

כעת

כתב עת תלפיות

כרך ד, תשע"ט

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

הספר יצא לאור בסיוע
אגודת שוחרי מכללת "תלפיות"



כל הזכויות שמורות
2019

הוצאת הספרים
שליד

תלפיות – המכללה האקדמית לחינוך
רח' יטבתה 7, חולון, 5850030
www.talpiot.ac.il

תוכן העניינים

בשער – דבר ראש המכללה
דבר המנכ"ל
דבר העורכת

רשימת המחברים
רשימת התורמים לגיליון

זהות יהודית במקרא ובתפילה

ירון זילברשטיין
מוקד פולחני כאמצעי ליצירת אחדות קולקטיבית:
תפילת שלמה וחזון המקדש הדמוקרטי

17
הרצליה וגנר
פירוש ר' אברהם אבן עזרא לספר תהלים
ייחודו של מזמור קלט

32
דליה רות הלפרין
מה לתיאור כלי המקדש בראש השנה וביום הכיפורים

58
באמנות
שמואל גבעון
ציורי דמויות באמנות היהודית לדורותיה

79
רות דורות
הארכיטקטורה באמנות

97
רחלי ברגר
ההתמודדות עם השואה בעבודות של אבנר בר-חמא

126

ב ס פ ר ו ת

- ניצה דורי
139 בין סופרים לרעיותיהם :
עיון משווה ברומן עוול למגד וברומן בחזרה מעמק רפאים לבאר
טליה הורוביץ
158 "פעמים ששינוי המקום גורם"
על שירים מושפעי תנ"ך ב"האומץ לפחד" ש'היגרו' למזמור לתנ"ך
רינת חלאבי
178 הרמנויטיקה והוראת ספרות בבית הספר העל-יסודי בישראל :
בין תיאוריה למעשה

ב מ ו ס ד ו ת ה ח י נ ו ך

- דן דויטש, יפעת לינדר
201 האם אני משמעותי ?
על תפקידו של מחנך פנימייה בישיבות תיכוניות
מלכה שנוולד
211 מה לבוגר מכללה דתית אקדמית לחינוך ולבית הספר הכללי ?
צברי אביגיל
221 בוחרות ללמוד תלפיות
שי רודין
238 "אף פעם לא ידעו היהודים את התחושה הזאת"
תגובת סטודנטים להוראה לטקסט פוליטי העוסק בכבוד המחיה של מיעוטים

בשער

דבר ראש המכללה

סוגיית הזהות היהודית מהדהדת בעולמנו שנים רבות. הבטחת הקב"ה לעם ישראל להיות "ממלכת כהנים וגוי קדוש" (שמות יט, ו) מבדילה את העם היהודי משאר אומות העולם. שאלות רבות עולות: האם הזהות היהודית מתבטאת בתכונות מולדות או בתכונות נרכשות? האם עצם היותנו "ממלכת כהנים וגוי קדוש" מורה על זהות יהודית, או שמא עלינו לעשות פעולות מסוימות כדי לעגנה? האם עצם לידתנו לאם יהודייה מצדיקה את היותנו "גוי אחד בארץ" (שמואל ב ז, כג), או שחייבים אנו להמשיך ולהתאמץ כדי להצדיק את זהותנו היהודית? האם ברית מילה היא הסימן היחיד לזהותנו, או שמא קיימת מערכת ערכים ייחודית שאנו מחויבים אליה בהתנהגותנו היום-יומית? האם ערכים אלו מקורם בקיום המצוות? האם התנהגות ערכית אוניברסלית משפיעה על זהותנו היהודית, או שמא מדובר במהות פנימית שבנשמה היהודית? האם עצם ישיבתנו בארץ ישראל, השפה והתרבות מקנים לנו אותה? האם הזהות נשמרת לנו כמורשה היסטורית החל מאבותינו אברהם יצחק ויעקב, ובהמשך, בעליות ובמורדות שעמנו עבר ועד הסמלים היהודיים המעטרים את בתי הכנסת ואת המוסדות היהודיים ברחבי העולם? האם השירות הצבאי בימינו והאחריות ההדדית מקנים לנו זכות לזהות יהודית, ובמיוחד ההמנון המושר: "נפש יהודי הומייה"?

שאלות אלו ורבות אחרות חדרו לפוליטיקה, ומאחורי המפלגות הרבות אנו מבחינים בהגדרות שונות למונח זה, שתפסו מקום בקרב החברה הישראלית.

שאלות אלו אף מעידות שהתרבות היהודית נבנית על ערכי יסוד, הקשורים זה בזה בעבותות ברזל מרתקים.

נראה שהזהות היהודית מורכבת מרובדי העבר; יש שיאמרו שהרובד הראשון הוא דור הפלגה (בראשית יא, א-ט), יש שיאמרו – עקידת יצחק (בראשית יב), ויש שיראו במתן תורה אירוע מכונן להגדרתה; לאמור, החיפוש אחר המקורות העתיקים של הזהות היהודית הוא אתגר מתמיד.

כמכללה לחינוך, המכשירה מורים לכלל האוכלוסייה בישראל, ובמיוחד לזו הממלכתית דתית, חייבים אנו ללבן את סוגיית הזהות היהודית, וגם אם לא נגיע לתמימות דעים, לפחות נוכל להבין את מגוון הדעות שמזינות אותה.

"הנה מה טוב ומה נעים שבת אחים גם יחד". תיבת "גם" מורה, שאף בחברה, שיש בה חילוקי דעות, מחויבים אנו לשבת יחד (יח"ד = יש חילוקי דעות).

כתב עת מכללתי הוא אחד הכלים המשמשים לחשיפה פומבית של מחקרים שנערכו בנושא זה. אנו חיים בחברה ובעולם משתנים, ועל החוקר לאמת ולעמת את דעתו מול דעת התורה: "הן עם לבדד ישכון" (במדבר כג, ט), ולמצוא את דרכו באמונה זו. אלה שמזלזלים במסורת נתלשים ממקורותיהם לעומת אלה המתחברים אליה וממשיכים אותה. מגוון המאמרים בנושא הזהות היהודית המכונסים בכתב עת זה מהווים פסיפס אופייני למוסד אקדמי, המבקש לפרסם את שנעשה בין כתליו. השיג והשיח שבלמוד הם אבן יסוד בקיומה של המכללה. ברכתי נתונה לכותבים, שהביעו את דעתם בנושא בפן המקראי, הפרשני, ההגותי, האמנותי והספרותי. ברכה מיוחדת שלוחה לעורכת כתב העת, ד"ר לאה זוכמן, ולמזכירת המערכת, ד"ר הרצליה וגנר, שלא חסכו מזמנן כדי להוציא לאור גיליון חשוב זה. אנו תקווה שבאמצעותו יאיר אור חדש על ציון ועל הזהות היהודית.

בנימין בהגון

דבר המנכ"ל

פנים רבות לבשה הזהות היהודית במרוצת הדורות – במדרש, בספרות, בהגות ובאמנות. מעבר למחיצה העבה והססגונית הזו, המבקשים להגדיר 'זהות יהודית מהי?' נתקלים בקשיים, שכן הגדרת מינוח זה לוטה בערפל.

בדורנו אנו – ייסודה של מדינת ישראל כ'מדינה יהודית בארץ ישראל', חייב עיסוק מעמיק בשאלת הזהות היהודית, החל בשנותיה הראשונות של המדינה שזה עתה קמה וכבר נדרשה לתת מענה לשאלות מהותיות רבות. מי מוגדר כיהודי הזכאי לעלות ארצה ולקבל אזרחות על פי חוק השבות? מה מקומה של הדת היהודית, חגיגה וסמליה במרחב הציבורי והפרטי? כיצד מאזנים בין ערכים שבאו לידי ביטוי בחוקי יסוד כדוגמת 'כבוד האדם וחירותו' ו-'חופש העיסוק' ביחס ליהודי המגדיר עצמו כחילוני ובין מגבלות שונות החלות עליו, הנובעות מ'חוק איסור פתיחת בתי עינוגים בתשעה באב' המתייחס ליום זה כיום אבל על חורבן בית המקדש? מה מקומם של המקורות ההלכתיים בספר החוקים ההולך ומתגבש ועוד.

קולמוסים רבים נשברו בעשרות השנים האחרונות על מציאת קו התפר העדין שבין מדינת ישראל 'היהודית' ומדינת ישראל ה'דמוקרטית' וזו היא רק זווית אחת מבין רבות במארג הזהות היהודית הרחב מני ים.

בגיליון זה, העוסק בזהות יהודית, נפתח צוהר לעולם משתנה ותוסס, שימשיך להעסיק רבים גם בעתיד.

כתב העת מכיל מאמרים פרי עטם של מרצים מן המכללה ומרצים מן החוץ ואנו עדים לכיווני חשיבה חדשים, המשפיעים על הנחלת הידע.

ברכתי לכותבים כולם ותודתי לכל העמלים על הפקת הכרך שלפנינו, המלא מזן אל זן חקרי מקרא ומחשבת ישראל, חקרי כתבי יד ותבליטים, חקרי ספרות, חינוך וחברה ועוד היד נטויה. תודה מיוחדת שלוחה לד"ר לאה זוכמן, עורכת כתב העת, ולד"ר הרצליה וגנר, מזכירת המערכת, על העמל הרב שהושקע על-ידן בנפש חפצה, למען הוצאתו של כרך זה לאור. בירושלמי חגיגה ב, ה"ב נאמר: "בבי"ת נברא העולם [...] שהוא לשון ברכה", האות ב' היא ככלי מחזיק ברכה. מי יתן שנראה ברכה מרובה במעשי ידינו.

הראל יצחקי

דבר העורכת

בשבח והודיה לשם יתברך מונח לפניכם הגיליון הרביעי של "כעת" בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך תלפיות.

תחילה הוגדר נושא המרכזי: זהות יהודית, ציונית וישראלית, אולם משזרמו המאמרים לשולחן המערכת הסתבר, שלנושא פנים רבות ומגוונות מעבר למחשבה הראשונה.

יש שיאמרו שלוזהות היהודית אין מקבילה בעולם, היא ייחודית כאשר היא נובעת מהכרית שנכרתה בין הקב"ה לעם ישראל בעומדו לפני הר סיני. לדעת אחרים, האדם הינו יהודי במהותו, במהות נשמתו. זהותו אינה תלויה במעשיו, בשפתו ובתרבותו. אפשר שעם ישראל נבדל משאר העמים מתוקף הייעוד שקבע לו הקב"ה להיות "ממלכת כהנים וגוי קדוש".

לכל חברה ותרבות ישנם ערכי יסוד, קנייני רוח בסיסים, המתגלמים בסמלים, בניבים, במילים בחוק, באורחות חיים ובכיתויים שונים. כך גם המפעל הציוני ראה בתחיית המקרא, בתחיית הלשון העברית ובתחיית התרבות חלק מהזהות היהודית. המהפכה הציונית התבססה על שלילת הגולה ושלילת הציפיה הנכזבת למשיח, על היהודי לקחת את גורלו בידיו ולהקים בית לאומי. כך ראה דוד בן גוריון ז"ל את הציונות, וזו הייתה גם גישתו ואמונתו של הראי"ה קוק, שלתפישתו "אין עיסוק נרחב בעניינה של ארץ ישראל כעומדת בפני עצמה" ו"אין אומה בגלות אלא רק בארץ"; רק כאשר עם ישראל חוזר לארץ הוא הופך להיות אומה בעלת זהות. קולות רבים ושונים עולים מן המאמרים שפורסמו בגיליון זה, והגדרות שונות נתנו למונח "זהות יהודית". האידיאולוגיה הציונית שמדגישה תדיר את הזהות היהודית עוברת טלטלות לא מעטות, ונראה שסגנון חדש הולך ותופס לו מקום בקרב החברה הישראלית, סגנון המתאפיין ברגישות רבה ובסובלנות לנטיות הלב של קבוצות שונות, שמתכחשות לזהותן העצמית ואף היהודית.

אפשר לשייך זאת לתרבות המערב הפושה גם בחברה שלנו, ואפשר לשייך זאת לחיפוש אחר "האני העצמי". קבוצות הבוחנות עצמן מנקודת עולם אינדיוידואליסטית עלולות לחטוא להגדרת זהותן, אך יחד עם זאת הן יוצרות לעצמן הזדמנות לגילויים מרתקים על זהות בכלל ועל זהות יהודית בפרט. לגילויים אלה מוקדש רובו של הגיליון שלפניכם, ובו מאמרים הסוקרים היבטים שונים של הנושא במגוון תחומי עיון וההוראה. כל מאמר על פי דרכו. כל אחד מהם דן בהיבט שונה של הנושא, וכולם מקיימים ביניהם מגוון רחב של קשרים וזיקות. את הגיליון פותח תחום המקרא. ירון זילברשטיין, במאמרו: **מוקד פולחני כאמצעי ליצירת אחדות קולקטיבית: תפילת שלמה חזון המקדש הדמוקרטי**, מתאר כיצד בתפילתו שוטח שלמה את תפיסתו לגבי המוקד הפולחני החדש – בית המקדש, שיוקם בירושלים, ושיהיה מיועד לכל

סוגי האוכלוסיות שבממלכתו, יהודים ונוכרים, ויציע למאמינים אפשרויות שונות של פולחן דתי, דבר שיביא לגיבוש הדתי של קבוצות אתניות ושבתיות שונות היכולות לדור בכפיפה אחת.

ממאמרה של הרצליה וגנר: **ייחודו של מזמור קלט**, עולות שאלות בדבר מיהות האדם ומהות זהותו. הגדרת המזמור: "נכבד מאד בדרכי השם, ואין באלה החמשה ספרים מזמור כמוהו", נובעת מעצם הדיון על הדטרמניזם מול הבחירה חופשית. המזמור מדבר על הכוליות והמלאות האלוהית במרחב ובזמן. בהיגד: "אָנָה אֶלֶף מְרוֹתָךְ וְאָנָה מִפְּנֵיךְ אֶבְרָחָ?" (תהלים קלט, 6) – אין הכוונה להתנתקות של הנמלט מיד רודפו, שכמוה כוויתור על זהות. אלא להנחיתו של אלהים, המוענקת לאדם המתלבט להגדיר מהי זהותו, שתובילנו לדרך האמת. ומה יותר מזוהה עם היהדות ועם עם ישראל יותר מהמשכן וכליו?! דליה רות הלפרין, במאמרה: **מה לתיאור כלי המקדש במחזור לראש השנה וליום הכיפורים**, עוקבת אחר טקסט מזמורי תהלים, היוצר בו את המיקרוגרפיה שלא זו בלבד שחושף את השיטתיות המכוונת שבה יצר הסופר את העיטור, אלא אף מצביע על בחירה מכוונת של פסוקים ליצירת העיטור. פיענוחם לאור ספרות הפולמוס התקופתית והמציאות ההיסטורית מלמדת על הסיבה למציאת העיטור בכתב יד זה.

זהות יהודית מתבטאת אף באמנות, כפי שמוכיח שמואל גבעון. במאמרו: **ציורי דמויות באמנות היהודית לדורותיה** נבחן אופייה של האמנות כמשמרת את הזיכרון ההיסטורי של התקופה שבה היא נוצרה, ואת ציורי הדמויות.

זווית נוספת של התבוננות מהיבט אמנותי מציגה רות דורות במאמרה: **הארכיטקטורה באמנות**, שבו היא בוחנת יצירות אמנות, שבחלקן מייצגות את הזווית היהודית והציונית. בציורים הנבחרים במאמר משמשת האדריכלות רקע לנושא הציור; לעיתים הופך הרקע האחורי לקדמי ולעיתים הופך רקע זה לעיקר ואף למפתח להבנת היצירה. ביצירתו של קסטל לדוגמה נעשה, לדבריה, ניסיון ליצור שייכות לתרבות חדשה, כיוון שלא נשאר כחבר בקבוצת "האומנים הכנענים", שכן "התנועה הכנענית" שאפה להתנתק מההזדהות עם היהדות ואף מן הציונות הקושרת את יהודי ארץ ישראל לעם היהודי שה'גלותיות' היא מהותו.

האם נושא השואה הוא סממן מובהק לזהות יהודית? רחלי ברגר במאמרה: **ההתמודדות עם השואה בעבודות של אבנר בר-חמא** בוחנת את ההתמודדות של האמן עם נושא השואה משנות השמונים ועד היום, ומוכיחה כיצד הוא משתמש באינטרטקסטואליות, לאמור, שעתוק של טקסט קודם אל תוך הטקסט החדש.

במאמרה: **בין סופרים לרעיוותיהם: עיון משווה ברומן עוול למגד וברומן בחזרה מעמק רפאים לבאר**, מאירה ניצה דורי את דמותם של גיבורי הרומנים, אלה שניתקו כביכול ממקור חיותם, ורובם נסחפו לתהליכים חברתיים ישראליים, כגון: גלי עלייה, כור היתוך וחיים במעברות, ועתה הם בצדו השני של התהליך, והם מתמודדים הן עם התרחשות חיצונית לעלילה והן עם התרחשות פנימית בעולמם המסוכסך, המיוסר, היצרי, החשדני והבורגני.

המאמר: **"פעמים ששינוי המקום גורם" על שירים 'מושפעי תנ"ך' בהאמץ לפחד ש'היגרו' למזמור לתנ"ך**, פרי-עטה של תליה הורוביץ, מוקדש לעיון בשאלה: מה השפעת מיקומם המאוחר ומה השפעת פנייתם לנמען מבוגר יותר על שינוי טבעם. מסקנתה: רוב השירים

שהועתקו ממקומם הילדי למקומם הבוגר עברו שינוי מוכוון מטרה. הכותבת מציעה כלים פרשניים אפשריים לבחינת השירה: ממקומם החדש עולים פירושים חתרניים לפסוקי מקרא ולפרשנותם הנורמטיבית. חלקם בועטים בכורא עולם. אחרים – בדמויות מופת מקראיות, ובכולם מעומת המקרא עם מציאות ימינו.

מאמרה של רינת חלאבי: הרמנויטיקה והוראת ספרות בבית הספר העל-יסודי בישראל: בין תיאוריה למעשה, עוסק בבחינת תרומתם של מורים, המלמדים ספרות, לפיתוח היכולת הפרשנית של תלמידים. הרמנויטיקה היא דיסציפלינה העוסקת בפרשנות, ובמחקר זה היא מהווה מסגרת מושגית להבנת גישות פרשניות של מורים, לזיהוי ביטוייהן בתהליך ההוראה, ולהערכת תרומתן לפיתוח היכולת הפרשנית של תלמידים.

האם תפקידו של מחנך פנימייה משמעותי, ובעיני מי? שאלה זו נידונה על כל היבטיה במאמרם של דן דויטש ויפעת לינדר: **האם אני משמעותי? על תפקידו של מחנך פנימייה בישיבות תיכוניות,** שבו הם מסקרים את התחבטויותיהם של מדריכים צעירים, הבוחרים להדריך בפנימיות ועומדים לרשות ולשירות החניכים גם מחוץ לשעות הלימוד, וזאת כדי לעודד, לתמוך, להיות אוזן קשבת על מנת שלא תהיינה פרצות, והחברה בישיבה שבה הם עובדים תמשיך להיות הומוגנית.

מאמרה: מה לבוגר מכללה דתית אקדמית לחינוך ולבית הספר הכללי? עומדת מלכה שנוולד על השינויים העצומים והמהירים שחלו בחברה הישראלית בשלושים השנים האחרונות ואשר באים לידי ביטוי במערכת החינוך הכללית, ובין השאר בשאלת הזהות היהודית והציונית. מה מניע סטודנטיות לבחור במכללה האקדמית לחינוך "תלפיות" כמוסד שיכשירן להוראה? בשאלה זו דנה אביגיל צברי במאמרה: **בוחרות ללמוד תלפיות,** שבו היא מאפיינת את הדפוסים השונים להחלטתן ולבחירתן של המועמדות.

האם יש מקום להכליל את הרומן סלטה לאחור לתמר ורטה בתכנית הלימודים בישראל? בשאלה זו דן מאמרו של שי רודין: **"אף פעם לא ידעו היהודים את התחושה הזאת": תגובת סטודנטים להוראה לטקסט פוליטי העוסק בכבוד המחיה של מיעוטים.** הרומן עוסק בסיפור אהבה בין יהודייה למוסלמי, ומונחת בו הפגיעה בכבודם של ערביי ישראל. במאמר מנסה הכותב ללמוד את תפיסותיהם של אלו שעתידיים ללמד את ילדי ישראל בשנים הבאות, ולהקנות להם ערכים חינוכיים והומניים בכל הנוגע להכרת ה"אחר" וליחסי ערבים-יהודים, כמו גם לאפשרות כינונו של שיח פוליטי בכיתות.

ככל אחד מן המאמרים הללו לא נפקד מקומה של הזהות היהודית שבמרוצת הדורות לבשה פנים רבות במדרש בספרות בהגות ובאמנות. כל מאמר מאיר סוגיות עקרוניות הקשורות לנושא הגיליון.

תקוותנו, שתמצאו עניין בחוברת. נקבל בתודה כל הערה או הארה בהתייחס לחוברת. תודתנו לכל הכותבים והעושים במלאכה על מאמצייהם להביא גיליון זה לידי גמר.

ד"ר לאה זוכמן

רשימת המשתתפים (לפי סדר א"ב)

—	תלפיות, המכללה האקדמית לחינוך, חולון	ד"ר רחלי ברגר
—	תלפיות, המכללה האקדמית לחינוך, חולון	ד"ר גבעון שמואל
—	אוניברסיטת אריאל בשומרון	ד"ר דורות רות
—	אוהלו, מכללה אקדמית לחינוך	ד"ר דויטש דן
—	שאנן, המכללה האקדמית הדתית לחינוך	ד"ר דורי ניצה
—	שאנן, המכללה האקדמית הדתית לחינוך	פרופ' הורוביץ טליה
—	תלפיות, המכללה האקדמית לחינוך, חולון	ד"ר הלפרין דליה רות
—	תלפיות, המכללה האקדמית לחינוך, חולון	ד"ר וגנר הרצליה
—	שאנן, המכללה האקדמית הדתית לחינוך ; מכללת חמדת הדרום	ד"ר זילברשטיין ירון
—	תלפיות, המכללה האקדמית לחינוך, חולון	ד"ר חלאבי רינת
—	אוהלו, מכללה אקדמית לחינוך	ד"ר לינדר יפעת
—	תלפיות, המכללה האקדמית לחינוך, חולון	ד"ר צברי אביגיל
—	גורדון, המכללה האקדמית לחינוך, חיפה	ד"ר רודין שי
—	תלפיות, המכללה האקדמית לחינוך, חולון	ד"ר שנוולד מלכה

תרמו בהערותיהם לגיליון זה (לפי סדר א"ב)

בהגון בנימין
פרפ' בנימין בר-תקוה
יצחקי הראל
דויטש אושרה
ד"ר אזולאי אסתר
ד"ר דיאמנט יפעת
ד"ר הלפרין דליה-רות
ד"ר זוכמן לאה
ד"ר חלאבי רינת
לאופרט נילי
פרופ' מבורך מרים
פרופ' מונדשיין אהרן
ד"ר נוימאיר מרים
ד"ר שרייבר מיכל

זהות יהודית

במקרא ובתפילה

מוקד פולחני כאמצעי ליצירת אחדות קולקטיבית-לאומית: תפילת שלמה וחזון המקדש הדמוקרטי ירון זילברשטיין

בתפילתו, הנחשבת לאחד משיאייה של הרטוריקה המקראית, מציג שלמה קונספציה חדשה של פולחן, שבה מוקד פולחני אחד משמש מאמינים החיים על פני מרחב גאוגרפי גדול, ומעניק מקום לכל אחד מהם באשר לזמנה של תפילה זו. היחס לתושב הנוכרי, מתן דגש על מקומו של המאמין ולא של המלך או הכהן, בצירוף הפסקה הארוכה, המסבירה את היקבעותו של המוקד הפולחני בירושלים ואת הקשר של המקדש לפונקציה השיפוטית ולמלחמה (שתי פונקציות שלטוניות מרכזיות) עשויים ללמד, כי עקרונות מרכזיים של תפילה זו התקיימו כבר בזמנו של שלמה המלך עצמו. נראה, שעיצובו של בית מקדש זה, כבעל מאפיינים דמוקרטיים, נועד לסייע בגיבושה של הממלכה כיחידה אתנית אחת. הוא היה אמור לשמש כסמל כלל לאומי לכל חלקיה של ממלכה מאוחדת זו, וכן לקבוצות נוספות שיצטרפו אליה בהמשך.

מבוא

תפילת שלמה (מלכים א' ח, 14–53), עם חנוכתו של בית המקדש הראשון, נחשבת לאחד משיאי הרטוריקה המקראית (Benka, 2010; McConville, 1992; Talstra, 1993; Gutman, 1976; O'Kennedy, 2000; הופמן תשס"ט). המבנה הספרותי שלה כולל טענה ר'פזמון' החוזר על עצמו. היא מכילה מגוון נושאים ומתייחסת לשתי שאלות מרכזיות: מדוע נקבע בית המקדש דווקא בירושלים¹ ומה יהיו מטרותיו של מוקד פולחני חדש זה. בתפילתו מספק שלמה מענה לשאלה הראשונה, ומשרטט באריכות את מטרותיו של המוקד. את הקמת המוקד החדש יש לבחון לאור עקרון ייחודו של הפולחן שהיה בהמשך: "מהפכה גמורה בחיים הדתיים של עם ישראל [...]". זה היה מעשה לא-יאומן חסר תקדים שהתמרמרות

¹ יש לציין כי הכינוי 'מקדש' איננו מופיע בתפילה זו. ראו הרצוג (תש"ס, 157). לסקירת ביבליוגרפיה על תפיסת המקדש בארצות המזרח הקדום ראו הורוויץ (תש"ס, 136, הערה 20).

אודותיו מהדהדת בדברים שאמר רבשקה מול חומות ירושלים בשנת 701 לפני הספירה" (רופא, תשנ"א, 54–55). ויינפלד (תשנ"ב, 163) סבור, שרעיון ריכוז הפולחן ומימושו סלל את הדרך לעבודת האל בתפילה ובקריאה בתורה גם בשלב שבו בית המקדש היה קיים.

במאמר יוכת, שגרעיניה הדתיים והמדוניים של מהפכה זו נזרעו עוד בימיהם של דוד ושלמה, והפכו לעיקרון דתי מחייב רק בתקופה מאוחרת יותר. יחוס נוסח התפילה לשלמה, כפי שהגיע לידינו, בעייתי, שכן:

התאמה של ממש בין נאומו של הנביא לבין יצירתו הכתובה אינה באה בחשבון כבר מטעם זה, שבתנאי העשייה הספרותית ובמידת השכלול של האמצעים הליברליים של הזמן ההוא לא הייתה אפשרות שנאום חי יירשם בנאמנות ובדייקנות, אם רק הגיע [...] להיקף כל שהוא. וכך אתה מוצא בספרי המקרא בכללם, שאם נמסר בהם תוכנו של נאום חי מפיו של אדם, והנאום אינו בגדר יצירה ספרותית מיוחדת (כגון בסגנון דויטרונמיסטי או בסגנון אחר) אלא הוא מובלע במסגרת סיפורית, הריהו קצר ביותר ולפעמים אין בו יותר ממשפט אחד או שניים (הרן, תשס"ט, 415–416).

לאור תנאי הזמן העתיק אין לייחס את נוסח התפילה לשלמה, ויש לראות בו נוסח מאוחר יותר, כנראה מתקופת טרום הגלות (Knoppers, 1995), ראו עוד הופמן, תשס"ט, 185–186, הסבור, שהתפילה חוברת בזמן שהמקדש היה קיים, ולכן יש לאתר את זמן כתיבתה בבבל בקרב גלות יהויכין; רופא תשנ"א, 161; עודד תש"ע, 297, הסבור שהתפילה מבטאת את חשיבות המקדש בירושלים).

נראה שאת העקרונות המרכזיים שבתפילה ניתן לייחס לדמותו ההיסטורית של שלמה המלך ולדרכו המדינית, ואילו את ניסוחה – לתקופה מאוחרת יותר. אדגיש, שבשל הסגנון האחיד, ובהיעדרן של סתירות פנימיות בתוכה, אפשר לראותה יחידה אחת (הופמן, תשס"ט, 174). התפילה מצויה בשני מקורות מקבילים:

- מלכים א', ח-ט; בפרק ח ניתן לאתר שתי שכבות היסטוריות: א. פסוקים 1–13 המהווים את השכבה הקדומה, ב. השכבה המאוחרת הכוללת את ברכת המלך (פסוקים 14–21) ותפילתו למען ישראל (22–54).

- דברי הימים ב' ה-ז.

במאמר יובא הנוסח מספר מלכים. אעמוד על שינויים בינו לבין זה שבספר דברי הימים² לצורך הדיון אתחום את התפילה בין הפסוקים 14–53 בספר מלכים (כמקובל בספרות המחקר, ראו את הספרות שצוינה אצל הופמן (תשס"ט, עמ' 170 הערה 11). תחילה אדון באירועים שקדמו לתפילה: הכנסת ארון הברית; שאלת מיקום המקדש והאופן שבו נושא שלמה את התפילה. לאחר מכן – במרכיביה.

² למעשה, לתפילה זו ארבעה עדי נוסח: מלכים א' ח ומקבילתו בדברי הימים ב' ו, יד-מב ותרגומיהם של שני נוסחים אלה בתרגום השבעים, אך הבדלי הנוסח בין נוסחי המסורה לנוסחי השבעים אינם מהותיים, ראו הופמן (תשס"ט, 175–176).

נציין, שבחינה מדוקדקת של מכלול מרכיבי התפילה מורה, שהיא משקפת חלק מתפיסתו המדינית של שלמה. מרכיב מרכזי בה הוא יצירת 'מקדש דמוקרטי', המסוגל להכיל מאמינים שונים, בני טריטוריה אחת, ולסייע בגיבושה של ישות קולקטיבית-לאומית אחת. במאמר אנקוט במונח 'הבית הדמוקרטי', כמבטא תפיסה שוויונית של אפשרות פולחנית לקהלים שונים בבית המקדש, אל מול המונח 'המקדש הכוהני', המקפל בתוכו תפיסה היררכית של סדר קדימויות חברתיות מוצקות ביחס לפולחן בית המקדש. הנטייה הרווחת בספרות המחקר הנה לראות במוסד בית הכנסת ובאופיו הדמוקרטי את אחד החידושים הגדולים בתולדות הדתות (הרן, תשס"ט, 179). בהמשך אעמוד על תיאור דמותו של בית המקדש של שלמה ועל תפקיד הכוהנים בו, ואנסה להראות קו המחבר בין בית המקדש הראשון לבין דמותו של בית הכנסת.

הכנסת ארון הברית לבית המקדש

עם סיום בניית בית המקדש הזמין שלמה את העם ומנהיגיו 'להעלות את ארון ברית יהוה מעיר דוד היא ציון' (מלכים א' ח, 1).³ אירוע זה התרחש בחודש תשרי, והוא מתחלק לשני חלקים: הכנסת הארון לבית המקדש והקרבת הקרבנות. מסגרת סיפור זה הנה הבאת הארון הנייד, וקביעתו במקום אחד. קיבוע מקומו של הארון הנו למעשה גם סמל לשינוי הנדרש באופיים היישובי של שבטי ישראל: משבטים נודדים עליהם לעבור לנוכחות בטריטוריה מוגדרת. את תפקיד נשיאת הארון מבצעים, לפי ספר מלכים, הכוהנים, ואילו בספר דברי הימים נכתב: 'וישאוי הלויים את הארון' (ה, 4). זאת בדומה לציווי המקראי המקנה זכות זו דווקא ללוויים (ראו במדבר ז, 9 והשוו דברי הימים ב' לה, 1-3). זהו תפקידם היחיד של הכוהנים בתיאור שבספר מלכים בשלב זה של חנוכת הבית. עם הנחתו של הארון מכסה ענן את בית המקדש, כמתואר בספר מלכים ובספר דברי הימים:

מלכים א' ה (ח, יא)	דברי הימים ב' (ה, יא-יד)
ויהי בצאת הפהנים מן הקדש	ויהי בצאת הפהנים מן הקדש
	פי כל הפהנים הנמצאים התקדשו אין לשמור למחלקות: והלויים המשררים לכלם [...] מלבשים בוץ במקלמים ובנבלים וכנורות, עמדים מנצח למנצח ועמקם פהנים למאה ועשרים מחצרות: [...] להלל, ולהדות ליהוה [...] טוב פי לעולם חסדו.
והענן מלא את בית יהוה	והפית מלא ענן בית יהוה
ולא יכלו הפהנים לעמד לשרת מפני הענן כי מלא כבוד יהוה.	ולא יכלו הפהנים לעמוד לשרת מפני הענן כי מלא כבוד יהוה את בית האלהים.

³ לדעת יפת (תשל"ז, 90) הכינוי 'ארון הברית' מטרתו להדגיש שאין לו תפקידים פולחניים נוספים. לסקירת גלגוליו של הארון עד לראשית ימי המלוכה ראו למשל יאמדה (תשמ"ד), יש לציין שברוב השנים הארון נשמר אצל שבטי יוסף והיה נע ונד במקומותיהם, ראו כוגן, תש"ס, 72.

הימצאותו של הענן מבטאת את הסכמתו של ה' לקדושת המבנה ולהשראת השכינה על המקום ("אָז אָמַר שְׁלֹמֹה יְהוָה אָמַר לְשָׁפֵן בְּעֶרְפֹּל מַלְכִים א' ח, 12; על הענן כסמל לנוכחות האל ראו Mendenhall 1973, 32–66). בהמשך שלמה מעניק הסבר תיאולוגי לאישור שמימי זה.

במקבילה בספר מלכים אירוע זה שייך לתחום אחריותם של הכוהנים. עם יציאתם מבית המקדש הענן ממלא את החלל כולו, וכתוצאה מכך נמנעת מהם המשך העבודה בו. לעומתו, בספר דברי הימים מובא גם תיאור תפקידם של הלויים. לכאורה תוספת זו מיותרת שהרי הענן מונע כל אפשרות של עבודה שם. אך דומה, שבעל ספר דברי הימים מבקש להדגיש גם את חשיבותם העקרונית של הלויים במסגרת תפקודו הרגיל של הבית. ניתן לראות בכך דוגמה לדבריה של יפת (תשל"ז, 195), לפיהם בספר דברי הימים ישנה התעניינות רבה גם בסדרי המקדש בארגונו ובפרטי עבודתו, ביחס לתיאורים מקבילים במקרא (על בחירת הלויים ראו יפת, תשל"ז, 83–84).

בשני המקורות מודגש, כי בעקבות ירידת הענן לא יכלו הכוהנים להתחיל 'לְעֲמֹד לְשֵׁרֵת'. לכאורה ניתן להבין, שעבודת הקרבנות בבית המקדש לא החלה, אך בספר מלכים (ח, 5) נאמר: "וְהַמֶּלֶךְ שְׁלֹמֹה וְכָל עַדְתֵּי יִשְׂרָאֵל הַנוֹעֲדִים עָלָיו אֹתוֹ לְפָנֵי הָאָרוֹן מְזַבְּחִים צֹאן וּבָקָר אֲשֶׁר לֹא יִסְפְּרוּ [...] מְרֹב". הנתון הבולט ביותר, העולה מפסוק זה, הוא הניתוק הקיים בין הקרבת הקרבנות ובין הכנסתו של הארון למקומו. נוסף על כך לכוהנים אין כל תפקיד גם בשלב הקרבת הקרבנות, והדגש מושם על שלמה ואנשי העם כמקריבים.

מכאן עולה השאלה: מה אמור להיות תפקידם של הכוהנים בבית המקדש, והאם ניתן להגדיר את הבית "אֶתֶר דֵּי דְבָחִין דְבָחִין", כדברי עזרא (ו, 3). חוקרים עמדו על כך, שמתפילת שלמה עולה, שהמקדש נתפס בעיקר כמקום תפילה ושבועה ולא כמקום פולחן, (Jones, 1963; הופמן, תשס"ט מדגיש כי אין בתפילה נימה פולמוסית כנגד פולחן הקורבנות). אך ברור שהפולחן היווה חלק משמעותי בפעילותו (ראו דיון אצל Hurowitz, 1992). יש לציין כי בתיאור מקדש שלמה אין זכר ללשכות ששימשו את הציבור, את הכוהנים או את פקידי המלך, אך אין להסיק מכך על היעדרן (הורוויץ, תש"ס, 133–134).

נקודה נוספת היא ממד הסכנה הקיימת במוקד הפולחני. המדרש בירושלמי (ברכות ז, ג, יא: ג) שואל מדוע התואר "נורא" אינו נכלל בין תאריו של האל: "ולמה לא אמר 'נורא' אלא שאין 'נורא' אלא בית המקדש, שנאמר 'נורא אלהים ממקדשך' (תהלים סח, 36)"; (ראו גם בראשית כח, טז–יז). מדרש זה תואם לתפיסה הכוהנית, שהאל עצמו שוכן במקדש, ולכן הקדושה שבו מסוכנת. בכל התפילה שלפנינו לא נדון כלל מרכיב הסכנה בבית המקדש, דבר שמסייע לתפיסתו כמוקד המכיל ומקבל בשעריו אוכלוסיות רבות ומגוונות (לסקירת תפיסות שונות של קדושה ביהדות ראו למשל רגב, תשס"ג, 129–132, הורוביץ, תשס"ג, 463–485).

מיקומו של בית המקדש

חשיבותה של ירושלים בהיסטוריה היהודית, מתחילה עם כיבושה של עיר היבוסים בידי דוד (ראו זקוביץ, 1990, 13: על פי יהושע טו, 63 ושופטים א, 8 ירושלים נכבשה עוד בימי יהושע) דוד ביקש לקבוע עיר בירה ניטראלית מבחינה מדינית, שתתקבל על דעתם של כל השבטים.

ראשונה נשאלת שאלת ההצדקה: מהו הדבר המייחד את ירושלים, שבגינה היא ראויה שבה יבנה בית המקדש? יש לציין כי בתפיסתם של חז"ל רווח הרעיון על קדמות בית המקדש ו/או המזבח על הר הבית (דוגמת ב"ר נה, 591: "לך לך אל ארץ המורייה [...] ר' שמעון בן יוחי א' למקום ראוי כנגד בית המקדש [שלמעלה]"). (ראו בר, תשע"א 84–98). ברם, לרעיון זה אין כל בסיס בנוסחי התפילה בספרי מלכים ודברי הימים, אף לא בספרים מקראיים אחרים. רק מכאן ואילך הופכת ירושלים לעיר בירה ול'מטרופולין לכל הארצות' כדברי Alt, 1925 (ראו מלמט תש"ס, 13–32, הסבור שירושלים הייתה עיר חשובה עוד לפני ההקשר היהודי). שאלה זו מעמידה בפני שלמה אתגר מיוחד, שהרי הארון, ובו לוחות הברית, שנדד במדבר וגם במקומות הפולחן בארץ ישראל (גלגל, שילה), שמר על אופיו הארעי. מכאן ניתן להניח שהתפיסה הרווחת בעם ישראל הייתה, שקדושה היא יסוד דינמי (ראו רגב, תשס"ג, 113–132), הנוצרת בעקבות מיקומו העכשווי של ארון הברית, ולא כקדושה קבועה המתייחסת למקום מסוים.

מכאן עולה השאלה: מהיכן נובעת הקדושה המיוחדת דווקא לירושלים?

לדעת נחשון (תשנ"ט) שלמה מנסה לשכנע את העם, שהמקדש בירושלים הנו הפרשנות ההולמת לדברים יב, 11: "וְהָיָה הַמָּקוֹם אֲשֶׁר־יִבְחַר יְהוָה אֱלֹהֵיכֶם בּוֹ לְשִׁכְן שְׁמוֹ שָׁם שְׁמָה תִּבְיָאוּ אֶת כָּל־אֲשֶׁר אֲנִי מְצַוֶּה אֶתְכֶם עוֹלְתֵיכֶם וְזִבְחֵיכֶם". יש לדחות טענה זו, שכן פסוק מעין זה אינו נזכר בתפילת שלמה. יתירה זו, שלמה איננו ניצב מול אנשים העוסקים בפרשנותו של עיקרון ריכוז הפולחן, אלא מול אנשים, הרגילים לדפוס פולחני מקומי, אשר ההצדקה לקיומו מסתמכת, בדרך כלל, על מהותו בהווה (מקום הקרבת קרבנות), או על מסורות של אירועים שקרו בו בעבר. שלמה אמור לשכנעם, שיש להמיר דפוס זה בדפוס אחר לחלוטין, ומקום זה יהיה דווקא בירושלים ולא במקום מקודש הידוע כבר דוגמת חברון ושכם. שלמה בוחר בדרך ייחודית לענות על שאלה זו (מלכים א' ח, 15–21):

וַיֹּאמֶר בְּרוּךְ יְהוָה אֱלֹהֵי יִשְׂרָאֵל אֲשֶׁר דָּבַר בְּפִיו אֶת דְּוֹד אָבִי וַיְבַדֵּד מֵלֵא לְאֹמֶר. מִן הַיּוֹם אֲשֶׁר הוֹצֵאתִי אֶת עַמִּי אֶת יִשְׂרָאֵל מִמִּצְרַיִם לֹא בְּחַרְתִּי כְּעִיר מִפְּלֵי שְׁבָטֵי יִשְׂרָאֵל לְבָנוֹת בַּיִת לַיהוָה שְׁמִי שָׁם, וְאֶבְחַר בְּדוֹד לַיהוָה עַל עַמִּי יִשְׂרָאֵל. וַיְהִי עִם לִבִּי דְוֹד אָבִי לְבָנוֹת בַּיִת לְשֵׁם יְהוָה אֱלֹהֵי יִשְׂרָאֵל. וַיֹּאמֶר יְהוָה אֵל דְּוֹד אָבִי [...] רַק אֶתָּה לֹא תִבְנֶה הַבַּיִת כִּי אִם בְּנֵךְ הַיָּצֵא מִחֻלְצֵיךָ הוּא יִבְנֶה הַבַּיִת לְשְׁמִי. וַיִּקֶם יְהוָה אֶת דְּבָרוֹ [...] וַאֲשַׁב עַל כְּפֹא יִשְׂרָאֵל [...] וַאֲבָנֶה הַבַּיִת [...] וְאֶשֶׂם שָׁם מְקוֹם לְאָרוֹן אֲשֶׁר שָׁם בְּרִית יְהוָה

תשובת שלמה: מקום המקדש אינו קשור לקדושת הארון, או לחילופין לפולחן הקרבנות, שהרי שניהם היו קיימים במקומות נוספים בעבר. כאן שלמה מבצע למעשה חיבור של טריטוריה ניטראלית לקדושה, הנובעת מדמותו של המלך דוד, ולעוצמתו הרוחנית. וכך, לדברי הופמן (תשס"ט, 182): "יוצרת התפילה קשר הדוק וברור בין המקדש לבין השושלת שהקימה אותו, ומקבעת את מעמדו כמקדש מלך".

לדברי שלמה, מקור קדושתו של בית המקדש איננו נובע ממיקומו הספציפי בירושלים, או מאירוע שהתרחש בו בעבר, אלא מהבטחתו של האל לדוד, וכדברי דן (תש"ע, 244): "אחד המאפיינים העיקריים של הדתות המונותאיסטיות: החדש ביותר טוען כי הוא הישן ביותר. אין כוחו של חידוש בחדשנותו, אלא בכך שהוא חושף את האמת הפנימית הגנוזה במסורת הישנה". יש לציין כי בניגוד לנבואה הנשענת על ציר היסטורי, ושניתן בהמשך לבדוק את

התממשותה העתידית, הנבואה שלפנינו הנה שילוב של כוחה הרוחני של הנבואה עם המוניטין של דוד כמלך.⁴

האסטרטגיה שנוקט שלמה – הסתמכות על הבטחה שניתנה למלך שכבר נפטר – מקנה משנה תוקף להבטחה זו.⁵ דוד המלך נפטר, ולכן יש לראותה כצוואה. הגדרה זו מעצימה את כוחה של ההבטחה. זהו חלק ממהלך דו-שלבי, שבמסגרתו רעיון המלוכה השושלתית קיבל לגיטימציה בימי דוד, ואילו רעיון בית הבחירה היחיד קיבל לגיטימציה בימי שלמה.

בסוף שלב זה מדגיש שלמה, כי בבית מקדש זה יוצב הארון (כך בדברי הימים ב' ה', 11, ואילו בספר מלכים ח, 21: 'מקום לארון'). בארון נמצאת 'ברית ה', וניתן לשער כי הצבתו במקום קבוע תיצור סוג של חוזה חדש, שלפיו 'ברית ה' תכלול מעתה מרכיב שלישי. שני המרכיבים הידועים הם עם ישראל וה', השלישי הוא בית המקדש בירושלים. חוזה זה אמור לקבע את עם ישראל מעם של נוודים לעם בעל טריטוריה וחיבה טריטוריאלית, דבר המנוגד לחשיבה הגלותית, המתמקדת, כאמור, דווקא ביסוד הדינמי והבלתי קבוע. הכרזה על מוקד פולחני אחד מעלה ממילא את השאלה: מהם התחומים שבהם ישמש מוקד זה. לכן, דווקא התגבשותו של מוקד פולחני יחיד ממריצה גם את קביעתה של טריטוריה אחת לעם זה.

עוד מבקש שלמה, שגם הבטחת ה' לדוד על המשך השושלת תתקיים, אלא שהתנאי לכך הוא:

וְעָתָה יְהוָה אֱלֹהֵי יִשְׂרָאֵל שָׁמַר לְעִבְדֶּךָ דָּוִד אָבִי אֶת אֲשֶׁר דִּבַּרְתָּ לוֹ לֵאמֹר לֹא יִכָּרֵת לְךָ אִישׁ מִלְּפָנַי יָשֵׁב עַל כִּסֵּא יִשְׂרָאֵל רַק אִם יִשְׁמְרוּ בְּנֵיךָ אֶת דְּרָכֶם לִלְכֹת לִפְנֵי כַּאֲשֶׁר הִלַּכְתָּ לִפְנֵי (דברי הימים ב' ו', 16).

בכך מודגשת בפיו חשיבות שמירת התורה והמצוות כתנאי לאורח החיים הטריטוריאלית הרצוי.

"הָאֱמָנָם יָשֵׁב אֱלֹהִים עַל הָאָרֶץ" (מלכים א' ח, 27)

שלמה פותח את תפילתו בשאלה נוקבת ביותר עבור האדם המאמין באל אחד: "כִּי הָאֱמָנָם יָשֵׁב אֱלֹהִים עַל הָאָרֶץ הַנֵּה הַשָּׁמַיִם וְשָׁמַיִם הַשָּׁמַיִם לֹא יִכְלָלוּךָ אֵף כִּי הַבַּיִת הַזֶּה אֲשֶׁר בָּנִיתִי" (פסוק 27).⁶ נראה, שביקש להעלות שאלה נוקבת זו באירוע חגיגי זה, כדי להדגיש את השינוי הרעיוני

⁴ על דמותו של שלמה כנביא ראו קדרי, תשס"ג; לסקירת דמותו בספרות חז"ל ראו ששון, 2013. לסקירת דמות דוד ושלמה במקרא מנקודת מבטה של האסכולה המצמצמת ראו פינקשלטיין וסילברמן, 2006.

⁵ שלמה מדגיש כי ההבטחה יועדה אליו, ואיננו עומד על הסיבות, שבגינן נמנעה בניית בית המקדש מדוד עצמו. בנוסף לכך ההבטחה המדוברת מזכירה את 'בְּנֵי הַיָּצָא מִתְּלִצְיָה' (דברי הימים ב' ו', 9). שלמה מפרש זאת לא כבן ביולוגי אלא כבן היורש את אביו במלוכה, ולכן מייחס את ביצוע ההבטחה לעצמו.

⁶ נקודה נוספת שיש לתת עליה את הדעת היא עיבוד הנוסח שבספר דברי הימים. לשאלתו הנוקבת של שלמה בספר מלכים מתווספות המילים 'את האדם', ומכך נוצר נוסח הכלליים הבא: "כִּי הָאֱמָנָם יָשֵׁב אֱלֹהִים אֶת הָאָדָם עַל הָאָרֶץ" (פסוק 18). נוסח זה אמור לרוכך את האנתרופורמיזם הקיים בפסוק זה, והופך את הפועל יש"ב לפועל יוצא הדורש מושא; האדם. תוספת זו איננה יוצרת שינוי מהותי בהבנת הפסוק, שנותר לא מובן. נראה שמטרת התיקון הייתה להדגיש, שדווקא האדם הוא זה הנמצא בארץ. דגש זה איננו משתלב עם שאר התפילה, ונראה שהוא משקף בעיקר ניסיון לחמוק ממשמעויות תיאולוגיות מרחיקות לכת. תיקון זה בא לידי ביטוי באופן כמעט עקיב בתפילה, כאשר בכל מקום, שבו מזכיר ספר מלכים 'השמים', מדייק ספר דברי הימים כי שמיעתו של האל היא 'מן השמים', על הברזל זה עמדה כבר יפת (תשל"ז, עמ' 75–78). ניתן לשער, שבכך מנסה בעל ספר דברי הימים להרחיק ככל

הנדרש במוקד הפולחני החדש, ולאמונה החדשה שברצונו להנחיל לכלל תושבי הממלכה המאוחדת.

לא ליש ייצוג פיזי בולט בגודלו, והשאלה היא כיצד יכול האל להכניס את כוליותו הפיזית (השוכנת בארץ ובשמים) אל תוך מבנה מצומצם אחד, גדול ומפואר ככל שיהיה, בארץ? ואכן כדברי יפת (תשל"ז, 59): "קיימת מתיחות מסוימת ברעיון נוכחות האלוהים". יש להדגיש כי קיומם של מוקדי פולחן רבים לאל העברי (המכונים בספר מלכים "במות"), לא מהווה קושי תיאולוגי בהקשר זה. ריבוי הבמות רק מדגיש את ריבוי של האל והצורך להכיל את גודלו הפיזי העצום במקומות פולחן רבים ככל שניתן.⁷ התשובה ניתנת במלכים א', ח, 27–30:

הַאֲמֵנָם יֵשֶׁב אֱלֹהִים עַל הָאָרֶץ? הֲנֵה הַשָּׁמַיִם וְשָׁמַיִם הַשָּׁמַיִם לֹא יִכְלְפוּךָ אִף כִּי הִבִּיתָ הַזֶּה אֲשֶׁר בְּנִיתִי. וּפְנִיתִי אֶל תְּפִלַּת עֲבָדֶיךָ [...] לְהֵיזוֹת עֵינֶיךָ פְּתֻחוֹת אֶל הַבַּיִת הַזֶּה לְיִלָּה יוֹם אֶל הַמָּקוֹם אֲשֶׁר אֲמַרְתָּ יְהִי שְׁמִי שָׁם לְשִׁמְעַת אֶל הַתְּפִלָּה אֲשֶׁר יִתְפַּלְל עֲבָדֶיךָ [...] וְאִתָּה תִשְׁמַע אֶל מְקוֹם שְׂבִתְךָ אֶל הַשָּׁמַיִם וְשִׁמְעֶת וְסִלַּחְתָּ

לאמור, אכן את גודלו של האל לא ניתן להכניס למוקד פולחני אחד, ולכן את מרכיב הקדושה שבמוקד פולחני זה יש להציע בממד אחר. אם עד היום שמו של האל נקרא על מקומות פולחן רבים, הרי שמכאן ואילך שמו של ה' והתואר 'היכל ה'' יחול על מקום אחד בלבד. קדושתו של המוקד הפולחני החדש תבטא בקריאת שמו עליו, וזאת כחלק מתפיסה כללית שבמסגרתה מוגדרת שושלת בית דוד כמלוכה, והעיר ירושלים – כעיר הבירה. רבדי משמעויות אלו אינם מבטלים זה את זה, כדברי אופנהיימר (תש"ס, 181): "פרק זה מכיל אפוא את קשת הגוונים הרחבה שבהם מצטיירת משמעותו הדתית של בית המקדש [...] ה' שוכן בערפל [...] דרך המקור הכוהני המדבר על כבוד ה' [...] עד ללשון ספר דברים על שם ה' בבית".

לדעת הרן (תשס"ט, 178), הדת המקראית לא ויתרה על קלישאות 'בית האלוהים' למרות שהאמונה, שהבית הוא אכן ביתו הפיזי של האל, הייתה רחוקה מהם (ראו גם אופנהיימר, תש"ס, 192–193, הכותב כי 'הביקורת הרציונאליסטית הבוטה של בעל ספר מלכים על מיתוס זה [= הנוכחות הבלתי אמצעית של האל], שמטרתה להציג את בית המקדש כמקום תפילה בלבד אל היושב בשמים – ביקורת הרמוזה כבר בתיאולוגיה על שכינת שם ה' במקום הנבחר בספר דברים – לא יכולה הייתה לעוצמה הרגשית הטמונה במיתוס'). נראה שבכך מתעלם הרן הן מתפיסתם של בני אותו הדור, שדבקו ברעיון הימצאות האל בבית, והן מאופיו התכנוני של מקדש שלמה כמקום מגוריו, כפי שעולה ממהותם של כלי המקדש, המייצגים מערכת של כלי בית: שולחן, מגורה וכו' (הורוויץ, תש"ס, 137).

⁷ שניתן את האל מהתחום הארצי ולהעתיק את פעילותו לתחום השמימי. אם המסר המרכזי, העולה מתפילת שלמה, הנו כי האל 'יורד' לשכון בבית המקדש הארצי, הרי שתיקון זה מבקש לעדן מסר זה. לספרות מחקר העוסקת בבמה מקומית ראו Barrick, 2008. בנקודה זו משתמש אף רבשקה בנאומו בפני אנשי ירושלים וראו זילברשטיין (תשע"ג, 24–26).

בית המקדש כמקום המשפט

דמותו של שלמה כמלך חכם ובעל יכולות שיפוט היא מן המפורסמות, ובאה לידי ביטוי במעשה שתי הנשים (מלכים א ג, 16–28). שלמה ביקש, שהמבנה הפולחני החדש יכלול גם מרכיב של עשיית צדק: "את אשר יחטא איש לרעהו ונשא בו אלה להאלתו ויבא אלה לפני מזבחה בבית הזה. ואתה תשמע השמים ועשית וישפטת את עבדיך להרשיע רשע [...] ולהצדיק צדיק" (מלכים א ח, 31–32). לאמור בקשת שלמה היא שביית מקדש זה יהווה זירה פעילה גם בפתרון סכסוכים משפטיים, ובכך יהיה מוקד המסייע לביצור אחדותה של החברה.⁸

מאפיין שיפוטי היה קיים גם בבמה המקומית דוגמת שופטים כ, 3 ואילך (אופנהיימר, תש"ס, 187). אפיון בית המקדש בירושלים כמוקד שיפוטי מרכזי יעודד את העם להגיע לעיר ולא להסתפק בהגעה לבמה הפולחנית המקומית. זהו תמריץ משמעותי בעיקר בפתרון סכסוכים בעלי ממד על-מקומי, שבהם אין לדיינים המקומיים יכולת אכיפה כלפי אחד הצדדים.⁹

תפילה לפני היציאה לקרב

בקשה נוספת של שלמה שבעת מלחמות ישראל יהא למוקד הפולחני החדש חלק משמעותי. שלמה פתח במקרה של תבוסה בשל חטא שאינו מפורט: "בהנגף עמך ישאל לפני אויב אשר יחטאו לך ושובו אליך והודו את שמך והתפללו [...] וסלחת [...] והשבתם אל האדמה אשר נתת לאבותם (מלכים א ח, 33–34; בעל דברי הימים ב ו, 24] מנסה לטשטש קשר סיבתי מוחלט זה, וכותב "ואם ינגף"). הקשר הסיבתי בין החטא והעונש ברור: חטא כלפי ה' יוביל לתבוסה ולגלות מהארץ שנתן ה'. דרך ההתאוששות שהציע שלמה ממשבר זה היא תפילה, ובה בקשה למחילה, שתוצאתה הרצויה – חזרה לנחלה שבה גרו אנשים אלה ואבותיהם. (בעל ספר דברי הימים מדגיש כי הם ישובו לנחלת אבותם. אפשר שבכך הוא מבקש לתלות את ההיענות לבקשת הסליחה בזכות האבות, ולא בעצם תשובתם).

יש לשים לב, שגם כאן נדרשת תפילה ותחינה, ולא הקרבת קרבנות. לדעת הופמן (Hoffman 1995, 666–667) אזכור מציאותם של שבויים מאשש את הסברה, שלפיה תפילת שלמה עוצבה בזמן שבו תופעת השבויים הייתה מציאות קיימת.

השימוש בתפילה יהיה רלוונטי גם בשלב של לפני היציאה למלחמה:

כי יצא עמך למלחמה על אויבו בדרך אשר תשלחם והתפללו אל יהוה דרך העיר אשר בחרת בה והפית אשר בנתי לשמך. ושמעת השמים את תפלתם ואת תחנונם ועשית משפטם. כי יחטאו לך [...] ושובם שביהם אל ארץ האויב רחוקה או קרובה. [...] והתחננו אליך בארץ שביהם [...] והתפללו אליך דרך ארצם אשר נתת לאבותם העיר אשר בחרת והפית אשר בנתי לשמך (מלכים א' ח, 45–48).

⁸ לדיון בעריכתו של הקטע בדברים יז 8–11 בתוך דברי הימים ב' יט, 8–11 ראו רופא, תשל"ו, 203; יפת, תשל"ז, 778. יש להדגיש כי ניסוח החוק בדברי הימים מקנה סמכויות מרכזיות לכוהנים בתחום הוראת התורה. שאינן באות לידי ביטוי בתפילה זו.

⁹ יש המציינים, כי באקט זה לא נאמר דבר על שיפוט מטעמה של רשות ממלכתית, ולכן זהו רמז לתקופה שבה אין מלך בישראל, בדומה למצב בתקופת הגלות, ראו עוד, תש"ע, 214).

בקשת שלמה מה' ומעם ישראל היא, שהתפילה תהווה מרכיב מקדים לכל יציאה למלחמה, דבר שאיננו נזכר כחלק מההכנות למלחמה בימי קדם. ההנחה היא שנקודת היציאה למלחמה איננה עוברת בירושלים, אלא בנקודה הנכונה ביותר מבחינה טקטית-צבאית. גרינברג (תשמ"ב, 53-54) סבור, כי "לתפילה לא נקבע מקום מיוחד, וגם אם נודעה חיבה למקדש כמקום שמיעת תפילה (מל"א ח, כח-נב), אישי המקרא מתפללים בכל מקום". ייתכן שבעבר התאספו הלוחמים ליד הבמה המקומית, והכהן הקריב למענם קרבנות להצלחה במלחמה. בקשת שלמה היא שהתפילה במוקד פולחני זה לא תצריך נוכחות פיזית בבית המקדש, אפשר יהיה להתפלל במקום היציאה לקרב עצמו, תוך כוונה שתפילה זו תעבור דרך בית המקדש בירושלים (ראו יונה ב, 8, וראו הופמן, תשס"ט, 186, הרואה במרכיב זה בתפילה חידוש של תקופת גלות יהויכין).

זהו חידוש מהותי באופיו של המבנה הדתי. עקרונית, הקרבת הקרבנות דורשת נוכחות הפיזית של המקריב ושל קורבנו בבית המקדש. וכדי להתגבר על בעיה זו ועל בעיית התשלום על הבאת קורבנות, נוצרו מוסדות כגון משמרות ומעמדות, זאת לאור מציאות שבה לא היה גוף ממלכתי, שתקצב באופן קבוע את הקרבת הקורבנות, וסיפוק צרכי המקדש היה מתקציבו של המלך (ראו יפת, תשל"ז, 183, הערה 48).

כאן מוותר שלמה על חובת הנוכחות הפיזית בבית המקדש, והפכה לחובת נוכחות רוחנית. מעתה מחויב כל היוצא לקרב להתפלל, טרם יציאתו, דרך בית המקדש בירושלים. נראה, שבכך מסתכן שלמה בהשממת המקדש, שכן, אי נוכחות פיזית בו תדלדל את מעמדו הרוחני. אולם אפשר, שחבילת המאפיינים הכוללת, שמציע שלמה בתפילה זו, אמורים ליצור זיקה נפשית ורוחנית משמעותית לבית המקדש, כאשר אלמנטים אחרים, דוגמת ביצוע המשפט, יהוו גורם משיכה נוסף להגעה לבית המקדש גם באופן פיזי.

המלחמה נתפסת במקרא כמאפיין מובהק של השתייכות קהילתית ושבטית. כל שבט נלחם את מלחמותיו, ובריתות צבאיות נכרתות אד-הוק לביצוע אקט מלחמתי מסוים. היציאה למלחמה, בהקשר שלפנינו, המלווה בתפילה כלל-שבטית אל מקום אחד, אמורה לסייע בתהליכי הגיבוש של הזהות הקולקטיבית החדשה. הביטחון מעתה יהיה לא רק בכוח הנשק, אלא בכוחו של מקום השראת השכינה כמסייע לכלל עם ישראל. ביטוי קיצוני לשימוש בגישה זו בהמשך ניתן לראות בדברי ירמיהו (ז, 4): "אַל תִּבְטְחוּ לְכֶם אֶל דְּבַרֵי הַשֶּׁקֶר לְאֹמֵר הִיכַל יְהוָה הִיכַל יְהוָה הִיכַל יְהוָה הִמָּה". דברים אלו מעידים, כי תפיסה זו אכן נשתרשה עמוק בתודעתם של בני אותו הזמן, עד כדי הסתמכות על כוחו של המקום כשיקול מרכזי בהחלטות מדיניות.

שלמה מדגיש בתפילתו, כי 'אֵין אֱדָם אֲשֶׁר לֹא יִחְטָא'. עמדה זו באה לידי ביטוי במקומות רבים בספרות המקראית; כך לדוגמא: "יצר לב האדם רע מנעוריו" (בראשית ח, 21). בדברי שלמה מודגש כי רוע זה הנו תמידי, וכי הוא גורם לאדם להיות במצב תדיר של חטא. בד בבד עם ההכרה בקיומו של החטא עולה ההבנה המקבילה, כי על האדם להיות שרוי בכל העת בתפילה, כדי שבסיס חייו, הכולל חטאים, שאינם ניתנים למניעה, יכלול גם יסוד קבוע של תפילה ובקשת סליחה. ההכרה בקיומו התמידי של החטא מכילה כל אדם באשר הוא, וממילא נמנעת מהדרת מבקרים מבית המקדש בשל חטאם. אופיו האנושי של החטא, מסיר מחיצות אלה ומזמין כל אדם למוקד פולחני זה.

אם עולמה של התפילה המקראית מוצג בדרך כלל כעולם של תפילות נסיבתיות (ראו למשל ניצן, 1996, 27–33), הרי שכאן קיומו התדיר של החטא מציג בפנינו מעין עולם של תפילות קבע. קביעותן של אלה איננו נובע מזמנים קבועים לתפילה, אלא מקביעותו של הצורך בתפילה בכל עת. דומה כי אכן אין זו 'השערה מפליגה' לראות בתפילות שלמה השתקפות קדומה יחסית של עולמו של בית הכנסת (יפת, תשל"ז, 197).

הקשר שבין האדם לתופעות הטבע

שלמה מתייחס בתפילתו גם להיבטים שונים של תופעות טבע, כגון בצורת ומחלות שונות הפוגעות בתבואה:

בְּהֶעָצֵר שָׁמַיִם וְלֹא יִהְיֶה מָטָר כִּי יִחַטְאוּ לָךְ וְהִתְפַּלְלוּ אֶל הַמָּקוֹם הַזֶּה [...] וּמִחַטָּאתָם יִשׁוּבוּן כִּי תִעָנֶם. וְאַתָּה תִשְׁמַע הַשָּׁמַיִם וְסִלַּחְתָּ לַחַטָּאת עֲבָדֶיךָ [...] וְנִתְּתָה מָטָר עַל אֶרְצְךָ אֲשֶׁר נִתְּתָה לְעַמְּךָ לְנַחֲלָה. רָעַב כִּי יִהְיֶה בְּאֶרֶץ דְּבָר כִּי יִהְיֶה שִׁדְפוֹן יִרְקוֹן אֲרָבָה חֲסִיל כִּי יִהְיֶה כִּי יִצַר לוֹ אִיבוֹ בְּאֶרֶץ שְׁעָרָיו כֹּל נִגַע כֹּל מַחֲלָה (מלכים א' ח, 35–37).

התפיסה המקראית, הקושרת בין בצורת ומחלות בתבואה לבין מעשי בני האדם, מעוגנת בקשר החזק הקיים בין האדם לטבע הסובב אותו. ביטוי בולט לתפיסה זו מצוי בפרשת "והיה אם שמוע" (דברים יא, 13–21). החידוש הוא הצעת דרך טיפול בבעיה. במערכת הקרבנות, הידועה לנו מספר ויקרא, מקריב האדם קרבן חטאת על עבירה מסוימת שעשה, ובכך מתכפר חטאו. שלמה לא הציע את דרך הקרבנות כדרך של פולחן דתית, אלא טען שעל המאמין לפנות בתפילה אל ה' דרך בית המקדש בכל מקרה של בצורת, ובאמצעותה ימחלו על חטאי העם, והעונש שהוטל יבוטל. בתפילתו הודגש, כי הארץ ניתנה לעם ישראל, ולכן יש ליצור בה תנאים אוֹפְטִימָאֲלִיִּים למחייה לעם כולו.

כֹּל תְּפִלָּה כָּל תְּחִנָּה אֲשֶׁר תִּהְיֶה לְכָל הָאָדָם לְכָל עַמְּךָ יִשְׂרָאֵל אֲשֶׁר יִדְעוּן אִישׁ נִגַע לְבָבוֹ וּפְרִשׁ פִּפְיֵוֹ אֶל הַבַּיִת הַזֶּה. וְאַתָּה תִשְׁמַע [...] וְסִלַּחְתָּ וְעִשִׂיתָ וְנִתְּתָ לְאִישׁ כָּכָל דְּרָכָיו אֲשֶׁר תִּדְעַתְּ אֶת לְבָבוֹ [...] לְמַעַן יִרְאוּךָ כֹּל הַיָּמִים אֲשֶׁר הֵם חַיִּים עַל פְּנֵי הָאָדָמָה אֲשֶׁר נִתְּתָה לְאַבְתָּיִנוּ (מלכים א' ח, 38–40).

מתוך התפילה, הנדרשת במצב של מצוקה קונקרטי, קובע שלמה עיקרון כללי, שעל פיו ה' יהיה קשוב לכל סוג של תפילה, גם ללא קשר למצב מסוים, שבו יהיה נתון האדם. בכך מציב שלמה את התפילה לה', דרך בית המקדש, כסוג הפולחן הראוי והמקובל בכל תנאי ובכל מצב. פולחן זה, שהנו 'עבודה שבלב' (מכילתא דרשב"י כג: כה, 220 ומקבילות) איננו תלוי בקרבנות או בשירותם של כוהנים, אלא בעמידתו של האדם המאמין מול אלוהיו בכל מצב גיאוגרפי. נראה, שהחזון, המוצע בתפילה, נובע מהאופי המכיל והדמוקרטי שהוא מבקש לשוות למקום הפולחן החדש, בעוד שפולחן הקרבנות מתאפיין בדקדוקי הלכות, ונתון לשליטתם של קבוצה מוגדרת בעם – הכוהנים.¹⁰ לפי התפילה שלפנינו, שלמה מבקש להדגיש לצד קיומו גם

¹⁰ גם המדרש מנסה לספק הסבר להעדפה זו וראו מכילתא דר"י יתרו, בחדש ב (עמ' 209): "ואתם תהיו לי ממלכת כהנים [...] מכאן אמרו, ראויין היו כל ישראל לאכל בקדשים עד שלא עשו העגל, משעשו העגל נטלו מהם ונתנו לכהנים".

מערכת ללא קרבנות וללא כוהנים, ובכך להבטיח את תחושת העם, שהמוקד הפולחני החדש שייך לכולם, וכל שדרות העם רצויות בו.

יתרה מכך, אם פרישת החסות המלכותית על בית המקדש הייתה אמורה להוביל להרחקתם של ההמונים ממנו, ולהפיכתו למקום סגור ובלתי נגיש, הרי שדבריו של שלמה, שאינם מדגישים את מעמדו המלוכני, אמורים לעודד את ההמונים להרגיש קרבה ושייכות למקדש החדש שבירושלים, ולמצב אותו כמקום אטרקטיבי שיכול ליצור אלטרנטיבה קולקטיבית לבמה המקומית. (על תיאור אופיו המרכזי של המלך בחיי הדת אל מול העדרו הבולט של הכהן הגדול בספר דברי הימים ראו יפת, תשל"ז, 371–374). בתפילה זו אין התייחסות לשאלה מי יהיו המשרתים בפועל בבית המקדש. שלמה מותיר שאלה אלו פתוחה כדי להדגיש את חזונו: מוקד פולחני יחיד ומיוחד הפועל בירושלים, אך מסוגל לפעול ולקבל את תפילות כל המאמינים באשר הם, תוך צמצום ממד התיווך הכרוך בעבודתם של הכוהנים (ראו לדוגמה דיון במאפיין זה אצל ורמן, תשס"ח, 85–108).

"וגם אל הנכרי"

חזונו הדמוקרטי של שלמה לא נעצר בסוג הפולחן ובהזדמנויות לקיומו, אלא כולל בתוכו גם את הנוכרי והזר:

וְגַם אֶל הַנְּכָרִי אֲשֶׁר לֹא מֵעַמְּךָ יִשְׂרָאֵל הוּא וְכֹא מֵאֶרֶץ רְחוֹקָה לְמַעַן שְׁמֶךָ. כִּי יִשְׁמְעוּן אֶת שְׁמֶךָ הַגָּדוֹל [...] וְכֹא וְהִתְפַּלֵּל אֶל הַבַּיִת הַזֶּה. אַתָּה תִּשְׁמַע הַשְּׁמַיִם מִכּוֹן שִׁבְתְּךָ וְעֵשִׂיתָ כָּל אֲשֶׁר יִקְרָא אֵלֶיךָ הַנְּכָרִי לְמַעַן יִדְעוּן כָּל עַמֵּי הָאָרֶץ אֶת שְׁמֶךָ לִירְאָה אֶתְךָ כְּעַמְּךָ יִשְׂרָאֵל וְלִדְעוֹת כִּי שְׁמֶךָ נִקְרָא עַל הַבַּיִת הַזֶּה אֲשֶׁר בְּנִיתִי (מלכים א' ח, 41–43).

חלק זה בתפילה עוסק בנוכרי הגר רחוק מארץ ישראל; שְׁמַע כוחו הגדול של אלוהי ישראל הגיע לאזניו, ורצונו הוא להתפלל לאל בבית המקדש בירושלים. לא מצוין מהו האירוע הספציפי ששמעו נפוץ. שלמה ביקש מהאל להיענות לתפילתו, שכן בעקבותיה ינהרו אנשים נוספים שיאמינו בכוחו של האל ובעוצמתה של האמונה. חזונו זה של שלמה העניק משמעות מעשית להגדרתו האוניברסאלית של ה', וכניסתו של נוכרי אל המקדש תתפרש כקידוש שמו של האל בעולם. יש להוסיף, כי אוכלוסיית הזרים בירושלים גדלה בעקבות נשותיו הנוכריות של שלמה (טלמון, תשנ"ז, 23–24).

בחזון זה מתעלם שלמה ממאפייניה הסוציולוגיים של האמונה, הדורשים לעיתים קרובות הסתגרות בתוך קבוצת המאמינים, יצירת תרבות עצמאית, ודחייה של יסודות זרים מתוכם. חזונו התיאולוגי ממשיך את הקו הדמוקרטי והמכיל, שבו נקט לאורכה של תפילה זו: מקום פולחן אחד הפתוח לתפילותיהם של בני האדם המאמינים באשר הם, וללא הבדלי מין או, מרחק או קרבה. יש לציין כי לתפיסה זו של תשובה אסכטולוגית של הגויים בעתיד, נמצאו ממשכים ברובד הרטורי בדמותם של הנביאים ישעיהו (נו, 7) ירמיהו (ג, 16–17), אך לא נמצא לה ממשך ברובד הפרקטי (סקירה על תפיסה זו ראו קויפמן תש"ח, ג, 39–40; 202–205).

מקדש וארמון היוו שני מוסדות חיוניים להקניית זהות בחברה במזרח הקדום (עודד, תש"ע, 67 הערה 114). את התפילה לנוכרי יש להבין את רקע רצונו של שלמה להקים מוקד משותף לכלל העמים הנוכרים היושבים בארץ ישראל, דבר שיעצים את אחדותה הטריטוריאלית של ממלכת שלמה ככזו המתאפיינת גם באחדות פולחנית. אין לייחס תפילה זו לזמן הגלות, שכן

תודעת ייחוד אתני בקרב מיעוטים, החיים מחוץ למולדתם, גבוהה מזו של אחיהם היושבים בארץ מולדת (ראו Cohen, 1974, XI, XII–XIV). במצבים אלה, מתאפיינת החשיבה הלאומית דווקא בסגירות ובהסתגרות מפני העולם הנוכרי, בחשש מפני אסימילציה, ובהדגשת מרכיבי הזהות העצמית היהודית.

ברכה לעם ישראל

בסיומה של התפילה, מברך שלמה את העם הנוכח במקום:

וַיְהִי כְּכַלּוֹת שְׁלֹמֹה לְהִתְפַּלֵּל אֶל יְהוָה [...] וַיִּצְמַד וַיִּכְרַף אֶת כָּל קֶהֱל יִשְׂרָאֵל [...] לֵאמֹר. בְּרוּךְ יְהוָה אֲשֶׁר נָתַן מְנוּחָה לְעַמּוֹ יִשְׂרָאֵל כְּכֹל אֲשֶׁר דִּבֶּר לֹא נִפְל דְּבַר אֶחָד מִכֹּל דְּבָרֵי הַטּוֹב אֲשֶׁר דִּבֶּר בְּיַד מֹשֶׁה עַבְדּוֹ. הֲיֵי יְהוָה אֱלֹהֵינוּ עִמָּנוּ כְּאֲשֶׁר הָיָה עִם אֲבוֹתֵינוּ אֶל יַעֲזֹבֵנוּ וְאֶל יִשְׁשָׁנוּ. לְהַטּוֹת לְכַבְּנוּ אֵלָיו לְלַקֵּחַ בְּכָל דְּרָכָיו וְלִשְׁמֹר מִצְוֹתָיו וְחֻקָּיו וּמִשְׁפָּטָיו אֲשֶׁר צִוָּה אֶת אֲבוֹתֵינוּ. וַיְהִיו דְּבָרֵי אֵלֶּה אֲשֶׁר הִתְחַנְּנֵתִי לִפְנֵי יְהוָה קְרָבִים אֶל יְהוָה אֱלֹהֵינוּ יוֹמָם וְלַיְלָה לַעֲשׂוֹת מִשְׁפָּט עִבְדּוֹ וּמִשְׁפָּט עַמּוֹ יִשְׂרָאֵל דְּבַר יוֹם בְּיוֹמוֹ. לְמַעַן דַּעַת כָּל עַמֵּי הָאָרֶץ כִּי יְהוָה הוּא הָאֱלֹהִים אֵין עוֹד (מלכים א' ח, 54–60).

שלמה ביקש, שהמנוחה, שבה מצוי עם ישראל כשהוא שוכן בארצו, ונוכחות האל ימשכו לנצח. בכך הדגיש שהקדושה תלויה במעשי המאמינים. אם במהלך התפילה ביקש שלמה כי מקום המקדש יהיה גם מקום המשפט, כאן הוא מבקש שהאל ישפוט תדיר הן אותו כמלך והן את עם ישראל. לבקשה זו שתי פנים. 1. האל ישגיח ויהיה מודע לכל מעשי בני האדם, 2. החלטות האל ינבעו משיקול דעת משפטי וממתן תשומת לב למניעי בני האדם ולעולמם.

מטרת העל נותרה והנה פרסום האמונה באלהים כאל יחיד בעולם כולו. כדי להגיע למטרה זו פורש שלמה את החזון שלפנינו, ובכך יוצר הלימה בין הדרישה מעמי העולם להכיר באל אחד ויחיד לבין אפשרות מעשית לפולחן דתי קבוצות דתיות שונות, המרכיבות (ואולי אף ירכיבו) את ממלכתו המאוחדת. מתן יכולת הפולחן הדתית אמור לייתר את הצורך בסוגים שונים של פולחן אלילי בממלכתו, ולקבוע בלב הכל אמונה ופולחן באל אחד המשותף לכולם.

בסוף תפילה במקבילה (דברי הימים ב' ז, 1–3) ניתן אישור לדבריו:

וּכְכַלּוֹת שְׁלֹמֹה לְהִתְפַּלֵּל וְהָאֵשׁ יָרְדָה מִהַשָּׁמַיִם וַתֹּאכַל הָעֹלָה וַהֲזָבְחִים וּכְבוֹד יְהוָה מָלָא אֶת הַבַּיִת. וְלֹא יָקְלוּ הַפְּהִנִים לְבֹא אֶל בַּיִת יְהוָה כִּי מָלָא כְבוֹד יְהוָה אֶת בַּיִת יְהוָה. וְכָל בְּנֵי יִשְׂרָאֵל רְאִים בְּרִדַת הָאֵשׁ וּכְבוֹד יְהוָה עַל הַבַּיִת וַיִּכְרְעוּ אַפְּסֵים אַרְצָה עַל הָרִצְפָה וַיִּשְׁתַּחֲוּוּ וְהוֹדוּת לַיהוָה כִּי טוֹב כִּי לְעוֹלָם חֲסִדוֹ.

האישור נעשה באמצעות אש היורדת מן השמים ואוכלת את הקרבנות שעל המזבח. יש להדגיש כי שלב הקרבת קרבנות נזכר כבר במלכים א' ח, 5 ובדברי הימים ב' ז, 6, אך ההבנה בספר מלכים הנה, כי הקרבת קרבן זה הסתיימה כבר. נראה שבעל ספר דברי הימים מבקש לפרש, שירידת הענן עצרה את תהליך ההקרבה באמצע, והוא הושלם רק עם סיום התפילה. מכאן המסקנה שספר דברי הימים משתמש בהקרבת הקרבנות כסיפור המסגרת לתפילה זו. הקרבת הקרבנות פותחת וסוגרת את אירוע חנוכת המקדש.

לאחר שלב זה מגיע שלב נוסף של הקרבת קרבנות בספר דברי הימים, ואילו בספר מלכים זהו שלב קרבנות ראשון לאחר תפילת שלמה:

מלכים א' ח, 62-64	דברי הימים ב' ז, 4-7
וְהִמְלִיךְ וְכָל יִשְׂרָאֵל עִמּוֹ זִבְחִים זִבַּח לְפָנָי יְהוָה וַיִּזְבַּח שְׁלֹמֹה אֶת זִבְחַת הַשְּׁלָמִים אֲשֶׁר זִבַּח לַיהוָה בְּקָר עֲשָׂרִים וּשְׁנָיִם אֵלֶיךָ וְצֹאן מֵאָה וְעֲשָׂרִים אֵלֶיךָ.	וְהִמְלִיךְ וְכָל הָעָם זִבְחִים זִבַּח לְפָנָי יְהוָה וַיִּזְבַּח הַמֶּלֶךְ שְׁלֹמֹה אֶת זִבְחַת הַבְּקָר עֲשָׂרִים וּשְׁנָיִם אֵלֶיךָ וְצֹאן מֵאָה וְעֲשָׂרִים אֵלֶיךָ.
וַיַּחְנֹכוּ אֶת בַּיִת יְהוָה הַמֶּלֶךְ וְכָל בְּנֵי יִשְׂרָאֵל.	וַיַּחְנֹכוּ אֶת בַּיִת הָאֱלֹהִים הַמֶּלֶךְ וְכָל הָעָם.
	וְהַפְּהִינִים עַל מִשְׁמְרוֹתָם עֹמְדִים וְהִלְוִיִּם בְּכָלֵי שִׁיר יְהוָה אֲשֶׁר עָשָׂה דָּוִד הַמֶּלֶךְ לַהֲדוֹת לַיהוָה כִּי לְעוֹלָם חֲסִדוֹ בְּהִלָּל דָּוִד בְּיָדָם וְהַפְּהִינִים מִחֲצָצְרִים נִגְדָּם וְכָל יִשְׂרָאֵל עֹמְדִים.
בַּיּוֹם הַהוּא קָדַשׁ הַמֶּלֶךְ אֶת תּוֹךְ הַחֲצֵר אֲשֶׁר לְפָנָי בַּיִת יְהוָה כִּי עָשָׂה שָׁם הָעֹלֹת וְאֵת חֲלָבֵי הַשְּׁלָמִים כִּי מִזְבַּח הַנְּחֹשֶׁת אֲשֶׁר לְפָנָי יְהוָה קָטַן מִהֲכִיל אֶת הָעֹלֹת וְאֵת הַמִּנְחָה וְאֵת חֲלָבֵי הַשְּׁלָמִים.	וַיִּקְדַּשׁ שְׁלֹמֹה אֶת תּוֹךְ הַחֲצֵר אֲשֶׁר לְפָנָי בַּיִת יְהוָה כִּי עָשָׂה שָׁם הָעֹלֹת וְאֵת חֲלָבֵי הַשְּׁלָמִים כִּי מִזְבַּח הַנְּחֹשֶׁת אֲשֶׁר עָשָׂה שְׁלֹמֹה לֹא יָכוֹל לְהַכִּיל אֶת הָעֹלֹת וְאֵת הַמִּנְחָה וְאֵת חֲלָבֵי הַשְּׁלָמִים.

מספר הקרבנות בתיאור זה עצום, אך אין להם תפקיד מוגדר בתפילה זו בפולחן הרגיל בבית המקדש. מטרתם היא לחנוך את הבית, ומכאן משמע, שעבודת הקורבנות תתקיים בבית המקדש הגם שלא נאמר דבר בתפילה זו על מאפייניה או על מורכבותה. גם כאן ספר דברי הימים מדגיש את תפקידם של הכוהנים והלוויים באירגונו של בית המקדש, אך תפקיד זה לא נזכר בספר מלכים.

לדעת הרן (תשס"ט, 85), תיאור הבית שבנה שלמה מבוסס על מסמך מלכותי ולא כוהני. נראה שהאופי הא-כוהני אכן עולה מכל פרט ופרט מהתפילה בספר מלכים, אך אין זה מסמך מלכותי רגיל. בתפילה שלפנינו ניתן מקום מרכזי לעם ולא למלך ולתפקידו; המקדש מתואר ככזה השייך לעם כולו, ולמלך תהיה שמורה הזכות לבוא ולהתפלל בו, בדיוק כאותה הזכות השמורה לכל מאמין באשר הוא.

שלמה פורס בפנינו נקודת מבט, הרחבה מד' אמותיה של כהונה בית מקדשית ו'מקדש כוהני', אשר הופכת את המוקד הפולחני החדש למנוף לגיבושם התרבותי של שבטי ישראל

ושל העמים הזרים, רחוקים וקרובים, אל מציאות של ממלכה מאוחדת של לאום אחד, בטריטוריה אחת.

סיכום

תפילת שלמה עם חנוכתו של בית המקדש הראשון נחשבת לאחד משיאיה של הרטוריקה המקראית. שלמה פורס בה את חזונו לגבי ממלכתו, ומייעד במסגרת זו מקום מרכזי לבית המקדש. בית זה יהווה מוקד ייחודי הן בתחומים חברתיים ומשפטיים והן מוקד ייחודי בתחום הפולחן, הן ליהודים והן לבני עמים אחרים.

עם זאת תפקידו המרכזי של בית מקדש זה, אינו מתמצה בפולחן הדתי, בהיבטיו השונים, אלא מתואר כמקדש שישמש ככלי לגיבוש אחדות לאומית של ממלכה מאוחדת זו. 'מקדש דמוקרטי' זה, על תפקידו הפולחניים והאזרחיים אמור להיות חלק מרכזי במערכת הסמלים הנדרשת לקיומו הפנימי של לאום זה.

מקורות

- אופנהיימר, ב' (תש"ס). המשמעות הדתית של בית המקדש וירושלים. בתוך: אחיטוב, ש', ומזר, ע' (עורכים). **ספר ירושלים: תקופת המקרא** (עמ' 175–194). ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- בר, מ' (תשע"א). **חכמי המשנה והתלמוד: הגותם, פועלם ומנהיגותם**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- גרינברג, מ' (תשמ"ב). תבניתה של תפילת הבקשה במקרא. **ארץ ישראל** טז, עמ' 53–54.
- דן, י' (תש"ע). **על גרשם שלום: תריסר מאמרים**. ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.
- הופמן, י' (תשס"ט). תפילת שלמה ונבואת המקדש (מלכים א' ח, 14–53, יר' ז, 1–3, ח). **עיוני מקרא ופרשנות** ט, 167–197.
- הורוויץ, א"ו (תש"ס). מקדש שלמה. בתוך: אחיטוב, ש', ומזר, ע' (עורכים). **ספר ירושלים: תקופת המקרא** (עמ' 131–154). ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- הורוביץ, ר' (תשס"ג). על הקדושה במחשבה היהודית החדשה. יהדות רבת פנים: ספרות והגות. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- הרן, מ' (תשס"ט). **המקרא ועולמו: מבחר מחקרים ספרותיים והיסטוריים**. ירושלים: מאגנס.
- הרצוג, ז' (תש"ס). מקדש שלמה: שחזור תוכניתו ומקבילותיו הארכיאולוגיות. בתוך: אחיטוב, ש', ומזר, ע' (עורכים). **ספר ירושלים: תקופת המקרא** (עמ' 175–194). ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- ויינפלד, מ' (תשנ"ב). **מיהושע ועד יאשיהו: תקופות מפנה בתולדות ישראל מההתנחלות ועד חורבן בית ראשון**. ירושלים: מאגנס.
- ורמן, כ' (תשס"ח). 'התיווך ומחירו: מקומם של הכוהנים בהלכה הכוהנית, **מגילות ה-ו**, 85–108. זילברשטיין, י' (תשע"ג). היבטים של לוחמה פסיכולוגית בנאט"ו של רבשקה לאנשי ממלכת יהודה, **הגיגי גבעה** טו, 24–26.
- זקוביץ, י' (1990). המסורות במקרא על ראשית התקדשותה של ירושלים. בתוך: עמית, ד' וגונן ר' (עורכים). **ירושלים בימי בית ראשון, מקורות, סיכומים, פרשניות נבחרות** (עמ' 12–22) ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- טלמון, ש' (תשנ"ז). משמעותה של ירושלים במחשבת ישראל בתקופת המקרא. בתוך ירושלים במקרא ובמקורות ישראל, ירושלים: בית הנשיא.

- יאמדה, ק' (תשמ"ד). תולדות ארון האלוהים מסוף התקופה הקדם מלכותית עד ראשית המלוכה בישראל. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח. האוניברסיטה העברית, ירושלים. יפת, ש' (תשל"ז). **אמונות ודעות בספר דברי הימים**, ירושלים: מוסד ביאליק.
- כוגן, מ' (תש"ס). עיר מלך ועיר מקדש: תולדות ירושלים מימי דויד עד ימי יאשיהו. בתוך אחיטוב, ש' ומזר ע' (עורכים) **ספר ירושלים: תקופת המקרא**. ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- מלמט, א' (תש"ס). ירושלים בשחר ימיה. בתוך: אחיטוב, ש', ומזר, ע' (עורכים). **ספר ירושלים: תקופת המקרא** (עמ' 13–32). ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- נחשון, ע' (תשנ"ט). תפילת שלמה – רטוריקה והשפעתה. **הגיגי גבעה**, ז, 1–10.
- ניצן, ב' (1996). **תפילת קומראן ושירתה**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- עורד, ב' (תש"ע). גלות ישראל ויהודה באשור ובבבל (מאות ח–ו לפסה"נ), חיפה: הקרן הלאומית למדע ואוניברסיטת חיפה.
- פינקשלטיין, י' וסילברמן, נ' (2006). **דוד ושלמה בין מציאות היסטורית למיתוס**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- קדרי, ע' (תשס"ג). על פרות מזמרות ושאלת קדושת הארון **תרכיץ**, עב, (עמ' 177–196).
- קויפמן, י' (תש"ח). **תולדות האמונה הישראלית ג'** (עמ' 39–40). ירושלים: מוסד ביאליק ודביר.
- רגב, א' (תשס"ג). על הבדלי התפיסות בין ההלכה הקומראנית והלכות חז"ל: קדושה דינאמית מול קדושה סטטית, **תרכיץ עב**, עמ' 129–132.
- רופא, א' (תשנ"א). ירושלים – העיר אשר בחר ה'. **ירושלים בימי בית ראשון**. ד' עמית וגונן, ר' (עורכים). עמ' 51–62. ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- רופא, א' (תשל"ו). 'ארגון מערכת השיפוט בספר דברים (דב' טז, יח–כ : יז, ח–ג)', **בית מקרא כא** (עמ' 199–210).
- רשון, ג' (2013). מלך והדיוט – יחסם של חז"ל לשלמה המלך, תל אביב: רסלינג.
- Alt, A. (1925). 'Jerusalems aufsteig', *ZDMG* 79, pp. 1–19.
- Barrick, W.B. (2008). *BMH as Body Language: A Lexical and Iconographical Study of the Word BMH*, London:
- Hoffman, Y. (1995). 'The Deuteronomist and the Exile', *Pomegranates and golden Bells: Studies in Biblical Jewish and Near Eastern Ritual. Law and Literature in Honor of J. Milgrom* edited by D.P.Wright,
- Cohen, A. (ed.). (1974). *Urban Ethnicity*. London: Tavistock.
- Jones, D. (1963). The cessation of sacrifice after the destruction of the temple in 586 BC. *The Journal of Theological Studies*, 12–31.
- Knoppers, G. N., & McConville, J. G. (Eds.). (2000). *Reconsidering Israel and Judah: recent studies on the Deuteronomistic History* (Vol. 8). Eisenbrauns.
- Talstra, E. (1993). *Solomon's prayer: synchrony and diachrony in the composition of I Kings 8, 14–61*. Kok Pharos Publishing House.
- McConville, J. G. (1992). 1 Kings VIII 46-53 and the Deuteronomic hope. *Vetus Testamentum*, 42(Fasc. 1), 67–79.
- Mendenhall, G. E. (1974). *The tenth generation: The origins of the biblical tradition*. Baltimore JHU Press.

