

# כעת

כתב עת תלפיות

כרך ג, תשע"ח

עורכת ראשית: ד"ר זוכמן לאה  
עורכת משנה ורכות מערכת: ד"ר הרצליה וגנר  
עורכת לשון: ד"ר הרצליה וגנר

**חברי מועצת המערכת (לפי סדר א"ב)**

ד"ר אזהרי נאוה  
ד"ר ברגר רחלי  
ד"ר וגנר הרצליה  
זיתון רחל  
פרופ' מונדשיין אהרן  
פרופ' נחשון ישראל  
ד"ר צברי אביגיל  
ד"ר קאפח דוד  
פרופ' רוזנברג שלום  
פרופ' רקובר נחום

דוא"ל המערכת [kaet@talpiot.ac.il](mailto:kaet@talpiot.ac.il)

הספר יצא לאור בסיוע  
אגודת שוחרי מכללת "תלפיות"



כל הזכויות שמורות  
2018

הוצאת הספרים  
שליד

תלפיות – המכללה האקדמית לחינוך  
רח' יטבתה 7, חולון, 5850030  
[www.talpiot.ac.il](http://www.talpiot.ac.il)

## תוכן העניינים

בשער – דבר ראש המכללה  
דבר המנכ"ל  
דבר העורכת

רשימת המחברים  
רשימת התורמים לגיליון

## תרבות הזיכרון

### זיכרון ושכחה

בנימין בהגון  
זיכרון ושכחה ומה שביניהם  
19

### זיכרון היסטורי

עדי בלכר  
זיכרון העבר: בין נוסטלגיה אותנטית לתמרון ערמומי  
31  
עימות בין-דורי בטקס ייסוד המקדש השני (עזרא ג)  
עודד שי  
40  
הנחלת הזיכרון ההיסטורי והלאומי של עם ישראל במוזיאונים  
בחברה היהודית בירושלים בתקופת המנדט הבריטי

## זיכרון השואה

- רינה רוטלינגר-ריינר  
57 אני ? דור שני ? השפעת מציאת אגודוקומנטים על בת הדור השני  
הרצליה וגנר
- 66 "האיש ההוא" – פועלו של סר ניקולס וינטון  
68 לחיות כדי לספר, השואה, זיכרון ילדות  
שרון עזריה, אגנשקה קניה
- 70 Changing Perspectives through Identical Holocaust Syllabus  
and Interactions: Polish and Israeli Teacher Training Course

## זיכרון וחינוך בהגות היהודית

- דוד שניאור  
87 ערכה הפיזי והמטאפיזי של ארץ ישראל  
בהגותם של רש"י, רשב"ם, רד"ק ורמב"ן  
דוד קאפח
- 99 קווים להגותו החינוכית של האדמו"ר מפיסאצנה  
לאור ספרו 'הכשרת האברכים'

## זיכרון באמנות ובספרות

- שמואל גבעון  
117 עץ התמר כסמל חזותי באמנות היהודית הקדומה  
רות ביתן-כהן
- 131 'לשיר את הגמרא כדי לזכור אותה' –  
על פיוטים לסיום מסכת שחיבר ר' עמרם עמאר  
טליה הורוביץ
- 144 תנ"ך עכשיו ! עיון משווה בין שלושה משירי נאוה סמל  
לשתי יצירות מאת חיים נחמן ביאליק  
תמימה דוידוביץ
- 160 נופי הארץ ביצירתה של אסתר ראב: פרוזה מול שירה

## ב ש ד ה ה ח ק ר ו ה ע י ו ן

- נעמי מגיד ורמה קלויר  
177 מכתבי ייצוג עצמי כצוהר לתפיסות אישיות וחינוכיות –  
המקרה של מועמדים לתוכנית המצוינים רג"ב  
מלכה שנוולד  
193 'ההיגיון הכפול' בהכשרת מורים להוראת התנ"ך  
ענת אבן-זהב ואורית חזן  
208 תפיסת מורי המדעים בישראל את הוראתם:  
הקונפליקט הבירוקרטי-פרופסיונלי  
רינת חלאבי  
224 הכשרת מורים לשאילת שאלות מטפחות חשיבה בשיעורי מתמטיקה  
פתוח חשיבה, שאילת שאלות, הכשרה להוראה, מתמטיקה

## ס ק י ר ת ס פ ר י ם

- הרצליה וגנר  
241 ההימור האחרון של היטלר המתקפה בארדנים, 1944



## בשער דבר ראש המכללה

### "ונזכור את כולם"

המעט שאנו, החיים, יכולים לגמול לחברינו המתים הוא הזיכרון ההולך אחריהם ואיתנו (יצחק רבין)

מדינת ישראל ניחנה בזיכרון ארוך וייחודי. העם היהודי זוכר את אלו שמתו על קידוש השם, את הנספים בשואה, את הנופלים במערכות ישראל, את נפגעי פעולות איבה. הזיכרון חי ויצוק בלב כל אחד מאזרחי המדינה; הכל חשים בשותפות גורל, מזדהים ומכירים באובדן העצום. גיליון זה הוקדש רובו ככולו לתרבות הזיכרון. באים בו לידי ביטוי הזיכרון האישי והקולקטיבי שאותו אנו חווים: הנה הם לפנינו כל אלה שיכלו לבנות בית, אך הוא לא יקום: הנספים בשואה וניצוליה, אשר ניערו את אפר המשרפות מעליהם, קמו מאבלם והפנו מבטיהם אל העתיד, החיילים והחיילות שנפלו על משמרתם, אלה שמקום קבורתם לא נודע, אף אלה האלמונים. כל אחד ואחת מהם היו בננו ובתנו, ולולא מותם – שמם, קורות חייהם, סוד חייהם ונסיבות מותם לא היו נחשפים בפנינו.

אויבינו הקשים ביותר מנסים למחוק זיכרונות אלו מדפי ההיסטוריה של עם ישראל, שכן מחיקתם תקנה להם (חלילה) את הזכות לתבוע את שיטחה של ארץ ישראל ולערער על נתינתה הלגיטימית ביותר לנו.

"פֶּתַח מַעֲשָׂיו הַגִּיד לְעַמּוֹ לְתֵת לָהֶם נִחְלַת גּוֹיִם" (תהלים קיא, ו) [...] ברצונו ניתנה להם, וברצונו ניטלה מהם וניתנה לנו" (פירוש רש"י על בראשית א, א).

כמוסד, השואף שפרחי ההוראה המתכשרים בו יתפסו עמדות מפתח בחינוך הערכי בארץ, תפקידנו להנחיל להם זהות יהודית מהותית ויציבה שלא תימחה לעולם, ואשר תלווה אותם בצמתים השונים בחייהם. אחד מערכי הזהות היהודית הוא הזיכרון, נושאו של גיליון זה.

דרך הזיכרון אנו מנחילים את מורשת העם היהודי, כמורים, כמחנכים, כהורים עלינו לשאוף להנציה, לזכור, לשמור ולשמר את זיכרון העבר, כדי שזה לא יתרחק "לאטו" [...] אל מרחקים שאין להשיגם" (מתוך: "הגן המפליג למרחקים" / אידיית פינק), כדי שהמרחק בינו לבינינו לא ילך ויגדל, כדי שלא ירחף "למרחקים שאין להשיגם ואין להכריעם" (שם).

מחיר הקמתה של מדינת ישראל היה כבד מנשוא; מחיר הגנתה וביטחונה עודנו יקר לאין ערוך, כל הנספים והנופלים מהווים עד היום מגש הכסף שעליו ניתנו לנו, החיים, שבעים שנות עצמאות וחירות. עלינו לזכור ולא לשכוח עלינו לזכור ולהנציה; הזיכרון הוא העיקר במיוחד

לדורות הבאים, הצעירים יותר, הרחוקים שנות דור מכל הזוועות שהתרחשו בעבר, כדברי יצחק רבין ז"ל בשנת 1989 :

קורות הארץ הזאת חקוקות באנדרטאות העץ, האבן והברזל. אנשי הארץ המיוסרת הזאת עוצרים לידן – ושואלים. הרבה כח טמון בשאלות הללו, בסקרנות לדעת, ללמוד ולזכור. גם אנו נחקוק בגיליון זה את מעשי גבורתם של כל אלה שהקריבו את חירותם את נפשם ואת חייהם למען העם, למען הקמתה של מדינת ישראל ולמען המשך קיומה לנצח נצחים. אני מבקש להודות לעורכת ד"ר לאה זוכמן, שעמדה ודרשה את רמתו האקדמית, והצליחה להוציא לאור כתב עת מוגמר, שהמאמרים בו יוכלו להעשיר את קוראיהם, ולצידה ד"ר הרצליה וגנר, מי שעשתה לילות כימים בסידורו העדכני ביותר של כתב העת, שקדה על הכנסת תיקונים, בדיקת מקורות, סילוק שגיאות ושיבושים. יבואו על הברכה כל כותבי המאמרים, שנענו לקול הקורא שהופץ, עמדו בקשר רציף ומתמיד עם המערכת, וכתבו מאמרים מרתקים כל אחד בתחומו הוא.

בנימין בהגון



## דבר המנכ"ל

ובדמם הבוקר יעלה  
(העץ / לאה גולדברג)

כתב עת של מוסד אקדמי הוא חלק מהותי מקיומו. מטרתו להכיל מחקרים שיסייעו לתת, בידי פרחי ההוראה ובידי המתכשרים להוראה, כלים שיעזרו להם בעבודתם הקשה ורבת האתגרים כמורים בתחילת דרכם וכנושאי תפקידים בכירים בתחום החינוך בהמשך. כותבי המאמרים, בעיקר אלו ששקדו על נושא תרבות הזיכרון, ולצדם אלה שעסקו בהוראה באמנות, בספרות ובמקרא, ומאמריהם לא נעדרו סממני זיכרון, הציעו למתכשרים להוראה ולקהל הקוראים כלים ודרכים לכתיבה ולהנצחה.

כתב עת זה יצא בין כתלי המכללה האקדמית לחינוך "תלפיות". זהו הגיליון השלישי אשר יוצא במתכונתו הנוכחית. כל המאמרים הכלולים בו עברו שיפוט בתקנים מחמירים, ועתה השעה כשרה להוציאו לאור.

תודה גדולה שלוחה לכל כותבי המאמרים שהשקיעו רבות בעריכת מחקריהם. ברי לי שאלה ישמשו דורות רבים של פרחי הוראה, מתכשרים להוראה ואף מורים מנוסים. כמו כן יבואו על הברכה כל אלו שתרמו בהערותיהם החכמות לגיליון זה.

תודתי נתונה לד"ר לאה זוכמן, עורכת כתב העת, ולמזכירת המערכת והעורכת הלשונית, ד"ר הרצליה וגנר, על המסירות הרבה במלאכת העריכה: קריאת המאמרים, סילוק שגיאות ושיבושים, עריכתם, מסירתם לשיפוט והתקנתם לדפוס. הן עשו לילות כימים כדי להביאו לידי גמר, ועל כך נתונות להן תודתי והערכתתי.

הראל יצחקי

## דבר העורכת

בשבח והודיה להשם יתברך מונח לפניכם הגיליון השלישי של **כעת** כתב עת תלפיות. כתב עת תלפיות **כעת** הוא חלק מהותי מעולמה האקדמי של המכללה. זו מצאה לנכון להקדיש את עיקרו של גיליון זה לתרבות ההנצחה והזיכרון, שכן הזיכרון הוא החיים ושכחתו הוא המוות. הזיכרון הנמשך והנשמר בקפידה הוא מיסודות קיומו של העם בארצו, בגלות ובתלאות ההיסטוריה. לוח השנה היהודי בנוי, על כל הנתבע מן היהודי, כחלק מסדר חייו שבו טבוע הזיכרון הלאומי כמו גם הפרטי. הזיכרון, האופף את העם היהודי בכל יום, בתפילות בברכות ובטקסי זיכרון למיניהם, הוא עדות לכך שהעם היהודי הוא עם הזיכרון כפי שנאמר: "וזכרתם [...] ועשיתם" (במדבר טו, לט). מה זוכרים, איך זוכרים ומה קורה בתהליך הזיכרון עם השנים? סיפור הזיכרון של מה שאיננו הוא למעשה מאמץ ליצור המשכיות, לייצר משמעות בחיי כל אחד מאתנו, כדברי הסופר פול אוסטר: זיכרון הוא החלל שבו דבר מתרחש בפעם השנייה".

בגיליון זה כלולים מאמרים המובאים בסגנונות שונים, המתעדים את תרבות הזיכרון לגווניה. חלקם מדעיים, אופיים של חלק מהם הגותי, חלקם קטעי תיעוד וזיכרונות, ואף מקומם של מאמרים בחקר ובעיון לא נפקד.

בספרו **המצאת הברידות** (עמ' 88–89) מתאר פול אוסטר את ביקורו בבית אנה פראנק. שם "מצא את עצמו לפתע בוכה [...] ברגע ההוא, כך תפיש כעבור זמן, נפתח 'ספר הזיכרון' [...] הוא שם לב, מוקסם כלשהו, שיום הולדתה של אנה פראנק זהה ליום ההולדת של בנו, השנים עשר ביוני, מזל תאומים, עולם שבו הכל כפול, שבו אותו דבר מתרחש תמיד פעמיים" לפיכך קבע את ההיגד: "זיכרון: החלל שבו דבר מתרחש בפעם השנייה".

הפרט והחברה המצויים במתח מתמיד שבין זיכרון והנצחה, זיכרון ושכחה, עומדים במרכז תוכנו של גיליון זה.

השער **תרבות הזיכרון** נחלק למספר פרקים.

בפרק **זיכרון ושכחה עומד בנימין בהגון על זיכרון ושכחה ומה שביניהם**. למרות ההבדל בין

שני מושגים מנוגדים אלה הם שזורים זה בזה, אין הם יכולים להתקיים זה בלעדי זה.

בפרק **זיכרון היסטורי עדי בלכר בוחן במאמרו זיכרון העבר: בין נוסטלגיה אותנטית לתמרון ערמומי** את מושג הזיכרון הקולקטיבי ביחס לאירוע טקסי מראשית ימי שיבת ציון, המתואר בספר עזרא פרק ג. טקס ייסוד המקדש השני מזכיר את טקס חנוכת המקדש הראשון שבנה

שלמה, ואשר עורכי הטקס מתאמצים ב"החייאתו", דבר המבהיר את הרקע למחלוקת שמתפתחת בין הזקנים והצעירים.

**עודד שי בוחן כיצד באה לידי ביטוי הנחלת הזיכרון ההיסטורי של עם ישראל במוזאונים לאמנות, לחקלאות, לטבע ולארכאולוגיה בחברה היהודית בירושלים בתקופת המנדט הבריטי.** מהמאמר עולה שחל שינוי מהותי מהתקופה העות'מאנית לתקופת המנדט הבריטי בכך, שהמוזאונים ביקשו להעניק חינוך לאומי בדרך תצוגת חפצי האמנות, המספרים על אירועים היסטוריים בחיי עם ישראל ותולדות הציונות. מדובר במוסדות דידקטיים מחקריים, שביטאו סקרנות אינטלקטואלית וצורך של אנשי היישוב הציוני להעמיק את הידע על התרבות החומרית היהודית בתולדות הארץ.

**בפרק זיכרון השואה רינה רוטלינגר-ריינר מספרת במאמרה אני? דור שני? על מכתבים שנכתבו בשנים 1945–1946 על ידי דודתה, ששרדה את השואה בהולנד, ושנמצאו שבעים שנה אחר כך.** המאמר עוקב אחרי התהליך שעברה הכותבת בפיענוח תוכנם. דרכם יכולה הייתה להכיר את דמותה המופלאה של דודתה, שעל שמה היא קרויה, אשר נפטרה בטרם עת. **הרצליה וגנר** בחרה במאמר **האיש ההוא** לכבד את זכרו של סר ניקולס וינטון, האיש שנחבא אל הכלים, שהסתיר את מפעל חייו ואת מעשי גבורתו, שאותם שמר באדיקות בסוד, עד לגילויים המקרי על ידי אשתו.

במאמר נוסף אודות **השואה מספרת הרצליה וגנר** על טקסי יום השואה והגבורה שנערכו בית ספרה בעיר צפת, שאותם ערך מנהל בית הספר, ניצול שואה, כדי שהכל יזכרו ולא ישכחו את הזוועות שעברו על תשע מאות אלף מבני העם היהודי בטרבלינקה.

**שרון עזריה וקניה אגנישקה** בוחנות, באמצעות מחקר איכותני שערכו בתוכנית משותפת להכשרת מורים שבה השתתפו פרחי הוראה פולנים וישראלים, כיצד אפשר לשנות פרספקטיבות ולקדם הבנות בין דתות, גזעים ולאומים שונים.

**בפרק זיכרון וחינוך בהגות היהודית דוד שניאור מתאר את ערכה הפיזי והמטאפיזי של ארץ ישראל בהגותם של רשי, רשב"ם, רד"ק ורמב"ן,** שעומדים על סגולותיה הרוחניות ושבחה החומרית של הארץ. דברי הפרשנים בלתי תלויים, ועוסקים במרכזיותה של ארץ ישראל במובנים מטאפיסיים. שלטון הנוכרים בארץ מסביר את ריבוי שבחיה בפירושיהם.

מאמרו של **דוד קאפח** דן בעקרונות בולטים בהגותו החינוכית של **האדמו"ר מפיסאנצה**, כשהחשוב שבהם הוא הטלת האחזיות לחינוכו של הלומד, רובה ככולה, עליו עצמו. הכותב מוכיח כיצד הגות זו מתאפיינת בניסיון מתמשך להדריך את החניך לאחזיות עצמית, ובשכנועו להפנות אליה את מיטב כוחותיו השכליים והרגשיים, מתוך תביעה לכנות נוקבת, ובכללה הצבעה על כישלונות.

**בפרק זיכרון באמנות בפיוט ובספרות עוסק מאמרו של שמואל גבעון, במוטיב עץ התמר כסמל חזותי באמנות היהודית הקדומה.** עץ זה מופיע באמנות החזותית של ימי בית ראשון על גבי חותמות, ומפוסל על גבי כותרות עמודים. בימי בית שני הוא מופיע על גבי מטבעות היהודים, גלוסקמאות ונרות חרס. בתקופת המשנה והתלמוד – בצירוף ובפיסול של בתי הכנסת ובתי הקברות הקדומים.

רות ביתן-כהן עוסקת במאמרה **לשיר את הגמרא כדי לזכור אותה בר' עמרם עמאר**, מגדולי ישראל, שחי ופעל באלג'יריה, שבין עיסוקיו כרב וכמורה-צדק, חיבר פיוטים רבים. היא מתמקדת בשני פיוטי "הדרן" שחוברו לחגיגת סיום מסכתות סוכה וכתובות ובוחנת את משמעותם הדידקטית.

כותר מחקרה של **טליה הורוביץ, תנ"ך עכשיו! עיון משווה בין שלושה משירי נאווה סמל לשתי יצירות מאת חיים נחמן ביאליק**, מעיד על תכניו. מעומתות בו שתי תפיסות עולם הנוגעות לשאלת מימושו של שלום אמת בין ישראל לשכנותיה בפרט ולגוים זרים בכלל. על אף שונותם מציעים שני היוצרים פרשנות אקטואלית לאירועים מקראיים קדומים, המוכיחה הן כי "מעשה אבות סימן לבנים", והן ש"שבעים פנים לתורה".

**תמימה דוידוביץ דנה**, במאמרה **נופי הארץ ביצירתה של אסתר ראב**, בעיצוב נופיה המגוונים של ארץ ישראל, המתגלים בסיפוריה ובשיריה של המחברת. בפרוזה מתמקדת ראב בתקופת נעוריה בפתח תקווה, כשלצידה דמויות משניות כהוריה וחבריה. בשירה נחשפות מערכות יחסים במהלך חייה בהיבט ריאלי ומטפורי כאחד.

**בשער בשדה החקר והעיון** (שאינו עוסק בתרבות הזיכרון) דנות **נעמי מגיד ורמה קלויר**, במאמרו **מכתבי ייצוג עצמי כצוהר לתפיסות אישיות וחינוכיות**, בתהליך קבלת המועמדים לתכנית המצוינים להוראה של המכללות האקדמיות לחינוך. מטרת מכתבי הייצוג העצמי שהסטודנטים נדרשים לשלוח היא לשכנע את ראשיה לקבלם. תוצאות המחקר מלמדות על תפיסתם הקולקטיבית לגבי המאפיינים הרצויים של מועמדים הראויים להתקבל לתוכנית עלית המכוונת להכשיר מורים ומחנכים מצוינים ומנהיגים חינוכיים.

**מלכה שנוולד מצביעה**, במאמרה **ההיגיון הכפול בהכשת מורים להוראת התנ"ך**, על הקשר הרצוף בין המרכיב העיוני בתכנית ההכשרה לבין אימוני ההוראה. על סמך מחקר פעולה שנערך בקבוצת אימון בשנים תשע"ד-תשע"ו, מתוארים השינויים בהערכת המתכשרות את עצמן ובהערכתן המתחדשת לידע הקיים. לדבריה, ההדרכה הפדגוגית תורמת לאינטגרציה שבין הידע העיוני, החשיבה, והפרשנות האישית, ובכך משלימה את תכנית ההכשרה.

**ענת אבן זהב ואורית חזן דנות בקונפליקט הבירוקרטי-פרופסיונלי של מורים למדעים בישראל** המתאר עימות בין הנורמות המקצועיות של המורים לבין הנורמות האירגוניות והאופן שבו המערכת תופסת את הוראת המדעים. מטרת המחקר היא לאפיין את תפיסת המורים תוך שימוש במודל ה-SWOT. המחקר התמקד בנקודת מבטם של מורים למדעים אודות התמודדות מערכת החינוך עם האתגרים, שמערך הוראת המדעים בישראל ניצב מולם כיום.

מאמרה של **רינת חלאבי, הכשרת מורים לשאילת שאלות מטפחות חשיבה בשיעורי מתמטיקה**, עוסק בפיתוח חשיבה בשיעורי מתמטיקה בחטיבת הביניים. באמצעות הכלי החדש "מרחבי שאילה" יכולות סטודנטיות, המתכשרות להוראת מתמטיקה, לשלב במערכי השיעור שאלות שמייצרות דיאלוג ומעודדות חשיבה. לאור הממצאים, המלצתה היא להרחיב את השימוש בכלי זה להוראת תחומי דעת נוספים.

במדור **סקירת ספרים** נבחר הספר **ההימור האחרון של היטלר המתקפה בארדנים**, 1944 לאנטוני ביוור, הספר תורגם מאנגלית על ידי עמנואל לוטם, תרגום הראוי לשבת, שכן הוא הטיב להעביר באמצעותו את הרגישות האנושית. הספר אמנם גדוש בתיאורי קרבות

ובמידע טכני רב, אולם ריבוי זה ותיאורי המלחמה המפורטים מייצרים רעש ארטילרי, עד כי הקורא חש כאילו הוא נמצא במלחמה עצמה, דבר שהופך את הספר לקריא ולסוחף. לדברי חז"ל (בבלי, נידה לא, ע"א) "שלושה שותפין יש באדם: הקב"ה ואביו ואמו" לבני ביתו יש לכל אדם הזדמנויות שונות להודות, ברם, מעטות הן ההזדמנויות המאפשרות לנו להודות למי שסייעו בידינו להוציא גיליון זה לאור, לפיכך ראוי שנודה להם כאן. יעמדו על התודה ועל הברכה ראש המכללה, בנימין בהגון; מנכ"ל המכללה, הראל יצחקי, שסייעו בנדיבותם להוצאת כתב העת, לא חסכו כל מאמץ והתמידו במסירות בקשר רציף עמנו עד שעלתה המלאכה בידנו. אני מעריכה ומוקירה את המחווה האישית ואת התרומה המחקרית של כותבי המאמרים, שתורמו מפרי עבודתם ומחקרם; תודה נתונה גם לתורמים בהערותיהם לתוכן המאמרים. אלה גם אלה עשו רבות לקדם את הופעת הגיליון. ראיה לשבח מיוחד רכזת המערכת המסורה, ד"ר הרצליה וגנר, שסייעה לי בעצה ובמעשה ככל שהתבקשה, לא חסכה עמל, בחנה ובדקה פרטים ופרטי פרטים, סילקה שגיאות ושיבושים, ערכה את לשון הספר והתקינה אותו לדפוס באחריות ובמסירות. ספר זה יצא לאור בין כתלי המכללה האקדמית לחינוך תלפיות, ובסיועה של עמותת שוחרי תלפיות. יהי גיליון זה ביטוי נאמן לתודה ולהכרת טובה לאלה שסייעו להוצאתו לאור.

לאה זוכמן

### רשימת המשתתפים (לפי סדר א"ב)

מכללת תלפיות, מכללת סמינר הקיבוצים	–	ד"ר אבן זהב ענת
מכללת תלפיות	–	בהגון בנימין
מכללת תלפיות, אוניברסיטת בר-אילן	–	ד"ר ביתן כהן רות
מכללת תלפיות, מכללת חמדת הדרום	–	ד"ר בלכר עדי
מכללת תלפיות	–	ד"ר גבעון שמואל
אוניברסיטת בר-אילן	–	ד"ר דוידוביץ תמימה
מכללת שאנן	–	פרופ' הורוביץ טליה
מכללת תלפיות	–	ד"ר וגנר הרצליה
הטכניון – מכון טכנולוגי לישראל	–	פרופ' חזן אורית
מכללת תלפיות	–	ד"ר חלאבי רינת
מכללת תלפיות	–	ד"ר מגיד נעמי
מכללת תלפיות	–	ד"ר עזריה שרון
מכללת תלפיות	–	ד"ר קאפח דוד
משרד החינוך, מכון מופ"ת	–	ד"ר קלויר רמה
Jagiellonian University in Krakow, Poland	–	ד"ר קניה אגנישקה
אוניברסיטת אריאל, מכללת בית ברל	–	ד"ר שי עודד
מכללת תלפיות	–	ד"ר שנוולד מלכה
Kansas University, USA	–	ד"ר שניאור דוד

**תרמו בהערותיהם לגיליון זה (לפי סדר א"ב)**

בהגון בני  
הראל יצחקי  
אושרה דויטש  
ד"ר זוכמן לאה  
ציז'יק-אילון נעמי  
פרופ' אורית חזן  
ד"ר חלאבי רינת  
ד"ר מגיד נעמי  
פרופ' מבורך מרים  
פרופ' מונדשיין אהרן  
ד"ר נוימאיר מרים  
ד"ר קלויר רמה  
ד"ר קניה אגנישקה  
ד"ר רוטלינגר-ריינר רינה





**זיכרון ושכחה**

## זיכרון ושכחה ומה שביניהם בנימין בהגון

דְּבַקְתִּי בַהוֹנָה בְּאוֹצְרוֹתָיו שֶׁל הָעֵבֶר  
(חֶלֶף עִם הָרִיחַ / יוֹסִי גַמְזוֹ)

במאמר נסקור את שני הכוחות שנטע הקב"ה באדם: זיכרון ושכחה השזורים זה בזה, ש"אי אפשר לנו בלעדי שניהם" (כצנלסון, 1934). בימינו אנו ישנן טכנולוגיות רבות לתיעוד ולאחסון הזיכרון, כתיבת ספרי היסטוריה היא אחת הדרכים לשימור, להנצחה ולהפצת ידע על העבר. קשרי הגומלין בין הזיכרון לבין השכחה ברורים. השכחה משתיקה, מכחישה, הזיכרון עוזר לה לעלות לתודעה. כדברי נורה (1993, 6):

זיכרון והיסטוריה: בהיותם רחוקים מלהיות מושגים זהים, מודעים אנו לכך שהם מנוגדים תכלית הניגוד. הזיכרון הוא החיים, הוא הנישא תמיד [...] על ידי אנשים חיים, קבוצות חיות, לפיכך הוא מתפתח תמיד, פתוח לדיאלקטיקה של ההיזכרות והשכחה, רגיש לכל השימושים והמניפולציות, יודע תקופות חביון ארוכות ופרצי חיות פתאומיים. ההיסטוריה היא שחזור בעייתי ולא שלם של מה שכבר איננו. במאמר נעמיד זה למול זה את הזיכרון ואת השכחה, ונסה להבין מדוע לא יוכלו להתקיים זה בלעדי זה.

### מבוא

בחייהם של היחיד והאומה הזיכרון הוא ערך מרכזי, הוא מצבור הזיכרון והידע של כל אדם הוא התוכן המעצב את חייו. דומה שללא זיכרון חיינו לא היו חיים, ברם, פעמים הזיכרון עלול להזיק, ולשם כך זקוק האדם לשכחה. מחקרים בוחנים את הזיכרון מכיוונים שונים. יש המגדירים מהו זיכרון, כיצד הוא נאגר, נשלף, מדוע הוא מתנוון, כיצד הוא נפגם, כיצד הוא מתעתע באדם? חוקרים אחרים עוסקים בזיכרון הקולקטיבי, בתהליכים היוצרים מכנה משותף תרבותי אצל קבוצות ועמים, והוא עובר מדור לדור. כמו כן דנים החוקרים בשאלה איזה מנגנון מביא לשימורו של זיכרון אחד ולהשכחתו של האחר. חשיבותו רבה ברמת הפרט וברמת הכלל, החל מהיחידה המשפחתית ועד ליחידה הלאומית (Halbwachs, 1992; Connerton 1989). זיכרון הוא היכולת לשמר באמצעות החושים מידע, מעשים, אירועים ותמונות מן העבר, לאמור אוסף אירועים שיצרו חוויה שהשתמרה. זהו מנגנון הקולט מידע, מאחסן אותו ומעמידו לרשותנו בעת הצורך.

מאז ומתמיד שלטו הזיכרון והשכחה בחיי הקולקטיב והפרט. דור יציאת מצרים סבל משעבוד שלווה במכות ובהשפלות, אולם בשוך חגיגות השחרור, בחלוף שלושה ימים להיותו במדבר, עת תקפוהו הצמא והרעב "שכח" את חיי העבדות הקשים (שמות ב, 23–25), אך

"זכר" את שפע האוכל: "וַיִּלְוֵנוּ כָּל עֲדַת בְּנֵי יִשְׂרָאֵל עַל מֹשֶׁה וְעַל אַהֲרֹן בַּמִּדְבָּר [...] מִי יִתֵּן מוֹתָנוּ בְּיַד ה' בְּאֶרֶץ מִצְרַיִם בְּשִׁבְתָּנוּ עַל סִיר הַבֶּשֶׂר בְּאֶכְלֵנוּ לֶחֶם לְשֹׁבַע" (שמות טז, 2-3). נראה שעם ישראל לא הפנים בחלוף זמן קצר את היציאה מעבדות לחירות, "שכח" שהסכים לוותר על 'חיי הנוחות' ועל שפע המזון כדי לזכות בדרור לגופו ולנפשו. הערך המוסף של זיכרון יציאת מצרים הוא בציווי "חייב אדם לראות את עצמו כאילו הוא יצא ממצרים": בעקבות סבל העם נוצר קודקס חוקים המחייב יחס שווה לחלשים.

בחיי הפרט סיפור שר המשקים מדגים כיצד נמחק אירוע כה מכונן מזיכרונו, למרות בקשתו של יוסף: "כִּי אִם זָכַרְתִּי אֶתְךָ, כִּאֲשֶׁר יֵיטֵב לִּי, וְעָשִׂיתָ נָא עִמָּדִי חֶסֶד וְהִזְכַּרְתִּי אֵל פְּרִיעָה" (בראשית מ, 14). אבל דה עקא: "וְלֹא זָכַר שֵׁר הַמְּשָׁקִים אֶת יוֹסֵף וַיִּשְׁכַּחְהוּ" (בראשית מ, 23), ורק כעבור שנתיים, כשפרעה נזקק לפותר חלומות נזכר ביוסף. בדיעבד מסתבר שיד ה' הייתה בדבר, שכן לולא הורד יוסף מצרימה, לולא הושם בכלא, לולא בא לפני פרעה לפתור את חלומותיו, אפשר שרדת אחיו לשבור שבר במצרים הייתה ממיטה אסון.

הדאגה שמנגנון הזיכרון לא יפגע מכל תחלואי הזמן ניכרת אף בתקופת המשנה. ובשלהי המאה השנייה לספירה עשו ר' יהודה הנשיא וחכמי דורו מעשה אמין, הם ערכו נוסח סופי של המשנה והעלוהו על הכתב, למרות ההיגד שהפך לציווי: "דברים שבעל פה אי אתה רשאי לאומרם בכתב" (גיטין ס, ע"ב). לדברי הרמב"ם (הקדמה לפירוש המשנה, זרעים):

בכל דור ודור ראש בית דין או נביא [...] כותב לעצמו זיכרון השמועות ששמע מרבותיו [...] והתלמידים עשו סימנין למשנתם וכותבים אותם מפני השכחה המצויה בדברים והיו מסתירין אותם וקראום מגילת סתרים מפני שהדברים שבעל פה אינן רשאים לאומרם בכתב [...] וכן דברים שבכתב אי אתה רשאי לאומרן בעל פה [...], והיה הדבר נוהג עד שבא רבינו הקדוש, והוא קיבץ כל השמועות והביאורים והפירושים ששמעו ממש רבינו [...] וחיבר לכל ספר משנה, ושננו לחכמים ברבים [...]. ולמה עשה רבנו הקדוש כך? [...] לפי שראה התלמידים מתמעטין והולכים והצרות מתחדשות [...] וממלכות רומי פושטת בעולם ומתגברת, וישראל מתגלגלין והולכין לקצוות, חיבר "חיבור אחד להיות ביד כולם, כדי שילמדוהו במהרה ולא יישכח".

אם כן, יחסי הגומלין בין הזיכרון לשכחה ברורים, זיכרון לא יתקיים ללא שכחה ולהיפך. יש לשלב ביניהם. לכאורה תפקידה של השכחה למחוק אירועים מן הזיכרון, אך דומה שהיא מסייעת רבות בהתמודדות עם מצבי חיים קשים.

במאמר, העוסק באובדן ובכאב אגדיר מהם זיכרון ושכחה ומה שביניהם. אתמקד בעיקר בשילוב בין שני כוחות אלו, אשר למרות האובדן הבלתי נשכח והכאב הרב, הם מאפשרים להמשיך בחיים. הזיכרון, העולה מן התת מודע, כואב ומכאיב את הנפש עד כי אין טעם לאמירה "הזמן מרפא הכל", שכן מול הזיכרון, האובדן והשכול גם הזמן חסר אונים, או אז באה השכחה מאזנת ומעדנת מעט את הכאב.

## זיכרון

זיכרון הוא יכולתו של האורגניזם לאגור מידע מהסביבה דרך החושים שבהם הוא ניחן, ולהשתמש בו בשעת הצורך, לאמור לשלוף אותו מתוך המוח.

הזיכרון משפיע על פעילויות קוגניטיביות למיניהן, הכרחי ליכולת ההישרדות וחיוני ליכולת הלמידה, שכן הוא מאפשר לצבור ניסיון וידע מחויות העבר (גושן-גוטשטיין וזכאי, 2006). יכולת ההסתגלות, פתרון בעיות ותהליכי קבלת החלטות, המנחים את ההתנהגות, מבוססים על תפקוד הזיכרון. הזיכרון האנושי הוא סלקטיבי, שרירותי, לוקה בחוסר ודאות, ואינו מדויק.

אפילו אברהם אבן עזרא, שידוע כ"בור סוד שאינו מאבד טיפה", לאמור בעל זיכרון פנומנאלי, בספר ההגנה על רב סעדיה גאון (המכונה בטעות שפת יתר) מודה שדברים נשתכחו מזיכרונו. סעיף יז: "כבוד אלהים הסתר דבר" (מש' כ"ה, 2). אמר ר' אדנים שפירש בו הגאון פירוש שאין בו טעם. והוא [= ר' אדונים] פירש בו שהוא מחילת עון, כמו: "הסתר פניך מחטאי" (תה' נ"א, 11). ואני שכחתי מה שפירש הגאון (ההגנה, 66). סעיף כט: "בז לדבר יחבל לו" (מש' י"ג, 13). לא פי' ר' אדנים כל דברי הגאון, ואני שכחתי (ההגנה, 71).

דבריו ר' אברהם אבן עזרא הם דוגמא לכך שזיכרון אודות מידע מסוים מתעמעם עם הזמן בשל אי שימוש בו. פעמים מבקש האדם "לשכוח" במכוון מידע מסוים, המאיים על שלווה נפשו. אין זו "שכחה" זוהי הדחקה, כפי שעשו ועושים רבים מניצולי השואה, שכדי להגן על יקיריהם בחרו להדחיק, לשמור על שתיקה (ראו רוטלינגר-ריינר, 2013; Shapiro, 2005). ומכאן השאלה מה אנחנו בוחרים לזכור, אלו דברים אנו מחליטים לשכוח? שאלה המהדהדת בראשנו ותמשיך להדהד עד יומנו האחרון.

מודל הזיכרון הוצע לראשונה על ידי Atkinson & Shiffrin (1968). לדבריהם יש שלושה שלבי זיכרון עיקריים, שלושה מאגרים המתארים את מסלול קידוד המידע:

א. זיכרון חושי – הראשון מביין שלושת שלבי הזיכרון, מכיל את כל המידע שנקלט על ידי החושים מהסביבה, וקיבולתו גדולה.  
 ב. זיכרון לטווח קצר – מאחסן לזמן קצר פרטי מידע שנקלטו בחושים על ידי הזיכרון החושי. מידע זה עובר תהליך התגבשות לקראת אחסונו לזיכרון לטווח ארוך. זיכרון זה נשלט על ידי התודעה (דרויאן, 1999).

ג. זיכרון לטווח ארוך – בו מאוחסן מידע למשך זמן ארוך; לעיתים מרגע היקלטות המידע ועד לסוף חיי האדם. מידע זה לרוב מעובד ומכיל את משמעותו של המידע הראשוני שנקלט בחושים בדרך אל זיכרון זה. פריטי המידע מועברים תחילה באופן אוטומטי לזיכרון החושי, וממנו לזיכרון לטווח קצר שקיבולתו מצומצמת, ואז מועברים לזיכרון לטווח ארוך ומוחזקים בו באופן פסיבי ולא מודע (גושן-גוטשטיין וזכאי, 2006).

כדי להבין שאי אפשר לו לאדם זיכרון ללא שכחה, נתייחס לסיפורו הקצר של חורחה לואיס בורחס (חתן פרס ירושלים) פונס הזכרן (בורחס, 1998, 95–102). בהיותו בן תשע עשרה נפל אירנאו פונס, איש אורוגוואי, מסוסו, ומאז נפילתו איבד את יכולת השכחה. אין הוא יכול לשכוח אף לא פרט אחד שנקלט בחושי. בורחס עומד על ההבדל בין אדם רגיל לבין פונס: אנו מבחינים במבט אחד בשלוש כוסות על שולחן; פונס – בכל הזמורות והאשכולות והפירות המהווים סוכת גפנים. הוא הכיר את צורות העננים הדרומיים בשעת הזריחה של השלושים באפריל אלף שמונה מאות שמונים ושתיים, וידע להשוותן עם דוגמת השייט על

עטיפת ספר ספרדי שראה פעם אחת בלבד [...] הוא ידע לשחזר את כל החלומות את כל מה שבין החלומות. פעמיים או שלוש כבר שיחזר יום שלם; אף פעם לא התלבט בספק [...] כך אמר לי: 'אני לבדי יש לי יותר זיכרונות משהיו לכל בני האדם מאז שהעולם עולם'. וכן: 'השינה שלי היא כמו הערות שלכם [...] הזיכרון שלי, אדוני, הוא כמו מיזבלה גדולה' [...] פונס זכר לא רק כל עלה של כל עץ בכל יער שהכיר, אלא גם כל פעם מן הפעמים שהבחין בו בחושיו, או העלה אותו בדמיונו [...] הוא התקשה מאוד להירדם. השינה פירושה הסחת דעת מן העולם; שכוב פרקדן במיטתו, בחשיכה, היה פונס מעלה בדמיונו כל סדק וכל כרכוב בבתיים המדויקים שהקיפוהו (בורחס, 1998, 99–101).

אכן, פונס היה כה אומלל. הזיכרון שלו הוא כמו מיזבלה, שאליה משליכים הרבה פסולת. המיזבלה הכבידה עליו, על חושיו על גופו, על נפשו. משא כבד זה שהונח על מוחו הכריעו. הוא מת בגיל 21 רווי זיכרונות אך תשוש:

בן תשע-עשרה היה אירנאו; ב-1868 נולד; בעיני היה מונומנטלי כארד, עתיק יותר ממצרים, קדום מהנבואות ומהפירמידות. חשבתי על כך שכל מילה ממילותיי (כל תנועה מתנועותיי) עתידה להתקיים בזיכרונו, שאינו יודע רחם; קפאתי בחרדה פן ארבה במחוות מיותרות. אירנאו מת ב-1889, מגודש בריאות.

כל אחד מייחל לזיכרון שיסייע לו ללמוד בקלות ולאגור ידע, אך אין להתקנא בפונס, שאיבוד יכולת השכחה הביאה עליו כליה בשל העול הנפשי והקוגניטיבי הכבד מנשוא. בורחס מבהיר שפונס לא היה בשל ולא מוכשר לחשיבה, שכן לחשוב משמעו לשכוח הבדלים, להכליל, להפשיט. בעולמו הגדוש לעיפה של פונס לא היו אלא פרטים.

סיפורו של פונס המתחיל, כביכול, כשיר תהילה לזיכרון הפך עד מהרה קינה על קללתו. עודף פרטים – היעדר היכולת לסננם, ולהבחין בין טפל לעיקר – מקשה עלינו להגיע לרעיונות, לכללים המאחדים. פונס הוא דוגמא לכובד הזיכרון, לסבל שקליטה חושית מלאה יכולה לגרום: 'פונס הבחין בלי הפסק בהתקדמותם השלווה של הריקבון, של העששת, של העייפות. הוא קלט את תהליכי המיתה, את התפשטותה של הלחות. צופה בודד וצלול היה בעולם רב-צורות, מידי ומדויק כמעט לבלי נשוא (בורחס, 1998, 101); ראו כהן, תשס"ט, 197).

כדי לא לשקוע עמוק בזיכרון המקשה על החיים ולסיים את החיים בגיל צעיר, כמו אירנאו פונס, באה לעזרה השכחה.

## שכחה

אובדן מידע שאוחסן בזיכרונו של האדם לטווח ארוך מכונה שכחה. זהו תהליך הדרגתי או ספונטני, שכתוצאה ממנו לא ניתן לאחזר זיכרונות מסוימים.

במקביל לסיפורו של פונס על הזיכרון שלא נמחק אתיחס לסיפור הדרו"ח של ד"ר ברודי (בורחס, 1976), המספר על חוקר סקוטי שנפגש עם שבט יאהו, שאין לו כלל זיכרון. רופאי האליל שלו ניחנו בזיכרון זעום, והם מסוגלים לזכור בערבו של יום רק מה שאירע בבוקרו של אותו יום או בערב הקודם, אולם יחד עם היעדר הזיכרון יכולים הם לצפות בדיוק מרבי את

העתיד, המתייחס לעשר עד חמש עשרה הדקות הבאות: הם יכולים לבשר, דרך משל, כי "זבוב ייגע קלות בעורפי", או כי "מיד יישמע קול הציפור". לדבריו:

מאות פעמים הייתי עד לכישרון מופלא זה ורבות הרהרתי בדבר. הרי יודעים אנו שעבר, הווה ועתיד קיימים כבר עתה, פרט לפרט, בזיכרונו הנבואי של האל [...] ומה שמביך אותי הוא, שהאנשים, היכולים להביט עד אין קץ אחורה, שוב אינם מסוגלים לשאוב מן העתיד כמלוא הנימה.

בני שבט ה"יאהו" חסרי זיכרון; ההיסטוריה שלהם אינה מטילה עליהם כל צל. למעשה, אין היא חלק מעולמם. אין אצלם הוכחה, טיעון, הנמקה. היש טעם להוכיח אירועים שאיש ממילא אינו זוכר? (כהן, תשס"ט, 198).

אם כן, האם עולם בלי זיכרון עדיף על עולם שבו זוכרים כל פרט? שני דברים קיצוניים אלו המתקיימים זה בלעדי זה ממיטים כליה. בורחם מבהיר שאירנאו פונס, שסגד לזיכרון, היה חסר כישרון לחשוב, ובני שבט "יאהו" שסגדו לשכחה התנוונו במשך השנים. לאמור, אי אפשר לו לזיכרון ללא שכחה ואי אפשר לה לשכחה ללא זיכרון. רק שילוב של שני כוחות גדולים אלו יאפשרו לנו להמשיך בחיינו.

### זיכרון ושכחה ומה שביניהם

נבהיר את השילוב שבין הזיכרון לבין השכחה על פי מספר דעות:

#### הגותו של יהודה עמיחי ביצירה *בְּתִי, בְּתִי* (עמיחי, 1998)

בשירו מטיב יהודה עמיחי לתאר את הזיכרון והשכחה ואת היותם שלובים זה בזה. הוא אורג את בדי הזיכרון והשכחה כלבוש המונח על גוף האדם:

העולם מלא זְכִירָה וְשִׁכְחָה  
 כְּמוֹ יָם וְיָבֵשָׁה, לְפַעֲמִים הַזִּיכְרוֹן  
 הוּא הַיָּבֵשָׁה הַמוֹצֵקֶת וְהַקְּיִימָת  
 וְלְפַעֲמִים הַזִּיכְרוֹן הוּא הַיָּם שֶׁמְכֶסֶה הַכּוֹל  
 כְּמוֹ בַּמַּבּוּל, וְהַשִּׁכְחָה הִיא יָבֵשָׁה מְצִילָה כְּמוֹ אַרְרֵט  
 וְכָל אָדָם הוּא סֶכֶר בֵּין עֶבֶר לְעֵתִיד  
 כִּשְׁהוּא מֵת נִשְׁכָּר הַסֶּכֶר וְהַעֶבֶר מֵתִפְרֵץ לְתוֹךְ הָעֵתִיד  
 וְאֵין מוֹקֵדִים וְאֵין מְאוֹתָר, וְהַזְמַן הוּא זְמַן אֶחָד  
 כְּמוֹ אֶלֹהֵינוּ זְמַנְנוּ אֶחָד  
 וְזָכַר הַסֶּכֶר לְבָרְכָה.

עמיחי מדגיש את הזיכרון, השכחה והכאב שביניהם. הכאב אמנם אינו נזכר מפורשות אך נוכחותו בשיר רבה.

שני כוחות אלו מדומים ליבשה ולים. כפי ששני מרכיבים אלה דומיננטיים בעולם, כך הזיכרון והשכחה דומיננטיים אצל כל אדם. אל עולם זה יוצא האדם למסע בחיפוש אחר הנעלם. פעמים טוב לאדם ביבשה "המוצקת והקיימת", ופעמים טוב לו בים. כך, פעמים טוב לאדם מצב של זיכרון ופעמים השכחה מטיבה עמו, תלוי בסיטואציה בה הוא נמצא. לפיכך תפקידם של שני מרכיבים אלו כפול, פעמים הם משמשים כמו יבשה ופעמים – כמו ים, כדברי

המשורר לפעמים הזיכרון הוא היקשה המוצקת והקיימת, ולפעמים הזיכרון הוא היקשה שמכסה הפול כמו במבול, והשכחה היא יקשה מצילה כמו אררט. היבשה היא הקרקע היציבה שמטיבה עם האדם משכיחה את הזיכרון, ואינה מאפשרת לו לשקוע בתוכו, במיוחד לא בתוך זיכרון האובדן והשכול, שכן ללא השכחה ספק אם החיים היו חוזרים למסלולם, וספק אם היה לאדם הכוח לחזור לחיות למרות האובדן והשכול.

### הגותו של אבי רם צורף (2011)

אחת מהתופעות המאפיינות חולים בפוסט-טראומה היא חוסר היכולת להשתחרר מהתחושות והחלליות שעברו עליהם בזמן החוויה הטראומתית. לאדם זה החוויה אינה נחלת העבר, היא ממשיכה להתקיים עבורו גם עתה, אך מנגד הוא זקוק לזיכרון כבסיס למודעות עצמית ולזהותו העכשווית. הזיכרון והשכחה הם הבסיס ליכולת האדם להחזיק בתפיסת הזמן. לולא השכחה היו כל חוויותינו כהווה, וללא הזיכרון לא היו לנו חוויות מן העבר, ולא הייתה משמעות לזמן. ימי הפורים הם הדוגמא לשילוב בין זיכרון לשכחה, ומאפשרים טעימה מחוויה טראומתית על-זמנית "זכור את אשר עשה לך עמלק", ומנגד התייחסות מחודשת לחיים בציווי "לא תשכח".

צורף (2011), הנשען על דבריו של ר' נחמן מברסלב, מסביר את משנתו על אודות חירות המצויה בשכחה. ר' נחמן מברסלב (שיחות הר"ן, כו) מציע זיכרון חי שמכיל את כוח השכחה, וטוען כי יש הסבורים "השכחה היא חיסרון גדול בעיניהם", אך בעיניו "יש בהשכחה מעלה גדולה". כי אילו היה אדם זוכר את "כל מה שעבר לא היה אפשר לו להרים את עצמו לעבודת ה'", ואילו השכחה מאפשרת לו לחוות את חווית הלמידה כחדשה בכל פעם. השכחה גואלת את האדם מן העיוות החמור ביותר שעשוי להיווצר בחיים האנושיים – היעדר התנועה, שמשמעה: יכולתו של האדם להתחדש, להקשיב אל הקריאה הייחודית של הרגע, לאפשר לעצמו להיווצר.

הזיכרון מותיר בקרב האדם את רשמיו מן העבר ומכסה מפניו את הרגע החדש. הזיכרון הקשוח עלול לגרום להתאבנותו של האדם, ולהותירו שבוי בחיים סטטיים ומעיקים. הוא מאיים על הדינמיות החיה; הוא מותיר בקרבו של האדם את רשמיו מן העבר ומכסה מפניו את הרגע החדש. יכולתו של האדם להיגאל מן המצב הזה טמונה בשכחה. השכחה מערפלת את רשמיו העבר, ומונעת מהם להציב מסך בפני האדם עת הוא עומד בפני רגע חדש בחייו. היא משחררת את האדם מכבלי הזיכרון, קוראת לו דרור אל ההתחדשות, אל החיים.

לדעת ר' נחמן מברסלב המוות הוא תור הזהב של הזיכרון, באמצעותו מוענקים חיים למי שאבד ואיננו עוד. במוות נראה כי כבר אין מקום לשכחה, הקורעת את הווייתו של האדם ומונעת ממנו להתבונן בעברו. ובכל זאת, השכחה, באופן פרדוקסלי, היא זו המאפשרת את הפיכתו של המת לחי. היא מעניקה לנו את האפשרות למצוא בו פנים אחרות שטרם התגלו, ובכך היא שומרת על חיותו של האדם, על יכולתו להתחדש, על אנושיותו. תהליך מותו של הצדיק מאפשר לתלמידיו לגלות את סתריו של כצדיק, להיחשף לעולמו הפנימי ובכך לספוג את אישיותו האינסופית.

דוגמא לכך היא בקשתו של אלישע מאליהו "ויהי נא פי שניים ברוחך אלי" (מלכים ב ב, 9) שכן "בשעת הסתלקות הצדיק אזי הוא משיג הרבה יותר ממה שהשיג בחייו" (ראו ליקוטי מוהר"ן, ח"א, סו).  
וצורף מסכם:

ר' נחמן מייחל לזיכרון ולשכחה המשמשים בערכוביה – הזיכרון הופך את האדם לאדם הפוסע בשבילי חייו, ומודע לאתמוליו [...]. השכחה הופכת את האדם לאדם החווה את רגעי חייו [...], לאדם מתחדש, לאדם שחייו מפכים ומבעבעים בתוכו. השכחה מרככת את הזיכרון, הזיכרון מקנה לה אחיזה. הזיכרון והשכחה השלובים זה בזה אינם אלא ערפל, חוסר בהירות שאיננו אפילה, נסתר שיש בו גם נגלה – הם אינם אלא צלם אנוש. הערפל מזמין לפסוע לתוכו, ולמצוא ... (ראו גם דעתו של כץ, 2013: שילוב מוצלח של זיכרון ושכחה הם פוטנציאל לחיים טובים ומאושרים. זיכרון פנומנלי הוא מיומנות מוכחת להצלחה. שכחה פנומנלית היא ברכה וערובה לחיים).

למול הגותו של ר' נחמן מברסלב מעמיד צורף את הגותו של פרידריך ניטשה, המציג דמות אדם הבורא את עצמו בספרו **כה אמר זרתוסטרא**. לשם חידוש עצמי חייב האדם לשוב בכל רגע אל נקודת האפס, ולהתחיל מחדש, "למחוק לחלוטין את העבר העומד מאחוריו, כדי לקנות את החופש, שמכוחו יוכל לברוא את עצמו בשנית".

אדם הזוכר [...] שוכח על מנת לזכור, שוכח על מנת שעברו לא ימות, על מנת שזיכרונו ייהיו זיכרונו של חיים. הוא איננו ילד נצחי [...]. הילד תום הוא, ושכחה, התחלה חדשה, משחק, גלגל המתגלגל מעצמו, תנועה ראשונה, אמירת 'כן' קדושה. [...] למשחק הבריאה נחוצה אמירת 'כן' קדושה (ניטשה, 2010).

האדם חייב להיתלש מן העבר, דבר המקנה לו יכולת ריחוף חסרת גבולות, והיא זו המקנה לו את העוצמה להתחיל מחדש.

## סיכום

האם המוות משכיח? האם מי שחי ואיננו עוד סופו להישכח? חז"ל כבר קבעו "גזירה על המת שישתכח מן הלב בתום שנה" (ברכות נח, ע"ב), האם תמיד?  
"הזיכרון הטוב ביותר מן המת הוא הזיכרון החי, דברים שאנו לוקחים מן המת ומחיים בעולמנו" (מובאה **מיומנו של נועם בהגון**, הי"ד, 2003). כדי להמשיך את דרכו של מת יש לעבור מזיכרון פסיבי לזיכרון אקטיבי, שבו אנו מיישמים את מורשתו של המת לחיים עכשוויים.

כוחו של הזמן לרפא על ידי שכחת המת אינו פועל כאן באותה חוקיות, זהו זיכרון אחר של מה שהיה ואיננו עוד, זיכרון שהוא חלק מהאדם, ופעמים הוא מציף את כל ההווה וחיי בתוך מה שאיננו עוד, ואז מנסים להיאחז בכל פיסת יבשה המצילה אותנו משקיעה בתוך זיכרון האובדן.



וכך מסביר עמיחי (בחי, בחיי).

שְׁאֵדָם מֵת, אֹמְרִים עָלָיו, נֶאֱסָף אֶל אָבוֹתָיו.  
 כּוֹל זְמַן שֶׁהוּא חַי, אָבוֹתָיו נֶאֱסָפִים בּוֹ  
 כּוֹל תָּא וְתָא בְּגוֹפּוֹ וּבְנַפְשׁוֹ הוּא נֶצִיג  
 שֶׁל אֶחָד מִרְכָּבוֹת אָבוֹתָיו מִתְחִילָת כּוֹל הַדְּרוֹת.

האדם נאסף אל אבותיו. אל אותה קבוצה גדולה שהוא חלק ממנה בשלשלת הדורות, אולם כל עוד הוא חי אבותיו נאספים בו, הוא שומע, קורא ולומד אודות מעשיהם, חייהם, כשהוא יעבור מן העולם גם הוא ייאסף אצל החיים, ואלה ילמדו אודותיו, כפי שמטיב להסביר זאת בוכר: צריך לדעת בעמקי הנפש: הדורות שחוללוני הרני נושא אותם בקרבי ומה שמחדש אני לעשות, מקבל אך מזה את טעמו האישי.

לאמור, לשם זיכרון העבר יש צורך במנגנונים משמרים, המהווים מעין שרשרת המקשרת בין בני הדורות הקודמים לבני הדורות הבאים. דוגמא לשרשרת הנמשכת ברצף בין הדורות ומחברת ביניהם מצויה במשנה: "משה קיבל תורה מסיני ומסרה ליהושע, ויהושע – לזקנים וזקנים – לנביאים, ונביאים מסרוה לאנשי הכנסת הגדולה" (אבות א, א). במישור הקולקטיבי על כל דור לפעול לשימור קודמיו. שכן עליו לשמור על מורשת העבר (יהודה אלקנה, הארץ 1988, 2.8, מתוך אתר העוקץ).

"יהא זכרו ברוך" – זוהי ברכה שיהיה נזכר על ידי החיים. החיים אומנם יזכרו אותו ככול שהיה משמעותי יותר בחייהם, ואף עבור חיי אנשים נוספים, ופעמים אף עבור עם שלם שגורלו של אותו פרט היה משמעותי בעבורם.

על הפסוק "זכור את יום השבת לקדשו" (שמות כ', 7) שואלים חז"ל: כיצד יזכור? ותשובתם: על ידי הקידוש על היין (ביצה, טז, ע"א). רק זיכרון אקטיבי יכול להדחיק את השכחה ולחזק את הזיכרון.

הביטוי "לזכור ולא לשכוח" אין כוונתו לזכור בכל שעה בכל שנייה בכל פעולה, הכוונה לזכור כל דבר בעתו, כפי שהטיב להבהיר זאת קהלת (ג, 1-4).

לְפַל זְמַן וְעַת לְכָל חֶפֶץ תַּחַת הַשָּׁמַיִם [...] עַת לְכַפּוֹת וְעַת לְשַׁחֹק עַת סְפוֹד וְעַת רְקוֹד [...] עַת לְבַקֵּשׁ וְעַת לְאַבֵּד עַת לְשָׁמֹר וְעַת לְהַשְׁלִיךְ."

לאמור, יש לחזור לשגרה, כי בלעדיה ניתן לטבוע בים הזיכרונות, או אז באה השכחה לעזרה ומצילה משקיעה בתוך הזיכרון. לכאורה היא מאיימת, שכן היא שומטת את הזיכרון, שאותו כה מתאמצים לזכור, ואשר מהווה קרקע מוצקה מתחת לרגלי האדם, ומאפשרת לחזור ולחיות למרות האובדן. אך אי אפשר בלעדיה, שכן בתוכה טמון סוד תנועת החיים, השחרור והחופש. הזיכרון והשכחה שלובים, והם לפרקים ניתקים זה מזה כדי לאפשר את החיים. האדם מדחיק את הזיכרון, וחי כביכול בעולם השכחה, ופעמים מאפשר לזיכרון להיות הכוח היחיד כדי לתת לכאב להירגע.

לשם כך נוצר אף הזיכרון הלאומי. ימי הזיכרון קבועים בתרבותנו שכן רק עם שזוכר את עברו ומעוגן בו יכול לבנות את עתידו.

האדם, הוא הסכר בין עברו לעתידו. כול אדם חי את ההווה שלו ועברו מתדפק על גבו. ה"אני" של כול אדם הוא מה שהוא זוכר מעצמו בנקודת זמן נתונה ואת עברו הוא זוכר, ומה שהוא מבקש להשיג לעצמו בעתיד (דברים ליום ז' באדר יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל שמקום קבורתם לא נודע).

תרבות הזיכרון של העם היהודי, אינה פסיבית. יציאת מצרים אינה זיכרון חי, המתחדש מדי שנה. המסר של הציווי: "בכל דור ודור חייב אדם לראות את עצמו כאילו הוא יצא מסר חינוכי ומכונן בתרבות היהודית של התחשבות באוכלוסייה החדשה. בעצם הציווי טבעם של אירועים ואנשים, שיד הזמן משכחת אותם. ויש לעשות מאמץ לשמר וללחום נגד הטבע האנושי הפועל להשכחה.

במונוגרפיה שלו על שכחה וזיכרון מסביר Ribot (1883, 61):

לחיות פירושו לרכוש ולאבד; החיים מורכבים מהתפרקות כמו גם מצבירה. שכחה היא התפרקות [...]. ללא ההתחברו הטוטאלית של מספר רב מאוד של מצבי תודעה, וההדחקה הזמנית של רבים אחרים, היזכרות הייתה דבר בלתי אפשרי. שכחה, מלבד במקרים מסוימים, אינה מחלה של הזיכרון, אלא תנאי לבריאות ולחיים.

אף לדעת ברל כצנלסון (1935) לא היינו יכולים להתקיים עם זיכרון ללא שכחה, שכן במצב זה: היינו כורעים תחת משא הזיכרונות. היינו נעשים עבדים לזיכרוננו, לאבות-אבותינו. קלסטר-פנינו לא היה אז אלא העתק של דורות עברו. ואילו הייתה השכחה משתלטת בנו כליל – כלום היה עוד מקום לתרבות, למדע, להכרה עצמית, לחיי נפש? השמרנות האפלה רוצה ליטול מאתנו את כוח השכחה, והפסידו-מהפכניות רואה בכל זכירת עבר את "האויב".

עולמנו מורכב מעבר ומעתיד. ברם, עולם שכולו עבר נדון לכליה כמו פונס שהעבר, שהיה לו לנטל, הכריעו. מנגד, עולם בלא עבר אולי אינו נדון לכליה, אך הוא דל, ריק ומנוון, כמו עולמו של שבט "יאהו". במישור האישי מתמתן כוח הזיכרון על ידי השכחה. "החיים אינם מה שחייית, אלא מה שאתה זוכר והאופן שאתה זוכר אותם כדי לספרם" (מוטו לספרו של גבריאל גרסיה מרקס **לחיות כדי לספר**). וגם במישור הלאומי כוח החיים חזק מהציווי לזכור בנחרצות חוויות מעצבות וגורליות.

## מקורות

- אלקנה, י' (1988, 2.3). בזכות השכחה. **הארץ** (אתר העוקץ).
- בורחס, ח"ל (1998). פונס הזכרון. בתוך י' בורנובסקי (מתרגם), **בדיונות**, 95–102.
- בורחס, ח"ל (1976). **הדו"ח של דוקטור ברודי**, סיפורים. צ' וולובסקי וח' פלג (מתרגמים) עמ' 117–128, תל-אביב: ספרית הפועלים.
- גושן-גוטשטיין, י' וזכאי, ד' (2006). **פסיכולוגיה קוגניטיבית, יחידות 1–3**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- גרסיה ג"מ (2003). **לחיות כדי לספר**. תרגום טל ניצן.
- דרויאן, ש' (1999). עקרונות אבולוציוניים בהתפתחות החשיבה. רעננה: רמות.
- כהן, נ' (תשס"ט). זיכרון, שכחה ותקדים. (עמ' 195–209). **המשפט**, יג, תשס"ט (עמ' 195–209).
- כצנלסון, ב' (י"ד באב תרצ"ד/1934). **עיתון דבר**.
- כצנלסון, ב' (1935). מהפכה ומסורת. בתוך: **במבחן**, ת"א, תרצ"ב, 193.

- כץ, ע' (2013). חמש מתנות למוח. תל-אביב: מודן.
- נורה, פ' (1993), בין זיכרון להיסטוריה – על הבעיה של המקום, זמנים, 45, 4–19.
- ניטשה, פ' (2010). כה אמר זרתוסטרא. (א' המרמן, מתרגמת). תל אביב: עם עובד.
- עמיחי, י' (1998). פתוח סגור פתוח. עמ' 112. תל-אביב: שוקן.
- צורף א' (28.9.2011). זיכרון מלא שכחה. **מקור ראשון**, מוסף 'שבת.
- ר' אברהם אבן עזרא (תר"ג/1843) **ספר ההגנה על רב סעדיה גאון (המכונה 'שפת יתר')**. אושרי, י' (תשמ"ח) עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח". אוניברסיטת בר-אילן.
- ליפמן ג"ה, פרנקפורט ע"נ מיין.
- ר' נחמן מברסלב. **ליקוטי מוהר"ן**, חלק א.
- נדלה מתוך: <http://breslev.eip.co.il/books/likutey-moharan.asp>
- ר' נחמן מברסלב. **שיחות הר"ן**, אות כו. נדלה מתוך: <http://breslev.eip.co.il/?key=2182>
- רוטלינגר ריינר ר' (2013). **כשניפגש אספר הכל**. ירושלים: כרמל.
- שפירא, א' (1996). השואה: זיכרון פרטי וזיכרון ציבורי. **זמנים**, 57, 4–13.
- Atkinson, R. C. & Shiffrin R. M. (1968). Human Memory: A proposed system and its control processes. In K.W. Spence & J.T. Spence (Eds.) *The Psychology of Learning and motivation* (Vol. 2, pp. 89-195). Academic Press.
- Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge University Press.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory*. University of Chicago Press.
- Ribot, T., (1883). Diseases of Memory: An Essay in the Positive Psychology and Motivation (Vol 2, pp.89–105). New York: Academic Press.
- Shapiro, S., (2005). *The mother in our lives*. Southfield, Mich: Targum Press.

# זיכרון היסטורי



## זיכרון העבר : בין נוסטלגיה אותנטית לתמרון ערמומי עימות בין-דורי בטקס ייסוד המקדש השני (עזרא ג)

### עדי בלכר

מעמד ייסוד המקדש השני של שבי ציון מתואר בעזרא ג כטקס חגיגי ומוסיקלי, המשתבש בשעה שמחלוקת פורצת בין קבוצות גיל שונות בקרב משתתפי הטקס. במאמר זה נבחן את נושא המחלוקת בין ה"דורות" השונים בקהל, תוך שימת לב לתפקידו של זיכרון העבר באירוע זה. נדון בשאלה האם זיכרון העבר מתעורר בקהל באופן אותנטי כפרץ נוסטלגי נוכח מציאות דומה בהווה, או שמא הטקס מנוצל להפעלת טכניקות שונות על הקהל על מנת לעורר בו זיכרון עבר מבוקש.

### מבוא

פערי זיכרון של בני דורות שונים הוא מוטיב המאפיין פתיחות של שני ספרי מקרא כמו גם של מספר מזמורים בעלי אופי היסטוריוגרפי. הזיכרון מומשג במקרא לעתים באמצעות הפועל יד"ע, דוגמת הפתיחה של ספר שמות, העוסקת באירוע פוליטי במצרים, אירוע בעל השלכות מכריעות על האוכלוסייה העברית שחיה בה. בחברה המצרית מתחלף השליט, והיחס כלפי האוכלוסייה העברית משתנה באחת לרעה. השינוי מנומק בטענה שהשליט המצרי החדש "לא ידע את יוסף" (שמות א, ח). מסתבר שאי הידיעה אינה מבטאת חוסר התמצאות בשמות ראשי השלטון הקודם; הכוונה בעיקר ליחס רגשי, לאמור, שלא כקודמו, המלך המצרי החדש לא נשא את זכרו של יוסף – המשנה למלך העברי, שהציל את ארצו מרעב – על לבו, ולא חש הכרת טובה מתמדת לו ולמשפחתו על פעלו זה.

תהליך זה של עמעום הזיכרון, ככל שמתרחקים על ציר הזמן ממושאו, טבעי וצפוי. אך המקרא ותרבות המזרח הקדום בכללה התאמצו להאריך את תקפותם של זיכרונות משמעותיים, בנוקטם שורה של אמצעים להשגת מטרה זו, כגון: סיפורים, מיצגים ויזואליים ("מצבה", "יד", "שם") מעוררי פליאה, כמו גם טקסים מסוגים שונים.

מאמר זה עוסק בטקס כמכשיר להעברת זיכרונות, ומראה כיצד הטקס עלול להפוך לזירת עימות בין נשאי זיכרון שונים. הטקס שבו התמקדתי הוא אירוע המתרחש באחד מספרי המקרא המאוחרים, ספר עזרא, והוא נערך על ידי צמד מנהיגים מראשי שיבת ציון: זרובבל, המשמש כפחה, ויהושע בן יהוצדק, הכהן הגדול.

### טקס ייסוד המקדש השני (עזרא ג, ח–יג) כטקס משובש

על פי התיאור בספר עזרא ג: בחודש השני בשנה השנייה לעלייתם יסדו העולים מבבל את היכל ה' ברוב עם וברוב טקס. כך מוצג הטקס בכתוב:

ובשנה השנית, לבואם אל-בית האלהים לירושלם, בחדש, השני החלו זרבל בן-שאלתאל וישוע בן-יוצדק ושאר אחיהם הפהנים והלויים, וכל הבאים מהשבי ירושלם, ויעמידו את-הלויים מבין עשרים שנה ומעלה, לנצח על מלאכת בית ה'. ויעמד ישוע, בניו ואחיו, קדמאל ובניו בני יהודה, כאחד, לנצח על עשה המלאכה, בבית האלהים: בני, חננד, בניהם ואחיהם, הלויים. ויסדו הבנים, את היכל ה'; ויעמידו הפהנים מלבשים בתצורות, והלויים בני-אסף במצלתים, להלל את ה', על ידי דויד מלך ישראל. ויענו בהלל ובהודת ליהנה, כי טוב כי לעולם חסדו, על-ישראל; וכל העם הריעו תרועה גדולה בהלל, ליהנה, על, הוסד בית ה'. ורבים מהפהנים והלויים וראשי האבות הזקנים, אשר ראו את-הבית הראשון בנסדו זה הבית בעיניהם, בכים בקול גדול; ורבים בתרועה בשמחה, להרים קול. ואין העם, מפירים קול תרועת השמחה לקול בכי העם: כי העם, מריעים תרועה גדולה, והקול נשמע, עד למרחוק. חוקרים (דוגמת ליוור, תשל"ב, 249–262) העירו, שמבחינה היסטורית המתואר בטקס מעורר קשיים רבים בשל מה שנראה כאי התאמות בין התיאור לבין מקורות אחרים, המציגים את ראשית ימי שיבת ציון. הדיון בסיפור זה יתמקד בעיקר בהיבטיו הספרותיים של התיאור ולא בהיבטיו ההיסטוריים.

תיאור זה עשיר וצבעוני; הוא מסתיים באפיזודה מפתיעה. מהלך הטקס מוצג בהרחבה בפסוקים ח–יא, ובו משמשים בעלי משרה ובעלי תפקידים, כמו גם שירה בשני קולות, וכלי נגינה, המקנים למעמד צביון של אירוע שוקק וחגיגי (Batten, 1980, 121–122); אך לקראת סיום התיאור, בעיצומו של טקס הנחת היסודות, בוקע מגרונם של הפהנים והלויים וראשי האבות הזקנים בקהילת שבי ציון קול בכי רם (פסוק יב), דבר שזוכה לתגובת נגד מידית: ורבים בתרועה בשמחה, להרים קול (גרינץ תשל"ט, 309). מחנה הבוכים ומחנה המריעים מתחרים ביניהם במעין תחרות ווקאלית. בפסוק יג, החותם את תיאור הטקס, עובר המספר ממעקב אחר המתרחש בכל קבוצה לעמדה מרוחקת יותר: ואין העם, מפירים קול תרועת השמחה לקול בכי העם: כי העם, מריעים תרועה גדולה, והקול נשמע, עד למרחוק.

הפרשנים חלוקים לגבי הוראתו של הפסוק המתאר את סיומו של העימות הווקאלי (יג). רש"י ומצודות סבורים, שמתוארת בו מעין 'תחרות' ממושכת בין הקולות; קול הבכי גבר על קול השמחה; המדד לניצחון הזקנים על הצעירים ב'תחרות' מתבטא בכך שבאזני גורם שלישי מרוחק, המשמש כ'שופט', לא ניתן היה לזהות כלל את קולם החלש יחסית של המריעים בשמחה. זר-כבוד (תשכ"ד, כו) סבור, שהפסוק מתאר התמזגות קולות הבכי וקולות התרועה עד כדי טשטוש האלמנטים האמוציונאליים-ווקאליים (על ההרכב הדורי של שבי ציון ראו הוריות ו, ע"א; בן שם [תשל"ו, קפח–קפט]; בראנד [תשכ"ח, 109]; [Smith [1984, 233]. התעכבות המספר על עוצמות הקולות השונים שבקעו מלמדת על החשיבות שייחס למבעים הרגשיים השונים של המשתתפים במעמד חגיגי זה, שהובל על ידי הנהגת העם, ובסופו השתבש (על קולות הבכי בטקס זה ראו קויפמן תשכ"ד, 193–194 והערה 10). לדעת כהן

(תשס"ט, 92) סצנת הסיום, המכונה בפיו "תמונה חסרה", מעידה על הצלחה חלקית של הטקס. אפיזודת הסיום חושפת, עבור קורא ספר עזרא לראשונה, שבקרב קהילת שבי ציון מצויות שתי גישות שונות ואולי מנוגדות כלפי סוגיית הקמת המקדש השני.

### המחלוקת בנושא הקמת המקדש השני וזיקתה לתיאור טקס ייסודו

חוקרים, העוסקים בשחזור ראשית ימי שיבת ציון, מצביעים על המחלוקת שניטשה בקרב קהילת העולים סביב מפעל הקמת המקדש השני. מחלוקת זו חצתה מעמדות; בשורות מצדדי הקמת המקדש ובשורות שולליו נמנו כוהנים, לויים ונכבדי קהל.

החוקרים העלו שורה של נושאים שעיצבו במידה כזו או אחרת את המחלוקת סביב נושא זה. כך, לדוגמא, תדמור (1984, 261–263) מונה גורמים פוליטיים, כלכליים ודתיים שגרמו להסתייגות ממפעל בניית המקדש השני. מחלוקת יסודית זו, הנוגעת במהות הרעיון, שלמענו באה הכרזת כורש והחל תהליך שיבת ציון, עוררה רגשות עזים ומתחים בקרב קהילת השבים.

שאלת היחס בין מחלוקת עקרונית זו לבין תיאור יחסם האמביוולנטי של משתתפי טקס ייסוד המקדש בספר עזרא נידון במחקרים רבים. יש הסבורים שאין לקשור בין התפלמסות הנביא חגי עם הנמנעים לבנות את המקדש השני (הסבורים ש"לא עָתָּה בָּא עֵת בֵּית יְהוָה לְהִבְנוֹת" (חגי א, ב)) לבין בכיים של משתתפי טקס הנחת היסודות למקדש השני (קויפמן תשכ"ד, 193–194; אופנהיימר, תשכ"א, 19). לדעתם, בנבואת חגי מדובר בעמדה המתנגדת באופן עקרוני לבניין המקדש בתנאים הקיימים מתוך תפיסת עולם מגובשת. לעומת זאת בתיאור בספר עזרא מדובר בתגובה ספונטאנית נקודתית; מנגד סבורים אחרים כי קיימת זיקה הדוקה בין המתואר בטקס לבין המשתקף בנבואת חגי (פולק, 1987, 139–140). בין שאר הנימוקים המבססים זיקה זו הועלה הטיעון, שיש דמיון באפיונה הסוציולוגי של הקבוצה בעם, הנחשבת למסויגת ממלאכת בניין המקדש. בתיאור בעזרא מאפיין המספר את הקבוצה לפי גילם: "הַזְּקָנִים אָשֶׁר רָאוּ אֶת-הַבַּיִת הַזֶּה אֲשֶׁר בָּנִינוּ" (עזרא ג, יב). בנבואתו השנייה פונה חגי הנביא לקהל יעדו המוגדר כך: "מִי בְּכֶם הַנְּשֹׂאֵר אֲשֶׁר רָאָה אֶת-הַבַּיִת הַזֶּה בְּכַבּוּדוֹ הָרָאשׁוֹן וּמָה אֲתִים רְאִים אֹתוֹ עֲתָה הֲלֹא כְּמֹהוּ קָאֵן בְּעֵינֵיכֶם" (חגי ב, ג). רש"י ורד"ק סבורים, שהנביא מפנה את דבריו לשרידי הגולים מיהודה, ששבו אליה בשיבת ציון כעבור עשרות שנים. לדעת זר-כבוד (תשכ"ד, 142) ההיגד "הנשאר", שבו נוקט חגי, בעל משמעות ייחודית לתקופת שיבת ציון. על סמך הופעותיו במקומות מקבילים עולה בבירור, שמשמעו: שריד מגולי יהודה בדור הקודם (ראו גם גרינץ, תשל"ט, 166; יפת, תשס"ט, 6). לאמור, הוא מתייחס לאדם מבוגר, בן הדור הקודם, שמראה המקדש הראשון טרם חורבנו חקוק בזיכרונו ומעורר נוסטלגיה. קשה להתעלם מהדמיון הרב בין שני המקורות המגדירים את המבוגר על פי זיכרון העבר שהוא נושא עמו – מראה המקדש הראשון.

נראה, שגם אם אין זהות בין התגובה הנסערת של הזקנים בטקס הנחת היסודות של מקדש שני לבין דעתם של הזקנים למראה המקדש המצוי בתהליך בנייה, קיימת זיקה הדוקה ביניהן. לשתי התגובות שורש אחד, וניתן לראותן כמבטאות הלך רוח דומה בקרב הדור הוותיק בקהילת השבים מבבל. אף כי ברור שהמחלוקת על מעמד המקדש בקרבה הייתה רחבה יותר,



ונבעה לא רק מניגוד המבוסס על הבדלי גיל אלא גם מיסודות רעיוניים ומהותיים. (ראו כשר, תשע"א, 380; עסיס, תשע"א, 357).

אתמקד בניגוד שבין שתי נקודות המבט ה'דוריות', שעל פי המתואר בסצנת הסיום, הן אלה שהתנגשו בשאלת היחס החווייתי למעמד הטקסי. מחקרים היסטוריים-חברתיים שונים הראו, שאין סתירה מהותית בין הקביעה, שבבסיס המחלוקת קיימות השקפות עולם שונות, לבין הקביעה, שההבדלים הושפעו מפערי הגיל של הצדדים במחלוקת. טיעון זה עקרוני, וכוחו תקף לסוגיות נוספות שיש להן היבטים רעיוניים (ראו שפירא, תשנ"ו, 50–52).

ההבדל, המובע בסיום טקס ייסוד המקדש בין שתי קבוצות שהסתמנו בקרב הנאספים, מתמקד בהיכרותה של קבוצת אחת, הזקנים, עם מראה המקדש הראשון. ההשוואה אליו הובילה את חבריה של קבוצה זו לחוויה שונה לחלוטין במעמד הטקסי מהחוויה של חברי הקבוצה האחרת. תא-שמע (תשי"ט, 107–110) ניסה לתאר את תחושותיהם והלך מחשבתם של הזקנים, שחשו בבעיה נוכח יסודות המקדש השני שאותם הציבו מנהיגי שיבת ציון במאמצים רבים.

יהיו המקורות הכספיים ברורים כאשר יהיו, ויהיה המפעל כולו גדול ומוצלח כאשר יהיה, לעולם לא יחזרו הדברים להיות כאשר היו בראשונה. בעוד אשר הבית החרב היווה, בעבר הלא רחוק, מרכז אדיר לאומה עצמאית ומבוססת, לא תהיינה הריסותיו המוקמות יותר מאשר מרכז לפולחן דתי לעם שבור ורצוף, אשר עדיין לא קומם את הריסות עצמו, והרי הזיכרון חי עדיין והניגוד זועק עד לב השמיים ואוי לאותה בושה! ואל יהי דבר זה קל בעינינו, שהרי עצם המושג "בית מקדש" הנו כבוד ותפארת, הוד והדר, וכאשר בית כזה משמש מזכרת עוון לדור הזוכר בחיזיונות רבה את אשר הוא מתבקש כעת לשכוח, הרי שהוא משיג את מטרתו הפוכה. אין כאן שאלה של אמצעים ושל חוסר אמצעים אלא שאלה של זמן בלבד. הדור הבא אשר יקום בארץ ואשר לא ראו עיניו ועיני הוריו את הבית הראשון בכבודו ואת אשר עולל לו, הוא אשר יוכשר להוציא את עבודת הבנייה אל הפועל ולא דור זה החי עדיין בזיכרונו את כל תפארת ההדר ועברו.

לדעת תא-שמע, העבר של מראה המקדש הראשון, החי בתודעתם של הזקנים, משפיע על הערכתם את הצפוי להם בימי המקדש השני. הפער הגדול שבין העבר לבין ההווה עמוק מדי ומעציב את לבם. אך אפשר שגורם נוסף מכביד על הזקנים בהימצא פער זה בין הזמנים, כפי שאראה בדיון בסעיף הבא.

### הדמיון בתיאור שני טקסי מקדש ומשמעו

פרשנים וחוקרים, שבחנו את סיפור ייסוד המקדש השני (עזרא ג), הצביעו על כך שישנם קווי דמיון בין תיאור טקס ייסוד המקדש השני על ידי שבי ציון לבין תיאורי חנוכת המקדש הראשון בימי שלמה. הטבלה הבאה תמחיש זאת היטב.

**השוואה בין שני טקסים: בין חנוכת מקדש ראשון לייסוד מקדש שני**

מקדש שני (עזרא ג)	מקדש ראשון (מלכים א ה-ו/ דברי הימים ב ב, ה)	
בשנה השנית בחדש השני (ח)	בשנה הרביעית בחדש זיו הוא החדש השני (מלכים א ו, א)	<b>תאריך הטקס החגיגי</b>
זרובבל בן שאלתיאל פחת יהודה (ויהושע בן יהוצדק הכהן)	שלמה בן דוד מלך ישראל	<b>האישיות המובילה</b>
צורים וצידונים (ז)	צורים וגבלים (מלכים א ה, כ-כא, לב; דברי הימים ב, ט)	<b>הנכרים המסייעים</b>
כסף, מאכל ומשתה ושמן (ז)	חיטה ושמן (מלכים א ה, כה) וגם שעורים ויין (דברי הימים ב, ט, יד)	<b>התשלום לבעלי מקצוע</b>
אמצעי תחבורה ימיים דרך נמל יפו (ז)	אמצעי תחבורה ימיים דרך נמל יפו (דברי הימים ב ה, טו)	<b>אופן שינוע החומרים</b>

לדעת טלשיר (תשמ"ג, 136 הערה 33) וקוכמן (1994, 143) תיאור הנחת היסודות לבית המקדש בספר עזרא מבוסס על מספר מוטיבים וסטריאוטיפים השאולים מתיאורי הקמת המקדש הראשון. קוכמן משער שהמספר בחר לשוות לתיאור ההכנות והטקס אופי ספרותי ולא היסטורי. הערכה שונה הציג סגל (תש"ג, 85) המתייחס לדמיון הרב בין תיאור בניין שני המקדשים. להערכתו, דווקא מחבר ספר דברי הימים, בשרטטו את טקס חנוכת המקדש הראשון, הוא שהושפע מתיאור טקס ייסוד המקדש השני הכתוב בספר עזרא. לדבריו, מקורה של ההשפעה היא במגמה הכללית של מחבר ספר דברי הימים "לייחס לתקופת בית ראשון פרטים מהמצב שהיה קיים בבית שני". אחרים (אלוני, תש"ם, 35-39) טוענים, שמקורם של שני הטקסים אחד, מבלי לטעון להשפעת תיאור אחד על רעהו, אך יש שאינם מקבלים הצעה זו (דוגמת 1968, 371, Japhet).

נראית בעיני הסברה שלפיה הדמיון בין תיאורי הטקסים אינו רק תכסיס רטורי האמון על תיאוריהם ומכוון לקורא, אלא גם נועד להאיר את עולמם הפנימי של הדמויות בסיפור על טקס ייסוד המקדש השני. בדרך זו מבקש המספר להצביע על מגמותיהם של מייסדי המקדש השני. (על מגמות אלו ראו: זר-כבוד, תש"ט, עמ' 43; קויפמן, תשכ"ד, ח, 192) פורטן, תשל"ז, 8-10). לפי הצעה זו ניסו יוזמי מפעל בניין המקדש השני לשוות לטקס, המציג לראווה את מפעל הבנייה, צביון של הטקס מלא ההוד מימי שלמה. היתרון שבהסבר האחרון הוא בכך ששאלת הדמיון בין שני המקדשים לא צצה במפתיע בשלהי הסיפור באפיזודת בכי הזקנים; היא נוכחת באופן סמוי לאורך כל תיאור הטקס. ההשוואה שעורכים הזקנים בין המראה הנגלה לעיניהם למראה החקוק בזיכרונם אינו אלא תגובה מתפלמסת להצהרה הסמויה של יוזמי בניין המקדש השני שהוא תחליף הולם למקדש הראשון.

### מוטיב השבתת השמחה בטקס ייסוד המקדש ותרומתו להבהרת העימות

הגדרת הבכי כתגובה המתפלמסת עם מגמתם של מייסדי המקדש השני מבהירה, שמנקודת מבטם של המארגנים הטקס לא הצליח למלא את ייעודו, שכן הוא השתבש. בכיים הרם של הזקנים עורר מהומה רבתי. להלן אבחן כיצד המוטיב של שיבוש טקס חגיגי, המשולב בסיפור, תורם לחידוד תפיסת העימות המתואר בו כעימות בין-דורי. לשם כך אקדים לבחון את השימוש שעשו מספרים במקרא במוטיב ספרותי זה.

#### • טקס הכרתו של אבימלך ושיבושו על-ידי יותם (שופטים ט)

לטקס שנערך על ידי בעלי שכם ובית מלוא להכתרת אבימלך בן גדעון "עם-אלון מִצְבָּ, אֲשֶׁר בְּשֶׁקֶם" (פסוק ו), הצטרף, כאורח לא-קרוא, יותם, השריד היחיד מטבח האחים שיזם אבימלך, ושיבש אותו. הוא נשא נאום מראש ההר המתנשא מעל לראשיהם של משתתפי טקס ההכתרה. נאום הכולל משל בדיוני ונמשל פוליטי-קונקרטי נוקב. תפקידו של הנאום מבחינה רטורית, היה כפול: גם מחאה נגד היחס המביש לבית גדעון וגם נבואה הצופה את אחרית שלטון אבימלך (Cundall & Morris, 128). בדברי יותם שולבה תוכחה על העבר וצפייה כלפי העתיד. מצד אחד הצביע יותם על כפיות הטובה של תומכי אבימלך כלפי מנהיגם לשעבר גדעון, שחרף את נפשו להצילם. באמצעות המשל האיר באור לעגני, את המסתמכים על אבימלך, כעל שליט הוגן שיושיעם; מצד שני, הוא חזה, בלשון מליצית, שבעתיד הקרוב הם ייפגעו קשות ממי שעתה הם מריעים לו בהתלהבות. בסיום הסיפור כונתה תחזית זו על ידי המספר כ'קללה' (פסוק נז).

#### • טקס המלכתו של שאול ושיבושו על-ידי בני הבליעל (שמואל א י)

המעמד השני בסיפורי המקרא שבו מצוי מוטיב ספרותי זה הוא טקס המלכת שאול. בטקס פומבי זה עלה שמו של צעיר אנונימי מבנימין בגורל, והוא זכה לתמיכת ההמונים, שהריעו לו בעידודו של שמואל הנביא עורך הטקס. הציבור נענה בהכרזה "יחי המלך" ובכך אישר את בחירתו, והפגין נאמנות למנהיג החדש באמצעות העלאת מנחה לפניו. למול קריאות התמיכה השמיעה קבוצת מיעוט אמירה מבטלת כלפי המלך הנבחר, והביעה פקפוק ביכולותיו הצבאיות ("מה יושיענו זה"); היא נמנעה מהעלאת מנחה למנהיג החדש. בתיאור זה לא מדובר באורח לא קרוא, הנבדל מראש מציבור המשתתפים בטקס המלכה, אלא בקבוצה מוגדרת בתוך הציבור המשתתף בטקס. זהו אקורד סיום צורם לטקס החגיגי, והחלטתו של המלך החדש שלא להשמיע את קולו ולא להגיב להתרסתם אף מעצימה אותו.

#### • טקס חנוכת המזבח בבית-אל של המלך ירבעם בן נבט ושיבושו על-ידי הנביא האנונימי מיהודה (מלכים א יג)

שיבוש טקס חגיגי ניתן למצוא בתיאור נבואתו של איש האלוהים לירבעם בן נבט מלך ישראל (מלכים א יב, כה-יג, לב). על פי המסופר, הועמד ירבעם בן נבט בראש הממלכה שהקימו השבטים, לאחר שפרקו מעליהם את עול שלטון בית דוד בימי רחבעם בן שלמה. באחת מפעולותיו הראשונות בתחום הדתי-פולחני החליט ירבעם לייסד חג חדש בחודש

השמיני. מוקד החגיגות היה בעיר בית אל, שסימנה את גבולה הדרומי של הממלכה. בסיפור מתואר כיצד בעיצומו של הטקס הפולחני, כאשר המלך ירבעם עצמו ניגש להקריב קרבן על המזבח שהוקם בבית אל, הופיע אורח לא-קרוא, נביא מן הממלכה היריבה, יהודה, והוא נשא דבריו בפומבי:

מזבח מזבח כה אמר ה' הנה בן לבית-דוד יאשיהו שמו וזבח עליך את כהני הבמות המקטרים עליך ועצמות אדם ישרפו עליך ונתן ביום ההוא מופת לאמר זה המופת אשר דבר ה' הנה המזבח נקרע ונשפך הדשן אשר עליו" (מלכים א, יג, ב-ג).

בשלב זה תואר ניסיונו של ירבעם למנוע מהנביא מלחולל את המופת, והוא פקד על אנשיו ללכוד את הנביא ולהשבית את פעילותו. אך ידו כמו קפאה ונותרה חסרת-תנועה: "ותיבש ידו ולא יכל להשיבה אליו" (שם, ד). בו בזמן התרחש המופת הנבואי: "והמזבח נקרע וישפך הדשן מן המזבח אשר נתן איש האלהים בדבר ה'" (שם, ה). עשיית המופתים והצפייה הרעה לעתיד ולגורלו של המזבח, המשמש את הפולחן החדש, נראים כמרכיבים סיפוריים הדומים להטלת קללה מאגית. אולם למרות השימוש שנעשה במוטיב זה בתיאור טקס ייסוד המקדש, הוא עוצב בצורה ייחודית. עמידה על דרך עיצובו הספרותי תוביל לחשיפת המסר שבו.

### המגמות בתיאור הטקס המשתבש ומשמעותן להבנת העימות הבין-דורי

השוואת סיפור מעמד ייסוד המקדש השני וערכוב השמחה בו עם שלושת הסיפורים שסקרתי מחדדת נקודות אחדות:

**א. אופי המחלוקת המתגלעת בטקסים שחגיגתם מופרת:** גם המעמד הטקסי והחגיגי המתואר בספר עזרא הוא מעמד שיזמו מנהיגי הציבור, זרובבל בן שאלתיאל ויהושע בן יוצדק, שעומדים בראשו (על פי עזרא ג, ח). ההסתייגות של קבוצת אנשים ממראה המקדש הנבנה עשויה להתפרש כביקורת על מנהיגותם של זרובבל ויהושע. אולם המספר מבקש להסיט את הביקורת מן הדמויות המנהיגות, לטשטש את היבטיה הפוליטיים ולהבליט בה היבטים חברתיים. משום כך הוא עומד על הבדלי הגיל בין שתי הקבוצות החלוקות ביחסם לטקס. המספר גם מבליט את העובדה שבקרב הקבוצה המסתייגת מייסוד המקדש היו גם גורמים הנמנים על הנהגת הקהילה.

**ב. עמדתו השיפוטית של המספר:** בשלושת המעמדים המתוארים, הקשורים במלכים חדשים, המספר הוא "מספר מתערב", המציג את עמדתו השיפוטית בפולמוס שבין שני הצדדים.

**בסיפור הראשון** השיפוט מרומז. כפי שהראה עסיס (2006, 121), הצגתו של יותם מורכבת באופן גלוי נראה יותר כמי שמתכסה במעטה של אובייקטיביות בדיונו במעשה התמיכה הפוליטית של בעלי שכם באבימלך. אך במבט נוסף ניכר, כי המספר מעצב את דמותו ואת דרך פעילותו כנביא מוכיח בשער, המטיף למען הצדק ומוכן לסכן את נפשו לשם כך. לעומתו מוצגים אבימלך, שכירי חרבו ובעלי בריתו הפוליטית במלוא שיפלותם המוסרית.

**בסיפור השני** ההערכה השיפוטית של המספר גלויה. קבוצת המתנגדים מכונה "בני בליעל", כינוי המסגיר את יחסו השלילי כלפי סיעת האופוזיציה. המספר נוטה לטובת הצד המבוקר,

שאל ותומכיו הרבים, ומסתייג מהצד המבקר. דומה שגם התמציתיות הבלתי מנומקת שבה מעוצבים דברי הביקורת של המתנגדים חושפת את יחסו השלילי של המספר כלפיהם. בסיפור השלישי מופגנת ביקורת נבואית כלפי ירבעם בן נבט מלך ישראל הראשון ותומכיו מראשית דרכו. תאריך החג שייסד ירבעם מכונה בביקורתיות "בְּחֶמְשָׁה עֶשְׂרֵי יוֹם בְּחֹדֶשׁ הַשְּׁמִינִי--בְּחֹדֶשׁ, אֲשֶׁר-בָּדָא מְלָבו" (מלכים א יב, לב). המניעים העומדים ביסוד המהלך דתי רדיקלי זה מוצגים בסיפור כמניעים הנובעים מאינטרסים פוליטיים אישיים ותו לא. ירבעם אף מוצג כמי שנכון להפעיל כוח כנגד הנביא שהפר את חגיגות הטקס הפולחני. גם משתתפי הטקס האחרים זוכים לאפיון שלילי עקיף. לכוהני הפולחן, הפעילים בטקס זה, צפוי, על פי הנבואה, סוף מר במיוחד. כנגדם מכונה הנביא "איש האלהים", כינוי המקנה לו הילה של קדושה ויוקרה ציבורית.

למול זאת דרכו של המספר בסיפור טקס הנחת יסודות המקדש שונה. הוא נמנע מכל שיפוט באפיון שתי הסיעות החלוקות ביחסם למפעל ייסוד המקדש. העדר יחס שלילי, גלוי או מרומז, לקבוצת המיעוט שמשביתה את שמחת הרוב, מורה, להערכתו, שהלך רוחם של שתי הקבוצות ויחסם לבניין המקדש היה מובן לו. הוא מכיר בכך שעבור הדור הצעיר ייסוד המקדש עשוי לעורר התלהבות על חידוש מפעל חשוב שפסק. אך מנגד, מבין ללב הדור הוותיק, הרואה בניסיון לשווק את המקדש השני הדל, הצפוי לקום כמקדש שלמה המתחדש, מניפולציה רגשית.

ג. **העיצוב הספרותי של ה'קול' המסתייג מהטקס:** המספרים בסיפור טקס המלכת אבימלך ובסיפור החג בבית-אל הציגו בהרחבה את עמדתם של המסתייגים מהטקסים הנחוגים. בטקס המלכת שאול הוצגה, באופן מצומצם, עמדת המסתייגים מבחירתו. בכל זאת זכתה עמדה זו לניסוח מילולי, המבהיר את התחום שבו רואים המתנגדים את חסרונו של הנבחר. הם פקפקו ביכולתו להנהיג את העם נוכח האתגרים הביטחוניים המזומנים לו ולהובילו לניצחון. לעומת העיצוב המילולי של העמדה המסויגת מהטקס, בשלושת הסיפורים הראשונים עוצבה הסתייגותם של הזקנים בטקס ייסוד המקדש השני באמצעות כבי רם חסר מילים. ונעדר מסר מילולי, דבר המותיר את ההתנגדות כבלתי מוגדרת וכלא אפקטיבית.

## סיכום

חורגין (תש"י, 14–15) עמד על ההבדל שבין קולות הבכי מצד הזקנים בתיאור תחילת הבניין לבין המשתמע מהמשך ספר עזרא (ו, טז), בתיאור הפולחן שהתקיים בבניין לאחר גמר בניינו. בתיאור האחרון מוצג הלך-הרוח של הסובבים כשמח. ניתן היה לטעון כי קולות הבכי, שביטאו אכזבה וחוסר אמון במפעל הקמת המקדש, נדמו לנוכח ההצלחה להשיב את הפולחן על כנו. חורגין סבור שהתיאור הבא בפרק ו קצר וכללי, ואינו מצביע על שינוי בדעתם של המסתייגים מבניין המקדש. לטענתו, "אלה, שבכו ביסוד הבית, לא שמחו הרבה בגמר בנינו". ואולי העובדה שקולות הבוכים עלו מפי הזקנים, הדור העומד בשלב חייו האחרון, מובילה בהכרח לכך שבדרך הטבע בחלוף השנים התמעטו קולות הבוכים וגבר קולם של הצעירים הצוהלים.

## מקורות

- אופנהיימר, ב' (תשכ"א). **חזונות זכריה: מן הנבואה לאפוקליפטיקה**. ירושלים: החברה לחקר המקרא. אלוני, י' (תשמ"מ). "עליית זרובבל ויחסייה עם השומרונים", **שנתון למקרא ולחקר המזרח הקדום**, ד, 61–27.
- בן שם, י' (תשל"ו). **מחקרים במקרא**, תל אביב: החברה לחקר המקרא בישראל.
- בראנד, י' (תשכ"ח). קווים לתולדות היהודים בתקופת הבית השני בראשיתה. בתוך ח' גבריהו (עורך), **ספר זר-כבוד** (עמ' 82–11). ירושלים: החברה לחקר המקרא בישראל, קרית ספר.
- גרינץ, י"מ (תשל"ט). **מחקרים במקרא**, ירושלים: מרכוס.
- זר-כבוד, מ' (תשכ"ד). הרשיונות של מלכי פרס וערכם להתפתחות מדינת יהודה, בתוך א' וייזר וב"צ לוריא (עורכים), **ספר קורנגרין: מאמרים בחקר התנ"ך** (עמ' 158–140): תל אביב: החברה לחקר המקרא בישראל.
- זר-כבוד מ' (תש"ט). **ספרי עזרא ונחמיה**, ירושלים: ראובן מס.
- חורגין, פ' (תש"י). **מחקרים בתקופת בית שני**. ניו יורק: חורב.
- טלשיר, צ' (תשמ"ג). תיאור ייסודו של הבית השני בגלגוליו. בתוך י' זקוביץ וא' רופא (עורכים), **ספר יצחק אריה זליגמן: מאמרים במקרא ובעולם העתיק**, ב, (עמ' 349–359), ירושלים: רובינשטיין.
- יפת, ש' (תשס"ט). המאבק על הזהות בתקופת שיבת ציון. **מדעי היהדות** 46, 3–14.
- כהן, ח' (תשס"ט). המהפכה הרוחנית של עזרא הסופר ובני דורו: עיון ספרותי-תיאולוגי בעזרא ג ובנחמיה ח. **בית מקרא**, נה, 83–96.
- כשר ר' (תשע"א). חגי ויחזקאל: אפוקליפטיסיזם, מעמד האלוהים ומה שביניהם, **עיוני מקרא ופרשנות** י, 361–383.
- ליור, י' (תשל"ב). **חקרי מקרא ומגילות מדבר יהודה**, ירושלים: מוסד ביאליק.
- סגל, מ"צ (תש"ג). ספרי עזרא ונחמיה, **תרביץ**, יד, 81–103.
- עסיס א' (2006). **למען עמו למען עצמו: סיפורם של שלושה מנהיגים בספר שופטים**, תל אביב: פולק, פ' (1987). העיצוב האמנותי בספרי עזרא – נחמיה: המשכיות וחדושי, **שנתון למקרא ולחקר המזרח הקדום**, ט, 127–143.
- פורטן ב' (תשל"ז). שיבת ציון בחזון ובמציאות, **קתדרה**, 4, עמ' 4–12.
- קויפמן, י' (תשכ"ד). **תולדות האמונה הישראלית**. ירושלים: מוסד ביאליק ודביר.
- קוכמן, מ' (1994). דניאל עזרא ונחמיה. בתוך מ' הלצר ומ' קוכמן (עורכים), **עולם התנ"ך**. תל אביב: דוידזון-עתי.
- שפירא, י' (תשנ"ו). **חברה בשבי הפוליטיקאים**, תל אביב: ספרית הפועלים.
- תדמור ח' (1984). **ימי שיבת ציון**. בתוך י' אפעל (עורך), **ההיסטוריה של ארץ ישראל**, ב: ישראל ויהודה בתקופת המקרא (251–283). ירושלים: כתר.
- Batten, L.W. (1980). *The Books of Ezra and Nehemiah*, Edinburgh and London: T&T& C.
- Cundall, A.E. & L. Morris, L. (1968). *Jugdes and Ruth*, Leichester.
- Japhet, S., (1968). The Supposed Common *Authorship* of Chronicles and Ezra-Nehemia Investigated Anew. *VT* 18, 330–371.
- Smith, R.L. (1984). *Micha-Malachi: Word Biblical Commentary*. Waco, TE: Word Books Publisher.

## הנחלת הזיכרון ההיסטורי והלאומי של עם ישראל במוזאונים בחברה היהודית בירושלים בתקופת המנדט הבריטי

### עודד שי

למן התקופות הקדומות ועד ימינו, המוזאון הוא אחד מן המוסדות שמעצבים, מקדמים ומייצגים תרבות מסוימת, "מקום שבו אנשים אוספים ומציגים קטעים של עברם, עולמם, חלומותיהם ותפיסת חייהם. המוזאון מייצג את מחויבות האנשים לגלות ולזכור מי הם, מאין באו, ומהו טבע עולמם. המוזאון מעניק משמעות לחייהם והזדמנות להבהיר את עולם ערכיהם והתכוונותם לעתיד" (עירון, תשנ"ד, 11).

במאמר זה נבחן כיצד באה לידי ביטוי הנחלת הזיכרון ההיסטורי של עם ישראל במוזאונים לאמנות, לחקלאות ולטבע ולארכאולוגיה בחברה היהודית בירושלים בתקופת המנדט הבריטי.

### מבוא

בעולם פזורים מוזאונים רבים; ניתן לסווגם לשלושה סוגים עיקריים: מוזאונים לאמנות; מוזאונים להיסטוריה ולארכאולוגיה; מוזאונים למדע, לטבע ולטכנולוגיה. פעמים מוקדש המוזאון כולו לאחד הנושאים הנזכרים, או לאחד מענפיהם, לקבוצה או לתחום אחד. לעיתים יכול מוזאון גדול אחד לכלול מחלקות רבות, המוקדשות לנושאים שונים ומגוונים.

בעת החדשה ניכרו תופעות שונות: לאומיות, השכלה, בניית הזיכרון הקולקטיבי, אימפריאליזם, קולוניאליזם ואוריינטליזם. כל אלה נבעו מהפריחה הכלכלית, מהשינויים הפוליטיים והחברתיים, ומשאיפות ההתקדמות באירופה ובארצות-הברית. כתוצאה מכך אינטלקטואלים בכל עיר בעלת חשיבות ביקשו להקים מוזאון מקומי משלהם. בערי בירה לא הסתפקו במוזאון אחד, לפיכך הוקמו בהן מספר מוזאונים, שבהם החזיקו באוספים כרונולוגיים (שי, תשע"ד, 13–14).

החברה, באותה עת, שימרה את הערכים שבחרה להנחיל לדורות הבאים. סביב המוזאון נבנתה והתגבשה תודעתה הלאומית. הוא שימש כסוכן מתווך המעביר את הסיפור ההיסטורי ונושא את עולם הרעיונות של מייסדיו בעזרת שימוש באמצעים כגון: אותנטיות; שריד שנותר מהתקופה המוצגת בו, או שחזור האירוע באתר עצמו; סמלים, תוויות ומוצגים היוצרים, מעצם הנחתם בחלל אחד, נרטיב המעביר למבקר את המסר שמבקשת האומה להנחיל.

לדברי ההיסטוריון היהודי הצרפתי פייר נורה (תשנ"ג, 6):

הזיכרון מסגל לעצמו רק את הפרטים הנוחים לו. הוא ניזון מזיכרונות מטושטשים, מחוברים זה לזה, מקיפים או מרחפים, פרטיים או סמליים [...] ההיסטוריה, כיון שהיא

פעולה אינטלקטואלית ומחלנת, מזמינה ניתוח ושיח בקורתי [...] בלב ההיסטוריה פועלת בקורת המשמדה את הזיכרון הספונטאני. הזיכרון תמיד חשוד בעיני ההיסטוריה ששליחותה האמתית היא להרוס אותו ולהדחיקו [...] ביקורת שהיא נחלת הכלל, תדאג אמנם לשימורם של מוזאוניס, של מטבעות ושל מבנים היסטוריים, כלומר: לארסנל הנחוץ לה לעבודתה, אך בו בזמן תרוקן אותם ממה שהופך אותם בעינינו למחוזות הזיכרון. בעקבות הפילוסוף והסוציולוג הצרפתי Halbwaches, (1980), אף נורה סבור, שהזיכרון הקולקטיבי הוא מניפולטיבי, ומייצג כוונות חברתיות ברורות, המאפשרות יצירת לכידות חברתית. כיוון שכך, המוזאוניס חיוניים לתהליך ייצור ושמירה של זיכרון זה. לאמור, הזיכרון הקולקטיבי הוא מציאות חברתית, שנמסרת ומתקיימת במאמציה המודעים של הקבוצה ועל ידי מוסדותיה (ירושלמי, תשמ"ח, 18); זיכרון קולקטיבי לאומי הוא עבר מסונן, שמסתכם בחינוך בבתי ספר, באידיאולוגיה פוליטית ובסמלים לאומיים.

Halbwaches (1980) רואה, כאמור, בזיכרון הקולקטיבי גורם מגבש וחיוני לקיומה של כל מסגרת חברתית. בניגוד לדעה המקובלת שבחברה קיימים גורמים בעלי עוצמה שמממשים את רצונם על פני רצונותיהם של אנשים חלשים, ומאלצים אותם לעשות את רצונותיהם. הפילוסוף הצרפתי מישל פוקו סבור, שכוח הוא מערך של יחסים פזורים ברחבי החברה ואינו ממוקם בתוך מוסדות ספציפיים; לכן למעשה יש יחסי כוח מרובים בעלי צורות שונות שלא קל לאתרם (מילס 2005, 55–57). לדברי חוקר המוזאוניס (Bennett, 1997, 89–90) הפוליטיקה של הזיכרון היא הגורם החשוב במסגרת החברתית, והזיכרון הקולקטיבי הוא ביטוי למאבק פוליטי בין קבוצות בעלות אינטרסים שונים; במוזאון מוצגים אובייקטים המסמלים את 'הזרם המרכזי'. לפיכך המוזאון, כמוסד פוליטי, אמור לפעול לשינוי חברתי על יסוד שני עקרונות: זכות הציבור לדרוש גישה חופשית למוזאוניס, ששעריהם יהיו פתוחים לכולם באופן קבוע; המוזאוניס ייצגו תרבויות וערכים של מגזרים שונים בציבור.

הנחלת הזיכרון נעשית במוזאון על ידי הבעתו בחפצי אמנות. לאמור העברת חוויה ערכית וביקורתית לא רק דרך טקסט מדובר, מושמע או מוקרן, אלא דרך עיצוב מרחב חזותי. בעבר, אספנים, מלומדים ונזירים הקדישו עצמם, כאנשי שוליים, לחברה שהתקדמה בלעדיהם ולהיסטוריה שנכתבה בלעדיהם. לאחר מכן היסטוריית-הזיכרון העמידה אוצר בלום זה במרכז עבודתה המלומדת, והפיצה את התוצאה דרך אפיקים החברתיים שונים: טקסי זיכרון, חגיגות, נשיאת הספדים. לשם כך היא השתמשה במוזאוניס, בספריות, במחסנים, במרכזי תיעוד ובמאגרי נתונים. כמו כן, ככל שנעלם הזיכרון המסורתי, ניכרת הרגשת מחויבות לצבור, בדבקות, שרידים, עדויות, מסמכים, תמונות, המתעדים ומוכיחים את שהתרחש בעבר. במאמר זה נבחן כיצד באה לידי ביטוי הנחלת הזיכרון ההיסטורי של עם ישראל במוזאוניס לאמנות, לחקלאות ולטבע ולארכאולוגיה בחברה היהודית בירושלים בתקופת המנדט הבריטי.

### מוזאון בצלאל המתחדש

המוזאון, שהוקם בידי האמן והפסל בוריס שץ בשנת 1906 (שי, תשע"ד, 164–183), מסמל את ראשיתה של התרבות המוזאלית ביישוב היהודי בארץ בכלל ובירושלים בפרט. הוא היה חלק ממוסד בצלאל, שכלל בית-מדרש למלאכות-אמנות, ובו בית הספר לציור ולאמנות ובית



מלאכה למקצועות מעשיים, שבו יצרו מיני חפצים לפי הדגמים שעוצבו בבית הספר (שילה-כהן, תשמ"ג, 19). לבקשתו של שץ להקים מרכז שבו מרוכז אוסף החי והצומח של ארץ-ישראל, שיספק אף השראה אמנותית לתלמידי המוסד, הקים הזואולוג ישראל אהרוני במקום מוזאון לטבע, לזואולוגיה ופינת חי (שי, תשס"ז, 50–57).

דאגתו של שץ לאסוף, בדרכים שונות, מוצגים ארכאולוגיים וחפצי אמנות למיניהם מהארץ ומהעולם פתחה בפני המוזאון אפיקים נוספים, וכבר מראשיתו עוצב תוכן התצוגה שבו לפי מבנה משולש: תצוגה מעולם הטבע, שבסיסה מאוספו של הזואולוג העברי הראשון ישראל אהרוני, תצוגה ארכאולוגית ותצוגה של אמנות יהודית. בית הנכות בצלאל נפתח לקהל הרחב רק בפסח 1912. עם שובו ארצה, בתום מלחמת העולם הראשונה בשנת 1919, פנה שץ לפתוח את המוזאון מחדש ולהרחיבו על פי התכנית ששרטט בספרו **ירושלים הבנויה** (שץ, תרפ"ד). הוא ביקש להקדיש בניין שלם למוזאון, להפריד את אוסף מדעי הטבע משאר האוספים ולחלק את המוזאון לשתי מחלקות: מחלקה למלאכת מחשבת יהודית ומחלקה לאמנות (קול-ענבר, תשנ"ב, 23; ברגר איצקוביץ, 2006, 277).

נציין, שבימי מלחמת העולם הראשונה הסתיר שץ את אוספי המוזאון בבור בחצר בצלאל. על פי הדו"ח המתאר זאת, הוא הכין אף את רשימת פרטי האוסף – יותר משלושת אלפים מוצגים – ביניהם, עתיקות, תשמישי קדושה, פריטים היסטוריים, ציורים ופסלים, עבודות בצלאל, מינרלים, פוחלצים (אדרים) של ציפורים ובעלי חיים (דו"ח על המוזאון, כ"ז בתמוז תרע"ט [אוגוסט, 1919], הארכיון הציוני המרכזי).

האוסף שהוצא מהמחבוא סודר מחדש, והמוזאון נפתח לקהל הרחב באופן לא-רשמי. על פי הדיווחים של עיתוני התקופה מבקרים רבים הגיעו, תלמידים בליווי מוריהם, וכן אנשי הממשל הצבאי הבריטי, ובראשם המושל הצבאי החדש של ירושלים ופמלייתו, אשר התרשם מהאוסף והבטיח לשץ תמיכה וסיוע בפיתוחו (הארץ, 13 במאס 1919, 11). כמו כן הקים בו שץ שלוש תצוגות נוספות: לזכר השחרור מהתורכים, מטבעות עבריים מהאוסף של רפאלי, ויצירות של אמנים יהודים (קול-ענבר, תשנ"ב, 23–24).

התצוגה אורגנה מחדש, והאוסף סודר בארבעה עשר חדרים בשתי קומות, על פי החלוקה של המוזאון לפני המלחמה, בתוספת התצוגות החדשות. בקומה הראשונה הוצג האוסף הזואולוגי, אוסף תשמישי הקדושה, אוסף העתיקות ואוסף המטבעות, ואילו בקומה העליונה הוצג אוסף האמנות, ציורים ופסלים של מורי בצלאל ביניהן יצירות מאת הירשנברג, פן ושץ. ארון תצוגה מיוחד הוקדש לגדוד העברי, וחדר מיוחד – לאוסף המטבעות של שמואל רפאלי (שי, תשס"ו, קכ"ה–קכ"ח). אוסף הצמחים של הבוטנאי אפרים רבינוביץ הוצג בשלושה חדרים. אוסף העתיקות, שהיה באותם הימים מצומצם למדי זכה להתייחסות ברשימה סאטירית שפורסמה בעיתון ירושלמי: "בזמן האחרון פתחו בבית הנכות בצלאל מחלקה לעתיקות תנ"כיות היסטוריות ואלה מנדבי העתיקות: ז' ד'בוטינסקי: לחיי החמור של שמשון; האגרנום אתינגר [כך במקור]: אלומתו של חלום יעקב; הרב קוק: סולם המלאכים של יעקב; אברהם יוסף שטיבל: מקורו של תרגום השבעים" (עפרת, 1980, 24). בעקבות הצעתו של שץ עבר המוזאון לרשות ההסתדרות הציונית; בינו לבין מנחם אוסישקין שייצג את ועד הצירים נחתם חוזה. מאחר שההסתדרות הציונית לא יכלה לקחת על עצמה את ניהול המוזאון, הוחלט להקים

מוסד ציבורי שינהל את האוסף. לשם כך הוקמה בשלב ראשון ועדה זמנית (תזכיר על בית הנכות בצלאל בירושלים, 4 בינואר 1940, 11). בשנת 1920 הופרד אוסף מדעי הטבע, שכלל 15,000 פריטים, ונמסר לידי ההסתדרות הציונית; הוא שימש בסיס להקמתו של המוזאון לחקלאות (מכתב גלוי לקונגרס הציוני ה־11, 1927, 11).

שץ המשיך לפעול להסבת המוזאון למוסד ציבורי המנוהל על ידי ועד מנהל וצוות עובדים מקצועיים. בתזכיר (2.1.1922, 1–3). שהוגש להסתדרות הציונית בנובמבר 1922, כתב, כי בעלי אוספים ואמנים יהודים הביעו נכונות להעניק למוזאון יצירות רבות ערך, ולכן חשוב להקים מוסד מקצועי שיהיה ערוך לקבלם.

אחד הסעיפים התייחס להקמת סניפים אפשריים של המוזאון בעתיד. שאיפתו של שץ הייתה להקים מוזאון שיוקדש לארכאולוגיה, "המחלקה הממשלתית של העתיקות מוכנה למסור לשמירת בית הנכאת בערביות הרגילות את כל הדברים העתיקים היהודים של אחרי הגלות הנמצאים עתה בבית הנכאת הממשלתית". התנאי: אחד מששת חברי הנהלת המוזאון יהיה נציג החברה הארכאולוגית היהודית (שם, 5).

נרקיס (1897–1957), עוזרו של שץ, שמשנת 1925 החל לנהל את בית הנכות בצלאל, עסק בתחומים שונים באמנות היהודית וטיפל באוספים במקצועיות, היה מעורב בגיבוש הפרוגרמה של המוזאון, בייחוד בכל הקשור לשילוב האמנות הכללית. הוא זה שערך את רישום המלאי של אוסף האמנות. הוועד הזמני של המוזאון, שמונה ב-27 בדצמבר 1922 על ידי ההנהלה הציונית, התחיל מיד בעבודתו. שתי משימות עיקריות עמדו בפניו: להקים ועד מנהל קבוע שינסח את תקנון המוסד, ולהכין את התצוגות לקראת פתיחת המוזאון לקהל. חברי הוועד היו: ד"ר י' לוריא – חבר ההנהלה הציונית (יושב ראש), בוריס שץ, ד"ר ל"א מאיר (מחלקת העתיקות בירושלים), ד"ר א' ברור (בית מדרש למורים בירושלים), ס' ון פריזלנד (וריזלנד) – חבר ההנהלה הציונית (גזבר הכבוד), א"ה סמואל (מזכיר הכבוד) ויצחק בן צבי (מכתב מ' אוסישקין למזכיר בכבוד של הוועד הזמני של בית הנכאת הלאומי בארץ ישראל, 27.12.1922). באחד ביוני 1925 נשלחו מכתבי ההזמנה "לפתיחת בית הנכות היהודי הלאומי הראשון בארץ ישראל ובכל העולם" לנכבדי היישוב, ביניהם לנציב העליון הרברט סמואל (ראו מכתב הזמנה אליו). האוסף של שץ גדל בהתמדה והגיע ליותר מ-4000 מוצגים שסודרו ב-14 חללי תצוגה, וב-2 ביוני 1925 נפתח המוזאון רשמית תחת השם: "בית הנכות הלאומי בצלאל" באחד משני בנייניו ברחוב סמואל הנגיד של היום (שילה-כהן, תשמ"ג, 319–338; ברגר, 2006, 277–284). כן נערכו סיורים מודרכים על ידי גליקסברג (1975, 129–130), שלדבריו: "אני הסתובבתי בחדרים הקרים והסברתי למבקרים את המוצגים. החל במרכבה של סר משה מונטיפיורי, שבה עבר ממדינה למדינה ומעיר לעיר למען בני ישראל בצרתם".

הממשלה אישרה את פתיחתו כמוזאון הלאומי וב"תקנות בית הנכאת" (תקנות "בצלאל", תרפ"ו), הוגדר שמו "לבית הנכאת הלאומי בצלאל לאמנות ומלאכת אמנות עתיקות וחדישות". תפקידו העיקרי כמוזאון לאומי היה לעסוק בחינוך ובמחקר. לשם כך נקבע בתקנות כי יאסוף יצירות אמנות ואומנות יהודית וכללית, ישתמש באוספים כאמצעי לימוד לאמנים ולאומנים, יוציא לאור ספרים על אמנות ועל אמנים ויצגי יצירות מן האוסף ומעשי ידיהם של תלמידי בית הספר. בהערות ל"תקנות בית הנכות" נכתב, שבשתי המחלקות האלו תינתן עדיפות ליצירות

של אמנים יהודים ולפריטים שיתעדו את ההיסטוריה היהודית. הפרוגרמה החדשה דמתה לזו של המוזאון הישן, אולם נכללו בה שני מרכיבים חדשים וחשובים: האחד – לראשונה מאז הקמתו הוחלט על הכללת יצירות אמנות כללית באוספיו, והשני – מרכיב המחקר בתחום האמנות.

ברם, דווקא בשעה שנראה, לכאורה, שמעמדו מובטח, התברר כי פני הדברים בשטח היו שונים: הבטחות של ההנהלה הציונית לתמיכה בו התגלו כהבטחות שווא. בשל כך יצא שץ בשנת 1926 לארצות הברית בליווי תערוכה של תלמידי "בצלאל" ומוריו לצורך גיוס כספים. אולם במסעו שארך כשנה וחצי לא הצליח במשימתו.

בשנים 1926–1927 כשל "בצלאל" מבחינה אומנותית וכלכלית. דבר שהביא להרעת יחס מוסדות הישוב אליו, יחס שלא פסח גם על המוזאון. שעות פעילותו קוצצו, ורוכזו בשעות הערב בהן הפיצו את תודעת האומנות ופרסומי המוזאון. על אף הקשיים הרבים, ראה בו שץ הישג גדול. במכתב גלוי לקונגרס הציוני ה"ו בבאזל (אוגוסט 1927, 11), כתב:

עם פתיחת בית הספר, יריתי את היסוד לבית נכאת לאומי עברי, למטרה זו נדבתי את אספי הפרטי של אמנות ומלאכת אמנות שהכיל כמה מאות טפסים. [...] בית הנכאת שלנו ידוע לממשלה האנגלית ומאושר על ידה [...] גם ממשלות אחרות הכירו בבית הנכאת [...]. זהו המוזאון היהודי הגדול ביותר והמיוחד ליצירה העברית לא רק בארץ ישראל ובמזרח אלא גם בכל העולם כולו. [...] מספר מבקריו הוא 10,000 בשנה.

תודעת האמנות הופצה אף באמצעות פרסומים. בשנים 1927–1930 יצא לאור הרבעון **ילקוט בצלאל**, שבו דווח על פעילות המוזאון ותיאור החפצים בו. ב-1.8.1930 נערכו חגיגות יובל שנועדו ולהגביר את התרומות לו ולא "למוזאונים בניכר" (שץ, 1930).

שץ זכה להערכה ולשבחים על תפקודו כמנהל המוזאון. Narkiss, (1939, 9–10) סקר את כישוריו כמנהל מוזאון:

לבדו יסד את המוזאון, רכש את היצירות, ארגן, סלק את היצירות הפחות טובות. [...] המוצגים הללו חיים על המדפים בתצוגה [...] כאוצר המוזאון, המבלה את רוב זמני ביניהם, שמעתי יותר מפעם את הלחישות שלהם. אם יכולים היו לדבר היו ודאי מספרים את תפקידו של שץ בהקמת מוזאון.

לעומת המוזאונים הגדולים באירופה, שצמחו מאוספים של מלכים שנצברו אותם במשך מאות בשנים, במוזאון בצלאל נבנה האוסף רק עם הקמת המוסד. וכל זאת בזכות הרצון, האהבה וההתמדה של שץ:

עלה בידו לצבור אחד לאחד את כל האוספים האלה של תשמישי קדושה יהודיים, כשהוא מהלך כפושט יד ממש ומבקש מתנות או רוכש באמצעים מכיסו הדל, וכיצד הוא שמח ברכישות אלה. כל חפץ וכל מוצג הייתה לו היסטוריה משלו ותולדותיו היו תמיד אגדיות ממש (נרקיס, 1942, 2).

ב-1936 ערך נרקיס את קטלוג אוספים והגישו לוועד הפועל הציוני. כדי להבטיח את קיומו ולבנות אולמות חדשים נתקבל סיוע כספי שנתי בתמיכתם של אוסישקין וגרינבוים. כל שנות מלחמת העולם השנייה נמשכה פעילותו, כפי שתוארה על ידי נרקיס (1940) ברבעון **אמנות** בשנת 1943, ואחריו בירחון **רשימות של בית הנכות הלאומי בצלאל** (קול-ענבר, 39).

בתום מלחמת העולם השנייה ושואת יהדות אירופה התמסר נרקיס להצלת שרידי האמנות היהודית והכללית שהיו רכושם של יהודים ואשר נגזלו מהם. הוא נעזר בכך בקרן שנקראה על שם שץ ובאגודות הידידים בצרפת ובהולנד.

בשלהי מלחמת השחרור, כשמעמדה של ירושלים כבירת ישראל היה נתון בספק, התייחס נרקיס (תש"ט, 10) בעיקר לתפקיד הלאומי שמילא בצלאל: אמצעי לקביעת עובדה בשטח, ירושלים היא בירת ישראל בפועל.

### 'המוזאון לחקלאות ולטבע' בירושלים

מייסדו והרוח החיה בו בכל שמונה שנות פעילותו (הוקם ב-1920) היה עקיבא אטינגר (1872–1945). מוצגיו הובאו מהתערוכה החקלאית ביפו ומאוספי הטבע של מוזאון 'צלאל'. שץ ביקש למסור אוספים אלו לרשות האוניברסיטה העברית לכשתקום, אך בשל סירובו של נשיאה, יהודה מאגנס, נמסר האוסף למוזאון לחקלאות ולטבע. ישראל אהרוני, הזואולוג העברי, הקים את האוסף במוזאון 'צלאל', השתתף בסידורו מחדש ב'מוזאון לחקלאות ולטבע'. אטינגר כיהן כמנהלו, וברוך צ'יזיק (1885–1955) כיהן תחתיו כאוצר (לשם, תשע"ד, 31). בשנת 1922 החליפו יעקב מבשן (קול-ענבר, תשנ"ב, 100–112).

רבים היו נדודיו של המוזאון: ב-1920 שכן ב'בית מחניים' ברחוב שבטי ישראל, שהיה שייך לחברה האנגלו-יהודית (Anglo-Jewish Association); בשנת 1926 הועבר המוזאון לדירה חדשה ליד 'מכון פסטר', בהמשך הרחוב בשכונת מוסררה. ב-2 בספטמבר 1927 הוא הועבר לדירה חדשה במרכז העיר, ברחוב בן יהודה, סמוך לראינוע 'ציון' (אצ"מ, S15/296A).

המטרה הייתה להגביר בקרב המבקרים את אהבת ארץ ישראל וההתעניינות בה, להציג את הגידולים החקלאיים האופייניים לארץ, לתעדם, ללמד את המתגיישים היהודים שיטות חקלאות מודרנית ולהעניק השכלה רחבה לאנשי היישוב בתחומי החקלאות, הטבע וידיעת הארץ. בהתאם למטרות היסוד נקבעו משימותיו העיקריות: לאסוף ולאצור דוגמאות מטבע הארץ: חי, צומח, דומם וכל חידושי החקלאות בעת ההיא; לקיים פרסום ותעמולה בארץ ומחוצה לה להתיישבות יהודית ולחקלאות, ולהפיץ מידע עדכני על הנעשה בארץ (אטינגר, תש"ה, עמ' 122–124; מבשן, תרפ"ה, אצ"מ).

בשנת 1927, לקראת העברת המוזאון לאוניברסיטה העברית, היו בו 13 מחלקות האלה: גידולי פלחה; פירות; ענבים; ירקות; ייעור; מכונות חקלאיות; זואולוגיה ואנטומולוגיה (תורת החרקים); גאולוגיה ומינרלוגיה; מחלות ומזיקים של צמחים; התעשייה החקלאית; צילומים ותמונות מההתיישבות החקלאית בארצנו; העשבייה; הספרייה המקצועית (דוח של מבשן, 4.11.1927, אצ"מ). התצוגה עוטרה בציורי פירות, פרחים וכדומה, שצוירו בצבעיהם הטבעיים בידי הצייר אהרן הלוי (אצ"מ, S15/228C).

פעילות המוזאון התרכזת בבניית תצוגת הקבע ובהדרכת המבקרים בה, בהקמת תערוכות מתחלפות, באספקת חומר פרסום ותעמולה למגוון גופים ובהדרכה לחקלאים. מנהליו יזמו ביקורים של קבוצות תלמידים; הרצאות שניתן בהן הסבר על עבודת האדמה במגוון ענפי החקלאות ועל שימוש במיכון חקלאי, שיביאו לפיתוח החקלאות בארץ (אצ"מ, S15/378).

במוזאון הוצגו אף תערוכות מתחלפות, דוגמת 'תערוכת פרחים מסביבות ירושלים'. הוצגו בה פרחים חיים, ולכל פרח הוצמד שמו הלועזי ושמו העברי (אצ"מ, S15/90A). במהלך הקונגרס הציוני ה-14 נערכה תערוכה בתל אביב מטעם 'חברת מסחר ותעשייה', שמוציגה הושאלו מ'המוזאון לחקלאות ולטבע' (אצ"מ, S15/228C). בשנת 1921 הכין אטינגר תערוכה על פעילות הקרן הקיימת לישראל, והיא הוצגה בקרלסבד בצ'כיה בזמן הקונגרס הציוני ה-12 (אצ"מ, S15/90A). בשנת 1924 הוצגה במוזאון, ולאחר מכן בלונדון, תערוכה על התפתחות ההתיישבות היהודית בארץ ישראל. אנשי המוזאון אף השתתפו בתערוכות חקלאיות גדולות שהתקיימו במוסקבה, בגנט (בלגיה), בוומבלי (אנגליה) (קול-ענבר, תשנ"ב, עמ' 105). להגברת המודעות נעשו אף פעולות הסברה ותעמולה באמצעות פרסום (אצ"מ, S15/228C) בעיתונות (הארץ, 7.9.1920, עמ' 3), מודעות באנגלית ומאמר שבועי בכתב העת Weekly Palestine. במוזאון התקיים אף מסחר בזרעים, שהוזמנו מחוץ לארץ וחולקו למושבות ולמשקים. מחוץ לכותלי המוזאון השתרע גן גדול, ובו מגוון עצים (על מפעל זה ודרכו עד להקמתו ראו צ'זיק, תשכ"ו, 33-34).

ציבור המבקרים במוזאון היה מגוון. מלבד תלמידים משכילים ואנשי התנועה הציונית נימנו אף מבקרים מן המגזר החרדי, אנשי 'היישוב הישן', תושבי הארץ ומבקרים מדתות אחרות: מוסלמים, נוצרים ותיירים רבים, וזאת בשל העובדה שתחום מדעי הטבע שהוצג בו נחשב ניטרלי ולא נשא אופי לאומי, בעקבות זאת, הצליח המוזאון במשימת ההסברה והתעמולה בלי לעורר התנגדות מצד מי שבאו ללמוד על הטבע, ובלי לשים לב למדו גם על ההתיישבות היהודית החדשה בארץ ישראל ועל המפעל הציוני. נראה שהמוזאון הנחיל לכלל האוכלוסייה את הממד ההיסטורי של עם ישראל בארץ ישראל וכן גם את הרעיון הלאומי על ציבור מבקריו (ראו אצ"מ, S15/378; אצ"מ, S15/90A; דין וחשבון של אטינגר מ-27 לאפריל 1922). עם פרישתו של אטינגר בשנת 1927 ומינויו של אליעזר בבלי תחתיו, הוצרו צעדי המוזאון; בהמלצת בבלי החליטה ההנהלה הציונית, שעקב המשבר הכלכלי הקשה בשנה זו אין ביכולתה להמשיך ולהחזיק בו, ולפי אטינגר, בכך חיסלה הגזברות את קיומו של המוזאון. מאותה עת ואילך התנהל משא ומתן עם מספר גורמים לרכישתו (אטינגר, תש"ה, עמ' 125), הועלתה אף הצעה למוסרו לממשלה הבריטית. תיאור סגירתו תועד על ידי שרה צ'זיק (תשכ"ו, 34). בנובמבר 1927 נחתם הסכם בין האוניברסיטה העברית לבין הנהלת המוזאון, לפיו יוצגו האוספים לקהל הרחב, או לחילופין יאוחסנו. על האוניברסיטה היה לפרסם הצהרה אודות האוספים שהתקבלו על ידה, שיהוו גרעין למוזאון האוניברסיטה, אך הצהרה כזאת לא פורסמה (קול-ענבר, תשנ"ב, 109).

## מוזאון (בית הנכות) העברי לעתיקות ארץ ישראל של החברה לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה

בשנת 1920 נמסרו על ידי שץ אוספי הארכאולוגיה לרשות החברה לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה, שהוקמה מחדש בירושלים בשנת 1919. ככל הנראה באותה שנה או זמן קצר לאחר מכן הועבר האוסף למוזאון.

במצע הרעיוני של החברה צוין, שאחת ממטרותיה היא לשמור על עתיקות הארץ ושרידיה באמצעות הקמת ספריה ומוזאון [בית נכאת] (ברור, תש"ד, 125–128). לא ידוע מתי והיכן בדיוק הוקם המוזאון, או מי עמד מאחורי הקמתו, שכן הוא נשרף. נרקיס (תרצ"ג, 18) סבור, שלמוזאון משמעות חינוכית גבוהה לאמנות ולארכאולוגיה: "רעיון טוב היה לקשר את בית הנכאת לעתיקות של החברה העברית לחקירת הארץ ועתיקותיה, אל חברו הקשיש, אל בית הנכאת הלאומי בצלאל". לדבריו, מטרת המוזאון – להציג למבקר את העבר התרבותי של עם ישראל, את תולדות ארץ ישראל ואת תרבות עמיה העתיקים. לדבריו אין להשאיר אוסף זה בצורתו הנוכחית המצומצמת מבחינת היקפו. לפיכך יש צורך בשיתוף פעולה עם המוזאון הלאומי "בצלאל" להקמת סניף שיהיה מוזאון עברי ארכאולוגי. קול-ענבר (תשנ"ב) משערת, שהמוזאון (בית הנכאת) העברי הארכאולוגי היה תקופה מסוימת בבית "מחניים", במקום שהיה בו המוזאון לחקלאות עד שנת 1927, שכן נותרו במקום בסיסי עמודים ארכאולוגיים.

בשלהי שנות השלושים נסגר המוזאון. אוספיו חולקו. האוסף הארכאולוגי, שהיה במוזאון "בצלאל", חזר אליו. חלק ממוצגי העתיקות נמסר לאוניברסיטה העברית עבור "בית הנכות לעתיקות היהודים", שעתיד היה לקום בהר הצופים, ובהם ממצאי החפירות של החברה העברית לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה. אלו הכילו ממצאים של החברה בטבריה, בחומה השלישית בירושלים, ברמת רחל, בבית שערים וכן חפצים שנרכשו על ידיהם (סוקניק, תש"ב, 7, וראו אצלו על תכולת האוסף).

### בית הנכות לעתיקות היהודים

בשנת 1936 הודיעה הפדרציה הציונית של דרום אפריקה לאוניברסיטה העברית בירושלים, שגדליהו משה קוטשר, שנפטר בקיפסאון, ציווה את כל הונו להקמת "קרן מיכאל וגדליהו משה קוטשר", והיא הוענקה לעם היהודי לזכרו של זאב טיומקין, מחלוצי הציונות. כספי הקרן ופירותיה ישמשו, על פי הצוואה, לשם החזקתה של מחלקה יהודית של מוזאון ארכאולוגי באוניברסיטה. הכסף יועד לאיסוף מזכרות ולאיסוף כל מוצג וחפץ, שמוצאו עברי ויש לו עניין ליהודים. הקרן הפקידה בידי נאמני האוניברסיטה לרכוש שרידים וממצאים עבריים, שליהודים יש להם עניין בהם, לשם הקמת מוזאון עברי (סוקניק, תש"ב, 2).

ועד הנאמנים (הקורטוריון) של האוניברסיטה העברית בישיבתו בציריך בשלהי שנת תרצ"ג, החליט על קביעת תכניות לפעולה בכספי העיזבון ועל הגשתה לאשור המוסדות המשפטיים. התוכנית אושרה, לשם מימונה מונה ועד נאמנים מאנשי האוניברסיטה.

אליעזר ליפא סוקניק (1889–1953) מונה למנהל המוזאון. שבא בדברים עם מוזאוניסטים גדולים האירופה, שבהם שמורים עתיקות של יהודים, כגון ה"לובר" בפריז והמוזאון הבריטי בלונדון; אלה הבטיחו לסייע למוזאון החדש שהוקם בירושלים באותה תקופה.

בשנת 1939, עם זכיתם של האדריכלים קרל רובין (1899–1955) ויצחק יעבץ (1906 – 1970) במכרז (דולב, 2009, 276–277), החלה בניית המוזאון שהושלמה כעבור שנה. על קירותיו נקבעה הכתובת: "בית הנכות לעתיקות היהודים". הבניין עומד היום בקמפוס האוניברסיטה העברית ומשמש את המחלקה לארכאולוגיה.

בשנת 1946 עבר הארכיון הכללי לתולדות ישראל למרתף בנין המוזאון תחת השם "החברה הארץ ישראלית להיסטוריה ולאתנוגרפיה". המוזאון היה מוסד אוניברסיטאי שקהל יעד שלו היו תלמידי האוניברסיטה, אך הוחלט לפותחו גם לקהל הרחב (איב"צ 11.1.1.3). תוכניות אלו התממשו רק לאחר מלחמת ששת הימים, עם חזרתה של האוניברסיטה העברית להר הצופים, שעד אז הדרך אליו הייתה בידי הירדנים. אף כיום כבעבר קהל היעד הם סטודנטים וחוקרים.

סוקניק הגיש להנהלת האוניברסיטה העברית "הצעה ביחס לאופן השימוש בכספי העיזבון של דרום אפריקה", ובה מוצע מוזאון שימשש מקום שמור לשרידי העבר היהודי. נקבע שתחומיו ההיסטוריים יהיו עד סוף האלף הראשון לספירה, ולכל היותר עד תקופת הגאונים (איב"צ מיום 10.2.1936, איב"צ 11.1.6.3, 1–2).

שניים יהיו תפקידי המוזאון: האחד: לאסוף ולשמור מוצגים במחלקות היסטורית-אפיגרפית. ארכיטקטורה ואמנות הבניה; הווי יהודי; השני לעסוק במחקר ופרסום (איב"צ, 7–8). בסיומו המסמך ציין סוקניק, שלמרות העדפתו שהכסף יוקדש למחקר, העיזבון מחייבו להקים מוזאון. ואם נגזר עליו להקים מוזאון אזי שאיפתו – שהוא יהיה הטוב ביותר (שם, 7). בפרוגרמה הראשונה שאושרה, כאמור, בשנת 1937, צוין שמטרת המוזאון היא לאסוף כל מוצג וכל סוג של ממצאים ארכאולוגיים יהודיים, שמקורם בארצות המזרח עד שנת 1700, ומארצות אחרות, לא יאוחר מתקופת המהפכה הצרפתית, קרי, 1798 (סוקניק, תש"ב, 6).

התלבטויות בדבר הגדרת מטרתו היו רבות, שכן הוצע שמרחב פעולתו לא יצטמצם לתחומי ארץ ישראל. כמו כן עלו השאלות כיצד להתייחס למוצגים שנתגלו בארץ ואשר אינם יהודיים, כיצד להתייחס לאלו שיש להם קשר לעתיקות היהודיים מבחינה היסטורית, ארכאולוגית וטכנית? זאת ועוד, בירושלים פעלו מוזאונים אחרים כגון: מוזאון של מחלקת העתיקות של ממשלת המנדט הבריטי, שאסף עתיקות של יהודים מתוך שייכותן לתולדות הארץ, והמוזאון הלאומי "בצלאל", שאסף עתיקות בעיקר ממאות השנים האחרונות, מתוך פרספקטיבה של האמנות היהודית. כדי למנוע פלישה לתחומים שבהם עוסקים מוזאונים אחרים החליטה האוניברסיטה לצמצם את פעולת המוזאון מבחינה כרונולוגית מדורות ימי קדם עד שלהי תקופת הגאונים בארץ ישראל (שנת אלף לספירה, בקירוב), ועל פי הפרוגרמה נקבעו סוגי פעולה הכוללים פעולות ארכיוניות, פעולות מחקריות חינוכיות וכן פרסום והפצה והוצאה לאור (סוקניק, תש"ב, 7).

המוזאון היה למוזאון המרכזי לארכאולוגיה של היישוב היהודי בארץ ישראל. הבריטים ראו בו את נציגם כלפי היישוב היהודי בנושאים ארכאולוגיים, כמו העברת מוצגים מחפירות ניר-דוד למוזאון בית שטורמן בעין חרוד. למול זה היישוב היהודי ראה בו בר-סמכא לשאלות בענייני ארכאולוגיה, כתובת להודעות בדבר מציאת ממצאים ארכאולוגיים ועוד. כך לדוגמא, סוקניק העניק ייעוץ בנושאים מקצועיים למוזאון בית שטורמן ושלח להם חומר מחקרי (סוקניק, 31.12.1942 איב"צ). כן שימש המוזאון כתובת מרכזית להשאלות עבור תערוכות

ארכאולוגיות בארץ שקיימה החברה לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה שכבר לא היה לה אוסף משלה (על השאלת מוצגים לתערוכות ראו מכתב מ-22.7.1945 איב"צ).

## סיכום

במטרותיו של מוזאון בצלאל, שהחל כמוזאון לטבע ולאמנות יהודית בתקופה העות'מאנית לאחר מלחמת העולם הראשונה, חל שינוי, והוא קיבל על עצמו להעניק חינוך לאומי בדרך תצוגת חפצי אמנות המספרים על אירועים היסטוריים בחיי עם ישראל: על תולדות הציונות, על סמלי הגדוד העברי, על מאורעות ופרעות ביהודים ועוד.

אף המוזאון לטבע ולחקלאות נרתם להנחלת הרעיון הציוני הלאומי, שבו ערך עבודת האדמה ופיתוחה מקבל משמעות חשובה ביותר.

המוזאון (בית הנכות) העברי לעתיקות ארץ ישראל של החברה לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה, מציג למבקר את העבר התרבותי וההיסטורי של עם ישראל לצד תולדות ארץ ישראל ותרבות עמיה העתיקים. אחריו שימש מוזאון לעתיקות היהודיים כמוזאון המרכזי לארכאולוגיה של היישוב היהודי בארץ.

הביטוי הלאומי מועצם, שכן מדובר במוסדות דידקטיים מחקרניים, שביטאו סקרנות אינטלקטואלית וצורך של אנשי היישוב הציוני להעמיק את הידע על התרבות החומרית היהודית בתולדות ארץ ישראל.

שימור העבר והנצחתו בכל ארבעת המוזאונים הללו התרחש במרחב הציבורי במסגרת דפוסי פעולה והתנהגות קבועים. היו מספר סוגים של מוסדות העסוקים באופן סדיר בקיומם של דפוסים אלה. חלקם תפקדו כחללי תצוגה, ובהם ניתן היה לבוא במגע עם שריד מן העבר, כמו: ספריות, ארכיונים ומוזאונים. אחרים שימשו כאתרים שבהם התקיימו דפוסי זיכרון קולטיביים, כמו: אנדרטאות, חדרי זיכרון ואתרי הנצחה.

בתקופת המנדט הבריטי בירושלים נתפסו המוזאונים כמקומות חינוכיים, וחלק מהם הוקמו בסמוך לבית ספר לאמנות (בצלאל) והאוניברסיטה העברית (מוזאון לעתיקות היהודיים) כדי לאפשר לציבור לרכוש השכלה כללית בדרך של חינוך עצמי. דרכי השימור השונות הרווחות במוזאון ממוקדות בעבר, אבל האופנים שבהם מיין המוזאון את מושאי השימור ועשה את מציאת השרידים מן העבר לרפרטואר המוצגים של התרבות, נוטלים חלק פעיל בעיצוב ההווה. כשבמוזאון מוצג העבר, הוא משתתף תמיד בניהול התרבות בהווה. כל המוסדות, המציגים את תמונת העבר, משמשים סוכנים תרבותיים המתחרים על ההגמוניה התרבותית. השיטה, שהחברה ניהלה את עברה, היא הפקעת העבר מן השכחה, חשיפתו, כינוסו, ניסוחו מחדש והצגתו לקהל. העיסוק בעבר מאפיין כל חברה, ובאופן אינטנסיבי במיוחד עוסקת בו חברה הנמצאת בשלב מהפכני ובתהליכי התגבשות. במוזאונים להיסטוריה, לאתנוגרפיה, לטבע, לחקלאות ולארכאולוגיה ניתן לראות כל זאת בזעיר אנפין, בשל התפקיד המיוחד שהם ממלאים במאבק על ההגמוניה התרבותית, בהיותם מקום התנקזות לשיטות של שימור ושל הצלת העבר, הצגתו ושילובו בחיי ההווה. מוזאון כזה הוא המקום שבו העיסוק בעבר, כפרקטיקה תרבותית ואידיאולוגית, משוקע בתוך 'החומר' באמצעות המחשתו של השיח ההיסטורי.



המוזאונים שעסקו בשימור העבר לא פעלו במנותק אלה מאלה. העובדה, שכולם עוסקים בפרקטיקה תרבותית דומה במלאכת השימור וההמחשה, יוצרת תחרות, יחסי-גומלין ושיתוף פעולה. הם נאבקים על 'פלחי העבר', על השרידים האותנטיים הניתנים והראויים להצגה ועל קהלי יעד חופפים. חלוקת הטריטוריה, של העבר מזה ושל קהל היעד מזה, בין המוסדות אינה אחידה. הם מספקים 'שירותים' תרבותיים דומים לקהלים דומים. הספר, הספרייה והמוזאון, שלכאורה משמשים לצרכים שונים, מקיימים ביניהם יחסי-גומלין תחרותיים ומשלימים. המוזאון מקיים אף הוא יחסי-גומלין עם הספרייה והארכיון, וכל השלושה עשויים להתחרות ביניהם על הזכות לשמר מוצג מסוים.

החברה היהודית, בארץ בכלל ובירושלים בפרט, עסקה באופן אובססיבי בעבר, בעיגונו במרחב ובהפיכתו למראה ב'מחוזות זיכרון' מוגדרים. אופי נוכחותו במרחב הציבורי נדמה כשאלה קיומית. המרחב הציבורי הוא אחד מזירות המאבק העיקריות שבהן נכתב ומוצג שטר הבעלות על ארץ-ישראל. הוכחת הטענות על הבעלות למול טענות החברה הערבית והשלטון הבריטי היו חפירות ארכיאולוגיות, שיחזור הממצאים שנתגלו ושימורם במוזאון.

לקראת סוף המאה ה-י"ט עבר המבנה המסורתי של המוזאון תמורה משמעותית. תהליך זה גרם לשינויים בתוכני התצוגה ובאופי המוצגים המשומרים. בפועל, אין מדובר בשינויים קלים ונקודתיים, אלא בשינוי פרדיגמטי של דפוסי הפעולה עצמם. הפרקטיקה העיקרית במוזאון 'הקלאסי' הייתה פעולה של שימור, לאמור איבון והקפאה, המאפשרת להגן על חזותם של עצמים מפני פגעי הזמן ולשמרם כפי שהתקיימו בעבר, או לפחות להעניק לצופה אשליה שכך הדבר. הערך 'האותנטי' הוא תולדה של פרקטיקה זו. לעומת זאת, בתקופת המנדט הבריטי דפוסי הפעולה במוזאון נועדו להציג מסר מסוים.

## מקורות

- אצ"מ = ארכיון ציוני מרכזי : אצ"מ, S15/90A ; אצ"מ, S15/228C.**  
 ארכיון ציוני מרכזי. אצ"מ, S15/378 (1927). דוח של מבשן, 4.11.1927. ירושלים: ישראל.  
 דו"ח על המוזאון (1919). הארכיון הציוני המרכזי, L42/14 כ"ז בתמוז תרע"ט. ירושלים: ישראל  
 חוזה שכירות, 25.11.18, אצ"מ, 5.5.90.  
 מבשן, קטלוג המוזאון, תרפ"ה, אצ"מ, S15/296.  
 מבשן, תורות העבודה, תרפ"ד, אצ"מ, S15/172B.  
 מכתב מ' אוסישקין למזכיר בכבוד של הוועד הזמני של בית הנכאת הלאומי בארץ ישראל, 27.12.1922, אצ"מ S5/12.345.  
 פנייה לאחים גלילי, 30.5.1924 בבקשה ל'בית מקצועי' לגידול דבורים, אצ"מ, S15/172B.  
 'רשימת ירקות ומחיריהם', אצ"מ, S15/378 ; רשימה מיום 8.7.1924, אצ"מ, S15/228C.  
 מכתב דוד ילין לאטינגר, 20.5.1928, אצ"מ, S25/558/50A.  
 מכתב צ'זיק לישראל אהרוני באוניברסיטה העברית בדבר זיהוי שמות עבריים של עופות, מיום 27.5.1927, אצ"מ, S15/327.  
 מכתב אליעזר בבלי ללשכה הראשית של קרן היסוד, 14.11.1927, אצ"מ, S15/378.  
 תזכיר על בית הנכות בצלאל בירושלים, 4 בינואר 1940, אצ"מ S/5/12345 עמ' 11.  
 מכתב גלוי לקונגרס הציוני ה"ט", 1927, עמ' 11, בית הספרים הלאומי והאוניברסיטאי S/34v3507.  
 הארץ, 13 במארס 1919, עמ' 11.  
 קטלוג המוזאון, תרפ"ו, אצ"מ, S15/296.  
 תקנות "בצלאל", חברה רשומה להפצת אמנות ומלאכת אמנות בארץ ישראל, ירושלים, תרפ"ו, 1925.
- ארכיון יד בן צבי**  
 סוקניק למנהל מחלקת העתיקות 15.9.1945, איב"צ 11.1.1.8 ; איב"צ 11.1.1.3.  
 איב"צ מיום 10.2.1936, איב"צ 11.1.6.3 עמ' 1-2.  
 איב"צ מיום 10.2.1936, איב"צ 11.1.6.3 עמ' 7-8.  
 מכתב סוקניק מיום 31.12.1942 איב"צ, 11.1.2.5.  
 מכתב מ-22.7.1945 איב"צ, 11.1.2.5.  
 מכתב של קרל שווארץ מ-5.12.1946, איב"צ 11.1.2.5.
- ספרים ומאמרים**  
 אטינגר, ע' (תש"ה). **מוזאון חקלאי**. ירושלים: ישראל.  
 ברגר איצקוביץ, נ' (2006), **בין עבר לעתיד: המוזיאון היהודי כראי לתהליכי גיבוש הזהות היהודית בעת החדשה**, חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית ירושלים.  
 ברור, א"י (תש"ד), ימיה הראשונים של החברה. בתוך **ידיעות החברה לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה**, 11, (עמ' 125-128). ירושלים: החברה.  
 גליקסברג, ח' (1975). **שמורים בלב**, תל אביב: עם עובד.  
 דולב, ד' (2009) תוכניות האב של האוניברסיטה העברית. בתוך ח' לבסקי (עורכת), **תולדות האוניברסיטה העברית**, (עמ' 276-277). ירושלים: מאגנס.  
 ירושלמי י"ח, (תשמ"ח). **זכור**, תל אביב.  
 לשם, י', (תשע"ד). **אוצר הצמחים: פגישה מאוחרת, גיליונות איגוד ספרני היהדות כז** <https://safranim.com/2010/06/06>.  
 מילס, ש' (2005). **מישל פוקו**, תל אביב: רסלינג.  
 נורה, פ' (תשנ"ג). בין זיכרון להיסטוריה – על הבעיה של המקום. **זמנים**, 45, 4-19.  
 נרקיס, מ' (1942). לזכר הפרופסור בוריס שץ ז"ל (1866-1932). **אמנות**, 2-3.

- נרקיס, מ' (1933). בוריס שץ. מאזניים, 18.
- נרקיס, מ' (14.1.1949). מוסד אמנות בירושלים. הארץ, גיליון ירושלים, עמ' 10.
- נרקיס, מ' (20.9.1933). סיור בבית הנכאת העברי לעתיקות ארץ ישראל, הארץ, גיליון 4909, עמ' 18.
- סוקניק, א"ל (תש"ב). בית הנכות לתולדות היהודים, קדם, 1-8.
- עירון, ר' (תשנ"ד). חינוך מוזיאוני הכשרה לניצול נכון של המוזיאון. תל אביב: מכון מופת.
- עפרת, ג' (1980). "האמנות האוטופיסטית של "בצלאל", בתוך ב' תמוז (עורך), סיפורה של אמנות ישראל, גבעתיים: מסדה.
- ציזיק, ש' (תשכ"ו). ברוך בנתיבותיו: במחיצתו של ברוך ציזיק, תל אביב: ספרית שדה.
- קול-ענבר, י' (תשנ"ב). תולדות המוזיאונים בארץ עד קום המדינה כביטוי לחזון הציוני, עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח", האוניברסיטה העברית ירושלים.
- שי, ע' (תשע"ד). מוזאון ואוסף בארץ ישראל בשלהי התקופה העות'מאנית, ירושלים: מוסד ביאליק.
- שי, ע' (תשס"ז). פינת החי והמוזיאון לטבע ב"בצלאל". אריאל 179, 50-57.
- שי, ע' (תשס"ו). שמואל רפאלי (רפאלוביץ) – אספן המטבעות היהודי הראשון בירושלים בשלהי התקופה העות'מאנית. סיני, ס"ט, קכה-קכח.
- שילה-כהן, נ' תשמ"ג. (עורכת), 'בצלאל' של שץ 1929-906, ירושלים: מוזיאון ישראל.
- שמיר, ש' (תרפ"ו). מתי התחילה העת החדשה בתולדות ארץ-ישראל. קתדרה, 40, 139-158.
- שץ, ב' (תרפ"ד). ירושלים הבנויה, חלום בהקיץ, ירושלים: ישראל.
- שץ, ב' (1930). ילקוט בצלאל, ירושלים: ישראל.
- Bennett, T., & Soapes, T. F. (1997). The birth of the museum: history, theory, politics. *Library Quarterly*, 67 (1), 78.
- Narkiss, M. (1939). The Bezalel National Museum, in: *Palestine Weekly*, 17, pp. 9-10.

## תמונות הצילומים באדיבותה של נעמי ציזיק-אילון



תערוכה בתל אביב, 1919  
ברוך ציזיק, הצייר א' הלוי ואחד מבניו של עקיבא אטינגר



צמחים רעים, המוזאון החקלאי, בית מחניים ירושלים 1919



צילום של ברוך אטינגר  
צירים נועדים לתיאור מדעי של מיני פירות הארץ (אטלס פומולוגי)



צמחים הנזכרים בכתבי הקודש, המוזאון החקלאי, ירושלים 1

# זיכרון השואה



## אני? דור שני? השפעת מציאת אגודוקומנטים על בת הדור השני<sup>1</sup>

רינה רוטלינגר-ריינר

בקיץ 2012, אחרי פטירת אמי, מצאנו במגירת הצעצועים העמוקה, מעטפת דואר אור פשוטה ובה שבעים מכתבים בשפה ההולנדית. היו בה גם מסמכים רבים נוספים: מברקים, מכתבים מחיילי בעלות הברית, בקשות לויזה לארצות הברית, סיפור ילדים לחנוכה שנכתב בשנת 1944. רוב המכתבים נכתבו על ידי ריינה דה פריס-ספיר, אחותה הבכורה של אמי. הפרטים המעטים שהיו ידועים אודותיה: היא הייתה אישה מיוחדת וכשרונית: עורכת דין, אקטיביסטית ציונית ואשת רב. היא נפטרה באמסטרדם זמן קצר אחרי השואה. באמצעות המכתבים נחשפו קורותיה וקורות בעלה בשנות השואה ובשנה שאחריה.

אחרי תרגום המכתבים הקדשתי זמן ומאמץ ללימוד ההיסטוריה של הקהילה שאליה השתייכה משפחתי דורות רבים; בבית אמי לא הרבו לדבר על שורשינו ההולנדיים, ומבלי להכיר את קונטקסט כתיבת המכתבים התקשיתי להבינם. הספרים והמחקרים אודות תקופה זו הוכיחו שדה פריס-ספיר דייקה בפרטים ובאירועים. התברר גם שהמכתבים הם עדות אותנטית ומהימנה לסבלות יהודים רבים בהולנד.

### בני הזוג דה פריס-ספיר

ריינה דה פריס ספיר (1910–1946) הייתה הבכורה לבית ספיר. הוריה עבדו בתעשיית היהלומים, ואביה הפך מפועל פשוט לסוחר מצליח. היא הדריכה בנערותה בתנועת הנוער האורתודוקסי "המזרחי", ומגיל צעיר ארגנה את מחנות הקיץ. בהיותה סטודנטית למשפטים באוניברסיטת ליידין (מעשה חריג באותן השנים) הייתה חברה בהנהלת אגודת הסטודנטים הציונית. ההיסטוריון ההולנדי, ברט וולט, מנה חמישים איזכורים אודות פעילותה המקצועית כעורכת דין וכמרצה על ציונות ועל ארץ ישראל בעיתונות היהודית והכללית. בשנת 1932 ביקרה בארץ ולאחריו הרצתה בפני קהל יהודי ולא יהודי על "מצב הנשים בארץ ישראל". כמו כן שימשה עורכת משנה בעיתון הציוני "יודסה וכטר".

<sup>1</sup> המאמר מבוסס על הרצאה שנשאתי בכנס הבינלאומי ה-14 שהתקיים ב-10/12/2017 על ידי המרכז לחקר יהדות הולנד והאוניברסיטה העברית בשיתוף המוזאון היהודי באמסטרדם והמרכז לחקר השואה באוניברסיטת בר אילן. נושאו היה: 'אגודוקומנטים' בהיסטוריה ההולנדית-יהודית. ראו גם ספרי רוטלינגר-ריינר (2017).



בשנת 1939, לאחר עשר שנות אירוסין, נישאה ריינה לאהרון, בוגר בית המדרש לרבנים ובנו הצעיר של הרב הציוני פיליפ שמעון דה פריס, רבה של הארלם שלייד אמסטרדם (לפני מספר שנים ליד ביתו נקבע שלט המספר על פעלו). במאי 1940, יומיים אחרי פלישת הנאצים להולנד ברחו תשעה מבני משפחתה מאמסטרדם לאנגליה, ומשם לארצות הברית. אבל בני הזוג לא הצליחו לחבור אליהם ונותרו בהארלם. ב-1942 נענו, לבקשת הקהילה היהודית באנסחדה לעזור בהנהגה ואף ללמד עברית, שכן העיר נותרה ללא מנהיגים בשל 'רציה' (אקציה, בהולנדית) שהתחוללה שם, ואשר במהלכה נרצחו פעילים וצעירים רבים.

### תוכן המכתבים

אנסחדה, עיר קטנה בגבול הגרמני, הייתה היחידה שהתנגדה למדיניות הנאצים ולכן אחוז הניצולים בה היה הגבוה ביותר בכל הולנד (500 ניצולים מתוך 1300; ראו Van Zuylen, 1983). היהודים שהסתתרו מפני נאצים קיבלו סיוע מהיהודים ראו (המועצה היהודית). חברי המועצה נעזרו בכומר המקומי אוברדווין (הוא הוכר כחסיד אומות העולם). במלאכת ההסתרה סייעו גם אחיותיו וגם תעשייני הטקסטיל הלא יהודים שמימנו את שהיית יהודים במסתור. דרכם ריינה ואהרון מצאו מקומות מסתור לבני דודים ולדודה אחת. כאשר באפריל 1943 קבלו זימון למחנה פוכט, החליטו במקום זה להסתתר אצל חבריהם, עדה והנס פקלהרינג, ומשם הועברו לביתו של ד"ר ברט ליאופולד, רופא עור מקומי, ואשתו, אנני. עדה פקלהרינג העבירה כלי מיטה ובגדים רבים ככל האפשר לביתה למשמורת, וריינה ואהרון הפכו למה שריינה מכנה "שקופים". בני הזוג עסקו בעבודות הבית ובעזרה במרפאה בשעות הקטנות של הלילה. ב-1944 ספקה המחותרת מסמכים מזויפים לבני הזוג כדי לעודד את רוח היהודים המסתתרים שהחלו "לאהוב את התולה", כלומר להתקרב לנצרות.

המכתבים מתעדים בעיקר את תהליך ה'שיבה לחיים' אחרי שנות השואה. תוך שנה וחצי הושמדו 75% מיהדות הולנד, ביניהם נמנו הוריו ואחיו של אהרון, דודים של ריינה, חברים ומכרים רבים. השורדים, חברים ובני משפחה חזרו חולים, תשושים וחסרי כול מן המחנות ומן המחבוא. היחס המנוכר של השלטונות כלפי היהודים והאנטישמיות הגואה הוכיחו להם שאין עתיד ליהודים בהולנד ("חתונה שהתסיימה").

המכתבים מתעדים את פעילות בני הזוג לשיקום הקהילה הקטנה של אנסחדה, שאליה הגיעו שורדים רבים מן המחנות. ריינה שימשה כיו"ר הועד לשיקום היהודי 'De Joodse Opbouw Commissie'; הקימה שלושה בתי מחסה ל-55 זקנים ומוסד אפוטרופסות ליתומים קטינים, יזמה הקמת ארגון גג אחד לטיפול בכל העניינים יהודיים ועודדה את ראשי הקהילה להנהיג בחירות דמוקרטיות למועצת הקהילה. תוך חדשים ספורים אנסחדה הפכה לקהילה השלישית בגודלה בהולנד. אהרון שימש כ'רועה רוחני' לכל מזרח הולנד כי רק רבנים ספורים שרדו את השואה. השנה שקדמה ל-1945, הייתה שנת רעב בהולנד והמצב אחרי השחרור עדיין היה קשה; חסרו מצרכי מזון בסיסיים וטקסטיל, אפשרויות החימום והתחבורה היו מוגבלות. השורדים חיו במציאות של הרס וחורבן פיזי, כלכלי, ורוחני. עם זאת בני הזוג הפיחו חיים

בקהילה הקטנה שהלכה וגדלה: בשבת 'נחמו' נערכה בבית הכנסת באנסחדה, בנוכחות מניין בן 125 אנשים, חגיגת בר מצווה של 11 ילדים,<sup>2</sup> ובסוף אוגוסט התקיים שם טקס הודיה לכבוד התושבים הלא יהודיים בהשתתפות שמונה מאות איש – רובם לא יהודים. בכך בקשו בני הזוג לסמן את השיבה לחיים של יהודי העיר.

ריינה ספרה במכתביה על יוקר המחיה, על השוק השחור, על עיסוקיהם הפרופסיונליים כראשי הקהילה וגם על פוליטיקה פנים-קהילתית, כגון המתח בין "צעירים ציונים", קבוצה שהם נמנים עליה, לבין הממסד הישן החרדי והאנטי ציוני.

בני הזוג לא יכלו להתאחד עם משפחתם שהתגוררה באמריקה ובפלסטינה, שכן הקונסוליה האמריקאית לא נפתחה ולא הייתה אפשרות להשיג ויזה; מה עוד שבעבור היהודים בהולנד הגיעו רק סרטיפיקטים (=רישיונות) מעטים לפלסטינה. תקופה זו מכונה בפי אהרון "כאוס שחור"; הוא הפציר בבני משפחתו באמריקה להימנע מביקור בהולנד בשל המצב הקשה ששרר בה. במכתבים מתואר גם מה שהתרחש בביתם פנימה: באופן קבוע הם האכילו בין 7–10 אנשים בתנאים לא קלים: קיצוב באוכל, ומחסור בגז. הם חלקו את דירתם עם זוג צעיר נוסף. לביתם הם אספו שלושה אחים יתומים ששרדו את ה'רכבת אבודה', וילדה בת 12, קרובת משפחה של אהרון, ששרדה אף היא תלאות אלה. להם הצטרף יוהן סנדרס. ריינה דאגה למחסורם של הילדים, לתזונה טובה, לבגדים חמים ולחינוכם. הודות לעדה פקלהרינג, שכאמור שמרה על חפציה הרבים, עלה בידי ריינה לצייד אנשים חסרי כל בבגדים, בכלי מיטה ובכלי מטבח. למרות קשיי ההגעה והתחבורה, בשל הרס התשתיות, ביקרה ריינה בני משפחה נזקקים וחולים מחוץ לאנסחדה. את תכולת חבילות המזון והציוד שהגיעו ממשפחתה שבארצות הברית חילקה לבני משפחה נזקקים. היא תיעדה את תכולתן ומקבלי תכולתן; כך הפכה למעין 'מגשרת' בין מקבלי החבילות בהולנד, לבין שולחיהן. בתכונה ובעדינות היא בנתה מחדש מערכת יחסים חיובית בין אגפי המשפחה: השורדים בהולנד שסבלו לבין אלה שהצליחו לשרוד על ידי הבריחה וחיו בארצות הברית.

בנובמבר 1945 קיבלו בני הזוג תפקידים ניהוליים, דבר שאילצם להעתיק מגוריהם לאמסטרדם. אהרון ניהל את 'הועד היהודי לתאום פעולות השקום'. מבין התפקידים הרבים שהוצעו לריינה היא נענתה לבקשתו של אברהם דה יונג לנהל את ארגון "לעזרת הילד"; היא הופקדה על הצד המשפטי של השבת יתומים יהודיים לחיק משפחותיהם.<sup>3</sup> בתפקידה הנוסף

<sup>2</sup> ב-2013 פגשתי את אחד הילדים שלכבודם חגגו בר מצווה, יוהן סנדרס, בנו של גירארד סנדרס, היחיד מחברי המועצה היהודית שנספה. יוהן התגורר אצל ריינה ואהרון, חברי הוריו, אחרי שיצא מן המחבוא במשך חצי שנה, עד שהתאחד עם אמו ואחיותיו.

<sup>3</sup> סוגיית החזרת היתומים לחיק היהדות נתקלה בקשיים. כבר בספטמבר 1945, כשרק צפון הולנד הייתה משוחררת, הופץ צו מלכותי שכל הילדים שהוסתרו שייכים ל"אפוטרופסות המלכותיות". בועדה שעסקה בגורל הילדים היה רוב לא יהודי; ההולנדים הפרוטסטנטיים והקתולים הדתיים לא ראו בעין יפה את החזרת היתומים לחיק היהדות. לטענתם 'טובת הילד' מחייבת שאין לנתקם מסביבתם הנוצרית האוהבת. ואין לאפשר להם לבקר בני משפחה יהודיים. מוסדות יהודיים שבקשו להעלותם ארצה, או להעבירם למסגרות יהודיות, לא יכלו לפעול. תפקידו של ארגון "לעזרת הילד" היה לעזור משפטית בהחזרת הילדים. מתוך כ-2000 יתומים שהוחזרו, כ-360 (19%) נותרו אצל משפחות לא יהודיות.

כיו"ר ועדת הסרטיפיקטים ב"משרד הארץ ישראלי" החליטה, יחד עם חברי הוועדה, שהאשרות המעטות שהגיעו עבור יהודי הולנד ישמשו את בני השבע עשרה 'חסרי נתינות', היו אלה ילדים שהגיעו לפני המלחמה מגרמניה להולנד, ואחריה נותרו חסרי אזרחות. בכך נשללה ממנה מבעלה ומ"ותיקים" בתנועה הציונית ההולנדית לעלות לארץ ישראל.

חברי המחתרת לשעבר, שפלושו לבתי יהודים, ביניהם לבית אביה, זכו לתמיכת השלטונות ההולנדים, בשל כך פעלה ריינה במרץ להשבת בתיו ונכסיו של אביה לידיה. להגדרתה יחס השלטונות לשורדים הוא 'רשעות' (מילה נרדפת בהולנדית-יהודית לאנטישמיות). היא הצליחה במשימתה, ומצאה מקום מגורים מתאים למשפחה. במכתבים מאמסטרדם שידרה אופטימיות וחיוניות, כנראה בשל הריונה אחרי שמונה שנות נישואין. אולם בשל רצונה ללדת בחיק משפחה, היא חזרה וביקשה מהוריה לפעול להענקת ויזה לארצות הברית לה ולבעלה. אולם הקונסוליה לא נפתחה, וממשלת הולנד לא איפשרה לנתיניה לעזוב את תחומי המדינה אלא למטרות עסקים. במכתבים ממאי 1946 הממוענים לאחיה מובעת שמחת המפגש עם הוריה, עמם לא נפגשה שש שנים, אשר הגיעו ללידה. כמו כן מתוארים זעזוע אמה מן ה'ריק' – שבהולנד של "אחרי המלחמה" ותמיהתו של אביה על כך שמטעמים הוגשו לשולחן. הוא לא הבין שאלה היו מטעמים שהוא ומשפחתו באמריקה שלחו כמה שבועות לפני כן. התרגשותה מן הלידה הקרבה ניכרה היטב יחד עם ציון העובדה שהיא עדיין עובדת ורוכבת על אופניה כרגיל.

ב-23 למאי 1946 נפטרה ריינה דה פריס-ספיר בלידתה, והיא אך בת 36. גם ולדה לא שרד.

### המכתבים – אגו-דוקומנטים

אגו-דוקומנטים הם "טקסטים שבהם מחבר או מחברת כותב על פעולותיו, מחשבותיו ורגשותיו" (Dekker, 2000). ההיסטוריון ההולנדי ניצול השואה, ז'אק פרסר (1970–1988), יצר מונח שימושי זה באמצע המאה העשרים. בשנת 1949 נתבקש לתעד את דברי ימיהם של יהודי הולנד בזמן הכיבוש. את ממצאיו ביסס על יומנים, מכתבים ואגו-דוקומנטים אחרים וגם מאות רבות של ראיונות עם ניצולי שואה ועם 'האחראים לחורבן', נאצים הולנדים. למרות הטענות שמסמכים אלה הם עיבודים של חוויותיהם הסובייקטיביות של יחידים – הוא ראה בהם מקורות היסטוריים לגיטימיים. את ממצאיו פרסם בשני כרכים שיצאו לאור בהולנדית בשנת 1965. מאוחר יותר תורגמו לאנגלית (Presser, 1965). לטענתו חשיבותם של אגו-דוקומנטים הייתה "בייצוג מערכת גדולה יותר, ציבורית וכללית ובמובן זה הם אינם אישיים" (בר-לבב, 2006, 264).

עד אמצע מאה ה-20 היסטוריונים רבים נטו להתמקד בפוליטיקה גבוהה ובסוגיות כלכליות כבסיס לכתיבת מחקריהם. אגו-דוקומנטים נחשבו בעיניהם למקורות לא מהימנים. מאז חלחלו גישות אנתרופולוגיות וסוציולוגיות לתוך השיח והמחקר של מדעי הרוח. חלה תפנית לעבר מחקר ב'מיקרו-היסטוריה' ו'היסטוריה תרבותית' באמצעות ניתוח סוגים שונים של אגו-דוקומנטים: יומנים, רשימות אישיות, רשומות בתי משפט וממשל וגם מכתבים. כולם נחשבו

למקורות היסטוריים תקפים, אשר מהם ניתן לשחזר תקופה היסטורית והחיים בה (כך לדוגמא נטלי זימון דיוויס, וקרלו גינזבורג, היסטוריונים בעלי שם אשר עשו שימוש באגודוקומנטים כבסיס למיקרו היסטוריה).<sup>4</sup>

### הקשר בין אגו דוקומנטים למחקר נרטיבי

ניתוח אגו דוקומנטים נעשה בצורה דומה לניתוח ראיונות במחקר נרטיבי, אחד מענפי המחקר האיכותני. המחקר האיכותני מנתח ראיונות ואילו ניתוח אגו דוקומנטים נעשה על ידי קריאה מדוקדקת במסמכים. בשניהם החוקרים בוחנים את האופן שבו מציגים אנשים את סיפור חייהם, את הנורמות האישיות והחברתיות שהם מתנהלים לפיהן או מתנגדים להן, ומספרים על אירועים חשובים בחייהם. החוקרים בודקים את ההיגיון שבו משתמשים האינפורמנטים כדי לפרש את הנרטיבים שלהם בעצמם. במקרה של אגו דוקומנטים, החוקרים רואים בכתיבה תוצר של התקופה והלכי הרוח שמהם מושפע המחקר (Fullbrook & Rublack, 2010, 267).

במחקר הנרטיבי המאזין יוצר קשר ישיר עם המרואיין, ומאפשר לו להשמיע את קולו (תובל-משיח, ר' וספקטור-מרזל, ג', 2010, 16). אם ישנם פערים בסיפור, על החוקר להשלים בעזרת השערות או בעזרת הכרה מוקדמת את המספר ותוכו (שם, 15). כך גם לגבי האגו דוקומנטים שמצאנו משנת 1945–1946. כדי להבינם לעומק ולקבל מהם תובנות, למדתי על הקונטקסט שבו נכתבו ועל הביוגרפיה של דה פריס-ספיר. המכתבים היוו בעבורי ובעבור בני משפחתי מן הדור השני, השלישי ואף הרביעי אמצעי ישיר 'לשמוע את קולה' של דודתנו, מעין 'מפגש' איתה, שבעים שנה אחרי פטירתה. קולה המפוכח, הצלול, האופטימי ומלא האמונה הרשים את כולנו. היא הפכה ל'מוכרת' לנו וגם למייצגת דור שלם של שורדי השואה שהכרנו. פרסר מצוטט אצל דקר כמי שהבין שהצד המושך בעיסוק באגו דוקומנטים הוא ש'נדמה לקורא שהוא בקשר ישיר עם מישהו מן העבר' (Dekker, 2002, 31).

ממצאי מחקר נרטיבי מתבססים על ניתוח ראיונות מבחינה סמנטית, השתלשלות הנרטיב, בחירות המרואיינים, בהבלטת פרטים או בהעלמתם, והסדר שבעזרתו הם מארגנים את סיפור חייהם. בניתוח המכתבים פעלתי בצורה דומה. עם זאת לצד ניתוח דפוסים מטפוריים, מבנים לשוניים והקונטקסט החברתי והרגשי שבהם נכתבו הטקסטים (Fullbrook & Rublack, 2010, 267) נבדקה 'חומריותם', צורתם הפיזית (Priem, 2016, 291) האופיינית לתקופה זו: בשל מחסור בנייר דפי דואר האוויר היו דקים, מעין נייר פרגמנט, וכל מילימטר בדף נוצל. מאפיין נוסף היה השימוש בביטויים בעברית, בהולנדית-יהודית וביטויים ייחודיים למשפחתי, שהמתרגמות שלא הבינום פטרו אותם כ"בדיחה משפחתית", או סוג של התבטאות משפחתית. זאת ועוד, המעבר מנושא לנושא היה חד, ותרם לאופי ה"קופצני" של המכתבים. נדמה שריינה לא ערכה את מכתביה בשל חוסר פנאי, חוסר שקט פנימי או תשישות שאודותיה היא רומזת. היא יודעת שמשפחתה מחכה לשמוע על חייה, על המשפחה ששרדה ובמיוחד על התקדמות

<sup>4</sup> ראו: ספרה של נטלי דיוויס, **שובו של מרטן גר**, הוצאת חרגול, 2001 וספרו של קרלו גינזבורג **הגבינה והתולעים: עולמו של טוחן בן המאה השש עשרה**, הוצאת כרמל, 2005.

ההריון ולכן לפעמים כתבה במהירות, כמילוי חובה. או אז המכתב היה אינפורמטיבי ולא מסוגנן היטב. במקרים מסוימים ציינה שעליה לסיים במהירות את מלאכת הכתיבה, כי יש מישהו (אחד מחיילי בעלות הברית או מבקר שמגיע מחוץ להולנד ופגש בה) שהבטיח לשלוח אותו לאמריקה עבורה. הכתיבה החפוזה והלא מסודרת דרשה מן הקוראים להשלים פערים, ולהכיר היטב את המציאות בתקופה זו.

### תהפוכות בעקבות המכתבים

המכתבים העלו את המסך הכבד והאטום של סודיות שהייתה קשורה לשנות המלחמה, כפי שאמי ומשפחתה חוו אחרי בריחתם מהולנד במאי 1940. באותן שנים הם ניסו לבנות חיים כמהגרים חדשים בארצות הברית, ובו בזמן דאגו ללא הפוגה לאלה שנותרו מאחור. עם תום המלחמה, היה עליהם בוודאי להתמודד עם רגשות אשמה, עם האבל על יקיריהם שנרצחו ועם מותה הפתאומי והטרגי של ריינה. אז, לדעתי, הם הפנו עורף לעבר והתרכזו בחיים החדשים בארצות הברית ואחר כך בישראל. שתיקותיהם של בני משפחתי הקרובה ומהלך חייהם ברורים לי עתה יותר, כמו גם תגובותינו, העובדה שלא שאלנו שאלות ולא דרשנו מאמי פרטים על גורלם של רבים מקרובינו. כבני ה'דור השני' ספגנו "את העצב והסבל המקודש בערוצים כמעט פיזיים [...] הבנתי שלא יכולתי לנגוע בהם במקומות הפצועים שלהם" (Hoffman, 2004, 14).

### השלמת התצרף

מכתביה של ריינה איפשרו לי לחבר פיסות ידיעות וסיפורים לתמונה שלמה יותר אודות עבר משפחתי בהולנד. בפני נפתח עולם חדש – זר מצד אחד ומוכר מצד שני; העולם שאמי ניסתה להתרחק ממנו ולהרחיק גם אותנו: הולנד שבה גדלה, הולנד שהכזיבה. המכתבים איפשרו לי להכיר את סבי, סבתי ובני משפחתי הקרובים ביותר מזווית אחרת, זווית הראייה של ריינה. כל קריאה נוספת הניבה עוד ידיעות ועוד תובנות. פרטים קטנים במכתביה של ריינה האירו את אמי ואת האחרים באור שונה. כך, לדוגמה, ריינה ציינה שהיא 'מקנאה' בכישרון התפירה של אמי. מעולם לא ראיתי את אמי תופרת. כאשר ניסיתי לתפור לעצמי בגדים בשנות העשרה לחיי לא הציעה את עזרתה; התפרים בשמלות ובחצאיות יצאו עקומים ואמי מעולם לא נחלצה לעזרתה. עם זאת הבנתי סוף סוף מדוע היתה לנו מכונת תפירה מצוינת. ועוד, כאשר באחת החבילות הגיעו עוגיות מעשה ידי אמה, ציינה ריינה כמה היא גאה על שאמה אופה מצוינת. אני זוכרת את הבישול של סבתי כחסר טעם, והעוגיות היחידות שאפתה, 'בוטרקוק', היו קשות, מלאות גינג'ר חריף ולא מפנקות כלל. היקף נכסיו של סבי השקט גם הוא הפתיע אותי. בשתי נסיעות להולנד לא הספקתי לראות את כל הנכסים שהיו רשומים על שמו: בתים ומחסנים בהאג, בית באזור יוקרתי בסכווינגן ובתים באמסטרדם. אנחנו הכרנו סבא, סבתא ודודה-רבתיא שגרו בדירה קטנה, בבית דירות ענק המשקיף על עורק תחבורה סואן בפרבר ניו יורק. לא היו להם גינונים של עשירים, והם התנהלו בצניעות. ככל שהידיעות נוספו, העמיקו, העשירו, העציבו ושימחו אותי – שיתפתי בהן בני משפחה קרובים ורחוקים; כך חודשו קשרים בין משפחתיים שעם השנים התרופפו. בני דודים מדרגה שניה ושלישית ששמות הוריהם וסביהם הוזכרו, התקשרו, התעניינו והציפו אותי בידיעות שלהם ובתמונות יקיריהם. שבעים שנה קודם גישרה

ריינה בין המשפחה באמריקה, שניצלה לבין אלה ששרדו את השואה והתמודדו עם התקופה אחריה. אני, הקרויה על שמה, שהתעמקתי במכתביה, באופן טבעי המשכתי עשייה זו. ענפי משפחה שונים של משפחת ספיר התאחדו והתלכדו סביב ההיסטוריה המשותפת שהמכתבים סיפקו לנו. קיימנו מפגשים משפחתיים במקומות שונים בארץ עם ענפים שונים של המשפחה.

### זהות חדשה

אמי התרחקה מן הקהילה ההולנדית המגובשת שעלתה לארץ לפנייה. היא הכירה רבים מהם כיון שהייתה פעילה בתנועת הנוער 'המזרחי' ואף ידועה כ'אחות הקטנה של ריינה'. אני בחרתי במהלך הפוך: הקדשתי זמן רב לפגוש הולנדים, לרבות אלה שהכירו את דודתי או שמעו אודותיה. יצאתי קשרים עם אלה שהוזכרו במכתבים, אחייניו של אהרון דה פריס ובנים של מכרים, שגילם היום שמונים שנה ומעלה. תגובתם הראשונה כשראו אותי הייתה שתיקה רבת משמעות ואחריה הערה: "כמה שאת דומה לה". הערות מסוג זה גרמו לי לבלבול. כל חיי היה מקובל לראות את הדמיון הרב ביני לבין משפחת אבי, בהירי העיניים והשיער. עתה נוכסתי למשפחת ספיר. אבל כאשר בחנתי שוב את תמונותיה של ריינה יכולתי להבחין שאכן אנחנו דומות. לשתינו פנים מאורכות, עצמות לחיים גבוהות, שפתיים צרות וסנטר מחודד. אמנם היא בעלת חזות כהה ואני בהירה, אבל אין ספק, אנו חולקות אותו השם וגם תווי פנינו דומים.

במשך חמש שנות עבודתי על 'פרויקט המכתבים' ביקרתי בהולנד פעמיים, אחד הביקורים ארך חודש ימים, ובו התנהלתי כמו אישה הולנדית: נסעתי ממקום למקום באופניים, ערכתי קניות בשווקים המקומיים, שוחחתי בהולנדית ושמעתי חדשות בשפה זו. בשבתות התפללתי בבתי הכנסת השונים שהוזכרו במכתבים. הופתעתי מכך שהתחברתי בקלות לחיים שם, והשפה הפכה להיות שגורה בפי ונעימה לאוזני. התקשיתי ליישב את העונג שחוויתי עם ההיסטוריה האיומה של שנות השואה ועם הרתיעה והזלזול, שספגתי בבית אימי מכל מה שנחשב 'הולנדי'. לזהותי נוסף נדבך חדש, וחשתי בנוח להציג את עצמי כ'אמריקאית-ישראלית ממוצא הולנדי'. אפשר לומר אם כן שבעקבות המכתבים עברתי תהליך עמוק שהיה קשור, לא רק בהבנת ההיסטוריה המשפחתית והקהילתית בהולנד, אלא גם באופן עמוק יותר – בזהותי ובהזדהותי.

### הכרת תודה

אחרי ביקור באנסחדה ב-2013, גמלה בלבי החלטה לנסות ולחפש את שאריהם של בני הזוג לאופולד, מציליהם של דודתי; שלימים למדתי שהיו ערירים, ואת שאריהם של בני הזוג עדה והנס קורנליוס פקלהרינג. לא עלה בידי למצוא קרובי משפחה של רופא העור ליאופולד ואשתו אנני, אבל לשמחתי את ילדיהם ונכדיהם של בני הזוג פקלהרינג זכיתי לפגוש. התהליך המורכב של הבקשה להענקת אות חסידי אומות העולם של 'יד ושם' הסתיים במאי 2016 בטקס באמסטרדם. בחרתי לא להגיע אליו אבל הפצתי במשפחת פקלהרינג להגיע לירושלים, לטקס פרטי שאארגן ביער חסידי אומות העולם ב'יד ושם'. שנה אחרי זה מריאנה, הבת הבכורה של עדה והנס קורנליוס ובעלה נענו להזמנתי. לדבריה באה כדי "לסגור מעגל" ולטייל בארץ. הטקס ביער חסידי אומות העולם בירושלים, בנוכחות נציגים מכל ענפי משפחת ספיר, בני הדור

השני, שלישי ואף הרביעי, התקיים ליד הקיר שעליו חרוטים שמות הוריה בדיוק מתחת לשמותיהם של בני הזוג ליאופולד. הקשר עם מריאנה ובעלה נמשך עד היום.

### סוף דבר

ספרי "כשניפגש – אספר הכול: על מכתביה של ריינה דה פריס-ספיר 1945-1946" יצא לאור בדצמבר 2017. ייעודו הוא לספר על מה שעבר על יהודי הולנד בשואה ואחריה באמצעות המכתבים. הוספתי הסברים על הרקע ההיסטורי של האירועים ואת תגובותי אליהם. בקטעים מיומני האישי ניתן לעקוב אחרי התהליך שעברתי, כבת הדור השני שגדלה בבית של שתיקות וטראומה. כיון שהכתיבה של דה פריס ספיר איננה משופעת ברגשות, דמיינתי כיצד היא הרגישה בחדשים הללו שהתמודדה עם שכול, עם תנאי חיים קשים, עבודה סביב לשעות בשמחה שלווה את ההריון שכה ייחלו לו. ניסיתי גם לדמיין מה היו רגשות אמי והוריה אחר ש"קיבלו את ריינה חזרה" אחרי השואה ואיבדו אותה שנה אחר כך בנסיבות טרגיות, לכן ספרי איננו "עדות שאחרי" אלא הוא דוגמא למה שהירש (Hirsch, 2008, 107) מכנה 'פוסט זכרון', כלומר, ייצוג אמנותי של השואה על ידי בת הדור השני שחווה את הטראומה הקולקטיבית התרבותית דרך סיפורים, דימויים והתנהגויות. היא מסבירה שבן או בת הדור השני אינם יכולים להיזכר במאורעות, ותחת זאת הם משקיעים דמיון ביצירת זכרונות שירשו לפני שנולדו, לפני שהיו מודעים לעצמם.

האגו דוקומנטים שמצאנו סיפקו לנו אינפרמציה רבה על דמותה של ריינה דה פריס ופועלה, ועל הטרגדיות של הקהילה היהודית בהולנד. הטראומות ששותקו, חלחלו אלינו בדרכים שונות. בקיץ 2012 אימי השאירה לי 'אוצר' אבל כמו בתיבת פנדורה – נותרו שאלות רבות פתוחות, שעליהן לעולם לא נקבל תשובות.

### מקורות

- בר-לבב, א' (2006). אגודוקומנטים בצוואות מוסר. הורביץ, א', לימור, א', בן-שלום, ר', בר-לבב, א' (עורכים). *העבר ומעבר לו עיונים בהיסטוריה ובפילוסופיה, שי לאלעזר וינריב*. 263–282. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- רוטלינגר-ריינר, ר' (2017). *כשניפגש אספר הכל, על מכתביה של ריינה דה פריס-ספיר, 1945–1946*. ירושלים: כרמל.
- תובל-משיח, ר', וספקטור-מרזל, ג' (2010). *המחקר הנרטיבי: הגדרות והקשרים*, בתוך: תובל-משיח, ר' וספקטור-מרזל, ג' (עורכות) מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות: ירושלים ותל אביב: מכון מופת ומגנס, 7–34.
- Dekker, R. (2002), *Ego documents and History: Autobiographical Writing in its Social Context since the Middle Ages*, Hilversum: Verloren.
- Dekker, R. (2000), *Childhood, Memory and Autobiography in Holland: From the Golden Age to Romanticism*. New York: St. Martin's Press.
- Hirsch, M. (2012), *The Generation of Postmemory: Visual Culture After the Holocaust*, Columbia University Press, New York.
- Hoffman, E. (2004), *After Such Knowledge: A Meditation on the Aftermath of the Holocaust*, London: Vintage.

Presser, J. (1965), *Ashes in the Wind*. London: Souvenir Books.

Priem, K. (2016). Seeing, hearing, reading, writing, speaking and things: on silences, senses and emotions during the 'zero hour' in Germany, *Paedagogica Historica*, vol. 52, NO. 3, 286–299. <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2016.1151057>.

Van Zuylen, L.F. (1983) *De Joodse Gemeenschap te enschede 1930-1945* Twents-Gelderse Uitgeverij, Witkam.



# “האיש ההוא”<sup>1</sup> – פועלו של סר ניקולס וינטון

## הרצליה וגנר

If something is not impossible, then there must be a way to do it  
אם יש משהו לא בלתי אפשרי, ודאי תימצא הדרך לעשות אותו  
ניקולס וינטון

השוואה על כל מערכותיה, דרמטית ועקובה מדם, התחוללה בין השנים 1934–1945. יחסם של רוב התושבים המקומיים ליהודים היה עויין ונגוע באדישות. הגרמנים צפו במעשי הזוועה שנעשו לשכניהם, לא מעטים שיתפו פעולה עם הרוצחים; רבים זכו ליהנות משוד רכושם של הנרדפים. נדמה היה כי העולם לקה בפשיטת רגל מוסרית וערכית. ברם, מיעוט קטן אזר אומץ ועזר וביקש לשמר את ערכי המוסר שלו. עמדתו הייתה בניגוד מוחלט לזרם המרכזי של אדישות ועוינות, והחלטתו – להיות איש במקום שאין אנשים, ולעסוק במלאכת הצלתם של היהודים. מיעוט זה הם אותם אנשים שזכו לכינוי “חסידי אומות העולם”, שבפועלם הצילו מציפורני החיה הנאצית גברים, נשים, ילדים ועוללים.

מן הראוי להעלות על הכתב את מעשי גבורתו של איש אחד נחבא אל הכלים, שהסתיר את מפעל חייו כאילו היה בו פסול; למרבה המזל ‘סודו’ התגלה, וזכה לתהודה בינלאומית נרחבת. ‘האיש ההוא’, ניקולס וינטון (1909–2015), בחר להיות איש במקום שאין אנשים. אומץ ליבו ועוז רוחו הניעוהו לפעול למען הצלת נפשות. אמנם הוא לא הוכר כחסיד אומות העולם, שכן תואר זה ניתן לאנשים שאינם יהודים, ואשר מעשי גבורתם העמידם בסכנה. 669 ילדים חילץ ניקולס וינטון ממכונת ההשמדה הגרמנית, מציפורני העיט הנאצי, שלא ידע שובע, ואיים לנגוס בבשר עוללים ויונקים חסרי ישע.

ניקולס וינטון Nicholas Winton (שם נעוריו: ניקולס ג'ורג' ורטהיים) נולד ב-כ"ח באייר תרס"ט (19.5.1909) בהמפסטד שבאנגליה להוריו רודולף וברברה ורטהיים, שכנראה התנצרו (שם המשפחה הוחלף על ידי אביו לשם בעל צליל אנגלי 'וורתהם'). לאחר מות האב שינהו ניקולס ל'ווינטון'.

בשלהי 1938 עשה הגיבור שהיה משכמו ומעלה גבוה מכל העם, שלימים כונה “אוסקר שינדלר הבריטי” או “אוסקר שינדלר של יהודי צ'כוסלובקיה”, את אחד ממעשי הגבורה הנועזים ביותר, הוא עזב חיים שקטים ושלווים ונענה לקריאת חברו להצטרף אליו לפראג שבצ'כוסלובקיה ולסייע לפליטים; רובם ככולם יהודים, אשר נמלטו מחבל הסודטים, שנפל בידי גרמניה לאחר פירוקה של צ'כוסלובקיה.

<sup>1</sup> השיר “האיש ההוא” נכתב על ידי המשורר נתן יונתן בשנת 1962, בשנת הארבעים לחייו, על עצמו. יש הרואים בו הספד עצמי, ויש הסבורים שזוהי הצהרת כוונותיו באשר לעתיד לבוא. בשנת 1995, לאחר הרצח המתועב, הקדיש המשורר את השיר לראש הממשלה המנוח, יצחק רבין כמחווה חברית, אידיאלוגית ודורית.

וינטון לא נותר אדיש למול היתומים שאיבדו את הוריהם; בלבו גמלה ההחלטה: להקים אגודת סיוע, לארגן בכל מחיר את העברת הילדים למדינות שתסכמנה לקלוט אותם. הזמן דחק, ריח סכנת ההכחדה עלה בכל עבר. הוא גייס מימון, דאג לוויזות, ואף לוויזות מזויפות, כדי להבטיח את קליטתם במשפחות אומנה. מרביתם נשלחו לבריטניה ומיעוטם – לשוודיה. דרכו לא הייתה סוגה בשושנים, נוסף על מאבקו ברשויות הבריטיות נאבק אף בארגונים היהודיים הצ'כוסלובקיים; שהתנגדו להעברת הילדים למשפחות לא יהודיות, אולם צו ליבו הורה, שיש להעדיף ילדים יהודיים חיים שגדלים במשפחות נוצריות על פני ילדים יהודים מתים. שמונה רכבות של ניצולים מאימי החיה הנאצית יצאו מצ'כוסלובקיה, יציאת הרכבת התשיעית ובה 250 ילדים טורפדה, והילדים נטרפו בידי חיות אדם. משך יובל היה האיש 'עניו עולם, אלם נפש, צנוע הגות ועלילה, לבבו – היכל קודש ושפתיו – שערו הסגורים, אמן השתיקה וכהן דממת אלהים' (על פי השיר: "יהי חלקי עמכם" לביאליק). משך יובל איש לא ראה ואיש לא שמע על פעלו של שגריר התקווה, שנעשה טרם נישואיו. 669 ילדים לא ידעו מי מושיעם, ולמי הם חבים את חייהם. אמנם הכל תועד במחברות ובתיקיות, אך אלה נותרו בעליית הגג כאבן שאין לה הופכין.

למרבה המזל לא נס ליחו של כוח הטוב, ואולי היה זה כוחו של השעמום. בשנת 1988 בדקה רעייתו, גרטה, באקראי חדרון בעליית הגג, ומצאה, להפתעתה, מחברות, רשימות ותיקיות, בכתב ידו של בעלה, מאוחסנות בתוך תיבות. בשיחותיה עימו ניסה איש יקר זה לפוטרה בלא כלום, אולם לבסוף התרצה וסיפר על פעילותו בשנות השלושים לחייו. רק יובל שנים לאחר פעילותו ההומניטרית זכה מלאך מושיע זה להכרה; ב-1998 הוענק לו אות מסריק, ואף שני אסטרונוטים צ'כים קראו לאסטרואיד שגילו על שמו. ב-1999 הופקה לכבודו הדרמה 'כל אהובנו'. ב-2001 הופק הסרט התיעודי 'ניקולס וינטון – כוחו של הטוב', שזכה אף בפרס אמי. ב-2002 העניקה לו המלכה אליזבת השנייה תואר אבירות, ב-2008 היה מועמד לקבלת פרס נובל לשלום. כשחזור למסעי הרכבות יצאה ב-2009 רכבת קיטור מפראג לאנגליה, שם התקבלה על ידי וינטון עצמו. חלק מן הנוסעים היו הילדים שניצלו על ידו. בשנה זו הוצב במקום יציאת הרכבת בפראג פסל ברונזה המנציח אותו ואת פועלו. ב-2009 הוענק לו 'אות גיבור השואה הבריטי' וב-2014 קיבל את העיטור הגבוה ביותר בצ'כיה, את 'אות מסדר האריה הלבן' מידי הנשיא בנוכחות שבעה מהילדים שהציל.

זאת ועוד, האיישה שלצידו יצרה קשר עם ההיסטוריונית אליזבת מקסוול, שארגנה באחת מתוכניות הטלוויזיה של ה-B.B.C פגישה מרגשת בינו לבין ניצוליו. ב-1.7.2015, כשהיה "האיש ההוא", סר ניקולס וינטון, בן 106 שנה, נישקוהו מלאכים בנשיקה האחרונה. אכן 'היכן ישנם עוד אנשים כמו האיש ההוא'.

חובה לצפות בכתובת: <https://www.youtube.com/watch?v=WT2THyshiF4>

## מקורות:

Winton, B (2014). *If It's Not Impossible : The Life of Sir Nicholas Winton*.

## לחיות כדי לספר

### השואה, זיכרון ילדות

### הרצליה וגנר

החיים אינם מה שחייית,  
אלא מה שאתה זוכר והאופן שאתה זוכר אותם כדי לספר  
גבריא אל גרסיה מארקס / לחיות כדי לספר

בימי ילדותי נחשפתי לסיפורי השואה שסופרו על ידי מנהל בית הספר היסודי בו למדתי, יעקב טוביאש זכרו לברכה.

בחג הפועלים, באחד במאי, לא הייתה בבית הספר (ממלכתי א', בית החינוך, צפת) חובת נוכחות. המנהל הבטיח שמי שיגיע יקנה דעת ומכאוב באחת. לתלמידים המעטים שנכחו הוקנו תמונות משפחתו שנכחדה בשואה, בעינינו חזינו בילדים צנומים עד להחריד, ספק חיים ספק מתים, ערומים כביום היוולדם, ומבעד ללבוש עור גופם בלטו עצמותיהם, כאילו היו שלדים מהלכים 'על פני גי בן הינום אשר בעמק רפאים' (על פי יהושע טו, 8).

בכל שנה, בערב יום הזיכרון לשואה ולגבורה, נערך בבית ספרנו טקס, ובו השתתפו כל תושבי צפת וסביבתה. ששה לפידים בערו בחזית בית הספר לזכר ששת המיליונים שנספו. יעקב טוביאש, עטוי חליפה שחורה, כולו אומר אבל וקדרות, נזקק לתעצומות נפש במעמד קשה זה. מבט עינו, שנעקרה באנקול על ידי חיות האדם, נבר אל נכבי העבר. חשנו באימה, בכאב ובדווי שלא היה להם מרפא. הצורך הנאצי ניהל את השמדת העם היהודי מתוך תמהיל מעורר פלצות של אגו מרקיע שחקים, וקיבץ סביבו חיות אדם יהירים וצמאי דם. עינו הריקה של המנהל טוביאש צפתה הרחק אל מחנה ההשמדה טרבלינקה; 'אצה הרכבת לטרבלינקה, אצה' הרעים קולו, שהדהד בכל צפת וסביבתה. בקול זעקה גדולה ומרה סיפר את סיפור השמדת משפחתו, את סיפור שילוחו של העם היהודי לתאי הגזים, וביכה מרה את ילדיו הרכים ואת כל הנספים, כאילו שאל "למה?" כולם חשו שעינו הריקה עוברת מסע שמתרחש מעבר למקום ולזמן, מסע של ההווה אל העבר, ומסע של העבר אל ההווה ואל העתיד של עם ישראל כולו.

כל אלפי המשתתפים הפנימו, שנה אחר שנה, את גודל הזוועה שלה נחשף העם היהודי. בפעילותו החינוכית היה נדמה כי השלים עם רוע הגזירה, הוא נישא בשנית לאסתר, ששימשה בבית הספר כמורה למלאכה, ושהייתה אף היא עדה לזוועות. משפחות שניהם היו בין תשע מאות אלף היהודים שנשלחו לתאי ההשמדה בטרבלינקה, ואת הנעשה אין להשיב. אולם שנה אחר שנה, בעת הטקסים, חשנו, שעל אדמת צפת התפאורה שהקיפה אותנו פרצה את הממברנה (קרום, עטיפה) שמגינה עלינו. העיר התחפשה לשעות ספורות לטרבלינקה, בקול

זעקה המהדהדת למרחק לא מבוטל הועמד אלהים למשפט, קול השוועה עלה לשמיים, הקינות והבכי המר מילאו את האוויר הצפתי הקריר בתוקף עז של רגש. כל הנוכחים כאחד חוו את הלמות הלב, את הרעד בנימי הנפש. הכל נכנסו לנעליהם של הנספים. לרגע היו כל הנוכחים ליהודים נרדפים שחייהם זולים מפרוטה, שבאבחת מבט יכול חיל גרמני לגזול את נפשם ואת נפש יקיריהם. כולם הצטופפו דומעים, דוממים ומכונסים בעצמם כאילו מצויים הם בתאי הגזים, רק כך יכולים היו לחוש את הגבורה, העוז והאומץ שנדרשו כדי לחיות יום ועוד יום בעולם שאיבד צלם אנוש; ובדממת המוות הזו עלה קול בכי קורע לב, המורה צופיה, ניצולת שואה, פרצה בבכי והתקשתה לעוצרו, לידה עמדו החרו המורים ישעיהו אלטמן ואשתו אסתר, אף הם ניצולי אותה זוועה, הם הסבירו בקול רועד, שלרגע, במעמד זה, חשו כיצד הם עומדים, עירומים, רועדים ומבועתים, בתאי הגזים; סבורים היו שאלו רגעייהם האחרונים, אבל אלהים היה שם בשבילם, הם טיפסו על ערימות הגופות, התחזו למתים, וכשהוצאו לקבר האחים הצליחו להימלט.

בטקסים הללו, שנערכו שנה אחר שנה, בחתירה המתמדת לא לשכוח, באמצעות תחושות ומילים, באמצעות קול זעקה ובבכי קורע לב ניתן לעבר הנורא ההוא צורה וגוף. שם בגרמניה הנאצית האבק שקע, המתים נקברו, והמנהל אציל הנפש הזה לא שכח את הזוועה, אך לא שכח גם את התקווה, בסיום הטקס ביקש מכל הנוכחים להצטרף לשירת "התקווה". בקול חנוק נשמעה בצפת – טרבלניקה שירה זו שהייתה "כתפילה בוקעת רקיעים", לרגע תמו המחלוקות, תמה שנאת החנם, פני הכל נישאו השמימה, והדמעות חנקו את גרונם. יהי גיליון זה נר זיכרון לנספים בשואה ולכל אשר עסקו במלאכת ההצלה, שהרי "כל המציל נפש אחת מישראל כאילו הציל עולם מלא".

# **Changing Perspectives through Identical Holocaust Syllabus and Interactions: Polish and Israeli Teacher Training Course**

**Sharon Azaria, Agnieszka Kania**

The goal of this qualitative research was to promote understanding between Polish and Israeli pre-service teachers and to serve as a model in promoting understanding among different races, religions and nationalities. This study included 15 Polish and 15 Israeli pre-service student teachers who participated in a teacher training course. The identical syllabus was taught related to the Jewish-Polish history from the 1900's till 1956 with emphasis on the period of the Holocaust. At the end of every lesson the participants reflected on the lesson. These weekly and end of the semester reflections were shared by both sides and were gathered and divided into themes. They included (1) themes that all participants shared and had the same conceptions, (2) themes that differed according to the Polish or Israeli nationality, and (3) the theme related to the process which both sides encountered through the course. Both sides went through the same process. Initially they discussed the extremes related to that period of time, slowly realized that there were different aspects and circumstances to consider and began to understand the other side. Anger was expressed by the participants in both countries and displaced on the Germans. A comfort zone was reached related to their perception of themselves during that period. The self-identity of both groups was strengthened, self-understanding emerged from the process, the stereotypes were broken and finally the members of the group developed sensitivity towards others.