פירוש ר' אברהם אבן עזרא לספר תהילים ייחודו של מזמור קלט הרצליה וגנר

תשעה מזמורים נתכנו בפי ר' אברהם אבן עזרא (להלן ראב"ע) 'נכבדים': מזמורים טז, כג, כה, עג, נקראו 'מזמור נכבד'; מזמורים יט, מט, סח, קמח – מזמור נכבד מאוד, ורק על מזמור קלט נאמר: "זה המזמור נכבד מאד בדרכי השם, ואין באלה החמשה ספרים מזמור כמוהו". במאמר זה נבחן מה מייחד מזמור זה משאר המזמורים הנכבדים? משירי הפתיחה לפירושיו לספר תהלים ניתן להסיק, שראב"ע מבקש לשזור בפירושי המזמורים הגות ופרשנות, לאמור, יש לפרש את הכתוב בשני משמעים: הגותי ופרשני, כפי שהוא חורז בשיר הפתיחה ל"שריד" (= הפירוש הראשון לתהלים): "לגלות מסתרי דקדוק ומלות / ופירוש טעמי ספר תהלות", לאמור יש לפרש את המקרא כפשוטו, אולם אין להתעלם מהפן ההגותי המסתתר בו.

מבוא

ר' אברהם אבן עזרא (ראב"ע) חיבר שני פירושים לספר תהלים: הפירוש הנדפס במקראות גדולות; לגבי שם העיר בה נתחבר חלוקות הדעות (ראו סימון, תשמ"ב, 121–134) ושרד רובו ככולו. והפירוש הראשון, המכונה "השריד", פירושו האחר של ראב"ע לספר תהלים (נתכנה כך כי שרדו ממנו רק ההקדמה והפירוש למזמורים א–ב). נראה שהוא חיברו ברומא או בלוקא שבאיטליה בראשית שהותו שם; כמו כן נראה שחיברו לפני שכתב את פירושו לתורה ולישעיהו, ואת ספר ההגנה על רס"ג, לאמור בין השנים 1140–1143 (ראו סימון, תשמ"ב, 125–127).

מטרתנו במאמר זה לבדוק מדוע רק מזמור קלט הוא "מזמור נכבד מאוד בדרכי השם, ואין באלה החמשה ספרים מזמור כמוהו". מטרה זו תיבחן לאור הצהרותיו בשירי הפתיחה לפירושו לתהלים ולפירושו לתורה, שבהם תמצת את דרכו הפרשנית ושטח את משנתו המתודולוגית הערוכה והסדורה: תיאור הפשט כביאור העומד במבחן הכפול של פילולוגיה קפדנית ("בעבותות הדקדוק") ושל סבירות רציונלית ("ובעיני הדעת יכשר").

הגות למול פרשנות פשטית במזמורי תהלים

בשיר הפתיחה ל"שריד" מנוסחת היטב תכלית הפשט:

פרשנות: "לגלות מסתרי דקדוק ומלות" – כדי להקל על הקורא, המבקש להבין את דברי ראב"ע, נתקין מהדורה מדעית מוערת למזמור קלט, שבאמצעותה נגשר בין הטקסט לבין הלומד; ניישב תמיהות וניישר הדורים, נצמצם פערים לשוניים, אידיאיים ותרבותיים. עד כמה שניתן לעשות זאת על פי פירושו למזמור אחד.

הגות: "ופירוש טעמי ספר תהלות" – 'טעמים' אלה הם ההגות הפילוסופית, השקפת העולם המדעית וסוגיות תיאולוגיות, שלדברי ראב"ע מובעות במזמורים; לשם כך נבחן את הנושאים התיאולוגיים העולים מ'המזמורים הנכבדים', לרבות מזמור קלט. בשיר הפתיחה לפירוש הנדפס ניתן משנה תוקף להגותו, ובשורותיו הוא חורז את כל מה שלדעתו מובע במזמורים: "[...] למול אחת גדולותיו נקלות / ברוח פיו יסובב העגלות / ויריץ כל צבאיו על מסלות / [...] עלילותיו פליאות גם מגולות [...]". (לניתוח שירי הפתיחה לפירושו לתורה ראו סימון, תשנ"ו, 109–113. לפירוט עקרונות דרכו ראו הקדמותיו לפירושו לתורה, "הדרך החמישית" הכתר, עמ' כז; כט).

מארג בין פילולוגיה לבין פרשנות והגות היא השיטה שבה השתמש בכאן לכתוב פירושים לספרי המקרא. מארג זה מושתת על כללי הדקדוק, על בחינת שיפוט רצינונלי ועל שליטה במכלול המדעים, כשהבסיס לשיטה זו הוא: "שיקול הדעת הוא היסוד, כי לא ניתנה התורה לאשר אין דעת לו, והמלאך בין האדם לבין אלוהיו הוא שכלו" (הקדמת הפירוש הקצר לתורה, הדרך השלישית, הכתר, עמ' [כה]).

כדי לבדוק מה בין מזמור קלט לבין שאר המזמורים הנכבדים נעמוד על אופיו ועל מגמתו של מזמור זה תוך ניתוח תוכנו.

טרם נדון בתוכן נתקין למזמור מהדורה מדעית מוערת על פי שנים עשר כתבי יד ודפוס ונציה רפ"ה. במסגרת מאמר זה לא נאריך בתיאור כל כתבי היד ונסתפק בהבאת שמותיהם וסימניהם (ס' = סימנו) במכון לתצלומי כתבי היד בבית הספרים הלאומי והאוניברסיטאי בירושלים.

עם זאת נציין כי כתב-יד מנטובה הקהילה הספריה העירונית, 13, שסימנו במהדורתנו מ נבחר לשמש כ'פנים' המהדורה על סמך סקירה שנערכה בתקנים מחמירים, שבה נבדקו חילופי הגרסאות מכל כתבי היד ומוינו על פי דרגת סבירותם, על פי מספר טעויות הסופר שנפלו בהם, על פי התערבות חיצונית של מגיהים וגלוסטורים ועוד. בחירתו כ'פנים' המהדורה הוכיחה את עצמה לאורך כל הספר, כפי שניתן לראות מעיון שוטף במנגנון חילופי הגרסאות למזמור זה.

מהדורה מדעית מוערת למזמור קלט

לוח הציונים והסימנים

ציוני עדי-הנוסח (על פי שמות הספריות)

א	אוקספורד בודלי 221 : ס' 16357
ל	אוקספורד בודלי 364 : ס' 17283
ט	וטיקן 78 : ס' 198
ו	וטיקן 82 : ס' 200
ב	לונדון 237 (ADD. 24896) : ס' 5428
נ	מינכן 260 : ס' 1213
מ	מנטואה 13 הספריה העירונית : ס' 793
ז	פריז הספריה הלאומית 1222 : ס' 14764
י	פריז הספריה הלאומית 1367 : ס' 15752
ג	פרמא דה רוסי 584 (2062) : ס' 13139
פ	פרמא דה-רוסי 510 (1870) : ס' 13043
ר	רומא-אנג'ליקה 72 : ס' 11715
ד	דפוס ונציה רפ"ה

הסימנים המשמשים בנוסח הפנים

ובמנגנון חילופי הגרסאות

כוכבית משמאל המילה בנוסח הפנים ובדיבור המתחיל מציינת שהנוסח תוקן על פי כתבי-היד המפורטים. כאשר תוקנו מספר מילים סומנה כוכבית מימינה של המילה הראשונה ומשמאלה של המילה האחרונה שבקטע.	*
תוספת הבאה בכתבי-היד המפורטים אחרי הדיבור המתחיל.	+
תוספת הבאה בכתבי-היד המפורטים לפני הדיבור המתחיל.	→
מה שמצוי בדיבור המתחיל חסר בכתבי-היד המפורטים.	חסר
תוספת בנוסח הפנים להקלת ההתמצאות (כגון: כותרות הפרקים וכיוצ"ב).	[]
כתב-יד מ (או כל כתב-יד אחר) תוקן מידו של המעתיק הראשון.	מ ¹
כתב-יד מ (או כל כתב-יד אחר) תוקן מידו של המגיה.	מ ²
המספר הסידורי של הדיבור המתחיל הבא בנוסח הפנים יותר מפעם אחת באותה שורה.	א ___ ב ___ ג ___
נוסח המקרא כפי שהוא מופיע במהדורה הממוחשבת של מקראות גדולות הכתר.	לשון הכתוב
כל שנים עשר כתבי-היד, מלבד כתב-יד מ.	◇
שאר כתבי-היד מלבד אלו המנויים (אך לא יותר ממחצית כתבי-היד).	#

[מזמור קלט]

1 **למנצח לדוד מזמור.** זה המזמור נכבד מאד בדרכי השם, ואין באלה חמשה ספרים* מזמור כמוהו. וכפי בינת אדם בדרכי השם ודרכי הנשמה, יתבונן בטעמיו. ועתה אפרשנו בדרך קצרה בע"ה. החל: **חקרתני** – כדרך: "חוקר לב" (יר' יז, 10), ויכולת לדעת כל סודי. 2 **אתה תדע שבתי וקומי.** והטע': כי תנועות האדם הפוכות, והכל כפי צורך האדם ומחשבתו וחפצו. על כן מלת: **לרעי** – כמ' 'מחשבתני'; וכמוהו: "וברעיון לבו" (קה' ב, 22).

1 מזמור] **פזט** חסר, **דבאונ** + יי חקרתני. בדרכי] = ד, # בדברי. השם] = **דאג**, # + הנכבד. חמשה] ד החמשה. ספרים*] מ מספרים (תוקן ע"פ ∅). 2 מזמור] ג + נכבד. אדם] **בא** האדם. בטעמיו] ג במעשיו. ועתה] ג והנה. 3 בע"ה] = ד, ז בדרכי השם, ג ב"ה, ונ בעזר השם, # בעזרת השם, חקרתני] ב → יי, א + יי. כדרך] ג בדרך. חוקר] ג חוקר. לב] **דבא** + ובוהן כליות, **לנט** + וכליות. ויכולת] לנ חסר. לדעת] ג לדעה. 4 אתה] **בא** + ידעת אתה, **לונ** + אתה. תדע] י ידעת, **באגול** + סוד. כי] ג + כל. תנועות] ז תנועת. 5 מלת] ל חסר. לרעי] = **דל**, ג דיעי, # רעי.

1 **בדרכי השם** – לביטוי זה משמעויות שונות. בדרך כלל הכוונה היא לדרכים שראוי ללכת בהן, כגון: קיום מצוות התורה (לדוגמא: בפירושו ל"ההלך בדרךך" [תהלים קכ, 1]: "בדרכי השם, הם מצות 'עשה'" (ראו עוד כהן וסימון, תשס"ז, פסקאות א–ב, 173–177). בפסוקנו הכוונה לסודות ההנהגה ולסודות הבריאה על כל חלקיה, כפי שהסביר בפירושו ל"דךךךך" (תהלים כה, 4): "הם דרכי השם, והתולדת שברא בדרך חכמה". **חמשה ספרים*** – שמרכיבים את ספר תהלים: (ספר ראשון: א–מא; ספר שני: מב–עג; ספר שלישי: עד–פט; ספר רביעי: צ–קו; ספר חמישי: קז–קן). בכל אלה אין דומה לו מבחינת העומק התיאולוגי. 2 **בינת אדם ... יתבונן בטעמיו** – שכלו של האדם מוגבל, אולם כל אחד יכול להבין את צפונות דרכי השם ואת מהות הנשמה האלהית בהתאם להכרתו ולהשתלמותו במכלול המדעים. 3 **בדרך קצרה** – בדרך תמציתית המובנת רק ליחיד סגולה. גם בפירוש לתהלים יט, 1 הסביר: "ועתה אפרשנו בדרך קצרה, רק לא יבינהו מי שלא למד חכמת המזלות". לאמור, כתיבתו התמציתית מיועדת לקומץ אנשים, לקוראים המשכילים. **בע"ה** – כל עדי הנוסח גורסים, בווריאציות שונות, "בעזרת השם" אולם אין בפירושי ראב"ע תיעוד לגירסה מעין זו. **לדעת כל סודי** – כל דרכי התנהלות האדם שקופים וגלויים אצל ה', גם מה שמתרחש בלבו לא נסתר ממנו. 4 **תנועות ... הפוכות** – מנוגדות זו לזו. בבסיס פירושו עומד הפסוק מקריאת שמע: "בְּשִׁבְתְּךָ בְּבֵיתְךָ וּבְלִבְתְּךָ בְּדֶרֶךְ וּבְשִׁכְבְּךָ וּבְקוּמְךָ" (דברים ו, 7). ראו הערותינו לפסוק 3, ד"ה "כי אלה הארבעה". **צורך האדם** – לכאורה האדם פועל כחפצו, וברצותו יכול לשנות את סדר פעולותיו, למעשה אלהים שולט בתנועותיו וקובע את סדרן. 5 **על כן ... כמ' 'מחשבתני'** – "בנתה לרעי" בהוראת: אלהים יודע כל מחשבותיי (כך הוראת "רעיך" [פסוק 17]. וראו פירושו האלטרנטיבי ל"וְרַעוּת רֹחַ" [קה' א, 14]). ביאור זה הוצע כבר על ידי ריב"ג: "זוכר בו [...] 'וברעיון לבו' (קה' ב, 22), 'ורעות רוח' (קה' א, 14) וממנו 'אפרים רעה רוח' (הושע יב, 2), והוא דומה לארמית שאומר: 'רעיוניך על משכבך סליקו' (דנ' ב, 29), וענין הכל המחשבה והעיון וההרהור, ואיננו רחוק אצלי שיהיה 'בנת לרעי' מהשורש הזה" (באכר, 1890, רע"ה, עמ' 482; ראו גם קאפח, תשכ"ו, עמ' רעג והערות [בספר הגנה, אושרי תשמ"ח, סעיף נד, 78–79, דחה ראב"ע את דעת דונש שהשיג על פירוש רס"ג], Saenz-Badillos, 1986, ר"ע, עמ' 345, מחלקה ו).

ובארמית: "רעיונך על משכבך סליקו" (דנ' ב, 29). ובאה המלה עם למ"ד; כמ': "הרגו לאבנר" (שמ"ב ג, 30). וטעם: מרחוק – מזמן רחוק; כמ': "מרחוק יי' נראה לי" (יר' לא, 3). והנה הטע': קודם רעי; כדרך: "בטרם אצרך בבטן ידעתך" (יר' א, 5). וטעם להוסיף: אתה – כי אתה לבדך תדע מספר כל תנועותי, לא האדם בעצמו. 3 ארחי – הזכיר הישיבה והקימה (לעיל, 2), יזכיר ההליכה, והיא: ארחי. והנה יהיה רבעי כמ': 'בשכבי', כי אלה הם הנזכרים ב'קריית שמע'. ור' משה אמ': כי: רבעי – תרג' 'רבעי'; ופי' זרית – מן: "זר זהב" 10

6 רעיונך ר רעיוני לבך. סליקן ג חסר. 7 לאבנר נ לאבני. יי' נראה פזוניר נראה, ג נראה יי'. 8 קודם ג חסר. רעי ג רועי. בטרם ט חסר. ידעתך ו חסר. 9 אתה ר עתה. תדע ג תברך. כל תנועותי ג תנועותי. לא י ולא. 10 יזכיר דבא והזכיר, ט → ועתה. והיא י והוא. בשכבי כין י שכבי. הם דאפיר הארבעה, בלנט הארבעה הם, גו הד' הם. 11 משה דבנ + הכהן. זר → בא ועשית.

6 עם למ"ד – בתיבת "לרעי" הלמ"ד מושאית בהוראת 'את': הבנת את מחשבותי. "הרגו לאבנר" – בהוראת: 'הרגו את אבנר'. ראו צחות מב, ע"ב (Rodriguez, 1977, עמ' 106*); מאזנים מה, ע"א (Peton, 2001, עמ' 94); פירושו לתהלים קלו, 23; להושע א, 6; ראו עוד ריב"ג (וילנסקי, 1929), עמ' מט; רו. 7 מזמן רחוק – לא מדובר במרחק פיסי, אלא בזמן מוקדם. 8 קודם רעי ... "ידעתך" – עוד קודם עלות המחשבה במוחו, ידע ה' את כוונות האדם, שכן ה' קובע את ייעודו עוד קודם היווצרותו בבטן אימו. וטעם ... אתה – תיבת "אתה" מקופלת בתוך "ידעת" ומיותרת, היא נכתבה לשם הדגשת הידיעה המוקדמת של אלהים את תנועות האדם עוד קודם שהאדם מודע להן. 9 ארחי – לאחר הזכרת פעולות הישיבה והקימה, מוזכרת ההליכה, בלשון הכתוב: "ארחי", מלשון 'אורח', בהוראת מסלול, דרך. ראו פירושו ל"אורח חיים" (תהלים טז, 11): "אז תודיעני דרך החיים". כך ריב"ג (באכר, 1890), אר"ח, עמ' 46, Saenz-Badillos, 1986, אר"ח, עמ' 59*, מחלקה א. הזכיר ... והקימה – שהוזכרו בפסוק 2. 10 כמ' בשכבי – ראו הערותינו להלן, ד"ה 'ור' משה". אלה הם ישיבה, הליכה, שכיבה, קימה הם ארבעת המצבים שבהם מצוי האדם בחייו. 11 ב'קריית שמע' – בדברים ו, 7: "בְּשִׁבְתְּךָ בְּבֵיתְךָ וּבְלִכְתְּךָ בְּדֶרֶךְ וּבְשֹׁכְבְּךָ וּבְקוּמְךָ". הם מנויים בשני זוגות של הפכים. 1. ישב – הלך: ישיבה – "מנוחת האדם במקום אחד" (פירושו לדברים, שם), וההפך: הליכה – "תנועה ממקום למקום" (שם); 2. שכב – קם: שכיבה – מצב של שינה, מיתה וחוסר פעולה, וההפך – עמידה. ראו פירושו ל"אשרי האיש אשר לא הלך" (תהלים א, 1). גם בפסוק 2: הכוונה: "כי תנועות האדם הפוכות". במצבים אלו דן ראב"ע גם ביסוד מורא (כהן וסימון, 2007, השער העשירי, פיסקה א, עמ' 174). ראו הערות המהדירים, שם. רבעי תרג' 'רבעי' – לדעת אבן ג'קטילה גיזרונה של המילה בא מארמית: "רבעי" = 'רבעי' (חילופי צ' – ע'). קדמו לו ריב"ג (באכר, 1890), רב"ע, עמ' 467, Saenz-Badillos, 1986, אר"ח, עמ' 349*, מחלקה ב. בפירושו ל"רבע ישאָל" (במדבר כג, 10) הובאה דעת המפרשים "שפירושו כמו 'ארחי ורבעי זרית', שהוא כענין רבעי", אך אינו נוקט עמדה. "זר זהב" – בפירוש הארוך לשמות כה, 11 הסביר ראב"ע: "זר זהב' מגזרת 'ארחי ורבעי זרית'". לאמור אלהים סובב סביב האדם ושולט בו ללא הרף. רעיון זה מצוי לכל אורך הפרק. רס"ג (קאפח, תהלים, שכו, רעג) פירש: "זרת שהוא 'שבר' מלשון מידה, לאמור, אלהים מודד את תנועות האדם; מנחם פירש לשון הקפה וסיבוב, ראו Saenz-Badillos, 1986, ז"ר, עמ' 159*–161*, מחלקה ה; ראו גם ריב"ג (באכר, 1890), עמ' 137.

(שמ' כה, 11), והוא מהבניין הכבד הדגוש; והטע': כאילו שמת 'זר זהב' מקום שכבי וסכבי כל ארזי. ומלת הסכנת – פועל יוצא; מגזר': "ההסכן הסכנת" (במ' כב, 30); והטע' כמ': הרגלת. ומלת דְרָכִי – התולדת: העין לראות, והאזן לשמוע, והחיק לטעום והלשון לדבר, והאף להריח, וכל הגוף להמיש; וכן מעשה כל אבר – דבר ידוע, לא יעשנו אבר אחר; וחכמי התולדת יבינו זה. והנה זה כדרך: "אם יוצר עין הלא יביט" (תה' צד, 9). 4 כי קודם שתהיה המלה שלמה בלשוני – אתה ידעת כולה, ועוד לא שלמתיה. 5 אחר. צרתני – מגזר': "וצרת עליה" (דב' כ, 12). ואל תתמה בעבור שלא אמ': 'צרת עלי';

15

12 מהבניין גנ מבניין. הכבד הדגוש באר הדגוש הכבד, פ הדגש הכבד, לנ הכבד, ג הכבד והדגוש. כאילן ג חסר. שמת באור חסר. זהב באגור סביב. 13 הסכנת ל הסכנתה. כמ' בא חסר. 14 דרכי בא + הם דרכי. התולדת ג ההולדה. והאזן ג ואוזן. והחיק ג וחיך. והלשון ג ולשון. 15 והאף...הגוף] = ד, ל וכל הגוף להריח, # וכל הגוף להמיש והאף להריח. מעשה כל נט כל מעשה. דבר ט כבר. ידוע באגולנ + לו. לא ל ולא. יעשנו בא יוכל עשוהו, ט יעשה אותו. 16 הלא ג לא. יביט ו הביט. 17 קודם ט חסר. שלמה ב מ', א חסר. ידעת ג ידעתה. ועוד לא בא ועד שלא. 17 אחר גל + וקדם. 18 צרתני פויטר חסר.

12 מהבניין הכבד הדגוש – בניין פיעל. שורש "נְרִית" הוא זר"ה, ניקוד האות ז' בצירה בא לתשלום דגש, הנעדר מהאות ר'. שמת זר זהב' – "זרית" בהוראת: סבכת, הקפת אותי. 13 פועל יוצא ... כמ' הרגלת – פועל יוצא הוא: "שיצא פועל אל אחר" (צחות מב, ע"ב; Rodriguez, 1977, עמ' *104). "הסכנת" בפסוקנו הוא פועל יוצא, ומקבל הפעולה: "דרכי", ר"ל: הסכנת את כל דרכי. כך גם בפירושו לבמדבר כג, 10 ול"הסֶפֶן" (איוב כב, 21). מלשון 'הרגל' פירש כבר ריב"ג (באכר, 1890, סכ"ן, עמ' 338). 14 התולדת – טבע חושי של האדם ושל אברי גופו. כפי שהסביר רד"ק על אתר: "והחכם רבי אברהם בן עזרא פירש וכל דרכי" – חמש ההרגשות שנתן לכל אבר הרגשתו והרגיל אותו בה, וכן לכל אבר משאר האברים; מה יעשה אבר זה לא יעשנו אבר אחר (ראו גם סלע, 1999, 333, הערה 35). העין לראות ... לא יעשנו אבר אחר – מניית חמשת חושי האדם; ארבעה מהם פועלים כל אחד באמצעות איבר מסוים יחיד (נראה שנאלץ להזכיר "והלשון לדבר" בשל "לשוני" שבפסוק). רק חוש המישוש פועל בכל שטחי הגוף. כל חוש מסוגל לקלוט מן הסביבה סוג מסוים של גירוי. יש הבדל בין חוש אחד למשנהו לא רק בסוג הקליטה אלא גם בחדות וברגישות. 16 וחכמי התולדת – הבקיאים בטבע האדם וחושיו, עומדים על ההבדלים ביניהם, ומנתחים את יתרונו של חוש זה או אחר על פני רעהו. כדרך "אם יוצר עין" – בפירושו שם הסביר: "וזה טעם נכבד: כי אין צורך לעינים ולאזנים, כי הוא הנותן כח בעינים לראות ובאזנים לשמוע; הנה המראה והמשמע מאתו הם, ואיך לא ידע הכל?!". לשון אחר: "והנה השם רואה במסתרים מה שלא יוכלו בני אדם לראות בגלוי, כי השם יודע מחשבותיו וסודו [של האדם]" (הפירוש הארוך לשמות כ, 1). לאמור: אם ה' נותן לאדם אפשרות לראות, הוא, ה', ודאי רואה הכל, ואין נסתר ממנו. 17 שלמתיה – השלמתיה. אלהים יודע מה מחשבת האדם עוד קודם שהשלים מילותיו. ראו שירו: "אֱלֹהֵי, חֶקְתָּנִי וַתְּדַע מְזֻמָּתִי": "רְאִיתָ דָּבָר לִפְי פְּטָרִם קָצָה מְלָה בְלִשׁוֹנִי" (לוי, 1976, מס' 10, 32–33). 18 מגזר' "וצרת" – שורש צו"ר, בהוראת לשים מצור, להקיף מכל הכיוונים, הוא מופיע בדרך כלל עם מושא עקיף (ראו ריב"ג, באכר, 1890, צו"ר, עמ' 425).

20 כי הנה כמוהו: "אל תצורם ואל תתגר במ" (דב' ב, 19). ומלת: **וקדם** – לפנים; **ואחור** – הפך תנועת האדם. והנה הטע': **כי צרתני אחור ולפנים, ותשת עלי כפכה**, ואין מצור ומצוק כזה. 6 **פליאה** – שם התואר, והמתואר – **הדעת**; וזאת ה"דעת" המחשבת היא. 7 **אנה**. אין יכולת באדם ללכת, אם לא יוליכהו רוח השם; על כן: **אנה אלך מרוחק?** והטעם – **כמ': מפניך**. 8 **אם חשבתי בלבי: אולי אוכל לעלות אל השמים? שם אתה**. ומלת **אסק** – כמו תרגו', וכמוהו: "אש נשקה* ביעקב" (תה' עח, 21), **כמ': 'עלתה', אע"פ שהוא**

19 הנה] ג חסר. כמוהו] פזי כמוהם. לפנים] ל לפניו. 20 כין] ג אשר. ולפנים] באנו ופנים. ותשת] ט ושמת. כפכה] = דול, טני כפיך, # כפך. 21 כזה] ול בזה. הדעת*] ג דעת. הדעת המחשבת] באג הדעת והמחשבות, ו הדעת והמחשבה, ט הדעת היא המחשבת, נ המחשבה והדעת. היא] י הוא. 22 ללכת] נ חסר. יוליכהו] וי יוליכנו. רוח] י כח. 23 אוכל] ג חסר. אל השמים] ג בשמים. 24 תרגו'] ג + אעלה. אש] באל ואש. נשקה*] מ נסקה (תוקן ע"פ ו). כמ'] י וכמו.

19 **כמוהו** – בפסוקנו תיבת "צרתני" מופיעה עם מושא ישיר, למרות שהמשמעות היא 'צרת עלי', מושא עקיף. לדעת ראב"ע אין זה חריג, שכן במקרא יש דוגמאות לכך: "תצורם", תצור אותם בהוראת תצור עליהם. **וקדם** – בהוראת מלפנים. **ואחור** – מאחור, מהצד האחורי ההפוך מכוון הליכתו של האדם. 20 **מצור ומצוק** – (על פי דברים כח, 53). הכוונה ללחצו המעיק של ה' שסובב את האדם מכל הכיוונים. 21 **והמתואר הדעת** – הכתוב מקדים את שם התואר ("פליאה") למתואר ("דעת"). הסדר הנכון הוא: הדעת נפלאית ממני. **וזאת ה"דעת" המחשבת** – המחשבה היא מה שנאמר בפסוקים 3–5: אלהים סוגר על הבורח מפניו מכל הכיוונים, ואין לו לאן להימלט (רד"ק סבור, שראב"ע קישר בין פסוק 6 לפסוקים 3–5 ולפסוק 7, וקרא: "וזאת הדעה והמחשבה היא: 'אנה אלך'", וכדבריו: "והחכם ר' אברהם בן עזרא ז"ל פירש אלה שני הפסוקים דבק למה שאמר למעלה 'ארחי ורבעי' [...]), ואמר: 'פליאה דעת ממני' – זאת הדעה והמחשבה היא: 'אנה אלך', כלומר: כי אין יכולת באדם ללכת אם לא יוליכהו רוח השם, על כן: 'אנה אלך מרוחק?', והטעם כמו 'מפניך'. ראו גירסת כתב-יד ו במנגנון חילופי הנוסחאות המאששת את דברי רד"ק. ראו הפיוט 'אַלְהִי, תְּקַרְתִּי וְתַדַּע מְזַמְתִּי": 'אֵן מְרוּחְךָ אֵלַי – וְשֵׁם אֶתָּה לְעִמְתִּי?' (לוינ, 1976 מס' 10, 32–33). 22 **אם לא יוליכהו** – מלבד חמשת החושים המאפשרים התמצאות בסביבה, ניחן האדם בארבע מתכונות הגוף המנויות לעיל. לולי נטיעתן – תנועותיו היו מוגבלות. במישור התיאולוגי יש לפרש את "יוליכהו" בהוראת ירגיל, יורה לו את דרך האמת, כדי שבהיכחד גופו דרכה של נשמתו לעולם הבא תהא סלולה (ראו הפירוש הארוך לבראשית ה, 22; פירושו לתהלים כו, 3; עג, 24; קא, 2). **מרוחק** – מקביל ל"מפניך". במישור התיאולוגי הסביר ראב"ע את יתרון כוחו של השכל על כוחות הגוף והנפש. עקרון חופש הבחירה עומד על היחס שבין הטוב לבין הרע. כוחות גופו מובילים אותו לברוח מפני דרישות אלהים, אולם באמצעות השכל הנטוע בו, הוא מבין שאין הדבר אפשרי. 23 **אולי** – פירש את תיבת "אם" כאפשרות העומדת בפניו. 24 **כמו תרגו'** – נס"ק בהוראת על"ה על פי הארמית (ראו תרגום אונקלוס ל"אַעְלָה אֶל אֲבִי" [בראשית מד 34]: "אסק לות אבא"). כך פירש גם ריב"ג (באכר, 1890), נס"ק, עמ' 309).

25 כתוב בשי"ן. ואציעה. אם שמתי מצע, או יצועי שאול, שהוא תחתית הארץ, הפך שמים. והנה אציעה – פועל יוצא. 9 אשא. דע, כי נקראה פאת מערב ים' בעבור היות הים הגדול במערב ארץ ישראל. רק באחרית הים – הטעם: ים ממש. כי כבר הזכיר השמים והארץ, שהמוצק הוא השאול, ועתה יזכיר הים. וטע': כנפי שחר – אילו היו לו כנפים עפות במהרה, שירימם וישאם; כי ברגע עלות השחר, יהיה פרוש מקצה מזרח עד סוף מערב האור הנראה בעבים לפני זרוח השמש. 10 גם. זה טעם נכבד: גם שם – לא הייתי יכול ללכת

25 כתוב] באנ חסר. ואציעה אם] = ד, # ואם. מצע] = יר, # מצעי. תחתית] ל תהתיה. הארץ] גל חסר. שמים] י השמים. 26 והנה] ג ויהי, י + והנה. אשא] ג + כנפי. נקראה] ט נקראת ר → ארץ ישראל. הים] = ד, # ים. 27 ים] = ד, # הים. 28 שהמוצק] י שבמוצק. השאול] י השואל. יזכיר] פז יזכור, נ הזכיר. שחר] א השחר. עפות] ג עופפות, נ עופות. 29 שירימם] ג שירום. השחר] באפוט שחר. יהיה] באפגלוט יהי. עד] י חסר. סוף] נ חסר. האור] ז האויר. 30 טעם] ג הטעם.

25 כתוב בשי"ן – חילופי סמ"ך בשי"ן. היה צריך להיכתב 'נסקה'. ראו עוד פירושו לדברים כח, 27; לב, 17; מיכה ב, 6. בפירושו לתהלים ה, 1 קבע ראב"ע: "רק אותיות אהו"י הם מתחלפות ושי"ן בסמ"ך, וקריאתם שווה", ראו גם שפה ברורה כא, ע"א (Gonzales & Saenz, 20* Badillos), הפירוש הארוך לבר' ח, 2; צחות כג, ע"ב – כד, ע"א (Rodriguez, 1977), *61): ההגנה, אושרי, תשמ"ח, סעיף צ"ג. מצע – על פי ישעיה כח, 2. יצועי – על פי בראשית מט, 4. שהוא תחתית הארץ – לדעת ראב"ע "שאול" בפסוקנו מורה באורח מטונומי על מעמקי האדמה (ולא כמו בדרך כלל 'קבר' [ראו פירושו לישעיה לח, 18]), לפיכך הוא מדגיש "הפך שמים". ראו גם פירושו לעמוס ט, 2 ולאיוב כו, 5. הפך – ניגוד; בצלע הראשונה של הפסוק: "שמים", ובשנייה: "שאול". 26 פועל יוצא – בפסוקנו "אציעה" הוא פועל יוצא "שיצא ... אל אחר" (צחות מב, ע"ב; Rodriguez, 1977, *104), בהוראת: אציעה בשאול את יצועי. (ואינו פועל עומד: 'אציעה את השאול'). פאת מערב – בדרך כלל צד מערב מכונה ים". ראו: "ן'רחב ה'קצר לפ'את ים" (שמות כז, 12). בפירוש הארוך לשמות י, 19 מאריך ראב"ע בפירוש המילה ים", ראו גם הפירוש הקצר לשמות יג, 19. 27 ים ממש – בפסוקנו אין הכוונה לצד מערב. ויש לפרש "אחרית" כמעמקי ים. לעומתו רס"ג תרגם: "או אסכן פי אכר אלגרב (=או אשכון בסוף מערב)" (קאפח, תשכ"ו, רעד). כבר הזכיר – ראיה שמדובר במקווה מים ולא בצד מערב: בפסוק 8 מוזכרים השמים והארץ ובפסוקנו נוסף הים, ובכך מוזכרים כל המקומות הפוטנציאליים שאליהם בעל המזמור מבקש לברוח, אך אינו יכול. 28 שהמוצק הוא השאול – "מוצק" מזוהה בפסוקנו עם הארץ. ראו פירושו ל"בְּמוֹצָק" (איוב ז, 10): "היא הארץ שהיא כנקודה באמצע הגלגלים" ראו גם ראשית חכמה, השער הראשון, עמ' 5 (על מוצק בהוראת מרכז המעגל ראו סלע, 1999, 239, הערה 22). 29 ברגע עלות השחר ... לא הייתי יכול ללכת – גם אילו היו לו כנפיים לעוף לאחרית הים, לא היה עולה בידו להוציא מחשבה זו אל הפועל. 30 לפני זרוח השמש – מאמר מוסגר, המבהיר שבעת השחר האור פרוש ממזרח עד למערב, מה שמאפשר לו להגיע במהירות למקום חפצו. טעם נכבד – חשיבות תיאולוגית. כל האמור בפרק מסביר שאלהים שולט בכל, במחשבותיו של האדם ובתנועותיו. לא הייתי יכול ללכת – לא יכול היה לעוף על כנפי השחר ולהימלט מידו הארוכה של ה', הנמצא בכל מקום.

אל "אחרית ים" (לעיל, 9), אם לא תנחני ידך; והנה: ידך תנחני ותאחזני ימינך – והנה הייתי כבורח מידך אל ידך. 11 ואומר – כמו: "אמרתי אני עם לבי" (קה' א, 16). ומלת ישופני – מגזרת "נשף" (יש' כא, 4; איוב כד, 15); ואם הם שנים שרשים; כמ': "כי מולים הם" (יהו' ה, 5), "ונמלתם" (בר' יז, 1); וכמוהו אחרים. והנה ישופני – כמ': יסתירני, והטע': אולי החשך יסתירני, שלא תראה מה אני עושה או מחשב. ומלת ישופני מושכת אחרת, כמ': "והנבואה עודד הנביא" (דה"ב טו, 8); והנה: ולילה ישוף* אור בעדני. וזה אור –

35

31 אל אחרית] י לאחריית. תנחני... ידך] א חסר. תנחני* ג תניחני. ידך] ג ידך. תנחני* ג תניחני, י תנחני. ותאחזני] י ותאחזיני. הייתי ט היותי. 32 ואומר] י ואזכור. עם לבין] = ד, # בלבי. 33 שנים] זג שני. מולים הם] = ד, # מולים היו. 34 וכמוהו] נ וכן. יסתירני] י יסתירני. 35 תראה] ז תרא, ג תראני. אני] ל שאני. מחשב] לר מחשבי. 36 ישוף* מ] # ישוב (תוקן ע"פ או). וזה ... בעדני] נ חסר.

31 והנה ידך תנחני ... כבורח מידך אל ידך – יחס דו צדדי; מחד גיסא ה' מנחה את האדם בדרכו, מאפשר לו להרחיק לכת ולסכן את חייו, ומאידך גיסא אוהז בימינו, עוצר בעדו ומצילו. ראו פירושו ל"הבונה בשמים מעלותיו ונגדתו על ארץ יסדה הקרא למי הים וישפכם על פני הארץ" (עמוס ט, 6): "טעם להזכיר זה, כי הוא ברא הארץ וכל יושביה, ואנה יכולו להסתר ולברוח מפניו? והנה בכל הארץ יגע, ומיד תמוג ואף כי חלק מאלפי אלפים הם בני אדם היושבים בה". 32 כבורח מידך אל ידך – ראב"ע עומד על משמעותו התיאולוגית של המזמור בכלל ושל הפסוק בפרט: הדטרמיניזם לעומת הבחירה החופשית: לכאורה גורלו של האדם נחרץ, ואין מפלט מידו הארוכה של אלהים. הבריחה מפניו היא מלכודת, בחינת 'בורח מידך אל ידך'. ראב"ע הוצרך לפרש גם פסוק זה כדו-צדדי ולא כהנחית ה', כיוון שהוא המשכם של פסוקים 6–9. "אמרתי אני" – הסקתי בעצמי, שבחסות החושך ניתן לזיום מזימות מבלי שיתגלו. 33 מגזרת "נשף" – "נשף" הוא הזמן שבין שקיעת השמש לזריחתה (ראו בפירושו הקצר לשמות טו, 10), אשמורת לילה שאורכה משתנה, ראו פירושו לישעיה ה, 11: "'מאחרי בנשף' – תחילת הלילה, [...] כי 'נשף' יש שהוא סמוך אל הבקר". בהוראת חושך פירושו גם חיוג, אותיות הנח, שו"ף עמ' 58: פירוש ב; ריב"ג, (באכר, 1980), נש"ף, עמ' 326. פירוש ב; רס"ג, קאפח, תשכ"ו, רעב; Saenz-Badillos, 1986, ש"ף, עמ' *366 (ראו גם שם א"ר, עמ' *58). שנים שרשים – 'ישופני' שורש נש"ף ושו"ף, משמע שני השורשים בפסוקנו זהה. כמ' "כי מולים" – דוגמא למילה בעלת שני שורשים, מו"ל, נמ"ל, שמשמעם אחד. על "מולים" ראו הפירוש הארוך לבראשית ו, 3, יז, 10 חלק הדקדוק; ויקרא יב, 3. על מילים מעין אלו ראו גם פירושו ליואל ב, 26 (בו"ש, יב"ש); ישעיה מב, 22 על "הפח" ששורשה יפ"ח, נפ"ח; ישעיה סו, 11 על "תמוצו" ששורשו מי"ץ, מצ"ץ. ראו עוד פירושו לתהלים כג, 6; עג, 10. 35 מושכת אחרת – תיבת "ישופני" באה במקום שתיים, ויש לקרוא: 'אך חשך ישופני ולילה ישוף אור בעדני'. על 'עקרון ההמשכה' ראו וגנר (תשע"ב) מבוא, עמ' 52, ולהלן ד"ה "והנה: ולילה ישוף* אור בעדני". כמ' "והנבואה" – דוגמא סטנדרטית לעקרון ההמשכה, המקרא קצר לכן השלים את הנסמך החסר. 36 ישוף* – משמשת נשוא לחלקו הראשון של הפסוק, חלקו השני נעדר נשוא, ו"ישוף" משמשת כנשוא גם לו, וכדבריו: "והנה: ולילה ישוף* אור בעדני".

כמשמעו. ור' משה אמ': כל הלילה יהי אור בעדני. והנכון בעיני מה שהזכרתי, והעד: 12 גם. פעול יחשיך חסר: לא יחשיך דבר ממך. ומלת: כחשכה כאורה – דרך קצרה: "כעבד כאדוניו" (יש' כד, 2), "כעמי כעמך" (מל"א כב, 4), *והטעם: עמי כעמך* ועמך כעמי, אין הפרש ביניהם. 13 כי. עתה יביא ראיה לדבריו. וטעם: כליותי – המקומות הנסתרות, והם הקְרָבִים; כי הם הכרס הפנימית. ויש אומ': כי הכליות נבראות תחלה, כי הם כמ' שני

37 יהי באגול יהיה, ט חסר. שהזכרתי יזכרתי. 38 פעול ו פועל. 39 *והטעם...כעמך* מ חסר, (הושלם ע"פ פ' ד). אין] י ואין. 40 יביא] י בוא, ל אביא. לדבריו] באגול על דבריו. המקומות] דבא → הם. 41 הקרבים] י קרבים. הכרס] דבאלר בכרס. הפנימית] באגול הפנימי. הכליות] בא הם. תחלה] באגול + בגוף האדם. כמ' ל חסר. שני] אגל חסר

37 כמשמעו – "אור" הוא אור ממש, ולא בלשון סגי נהור "חושך". כך גם בפירוש הארוך ל'יְהִי הָעֵצָן וְהַחֹשֶׁךְ וַיָּאֵר אֶת הַלַּיְלָה" (שמות יד, 20) ובפירושו ל'לְאֹר יָקוּם רוֹצֵחַ" (איוב כד, 14). ראו ד"ה התכוף. ור' משה – לדעת אבן ג'קטילה הכוונה כאן ל"חושך", שכן יש לפרש "אור" בלשון סגי נהור. והנכון בעיני... והעד – דחיית פירוש אבן ג'קטילה מסתמכת על פסוק 12 המדגיש: "גַּם חֹשֶׁךְ לֹא יַחְשִׁיף מִמֶּךָ", שהוראתן החושך לא יפריע. פסוקים 11–12 פורטים את כישלון תחבולותיו של הדובר: "וְאָמַר: אֵף חֹשֶׁךְ יִשׁוּפְנִי / וְלַיְלָה אֹר בְּעֵדְנִי": 'סברתי שחושך יסתירני / ולילה יסתיר אור ממני'. והתשובה: לא תינצל בחסות החשכה; 'החושך לא יסתיר אותך, כי הלילה יאיר כאור יום' (אבן ג'קטילה מייצג גישה הסבורה ש"אור" בפסוקנו בא בלשון סגי נהור. רש"י פירש: "אור זה – לשון 'אופל' הוא", והביא אזכורים לפיהם "אור" הוראתה 'חושך'. כך גם יהודה אבן קוריש (בקר, 1984), עמ' 168–169, ריב"ג (באכר, 1980), או"ר, עמ' 17–18; (ריב"ג, ההשגה [טנא, תשס"ו], או"ר, עמ' 53–54; Saenz-Badillos, 1986, א"ר, עמ' *58 מחלקה ו. ראב"ע דחה פירוש זה גם בפירוש הארוך ל'יְהִי הָעֵצָן וְהַחֹשֶׁךְ וַיָּאֵר אֶת הַלַּיְלָה" (שמות יד, 20): "והמפרש כזה השים חשך לאור, ואור לחשך, כי לא יתכן בכל לשון שיהיה פירוש מלה אחת דבר והפכו, אם לא היה על דרך כנוי [...], ומלת 'אור בעדני' פירשתיה שהיה אור בעצמו". ראו עוד פירושו לאיוב כד, 14. 38 פעול יחשיך חסר – מקרא קצר. "יחשיך" הוא פועל יוצא, מושאו חסר, והשלימו. דרך קצרה – בפירוש הקצר לבראשית יח, 25 כתב: "כאשר יתחברו שני כפי"ן היא דרך קצרה", שתי כפי"ן מורות על השוואה דו-סטריית. פירוש "כחשיכה כאורה" כדברי רד"ק (על אתר): "זה כזה וזה כזה" (ראו גם הפירוש הקצר לבראשית מד, 18; הפירוש להושע ד, 9), קדם לו ריב"ג (וילנסקי, 1929), עמ' עט. אך לדברי דונש יש לקרוא 'החשכה כאורה', כי "כפי"ן הרבה חילוף ה"י"ן" (= כ"ף מחליפה ה"א"); (פיליפובסקי, 1855, סימן 34). לדברי ראב"ע: "וזאת טעות גדולה היא, כי אלה הכפי"ן הם לדרך קצרה" (ההגנה, לד, עמ' 27). 40 ראיה לדבריו – הכתוב מביא ראיה לנאמר בפסוקים 11–12 לפיהם אין מפלט מידו של ה'. וטעם כליותי ... הכרס הפנימית – הכוונה לכלל האיברים המצויים בגוף ולא דווקא לכליות. כך בפירושו ל'וּבְחֵן לְבוֹת וּכְלִיֹּת" (תהלים ז, 10): "וטעם 'כליות' – כנוי לסתרים, כמ' הכליות שהם נסתרים", ראו גם פירושו לתהלים נא, 8; איוב לח, 36. 41 ויש אומ' ... שני סדני הגלגל – יש שפירשו כליות ממש (אבן סינא: העובר מתהווה משלוש שלפוחיות, ומהן מתפתחים הכבד, הלב והמוח [אמבריוולוגיה", אינטרנט]). ראב"ע דחה דעה זו, ראו פירושו לפסוק 16 (על 'סדנים ראו הערותינו לתהלים יט, 9). לפי דעה זו כפי שהסדנים הם המקומות המרכזיים שעליהם עומד

סדני הגלגל. ויש אומ': בעבור שיש להם כח בתאות המשגל; על כן נקראו 'כליות', מגז': "נכספה וגם כלתה נפשי" (תה' פד, 3). **תסכני** – אע"פ שהוא בסמ"ך הוא כמ': "ובעצמות וגידים תשוככני" (איוב י, 11). והנה הטע': **כי אתה** קניתיני וסוככתיני **בבטן אמי** שהיא נסתרה, ואין אור שם. 14 **אודך. נוראות** – תאר ל'עלילות'; כמ': "וידבר אתם קשות" (בר' מב, 7). וטעם: **ונפשי יודעת מאד** – על דעת ר' יהודה הלוי מ"כ: **נפלאים מעשיך** ממני אע"פ **שנפשי יודעת**. ולפי דעתי כי הוא קשור; וכן הוא: **ונפשי יודעת מאד**, והיא עדה כי **נפלאים מעשיך**. ור' משה אמ', כי **מאד** דבק עם: "**נפלאים מעשיך**"; כמ': "אל תעזבני עד מאד" (תה' קיט, 8); גם הוא נכון. 15 **לא. עצמי** – הכח שלתולדת, שלא נראה ולא יצא

42 סדני ר' סדיני. שיש ג' כי יש. בתאות] נ אל תאות. כליות] גו הכליות. 43 תסכני] גול תסוכני, י תסכני. הוא ג' חסר. 44 וגידים] ג בגדים, נ גידים, י ובגידים. תשוככני*] מ# תסוככני, ג תשוככני, י תסוככני, ר תסוככני (תוקן ע"פ באו). הטע' ל והטעם. אתה] ג חסר. וסוככתיני] באנו ושוככתיני, יר וסוככתיני. 45 נסתרה] בא נסתר. אור שם] י שם אור. 46 וטעם] ט חסר. על ... מאד] ונ חסר. על ... מ"כ] גל ור' יהודה הלוי מ"כ אמר. מעשיך ממני] דבא ממני מעשיך 47 שנפשי] ל שנפש. יודעת] דבאטי + מאד, ג +מאד מהם. כי הוא] לטי שהוא. יודעת מאד] ל חסר. עדה כין] ג כי כמ'. 48 נפלאים] דבאו + הם. ור' ... מעשיך] ג חסר. תעזבני] ג תעזבם, י תעזביני. 49 נכון] בא הנכון. לא] נ + נכחד. הכח] נ כח. שלתולדת] פולונטי של התולדת.

הגלגל ובלעדיהם אין לו קיום, כך גם הכליות הן מרכז הגוף, ובלעדיהן לא יכול להיווצר יצור חי. ראו עוד סלע, 1999, 270–273. 42 **ויש אומ'** ... "**כלתה נפשי**" – מפרשים אחרים יחסו לכליות תאוות היצר המיני, והסבירו ששמים נגזר משורש כל"ה בהוראת תאוה, כיסופים, ערגה. בפירוש הארוך לשמות יט, 13 מובא פירוש זה בשם 'יש אומרים', אך בויקרא ג, 4 יחסו לעצמו. על כוח התולדת (= האונות) שמצוי בכליות ראו פירושו לתהלים טז, 7; הפירוש הארוך לשמות כג, 25. 43 **אע"פ שהוא בסמ"ך** – "תסכני" צריך היה להיכתב בש' שמאלית על חילופי אותיות ראו הערותינו לעיל פסוק 8. הכוונה היא לשוכך, להגן, ולא לסוך בשמן. 44 **קניתיני** – בהוראת בראת אותי, יצרתני. **שהיא נסתרה** – ברחם אימו שם שולט החושך אלהים ברא אותו, כי אין נסתר מעיניו, הגן עליו וראהו כאילו יש שם אור. 45 **ואין אור שם** – ו' "ואין" בהוראת אף על פי: למרות שאין שם אור. **תאר ל'עלילות'** – מקרא קצר, המתואר 'עלילות' חסר, והשלימו: 'עלילות נוראות'. בחסרון המתואר הן ראב"ע רבות בפירושו (לדוגמא פירושו לתהלים יב, 3; טו, 2; עח, 69 ועוד). "**וידבר אתם קשות**" – דוגמא סטנדרטית למקראות שבהם המתואר חסר (ראו לדוגמא פירושו לתהלים יב, 3; לא, 19; ישעיה ל, 10; זכריה ד, 10; הפירוש הארוך לדניאל יא, 32). 46 **וטעם ונפשי... אע"פ שנפשי** – ריה"ל פירש ו' "ונפשי" בהוראת: אף-על-פי. (על ו' בהוראת זו ראו פירושו ל"ן לא ידעתי קרעו" (תהלים לה, 15): "ואע"פ שלא ידעתי". מ"כ – מנוחתו כבוד. 47 **ולפי דעתי... נפלאים מעשיך** – לדעת ראב"ע ו' "ונפשי" היא ו' חיבור, ולכן פירש "מאד" בהוראת היטב: 'ונפשי יודעת היטב כי נפלאים מעשיך'. 48 **ור' משה** – אבן ג'קטילה שיכתב את הפסוק ופירשה כמילה המתארת את מעשי ה': 'נפלאים מעשיך מאד'. **כמ' "אל תעזבני" ... גם הוא נכון** – גם בתהלים קיט, 8 שיכתב אבן ג'קטילה ופירש: "עד מאד' דבק עם 'חקיך'", והציע לקרוא: 'את חקיך עד מאד אשמר'. בפסוקנו ראב"ע קיבל דעתו כביאור אלטרנטיבי, אם כי בפירושו לתהלים קיט, 8 דחה גם אותה וגם את דעת אבן בלעם. 49 **הכח שלתולדת ... ולא יצא** – תכונות האדם, הפוטנציאל הגנוז בו, שטרם בא לידי ביטוי אצל ילד קטן, אשר עוד לא התבגר ועוד לא הורגל להן.

50 במעשה; ככח* הזוקן בנער הקטן, והדבור בנולד. ואם הוא נכחד ממראה העין, גם ממראה עיני הלב – לא נכחד ממך; מגד': "לא נכחד מאדני" (בר' מז, 18). עושייתי – מגד' מעשה', לא מגזר': "ועסותם רשעים" (מל' ג, 21), "ושם עשו דדי בתוליהן" (יח' כג, 3). וטעם: רקמתי – היא הצורה שיוצאה למעשה. אמ' ר' משה, כי דבר דוד כנגד האב הראשון שנברא מן האדמה; על כן אמ': רקמתי בתחתיות ארץ. ולפי דעתי, כי על עצמו ידבר. ודמה סתרי הרחם כמ' סתרי תחתיות ארץ. והנה בחיות כת': "והנה אופן" (יח' א, 15) – שפל, כנגד "אופנים" (שם) – למעלה ממנו. 16 גלמי – הוא הגוף הראשון שהיה כמ' טפה קטנה, והוא מגד': "ויגלו" (מל"ב ב, 8); וכמוהו: "וחילופיהן בגולם" (משנה אבות ה, ז) –

50 ככח* מדילנ (תוקן ע"פ #). הזוקן נ הזקן. הקטן י הקטון. ממראה" ג מן. 51 מגז"א א + ממך מגד' לא נכחד, ל הגזרת. עושייתי פז ועשיתי, טר ועושייתי. מגד' ... לא י חסר. מגז"א ג כמו. 52 לא נ ולא. מגזר' ד מגזרת, ג מגזרה. ועסותם פזגר ועשותם. דדי' ג דודי. 53 בתוליהן פזגר בתוליהם. וטעם פ+ וטע' זי + כי. 53 היא נ הוא. שיוצאה = דג, ו שיצא, # שיצאה. משה בא + הכהן. דבר' י אמ'. 54 ולפי ... ארץ נט חסר. 55 בחיות כת' גלט כת' בחיות. אופן י + אחד בארץ. כנגד ל כמ'. 56 אופנים ג האופנים. 57 וכמוהו בא + בדברי הקדמונים ז"ל. וחילופיהן = דוט, # וחילופיהם. בגולם ני כגולם.

50 הזוקן – בכתב-יד נ הנוסח הוא: הזקן. גרסת "הזקן" מצויה גם בפירושו לדברי הימים, ראו מונדשיין, תשס"ט, 540–541. והדבור בנולד – פוטנציאל הדיבור שטרם בא לידי ביטוי אצל הרך הנולד. ואם ... עיני הלב – אף על פי שפוטנציאל זה נסתר מעין הבשר – המשיגה עצמים מוחשיים ("מראה העין", ראו פירושו על תהלים יט, 4) – ומ"עיני הלב", לאמור עין הנשמה המשגת דברים רוחניים על ידי התבוננות שכלית, הוא לא נסתר מה'. 51 מגד' לא נכחד" – בהוראת לא נסתר, לא נעלם, הראיה: בראשית מ, 18. ראו גם ריב"ג, (באכר, 1980), כח"ד, עמ' 216, פירוש א'. מגד' מעשה' – עש"ה בהוראת בצ"ע, יצ"ר, בנ"ה. כך פירש לפניו ריב"ג (באכר, 1980), עש"ה, עמ' 388, פירוש א. 52 לא מגזר' "ועסותם" – שלא כבפסוקנו, עס"ה במלאכי וביחזקאל הוראתו: למעוך, לסחוט (כך פירש חיוג', אותיות הנוח, עמ' 90, על הוראה זו ראו הנדפס ליואל ב, 5; שיטה אחרת לצפניה ג, 19; איוב י, 8). 53 הצורה שיוצאה למעשה – רק"ם היא הצורה המתוכננת במחשבה, ויוצאת אל הפועל. ראו הפירוש הארוך לשמות כו, 1: "הצורה שעלתה בלב היא חשבון ומחשבתה ויצירנה בלוח [...]". אמ' ר' משה ... בתחתיות ארץ – לדעת אבן ג'קטילה במזמור מתוארת בריאת האדם הראשון ככתוב בבראשית ב, 7, הראייה: "תחתיות ארץ", מעיד על האדמה ובריאת האדם ממנה. 54 ולפי דעתי ... תחתיות ארץ – לדעת ראב"ע במזמור מתוארת בריאתו של דוד ברחם אמו בצורה מושאלת, על ידי דימוי הרחם ל"תחתיות ארץ". קדם לו רס"ג (קאפח, תשכ"ו, עמ' רעד), שלדעתו הכתוב מתאר מצב ציורי בבטן האם. 55 בחיות כת' ... למעלה ממנו – ביחזקאל, שם נאמר: "וְאָרָא הַחַיּוֹת וְהִנֵּה אֹפֶן אֶחָד בְּאָרֶץ [...] וּמְרֵאִיהֶם וּמַעֲשֵׂיהֶם פְּאֶשֶׁר יִהְיֶה הָאֹפֶן בְּתוֹךְ הָאֹפֶן". הכתוב השתמש בתיבת "בארץ" בלשון מושאלת וכוונתו למקום שפל. ה"אופן" שלמטה הוא השתקפות "האופנים" שלמעלה. לנשמה יש צורה למעלה, אבל התגשמות הצורה היא הגוף שלמטה. לשון אחר: מה שקורה בארץ זו השתקפות של הצורות, האידאות הנמצאות למעלה. 56 הגוף הראשון – הגולם, הביצית הגולמית שעם הפרייתה מתחיל ההריון. 57 מגד' "ויגלו" – בהוראת קשר, כרך (ראו ריב"ג, באכר, 1980, גל"ם, עמ' 94). "וחילופיהן בגולם" – דברי המשנה: "שבעה דברים בגולם ושבעה בחכם [...] וחילופיהן בגולם".

שאינן לו לב רק גוף לבדו. וטעם ועל ספרך – על איבריו; כאילו צורתו כתובה על ספר, והיא יוצאה בלא תוספת ובלא מגרעת. **ימים יוצרו** – כמ': "בטרם הרים יולדו" (תהלים צ, 2) – מגז' "יצירה". וטעם: **ולא אחד בהם**; בדרך אל"ף: **כי על ספרך** כל איבריי ומתכונתם נכתבו באותם הימים שיוצרו, ולא היה אחד מהם נכר; *כאלו אמר: איברי שנוצרו בימים רבים – כולם היו נכתבים על ספרך, ולא היה במעשה אחד מהם נכר* ונבדל. כי בכח התולדת להיות צורת העין והאזן והלב בטפה הראשונה, ואם אין שם אבר נבדל. 17 **ולי רעיך** – מחשבותיך; כנגד: "בנת לרעי" (לעיל, 2). והטעם: כי אתה תדע כל מחשבותי, *ואני לא

58 לון פ חסר. ספרך] ג + כלם נכתבו, # + כולם. כתובה] ג בתוכה. 59 בלא] ג בלי, נ + בלא. ובלא מגרעת] = ד, ג ומגרעת, # ולא מגרעת. יוצרו] נ יצרו. יולדו] ו ילדו. 60 יצירה] גונ יציאה. בהם] ג² מהם. בדרך] = דיר, # כדרך. אל"ף] ג חסר. ומתכונתם] נ ומתכונת. 61 באותם] פולג באותן. שיוצרו] י יוצרו, נ שיצרו. מהם] ונטר בהם. *כאלו ... נכר*] מ# חסר, (הושלם ע"פ פגולנט). 63 צורת] נ יצירת. בטפה] גי כטיפה. הראשונה] גו חסר. 64 מחשבותיך] ו ומחשבותיך. כנגד] ט כמו. בנת] ג בנתה, נ בינת. לרעי] נ לרע, בא + מרחוק. כי אתה] בא אתה, ט חסר. מחשבותי] ל מחשבתי. *ואני...מחשבותיך*] מ חסר (הושלם ע"פ \emptyset). לא] ט + ולא.

ראב"ע הביא את סוף דברי המשנה שמוכיח שהגולם הוא פסל חסר תכונות אנושיות, כמוסבר בהמשך דבריו. 58 **שאינן לו לב** – הגולם הוא כפסל, ללא לב. הביצית המופרית היא הגוף הזעיר שטרם יצר איבריו. **על איבריו** – למרות שביצית המופרית חסרת איברים, ה' יודע מה תהא צורת איברי האדם שיתפתח ממנה, כאילו הם מתוארים בספר. **והיא יוצאה** – התוצאה הסופית: הצורה המתפתחת מושלמת וסימטרית. 59 **כמ' "בטרם"** – בפסוקנו המקרא קצר והכוונה: 'בטרם האברים יוצרו', עוד טרם היווצרותם והתפתחותם ה' יודע כיצד ייראו. 60 **'יצירה'** – "יוצרו" בהוראת: יתהוו, יבראו, ראו ריב"ג: "ומהם הבריאה והיצירה כמו 'בטרם הרים יולדו'" (באכר, 1980, יל"ד, עמ' 195), בהבדל מ"צרתני" (פסוק 5) שהוראתו לשים מצור. **ולא ... בדרך אל"ף'** – בכתוב קרי: "לו", כתיב: "לא"; ראב"ע העדיף את הכתיב: עם תחילת ההיריון לא היה איבר אחד לא שלם, למרות שאי אפשר להבחין באיבריו של הגולם. כך פירש רד"ק (על אתר) בשמו: "והחכם רבי אברהם בן עזרא פירש הכתוב כן: 'לא היה אחד באברים ניכר ונבדל [=בעל צורה עצמאית] בגולם בתחלת יצירתו, וכולם היו שם בכח התולדת, ולא היה העין או האזן או אחד משאר האיברים ניכר ונבדל ואע"פ שהוא באותו הגולם". 61 ***כאלו אמר ... מהם נכר*** – חסר בכתב-יד מ ובמהדורת הכתר בשל דמיון הסופות, והושלם ע"פ חמישה עדי נוסח. 62 **בכח התולדת** – אברי הילוד וצורתם מתהווים מיד עם הפריית הביצית. מכוח טבע ותכונות הילוד נקבעת אף איכותם. 63 **בטפה הראשונה** – שכבת הזרע שמפרה את הביצית. בעקבות תורתו של אריסטו מקנה ראב"ע לכח התולדת את היכולת לעצב את צורת האיברים בגוף האדם מרגע ההפריה ותחילת ההיריון (ראו סלע, 1999, 333). **ואם אין** – אף על פי שאין איבר שצורתו עצמאית. 64 **מחשבותיך** – ראו הערותינו לעיל, פסוק 2. **כנגד** – זיקה עניינית בין פסוק 2 בו מדובר על מחשבות המשורר אותם ה' מכיר היטב, לבין פסוקנו העוסק במחשבות ה' הנשגבות מדעת אדם ושהוא מנוע מלדעתן.

65 אדע מחשבותיך* כי נשגבו ממני, ויקרים* הם לדעתם. והטע' : דבר חדל הוא, כמ' : "ויקר פדיון נפשם" (תה' מט, 9). ולעולם אם* המחשבת אחת – העלילות תהיינה רבות; על כן אמ' : **מה עצמו ראשיהם**, והטעם: ראשי מחשבותיך. 18 **אספרם** – איך אוכל לספרם? והם רבים מהחול! אלו הייתי תמיד מקיץ – כי חצי חיי האדם ישן הוא, **ועודי עמך**, שאהיה עמך תמיד ולא אמות – לא אוכל לספרם. והנה **הקיצותי** – ואין שם זכר שינה; כמו: "אשבעה בהקיץ תמונתך" (תה' יז, 15). ופי' אחר: "אני בצדק אחזה פניך" (שם) – במראות אלהים בלילה; על כן: "אשבעה בהקיץ" מתמונות מראות אלהים. ו'מראות אלהים' – על שנים דרכים. ויהיה "רעיך" (לעיל, 17): כאשר אני חושב בלבי לדעת רעיך, והנה הוא

65 מחשבותיך* ג חסר. ממני ו ממנו. ויקרים* מ חסר (הושלם ע"פ פ). והטע' ר + כי. 66 פדיון נ פדיוס. אם* מפזר עם, (תוקן ע"פ #). המחשבת י ומחשבת. העלילות תהיינה ר תהיינה העלילות. 67 אמ' ג חסר. מה נ ומה. ראשיהם פ ראשיהן. ראש' ט ראש. 68 אלן ט אולי. שאהיה א שהיה. 69 הקיצותי ג + והנה אין. 70 אשבעה ... כן נ חסר. תמונתך ג חסר. ופי' ... בהקיץ י חסר. 71 מתמונות דבאג'ולר מתמונת, ג תמונת. 72 שנים פז'ג שני, ז שני אלהים. רעיך ג רועיך. כאשר ג + כאשר. בלבין ר + אני חושב בלבי. לדעת י להיות. רעיך גל ריעך, ג רעיוניך. והנה הוא ג והוא.

65 **ויקרים* ... כמ' "ויקר"** – נדירים, אינם ניתנים להשגה. ראו הערותינו שם. 67 **ראשיהם** – עיקריהם, חשיבותם. **ראשי מחשבותיך** – הכינוי ברבים **בראשיהם** מתייחס למחשבות ה': 'לי יקרו רעיך [= מחשבותיך, ה'], ומה רב מספרם של ראשי רעיך [= עיקרי מחשבותיך]'. **איך אוכל** – "אספרם" נאמרת בתמיהה, אי אפשר למנות את מעשי השם, כיון שהם רבים. 68 **תמיד מקיץ** – גם אם תיאורטית האדם תמיד יהיה ער (דבר שאינו אפשרי, ראו בתכוף), גם אז לא יכול היה לספור את מעשי ה'. **כי חצי ... ולא אמות** – מאמר מוסגר המבהיר שאין כל אפשרות להיות תמיד במצב של ערות ולאמוד את מעשיו ורצונותיו של האל, שכן מחצית מחייו מבלה האדם בשינה, ואין הוא מודע לקורה סביבו. **שאהיה עמך ... לא אוכל לספרם** – ראב"ע חזר והדגיש שהן במצב של שינה והן במצב של ערות אין האדם יכול למנות את מעשי השם, על שני מצבים אלו הוסיף, שגם אם תיאורטית היה האדם חי לעולם, דבר שכמובן אינו אפשרי, גם אז לא יוכל למנותם. 70 **ואין** – למרות שאין. 69 **ואין שם זכר שינה** – תיבת "הקיצותי" מורה, שקודם לכן היה במצב שינה, הגם שאין זה כתוב במפורש. כמו "אשבעה בהקיץ" – לאמור כל זמן שהאדם ער, מעת יקיצתו הוא רואה לנגד עיניו את ה' ואת מעשיו. מכלל 'הן' נשמע 'לאו', כשהאדם ער אין הוא יכול למנות את מעשי ה', על אחת כמה וכמה כשהוא ישן לא יוכל לאומדם, שכן במצב זה ה' לא נמצא לנגד עיניו. עד כאן פירוש אחד של מזמור יז, 15. 70 **ופי' אחר ... בלילה** – אפשר שבמזמור יז מדובר בלילה, שכן כתוב: "אני בצדק אחזה פניך", והכוונה לחזיונות ולחלומות הלילה. 71 **על כן "אשבעה בהקיץ"** – הכתוב השתמש בלשון זו כדי להסביר שחלומות הלילה מזינים אותו ומפרנסים את מחשבותיו ביום, בשעות בהן הוא ער. 72 **שנים דרכים** – אם כן מראות אלהים מתפרשים על שתי דרכים: מה שרואה האדם בשעות ערותו, ומה שרואה האדם בחלומות הלילה. ויהיה "רעיך" – בהוראת מראות ומחשבות אלהים.

כמראה אלהים. והגוף שוכב בהדבק נשמת האדם בנשמה העליונה, אז* תראה תמונות נפלאות; על כן: **הקיצותי ועודי עמך**, כי אין זה כדרך כל החלומות. 19 **אם. תשובת אם** – "הלא משנאיך" (להלן, 21); אם אתה הרגת **הרשע ואנשי דמים**, שהם *חייבים מיתה*, שאני אומ' להם תמיד: סורו ממני! 20 אשר. השם הוא ה'אמור': אז יאמרו כך כפי מזמתם. ומלת **נשוא** – פועל עבר, והאל"ף נוסף, כמ': "ההלכוא אתו" (יהו', 24); כי הוא כמ': "ונשו את כלמתם" (יח' לט, 26).

73 אז* [מבאפזן או, ו חסר (הושלם ע"פ #)]. תמונות ל תמונת. 74 ועודי י ועודי. 75 אם ג חסר. *חייבים מיתה* [מ מיתה חייבים, באגול חייבי מיתה, נ החייבי מיתה (תוקן ע"פ מ' פזטר)]. 76 ממני ב מני. הוא ג חסר. האמור י האומר. אז בנ או. 77 והאל"ף ט האלף. נוסף ג חסר. ההלכוא אתו [בא ההלכוא, ו ההפוכה, נ ההפוכה אתו, י ההלכו אתו. 78 ונשו [באגל ונשו. את לנ חסר.

73 **בהדבק ... בנשמה העליונה** – תיאור שלב הדבקות הבא אחרי ההתבוננות וההתבודדות עוד בחייו של האדם. **אז* תראה** – אז האדם יגיע למיצוי היכולת האינטלקטואלית, למצב של דבקות עוד בחייו. 74 **"הקיצותי ועודי עמך"** – במצב של דבקות ממשיך הרוואה מראות אלהים לחוות את חווית הדבקות באלהים ולהיות עמו. מצב זה שונה ממצב של חלום לילה רגיל, שכן בו מתאחד החומר עם הצורה. במצב רגיל האדם חולם בלילה בשנתו, ולכשהוא מתעורר הוא מתנתק מהחלום ואינו זוכרו. אולם כאן מדגיש הכתוב: "הקיצותי ועודי עמך": למרות היותו ער, חלומות הלילה ממשיכים להעסיקו, אין האדם מתנתק מהם, הוא ממשיך להיות עם האל, במצב זה של התאחדות הנשמה עם העליונים ממשיך הקשר הסמוי בינו לבין הקב"ה. **אין זה כדרך כל החלומות** – שכן, בשונה ממצב זה, משמתעורר האדם מחלום רגיל הכל נשכח כלא היה. 75 **"הלא משנאיך"** – למשפט התנאי שבפסוק 19 אין המשך תשובה בפסוק 20; לדעת ראב"ע המשכו הוא בפסוק 21–22, שכן פסוקים 19–22 הם חטיבה אחת. 76 **"סורו ממני"** – אלה הם דברי המשורר המובעים בקצרה, ואינם דיאלוג בינו לבין אנשי הדמים. הם המתארים סיטואציה שמסופרת על ידי המשורר, והוראתן: אם תקטול את הרשע ואת אנשי הדמים, שאני דוחה אותם מעלי במילים: 'סורו ממני!'. **השם הוא ה'אמור'** – הפועל "ימרוף" מצריך מושא, ולדעת ראב"ע הוא ה', וכינוי הקניין מתייחס אליו, לאמור, אז יאמרו, יתכננו מזימה, לגביך. ראו פירושו ל"יאמר נא ישךאל" (תהלים קיח, 2): "הפעול שהוא האמור". ראו עוד צוקר (תשי"ט), 111, 312; אל-פאסי, אגרון, I, Skoss, 1936–1945, 117; ריב"ג, (וילנסקי 1929), עמ' קא, שיא, Saenz-Badillos, 1986, עמ' 48* (ראב"ע השתמש בתיבת "האמור" – על פי "האמור פית יעקב" [מי' ב', 7]). **כפי מזימתם** – אז יספרו מה מזימתם לגבי ה'. 77 **והאל"ף נוסף** – בתיבת "נשוא", שכן היא הייתה צריכה להכתב: 'נשו' (בפירוש הארוך לשמות ג, 15 דן ראב"ע בסגולות הלשוניות של אותיות אהו"י המכונות "אותיות המשך", המאריכות את ההגייה של 'אמות קריאה' (ראו חיוג, דקדוק, עמ' 7). אחד המופעים: תוספת חריגה של א' נחה בסוף התיבה, "ההלכוא" היא דוגמא סטנדרטית בה משתמש ראב"ע (ראו עוד פירושו לקהלת יא, 3; דניאל ת, 1). גם תיבת "נשוא" כלולה בקטגוריה זו, ראו גם צחות ד, ע"ב; Rodriguez, 1977, עמ' 11*). 78 **"ונשו"** – מבחינה מורפולוגית **נשוא ונשו** זהים, שורשם נש"א ומשמעותם זהה: 'נשאו'. כך גם בפירושו ל"נשו" פשע" (תהלים לב, 1): "מבעלי האל"ף, בא על דרך בעלי הה"א, או שניהם [=גם הא' וגם הו'] נמצאים, והעד: 'ונשו את כלימתם'.

ומלת עריך – כמו: איביך; ותחסר מלת 'אותך' או 'שמך'. ור' משה אמ', כי נשוא – פועל, ועריך – כנוי 'שמך'; כמו: "כי נאץ נאצת את אויבי יי" (שמ"ב יב, 14). אם כן יהיה 'נשוא' פועל עבר. 21 הלא אשנאם בכל מאדי. ובתקומיך – תאר. אתקוטט – כמו: "אקוט בדור" (תה' צה, 10) והטע' כפול. 22 תכלית. שנאתים – יהיו שנואים לי. וטע' לאיבים – כאילו* עשו לי רעה. 23 חקרני. בעבור שהזכיר הרשעים, שיאמרו פֶּשֶׁם אמרות כפי מזמתם לא כפי האמת. אמ' דוד: כל שאלתי שתחפש רוחי תמיד.

80

79 איביך] # אויביך, י אויביך. נשוא] ג → מלת. 80 כנוי] ג בינו. כמ' נ חסר. כי ל חסר. יהיה] ג יהי, וט יהא. 81 פועל] נט פעל. אשנאם] ו אשנא. מאדי] נ מאד. אתקוטט] ו אתקוטט. אקוט] ג אתקוטט. 82 יהיו] גו היו. שנואים] גל שונאים. לי] ו חסר. וטע' פ והטעם. 83 כאילו*] מפויט כמ' (תוקן ע"פ #). עשו] ג עשה. 84 מזמתם] ג מזימותם. לא כפי] ו + לא כפי. כל] נ לא.

(יחזקאל לט, 26); [ביחזקאל מד, 13 כתוב: 'ונשאו כלמתם']. ראו עוד פירושו לקהלת יא, 3. ריב"ג, (וילנסקי 1929), עמ' שיא; באכר, 1980, נש"א, עמ' 323. 79 כמו 'איביך' – חילופי ע'–צ': עריך – צריך. כך פירש גם את 'וַיְהִי עֶרְךָ' (שמואל א' כח, 16) [בפירושו לישעיה יד, 21]; את 'ועריו הרס' (ישעיה יד, 16); "ערים" (שם, 20); "לערך" (דניאל ד, 17). ראו גם Saenz-Badillos, 1986, ע"ר, עמ' 290* מחלקה ד. ריב"ג פירש את "והשמדתי הערים" (מ' ה, 12) בהוראת אויבים (מובא אצל ראב"ע, שם). ותחסר – מקרא קצר. לאמור אויביך נשאו אותך / את שמך לשוא. ור' משה – לדעת אבן ג'קטילה "נשוא" משמש כמושא: שמך נשוא [=נישא] בפייהם. 80 כנוי 'שמך' – דרך כינוי, 'לשון כינוי' היא לשון נקייה, לשון סגי נהור: החלפת מילה באחרת כדי להגן על כבוד ה' (או כבוד המלך, כמו בשמות ה, 16). בפירושו לתהלים כד, 4 הסביר: "אני ובני חטאים לה" (מלכים א, 21) תחת: ה' חטא לנו, והכל – "בעבור כבוד ה'"; בפירושו לתהלים פ, 7: "ואיבינו ילעגו לנו" (= להם) תחת 'ואיבינו ילעגו לך (=לה)', לפיכך לדעת אבן ג'קטילה, החליף הכתוב את 'שמך' ב"עריך" ('אויביך'), והכוונה: שמך נשוא בפי אויביך. כמ' ... "את אויבי יי" – דוגמא לשימוש בלשון נקייה: "אויבי ה'" תחת "ה'", ראו פירושו לתהלים קו, 20: "כינוי לכבוד השם כדרך: 'כי נאץ נאצת' (שמואל ב, יב, 14) והכינוי כנגד דוד המלך, דרך מוסר, ולא אמר לו 'כי נאץ נאצת השם'". 81 פועל עבר – אם פירוש אבן ג'קטילה נכון, תיבת "נשוא" אינה יכולה לשמש כמושא או כפועל בכינוי פעול, אלא כפועל בבניין עבר: 'נשאו לשוא את שמך'. תאר – "תקומיך" הוא שם תואר ולא פועל. מסקנה זו נובעת מהקבלתה ל"משנאיך". כך גם בפירושו ל"מִמְתְּקוֹמִי" (תהלים נט, 2). "אקוט בדור" – בפירושו שם פירש בהוראת 'געלה' (ע"פ ויקרא כו, 43), קָצָה, מאסה, חילופי צ'–ט'. ראו עוד חיוג, 'אותיות הנח, עמ' 54; ריב"ג, (באכר, 1980), קו"ט, עמ' 444; קט"ט, עמ' 446: ("ענינם: היאוש מן הטובה"), 'ההשגה, קו"ט, עמ' 101–103; קט"ט, עמ' 200; Saenz-Badillos, 1986, ק"ט, עמ' 329*. 82 והטע' כפול – לאמור, "אתקוטט" בחלקו השני של הפסוק מקביל ל"אשנא" שבחלקו הראשון, ומשמעותם זהה. 83 כאילו* עשו לי רעה – אויבי ה' נחשבים לאויבי המשורר, שכן פגיעה באל כמוה כפגיעה בו. שיאמרו בשם – שידברו סרה בקב"ה כפי שמתואר בפסוק 20. 84 כל שאלתי – בקשתו מה': להשוות בין מעשי הרשעים, שמדברים בה' סרה, לבין מעשיו הוא המדבר בשבחו. שתחפש רוחי – על-פי 'וַיִּחַפֵּשׂ רוּחִי' (תהלים עז, 7).

85 24 **וראה אם יש בלבי רגע אחד מחשבה בדבריך, שאיננה כהוגן, שלא תיטב בעיניך – המיתני מיד. מלת עוצב – כמ' מר'**, כמ': "מרו ועצבו את רוח קדשו" (יש' סג, 10) – להעציבה. והטע': שיהיה השם, בדרך משל, עצב על הדבר. ודע, כי ו"ו ונחני כמ' ו"ו: "ביום השלישי וישא אברהם את עיניו" (בר' כב, 4); "ואשר לא שם לבו אל דבר יי ויעזוב את עבדיו" (שמ"ט, 21); וזה כפ"א רפה בלשו' ישמעאל, ואין יכולת לדבר בה בלשו' אדום. **בדרך עולם – הוא: "אל בית עולמו" (קה' יב, 5): "ואורח לא אשוב אהלך" (איוב טז, 22); "האורח עולם תשמור" (איוב כב, 15); כאשר פירשתיו במקומו.****

85 אחד ג א', ו אחת. בדבריך ז כדבריך. תיטב ו תטיב. 86 מלת] = די, # ומלת. כמ' מר'** [מ' # כמ' מרי, ו כמ', לנט חסר (תוקן מסברה). כמ"ר חסר. קדשו ג שו, דבא + כוונים, נ + וכמו. 87 בדרך ז חסר. ו"ו" באלג ו"ו, פזוניר וא"ו. ונחני ... ו"ו חסר. ו"ו" ... השלישין נ חסר. ו"ו" פורי וא"ו. 88 ביום זר וביום. את עיניו ג חסר. ואשר ... י"ו" נ חסר. לבו פ → אל. עבדיו ג חסר. 89 וזה גל חסר, נ וכולם. כפ"א = דגט, # כפ"ה. רפה ג הפא. בלשו' י ולשוך. יכולת] דבאגונ + באדם. בה ונ חסר. 90 בדרך בא → ונחני. אהלך גט אהלך. 91 תשמור] ג האמור. פירשתיו ג פירשת. במקומו] באוט חסר.

86 **כמ' מר'** – הגירסה "כמ' מרי" שגויה. הכוונה להשארת טעם מר ולעיצבון. תיקון מסברה נתמך מפירושו ל"ימרוהו במדבר יעציבוהו בשימוץ" (תהלים עח, 40): "דרך משל, מן 'עצבון' (בראשית ג, 17) כטעם 'מר', כמו 'אם דרך עוצב ביי', ראו גם פירושו לתהלים קן, 33 (ראו ריב"ג, [באכר, 1980], מר"ר, עמ' 273; מר"ה, עמ' 274). **כמ' מרו" – בפירושו לישעיה, שם: "והמה מרו ועצבו – מגזרת 'אל תעצבו' (בראשית מה, 5)", לאמור: אל תדאגו. העוצב הוא תוצאה של המרי. סברה זו מקבלת תימוכין מהראיה בישעיה: העם מרה / מרד בה', ובכך גרם לעצב ולדאגה. ראו גם ריב"ג שפירש את ישעיה סג, 10, את "יעצבו" (תהלים נו, 6) ואת פסוקנו: "מענין: מיחוש וכאב, רצונו עצבות, דאגה", אך אפשר שפירושו: 'מרי' (באכר, 1980, עציב, עמ' 380). 87 **בדרך משל – הרחקת הגשמה; לא יתכן להעניק לאל תכונות אנוש; כוונתו כאילו ה' עצוב ומודאג. 89 כפ"א רפה – פ (فاء) משמשת בלשוך הערבית כמילית תוצאה (בהוראת אז, לפיכך), מהאזכורים המובאים נראה שהיא מצטרפת רק לפועל, ולא לשם עצם, מפירושו ל"ונחני" נראה, שהיא כמו פ באה בראש משפט תוצאה, והוראתה: 'אז, ומ'ויהי [...] וישא אברהם" מסתבר שהיא משמשת גם פתיחה למשפט עיקרי. על פ עמדו רס"ג (רצהבי, תש"מ 12–16), אלפסי (Neubauer, 1890, p 54); ריב"ג (וילנסקי 1929), עמ' סג, סד. ראו גם חרל"פ, תשנ"ט, 237–240. **בלשו' ישמעאל – הלשוך הערבית (המכונה בפיו אף "לשוך קדר" [הפירוש הארוך לבראשית א, 19, חלק הדקדוק]) ראו גם פירושו לתהלים סח, 31, קמד, 8. בלשו' אדום – השפה הלטינית שהילכה באיזור כתיבת החיבור, ושבה שלט (סלע, 1999, 12). (בפירוש הארוך לשמות ט, 21 מכונה: "לשוך אחרת". ובפירוש הקצר לשמות ל, 23: "לשוך רומי"). 90 **"אל בית עולמו" – בקשתו מה' לשופטו על פי מעשיו, אם יש בהם כדי למרוד בו ולהעציבו, כי אז דינו למות ולהיכחד מן העולם גם בגופו וגם בנפשו. אם מעשיו טובים, כי אז בהיכחד גופו תעלה נפשו אל עולם האצולה. 91 במקומו – באיוב כב, 15, ראו פירושו שם.**********

מזמור נכבד מהו?

בפי ראב"ע 'מזמור נכבד' הוא מזמור רם מעלה, מזמור שייחודו בולט ביחס למזמורים אחרים בלשונו הנישאה ובנושאים הנידונים בו. ערכו של "מזמור נכבד" הוא תיאולוגי, כדברי סימון, תשמ"ב, 192, 193):

חשוב [...] משקלם הניכר של הביאורים התיאולוגים בפירוש הראב"ע לתהילים, השכיחים בעיקר בדבריו על המזמורים המוגדרים על ידו כ'נכבדים'. מזמורים אישיים (כגון טז ו-כב), שמפרש כרש"י הבינם בפשיטות כמתייחסים למילוי צרכים גופניים ונפשיים, למחילת חטאים מוסריים ופולחניים ולכמיהה לחיים של קיום מצוות ולימוד תורה, "הורמו" על ידי הראב"ע מן המישור האישי-ביוגרפי למישור התיאולוגי-מיטפיזי. לדידו מתייחסים מזמורים אלה בעיקר לצרכים רוחניים-קונגטיביים, מזהירים מפני סטיה מדרך האמת, ומורים על חיי נצח בעולם הבא כפועל-יוצא של דבקות בה' בעולם הזה. הוא שומע במזמורים הנכבדים – ולא רק בהם – אזהרות מפני רדיפת הנאות גופניות [...] ולעומתן הבטחות בדבר שכרם של הצדיקים לעתיד לבוא.

מפרשנו בחר לכנות בשם זה תשעה מזמורים (טז, יט, כג, כה, מט, סח, עג, קלט, קמח). ברם, מקומם של נושאים רבים הנידונים במזמורים אלו אינו נפקד מהמזמורים שאינם מוגדרים 'נכבדים', ונושאים אחדים זוכים לדיון מעמיק דווקא בהם. לפיכך השאלה שראוי לבודקה היא: מה מייחד תשעה מזמורים אלו, ומדוע דווקא הם ראויים לכינוי רם זה. אולם כיוון שזה מחקר בפני עצמו, נדון בו במאמר אחר.

במזמור קלט מדגיש ראב"ע: "וכפי בינת אדם בדרכי השם ודרכי הנשמה יתבונן בטעמיו", לאמור על הקורא, ובעיקר זה המשכיל שהתמחה במכלול המדעים, לשים לב לתוכנו של המזמור העוסק בדרכי התנהלותו של ה' עם האדם ובעיקר עם נשמתו; מזמור זה משמש כיתד לתלות בה מסכת הגות קוסמולוגית-תיאולוגית שעיקרה, כדברי מירסקי (תש"ן, 647): לעשות "את הכרת הבורא וידיעת המופתים על אלהותו לתכלית חייו".

דטרמיניזם מול בחירה חופשית

נראה, שנושאו העיקרי של מזמור קלט הוא דטרמיניזם מול בחירה חופשית. מעיון במזמור ניכר, כי על פי רוב הפסוקים נדמה שהאדם משולל בחירה חופשית.

על פי ההשקפה הדטרמיניסטית ששלטה בימי הביניים גורל האדם קבוע מראש, הוא אינו אחראי למעשיו, ולפיכך אין גמול על "הטוב" ואין עונש על "הרע". אם כוח הכוכבים מוחלט, ואם הרצון העיוור של הטבע והגופים השמימיים אינו ניתן להשפעה ולשינוי, הרי כוחו של אלהים מוגבל כביכול. בתקופה זו לא נעדרו תומכים ועוסקים באסטרונומיה ששילבו עניינים אסטרונומיים בחיבוריהם: אחי הטהרה, רס"ג, שבתי דונולו (רופא איטלקי בן המאה העשירית ששטח משנתו בספר התחכמוני); אברהם בר-חייא בספרו *מגלת המגלה*, ראב"ע בספרו *ראשית חכמה* ועוד (ראו סיראט, תשל"ה, עמ' 93–124) בתקופה זו שלטה ההשקפה, שלפיה לכוכבים יש השפעה על כדור הארץ ועל יושביו. האסטרונומיה חִבְרָה לאסטרונומיה, הסתייעה בה והשפיעה על התפתחותה. שליטים החזיקו בחצרותיהם אסטרונומים לשם פיענוח "אותות השמים" ומתן ייעוץ כיצד לנהוג. בין המשפיעים ניתן למנות את האסטרונום והאסטרונום היהודי משאללה (745–813) ואת חברו המוסלמי אבו מעשר הבלכי (787–886), שלגשתם הכוכבים הם שליחים ומלאכים העושים רצון בוראם, שכן כוחם בא ממנו, וברצותו הוא יכול לבטל או לשנות את גזירתם, שלרוב חלה רק על הגופים המשתנים והמתכלים בעולם השפל

התת-ירחי, ובכללם המרכיבים המתכלים באדם, אולם אין לכוח הכוכבים שליטה והשפעה על נשמת האדם העליונה, שבעוזבה את הגוף זוכה לחיי נצח, בתנאי שעמדה ביעדים שהוצבו לה. זוהי גם דעתם של אחי הטהרה (איגרות אחי הטהרה, א, עמ' 116–125; 134–136; 141–157. ראו אצל Altmann, 1972, 778–794).

העדויות במקרא לגבי דטרמיניזם מול בחירה חופשית סותרות זו את זו, יש פסוקים המעידים על כך שהאל קובע את ייעודו של האדם, ויש המעידים על כך שהאדם חופשי לנתב את דרכו, לבחור את ייעודו בחיים כראות עיניו. בפירושו ל"וְאֵתָהּ פֶּה עֲמַד עֲמָדִי וְאֶדְבָּרָה אֵלָיךְ אֵת כָּל הַמִּצְוָה וְהַחֲקִים וְהַמְשַׁפְּטִים אֲשֶׁר תִּלְמַדְם וְעָשׂוּ בְּאָרֶץ אֲשֶׁר אָנֹכִי נֹתֵן לָהֶם לְרִשְׁתָּהּ" (דברים ה, 26) מונה ראב"ע רשימת פסוקים; חלקם מעידים על דטרמיניזם וחלקם מעידים על בחירה חופשית (ראו גם כהן וסימון, 2007 השער השביעי, פסקה ד, 140, והערות).

גם בפירושו לתהלים עולה, לכאורה, סתירה זו, מחד גיסא האדם חופשי לבחור בדרך שאינה 'דרך האמת'; ללכת ב"עצת רשעים", "בדרך חטאים" ולשבת "במושב לצים", כפי שמוכר היטב בדבריו: "ואם השם ידע בטרם היות הנער כל אשר יבחר, אין דעת השם מסבבת לאדם שיבחר ברע ויעזוב הטוב אחר שנתן בידו ממשלה ויכולת" (הפירוש הקצר לשמות כג, 26. כך גם בפירוש הטעמים לאיכה ג, 38: "ה' לא יגזור רע או טוב מן המעשים, רק הם ברשות האדם"). בפירושו ל"לֵמָּה תִתְעַנְנוּ ה' מְדַרְכֵיךָ תִקְשִׁיחַ לְבַנּוּ מִיִּרְאָתְךָ" (ישעיה סג, 17) מוצעת ארבע דרכים ליישב את הכתוב עם עקרון הבחירה החופשית, המוסבר גם בפירוש הארוך לשמות ז, 3, בפירוש הקצר לשמות כג, 26 ובפירושו לדברים ה, 26, וכן דברי חז"ל "הכל בידי שמים חוץ מיראת שמים" (גידה טז, ע"ב). (במסגרת דיון השוואתי בנושא חופש הבחירה דן Wolfson, 1979, 205–208; 215–217 בהצעותיו של ראב"ע; ראו גם כהן, 1966, 252).

מאידך גיסא האל מנתב את דרכו של האדם, כמוסבר בפירושו ל"יָרְבוּ עֲצָבוֹתָם אַחַר מְהָרוּ" (תהלים טז, 4) ובפירושו ל"אָנָּה אֵלֶיךָ מְרוּחָךָ וְאָנָּה מִפְּנֵיךָ אֶבְרַח" (תהלים קלט, 7) וכדברי ראב"ע "והנה הייתי בורח מידך אל ירך" (פירושו לתהלים קלט, 10; ראו עוד פירושו לתהלים כח, 3; קמו, 9).

במזמור קלט מודה הדובר: אלהים שולט בו. יודע את מחשבותיו, יודע מה הוא עומד להביע, אין מפלט מידו הארוכה (פסוקים 2–17, וראו הערותינו לפסוקים אלו).