## **Introduction**

With anti-Semitism on the rise throughout Europe, and with no more than 10,000 Jewish residents presently in Poland (Zimmerman, and contributing authors.,2014), the feelings towards the Jewish are mixed with stereotypes and a rate of 37% anti-Semitism in Poland (ADL, 2015). Many of these feelings stem back to the period when 90% of the thriving 3,300,000 Jewish community was annihilated. The destiny of the Polish Jewry was not the

only one that suffered from the many atrocities that occurred on Polish land during the Holocaust, but all European Jewry suffered on Polish land. While many of the Polish people sensed they were the victims, today many Israelis and Jews are solely familiar with the exterminations and the Polish role of active approver and perpetrator. Many Poles and Israelis are not familiar with the complexities that existed and exist till today. Although there are many courses and seminars teaching the Holocaust period including: the International Center for Education about Auschwitz and the Holocaust (Auschwitz-Birkenau State Museum), Yad Vashem, Mémorial de la Shoah, the Wansee Conference House and the US Holocaust Memorial Museum as well as many universities, this research is unique as Poles and Israelis studied in the course the identical Jewish-Polish history and literature simultaneously. This research is also unique as it examined their interaction and their insights and understanding of each piece of literature and historical fact presented during the course.

## **Theoretical background**

### **Polish History**

For over 800 years there has been a large Jewish presence in Poland. This was due to the relative tolerance and lesser levels of anti-Semitism in Poland through many of the various historical periods (Milerski, 2010). The anti-Semitism of pre-World War II Poland was not as pronounced as anti-Semitism in other European countries, the Jews felt relatively comfortable in Poland and the pre-war Jewish population consisted of the largest Jewish population in Europe with 3,300,000 Jews. These Jews were prominent in the society comprising fifty percent of the doctors and lawyers of Poland and were pronounced throughout the various fields of culture. However, more than ninety percent of this striving community was annihilated during (Grupinska, 2015).

During and right after World War II, Poles engaged in anti-Semitic behaviors that resulted in the persecution and death of their Jewish neighbors, e.g. The pogroms in Kielce (Gross 2006). This encouraged the remaining Jewish population to emigrate (Engel, 1998), mostly moving to Israel, with approximately 10,000 Jews left in Poland today.

Following World War II, during the period of communism, Poland primarily viewed itself as victors and victims of the war. Further, the remembrance of the Nazi occupation was formulated mainly as a Polish experience (Milerski, 2010) and the Holocaust as a crime against the Polish nation with most Polish history books barely mentioned the Jews (Weinbaum, 2011) Competition existed over the suffering by the Jews versus the Polish people which resulted in anti-Semitism unrelated to any events related to the few Jews that remained in Poland (Bilewicz and al, 2013, 2016).

While Poland's narrative after the war was Poland as victims, during recent years through the free media changes have occurred in describing the relationship between Poles and Jews. Gross' writings (2001, 2006) helped create a newer Polish narrative which

reconstructed the framework of collective awareness that created an atmosphere of consent to violence. This was followed by Grabowski's (2013) ground-breaking writings which stated that although most of the Poles resisted actively or passively to the Nazi occupation, the majority assisted in eradicating the Jews. Through Grabowski's (2013) and Gross' (2001,2006) writings, Poland is not only portrayed as the conquered victim with approximately 9% of its non-Jewish population killed, but also of collaboration, hostility, and as a place where killings were committed against the Jews by the local population.

Along with this narrative, is that of helplessness in the face of the Nazi aggression, people looking the other way, by standing, and refusing to help as a result of active approval, indifference, or through feelings of terror. An additional narrative that has been more pronounced in the past years is that of those who made a difference who risked their lives to save Jews (Milerski, 2010). Among the Polish people approximately 6,500 were awarded "Righteous among the Nations", the largest amount in all of Europe.

In the past educational activities at memorial sites were perceived as providing national legitimacy. Today they shape the social discourse (Białecka, 2008). Today there are research institutions in Poland in Warsaw and Krakow that lead educational programs for Holocaust studies and Polish universities with academic units exploring the problems faced by the Jews. Jewish cultural initiatives and Jewish festivals have been introduced in Krakow and Warsaw.

### **Teaching the Holocaust in Poland**

In the 1960s, under the influence of communism, the Holocaust was taught as the remembrance of Nazi crimes against the Polish nation. The annihilation of the Jews, who were referred to as part of the Polish population, was considered just one of the many barbaric acts by the Nazis. (Grabowski, 2013, Milerski (2010). Before 1996 the treatment of the Holocaust in history textbooks and curriculum was marginal. From 1999 it became mandatory. It was incorporated into the textbooks in 2003 (Zimmerman, 2014). Information on the Holocaust became "more extensive" in textbooks, more factually accurate, and widespread (Trojanski, 2013). Today there are actions being made to rectify the past and extend the knowledge about Holocaust education with some positive changes. Teachers are very influential in their teaching and the means they use in teaching and the message they want to get across. To prevent misconceptions, there is a need to establish one institution to coordinate the training of teachers, editing materials, and resources.

### **Jewish History**

Israelis and Jews find Poland a difficult country as many atrocities occurred on Polish land during the Holocaust. With entire families being wiped out and sole survivors telling their stories, the fate of the Jewish community of Poland was the worst of all the fates in Europe with the least amount of survivors from the largest pre-war Jewish community. Not only were the Polish Jews slaughtered in the concentration camps or murdered in the villages,

the majority of the European Jewish community was slaughtered in concentration camps on Polish soil. These facts have caused many Jews to feel a strong sense of resentment towards all Poles forgetting that Poland was a victim of Nazi Germany and a conquered country. Many Jews are solely familiar with the Polish role of active approver and perpetrator without being familiar with the complexities that existed and exist till today.

From the late 1980's Jewish youth have begun traveling to Poland to learn more about the Holocaust and to become emotionally entrenched into the atrocity that happened to the Jewish people. They travel to Poland as it has the majority of the concentration camps which were placed on Polish soil by the Germans. Although the Germany Nazis were the perpetrators of World War II, the youth do not travel to Germany and, therefore, Poland represents for them the Holocaust. The trip to Poland is constructed in such a way that the Polish landscape is used as a setting against which all the landmarks lead to death camps. The camps turn into the central points, and time is devoted to them and to the ceremonies performed (Romi & Lev, 2007). These ceremonies evoke powerful emotions from the youth. Many have either arrived with negative feelings towards the Poles while others through being in Poland develop negative feelings.

### **Teaching the Holocaust in Israel**

The Ministry of Education included the Holocaust as a subject to be taught from a very young age. It is also included in the high school matriculation exams (Segev, 2000) and in the literature curriculum. From the year 2000 the plight of the Holocaust has expanded and includes not just the European Jews, but also, the Nazi plight as the final solution included all the Jews including those in Arab countries. Today the Holocaust is taught through the enquiry based approach which includes combining individual memory and historical knowledge. Every year on Holocaust commemoration day all school children attend a Holocaust ceremony which includes both individual memory and historical: all radio shows and TV shows which are solely related to the Holocaust.

### **Seminars and courses on the Holocaust**

Throughout Israel and Poland there are numerous courses and seminars offered on the Holocaust. According to the Polish International Holocaust Remembrance Alliance teacher's courses are presented at: the International Center for Education about Auschwitz and the Holocaust (Auschwitz-Birkenau State Museum), Yad Vashem, Mémorial de la Shoah, the Wansee Conference House and the US Holocaust Memorial Museum.

University courses on the Holocaust are offered to undergraduate and graduate students at many other Polish universities, e.g. in Warsaw, Lublin, Wrocław, Poznan, Gdansk, Białystok, Bydgoszcz, Opole, Rzeszów, Krakow, and Katowice. It is possible to receive masters and PhD degrees dedicated to various aspects of the Holocaust.



Israel universities and all teachers' colleges have Holocaust courses. There are B.A., M.A., and Ph.D. degrees in Holocaust studies. All teachers' programs include studying the Holocaust as a basic requirement to qualify as teachers.

Seminars and courses in Poland and Israel tend to teach material related to the Holocaust separately for each country and their group of students. With a minimum amount of interaction between the Israeli and Polish students. Some educators have brought together groups of various students. Gross (2013) through a summer seminar brought together educators onto Polish soil where they studied and implemented a curriculum for reconciliation.

## Changes in Perspectives

To undergo dramatic changes regarding perspectives or conceptions of a situation and accept a different perspective, various transitional stages are entailed. Based upon the original grief model by Kubler-Ross (1969) five emotional stages are experienced to cope and accept our major life changes and death. These stages include denial, anger, bargaining, depression and acceptance. Later Kubler-Ross (2005) applied her model, not only to death, but to additional emotional situations where individuals are seeking to arrive at emotional acceptance. These included: various stages of grief, divorce, or any form of personal loss. Since then this model has evolved, it has also been referred to as the Emotional Change Curve. It has been applied to teacher changes when implementing the use of new technologies in the classroom (Wagner, 2013), to the emotional impact of change on individuals in educational organizations (Kearney & Hyle, 2003), and to understand the conflict and pain of minority students in transition (Romero, 1981).

The Change Curve Model has become a powerful tool, and aids us in understanding personal transitions. One of the Kubler-Ross' variations on her model includes three major stages. They are: shock and denial, anger and depression, and acceptance and integration. By passing through these stages and by applying this model change may be accelerated and the likeliness of success may be improved.

## Aims and research questions

The aim of this research is to promote understanding between Poles towards Israelis and Israeli towards Poles through studying together and learning Jewish-Polish history and literature.

The research questions are:

1. How do Israeli and Polish participants **perceive** the identical Jewish-Polish history and literature materials?
2. What happens when Polish and Jewish participants **interact** on the identical history and literature materials?

## **Research method**

A class was taught on the Holocaust at Jagiellonian University in Krakow for pre-service teachers and a parallel class was taught at Talpiot Academic College. Both classes were given the same readings that included the history of Polish people and the Polish Jews during the Holocaust and the Righteous Gentiles. The two-hour semester course included later writings (Gross 2001, 2006; Grabowski, 2013) and literature (Levi, 1958; Borowski, 1992). These readings portrayed an extensive picture of the Polish complexities. Both classes watched a movie that portrayed a Jewish Polish boy. Most of the material was new for the Israelis and the Poles. Materials were jointly prepared by both lecturers to provide a syllabus that gave a rounded picture of the situation in Poland. Both classes received the same assignments, questions, and wrote reflections at the end of each session and a final reflection at the end of the semester. All reflections were written in English allowing the exchange. No language corrections and no comments were made by either lecture. Grades were given based upon lesson plans for junior or high school students, the final assignment.

## **Research population**

The research population consisted of: fifteen pre- service teachers from Krakow Jagiellonian University, Poland and fifteen pre- service teachers from Talpiot Academic College, Israel. The Polish pre- service teachers were Christians and the Israeli pre-service teachers were Jewish. The Israeli pre- service teachers were training to become English as a second language teachers. The Polish pre- service teachers were training to become Polish language and literature teachers and culture educators.

## **Tools**

This research was based upon the interactions between the Polish and Israeli pre-service teachers. The material included open questions which were related to the specific readings and information obtained during class lectures and open reflections without specific questions. Additional materials were the replies made on the reflections and replies to what the other side had written. In addition, there was a final full semester reflection which included open questions.

## **Research analysis**

This qualitative research used the phenomenology approach (Smith & Osborn, 2003) referring to the subjective cognitive and affective understandings of the Polish and Israeli pre-service teachers according to their perspectives. This was expressed through statements by the pre and in- service teachers and in their writings to their counterparts. Data collection consisted of gathering over 240 reflections from pre-service teachers in Poland and Israel. The answers were classified into different types of responses. Each part was individually analyzed. Validation was achieved by all analysis being examined by both

lecturers. Both lecturers, the Polish and the Israeli went over the answers and analysis of the materials from Talpote Academic College and Jagiellonian University.

## Findings

Six main themes emerged from the participants weekly and end of year reflections. They may be divided into categories according to: (1) themes that all participants shared and had the same conceptions, (2) themes that differed according to the Polish or Israeli nationality, and (3) the theme related to the process which both sides encountered through the course.

**The first category** that will be presented is that the participants of both groups share common conceptions, in spite of the fact that Israelis and Poles had different perspectives regarding the period of history discussed. This category is divided into three themes. The themes include: (a) the extremes, (b) war, and (c) the reference to Germans and Nazis.

**The first theme** that emerged through participation in the course was the extremes when discussing the Polish-Jewish history. Both the Polish and the Israeli participants barely referred to the majority of the Polish people living during World War II. They tended to refer only to the extremes. Both referred to the "kind and heartless", "good and negative. Another reference was "to those who risked their lives vs. people who enjoyed to torture others".

One participant referred to the bystanders and commented:

Some Polish claimed they helped only because they didn't tell the Nazis they'd seen a Jew. Either way, it seems to me that to believe you helped the Jews by not turning them over to the Germans is a distorted notion, to say the least.

Another participant tried to understand the bystanders:

The system put the Poles in an impossible position. I do not condemn those did nothing to help the Jews, but in my mind (not heart) I understand.

However most of the participants referred to the extremes. This may be understood as the literature available regarding the majority of the people is less readily available. The participants read material about the righteous gentiles showing the good side. The participants read material about the death camps (Levi, 1996; Borowski, 1992), historical materials (Gross, 2001, 2006; Grabowski (2013). All of these refer to the terrible side. The only place where the majority of the people were depicted were in various scenes from the movie.

**The second theme** that emerged through participation in the course was reference to war when discussing the Polish-Jewish history. The theme of the war came up throughout the reflections on both Polish and Israeli sides. Sometimes it was used as a descriptive of the situation, such as a horrible war. However, usually both sides used the term war to explain behavior. Both sides referred to how war affects individuals and groups of people almost making the actions excusable. Comments included:

War has its own rules; War must be a really hard time to help people.

There are different angles of the war.

And more severe comments: Where is the humanity? It is awful to think that (even though it was a war and the life was difficult it is still hard to imagine killing for it).

Maybe they did it because war triggers evil in all human beings

Even the more severe comments use the war as an excuse to alleviate the tension and aid the participants in dealing with the materials presented.

**The third theme** that emerged through participation in the course was the reference to Germans and Nazis when discussing the Polish-Jewish history. The terms German and Nazi were brought up by both Poles and Israelis and were equally referred to by both sides. As the syllabus did not include materials specifically related to the Germans and the syllabus was prepared for Polish and Israeli participants, it is interesting to note not only the references made, but the quantity of references pertaining to the Germans and Nazis. Half of the comments relating to a group of people from both Polish and Israeli participants referred to the Jewish population. One third of the comments referred to the Polish population and one sixth of the comments referred to the German or Nazi population. As the Germans were the perpetrators of the war, there was a need on both sides to place emphasis on this fact. It allowed Israelis and Poles to blame another group setting them aside as the out-group. It may have aided the Israelis and Poles in their own communication and to feel social cohesiveness as an in-group.

Usually the term German and Nazi could be interchangeable. When Poles and Israelis referred to Germans sometimes the references were composed to understand or explain the behaviour. Sometimes when referring to the actions of the Poles the references would include the term German and the accompanying behavior. This was more predominant among the Poles.

Germans were also referred to perpetrators. Participants said: Germans planned, Germans acted, Germans wanted. Sometimes, but to a lesser extent, the Germans were also described in the passive form. Comments included: inform the Germans, lie to the Germans.

When Israelis and Poles referred to the Nazis it was always in a negative context.

Usually when referring to the Nazis the reference was related to complying with them. This may be intended to please them, appease them, or gain something from the Nazis. Comments included: inform the Nazis, run away from the Nazis, give to the Nazis, told the Nazis.

However, some participants referred to the Nazis in the possessive form. Comments included: actions of Nazis, behaviour of Nazis. To a lesser extent reference to the Nazis included comments similar to the Germans where the Nazis were active. Nazis took the identity from the Jews. Nazis burned the house. Therefore, it appears to be that the two terms were used interchangeably to a large extent. Discussing and bringing up the Germans and Nazis, the outsiders, aided Israelis and Poles in their interchanges during the course.

The **second category** that was brought up during the reflections was related to the differences between the Polish and Israeli groups. Each group had a different perspective.

The second category may be divided into two themes: (a) the authenticity of the material and (b) emotions versus cognitive understanding.

**The first theme** is the authenticity of the materials which was referred to by the Polish participants. In two sections the authenticity was discussed. The first place was in reference to the movie *Run Boy Run* (2013) produced by Pepe Donquart and the second was in reference to Jan Gross' (2001, 2006) writings.

The movie, *Run Boy Run*, is the true story of Yoram Friedman, a Polish Jew, who survived the war and after the war moved to Israel. It is based upon his biography written by Uri Orlev. The only reference throughout the reflections when the Israelis brought up the question of authenticity of the materials was in reference to the movie. One participant referred to this:

While watching a terrible scene I started to calm myself by saying: it is only a movie, it is not real [...] but then I remembered that it actually *was* the reality.

However, this comment is very different from the comments made by the Polish participants. The Polish participants were concerned about historical details, dates and places. These are the comments made by different Polish participants:

There are many reservations about the chronology of the film or show the reality in those years. Perhaps, that is why the movie considerably loses its value for the Polish students.

Without accurate knowledge the movie is just the story of survival. There is no history in it. The situation of the boy does not change over the years. 1942 or 1944 there is no difference.

One participant is questioning it and encouraging children to question the authenticity:

The Israelis did not question it but referred to the actual events that happened to Yoram Friedman. Many had read the book and all of them had read the write up about him. They tended to look at the movie as an opportunity to better understand the Polish people and the details were of lesser importance to them. One participant commented:

Although I read the book many times, while I was watching the movie I succeeded to look through a different eye. This time, as an effect of this course, I focused on the reactions of the people which Yurek met. It demonstrated the differences among the Polish population at the time of the Holocaust.

The second reference to authenticity was in connection with Jan Gross' (2001) book regarding the pogrom. Most of the participants were surprised by what they read and were emotionally affected by it. However, one participant commented:

It hasn't been deeply investigated yet and the truth hasn't (been) found.

Another participant brought up the question of authenticity in general, but ultimately was aware of the fact that what Gross wrote was the truth.

To reject the thoughts that appear in the back of your head that maybe it was not true that the historian Gross, but exaggerating puts too bold and not proven thesis? Yes, such thoughts may occur in young educated people who read a lot of books related to the

Holocaust and Polish – Jewish relations. What is true for a short time, barely a fraction of a second.

Sometimes it is difficult to accept behavior that one may feel is connected to one's reference group. Under these circumstances it may be easier to question what one sees or reads. The Polish participants had a different reference group than the Israeli participants. This may have influenced the participants in viewing the authenticity of the materials.

**The second theme** relating to the differences between the Polish and Israeli groups was emotions versus cognitive understanding. Although both groups expressed emotions and cognitively analyzed the materials, the Polish participants expressed their feelings and emotions at different sections of the readings than the Israelis, as well as cognitively analyzed the materials at different points.

When referring to the literature written by Primo Levi (1996) and Tadeusz Borowski the Israelis referred more emotionally to the content. They referred to: "sensitivity", "painful", "empathy" "emotional", "sad", "passionate", "hurting", "angry", "sympathy", "mercy", "compassion", and "emotional process". The Israelis appear to identify with Primo Levi. As one student commented: it is the history of the Jewish people.

The Polish students referred less to the emotional side but tended to try and understand what happened and how this could happen or how to make sure that the younger generation believes it. They referred to the "philosophical thoughts", "historical knowledge", "understand why people behaved the way they did", and "ask questions about the basic values of life".

However, when reading Jan Gross (2001, 2006) and Jan Grabowski (2013) the Polish participants appeared to be more emotional. They referred to "shame", "blame", "sad", "upset", and "embarrassed". They also made comments that it is "incomprehensible" or "trying to understand the motives of the perpetrators".

One participant commented:

When reading two long narrations about two separate unforgivable activities which Polish people did to Jews, I feel like rebelling. I feel that somebody only wants to prove me how inhuman my ancestors were. I am not here to show anybody how evil his or her grandfathers were. I am here to show what Polish students know about the Holocaust and know how you learn about it in Israel.

The Israelis referring to the same readings appeared to use less words containing emotions. They described what they read and questioned it. Almost all of them tried to write a comment to put what they read in a larger perspective.

Through these passages we could perceive the emotional side when referring to their reference group, especially when they felt that their reference group is the group being discussed. When one group is being discussed the other group tends to be more understanding, asking questions, and react cognitively with less emotions. Here the national identity is more pronounced and each side with both sides attempting to also understand the other side.

**The third category** includes the theme which refers to the process that the Polish and Jewish participants undertook by participating in the course. The process included a change in understanding each other and attitudes. At the beginning of the course both the Polish and the Israeli participants referred to surprises regarding most of the materials and attitudes. All of the participants were surprised by the materials presented as the materials were new for both sides. Israelis were surprised that the Poles were interested in the subject. Poles were surprised about the Israeli opinions and the way they perceived Poland. For many of the Israelis it was difficult emotionally to participate in the course. As one Israeli participant commented:

I didn't want any connection with non-Jews, especially with people that only 70 years ago were able to kill or torture Jews only for being Jews. [...] I understand that like in every place, there are good and bad people and I can't be against a whole nation just because some of their people are really bad. Now [...] I see Polish people as good people that want to live in peace and love and raise their children in a good world as we want, but probably some of them are bad, just like in any other nation.

Comments changed over the semester. Another Israeli participant wrote:

Initially, I primarily excused the Poles and saw them as Germans' collaborators. However, during the project, I have come to understand that many Poles took part in saving the Jews during the Holocaust. In addition, I learned that their situation sometimes was difficult too.

Another Israeli commented:

Taking part in this project allowed me to directly communicate with some Polish students and learn directly from them how it feels to be judged for being part of a group. They made me see them as individuals with interesting and surprising perspectives (and personal stories).

One comment that appeared and expressed differently by various participants was:

It is amazing to read and hear about those Polish people because if I had to do the same thing I'm not sure I would risk everything I have for saving someone that I even don't know!

Polish participants included becoming aware of the anti-Semitism of the past and of today in Poland. They also discussed the changes which they encountered.

Comments from the Polish side from the beginning of the course were different than later during the course. One Polish participant describes the process:

When I joined the project I had no idea how different the two perspectives are – Polish and Jewish. Now I know that every meeting with the Israelis may require both from me and from them patience, empathy and gentleness.

Another Polish participant commented on the process and the interaction:

The project taught me humility. And not to work out my opinion on another nation on the basis of fragmentary information. It is good to read Israeli comments with the

knowledge of their educational system and politics of the country, it helps to be able to understand their way of thinking and be able to give up judging.

Another comment related to the interaction:

You have to be open to the narrative of the other side. We can disagree with some views, but, to be able to discuss with them, we must know those opinions and perspectives.

Still another participant stated their feelings and the importance of the continuous dialogue:

It seems to me also that in this discussion we often, as Poles, are 'defensive' – but the project has allowed us to realize that both sides, Polish and Israeli, have significant gaps in knowledge about those events and the only way to reach an agreement is active dialogue between the two sides, two nations.

And finally another Polish participant commented on the stereotypes which were especially predominant at the beginning of the semester and earlier quoted by the Israeli participant. The Polish participant wrote:

Importantly, it shows how Poland is perceived. In some communications one cannot avoid stereotypes, and those related to the time of the Holocaust are still alive and difficult to mitigate among young Poles and Jews. According to me, this project meant that some of these stereotypes were broken.

The process included a change in understanding each other and a change in the attitudes towards each other. Furthermore, both sides expressed their desire to meet their counterparts face to face after finishing the course. By the end of the course it appeared that the two groups had more in common than differences.

## **Discussion**

When we examine the themes that were different in relationship to both sides, the authenticity of the material was the main difference expressed by the Polish participants that was not expressed by the Israelis. There appears to be a natural difficulty of accepting a different picture than what was presented all through the years, especially when it is an incomprehensible picture. Various stages are needed to accept new facts that do not coincide with the known facts. Therefore, when the materials were difficult to accept incorporating new difficult facts, there were questions regarding the authenticity of the material. The authenticity was limited more to dates or places, etc. However, there was a need to question and discuss in order to accept the tough challenging material presented. This may be understood through Kubler-Ross' (1969) Change Curve Model. The first of the distinct transitional stages leading to change or understanding is shock and denial. Through the question of authenticity, we may see partial denial.

When we examine the themes that both groups commonly perceived, they included discussing the extremes, the war and the Germans. Both groups related to these themes through a different starting point. The Poles opening point was according to what they were taught. They were taught at school that they were victims, they were helpless, and suffered



under the Nazi rule. The Israelis were taught that 90% of the Jewish population in Poland was wiped out and that almost all of the extermination camps were on Polish soil. Initially the Poles depicted themselves as victims and the Israelis depicted the Poles as aggressors. Both sides were "surprised" by the new material presented and both sides lacked information related to the other side. Once again, we may see on both sides that initial first stage of shock as described in the Change curve. As both sides learned the Jewish-Polish history, they began to understand the complexity of the history. They were exposed to different sides. Initially both sides discussed only the extremes. This may be considered the first stage in a movement away from the original idea in which each side portrayed the Poles. They were willing to see that there was more than one side to the situation. There were not only good but also there were bad people as the Poles and Israelis learned there was not only bad people but also good people.

Both sides tried to understand the circumstances and created an excuse that there was a war and things happen in a war. Reinforcing the perception of the history was the addition of their references to the Germans and Nazis. Both sides added the Germans to reduce the emphasis on the Polish-Jewish history.

All of the above created a comfort zone for Israelis and Poles. The Poles, not entirely victims, placed themselves in a different category. Similarly, Israelis no longer referred to Poles only as the aggressors, but placed them in a different category. There are good and bad Poles and war played its part. Further, when adding the Germans to their reflections and positioning Germans in the out-group, it further strengthened their perception of their intergroup Israeli-Polish relationship. Additionally, the blame was placed on the Germans. Both sides anger related to the Holocaust was focused on the Germans and not on the Israeli-Polish relationship. This corresponds to the second of the three transitional stages leading towards change, anger.

When Israelis and Poles perceived the identical history differently it served as a means of strengthening their own side their own self-identity to understand themselves and then others. Each side's perspective and the way each side reacted to the material aided the participants in strengthening their self-identity and understanding themselves and others better. When the material was closer to their side the participants expressed more emotions. Israelis expressed more emotions when the materials dealt with Jews while the Poles expressed more emotions when the materials dealt with Poles.

When they were aware and discussed their emotions openly they were more able to understand themselves and their nationality. However, when the material was related to their counterparts they attempted to understand their point of view and how they may feel and accept them.

Finally, stereotypes were broken and there was more understanding among the participants through their reflective interactions. Knowing that someone else is going to read what you wrote and not just sharing it with your classmates made each side more careful when they

wrote. Many tried to envision how the other would feel. In such a process, sensitivity is developed opening a door to further understanding.

All of the participants expressed their desire to meet their counterparts face to face. This may be viewed as the third stage of change, acceptance. This desire to meet could only be expressed when there is acceptance and understanding of the other. When you meet someone face to face it is more vivid with whom one is working. By meeting each other and a possibility of additional meetings, as requested by the Poles, an opportunity would be created for additional processes. Additional processes may allow both sides to consider the ordinary, everyday people who lived in Poland, to accept a more complete story, understand each other, and build future working relationships.

### **Research contribution**

This research is unique in that, a large spectrum of the complex Polish situation during WWII was examined simultaneously in Israel and Poland, through scholarly inquiry. Staying close to the sources was complex as most Polish students were familiar with the history from the communist period. During that period all references were based upon the Polish sufferings and only a section of the Polish sufferings included the Jews. This research shed light on the situation both for the Polish teachers and the Israeli teachers. It encouraged the Polish teachers to understand their past and the Jewish people. At the same time Israelis, including second and third generation survivors, who have grown up on the catastrophe that occurred on Polish soil were exposed to the wider Polish narrative. Working together with their Israeli counterparts Poles and Israelis interacted together through reflecting on Polish-Jewish history and generated knowledge surrounding the Holocaust and that period of time. Upon Israelis learning the wider story and in recognizing the new found acceptance of a wider story by their Polish counterparts, Israelis developed more understanding towards the Polish teachers. When the Poles learned the wider story they examined their own history differently, trying to understand themselves and the Israelis better. The knowledge and awareness of both sides promoted understanding and the request of the participants to develop the relationships between the Polish and Israeli teachers. A face to face meeting at the end of the semester would encourage further understanding and possibly form the basis of teaching together in their schools in Poland and Israel combined Holocaust lessons.

Specifically, the results of this research may help in teacher training and preparing future programs for teaching the Holocaust while emphasizing simultaneous learning of histories. Generally, it may serve as an example of a method of studying histories of different races, religions or nationalities. Through studying identical histories and communicating between the different groups this may serve as a means of breaking barriers and prejudices among students while aiming at promoting understanding, empathy, and forming a healing process.

## References

- Białecka, A. (2008). Pamięć, świadomość, odpowiedzialność. Edukacja w muzeum i miejscu pamięci Auschwitz oraz jej rola w kształtowaniu współczesnej tożsamości europejskiej. In P. Trojanowski (Ed.), *Auschwitz i Holocaust: Dylematy i wyzwania polskiej edukacji* (pp. 49–58).
- Bilewicz, M., Winiewski, M., Soral, W. (2013). *Antisemitism in Poland 2013: Research Report based on Polish Prejudice Survey II*. Centrum Badań nad Uprzedzeniami: Warszawa.
- Bilewicz, M., Winiewski, M., and Radzik, Z. (2016) Antisemitism in Poland: psychological, religious, and historical aspects. *Journal for the Study of Antisemitism*, 4, 423–440.
- Borowski, T. (1992). *This Way for the Gas Ladies and Gentlemen*. Penguin Books: N. Y.
- Engel, D. (1998). Patterns of Anti-Jewish Violence in Poland, 1944–1946. *Yad Vashem Studies*, 26, 43–85.
- Grabowski, J. (2013). *Hunt for the Jews: Betrayal and Murder in German-Occupied Poland*. Indianapolis, Indiana: University Press.
- Gross, J. (2001). *Neighbors: The Destruction of the Jewish Community in Jedwabne, Poland*. Princeton: University Press.
- Gross, J. (2006). *Fear: Anti-Semitism in Poland after Auschwitz*. N. Y: Random House.
- Gross, M. (2013). To teach the Holocaust in Poland: understanding teachers' motivations to engage the painful past. *Intercultural Education*, 24, 103–120.
- Kearney, Kerri S.; Hyle, Adrienne E. (2003). The grief cycle and educational change: *the Kubler-Ross contribution in Planning & Changing*, 34, 32–57.
- Levi, P. (1996). *Surviving in Auschwitz*. New York: Simon & Schuster
- Milerski, B. (2010). Holocaust education in Polish public schools: *Between remembrance and civic education*. *Prospects* 40, 115–132.
- Romero, M., (1981) Multicultural Reality: The Pain of Growth. *Personnel & Guidance Journal* 59, 384.
- Romi, S. & Lev, M. (2007). Experiential Learning of History through youth journeys to Poland: Israeli Jewish Youth and the Holocaust. *Research in Education*. 78, 88–102.
- Segev, T., (2000). *The seventh million: The Israelis and the Holocaust*. New York: MacMillan.
- Trojanski, P. (2013). The Legacy of the Holocaust in Poland and its educational dimension. *Jewish Studies and Holocaust Education in Poland*, 93.
- Wagner, LeAnne. (2013). Good grief! be supportive of teachers when implementing tech. *Learning & Leading with Technology*, 41, 30–33.
- Weinbaum, L. (2011). Where the past is never past: Holocaust memory in post-communist Poland in Collaboration with the Nazis (pp 39–57). Routledge.
- Zimmerman, L., W. (2014). *Jewish Studies and Holocaust Education in Poland*. North Carolina: McFarland & Company, Inc.

# זיכרון וחינוך בהגות היהודית



## ערכה הפיזי והמטאפיזי של ארץ ישראל בהגותם של רש"י, רשב"ם, רד"ק ורמב"ן\*

### דוד שניאור

מטרת מחקר זה היא לתאר את משנתם החינוכית של פרשנים נבחרים ביחס לארץ ישראל, כפי שהם עולים מריכוז התייחסותם לענייני גיאוגרפיה במקרא. הפרשנים רש"י, רשב"ם, רד"ק ורמב"ן חיו בתקופות שונות ובמקומות שונים, וניסו, כל אחד בדרכו, לבאר עניינים גיאוגרפיים המופיעים במקרא ללא ידע גיאוגרפי מדויק וללא הכרת הארץ מקרוב, למעט רמב"ן שהגיע לארץ ישראל בסוף ימיו. תחום זה טרם נחקר אצלם. אחת המסקנות היא שלמרות שפרשנים אלו עשו שימוש נרחב במקורות חז"ל שהיו לפנייהם ואשר התייחסו לעניינים גיאוגרפיים שונים, ניתן למצוא אצלם פרשנות עצמאית נרחבת, חרף העובדה שרובם לא הכירו את ארץ ישראל ונופיה מקרוב.

### מבוא

ארץ ישראל ואתריה נזכרו פעמים רבות במקרא; מתוך התייחסות הפרשנים לגיאוגרפיה שלה ההנחה היא, שניתן למצוא מגמות הגותיות לגביה, חרף העובדה שהם לא כתבו ספרי הגות מקיפים שיעידו על השקפותיהם בענייני אמונה. דוגמא לביסוס דרך חשיבה זו מוצאים אנו אצל גרוסמן (תשס"ו) שעמד על שיטתו החינוכית-דתית של רש"י ביחס לארץ ישראל ומעמדה, ועל כך שרש"י ניסה להשפיע על קהל קוראי פירושו.

לגבי תפישתו הגיאוגרפית של רש"י בתורה, בדקנו את פירושו למקומות גיאוגרפיים והסקנו, כי גישתו הפרשנית להסבר שמות המקומות איננה על פי רוב במשמעות גיאוגרפית, אלא במשמעות סמלית-חינוכית (שניאור, תשס"ח), דבר המחזק את דברי גרוסמן (תשס"ו). בנוסף לפירושי רש"י לענייני גיאוגרפיה במקרא, נביא דוגמאות גם מדברי רשב"ם, רד"ק ורמב"ן, ודרכן נוכל ללמוד ולהכיר את הגותם של הפרשנים ביחס לארץ ישראל. ארבעת פרשנים אלו, חיו בתקופות שונות ובמקומות שונים, וניסו, כל אחד בדרכו, לבאר עניינים גיאוגרפיים המופיעים במקרא.

המתודולוגיה של מחקר זה היא בחינת דברי רש"י כיעד חינוכי בעזרת הכרת ריבוי התייחסותיו לארץ ישראל, כגון: נתינת משמעות מטאפיזית למקומות גיאוגרפיים, יישוב

\* מחקר זה נכתב בסיוע התמיכה שקבלתי מהבמה לתולדות ארץ ישראל והעם יהודי לשנת תשע"ז, מטעם אוניברסיטת חיפה.

תיאורים סותרים בין גבולות הארץ המובטחת לבין גבולות כיבוש הארץ, בחירתה ההיסטורית של ארץ ישראל על ידי בורא העולם (רש"י לבראשית א, 1; חרל"פ, תשס"ו). הקשר שבין שמירת המצוות בעם ישראל לבין ירושת הארץ ועוד. גם בסוגיה זו, בדקנו את השפעת הרקע הריאלי בתקופת רש"י, לאמור, השפעת מצבה הרוחני והחברתי של הקהילה היהודית בסביבה שבה הוא חי, על המגמות שניתן למצוא בפירושו, ואשר מייחדות את השקפתו ואת המסר שהוא מעוניין להעביר לקהלו (ראו רפל, תשנ"ה).

גם רשב"ם, רד"ק ורמב"ן, מתייחסים בפירושיהם לענייני גיאוגרפיה הנמצאים במקרא, אולם אין מחקרים מעמיקים המתייחסים לנושא זה בפירושיהם.

בפירושי רד"ק יש התייחסויות גיאוגרפיות רבות, כגון: ארץ ישראל במרכזו של העולם (יחזקאל לח, 12; תהלים קלב, 2), ובפירושו הוא עומד על תפישתו ההגותית: ייחודה של ארץ ישראל מבחינה רוחנית (מל"ב יז, 27–28; תהלים נו, 14; פז, 3; קה, 4; קטז, 9), מאפיינים סביבתיים ואקלימיים בארץ ישראל (ישעיה ה, 1; יחזקאל לו, 30; תהלים כב, 13; מח, 3), תפקיד ארץ ישראל בנבואות אחרית הימים (ישעיה סה, 18; יחזקאל מז, 17; זכריה יד, 10, תהלים קכה, 2). על הגותו של רמב"ן ביחס לארץ ישראל נכתב מעט (ברומברג, תשס"ז; נויגרשל, תש"ן; רביצקי, תשנ"א; Newman, 1968), אך גם בפירושו טרם נחקר התחום הקשור להיבטים הגיאוגרפיים.

אחד מעקרונות מחקרנו בבדיקת ובהשוואת דברי הפרשנים, הוא הכרת הרקע ההיסטורי לפירושיהם. בנושא הגיאוגרפי העומד ביסוד מחקרנו, ישנה חשיבות רבה לעיון בדברי הפרשנים לאור התקופה ההיסטורית שבה חיו, לא רק משום הכרת הידע הקרטוגרפי שעמד לפניו, אלא בייחוד בשל המגמות הנלמדות מפירושיהם, דוגמת השפעות הכנסייה הנוצרית על פרשני המקרא שחיו בארצות בהן שלטה הנצרות (Cohen, 2004).

### ארץ ישראל בהגותו הפרשנית של רש"י

כדי למצוא תפישה הגותית מקיפה ביחס לארץ ישראל בפירוש רש"י למקרא, יש צורך לברר את עמדתו כלפיה בראי התקופה שבה חי, דוגמת הגזירות והטבח, שנגזרו על היהודים, במהלך מסעי הצלב, שהחלו בשנת 1096. רש"י לא חיבר ספר הגות סדור, שיכול להעיד על השקפתו בענייני אמונה ומוסר, אך בפירושו הרבים למקרא ולתלמוד הבבלי ניתן למצוא מגמות חינוכיות ואמוניות בנושאים שונים. את חיבתו לארץ ישראל ניתן למצוא בתדירות הופעתה בפירושו לתורה ובתיאור שבחה (213 מופעים, כולל אותיות בכל"ם). תחומי אזכורה כבעלת אופי מיוחד, בנוסף לקדושתה ולבחירתה על ידי ה', מופיעים תדיר בפירושו (ראו גם גרוסמן, תשס"ב, 27–31).

בפירושי רש"י קיימות מובאות רבות מחז"ל המתארות את שבחה של הארץ בהיבטים רבים, שאינם רק מתחום הקודש והרוחניות:

- תיאור יופייה של הארץ: "אל ארץ כארצכם" – אמר רבי שמעון בן יוחאי: שוטה היה זה; משל למלך [...] כדאיתה בספרי, בפרשת "והיה עקב תשמעון", היה לו לומר אל ארץ יפה מארצכם, אלא שלא היה יכול לספר בגנותה של ארץ ישראל (ישעיה לו, 17).

- שבח פירותיה והשלכותיו: "ויאכל תנובת שדי" – אלה פירות ארץ ישראל שקלים לנוב ולהתבשל מכל פירות הארצות (דברים לב, 13); שכל הארצות יהיו דובאות כסף וזהב לארץ ישראל שהיא מבורכת בפירות, וכל הארצות מתפרנסות הימנה וממשיכות לה כספן וזהבן (דברים לג, 25).
- רצונם של שליטים שונים לכבוש אותה בשל שבחה: אין לך כל מלך ושלטון שלא קנה לו פלטרין ואחוזת בארץ ישראל, שחשובה לכולם היא (דברים לג, 17).
- שכל מלך שלא קנה לו פלטרין בארץ ישראל לא נתקררה דעתו במלכותו, שנאמר "ואתן לך ארץ חמדה" (יהושע ז, 21).
- יחסה המיוחד של אדמת הארץ לעם ישראל: כיון שבאו ישראל לעבור, נזדעזע ההר של ארץ ישראל כשפחה היוצאת להקביל פני גבר תהלים (במדבר כא, 15).
- עדיפות קבורת מתים באדמתה: "אל נא תקברני במצרים" – סופם להיות עפרם כינים, ושאין מתי חוצה לארץ חיינ אלא בצער גלגול מחילות (בראשית מז, 29).
- הדגשת קדושתה של הארץ בהשוואה לארצות הניכר:
- "והייתי להם לאלהים", אבל הדר בחוצה לארץ דומה כמי שאין לו אלוה (בראשית יז, 8).
- הוא השתמש בדרשה מחז"ל (בבלי כתובות קי, ב; בבלי עבודה זרה יז, ב), שנאמרה בהקשר לפסוקים אחרים במקרא. לדבריו, ההבטחה האלוהית איננה חד צדדית: כדי שעם ישראל יזכה להבטחת ה"זרע והארץ" עליו לשוב לארץ ישראל! אין לצפות שהקב"ה יקיים את הבטחותיו, כל עוד העם נמצא בגלות, כיוון שכך דומה העם כמי שאין אלוה!
- "אל תרד מצרימה", שאתה עולה תמימה, ואין חוצה לארץ פְּדִי לך (בראשית כו, 2).
- "שוב אל ארץ אבתיך" – ושם אהיה עמך, אבל בעודך מחובר לטמא אי אפשר להשרות שכינת עליך (בראשית לא, 3).
- ארץ ישראל אינה מקיימת עובדי עבירה (ויקרא יח, 28); שכל הדר בארץ ישראל אני לו לאלהים, וכל היוצא ממנה, כעובד עבודה זרה (במדבר יג, 22).
- אדמה זו של ארץ ישראל, שהיא קדושה (מל"ב ה, 17); "תבל" – היא ארץ ישראל, שמתובלת במצות הרבה (ישעיה כד, 4). בהמשך לתפישה זו, מובנת הדרשה אודות מלאכי ארץ ישראל שליוו את יעקב והתחלפו עם מלאכי חוץ לארץ בעקבות יציאתו מהארץ: מלאכים שליווהו בארץ אין יוצאין בחוצה לארץ ועלו לרקיע, וירדו מלאכי חוצה לארץ ללוותו (בראשית כח, 12).
- ארץ ישראל נבחרה על ידי הקב"ה להיות ארצו: הבחורה לי מכל הארצות (ישעיה מט, 8; ראו חרל"פ; ואזנה, תשס"ח, 83–93; קלאי, תשכ"ב, 27–34). "לה' הארץ" – ארץ ישראל (תהלים כד, 1); "אל מנוחתתי" – לארץ ישראל (תהלים צה, 11).
- קדושתה של הארץ בפירושו נובעת מתוך התפישה שהיא ארץ החיים (תהלים נו, 14; קטז, 9), כלומר, נמצאת תחת השגחת ה', וההשגחה על הארצות האחרות נעשות דרכה – "אשר ה' אלהיך דרש אתה" – [...] כביכול אינו דורש אלא אותה, ועל ידי אותה דרישה שדורשה, דורש את כל הארצות עמה (דברים יא, 12).



- הארץ מוזכרת בדברי הנבואה כמקום שאליו יתקבצו בימי הגאולה כל העמים להודות לה: וכשהגליות הנקבצות מגיעות שם, הם צופים משם ורואים אורה של ארץ ישראל ושמים ואומרים הודיה (שה"ש ד, 8).
- שבחה של הארץ בתחום המשפט ומבחינה חקלאית: "ושכן במדבר משפט" – בירושלים, שהיא כמדבר. "וצדקה בכרמל" – היא ארץ ישראל.
- שבחה מבחינה חקלאית שתהא באותן הימים ככרמל (ישעיה לב, 16). מקורות אלו ואחרים מלמדים על קיומה של מגמה חינוכית כללית בפירושו, שמטרתה, לעודד את היהודים בשעת צרה, כדברי בער (תש"י, 325):  
האקטואליות אינה נגבלת בתחומי הוויכוח התיאולוגי במוכן המצומצם. נראה, כי רש"י כתב כמה פירושים לא לשם ביאור המקרא בלבד, אלא לשם חינוכם ועידודם של בני דורו בשעת צרתם.
- גם לדעת פטשניק (תשי"ח, 196–197), מטרת רש"י הייתה לחזק ולעודד את היהודים בגלות ולכן עסק בהבאת מדרשים העוסקים בשבחה של הארץ ובתפקידה בימי הגאולה: הוא הציב לו למטרה על ידי פירושו לתורה לקרב את לבם של ישראל לאביהם שבשמים; לחזקם, לעודדם ולהקל מעליהם את קושי הגלות והשעבוד. רש"י אסף את מדרשי האגדה השונים שלא היו ידועים בעם והכניסם לתוך פירושו, ועל ידי המדרשים האלה המדברים בשבח ישראל והגאולה העתידה למדו כולם, החל מהקטן שבקטנים, תינוקות של בית רבן, עד הגדול שבגדולים, זקן ויושב בישיבה, לאהוב את עמם וארצם.
- חוקרים שונים סבורים, שהשקפת עולמו החיובית והאוהדת של רש"י כלפי ארץ ישראל הודגשה ככל הנראה, כחלק מתוך הפולמוסים שהיו לו בפירושו נגד הנצרות, המזוהים כ'אדום' (גרוסמן, תשס"ז; רפל, (תשנ"ה), 48–49). לדוגמא: הוא זיהה את נבואת התוכחה על אדום: ויטרף לעד אפו ועברתו שמרה נצח (עמוס א, 11) על ההווה בתקופתו – וגם עודנו טורף אפו ושומר עברתו ולא חזר בו, ולא כנבואה על אדום ההיסטורית בעבר (כפי שפירש רד"ק על אתר). לדעת (Shereshevsky (1970–1971), ניתן לבסס את ההנחה, שרש"י הכיר את פרשנות אבות הכנסייה: בחלק מפירושו למקרא, בעיקר בספרים שהנצרות הרבו להשתמש בהם (כגון: תהלים), וכן בעניינים פולמוסיים מובהקים (כגון: אמירות משיחיות, הגשמת האל). פרשנותו מתעמתת עם הפרשנות הנוצרית. כדברי גרוסמן (תשס"ו, 25):
- אחד הנושאים שהדגיש [רש"י] בפירושו הוא זכותו של עם ישראל על ארץ ישראל. זהו רצונו של האלוהים בורא העולם, וממילא אין לבוא בטענות אל היהודים על שגירשו את עמי כנען וירשו את נחלתם... לדעת רש"י ויתר עשיו במפורש על זכותו על ארץ ישראל בהליכתו אל שעיר ובעזבו את ארץ ישראל [...] "עשיו" הוא סמלה של המובהק של הנצרות בעיני היהודים בימי הביניים ולפניהם, ומכאן ההשלכה הברורה שיש לפירוש זה על ימיו של רש"י ועל הפולמוס שלו עם הנצרות.
- גרוסמן (תשס"ב) אף עמד על הדרך שבה ניתן ללמוד על הגותו של רש"י, על פי בחירת מקורות חז"ל מהם שאב רש"י את פירושו:

עשרות פעמים בפירושו למקרא דיבר רש"י בשבחה של ארץ ישראל, מבחינה גשמית ורוחנית גם יחד. אמנם, הרוב הגדול של דבריו לקוח ממדרשי חז"ל, אך עדיין ניתן ללמוד מהם גם על השקפת עולמו שלו. ראשית כול, עמדו לפניו מדרשים רבים אחרים והוא העדיף ובחר באלה, למרות שרבים מהם אינם עדיפים מן הבחינה הלשונית או מבחינת הקשרם של הכתובים. גם ההדגשות החוזרות שלו מעידות כך. ניכר בביורו שרש"י שם לו למטרה להגדיל את חיבתה ואת אהבתה של ארץ ישראל בלב הקוראים, ולכן בחר במדרשים אלה וחזר עליהם פעמים הרבה.

לסיכום: רש"י הרבה לעסוק בפירושו בארץ ישראל ובשבחיה הפיזיים והרוחניים. החוקרים הסבירו את יחסו המיוחד לארץ על רקע עליית קרנה של הכנסייה הנוצרית ותחילת מסעי הצלב, רצונו היה לחזק את הקשר שבין היהודים הנמצאים בארצות הניכר לבין הארץ המובטחת.

### הגותו הפרשנית של רשב"ם

ר' שמואל בן מאיר נולד בסביבות שנת 1080 בְּרָמְרוּ (Ramerupt), הסמוכה לטרוייש, מקום לידתו ומגוריו של סבו – רש"י. היה מראשוני "בעלי התוספות" ופירש מספר מסכתות, אך עיקר מפעלו הפרשני הוא פירושו לתנ"ך, שממנו שרדו בעיקר פירושו לתורה ולמספר ספרים נוספים (לאחרונה נמצא פירושו לתהלים החל מפרק מ"ב. ראו תא-שמע, תשנ"ז; מונדשיין, תשע"א). הוא החסיד הנלהב ביותר והאדוק ביותר של פירוש המקרא על פי פשוטו, הן להלכה הן למעשה, כדברי יפת (תשס"ח, 38). העיקרון הפרשני של רשב"ם להיצמד לפשט הכתוב, גבר לעיתים על ההסבר ההלכתי, גם כשברור שלא התנגד לביצועה של ההלכה, כדברי מושקוביץ (תשנ"ח, 53). בפירושו מצאנו שלוש התייחסות ערכיות בענייני גיאוגרפיה:

- התלות של הארץ ברצון ה' להוריד בה גשם ועל ייחודה בהקשר שבין שמירת המצוות לבין הגמול לשומריהן; כאשר עם ישראל שומר את התורה ואת המצוות, ארץ ישראל היא הטובה מכל הארצות, ואם לא ישמרו היא תהיה רעה מכל הארצות:
 

כי הארץ אשר אתה בא שמה לרשתה לא כארץ מצרים – כן שיטת פרשיות הללו: צריכים אתם לשמור את מצות ה', כי הארץ הזאת טובה מכל הארצות לשומרי מצותיו, ורעה מכל ארצות ללא שומרים; כי הארץ אשר אתה בא שמה אינה כארץ מצרים, שאין צריכים למטר [...] ; אבל ארץ ישראל, אם אתם שומרים מצוות – עיני ה' אלהיך בה להשקותה במטר השמים [...] ; לתת מטר בעת הצורך; והיה אם שמע תשמע [...] ונתתי מטר [...] , ואם לאו – ועצר את השמים ולא יהיה מטר (דברים יא, 10–17).
- יאמור, יתרונה של הארץ על פני מצרים הוא בראיית הקשר הישיר שבין מעשי עם ישראל לבין ירידת הגשם, ולא בהיבטים חקלאיים-כלכליים, כפי שלכאורה משתמע מפשט הפסוקים.
 

את הביטוי "נוה קדש" (שמות טו, 13), שהוסב על בית המקדש (מכילתא דרבי ישמעאל ט; טו, 2; רמב"ן), על ירושלים, או על הר סיני (ראב"ע הפירוש הקצר על אתר), הסביר ביחס לקדושת ארץ ישראל: "נהלת בעזך" – מנהל אתה את ישראל עכשיו, כדי להכניסם ולהורישם את ארץ כנען, שהוא "נוה קדשך".

- התיישבותו של עם ישראל בארצו כביטוי למלכות ה' בעולם: "ה' ימלך" – לאחר שתתישבו בארץ ישראל, תתוודע מלכותו של הקדוש ברוך הוא בכל המלכיות (שמות טו, 18).

### הגותו הפרשנית של רד"ק

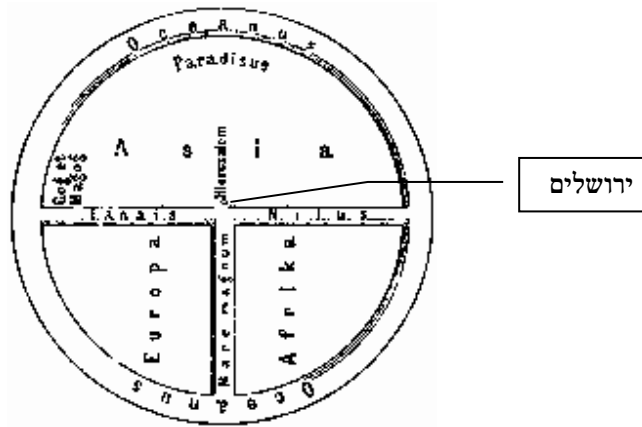
ר' דוד קמחי נולד בשנת 1160 בנרבונה (Narbonne), בדרום צרפת. מאזכוריהם הרבים בפירושו של אביו – ר' יוסף, ואחיו – ר' משה, שעסקו שניהם בדקדוק ובפרשנות המקרא, ניתן להסיק, שלמד מהם יסודות ועיקרים בתחומים אלו. הוא עסק אף בתחום הדקדוק וחיבר ספרים בנושא, כגון ספר המכלול ועט סופר. הוא כתב פירושים לספרי מקרא אולם לא כולם שרדו. ואף עסק בענייני מסורה וביקורת הטקסט. את פירושו של רד"ק ניתן לאפיין כפרשנות סינתטית, משום שמיזג בין פירושיהם של רש"י ובית מדרשו מצפון צרפת, עם הפרשנות המדרשית של חכמי פרובנס בדרום צרפת ועם פרשנותו של ראב"ע מספרד. סגנון מתאפיין בכתיבה בהרחבה רבה, והיו שראו בכך ביטוי לשיטתו כפדגוג ומחנך, כדברי מלמד (תשל"ח, 808).

לאחרונה התייחס Grunhaus (2013) לנושא הגיאוגרפי בפירוש רד"ק; לכשהופיע שם מקום שאין לו הסבר במקרא, ואף חז"ל הזכירוהו, תלה רד"ק את העדר ההסבר בכך שהוא היה ידוע לכותב, ולפיכך לא ראה צורך להסבירו.

רד"ק התייחס בפירושו פעמים רבות לתיאורי נופיה, הריה וגבולותיה של ארץ ישראל; הביטוי "ארץ ישראל" (כולל אותיות השימוש בכל"מ) מופיע בפירושו של רד"ק 415 פעמים.

- **טבור הארץ** (יחזקאל לח, 12): ביטוי זה מתייחס לארץ ישראל: ונקראת ארץ ישראל טבור הארץ לפי שהיא באמצע העולם, כמו שהטבור באמצע הגוף (וכן בתהלים קלב, 2). אפשר שפירושו הושפע ממה שהיה מקובל בתקופתו במפות OT, שכן החל מהמאה השמינית, הופיעו מפות תבל שתיארו את העולם המוכר אז. שמן ניתן להן משום ציור תיחום המפה בעיגול של האוקיינוס, כמו האות O, ובתוך המפה היו מתוחמות היבשות אסיה, אפריקה ואירופה על ידי נהרות וימים (כמו הים התיכון והנילוס), שצורתם כצורת האות T. ירושלים, על פי רוב, הופיעה בהן במרכז המפה, לאמור במרכז העולם, לציון קדושת ירושלים לפי האמונה הנוצרית (איור מספר 1). אולם אפשר, שעל פי פירושו בשופטים ט, 37, משמעות "טבור הארץ" היא סמלית, ואינה גאוגרפית. ובאופן סמלי יובן אף פירושו אודות ארץ ישראל הנמצאת באמצע העולם, חשוב לצייין שגם ממקומות נוספים בפירושו עולה, שארץ ישראל היא במרכז העולם (ראו פירושו לבראשית כט, 1; לישעיה ב, 6; למלכים ב יג, 17; לישעיה ל, 6).

איור מספר 1: מפת O-T



- בפירושו מתייחס רד"ק לארץ ישראל בתחומים שונים: רוחניות, קדושה, בריאות:
- אוירה של ארץ ישראל מחכים (תהלים פז, 3).
  - "לפני אלהים" – זו ארץ ישראל (תהלים נו, 14), "אתהלך לפני ה'" בארץ ישראל, ששכנתו שם (תהלים קטז, 9).
  - כי בארץ ישראל הם פני השכינה, ושם תקובל תפלתו מהרה (תהלים קה, 4).
  - ויצאתי מארץ ישראל שהיא מקום הנבואה (יונה א, 10).
  - מקודשת מכל הארצות, ולא תסבול הארץ התועבות ההם (מלכים ב יז, 27–28); ואילו לא אחזו ישראל בחטאת ירבעם ולא אחזו בני יהודה בחטאת מנשה לא היו לוקים בעוונותיהם ולא חרבה ארץ ישראל (יחזקאל יח, 2).
  - כל זמן שלא היו בניה בתוכה, אע"פ שהיו יושבים בה אומות העולם, לא הייתה נקראת בעולה, כי לא היו מתקבלים בה (ישעיה סב, 5; ראו גם פירוש רמב"ן לויקרא כו, 16)
  - כי כל אדם, שיבא מנוף אחד לנוף אחר, יחלה בהשתנות לו האוויר, ואוויר ארץ ישראל, כל שכן אוויר ירושלים, יפה נוף [...], כי אפילו היו באים שם חולים, היו מתרפאים, כי אווירה ממוזג וטוב (תהלים מת, 3). דבריו מבוססים על התיאוריה האקלימית, לפיה קיים קשר בין התנאים הסביבתיים, גיאוגרפיים ואקלימיים, לבין אופיו של האדם ותכונותיו (ראו מלמד, תשנ"א, 52).
  - בשן הוא [...] מקום מרעה דשן ושמן, והבהמות הרועות שם הם דשנים וחזקים (תהלים כב, 13; ראו עוד פירושו לישעיהו ה, 1 אודות כינוייה של הארץ ומשמעותם).
  - "חרפת רעב בגוים" – כי ארץ ישראל צריכה לגשמים יותר מהארצות האחרות, לפיכך הרעב מצוי בה יותר משאר הארצות (יחזקאל לו, 30).

### טבעה של הארץ בימי הגאולה

- אופיו הגיאוגרפי ההררי: ירושלים תתנשא מעל כל הארץ – כל הארץ סביב ירושלים שהיא עתה הרים, כמו שאמר "ירושלים הרים סביב לה", תהיה אז מישור כערבה, והיא תרום ותגביה על כל ארץ ישראל (זכריה יד, 10).
- השלום, הטובה ואריכות הימים יהיו נחלת תושבי הארץ לעתיד: ורוב הטובה והשלום ואריכות הימים – בירושלים ובארץ ישראל יהיה, כמו שאמר "נכון יהיה הר בית ה' בראש ההרים ונשא מגבעות" (ישעיה סה, 18).
- אלא שגדול יהיה גבול ארץ ישראל לעתיד ממה שהיה (יחזקאל מז, 17).

### תופעות ייחודיות לארץ ישראל

- והנכון, כי טבע החיות לא תתחלף, ויטרפו ויאכלו בשר כמו שהם עושים עתה, אלא הבטיח את ישראל, שהחיות הרעות לא יזיקו בכל ארץ ישראל (ישעיה יא, 6–7).
- והנה איבת הנחש, הנגזרת בימי בראשית עם האדם, תסתלק בימות המשיח בכל ארץ ישראל ולעם ישראל, בכל מקום שילכו לא יזיקם נחש ולא חיות רעות (ישעיהו יא, 8).

### הגותו הפרשנית של רמב"ן

ר' משה בן נחמן נולד בגירונה (Girona), בחבל קטלוניה בספרד, בשנת 1194. הוא כתב פירושים לחלק מספרי המקרא (חמשת חומשי התורה ואיוב), ואף עסק בהלכה ובפרשנות התלמוד, בקבלה, בשירה ובפיוט. ככל הנראה, בשל הצלחתו להדוף ולנצח את ההתקפות על היהודים והדת היהודית ב'ויכוח ברצלונה', נאלץ לעזוב את ספרד ועלה בשנת 1267 לארץ ישראל כדברי ניצן, נבו וגרוס (תש"ס, 297–298). הגותו של רמב"ן אודות ארץ ישראל נחקרה (ראו ברומברג, תשכ"ז); כיוון שכך נציין רק מספר דגשים הנוגעים באופן ישיר למחקרנו. בשנים האחרונות נחקרו התיקונים והתוספות של רמב"ן בפירושו לתורה בעקבות הגעתו לארץ ישראל. מחקרים אלו משווים בין פירושו שנכתב בספרד לבין השינויים במהדורת פירושו שנכתבה בארץ ישראל (כהנא, תשכ"ט; סבתו, תשנ"ה; תשס"ה; עופר ויעקבס, תשע"ג). חלק מתוספות ותיקונים אלו קשורים למקורות שלא היו בידי, חלקם קשורים לשינוי דעתו הפרשנית וחלק מועט מהם עוסק במציאות הגאוגרפית בארץ ישראל, שאליה התודע מקרוב עם הגעתו ארצה (יעקבס, 2012; שניאור, תשע"ד; יעקבס, תשע"ז).

רביצקי (תשנ"א, 8–9) עמד על גלגוליו ותהפוכותיו של הרעיון שבפסוק "הציבי לך ציונים" (ירמיה לא, 20) המבשר שהעם עוד ישוב לצייון (ראו רש"י ורד"ק על אתר).

אחד הדיונים נסוב על רמב"ן אשר היה כידוע האיש אשר נטע את הרעיון הנדון כאן בתוך תפישה תיאולוגית כוללת, ואשר העניק לו עומק מיסטי ומיתי מיוחד. בדבריו על רמב"ן תיאר

רביצקי (תשנ"א, 8–9) את הגותו הייחודית לארץ ישראל:

במשנתו [...] התורה כולה היא ביסודה תורת ארץ-ישראל, והמצוות כולן בפנימיותן, הן "משפט אלוהי הארץ". שכן ארץ-ישראל מקודשת מכל הארצות במובן הרדיקאלי – היישותי והעצמותי – של המילה [...] ארץ ישראל מקיימת זיקה ישירה ואינטימית כלפי יסודות אלהיים מוגדרים, יסודות שהתורה נאצלת מהם ושקיום המצוות מכוון כלפיהם,

ולפיכך שורה התאמה פנימית וחד-פעמית בין הארץ הזו דווקא, לבין תורה ומצוות אלה דווקא. ארץ ישראל, ורק היא, מוכשרת אפוא מטבע ברייתה לעבודת ה', ורק בה בלבד ניתן לקיים חיים דתיים סגולים ואותנטיים.

מתיאור הגותו ומהרעיונות החוזרים ומופיעים בפירושו לתורה וביצירותיו האחרות ניתן להבין שניתן משקל לעניינים הבאים:

- **הארץ הנבחרת.** לדבריו ארץ ישראל נבחרה כנחלת ה'; שמו של הקב"ה הוא אלהי הארץ: כי אברהם מבראשונה ידע כי ארץ כנען היא נחלת ה' (בראשית יב, 1; ראו עוד בראשית כו, 5; דברים ו, 2); הקדוש ברוך הוא יקרא אלהי ארץ ישראל (בראשית כד, 3; ראו עוד דברים לא, 16) נויגרשל (תש"ן, 315) מסכם: ממשלו הישיר של ה' על עם ישראל הוא בארץ ישראל, המקום שהוא נחלת ה'.

- **רוחניות הארץ.** ראוי לציין, כפי דעת רביצקי (תשס"ז, 13), שהגותו הייחודית על קדושתה של ארץ ישראל, הטביעה את חותמה על כתיבתם של חכמים לא מעטים במהלך הדורות, החל בתלמידיו ופרשניו הראשונים [...] וכלה בהגות ציונית דתית בדורות האחרונים. בנושא זה מרחיב רמב"ן:

1. התאמתה לעם ישראל, קדושתה ומקום השראת השכינה בתוכה: ודע כי ארץ כנען לגבולותיה מאז היתה לגוי (ע"פ שמות ט, 24) היא ראויה לישראל (בראשית י, 15–18); שאם שהה אדם עם אשתו בחוצה לארץ חמש או עשר שנים ובאו לארץ ישראל, שנותנין להם זמן עשר שנים מעת ביאתם בארץ, אולי בזכות הארץ יבנו (בראשית טז, 3); וגם כי כל העמים עושים צדקות עם רעהם ועם ענייהם, לא היה בכל הגוים כסדם לאכזריות. לדעתו משפט סדם מעיד על מעלתה, שכן עיר זו היא מכלל נחלת ה', ואינה סובלת אנשי תועבות (בראשית יט, 5); אבל רבי אברהם [=אבן עזרא] בפירושו על בראשית לג, 18–19 אמר, כי הזכיר הכתוב הזה, להודיע כי מעלה גדולה לארץ ישראל, ומי שיש לו חלק בה חשוב הוא כחלק העולם הבא.

2. השכינה שורה בה (בראשית לג, 20); "לאוהבי ולשומרי מצותי" – אלו שהם יושבים בארץ ישראל ונותנין נפשם על המצות (שמות כ, 6); ואלהי ארץ ישראל שהיא נחלת ה'. ארץ ישראל אינה כשאר ארצות, אינה מקיימת עובדי עבירה [...] ישיבת ארץ ישראל שקולה כנגד כל המצות שבתורה (ויקרא יח, 25); שאין נבואה אלא בארץ ישראל (דברים יח, 15); ואין ראוי שנטמא הארץ ותהיה קללת האלהים בארץ הקדושה (דברים כא, 22–23); בעבור שהיתה הארץ מלאה כל טוב, צבי לכל הארצות (דברים לד, 4).

- **השמחה בעלייה לארץ.** בפירושו למדבר יג, 2: ועל כן צוה אותם משה בפרט: "הטובה היא אם רעה" וגו', "השמנה היא אם רזה" וגו', והכלל: לשמחם כי "צבי היא לכל הארצות", ויעלו בה בחפץ גדול. לדברי ברומברג (תשכ"ז, 254): רעיון זה אנו מוצאים כאן לראשונה והוא מיוחד לרמב"ן ולא מצאנוהו לשום פרשן מן הראשונים – רעיון העלייה מתוך חשק ושמחה. שמחתו, על שזכה לעלות לארץ, הביאה לתנופת עלייה ולתחיית היישוב היהודי בירושלים ובארץ ישראל כולה (אבן חן, 1978).

עם הגעתו, הביע את שמחתו על הזכות שנפלה בחלקו לעלות לארץ, כפי שעולה מתפילה שחיבר. ואשר לדברי יערי (תשל"ו, 80) השפיעה על עליית רבני צרפת ותלמידיו מספרד, בדור שאחריו:

אבינו אב הרחמן / לא יתום ישראל ולא אלמן  
 כי רחמיך עליהם במקומן / בכל עת ובכל זמן  
 ובית עבדך זה משה בן נחמן / הבא לראות עירך ומקדשך בחורבנך  
 ובקרעו בגדו ומעילו בוכה ומתאבל / אליך ישתחוה ואליך יתחנן  
 שיזכה ויראה דבירך והיכלך / אליך ואולמיך בבנינך  
 עינינו תחזינה ירושלים נוה שאנן / וערי יהודה בתיקונן  
 בשוב ישראל לנויהם / וכהנים לעבודתם ולויים לדוכנן [...]  
 לשכינת עֲוֹןְךָ ברית מקדשך, ולא יכרת מעונן (=לא יחרבו מעונותיהם)  
 וזה עבדך יֵשֶׁב בסתרן / ובצל שדי יתלונן  
 ברוך אתה ה' שומע תפילה (ראו שניאור, תשע"ד, 263–267).

- **אקלים הארץ.** אקלימה, פירותיה ומחצביה של הארץ רבים: כי יתרון הארץ וטובה הגדול השופע על כל באי עולם (בראשית כד, 1); ויתן לך משמני הארץ, כלומר: השמנה בכל הארצות, כענין שכתוב: צבי היא לכל הארצות (בראשית כז, 28); וטעם זבת חלב ודבש, כי שבח תחלה את הארץ שהיא טובה, לומר שהאוויר טוב ויפה לבני האדם וכל טוב ימצא בה, ושהיא רחבה, שיעמדו בה כל ישראל במרחב [...] וחזר ושבח אותה שהיא ארץ מקנה, שיש בה מרעה טוב, והמים יפים, ויגדל החלב בבהמות, כי אין הבהמות בריאות וטובות ומרבות החלב רק באוויר טוב ועשב רב ומים טובים (שמות ג, 8); וטעם "ארץ נחלי מים" – שהיא כגן רוה (דברים ח, 7); ובְּשָׂרָם כי בארץ ישראל מחצב נחשת וברזל, שהם צורך גדול ליושבי הארץ [...] שבח הארץ שימצאו בה מחצבים מן אבנים גדולות אבנים יקרות אבני גזית לבנות מהם בתים וחומות ומגדלים; לא כארץ מצרים וארצות רבות שהם שוכני בתי חומר, ונעשים ליושביהם קבריהם (דברים ח, 9).
- **השפעת ומעלותיה על ארצות אחרות.** לדבריו, שבחן של הארצות האחרות תלוי בזכויותיה של ארץ ישראל: כביכול אינו דורש אלא אותה, ועל ידי אותה דרישה שדורש אותה דורש כל הארצות. "תמיד עיני ה' אלהיך בה" – לראות מה היא צריכה, ולחדש בה גזרות, עתים לטובה ועתים לרעה כו'; כדאיתא במסכת ראש השנה (יז, ב). ויש בו סוד עמוק, כי הארץ הזאת נדרשת בכל והיא הכל, וכל הארצות מתפרנסות ממנה באמת (דברים יא, 10–12).
- **ייחודה באחרית הימים:** כי תהיה ארץ ישראל בעת קיום המצות כאשר היה העולם מתחילתו קודם חטאו של אדם הראשון, אין חיה ורמש ממית אדם, וכמו שאמרו: אין ערוד ממית אלא חטא ממית [...] ובהיות ארץ ישראל על השלמות, תשבות רעת מנהגם ויעמדו על הטבע הראשון אשר הושם בהם בעת יצירתם, וכבר הזכרתי מזה בסדר תולדות נח (ויקרא כו, 6); על הארץ שנתן לך, שינחילנה לך לעולמים ותשבע מטובה (דברים ח, 10).

## סיכום

עיון מקיף אודות סגולותיה הרוחניות ושבתה החומרי של ארץ ישראל בדברי הפרשנים, מלמד על שימוש רב שהם עשו במקורות חז"ל, אך קיימים גם הסברים עצמאיים העוסקים במרכזיותה של ארץ ישראל במובנים מטאפיסיים. חוקרים רבים ציינו שהרקע ההיסטורי והתרבותי של תקופתם, כאשר ארץ ישראל מוחזקת בידי המוסלמים (סלג'וקים), ובארצות אירופה נערכים מסעי הצלב לארץ הקודש תוך כדי טבח אכזרי בקהילות יהודיות, מהווה הסבר לריבוי תיאור שבתיה של הארץ בפירושיהם.

## מקורות

- אבן-חזן, י' (1978). עליית רמב"ן לארץ ותחיית היישוב היהודי. **קדום**, 1, 39–42.  
 בער, י' (תש"י). רש"י והמציאות ההיסטורית של זמנו. **תרכיץ**, כ, 320–332.  
 ברומברג, א"י (תשכ"ז). הרמב"ן כפרשן והשקפת עולמו. **סיני**, סא, 249–258.  
 גרוסמן, א' (תשס"ו). **רש"י**, ירושלים: מרכז זלמן שז"ר.  
 גרוסמן, א' (תשס"ב). ארץ ישראל במשנתו של רש"י. **שלם**, ז, 27–31.  
 ואזנה, נ' (תשס"ח). **כל גבולות ארץ**, ירושלים: מוסד ביאליק.  
 חרל"פ, ל"ד (תשס"ו). הפסוק הראשון בפירוש רש"י על התורה כסמן דרך בהשקפתו הפרשנית. **מים מדליו**, יז, 57–73.  
 יעקבס, י' (2012). ספרים חדשים שהתגלו לרמב"ן בהגיעו לארץ ישראל. *JSIJ*, 11, 105–118.  
 יעקבס, י' (תשע"ז). השפעת הריאליה הארץ ישראלית על פירושי רמב"ן לתורה. **על אתר**, יט, 37–55.  
 יערי, א' (תשל"ו). **מסעות ארץ ישראל של עולים יהודים – מימי הביניים ועד ראשית שיבת ציון**. גבעתיים: גזית.  
 יפת, ש' (תשס"ח). **דור דור ופרשניו: אסופת מחקרים בפרשנות המקרא**, ירושלים: מוסד ביאליק.  
 כהנא, ק' (תשכ"ט). הוספות רמב"ן לפירושו לתורה. **המעין**, ט, 25–47.  
 מונדשיין, א' (תשע"א). על גילוי הפירוש 'אבוד' של רשב"ם לספר תהלים, ופרסום מוקדם של פירושו למזמורים קכ–קלו. **תרכיץ**, עט, 91–142.  
 מושקוביץ, י"צ (תשנ"ח). **פרשנות המקרא לדורותיה**, ירושלים: האגף לתרבות יהודית.  
 מלמד, א' (תשנ"א). ארץ ישראל והתיאוריה האקלימית במחשבה היהודית. בתוך מ' חלמיש וא' רביצקי (עורכים), **ארץ ישראל בהגות היהודית בימי הביניים**. ירושלים: האוניברסיטה העברית ואוניברסיטת בר אילן.  
 מלמד, ע"צ (תשל"ח). **מפרשי המקרא: דרכיהם ושיטותיהם**, ב, ירושלים: מאגנס.  
 נויגרשל, צ"א (תש"ן). ארץ ישראל במשנת ריה"ל ורמב"ן, **שמעתין**, 100, 313–317.  
 ניצן, י', נבו, י' וגרוס, מ' (תש"ס). **דרכים בפרשנות המקרא: עיון בפרשנות ימי הביניים על התורה**, תל-אביב: מכון מופ"ת.  
 סבתו, מ' (תשנ"ה). על נוסח פירוש רמב"ן לתורה, **מגדים**, כג, 71–81.  
 סבתו, מ' (תשס"ה). תוספות רמב"ן לפירושו לתורה, **מגדים**, מב, 61–124.  
 עופר, י' ויעקבס, י' (תשע"ג). **תוספות רמב"ן לפירושו לתורה שנכתבו בארץ ישראל**, ירושלים: האיגוד העולמי למדעי היהדות.  
 פטשניק, א' (תשי"ח). גלות וגאולה במשנתו של רש"י ז"ל. בתוך ש' פדרבוש (עורך), **רש"י: תורתו ואישיותו** (עמ' 196–197). ניו יורק: הקונגרס היהודי העולמי ההנהלה הישראלית.



- קלאי, ז' (תשכ"ג). נחלות שבטי ישראל: מחקר בגיאוגרפיה ההיסטורית של המקרא (עמ' 27–34). ירושלים: מוסד ביאליק.
- רביצקי, א' (תשנ"א). "הציבי לך ציונים" לציון: גלגולו של רעיון, בתוך מ' חלמיש וא' רביצקי (עורכים), *ארץ ישראל בהגות היהודית בימי הביניים* (עמ' 1–39). ירושלים: מוסד ביאליק.
- רפל, ד' (תשנ"ה). *רש"י: תמונת עולמו היהודית* (עמ' 13–65). ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- שניאור, ד' (תשס"ח). *הגישה הגיאוגרפית של רש"י: עיונים בפירושי רש"י לתורה בפסוקים העוסקים בגיאוגרפיה*, עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח". אוניברסיטת בר-אילן.
- שניאור, ד' (תשע"ד). תוספות ותיקוני נוסח גיאוגרפיים בפירוש רמב"ן לתורה. *שנתון לחקר המקרא והמזרח הקדום*, כג, 263–277.
- תא-שמע, י' (תשנ"ז). פירוש אנונימי ביקורתי (בכתב-יד) לספר תהלים. *תרכיץ*, סו, עמ' 417–423.
- Cohen, S. J. D. (2004). Does Rashi's Torah Commentary Respond to Christianity? A Comparison of Rashi with Rashbam and Bekhor Shor, in: H. Najman and J.H. Newman (eds.), *The Idea of Biblical Interpretation*, Leiden-Boston. 449–472.
- Grunhaus, N. *The Challenge of Received Tradition: Dilemmas of Interpretation in Radak's Biblical Commentaries*. pp. 18–21. Oxford: University Press.
- Newman, A. (1968). The Centrality of Eretz Ysrael in Nachmanides, *Tradition*, 10, 21–30.
- Shereshevsky, E. (1970–1971). Rashi's and Christian Interpretation. *JQR*, 61, 76–86.

## קווים להגותו החינוכית של האדמו"ר מפיסאצנה לאור ספרו 'הכשרת האברכים'

### דוד קאפח

להגותו החינוכית של האדמו"ר מפיסאצנה, ר' קלונימוס קלמיש שפירא (נולד בגרודזיסק מזובייצקי שבפולין בשנת 1889, נרצח במחנה טרווניקי שליד לובלין בשנת 1943), עקרונות בולטים הן מבחינה מהותית והן באופן הבאתם בפני הקורא. הבולט מכולם הוא זה המטיל את האחריות לחינוכו של התלמיד, רובה ככולה, עליו עצמו. הפנייה לתלמיד נעשית באמצעות כתיבה בסדרת מדריכים שבה הוא פורס את משנתו, המנוסחת כשיחה אישית אל התלמיד הבודד. לכתיבתו סממנים רגשיים עזי מבע; היא מתאפיינת בניסיון מתמשך להדריך את הלומד לאחריות חינוכית עצמית ולשכנעו להפנות לה את מיטב כוחותיו השכליים והרגשיים; השכליים – כדי לנהל את התהליך; הרגשיים – כדי לספק הנעה לפעולה. הטלת אחריות זו נעשית, מצד אחד, מתוך תביעה לכנות נוקבת מן התלמיד ובכללה הצבעה על כישלונות. מצד שני, הרב מודע לאפשרות של עיכוב בהתקדמות התלמיד ואף לנסיגה לימודית וחינוכית. התמדה בעמל מתמשך, תוך קבלת תמיכה מכתביו ומן החברה, תוביל לפסגה שאליה עשוי להגיע המתחנך לאור דרכו זו, לאמור, פיתוח חשיבה המסוגלת לרתום את הרגש לעבודה הדתית.

### מבוא

מאמר זה הנו פרי עיון בהגותו החינוכית של ר' קלונימוס קלמיש שפירא (להלן הרב; מכונה גם רק"ק, או ר"ק), האדמו"ר מפיסאצנה הי"ד (פולין 1889–1943; על תולדותיו וייחוסו ראו פייקאד' תשס"ג, 90). בשנת 1923 הקים בוורשה את ישיבת 'דעת משה', שם ניסה להגשים את רעיונותיו החינוכיים, הוא התעניין במצבם האישי, הבריאותי והרוחני של תלמידיו כ"ביטוי של תפיסתו החינוכית לפיה על המחנך להכיר באופן אישי את תכונותיו ומצבו של כל אחד מתלמידיו, ולחנכו באופן המותאם לו" (הרמן, תשע"ה, 167–169). אף במישור הציבורי נשא בתפקידים כגון: חבר בוועד הרבנים בוורשה; נשיא חברת 'שומרי שבת' ואף פעל ליסוד מסגרות לימוד תורניות שפעלו בשעות הערב עבור ציבור העובדים (שם, 131). חלק ניכר מזמנו הוקדש לעיסוק בילדים ובבני נוער (העדר העיסוק בחינוכן של בנות בולט בכתביו, על הטעמים לכך ראו הרמן, תשע"ה, 17–22, אולם אפשר שראה בהקמת 'בית יעקב' בשנת 1918 מענה ראוי לחינוכן). הוא האמין בכוחו של החינוך (ראו קובץ דרשות); ואף בתפקידו כמנהיג חסידי התבטאה חשיבותם של הצעירים (הראל, 2008); שלשם חינוכם שהה

עמם בוורשה רוב ימות השנה, ורק בחופשת הלימודים, מתקופת הקיץ ועד לאחר החגים, שהה בפיאסצנה (הרמן תשע"ה, 131). אף בתקופת אימי השואה קונן על העדר מוסדות חינוך תורני ועל כך, שגם בחלוף הזעם אפשר שמספר התלמידים יהא זעום מכדי לפתוח ישיבה (ראו שפירא, תשס"ח, קי-קיד; פייקאז, תשס"ג, 110).

בתקופה שבין שתי מלחמות העולם הוקמו בפולין ישיבות חסידיות רבות (שטמפפר, תש"ס, 352–376). יש הסבורים שעליית הישיבה החסידית "נוגעת גם לשאלות של תקשורת חברתית, של היענות לשינויים בטכנולוגיה ובאמצעי התקשורת ולסוגית הפיקוח החברתי בכללותה" (שם, 353). המונח "פיקוח חברתי" מכוון לדאגת ראשי החסידיות לסוגיית המשכיות הדרך הדתית-חסידית בקרב בני הנוער. כפי שמבטא הרב (שפירא, תשע"א, יא; וראה על כך פייקאז, תשס"ג, 93–94): "הדור הצעיר, איך יצא ונתפקר, רחמנא לצלך". התחושה בקרב הציבור החסידי הייתה שהם מושפעים פחות מהמודרניזציה מאשר הקהילות הלא חסידיות, אך למן העשור השני של המאה העשרים חשו מנהיגי ציבור זה בהתמוטטות הסייגים ששימרו את דרכם. פייקאז (תשס"ג, 116) מסכם: "מורי החסידות לדורותיהם, ובמיוחד [...] בתקופה שבין שתי מלחמות העולם, ובכללם האדמו"ר מפאסצ'נה, לחמו מלחמת חורמה בכפירה החילונית". אולם, לדעת הרב, לא כל המנהיגים היו ערניים דיים לשינוי זה. בשל התמורות שגררה מלחמת העולם הראשונה, דוגמת שינוי מקום מגורים, עוני מחפיר ותסיסה רעיונית מהפכנית, נחלשה סמכות האדמו"ר, וצעירי החסידות אימצו דפוסי התנהגות שחרגו מן המסורת (שטמפפר, תש"ס, 355, 361. פייקאז 92–94). לצורך התמודדות עם מצב זה הוקמו הישיבות. אמנם כבר קודם לכן פעלו בתי מדרש חסידיים, אך להקמת הישיבות היה ערך מוסף מעבר לתגבור הלימוד התורני, שכן, "הסמכות שמקורה במסגרת הישיבה הייתה כלי חשוב במאבק לשמירת נאמנותם של התלמידים לדרך החיים המסורתית ולערכיה" (שטמפפר, תש"ס, 356 וראו שם, 365 על הקמתה של ישיבת 'דעת משה' על ידי הרב).

אחד השינויים הבולטים, הקשור בפעילותו החינוכית, היה עליית גיל הנישואים, ובעקבותיה הארכת גיל הנעורים, כמו גם האפשרות שהנער ישנה את השקפותיו והתנהגותו; לשם כך היו נחוצות "מסגרות חדשות שיבטיחו פיקוח ויציבות" (שם, 371). מכאן ניתן להבין את הצורך הגובר בכתיבת מדריך חינוכי לנוער, כמובע בפתיחת **חובת התלמידים**, שהרי קהל היעד של ספר מסוג זה גדל. מעניין, שלמרות תחושת הכורח והדחיפות, לא הסתפק הרב בשימור המצב הקיים אלא בנה תכנית לעלייה מדורגת בדרכי החסידות. עיתונים וספרים, שבהם הובעו רעיונות שלא תאמו את ההשקפה הדתית, נתפסו כמשפיעים לרעה, לפיכך הוקמה עיתונות חלופית, כגון עלונים שפורסמו על ידי הנהלת הישיבות ותלמידיהן דוגמת **הכרם**, כתב עת שיצא לאור בישיבת דעת משה, ופורסם בוורשה ב-1930 (שם, 369).

הגותו החינוכית זכתה לתשומת לב מחקרית (הרמן, תשס"ו; וקס, תש"ע; וקס תשס"ג–תשס"ד), בעיקר בשל העובדה שהוא נטל אחריות על המשבר החינוכי בחברה החסידית, והציע פתרונות מתוך המשאבים הפנימיים של הגותה. פייקאז (תשס"ג, 92) סבור, ש"הוא תבע לחדש את נעורי החסידות ולהגביר את מאמציה החינוכיים, והטעים את חשיבותו של הרגש בעיצוב נפש התלמיד והעמקת החוויה הדתית. כל מעייניו היו נתונים לבדק הבית, דבר שרק בכוח החסידות לעשותו, בתנאי שתחזיר את חייה הפנימיים ליושנם, ובכלל זה להדק את זיקת החסיד

לרבו". הרב קבל "על שאין מנהיגי הישיבות חשים בהתרוקנותם של בתי המדרש מלומדיהם ובכפירה החילונית ההולכת ומתפשטת כנגד ממאיר" (שם, 95, וראו הרמן, תשע"ה, 140). פרסיקו (תשע"ו, 165) סבור, שלשם התמודדות עם המצב החברתי הקלוקל העמיד הרב בכתביו את ההתרגשות בעבודת ה' למול הריגוש שמעניק העולם החילוני לצעיר החסידי. שיטתו החינוכית היא חלק משיטתו הדתית-מיסטית הרואה כעיקר את "ההתבוננות הפנימית, האינטרוספקציה [...] מתוך ההבנה הזו [...] יגלו [התלמידים] שליטה עצמית, ומתוך כך יפתחו רגישות חושית שתאפשר להם לראות את העולם כמלא באלוהים או לחילופין לראות את שכינתו של האל מעל העולם ומתוכו" (שם, 162). הרמן (תשע"ה, 150; 152) הצביעה עליו כמי שמבטא העצמה יוצאת דופן של המתחנך. האחריות המוטלת על הנער כוללת: "אחריות אישית, לאומית וקוסמית [...] במימוש זהותו הישראלית אמור התלמיד להשפיע מבחינה רוחנית על סביבתו". לאמור, בהגותו החינוכית מנסה הרב להשיג רווח כפול – הן התמודדות עם הסחף לכיוון החילוני והן העלאת החינוך אל רום האידיאל החסידי, שבו מצויות גם הגאולה לאדם ולעולם.

### מקורות הגות

ניכר כי במשנתו הושפע הרב ממספר מקורות:

1. **הספרות החסידית.** דוגמת מאמרו החינוכי משנת תרנ"ח (1898) של הרב יוסף יצחק שניאורסון (ריי"צ) "כללי החינוך וההדרכה", שפורסם ב**ספר השיחות**, תש"ג (1943), ובו מודגשת "היכולת להפוך חיסרון חינוכי למעלה, התאמת החינוך לאופיו של הילד ולגילו וחשיבותו של החינוך בנחת ובמתניות ולא מתוך רוגז", אולם ניכר, שתפיסתם החינוכית שונה: בעוד תפיסתו של הרב שפירא אופטימית, זו של הריי"צ חשדנית. מה גם שהמאמר החב"די יצא לאור רק לאחר פטירתו. קיים אמנם דמיון בהגות החסידית בחלק מתכני משנתו החינוכית, כמו "הדגשת ההתלהבות והרגש, מקומו של הצדיק, חשיבותו של הדמיון, תפקידה של החבורה", אך "הדגשתם ושזירתם לכדי תורה רוחנית אחידה מהווה חידוש". חידוש קיים גם בתביעה להתאמת החינוך לילד – תביעה המנוגדת לחינוך המסורתי – שבקש להכשיר את הילד לתפקד בחברה היהודית כבוגר, וכך, המטרה הייתה להכשירו לידע תורני ולהקפדה במצוות מבלי להתייחס במיוחד להבדלים שבין הילדים. (על קולות לשינוי בחינוך המסורתי ראו הרמן, תשע"ה, 157, 159, 168).
2. **השפעה של ספרות משכילית.** תיתכן השפעה של ספרים דוגמת **ספר חשבון הנפש** למנדל לפין, מהמשכילים הבולטים בפולין על הספר **חובת התלמידים**, לא מבחינת תכנון אלא יותר בהקשר של הצבת יעדים והקצבת זמן להשגתם (ראו הרמן, שם, 149, 157, 163; באשר לאפשרות שהרב שפירא הושפע מיאנוש קורצ'אק, ראו שם, 161–162).
3. **מקורות לא יהודיים.** ניכרים קווי דמיון בין הגותו לזו של אחרים. פרסיקו (תשע"ו, 163) אינו שולל השפעה של תורות מזרח אסייתיות שנודעו בוורשה, אך אין לכך הוכחות. ניכר דמיון בהגות הרב שפירא לזו של ז'אן ז'אק רוסו (פילוסוף, סופר, מלחין, תאורטיקן פוליטי, וחינוכי, חי בין השנים 1712–1778), שעמד על עקרונות חינוכיים כמו הדגשת האינדיבידואל ועיקרון האוטנטיות כשהמטרה היא לעזור לחניך להיות הוא עצמו. אצל שני

ההוגים קיימת הכוונה של חירות החניך והכפפתו לאידיאל, המהווה את מהותו הנעלה של הפרט. הוא הדין לגבי ממשכי רוסו, בני המאה י"ט, דוגמת דברי פרידריך פרבל (מחנך גרמני, חי בין השנים 1782–1852, יסד ב-1837 את גן הילדים הראשון), על מטרת החינוך: "חייבים אנו באמצעות החינוך לפתח, לגלם ולהעלות להכרתו של האדם את האלוהי שבו"; "הילדים יצמחו [...] בחסות אלוהים כמו הצמחים בגינה" (הרמן, שם, 161). הרב שפירא משתמש בדימוי זה ממש בדבריו למחנך בתחילת חיבורו **חובת התלמידים** (עמ' י').

הרמן (שם, 138) מודה, שמשנתו החינוכית של הרב "טרם נחקרה בצורה יסודית וזאת למרות ייחודיותה"; אנסה לחקור אותה, תוך עיון בכתיבתו, בעיקר מתוך חיבורו **הכשרת האברכים**.

### הגותו חינוכית – עקרונות היסוד

לדברי הרב (שפירא, תשע"א, יח) לא קיים גורם חיצוני היכול לחנך ילד ולגרום לו ולשפר את ערכיו, מידותיו ולימודיו. פיתוחם של שלושת אלו אפשרי רק על ידי נטילת אחריות אישית, מאמץ פנימי-אישי של הילד. בתהליך הדרגתי, שבו תשולב חשיבה עם כוחות הרגש, יפתח הילד את חשיבתו הוא, ובאמצעות הכלים המחשבתיים, שאותם יבנה בהדרגה, יוכל לצמוח כאדם, כעובד ה' וכלומד (ראו גם הרמן, תשע"ה, 141). הגות זו קוראת תיגר על ההוראה במובנה המקובל, ונראה שהיא מתאימה לתלמידים מועטים, אך חשוב שאנשי חינוך ייחשפו אליה, שכן הודות לה הם ייודעו לחשיבות הרבה של השקעה באיכות הקשר עם התלמידים, והשלכותיה (על טיב הקשר ראו וקס, תש"ע, 249).

הגות זו מסייעת ביד המחנכים להבין טוב יותר את נפש הילד, אך חשיבותה היא גם בעצם העיסוק הנרחב בתהליכים הפנימיים – בכתיבה מפורטת ובשיח גלוי אודות ההשקעה הנפשית המרובה בתהליכים אלו. במובן מסוים הצעת הדברים אינה נוגעת רק לפיתוח חשיבתו של המתחנך אלא גם להרחבת אופקיו של המחנך, כדבריו (שפירא, תשע"א, ט–י):

לא את אומנות החינוך של הפדגוגיה כוונתנו בזה להורות, איך לשמש בשכל התלמיד ואמצעים איך להרחיב את בינתו בידיעת פשט התורה. כי לא את השכל של התלמיד בלבד אנו מחפשים עתה, רק את כל התלמיד, את הנפש, רוח ונשמה של הילד הישראלי אנו מחפשים. לקשרן באלוהי ישראל ויהיה יהודי חרד לדבר ה' וכל מאוויו, אליו יתברך יהיו דבריו משולבים מונחים קבליים (נפש, רוח ונשמה) אודות מהותו של האדם, שיש בהם כדי להשפיע על מכלול נפשו של התלמיד ולנתבו לחיים של חשיבה, שבסופו של תהליך תוביל לעבודת הבורא.

### כתביו החינוכיים

משנתו ההגותית סדורה במדריכים ללומד, אולם פזורה אף בכתביו האחרים. וקס (תש"ע, 41) סבור שסדרת המדריכים שייכת לחטיבה יוצאת דופן של "כתיבה חסידית ייעודית, שבה הכותב מציג את דבריו באופן שיטתי ומובנה מתוך מטרה ברורה להדריך את הקורא צעד אחר צעד לקראת קידומו הרוחני". **בהכשרת האברכים**, פרק חמישי, דן הרב במתודה שבה בחר – כתיבה חינוכית הממוענת לתלמיד, ומסביר שזה חלק חשוב בשיטתו. לטעמו, יש בכך פנייה מעודנת המנטרלת רגשות שליליים, העלולים לעלות בשיחה פנים אל פנים; את כתיבתו הוא רואה

כ"שיח לבביי הוא, לבי אל לבך לוחש. שיח נפשיי הוא, נפשי אל נפשך חברתה מדברת ואת אהובתה לעזור את כיבוסיה משתוקקת" (שפירא, תשע"א, מג). לאמור, זוהי שיחה אישית ממעמקי נפשו של המחנך אל זו של התלמיד, שבה, מתוך אהבה, מציע המחנך המנוסה עזרה לתלמיד, הנמצא בתהליך של התנקות פנימית ושיפור עצמי. הרב מכיר בכך, שבחסידות ניתן משקל רב למפגש האנושי הישיר שבין החסידים ולמפגש עם הצדיק (שפירא מבוא, תשס"א, רעה, וכן וקס, תש"ע, 43–46), אך לדעתו במפגשים החברתיים יש חסרונות; כדי להתגבר עליהם הוא פועל ליצירת מבנה פנימי יציב בנפשו של המתחנך במקביל להתרחשויות חברתיות, או כשלב הכנה אליהן. עיקרון נוסף: העדינות המתבטאת בתיאור הלב והנפש, תקשורת שאינה הדיבור הרגיל מפה אל פה, אלא לחישה מלב אל לב, 'דיבור' בין נפשות (לדעת וקס, תש"ע, 42, 246–247 זו דוגמא לעיקרון החסידי הכללי "ירידת הצדיק").

סדרת המדריכים כתובה באופן הדרגתי ומובנה בהתאם לאוכלוסיית היעד, לאמור ליווי חסיד מילדות עד בגרות (פרסיקו, תשע"ו, 165; ראו גם הרמן תשע"ה, 146):

1. **חובת התלמידים** – מדריך לתלמיד העושה את צעדיו המודעים הראשונים, ידוע כיום בקרב תלמידי הישיבות.
2. **הכשרת האברכים** – בו מודגשים ענייני חסידות והדרך להתכונן אליהם ולתרגלם (לדעת הרמן, תשע"ה, 135 מדובר בצעירים נשואים, והיא מביאה אסמכתא מדברי הרב (שפירא, תשס"א, לו).
3. **מבוא השערים** – תרגול האברך בדרכי עבודת ה', תוך היכרות עמוקה עם כוחותיו הגופניים והנפשיים. ספר זה, כרמוז בשמו, הוא מבוא לחיבור שלא שרד.
4. **חובת האברכים**, שמיועד לאלו שקראו ותרגלו את הספרים הקודמים וכי "רק מי שעבר עליהם כולם, יוכל לעיין גם בזה" (שפירא, תשע"א, השער, ראו הרמן, שם, 135).
5. **בני מחשבה טובה** – אינו מדריך אישי. הוא נועד ל"אנ"ש]=[אנשי שלומינו (כינוי לחסידים)] האברכים שיחיו [ה]רוצים להתחבר יחד לשם יחוד קוב"ה [=קודשא בריך הוא] וכנסת ישראל" (שפירא, תשמ"ט, שער), לאמור, הצגת שיטה כיצד בעזרת כוחה של קבוצה מאוגדת כל אחד מחבריה יתעלה בעבודת ה'.

ראוי לעיון מיוחד החיבור **הכשרת האברכים**, המוכר ונלמד פחות מקודמו **חובת התלמידים**. להלן נדון בהגותו תוך עיון משווה בין שני החיבורים.

נראה שלהגותו החינוכית-חסידית יש רקע היסטורי, הרב בקש לבסס את עקרונות החסידות שנחלשה בימיו, ורבים עזבו אותה ואת הדת (הרמן, תשע"ה, 141). נקודת המוצא של הגות זו היא ההכרה בגדולת נשמתו של הנער היהודי – ישראלי. הכרה זו היא חובה הן על האברך והן על רבו, האחראי על חינוכו. התלמיד חייב לשאוף באופן בלתי מתפשר לאיכות עבודתו הפנימית, הכוללת פיתוח מודעות, ניתוח הצלחות וכשלונות ואימוץ טכניקות כגון דמיון מודרך; הוא מצווה שלא לעצור בשלב שבו, לדעתו, הגיע אל המטרה. הכרה זו מרוממת את המדריך, כיוון שעיסוקו החינוכי מתנשא בשל היותו בקשר עם המשאב היקר מכל – נשמה מעם ישראל. ברם, היא דורשת מן המחנך זהירות מופלגת בהתנהלות עם המתחנך, שכן אפשר שהוא משפיע על פוסק הדור הבא או על הצדיק שבתפלתו יהיו תלויים ישראל. הרב שפירא

(תשע"א, י) משלב תובנה זו בביקורתו על שאיפותיהם של חלק מן המחנכים מול השאיפה החינוכית הראויה:

ישנם אשר תכליתם רק מה שנגד עיניהם, וכיון שרק נערים נגדם, לכן רק לחנך אותם לנערים טובים מטרתם [...] ודי להם. אבל [...] המלמד והאב צריכים לדעת שאת בני ה' וגדולי ישראל עליהם לחנך ולגלות, ואת הנערים אשר לפניהם יראו לנשמות גדולות אשר עודן באבן ועליהם להצמיחן ולהפריחן.

לאמור, על המחנך לשאת עיניו אל מדרגתו העתידית של כל תלמיד ולא רק אל מצבו הנוכחי. עליו "לדעת איך לשמש בהם (=בתלמידים) ולגדלם" (שם), לכן מחובתו לקרבו אל עשיית הטוב ואל שערי הלימוד מתוך סבלנות, אף מעבר לשורת הדין.

תוך שימוש בדימויים מעולם הצומח, ובהתאם למסורת חסידית, המוצגת כהוראה שמקורה בדברי הבעש"ט, קובע הרב: "אין מדה וטבע רע בהחלט בילד ישראל [...]!" (שם). תודעה זו אמורה להדריך את המחנך, התר אחר הדרך להתנהל עם תלמידים אלו בצורתם הבוסרית העכשווית. אמנם החיבור מיועד לתלמידים, וייתכן שהקורא הצעיר יהיה שאנן בשל היותו חלק מעם ישראל ובשל הקביעה השוללת אפשרות של רוע. ברם הרב (שפירא, תשס"א, מח) ממליץ "שבכל עבודתו יודע הוא את חסרונו, וכי הוא צריך לבקש מזור ותרופה למו". לאמור, ספרי ההדרכה החינוכיים שלו מיועדים לתלמיד המעוניין להשתפר והמוכן לקבל הדרכה. טיבה, מדגיש הרב, אינו פטרוני אלא מוצג כהצעה לשתף בניסיון של מי שהיה במצבו של התלמיד ורכש ותק בעבודה אישית פנימית בדרכים שונות, הן באופן אישי והן עם אנשים אחרים (וקס, תש"ע, 246, מוסיף את זווית הראייה מצדו של המחנך הנדרש למאמץ, שכן הוא מחייב יחס אישי לכל מתחנך ולא ציווי כללי המופנה לקבוצה).

**עבודת הרגש.** גיוס הרגשות לתכלית שאליה שואף הרב להצמיד את האברך; הרגש הוא כוח חיוני בעבודת ה'; הרב מקדיש לא מעט מספרו כדי להסביר את הצורך ואת אופי השימוש בו, ואף מעניק לקורא כלים לשימור עוצמתו לאורך זמן. תיקון המידות באמצעות התמודדות עם המעשים אינו יעיל; לשם כך יש לפתח "התרגשות קדושה", מודעות לרגש ושימוש בו ככלי להתקדמות רוחנית (ראו הרמן, תשע"ה, 150).

**נחיצותה.** בעזרתה תיווצר מציאות חדשה של עבודת ה', בעבודתו האישית יוביל התלמיד לכך שמידותיו – רגשותיו ינותבו לעבודת הקודש, באמצעות העבודה "את נפשו הוא מגלה" (שפירא, תשס"א, יג). בפעולותיו הדתיות נחשפים רגשות בעלי עצמה, המהווים חלק מהותי מאישיותו, ואשר יובילוהו למקום של "גדלות". הדרגה הגבוהה מדומה לאש הנאחזת בגחלת בוערת, שגם היא מופע של אש. נראה כי הדימוי קשור לאופי עבודת ה' בשילוב הרגש – אש הרגש מתחברת לדבר ה', המכונה גם הוא אש (על דרך הכתוב: "הלוא כה דברי כאש נאם ה' [ירמיהו כג, כט]). בדימוי זה חבוי הרמז לדמיון שבין הרגשות לבין האלוהי; שניהם "אש". בכך מרומם הרב את הרגשות, מציבם כחלק איכותי וחשוב ממהות האדם ומ"צלם אלוהים".

**חשיבותה.** אין להסתפק בעבודת ה' בצורה שכלית-מחשבתית מבלי לכלול את הרגש. יחסי הגומלין בין הרגש לבין המחשבה מורכבים: מצד אחד המחשבה אמורה לנתב את הרגש לכיוונים הרצויים, אך מצד שני הרגש חזק יותר, והוא שדוחף את המחשבה בעוצמה הראויה לעבודת האל. באשר לרגש ככוח דומיננטי קובע הרב (שפירא, תשס"ד, כד): "ההתרגשות היא

כל האדם, מושכתו למזרח ונסחב אחריה. למערב, לצפון ולדרום והוא אחריה. אל התהום והוא אחריה, ומעלתהו לרקיע וגם הוא אחריה". לאמור, מכוח עוצמתו של הרגש נבחר הכיוון שאליו פונה האדם. הרגש מרומם, אך גם מסיט לכיוונים בלתי רצויים, ואף מושך אלי תהום. לפיכך חשוב מאוד להשליט עליו את כוח החשיבה, כך שינתב לכיוון החיובי. כבר בתחילת הספר (שפירא, תשס"א, ו) מוצגת דרך זו כיעודו של החיבור:

איך [=הדרך בה] יוכל האיש להיות גם בעניין הזה בידו, שיעורר את רצונו [...] בשעה שיעלה במחשבתו, ולהתרגש בשעה שידע שצריך להתרגש [...] אז, בעקבות החסידות ילך, ולא יישאר במצבו זה לבד אלא גם אל פסגת רומה יגיע ואל היכל ה' עם קדושו אל הגן עדן אשר בארץ יגיע.

המטרה – להגיע ליכולת הובלה מודעת של הרגשות בהתאם להכרת האברך. כלי רב עוצמה זה יכשירו להיות חסיד, ויקדמו לדרגה הגבוהה ביותר בחסידות – קרבה מיוחדת לאל. מדבריו עולה, שבעזרת פיתוח תהליכי חשיבה, הכוללים מודעות ותרגול רב, ניתן להוביל את האברך למצב שבו הכוח המנתב יהא פעולת המחשבה, והיא שתכריע לאילו מהמחשבות יגויס הרגש. כדי להבהיר את טיב הקשר שבין המחשבה לבין הרגש מביא הרב משל (שפירא, תשס"א, כג), המבהיר שמצב של הפרדה בין שניהם, כשרק המחשבה מנותבת לעבודת האל, אינו תקין. החשיבה נמשלת לאב מבוגר, בוגר ואחראי; הרגש נמשל לבן משוגע, בעל תסיסה פנימית ששאיפתו "לחבל ולאבד". הרגש הוא כוח רב עוצמה, המצוי במתח והעשוי להתפרץ בכל רגע, דבר שעלול להיות הרה אסון, ולהרוס ברגע אחד בנין שנבנה בעמל רב. רתימתו של הרגש לעבודה הדתית, באמצעות המחשבה המכוונת, לא רק שברכתה מרובה, אלא שהיא גם מונעת התפרצות רגשית, העלולה להוריד לטמיון הישגים שנבנו בצורה הדרגתית. המסקנה: החשיבה מרסנת את הרגש השואף להתפרצות, ומפעילה עליו כוח; קשה לשער שקרבה לאל, על ידי הפעלת כוחות מנוגדים, היא מצב היכול להימשך. השאיפה הדתית היא להיות בקרבת האל לאורך זמן, כך שגם ההדרכה להכפיף את הרגשות למחשבה, אינה המצב השלם. משורר תהלים מצהיר: "ואני קרבת אלהים לי טוב" (תהלים עג, 28) – מצב נינוחות פנימית, ולא מאבק. אולי בשל כך, קובע הרב שיש להגיע להרמוניה בין הרגש לבין המחשבה. ברם יש מצבים, כגון שינה, ש"דעתו בל עמו" (שפירא, תשס"א, כג), הפתרון: שיתוף פעולה בין הכוחות וגיוסם ההדדי לעבודת האל, דוגמת יראת האדם מהאל (שם, כה), לאמור, יראת השמים, שבה משולבת המחשבה עם הרגש, מקבילה לדימוי של הבן החכם השונה מהמשוגע. הידיעה הקוגניטיבית מובילה את הרגש, שמצדו מזין את החשיבה ומעורר אותה לתובנות בממדים שמעבר לידיעה הראשונית. קריאה נועזת יותר תוביל לטענה שהבן החכם הוא זה המשוגע, דהיינו הרגש. לאחר שבמצב הביניים רתמו כלי החשיבה את הרגש לעבודה הדתית החיובית, התרחש תהליך שבו הרגש הפך למנוע צמיחה חיובי ולכלי רב עוצמה לעבודת ה' גם באופן עצמאי! מכאן, ישנן שתי ידיעות בעבודה הדתית: א. השכלית, המוקדמת המבחינה בין טוב לבין רע, ומנתבת את הרגש אל הטוב; ב. הרגשית, המאוחרת, המכירה מהו הטוב בעבודה הדתית; משלימה את הידיעה המחשבתית ומעניקה לה חוויתיות המרוממת ומגדילה אותה.

**טיבה:** בעבודה הטבעית תיתכן חוויה עילאית שתייצר אשליה של התקדמות, אך ההתפכחות עלולה להיות כואבת; זוהי משימת חיים שאינה פוסקת לעולם; ובאשר לטבעיותה: "צריך



להשתדל שיתרגש מן העבודה, מהיראה והאהבה, מכל מצוה, תפילה וכו' (שם, כח). האהבה והיראה מצויים בכל אחד מישאל, באמצעותן ניתן להתעלות בעבודת ה' ואף להעפיל "במעלות החסידות" (שם, ל). ברם, קיימת אפשרות לנפילה בעקבות חוויה רגעית של עלייה ברמה הרוחנית. לדוגמה קריאת ספר; כאשר מרבה האברך להגות בו "לפעמים נמס הוא ומתבטל מזה יותר מבכל ענייני מוסר אשר שומע [...] ושמח בעבודתו וחסידותו בשעה זו שאוחז ונקשר עתה בקדושת ה' [...] אבל היא שמחה שעמה שפלות" (שם, מז). בתיאור זה חושף הרב את נככי נפשו של עובד ה'. קריאה בספר קדוש השפיעה עליו לרגע, ו"הארה מקדושת נפשו ועבודתו של הצדיק המחבר מברקת לפני עיניו" (שם); דבר שגרם לו לביטול עצמי מול גדולת האל ולהתעלות דתית, המביאה שמחה לזמן קצר. האברך מכיר בשפלות דרגתו מול זו של המחבר. תחושה זו מתעצמת לאור הבנתו, שאין ביכולתו לשחזר חוויה רוחנית זו, שכן טרם הגיע לדרגה שבה הוא יכול לרתום את הרגש אל הקודש בהתאם לרצונו.

**התמדה:** מאמץ מתמשך; אין שלב שבו ניתן לנוח וליהנות מפרי העמל ללא יגיעה, כדברי הרב (שם, כו) המביא מדברי הבעש"ט: "רק עבודה תמידית היא כל ימי חיי האיש [...]". ועבודה התמידית הזו יקרת כל עולם הזה ותכלית מציאת האדם בו היא, כוח לתכלית זו בראו ה', לעבודה תמידית שעולה על עבודת המלאכים שאין להם יצר הרע ועבודה כזו". יש לציין שהרב (שם) מזהה את חוסר היכולת להגיע לשליטה מלאה ברגש, "שלא יתרגש משום דבר נמוך ובכל שעה שירצה יתרגש מקדושה", עם "בלבולים לא טובים" ואף עם "יצר הרע". זאת ועוד, הרב מדגיש, שאופייה הייחודי של עבודת הרגש הוא בכך שאינה פוסקת והיא משתנה מאדם לאדם. הוא מעלה על נס את חשיבותה, ורואה בה את תכלית בריאת האדם ואת יתרונו על המלאכים. אפשר שדבריו אלו הם דברי עידוד לאברך שמוצבת לפתחו משימה מורכבת ומתמשכת.

### החגים וסעודת שבת ככלי לשמר את הרגש

הרב אינו מסתפק בהצבת היעד, "להיות לאיש מתרגש" (שם, טז). הוא מלווה את המתחנך בקושי להשגתו ובמאמץ הבלתי פוסק להתמיד בעבודה הדתית. אחד הדברים, המשמשים כ"מקפצה" לדרגת ריגוש דתי נעלה יותר וככלי לשימור העוררות הרגשית הרצויה, הם הזמנים המקודשים, או ליתר דיוק תשומת הלב והמודעות למתרחש במועדים. ההצעה לאברך שזכה, בעקבות מאמציו, לחוש את ההתרגשות, אך זו גוועה חיש, היא לתת לה "מצע" (שם, לא). לאמור, בסיס ריאלי שסביבו בנוי הרגש. דבר שיועיל ליכולת להתמיד בעוררות הרגש. הזמנים המקודשים משמשים כלי שבו ראוי בשלבים הראשונים להתחיל ולתרגל התרגשות הנשענת על מצע מוחשי. יתרונם הוא בכך, "שיש בהם השתנויות שונות [...] וכל צורת הבית משתנה אז" (שם, לג). ההערכות לקראת חג ומועד, דוגמת ניקיון הבית, סידורו, בגדי חג, מקלה על האדם בפיתוחה של החשיבה הנחוצה כדי לפעול על הרגש, שכן: "שתי מעלות טובות תעלינה לך מן התרחבות והתחזקות מחשבות של קדושה: אחת: שהתרגשויות [...] לא תאבדנה לריק מבלי לראותן ולהרגישן [...], והב': שגם בשעה שאין נפשך מתעוררת מעצמך, תוכל אתה במחשבותיך החזקות והרחבות לעורר אותה" (שם, לד). אמנם יש מחזוריות שנתית באירועי המועדים, אך כאן מושם הדגש על חוויה מלאה שלא תמיד מתרחשת. קבלת הצעתו תועיל לו כאשר יתרחש האירוע יוצא הדופן במועד, שכן: א. נפשו תתרגש ומחשבתו תלווה במודעות

מלאה כל זיע נפשי אותו חווה. ב. יכולתו המחשבתית לזכור את ההתרגשות שנחווה במועד ולהיעזר בזיכרון זה גם מעבר לזמנים המקודשים תתרחב. דווקא ברגעי השפל של חיי השגרה: "בשעה שאין נפשך מתעוררת מעצמך", עשויה להועיל חשיבה ממוקדת שתעלה את זיכרון החוויה הרגשית המועצמת שבמועד. בעזרתה יוכל האדם לעורר את הרגש הרצוי, כהתנסחות הרב: "שתוכל לשוב ולהבעיר בקרבך".

- בחגים הקשר בין האל לבין האברך מתבטא ביראה ובאהבה. כיוון שקשה לשמר מתח רוחני לאורך זמן מציע הרב לשלוף את הרגש בעזרת תהליך קוגניטיבי; בשלב ראשון להעצים את החוויה הרגשית בעזרת מודעות מוגברת. בשלב הבא, באין רגש ספונטני, יוכל האברך, המאומן בתהליך חשיבה ממוקד, לשלוף את הרגש המתאים ולהבעירו' בכך שיזכור וינסה לשחזר את עוצמת החוויה שאירעה בזמן אמת.

- יש לתרגל את העצמת חווית הרגש ביום השבת ובסעודת השבת. זוהי חוויה שבועית חוזרת, ונוחה לתרגול ולהפקת לקחים (שם, לח). ברי לו שהאברך עובר חוויה רוחנית יוצאת דופן בשעת סעודת השבת יחד עם חבריו, ולו לזמן קצר. רגש זה מהווה הן הזדמנות לעלייה רוחנית, שיש לעבוד כדי לשמרה, והן חוויה שיש לשמרה ולהשתמש בה בעת הצורך (או לחילופין להציב בפני האברך אתגר לחוות חוויה רוחנית אדירה, בסעודת השבת, כפי שהודרך). לשיא במדרג הסעודות מגיע האדם בסעודה השלישית: "ובכל שעה ושעה הרגשת בעצמך שאתה עולה ממצב אל מצב, ומן מדרגה קדושה אל מדרגה יותר קדושה, עד שקרבת אל שלש סעודות מרום קצו של השבת" (שם, לט). זמן זה הוא "שעתא דבי צ"ל: 'דבה' רעוא [= שעת רצון]". הממד הרוחני מתעצם; מבחינה גופנית האברך אינו רעב במיוחד, ולכן הסעודה עוצבה כאירוע, שתנאיו החיצוניים הולמים את מצבו הנפשי של האדם באותה עת: "אבל מרגיש אתה שכבר אין המקום והמצב עתה לשבוע בכשר ודגים, רק לחפש את 'האל מסתתר בשפירר חביון ולשבוע מזיוו'" (שם, לט-מ). תוך שימוש בשיבוץ מפתחת הפיוט לר' אברהם מִימין, (תלמידו של ר' משה קורדובירו, צפת, המאה ה-16), שעניינו רוממות האל תוך שימוש במוטיבים קבליים, מועלית על נס העבודה הרוחנית הנעלה של סעודה שלישית – לבקש את קרבת ה'. לעבודה זו מתאימה שעת הדמדומים והחושך השורר בבית. מכיוון שבהדרגה, במהלך השבת, התרחק האדם מן העולם הגשמי במחשבתו וברגשותיו, גם על הגוף לחוש בכך ולכן מקובל בסעודה השלישית לשבת בחושך בו הקליטה החושית מצטמצמת, אולם זו הרוחנית מתעצמת (שם, מ). על פי תיאור זה החלקים הרוחניים שבאדם מבקשים את שלהם בשעת רצון זו, ומנסים להגיע להשגות של קרבת האל ולשהות בהם עד כמה שרק ניתן.

- אין די בהשתתפות בסעודת השבת, המודעות חשובה לתהליך; יש לחשוב על התהליכים המתרחשים בנפש בזמנים המקודשים ולהדריך את הדמיון ("לצייר") באשר הנפש מזדככת ומתקרבת לאל, שאם לא כן, לא רק שלא יוכל לשאוב לעתיד כוחות מן החוויה הרוחנית, אלא שגם בזמן המקודש עצמו החוויה תיתפס כמצומצמת. מודעות זו תתחזק אם תיחווה בממדים שונים – בחשיבה, בהמללה ובחזרה שוב ושוב על מחשבות ואמירות, כדי לא לכבות את הניצוץ ואת המחשבה (שם מא). בדבריו אלו יש מעבר עדין בין תחושותיו

האותנטיות של האברך לבין פעולות בעקבות ההנחיה הכתובה. יש להמתין לשעה שבה חשים תוספת ביראת ה', ולו במעט, ועל בסיס תחושה פנימית להתחיל את תהליך העבודה המוצע. בתחילה יש לפעול להשהיית החוויה ("אל תתן לעברה ולהכבה מיד") ולהתעכבות עליה ככל שניתן ("רק הארך בה"). האמצעי להאריכה הוא לחשוב או לומר משפט שיבטא את התחושה (הרב מציע ניסוח של משפט כזה). אמירתו תיעשה "בנחת" יש לחוות אותה במתינות ובאיטיות כדי להקיפה במלואה, לבסוף יש לחשוב על המשפט, או לאומרו, תוך בדיקה עצמית שאכן עשייה זו מעצימה את החוויה הרצויה (אמירה חוזרת, בלשוננו 'מנטרה', מוכרת מתורות מזרח אסיה היא מצויה גם בדורות קודמים בחסידות כדוגמת המסורת הנמסרת בחסידות חב"ד, שלפיה מייסדה, ר' שניאור זלמן מליאדי [1745 לערך – 1812], חזר שוב ושוב על המשפט: "איני רוצה בגן עדן שלך, איני רוצה בעולם הבא שלך. אני רוצה רק בך, בעצמך!")

כנות חודרת היא אחד מעקרונות היסוד בהגותו החינוכית. הכוונה הן ליושר אינטלקטואלי והן להתייצבות מול חסרונות וכישלונות. דרישה זו מופנית בראש וראשונה אל האברך הרוצה להתעלות, ולאחר מכן – למחנכו. חוסר כנות עלול לגרום לאשליה ולמנוע את תהליך פיתוח יכולותיו הרוחניות בעזרת חשיבה מודרכת. אחד ההסברים לתביעה בלתי מתפשרת זו: זוהי עבודה פנימית המתרחשת בין האדם לבין עצמו בשלב ראשון, ובהמשך – בין האדם לבין קונו, בשניהם, חוסר כנות אינו מתקבל על הדעת; עבודה אישית בנכחי הנפש לא תיתכן ללא הכרה בפגמים, ולעבוד את ה' מתוך חוסר כנות זהו חטא. "עבודה קשה מאד היא לאיש עבודת המחשבות, לישר אותן קשה ואף להכירן קשה לו. הרבה מחשבות שוטפות באיש שלא יכיר אותן אם קודש לה' הנה וישתדל להתמיד בהן תמיד, או ילדי השטן הן ומקרבן ישמידן" (שם). לאמור, בשל הקושי שבעבודה הפנימית עלול האברך להיות לא ישר עם עצמו. בעת העבודה הפנימית נעשות שתי פעולות: זיהוי המחשבות ויישורן. הזיהוי קשה הן בשל מהירות התגובה הדרושה והן בשל הדמיון שבין מחשבות קדש לאלו שאינן קדש. את הסברו נפתח בדוגמא יוצאת דופן המתארת אברך, שככלל זיכך את מחשבותיו במידת מה, אך בצפותו בהתנהגות של אדם אחר, עולות במוחו מחשבות ביקורתיות יחד עם תחושה של שביעות רצון עצמית:

יש שאין האברך חושב ניבלות, אבל מן רעות וניבלות איש גרוע זולתו, חושב. כמה גרוע האיש הזה[...]. וכמה מעשיו אלו מזהמות [...], ובמחשבתו עוברות כל מעשים ודיבורים מגונים, לא אשר שמע וראה בלבד [ב]האדם] הגרוע, רק גם מה שמשער בדמיונו [...] והוא האברך [...] מביט על עצמו כעל בעל מעלה שאינו יכול לסבול גם רעת זולתו (שם, ס – סא). הביקורת אינה על הגאווה, אלא על חוסר היושר שבאבחנה. האברך רואה מגרעת בחברו, שלדעתו לא דבקה בו; הוא יוצר במחשבותיו מציאות מדומה המעצימה את מגרעת הזולת; חושב על מעשיו הקלוקלים של זולתו ומוסיף עליהם משלו, כך נוצר דימוי שלילי שאינו תואם את המציאות, דבר הגורם לתחושה של שביעות רצון עצמית והסקת מסקנות לא נכונות ואף מעוותות. כשל מחשבתי זה עלול לגרום לנסיגה ברמה המוסרית, ונראה שבשל חשש זה רואה הרב את עצמו אחראי להדריך את האברך, גם במחיר חוסר הנוחות שיגרום, כשיצביע על הטעות. "וכשאני לעצמי, אילו פגעתי באברך כזה בעת שמחשבות אלו עוברות בו, הייתי לוחש באוזני לאמר: דע לך כי כל המחשבות שאתה חושב עתה על זולתך שלך הן" (שם). ההדרכה

אמנם נעשית באופן פרטי, אך היא חריפה ונוקבת: "וכיון שאתה מתאפק מהן, לכן תאוותיך ומחשבותיך מרמות אותך ובלבוש זולתך מתלבשות כדי שיישר בעיני עצמך לחשוב אותן" (שם, סא), לאמור, האברך חווה התדרדרות הנובעת מטעות מלווה בחוסר כנות, ואפשר שהטעות נובעת מחוסר כנות המחשבות אודות האחר לרבות אלו הדמיוניות. ההסבר הפסיכולוגי לכך: בשל אי השלמת התהליך המחשבתי והרגשי מושקעים מאמצים ב'איפוק' – בניסיון להשקיט את המחשבות והרצונות השלייליים ולדכאם. איפוק זה סופו שיחלש; המחשבות שדוכאו יבצבו שוב, אך "ובלבוש זולתך מתלבשות", לאמור, יזוהו כלא שייכות. בסיום הדרכתו מוצע אמצעי לבדיקת נכונות קביעתו: "הבט בקרבך ותראה שקשה לך לפרוש מחשוב מחשבות האלו" (שם); אם המחשבות המגונות הן של חברך החוטא ואינן חלק מפנימיותך, יקל עליך להתנתק מהן. אך משתבחין שהניתוק מהן אינו בשליטתך, תבין כי אלו חלקך פנימיים שעליהם עדיין לא השכלת לעבוד.

### הכרת טיבו של המתחנך

גדולתו החינוכית של הרב מתבטאת בשאיפתו לרומם את האברך לפסגות אישיות, מוסריות ורוחניות, מבטו מפוכח וצלול. הוא מודע לגבולות יכולתו של המתחנך, אך לטענתו התבוננות מעמיקה מצביעה על כך, שעבודה חינוכית המתרחשת בנפשו יכולה להביאו לאותן פסגות (וקס, תש"ע, 246–247, סבור שחובתו של המתחנך או הצדיק החסידי להתאים עצמו לעולמו של המתחנך, בכך יוכל להשפיע עליו. ואכן דבר זה מתבטא בכל החיבורים).

הרב מדריך כיצד יש להוביל את המתחנך ליכולת להתבונן בעצמו, ולבחון האם רגשותיו נרתמים לעבודת ה'. למרות זאת: "אין אנו בטוחים אם תשמע לנו, פשוט מפני התרשלות וחוסר התאמצות לעבודה, איננו בטוחים אם יועילו דברינו אליך" (שם, סב). אמנם קשה להאשים את האברך, שסיים את תהליך העבודה הראשוני **בחובת התלמידים**, ואשר עומד באמצע תהליך העבודה המתקדם **בהכשרת האברכים**, בעצלות, אך במבט מפוכח הוא מתמודד מול המציאות: העובדות מעידות ומגידות שכעת רוצים בשטחיות ולא בהתאמצות [...], ולא הסוחרים הרודפים אחר פרנסתם בלבד, רק גם הבחורים והאברכים, הסמוכים על שולחן הוריהם, אינם רוצים להתאמץ ולהתייגע בעבודה. ויש מהם שאפילו בהגותם בספר, רק בהעניינים הקלים להבין בוחרים [...] וישנם בחורים ואברכים שבספר מתאמצים וגם את הקשה הוגים, אבל בעבודה בפועל גם הם בשטחיות יעבורו [...] לשנס את מתניהם ולהתאמץ ולהשגיח על כל מחשבה דבור ומעשה שלהם, להסיר את הרע ולהעבירם לקדושה, לא יתאמצו (שם) המציאות אינה תואמת את התוצאה המשוערת של התהליך החינוכי, שאותו עובר התלמיד ואחר כך האברך. הדבר תלוי בתקופה. האווירה הכללית אינה מעודדת מאמץ. במבוא **לחובת התלמידים** מרחיב הרב בתיאור כוחה של האווירה הכללית, ומציין שבשל כך הוא כותב מדריך חינוכי לצמיחת עובד ה', תהליך שבדורות קודמים היה מתרחש כמעט ללא ההתערבות. הדבר אמור הן לגבי חיי המסחר והן לגבי חיי הרוח ולימוד התורה. הקושי הגדול ביותר בלימוד הוא הצורך במחויבות למאמץ מתמשך, למודעות מתמדת, למיון למגונה ולקדוש, לעסוק בחלקים המגונים ולהפכם למקודשים. זוהי דרישתו מהאברך. והוא מודע לקושי הגדול לפעול בשונה מהאווירה הכללית.

ברם, שלא כמצופה, הרב אינו מכריז מלחמה על רוח השטחיות והעצלות הפוגעת בחינוכם של נערי ישראל, באופן מפתיע הוא מרפה בנימוק שתוכחה נוספת לא תועיל, ויש לבחון את תוצאות השפעתה על פנימיות נפשו של המתחנך (שם, סג), שכן ריבוי תוכחות שאינן מופנמות (לעתים בשל רוח התקופה), גורם לכך שהמתחנך קולט רק את העוצמה שבדברי המוסר, אך לא מושפע מתוכנם. העוצמה שבדברי התוכחה גורמת לו לריגוש, שבאופן פרדוקסלי, לא רק שאינו גורם לתחושת אי נוחות האמורה לעוררו לחשבון נפש, אלא אף מסכה לו "מין עונג כזה", הנובע מעוצמת הרגש המשוקעת בדברים, ואולי אף מאופן אמירתם (נראה שמהכשרת האברכים עולה, שתוכחה היא מרכיב חשוב בקשר שבין המתחנך לחניכו ואף בין המתחנך לבין עצמו). אפשר שזהו ציר התפתחותי; בשלבי החינוך הראשונים יש למעט ככל שניתן בתוכחה, כדי לא לפגוע בדימוי העצמי של המתחנך; לאחר ביסוס וחיזוק הקשר שבין המתחנך לחניכו היא האחרון בשל לקבל דברי תוכחה מתוך הכרת חשיבות הכנות בתהליך ההתקדמות.

אם כן אחרי התוכחה ייתכן מצב שבו המתחנך קשוב לדברי המוסר, אלא שהדברים לא יגיעו לכדי מאמץ לעשייה חיובית: "יתייסרו ויתעוררו מדברינו, ועם כל זה לעשות לא יתאמצו". במקרה זה מבכר הרב את השתיקה. חשוב להבהיר כי בחירה זו אינה חותמת את הגותו בחותם הוויתור על החינוך, אלא נראית יותר ככלי להשפעה על המתחנך. כך נראה מדבריו בשבח העמל והיגיעה, ומהצהרתו: "את היגיעה בעיקר ה' יתברך דורש מאיתנו" (שם, סד). נראה כי בשתיקה זו מביע הרב את המסר שאין לו שיג ושיח עם התפיסה שלפיה ניתן להגיע להישגים רוחניים ללא מאמץ. ראוי להדגיש כי על פי הגותו הכוחות גלומים בנער הישראלי, ולכן, לעתים, על רבו להחריש ולהמתין לשעה המתאימה, שכן האברך עלול לחשוש מגודל המשימה המוטלת עליו, לפיכך:

ומעתה אתה בחור ואברך החפץ בעבודת ה' ובעליות החסידות, היה שמח במה שאמרנו לך בזה [...] כי הכל כך. התרגשות כך וגם אתה איש מתרגש, ועליך להשתדל רק להכיר אותך ואת אשר בכך מתרחש. נפשך מלאה התפעלויות צעקות ותחנונים, ועליך רק לתן לה מצע בקרבך שעליה תתגלה ותתחזק (שם, ל).

על האברך לשמוח מהעובדה שהכלים להגיע לעבודת ה' ולעליית החסידות מצויים בו עצמו ואין צורך ליצור יש מאין, הדבר נעשה בתהליך פנימי של פיתוח החשיבה וגיוסו של הרגש, תוך שילוב מודעות עצמית גבוהה. כמו כן חתירתו הבלתי פוסקת לשיפור כליו המחשבתיים של המתחנך המופנים כולם לעבודת ה':

לו לא ידעתי את כישרונות הבחור ואברך הבן תורה וחסיד, אשר לבבו משתוקק אל ה' וצעקת נפשו ממעמקים: 'קרבני אליך ה'', אינה פוסקת, כי אז לא הרביתי לדבר אליך, ולא דרשתי ממך כל דבר. (שם, סה).

לאמור, הכרת ערכו של האברך היא המדרבנת להדריכו תוך ליווי צמוד. מה גם שלזה נלווית "צעקת נפשו" (של האברך), כלומר תחושותיו הדתיות הכמוסות הנעלמות לעיתים אף מעיניו הוא (תיאור תחושות אלו מחזק את הסברה שהרב הוא ממשיכם של הוגים חסידיים דוגמת ר' שניאור זלמן מליאדי בספר התניא).

את תפקידו כמחנך ואת יכולותיו של האברך מתאר הרב (שם, סה-10) במשל: ישנו איש שיש לו אש ואינו יודע איך לשמש בה ואוכל את מאכליו אי [=לא] מבושלים וקרים, בחדרו קר עד שמצטנן. אף בחשך ימשש ועוד לפעמים ידע באשו להבעיר תבערה! [ישנו איש שיודע איך לשמש באשו, מבשל הוא בה את מאכליו, מחמם את חדרו ואף מאירו. כך אתה אברך, הכל כך – אש ואור של קדושה, תורה, רצון, התרגשות [...], אבל צריך אתה לדעת איך להשתמש בכך וטוב לך.

היכולות מצויות באברך אלא שהוא זקוק להדרכה כדי לנתבן לעלייתו בקודש. היכולות, הם הרגשות, כפי שאי שימוש באש, או שימוש לא נכון בה, יכול להזיק לבריאות, כך עבודת האל ללא גיוס רגשות, היא חוויה לא מלאה, ועלולה לגרום נזק לנפש. בחתימת דבריו מצביע הרב (שם) על המניע להיותו מחנך:

אורך אשר על ראשך אינו מניח לי לשקוט. אל פסגת רומך, שאתה מוכשר לעלות, אני מסתכל, והיא תלהטני, ולדבר אליך היציקתני (על פי איוב לב, יח), קום ועלה (על פי בראשית לה, א), כי ה' עמך גבור החיל (על פי שופטים ו, יב).  
דברים אלו מנוסחים בפאתוס כמו נבואי, ובו משובצים חלקי פסוקים מקראיים המעודדים לעבודת ה', שתוביל להתקרבות אליו, ואל הליווי האלהי; הרב רואה את היכולות המחשבתיות העתידיות הטמונות באברך, דבר המעודדו להשקיע בהדרכתו.

### בשבת הכתיבה כמדיום

כפי שהוזכר בפתיחה, עסק הרב בחינוך פורמאלי וייסד ישיבה לצעירים. עם זאת שעות לא מעטות הקדיש לכתיבת מדריכים חינוכיים, ואף דרשותיו הועלו על הכתב סמוך לאמירתן. אמנם דרש בידיש, אך כתב בעברית (הרמן, תשע"ה, 134), כנראה כדי להרחיב את קהל הקוראים למען ישכילו. את חשיבות כתיבתו ואת יתרונותיה הוא חושף באמצע ספרו **הכשרת האברכים**; דבריו המופנים אל האברך הקורא מדגישים את הממד האינטימי של קריאה:

ועתה בחור ואברך וחסיד, מוכרחים אנו להפסיק מעט מן עניינינו אלו בשביל לשוח עימך שיח אשר בינינו לבינך. ואל תתבייש מאיתנו כי לא אנו רואים אותך ולא אתה רואה אותנו עתה. רק ה' הוא הרואה את שנינו. הלא רק דרך הקונטרס משיחים אנו עמך, ולא לקנטרך ולא כדי למצוא בכך איזו שמצה, הס מלהזכיר. שיח לבבי הוא, לבי אל לבך לוחש. שיח נפשי הוא, נפשי אל נפשך חברתה מדברת, ואת אהובתה לעזור את כיבוסיה משתוקקת. וגם הם, לבי ונפשי, על ירך ייבנו, ובעלותך, אולי בעזרת ה' גם הם יתעלו (שם, מג).  
יתרונותיו של המדיום הספרותי ככלי חינוכי מודגשים:

- הפחתת הבושה. אמנם אפשר שבושה מעוררת תיקון, אך בשלבים, שבהם נדרשת כנות וחשיפת המחשבות הכמוסות, היא עלולה לבלום.
- יתרונה של קריאת מדריך כתוב הוא הנחת האל בתהליך. אין צורך בדריכות חברתית, בריכוז לדברי המחנך. תחת זאת ניתן לחזור ולקרוא את הדברים בנחת ובקצב אישי, דבר המאפשר תהליך פנימי עמוק, שבמהלכו מושגת התודעה: 'דע לפני מי אתה עומד'.

- ביטולן של ההיררכיות בין המחנך למתחנך; שניהם זוכים להשגחה פרטית שכן יש פיקוח על דרכיהם, והמחנך, המבקש להיבנות מתהליך החינוך, מגיע למסקנה שהעמל הוא דרך חיים ולא עניין המשרת משימה התחומה בזמן (וקס, תש"ע, 42, סבור שמדובר בקשר מיסטי בין נשמות עם ישראל).
- ניטרולם של "רעשי הרקע" בתהליך החינוכי (דוגמת היחסים בתוך הקבוצה) מביא לכך, שבתהליך חינוכי טהור זה יש מעבר עדין מלב אל לב, מנפש אל נפש שנובע מאהבה ושתכליתו לעזור.

### סיכום

במאמר סקרתי רשמים מעיון בספר **הכשרת האברכים** – אחד המדריכים החינוכיים שכתב האדמו"ר קלונימוס קלמיש שפירא מפסאצנה הי"ד. עמקות דבריו מתבטאת ברבדים שבהם הוא פועל, עמקי הנפש ופסגות האמונה. העומק מתבטא גם בתובנה שהעוצמה מצויה ברגשות, החשיבה היא המובילה. המקוריות שבתפיסתו היא ההצהרה בדבר חשיבותם של שני הכוחות ובתרומה ההדדית ביניהם. בהגותו מצויות קביעות שעשויות לערער מוסכמות חינוכיות, בוודאי של זמנו. אך נראה, שגם בעת הזו נכונה הקביעה, שרק המתחנך (האברך על פי "הכשרת האברכים"), יכול להשפיע השפעה איכותית על חינוכו. האיכות מתבטאת בהימשכותו של השינוי, במודעות אליו ובעשייה המלווה את התובנות. קביעה תשתיתית זו עשויה לשנות את נקודת ההתחלה של המחנך ושל המתחנך וליצור אווירה חינוכית שונה מזו המוכרת – כזו שתגרור אחריה התאמה של הדרישות לכל אחד מהם, הוא הדין לגבי הערכת ההישגים. על פי השאיפה לחוויה של קרבה לה' ועל פי המקום הנרחב, שנותנת הגותו לכוחות הרגש ובמיוחד לאלו החיוביים, ניכר שהגותו חסידית.

במאמר נסקרו מספר עקרונות בולטים: החינוניות של רתימת הרגש לעבודת ה'; חשיבותה של הכנות בתהליך המחשבתי הפנימי, היתרונות שבכתיבה חינוכית (בוודאי על פני תוכחה מילולית חוזרת ונשנית) וההכרות האינטימית של מחנך ותיק עם תהליכי החשיבה והרגש של בני טיפוחיו, האברכים.

כמו במדריכים החינוכיים האחרים גם במדריך זה אין הרב מסתפק בתובנות או בהצגת המטרות, אלא מלווה את המתחנך בהדרכה מעשית, תוך סעד ותמיכה גם ברגעי המשבר. הקריאה בספריו היא חוויה מזככת, המעניקה לקורא תחושה, שמיטב ניסיונו של ראש הישיבה ומיטב חמימותו של הרבי החסידי עומדים לרשותו. לצורך זה עליו לקבל את הזמנתו של המחבר למאמץ מתמשך של קריאה, ובעקבותיה לעשייה שתודרך, צעד אחר צעד, על פי העקרונות שאותם הוא מתווה; עשייה זו מסוגלת להביא את האברך למיצוי יכולתו ולשיאים של חשיבה מפותחת, המסוגלת לרתום את עוצמת הרגש לעבודה הדתית.

## מקורות

- הראל, ז' (2008). **בחמימותה של האש קודש'** [סרטון וידאו], ישראל. אוהזר מתוך: <https://youtu.be/i0a2Mh8UFkk>
- הרמן, מ' (תשע"ה). **היחס לבני הנוער בחסידות בתקופה שבין מלחמות העולם: החידושים ההגותיים והמעשיים בחסידות פולין ביחס לבני הנוער כתגובה לעזיבת הדת 1914–1939**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- וקס, ר' (תשס"ג-ד). "ההתרגשות וההתלהבות במשנתו החינוכית של ר' קלונימוס קלמיש שפירא מפיאסצ'נה", **הגות בחינוך היהודי ה-71**, 88–71.
- וקס, ר' (תש"ע). **להבת אש קודש: שערים לתורתו של האדמו"ר מפיאסצ'נה**, תבונות. אלון שבות: מכללת הרצוג.
- פייקאד, מ' (תשס"ג). **ספרות העדות על השואה כמקור היסטורי: ושלוש תגובות חסידיות בארצות השואה. ירושלים: מוסד ביאליק.**
- פרסקו, ת' (תשע"ו). **מדיטציה יהודית**. תל-אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- שטמפפר, ש' (תש"ס). **ישיבות חסידיות בפולין בין שתי מלחמות עולם** בתוך אטקס, ע', אסף, ד', בראל, י', ריינר, א' (עורכים). **במעגלי חסידים (352–376)**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- שפירא, ק"ק (תשס"ח). **אש קודש**, ירושלים.
- שפירא, ק"ק (תשמ"ט). **בני מחשבה טובה**. ירושלים.
- שפירא, ק"ק (תשע"א). **הכשרת האברכים**, ירושלים.
- שפירא, ק"ק (תשע"א). **חובת התלמידים**, ירושלים.
- שפירא, ק"ק (תשס"א). **מבוא השערים**, ירושלים.
- שפירא, ק"ק (תשס"ז). **קובץ דרשות**, תל אביב.





# זיכרון באמנות ובספרות



## עץ התמר כסמל חזותי באמנות היהודית הקדומה

### שמואל גבעון

מאמר זה עוסק בעץ התמר כסמל חזותי באמנות היהודית הקדומה, לאמור בתקופת בית ראשון ובית שני ובתקופת המשנה והתלמוד.<sup>1</sup> מוטיב עץ התמר מתחבר לתרבות הזיכרון בשל היותו מוטיב עתיק יומין, שמשמעותו הסמלית עשויה להשתנות מתקופה לתקופה. במאמר זה נעשה ניסיון להבין את המשמעויות הסמליות בתקופות הללו על פי עולם הדימויים והתפיסות הדתיות והחברתיות, שהיו נהוגות בכל אחת מהן.

### מוטיב עץ התמר כזיכרון היסטורי

את הזיכרון האנושי אפשר לחלק לשניים: זיכרון לטווח קצר וזיכרון לטווח ארוך. הראשון הוא זיכרון אישי והוא השלם יותר; השני, המכונה אף "הזמן הארוך",<sup>2</sup> הוא זיכרון קולקטיבי, זיכרון של העבר שלא נחוה על ידי האדם עצמו, אלא נזקק למתווכים שמספרים ומסבירים אותו, וכך למעשה לאחר דור הוא הופך להיסטוריה. האם יעלה בידנו לזכור תמיד את המשמעויות הסמליות של המוטיבים האמנותיים השונים מן העבר הרחוק, אם טרם נמצאו טקסטים היסטוריים בני הזמן המסבירים אותם? התשובה כמובן שלילית; למעשה יש ביכולתנו רק לנסות לחקור ולפענח את דימויו של המוטיב בעיני בני הדורות הקודמים, ועל פיו ועל פי תפיסותיהם החברתיות והדתיות לנסות ולהבין את המשמעויות הסמליות של אותו המוטיב. כך יש לנהוג אף במוטיב האמנותי הנפוץ באמנות היהודית הקדומה – מוטיב עץ התמר.

### עץ התמר במסורת היהודית

התמר אחד משבעת המינים, שבהם התברכה ארץ ישראל (בדברים ח, 8: "ארץ חיטה ושערה [...] שמן ודבש"; בפסוק זה לא נזכר התמר, לפיכך זיהו חז"ל את הדבש כתמר. זיהוי המקובל

<sup>1</sup> מאמר זה מתבסס בחלקו על מחקר שנערך על ידי במכללה האקדמית לחינוך תלפיות בשנים תשע"ו ותשע"ז: "המוטיבים האמנותיים והסמלים החזותיים בקטקומבות היהודיות ברומא".

<sup>2</sup> על תיאוריית ה"אנאל", הדנה בהקשריה ההיסטוריים והתרבותיים, ראו זנד (2003); ברודל (2001) ושם ביבליוגרפיה. ראשיתה של אסכולת ה"אנאל", שהיא היסטוריוגרפית, הייתה בשנת 1929 באוניברסיטת שטרסבורג בצרפת. לטענתה יש לבחון אירוע ספציפי במסגרת רחבה יותר, הכוללת את הבנת התהליכים ארוכי הטווח אשר הובילו לאירוע, ולא לבחון בפני עצמו. רק הבנתם של אירועים אלו מאפשרת הבנה שלמה של השתלשלותם בפועל.

גם במחקר (זהרי, תשמ"ב). עץ התמר קשור גם לחג הסוכות, שכן ענפיו, כפות התמרים (ויקרא כג, 40), נדרשים לקירוי הסוכה, ומהם מכינים אף לולבים – אחד מארבעת המינים הניטלים בחג (משנה סוכה ג, א). בסמוך לתקופת החג מבשילים פירותיו של העץ, ובנוסף לאכילתם ניתן לייבשם ולשומרם לתקופות ארוכות ואף להפיק מהם דבש. יופיו וזקיפות קומתו של העץ הוסיפו לו נופך מיוחד, כך מדומה הצדיק לתמר בפסוק: "צדיק כתמר יפרח" (תה' צב, 13), זאת אף דמות האהובה (שיר השירים ז, 8–9): "זאת קומתך דמתה לתמר [...] אמרתי אעלה בתמר". עץ התמר גדל בארץ ישראל וסביבותיה כבר מהעת העתיקה (זהרי, תשמ"ב; קידר, 2006; אביטל, תשע"ו) ופרט לאכילת פירותיו מצא האדם שימוש לכל חלקיו: העלים משמשים כסכך לסוכות (הן בחג והן אצל נוודים במדבר) הפירות לאכילה ולהכנת יין ודבש תמרים, סנסנים התמר, שעליהם תלויים הפירות, משמשים לטאטוא וקליעת סלסלות, הגזע משמש לבניין וקירוי, וניתן להשתמש בו כשוקת לצאן לאחר שתוכו מרוקן, כדברי המדרש הקדום: "מה תמרה זו אין בה פסולת, אלא תמרים לאכילה, לולבים להלל, כריות לסכך, סיכים לחבלים, סנסנים לכבוד, שפעת קורות לקרות בהן את הבית" (בראשית רבה מ"א, א). במסורות האמנותיות של תרבויות המזרח הקדום הוא מתואר כעץ החיים, ככל הנראה בשל דימויו הקדום, הנובע מצמיחתו ליד מקוואות מים ונווי מדבר.<sup>3</sup> על פי סיפור חניית בני ישראל בנאות המדבר באילים, (שמות טו, 27; במדבר לג, 9) היו שם שבעים תמרים ושתיים עשרה עינות מים. בארץ כונו מספר ישובים בשם תמר: 'חצצון תמר' (בראשית יד, 7) 'עיר התמרים' (שופטים א, 17; ג, 13); 'יריחו נזכרת כ'עיר התמרים' (דברים יד, 4). ודבורה ירבה תחת 'תומר דבורה' (שופטים ד, 5).



מוטיב 'התומר והאיילות' מצויר על כלי חרס מימי בית ראשון

### עץ התמר כסמל חזותי בימי בית ראשון ושני

עץ התמר הוא אחד מהסמלים החזותיים הקדומים באמנות היהודית (Fine, 1989), וכבר בימי בית ראשון הופיע כסמל חזותי. העץ הוטבע על פני חותמות עבריים רבים, לעתים בצורה ריאליסטית ולעתים בצורה מסוגגנת (גבעון, 2014, 40–41). בתקופה זו הופיע גם מוטיב מסוגגן של העץ המכונה 'תימורה'; הוא עשוי בדמות חלקו העליון של עץ התמר (בצורה

<sup>3</sup> על מוטיב 'התומר והאיילות' מהתרבות הכנענית ראו עמירן, 1971: 194–201; מוטיב זה עבר גם לתרבות הישראלית בימי בית ראשון (עמירן, 1971, לוחות 61 מס' 4–5; 69 מס' 5; 78 מס' 4; 79 מס' 7 ו-83 מס' 1 ו-7), לדבריה עץ התמר נתפס בתרבויות הקדומות, הכנענית והישראלית, כעץ החיים.

מסוגנת) והיה לסמל חזותי, שהוטבע בכותרות העמודים של הארמונות. (ליפשיץ, תשס"ט; Shiloh, 1979). גם במקרא נזכר מוטיב זה כאחד מקישוטי בית המקדש (מלכים א, ו, 29; ז, 36), ותואר אף בחזון המקדש (יחזקאל מ, 17; מ"א, 18). העץ צויר גם על גבי כלי חרס ישראליים רבים, בעיקר כמוטיב 'התומר והאיילות', ונחרת אף על גבי מספר שנהבי שומרון מימי בית ראשון (אבגד, תשל"ד, 82 וציורים 6-7). בתקופה זו עבר מוטיב עץ התמר, שנתפס כעץ החיים, מהתרבות הכנענית לישראלית (עמירם, 1971, לוחות 61 מס' 4-5; 69 מס' 5; 78 מס' 4; 79 מס' 7 ו-83 מס' 1 ו-7).



עץ תמר על גבי חותמו של 'חלציהו'

בימי בית שני הוא הופיע על גבי כמה גלוסקמאות מירושלים וסביבותיה (רחמני תשל"ט, 109). עצי תמר הופיעו בזמן זה אף על גבי נרות חרס מעוטרים (זוסמן, 1972, מס' 156 ואילך). הופעותיו הרבות ביותר היו על גבי מטבעות היהודים ומטבעות 'יהודה השבויה'. ההופעה הראשונה הייתה על גבי מטבעות וכולות של החשמונאים (משורר, 1997, 56-57). לאחר מכן הוא הופיע על מטבעות הורדוס אנטיפסטי משנת 39 לפנה"ס (שם, 76-77). העץ הוטבע שוב על גבי מטבעות הברונזה של 'מלחמת היהודים ברומאים' מ'שנת ארבע' למלחמה, כשמתחתיו שני סלי פרי מלאים בתמרים (שם, 112) – סמל חזותי לשפע, ואולי אף היה ניסיון להחליפו בסמל השפע ההלניסטי שחדר לאמנות היהודית (אקלקטיות), קרי 'קרני השפע' (שם, 114).



עץ תמר על גבי מטבע רומית מסדרת 'יהודה השבויה'



עץ תמר על גבי מטבעות החשמונאים

בשנת 70 לספירה, לאחר חורבן בית שני. ראו בו הרומאים את סימלה החזותי של מדינת יהודה, והוא הופיע על גבי כל עשרים המטבעות מסדרת 'יהודה השבויה' (בסדרת המטבעות של שנת 71 לספירה, ראו משורר, 161-166). לאור הופעותיו הרבות על גבי מטבעות היהודים בימי בית שני, ובמיוחד על גבי מטבעות 'יהודה השבויה', רווחת במחקר ההנחה שהוא אכן היה סימלה החזותי של מדינת יהודה אז. אולם ראוייה לציון גם דעתה של אביטל (תשע"ו, 243

והערה 6), שלפיה עץ התמר לא היה סימלה של מדינת יהודה בתקופה זו; הוא צויר הן על גבי מטבעות היהודים והן על גבי מטבעות 'יהודה השבויה', בשל היותו סמל לעושרה של המדינה.

### עץ התמר בתקופת המשנה והתלמוד

לאחר חורבן בית שני הופיע העץ על גבי מטבעות בר כוכבא, על פי רוב בדמות עץ בעל שבעה ענפים, אפשר שכרמז למנורת המקדש בעלת שבעת הקנים (משורר, 1997, 131, 137, 140). בציורי הפסיפסים של בתי הכנסת הקדומים, מתקופת המשנה והתלמוד, מתוארים עצי תמר רבים בקומפוזיציות ובווריאציות שונות, בצורת שורת עצים, כעצים בודדים, או כזוג עצים (בתנוחה הראלית). כך לדוגמא אפשר לראות את שורת עצי תמר בציור הפסיפס בבית אלפא (שורת עצים מפרידה בין ציור עקידת יצחק לציור גלגל המזלות, אילן, 1991, 173 וציור 3); על גבי כותרת של עמוד בחורזים (שם, 150 וציור 2) ועל גבי כותרת של עמוד במערת קבורה במתחם המנורות בבית שערים (אבגד, תשל"ב, 33). בשני בתי כנסת קדומים אפשר לראות את עצי התמר גם בפיסול תבליטי, האחד – זה בכפר נחום (אילן, 1991, 158 וציור 2) והשני – זה שבחורבת דובי (שם, 230 וציור 1). עץ מסוגנן מופיע גם ברצפת הפסיפס של בית הכנסת ביריחו (פורסטר ובקי, 1992, 755).

בבתי הכנסת הקדומים ישנם מספר תיאורים של עצי תמר בתנוחה הראלית: בחמת גדר – כשני עצים מסוגננים משני צדי מנורה ושני אריות (אילן, 1991, 92 וציור 1), ובמעון נירים – כשני עצים משני צדי מנורה ושני אריות, ולמרגלות העצים מצויות ציפורים (שם, 285 וציור 2). בבית הכנסת בנערו (חמאם ליף שבטוניסיה) מהמאות החמישית והשישית לספירה מופיע תיאור דומה של שני עצים על גבי רצפת פסיפס בתנוחה הראלית, כאשר למרגלותיהם ציפורים וביניהם מזרקה ושני טוסים. על פי התפיסות שרווחו באותו הזמן בתרבות הרומית הפגאנית סבורים חוקרים, שציור זה מתאר את 'גן העדן היהודי': העצים הם עץ החיים ועץ הדעת, והמזרקה והטוסים מסמלים את חיי הנצח והאלומות (Bleiberg, 2010, 24–53).

במאות הראשונות לספירה הרבו גם האמנים היהודיים ברומא לצייר ולפסל עצי תמר רבים בקטקומבות היהודיות. כמו בבתי הכנסת הקדומים, גם בקטקומבות אלה מתוארים העצים בקומפוזיציות ובווריאציות שונות. כגון: שורת עצים, עצים בודדים, או כזוג עצים (בתנוחה הראלית): כגון בשני ציורי קיר צבעוניים, העשויים בשיטת הפרסקו בשני אולמות שונים (Leon, 1995: Figs. 13, 40); על גבי כותרת של עמוד מעוטר בדגמים שונים, הניצב בפינת אחד

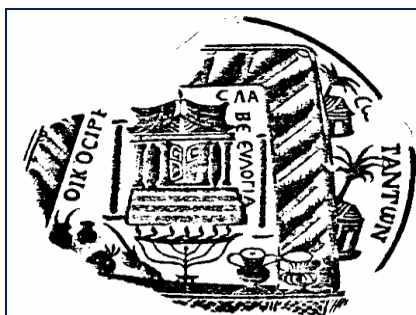


עץ תמר בפיסול תבליטי  
בבית הכנסת בכפר נחום



עץ תמר ושני סלי פירות (תמרים),  
מטבע מימי 'מלחמת היהודים ברומאים'

האולמות בקטקומבה היהודית ב'ויה נומנטנה' ברומא;<sup>4</sup> משני צדי מנורת שבעת הקנים, בפיסול תבליטי על גבי סרקופג מעוטר מהקטקומבה שבויה רנדניני Hachlili 1998: Fig. VI-14); באחד מצלחות הזהב שהתגלו בקטקומבות היהודיות ברומא מצוירים שני עצי תמר הנראים מעל לשני מבנים בעלי גמלון (Op. Cit.: Fig. VI-25).



שני עצי תמר מעל לשני מבנים בעלי גמלון בצד ימין  
של צלחת זהב מהקטקומבות היהודיות ברומא

<sup>4</sup> תיאור עצי התמר על גבי עמוד זה דומה לעצים, שמפוסלים בתבליט על גבי כותרת עמוד בבית הכנסת בכורזים (אילן, 1991, 150 וצירור 2) ועל גבי כותרת עמוד במערת קבורה במתחם מערת המנורות בבית שערים (אביגד, תשל"ב, 31). בבית הקברות בקטקומבה בויה נומנטנה (Via Nomentana) נראה העמוד בקצה הימני של התמונה (Leon 1995: Fig. 41).



### משמעויותיו הסמליות של עץ התמר

משמעויותיו הסמליות של עץ זה לא נהירות דיין, ודומה שהן מורכבות ומשתנות בהתאם לתקופה. בימי בית ראשון הוא סימל, ככל הנראה, את 'עץ החיים' והופיע בציורים רבים, בעיקר באלו עם מוטיב "התומר והאיילות". בימי בית שני הוא מתואר על גבי מטבעות היהודים בקומפוזיציות ובווריאציות רבות, ועל פי מטבעות 'יהודה השבויה' מקובלת במחקר ההנחה, שהיה סימלה החזותי של מדינת יהודה. בתקופת המשנה והתלמוד הופיע בקומפוזיציות ובווריאציות רבות ושונות בציורים רבים ובפיסול תבליטי בבתי הכנסת ובבתי הקברות הקדומים, ונראה שלפחות באחד מייצוגיו אלו, בהופעותיו כזוג עצים בתנוחה הראלדית, הוא סימל את עץ החיים ואת עץ הדעת, שהיו בגן העדן ולפיכך בתקופה זו הוא מהווה את אחד מסמליו העיקריים של גן העדן היהודי.



שורת עצי תמר מעל לחיאור של 'עקדת יצחק' בבית הכנסת שבבית אלפא

### עץ התמר ותפיסת גן העדן היהודי בתקופת המשנה והתלמוד

בגן העדן, על פי התיאור בתורה, נטועים עצים רבים, וביניהם עץ הדעת ועץ החיים, ובו חי אדם וחוה עד לחטא אכילת פרי עץ הדעת. (בראשית ב, 8–18). תיאור נוסף של גן העדן: "בעדן גן אלוהים" (יחזקאל כח, 13–19); הגן נמצא על הר קודש ומצויים בו עצי פרי, זהב, אבנים יקרות ואבני אש, וכרוב השומר עליהם (אליאור, 2010). ראוי לציין, שבאמנות של ימי בית ראשון אין תיאורים חזותיים של הגן, פרט לתיאורי עץ התמר, שלדעת מספר חוקרים הם ביטוי חזותי ל'עץ החיים' (עמירן, 1971, הערה 6).

בימי בית שני חסרים טקסטים המתייחסים לגן העדן, אך אפשר שתיאורים חזותיים של גפן, שענפיה משתרגים וביניהם מקוננות ציפורים, המצויים במספר בתי הקברות דוגמת ירושלים, ויריחו, הם תיאור חזותי של תפיסתו (קלונר, תשנ"ד; חכלילי, תשנ"ד).

מספר מקורות חיצוניים מתקופת המשנה והתלמוד מתייחסים לגן העדן; כך חנוך מתאר את ביקורו בו ואת מפגשו עם המלאך רפאל המראה לו את עץ הדעת, שממנו אכלו אבותיו (חנוך א, לב); ברוך בן נריה ראה בו את בית המקדש של מעלה (חזון ברוך, א). עזרא ראה בו את עץ החיים ואת ירושלים הבנויה של מעלה (חזון עזרא ו, נה). לעומת זאת, בתלמוד ובספרות הקבלה משמעותו רוחנית; זהו מקום שבו מתוגמלים הישרים, התמימים והצדיקים לאחר מותם (פרקי אבות ה, ב; בית המדרש, ילינק, חדר שני 18–51; זוהר בראשית פ"א; ילקוט שמעוני בראשית רמז כ; הרמב"ם, פירוש משניות, סנהדרין פרק י).

מתקופה זו נמצאו מספר תיאורים חזותיים של הגן היהודי, כאמור, הראשונים שבהם מצויים בקטקומבות היהודיות ברומא, לאחר מכן ניתן למוצאם גם בבית הקברות הגדול שבבית שערם, ובציורי הפסיפסים של ארבעה בתי כנסת קדומים בארץ ישראל ובתפוצות: מעון נירים, עזה, חמת גדר וזה שבנארו (בטוניסיה של היום).

תפיסת 'גן העדן היהודי' בתקופת המשנה והתלמוד קשורה באופן ישיר למנהגי הקבורה של היהודים. יהודי רומא, הן הגולים והן צאצאיהם שנולדו ברומא, הכירו היטב את מנהגי הקבורה של יהודי ארץ ישראל בימי בית שני (קלונר, תשנ"ד; חכלילי, תשנ"ד), לפיכך מצויים שם אותם מאפיינים של מנהגי הקבורה היהודיים כגון: חציבת מערות קבורה תת קרקעיות (קטקומבות) לצורך קבורה, חציבת כוכים בקומות בתוך החדרים והאולמות שבמערות הקבורה; מעל לכוכי הקבורה נחצבו לעתים מקמרים (ארקסוליה) ששימשו ככל הנראה כמשכבים. לעיתים נעשה גם שימוש בארונות קבורה גדולים (סרקופגים) לצורך קבורה ראשונית. בקטקומבות היהודיות ברומא ובבית הקברות שבבית שערם פסק לחלוטין השימוש בגלוסקמאות לצורך קבורה משנית בתקופת זו (רובין, תשנ"ד) כמו כן השתמר מנהג קישוט הקירות והתקרות של חדרי הקבורה והאולמות בציורי קיר ותבליטים (קלונר, תשנ"ד; חכלילי, תשנ"ד).

ראוי לציין, שמנהגי הקבורה המשנית בימי בית ראשון ובית שני, שכלל אף ליקוט עצמות כוכי קבורה ובגלוסקמאות (פעולה שאינה מונעת את תחיית המתים) נעדר בתקופת המשנה והתלמוד הן בבתי הקברות היהודיים בקטקומבות ברומא והן בבית שערם (ראו מאמרים הדנים בסוגיות אלו אצל זינגר, תשנ"ד). המוטיבים האמנותיים, המופיעים בקטקומבות היהודיות ברומא, מבטאים את התפיסות המסורתיות והדתיות של היהודים בתקופה זו. במאות הראשונות לספירה השפיעה התרבות החזותית של יהודי רומא על התרבות והאמנות היהודית בכללה, והיותה מקור השראה ליצירת המוטיבים האמנותיים היהודיים השונים בקרב יהודי ארץ ישראל והתפוצות, והביאה גם ליצירת המוטיבים האמנותיים הנוצריים הקדומים, כפי שבאו לביטוי בקטקומבות הנוצריות ברומא, כגון: עקידת יצחק, דניאל בגוב האריות ועוד.

התיאורים הקדומים ביותר של המוטיבים האמנותיים, הקשורים ל'גן העדן היהודי': עצי תמר, טווסים, מזרקה וציפורים, מופיעים כבר במאות הראשונות לספירה בקטקומבות היהודיות ברומא. בקטקומבה המצויה בויה אפיה, באחד מציורי הקיר ניתן לראות עץ תמר בארבע פינותיו של אחד מחדרי הקבורה (Leon 1995: Fig.40); וכן שני טווסים הנצבים בתנוחה הראלדית משני צדי מזרקה; בציור קיר בוניה רנדניני<sup>5</sup> מצויים שני טווסים המצוירים בתנוחה זו משני עברי העץ; בתבליט על גבי סרקופג מצויים, משני צדי מנורה, שני עצי תמר בתנוחה זו (Hchlili, 1998: Fig. VI-14); וכן שני טווסים משני עברי פתח הכניסה לאחד מחדרי

<sup>5</sup> המזרקה נזכרת במיתוס ההלניסטי על הבה (Hebe) ביתם של זאוס והרה, מי ששתה ממימי המזרקה, שסימלה בתרבות ההלניסטית והרומית את העלומים את חיי הנצח, הפך לצעיר לנצח (זיו, 2003, 69; המילטון, 1996; חבס תשנ"ח, 69 וציור 2), הטווסים, שבשל יופיים ונוצותיהם, הם חיה מקודשת של הרה אשתו של זאוס אבי האלים במיתולוגיה היוונית, מסמלים בתרבות ההלניסטית (והרומית) את היופי והאלמות (המילטון, 1996, 23)



טווסים מצוירים משני עברי פתח הכניסה  
אחד מחדרי הקבורה בקטקומבות היהודיות בוינה רנדניני



שני טווסים משני צדי עץ תמר מסוגגן  
בציור קיר בקטקומבות היהודיות בוינה רנדניני

הקבורה שם (Leon 1995: Fig. 13). כמו כן מצויים טווסים ועצי תמר בציורי קיר אחרים (ראו: Op. Cit.: Figs. 14, 16 Op. Cit.: Figs. 14, 16). גם ציפורים מופיעות בהרבה מציורי הקיר שבקטקומבות ועל גבי מצבות קבורה שם (Op. Cit.: Figs. 13, 15, 16, 36 (118), 53). נראה, שהשפעתם של עצי התמר, המזרקה, טווסים וציפורים, ענפי גפן ואשכולות ענבים, המופיעים לראשונה בקטקומבות היהודיות ברומא, על האמנות היהודית בתקופת המשנה והתלמוד בארץ ישראל ובתפוצות, הייתה רבה, שכן ניתן לפרשם כתיאורים חזותיים של 'גן העדן היהודי' (על המוטיבים השונים הקשורים לגן זה בתקופה זו ראו Bleiberg, 2010).

בבית הקברות בבית שערים (מאות השלישית עד החמישית לספירה) מצויה שורת עצי תמר מפוסלים בתבליט על גבי כותרת של עמוד (מזר, תשי"ח, 35), תיאור הדומה לזה המופיע על גבי כותרת עמוד בבית הכנסת בכורזין, ולזה שעל גבי כותרת עמוד בקטקומבות היהודיות ברומא. במאות החמישית והשישית לספירה מופיעים המוטיבים בארבעה בתי כנסת: במעון נירים, בעזה, בחמת גדר, ובבית הכנסת בנארו שבטוניסיה. נציין, שניתן לראות את ההופעות המאוחרות יותר של המוטיבים הללו בבתי הכנסת הקדומים, כהתגבשותם לכלל קומפוזיציה מיוחדת שתואר להלן.



תיאור חזותי של 'גן העדן היהודי',  
בפסיפס המרכזי בבית הכנסת בנארו,



שני טווסים משני עברי מזרקה,  
ציור קיר בקטקומבות היהודיות ברומא

תיאור ראשון של קומפוזיציה מיוחדת זו, כנראה מהמאות החמישית והשישית לספירה (חמאם ליף – בטוניסיה; חוקרים סבורים שקהילת היהודים שם היא צאצאיה של זו שברומא, שעזבה לאחר חורבנה בסוף המאה החמישית לספירה (Bleiberg, 2010). ברצפת הפסיפס המרכזית של בית הכנסת, מופיעים מספר תיאורים הקשורים זה לזה. במרכז השטיח – כתובת הקדשה ומעליה מצוירת סצנת "הבריאה" בלשון המחקר. מתחת לכתובת מצוירת סצנת "גן העדן היהודי מתקופת המשנה והתלמוד". משמאלם מצוירים שלושה עציצים שמהם יוצאים ענפי גפן המשתרגים למדליונים, בתוכם מצוירים ציפורים, שני סלי פירות ואגרטל, ומסביבם פרחים רבים. מימין לתיאורים נמצא עציץ נוסף שממנו משתרגים ענפי גפן, היוצרים מדליונים שבהם מופיעים אריה וברבור ומסביבם פרחים. בתיאורי שריגי הגפן אין סימטריה: בצד שמאל ישנם שלושה עמודים אורכיים של שריגים, ואילו בצד ימין שריג אורכי אחד בלבד. אפשר שחוסר הסימטריה נעשה במכוון; ברם, קשה לדעת מה הייתה כוונת האמן.

בבית הכנסת שבמעון נירים (מאות החמישית והשישית לספירה) התגלתה רצפת פסיפס מרהיבה ביופיה ועשירה במוטיבים שונים. הציור מורכב מענפי גפן היוצאים מכר, משתרגים ויוצרים מדליונים עגולים שבתוכם ציורים שונים. בחלקה העליון של הרצפה מצוירת מנורה ומשני צדיה, בתנוחה הראלדית, שני אריות ושני עצי תמר. למרגלות כל אחד מהעצים מקננות שתי ציפורים. מתחת לעצים ומצדיהם מצויים מדליונים עגולים העשויים משריגי גפן וביניהם אשכולות ענבים. המדליונים ערוכים בחמש שורות רוחביות ואחת עשרה שורות אורכיות (לא כולם השתמרו), ובתוכם מגוון בעלי חיים. בשורה האורכית האמצעית של המדליונים מצוי מגוון חפצים: סלי פירות, אגרטלים ואולי גם מזרקה (הציור לא שרד במלואו). בחלקו התחתון של הציור – שני טווסים בתנוחה הראלדית (שציור כל אחד מהן משתרע על פני שני מדליונים). ראוי לציין כי בסמוך לבית הכנסת שבמעון נירים, בעין הבשור (חורבת שלא), נבנתה כנסייה שרצפת הפסיפס בה עשויה באותה המתכונת אך להבדיל, במקום מנורה צויר צלב המציין את מהותו הנוצרית של מבנה זה (סטון, תשמ"ח; אילן, 1991, 285 וציור 2).



שני עצי תמר משני צדי מנורה ולמרגלותיהם ציפורים, בפסיפס בית הכנסת במעון נירים

תיאור דומה לזה שבבית הכנסת שבמעון נירים, צויר גם ברצפת הפסיפס של בית כנסת: בחוף הים של עזה; שהשתמרה רק בחלקה, אולם ניתן לראות שהיא עשויה באותה מתכונת: ענפי גפן משתרגים ויוצרים מדליונים, וביניהם מצוירים אשכולות ענבים. בתוך המדליונים העגולים מצוירים בעלי חיים (אילן, 1991: 288–290). במרכז הרצפה, משני עבריה של כתובת הקדשה, מופיעים שני טווסים בתנוחה הראלדית, ומעליהם שני אריות. החלק העליון לא שרד, וייתכן שהכיל שני עצי תמר משני עברי מנורה, בדומה לזה שבבית הכנסת שבמעון נירים. ברצפת הפסיפס של בית הכנסת שבחמת גדר, נמצא תיאור מינימליסטי של "גן העדן היהודי" מתקופה זו, ובו מתוארים שני עצי תמר, בתנוחה הראלדית, שני אריות משני צדי זר ניצחון, ובתוכו כתובת הקדשה (אילן, 1991, 92, וצויר 1).



טווס וחיות שונות בין ענפי גפן ואשכולות ענבים במרכז רצפת הפסיפס בבית הכנסת בעזה

### עץ התמר ותפיסת 'גן העדן היהודי' – בין תקווה לגאולה

את התיאורים של שני עצי התמר, המופיעים בתנוחה הראלדית בקטקומבות היהודיות ברומא ובבתי הכנסת במעון נירים, בעזה, בחמת גדר ובנארו, ניתן לראות כייצוגים חזותיים של 'עץ החיים' ו'עץ הדעת'. לפיכך נראה שעצי התמר סמלו את גן העדן היהודי בתקופה זו. גם להופעת ענפי הגפן המשתרגים ויוצרים מדליונים, כשבתוכם בעלי חיים שונים וביניהם אשכולות ענבים, יש משמעות מיוחדת; במסורת ובאמנות היהודית הקדומה הגפן ופרי הגפן הם בעלי משמעות של קדושה, כפי שמתבטא בקידוש שנערך בשבת ובמועד ובדימוי משל יותם: "וַתֹּאמֶר לָהֶם הַגָּפֶן, הֲחִדַּלְתִּי אֶת תִּירוּשֵׁי הַמְּשַׁמֵּחַ אֱלֹהִים וְאֲנִשִּׁים?" (שופטים ט, 13). כמו כן מייצגת הגפן המשתרגת את תפיסת גן העדן בתקופת בית שני (קלוטר תשנ"ד; חכלילי, תשנ"ד). הופעתם הטווסים והמזרקה בולטת ברומא, בארץ ישראל ובנארו, שכן במיתולוגיה

ובמסורת האמנותית ההלניסטית והרומית הפגאנית הטווסים מסמלים את האלמוות (המילטון, 1996), והמזרקה – את חיי הנצח (המילטון, 1996, 21; זיו, 2003, 69). האריה הוא אחד מסמליו החזותיים של דוד המלך, על פי רוב הוא מופיע בתנוחה הראלדית בתיאורי גן העדן היהודי, כסמל אסכטולוגי המבטא כמיהה לבוא משיח מבית דוד באחרית הימים. גם הופעתן המרובה של הציפורים ברומא ובבתי הכנסת במעון נירים ובנארו, הן למרגלות עצי התמר והן במדליונים אחרים, היא בעלת משמעות סמלית מיוחדת. אפשר שהן מסמלות את נפש האדם, שבמסורת היהודית משולה לציפור, שכן הביטוי "ציפור הנפש", מכוון למקום הרגיש ביותר בלב (בבא קמא צ, ב), ומכאן אף המליצה "נגע בציפור נפשו של האדם", לאמור בליבו, במקום הקדוש ביותר. על פי דעה אחרת אפשר שהציפורים המקננות למרגלות עצי התמר, לרבות היונים, מסמלות את עם ישראל (בן ששון, תשע"ג, 40–46).



הקטומבה בויה רנדניני, שבר סרקופג ועליו שני עצי תמר משני צדי מנורה

כל המוטיבים האמנותיים, המייצגים סמלים חזותיים שונים, כפי שהם מופיעים לראשונה בקטומבות היהודיות ברומא ובארבעת בתי הכנסת הקדומים, מתייחסים באופן ישיר לתפיסות היהודיות של החיים שלאחר המוות ולחיי העולם הבא. הם נועדו לתת ליהודי רומא תקווה וגאולה. התקווה מבטאת את הכמיהה לחיי העולם הבא בגן העדן היהודי, ובאופן ישיר הם מהווים מענה לפחד מפני המוות, ומלווים את הנפטרים בדרכם אל העולם הבא. מספר מוטיבים אמנותיים מסמלים את הגאולה האסכטולוגית, הם מיועדים לבני האדם החיים, ובמיוחד לאלו הבאים לבקר מדי שנה את קרוביהם שעברו מן העולם. סביר להניח, שיהודי רומא שביקרו את יקיריהם הקבורים בקטומבות היהודיות ברומא, ראו את אותם הסמלים החזותיים והכירו היטב את משמעויותיהם הסמליות. כך לדוגמא כל הרואה את המזרקה והטווסים, מכיר היטב שמשמעותם במיתולוגיה היוונית והרומית היא חיי נצח ואלמוות. ואילו במסורת היהודית הם פרשנותם שונה במקצת: הימשכותם של החיים בעולם הבא, בגן העדן היהודי. כך גם כל המתבונן בשני עצי התמר נזכר מיד בתיאורי גן העדן היהודי שבמקרא, שבו צמחו עץ החיים ועץ הדעת, שממנו אכלו אבותיו. האריות מייצגים במפורש את דוד המלך, שהוא המלך המשיח העתיד לגאול את עם ישראל מגלותו ולהשיב עטרה ליושנה, לאמור, לבנות מחדש את בית המקדש (על ההשוואה בין גן העדן היהודי לבית המקדש ראו מזור, תשס"ב).





ציפורים משני עברי מנורה, משמאל עץ גפן מסוגנן ומימין אשכול ענבים, מצבה מהקטקומבה בויה אפיה

### עץ התמר ותפיסת 'גן העדן הנוצרי'

הנצרות מקבלת בקווים כלליים את תפיסת גן העדן כפי שנכתבה בספר בראשית. בברית החדשה נזכרים המונחים האופייניים: עץ החיים ועץ הדעת ואחרים (לוקס 23: 43). הביטויים החזותיים של 'גן העדן הנוצרי' מופיעים בכנסיות הנוצריות לראשונה רק מהמאה החמישית לספירה ואילך. בעבר התלבטו חוקרים בדבר מקורות ההשפעה שהיו לציורים והתבליטים אלו. ניתן להניח במידה רבה של ודאות, שעולם הדימויים החזותיים, שעמד לנגד עיני האמנים שציירו בכנסיות הנוצריות את 'גן העדן הנוצרי', שאב את השראתו מאותם המוטיבים שהופיעו לראשונה בקטקומבות היהודיות ברומא. תפיסת 'גן העדן' באמנות הנוצרית התפתחה מזו היהודית ומאוחרת לה, שכן הנוצרים חיקו את מנהגי הקבורה של היהודים. וידוע כי הקטקומבות הנוצריות מאוחרות לאלה היהודיות במאה עד מאה וחמישים שנים; סביר אף להניח שהם קיבלו גם את המוטיבים האמנותיים היהודיים, הקשורים לתפיסת 'גן העדן היהודי', כפי שקיבלו וציירו מוטיבים יהודיים אחרים כגון: עקידת יצחק, דניאל בגוב האריות, יציאת מצרים ועוד. כמו כן ניתן להניח שהאמנים הנוצריים שאבו את התפיסות המרכזיות שלהם לגבי 'גן העדן הנוצרי' מאותם המוטיבים האמנותיים שהופיעו בקטקומבות היהודיות ברומא, הקודמים להם במאה וחמישים שנים בערך. תפיסות אלה שימשו כמקור השראה לתפיסת 'גן העדן היהודי' כפי שהתגבשה מאוחר יותר במאות החמישית והשישית לספירה, והופיעה בבתי הכנסת במעון נירים, בעזה, בחמת גדר ובנארו. לפיכך ניתן למצוא קווי דמיון רבים בתיאורים החזותיים של גן העדן הנוצרי לזה היהודי, בעיקר במוטיבים האמנותיים המרכזיים הקשורים אליהם. אולם לצורך ההיבדלות מהתרבות והאמנות היהודית בחרו הנוצרים במאפיינים שונים במקצת לתיאורי גן העדן שלהם (Jensen, 2000; Talgam, 2014). כך למשל אפשר למצוא אצלם נוסף לעצי התמר גם עצי פרי אחרים (הנזכרים בספר בראשית ב, 9), טווסים אך גם איילות וכבשים (בראשית ב, 19–20), מקורות מים כמו מזרקות, אך גם תיאורים של ארבע נהרות גן העדן: הפרת, החידקל הגיחון והפישון, כפי שנזכרים בבראשית ב, 10–15 (ראו פירוש אצל בן ששון, תשע"ג, 46–47; סטון, תשמ"ח).

## סיכום

ניתן לראות את גלגולו של מוטיב עץ התמר כסמל חזותי לאורך התקופות הקדומות, ועל פי דימויו להבין את משמעויותיו המשתנות בכל אחת מהתקופות הללו. בימי בית ראשון הוא מסמל את עץ החיים, הן על פי מציאותו ליד מקווי מים ונאות מדבר והן על פי מוטיב 'התומר והאיילת' המופיע על גבי מספר כלי חרס ובשנהבי שומרון. בימי בית שני משמש עץ התמר כסמלה החזותי של מדינת יהודה, זאת על פי הופעותיו הרבות על גבי מטבעות היהודים ובמיוחד לאור הופעותיו על גבי סדרת המטבעות הרומית של 'יהודה השבויה'. בתקופת המשנה והתלמוד מתגבשת התפיסה החזותית של גן העדן היהודי לכדי קומפוזיציה מיוחדת, שבמרכזה מופיעים שני עצי תמר כדימויים החזותיים של עץ החיים ועץ הדעת, ואליהם מצטרפים מוטיבים אמנותיים אחרים כמו: שריגי גפן ואשכולות ענבים, אריות, ציפורים, וכן עוד שני מוטיבים פגאניים: מזרקה ושני טווסים. תפיסה זאת של 'גן העדן היהודי', באה לידי ביטוי אמנותי תחילה בקטקומבות היהודיות ברומא, ולאחר מכן בבתי הכנסת הקדומים שבארץ ישראל ובתפוצות: במעון נירים, בעזה, בחמת גדר ובנארו.

## מקורות

- אביגד, נ' (תשל"ב). **בית שערים ג, החפירות הארכיאולוגיות בשנים תשי"ג – תשי"ח**, מערכות קברים 21–32. ירושלים.
- אביגד, נ' (תשל"ד). **בית השן אשר בנה אחאב**. בתוך: י' אבירם (עורך). **ארץ שומרון** (עמ' 75–85). ירושלים: החברה לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה.
- אביטל, ע' (תשע"ו). **העיטורים הצמחיים באמנות היהודית של תקופת הבית השני ועד מרד בר כוכבא**. בתוך: א' ברוך, וא' פאוסט (עורכים). **חידושים בחקר ירושלים**, 21, עמ' 237–256. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- אילן, צ' (1991). **בתי כנסת קדומים בארץ ישראל**. תל אביב: משרד הביטחון.
- אליאור, ר' (עורכת). (2010). **גן עדן מקדם: מסורות גן עדן בישראל ובעמים**. ירושלים: מאגנס.
- בן ששון, ר' (תשע"ג). **מוטיבים צמחיים באמנות הפסיפסים הארץ ישראלית בתקופה הרומית ועד שלהי התקופה הביזנטית**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". האוניברסיטה העברית. המילטון, ע' (1966). **מיתולוגיה**. תל אביב: מסדה.
- זהרי, מ' (תשמ"ב). **תמר, תומר**. אנציקלופדיה מקראית. (ח', 603–606). ירושלים: מוסד ביאליק.
- זיו, א' (2003). **מיתולוגיה עכשיו**. תל אביב: דניאלה די-נור.
- זוסמן, ר' (1972). **נרות חרס מעוטרים מימי בית שני עד לאחר מרד בר כוכבא**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- זינגר, א' (עורך). **קברים ונוהגי קבורה בארץ ישראל בעת העתיקה**. ירושלים: יד בן צבי.
- חבס, ל' (תשנ"ה). **דמות האדם והחיה באמנות היהודית העתיקה**. מחניים 10: 14–29.
- חכלילי, ר' (תשנ"ד). **התמורה במנהגי הקבורה בשלהי בית שני לאור החפירות בבית העלמין של יריחו**. בתוך: א' זינגר (עורך). (1994). **קברים ונוהגי קבורה בארץ ישראל בעת העתיקה** (173–189) ירושלים: יד בן צבי.
- ליפשיץ, ע' (תשס"ט). **זמנן ומקורן של כותרות האבן המעוטרות מיהודה, ממואב ומעמון**. **קתדרה**, 131, 5–24.



מזור, ל' (תשס"ב). הקשר הרו כיווני בין גן העדן והמקדש. שנתון לחקר המקרא והמזרח הקדום. י"ג: 42–5.

מזור, ב' (תשי"ח). בית שערים א', פרשת החפירות בשנות תרצ"ו–ת"ש. ירושלים. משורר, י' (1997). אוצר מטבעות היהודים מימי שלטון פרס ועד מרד בר כוכבא. ירושלים: יד בן צבי. סטון, נ' (תשמ"ח). הערות לעניין רצפת הפסיפס משלאל (עין הבשור) ובית המלאכה לפסיפסים באזור עזה. בתוך: ד' יעקבי ו' צפירי (עורכים). יהודים, שומרונים ונוצרים בארץ ישראל הביזאנטית (עמ' 207–214). ירושלים: יד בן צבי.

פרסטר, ג' ובקי, ג' (1992). יריחו. האנציקלופדיה החדשה לחפירות ארכיאולוגיות בארץ ישראל (ב', 755–756). ירושלים: כרטא.

עמירן, ר' (1971). הקרמיקה הקדומה של ארץ ישראל מראשית התקופה הניאוליתית ועד חורבן בית ראשון. ירושלים: מוסד ביאליק.

קידר, נ' (2006). התמר: נוף מקומי סמל נצחי. פנים – תרבות חברה וחינוך, 35, 1–3. קלונר, ע' (תשנ"ד). חידושים בחקר הקבורה בירושלים וביהודה: מערות עם ציורי קיר מהמאה הראשונה לספירה. בתוך א' זינגר (עורך). קברים ונוהגי קבורה בארץ ישראל בעת העתיקה (עמ' 165–172). ירושלים: יד בן צבי.

רובין, נ' (תשנ"ד). הקבורה השנייה בארץ ישראל בתקופת המשנה והתלמוד – הצעה למודל שיטתי לקשר בין המבנה החברתי לדרכי הטיפול במת. בתוך א' זינגר (עורך). קברים ונוהגי קבורה בארץ ישראל בעת העתיקה (עמ' 248–269). ירושלים: יד בן צבי.

רחמני, ל"י (תשל"ט). גלוסקמאות וליקוט עצמות בשלהי תקופת בית שני. קדמוניות, י"א, 109–115.

Biebel, F.M. (1936). The Mosaics of Hammam Lif. *The Art Bulletin*, XVII, 541–551.

Bleiberg, E. (2010). Tree of Paradise: Jewish Mosaics from the Roman Empire. *Catalogue of the Brooklyn Museum*. New York: Brooklyn Museum.

Fine, S. (1989). On the Development of a Symbol: The Date in Roman Palestine and the Jews. *JSP*, 4, 105–118.

Hachlili, R. (1988). *Ancient Jewish Art and Archaeology in the Land of Israel*. Leiden: E.J. Brill.

Jensen, R. M. (2009). *Understanding Early Christian Art*. London and New York: Routledge, 2000.

Leon, H.L. (1995). *The Jews of Ancient Rome*. Update Edition. Philadelphia: Jewish Publication Society of America.

Shiloh, Y. (1979). The Proto-Aeolic Capital and Israelite Masonary. Jerusalem. *Qedem*. 11, 26–49.

Talgam, R. (2014). *Mosaic of Fait: Floors of Pagans, Jews, Samaritans, Christians and Muslims in the Holy Land*. Jerusalem: Yad Ben-Zvi Press; Pennsylvania: University Park.

## לשיר את הגמרא כדי לזכור אותה' – על פיוטים לסיום מסכת שחיבר ר' עמרם עמאר

### רות ביתן-כהן

בעקבת גזירות קנ"א / 1391 התחדש המרכז היהודי בצפון אפריקה בכלל ובאלג'יריה בפרט, הגיע למיטב הישגיו והטביע את חותמו על התרבות היהודית. יהדות אלג'יריה העמידה חכמים ופייטנים דוגמת ר' יצחק בר ששת פרפט (ריב"ש, 1408–1326), ר' שמעון בר צמח דוראן (רשב"ץ, 1444–1361), שהפכו את העיר אלג'יר למקום לימוד תורה ולמרכז רוחני. בן זמנם וממשיך דרכם היה ר' אפרים אנקאוה (1442–1359).  
על הפייטנים שקמו באלג'יר נמנה ר' עמרם עמאר (רע"ע) מגדולי ישראל (חי בין המאות י"ח–י"ט; [1835 לערך]). מבין הפיוטים הרבים שכתב נבחן במאמר את משמעותם הדידקטית של שני פיוטיו לסיום מסכת.

### מבוא

#### תולדות היישוב היהודי באלג'יריה

על ראשית ההתיישבות היהודית ביבשת אפריקה רבו דברי אגדה. מסורות שונות – בעל פה ובכתב – תולות את ראשיתה של התיישבות זו כבר בתקופות יהושע בן נון, או שלמה המלך (ראו סנהדרין צד, ע"א). אולם החל מהמאה הרביעית עולים ממקורות ספרותיים ממצאים ארכיאולוגיים ורמזים, המאפשרים לשחזר את תולדות היהודים שם (הירשברג, תשכ"ה, 4–5). ההתיישבות היהודית בצפון אפריקה החלה לצמוח ביישובים הוותיקים, שהיו קיימים מאות שנים לפני הפרעות שהתחוללו על ידי המורביטים (אלמורביטון) והמייחדים (אלמווחידון) במאות ה-11 וה-12 (הירשברג, תשכ"ה, 84–102). פרעות אלה גרמו לדחיקת רגליהן של הקהילות היהודיות הוותיקות בצפון-אפריקה; אמנם חסרו בהם מנהיגים – מורי הוראה וגדולי תורה, ובשל כך נותקו מהיישוב היהודי וממרכזי התורה בספרד, ברם, אף על פי כן הן הצליחו לשמור על זהותן ועל חייהן הרוחניים והחברתיים, יצרו מסגרות חברתיות מסודרות: קבעו כללים, התקינו תקנות ואף אכפו אותם (וינשטין, תשל"ה, 12, 15–19).  
נראה, שהגורם המרכזי להתחדשות הקהילות בצפון אפריקה בכלל ובאלג'יריה בפרט היה גל הפליטים שהגיע מספרד בשל גזירות קנ"א (בר-אשר, תשמ"ז, 23), והוא שסייע להקמתן

ולצמיחתן של קהילות חדשות בחלק מהערים (שוראקי, תשל"ה, 78–81). באלג'יריה הוקם מרכז רוחני חדש ליהדות, שהשפיע על רוב ארצות הים-התיכון, והיא זכתה אף לפריחה כלכלית. העיר אלג'יר הפכה במאה ה-ט"ז למרכז יהודי חשוב ולעיר בירה (הירשברג, תשכ"ה, 279, 285–287). בשל מיעוט הפליטים שהגיעו בעקבות גירוש ספרד בשנת רנ"ב / 1492 לא חל מפנה ניכר בקהילות שם. אלה התחדשו והתבססו כמאה שנים קודם לכן.

### השירה העברית בצפון אפריקה בכלל ובאלג'יריה בפרט

מסורת השירה העברית בצפון אפריקה עתיקת יומין היא; תחילתה בין המאות התשיעית – העשירית לספירה והמשכה עד למאה העשרים (שיטרית, תשמ"א, 185; טובי, תשל"ט, 29). היא נחלקת לחמש תקופות מרכזיות: 1. קדומה (המאה ה-י'), שבה כתבו פייטנים בסגנון הפיוט הקדום. 2. מקבילה לשירת ספרד, שבה נחשבו ספרד וצפון אפריקה כמרכז אחד. 3. לאחר גירוש ספרד, שבה הגיעו המגורשים לצפון אפריקה, האדירו את השירה בפרט ואת לימודי היהדות בכלל. 4. מאות י"ז – י"ח, שבהן ניכרת השפעתם של ר' ישראל נג'ארה (משורר בן המאה ה"ט"ז) ושל תורת הקבלה. 5. מאות י"ט – כ', חלק ממשוררי תקופה זו המשיכו את מסורת השירה שקדמה להם, ואחרים חידשו צורות ותכנים בשירתם (חזן, תשס"ט, 22–32).

אלג'יריה הייתה אחד מארבעת מרכזי השירה העברית בצפון אפריקה יחד עם טריפולי, תוניסיה ומרוקו; ניכר כי פייטני אלג'יר הראשונים, ממשיכי המורשת הספרדית, השפיעו רבות על כלל היצירה השירית בה. על הפייטנים בני אותה תקופה נימנים ר' אברהם בן בקראט, אברהם בן זמרה ובני משפחת גבישון (סירא, תשל"ג; נוימן-בוכריס, תשס"ט).

שלושת האישים שהשפיעו רבות על יחסם של בני הקהילות לנושא השירה והפיוט היו ר' יצחק בר ששת פרפט, ר' שמעון בר צמח דוראן, שעמדו בראש גל הפליטים, ואשר לצד גדולתם בהנהגה ובהלכה היו גם משוררים ידועים, אשר הביאו עמם את מסורת התרבות והשירה הספרדית והטביעו את חותמם באלג'יר למשך מאות שנים (חזן, תשס"ט, 26–27; הירשברג, תשכ"ה, 285–287; מרעלי, תרנ"ו–תרנ"ז; שירמן, תשס"ו, 558–563; בן-סעדון, תשע"ב), עליהם נמנה ר' אפרים אנקאוה ששילב בין יכולת תורנית גבוהה לבין יכולת שירית ופייטנית, דבר שהפכו לאישיות נערצת בקרב בני צפון-אפריקה (הירשברג, תשכ"ה, 285–286; טולדאנו, תרע"א, סא–סב; חזן, תשס"ט, 27).

אמנם השירה העברית באלג'יריה הייתה ממשיכת דרכה של השירה הספרדית, אולם היא זנחה חלק נכבד מסוגי שירת החול, והסתפקה בתחום פיוטי התפילה, שירי השבח, הודיה וקינות. יש לציין כי מחזורי הימים הנוראים של בני קהילת אלג'יר מכילים פיוטים שנכתבו על ידי פייטנים בני הקהילה, לצד פיוטים ספרדיים, וניכר כי "דבר זה מצביע על ביטחון עצמי של בני הקהילה ועל הערכתם הרבה לחכמיהם, שכן מחזורי הימים הנוראים של הקהילות האחרות כוללים פיוטים ספרדיים בלבד" (חזן, תשס"ט, 19).

### ר' עמרם עמאר – חייו ויצירתו

ר' עמרם עמאר (רע"ע; אלג'יר, המחצית השנייה של המאה ה-י"ח – ליורנו, המחצית הראשונה של המאה ה-י"ט [1835 לערך]) נאלץ לעזוב את עיר הולדתו. בשל תככים פוליטיים

פנים קהילתיים לא נתקבלה הסכמה למנותו לדיין. תחילה העתיק מגוריו למאלטה (1814) ומשם עבר להשתקע בליוורנו (1820) ובה התמנה לאחד מרבני העיר (Laredo, 1978, 951).<sup>1</sup> מתוקף תפקידיו כמורה-צדק וכדיין כתב חידושי תורה והסכמות – דבר המלמד על מעמדו הנכבד בעיני בני הקהילה. בכתב-יד וינה 118, דף 47 – מחזור לראש השנה וליום הכיפורים מנהג ארג'יל – מצוי אוטוגרף תשובה שכתב. בכתב-יד לונדון, מונטיפיורי 119, שכותרתו 'מלצות לאיגרות', שאף הוא הועתק על ידו בשלהי המאה ה-18 (דפים 79; 85), מצויות 'מלצות ממני יצאו אני עמרם עמאר ס"ט'.

רע"ע היה הבעלים של כתבי יד שונים, כפי עדותו בגוף כתב יד גינצבורג 214 (שמו כבעלים מצוין גם בדף 196) וכתב יד פארמה 3457 (ספר 'אוצרות חיים'): 'לי לשמי עמרם עמאר ס"ט'. כן כתב חיבור בשם 'חיי עמרם' שלא שרד, ושכנראה כלל שו"ת, חידושי תורה וחידושי ש"ס. מרציאנו (תש"ס, 195) מעיד שכתב יד זה היה מצוי בידי ר' דוד בר יהודה אשכנזי (1893–1983), רבה של ווהראן (אורן) בין השנים 1930–1960, אולם גורלו אינו ידוע. רע"ע חיבר כ-30 פיוטים. בכתב היד בית המדרש לרבנים, ניו יורק 4802 מצויים שלושה מפיוטיו, הכתובים בתוך המחזור לימים נוראים בנוסח אלג'יר. כתב היד עבר בירושה במשפחת עמאר, ורע"ע הוסיף את פיוטיו לעמודים הריקים שהיו בו.

פיוטיו מגוונים ועוסקים בתחומים שונים (ביתן-כהן, תשס"ז): **מעגל התפילה**: מכיל שתי רשויות: **מעגל השנה** בו מצויים שני פיוטים לשבת, פיוט לראש חודש, פיוטי סליחות לימים הנוראים, לראש השנה, ליום הכיפורים ולהושענא רבה, והפיוט "עֲלֵבוֹן הַפֶּתַח הַיְקָרָה" הנאמר בקהילות צפון-אפריקה בחג הפסח. לפיוט זה מצוי גם 'מטרוז' (=רקמה), נוסח בערבית-יהודית (שיטרית, תשנ"ד, 233–235). שירי ה'מטרוז' הם שירים דו-לשוניים, שנכתבו בעברית ובערבית בדיאלקטים המקומיים (ראו: חזן, תשס"ט, 110–114; שטרית, תשנ"ד, 195–304), ה'מטרוז' נכתב בידי הפייטן, והוא כלול במסורת שירת הבקשות של יהודי מרוקו (שושנה, תשס"ה, תקא–תקד). **מעגל חיי אדם**: מכיל פיוט לבר-מצווה 'ראו טוֹטְפוֹת', ובו מתוארת מצוות התפילין. הוא נכתב 'לכבוד התלמיד הנעים שמואל בן עדי שזכה למצות התפילין'; שמו מופיע במחרוזת השנייה. **מעגל היחיד והחברה**: מכיל חמישה מכתמים דידקטיים בעניין השכרות, המלחמה ביצר, אהבת הבורא, פרדוקס 'צדיק ורע לו' ובניית המקדש. במעגל זה מצויים גם פיוטי **גלות וגאולה** וביניהם הפיוט שכתוב על סדר טעמי המקרא: 'עֵינֵי וְלִפֵּי פְּאָבֵל אִם אָבֵל'. כן חיבר שלושה שירים אישיים, ושני פיוטים לסיום מסכתות, נושא מאמר זה: 'עַת הַזְמִיר הַנָּה זֶה בָּא' – לסיום מסכת סוכה; ו'עַד הַנָּה אֵל עֲזָרְנוּ' – לסיום מסכת כתובות.

### פיוטים לסיום מסכת

סיום של לימוד מסכת מהתלמוד או מסדר משניות הוא מאורע חגיגי. מקור המנהג מצוי במסכת שבת קי"ח, ע"ב: "אמר אביי, תיתי לי דכי חזינא צורבא מרבנן דשלים מסכתיה, עבידנא יומא

<sup>1</sup> יערי (תשי"א, 671) מציין, כי "שליח מצפת [...] יצא בשליחות עצמו לאירופה. בהגיעו לליוורנו הדפיס את אגרת ההמלצה שהביא עמו מא"י והוסיף את המלצת רבני המקום מיום י"ח תשרי תקפ"ה, והם: ר' שלמה מלאך, ר' עמרם עמאר ור' מרדכי נסים". לדבריו טופס של דף נדפס זה נמצא בגנוזי ד"ר בצלאל רות באוקספורד.

טבא לרבנן” (= אמר אביי ‘תבוא לי ברכה’, כשאני רואה תלמיד חכם שהשלים מסכת אני עורך יום טוב לחכמים), לאמור, משהבחין ר’ אביי, ראש ישיבת פומבדיתא, בתלמיד שהשלים את לימוד מסכתו, נהג לערוך יום חג לכל חכמי הישיבה.

בימינו כוללת החגיגה קריאת קטע קצר המכונה ”הדרן”, על שם המילה הארמית הפותחת את נוסח הקריאה, ושהוראתה – ‘חוזרים אנו’ (הוראת השורש הארמי הד”ר הוא חז”ר); מעין הצהרת התחייבות לחזור על החומר הנלמד (ראו לדוגמא אבן-ישראל, תשס”ד, 285):

הַדְרָן עֲלֵךְ מִסְכָּת [שם המסכת] וְהַדְרָךְ עֲלֵךְ, דְּעִתָּן עֲלֵךְ מִסְכָּת [שם המסכת] וְדְעִתָּךְ עֲלֵךְ. לֹא נִתְנָשִׁי מִיַּנְךָ מִסְכָּת [שם המסכת] וְלֹא תִתְנָשִׁי מִיָּנִי, לֹא בְּעֵלְמָא הָדִין וְלֹא בְּעֵלְמָא דְאֵתִי (= חזרנו עלייך מסכת [...]) וחזרת עלינו. דעתנו עלייך מסכת [...] ודעתך עלינו. לא נשכח ממך מסכת [...] ולא תשכחי מאיתנו, לא בעולם הזה ולא בעולם הבא).

בהמשך החגיגה נהוג לומר ‘קדיש’ ולקנח בסעודת מצווה, כדברי הרמ”א (שולחן ערוך, יורה דעה, ס’ רמו, סעיף כו): ”כשמסיים מסכת, מצווה לשמוח ולעשות סעודה, ונקראת סעודת מצווה” (על מקורות נוספים לחגיגת סיום לימוד מסכת ראו: נזרי, תשס”ח, 96–97).

את שמחתם הגדולה ביטאו תלמידי החכמים וקבוצות הלומדים באמצעות ‘פיוטי הדרן’. אלה נכתבו החל מהמאה ה-17, ולפיכך הם נחשבים כסוגה חדשה יחסית בשירת הקודש העברית. עד כה נמצאו 66 פיוטים מסוגה זו בקהילות ישראל, כגון: איטליה, אמסטרדם, אלג’יריה, מרוקו, ג’רבה (תוניסיה), בבל ואשכנז (נזרי, תשס”ח, 95–96).

בפיוטים ובשירים לסיום מסכת ביקשו פייטני צפון-אפריקה ומשורריה להציג את שמחת הלימוד ואת גדולת לומדי התורה בפני השומעים על מנת למשוך את לבם ללימוד התורה. יש ששירים אלה מזכירים את פרקי המסכת ואת סדר הלימוד, בבחינת חזרה על החומר הנלמד ושינונו, יש שהם מציינים את שמחת הלימוד על כל שלביו: אוירת בית המדרש, חדות הלימוד; יש שהם מציינים את שמות פרשני התלמוד ועורכיו, אך המשותף לכולם – בסיום מופיעה בקשה לגאולה (נזרי, תשס”ח, 101).

נציג את שני פיוטי ההדרן לסיום מסכתות שחיבר ר’ עמרם עמאר ונעמוד על ייחודם.

### 1. עַת הַזְמִיר הַנְּהָ זֶה פֶּא

על פי הכתובת שבראשו נכתב הפיוט ‘לסיום הגמרא כאשר עזרם ה’ וסיימו מסכת סוכה’. החגיגה נערכה ב”יום רח” [=ראש חודש] טבת משנת התקל”ה” [4.12.1774] שהיה גם ז’ חנוכה, ולפיכך השמחה הייתה כפולה ומכופלת. **חריזה:** א/א/א/ת/ת/ב/ב/ת/ת [...]. **משקל:** שמונה הברות פונטיות בצלעית. **חתימה:** עמרם.

**עדי הנוסח:** בית המדרש לרבנים ניו-יורק 4540, דף 245א-ב משמש כנוסח יסוד, סימנו: א.  
בית המדרש לרבנים ניו-יורק 4540, דף 246 א, סימנו: ב.

עַת הַזְמִיר הַנָּה זֶה בָּא / הַיּוֹם אֶל יוֹדְעֵי בִינָה,  
 לְגִמּוֹר הַלֵּל רוּחַם נִדְבָה / אֶל צוֹר שׁוֹמֵעַ רִנָּה,  
 פּוֹרְטִים עַל פִּי נִבֵּל אֶהְבֶּה / וְכָלִי זֶמֶר וְנִגִּינָה.  
 כִּי אֶל גְּדוּל ה' / כְּדוֹד שִׁיר לָהֶם חֲשָׁבו,  
 זֶה הַיּוֹם עָשָׂה ה' / נִגִּילָה וְנִשְׁמְחָה בּוֹ.