ברם, לאורך פירושו לתהלים מסביר ראב"ע, שהבחירה נתונה בידי האדם; אלהים לעולם אינו מתערב ואינו מצמצם את חופש הבחירה הוא רק מיעץ באיזו דרך כדאי ללכת כפי שמוסבר בפירושו ל"אֶבְרַח אֵת ה' אֲשֶׁר יַעֲצֵנִי" (תהלים טז, 7): "זאת העיצה היתה ממנו תחלה, כי הוא המלמד אדם דעת". אלהים מיעץ לו ללכת ב'דרך האמת'; לשם כך, וכדי לנטרל את השפעתם המזיקה של הרשעים הוא זקוק לסעד ולתמיכה מידי הקב"ה, כפי מוסבר ב"הֲדַרְיִכְנִי בְּאֶמְתָּךְ וְלִפְדֹּנִי" (תהלים כה, 5): "והטעם: שיבקש שיעזרוהו השם בדרך האמת עד היותו רגיל".

בפירושו ל"גַּם מַזְדִּים חֲשׂוֹף עֲבָדְךָ אֵל יִמְשְׁלוּ בִי אֲזֵ אֵיתָם וְנִקִּיתִי מִפֶּשַׁע רָב" (תהלים יט, 14) מסביר ראב"ע, כי הבחירה בידי האדם: "יתפלל אל השם, שיוסבב סבות, כי 'לו נתכנו עלילות' (שמואל א ב, 3) שִׁיחֶשְׁכֶּהוּ מחברת הזידים ומרעתם, ואל ימשלו בו". השפעת הרשעים עליו רבה, ובקשתו מאלהים היא שיחזק את נפשו כדי שיוכל לבחור בדרך האמת. גם בפירושו ל"אֵל תִּמְשְׁכֵנִי עִם רִשְׁעִים וְעִם פְּעֻלֵי אֲוֵן דְּבַרֵי שְׁלוֹם עִם רְעִיָּהֶם וְרָעָה בְּלִבָּבָם" (תהלים כח, 3) מבקש הדובר להתחשב בנפשו החלשה ולעזור לו: "אל תסבב סבות שאתערב עם רשעים ואמשך עמהם" (ראו עוד פירושו לתהלים קמא, 4).

בפירושו ל"גם כִּי אֵלֶיךָ בָּגִיא צִלְמֹת לֹא אִירָא רַע" (תהלים כג, 4): סומך הכותב על: "כי ראת השם תביאנו אל הדרך שיבחר בה" (פירושו לתהלים כה, 12), ומכוח בחירתו בדרך הנכונה – "כאשר תבואנה שנות רעה לעולם, השם יסבב סבות לחוסים בו לחיותם ברעב ולהציל ממות נפשם" (פירושו לתהלים כג, 4; ראו עוד פירושו לתהלים קז, 34; קיט, 133; קמא, 4).

מטרתו של האל היא להביא את האדם לרצות לבחור ב'דרך האמת', הוא מציע לו דרכי התנהגות ומכוון אותו לבחור נכון כדי להתכלל בכל האלהי (על ההתכללות ב"כל" האלהי ראו מאמרו של Wolfson, 1990, 77–111), ובכך משפיע בעקיפין על בחירתו בהיותו מקור לפוטנציאל השכלי שלו. אלהים יועץ לו ללכת ב'דרך האמת' (תהלים טז, 7) מנחהו בה (שם, 9–8, כג, 1), ניתנים לאדם סימנים ורמזים על מציאותו של אלהים ועל כוחו ויכולתו (תהלים יט; מט; קמח), האדם מוזהר מפני גזירות שמים (תהלים כג, 4) ומודע לכך שאחריתו של הצדיק טובה מאחריתו של הרשע, כאשר הצלחת הרשע אינה אלא רגעית וברת חלוף (תהלים מט; סח; עג).

מתח בין חופש האדם לקבוע את ייעודו לבין אל שקובע מראש את יעוד האדם משתקף בפירוש הארוך ל"וְאֲנִי אֶקְשֶׁה אֶת לִב פְּרַעֲה" (שמות ז, 3): "יש לשאול, אם ה' הקשה את לבו מה פשעו מה חטאתו? והתשובה: כי השם נתן חכמה לאדם ונטע בלבו שִׁקְל לְקַבֵּל כַּח עֲלִיּוֹן, להוסיף על טובתו, או לחסר מרעתו, וזה אפשר בפרשת 'כי תשא', ובפסוק 'מי יתן והיה לבבם זה' (דברים ה, 26)".

גם מזמור קלט (פסוק 6) מדבר על הכוליות, על המלאות האלוהית במרחב ובזמן. ליבת המזמור היא: "אָנָּה אֵלֶיךָ מְרוּחֶךָ וְאָנָּה מְפַנֵּיךָ אֶבְרָחָה?"; אולם אין הכוונה לתובנה של הנמלט המבקש להתנתק מיד רודפו, אלא להנחייתו של אלהים את האדם המתלבט במציאות דרך האמת, ורצונו של ה' להנחותו: "יִדְדֶךָ תִּנְחַנְנִי, וְתִאחַזְנִי יְמִינֶךָ, וְאָמַר אֶף חֶשֶׁךְ יְשׁוּפְנִי וְלִילָה אֲוִר בְּעַדְנִי, גַּם חֶשֶׁךְ לֹא יִחְשֶׁיךָ מִמֶּךָ וְלִילָה כִּיֹּם יֵאִיר פְּחֹשֶׁיכָה כְּאֹרֶה" (תהלים קלט, 10, ראו עוד פירושו לתהלים לה, 6 ול-מד, 11; רשב"ג מבהיר רעיון זה ביתר שאת: "אלהי, אם עוני מנשוא גדול – מה תעשה לשמך הגדול? ואם לא אוחיל לרחמיך – מי יחוס עלי חוץ ממך? לכן אם תקטלני – לך איחל, ואם תבקש לעוני, אברח ממך – אליך, ואתכסה מחמתך – בצילך", לוי, 2005, 286). האל מודע לכוחותיו של האדם, וכאחראי על הכוליות הוא מנחה את התועה בדרכו, ועוזר לו בהחלטותיו.¹ לא הכל גזור מראש, האל הוא שורש כל המעשים והתנועות והנמצאים. הוא המטרה והתכלית העליונה של האדם, ואינו עומד בסתירה לבחירה החופשית; מימוש הפוטנציאל השכלי נתון לבחירתו ותלוי בשלמותה ובבשלותה של נשמתו שמשכנה

¹ ראו רצהבי, 1972, 59–60; לוי, 2005, 142–146. סדן, 1964, 121–124 דן באריכות בקשר שיצר המדרש בין בריחתו של קין (בראשית ד) לבין מזמור קלט: שהוא "מהמנאות האמונה הגדולים", כאשר שם בפי קין את ההיגד "אנה אלך מרוחך ואנה מפניך אברח", המביע את הרעיון שלמעשה אין לנמלט על נפשו לאן לברוח והיכן להסתתר, שכן אלהים מצוי בכל מקום, ולעולם יגיע הבורח ממנו אליו. אין להתעלם מן העובדה שרעיון הבריחה מהאל וחזרה אליו מצוי כבר בפרשת גן עדן: "וַיִּתְחַבֵּא הָאָדָם וְאִשְׁתּוֹ מִפְּנֵי ה' אֱלֹהִים בְּתוֹךְ עֵץ הַגֵּן" (בראשית ג, 8 ואילך), וכן בישעיה ב 21: "לְבֹאֵ בְּנִקְרוֹת הַצָּרִים וּבְסַעֲפֵי הַסְּלָעִים מִפְּנֵי פֶחַד ה' וּמִהַדָּר גָּאוֹנוֹ בְּקוֹמוֹ לְעֶרֶץ הָאֲרָץ" וביתר שאת חוזר בספר יונה. הנביא, שהתנגד לשליחותו של אלהים, סבור היה שניתן להימלט מגזירתו, אולם לאחר שנלכד במעי הדגה הגיע לתובנה שהבריחה היא 'ממנו – אליו' (יונה א–ד). ראו עוד סירובם של משה (שמות ג) ושל ירמיהו (פרק א) לקבל את השליחות, וראו עוד פירושו לדברים לב, 29–30; הושע יד, 10; עמוס ט, 2.

במוח; ככל שזו תגיע לשלמות גבוהה, לפסגת היכולת האינטלקטואלית, כך תקנה לאדם טווח התמודדות רחב יותר מול כל הקורות ומול גזירות הכוכבים, כמוסבר בפירושו לתהלים כג, 4. "גזרות השמים" הם חוקי הטבע שנקבעו מראש בגורלם של עם או אדם על ידי אלהים, אין ביכולתם של בני אדם לשנותם או להפר אותם, אבל באמצעות כוח הנשמה החכמה יכול הפרט ליצור קשר עם "כח עליון יותר מכח הכוכבים", לצאת מהחוקיות שנקבעה לו ומשליטת משפטי הכוכבים ולשנות את הנגזר עליו.² כך בפירושו למזמור קלט, נשמתו של האדם הבורח מדרך האמת אינה חזקה דיה, הוא נתון לשליטת יצריו, ומוצעת לו דרך אחרת לשלוט בהם. מבחינה פונטיאלית מסוגל האדם לכפות על עצמו אורח חיים מכוון ומחושב, שפירושו דיכוי כוחות הנפש האחרים. הדבר אינו קל, אך לא בלתי אפשרי.

הכוליות, המלאות האלהית באה לביטוי בדברי ישעיהו "קדוש, קדוש, קדוש ה' צבאות מלא כל הארץ כבודו (ישעיהו ו, 3). על בסיס מזמור קלט זה כתב ראב"ע את הפיוט "אֱלֹהֵי, חֲקַרְתָּנִי וַתְּדַע מְזַמְּתִי": "אֵן מְרוּתְךָ אֵלֶיךָ – וְשֵׁם אֶתְּהָ לְעֵמְתִי?" (לוי, 1976, מס' 10, עמ' 32–33). ראו גם הפיוט "אל בית המלך לבוא נקראתי/ רעדה אחזתני כי פיהו מריתי /אדני, שמעתי שמעך יראתי [...] /מנוס אין לעבד / בלתי אשר קנהו" (שירמן, תשכ"א, עמ' 602): בשני הפיוטים מובע הרעיון: "אברח ממך – אליך": אין דרך להימלט מפני שופט הארץ הבקי בכל דבר, אין מי שיכול לתת מקלט ומחסה לבורח מפני העונש הצפוי לו, המשורר מצוי בתווך בין סערת רגשות מכאן: "רעדה אחזתני", ובין הרצון להבין דברים בצורה שכלתנית מכאן: "יראתי". ונראה שבדברי השיר "מנוס אין לעבד" הוא מנסח מחדש את רעיון הבריחה מאלהים, השופט העליון והמעניש את החוטא, אל אלהים, הרחמן הדין לפנים משורת הדין. האל אינו מרחם רק על החוזר בתשובה, הוא מטיב גם עם האדם המאמין, ואין אושר בעולם שישווה לאושרו של מי שזכה ביחס מיוחד מאלהים. אין דרך לתאר את שמחת הדבקות של המאמין באלהיו. רק אהבת אלהים נותנת סיפוק מלא לאדם, כפי שמובע בפיוט "אֶחָלִי יְפוֹנוּ דְרָכַי": "מְנוּחָה לֹא מְצָאתִי / פִּי אִם בְּחֶשֶׁקְךָ" (לוי, 1976 מס' 60, עמ' 107). המשורר מודה ומהלל את ה': "פְּלִיאָה דַעַת מְמַנִּי נְשָׁגְבָה לֹא אוֹכֵל לָהּ" (תהלים קלט, 6), ונראה שבשל כך נתכנה "מזמור נכבד בדרכי השם, ואין באלה חמישה ספרים מזמור כמוהו" (פירושו לפסוק 1). ולכן הוא מפרשו "כפי בינת האדם בדרכי השם ודרכי הנשמה יתבונן בטעמיו" (שם).

רעיון הבחירה החופשית מוצא ביטוי גם ב**סוד מורא**: "והנה הוא היה טוב בעבור כל הטוב, ובעבור מעט רע אין דרך החכמה למנוע מה שהוא טוב כלו או רובו. על כן יש כח במשכיל לבחור הטוב והרע, כי אין הגזירו' [ת] אלא כפי המקבל, לא כפי הנותן" (כהן וסימון, 2007, השער השביעי פסקה ו, 144).

² לכאורה "כי הנולד יקרוהו מקרים כדרך מה שתורה לו מערכת המשרתים ברגע היולדו" (הפירוש הארוך לשמות כג, 28), אולם ראב"ע מדגיש את חירותו של האדם ואת יכולתו לחלץ עצמו מגזירת הכוכבים על ידי פעילות תבונית ורוחנית שתשחרר את הנשמה החכמה העליונה מגוף האדם שבו היא כלואה: כפי דבריו בפירוש הארוך לשמות כג, 25: "וזהו שאמרו קדמונינו ז"ל 'צא מאצטגנינות שלך' (שבת קנו, ע"א). ואם תכרות ברית עמי שתעבדני, אני ארבה אותך במאד מאד, כי אנצח התולדת. ואין זה נצוח במערכת הכוכבים, כי לא נבראו להטיב או להרע לעולם השפל, רק הולכים תמיד לעבודת השם לצרכם, ובמרוצתם יקבלו בני העולם השפל דבר והפכו על ידם. והנה אם נשמור [את המצוות] לא נקבל [את הרעה הצפויה]". כך גם בספר **המבחרים** ע"א (פליישר, 1939): "אחל ספר המבחרים, וטרם אדבר עליהם אומר דרך כלל, כי יש לנשמת האדם העליונה כח לבטל קצת הפרטים ולהוסיף או לגרוע על כל מה שיוורו הכוכבים, רק אין כח לה לבטל הכלל".

אם כן, לאל יש נתונים מוקדמים וכוללים על האדם, על תכלית חייו ועל אורך חייו, האל משפיע על האדם באשר הוא התכלית לכל.³ הבחירה החופשית תלויה בשלמות כוחו של האדם שמשכנו במוח, ככל שהגיע למיצוי יכולתו האינטלקטואלית, כך ניחן הוא בנתונים שיכולים לשנות את תוצאות הרעה הנגזרת, נשמה שהגיעה לשלמות גבוהה ואשר שולטת במכלול המדעים מקנה לאדם טווח התמודדות רחב יותר מול משפטי הכוכבים ומאפשרת לו למצות את האופציה של הבחירה החופשית (על השאלה האם הבחירה החופשית מובילה לתוצאות החורגות משליטת גרמי השמים בעולם השפל דן ראב"ע בהקדמה לגרסה הראשונה של המולדות. ראו כהן, 1966, עמ' 255–256, והערות, סלע, 1999, 154–155 והערות, Langermam, 1993, 53–54 והערות. שושן, 2009, 196 והערות).

הדרך העיקרית שמביאה למיצוי היכולת האינטלקטואלית היא 'דרך האמת' וזו מסועפת למספר דרכי משנה שמטרתן העיקרית היא להביא לתיקון הלב, זיקוק המחשבה והכשרתה לחיים ורוחניים טהורים. ביסודה של הצעת דרך זו עומדת ההנחה שהאדם ניחן בכוח ובתעצומות נפש שעליו להפעילם בשיקול דעת, אולם בלעדי הדרכתו של ה' – הסבירות לנהל חיים בריאים בעולם הזה ולזכות בחיי העולם הבא נמוכה.⁴ כך לדוגמה בבקשתו "דְרִיכֶיךָ ה' הוֹדִיעֵנִי אֲרַחֲמֶיךָ לְמַדְנִי, הִדְרִיכֵנִי בְּאֵמֶתְךָ וּלְמַדְנִי" (תהלים כה, 4–5) מעיד המשורר, לדעת ראב"ע, שאינו מוכן לקבל את העובדה שגורלו אינו ניתן לשינוי, הוא מודע לעובדה שיש בכוחו לשנות דברים באמצעות הדרכתו של ה', הוא אינו רוצה להשליט את הנשמה על הכוחות הגופניים והנפשיים, ולהתרחק מחיי העולם הבא, ולפיכך מבקש מחילה על חטאות מרד הנעורים שלו: "שיצא הפושע מתחת הרשות" (פירושו לתהלים כג, 6–9), ובוחר, לאחר קבלת

³ בפירוש הארוך לשמות לג, 21 מסביר ראב"ע: "כי הבריות העליונות נכבדות הן, ועליהם כתוב: 'כי הוא צוה ונברא, ויעמידם לעד לעולם חוק נתן ולא יעבור' (תהלים קמח, 5–6), רק נבראו ככה בעבור המקבלים. והנה לא יוכלו המשרתים לשנות דרכם, ושיעבור אחד מהם החק שנתן לו השם. גם כל צבא השמים והשפלים יקבלו מהם כפי מתכונתם, על כן לא ייטיבו ולא ירעו. והנה המשתחוה למלאכת השמים לא יועילו לו, כי אם מה שנגזר עליו כפי מערכת כוכבי מולדתו כן יקרנו, חוץ אם ישמרוהו כח העליון יותר מכח הכוכבים, שיהיה דבק בו, אז ינצל מהגזרות. ואתן לך משל חשוב, שהיתה מערכת הכוכבים שיגדל נהר על עיר אחת וישטוף אנשים או ימותו. ובא נביא והזהירם, שישובו אל השם בטרם בא יום רעתם. ושבו אליו בכל לבם. ובעבור שדבקו בו, נתן בלבם, שיצאו אנשי העיר לחוץ להתפלל אל השם. והנה עשו כן", לאמור, באמצעות הכוונתו של האל, באמצעות תפילה, יכולים בני האדם לשנות את משפטי הכוכבים.

⁴ בפירוש הארוך לשמות כג, 25–26 מסביר ראב"ע: "והשם יתעלה בחר בישראל והוֹרֵם תורתו. וכאשר ישמרוהו יאמץ חכמתם, וידריכם דרך ישרה לכל דבר שלא יזיק להם. והכלל: שיהיה גופם סר אל משמעת הנשמה, ולא הפך הדבר – שהנשמה סרה אל משמעת הגוף. ובהתאמץ הנשמה יתאמץ כח השומר הגוף שיקבל האדם מן השמים, והוא הנקרא תולדת. והנה הברכה תהיה בכל מאכל ומשתה, כי יש מארה באה לחסר כח התולדת, כדרך 'אתה תאכל ולא תשבע' (מיכה ו, 14), והנה כל התחלואים באים בעבור אוכל הנכנס בגוף. והנה לא יפחד שומר התורה מהם. וזהו: 'וברך את לחמך' (שמות כג, 25). ויש תחלואים באים מחוץ לגוף בעבור שינוי האויר כפי השתנות מערכת המשרתים [=כוכבי הלכת], ועל זה כתוב: 'והסירותי מחלה מקרבך'. והנה שומר התורה אין לו צורך לרופא עם השם הנכבד, על כן כתוב: 'גם בחליו לא דרש את ה' כי אם ברופאים' (דברי הימים ב טז, 12), המקור לפוטנציאל השכלי של האדם הוא אלהים והוא משפיע בעקיפין על החלטתו של האדם לבחור בדרך הנכונה. האדם חופשי לבחור את דרכו. בדרך כלל נוהגים בני האדם להשליט את הנשמה על הכוחות הגופניים והנפשיים, דבר שמרחיקם מהזכייה בחיי העולם הבא.

הדרכה, ללמוד את 'דרך האמת' שתביא אותו בחייו להיות "בעולם הזה בטוב" (פירושו לתהלים כה, 13) ולאחר היכחד גופו – להגיע לחיי נצח. באמצעות הדרכה והכוונה יכול האדם להשיג השגחה פרטית, חוקיות הטבע אינה נפגעת ואין בה כל שינוי; השינוי חל באדם שבאמצעות הדרכה והכרה בדרך האמת יכול לעלות לעולם הרוחניות ולשנות את הנתונים.⁵

סיכום

ייחודו של מזמור קלט שהוא "נכבד מאוד בדרכי השם, ואין באלה החמשה ספרים מזמור כמוהו" מתבטא בעצם הדיון בו על דטרמניזם מול בחירה חופשית.

בירושלמי חגיגה (פ"ב, ה"א, י, ע"א) נאמר:

העולם הזה נברא בה"א [...] מה ה"א פתוח מכל צד, כך פותח פתח לכל בעלי תשובה. ובבלי מנחות כט, ע"ב נאמר: "מפני מה נברא עולם הזה בה"א? מפני שדומה לאכסדרה, שכל הרוצה לצאת יצא.

לאמור, האות ה"א מתאימה לעולם הזה באשר היא מסמלת את הבחירה החופשית ואת מותר האדם מכל הנבראים, הן מהדומם, מהצומח ומהחי ש"תחתיו" והן ממלאכי השרת ש"מעליו". הבחירה החופשית תנתב את נשמתו העליונה של האדם לחיי נצח או לאבדון.

כאמור, מזמור קלט מדבר על הכוליות והמלאות האלוהית במרחב ובזמן. בדבריו: "אָנָּה אֱלֹהֵי מִרוֹתָי וְאָנָּה מִפְּנֵיךְ אֶכְרַח?" (פסוק 6) הדובר אינו מתכוון להתנתקות של הנמלט מיד רודפו, אלא להנחייתו של אלהים המוענקת לאדם המתלבט במציאות דרך האמת.

⁵ ראב"ע, המבחרים א (פליישר, 1939, 9); במקומות רבים בחיבוריו הוא מדגיש שהכוכבים עושים רצון בוראם, ואין בכוחם להיטיב או להרע, כך בפירושו לדברים ד, 19: "כי יש לכל עם כוכב ידוע ומזל, וכן יש מזל לכל עיר ועיר, אך אלהים שם לישראל מעלה גדולה להיות השם יועצם ולא כוכב להם, וזהו שאמרו חז"ל 'אין מזל לישראל' (שבת קנו, ע"א; נדרים לב, ע"א) כל זמן שהם שומרי תורה, ואם לא ישמרוה – ישלוט בהם המזל כאשר הוא מנוסה (כמוכח מן הניסיון); ראו הפירוש הארוך לשמות ג, 15; ו, 3; לג, 26; ביסוד מורא (כהן וסימון, תשס"ז, השער השביעי, פסקה ה, 141–142) מוסבר: "ותולדת בני האדם ויצרם משתנים. יש מי ששלשתם חזקות בו, ויש נחלשות, ויש שהשתים בתמורה; [...] ואין צורך להאריך, כי הנשמה מבקשת מה שיועילנה – ללמוד מעשה ה', כי הוא מקור חיים. והנפש מבקשת תענוגי הגוף לטוב לה, והנה הרוח אמצעית. ובעבור שצורך יש למוח אל הכבד והלב, גם שניהם למוח; והכלל: כל אחד צריך זה לזה – על כן קראו העברים הנשמה 'רוח', גם 'נפש', ואלה קשורים עם הגוף. והנה אם יאכל אדם מאכלי[ן] חמי[ן] שמחממים הדם, אז ירבה כעסו; והנה שנוי מעשה הגוף ברוח. ואם הגוף ישר ממסכו ואדם אחר הכעיסו בדברו או במעשיו, תכבד יד הרוח בלבו ויוליד חום בגוף; והנה השתנה הגוף בעבור הרוח. וכל משכיל יפתה גופו כפי צורך נשמתו, ולא תשתנה היא בהשתנות הגוף", וראו לוין (תשנ"ב, 77–80). ראו עוד המבחרים (פליישר, 1939): "חכמי התורה אומ'רים], כי יש יכולת באדם לבחור טוב גם רע, ומשה אדוננו אמר מפורש "ובחרת בחיים" (דברים ל, 19), ולולי זה לא היה אדם נענש. וקדמונינו אמרו: 'הכל בידי שמים חוץ מיראת שמים' (ברכות לג, ע"ב), וידענו 'כי כל אשר יעשה ה' הוא יהיה לעולם, אין להוסיף וממנו אין לגרוע' (קהלת ג, 14), והנה שלמה דבר על חקות שמים, והנה מי שנולד במערכת חסרה כנגד הדבר השלם אין בידו כח להיותו כמו הנברא במערכת שלמה, וזה טעם 'מעו'ת לא יוכל לתקן וחסרון לא יוכל להמנות' (קהלת א, 15) ומי שבמערכת מולדו להיות עני בלי הון לא יוכל להעשיר, רק בעבור שנשמת האדם נבראה ממקום גבוה על כל הכוכבים יוכל האדם בדעתו לחסר מעט מדעתו, לכן מי שמזלו טוב ויבחר בכל דרכיו ועניניו שעות טובות ויום טוב ומזל עולה יוסף טוב על טוב או יחסר מעט מרעת בעל המזל הרע" (מתוך כתב יד קמברידג' 1517 דף 48 ע"א, מובא על ידי סלע, 1999, 149).

חזרתה של הנשמה החכמה למקורה העליון עם מות הגוף מותנית בהתנהלותו של האדם: אם יבחר ב'דרך האמת': "ותדבק בעולמה העליון בְּהַפְרָדָה מעל גויתה" (פירושו לתהלים א, 3 ראו גם פירושו לתהלים לו, 10; מט, 16; קב, 25). אם יבחר במסלול החומרי נשמתו תאבד לנצח, "כבהמות שימותו גם הם כמותם" (פירושו לתהלים מט, 13), לאמור: כדרך הבהמות שיש להן נפש ורוח המאפשרות להן תנועה, אך חסרות הן נשמה, שמקורה אלהי: "כי זה דרך הבהמות שלא נבראו להכיר וללמוד האמת, כי אין להם נשמה שתחיה אחר הפרדה מעל הגויה" (כהן וסימון, 2007, השער השביעי, פסקה ג, 137).

מקורות

- אברמסון, ש' (תשמ"ב). "השלמה לתרגום רב אברהם בן עזרא לאותיות הנוח של רב יהודה חיוג'. קבץ על יד י', (עמ' 75–121).
- אושרי, י' (תשמ"ח). (מהדיר). ר' אברהם אבן עזרא, ספר ההגנה על רב סעדיה גאון (המכונה 'שפת יתר). עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח". אוניברסיטת בר-אילן (מהדורה קודמת: גבריאל הירש ליפמן, פרנקפורט ע"נ מיין תר"ג / 1843).
- אלפסי, י'. ראו skoss, 1936 – 1945
- באכר, ב"ז (1890) (מהדיר). ספר השרשים לר' יונה אבן ג'אנח. יהודה אבן תיבון מתרגם. ד"צ ירושלים תשכ"ו, אמסטרדם 1969.
- בקר ד' (1984). (עורך ומהדיר). ה'רסאלה' של יהודה אבן קורישי. אוניברסיטת תל-אביב
- דועקס, י"ל (1844). (מהדיר). שלושה ספרי דקדוק לר' יהודה חיוג. תרגם מערבית ר' אברהם אבן עזרא. פרנקפורט ע"נ מיין – שטוטגרט. (ד"צ הילדסהיים 1976).
- נוט י"ב (תר"ל) (מהדיר). ר' יהודה חיוג, שלושה ספרי דקדוק, (ספר אותיות הנח והמשך, ספר פעלי הכפל, ספר הניקוד), לונדון–ברלין (דפוס צילום: ירושלים תשס"א).
- וגנר ה' (תשע"ב). ה'מזמורים הנכבדים' בפירושי רבי אברהם אבן עזרא לספר תהלים: הגות ופרשנות. חיבור לשם קבלת תואר ד"ר לפילוסופיה. אוניברסיטת בר אילן.
- וילנסקי, מ' (1929) (מהדיר). ספר הרקמה, א'–ב'. יהודה אבן תיבון (מתרגם). ברלין. (מהדורה שנייה: טנא, ד' (תשכ"ד) ירושלים.
- חרל"פ, ל' (תשנ"ט). תורת הלשון של רבי אברהם אבן עזרא מסורת וחידוש, באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- טנא, ד' (תשס"ו). (מהדיר). ספר ההשגה, הוא כתאב אלמסתחלק לר' יונה אבן ג'אנח בתרגומו העברי של עובדיה הספרדי. (ממך, א' עורך). ירושלים האקדמיה ללשון עברית ומוסד ביאליק.
- כהן, י' (1991). הגותו הפילוסופית של ר' אברהם אבן עזרא. ראשון לציון: שי.
- כהן, י' וסימון א' (2007). (מהדירים). ר' אברהם אבן עזרא, יסוד מורא וסוד תורה. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- כהן, מ' (1992–2004). מקראות גדולות הכתר, בראשית, שמות (כרך ב), יהושע, שופטים, שמואל, מלכים, ישעיה, יחזקאל ותהלים. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- לויין, י' (1976 ו-1980). שירי הקודש של אברהם אבן עזרא, א–ב. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- לויין, י' (תשנ"ב). האחזי בסולם החכמה – השפעת תורת הנפש הניאואפלטונית על שירת אברהם אבן עזרא. בתוך: י' לויין ומ' יצחקי (עורכים), מחקרים ביצירתו של אברהם אבן עזרא [=תעודה ח']. (41 – 86). תל-אביב:
- לויין, י' (2005). (מהדיר). כתר מלכות לרבי שלמה אבן גבירול. תל-אביב, אוניברסיטת תל-אביב.

- מונדשיין, א' (תשס"ט). ביאורו העיוני של ראב"ע לדברי הימים א כט 11–13, מהדורה ביקורתית. עיוני מקרא ופרשנות ט, מנחות ידידות והוקרה למשה גרסיאל (עמ' 509–544). רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- מירסקי, א' (תש"ן). הפיוט, התפתחותו בארץ ישראל ובגולה. (עמ' 573–652). ירושלים: מאגנס.
- סימון, א' (תשמ"ב). ארבע גישות לספר תהלים – מר' סעדיה גאון עד ר' אברהם אבן עזרא. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- סימון, א' (תשמ"ח). ר' אברהם אבן עזרא – בין המפרש לקוראיו, דברי הקונגרס העולמי התשיעי למדעי היהדות, 15–21.
- סימון, א' (תשנ"ו), 'שני עקרונות-יסוד של פירוש התורה לראב"ע', בתוך: ד' רפל (עורך), מחקרים במקרא ובחינוך מוגשים למ' ארנד, ירושלים, עמ' 109–113.
- סיראט, ק' (תשל"ה). הגות פילוסופית בימי הביניים. (טוויג ר' מתרגמת). ירושלים: כתר.
- סלע, ש' (1999). אסטרוולוגיה ופרשנות המקרא בהגותו של אברהם אבן עזרא. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- פיליפובסקי, צ' (1855). (מהדיר). תשובות דונש בן לברט עם הכרעות רבנו תם. לונדון ואדינבורו (ד"צ: ירושלים).
- פליישר י"ל (1939). (מהדיר). ספר המבחרים, לרבנו אברהם אבן עזרא בתוך: מ"ד ויינברגר (עורך), ספר היובל לרבנים פ' לאווי, מ' לענקע, י' זינגער, קלוז עמ' 3–19.
- צוקר, מ' (תשי"ט). על תרגום רס"ג לתורה. ניו-יורק.
- קאפח, י' (תשכ"ו). (מהדיר). רב סעדיה גאון, תהלים עם תרגום ופירוש. ירושלים:
- רצהבי, י' (תשמ"מ).. 'פ"א בלשון ישמעאל' בכתובי מקרא. מחקרים בעברית ובלשונות שמיות, (עמ' 9–16). מת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- רצהבי, י' (1972). שירת כתר מלכות לאור הספרות הערבית, בקורת ופרשנות כתב עת בין תחומי לחקר ספרות ותרבות, עמ' 47–60.
- שושן, א' (2009). הפרשנות הפילוסופית של ר' אלעזר בן מתתיה על הפירוש לתורה של אבן עזרא. חיבור לשם קבלת תואר "ד"ר לפילוסופיה". אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- שירמן, ח' (תשכ"א). השיירה העברית בספר ובפרובאנס, חלק א', ירושלים: מוסד ביאליק.
- Altmann, A. (1972). *Jewish Enc.* (Ed Keter, "Astrology" Jerusalem 1972, vol 3 pp. 788–974.
- Neubauer, A. (1890). The Authorship and the Titles of the Psalms According to Early Jewish Authorities, *Studia Biblica et Ecclesiastica* II pp. 1–58.
- Peton, L.J. (2001). *Abraham Ibn Ezra Sefer Mo'znayim*. Cordova: Ediciones El Almendro.
(מהדורה קודמת: היידנהיים וולף, אופיבך תקנ"א/1791).
- Saenz-Badillos, A (1986). (Ed.). *Menahem ben Saruq Mahberet, Granada*:
(מהדורה קודמת: צבי פיליפובסקי, לונדון ואדינבורג 1854).
- Rodriguez, C. (1977). (Ed.). *Sefer Sahot de Abraham Ibn Ezra – Edition critica y version castellana*. Salamanca.
- (מהדורה קודמת ליפמאן, גבריאל הירש (תקפ"ז/1827). ד"צ: בתוך: 'כתבי ר' אברהם אבן עזרא', ג', ירושלים תשל"ל).
- Skoss S. L. 1936–1945. (ed.) *The Hebrew Arabic Dictionary of the Bible of ben Abraham Al-fasi, I–III. New Haven*.
- Wolfson, A. (1979). *Repercussions of the Kalam in Jewish Philosophy*, Cambridge, A.M:

Wolfson, E.R. (1990). "God' the Demiurge and the intellect: On the Usage on the Word 'Kol' in Abraham ibn Ezra" *Revue des Etudes Juives*, 149, pp 77–111.

מה לתיאור כלי המקדש במחזור לראש השנה וליום הכיפורים

דליה רות הלפרין

"מחזור קטלוניה", הנמצא בבית הספרים הלאומי והאוניברסיטאי, ירושלים, הינו "מחזור פיוטים" לראש השנה וליום הכיפורים, המכיל את תוספות הפיוטים למועדים אלו, כגון פיוטי "יוצרות" ו"קרובות" משל משוררי ספרד. הוא מעוטר במיקרוגרפיה – אמנות יהודית וייחודית היוצרת, בכתיבת טקסט זעיר, את קווי המתאר של העיטור הרצוי.¹ אמנות זו משמשת בעיקרה לעיטור כתבי יד של התנ"ך, ולכן עצם מציאת מיקרוגרפיה במחזור הופכים כתב-יד זה לייחודי.

בין המוטיבים העיטוריים במחזור מתוארים גם עמודי כלי משכן/מקדש (תמונה 1), המהווים אף הם אלמנט עיטורי ייחודי לכתבי יד של התנ"ך בחצי האי האיברי. רק בספר תנ"ך אחד עשויים עמודי הכלים במיקרוגרפיה. נוכחותו של עיטור זה ב"מחזור קטלוניה" יחידאי.²

במאמר זה אוכיח כיצד המעקב אחר טקסט מזמורי תהלים, היוצר את המיקרוגרפיה במחזור, לא רק חושף את השיטתיות המכוונת שבה יצר הסופר את העיטור, אלא אף מצביע על בחירה מכוונת של פסוקים ליצירת העיטור. פיענוחם לאור ספרות הפולמוס התקופתית והמציאות ההיסטורית מלמדת על הסיבה למציאת העיטור בכתב יד זה.

עמודי הכלים בכתבי היד בחצי האי האיברי: רקע כללי

אחד ממאפייני העיטור העיקריים של כתבי יד של התנ"ך בחצי האי האיברי הם עמודי הכלים המופיעים בפריסה על פני מפתח עמודים (תמונה 2). רוב עמודי הכלים המצויים בכתבי יד הופקו

¹ על אמנות המיקרוגרפיה היהודית ראו: הלפרין (תשע"ז).

² לקישורית לכתב היד הסרוק ראו:

http://web.nli.org.il/sites/NLI/English/collections/treasures/shapell_manuscripts/pray/catalon/Pages/default.aspx

בקטלוגניה.³ הספרות המחקרית שעסקה בעיטור זה ענפה, ורוב החוקרים ראו בעמודי הכלים עיטור, הממשיך מסורת עיטור אמנותית של כתבי יד עבריים מהמזרח ומאמנות בית הכנסת העתיק. קוגמן-אפל⁴ רואה בעמודי הכלים המשך רעיוני על בסיס התייחסויות טקסטואליות, ולא עיטור השואב ממקורות ויזואליים משותפים. מחקר ענף עסק בהתפתחות האייקונוגרפיה ובשינויים, שחלו במופע זה בספרי תנ"ך ספרדיים, בהקשרים אזוריים ותקופתיים, ועמד גם על המשמעות האסכטולוגית של העיטור, המבטא ציפייה לגאולה ולתקומת בית המקדש העתידי, תוך דיון בזיקה שבין המופע למסגרות הכתב הקליגראפי העוטר אותו.⁵ עם כל זאת, רוב ספרות המחקר בנושא הינה במסגרת של קיטלוגים, התייחסויות קצרות בתוך ספרים כוללים על אמנות יהודית ומאמרים שיוחדו לנושא. יוצאים מן הכלל הם ספרה של רבל-נהר (1998), העוסק בהרחבה באיקונוגרפיה של כלי המקדש והתפתחותה, וספרה של קוגמן-אפל (2001), הדן לעומק בעיטורם של ספרי התנ"ך הספרדיים ובתופעת עמודי כלי המשכן/מקדש.⁶ כל המחקרים שצוינו עסקו בעיקר באיור המצויר. גם תיאור הכלים במיקרוגרפיה, המופיע בחומש רומא ובמחזור קטלוגניה (תמונה 1) זכה להתייחסויות קצרות בלבד.⁷ תיאור זה נדון בהרחבה במחקר הדוקטוראט שלי ובספרי בהוצאת בריל שיצא לאור בשנת 2013.⁸

ההבדלים האייקונוגרפיים והסגנוניים בין המופעים השונים של עמודי הכלים משמעותיים מאוד. מאחר שאלה מוסברים בשייכות אזורית ותקופתית, נודעת חשיבות רבה לזיהוי השייכות הסגנונית והאייקונוגרפית של מפתח העמודים מחזור קטלוגניה, מופע, שכאמור, הימצאותו במחזור יחידאית.⁹ רבל-נהר הצביעה לראשונה, בספרה עדות החסר, לא רק על האפשרות למיין את השינויים האייקונוגרפיים של עמודי הכלים לשתי קבוצות עיקריות, כפי שעשו מצגר וגוטמן, אלא גם על חלוקות משנה בקבוצות אלה, הקשורות בגלגולים של שימוש במוטיבים מתוך המערך האייקונוגרפי. שינויים אלה קשורים לשייכות אזורית ותקופתית ולהתפתחות ביטוי דתי-לאומי ואסכטולוגי.¹⁰

³ תכנית המקדש מופיעה בשני כתבי יד: בכתב היד תנ"ך אבן מרואס משנת 1300 בטולדו, ובכתב יד אוקספורד קניקוט 2 של יהושע אבן גאון משנת 1306. בתנ"ך סרוורה משנת 1300 מופע המנורה מייצג את חזון זכריה בפרק ד.

⁴ קוגמן-אפל (2001), 81–83.

⁵ לסקירה רחבה של הנושא וספרות המחקר ראו: הלפרין (2008), 148–158 והערה 196.

⁶ רבל-נהר (1998), 64–83, 91–95, 115–118; קוגמן-אפל (2001), 51–61, 71–84, 118–145.

⁷ לחומש רומא ראו: מצגר, (1970–1971); נרקיס (תשנ"ח), 74; רבל-נהר (1998), 77–78; קוגמן-אפל (2001), 141–143. למראי מקום ראו: נרקיס (תשנ"ח), 74; רבל-נהר (1998), 77, הערה 68; קוגמן-אפל (2001), 207, הערה 28. לתמונה של חומש רומא ראו הלפרין (2013), תמונה 30.

⁸ הלפרין (תשס"ח), 148–158; הלפרין (2013), 92–105.

⁹ נרקיס (1998), 74; קוגמן-אפל (2001), 207, הערה 28.

¹⁰ מצגר (1969–1971); גוטמן, 1967–1968; 172; רבל-נהר (1998), 64–95. לדיון בהתפתחות מופע ארון הברית ראו גם רבל-נהר (1984). לדיון באיקונוגרפיה של מטה אהרן באמנות היהודית והנוצרית ראו רבל-נהר (1999).

התפתחות מערך עמודי הכלים

בקבוצה הראשונה, המכונה המערך המוקדם, מתוארים עמודי הכלים במפתח עמודים המחולק לתאים. על עמוד אחד מופיעה: מנורה בעלת בסיס צר, ולצידה כלים ושתי אבנים בעלות שלוש מעלות; ארון ברית מלבני ומעליו כרובים; שולחן לחם הפנים ושני בזיכי לבונה: המטה הפורח והמטה יבש, וביניהם צנצנת המן. בעמוד המפתח משמאל מצויים המזבחות, כיור שידיותיו בדוגמת ראש חיה וכנו, החצוצרות וכלי עבודת המזבח. קבוצה זו מתוארכת לרבע הראשון של המאה ה-11^ד. קיימת בה אחידות איקונוגרפית וסגנונית, המעידה על אזור הפקה זהה ותקופת הפקה קרובה – חבל רוסיין בשלהי המאה ה-11^ג ובראשית ה-11^ד (תמונה 2).

בקבוצה השנייה, המכונה מערך הביניים, תופסת המנורה את חציו הימני של עמוד הכלים הממוסגר. במערך זה כלי המנורה תלויים על הקנים התחתונים, ליד המנורה מצויות אבניה, שהן בעלות ארבע מעלות. לצידה מופיע ארון הברית המלבני בעל ארבע הטבעות והכבדים שבתוכן. המטה הפורח מתואר לעתים כענף בעל תפוחת היוצאת בזווית חדה מהגבעול, כמו במערך המכונה כפי בצלאל נרקיס דגם טולדו, ולעתים הוא מתואר כצמח מפותח בעל ענפים ואמיר. במערך הביניים אפשר למצוא גם את השינויים שיופיעו בדגם הבא המכונה הדגם הקטלאני. בדגם זה כדוגמת חומש רומא, תוארכו כתבי היד הכלולים בו למאה ה-11^ד, וחלו בו מספר שינויים איקונוגרפיים הטיפוסיים לקבוצה. המנורה מתוארת על פני כל עמוד הכלים הימני.¹² קני המנורה מתוארים בדומה לקבוצה הראשונה, אך כאן בסיס המנורה רחב, כליה תלויים על הקנים התחתונים, והאבן לרוב בעלת מספר רב של מדרגות. יתר הכלים הועברו לעמוד השני, והם כוללים ארון ברית מלבני בעל ארבע טבעות ובתוכן בדים, ללא הכפורת; שולחן לחם הפנים שינה צורה לטרפו שצדדיו קמורים, ולרוב הוא בעל שתי רגליים בלבד; המטה היבש נעלם, והמטה הפורח מתואר כצמח מפותח בעל ענפים ואמיר; הכיור מתואר כגביע, ומזבח העולה מתואר עם הכבש, ללא תיאור מעשה הרשת הקיים במערך המוקדם ובניצב לכבש מתואר מזלג. בניגוד למערך המוקדם, בקבוצה זו, הכוללת כעשרים כתבי יד, אין אחידות סגנונית, ונראה שהיה שימוש ברפרטואר של מוסכמות איקונוגרפיות.¹³

¹¹ גוטמן (1976), 135, הערה 6; נרקיס (תשנ"ח); נרקיס (1984), 32–33; רבל-נהר (1998), 64–72, 78–79; קוג'מן-אפל (2001), 118–124.

¹² גוטמן (1976), 135, הערה 6; נרקיס (1984), 32–33; רבל-נהר (1998), 73–83; קוג'מן-אפל (2001), 124–137, 141–143. לתמונה של חומש רומא ראו הלפרין (2013), תמונה 30.

¹³ קוג'מן-אפל (2001), 142–143. ראו תמונות כתבי היד בסידורם על-פי המערכים השונים אצל הלפרין (תשס"ח), כרך ב נספח לפרק ב: טבלה משווה: עמודי הכלים בכתבי היד הספרדיים, 113–123.

חידוש איקונוגרפי, המופיע בקבוצה זו ומאפיין אותה, הוא תיאור הר שעליו ניצב עץ (תמונה 2). התיאור מסמל את נבואת זכריה יד, ג-ד:

ויצא ה' ונלחם בגויים ההם כיום הלחמו ביום-קרב, ועמדו רגליו ביום-ההוא על-הר הזיתים אשר על-פני ירושלים מקדם ונבקע הר הזיתים מחציו מזרחה וימה גיא גדולה מאד ומש חצי ההר צפונה וחציו נגבה.

את הציפייה האסכטולוגית שעולה מנבואה זו מבטאים גם פסוק ט: "והיה השם למלך על-כל-הארץ ביום ההוא יהיה השם אחד ושמו אחד", ופסוק יב: "וזאת תהיה המגפה אשר יגף השם את כל הגויים אשר צבאו על ירושלים".

המחקר אכן עמד על היות תיאור הר הזיתים תוספת איקונוגרפית המבטאת ומחזקת את הציפייה לגאולה, שהייתה גלומה מאז המאה ה-י"ד בעמודי הכלים.¹⁴

תיאור ההר מחזק את משמעות תיאור המנורה, והגדלת עיטורה לכדי עמוד שלם מתארת את חזון זכריה ד, פרק שהמשמעות האסכטולוגית של העיטור בו מובהקת. הבנה זו חשובה להבנת המשמעות העצומה שניתנה למנורה בספרד של המאה ה-י"ד; משמעות שהיא קבלית ואסכטולוגית כאחד.¹⁵

אלמנט עיטורי משמעותי, המתלווה למפתח עמודי הכלים, הוא היותם תחומים לרוב במסגרות כתב קליגרפי (תמונה 2). המחקר עמד על הזיקה הרעיונית שבין מופע האיור לטקסט ששימש למסגרות. בכתבי היד תנ"ך טולדו וחומש רומא מסגרות אלו כוללות מילות שבח לתורה כמקור החוכמה והאמת, התייחסות שהייתה נפוצה במסגרות הכתב מקסטיליה. משמעות אסכטולוגית, המבטאת ציפייה לגאולה ולתקומת בית המקדש העתידי, אובחנה כמאפיין של עמודי הכלים הקטלאניים והיא נוכחת כבר בתנ"ך פרפיניאן – כתב היד הקטלאני הראשון בדגם טולדו.¹⁶ ניתוח תזרים הכתיבה של המסגרות הקליגרפיות בכתבי יד מתוארכים של התנ"ך בספרד מצביע על האפשרות, שהוא מהווה מאפיין אזורי; בדיקה מחודשת של עמודי הכלים בעזרת תזרים זה עוזר במיון כתבי היד לתת-קבוצות.¹⁷

מתוך אחד עשר ספרי התנ"ך, בציון תאריך הכוללים עמודי כלים, רק בכתב יד אחד עשוי העיטור במיקרוגרפיה – בחומש משנת 1325 מברצלונה. תיאור עמודי הכלים בכתב היד שייך לסוג המערך המאוחר. הכלים עשויים מטקסט המסורה הגדולה, כאשר כל כלי בנוי מהפניית מסורה

¹⁴ רבל-נהר (1998), 73; קוג'מן-אפל (2001), 127; פרוימוביץ (2002), 108–120.

¹⁵ אידל (תשנ"ח); יוהס (תשנ"ח).

¹⁶ המסגרת הקליגרפית סביב המנורה מתארת את המנורה עצמה לפי במדבר ח, ד ושמות כה, לד או שמות לז, כ. המסגרת סביב הכלים הנותרים בדף 13 כוללת כיתוב הלקוח מתפילת סדר העבודה ביום הכיפורים. לספרות ראו: גוטמן (1978), 18–19, 50; נרקיס (1984), 28; רבל-נהר (1998), 69; קוג'מן-אפל (2001), 124; פרוימוביץ (2002), 98–106, 108–109. להוציא קופנהגן 2, שהוא העתק מדויק של תנ"ך פרפיניאן, ביתר כתבי היד יש בתחילה התייחסות לפסוקי המנורה, ואחר כך לפסוקי שאר הכלים המופיעים.

¹⁷ הלפרין (2019).

עצמאית. דבר זה לא מאפשר אמנם לעקוב אחר אופן וסדר יצירת עמודי האיור, אולם בדיקת הטקסט, שנבחר עבור כל כלי, מצביעה על קשר הדוק בין הכלי המתואר לבין הפניות המסורה היוצרות אותו. ליעה נבחרה המסורה למילה "אוסף"; לשלחן לחם הפנים – המסורה כוללת את המילים "והשלחן", "ועל השלחן"; לשופר – "וקול שופר"; לארון – "וההר", "והעדות", "אל החר", "דברתי ועשיתי"; ולכיור – "הכיור".

במחקר המיקרוגרפיה העכשווי מהווה קריאת העיטור היוצר את העיטור מתודולוגיה בסיסית.

מפתח עמודי הכלים במחזור קטלוניה (תמונה 1)

כאמור, במחזור קטלוניה, השמור בבית הספרים הלאומי והאוניברסיטאי בירושלים, מופיע עיטור יחידאי של מפתח עמודי הכלים, האופייני לכתבי יד של התנ"ך. מחזור זה הוא מחזור פיוטים לראש השנה וליום הכיפורים. ניתן להוכיח, שהמחזור אשר סוג, לפי מערכות פיוטי הקרובות של יום הכיפורים וניקודו, לנוהג הקטלאני על-יד בר-תקוה, וייסנשטרן ודודי אף מייצג את נוסח ברצלונה.¹⁸ כתב היד כתוב ברובו בכתב ספרדי-בינוני; בחינת ההיבטים הפליאוגרפיים בטקסט המחזור ובטקסט המיקרוגרפיה הזעיר, כמו-גם ניתוח המאפיינים הסקריבליים, תחבולות אמצעי ניהול השורה וטעויות ההעתקה, מלמדים שהסופר וקליגרף המיקרוגרפיה חד הם.

מלבד שתי לוחיות פתיחה, שמילותיהן כתובות באותיות זהב על רקע מג'נטה וכחול, המחזור מעוטר במיקרוגרפיה. עצם השימוש בעיטור זה הופך כתב יד זה לייחודי וליחידאי.¹⁹ אולם קיומם של 23 עמודי האיור השלמים במיקרוגרפיה, המופיעים בשני קונטרסים בתחילתו, והמוטיבים העיטוריים הכלולים בו, שאף הם אינם אופייניים לעיטור מחזורי ספרדיים, מהווים אלמנט ייחודי נוסף של כתב היד. עמודים אלו כוללים סצנות צייד, שריגים מאוכלסים בחיות, עמודי שטיח, ועמודי כלים המתארים את מכלול כלי המשכן או המקדש. מובן הטקסט המשמש ליצירת מיקרוגרפיה אינו טקסט המסורה, אלא בעיקר טקסט מזמורי תהלים.

השוואת מקבץ הכלים המופיעים במחזור קטלוניה (תמונה 1) מול מערכי עמודי הכלים מעלה, שחלק מהדגמים שאוב מהמערך המוקדם – דגם טולדו, אך לפי ממצא כתבי היד כיום, קיימים בו גם מופעים אשר שייכים לדגם הביניים שרווח כנראה ברבע השני של המאה ה-13, סביב השנים 1325–1336. עם זאת המנורה, התופסת את רוב העמוד השמאלי, היא ממאפייני הדגם הקטלאני דווקא.

בדיקת תזרים הטקסט, היוצר את המיקרוגרפיה במכלול עמודי האיור במחזור, מלמד שהסופר השתמש פעמים רבות במקטעי פרקי ההלל ופרק האשרי, אולם, מגוון המזמורים האחרים, המשמשים לעיטור, ותשעה טקסטים נוספים מהכתובים, מהגמרא ואף פיוט אישי של הרשב"א, מלמדים על בחירות עריכה טקסטואליות מכוונות של הסופר. חקירת הקשר שבין הטקסט

¹⁸ הלפרין (תשס"ח), פרק ג1 וכן כרך ב נספח לפרק א, עמ' 95-96: הטקסט: טבלה בר-תקוה וייסנשטרן.

¹⁹ לכתב היד הסרוק ראו קישורית בהערה 2 לעיל.

היוצר לאיורים חשפה קשר הדוק בין תדמיות המיקרוגרפיה לבין הטקסט היוצר אותן ואת משמעות מכלול העיטור של 23 עמודים אלו.²⁰

ברור תזרים בעמודים שבמחזור (תמונות 4–5) הראה, שעל עמוד 11ב החלה הכתיבה בשלחן לחם הפנים העשוי מתהלים קיג–קטו, יד, ונמשכה ביעה בהמשך מזמור קטו, טו עד סופו. רצף הפסוקים הבא קיים על הדף בין מזבח העולה, העשוי ממזמורים קכ–קכב, א, לבין הסירות והמזרקות הממשיכות את הרצף הפסוקים מפסוק קכב, ב עד סופו ומפסוק קכה, ב.

החצוצרות עשויות ממזמור קיג בלבד; הארון ממזמורים מז, ז – מט, ד; לגבי החצוצרות ניתן להניח, שהימצאותן מול היעה במרכז העמוד מלמד, שהן נכתבו בהמשך לו עם מזמור שאורכו הספיק בדיוק ליצירתם, ולאחריהם המשיך הסופר ליצירת תחתית הדף – מזבח העולה, הסירות והמזרקות. אין הסבר לכך שהארון מתחיל במחצית פסוק ממזמור שאין לו כל נוכחות בעמוד, מה עוד שבדיקת ניתוב הטקסט בכתב היד מראה, שהסופר מתחיל את יצירת האיור מראשית המזמור רק אם יש המשך שימוש רציף בפסוקים מעמוד אחד למשנהו; לפיכך יש לוודא מהיכן נמשכת כתיבת הארון (תמונה 1). קריאת הטקסט היוצר בדף 11א – הקודמת לעמוד הכלים – (תמונה 3) מלמדת, שהמסגרות עשויות ממזמורים קל – קלט, והתדמית – ממזמורים ט; י; קכח, לפיכך ארון הברית לא נמשך מדף זה.

מבדיקת עמוד 12א (תמונה 5) עולה, שכתובתו החלה במזמור מב, ברגל האמצעית של המנורה, כשהיא ממשיכה עם כיוון השעון – ברצף – עד לאותה נקודת חזרה המסתיימת במזמור מה, ז; צנצנת המן נכתבה בהמשך מזמור מה, ז – י; האבן שמאלית נמשכה במזמור מה, יא – יב; המזלג – מה, יד – מו, ג; אבן ימין – מו, ג – ולבסוף נכתב המטה הפורח מקצהו התחתון, עם כיוון השעון, מהמשכו של הפסוק, והוא מסתיים בשתי המילים הראשונות של מזמור מז, ז: "זמרו אלהים", כשהמילה האחרונה מקוצרת (= "זמרו אלה"), ומימין בד הארון הימני המתחיל בהמשכו של מזמור מז, ז: "זמרו זמרו, למלכינו זמרו". לכן הארון נכתב בהמשך למטה הפורח, ולא בזמן יצירת העמוד שעליו הוא מצוי (תמונה 6). לאמור, מהלך כתיבת המיקרוגרפיה במפתח החל בעמוד 11א ללא כתיבת הארון, המשיך לעמוד 12א וחזר לכתיבת הארון בעמוד 11ב (תמונה 7). לא רק רצף הפסוקים מצביע על אופן יצירת העמודים אלא גם הדיו, שכן הדיו שבו כתוב הארון תואם בצבעו לזה שבו נכתבו הכלים בעמוד 12א אך לא לזה שבעמוד 11ב (תמונה 1). גם החיבור בין שלחן הלחם נטול הדופן השמאלית לבין הארון מצביע על כך שמלאכת השלחן לא הסתיימה במקור, וזאת כדי להותיר מקום לארון שנועד מראש להיכתב אחרי המטה. בחירת עריכה מכוונת זו, המקשרת בין המטה הפורח לבין ארון הברית, מלמדת על חשיבות הקשר בין הטקסט היוצר לבין התדמית, ומחייבת לבדוק את הפרשנות התקופתית למזמורים אלו בהקשרם לארון ולמטה הפורח בפרט, ולמכלול הכלים בדף 12א בכלל.

²⁰ הלפרין (תשס"ח), פרק ד.

תשבץ היגיון

להבנת משמעות העיטור והטקסט היוצר אותו במחזור קטלוגיה, יש לקרוא את העיטור ב-36 עיטורי השוליים במיקרוגרפיה המצויים בו. בדומה לעמודי העיטור המלאים, גם עיטורי השוליים נוצרו ברובם ממזמורי תהלים. ניתוח היחס בין הטקסט, היוצר את העיטור, לטקסט, שלצידו הוא ניצב, מעלה, שהעיטורים משמשים לשני סוגי דגש טקסטואלי. הראשון – על התחינות הליטורגיות הגדולות, כדוגמת "היוצר" או "קדושתא", ובתוכן גם ה"סליחות" וה"סילוקים", והשני – על הרעיונות הליטורגיים המהווים את מהות היום. פעמים מספר יש חפיפה ביניהם, והעיטורים בעצי מנורה מדגישים הן תחינה ליטורגית והן רעיון ממהות היום.

עצי המנורה, המדגישים חלקים במערכות "היוצר" ו"הקדושתא", כמו גם "סליחות" ו"סילוקים", הם השריגים המאוכלסים בציפורים בדפים 15/16א, המעטרים את תחילת התפילה ואת מערכת "היוצר"; בדפים 17/18א, המעטרים את ה"זולת" וה"מגן" בתחילת מערכת "הקדושתא"; ובדפים 37/38א, המעטרים את ה"סילוקים" בתפילת יום ב' של ראש השנה. העיטור בדף 38 יוצר את ההפרדה הוויזואלית בין סיום חטיבת ראש השנה לתחילת חטיבת יום הכיפורים. בחטיבת זו מעטרים דפים 47/48א את תחילת תפילת ה"שחרית" ליום הכיפורים, דפים 75/76א – סילוק ל"קדושה", ודפים 93/94א את תחילת "הקדושתא" בתפילת "מוסף".²¹ עצי מנורה, הבאים להדגיש רעיונות ליטורגיים ממהות היום, מצויים בחטיבת ראש השנה לצד "מלכויות", "זיכרונות" ו"שופרות", ובחטיבת יום הכיפורים – לצד פיוטים המבטאים את חובת התשובה, ה"תוכחה", עזיבת החטא והבל האדם. בחטיבת ראש השנה מעוטרות בדפים 29/30א שרשראות הפסוקים למגן בפיוט "יום לריב תעמוד" ובפיוט לתקיעת שופר. העיטור בדפים 31/32א מדגיש את פזמון העקידה, ומפתח דפים 33/35א מעטר את המסתג'אב למלכויות. דפים 65/70א; 73/74א מעטרים פזמונים דמויי תוכחה; דפים 79/80א – את הווידי ואת "פסוקי דרחמי", ודף 85 ב מעטר תוכחה.

חשיפת קשר הדוק זה על חשיבות העריכה הטקסטואלית והוויזואלית של הסופר מלמדת שמיקרוגרפיה משקפת את הפסוק: "פִּי לֹא דָבַר רֶק הוּא מִכֶּם" (דברים לב, מז), ולפי המדרש: "כי לא דבר רק הוא מכס, ואם רק הוא מכס, כלומר שאם לא נודע לכם טעם הדבר אין החיסרון אלא מצד השכל שבכם שלא הגעתם לאותה מדרגה שתבינהו".²²

משמעות מפתח עמוד הכלים במחזור קטלוגיה

בדיקת אופן יצירת הדף מצביעה על כך, שארון הברית נכתב לאחר המנורה, בהמשך לרצף הפסוקים של המטה הפורח. תזרים כתיבה זה של הדף מדגים את המשמעות הפרשנית של פסוקי

²¹ ראו קישורית, הערה 2.

²² רבנו בחיי, כרך ג, פרשת האזינו, תעב. ראו גם שערי תשובה, שער ג ד"ה "קמה ופירושו"; ר"י אבן שועיב, יהי ביום השמיני ד"ה "והטעם השני".

תהלים היוצרים את האיורים, ומלמד על קשר הדוק בין טקסט לתמונה מצד אחד; מצד שני, הכוריאוגרפיה של הדף מצביעה על כך, שסופר-אמן מחזור קטלוגיה מצוי בתקופת המעבר בין מערך הביניים, שכלל לצד המנורה את ארון הברית והמטה, לדגם הקטלאני, שבו המנורה ניצבת לבדה, ואילו הארון והמטה הועברו לדף השני. פרשנות אסכולוגית אמנם קושרת בין המנורה, המטה והארון, אולם נדבך פולמוסי-אסכולוגי מתייחס לקשר שבין מטה הארון הפורח לבין ארון הברית.²³ אי לכך, בהצבת המנורה בדף בודד, תוך שהוא מותיר לצידה את המטה, רומז סופר מחזור קטלוגיה הן על הקשר ההדדי בין שלושת הכלים והן על הנדבך הפולמוסי. הוא עושה זאת בכך שהוא מותיר את הארון ללא כיתוב בעת סיום כתיבת עמוד הכלים בדף 11ב, כשהשלמת כתיבתו נעשית עם פסוקי מזמור תהלים מז, היוצר את המטה, ורק לאחר סיום דף המנורה בעמוד 12א (תמונה 7).

כאמור, הקשרים אלו בין טקסט יוצר עיטור והעיטור שאותו הוא יוצר מלמד שעוטור המיקרוגרפיה לא שימש רק לנוי. מעבר לערך האסתטי הגלום בו, ניתן לשער כי בתרבות המושגת על זיכרון,²⁴ מוטיב זה שימש בעיקר כאמצעי המסייע לשינון וזכירה, כדוגמת הרוטה (rota) בכתבי היד הלטיניים, או כאמצעי עיטור הפסוקים והסורות בכתבי היד האיסלאמיים.²⁵ התפתחות עיטור השוליים הצמחי לכדי עץ מנורה והשינויים במופע המנורה בעמודי הכלים, המתבטאים בהצבה בלעדית שלה על דף, מצביעים על תהליך התפתחותי דומה במעבר המוטיבים מקסטיליה דרך נאבארה לרוסיון, ומשם למרחב הקטלאני גופו. שינויים אלו החלו כנראה במחצית השנייה של המאה ה-11, והגיעו למופעם המובהק בקטלוגיה ברבע השני של המאה ה-12.²⁶ יש להניח, שבבסיס שינויים אלה עומדת המשמעות האסכולוגית של המנורה.²⁷ בפרשנות היהודית רואים במטה הפורח את ענף עץ הדעת שנוצר בין השמשות. מכל כלי המקדש הוא הכלי היחיד שישוּב בידי משיח בן דוד, משיח בשר ודם, שעם בואו ייכון בית המקדש

²³ לדיון בכוריאוגרפיה של הדף ראו הלפרין (2008), פרק ג, עמ' 180. לדיון בפשר תזרים טקסטואלי זה ראו שם, פרק ד, 225–228.

²⁴ יפה (2000), 28; קאראדרס (1990), פרק 7 ובפרט עמודים 221–230, 242–258.

²⁵ אטינגהאוזן וגרבר (1987), 120; קוג'מן-אפל (2001), 46–47, 90; קאראדרס (1990), 248–252.

²⁶ מקורות רבים בשו"ת מעידים על מעבר של ספרים בין קסטיליה וקטלוגיה ולהפך. ניתן להניח, שעם פתיחת המעבר לממלכות הנוצריות במאה ה-11, נוצר קשר פעיל ומפרה בין הקהילות, בפרט מסוף המאה ה-11, וראשית ה-12, ובמסגרתו כתבי יד נקנו ועברו לקטלוגיה. לעדויות על הקשר בין הקהילות ראו שו"ת הרשב"א חלק א סימן תקמח, התכתבות עם אוילא; חלק ב סימן קיג, על שאלות בסחר בין קסטיליה, אראגון ונאבארה; ותכתובות עם רבנים שונים מטולדו, חלק א סימנים ריט, תרי, חלק ד סימנים נה, קפד, ריג, רלא, רלז, רסב. גם בשו"ת הר"ן עדויות רבות לתכתובת ענפה עם תפוצות ספרד. ניתן להניח שקשרים אלו בוודאי הוסיפו חידושים למסורות סופרים קיימות, ואף השפיעו על התהוות מסורות חדשות. דוגמא לכך מהווה תנ"ך טולדו שנידון לעיל, אשר שימש כמודל לתנ"ך פריניאן. על תקופת התהוות עיטור סופרים המתבטא בעיטורי המיקרוגרפיה במפתח המעבר בין קונטרסים בתקופה, ראו הלפרין (2014), 14–18. ראו גם קוג'מן-אפל (2001), 71, 118–119.

²⁷ הלפרין (תשס"ח), פרק ד, עמודים 205–207.

ותתחדש עבודת הקודש בידי הכהן הגדול. הפרשנות על מזמור תהילים מז היוצר את המטה הפורח ואת הארון לפי ר' אברהם אבן עזרא (= ראב"ע, ספרד, 1089–1164) ור' דוד קמחי (= רד"ק, ספרד, 1160–1235) מלמד, שמזמור זה עוסק באחרית הימים ובימות המשיח, לאחר מלחמת גוג ומגוג. לפנינו הקשר טקסטואלי, המתחבר למשמעות האסכטולוגית של תיאורי עמודי הכלים. אולם הבחירה לחבר בין המטה הפורח לבין ארון הברית, במזמור זה דווקא, מרמזת גם על פולמוס עם הנצרות.²⁸

מאחר שדף 12 נעשה כולו ברצף המזמורים מב – מז, ז, ואילו בדף 11 ב כל כלי נעשה במקבץ פסוקים משלו, אפשר אף להניח, שסופר המחזור קשר במכלול פרשני אחד לא רק את המטה והארון, אלא גם את המנורה עצמה. לפי חזון זכריה פרק ד המנורה היא סמל אסכטולוגי לכינון בית המקדש באחרית הימים. על פרשנות זו למנורה נוספה משמעות קבלית ואסכטולוגית במאה ה-17, ובצורתה ראו ייצוג למיקרוקוסמוס המשקף את המיקרוקוסמוס, ומהווה גם ביטוי לנוכחות הכוח האלוהי, המתבטא במערכת ספירות הבניין. הפרשנות רלוונטית למחזור הנדון, שכן שני מקטעי פיוט מאת הרשב"א, שעליו נאמר כי הוא כולל "תיבה או שתים של סוד", שימשו ליצירת עיטור המיקרוגרפיה במחזור. לפיכך קישורה של המנורה למטה הפורח ולארון יוצר שילוש אסכטולוגי ופולמוסי, המבטא את קיום הברית והכהונה בידי ישראל ואת תקומת המקדש וישראל בגאולה העתידית. אלא שאף מעבר לכך לפנינו פולמוס וויזואלי כנגד הנצרות.

המטה הפורח אומץ על-ידי הנצרות בשני אופני הסמלה. האחד שימש לתיאור בחירת יוסף, חתנה של מאריה על ידי מטה שקד שפרח. התיאור האחר הפך את המטה לאטריבוט של מאריה, המסמל את הטוהר הבתולי שלה ואת החסד השמימי.²⁹ מול טיפולוגיה זו קיימת האיקונוגרפיה של עץ ישי, שהתפתחה בסוף המאה ה-17 ושימשה לייחוס מוצאו של ישו לחוטר ישי, ובכך לביסוס תפיסתו כנצר לבית דוד והמשיח המובטח בתחייתו.³⁰ לאיקונוגרפיה של עץ ישי התווסף במאה ה-17 תיאורה של מאריה. תוספת זו התבססה על הליטורגיקה המרילוגית של פולחן מאריה (Marian)

²⁸ לסקר (1977), עמ' 162, טוען, שהכרת הדוקטרינות הנוצריות על-ידי חכמים יהודים נבעה מוויכוחים ולא מקריאה ישירה של מסות תיאולוגיות נוצריות. לעומתו מציין ברגר (1986), 589, שיהודים קראו לעתים ספרים אלו בבתי שכניהם, דעה שבה תומך אף שפר (2002) 239–241. קוג'מן-אפל (2006), 125 טוענת, שהאיסור שהטילה המועצה העירונית של ברצלונה בשנת 1326 על סחר של יהודים בספרי קודש נוצריים, בפרט אלו שכללו סמלים ותדמיות, מצביע עליהם כעל מקור אפשרי להכרת האיקונוגרפיה הנוצרית על-ידי היהודים. לנוכח שליטתם של היהודים בשפות רבות, אין לשלול את הסברה, שהם קראו ספרים אלה כל עוד הם היו ברשותם.

²⁹ רבל-נהר (1998), 44–46; (1999), 22–24; הול (1974), ערך "אהרן" (Aaron) הגדרה שנייה (1), ערך "שקד" (Almond), 14; מורי (1996), 182, הערך "שקד" בתוך הערך "פרחים ופירות" (flowers and fruit).

³⁰ קוג'מן-אפל (2005), 187–189.

(Cult), שצבר תאוצה החל ממאה זו.³¹ בליטורגיקה זו, שהחלה כבר במאה השישית, הפכו כלי משכן דוגמת המטה הפורח, ארון הברית והמנורה לכלים טיפולוגיים של מאריה, המבטאים את היותה מתווכת הגאולה הנוצרית, הכלי דרכו מתממש האל והאמצעי להשבת האור דרך הגאולה הנוצרית.³² הפרשנות היהודית, לעומת זאת, מתארת את המטה הפורח כענף מעץ הדעת שנוצר בין השמשות. מכל כלי המקדש, המטה הפורח יהיה הכלי היחיד ששייב משיח בן דוד – משיח בשר ודם - שעם בואו ייכון בית המקדש ותתחדש עבודת הקודש בידי הכהן הגדול.³³ שפר מצייין את הקרבה בין פולחן מאריה ודימויי השכינה בספר הבהיר.³⁴ למרות שאין הוכחות לכך שיהודים הכירו באופן ישיר תפיסות תיאולוגיות אלו, טוען שפר, שאין לשלול את העובדה שיהודים נחשפו לחומר המריולוגי בתקופה דרך דרשות הכמרים ותהלוכות הרחוב, שכן לא היה ניתוק הרמטי בין הדתות על אף גילויי העיונות התכופים.³⁵ לפיכך, הבחירה דווקא בדגם של ענף שקד ולא בעץ בעל העמיר המפואר, המאפיין את התקופה בו נוצר כתב יד של המחזור שמהווה את סמלה של מאריה, וחיבורו לארון הברית באמצעות הטקסט, מעידים על כך שסופר מחזור קטלוניה הכיר, כנראה, פרשנויות אלו ונתן להן תשובה פולמוסית, שבאה לסתור את העמדה הטיפולוגית הנוצרית. מחיבור הכלים אנו נרמזים ש"ישראל האמתית" (Verus Israel) אינה הנצרות, כפי שנטען על ידם, אלא עם ישראל. הברית היא אותה ברית שהובטחה לאברהם ולא זו ה"חדשה". היא תמשיך ותתקיים ותתגלה לכל בגאולה העתידית באמצעות משיח בשר ודם – משיח בן דוד, השב עם מטהו של אהרן הכהן בידו. לא זו בלבד ששיבת ציון תתגשם בבואו, אלא גם עבודת הקדש תתחדש בבית המקדש שייכון בירושלים הפיזית ולא בזו השמימית של הנצרות.³⁶ מפתח עמודים זה משתמש, אם כן, כקודמו במודלים נוצריים שאותם הכיר הסופר, תוך שינוי משמעותם לצורך פולמוס עם רעיונות הנצרות. מעבר לכך, הפרשנות על מזמור מז, היוצר את המטה הפורח ואת הארון, מאששת את רעיון

³¹ הייס (2000), 18. לפולחן מאריה הייתה תהודה ניכרת גם בספרד. ביטוי אמנותי נודע הינו כתב היד של הימנונות מאריה (Cantigas de Santa Maria), שנוצר תחת שלטונו של אלפונסו העשירי (Alfonso X) במאה ה-י"ג. על הסיבות הפסיכולוגיות לתפוצת פולחן מאריה בספרד ראו פריי (1992).

³² רבל-נהר (1999), 23-24; רבל-נהר (1998), 44-46; לה פונטיין-דוסונג, (1998), 163-166; שפר (2002), 149. ראו גם הברית החדשה, "איגרת אל העברים", ג, ד, 14-16; ז-ח; י: 1-26.

³³ רבל-נהר (1998), 115-118; קוג'מן-אפל (2001), 115-116. למקורות ראו פרקי דרבי אליעזר, פרק מ; ילקוט שמעוני, דברים, רמז תש"ג.

³⁴ על הקרבה בין מאפייני השכינה ומאריה-אקלזיה עמדתי כבר בדיון על הרישום שלא נעשה בדף 9 שבמחזור הקטלאני. הודגמו בו היפוך תוכנה הנוצרי של התדמית והשימוש במודל לצרכים פולמוסיים התומכים בעמדת היהדות. (ראו הלפרין, 2008, פרק ד; הלפרין 2013, פרק ו). שפר (2002), 238-243. ליבס (תשס"ה), 303-304, מסתייג מתזה כללית על מוצאה של השכינה מהבתולה ללא ביסוסה על "מחקר רעיוני וטקסטואלי משכנע".

³⁵ בן-שלום (2003), 29 והערות 31, 42; לסקר, (1977), 45-82, 103-104. ויכוחים על טרנסובסטנציה (Transubstantiation) לא התפתחו בספרד עד לסוף המאה ה-י"ד. ראו לסקר (1977), 139.

³⁶ משנה תורה, ספר שופטים, הלכות מלכים, יא, א, יב, א. לסיכום התפיסה ראו גם לדרמן (תש"ס), 209-210.

הגאולה הזו, שכן הן ראב"ע והן רד"ק סבורים, שהוא עוסק באחרית הימים ובימות המשיח לאחר מלחמת גוג ומגוג.³⁷ מאחר שדף 12א נעשה כולו ברצף המזמורים מב-מז, ז, יש להבין שסופר מחזור קטלוגי קושר למכלול פרשני אחד לא רק את המטה והארון, אלא גם את המנורה עצמה, המהווה סמל אסכטולוגי לכינון בית המקדש באחרית הימים. לפרשנות האסכטולוגית של המנורה, שנובעת מחזון ספר זכריה ד, נוספה משמעות קבלית ואסכטולוגית במאה ה-י"ד. צורת המנורה הובנה, מחד גיסא, כייצוג המיקרוקוסמוס המשקף את המיקרוקוסמוס, ומאידך גיסא, כביטוי לנוכחות הכוח האלוהי המתבטא במערכת הספירות.³⁸

סופר מחזור קטלוגי היה ללא ספק תלמיד חכם שטווה במפתח עמודים זה "שילוש" אסכטולוגי ופולמוסי המחזק את עמדת היהדות ויוצא כנגד תפיסת הנצרות, ומבטא את קיום הברית והכהונה בידי ישראל ותקומת המקדש וישראל בגאולה העתידית. עם ישראל, שהוא ישראל האמיתית, עתיד להיגאל בידי משיח בשר ודם, שליח האל האחד, ולראות בכינון המקדש הפיזי בירושלים, ולא בכינון זה השמימי.

סיכום

ניתוח שני מפתחי העמודים שלעיל מדגים את אריגתם ההדוקה של האיכונוגרפיה והטקסט ביחידת המפתח. בצירוף הממצא הקודיקולוגי, שהראה שסופר מחזור קטלוגי אכן הכין את מתווה השרטוט לטקסט ביחידת מפתח העמודים בקונטרס משודך,³⁹ ניתן להסיק שהמפתחים מהווים תבנית בינארית, המחייבת לנתח את האיוורים בהם בהיקש מהאחד לשני, ולא ברצף טורי של איוורים עוקבים.

אולם מפתח להציע, שסופר המחזור טווה עמודים אלו, על משמעות הגאולה שבהם, דווקא במחזור לימים נוראים כדי שאלו ישקפו לקוראיהם ורואיהם לא רק אמונה כללית של גאולה עתידית, אלא את אחד מעיקרי האמונה

אָנִי מֵאֲמִין בְּאֲמוּנָה וְשִׁלְמָה בְּבִיאַת הַמְּשִׁיחַ וְאֵף עַל פִּי שְׂיִתְמַהֲמָה עִם כָּל זֶה אֶחָפֵּה לוֹ בְּכָל יוֹם.

³⁷ מקראות גדולות, מזמור מז, פרשנות רד"ק וראב"ע.

³⁸ אידל (תשנ"ח); יוהס (תשנ"ח).

³⁹ ראו הדין בקודיקולוגיה, הלפרין (תשס"ח), 2, 34.

מקורות

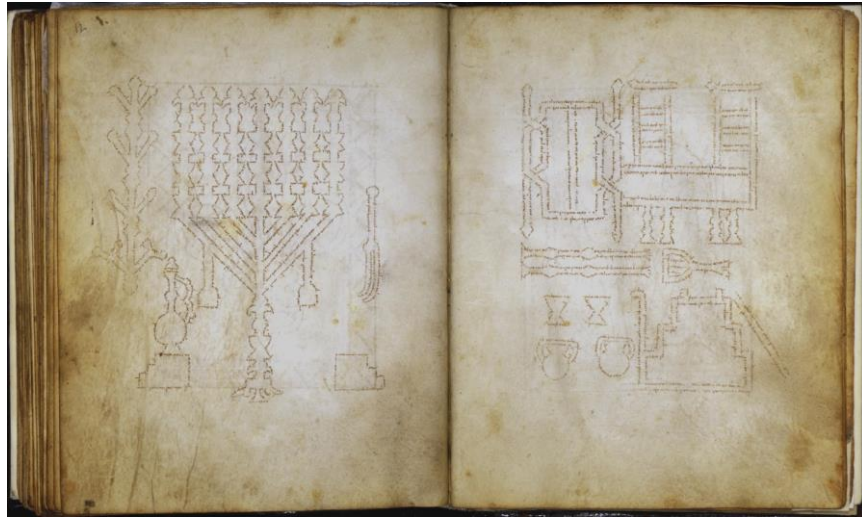
- Ettinghausen R., & Grabar O. (1987). *The Art and Architecture of Islam 650–1250*. New Haven and London. א' וגרבר, א' (1987).
- אידל, מ' (תשנ"ח). המנורה בקבלה: בינה, הספירה השמינית. בתוך פישוף א' (עורכת), **לאור המנורה: גלגולו של סמל. ירושלים: מוזיאון ישראל. עמ' 129–131.** אידל, מ' (תשנ"ח).
- Ram Ben-Shalom, R. (2003). *Between Official and Private Debate, AJS Review*, 27 (1), 23–72. בן-שלום, ר' (2003).
- Berger, D., (1986). "Mission to the Jews and Jewish-Christian Contacts in the Polemical Literature of the High Middle Ages", *American Historical Review*, XCI, 576–591. ברגר, ד' (1986).
- הברית החדשה, העתקה חדשה מלשון יון ללשון עברית מאת יצחק זאלקינסאן. הובאה לדפוס עם תיקונים והערות את דוד גינצבורג, לונדון. ברית חדשה (תשל"ד).
- Gutman, J. (1978). *Hebrew Manuscript Painting*, New York: George Braziller. גוטמן, י' (1978).
- Gutmann, J. (1976). *The Messianic Temple in Spanish Medieval Hebrew Manuscripts, The Temple of Solomon*, Missoula. 125–149. גוטמן, י' (1976).
- Gutmann, J., (1967–1968). *When Kingdom Comes. Messianic Themes in Medieval Jewish Art, Art Journal* 27(2), 168–175. גוטמן, י' (1967–1968).
- Hall, J. (1974). *Dictionary of subjects and symbols in art*, London. האל, ג' (1974).
- Hayes. W. (2000). *The Earliest Dated Tree of Jesse Image: Thematically Reconsidered. Athanor XVIII*, 17–23. הייס, ו' (2000).
- הלפרין, ד"ר, (תשס"ח/2008). **בין כתב למכחול "מחזור המיקרוגרפיה הקטלאני" כתב יד Heb 6527^o8 בבית הספרים הלאומי והאוניברסיטאי בירושלים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית.** הלפרין, ד"ר (2008).
- Halperin, D.R., (2013). *Illuminating in Micrography: The Catalan Micrography Mahzor MS Heb 8^o6527 in the National Library of Israel, Brill Academic publishers, Leiden. Series: The Medieval and Early Modern Iberian World* 51, Leiden. הלפרין, ד"ר (2013).
- הלפרין, ד"ר (תשע"ז). **מיקרוגרפיה – מסורת וחידוש (205)222, כעת ב, חולון: המכללה האקדמית לחינוך תלפיות.** הלפרין, ד"ר (תשע"ז).

- Halperin, D.R. (2014). Decorated Masorah on the Openings between Quires. *Journal of Jewish Studies* 65(2), pp. 321–348. הלפרין, ד"ר (2014).
- Halperin, D.R. (2019). Micrography Mounted Falconers: An Exegetic Text and Image. in Hanna Liss/Jonas Leipziger/Kay Joe Petzold (Eds.), *Philology and Aesthetics. Figurative Masorah in Western European Manuscripts* (Judentum und Umwelt), Frankfurt/Main. הלפרין, ד"ר (2019).
- יהוס, א' (תשנ"ח). מנורה מצוירת באותיות: קמיע וסגולה. בתוך פישוף א' (עורכת), **לאור המנורה: גלגולו של סמל. ירושלים: מוזיאון ישראל. עמ' 135–132**. יוס, א' (תשנ"ח).
- ילקוט שמעוני, ירושלים. (ד"צ ורשא תרל"ח). ילקוט שמעוני (תש"ך).
- Jaffee M.S., (2000). The Oral-Cultural Context of the Talmud Yerushalmi. In Elman, Y. & Geershon, I. (Eds.). *Transmitting Oral Culture* (27–73). New Haven. יפה, מ"ס (2000).
- Jacqueline Lafontaine-Dosogne, "Iconography of the Cycle of the Life of the Virgin", *The Kariye Djami - Studies in the Art of The Kariye Djami and its Intellectual Background*, New York 1996 vol. 4. לה פונטיין-דוסוג (1996)
- ליבס, י', האומנם בתולה היא השכינה? **פעמים 101–102**, עמ' 303–313. ליבס, י' (תשס"ה).
- לדרמן, ש' (תש"ס). 'מעשה בראשית' ו'מעשה המשכן' – רעיון המשכן/מקדש וכליו כתבנית ייצוגית וסמלית לבריאת העולם וביטוי באיקונוגרפיה היהודית והנוצרית-ביזנטית בימי הביניים, חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית. לדרמן, ש' (תש"ס).
- Lakser, D. (1997) *Jewish Philosophical Polemics against Christianity in the Middle Ages*. New York. לסקר, ד"ג (1997).
- Murray, P. & L. (1996). Oxford companion to Christian art and architecture, New York. מורי, פ' ול' (1996).
- Thérèse Metzger, T. (1969–1971). Les Objets du culte, le Sanctuaire du Désert et le Temple de Jérusalem dans les Bibles Hébraïques Enluminées, en Orient et en Espagne. *Bulletin of the John Rylands Library* LII, 397–437; LIII.169–185. מצגר, ט' (1971–1969).
- משנה תורה. שנדפסו בדפוס וורשא-ווילנא: עם עולם. משנה תורה.
- נרקיס ב' (1982). **כתבי-יד עבריים מצורים. ירושלים: כתר.** נרקיס ב' (1982).
- נרקיס ב' (תשנ"ח/1998). המנורה בכתבי יד עבריים בימי הביניים. בתוך פישוף א' (עורכת), **לאור המנורה: גלגולו של סמל. ירושלים: מוזיאון** נרקיס (1998).

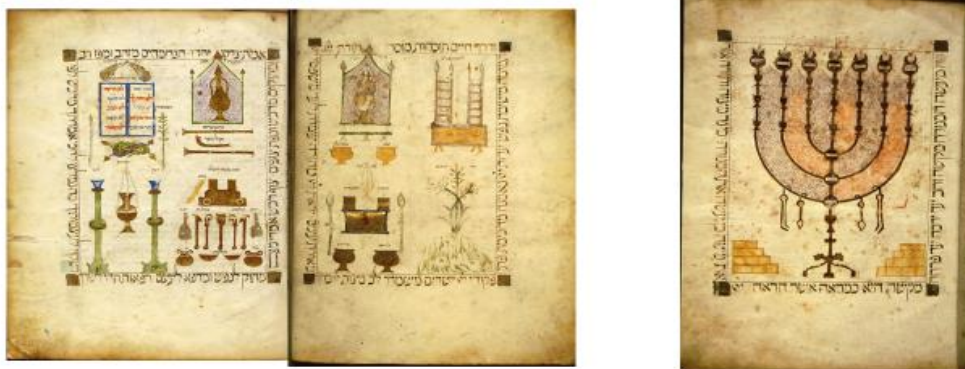
ישראל. עמ' 73-77.

- Frojmovic, E. (Ed.). (2002). Messianic Politics in re-Christianized Spain: Images of the Sanctuary in Hebrew Bible Manuscripts. *Imaging the Self, Imaging the Other*, Leiden. 91-128. פרוימוביץ, א' (02).
- Frey Breuner, N. (1992). The Cult of the Virgin Mary in Southern Italy and Spain. *Ethos* 20(1). 66-95. פריי, ב' (1992).
- Carruthers, M. (1990). *The Book of Memory: A Study of Memory in Medieval Culture*, Cambridge : University Press. ספר פרקי רבי אליעזר, ירושלים: אשכול קארדרס, מ' (1990).
- Kogman Appel, K. (2006). *Illuminated Haggadot from Medieval Spain: Biblical Imagery & the Passover Holiday*. Penn State: University Press. קוגמן-אפל, ק' (2006).
- Kogman Appel, K. (2005). The Tree of Death and the Tree of Life: The Hanging of Haman in Medieval Jewish Manuscript Painting. Hourihane, C. (Ed.). *Between the Picture and the Word*. Penn State University Press, 187-208. קוגמן-אפל, ק' (2005).
- קוגמן-אפל, ק' (2001). **תנ"ך עבריים בספרד, תל אביב: הקיבוץ המאוחד. רבנו בחיי ביאור על התורה, הרב חיים דב שעוועל (מגיה), ירושלים.** קוגמן-אפל, ק' (2001).
- Revel-Neher, E. (1999). Le bâton d'Aaron: Eschatologie Juive et Typologie Mariale. *Mélanges Dujcev*, Sofia, 19-27. רבל-נהר, א' (1999).
- Revel-Neher, E. (1998). Le Témoignage de l'Absence – les objets du sanctuaire à Byzance et dans l'art Juif du XIe au XVe siècles. Paris: De Boccard. רבל-נהר, א' (1998).
- Revel-Neher, E. (1984). Le Signe de la Rencontre. L'Arche d'Alliance dans l'art juif et chrétien du IIe au Xe siècles. Paris. רבל-נהר, א' (1984).
- ספר הדרשות ר"י אבן שועיב: על התורה ומועדי השנה, ירושלים. ר"י אבן שועיב (תשנ"ב) ספר שערי תשובה: עם ספר היראה ויסוד התשובה לרבינו יונה מגירונדי, מודיעין עילית. (תשס"ג).
- Peter Schäfer, P. (2002). *Mirror of His Beauty: Feminine Images of God from the Bible to the early Kabbalah*. N.J. Princeton. שפר, פ' (2002).

תמונות



תמונה 1 מחזור הקטלוגיה, ירושלים, הספרייה הלאומית, עברי 6527⁸, דפים 11ב/12א



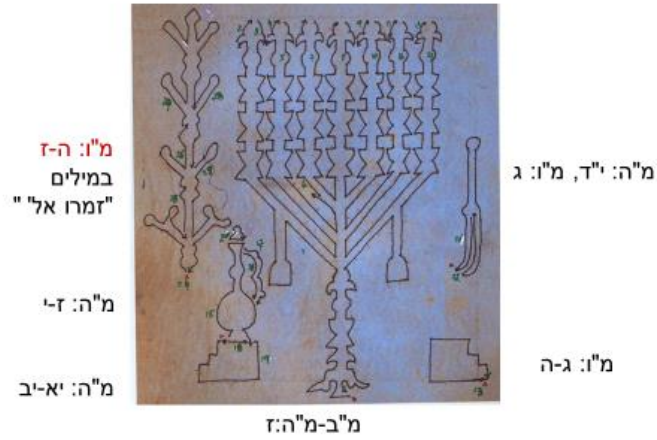
תמונה 2 תנ"ך קינגס, לונדון, הספרייה הבריטית, כתב יד קינגס 1, סולסונה 1340, דפים 3א, 3ב/4א



תמונה 3 מחזור הקטלוגיה, ירושלים, הספרייה הלאומית, עברי 6527⁸, דפים 11א



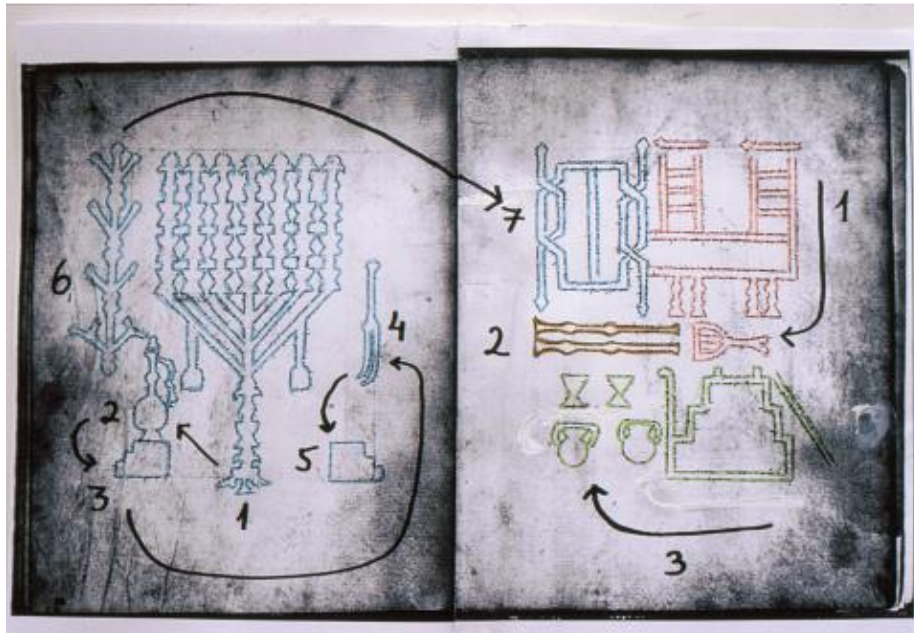
תמונה 4 תרשים זרימה מחזור הקטלוגיה, דף 11ב



תמונה 5 תרשים זרימה מחזור הקטלוגיה, דף 12א



תמונה 6 תרשים זרימה – פרט קצה המטה וכד הארון מחזור הקטלוגיה, דפים 11ב/12א



תמונה 7 תרשים זרימה מלא מחזור הקטלוגיה, דפים 11/ב/12 א

באמנות

ציורי דמויות באמנות היהודית לדורותיה

שמואל גבעון

נושאו של מאמר זה הוא: ציורי דמויות של אדם וחיה באמנות היהודית לדורותיה מימי בית ראשון ועד סוף ימי הביניים. האמנות משמרת את הזיכרון ההיסטורי של התקופה שבה היא נוצרה, וציורי הדמויות בה משרטטים את דמותו של היהודי בתקופות השונות, ומציינים את התרבות והזהות היהודית.