5

מִי הָאִישׁ הַחֲכָם יָבֹא / חִישׁ קָרָאוּ אַחֲרָיו: 'מָלֵא!  
 לְעֶרֶךְ שִׁירַת מֶתֶק נִיבֹ / בְּכָלִי שִׁירִים וְנִבְלִי.  
 אֶל צוֹר עָתָקוּ, מַעֲשִׂיו רַבּוּ, / כִּי עֵיקַר שִׁירָה בְּכָלִי,  
 יוֹם גַּם לֵיל יִשִּׁית לָבוֹ / אֶל עוֹז פְּעָלוֹ כִּי הוּא פְּלָאִי.

10 כֵּן הִיא מִדַּת זְקִינֵי / כֵּן לְעוֹבְדוֹ וּלְדַבְּרָהּ בּוֹ, זֶה הַיּוֹם

רָם, כָּל מַעֲלָה תִכּוֹן עִמּוֹ / בּוֹ נִצְדָּקוּ תְּאָרִים.  
 מִבְּלִי דָעַת עִמִּי נִדְמֹ / עַת גְּדָלוֹ יִהְיוּ חוֹקְרִים,  
 וְתִכּוֹנֵת כֶּסֶף תַּעֲצוּמוֹ / לֹא מִצָּאוּ פֶת הַהוֹבְרִים,

5 עשה ה' [ב חסר. 10 כן... זקני] ב בו נבערו זקניי. כך ... ולדבקה [ב בכל עת מדי דברם.

1 עת ... בינה – זהו יום של שמחה לעוסקים בתורה. עת הזמיר – על פי שה"ש ב, יב, וכאן במשמעות זמר ושירה. הנה זה בא – על פי שה"ש ב, ח. יודעי בינה – על פי דה"א יב, ל. הכוונה לתלמידי החכמים. 2 לגמור ... נדבה – תלמידי החכמים מבקשים להודות לקב"ה על ידי אמירת תפילת ההלל. לגמור הלל – על פי הברכה להלל השלם במנהג הספרדים: "ברוך אתה ה' ... לגמור את ההלל". רוחם נדבה – חפצים, מתנדבים, על דרך: 'ורוח נדיבה תסמכני' (תהלים נא, יד). צור ... רנה – כינויים לקב"ה. 3 פורטים ... נבל – על פי עמוס ו, ה. 4 כי ... יי – על פי תהלים צה, ג. כדוד ... חשבו – על פי עמוס ו, ה. תלמידי החכמים מנסים לחקות את דוד המלך שידע לנגן ולשורר לקב"ה. 5 זה ... בו – על פי תהלים קיח, כד. 6 מי ... החכם – על פי ירמיה ט, יא. חיש ... מלא – קבלוהו בהערכה ובהתפעלות, ראו ירמיה יב, ו. 7 לערוך ... ונבל – לזמר את שירתו הנעימה בליווי כלי נגינה. 8 אל ... עתקו – ייחלו לקב"ה והפנו אליו את שירתכם ונגינתכם. עתקו – גדלו ורבו, על פי איוב כא, ז. מעשיו רבו – על פי תהלים קד, כד. כי... בכלי – על פי סוכה ג, ע"ב; שירה ללא ליווי כלי נגינה אינה שירה. 9 יום ... לבו – הקב"ה מקשיב לשירתכם ותפילתכם יומם ולילה. אל ... פלאי – דרכיו מופלאות. כי... פלאי – על פי שופטים יג, יח. 10 כן ... בו – כך למדתי מאבותיי לדבוק בקב"ה ולשמור מצוותיו. כך ... בו – על פי יהושוע כב, ה. 11 רם – כינוי לקב"ה, על פי תהלים קיג, ד. כל ... עמו – כל התכונות הטובות מצויות בו. תכון עמו – על פי תהלים פט, כב. בו נצדקו תארים – כל תארי הכבוד האמורים בו צודקים ואמתיים. 12 מבלי... חוקרים – בעת שמבקשים לחקור ולדעת גדולתו הכול משתתקים ונאלמים. עמי... נדמו – על פי הושע ד, ו. 13 ותכונת ... ההוברים – תכונותיו ומהותן אינן ידועות אפילו להוברי השמים, חוזים בכוכבים, הבקאים במערכות היקום. כת הוברים – ישעיה מז, יג.

- 15 נסוגו אָחור, נְכַלְמוּ, / מִבְּלִתִּי רֵאשֶׁם הָרִים.  
 עָנוּ, אָמְרוּ לְעֵינַי: / 'מָה מְאֹד מַעֲשִׂיו רַבּוּ!' זֶה הַיּוֹם  
 מָה נִכְבָּד הַיּוֹם זֶה, עַל / אֲנָשֵׁי מְדַע וּסְבָרָא,  
 בּוֹ לָבָם מְחוּלָיו יִתְעַל / כִּי בּוֹ סִיּוֹם הַגְּמָרָא.  
 כֵּן יִהְיֶה תְּמִיד מְאֵל, עַל / כָּל מִפְתָּחוֹת הָעֶזְרָה,  
 הָאִישׁ שֶׁטָּנָה יִגְעַל / וְלִרְאשׁוֹ יַעֲלֶה מוֹרָא.  
 20 שִׁישׁוֹ מְשׁוֹשׁ נְבוֹנִי / וְהָחִי יִתֵּן אֶל לְבוֹ,  
 זֶה הַיּוֹם עֲשֵׂה ה' / נְגִילָה וְנִשְׁמָחָה בּוֹ.

**תם ונשלם**

15 לעיניך ב המוני. מה [ ב חסר. רבון] ב גדלו. 16 זה [ ב חסר. 21 ה' ... בון] ב חסר. 22 תם ונשלם [ ב חסר.

14 נסוגו ... נכלמו – חזרו בהם והתביישו. מבלי ... הרים – הם הרגילים להתבונן בשמי מעלה ובכוכבים השפילו ראשם, כסימן לבושה. 15 ענו ... רבו – אמנם אי אפשר להכיר את מהות ה' ותכונותיו, אך אפשר להכירו מתוך מעשיו. מה ... רבו – על דרך: על פי תהלים קד, כד. 16 אנשי ... וסברא – אנשים לומדים וחוקרים. 17 בו ... יתעל – לבם של הלמדנים ירפא ממחלתו, לאמור הם ישכחו טרדותיהם וצרותיהם. יתעל – צורה פייטנית, על דרך: 'רפאות תעלה אין לך', ירמיה ל, יג. כי ... הגמרא – סיום מסכת סוכה, כפי שמעידה הכתובת בתחילת הפיוט. 18 כן ... העזרה – ברכה ללומדים כי יזכו לסיים מסכתות אחרות ולהשיג הישגים בלימוד תורה בעזרת ה'. מפתחות העזרה – מפתחות של חדרים בבית המקדש, על פי תמיד א, א, והכוונה לעזרה לה יזכו מהקב"ה. 19 אשרי ... יגעל – האדם שמואס ברוע יבורך. אשרי האיש – על פי תהלים א, א. ולראשו ... מורא – על פי שופטים יג, ה, אך בשינוי משמעות מוחלט: ירא ויפחד מה' אלוהיו. 20 שישו ... לבו – שמחו ועלזו, אך אל תשכחו לירא את הקב"ה תמיד. שישו משוש – על פי ישעיה סו, י. והחיי ... לבו – על פי קהלת ז, ב.

עיקרו של הפיוט – תיאור החגיגה המשמחת של סיום לימוד המסכת. שמחה זו באה לידי ביטוי בשירה ובנגינה: 'כְּדוֹד שִׁיר לְהֶם חֲשָׁבוּ' (טור 4); 'פּוֹרְטִים עַל פִּי נְבֵל אֶהְבֶּה / וּכְלֵי זָמֵר וְנִגְיָנָה' (טור 3); 'לְעֶרוֹךְ שִׁירַת מִתְקֵן נִיבּוֹ / בְּכֵלֵי שִׁירִים וְנִבְלֵי' (טור 7). בד בבד מדגיש הפייטן כי אין זו שירה חסרת תכלית. השירה והזמר מכוונים לקב"ה: 'אֶל צוֹר עֲתָקוּ, מַעֲשִׂיו רַבּוּ' (טור 8) והם חלק מעבודת הבורא: 'כִּף לְעוֹבְדוֹ וּלְדַבְּקָה בּוֹ' (טור 10).

חלקו השני (טורים 12–17) מתמקד בקב"ה וגדולתו. ואילו חלקו השלישי (טורים 18–23) חוזר לנושא הפתיחה – החגיגה (בחינת אינקלוזיו, סיים במה שפתח), אלא שהפעם הוא מתמקד בברכות ואיחולים ללומדי התורה: 'בּוֹ לָבָם מְחוּלָיו יִתְעַל' (טור 19); 'כֵּן יִהְיֶה תְּמִיד מְאֵל, עַל / כָּל מִפְתָּחוֹת הָעֶזְרָה' (טור 20) – כלומר, הקב"ה יהיה בעזרם של לומדי התורה והם יזכו לסיים מסכתות אחרות ולהשיג הישגים בלימוד התורה. גם כאן מקפיד הפייטן להזהיר את הלומדים (ואת יתר הקהל) כי בצד השמחה יש לירוא מפני ה': 'שִׁישׁוֹ מְשׁוֹשׁ נְבוֹנִי / וְהָחִי יִתֵּן אֶל לְבוֹ' (טור 22).





- רַבִּים אֹמְרִים: 'בַּת עֲוֹתָהּ, / יְמֵי טוֹבָתָהּ עֲבָרוּ,  
 הָאֵם נֶעְרְהָ שְׁנַת פְּתָתָהּ / בְּתוּלִיָּהּ לָהּ חֲזָרוּ?  
 10 חֵישׁ תְּרַדְּפִם אֵלַי אַתָּה / בָּאֵף, עַל פִּי שְׁאֵמְרוּ,  
 קָנָא לְשִׁמְךָ, לֹא לָנוּ, / הַשֵּׁם הַנִּכְבָּד הַנּוֹרָא,  
 אֵיךְ לִידֵי מָדָה זֶה בָּאֵנוּ / לָנוּ שֵׁם מְזֻנָּה קוֹרָא? ! עַד הֵנָּה...  
 מְדִין אֲדוֹן בַּעַל אִשָּׁה / מִיְגִיעֵי שְׁמֵנוּ עֲשָׂתוּ,  
 פֶּרֶק מְצִיאַת הָאִשָּׁה / קָרָאוּ 'מְלֵא' בּוֹ הַתְּעַשְׂתוּ,  
 15 אֵף מִהֲנֵאֶת תְּשִׁמִּישָׁה / אֵין אִישׁ תַּפְדִּיר אֶת אִשְׁתּוֹ.  
 רַק בְּפֶרֶךְ רָדוּ בָנוּ / עָנּוּ כַּחַה שְׁהָ פְזוּרָה,  
 עַל לֹא חֲמַס אוֹתָהּ דָּנוּ / חָנַם, הֲרִשְׁתָּ מְזוּרָה. עַד הֵנָּה...

8 רבים ... עוותה – בני הדתות האחרות טוענים כי יש עוון בידי כנסת ישראל. רבים אומרים – על פי תהלים ג, ג. 9 האם ... חזרו – הייתכן להחזיר מצב לקדמותו, לאחר בגידת ישראל בקב"ה? ! בתוליה ... חזרו – על דרך: 'פחותה מבת שלשה שנים ויום אחד... הבתולין חוזרין' (ירושלמי כתובות א, ג). נערה שנתפתתה – מילות הפתיחה בפרק הרביעי: 'נערה שנתפתתה בושתה ופגמה וקנסה של אביה', כוונה לכנסת ישראל שנתפתתה לבגוד בקב"ה ולעזבו. 10 חיש ... אתה – בקשה מהקב"ה למצות את הדין עם הגויים הפוגעים בכנסת ישראל ורואים בה בוגדת בו. תרדפם – על פי תהלים פג, טז. אלי אתה – על פי תהלים קיח, כח. באף ... שאמרו – על פי המשנה הפותחת את הפרק החמישי 'אף על פי שאמרו בתולה גובה מאתיים'. משחק לשון: תרדפם ... באף – בחמה ובכעס. על פי שאמרו – כעונש על מה שאמרו. 11–12 קנא ... קורא – בקשה מהקב"ה להגן באדיקות על שמו הטוב ולא על שם הגנאי (=מזנה) שבו מכנים הגויים את ישראל. לשמך ... לנו – על פי תהלים קטו, א. השם ... הנורא – על פי דברים כח, נח. שם מזנה – כינוי גנאי לכנסת ישראל על שום שנהגה בפריצות, על פי כתובות לו, ע"ב. 13 בעל אשה – על פי שמות כא, ג. הכוונה לאומות העולם השולטות בישראל וברכושם כבעל בנכסי אשתו. שמנו עשתו – על פי ירמיה ה, כח. הכוונה לאומות העולם שהרבו נכסים וממון שגזלו מישראל. 14 פרק ... התעשתו – 'מציאת האשה' היא המשנה הפותחת את הפרק השישי. כביכול קראו האומות את הדין 'מציאת האישה לבעלה'. 15 אך... אשתו – אסור לאדם למנוע מאשתו הנאת תשמיש המיטה, הלכה זו נלמדת מהמשנה הפותחת את הפרק השביעי: 'המדיר את אשתו מליהנות לו', לאמור, אומות העולם משתמשים בישראל להנאתם. 16 רק ... בנו – הן עינו את עם ישראל ושעבדוהו. ענו כחה – על פי תהלים קב, כד. עינו ופגעו בכנסת ישראל. שה פזורה – על פי ירמיה נ, יז, כינוי לעם ישראל בגלות. 17 על ... מזורה – האומות דנו את עם ישראל על לא עוול בכפו. על לא חמס – על פי ישעיה נג, ט. חנם ... מזורה – על פי משלי א, יז. האיכר פורש רשת ומניח עליה שפע של תבואה, וכשהעופות יורדים לאכול מן התבואה הם נלכדים ברשת, ובהקשר לעם ישראל: האויבים מתנכלים ומענים אותו.

- עַל תֵּאשְׁהוּ שְׂנַפְלוֹ לָהּ / בְּחִלְקָהּ רַק דִּין וּדְבָרִים,  
 לְבִי כּוֹאֵב אֵיךְ אֶל פֶּלֶה / צָרָה הַכְּתִיב עוֹשֶׂה אֲוָרִים  
 20 תִּפְרֹת בְּלֹא שָׂתוּ הוּא לָהּ / דִּינָר מוֹסִיף עַל דִּינָרִים.  
 מְלַפְּנִים אֶהְבְּנוּ / אֶהְבָּה לְפָנִים מִן הַשּׁוֹרָה,  
 וּבְאַחֲרֵית הַעֲנִישָׁנוּ / בְּמִשְׁקַל וּבְמִשׁוֹרָה. [עד הנה...]
- מָה תֵאמְרוּ לִי: אֲדָם עֲשׂוּי / לְהַתְנַחֵם מִדְּאֲגָתוֹ?  
 25 אֵיךְ רֵאשׁ שְׁפֵל נוֹשֵׂא מְשׂוּי / אֲרָאָה מוֹרֵם עִם קוֹמָתוֹ?  
 אֶכֶן, מִי שֶׁהָיָה נְשׂוּי / נִכְפְּפָה הַדֶּרֶת שְׁדָרְתוֹ.  
 פֶּשַׁע רַב הוּא הַשְּׁפִילָנוּ / הוּא הַמְקַלְקֵל לִי הַשּׁוֹרָה,  
 הוּא הַחֲזִיק יָד מִחֲרִידָנוּ / מִפְּלִי הַסְּכַמַּת הַשּׁוֹרָה. [עד הנה...]  
 אֶל מְנַה גִּיזוֹ נֵית חוֹפְשָׁה / בָּא בְרַמְיָה צְנוּעָה,

19 עושה אורים] בכתב היד מופיעה מחיקה ומעליה מילים אלה.

18 על ... ודברים – כאישה הסובלת בשל יחסים עכורים, ויכוחים ומריבות עם צרתה כך עם ישראל סובל מאומות העולם. האשה ... לה – המילים הפותחות את הפרק השמיני: 'האשה שנפלו לה נכסים', וכאן 'נפלו' בלשון סג' נהור, כלומר היא 'זוכה' רק להתווכח עם צרתה. **דין ודברים** – טענות, דרישות, ויכוחים, במילים אלו נפתח הפרק התשיעי: 'הכותב לאשתו דין ודברים אין לי בנכסיה'. 19 **לבי... אורים** – הדובר חס על כנסת ישראל הנתונה להתנכלויותיהן של האומות. **צרה** – כינוי לאישה הנוספת (במשטר פוליגמי) על שום שהיא רואה בחברתה מתחזרה באהבת הבעל. **עושה אורים** – על פי תהלים קלו, ז. כינוי לקב"ה. 20 **הכותב לאשתו** – כך מילות הפתיחה בפרק התשיעי: 'הכותב לאשתו דין ודברים אין לי בנכסיה'. 21 **מלפנים ... השורה** – בתחילת הנישואים האהבה הייתה תמימה וטהורה, כלומר בראשית דרכם של בני ישראל כעם הוערכה מערכת היחסים עם הקב"ה במידת החסד. 22 **ובאחרית ... במשורה** – אולם משעברו השנים נמדד קשר זה במידת הדין העם נענש על חטאו. **במשקל ובמשורה** – על פי ויקרא יט, לה. 23 **מה ... מדאגתו** – כיצד ניתן לעודדני ולבקשני שלא אדאג עוד. 24 **איך... קומתו** – כיצד יתכן שראש מושפל יתרומם? **משוי** – משא. 25 **מי שהיה נשוי** – תיבות הפתיחה של הפרק העשירי: 'מי שהיה נשוי לשתי נשים ומת'. **נכפפה ... שדרתו**: הנישואים גורמים לכפיפת עמוד השדרה והגב, והכוונה היא שהקשר בין עם ישראל לקב"ה אינו פשוט, הוא מחייב ודורש קיום מצוות, אך שכרו בצידו. 26 **המקלקל לי השורה** – בפשעו סטה העם מדרך האמת והצדק, על דרך: 'אהבה מקלקלת את השורה ושנאה מקלקלת את השורה', בראשית רבה פרשה נה. 27 **מבלי ... השורה** – ללא קבלת רשות. 28 **אלמנה ... צנועה** – בהמשך נרמז בפרק הסוף הטוב (נישואיה) שיהיה מנת חלקה של האלמנה; כנסת ישראל מתוארת כאלמנה שבעלה עזבה, אולם מובטח לה סוף טוב, שכן הקב"ה ישוב אליה. **אלמנה ניזונית** – מילות הפתיחה של הפרק האחד-עשר: 'אלמנה ניזונת מנכסי יתומים'. **חופשה** – מלשון חופש דרור; על פי ויקרא יט, כ.

רבי הַנְתָּאָר בְּקְדוּשָׁה / פְּרָקָה הַקְּדִים בְּרִיעָה,  
 30 אָךְ תְּנוֹשָׂא אֶת הָאִשָּׁה / בְּאַחֲרִית בָּא אוֹת יְשׁוּעָה.  
 רְמֹז זֶה סִימָן טוֹב לָנוּ / מִרְבֵּי דְגָל הַתּוֹרָה,  
 זְיוּג יַעֲלֵת חֵן בְּשָׁרְנוּ / סוּף הַכְּבוֹד לְבוֹא הוֹרָה. [עד הנה...]  
 ראש פֶּרֶק שְׁלוֹשָׁה עָשָׂר / שְׁנֵי דֵינֵי גְזִירוֹת,  
 קְרָאתִי יָה מִן הַמִּצָּר / נְשִׂיא הַעֲמִיד דְּוֹד נִין רוּת,  
 35 פְּלָגוּ קִיסָר הוּא עִם קִיסָר / דְּוֹד אַחֵר פְּדַבֵּר חֲבֵרוֹת.  
 מוֹפְלָא לְעֵין עֲנִינּוּ / יִמְלֵא הַפִּיִת אוֹרָה,  
 חוּץ מִהֲדַרְתְּ נוֹי בְּנִינּוּ / הַמְּקוֹם הֵהוּא מֵה נוֹרָא. [עד הנה...]

34 יה יד.

29 רבי... ביריעה – רבי יהודה הנשיא, עורך המשנה, הקדים את פרק אחד-עשר העוסק באלמנה לפרק שנים-עשר העוסק באישה נשואה. הנתאר בקדושה – 'קדושה' הוא תוארו של הרבי, שכן בעת פטירתו תואר כארון הקודש: 'אראלים ומצוקים אחזו בארון הקודש, נצחו אראלים את המצוקים ונשבה ארון הקודש' (כתובות קד ע"א). 30 הנושא את האשה – מילות פתיחתו של הפרק השניים-עשר: 'הנושא את האשה ופסקה עמו שיוזן את בתה'. באחרית ... ישועה – לבסוף נישאת האלמנה, רמז לכנסת ישראל שתשוב לדודה. 31 רמז זה – סידור הפרקים באופן הזה (קודם אלמנה ואחר כך נשואה) הוא אות לטובה שרמז רבי יהודה הנשיא. דגל התורה – ידען מופלג בתורה ובהלכה. 32 יעלת חן – על פי מדרש זוטא שיר השירים, א: 'שבעים שמות קרא שלמה לתורה [...] אשת נעורים, אילת אהבים, יעלת חן'. בפיוט הכוונה לקשר ההדוק, כמו קשר נישואין, בין עם ישראל לתורתו. סוף... הורה – כבודה של כנסת ישראל שב אליה לאחר ששבה לדודה. 33 ראש ... גזירות – מילות הפתיחה של הפרק השלושה עשר: 'שני דיני גזירות היו בירושלים'; הכוונה לשתי הגלויות שנגזרו על עם ישראל. 34 קראתי ... המצר – קראתי לעזרה, על פי 'מן המצר קראתי יה' (תהלים קיח, ה). נשיא ... רות – על פי: 'ודוד עבדי נשיא להם לעולם' (יחזקאל לו, כה). לאמור, הקב"ה נענה לקראתי ושלח לי מנהיג מושיע בדמותו של דוד, נינה של רות המואבייה. 35 פלגו ... חברות – על דרך: 'אמר רב יהודה אמר רב: עתיד הקדוש ברוך הוא להעמיד להם דוד אחר [=בתור משיח, והוא יהיה מצאצאיו של דוד] שנאמר: ועבדו את ה' אלהיהם ואת דוד מלכם אשר אקים להם [ירמיהו ל, ט] הקים לא נאמר [=בלשון עבר], אלא אקים [=בלשון עתיד]. אמר ליה רב פפא לאביי – והכתיב ודוד עבדי נשיא להם לעולם! [יחזקאל לו, כה] = הרי שדוד עצמו יהיה המשיח והגואל! ?] – כגון קיסר ופלגי קיסר [=המשיח יהיה מלך ודוד ישמש רק כמשנה, כנשיא, כמו שמצינו במלכי הגויים שיש קיסר ומשנה לו] (סנהדרין צח, ע"ב). כדבר חברות – תפקידי ההנהגה יחולקו בידידות בין מלך המשיח לבין דוד הנשיא. 36 מופלא לעין – לשון נפלא, נשגב, ראו: 'במופלא ממך אל תדרוש' (חגיגה יג, ע"א). ימלא ... אורה – בימות המשיח בית המקדש ימלא אור ויקרין אותו כלפי המתבוננים בו. 37 חוץ ... נורא – בית המקדש נאה בצורתו החיצונית, אך גם מלא ביראה. המקום ... נורא – ראו: 'מה נורא המקום הזה', (בראשית כח, יז).

- ח ז ק י בת יעלה אהובה / שמחי במסכת כתובות !  
 לך ישועה קרובה / יהיה בך עוד דין כתובות,  
 עוד ארצה לך מראות חבה / על ספר נביא כתובות. 40  
 גזע ישי אז יחנו / בו, רוח עצה וגבורה,  
 זקני תורה קולם יחנו / לו, אריה שבחבורה. [עד הנה...]
- ל ע ד יום יום גובר חשקי / בעבודת מלך האדיר,  
 ממאמיניו שם חלקי / זיפני לקדושת חדר,  
 הטריפני לחם חוקי / מבלי החלפת סדר. 45  
 ברכו עמי אל עזרנו / יחד בכתרה של תורה,  
 שהחיינו וקיימנו / היום אל שמחת התורה. [עד הנה...]

38 חזקי ... כתובות – הדובר פונה לעם ישראל ומבקשו שיתחזק במצוות בעקבות סיום הלימוד במסכת כתובות. **בת יעלה אהובה** – כינוי לעם ישראל (ראו מדרש זוטא שיר השירים, א).  
 39 **לך ... קרובה** – ישועתכם קרובה. **יהיה ... כתובות** – יתקיים בך הרמוז שנלמד ממסכת זו שלפיו תינשאי לדודך, כלומר כנסת ישראל תשוב לעבוד את הקב"ה ולשמור תורתו. 40 **עוד ... כתובות** – הקב"ה מבטיח שעם ישראל יגאל מגלותו ויקוימו בו דברי הישועה והגאולה הכתובים בספרי הנביאים. 41 **גזע ... וגבורה** – במבשר הגאולה, המשיח, צאצא למשפחת ישי אבי דוד, יהיו תכונות עלאיות. **גזע ישי** – על פי ישעיה יא, א. 42 **זקני ... שבחבורה** – חכמי התורה יריעו וישמחו בהגעתו של המשיח. **אריה שבחבורה** – החשוב שבחברה, ראו: 'אני וארי שבחבורה תרגימנא' (קידושין מח, ע"ב). 43 **לעד... האדיר** – בכל יום ויום מתגבר בי הרצון לעבוד את הבורא. 44 **ממאמיניו ... חלקי**: אני ממאמיניו של הקב"ה. **זיכני ... חדר**: על דרך: 'הביאני המלך חדריו', שה"ש א, ד, כלומר, זכיתי ללמוד את רזי התורה וסודותיה.  
 45 **הטריפני ... סדר**: הקב"ה דואג למזוני הבסיסי מדי יום, כלומר לתורה, ואינני יודע מחסור. **הטריפני ... חוקי** – ראו: 'הטריפני לחם חוקי' (משלי ל, ח). 46 **ברכו ... תורה** – פנייה לקהל להודות לקב"ה שעזר להם לסיים את לימוד המסכת. 47 **שהחיינו ... התורה** – שזיכה אותנו להגיע למעמד המשמח הזה של סיום הלימוד במסכת. **שהחיינו וקיימנו** – על פי הברכה הנאמרת באירועים מיוחדים: 'ברוך אתה... שהחיינו וקיימנו והגיענו לזמן הזה'.

הפיוט פותח ב'מדריך' (מעין 'פזמון חוזר') ולאחריו שלושה חלקים. במדריך מתוארת חבורת הלומדים שסיימו ללמוד את המסכת, והחכימו מ'תלמוד קטן' – פרשנותו של ר' יצחק אלפסי (הרי"ף) המצויה בסוף התלמוד: 'עד הנה אל עזרנו / אנו בני התורה // תלמוד קטן הקיימנו / דיננו הן הן גופי תורה' (טור' 1–2). יש לציין כי בקרב קהילות צפון-אפריקה נהוג היה ללמוד את הגמרא באמצעות פירוש הרי"ף.  
 חלקו הראשון ארוך ומרכזי (טורים 3–27), בו מתוארת כנסת-ישראל שנישאה לדודה – הקב"ה (טורים 3–4), אבל הדוד עזבה (טור 5) משום שבגדה בו, והחלה לעבוד עבודה זרה

(טור 8). בהמשך מתוארות אומות העולם המתעללות בה, והקב"ה, כביכול, מסתיר פניו מסבלה (טורים 16, 19).

אות לישועה ולתקווה במערכת היחסים הרעועה בין בני הזוג ניתן למצוא בחלק השני של הפיוט (טורים 28–37): 'רְמֹז זֶה סִמָּן טוֹב לָנוּ / ...זִיווּג יַעֲלֶת חָן בְּשָׁרְנוּ / סוֹף הַפְּבוֹד לְבוֹא הוֹרָה' (טורים 31–32). שיקום מערכת היחסים בין עם ישראל לקב"ה והפיכתה לקשר בל ינתק נרמזת בתיאור דוד המלך (טור 34) ובבניית בית המקדש: 'חוץ מִהֶדְרַת נוֹי בְּנֵינוּ / הַמְקוֹם הַהוּא מֵה נוֹרָא' (טור 37).

בחלקו האחרון (טורים 38–47) ניכרים דברי עידוד וחיזוק של הקב"ה לעמו על הגאולה הקרובה לבוא (טור 40). בנוסף שוטח הפייטן תפילת הודיה אישית לקב"ה על שָׁמוּ בין יושבי בית המדרש: 'מִמְאָמֵינוּ שֵׁם חֶלְקִי / זִיכְרֵנוּ לְקְדוּשַׁת חֶדְר' (טור 44). בסיום הפיוט חוזר הפייטן ומודה לקב"ה שהביא אותו ואת חבורת הלומדים למעמד מרגש וחשוב זה של סיום לימוד המסכת: 'פָּרְכוּ עִמִּי אֵל עֲזָרְנוּ / יָחַד בְּכַתְרָה שֶׁל תוֹרָה // שְׁהַחֲיֵנוּ וְקִיֵּמְנוּ / הַיּוֹם אֵל שְׁמַחַת הַתּוֹרָה' (טורים 46–47).

### סיכום

מבחינת שני פיוטים אלה, עולה, כי ר' עמרם עמאר ממשיך את קודמיו, פייטני צפון-אפריקה, שכתבו שירים ופיוטים לסיום מסכת. בדומה להם, גם הוא ביקש להציג את שמחת הלימוד ואת גדולת לומדי התורה בפני השומעים, ואף לסייע בשינון ובזכירת הפרקים שנלמדו. כל זאת כדי למשוך את לבם וליבנו ללימוד הגמרא.

### מקורות

אבן ישראל (שטיינזליץ), ע' (תשס"ד). **מסכת ברכות**, ירושלים: המכון הישראלי לפרסומים תלמודיים. ביתן-כהן, ר' (תשס"ז). **בחינות ספרותיות בפיוטי ר' עמרם בר יעקב עמאר**, עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח". אוניברסיטת בר-אילן.  
בן-סערון, א' (עורכת). (תשע"ב). **שירתו של ר' שמעון בר צמח דוראן (הרשב"ץ)**. ירושלים: מכון בן-צבי והאוניברסיטה העברית.  
בר-אשר, ש' (תשמ"ז). קווי יסוד לתולדות יהודי המגרב ועליית המרכז באלג'יר, קנ"א-רנ"ב. **פעמים**, 31, 22–39.

הירשברג, ח"ז (תשכ"ה). **תולדות היהודים באפריקה הצפונית**, כרכים א-ב, ירושלים: מוסד ביאליק. וינשטיין, מ' (תשל"ה). **הקהילות היהודיות באלג'יריה בין השנים 1300–1830**, חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.

חזן, א' (תשס"ט). **השירה העברית באלג'יריה**, לוד: אורות ואוניברסיטת בר אילן.  
טובי, י' (תשל"ט). חיקוי ומקור בשירתם של יהודי תימן, **פעמים**, 2, 29–38.  
טולדאנו, י"מ (תרע"א). **נר המערב**, ירושלים: דפוס א' מ' לונץ.  
יערי, א' (תשי"א). **שלוחי ארץ ישראל: תולדות השליחות מהארץ לגולה מחורבן בית שני עד המאה התשע עשרה**, ירושלים: מוסד הרב קוק.  
מרעלי, י' (תרנ"ו–תרנ"ז), צפנת פענח – פליטת שירי הריב"ש והרשב"ץ זיע"א, **קובץ על יד**, ז, 1–47.

מרציאנו, א"ר (תש"ס), מלכי ישורון: תולדות החכמים וראשי עם קודש מאלג'יריה, מימות רבותינו הגאונים ועד דורנו ורשימת חיבוריהם שראו אור בדפוס, ירושלים: מכון הרש"מ.

נוימן-בוכריס, ר' (תשס"ט), שירי משפחת גבישון: מבוא ספרותי ומהדורה מדעית, חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.

נזרי, מ' (תשס"ח). פיוטי הדרן לסיום לימוד מסכת: סוגה חדשה יחסית בשירת הקודש העברית, בתוך: אלכסנדר, ת', טובי, י', עמישי-מייזליש, ז' ושורצולד א' (עורכים), איגוד – מבחר מאמרים במדעי היהדות, לשונות, ספרויות אמנויות, כרך ג, (עמ' 95–116) ירושלים: האיגוד העולמי למדעי היהדות.

סירא, ר"ש (תשל"ג), עומר השכחה לר' אברהם בן יעקב גבישון, מהדורה מצולמת בתוספת אחרית דבר, ירושלים: קדם.

שוראקי, נ"א (תשל"ה). קורות היהודים בצפון אפריקה, תל אביב: עם עובד.

שושנה, ח"ר (תשס"ה). אעירה שחר (מהדורה שנייה), כרכים א–ג, מיתר: א' שושנה.

שיטרית, י' (תשנ"ד). השירה הערבית יהודית שבכתב בצפון אפריקה: עיונים פואטיים, לשוניים ותרבותיים, ירושלים: המכון לחקר מורשת יהדות ספרד והמזרח.

שיטרית, י' (תשמ"א). השירה האיטית והחברתית בערבית יהודית של יהודי מרוקו, מקדם ומים, א, עמ' 185–230.

שירמן, ח' (תשס"ו). השירה העברית בספרד ובפרובאנס, כרכים א–ב, ירושלים: מוסד ביאליק.

Laredo, A. I. (1978). *Les Noms Des Juifs Du Maroc: Essai D'Onomastique Judeo-Marocaine*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Cientificas, Instituto B. Arias Montano.

**תנ"ך עכשיו !**  
**עיון משווה בין שלושה משירי נאווה סמל**  
**לשתי יצירות מאת חיים נחמן ביאליק**  
**טליה הורוביץ**

לעילוי נשמת ידידתי, נאווה סמל

מחקר זה מעמת שתי תפיסות עולם, הנוגעות לשאלת מימושו של שלום אמת בין ישראל לבין שכנותיה בפרט, ובין ישראל לבין גויים וזרים בכלל. במחקר מוצגות סוגות שירה שונות: שירים ליריים, שירים דמויי סוניטה חצויה ושירים פזמונאיים של נאווה סמל ("אחים בדם", "שרה, שרה" ו"גרה"), ושל חיים נחמן ביאליק ("יעקב ועשו"), בצד לגנדה פרוזאית ("מגלת ערפה"), לכולן נושא משותף: תיאור יחסי אחים או קרובים שהפכו לעמים עוינים.

עמדותיהם של שני היוצרים מקוטבות; ביאליק משוכנע, כרבי שמעון בר יוחאי, ש"בידוע שעשו שונא ליעקב" מאז ומעולם. סמל נכספת לשלום, הגם שהיא מודעת היטב לקשיי מימושו. על אף שונותם מציעים שני היוצרים פרשנות אקטואלית לאירועים מקראיים קדומים, המוכיחה הן ש"מעשה אבות סימן לבנים", והן ש"שבעים פנים לתורה".

#### מבוא

ספר השירים **מזמור לתנ"ך**<sup>1</sup> ראה אור כשנתיים ומחצה לפני פטירתה של נאווה סמל (יד בכסלו תשע"ח; 2.12.2017) ממחלה קשה. לסמל הייתה זיקה עמוקה לתנ"ך ולמדרשי חז"ל. היא נעזרה בדמויות מקראיות ובקורותיהן כדי להציג עמדה בסוגיות עכשוויות בוערות, כגון אפשרות מימושו של שלום עולמי, או של שלום בין ישראל לאחיותיה למחצה הערביות, כמו גם הצפת סוגיית היחס לזרים בארצנו. במחקר זה מעומתות עמדותיה, כפי שהן באות לידי ביטוי בשיריה: "אחים בדם", "שרה, שרה" ו"גרה", עם עמדותיו של חיים נחמן ביאליק ביצירותיו, "יעקב ועשו" ו"מגלת ערפה". עיון משווה ביניהם מלמד על שתי תפיסות עולם

<sup>1</sup> קדם לפרסום הספר שיתוף של סמל עם המלחינה אלה מילך-שריף ב"אני רוצה להיכנס לספר בראשית – מחזור שירי תנ"ך", בשנים 2005 ו-2008 באבו גוש וב-2006 בתיאטרון צוותא, בביצוע המקהלה הקאמרית רמת-גן, בניצוחה של חנה צור.

מקוטבות בנושא מימוש של שלום בין גויים לבין יהודים בכלל ובין ערבים לבין יהודים בפרט. שני היוצרים נזקקים לדמויות מקראיות, שלדעתם, לא על עצמן בלבד באו ללמד. אף לא על זמן; על יחסי עמים ועל יחסי ישראל ואומות העולם בימים ההם ובזמן הזה הן מלמדות. בחלקו הראשון של המחקר מוצגת עמדתה של סמל. בשני – עמדתו של ביאליק, ולאחריו עיון משווה ביניהם.

### א. עיון בשירי נאוה סמל

בשיר "אחים בדם" (סמל, 2015, 17) תופסת סמל את רצח הבל בידי קין אחיו בראשיתו של עולם כמשל להחמצה נצחית של שלום בין בני אדם (השיר בן שמונה טורים, כותרו אינו מנוקד כמו גם כותרי "שרה, שרה" ו"גרה").

#### אחים בדם

וַיְהִי בַּהַיּוֹתָם בְּשָׂדֵה וַיִּקָּם קַיִן אֶל הֶבֶל אָחִיו וַיַּהַרְגֵהוּ (בראשית ד, 8)

אלו קין לא הִיָּה הוֹרֵג אֶת הֶבֶל	אלו רק קין הִיָּה מְתַנַּצֵּל
הֵם הָיוּ נִשְׁאָרִים לְעוֹלָם אַחַשׁ שֶׁל אָח,	לְרַגְלָיו שֶׁל הֶבֶל נוֹפֵל –
כָּאֵן וְעַד סוֹף הַתּוֹרָה	לוֹ רַק "סְלִיחָה" הִיָּה אוֹמֵר
	וְאֵת הָאָבֶן קוֹבֵר.

הָעוֹלָם הִיָּה לְגַמְרֵי אַחֵר.

שני בתי השיר הראשונים בני שבעה טורים דמויי 'סוניטה חצויה' – לא רק על פי מספר הטורים אלא גם על פי המבנה<sup>2</sup> – מציגים מציאות מהופכת למציאות התנ"כית, המצוטטת במוטו לשיר זה. לו רק התנצל קין בפני הבל, לו הטמין את כלי הרצח שנטל חיים באֶבֶן, לדעתה, "הָעוֹלָם הִיָּה לְגַמְרֵי אַחֵר". זוהי משאלת לב תמימה. לא קל לבקש סליחה, לא היום. גם לא בימי בראשית. כמו קין, גם יעקב אבינו לא התנצל בפני תאומו, עשו, אלא שיתף פעולה עם אמו כדי לזכות בכרכת אביו, שנועדה לאחיו (בראשית כז, אולם ראו שפיר, תשנ"ה). אף התנצלותה של רבקה בפני אישה, יצחק אבינו, אינה מוזכרת במקרא (בראשית כז). יוסף לא התנצל בפני אָחִיו על הוצאת דיבתם רעה, אף לא על שני חלומות גדלות שעליהם דיווח לאחיו (בראשית לז). אף הם לא התנצלו בפניו על שזממו להרגו, ושהמירו את הריגתו במכירתו לישמעאלים (שם).

יוצא דופן מבחינה זו הוא דוד המלך, שהודה בחטאו בפני נתן הנביא שהוכיחו (שמ"ב יב, 13), אך הוא לא התנצל בפני אוריה, שאותו הורה להביא "אֶל מוֹל פְּנֵי הַמִּלְחָמָה הַחַזְקָה [...]". וְנָקָה וְנָמְתָה" (שמואל ב יא, 14–15). אף לא בפני מאה לוחמים נוספים או בני משפחותיהם שנהרגו עמו. להפך, הוא ניחם את יואב: "אֵל יָרַע בְּעֵינַי אֶת הַדָּבָר הַזֶּה פִּי כָזָה וְכָזָה, תֹּאכַל הַחֶרֶב" (שם, 25). גם לא התנצל בפני בת שבע (אולם ראו מדן, תשע"א, וראו התנצלותו בפני

<sup>2</sup> שלושה טורים בבית הפותח, ארבעה בבית שלאחריו ובית שלישי בן טור אחד בלבד. כחלופה לשבעה טורים בסונטה מלאה שבה י"ד טורי שיר, המציגים לרוב במחצית הראשונה תיזה, בשנייה – אנטי תיזה, בסיום שואפות להגיע לסינתזה.



אביגיל, אשת נבל הכרמלי, שמואל א כה, 32–35). כל הסוגיות המקראיות הכואבות הללו הובנו עד הנה על פי פשוטו של מקרא בלבד בעקבות נאוה סמל, אשר דבקה בפשט המקראי נטול הפרשנות. כולן נידונו, ולכולן ניתנו הסברים שונים, לעתים מקוטבים, אולם לא בכך עסקינן. עובדה היא שקין לא התנצל בפני הבל, גם לא בפני אלוהים, שמפניו ברח, ובתשובה ל"אֵי הָבֵל אַחִיד?" (בראשית ד, 9), השיב ספק כמתחמק, ספק כקנאי כועס: "לֹא יָדַעְתִּי; הֲשֹׁמֵר אָחִי אֲנִי?" (שם). מדוע רצה את אחיו? נראה שעל פי פשוטם של פסוקים לא יכול היה להכיל את העובדה שאלוהים העדיף את תשורת אחיו על פני מנחתו (ראו בראשית ד, 3–5).

הכתוב אינו מעלים עין מהעובדה, שקין הקדים את אחיו בהבאת התשורה. אפשר, שלולא הבחינו הפרשנים באיכויות השונות של כל אחת מהתשורות – דבר המסביר את העדפתו של אלוהים (ראו על אתר פירושי רש"י ורס"ג ודברי רמב"ן על פרשנותם) – שמא לא היינו מבחינים בהבדל ביניהן, ומעריכים, כמו קין, דווקא את המקדים להודות בהבאת קרבן תודה. ממילא יכולים היינו להבין את מצוקתו שהתבטאה בכעס ובנפילת פנים בשל העלבות הקשה; ועדיין אין אלה מצדיקים רצח. הוא יכול היה להתעמת ולברר עם אלוהיו מה גרם להחלטתו. הרי אלוהים שאלו בלשון רכה: "לָמָּה תָּרַח לָךְ, וְלָמָּה נָפְלוּ פְּנֵיךָ?" (בראשית ד, 6; על הוראת אמ"ר בלשון רכה ראו פירוש רש"י לשמות יט, 3), ואף הציע לו לפשפש במעשיו "הֲלוֹא אִם תֵּיטֵב, שְׂאֵת, וְאִם לֹא תֵיטֵב לְפָתַח חַטָּאת רִבֵּץ; וְאֵלֶיךָ תִּשְׁוֹקוּ וְאֶתָּה תִּמְשָׁל בּוֹ" (בראשית ד, 7), אך קין לא קיבל את הצעתו.

הכתוב אינו מפרש באיזו תואנה משך את אחיו לשדה, ומה הייתה העילה למריבתם. חז"ל משלימים את פערי הרובד הגלוי של הכתובים, ומציעים טעמים שונים לרצח, שאינם עוסקים בהכרח בדמויות המקראיות; הם מנצלים את שאירע להן כדי להציע סיבות על זמניות למאבקים בין אחים, בן בני אדם ובין עמים, דוגמת הסבריה של ליבוביץ (תשכ"ט) למדרש בראשית רבה כב, טז.

סמל אינה תוהה, כחז"ל וכפרשנים מאוחרים להם, מה גרם לרצח. אין לה עניין בהשלמת פערי טקסט מקראי. אף אינה מציעה סיבות לרצח. היא מרוכזת כל כולה בתהייה כיצד היו פני הדברים בעולם לו קין היה מתנצל, מבקש סליחה וקובר את כלי הרצח (לגרסתה הייתה זו אבן. מעניין כי דווקא בעניין זה בחרה באחת מגרסאות חז"ל [ראו בראשית רבה כב, ח] שאין לה כלל רמז על פי פשט הכתוב). לו רק היה עושה זאת, "הָעוֹלָם הָיָה לְגִמְרֵי אַחֵר". כנוסח הטור החותם את השיר.

סמל לא השלימה את תבנית הסוניטה הנורמטיבית בעלת ארבעה-עשר טורים, המחייבת להציע לתבנית הקיימת בשיר חלופה לוגית בעלת שבעה טורים נוספים, שכל אחת משני בתיה היה פותח ב"אָז" (או נרדפותיו), כהשלמה ל"לו"; תחת זאת בחרה לצמצמן לארבע מילים חדות ובהירות ("הָעוֹלָם הָיָה לְגִמְרֵי אַחֵר"), המבטאות משאלת לב, המאפיינת את מי שסמל הייתה בעיני רבים (ראו לדוגמא לב ארי, תשע"ח, 22).

## שרה, שרה

עמדה דומה מצויה בשיר "שרה, שרה" (סמל, 2015, 34), עניינה בו הוא ביחסי עמנו ואויבנו, לאמור, בסכסוך הישראלי-ערבי רב השנים, ולא בעולם כולו.

גם שיר זה פותח במוטו מקראי:

וּתְרָא שְׂרָה אֶת-בֶּן-הַגֵּר הַמְצֻרִית, אֲשֶׁר יָלְדָה לְאַבְרָהָם, מִצְחָק;  
וּתְאֹמַר, לְאַבְרָהָם, גֵּרֶשׁ הָאֵמָה הַזֹּאת, וְאֵת בְּנָהּ,  
כִּי לֹא יִרְשׁ בֶּן הָאֵמָה הַזֹּאת, עִם בְּנֵי עַם יִצְחָק.  
(בראשית כא, 9–10)

לְסֹפֵר בְּרֵאשִׁית אֲנִי רוֹצֵה לְהַכְנִס בְּפָרֶק פ"ף-אֶלֶף לְחֹלֶל אֵיזָה נֶס, לְהוֹסִיף עוֹד שׁוֹרָה וְלֹמַר כֶּף לְשָׂרָה: אֵל תְּגַרְשִׁי אֶת שְׂפָחַתְךָ הַגֵּר אֵל תְּגַרְשִׁי אֵל הַמְדַבֵּר. אֶת תַּחֲסָכֵי מְאֵתָנוּ הַמוֹן צְרוֹת.	שְׂרָה, שְׂרָה, תְּנִי לְיִצְחָק, תְּנִי לְיִשְׁמַעְעָל לְהִיּוֹת אֲחִים מְאֻשְׁרִים. שְׂיִשְׁחָקוּ, שְׂיִגְדְּלוּ יַחַד שְׂיִהְיוּ חֲבָרִים מִכָּאן וְעַד סוֹף הַדְּוֹרוֹת.
--	---

גם בשיר לירי<sup>3</sup> זה, כמו בקודמו, התמקדה סמל בבחינת תוצאות גירוש הגר לדורות מבית אברהם יותר מאשר בהערכת מעשיה של שרה בזמן אמת, שכן בעצם הגירוש גרמה שרה למאבקים נצחיים ("מכאן ועד סוף הדורות") בין ישראל לשכנותיה. לו נמנעה מכך הייתה, ודאי, חוסכת "מאתנו המון צרות". לו רק הייתה שרה נענית לקריאתה של סמל, בת דורנו, יכול היה פרק כא בבראשית לשנות את פניו.

את הפועל המקראי צח"ק (בראשית כא, 9) פירשה סמל כשח"ק. לאמור, שרה סירבה לאפשר לישמעאל לשחק עם אחיו למחצה, לגדול עמו, להיות חברו. פירוש זה אינו ייחודי לה. כך מצאנו אצל פרשני ימי הביניים, ראב"ע וחזקוני (בפירושיהם על אתר). אמנם פרשנים אחרים נסמכים על חז"ל, ומציעים פירושים שונים:

- רש"י: "לשון עבודה זרה [...] דבר אחר לשון גילוי עריות [...] דבר אחר לשון רציחה, שהיה מריב עם יצחק על הירושה, ואומר: אני בכור ונוטל פי שניים ויוצאים לשדה ונוטל קשתו ויורה בו חצים [...] ואמר הלא משחק אני [...]". (פירושו לבראשית כא, 9–10). נראה כי הפירוש המועדף עליו הוא האחרון. רק הוא מסתמך על דבריה המפורשים של שרה: "כי לא יירש בן-האמה הזאת, עם-בני עם-יצחק" (שם, 10).
- רמב"ן: דוחה את כל פירושי רש"י. לדעתו, שרה לא יכלה לשאת את לעגו של ישמעאל למשתה בבית אברהם, "כי אמרה: העבד המלעיג על אדוניו חייב הוא למות או להלקותו,

<sup>3</sup> Lyric poem מיוונית עתיקה. Lyre הוא נבל קטן. בתקופות קדומות נהוג היה שמשוררים נודדים שרים ומנגנים שיריהם. הגם שחלפו 500 שנים מאז שמנהג זה פסק, ועתה נכתבים שירים ליריים שאינם מושרים ומנוגנים. דבקו עקבות כלי זה בסוג שירה המכונה שירה לירית, לרוב היא כתובה בגוף ראשון, היא תמונתית וקצרה, ובה מובע בעוצמה רגשית הלך נפש אישי ופרטי, זוהי "חוויה שלבשה צורה". ראו לקסיקון ספרות, הספרייה של מט"ח. http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=10488

ואני רוצה שתגרש אותו מאתי, ולא יירש בנכסיך כלל עם בני שהוא בן גבירה" (פירושו לבראשית כא, 9).

● ספורנו: מסכים עם רמב"ן, ומוסיף את תוכן דברי הלעג: "באמרו ששרה התעברה מאבימלך" (פירושו, שם).

גם אם הכירה את הפירושים הללו, בחרה סמל במה שנדמה היה לה כפירוש הדבק בפשוטו של מקרא. לפיכך הבינה את הסיפא שבמוטו, "כי לא יירש", כתוצאת הגירוש ולא כנימוק לביצועו. כבשיר "אחים בדם" גם בשיר זה אין לסמל עניין בהשלמת פערים שבכתובים, אלא בהצגת מציאות, שיכולה הייתה להיות אחרת, לו רק נמנעה שרה מדרישתה לגירוש. נראה שסמל התעלמה מדברי אלוהים אל אברהם: "אל ירע בעיניך על הנער ועל אמתך. כל אשר תאמר אליך שרה, שמע בקלה, כי ביצחק יקרא לך ורע" (בראשית כא, 12). מה שהניע את שרה היה צו אלוהי. אולם סמל אינה מפרשת את המקרא. כל חפצה הוא לתקן עולם, ולדעתה, תיקון זה תלוי בבני אדם, לא ביישות מטא פיזית.

ב'פתח דבר' לספרה (סמל, 2015, 5) התייחס רפל לשאלת הלגיטימיות של פרשנות אקטואלית מעין זו למקרא. לדעתו, פרשנות כזו בהחלט אפשרית, והוא מוצא סימוכין במשנה: "הפוך בה והפוך בה שהכל בה" – משנה במסכת פרקי אבות (ה, כה) פותחת בדברי חכם בשם בן בג בג בזהותו אלמונית, ושהיה, ככל הנראה, בקי ורגיל בכל חדרי התורה. במשפט הקצרצר שלוש מתוך שש המילים הן "בה", בתורה. בכל עת ובכל מקום ניתן למצוא בה את כל מה שאדם מחפש לרוח יומו, למסכת מעשיו, להגיון רוחו.

רפל מודע לברכה ולסכנה בהצגת משמעות אקטואלית לדמויות תנ"כיות; הסכנה מצויה, בכך שהיצירה הספרותית תשכיח את הדמות המקורית ואת בשורתה; אולם הוא משוכנע ששירי **מזמור לתנ"ך** "יצאו מכלל סכנה, והם שוכנים לבטח במחוזות הברכה" (שם). סמל "ודאי אינה תמימה"; היא מבקשת את המשמעות לעת הזאת. לדבריו (שם, 5–6) שירי **מזמור לתנ"ך** בכלל ו"שרה, שרה" בפרט הם אחד מ"שבעים פנים לתורה": "הטקסט התנ"כי הוא הסוד, הגרעין המעמיק שורשים, שמהם צומח העץ המרהיב שלה", כהערכתו החד משמעית. חתירתה הבלתי נלאית של סמל לחשוף בסיפור המקראי משמעויות אקטואליות לימינו מתבטאת אף בשיר "גרה" – מונולוג של נעמי, שמנסה לשכנע את רות כלתה לחזור אל עמה.

## גרה

ותאמר רות אל-תפגע-בי, לעזבך לשוב מאתריך,  
כי אל אשר תלכי אלך, ובאשר תליני אלין  
עמך עמי, ואלהיך אלהי.

(רות א, 16)

נעמי

א

אל תלכי אתי, רות, עכשו נעצר  
את הגבול הזה לבדי אעבר,  
ואת עורך בנקודת החזור  
על עקבותי שובי אחר.  
אל תלכי אתי, רות, נפרד יקרה

מן העבר ההוא זו לא ארץ בחירה,  
שם יצביעו עליך, ידברו בך סרה,  
לעולם תהיי בשבילם "הזרה".  
נכריה כאן בינינו, אשת צרה  
על משקוף ירשם "פה גרה גרה".

ב

אל תלכי אתי, רות,  
אלמנה – לא פלה,  
במולדת שלי  
כבר אבדה החמלה.  
כי העם שלי בפחדו מכתה  
ונוצל את עצמו מפני כל איש זר,

שם שרה שלחה למדבר את הגר  
הם קוראים לעצמם "העם הנבחר".  
צורים בגבולם, לבם הנסגר  
והפל מאימת האחר, לא מפר,  
בשוק ברחוב, בכפר

ג

תמיד יזהו בך את אות הנכר.  
הלילה יורד, רות  
שמי מואב הם שלך,  
עמי לא עמך,  
אלהי הוא לא לך.

שובי אחר, פלתי כמו בתי  
כי ביתי לא ביתך,  
וביתך לא ביתי  
עד יום מותך  
עד יום מותי.

במזמור לתנ"ך ישנן סוגות אחדות, שתיים מהן נידונו לעיל: שיר לירי ("שרה, שרה") ושיר לירי דמוי חצי סוניטה ("אחים בדם"). בחירתה של סמל ב"גרה" במאפיין דרמטי מובהק כמונולוג אינו מפתיע. יסודות דרמטיים מצויים בשירים נוספים (סמל 2015, 13; 22; 37; 42; 45; 90; 96). הספר נחתם באפילוג (שם, 103) – מושג הלקוח אף הוא מסוגת הדרמה. חלקם מופיע גם בבלדות (שם, 27–30), ומבדיקת המצאי בספר עולה, כי סוגת השיר הדרמטי מועדפת עליה.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> שכן היא כתבה מחזות ותסריטים כגון: ילד מאחורי העיניים. צחוק של עכברוש, שכתוב בחמישה ז'אנרים שונים: סיפור, אגדה, שירת אינטרנט, פנטזיה עתידנית ויומן, שמצטרפים ליצירה מרשימה אחת, קצבית וסוחפת – הפך לאופרה. ב-1999 השתתפה סמל בכתיבת התסריט לסרט התיעודי על שואת יהודי טרנסניסטריה: לומר קדיש וללכת, בהפקת הטלוויזיה החינוכית הישראלית. כמו כן כתבה את התסריט לסרט הדרמה, דבר על מקום הימצאם, בבימויו של יהלי ברגמן, בהפקת הערוץ הראשון. נראה שאהבתה לז'אנר הדרמטי מושפעת מהעובדה שאישה, נעם סמל יכד"ל, הוא איש תיאטרון מובהק, שהיה, בין שאר תפקידיו, מנכ"ל תיאטרון חיפה, מפיק פרטי וכמחצית המאה מנכ"ל תיאטרון הקאמרי.

בשיר מתוארת תגובת נעמי להצהרת האמונים של רות (א, 16), המופיעה גם במוטו. לתגובה זו אין כלל רמז בפשט הכתוב. פסוק 18 מתאר את שפת גופה ולא את תגובתה המילולית של נעמי: "וַתֵּרָא כִּי מִתְאַמְצֶת הִיא לְלֶכֶת אִתָּהּ וַתְּחַדְּלַל, לְדַבֵּר אֵלֶיהָ". מדוע חדלה לדבר? המפני שהבינה שאין עוד טעם לנסות לשכנעה? שמא פגין כעסה על שלא צייתה לדברים שהשמיעה באזני שתי כלותיה? עובדה היא שכשהגיעו לייעדן, לא הציגה אותה בפני נשות בית לחם. בתשובה לתמיהתן ("וַתַּהֲרֶם כָּל-הָעִיר עָלֶיהֶן, וַתֵּאמְרֶנָּה הַזֹּאת נְעֻמִי?!", רות א, 19), שנאמרה ספק בינן לבין עצמן, ספק בפנייה ישירה אליה, סיפרה בכאב על עצמה בלבד ("אַל תִּקְרְאֵנָה לִי נְעֻמִי: קְרָאנִי לִי מְרָא, כִּי הֵמָּר שָׂדֵי לִי מָאֵד; אֲנִי מְלֵאָה הֶלְכָתִי, וְרִיקָם הֵשִׁיבֵנִי יְהוָה; לָמָּה תִּקְרְאֵנָה לִי, נְעֻמִי, וַיְהִי עֲנָה בִּי, וְשָׂדֵי הָרַע לִי" (שם, 20–21)). חמש פעמים השתמשה בכינוי הקניין "לי", כמו גם ב"אֲנִי" ו"בִּי" (נוסף לשימושה בגוף מדבר השווה לשאלת הבן הרשע שמות ניב, 26; יג, 8] ובהגדה של פסח), כמתעלמת בכוונה תחילה מנוכחותה של רות, כלתה. כך ניתן לפרש את הפסוק על פי הפשט, אף כי לא כך קראוהו פרשני מקרא, דוגמת רס"ג על אתר ("כאשר ידעה כי אמיצה היא, חדלה להתווכח עמה") וכרש"י (שם, "מכאן אמרו: אין מרבין עליו, ואין מדקדקין עליו"). בפירושו למילים "וַתֵּלַכְנָה שְׂתֵיהֶם" (שם, 19), מצטט רש"י את דברי רבי אבהו: "בוא וראה כמה חביבין הגרים לפני הקב"ה, כיוון שנתנה דעתה להתגיר, השווה אותה הכתוב לנעמי" (יבמות מז, ב; רות רבה ג, ה). רלב"ג (על אתר) למד מפסוק זה הלכה בעניין גרים: "למדנו מזה שאחר שנמסרו לגר קלות וחמורות מהתורה, ועם כל זה הוא רוצה בה, ראוי להימנע מלדבר אליה עוד" (כנזכר ביבמות א–ב). פירושים אלה תואמים לפרקי מגילת רות הבאים, שבהם מתוארת קרבת אמת בין החמות לבין הכלה, שהייתה לה כבת. אף על פי כן, פשוטו של פרק א אינו מבטל את גם את הפרשנות לפיה נעמי התעלמה מכלתה רות.

סמל לא בחרה בתיאור שפת גוף, פזו המצויה במקרא, אלא בניסיון נוסף של נעמי לשכנע את רות במילים. אולם נמענתה איננה רות המקראית, אלא רות בת זמננו. היא בחרה להיאחז בדמותה של נעמי כעילה "להציב מראה מול מציאות חייהם של עשרות אלפי עובדים זרים החיים בקרב החברה הישראלית" (רפל, סמל, 2015, 6). כמו בשירים שנדונו לעיל, גם בשיר זה אין לה עניין בפירוש המגילה אלא בהארת משמעויותיה בזמן הזה. עם ישראל אינו עוד עם רחום, המצווה על אהבת הגר והתושב הזר (שמות כב, 20; כג, 9, וראו שופמן, תשס"ה), אינו אמפתי ככועז שגאל את רות, גם לא כנעמי שהנחתה אותה באומץ רב, כמתואר במיוחד ברות ג. עם ישראל מאוים על ידי הגר הלא מוכר, וברוב המקרים מזהה בו "אֶת אוֹת הַנֶּכֶר". מכותר בפחדים, הוא נועל עצמו מפני זרים, מתנכר לחמלתו (ראו ויגודה, תשס"ד), נצור בגבולות ביתו, סגור באימה, כתיאוריה של סמל, החוברים זה לזה במדרג עולה. שלוש פעמים מצווה נעמי על רות: "אַל תֵּלְכִי אִתִּי, רות". היא מסבירה לה שישאל אותה "אָרְץ בְּחִירָה" עבורה, ומדגישה שרצונה להיפרד ממנה אינו כרוך ביחסיה האישיים עמה. על אף אהבתה ויחסה אליה כבת ("פִּלְתִּי כְמוֹ בְּתִי"), היא משוכנעת ומנסה לשכנע, שלא תוכל להיקלט בארץ לעולם. אהבתה לרות (ולערפה) מסתמכת, כמו כן, על פסוקי מקרא מפורשים ורצופים כמו בא להלן:

וַתֵּאמֶר נְעֻמִי שִׁבְנָה בְּנָתִי, לָמָּה תִּלְכְּנָה עִמִּי? הֲעוֹד לִי בָנִים בְּמַעַי, וְהָיוּ לָכֶם לְאֻנְשִׁים? ! שִׁבְנָה בְּנָתִי לָכֵן, כִּי זָקַנְתִּי מִהָיִוֹת לְאִישׁ, כִּי אֲמָרְתִּי: יֵשׁ לִי תִקְוָה גַם הַיִּיתִי הַלְיָלָה לְאִישׁ, וְגַם יִלְדָתִי

בנים. הלהן תשברנה, עד אשר יגדלו?!, הלהן תעגנה לבלתי היות לאיש? ! אל בנתי, כי מר לי מאד מכם כי יצאה בי יד יהוה (רות א, 11–13).

התואר "בתי" מופיע גם בפרקים ב, 22; ג 1, 16, 18. כך מכנה בועז את רות פעמיים (ג 10, 11). אף על פי כן בוחרת 'נעמי של סמל' לוותר עלי 'בתה', כדי למנוע ממנה סבל ידוע מראש. השיר נחתם בהפיכת משמעות המילים המקראיות (או נרדפיהן), שנבחרו לשמש כמוטו לשיר (רות 16), כמודגש להלן:

<p><b>רות א 16</b></p> <p>אל-תפגעני כי לעזבך לשוב מאתך: ובאשר תליני אלין.</p> <p>עמך עמי, ואלהיך אלהי.</p> <p>באשר תמותי אמות, ושם אקבר; זה יעשה יהוה לי, וזה יוסיף כי המות יפריד ביני ובינך.</p>	<p><b>גרה</b></p> <p><b>שובי אחר</b></p> <p>כי ביתי לא ביתך, וביתך לא ביתי</p> <p>שמי מואב הם שלך, עמי לא עמך, אלהי הוא לא לך.</p> <p>עד יום מותך עד יום מותי.</p>
---	--

נוסיף עוד, כי אף על פי שעניינו של השיר בנעמי וברות, מוזכרת בו, כבדרך אגב, שרה אמנו (תואר המסביר את מעשיה של שרה, שנבעו מנאמנותה להיותה אם אומה, אולם סמל לא כנתה אותה בתואר זה), שאותה כבר פגשנו בשיר "שרה, שרה" ("שם שרה שלחה למדבר את הגר"). סמל משווה בין יחס עמנו לזרים לבין יחס שרה הגבירה אל אמתה. מסתבר, שגם לו הייתה מודעת לסיבות האמוניות-תאולוגיות שניתנו על ידי חז"ל ופרשנים מאוחרים לגירוש הגר, יחסה אליהן אירוני, שכן היא שמה את התואר 'עם נבחר' בעל המטען החיובי, לכאורה, בין מירכאות כפולות ('הם קוראים לעצמם "העם הנבחר"').

לסיכום, סוגתם של שני השירים הראשונים דומה. שניהם ליריים. צורת "אחים בדם" מדמה סוניטה חצויה. לשלישי, "גרה", יסודות דרמטיים לצדם של אפיונים ליריים מובהקים. אולם גם אם הסוגות אינן חופפות לחלוטין, שלושתן ממוקדות בסוגיית היחס ל'אחר': מבחינת קין הבל היה 'אחר'; הגר הוערכה כ'אחרת' בעיני שרה, והזרים הם 'אחרים' בעיני עמנו כיום. אולם בעוד ש"אהבת אחים" ו"שרה, שרה" נאמנים לתיאור המקראי, ובשניהם התהייה מה היה קורה לולא התרחש כפי שהתרחש, עומד השיר "גרה" בסתירה גמורה לתיאור אחרות נשים יוצאת דופן במגילת רות (שתוארה בבהירות חדה בהרצאתה 'על כלות וחמיות: מגילת רות' (16.5.2017), לא עוד קרבה בלתי מובנת בין כלה מואבית לחמות יהודייה "בימי שפט השפטים", אלא ניכור עמוק בין יהודים לזרים, המתבטא גם במצלול מסמן רוע בסופו של כל טור:

<p>אל תלכי אתי, רות, נפרד יקרה (=רע)</p> <p>מן העבר ההוא זו לא ארץ בחירה, (=רע)</p> <p>שם יצביעו עליך, ידברו בך סרה, (=רע)</p>	<p>לעולם תהיי בשבילם "הגרה". (=רע)</p> <p>נכרֶה פֶּאן בִּינִינו, אִשֶׁת צָרָה (=רע)</p> <p>על משקוף ירשם "פה גרה גרה". (=רע)</p>
--	--

הצימוד שונה החרוז בסוף הטור האחרון ("גְּרָה גְּרָה") אף מעצים את רושמו של הרוע. המציאות המקראית אמנם שונתה מן הקצה אל הקצה, אולם, אליבא דסמל, נעמי לא שינתה את פניה. כאז כן עתה, מעידים דבריה על דאגתה לכלתה.

עם זאת ועל אף זאת אין להתעלם מהעובדה, שלמרות אכזבתה העמוקה מבני עמה, סמל אינה מוותרת על כינוי שייכות מְבִטָא יחס אוהד למולדתה ("מולדת שלי"), העשוי אולי להעיד על תקווה סמויה: שמא בעצם הסבת תשומת לב הקורא לעולל יתחולל באחד הימים מהפך, וכנעמי "נַן בְּקֶשׁ גַּם אֲנִי, [לָהֶם, לזרים], מְנוּחַ אֲשֶׁר יִיטַב [לָהֶם]" (בהתאמה לרות ג, 1).

### ב. עיון ביצירות חיים נחמן ביאליק

שותפים רבים לתחושותיה, מגמותיה וחלומותיה של סמל, אולם רבים (אולי יותר) מתנגדים להן. אחד הבולטים שבהם הוא חיים נחמן ביאליק, אשר קדם לה בשנים רבות, לא זכה לחיות כמותה במדינה קיימת, חיה ובוועטת; גם הוא נתקל בשנותיו בארץ בעוינות ובכריונות ערבית מחד גיסא, ובפוגרומים עקובים מדם יהודי בגולה מאידך גיסא. ביצירותיו, המוצגות בהמשך, הוא מתמודד עם סוגיות דומות לאלה שהועלו בשירי סמל, הגם שבהן מתנכל גוי ליהודי, בעוד שב"שרה, שרה", וב"גרה" – יהודי לגוי.

שתי יצירותיו: השיר הפזמוני, "יעקב ועשו", והלגנדה, "מגלת ערפה", השואבת את תשתיותיה בעיקר ממגילת רות המקראית, מפירושי חז"ל למגילה, ואף מספרי מקרא נוספים. מתאימות להתבוננות משווה לשירי סמל, מפני שייעדן אחד.

### יעקב ועשו

א

עֵשׂוּ מְשָׁפִים לְבֵית הַמְרֹזֵחַ,	עֵשׂוּ חוֹזֵר לְבֵיתוֹ פְּלִילָה –
חֲבִית מְשָׁקִים מִפִּי תַתֵּן רִיחַ.	אֹי לָהּ לְאִשְׁתּוֹ מְאָגְרוֹף יַד בְּעֵלָה.
אֹי, אֹי, אֹי,	אֹי, אֹי, אֹי,
אֹי לְעֵשׂוֹ גּוֹי!	אֹי לְעֵשׂוֹ גּוֹי!
כּוֹסוֹ – חֲיִיו,	זְרוּעוֹ – חֲיִיו,
לְשִׁתּוֹת חֲיִב,	לְהַפּוֹת חֲיִב,

ב

יעקב משפֵים לְבֵית הַתְּפִלָּה,	יעקב חוזר בְּעֵרֵב אֶל-נְוֹ,
נוֹתֵן לְיוֹצְרוֹ שְׂבַח וְתִהְלָה.	אִשְׁתּוֹ וְיִלְדֵיו מְשֻׁמְחִים לְכָבוֹ.
הו, מֵה-טוֹב	הו, מֵה-טוֹב
חֶלֶק יַעֲקֹב!	חֶלֶק יַעֲקֹב!
אֶל צוֹר חֲיִיו	בְּנִיו – חֲיִיו,
לְהוֹדוֹת חֲיִב,	לְגַדְלֵם חֲיִב,
כִּי שָׁמוֹ יַעֲקֹב.	כִּי שָׁמוֹ יַעֲקֹב.

אמנם סמל לא הקדישה שיר ייחודי לתאומים יעקב ועשו, אך הם מסמלים הפכים כקין והבל וכשרה והגר, וכאזרחי מדינת ישראל והזרים המתגוררים בה (בני דמותם העכשוויים של רות ואנשי בית לחם) בשיריה הנדונים. על כן יעומתו בהמשך עם "יעקב ועשו". בשיר<sup>5</sup> יש טורים פזמוניים המופיעים לסירוגין. הראשון עוסק בעשו, ופזמונו: "פִּי עַל-כֶּן הוּא גוּי". האחר – ביעקב ופזמונו: "פִּי שָׁמוּ יַעֲקֹב". לפי הסיפור המקראי (בראשית כה, 25) הם תאומים שאינם זהים לא במראהם, אף לא בעיסוקם, אך לביאליק אין עניין באלה; עניינו בהשוואת תכונות אופיים: עשו משכים לבית המרזח ומתבשם, ולכן "אֹי לָהּ לְאֶשְׁתּוֹ מֵאֲגֻרֹף יָד בְּעֵלָה [...] לְהַפֹּת תִּיב, / פִּי-עַל-כֶּן הוּא גוּי". לעומתו יעקב מְשָׁפֵים לבית התפילה כדי להודות לבוראו, שמח בבני משפחתו ומחויב לפרנסם בכבוד, "פִּי שָׁמוּ יַעֲקֹב". לא לחינם חרז ביאליק "תִּיּוֹ" ב"תִּיב"; יעקב מצא את ייעודו ("תִּיּוֹ") במילוי מחויבויותיו לבני ביתו. בעוד שמו של יעקב מפורש, עשו כונה בכינוי רומז ("הוא"), תיאורו מלווה בקריאת "אוי", מאפיין קינתי מובהק (ראו הורביץ, תשס"ח, 50), בניגוד לקריאת "הו" המבטאת שמחה, צהלה ונחת רוח. בשל היות השיר פזמוני, בעל אופי קליל וקליט, אין ביאליק נגרר לפרשנות אודות אפיוני האחים, אולם יש לו כמובן על מה לסמוך, כעולה מזכירתו של יעקב (ולא של עשו) ב"ברכת אברהם" (בראשית כח, 3–4; ראו נבון, תשס"ב, 34–35). אם כן על פי שיר זה אין כל סיכוי לגישור בין יעקב לעשו. בהיותם הפכים בכל, לעולם לא יחברו איש לרעהו.

### מְגִלַת עֶרְפָּה

דין דומה לאגדה המחורזת "מגלת ערפה" (באינטרנט: תוספת למגלת רות; ראו פרויקט בן יהודה: "מאגדות שלמה המלך"). מגילה זו היא אחת מתוך סוגות משנה של האגדה. בניגוד להגדה, המציגה עובדות כמעט ללא הסבר, באשר כל הסבר מוביל לפשטנות, לחד צדדיות ולמגמתיות, מעוניינת הלגנדה במאורע עצמו, על מורכבותו ועל סתירותיו. לכן היא מספקת הסברים, תיאורים, הערכות ותוספות מגמתיות דתיות. זוהי צורה של תשובה ולא של שאלה (כגן, תשמ"ג, 34–35), ממילא היא ארוכה יותר מהגדה. בזו שלפנינו יש שלושה חלקים. שני הראשונים מגוללים את תולדות חייה של ערפה מלידתה עד בלותה. עניינו של החלק השלישי – תיאור מפגש דמים בין דוד, בן שילשים לרות, לבין גלית, בן שילשים לערפה. חלקה של רות שולי, כי לא עליה ביקש ביאליק לספר. סיפור חייה כבר "כְּתוּב בְּמִגְלַת רוֹת". בנוסף למגילת רות שאב ביאליק את תשתיות יצירתו ממקורות מקרא שונים (דוגמת ההיגד 'היטיב בעבור' [בראשית יב, 16]. תיאורו של גלית לקוח כולו משמואל א יז, 4–7, ותיאור רות – מתהלים צב, 15) וממדרשי חז"ל (בעיקר רות רבה ט, יב, יד, כ). ביאליק דן את ערפה בת עגלון ברותחין מרגע לידתה. היא הייתה נערה יפיפייה ונחמדה למראה, כאחותה רות. בעוד

<sup>5</sup> קדמה לשיר גרסה אידיית מולחנת. הוא שרר בשני כתבי יד מהשנים תרנ"א ו-תרנ"ב, ובשניהם מצוין תאריך הכתיבה 1986 (מירון תשכ"ט, 171). ראו שם דבריו על המקור האידי ועל השיר העברי. יש לציין, ששיר נוסף בשם זה, נמצא במהדורתו המדעית של אורלן (תרנ"ח, 171–177). יש לשים לב לכך שאצל סמל, בניגוד לביאליק הכותרים אינם מנוקדים.



רות הייתה תמה וצנועה, ומדומה לאיילת-שדה, הייתה ערפה הוללה וסוררת ועת-נפש מעודה כבכרה קלה". שונותן זו מזו מוסברת בכפילות פניו של אביהן, עובד אלוהי ישראל מחד גיסא, ועובד כמוש אלוהי מואב מאידך גיסא; ערפה ירשה מאביה אפיונים מואביים, ואחותה, רות – אפיונים יהודיים: "ועגלון מלך מואב איש פריא וכבד-בשר ושמן-מפרקת כתוא הפשן [...] ויעבוד את פמוש אלהיו בשמחה וכטוב לכב [...] וככל-זאת ירא כסתר לבו גם את אלהי ישראל ויתן כבוד לשמו" ( מגילת ערפה, חלק א).

ביאליק אינו נאמן למקרא בתיאור פרידת ערפה מחמותה. על פי פשוטו של מקרא, שלא כרות שדבקה בנעמי, שוכנעה ערפה לשוב אל עמה. אולם שיבה זו אינה עומדת בסתירה להתרגשותה הכנה מהפרידה. כרות הוסיפה גם היא לבכות ולנשק לחמותה (רות א, 16). לא כך סבור ביאליק. לדידו, היא "שלקה את חמותה עד גבול השדה". לנשיקתה התייחס כאל 'מס שפתיים' ולא כביטוי לאהבה.

נראה שבתיאור מוסריותה המפוקפקת של ערפה הושפע ביאליק מהתיאור המדרשי, לפיו "נתערבו בה ערות גויים של מאה בני אדם [...] מאה ערלות גויים שנתערו בה כל הלילה. רבי תנחומא אמר אף כלב אחד" (רות רבה, כ. על מאה ערלות גויים ועל שיתופו של כלב במערכות היחסים הוא למד משמואל א יז, 23). לגרסת המדרש כבר בלילה הראשון, עם פרישתה מחמותה הפכה ערפה הנאמנה לפרוצה, בין אם התעברה מאחד או ממאה, בין מבני אדם בלבד או גם מבעלי-חיים! (לעניין עיבורה ראו רש"י על סוטה מב, ירושלמי יבמות ד, ב, חולין קכז, בכורות ח) ביאליק (מגילת ערפה, חלק א) המיר מאה גברים בענק אחד, 'שווה-ערך' למאה:

ויעבר פלשתי על שדה מואב, והפלשתי איש מדות וגבר חלצים, מילידי הרפה [...]. ויסר הענק אל בית ערפה וילן שם לילה. ותרא את פחו ואת-גבהו ואת-הדר מדיו ונשקו ותצמד לו, ותלף אחרי מאהבה הערל הפלשתי גתה עירו פאשר ילף הקלב אחרי אדוניו.

ביאליק נטל מהמדרש פלב, אך השתמש בו כדימוי להיצמדותה לענק אנושי ולא כשותף ליחסי אישות משותפי חיות. בניגוד למדרש הוא הבחין בין הרפה לבין ערפה. ובכל זאת אין תיאורו מיטיבים עם ערפה, שנגררה אחר חיצוניות, המתבטאת בכוח, בגובה, במדים הדורים ובנשק. היצמדותה אל הערל נדמית להיצמדות חייתית. בחירתה בענק פלישתי מובנת. הייתה זו דמות מהופכת לחלוטין לדמות כיליון (בהוראת כליה), אישה היהודי, שלא רק שמו מעיד עליו ועל טיב יחסיו עמה, אלא גם תיאורו, כמו גם תיאור אחיו, רך וענוג בילדותו וכפרח מתעלף – בניגוד גמור למאהבה הפלשתי.

לימים בלתה ערפה מזקנה, אך המשיכה להיות הומייה וסוררת, היושבת "כל הימים על אם הדרך [...] קאחת הנבלות" (ראו מעשה תמר שהיה חד פעמי, ולצורך מצווה, בבראשית לח, 14), בניגוד מוחלט לרות, אשר נותרה בזקנתה "דשנה ורעננה, וידיה לא יגעו מזרע צדקה וחסד ורחמים". האחת – גשמית. השנייה – רוחנית. האחת – טמאה. השנייה – טהורה. ערפה ורות – חול וקודש – לא הוסיפו להיפגש מאז נפרדו בדרך לבית לחם.

כיוון שלגנדה מתיימרת להיות בהירה וחדה, מצוינות בה במפורש גם מסקנות המתבקשות מאליהן, כגון אנלוגיה בין אבות לבין בנים: "כעץ פן פריו ופרי פריו, וכח אבות בורעם אחריהם עד עולם" (מגילת ערפה, סוף חלק ב).

אין בערפה ולו צד אחד של זכות. נשאלת השאלה: מדוע שנאה המספר כל כך? נראה שהתשובה לכך מצויה בפרק השלישי של הלגנדה, בו מתואר המפגש הטרגי בין דוד ונָלית, "שְׁנֵי צְאָצְאֵי הָאֲחִיּוֹת הַמּוֹאֲבִיּוֹת, עֲנָק פְּלִשְׁתִּי וְנֶעֱר עֲבָרִי, הַתִּיצְבוּ בְּגֵיאַ הָאֶקֶד מוֹל רְעֵהוּ" (מגילת ערפה, סוף חלק ג).

בניגוד לתביעתה של הסוגה לסיום סגור – סיומה של הלגנדה נותר פתוח. ביאליק חותם בתיאור עמידתם של הפלישתי והעברי זה מול זה, כאשר "מְשֻׁטְמַת מְוֹת, מְשֻׁטְמַת גּוֹי וְאֵלֶּהִי לְגוֹי וְאֵלֶּהִי, בְּעֶרְהָ בְּעֵינֵיהֶם" (שם), ולא בתיאור תוצאות הקרב. תם ולא נשלם, כי נָלית ודוד אינם מסמנים את עצמם בלבד, אלא יהודים ושונאיהם בכל הדורות. תוצאות הקרב האחד אינן מעלות ואינן מורידות. מה שחשוב הוא עצם קיומו של קרב נצחי, שיחזור שוב ושוב. "בידוע שונא עשו ליעקב" מאז ועד עתה (רון, 1990, 35). לפיכך לא יכול היה ביאליק להיטיב עם ערפה, אָמָה של מלכות גויים (רון, שם, 32), לעומת הרצון ליפות עד אבסורד את דמותה של רות, אָמָה של מלכות ישראל.

לסיכום, הערכתו הכה שלילית של המספר את דמותה של ערפה נובעת מעמדה תיאולוגית-לאומית מובהקת: גויות ויהדות לא תחבורנה זו לזו לנצח. רות ניצלה מהווייתה של גויות, הכרוכה בזנות ובפריצות, כי "בְּאֵהָ לְחֶסֶת תַּחַת פְּנֵי אֱלֹהֵי יִשְׂרָאֵל" (מגילת ערפה, תחילת חלק ב). דוד, ששם אלוהים חיים על שפתיו, יכול היה להסתפק בחמישה חלוקי אבנים כדי להילחם בענק אימתני. ואילו לנָלית, ששם אלוהים נעדר מפיו, לא עזרו גובה, כובע, שריון וכידון. זו תפיסת עולמו התיאולוגית-היסטוריוסופית-לאומית של המחבר המשתמעת ב"מגילת ערפה" וב"יעקב ועשו" כאחת.

### ג. עיון משווה: מה בין סְמַל לביאליק?

עמדות סְמַל וביאליק בסוגיית יהודים וגויים מקוטבות לחלוטין. הסוגות הספרותיות שנבחרו על ידם שונות. שירי סְמַל הם ליריים, המשמיעים קולה של משוררת נוכחת, יודעת כל ובעלת ניסוח בהיר וחד ברובד הגלוי של כל אחד מהם. ב"אחים בדם" היא משתפת את הקורא בהערכתה את מעשה הזוועה של קין. לדעתה, לו רק מסוגל היה להתנצל היה הבל נשאר בחיים, אף כי מה שנדמה בעיניה כמחווה קלה – בקשת סליחה – בידוע שקשה היא, ומעטים בלבד מסוגלים לבצעה. ב"שרה, שרה" מצטערת סְמַל על כי לא יכלה ל'התערב' בעת שילוח הגר ולהציע לשרה להימנע מגירושה. לו רק יכלה "לְסַפֵּר בְּרֵאשִׁית [...] לְהַפְנִיס / בְּפָרֶק פִּי-אֶלְף לְחֹלֶל אֵינָה נֶס, / לְהוֹסִיף עוֹד שוֹרָה / וְלוֹמַר כִּי לְשָׂרָה: אֵל תִּגְרָשִׁי אֶת שְׂפָתַי הַגֵּר / אֵל תִּגְרָשִׁי אֶל הַמְדַבֵּר", הייתה חוסכת "מִפְּאֵן וְעַד סוֹף הַדּוֹרוֹת. / [...] מֵאֲתָנוּ הַמּוֹן צְרוֹת". שני השירים נאמנים לעובדות התיאור המקראי ומוסיפים עליו את השלכותיו על כל הדורות הבאים בעולם בכלל ועל ישראל והעמים בפרט. בשיר, "גרה" שמה סְמַל בפי נעמי דברים שלא רק שאינם מצויים בפשוטם של כתובים, אלא אף נראה שהם מנוגדים לו, בהסתמך על פרקים ב-ד, המתארים קשרי חמות וכלה נדירים בקרבכם. למעלה מזה, נעמי המקראית אינה מגיבה מילולית להצהרת האמונים האישית והאמונית של רות. היא חדלה לדבר אליה, ספק מתוך

תרעומת, ספק מתוך השלמה והבנה, שהחלטתה של רות להידבק בה היא סופית. הפרשנות לפסוקים אלה מגוונת – לעתים מקוטבת – אולם לסמל אין כל עניין בה. גם לא באירוע הממשי כפי שהתרחש בזמנו. הזמן הזה מעניין אותה. היא גוררת את נעמי ואת רות לסוגיית יחסינו – יהודים שוכני הארץ הזו, שאליה שבנו מהגלות, שם היינו זרים בכל מובן אלפיים שנה, ומנוסים עד צוואר בתחושות ניכור – לזרים השוכנים בתוכנו.

"אחים בדם" עוצב, כנראה, מלכתחילה כסוניטה חצויה, המאופיינת לרוב באמירה לוגית אידאולוגית, שהרי משנתה הברורה בסוגיית שנאת אחים-עמים אינה צריכה ראייה או הסבר בשיר זה (אם כי גם בשיר הלירי, "שרה, שרה" ובשיר הדרמטי, "גרה", נשמע היטב קולה של משוררת מובלעת-משתמעת).<sup>6</sup>

קולו של ביאליק, לעומת זאת, אינו ישיר. אין הוא משמיעו בגוף מדבר. בשיר, "יעקב ועשו", בחר להשתמש בסוגה פיזמונית עממית, כדי לבטא, כמשורר יודע כל, הבדלים מהותיים בין עשו השיכור והמכה לבין יעקב הלומד, מפרנס, אוהב ודואג לבני משפחתו. ארבע קריאות קינה, "אוי, אוי, אוי / אוי", מאפיינים את הגוי, לעומת אזכור כפול של "הו, מה-טוב / חלק יעקב!" (ראו במדבר כד, 5: "מה טובי אֶהְיֶיךָ, יַעֲקֹב; מִשְׁפָּנְתֶיךָ יִשְׂרָאֵל") המאפיין את היהודי מאז עשו הקדמון ועד עצם היום הזה.

בשניים משיריה בחרה סמל להשתמש בכותרים שאינם מזכירים את שמותיהם הפרטיים של הדמויות. במקום קין והבל, בחרה ב"אחים בדם" – צירוף אירוני, שכן היגד זה מציין לרוב קרבה אינסופית, גם בין מי שאינם אחים מבטן, שלא כתיאור יחסי קין והבל הן במקרא והן בשיר. לכותר "גרה" אין זכר במגילת רות. רות התגיירה רק לפי המדרש (רות רבה, י). אולם סמל נזקקת לשאלת מעמדה כזרה בארץ, נטולת זכויות אזרח ואדם. מעמדה הדתי אינו מעניינה. דומה שגם "שרה, שרה", אינו מאזכר רק את שמה הפרטי של שרה; השימוש הכפול בשמה מכיל משמעות נוספת, הרומזת לשררה (כאחת ממשמעויות השורש שר"ר. ראו אבן שושן, תשל"ה, עמ' שר-שרא), שבה נהגה שרה בצרתה. לעומת זאת, הכותרים שבחר ביאליק ליצירותיו אינם עקיפים: יעקב ועשו הם דמויות השיר הפזמוני, וערפה היא הדמות הראשית בלגנדה.

כאמור, בחירתו של ביאליק בסוגת הלגנדה ב"מגלת ערפה" חלקית בלבד, שכן סיומו של פרקה השלישי פתוח, בניגוד למקובל; אין בו תיאור תוצאות הקרב הסופיות בין הניצים שכן אין הן חיוניות להבנתה. הנער דוד, רועה הצאן בראשית דרכו, שטרם אומן למלחמה בשלב ההוא של חייו, מסמל את אֶהְיֶיךָ בדורות הבאים. לעולם יהיו מעטים, נעדרי כחות פיזיים ותאבי מלחמות. בני דמותו יידרשו בכל הזמנים להתעמת עם שונאיהם, יורשי דמותו של גלית הענק ומִשְׁטֵמַת מְוֹת, [...] בַּעֲרָה בְּעֵינֵיהֶם", מאז ועד עצם היום הזה. ביאליק בחר בלגנדה, אולם

<sup>6</sup> מחבר מובלע – קול סמוי שאחראי למשמעות הרעיונית של הסיפור, עוזר לקורא ליצור את אמונותיו ומחשבותיו לגבי הטקסט, מתוך מרכיביו השונים ומתוך האמונות המובעות בו. ראו: <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=4186>. אמיר (2000). מספר יודע כל אינו דמות בסיפור. הוא מוסר את העלילה כמי שיודע ורואה הכל. כגון פרטים שהדמויות בסיפור אינן יודעות, או פרטים שהן יודעות אך לא "סיפור" לו, כמו הרגשותיהן ומחשבותיהן. הקורא מזהה אותו, בדרך כלל, עם הסופר. אמיר (שם),

שינה את תכונותיה, כי לא ביקש לספר באמצעותה אגדה, אלא סיפור חיים אמתי, החוזר ונשנה תמיד, בחינת "בכל דור ודור קמים עלינו לכלותינו".

במישור הרעיוני אידאולוגי כמהה סמל לשלום עולמי, לאחווה בין שכנינו, אחינו למחצה, הערבים, כמו גם להכלת זרים, ואילו ביאליק סבור כי סיכוי לשלום לא היה ולא יהיה לעולם. סמל הייתה רוצה שיתממש, אף שהיא מודעת לקשיי התממשות. ביאליק אינו שותף לחלומותיה. עמדתו מעוגנת באידאולוגיה אמונית לאומית. כן גם עמדתה של סמל, הגם שהיא מקוטבת לשלו.

עניינו של מחקר זה בבחינת יצירות ספרות, אולם נראה שקשה לנתקו מתחומי דעת משיקים, כתנ"ך – נקודת המוצא של ביאליק וסמל, וכתורה שבעל פה, שביאליק היה אמון עליה במידה רבה, ואשר ממנה שאב את הגיגיו בסוגיית יעקב ועשו הפרטיים ומייצגי האומות כאחת. "יעקב ועשו" ו"מגלת ערפה" ממחישות את מטבע הלשון הידוע שנוסח על ידי רשב"י: "הלכה בידוע שעשו שונא ליעקב" (ספרי, במדבר ט). מוזר שימושו במילה "הלכה". יכול היה לוותר עליה ולהסתפק ב"ידוע שעשו שונא ליעקב". אלא נראה שהתכוון לומר, שאין לחפש טעמים לשנאה. זו הלכה פסוקה ללא טעם. מציאות שאינה ניתנת להבנה. אמת היא, ש"לא לכל הגויים נוח להודות בשנאה בלתי מוסברת זו", כדברי מלמד (תשנ"ג, ראו גם חלויה, תשס"ו):

הם מנסים להסתיר אותה, לחפות עליה, להתעלם מקיומה, להכחיש אותה. אבל היא קיימת. יש שמנסים להילחם בה ולעקור אותה [...] לכבוש אותה. אך לא תמיד הדבר עולה בידם, ומפעם לפעם הטבע מתפרץ בסערה מרושעת של אנטישמיות איומה.

"יעקב ועשו", ו"מגלת ערפה" מאמתות את קיומה של הלכה זו. ביאליק דבק בה. סמל נלחמת בה בדרכי נועם. הגם שהיא מודעת לכך שהסיכויים מעטים – כעולה מדברי נעמי לרות ב"גרה" "כִּי בֵּיתִי לֹא בֵּיתָךְ, / וּבֵיתְךָ לֹא בֵּיתִי / עַד יוֹם מוֹתְךָ / עַד יוֹם מוֹתִי" – היא אינה מוותרת על הצעותיה להתפייס, להתנצל, לבקש סליחה, להימנע מרצח אח או מגירוש אם וכן ולאמץ את ה'האחר'.

יש לציין, שאליבא דביאליק, עשו הוא הרודף את יעקב. כך גם ב"אחים בדם" לסמל – אם נראה בעשו את יורשו הסמלי של קין. המצב הפוך ב"שרה, שרה" וב"גרה", במיוחד בהיגדים: "לְעוֹלָם תִּהְיֶי בְּשִׁבְלֵם הַזֶּה" / נִכְרְיָה פֶּאן בִּינִינוּ, אֲשֶׁת צָרָה / עַל מִשְׁקוֹף יְרֻשָׁם פֶּה גְּרָה גְּרָה".

## סיכום

סמל וביאליק מהלכים בנתיבים מנוגדים אידאולוגית. הגיגיהם בסוגיות יחסי אחים ועמים המתכחשים להיותם קרובים, אינם ייחודיים להם. רבים הילכו בנתיביהם מעולם, ואחרים יצעדו בהם לעולם (להוציא ימים שבהם תתגשמה נבואות מבשרות שלום עולמי, כמתואר, לדוגמא, בישעיהו סו, 20–21), כלשון קהלת (א, 9), החותר לאמירות אוניברסליות, או כנוסח המקביל בהקשר לאומי, של גרינברג (תשנ"ג, 37): "אֲשֶׁר יִהְיֶה בְּעֵתִיד, כְּכֹר הָיָה לְפָנֵינוּ, / וְאֲשֶׁר לֹא הָיָה, לֹא יִהְיֶה לְעוֹלָם". בין כך ובין כך, פירושי ביאליק וסמל כאחת הם פרשנות בת זמננו,

"המאתגרת מחשבתית את הקורא בספר הספרים", כדעתו של רפל (סמל, תשמ"ח, 5). את מה שכתב בסיפא של דברי הפתיחה שלו למזמור לתנ"ך ניתן להכיל על שני היוצרים, הרחוקים בזמן, אולם קרובים בניסיון לפצח את חידת השנאה בין אחים, עמים וזרים. להלן דבריו של רפל (שם) בשינויים הכרחיים, כמתחייב מהעובדה שהוא מתייחס למזמור לתנ"ך בלבד, ואנו – לחמש היצירות שנידונו במחקר:

יצירותיהם הם פרשנות מקורית, מרתקת, מלאת כבוד ועם זאת בעלת חירות יצירתית, והם מעידים על דבריהם של חכמי-ישראל בימי הביניים "שבעים פנים לתורה". פירושיהם ל"אחים בדם", "שרה, שרה", "גרה", "יעקב ועשו" ו"מגלת ערפה" הם אחדים מאותם שבעים פנים.

## מקורות

- אבן שושן, א' (תשל"ה). המלון החדש, ג, ירושלים: קרית ספר.
- אורלן, ח' (תשמ"ג). בתוך מירון, ד' (עורך), חיים נחמן ביאליק: שירים תר"ן–תרנ"ח. תל אביב: דביר ומכון כץ לחקר הספרות העברית.
- אמיר, ד' (2000). שיח סיפורים. תל-אביב: מט"ח, המרכז לטכנולוגיה חינוכית;
- מחבר מובלע, או מחבר משתמע, מתוך: <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=4186>;
- מספר יודע כל, מתוך: <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=4176>;
- lyric poem, מתוך: <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=10488>;
- ביאליק, ח"נ (תש"ך) כל כתבי חיים נחמן ביאליק. תל-אביב: דביר.
- גרינברג, א"צ (תשנ"ג), כל כתביו, ה; ו. ירושלים: מוסד ביאליק.
- הורוביץ, ט' (תשס"ח). הקינה בשירת אורי צבי גרינברג, חיפה: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- ויגודה, מ' (תשס"ד). 'הזיכרון והמשפט: 'וזכרת כי עבד היית בארץ מצרים'', <http://www.daat.ac.il/mishpativri/skirot/154-2.htm>.
- חליה, פ' (תשס"ו). 'עשו ויעקב – תאומים ולאומים', פרשת תולדות, דף שבועי מס' 629, <http://www.daat.ac.il/mishpativri/skirot/154-2.htm>;
- לסיפורת מודרנית: מסה, מחקר, עיון. : תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- לב-ארי, ש' (2017), יוצרת של תיקון עולם, ישראל השבוע, 415, 8.12.2017, עמ' 22.
- ליבוביץ, ג', עיונים בספר בראשית בעקבות פרשנינו הראשונים והאחרונים, ההסתדרות הציונית העולמית, ירושלים תשכ"ט.
- מדן, י' (תשע"א). דוד ובת-שבע: החטא, העונש והתיקון, תבונות: אלון שבות.
- מירון, ד' (תשכ"ט) (מהדיר), שירי ביאליק. תל-אביב: דביר. מתוך: <https://www.zemereshet.co.il/song.asp?id=1177>.
- מלמד, ז"ב (תשנ"ג). 'בין ישראל לעמים', <https://www.yeshiva.org.il/midrash/9448>;
- נבון, ח' (תשס"ב). בחירת זרע אברהם בספר בראשית, מגדים, לד, 25–35.
- סמל, ג' (תשמ"ח). הילד מאחורי העיניים; אחת זקנה, בן שמן: מודן.
- סמל, ג' (2013). דבר על מקום המצאם דרמה טלוויזיונית, מתוך: <https://vimeo.com/103556018>;
- סמל, ג', צחוק של עכברוש (2001). תל-אביב: ידיעות ספרים.
- סמל, ג' (1999). (שותפה לתסריט), לומר קדיש וללכת, הטלוויזיה הלימודית.
- סמל, ג' (2015). מזמור לתנ"ך. רעננה: אבן חושן.

סמל, נ' (16.5.2017). 'על כלות וחמיות: מגילת רות'. כנס בנושא 'על כלות וחמיות', בית הסופר. מתוך <https://www.youtube.com/watch?v=3CNJeWYJsaU>.

רון, צ' (1990). עיון ב'מגלת ערפה, **ספרות ילדים ונוער**, טז, 30–37.

רפל, י', 'יהדות עברית-ישראלית: פתח דבר', נ' סמל, **מזמור לתנ"ך**, אבן חושן, רעננה 2015, 5–8.

שופמן, י', "וכי יגור אתך גר בארצכם לא תונו אותו", מתוך <http://www.daat.ac.il/mishpat-ivri/skirot/207-2.htm>.

שפיר, א' (תשנ"ה). האמנם רימה יעקב את יצחק?, **הגיגי גבעה, ג**. מתוך <http://www.daat.ac.il/daat/tanach/tora/haomnam-2.htm>.

## נופי הארץ ביצירתה של אסתר ראב: פרוזה מול שירה

### תמימה דוידוביץ

מאמר זה עוסק בחקר מקומם של נופי ארץ ישראל בשירת אסתר ראב ובסיפוריה. התיאורים בסיפורת עשירים בפרטים על זמן ועל מקום כאחד. המחברת מרבה לתאר את נופי ילדותה ואת ניסיון חייה בסביבות פתח תקווה. שלא כמו הסיפורת, השירה מעצם מהותה תמציתית, אחדותית ומקוצרת. השירים מתארים תקופות רבות בחיי הכותבת, ומתגלים בהם היבטים שונים.

המראות בשירים משמשים לצורך כפול: קונקרטי ומטפורי כאחד. בשירים נחשפות מערכות יחסים שונות: אב ובת, גבר ואישה, אזרח ומדינתו. השירה מתייחסת למקומות, לאנשים, לצמחים ולבעלי חיים, בעוד הפרוזה מתמקדת במחברת כדמות מרכזית לצד דמויות משניות כמו הוריה, בעיקר אביה וידידיה. הן בשירה והן בפרוזה מגלה הקורא את כישרונה הייחודי של ראב בתיאורי הנוף ובאהבתה הרבה לארץ הולדתה – ישראל<sup>1</sup>.

### מבוא

אסתר ראב (1894–1981) משוררת וסופרת ישראלית, ילידת פתח-תקווה, תרמה רבות להכרת נופיה המגוונים של ארץ ישראל. היא גדלה במושבה הראשונה, פתח-תקווה (שנוסדה בתרל"ח [1878]), להוריה לאה ויהודה ראב, ממייסדי המקום. בקובץ סיפורי הילדות והנעורים "גן שחרב" (ראב, תשמ"ג) מתוארים חיי היום-יום במושבה (על קורות חייה וכתבתה בנעוריה נכתבה ספרות עניפה דוגמת לוז, תשנ"ז, 221–227; בן עזר, תשנ"ח, 15–87; ברזל, תשס"ז, 13–18). רבים משמות הסיפורים נושאים רכיבים בוטאניים המרמזים על תוכנם: "שתי ילדות בפרדס", "בפרדס", "בקתה בפרדס", "שושנים", "ריבת שושנים", "עלים ירוקים בהירים מופזים בשמש", "ימים ירוקים". סיפורים אחרים נושאים בשמם ציוני זמן ו/או מקום, כגון: "שנים יפות", "עונות השנה היו חג בשבילי", "פסח בחצרנו", "הריקנות שהיתה מסביב", "בצאתנו העירה", "אביב 1921 בפתח תקווה".

בקובץ הסיפורים "גן שחרב" מתוארות חוויות אישיות על רקע הווי החיים במושבה. התיאורים רוויי פרטים מדוייקים, וניכרת בהם רגישות רבה לנופי הארץ, לפלורה (=צמחיה) ולפאונה (= בעלי חיים) כאחד. ראב הכירה מקרוב את ענפי החקלאות: כרמי הגפנים, מטעי

<sup>1</sup> מאמר זה הוא הרחבה ועיבוד של הרצאה שניתנה בכנס "נופים וכיסופים: ארץ ישראל בשירה ובפיוט", אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן, אייר תשס"ט (18.5.2009).

השקדים ופרדסי ההדרים. על הפעילות הענפה העיבה "הריקנות שהיתה מסביב", המאבק בין התורכים לאנגלים בתקופת מלחמת העולם הראשונה ואיומי השכנים הערבים. בסיפוריה מתוארים בית הוריה וסביבתו הקרובה: בקעת פתח-תקווה, ביצת הירקון הסמוכה השוקקת חיים, וכך תל-אביב ויפו, השוכנות לחוף הים, שהיו מקומות מרפא לנפגעי המלריה. אזורים אלה שימשו כמראות השתיה (חויות חזקות ומשמעותיות שחוותה כילדה, אשר השפיעו על עיצוב אישיותה), שעליהם מושתתים סיפוריה, וחלק ניכר משיריה. בסיפורים שלובים זה בזה הנוף האנושי והנוף הבוטאני ו/או הזואולוגי. לעתים קרובות יש בהם האנשה או מטפוריזציה של הצומח או החי, ולהיפך תיאור מטפורי של האדם כצמח, כפרח, כעץ בפריחתו ובקמישתו. מראות הנוף מתוארים כצילום רגעי, מעין ציור אימפרסיוניסטי, ליקוט כתמי מציאות, כדבריה בריאיון לכבוד מאה שנה להיווסדה של פתח תקווה (ראב, תשל"ח, 14):

כל הדברים שראיתי סביבי בילדותי, ושהיכרתי – והייתי "צלמית" מצויינת – הכול נתפס אצלי היטב, ואני רואה אותם עד היום בבהירות רבה. אי-אפשר לתאר איזו אטמוספירה היתה, חיונית כזו; כמו ויטבסק לשאגאל, כך היתה פתח-תקווה בשבילי. כל דבר היה לו טעם, היה לו ריח, והתהפך להרגשה אמנותית. אני הרגשתי כמו אמן.

### תיאורי נוף בקובץ הסיפורים "גן שחרב"

בראשית דרכה לעיר חשה אסתר ב"ריקנות שהיתה מסביב". סביב המושבה שררה תחושת איום, חושך, ריקנות ופחד בניגוד לפנימיותה שהפיצה אור, חיים ושמחה:

קשה לתאר את הריקנות שהיתה מסביב [...] הרגשת בחלל החודר אליך מבחוץ; ילל התנים היה מגביר את ההרגשה שמסביב לך ארץ רחבת-ידיים וריקה [...] לילה-לילה חדרה הדממה המאיימת לתוך הבתים [...] העצב עלה ממשוכות-הצבר [...] רוחות עתיקות התהלכו כאן בין גבעות-הכורכר, ושיחי החילפה הנעים ברוח [...] ציפורים נדירות היו נקלעות אל חלונות-הבית הפתוחים [...], בסתיו [...] היו מתאספות על האקליפטוסים הבודדים ועורכות הילולות [...] לטאות-ענק צהובות, הדומות לנחשים, היו מתחממות על אבני הכורכר (ראב, תשמ"ג, 33, ראו גם הסיפור "הפרה הכחולה", שם, 108).<sup>2</sup>

הניגוד בין החוץ המנוכר, המאיים, החשוך, השומם, לבין הפנים הנפלא, הירוק, המואר בולט; המרחבים הפתוחים, למול הבית המוגן, הגדור, המוקף בפריחה צבעונית (לוז, תשנ"ז, 51–52). בשל רגישותה הבחינה ראב בכל פריט בנוף, כשאליו צירפה מילת תואר או פועל המעידים על מראהו, צבעו או אופן פעולתו. בבוססה יחפה בחול החם הבחינה בדינמיות ובתנועה המתרחשת בטבע: בעשרות "חיפושיות שחורות" שעבדו בחריצות, ב"קולות לילה נפלאים" של אווזות הבר, במעוף החסידות באביב, ב"קרקור הצפרדעים עולה במקלה אחידה, כזמזום דבורים, מן הביצה הקרובה". הקולות שעלו מן "הביצה הנפלאה" ומראה "צמחיה האקזוטיים" השרו שלוה על הילדים שנפלו על מיטותיהם "רוויי רשמים ורגשות" (ראב, תשמ"ג, 34).

<sup>2</sup> בריאיון עמה (ראב, תשל"ח, 14) הוסיפה: "אבל אז, בהתחלה, הריקנות המתה. אני שמעתי את המיית הריקנות של הארץ". על כך עמד באר (1988, 10): בריאיון עם גוטקינד סיפרה על סבלה מהתקפות קדחת בילדותה (גולן, 1969, 7).



בנוף זה בילתה ראב בילדותה כששיחקה בצל עצי האקליפטוס מלאי קיני-דרורים, אשר בעת פריחתם עטו עליהם צרעות ענקיות או דבורים. ריח העצים והיטל צילם על החול שימשו כמקום משחק ושעשועים לה ולחברותיה (שם).

חווית ילדות מיוחדת מתוארת בסיפור "בצאתנו העירה". המשפחה חלפה על פני ביצת הירקון שממנה עולים "ריחות טחב וערפילי יתושים [...] זו הביצה הנפלאה שהיתה הופכת באביב – גן-עדן, מעין "פארק" עשוי בידי הטבע, עם שבילים, אגמי-מים, סבכי-נוי וחרולים [...] ; שלוויות סגולות, נרקיסים לבנים, וכלניות מכל הצבעים והריחות – כסימפוגיה אחת פראית ורבת-הוד" (שם, 87).

תיאור ביצה זו אוקסימורוני ("ביצה נפלאה") ואף קוטבי, ריחות נוראים, מכת יתושים בקיץ למול מראות נפלאים, צבעוניים באביב. בהמשך הדרך עברה העגלה, התנומה לסוס, באזור חולי ובלתי עביר, משם ל"יער הברון" ה"מוריק ועבות מאוד", שבו ניטעו אקליפטוסים "עתיקי גזע" ובסמוך גדרות השיטה ופרדסים ראשוניים. הנוף הנשקף היה יפה בקוצניותו: ואלם בצדי הדרך [...], פרץ פליל צמחים פראי מכוח אדמת בתולה רווית לשד רב: דרדרי-ענק [...] קמשונים [...] ועליהם היה מטפס חבלבל עדין, מצלצל בפעמוניו הזעירים ומטפף ריח ונילה לתוך הפלפל של הקימוש והדרדר (שם, 88–89; ראו גם בשיריה הראשוניים בקובץ "קמשונים"; ראב, תשמ"ח, 18).

בהמשך דרכה העיירה היא מתבוננת בתואים השחורים בביצת הירקון. משם מועדות פני הנוסעים לעבר הר נפוליאון ותל ג'רישה (הנזכרים בסיפור "הידיד" [ראב, תשמ"ג, 93]). אזור תל ג'רישה היה פרוץ להתקפות שודדים, ולימים התברר, ש"הידיד", שאירחם בביתו הנאה ביפו, נתגלה כערמומי שחבר לפורעים ונטל חלק בחלוקת השלל. אף יופיו של נחל הירקון באזור תל ג'רישה, "שבע טחנות" מרשים במיוחד (ראב, תשמ"ג, 93).

משהתקרבה עגלת הנוסעים לתל-אביב התחלף הנוף הכפרי בנוף עירוני:

מעטה העיר הולכת וקרבה [...] שופכת משפעה החוצה [...] הכל מובל על דבשות הגמלים בימים ההם: פירות-דמשק, חיטה מעבר-הירדן ושעורה מעזה. את סוריה, ארץ-ישראל ועבר-הירדן חוצים גמלים אלו [...]. בהתקרב העיר יגדל הדוחק: הולכי-רגל, רוכבי-סוסים, בידואים בעבאיות [...], רוכבי חמורים ונוסעי-מרכבה [...] נדחקים לבוא העירה (שם, 90). בסיפור "עלים ירוקים בהירים מופזים בשמש" (שם, 122–123) הביעה האיני הדוברת' תחושת התפעמות מהשתקפות הצבעים באור יום. תחושת הריחוף שלה מלווה בדימויים מעולם החי והצומח: "קל כנוצה", "כבדל עשב", כשהיא מנותקת מ"עדר הילדות" שכמו זמזום דבורים וצרעות מייצג את הקולקטיב החוסם וסוגר לעתים על הפרט, היחיד. תחושת זו, שליוותה אותה ביום, גברה שבעתיים בעת שיטטה לאור הירח בלילה. לסיור זה התלוו אשר ברש ויעקב רבינוביץ, שדאגו לפרסום שיריה הראשוניים ב"הדים" ("ימי הדים", ראב, תשמ"ג, 98). כפי שתיארה את התפתחות השושנים (שם, 118), כך מתואר לבלוב השקד, שפרחיו הפכו בן ליל ל"כתמים כחולים-ורודים": "אין אתה רואה פרחים, רק שבילים כהים בין גושים לבנים, אפורים, כחולים [...] גושי תחושות וכמיהות – ציור מופשט אם ישנו, הרי שם הוא נוצר" ("כיצד שדרו העזתים את הפלרינה שלי", שם, 127). אלא שבשלמות החוויה הלילית פגמה עמידת הברושים: "בלהבות שחורות, קפואות מסביב". הברושים מסמלים את עולם הרוע,

דמויות של אנשים "רעים וזוממים ופעילים" (ראב, תשמ"ג, 128), של עזתים שבאו להכותם ולשדודם. תיאורי הנוף מובאים על רקע ההתרחשויות ההיסטוריות בימי המאבק בין התורכים לאנגלים על השליטה בארץ, בתקופת מלחמת העולם הראשונה. פטרולי אנגלים או תורכים היו סמוכים למושבה; האנגלים נכחו באזור חורשות האקליפטוס וכרמי השקדים, התורכים לעומתם שהו מעבר לירקון.

לצד הצמיחה והפריחה, מופיעים גם הקמילה והמוות. בסיפורים: "בפרדס" ו"גן שחרב" מקבילה הגסיסה הכלכלית לגסיסה הפיזית, תשישות כוחו של הזקן. בסיפור "הפרדס" קלקולו של המנוע מקביל לתהליך גסיסתו של הפרדס; וכנגדו הזקנה האמידה מבירות, שעלתה לארץ, נטעה פרדסים וזכתה להתפרנס מפרנסים בכבוד עד עלות הפורת, הכוחות הנלחמים בארץ, שלא חסו על עמל התושבים. הזקנה נאבקה בחירוף נפש להצלת הפרדס שהוצת באש "הפרדס עמד בחורבנו, לאט לאט, פרצה לתוכו הביצה הקרובה עם כל משפחת שיחיה הפראיים והזוללים: טיון, דרדר וחורשף" (שם, 148). בהאסף האישה אל עמה לא נותר מי שידאג ל"גן שחרב": "העצים נאספו אחריה אחד אחד. והביצה השתלטה על פני כל השטח" (שם, 149). עמל ויזע של שנים ירדו לטמיון ופינו מקומם לעזובה ונשיה.

אם כן, ראב ראתה עצמה כחושפת ומגלה תגלית ראשונית, ילידית, שורשית – את הנוף הארץ-ישראלי. כמשוררת וכסופרת הצברית הראשונה חשפה את יופיו ואת פראיותו של הנוף. בפרווה ניתן ביטוי הולם לנופי הארץ, בעיקר באזור שפלת החוף, גבעות הכורכר, אזור המושבה פתח-תקווה, הירקון והדרך לתל-אביב ויפו. התיאור כולל נופים פתוחים, מרחבי ארץ מחד גיסא וירידה לפרטים בודדים, בוטאניים או זואולוגיים מאידך גיסא. אוצר שלם של צמחים נזכר בסיפוריה, עשבים וקוצים לצד אילנות נוי ופרחים. אקליפטוס וברוש, עצי פרי: שקדים, תות והדרים תפסו את עיקר תיאורי הנוף כשלצידם פריחת מרבדי פרחים של חרציות, סביונים, כלניות, פרגים, הבולטים בצבעיהם החמים. לא נפקד מקומם של עשבי השדה: חילפה, ינבוט, ריכפה, טיון ועוד. מראות הנוף זוכים לתיאור מפורט וחיוני באמצעות מילות תואר או פועל הנצמדות לעצמי הטבע השונים. נראה כי בחירתה המגוונת מודעת; היא משתמשת בפעלים ובשמות כפולים ומרובעים המגבירים את הדינמיקה והחושניות שבטבע ויוצרים מצלול עשיר יותר, כגון: ילל תנים, חלל, דממה, שודדים זוממים, סלסלה, זמזום, קרקור, רפרוף, רשרוש, צלצול, שקשוק, טלטלה, דרורים, סנוניות, שושנים, חבלבל, צהבהב, לבנבנה, אדמדמה.

### דו-ממדיות בשיירי הנוף: הרובד המוחשי מול הרובד הסמלי, מטפורי

כבר עמד מירון (1964, 10) על כך שבשירתה, כבסיפוריה, מרובים הפרטים שאינם משמשים כתיאור נוף בלבד, אלא מייצגים את החיים עצמם על תנועתם וזרימתם:

עיקר כוחה הפיוטי [...] כפי שנתגלה כבר ב"קמשונים", קובץ שיריה הראשון [...] ניכר בתפיסה מוחשית וחריפה ביותר במציאות הפיזית: בעצמים, במראות, בריחות ובקולות וביחסים ההדדיים שביניהם [...] שירתה היא "שירת נוף" לא כחלק מסוים מהקיום [...] אלא כזירת ההתרחשויות הוודאית של אירוע הקיום במלואו (ראו גם בסר, תשל"ו, 3).

שהם (תשמ"ב, 27) מציין כי לפרטי הנוף בשירת ראב ניתנת משמעות סמלית:

דרכה [...] בלשון הפוכה משל בני דורה. הכיוון איננו מן הסמל אל המציאות, אלא להיפך מן הקונקרטי אל האוניברסאלי. היא מתחילה בספציפי יותר ומתארת אותו על דקויותיו, ורק בקומה שניה יכול הקורא להבחין, על אחריותו שלו, ברובד נוסף של משמעות.

**א. הטבע כמסמל יחסי אנוש: גבר-אישה; אם-בת; בת-אב**

בשיריה הראשונים שפורסמו ב"הדים" מתואר יחסה של ראב למולדת באופן מטפורי כיחסי אם ובת או כיחסי גבר ואישה. בשירים אלה היא נזקקת לנוף האותנטי של הארץ, בעיקר בעונת הקיץ. על אף היות הנוף קוצני, קמשוני, היא מתלהבת מן האור, הצבע והנוף ומתארת את הארץ בדרך נשית, חושנית ומושכת.

- "על מערמיך חוגג יום לָבֵן" (ראב, תשמ"ח, 9-10).<sup>3</sup> בשיר מתוארים יחסי קירבה בין היום הלבן, המסמל גבר, לבין אדמת הארץ החומה – אישה:

על מערמיך חוגג יום לָבֵן, // אֶת הַדְּלָה וְהַעֲשִׂירָה פֹּה, // נֵד הָרִים קָפָא [...] //

וּבְעִזּוּבַת שְׂדוֹת קְצוּרִים // אֶטֶד בְּדָד רוֹבֵץ. // וְהָיָה פִי תִיעַף הָעֵינַן // מִזְרָמֵי תַעֲתוּעֵי-אוֹר

// וְטִבְלָה בְּיָרֵק הָאֶטֶד הַמְכֻחָל [...] // אֶת הַדְּלָה פֹּה עַל תְּרִיצֶיךָ הַמְאָדִּימִים [...] // עִם

קְרָקְעֵי נְחָלֶיךָ הַחֲרֻבִים, הַלְבָּנִים – // מֶה יִפִּית !

ארץ המולדת, 'דלה' ו'עשירה' כאחד. על אף 'מערומיה' ישנה תנועה והשתלה בכות בשדותיה. על פני המישור – קימורים וצורות מעוגלות, נשיות. האטד הבודד משמש כסמל גברי, היכול להרגיע מפני שפע האור והבוהק שבשעות הצהריים; בניגוד לאטד המקראי (שופטים ט, 15) המופיע כגורם שלילי, חסר פוריות ושחצן.

לדעת מירון (1991, 21–23) "האטד, "השיח הקוצני", מגלם מיטונומית עקרות וקוצניות. "האטד מעלה על הדעת, כמובן, את משל יותם תוך שהוא מוציא אותו מהקשרו הפוליטי המקורי [...] ומשלב אותו בהקשר של קרב המינים: האשה, הזוקפת את קוציה לעומת הגבר"; שכן "מרד ואנרכיות" הם מיסודות שירתה. אדל הייט (2006, 145) סבור שדימוי האטד אינו קשור ישירות לזה המקראי, אלא מבטא את ההווה הארצישראלית: "מסמן את לידתה של שירה עברית חדשה הקשורה למקום, לנוף, לצבע, לתחושת חיים קונקרטיים ולמבט מתבונן" (על בדידות האטד, המאיים ומרגיע כאחד, ראו צמיר, 2006, 111–113).

- "לבי עם טלליך מולדת" (ראב, תשמ"ח, 11). לדעת שהם (תשמ"ח, 121–122) השיר משמש כמערכה שנייה לקודמו. קשרי האדמה עם הדוברת המתוארים בו הם כקשרי אם ובת.

האני האוטוביוגרפי חודר לתוך השיר ומבטא את הזדהותה עם הארץ – "מולדת":

"לְבִי עִם טְלָלֶיךָ, מוֹלְדָת, // בְּלִילָה עַל שְׂדוֹת תְּרָלִים, // וְלִרְיחוֹת בְּרוּשִׁים וְקְמוֹשׁ לַח // כְּנֶף

תְּבוּיָה אֲנִי אֶפְרוֹשׁ. // עֲרִיסוֹת-חֹל רְכוֹת דְּרָכֶיךָ [...] // וְרָקִיעִים שְׁקוּפִים רוֹחֲשִׁים // עַל

מְחֻשְׁפֵי יָם עֲצִים שְׁקָפָא."

<sup>3</sup> לדעת לוז, (תשנ"ז, 43–45) שיר זה מבטא את הקשר האישי לארץ ומייצג את מראות השתייה והמעבר מהמציאות הארצית, הקונקרטי, אל מציאות-על, ראו עוד וייכרט, תשס"ב, 28; על היחס בין הזמן למרחב ועל דימוי הארץ לאשה ראו צמיר, 2006, 102–111.

גורפייץ (1964, 228) סבורה שבשירתה "נשתמרה כל בתת-פרא של ארצנו [...] כל הימבוטים והקימשונים והחילפות והחרולים והברקנים וצברים – והנה אפילו ריחם זכה להמחשה בתוארים הניתנים לתפיסה חושנית".

ראב בנתה "תמונות עזות-ביטוי" באמצעות פסוק פרוזאי המתאר את ממשיות הנוף על מראיו וריחותיו. היובש, הבוהק והחום שבשיר הקודם: "שדותיך משתלהבים", "עזובת שדות קצורים", "זרמי תעתועי אור", מחליפים תמונה לילית, רכה, לחה: "טלליך", "ריחות ברושים", "קמוש לח", "עריסות חול רכות". הדוברת-הבת מגנה כביכול על אמה ופורשת עליה "כנף חבויה". אך בהמשך מוצאת מרגוע בחיק האם-המולדת, "בעריסות החול".

• **"פרץ קמוש בחמרה"** (ראב, תשמ"ח, 18). בשיר זה, שעל שמו קרוי הקובץ הראשון: "קמשונים", גובר היסוד החושני באמצעות המתח שבין הצמחיה הקוצנית הקשה לבין האדמה הרכה: "פרץ קמוש בחמרה / וישתפך כחלב / על פני אדמה; [...] ועננים [...] יטבלו בקצף קמוש [...] / וריח קמוש חריף מזדקר" (ראב, שם). כנגד הקמוש ישנם "גבעולים דקים", "ימבוט רך, נוזל". הקמוש והימבוט, הקוץ ועשב הבר, "מתרפקים" זה על זה. גם משלושת השירים: "אני תחת האטד", "כצפור מתה על הזרם", "ככה תאהבני" (שם, 31–33), שפורסמו ב-1922, עולה תיאור נוף, המסמל יחסי גבר ואישה. באופן פיגוראטיבי ב"אני תחת האטד" הדוברת מהתלת באטד הקוצני; היא אינה מוצאת מחסה בצילו אלא מתגרה בו "ומניפה חרב" לקראתו, "קוציו צוחקת / לקראתך זקפתי", ובצהרי יום "בשדות לבנים מאור / את דיננו גזרתי / באחת!" (ראב, תשמ"ח, 31). ב"כצפור מתה על הזרם" ניכרת ירידה במתח החושני; הגבר מדומה ל"צפור מתה". עיניו כבות, זרועותיו עיפות. מראהו נטול חיות ושמחה "זית דל עלינו, צללים חורים לרגלינו" (ראב, תשמ"ח, 32; ראו שהם, תשמ"ח, 121, 135–136; לוז, תשנ"ז, 92–93; בן עזר, תשנ"ח, 333, 350; אולמרט, 2012, 122–120).

בהתנהגות האישה האהובה ניכרת דיאלקטיות: ריחוק מחד גיסא ורצון וכמיהה לקרבה עזה מאידך גיסא: "יען רעיה לעולם / לך לא אהי", למול "יען עוד אורכה אני / תחת אקליפטים חמים – / טרופת-אהבה" (שם, 33). אמנם היא דוחה את האהוב בשירים אלה אך מלאת משיכה אליו בשיר ללא כותרת "לעיניך האורות, המלאות, / מה טוב חיות; [...] כאקליפטוס אחר סער אתה: / עיף, איתן ונע עוד ברוח" (שם, 24) – הגבר האקליפטי החזק והמגן "אשר ידעת הדבר / כל התנינים" ("אתה האיש", שם, 27; בן עזר, תשנ"ח, 344) עלול להיחפץ לעיט מסוכן האורב לטרפו.

כנגד הדיאלקטיות ביחסה לגבר האהוב חשה ראב הערצה וחיבה עזה לאביה: שמלבד היותו אב ביולוגי היה "גם אבי הרוחני" (שהם, תשמ"ח, 115; בן עזר, תשנ"ח, 74): "תענוג היה לראותו מזמר את הכרם בחורף [...] כותנתו הכחולה דומה לפרח גדול" (ראב, תשמ"ג, 42–43). ביטוי להערצתה נתנה בשיר המוקדש "לאב" (ראב, תשמ"ח, 17): "ברוכות הידיים" על ההעזה, החריצות והדינמיות שבהן: "אשר זרעו / בבקרי חרף [...] אשר הבריכו הגפן בענוה / ושתלו אקליפטים כדגלי ניחוח [...] / אשר רסנו הסוס". האב היה "בוקע ראשון באדמת-בתולה" ב"שדמות-חמרה אדמות". לפעולותיו החקלאיות נלווה תיאור הנוף הבוטאני והזואולוגי כאחד; זרזירים עטים, גפן, אקליפטוס על מי-ירקון, ימבוט, כרשינה, שוררים במי

ביצה (ראב, שם; על דמות האב בהיבטים שונים ראו: שהם, תשמ"ב, 24–25; שהם, תשמ"ח, 117–115; לוז, תשנ"ז, 26–27; 112–114; בן עזר, תשנ"ח, 36–43; שמיר, 1981, 117; נחמיה, תשס"ז, 10–27; 38–42; צמיר, 2006, 116–120).

למטמורפוזת בהגדרת יחסי המינים בדרך בשלה יותר הגיעה ראב בבגרותה. שינוי זה הובע בשיר "פורטרט של אשה", כאן נשלשת ההצהרה "ראשית חכמה" כאנפורה לשלושה מצבים מטפוריים מדורגים הלקוחים מתחום הטבע: "הַיּוֹת אֶתֶּךָ – פְּאֶשֶׁר יְהִי / הָרוּחַ בְּאֵילָן" // "צִיֵּית לָךְ – / קְצִיֵּית צְפוֹר לְמַעוֹפָה" // "הַיּוֹת שְׁלֶךְךָ – / פְּאֶשֶׁר תְּהִי / הַגֶּפֶן לְאֲדָמָה" (ראב, תשמ"ח, 85) במבט מפוכח בגיל מבוגר, בעשור שביעי לחייה, תוך התבוננות רטרוספקטיבית ובחינת מערכות יחסיה עם בני המין השני, הגיעה המשוררת לתובנה ולהתווית מערכת יחסים מאוזנת, אידיאלית. בראשית הדרך היו אלה יחסי האילן, היציב, הנטוע על שורשיו, והרוח החופשית, המנסה להניע ענפיו. בהמשכה מדומה הדוברת לציפור, נודדת ונעה ברוח, אך בכל זאת ככולה ומצייתת, כציפור הנודדת במסלול קבוע. אך התייצבות מערכת היחסים מושגת עם ההכרה במגבלות חופש התנועה וביצירת קשרים קרובים, שורשיים, מתמזגים כגפן באדמה (שהם, תשמ"ב, 46–47). רתוק (תשמ"ח, 18) סבורה שניתן להציע לשיר פרשנות כפולה:

1. הצגת "מערכת היחסים האידיאלית בין אשה לגבר, אשר מביאה בסופו של דבר לפריון הרצוי, החיוני: היחסים טבעיים, הרמוניים, נעדרי מתח [...] דימויים של היחסים השוררים בטבע מציגים את יחסי האשה והגבר על אפשרויותיהם השונות: יחסים פתוחים, מרפרפים, קלים – כיחסי הרוח והאילן; יחסים של ציות – כפי שהציפור מצייתת למעופה; יחסי שייכות הדדיים ומעמיקים-כקשר בין הגפן לאדמה".

2. "ציור של קשר אחד על שלביו השונים", ממגע "זמני, חיצוני" ועד לקשרים המצטיינים "בעומק, בחיוניות ובקביעות" (ראו גם לוז, תשנ"ז, 107).

לאור השירים הללו מתאששת אכן מסקנתו של שהם כי הנוף בשירי ראב משמש כמציאות וכסמל כאחד: "הסמלים אינם מובאים מן החוץ, מוכנים מראש, אלא הם פועל יוצא של הטקסט השירי" (שהם, תשל"ו, 23; וראו לוז, תשנ"ז, 48).

## ב. נופי הארץ: תיאור אתרים ואזורים נבחרים

בסיפורה ובשיריה כאחד מתארת ראב אזורים טופוגרפיים נרחבים: שפלת החוף, הרי הגלבוע והכרמל וכנגדם אתרים ספציפיים: פתח-תקווה, תל-אביב, יפו, טבעון (ראב, תשמ"ח, 285), חיפה (שם, 225), אילת (שם, 148), ובראשן ערי קודש קדומות: ירושלים וטבריה. לפתח תקווה עיר הולדתה, הוקדשו מספר שירים.

## נופי ערים בארץ ישראל

1. **ירושלים.** זוכה להארה מיוחדת בסיפור "אצל סבתא" (ראב, תשמ"ג, 57–59. ראו בן עזר, תשנ"ד, 20–21; תשנ"ח, 69–72), ובשיר "סבתות קדושות בירושלים" (ראב, תשמ"ח, 14). היא התחברה לעיר באמצעות סבתה, חנה שינברגר, שהתגוררה בעיר העתיקה ב'דייטשן-פלאץ'. העיר מצטיירת בדמות סבתה, ישן וחדש משמשים בערבוביה. הסבתא "תמירת-גו, דקה וזקופה, פניה כשדה חרוש קמטים [...] וממעל שתי עיניים כחולות כשני פרחי עולש

פורחים לפתע בשדה חרוש [...] וריח תפוחים עולה ממנה". העולש הכחול, התואם לתכלת השמים, מסמל את חוויות הילדות ומראות השתיה הראשוניים, המבוטאים גם בשיר "ערגה לעלש" משנת 1972 (ראו לוז, תשנ"ז, 62–63). ערגתו של צמח בודד זה להאחז באדמה דומה לאחיזת הסבתא בארץ, לחיבורה למסורת ולתרבות היהודית (ראו נחמיה, תשס"ז, 69). הביטוי "וריח תפוחים עולה ממנה" מתחבר עם "חקל תפוחין קדישין" (קידושא רבא לשבת). כמו הסבתא כך ירושלים חרושה ועתיקה, אך בשמי התכלת שלה יש פריחה והתחדשות. הסבתא מייצגת את הנוף האנושי, הישוב הישן, שיש בו ריח טהרה, קדושה וקדמות ('ריח נפטלין'). אף ביתה עתיק יומין ומוקף בחצר מסוידת בכחול. ממנו ניתן להתבונן באישון לילה בזקן הרכון על תלמודו ומבכה את חורבן ירושלים. על אף שהתרחקה מעולם המסורת, חשה רב קשר כל ינתק אליו: "וחוטים יוצאים מן הזקן וקושרים אותי אליו; ענפים הם, שורשים הם" (ראב, תשמ"ג, 58; על העימות בין עולם המסורת והקדושה לבין המציאות הישראלית החדשה ראו שהם, תשל"ו, 20–21; תשמ"ב, 30–31; תשמ"ח, 129–130. על מקומה של ירושלים ביצירת ראב גם ביבר, תשמ"ו, 5). מהות יחסיה עם ההיסטוריה היהודית עולה כבר בשיר "סבתות קדושות בירושלים" משנת 1930, שבו מועצם הניגוד בין עבר להווה, בין ישן לחדש. היא, שינקה "חלב אם", "ריח סמדר ופרדסים פורחים"; היא, שרגליה הוליכוה בחול הלוחט על רקע "אקליפטוס פרועים / טעוני צרעות ודבורים", נכספת ומתכוננת פיזית ורוחנית לעלייה אל "הררי ירושלים", למפגש עם גיבוריו ההיסטוריים-מקראיים של עם ישראל: דבורה הנביאה ודוד המלך. שם מתפללת היא: "סבתות קדושות בירושלים, / זכותכן תגן עלי. / עלה ריח בגדיכן באפי, / ריח נרות-שבת ונפטלין" (ראב, תשמ"ח, 14). העיקרון המארגן בשיר "סבתות קדושות בירושלים" הוא 'זהות הניגודים': ילדות קדומה – התבגרות, נעורים – זקנה, חושניות – תרבות, נשיות חושנית – מנהיגות וסמכות (דוד המלך ודבורה הנביאה), ארץ ישראל החדשה (בשפלה) – העולם הישן (ירושלים), פעילות האשה בבית ובחוץ (בהנהגה ובהגנה) (בר-יוסף תשנ"ה, 343–345).

חשיבותה של ירושלים לעם ישראל עולה גם בשיר "נופים רומיים" (ראב, תשמ"ח, 66–67). על רקע שער טיטוס ברומא זועקת מִשְׁבָּה מנורת שבעת הקנים החקוקה בו. לקולותיה נענים בני ירושלים ה"עוטרם – בלהט – כנזר את עירם" וכורעים אליה. זכרה של ירושלים מועלה אף בארצות נכר בשיר "בצל גליות נדחות" (שם, 359). שם מותירים "רְבוּעֵים עַרְמִים" ב"קירות מְסֻדִים" כ"זכר לחרבן", לקיום השבועה "אם אשכחך ירושלים" (תהלים קל"ז, 5), ובפרסבורג (מקום ישיבתו של החת"ם-סופר) "נעים" תלמידי חכמים "על ספר 'הזהר'; / וכוכב-ציון, ראשון, / נדלק, בשחר-עֵינָם" (שם).

2. **טבריה.** גם עיר זו זכתה לשיר משלה, ובו מתוארת העיר העתיקה: "פּוֹכִים פְּחָלִים / מְסֻלְסָלִים עֲצָבָת, / עֲקַמַת גַּג / פּוֹזְלָה / בְּמַעְלָה". מצויים בה ישן וחדש, טמא וטהור, ריח דוחה ומושך בכפיפה אחת: "הוֹד זְקָנָה: / דְּמֶן-דּוֹרוֹת / דְּשָׁן, מְתוֹק / נְשָׁפֶף פְּדָבֶשׁ / בְּמַטְט-סְמֻטָּא. / שְׁמֶן, עֲטָרָן, / גְּלִלֵי תְּמוֹר, / פּוֹעֵם רְחוֹק [...] " (שם, 12–13). הלשון הפיגוראטיבית מעדנת את הריחות הדוחים (ראו שהם, תשל"ו, 23; תשמ"ב, 29).

על פתחי בתים בעיר מצויות "חמשיות" לשם סגולה, קמיעות בדמות ר' מאיר בעל הנס והרמב"ם. על אף המראה הקודר והאבן הבזלתית "ערוצים בין אבני-שחור" והריחות הדוחים, מגיעה העיר להתעלות רוחנית בעיקר בלילות שבת, עת נשמע קול המזמרים בבתי כנסיות לאחר הכנותיהן של "סבתות צמוקות" לכבוד שבת. כפי שהראה לוז (תשנ"ז, 66) בטבריה בולט הצד הלבאנטיני, על קווי המתאר האופייניים לו: כוכים גדולים, עקמת הגג, מיטת סמטא, כנוף שכיח בערי הים התיכון. עיר זאת משמשת כקוטב נגדי לנופי ילדותה במושבה פתח-תקווה וסביבתה.

ברזל (תשס"ז, 35–36) מציין מבחינה פואטית את השוני בעיצוב דמותן של טבריה וירושלים. בעוד שטבריה מתוארת בהינף אחד, בשורות קצרות, במקצב מהיר, הרי שלתיאורה של ירושלים, עיר הקודש, נדרשת הארכת המקצב, תוך האטה מסוימת.

3. **תל-אביב.** ראב מציירה על שינוי אופיה ונופה של תל-אביב, מנעוריה אהבה ראב לשוטט יחפה על חולות הים. אהבה זו הופרעה משהופקע קו החוף לטובת מגדלי בניינים ובתי אבן. בשיר "תל-אביב" (ראב, תשמ"ח, 15) היא מביעה את התנגדותה לתהליך העיור (אורבניזציה) שהלך וגבר עם השנים; מקוננת על שינוי פניה של העיר והפיכתה לכרך מודרני גדול, על הנוף הטבעי שנעלם והפך אם חיונית ל"אם סחווה ורוזה". "אִיכָה אֶכְךָ וְדַמְעָה אֶיָן". היא נוקטת בסגנון הקינה המקראי, במלת הפתיחה "איכה", המביעה פליאה על הניגוד בין תפארת העבר להווה המר. נוף העיר שונה: "לא גֶרֶן וְלא יַיִת, / עֲרוּגוֹת קְלוּקָלוֹת / תִּסְחָטִי קָאן, / וְאַבְנֵי-מֶלֶט / עַל חֲזֶף הַרְזָה".

בהתקפה השירית על שינוי אופיה החזותי של העיר מובעת ביקורת מוסרית-אידיאולוגית של בני העלייה השנייה, שראו בבניית עיר מסחרית המכוסה בטון ומלט כנוגדת את החיבור לאדמה, את ערכי העבודה החקלאית, הכפרית (מירון, 1991, 192–193). אף מבחינה צורנית בולט השוני בין שיר זה לבין השירים על ירושלים וטבריה. כלפי ערי הקודש ניכרת גישה אוהדת חיובית. השירים כתובים ב"תבנית מגדלית, שורות קצרות ברצף מתמשך, בלי חלוקה לבתים [...] שלושים, ועשרים וחמש שורות" (ברזל, תשס"ז, 36), ואילו השיר על "תל-אביב" (משנת 1928) שמעורר תחושת גינוי ועצבות "התקצר לתריסר שורות, שמונה מהן שורות קינה, ובארבע בלבד – נחמה מועטה" (שם, 36–37).

אך נחמה פורתא נותרה בעיר; לעת ערב ניתן לחוש בה שמץ מלחלוחית העבר: "עֲרַבְיָךְ עוֹד יִזְלְפוּ מֶה / מִיץ-פּוֹכְבִים אוֹ לְחִלּוּחֵי-יָם; / אֶדְבֵק עִם עָרְב אֶל שׁוּלֵי גִבְעוֹתֶיךָ, / כְּחִלְפָה צְחִיחָה מִיַּבְבָּת" (ראב, תשמ"ח, 15; ראו שהם, תשל"ו, 24; תשמ"ח, 139; לוז, תשנ"ז, 57). ההתנגדות המלווה בלעג כלפי בניית הכרך הגדול ניכרת בשיר ללא כותרת, משנת 1935 (ראב, תשמ"ח, 61). אמנם "האחו מוריק / בשפולי-הר / ובהמה שם תמשך בתלם". אך לעומת זאת "עדרי-אדם / בונים למו בבל". 'הכרך' הוא ניגודם המפורש של מראות השתיה שלה, על כן כה רבה חשיבותו בשירה זו – ובדרך כלל זו חשיבות על דרך השלילה. המראות החיוביים נדחקו לשוליים, ל"שיפולי הר" (לוז, תשנ"ז, 142–148; ברלוביץ, תשנ"ט, 16). בשיר "תל-אביב" היא חשה קרבה לעיר על אף השינוי המתחולל בה "חול אדמתך – את", ואילו בשיר ללא כותרת ראב האינדיווידואליסטית מתנכרת ל"עדרי אדם" הבונים להם מגדלי בבל שמבטאים שררה ויוהרה.

הדברים מגיעים לשיאם בשיר "עיר חוף" משנת 1962 בקובץ "קץ העולם" (ראב, תשמ"ח, 111). העיר המודרנית בו מיוצגת על ידי אמצעים טכנולוגיים מועילים אך הרסניים כאחד: "מגפון, טלפון, מגטון – / מעל פורש כנפיו / מלאך האבדון". "בתי אנוש חכם" הם בגדר "קפיות לבנות, / אפרות, שחורות", בהן שולטים ניכור ובדידות, ובתוכן "תינוק בודד מילל". אך על אף הבניה, מעשה ידי אנוש, אלוהים ממעל פוקד עליה: "היות וצמוח!". בשיר ללא כותרת משנת 1969 (שם, 206) מועצם הניגוד בין ההווה לבין העבר. שרידי העבר נותרו מאובקים ומהבילים בצידי הדרכים, ואת מקומם תפסו רצועות שחורות (כבישים) וגגות מאדימים. את עוברי הדרכים ברגל ואת בהמות המשא החליפו מכונות ומכוניות "קורעות" כבישים המסכנות את הנמצא בסביבתם (שם, 207). התמורות הגדולות בעיר תל אביב הביאו לאורבניזציה של אזור המרכז שבו גדלה, לביטול השקט הפסטורלי והמרתו בשאון הכרך ההומה. מפנה זה הביא "לקלקול המראות" מתקופת ילדותה (לוז, תשנ"ז, 55–58).

### מבט כללי על הארץ

מבט כולל על הארץ תואר על ידה בשנת 1968:

גולן, בָּשָׁן, / חֶרְמוֹן וְכַנְרֹת / כָּל הַמּוֹרֶשֶׁת / חֶבּוֹק בְּמַבְטִי: / הוֹד-הָרִים וְחֵלוֹם-יָם / וְאַלְהֵי אַבוֹת בְּאֵלוֹ הַשָּׁמַיִם – / אֲחִיל וְאָרְעֵד [...] (ראב, תשמ"ח, 178).

בחלק הראשון ניתנת סקירה של הארץ לגלילותיה, בעיקר בצפונה, ונקטים מונחים גיאוגרפיים מקראיים: גולן, בָּשָׁן, חרמון וכנרות הנזכרים בעת כיבוש הארץ בימי יהושע ("א, 2–3; י"ב, 5–1). מהשמות בצפון הרחוק, הנזכרים ממזרח למערב, היא עוברת לגבול מזרחי ומערבי של הארץ: הרים מכאן (הרי הגליל, השומרון והרי יהודה) והוד הים במערב מכאן. ההרים מלאי הוד, אך הים בכחול מימיו ובשלוותו צופן חלום. מעל כל הנופים הארציים מתנשא "אלהי-אבות", ממנו ירא האדם וחש את אפסותו. תחושת חיל ורעד אופפים את היחיד מול מראה היקום כולו הנשלט ומונהג על ידי אלוהים. אף כאן ניכרת השפעתה של לשון המקרא: שמות ט"ו, 14–15: "חיל אחז ישבי פלשת [...] אילי מואב יאחזמו רעד"; תהלים מ"ח, 7: "רעדה אחזתם שם חיל כילודה"; תהלים, נ"ה, 5–6: לבי יחיל בקרבי [...] יראה ורעד יבוא בי". בשיריה ניכרת התפעמות "מנופי-שיר, מצבעיו, מדימויו ומן המאגיות שלו". שיריה מסבים הנאה רבה לקורא הזוכה להתפעל מ"החיים הקסומים, הנבראים מאליהן בעזרת מלותיה המאגיות" (בן שאול, תשכ"ד, 161).

### נופי הארץ לעומת נופי חוץ לארץ

בהשוואה בין נופי הארץ לנופי חוץ לארץ, ניכר שהיא מבכרת את הראשונים. יפי התיאורים של הארץ על עמקיה, הרריה ועריה לא ידמה ליופין וייחודן של ערי חוץ לארץ, ואף למפורסמות שבהן: פריס, אמסטרדם, רומא, קהיר, חילואן.

1. פריס או ירושלים משנת 1952 (ראב, תשמ"ג, 105–107). במפגש עסקנים ציוניים שהתקיים בבית הוריה, נתבקשה ראב לשיר שיר. היא בחרה במזמור "אשא עיני אל ההרים" (תהלים קכ"א, 1). לשאלתו של מנחם אוסישקין "היכן היית רוצה להתגורר, בפריס או בירושלים?" ענתה בתשובה מהירה: "ירושלים!", ונזכרה במראות שנשקפו מחלון בית סבתה לעבר נחל



- קדרון (בן עזר, תשנ"ח, 72–74). העדפת נופי הארץ על פני פריס עולה גם מן השירים "חלום" משנת 1947 (ראב, תשמ"ח, 65), שבו מתוארים נופי הנכר הנעדרים "הניצוץ שבסגולות הפואטיות והתמאטיות" שבשירי הארץ שלה (לוז, תשנ"ז, 58–59). ובשיר "ארני הכרמל" משנת 1953, שבו היא חולקת שבחים רבים לאורנים אלה שהם תפארת העבר ושרדו בהווה, ולא ניתן להשוות אליהם את הנוף המעוצב, המסוגנן והמטופח של פריס (ראב, תשמ"ח, 68, ראו עוד דיקמן, תשע"א, 166–168).
2. **רומא**, בשיר "נופים רומיים" משנת 1960, מתאפיינת בארכיטקטורה המפוארת, אך שליטה והווי החיים שבה מצביעים על תאוות כיבוש חסרת רסן. הלגיון הרומאי נודע בתאוות השלטון ובזלזולו בחיי אדם. נירון קיסר (37–68 לספירה), נציג השלטון הרומאי, שגילה כשרונות בתחום השירה והמוסיקה, אך היה אב-טיפוס לשליט מושחת, מתואר ב"בְּרַכָּב אֶשׁ דוֹהָר; / וּבְשֶׁפֶל – שׁוֹק הַעֲבָדִים – / פְּיָם – גּוֹעֵשׁ"; (ראב, תשמ"ח, 66).
3. **אמסטרדם**. בשיר "זעקי אמסטרדם" (ראב, תשמ"ח, 364), קוראת המשוררת לעבר העולם ואתריו היפים להשמר מפני פיצוצים קרובים, "ענן קודר" ו"זאבים שחורים". שאגת אתרי התרבות מפני כובשים זרים: ה"ריקסמוזאום" באמסטרדם ו"פינקוטק" במינכן, והשאנו-אליזה, גני הטולרי והלובר בפריס. מי שהשאיר חותמו לנצח בתחום התרבות הוא הצייר הנודע רמברנדט שבעבודותיו נכרים "צהלת חייו" ו"עצבו הנוקב" כאחד.
4. **קהיר, חילואן**. הגורם להצלחתה בתיאור מראות ונופים במצרים, שבה שהתה בשנים 1921–1925 בשל נישואיה ליצחק (איזאק) גריץ, נעוץ בקרבתה הפנימית-נפשית למראות אלה, שליוו אותה בתקופת ילדותה ביפו הערבית (על קורותיה וחילופי מכתביה בתקופה זאת ראו: שהם, תשמ"ב, 16–15; בן עזר, תשנ"ח, 296–353). קהיר מתוארת כעיר מזרחית (לוז, תשנ"ז, 59), לבאנטינית, קדומה, על מחבואיה, מסגדיה ומגדליה. שפע וצבעוניות, קולות תופים וצווחות, חיים ומות מצויים בה (שיר ללא כותרת, משנת 1926, ראב, תשמ"ח, 20–21). בשיר "חילואן במצרים" (שם, 254. ראו גם "נוף התמרים", חילואן 1924, שם, 22) מופיעים מראות השתיה הישראלים: יוני בר, שיחי יסמין, סנסני דקלים. אך בשל רוח המדבר ו"השמים לאין סוף" אין חיות בנוף זה כבנופי ילדותה.

### אהבת המולדת והערצת נופיה

- במספר שירים שנתחברו בתקופות שונות בחייה ניכרת זיקתה וערגתה לארץ.
1. **"שיבה"** (1925). מובעת בו שמחתה על שובה לארץ לאחר שהותה במצרים, בתל אביב תמצא את שלוותה (ראב, תשמ"ח, 19) ותחוש שייכות וביטחון והתחדשות תמידית (ברזל, תשס"ז, 40). בשיר "שיבה" משנת 1955, מרחק שלושים שנה מן השיר הראשון, מתוארת קבלת הפנים שערכה לה המולדת: "פְּרִשָּׁה זְרוּעוֹת-שְׁבִילֶיהָ – הַמּוֹלָדָת" (ראב, תשמ"ח, 275; ראו לוז, 1970, 50–51).
2. **"אליך"** (1959). מבטאת בו את קשריה העתיקים עם הארץ, ואת אושרה על קבלתה מחדש, אף אם נאלצה לנטשה לעתים. מוטיב השיבה שולט בשיר: "וְשׁוֹב קְבֵלְתִּי / וְשׁוֹב פְּנֵי בְּשׁוּלְיֶיךָ אֶלִיט" (שם, 79). הפגישה החוזרת עם הארץ מגבירה את התרגשותה ושמחתה,

שכן שוב יתרחש מפגש עם האם-המולדת שמקבלת את בתה ללא תנאי, חולקת עמה סודה ומגנה עליה.

3. ב"משאלות" (1967). בקובץ "תפלה אחרונה" מובעת שורת משאלות. הסתכלותה היא לאומית ופרטית כאחד. כמיהתה לשלוח בטחונות, ליציבות כלכלית, להתרבות לאומית. רצונה לראות את הטבע הבוטאני והיקום האנושי בצמיחתו ובשמחתו (ראב, תשמ"ח, 172).
4. "ציוניות" (1975). שיר ציוני-היסטורי, שנכתב בהיותה בת שמונים ואחת, בו מכריזה ראב על קשריה הלאומיים והדתיים לארץ (ראב, תשמ"ח, 378-379). בשיר חוזרת כאנפורה ההכרזה "אני ציונית", ונימוקיה מובאים בו (לוז, תשנ"ז, 134-137).
5. "קְוִיָּאָם לְנוֹף" (1978). נסיים דיוננו בשיר זה, שנכתב בשנות חייה האחרונות כשיר אשכבה לנוף הישראלי (ראב, תשמ"ח, 416-417). בו היא מפגימה ומכירה בעובדה, שתהליך ההתיישבות והעיור גרם לשינוי נופה הראשוני של הארץ. מראות השתיה התרחקו ממנה ונאצרו בזיכרונה כ"מערכת של זכרונות" (לוז, תשנ"ז, 168). באמצעות שירתה נוצרת ומשמרת ראב את מראות העבר לדורות הבאים.

### סיכום

בשירים ובסיפורים מתגלים נופיה של ארץ ישראל. בסיפורים התיאורים מפורטים, כתובים במשפטים היפוטקטיים, הפרושים על פני מרחבי זמן ומקום. הנופים פתוחים. לדוברת יש שהות לעמוד על כל בדל ענף, זנב ציפור, שורש עץ ולתארו על מבנהו וצבעיו. העולם המתואר בעיקרו עולם ילדותה וחוויותיה מימי מגוריה דאז, אם המושבות פתח-תקווה.

השירה תמציתית יותר, מלוכדת יותר, ולכן התיאורים בה קצרים. יחד עם זאת מרבית השירים אינם כתובים כבתים נפרדים אלא כמעין זרם אסוציאטיבי של מראות. השורות קצרות, אך למעשה המשפטים ארוכים, שכן הרעיון השירי נגרר משורה לשורה ומפרט לפרט. השירה בעושרה מקיפה מגוון נופים, צמחים ובעלי-חיים. בשירתה כבסיפוריה היא מצמידה תואר או פועל לכל צמח או בעל-חיים בדרך המציאות הרגילה או באופן מטפורי. המטפורות והדימויים בשירה מקוריים יותר מאשר בפרוזה.

השירה נכתבה בתקופות שונות בחייה ומאפשרת לה לעמוד על זוויות ראייה שונות; התרשמות עכשווית מן המראות, לצד מבט לאחור, ככמיהה לנופי עבר, בעוד שהסיפורת מתייחסת בעיקר לתקופת ילדותה ולחוויות אז. בכל השירים ניכרת אהבתה וקשריה ההדוקים לארץ אף כאשר נאלצה להתרחק ממנה לפרקי זמן שונים. הפרוזה מופנית לאזור מרכז הארץ, פתח תקווה וסביבותיה, ואילו השירה מקיפה נופים רבים בארץ ואף מחוצה לה לאור נסיבות חייה. נופי הארץ בשירתה שימשו לא רק כתיאור נוף כשלעצמו אלא גם כאמצעי מטפורי לתיאור מערכת יחסים חברתית: בין אב ובת, בין גבר לאישה, בין אזרח לארצו. תקופות היסטוריות שונות בחיי העם ובחיי הפרט תוארו אף הן בתיווך נופיה היפים של הארץ. ייחודיותה של ראב התבטאה ביכולת התבוננותה החדה בכל פריטי הנוף, בשיתוף הקורא מהתפעלותה מצבעוניותו וססגוניותו, ובתרומתה הערכית להחדרת אהבת הארץ בלב הקורא.

השירה כוללת מרחבי ארץ ומוקדשת למקומות / אישים / צמחים / פרחים / עצים ובעלי-חיים מסוימים; בפרוזה מככבת האני הדוברת כגיבורה ראשית לצד גיבורים נוספים בדמות אביה / אמה / חברותיה / ידידיה.

נסיים בדברים שהוכנו להיאמר על ידי ראב בקבלת התואר יקירת פתח-תקווה בקיץ תשל"ח: את הציונות ואת אהבת האדמה נתן לי אבי. כעת אני עומדת לפניכם בערוב יומי, ואת קציר יומי אני רוצה להביא דווקא לפתח-תקווה, מקום בו נפקחו עיני לראשונה, ולמקום בו בחרה ההשגחה העליונה לחדש את הקשר הראשון לאדמתנו העתיקה (ראב, תשל"ט, 23).

## מקורות

- אדלהייט, ע' (2006). אחרי שינוי הנוסח: עיון בשירי אסתר ראב ובשירה העברית המודרנית. עמדה 15, 173–143.
- אולמרט, ד' (2012). בתנועת שפה עיקשת: כתיבה ואהבה בשירת המשוררות העבריות הראשונות. חיפה ותל-אביב: אוניברסיטת חיפה, ידיעות אחרונות וספרי חמד.
- באר, ח' (1988). קיץ אחד שמענו זמירים באקליפטוסים בפתח תקוה. דבר השבוע (11.3.1988), 10.
- ביבר, י' (תשמ"ו). סבתות קדושות בירושלים, על הנקודה הירושלמית של המשוררת אסתר ראב. מעריב (כו תשרי תשמ"ו), 5.
- בן עזר, א' (תשנ"ד). אצל סבתא חנה כחולת העיניים. עת-מול, יט (6), 21–20.
- בן עזר, א' (תשנ"ח). ימים של לענה ודבש: סיפור חייה של המשוררת אסתר ראב. תל-אביב: עם עובד.
- בן-שאול, מ' (תשכ"ד). מקרא ושוליים בשיריה של אסתר ראב. מאזנים, יח (ג), 162–159.
- בסר, י' (תשל"ו). האדם כנוף הארץ. ידיעות אחרונות (3.9.1976), 3.
- ברזל, ה' (תשס"ז). שירת ארץ-ישראל: מהפכות צורניות. בני-ברק: ספרית פועלים.
- בר-יוסף, ח' (תשנ"ה). במלכודת המשוואה: 'אישה=טבע, גבר=תרבות' ושירה של אסתר ראב "סבתות קדושות בירושלים". בתוך: י' עצמון (עורכת), אשנב לחייהן של נשים בחברות יהודיות (337–347). ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.
- ברלוביץ, י' (תשנ"ט). ערכת אסתר ראב: ביוגרפיה מאת אהוד בן עזר, מונוגרפיה מאת צבי לוז. עתון 77, כג (230) 16–14.
- גוטקינד (גולן), נ' (1969). אסתר ראב – הצברית המשוררת, ראיון. "הצופה" (22.5.69), 7–8.
- גורפיין, ר' (1964). מקרוב ומרחוק על סופרים ועל ספרים. תל-אביב: תרבות וחינוך.
- דיקמן, ע' (תשע"א). "צמח הארץ – אני היא" – דבר על הילידיות בשירת אסתר ראב. מחקרי ירושלים בספרות עברית, כד, 179–159.
- ויכרט, ר' (תשס"ב). "פעימה בלב הקיץ החורף". מאזנים, עו (1), 29–28.
- לוז, צ' (1970). גילוי המציאות החדשה: שירי אסתר ראב. מציאות ואדם בספרות הארץ-ישראלית (42–52), תל-אביב: דביר.
- לוז, צ' (תשנ"ז). שירת אסתר ראב: מונוגרפיה. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- מירון, ד' (1964). שירי אסתר ראב. "הארץ" (14.2.64), 15–10.
- מירון, ד' (1991). אמהות מיסודות אחיות חורגות: על שתי התחלות בשירה הארץ ישראלית המודרנית. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- נחמיה, ח' (תשס"ז). המסע בעקבות האם החסרה – גיבוש הזהות הנשית בשירתה של אסתר ראב, עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך למדעי הרוח. אוניברסיטת בר-אילן.

צמיר, ח' (2006). **בשם הנוף: לאומיות, מגדר וסובייקטיביות בשירה הישראלית בשנות החמישים והשישים**, ירושלים: כתר, אוניברסיטת בן-גוריון.

ראב, א' (תשל"ח). "לשמוע את המית הריקנות של הארץ". **עתון 77**, גליון 5-6; 14-15.

ראב, א' (תשל"ט). "אבוקות אור מתהלכות". **עתון 77**, ב, 11-12; 23.

ראב, א' (תשמ"ג). **גן שחרב**. התקין לדפוס אהוד בן עזר. תל-אביב: ספרית תרמיל, משרד הביטחון.

ראב, א' (תשמ"ח). **כל השירים**. אהוד בן עזר (מהדיר). תל-אביב: זמורה ביתן.

רתוק, ל' (תשמ"ח). פורטרט של אשה: שירתה של אסתר ראב. **עתון 77**, גליון 18-20; 98-99.

שהם, ר' (תשל"ו). בין עולם הפרדסים – לנרות של שבת ונפטלין. **שדמות**, נח, 20-26.

שהם, ר' (תשמ"ב). **אסתר ראב, ילקוט שירים, מבחר עריכה מקורות**. בן עזר א' ושהם ר' (עורכים), מבוא (7-53). תל-אביב: יחדיו.

שהם, ר' (תשמ"ח). **קול ודיוקן: תחנות בהתפתחות דיוקן הדובר בשירה העברית החדשה**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

שמיר, ז' (1981). נעורי השירה בארץ לא זרועה. ריאיון שנערך ב-9.5.1971 עם המשוררת אסתר ראב. **חדרים**, 1, 101-113.



**בשדה החקר**

**והעיון**



## **מכתבי ייצוג עצמי כצוהר לתפיסות אישיות וחינוכיות – המקרה של מועמדים לתוכנית המצוינים רג"ב**

**נעמי מגיד, רמה קלויר**

בתהליך קבלת המועמדים לתוכנית תכנית רג"ב, תוכנית המצוינים להוראה של המכללות האקדמיות לחינוך, נדרשים הסטודנטים לשלוח מכתב ייצוג עצמי, על מנת לשכנע את ראשי התוכנית לקבלם אליה. ניתוח תוכן מכתבי כלל המועמדים בשנה אקדמית אחת, מעלה כי הם בחרו להתמקד בתיאור עצמם בארבעה אשכולות של יכולות וכישורים: כישורים אקדמיים, כישורים אישיותיים כלליים, כישורים בתחום הפדגוגי-חינוכי וכישורים בתחום החברתי והבין-אישי. תוצאות המחקר מלמדות על התפיסה הקולקטיבית שלהם, לגבי מאפייניהם הרצויים של מועמדים הראויים להתקבל לתוכנית עילית המכוונת להכשיר מורים ומחנכים מצוינים ומנהיגים חינוכיים.

**מבוא**

### **רג"ב-ראש גדול בהוראה, תוכנית המצוינים להוראה במכללות האקדמיות לחינוך**

מטרתה הכללית של תוכנית רג"ב היא לגייס סטודנטים בעלי יכולות גבוהות ובעלי מוטיבציה לעסוק בהוראה, ולהכשירם, באמצעות תוכנית מיוחדת ואיכותית, להיות מורים מובילים, מחנכים מצוינים ומנהיגים חינוכיים (חזור ראש האגף, 2017). מכאן נגזרים יעדיה ודרכי פעולתה: התוכנית נותנת מענה הולם ליכולות הסטודנטים הלומדים בה, לצרכיהם והעדפותיהם, זאת באמצעות תכנים, דרכי הוראה-למידה ומסגרות פעולה גמישות וחדשניות. כמו כן, יוזמי התוכנית ומקימיה התכוונו שתוכנית המצוינים תהווה אמצעי להעלאת הציפיות של המכללות מהסטודנטים להוראה הלומדים אצלן, ותשביח את רמת ההוראה והלמידה במסלולי ההתמחות השונים (Katz, 2014; Goldenberg & Klavir, 2017), כמו גם תזרים מורים מצוינים למערכת (Shayshon & Popper-Giveon, 2016).



בכל שנה אקדמית לומדים כ-1200 סטודנטים בתוכניות המתקיימות ב-23 מכללות שונות בארץ. מרקמן המורכב, הכולל סטודנטים, מורי מורים ומכללות בעלות זהויות שונות ובעל מגוון דמוגרפי רחב, ייחודי לתוכנית המצוינים, ונראה, שאין שני לו באף תוכנית חינוכית רשמית המתקיימת במדינת ישראל. על מנת לקיים אקלים פדגוגי ראוי, מכבדת ומאפשרת התוכנית התייחסות רגישה למאפיינים הייחודיים של כל מגזר ומכללה, ולפיכך גם מעודדת חופש פעולה וביטוי בכל תוכנית רג"ב במכללות השונות (Klavir, & Goldenberg, 2014). במקביל נבנו בה מסגרות משותפות למפגש וללמידה: כנסים וקורסים בין-מכללתיים ארציים (קלויר ומגיד, 2016) כדי לתת ביטוי למרקמה הרב-תרבותי המיוחד המצמיח שיתופי פעולה, יחסי אמן הדד, עמיתות מקצועית וחברות אישית.

במסגרת כל אחת מתוכניות רג"ב המכללתיות ובמסגרות הלמידה המשותפות מושם משקל רב על אמונות הסטודנטים לגבי חינוך והוראה, על עמדותיהם ביחס לתפקידי המורה, בתפיסת עצמם בהקשר זה, ועל פיתוח זהות אישית ומקצועית של מורים מצוינים. ההתמקדות בנושאים אלה מתבססת על ההבנה, הקיימת כבר כיום, כי אלה הם המנועים המאפשרים למורים לחתור למצוינות, להסתגל לשינויים וליזום שינויים בעצמם (Anghelache & Bentea, 2012). לדברי החוקרים (Blömeke et al., 2015; Coglaiti, 2014; קוזמינסקי וקלויר, 2010), הצלחת המורים להוביל לשינויים בחינוך מושפעת במידה רבה מאמונותיהם ומזהותם האישית והמקצועית. בכך תלוי שיפורה. על כן ממליצים חוקרים כקורטאגן (Korthagen, 2004), והובן (Hoban, 2004), להתמקד במהלך הכשרת המורים באמונות אלה, לזהותן ולעצבן.

אחד הכלים שאומצו בתוכנית הוא מכתבי ייצוג עצמי (המכונים מכתבי הסינוור העצמי), הנכתבים על ידי המועמדים. מכתבים אלה מאפשרים לזהות תפיסות, אמונות, עמדות, הגדרת זהות העצמית וחזונו החינוכי האישי של המועמדים עוד טרם כניסתם למערכת ההכשרה. הם מסייעים למובילי התוכנית לעמוד על ניסיונו של כל מועמד, הרקע שלו והמניעים לפנייתו ללמוד הוראה בכלל ולהתקבל לתוכנית בפרט, ואף מסייעים בתהליך המיון. במחקרנו ההתמקדות היא בתמונה הקבוצתית המתקבלת מכל מכתבי ייצוג עצמי אלה לקראת תשע"ז (2016–2017), באשר לתפיסתם לגבי מיהות הסטודנטים הראויים להתקבל אליה, ואינה מתמקדת בפן האישי של כל פרט. מן הראוי להבהיר תחילה מהו ייצוג עצמי ומה הקשר בינו לבין התפיסות העומדות מאחוריו.

### ייצוג עצמי – הגדרה ומאפיינים רלוונטיים

המושג ייצוג עצמי מתייחס לאופן שבו אנשים מציגים ומעבירים מידע אודות עצמם, כדי ליצור רושם אצל קהל היעד (Brown, 1998). לעניינינו מדובר ברושם שנוצר, באמצעות המכתב, אצל ועדת הקבלה ואצל ראש התוכנית הארצית של רג"ב, שיוכיח שאכן ראוי הוא להתקבל.

בשנות ה-80 נדון הייצוג העצמי בהרחבה בהקשר של יצירת קשרים חברתיים וזוגיים, תרבות אירגונית ותקשורת המונים, וזכה לעדנה מחודשת בחקר קהילות וירטואליות, ביניהן התקשורת הבינאישית המתווכת על ידי מחשב. בסקירה זו נתייחס רק למספר זעום של נקודות הרלוונטיות לסיטואציה מצומצמת זו: ייצוג חד פעמי בכתב לשם מטרה ספציפית וברורה (Baumeister & Hutton, 1987).

אחת הסוגיות עוסקת בשאלה: עד כמה משמש הייצוג העצמי מקור שבאמצעותו ניתן ללמוד על האופן שבו המציג תופס את עצמו, או שמא יש כאן מצג שווא? לדעת חוקרים רבים (דוגמת Schlenker, 2007; Williams & Gilovich, 2008) במסגרת זו אנשים בוחרים במידע חיובי, שלדעתם יתרום לשיפור מצבם בסיטואציות שונות. אולם עם זאת, לרוב, הם לא בוחרים בטקטיקה של מצג שווא, שבו נעשה ניסיון מכוון להטעות או לרמות. הייצוג העצמי מבוסס בדרך כלל על אמת ועל רצון כן של האדם לשכנע את קהל היעד ביכולותיו ובמיומנותיו האמתיות (על פי תפיסתו). לא זו אף זו, נמצאו קשרים חיוביים בין מאפיינים שונים של הפרט, כפי שהם באים לביטוי בדיווח של האדם על עצמו (דוגמת תפיסת יכולותיו, רמת האמון בעצמו ובאחרים, רמת הידע האישי שלו בתחום התמחותו, בטחונו העצמי, כמו גם אמונותיו ומוסריותו בכלל זה) לבין תפקודו (De Cremer & Tyler, 2005; Christy et al., 2016; Schlegel & Hicks, 2011; Wood et al., 2008). 'אמתיות' זו של הדיווח והקשר, המסתמנת בין התפיסות, המוצגות על ידי האדם לגבי עצמו, לבין תפקודו, יש בה כדי להצדיק את הבחירה במכתבי הייצוג העצמי כאחד הכלים למיון המועמדים ברג"ב. לכך ניתן לצרף הצדקה נוספת, מבוססת מחקר (Wubbels, 1992) לפיה, כאשר מדובר בסטודנטים להוראה, הרי שלתפיסותיהם ולאמונותיהם הראשוניות יש השפעה גם על המשך תפקודם האישי והמקצועי; לאמור, במהלך ההכשרה להוראה ואף לאחר סיום הלימודים ויציאתם לעבודה. איתור תפיסות אלה במכתבים חשובה בעיקר כשמתייחסים לקשר האפשרי שבין תפיסות המועמדים את עצמם, את אמונותיהם וזהותם האישית והמקצועית לבין גורמים עתידיים, שיבואו לביטוי בהיותם מורים כגון: תפקוד בהוראה, שביעות רצון מקצועית, מחויבות למקצוע, הסתגלות לשינויים, יישום רפורמות והובלת מהלכים חדשניים (רפאלי, 2016; קוזמינסקי וקלויר, 2010). ואכן, במסגרת מחקר קודם שערכנו לצורך תיקופם ככלי לדליית מאפייני המועמדים לתוכנית, מצאנו אישוש לגבי יציבותם של הרכיבים השונים, הבאים לביטוי במכתבים אלו לאורך ההכשרה ואחריה. במחקרנו זה צעדנו צעד נוסף קדימה, שכן ביקשנו לזהות בדברי המועמדים לא רק את מה שמאפיין כל אחד מהם (כפי שנעשה בעת תהליך המיון לתוכנית) אלא, ובזאת מתמקד מחקרנו, את האמירה הקבוצתית של המועמדים הספציפיים בהקשר הספציפי: מה הם בוחרים לספר על עצמם, מתוך ההנחה שבחירה זו מושפעת לא רק מאפיוניהם ותפיסותיהם לגבי עצמם, אלא גם ובו זמנית תתאים לתפיסתם הסובייקטיבית לגבי מטרות התוכנית, חזונה ויעדיה. מהי תפיסת עולמם, אמונות וערכים לגבי חינוך, הוראה ולמידה אשר עימם הם מגיעים לתהליך ההכשרה. מה לדעתם צריך לאפייןם כדי שיתקבלו לתוכנית יוקרתית זו (ראו: Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012). במיוחד נעשה כאן ניסיון לבחון מהם המרכיבים שמחזור שלם של מועמדים בחר להדגיש ולתאר באמצעות מכתבי הייצוג.

### שאלת המחקר

כיצד המועמדים לרג"ב בוחרים לתאר את עצמם במכתבי הייצוג העצמי על מנת לשכנע את ראשי התוכנית לקבלם אליה? מה ניתן ללמוד מכך על תפיסתם הקולקטיבית לגבי מאפייניהם הרצויים של מועמדים הראויים להתקבל לתוכנית, המכוונת להכשיר אנשים מצוינים להיות מורים ומחנכים מצוינים ומנהיגים חינוכיים?

### שיטת המחקר

- אוכלוסיית המחקר: מנתה 356 סטודנטים מועמדים לתוכנית רג"ב בתשע"ז 2016–2017 אשר, כחלק מתהליך הקבלה לתוכנית, הגישו לוועדות הקבלה מכתבי סגור; אלה הועברו לראש התוכנית הארצית, אוחדו לקובץ משותף שכלל מידע נוסף לגביהם, כגון מגדר, מכללה, מסלולי לימודים.  
מגדר: 84 גברים ו-272 נשים (24% ו-76% בהתאמה).  
המגזר המזין את המכללות שאליהן פנו: 129 (36%) – מכללות יהודיות חילוניות, 181 (51%) – מכללות יהודיות דתיות, ו-46 (13%) מכללות ערביות.

### כלי המחקר

- א. מכתב ייצוג עצמי-מרכיב בתהליך קליטת מועמדי רג"ב
- לתוכנית מתקבלים מועמדים בעלי ציון משולב (פסיכומטרי+בגרות) גבוה. מועמדותם נבחנת על ידי ועדת קבלה מכללתית, כמו כן הם נדרשים לעמוד בהצלחה במבחני מיון ארציים לבחינת ההתאמה למקצוע ההוראה (הערכה איכותית – מסיל"ה).
  - כל מועמד נדרש לכתוב מכתב ייצוג עצמי (בחזור רג"ב: "מכתב סיגור עצמי"), שמובא בפני ועדת הקבלה; הוא נשלח אף למרכז הארצית של רג"ב עם כלל פרטי המועמד.
  - ב"מכתב [...] המועמד פונה למרכז התוכנית ומבקש להתקבל לתוכנית תוך שהוא מתבקש להשיב בפירוט על שתי שאלות: א. מדוע הוא חושב שהוא מתאים לתוכנית? דהיינו מדוע הוא/היא ראוי/ה לדעתו/ה להשתתף בתוכנית רג"ב. ב. מה בתוכנית נראה לו ראוי ומדוע היא מתאימה לו?" (חזור רג"ב, מנהל האגף, 2017).

### ב. תיקוף

תיקוף מכתבי הייצוג העצמי ככלי מחקרי בעל ערך מוסף, נשען על ספרות המחקר, שלפיה מכתבי הייצוג אכן משמשים אמצעי, שבו המועמדים מייצגים עצמם נאמנה, ותפיסותיהם הראשוניות נותרות משמעותיות וממשיכות ללוותם הן בתהליך ההכשרה והן לאחר סיום הלימודים ויציאתם לעבודה (ראו לדוגמא: Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Wubbels, 1992). כדי לתקף את הכלי (ראו בירנבוים, 1997) ככלי שאכן המידע שהוא מספק אודות המועמדים הנו בעל ערך ויציב, שלחנו בשנה"ל תשע"ד (2014) לבוגרי התוכנית את מכתבי הייצוג שנכתבו על ידם ארבע שנים קודם לכן, עת הגישו מועמדות לתוכנית. הם נתבקשו לעיין בהם ולהתייחס לנקודות הבאות: האם המכתבים אכן ייצגו נאמנה – אז, בעת כתיבתם – את תפיסותיהם ואמונותיהם האישיות והמקצועיות? האם היו כותבים את המכתבים אחרת לו נתבקשו לעשות זאת היום לאחר שסיימו את התוכנית והתחילו כבר את שנת ההתמחות שלהם בהוראה?

לבקשתנו נענו 218 נבדקים (45%). נמצא כי רוב רובם 88% מהם (192) אישרו את המכתבים. טענותיהם:

1. לא היו משנים, כיוון שאז כמו גם היום בסיס אמונותיהם נשאר כשהיה.
- האם היית כותב היום אותו מכתב? כנראה שכן, אני עדיין מסכים וממשיך לטעון את מרבית הדברים שנכתבו שם [...]. אני מאמין שהדברים שנכתבו שם מהווים לבסיס

- הדברים עליהם אני בנוי, כלומר עם האמונות והדעות המוצקות האלה הגעתי ללימודים, עליהן בניתי את עצמי ואיתן אני ממשיך גם מכאן. [69]
- אם היית כותב היום אותו מכתב? הייתי כותב את אותו מכתב. [...], כי אני באותה דעה שחינוך זה מקצוע שאם אין בו הקרבה ומחיר אישי אין הרבה סיכוי להצלחה. [59]
2. לא היו משנים דבר כיוון שתפישותיהם ואמונותיהם לא רק נשארו כשהיו אלא אף התחזקו במהלך הלימודים כפי שניתן לראות בדוגמאות הבאות:
- אני חושבת שהייתי כותבת את אותו המכתב גם היום, מכיוון שהדברים שכתבתי שאני מאמינה בהם רלוונטיים גם היום, ואף התחזקו מאז. [24]
  - האם היית כותבת היום אותו מכתב? אכן כן. אני מלמדת היום נערים בסיכון, ו[...] מרגישה שאני מממשת בכל שעה את הרעיונות שכתבתי במכתב זה (: [...] מדוע? משום שתחושותי לגבי משמעות החינוך ותפקידי כאשת חינוך לא השתנתה כלל. [76]
3. היו מכניסים שינויים, לא כי מה שנכתב אז אינו מייצג אותם עוד, אלא מפני שבתהליך ההכשרה למדו דברים נוספים, או כיוון שכיום הם רואים את עצמם באור יותר בוגר ולכן היו מנסחים את הדברים באופן יותר מפוכח.
- אחרי שקראתי את מכתב הייצוג שלי [...] אני יכולה לקבוע כי היום הייתי כותבת מכתב דומה, עם שינויים קלים. הלימודים במכללה ובתוכנית המירו תפיסות מסוימות שהיו לי לגבי מערכת החינוך, לגבי ההכשרה להוראה ולגבי הצטיינות מהי. מדוע כן? האהבה לנוער והשאיפה המתמדת ללמידה לא השתנו [...]. תמיד אהיה צמאה לידע, תמיד אשים את האינטלקטואל כחזקה וכמכשיר להגיע אל הנוער – שאני עדיין אוהבת בכל מאודי, ודואגת לו יותר ויותר ככל שמתקדמות השנים ומתרגשים עלינו המבצעים הצבאיים והאח הגדול. הבחירה בהוראה כנתיב של מציאת משמעות והתפתחות אישית, וכנתיב של שינוי פני החברה לא השתנתה [...], רק נעשתה מבוהלת יותר [...] היום הייתי יודעת לנסח את השקפותיי בנוגע לדמות המורה המצטיין בעיני, שהיא מאוד שונה ממה שמצאתי בתוכנית. [18]
  - אני מניחה שגם היום הייתי כותבת אותו המכתב. באותו זמן סיימתי את השירות הלאומי [...] כך שהחלטתי מה הכיוון שלי. תיארתי בגדול במה התנסיתי בשירות, ומה ממנו נגע לתחום החינוך וחזק את המחשבה שלי ללמוד כדי לעסוק בעתיד בחינוך מיוחד [...]. בנוסף כתבתי מעט מהתפיסות שלי לגבי חינוך [...] שבעיקרן לא השתנו מקצה אל קצה, לא אכתוב שלא השתנו כלל [...] אך בגדול, נשארו כשהיו. [36]
4. נמצא שמקרב 12% מהמשיבים שלא אישרו את מה שכתבו אז, היו שטענו כי בתום ההכשרה היו מנסחים את הדברים אחרת ומוסיפים מניסיונם שנרכש בינתיים. עם זאת גם בקרבם, לא נמצא איש שכתב שהדברים לא היו נכונים, אלא לכל היותר הם היו נכונים לאותה התקופה:
- האם היית כותבת היום אותו מכתב? תשובה: לא [...] היום אחרי 3 שנים של לימודים, התנסות מעשית ועבודה, רכשתי יותר ניסיון, הבנתי עוד יותר מדוע בחרתי במקצוע זה ועל כן גם הייתי כותבת דברים אחרים ומוסיפה מניסיון חיי. אך לאותה תקופה זה מה שהתאים. [111]

לאחר תיקוף מכתבי הסינגור אצל מחזור מועמדים קודם, פנינו לנתח את מכתבי כדי ללמוד על המאפיינים של המועמדים שאותם הם בחרו לתאר על מנת להתקבל לתוכנית.

### דרך הניתוח

המחקר משלב בין מתודה איכותנית לכמותית.

- החלק האיכותני כולל ניתוח תוכן של מכתבי הסינגור לצורך הפקת תימות מרכזיות שחזרו בהם על עצמן. התימות הופקו בתהליך של bottom-up, שנערך במספר שלבים של קריאה וניתוח. התהליך כלל ניתוח המכתבים על מנת להפיק בתהליך אינדוקטיבי את התימות המרכזיות שקודדו, נותחו והוגדרו במהלך מספר סבבי קריאה וניתוח. אלה שבוצעו על ידי כל חוקרת, בנפרד ובמשותף, עד להגעה להסכמות לגבי מהות התימות והגדרתן. (גבתון, 2001; שקדי, 2004; קופפרברג, 2010; Corbin & Strass, 2008; Gee, 2014)
- החלק הכמותי מבוסס על ניתוח שכיחות התימות שחולצו ממכתבי הסינגור והגדרתן תוך שימוש במבחנים סטטיסטיים שבחנו את שכיחותן.
- כמו כן נאספו נתונים השוואתיים לגבי שכיחות התמות אצל תת קבוצות: בתחום המגדר: המועמדות לעומת המועמדים; בתחום המגזר: מועמדים מהמגזר הממלכתי, הממלכתי-דתי והערבי. נתונים אלה יובאו בפרסום נפרד.

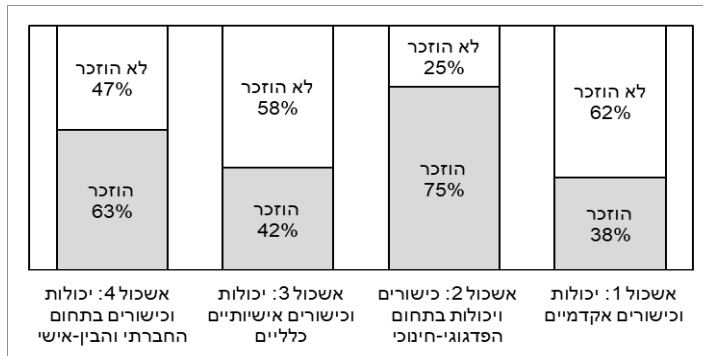
### תוצאות

המענה לשאלת המחקר מאורגן סביב שתי השאלות האופרטיביות, להלן התוצאות:  
**א.** מהן התימות העולות ממכתבי הייצוג העצמי, קרי באילו אשכולות של יכולות וכישורים המועמדים בחרו לתאר את עצמם? תמונה קבוצתית נמצא שהמועמדים בחרו לתאר עצמם באמצעות התייחסות לארבע תימות מרכזיות; ארבעה אשכולות, שכל אחד מהם מאגד בתוכו התייחסות לכישורים ויכולות מסוג אחר, מהם עולה התמונה הבאה:

1. יכולות וכישורים אקדמיים
2. כישורים ויכולות בתחום הפדגוגי-חינוכי
3. יכולות וכישורים אישיותיים כלליים
4. יכולות וכישורים בתחום החברתי והבין-אישי.

בדיקת שכיחותם של אשכולות אלה במכתבי הייצוג מעלה את התמונה הבאה (ראו תרשים 1): במקום הראשון הופיע בשכיחות הגבוהה ביותר אשכול 2; רוב המועמדים (75%) בחרו להתייחס אליו. במקום השני נבחר אשכול 4 – אצל 63% מהמועמדים. במקום השלישי – אשכול 3, הוא הופיע כמעט אצל מחצית המועמדים (42%), ובמקום האחרון, אשכול 1 – אצל כ- 1/3 מהמועמדים בלבד (38%).

**תרשים 1: מאפייני הייצוג העצמי של המועמדים לפי אשכולות ושכיחות הופעתם במכתבי הייצוג העצמי**



**ב. לאילו איפיונים התייחסו בתוך כל אשכול?**

בתוך אשכול 1, האקדמי, זוהו שני מקבצי איפיונים ששכיחותם דומה זו לזו (ראו להלן תרשים 2). כך ב-69% מהמכתבים הוזכרו הישגים גבוהים, ואילו ב-70% מהם – יכולות גבוהות.

**בתיאור הישגים**

- התלמידים תיארו עצמם כמצטיינים בבית הספר היסודי, בחטיבת הביניים ובעיקר בתיכון. חלק מהמכתבים התמקדו בהישגים לימודיים פורמאליים: הישגים אקדמיים גבוהים במיוחד לאורך השנים, סיומם בהצטיינות, מספר יחידות גבוה בבחינות הבגרות ופרסים ומלגות, כמו בדוגמא הבאה:
 

את לימודי התיכון סיימתי בבית ספר בחולון בהם למדתי מתמטיקה, אנגלית, פיסיקה, כימיה וערבית ברמה של 5 יח"ל. בתום לימודי התיכון זכיתי להיות התלמידה היחידה לקבל מלגת וולף, אשר ניתנה על ידי תורמת חיצונית לתלמיד בעל הישגים לימודיים גבוהים והצטיינות חברתית. (348)
- היו שהוסיפו ביסוס לטענת היותם "אנשים מצטיינים" תוך התייחסות לתחומים נוספים שבהם הם הצטיינו/מצטיינים. דוגמת הצטיינות בספורט לצד הצטיינות האקדמית:
 

מהבחינה האישית, לאורך כל שנתיי [...], נחשבתי לתלמיד מצטיין, עם תעודות "משעממות". נבחרתי מספר פעמים למצטיין השכתי ואף פעמיים למצטיין עירוני וארצי. בבית הספר התיכון, למדתי בכיתת מדעים והגברתי את מקצועות המתמטיקה, אנגלית, פיסיקה ומחשבים. צד נוסף בו השקעתי מאמצים רבים, במהלך שנים אלו היה הספורט [...]. הפסקתי לשחק בצורה תחרותית, כשהגיעו הבגרויות. ספורט נוסף בו הצטיינתי הוא הכדורסל [...]. (58)
- היו שבחרו לתאר, נוסף לציונים וההישגים האקדמיים, גם את יכולותיהם הקוגניטיביות הגבוהות, שסייעו להם עד כה, ואשר תסייענה להם להצטיין באופן אקדמי גם בעתיד:
 

הגבוהות, שסייעו להם עד כה, ואשר תסייענה להם להצטיין באופן אקדמי גם בעתיד:

- במהלך כיתה י"א החלטתי (בעצה אחת עם הוריי) לסיים את כל הבגרות בשנה זו כדי לחסוך שנה ולהגיע לשיבה הגבוהה, וב"ה עמדתי בכך (ממוצע תעודת הבגרות מעל 110) [...] ב"ה ניחנתי בכושר הסברה ופישוט מעולה, ועשיתי בו שימוש רב במהלך השנים [...]. זכיתי גם בסקרנות גדולה לידע, וביכולת תפיסה מהירה [...] (47)
- אני מתאימה לתוכנית [...] בגלל שאני שולטת טוב מאוד בשפה העברית למרות שהיא לא שפת האם שלי ואותו דבר גם לגבי השפה האנגלית. דבר זה יכול לעזור לי בלימודים, דבר שייתן לי יתרון על תלמידים אחרים. בנוסף, יש לי יכולת הבנה ולימוד גבוהה מאוד, דבר שיכול לסייע לי תוך כדי הלימודים [...] וכך בעצם [...] אוכל להשתלב באווירה האקדמית [...] במכללתי. (99)

בתוך אשכול 2, הפדגוגי-חינוכי, זוהו שלושה מקבצי איפיונים שהועלו במכתבים (ראו להלן תרשים 2).

א. ידע פדגוגי מניסיון קודם, תואר במכתבי הייצוג של רוב המועמדים (88%) וכלל בדרך כלל התנסויות מסוגים שונים ובמסגרות חינוכיות מגוונות:

כששמעתי על תפקיד המורות החיילות, ידעתי מיד שזה מה שארצה להיות [...]. התקבלתי למסלול ייחודי של חיל החינוך [...] במסגרת "החברה להגנת הטבע" [...]. שרתתי "בבית ספר שדה גולן וחרמונים" הנמצא בקצרין [...]; הוכשרנו בתחומים מקצועיים שונים, רכשנו ידע נרחב וכלים פדגוגיים מגוונים, התחלנו למלא את תפקידנו כמדריכות טיולים ומדריכות חינוך סביבתי [...]. בנוסף השתתפנו באופן שוטף בפעילויות שונות של "החברה להגנת הטבע" ו"בית ספר שדה גולן". במסגרת הדרכת הטיולים נחשפתי לאוכלוסיות מגוונות: הדרכת תלמידי תיכון [...], תלמידי בית ספר יסודי, מסגרות בלתי פורמליות כגון תנועות נוער, מחנות קיץ [...], טיולי מבוגרים, וטיולים של ילדים בעלי צרכים מיוחדים, ההדרכה הייתה הן במסגרת פנים – כמורה בכיתה והן בשטח. החשיפה לאוכלוסיות רבות ומגוונות אלו, ו[...] בקשת הגילאים השונה דרשה ממני לעשות התאמות ייחודיות לחומרי ההדרכה ולדרך העברת החומר [...]. במסגרת זו למדתי כיצד מתמודדים עם סוגים שונים של ילדים ביניהם ילדים עם לקויות למידה, הפרעות קשב וצרכים ייחודיים. [...] (2)

ב. הידע הפדגוגי שנרכש במסגרת התנסויות קודמות, כגון:

1. כיצד לתת הרצאות, כיצד לערוך ניסויים או כיצד לנהל הוראה דיאלוגית:

בצבא שירתי כמדריכה במוזיאון הפלמ"ח ברמת אביב. [...] נחשפתי למגוון רחב של אוכלוסיות: תלמידים, חיילים, תיירים ואוכלוסייה אזרחית. ההתמודדות עם סוגי אוכלוסיות שונים חייבה אותי להתאים ולהגיש את התכנים בצורה שונה לחלוטין [...]. שאלה שהעסיקה אותי במיוחד הייתה כיצד אני יכולה להטביע חותם, קטן ככל שיהיה, בשעתיים הקצרות שיש לי עם כל קבוצה וקבוצה. עוד נושא שהעסיק אותי [...] איך לשמור לאורך כל ההדרכה על דיאלוג פתוח עם הקבוצה שבו גם אני וגם הקבוצה אקטיביים בו בעת [...]. על ביצועי כמדריכה קיבלתי משובים חיוביים מאוד [...] (95)

2. משיכה ולהט לעסוק בחינוך והוראה שצוין אף הוא בשכיחות גבוהה. (77)
- אני מאוד אוהב אותם [את הילדים] ורואה את החשיבות העצומה בחינוך, אך שהכל מתחיל בחינוך [...]. (28)
  - לפני כשנתיים, התחלתי לתרגל במרכז הלמידה (לקראת מבחנים פסיכומטריים) וגיליתי את יכולת ההסברה שלי. מאז אני חולם איך אני עומד מול כיתה ומעביר להם את כל מה שהרבה מורים לא הצליחו לעשות לפניי. אני חושב שמגיעה לי הזכות לקחת חלק בתוכנית המצוינות של משרד החינוך משום שקודם כל, יש בי חלום ללמד, להעביר ולחלוק את כל מה שיש לי עם בני הנוער שכל-כך צמאים לדעת עוד. יש בי מוטיבציה גדולה לעסוק בהוראה ולראות איך התלמידים שלי כובשים עוד פסגה, איך הם מסתכלים עלי בחיוך אחרי שהצליחו להבין עוד משהו שלא הצליחו לפני [...]. (262)
3. תכונות אישיות שמעידות על ההתאמה לחינוך והוראה (25%). דוגמת סבלנות, חוש הומור, אמפתיה, ותכונות נוספות אותם המועמדים מציינים ומקשרים להצלחה אפשרית בחינוך והוראה.
- במכתב הבא המועמד מציין את יכולתו לפשט נתונים ולהציגם באופן המתאים להוראת תלמידים שונים, וכך לחבב עליהם את הנלמד. ובדבריו: יש בי יכולת לפשט את הנתונים ולהציג אותם בצורה ברורה ונעימה שתביא התעניינות ואהבה אצל הלומדים, יש לי סבלנות [...] ואורך רוח לקחת חלק בתהליכים החינוכיים והחזוייתיים במהלך הלימודים. (31)
  - הדגשת כישרון מוסיקלי חוש הומור כמאפיינים מסייעים להצלחה יש לי גישה טבעית עם ילדים, אני מאוד אוהב אותם ורואה את החשיבות העצומה בחינוך, אך שהכל מתחיל בחינוך. זכיתי להיות כשרוני במוזיקה, ואני מתכוון להשתמש במוזיקה בהוראה שלי [...]. בנוסף אני מאוד מצחיק, עברתי הכשרה כליצן רפואי, ואני מתכוון לגרום לאווירה שמחה בכיתה. (28)
- בתוך אשכול 3, יכולות ואיפיונים אישיותיים-כלליים יכולות ואיפיונים מעבר לתחום ספציפי כהוראה ו/או חינוך. כאן זוהו שלושה מקבצי איפיונים (ראו להלן תרשים 2).
1. מוטיבציה והתמדה (השכיח ביותר: 71% מהמועמדים התייחסו לאשכול זה) אני אוהבת למידה עיונית ואני משערת שתתאפשר לי למידה מעמיקה ורחבה יותר מאשר הלמידה בתיכון – שהייתה במידה רבה מכוונת בגרות. מצאתי את עצמי במהלך שנות התיכון מחפשת להעמיק ולהבין את הנלמד ביסודיות ומתעניינת בתחומי ידע נוספים. ועל כן אני מבקשת להתקבל למסלול מצוינות. (130)
2. יזמות, חברתית בעיקר (45%). לאורך רוב שנותיי בבית הספר היסודי והתיכון, שימשתי כיו"ר מועצת התלמידים ויזמתי אין סוף מהלכים למען חברי התלמידים. לימדתי קריאה ילדים עם בעיות קשב, ארגנתי יוזמות חברתיות למען הקהילה (תרומות בגדים, סופגניות לחולים בחנוכה, מכתבים לחיילים, עזרה לעיוורים ועוד). (58)



## 3. חדשנות ויצירתיות (21%).

- לדעתי התוכנית תיתן לי את היכולת לממש את היצירתיות [...] שיש בי. (343)
- ישנם כמה יתרונות אצלי כמו יכולת הציור, ההקשבה, ההתחברות עם האחר הרצון לעזור ולתרום, כתיבת סיפורים בשפה האנגלית [...] אני מחברת סיפורים ומפרסמת אותם באתר "wattpad" שהוא אתר עולמי לסופרים צעירים שמרכזו בקנדה ושזכתה במאות קוראים מסביב לעולם. (104)

בתוך אשכול 4, החברתי והבין-אישי, זוהו שלושה מקבצי איפיונים (ראו להלן תרשים 2).

1. עשייה למען החברה, התנדבות, מעורבות בקהילה ומחויבות כלפיה (81%).  
המעורבות הקהילתית היא ערך חשוב שגדלתי עליו. חשוב שכל אחד יתרום לחברה לפי יכולתו. בתוך הכפר הייתי מעורבת בפעילויות של מחנות קיץ, סדנאות בנושאים של תזונה נכונה ומניעת אלימות בין בני נוער, עבודות יד לימודי אנגלית, ביקורי קשישים וחולים בבתי חולים במיוחד בחגים. בנוסף אני עוזרת לשתי תלמידות מבית ספר יסודי בהכנת שיעורים. (292)

2. אמפתיה כלפי הזולת, אכפתיות גבוהה ורגישות חברתית (48%).  
במסגרת השירות הלאומי עשיתי בנתניה בשכונת מצוקה [...] בבית ספר יסודי וכקומונרית בסניף בני עקיבא [...]. סניף של בני העדה האתיופית וכן משפחות במצוקה כלכלית. מטרתם [...] הייתה לקדם אותם מבחינה התנהגותית, אישית וחברתית, תוך כדי העברת שיעורים פרטיים לילדים המתקשים, מפגשים אחר הצהריים, הכנסת מדריכים להדרכה. ישיבות צוות, פעילויות שונות וטולים. היה לי חשוב להבהיר להם שמקום מגוריהם והסביבה בה הם נולדו לא חייבים להשפיע על אורח חייהם ועל ההתנהגות. כאשר התחלתי את תפקידי הסניף מנה כ-25 חניכים וכאשר סיימתי – [...] כ-85 חניכים. דבר עקרוני נוסף [...] היה לי חשוב שהמדריכים יהיו אתיופים גם הם (כמו החניכים) ולא שיביאו במקומם מדריכים מסניפים אחרים, ולכן [...] הוספתי לצוות עוד 6 מדריכים מהעדה, עשיתי להם סדנאות הדרכה רבות על ידי מעבירים חיצוניים, בוגרים של הסניף ועל ידי. (10)

3. מנהיגות (19%). כאן מפורטים סוגי מנהיגות שונים שהמועמדים מתארים לגבי עצמם (בשירות לאומי, בבית הספר, בתנועת נוער או בצבא) ומצפים שקבלתם לתוכנית תאפשר להם לפתח אותה גם בתחומי החינוך וההוראה:

ולכן, על אף הנוחות שהציע תפקידי כחיילת פשוטה בחרתי לצאת לקורס קצינים דרך חיל השלישות [...]. הקורס כלל בין היתר: לילות ללא שינה, מסעות פיזיים, מבחני כושר עצימים, ניווט ללא מפה ובעיקר העצמת יכולת הפיקוד, שמכילה בתוכה את המנהיגות מחד והפעלת סמכות מאידך, הן מול הפקודים והן מול המערכת הצבאית. בקורס הקצינים [...] בלטה ההתמודדות המנטלית שהביאה להעמקת יכולותיי וכישורי, במיוחד בסיטואציות בזמן אמת מול מפקדיי ומול חבריי לצוות. בין השאר למדתי על סבלנות, לקיחת אחריות, עמידה במחויבויות, שיתוף ועבודת צוות לצד תחרותיות (56).

בתרשים מספר 2, מפורטים האשכולות, ובתוכם האיפיונים שהוזכרו לגבי כל אשכול, ושכיחות הימצאותם במועמדים, כמו כן ניתן לראות בו את קבצי האיפיונים שזוהו בכל אחד מארבעת האשכולות, ושכיחותם אצל המועמדים.

תרשים 2

שכיחויות הופעתם של מקבצי האיפיונים בכל אשכול שהוזכר על ידי המועמדים

<p>עשייה למען החברה, התנדבות, מעורבות בקהילה ומחויבות כלפיה 81%</p>	<p>מוטיבציה והתמדה 71%</p>	<p>ידע פדגוגי מנסיון קודם 97%</p>	<p>יכולות קוגניטיביות גבוהות התומכות במצוינות אקדמית 70%</p>
<p>אמפתיה כלפי הזולת, אכפתיות גבוהה ורגישות חברתית 48%</p>	<p>יזמות 45%</p>	<p>משיכה ולהט לעסוק בחינוך והוראה 77%</p>	<p>הישגים אקדמיים גבוהים במיוחד 69%</p>
<p>מנהיגות 19%</p>	<p>מוטיבציה והתמדה 21%</p>	<p>...תכונות</p>	
<p>אשכול מספר 4 יכולות וכישורים בתחום החברתי והבין-אישי</p>	<p>אשכול מספר 3 יכולות וכישורים אישיים כלליים</p>	<p>אשכול מספר 2 כישורים ויכולות בתחום הפדגוגי-חינוכי</p>	<p>אשכול מספר 1 יכולות וכישורים אקדמיים.</p>

\* סדר שכיחויות יורד בכל טור: מלמעלה (השכיחות הגבוהה ביותר) למטה (השכיחות הנמוכה ביותר)

\*\* תכונות שמעידות על ההתאמה לחינוך והוראה

דין

מחקר זה בודק את האופן שבו בחרו מועמדים לתוכנית רג"ב להציג עצמם בפני מי שאחראים על ההחלטה אם לקבלם לתוכנית באמצעות מכתבי ייצוג עצמי. הנחת היסוד הייתה שהמועמדים, כמו במקרים אחרים ומקצועות אחרים, יבחרו להבליט מאפייני אמת מכלל אישיותם, כפי שהם תופסים זאת. לפי הנחת יסוד זו, בחירתם במה להתמקד מתבססת על מאפיינים שמבליטים את ייחודם ואיכותם, ובו זמנית גם תואמים את האופן שבו הם תופסים מה נדרש כדי להתקבל לתוכנית המיועדת למצטיינים בהוראה.

לשם עריכת המחקר השתמשנו במכתבי ייצוג עצמי המשמשים כחלק מתהליך מיון מועמדים לתוכנית. לשם אישוש תקפותם ככלי המשקף באופן מהימן ויציב את מאפייני המועמדים, ערכנו מחקר תיקוף בנפרד וקודם למחקר הנוכחי.

לבוגרי התוכנית שהחלו לפני שלושה מחזורים, ובנפרד ממחקר זה, נשלחו מכתבי הייצוג שהוגשו ארבע שנים קודם לכן. הם נתבקשו לקרוא ולהגיב על תכנם ותקפותם. נמצא כי 88% מהבוגרים טענו בתגובתם שלא היו משנים את המכתבים וכך למעשה תיקפו אותם. לדבריהם: אז כמו גם היום בסיס אמונותיהם נשאר כפי שהוא משתקף במכתביהם. הדבר נכון לשעתו ולארבע שנים לאחר מכן הן לגבי האופן בו הם ייצגו את עצמם והן לגבי האופן שבו התייחסו להתאמתם לתוכנית. גם מקרב 12% האחרים, שלא אישרו את מה שכתבו אז, אף לא אחד כתב שהדברים לא היו נכונים לאותה התקופה אלא שהם השתנו מאז.

ברם, במחקר זה ביקשנו לעשות במכתבי הייצוג שימוש נוסף. לאמור, ללמוד מהם המאפיינים שהמועמדים כקבוצה תופסים ככאלה שבהם כדאי להם להתמקד/לספר/לתאר על מנת להיבחר לתוכנית. כלומר לאלו מאפיינים כדאי להם להתייחס במכתביהם על מנת שיימצאו מתאימים לתוכנית המצוינים להוראה – רג"ב. אילו מאפיינים ויכולות הם בחרו להציג? להבליט במיוחד? מהי התפיסה הקולקטיבית שניבטת ממכתבי הייצוג שלהם לגבי איפיוניהם של מי שמועמדים לתוכנית יוקרתית זו, ורוצים להתקבל אליה?

מניתוח ממצאי המחקר עולות מספר נקודות מעניינות במיוחד:

א. יש דמיון רב בין מאפייני המועמד הרצוי לתוכנית, כפי שאלה מוגדרים בתפיסה הקולקטיבית והמורכבת של המועמדים לרג"ב, לעומת אלה המופיעים בספרות המקצועית והמחקרית העוסקת בדמות המורה המצוין.

למרות שבספרות המקצועית אין הסכמה על מאפייני המורה המצוין (קלויר, 2010) עדיין רוב הגישות חולקות מספר מאפייני ליבה משותפים, גם אם בניסוחים שונים (קלויר, שם). ביניהם גם ארבעת אשכולות המאפיינים הבאים לביטוי גם אצל המועמדים לרג"ב. לפי תפיסתם הקולקטיבית, המשתקפת במכתביהם, ארבעת אשכולות הכישורים והיכולות החשובים על מנת להצטיין בהוראה הינם: 1. יכולות וכישורים אקדמיים; 2. כישורים ויכולות בתחום הפדגוגי-חינוכי 3. יכולות וכישורים אישיים מסוימים; 4. יכולות וכישורים בתחום החברתי והבין-אישי. הנחת היסוד שלנו הייתה שבעת כתיבת המכתבים כיוונו המועמדים את עצמם לפי התפיסה, שהצטיינות באיפיונים, המשתייכים לארבעת אשכולות אלה, הם אלה החשובים והקריטיים על מנת להתקבל לתוכנית. לפיכך הם השתדלו לתאר את עצמם בהתאם.

ב. מסתמן שמבין ארבעת האשכולות: זה המתייחס להצטיינות הפדגוגית-חינוכית (אשכול 2) ובתוכה מרכיב הלהט והתשוקה ללמד, להשפיע ולשנות ואף זה המתייחס להצטיינות החברתית והבין-אישית (אשכול 3) ובתוכו האכפתיות, האמפתיה והרגישות החברתית נמצאו כדומיננטיים ביותר במכתבי הייצוג של המועמדים לרג"ב. האשכול שזכה לאיזכור רחב ומפורט על ידי רוב המועמדים (75%) הוא הפדגוגי-חינוכי והמאפיין הבולט ביותר בו מבחינת שכיחותו הוא הידע והניסיון הקודם, כולל הצלחות קודמות (שתוארו אצל 88%), ובצידו מרכיב התשוקה והלהט להשפיע, ללמד, לשנות, לחנך, להיטיב (נזכר אצל 77%).