מבוא

בשלהי המאה הי"ט ובראשית המאה הכ' התגלו בארץ ישראל ובתפוצות בתי כנסת (דורה אירופוס, בית אלפא ואחרים) ובתי קברות קדומים (בית שערים ורומא),¹ שבהם הופיעו מאות רבות של ציורים, הכוללים דמויות של אדם וחיה. בה בעת התנהלו ויכוחים ודיונים רבים בין פרשנים (על סמך ההלכות במשנה ובתלמוד) לבין ארכיאולוגים וחוקרי האמנות היהודית הקדומה על פשר הדמויות הללו (ראו Goodenough, 1953–1968 שקיבץ לשנים עשר כרכים את כל ממצאי האמנות היהודית שהיו ידועים בזמנו). הוויכוחים נסובו סביב סוגיית איסור הפסל והמסכה שבדיבר השני (שמות כ, ב–ה; והרחבתו בספר דברים ה, ו–ט) והפרשנויות השונות שנלוו אליה. ספרות מחקרית רבה נכתבה על סוגיה זו, ודומה שעד היום אין בקרב הפרשנים והחוקרים תמימות דעים לגביה. יש לציין, שהיקפה של הספרות המחקרית בנושא זה עצום (ראו לדוגמא: קליין תרצ"ג–תרצ"ד; אורבך תשי"ט; ברסלבי תשכ"ח; גוטהולד תשכ"ז; שפיגל תשנ"ה; רייס תשס"א; רוזנטל 2005 ועוד).

טרם גילויים של הציורים והתבליטים הללו רווחה הדעה, שבשל האיסור האמנות היהודית הקדומה הייתה לא מפותחת. לפי דעה זו אמנות מקורית או אמנות לאומית לא יכולות היו להתפתח אצל היהודים, כפי שאירע אצל עמים אחרים. ברם, משהחלו להתגלות יצירות אמנות יהודית, שכללו ציורי קיר, ציורי פסיפסים, פיסול תבליטי וחפצי אמנות זעירה – ההפתעה והזעזוע בקרב חוקרים אלו היו מטלטלים. התגליות ערערו מן היסוד את כל ההנחות הקודמות במחקר. חשוב לציין, שעד היום מתגלים בתי כנסת קדומים עם רצפות פסיפס, ועם ציורי דמויות רבים, דוגמת בתי הכנסת בחוקוק ובוואדי חמאם (מאגנס, 2018; Leibner 2018).

בחינה כוללת של כל ממצאי האמנות היהודית הקדומה מראה בבירור, כי האמנות היהודית הפיגורטיבית, שבאה לידי ביטוי בציורי דמויות אדם וחיה, הגיעה למספר שיאים; הכולט

¹ מאמר זה מתבסס בחלקו על מחקר שנערך במכללה האקדמית לחינוך תלפיות בשנים תשע"ו ותשע"ז: "מירושלים לרומא – האמנות החזותית בקטקומבות היהודיות ברומא".

שבהם הוא תקופת המשנה והתלמוד. לפניה צוירו ופוסלו דמויות רבות בימי בית ראשון, ולאחר מכן – בימי הביניים. נראה, שכל יצירות האמנות הללו היו קשורות, באופן ישיר, הן לדמותה ולצביונה של החברה היהודית בכל אחת מתקופות אלו והן לתפיסות הדתיות והחברתיות, שנהגו בקרב כל אחת מהחברות. דומה שקיומה של הנהגה חזקה ובטוחה בעצמה בכל אחד מאותם פרקי זמן, דוגמת המלכים בימי בית ראשון, נשיאי הסנהדרין בתקופת המשנה והתלמוד, הרבנים וראשי הקהילות שבימי הביניים, היא שאפשרה את קיומה ופריחתה של האמנות הפיגורטיבית.

להלן נסקור את המופעים של ציורי הדמויות לאורך דורותיה של האמנות היהודית, ונביא את התייחסותם של חז"ל ופרשנים מאוחרים להופעות האלה.

דמות האדם והחיה בימי בית ראשון

בימי בית ראשון לאמנים הישראלים לא היו עכבות בבואם לצייר או לפסל דמויות בני אדם ובעלי חיים על גבי חפצי אמנות שונים. כך, לדוגמא, אנו מוצאים דמויות רבות של אדם וחיה על גבי כארבע מאות חותמות עבריים מאוירים הכוללים: אריות, ציפורים, דגים, חיות מיתולוגיות ועשרות רבות של דמויות אדם (גבעון, 2014, 23–79). דמויות אחרות של אדם וחיה מצויות על גבי למעלה ממאה לוחות שנהב, המכונים "שנהבי שומרון", הכוללים אריות, שוורים, כרובים ודמויות אדם (אביגד, תשל"ד). לציון מיוחד ראויים שנים עשר ציורי קיר וציורים על גבי כלי חרס מכונתילת עג'רוד (חורבת תימן) ובהם אריות, שוורים ודמויות אדם (אורנן, תשע"ו, 43–67).

כמו כן התגלו חמישה פורטרטים של דמויות אדם (כנראה מלכים), מצוירים או מפוסלים בתבליט:

- על גבי חרס מרמת רחל: ציור של דמות אדם, היושב על כס מלכותו, (אפשר שמדובר ביהויקים מלך יהודה, (Aharoni, 1962: Pl. 28).
- על גבי לוחית מברונזה מתל דן: דמות אדם יושב על כס, מלפניו שולחן ומעליו שמש מכונפת (בירן, תשנ"ט, איור 8).
- על אומנת הכניסה למבנה A בכונתילת עג'רוד, בציור קיר: דמות אדם יושב על כס ובידו פרח לוטוס (אפשר שמדובר ביואש מלך ישראל, אורנן, תשע"ו, איורים 54–55).
- באחד משנהבי שומרון: דמות אדם יושב על כס מלכותו (Crowfoot & Crowfoot 38: Pl. (XI: 1).
- כמו כן התגלה בתל אבל בית מעכה, פסלון העשוי מפאינס מזוגג בדמות ראש אדם, שניתן להשוות אותו לסגנון הציורים שרווח על גבי שנהבי שומרון (אפשר שמדובר באחאב מלך ישראל או בחזאל מלך ארם דמשק, ראו יהלום-מאק ואחרים, תשע"ח, 29–30).



אריות על חותמו של: 'שמע עבד ירבעם'

- עוד הופעות של דמויות אדם וחיה נמצאו על גבי חפצים רבים אחרים:
- בתל תענך נמצאו שני כני קטורת מעוטרים בפיסול תבליטי הכוללים דמויות של חיות מיתולוגיות, אריות, איילות ונשים (חבס, תשנ"ה; יעקובי, תשנ"ג; בק, 1990).
 - בפיסול תבליטי דו ממדי נמצאו אלפי צלמיות ופסלונים על גבי לוחיות חרס של נשים ושל בעלי חיים (Dever, 2005; Kleter, 1996).
 - יתר על כן, על פי הופעותיה על גבי שני החותמות של המלך חזקיהו,² וכן על אלפי טביעות החותמות מטיפוס 'למלך', שהתגלו ביהודה, החיפושית המכוננת, הלקוחה מהמיתולוגיה המצרית, הפכה לאחד מהסמלים החזותיים של מלכי יהודה (גבעון, 2014, 56–58; ברקאי, תשנ"ב; אוסישקין, תשל"ו).
- נוסף לממצאים אלה של התרבות החומרית, ראוי להזכיר גם את הופעת דמויות כרוכים וחיות, הקשורים ישירות למקדש ולארמון שלמה, כפי שהם מתוארים בטקסטים המקראיים השונים:
- ים הנחושת שעמד על "שני עשר בני בקר" (מלכים א ז, כה).
 - "אריות בקר וכרובים" שעטרו את המסגרות של עשר המכונות (מלכים א ז, כט).
 - שני הכרובים שעל גבי ארון הברית (מלכים א ח, ז–ח).
 - הכרובים שעטרו את קירות המקדש (דברי הימים ב ג, ז).
 - דמויות הכרובים על הפרוכת (דברי הימים ב ג, יד).
 - כמו כן יש לציין את פסלי האריות ליד כיסא שלמה (מלכים א י, יח–כ).
- יוצאת דופן מבין אלה היא דמות "נחש הנחושת" (במדבר כא) בעל התכונות המאגיות, שעשה משה, אשר ליוותה את בני ישראל במסעותיהם במדבר, ושלימים הופקדה לשמירה בבית המקדש, עד שכותרתה בימי חזקיהו משום שבני ישראל החלו מקטרים לה (מלכים ב יח, ד).
- ממצאים אלו ניתן להסיק, שבימי בית ראשון האיסור שבדיבר השני היה תקף רק אם היה בו משום עבודה זרה, דוגמת הסגידה לעגל הזהב (שמות לב, א–ד), אך לא היה איסור מוחלט לעשיית דמויות אדם וחיה.
- ראוי עוד לציין, כי שלטון המלוכה של ההנהגה הלאומית בתקופה זו היה חזק ומבוסס דיו. הראייה: נביאי ישראל לא יצאו נגד הופעות דמויות אדם וחיה, אלא התריעו רק נגד הבמות

² שתי טביעות חותמות אלו התגלו בירושלים; האחת בחפירות ברחבת הכותל הדרומי והשנייה בפרויקט סינון העפר מהר הבית. החותמות טרם נתפרסמו בפרסום מדעי, הם מופיעים עם ציורים בכמה אתרי אינטרנט.

שעליהן סגרו לאלילים זרים. גם חז"ל לא יצאו נגד דמויות מעין אלה שהיו במקדש ובארמון שלמה, שכן בני ישראל לא עבדו להם. רק יוסף בן מתתיהו (קדמוניות היהודים, ה, ג סעיפים 138–140), שחי בתקופה של הימנעות מאמנות הדמות, הסתייג מדמות האריות שבכיסא שלמה. מכאן הסיקו חוקרים, שמה שהיה מותר במקדש, קל וחומר היה מותר בחיי החול (אביגד, תשל"ב, 202).



מטבע 'יהד' עם דמות הינשוף



דמות אדם (אולי יהויקים מלך יהודה) על גבי חרס מרמת רחל

ממצאי האמנות הפיגורטיבית בימי בית שני

ההופעות של דמות אדם וחיה, שהיו רבות בימי בית ראשון, היו מעטות יחסית בימי בית שני. רוב הדמויות מיוחסות לחלקה הראשון של התקופה, לאמור ימי שלטון פרס ויוון. בדרך כלל נמנעו אמנים יהודים מלצייר דמויות, תופעה שהתבטאה בעיקר בממצאי האמנות הפונרית של התקופה, כלומר בחזיתות המעוטות של מערות הקבורה, בגלוסקמאות ובסקרופגים המעוטרים.

לעומת זאת, עדים אנו לציורי אדם וחיה על גבי מספר סוגים של 'מטבעות יהודים', כולם מימי שלטון פרס ויוון:

- על גבי מטבע דרכמה אחד, מופיע השם 'יהד' (שמה של הפחווה הפרסית יהודה) ראו להלן, "ימי בית שני".
- 'יהד מופיע גם על גבי מטבע דרכמה; לידו מצוירת דמות ינשוף – סימלה החזותי של האלה אתנה (משורר, 1997, 16). זהו חיקוי של אב טיפוס אתונאי, שהיה שכיח אז בכל תחומי האימפריה ההלניסטית. כמו כן נמצאו מטבעות יהודיים ועליהם ציורים של ראשי אדם וציפורים (טטרובולים ואובלים; [משורר, 1997, 18–19]).
- דמויות של אריות, שנמצאו ברמת רחל, נחרתו על גבי מאות של טביעות חותם מראשיתה של התקופה (Ariel & Shoam, 2000).
- על פי עדותו של יוסף בן מתתיהו (קדמוניות היהודים, טו) ועל פי חזון המקדש של יחזקאל (מ–מח) צוירו דמויות כרובים על גבי קירות בית המקדש השני, שניבנה כבר בראשית התקופה. בעת הזו ליהודים לא הייתה חירות מדינית אף לא חירות אמנותית; השלטון בארץ היה נוכרי (פרסי ולאחריו הלניסטי), והאמנות היהודית החזותית בכללה לא זכתה לפריחה, דבר שניכר במספר זעום יחסית של ציורי הדמויות על גבי חפצי האמנות השונים. ניכר שלקראת סוף ימי שלטון יוון ואילך השתנו פני הדברים. המפגש בין היהדות לבין התרבות ההלניסטית, לרבות ניסיונם של היוונים לכפות את תרבותם על היהודים ולהציב את פסלי אליליהם ודמויות שליטיהם במקדש, תרמו להקפיד על האיסור שבדיבר השני (חבס,

תשנ"ה, 17; כהן, 1974, 42), כמו גם העובדה שבימי בית שני לא הייתה ליהודים הנהגה דתית בעלת סמכות עליונה; הראייה: המאבקים הקשים והמרים שבין הפרושים לצדוקים עד לסופה של התקופה (גרינולד, תשנ"ט).

על פי הממצאים, שמביא רוזנטל (2005), בימי החשמונאים ובימי בית הורדוס, הייתה האמנות היהודית בעיקרה אמנות א-איקונית (חסרת יצוג אומנותי של דמויות). בפרקי זמן אלו לא נמצאו ציורי דמויות של אדם וחייה, אך נמצאו עיטורים גיאומטריים וצמחיים, כלי המקדש, ציורי אניות וחפצים שונים, שהופיעו לרוב על גבי מטבעות היהודים, גלוסקמאות וסרקופגים, בציורי קיר ובתבליטים בקברים ובארמונות (משורר, 1997; אביגד, 1980; נצר, תש"ס).

ובכל זאת נמצאו הופעות ספורדיות של דמויות של חיות מהתקופה החשמונאית, דוגמת ציורי הקיר והתקרה ב"קבר גוליית" ביריחו, שבהם צוירו שריגי גפן עם אשכולות ענבים שביניהם מקננות ציפורים (קלובר, תשנ"ד; חכלילי, תשנ"ד), ציור בעל מוטיב דומה התגלה גם בבית קייפא בהר ציון (ברושי, תשל"ב). או דוגמת דמות דג מפוסלת בתבליט על גבי שולחן אבן מירושלים (אביגד, 1980, איור 185, מס' 4).

שתי דוגמאות נוספות מהתקופה ההרודיאנית מעידות בכירור על רוח התקופה.

• האחת: פסל בדמות נשר עשוי מזהב, שהציב הורדוס על גבי עמוד בפתח המקדש, ואשר הוסר על ידי שני קנאים ששילמו על כך בחייהם (יוסף בן מתתיהו, **קדמוניות היהודים**, יז, 150–152; ראו עוד המטבע עם הנשר של הורדוס, משורר, 1997, 65).

• פסלי החיות שנמצאו בארמונו של הורדוס אנטיפס, שהיה הטראן בטבריה. יוסף בן מתתיהו מספר שנשלח על ידי השלטון בירושלים להרוס את אותם הפסלים (שוורץ, תשס"ח, יב). חשוב לציין שבכל המצודות והארמונות של הורדוס במצדה בהרודיון וביריחו נמצאו ציורי פסיפסים וציורי קיר, ובהם דגמי צמחים ודגמים גיאומטריים בלבד; לא נמצאה אמנות פיגורטיבית כל שהיא (נצר, תש"ס). מאוחר יותר צוירו על מטבעות בר כוכבא, מהשנים 132–135 לספירה מוטיבים אמנותיים שונים, שרובם ככולם היו קשורים לכלי המקדש; ולא צוירו דמויות אדם וחייה.

אמנות הדמות בתקופת המשנה והתלמוד

דמויות אדם וחייה חוזרות ומופיעות לרוב בתקופת המשנה והתלמוד, בעיקר בבתי הכנסת ובבתי העלמין הקדומים: בציורי קיר, בציורי פסיפס, בפיסול תבליטי, בלוחות סורג ובממצאי האמנות הזעירה (פירוט חלקי של הופעות אלו מצוי אצל Hachlili, 1998; Goodenough, 1951). לציון מיוחד ראויות למעלה משמונים אפיזודות מקראיות שונות, שבהן מצוירות דמויות אדם וחייה לרוב, הן מתוארות בציורי קיר מרהיבים ביופיים בבית הכנסת בדורה אירופוס, ולעיתים גם בפירוש מדרשי (כלומר מדרשי תמונה; ראו סוקניק תש"ז, נח–קנ; Kraeling, 1979).

סצנות מקראיות, הכוללות דמויות, צוירו על רצפות פסיפס של בתי כנסת אחרים; כמו כן ניתן למצוא בבתי הכנסת הקדומים גם פיסול תבליטי של כמה מאותם נושאים, שהופיעו על גבי עמודים, כותרות עמודים ולוחות סורג. גם בבתי הקברות ברומא ובבית שערים התגלו ממצאי האמנות הפיגורטיבית בציורי קיר, בפיסול תבליטי על גבי סרקופגים, בחפצי האמנות הזעירה, כגון צלחות זהב מצוירות, נרות חרס מעוטרים ועוד. מבין כל הציורים הללו ניתן להבחין בעשרות מוטיבים אמנותיים חזותיים. הבולטים ביניהם:

- תיאור "עקידת יצחק" (וייס ונצר, 1996, 30–33; סוקניק, תש"ז, נב–נה, וציור 18; פוסק, תשמ"ו), המופיע בבתי הכנסת בבית אלפא, בציפורי, בסוסייה ובתבליט בבית שערים.
- תיאור "הקדשת אהרון ובנין לעבודת המשכן" (וייס ונצר, 1996: 20–22; סוקניק תש"ז: צב–צח, ולוח טו) בדורה אירופוס, בציפורי ובכפר נחום.
- תיאור "בניית בית המקדש" (סוקניק, תש"ז, צא–צב) בדורה אירופוס, בואדי חמאם ועל גבי צלחת זהב מהקטקומבה בווייה אפיה ברומא.
- מוטיב מיוחד הוא "דוד מנגן בכינור" (סוקניק, תש"ז, סב–סד, וציור 22; ברש, תשל"א), הידוע גם בשם "דוד כאורפיאוס"; מתואר בו אדם המנגן לפני בעלי חיים שונים. הוא מופיע בדורה אירופוס ובעזה.
- המוטיב "דניאל בגוב האריות" (ברלינר, 1994; יובל-חכם, תשע"ז) מופיע בארבעה בתי כנסת קדומים: בנערן, בסוסייה, בעין נשוט, בסרדיס וכן במערכת מס' 1 בבית שערים.
- "עלילות שמשון הגיבור" (Magness, 2013; 2018) מתוארים בבתי הכנסת בחוקוק ובוואדי חמאם. ומוטיבים רבים אחרים מופיעים בבתי הכנסת ובבתי הקברות הקדומים.
- מבין המוטיבים המתארים חיות הנפוץ ביותר הוא מוטיב "האריה" (וייס ונצר, 1996: 16; Goodenough, 1958, 29–37), המופיע בדורה אירופוס, בעזה, בחמת טבריה, בבית אלפא, בציפורי, במעון נירים. כמו כן מופיע האריה בגלגלי המזלות של עשרה בתי כנסת קדומים כמזלו של חודש אב. אריות הופיעו בפיסול תבליטי בבתי הכנסת בנברתין, בסרדיס ובאום אל-קנטיר. אריות וראשי אריות התגלו בפיסול תבליטי על גבי סרקופגים בבית שערים ובקטקומבות היהודיות ברומא ובמספר ציורים על גבי צלחות זהב מרומא. בפרק זמן זה היה האריה סמל אסכטולוגי, הקשור במישרין לשבט יהודה ("גור אריה יהודה" [בראשית מט, ט]), לדוד ולמלכות ביתו, הוא מייצג את המלך המשיח, שיגאל את העם מגלותו, ישיבו לארץ ישראל ויבנה מחדש את בית המקדש (ברש, תשל"א; צבר, תשמ"ו; סוקניק, תש"ז, קג–קה, ציור 22 ולוח כ; Goodenough, 1958, 29–37).
- מוטיב מיוחד הוא "מזרקה ושני טווסים", שהופיע תחילה בציור קיר בקטקומבה בווייה אפיה ברומא (Leon 1995, Fig. 1) ולאחר מכן בציור פסיפס בבית הכנסת בנארו (חמאם ליף) ובציור פסיפס בבית הכנסת שבמעון נירים. מוטיב אקלקטי זה לקוח מהתרבויות ההלניסטית והרומית הפגאניות, שם הוא סימל את האלמוות והחיים בעולם הבא ('בשדות האליסיום'). באמנות היהודית של תקופת המשנה והתלמוד (בנארו ובמעון נירים) נוספו לו שני עצי תמר (המסמלים את עצי החיים והדעת). בעת זו הוא סימל אצל היהודים את החיים בעולם הבא כ'גן העדן היהודי' (Bleiberg, 2010).



צלחת זהב מהקטומבה בווייה אפיה ברומא



'מזרקה ושני טווסים',
ציור קיר בקטומבה בויה אפיה ברומא

- מוטיב אחר הוא "הנשר"; מופיע בעשרים בתי כנסת קדומים כגון: בכפר דבורה, ביפיע, בכפר נחום, בסרדיס ועוד (יובל-חכם, תשס"ז). אף הנשר הוא מוטיב אקלקטי מהתרבות ההלניסטית-רומית, שמשמעותו הסמלית מורכבת. תחילה היה אחד מהסמלים המרכזיים של הלגיונות הרומיים, שביטא את עוצמתם הצבאית; ובמשמעות זו הוא נקשר גם לקיסרים הרומיים. במקדשים הפגאניים הוא סימל את אלוהות השמיים; באמנות הרומית הפונרית – את העלייה לשמיים אל העולם הבא. בתרבות היהודית של תקופת המשנה והתלמוד, קיבל הנשר משמעות סמלית מיוחדת, המציינת את שלטונו ומלכותו של ה' על עמו ועל הבריאה, כדברי חז"ל: "מלך שבחיות אריה, מלך שבבהמות שור, מלך שבעופות נשר, ואדם מתגאה עליהן והקדוש ברוך הוא מתגאה על כולן ועל העולם כולו" (חגיגה יג, ע"ב).
 - מוטיב נוסף המצוי בעיטורי בתי הכנסת הקדומים ובאמנות הפונרית היהודית של תקופה זאת, הוא "ציפורים ועופות", המופיעים בצורות ובגדלים שונים. בבית הכנסת שבדורה אירופוס הם מצויים על גבי ארבעה עשר לבני התקרה, במיסים-מופסוסהסטיה – בתוך החלק הפנימי של תיבת נוח; בבית אלפא הם מעטרים את ארון הקודש; בעין גדי הם מצוירים בפסיפס 'ארבע העונות'; הם מופיעים בבתי כנסת רבים אחרים. ציפורים ועופות מופיעים גם על גבי מספר נרות חרס מעוטרים מפרק זמן זה (זוסמן, 1972, 206 ואילך). גם באמנות הפונרית מצויים ציפורים ועופות, כגון: על גבי כמה צלחות זהב בקטומבות היהודיות ברומא ובחירתות על גבי קירות בבית שערים. ציפורים, המתוארות בין ענפי גפן, הם אחד מתיאוריו החזותיים של גן העדן היהודי עוד מימי בית שני (קלונר, תשנ"ד, 168), ומאוחר יותר מצוירות ציפורים בין ענפי גפן על גבי מצבת קבורה בקטומבה שבויה אפיה, כאשר בצד אחד נראות ציפורים ליד עץ גפן ובצד השני מתוארת ציפור המנקרת באשכול ענבים (Goodenough, 1953, Fig. 729).
- באמנות הפונרית של תקופת המשנה והתלמוד, אפשר שהציפורים קשורות למונח "ציפור הנפש" (בבא קמא ז, ע"ב), המתייחס לנפש האדם ולעזיבתה את הגוף לאחר המוות בדרכה אל העולם הבא (Avi-Yonah, 1961, 16; Goodenough, 1958, 41–42). ראוי לציין את הקומפוזיציה המיוחדת של ציורי הציפורים ברצפות פסיפס של בתי הכנסת בנארו, במעון נירים בתיאורי גן

העדן היהודי, שם הן מקננות למרגלות שני עצי החיים ועץ הדעת). כן מופיעות ציפורים שונות בין ענפי גפן בתוך מדליונים בבתי הכנסת בעזה ובבית שאן.³ יחד עם זאת, לצד התיאורים הפיגורטיביים של דמויות מהמקרא, מופיעים בבתי הכנסת ובבתי הקברות הקדומים גם תיאורים פיגורטיביים פגאניים רבים, לאמור ציורי דמויות הלקוחות מסיפורי המיתולוגיה הקלאסית, דוגמת דמותו של הליוס (סול אינווקטוס הרומי) במרכז גלגלי המזלות בעשרה בתי הכנסת הקדומים, או ציורי דמויות מהאודיסיאה של הומרוס (אודיסיאוס והסירנות) בבתי הכנסת של ליאונטיס בבית שאן ובנארו.

דמויות רבות של אדם וחיה הופיעו בציורי קיר בקטקומבות היהודיות ברומא, על גבי מצבות, על סרקופגים ועל צלחות הזהב. נוסף לציורי האריות, הציפורים, הטווסים והדגים נמצאים ברומא גם ציורי "התקררות השמימיות", שעליהן מופיעות דמויות רבות של אדם וחיה; אלה לקוחות רובן ככולן מסיפורי המיתולוגיה ההלניסטית והרומית (Rutgers, 1995). במרכז הציורים מופיעות דמויות אלים וגיבורים, כגון טיכה (פורטונה הרומית) וניקה (ויקטוריה הרומית). בשוליהם – דמויות שונות, דוגמת קופידון [ארוס היווני], פוטים, דולפינים (עוזריו של פוסיידון), פגאסוס (הסוס המעופף), קפריקורן (עז הים) וטווסים (סמלה החזותי של הרה). דמויות אחרות, גם הן מהמיתולוגיה הקלאסית, מפוסלות בתבליט על כמה סרקופגים כמו מסכות בדמות ראשי אדם, שתי ניקות, פוטים, פגסוס (Leon, 1995, 195–228).

ממצאים פיגורטיביים דומים התגלו גם במספר מערכות הקבורה בבית שעים, ובהן דמויות רבות של אדם וחיה, שבאו לביטוי בציורים ובחריתות על גבי קירות תקרות, בפיסול תבליטי על גבי משקופים וסרקופגים (מזר, תשי"ח, ציורים ט, יד, טו ולוחות XIV, XV, XXXVI; אביגד, תשל"ב, ציורים 33, 63, 64, 78, 79 ולוחות: XXXVI, XLV). התיאורים הפיגורטיביים כוללים ציורים של אריות, שוורים, נשרים, דולפינים ומסכות בצורת פני אדם. ראויות לציון שתי דמויות אדם בעלי כנפיים; יד אחת מונפת כלפי מעלה והשנייה כלפי מטה. אביגד (תשל"ב, 69) סבור שזה תיאור של כרובים או של מלאכים, שכן תיאורים דומים נמצאו בבתי כנסת קדומים כמו: בדורה אירופוס, בא-דיכה ואחרים. לציון מיוחד ראוי ציור קיר באולם ג' של 'מערת ארונות הקודש', המתאר דמות 'הגלדיאטור היהודי', שצוירה עם לבושו המיוחד וכלי נשקו.

בבית שעים מופיעות גם מספר דמויות הלקוחות מסיפורי המיתולוגיה היוונית. כך, נראים על גבי "ארון העמודים" דמות אדם האוחז בידו השמאלית חנית ולצדו חיה קטנה בתנועת קפיצה. לדעת אביגד (תשל"ב, 60 וציור ט) מדובר בכלב; הסצנה מתארת את 'הצייד וכלבו', נושא הלקוח מהמיתולוגיה הקלאסית, לאמור, תיאורו של מיליאגרוס, גיבור הצייד המחזיק בידו חנית ולצדו כלב ציד (שבתאי, 2000, 70–71). כן ניתן לראות את שתי הניקות המכונפות, שעל ארון קבורה בקומפוזיציה דומה על גבי "סרקופג העונות" בקטקומבה בוניה רנדניני ברומא. מוטיבים נוספים הלקוחים מהמיתולוגיה היוונית הם: ציור קיר המתאר דמות אדם

³ את הקומפוזיציה המיוחדת, שהופיעה במעון נירים, בעזה ובבית שאן, אפשר להשוות לציורי החיות בתוך מדליונים שצוירו בפסיפסי הכנסייה בעין הבשור (חורבת שלא). על השוואות אלה ראו אבי-יונה (תשכ"א, 92–93); חכלילי (תשמ"ז); אילן (1991, 177 ואיור 1) וכל ציורי הפסיפסים בעין הבשור אצל סטון (תשמ"ח).

הצולל ויורד אל השאול; דמותם של לדה והברבור על גבי שבר של סרקופג, ושברי סרקופג משיש מהמאוזוליאום, שעליהם יש תיאורים של "קרב האמזונות".⁴



"הגלדיאטור היהודי", ציור קיר במערת קברים בבית שערים

נראה שבפרק זמן זה היו מצד חז"ל הלכות מקלות על האמנות בכללה ועל אמנות הדמות, כפי שבאו לידי ביטוי בציורי קיר, בציורי פסיפס ועל גבי חפצי האמנות הזעירה.

מפורסמת עדותו של התלמוד כי "בימיו של ר' יוחנן התחילו מציירים על הכתלים ולא מיחה בידם" (בבלי, עבודה זרה, מד, ע"ב; ירושלמי, עבודה זרה, פג, מב), וכך העדות כי "בימיו של ר' אבון התחילו מציירים על פסיפסים ולא מיחה בידם" (ירושלמי, עבודה זרה, מב, הלכה ג; וראו גם דעתם של קליין תרצ"ג-תרצ"ד; ואורבך תשי"ט; לוין תשע"ה).

כך גם הסיפור על ר' גמליאל שהלך לבית מרחץ בעכו, שבו עמד פסל של אפרודיטה, וטען כי הפסל ניצב שם לנוי בלבד, "אני לא באתי בגבולה, היא באה בגבולי, אין אומרים: נעשה מרחץ נוי לאפרודיטי, אלא אומרים: נעשה אפרודיטי נוי למרחץ" (משנה עבודה זרה ג, ד). כמו כן נאמר שהיו לו בעלייתו: "בטבלה שבכותל, דמות צורות של לבנה" (ראש השנה כד, ע"ב), כלומר תיאורים חזותיים של ירח מלא וחסר, שבהם נעזרו עדים כבואם להכריז על צורת הלבנה, כדי להכריז על ראש חודש ולקדש את החודש (עבודה זרה, ג, ד; וראו האמנות היהודית עמ' 12). דוגמא נוספת: הסיפור על רב ושמואל בר שמואל בנהרדעא שבארם נהריים, שהלכו להתפלל בבית כנסת שף-יתוב, שהיה ידוע בחשיבותו, בו שרתה השכינה פעמיים ובו הייתה אנדרטה (בבלי עבודה זרה מג, ע"ב; ססיל-רות ונרקיס, 1996, 12).

נראה, שיחסם של החכמים בתקופת המשנה והתלמוד היה סובלני לגבי פירוש הדיבר השני, תוך כדי הדגשת הסיפא "ולא תעבדם". זאת גם ברוח הנוסח של הפסוק לא תַעֲשׂוּ לָכֶם אֱלִילִים וּפְסֵל וּמִצֵּבָה לֹא תִקְיְמוּ לָכֶם וְאֶבֶן מְשִׁפֵּית לֹא תִתְּנוּ בְּאֲרָצְכֶם לְהִשְׁתַּחֲוֹת עָלֶיהָ כִּי אֲנִי ה' אֱלֹהֵיכֶם" (ויקרא כו, א), שבו הודגש האיסור על עשיית פסלי האלילים ועבודתם (ראו גם אורבך, תשי"ט, 189-205).

ניתן לשער שלהלכות אלו סייעה גם העובדה, שבמאה השנייה לספירה החלה עלייתה של הדת הנוצרית (המונותאיסטית), במיוחד לאחר הפיכתה לדת המועדפת באימפריה הרומית בימיו של הקיסר קונסטנטינוס (בשנת 312 לספירה). בכך למעשה נדחקה האלילות אל שוליה

⁴ חשוב לזכור, שהאמנות החזותית בקטקומבות היהודיות ברומא ובבית שערים היא בעיקרה אמנות פונררית, כלומר אמנות של קבורה, ואין בכוונתה להראות דמויות שאינן קשורות באופן ישיר לעולם המושגים של המוות; כל המושגים הקשורים אליו כמו: חיי הנצח ותחיית המתים, או החיים בעולם הבא בגן העדן היהודי, או מוטיבים אסכטולוגיים אחרים.

של אימפריה זו. ייתכן שבשל עליית הנצרות שקל הממסד היהודי הדתי להתיר שוב את ציורי דמויות האדם והחיה בבתי הכנסת ובבתי הקברות הקדומים בארץ ישראל ובתפוצות.⁵ חשוב לציין שלנשיאי הסנהדרין ולחכמיה הייתה שליטה רבה על ההלכה ועל חיי הרוח של העם בה בעת; במקום להסתגר ולהתגונן מפני ההשפעות של האמנות הנוכרית, ההלניסטית והרומית, ניתנה הרשות של ההלכה היהודית לטפח את אמנות הדמות. האמנים היהודיים החלו לצייר ולפסל בבתי הכנסת ובבתי הקברות הקדומים דמויות אדם וחיה. מהכתובות בבתי הכנסת הקדומים עולה, שהאמנים רובם ככולם היו יהודים, ואפשר שגם בבתי הקברות הקדומים פעלו אמנים יהודים (נוה, תשל"ח: 1–16; רוט-גרסון תשמ"ז: 163–180).

הציורים בבתי הכנסת הקדומים מתארים אפיזודות מקראיות שונות, ויש בהם גם תיאורים מעולם המדרש והאגדה. ברם, היו בהם גם מוטיבים רבים הלקוחים מסיפורי המיתולוגיה הקלאסית, דוגמת חיות מיתולוגיות, שהתקבלו בעולם המדרש והאגדה היהודיים (ראו דיון בנושא אצל ברסלבי, תשכ"ח; גוטהולד, תשכ"ז; בר-אילן, תשנ"ד). נציין, שממחצית המאה הראשונה לספירה ואילך, לאמור לאחר מרד בר כוכבא, השלטון הרומי לא כפה על היהודים בארץ ישראל ובתפוצות כל עבודה זרה. וניתן גם להניח, שהשימוש שעשו האמנים היהודים במוטיבים הנוכריים, הלקוחים ברובם מסיפורי המיתולוגיה היוונית (אקלקטיות), היה על פי רוב מנותק מהקשרו הפגאני, ומשמעותו הסמלית של המוטיב התרוקנה מתוכנה הפגאני ונותרה כמוטיב קישוטי בלבד, שלעיתים התווספה לו משמעות יהודית.

יחד עם זאת נראה, שבשלהי תקופה זו היו בישוב היהודי חוגים שהקפידו על שמירת האיסור שבדיבר השני; בעיניהם הייתה האמנות הפיגורטיבית בחזקת עבודה זרה. מעת לעת היו אותם קנאים דתיים, המכונים איקונוקלאסטים, משחיתים את הדמויות שבבתי הכנסת, כך בבתי הכנסת בכפר נחום, בכפר ברעם, בנערן ובבתי כנסת אחרים (וראו דוגמאות רבות אצל יובל-חכם, 2011; עמית, תשנ"ד). ממציאיותם של ארונות שיש רבים מנופצים במערכת מס. 20, או מהשחתת התבליטים במאוזוליאום, נראה שהאיקונוקלאסטים פעלו גם בבית הקברות שבבית שערים, אולם תופעה זאת לא הגיעה לקטקומבות היהודיות ברומא. וכך אפשר לראות כי אמנות הדמות בתקופת המשנה והתלמוד הייתה עשירה ומגוונת, וניתן למנות מאות רבות של דמויות אדם וחיה, כשמעל לכולם נמצאים, מבחינת האיכות האמנותית של ציורי הדמויות, הציורים בבית הכנסת שבדרורה אירופוס.

ציורי דמויות בימי הביניים

דמויות רבות של אדם וחיה במגוון רחב של אופני יצירה הופיעו גם בימי הביניים. אלפי ציורי דמויות השתמרו בעיטורי כתבי היד העבריים, בציורים בתבליטים, על גבי מצבות קבורה, בציורים בכתובות נישואין, בעיטורי בתי הכנסת, בתשמישי קדושה שונים, בחותמות ובממצאי האמנות הזעירה. מאחר שאין בידינו ידיעות היסטוריות או ממצאים אחרים מקהילות היהודים באירופה ובארצות האסלם מימי הביניים המוקדמים (מאות שישייה – תשיעית לספירה), אין

⁵ אפשר שבאותו זמן אחד השיקולים של ההנהגה היהודית להציג בפומבי את יצירות האמנות היהודית (במיוחד את ציורי המקרא) בא בתגובה לפולמוס שהתפתח בין יהודים לנוצרים, וכמשקל נגד לציורי האמנות הנוצרית הקדומה. וראו למשל טלגם (2004); פרסטר (תשמ"ח); לוי (תשע"ה).

לדעת אם המסורות האמנותיות הקדומות, כפי שהכרנו בתקופת המשנה והתלמוד, כגון: ציורי דמויות על גבי קירות ורצפות בבתי הכנסת הקדומים ובבתי הקברות ברומא ובית שערים, נמשכו גם בימי הביניים המוקדמים, שכן, רק מהמאה השלוש עשרה לספירה ואילך החלו להופיע ציורי דמויות של אדם וחיה באמנות היהודית של ימי הביניים. כבר מהמאה התשיעית ואילך אנו מוצאים כתבי היד עבריים מצוירים, שמוצאם מארצות האסלם, ואשר הגיעו אלינו מהגניזה בקהיר, בעיקר ספרי תנ"ך, ספרי לימוד לילדים, כתובות נישואין, וקטעים מסידורים ומחזורים; ברם, אין בהם ציורי דמויות, אלא רק תשלובות גיאומטריות כגון: שריגים מתפתלים, תימורות וציורים של כלי המקדש. נראה, שהיהודים שהתגוררו בארצות האסלם נמנעו מציורי דמויות בשל האיסור המוסלמי לצייר נוכח אינטרפרטציה שגויה של האיסור שבדיבר השני, שהחל מימי יאזיד השני ואילך (מאות שמינית – תשיעית לספירה). הדברים באו לביטוי במיוחד בתקופה האיזוטריסטית (השחתת דמויות על ידי קנאים דתיים), שחלה בין השנים 726–843 לספירה, קרי מימי הקיסר ליאו השלישי ואילך. נראה, שגם במקרה זה נמנעו אמנים יהודיים מלצייר דמויות בשל הפירוש הנוצרי המוטעה של האיסור שבדיבר השני, עד להסרתו בשנת 843 לספירה (על תופעת האיזוטריזם באסלם ובנצרות ראו חבס תשנ"ה, 28-29).



דמויות אדם עם ראשי ציפורים, מתוך: "הגדת ראשי הציפורים"



'מתן תורה', המחזור המשולש גרמניה מאה 14

רק מהמאה השלוש עשרה לספירה ואילך ניתן למצוא ציורי דמויות בכתבי היד העבריים באירופה. תחילה צוירו דמויות אדם מעין יצורי כלאיים: גוף של אדם וראש של חיה או דמויות גרוטסקיות, כמו ב"הגדת ראשי הציפורים" (נרקיס, 1992, לוח 28), או ב"מחזור לפסיא" (מחזור מלייפציג שבדרום גרמניה מהמאה הארבע עשרה, שם, 215). קשה לדעת למה התכוונו האמנים שציירו את דמויות הכלאיים או את דמויות גרוטסקיות אלו; יש הסבורים שמדובר בציורי דמויות צדיקים, לדעת אחרים, בשל חששם של האמנים היהודים לצייר דמויות אדם שלמות, צוירו ציורים אלה (פרידמן, תשנ"ה, 142).

מוטיב אמנותי אחר, שנוצר כבר במאה העשירית לספירה, הוא המיקרוגרפיה, כתב זעיר כקו היקף שהביא ליצירת דגמים גיאומטריים, צמחיים או דמויות אדם, שהופיעו בשולי עמוד או שיצרו עמוד שטיח שלם (נרקיס, 1992, איור 4). העיטורים העבריים העשויים בצורת

מיקרוגרפיה הופיעו תחילה בכתבי היד מארצות האסלם, רובם ככולם כעיטורים גיאומטריים וצמחיים בלבד. אולם החל מהמאה השלוש עשרה ואילך עברו עיטורים אלה גם לכתבי היד העבריים שבארצות אירופה הנוצריות (הם כללו צורות של בעלי חיים ודמויות אדם גרוטסקיות נרקיס, 1992, 18–20 ואיור 4).

מהמאה ה-13 ואילך הופיעו באירופה, בכתבי יד שונים של ספרי תנ"ך, במחזוריים ובהגדות, מאות רבות של ציורים, שכללו דמויות אדם ובעלי חיים; על פי רוב הם צוירו בהקשר לסיפורי התנ"ך ולעולם המדרש והאגדה. ציורי דמויות האדם צוירו על פי רוב בצורתם הטבעית ורק לעיתים רחוקות בצורה גרוטסקית. נמצאו גם ציורים אחדים של פוטים (דמויות מהמיתולוגיה הקלאסית), או מלאכים (כרובים). בכתבי היד העבריים הופיעו על פי רוב דמויות בעלי חיים בצורתן הריאליסטית, אולם לעיתים הופיעו גם ציורים של חיות מיתולוגיות כמו: דרקונים, חד קרן, קנטאורים, מדוזות וכדומה. ציורי דמויות הופיעו גם בגלגלי המזלות, הממשיכים את הופעתם הקודמת מתקופת המשנה והתלמוד; הם מופיעים בכתבי כנסת ובכתבי יד עבריים רבים (ראו פירוט של הופעות אלו אצל פישוף, תשס"א); הם מצויים גם על גבי כתובות נישואין מאוירות, דוגמת הכתובה המאוירת הראשונה, המוכרת מקרמס שבאוסטריה (משנת 1391), ובה מצויר חתן העונד טבעת לכלתו, ובהמשך בכתובות נישואין מאוירות רבות מאיטליה (פרידמן, תשנ"ה, 146; פישוף, תשס"א, איורים 49–50).

תקצר היריעה מלפרט את כל כתבי היד העבריים המצויים, שבהם הופיעו דמויות אדם וחייה; הבולטים שבהם: "מחזור וורמס", "תנ"ך האמברוזיאנה" ו"הגדת ראשי הציפורים", גרמניה מאה י"ג, "הגדת הזהב" ו"הגדת סרייבו" מברצלונה, מאה י"ד, "המחזור המשולש" מגרמניה מאה י"ד, "תנ"ך ליסבון" מפורטוגל מאה ט"ו, ועוד רבים אחרים (ראו אינדקס מלא של כתבי היד העבריים אצל נרקיס, 1992, 212–219).

מהמאה השלוש עשרה לספירה ואילך נפוצו ציורי דמויות גם בכתבי כנסת באירופה, בהתאמה להופעתם בכתבי היד העבריים, כגון בכתבי הכנסת ברגנסבורג, במייסן, בקלן ועוד. על פי רוב כללו הדמויות ציורי חיות כמו: ציפורים, אריות, נחשים ומעט ציורי דמויות אדם. החל מהמאה השבע עשרה התרבו ציורי הדמויות, והם הופיעו בכתבי כנסת רבים באירופה (קראוטהיימר, תשנ"ד, 73 והערות 115–116)

בימי הביניים המאוחרים הופיעו דמויות גם בציורי קיר בכתבי היהודים, ודומה שתהליך זה החל אצל האנוסים לשעבר מספרד ומפורטוגל, שיסדו את קהילותיהם החדשות במערב אירופה במהלך המאה השש עשרה ואילך. עד מהרה הושפעו גם היהודים בהולנד ואשכנז (גרמניה), ואף הם החלו לקשט את בתיהם בציורי קיר שונים, שכללו ציורי דמויות. באותה עת ציירו אמנים יהודיים סצנות תנ"כיות שונות עם ציורי דמויות על קירות בגטאות של יהודי איטליה, כמו בוונציה ובמודנה (ססיל-רות ונרקיס, 1996, 14–15).

במאה השבע עשרה החלו אמנים יהודיים לצייר דיוקנאות על גבי מדליונים. כדי להימנע מפיתויי יצר הרע, המליץ בעל מוסר איטלקי לאנשים לשאת תדיר את תמונת אמם. בסוף המאה נהגו רבני אירופה המערבית והמרכזית, ספרדים ואשכנזים, להתיר הדפסת תמונות של דיוקנאות. דיוקנאות של רבנים ושל אנשים פרטיים הוטבעו גם על גבי מדליונים. לעומת זאת במזרח

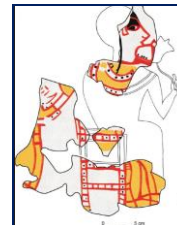
אירופה, אולי בהשפעת ההתנגדות לתנועת ההשכלה, נמשך איסור ציורי דיוקנאות עד למאה התשע עשרה (ססיל-רות ונרקיס, 1996, 15).

האיקונוגרפיה של הדמות

איקונוגרפיה – כתב תמונה (איקון = תמונה, דמות; גרפיה = כתב), היא תחום רחב באמנות, החוקר את המשמעויות והפרשנויות של הדימויים החזותיים בתקופה מסוימת, תוך כדי עיון בהקשרים ובנסיבות שבהם הם נוצרו.⁶ האיקונוגרפיה היא אחת מהשיטות לניתוח יצירת אמנות ולתיאור תולדותיה. חקר האיקונוגרפיה מתבצע, על פי רוב, אל מול מקורות ספרותיים או היסטוריים. היא בוחנת את אופני הייצוג של היצירה: התוכן והצורה. נקודת ההנחה היא, שלכל תמונה או פסל יש 'סיפור' או סימבוליקה מיוחדת, שהמסר שלהם מובן לאדם בן המקום והזמן. על פי רוב באיקונוגרפיה של הדמות לכל אחת יש אטריבוט (סימן זיהוי) אחד או יותר: תנוחה מסוימת או חפץ נלווה. האטריבוטים נקבעו על פי תכונות הדמות, האירועים בחייה ובתפקידיה; הם מאפיינים אותה, את רקעה התרבותי ואת הקשרה ההיסטורי, ומאפשרים לזהותה באופן מידי. נראה, שהאמנים הכירו סימני הזיהוי האלו,⁷ ושיבצום ביצירותיהם, כך יכול הציבור הרחב (שעל פי רוב אינו יודע קרוא וכתוב) 'לקרוא' את הציור או את הפיסול ולהבינם. הכרת הדמויות ותולדותיהן אפשרה את זיהוייה בין אם היא מצוירת או מפוסלת. באמנות היהודית לדורותיה הרפרטואר של אופני הייצוג האמנותיים של האיקונוגרפיה של הדמות עשיר ומגוון מאוד. לצורך ההמחשה תוצג דוגמה מכל אחת מהתקופות שנדונו לעיל. **ימי בית ראשון** – בכונתילת עג'רוד (חורבת תימן), נמצא ציור קיר (פרסקו) על גבי אומנת הכניסה למבנה A; המכיל דמות אדם היושב על כס ובידו פרח לוטוס (אורנן, תשע"ו, איורים 54–55; Beck, 1982). על פי השוואה בין איקונוגרפית ציור זה לבין מספר ציורי מלכים במזרח הקדום ניתן לראות כי שני האטריבוטים, הכס ופרח הלוטוס, מופיעים גם בתיאורים החזותיים של המלכים במזרח הקדום ואופייניים להם (Ziffer, 2013); לפיכך ניתן לשער שהדמות מכונתילת עג'רוד היא שלאחד ממלכי ישראל, כנראה יואש, שהאתר מתוארך לימיו.



מטבע 'הד' מתקופת שלטון פרס עם דמות אדם במרכבה כנראה מחזון המרכבה של יחזקאל



ציור קיר מכונתילת עג'רוד, אדם יושב על כס המלכות ואוחז בידו בפרח לוטוס

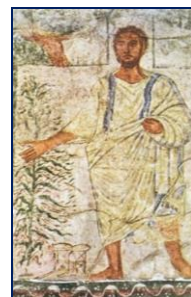
⁶ יש הגדרות רבות ורחבות לתחום הנרחב המכונה "איקונוגרפיה", ראו מאמרי יסוד בתחום: פנופסקי (1976); Panofski (1972); מישורי (2000, 51–104; 2003, 6–13)
⁷ כך למשל, האיקונוגרפיה הנוצרית כוללת מילון חזותי של סמלים, המציינים אישים ומאורעות שונים מכתבי הקודש ומהמסורת הנוצרית הקדומה. ראו: זיו (2015).

ימי בית שני – על גבי מטבע דרכמה מצוירת דמות אדם ומופיע השם 'יהד' (פחות יהודה), תאריכה – ימי שלטון פרס. הסצנה מתארת דמות אדם בעלת כנפיים היושבת על גלגל. כינוייה במחקר: "האדם (או האל) במרכבה"; לסצנה אין מקבילות באמנות העתיקה. נעשו מספר ניסיונות לפרש, יש הסבורים שהדמות מייצגת את האל ההלניסטי זאוס, ויש הסבורים שמדובר בדימוי המקראי של חזון המרכבה שבספר יחזקאל (פרק א; ראו משורר, 1997: 11–12). על פי ניתוחה האיקונוגרפי ניתן להסיק, שאמנם היא זרה לאמנות ההלניסטית, אך האטריבוט של הגלגל מציין את ההקבלה הספרותית-מקראית, המתארת את חזון המרכבה של יחזקאל.

תקופת המשנה והתלמוד – בבית הכנסת בדורה אירופוס ישנם מספר ציורי קיר ובהם דמויות אדם. כך במרכז הקיר המערבי, מעל גומחת ארון הקודש, מצוירות ארבע דמויות אדם בארבעה פגלים (סוקניק, תש"ז, מ-מא). בהתבוננות בפרטי הציורים, ובמיוחד באטריבוטים שלהם, ניתן לזהות את הדמויות כשל אברהם, משה ועזרא הסופר; הדמות המצוירת בצד ימין למעלה, מתארת אדם צעיר עטור זקן קצר ועטוף במעיל ששוליו מקופלים. לציור זה התווספו שני אטריבוטים המאפשרים את זיהויה: בצד שמאל נראים שתי נעליים ולידם שיח. לפיכך נראה שהדמות היא משה העומד יחדף בהר האלוהים ("של נעליך מעל רגליך" שמות ג, ה) והשיח הוא הסנה הבווער (שמות ג, ב; ראו גם שפרבר, תשס"ו). ראוי לציין כי סצנה זאת הופיעה מספר פעמים גם באמנות הנוצרית הקדומה, בפרשנות שונה במקצת (שם).



מחזור לייפציג: יד ה' מצילה את אברהם מכבשן האש (בצד ימין)



דורה אירופוס: משה עומד לפני הסנה הבווער

ימי הביניים – כתבי היד העבריים המצוירים שאבו את השראתם מהמקרא ובחרו אירועים ואישים מרכזיים לנושאי רעיונותיהם. נוסף לסיפורי המקרא השתמשו הציירים גם בסיפורי האגדה המבוססים על פירושים מדרשיים לתנ"ך. בשלושה כתבי יד עבריים מופיעים ציורים המתארים את הסיפור המדרשי, שלפיו אברהם מושלך לכבשן האש על ידי נמרוד מלך אור כשדים, וניצל בידי ה' או מלאך ה' (בראשית רבא לח, י"ג; פסחים ק"ח, ע"א).

במחזור לייפציג (דרום גרמניה, 1320 בערך), בתפילת מנחה ליום כיפור, מופיע ציור בצדו הימני מופיעה יד ה' המצילה את אברהם מכבשן האש, ובצד שמאל – אברהם והרן עומדים מאחורי אביהם תרח. על ראש האב כתר מלכות, לכתפיו גלימה, והוא ניצב לפני נמרוד, מלך אור כשדים, היושב על כס מלכותו. דמותו השרופה של הרן, שלא ניצל מהכבשן, שוכבת לרגלי תרח (טוהר, 2010: 9–17). שני אטריבוטים בצד ימין של הציור, מזהים את אברהם על פי המדרש, כבשן האש ויד ה'. ראוי לציין כי אפיזודה זאת מתוארת בצורה שונה במקצת גם בשני כתבי יד עבריים מצוירים אחרים: בהגדת ברצלונה ובהגדת הזהב, שניהם מספרד מהמאה הארבע עשרה לספירה (נרקיס, 1992: 21 ואיורים 6,7).

סיכום

בסקירה זו של ממצאי האמנות היהודית הפיגורטיבית הקדומה, ניכר בבירור כי האיסור המקראי, "לא תעשה לך פסל או תמונה", אינו מתייחס כלל לאלפי הדמויות המופיעות ביצירות האמנות היהודית לדורותיה מימי בית ראשון ועד לסוף ימי הביניים. יתרה מזאת, ציורי הדמויות הרבים מראים בבירור, שבעת העתיקה האמנות הפיגורטיבית היהודית הייתה מפותחת אצל היהודים, ולאמנים לא הייתה כל מניעה לצייר דמויות אדם וחיה. דומה שיחסם הסובלני של החכמים (מהעת העתיקה ועד התנאים והאמוראים, ומאוחר יותר הרבנים) בפירוש לדיבר השני, היה בהדגשת הסיפא של הדיבר: "ולא תעבדם".

ראוי לציין במיוחד את ציורי הדמויות בתקופת המשנה והתלמוד, המהווים את אחד משיאי החשובים של האמנות היהודית בכללה. בפעם הראשונה משולבים ציורי הדמויות באמנות הנרטיבית והסימבולית, כאשר מסכת הציורים בבתי הכנסת הקדומים (במיוחד בדורה אירופוס) שואבת מקורותיה מסיפורי התנ"ך ומעולם המדרש, ומהווה שלמות אמנותית אחת. ציורי הדמויות מדגישים את קיומה של אמנות יהודית קדומה מפותחת ואת חופש היצירה שניתן לאמנים היהודים, על ידי הנהגות חזקות ובטוחות בעצמן (ראו את הסברו של לוי, תשע"ה לתופעה זו). מהבחינה האמנותית אפשר לראות את יצירות האמנות היהודיות, במיוחד אלו שמתקופת המשנה והתלמוד, כמקור ההשפעה העיקרי על האמנות הביזנטית מצד אחד, ומצד שני על האמנות הנוצרית הקדומה.

כל זאת בניגוד גמור להנחות שרווחו בעבר במחקר, והשתרשו גם בקרב הציבור הרחב, כי האמנות היהודית לא הייתה מפותחת, והאמנים היהודיים נמנעו מלצייר דמויות של אדם וחיה.

מקורות

- אביגד, נ' (תשל"ב). בית שערים ג, החפירות הארכיאולוגיות בשנים תשי"ג-תשי"ח. ירושלים: החברה לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה ומוסד ביאליק.
- אביגד, נ' (תשל"ד). בית השן אשר בנה אחאב. בתוך: י' אבירם (עורך). ארץ שומרון (עמ' 75-85). ירושלים: החברה לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה.
- אביגד, נ' (1980). העיר העליונה של ירושלים. ירושלים: שקמונה.
- אוסישקין, ד' (תשל"ו). קנקני 'למלך' וחפירות לכיש. קדמוניות, כתב עת לעתיקות ארץ ישראל וארצות המקרא 34-35, עמ' 63-68.
- אורנן, ט' (תשע"ו). הציורים מכנתילת עג'רוד. בתוך: ש' אחיטוב, וא' אשל (עורכים). לה' תימן ולאשרתו – הכתובות והציורים מכנתילת עג'רוד (חורבת תימן) בסיני (44-68) ירושלים: יד בן צבי.
- אילן, צ' (1991). בתי כנסת קדומים בארץ ישראל. תל אביב: משרד הביטחון.
- בק, פ' (1990). כני הפולחן מתענך: לבירור המסגרת האיקונוגרפית של כני הפולחן שנתגלו בארץ בתקופת הברזל א'. בתוך: נאמן, נ' ופינקלשטיין, י' (עורכים). מנוודות למלוכה: היבטים ארכיאולוגיים והיסטוריים על ראשית ישראל (417-446). ירושלים: יד בן צבי והחברה לחקירות ארץ ישראל ועתיקותיה.
- בר-אילן, מ' (תשנ"ד). יצורים דמיוניים באגדה היהודית העתיקה. מחניים ז, 104-113.
- ברלינר, ר' (1994). מה לדניאל ולאריות בתוך ספין המקדש בבית הכנסת העתיק שבנערן. בתוך: ארליך, ז' ואשל, י' (עורכים). מחקרי יהודה ושומרון ג, 213-220.

- ברסלבי, י' (תשכ"ח). סמלים ודמויות מיתולוגיות בבתי הכנסת הקדומים בגליל. בתוך: הירשברג, ח"ז אברים, י' (עורכים). **כל ארץ נפתלי** (106–129). ירושלים: החברה לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה. ברקאי, ג' (תשנ"ב). קבוצת ידיות קנקנים עם טביעות חותם למלך מיהודה. **ארץ ישראל מחקרים בידיעת הארץ ועתיקותיה** כג, 113–127.
- ברושי, מ' (תשל"ב). החפירות בבית כייפא בהר ציון. **קדמוניות כתב עת לעתיקות ארץ ישראל וארצות המקרא** ה, 106–107.
- ברש, מ' (תשל"א). דוד המלך ברצפת פסיפס בעזה: עיון באיקונוגרפיה. **ארץ ישראל מחקרים בידיעת הארץ ועתיקותיה** י, 94–99 ולוחות נא – נב.
- גבעון, ש' (2014). **דימויים וסמלים חזותיים בחותמות העבריים מימי בית ראשון**. תל אביב: ספרי צמרת. גוטהולד, ז' (תשכ"ז). יחס חכמינו למיתולוגיה היוונית. **מחניים** קיב, 43–51.
- גרינולד, א' (תשנ"ט). לבעיית הכיתות בימי בית שני. **קתדרה** 92, 177–184.
- וייס, ז', ונצר, א' (1996). **הבטחה וגאולה פסיפס בית הכנסת מציפורי**. ירושלים: מוזיאון ישראל. זיו, א' (2015). **הצופן הנוצרי באמנות**. אור יהודה: כנרת זמורה ביתן.
- חבס, ל' (תשנ"ה). דמות האדם והחיה באמנות היהודית העתיקה. **מחניים** 10, 14–29.
- חכלילי, ר' (תשמ"ז). לבעיית האסכולה של עושי הפסיפסים בעזה. **ארץ ישראל מחקרים בידיעת הארץ** יט, 46–58.
- 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.
- טוהר, ו' (2010). **אברהם בכבשן האש: מרד בעולם הפגאני**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- טלגם, ר' (2004). הערות על השיח היהודי-נוצרי בפסיפס בית הכנסת בציפורי. בתוך: אשל, י', נצר א' ועמית, ד' וקאסוטו ד' (עורכים). **ועשו לי מקדש מעט בתי כנסת מימי קדם ועד ימינו**. (77–86) ירושלים: מאגנס.
- יובל-חכם, נ' (תשס"ז). כנשר יעיר קינו, למשמעות של מוטיב הנשר בבתי הכנסת הקדומים בגלילי ובגולן. **קתדרה** 124, 65–80.
- יובל-חכם, נ' (2011). התפיסה האיכונוקלסטית באמנות היהודית בשלהי העת העתיקה. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית ירושלים.
- יובל-חכם, נ' (תשע"ז). דניאל בגוב האריות גלגולו של סמל באמנות היהודית העתיקה. בתוך: י"י טובי, ש' גליק, ר' לויין מלמד (עורכים) **יובלי אהבה קובץ זיכרון ליובל הימן הי"ד** (עמ' 41–54). ירושלים: הוצאת המשפחה.
- יהלום-מאק, נ' (תשע"ח). תל אבל בית מעכה, 'עיר ואם' באצבע הגליל. **קדמוניות, כתב עת לעתיקות ארץ ישראל וארצות המקרא**, 155, עמ' 18–31.
- יעקובי, ר' (תשנ"ג). דמות האדם היהודי באמנות העתיקה למן המאה הי"ב ועד המאה הג' לסה"נ. **קדמוניות, כתב עת לעתיקות ארץ ישראל וארצות המקרא** 99–100: עמ' 116–121.
- כהן, מ' (1974). האמנות היהודית בימי בית שני. בתוך: ססיל-רות, ב' ונרקיס, ב' (עורכים) **האמנות היהודית**. רמת גן: מסדה.
- לויין, י' (תשע"ה). מדוע פרחו אמנות יהודית דווקא בשלהי העת העתיקה? **ארץ ישראל מחקרים בידיעת הארץ ל**, 221–235.
- מאגנס, ג', קיסילביץ, ש', גריי, מ', מיזי, ד', בוסתן ר' (2018). סיפורי המקרא ברצפת הפסיפס של בית הכנסת בחוקוק: דו"ח ביניים לעונות 2011–2017. **קדמוניות** 56, 66–83.

- מזר, ב' (תשי"ח). **בית שערים א', פרשת החפירות בשנות תרצ"ו-ת"ש**. ירושלים: החברה לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה ומוסד ביאליק.
- מישורי, א' (2000). **תולדות האמנות: מבוא כללי**, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- מישורי, א' (2003). **שורו הביטו וראו איקונות וסמלים חזותיים ציוניים באמנות הישראלית**. תל אביב: עם עובד.
- משורר, י' (1997). **אוצר מטבעות היהודים מימי שלטון פרס ועד מרד בר כוכבא**. ירושלים: יד בן צבי.
- נוה, י' (תשל"ח). **על פסיפס ואבן הכתובות הארמיות והעבריות מבתי הכנסת העתיקים**. ירושלים: ספריית מעריב.
- נצר, א' (תש"ס). **ארמונות החשמונאים והורדוס הגדול**. ירושלים: יד בן צבי.
- נרקיס, ב' (1992). **כתבי יד עבריים מצוריים**. ירושלים: כתר.
- סוקניק, א"ל (תש"ז). **בית הכנסת של דורה אירופוס וצוריו**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- סטון, נ' (תשמ"ח). **הערות לעניין רצפת הפסיפס משלאל (עין הבשור) ובית המלאכה לפסיפסים באזור עזה**. בתוך: ד' יעקבי וי' צפירי (עורכים). **יהודים, שומרונים ונוצרים בארץ ישראל הביזנטית (עמ' 207-214)**. ירושלים: יד בן צבי.
- ססיל-רות, ב' ונרקיס, ב' (1996). **האומנות היהודית**. רמת גן: מסדה.
- עמית, ד' (תשנ"ד). **איקונוקלזם בבתי-כנסת קדומים בארץ ישראל**. **דברי הקונגרס העולמי למדעי היהדות**, 11, עמ' 9-16.
- פוסק, א' (תשמ"ו). **העקידה של בית אלפא ובעיית הפרספקטיבה באמנות היהודית העתיקה**. **רימונים**, 2, 31-22.
- פישוף, א' (תש"א). **חתום בכוכבים דימוי וסמל בגלגל המזלות**. ירושלים: מוזיאון ישראל.
- פנופסקי, א' (1976). **איקונוגרפיה ואיקונולוגיה – הקדמה**. בתוך: ז' עמישי-מייזליש (עורכת), **מבוא כללי לתולדות האמנות**. ירושלים: אקדמון.
- פרידמן, מ' (תשנ"ה). **העיטור והאיור בכתבי היד היהודיים**. **מחניים**, א, 138-146.
- פרסטר, ג' (תשמ"ח). **נושאים אלגוריים וסמליים בעלי משמעות נוצרית בעיטורי רצפות הפסיפס של בתי-כנסת במאה השישית בארץ-ישראל**. בתוך: ד' יעקבי וי' צפירי (עורכים). **יהודים, שומרונים ונוצרים בארץ ישראל הביזנטית (עמ' 198-206)**. ירושלים: יד בן צבי.
- צבר, ש' (תשנ"ו). **דוד המלך בראי האמנות היהודית**. בתוך: י' זקוביץ (עורך), **דוד מרועה למשיח (עמ' 201-223)**. ירושלים: יד בן צבי.
- 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.
- קליין, ש' (תרצ"ג-תרצ"ד). **אימתי התחילו לצייר על פסיפס בארץ ישראל**. **ידיעות בחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה**, א², 15-17.
- קראוטהיימר, ר' (תשנ"ד). **בתי כנסת בימי הביניים**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- רוזנטל, א' (2005). **האמנות בהלכה בשלהי בית שני**. בתוך: י' זוסמן, וד' רוזנטל, (עורכים). **מחקרי תלמוד ג**, כרך ב (עמ' 754-790). ירושלים: מאגנס.
- רוט-גרסון, ל' (תשמ"ז). **הכתובות היווניות מבתי הכנסת בארץ ישראל**. ירושלים: יד בן צבי.
- רייס, י' (תשס"א). **גלגל המזלות בבתי הכנסת לאור הלכות עבודה זרה**. בתוך: **על דרך אבות: קובץ מאמרים בנושאי תורה וחינוך (עמ' 535-550)**. אלון שבות: תבונות.
- שבתאי, אהרון. **המיתולוגיה היוונית**. תל אביב: מפה, 2000.

שוורץ, ד' (תשס"ח). (מהדיר). פלאוויוס יוסף (יוסף בן מתתיהו) חיי יוסף. ירושלים: יד בן צבי.
שפיגל, י"ש (תשנ"ה). ציורים ותמונות בבית הקברות – היבטים הלכתיים. מחניים סו, 86–99.
שפרבר, ד' (תשס"ו). נעליו של משה לצד הסנה בוער. בתוך: תימורה, קובץ מאמרים באמנות יהודית. 1, 81–86.

- Aharoni, Y. (1962). *Excavations at Ramat Rachel: Seasons 1959-1950*: Rome.
- Ariel, D.T. and Shoam, Y. (2000). Locally Stamped Handles and Associated Body Fragments of Perasian and Hellenistic Periods. in: Ariel, D.t. (Ed.). *Excavations at the City of David 1978–1985*. Jerusalem: Qedem 41, 137–171.
- Avi-Yonah, M., (1961). *Oriental Art in Roman Palestine*. Roma
- Beck, P., (1982). *The Drawings of Horvat Teiman (Kuntikat Ajrud)*. Tel Aviv, 9, 3–68.
- Crowfoot, J.W. and Crowfoot, G.M. (1938). *Samaria-Sebaste 2. Early Ivories from Samaria*. London.
- Bleiberg, E. (2010). Tree of Paradise: Jewish Mosaics from the Roman Empire. *Catalogue of the Brooklyn Museum*. New York: Brooklyn Museum.
- Crowfoot, J.W., Crowfoot, G.M. & Kenyon, K.M. (1957). *Samaria Sebaste III: The Objects*. London.
- Dever, W. G. (2005). *Did God have a wife? archaeology and folk religion in ancient Israel*. Wm. B. Eerdmans Publishing.
- Goodenough, E. R. (1953). *Jewish Symbols in the Greco-Roman Period: Pagan symbols in Judaism* (Vol. 37). Pantheon Books.
- Hachlili, R. (1988). *Ancient Jewish Art and Archaeology in the Land of Israel*. Leiden: E.J. Brill.
- Kleter, R. (1966). *The Judaen Pillar-Figurines and the Archaeology of Asherah*. Oxford.
- Kraeling, C.H. (1979). The Synagogue: The Excavations at Dura-Europos, *Final Report VIII*. New York.
- Leibner, U. (2018). *Khirbet Wadi Hamam: A Roman-Period Village and Synagogue in the Lower Galilee*, Qedem Reports 13, III–660.
- Leon, H. L. (1995). *The Jews of Ancient Rome. Update Edition*. Philadelphia: Hendrickson.
- Magness, J. (2013). Samson in the Synagogue, *Biblical Archaeology Review* 39.1. pp. 32–39, 66–67.
- Magness, J. (2018) Et.al. The Hoquq Excavation Project: 2014–2017 Interim Report. *Bulletin of the American School of Oriental Research* 390, pp. 61–131.
- Rutgers, L. V. (1995). *The Jews in Late Ancient Rome. Evidence of Cultural Interaction in the Diaspora*. Leiden.
- Ziffer, I. (2013). Portraits of Ancient Israelite Kings? *Biblical Archaeologist Review* 39/5 pp. 41–51.

הארכיטקטורה באומנות

רות דורות

במאמר זה ננתח את חשיבותם ותרומתם של מבנים ארכיטקטוניים במבחר ציורים מאת אומנים שונים בתקופות נבחרות ובסגנונות ציור מגוונים. בתחילת המאה ה-15 חל שינוי בהנחה המקובלת, שהארכיטקטורה היא משנית ומשועבדת לדמויות. בציורים רבים היא משמשת רקע נלווה, בעוד שבאחרים הופך הרקע האחורי לקדמי; הארכיטקטורה הופכת למרכזית ולנקודת המוצא שממנה מתוכנן הציור, והמבנים משמשים כתשתיות המכתיבות את פריסת היצירה וכיוונה כמפתח להבנת הציור. במאמר יידונו שלוש קטגוריות של מבנים המופיעים בציור: א. מבנים קיימים ומוכרים. ב. מבנים שהם פרי דמיונו ומכחולו של הצייר, הניתנים פוטנציאלית למימוש. ג. מבנים דמיוניים שאין ניתן לבנותם.¹

מבוא

ארכיטקטורה העוסקת ברוח ובחומר "היא אומנות נעלה, 'אם האומנויות'", כדברי ארנסט גומבריך (Ernst Gombrich, 1909–2001); "מכל האומנויות הפלסטיות [...] היא 'אב וראשון' המבשרת את ביאת חברותיה לעולם", כדברי מרטין בובר (Martin Buber, 1878–1965); "היא הדרגה הגבוהה ביותר של האומנות", כדברי מיכלאנג'לו די לודוביצי'ו בונרוטי סימוני (Michelangelo di Lodovico Buonarroti Simoni, 1475–1564); "היא דיסציפלינה נעלה, החייבת לכבד ולהאציל את החיים הציבוריים, לשמר את טוהר החומרים בהם היא משתמשת, ולשמש כמקור העוצמה והחידוש עבור החברה שמייצרת אותה", כדברי ג'ון רסקין (John Ruskin, 1819–1900), שהוסיף: "גדולת הארכיטקטורה, ככל אומנות מצוינת, היא זו שאינה חוזרת על עצמה שוב ושוב, במלים, בצבעים או באבנים" (Ruskin, 1960). ארכיטקט אינו "טכנאי", הפותר בעיות תפקודיות ועונה לצרכיו של הלקוח בלבד, אלא אומן היוצר, תחת אילוצים, נתונים כמו גודל השטח וגובה התקציב, בדומה לצייר, לפסל או לכוריאוגרף. העובדה שהיצירה הארכיטקטונית היא שימושית אינה מפחיתה מערכה. עד סוף המאה ה-19 הייתה הארכיטקטורה חלק אינטגרלי מהאומנות. ברנסנס למשל, "זרמו" האומנות והארכיטקטורה יחד, כמעט ללא חלוקה רשמית, במיוחד בשל העובדה

¹ עריכת המאמר ותרגום המובאות: נילי לאופרט.

שבאותה תקופה לא היו שוליות לארכיטקטורה. במודרניזם, לעומת זאת התפתחה הארכיטקטורה כתחום עצמאי, בין היתר בשל התפתחות הטכנולוגיה וההיבטים השימושיים. לאורך התקופות כולן עולים שיתופי פעולה ויחסי גומלין בין הארכיטקטורה לבין הציור, הפיסול, המוזיקה והריקוד; אך טבעי, שהארכיטקטורה תמצא מקומה באומנות הציור כרקע או כלווי לסצנה המתוארת, או כישות מרכזית.

אחת הדוגמאות הארכיטקטוניות הנודעות בקשרים הבין-תחומיים היא זו שביוון העתיקה, בצדו הצפוני של האקרופוליס, במרפסת בולטת, בצדו הדרומי של מקדש הארכתיאון (Erechtheion 406–421), ששם החליפו ששה פסלי נשים – ה"קריתידות" – את העמודים כתמיכה ארכיטקטונית, ונשאו עליהן את המבנה.

ג'וטו די בונדונה האיטלקי (Francesco di Giotto di Bondone, 1276–1337) היה האומן הראשון, שהיה גם ארכיטקט, ולו מיוחס תכנון הקמפנילה של הדואומו בפירנצה. מאז העת העתיקה הציג בציוריו ארכיטקטורה מפורטת ביותר – מבנים, גם אם היו דמיוניים, בתפקיד בעל משמעות מרכזית, כשהנושא ההיסטורי והדתי, גם אם הופיע בחזית, הווה תירוץ בלבד. תופעה זו יצרה מוסכמה תקופתית בציור האיטלקי, שהמשיכה עד המאה ה-16.

מימי הארכיטקט פיליפו ברונלסקי (Filippo Brunelleschi, 1377–1446), עם גילוי חוקי הפרספקטיבה, החלה החתירה להפיכת (rendering) הדו-ממדי לתלת-ממדי לצורך המחשת וחקוי המציאות; מכאן הפכה הארכיטקטורה לאורחת רצויה בציורים הדו-ממדיים.

הארכיטקט, שהיה גם צייר הארכיטקטורה החשוב הראשון, הוא ההולנדי האנס ורדמן דה וריז (Hans Vredeman de Vries, 1527–1607). מכאן ואילך הפכו ציורים, שבהם שולבה ארכיטקטורה פנימית או חיצונית, לז'אנר עצמאי בפלנדריה ובהולנד, שם הגיע הנושא לשיא.

את שיתוף הפעולה בין הארכיטקטורה לתיאטרון, לציור ולפיסול במאה ה-17 ניתן לראות בדוגמא הבארוקית בפסלו הרב-תחומי של ג'ובאני לורנצו ברניני (Gian Lorenzo Bernini, 1598–1680), צייר, פסל וארכיטקט – האקסטזה של סנטה תרזה (The Ecstasy of Saint Teresa, 1647–1652) בקפלה קורנרו ברומא, שאותה תכנן ברניני, שבה מיקם את המפגש הייחודי בין סנטה תרזה, המצויה בינות לעננים, לבין המלאך בעל חץ הזהב שפילח את לבה, כשעל פיסת התקרה שממעל הוסיף ציור בנושא שמימי. בחזיון הנזירה העוצמתי מלא הלהט שילב בין תענוג רוחני לחושני, בין הגוף לנפש ובין שמים לארץ.

סבסטיאנו סרליו (Sebastiano Serlio, 1475–1554), אומן, אדריכל, צייר ותיאורטיקן איטלקי, נודע כמי שהביא את עקרונות הארכיטקטורה הרומית העתיקה לצרפת, והיה הראשון שבנה תפאורות קבועות לתיאטרון ששמשו כתבנית לטרגדיה, לקומדיה ולסאטירה.

במאה ה-19 בלט הקשר בין האר-נובו, שמקורו בציורי ויליאם מוריס האנגלי (William Morris, 1834–1896) לבין הארכיטקטורה, שהעתיקה את הצורות הקישוטיות המעוגלות, שמקורן בעולם הצומח, אל המבנים הסולידיים.

בעידן המודרני, על אף היות הארכיטקטורה תחום עצמאי – ענף מתוך ענפי האומנות – גברה הנטייה ליצירת יחסי גומלין בינה לבין אומנויות בינתחומיות, כגון: סגנון ה"דה סטיל" (De Stijl) – אומנות מופשטת, גיאומטרית ואלמנטרית במרכיביה; הוא רווח בהולנד בתחילת המאה ה-20; ציירים, פסלים, מעצבים וארכיטקטים, שהותירו מאחוריהם את הגישות

האומנותיות המקובלות, ובעיקר את אלו האישיות, את ההבעה הריאליסטית, האימפרסיוניסטית או האקספרסיוניסטית, ודגלו באומנות אוניברסאלית. פיט מונדריאן (Piet Mondrian, 1892–1944). צייר ניאו פלסטי, אחד ממייסדי ה"דה-סטיל" עסק בציור ארכיטקטוני, המבוסס על מבנה וחלל, איזון ושיווי משקל. בסגנונו האחרון הגדיל לעשות כשתיאר את העיר ניו יורק בעזרת סכימה ציורית ארכיטקטונית בציור ברודווי בוגי ווגי (Broadway Boogie Woogie, 1943).

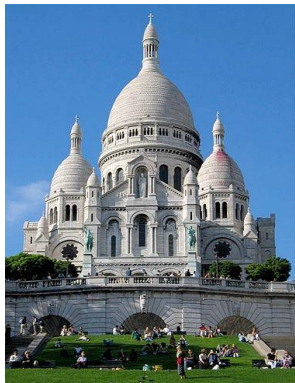
דוגמא קיצונית להשפעת הציור על הארכיטקטורה הוא בית שרודר 1924, שנבנה על ידי הארכיטקט חריט תומאס ריטפלד (Gerard Thomas Rietveld, 1888–1964), שהפקיע את המבנה מכל היבט פונקציונלי, ובהשפעת אומנותו של מונדריאן שיעברו לשאלת הרלוונטיות של הקשר בין אומנות לארכיטקטורה.

הקונסטרוקטיביסט נחום גאבו (Naum Gabo, 1890–1997) ביסס את פסליו על מבניות ועל סוגי מבנה מתוך התייחסות לחלל כמרכיב מרכזי לפיסול, דוגמת פסלו בחזית חנות הכלבו ב'ז'נקורף (Bijenkorf Building, 1954–1957) ברוטרדם.

דניאל בורן (Daniel Buren, 1938) הצרפתי בנה חללים ציוריים פנימיים וסביבות אורבניות באמצעות פסים בצבעים שונים, ההופכים לקיר בתוך מוזיאון או לחלק של העיר דוגמת "פאליי רויאל" ("Palais Royale") בפריז.

תרומתה של הארכיטקטורה המצוירת – מעבר להרחבת החוויה האומנותית, הידע וההבנה – היא קיבוע הסצנה המצוירת במקום ובזמן, המוסיפים לה מונומנטליות, רצינות וחשיבות בשלב ציור של מבנים מציאותיים או דמיוניים, שיכולים היו להיבנות. המבנים מסייעים בהבנת הפרופורציות בין חלקי הציור השונים. שורש ההבדל בין ארכיטקטורה לציור נעוץ בדרך שבה אנו חווים את החלל. הארכיטקטורה מציעה אינטראקציה מידית עם החלל הפיזי התלת-ממדי, בעוד זה שבציור שטוח ומקבל עומק בעזרת הפרספקטיבה הקווית, היוצרת חיקוי אשלייתי של המציאות; הצייר מוקסם מהחלל הפיזי, ולמען המימוזיס מנסה תמיד להתעלות מעבר לגבולות המדיום – בד הציור – על מנת ללכוד את הנמצא מעבר לשטיחותו; חלל תפישתי הופך לוויזואלי. יסודות ארכיטקטוניים, כגון קשתות, דלתות, ספים, מדרגות, שכחים בעיקר בציורים הדתיים, ותפקידם לעתים סמלי: מעבר בין חלל של חול לזה של קודש וההפך. לאמור, מאז הרנסנס תפקידה המרכזי של הארכיטקטורה בציור הוא ליצור חלל תלת-ממדי האמור להחליף את שטיחות הציור הדו-ממדי בעזרת חוקי הפרספקטיבה.

מבנים קיימים ומוכרים



ג'ורג' בראק: בזיליקת הלב הקדוש פאבלו פיקאסו: בזיליקת הלב הקדוש בזיליקת הלב הקדוש

בזיליקת "הלב הקדוש", ובשמה הצרפתי "סַ קְרֵה קֵר" (La Basilique du Sacré-Cœur), היא מבנה קתולי רומאי בפריז, הממוקם על פסגת גבעה ברובע מונמארטר, החולשת על הסביבה כלה. אבן הפינה הוצבה ב-1875 והבניה הסתיימה ב-1919, בין היתר על מנת לכבד ולהוקיר את זכרם של מספר רב של אזרחים צרפתיים, שאיבדו את חייהם במלחמת צרפת פרוסיה ב-1870. היא בנויה בצורת צלב יווני, ומקושטת בארבע כיפות כשהמרכזית, 83 מטרים גובהה, עולה מעבר לכיפת צריח, ועומדת על סדרת עמודים. הכנסייה בולטת בלובנה הבוהק, ככיפתה המרכזית ובשתי התוספות משני צדיה.

ההשראה לסגנון האקלקטי שלה שאובה מן הארכיטקטורה הרומית, הביזנטית ובמיוחד מקתדרלת סן-פרון דה פריגו (Saint-Front de Périgueux). המראה המיוחד, הגובה, המבנה הגדול והמרשים בראש גרם המדרגות המונומנטלי הפכו את הכנסייה לאובייקט אהוב ומצויר על ידי ציירים שונים. על אף גישות הציור המרובות, לרוב מתקבל מעין "דווח" צילומי של הכנסייה בציור. בניגוד לאלה ולסגנון הבנייה במציאות, מתאר פיקאסו את הכנסייה, ובדומה לו גם חברו ג'ורג' בראק, בסגנון חדשני ניסיוני שפתחו השניים – הקוביזם האנליטי – המקדים את חברו הסינתטי (1913–1920), המכונה אף קובניזם קריסטלי, ומטרתו "לבנות" את העולם באמצעות טכניקת הקולאז'ים), כשמטרתם הייתה לקרוא תיגר על עליונות האומנות המימטית. לגבי המעבר מהאנליטי לסינתטי העיר פיקאסו: "יותר לא רצינו לשטות בעין. רצינו לשטות במוח" (de la Croix and Richard, 1996).

מטרת הקוביזם האנליטי (1907–1912), שבו הציורים מפורקים ופלטת הצבעים מוגבלת לחומים, אפורים, לבנים, שחורים ובז'ים, היא למקד את הצופה במשמעות העמוקה של הציור ללא הסחת דעת בשל הצבע. הצורות גיאומטריות והמחברים מורכבים, ופונים לתחום האינטלקטואלי. הקוביסטים נטו להראות חפצים יומיומיים כפי שהם נתפשים על ידי המוח ולא על ידי העין. ההתבוננות בחלקי החפץ השונים נעשית – סימולטנית – מכל הזוויות, כשהאובייקטים מפורקים למישורים שטוחים חופפים. העצמים התלת-ממדיים נתפשים בו-

זמנית מכל צדדיהם בחלל דו-ממדי. הנושא ממוקם במרכז שם נפגשים המישורים והזוויות ולשם נמשכת עין הצופה.

הקוביזם ביטל את תפישת החלל המסורתית עד איבוד נושא היצירה. הקוביסטים "נפצו" מישורים, העלימו חלל פרספקטיבי, דוגמת ציור הסקרה קר (Sacre Coeur) של ג'ורג בראק (Georges Braque, 1863-1928). שבירה זו של צורות וחלל בצרוף פלטה "חיוורת" יצרה עבודות מופשטות כמעט וקשות לפענוח. החלל התמונתי היה כמעט שטוח, זוויות ראייה ומקורות אור הוכפלו, נפחים היו שקופים תכופות והמראות שהתקבלו היו בלתי הגיוניים. הקוביזם, ככל שבעט במסורת, לא היה סגנון מופשט (סגנון שלו התנגד פיקאסו ושאר בעבודותיו לא היה דומיננטי), כי האמין שהאומן חייב להתחיל, ללא יוצא מן הכלל, מהמציאות.

בשל אזורים בלתי גמורים ואופי ציורי של מתווה נטו בתחילה החוקרים לחשוב כי הציור בזיליקת הלב הקדוש (Sacre Coeur, 1910) לפבלו פיקאסו (Pablo Picasso, 1881-1973) טרם הושלם. לפי המסורת הקוביסטית כמעט שאין קשר בין האובייקט המצויר לזה שבמציאות. פיקאסו ביצע טרנספורמציה במראה המקום. רק רמזים ככיפה המרכזית, החלונות ומעט אלמנטים נוספים, מסייעים לזיהוי המקום. הצייר מעביר את רוח הכנסייה ומונע מהצופה את המראה הצלומי. באמצעות הטרנספורמציה הוא מדגיש את חלקו המרכזי של המבנה ואת שליטתה של הכיפה על האלמנטים הפזורים תחתיה. באמצעות פרוק הצורות ומיקומן זו בצד זו, זו על גבי זו וזו תחת זו, כולל התמהילים הנוספים, ובאמצעות בניית הבזיליקה, פיסה אחר פיסה, משיג הצייר שתי מטרות: ראשית, הוא מדגיש את שליטת החזית המרכזית על אלה שתחתיה – שתי הכיפות הנוספות – ובכך יוצר הוא את ההיררכיה המבנית בציור, ומדגיש את ריבוי פניה של הכנסייה. שנית, האומן מצליח להעביר את האווירה המיוחדת העולה מתוך זוויות הראייה הרבות, אשר יוצרות אצל הצופה תחושה, שהוא כמו מציץ על המבנה מבעד לסמטאות הצרות והציוריות.

כך מציג פיקאסו בצורה משכנעת מבנה תלת-ממדי על משטח דו-ממדי. ציורו נראה כבלתי מושלם, שכן הוא "נבנה" פיסה אחר פיסה; הוא מתחיל בקווים היוצרים צורות מרובעות-קובייתיות, ומוסיף הצללות המקשות על פענוח הפרספקטיבה. גישתו אל האובייקט המצויר לא רק שהופכת את הארכיטקטורה המציאותית לעיקר הציור, אלא היא אף תורמת ערך מוסף למבנה. מורכבותו, ההיררכיה במחבר המבנה, "הצצת" הכנסייה מזוויות ראייה שונות – כל אלה הן תוצאת ביטול ההתייחסות המימטית-צלומית.



קלוד מונה: קתדרלת רואן



קתדרלת רואן

ב-1892–1894 צייר קלוד מונה את קתדרלת רואן בסדרה מרשימה של כ-40 ציורים, בשעות שונות של היום, בתנאי מזג אוויר מגוונים ובעונות המתחלפות – כל אלה בהשפעת שינויי האור והצל המרצדים על החזית המערבית של הקתדרלה. כדי להתגבר על היעדר מכוון של התוכן ועל הקלילות האימפרסיוניסטית, התחיל מונה לחזור על הנושא ברגעים שונים כדרך האימפרסיוניסטים, אולם הפעם על מנת ליצור שלמות מסך הרגעים המתוארים. בסדרת הקתדרלות, אפשר שהושפע מהניאו-גותיקה, שהייתה מקובלת באותה תקופה, ופנה אל המבנה הגותי הכבד, המהווה ניגוד טבעי לאימפרסיוניזם הקליל. היסטוריון האומנות רוברט הרברט (Robert L. Herbert, 1929) הצביע על העדר מאסה ומשקל בציורים הנמצאים בכל ארכיטקטורה גותית: "הסדרה הזו הוציאה את החומר והסירה את המאסה, וזאת דווקא בכדים אשר ניתן לחוש בנגיעה ב'חומריות' שבהם" (Robert, 1984, 167). כך הפך הצייר את הפסאדה לחסרת משקל, ל'מרחפת' נטולת כוח משיכה; למוטיב עטוף אור ואטמוספירה. בשלהי המאה ה-19 ותחילת ה-20 מסתמנת מגמה של האומן לשוב ולהתייחס אל נושאים אימפרסיוניסטים סימבוליים, דוגמת סדרת ערימות השחת, בתי הפרלמנט של לונדון, שושני המים ועוד. במרכזה של רואן, בירתו של חבל נורמנדי ועיר הולדתו של קלוד מונה, ממוקמת הקתדרלה הגותית המרשימה על גובהה הרם וקישוטיה התחרתיים. החלק המרכזי בה הוא הימי-ביניימי המקורי; משני צדיו צורפו, בתקופות מאוחרות יותר, שני מגדלים המרחיבים והופכים אותו לכבד וגושני. ציורו של מונה תופש בזווית מסוימת את החזית המערבית, ומכליל רק חלק קטן משני המגדלים הצדדיים. זאת כדי להתמקד בעיקר בחלק הגותי המקורי, כשזווית הראייה היא כלפי מעלה ושני הצדדים, הנחתכים בקצוות הציור, מרמזים על ההמשכיות המתרחשת מחוצה לו. בציור זה משמשת הקתדרלה כרקע לחקר האור המסייע לחקר הזמן. מונה המשיך את "משחקי" ההשתקפויות של האור, שבעקבותיהם משתנות הטקסטורות, כשניסיונות אלה

מקבלים משמעות סימבולית. המבנה הקבוע והכבד הוא בעל תוכן דתי ופילוסופי, אולם התלת-ממדיות במציאות הופכת קלילה, פיזית, רווית אווירת מסתורין וקדושה "באמצעות האור המשתנה תדיר" (Hall-Pelfrey, 1985,166). לאמור, הארכיטקטורה לובשת ופושטת צורה לפי "נפילת" האור על המבנה, כשהאופטי מנצח את הפיזי. כדברי האומן: "הכל משתנה, אפילו האבן. אולם על אף טשטוש המבנה כל מאפייני הזיהוי קיימים שם". (National Gallery of Art, 2013, 14). באמצעות המבנה הדגיש מונה את הזמן שאותו מודד אור השמש על חזיתו: "בדיוק מדעי, כמעט, 'דווח' על חליפת הזמן כפי שהיא נתפשת בתנועת האור על צורות חוזרות". לדידו, "מעניק האור לנושא הציור אופי שונה לחלוטין עם שינוי התנאים האטמוספיריים, ואותן השפעות אור היו חשובות לנושא עצמו. מונה רצה להדגים את חשיבות האור בזמן ובמקום נתונים" (Fred, 2015, 824).

מונה תרם למלכותיות הסדרה בכך שעל משטחי הברדים "הוסיף צבע על צבע, שכבה על גבי שכבה של משיכות מכחול עבות impasto בדומה לבנאים שבנו את הפסאדה עצמה" (Hayes, 1995, 155). מלכותיות זו היא חלק מהמשמעות הסמלית של הקתדרלה, שאותה ביקש הצייר להנציח. על אף ההיבט האימפרסיוניסטי, ביקש להתעלות על הרגעי ולהפכו לנוכחות אל-זמנית (חסרת זמן); "הוא ביקש ליצור מהות שנשארת – 'משך' (enduring) [...] לתפישתו של הנרי ברגסון – ורצה להיחשב כבעל מעמד, כאומן קונסטרוקטיבי סינתטי, יותר מצייר של תחושות" [...] בסדרה זו נטש מונה את המיידיות, עבור ציור נצחי המבוסס על המשכיות" (Klein, 1998, 155).