המרכיב הדומיננטי הבא החברתי והבין-אישי המתבטא באשכול 4. אשכול זה מופיע אצל רבים מאד מקרב המועמדים במכתבי הייצוג (63%). גם כאן הניסיון והצלחות הקודמות הופיעו בשכיחות גבוהה במיוחד (81%). לאלה מצטרפות האמפתיה, האכפתיות והרגישות החברתית, שנבחרו על ידי כמעט מחצית מהמועמדים (48%), כדי לייצג את עצמם כמי שמתאימים לדעתם לתוכנית. הדגשות אלה, המתייחסות במחקר זה למאפייני המועמדים לתוכנית, מעניינות משתי נקודות מבט עיקריות: ראשית מדובר ביכולות ואיפיונים שנמצאו כקריטיים להצלחתם של מורים (קס, 2012). שנית, מאפיינים דומים לאלה שנמצאו כאן נמצאו גם במחקר אחר שעסק בצפיפותיהם ותפיסותיהם של סטודנטים ברג"ב לעומת סטודנטים בתוכניות הכשרה אחרות מ-14 מכללות אקדמיות לחינוך בארץ. באותו מחקר

(Ariav, Maskit & Klavir, 2014) נמצא כי מה שמייחד את הסטודנטים מרג"ב לעומת אחרים הוא הלהט, תחושת השליחות החברתית והרצון העז לפעול מתוך אמון בצדקת הדרך. נראה איפוא שמדובר במועמדים איכותיים ולאחר מכן בסטודנטים איכותיים שרואים עצמם כמי שעשויים להצטיין בחינוך; ואשר ההצטיינות בעיניהם היא אותה תשוקה שיש בהם לעשות ולשנות, אותו להט ללמד ולהיות מתנכים מצוינים. אין אלא לקוות שאיפיונים אלה, שנראה שהם הקריטיים להצלחתם בהוראה – קודם בעיניהם של המועמדים לרג"ב, לאחר מכן גם בהיותם סטודנטים בתוכנית – ימשיכו לכוון אותם גם בשדה. כי שם, כדברי תדמור (2010), יש להם חשיבות עצומה על הצלחתם של המורים להשפיע ולעצב את זהותם של תלמידיהם ולהוביל גם אותם להצלחות.

ג. ההצטיינות האקדמית איננה דומיננטית בתיאור העצמי של המועמדים לתוכנית. ממצאי מחקרנו מעידים, שדווקא ההצטיינות האקדמית, ובכללה הישגים מעולים ויכולות אקדמיות בולטות, תוארו אמנם על ידי המועמדים, אך שכיחותו של אשכול (38%) מעידה על חשיבותו הנמוכה בעיניהם. ממצא זה מעניין משתי סיבות: האחת, מפני שמועמדים אלה, שהצטיינותם האקדמית אינה מוטלת בספק (שכן לולא זאת לא היו מקבלים אפשרות להציג את מועמדותם), דווקא הם ברובם בחרו שלא להזכיר הצטיינות זו, ובוודאי שלא להבליטה בייצוגם העצמי. האחרת, מפני שגם בספרות המקצועית, מודגשת חשיבות ההצטיינות האקדמית של מורים בהצלחת תלמידיהם. כך למשל, בדו"ח OECD, 2005 נכתב כי הממצאים מצביעים על כך, שמורים אפקטיביים הם אנשים אינטליגנטיים ובעלי השכלה המיטיבים להתנסח ולהתבטא, וכי ממצאים אלה הינם: עקביים יחסית. ממצא נוסף עליו הדוח מצביע שתלמידים לומדים טוב יותר עם מורים שעומדים בהצלחה במבחנים הבודקים יכולת מילולית, למשל. אולם מנגד יש הטוענים, שלא נמצא בהכרח קשר מובהק בין מצוינות אקדמית לבין איכות ההוראה ואיכות הלמידה (ECS, 2003), וגם אם נמצא קשר, לא מדובר בגורם החשוב ביותר להצלחה בהוראה. נראה איפוא, שכמו בסעיף א', גם כאן יש הלימה בין תפיסת המועמדים לבין החוקרים: אלה גם אלה נוטים להתייחס למצוינות האקדמית כמרכיב חשוב אך לא עיקרי להצלחה בהוראה.

ד. יכולות וכישורים אישיותיים כלליים כיצירתיות, התמדה, ויזמות (אשכול 3), כמעט שאינם זוכים לאיזכור.

למרות שבמחקרים רבים, העוסקים במאפייני המורה הטוב בעיקר בשנים האחרונות, מודגשות דווקא תכונותיו האישיות כמוטיבציה, יצירתיות, יזמות, דבקות במטרה (ראו למשל: נבט, 2010; Henriksen, 2014) נראה שבקרב המועמדים לרג"ב מרכיב זה כמעט שאינו זוכה לאיזכור. רק 30% מהמועמדים פירטו אותם במכתביהם כחלק מצויר דיוקם העצמי. אפשר שהסיבה לכך היא שתכונות אלה אינן מופיעות בתוך התפיסות שגיבשו לעצמם מניסיונם הקודם לגבי המורה המצוין. עם זאת הדבר מטיל אחריות רבה על תוכנית ההכשרה שלהם להביא למודעותם את חשיבותם של מאפיינים אלה להצלחתם כמורים ולזמן להם אפשרויות לפיתוח איפיונים אלה על מנת שיוכלו להיות מנהיגים טרנספורמטוריים בכיתותיהם, בבתי הספר ובמערכת כולה (Pounder, 2006).

## סיכום

ניכר, שהמועמדים לתוכנית מעדיפים להתמקד באיפיונים הקשורים לחינוך והוראה, לחברה ולמעורבותם בעשייה מיטיבה, משמעותית ולא מובנת מאליה. מכתבי הייצוג העצמי פרשו לפנינו מגוון בלתי נדלה של דוגמאות, שכיסו מנעד חינוכי חברתי רחב ועשיר, שבו המועמדים היו מעורבים. מגוון העשייה ועוצמת הלהט כלפי החינוך והחברה, שמצאנו במכתבים, עוררו אצלנו תחושת כבוד, התפעלות לנוכח הזכות לקבל מועמדים כאלה לתוכנית וחזקו אצלנו את תחושת האחריות הכבדה המוטלת על כתפנו למנף פוטנציאל אנושי מצוין זה במסגרת תוכנית ההכשרה הייחודית. עת קראנו את המכתבים התעוררה בנו תחושה של אמירה קבוצתית של המועמדים, המנוגדת בתכלית למילות השיר: "רק על עצמי לספר ידעתי/צר עולמי כעולם נמלה". היכולות האקדמיות והקוגניטיביות הגבוהות לא הודגשו על ידי המועמדים, זאת על אף שאלה מאפיינות אותם, שכן כאמור, לולא כן לא יכלו להגיש מועמדות לתוכנית. עובדה זו מוסיפה ומגדילה את תחושת האחריות המוטלת במהלך ההכשרה על התוכנית, על מוביליה ועל המכללות המכשירות, שכן מדובר במועמדים שלמרות שהם ניחנו ביכולות קוגניטיביות ואקדמיות אלה, הם מדגישים בעיקר את היכולות החינוכיות והחברתיות שבאמצעותן ניתן להכשירם להיות מורים מצוינים המשלבים גם יכולות, קוגניטיביות ואקדמיות, גם תחושת שליחות ולהט וגם רגישות חינוכית ומחויבות חברתית עמוקות.

## מקורות

- בירנבוים, מ' (1997). **חלופות בהערכת הישגים**. רעננה: רמות.
- גבתון, ד. (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך צבר-בן יהושע, נ' (עורכת) **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. תל-אביב: דביר. (עמ' 306–257).
- חזור ראש האגף (2017). רג"ב (ראש גדול בהוראה). תוכנית המצוינים במכללות האקדמיות לחינוך לשנה"ל תשע"ח. חוזר מיום י"ח בשבט, תשע"ד; 14 בפברואר 2017.
- <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Metzuyanut/HoraotNehalim/>
- נבט, נ' (2010). מורים יצירתיים חשובים יותר ממבחני פיז"ה. אתר דה מרקר, דצמבר 2010. Available at: <http://www.themarker.com/misc/1.583782>.
- קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. **דפים** (49), 11–42.
- קופפרברג, ע' (עורכת) (2010). **חקר הטקסט והשיח: ראשומון של שיטות מחקר**. ירושלים: מוסד ביאליק ואוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- קלויר, ר' (2010). סטודנטים מצוינים – הכשרה ייחודית – מורים מצוינים. **מעוף ומעשה**, 13, 166–194. Available at: [https://card.achva.ac.il/Journals/pdf/2010\\_7.pdf](https://card.achva.ac.il/Journals/pdf/2010_7.pdf)
- קלויר, ר' ומגיד, נ' (2016). החוויה של למידה מצמיחה ושמחה בסביבה רב תרבותית: פורום הסטודנטים הבין-מכללתי של תוכנית רג"ב (ראש גדול בהוראה). כעת, 2, 43–63.
- קס, א. (2012). להתבונן, להכיר וליישם – אישיות המורה כמוקד המרכזי בהכשרת מורים. **ביטאון מכון מופ"ת**, 49, 41–44.

- רפאלי, ר' (2016). *הזהות האישית והמקצועית של סטודנטים להוראה והקשר שלהם למניעים לבחירה בהוראה*. מכון מופ"ת.
- שקדי, א (2004). שיטות איסוף הנתונים, בתוך *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני: תיאוריה ויישום*. תל-אביב: רמות, (91–89; 79–69).
- תדמור, י. (2010). מיהו "המורה המשפיע". נדלה מתוך: <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3945119,00.html>
- Anghelache, V., & Bentea, C. C. (2012). Dimensions of teachers' attitudes towards educational change. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 598–602.
- Ariav, T., Maskit, D., & Klavir, R. (2014). When I Shall Be a Teacher: Exploring Expectations of Honors Student Teachers About Working as Novices. In: American Education. Research Association (AERA) 3–7.
- Baumeister, R. F., & Hutton, D. G. (1987). *Self-presentation theory: Self-construction and audience pleasing*. In *Theories of group behavior* (pp. 71–87). New York: Springer
- Blömeke, S., Hoth, J., Döhrmann, M., Busse, A., Kaiser, G., & König, J. (2015). *Teacher change during induction: Development of beginning primary teachers' knowledge, beliefs and performance*. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13 (2), 287–308.
- [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/50499/author-version-10763\\_2015\\_9619.pdf?sequence=5](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/50499/author-version-10763_2015_9619.pdf?sequence=5)
- Brown, J. d. (1998). Self- Presentaton. In *The Self* (pp. 160–189). new york: Routledge.
- Christy, A. G., Seto, E., Schlegel, R. J., Vess, M., & Hicks, J. A. (2016). Straying from the righteous path and from ourselves: The interplay between perceptions of morality and self-knowledge. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42 (11), 1538–1550.
- Coglaiti, S. (2014). Exploring the Impact of the Common Core State Standards Implementation Through the Eyes of Teachers', Parents', and Administrators' Beliefs and Attitudes Related to Reading Instruction. Available on-line at: [https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1685&context=gradschool\\_dissertations](https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1685&context=gradschool_dissertations).
- Corbin, J., & Strass, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- De Cremer, D., & Tyler, T. R. (2005). Am I respected or not? Inclusion and reputation as issues in group membership. *Social Justice Research*, 18 (2), 121–153.
- DOI: 10.1007/s11211-005-7366-3. Available on-line at: [https://pure.uvt.nl/ws/files/689899/SJR2005DaveTom\\_respect\\_pdf](https://pure.uvt.nl/ws/files/689899/SJR2005DaveTom_respect_pdf).
- ECS (2003). Eight questions on teacher preparation: What does the research say? *Denver. Colo.*: Education Commission of the States.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38 (1), 3–19.
- Gee, J. P. (2015). *Unified Discourse Analysis: language, reality, virtual worlds and video games*. Routledge.

- Henriksen, D. (2014). Full Steam Ahead: Creativity in Excellent Steam Teaching Practices, *The Steam Journal*, 1: Iss. 2, Article 15.  
DOI: 10.5642/steam.20140102.15 Available at:  
<http://scholarship.claremont.edu/steam/vol1/iss2/15>.
- Hoban, G. F. (2004). Seeking quality in teacher education design: A four-dimensional approach. *Australian Journal of Education*, 48 (2), 117–133.
- Katz, S. (2014). Selecting Students for a Program for Excellent Student-Teachers in Israel- Another Perspective, 3 (1), 1–10. <https://doi.org/10.5923/j.database.20140301.01>.
- Klavir, R., & Goldenberg, J. (2014). Graduate follow-up studies as a means to advance and improve a program for excellent students. *Gifted and Talented International*, 29(1–2), 147–159.
- Klavir, R., & Goldenberg, J. (2017). Policy-shaping graduate follow-up studies: the case of a program for excellent students in colleges of education. *International Journal of Innovation in Education*, 4 (4), 227–248.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20 (1), 77–97.
- OECD, 2005. Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers, Synthesis Report, Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, Directorate for Education, Education and Training Policy Division.
- Popper-Giveon, A., & Keshet, Y. (2016). 'It's Every Family's Dream': Choice of a medical career among the Arab minority in Israel. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 18 (5), 1148–1158.
- Pounder, J. S. (2006). Transformational classroom leadership: The fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, 34 (4), 533–545
- Schlegel, R. J., & Hicks, J. A. (2011). The true self and psychological health: Emerging evidence and future directions. *Social & Personality Psychology Compass*, 5 (12), 989 – 1003.
- Schlenker, B.R. (2007). Self-Presentation. In Tracy, J. L., Robins, R. W., & Tangney, J. P. (Eds.). *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 542–571). Guilford Press.
- Shayshon, B., & Popper-Giveon, A. (2016). 'These are not the realities I imagined': An inquiry into the lost hopes and aspirations of beginning teachers. *Cambridge Journal of Education*, 1–17. Advance online publication. doi:10.1080/0305764X.2016.1214238.
- Williams, E. F., & Gilovich, T. (2008). Conceptions of the self and others across time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34 (8), 1037–1046.
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Baliousis, M., & Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the authenticity scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55, 385–399.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and teacher education*, 8 (2), 137–149.

## ההיגיון הכפול' בהכשרת מורים להוראת התנ"ך

### מלכה שנוולד

במאמר נבחנים מרכיבי הידע-תוכן-פדגוגיה (Shulman, 1986) של מתכשרות להוראת תנ"ך ואמונותיהן בנוגע להוראת המקרא. המאמר נערך על סמך נתונים שהצטברו בשנים תשע"ה-תשע"ו במסגרת אימוני הוראה בסגנון מעודד הבניית ידע. מערכי שיעור, תצפיות, רפלקציות שנבדקו נותחו על פי מושגי ההכנה (Mansilla & Gardner, 1997) סגנון ההוראה (קצין 2008) והפרשנות האישית של הכתובים (חלאבי, 2007). השפעת סגנון הדרכה מעודד הבנייה נבחן בהתאם לתחומי הלמידה וההוראה בתכנית הלימודים: בקיאות בסיפור המקראי, ניתוח לשוני והעמקה רעיונית בפרשנים. כעשר סטודנטיות פיתחו את שיעוריהן סביב הרעיון המרכזי, באופן שבו העיסוק בלשון הכתובים והרעיון הפרשני היבנו את הרעיון השלם. ניתוח השיעורים המודגמים מתחקה אחר שינוי בתפיסות הסטודנטיות את עצמן ואת הערכתן המחודשת לידע הקיים. מגמת המאמר להצביע על הקשר הדינמי בין בסיסי הידע הנרכש בתכנית ההכשרה לבין ההתנסות בשדה. המסקנה: האינטגרציה בין הידע העיוני לבין טיפוח ההכנה והחשיבה, כפי שבאה לידי ביטוי בתחומי ההדרכה הפדגוגית, עשויה להפירות את תכנית ההכשרה ולומדיה גם יחד.

### מבוא

שגרת יומו של ילד ישראלי סובבת סביב חוק חינוך חובה, ומיום החלת החוק על לימודי התיכון נמנים בני נוער רבים על מסגרת בית הספר. בהיות בית הספר מעוגן ברשימת חובותיהם של צעירים אלה, הוא מושם במבחן מתמיד, מושא לביקורת. תהיה דעתו של מי שתהיה, הצעידה היומית לבית הספר הפכה לחלק מהנוף בשגרת החיים. מי שאמונים על טיב השאלה האישית הם המורים, שגירי תרבות שבידיהם מופקד התלמיד. ערך פיקדון זה עלום בעיני הצופה מהצד; האם יבינו את נפשו, האם ישכילו לעורר אותו ללמידה, ולאן זו תנחה אותו? על שאלות אלה אין דרך להשיב, הן תוברנה עם הזמן ושוב תיזכרנה בדיון אינסופי. נדמה שהמידה הראויה לכל הורה הבא בשערי בית הספר היא אומן, אותה תקווה שילדו יצליח. מהו, אם כן, מקור כוחו של מורה מיטבי? המכללות להכשרת מורים מציעות בפני פרחי ההוראה מגוון שיטות ותיאוריות מחקריות. ואולם, השמת העיון התיאורטי אינו עניין פשוט; ההתנסות המעשית במרחב הבית ספרי עתידה לעצב את דרכו של המורה. שלב ביניים זה



מלווה על ידי מדריך מטעם המכללה להכשרת מורים (הוא 'המדריך הפדגוגי'), והוא התומך בסטודנט לכדי הסתגלות מיטבית.

אימוני ההוראה מתקיימים במסגרת פורמלית הכוללת עיון מושכל בתנ"ך ומפרשיו, ובקיאות רבה בתיאוריות חינוכיות. הסטודנט, מצדו, עתיד לעבור תהליך אישי מורכב. נוכחות המדריך עשויה להיות רבת משמעות; כמדריכה פדגוגית בחרתי בגישה הקשובה, גישה המאפשרת התפתחות אישית ומקצועית של פרה ההוראה. השראה לגישה זו נבחרה לאור המחקרים, דוגמת דאלינג-האמונד (Darling-Hammond, 2000) הטוענת כי ההכשרה המוקדמת של פרחי ההוראה נדרשת למכלול של ידע בצד מיומנויות, התנהגות, ערכים, גישה אישיותית של התבוננות ויכולת תמידית של שיפוט.

זיהוי מרכיבי ידע המורים וגבולותיו נדון במחקרו הרחב של Shulman (1986, 1987). הוא הציב שלושה מרכיבים עיקריים: ידע התוכן (Content Knowledge), הידע הפדגוגי של התוכן (Pedagogical Content Knowledge) וידיעת תכנית הלימודים (Curricular Knowledge). המרכיב האמצעי (כינויו P.C.K) זכה להתייחסות מיוחדת 'כפרדיגמה חסרה' (Shulman, 1986): מדובר בשילוב סגולי של הבנת תחום התוכן עם ייצוגי הבנתו בתפישת התלמיד. לאמור, יכולתו של המורה לייצג את התוכן בייצוג הולם היא מומחיות בלעדית למורה המיטבי. Shulman (1986) מייחס לידע המתפתח מקום מרכזי בהבניית ידע-תוכן-פדגוגי; הוא מאמין שהידע משתנה ומתפתח, בעיקר מפני שזה מצוי בתהליך דו-כיווני מתמיד. יש לראות בהוראה עצמה תהליך עמוק של למדנות (scholarship of teaching); סיטואציה הבוחנת, כמו ב'מעבדה', תהליכים של ידע תוכן פדגוגי.

בידיעה שתחום האימון ראוי לצמוח בגיבוי ידע ומודעות קוגניטיבית, החלטתי להבנות את ההכשרה בתבנית פתוחה במידת האפשר: הליכים מעמיקים אלה עשויים להתקיים באופן מיטבי דווקא בסביבה תומכת (פרופסיונאלית, תיאורטית) ורפלקטיבית (Schon, 1987). שקדי (2016) תיאר את הקווים העיקריים של גישה המעודדת הבנייה: זוהי, כאמור, גישה ממוקדת תלמידים, המבוססת על תפיסה קונסטרוקטיביסטית של ידע ולמידה. בניגוד לתפיסה הפוזיטיביסטית, המניחה שקיימת מציאות אובייקטיבית והידע משקף אותה, זו הקונסטרוקטיביסטית מלמדת שידע אינו משקף מציאות מוחלטת, אלא הוא מושג הנבנה בתודעה. מכאן המסקנה, שהאדם אינו יכול לדעת את המציאות באופן אובייקטיבי. לפי תפיסה זו, תהליך היווצרותו של הידע הוא תהליך מורכב ואינטראקטיבי של בנייה ויצירת פרשנות סובייקטיבית. הידע שנוצר יחסי ומשתנה. ניתן להגן עליו בעזרת טענות ונימוקים, אך אינו ניתן להוכחה. הידיעה נמצאת בתוך בני האדם ולא מחוצה להם, והם בונים אותה מתוך אינטראקציות עם אחרים ועם הסביבה.

הבחירה בגישה מעודדת הבנייה אינה קלה. קיום תנאי למידה מעודדי הבנייה נסקרו במחקרה של קצין (2008), שאותם סיכמה בארבעה עקרונות: האחדת נושאים ל'אשכולות' של 'רעיונות גדולים', הרלוונטיות של הלמידה עומדת במרכז העניינים, קישור לרצף במציאות (ביוזמת התלמידים), ותמיכת ממושכת של הקבוצה בתהליך הלימודי. לכך נדרשים אמצעי הוראה, מתוכם אמנה שלושה:

1. בהוראה ללמידה קונסטרוקטיביסטית, המורים מעודדים פעילות חקר של תלמידים באמצעות שאילת שאלות פתוחות ומעוררות מחשבה, ומדרכנים אותם להציג שאלות זה לזה, לקיים רב-שיח בינם לבין עצמם ועם המורה.
  2. המורים מנסחים מסגרת למטלה, תוך שימוש במינוח קוגניטיבי כמו: לסווג, לנתח, לנבא וליצור. הם משתפים את התלמידים בהתנסויות שעשויות לעמוד בסתירה להיפותזות הראשוניות שלהם, ואז ממריצים אותם לפתח דיון ולהעלות שאלות ורעיונות נוספים.
  3. המורים מדרכנים את התלמידים להמשיג ולהעריך את דבריהם ומאתגרים את חשיבתם על ידי בקשת שכלול, הרחבה והעמקה; מנסים להתחקות אחר הבנות התלמידים לגבי מושגים ורק אחר כך, לפי העניין והצורך, מציגים את הבנותיהם שלהם לגבי אותם מושגים. מעמד הסטודנט, בשלב זה, מורכב: מצד אחד, ולפחות בעיני תלמידי בית הספר, הוא מורה (שוליה), ומצד אחר – עדיין נבחן כתלמיד מהמניין. כפילות זו היא טבעה של שגרת אימוני ההוראה: היעד של פרח ההוראה הוא שינוי עמדות התלמיד בכיתת בית הספר, ויעדי המדריך הפדגוגיה הם שכלולם (כמו במעלה שנייה).
- השיח מבוסס ברובו על מטרות ההוראה שהוגדרו בתכנית הלימודים במקרא ('התכנית הישנה' לחמ"ד, תשנ"ג). הציר שעליו התכנית סובבת הוא הציות ל'התנהגות היחיד והחברה בישראל', מערכת שהולמת את תרבות עם ישראל ומורשתו: אמונה מוצקה, הבאה לידי ביטוי בקיום מלא של חובה הלכתית (גורל עתידנו תלוי בקיום המצוות), אמונות יסוד (קדושת התנ"ך, זיהוי תקומת ישראל עם תהליכי הגאולה), ודרך סלולה להבנת הטקסט הכתוב (על פי הפרשנות הקלסית, מדרשי ההלכה והאגדה). התלמיד, מצדו, מתרגל את העקרונות, והמציאות הדינאמית 'להארת התחומים שבהם מתיישמות מצוות התורה ומתקיימות הלכה למעשה'. בנוסף ליעדים בתחום האמונה והרגש, התכנית מציעה מדרג דרכי הוראה, המשרטט את התפתחות הלמידה.
- בשנת תשע"ד נכתבה תכנית לימודים שונה, ובה צוינו ארבעה יעדים: שניים מהם עוסקים בעמדות התלמידים, ושניים – אופרטיביים הנוגעים להתנהגות ('מחויבות למצוות התורה וערכי המוסר הנלמדים ממנה'), ולמיומנויות למידה ('הקניית דרכים ללימוד תורה כממשיכי מסורת הלימוד לדורותיה'). הקשר הרציף שבין היעדים סדור על פי מעגלי חיים: מאמונת היחיד ('מפגש עם דבר ה''), למעשי היחיד ('מחויבות למצוות'), אל המעגל הלאומי ('הזדהות וחיזוק הקשר עם העם וארצו'), ואל הקשר הרב-דורי ('לימוד תורה בהמשך למסורת רבת שנים'). בחינה אחרת של יעדים אלה מלמדת על שימת לב רבה לספיריטואליזם של תפיסת העולם: כמחצית מהיעדים נוגעים לתודעה, ריגוש, זהות, שיוך ועוד. יעד אחר מציב את דמות הבוגר כשומר על מסגרת הלכתית מקובלת. בחינת היחס בין העיסוק הישיר עם הכתובים לבין ההתנהגות המצופה מן הבוגר מלמדת שהתכנית יומרנית ביותר.
- מאמר זה עוסק בקשר העמוק שבין הפדגוגיה, תכנית הלימודים, והסטודנט המתכשר. בבסיס הדברים מונחת התפיסה שהמתכשר חווה שינוי עצמי. נתאר את הליכי החשיבה שמתעוררים בו בלימוד פרקי מקרא; נבדוק אם מסגרת אימון מעודדת הבנייה מעוררת אותו להוראה בדרך זו גם כן, ומהם מאפייני הלמידה שהמתכשר הביא לידי ביטוי. הדוגמאות

לקוחות מדיווחים של פרחי הוראה בחוג לתנ"ך במכללת תלפיות. המסקנה עשויה לתרום לתחום החשוב של הפדגוגיה להוראת המקרא (היא 'הפרדיגמה החסרה').

### תהליכי הוראה למידה בגישה מעודדת הבנייה

בשנים תשע"ה–תשע"ז הנחיתי שש קבוצות של סטודנטיות מתכשרות להוראת מקרא במסלול העל יסודי במכללת תלפיות, דבר שהביאני להיכרות עמוקה עם עשרות סטודנטיות צעירות העושות צעדים ראשונים לקראת השתלבות בשדה ההוראה. שגרת האימון קבעה בתכניתנו הוראה שבועית בשלושה עד ארבעה שיעורים יומיים. חלוקת השעות כללה הכנה אינטנסיבית, לימוד עמיתים, ניתוח דרכי הוראה, רפלקציות חוזרות, ועוד. כמי שמודעת לעומס בו נתונות הסטודנטיות הקדמתי להתנות את ההוראה בלוח זמנים: הלימוד הדיסציפלינארי יחל בתחילת הסמסטר, תכנון ההוראה והלמידה יגובשו כשבועיים לפני מועד השיעור, והמערך יושלם שבוע קודם לכן. משמעת הזמנים התובענית הייתה תנאי קדם להבניית תהליך פורה.

מבין המתכשרות הרבות היו כעשר שעשו שימוש בדרכי הוראה מעודדות הבנייה (קבוצה זו מהווה כחמישה עשר אחוז מכלל הסטודנטיות שהנחיתי). מבדיקת חומרי ההוראה שלהן (מערכים, תיעוד שיעורים, רפלקציות ועוד) עולה שקיימים אי אלו מרכיבי הוראה-למידה קבועים, הניתנים להמשגה. בדברים הבאים אתאר את דרכן: תחילה אסביר את ההקשר העיוני, אחר אנתח את יעדי ההוראה והלמידה, ולבסוף אתיחס לשינוי התודעתני של הסטודנטיות. תודתי מסורה לכל הסטודנטיות שניאותו להעמיד לרשותי חומרים יקרי ערך אלה.

### תוכן המקרא ולשונו

חקר הכתוב המקראי העסיק דורות קוראים והוגים. עיני רבים ניבטות ב'כתוב' המקראי ובפענוח התקבלותו במשך אלפי שנים. לכתוב זה הועמסה משמעות עצומה, כמאמר חז"ל: 'התורה, במה היתה כתובה? על גבי אש לבנה באש שחורה' (תנחומא בראשית, א). המעמד האונטולוגי של הכתוב העסיק בעלי הלכה והוגים בעת הקלאסית. כן התפתחו זרמים רבי משמעות שעסקו במובן הלשוני של הכתוב. ככל שנקפו השנים רבו דרכי הפירוש, ומול כל אלה ניצב המורה המבקש להביא את הכתובים באופן שיעורר למידה. נראה שהעושר הטמון בידע התנ"ך דומה ליער עבות, אולם בעיני תלמידי בית הספר נכון לומר: "מרוב עצים לא רואים את היער".

היכרות שפת המקרא וידיעת רויה הם בבחינת תנאי קדם ללימודו. לפיכך המפגש עם הכתוב המקראי מהווה יעד עצמי, ומשמעותו עשויה לעורר השראה לימודית. בשיעורי ההתנסות למדתי להעריך את מעמד הקריאה בתנ"ך, על כן יוחדה לה שימת לב רבה. הסטודנטיות מצדן יצרו מיומנויות הוראה למידה מגוונות, הנחלקות לשני תחומים עיקריים: 1. פענוח תוכן ורצף יחידות ארוכות, 2. פיצוח לשון ושיח הכתוב של יחידות תוכן קצרות. מרביתן נוצרו לנוכח הקשיים של תלמידים, מורים ופרחי הוראה. מערכי השיעור נבחנו בפריזמה זו, במדרג שנקבע לפי איכות העוררות הלימודית: מהקריאה המפרשת מילולית, ועד זו שמעוררת שאלות הבנה.

### מרצף מילולי למציאות מורכבת: אונס דינה

חדווה ביקשה ללמד בכיתה זו את הפרק שעוסק באונס דינה בת יעקב ובתגובת בני משפחתה (בראשית לד). מעבר לתוכן הקשה, גילן הצעיר של התלמידות מציב אתגר נוסף. השיעור נפתח בסיפור מקדים: דינה יצאה להתראות עם חברותיה בשכם, העיר הסמוכה. במהלך היכרותה עם בני המקום נלקחה באונס על ידי שכם. אביו, שהיה מנשיאי המחוז, פנה אל יעקב בבקשה להסדיר את נישואי השניים. לעומת תגובתו המאופקת של האב, בניו (אחי דינה) ערכו הסכם מדומה שתוצאותיו – נקמה קשה בכל זכרי העיר. חדווה בחרה לבסס את סיפור בהפעלה לימודית: היא ביקשה לערוך את הסיפור בעזרת צורות גרפיות. המטלה עוררה תגובות מעניינות: היו תלמידות שחילקו את הפרק לעניינים, וסידרום על פי רצף עוקב. היו שעשו שימוש במרחב הדף, מיקמו את מעשה שכם בראש הדף ואת תגובת האחים כנגד תגובת האב. קבוצה אחרת התייחסה למרחב הגאוגרפי של העיר שכם, ומיקמה חלקים מהסיפור לפי מקום התרחשותו: בתוך העיר, ומחוץ לה (מול 'פני העיר', בראשית לג, יח). התגובות השונות מעידות, שהמטלה הייתה חיונית: העברת המרחב המילולי אל המרחב הדו-ממדי (בתרשים) ואפילו התלת-ממדי (במפה) היה נתון להבנה של התלמידות. המטלה שחדווה הגדירה עשויה להתברר באומדנים שפרקינס הציע (Perkins, 1992). במחקרו הנגיד את ביצועי ההבנה לביצוע שגרותי, המתאפייין בשינון. לצורך העניין נוכל לציין את בחירתן של קבוצת התלמידות לחלק את הפרק לחלקים קצרים, וליצור רצף סיפורי. פעולה זו חוזרת בשיעורי מקרא העוסקים בסיפורת, ואינה מציתה את החשיבה היוצרת של התלמידים. לעומת זאת הקבוצה שמיקמה על הדף את תגובת האחים כנגד תגובת האב העלתה את רמת הדיון לשאלה עקרונית: מה הביא את האחים לתגובתם הקיצונית, ומדוע יעקב ביקר את התנהגותם? השאלה הזו פותחת דיון ערכי חשוב, מעודדת גמישות מחשבה, שהיא משאת נפש המחנך להבנה, כפי ש-Perkins (1992) הגדירו: 'היכולת לחשוב בגמישות ולפעול בעזרת מה שידועים'. נראה שהקבוצה השלישית שתרגמה את סכמת הפרק לפי זירות ההתרחשות היטיבה להבין את המרחב הגאוגרפי, וגם בכך יש גמישות שחורגת מנורמות מקובלות. מעבר לביצועי ההבנה של התלמידות, יש לעמוד על החשיבה הגמישה של חדווה: בחירתה להציג שאלה פתוחה מאתגרת. היא לא התבססה על המודל המוכר (ונוח לפרחי הוראה) אלא העזה להעביר את מרכז כובד הפעילות הלימודית ליוזמת התלמידות. היא הוכיחה שהלמידה הקונסטרוקטיביסטית מעודדת את התלמידות לגילוי רבדים פנימיים של הסיפור. סיום השיעור הוקדש לדיון בהבדל בין תגובת הבנים (הלוחמניים) לתגובת יעקב (השקול). חדווה ביקשה מהתלמידות לעיין בפסוק: "וַיֹּאמֶר יַעֲקֹב אֶל־שָׁמְעוֹן וְאֶל־לֵוִי עֲבַרְתֶּם אִתִּי לְהַבְאִישֵׁנִי בְּיָשֵׁב הָאָרֶץ וּבְכַרְזֵי וְאֲנִי מְחִי מְסָפֵר וְנֶאֱסָפוּ עָלַי וְהִכּוּנִי וְנִשְׁמַדְתִּי אֲנִי וּבֵיתִי" (בראשית לד, ל), ולפסק אותו (ביחידות משמעות קצרות). לנוכח הסגנון השירי (פרוזה שקולה) התלמידות התקשו למלא את המטלה, לכן היא הציעה לערוך את הפסוק בסדר חלופי, ואף לשבץ מילים משלהן בתוך לשון הכתוב. הדבר תבע מאמץ רב: פיצוח הרעיון המרכזי, פירוש מילים, הבנת תוכן, ומעל לכל – מתן פשר להתנהגות יעקב. המוטיבציה הייתה גבוהה, במיוחד לאחר שהתקשו להצדיק את תגובתו המסויגת. כצופה מהצד, הופתעתי לגלות עד כמה

העיסוק המילולי-פרשני הפך להיות כתב אישום/הצדקה להתנהלות יעקב. כמה תלמידות הציעו לשכתב את הפסוק כך:  
 ויאמר יעקב אל שמעון ואל לוי (יעקב אמר לשני בניו):  
 (הם רבים) [העם] כנעני ו[העם] פריזי  
 [ו]אני מתי מספר (אנחנו מעטים),  
 (עוד מעט) [ו] נאספו עלי והיכוני, ונשמדתי אני וביתי!

עכרתם אותי (סכסכתם אותי) להבאישני (וסיכנתם אותי בקרב) יושב הארץ!!  
 הפעילות המילולית הוצגה בעניין רב, חדווה הייתה מעורבת רגשית. ההצלחה ניתנה להסברים שונים: התסכול שהבנות חשו לנוכח האיפוק המופלג של יעקב עוררה אותם לדיון, ותבעה מהן להצדיק את השיפוט שלהן. הן התעוררו לוויכוח קולני וגייסו טענות לשוניות להצדקת עמדתן.  
 סטון ויסק (1997) העמידה את ה'הוראה לשם הבנה' על ארבעה מרכיבים: פוריות הנושאים, הגדרת יעדי הבנה, ביצועי הבנה והערכה מתמשכת. את הראשון תיארה בנושא שמעניין את התלמידים, מלהיב את המורים, מרכזי למקצוע, מאפשר גישות מכיוונים שונים, מתקשר לתחומי מידע אחרים, דברים מעוררי ויכוח ותובעים שיפוט. אין ספק שהפעילות בכיתה התאפיינה במרכיבים אלה, אלא שהצלחתה היתירה של חדווה הייתה בהנעה שיצרה אל פירוש פסוק המנוסח בלשון ארכאית. העובדה שהוויכוח התלהט בכיתה מלמדת שהרובד הלשוני בכתובים עשוי להיות מוצא ויעד בתכנון הוראה.

#### מריתמוס ספרותי לקצב מציאותי (פרקי אברהם)

סגנון הסיפור המקראי נודע בעושרו הרב: ספרות מחקרית רבת היקף הוכיחה שקצרה היריעה מלהכיל את דרכי הסיפור המקראי. כמקובל בקורסים אקדמיים, גם בשגרת אימוני ההדרכה אנו נוהגים לבסס עצמנו על פירות המחקר. על פי אחת מהאבחנות הספרותיות הקלסיות אנו עומדים על ההבדל בין דיווח (report) לסצנה (scene); לאמור, פרקי התנ"ך מעמידים בפנינו נוסחים שונים של סיפור – במעין שחזור ההתרחשות, או בדיווח ענייני. עושר זה מציב אתגר ומחייב את המורה לתכנון מוקפד.

הכנסת האורחים של אברהם (בראשית יח) הוא דוגמא לפרק סצינה, כפי שפולק (1994) טען:  
 בפרשת אברהם באלוני ממרא מעוצבת הסצינה בצורה תוססת מאוד (בר' יח, א – טו). אחרי פתיחה בציון כולל ובתיאור מצב ("והוא יושב פתח האוהל כחום היום") ממשיך המספר בפסוקית הכרה, המציינת מצב אף היא ("והנה שלושה אנשים ניצבים עליו"), כדי לסיים ברצף פעולות מהירות: "וירא וירוח לקראתם מפתח האוהל וישתחו ארצה" (פסוקים א-ב). אברהם פונה אל הפמליה בדברים ארוכים, אך קצובים ומלאים חילופים: "אם נא מצאתי חן בעיניך אל נא תעבור מעל עבדך".

בעקבות הלימוד, אפרת הנהיגה בכיתה האימון שלה הרגל: לימוד יחידת הפסוקים ייפתח בניתוח חלקי הדיבור, והמשכו בתובנות. נדגים זאת במטלת הלימוד שהנחתה בשיעור תורה שבכיתה ז:

1. עייני בספר בראשית פרק יח, פסוקים א-ח; סמני את הפעולות שעושה אברהם.
2. כמה פעלים כלולים בפסוקים, מה את למדה מריבוי הפעלים?

למעשה, אפרת גיבשה אסטרטגיה המסייעת להבין את הנקרא, ועודדה תהליכי חשיבה: ראשית הנחתה למנות ולהעריך את תופעת ריבוי הפעלים (שאלות 1–2). בשלב זה עוררה דיון בדבר מסקנות התלמידות, ומכאן קצרה הדרך להבין את מצוקת אברהם בעיני רש"י (פירושו על אתר): "מצטער שלא היו אורחים באים".

מנסילה וגרדנר (Mansilla & Gardner, 1997) בחנו את המאפיינים של הבנת הידע והבנת המשמעות בלימודי ספרות והיסטוריה. אפיוני הידע במחקרם מסתמנים בשינוי האמונות האינטואיטיביות, וביכולת לטעון טענה מתוקפת במושגים מובנים. המיומנות שאפרת יצרה סללה דרך לשני השלבים: פענוח מרכיבי הכתוב ופעילות לשם הבנה. על כך יש להוסיף שחשיבתה היצירתית מעידה על מעורבות גבוהה. טיב המעבר הוא משימוש מכני, מבלי להבין את המערכת המושגית אל חיפוש ספונטאני אחר שאלות ותכליות מהותיות, המובילות את החקירה האנושית. אפרת התיקה את רמת הבנתה המתודית מחיקוי לזו המעוררת למידה. הסיטואציה ההוראתית זימנה בפניה את שכלול רמת ההבנה שלה; ספק אם הייתה עומדת על האבחנה העיונית הנזכרת שלא במסגרת ההוראה.

הידע הדיסציפלינרי והתובנה שאפרת הפיקה עמדו לה בהקשרים נוספים: כשלימדה בכיתה ז את סיפור מסעות אברהם (בראשית יב) היא הנחתה את התלמידות לשתי מטלות: לאתר את שמות המקומות במפה, ולחבר את ציוני מקום למסלול אחד. עד מהרה התלמידות שרטטו קו המחבר את מסעות אברהם המשתרעים על פני הסהר הפורה כולו. כיוון שהייתה נחושה בדעתה להוכיח את מסירות אברהם לשליחותו, פנתה לתובנה הטבעית של התלמידות, ופתחה בדיון בכיתה: עד כמה התורה מעריכה את מסע אברהם? היו שציינו את הסגנון הלקוני של התורה, ומכאן למדו שקשיי המסע בלתי נמנעים, והיו שהוכיחו תבונה מיוחדת: לשון הכתובים חסכנית, יש להיזהר בהשוואת אורך הכתובים להערכת משמעות, ואדרבא, ככל שהמלים מעטות כך מדמיינים את הדרך הארוכה. דבר שמוותר כר פורה לדמיונו.

עתה משנכנסו התלמידות לעובי הדיון, אפרת הזכירה שחזון השליחות כלל שבע הבטחות מופלגות:

וַיֹּאמֶר ה' אֶל־אַבְרָם לְךָ־לְךָ מֵאֲרָצְךָ וּמִמּוֹלְדֹתְךָ וּמִבְּיַת אָבִיךָ אֶל־הָאָרֶץ אֲשֶׁר אֲרָאָךְ: וְאַעֲשֶׂךָ לְגוֹי גָּדוֹל וְאַבְרָכְךָ וְאֶגְדָּלְךָ שְׁמֶךָ וְהָיָה בְּרָכָה: וְאַבְרָכָה מְבָרְכֶיךָ וּמְקַלְלֶיךָ אָאֵר וְנִבְרָכְךָ כִּי כָּל מְשֻׁפָּחַת הָאָדָמָה: (בראשית יב, א–ג).

היא ביקשה מהתלמידות לקשר את מסע אברהם (המקוצר) לאריכות לשון הברכות המובטחות. שאלתה נוסחה בקצרה: בפסוקים א–ג אנו קוראים על שפע הבטחות, בפסוקים ד–ט אנו למדים על מסע ארוך (וחסכני במילים). נסו לקשר בין שני הנתונים. התלמידות הגיבו בתשובות שונות, רובן זיהו את הברכה המופלגת כגמול למסע הקשה. זו הייתה הוכחה לשליטה של אפרת בידע הדיסציפלינרי וביכולתה לייצגו במערכת מושגית (הגמול במקרא).

דוגמה זו מעידה באחת על תרומת אימוני ההוראה ללמידה התיאורטית של לימודי הדיסציפלינה, באופן שבו הידע הדיסציפלינרי בחוג לחינוך ובחוג לתנ"ך משלימים זה את זה.

**מימוניות חשיבה או ייצוג המציאות (פרקי המשכן)**

הוראת התנ"ך מזמנת סוגות ספרותיות מורכבות. מסגרת האימון כוללת פרקי לימוד מאתגרים, כמו המשכן וכליו (שמות כה-מ): יחידה בת ששה עשר פרקים, ארוכה ומחזורית, המתארת את ייסוד המרכז הדתי בלב מחנה ישראל. בפרקים אלה יש ללמוד על המרחב המקודש: ארון עדות, שולחן לחם הפנים, מנורה, מזבח הקטורת ומזבח העולה. סגנונם משלב דיווח ארוך ומיעוט סצנות. הוראתם מוערכת כאתגר מיוחד.

ברכה הכינה את שיעוריה הכנה מרובה; כיוון שהנושא נשכח, היא חזרה ולמדה אותו שנית. נראה שהיטיבה להפוך את החיסרון ליתרון: היא למדה אותו כבוגרת ורעננה את ידיעותיה בכמה יסודות מתחום החשיבה. ב"מסמך מנחה למתכנני תכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה" (משרד החינוך, 2009), שבו הסתייעה, היא למדה על הגישה המשלבת פיתוח חשיבה והבניית ידע.

המסמך מציע גישה מובנית: פיתוח חשיבה עשוי לסייע לתלמידים לעבור מלמידה פסיבית, של שינון או זיכרון, ללמידה משמעותית, שנקשרת במערכות נוספות. הכותבים המליצו 'לעסוק בתכנים אלה ברמות קוגניטיביות גבוהות הדורשות הפעלה של אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה'. הנחת היסוד של הוראה מסוג זה היא 'שידע הוא דבר מה מורכב, מתפתח ומשתנה, שנוצר על-ידי הפרט תוך אינטראקציה עם אחרים, ושמצריך ברור והצדקה' (משרד החינוך 2009, 4-5).

הנחות יסוד אלה עזרו לברכה בהכנת השיעור. כנקודת מוצא לשיעור בחרה ב'ידע מצריך ברור והצדקה'. היא ערכה את הוראת פרקי המשכן סביב המבנה הפואטי, והתובנות העולות ממנו. האסטרטגיה העיקרית שהנחתה אותה הייתה השוואה, באמצעותה למדה שנוסח הפסוקים מציג את כלי המשכן כולם בתבנית חוזרת: שם הכלי, החומר ממנו עשוי, מידותיו, כיצד מניידים אותו, מקומו במרחב המשכן. הגילוי העצמי שחוותה הדהים אותה, ומאותו רגע העריכה מחדש את הידע שלה.

תחת רושם זה בחרה להציג את הכלים השונים כמו בתעודת זהות. היא ביקשה מהתלמידות לעיין בפסוקים המתאימים (שמות כה, י-טז) ולרשום: 'אילו קטגוריות יש בתעודת זהות של הארון, לפי הפסוקים?', היא הזכירה את התבחינים המקובלים (שם פרטי, משפחה, כתובת) והתלמידות הקישו תבחינים חדשים: שם, מיקום, גודל, מה עושים בו. תבנית תעודת הזהות הקלה את ההבנה שכל שאר הכלים ערוכים באותו סדר. השוואת הדמיון בין הכלים הצדיקה את תעודת הזהות שיצרו.

בשלב זה התעוררו התלמידות לשאלה ביקורתית: מדוע ארון העדות נזכר ראשון? רובן סברו שהסיבה לכך היא חשיבותו; חלקן סברו, שאמנם הארון הוא החשוב, אבל ההיגיון מחייב לבנות את מסגרת המשכן קודם להצבתו בו.

כמדריכה פדגוגית הופתעת לגלות עד כמה התלמידות הצטרפו ללמידה: הן בררו מידע המצוי בפסוקים רבים ובזמן קצר, ועסקו בהצדקת הנוסח בפרק. כך הן למדו פרטים שהוטמעו בתבניות חשיבה. ברכה הייתה נלהבת מיחידת הפסוקים, התלהבותה 'הדביקה' את התלמידות ששמחו להצטרף אל החוויה.

הצגתי שלוש דוגמות, המתארות את דרכם המורכבת של פרחי הוראה לקראת הוראה מושכלת: מחד גיסא נדרשים למומחיות בלשון התנ"ך, ומאידך גיסא מחויבים לחשיבה מעמיקה. בשלושת הסעיפים הוצגה הטונספורמציה של הידע כפי שהתרחש בזמן ההוראה. הראיתי כיצד השילוב הציב את הסטודנטית המתכשרת כלומדת עצמאית – ועל פי רוב כלומדת מחדש. בכוח הדברים להצביע על הנחיצות הברורה של הנחייה פדגוגית, כלומר: אימוני ההוראה אינם תחום יישומי אלא פלטפורמה עצמאית מעודדת הבניית ידע. להלן נציג שלוש דוגמות נוספות המגלות טפח מעולם האמונות של המתכשרים, כפי שבא לידי ביטוי במעשה ההוראה.

### משמעות בעקבות לימוד מקרא

כמה מפרקי המקרא מעוררים דילמות הלקוחות מתחום ההומניסטיקה, בהן ערכים כמו נאמנות, מסירות, חיי משפחה, אחריות לאומית. מגמה מרכזית אחרת היא כמובן חיזוק האמונה בבורא עולם.

על פי רוב הגדרת לקח הפרקים אינו מוכתב בתכנית הלימודים, על כן רשאי המורה להציג אותה אמת פנימית באופן שמזוהה עם תפיסות משתנות. יתר על כן, העיסוק בשאלות של זהות מדריך את מורי המקרא להקדיש שימת לב יתירה לתהליכים חינוכיים. הערכת המרכיב טרם גובשה: תחום הערכת ההישגים טרם מיצה את שאלת הרלוונטיות, אך אין ספק שהשפעתה על הלמידה האפקטיבית עצום.

הרלוונטיות נבחנת בכוחה להסביר את המציאות, לפרש אותה ולפעול למענה. מסיבה זו הסטודנטיות הודרכו ללכד את המידע בשיעור סביב המשמעות המופקת ממנו, באופן שבו הידע הפורמלי בשיעור יהלום את הרלוונטיות שלו. ההנחיה הכללית הביאה אותן ליישומים מגוונים – כל אחת על פי אמונתה. התבוננות בשיעורים העמידה אותי על שלושה אופני מרכיב זה: המסרני, המפעיל, ומבנה ידע. אדגים את דבריי בשלוש דוגמות.

### ללמד, להרגיש (התפילה במשכן)

תכנית הלימודים הבית ספרית נועדה להכיר את המרכז הדתי על התרחשויותיו והשפעתו על שגרת החיים במדבר. החומש הקדיש להתרחשויות שבתוך המשכן חמישים פרקים בקירוב (!), ואם כן, ידיעת הנושא היא תנאי ללימוד רצף ספרי שמות-ויקרא-במדבר. הוראת הפרקים מאתגרת מבחינות רבות: אירועי המשכן ממקמים בהיסטוריה העתיקה של עם ישראל (המשכן, ולאחריו המקדש, פסקו בשנת 70 לספירה), מאז חורבן המקדש השתנתה התודעה והתרחקה מן המרכז הדתי. אם כן, מה עשוי לקרות בשיעור שיתיימר לעסוק במשכן וכליו? רעות התבקשה להציג את נושא המשכן, וכמו בסדר הכתוב, היא הקדישה את השיעור לחומרי הגלם: מתכות (זהב, כסף ונחושת), אבנים יקרות, עורות, עץ, טקסטיל ועוד שנאספו בקרב המוני ישראל בהתלהבות רבה.

לכשעצמי, דמיינתי מציאות של בתי מלאכה הומי אדם, שקועים בעשייה וחדורי מטרה נשגבת. הוראת הפסוקים דמתה כהזמנה לאטרקציה חושית של חומרי יצירה צבעוניים. לא כך סברה רעות. אומנם היא למדה את הפסוקים בלמידה מוקדמת, אך השיעור התפרט לכחמישה



עשר סעיפים ארכניים: כל אחד יוחד לאחד מהחומרים, שאותו התלמידים החליפו ללשונם, במיון חי/צומח/דומם. קצב השיעור נע מסעיף לסעיף, בניסיון לתרגום את לשון הכתובים. בעיניי זו הייתה החמצה; הרי אין ברשימת החומרים שום משמעות עצמית, בלי שתצורף לסיטואציה סיפורית. תהיתי, מה פסול היה בהכוונתי המקצועית, או היכן רעות כשלה. על שאלות אלה קיבלתי מענה בחלק אחר של השיעור, שם הבהירה את עיקר אמונתה:

הפסוק אומר "ועשו לי משכן ושכנתי בתוכם" מה זה אומר? הקב"ה בעצם אומר לעם ישראל: תבנו לי בית ואני אשכון בתוך הבית הזה [...] איזו הרגשה הייתה לכן לו הייתן יודעות שיש מקום בארץ ישראל שבו אפשר לבוא להתפלל, להגיד תודה, לבקש סליחה, מה הייתן מרגישות?

מובאה זו פתחה דיון ארוך; הסטודנטית כיוונה את התלמידות להבעת רגשות, ונטילציה של כיסופים לשיח ותפילה במרכז דתי. בסיום חלק זה סיכמה:

הקב"ה רצה שעם ישראל יביאו את עצמם למשכן, יעמלו ויעבדו קשה כדי שהמשכן יבנה ואז רק השרה את השכינה. באותה מידה היה יכול להוריד את המשכן מהשמיים, אבל הוא בחר שעם ישראל יעמלו.

אכן, קיים קשר ישיר בין פרקי המשכן לבניין המקדש: רעות היטיבה לייצג את הגעגועים שהובילו דורות של יהודים לעלות לרגל, בחירתה לסלול את השיעור אל כיסופים לבניין המקדש הייתה מובנת. למדתי שבחירה לעשות כך בהשראת מודל חינוכי שהכירה קודם לכן. למרות זאת, יש לומר שמוקד הרלוונטיות לא הלם את מרכיבי הידע בשיעור (איסוף תרומות של חומרי גלם). נראה שהיא התקשתה להזדהות עם התמונה ההיסטורית שחבויה בפרק המקראי, היא לא זיהתה שם מרכיב רגשי שנוגע לליבה. כמוצא למבוכה היא הגדירה שני מוקדים נפרדים לשיעור – הרגשי והפורמלי, הקדישה לכל יעד פרק זמן דומה, ואולי קיוותה שהפרוטוקול יוציא אותה ידי חובה. אך לא כך היה: מהקלטת השיעור ניכר שנוכחותה האישית הייתה גבוהה בהסבר הרגשי; שם הצליחה לרתק את תשומת לב התלמידות אליה, ובחלק האינפורמטיבי היא כמעט השתעממה.

שאיפתה של רעות להעמיד את התלמידות על תכלית לימוד פרקי המשכן דילגה על ממדי הפשט בכתובים: הגרעין העובדתי ומושגי הלשון לא הציתו את דמיונה. אין פלא, שהיא נאלצה ללמד בסגנון מסרני; תלמידותיה נותרו פסיביות.

### עוררות לקראת למידה (פרקי מצוות)

אופיו המיוחד של ספר הספרים ערוך בסוגות שונות, מהן כתובות בנוסחים משפטיים ומהן פרוזה. מסגרת ההוראה בכיתות מחייבת התייחסות לכל אחת מהסוגות. אורטל ואלה לימדו בכיתות ח-ט פרקי חוק עמוסים: אלה עסקה בפרשת 'משפטים' (שמות כא), ואורטל בפרשת 'קדושים' (ויקרא יט). האתגר היה מורכב: שתי הפרשות מנוסחות בנוסחים משפטיים מובהקים, פענוחן טעון למידה מייגעת, על אלה יש להוסיף אילוץ המערכת: כשלושה שיעורים מקסימום נועדו 'לכסות' את יחידות התוכן שלהן.

שתי הסטודנטיות התקשו לנסח תכלית ברורה. הפסוקים רחוקים מרחק רב מהתלמידות; הלשון קשה, כך גם הסיטואציה המתוארת. ההתלבטות הובילה אותן לפתרונות, שלהלן.

אורטל ריכזה את הלמידה בפסוקים נבחרים בוויקרא יט. הפסוקים נבחרו סביב נושא האוכלוסיות המוחלשות. היא הוסיפה ולמדה בהעמקה את הפירושים הקלסיים, היטיבה לערוך כרטיסיות מושכלות. לבסוף חששה שהרלוונטיות חסרה, ולכן בחרה לפתוח את השיעור בשיח חופשי על אחת מהאוכלוסיות המוחלשות בישראל: הזקנים. היא פתחה את השיעור בקריאת השיר "הילד הקטן והאיש הזקן" לסיילברסטיין. כשצפיתי בשיעור נדהמתי לגלות עד כמה התלמידות נענו לה.

אורטל שיערה שלימוד הפסוקים עשוי להיות תכליתי וברור. היא התנתקה מהשיח הרגשי ועברה לעבודה עיונית בפסוקים: שאלותיה על מיהות הזקן, הגר, העיוור התבססו על עיון בפרשנות. על כך הוסיפה איתור מידע הלכתי. הרוח בכיתה נפלה באחת: התלמידות התקשו להשיב על שאלותיה, והיא סייעה להן בפירוור מידע. מרום החוויה הרגשית נפלו התלמידות ליגיעה נוקדנית. תהיתי כיצד, אם בכלל, ניתן לגשר בין ראש השיעור לסיומו.

נראה שאורטל התמקדה בתכלית המוסרית של הסיוע לאחר. התלמידות נענו לה בחפץ לב, ואולם תכלית זו לא שירתה אותה במאמץ בפענוח לשון הפרשנות הביניימית. לו רצתה לקדם את הלמידה הפרשנית היה עליה לקרב את הדיון הרגשי אל התוכן הפרשני: למשל, פירוש רש"י מלמד גדרי קיום מצוות "והדרת פני זקן" (ויקרא יט, לב), הלא יכולה הייתה להציע בפני התלמידות את הגדר ההלכתית אגב הדיון המפורט, ולפחות לשלב את ההיגד של רש"י על לשון הפסוק: "ויראת מאלהיך" – יכול יעצים עיניו כמי שלא ראהו?! לכך נאמר "ויראת מאלהיך", שהרי דבר זה מסור ללבו של עושהו שאין מכיר בו אלא הוא, וכל דבר המסור ללב נאמר בו "ויראת מאלהיך" (רש"י, על אתר). נראה שהרלוונטיות לא הוגדרה דיה.

כך היה בשיעור שנושאו דיני העבד העברי של אלה. היא פתחה בשיעור מוחין סביב נושא העבד: ראשית הציגה בתמונות את סחר העבדים באמריקה של המאות השמונה עשרה והתשע עשרה, אחר תיארה את תנאי העבדות הקשים. התלמידות הקישו סיפור זה לתנאי העבודה של עובדים זרים, ואסירים בסין. קשת האסוציאציות הייתה רחבה (או חסרת שליטה), אלה חשבה שהגיעה השעה לעיין בפסוקים. כאן, בתפנית חדה, נדרשו התלמידות לנתח את מבנה לשון הפסוקים, להבחין בין מקרה לדין:

[ב] פִּי תִקְנֶה עֶבֶד עֲבָרִי שֵׁשׁ שָׁנִים יַעֲבֹד וּבִשְׁבַעַת יֵצֵא לְחֻפְשֵׁי חָנָם: [ג] אִם-כָּנְפוּ יָבֵא כָּנְפוּ יֵצֵא אִם-כָּבַעַל אִשָּׁה הוּא וַיֵּצְאָה אִשְׁתּוֹ עִמּוֹ: [ד] אִם-אֲדָנָיו יִתְּנֶלּוּ אִשָּׁה וַיִּלְדְּהֶלּוּ כְּנִיִּם אוֹ כְּנוֹת הָאִשָּׁה וַיִּלְדֶּיהָ תִהְיֶה לְאֲדֹנֶיהָ וְהוּא יֵצֵא כָּנְפוּ. (שמות כא).

הניסוח הקזואיסטי אומנם סייע בידי התלמידות, אך השיעור הפך לבלתי נסבל. העוררות לא שיקפה את הלימוד הלשוני שצפוי בהמשך השיעור. היא אומנם נקשרה בקשר רחוק, רעיוני, אך לא היה בה כדי להוביל ולהבנות ידע חדש.

השיעורים של אורטל ואלה עוררו את התלמידות לדיון הומניסטי, אך בבואן להצדיק את גרעין הלמידה שתיהן כשלו. במושגים שנזכרו לעיל הסטודנטיות לא הוכיחו בעלות ואוטונומיה על הידע הרב שצברו לקראת השיעור. אילו שאלו עצמן מה תכלית למידתן כבר בתחילת לימודיהן את יחידת הלימוד, היו מפתחות עמדה אישית שנובעת מתוך הידע ומובילה את הלמידה לקראתה.

האופי המסרני בשיעור של רעות (פרקי המשכן), וחוסר הקוהרנטיות בשיעוריהן של אורטל ואלה (פרקי מצוות), עורר אותי לחשיבה מחודשת בשאלת הרלוונטיות. מחקרה של חלאבי (2007), הבוחן בכלים של הרמנויטיקה את הדיאלוג בין הקורא לטקסט הספרותי, סייע בידי להבין שמקור הרלוונטיות מצוי בהנחות המוקדמות של הסטודנטית ובדיאלוג שנוצר בינה לבין הכתוב: למדתי להבין שרעות הלכה בעקבות קול פנימי של הכתוב: היא הביאה את חווייתה האישית לכיתה, זו המרגיעה; היא כיוונה אל המסר המרגיע, מעורר השלווה. אין פלא שהתלמידות הצטרפו ותיארו הרגשתן המיוחדת כ'הרגשה טובה, שמחה, רוגע!'. נוכל לאפיין את דרכה של רעות כפרשנות רחוקה מהמציאות הקונקרטיה בפסוקים (איסוף חומרי גלם), שהתנתקה מהרובד הפשוט. במושגי הפרשנות היהודית נכנה תפיסה זו 'דרשנית', המרחיקה את התוכן המקראי מההיסטוריה והפילולוגיה. עניינה העיקרי של דרך לימוד זו היא הבאת רעיונות ואידיאלים בענייני אמונות, מוסר, והשקפה, כפי ש' פרנקל (1981) תיאר: 'דרשות האגדה וגם סיפורי האגדה נוצרו - לא כמסורת ממושמעת של שינון (משנה) או הוראות של מעשים מחייבים (הלכה) - אלא כ"הגדות" חופשיות של חכמים אל קהלם, מתוך קשר חי בין ה"מגיד" לבין השומעים'.

לעומת זאת, אורטל ואלה הותירו את פירוש הפסוקים בהקשרם ההיסטורי. איתור התכלית של הידע נמצא בהדהוד: שתיהן עוררו את הניסיון האישי של התלמידות (טיפול בקשיש, או עובד זר). לדעתי אורטל ואלה לא נטו מהמשמע הקונקרטי (לשון והיסטוריה בכתוב), אלא גייסו את המרחב האישי של התלמידות כגירוי לחשיבה.

בהתייחס למושגי החשיבה (מוליסה וגרדנר) ולהרמנויטיקה (חלאבי) גם יחד, נראה, שתכלית הידע מוכרחה להיות קשורה לשימושי. ככל שהמורה יקשור בין הידע לתכליתו, כך ייתן תיקוף לתוכן השיעור. בהקשר המקראי יש לשאוב את הרלוונטיות של הפסוקים מתוך לימוד הלשון במושגי הפשט, כפי שמוכח מהדוגמא הבאה.

#### **לחשוב ולהרגיש, ללמוד ולהתרשם (פרקי תהלים)**

תפוצת מזמורי תהלים הופכת את הוראתם למאתגרת; אלה ידועים וכבר אין בהם לעורר עניין. זיוה הכינה עצמה הכנה מרובה להוראת תהלים (פרק ח). תוכן הפרק הוא פרק הודאה קוסמולוגית:

זיוה בחרה להנחות את הכיתה לפעולות טריוויאליות. היא ביקשה לשיים את חלקי המזמור ולציין שמות הזכרים בו. פשטות ההנחיה הביאה את התלמידות לתובנה ברורה: הפרק מבטא את התפעמות האדם מול שלמות הבריאה - היקום, האדם, החי ביבשה באוויר ובים. הן סיכמו בלשונן:

'זה אינסוף, ירח שמים, הוא מסתכל ומתפעל. אחרי זה הוא מדרג: מתינוק לבן אדם, ואחר כך לבעלי חיים... הוא אומר על כל הבריאה - מהאינסופי עד לדבר הקטן - הקב"ה, אני נדהם ומתפעל מהבריאה שלך!'

לאחר שלשון הכתובים הובהרה, הוסיפו התלמידות להקשות: האם השמות שהזכיר (ירח וכוכבים, עולל, אנוש, בהמות, ציפור ודגים ואניות) הם דווקאיים? האם המשורר מייחס לאדם אפסות או כוח שליטה? עקבתי אחרי השיח בשיעור, הערכת את ניהולו כמושכל. זיוה

הוכיחה שלימוד לשון הפסוקים או חלוקת המזמור עשויה להתקשר לתכלית חינוכית. סגנון ההוראה שלה היה מפעיל. הערכתי את הבחירה של זיוה, במיוחד לאחר ההתחבטות הארוכה שליוותה את הכנת השיעור. לא ייפלא שהאפקטיביות בהוראה הובילה מספר התלמידות להדהד את תחושת ההתפעמות:

כשהיינו בטול שנת, היה לנו עלייה מטורפת [...] כשעליתי לראש ההר ראיתי מלמעלה הכל. זה עשה לי טוב, וואו מה יש לנו בארץ!

בדומה לזיוה, הערכתי את שיעוריה של מרים שעסקה בפרקי ספר שמואל א, כ—כב העוקבים אחר שתי שנות מנוסתו של דוד מפני שאול. דוד חמק אל אזורים מדבריים, והיה נחוש לא לפגוע בכבוד המלכות. מרים התאמצה לאתר פרמטרים קבועים, ומצאה שתבנית הפרקים כוללת איום המלך, והתחמקות דוד. ברקע לתכנית זו משתנים פרטי מקומות ואנשים. התבנית הכוללת הביאה אותה להנחות את התלמידות לזיהוי מרכיבי הגמלון: רקע, סיבוך, שיא והתרה. היא הפכה את ההוראה להבניית ידע כשביקשה להתמקד באחת מדמויות הפרק ולספר את הסיפור בזווית ראייה שונה. שיעוריה היו ערוכים במיומנות קבועה.

התלמידות בכיתה ט התמסרו ללמידה, עלילת הפרקים הובהרה במידה רבה. הן הביאו לידי ביטוי ביקורת. כך למשל בעקבות שמואל א, כ—כב:

תלמידה א: למה שאול עושה את זה ככה? הרי כתוב בפרק ט ש"אין כמוהו בכל העם"?

תלמידה ב: זה היה "רוח רעה". כשהמליכו אותו היא טוב מאוד.

תלמידה ג: הכל בגלל קנאה [...] תחשבי שאת מלכה ועכשיו אומרים "לא!" עכשיו ממליכים אותי, לא אותך".

מעבר להערכה וביקורת, התלמידות הסבו את הסיפור המקראי למרחב האישי שלהן. התבוננו בזוויות ראייה בלתי מקובלות: כמה מהן חמלו על אביתר הקטן, שבדרך לא דרך שרד את הטבח בתושבי הכפר, וההערכה לאחריות של דוד שאימץ אותו לו לבן. אחרות הביעו הערכה לתושייה של דוד, שבחר בכל מצב למלט את נפשו. הוא אינו נכנע לגורל.

הערכתי הרבה לשיעוריהן של זיוה ומרים הייתה בזכות התכלית המנומקת בידע שמוכא בתיקוף תכליתי. המתודה בשיעורים עשתה שימוש באסטרטגיות מתחום השפה, ובשיעור של מרים אף נעשה שימוש מושכל בייצוג סמלי: הגמלון. יצוין ששני השיעורים הוגשו בפשטות. מבחינה פרשנית ניתן לומר שזיוה ומרים הניחו שהקורא עשוי להבין את לשון הכתובים, ולעמוד על כוונתם. בשני השיעורים ניתן היה להבחין בשלבי הקריאה המפרשת: תחילה כיוונו להבנה מילולית של הפרק, ולאחריה הטביעו בו תבניות חשיבה (מיון לחטיבות משנה, או רקע—סיבוך—שיא—התרה). אומנם, שתיהן "ויתרו" על הטיפול במרכיבים לשוניים מיוחדים, הן העדיפו לשוחח על הבסיס המשותף הרחב, אך ההפסד הביא לרווח מלא: שני השיעורים הרחיבו את האופק הלימודי של התלמידות, הן התעוררו לשאול, ניכר בהן המאמץ לפרש ולהעמיד את הפרק על הסבר שיתקבל על דעתן.

סעיף זה שהוקדש לרלוונטיות בחן את הקשר בין רכיבי הידע שנרכש בשיעור לבין הבניית המשמעות המופקת ממנו. הצגתי שלושה סעיפים: בשני הסעיפים הראשונים הרלוונטיות לא הופקה ישירות מהנתונים המפורשים בכתובים, ואילו בסעיף האחרון הצבעתי על תכלית מרכזית שבנתה מושג לכיד המתוקף בנתונים מפורשים בכתוב. מסקנת הדברים היא שהקונספט

הפרשני ראוי להתבסס על התהליכים הקוגניטיביים שהתפתחו בשיעור; ככל שהתכלית תהיה ברורה כך יוכר הרצף הקוהרנטי של מהלך השיעור.

### סיכום

מאמר זה נכתב על בסיס עיון בחומרי הוראה ורשמי סטודנטיות במסגרת אימוני הוראת מקרא בשנים תשע"ה – תשע"ז במכללת תלפיות. תוכנו מתגדר בצמיחת הידע-תוכן-פדגוגיה של פרחי הוראה והשפעת סגנון הדרכה קונסטרוקטיביסטי על ידע זה. כעשר דוגמות הכלולות במאמר מצביעות על כך שקיים יחס ישיר בין סגנון ההדרכה הפדגוגית לבין הבניית הידע של הסטודנטיות (ותלמידיהן). ניתוח המתודות, הרלוונטיות וייצוגי השיעור מלמדים שהידע המחודש הגביר את רמת החשיבה בשיעורים. כמו כן נמצא שהעיסוק בניסוח הקוגניטיבי המריץ את המתכשרת לחידוש היפותזות לימודיות. המאמר מצביע על חסרון טיפוח פרשנות אישית בתכנון ההדרכה להוראת מקרא. מגמת המאמר להצביע על היתרון המובהק ששמור למסגרת אימוני ההוראה; סגולתה של תכנית האימון להביא את המתכשרת לארגון מחודש, וזה לראשונה מביא את הידע המצטבר להיותו פעיל. התביעה המובנית במסגרת זו – לעמוד במבחן הרלוונטיות, בתיקוף נתוני ידע פתוח – מתגלה כיתרון בלעדי. תחום זה הוא ודאי אינו יישומי, מקורותיו הכפולים מתאחדים לראשונה בזירת אימוני ההוראה. על פי מסקנתי, דרכו של המורה המיטבי סלולה בהיגיון הכפול, ויותר מכך: בכוחם של אימוני ההוראה להבנות את לימודי הדיסציפלינה ולשכללם עוד בתקופת ההכשרה.

### מקורות

- חלאבי רינת (2007). **ידע הרמנויטי של מורים: מבנה, מאפיינים והשלכות להוראת טקסטים**, חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת בר אילן.
- כהן, מ' (מהדיר) (2006). **כתר ארם צובא**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- משרד החינוך (2009). **אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה, מסמך מנחה למתכנני תכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- מנסילה ב"ו, גרדנר ה' (2004). מהם מאפייניה של ההבנה? בתוך: סטון וויסקי מ' (עורכת) ופרקש י' (מתרגם), **הוראה לשם הבנה** (עמ' 169–216). ירושלים: ברנקו וייס.
- סטון וויסקי, מ' (2004). מהי הוראה לשם הבנה? חינוך החשיבה, בתוך: סטון וויסקי מ' (עורכת) ופרקש י' (מתרגם), **הוראה לשם הבנה** (עמ' 57–84). ירושלים-ברנקו וייס.
- פולק, פ' (1994). הסיפור במקרא: בחינות בעיצוב ובאמנות, האנציקלופדיה המקראית יא (עמ' 107–235). ירושלים: מוסד ביאליק.
- פרנקל י' (1981). עיונים בעולמו הרוחני של סיפור האגדה. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- קצין א' (2008). גישות הוראה של סטודנטים להוראה ומורים מתחילים: חקר מקרה של הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- שקדי א' (2016). **הם לא ברחו מהכיתה: נרטיבים של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך**. תל אביב: מכון מופ"ת.

- Darling-Hammond, L. (2000a). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51, 3, 166–173.
- Korthagen, F; Russel, T. & Loughran J. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*. 22 (8), 1020–1041.
- Mansilla B. V. & H. Gardner (1997). Of Kinds of Disciplines and Kinds of Understanding, *Phi Delta Kappan*, Vol. 78, Issue 5.
- Perkins, D. (1992). *Smart schools: better thinking and learning for every child*, New York: The Free Press.
- Schon, D. A. (1987), *Educating the reflective practitioner* San Francisco: Jossey Bass.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4–14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1–22.
- (Shulman, Lee S. 1999. Taking Learning Seriously, *Change* 31 (4) pp. 10–17.

## תפיסת מורי המדעים בישראל את הוראתם: הקונפליקט הבירוקרטי-פרופסיונלי

ענת אבן זהב, אורית חזן

במאמר זה נדון הקונפליקט הבירוקרטי-פרופסיונלי של מורים למדעים בישראל בין הנורמות המקצועיות והאופן שבו הם תופסים את התחום, לבין הנורמות האירגוניות והאופן שבו המערכת תופסת את הוראתם בישראל. במאמר מובא מחקר, שמטרתו לאפיין את תפיסת ה-SWOT של המורים את הוראת המדעים במערכת החינוך בישראל. ניתוח SWOT (S-strengths, W-weaknesses, O-opportunities, T-threats) היא שיטה לבחינת התאמת אסטרטגית הארגון לסביבה שבה הוא פועל, ובה נבחנים מאפיינים פנימיים, דוגמת נקודות החוזק והחולשה של הארגון, ומאפיינים חיצוניים: הזדמנויות ואיומים הקיימים בסביבתו החיצונית. המחקר מתמקד בנקודת מבטם של המורים אודות התמודדות מערכת החינוך עם האתגרים שמערך הוראת המדעים בארץ ניצב מולם כיום. מתודולוגית המחקר איכותנית; הנתונים נאספו באמצעות מספר כלי מחקר, כשהעיקרי שבהם הוא ראיון עומק עם המורים במבנה של ניתוח SWOT. מממצאי המחקר עולים חמישה קונפליקטים שאיתם מתמודדים מורים אלה, המצביעים על פער בין תפיסתם מערך זה לבין תפיסתו על ידי הארגון שאליו הם שייכים: קונפליקט ההזדמנויות המקצועיות, קונפליקט תפיסת המקצוע, קונפליקט השיח על הוראת המדעים, קונפליקט החופש האקדמי, וקונפליקט מעמד המורה. חשיפת הקונפליקטים מעלה לדיון את הצורך בשינוי מבנה הוראת המדעים; מיפויים עשוי להוביל לחיפוש פתרונות ודרכים שיקדמו את הוראתם.

### מבוא

במאמר מתואר מחקר העוסק באופן שבו מורים למדעים תופסים את: א. מקצועם; ב. המערכת שבה הם מלמדים; ג. האופן שבו המערכת תופסת אותם ואת הוראת המדעים. בדו"ח דירוג התחרותיות הגלובלית של הפורום הכלכלי העולמי לשנת 2012–2013, שפורסם בספטמבר 2012, ישראל מדורגת שלישית בעולם ביכולת חדשנותה, אבל רק במקום ה-89 בהישגי התלמידים במתמטיקה ובמדע (World Economic Forum, 2012). לנוכח ממצאים אלה מתעורר הצורך להיערך באופן שונה בנושא הוראת המדעים בארץ. ואכן, בשנים האחרונות חוברו דו"חות רבים, אצלנו בפרט ובעולם בכלל, שעניינם החינוך המדעי והטכנולוגי (היזמה למחקר יישומי בחינוך, 2012; PCAST, 2010). עיון בדו"חות אלה מצביע על היעדר קולם של המורים – אנשי המקצוע, החיים את הוויית ההוראה, ומכירים מקרוב את הקשיים והאתגרים שמולם הם ניצבים.

מחקר זה מתמקד בנקודת מבטם של מורים בהתמודדות עם אתגרים, שמעריך הוראת המדעים ניצב מולם, בדומה למדינות אחרות בעולם. האתגרים העיקריים הם: קידום הוראתם, הגדלת מספר התלמידים הלומדים תחום זה (הן בבתי הספר והן במוסדות להשכלה הגבוהה), המחסור במורים ובאיכות ברמת ההוראה את המקצוע.

כלי המחקר העיקרי, שבאמצעותו נאספו הנתונים הוא ראיון עומק עם 12 מורים בכירים למדעים מבתי ספר תיכוניים ברחבי הארץ, שהונחה ע"י ניתוח SWOT של מערכת החינוך שאותו ביצעו המורים. כלים נוספים ששימשו לאיסוף נתונים: תצפיות בבתי הספר של המורים שרואיינו ושאלון מקוון שנשלח אליהם. השמעת עמדותיהם תאפשר ללמוד על המאפיינים הפנימיים והחיצוניים.

ממצאי המחקר חושפים חמישה קונפליקטים, שעמם מתמודדים המורים כפרופסיונלים מול המערכת: A – ההזדמנויות המקצועיות, B – תפיסת המקצוע, C – השיח על הוראת המדעים, D – החופש האקדמי, E – מעמד המורה. אלו מתארים התנגשות בין נורמות מקצועיות לנורמות ארגוניות אשר יוצרות את הקונפליקט הבירוקרטי-פרופסיונלי (Hall, 1967). מיצובם של חמשת אלה בתוך השיח על החינוך למדע ולטכנולוגיה עשוי להבהיר את הקושי שבו נתקלת מערכת החינוך בהשגת מטרותיה, להסביר את הקשיים בגיוס מורים חדשים ובהתמדתם בתפקיד. יתכן שיש להציע תכנון מחדש של מערך הקידום המקצועי. מתן צפי מבטיח להתפתחות מקצועית ואחריות למורים כאנשי מקצוע הם מרכיבים חשובים, העשויים לבוא לידי ביטוי באטרקטיביות מקצוע ההוראה (OECD, 2011).

ממצאי המחקר מציעים זווית ראייה חדשה לגבי האתגרים שמולם נצבת המערכת, ומחזקים גישה מעשית ומעבר מדיון תיאורטי למישור יזמי, שיוביל לקידום החינוך בתחום זה. זאת ועוד, ללא הקשבה למי שנמצאים בלב העשייה ובחזית האתגר, לאמור: המורים שמעמדם חייב להשתנות, וקולם חייב להישמע – לא תחול התקדמות.

## רקע תיאורטי

### הקונפליקט הבירוקרטי-פרופסיונלי

קונפליקט הוא מריבה, מאבק, סכסוך, ניגוד, התנגשות עניינים בין אנשים, בין מדינות, בין כוחות שונים (אבן שושן, 1987).

Rahim (2002, p.207), סוציולוג ארגוני, מרחיב את הגדרת הקונפליקט:

Conflict as an interactive process manifested in incompatibility, disagreement, or dissonance within or between social entities (i.e., individual, group, organization [...]).

Hall (1967) סבור, שקונפליקט בירוקרטי-פרופסיונלי נוצר כאשר נורמות מקצועיות ארגוניות או בירוקרטיות מתנגשות, והוא אינו מאפשר לאנשי ונשות מקצוע לממש את מטרותיהם.

### מאפייני המקצועיות

Hall (1968) השתמש בסולם מקצועיות בעל חמישה מאפיינים; על משתתפי המחקר לענות על קריטריונים רבים ממאפיינים אלו. להלן יובאו חמשת מאפייני המקצועיות כפי שהוא נסחם.



1. **השתייכות לקהילה מקצועית** (Professional community affiliation): מידת מעורבות בקהילה המקצועית כגון השתתפות בפעילויות, ובכנסים; מידת השימוש במוסדות מקצועיים כרפונט מרכזי. חטיבה (2008) מתייחסת למאפייני המקצועיות בזיקה להוראה. קיומה של קהילה מקצועית של אנשי חינוך, שבאמצעותה ניתן לחלוק ידע באמצעות פגישות אישיות, ביקורים בשיעורים, כנסים, השתלמויות ופרסומים בכתבי עת מקצועיים, הוא חיוני. מאפיין זה מתקיים באופן חלקי בלבד בארגון החינוכי, ומתבטא בעיקר באמצעות השתלמויות מקצועיות ושייכות של צוותי מקצוע.
  2. **מחויבות חברתית** (Social obligation): לשרת את האינטרס הציבורי, ולהעדיף את טובת הציבור על פני הטובה האישית (Wilensky, 1964). בשל תפיסה זו הוכרה החובה לספק שירותים לנזקקים בהתנדבות ובחינם במקצועות כמו משפטים ורפואה. בחינוך המחויבות החברתית באה לביטוי בהוראה בבית הספר, שכן היא מספקת שירות חיוני לחברה בהכשירה את הצעירים לחיי בגרות (חטיבה, 2008).
  3. **אמונה בפיקוח עצמי או בפיקוח הקהילה המקצועית** (Belief in self-regulation): מקצוע מקבל זכות לספק שירותים כמונופול באמצעות רישיון המעוגן בחוק. לפיכך על בעלי המקצוע לספק שירותים באיכות גבוהה. למורים, כאנשי מקצוע, אין קהילה מקצועית מוגדרת המפקחת על איכות ההוראה והמשמרת את הידע (חטיבה, 2008). כך למשל, תפקיד המפמ"רים (מפקח מרכזי של מקצוע) מסתכם בפיקוח על תכני הלימוד ובשימור תקנים מקצועיים בהוראה.
  4. **מסירות מקצועית** (Professional dedication): משקפת את תחושת "call to the field"; האמונה שאנשי מקצוע יבצעו את עבודתם גם בקבלת תגמולים חיצוניים חלקיים או בהעדרם. מאפיין זה דומיננטי בהוראה; תפקיד המורה בחברה הוא להיות שליח חברתי; התגמולים הכספיים ממקצוע זה נמוכים בארץ ביחס לאקדמאים בעלי השכלה דומה במדינותיהם. על פי ממוצע ה-OECD (בשנת 2013) שכר מורים מהווה 83% משכר האקדמאים בעלי השכלה דומה. בישראל, הוא מהווה 91% משכר האקדמאים בעלי השכלה דומה (OECD, 2015).
  5. **דרישה לאוטונומיה** (Autonomy demands): אנשי המקצוע שואפים להיות חופשיים בקבלת החלטות בתחום עבודתם, ללא לחצים חיצוניים המתנגשים עם שיקול דעת מקצועי המהווים אנטיתזה לאוטונומיה. יש לאפשר לאנשי מקצוע לקבל החלטות מקצועיות מבלי להיות נתונים לחצים חיצוניים. בשדה ההוראה חשים המורים שדרישה זו אינה באה לידי ביטוי באופן פעולתה של המערכת, שכן הם אינם שותפים לבחירת תכני הוראה; אלא נקבעים על ידי ועדת מקצוע.<sup>1</sup>
- כאמור, ההתייחסות למורים למדעים שהשתתפו במחקר היא כפרופסיונלים; משנפגע אחד ממאפייני המקצועיות, נוצר קונפליקט.

<sup>1</sup> ועדת המקצוע מנוהלת על ידי מפמ"ר המקצוע וקובעת את תכני ההוראה ואת מדיניות הבחינות במקצוע (מבנה שאלוני הבגרות השונים והנושאים הכלולים בכל שאלון). כך למשל, במקצוע המתמטיקה שותפים בוועדה מורים בכירים שאינם מגישים לבגרות באותה שנה.

### קריירה והתפתחות מקצועית בארגון חינוכי

ממצאי המחקר מעידים על היעדר הזדמנויות מקצועיות למורה, על הצורך בהתפתחות מקצועית, ועל קונפליקט בנושא מעמד המורה הנובע מכך. להלן נסקור סולמות קריירה בארגונים בכלל ובארגון החינוכי בפרט.

**קריירה בארגון:** על פי Hall (2002), היא דרך שבה הפרט תופס את רצף העמדות וההתנהגויות הקשורות להתנסויות ולפעולות מקצועיות לאורך חיי עבודתו. זוהי קריירה סובייקטיבית. ההתנסויות כוללות אירועים אובייקטיביים (כמו שינוי תפקיד) ופרשנות סובייקטיבית, כגון שאיפות מקצועיות, ציפיות, ורגשות כלפי העבודה. אופלטקה (2007) מציין שניהולה חשוב לפרט ולארגון, כאשר הוא מגשר בין צרכי העובד לאלה של הארגונים, שהתלות ביניהם הדדית. ניהול הקריירה מרכזי בחשיבותו ומשפיע על הסתגלותו והתפתחותו של הפרט (Hall, 2002). בבואם לנסח מדיניות חינוכית-ניהולית, על מנהלי בתי ספר לשקול סוגיות כגון שכר, קידום והזדמנויות מקצועיות.

המושג תקופת אמצע הקריירה מתאר שלב ביניים בחיי העבודה, כ-10 שנים בתפקיד. השלב בעייתי והוא מאופיין במשימות ובצרכים חברתיים ורגשיים הייחודיים לו.

**סולם קריירה מקצועי:** פיתוח דו צירי (Dual ladder) בארגונים מהווה תוכנית לפיתוח קריירה בשני מסלולי התפתחות: מקצועי וניהולי, תוך מתן אפשרות לעבור מאחד למשנהו על פי יכולות העובדים וצרכי הארגון. ההתפתחות מתחילה במסלול המקצועי, ולאחר תקופת ותק יוחלט על ידי שני הצדדים באיזה מסלול לבחור. אין חובה לעבור לתפקידי פיקוח או ניהול לשם התקדמות בהירארכיה הארגונית (Cesare & Thornton, 1993; Noe, 2002). כך ניתן לקדם בעלי מיומנויות טכניות ובעלי ניסיון שאינם מעוניינים בתפקידי ניהול (Candida, 2011).

**סולם הקריירה בארגון חינוכי:** ברק (2011) מציגה סולם מקצועי; מטרתו להציע אופק התפתחות ושינוי, למשוך להוראה ולעודד אנשים המעריכים הזדמנויות להתפתחות מקצועית ואישית. לדבריה, הרעיון מקובל במערכות חינוך רבות בעולם, המגדירות שלבים לקידום. לאמור, קבלת אחריות ותפקידי הובלה ומנהיגות בבית ספר, במחוז או במדינה, דוגמת מורים אחראים לפיתוח מקצועי, מאמנים בתחומי תוכן, מובילי צוותים ויועצים. מערכת זו משולבת בהערכת עמיתים, המאפשרת לזהות את המתאימים ביותר ולהכשירם לתפקידי הובלה.

**סולם הקריירה ברפורמת "אופק חדש":** רפורמה חינוכית ופרופסיונאלית בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים. יישומה החל בשנת תשס"ח. מוגדרות בה תשע דרגות קידום במהלך קריירה בהוראה. ההבדלים ביניהן ניכרים בשכר ובתכני הפיתוח המקצועי. שלוש הדרגות הבכירות הן: 7 – מורה יוזם ומטמיע תוכניות חינוכיות; 8 – מורה חוקר את עשייתו; 9 – מורה חונך בכיר. הסולם שנקבע בהסכם משמעו שמורים בדרגות הגבוהות יקבלו תפקידי הובלה מוגדרים המשפיעים על המערכת כולה. ביצועם יהיה במקום שעות הוראה בכיתה, או יהווה חלק ממילוי דרישות פיתוחם המקצועי בדרגות אלו.

**שיטת המחקר**

המחקר בוצע על פי השיטה האיכותנית המאפשרת לענות על שאלותיו מנקודת מבטם של הפועלים בשדה (שקדי, 2003).

**כלי המחקר**

**ראיון ה-SWOT:** נבנה בצורה המאפשרת לנתח מצבם של ארגונים על-פי חוזקותיהם, חולשותיהם, הזדמנויותיהם והאיומים עליהם. הראיון נוהל על-פי ארבעת הממדים לגבי ארבע רמות: האישית, הבית ספרית, תוכנית הלימודים ומערכת החינוך (ראו איור 1). באופן זה כל ראיון הווה למעשה הן ניתוח SWOT של המורה ברמה האישית-מקצועית, והן זה של המערכת בשלוש הרמות האחרות.

הראיון נבנה כראיון עומק (in-depth interview), והיווה את מקור המידע העיקרי של מחקרנו. הוא הוביל להבנה עמוקה של תפיסת המורים למדעים את המערכת, את האופן שבו הם חווים אותה ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו (שקדי, 2003). להבטחת אחידות, רמת המבניות הגבוהה באה לידי ביטוי בהצגת השאלות באותו ניסוח ובאותו סדר לכל המרואיינים.

איור 1: מבנה ראיון<sup>2</sup> ה-SWOT

<b>S</b>	<b>W</b>
ברמה האישית ברמת בית הספר ברמת תכנית הלימודים ברמת מערכת החינוך	ברמה האישית ברמת בית הספר ברמת תכנית הלימודים ברמת מערכת החינוך
<b>O</b>	<b>T</b>
ברמה האישית ברמת בית הספר ברמת תכנית הלימודים ברמת מערכת החינוך	ברמה האישית ברמת בית הספר ברמת תכנית הלימודים ברמת מערכת החינוך

**תצפיות בבתי הספר:** סווגו כטהורות; החוקרים חיצוניים לסביבה הנחקרת ואינם מעורבים בה (שקדי, 2003). המורים נצפו לפני הראיון ולאחריו בשיחות אקראיות עם עמיתים בחדרי מורים, בחדרם של בעלי תפקידים ובישיבות ההנהלה. ניתן היה להבחין שהמורים למדעים מתבטאים בנושאים הקשורים להוראתם בבית ספרם מול האחרים ומול בעלי תפקידים.

**שאלון מקוון:** במהלך ניתוח הנתונים נבדק מדוע השתתפותם של מורי המדעים בתפקידי ניהול מצומצמת. לשם כך הופץ שאלון מקוון להנהלות שנציגיהם, מורי המדעים, השתתפו במחקר. מטרתו הייתה לבדוק את אחוז מורים אלה מכלל סגל ההוראה המכהנים בתפקידים כגון: ריכוז שכבה, ריכוז פדגוגי, סגנות ניהול או תפקידי ניהול אחרים. ביקשנו מידע אודות מספרי מורים

<sup>2</sup> מקרא לצבעים: כחול = חוזקות; אדום = חולשות ירוק = הזדמנויות; אפור = אימים.

המכהנים בתפקידים אלו. נמצא כי אחוז מורי המדעים בתפקידי ניהול אלו נמוך (ראו נספח 1). אמנם להסביר את קונפליקט ההזדמנויות המצומצמות לקידום בקריירה (המפורט בממצאים), אולם יש לבחון אותה על מספר גדול יותר של בתי ספר.

**משתתפי המחקר:** הראיונות נערכו עם 12 מורים ל-5 המקצועות: מתמטיקה, פיזיקה, כימיה, ביולוגיה, ומדעי המחשב, שנבחרו בשל היותם מקצועות ליבה מדעיים (פרט למדעי המחשב; מקצועות ליבה אחרים: אנגלית, תנ"ך, ספרות, היסטוריה). על כולם ניתן מקדם הטבה בתנאי הקבלה לאוניברסיטאות). המרואיינים הם בעלי ותק של לפחות 10 שנות הוראה, מכירים היטב את המערכת, ובעלי ניסיון ברמות לימוד גבוהות (כולל הגשה לבגרות ברמות 4-5 יח"ל). הם מלמדים במגוון בתי ספר ובמגוון מגזרים ברחבי הארץ: ממלכתי, ממלכתי-דתי והשתייכות לרשת. מרביתם מכהנים בתפקיד ריכוז המקצוע בבית ספרם, ולחלקם תפקידי הוראה או ניהול במערכת החינוך או מחוץ לה. דבר המעיד על בכירותם ומקצועיותם.

**ניתוח הנתונים:** לכל מורה נבנתה טבלת SWOT ב-4 רמות (ראו איור 1): אישית, בית ספרית, תכנית לימודים ומערכת החינוך. לאחר מכן אוחדו הטבלאות של כלל המורים לטבלה אחת בת 16 תאים: 4 מרכיבים X 4 רמות עבור כל מרכיב. תהליך הניתוח נעשה בשני חתכים: א. ניתוח קשרים בין הרמות השונות תחת כל מרכיב ה-SWOT; ב. ניתוח קשרים בין ארבעת מרכיביו השונים באותה רמה. בסיוע התצפיות והשאלון המקוון הוביל הניתוח לניסוחה של מסגרת מארגנת עבור ממצאי המחקר, שעל פיה תפיסות המורים מתוארות כקונפליקטים הבאים לביטוי בשלוש רמות: מערכת החינוך, בית הספר והתלמיד.

**מהימנות ותוקף המחקר:** על פי הנחות המחקר האיכותני קיימות פרספקטיבות רבות, שעליהן ניתן לבסס למידה; אף אחת מהן אינה נכונה או מועדפת א-פריורית. תוקף המחקר מתקבל כתוצאה מחשיפה כנה של פרספקטיבות החוקרים, שערכו את המדידה (Merrick, 1999), המאפשרת להם ולקוראים כאחד להחליט לגבי תוקפו. ביססנו תצפיות בבתי ספר בעלי אופי מגזרי שונה, וראיינו מורים בעלי רקע שונה. הם התבטאו באופן חופשי מתוך הבנה שפרטיותם תשמר. הריאיון היה מקיף וארך לעיתים יותר משעה; המורים הציגו את עמדותיהם ודעותיהם מתוך רצון שקולם ישמע ויתאפשר להם להשפיע ולהביא לשינוי בהוראת המדעים. הבסיס למהימנות ניתוח איכותני היא החשיפה הגלויה של הפרספקטיבה המושגית והקריטריונים של עורכי המחקר. כאשר אלו חשופים, הקוראים יכולים לשפוט את איכות המחקר ומהימנותו בהקשר ובפרספקטיבה המושגית הייחודית לו (שקדי, 2003). כמו כן הושם דגש על חשיפת שלבי המחקר על ידי מאגר נתונים נגיש, הכולל את כל שלבי איסוף הנתונים וניתוחם, כמתואר לעיל, ואשר נשמר במחשב האישי של החוקר.

**ממצאים – הקונפליקט הבירוקרטי-פרופסיונלי:** במחקר נחשף קונפליקט בין הנורמות המקצועיות של המורים למדעים והאופן שבו הם תופסים את התחום, לבין אלה האירגוניות והאופן שבו המערכת תופסת את הוראת המדעים בישראל. הקונפליקט נוצר כתוצאה מהתנגשות של הנורמות המקצועיות עם אלה האירגוניות (Hall, 1968). להלן יוצגו חמישה קונפליקטים המבטאים עימות זה. הם באים לידי ביטוי לרוב בשלוש רמות: רמת מערכת החינוך, רמת בית הספר ורמת התלמידים (ראו טבלה 1).

## טבלה 1

## חמשת הקונפליקטים בשלוש הרמות

A-E מסמלות את חמשת הקונפליקטים (נוסף לשם הקונפליקט).  
המספרים שהוצמדו לאותיות מציינים את 3 הרמות: 1. מערכת החינוך, 2. בית הספר, 3. התלמידים.

התלמידים (3)	בית הספר (2)	מערכת החינוך (1)	רמת ביטוי הקונפליקט ושמו
(A3) שחיקה מקצועית וקשיים פדגוגיים	(A2) צורך בהתפתחות מקצועית ובקיום קהילה מקצועית שיתופית	(A1) א. הזדמנויות מצומצמות לקידום בקריירה ב. צורך בהתפתחות מקצועית ובקיום קהילה מקצועית שיתופית	A הזדמנויות מקצועיות
(B3) מחויבויות התלמיד בבית הספר	(B2) א. התערבות הנהלת בית הספר/ הורים בהחלטות מקצועיות ב. הכשרת מב"ר ואתגר	(B1) מבנה ותוכן הוראת המדעים בחטיבות הביניים	B תפיסת המקצוע
(C3) צורך ב"שווק" המקצוע לתלמידים	(C2) מסר בית הספר לגבי חשיבות הוראת המדעים אינו ברור	(C1) החשיבות המיוחסת לאחוזי זכאות לבגרות מול הרכב תעודת הבגרות	C השיח על הוראת המדעים
		(D1) היעדר אוטונומיה בנושאי תכנית הלימודים	D החופש אקדמי
	(E2) תנאי עבודה	(E1) תפיסה עצמית של המורה מול יחס הארגון למקצוע ההוראה	E מעמד המורה

קונפליקט ההזדמנויות המקצועיות (A): הפער בין תפיסת המורים למדעים את התפתחות המקצועית לבין זו של הארגון גורם לעימות המתבטא ב-3 רמות: מערכת החינוך, בית הספר והתלמיד. העימות ברמת התלמיד נובע מזה של רמת בית הספר, הנובע מזה של רמת המערכת.

קונפליקט (A) ברמת מערכת החינוך (A1) בא לידי ביטוי בשני אופנים:

א. הזדמנויות מצומצמות לקידום בקריירה: ניתוח הראיונות מעיד על החשיבות שמייחסים המורים להתפתחותם האישית ולקידומם המקצועי, כאשר בפועל אפשרויות הקידום היחידות הינן בעיקר במסלול הניהולי. לדעת מורים אלו מערכת החינוך אינה מזמנת להם אפשרויות להתקדם בתחום ההוראה. ניכר כי הם מעוניינים יותר בהתפתחות הקריירה שלהם בצד המקצועי, ופחות בצד הניהולי. משתתפי המחקר הביעו רצון לעסוק בתפקידי מחקר ופיתוח (מו"פ), ובמסגרתם לעסוק בפיתוח תוכניות לימודים, לכהן כמורי מורים, ללמוד לתואר שלישי, ולהשתתף בתפקידי הובלה בתוך מערכת החינוך.

כך ד', מורה למתמטיקה:

למורה אין הרבה הזדמנויות. [...] באופן אישי, אני בגלל המחשוב מצאתי את עצמי במקום אחד. [...] הלכתי לקורס ניהול וראיתי שזה לא מה שאני רוצה. זו הזדמנות אחת [...] וזה לא

מה שרציתי אז זהו [...] צריך שחלק מהמשרה של המורה תהיה מחקר ופיתוח, כלומר, מורה לא רק ילמד אלא יעשה איזושהו מחקר, גם יפתח תכניות זה יהיה בעצם התשתית [לחומרי לימוד] (הדגשים של הכותבות).

השאלה: האם מורים למדעים אכן ממעטים לכהן בתפקידי ניהול. התשובה נבדקה באמצעות שאלון מקוון. נמצא שאחוז קטן של מורי חמשת המקצועות המדעיים שנבדקו מכהנים בתפקידי חינוך וניהול (ראו נספח 1).

**ב. הצורך בהתפתחות מקצועית ובקיום קהילה מקצועית שיתופית:** הצורך בהשתייכות לקהילה מקצועית הוא ממאפייני המקצועיות של הפרופסיונל (Hall, 1968). כשזה אינו בא על סיפוקו, נוצר קונפליקט בין אנשי המקצוע לארגון.

המורים התייחסו לחשיבות הלימודים האקדמאיים ולהשתייכות לקהילה מקצועית רחבה. כך א', מורה לפיזיקה:

אני חושב שמורה לפיזיקה שלא מתפתח יוצר איזושהי בעיה. כי מורה שמתפתח [...] זה לא רק להכין חומרי לימוד הוא צריך לקרוא, ללמוד, לעשות קורסים באוניברסיטה הפתוחה לצורך זה. [...] בחמד"ע [...] יש להם את המקום והזמן להתפתח.

**קונפליקט (A) ברמת בית הספר (A2) – הצורך בהתפתחות מקצועית ובקיום קהילה מקצועית שיתופית:** בא לידי ביטוי גם ברמת בית הספר, שכן מורים זקוקים לאינטראקציה מקצועית עם צוות מקצוע תומך לשם החלפת חומרים, כתיבת בחינות, החלפת ידע. בראיונות הוא בא לידי ביטוי בהיעדר עבודת צוות שיכולה לתרום לשיפור דרכי הוראה באמצעות שיתוף חומרי לימוד.

ל', מורה למדעי המחשב, מתארת בעיות בצוות שאותו היא מרכזת:  
יש לי בעיה עם הצוות. נקודות חולשה שלי הם שלי. יש פה הרבה בעיות עם נקודות החולשה של כל אחד מהצוות [...] אין לי כל כך צוות לעבוד איתו.

**ביטוי קונפליקט (A) ברמת התלמידים (A3) – שחיקה מקצועית וקשיים פדגוגיים:** הקונפליקט הוא פועל יוצא של זה הבא לידי ביטוי ברמות הגבוהות יותר: המערכת ובית הספר. הוא מתייחס להוראה בכיתה ולמפגש מורה-תלמיד. ההזדמנויות המצומצמות לקידום, קריירת ההוראה שאינה משתנה, הוראה בכיתה גדולה, רוטיניות בעבודה, מביאות לשחיקה מקצועית, ולחשש לנזק שיגרם לתלמידים.  
כך ד', מורה למתמטיקה:

האיום העיקרי (הוא) שיימאס לי [...] אני קצת מתעייפת להסביר את אותו הדבר [...] חסרת סבלונות לעשות את אותם דברים, כל פעם מחדש [...] קשה לי, לחזור ולחזור על אותו הדבר כמה פעמים. זו חולשה [...] ומי שסובל מכך זה בעיקר התלמידים.

**קונפליקט תפיסת המקצוע (B):** מעמת את תפיסת המורה עם זו של הארגון על האופן שבו ההוראה צריכה להתנהל. עימות כזה מתחולל כאשר הארגון פועל באופן הנוגד את מאפייני המקצועיות של המורים: מחויבותם החברתית, מסירותם למקצוע, האמונה בפיקוח עצמי והדרישה לאוטונומיה מקצועית (Hall, 1968). תפיסת המורים את הוראת המקצוע וחשיבותו מורכבת מהיבטים כגון: אופן ההוראה הרצוי לתלמידי אתגר מב"ר, מספר שעות ההוראה

הרצוי למקצוע, תכני הלימוד, שיטות ההוראה המתאימות להם, רמת מחויבות התלמידים למקצוע. המורים נאלצים לציית לדרישות הארגון, וכשאלה נוגדות את תפיסתם, מתחולל הקונפליקט.

**קונפליקט (B) ברמת מערכת החינוך (B1) – מבנה ותוכן הוראת המדעים בחטיבות הביניים:** לפי הניתוח, מורי התיכון מבקרים את האופן שבו נתפסת ומיושמת הוראת המדעים בחטיבות הביניים. הם הצביעו על שתי נקודות תורפה: 1. ברמת תכנית הלימודים: לדעתם יש ללמד את מקצועות המדעים בנפרד ולא במסגרת מקצוע אחד "מדעים" הכולל פיזיקה, כימיה וביולוגיה. 2. מקורן של טעויות פדגוגיות בהוראתם הוא בשל דרישה מהמורים ללמד את כל המקצועות הגם שהתמחו רק במקצוע אחד.

מ', מורה לפיזיקה, מעידה:

בעיה עיקרית היא שבחטיבה לא לומדים פיזיקה [...] לומדים מה שנקרא 'מדעים', שהם אומרים זה כאילו פיזיקה. אבל זה תערובת של פיזיקה, ביולוגיה. כמו שנגיד מורה לביולוגיה, היא מלמדת את כל מדעים והיא מפחדת מפיזיקה.

**קונפליקט (B) ברמת בית הספר (B2):** בא לידי ביטוי בשני אופנים:

**א. התערבות מנהל/הורים בהחלטות מקצועיות:** המנהל הוא הסמכות הקובעת; מטבע הדברים נתון להשפעות חיצוניות (מדיניות הארגון, לחצי הורים). הפעלת סמכות מתנגשת לעיתים עם עמדתם המקצועית של המורים, ונוצר עימות בין המורה למנהל לגבי תפיסת המקצוע.

כך מתארת מ', רכזת מקצוע המתמטיקה בתיכון עימות זה:

מנהל-העל הוא מאד נחמד, עד כדי להיות האדם שאומר כן אחרי שאחרים אמרו לא. ובסופו של דבר זה פוגע. אני אומרת עכשיו כרכזת [ש]משבצת תלמיד ב-3 יחידות, ההורים רוצים שיהיה ב-4 או שהוא ב-4 והוא רוצה להיות ב-5 ובהקבצות שונות. ומתחיל מכבש לחצים ובסופו של דבר זה מגיע למנהל והוא אומר 'כן'.

**ב. הכשרת מב"ר (=מעבר לבגרות רגילה לבעלי יכולת קוגניטיבית תקינה מרקע סוציו-אקונומי נמוך, ול"ב אתגר (=לקראת בגרות; קידום תלמידים מקבוצות חלשות עד לזכאותם לבגרות):** מערך ההכשרה המקצועי בבתי הספר התיכוניים הצטמצם בשני העשורים האחרונים. בעבר שובצו התלמידים למגמות מקצועיות; היום הם מופנים למגמות עיוניות, כדוגמת מב"ר ואתג"ר. המורים למדעים, כאנשים המחויבים למקצוע ולחברה (Hall, 1968) נמצאים בעימות עם האופן בו מנוהל מערך זה, שכן הם תומכים באפשרות להחיות את המערך המקצועי-טכנולוגי, ורואים בכך הזדמנות עבור תלמידים חלשים, כמו גם אפיק אפשרי לתרומה לחברה על רקע המחסור בכוח אדם, בתעשייה ובמערכת הביטחון. לטענת ב', מורה לפיזיקה:

המצב במקצועות מדעיים לא טוב, ובטכנולוגיה עוד פחות [...] סוגרים וסוגרים, וזה דבר ידוע, ומה פותחים? מוזיקה, תיאטרון, קולנוע מחול [...], מקצועות שאני אוהב. אבל יש לי שאלה: מה עוד 10–20 שנה יהיה פה, רק עובדים סיניים? כי משלנו לא יהיו עוד.

הערות אלה נשמעות גם על ידי גורמים בתעשייה ובמערכת הביטחון. אלה קוראים למערכת החינוך לשנות מן היסוד את תפיסת הוראת מקצועות המדע והטכנולוגיה. כתוצאה מכך ניכרת

מגמת שינוי במערכת החינוך, כפי שעולה מתוכניות המיושמות על ידי המנהל למדע וטכנולוגיה במשרד החינוך, במטרה להביא לשינוי המצב.

ד"ר עופר רמון, ראש מנהל מדע וטכנולוגיה (אצל כץ, 2011), מסביר:

בתוכנית טו"ב (= טכנאי ובגרות) לומדים התלמידים לתעודת בגרות ולתעודת טכנאי עד סוף כיתה י"ב במקצועות שהם רלוונטיים למשק, ובהם יש מחסור בטכנאים והנדסאים (אלקטרוניקה, מכונות, חשמל ומחשבים). התוכנית 'שילוב תלמידים בתעשייה', מיועדת לתלמידים שקיים חשש כי לא יצליחו לקבל תעודת בגרות בסיום לימודיהם. בתוכנית זו התלמידים יוצאים מבית הספר פעם או פעמיים בשבוע לסדנאות ולמפעלים, ושם, בסביבה טכנולוגית אמיתית, הם לומדים את רזי הטכנולוגיה. זאת כדי להבטיח אופק תעסוקתי, מצד אחד, ואפשרויות ללימודים על תיכונים מאידך (המשך ללימודי טכנאים/הנדסאים).

#### קונפליקט (B) ברמת התלמיד (B3) – מחויבויות התלמיד בבית הספר

א. גם ברמה זו נמצא המורה בעימות מול המערכת. מצד אחד חשוב לו להתרכז בצד הפדגוגי, בהוראת המקצוע המדעי, כפועל יוצא של מחויבותו (Hall, 1968); מנגד, עומדת המערכת, המעודדת, ולעיתים אף יוזמת ומחייבת, עיסוקים רבים נוספים של התלמיד, כגון תרומה לקהילה, הכנות ואימונים לגיוס לצה"ל, דרישה לגשת לבחינות בגרות במספר רב של מקצועות ברמת לימוד מוגברת. תוספת מטלות כגון אלה גורמת להפסד שעות לימוד, לחוסר פנאי למלא את דרישות המקצוע של המורה. המורים מציינים עובדה זו כחלק מהחולשות ברמת בית הספר שאינו מבכר את הוראת המדעים על פני חובות אחרות. כך ד', מורה למתמטיקה:

התלמיד מתפזר בין כל המחויבויות שלו, יש לו מיליון דברים לעשות, הוא צריך את ה-5 יחידות במתמטיקה ואת התנ"ך והספרות והתנדבות בקהילה והצופים והכנה לצה"ל. [...] וזה עמוס לו מידי אז הוא מוותר ועוזב או עושה את זה כדרך אגב.

ב. עיסוק בבעיות משמעת ובעניינים אישיים של התלמיד תופס חלק גדול משגרת יומם של המורים. דבר העומד בסתירה לתפיסת המקצוע על ידי מורי המדעים. לדבריהם, הצורך לטפל בתלמידים חסרי מוטיבציה ולאכוף משמעת מעלה את העומס והלחץ המופעלים עליהם ומקשים על תפקודם המקצועי.

**קונפליקט השיח על הוראת המדעים (C)** – בבתי ספר תיכונים מספר התלמידים הבוחרים לימודי מדעים (ביולוגיה, כימיה, פיזיקה) ומתמטיקה (ברמת 5 יח"ל) נמוך. מנתוני משרד החינוך לשנת תשע"ג (2013–2014) עולה שאחוז הנבחרים בהם (מתוך כלל בוגרי י"ב בחינוך הרגיל) ברמת 5 יח"ל היה: 14.1% ביולוגיה; 8.3% פיזיקה; 8% כימיה; ו-9.3% מתמטיקה (הנתונים הופקו לשם מחקר זה על ידי מכון סאלד. ראו גם דביר ועמיתים, 2014). אלו משליכים על מספר הצעירים הממשיכים לימודים גבוהים במקצועות אלו. מנתוני המוסדות להשכלה גבוהה עולה שאחוז הסטודנטים לתואר ראשון במקצועות האלו בשנת תשע"א מתפלג כך: מתמטיקה, סטטיסטיקה ומדעי מחשב 5%, פיזיקה 1.3%, ביולוגיה 2.6% (דו"ח מל"ג, 2012). ברור שרוב המורים יעדיפו שתלמידים רבים יבחרו ככלל במקצוע מדעי, ובפרט את המקצוע שהם מורים. אך לטענתם מערכת החינוך אינה משדרת את חשיבות למידת



המקצועות הללו למנהלים ודרכם לתלמידים, ומספר התלמידים הבוחרים בהם הולך ופוחת, הקונפליקט בינם לבין הארגון מחריף.

**קונפליקט השיח על הוראת המדעים (C) ברמת מערכת החינוך (C1) – החשיבות המיוחסת לאחוזי זכאות לבגרות מול הרכב תעודת הבגרות:** האופן שבו נמדדת הצלחת בית הספר מייצרת עימות נוסף. במשרד החינוך נמדדת ההצלחה על פי נתוני בחינות הבגרות (זכאים/לא זכאים וציונים יחסיים למוצע הארצי) ולא על פי תוכן התעודה והרכב המקצועות. התוצאה חשיבות המקצועות המדעים אינה מודגשת. חשוב לציין כי מבין מקצועות המדעים (פיזיקה, כימיה, ביולוגיה ברמת בחינה של 5 יח"ל) מתמטיקה ומדעי המחשב (ברמת בחינה של 5 יח"ל) נתפסים כקשים יותר בעיני התלמידים, ולכן ממעטים לבחור בהם. המדיניות למדידת הצלחה בית-ספרית מביאה מנהלים, מורים מחנכים, ויועצי בית ספר לכוון תלמידים ללמוד מספר יחידות נמוך יותר במקצוע מדעי, וכך להעלות את ממוצע תעודת הבגרות ואת אחוזי הזכאות בבית ספרם.

כך מתאר את הקונפליקט א', מורה לפיזיקה:

השאלה איך בוחנים בתי ספר היא חלק ממה ששאלת, מהחולשות של מערכת החינוך. אם בוחנים לפי אחוזי בגרות אז אין שום הבדל בין 5 ו-4 יחידות ל-3, אין שום הבדל. כלומר בגרות שכוללת פיזיקה וכימיה או גיאוגרפיה ותיאטרון אין שום הבדל. אז אין שום בחינה אמיתית של בתי הספר שהייתה צריכה למצוא [...] איזשהו מרכיב שיש לו משקל לזה ומשקל לזה [...] ולקבל איזה מספר שיגיד איך רוצים למדוד. אבל הרבה מאד שנים, אני כבר די הרבה שנים מורה, הסיפור זה אחוזי בגרות.

טענה זו והשלכתה על בחירת מקצועות מדעים בהשכלה הגבוהה הביאה לכך, שביוולי 2011 החליט ועד ראשי האוניברסיטאות שהחל משנה"ל תשע"ג יינתן תמריץ למקצועות הליכה על ידי שינוי מקדם ההטבה (בונוס). מקצועות הליכה, מתמטיקה, אנגלית, תנ"ך, ספרות, כימיה, פיזיקה, ביולוגיה והיסטוריה, יזכו ביותר נקודות בונוס. תלמיד שייבחן ב-5 יחידות לימוד באחד ממקצועות אלה יקבל בונוס של 25 נקודות (לעומת 15 נקודות שיינתנו עבור בחינה ב-4 יח"ל) ואילו מקצועות שאינם מקצועות ליבה יעניקו לתלמידים רק 10 נקודות בונוס ברמה של 5 יח"ל ו-5 נקודות ברמת 4 יח"ל (דו"ח של מרכז המחקר והמידע בכנסת).

**קונפליקט (C) ברמת בית הספר (C2) – מסר בית הספר לגבי חשיבות הוראת מדעים אינו ברור:** מעט תלמידים בוחרים ללמוד מקצועות מדעיים ברמה מוגברת. המורים מציינים זאת כחולשה ברמת בית הספר שהצלחתו אינה נמדדת על ידי המערכת לפי איכות הוראת המדעים, וממילא ניטל ממנו התמריץ לפתח שיח בנושא.

עמדת א', מורה לפיזיקה:

בית הספר לא מספיק מעודד לימודי פיזיקה, [...] לא רק פיזיקה, מדעים נוקשים [...]. כדי שתלמידים ילמדו פיזיקה צריכה להיות איריה [...] שפיזיקה זה חשוב [...]. זה צריך להיות משודר על ידי המערכת. [...] צריכה להיות איריה ותרבות, ואין את זה.

**קונפליקט השיח על הוראת המדעים (C) ברמת התלמיד (C3) – הצורך ל"שווק" את המקצוע לתלמידים:** מורים נדרשים ל'גייס' תלמידים ו'לשווק' את מקצוע ההוראה שלהם על מנת

להימנע מסגירת המגמה בבית ספר. עליהם להירתם למטרות ארגוניות כמו התנגדות לסגירה. ל', מורה למדעי המחשב, מסבירה :

יש פה אולי כיתה או שלוש כיתות שיכולות לבחור שני מדעים ולא מכוונים מראש. לכן מספר הילדים מוגבל, כמו ששמעת [...] לפיזיקה יש איזו יוקרה שמושכת אותם, ושאר המקצועות נלחמים על התלמידים מי עושה שיווק יותר טוב ולי קשה להיכנס לתפקיד זה. **קונפליקט החופש האקדמי (D):** ככל שהמערכת נוקשה ותכתיביה הדוקים כך קטן החופש האקדמי של הפרופסור. הוא מתבטא ברמת מערכת החינוך.

**קונפליקט (D) ברמת מערכת החינוך (D1) – היעדר אוטונומיה בנושאי תכנית הלימודים:** המורים ציינו, שבמישורים רבים החופש האקדמי נלקח מהם: בחירת תכני הלימוד ורמתם, קביעת מספר שעות ההוראה השנתיות המוקצות למקצוע, רמת בחינת הבגרות ומבנה הבחינה. כמו כן, ברמת תוכנית הלימודים עלה הצורך למעבר ליחידות מתוקשבות במבחני בגרות, שכן היעדרן מקשה על שילוב הוראה בעזרת טכנולוגיה, כמו גם הצורך בתיאום (סינכרוניזציה) בהוראת תכני לימוד בין המקצועות השונים.

**קונפליקט מעמד המורה (E):** דו"ח ה-OECD (2011) Building a high quality teaching profession מדווח על מדינות שהצליחו להפוך את מקצוע ההוראה לעיסוק אטרקטיבי באמצעות חיזוק מעמד המורה, שהושג בעיקר בשתי דרכים: א. בניית אופק תעסוקתי מביטח לקריירה מעניינת למורים. ב. הכשרת מורים איכותית. הדו"ח מתאר מערכות חינוך המגייסות מורים איכותיים על ידי יצירת סביבה המאפשרת עבודה כמקצוענים. מדיניות זו הוכחה כבעלת השפעה משמעותית על אטרקטיביות מקצוע ההוראה במקומות שיישמו אותה. הקונפליקט בא לידי ביטוי ברמת מערכת החינוך וברמת בית הספר.

**קונפליקט (E) ברמת מערכת החינוך (E1) – התפיסה העצמית של המורה למול יחס המערכת למקצוע ההוראה:** קונפליקט בין תפיסתם העצמית לבין האופן שבו תופסת אותם המערכת (ובמידה רבה החברה בכללותה). לדעת משתתפי המחקר תנאי העסקתם (שכרם, וסביבת עבודתם) מבטאים את האופן שבו תופסת אותם המערכת. ברמה האישית גובה השכר והפנסיה הם מרכיבים המסכנים את הישירותם במקצוע ההוראה.

כך מתאר י', מורה למתמטיקה, שהוכשר בהסבת אקדמיים לאנשי היי טק: האיום העיקרי הוא הנושא הכלכלי [...] אם המצב הכלכלי שלי יהיה כזה שאני לא אוכל להרשות את זה לעצמי אז לא אוכל להרשות את זה לעצמי. בזכות תכנית ההסבה [...] אני מקבל איזשהו סבסוד מאד משמעותי מדי רבעון, אז אני לא מדבר על הכנסות מורה מן השורה אלא מורה שמתוגמל 'מעבר' בגלל הבונוס הזה [...].

**קונפליקט (E) ברמת בית הספר (E2) – תנאי עבודה:** המורים ציינו כחולשה את סביבת עבודתם: תנאי מעבודה, ציוד, תקלות חוזרות, פיגות ישיבה וחדרים למורים מקצועיים. כך ר', מורה לביולוגיה:

חשוב שיהיה לי ברקו, אני לא חייבת לוח חכם. [...] [המקום] צפוף. תחשבי שאם אני צריכה להכניס לפה ניסוי, אז יש לי בעיה. בכיתה של 30 ילדים אינני יכולה לעשות ניסוי, כי

זה המון, זה גם לא בטיחותי [...] אני סוּחַבת איתי גם מפות [...] קצת נעזרת בתלמידים [...] האמצעים הפיזיים – חייבים לשפר אותם.

### סיכום ודיון

מטרת המחקר הייתה לאפיין את תפיסת המורים את הוראת המדעים במערכת החינוך בישראל. משתתפי המחקר מלמדים את חמשת מקצועות: פיזיקה, כימיה, ביולוגיה, מתמטיקה ומדעי המחשב, ברמות הלימוד הגבוהות בתיכון (5 יח"ל). ניתוח הנתונים הצביע על כך שניתן להציג את תפיסתם על ידי חמישה קונפליקטים בינם לבין הארגון החינוכי שאליו הם שייכים: A – ההזדמנויות המקצועיות; B – תפיסת המקצוע; C – השיח על הוראת המדעים; D – החופש האקדמי; E – מעמד המורה.

הקונפליקטים באו לידי ביטוי בשלוש רמות (המערכת, בית הספר ורמת התלמידים), כאשר אלו שברמת בית הספר וברמת התלמידים נובעים לעיתים מהקונפליקט ברמת המערכת. כמו כן ניתן לראות (בטבלה 1) שכל הקונפליקטים, גם אם לא באים לידי ביטוי בכל הרמות, באים תמיד לידי ביטוי ברמת מערכת החינוך. מכך ניתן להסיק שהמורים למדעים נמצאים בקונפליקט בעיקר מול הארגון (במובנו הרחב) שבו הם מועסקים, לאמור מערכת החינוך, יותר מאשר מול בית הספר או התלמידים. לפיכך כדאי להרחיב את המחקר ולבדוק אם יש לטפל ראשית בניהול הקונפליקטים ברמת המערכת.

הקונפליקטים D-A שויכו לזה המוכר בספרות הסוציולוגית-ארגונית כקונפליקט הבירוקרטי-פרופסיונלי, המתחולל כאשר ערכיהם המקצועיים של הפרופסיונלים-המורים מתנגשים עם ערכיה של הבירוקרטיה, לאמור, הארגון החינוכי. הקונפליקט הבירוקרטי-פרופסיונלי מוביל לכך שהפרופסיונליים מתקשים במימוש מטרותיהם (Hall, 1967), ובעקבות כך, הארגון מתקשה להשיג את מטרותיו. בכך נעוצה חשיבות מחקר זה, שממצאיו מציעים, כיוון אפשרי להסבר הישגי מערכת החינוך בישראל בתחום המדעים וזווית ראייה חדשה ביחס לאתגרים שמולם היא נצבת.

זאת ועוד, קונפליקט הצורך בהתפתחות מקצועית ובקיום קהילה מקצועית שיתופית (A2), כמו גם קונפליקט השחיקה והקשיים הפדגוגיים (A3), מצביע על החשיבות שמייחסים המורים להרחבת הידע המקצועי שלהם ולהגדלת מגוון דרכי הוראה. כפועל יוצא מכך, במחקר המשך, ניתן להציע תכנון מחודש של השתלמויות מורים ובניית קהילה מקצועית למורי מדעים. קונפליקט מעמד המורה (E) נובע לאו דווקא מערכיהם המקצועיים של המורים כפרופסיונליים, אלא מציפיותיהם כעובדים בארגון. המורים מצפים שהארגון ידאג לחיזוק מעמד מקצוע ההוראה בחברה. קונפליקט זה, יחד עם קונפליקט ההזדמנויות המצומצמות לקידום בקריירה (A1), עשויים להסביר את הקשיים בגיוס מורים חדשים למדעים ובהתמדתם בתפקיד. על פי דו"ח ה-OECD (2011) מתן צפי מבטיח להתפתחות מקצועית ואחריות למורים כאנשי מקצוע הם פרמטרים חשובים העשויים לבוא לידי ביטוי באטרקטיביות מקצוע ההוראה. הממצאים שלעיל מחזקים את התחושה, הרווחת בציבור בכלל ובמערכת החינוך בפרט, בדבר הצורך בנקיטת גישה פרואקטיבית למיצוב ולקידום החינוך למדע וטכנולוגיה בישראל, על מנת לשמר את מעמדה של מדינת ישראל מובילה במדע וטכנולוגיה.



- OECD. (2011). Building a high quality teaching profession: lessons from around the world. *OECD Publishing*. Retrieved December 28, 2015, from <http://www2.ed.gov/about/inits/ed/international/background.pdf>
- OECD. (2015). Education at a Glance 2015 OECD Indicators. Retrieved November 29, 2015, from <http://meyda.education.gov.il/files/MinhalCalcala/EAG2015.pdf>
- PCAST. (2010). Prepare and Inspire: K-12 Education in Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) for America's Future. Retrieved June 21, 2017, from <http://stelar.edc.org/publications/prepare-and-inspire-k-12-education-science-technology-engineering-and-math-stem>
- Rahim, M.A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International journal of conflict management*, 13 (3), 206–235.
- Wilensky, H.L. (1964). The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, 70 (2), 137–158.
- World Economic Forum. (2012). The Global Competitiveness Report 2012–2013: Country Profile Highlights. Retrieved June 2, 2017, from [http://www3.weforum.org/docs/CSI/2012-13/GCR\\_CountryHighlights\\_2012-2013.pdf](http://www3.weforum.org/docs/CSI/2012-13/GCR_CountryHighlights_2012-2013.pdf)

**נספח 1 : טבלת אחוזי מורי המדעים בתפקידי חינוך וניהול**

תפקידי ניהול אחרים***		רכזי שכבה		מחנכים		כלל מורי בית הספר		
מקצועות אחרים	מדעים	מקצועות אחרים	מדעים*	מקצועות אחרים	מדעים*	מקצועות אחרים**	מדעים	ביה"ס
87.5%	12.5%	66.6%	33.3%	81%	19%	72%	28%	עי"ס א
83.5%	16.6%	100%	0%	77%	23%	84%	16%	עי"ס ב
100%	0%	100%	0%	66.7%	33.3%	90%	10%	עי"ס ג
87.5%	12.5%	100%	0%	86.7%	13.3%	90%	10%	עי"ס ד
100%	אין	100%	אין	100%	אין <sup>3</sup>	80%	20%	עי"ס ה
85.72%	14.28%	100%	0%					עי"ס ו
91.68%	8.32%	93.4%	6.6%	88%	22%	83.2%	16.8%	ממוצע

\* מורי מדעים למקצועות: מתמטיקה, פיזיקה, ביולוגיה, כימיה ומדעי המחשב, המלמדים בכיתות י-יב' ומגישים לבגרות ברמות 3-5 יח"ל.

\*\* מורים לכל המקצועות האחרים: מורים שאינם מלמדים מקצוע מדעי מהרשימה שלעיל.

## הכשרת מורים לשאלת שאלות מטפחות חשיבה בשיעורי מתמטיקה

Higher-order thinking, questioning, teacher instruction, mathematics

### רינת חלאבי

בהוראת המתמטיקה נוטים מורים לשים את הדגש על פיתוח חשיבה פורמלית-לוגית יותר מאשר על פיתוח צורות חשיבה אחרות המבוססות על דיאלוג ונשענות על ניסיון החיים של הלומדים (פישביין ועמיתים, 1998). יש בכך כדי להפחית את המעורבות של התלמידים בלמידה ולהקטין את הסיכוי ללמידה משמעותית (גורודצקי, 2006). במחקר זה הפעלתי כלי שסייע לסטודנטיות המתכשרות להוראת מתמטיקה לשלב במערכי השיעור שלהן שאלות שמייצרות דיאלוג בכתה ומעודדות טיפוח חשיבה בשיעור. המחקר התבצע במהלך קורס שהנחיתי במכללה. הסטודנטיות ואני נעזרנו ב"מרחבי שאילה" – כלי שהייתי שותפה לפיתוחו ואשר משמש מורה דרך בניסוח שאלות מעודדות חשיבה. במחקר השתתפו 12 סטודנטיות, שבע מהן – להוראת מתמטיקה במסלול העל יסודי. מצאנו כי לא זו בלבד ש"מרחבי שאילה" תרם לשילוב שאלות מטפחות חשיבה במערכי השיעור שהוכנו על ידי הסטודנטיות, אלא שבעקבות השימוש בכלי חל שינוי בעמדותיהן באשר לסוג השאלות שאמורות להישאל בשיעור. לאור הממצאים מומלץ להרחיב את השימוש ב"מרחבי שאילה" בהוראת מתמטיקה, ובהוראה בכלל, ולבחון את השלכותיו של הכלי על למידת התלמידים.

### מבוא

מזה עשור שנים מושקעים במערכת החינוך מאמצים לטפח חשיבה בשיעורים (דו"ח חינוך לחשיבה, 2009). נערכים מחקרים ונבנות תוכניות לימודים שתפקידן לעודד תלמידים לחשוב על החומר הנלמד, ולא להסתפק בקליטתו באורח סביל. בפועל, עיקר זמנם של התלמידים בבית הספר מושקע בקליטה של חומרי הלימוד ושינונם (בוזו ופישר, 2008; הרפז, 2000), ולא דווקא בפיתוח דיאלוג ושאלת שאלות בכיתה, שעשויים היו לתרום לפיתוח חשיבה יצירתית ולרפלקציה על חומרי הלימוד. כדי לחולל שינוי במצב זה, צוותי הכשרה במכללות להוראה מצביעים על סדר היום את טיפוח החשיבה כיעד מרכזי.

מתמטיקה היא אחד מתחומי הדעת שהוראתם מתמקדת בפיתוח חשיבה פורמלית-לוגית (פישביין ועמיתים, 1998), יותר מאשר בפיתוח צורות חשיבה אחרות המבוססות על דיאלוג, ונשענות על ניסיון החיים של הלומדים. הוראת מתמטיקה בחטיבת הביניים מנותקת בדרך כלל

מהקשר חברתי וערכי, ויש בכך כדי להפחית את מעורבות התלמידים בלמידה ולהקטין את הסיכוי ללמידה משמעותית (גורודצקי, 2006). לכן אין זה מפתיע, שתלמידים רבים נרתעים מלימודי מקצוע זה. במצב עניינים זה מערכת הכשרת המורים, הנדרשת לחשיבה מחודשת על דרכים, שיטות וכלים שיובילו ללמידה משמעותית, מטפחת חשיבה במתמטיקה הן בקרב המתכשרים להוראה והן בקרב תלמידיהם.

מחקרנו נועד לתת מענה לחסר הקיים בהכשרת מורים להוראת מתימטיקה, החל בתכנון שיעורים מטפחי חשיבה רחבה, וכלה בסקרנות ובעניין. המחקר מתמקד בתהליכי הלמידה של 12 סטודנטיות שהשתתפו בקורס "פיתוח חשיבה בהוראה"; מטרתו הייתה לתכנן ולתרגל מערכי שיעור מעוררי חשיבה עם הסטודנטיות המתנסות בהוראה, כפי שניסחה זאת אחת המשתתפות במחקר: "ללמד תלמידים לחשוב על מתמטיקה, ולא רק לדעת מתמטיקה".

### שאלת שאלות חשיבה

אחת הדרכים העיקריות שבאמצעותן ניתן לקדם חשיבה של תלמידים בשיעור היא שאלת שאלות (גוטרמן, 2008; וינברגר וזוהר, 2005; וזוהר, 2013) ולכן היא משמשת כפרקטיקה נפוצה בקרב מורים. ברם, מניחוח אופן התנהלותם של שיעורים בבית הספר עולה, שלרוב קיים פער גדול בין הפוטנציאל לקידום חשיבה, הגלום בשאלת שאלות, לבין אופיין המצוי והשכיח של השאלות הנשאלות. ממחקרים, שכללו תצפיות על הוראה בכיתה עולה: 1. מורים שואלים בין 45 ל-150 שאלות בממוצע בשיעור (גוטרמן, 2011; בוזו ופישר, 2008), 2. פרק הזמן שעובר בין קבלת תשובה מתלמיד לבין שאלת השאלה הבאה הוא 1.2 שניות בממוצע (Nunan, 1989). בקצב זה אין לתלמידים שהות מספקת לחשיבה.

במרבית המפגשים בין בני אדם נשאלות שאלות על מנת לקבל מן הנשאל תשובה שאינה ידועה לשואל. לעומת זאת בכיתה מתרחש תהליך הפוך: השאלות נשאלות בדרך כלל על ידי המורה, היודע את התשובה; מטרתן היא לברר מה מידת הפנמת הידע של התלמידים, לאחר שנאמר או נכתב על ידי אחרים, ומה יכולתם לחזור עליו במדויק (Nystrand et al, 2001; Cazden, 2001). גם אם לשאלה יש יותר מתשובה צפויה אחת, היא נחשבת ל"סגורה" שכן היא מכוונת לקשת צרה מאד של תשובות אפשריות (Smith & Higgin, 2006). תרומתן של שאלות, הכרוכות בשחזור ידע קיים, אינה כה משמעותית לפיתוח חשיבה (Harpaz & Lefstein, 2000; בוזו ופישר, 2008).

שאלת שאלות, שתשובותיהן צפויות, רווחת בשיח בבתי הספר (פלד-אלחנן ובלום-קולקה 1997), ומאופיינת ב"מונולוגיזם": המורה שואלת שאלות ומצפה מהתלמידים לשכפל את דבריה ולהפיק מפייהם טקסט, ששום חלק ממנו איננו יצירה שלהם, אלא הפקה מחודשת של הטקסט שלה עצמה. תלמידים, במיוחד אלו השולטים בחוקי השיח הלא כתובים של הכיתה (Mercer, 1995), מיטיבים לזהות את ציפיות המורה, ומתאמצים לנחש מהי התשובה הנכונה. פרקטיקה זו אינה עולה בקנה אחד עם הגישה הקונסטרוקטיביסטית הרווחת היום בחינוך, שלפיה הידע אינו נמסר לתלמידים אלא נבנה בכל פעם מחדש בהתאמה לידע הקודם שלהם, ולכן תפקידו של המורה הוא לסייע בהבניית הידע ולא בהעברתו (וינברגר וזוהר, 2005; חלאבי ובהגון, 2003; חלאבי 2016).



היעדר דיאלוג בשיעור ומיעוט שאלות מעוררות חשיבה אינם מצביעים בהכרח על כך, שהמורים אינם מודעים לחשיבותם של גורמים אלה לשם למידה משמעותית, שכן בפועל קיימים גורמים נוספים המעוררים קושי בפיתוח דיאלוג ובשאלת שאלות מעוררות חשיבה. שאילה אינטנסיבית של שאלות ידע נותנת בידי המורה שליטה בנעשה בכיתה ובשיח המתנהל בה, ואילו שאלות בעלות אופי פתוח דורשות מן המורה מידה רבה של ביטחון וגמישות בהובלת השיעור, ולכן מורים נוטים לוותר על שאלת שאלות מעוררות חשיבה. יתר על כן, עומס בתכני הלימוד ודרישת המערכת "להספיק את כל החומר" מקשים על המורים לקיים דיאלוג, והם נוטים לוותר עליו.

### הכשרת מורים לשאלת שאלות חשיבה

מחקרים, שנערכו בשנים האחרונות במכללות להכשרת מורים, עוסקים באפקטיביות של הכשרת הסטודנטיות לניהול דיאלוג על ידי תרגול שאלת שאלות מתאימות. אלה מבוססים על ההנחה, שרק סטודנטיות שיחוו התנסות לימודית, הנוגעת בשורשי קיומן ובשאלות המשמעותיות של חייהן, יוכלו להוביל את תלמידיהן ללמידה משמעותיות לכשיהיו מורות בפועל (סדן, 2014). חוקרים מציעים שאלות, שבאמצעותן מפיח המורה בחומר הלימוד חסר החיים את עצמיותו, כגון: "מה אני מלמד כאשר אני נכנס לכיתה?" ו-"מה אני מצפה שהתלמיד יזכור ממה שאני מלמד בעוד עשר – עשרים שנה?" (ארגז, 2014); "כיצד אני יכול לעזור לתלמידי למצוא מקורות בדרכים שיובילו אותם למציאת תשובות לשאלות המעניינות אותם" (אבינון, 2014). שאלת שאלות מעין אלו, והניסיון לתת מענה אישי מותנים באינטראקציה עם אחרים ועם הסביבה, ובאווירה לימודית, שמעודדת שיתופיות בפיתוח ובתכנון של תהליכי למידה (ארגז, 2014; אבינון, 2014).

ברם, חרף המאמצים המושקעים בפיתוח כישורים לניהול דיאלוג בקרב הסטודנטיות להוראה, ספק אם המוסדות להכשרת מורים מצליחים בכך. לדוגמה, במחקר שנערך במכללת אורנים נמצא, שמרבית הסטודנטיות מתקשות ליישם בפועל הוראה המשלבת דיון וחשיבה, וזאת אף על פי שהן מכירות בחשיבותה ובנחיצותה במערכת החינוך. לפי מחקר זה רק סטודנטיות בודדות הצליחו ליזום ולפתח פעילויות מפתחות חשיבה חדשות ומקוריות, שלא הודגמו במהלך הקורסים שהן למדו בהם בעצמן (פזירשטיין, וינברגר וסטינגר, 2005).

קושי הסטודנטיות בפיתוח שאלות ופעילויות מטפחות חשיבה נובע מתפיסות הוראה מיושנות שבהן הן אוחזות עוד מימי היותן תלמידות בבית הספר, ואינו נובע רק מחוסר מיומנות. במחקר שנערך בהשתתפות סטודנטיות משתי מכללות להכשרת מורים (חלאבי, 2016) נמצא, שבנוגע לתהליכי הוראה-למידה, מרבית הסטודנטיות אוחזות בתפיסות ביהיוריסטיות, דהיינו במקום להפעיל חשיבה עצמאית, הן מצפות לקבל ממוריהן ידע מן המוכן ומרשמים לעבודה.

ממצאים דומים התקבלו במחקרים בעולם. כך במחקר של לוי ועמיתים (Leavy et al., 2007), שבחן השפעת ההתנסות בהכשרת מורים על התפתחות תפיסותיהן של סטודנטיות לגבי הוראה ולמידה באירלנד ובארצות הברית, נמצא שרוב הסטודנטיות נטו לתאר הוראה באמצעות מטפורות ביהיוריסטיות.

ברם, לא זו בלבד שתפיסות ביהביוריסטיות מעצבות את תפקודן של הסטודנטיות במהלך הלמידה וההכשרה להוראה, הן גם מעצבות את תפיסותיהן כמורות לעתיד ומשפיעות על הוראתן בפועל. במחקר, שנערך בבתי ספר תיכוניים, הראו החוקרים כיצד המורים תופסים את עצמם כמי שיוצקים ידע לתוך שכלם של תלמידים. הידע חודר דרך "פתחים" בשכל, והמוח משמש כ"מיכל" לידע (שטראוס ושילוני, 1997). תפיסות כאלה מכוונות לפרקטיקה של הקניית ידע, ולא לזו של שאילת שאלות, שמעודדות חשיבה רחבה. לראייה, הנדל והרינגטון (Handel & Herrington, 2003) מצאו, שמורים למתמטיקה דואגים לכך שהתלמידים ירכשו מושגים מתמטיים ועובדות ומיומנויות הנדרשות על פי תכנית הלימודים, ופחות מתעניינים במטרות חינוכיות המשקפות ראייה רחבה יותר.

כיוון שלתפיסות מורים יש השפעה ניכרת על גישותיהם להוראה (גורב וגוברמן, 2013), לא ניתן להכשיר סטודנטיות להוראה לחשיבה מבלי לטפח בקרבן עמדות חיוביות כלפיה. ברם, חוקרים חלוקים בדעותיהם לגבי יכולתה של ההכשרה לשנות עמדות בנוגע להוראה. יש הטוענים שהן מתגבשות כבר במהלך לימודיהם של מורים בבית הספר, וכי אין בכוחה של ההכשרה להוראה לשנותן (Pajares, 1992). מנגד, יש הטוענים כי להתנסות במהלך ההכשרה ובמהלך העבודה בהוראה יש תפקיד מרכזי בגיבושן (Ross, 1995).

מרבית המחקרים, שנעשו בתחום פיתוח ושינוי עמדות בחינוך ובהוראה, התמקדו בבחינת אסטרטגיות וטכניקות לשינוי עמדות כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל (טלמור, שרון וקיים, 2010). בסקירת מחקרים שנערכה על ידי טלמור וקיים (2011) נמצא, שקיימות ארבע אסטרטגיות התערבות, שעשויות לחולל שינוי בעמדות מורים וסטודנטיות להוראה: חשיפה לנושא שבו אנו מעוניינים לחולל שינוי בעמדה, הקניית ידע לגבי אותו נושא, דיון קבוצתי וסימולציה או תירגול. הן ציינו, כי מסקירת המחקרים עולה, שכדי לחולל שינוי ממשי בעמדות יש לשלב לפחות בין שתיים מן האסטרטגיות הללו.

### **"מרחבי שאילה" – כלי להפקת שאלות חשיבה**

כחלק מהניסיון להתמודד עם האתגר שבהכשרת מורים לשאילת שאלות חשיבה, נערך בשנת תשע"ד, באחת המכללות האקדמיות להוראה במרכז, מחקר שהוביל לפיתוח יסודות ראשוניים של כלי לשאילת שאלות אלו בתחומי דעת שונים (חלאבי, שנוולד, גולן ואזהרי, תשע"ז). הכלי, שכונה "מרחבי שאילה", נועד לשמש מורה דרך לשאילת שאלות, הוא מבוסס על הרעיון, ששאלותיו של המורה אודות הנושא שנלמד משפיעות על אופי השיח שמנהל התלמיד עם חומרי הלימוד. מטרת "מרחבי שאילה" היא להכשיר את המורה לבחון את אופי השאלות שהוא שואל, ולסייע לו לשאול שאלות פתוחות, שמעודדות דיאלוג של התלמידים עם חומר הלימוד ובינם לבין עצמם.

יתרונו של הכלי זה הוא בכך שהוא אמצעי רעיוני, בלתי מובנה המאפשר גמישות ויצירתיות של המורה בשאילת השאלות. הוא משמש להנחייה בלבד, ואינו קובע כללים נוקשים ליישומו, כך שניתן להתאימו לקשת רחבה של נושאים בתחומי דעת שונים, תוך כדי שמירה על חופש הפעולה והשליטה של המורה בניהול השיעור.

הכלי מתייחס לשלושה מרחבים: הטקסט, הדיאלוג והמרחב האישי, מכל אחד מהם ניתן להפיק סוג אופייני וייחודי של שאלות בהתאם לדגשים ולמטרות, שהמורה הציב לעצמו בתכנון השיעור.

- **מרחב הטקסט:** מתייחס לרקע העובדתי של החומר הנלמד, לעקרונות ולמושגים שהמורה מציג בעל פה או באמצעות טקסט כתוב. כדי להשיב על שאלות במרחב זה על התלמיד להפעיל אסטרטגיות של איתור מידע, פענוח, ניבוי והיסק. לשאלות במרחב הזה יש לרוב, קשת צרה של תשובות אפשריות, שהמורה יכול לצפותן מראש.

- **מרחב הדיאלוג:** מקום המפגש בין הלומדים לבין הידע הגלום בטקסט. במרחב זה נדרש התלמיד להתבונן בניסיון חייו ולהשתמש בו כמכשיר להבנת הטקסט או להבנת החומר הנלמד. כדי להשיב על שאלות ממרחב זה על התלמיד לבטא את הייחודיות שבעצמו, ולכן התשובות לשאלות בו יכולות להיות שונות. ניתן להעריך את התשובות כבעלות תרומה להבנת הטקסט או כבלתי רלוונטיות להבנתו.

- **המרחב האישי:** מקום המפגש שבו נוצר שילוב של הידע המוקדם של התלמיד עם התובנות שרכש לגבי עצמו ולגבי החומר הנלמד בעקבות המפגש הלימודי. כיוון שמדובר בתובנות אישיות של התלמיד – לא ניתן לצפות מראש את תשובתו לשאלה הנשאלת, ולא ניתן להעריכה כנכונה או כשגויה, כרלוונטית או כבלתי רלוונטית.

ניתן לומר, כי שלושת מרחבי השאלה שונים זה מזה בשלושה מימדים:

- **כוונת השואל:** השאלות שהמורה מתכנן לשאול במהלך השיעור והמרחב שממנו תיבחר כל שאלה נקבעים על פי כוונתו, או לפי המטרה שהוא מבקש להשיג בשאלה. אם המורה מבקש לוודא שהתלמידים יודעים את העובדות הכלולות בטקסט, או אם התלמידים מסוגלים להסיק את המסקנות המשתמעות מהן, הוא יבחר, מן הסתם, בשאלות ממרחב הטקסט, המתמקדות אך ורק בעובדות ובמסקנות הנובעות מהן, ואינן מכוונות להבין את תפיסתו של התלמיד, או לזהות את חווית הלמידה שלו. לעומת זאת, כשהמורה מתעניין בתלמיד, ומצפה ממנו להתבונן בטקסט מנקודת מבטו האישית והייחודית, הוא לא יסתפק בשאלת שאלות עובדתיות על הטקסט, ויבחר בשאלות ממרחב הדיאלוג, הדורשות מהתלמיד להשתמש בניסיונו, ולא רק בידע שלו, כדי לפרש את החומר הנלמד ולהעניק לו משמעות. העובדה שהכיתה מורכבת מתלמידים רבים, שלכל אחד מהם ניסיון חיים ייחודי, תורמת להעמקת משמעותו של הטקסט וללמידה משמעותית. מורה ששואל שאלות מן המרחב האישי מעוניין לסייע לתלמיד להבין את עצמו ואת חשיבות החומר הנלמד לתלמיד עצמו במצבים שונים של חייו.

- **מאפייני השאלות:** שאלות במרחב הטקסט מנוסחות על פי רוב בכלליות ולא בפנייה אישית. הן מכוונות לקבל תשובה עובדתית, שלעיתים ניתן לסכמה ב"כן" ו"לא". לדוגמה: אפשר לשאול: "מתי ערך הפונקציה יהיה שלילי?" במקום: "האם לדעתכם ערך הפונקציה יכול להיות שלילי?". מניסוח שאלות אלה משתמע כי רק תשובה אחת אפשרית. לכן, תלמידים מנסים להתאים את התשובה לציפיות המורה, ואינם מפעילים חשיבה יצירתית בתשובותיהם. לעומת זאת, השאלות ממרחב הדיאלוג מנוסחות לרוב בגוף שני, באופן

שמזמין את התלמיד לבחון את הידע שלו ביחס לנלמד. לדוגמה: "האם יש לך רעיון איך לפתור את התרגיל? או: "מה דעתך על צורת פתרון זו?"; "אילו שאלות מתעוררות אצלך לאחר שקראת את המשימה"; הפנייה אל התלמיד בגוף שני מרמזת שהמורה אינו מנסה לבדוק אם התלמיד בקי בחומר הנלמד, שבו המורה עצמו בקי, אלא הוא מתעניין באמת ובתמים מה יש לתלמיד לחדש ולומר. בדומה לשאלות ממרחב הדיאלוג, גם שאלות מן המרחב האישי מנוסחות בגוף שני, בדרך כלל כפנייה אישית המזמינה התבוננות פנימית ואינטרוספקציה. לדוגמה: "במה התקשית?"; "באילו מצבים אתה עשוי להיתקל בפונקציות?"; "כיצד תיגש לפתרון בפעם הבאה שתיתקל במשוואה כזו?".

- **מידת ההנעה לחשיבה שהשאלה מעוררת** או דרגת החשיבה הנדרשת לצורך הפקת התשובה: מורכבות החשיבה, הנדרשת לצורך מתן תשובה לשאלות המורה, נקבעת על פי סוג המרחב שממנו נלקחה כל שאלה. שאלות ממרחב הטקסט מגבילות את חופש המחשבה של התלמיד, ומעודדות אותו להפיק את התשובה הרצויה למורה. גם אם תיתכנה תשובות אחדות, מנעד האפשרויות לשאלות ממרחב הטקסט מוגבל. לכן, שאלות ממרחב זה עלולות להיתפס בעיני התלמידים כלא משמעותיות או כמשעממות, אף על פי שלעיתים הן עשויות לדרוש חשיבה ברמה גבוהה ולהציב אתגר אינטלקטואלי עבורם. לעומת זאת, שאלות ממרחב הדיאלוג מזמינות טווח רחב יחסית של תשובות, כיוון שהן נובעות מן המפגש האותנטי של התלמיד עם החומר הנלמד. עם זאת, על שאלה ממרחב הדיאלוג להיות מעוגנת בחומר הלימודי, שאם לא כן, היא חסרת ערך. כיוון שעולמו הפנימי של התלמיד אינו ניתן לשליטה ולניבוי על ידי המורה, לשאלות מהמרחב האישי תיתכן קשת רחבה מאד של תשובות אפשריות. שאלות ממרחב זה מעניקות ללומד מרחב בלתי מוגבל להבעה עצמית וליצירתיות, ולכן דרגת החופש שלהן גבוהה, כמו גם מידת הנעתן לחשיבה. להלן בלוח 1 טבלה המסכמת את הממדים השונים של שלושת מרחבי השאלה:

לוח 1: מאפיינים של מרחבי השאלה

המרחב	כוונת המורה השואל	שאלות לדוגמא	מאפייני השאלות	דרגת ההנעה לחשיבה
<b>מרחב הטקסט</b>	להקנות ידע ומיומנות, לוודא שהתלמיד בקיא בעובדות, מכיר מושגים ועקרונות, שולט במיומנויות.	מה זה? מה משמעותו?	פניה לא-אישית לתלמיד, ניתן להעריך את התשובות כנכונות או כשגויות, הקריטריון להערכה: הידע של המורה.	<b>נמוכה:</b> לכל שאלה תשובה אחת צפויה
<b>מרחב הדיאלוג</b>	לעודד מעורבות התלמיד בשיעור, להבין את נקודת מבטו הייחודית של התלמיד בנוגע לחומר הנלמד.	מה <b>דעתך</b> ? מה זה אומר לך? מה <b>אתה</b> חושב על זה?	פניה אישית לתלמיד ניתן להעריך את התשובות כתורמות להבנה או כבלתי רלוונטיות. הקריטריון להערכה: מרחב האפשרויות הגלומות בחומר הנלמד.	<b>בינונית:</b> יתכנו מספר תשובות לכל שאלה, ובלבד שהלומד יעגן את תשובתו בטקסט
<b>המרחב האישי</b>	לסייע לתלמיד להכיר את עצמו: נטיותיו, כישוריו, העדפותיו ולהבין את האופן שבו יכול ליישם את מה שלמד במצבי חיים שונים	מה למדת <b>על עצמך</b> ? היכן, מתי כיצד הנלמד עשוי לשרת אותך?	פניה אישית לתלמיד לא ניתן לאמור את ערכן של התשובות	<b>גבוהה:</b> כל התשובות האפשריות נכונות

הקורס, והמחקר שנלווה אליו, שימשו בסיס ומצע לבחינת "מרחבי השאילה", לפיתוחו ולשכלולו של כלי זה, בד בבד עם בחינת ישימותו לתכנון מערכי שיעור במתמטיקה לחטיבת הביניים. במהלך ההתנסות ב"מרחבי שאילה" נמצא, שישנן שאלות שקשה לשייכן באופן ברור למרחב זה או אחר. לכן, נאלצנו לחשוב מחדש על מאפייני המרחבים ולהגדירם במדויק. בהדרגה, המרחבים הפכו מרעיונות כלליים, למרחבים בעלי תוכן, תכונות ומאפיינים ספציפיים הכוללים, בין השאר, תבניות של שאלות חשיבה ודוגמאות לשאלות חשיבה במתמטיקה המסייעות לסטודנטיות בתכנון מערכי שיעור. מאפיינים אלו תוארו לעיל.

### שאלות המחקר

1. האם הכלי "מרחבי שאילה" תורם לתיכנון מערכי שיעור מעוררי חשיבה במתמטיקה לחטיבת הביניים? ואם כן, באלו אופנים הוא תורם?
2. כיצד חוות הסטודנטיות את ההתנסות ב"מרחבי שאילה" לצורך תכנון מערכי שיעור, והאם בעקבות השימוש בכלי חל שינוי כלשהו בעמדותיהן לגבי אופי השאילה בשיעורי מתמטיקה?

המחקר התבסס על ניתוח תהליכי הוראה ולמידה בקורס "פיתוח חשיבה בהוראה" (להלן הקורס) שהנחיתי בסמסטר א בשנת תשע"ה במכללה. בקורס השתתפו 12 סטודנטיות הלומדות במסלול להוראה בחינוך העל יסודי. שבע מהן למדו במסלול להוראת מתמטיקה, שתיים למדו הוראת מדעים ושלוש – הוראת תנ"ך. הקורס נועד לסטודנטיות להוראת מתמטיקה, אך בשל אילוצי מערכת שובצו בו גם חמש סטודנטיות אחרות. כולן היו בשנה השנייה ללימודיהן, כך שהן כבר התנסו בהוראה בבתי הספר, במסגרת ההכשרה המעשית, בטרם הגיעו לקורס.

כחוקרת דאגתי ליידען אודות עריכת המחקר וביקשתי הסכמתן להשתתף בו. הקורס "פיתוח חשיבה בהוראה" כלל 14 מפגשים בני שעתיים אקדמיות בסמסטר א. מרבית המפגשים כללו בחינה משותפת ודיון במערך שיעור שהוכן על ידי אחת הסטודנטיות. כבר בתחילה התחוויר לי, כי לסטודנטיות להוראת מתמטיקה היה קושי משמעותי בהכללת שאלות הדורשות חשיבה יצירתית ורפלקטיבית במערכי השיעור שלהן בהשוואה לסטודנטיות האחרות שבקורס. לפיכך, בעצה אחת עמן, החלטתי להתמקד בתכנון מערכי שיעור מטפחי חשיבה רחבה במתמטיקה בלבד.

רוב המפגשים הוקדשו לבחינה ולניתוח של שאלות ממערכי השיעור שתוכננו על ידי הסטודנטיות להוראת מתמטיקה. ניתוח השאלות חשף את נטייתן לשאול שאלות ממרחב הטקסט ואת חוסר האיזון בין ההיקף (הרחב) של שאלות שנשאלו במרחב זה לבין ההיקף (המצומצם) של שאלות שנשאלו בשני המרחבים האחרים. חשיפתו של חוסר האיזון דרבנה אותן להתנסות בניסוח שאלות ממרחב הדיאלוג ומן המרחב האישי של הלומד.

בנקודה זו החל השלב, שבו ניסינו ליישם את הכלי "מרחבי שאילה", ולתרגל את אפשרויות השימוש בו לצורך תכנון מערכי שיעור. גם בשלב זה החלטנו להתמקד בתכנון מערכי שיעור מטפחי חשיבה רחבה במתמטיקה בלבד, שכן זו נראתה לנו משימה מאתגרת ומורכבת דיה לקורס בן סמסטר אחד.

להלן איור המתאר את מבנה השיעור שתוכנן באמצעות "מרחבי שאלה"  
 איור 1 : מבנה שיעור שתוכנן באמצעות "מרחבי שאלה"

שלב א: מרחב אישי
שלב ב: מרחב הטקסט ומרחב הדיאלוג לסירוגין
שלב ג: מרחב אישי

הסטודנטיות תרגלו בכל שיעור שאלת פתיחה ושאלת סיום מהמרחב האישי, ולמדו לשבץ שאלות ממרחב הדיאלוג, תוך כדי צמצום היקף השאלות הסגורות ממרחב הטקסט. מבנה זה של השיעור הקל עליהן בכתיבת מערכים, ואף סייע לאחרות לבדוק ולהעריך אותם.

**איסוף הנתונים.** הנתונים נדלו משלושה מקורות:

- **מערכי שיעור:** בכל מפגש הוצג מערך שיעור שהוכן על ידי אחת הסטודנטיות. לאחר המפגש היא שיכתבה אותו בהתאם להצעות שנידונו במהלך המפגש. בסך הכל התקבלו 12 מערכי שיעור בשתי גירסאות: גירסה ראשונה – לפני המפגש, וגירסה שנייה – בעקבותיו.
  - **דיונים:** בכל מפגש התנהל דיון לגבי מערך שיעור אחר. הוא ארך כ-45 דקות ותועד על ידי סטודנטית שהתנדבה לתעד את כל הדיונים שנערכו בקורס. הדיון כלל משוּב קבוצתי על המערך שהוצג, ובחינת תרומתו של הכלי "מרחבי שאלה" להעשרת המערך בשאלות חשיבה. כל זאת, תוך התייחסות למטרות השיעור, לרצף שלו ולחלוקת הזמן.
  - **רפלקציות:** בנוסף על שתי גירסאות מערך השיעור שלה נתבקשה כל סטודנטית להגיש רפלקציה, שנועדה לתאר את תובנותיה לגבי הוראת מתמטיקה. בנוסף לכך, בסוף הקורס נתבקשה כל סטודנטית לתאר בכתב את התהליך שעברה בקורס ולהציג את עמדתה בנוגע לשימוש ב"מרחבי שאלה" ככלי בהוראת מתמטיקה.
- נתוני המחקר, שנתקבלו ממערכי השיעור ומן הדיונים, שימשו כבסיס לשכלול "מרחבי השאלה". נתונים אלו אף איפשרו לנו לבחון את תרומת הכלי לשיבוץ שאלות חשיבה בתוך מערכי השיעור שהוכנו על ידי הסטודנטיות. הרפלקציות, שנכתבו בסוף הקורס, איפשרו לבחון את השינויים בעמדותיהן של הסטודנטיות לגבי הוראת מתמטיקה בכלל, ולגבי שאלת שאלות חשיבה במתמטיקה בפרט.
- ניתוח הנתונים.** עבור כל מערך שיעור שהוגש נערך ניתוח תכן השוואתי בין הגירסה שהוכנה לפני המפגש לבין זו שהוכנה בעקבותיו. ניתוח זה אפשר לנו לבחון את השינויים שחלו במערך השיעור בעקבות יישום "מרחבי שאלה" במהלך המפגש.
- ניתוח הדיונים והרפלקציות התבצע בשיטת הניתוח התמטי (Saldana, 2009). על פי שיטה זו, החותרת לאתר תימות מרכזיות, קודדנו את הרעיונות והמשפטים שהובעו בדיונים וברפלקציות לפי יחידות המשמעות שהם מכילים, ריכזנו אותם לקטגוריות משנה ומהן בנינו קטגוריות שיצרו את התימות הראשיות.

**ממצאים****"מרחבי שאלה" ככלי לעידוד החשיבה במתימטיקה**

שיעורים להוראת נושאים מתמטיים, כגון: פונקציות ומשוואות, או הוכחת משפטים בגיאומטריה, מציבים אתגרים מורכבים בפני מורים ובפני תלמידים כאחד, כיוון שהבנתם מבוססת על חשיבה לוגית, סדורה ומובנית, שבה כל שלב מבוסס על שלב קודם. במצב זה חשיבה רחבה ורב כיוונית עלולה להוות מכשול. למרות זאת מצאנו, שניתן לשלב שאלות חשיבה רחבה, המניעות לביצוע תהליכים רפלקטיביים תוך כדי הוראת נושאים כאלה, וזאת על ידי שימוש בכלי "מרחבי שאלה". יתר על כן, השימוש בכלי זה שדרג את הדיון ושיפר את מערכי השיעור. הוא סייע לסטודנטיות למיין ולהעריך את מאפייני השאלות, שנכללו במערכי השיעור שלהן ועודדן לנסח שאלות המכוונות ללמידה משמעותית. הוא תרם גם לעיצוב מבנה השיעור ולרצף הלמידה.

להלן דוגמאות משני מערכי שיעור, שבהם שולבו שאלות מ"מרחבי שאלה". אלה ממחישות את אפשרויות השימוש באמצעי זה ככלי לפיתוח ולקידום החשיבה במתימטיקה. **השיעור של מוריה**, שנועד לכיתה ח, עסק בדמיון בין משולשים. היא תכננה לפתוח אותו בהתנסות בבניית משולשים בהתאם להנחיותיה. אולם בעקבות הדיון שנערך החליטה לפתוח בשאלה: אילו משולשים אתם מכירים? חישבו על תחומים שונים של החיים, ולא דווקא על גיאומטריה (לדוגמה, משולש יחסים: אב, אם וילד). זוהי שאלה מן המרחב האישי, המעוררת סקרנות ועניין, מכוונת לחשיבה בהקשרים שונים, ומחברת את התלמידים אל הנושא הנלמד. המושך השיעור הוקדש להקניית ידע, וברובו מבוסס על שאלות סגורות ממרחב הטקסט. לדוגמה: "כמה זוויות דומות בשני משולשים צריך למצוא על מנת שנוכל לומר שמדובר במשולשים דומים?" התשובה הצפויה: "שתי זוויות, משום שאם שתיים מהן דומות, בהכרח גם השלישית תהא דומה". זהו הבסיס למשפט דמיון בגיאומטריה, שאותו מוריה ביקשה ללמד. תוך כדי הקניית החומר היא החליטה לשאול שאלה ממרחב הדיאלוג: "האם אתם יכולים למצוא דרך להוכיח ששני משולשים הם דומים מבלי למדוד את זוויותיהם?". זוהי שאלה פתוחה, המזמינה את התלמידות "לצאת מן הקופסה" ולחפש תשובה מחייהן לגבי אופן הגעתן למסקנה, ששני אובייקטים השייכים למשפחה אחת דומים זה לזה. היציאה מן ההקשר הגיאומטרי המופשט אל עבר הקשרים מן המציאות תורמת ליצירת עניין, לחשיבה רחבה ולמעורבות בשיעור. בסוף השיעור, חזרה מוריה למרחב האישי ושאלה: "מה חידש לכן השיעור?", "האם יש דברים שלא הבנתם?", "על מה הייתן רוצות שנחזור בפעם הבאה?". שאלות אלו מעודדות לרפלקציה מצד התלמידות, וכך בכך משקפות אכפתיות מצד המורה, דבר שכשלעצמו עשוי לעודד את התלמידות ללמידה.

לאחר הדיון סיכמה מוריה: "אני מבינה עתה שגם במתימטיקה אפשר, ואפילו רצוי, לשלב שאלות המסייעות לתלמיד לחשוב ולא רק לדעת, זה מעשיר את השיעור ונותן לו חיים".

**השיעור של אוראל**, המיועד לכיתה ט, עסק ב"פונקציה הריבועית". מטרתה המרכזית הייתה, שתלמידותיה יכירו את תכונות הפרבולה המתקבלת מהצגה גרפית של משוואת הפונקציה הריבועית. היא רצתה לפתוח את השיעור בתרגיל המחשה כדי שהתלמידות יבינו למה מתייחס

כל איבר בפונקציה נתונה. בעקבות הדיון במערך השיעור היא החליטה לפתוח את השיעור בשאלה: "איזו מחשבה או שאלה עולה לכם בראש כשאתן מסתכלות על פרבולה?". זוהי שאלה פתוחה מהמרחב האישי, שמעודדת לחשיבה רב כיוונית, יצירתית.

בהמשך השיעור אוראל התייחסה לנקודות מינימום ומקסימום בפונקציות ריבועיות. לאחר מתן ההסבר היא הציגה שאלות ממרחב הדיאלוג: "איפה בחיים שלכן אתן נתקלות במינימום ובמקסימום?" "האם בחיים מושגים אלו הם מוחלטים או יחסיים?". שאלות אלה מפיחות רוח חיים בשיעור, מזמינות חשיבה רחבה ומאפשרות ללומדות להבין את ההבדל בין מאפייני המושג בעולם המתמטיקה לבין השימוש בו בחיי היום יום.

בהקשר לכך אוראל אמרה: "יש הבדל בין מצב שאתה נותן לתלמיד את הסיטואציה מחיי היום יום, לבין שאלה ששואלת אותו איפה אתה נתקלת. הוא צריך ל"נבור" לחפש אצלו בראש, והוא צריך למצוא את המתאימה מתוך כל הסיטואציות שהוא מכיר, לכן הוא צריך להבין את החומר יותר טוב, השליטה שלו בחומר צריכה להיות שלמה.

אוראל סיימה את השיעור בהציגה לתלמידיה משימת אתגר לבית: לחבר שאלה מהחיים, שלצורך פתרונה יש לבנות משוואה ריבועית ולשרטט את פרבולה מתאימה. משימה זו דורשת יישום של החומר הנלמד, והיא שייכת למרחב האישי, משום שהיא מזמינה את הלומד לבחון מאפיינים מחייו אשר ניתן לייצגם באמצעות משוואה ריבועית ופרבולה.

בסוף המפגש אוראל סיכמה את תובנותיה בנוגע להוראת מתמטיקה: כשאנו לומדים פונקציות, אז במרחב הטקסט אנו פותרים פונקציה, מוצאים נקודות חיתוך וכו' במרחב הדיאלוג אנו מבקשים מהתלמידים להציג מקרה מהיום יום, ובודקים מה מייצגת נקודת החיתוך במקרה זה. במרחב האישי התלמיד צריך לבנות ממה שהוא מכיר, באילו מקרים הוא נתקל בהתנהגות כזו. כשאני שואלת שאלה במרחב האישי, זו בדיקה בשבילי עד כמה הוא [התלמיד] מבין מה אני לימדתי, זו כמו הערכה חלופית עבורי, אם הוא יכול לעשות העברה לתחום משלו.

מדוגמאות אלו עולה, שהכלי "מרחבי שאילה" תורם לפיתוח חשיבה רפלקטיבית ויצירתית במתמטיקה, מסקנה העולה גם מערכי השיעור של סטודנטיות נוספות שהשתתפו בקורס.

### **עמדות בנוגע לשימוש ב"מרחבי שאילה" לצורך פיתוח חשיבה במתמטיקה**

מן הרפלקציות שנכתבו על ידי הסטודנטיות עולה, שהן פיתחו עמדות חיוביות לגבי שימוש ב"מרחבי שאילה", וכי הן מכירות בתרומתו של כלי זה להוראת מתמטיקה ולפיתוח החשיבה בה. הסטודנטיות התייחסו לתרומתו של הכלי במספר מימדים:

- **העשרת השיח בכיתה.** מסקנת הסטודנטיות: אופן ניסוח השאלות במערך השיעור משפיע על השיח הכיתתי וקובע את מידת השתתפות התלמידים בשיעור. הן אף ציינו את חשיבות שאילת שאלות בשלושת המרחבים: האישי, הטקסט והדיאלוג, ואת הצורך להקדיש תשומת לב לאופן ניסוח השאלות במערך השיעור. לדעתן כדי לשכלל את היכולת לשאול שאלות חשיבה, ראוי לתרגל שאלות משלושת "מרחבי שאילה" ולהתאים את אלה הנשאלות במערכי השיעור לנתוני התלמידים ולצרכיהם המשתנים. דוגמאות מדבריהן:



- מיכל:** הבנתי שהשאלות שאשאל הן שתיקבענה למעשה את אופי התשובות שאקבל, לכן יש חשיבות רבה לניסוח השאלות, כי הן משפיעות על השיח שמתפתח בכיתה".
- אוראל:** הבנתי שצורת ההשתתפות של התלמידים בשיעור תלויה בשאלות שהמורה שואל אותם. לשאלות אלה יש השפעה מכרעת על האווירה בכיתה ועל השיח עם התלמידים.
- **תרומת "מרחבי שאילה" לתלמיד כפרט.** לדברי הסטודנטיות, שאלת שאלות חשיבה באמצעות "מרחבי שאילה" מניעה את התלמיד לחשוב, ומפתחת את כושר חשיבתו. חשיבה תוך כדי הלימוד היא משום חידוש מרענן ומעורר סקרנות עבור התלמיד, ובעקיפין אף תורמת לביטחון האישי שלו ומשמשת הוכחה ליכולותיו. זאת ועוד, התלמיד החושב עצמו משמש מקור ידע, ובכך הוא עשוי לתרום למורה ולתלמידים האחרים הלומדים עימו. דוגמה מדברי סטודנטית:

**מוריה:** לדעתנו התלמיד צריך לחשוב בדרך מסוימת, אך יש אפשרויות לדרך חשיבה אחרת. התלמיד רואה שהוא יכול להפעיל את חשיבתו, דבר שנותן לו ביטחון אישי. לשאלה הפתוחה שאני שואלת בתחילת השיעור יש פונקציה חשובה. היא מסיטה את מרכז הכובד מן המורה אל התלמיד, ומאפשרת גם לו להיות סוג של מקור ידע.

  - **תרומת "מרחבי שאילה" למורה.** מדברי הסטודנטיות עולה, שהכלי "מרחבי שאילה" משמש גורם, המניע את המורה להקדיש מזמנו לחשיבה על שאלות משלושת המרחבים, בהתאם לצרכי התלמידים ולרמת החשיבה הנדרשת מהם, כך יש סיכוי שההוראה נעשית יעילה יותר. בנסיבות אלה גם הלמידה משמעותית, ויש בכך כדי לתרום לתחושת הסיפוק של המורה ממעשה ההוראה. בעקיפין התרומה היא גם להתפתחותו המקצועית.

**איילה:** "בעקבות הקורס הבנתי שאם אקדיש יותר זמן לשאלת שאלות מסוגים שונים, הלמידה תהיה יותר אפקטיבית. השאלות יקדמו אותי כיוון שהלמידה של התלמידים תהיה יותר משמעותית.

**מיכל:** "כשאני שואלת שאלות חשיבה – יש סיכוי שגם אני אלמד משהו מן התלמידים, אולי זה יהיה רעיון שלא חשבתי עליו.

  - **תרומת "מרחבי שאילה" להוראה לחשיבה בתחומי דעת נוספים.** אף על פי שהמפגשים בקורס עסקו, רובם ככולם, בתכנון מערכי שיעור מטפחי חשיבה רחבה במתמטיקה מצאתי, שחמש הסטודנטיות להוראת מדעים ותנ"ך, שהשתתפו בו תרמו להעשרת הדיון. תרומתן התבטאה בשני היבטים. האחד: כדי שהן תוכלנה להשתתף בדיון, הסטודנטיות להוראת מתמטיקה נאלצו לחשוב על דרכים יצירתיות להסבר החומר בצורה פשוטה ויעילה. אילוץ זה תרם לשיפור מערך השיעור. נוסף על כך, הסטודנטיות להוראת מדעים ותנ"ך, נטלו חלק פעיל בדיונים ותרמו לחשיבה המשותפת. ההתבוננות בחומר במתמטיקה, מנקודת מבט של העוסקים בתחום דעת אחר, יצרה אתגר לסטודנטיות להוראת מתמטיקה והניבה שאלות ורעיונות, שספק אם היו חושבות עליהם בעצמן. השני: יתר על כן, אף על פי שמערכי שיעור בתנ"ך ובמדעים לא נידונו במהלך הקורס, גם הסטודנטיות להוראת תחומי דעת אלה השכילו להשתמש בהצלחה ב"מרחבי שאילה" לצורך תכנון מערכי השיעור שלהן. דבר זה התבטא בעבודות הסיכום שהן הגישו בקורס, ובהקשר לכך הביעה אחת הסטודנטיות את

התובנה הבאה: "לדעתי, בעזרת "מרחבי שאילה" ניתן ללמוד ולא רק ללמד כל תחום שנבחר".

### עמדות הסטודנטיות לגבי הוראת מתמטיקה

בתחילת הקורס הסטודנטיות להוראת מתמטיקה הציגו עמדות נוקשות לגבי האופן שבו יש ללמד מתמטיקה בחטיבת הביניים. הן התייחסו בעיקר לאופי ה"טכני" של המקצוע, ולכך שהבנה מתמטית כרוכה בחשיבה לוגית-פורמלית, שאינה תלויה בהקשרים קונקרטיים. כמו כן לטענתן השיעורים במתמטיקה חייבים להיות מאד מובנים, כדי להבטיח שהתלמידים יבינו את המושגים, העקרונות וטכניקות הפתרון במקצוע זה. לדעתן, שאילת שאלות, שהתשובה עליהן אינה צפויה, עלולה לגרום לסטייה ממהלך השיעור, לבלבל את התלמידים ולגזול זמן.

מן הטעמים הללו, הסטודנטיות הביעו בתחילת הקורס התנגדות נחרצת לכלול שאלות שמעודדות דיאלוג ורפלקציה במערכי השיעור שלהן. הן טענו שאין זמן לשאול שאלות כאלה בשיעורי מתמטיקה, במיוחד בחטיבת הביניים, והטילו ספק בתרומתן של שאלות כאלה ללמידה. דוגמאות מדבריהן בתחילת הקורס:

**מיכל:** "מתמטיקה הוא מקצוע טכני. לכן, טווח השאלות שניתן לשלב בשיעור מתמטיקה מצומצם יותר בהשוואה לתחומי הוראה אחרים".

**נוי:** "בעידן של היום אין אפשרות לפתיחות בלימוד. יש תכנית לימודים שצריך ללכת לפיה ולעמוד בקריטריונים הנדרשים. צריך להיצמד אליה באופן מלא עם שאלות שטחיות ויבשות, גם אם אינן מקדמות חשיבה".

**איילה:** "בתור סטודנטית להוראת מתמטיקה ומההתנסות שלי בעבודה המעשית נוכחתי לדעת שיש חומר רב להעביר בזמן קצר מאד, ולכן במהלך השיעור אנו משתדלים להכניס חומר רב ולא מתעסקים בטיפוח חשיבה".

דיון בספרות, הדנה בתרומתן של שאלות חשיבה ללמידה משמעותית, לא השפיע על עמדתן של הסטודנטיות, והן המשיכו לדבוק בעמדה לפיה "מה שאפשר לעשות במדעי הרוח, אי אפשר לעשות במתמטיקה, ובוודאי שלא בחטיבת הביניים". יחסן הספקני לא ריפה את ידי. הבנתי שכדי לחולל שינוי בעמדותיהן ובהוראתן בפועל דרושה סבלנות, עקביות ומתן "קביים" או "סולם" לסטודנטיות, דהיינו, הצגת מערכת עקרונות פשוטה, שתאפשר להן להתנסות בשאילת שאלות חשיבה ולהצליח בכך.

בשלב זה נראה, שבשלה השעה להציג את "מרחבי שאילה", כ"סולם" שיסייע להן לשבחן שאלות חשיבה במערכי השיעור שלהן. אלה הוצגו בכיתה, ובתהליך של סיעור מוחות הוצעו עבורן שאלות חשיבה. בהדרגה הבינו הסטודנטיות שלא מדובר במשימה בלתי אפשרית, והן התחילו לגלות נכונות לשלב שאלות שמעודדות דיאלוג ורפלקציה במערכי השיעור שלהן. להלן דוגמאות מדבריהן בנוגע לשאילת שאלות בשיעורי מתמטיקה.

**אושרית:** "לפני הקורס לא ייחסתי חשיבות רבה לשאילת שאלות, זה היה בשבילי עניין זורם, שאין צורך להתעכב עליו. היום אני מבינה שחשוב לתכנן את השאלות, כך שייצרו עניין ויקדמו את הלמידה בשיעור".

**אוראל:** "בעבר השיעור שלי היה מאד מובנה. ידעתי באיזה כיוון אני רוצה ללכת, מה אני שואלת ומה אני מצפה לקבל בתגובה. לא אפשרתי סיפורים אישיים. לא אפשרתי להן לנסות להגיד דברים מתוך עצמן. היום אני מבינה שגם במתמטיקה, שיחסית הכל מאד מובנה, ויש דרך ברורה להסביר ולומר את הדברים, יש אפשרות לגוון ולחבר את התלמידות לנושא".  
**נוי:** "לפני הקורס חשבתי, שלא ניתן לשאול שאלות כאלה במתמטיקה, היום מבינה שאפשר, אם כי יש לעשות זאת בתדירות נמוכה יותר מאשר במקצועות אחרים".

### סיכום

תהליך המחקר תרם להגדרה מחדש, לפיתוח ולשכלול "מרחבי שאילה" ככלי לשאלת שאלות המטפחות חשיבה רחבה. הכלי המשודרג, שתואר במבוא, תרם תרומה מכרעת לתכנון מערכי השיעור במתמטיקה. הוא איפשר לסטודנטיות לשפר את מערכי השיעור שלהן ולכלול בהם שאלות, שמעודדות חשיבה רחבה ורפלקטיבית. כל זאת בהתאם למטרות שהן הציבו לעצמן בהוראת החומר הנלמד ובהתאם לרמת ההנעה לחשיבה, שביקשו לעורר אצל תלמידיהן. כמו כן, תרם תהליך המחקר, שכלל רפלקציה של הסטודנטיות תוך כדי למידה, לפיתוח עמדות חיוביות ובנוגע לשאלת שאלות חשיבה בשיעורי מתמטיקה.

השימוש ב"מרחבי שאילה" אף תרם להתפתחותן המקצועית של הסטודנטיות, שבמהלך הקורס תרגלו והתמחו בתכנון מערכי שיעור מטפחי חשיבה. ההתנסות בשאלת שאלות משלושת המרחבים הפרתה את חשיבתן ואת השיח בכיתה. כמו כן, היא אפשרה להן לבטא את ייחודיותן, את ניסיונן האישי ואת רשמיהן, ובכך תרמה לא רק להתפתחותן המקצועית, אלא אף להבניית הידע בקורס, בנוגע לשאלת שאלות חשיבה בכלל, ובמתמטיקה בפרט. זאת ועוד, תהליך הלמידה, שכלל דיון קבוצתי במערכי השיעור, זימן לי כחוקרת וכמורה בקורס, דיאלוג פורה עם הסטודנטיות ואיפשר לי ללמוד מהן, ולא רק להן ללמוד ממני.

### דיון

במחקר זה ניסינו להעריך את תרומת "מרחבי השאילה" לשאלת שאלות מטפחות חשיבה בשיעורי מתמטיקה לחטיבת הביניים. יתרונו של הכלי "מרחבי שאילה" בכך שהוא כלי רעיוני, בלתי מובנה, המבוסס על מערכת עקרונות פשוטה. הוא משמש להנחייה בלבד ואינו קובע כללים נוקשים ליישומו, כך שניתן להתאימו לקשת רחבה של נושאים בתחומי דעת שונים, תוך כדי שמירה על חופש הפעולה והשליטה של המורה בניהול השיעור. מטעם זה "מרחבי שאילה" הוא כלי יעיל לשאלת שאלות בכל תחומי ההוראה, ולא רק במתמטיקה.  
 כדי להקנות לסטודנטיות להוראה מיומנות בשאלת שאלות מטפחות חשיבה, יש לציידן בכלים שישמשו להם "קביים" להשגת מיומנות זו. "מרחבי שאילה" הוא כלי המתמקד בשלושה מרחבי למידה אפשריים: האישי, מרחב הטקסט והמרחב שבו מתקיים דיאלוג בין האישי לבין הטקסט. ההתייחסות של הכלי "מרחבי שאילה" לכל שלושת המרחבים הללו מנטרלת את נטייתם הלא רצויה של סטודנטיות להוראה ושל מורים לשאול שאלות ממרחב הטקסט בלבד. הנטייה לשאול שאלות ממרחב הטקסט בלבד רווחת בהוראה בכל תחומי הדעת, גורמת למורים להתעלם ממאפייני הלומדים ומן הידע הקודם שלהם, ומונעת מתלמידיהם לחשוב על חומרי

הלימוד באופן רפלקטיבי ויצירתי. לכן השימוש ב"מרחבי שאילה" עשוי לתרום לטיפוח חשיבה רחבה בקרב תלמידים במקצועות לימוד שונים, ולא רק במתמטיקה, כפי שאכן נמצא במחקרן של חלאבי, שנוולד, גולן ואזהרי (תשע"ז).

עם זאת, לא די בעצם המודעות לקיומם של שלושת מרחבי השאילה, או ברכישת מיומנות לשאילת שאלות ממרחבים אלה, כדי להניע את הסטודנטיות להשתמש בכלי "מרחבי שאילה" בתכנון מערכי שיעור ובהוראה בפועל. כדי להבטיח את השינוי הרצוי במעשה ההוראה, חשוב לטפח עמדות חיוביות כלפי השימוש בו ככלי לשאילת שאלות, לצד פיתוח המיומנות להשתמש בו.

במחקר היינו עדים לשינוי ההדרגתי שחל בעמדות הסטודנטיות בנוגע לשאילת שאלות מטפחות חשיבה במתמטיקה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם טענתם של שטראוס ורוס (Strauss, 1996; Ross, 1995), שלהתנסות המעשית בהוראה יש תפקיד בהתפתחות תפיסות ועמדות של המורים. טלמור וקיים (2011) הראו כי שינוי עמדות אפשרי, אם מתקיימות לפחות שתיים מבין ארבע אסטרטגיות ההתערבות הבאות: חשיפה לנושא, שכלפיו אנו מעוניינים לחולל שינוי בעמדה; הקניית ידע לגביו; דיון קבוצתי וסימולציה או תירגול. השינוי בעמדות הסטודנטיות בקורס התחולל בזכות השילוב בין שני מרכיבים: דיון קבוצתי שהתקיים במהלך כל מפגשי הקורס, ותירגול שאילת שאלות מטפחות חשיבה רחבה. התירגול התבצע באמצעות שימוש ב"מרחבי שאילה" – הכלי שהוצג במחקר זה.

העמדות שהסטודנטיות הציגו בתחילת הקורס היו נוקשות למדי והתאימו לתפיסת הוראה ביהיוריסטית, הגורסת, שהמורה הוא מומחה לידע, שתפקידו להנחילו לתלמידיו הנעדרים יכולת להשיגו בכוחות עצמם. תפיסה זו שונה מאד מן התפיסה הקונסטרוקטיביסטית, המנחה אותנו להכשרת המורים, ואשר רואה בתלמידים עצמם אנשים יוצרי ידע, התורמים להבנייתו (חלאבי, 2016). מכאן, שקיים פער בין התפיסות החדשניות של הוראה ולמידה, שעליהן מבוססת הכשרת המורים לבין התפיסות שסטודנטיות להוראה מחזיקים בהן בפועל. ממצאים אלה תומכים בממצאי מחקרים קודמים שנערכו בקרב מורים וסטודנטיות להוראה, ולפיהם הסטודנטיות והמורים אוחדים בתפיסות ביהיוריסטיות לגבי הוראה ולמידה (חלאבי, 2016; שטראוס ושילוני, 1997; Leavy et al, 2007).

תפיסות ביהיוריסטיות מעצבות את תפקודן של הסטודנטיות במהלך הלמידה וההכשרה להוראה, ואת תפיסותיהם כמורים לעתיד. מן הסתם הן משפיעות אף על ההוראה בפועל. גם אם במהלך ההכשרה להוראה משתנות העמדות של הסטודנטיות, בהתאמה לרוח ההכשרה, אין ערובה לכך, שהשינוי שחל בעמדותיהן יישמר לאורך זמן. כשהסטודנטיות נעשות מורות ומלמדות בבתי הספר הן נתקלות בדרך כלל במציאות היררכית וסמכותית, שאינה מאפשרת להן ליישם את הרעיונות החדשניים שלמדו במהלך ההכשרה. למציאות זו השלכות שליליות על העמדות שפיתחו, ובכלל זה גם על עמדותיהן לגבי פיתוח חשיבה בשיעורים. בהתחשב באמור לעיל, ספק אם השינוי שחל בעמדותיהן במהלך הקורס נשוא מחקרנו, יהא קבוע ויציב. כדי להטמיע שינוי בעמדות יש לטפח ולבסס אותו לא רק לאורך ההכשרה, אלא גם במהלך העבודה בהוראה בבתי הספר.

זאת ועוד, בכואנו להציע ולחולל שינוי קבוע ויציב בדרכי הוראה, כפי שביקשנו לעשות במחקר זה, יש למקד את ההוראה הן במתן עקרונות וכלים, שייסייעו ברכישת מיומנות, והן בטיפוח עמדות חיוביות בנוגע לדרכי ההוראה הרצויות. עלינו לזכור שאין בכוחו של קורס אחד לחולל שינוי ממשי, שיישמר לאורך זמן. שימור השינוי החיובי בעמדות באשר לשאלת שאלות חשיבה והטמעתו בהתנהגויות ההוראה הרלוונטיות, מחייבים שימוש נרחב, רצוף וקבוע ב"מרחבי שאלה". לשם כך יש להפעיל את מנגנוני הפיתוח המקצועי וללמד הוראה באמצעות כלי זה הן במסגרות של הכשרת מורים והן במסגרות שנועדו לפיתוח מקצועי של מורים בפועל, כגון מרכזי פסגה, בתי ספר להשתלמות מורים ומרכזי מחקר ופיתוח בהוראה, כדוגמת מכון מופ"ת. בד בבד, מומלץ להמשיך ולחקור את תרומתו ומידת ישימותו של הכלי להוראה לחשיבה בתחומי דעת נוספים, ובשכבות הוראה נוספות, לרבות בבתי ספר יסודיים.

## מקורות

- אבינון, י' (2014). להיות מורה משמעותי, **ביטאון מכון מופ"ת**, 52, 29–32.
- ארגז, א' (2014). רק את עצמי ללמד ידעתי: הוראה משמעותית והכשרת מורים משמעותיים, **ביטאון מכון מופ"ת**, 52, 50–55.
- בוזו, מ' ופישר, ג' (2008) לחלץ את ההוראה מדפוס הימ"מ. **הד החינוך**, פ"ב (7), 30–31.
- גוטרמן, י' (2008). כל הכיתה כל הזמן. **הד החינוך**, פ"ב (7), 38–43.
- גוטרמן, י' (2011). תוכנות מחדר הכיתה. **החינוך וסביבו**, ל"ג, 107–123.
- גורב, ד' וגוברמן, ר' (2013). תוכנית הלימודים במתמטיקה: קולם של המורים לא נשמע. **עיונים בחינוך** 260–282, 7–8.
- גורדצקי, מ' (2006). פדגוגיה קונטקסטואלית: מענה ללמידה משמעותית. בתוך ד' גורדון (עורך). **מקצועות לימוד במבחן: חלופה להוראה הקונבנציונלית בבית הספר**. (עמ' 119–132), ירושלים: ואן ליר והקיבוץ המאוחד.
- דו"ח חינוך לחשיבה (2009). **אופק פדגוגי 2009–2006**. מסמך המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך.
- הרפז, י' (2000). הפדגוגיה של השאלה, בתוך י' הרפז (עורך), **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב (18)**, 103–109.
- וינברגר, י' וזוהר, ע' (2005). **פיתוח החשיבה, אתגר בהכשרת מורים**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- זוהר, ע' (2013). **ציונים זה לא הכל – לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי**. רעננה: הקיבוץ המאוחד.
- חלאבי, ר', בהגון, ב' (2003). דידיקטיקה וחשיבה: חינוך לחשיבה ביקורתית ורפלקטיבית במהלך הקניית דרכי הוראה. **דפי יוזמה (2)**, 77–91.
- חלאבי, ר', שנוולד, מ', גולן, ר', אזהרי, נ' (תשע"ז). **מרחבי שאלה בהוראה ובלמידה, כעת, ב**, 167–183.
- חלאבי, ר' (2016). המטפורה ככלי לקבלת משוב על הוראה ולמידה בהכשרת מורים. בתוך י' וינברגר, (עורכת), **חינוך בעידן של אי וודאות (עמ' 137–174)**. תל אביב: רסלינג,
- טלמור, ר', קיים, א'. (2011). שינוי עמדות מורים כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים וכלפי שילובם בחינוך הרגיל – ממצאי מחקרים. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 26 (1), 21–34.
- טלמור, ר', שרון, א', וקיים, א' (2010). עמדות מורים כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים לעומת עמדותיהם כלפי תלמידים רגילים – מחקר איכותני. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 25 (1), 5–21.

- סדן, מ' (2014). מה ניתן ללמוד מציווי המערות על למידה משמעותית בהכשרת מורים? **ביטאון מכון מופ"ת**, 52, 32–39.
- פזרשטין, מ' וינברגר, י' וסטינגר, מ' (2005). "בשיעור הזה חושבים" – הכשרת מורים עתירת חשיבה. **מכללת אורנים** – היחידה למחקר ולהערכה וועדת המחקר הבין מכללתית, מכון מופ"ת. <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=597>.
- פישביין, א', ועמיתים (1998). המתימטיקה והמציאות, סדרת יכול, יחידת הוראה 1. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך, רמות.
- פלד-אלחנן, נ', בלום-קולקה, ש' (1997). דיאלוגיות בתוך שיח הכיתה. **חלקת לשון**, 24, 28–61.
- שטראוס, ס', שילוני, ת' (1997). מודלים שיש למורים על שכלם ועל למידתם של ילדים. **חינוך החשיבה** (11–12), 55–66. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט ומכון ברקו ויס.
- Cazden, C. (2001) *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (2<sup>nd</sup> ed.) Heineman, Portsmouth: NH.
- Handel, B., Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematical Research Journal*, 15 (1), 59–69.
- Harpaz, Y. & Lefstein, A. (2000). Communities of Thinking, *Educational Leadership*, 58, 3, 12–35.
- Leavy, A. M., et al., (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of pre-service teachers' beliefs about teaching and learning, *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217–1233.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Nystrand, M., Garmoran, A., zeiser, S., & Long, D. A (2001). Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes*, 35 (2), 135–198.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy onstruct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332.
- Ross, J.A. (1995). Strategies for enjancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97 (2), 227–251.
- Saldona, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith, H. & Higgins S. (2006). Opening Classroom Interaction: The Importance of feedback. *Cambridge Journal of Education*, 36, 4, 485–502.



## סקירת ספרים

**שם הספר: ההימור האחרון של היטלר המתקפה בארדנים, 1944**

אנטוני ביור, 553 עמודים, הוצאת מישכל (ידיעות אחרונות) 2017,

תרגם מאנגלית עמנואל לוטם.

Antony James Beevor. *Ardennes 1944: Hitler's Last Gamble*. 480 pages

Penguin Books Ltd: London, United Kingdom

### הרצליה וגנר

"אחרי שקנה את עולמו עם סטלינגרד ונפילת ברלין, מטיל אנטוני ביור זרקור על קרב אפי נוסף: המערכה בארדנים. הספר גדוש בתיאורי קרבות ובמידע טכני מיותר, אך הרגישות שבה מטפל הסופר בסבל האנושי בזמן המלחמה הופכת אותו לקריא וסוחף" (אורי משגב, מוסף 'ספרים' הארץ, 11 באוגוסט 2017).

שמו המקורי של הספר יבש וענייני: **הארדנים 1944 – המערכה בבלגיה**, שהוחלף על ידי המוציאים לאור ל**ההימור האחרון של היטלר**, אולי כדי למשוך קהל קוראים. בשלהי שנת 1944, במלחמת העולם השנייה, התחוללה מערכה דרמטית ועקובה מדם, קשה, אכזרית וקטלנית ביותר, הידועה בשם "מערכת הארדנים" או "הקרב על הבליטה". היא התחוללה באירופה המערבית בין צבא גרמניה הנאצית לבין צבאות בעלות הברית המערביות, והסתיים בניצחונן.

גרמניה הנאצית סירבה להכיר בתבוסתה על אף היותה על סף התמוטטות. בדצמבר 1944, לאחר הפלישה לנורמדי, בעלות הברית סבורות היו שהמלחמה הוכרעה לטובתן, כך סבר אף הכוח הגרמני. ברם, בניגוד לדעת המפקדים, הימר הצורר היטלר על כל הקופה, והגה מתקפת פתע במשולש הגבולות צרפת-בלגיה-לוקסמבורג, הוא קיווה שיעלה בידו לפצל את כוחותיהן של בעלות הברית (בריטניה, צרפת, ברית המועצות, ארצות הברית, קנדה), להשתלט על בסיס ההספקה העיקרי שלהן – נמל אנטוורפן, ולהשמידם, ובכך לאלץ את שאר משתתפי המערכה לסגת. מפקדי צבאו, ובראשם מפקד החזית המזרחית היינץ גודריאן, שידעו שסיכויי ההצלחה קלושים, התנגדו נמרצות למהלך; מה עוד שהחורף הקשה והמושלג במיוחד היה בעוכרי הלוחמים. הכריעו את הקרב להיטותם והתלהמותם של קצינים צעירים שנשבו בקסמיו של הצורר הנאצי, אלה ביקשו להשיב מלחמה ולהציל את בתיהם ואת משפחותיהם מנקמתו של הצבא האדום המתקדם. לצורך זה הועברו עתודות הצבא הנאצי מהחזית המזרחית למערבית.



אמנם הצבא הגרמני הצליח להתקדם לתוך השטח שהוחזק על ידי האמריקאים וליצור "בליטה", אך עד מהרה כוחות בעלות הברית התעשתו, האטו את התקדמות הגרמנים והביסו כליל את צבאם. קרב זה שבר לחלוטין את כוחו של צבא ההגנה המכונה וורמאכט, הצבא הגרמני התמוטט, ובעקבותיו אך המשטר הנאצי.

לכאורה נכתב ספר נוסף על היטלר ומלחמותיו, לכאורה ניתן לחשוב שיבוש תיאורי המלחמה לא פסחה גם עליו, אך לא היא; לצורך הכתיבה וכדי להמחיש את אימת המלחמה השתמש ביוור במכתבים, ביומנים ובעדויות של חיילים ומשפחותיהם משני עברי החזית, בנאומיהם של מצביאים וראשי ממשלות, בתוכניות קרב וכיוצא בזה. דה עקא שחומרים אלו חשפו גם את איולתה של המלחמה.

הנושאים שבהם דן ביוור רבים: תיאורי הקרבות הקשים, תיאור מלחמה חסרת גבולות ורחמים, מידע טכני רב אודות גזרות גיאוגרפיות, אודות מספר יחידות הלוחמה, אודות סבלם הנורא של חיילים, אשר בחרו שלא לצאת לחופשה, ושל אזרחים במערכה זו, ובתוך כל התיאורים הללו לא שכח לשזור את מעלליהם של הגנרלים, את הקטטות ואת מאבקי היוקרה ביניהם, לפיכך על ספר זה ניתן לכתוב מבחינות רבות: מבחינה היסטורית צבאית – על המלחמה ותוצאותיה, מבחינה היסטורית כללית על גרמניה ובעלות הברית. מבחינה אישית על המפקדים והגנרלים.

ביוור מתאר בצורה מרתקת את חשכת המלחמה; את התוהו ובוהו שהיא ייצרה. את תיאור האימה בשל הסתערוותם המפתיעה של שתי הארמיות, השישית והשביעית, שיצרו בליטה בעומק 100 ק"מ, פעולה שגרמה לאזרחים בלגים להימלט מבתיהם מחשש נלקמת הגרמנים, הפניקה הגיעה עד פריז, אמריקאים רבים נסו על נפשם. בתחילת המערכה הפחד היה משתק, אחדים מהמפקדים איבדו את עשתונותיהם, אך למרבה המזל בעת משבר זה הם התעלו על עצמם והתאוששו.

בתוך כך מתוארת בצורה מרתקת, חדה וצינית דמותם של המפקדים. היטלר, לטענת ביוור, סבל מבעיות נפשיות. החלטתו המטורפת הזו נבעה מהעובדה שהיה מסומם יותר מהרגיל בשל כמות התרופות שקיבל מד"ר מורל, רופאו האישי, שכן אין להבין כיצד הגה מבצע כל כך מגלומני, שסופו כישלון צורב.

בספר מתוארת אף שאננותם של בעלות הברית, שהניחו שהגרמנים אינם מסוגלים לצאת למתקפת נגד מסיבית; מקור השאננות הייתה קונספציה מוטעית בסיסית זו יחד עם ההערכה, שקרוב היום שבו יתנקשו בחיי היטלר. גם מאבקי היוקרה של הגנרלים, שלקחו חלק במערכה, היו בעוכריהם, שכן הם דאגו שתמונותיהם יתנוססו על שערי העיתונים; בעוד חייליהם רעבו, קפאו למוות ונשחטו, ישבו מפקדיהם בטרקלינים המחוממים ופיארו את מעשיהם ואת שמם.

● הפידלמרשל ברנרד מונטגורמי הבריטי (מונטי), שנא נפשם של האמריקאים, שבשל התנהגותו האגוצנטרית, שהטילה צל כבד על יחסי ארצות הברית ובריטניה, סבל, כנראה, מתסמונת אספרגר, השערה שנכדו החורג אישר, שכן הוא מתואר כמתנשא ותאב תקשורת, ללא כל יכולת להבין את רגשותיהם של האחרים, הוא היה לחלוטין מרוכז בעצמו. אך עם זאת העדפתו לכתוש את הגרמנים באמצעות ארטילריה וחיל האוויר, ולא להילחם בהם ראש בראש, התבררה כנכונה, שכן בכך צומצמה כמות הקורבנות.

- ברדלי, מפקד גזרת הארדנים, מתואר כדמות טרגית, שכן 'לקה' בשאננות; למרות שהוזהר על ידי קציני מודיעין כי יש אפשרות שהגרמנים יתקפו בגזרתו. לדעתו כל פעולות הגרמנים היו להסחה בלבד.
- אייזנהאואר נתפס כמדינאי צבאי, אך גם כפסיכופת. הוא עשה הכל כדי להשיג תמימות דעים בקרב הגנרלים. מלכתחילה תפס את חומרת המצב ודאג להפנות כוחות לעבר הארדנים. בשל שאננותו של ברדלי הוא הטיל את הפיקוד על גנרל גורג' סמית פטון האמריקאי.
- גורג' סמית פטון האמריקאי בעל האופי הלוחמני, גס הרוח והבוטה. "שניהל את המערכה מתוך תמהיל מעורר פלצות של אגו מרקיע שחקים, עצבים רופפים, פיזור משאבים וניכוס בלתי פוסק של הישגים קבוצתיים לצרכיו הפרטיים" (הארץ, עמ' 1). יחסו של ביוור אליו אמביוולנטי. מצד אחד הוא מצטייר כ"נפיחה קטנה ועייפה". שכן, לא זו בלבד שהוא ביקש לעקוף את איתני הטבע: "פטון רתח מכעס על הגורם היחיד שנמצא מחוץ לשליטתו, הגשם הבלתי פוסק", אלא אף פעל באגרסיביות ובחוסר תחכום בעצם דרישתו להתקיף חזיתית, דבר שגבה קורבנות רבים ולעיתים מיותרים. אבל מצד שני הוא הצליח בתוך שלושה ימים ל"חולל מעשה נסים, כששינה את פריסת הארמיה השלישית שלו במהירות" (עמ' 218). הוא תקף עם שלוש דוויזיות מצפון לבטסון, בשל הבטחתו לברדלי ולאייזנהאואר שכוחותיו יצליחו לשחרר את הנצורים, אך עד מהרה התברר לו שלא העריך נכונה את הכוח הגרמני, שהיה מורכב מדוויזיות, פנצרים וכוחות עלית בעלי עבר קרבי, שהיו בעבר מעורבים בביצוע פשעי מלחמה ופשעים נגד האנושות בחזית המזרחית, דבר שהכשירם לעשות זאת שוב בחזית המערבית; גם שתנאי מזג האוויר לא אפשרו סיוע אווירי. כוחותיהן של בעלות הברית ניהלו קרבות קשים בחזית המערבית ובגזרות אחרות; הארמיות הבריטיות והדוויזיות האמריקאיות ספגו אבדות כבדות. מונטגומרי הבריטי נכשל בהתקפת הצנחנים על הולנד, אולם הבריטים, בסיוע הקנדים, השתלטו על נמל אטוורפן, והעבירו דרכו אספקה ללוחמים. נוסף לכשל המודיעיני של האמריקאים הם סבלו אבדות כבדות. אף רפיסותם של מפקדי הצבא הגרמני לא נעלמה מעיניו של הכותב. איש מהם לא קם להגן על חייליו שנטבחו על מזבח הצורר הנאצי. חוסר ההתחשבות בחיילים מתבטא בסיפורו של חייל ורמאכט לאזרחים בלגיים על רצונו לערוק. לדבריו שלושה מאחיו כבר נהרגו במלחמה, והוא אינו רוצה להיות הרביעי. יחידות האס אס רצחו בדם קר מאות שבויי מלחמה אמריקאים חיסלו כפרים אזרחיים בלגיים ורצחו אזרחים ללא כל סיבה.
- הקורא יכול לחוש, שמה שמאפיין ספר זה ומה שהופכו לקריא הוא הרגישות האנושית. הוא נוגע בלב ובנפש, אם כי הוא גדוש מידע טכני רב. אולם ריבוי זה ותיאורי המלחמה המפורטים מייצרים רעש אלטילרי, עד כי הקורא חש כאילו הוא נמצא במלחמה עצמה.
- עם סיום הקריאה חש הקורא כי הכותב מבקר את הכשל המודיעיני, את קטטות הגנרלים, ומאבקי הכוח והיוקרה, שבגינם ספק רב אם היה זה מעשה חכם להפקיד את המלחמה בידיהם. כך או כך מלחמה היא דבר נורא, גם שכר המנצחים יוצא בהפסדם. מלבד הביקורת שהם

סופגים, מלבד מאבקי הכוח והרצון להתפרסם רבים מחייליהם מצאו את מותם בקרב, והם אפילו אינם מתרגשים מכך.

### מקורות

- טלוד, ג' (1987). הקרב – סיפור הבליטה. תל אביב: מערכות.  
בלומנסון, מ' (1989). פאטון: האיש והאגדה 1885–1945. תל אביב: מערכות.  
הארץ, מוסף ספרים, 11 באוגוסט 2017.  
הייסטינגס, מ' (2007). ארמגדון: הקרב על גרמניה 1944–1945. תל אביב: דביר, משרד הבטחון.  
Cole, H. M., (1965). *The Ardennes: Battle of the Bulge* (Vol. 8). Government Printing Office.  
MacDonald, C. B. (1998). *The Battle of the Bulge*. Phoenix.  
Patton Jr, G. S. (1947). *War As I Knew It*. annotated by Col. Paul D. Harkins.



# Kaet

No. III ( 2018)

Editor: Lea Zuchman

©

All Rights Reserved

**Talpiot**

Academic College of Education

Holon, Israel

[www.talpiot.ac.il](http://www.talpiot.ac.il)