היסטוריון האומנות ג'ורג' ה' המילטון (George Heard Hamilton, 1910–2004) יישם את התיאוריות של ברגסון על הזמן (George, 1956, 6):

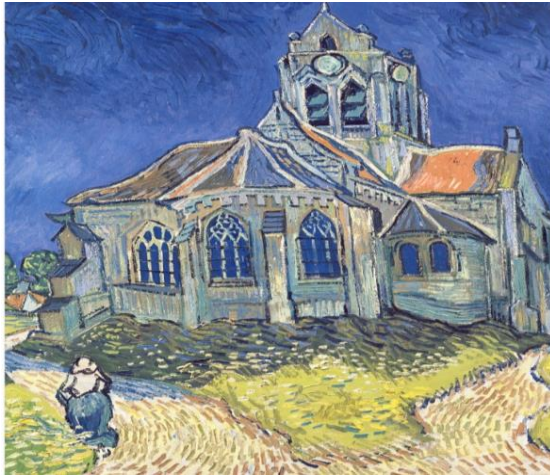
ברגסון החשיב את המציאות שנולדה כתהליך טמפורלי או היסטורי [...]. זמן זה הובן כהמשכיות ולא כרגעים נפרדים הבאים בזה אחר זה. בהמשכיות, המציאות מובנת כתהליך, כהתהוות מתמשכת. ההמשכיות אצל מונה – רצף הטמפורליות ברורה ויזואלית בשכבות הצבע, זו על זו, וכך הוא בונה באיטיות, במאמץ, בשיטתיות – את צורת הקתדרלה לתוך נוכחות חסרת זמן. החיתוך והפיזיקליות מדגישים את הנוכחות הנצחית של הפסאדה כסמל מרחף, מנצנץ מחוץ לפרטים ספציפיים של זמן ומקום. וכך בונה האומן את מחשבותיו החדשות באשר לזמן כהמשכיות על חזית המונומנט הגותי הבלתי משתנה

היסטוריון האומנות רוברט קנוט (Robert Knott, 1942–2010) הגיב להתייחסותו של מונה לזמן כזמניות מתמשכת ומתארכת בסדרה, ולשינוי שהיא היוותה עבור האומן. בהמשכותו אל הסימבוליזם אליבא דקנוט: "ציוריו ממיסים את הזמן והם תוצר אינדוידואלי של התנסויותיו הרוחניות" (Robert, 1993,171), ומוסיף על כך רונלד ברניאר (Bernier R. R., 1943–2002): "בסדרה זו השיג מונה את המקבילה הציורית של אפיונה הזמני של המציאות כהמשכיות ולא כמידיות, המשכיות זו משתרעת עד ליסודות הזיכרון ההיסטורי והנרטיב שניתן לקוראם על המונומנט הגותי עצמו" (Bernier, 2007, 14).

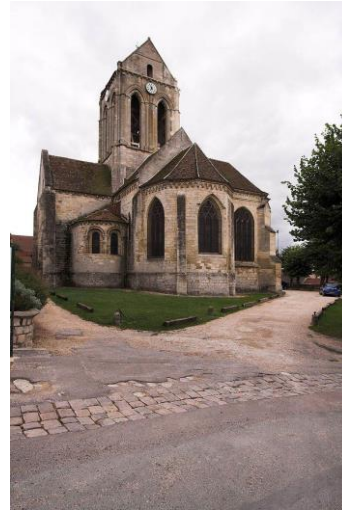
לדעת הצייר האימפרסיוניסטי, קמיל פיסארו (Camille Pissarro, 1830–1903), בשל זיקתו הדתית, בחר מונה לציירה כי: "יש להביט בסדרה זו, שניתקה אותו משורשיו

האימפרסיוניסטיים, כעל משהו פחות ברור מאשר 'דווח' מציאותי של שינוי האור על פסאדה מאבן. מונה אינו מצייר את הקתדרלה עצמה אלא את האופף אותה – אור, חלל, לחות ואווירה בינו ובין הפסאדה" (Pissaro, 1990, 18). בציורים אלה, הנעדרים פרספקטיבה, אין הבחנה בין רקע קדמי לאחורי; ההתמקדות היא בפסאדה המערבית בלבד, ללא קשר לזמן או מקום מסוימים, בניגוד לעבודותיו המוקדמות שבהן בזמן, שהיה מאפיין חיוני ומגדיר, הייתה התרשמות מידית: רגע ספציפי במקום ספציפי.

סדרת קתדרלות רואן היא פסגת מחשבותיו של האומן על זמן ציורי וקץ המידיות האימפרסיוניסטית. זהו רגע ההרס האימפרסיוניסטי. המוקד השתנה מזמני לנצחי. הדימויים הם מחוץ לזמן ולמקום מסוימים. ציוריו המידיים פינו מקומם לאומנות מתמשכת, המחזיקה מעמד ושתמשיך להיות רלוונטית, בדומה לזמן הקתדרלות, הרבה אחרי מותו. הזמן כאן, כמשנתו של ברגסון, הוא רצף המכיל עבר, הווה ועתיד יחדיו. אופי הקתדרלה תופש את מקום אופיו החולף של האימפרסיוניזם: "האבולוציה ממידיות לנצחיות היא לב הסדרה, ומכאן הוא הפך ליותר מצייר של תחושות בלבד" (Klein, 1998, 122).



וינסנט ואן גוך: כנסייה באובר



הכנסייה באובר

חייו הקצרים של וינסנט ואן גוך (Vincent van Gogh, 1853–1890) היו מלאי תהפוכות – עליות ובעיקר מורדות. אחר חיפוש עצמי בהולנד ומעבר לפריז הוא הגיע לאביניון, שם קיווה למצוא שלושה לפעוה בזכות האור וחום השמש. תקוותיו להקים מושבה אומנותית, שבה ימצא חברים למקצוע, התבררו. שיא אכזבתו התבטא בוויכוח ובמריבה עם חברו הקרוב, הצייר פול גוגן (Paul Gauguin, 1848–1903), שאותו העריך והעריך. אישיותיהם השונות באופן קיצוני גרמו לוואן גוך להתפרצות זעם בשל מצבו הנוירוטי, שבעטיו חווה טלטלות עזות במצב רוחו, מתקופות דיכאונות ועד לרגעי התעלות. הפרעה נפשית זו הביאה לאותה כריתת תנוך אוזנו ומיד לאחר מכן לציור הכנסייה.

הכנסייה בציור כנסייה באובר (Church at Auvers, 1890), נבנתה במאה ה-13 בסגנון הגותי המוקדם. הצייר פגש בה כששהה בחודש האחרון לחייו בכפר Auvers-sur-Oise, כשטופל על ידי חברו, ד"ר גאשה. הכנסייה המצוירת, היושבת בצל עצמה, מתוארת מצידה האחורי, ואפשר שזו הסיבה להיותה נטולת דלתות. עובדות אלה מצביעות על הניכור והניתוק שמשדרת זו בכלל וכלפיו בפרט. כבנו של כומר פרוטסטנטי, שהיה חשוף וקרוב לכנסייה, לדת, לתנ"ך וללימודי הקודש, נושא ציורו אינו מפתיע. בראשית חייו הבוגרים הוא עמד בפני משבר אמונה כשביקש להיות מטיף, וניסה כוחו בין כורי הפחם והאיכרים בבלגיה; אולם המשימה להקדיש חייו לכנסייה לא עלתה יפה. ראשית משום שאביו המטיף לא תמך בשאיפתו; שנית, על שום פיטוריו מהכנסייה האוונגליסטית, בטענה "שהלהט שאותו הפגין בעבודתו המסיונרית והתלהבות היתר לא תאמו את הדימוי המקובל".² מאז לא דרכה כף רגלו בכנסייה זו, ובשל התאבדותו סרבו לערוך לו בה תפילת אשכבה.

היסטוריונית האומנות קתלין פאווארס אריקסון (Kathleen Powers Erickson) דוחה את דעתם של הסבורים, שהעדר הדלתות בציורו מצביע על נטישתו את הדת, שכן לדעתה הדת הייתה הכוח המניע של חייו. לטענתה אמנם הכנסייה הפרוטסטנטית לא חידשה את חוזה משרתו עמה, אך "אותה מרירות הייתה התנגדותו לדת הממסדית המאורגנת ולא כלפי אלוהיו או כלפי האמונה ולבטח לא כלפי הרוחניות הנושבת מהציור. מציוריו ניתן להניח, שיצא למסע תגלית דתית והוביל לסינתזה של הדת והמודרנה באמצעות המיסטיקה" (Erickson, 1998, 171). הציור מחולק לשניים: חציו התחתון מואר ושמי, בצד צבעים כהים, בעוד העליון כהה וקודר (Van Gogh, V. 1890); במכתבו מיום 5.6.1890 לאחותו וילהלמינה פרט את משחקי האור בציורו זה). קווי המתאר של הכנסייה, מתפתלים ושואפים כלפי מעלה, על אף שגובהם אינו מגיע לסגנון הגותי הבשל. במרכז מצוי גג סכך משופע, כשבקצהו מתנשא צריח מחודד, המצביע אף הוא כלפי מעלה, כביטוי להשקפת העולם הימי-ביניימית, המרמזת על מקום מושב האל, שאליו נשואות עיני כל. משני צדי הכנסייה, התופשת נוכחות רוחבית והמודגשת באמצעות הוויטראזים הכחולים, ובמרכזו של הגג, המורכב ממשולשים, בנויות, בהשפעה רומנסקית, שתי קפלות המוסיפות סגירות ומאסה של אבן למבנה. לסגירות זו מוסיפה היעדרותם של המחוגים בשעון הכנסייה המשדרת ריק. ואן גוך מאניש את הכנסייה, ובאמצעות סגנונו האקספרסיבי העז, שבו קווים מתעקלים, מתעגלים, זעים ונעים, הוא הופך את המבנה המוצק לגוף רוטט ונושם. קווי מתאר הגג, החלונות והקירות נדמים כמדברים ומספרים את סיפור הבדידות. הכנסייה ממוקמת בטבע אולם האווירה היא של ריק. דמות אישה אחת בלבד, כנראה הולנדית, אנונימית ומטושטשת, פוסעת בגבה לצופה, חולפת, כנמלטת מן הצייר הבודד, אל תוך הצל, שאותו מטילה הכנסייה. יתכן שבזאת הביע את געגועיו להולנד ארצו. ויטראזים בחלונות כנסייה הם לרוב צבעוניים, אך הפעם צבעם הוא כחול כהה ואטום. שני חלונות הקפלה הצדדית הם כשתי עיניים המביטות, מתוך סבל, בצופה. אווירת ניכור ובדידות זו מקבלת העצמה באמצעות השמים העוטפים את המבנה מכל צדדיו, ותופשים חלק נכבד

² אוחזר מתוך <http://artistsworkbench.blogspot.com/2009/02/white-iris-vincent-van-gogh-and-how.html>.

מהצירור. ואן גוך עשה שימוש במשיכות מכחול ארוכות בקווים עקלקלים ומתפתלים, הגורמים לכנסייה להראות גלית, מתכופפת ונמסה, ובהישלחם לכל הכיוונים, הם יוצרים סחרור עננים ומשבי רוח עזים, המאותתים על עתיד שברירי ובלתי ידוע. הרקיע סוער כבמערבולת בגווני כחול כהה עד שחור.

אף הטבע סביב מביע את סבלה של הכנסייה. הצל, שאותו מטיל המבנה, מונע את ריכוך החזית; שני שבילים המאוחדים בקדמת הציור אך מתפצלים בהמשך, נראים כשני נהרות לבה הלופתים את המבנה משני צדיו והיא כנבלעת בתוכם. אלו הודגשו באמצעות הקווים המשוכים באלימות, והמביעים חוסר שקט עד כדי התפרצות, כשעל חלק מקווי מתאר השבילים הוא השתמש בשחור להדגשת הבעירה העולה והמתפשטת והלוכדת את הכנסייה. אפילו הפרחים הלבנים והצהובים, הפזורים על הדשא, מביעים סערה, כבזעקה הנובעת מתוך מועקה פנימית עמוקה של האומן, שאותה השליך על המבנה. הציור אינו העתק נאמן למציאות אלא ביטוי למציאות הנפשית כפי שנחווה על ידי ואן גוך.

תנועה ורגש הוחדרו לנוף על ידי הצייר באמצעות צבעים מנוגדים, סמוכים זה לזה, כהים ובהירים, עזים ו"מוצלים" באזורים שונים שלו, כמו שמיים אגרסיביים בירכתי המבנה וצבעים בהירים ברקע הקדמי. כשהוא מעוות, משטיח ומצייר את הכנסייה בתוך הצל שלה, אפשר שהתכוון להדגיש, שהרוחניות מצויה בטבע ולא במבני אדם. הגוונים הכהים והקודרים רומזים על חשכת מצבו הנפשי, שעתיד להתפרץ בקרוב. אופן הצגתו את העולם באמצעות העיוות סייע לו להביע את עולמו ואת רגשותיו הפנימיים, והיה לאחד ממאפייני האקספרסיוניזם המרכזיים שוואן גוך היה מאבות אבותיו.



משה קסטל: כוהנים בכותל המערבי



הכותל המערבי

מאז נמלטה משפחתו של משה קסטל (Moshe Kastel, 1909–1991) מהאינקוויזיציה בספרד ב-1492, היא חיה בירושלים שם נולד. נהייתו אחר היסודות הקדומים של האקזוטיזם המזרחי היא חלק מתפישת עולם, שבבסיסה קיים הרצון להתחבר לתרבות הכנענית הקדומה ולדלג על

שנות הגלות ועל תדמית היהודי הגלותי, כדי ליצור שייכות לתרבות חדשה. מכיוון שלא נשאר כחבר בקבוצת "האומנים הכנענים", שכן "התנועה הכנענית שאפה להתנתק מההזדהות עם היהדות ואף מן הציונות הקושרת את יהודי ארץ ישראל לעם היהודי שה'גלותיות' היא מהותו, פנה למקורות נוספים כמו אשור, בבל ומצרים ולכתב הערבי המקומי.

בשלהי שנות הארבעים נטש האומן את הריאליזם, ויתר על הפרספקטיבה ועל ציור בשלושה ממדים ועבר לסימבולי, למופשט וליהודי: "ברצוני לצעוד לקראת אומנות ארצישראלית מקורית, שעדיין אינה קיימת. שורשיה צריכים להעמיק חדור אל תוך עברנו עד לעולם התנ"ך [...] האמצעים שאני משתמש בהם לתכלית זו הם של התרבות הצרפתית [...] אולם הדם יהודי" (קסטל, 1947).

היסודות החיוניים בעבודתו הם המאגיקה של החומר: איכות הצבע והעיצוב הגרפי. ביצירתו פזורים אותות (signs), שמקורם במסורת הקליגרפית המעניקה לאות (letter) קיום מאגי. "בדיו של קסטל מאוכלסים באותות שהם לעיתים תכופות אותיות נטולות רעיון תוכני, המשולבות באותות ובסימנים שהמציא, כדי ליצור מבנים ומקצבים אומנותיים בלבד" (Tapié de Celeyran, 1968, 7). מבחינה טכנית שני מאפיינים בולטים ביצירתו: האחד – קשת הצבעים ובה אדומים, כחולים, צהובים, טורקיזים וירוקים מרהיבים שמקורם במכרות שלמה ושאותם בחר האומן עצמו; והאחר – אבן הבזלת שמצא בכורזין, טחן עד דק, לש בה, החיה את העיסה מחדש, יצר בה צורות חדשות משלו כפי שיצרו אבותיו והטביעה על בדיו.

סגנון אומנותי ייחודי זה, הנשען על המופשט הסוריאליסטי והאקספרסיוניסטי, מהווה סנתזה בין מזרח למערב, בין מקומי לגלובלי ובין מסורת קדומה למודרניזם, וקושר את הצייר ואת יצירתו לנוף הארץ. הרצון העז לחפש אחר טכניקות מקוריות וחדשות הביא אותו להמציא חומרים חדשים בציור. את יצירותיו אפשר להגדיר, כדבריו: "מטפיזיקה של החומר", בהיותן עבודות המרחיבות את האפשרויות של הרגישות האומנותית של ההווה [...] ובעלות נשמה" (Tapié de Celeyran, 1968, 9). קסטל תהה לגבי סוד החומר ומסתרי נשמת הצבעים, שלמרות היותם שכבות שכבות המסתירות זו את זו, כביכול, הם מצליחים להשתקף זה דרך זה. הצופה בהם מגלה רצון למשש את הצבעים כדי לחוש בצבע הרוחש, "העולז יחד עם דשנותה של חומריות מחוספסת" (גמזו, 1943).

האוצר והיסטוריון האומנות, גדעון עפרת (Gideon Ofrat, 1945), כינה את יצירתו כבזלת "תפנית היסטורית" וקבע לעניין זה כי: "זוהי הצעת עקרונות לתרבותה של אומה מתחדשת [...] אומנות עברית, שורשית, מזרחית ותנכ"ית, המשתלבת היטב במופשט תרבות המערב" (גדעון עפרת, 1988). סגנונו המיוחד של קסטל משנות ה-50 ואילך הוא של עיטור בדומה לשטיח או לתפאורה: בנייה מוצקה עם יסודות עיטוריים מסוגננים, שבהם טבוע חותם קסם המזרח, הכשפים והמסתורין. סגנון זה כונה על ידי האומן "ריתמוס של צורות וצבעים במרחב" (גולדברג וכץ, 2010, 12).

גישתו אל ירושלים, שאותה הרבה לצייר, סמלית, ונשענת על אסוציאציות הלקוחות מהמציאות המקראית. ירושלים זו קושרת את הישראלי המודרני אל מקורותיו ואל שורשיו העתיקים של עם ישראל במרחב של המזרח הקדום ואל ארץ התנ"ך.

בכוהנים בכותל (Priests by the Wailing Wall, 1991) ניצבת חומת הכותל המערבי בדמות "אבנים" גדולות, הדומות לאבני הכותל המציאותיות, שנדמה שספגו לתוכן את ההיסטוריה הרוחנית והתרבותית של עם ישראל בירושלים (הכותל המערבי הוא אחד מארבעת קירות התמך המקיפים את הר הבית זה כאלפיים שנה, משלהי תקופת בית שני ועד ימינו). על כמה מהן מופיעים סימנים ככתב היתדות, ועל אחרות – סימנים הדומים לכתב העברי הקדום, המושפעים מעיסוקו של אביו שהיה סופר סת"ם, ולמוטיבים מזרחיים דקורטיביים. הכתב אינו מציאותי ולכן אינו ברור, אך הוא נותן אשליה של כתב אמתי המורכב מאותיות המתחברות למילים ולטקסטים, שאין להם פירוש מילולי תוכני. הוא נותן תחושה של כתב סתרים, ונדמה כממצא ארכיאולוגי שטרם פוענח. תחושה זו הופכת את הכתב למאגי, למיסטי, המשדר מסר שהוא מעבר לצורה.

המחבר מחולק אנכית, ומורכב מריבועים וממלבנים בגדלים ובצורות שונים, שביחד מרכיבים את מערך מבנה הכותל המערבי. כל אבן מעוצבת כיצירה בפני עצמה, ואינה שווה במידותיה ובצורתה לרעותה. מראה זה מוסיף לאותנטיות המבנה שנוצר בעמל כפיים. האבנים "מספרות" על נגיסת שיני הזמן בהן. הן בנויות נדבך על נדבך ועליהן עיטורים, שכמו מבקשים לשחזר לוחות עתיקים שהתכסו בשכבות של חומר במרוצת השנים. לאדום העז, הלוהט והבהוק השולט בכוהנים בכותל, משמעויות אפשריות אחדות: מלכות – בירתה של ממלכת יהודה; שמחת עולי הרגל והיין המשמח לבב אנוש; דם הקורבנות שהוקרבו בשלושת הרגלים; דם המלחמות מאז ימי המלך דוד. האותיות, הדמויות והעיטורים עשויים בזלת, ובשילוב תמיסות כימיות יצר האומן ציורים שלהם מרקמים משתנים; חריצים, גבעות, שקעים ובלטות. הבזלת אף מעוררת תחושה של שריד ארכיאולוגי מסמכי. הלוחות מזכירים מעין כתובות של מגילות גנוזות פתוחות.

כדי להתחבר למרחב המזרח הקדום בחר האומן לתאר דמויות אנושיות, פיגורטיביות, מסוגגנות ופולחניות של כוהנים וכוהנות נושאי מנחות, שיוצרות דו-שיח בשפת סתרים פולחנית, הדומה לתווים מוזיקליים קדמונים. הדמויות שטוחות וסכמתיות – עיצוב המגביר את האסוציאציה של אומנות קדומה. הן צרות ומוארכות, ומזכירות צורות הרוגליפיות, שכמו לקוחות מתבליטים מזרחיים קדומים. שלוש דמויות ניצבות בצדודית, וכנגדן דמויות בכל אחת משלוש האבנים, הן אוחזות במה שנראה כמוטות או כאגודת שיבולים. נדמה כי זוהי תהלוכה של נשים שומרות, מסופוטמיות או תנ"כיות היוצאות לכותל בשירה, בנגינה ובמחול. השילוב ביניהן לבין האותיות יוצר כתב תמונות מעוטר ב"הרוגליפים". הן "מתכתבות" עם דמויות מצריות עתיקות, ומעליהן 'ארוג' קהל רב של כוהנים בתפילה אל מול אבני הכותל המערבי. הם חלק מהשפה המסתורית, המורכבת מקווים ישרים עוקבים, רוטטים, עולים ויורדים – מעין א"ב אישי המרכיב, כאמור, כתב בלתי מפוענח שחקוק בתוך האבן. הכתב והסימנים, ובכלל זה הנקודות העגולות השחורות הפזורות בציור, מזכירים חותם של תעודה או מסמך עתיק.

אפשר לומר כי ביצירותיו, שהן תמהיל הממוזג בין הארץ ישראליות למורשת היהדות והתנ"ך, בין שורשי הזמן וההיסטוריה של עמנו לשורשי הנוף והמקום, בין האדם לאדמה ולנוף מולדתו, ברא קסטל, החלוץ ופורץ הדרך, תרבות חדשה, תוך שימוש בדימויים תנ"כיים

וקבליים. את אהבתו לירושלים הביע ב"שפתו" של מי שהצליח להפיח רוח-חיים בחומר, "כי החומר ניזון מהרוח והרוח ניזונה מהחומר" (גלעדי, 1989, 193).



רוברט דלוניי: מגדל אייפל והגן בשדרת מארס



מגדל אייפל

הצייר הצרפתי המודרני רוברט דלוניי (Robert Delaunay, 1885–1941) היה אחד ממפתחי סגנון האורפיזם (1911–1914) – מונח שאותו טבע המשורר המודרני גיום אפולינר (Guillaume Apollinaire, 1880–1918). האורפיזם הוא שלוחה של הקוביזם אך בניגוד לו הוא מושתת על תחושת הצבע הטהור, המשמש אמצעי הבעתי ומבני. דלוניי עצמו העדיף את השם "סימולטניות" שלדעתו שיקף טוב יותר את גישתו הציורית. הוא האמין שהצבע הוא ישות עצמאית בעלת צורה משלו.

בניגוד לפיקאסו ולבראק, שפרקו דמויות וטבע לפרגמנטים, בנה דלוניי מבנים ארכיטקטוניים ענקיים, שקבלו את הגדרתם באמצעות צבעים זוהרים. הוא הציג בו-זמנית היבטים שונים של אותו נושא, וצבעיו העשירים, ששולבו לתוך הצורות המבניות, הכמו-קוביסטיות, התרחקו מהקוביזם האנליטי המונו-כרומטי, ובניגוד לאופיו הסטאטי יצק הצייר משמעות, תנועה-אנרגיה וזרימה, כשהוא עושה שימוש בצבעים מנוגדים זה לזה. בכך הוא העניק משמעות לאור שאת מקורו ראה באימפרסיוניזם, ואשר ממנו קיבל השראה. לדבריו "אימפרסיוניזם, הוא הולדת האור בציור" (Delaunay, 1967, 89). דלוניי דחה באופן רשמי את הקוביזם ואת "הכנעת הצבע לצורה הפיזיקלית". אפולינר, ידידו הקרוב, טען כי "הצבע אינו תלוי יותר בשלושת הממדים היות והוא מגדיר את שלושתם".³ לטענה זו השיב דלוניי: "העזתי לעסוק בארכיטקטורת הצבע" (Chipp, 1958, 61). במכתב לוואסילי קנדינסקי ב-1912 הסביר את מחקרו אודות שקיפות הצבע: דמיונה לתווים מוסיקליים הוליקה אותו לגלוי "תנועת הצבע", והובילה לתחושה קינטית או להרגשת התנועה באמצעות זמן וחלל (Tasic, 2017).

³ אוחזר מתוך: <http://www.printsandfineart.co.uk/product/77533/GM3212/robert-delaunay-tour-eiffel-et-jardin-du-champs-de-mars-1922>

את המודרניזם חגג דלוניי בסדרת ציורים המתארת את אחד מסמליה של פריז – מגדל אייפל. בין 1909–1912 ואחר כך בין 1920–1930 צייר את המגדל שלושים פעמים. בהקשר לכך העידה סוניה אשתו: "עבורו המגדל והיקום – חד הם".⁴ תוך כדי בניית המגדל הופיעה אסתטיקה חדשה הקשורה בפלדה: שלוש מאות מטרים של צורה פתוחה עשויה מחתיכות מתכתיות המוחזקות על ידי ברגים האומרים דיוק. זו הייתה התחלת תקופה של חומרים חדשים, עיצוב ושיטות בניה שאף חשפה את התכונות הפיזיות שלה, מאחר שקצב התקנת הקורות השזורות של אותה "התקנה זמנית" עוררה סנטימנט חדש של מודרניזם. נראה, כי רעיון עתידי כזה של אור ומבנה מכני אוורירי יוכל להיכלל בתחום האומנות. המגדל הפך למגדלור בים ההיסטוריה.

יצירתו של דלוניי אחרת אומנות ומדע, וחזונו התבסס על ניסיון ואינטואיציה. מתוך אלה עולה יחסו האופטימי להתקדמות העולם התעשייתי ולצמיחתו חסרת התקדים, לטכנולוגיה המודרנית ולאנרגיה התוססת של שנות ה-20 של המאה, שמהן הוקסם. בעבורו סימל המגדל גבריות,⁵ והווה את תמצית הקיום האורבני של השאיפה האנושית להצלחה והישגה הארכיטקטוני של העיר, כדברי גוסטאב אייפל מתכנן ובונה המגדל: "המגדל יהווה את סמל האומנות של המהנדס המודרני ואת המאה של התעשייה והמדע שדרכו נסללה על ידי התנועה המדעית של המאה ה-18 ומהפכת 1789 שלה ישמש המגדל כאנדרטה" (Goldman Rubin, 11, 2001) לאחר הכרזה זו הותקף המבנה על ידי ועדה שלדבריה הוא "חסר ערך, מפלצתי ומגוחך" (Loyrette, 1985, 174), ועל המנשר שפרסמה חתמו מאות, ביניהם ציירים, פסלים, ארכיטקטים וסופרים. אך ללא הועיל.

מגדל אייפל הוקם לכבוד היריד העולמי ב-1889, ולמרות הנאמר, שלט על קו הרקיע של פריז והפך לסמלה האהוב ביותר. על פי מספר הציורים, השרטוטים, התחרוטים והצילומים הוא נמצא בראש רשימת המבנים ההנדסיים בעלי ההשראה בעולם. כבר מ-1920 הפך לסמל המודרנה, החידוש העירוני והאוונגארד. מוריס פרינסט (Maurice Princet, 1875–1973), המתמטיקאי שתרים להולדת הקוביזם, כתב ב-1912 במבוא לקטלוג לתערוכה ב-Galerie Barbazanges (Delaunay, 1913, 111):

למרות הופעתו של המגדל, אין הוא אינפנטילי או צעצוע מגוחך. אכן, הוא נשתל במקומו ללא הצדקה ובמבט ראשון העדר הרמוניה 'מרמה' אותנו, אך יש להתקרב אליו ורק אז להביט בו. אצילות פיתוליו ותמירות קוויו תורמת לו יופי אמיתי [...] שירתו של מגדל אייפל מתקשרת בצורה מסתורית עם העולם שלו. קרני אור, גלים של צלילים סימפוניים, מפעלים, גשרים, מבני ברזל, ספינות אוויר ומטוסים, חלונות – כל אלה נראים סימולטנית.

⁴ אוחזר מתוך: <https://www.simondickinson.com/2016/04/19/robert-delaunay-la-ville-paris-la-femme-et-la-tour-eiffel-de->

⁵ אוחזר מתוך: https://www.moma.org/learn/moma_learning/robert-delaunay-the-tower-inscribed-1910-1911

בציורו מגדל אייפל והגן בשדרת מארס (Tour Eiffel et Jardin du Champs de Mars) (1922) בחר הצייר זווית ראייה בלתי צפויה ומקורית: הוא התבונן בנושא ציורו בהמצאו מעליו, ואילו מארק רוזנטל (Mark Rosenthal, 1946) מציין, כי בציורו את החלק השני של סדרת המגדלים: "חקר אותם דלוניי מלמעלה, מלמטה, מבפנים ומבחוץ, מקרוב וממרחק, ביום ובלילה. הוא ספג כל 'מצב רוח', כל פרספקטיבה, והשפעות אור כמו גם את ממדיו והיבטיו"⁶. (Rosenthal, 1997, 80)

המגדל הגבוה והמונומנטלי תורם את תחרותו למאסה האורבנית. בציור זה ממוקם הצופה יחד עם הצייר בפסגת המגדל, כשהפרספקטיבה, המפחיתה מגובהו ומעוצמתו, מוסיפה את היחס הפרופורציונלי בינו לבין השטח מסביב. היסטוריון האומנות גורדון היוו (Gordon Hughes, 1965) ניסח זאת יפה:

מבט מן האוויר מצריך שהמוח ישתף פעולה עם העין בפעולה של אינטרפרטציה ויזואלית, דהיינו פעולות של הפרדה ואיחוד, תנועה בין פרגמנטים מוכרים ומיקומם בתוך המבנה כולו, כשהמוח מנהל משא ומתן קדימה ואחורה בין הידוע לנראה בפועל. תפישה ויזואלית כפי שהיא נחוות ונראית מקצה המגדל היא, אם כך, תהליך המתרחש במשך זמן בעת שהמוח מחבר את כל חלקי התצורה הויזואלית, כשהוא נע בין הזיכרון של ניסיון העבר ובין מה שניתן לראייה (Hughes, 2014, 35).

המגדל הפך לאב-טיפוס של צמיחה מודרנית והתפתחות טכנולוגית ועירונית מהירה, ומשמש כמגדלור לאומנות ולעיצוב המודרניים. היבט זה מקבל גושפנקא באופן בו מדגיש הצייר את הסטרוקטורה של המגדל בציור, את החלקים ההנדסיים, הצורות המדויקות והמתוכננות בקפידה עם שימת דגש על הפרופורציות השונות של המגדל המתגלה לפנינו מזוויות שונות. אל מול המגדל בעל המבנה הברור עולות חלקות אדמה זוויתיות בצד מעוגלות המאזנות את המראה. מטרתו של האומן הייתה להדגיש את ההישג הצרפתי, החדשנות, הקדמה והפטוריות באמצעות סדרת דימויים שתדגיש את התהילה הסטרוקטורלית של המונומנט, את תפארתו ועוצמתו כפי שהעיד עליו ידו המשורר בלזה סנדרר (Blaise) Cendrars, 1887–1961): "הוא ניסה כל זווית ראייה, כל צד [...] ואותם אלפי טונות של ברזל, מאתיים מטר של קורות, ארבע קשתות שמתרעות על תשעים מטר, כל המאסה המסחררת הזו, פלירטטה עמנו"⁶. (Cendrars, 1967, 29)

במידה מסוימת ניתן לומר, כי משבחר דלוניי לתאר את המגדל מלמעלה ול"כווצו" באמצעות הפרספקטיבה, הפכו למעין צעצוע והפחית מעוצמתו הטכנולוגית ושליטתו על העיר. אולם התבוננות בפרטים מגלה את החלקים הגדולים והקטנים, השקופים והאטומים, את אצילות התחרה ואת יפי קוויו המעצבים אותו, והוא נראה שונה מכל זווית, בכל עונה, בכל חלק יממה, בתנאי אור או בהעדרו, ממבט כלפי מעלה או מגגו ובוודאי שממעוף הציפור.

⁶ דלוניי גילה צילום מעל המגדל שצולם מתוך כדור פורח על ידי Albert Omer ו-André Schelcher ב-1909 ששימש לו השראה לציורו. הצילום פורסם ב-Journal Comoedia ובספר Paris vu en Decugis ב-1909. *Ballon et ses Environs.*

"דלוניי התמצא בתחום הפיזיקה והיה מודע למשמעות ההיסטורית של תקופתו, לאווירת השינוי ולהתפתחות הטכנולוגית והמדע". (Chipp, 1968, 362)

מבנים דמיוניים הניתנים פוטנציאלית למימוש



רפאל סנציו: האסכולה של אתונה

מחווה לעולם הקלאסי, אשר שימש מקור השראה לאומני הרנסנס, עושה רפאל סנציו (Raphael Sanzio 1483–1520), בשנים 1509–1511, בתמשיח (פרסקו) המונומנטלי **האסכולה של אתונה** (The School of Athens), בסטנזה דה לה סיגנטורה (Stanza della Segnatura) שבבית הקאפיטולו, כשהסצינה מתרחשת בחלל ארכיטקטוני קלאסי דמיוני.

בעבר נהגו לצייר ולשלב בציור מבנים דמיוניים שלא היו במציאות – פרי דמיונם ומכחולם של הציירים, אך הרשימו כאילו נבנו בעבר; דוגמת ציורו של מרצ'לו ונוסטי (Marcello Venusti, 1510–1579), בן חסותו של מיכלאנג'לו, טיהור בית המקדש (The Purification of the Temple, 1550) בו עמודים מסתלסלים כנחשי אבן כלפי הרקיע – תוצאת השפעת העמודים בשרטוטי קתדרלת סט. פיטר למיכלאנג'לו.

ארבע קשתות הן המאפיין הבולט בציורו. נדמה שאלה נועדו לשמש, סימבולית, כגשר המחבר בין שני קצוות קיצוניים ומלכדם. התמשיח הוא תיאור חזותי רחב יריעה, ומהווה שירת הלל בשבחה של האקדמיה האפלטונית והפילוסופיה היוונית הקלאסית, הכולל את חכמי יוון על משלח ידם ועיסוקיהם השונים. לראשונה באומנות המערבית הצליח צייר ליצור אחדות הרמונית בין האומנויות, ולהפגיש אישים ידועים מן העת העתיקה לצד אישים בני תקופתו. המלומדים, מתקופות שונות בהיסטוריה, חולקים, אם כן, את דעותיהם ואת הידע שברשותם כשהם כולם תחת קורת גג אחת. בעומק הציור מוצבות עשרים ואחת דמויות של פילוסופים, מדענים, מתמטיקאים, סופרים, משוררים וארכיטקטים יוונים. את אלה הפגיש רפאל בחלל

מפואר רחב ממדים, המושפע מסגנון ארכיטקטורה קלאסית, כשהם עומדים, יושבים, פוסעים, מתווכחים, לומדים, מושוחחים, עובדים או משחקים, במערכת של תנועה אליפטית, המתחילה במישור הקדמי ומסתיימת במרכז הרקע האחורי. בין הדמויות מופיעים סוקרטס, ארכימדס, איאוקלידס, פיתגורס, פטולמי וברמנטה. כדי להעצים את ההרמוניה ולבנות את הגשרים בין ההווה הרנסנסי לבין העבר הקלאסי, העניק הצייר תווי פנים השייכים לדמויות מתקופתו שלו לחכמי יוון: אפלטון, לדוגמא, קיבל את קלסטר פניו של ליאונרדו דה וינצ'י, הצייר ואיש המדע בן תקופתו של רפאל, בעוד הרקליטוס קיבל את זה של מיכלאנג'לו.

במרכז הציור, תחת הקשת המרכזית מתוך ארבע, הציב רפאל את אפלטון (Plato, 348/47 BC) בצד זה, שקועים בשיחה ודנים, מן הסתם, בפילוסופיות המיוצגות בספרים אשר בידיהם. אפלטון המסמל את ה"מעל ומעבר" השמימי ואת אופיו המסתורי של היקום, הוצג כאיש מלומד, אשר שיבה זרקה בשערו ובזקנו. הוא מהלך יחף ועומד על בהונותיו כמתרומם בכוון האצבע המורה של ידו הימנית, כשהיא אנכית, כלפי השמים – "מושב כל הרעיונות" – כספרו האידיאות המוחלטות⁷ (Timaeus) המוחזק בשמאלו. (Dancy, 2004, 18). ספר זה שהוא מסה על היקום, כולל את תיאוריית הצורות, עוסק בחלל ובקוסמולוגיה, בזמן ובנצחיות. על פי גישתו, העולם המשתנה סביבנו הנו רק צילה של מציאות גבוהה ואמתית יותר, נצחית ובלתי משתנה, מקום מושבם של הטוב, היופי, הצדק, האמת והחכמה. עבורו המציאות באותו עולם משתנה, היא המציאותי האולטימטיבי. בניגוד לו, אריסטו, המסמל את המציאות הבלעדית של ה"כאן ועכשיו", זו הנחווית על ידי החושים, גבוה מאפלטון וצער ממנו. הוא חיוני, נאה, נועל סנדלים ולבוש לפי צו האופנה בהיותו, כאמור, המציאותי מבין השניים. ידו מושטת אופקית, במקביל לקרקע, אל המציאות הארצית, בדומה לכוון ספרו האתיקה (Nicomachean Ethics), המוחזק אף הוא בשמאלו, (Dancy, 2004, 19). ובו מובאים רעיונותיו האמפיריים, החודרים לעולם שבו אנו חיים, ובוחנים את הפיזיקליות של החיים והתחום הריאלי. לדבריו, מטרת המוסר אינה תיאורטית אלא "מעשית", ואינה "ידע למען ידע" בניגוד לקוסמולוגיה. הספר מדגיש את מערכות היחסים, הצדק, הידידות והמשילות בעולם האנושי ואת הצורך ללמוד את כולם. אריסטו האמין, כי כל שינוי על כדור הארץ נובע מתנועות השמיים. הספרים – חלק מהווייתם – מייצגים את מהות כל אחד מענפי הפילוסופים, כפי שכיוון הצבעתם מציין את היבטי מחשבותיהם: אפלטון הקשור לתיאוריית הצורות, והדוגל במקור השמימי כשורש החוכמה והאמת, ואריסטו הקשור לדעותיו האמפיריות עם דגש על פרטים קונקרטיים והדוגל בחוכמה האמפירית הנובעת מהתבוננות.

החלל המצויר מכיל את אותן אישיות, המסמלות את הגישור הרצוי בין כוחות הנשמה לכוחות המוח, בין חקירת מקור היקום לבין המחקר אודות החיים הטובים והאושר שנמנו על הנושאים העיקריים בפילוסופיה העתיקה. ההבחנה בין שתי הגישות הפילוסופיות, הטמונות

⁷ תורת האידיאות של אפלטון היא במידה רבה תגובה לטענות הסופיסטים לגבי חוסר היכולת להכיר עולם, שהעיקרון המאפיין אותו הוא השתנות מתמדת, דבר ההופך כל ידיעה לכדי ידיעה היפותטית המבינה כי כל שהיא יודעת על העולם, חסר ודאות הוא. (Dancy, 2004)

בספרים אלה, מעלה שאלות אפיסטמולוגיות יסודיות החוקרות את מקורו, אופיו, שיטותיו וגבולותיו של הידע האישי כגון: מהו מקור הידע שלנו באשר למציאות? האם קיים הבדל בין ידע, שמקורו בגילוי אלוהי לבין זה שמקורו בהתבוננות אמפירית ואימון ההיגיון האנושי? מיקומם של שני הספרים במרכז הציור מלמד על מעמדו וחשיבותו של הספר בעולם הקלאסי כמו גם בעולם הרנסאנסי. מעניין כי השניים עוטים גלמות בצבעים התואמים את שיוכם הפילוסופי – חוכמה מול מדע: אפלטון בסגול – המייצג אוויר, ואדום – המייצג אש, בהיות שניהם חסרי משקל; ואילו צבעי אריסטו: חום – המייצג אדמה, וכחול – המייצג מים, כששניהם בעלי משקל ומושפעים מהגרוויטציה.

לדעתו של הפילוסוף מרסיליו פיצינו (Marsilio Ficino, 1433–1499) שני הכיוונים שעליהם מצביעות ידי השניים מסמלים את האיכות העליונה של קונטמפלציית הרעיונות אצל אפלטון, אשר מצביע כלפי מעלה, ואת הרוח הפוזיטיבית אצל תלמידו, שמצביע אופקית. לדעת פיצינו: "אפלטון מתייחס לנושאים טבעיים בצורה אלוהית ואילו אריסטו לנושאים אלוהיים בצורה טבעית".⁸ השניים נראים כמשלימים זה את זה. רפאל מיקמם, כזכור, תחת הקשת המרכזית, ובכך הדגיש את אחדותם החיונית, והעניק להם זהות ייחודית המבדילה אותם משאר הפילוסופים הנוכחים. בציורו את השוני הדרמטי בין כונוי ומישורי אצבעותיהם של השניים, הציג רפאל, בדומה למחשבתו של פיצינו, את טבעה הטרנסצנדנטי והמטאפיזי של הגותו הפילוסופית של אפלטון מזה, ואת טבען הארצי-מעשי של הרצאותיו של אריסטו מזה.

החלל הפנימי, בצורת צלב יווני, מחולק באופן סימטרי לימין ושמאל; מאחר שרפאל רצה לחלק את עולם הפילוסופיה לשני רעיונות בסיסיים, אידיאליזם וריאליזם, ולהציגם בו-זמנית, הוא מיקם מצד שמאל פילוסופים הקשורים לעולם האידיאות של המתמטיקה והלוגיקה הטהורות, כגון: אפלטון, סוקרטס ופיתגורס שהחשיבו את עולם הדעות למושלם, ומימין את אלה שהאמינו בעולם הפרגמטי והמדעי, שניתן להיווכח בתוצאותיו, כגון רפאל, אריסטו, איאוקלידס ופטולמי, שתיעדו את המציאות כפי שראוה. בחלוקה נושאת, מיוצגים דקדוק, אריתמטיקה ומוסיקה ברקע הקדמי משמאל, ואילו בקדמי מימין נמצאות גיאומטריה ואסטרונומיה. מאחוריהן ניצבות הרטוריקה והדיאלקטיקה.

על פי הביגוד והארכיטקטורה נראה שהסצנה מתרחשת הרחק בעברה של יוון העתיקה. את הדמויות המגוונות מיקם רפאל בשטח גרנדיוזי בעל ארבע קשתות ושלושה חלונות, בהשפעת בזיליקת קונסטנטינוס ומקסנטיוס (המבנה הגדול ביותר שנבנה בפורום שברומא העתיקה, וניצב בצדו הצפון מזרחי), מרחב המותחם על ידי מסגרת ארכיטקטונית המאופיינת בכיפה גבוהה, גומחות, פתחים כלפי רקיע ופילסטרים. הארכיטקטורה בציור מזכירה את תכניתו של דונטו ברמנטה (Donato Bramante, 1444–1514) לקתדרלת סנט. פיטר – סמל לסינתזות והרמוניות פילוסופיות פגאניות עם תיאולוגיה נוצרית, שקבלה את השראתה מארכיטקטורה רומאית. ברמנטה היה זה שסייע לרפאל עם תכנון הארכיטקטורה בציור, ולכן ניכרים בה אלמנטים ברמנטיים בנוסף לסגנון הרומאי העתיק (Vasari, 2008, 320).

⁸ אוחזר מתוך: <http://www.visual-arts-cork.com/famous-paintings/school-of-athens.htm>

הדמויות, על אף ריבויין, אינן יוצרות צפיפות ואף אינן נדחסות על ידי הארכיטקטורה, אלא מסמנות את אשליית עומק ורוחב המבנה על משטח חלק. אותה "פרספקטיבה קווית" היא היוצרת את האשליה המעניקה למבנה תחושת מציאות ומשדרת עוצמה.

רפאל יצר רעיון של מבנה ארכיטקטוני מושלם והרמוני. בתקופה שבה תכנן ברמנטה את קתדרלת סנט. פיטר בוותיקן, צייר רפאל ארכיטקטורה פנימית זו, כשאת השראתו שאב מברמנטה. הוא ניסה לבנות מקדש קלאסי אשר יאחד את המדעים עם האומנויות, עם הטבע (השמים) ועם הארכיטקטורה והפיסול. מאחר שקשה היה לדמיין את הפגאנים מהלכים במבנה ארכיטקטוני נוצרי, המזכיר את סנט. פיטר, שילב רפאל בגומחות פסלים של אלים עתיקים: אפולו, אל האור, הקליעה למטרה, השירה המושלמת והמוזיקה המחזיק בלירה – עירום, בלתי מוגן ופגיע משמאל; ומינרבה (אתינה), אלת החוכמה היוונית, בתחפושת רומאית כמינרבה הניצבת עם קסדה, מגן וחנית מימין.



קלוד לורין: נמל בעת הפלגתה של מלכת שבא

הצייר הצרפתי בן המאה ה-17 קלוד לורין (Claude Lorraine, 1600–1682), הידוע בציורי הנוף עתירי הארכיטקטורה הקלאסית, יצר את רוב עבודותיו ברומא, שהייתה מקור השראתו. הוא לא מצא עניין בהעתקת הארכיטקטורה אל פְּן הציור, אלא שאב השראה מזו היוונית והרומית, ושחל מבנים אלה בין נופים שנבחרו על ידו, כשתכונתו הבולטת היא התמקדות באופי הציורי והפיוטי של המקום. גישתו הייתה אידיאליזציה של הנוף. ניתן לומר כי בכך המשך את מסורת הרנסנס בכרו ליפות את המראה על פני דוח ציורי אמתי ובהעדיפו לתאר את הרצוי על פני המצוי. ויליאם טרנר (William Turner, 1775–1851), הצייר הרומנטי האנגלי בן המאה ה-19 שהיה מממשיכי דרכו אמר: "לורין שאף להפוך את הנוף לאקספרסיבי ביותר בהשיגו את הסינתזה המיוחדת בין התבוננותו ותצפיותו על החיים לבין האחדות הוויזואלית

שלה העניק צורה אידיאלית".⁹ את נופיו הפסטורליים טבל לורין בקרינת אור השמש במרכזם של שמים נטולי גבולות.

את המראה הפיזי הייחודי לו השכיל להעניק באמצעות פלטת הצבעים המלאה בכחולים, ירוקים ואפורים. היסוד הבולט מכולם ביצירת האווירה המיוחדת השוררת בציוריו הוא יסוד האור, שאותו העריץ, ועל כן עוסקות רבות מיצירותיו בשעות הקסומות – עלות השחר ובין הערביים. את הברק והזוהר, במיוחד של הכחולים, השיג באמצעות האולטרה מארין היקר.

בנמל בעת הפלגתה של מלכת שבא (Seaport with the Embarkation of the Queen of Sheba, 1648), הנושא הוא העולם המקראי; היה עליו לדמיין מציאות, שאותה מעולם לא פגש, הכוללת דמויות, פרטי לבוש, מתוות והתנהגויות הזרים לו. את המאורע התנ"כי שתל באותו מרחב ארכיטקטוני בעל יסודות יווניים קלאסיים מובהקים, הכולל את המקדש שבימין, או את העמודים הקורינתיים המחורצים והסימטריים, אשר מצביעים על סגנון רומאי קלאסי, והפסלים המוצבים על מסילה בגובה בדרגת פרוט גבוהה, כשמשמאל נראות בברור הריסות מבנה קלאסי.

לורין נהג לצייר נופים, שהכילו מרחבים גדולים בהרבה ממה שהעין מסוגלת לקלוט ולהכיל, ואור רב עוצמה יותר מאשר העין יכולה לשאת. את הדמויות האנושיות, כולל את מלכת שבא, הקטין מאד ביחס לגודל המרחבים ולארכיטקטורה, ובכל זאת הוא הצליח לשקף את פעולותיהן ורגשותיהן.

הנוף בציור – ים מוקף בהריסות של עתיקות – בנוי באמצעות פרספקטיבה קווית וסימטריה ברורה בין שני צדי הנמל, כשהארכיטקטורה והאופק מועמדים באיזון בתוך השתי וערב. המבנה מוביל את העין לקבוצת אנשים העומדת על המדרגות מימין בצומת קו הפרספקטיבה – המדרגות, עם קו אנכי בולט – עמוד שמאלי של האכסדרה. המלכה מובחנת בשל הצבעים הבולטים – טוניקה ורודה מעל גלימה כחולה ולראשה כתר זהב, כשהיא ממתינה לסירת המשוטים המתקרבת לקחתה אל המלך שלמה באחת משתי הספינות הגדולות והמקושטות הממתינות בלב ים מעבר לנקודת המגוז של הציור. מלכת שבא מלווה בפמליה ובידידיה, הבאים להיפרד ממנה טרם עלותה על הסירה המקושטת, אף היא, עת שמש הבוקר מאירה את הים, משתקפת בו ו"שוטפת" את קצות גגות הבניינים. בשמאל הציור מגן נער על עינו מפני סנוור השמש.

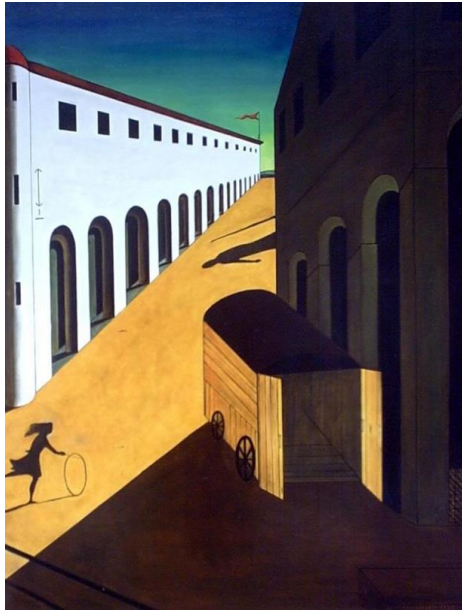
לורין צייר נמלים רבים עם זריחת השמש המאירה את הגלים ומבקעת את ערפילי הבוקר. הוא תאר את תפארת הבוקר המפציע במקביל להתלהבות ולמסתורין ההרפתקאה הממתינה בפתח. התרגשות המסע והציפיה לבאות מלוות בדגלים המעידים, כי אף הרוח נושבת בכיוון הרצוי למסע רב החשיבות. המים מנצנצים אל החוף בקו ישר מהשמש הנמוכה המוסיפה לסצנה אור זהוב ויופי פיזי.

על אף הנוף הדמיוני והארכיטקטורה, שמעולם לא נבנתה, הצליח הצייר להעביר את חשיבותו ההיסטורית של סיפור הרפתקני, מגרה סקרנות ודמיון זה, ולהעניק לו הערכה וגושפנקא, כפי שהעיד עליו חוקר תולדות האומנות אָרְנֶסְט הנס יוסף גומברוך: "הוא היה

⁹ Heilbrunn Timeline of Art History https://www.metmuseum.org/toah/hd/trnr/hd_trnr.htm

המומחה המושלם של ייצוג מציאותי של הטבע [...] הוא היה הראשון שפקח לצופים את העיניים כדי שיחזו ביופי הנשגב שלו [...] אפילו מאה שנים לאחר מותו, היו ששפטו חלקת נוף אמיתי לפי הסטנדרטים שלו". (Gombrich, 1995, 302–303).

מובן, שהפלגתה של מלכת שבא אינה מוזכרת בתנ"ך, שכן בבואה מאפריקה מסעה היה יבשתי כשבאמתחתה בשמים וזהב רב. הצייר (שהפך גמלים לגלים), הפך מסע מדברי למסע ימי, המתחיל בנמל וממשיך בים הפתוח בכיוון האור, כשהנוף מסביב ממוקם באיטליה של המאה ה-17 בסביבת מגדלים ימי-בינימיים.



ג'ורג'יו דה קיריקו: מסתורין ומלנכוליה ברחוב

המשורר גיום אפולינר, שהפך לחבר ושימש כהשראה, היה זה שכינה את עבודותיו של דה קיריקו "מיטא-פיזיות" (Geoffrey, 1914).

על פי הגדרתו של ג'ורג'יו דה קיריקו (Giorgio de Chirico, 1888–1978) מיטא-פיזיקה "זהו השקט (stillness) והיופי הבלתי חושי (non-sensory) של החומר. חפצים בהם צלילות צבעיהם ודיוק ממדיהם שוללים כל בלבול וערפול – אלה הם מיטא-פיזיים" (Whitman, 1978, 12). בתקופה המיטא-פיזית שלו (1910) הוא פיתח מאגר של מוטיבים: ארקדות ריקות, מגדלים, צלליות ארוכות, בוכות תצוגה ורכבות שהביעו "הליכה לאיבוד וריקנות שבאופן פרדוקסלי הביעו גם עוצמה וחופש" (Schwartz, 1990, 22). אביו של קיריקו היה מהנדס רכבות, ויתכן שזו הסיבה שצייר דימויים המרמזים "על הצורה בה אתה קולט מבנים ומרחבים מזווית חלון הרכבת. מגדליו, הקירות והכיכרות כאילו חולפים ביעף, מה שגורם לצופה לחוש בעוצמה

הנוצרת במצב כזה. הצופה מרגיש כי הוא מכיר את הבניינים החולפים בצורה זו, ביתר אינטימיות מאלה החיים אתם ובקרבכם יום יום" (Schwartz, 1990, 23).

החזית הדומיננטית של בנין חשוך שולטת על הרקע הקדמי בעוד קיר לבן ארוך משמאל נותן תחושה של עומק, פרספקטיבה מוגזמת מצמצמת את נקודת המגוץ, כשהיא יוצרת תחושה מאיימת של חוסר מציאות, של סוריאליזם, באמצעות עוות חללי בדומה לדברי דה קיריקו כשביקר בוורסאי: "כל דבר הביט בי בעיניים מסתוריות, תוהות ואז הבנתי שבכל פינה בארמון, ככל עמוד ובכל חלון אחזה רוח רפאים, איזושהי נשמה שלא ניתן היה לחדור בעדה".¹⁰

יצירה "רדופת רוחות" זו, **מסתורין ומלנכוליה ברחוב** (Mystery and Melancholy of a Street, 1914), גורמת לאי נוחות אצל הצופה, שכן הצייר מציג קונספט של הרחוב הטעון היסטוריה, מלנכוליה ומסתורין. ניתן לראות כל רחוב בנאלי באור זה כמכיל רוע, ובכל זאת יפהפה בצורה מוזרה. תופעה זו מתאימה לתיאורו של הצייר: "בעוצמי את עיני, ראייתי אף יותר עוצמתית" (Friedenthal, 1963, 232).

גיבורת הציור בנוף האורבני המטא-פיזי, המוצף קווים ברורים חדים ואור, היא העיר. זו מנוכרת לחיים האנושיים ולחיוניות; עיר נטולת קול אנושי וצלילים על אף שאינה ריקה, אלא מלאה בפרשנויות מסתוריות ושילובים מפחידים. סגנונו המטא-פיזי של דה קיריקו הדגיש את משמעותם הסמויה של מקומות וחפצים רגילים וכן שילובים בלתי הגיוניים של חפצים יומיומיים, ככפפות גומי, פירות ומפות, שאוכלסו בבובות תצוגה חסרות פנים. באותה תקופה התלהבו האומנים והסופרים הסוריאליסטים מניתוחי חלומות והתת-מודע. דה קיריקו ידוע בשל ציורי נופים אורבניים מלאכותיים, מפחידים ורוויי מסתורין; אין בסצנות נופים קונבנציונליים בעלי פרספקטיבה הנוכחת במקומות מלאי תנועה; יש בהן רחובות רדופי רוחות רפאים כבחלומות או בסיוטים. למעשה, אלה הם אוספים חסרי סדר של סמלים. הציור מתרחש ברחוב שומם, מואר בשמש סתוית של אחר הצהריים, טרם שקיעה. סוף היום קרב כשארchiטקטורה קלאסית שולטת במרחב (הצייר אהב את העבר הקלאסי, שאליו הגיע דרך הרומנטיקה הגרמנית, אשר חשף בפניו את דרכי ההתייחסות לטרגדיה, אניגמה ומלנכוליה). אהבתו לארכיטקטורה היוונית מקורה, בין היתר, בעובדה שנולד ביוון וגדל בה עד נעורו. התעניינותו בעולם זה לא הייתה ארכיאולוגית; היא נבעה מהשזירה בין הפרגמנטים של העבר ושל ההווה. צלליות ארוכות מדגישות כל מרקם ותנועה. האור השמימי נדמה כמוחשי ומעניק אווירה של חלום. כדבריו: "על מנת שיצירה תהיה נצחית, עליה להפטר מכל המגבלות האנושיות: הגיון ושכל ישר רק יפריעו ויגבילו; ברגע שמחיצות אלה תעלמנה – תכנס היצירה לתחומי הראייה הילדותית והחלום" (Friedenthal, 1963, 231).

בחלל המצמרר קיימת תחושה, שאירוע דרמטי, עמוק ורציני עומד להתרחש או שמא התרחש זה עתה. במרחב הציבורי הנטוש מתקבלים אלמנטים מבשרי רעות בצורות גיאומטריות פשוטות, וגורמים לתגובות רגשיות. בציור מתקיים מפגש בין שתי דמויות: ילדה קטנה רצה, כשבידה מקל, אחר חישוק של גלגל לאורך "מסדרון" צהוב וזהר של אור שמש

¹⁰ אוחזר מתוך:

<http://realitybitesartblog.blogspot.com/2010/12/bite-8-giorgio-de-chirico-melancholy.html>

בפיאצה, הנמשך עד לאופק ומפריד בין אזורי האור והחושך. זהו נוף אירופאי מוכר, ההופך לזר ומנוכר מבעד לריקנות ואובדן. הילדה נעה לכיוון מקור האור הזוהר, הבא מאחורי הבניין מימין והמאיר בחוזקה את הארקדה (מקֶשֶׁת) משמאל במקביל לקווים שנוצרו על ידי הבניין, ומתקרבת לצללית "מתה" – הפסל – הנוכח בציוור כצללית בלבד. הצללית מאיימת ופולשת לסצנה, ומפחידה את הילדה שמחד גיסא עוסקת בתחביבה אך מאידך גיסא נמשכת אליה. הילדה, מוצגת, אף היא, כצללית ללא נפח וללא צבע. איש אינו יודע לאן מועדות פניה ומה תפגוש בדרכה. באותה שנה פרצה מלחמת העולם הראשונה כשהבלתי ידוע שלט. הסצנה חסרת משקל אולם צללית קלה לרגלי הילדה משכנעת את הצופה באשר לאמיתות האירוע. יתכן שבדמותה מצוי הפרוש המטא-פיזי של דה קיריקו: "בצילו של אדם המהלך ביום שטוף-שמש קיים הרבה יותר מסתורין מאשר בכל הדתות כולן".¹¹

שני הבניינים המנוגדים באופן בולט אינם שונים באורם בלבד; האומן השתמש במודע בשתי נקודות מגוז מנוגדות, ובכך ביטל כל דמיון למציאות. כל הקווים של הבניין, המואר במלואו משמאל, נפגשים בנקודה מעל האופק; בנין "עצוב" מאסיבי מימין מטיל צל עבות, שעליו חונה עגלת סוס ריקה, בעלת פנים חשוך, כשדלתותיה פתוחות ומאפשרות צפייה בפרספקטיבה שונה. הקווים של הבניין החשוך נפגשים בנקודה של גג העגלה המוארת ממקור לא ידוע, נוגע באדמה הצהובה. העגלה מרמזת על מלכודת, בהדגישה את תחושת הטרנדיה העומדת להתרחש. האור והצל מגיעים כל אחד לדרגת המוחלטות המקסימלית שלו.

החיבור בין מקורות האור למערכי הפרספקטיבה השונים אפשר לו ליצור יקום מסתורי ובלתי אפשרי, שבו מרחבים לעולם לא יתאחדו, והילדה לעולם לא תגיע לפסל. דה קיריקו, שהקדים את תנועת הסוריאליזם, חתר במכוון תחת מרחבים פיקטיביים, כמו כיכרות ערים שגבולותיהן הן ארקדות, קירות לבנים ועוד, על מנת ליצור חוויה אניגמטית הסותרת ומפריכה את קיומה של המציאות. כדבריו: "מה אוהב אם לא את האניגמה?" (Hughes, 1992, 192).

נדמה שהיצירה, עם כל האלמנטים שצוינו: כיכר עיר ריקה, עגלה עם דלת חצי פתוחה, ילדה מגלגלת חישוק וצלליות מפחידות אורבות באיום, מגלמת געגועים נוסטלגיים למאות שעברו, מלווים בהנהון זהיר בכיוון חרדות של העידן המודרני (Eburne, 2016).

ג'יימס ת'רול סובי (James Thrall Soby) מבקר ומומחה בציורי דה קיריקו, טען: "מעטים הם האומנים בהיסטוריה שהיו מסוגלים לברוא עולם כה מוזר וכה מקורי של אור קר, צללית רדופת רוחות, עולם חסר זמן (אל-זמני) נטול אוויר ומאוכלס ברובוטים חידתיים – עולם של ארכיטקטורה אילמת" (Whitman, 1978, 12).

¹¹ אוחר מתוך: <https://www.azquotes.com/quote/1203155>

מבנה דמיוני שאינו בר ביצוע



פול קליי: טירה עם שמש

במאה ה-20 ידועים במיוחד שני ציירים שלהם סיג ושיח עם עולם הארכיטקטורה: הצייר והכנר פול קליי (Paul Klee, 1879–1940) למשל בציוריו: וילה R ואד-פרנסום, והצייר והתיאורטיקן ואסילי קנדינסקי (Wassily Kandinsky, 1866–1944) שנפגשו ב-1900, והיו לחברים קרובים ואף עמיתים בעבודתם בהוראה בבית הספר של הבאוהאוס במשך 30 שנה.

משנות העשרים של המאה הקודמת יצר קליי סדרת מבנים צבעוניים דמיוניים המכונים ריבועי קסם, ובהם יישם את התיאוריות שלו, והיסוד המוזיקלי בא בהם לידי ביטוי מובהק. אחד הציורים המתארים מבנה ארכיטקטוני הוא טירה עם שמש (Castle with Sun, 1928) והוא מהווה דוגמא לסוג הארכיטקטורה הדמיוני שאינו בר ביצוע. למרות היותו מופשט, מספק האומן נקודות אחיזה המסייעות להבנת היצירה, ובחובן הוא טומן משמעות המצביעה על האובייקטים המתוארים, אך בד בבד הצופה מועבר, כמעט באופן מידי, מתחום האומנות אל המציאות, אל הספרות ואל החלום גם יחד. לעיני הצופה מתגלה עולם מלא ומגוון, פשוט ומתוחכם ברזמנית, המורכב משליטת הקו והצבע, שלצדם איזון ודיוק, רגישות ופיוטיות, ומטרתו "המידית ומרחיקת הלכת מכולן להביא את הארכיטקטוני ואת הפיוטי שבציור לידי מיוזג, או לפחות להביאם לכלל הרמוניה" (היל, 1975, 5).

הציור שטוח ומורכב מצורות גיאומטריות, המעוררות אסוציאציה לסגנון הקוביסטי השואף לאובייקטיביות. אולם הטירה סימבולית, והסובב אותה מוצג כמיקרורקוסמוס, שאותו מאכלסים מבנים מגוונים המזכירים עיר. "הכול מצביע לכיוון של סמל: הסמל מסכם כל אשר נכלל באומנותו של קליי: הדבר עצמו, מקורו, התפתחותו, משמעותו, ההתייחסויות המטאפיזיות

וההתמזגות של העבר, ההווה והעתיד" (Grohmann, 1967, 40). מיקרוקוסמוס זה מורכב מצורות הנדסיות מגוונות: מלבנים, ריבועים, מעוינים, משולשים ישריזווית, משולשים שוויושוקיים ואחרים, העומדים על קודקודיהם. בחלק התחתון של הציור מופיעה צורה הנדסית יוצאת דופן – חצי עיגול, כשבחלקה העליון של התמונה נמצא, כהד צורני לו, עיגול שלם התחום במעין ריבוע ו"משקיף" על הטירה כולה: השמש.

הטירה מורכבת מארבע יחידות עצמאיות המשמשות "מוקדים", המתלכדים למבנה מאוחד באמצעות הקומפוזיציה, והקשר הצבעוני המפוזר על פני התמונה. כל מוקד בפני עצמו יכול להיות מיקרוקוסמוס בתוך המאקרוקוסמוס – הטירה, שהיא עולם קטן בתוך היקום. ארבעת המוקדים דומים אלה, ובכל זאת שונים, מייצגים את היבטיהם השונים של החיים, את המצבים הרבים ואת הגיוון שבטירה העומדת בקשר ארכיטקטוני, תרבותי וקוסמי עם השמש, ומסמלת סגנונות חיים פוליטיים, מעשיים, רגשיים ואסתטיים גם יחד. על המבנה הרציונאלי, המתוכנן והקפדני חולשת הצורה העגולה, ה"משקיפה" ממעל ומשמשת כמאור הגדול המפיץ חום חיובי, שמועבר באמצעות מודולציות צבע ומעברים עדינים בין הצהובים לחומים-בזזים ולאדמדמים. הצורה העגולה, הכמעט מושלמת, נתונה ב"ריבוע" הנתפס כחלון פעור, המאפשר לה לחדור אל המציאות ולהעניק לטירה מזוהרה, כשהיא מסוככת ומגינה עליה. מהבחינה הצורנית השמש היא ניגוד, השלמה ואיזון לצורות הגיאומטריות המובנות. היא מולכת מלמעלה ומשמשת מוקד ויזואלי שווה ערך למבנה כולו, למרות הבדלי הפרופורציות. מבחינה תכנית חשיבותה בכך, שהיא מסמלת את הקוסמוס מול הארץ; את המטאפיזי מול הפיזי. בצורתה, בצבעיה ובמיקומה היא מציגה שלמות רוחנית-מוסרית, אסתטית ודתית, מול הרבגוניות והרב-ממדיות של הצורות והמצבים שבטירה. השמש משדרת תנועה מול סטאטיות, עם כוח מוחלט, המעניק ומאפשר חיים. היא מייצגת אידיאל, שאליו מצביעים ושואפים החיים המעשיים המצויים למטה. איזון עדין נוצר בין הקווי והחמור – בין הריבוע שבו נתונה השמש – לבין העיגול המרכזי. כך נוצר גם איזון בין הבנוי לפיזי, בין התרבותי למעשי, בין חיי היומיום לשלטון ולחוק.

באמצעות הגיוון הרב של הצורות והצבעים, באמצעות המעברים העדינים בין צורה לרעותה ובאמצעות פיזורן של הצורות על פני הבד, מכניס קליי יסוד מוזיקלי לציור. הוא "חיפש בציור את המקבילה הוויזואלית למוסיקה, מאחר שבין שתי האומנויות קיים היה קשר עמוק ביותר" (Kidder, 1985), ומיקד את מאמציו לשלב את שתיהן: הוא שאב את ההשראה לאומנותו המופשטת ממקצבים ומבנים מוסיקליים.

הצבעים הכהים משדרים צלילים נמוכים, בעוד הצורות הקטנות והבהירות מייצגות את אלו הגבוהים. הפסים הבהירים והדקיקים, המפרידים והמחברים בין הצורות, מוסיפים לציור את קצב הזרימה המוזיקלית; צלילים קלילים ועליזים עולים באמצעות הצורות השואפות כלפי מעלה, ומהצורות הרוחביות והכבדות בוקעת רצינות בשילוב קצב אטי. זהו ביטוי לקרבתו המיוחדת של קליי אל עולם המוזיקה והצלילים; היסוד המוזיקלי בטירה עם שמש משלים את גוני החיים השונים, המבוטאים באופן מקיף ומורכב בטירה הכמעט מופשטת. בצד המציאות, שבה שוררים רצינות, עליצות, כובד וקלילות, קיים גם משהו מן החלום, מן המסתורין ומן ההיבט האירציונאלי.

טירתו של פול קליי על משולשיה, מלבניה וריבועיה, המספקים צורה מופשטת לסצנת עיר, מכריזה בצבעיה המרהיבים, עד כמה לצבע יש תפקיד חיוני ביצירתו. למרות מופשטותו יכול הציור בתנועתו להתאים לשילוב של אקספרסיוניזם, קוביזם וסוריאליזם ועדיין ניתן לזהות בו יסודות אינדוידואליים של העיר. עבורו צבע פרושו חיים, אותה אנרגיה הנלחמת בעצב של שרטוטים בשחור לבן: "איני צריך לרדוף עוד אחר הצבע. הוא כבר תפס אותי; יש לו חזקה עלי והוא נמצא בתוכי. לעולם ישלוט הוא בי. אני יודע זאת. זהו פרושה של שעת האושר הנוכחית: הצבע ואני חד המה; אני צייר" (Watson, 2009,151).

שיטתו של קליי הייתה עירוב המופשט עם הריאלי. הוא השתמש בכתמים צהובים כדי להוביל את העין פנימה ו"לשבור" את החומים הנמצאים בכל מקום. הצורות המשולשות מספקות מטרופולין דמיוני. הרקע בצבע חימר תורם מראה יותר ברור של הקווים הבולטים ושל הצורות המשולשות והמלבניות בגדלים שונים, הנדמות כקו הרקיע של צבע ואור עוצמתיים והמוסיפות עומק ליצירה המופשטת. הציור הנו הבעה באומנות המופשטת, ואילו נגיעת הריאליזם, הזוויות והצבע יוצרים תמונת נוף מרהיבה גיאומטרית בצורתה. ב-1912 לאחר שובו מביקור בתוניסיה החל לצייר בצורה צבעונית ומופשטת, שבה שילב גם צורות פיגורטיביות. לעתים תכופות שילב אותות ואותיות, סימנים ומספרים בציוריו. אלה הם חלק משפתו המורכבת שמקורה בתת-מודע: "אומנות אינה משחזרת את הגלוי (Visible) אלא גורמת לו להראות" (כפי שמצטטו הפילוסוף ג'ון סאליס [John Sallis, 1938]); הבוחן את הדרכים שבהן "אומנותו [...] הופכת דברים שבדרך כלל אינם נראים, לנראים, וכמראָה מסתורית היא מסוגלת לשקף לא רק את החפצים אשר על פני השטח, אלא גם את עומקם הסמוי הנסתר, זה שמעבר למשטח הגלוי ואת המערכת הקוסמית לה הם שייכים. מטרת אומנותו כדברי קליי היא לחדור פנימה כך שפני האדם יהיו בציוריו יותר אמיתיים מהמציאותיים" (Sallis, 2015, 7).

סיכום

ציירים עבדו בשיתוף פעולה החל מתקופת הבארוק; דוגמת פיטר פול רובנס (Peter Paul Rubens, 1640–1577) שעבד עם פיטר ברויגל האב (1525–1569) כשציירו ביחד כ-24 ציורים בין 1598 ועד למותו של ברויגל. הסדרה הנקראת חמשת החושים (1617–1618) חושפת את דרגת שיתוף הפעולה ביניהם, כשברויגל תרם את הנופים ורובנס את הדמויות, בעוד כל אחד שומר על סגנונו הייחודי. רק קווינטן מסייס (Quentin Metsys, 1466–1530) ויואכים פטיניר (Joachim Patinir / Patenier, 1480–1524). אומנים מהמאה ה-16, הקדימו אותם בשיתוף פעולה מסוג זה, שאינו מכני בלבד, אלא גם קונספטואלי ונדיר בתולדות האומנות, כאשר נוכחות האחד אינה על חשבון תפקידו של האחר. הראשון היה צייר היסטוריה ונוף פלמי רנסנסי שהיה, הראשון לצייר את עולם הנוף הצפוני הרנסנסי הפנורמי, והשני הוסיף את הדמויות לנוף. על חשיבות נוכחות הארכיטקטורה בציור מעידה הדוגמא הבאה: ארטמיזיה ג'נטילסקי (Artemisia Gentileschi, 1593–1653), אחת הציירות הבודדות בהיסטוריה של האומנות עד המודרניזם, בחרת לתאר את אחד הנושאים הבעייתיים מבחינה מוסרית בתנ"ך: סיפור דוד ובת שבע, ועושה זאת בסדרת ציורים הנקראת: בת שבע המתרחצת בהיות גיבורת הסדרה,

נתונה בדרגות שונות של עירום, ישובה לפני מעקה מוקפת במשרותיה כשהאחת סורקת שורה, השנייה מכינה את המים לרחיצה והשלישית מגישה לה את תכשיטיה. לרגליה – כלי לטבילה, וברקע – נוף הכולל עננים, עצים ובנינים מעוטרים בעמודים דקורטיביים. כמנהג הציירים, ששאבו השראה מהעולם הקלאסי, אף היא בוחרת כרקע לסצנת הרחיצה את מבנה ארמון המלך מתוך הקלאסיקה, ויתכן אף מתוך אי הכרתה את ארכיטקטורת העולם העתיק של ירושלים. הסגנון הארכיטקטוני הנבחר מעניק מונומטליות, הוד ורצינות לאירוע המתואר.

התופעה השכיחה באותן שנים הייתה הסתייעותם של ציירים באחרים לפי תחומי מומחיותם. בסדרה זו שיתפה ג'נטילסקי פעולה עם ויויאנו קודאזי (Viviano Codazzi, 1604–1670) בציורי הרקע הארכיטקטוניים ובמיוחד הארמון שממנו משקיף המלך על בת שבע. (Christiansen & al, 2001, 416).

אף קודאזי עצמו, בהיותו צייר ארכיטקטורה ידוע, נעזר באחרים לציור דמויות ביצירותיו הוא, מאותה סיבה. בציורו הקולוסיאום ושער קונסטנטיין (*Colosseum and Arch of Constantine*, 1650), שילב קודאזי כוחות עם מיכלאנג'לו סרקוזי (Michelangelo Cerquozzi, 1602–1660), שחלקו היה ציור הדמויות.



ויויאנו קודאזי: הקולוסיאום ושער קונסטנטיין

מקורות

- גולדנברג, ב' וכץ, נ' (תשע"ד). זרמים וסגנונות בציור באירופה: אימפסיוניזם, בתוך: גולדנברג, ב' וכץ, נ' (עורכות), *האומנות היהודית על רקע האומנות הכללית* (בהתאמה למיקוד תשע"א – תשע"ד) עמ' 12. ירושלים: משרד החינוך.
- גלעדי, ד' (1989). *מסילות באומנות*: 82 ציירים ישראלים. (עמ' 193). תל-אביב: יבנה.
- גמזו, ח' (1943). הקדמה לקטלוג בתערוכת יחיד במוזיאון תל אביב.
- היל, ד' (1975). *קליי*. גמזו, ח' (עורך). תל אביב: רביבים.
- עפרת, ג' (1988). 1948 – דור תש"ח באומנות – ישראל, תל אביב: מוזיאון ארץ ישראל.
- קסטל, מ' (1947). ראיון שהעניק לאויגן.
- Amanda Lillie curator of exhibition: *Building the Picture: Architecture in Italian Renaissance Painting*. London: National Gallery, 30.04.2014.
- Bernier, R. R. (2007). *Monument, Moment, and Memory: Monet's Cathedral in Fin-de-Siècle France*, Lewisburg Pennsylvania: Bucknell University Press.
- De la Croix, H., Gardner, H., Tansey, R. G., & Kirkpatrick, D. (1996). *Gardner's Art Through the Ages*. (10th edition) Harcourt Brace Jovanovich.
- Hall-Pelfrey, P. R. M. (1985). *Art and Mass Media*, New York: Harper and Row.
- Chipp, H.B. (1968). Robert Delaunay, letter to Wassily Kandinsky, 1912, in: *Herschel B. Chipp, Theories of Modern Art, Berkeley: University of California Press*.
- Chipp, H.B. (1958). Orphism and Color Theory., *The Art Bulletin*, Vol. 40.
- Christiansen, K., Mann, J. W., Gentileschi, O., & Gentileschi, A. (2001) *Orazio and Artemisia Gentileschi*, Museo di Palazzo Venezia (Rome, Italy), Metropolitan Museum of Art. New York St. Louis.
- Dancy, R. M. (2004). *Plato's Introduction of Form*. Cambridge University Press.
<http://www.visual-arts-cork.com/famous-paintings/school-of-athens.htm>
- Delany, R. (1967). "La Lumiere" in Gustav Vriesen and Max Imdahl's *Robert Delaunay: Light and Color*. New York: Harry N. Abrams.
- Eburne, J. P. (2016). *Giorgio de Chirico and the Metaphysical City: Nietzsche, Modernism, Paris* by Ara H. Merjian. *Modernism/modernity*, 23(1), 249–251.
- Erickson, K. P. (1998). *At Eternity's Gate: The Spiritual Vision of Vincent van Gogh*. Grand Rapids, Michigan: Eerdmans.
- Friedenthal, R. (1963). *Letters of the Great Artists – from Ghiberti to Gainsborough*, London: Thames and Hudson.
- Geoffrey, S. (1914). *Giorgio de Chirico: Premonitory Portrait of Guillaume Apollinaire*. Paris: Musée National d'Art Moderne,
- Goldman Rubin, S. (2001). *There Goes the Neighborhood: Ten Buildings People Love to Hate*. New York: Holiday House Inc.
- Gombrich, E. H. (1995). *The Story of Art*. New York: Phaidon Press.
- Grohmann, W. (1967). *Paul Klee*. New York: Harry N. Abrams.
- Hamilton, G. H. (1956). Cézanne, Bergson and the Image of Time. *College Art Journal* 16(1), 2–112.
- Hayes, T. (1995). *Claude Monet: Life and Art*. New Haven: Yale University Press.
- Hughes, G. (2014). *Resisting Abstraction: Robert Delaunay and Vision in the Face of Modernism*. Chicago: University of Chicago Press.

- Hughes, R. (1992). *Nothing if not Critical: Selected Essays on Art and Artists*. New York: Penguin Group.
- Kidder, R.M. (1985). What Music Looked Like to Paul Klee, *Christian Science Monitor*, 7 November.
- Klein, J. (1998). "The Dispersal of the Modernist Series. *Oxford Art Journal*, Vol. 21
- Kleiner, S. F. (2015). *Gardner's Art through the Ages*, (Vol. 1): Global History/ Boston: Cengage Learning.
- Knott, R. (1993). Monet's Cathedrals: A Point in Time, *Southeastern College Art Conference Review*, Vol. 12.
- Loyrette, H. (1985). *Gustave Eiffel*, New York: Le Temps on 14 February 1887.
- National Gallery of Art (2013). *An Eye for an Eye*. Chicago Review Press.
- Pissaro, J. (1990). *Monet's Cathedral*. New York: Alfred A. Knopf.
- Robert L. H. (1984). Decorative and Natural in Monet's Cathedral, in Rewald, J. & Weitzehoffer, F. (Ed.) *Aspects of Monet*. New York: Harry N. Abrams.
- Roesenthal, M. (1997). *Visions of Paris: Robert Delaunay's Series*. New York: Harry N. Abrams,
- Rubin, S. G. (2001). *There Goes the Neighborhood: Ten Buildings People Love to Hate*. New York: Holiday House.
- Ruskin, J. (1989). *The Seven Lamps of Architecture*. New York: Dover Publications preface.
- Ruskin, J. (1960) *The Stones of Venice*. Cambridge, M.: Ca Capo Press.
- Sallis, J. (2015). *Klee's Mirror*. New York: State University of New York press.
- Schwartz, S. (1990). *Artists and Writers*. New York: Yarrow Press.
- Tapié de Celeyran, M. (1968). *Castel*. Joray, M. (Ed.), Chevalier, H. (trans). Griffon, Neuchatel: Switzerland.
- Tasic, D. (2017). Homage to Dynamism: A Contribution to the Study of the Iconography of the Machine Cult in Orphism, Belgrade. *RIHA* 0182.
- Van Gogh, V. W. (1890). Letter to Wilhelmina van Gogh. Written 5 June 1890 in Auvers-sur-Oise. Translated by Robert Harrison, edited by Robert Harrison, number W22. URL: <http://webexhibits.org/vangogh/letter/21/W22.htm>.
- Vasari, G. (2008) *The Lives of the Artists*. trans: Julia Conaway Bondanella and Peter Bondanella, Oxford: University Press.
- Watson, S. H. (2009). *Crescent Moon over the Rational: Philosophical Interpretation of Paul Klee*. Stanford: University Press.
- Whitman, A. (1978). Giorgio de Chirico Dies: A Top Modernist Painter. New York Times, November 21, p. 12. <http://www.paulklee.net/paul-klee-quotes.jsp>
<http://artistsworkbench.blogspot.com/2009/02/white-iris-vincent-van-gogh-and-how.html>
<http://www.printsandfineart.co.uk/product/77533/GM3212/robert-delaunay-tour-eiffel-et-jardin-du-champs-de-mars-1922>
<https://www.simondickinson.com/2016/04/19/robert-delaunay-la-ville-de-paris-la-femme-et-la-tour-eiffel/>
https://www.moma.org/learn/moma_learning/robert-delaunay-the-tower-1911-inscribed-1910
<https://www.azquotes.com/quote/1203155>
- Heilbrunn Timeline of Art History https://www.metmuseum.org/toah/hd/trnr/hd_trnr.htm
<http://realitybitesartblog.blogspot.com/2010/12/bite-8-giorgio-de-chirico-melancholy>.

ההתמודדות עם השואה בעבודות של אבנר בר-חמא

רחלי ברגר

במאמר בקשתי לבחון את ההתמודדות הענפה של אבנר בר-חמא, אמן, פסל, אוצר ומרצה, עם נושא השואה משנות השמונים ועד היום. בשנות החמישים, בהיותו בן עשר ברח עם משפחתו ממרוקו בשל יהדותו, והוא מרבה להתמודד עם השואה. בעבודותיו הוא משתמש באינטרטיקסטואליות, לאמור, שעתוק של טקסט קודם אל תוך הטקסט החדש. הוא עושה זאת בצילומים ובמילים: הערבוב המתעתע בין תצלומים ישנים וחדשים והשימוש המפתיע במילה כמו מובאות מהתנ"ך ומהשירה העברית, בניית מושגים הקשורים אסוציאטיבית לשואה ומשחקי מילים. המאמר מבוסס על שיחות ותכתובות עם האמן בשנים 2007, 2014, 2019, ועל שני מאמרי: ברגר, 2007; ברגר, 2014.¹

מבוא

מקומה של השואה בתרבות ובחברה הישראלית הפך בעשורים האחרונים לחלק מהשיח באמנות הישראלית (שן-דר, והלר, 2006; Manor, 1998; Shapira, 1998). במאמר זה אבחן את ההתמודדות הענפה עם נושא השואה בעבודותיו של אבנר בר-חמא, אמן, פסל, אוצר ומרצה, שקיבל לאחרונה את פרס שר החינוך לתרבות יהודית באמנות פלסטית.

בר-חמא נולד באוג'דה (Oujda) שבמרוקו ב-1946 בשם סרג' בִּנְמוּ. בהיותו בן שבע, היה עד לפוגרום ביהודים, אז חש לראשונה על בשרו תחושה של רדיפה. "אני זוכר מרוקו מאד קשה, של פוגרומים שהתרחשו ממש מול העיניים שלי" (פז, 2006). אביו היה פעיל ציוני. הוא הסתיר שליחים מהארץ בעליית הגג שבבית הקפה שבבעלותו, והסיע ברכבו בלילות משפחות יהודיות לגבול אלג'יריה בדרך לארץ. כך נהג אביו במשך תקופה ארוכה עד שפעילותו נחשפה כשבר-חמא היה בן עשר. המשפחה נאלצה לברוח בלילה לעבר גבול אלג'יריה וגנבה את הגבול במסלול שאביו הכיר היטב. "הבריחה הבהולה בחשכת הלילה וחציית הגבול בין מרוקו

¹ המחקר נערך בתמיכה של המכללה האקדמית לחינוך "תלפיות". כותבת המאמר היא מרצה במכללת תלפיות ועמיתת שפיגל, המכון לחקר השואה ע"ש פינקלר, אוניברסיטת בר-אילן.

לא לג'יריה, בדרכנו לארץ, כשאנו מותירים מאחורינו את כל רכושנו, לא ניתנת לשכחה. מחיר היותנו יהודים" (בר-חמא, 1988, על ילדותו ראו שרייבר, 1999), משם הפליגו למרסי שבדרום צרפת, ובאוגוסט 1956 עלו לישראל.

בתום שירותו הצבאי, החליט לממש את שאיפתו ולהתמסר לאמנות, דבר שלא היה מקובל על הוריו. הוא לא זכה לתמיכה – לא מהם ולא מהחברה שסבבה אותו. הוא החל בלימודי אמנות בבית הספר הגבוה לציור בתל אביב, קלישר, בניהול המורה המוערך אריה מרגושלסקי, שהבחין בכישרונו וטיפח אותו. בתום שנת הלימודים השנייה כבר מינה אותו למרצה לקומפוזיציה ורישום, ומאוחר יותר – למנהל הפדגוגי. את לימודי הפיסול למד במסגרת לימודיו במדרשה אצל דב פייגין. בתחילת דרכו בחר להתמקד בפיסול. ועבודותיו בתחום זה מוצגות במרחב ומשתלבות בנוף ובארכיטקטורה. פסלו הראשון נרכש על ידי משרד השיכון עוד בהיותו סטודנט, והוצב, בשנת 1971, בקריית גת. מעל לעשרים וחמישה פסלי חוץ שלו נבחרו והוצבו במרחב הציבורי בארץ ובחו"ל והוגדרו כפסלים גיאומטריים ו'הייטקיים' בשל ניקיון הצורות וצמצומן. בהמשך דרכו סומן בר-חמא כאמן חברתי המגיב בלי הרף לאירועים סביבו: פיגועי ימית, רצח יצחק רבין והיציאה מלבנון. הוא התפרסם בעשורים האחרונים בעיקר בעבודות פוליטיות, שהתייחסו להתנתקות מגוש קטיף ולמאבק על ארץ ישראל השלמה. תפקיד משמעותי בחייו היה כשיזם וייסד את ה"גלריה האחרת" במכללה האקדמית לחינוך תלפיות. הוא נכנס לתחום האוצרות, כדי לעודד את הציבור האמוני ליצור ולהציג. הוא ביקש ליצור מקום לתצוגה שונה מהמקובל בסצנה האמנותית הישראלית. האוצרות היא עוד כלי ביטוי בעבורו, ובשנים האחרונות נוצרה סביבו קבוצת אמנים דתיים שהוא מנהל איתם שיח ומשתף אותם בתערוכות קבוצתיות שהוא יוזם.²

תחילת ההתמודדות עם השואה בשנות השמונים

בר-חמא אינו בן לניצולי שואה, אך כילד, שנותק מביתו בגלל רדיפות, סיפורי השואה היו בעבורו חוויה מכוננת. לאורך השנים הוא נפגש עם נושא השואה שוב ושוב: ב-1961, כשלמד בישיבה התיכונית 'נתיב מאיר' בירושלים, חמק מהלימודים ל'בית העם' כדי לשמוע את הדיונים במשפט אייכמן. ב-1976 ביקר לראשונה במחנה הריכוז דכאו. בשנים 1978–1980 יצא לשליחות חינוכית בבריסל, שבמסגרתה השתתף בכנס סטודנטים יהודים במינכן ובדכאו, וראיין גרמנים מקומיים על תקופת השואה. את התשובות הביא בפני הסימפוזיון שדן בשאלה – האם יש עדיין אנטישמיות בגרמניה? בכנס, שהתקיים ברומא, צעד, יחד עם 200 סטודנטים יהודים נושאי לפידים, עד קשת טיטוס כתגובת נגד למצעד ההשפלה של היהודים לאחר חורבן בית המקדש. בתום שליחותו חזר לרומא לשבוע, שם עלה בדעתו הרעיון להקים תערוכה על

² אחד הפרויקטים היה התארגנות של קבוצת "אנמה". בר-חמא, מוביל הפרויקט ואוצר התערוכות, פנה למאה אמניות דתיות, רובן מורות בפועל והציע להן להתארגן במסגרת "כיתת אמן". קבוצה של עשרים אמניות נענו ליוזמה ונפגשו במכללת תלפיות בחולון ובמכללת אמונה בירושלים. בסוף התהליך, ב-2014, הוצגה ב"גלריה האחרת" תערוכה מסכמת בנושא "גבול והגבלות", שביטאה את השינוי שחל בשנים האחרונות בהתייחסות הציבור הדתי לאומי לתרבות ולאמנות הישראלית. התערוכה הוצגה שוב באותה שנה בהרכב שונה במעט בגלריה "המשרד" בתל אביב באצירת בר-חמא ורחל סוקמן וזכתה לחשיפה תקשורתית. ראו בהרחבה ברגר, 2015.

רדיפת עם ישראל לדורותיו בהשראת נדודי המנורה.³ ב-1981 הציג בבית האמנים בתל אביב את התערוכה 'המנורה חוזרת לירושלים'. הייתה זו תערוכתו הראשונה שנגעה בנושא היהדות במישרין, ובעקיפין הוא התייחס בה לנושא השואה. המנורה בעבודות היא סמל היציאה לגלות, ההישרדות והתקומה. באחת העבודות נראה יער ובתוכו מבנה ארכיטקטוני הרוס בצורת מנורה, בצדה הימני של העבודה נמצא הקנה השביעי שהתנתק מהמנורה וצויר כארובת המשרפות (תמונה 1).



1 אבנר בר-חמא: המנורה והשואה, 1981.

בשנת 1987, בעקבות תחילת משפט דמיאניוק, החל להתמודד ישירות עם נושא השואה. באפריל 1988, במסגרת אירועי שנת ה-50 ל'ליל הברדלח' ולקראת יום השואה הקרב, הציג בבית האמנים בירושלים את התערוכה 'המאבק – נצח'. בהקדמתו לקטלוג התערוכה התייחס לעבודות כתגובה ישירה לשואה והסביר: "איני בן לניצולי שואה, לא הייתי שם באורח פיזי, אך הייתי שם כפי שהייתי נוכח במעשה יציאת מצרים ובמעמד הר סיני, וכל עם ישראל לדורותיו הוא יוצא השואה" (בר-חמא, 1988).

העבודות היו מופשטות, ורובן עסקו בשואה בהקשרים דתיים כמו 'העקדה' ו'הסתר פנים'. את בחירתו בסגנון המופשט הסביר כך:

חשבתי שזה כאב מידי גדול לבטא בצורה ריאליסטית, זה מצמצם את הכאב. כמו שלעסוק בניסיון לתאר את אלוקים זה מצמצם את מהותו כי האלוקות כל כך אינסופית ובלתי נתפסת שאתה לא יכול לצמצם אותה למשהו מוסבר. השואה כל כך בלתי נתפסת שאתה לא יכול לצמצם אותה לשורת אנשים מובלים למוות (בראיון עם ברגר, 27.2.2007).

אחד החלקים בעבודה גדולת ממדים זו, שצוירה בפחם ובגיר צבעוני, נקרא "במעלות קדושים (רוחני וגשמי)" (תמונה 2).

³ המידע על הכנסים במסגרת השליחות: לפי דברי בר-חמא ב-27.2.2007 בראיון עם כותבת המאמר באוניברסיטת בר-אילן.

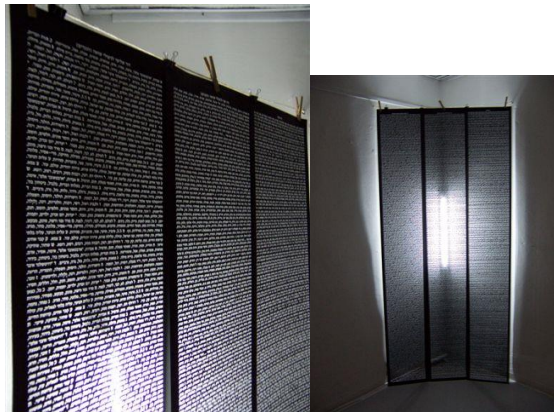


2. אבנר בר-חמא : במעלות קדושים (רוחני וגשמי), 1984
פחם וגיר צבעוני על נייר, 150 x 210 ס"מ

היא הוצגה בשנת 1984 בתערוכת 'אמנים מציירים תנ"ך' וזכתה בפרס ראשון. האמן לקח את החלק העליון, המייצג את הרוחני וכנה אותו בשם "במעלות קדושים". בעבודה יש רמז לסולם, ונראה שהיא מעין תפילה לאלוהים שהשואה לא תחזור.

דורות

העבודה הראשונה, שבאמצעותה התמודד בר-חמא באופן ישיר עם נושא השואה, היא המיצב "דורות לשואה" (תמונה 3). זוהי עבודה מושגית, שאין בה דימויים חזותיים, למעט המצע דמוי הפילם. האמן העמיד שלושה לוחות שחורים שקופים על חבל עם אטבי כביסה מעץ. על הלוחות השחורים נכתבו מלים באותיות לבנות. מאחורי העבודה הותקנה נורת ניאון שיצרה תחושה של חדר חקירות. הנורה האירה את המילים ואפשרה את קריאתן. "רציתי שהפילמים יוצגו כמו בחדר חושך (בחדר צילום). האטבים מעץ ולא מפלסטיק – זה יותר אותנטי וסופג את המים שעל הפילם" (תכתובת עם ברגר, 3.5.2014).



3 אבנר בר-חמא : דורות לשואה, 2004
נגטיב, אטבים, קליפסים ונורת ניאון, 203x96 ס"מ

העבודה הוצגה ביום הזיכרון לשואה 2004. אותה שנה התארגנה קבוצת אמנים בראשותם של דב הלר ונעמי שלו לתצוגה משותפת בנושא השואה.⁴ בר-חמא חבר לקבוצה והציג בתערוכה את המיצב שלשם הכנתו ביקש מניצולי שואה, בני ניצולים ("דור שני") ונכדיהם ("דור שלישי") לכתוב מושגים הקשורים אסוציאטיבית לשואה. את המושגים אסף באמצעות תלמידותיו והדפיס לפי סדר האלף בית על שלושה לוחות: לוח לניצולי שואה, לוח לבני ניצולים ולוח לדור שלישי. לכל דור רשימה משלו, וכל רשימה שמסתיימת חוזרת מיד לתחילת הרשימה ומתחילה מחדש – כך הרשימות מתקיימות בלופ חוזר עד לסוף הלוח.

עיון בלוח של ניצולי השואה מגלה מילים רבות שממפות מקומות, מושגים ודמויות מפתח שהפכו למזוהים עם השואה כמו אושוויץ ובירקנאו, מחנה השמדה, אנה פרנק ויאנוש קורצ'אק. יש לציין עוד שתי קבוצות מילים: האחת עוסקת בשליחות הזיכרון – אל תשכח, ללמוד, ללמד, לדבר, להנציח. קבוצה אחרת היא מלות שאלה – למה? מי? כמה? איפה? מדוע? – שנותרות ללא מענה. הלוחות שווים בגודלם אך במבט מקרוב ניתן לראות שלמרות שמספר הניצולים שהשתתפו בפרויקט שווה למספר בני הדור השני ולמספר בני הדור השלישי, הרי שרשימת האסוציאציות מתקצרת במעבר מדור ראשון לדור שני ומהשני לשלישי (50 שורות לדור ראשון, 28 שורות לדור שני ו-12 שורות לדור שלישי) – "האם הזיכרון הולך ונעלם?" שואל האמן. זה היה ניסיון ראשון להתמודד עם נושא השואה באמצעות מלל צפוף ולתת ביטוי למעבר של הזיכרון בין הדורות.

שנה אחר כך יצר בצילום ועיבוד מחשב את העבודה "אתה ידעת! התחיינה העצמות האלה?" (תמונה 4; ראו פרשנות אצל עמישי-מייזלש, 2013, 47, 50). בחלק העליון של העבודה מופיע תצלום הכרזת המדינה ומתחתיו קולאז' של שני תצלומים: עגלה עם גוויות מתקופת השואה ותצלום מתוך ההלוויה של טלי טואל וארבע בנותיה הילה, הדר, רוני ומירב, שנרצחו בפיגוע הירי בציר כיסופים. התצלום הפוך ונראות בו חמש הגופות מוקפות אנשים (תמונה 5).

⁴ פעילות זו החלה ב-2001, בגלריות גרוס ואייזנברג בדיזנגוף סנטר. ב-2004 הצטרף בר-חמא לקבוצת האמנים המציגים, והציע חלל תצוגה נוסף – הגלריה האחרת – שאותה ייסד ב-1995 במכללת 'תלפיות' שבתל אביב. התפרשות התערוכה על שני חללים כה שונים זה מזה, הכריזה, לדברי המבקרת לוריא (תשס"ד): "על העדר רשות הניכוס של הנושא – זכר ה'שם' למרחב זה או אחר: לא החילוני ולא הדתי [...] מדובר בעורק תשתית מפולש. הוא חוצה קטגוריות סוציולוגיות או אידיאיות. זהו רובד קיומי. הוא רוחש בבסיסה של הישראליות".



התחיינה העצמות האלה



4. אבנר בר-חמא: אתה ידעת!

התחיינה העצמות האלה? 2005

צילום עיבוד מחשב, הרפסה על בר, 150X190 ס"מ.



5. אבנר בר-חמא: תמונת ההלווייה של בנות משפחת חטואל. צילום AP

בין שלושת התצלומים שילב האמן שני טקסטים:⁵ בחלק התחתון של העבודה שתי השורות הפותחות את השיר "הנה מטלות גופותינו" שכתב חיים גורי (חובר ב-1947, ראו גורי, 1949) לזכר חברי הל"ה שנפלו במלחמת העצמאות: "ראה הנה מטלות גופותינו שורה ארפה ארפה פנינו שנו. המות נשקף מעינינו. איננו נושמים". גורי נשלח ב-1947 להונגריה ולצ'כוסלובקיה לסייע בארגון 'הבריחה' של ניצולי השואה לארץ ישראל. כשפרצה מלחמת העצמאות בסופה של אותה שנה, הגיעו אליו הידיעות על חבריו הלוחמים בקרבות, ובסערת רוחו כתב שירים שנשלחו ארצה ונדפסו בתוך חודשי הלחימה. הם עוררו הד רב, בייחוד "הנה מטלות גופותינו" שזכה מיד למעמד של 'ליטורגיה לאומית' (מירון, 1992, 200).

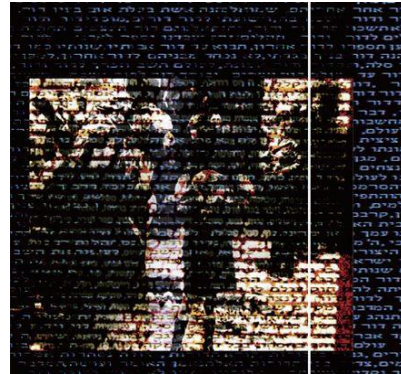
בחלק העליון של העבודה ובמרכזה ציטט האמן חלק מהפסוק הלקוח מחזון העצמות היבשות בספר יחזקאל (לז, ג): "ויאמר אלי בן-אדם הַתְּחַיֵּינָה הָעֲצָמוֹת הָאֵלֶּה וְאָמַר אֲדֹנָי ה' אִתְּהָ יִדְעָתָּ". חזון הנחמה של יחזקאל (לז, א-יד), מבוסס על אמרה שהייתה שגורה בפי העם: "יבשו עצמותינו ואבדה תקותנו נגזרנו לנו" (יא), שהפכה ציר לחזון שתוכנו: ה' יחיה את כל העצמות היבשות ויביאן אל אדמת ישראל. תשובת הנביא: "אתה ידעת" (לז, ג) לשאלה המפתיעה של האל: "התחיינה העצמות האלה?" משמעותה: הרי ברור שבדרך הטבע הן לא תחיינה, אך ה' הוא כל יכול. הוא מפרט את תהליך החייאת העצמות שלב אחר שלב. רק בסוף מפענח יחזקאל את משמעותו הסמלית ומצטט את האמרה העממית, שעליה מבוסס חזונו. לקראת הסוף משתנה הטכניקה הסיפורית: לא עוד פיתוח איטי ומודרג, אלא בשורה קצרה וחד-משמעית על שיבה לארץ ישראל וגאולת העם (יב-יד) (ראו הופמן, 1984. ראו שם גם על מחלוקת הפרשנים במהות החזון ועל תרומתו לאמונה בתחיית המתים).

⁵ שני הטקסטים הולחנו בעשור האחרון: "הנה מטלות גופותינו" שכתב חיים גורי והלחין נחום היימן ב-2011 בביצוע של גילה אלמגור ודני גולן; עיבוד של עמיר בניון לחזון העצמות היבשות בשירו "חזון יחזקאל", לחן יהודה מסס ועמיר בניון, אלבום "לדעת הכל" מ-2010.

מחיבור המרכיבים השונים של העבודה נראה שבר-חמא בחר בפרשנות הסמלית של המעבר מהחורבן המתגלם ב"בקעה" – עגלה מלאת עצמות, אל שיבת העם לארצו, מעבר המתגלם בתצלום הכרזת העצמאות בין הרצל לדוד בן גוריון: "מי ידע? האם עם ישראל ידע? האמין? שהחזון יתממש? האם הקב"ה ידע? ולכן בתמונה שילבתי את מימוש החזון (בן גוריון והרצל)" (בר-חמא בדוא"ל לברגר, 26.4.2014). מימוש החזון מופיע בעבודה יחד עם האובדן שמתלווה אליו בדמותם של הנרצחים – נספי השואה, לוחמי הל"ה ובנות משפחת חטואל. בעבודה "דור ברצף ושואה" (תמונה 6) המצע הוא התצלום המפורסם של הילד מגטו ורשה, המרים את ידיו בכניעה וחוסר אונים. התצלום לקוח מאוסף תצלומים שצולמו בגטו ורשה במהלך המרד במאי 1943 וזו אחת התמונות שהוצגה במשפטי נירנברג כדי להראות את הרס הגטו (Laqueur & Tydor Baumel, 2001, 679). תצלום זה מופיע הרבה בעבודות אמנים שנוצרו כתגובה לשואה, (ראו: Guttuso, Bak, Bernbaum, Laqueur & Tydor Baumel, 2001; Bak, & Langer. 1997; Thompson, 1988; Nezhnie, Schechner, Amishai-Maisels, 1993). האמן שילב את תצלום הילד מגטו ורשה ברבות מעבודותיו (ראו הרחבה ברוטין, 2013, 92).



7. יהודים מצטופפים ברחוב Rosiers, עיבוד מחשב, צילום ישן וחדש



6. אבנר בר-חמא: דור ברצף ושואה, 2005, עיבוד מחשב, הדפסה על בד, 150X200 ס"מ

התצלום האיקוני, ששועתק אינספור פעמים והפך לסמל השואה, מופיע בעבודה כשעליו פסוקים מהתנ"ך ומהתפילה שבהם מופיעה המילה 'דור': "בכל דור ודור קמים עלינו לכלותינו". שוב חזר בר-חמא לרעיון הקיום של העם מדור לדור: "זהו נושא ההישרדות שחוזר ונשנה גם לאחר השואה. יש עוד תקווה, ומיד לאחריה קמה המדינה והחל קיבוץ גלויות". (תכתובת דוא"ל מיום 19.2.2007).

עיניים לכותל

הרעיון לתערוכה 'עיניים לכותל' החל כאשר שהה האמן במסגרות שונות, שבהן נחשף לגילויים אנטישמיים בפר"ז: "בשהותי בפר"ז, בשליחות הסוכנות, צרם לי שמצד אחד בתי הקפה בעיר, שהם חלק אינטגרלי של החיים שם, שקקו חיים, ובאותה העת דווח בכלי התקשורת על פיגועים מחרידים בבתי הקפה שלנו בארץ. במקביל, בצרפת שרפו בתי ספר יהודים ובתי כנסת" (תכתובת דוא"ל מיום 19.2.2007). בהשפעת מקרי האנטישמיות בצרפת,

רצח משפחת חטואל במאי 2004 ואירועי האינתיפאדה בישראל החל בר-חמא לחקור את נושא האנטישמיות, משפט דרייפוס והשוואה בצרפת, ומשם החלו להיבנות המיצבים (אריאלי-הורוביץ 2006, 81).

בצידי היהודים ברחובות פריז שאירע ב-16–17 ביולי 1942, הגיע המספר הסופי של קרבנות המצוד ל-13,152 יהודים (בתוכם 4,115 ילדים; פוזנסקי, 1999, 337). מחזות קורעי לב ליוו את המעצרים "מן התיאורים הללו עולות כמה תמונות אופייניות – האוטובוסים הפריזאיים, כובעי השוטרים הצרפתיים [...] זעמם של העוברים והשבים או לחילופין – אדישותם" (פוזנסקי 1999, 338) 8,160 יהודים נדחסו לאצטדיון החורף (Velodrome d'Hiver), אצטדיון ספורט מקורה, ששכן ברובע החמישה עשר של פריז. הם שהו שם כמה ימים בתנאים מזעזעים (כהן, 1996, 297). ממשלת וישי דיווחה שהקרבנות נשלחו ל'יעד לא ידוע', ולמעשה התחנה הבאה הייתה אחד ממחנות הלוארה או דראנסי ומשם רוב המגורשים נשלחו אל מותם. פחות מחודשיים אחרי הגיהינום באצטדיון החורף, יכלו צופי הקולנוע של פריז ליהנות מתמונות המטדורים והשוורים שצולמו שם (פוזנסקי, 1999, 138).

בשהותי בפריז באירועים לציון 60 שנה לשחרור פריז, תיעדתי במצלמתי את בתי הקפה המלאים ואת רחבות הריקודים, ודמיינתי צילומים דהויים בשחור לבן מאותה תקופה. במקביל, צילמתי את הרחובות הצרים, את האבנים השותקות שעדיין ניכרים בהן תלאות המראות שחוו בימים האפלים ההם.⁶

הסבל מובלט על דרך הניגוד: הגירוש של היהודים (תמונה 7) לעומת האבנים השותקות ובתי הקפה ורחבות הריקודים ההומים, בכך ביקש בר-חמא להראות "הזדהות עם הילדים שנלקחו למחנות ההשמדה על לא עוול בכפם לאור היום, והצרפתים ממשיכים לנהל את חייהם הנהנתנים (תכתובת דוא"ל מיום 19.2.2007).

ההצגה הקוטבית של הצרפתים הרוקדים ומבלים בבתי קפה, בשעה שהיהודים מגורשים להשמדה, קצת מוגזמת בתור הכללה, כי היה גם לחץ חזק על הצרפתים מצד הגרמנים ומצד שלטונות וישי. המחסור במזון העיק על הפריזאים, הגירושים עוררו לראשונה אופוזיציה ניכרת למשטר וישי בציבור הצרפתי, ונמתחה ביקורת חריפה על האכזריות שבהפרדת משפחות. יחד עם זאת מציג בר-חמא פן שהיה קיים באותה עת בפריז: היו אנשים אדישים למתרחש, היו הלשנות על יהודים, ולצד המצודים ושיתוף הפעולה של משטר וישי עם הנאצים התנהלו בפריז גם חיים בורגניים עם בתי קפה, רחבות ריקודים, קונצרטים וכו' (פוזנסקי, 1999, 339; 374 – 387; מארוס ופקסטון 1989, 88–190; מארוס ופקסטון 1990, 1058–1059). האמירה של האמן נוגעת במציאות העכשווית שבה האנטישמיות מרימה שוב ושוב את ראשה המכוער, וכך כתב האמן:

אני מציג את הצילומים שעברו הסבה לצילומים ישנים ומי שמתבונן בצילומים יכול בהחלט להבין שיש בהם אלמנטים "מודרניים" [...] – הפרדוקס הזה מחדד את האפשרות שכל זה יכול לחזור על עצמו גם היום – ההתעלמות! (תכתובת דוא"ל מיום 6.3.2007).

⁶ דברי בר-חמא ב-18.7.2004 מצוטטים תחת הכותרת: 'עדות, פדות ואחדות: גלות וגאולה – האמנם?', ונמצאים אצל האמן. בתי הקפה קשורים אצל האמן להישרדותו האישית; לאביו היו שני בתי קפה במרוקו, שנאלץ להשאירם מאחור לכשברח עם משפחתו.

דמו-בה וחזון הצמות

בעשור האחרון המשיך בר-חמא לעסוק בשואה באמצעות משחק מילים ומשחק תצלומים. במיצג "דנו-בה, דמו-בה" (תמונה 8) עשה האמן שינוי של אות בשם נהר הדנובה, הנהר שעל גדותיו נרצחו אלפים מיהודי בודפשט. המילה דנובה הפכה בעבודה הזו לצרוף דמו-בה (על ניתוח העבודה ראו רוזנברג, 2013, 11–12). בעבודה גדולת הממדים, תחיית חזון הצמות היבשות (תמונה 9; ניתוח מפורט של העבודה מצוי אצל רוזנברג, 2013, 5), חזר האמן לחיבור שבין הדורות, וכך כתב האמן על תהליך העבודה:

בביקורי באושוויץ, בחורף 2012 ראיתי לראשונה את החלונות עם המשקפיים, הנעליים וכו' [...] אבל חלון השיער והצמות היה מזעזע. זה לא הרפה ממני ובמיוחד הצמות והכמות. כשהתגבש הרעיון, החלטתי 'לנקום' בצורה מעודנת אבל בגאווה הישראלית. חיפשתי לצלם חיילות עם צמות. את החיילות הראשונות פגשתי במקרה וביקשתי מהן לשתף פעולה (כמובן אחרי שסיפרתי על הכוונה שלי). הן מיד נרתמו לרעיון וקלעו צמות אחת לשנייה. וצילמתי. אחר כך הייתי ביום הזיכרון בהר הרצל, כמנהגי לעלות על קברי חבריי שנפלו. וראיתי חיילות עם צמות – צילמתי מרחוק מבלי לזהות פנים. אחר כך עבדתי על התמונות במחשב במטרה להראות ביקור של החיילות בחלון הצמות. אלו מול אלו. חיילות צה"ל מחילות שונים (דברי בר-חמא ב-26.4.2014 בתכתובת דוא"ל לכותבת המאמר).



9. אבנר בר-חמא: תחיית חזון הצמות היבשות, 2013
צילום, עיבוד מחשב והדפסה על בד, 110x160 ס"מ



8. אבנר בר-חמא: דנו-בה, דמו-בה, 2011
צילומים מפעילות מתועדת בווידאו
באנדרטת הנעליים על חוף הדנובה בבודפשט,
מופיע ביוטיוב "הדנובה האדומה"

סיכום

בשני העשורים האחרונים הרבה בר-חמא להתמודד עם נושא השואה ולחבר בין העבר וההווה. בהרבה מהעבודות ניתן למצוא אינטרטקסטואליות, כלומר שעתוק של טקסט קודם אל תוך הטקסט החדש בצילומים ובטקסט: הערבוב המתעתע בין תצלומים ישנים וחדשים והשימוש המפתיע במילה כמו ציטוטים מהתנ"ך ומהשירה העברית, בניית מושגים הקשורים אסוציאטיבית לשואה ומשחקי מילים.

מקורות

- אריאלי-הורוביץ, ד' (2006). מעבר לקו הכתום: ראיון עם אבנר בר-חמא. **נתיב** 1, עמ' 77–86.
- ברגר, ר' (2007). בכל דור ודור... התמודדות עם השואה בעבודות של אבנר בר-חמא. **עיניים לכותל – קטלוג** (אוצרת: אורה קראוס), הגלריה לאמנות רחובות, עמ' 6–11.
- ברגר, ר' (אוצרת). (2014). **דור לדור יספר – קטלוג**, חולון, הגלריה האחרת, מכללת תלפיות.
- ברגר, ר' (2015). קבוצת 'אֶדְמָה': גבול ומגבלה. **ציפורה**, כתב עת לחינוך, הגות, עיצוב ואמנות עכשוויים, 4, עמ' 6–21.
- ברוטין, ב' (2013). בין זיכרון פרטי לזיכרון לאומי. **הר-שדה-בית**. ירושלים: ראובן מס.
- בר-חמא, א' (3.4.1988). **המאבק נצח**, קטלוג תערוכה, בית האמנים. ירושלים.
- גורי, ח' (1949). הנה מטלות גופותינו, **פרחי אש**. תל-אביב: ספרית הפועלים.
- הופמן, י' (1984). חזון העצמות היבשות. **עולם התנ"ך** (12, 191–184). תל אביב: דוידזון-עתי. <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=94781984>
- כהן, א' (1996) (עורך). **תולדות השואה: צרפת**, ירושלים: יד ושם.
- לוריא, צ' (תשס"ד). יום השואה-תשס"ד: תערוכה משותפת לגלריות "גרוס" בדיזינגוף סנטר ת"א ול"גלריה האחרת", <http://www.talpiot.ac.il/art/shoah.htm>
- מארוס, מ"ר ופקסטון, ר' (1989). **משטר וישי בצרפת והיהודים**, תל אביב: עם עובד.
- מארוס, מ"ר ופקסטון, ר' (1990). גירויים 1942–1944, **האנציקלופדיה של השואה**, תל אביב: ידיעות אחרונות.
- מירון, ד' (1992). הזמן הצועד והמוות המבוטל: על "פרחי האש" מאת חיים גורי, **מול האח השותק: עיונים בשירת מלחמת העצמאות** (עמ' 197–234), ירושלים ותל אביב: כתר.
- עמישי-מייזלש, ז' (2013). "החלום הציוני: מציאות קשה מול תקווה שאינה מרפה", **הר-שדה-בית**, ירושלים: ראובן מס.
- פוזנסקי, ר' (1999). **להיות יהודי בצרפת 1939–1945**, ירושלים: יד ושם.
- פז, י' (2006). שיחה עם אבנר בר-חמא לקראת צילומי התוכנית: 'מסגרת 100 שנות אמנות ישראלית', ערוץ 2, ינואר 2006.
- רוזנברג, פ' (אוצרת) (2013), **אבנר בר חמא – תחיית חזון הצמות היבשות**, בית האמנים תל אביב יולי 2013, [עמ' 11–12].
- שן-דר, י' והלר, ס' (2006). **על התערוכה, קולות חרוטים: השואה ביצירותיהם של אמנים בני זמננו**, (עמ' 6–11). ירושלים: יד ושם.
- שרייבר, ד' (1999). "איש עם מזודה": ראיון עם אבנר בר-חמא, **דימוי**, 17. עמ' 77–80.
- Alpert Thompson, V. (1988). *A Mission in Art: Recent Holocaust Works in America*, Macon, pp. 16, 17, 81, 82, 121, 149, <http://www.dottycommies.com/>

- Bak, S., & Langer, L. (1997). *Landscapes of Jewish Experience*, Boston, p. 37.
- Guttuso, R., Bak, S., Bernbaum, I., Nezhnie, M., Schechner, A., Amishai-Maisels, Z. (1993). *Depiction and Interpretation, The Influence of the Holocaust on the Visual Arts*, Oxford, pp. 146, 423, fig 337.
- Laqueur, W. & Tydor Baumel, J. (2001) (Eds.) *The Holocaust Encyclopedia*, New Haven.
- Manor, D. (1998). *From Rejection to Recognition: Israeli Art and the Holocaust*, *Israel Affairs*, 4 pp. 253–276.
- Shapira, S. (1998). *The Suppressed Syndrome: Holocaust Imagery as a Taboo in Israeli Art*, *The Israel Museum Journal*, 16 pp. 35–46.

בספרות

בין סופרים לרעיוותיהם עיון משווה ברומן עוול לאהרן מגד וברומן בחזרה מעמק רפאים לחיים באר

ניצה דורי

מטרת מאמר זה היא לעמוד על הקווים המשותפים לרומן עוול (מגד, 1996) ולרומן בחזרה מעמק רפאים (באר, 2018), מבחינת יחסי סופר ורעייתו. הדיון ביחסים יחולק לשלבים בחיי הזוגות: התאהבות הסופר ורעייתו ותחילת נישואיהם; חיי נישואיהם; התערעורת היחסים בין בני הזוג; אלמנות הרעיות.

מבוא

הקורא ברומנים עוול למגד ובחזרה מעמק רפאים לבאר קשה שלא יבחין בקווים משותפים לשניהם. כדי להבין כיצד הרומן של באר (המאוחר), מתכתב עם הרומן של מגד (שקדם לו בכשני עשורים), ראוי לעמוד על השווה או הדומה ועל השונה ביניהם. שני הרומנים פותחים במותו של סופר, ועלילת שניהם מתפתחת בדרך דומה: בכל אחד מהם האלמנה שנותרה חושפת את עיזבונו של המנוח לעיני בעל מקצוע, ומגייסת אותו למשימה מוגדרת (מגד, 1996, בעל המקצוע: עיתונאי, המשימה: תיעוד; באר, 2018, בעל המקצוע: במאי סרטים, המשימה: השלמת סרט תיעודי על אודות הסופר). בשניהם בעל המקצוע שהוזמן, שדמותו נותרת אנונימית, הוא שמשמיע את קולו של המספר. בעודו עוסק במשימה שלשמה נשכרו שירותיו ומראיין בני משפחה, ידידים וקרובים, המספר מגלה סודות אפלים מעברו של הסופר. עלילת שניהם מסתיימת בהשתנות של דמות מרכזית: דמות המספר, בעקבות גילויים שונים ובעקבות הקשר שנוצר בינו לבין האלמנה (מגד, 1996), ודמותה של האלמנה, בעקבות גילויים אישיים שלה על בעלה המנוח (באר, 2018).

מאפייני כתיבתו של אהרן מגד

עיצוב הגיבורים

מראשית כתיבתו הספרותית עיצב מגד את גיבוריו כחדלי מעש וכזרים לסביבתם (ארליך, 2016). גיבוריו מצויים בשולֵי החברה, הם דחויים, חלשים, חסרי מרפקים, חסרי אונים, חסרי ישע, סובלים ותמימים (גוברין, 2016). זהו "האנטי גיבור" הנרמס תחת רגלי הכלל, וגורלו קשור בגורל הכלל (כהן, 1976; גוברין, 2011), ואשר החברה העירונית, המורכבת קבוצות-קבוצות, עושה לו עוול. בעיצוב זה אפשר להבחין ביצירותיו ובהן: ישראל חברים (1955);

עשהאל (1978); מעשה מגונה (1986); בְּכִי (1989); עוול (1996). כתיבתו של מגד ביקורתית – הוא מבקר את החברה ומלין על חולייה ועל הסתאבות אנשיה, ובעיקר אלה הנמצאים בעמדת השלטון, וניכר, שהיא נובעת מתוך תחושת אחריות חברתית ומדינית ומתוך רצון לשנות ולתקן. בספריו מעוצבת דמות, שהקורא יכול להזדהות עימה, ומתפתחת עלילה חידתית, ששזור בה חוט דק של הומור.

גוטפרוינד (בתוך: מגד, 2006) כותב בדברי הפתיחה לספר שלושה מהם:

מרבית גיבורי ספריו של מגד הם גיבורים "פגומים": אלה שהחברה דחתה אותם, או זלזלה בהם, או התעלמה מהם [...] כמו יעקב לוינשטיין מן הרומן "עוול", שמשורר צעיר ושחצן גנב ממנו את שירו האחד, "כבשת הרש" שלו, ופרסמו בשמו שלו.

הוא מדגיש שגיבורים אלו ניתקו כביכול ממקור חיותם, ורובם נסחפו לתהליכים חברתיים ישראלים, כגון: גלי עלייה, כור היתוך וחיים במעברות, וכעת הם מתמודדים הן עם התרחשות חיצונית לעלילה והן עם התרחשות פנימית בעולמם המסוכסך, המיוסר, היצרי, החשדני והבורגני. גיבוריו של מגד הם אנשים משכילים: אנשי ספר, אנשי רוח, חוקרים, והם מעורים בהווי המדינה (אורן, 2010). רובם חיים בדירות צנועות וקטנות, ועוסקים במשרה קטנה, שאינה כרוכה במאמץ רב. בהיותם אנשי ספר, ולא אנשי מעשה, הם מתקשים להסתגל למציאות; נקלעים למצבים נפשיים, רגשיים וחברתיים מורכבים, ואינם יודעים כיצד להיחלץ מהם. יכולתם להבין את המתרחש בחייהם ובפנימיותם מוגבלת עד אפסית, ואין להם כלים להתמודד עם הקשיים. על כן הם נוהגים להפנים את תחושותיהם ולהדחיקן. אלה הקשות מצטברות ותופחות, עד כי מדי פעם הן פורצות בפרץ רגשי עז של קנאה, של נקמה ושל טינה, מבלי שהגיבור יוכל להשתלט עליהן. דומה שמעל לפני השטח הכול רגוע ונינוח, אך מתחתיו הכל סוער וגועש; ועם זאת דברי הגיבור ושיחו מתובלים תמיד בהומור ובסטירה, והם מרככים את פרץ הרגשות, שמקורו בקונפליקט המתפתח בעת ובעונה אחת בשלושה מישורים: בנפש היחיד, במעגל המשפחה (בין בני זוג ובין הורים לבנים) וגם במעגל הרחב של החברה והמדינה (אורן, 2010). הקונפליקט מזין את המתח שנוצר בעלילה; הוא מתפתח בהדרגה עד אשר מגיע לשיאו, ואחרי שנמצא לו פתרון סביר – הוא שוכך.

עיצוב ספרותי מיוחד מעניק מגד לנשים. רבות מגיבורותיו, אם כי לא כולן, חזקות וסוערות והתנהגותן תיאטרלית-דרמטית. כך, לדוגמה, מעיד המספר על שרה, כשהוא נמצא תחת הרושם של נשיותה והופעתה התיאטרלית:

שתי קווצות של שיער שחור, דק, היו שמוטות לה לשני צדעיה... לפניה היה עור עדין, שהקמטים הרכים בו מפויסים [...] כמו אדווה קלה במי באר אפלה [...] יופי מזרחי, שדווקא יהודיות פולניות ניחנו בו [...] וגם דליקה זוהרת בעיניים, המביעות נחישות רצון, עיקשות ואולי גם רשעות מסוימת (מגד, 1996, 6):

היא קמה [...] פלא הבריאה! אמרתי לעצמי כשניצבה לפני במלוא הדר קומתה, בשערה השחור, ששתי רצועות הלובן משוות לו פאר של אצילות, ומבט חד בעיניה (שם, 50).
כוח כישוף גדול היה לה, כנראה לא סירבתי לה, אף שידעתי כי משהו רע צפוי לי (שם, 7, [המספר, בחלומי על שרה]).

גם שרה עצמה שחה למספר, שרבים חושבים שהיא מכשפה (שם, 25), וכשיחסי השניים באים אל קיצם, משווה אותה זה ללילית (שם, 270). אימו של לוינשטיין מדמה אותה ל"עכבישה הקניבלית, 'האלמנה השחורה'" (שם, 180), הטורפת את בן זוגה, והדימוי מוטמע גם בלב המספר עצמו (שם).

סגנון כתיבתו

ברומנים של מגד מופיע לרוב מעשה ריאליסטי, הבנוי מתחומי דעת שונים (אורן, 2010). כתיבתו מאופיינת בהפגנת ידע רב ובשילוב עובדות רבות קטנות וגדולות, אשר מגרות את הקורא לסקרנות ולחקר, ומעשירות את עולם הידע שלו ואת אוצר מילותיו (ארליך, 2016). בספריו מרובים הפרטים הלקוחים מעולם התנ"ך, מפרשנות המקרא, מההגות היהודית, מההיסטוריה היהודית, מהאומנויות לסוגיהן, מתרבויות עמים, משפות היסטוריות ומשפות חיות. כסופר-ידען, מגד מקרב את הקורא אל אוצר הידע שלו ולעיתים אף מרחיקו ממנו. ברבים מספריו מגיש מגד לקורא סיפור המשלב בתוכו תובנה פסיכולוגית וחברתית, כשהוא מסופר בגוף ראשון מפי הגיבור המשיח לתומו, או מפי דמות משנית ששמעה את הסיפור ממנו. בחלק מספריו דמותו של הגיבור נחשפת במלואה כבר בדפים הראשונים. הקורא נכנס לנבכי נפשו, מזהה את תווי פניו ואת גופו, ומרגיש שהוא יודע עליו הכל. ויש ספרים שבהם הגיבור הולך ומתעצב לנגד עיני הקורא העוקב אחר העלילה, והוא מרגיש שהוא מכיר אותה רק לאחר שהשלים קריאת חלק ניכר של היצירה. על תופעה זו עמד ארליך (2016) והסביר שההיכרות עם הדמות נרקמת בד בבד עם העלילה. לא רק ההיכרות של הקורא עימה אלא גם ההיכרות של המחבר. דומה שהסופר, כמו גם הקורא, אינם יודעים את סוף הסיפור; מגד אוחד ביד הקורא ומובילו בסקרנות משותפת לתוך הרפתקת הספר. איש מהם אינו יודע לאן תובילם ההרפתקה, ומהו הסוד האפל שיתגלה בסופה.

עלילת הרומן עוול

העלילה דומה במהותה לרוב העלילות ברומנים של מגד – היא מתרחשת בארץ בין אירועים מהווי חיי המדינה, ומגוללת לעיני הקורא סיפור על עוול שנעשה לאדם, ואשר לא יתוקן לעולם, כפי שמכריז הסופר במילים הפותחות את הרומן: "זהו סיפור על עוול קשה שנעשה לאדם. העוול לא תוקן, גם לא יוכל להתקן, כי האיש אינו בחיים עוד" (אורן, 2010), ובעקבותיהן נפרשת מסכת חייו הסבוכים, עקובי הסבל והאכזבות, של משורר נסתר, שכוכבו זרח וכבה. פרק אחר פרק נחשפים יחסיו רבי-התהפוכות של "אסף הגואל" עם אשתו, עם בני משפחתו, עם עמיתיו, עם מעריצי שירתו ועם אנשים מ"עולם הספרות". גזילת "כבשת הרש" שלו בעורמה, ומלבדה ההתעללות בפרי עטו, שוברות את רוחו ומקרבות את קיצו: "יצאתי למסע ארוך ורב תחתים. אילו ידעתי מה צפוי לי בהמשכו, אולי לא הייתי עושה בו גם את הצעד הראשון, אך נמשכתי אליו כמי שנמשך בחבלי קסם אל הסכנה" (מגד, 1996, 1), כותב העיתונאי הוותיק, דמות המספר ברומן, שקיבל על עצמו לחשוף ולפרסם את פרשת העוול, ונמצא שהוא עצמו מסתבך בה, כשחייו נשזרים בחיי גיבורו.

הרומן מתאר מקרה אחד שבו, על רקע יריבות אידאולוגית ופוליטית וקנאת סופרים ומאבק למען אגו ורדיפת כבוד, נעשתה לסופר ותיק אחת העוולות הנפוצות בעולם הספרות. אורן (תש"ע) ציין שהקורבנות לעוולות ממין זה לא היו רק סופרים. גם חוקרי ספרות, נקדנים ומגיהים סבלו ממנה. לדבריו, תופעה זו סיפקה למגד רעיונות לאחדים מן הרומנים שחיבר, שבהם הוא כביכול יצא למאבק לתבוע את עלבונם של אותם עשוקים.

לפי העלילה, לאחר מלחמת השחרור ניסה לוינשטיין לפרסם (בשם העט שלו ולא בשמו האמיתי) פואמה בשם "בקעת הירח", שבה נחשף מסע טרגי של כיתת חיילים-נערים לעבר גבול סיני. בסיפורם מהדהד מסע בני ישראל במדבר, אלא שכיווני המסעות מנוגדים זה לזה: בני ישראל עושים דרכם מגבול סיני לתוך הארץ המובטחת, ואילו פניה של כיתת החיילים מפנים הארץ אל הגבול, והיא עושה דרכה להגשמת החלום הציוני – הגנה על הארץ ועל יושביה. לוינשטיין שלח את יצירתו למערכות עיתונים ולכתבי עת, אך למגינת ליבו, היא נדחתה שוב ושוב. המחבר חש עוגמת הנפש ותחושת כישלון ואכזבה, ונשא אותן בשתיקה במשך עשרים שנים. לאחר מלחמת ששת הימים, חיבר את הפואמה "עד שילה", הדומה מאוד ל"בקעת הירח", ושלחה למוספי ספרות של כמה עיתונים בתקווה לפרסמה, והפעם בשמו האמיתי. ג' אריאב, עורכו של אחד מששת המוספים הספרותיים שאליהם נשלחה הפואמה, זיהה את הרעיון התמטי המופיע בשתי הפואמות גם יחד ואת האידאולוגיה של הכותב בנושא ארץ ישראל השלמה, שעלתה ממילות הפואמה ומבין שורותיה, אך, כמו כל היתר, אף הוא דחה את פרסומה. את אכזבתו מהדחייה של העורכים הספרותיים הצעירים, בני הדור החדש, הביע לוינשטיין במכתב לאחד מידידיו:

את הסיבה האמתית אני יודע היטב: אני לא בקו הישר של פטרוני הספרות! אני מחוץ לקו הישר! הקו הישר שלהם אומר שהאהבה לארץ, למרחביה, לשמיה, לקדמוניותה היא אהבה אסורה! היא חטא! עליה מותר לדבר רק בצניות, רק באירוניה, ואצלי אין צניות ואין אירוניה, לכן אני מנודה (אורן, תש"ע, עמ' 221 [אורן דן בהרחבה במסרים הפוליטיים והלאומיים העולים מרומן זה ובהשקפת עולמו ובעמדתו הפוליטית של לוינשטיין ושל מגד עצמו לעומת הברנו'ה הספרותית]).

לאחר זמן מה פרסם אריאב, בשמו שלו, פואמה כמעט זהה ל"עד שילה", אשר אותה, כידוע, דחה על הסף; לאחר מותו של לוינשטיין יצאה אלמנתו, שרה, למאבק שנועד לחשוף ולפרסם את עוול הפלגיאט (= גנבה ספרותית) ולהשיב את "כבשת הרש" לבעליה – בעלה המנוח. לשם כך פנתה לדמות המספר בסיפור, העיתונאי, וזה הציע לכתוב ספר על אודות המקרה. שרה התירה לו להיכנס לחדר עבודתו של בעלה, ולאסוף חומרים למחקרו.

המספר חש שהוא נשאב לסיפורים שמאחורי הקלעים, והמשימה שקיבל עליו תובעת ממנו כוחות נפש, שהם מעל לכוחותיו. בשל כך, ובשל משיכתו לאלמנה שנתנה ולא נתנה מעצמה, החליט להפסיק את כתיבת הספר.

מאפייני כתיבתו של חיים באר

עיצוב הגיבורים

דמויותיו של באר מעוצבות לרוב כ"סוציאליות מאוד, הומניטריות, אכפתיות ומחפשות הרפתקאות באופן תמידי" (Shila 1973, 2018), והוא מעדיף להתמקד בדמויות הנמצאות בשולי החברה, או כאלה, שבקורות חייהן יש משהו חריג ומוזר (לדוגמה: באר, 2017). ברומן בחזרה מעמק רפאים מתוארת דמותה (הבדיונית) של אלמנת הסופר נעמי זלקינסון, המוצגת כאחת מצאצאיו של יצחק זלקינסון (דמות ממשית), שחי במאה התשע עשרה, כאישה מסתורית, שתלטנית, רבת-תהפוכות; הדמות עגולה ומתפתחת בד בבד עם העלילה: מאישה מסיונרית שקטה ונחבאת אל הכלים, מאלמנה מסורה, המבקשת לכבד את זיכרון בעלה המת, היא הופכת לאישה אימתנית הנוקמת את בגידתו בה באמצעות שימוש ציני בעיזבוננו. וכך מתאר אותה המספר האנונימי, במאי שהתחיל בעריכת סרט על בעלה, הסופר אלישע מילגרוים, בעודו בחייו, ומעוניין בהשלמתו לאחר מותו:

חנוטה כדרכה בשמלת "לורה אשלי" הדוקה, הפעם גונה היה כעין הסלק, נכנסה האלמנה ושובל של משחת קמפור שעיסתה בו את שריריה המכווצים מרפרף סביבה (באר, 2018, 50). תוך כדי התבוננות באשה הקטנה המכונסת בכורסתה, בשמלתה המגוחכת, בשאיפותיה הערטילאיות, בחוסר יכולתה להעריך נכונה את המציאות ובמודעות העצמית הלקויה שלה (באר, 2018, 56) [...] . טרחנית, אובססיבית וחונקת (שם, 74). שלא כאלמנה ברומן עוול, המצטיירת כאישה חזקה, אסרטיבית ומושכת, האלמנה ביצירה זו מצטיירת כדמות מגוחכת ונלעגת. לעיצוב דמותה תורמים גם תיאוריו של חוקר הספרות, מתי חלפי, המשרטטים את תהליך השינוי שחל בה:

היא בדיוק כמו מלך כוזר [...] כוונותיה רצויות אך מעשיה [...] (באר, 2018, 66) [...] בשורה התחתונה, היא המעריצה הגדולה ביותר שקמה למילגרוים בעודו (שם, 73) [...] מרגע שעלתה נשמתו של מילגרוים השמימה התחוללה בנעמי השתנות פלאית ומטורפת, היא פשטה את הצורה שהייתה מוכרת בה לכולנו, מן שייה תמימה, קשובה וצייתנית, שיושבת בצד, כמעט לא פוצה את פיה ומהנהנת כל הזמן בהסכמה לדברי בעלה, ובכת אחת לבשה את דמותה של הכלבה האימתנית ההיא הרובצת על מפתן ממלכתו של בעלה המת ואינה מניחה לאיש להיכנס פנימה (שם, 85), הזאת נעמי? (שם, 86).

גם המספר מודע לשינוי שעוברת נעמי מתחילת הרומן לסופו:

טרנספיגורציה! לא הייתה מילה טובה יותר לתאר בה את השינוי שחל בנעמי מאז ראיתה בפעם האחרונה [...] כל השינויים הדרמטיים שחלו באשה הזאת מיום שהכירו אותה, תחילה כעלמה מבוהלת וביישנית [...] אחר כך כבת זוגו הכנועה של מילגרוים, ולאחר מותו כ"אלמנה שחורה" השולפת את ציפורניה בקרב על שימור זכרו, ולבסוף כאשה נלעגת משהו הנסחרת מחדש בבורסת הפנויים והפנויות הוולגרית [...] ועתה בגרסת הספורט-אלגנט המטופחת והמאופקת (באר, 2018, 294).

הוא מונה חמש דמויות שונות המתגלמות כולן (זו אחר זו) בדמותה של נעמי מבחינה אישיותית, ואף שם דגש על השינוי החיצוני שחל בה:

בשעה היעודה ירדה נעמי במדרגות הפטיו, שעה אסוף, לרגליה נעלי סירה שטוחות, ולגופה, שמאז ראיתה בירושלים, נעשה מחוטב והושבה לו מידת הגמישות של הנעורים, שמלה בגון הלילך. במקום נינוחות הלונדר החיוורים ותוספת ריח הקמפור שנדפו ממנה ביום שהכרתיה, אפף אותה עכשיו בושם חושני (שם, 295).

דומה, שהמספר עצמו מתפעל מיכולתה של נעמי להפוך מאישה דחוייה וא-מינית בעיניו לאישה מושכת, ובנקודה זו, לאמור בסיום הרומן, מספר בחזרה מעמק רפאים מתכתב עם מספר עוול, שנמשך לשרה כבר מתחילת הרומן.

כל שאר הדמויות מעורפלות למדי – שדמה, הקריינית מהרדיו, ויוי השדרנית, חזי העיתונאי, הדמויות, שעמן המספר בא במגע כדי לדלות פרטים על מילגרוים, ואף המספר עצמו – רובן חסרות אישיות, חסרות משפחה ומעוצבות כדמויות שטוחות ללא ממד עומק. הקורא אינו יודע שום פרט אישי עליהן; תפקידן הוא להיות מעין צינורות להעברת מידע והתרשמות אישית מדמויות אחרות ברומן, בעיקר מדמות האלמנה ומזו של בעלה, שעיצובה נעשה דרך דברי האלמנה, שמספרת לסופר על יצירות בעלה המנוח שזכו בתהילה בין-לאומית בעקבות תרגומן לשפות רבות:

בכל פעם שמילגרוים נעץ עוד סיכה במפת הכיבושים העולמית שלו, היה מצקצק בלשונו ואומר כי בהזדמנות חגיגית זו הוא גם עוקר עוד עין לעוד אחד מהקולגות צרי העין שלו. (שם, 82).

על תכונת הכיבוש והמעבר ליעד הבא, מעין מגלומניה שהייתה במילגרוים, ועל חוסר הנאמנות שלו, ניתן ללמוד גם מדברי בנו, רוגל:

איך לא שמר אף פעם אמונים לבית ההוצאה שלו ודילג באנוכיות חזירית ממו"ל למו"ל כמו עיזה פזיזה (שם, 224), המשיך ואמר שעכשיו יגלה לנו טפח מהדרך הנכלולית שהתהלך בה אביו עם המבקרים הספרותיים שלו (שם, 225).

לעיצוב הדמויות הראשיות ברומן מסתייע הסופר בדמויות המשנה: לכל דמות ראשית 'מוצמדת' אחת מדמויות המשנה שברומן, ומתוך תיאורה מתעצבת דמות הגיבור או הגיבורה. כל הדמויות כולן שולטות בשפת המקורות, ועושות בה כבשלהן.

סגנון כתיבתו

ברבים מספריו מסתתרת הסוגה הבלשית (לדוגמה: באר, 2014), שבתבנית עלילתית האופיינית לה השתמש גם מגד באחדים מספריו (מגד, 1965, 1996); כן מהדהדת בהם שאלת החיים שלאחר המוות, ושאלת החותם שהאדם מצליח (או איננו מצליח) להותיר בעולם. גם את גיבורי יצירה זו מטרידות שאלות פילוסופיות אלו, ובמיוחד המחשבה הנוגעת להישארות המת בזיכרונם של יקיריו – מידתה ואופייה.

כסגנון כתיבתו של מגד בעוול, כך סגנון כתיבתו של באר בחזרה מעמק רפאים: באחרון כבראשון משולבים יצרים, בגידות, מאבקי ירושה וקנאות, והאחרון, כמו הראשון, בנוי כסיפור בתוך סיפור:

- סיפור מסגרת: סיפורו של הבמאי, המתעד את העלילה המתחילה בהלוויית הסופר.
- הסיפור הפנימי אינו אלא ספריו של הסופר עצמו: נעטרי קוצים ומלאכים ייחפזון.

כחוקר תרבות, באר (כמו מגד) גודש את הרומן בפרטי מידע רבים; דיאלוגים רבים עמוסי מילים ואנקדוטות שונות, חלקם רכילותיים, כל אלה מעשירים את עולמו של הקורא. בהמרת הדת ברומן זה אפשר לראות רמז לעמדתו של ברנר, שלפיה בהערצה שמבטא יהודי כלפי ישו אין שום פסול (גלסנר, 2018). משפטים רבים המתארים את עמדתו של מילגרום, אינם אלא משפטים הלקוחים מכתביו של ברנר ומובאים בפרפראזה. ברומן זה, כבקודמיו, המחבר מפגין בקיאות מרשימה בלשון המקרא והתלמוד וביצירות רבות נוספות, הבאה לידי ביטוי במשלים ובאנקדוטות, בהלצות ובפרטים ההיסטוריים שהוא משלב בו (דותן, 2018). הסופר מלהטט בשפה ומשלב שפה גבוהה, תנ"כית ושיבוצים רבים מן המקורות: 'ידיש ועברית שורשית וארכאית, ולצד משחקי מילים וביטויים השייכים לסלנג בן זמננו. השילוב הזה וגם ההישענות על יצירות של סופרים ידועים מהעת החדשה: עגנון, ברנר וברדיצ'בסקי, יוצרים אפקט קומי (גלסנר, 2018), אירוני וביקורתי.

בספר 'שתולים' גם רמזים ספרותיים ליצירות ספרות ידועות דוגמת מחברות החשק של עמנואל הרומי; שמות חלק מן הדמויות מרמזים על אישים ידועים: זלקינסון (יהודי מומר, שתרגם את הברית החדשה),² אלישע מילגרום (אלישע בן אבויה ["אחר"]), דולה ויטמן (בתו של אליעזר בן-יהודה). הקריאה דורשת ריכוז ומעקב בלתי פוסקים לכל הסחות הדעת מהעלילה עצמה, אך הסחות אלו אינן אלא רמזים מוצפנים למהלכים שונים בעלילה, האמורים להתגלות בהמשך.

עלילת הרומן בחזרה מעמק רפאים

תחילתה של העלילה – בטקס קבורה של הסופר הישראלי אלישע מילגרום, המתקיים בבית קברות נוצרי במושבה הגרמנית בירושלים. במהלכו האלמנה מפזרת על הקבר פרחי שושן צחור, ובקצהו, מעל ראשו של המנוח הטמון באדמה, מניחה זר קוצים. ההלוויה מקבלת ממד דרמטי כאשר באמצע טקס הקבורה מגיח רוגל, בנו המנוח מנישואיו הראשונים (לדרורה), מוחה בקול על הקבורה הנוצרית, ומבקש לקבור את אביו בחלקה בהר הזיתים, שאביו קנה עוד בחייו. באמצעות דמויות משנה – בנו, חוקר יצירתו ומכריו – מתוודע הקורא לאישיותו השנויה במחלוקת של הסופר וליצירה שכתב בפולין, ששם מצא את מותו. כל דמויות המשנה מחווירות לנוכח דמות האלמנה, נעמי זלקינסון, נינתו של היהודי המומר יצחק אדוארד זלקינסון, המפזרת את עיזבונו לכל עבר. הרומן מסופר בגוף ראשון בקולו של במאי סרטים, שביים בעבר

¹ לדוגמה: "ייתי ולא אחמיניה" (בבלי, סנהדרין, צח ע"ב), "צבת בצבת עשויה" (משנה אבות, ה, ו) "עין רואה ואוזן שומעת וכל מעשיך בספר נכתבים" (שם, ה, א) "פשוט נבלה בשוק ואל תצטרך לבריות" (בבלי, פסחים ק"ג ע"א), "קיצץ בנטיעות" נאמר על "אחר" – אלישע בן אבויה (בבלי, חגיגה, יד ע"ב) וכן "שובו בנים שובבים – חוץ מאחר" (שם, טו ע"א) "לא לחנם הלך זרזיר אצל עורב מפני שהוא בן מינו" (בבלי, בבא קמא, צב ע"ב).

² יצחק אדוארד זלקינסון, יהודי מומר (לנצרות) בן המאה התשע עשרה, שהיגר מפולין לאנגליה; תרגם את הברית החדשה וכמה ממחזותיו של שייקספיר לעברית (ע"ע ויקיפדיה: יצחק סליקנסון).

סרט על אלישע מילגרום ועל ספרו נעטרי קוצים, וכעת נענה לפניית האלמנה הנוצרייה ובא לצלם את הלווייתו. בד בבד עם התפתחות הקשר בינו לבין האלמנה, נחשפים פרטים על הקהילה הספרותית, שבתוכה פעל הסופר, ועל תהליך יצירתו הספרותית; המספר מכניס את הקורא היישר אל 'ביצת' תככי עולם הספרות: הפרסים הספרותיים ויחסי סופרים ומבקרים, ומפגיש אותנו עם גיבורי התחקיר שלו לפי הסדר: חוקר הספרות, שחוקר את כתביו של הסופר; חבר ילדותו; בנו; המאהבת שלו ואשתו השנייה; המפגשים עם כל הדמויות הללו נערכים בבתייהן או בבית קפה. שלא כברומן עוול, שבו האלמנה מזמינה את המספר לחדר עבודתו של בעלה המנוח כדי לכתוב בנחת את הספר עליו, בבחזרה מעמק רפאים טוענת האלמנה, שספריית בעלה היא "גן נעול מעיין חתום" (באר, 2018, 52). המספר מבקש לומר לאלמנה כי בקרב חוקרי ספרות שוררת תמימות דעים בעניין תשוקתן של האלמנות לשלוט בכל מה שיעשה במורשת שהשאירו בעליהן, אך נמנע מלומר לה זאת.

מן הסיפור, הנחשף בהדרגה, עולה, שמילגרום נמשך כל חייו אל הדת הנוצרית עד שעשה מעשה והמיר דתו. משיכתו הייתה גשמית במובן מסוים ולא נבנתה על בסיס תאולוגי: הומינר, ידידו, מסביר שאווירה, המבושם בקטורת, של הכנסייה נעים מן האוויר הדחוס של בית הכנסת שריחותיו אינם מן המשובחים (שילוב של ריח טבק הרחה, טליתות צמר מיוזעות, דג מלוח).

בהמשך נחשף, שבתקופה שבה שהה בפולין לצורך כתיבת ספרו (האחרון), ניהל רומן עם ד"ר אלכסנדרה פאראדובסקי, אשת אקדמיה מקומית, ומת שם מוות פתאומי, אחרי "שליבו לא עמד לו בשעת הרגל דבר" (שם, 165). לאחר מותו פנתה אלמנתו בארץ לאיזידור, איש מחשבים, בבקשה לפרוץ אל תיבת הדואר האלקטרוני שלו ולשחזר את הספר שעל כתיבתו שקד בפולין. בתיבת הדואר מצאה אמנם את כתב היד, אך אף גילתה תכתובת, המעידה שבעלה בגד בה עם אותה אשת אקדמיה. כנקמה העבירה נעמי את כתב היד לאיש המחשבים, וזה פרסם את הספר בשם העט "איסי שבט הלוי". בינה לבין איש המחשבים התפתח רומן קצר, עם סיומו נעלם האיש מחייה, ונעמי העתיקה מקום מגוריה ללונדון.

השוואת ממצאים ודיון

שלב ההתאהבות והנישואין של בני הזוג בשני הרומנים

עוול

שרה ויעקב הכירו בחוג היושבים ב'כסית' זמן קצר לאחר מלחמת העצמאות (עמ' 97), עם שובה משהות בת מספר שנים באנגליה. העדויות אודות סיבת שהותה שם סותרות; לדברי צילה, אחותה, שרה התאהבה בקצין בריטי, נסעה בעקבותיו ונישאה לו. לאחר גירושיה שבה לארץ (עמ' 98–99). לדברי חסיה, אמו של מילגרום, שרה ביצעה שתי הפלות באנגליה. היא נישאה ליעקב כי חשבה שלא תוכל ללדת עוד (עמ' 179). לדברי שרה עצמה בשנת 1946 נשלחה על ידי הוריה לאנגליה כדי ללמוד פיתוח קול אצל מורה מפורסמת, וב-1951, משסיימה את הכשרתה, חזרה ארצה ובחרה לעסוק בטיפוח קולם של שחקנים וזמרים. כך התקרבה ליושבים ב'כסית', הכירה את לוינשטיין והתאהבה בו. רק לאחר כחצי שנה של חיזור מתמיד

נאותה, בשל שתיקותיו ש"היו חזקות כסלעים" (עמ' 72), להינשא לו. הוריה לא השתתפו בכלולותיה. חסיה מתארת חופה עלובה ודלה:

את החופה העמידו בחצרו של הרב, ברחוב בלפור, וצלם לא הוזמן [...] הקרואים היו מועטים, לא יותר מעשרים" (עמ' 84).

בחזרה מעמק רפאים

בביקורו בארכיון קיבל מילגרוים סיוע מעובדת הארכיון, נעמי זלקינסון, והיא שמסרה לעיונו שני תיקים, את התיק שביקש על בנימין גולדברג ותיק נוסף – שכפתה עליו לעיין גם בו – תיקו של המומר יחזקאל סטניסלב הוֹגָה, שעד אז לא שמע מילגרוים את שמעו (עמ' 120). בתמורה לעזרתה, וכהמשך להתעסקותו הממושכת בתופעת המומרים, גמל לה פעמיים בתקופת שהותו בלונדון: נטבל לנצרות ונשא את נעמי לאישה. נראה, שבתחילת נישואיהם העריך מילגרוים את אשתו ונשבה באלגנטיות שלה, עד כי לא יכול להימנע מההשוואה בינה, האירופאית, לבין הנשים הישראליות. וכן הוא מתארה:

ליידי אמיתית, וכשתכיר אותה מקרוב תיווכח לדעת עד כמה אני צודק', הפליג מילגרוים בשבחה של נעמי [...] 'היא לא קולנית כמו הישראליות, לא המונית כמותן, בעלת נימוסים מעודנים, משכילה, בוגרת הטריניטי קולג' [...] ולמרות מעלותיה הרבות, חכמתה וחין ערכה היא מהלכת בתוכנו וקול פסיעותיה לא יישמע, כאחת מענווי ארץ. בחיבה ובטובת עין היא משמשת לי עוזרת נאמנה ומסורה בעבודתי. בלא אומר ודברים, או לפחות בלי שאצטרך להרצות באוזניה באריכות מה דרוש לי, היא יורדת לסוף דעתי ופותחת לפניי את התיקים [...] ולולא הם, מי יודע אם הייתה נכתבת אפילו שורה אחת של הרומן המבקש להיכתב' (עמ' 115–116).

מהמשפט האחרון הבין חלפי מה מצא מילגרוים בנעמי, כדבריו (עמ' 105):

לולא הקרה הגורל את העלמה האנגלייה המוזרה על דרכו של הסופר הירושלמי, שנמלט לונדונה מפני אשתו הזנונית – לא היה בא לעולם הספר שבזכותו יצא שמעו בכל הארץ היום, במבט לאחור, אני כמדומה מתחיל להבין מדוע נמשך מילגרוים לנעמי, אמר מתי. הרי ברור לך שהאשה השדופה הזאת, הנעדרת כל חן נשי, שצנון יבש רענן יותר ממנה, לא הייתה יכולה להיות המענה לליבידו המעונה של אלישע (עמ' 118).

כדי למנוע ממילגרוים לפקפק באילן היוחסין שלה, הציגה לפניו נעמי תעודות של רישום וטבילה; חלפי הציג בפני המספר בני הזוג בארכיון "הגן נעול והמעייין החתום, ששם הנצה אהבתם וגם לבלבה" (עמ' 121).³

³ מעניין לציין שביטוי זה "גן נעול ומעייין חתום" (הלקוח משיר השירים ד, יב, גם כאירוניה על אהבה גדולה, אמיתית ונצחית בשיר השירים של המקרא לעומת אהבה מזויפת ברומן) הוא גם הביטוי, ששם המחבר, בפי האלמנה כאשר המספר מבקש ממנה להיכנס לחדר עבודתו של מילגרוים והיא מסרבת. אם נקשר בין הביטוי המתאר את תחילת אהבתם, שנאמר על ידי חלפי, ואת אותו ביטוי, הנאמר מפי האלמנה למספר, הרי שאהבתם של מילגרוים ונעמי, כמו כתיבתו, הייתה סוד סתום וחתום, ורק העלילה הנעה קדימה שופכת אור על סוד אהבתם וסוד כתיבתו.

נעמי מעידה על טיב יחסיה עם מילגרוים ש"ראשית חייהם המשותפים בלונדון, היו, כמובן, התקופה היפה בחייה [...] שיחות נפש מסעירות, טיולי סוף שבוע [...] וכשהציע לה אלישע לחזור איתו לירושלים, ראתה בזה הגשמת חלום" (עמ' 296). ברם, אותן תכונות שמשכו את לבה בתחילת היחסים, היו לה לרועץ ולגורם מפריד ביניהם. שיחות הנפש המסעירות והטיולים נעשו כבר בחברת נשים אחרות. בפרטים לא מעטים ניכר הדמיון בין שני הרומנים:

- בשני הרומנים תחילת הקשר ושלב ההתאהבות של הזוגות מתרחשים בעיר לונדון.
- בשניהם אין כל הדר בטקס הנישואין: הוא מוזכר כעלוב ודל מדי (מגד, 1996) או לא מוזכר כלל (באר, 2018).
- המניעים לנישואין הם מניעים של תועלת: שרה נישאה ליעקב כי פגשה דמות חלשה וכנועה, שהתאימה לאורח חייה הבוגדני ולרצונה או לאי-יכולתה ללדת ילדים. ומילגרוים נושא לאישה את נעמי מתוך הכרת טובה וכביטוי תודה על העזרה שהושיטה לו במחקריו.
- נראה כי בשני הרומנים האהבה היא חד-צדדית: אחד מבני הזוג אוהב את האחר, אבל מושא אהבתו, שבשני הרומנים הוא דמות כנועה, נישא לו בליט ברירה.

שלב חיי הנישואין של בני הזוג בשני הרומנים

עוול

אף שהניחה שלא תוכל ללדת, הרתה שרה אחרי מספר שנים וילדה את עמירה. אחותה, צילה, מספרת למספר, כי רופאה ציווה עליה להרות, בשל דעתו שילד יקרב בין בני הזוג, דבר שיעזור לשרה להתגבר על התמוטטות העצבים שלקתה בה שבע שנים אחרי שנישאה ליעקב (מגד, 101). אך גם הילדה, שנולדה עם תסמונת דאון ('מונגולואידית', כפי שהיא מתוארת ברומן), לא קירבה ביניהם. שרה סירבה לטפל בה, ובמשך ארבע השנים שחלפו עד שנמסרה למוסד, נפל רוב הטורח על כתפיו של יעקב (עמ' 102), ובהיותה במוסד נמנעה מלבקרה; ברם לפי דבריה למספר – יעקב "היה מבקר אותה פעמיים בשבוע. אף פעם לא החסיר. קדוש! כזה אב מסור הוא היה. וגם זה שבר אותו" (עמ' 42). ביקוריה את עמירה החלו רק לאחר שיעקב שלח יד בנפשו, אך כיוון שבתה "התנכרה אליה, לא השיבה על שאלותיה, השתמטה מחיבוקה, מיהרה להתרחק ממנה" (עמ' 173), אחרי כל ביקור כזה שרה ברחה אל הטיפה המרה.

חיי הנישואין של שרה ויעקב היו רצופים מחלוקות (אורן, 1998), משברים גדולים וסערות בלתי פוסקות, כפי שעולה משברי מידע סותרים, המפוזרים במרחב העלילה. השוואת שברי המידע, שמספקת שרה בעדותה, לעומת אלו שמספקים שאר האנשים, השוואת דבריה שנאמרים בעת שכרותה לאלה שנמסרים לעת פיקחונה מחדדים את הסתירה. המונולוגים שלה בהיותה בגילופין (עמ' 40–43, 71–72, 172–174, 257–258) מעידים שבתקופת נישואיה ליעקב לא שמרה לו אמונים:

יעקב סבל ממני לא מעט. אני מתפלאה לפעמים איך היה יכול לשאת אותי שלושים ושש שנה [...] אתה חושב שעם יעקב היה קל לחיות? הוא היה אדם קשה [...] והוא קדוש גם

מפני שסבל אותי. אתה חושב שאני לא יודעת מה מרכלים עלי? הכל שקרים. אבל תדע לך שקיבלתי תשומת לב מן האנשים הכי מעניינים בעולם" (עמ' 42–43). אני לא מסוגלת להיות לבדי. אין לי מנוחה כשאני לבדי. אני זקוקה למגע, מגע נפש בנפש, מגע גוף בגוף. העצבים שלי צועקים כשאין מגע. כמיהה (עמ' 133). מיד לאחר מכן פנתה למספר בהזמנה מפורשת: "למה אתה לא מנחם אותי? אתה לא יודע לנחם אשה?" (עמ' 134). בשל גילוי המבוכה מהזמנתה המפורשת והתעלמות הימנה, למרות המשיכה שחש כלפיה, פנתה שרה למאהב אחר (המספר מגלה זאת דרך חפצים שהמאהב משאיר בביתה). ניסיונה לפתותו מחד גיסא ולפנות למאהב אחר מאידך גיסא גורמת למחבר עוגמת נפש ושברון לב, והוא מחליט להפסיק את כתיבת הספר על בעלה המנוח.

בחזרה מעמק רפאים

נראה שהקסם, שהילך מילגרוים על נעמי בתקופת החיזור ובשלב ההתאהבות, נגוז מיד לאחר נישואיהם, זה התיאור מפייה בשיחתה עם המספר:

הוא הלך והרחיק אותי מעשייתו הספרותית, הוא ממש מידר אותי, ובניגוד למנהגו בלונדון, לא שוחח איתי כלל, לא בשעת הארוחות שלנו ולא בשעה שהלכנו לבתי המכרים [...] אלא השמיע בקול נגיד ומצווה כל מיני בקשות ודרישות (עמ' 298). כל רצונה של נעמי היה להביא ילד לעולם, ולכן הבליגה על התנהגותו בעלה, וכיוון שכבר הייתה מבוגרת יחסית הקריבה גם את מעט הכבוד העצמי שהיה לה: "היא יכולה להודות בלב שלם כי בימים ההם הייתה מוחזקת אצל מילגרוים כבת ערובה" (עמ' 299).

על ההתרחקות בין בני הזוג מעיד גם חברו הטוב, הומינר:

עם הזמן הלך והתפוגג, קיסמה שהילך על מילגרוים. היא התישה אותו בתלותיות היתר שלה, בתשוקה שאינה יודעה שובעה להוקרה, במניירות הנוצריות, שניסתה לחבב אותן גם עליו, ובראש ובראשונה בהתוועדויות של בני עדתה בכנסייה הבין-לאומית ברחוב הנביאים ו'בכנסיית המשיח', שעל יד שער יפו, שכפתה עליו [...] הוא אמנם לא רעה בשדות זרים, אבל הלך והתרחק ממנה (עמ' 297).

בעת ביקור בביתם, לאחר מות בעלה, הבחין המספר במנעול ייל ובשתי נורות מעל לחדרו של מילגרוים – אדומה וירוקה. שדמה, ידידתו של המספר, ניסתה למצוא להן פירוש המעיד על טיב היחסים בין הסופר לרעייתו:

מילגרוים, שלא רצה לפגוע בה, הציע שישאיר את דלת חדרו פתוחה תמיד לבל תרגיש נטושה ועזובה. כשיהיה פנוי לשיחה עימה ידליק את המנורה הירוקה, אבל כשירצה להתייחד עם עצמו ידליק את הנורה האדומה. ואז היא תדע שאל לה להטרידו (עמ' 62). [...] הנישואים שלהם לא היו מוצלחים מלכתחילה, ואת זה אני אומרת לך באחריות גמורה. הם עלו על שרטון כבר בהתחלה, אבל במקום לחתוך מיד, הלך מילגרוים על פי תורת השלבים. כצעד ראשון בתוכנית ההתנתקות הוא התקין מנעול ייל על דלת חדרו (עמ' 63). מילגרוים נהג להסתיר מנעמי פרטים מחייו:

● כך לא חשף בפניה את פגישתו עם הרב בנימין הירשור, בעל בית מסחר לספרים. מילגרוים חיפש חומר על יחזקאל הוגה, ושם מצא קונטרס נדיר ששפך עליו אור. המתווך בין השניים

היה החוקר מתי חלפי, ומילגרוים הזהירו: בכל לשון של בקשה שדבר הביקור אצל הירשור לא יגונב, אפילו לא ברמז, לאוזניה של נעמי [...] האורתודוכסים הלונדונים הם בעיני נעמי תועבה [...] ואם היא תשמע, חלילה, כי כף רגלי דרכה על סף ביתו של אחד מהם, אהיה בעיניה גם אני חָרָם כמוהו (עמ' 125). משהשיג את מבוקשו ביקש מחלפי לשמור את המאסף ברשותו: "רק זה חסר לי עכשיו", אמר אלישע ושב וביקש ממתי שלא יגלה את דבר נסיעתם" (עמ' 129).

- משהמליץ רואה החשבון למילגרוים להקים חברה בע"מ כדי להקטין את תשלומיו למס הכנסה משכר הסופרים שהוא מקבל, התברר לו שעליו לצרף את נעמי כשותפה. תגובתו הייתה שאינו מעוניין בשותפים.
- גם בתיאורים הנוגעים לתקופת הנישואים – ניכרים קווים המשותפים לשני הרומנים.
- לשני הזוגות נולדו ילדים בעלי צרכים מיוחדים (בעוול – בת ובבחזרה מעמק רפאים – בן).
- ושני הזוגות העבירו את משימת גידולם למוסדות מחוץ לבית.
- בשני הרומנים מתוארות בגידות של שני בני הזוג: שרה בוגדת ביעקב, והוא בוגד בה (ודווקא ליעקב לוינשטיין, המוצג כדמות חלשה, אף נולד ילד ממערכת יחסים שניהל מחוץ לנישואין עם פקידת ההסתדרות); אלישע בוגד בנעמי עם אישה אחרת, ונעמי בוגדת בו, אומנם לא בחייו, בפיזור כל כתביו, שהם כל אוצרו הרוחני.
- אצל שני הזוגות חלה התרחקות בין בני הזוג, והם מסתירים מידע זה מזה. עם זאת, אפשר להבחין גם בהבדלים בין השניים הנוגעים לחיי הנישואין של הזוגות: שרה מקבלת מלוינשטיין מכתבי אהבה בשעה שהוא נופש בים המלח. מילגרוים, לעומת זאת, לא נוהג לשלוח מכתבים כאלה לנעמי, ובעת שהייתו בפולין הקשר ביניהם רופף מאוד.

שלב התערעורת היחסים בין בני הזוג והאלמנות

עוול

רק אחרי שהמספר עצמו מתעשת מקסמיה הנשיים של שרה, הוא מגלה שבמלחמתה לתיקון העוול, שגרם אריאב לבעלה, היא נאבקה למעשה ברגשות האשמה המייסורים אותה בגין העוול שהיא עצמה גרמה לו בבגידותיה. כביכול תיקון העוול האחד יצליח לפוגג את רגשות האשמה שלידתם בעוול האחר. גם הקוראים מבינים שייתכן ש"הקולניות והתיאטרליות שבהן תבעה מאחרים את שיקום כבודו של יעקב, נועדו להשקיט את מצפונה יותר משנועדו לתקן באמת עוול ספרותי מוכח שנעשה לבעלה" (אורן, 1998, עמ' 104).

בסיום העלילה מתברר, שמה שהכריע את יעקב הוא העוול בחיי הנישואים ולא העוול הספרותי. בפתחת הרומן המספר אומר: "זהו סיפור על עוול קשה שנעשה לאדם. העוול לא

תוקן, גם לא יוכל להיתקן, כי האיש אינו בחיים עוד" (עמ' 5). עוול בוגדנות האישה אכן לא יוכל להיתקן, אך עוול ספרותי ניתן לתיקון גם אחרי מותו של סופר.⁴

מעדויות ששמע המספר מחוג מקורבים לבני הזוג, ניתן להסיק שקשריה של שרה עם גברים נוספים בחייו של בעלה, לא נותרו רק במישור של "תשומת לב" מצידם. אימו של יעקב מקוננת במר ליבה: "היא רצחה אותו [...] היא זונה [...] היא הביאה גברים הביתה ושכבה איתם לעיניו. צריך להתפלא שהוא השתגע? יש אדם נורמלי שלא היה משתגע?" (עמ' 178). לדברי האם הבגידות מרוקן ביצריה העזים של כלתה, כפי שביטא זאת בנה משהציעה לו להתגרש: "אמר שלא ישאיר אותה לבדה. שלא תוכל לחיות בלעדיו. שהיא סובלת. סובלת גם מן החולשות שלה. מן היצרים האפלים שלה. שאין לה שליטה עליהם" (עמ' 179).

המידע שבפי צילה, אחותה של שרה, עובדתי יותר:

מאמצע שנות השבעים [...] היה לשרה רומן עם אישיות ידועה – היא לא תנקוב את שמה – עורך דין וחבר כנסת לשעבר, מבוגר ממנה בשבע או בשמונה שנים. היא היתה נפגשת איתו לעיתים קרובות מאד, ולא בהסתר. היו רואים אותם במסיבות חברתיות, או בפרמיירות של תיאטרון, ופעם אפילו נסעה איתו לאיזה קונגרס בינלאומי בפריס [...] היא היתה מעיין הידועה בציבור שלו (עמ' 119).

צילה גם מסבירה את בגידותיה של שרה:

• "מכיוון שיעקב עמד תמיד בצל ולא היה מעורב בחברה, והחיים איתו לא העניקו לה אפילו קרן אור של זוהר חברתי, שכל כך היה חסר לה" (עמ' 120),

• שרה לא היתה נאמנה לו. ואף שאהבה אותו, "היתה מטיחה בו דברים שממש קשה היה לי לשמוע אותם. טענה נגדו למה אין לו אמביציה, למה הוא דורך כל השנים במקום אחד ולא מתקדם [...] למה הוא לא 'מגשים' את עצמו".

• כאשר לא יכול היה לשאת את הצקותיה, "היה פורץ פתאום בצעקה גדולה: 'סמבטיון, הס! [...] 'דרקון!' (עמ' 121).

במידע זה קושרת האחות בין העובדה שיעקב השתגע לבין בגידת אשתו עם האישיה הידועה. יעקב ידע על הקשר הזה, אך "הרכיז את הראש ושתק [...] הוא דחס את כל העלבונות לקרבו ושתק. שם זה הצטבר והצטבר, תסס ותסס, עד שיום אחד [...] אתה הרי יודע מה היה הסוף: בית משוגעים!" (עמ' 120).

אישור על מעללי שרה מקבל המספר מפי המאהב עצמו. אף שניסה להסתיר קשר אינטימי ביניהם, משתמע מדבריו שלעיתים קרובות שרה נראתה בחברתו במקומות פומביים, כידועה בציבור לכל דבר (עמ' 195–199).

⁴ וכאן גם אחד ההבדלים המשמעותיים בין הרומן עוול לבין הרומן בחזרה מעמק רפאים: בעוול המספר לא מצליח לסיים את משימתו ולחשוף את הגנבה הספרותית של אריאב מיעקב. הוא חושש שיסתכן בתביעת דיבה מצד אריאב (עמ' 59) והמשחק הרגשי ששרה משחקת בו גורם לשחיקת רגשותיו ולרצון להתרחק מהמשימה ומשרה. בבחזרה מעמק רפאים, המספר מצליח לחשוף את הפלגיאט באומץ רב ובמאמץ לא מבוטל. אחת הסיבות להצלחתו היא חוסר מעורבותו הרגשית עם האלמנה.

עדות נוספת לבגידותיה במהלך נישואיהם נשמעת מפי יהודה בארי, חברו של יעקב: "הוא סבל. בבית סבל מאוד. כמו כלב מוכה. אבל לא דיבר על זה. תשאל מאין אני יודע שהוא סבל? – מפני שאף פעם לא אמר לי כלום על חייו עם אשתו" (עמ' 233). העדויות מתיישבות גם עם תמיהתו של המספר על שאין לזוג שום תמונה משותפת (עמ' 83).

בהמשך שרה מתפארת ב"הקדשות נהדרות" על ספרים וב"מכתבי אהבה שפעם בדור כותבים כאלה", שכתבו לה מחזריה הרבים. אך מיד לאחר מכן היא מכחישה: "יספרו לך שקרים. הרבה שקרים [...] אל תאמין למה שיאמרו לך [...] אהבתי אותו, גם כשבגדתי בו אהבתי אותו, מפני שהוא היה אישיות בלתי רגילה" (עמ' 71).

מכל העדויות שאסף המספר עולה, ששרה ויעקב חיו במתח מתמיד. הם אהבו זה את זה אהבה שלווה בסבל. קשה, אפוא, לדעת מה הכריע את יעקב, העוול הספורתי, בגידות אשתו או שילוב של שניהם. אך לקראת סיום הרומן מתחזקת ההשערה שהבגידות הן שהטריפו את דעתו. לדברי שרה:

כשנה וחצי לפני מותו התחיל חושד בה שיש לה מאהב מאנגליה – שהכירה כשנסעה לשם לכמה חודשים לפני כן לבקר את קרוביה – והיא מקבלת מכתבים ממנו [...] כשנשבעה שאין לה שום מכתבים כאלה, ושהמאהב קיים רק בדמיונו – צעק עליה שהיא גונבת את דעתו כשם ש'גנבו לו את שיריו', שעושה היא יד אחת עם אויביו, ואם לא תוציא אליו את המכתבים, ימצא אותם בעצמו (עמ' 249).

הוא אכן מימש את האיום, השתולל ופיזר את חפצי הבית, ובעקבות זאת אושפז בבית החולים לחולי נפש.

לקראת סוף הרומן, בנאום השכרות שלה, סיכמה שרה את יחסיה עם יעקב בפרט ועם גברים בכלל; המספר רמז לה שנפגע ממשחקה ברגשותיו, בעוד היא רומזת על רצונה לתנות עימו אהבים, יש לה מאהב אחר:

אני אשה עצמאית, אם לא איכפת לך. ואני שוכבת עם מי שאני רוצה ומתי שאני רוצה. תמיד הייתי כזאת ותמיד אהיה... אתה בכלל לא יודע מי היה יעקב! [...] הוא היה האיש הנפלא ביותר בעולם. והבעל הנפלא ביותר. והמאהב הנפלא ביותר. לא היה לי מאהב כמוהו [...] לא הראיתי לך את המכתבים שכתב לי. את מכתבי האהבה הנהדרים, שאינני מראה לאף אחד, מפני שהם האוצר היקר שלי, עד יום מותי. ולא היה איש בעולם שהבין אותו כמוני. ידעתי עליו הכל והבנתי הכל (עמ' 257).

שרה ידעה גם על יחסיו של בעלה עם דניאלה, הפקידה בהסתדרות, ועל הבן שנולד לו מיחסים אלה, אך "גם בזה הבנתי אותו. מפני שהגיע לו מפני שהוא סבל [...] תמיד בכיתי בלבי והאשמתי את עצמי" (עמ' 258).

שרה מצטיירת כדמות מסוכסכת עם עצמה, מלאה רגשות אשמה, מינית ויצרית מאוד, שאינה מסוגלת לשלוט ביצריה, פתיינית, מקרבת ומרחיקה את מחזריה ומאהביה בעת ובעונה אחת, התנהגות שהביאה בסופו של דבר לטירוף דעתו של בעלה, יעקב לוינשטיין, ולהתאבדותו.

בחזרה מעמק רפאים

בתחילת הרומן נדמה שהיחסים בין בני הזוג אלישע מילגרוים ונעמי היו תקינים. במהלכו אנו למדים שלא כך היה. התמונה החדשה מתבהרת כבר בהלוויה שבפתח הרומן, כששדמה, ידידתו הקריינית של המספר, אומרת שאינה יודעת איך מילאה נעמי את תפקיד האישה במערכת הזוגית, ובאותה הנשימה היא פוסקת ללא היסוס, שברי לה שאת תפקיד האלמנה היא תיטיב למלא.

לחקר הספרות, חלפי, דעה משלו על אלמנות נשים בכלל ואלמנות נשות סופרים בפרט: **לאחר ה"שלושים" האלמנות נחלקות לשתי קבוצות: מיעוטן [...] מתחילות סוף-סוף לחיות את חייהן בלי שצילו של בן הזוג [...] ימשיך ללוות אותן, מבלות עם חברות, מחפשות בני לוויה [...] מטפלות בנכדים, נוסעות לחו"ל, נהנות כל זמן שאפשר משכר הסופרים שילך ויתדלדל עם הזמן עד שייבש סופית; אבל רובן [...] נכנסות במרץ אל תוך נעליו של המת ומטפלות כמיטב יכולתן בעיזבונן הספרותי, נוברות בכתבי היד ומכינות לדפוס בעזרת איזה עורך, שמתגלה עד מהרה כנבל או כחדל אישים, ספר אחד או שניים, ממיינות את המכתבים ומעלות אותם כמנחה למכון "גנזים", לספרייה הלאומית [...], והמפליאות לעשות יוצאות למסע גיוס כספים לקביעת פרס או מלגה על שמו של המנוח שיוענק לתלמידי ולתלמידות מחקר או למשוררים ומשוררות בראשית דרכם (עמ' 75).**

החוקר ממשיך לגולל את התאוריה שלו ומתאר את הגרועות שבאלמנות הסופרים: **הגרועות ביותר הן אלו שאין תוכן כברן. [...] הן עורמות קשיים על עורכי אנתולוגיות [...] הן דורשות תשלום שהוא יקר מכפי יכולתו של המהדיר או המו"ל [...] מטילות מגבלות דרקוניות גם על החוקרים. הן חוסמות בפניהם את הדרך לארכיונים, אוסרות עליהם לצטט מתוך העיזבון, מונעות מהם לקרוא מכתבים ולעיין בטיוטות (עמ' 76).** ואכן חלפי זוכה לקיתונות של רותחין מפי נעמי, עת היא מגינה, בחירוף נפש ובצעקות אימה, על הרומן האחרון שכתב מילגרוים בפולין:

איש חוץ ממני לא ייגע בספר הזה זה הדבר היחיד שנשאר לי בעולם אחרי שאלישע הלך. בשבילי זה בן יחיד, שבמצוות האדון, תבוא מלכותו, עליי לטפל בו במסירות ולדאוג לכל מחסורו עד שיעשה לאיש (עמ' 88).

נעמי אף נלחמה והתכתשה עם מבקרי ספרות ועורכי אנתולוגיות, עם עורכי הקטלוג "צלם בהיכל" ועם האחראית להפקת פסטיבל הסופרים הבין-לאומי, וכל זאת "בשם הרצון הנאצל לשמור על כבודו" (עמ' 92). המספר מתחיל להיווכח בנכונות דבריו של חלפי, כאשר הוא מגיע לביתה של נעמי חודשים אחדים לאחר מות בעלה, ונדהם לראות בחדר האורחים את דמותו של מילגרוים בגודל טבעי העשויה קרטון: "בעיני הייתה זו מחווה מגוחכת, אבל משום כבודה של האלמנה עברתי על פני הדמות בשתיקה" (עמ' 80).

ברם, ביום בהיר אחד מתברר למספר, כי נהפכה עליה דעתה; במקום להקים גלעד וזכר בצורת מכון לסופר המהולל, היא העמידה את כל עיזבונן למכירות פומביות, צעד שיביא לפיזור כתביו וימנע את האפשרות לחקור את יצירתו בצורה מסודרת.

המספר שואל את הומינר, ידידו של מילגרוים, לפשר הדבר:

איך זה שבת הזוג הנאמנה [...] שאין סופר שאינו מייחל, בשעה שהוא מגניב מבט אל קו הקץ ומהרהר במה שיקרה למפעלו הספרותי לאחר שילך בדרך כל הארץ, [...] אלמנה שתדאג לכינוס כתביו המפוזרים [...] להוצאת כל כתביו במהדורה מיוחדת, לההדרת איגרותיו, להכללתו באנתולוגיות ובמאספים, לשיבוצו בתוכנית הלימודים [...] לחלוקת מלגות לעוסקים ביצירתו, למציאת בר סמכא שיכתוב את הביוגרפיה הספרותית המוסמכת שלו, ודווקא היא, האלמנה בה"א הידיעה, נאלמה לפתע פתאום דומייה (עמ' 171).

המידע, שסיפק הומינר הן על מילגרוים טרם מותו והן על נעמי מסייע בפתרון חידת המספר: כבר בשבוע הראשון לשהותו בוורוצלב [...] פגש [מילגרוים] בד"ר אלכסנדרה פאראדובסקי. בפולין, ועוד יותר מזה בגרמניה, אתה יכול למצוא [...] נשים שלוחשות על אוזנם של גברים יהודים [...] "אל אשר תלך אלך ובאשר תלין אלין"⁵ ואגב כך אוספות אותם אל חדרי משכבך [...]. "בדידותי נגעה בבדידותה", כך התוודה בפניי פעם אחת. [...], ובתוך זמן קצר עברה הגברת לגור עימו בדירתו, והם חיו שם כמו זוג יונים עד לאותו לילה מר ונמהר שליבו לא עמד לו בעת הַרְגֵל דבר (עמ' 164–165).

באותה שיחה גילה הומינר למספר שבאחרית ימיו נהג מילגרוים לישון אצלו, ולשאלתו על טיב היחסים בינו לבין נעמי, הסביר ש"הדברים יגעים" (עמ' 166). לשאלת המספר האם הקשר בין בני הזוג (ברומן לא מצוין שהם נישאו) היה מקח טעות? השיב הומינר שמבחינת מילגרוים "כל קשר אנושי קבוע, היה מלכתחילה מיקח טעות".

עוד סיפר הומינר שראה לאחרונה את נעמי בבית קפה בחברת "ברנש שנראה ממנה צעיר בעשור" (עמ' 173): "הוצערו, השיער המאפיר הסתלסל בתלתלים בלונדיניים, השפתיים הדקיקות קיבלו נפח ונעשו חושניות א-לה מרלין מונרו, והדקולטה, אוי הדקולטה אשר עמוק הוא משאול ורחב מני ים" (שם); לכשפגשה לאחר זמן-מה ובירכה לשלום, השיבה בנימוס צונן: "כבר אינני גברת מילגרוים" (עמ' 179), אמירה המתחזקת עם גילוי פיזור ספריו ועזבונו של בעלה והעתקת מקום מגוריה ללונדון (עמ' 186).

המפגש בין המספר לנעמי בלונדון סגר את מעגל עבודת הבילוש, עבודה שנפרשה לעינינו לאורך כל הרומן: מילגרוים נסע לפולין כדי לסיים את כתיבת ספרו "מלאכים ייחפזון". הוא סרב לצרף את נעמי לנסיעה; אחת לשבוע או לעשרה ימים הם שוחחו בטלפון. פרטים על מקום מגוריו, מקום בילוי, התקדמות כתיבת הרומן נעלמו ממנה.

בעקבות פרשת האהבים בינה ובין איזידור, איש המחשבים (איסי שבט הלוי), שנקרא לפרוץ את מחשב בעלה לאחר מותו, ובעקבות גילוי בגידתו נמסר לו כתב היד האחרון של "מלאכים ייחפזון", וההוראה המפורשת: לשלוח את הספר הזה לאבדון, כדרך שמשלחים שער לעזאזל, ולפזר את ספריו בחנויות הספרים המשומשים. אך נענתה לתחינותי של איזידור לבל תמחק את הקובץ, והציעה שיפרסם את הרומן בשמו. עם קבלת הקובץ נשכחה נעמי

⁵ הפסוק, שבו בחר הומינר לתאר כיצד נשים גויות מפתות גברים יהודיים בחו"ל, מיוחס דווקא לרות, כלתה הנאמנה של נעמי. בכך מודגש חוסר הנאמנות שלהן (לאשת האיש המפותה) לעומת הנאמנות של רות המקראית, שהלכה אחרי חמותה נעמי (כשם גיבורת הסיפור), מתוך נאמנות אמיתית.

מליבו. ברם, אולה מאהבת מילגרוים בפולין, גילתה את התרמית, ודאגה להדפסת הרומן פעם נוספת, בשם מחברו האמיתי, על פי נוסח סופי של כתב היד שכלל שינויים ותוספות. הספר ראה אור סמוך להקרנת הבכורה של הסרט שהפיק המספר על חייו של מילגרוים. לקראת סוף הרומן מסכמת נעמי: "שכל חייה עם מילגרוים התקיים בה אותו מאמר תלמודי [...] רימון מצאתי, קליפתו אכלתי, ולבסוף את תוכו זרקתי [...] אין בעולם ברייה מאושרת ממני" (עמ' 295).⁶

גם בפרקים העוסקים בשלב התערערות היחסים בין בני הזוג ובשלב האלמנות, ניכר הדמיון בין שני הרומנים:

- בשניהם בגידה של אחד מבני הזוג או של שניהם מובילה למוות פתאומי של הסופר (מגד, 1996; באר, 2018).
- בעוול הפלגיאט משני לעלילה. שרה משתמשת בו כתירוץ לניקוי ולמירוק בגידותיה, ומבקשת מהמספר לחושפו ולהוקיע את אריאב, חשיפה שתשקיט מעט את מצפונה, כאשר לפחות "כבשת רש" אחת (מני שתיים) הוחזרה ללוינשטיין. גם בבחזרה מעמק רפאים הפלגיאט משני לעלילה. נעמי משתמשת בו כדי לנקום בבעלה על בגידותיו.
- בשני הרומנים שיקולי תועלת הובילו לנישואין; הם התאפיינו בהדחקה ובהסתרה, ומשהגיעו אל קיצם, חשות האלמנות צורך 'לסגור מעגל': האחת מונעת מרגשות אשמה, והאחרת – מרגשות נקמה, אך מכיוון שבני הזוג אינם עוד בין החיים, ספק אם הגשימו את משאלתן.

סיכום

שתי היצירות מספרות סיפור נישואין, כשהאחד הוא כעין תמונת ראי מהופכת של האחר: יעקב לוינשטיין נבגד, ואילו אלישע מילגרוים בוגד; שרה לוינשטיין פורקת עול המעמיקה את דיכוי של בעלה, ואילו נעמי מילגרוים ננטשת על ידי בעלה בהדרגה, ולא נותר לה אלא להסתגר במרחב הצר שהותיר לה. ההבדל בין חיי הסופרים, מסביר את ההבדל בהתנהגותן של שתי האלמנות כלפי יצירותיהם אחרי פטירתם.

ברם, לרומנים יש הרבה מן המשותף: במוקד עלילת שתי היצירות – עליות ומורדות ביחסי הסופר ורעייתו בעודו בחיים; בשניהם אנו עדים לשינוי ביחס האלמנה אליו לאחר מותו. שני

⁶ את הזיקה האינטרטקסטואלית בין אלישע מילגרוים לבין אלישע בן אבויה, יוצר חיים באר בפסוק זה שהוא שם בפיה של נעמי: התלמוד מספר כי פעם אחת פגש האמורא רבה בר רב שילא את אליהו הנביא והתעניין לדעת מה קורה בשמיים. אליהו הנביא סיפר לו כי מנהג קבוע הוא אצל הקב"ה – שהוא חוזר באופן קבוע על דברי התורה וההלכה של כל חכמי ישראל, חוץ מרבי מאיר – שעל דבריו הקב"ה לא חוזר. אליהו הסביר שהקב"ה לא הזכיר את רבי מאיר מפני שהוא למד אצל "אחר", ולכן לא ראוי שיחזרו על תורתו בשמיים. תהה רבה בר רב שילא באוזני אליהו מדוע העובדה שלמד מ"אחר" נחשבת לפגם בעיני הקב"ה, והלא תלמיד חכם כרבי מאיר בוודאי ידע לעשות את ההפרדה המתבקשת. משל למה הדבר דומה? לאדם שמצא רימון (בנמשל: "אחר"); את תוכו (התורה שלו) – אכל; את קליפתו (דעותיו המקולקלות) – זרק (בבלי חגיגה טו, ע"ב).

הרומנים הם ארס פואטיים בשתי רמות: האחת: בשני הרומנים עוסקים המספרים בעיזבונם של הסופרים – יעקב לוינשטיין ואלישע מילגרוים;⁷ האחרת, שני הסופרים, שהלכו לעולמם, נוכחים ברומנים לכל אורכם, וסיפורם מסופר מנקודות מבט שונות של דמויות המשנה.

בשני הרומנים מתוודע הקורא למסע האישי והנפשי שעוברות האלמנות, מסע שיש בו מיניות, זוגיות, אימהות, התבגרות וחניכה נשית, אכזבה, התפכחות, שינוי תודעה וגיבוש תובנות חדשות כלפי עצמן וכלפי הסופר המנוח, בן זוגן.

אי אפשר לסיים את הדיון מבלי לומר מילים אחדות לגבי בחירת שמות האלמנות: במקרא נעמי היא אלמנתו של אלימלך, "המוסיפה לשבת בשדה מואב לאחר מות בעלה. אבל לנעמי המקראית היו מעבר לירדן קרובים ומכרים ומודעים, והיא היתה יכולה לחזור לשם בכל עת שתחפוץ ולזכות בעזרתם, והיו לה גם שתי כלות [...] ומה יש לנעמי שלנו? לאן היא תחזור עכשיו? (באר, 2018, 56).

גם דמות שרה בעוול עומדת בניגוד מוחלט לדמותה של שרה המקראית (אם כי הדברים אינם נאמרים מפורשות מפי המספר): שרה המקראית היא אישה נאמנה לבעלה ודבקה בו למרות כל הקשיים שהם עוברים – מסעות נדודים, בקשות מוזרות של בעלה לומר כי היא אחותו "למען ייטב לו בעבורה" ועקרונה; ואילו שרה בעוול בוגדנית ומעורערת.

ראוי אף לעמוד על יחסי המספר והאלמנה בכל אחד מהרומנים. בעוול המספר נמשך לשרה בעבותות קסם וכעין כישוף ומתאהב בה. הוא מוכן לעסוק במלאכת הספר המתעד את יצירותיו של לוינשטיין בהתנדבות, והשתמש בכתיבתו כאמתלה, כדי לזכות בקרבת האלמנה, קירבה המעוררת בליבו געגועים לעפרה, אשתו המתה, השונה ממנה בתכלית. ברם, הוא מבין שהנפגע העיקרי שנעשה לו עוול זה הוא ולא אחר, לפיכך זנח את המשימה: "אל ביתו של יעקב לא אשוב עוד [...] והעוול שלא תוקן יזעק בדי. יהי חלקי עמו" (מגד, 1966, 271).

לעומת זאת, בבחורה מעמק רפאים המספר לא נמשך לאלמנת הסופר, ולכן יכול לעשות את עבודתו המקצועית נאמנה. ובכל זאת בסוף הרומן הוא אינו יכול שלא להבחין בנשיותה המתפרצת ולהתפעל ממנה.

הסיפור הזוגי בשני הרומנים מסופר ברובו מנקודת מבטן של האלמנות, ועצם דיבובו גורם לכל אחת מהן לבקוע מתוך ה'גולם' שבתוכו הייתה כלואה בנישואיה, ולהפוך לפרפר חופשי. לכל אחת מהן סיפור מסע לינארי וכרונולוגי, וכל מסע כזה הוא מסע בזמן וגם בנפש – כל אחת מהאלמנות מתמודדת עם רגשות שונים המתעוררים בה בעקבות תקופת חייה עם הסופר עד למותו. המסע בזמן הוא המסע לאחר מותו של הסופר, המתקדם קדימה וגם צועד מדי פעם לאחור ומביא כל אחת מהן לעימות עם סוד אפל מעברו של המנוח ומעברן שלהן. הסיום בשני הרומנים מוכיח כי מבחינתן היה זה מסע מועיל, שכן הוא הביא לפיענוח הסודות שהכבידו עליהן והפריעו להמשך בחייהן – סוד הבגידות סוד הפלגיאט וסוד הילד/ה המוסתר/ת במוסד.

⁷ אורן (2018) מציין, שהמשעשעות מבין האנקדוטות מחיי הסופרים הן אלה המספרות על מה שעוללו אלמנותיהם לעיזבונם (עמ' 74–75), ורק רשימת דרישותיה המופרזות של נעמי מכל מי שפנה אליה לקבל את רשותה לעסוק ביצירתו של מילגרוים אחרי פטירתו משעשעת יותר מהן (92–94).

מקורות

- אורן, י' (1998). **הספרות הישראלית – לאן? ראשון לציון: יחד**.
 אורן, י' (תש"ע). **רשעות בשדה הספרות**. אוחר מתוך:
http://www.daat.ac.il/daat/ktav_et/maamar.asp?ktavet=1&id=919
- אורן, י' (2010). **יצירה מיסטית מביכה של אהרן מגד**. אוחר מתוך:
<http://maraah-magazine.co.il/2599>
- אורן, י' (2018). **הספר הרדיקאלי ביותר של חיים באר**. אוחר מתוך:
<http://www.news1.co.il/Archive/0024-D-128117-00.html>
- ארליך, צ' (2016). **האנשים הקטנים בסיפור הגדול: המפעל הציוני של אהרן מגד**. אוחר מתוך:
<https://mida.org.il/2016>
- באר, ח' (2014). **חלומותיהם החדשים**. תל אביב: עם עובד.
- באר, ח' (2017). **קשר לאחד**. תל אביב: עם עובד.
- באר, ח' (2018). **בחזרה מעמק רפאים**. תל אביב: עם עובד.
- גוברין, נ' (2011). **אהרן מגד: חסד החיים – דיוקנו של בן-הארץ כסופר עברי**. ירושלים: כרמל.
- גוברין, נ' (2016). **אהרן מגד – הכתיבה לא היתה רק אורח חייו, אלא חייו**. מתוך:
<https://www.haaretz.co.il/literature/study/.premium-1.2897568>
- גלסנר, א' (2018). **על "בחזרה מעמק רפאים" של חיים באר הוצאת עם עובד**. מתוך:
<https://arikglasner.wordpress.com/2018/04/14/>
- דותן, ק' (2018). **דיבור צפוף**. מתוך:
<http://www.israelhayom.co.il/article/555205>
- כהן, י' (1976). **פרקי אהרן מגד**. תל אביב: עקד.
- מגד, א' (1965). **חחי על המת**. תל אביב: עם עובד.
- מגד, א' (1966). **עוול**. תל אביב: עם עובד.
- מגד, א' (2006). **שלושה מהם**. תל אביב: אחוזת בית.
- Shila (1973). <https://simania.co.il/showReview.php?reviewId=105390>

"פעמים ששינוי המקום גורם"
על שירים 'מושפעי תנ"ך' בהאמץ לפחד
ש'היגרו' למזמור לתנ"ך

טליה הורוביץ

שמונה מתוך עשרה שירים 'מושפעי תנ"ך', המשובצים בין ארבעים ושבעה שירים בספר הילדים, **האמץ לפחד** מאת נאוה סמל (2004), 'היגרו' אחת עשרה שנים לאחר פרסומם הראשון לספר **מזמור לתנ"ך** (סמל, 2015),¹ אשר נועד לקהל יעד בוגר שמצוי בשבילי התנ"ך.

מחקר זה מוקדש לעיון בשאלה: מה השפעת מיקומם המאוחר ומה השפעת פנייתם לנמען מבוגר יותר על שינוי טבעם.

בחלקו הראשון ניתנים סימני אפיון בספר הילדים בכלל ובשירים 'מושפעי התנ"ך' שבו בפרט. בחלק השני נידונים אופני העברתם ושינויים, שנעשו בכל אחד מהם בנפרד במקום משכנם הבוגר (כשינויי סוגה, כותרים וסגנון), ובשלישי נבחנת השאלה האם השינויים מעידים על מגמה חדשה.

מהמחקר עולה, שרוב השירים שהועתקו ממקומם הילדי למקומם הבוגר עברו שינוי מיוכוון מטרם. במקומם החדש רובם מציעים פירושים חתרניים לפסוקי מקרא ולפרשנותם הנורמטיבית. חלקם בועטים בבורא עולם. אחרים – בדמויות מופת מקראיות, ובכולם מעומת המקרא עם מציאות ימינו. סמל אינה מצדיקה עליה את דין הפשט המקראי. היא מתמודדת עמו ומציגה לו חלופות. אולם קריאתה החתרנית אינה מעידה על התנגדותה הפנימית לספר הספרים. להפך, בשל חיבורה העמוק אליו, היא מתייחסת לאירועיו כאל חוויה, שהיא עשויה הייתה להתנסות בה ולהתמודד עמה. נראה כי רק אהבת אמת לכתובי מקרא מאפשרת חשיפה כואבת ומתמודדת כשלה.

¹ 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.

מבוא

ספר השירים לילדים, **הָאֵמֶץ לְפָחַד**, מאת נאוה סְמָל ראה אור כאחת עשרה שנים לפני פרסום ספר שיריה שנמעניו מבוגרים. שמונה מתוך עשרה שירים 'מושפעי תנ"ך' בספר הילדים המוקדם שובצו מחדש בקובץ המאוחר. תחילה יסוקרו, ימוינו ויידונו שירי ספר הילדים בכלל ועשרת שיריו 'מושפעי התנ"ך' בפרט. בהמשך – לאחר עיון בסוגיית אופן העתקתם של שמונה מהם לספר אחר ולקהל ייעד שונה ובשינויים שנעשו בהם, כשינויי סוגה, כותרים וסגנון – תוכח בשורתו השונה של הספר המאוחר, אשר שמו מעיד עליו שכל שיריו 'מושפעי תנ"ך'.

א. על שירי הָאֵמֶץ לְפָחַד: מיון ואפיון

האומץ לפחד והשלכותיו

המשותף לארבעים ושבעה שירי ספר הילדים אינו האומץ לבצע מעשה גבורה מוחשי או רגשי; נהפוך הוא: עניינו ב"אֵמֶץ לְפָחַד", כפי שמעידים שם הספר, שם השיר הפותח את הקובץ והטור החותם אותו (סמל, 2004, 4):

שָׁפָן	כְּשֶׁאֲנִי לֹא רוֹצֶה לְקַפֵּץ מֵהַגָּן
מוג לב	או לְהִרְבִּיץ מְכוֹת
רְכֻוכִי	או לְזַרְק אֶבֶן בְּחִלּוֹן שֶׁל הַשְּׂכָנִים
פָּחַדָן	יֵאמָר שְׁלִי אוֹמְרָת:
כָּכָה הֵם קוֹרְאִים לִי	צְרִיךְ הִרְבֵּה אֵמֶץ כְּדֵי לְפָחַד

על פי שיריה ניתן לחלק את "האמץ לפחד" למספר תחומים:

- משובת ילדות או משובת נעורים – כינויי הגנאי "שפן", "רכרוכי" או "מוג לב", שלהם 'זוכה' ילד שנמנע להיגרר לאלימות, אינם אופייניים ללשון ילדים בני זמננו, הגם שאינם זרים לאוזנם, בניגוד ל"להרביץ מכות" / "להרוג במכות", האופייני ללשון ילדית גם כיום. שלוש הפעולות: "לקפץ מהגג", "להרביץ מכות", "לזרוק אבן בחלון של השכנים", הנחשבות על ידי מבצעייהן למעשים אמיצים, נשללות על ידי הדובר השר, לא מסיבה חינוכית, מוסרית או חברתית, אלא בגין פחד פיזי, אמתי; מודעת לפחדיו, מחזקת אותו אמו בהבנה שאכן, "צריך הרבה אמץ כדי לפחד". האם חוזרת ונזכרת בשירים נוספים: אמה דואגת (שם, 46); אמונות טפלות (שם, 68). שבהם דואגת ומעודדת.
- עמדה פוליטית מדינית אידאולוגית – שיר הפחדנים (סמל, 2004, 34) עניינו בהסכמי אוסלו,² עמדה המצויה בשירים נוספים שנכללו בספר, הדבר מעורר תהייה על הכללתם בספר המיועד לילדים, לאמור, קהל יעד שאינו מסוגל להביע עמדה בשאלות מכריעות כגון זו. בחלקו הראשון מוערכים הסכמי אוסלו כמעשה אמיץ, העשוי לחולל

² שם הרשמי: הסכם העקרונות. הראשון נחתם באוסלו (20.8.1993). השני נחתם תחילה בטאבה (24/9/1995), וכעבור ארבעה ימים נחתם רשמית בבית הלבן. ההסכם הביא את אש"ף להכיר במדינת ישראל ואת ישראל להכיר באש"ף כנציג העם הפלסטיני.

שינוי אמתי במזרח התיכון, שממנו ייהנו הדורות הבאים. הציורו, שֶׁל אַמִּיצִים מופיע חמש פעמים בשיר זה לשם הדגשה, וכמותאם לאוזן היִלְדִית:

אָמָא שְׁלִי בְּכֵתָה מוּל הַטְּלוּיָזָה	עֲכָשׁוּ יִגְדְּלוּ כְּאֵן דּוֹרוֹת שְׁל אַמִּיצִים
כְּשֶׁנֶּחֱתַם שְׁלוֹם שְׁל אַמִּיצִים	בְּצַד שְׁלֵנּוּ וְגַם בְּשִׁלְהֵם
רַבִּין לְחֵץ אֶת הַיָּד לְעַרְפֹּאת	יְלָדִים שְׁל אַמִּיצִים
וּקְלִינְטוֹן עֲמַד בֵּין שְׁנֵיהֶם וְדַחַף	וּנְכָדִים שְׁל אַמִּיצִים
מְפָל צַד.	וְנִינִים שְׁל אַמִּיצִים

אָמָא שְׁלִי בְּכֵתָה מִשְׁמָחָה:

לא יפלא שביטול ההסכמים עורר באם פחד משתק, מלווה בככי:

אָבֵל אֲזוּ רַבִּין נִרְצַח בְּיַדֵי מוֹגֵלָב	כִּי הִיא לֹא רוֹצֶה שְׁיִגְדְּלוּ כְּאֵן
וְעַרְפֹּאת קָבַל רַגְלֵים קָרוֹת	דּוֹרוֹת שְׁל פְּחָדְנִים
וְאָמָא שְׁלִי שׁוֹב בּוֹכָה מוּל הַטְּלוּיָזָה	לֹא בְּצַד שְׁלֵנּוּ וְלֹא בְּשִׁלְהֵם

הערכה מוחלטת זו נהגית בפי אם – דמות סמכותית בעיני ילדים, נמעני הספר. אפשר שילדי הדור, שבזמנם פורסם הספר, הכירו את החותמים על ההסכם, והיו עדים לשיחות בביתם או במסגרת החינוכית שבה למדו; ברם, ספק אם ילדים צעירים מהם הכירו. רק אם יוסבר, יובן השיר לקורא צעיר. דומה, אפוא, שיותר משהוא נועד לילד, הוא מעיד על עמדותיה של סמל בסוגיה סבוכה זו. עם זאת, הוא אכן עוסק במה שנראה כמטרת הספר – באומץ הנדרש כדי להתנגד למוסכמות מקובלות על רבים כמותו.

שירים נוספים בספר דנים באופן ישיר או עקיף בעניין זה, דוגמת השיר למחבל (סמל, 2004, 36), שבו 'מוצע' למחבל בכח להעז לשנות נקודת מבט נרכשת: "תחשב על זה שיש לי אבא ואמא / ואחים קטנים וגדולים / בדיוק כמו לך / [...] תחשב על זה / לפני שאתה מפוצץ את עצמך".

ההצעה ל'חשוב', המופיעה שלוש פעמים בתשעה טורים, כמו גם הביטוי פְּמוֹ לָךְ, המוזכר פעמיים – אוטופית. מחבל מצוי חונך להיות שהיד.³ לא להפעיל שיקול דעת. כך גם בשיר הַטְּיִל (שם, 42): "אלו היו לטיל מח ולב / במקום סתם קופסה ומחשב / הייתי מתיישב וככה כותב".

• קריאת תיגר על אסופת מעשיות גרמניות – בשיר סופרי שחורות (שם, 40) יש התמודדות עם סוגיית הָאֵמֶץ לְפַחַד. האסופה שקיבצו, עיבדו ופרסמו האחים גרים בשנים 1812–1814, נחשבת כספרות ילדים מופתית.

הַצֵּיד רוֹדֵף אַחֲרֵי שְׁלֵגִיה	אֵל בֵּית הַמְּמַתְקִים בְּלֵב הַיַּעַר
הַזָּאב בּוֹלֵעַ אֶת סִבְתָּא	הַצֵּילוּ, מְהֵאֲחִים גְּרִים
הַמְּכַשְׁפָּה שׁוֹלַחַת נַעֲרָה וְנַעַר	וּמְשַׁאֵר סוֹפְרֵי הַשְּׁחוֹרוֹת!

³ מונח דתי-מוסלמי, ניתן למוסלמי לאחר מותו, אם מת תוך כדי קיום מצווה דתית. פגיעה בכופרים (=יהודים) נחשבת כמצווה כזו.

לסמל יש שותפים לא מעטים, השוללים אגדות אלו (ראו Mitchell, 1948),⁴ אולם ילדים אינם נמעני ביקורת גלויה זו. אין ביכולתם להבחין בסכנות שטמונות בסוג זה של ספרות, והם אף יתקשו בהבנת שלושת הטורים החותמים את השיר, שבהם קוראים תיגר על כתבות שעניינן באסונות, ואשר ילדים נחשפים אליהן (סמל, 2004, 40): "אָבֵל עוֹד יוֹתֵר הַצִּילוֹ / מְהַעֲתוֹן שֶׁל מָחָר / עִם הַפְּנִים בְּמִסְגְּרוֹת". שיבוצם של טורים אלה בספר, שנועד לילדים, מוטעה.

הפחד לסוגיו וניסיונות ההתמודדות עמו

מרבית שירי הילדים דנים בניסיון להמחיש את מושג הפחד, או לתאר תחושות הנלוות אליו, ואינם דנים באמץ לפחד.

- השיר רכבת נמלים (סמל, 2004, 28) מתאר במדויק תחושת חרדה.

בְּתוֹךְ הַגּוֹף שְׁלִי יֵשׁ קֵן שֶׁל נְמָלִים	אָבֵל כְּשֶׁתּוֹקֵף אוֹתִי הַפֶּחַד
רֵב הַזְּמַן הֵן מְנַמְנְמוֹת	הֵן מְתַעוֹרְרוֹת כְּבַת אַחַת
וְאֵי אֶפְשָׁר לְדַעַת שֶׁהֵן קִימוֹת	מִשְׁתּוֹלְלוֹת בְּקֶצֶב מְטֹרֵף
	מְקַצֵּה הַפֶּהֶן וְעַד הָאֵף.

- כך אף השיר חצי נחמה (שם, 50), שבו מהרהרים, ספק בתמימות ילדית ספק בנימה אירונית בוגרת, בנכונותו של הניב: "פחד רבים הוא חצי נחמה" (הניב המקורי הוא: "צרת רבים חצי נחמה" [אבות דרבי נתן יד, ז]):

כִּי גַם אִם הַפֶּחַד שְׁלִי
הוא בְּדִיוֹק כְּמוֹ שֶׁל אַחֲרִים
כְּשֶׁאֲנִי מְרַגֵּשׁ אוֹתוֹ
הוא שְׁלִי בְּלִבִּי
פֶּחַד בְּלִעְדִי, יַחֲדִי וּמִיָּחָד.

- גם בשיר הבית של הפחד (שם, 74) יש חתירה להמחשת המושג על ידי תיאור הימצאותו במרתף ביתו של האני השר:

בְּמִרְתֵּף שְׁלִי גַר דֶּיֶר
אוֹרֵחַ לֹא קְרוּא
פּוֹלֵשׁ זָר
וְיֵשׁ לוֹ אֵת כָּל הַמְּפִתְחוֹת לְכָל הַחֲדָרִים
בְּכָל קוֹמוֹת הָאֲנִי

ספק אם ילד מסוגל להבין מה פירוש "קומות האני" – מושג הלקוח מעולמו של פסיכולוג.⁵ המשכו של השיר שב אל אוצר מילותיו של ילד, המכנה את הפחד "אדון פחד", ותוהה אם

⁴ ביקורת על תרומתן התירפויטית, כפי שסבר בטלהיים (1980), נבחנה מחדש על ידי בן ישראל (2013).
ראו עוד כהן (1997); ויילר (12.11.2015); אשד (16.9.2005).

⁵ השוו שיר המוקדש לפסיכולוג (סמל, 2004, 44): "אבל מי עוזר לפסיכולוג שלי כשהוא עצמו חרד?".

עובדת היותו דִּיר קבע בביתו אינה מקנה לו זכויות בעלות, כלשונו: אז אם כל הזמן ארון פחד אתי / אולי הוא בעל הבית הָאֲמֵתִי?

לחלק משירי הקובץ מתגנבת נימה הומוריסטית, כבחמִּשִּׁיר⁶ סרט אימה (עמ' 60):

אֵיךְ יִתְכַן שְׂאוּלָם שְׁלֵם נְבִהֵל בְּיַחַד ?
בְּאוֹתוֹ רָגַע מִמֶּשׁ כָּלֶם צוֹרְחִים מִפֶּחַד
אַחַר כֵּן שָׁנִינוּ עִם הַפּוֹפְקוֹרֵן, יוֹצְאִים מִהַקּוֹלְנוּעַ
וְאֵת אוֹמְרֵת:
תּוֹדָה עַל הַבְּלוּי, אֵיזָה כִּיף שֶׁל סֵרֵט.

הומור או תמימות? ⁷ שמא רק לשון השיר ילדית, בעוד התהייה היא של בוגרים צעירים – הוא והיא (= "את אומרת"), המבלים יחדיו?!

- גם נימת השיר, פובים (שם, 45), ספק הומוריסטית, ספק תמימה.
- דברים דומים ניתן לומר על השיר, ע' ין הֶרַע (עמ' 72), בו מתמודדים עם 'הנחיות' מוכרות של מבוגרים (פולנים?!):

אַל תִּשְׁמַח יוֹתֵר מְדִי
וְאַל תִּשְׂאָג בְּקוֹלֵי קוֹלוֹת
כִּמְה טוֹב לִי אֲנִי מְאֹשֶׁר /
שֶׁלֹּא תִפְגִּין בְּמֶה זְכִיתָ
אַחֲרַת יְהִיָּה רַע וְנִמְר
[...]

הַפֵּל בְּהַפּוֹף עַל הַפּוֹף
שֶׁלֹּא אֲשַׁלֵּם חֲלִילָה, מְחִיר יָקָר

מתעוררת תהייה באשר לנמען: האם הוא ילד המטיל ספק בהוראות אלה, או מבוגר הלועג לאמונות טפלות, כשמו של שיר אחר בשם זה (עמ' 68), שבו מנסה אם להיאחז בהומור כדי להרגיע את בנה המבוהל, שנתקל בחתול שחור, וירק עליו שלוש פעמים:

וְאֵמָא שְׁלֵי אוֹמְרֵת:
[...]

כְּשֶׁהוּא רוֹאֵה אוֹתָךְ

⁶ צורת החמשיר הקלסית מקושרת בעיקר לשפה האנגלית ולשירי איגיון שחיבר אדוארד ליר. במתכונת זו היה זה שיר היתולי קצר בעל אותו משקל וחריזה קבועה (א, א, ב, ב, א). יש הטוענים שמקורו בעיר לימריק ומכאן שמו האנגלי limerick. במאמר זה הכוונה היא לשיר בן חמישה טורים, ללא מאפיינים מחייבים נוספים.

⁷ ושמה 'הומור של בננה' (צוחקים כשמישהו מחליק על בננה)?! או היכולת לצחוק על עצמך?! על רב גוניותו של ההומור ראו ליברמן (2014, 3). לדעת ברגסון (תשכ"ב) הצחוק מאופיין בתשעה עקרונות, שבכולם משולב המיכני בחי ("le mécanique plaqué sur du vivant"). כן נמנה ביניהם העיקרון שלעולם מתקיים הצחוק בחברותא. שני העקרונות הללו מתקיימים בשיר זה.

הוא רץ לאמא שלו

ויורק בתולית⁸

מיאו, הצילו מהילד המפחיד.

- חלק מהשירים מתייחסים למחוללי פחדים אצל ילדים, כמו "שדים בארון", "מכשפות בשטיח" או "מפלצות מתחת למיטה" (יצורים של רע, עמ' 6). המפחדים מכולם הם "אלה שנראים כמו בני אדם" (שם) – זיהוי החוזר ונזכר בשירים אחדים, כבשיר נשיכה (עמ' 27), המכיל שלושה טורים בלבד, הנושא בשל כך אופי פתגמי מכתמי. השיר מתכתב עם חזון אחרית הימים (ישעיהו יא 1–9; ראו להלן עיון בשיר בארץ האינפחדים).

לא מנמרים, לא מאריות, לא מנחשים

הנשיכה הכי כואבת היא של

אנשים.

- גם השיר סכנות (עמ' 30), שאף בו כבקודמיו נשאלת שאלת הנמען, שאליו פונה הדוברת השרה בלשון ילדית, אף כי התכנים אינם מיועדים לילדים. שאלה זו הולכת ומתעצמת כשאל סוגי הפחד מתוספים פחד לאהוב (מפחד לאהוב, עמ' 64) ופחד ממוות, המתואר לקראת סופו של הקובץ בשירים אחדים, כבשיר הפעם האחרונה (עמ' 73), שבניגוד לשירים אחרים שלשונם מתאימה לקהל היעד, לשונו אינה ילדית.

אולי קרן השמש הזאת היא האחרונה שלי

והנרד המלכלב הוא הניחוח האחרון שאריח

והעלה שנושר⁹ זו השלכת האחרונה שלי

דין דומה לשיר לא אהיה (עמ' 77) ולחמשיר הקודם לו, להספיק (עמ' 76):

לחבק חזק

לומר "אני אוהב"

הכי הכי להתקרב

פשיגיע פעם המועד

רק להספיק להפריד.

דומה שהגיגיו של מבוגר, המודע לחדלון החיים מיקמו עצמם במקום לא להם.

- בשיר בארץ האינפחדים¹⁰² (עמ' 39), מוצעת חלופה אוטופית לעולם של פחדים כה מגוון, משתלט וקשה: "לא בודקים שם את התיק בכניסה לקולנוע, או לסופרמרקט /

⁸ 'שפה חתולית' מייחסת תכונה אנושית לבעל חיים – אחד מעקרונות הצחוק במסתו של ברגסון (תשכ"ב).

⁹ השיר מתכתב עם סיפורו של או הנרי (שמו המקורי: ויליאם סידני) (תשנ"ח) בתרגומו של אהרן אמיר (ראו גם או (2018) תרגומו של הרציג; או (2012) תרגומו של וקנין. השיר מתכתב גם עם "צנח לו זלזל" (ביאליק תרע"א). הסיפור הקצר והשיר היו חלק מתכנית הלימודים בביה"ס התיכון בעת לימודיה בו. ספק אם הרמזים אלה ידועים לילדים.

ואפשר לשבת במסעדה, ליד החלון שפונה אל הרחוב” – תיאור ריאלי של החיים בארצנו שנים רבות. הוא מתכתב עם הפחדנים (עמ' 34), שהוזכר לעיל, ומסביר מדוע הוערכו הסכמי אוסלו על ידי הדוברת השרה כמעשה אמיץ.

- עם זאת, מאחר שילדים אינם חיים בחללים סטריליים¹⁰ ואזניהם כרויות לסובב אותם, הם חווים אירועים קשים, או לומדים אודותיהם ומנסים להבינם. לכן נראה ששיר כספמבר (עמ' 33), המתאר את אסון ה-11 בספטמבר 2001¹¹ ואת האימה שיצר, יובן על ידם, גם אם לא חוו אותו בפועל:

כְּשֶׁלְתוֹף הַמְגֵדֵל הַמְטוּס הַתְּרַסָּק הָעוֹלָם קָפָא, אַחַר כֶּף הַתְּעוֹרָר
עֲצֵמָתִי חִזַּק אֶת הָעֵינַיִם וְאַבָּא אָמַר:
לְרַגַע אָרֶף – כְּמוֹ נֶצַח – נְעֻלְמוֹ הַשָּׁמַיִם “מָה שֶׁהָיָה, לֹא יִהְיֶה יוֹתֵר.”

בשיר מתואר האסון כפי שהתרחש; הילד פוחד; מנסה להתמודד ולהבין למה התכוון אביו כשאמר: מה שהיה לא יהיה יותר”. כך הוא בוודאי בהקשר הראשוני, הילדי. ושמו גם שיר זה אינו מתאים לילדים? ! האין האב קורא בו תיגר על הפסוק הקהלתי המוכר: “מה שהיה הוא שיהיה ומה שנעשה הוא שיעשה ואין חדש תחת השמש” (קהלת א 9)? ! אם כך הוא, הרי גם בשיר זה משולבת קריאה חתרנית של מבוגר (גם אם רבו הפירושים על פסוק זה).

- אירועי השואה גם הם לא נעדרו מהספר, דוגמת גְבוּרָה אמתית (עמ' 57), המוקדש לשחקנית נאוה שָׁאן (ראו שאן, 1991), ששרדה את גטו טרזין. חלקו הראשון מאפיין את ימי האימה, ובהמשכו מוערכת התמודדותה של שאן עמם, אולם דומה, שיותר מהיותו שיר ילדים, הוא שיר שהקדישה סְמֵל לזכרה של “חברתה נאוה, שבעברית קראו לה נאוה” (שם).

לסיכום, ספר השירים אינו עוסק בעיקרו באומץ לפחד – כמשתמע וכמתחייב לכאורה מכותרו – אלא בפחד לסוגיו, להשפעותיו ולניסיונות התמודדות עמו. עם זאת, אף כי חלק משיריו אינו מתאים לעולמם של ילדים, לא נוכל לומר שאינו נאמן לייעדו. ייתכן שבחרה בשמו על שם השיר הראשון, כמקובל בספר שירה או בספר המכיל סיפורים קצרים, שאחד מהם נבחר לשמש כשם הספר, ובחירה זו מקרית ואינה מחייבת את שאר השירים. לחלופין ייתכן, שהיכולת לחשוף פחדים, להודות בקיומם, ברב גוניתם ובהפנמת ההבנה שהפחד הוא נחלת הכל (כבשירים פובים [עמ' 45]; “מחרזת של פחדים” [עמ' 52] ו”שעור היסטוריה” [עמ' 61]) נחשבת בעיניה בהחלט כסוג של אומץ. אם כך הוא, כי אז קיימת הלימה מלאה בין כותר הספר לתכניו.

¹⁰ קדם לו בקובץ השיר בארץ האינפחדים, אשר אינו מסומן בספרה 1 (עמ' 7), הוא דומה בנושאו ובמגמתו לשיר זה, אך לא בדוגמאותיו, המתכתבות, במידה מסוימת, עם שירי התנ”ך, נושא שיידון בפרק הבא.

¹¹ טרוריסטים מארגון אל קאעידה חטפו ארבעה מטוסי נוסעים. שניים מהם החריבו את מרכז הסחר העולמי בניו יורק, אחד החריב אגף של הפנטגון, ואחד התרסק בפנסילבניה. בפגיעים נרצחו קרוב ל-3,000 בני-אדם.

על שירים 'מושפעי תנ"ך' בהאמץ לפחד: מיון ואפיון

תשעה שירים 'מושפעי תנ"ך' מובהקים (על פי כותריהם ותכניהם) בהאמץ לפחד: קשת בענן; מתי התחיל האדם הראשון לפחד?; אחים בדם; העקדה; שרה, שרה; דוד; דלילה; אם בת יפתח; יונה. להוציא קשת בענן, עברו כולם למזמור לתנ"ך.¹² מסתבר, שלהוציא את דלילה (עמ' 20) ליתר השירים מכנה משותף. כולם משלימים פערים בפשט המקראי – רובם באופן חתרני, כניסוחה בשיר, דָּוִד: "זה לא כתוב בתנ"ך" (עמ' 18), ובשינוי קל בשיר, יונה, "אך כל זה בתנ"ך לא ספר" (עמ' 25).

- קשת בענן (עמ' 8), השיר התנ"כי הראשון בקובץ, מתכתב עם בריאת הקשת המקראית, שייעודה לשמש כאות ש"לא יהיה עוד המים למבול לשחת כל בשר" (בראשית ט, 15). בהומור, שספק אם יובן על ידי ילדים, מתוארת הקשת כתרופת הרגעה לאלוהים החרד ככל האדם. אפיוני המבול שבמקרא, גשם, ברק, רעם וסערות, לא נועדו לשמש עונש לבני אדם, אלא סמלו את חרדות האל: "אולי הגשם זאת הזעה הקרה של אלהים / אולי הברק והרעם הם פיק הברכים שלו / והסערה היא דפיקות הלב שלו". אין בשיר זכר לבני אדם, לעונשם

¹² אין אלה השירים היחידים, המתכתבים עם התנ"ך. השיר בארץ האינפחדים (עמ' 7), שכותרו תואם עולם ילדי ולשונו ילדית, שואב השראה מחזון אחרית הימים (ישעיהו יא, 1–9). הנחשים והנמרים שבו ("לנחשים אין ארס / נמרים אוכלים חסה ותרד") לקוחים מדברי הכתוב, כמו גם תיאור הצדק העולמי, שמאפיין את המשיח ואת העולם שיפעל בו: "וְיֵצֵא חֶטֶר מִגֹּזַע יִשְׂרָאֵל. וְנָחָה עָלָיו רִיחַ יְהוָה [...] וְשָׁפַט בְּצִדְקַת דְּלִים וְהוֹכִיחַ בְּמִישׁוֹר לְעַנְוֵי אֶרֶץ [...] וְהָיָה צֶדֶק אֲזוֹר מִתְּנִיּוֹ וְהָאֱמוּנָה אֲזוֹר מִתְּלָצִיו". בדומה לחזון הנביא ("לא ירעו ולא ישחיתו", פס' 9), גם בארץ האינפחדים אין צורך באמיצים, כי אין בה פחדנים. אף לפסוק החותם את החזון: "כִּי מְלֶאכֶה הָאֶרֶץ דָּעָה אֶת יְהוָה כְּמִים לַיָּם מְכַסִּים", יש מקבילה מותאמת לזמננו: "אפשר לשלח אי מיל לאלהים / ולקבל תשובה מיד" (על משמעותו של החזון ראו הורוביץ, תש"ע, 179–192). דומה שמאיר ספר הילדים, יואב הרשטיין, הנאמן לפרטי הטקסט הכתוב, הבחין בזיקת החדש לעתיק; באיורו נמצא לא רק נמר שָׁלוֹ וּמַחֲשָׁב, שממנו נשלחים אימיילים, אלא גם שליט אנושי כל יכול, בדומה לחטר שבחזון. השינוי משמעותי; המלך המשיח אינו זקוק לכלי נשק, ואילו באיור נמצא מפקד לבוש מדים ואוחז ברובה. בטבלה מוצג החזון העתיק מול שיר הילדים השלם.

ישעיהו יא	בארץ האינפחדים
8 וְשֶׁשֶׁע יוֹנֵק עַל חֵר פֶּתֶן וְעַל מְאוֹרֵת צִפְעוֹנִי גְּמוּל יָדוֹ הָדָה.	לְנַחְשִׁים אֵין אֶרֶס
6 וְנִמְרָ עִם גְּדֵי יִרְבֵּץ [...] 7 וְאַרְיֵה, כְּבָקָר יֹאכַל תֶּבֶן	נְמָרִים אוֹכְלִים חֶסֶה וְתָרֵד עֲכָבְרוֹשִׁים הֵם חֵיוֹת מִחֶמֶד מְטוֹסִים נוֹחֲתִים כְּמוֹ צִמְרֵן גִּפֶן וְאֶפְשָׁר לְשַׁלֵּחַ אֵי מִיֵּל לְאֱלֹהִים וּלְקַבֵּל תְּשׁוּבָה מִיָּד.
9 כִּי מְלֶאכֶה הָאֶרֶץ דָּעָה אֶת יְהוָה כְּמִים לַיָּם מְכַסִּים.	בְּאֶרֶץ הָאֵינְפַחְדִּים אֶפְלוֹ הַמְּלָה אֵמֵץ לֹא קִיָּמָה.
9 לֹא יִרְעוּ וְלֹא יִשְׁחִיתוּ בְּכָל הַר קָדְשִׁי	

בדומה לשיר זה, גם אלה שהוזכרו לעיל, כשיר נשיכה (עמ' 27), המתייחסים לפחד מבני אדם יותר מאשר מכל בעל חיים אחר, דוגמת נמרים, אריות או נחשים, מתכתבים לא רק עם ישעיהו יא אלא גם עם בראשית ח, 21: "כִּי יֵצֵר לֵב הָאָדָם רַע מִנְעֻרָיו".

ולחבטתה שניתנה להם. עניינו באלוהים בלבד, כנוסח שני הטורים החותמים את החמשי: :

אַחַר כֶּךָ גַּם אֱלֹהִים נִגְזַע
וּמִסְדֵּר לְעֲצָמוֹ אִיזוֹ קֶשֶׁת.

ניתן, אפוא, להבין את השיר כקורא תיגר על התיאור המקראי, שכן הוא מתאר את בורא העולם כבן אנוש חרד. אולם נראה, שכיוון שרוחו של קובץ השירים השלם אינה חתרנית או אירונית, באשר עניינו בחרדות בני אדם, קטנים כגדולים, הצגת אלוהים כסובל נועדה להקל על הכאב, בחינת “צרת רבים חצי נחמה”, או כנוסח אחד השירים בקובץ: “פחד רבים (כולל אלוהים), הוא חצי נחמה” (עמ' 50). כך או כך, “לא כך כתוב בתנ”ך”. גם התשובה לשאלה המוצגת בשיר: “מתי התחיל האדם הראשון לפחד?” (עמ' 10): “רק כשנולד לו ילד / [...]”, כי פתאם הוא הבין מה זה לאבד”, אינה מצויה בתנ”ך. חלקו הראשון של השיר, עומד, אגב, בסתירה למתואר במקרא, שכן לסברתה, “אדם הראשון לא ממש חשש / אָפְלו לא מקולו של אלהים”, בעוד שהוא מעיד על עצמו בבראשית ג, 10: “אֶת קִלְיָי שָׁמַעְתִּי בְּגֶן וְאִיָּא”. נראה, שבחרה לתאר כך את הדברים כי רצתה להעצים את מחויבותם של הורים לילדיהם.

- מה שמתואר באחים בדם (עמ' 13) אינו כתוב בתנ”ך, שכן קין לא התנצל, לא נפל לרגליו של הבל ולא ביקש סליחה. כשיר לילדים היא ניצלה את הסיפור המקראי בבראשית ד כדי להציע פתרון לאלימות הקיימת גם בגילאים מוקדמים.
- דין דומה לשיר העקדה (עמ' 15), המציג שאלת תלמיד לגיטימית: “המורה, יש לי שאלה: / מי פחד יותר? / יצחק העקוד, או אבא של יצחק?”. אולם התנ”ך אינו מעלה אותה וממילא אינו משיב עליה. הפרשנות למקרא עוסקת בכך בעקיפין, כשהיא מנסה לזהות את גיבור העלילה (אברהם, יצחק או שרה, הנעדרת מהעלילה).¹³ לא התנ”ך כפשוטו. שיבוצו של השיר בקובץ העוסק בפחדים ברור לחלוטין.
- המתואר בשיר שרה, שרה (עמ' 17) אינו נמצא בתנ”ך. סָמַל רצתה, כניסוחה, “להכנס דחוף לספר בראשית פרק כ”א”, כדי לבקש משרה לא לגרש את הגר. לו שמעה לה, הייתה חוסכת “מאתנו המון צרות”, אך לא כך כתוב בתנ”ך.
- פחדיו של דוד מפני גלית (עמ' 18) אינם מתוארים בתנ”ך.
- כמו כן לא מתוארים תחנוניה של אם בת יפתח (עמ' 22) לאלוקים שימחק את נדר בעלה, ואיומיה עליו: “כי התהו ימטיר את הדם הנשפך [...] אם הבת החפה לקרבן תלקח”. פרשת יפתח ובתו, נדרו התמוה והתממשותו הטרידה פרשנים רבים, אשר השלימו פערי פשט מקראי באופנים שונים, אולם איש מהם לא התייחס לאם בת יפתח. שיבוצו של שיר זה בספר שירים לילדים תמוה. את התמודדותו הגלויה, לא רק עם שופטים פרק יא, אלא אף

¹³ ראו לדוגמה פירושו הכפול של רש”י לבראשית כב, 1. המסתמך על בראשית רבה נה, ד. לפי פירושו הראשון אברהם הוא גיבור העקדה. לפי השני – יצחק. ראו עוד הורוביץ (2011), 151.

עם סיפור העקדה (בראשית כב), כמו גם עם איסור "לא תרצח" (שראשיתו כבר בבראשית ט, 6, ולכן נכלל בין שבע מצוות בני נח), יתקשו הילדים לזהות ולהבין.

- השראתו של השיר יונה (עמ' 25). אופן יציאת יונה ממעי הדג (לווייתן על פי שיר זה), אינו מצוי בתנ"ך. סיומו סגור, שכן "יונה הביתה חזר". הסיום המקראי פתוח. הוא מסתיים בשאלה רטורית, יונה אינו משיב עליה ("אתה חספת על הקיקיון, אֲשֶׁר לֹא עֲמַלְתָּ בוֹ וְלֹא גִדַּלְתָּ: שָׁבֵן לַיְלָה הִזָּה, וּבֶן לַיְלָה אֶבֶד; וְאֲנִי לֹא אָחוּס, עַל נִינְוָה הָעִיר הַגְּדוֹלָה אֲשֶׁר יֵשׁ בָּהּ הַרְבֵּה מְשֻׁתִּים עֹשְׂרֵה רְבוֹ אָדָם, אֲשֶׁר לֹא יָדַע בֵּין יְמִינוֹ לְשִׂמְאֹלוֹ, וּבִהְמָה, רַבָּה?"). לא כן השיר, המציע תשובה לשאלה הנשאלת על ידי ילדים (איך ניצל?). לו היה השיר מסתיים בטור הקודם (לאחרון ("יונה הביתה חזר"), היה ממלא את יעדו הילדי. אך לא כך הוא. הטור החותם ("אך כל זה בתנ"ך לא ספּר") מסיטו לכיוון חתרני, שלא נועד לילדים.
- דָּ לַיְלָה (עמ' 22) הוא היחיד המתאים באופן מופלא לקובץ שירים העוסק בפחדים, נאמן לאפיון המקראי של שמשון, אשר גילה אומץ על אנושי גם בשעותיו האחרונות: "וַיֹּאמֶר שְׁמֹשׁוֹן, תְּמֹת נַפְשִׁי עִם פְּלִשְׁתִּים, וַיֵּט בְּכַח, וַיַּפֵּל הַבַּיִת עַל הַסְּרִינִים וְעַל כָּל הָעָם אֲשֶׁר בוֹ; וַיְהִיו הַמֵּתִים, אֲשֶׁר הָמִית בְּמֹתוֹ רַבִּים מְאֹד הַמֵּית בְּחַיּוֹ" (שופטים טז, 30).

דָּ לַיְלָה גְּזָזָה אֶת הַשָּׁעַר	כְּשֶׁדָּלִילָה הִיפָּה גְּזָזָה
מִתְלַתֵּל וְעַד עוֹר	אֶת תְּלַתְלֵיוֹ שֶׁל שְׁמֹשׁוֹן
אָבַל אֶת שְׂרָשֵׁי הָאֲמִץ	הִיא הִפְכָּה אוֹתוֹ לְחֵלֶשׁ
הִיא לֹא הִצְלִיחָה לְעַקֵּר.	אָבַל לֹא לְפַחֵדן

לסיכום, רוב השירים 'מושפעי התנ"ך' בהאמץ לפחד תרים אחר מה שלא דווח בתנ"ך, כדי שיתאימו למגמת הספר: להיחשף לקיומם של פחדים, לדון בהם, לגמדם, להתייחס אליהם בהומור, לדמיין כיצד יכול היה העולם להראות לולא בחרו קין או שרה לפגוע במושאי קנאתם, לגלות כי לבורא עולם חולשות אנושיות (כב"קשת בענן"). עם זאת, אף כי הובאו בספר ילדים, נקודת המבט של חלקם (כדוגמת "אם בת יפתח") אינה ילדית.

כל השירים 'מושפעי התנ"ך' מופיעים סמוך לתחילת הספר אולי בגלל חשיבותם בעיני הכותבת, או כדי לרכך חרדות, בחינת צרת רבים חצי נחמה, אולם שיכוצם בספר אינו נאמן לכרונולוגיה המקראית: "העקדה" קודמת ל"שרה, שרה", "דוד" קודם ל"דלילה", הקודמת ל"אם בת יפתח" – בחינת "אין מוקדם ומאוחר בהאמץ לפחד".

בפרק הבא תיבחן השאלה העומדת בבסיסו של מחקר זה. ייבדקו בו שינויים שהתחייבו מפח העברת השירים 'מושפעי התנ"ך' מקובץ ילדי לקובץ המיועד למבוגרים.

החל שינוי במשמעותם השירים 'מושפעי התנ"ך'

ששובצו מחדש במזמור לתנ"ך?

כנזכר לעיל, להוציא "קשת בענן" (סמל, 2004, 8), הועתקו כל השירים 'מושפעי התנ"ך', שנידונו לעיל, למזמור לתנ"ך בשינויים מסוגים שונים, כהבדלי נוסח קלים, עימוד שונה של

בתי שיר או בחירה בכותר אחר. כמו כן לכולם נוסף מוטו,¹⁴ המצטט פסוקי מקרא שאליהם מתייחס השיר – לרוב באופן חתרני, כפי שיוכח להלן.

- מתי התחיל אדם הראשון לפחד. בשיר חלו שינויים אחדים: לכותר נוספה ה' הידיעה (האדם); "החרב המתהפכת" הפכה ל"נשק חדש"; ל"קולו של אלהים" נוסף שם תואר אנושי ("נרגן"); למילה "רק" נוספה ו' החיבור ("ורק"); "פתאם" הומר ב"בפעם הראשונה", וככל שירי **מזמור לתנ"ך** נוסף בראשו מוטו מבראשית ד, 1. אלו הם, לכאורה, שינויים זוטריים, להוציא שניים הראויים לתשומת לב מיוחדת: 1. תיאור אלוקים בשיר כ"נרגן" מנוגד לחלוטין לתיאורו בבראשית ג;¹⁵ 2. השיר מפתח נושא שהמוטו המוצג בראשו, כמו גם המשך הפרק שממנו נלקח, מתעלמים ממנו. המקרא אינו עוסק בפחד אדם הראשון אלא בהולדת הבנים, בשמותיהם וביחסים שביניהם. סמל משלימה, אפוא, פערים שלא נחשפה אליהם בפרשנות המקרא.
- העקדה. כותר השיר **בְּהָאֲמֵן לְפָחַד** זוכה ב**מזמור לתנ"ך** לכותר "עולה" (עמ' 31). גם אליו מתלווה מוטו (מבראשית כב, 2). החמשיר הפך לשיר בעל שני בתים: בני שישה טורים וחמישה – בהתאמה. נוסף על כך נעשה שינוי בסדר המילים. ל"הר המוריה" התווסף שם תואר: "הר אין תפלה", ומשפט שימני בעל מטען הערכה שלילי: "המוריה באפלה". כל הדיונים האלה יחדיו מעצימים את השאלה: "מי פחד יותר? / יצחק העקוד / או אבא של יצחק?". שאלה חתרנית זו, המועצמת בעזרת השינויים שערכה בשיר המאוחר, מטילה צל כבד על המצוה ועל מקיים הצו. כבשיר הקודם, גם במקרה זה הפשט המקראי הגלוי אינו דן בפחדי גיבוריו. אולם עבור סמל זו היא השאלה הבלעדית הראויה לעיון, שאלה היא שבה בשיר "אם בת יפתח" (עמ' 61).
- אם בת יפתח. להוציא הוספת מוטו משופטים יא, 34–35 והפיכת שני טורים **בְּהָאֲמֵן לְפָחַד** ("את בתי אל תקח אדני הנחבא בתנ"ך / אלהי הילדים / בורא הפחדים") לארבעה במזמור לתנ"ך ("את בתי אל תקח / אדני הנחבא בתנ"ך / אלהי הילדים / בורא הפחדים"), לא נערכו בו שינויים.

בשני הסיפורים אלה במקרא נפקדת אימו של מי שנגזר דינו לעולה. אולם בניגוד לשרה, שכבר חז"ל לא הניחו לה להעלם,¹⁶ נאלצה אם בת יפתח להמתין שנים רבות עד שסמל

¹⁴ פתגם, מובאה מיצירת מופת, או סיסמה קצרה, המופיעים בתחילתה של יצירה, המתייחסת אליהם, כרוחם או כהיפוכם.

¹⁵ "וַיִּקְרָא יְהוָה אֱלֹהִים אֶל הָאָדָם וַיֹּאמֶר לוֹ אֵיפָה". ראו רש"י לפס' זה ("יודע היה היכן הוא, אלא ליכנס עמו בדברים שלא יהא נבהל להשיב אם יענישהו פתאם").

¹⁶ כך לדוגמא בויקרא רבה כ, ב. השוו מדרש בן ימינו בהשפעת לשונו ותכניו של המדרש הקדום (לוביץ, 2012) <https://midreshet.org.il/ResourcesView.aspx?id=18206>.

"והאלוהים ניסה את שרה. והמלאך אמר לה: קחי נא את בנך את יחידך אשר אהבת את יצחק. ולכי לך אל ארץ המוריה והעליהו שם לעולה. ושרה אמרה: לא. כי לא תשחוט האם את בנה. ובבוקר השכם, נתעוררה שרה ונודעזעה, כי הנער איננו וגם אברהם אביו איננו. פרשה ידיה אל אל שבשמיים ואמרה: ריבונו של עולם, יודעת אני ששחט בנו בשם האל, סופו שאין לו בן ואין לו אלוהים. סלח נא לאברהם שטעה בדבר. זכור נא שלא עלה על לב אם להקריב את בנה לאל, והצל הנער מידו. אותה שעה

הניחה בפיה דברים ממוענים למרומים.¹⁷ היא מבקשת מאלוהים למחוק מספר שופטים את נדר יפתח, ספק מטיחה בפניו ספק מסבירה: "כי גם אם בקרב המצביא נצח / לקיים את הנדר אין שום הֶכְרַח". בהכירה את טיבו של אישה,¹⁸ היא נמנעת מפנייה אליו, מציגה בפני אלוהים טיעון מוסרי אידאולוגי: "הן האצבע שלך חקקה / הדבר העליון 'לא תרצח', ומציעה לו חלופה: "קח אותי / במקום את בתי". לשונה של פרשת העקדה מהדהדת מדבריה, אך במקום המלאך האוסר על אברהם לשלוח ידו אל הנער, היא מתחננת לאלוהים בלשון המלאך: "את ידך אל בתי אל תשלח", מזהירה אותו ששמו יוכפש: "אתה תהיה אל משפל ומנצח", מאיימת שלא תסלח לו על חטאו ומציעה / מצווה עליו: "קח אותי", בלשון בה הוא עצמו פנה לאברהם בבראשית כב, 2, אולם ללא תיבת "נא" ("קח נא את בנך"). נראה שאף כי ספר השירים המאוחר נקרא **מזמור לתנ"ך** מהדהדים מבין טוריו לא רק פסוקי מקרא גלויים אלא גם מדרשי חז"ל, המשלימים פערי מקרא. במקרה זה מבצבצים מבין השורות דברים שאמרה בת יפתח לאביה: (עמ' 61)

בְּנֵי שְׂבָקֶשׁ יִפְתָּח לְהַקְרִיב אֶת בְּתוּ הַיְתָה בּוֹכָה לְפָנָיו, וְאָמְרָה לוֹ: אָבִי, אָבִי! יִצְאָתִי לְקִרְאָתְךָ בְּשִׂמְחָה וְאֵתָה שׁוֹחֵט אוֹתִי!
שְׂמָא כְּתוּב בְּתוֹרָה שִׁיְהוּ יִשְׂרָאֵל מְקַרְבִּינֵי נְפִשׁוֹת בְּנֵיהֶם עַל גְּבֵי הַמַּזְבֵּחַ?
אָמַר לָהּ: בְּתִי, כְּכֹר נִדְרָתִי.
אָמְרָה לוֹ: הֲרֵי יַעֲקֹב אָבִינוּ נָדַר "וְכָל אֲשֶׁר תִּתֵּן לִי עֲשֹׂר אֶעֱשְׂרֶנּוּ לָךְ" (בראשית כח, 22), וְנִתֵּן לוֹ הַקְדוּשׁ בְּרוּךְ הוּא שְׂגִים עֲשֹׂר בָּנִים, שְׂמָא הַקְרִיב לְהַקְדוּשׁ בְּרוּךְ הוּא אֶחָד מֵהֶם? וְלֹא עוֹד, הֲלֹא חֲנָה כְּשֶׁהִיא נִדְרָת וְאוֹמְרָת "וְנִתְתִּיו לָהּ" כֹּל יְמֵי חַיֶּי" (שמואל א' א, 11) – שְׂמָא הַקְרִיבָה אֶת בְּנָהּ לְהַקְדוּשׁ בְּרוּךְ הוּא? כֹּל הַדְּבָרִים הִלְלוּ אֶמְרָה לוֹ וְלֹא שְׂמָע אֲלֵיָהּ. עֲלָה וּשְׂחָטָה לְפָנֵי הַקְדוּשׁ בְּרוּךְ הוּא. וְרוּחַ הַקְדָּשׁ צוֹנְחָת: נְפִשׁוֹת הַיְתִי מְבַקֵּשׁ שְׂתַקְרִיב לְפָנָי? – "אֲשֶׁר לֹא צוּיְתִי וְלֹא דְבַרְתִּי וְלֹא עֲלָתָה עַל לִבִּי" (ירמיהו יט, ה) [שמות רבה, טו, ד].

שלח אברהם את ידו אל המאכלת לשחוט את בנו. ומלאך ה' קרא אל אברהם ואמר: 'אל תשלח ידך אל הנער, כי עתה ידעתי כי ירא אלוהים אתה' (בראשית כב, יב) על פי שלא חשכת את בנך. ועל כך נאמר: 'כל אשר תאמר אליך שרה שמע בקלה' (שם, כא, יב) כי ביצחק יקרא לך זרע (שם).

¹⁷ אם בת יפתח מוזכרת גם ביצירות נוספות, כפואמה "בת יפתח הגלעדי", טשרנחובסקי, 1940: "לי הייתה אמי אוֹמְרָת: "לא תשְׁהִי פֶה עֹמְדִי, / יִמְהַרְרָ אָבִיר שְׂבָטֵנוּ – בַּת יִפְתָּח הַגְּלַעְדִּי", אולם אזכורה בשיר קצר ועקיף, במרכזו מצוייה הבת. ולא אמה. גדלה מתוך פרויקט בן יהודה (https://benyehuda.org/tchernichowsky/jephtah_daughter.html).

¹⁸ נראה שכיוונה לדעת קדמונים, בראשית רבה, פר' ס, סימן יג; תנחומא 'בחוקותי', ה ("יפתח עם הארץ הִיָּה גְרוּפִית שֶׁל שְׂקָמָה הִיָּה, וּמִפְּנֵי כֶּף אָבֵד אֶת בְּתוּ. אֵימְתִי? בְּשַׁעַה שְׁנִלְחַם עִם בְּנֵי עַמּוֹן וְנָדַר: "וְהִיָּה הַיּוֹצֵא [...] מִדְּלִתִּי בֵּיתִי לְקִרְאָתִי [...] וְהַעֲלִיתִי עוֹלָה" (שופטים יא, לא). בְּאוֹתָהּ שַׁעַה כָּעֵס עָלָיו הַקְדוּשׁ בְּרוּךְ הוּא, אָמַר: אֵלֹהֵי יִצְאָ מִבֵּיתוֹ כְּלָב אוֹ תַזִּיר אוֹ גָּמַל – יִקְרִיב לְפָנָי? – זָמַן לוֹ בְּתוּ"). השווה אבודרהם, תשכ"ג, שער התקופות בו מתוארת ההשפעה ההרסנית הקולקטיבית של מעשהו הנורא של האב בבתו "בתקופת טבת נשחטה [...] ונהפכו כל המימות שבעולם לדם".

בכבלי, תענית ד, ע"ב מצאנו הסבר לשלושת חלקי הפסוק מירמיהו יט, ה: לא ציויתי, זה בנו של מישע מלך מואב [...], "ולא דברתי", זה יפתח, ו"לא עלתה על לבי", זה יצחק בן אברהם.

סמל איחודה את טיעוניהן של בת יפתח ושל רוח הקודש, והניחה אותם בפי אם בת יפתח. דבריה המתלהמים מודגשים עוד כשהיא פונה לאלוהים כאל מי ש"נחבא בתנ"ך", ומוסיפה בתרעומת שאף "שמה (של אם בת יפתח) לא נרשם בתנ"ך".¹⁹ חסרת השם פונה אל המתחבא, שהוא גם אלהי הילדים / בורא הפחדים" ותובעת ממנו בהתרסה כואבת: "תן לפרח קטן שיצמח / גוזל שאהבתי כל כך". במיקומו החדש נוספו לעיסוק המוקדם בפחדים האם השגות על התנהלותו של בורא עולם בעולמו.

• דוד. עבר שינוי ניכר; לא עוד שישה טורים אלא שני בתים בעלי שנים עשר ואחד עשר טורים – בהתאמה. כותר שונה ("פחד דוד", עמ' 64), מוטו: "וישלח דוד את ידו אל הפלי, ויקח משם אבן ויקלע, ויך את הפלשתי, אל מצחו; ותטבע האבן במצחו, ויפל על פניו ארצה" (שמואל א' יז, 49). אין בו זכר לפחדיו של דוד – בניגוד גמור לתיאורה המפורט, המלווה בכעס גלוי על התעלמות המקרא מכך, כניסוחה: "הפחד של דוד – בו לא ידבר, / הרגע הזה מהפרק צנור".

• דלילה. הורחב משמונה טורים בהאמץ לפחד לשני בתים בעלי שנים עשר טורים ועוד ארבעה. בשיר שבמזמור לתנ"ך 'מדווחת' דלילה בגוף ראשון על כישלונה לעקור את שרשי האומץ של שמשון, וחושפת את רגשות אהבתה אליו, על אף העובדה שנעתרה לאויביו ("לא יהיה לי גבר כמותו"). המוטו: "ותאמר דלילה, אל שמשון, הגידה נא לי במה פחד גדול; ובמה תאסר לענותך" (שופטים טז, 6), מסתפק בבקשתה משמשון לגלות לה את סוד כוחו. סמל קוראת בין השורות ומעבר להן. מאחר שהשאיירה בידי דלילה תלתלת מתלתלי שמשון למזכרת, שינתה גם את הכותר 'האנמי', "דלילה", ל"תלתלת דלילה". עניינו של שיר הילדים הוא בתיאור האומץ שגילה שמשון גם לאחר שאבד כוחו. עניינו של השיר המאוחר הוא בשילוב האפשרי בין בגידה לאהבה.²⁰ השיר פותח וסוגר במשפט שניכסה לעצמה דלילה משמשון: "תמות נפשי אתו / לא יהיה לי גבר כמותו". על כן זהו שיר מסגרת.

• יונה. עבר 'שיפוץ' ניכר. סוגתו השתנתה ובצירוף למוטו שנוסף מפרק ב, 1, לכותר החדש ("שירת לווייתן" [הכותר בכתיב מלא אינו מנוקד]) ולשינויי סגנון, השתנו בשורתו, חוויתו

¹⁹ גם לא שם בתה. רק במקורות מאוחרים מצאנו ששמה שוקמזי (ראו הירן, תשע"ג, המפנה לתרגום ירושלמי לבמדבר לד. ראו: www.daat.ac.il).

²⁰ הנושא חזר ועלה ברומן האחרון פאני וגבריאלי (2017), שראה אור סמוך למותה. ראו שם, עמ' 7: "האם לקרוא לזה סיפור אהבה? תלוי באיזו עין מתבוננים. מהצד של האשה מדובר באהבה חסרת מעצורים. מים רבים לא כיבוה. [...] מהצד של הגבר – היפוך גמור: ממילוי חובה ועד התרת נדרים, נטישה והתנכרות. אז למה להתעקש ולקרוא לזה סיפור אהבה, שכולו לכאורה עיני הדדי, ניגודים וסתירות? מפני שלמרות שיברון הלב נותרה בקשר הזה תמיד איזו גחלת רוחשת, משהו חידתי וסמוי שהשאייר את בני הזוג האלה מחוברים בגוף ובנפש [...]"

ומגמתו. מעתה ואילך אינו עוד 'שיר סיפורי', החושף את תחושות יונה במעי הדג,²¹ אלא מעין דרמה זוטא,²² שגיבוריה הם שניים: מקהלה ולווייתן – שניהם פרי דמיונה של הדוברת השרה. הלוייתן סבור שיונה אינו זכר אלא נקבה, יורדת ים. הוא נקשר אליה בעבותות אהבה ומאפשר לה להימלט אל החוף – ספק על כורחו ספק מרצונו.

הַשְּׁמִיעֵנִי אֶת צְלִילָךְ	שְׁמְעֵי הַד קוֹלִי
מִתְּהוֹם מְצוּלוֹת אֲצִילָךְ	הַלְלִי לִילִי
מְצֵי מְצֵי אוֹחִילָה,	לוֹלִי לוֹלִי לִי
קִירוֹת לְבֵי הוֹמִים לָהּ	הֲיִי אֶתְּ רַק לִי
[...]	[...]

זו אהבה חד צדדית. יונה אינו מודע לה. ברגע שהוא מבחין בפתח מואר, הוא יוצא "לעולם המכר", משאיר מאחריו "לויתן מְיָסֵר". המעי המיוסר של ירמיהו (ד, 19) הפך בשיר למעי לווייתן אוהב. את הצירוף "השמיעני את קולך" (שיר השירים ב, 14), שינתה ל"השמיעני את צלילך" ומיונה ב, 6 נטלה את התהום. כך רקחה תיאור פנטסטי של אהבה מובסת חד צדדית, המציעה חלופה ל"וימן ה' דג גדול" (יונה ב, 1); מי שהציל את יונה היה, לדבריה, לווייתן. לא אלוהים.

- אחים בדם. בשיר זה (שכותרו אינו מנוקד כשאר הכותרים בספר) לא חלו שינויים רבים, להוציא הוספת מוטו מבראשית ד, 8 ועיצוב טורים באופן שונה (בשיר המוקדם היו שמונה טורים רצופים, ואילו המאוחר חולק לשלושה בתים), אולם משמעותו התרחבה.

וַיְהִי בַּהֵיוֹתָם בַּשָּׂדֶה וַיִּגְּמֻ קִנְיָן אֶל הַבָּל אֲחִיו וַיַּהַרְגֵהוּ
(בראשית ד, 8)

אלו רק קנן הנה מתנצל	אלו קנן לא הנה הורג את הבל
לרגליו של הבל נופל	הם היו נשארים לעולם אַח שָׁל אַח,
לו רק "סליחה" הנה אומר	כָּאֵן וְעַד סוֹף הַתָּנִיף
ואת האבן קובר	
העולם הנה לגמרי אחר.	

²¹ שאין להם אמנם רמז ביונה ב, אך ניתן להיעזר ביונה ג, דמוי מזמורי תהלים, כדי לאשר (או לדחות) תיאורים שבחרה סמל להתייחס אליהם. הדיון בכך חורג מגבולות מאמר זה.

²² בחירתה במאפיין דרמטי מובהק כדיאלוג אינו מפתיע. יסודות דרמטיים מצויים בשירים נוספים (עמ' 13 ; 22 ; 37 ; 42 ; 45 ; 90 ; 96). הספר נחתם באפילוג (עמ' 103) – מושג הלקוח אף הוא מסוגת הדרמה. חלקם מופיע גם בבלדות (עמ' 27–30), ומבדיקת המצאי בספר עולה, כי סוגת השיר הדרמטי מועדפת עליה, 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 בכתיבת התסריט לסרט התיעודי על שואת יהודי טרנסניסטריה: **לומר קדיש וללכת**, בהפקת הטלוויזיה החינוכית הישראלית. 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 יבד"ל, הוא 'איש תיאטרון' מובהק, שהיה, בין השאר, מנכ"ל תיאטרון חיפה, מפיק פרטי וכמחצית המאה מנכ"ל תיאטרון הקאמרי.

סְמָל תּוֹפֶסֶת אֶת רִצְח הַבַּל בְּיַד קִין אַחִיו כְּמִשַׁל לְהַחֲמִצָּה נִצְחִית שֶׁל שְׁלוֹם אִמַּת בֵּין בְּנֵי אָדָם. שְׁנֵי בְּתֵי הַשִּׁיר הָרִאשׁוֹנִים בְּנֵי שְׁבַעַה טוֹרִים דְּמוּיֵי ‘סוֹנִיטָה חֲצוּיָה’ – לֹא רַק עַל פִּי מִסְפֵּר הַטּוֹרִים אֲלֵא גַם עַל פִּי הַמְּבַנָּה²³ – מְצִיגִים מְצִיאוֹת מְהוֹפְכֹת לְמְצִיאוֹת הַתַּנְכִּית, הַמְּצוּטָטֶת בְּמוֹטוֹ לְשִׁיר זֶה. לֹא רַק הַתְּנַצֵּל קִין בְּפָנֵי הַבַּל, לֹא הַטְּמִין אֶת כְּלֵי הָרִצְח שֶׁנִּטַּל חַיִּים בְּאֶבֶם, “הָעוֹלָם הָיָה לְגַמְרֵי אַחֲרָי”, לְדַעַתָּה. זֹהוּ מִשְׁאַלֵּת לֵב תְּמִימָה. לֹא קָל לְבַקֵּשׁ סְלִיחָה, לֹא הַיּוֹם. גַּם לֹא בִימֵי בְּרֵאשִׁית (רְאוּ בְּהִרְחֵבָה הַוּרֻבִיץ, תְּשַׁע”ח, 145–146).

הַסּוֹגִיּוֹת הַמְּקַרְאִיּוֹת הַכּוֹאֲבוֹת הַלְלוּ הוֹבְנוּ, עַד הֵנָּה, עַל פִּי פְּשׁוּטוֹ שֶׁל מְקַרָּא בְּלִבְדוֹ בְּעַקְבוֹת סְמָל, אֲשֶׁר דְּבַקָּה בְּפִשְׁט הַמְּקַרְאֵי נִטּוּל הַפְּרִשְׁנוֹת. כּוֹלֵן נִידוּנוֹ, וְלִכּוֹלֵן נִיתְּנוּ הַסְּבָרִים שׁוֹנִים, לְעֵתִים מְקוֹטְבִים, אֲוֹלָם לֹא בְּכַךְ עִסְקִינָן. עוֹבְדָה הִיא שְׁקִין לֹא הַתְּנַצֵּל בְּפָנֵי הַבַּל, גַּם לֹא בְּפָנֵי אֱלֹהִים, שֶׁמִּפְּנֵי בְּרַח, וּבְתִשׁוּבָה לְ”אֵי הַבַּל אַחֲרֶיךָ?” (בְּרֵאשִׁית ד, 9), הַשִּׁיב סִפְקָ כְּמִתְחַמֵּק, סִפְקָ כְּקִנְאֵי כּוֹעֵס: “לֹא יִדְעָתִי; הֲשִׁמְרֵ אַחֲרֵי אֲנֹכִי?!” (שם). מְדוּעַ רִצְח אֶת אַחֲרֵי? נִרְאֶה שֶׁעַל פִּי פְּשׁוּטִים שֶׁל פְּסוּקִים לֹא יִכּוֹל הִיָּה לְהַכִּיל אֶת הָעוֹבְדָה שֶׁאֱלֹהִים הָעֵדִיף אֶת תְּשׁוּרַת אַחֲרֵי עַל פְּנֵי מִנְחָתוֹ (רְאוּ בְּרֵאשִׁית ד 3–5). הַכְּתוּב אֵינוֹ מְעַלִּים עֵין מִהָעוֹבְדָה, שְׁקִין הַקְּדִים אֶת אַחֲרֵי בְּהַבְּאֵת הַתְּשׁוּרָה. אֲפֹשֶׁר, שְׁלֹלָה הַבְּחִינוֹ הַפְּרִשְׁנִים בְּאִיכוּיּוֹת הַשׁוֹנוֹת שֶׁל כָּל אַחַת מִהַתְּשׁוּרוֹת – דְּבַר הַמְּסַבֵּיר אֶת הָעֵדְפָתוֹ שֶׁל אֱלֹהִים (רְאוּ עַל אֶתֶר פִּירוּשֵׁי רַס”ג, רַש”י וְרַמְבַּ”ן) – שֶׁמָּא לֹא הֵינּוּ מְבַחֲשִׁים בְּהַבְּדֵל בִּינֵיהֶן, וּמְעַרְיִכִים, כְּמוֹ קִין, דּוּקָא אֶת הַמְּקַדִּים לְהוֹדוֹת בְּהַבְּאֵת קֶרֶבֶן תּוֹדָה. מִמִּילָא יִכּוֹלִים הֵינּוּ לְהַבִּין אֶת מְצוּקָתוֹ שֶׁהַתְּבַטָּאָה בְּכַעַס וּבְנִפְלִית פְּנִים בְּשֶׁל הָעֵלְבָתוֹ הַקָּשָׁה; וְעֵדִיין אֵין אֵלֶּה מְצַדִּיקִים רִצְח. הוּא יִכּוֹל הִיָּה לְהַתְּעַמֵּת וּלְבַרֵּר עִם אֱלֹהֵיוֹ מִה גֵּרָם לְהַחֲלִטָּתוֹ. הִרִי אֱלֹהִים שְׁאֵלוֹ בְּלִשׁוֹן רַכָּה “וַיֹּאמֶר” (עַל הוֹרָאתָ אִמְרֵי בְּלִשׁוֹן רַכָּה רְאוּ רַש”י לְשִׁמ’ יט, 3): “לְמָה תִּרְהָ לְךָ, וְלְמָה נִפְלֹו פְּנֵיךָ?” (בְּרֵאשִׁית ד, 6), וְאֵף הֲצִיעַ לְפִשְׁפֶּשׁ בְּמַעֲשָׂיו “הֲלֹא אִם תִּיטִיב, שְׂאֵת, וְאִם לֹא תִיטִיב לְפָתַח חֲטָאת רַבִּין; וְאֵלֶיךָ תִּשׁוּקָתוֹ וְאֵתָה תִּמְשָׁל בּוֹ” (בְּרֵאשִׁית ד, 7), אַךְ קִין לֹא קִיבַל אֶת הַצַּעֲתוֹ. הַכְּתוּב אֵינוֹ מְפָרֵשׁ בְּאִיזוֹ תּוֹאנָה מִשָּׁךְ אֶת אַחֲרֵי לְשִׁדָּה, וּמֵה הֵייתָה הָעִילָה לְמַרְיִבְתָּם. חֲזוֹ”ל מְשַׁלְּמִים אֶת פְּעֵרֵי הַרוּבֵד הַגְּלוּיִ שֶׁל הַכְּתוּבִים, וּמְצִיעִים טַעְמִים שׁוֹנִים לְרִצְח, שְׁאִינָם עוֹסְקִים בְּהַכְּרַח בְּדְמוּיּוֹת הַמְּקַרְאִיּוֹת; הֵם מְנַצֵּלִים אֶת שְׁאִירֵעַ לְהֵן כְּדִי לְהַצִּיעַ סִיבוֹת עַל זְמַנִּיּוֹת לְמַאֲבָקִים בֵּין אַחִים, בֵּן בְּנֵי אָדָם וּבֵין עַמִּים (רְאוּ הַסְּבָרִיָּה שֶׁל לִיבּוּבִיץ, תְּשַׁכ”ט, 28–29). סְמָל אֵינָה תּוֹהָה, כְּחֲזוֹ”ל וּכְפְּרִשְׁנִים מְאֻחָרִים לְהֵם, מֵה גֵּרָם לְרִצְח. אֵין לֵה עֲנִיין בְּהַשְׁלֵמַת פְּעֵרֵי טַקְסֵט מְקַרְאֵי. אֵף אֵינָה מְצִיעָה סִיבוֹת לְרִצְח. כָּל כּוֹלָה מְרוּכָזָה בְּתַהִיָּה כִּיצַד הִיוּ פְּנֵי הַדְּבָרִים בְּעוֹלָם לֹא קִין הִיָּה מְתַנַּצֵּל, מְבַקֵּשׁ סְלִיחָה וְקוֹבֵר אֶת כְּלֵי הָרִצְח.²⁴ לֹא רַק הִיָּה עוֹשֶׂה זֹאת, “הָעוֹלָם הָיָה לְגַמְרֵי אַחֲרָי”. כְּנוֹסַח הַטּוֹר הַחֹתֵם אֶת הַשִּׁיר.

²³ 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.

²⁴ לגרסתה, הייתה זו אבן. מעניין שדווקא בעניין זה בחרה באחת מגרסאות חז”ל [ראו בראשית רבה כב, ח] שאין לה כלל רמז על פי פשט הכתוב.

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 בתייה היה פותח ב"אז" (או נרדפותיו), כהשלמה ל"לו"; תחת זאת בחרה לצמצמן לארבע מילים חדות ובהירות ("העולם הִיה לְגַמְרֵי אַחַר"), המבטאות משאלת לב, המאפיינת את מי שסמל הייתה בעיני רבים (דוגמת לב ארי, 2017, 22).

• שרה, שרה (עמ' 34),

בשיר זה הייתה חייבת לשנות את הלשון הילדית, "אני רוצה להכנס דחוף לספר בראשית פרק כא, לשני טורים חרוזים היטב ("לספר בראשית אני רוצה להכנס / בפרק כ"ף אלף לחולל איזה נס"). שינוי זה גרר שינוי במספר טורי השיר: שלושה עשר במקום אחד עשר. נאמנה לדרכה במזמור לתנ"ך, הוסיפה מוטו מבראשית כא, 9–10. אולם מסתבר שהשינויים הטכניים הללו הובילו למחוזות רחוקים יותר ממשמעותם הראשונית בהאמץ לפחד. עניינה בשיר זה הוא ביחסי עמנו ואויבנו, לאמור, בסכסוך הישראלי ערבי רב השנים, ולא במתחים אוניברסליים, כבשיר "אחים בדם".

ותרא שרה את בן הגר המצרי, אשר ילדה לאברהם, מצחק;
 ותאמר לאברהם: גרש האמה הזאת ואת בנה,
 כי לא ירש בן האמה הזאת עם בני עם יצחק
 (בראשית כא 9–10)

לתני ליצחק, תני לישמעאל להיות אחים מאשרים. שישחקו, שיגדלו יחד שיהיו חברים. מפאן ועד סוף הדורות. את תחסכי מאתנו המון צרות	לספר בראשית אני רוצה להכנס בפרק כ"ף אלף לחולל איזה נס, להוסיף עוד שורה ולומר כף לשרה: אל תגדשי את שפחתך הגר אל תגדשי אל המדבר. שרה, שרה,
---	---

בשיר לירי²⁵ זה התמקדה בבחינת תוצאות גירוש הגר לדורות מבית אברהם יותר מאשר בהערכת מעשה שרה בזמן אמת, שכן בעצם הגירוש גרמה שרה למאבקים נצחיים ("מפאן ועד סוף הדורות") בין ישראל לשכנותיה. לו נמנעה מכך, ודאי הייתה חוסכת "מאתנו המון צרות". לו רק הייתה נענית לקריאתה של סמל, יכול היה פרק כא בבראשית לשנות את פניו.

²⁵ 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, בעל פוטנציאל אוניברסלי. זוהי "חוויה שלבשה צורה". ראו לקסיקון ספרות, הספרייה הווירטואלית של מט"ח: <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=10488>. ובהרחבה אצל לנדאו, 1990, פרקים ב–ג.

את הפועל המקראי צח"ק (בראשית כא, 9) פירשה 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 אחדים נסמכים על חז"ל, ומציעים פירושים שונים אשר נידונו במאמר קודם (ראו הורוביץ, תשע"ח, 147–148).

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

חתייתה הבלתי נלאית לחשוף בסיפור המקראי משמעויות אקטואליות לימינו מתבטאת בשירים נוספים, כבשיר "גרה" – מונולוג של נעמי, שמנסה לשכנע את רות כלתה לחזור אל עמה. (ראו הורוביץ, תשע"ח, 148–152). אולם ענייננו רק בשירים ש'היגרו' למזמור לתנ"ך מהאמץ לפתח.

חתימה

נראה כי כל השירים 'מושפעי התנ"ך', שהועתקו ממקומם המוקדם הילדי למקומם הבוגר, עברו שינוי מוכוון מטרה במשכנם החדש. רובם מציעים פירושים חתרניים לפסוקי מקרא ולפרשנותם הנורמטיבית. חלקם בועטים בכורא עולם (דוגמת "אם בת יפתח"). אחרים בדמויות מופת מקראיות, שהפכו דמויות חיקוי (דוגמת "שרה, שרה"; "העקדה" ובשמה המאוחר, "עולה"). בכולם מעומת המקרא עם מציאות ימינו. היא אינה מצדיקה עליה את דין הפשט המקראי. היא מתמודדת עמו ומציגה לו חלופות. באפילוג, חלקו האחרון של ספרה, היא מצהירה על כוונות אלה בגלוי (עמ' 105):

אני רוצה להכנס לספר התנ"ך	כלם זה אני –
לקרא כל פסוק ישר במהפך	שלי הדיקן.
לגלות את מה שנגזר ונחתך,	[...]
לאתר את זה שסרח והידח	פני עצמי משתקפות שם כף.
מי שהחבל סביבו כבר נכרך,	[...]
ולומר לפתח, ולבלתי יצלח	זה בשבילי מזמור לתנ"ך.
כמוני כמוך, אתה לי אח.	
[...]	

איתור האירועים או הדמויות, המעוררים תהיות או נחשבים לבלתי יוצלחים, חשיפת יכולותיהם, חשיבותם ותרומתם לשיח המקראי בתנ"ך ולימינו, סומן בשירה כמטרת על. אולם קריאתה החתרנית (או הרלוונטית), אינה מעידה על התנגדותה הפנימית לספר הספרים. נהפוך

הוא. התחברותה האישית רגשית והכה עמוקה לתנ"ך נובעת מהתייחסותה לאירועי מקרא כאל חוויה שהיא עצמה עשויה הייתה להתנסות בה ("כלם זה אני – / שלי הדיוקן [...]) פני עצמי משתקפות שם כך"). מכאן ההסבר לכאביה, מחאותיה, תהיותיה ועימותיה הבורא וברואיו. ב'פתח דבר' למזמור לתנ"ך (עמ' 5) התייחס רפל לשאלת הלגיטימיות של פרשנות אקטואלית מעין זו למקרא. לדעתו, היא בהחלט אפשרית:

"הפוך בה והפוך בה שהכל בה" – משנה במסכת פרקי אבות (ה, כב) פותחת בדברי חכם בשם בן בג בג שזהותו 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.

זו, כמובן, פרשנותו של רפל למשנה. פירושים אחרים אינם כוללים בהכרח בנימוק, "דכולא בה", גם את "הגיון רוחו של המעיין בה". על פי מחזור ויטרי (קהתי, תשל"ח, תכו) כוונת המשנה לציין שכל חכמות העולם כלולות בתורה. המאירי סבור שהנימוק מכוון ללימוד בעיון, "שאם יעשה כן, הוא ימצא בה כל מה שמפקפק לבו עליו" (שם). רש"י מדגיש שכל עיון נוסף יחשוף עוד ועוד חידושים וטעמים (שם). שנאן (תשס"ט) מרחיב לאין שיעור את גבולות פרשנות התורה, כולל מה שבן בג בג לא העלה כלל על דעתו, כגון שימוש במחשב לצורך הפיכה חוזרת ונשנית במילות התורה, שגם עליו יש מחלוקת.²⁶ אולם אף לא אחד מהפרשנים האלה תר אחר מה שאין בתנ"ך, כפי שעושה סְמָל באופן מודע ועקבי בשיריה. אולם היא אינה ייחודית בחשיפת הדברים הסמויים מן העין. לאורך כל הדורות קדמו לה רבים, בתוכם חז"ל, שתהו והציעו פרשנות מגוונת ולעתים נועזת למקומות שהמקרא סתם ולא פירש, כמוצג לעיל גם במחקר זה.

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" (רפל, 2015, 5). היא "ודאי אינה תמימה", לדעתו, בבקשה את המשמעות לעת הזאת. שירי **מזמור לתנ"ך** הם אחד משבעים פנים לתורה, כלשונו:

שיריה של נאוה סְמָל הם פרשנות מקורית, מרתקת, מלאת כבוד ועם זאת בעלת חירות יצירתית, והם מעידים על דבריהם של חכמי ישראל בימי הביניים שבעים פנים לתורה. **מזמור לתנ"ך** הוא אחד מאותם 'שבעים פנים'

דעתנו כדעתו.

²⁶ מתוך: <https://tarbut.cet.ac.il>. התייחסותו זו לתרומת המחשוב לפרשנות אינה מופיעה בספרו המודפס של שנאן על אבות.

מקורות

- אבורהם, ד' (תשכ"ג). **ספר אבורהם השלם**. ירושלים: אושא.
- או ה' (ויליאם סידני פורטר). (תשנ"ח), **העלה האחרון**, (א' אמיר, מתרגם). שוהם: כנרת זמורה ביתן. נדלה מתוך: <https://www.shortstoryproject.com/he/story>
- או ה' (2018). **העלה האחרון**. (ל' הרציג, מתרגמת). בתוך: **לשון אל לשון**, תרגומי פרוזה ושירה. נדלה מתוך: <http://www.lioraherzig.com>
- או ה' (2012) **העלה האחרון**, (א' וקנין, מתרגמת). בתוך **דגש חזק**. נדלה מתוך: <http://h.lit.goop.co.il/Web/?PageType=0&ItemID=283968>
- איזנברג, י' (מהדיר) (תשס"ב). **אבות דרבי נתן**, מהדורת אינטרנט. נדלה מתוך: <http://www.daat.ac.il/daat/mahshevt/avot/14-2.htm>
- אשד, א' (2005). **סיפורי מעשיות של האחים גרים**. המולטי יקום של אלי אשד. נדלה מתוך: <https://no666.wordpress.com/2005/09/16>
- בטלהיים, ב' (1980) **קסמן של אגדות ותורמתן להתפתחות הנפשית של הילד**. תל אביב: מודן.
- ביאליק, ח"נ (תרע"א). צנח לו זלזל. נדלה מתוך: <https://benyehuda.org/bialik/bia088.html>
- בן ישראל, מ' (2013). ילדים, היזהרו מברונו בטלהיים! [הודעה בבלוג], נדלה מתוך: <https://maritbenisrael.wordpress.com/2013/11/05/beware-of-bruno-bettelheim>
- ברגסון, א' (תשכ"ב). **הצחוק** (י' לוי מתרגם), ירושלים: ראובן מס.
- הורוביץ, ט' (תש"ע). **טובים השניים: פרקי מקרא – פרשנותם והשתקפותם בספרות**. חיפה: המכללה האקדמית הדתית לחינוך, שאנן.
- הורוביץ, ט' (2011). **התנ"ך כמאור וכמראה: עיון רב תחומי ומתודי**. חיפה: המכללה האקדמית הדתית לחינוך, שאנן.
- הורוביץ, ט' (תשע"ח). תנ"ך עכשיו: עיון משווה בין שלושה משירי נאווה סמל לשתי יצירות מאת חיים נחמן ביאליק, **כעת**, ג, עמ' 148–157.
- היון, א' (2012). יפתח ובתו, **מעמקים**, 50. נדלה מתוך: http://www.daat.ac.il/daat/ktav_et/maamar.asp?ktavet=1&id=1466
- ויילר, מ' (12.11.2015). איך לספר את מעשיות האחים גרים לילדים במאה ה-21?, הארץ. נדלה מתוך: <https://www.haaretz.co.il/literature/prose/premium-1.2771484>
- טשרנחובסקי, ש' (1940). בת יפתח הגלעדי. נדלה מתוך פרויקט בן יהודה: נגלה מתוך: https://benyehuda.org/tchernichowsky/jephtah_daughter.html
- כהן, א' (1997). לישון עם כיפה אדומה לקום עם שלושה חזירונים קטנים, חיפה: אמציה.
- לב-ארי, ש' (8.12.2017). יוצרת של תיקון עולם, ישראל השבוע, 415, (עמ' 22).
- לוביץ, ר' (2012). מדרש שרה והעקדה. מדרשת החברותא שלך ברשת. נדלה מתוך: <https://midreshet.org.il/ResourcesView.aspx?id=18206>
- ליבוביץ, נ' (תשכ"ט). **עיונים בספר בראשית בעקבות פרשניו הראשונים והאחרונים**. ירושלים: ההסתדרות הציונית העולמית.
- ליברמן, א' (10.3.2014), 'היסודות האפלים של הצחוק' [הודעה בבלוג]. נדלה מתוך: <https://www.korebasfarim.com/2014/03/10/>
- לנדאו, ד' (1990). **עידונה של שאגה: פרקים ביסודות השירה הלירית**, תל אביב: פפירוס.
- מדן, י' (תשע"א). **דוד ובת-שבע: החטא, העונש והתיקון**. אלון שבות: זול ספר.

- מדרש בראשית רבה תשנ"ו, תיאודור י' ואלבק, ח' (מהדירים) ירושלים.
מדרש תנחומא (תשל"ב). מהדורת ש' בוכר, ירושלים.
 סמל, נ' (תשמ"ח). **הילד מאחורי העיניים; אחת זקנה**. בן שמן: אדם.
 סמל, נ' (2001). **צחוק של עכברוש**. תל-אביב: ידיעות אחרונות.
 סמל, נ' (2015). **מזמור לתנ"ך**. רעננה: אבן חושן.
 סמל, נ' (2017). **פאני וגבריא**. מודיעין: זמורה ביתן.
 סמל, נ' (2004). **האמץ לפחד**. בני ברק: ספרית פועלים.
 סמל, נ' (תסריטאית) י' ברגמן (במאי) וא' הראל (מפיק) (2013). **דבר על מקום המצאם** [דרמה טלוויזיונית]. נדלה מתוך: <https://vimeo.com/103556018>
 סמל, נ' (שותפה לתסריט) (1999). **לומר קדיש וללכת [סרט]**. הטלוויזיה החינוכית הישראלית.
 קהתי, פ' (תשל"ח). **מסכת אבות, משניות, אבות, סדר נזיקין**, ב, ירושלים.
 קצנלנבוגן, מ"ל (עורך) (תשמ"ו-תשמ"ז) **תורת חיים**, בראשית א-ב, תורת חיים, ירושלים: מוסד הרב קוק.
 רפל, י' (2015), **יהדות עברית-ישראלית: פתח דבר**. (עמ' 5-8). בתוך: נ' סמל, **מזמור לתנ"ך**, רעננה: אבן חושן.
 שאן, נ' (1991). **להיות שחקנית**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
 שייר, פ' ואחרים (1999). **'שיר לירי'**, שירים בתערוכה: דיאלוג בין שירה לאמנות פלסטית [תקליטור], תל אביב. נדלה מתוך: <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=10488>
 שנאן, א', **אבות ה כב**. נדלה מתוך: <https://tarbut.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=7dd0975f-6277-4773-9e2e-496e8acda7a2&lang=HEB>
 שנאן, א' (תשס"ט). **פרקי אבות: פירוש ישראלי חדש**, ירושלים: משכל.
תלמוד בבלי, מסכת תענית.
תלמוד ירושלמי, מסכת שבת.
- Mitchell, L.S. (1948). *Here and Now Story Book*, New York: Dutton. Miyake, N.

הרמנויטיקה והוראת ספרות בבית הספר העל-יסודי בישראל: בין תיאוריה למעשה

רינת חלאבי

פיתוח יכולת פרשנית של תלמידים היא אחת מן המטרות המרכזיות של שיעורי ספרות (דה מלאך ופויס, 2013), לכן חשוב להבין את הגורמים התורמים להשגת מטרה זו. המחקר עוסק בבחינת תרומתם של מורים המלמדים ספרות לפיתוח היכולת הפרשנית של תלמידים. הרמנויטיקה, היא דיסציפלינה העוסקת בפרשנות טקסטים (Gallagher, 1997; Ha, Lee & Kalman, 2013; Kalman, 2009), ובמחקר זה היא מהווה מסגרת מושגית להבנת גישות פרשניות של מורים, לזיהוי ביטוייהן בתהליך ההוראה, ולהערכת תרומתן לפיתוח היכולת הפרשנית של תלמידים.

המחקר נערך בגישה איכותנית פנומנולוגית, ונעשה בו שימוש בראיונות עומק ובתצפיות בשיעורים של עשרה מורים המלמדים ספרות בכיתות י"א וי"ב. מן הממצאים עולה שמורים מחזיקים בגישות פרשניות שונות, בדומה לגישות הפרשניות המוצגות בספרות ההרמנויטיקה. גישות אלה מובאות לידי ביטוי בשיעורים, אולם כדי שתלמידים יבינו אותן ויפתחו יכולת פרשנית וגישה פרשנית משל עצמם, על המורים להשתמש בשיטות הוראה מגוונות, ולא להסתפק בהוראה פרונטלית מסורתית. לממצאי המחקר השלכות לאופן שבו נבנית תפיסה פרשנית, ולפיתוח חשיבה ביקורתית ויצירתית בקרב תלמידים.

מבוא

הרמנויטיקה היא תחום דעת העוסק בשאלה כיצד בני אדם מפרשים טקסטים וכיצד נוצרת משמעות (Gallagher, 1997; Ha, Lee & Kalman, 2013; Kalman, 2009). תחום דעת זה נלמד ונחקר במחלקות לפילוסופיה באוניברסיטאות, ובדרך כלל אינו מוכר ואינו נהיר לעוסקים בהוראה (חלאבי, 2008). כיוון שמורים ותלמידים עוסקים בפרשנות טקסטים, בכל תחומי הדעת, במהלך

שיעורים, ראוי לבחון את תרומתה של תורת ההרמנויטיקה להבנת פרקטיקות של פרשנות בכיתה. לתורה זו עשויה להיות תרומה משמעותית להבנת הפרקטיקות הנהוגות בכיתה, במיוחד בהקשר של הוראת מקצועות כמו תנ"ך וספרות, שבהם התלמידים עוסקים רוב הזמן בקריאת טקסטים ובפרשנותם. בתחום הוראת התנ"ך ישנן עבודות שעוסקות בבחינת שיעורי תנ"ך ויהדות מפרספקטיבה של תורת ההרמנויטיקה (לדוגמה: Galili-Schachter, 2011, Cohen, 1999; 2005; Gillis, 1999; Holtzer, 2006; Kerdeman, 1998; Sinclair, 2005). במאמר זה אני אבחן את תרומתה של תורת ההרמנויטיקה להבנת הפרקטיקות הפרשניות הנהוגות בשיעורי ספרות בבית הספר העל יסודי בישראל, ובכך, למלא את החסר.

הרמנויטיקה

בתחילת דרכה עסקה תורת ההרמנויטיקה בפרשנות כתבי הקודש. היא קיבלה לראשונה את מעמדה כתחום דעת עצמאי העוסק בפרשנות טקסטים, בתחילת המאה ה-19 הפילוסוף הגרמני שליירמאכר (Schleiermacher) ניסה לפתח לראשונה מערכת עקרונות וכללים שיהיו תקפים לפרשנות של טקסטים מכל תחומי הדעת (בתוך Palmer, 1969). דילתי (Dilthey) הרחיב את עיסוק ההרמנויטיקה מעיסוק בפרשנות של טקסטים כתובים לעיסוק בכלל צורות הביטוי, כגון: שיח דבור, טקסטים אינפורמטיביים, יצירות אמנות וטקסטים ספרותיים (בתוך Palmer, 1969). ככלל, תורת ההרמנויטיקה מבקשת לתאר את האופן שבו בני אדם מפרשים טקסטים, ובהקשר זה ניתן לדבר על שלוש גישות: הרמנויטיקה מסורתית, הרמנויטיקה מתונה והרמנויטיקה רדיקלית (חלאבי, 2008).

הרמנויטיקה מסורתית (traditional hermeneutics)

לפי ההרמנויטיקה המסורתית, הבנת הטקסט כרוכה בחשיפת כוונת המחבר ובחשיפת התפיסות, ההשקפות וצורות החיים שרווחו בתקופתו של המחבר והשפיעו על כתיבתו. המשמעות שהעניק המחבר לטקסט ניתנת לשחזור (reproduction) כיוון שהקוראים יכולים לגלות אמפתיה כלפי המחבר ולהבין את עולמו. כדי לוודא שהם אינם טועים בשחזור כוונת המחבר עליהם להשתמש ב"שיטה פרשנית", דהיינו לנתח את הטקסט באמצעות מערכת עקרונות וכללי פרשנות, המתייחסים למבנה הטקסט ולדרכי המבע, ולא רק לתוכנו (Schleiermacher בתוך: Palmer, 1969). עם זאת, יש הסבורים, שמשמעות הטקסט ניתנת לחשיפה בתנאי שהקורא בקיא בתפיסות ההיסטוריות והתרבותיות שהשפיעו על כתיבת הטקסט (Betti, 1980; Hirsh, 1967; 1987).

יצוין, כי בדומה לגישה המדעית, הטוענת לאובייקטיביות, אף ההרמנויטיקה המסורתית מניחה, שהקורא מסוגל להתעלם מתפיסותיו הפרטיות ולהגיע להבנה האחת, הנכונה של הטקסט (Palmer, 1969). ההרמנויטיקה המסורתית מציגה אפוא תפיסה "אובייקטיביסטית", שלפיה הקורא מסוגל להבין את הטקסט במנותק מנקודת מבטו כקורא.

הרמנויטיקה מתונה (philosophical hermeneutics)

הרמנויטיקה מתונה המכונה גם "הרמנויטיקה פילוסופית", מביאה בחשבון את העובדה, שלקוראים יש תפיסות מוקדמות (pre-conceptions) שמשפיעות על הבנתם. אלה מושפעות מניסיון חייהם ומן התפיסות ההיסטוריות והתרבותיות הרווחות בתקופתם. לפי גישת ההרמנויטיקה המתונה לא ניתן להגיע להבנה אחידה של הטקסט, כיוון שזו תלויה בתפיסות המוקדמות של כל קורא. זאת ועוד, משמעות הטקסט אינה טמונה בכתובו, אלא בעולם שהטקסט מדבר עליו, וכפי שעולם זה מצטייר בעיני הקורא (Gadamer, 1996; Ricoeur, 1980, 1991).

המשמעות שעולה מן הטקסט היא תוצאה של "מיזוג אופקים" של הקורא ושל הטקסט. הטקסט מציג בפני הקורא השקפת עולם, אולם משמעותו עשויה להשתנות בהתאמה לאופן הקריאה ולזמן שבו הוא נקרא. לאמור, משמעותו של הטקסט משתנה בהתאמה לתפיסותיהם המוקדמות של הקוראים. הבנתו מתפתחת, אפוא, מתוך דיאלוג בין תפיסות העולם של הטקסט לאלו של הקורא (Gadamer, 1996). ההבנה אינה מותנית בשימוש בשיטה פרשנית, אולם היא מתרחשת תמיד בשני שלבים. בשלב הראשון הקורא מסביר לעצמו את הנאמר בטקסט ובשני הוא חושב על הנושא שהטקסט מדבר עליו (Ricoeur, 1980; 1991).

הרמנויטיקה רדיקלית (Radical hermeneutics)

לפי גישת ההרמנויטיקה הרדיקלית להבנת הטקסט אין גבול, כיוון שלטקסט אין משמעות מוגדרת, והוא מורכב מאוסף של מילים-סימנים פתוחים, שאיבדו את הקשר שלהם עם העולם, שעליו הן ניסו להצביע. משמעות הטקסט נוצרת מתוך משחק פנימי בין המילים בטקסט, שנתון להבנות שונות, בהתאם לתפיסות ולאידאולוגיות שמהן מושפע הקורא, ואין לה כל קשר לכוונת המחבר (Derrida, 1974). יתר על כן, לפי גישה זו הטקסט "חותר תחת עצמו", וניתן לערער על כל משמעות שהקורא יעניק לו, ולשלול אותה באמצעות הטקסט עצמו. Derrida (1974) פיתח שיטה פרשנית, המכונה "דה קונסטרוקציה"; היא מדגימה כיצד ניתן ליצור שרשרת אין סופית של פרשנויות באמצעות מציאת פערים או סתירות בין פרשנויות שהוצעו לטקסט לבין הטקסט עצמו. בספרו "נפתולי בבל" (דרידה, 2000) מודגם השימוש בשיטת הדה-קונסטרוקציה בטקסט התנכ"י העוסק בהקמתו וקריסתו של מגדל בבל. בדומה לדרידה, גם פיש סבור, שלטקסט אין משמעות מוגדרת. בספרו "Is there a text in this class?" (Fish, 1982) מתואר ניסוי שנערך בכיתה, במסגרתו יצר טקסט מקומץ מילים אקראיות שהיו על הלוח, והראה כיצד הסטודנטים מציעים פרשנויות ומוצאים בטקסט משמעות. מסקנתו הייתה כי המשמעות של הטקסט טמונה, רובה ככולה, בעולמו של הקורא, המשליך אותה על הטקסט. לפי גישה זו הטקסט נתון לקשת רחבה מאד של פרשנויות המבטאות את הפוטנציאל היצירתי של הקוראים.

השתמעויותיה של ההרמנויטיקה לחינוך ולהוראה

ההרמנויטיקה המסורתית לא עסקה בחינוך; היא התמקדה בשאלות של פרשנות טקסטים בלבד (Galili-Schachter, 2011). מבין שלוש הגישות ההרמנויטיות, רק הגישה המתונה הניבה עבודות שעוסקות בהשתמעויות לחינוך ולהוראה. בהקשר זה נזכיר את עבודותיהם של רוּרְטִי (Rorty, 1997), בלקר (Blacker, 1993) וגלאגר (Gallagher, 1992; 1997), שכל אחת מהן עוסקת בהשתמעויות אחרת.

ההשתמעויות הראשונה קשורה לטיפוח הידע התרבותי של התלמידים; יש חשיבות מרובה למפגש של התלמיד עם טקסטים המבטאים תפיסות תרבותיות שונות. טענה זו נובעת מן הגישה ההרמנויטית של Gadamer (1996) הרואה בצמיחה ובהתפתחות תוצאה של מיזוג אופקים, ומשתמע ממנה, שיש להרחיב את אופקי התלמידים ולטפח את הידע התרבותי שלהם באמצעות דיאלוג עם מגוון טקסטים (Rorty, 1997).

בנוסף לכך, להרמנויטיקה המתונה יש השתמעויות לתהליכי הערכה בחינוך. כיוון שלפי גישה זו הבנה אינה זיהוי וידיעה של עובדות, אלא שינוי שמתחולל באדם בהדרגה מתוך המפגש שלו עם המציאות ועם טקסטים כתובים, ראוי להעריך את התהליך החינוכי, המתאר את ההתפתחות של התלמיד, ולא רק את תוצרי הידע שלו (Blacker, 1993).

השתמעויות נוספת לחינוך נוגעת לדרכי הוראה. כיוון שלפי גישת ההרמנויטיקה המתונה בני אדם הם יצורים מפרשי-מציאות, שקיומם מאופיין בדיאלוג עם המציאות, ראוי להשתמש בהוראה בטכניקות של דיון ושאלת שאלות לצורך קידום הבנתם של תלמידים (Gallagher, 1992; 1997).

הוראת טקסטים

הוראת טקסטים היא פעילות פרשנית (Ha, Lee & Kalman, 2013; Kalman, 2009). מורים מסבירים, שואלים שאלות, מתמקדים במילים הכתובות ובנושאים שבהם עוסק הטקסט שהם מלמדים. הפרקטיקות שבאמצעותן הם מלמדים אותו רבות ושונות. התקשורת בכיתה סביב הטקסט שונה מהפעילות הפרשנית הבלתי אמצעית שמתרחשת בין קורא לבין הטקסט, ללא התיווך של מורה. לפיכך יש לבדוק באיזו מידה הגישות ההרמנויטיות התיאורטיות, העוסקות בתהליך הפרשנות משקפות תהליכים בהוראת הטקסט ותורמות להבנתם.

הוראת טקסטים בשיעורי ספרות בבית הספר העל יסודי בישראל

הוראת ספרות בבית הספר העל יסודי בישראל מבוססת על מספר עקרונות:

- היא מדגישה את האסתטיקה של הטקסט ואת תפקידם של אמצעי המבע בעיצובו האסתטי.
- מתמקדת בפרשנות של טקסטים ספרותיים ואינה עוסקת בהוראת כתיבה ספרותית. דהיינו, התלמידים מצופים לפתח פרשנות על הטקסט ולא לומדים לכתוב ספרות.

• שלישית, הטקסטים שנלמדים אינם כוללים תופעות אינטר-טקסטואליות. במילים אחרות, כל טקסט נלמד בנפרד, והמורים לא מציגים אותו יחד עם טקסטים נוספים שנקשרים אליו ומעשירים את משמעותו (דה מלאך, 2008).

ניתוח תכנית הלימודים בספרות בבית הספר העל יסודי מצביע על קיומן של שתי עשרה מטרות שונות בהוראת ספרות, ביניהן, פיתוח יכולת פרשנית, חיזוק אהבת הקריאה, עידוד חשיבה ביקורתית, הרחבת אופקים תרבותיים, טיפוח רגישות ואמפתיה (דה מלאך ופויס, 2013). ברם, המורים מתמקדים בעיקר בפיתוח יכולות פרשניות של תלמידים כדי לאפשר הצלחה בבגרות, ודוחקים לשוליים מטרות שלא נבחנים עליהן (בן פרץ, 1980; דה מלאך ופויס, 2013; פויס, 1998). מטרות נוספות שהמורים מקדמים קשורות לקירוב לבבות התלמידים אל הספרות ולהצגת הרלוונטיות של הטקסט הספרותי לחייהם (דה מלאך ופויס, 2013). עם זאת, בחינת דרכי ההוראה שמורים משתמשים בהן כדי להשיג את המטרות מצביעה על כך, שהם מבכרים שיטות הוראה מסורתיות, הכוללות הקניית מונחים ספרותיים, ביוגרפיה של המחבר ואימון בשימוש במושגים, על פני שיטות חלופיות יצירתיות יותר וליברליות יותר המאפשרות הבנייה של משמעות כגון, עבודה בקהילות חשיבה ופרשנות (אלקד-להמן וגילת, 2010; דה מלאך ופויס, 2013), למידה בחברותא (Holzer, 2006), הצגת תופעות אינטר-טקסטואליות בשיעור וכתיבה כחלק מפרשנות הטקסט (דה מלאך, 2008).

במאמר זה תיבחן הוראת הספרות מנקודת מבט הרמנויטית, דהיינו, בחינת תרומתה של תורת ההרמנויטיקה להבנת הפרקטיקות הנהוגות בהוראת ספרות. לנוכח הממצא, שמורים לספרות בוחרים להתמקד בעיקר בפיתוח יכולות פרשניות של תלמידים (דה מלאך ופויס, 2013), נבחן, לעומק ולפרטי פרטים, את אופי התהליך הפרשני בכיתה ואת האופן שבו הגישה הפרשנית של המורה – שהתגבשה מתוך ניסיונו בקריאה ובהוראת טקסטים – מתבטאת בו. במחקר זה ננסה להשיב על שתי שאלות.

1. האם יש מורים שמחזיקים בגישות פרשניות הדומות לגישות ההרמנויטיות התיאורטיות: המסורתית, המתונה והרדיקלית? כדי לקבוע גגישה פרשנית של מורה דומה לגישה הרמנויטית תיאורטית נבקש למצוא בה את הרעיונות המרכזיים של הגישה ההרמנויטית, כפי שתוארו בעמודים 2-4 לעיל. לדוגמה, נוכל לומר שמורה מחזיק בגישה פרשנית מסורתית אם הוא סבור שמשמעות הטקסט הספרותי טמונה בטקסט, ואינה מושפעת מתפיסותיו של הקורא, וכן אם הוא סבור שכדי לקבוע את משמעות הטקסט יש להשתמש בשיטה פרשנית.

2. כיצד מתבטאת, אם בכלל, גישתם הפרשנית של מורים אלה הלכה למעשה בשיעוריהם.

שיטה: המחקר מבוסס על עיבוד משני של נתונים, שנאספו לפני מספר שנים לצורך מחקר אחר, רחב יותר, שעסק בחקר תפיסות פרשניות של מורים לספרות ובהשתמעותיותהן להוראת טקסטים (חלאבי, 2008). שני המחקרים, הקודם והנוכחי, נערכו בגישה איכותנית פנומנולוגית, שמתאימה לתיאור תופעות מנקודת המבט של בני אדם החווים אותן (Dowling, 2004).

משתתפים: במחקר השתתפו מורה אחד ותשע מורות המלמדים ספרות בחטיבה העליונה (כיתות יא-יב) בבתי ספר על יסודיים במרכז הארץ. כל המורים בעלי ותק של עשר שנים ומעלה בהוראת ספרות וחלקם משמשים בתפקידים נוספים בבית הספר ומחוצה לו: מחנכי כיתות, רכזי מקצוע ובודקת בחינות בגרות. המורים מוצגים במאמר בשמות בדויים.

כלי המחקר

1. ראיונות עומק שהתמקדו בשתי שאלות:

- כיצד המרואיינת תופסת את תהליך הפרשנות ואת האופן שבו נוצרת משמעות.
 - כיצד היא מלמדת את התלמידים לפרש טקסט ספרותי.
2. תצפיות בשיעורי ספרות. הן התמקדו בבחינת האופנים שבהם המורה מנחה את התלמידים לפרש את הטקסט הנלמד בשיעור, בבחינת המסרים שהיא מעבירה להם בנוגע לפרשנות, ובבחינת מעורבותם של התלמידים בתהליך הפרשני.
3. ראיונות מאזכרים, שבהם המורות התבקשו להסביר את שיקולי הדעת שלהן בהוראת הטקסט בשיעורים שנצפו.

איסוף נתונים: איסוף הנתונים נמשך כשנתיים. כל אחד מהמורים שהשתתפו במחקר רואיין פעמים אחדות בטרם נערכו תצפיות בשיעוריו. לאחר ביצוע התצפיות נערכו ראיונות מאזכרים כדי להבין את שיקולי הדעת בהוראת השיעורים שנצפו.

ניתוח הנתונים: הנתונים שנאספו לגבי שלוש מורות שהשתתפו במחקר הקודם (חלאבי, 2008) עברו עיבוד משני לצורך כתיבת המאמר. בשלב ראשון נקראו ונותחו מחדש ראיונות ותצפיות שנערכו עימן, וזאת משום שבמחקר הקודם הן אותרו כמורות שמחזיקות בשלוש גישות פרשניות שונות, אך קוהרנטיות למדי. שיעוריהן נותחו מחדש תוך שימת דגש מיוחד על בחינת טיבו של התהליך הפרשני שהתרחש בהם ועל מידת התאמתו לגישתן הפרשנית. הנתונים שהתקבלו משבעת המורים האחרים לא נותחו מחדש כיוון שאלה לא זוהו כבעלי גישה פרשנית ספציפית, אלא ביטאו גישה אקלקטית.

ממצאים

שלוש גישות פרשניות, שדומות לשלוש הגישות ההרמנויטיות התיאורטיות
שאלת המחקר הראשונה: האם יש מורים שמחזיקים בגישות פרשניות, שדומות לגישות ההרמנויטיות התיאורטיות: המסורתית, המתונה והרדיקלית, ואכן נמצאו שלוש מורות. הגישה הראשונה, שמכונה בפינו "ממוקדת בטקסט", דומה לגישה המסורתית שפורטה לעיל; לפיה המשמעות זהה לכוונת המחבר. הגישה השנייה, שמכונה "ממוקדת בקריאה", דומה לגישה ההרמנויטית המתונה; לפיה המשמעות מתפתחת במהלך הקריאה מתוך דיאלוג בין הקורא לבין הטקסט.

לדברי חלי, המורה השלישית, המשמעות נוצרת בעולמו של הקורא ומושלכת על הטקסט גישה זו דומה לגישה ההרמנויטית הרדיקלית המכונה בפינו "ממוקדת בקורא".

יסמין: גישה פרשנית ממוקדת בטקסט (הגישה ההרמנויטית המסורתית)

הטקסט הוא ראי לנפש המחבר. זה [הבנת הטקסט] דומה לעבודה של פסיכולוג [...] זה כמו תהליך כל פענוח של בעיה, תהליך של אבחנה. כמו שברפואה יש נתונים וצריך לתת דיאגנוזה [...] בכל מקרה, זה דורש אימות ובדיקה כמו בכל ניסוי מדעי, צריך לבדוק אם העובדות מאשרות או מפריכות את התיזה שלך.

יסמין מדמה את הקריאה ל"הצצה לתוך נפשו של המחבר". מדבריה משתמע, שהבנת הטקסט מושגת מתוך עמדה מרוחקת וחסרת פניות, בדומה לעמדת החוקר העורך ניסוי מדעי.

העצמאות היא של הטקסט, לא של הקורא לעשות איתו מה שהוא רוצה [...] הדברים שאתה קולט מתוך הטקסט אתה צריך למצוא להם מכנה משותף. זה לא בא מעולם הקורא, זה בא מתוך האובייקט הנחקר ומתוך נסיבות חיצוניות. אני בהחלט בקוטב ששם את הדגש על הטקסט [...] לפי דעתי, טקסט מכוון את הקורא לפרשנות מרכזית אחת. יש אפשרות מרכזית מסוימת

אחת, שיש לה גוונים אבל לא יכולה להיות לזה משמעות אחרת.

מדברים אלה עולה, שמשמעותו של הטקסט, לאמור, כוונת המחבר, חבויה בתוך הטקסט. פרשנות, אפוא, כרוכה בהבנת כוונת המחבר בלבד, ואינה מושפעת מציפיותיהם של הקוראים, מהלך רוחם, או מעמדוניהם בנוגע לנושא שהטקסט מדבר עליו.

חשוב ללמד אותם [את התלמידים] איך מפענחים טקסט, איך קוראים טקסט, מה הכלים שיש להתמודד באמצעותם עם טקסט [...] לזהות מיהו הדובר, מיהו הנמען, מה הסיטואציה, מה הן מערכות הזמנים, לאתר מטאפורות מרכזיות, להבין את הכותרת כקוד שמכוון אותך למשמעות, לזהות את הטון, חזרות, מילות מפתח.

בדומה לגישתם של הוגי הגישה ההרמנויטית המסורתית, יסמין סבורה כי "פענוח" הטקסט, לאמור, זיהוי המסר הטמון בו, כרוך בשימוש בשיטה פרשנית.

רוחל'ה: גישה פרשנית ממוקדת בקריאה (הגישה ההרמנויטית המתונה)

יש דיאלוגים עם הטקסטים.

קיימת כמובן החוויה של הקריאה עצמה. זה גם רגשי וגם אינטלקטואלי. יש בזה גם הרבה דמיון. הטקסט הספרותי מאפשר עצמאות, שליטה, הפעלה של דמיון. הקורא, מצדו, צריך לגלות עמדה של פתיחות, של התחברות רגשית. מוכנות לצאת למסע, להתאמן.

יש טקסט, יש לטקסט אמירה [...] הטקסט יכול לאפשר פרשנויות שונות, אבל ככל שאתה עדין יותר עם הפרטים הפרשנות נבנית סביבו.

יש איזו שהיא "התכוונות" לטקסט, יש אמירה לטקסט, אין אמת במובן של בקיאות, ישות, אבל לטקסט יש התכוונות, ויש לפרש את זה נכון או לא לפרש נכון.

מדברי רוח'ה משתמע, שהפרשנות כרוכה בחיבור רגשי ואינטלקטואלי לטקסט ולא בניתוח חסר פניות, שבו הפרשן מחליף את כוונת המחבר מתוך הטקסט. לדעתה, עמדתו של הקורא רלוונטית להבנת הטקסט, אולם אין בכך אמירה שכל פרשנות נכונה. מצד אחד – יש לקורא חופש פרשני ו"עצמאות" בהבנת המשמעות, ומצד שני – המרחב הפרשני שלו מוגבל על ידי ה"התכוונות" או על ידי ה"אמירה" של הטקסט. יתר על כן, רוח'ה סבורה שלא זו בלבד שלקורא יש חופש פרשני, ועמדתו משפיעה על האופן שבו הוא קורא את הטקסט ומבנה את משמעותו, אלא שהוא עצמו משתנה במהלך הקריאה ומושפע מן הטקסט. במונחיו של Gadamer (1996) היא מדברת על "מיזוג אופקים". רעיון זה מתבטא בדבריה הבאים:

"מאד מעניין אותי ספר שרואה את הדברים ממקום אחר, ששובר אצלי המון סטיגמות, מוסכמות שטבעו בהכרה שלי בלי ידיעתי במשך שנים. היום אני יודעת שהראיה שלי את החיים, מוות, כאב, היא מאד תלוית תרבות, מאד כאן ועכשיו. לשבור את זה אפשר רק בעזרת מישהו שחושב אחרת. הדרך להכיר את זה היא באמצעות הטקסט או שיחה. תפיסת המשפחה, הזוגיות, הבדידות – כל המושגים הבסיסיים שאדם חי בתוכם, זה אחרת בכל תרבות. הדרך בעיני לשבור את הסטריאוטיפ זה לשמוע קול אחר"

חלי: גישה פרשנית ממוקדת בקורא (הגישה ההרמנויטית הרדיקלית)

טקסט זה כמו מבחן רורשך. אני צריכה לפענח את זה ואני מפענחת על סמך האישיות שלי, העולם שלי, התפיסות שלי.... מפגש בין אדם ליצירה הוא חד פעמי. האישיות שלו עם הטקסט. אדם מביא את עצמו אל הטקסט. כמספר האנשים כך מספר האינטרפרטציות של הטקסט. את מוצאת בטקסט את מה שאת מחפשת בו. את מחפשת בו את מי שאת. כל אחד מבין אחרת. אין נכון ולא נכון. הטקסט מביא את עצמו לקורא כמפורק, כחסר משמעות. כל טקסט – אנשים שונים רואים אותו בצורה שונה.

מדבריה של חלי משתמע, כי מקורה של המשמעות מצויה בעולמו של הקורא, והיא מושלכת על הטקסט. חלי השתמשה בדימוי "כתם רורשך" כדי להסביר את תפיסתה בנוגע לטבעו של הטקסט הספרותי. מבחן כתמי הדיו על שם רורשך הוא מבחן פסיכולוגי, שבו מוצגים בפני הנבחן כתמי דיו חסרי משמעות כשלעצמם, והוא מתבקש למצוא בהם משמעות. ההנחה העומדת בבסיס המבחן היא, שהנבחן ישליך מעולמו הפנימי, מחוויותיו ומרגשותיו על מרכיבים בכתמים, שמושכים את תשומת לבו, על מנת לצקת בהם משמעות. המשמעות, על פי עיקרון זה, היא יציר עולמו של הנבחן, וכתם הדיו מהווה מצע שעליו הוא משליך את המשמעות. חלי מאמינה, כי בדומה למבחן רורשך, הטקסט הספרותי הוא מצע פתוח ליצירת משמעויות. הקורא הוא שמייצר את המשמעות, ומשמעות זו משקפת את הידע התרבותי שלו ותכנים נוספים מעולמו, אף כי הוא עצמו אינו בהכרח מודע לכך. בהקשר זה הוסיפה ואמרה:

באמצעות הטקסט אני מקבלת תובנות, בגלל שאני משליכה את עצמי עליו. לטקסט עצמו אין מטרה טיפולית אבל יש פה הזרה, הרחקה. זה עוזר להבין דברים על עצמך...אתה משקף לעצמך ומשקף לעצמך דרך הספרות.

מכאן שחלי תופסת את הטקסט כחסר משמעות יציבה, בדיוק כפי שגורסת גישת ההרמנויטיקה הרדיקלית. ממצא זה מקבל משנה תוקף מדבריה הבאים:

מה זה משנה למה הוא [המחבר] התכוון? ברגע שהפקיע את זה מרשותו, העביר את זה לרשות הרבים, אז כולם יכולים לראות את מה שהם רואים.

לסיכום, נראה, כי בדבריהן של שלוש המורות מתבטאות שלוש גישות שונות ביחס לטיבו של התהליך הפרשני, וכי גישות אלה דומות לשלוש הגישות ההרמנויטיות התיאורטיות: המסורתית, המתונה והרדיקלית. כעת נבחן אם לגישות הפרשניות שהביעו שלוש המורות יש ביטויים בהוראת הטקסט בכיתה.

ביטוי של שלוש הגישות הפרשניות בשיעורי ספרות

הגישות הפרשניות של המורות התבטאו בשיעוריהן. אולם, בעוד שהגישה המסורתית של יסמין והגישה המתונה של רוח'לה באו לידי ביטוי באופן מלא בשיעוריהן, הגישה הרדיקלית של חלי באה לידי ביטוי באופן חלקי בלבד. נדגים ממצא זה באמצעות קטעים משיעור אחד של כל מורה, ותוך כדי התייחסות לשלושה מרכיבים בשיעור: מאפייני התהליך הפרשני בשיעור, המסרים שהמורה העבירה לתלמידים ביחס לתהליך הפרשני, ושיקולי הדעת של המורה, שעלו במהלך הריאיון.

יסמין: גישה פרשנית ממוקדת בקורא (מסורתית)

השיעור של יסמין התקיים בכתה י"ב, הלומדת ספרות בהיקף של חמש יחידות לימוד. הוא עסק בניתוח השיר "גנרל, הטנק שלך" מאת ברטולד ברכט. התלמידים, כ-30 במספר, ישבו במבנה של ארבעה טורים, שמקשה על קיום תקשורת בין התלמידים. בתחילת השיעור, יסמין קראה את השיר וביקשה מאחד התלמידים לחזור ולקרוא אותו. לאחר מכן היא שאלה את התלמידים מה השיר מעורר בהם. לדבריה:

זה נועד לבדוק מה הרגישו, מה הבינו? האם הם בכיוון הנכון וגם לתת לגיטימציה לכל תגובה לפני שמתחילים לסנן. זה תהליך מאד חשוב כי אחת מטענותיהם היא שכופים עליהם את המשמעות ולמה מה שהם חושבים אינו נכון. לכן, השלב הראשוני הוא של לגיטימציה.

מדבריה משתמע שהיא מעודדת את התלמידים להביע את דעתם על הטקסט, כדי שירגישו טוב עם עצמם, ולא משום שהיא סבורה שעמדתם רלוונטית להבנת משמעותו של הטקסט.

בשלב הבא, יסמין הכתיבה סיכום על המחבר. פעולת ההכתבה לכשעצמה, נובעת מתפיסת ההוראה כמקנה ידע, והכתבת הביוגרפיה של המחבר מצביעה על התפיסה שפרשנות נכונה מבוססת על הבנת עולמו של המחבר.

המשך השיעור הוקדש לניתוח מבנה השיר ולאמצעי המבע.

לדוגמה:

יסמין: האם יש משהו ספציפי בשיר שרומז לנו על מלחמת העולם השנייה?

תלמיד: יער, כי הרגו ביער.

יסמין: יפה, אבל האם זה מספיק כדי שנקבע שהשיר הוא על מלחמת העולם השנייה?

תלמידה: לא.

יסמין: נכון, זה שיר באופן כללי של מלחמה. יש לו שלב אוניברסלי, על זמני. האם העובדה

שהדובר פונה אל הגנרל יכולה לומר לנו משהו?

תלמידה: שהוא לא פוחד ממנו.

יסמין: יפה מאד. כל מה שאמרתם נכון ובמיוחד זה. העובדה שהדובר פונה אל הגנרל באופן

ישיר, בגוף שני, מוכיחה תעוזה. הדובר לא חייב לדבר באמת עם הגנרל, הוא יכול לשבת

בחדר ולדמיין את השיחה. מהי הרטוריקה שהוא נוקט בה בפנייתו אל הגנרל?

תלמידה: הוא מדגיש את היתרונות לפני החסרונות.

יסמין: מעולה. בפנייתו אל הגנרל הוא משתמש ברטוריקה מכוונת. קודם כל הוא רוכש את לבו

של הגנרל ע"י כך שהוא מחמיא לו ואת הביקורת אומר בסוף, כאלו במובלע. יש משהו

חיצוני במבנה של השורות שמדגיש את הנקודה הזו?

תלמיד: שורות קצרות וארוכות.

יסמין: יפה.

ניתן לראות כי יסמין שואלת שאלות שהתשובה עליהן קצרה וצפויה. התשובות דורשות מיומנויות

פרשניות ולא התמודדות ביקורתית עם הטקסט. יסמין מובילה את התלמידים לתשובות הנכונות על

ידי מתן משוב: לא, נכון יפה מאד ומעולה.

בסוף השיעור יסמין סיכמה את השיעור ואמרה:

רק עוד מילה אחת. כל הפרשנות נמצאת בדפים שחילקתי לכם. בדפים שחילקתי לכם יש סיכום

נוסף מאד טוב. בסדר?

במהלך השיעור יסמין הביעה אמירות שהשתמע מהן כי תפקידם של התלמידים לחשוף את כוונת

המחבר. לדוגמה, היא שאלה, מה הוא [המחבר] רומז לכם? ומדוע הוא בחר להשתמש

בפניה ישירה? וכן תיארה את המהלכים שעשה המחבר כדי להביע את כוונתו. לדוגמה:

בבית השני הוא [המחבר] עובר באותה טכניקה למעין השבחה של כלי טכנולוגי מלחמתי אחר

והוא המפציץ. ושוב הוא מדגיש את הפיתוחים הטכנולוגיים שלו. ושוב באותה טכניקה הוא

רומז על החיסרון. הוא זקוק למכונאי. לכן אדם. לאנושי. ותרואו, כשמגיעים לבית השלישי כל

המשמעות של השיר מתבהרת.

נוסף על כך, יסמין דיברה עם התלמידים על המחבר, במונחיה – היוצר, והציגה אותו כמי ששזר אמיתות בתוך הטקסט. מדבריה השתמע, שיש להתייחס אל הטקסט כביראת כבוד ולקבל את האמיתות ששזר המחבר בתוכו. בהקשר זה אמרה:

היוצר יש לו את היכולת להתבונן בצורה מחודדת ומוקצנת בדברים שאנו לא נותנים את הדעת עליהם. היוצר הוא העומד בחלון ומתבונן בשריפות בגבעה, הראיה שלו אחרת, יש לו את הכושר לעשות זאת. הטקסט מכיל אמיתות שביום יום אנו לא רואים. הוא יכול לראות דברים שבני אדם ביום יום לא רואים.

ניכר כי האופן שבו יסמין מתייחסת לתהליך הפרשני מבטא את הגישה ההרמנויטית המסורתית, שגורסת כי משמעות הטקסט כרוכה בהבנת כוונת המחבר ואין לה קשר לעמדתם של התלמידים. לדוגמה, כאשר יסמין הציגה בפני את שיקולי הדעת שלה בהוראת הטקסט היא אמרה:

הדברים שאתה קולט מתוך הטקסט אתה צריך למצוא להם מכנה משותף... זה לא בא מעולם הקורא, זה בא מתוך האובייקט הנחקר ואני בהחלט בקוטב ששם את הדגש על הטקסט. יש אפשרות מרכזית מסוימת אחת שיש לה גוונים אבל לא יכולה להיות לזה משמעות אחרת.

התלמידים השיבו על שאלותיה של יסמין, שהתמקדו בניתוח אמצעי המבע של השיר. הם לא שאלו שאלות ולא הביעו את דעתם בנוגע לטקסט, למעט בתחילת השיעור, כשהתבקשו לעשות זאת לאחר קריאת השיר.

רוחל'ה: גישה פרשנית ממוקדת בקריאה (מתונה)

השיעור של רוחל'ה התקיים בכיתה י"א, הלומדת ספרות בהיקף של חמש יחידות לימוד. השיעור עסק בשיר אש וכפור מאת רוברט פרוסט, והשתתפו בו 18 תלמידים. הם ישבו במעגל, כך שיכלו לראות איש את פני רעהו ולהגיב איש על דברי חברו. בתחילת השיעור רוחל'ה ביקשה מהתלמידים להיזכר בדיון שהתנהל בשיעור הקודם ולהציג את המחשבות שהתעוררו אצלם בעקבות הדיון. במהלך השיעור היא הציגה את עמדתה בנוגע לנושא שעליו השיר מדבר: שנאה ותשוקה ככוחות מניעים, והתעניינה בעמדתם של התלמידים בנוגע לנושא. היא הרבתה לשאול שאלות כגון: ובמה אתה צידדת? מה את חושבת על זה? האם את מסכימה עם זה? היא אתגרה את התלמידים והזמינה אותם להציע פרשנויות. לדוגמה, האם את יכולה למצוא לכך [אורך השורות] סבה שתניח את דעתנו? רוחל'ה הביעה את דעתה על המשמעות של השיר והדגימה חשיבה ביקורתית ורפלקטיבית בהציגה שאלה שהתעוררה אצלה, ובאומרה גם אני שואלת את עצמי למה. התלמידים מצדם, נענו להזמנה לפרשנות, הביעו דעות והגיבו איש לדברי רעהו, ולא רק לדברי המורה. להלן קטע לדוגמה:

תלמיד: העולם מחולק לשני כוחות ומתי שהוא ייחרב שוב, כי אין באדם את האיזון בין האש לכפור. היה לנו ויכוח אם הוא בוחר באש או שהוא פשוט נולד עם יותר תשוקה משנאה.

רוחל'ה: ובמה אתה צידדת?

תלמיד: בזה שזה לא בחירה.

רוחל'ה: אתה מתכוון לומר שזה איזה שהוא כוח קיים בתוכך.

תלמיד: כן נכון, וזה לא בדיוק נשלט.

תלמידה: אני דווקא חושבת שיש לאדם בחירה, זה הכל עניין של גישה ואיך שמסתכלים על זה רוחל'ה: האם את מתכוונת לכך שגם אם קיימת לאדם נטייה מסוימת, הוא יכול להחליט אחרת? תלמידה: כן.

יצוין שרוחל'ה עודדה את התלמידים להציע פרשנויות, אולם גם דרשה מהם להביא תימוכין מן הטקסט. לדוגמה, היא שאלה: לפי מה אתה קובע? איך את יודעת? ולא הייתה מוכנה לקבל כל פרשנות. כשאחת התלמידות אמרה שהשיר מדבר על השלמה עם מצב של כיליון השיבה: זה רעיון מקסים. אבל של שיר אחר. בשיר שלפנינו זה נגמר בשבר. ולתלמידה אחרת היא אמרה:

יש פה אולי את הפוזיציה של הפילוסוף המהרהר. השאלה אם זו הפוזיציה שלך או של השיר?

אמירותיה ושאלותיה של רוחל'ה מבטאות את גישתה הפרשנית, שלפיה עמדות הקוראים ולוונטיות להבנת משמעות הטקסט, אך אינן חזות הכול, שכן לטקסט יש אמירה משלו. כשאחת התלמידות אמרה שהשיר נושא מסר, רוחל'ה תיקנה אותה ואמרה:

הייתי נזהרת מהמילה מסר. יש פה אולי אמירה. אבל מסר הוא אמירה שיש בה מחויבות לדרך מסוימת. כאן יש אזהרה כללית. מסר הוא משהו מוגבל, שאמור לגרום לך לעשות משהו או מכוון אותך לחשוב באופן מסוים. לעומת זאת אמירה מכוונת אותך לחשוב על משהו שאפשר לדון עליו. זה לא משהו שאפשר להסכים איתו או לא. זה משהו כללי יותר שאפשר לחשוב עליו. זה לא שאי אפשר לעשות בשיר שימוש מכוון, להעביר באמצעותו מסר, למשל, שיר אנטי מלחמתי. אבל אם יצמצמו את הקריאה לקריאה כזו זה לא הוגן לטקסט.

רוחל'ה אפשרה לתלמידים להתבונן בטקסט בזיקה לעולמם ולתפיסותיהם. היא לא כפתה עליהם את המשמעות. נהפוך הוא, היא עודדה אותם לקבוע את משמעות הטקסט בעצמם ולדון בה בזיקה לעמדותיהם. התלמידים מצדם שיתפו פעולה ברצון, וניכר כי חשבו על משמעות הטקסט, והביעו עמדתם בנוגע לנושא השיר.

חלי: גישה פרשנית ממוקדת בקורא (רדיקלית)

השיעור של חלי התקיים בכיתה י"ב הלומדת ספרות בהיקף של שלוש יחידות לימוד. השיעור עסק בשיר גבעולי אשתקד לחיים נחמן ביאליק. בשיעור השתתפו כ-30 תלמידים. הם ישבו במבנה של ארבעה טורים, שמקשה על תקשורת בין התלמידים. לאחר קריאת השיר חלי עמדה על הזיקה שבינו לבין שירים אחרים של ביאליק:

גבעולי אשתקד, עוד שיר משירת האהבה של ביאליק. חשוב לי לציין, שאי אפשר בשירת ביאליק לא לראות את המארג השלם. הקו המנחה הוא מערך שירי. אי אפשר לנתק את היצירה משירים קודמים שלו. כל אחד מהשירים עומד בפני עצמו אבל גם אחד בתוך המכלול.

בדבריה היא רומזת לאינטר-טקסטואליות, דהיינו, שאין לטקסט משמעות בפני עצמו, אלא בזיקה לטקסטים אחרים.

בהמשך השיעור חלי הדגימה את ניתוח השיר, תוך שהיא מזכירה טקסטים אחרים שנקשרים אליו. היא הציגה סידרה של שאלות רטוריות, ולרוב השיבה עליהן מבלי לשתף את התלמידים. לדוגמה: לאיזה מקצוע זה שייך? חקלאות, נכון? זה שיעור חקלאות, איך מכינים את האדמה לצמיחה חדשה? לוקחים מזמרה, ניצנים חדשים ויש ריח [...] האם יש משהו מיוחד בשתי השורות הראשונות של הבית הראשון? יש כאן מטאפורה, נכון? [...] יש כאן את המלה עוד והשורה נמשכת לעבר השורה הבאה. איך זה מתקשר לתכן? יש כאן גלישה ופסיחה, מדוע? זה תהליך ממושך גם מבחינת המשמעות וגם מבחינת המבנה, השורה מתמשכת [קוראת מן הטקסט] עכשיו תאמרו לי, אם בבית הראשון הוא פונה לחמדת נפשו, איזו עוד דמות יש בשיר? תלמיד: בת הגנן.

בת הגנן. אלו תכונות יש לה? מה היא עושה? מדוע היא מופיעה בשיר? היא תמה, היא יפה, היא עושה את מה שצריך ובלי סנטימנטים, בלי לחשוב הרבה, לוקחת ושורפת. למה? בשביל לפנות את המקום למשהו חדש. ובכן, השיר הוא שיר טבע. הטבע הוא מטאפורה לתהליכים נפשיים. התחדשות. אהבה חדשה, כשאני מתחילה אהבה חדשה אני צריכה לשכוח את הישנה לא? אתם בטח יודעים את זה, לא? אתם רואים, פתאום זה הופך רלוונטי.

אתם רואים, התמונה כבר נשברת. הרומנטיקה נשברת. יש פה העצמה של האביב. אביב דמוני. פולחן האביב. הרומנטיקה, לא של היום יום, אלא הרומנטיקה כזרם אמנותי מחזיר אותנו למשתאות של האל דיוניסוס, זה מרכיב בסיסי שם.

מן הקטעים שלעיל ניתן ללמוד, שחלי מדגימה תהליך פרשני ולא מנחה את התלמידים ליצור פרשנות בעצמם. היא שואלת שאלות ומשיבה עליהן וכך רוקמת את הפרשנות שלה. במהלך ההדגמה היא מתייחסת למקורות שסייעו לה בעיצוב המשמעות: הסיפור על המשתאות שערך דיוניסוס עם בוא האביב והסיפור התלמודי על ארבעה שנכנסו לפרדס בהקשר למונח מקצצת בנטיעות המופיע בשיר.

בפרשנותה לשיר, חלי מדגימה חשיבה יצירתית ואסוציאטיבית, הנסמכת על עולם הידע שלה בספרות ובאמנות. היא מראה כיצד כל אלה מעצבים את משמעות הטקסט. במעשה הפרשנות שלה היא מבטאת את הגישה, שמשמעות הטקסט אינה טמונה בתוכו, אלא נוצרת בעולמו של הקורא, ובהתאמה לידע התרבותי והכללי שלו.

כיוון שעל פי גישתה משמעות הטקסט נוצרת בעולמו של הקורא, ניתן היה לצפות שחלי תעודד את התלמידים להשליך מעולמם על השיר ולהציע פרשנות. בפועל, היא לא עשתה זאת, אלא חיברה בעצמה את השיר לעולמם של התלמידים, באמצעות שימוש במונחים וברעיונות, שאובים מעולמם כמתבגרים: אביב, טבע, פריחה, אהבות ישנות וחדשות. לדוגמה, היא אמרה:

אהבה חדשה, כשאני מתחילה אהבה חדשה אני צריכה לשכוח את הישנה, לא? אתם בטח יודעים את זה, לא? אתם רואים, פתאום זה הופך רלוונטי.

כששיקפתי לחלי את היעדר הזיקה בין גישתה הפרשנית, לעובדה שהתלמידים לא חוו בעצמם תהליך פרשני, הסבירה לי, שהיא נאלצת להתפשר וללמד בהתאם לדרישות תכנית הלימודים ובחינת הבגרות, ולא בהתאם לגישתה הפרשנית. לדבריה, בשיעורי ספרות נלמדים טקסטים רבים, ולא ניתן לאפשר לתלמידים לבצע בעצמם את התהליך הפרשני בשל חוסר בזמן. בנוסף לכך, היא מחויבת להצלחת התלמידים בבחינות הבגרות, שדורשות בקיאות, ולא דווקא יצירתיות בפרשנות. אחד המורים שהשתתפו במחקר הציע מטפורה מעניינת ביחס להיעדר זיקה בין גישה פרשנית לבין ההוראה בפועל. לדבריו:

קחי נגר ותיק. פעם כשנדרש ממנו לעשות שולחן הוא ציפה אותו בפורמייקה. היום אין פורמייקה. אבל זה עדיין שולחן, פונקציונלית. כך גם הספרות. פעם דורשים משהו אחד, היום רוצים משהו אחר, אז המורים נותנים משהו אחר. אנחנו העוסקים בהוראת הספרות - מתאימים את עצמנו. אנו נמצאים בפרוזודור ארוך של הגשה לבגרות. לסיכום, שלוש המורות, הללו, שונות זו מזו בגישתן הפרשנית, ובאופן הובלתן את התהליך הפרשני בכיתה.

- יסמין, בעלת הגישה הפרשנית מסורתית, הובילה את תלמידיה לניתוח הטקסט ולזיהוי כוונת המחבר, ועשתה זאת באמצעות הכתבת סיכומים, שאילת שאלות צפויות ומתן משוב מכוון.
- רוחל'ה, שגישתה הפרשנית מתונה, עודדה את התלמידים לדון במשמעות הטקסט, ועשתה זאת באמצעות שאילת שאלות פתוחות, מעוררות חשיבה ודיאלוג.
- חלי, בעלת הגישה הפרשנית רדיקלית, הציגה בפני התלמידים את האופן שבו היא מאמינה שיש לפרש טקסט, דהיינו בזיקה לעולם התרבותי של הקורא, ובזיקה לטקסטים נוספים שהוא מכיר, ואשר נקשרים באופן אסוציאטיבי לטקסט הנלמד, ומעניקים לו משמעות. היא בחרה להציג את גישתה באמצעות הדגמת התהליך הפרשני וחיבורו לעולמם של התלמידים, אך לא אפשרה להם לחוות תהליך זה בעצמם, ובכך, שללה את מה שהיא עצמה מאמינה בו, לאמור, המשמעות נמצאת בעולמם של הקוראים.

דיון בממצאים

שלוש דרכים בפרשנות הטקסט - האם תלמידים מפנימים אותן?

ההרמנויטיקה מציעה שלוש דרכים להתבונן על פרשנות הטקסט:

1. לזהות את כוונת המחבר באמצעות ניתוח אמצעי המבע של הטקסט והתייחסות לפרטי רקע ביוגרפיים, היסטוריים ותרבותיים. דרך זו מבטאת את הגישה המסורתית, או כפי שכונתה: "ממוקדת בטקסט".

2. לקבוע על מה הטקסט מדבר ולדון בכך. זו דרכה של הגישה המתונה, שכונתה "ממוקדת בקריאה", היא מאפשרת לקורא להתחשב בתפיסותיו המוקדמות, בכואו להבין את הטקסט.
3. לקבוע מה הטקסט אומר. זו דרכה של הגישה הרדיקלית, ה"ממוקדת בקורא" והמכירה בו כמי שמעניק לטקסט את משמעותו.
- אם כן, נימנו שלוש הדרכים בהוראה, כל אחת מהן התבטאה בשיעור של מורה אחרת. כמו כן, היו לשלוש הגישות ביטויים בהוראה גם בקרב שבעת המורים האחרים, שהביעו גישה אקלקטית. אולם, האם התלמידים מפנימים דרכי פרשנות אלו? האם הם יוכלו לפרש בעצמם טקסטים בדרך שהתוותה מורתם? התשובה לשאלה זו מורכבת למדי.
- כאשר המורה מחזיקה בגישה מסורתית, שואלת שאלות צפויות ומכתיבה פרשנות – התלמידים לומדים, במקרה הטוב, שתפקידם לכוון לדעתה של המורה, ובמקרה הפחות טוב מסתפקים בשינון דבריה של המורה. לדעתם אין הם צריכים לזהות את כוונת המחבר בעצמם, או לחשוב על הנושא שעליו הטקסט מדבר. אולם כאשר המורה מעודדת דיון, הם לומדים שהם צריכים לחשוב על הנושא שהטקסט מדבר עליו כדי להפיק ממנו משמעות.
- ומה התלמידים לומדים כאשר המורה מדגימה בכיתה תהליך פרשני רדיקלי, אך אינה מניחה להם לבצע אותו בעצמם? נראה, שהם לומדים שהמשמעות של הטקסט נוצרת על ידי הקורא, אך לא על ידי כל קורא. כיוון שהתלמידים אינם נדרשים לפרש את הטקסט בעצמם, אפשר שמסקנתם תהיה, שהם אינם מסוגלים להיות קוראים היוצרים משמעות. יתר על כן, הם עלולים להסיק, שיצירת משמעות היא פעולה פרשנית, שנועדה ליחידי סגולה, למומחים לספרות, לרבות מורתם.
- בדומה למורה המכתיבה את כוונת המחבר, גם זו המדגימה את העיקרון שמשמעות הטקסט נתונה בידי הקורא, ואינה מניחה לתלמידים לפרש את הטקסט בעצמם, גורמת להם לחשוב שהם אינם מסוגלים לפרש טקסטים, וכל שעליהם לעשות הוא לקלוט ולשנן את הפרשנות המוצגת לפנייהם.
- נראה, אפוא, שהתלמידים לומדים על תפקידם כפרשנים מדרך ההוראה של המורה יותר מאשר מגישתה הפרשנית. מכאן, שכדי ללמד פרשנות, לאמור, כדי שתלמידים ילמדו לפרש טקסטים בכוחות עצמם, המורה צריך להשתמש בשיטות הוראה שמעודדות את מעורבותם בתהליך הפרשני, במקום להשתמש בשיטות הוראה מסורתיות כמו: הכתבה, שאילת שאלות צפויות והדגמה.
- שתיים מתוך שלוש המורות, ששיעוריהן הוצגו במאמר, נקטו בפועל בשיטות הוראה מסורתיות. ממצא זה תומך בממצאי מחקרים קודמים, שהראו שמורים מבכרים שיטות הוראה מסורתיות (אלקד-להמן וגילת, 2010; בן פרץ, 1980; דה מלאך ופויס, 2013). ברם, החידוש במאמר זה הוא שגם מורים בעלי גישה פרשנית מתונה או רדיקלית עשויים ללמד בשיטות מסורתיות, אולם בשיטות אלו תלמידים אינם יכולים להפנים את רעיונות הגישה המתונה או הרדיקלית ולהציע פרשנות משלהם לטקסט הנלמד.

ואכן, תלמידים מבכרים לקבל פרשנות מן המוכן, ולא להתאמץ ולפתח פרשנות בכוחות עצמם (בוזו ופישר, 2008). עמדה זו נובעת מהרגלי למידה שמקורם בהנחות מוטעות, שמתבססות על התנסותם בשיעור. אם המורה מחזיקה בגישה פרשנית מסורתית, התלמידים למדים שהטקסטים נושאים מסרים שאין להתווכח איתם, ויש לקלוט ולשנן אותם מבלי להפעיל חשיבה בעצמם. אם המורה מלמדת את גישתה הפרשנית המסורתית באמצעות שיטת הוראה מסורתית, התלמידים למדים, שהם יכולים להסתפק בשינון הפרשנות שהמורה הכתיבה.

גם כשמורה מחזיקה בגישה פרשנית מתונה או רדיקלית, אך מלמדת בשיטה מסורתית, התלמידים סבורים שאינם מסוגלים לפרש את הטקסט בעצמם. זהו מקור להיעדר הנעה והנאה מקריאת ספרות יפה ומהתמודדות עם התהליך הפרשני. נקודת מוצא מעין זו הורסת את פוטנציאל הטקסט הספרותי כגירוי לחשיבה וכקרקע פורייה ליצירת משמעות, וכך בבד הורסת את סיכויי התלמידים לפתח כישורי חשיבה ביקורתית ויצירתית באמצעות פרשנות הטקסט.

כדי שתלמידים יפרשו טקסטים האחת משלוש הדרכים הללו, חשוב ללמד פרשנות באמצעות שיטות הוראה שמעודדות את מעורבותם בתהליך הפרשני. הכוונה לשיטות הוראה כגון דיון (Gallagher, 1992; 1997), למידה בקהילות חשיבה (אלקד-להמן וגילת, 2010; הרפז, 2000) למידה בחברותא (Holzer, 2006), כתיבה תוך כדי פרשנות (דה מלאך, 2008). שיטות אלה מעודדות חשיבה ומותנות בפיתוח הרגלי חשיבה ונטיות חקרניות דוגמת סקרנות, התבוננות, פתיחות והקשבה. אמנם שיטות אלה תורמות ללמידה משמעותית, אך הן דורשות השקעת זמן ומאמץ הן בתהליך החינוכי והן בהוראת הטקסט. אפשר שזו אחת הסיבות לכך שמורים נמנעים מלהשתמש בהן, ומבכרים שיטות מסורתיות על פניהן.

גישה פרשנית מסורתית וגישה פרשנית מתונה נפוצות בקרב מורים לספרות; ולמעשה רוב המורים מחזיקים בגישות פרשניות אקלקטיות, הכוללות מרכיבים משתי הגישות (חלאבי, 2008). לעומת זאת, רעיונותיה של הגישה הרדיקלית עלולים להיתפס כאיום על מערכת חינוך. לפי גישה זו המשמעות נמצאת בעולמם של הקוראים ולא בטקסטים הנלמדים. לאמור, הטקסט הוא כלי ביטוי בידי הקוראים ולא ישות בעלת משמעות משל עצמה. יש המפרשים את הגישה הרדיקלית כגישה שמקדשת את האינדיבידואליות ומקהה את חוש הביקורת, שכן אם אין לטקסט משמעות מוגדרת, אזי כל פרשנות תקפה, "הכול נכון" ו"הכול אפשרי". פרשנות כזו אינה מתיישבת עם מטרות החינוך, והיא דוחקת את הגישה הרדיקלית מן הזירה החינוכית.

ברם, ניתן להבין את הגישה הרדיקלית כגישה הסבורה, שמשמעות הטקסט נוצרת על ידי הקוראים ולא על ידי קורא יחיד, במקרה זה תוקפה של הפרשנות נובע מהסכמת הכלל. הוראה בשיטת "קהילה פרשנית" מבוססת על עיקרון זה (דה מלאך, 2003). בשיטה זו המורה והתלמידים עוסקים בשלושה מעגלי קריאה: הם מתבוננים בקריאתם האישית ושואלים את עצמם שאלות, כגון: איזה מין קורא אני? מהן ציפיותי מן הטקסט? מה גורם לי לרצות לקרוא את הטקסט ומה דוחה אותי? בהמשך הם שואלים את עצמם כיצד זהותם החברתית, הפוליטית, המגדרית והגילית

משפיעה על קריאתם, ולבסוף הם עוסקים בקריאה של הקבוצה, ומנסים להבין את מהלכה תוך כדי מודעות לכך שבקבוצה אחרת עשויה הייתה להתקבל פרשנות אחרת. תופעת האינטר-טקסטואליות, לאמור, הצגת הטקסט הנלמד יחד עם טקסטים נוספים שיש להם זיקה אליו, והמעניקים לו משמעות, אף היא נגזרת מגישה פרשנית רדיקלית, ועשויה לסייע לתלמידים להבין, שמשמעות הטקסט עשויה להשתנות בהתאם לטקסטים האחרים סביבו. הדגמת תופעות אינטר-טקסטואליות מבטאת את הרעיון, שהטקסט מקבל את משמעותו מזיקתו לטקסטים אחרים, וכי כל פרשנות היא בסיס לפרשנות חדשה. אם התלמידים יתנסו בעצמם בפרשנות הנסמכת על אינטר-טקסטואליות, הם יתרגלו לחבר בין טקסטים שהם מכירים לבין הטקסט הנלמד, ילמדו להציע פרשנויות, ויראו אותן כראויות וכלגיטימיות, כל עוד הן מתקבלות על דעת שותפיהם לדיון. אמנם, ניתן ללמד גישה פרשנית רדיקלית באמצעות שימוש בשיטות הוראה מסורתיות, כפי שעשתה המורה חלי. ברם, ללא התנסות עצמית אין התלמידים יכולים ללמוד לבצע הליך פרשני רדיקלי; הם לא יכולים ליצור פרשנות אם המורה לא מניחה להם לפרש את הטקסט בעצמם. למעשה, בחירתה של חלי ללמד את הטקסט בשיטת הוראה מסורתית, הביאה להחמצת האפשרות, שתלמידיה ילמדו לפרש טקסטים ספרותיים בעצמם. היא הייתה מודעת לכך, ובכל זאת בחרה ללמד בשיטה מסורתית. ונימוקה: בשל אילוצי תכנית הלימודים ומבחני הבגרות, הדורשים בקיאות, ולא דווקא יצירתיות פרשנית. אילוצים אלה נדונו גם במחקרים קודמים (לדוגמה, בן פרץ, 1980; דה מלאך ופויס, 2013).

לדעתי, מניע נוסף, שעשוי לגרום למורים להשתמש בשיטות הוראה מסורתיות, גם אם הם מחזיקים בגישות פרשניות מתונות ורדיקליות. הוא יא ויתר על השליטה בשיעור, הם יודעים בדיוק מה צפוי לקרות בכל שלב שלו. לעומת זאת, מורים שמתמשים בשיטות הוראה חלופיות, כמו דיון, הוראה בקהילת חשיבה, נאלצים לוותר על השליטה ועל הידיעה המפורשת כיצד יתפתח השיעור, אלו שאלות ישאלו התלמידים ואלו פרשנויות הם יציעו. מרבית המורים מעדיפים ללכת בדרך הקלה והבטוחה, ונמנעים מלהתמודד עם הפחד מווייתור על שליטה ועם החשש מפני הלא ידוע. יתכן שעריכת דיונים עם המורים בנוגע לגישות פרשניות, למחירים והתועלות של הוראת בשיטות מסורתיות תאפשר להם להתמודד באופן יעיל, מודע ורפלקטיבי עם האילוצים בהוראת ספרות, ועם החשש מווייתור על שליטה.

יתר על כן, נראה כי כדאי לחשוב על דרכים, שבאמצעותן ייחשפו התלמידים לטקסטים המבטאים תפיסות תרבותיות שונות, מבלי להירתע מהם. זאת, על מנת שאלה יוכלו להרחיב את אופקיהם ואת הידע התרבותי שלהם, ויעלה בידם לפרש טקסטים ספרותיים באופן מעמיק ורב משמע (Rorty, 1997). במקביל, חשוב להציג גישות פרשניות שונות, כדי שהתלמידים יבינו שיכול להיות להם תפקיד ביצירת משמעות, ויחדלו לתפוס את הטקסטים הנלמדים בכיתה בבחינת "כזה ראה וקדש". אין הכוונה ללמוד הרמנויטיקה בשיעורי ספרות, אולם יש טעם שהמורים יציגו את

האפשרות שמשמעות הטקסט אינה טמונה בתוכו, וכי היא מושפעת מתפיסותיהם ומהידע שלהם. מכאן שעליהם לגלות מעורבות בפרשנות הטקסט, במקום לשנן את הנאמר על ידי המורה.

סיכום

גישות פרשניות כמרכיב בידע התוכני-פדגוגי של מורים

במאמר זה תוארו תהליכי הפרשנות בשיעורי ספרות מפרספקטיבה של תורת ההרמנויטיקה. נמצא, שלמורים יש גישות פרשניות, חלקם אף מבטאים גישות פרשניות קוהרנטיות למדי, שמזכירות את ההרמנויטיות התיאורטיות. הראנו כיצד הגישות הפרשניות של המורים מתבטאות בשיעוריהם. כמון, הצבענו על ההשלכות של הוראת התהליך הפרשני באמצעות שיטות מסורתיות.

המסקנות: מורים לספרות צריכים להיחשף לגישות הרמנויטיות תיאורטיות ולהשתמעויותיהן לחינוך ולהוראה ולדון בהן, כדי שיוכלו לאמץ גישה פרשנית קוהרנטית, ולהנחילה לתלמידים כך שאלה יוכלו להתמודד עם התהליך הפרשני בעצמם, גם ללא התיווך מורה. יתר על כן, דיון בהוראת גישות פרשניות עשוי לסייע למורים להתמודד באופן יעיל, מודע ורפלקטיבי עם האילוצים בהוראת ספרות, ועם החשש מוויתור על שליטה.

במחקר קודם שערכתי (חלאבי, 2008), הצבעתי על הגישות הפרשניות של המורים כעל רכיב בידע התוכני פדגוגי שלהם. ידע זה כולל אמונות פדגוגיות בנוגע לתפקידו של המורה, תפקידם של התלמידים והאופן שבו יש ללמד את תכני הלימוד. הידע התוכני פדגוגי מתבטא בהוראה (Shulman, 1986; 1987). נראה לי, כי הגישה הפרשנית של המורה היא חלק בלתי נפרד מן הידע התוכני-פדגוגי, ולכן יש להביאה בחשבון כאשר חוקרים ידע זה, או דנים בו במסגרת הכשרת המורים. גלילי-שכטר (Galili-Schachter, 2011) מצאה "אוריינטציות הרמנויטיות פדגוגיות" (pedagogical hermeneutic orientation) בקרב מורים לתנ"ך. גישות פרשניות או "אוריינטציות הרמנויטיות פדגוגיות" אינן מתפתחות מתוך עיון ודיון בטקסטים מתחום ההרמנויטיקה, אלא מתוך ניסיונם של המורים בקריאה, בפרשנות ובהוראת טקסטים. לפיכך הן רכיב בידע התוכני פדגוגי שלהם, שמתפתח מתוך ניסיונם בהוראה.

לסיכום, אף על פי שהמורים לא למדו מעולם הרמנויטיקה, יש ביניהם כאלה המחזיקים בגישות פרשניות הדומות לגישות ההרמנויטיות התיאורטיות. ממצא זה מעיד על כך שתורת ההרמנויטיקה צומחת מן הקיום הממשי, ובין השאר מן הפרקטיקות בקריאה ובהוראת טקסטים. מכאן, שהמרחק בין מלומדים שההרמנויטיקה היא תחום עיסוקם לבין מורים – אנשי המעשה, אינו גדול. האמירה שהוגים מדברים על החיים, בעוד שאנשי המעשה חיים אותם איננה מדויקת. הן ההוגים והן אנשי המעשה חוקרים את החיים, ובמקביל חיים אותם. ההבדל ביניהם מתבטא בעומקן של הגישות שבהן הם מחזיקים, אך לא במהותן. לדעת, ראוי שמורים לספרות ייחשפו לגישות הרמנויטיות תיאורטיות, ידונו בהן, ויאמצו לעצמם גישה פרשנית, שתשמש להם כמצפן, ותאפשר להם לבטא את האמירה שלהם בהוראת ספרות. יתר על כן, אני סבורה כי ראוי להפוך את הדיון על תהליך

הפרשנות לחלק בלתי נפרד מן השיח בחינוך, לא רק בהוראת ספרות, ובכך לאפשר למורים להכיר מגוון דרכים להתבונן בטקסט הספרותי ובתהליך פרשנותו, ולקבל החלטות מושכלות בהוראת תהליך הפרשנות.

מקורות

- אלקד-להמן, א' וגילת, י' (2010). "אני נהנית ללמד, לעורר תלמידים לחשיבה בעקבות הספרות", אתגרים בהוראת ספרות בבית הספר התיכון. **דפים**, 50, 186–219.
- בוזו, מ' ופישר, ג' (2008). לחלק את ההוראה מדפוס הימ"מ. **הד החינוך** פ"ב, 7, 30–31.
- בן פרץ, מ' (1980). בחינות הבגרות ותוכניות הלימודים. עיונים בחינוך, 25, 37–46.
- דה מלאך, נ' ופויס, י' (2013). מטרתיה של הוראת ספרות: בין בחינת בגרות ליצירתיות, **עיונים בחינוך**, 7, 236–259.
- דה מלאך, נ' (2008). **לא על היופי לבדו – על הוראה ביקורתית של ספרות**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- דה מלאך, נ' (2003). לקראת הוראה ביקורתית של ספרות: עיון השוואתי בתורות הספרות בגישות להוראתה **בבתי הספר התיכוניים**. חיבור לשם קבלת תואר "ד"ר לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית: ירושלים.
- דרידה, ז' (2000). **נפתולי בבל**. בן נפתלי מ' (מתרגמת). תל-אביב: רסלינג.
- הרפז, י' (עורך), (2000). הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב. (עמ' 18, 103–109). מכון ברנר וייס
- חלאבי, ר' (2008). ידע הרמנויטי של מורים: מבנה, מאפיינים והשלכות להוראת טקסטים, לשם קבלת תואר "ד"ר לפילוסופיה", אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- פויס, י' (1998). השפעתה המגבילה של בחינת הבגרות על תכנית הלימודים, **מקרא ועיון**, 72, 44–48.
- Betti, E. (1980). *Hermeneutics as the general methodology of the Geisteswissenschaften*. In J. Bleicher (Ed.), *Contemporary hermeneutics: Hermeneutics as method, philosophy, and critique* (pp. 51–94). London, United Kingdom: Routledge and Kegan Paul.
- Blacker, D. (1993). *Education as the normative dimension of philosophical hermeneutics*. http://www.ed.uiuc.edu/EPSPESYearbook/93_docs/Blacker.HTM
- Cohen J. A. (1999). Hermeneutic options for the teaching of canonical texts: Freud, Fromm, Strauss, and Buber read the Bible. *Courtyard: A Journal of Research and Thought in Jewish Education*, 1, 35–65.
- Cohen, J. A. (2005). *The educational significance of modern philosophical Midrash: Emmanuel Levinas' Temptation of Temptation*. In Educational deliberations, dedicated to Shlomo Fox (pp. 93–118). Jerusalem, Israel: Keter, Mandel Leadership Institute.
- Derrida, J. (1974). *Of Grammatology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Dowling, M. (2004). *Hermeneutics, an exploration: phenomenological research*. *Nurse Researcher*, 11(4), 30–40

- Fish, S. (1982). *Is there a text in this class: The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gadamer, H.G. (1996). *Truth and Method (2th ed.)*. New York: Continuum.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Gallagher, S. (1997). Hermeneutical approaches to educational research. In Helmut Danner (ed.), *Hermeneutics and Educational Discourse. Thorold's Africana Books* 129--148
- Galili-Schachter, I. (2011). Pedagogic Hermeneutic Orientations in the Teaching of Jewish Texts. *Journal of Jewish Education*, 77, 216–238.
- Gillis, M. (1999). *Hermeneutics and Jewish education: The case of rabbinic literature*. Melbourne, Australia: Monash University.
- Ha, S., Lee, G. & Kalman, C. (2013). Workshop on Friction: Understanding and Addressing Students' Difficulties in Learning Science Through a Hermeneutical Perspective. *Science and Education*, 22(6), 1423–1441.
- Hirsch, E.d. (1967). *Validity in interpretation*. New - Haven: Yale University Press.
- Holzer, E. (2006). What connects “good” teaching, text study and hevruta learning: A conceptual argument. *Journal of Jewish Education*, 72, 183–204.
- Kalman, C. (2009). The Need to Emphasize Epistemology in Teaching and Research. *Science and Education*, 18(3), 1–23.
- Kerdeman, D. (1998). Some thoughts about hermeneutics and Jewish religious education. *Religious Education*, 93(1), 29–43.
- Palmer, R.E. (1969). *Hermeneutics*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ricoeur, P. (1991). *From Text to Action: Essays in Hermeneutics*. Evanston IL: Northwestern University Press.
- Ricoeur, P. (1980). *What is a text? Explanation and Understanding*. In J.B. Thompson (Ed.), *Hermeneutics and the Human Sciences*. UK: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1997). *Hermeneutics, general studies, and teaching*. In S. Cahn (Ed.), *Classic and contemporary readings in the philosophy of education*. New York, NY: McGraw Hill.
- Shulman, L.S. (1987). *The wisdom of practice: Managing complexity in medicine and Teaching*. In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers: A festschrift for N. L. Gage* (pp. 369-386). New York: Random House
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand, knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14
- Sinclair, A. (2005). An exercise in the theory of practice: The hermeneutics of Bibliodrama in the Sinclair classroom. *Journal of Jewish Education*, 70,61–73.

במוסדות החינוך

האם אני משמעותי? על תפקידו של מחנך פנימייה בשיבות תיכוניות

דן דויטש, יפעת לינדר

הישיבה התיכונית היא מוסד נפוץ בציונות הדתית. בני טובים מכל רחבי הארץ נשלחים, עם הגיעם לגיל תיכון, ללמוד בפנימיות, שמשלבות לימודי קודש ברמה גבוהה עם לימודי חול וחיי חברה. מדריכי הפנימייה אחראים על הנערים מחוץ לשעות הלימודים, בבוקר ואחר הצהריים, ומהווים מעין תחליף להורה או לאח גדול בעבור הנערים הגדלים הרחק מהקן המשפחתי. על אף תפקיד החיוני זה, מדריכי פנימייה הם בדרך כלל בוגרי צבא ללא הכשרה, שממלאים את התפקיד במשך זמן קצר בלבד ומתחלפים בתדירות גבוהה. מאמר זה מבוסס על ראיונות עם שמונה מדריכי פנימיות ברמת הגולן, והוא מתמקד בתפיסת התפקיד מנקודת מבטם של המדריכים לעומת יחסם של בעלי התפקידים האחרים, ובקשיים שמציב תפקיד זה, תוך ניסיון להציע פתרונות.

מבוא

לפני שנים ספורות נכנס אחד מכותבי מאמר זה לתפקיד מנהל פנימייה בשיבה תיכונית קטנה בצפון הארץ – מוסד נפוץ בציונות הדתית, שבמסגרתו עוברים נערים העולים לכיתה ט' ללמוד בו בתנאי פנימייה, המשלבת לימודי קודש ולימודי חול על פי סדר יום אינטנסיבי. הלומדים בשיבות הללו מגיעים ממשפחות נורמטיביות, המבקשות חינוך איכותי לילדיהן, מוסדות חינוך אלה נחשבים לאיכותיים, שכן הם מחנכים לדרך ארץ, תורה ועבודה (נאמן, 2005). הפנימייה תופסת מקום מרכזי בחייהם של הנערים בשנים קריטיות, שבהן מעוצבת אישיותם כאנשים בוגרים. הם מתמודדים עם סוגיות רבות, אישיות ואחרות. בשעות הלימוד בבית הספר הנערים מלווים על ידי צוות חינוכי, ואילו בשעות שמעבר ללימודים הם נעזרים בצוות הפנימייה – מנהל ומדריכים שאמורים להשגיח, לפקח ולהוות אוזן קשבת, להפגין סמכות הורית ולתפקד כמעין "אחים גדולים" בעבור אותם מתבגרים. ברור, אם כן, שתפקידו של המדריך חיוני וחשוב להתפתחותם. בשיחות בתוך הצוות, עם הממונים, עם מנהל הפנימייה ועם בעלי תפקידים בחינוך הממלכתי-דתי, נוצר בנו הרושם שהמדריך ועבודתו אינם זוכים

להערכה הראויה הן מצד הצוות הרחב והן מצד המדריכים עצמם. כיוון שהנושא מאוד קרוב לליבנו, ביקשנו לברר שאלות מהותיות העוסקות בתפיסת המדריך את תפקידו. במאמר בחנו את משמעותו של תפקיד המדריך במוסד זה באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים עם מדריכים, תוך ניסיון לעמוד על הפער בין חשיבותו של התפקיד והאחריות הרבה הכרוכה בו לבין היקף המשרה, השכר ורמת ההכשרה של המדריכים.

רקע – הישיבות התיכוניות והחינוך החברתי בהן

השילוב בין לימודי קודש לבין לימודי חול ברמה גבוהה, כפי שבא לידי ביטוי בישיבה התיכונית, הוא חידוש שנולד בארץ ישראל עם התחדשות היישוב העברי (ברויאר, 1996). המגמה של חינוך בני נוער בפנימייה נולדה בראשית הציונות בבתי הספר החקלאיים ובראשם מקווה ישראל. כחלק מההכנה למשימות הלאומיות הרבות, שניצבו בפני היישוב העברי הצעיר, נשלח בשנים אלו מיטב הנוער לחינוך בפנימיות. לאחר הקמת המדינה ולאורך השנים חל שינוי בפנימיות במגזר החילוני, אשר הלכו והתמקצעו בטיפול בנוער בסיכון ובעולים חדשים, בעוד שמשפחות מבוססות נטו פחות ופחות לשלוח את ילדיהן לפנימיות. במגזר הדתי-לאומי נשמר מעמדן של הישיבות התיכוניות, והן נחשבות עד היום למוסדות חינוך יוקרתיים ולבסיס, שממנו צומחים מנהיגים מגזריים ולאומיים (זיוון, 2013).

חינוך הנוער הרחק מהוריו, בסביבה של בני גילו, מייצר תהליך חברות אחיד יותר, ומאפשר הטמעה של ערכים אחידים, שאינם מושפעים מבית ההורים. סדר היום בישיבות התיכוניות מורכב מיום לימודים ארוך, בהובלה של מחנך הכיתה (בשעות הלימודים), ומחיי פנימייה בהובלת המדריך (מעבר לשעות הלימודים; על סדר יום לדוגמה ראו: חספין, 2018; ידוע, 2017; ישיבה תיכונית עתניאל, חש"ד). בעבר, משך השעות בפנימייה היה ארוך משמעותית מבימינו. תלמיד היה מגיע לישיבה לשלושה עד ארבעה שבועות רצופים, וחוזר לביתו לסוף שבוע קצר רק אחת לשלוש או ארבע שבתות. היום מרבית תלמידי הישיבות שוהים בסוף השבוע בישיבה רק אחת לשלוש שבתות, ולעתים בתדירות נמוכה אף יותר (על לוח חופשות לדוגמה ראו: חספין, 2018; עתניאל, 2017א). סדר היום מורכב בדרך כלל מתפילת שחרית, לימודי קודש עד הצהריים, לימודי חול אחרי הצהריים, לימודי קודש נוספים בערב, לאחר מכן ניתן זמן לחיי חברה ולבסוף – כיבוי אורות. בשנים האחרונות מושם דגש רב יותר על חוגים, מפגשי קבוצה, ספורט, פיתוח תחביבים, סיורי העשרה, ימי שיא (עתניאל, 2017ב).

המדריך מלווה את תלמידי כיתתו מסיום הלימודים ועד תחילת הלימודים ביום למחרת, ומהווה דמות משמעותית בחייהם של אלה, הנמצאים בבית הספר ובפנימייה חמישה ימים ולילות מדי שבוע, ולעתים, כאמור, גם בסופי שבוע. הוא דואג לכל צרכיהם – החל מצרכים גופניים כגון אוכל, מצעים, מקום לינה, תרופות ועזרה ראשונה, ועד צרכים נפשיים כגון תמיכה, שיחות אישיות, ליווי בהתמודדויות חברתיות, לחץ בלימודים.

בפנימיות טיפוליות, המשמשות בית לנוער בסיכון, מושם בשנים האחרונות דגש רב יותר על ההיבט הטיפולי-רגשי כחלק מתפקוד הצוות, מתוך הבנה, שהקפדה על משמעת וחוקים בלבד לא מניבה תוצאות רצויות לאורך זמן (מייק, 2012). בישיבות התיכוניות, שתלמידיהן מגיעים ממשפחות מבוססות, מנהלים הנערים אורח חיים עצמאי למדי לאחר סיום יום

לימודים. מציאות זו מובילה לפיתוח אחריות אישית, אך במקביל עלולה להוביל למצבי סיכון ולהתנהגויות בעייתיות בהיעדר מבוגר משמעותי בתמונה. המדריך, כמי שאחראי על הנערים מחוץ לשעות הלימודים, נושא אם כן באחריות רבה.

על אף האחריות הכבדה, מדריכי הפנימייה הם בדרך כלל צעירים בוגרי צבא, חסרי ניסיון מעשי בחינוך. דרישות הקבלה לתפקיד בסיסיות מאוד והם נדרשים לעבור הכשרה של חמישה ימים בלבד בסמינריון מטעם המנהל לחינוך התיישבותי (המנהל לחינוך התיישבותי, 2018), לעומת זאת אורכו של קורס מאבטחי מוסדות חינוך, לדוגמא, שמונה ימים. הן המדריכים עצמם והן הצוות המקצועי נוטים להמעיט בחשיבות התפקיד (גרופר, 1999). התחלופה, כאמור, גבוהה (גרופר, 1999), ולמעלה ממחציתם בוחרים לעזוב את התפקיד במהלך שנת עבודתם הראשונה (הרוש-גיטי, 2014). בספרות המחקרית מדווח על שחיקה נפשית רבה שהם חווים (Barford & Whelton, 2010). התחלופה פוגעת במערכת הפנימיית כולה – מבחינה כלכלית (גיוס חדש מידי שנה של כוח אדם, פרסום, הכשרה), ובחניכים. תלמיד, שיצר קשר משמעותי עם מדריך, נדרש להתחיל מדי שנה קשר חדש עם מחליפו חסר ההכשרה, ובעצם מאבד את מה שהחל להבנות בשנה הקודמת (גרופר, 1999).

אחד הפתרונות לשחיקה, לתחלופה הגבוהה ולמתן כלים לעבודה עם החניכים, הוא התמקצעות באמצעות הכשרה מתמשכת (Department of Education, 2015). סוגיית ההכשרה בפנימיות נבחנה במספר מחקרים, אך התחום עדיין דל מאוד. גרופר (2012) מתייחס לסוגיית ההכשרה בפנימיות טיפוליות, ומתמקד במדריכים בכפרי נוער בצרפת, שם מיסדו חובת הכשרה של לימודים אקדמיים לתואר רשמי של "מדריך פנימייה". הסמכה מסוג זה קיימת במדינות נוספות באירופה, דוגמת איטליה, פינלנד, שווייץ. עם זאת, לא נמצאה בספרות המחקרית כל התייחסות לאופיין המיוחד של הישיבות התיכוניות ולתפקיד המדריך בהן. בישראל מוצעים מספר מסלולים אקדמיים שיכולים להכשיר מדריכי פנימיות (דוגמת מסלול לתואר בחינוך בלתי פורמלי במכללת בית ברל), אך הכשרה כזו אינה נדרשת כיום כתנאי קבלה.

המלצות לביצוע הכשרות התחום לא יושמו, אולי בשל החשש שהתמקצעות תגדיל את העלויות שבהפעלת הפנימיות, או מתוך תפיסה שמצמצמת את תפקיד המדריך לכדי השגחה, שמירה על סדר ומשמעת ודאגה לחיי היום-יום של החניכים בלבד. על פי גישה זו, העובדה שהחניך והמדריך בני אותה שכבת גיל, פחות או יותר, חשובה לצורך יצירת קרבה, ותפקודו של המדריך מבוסס בעיקר על אינטואיציה, רגישות וכישורי מנהיגות, ולא דווקא על הכשרה מקצועית (גרופר, 2012).

מטרות המחקר ושיטה

מחקר זה התמקד בנקודת המבט של המדריכים עצמם, זאת על מנת לבחון כיצד הם תופסים את הגדרות התפקיד ומהותו, ולברר כיצד הם חושבים שהמערכת תופסת את תפקידם. המחקר בוצע בגישה איכותנית, ובמסגרתו רואיינו שמונה מדריכי פנימייה מארבע ישיבות תיכוניות ברמת הגולן. לשם בחירת המרואיינים פנינו למנהלים בארבע פנימיות וביקשנו ליצור קשר עם המדריכים בלי לפרט את הסיבה. המרואיינים כולם עובדים בישיבות המיועדות לתלמידים בכיתה ט–יב, גילם נע בין 23 ל-29, הוותיק שבהם מסיים שנה חמישית, ומחציתם בעלי ותק

של פחות משנה רובם לומדים חינוך במוסדות אקדמיים, ואחרים, במסגרת עבודתם, על מספר תלמידים, הנע בין 8 ל-45. מחציתם רווקים ומחציתם נשואים. המחקר בוצע באמצעות ראיון מובנה למחצה, והממצאים נותחו בגישת "התיאוריה מעוגנת בשדה". התמות העיקריות שעלו בראיונות מתייחסות לאופי התפקיד, ליחסים עם ההנהלה ועם חברי הצוות וליכולת ההתמדה לאורך זמן.

ממצאים

תחילה נשאלו המרואיינים על תהליך הקבלה לתפקיד. כולם תיארו תהליך דומה שכלל ראיון עבודה ובדיקה אצל גרפולוג, והעידו שהתקבלו לעבודה בקלות רבה. כפי שציין אחד מהם: "לא היה קשה להתקבל, הרגשתי שהם צריכים מישהו עם דופק, לא היה משנה להם מי אני". כשהתבקשו המרואיינים לנסח מודעת דרושים לתפקיד אשר תבטא נאמנה את חשיבותו, אמרו כולם פה אחד שהמועמד חייב להיות אדם שרוצה בתפקיד חינוכי, ורואה בו אידיאל. אחד מהם הדגיש: "לא בנאדם שמגיע לזה, כי הוא מחפש עבודה עד ש... שהוא מוכן להתמסר אליו, שחינוך בעיניו זה תחום מרכזי".

אופי התפקיד, סיפוק ומשמעות: כשנשאלו על כך במסגרת התפקיד, רוב המרואיינים העידו כי הם חשים שהם משמשים דמות משמעותית בעבור החניכים:

- "האמת, שרוב הימים אני מרגיש משמעותי. גם מעבר לכיתה שלי, יש לי קשר צפוף גם עם תלמידים אחרים".
- "להיות עם החברה, להוביל אותם, לעזור, הכול ביחד. זה לא משהו אחד, זה דברים משתנים. גם כשקשה וגם כשטוב, אם יש חברה בעייתיים, לדעת מה לעשות איתם ולהוביל אותם למקום אחר, ואם זה לא עובד אז עונשים. מבוגר חבר, חבר מבוגר".
- "הנקודה שאני הכי משתדל ליישם אותה זה קשר אישי. שזה אומר קשר גם מעבר לזמנים של הפנימייה. לא הר"מ [רב מחנך] שלהם, שהוא יותר מלמעלה, מישהו מקרוב".
- "הייתי אומר שאנחנו סוג של פסיכולוג, שגם ממשיך לראות אותו בבוקר ובצהריים וגם בלילה, יותר מפסיכולוג. פסיכולוג אישי שזמין 24/7".
- "אני מרגיש שאני מחנך, מחנך פנימייה. אני כל הזמן מנסה לחשוב איך לקדם את התלמיד. מה יעשה לו טוב ויקדם אותו, ולא רק מה ישמח אותו ויצחיק אותו".
- "אני לפעמים מוצא את עצמי או אבא או אח או מחנך או אפילו מורה, כשאני יושב ללמוד איתם היסטוריה או מדעים".
- **דגשים בעבודה:** משתנים משיבה לשיבה, וגם בין מדריכים בתוך הישיבה. כשנשאלו שני מדריכים, שעובדים באותו מוסד, מה המשימה העיקרית בעבודתם מול החניכים ענו תשובות המעידות על אי קיומה של הגדרה מסודרת ועל תפיסת תפקיד שונה:
- "משמעת. זה אומר איחורים, הדרישות זה שהתלמידים יגיעו לתפילה בזמן שלוש פעמים ביום, כיבוי אורות בזמן, לא לעשות ונדליזם, חברה שמעשנים, לעשן בזמנים שלהם. לראות שלא עושים בלגאן".

- "עיקר התפקיד הוא: שיחות אישיות. זה מתחבר גם לדרישות של המערכת ממני".
מנעד התפקידים: המנעד הרחב של תפקודים הנדרשים מן המדריכים עלה בצורה ברורה בכל השיחות, לטובה ולרעה:
- "זה תחום מאוד אפור, שאני גם חבר, גם מחנך, גם אבא, גם אמא, הכול. גם אפילו סוג של רס"פ. אני מחלק להם טישו ודואג שהכול יהיה נקי שם. אני יושב איתם בחדר וצוחק איתם, ושניה אחרי זה אני מעיף מישהו הביתה על מכות".
- **מידת ההשקעה:** המחויבות לתפקיד מובילה מדריכים לשבת עם חניך לשיחות אל תוך הלילה ולעשייה מרובה:
- "הייתה לי שיחה עם אחד התלמידים שלי לגבי צבא, עד 3 לפנות בוקר. בהגדרה זה לא מקרה חירום אבל אני משתדל לתת להם את המענה הזה, אין להם פה הורים או אחים ואני משתדל לתת להם את הדמות הזו".
- "כמה שאני מצליח לשמר מצב של עשיה, משקיע בפעילויות, בשיחות אישיות, אתה מרגיש משמעותי. כשאתה מזניח, אתה מרגיש מעאפן".
- **צמיחה אישית:** גם נושא זה משפיע על תפיסתם של המדריכים את התפקיד ועל תחושותיהם. אחד המרואיינים האיר נקודה חשובה, כשדיבר על הטלטלות והשינויים שעוברים על המדריך עצמו לאורך השנה
- "אני רואה את עצמי, איך שבאתי לפה ואיך שאני היום, שעברתי שינוי. ביום אחד פה אתה יכול לחוות הרבה דברים, עבודה מאוד דינמית".
- "אתה נפגש מול עצמך בסיטואציות, צריך להיות בנאדם שמוכן לעבודה אישית ולשינוי אישי. שיהיה במקום שלם עם עצמו".
- נראה, אם כן, שהמודעות העצמית של המדריכים ונכונותם להתמודד ולבצע רפלקציה הן חלק מהתכונות הנדרשות בתפקיד מסוג זה.
- **יחסים מדריך – מחנך הכיתה:** במסגרת הראיונות עלו תפיסות שונות. היו שגרסו שהקשר לא מאוד חשוב, והיו שטענו שיש משמעות רבה ליחסים הללו:
- "ביום-יום אין לי אינטראקציה אתו בכלל. טלפונים, מעט מאוד. אני לא חושב שאם הייתי יותר פעיל אתו זה היה משנה משהו באמת משמעותי בתפקיד שלי"
- ישנה משמעות רבה ליחסים עם המחנך. למרות הקושי ניתן לצמוח לעבודת צוות איכותית: "יש לי קשר ממש של אחים עם המחנך. מצד אחד הוא הוביל את הכיתה, מצד שני הוא שיתף אותי בהכל".
- "בהתחלה היה מורכב, אבל ברגע שלמדנו לעבוד יחד, זו המתנה הכי גדולה שאפשר לתת לכיתה".

היחסים עם המחנך וצוות הישיבה מתחברים לתפיסת משמעות התפקיד בעיני המדריכים. רבים מהם ציינו שהם מרגישים משמעותיים יותר כאשר הם עסוקים במשימות שנוגעות בפן הרגשי, ולא דווקא הלוגיסטי:

- "כשאתה עושה משהו שהוא יותר רגשי, אישי, אתה מרגיש משמעות, וכשאתה בתפקיד הביביסיטר אתה מרגיש חוסר משמעות". לדבריו, הוא מרגיש לעתים כמו שמרטף כאשר ההנהלה והמחנכים "מנחיתים" עליו משימות שאינן דורשות יחס אישי-רגשי".
- "כשאני נוגע בחיים של תלמיד זה משמעותי, וכשמזלזלים בי ובתפקיד שלי ולא סומכים עליי, חוסר משמעות".

יחסי מדריך – הנהלה: במהלך הראיונות עלו סוגיות שונות ביחסי המדריכים עם מנהל בית הספר או מנהל הפנימייה. חלקם סיפרו שאם לא ישמרו על רמת תפקוד גבוהה בצדדים הטכניים של התפקיד – ניקיונות, משמעת, זמנים – הם יפוטרו לאלתר גם אם הם משמעותיים מאוד לתלמידים שתחת אחריותם, ומקיימים איתם קשר אישי קרוב ואיכותי. לעומת זאת, מדריך המקפיד על תפקוד הפנימייה והתלמידים ברמה הטכנית, יישאר בתפקידו גם אם אינו מייצר קשר אישי עם התלמידים. לאמור קיים פער בין תפיסת התפקיד בעיני ההנהלה לבין זו של המדריכים בשטח:

- "אם תהיה גרוע בשיחות אישיות והפנימייה שלך תתפקד, יהיו מבסוטים עליך. אם תהיה אלוף בשיחות אישיות והפנימייה שלך לא תתפקד, יפטרו אותך".

- פעמים הקשר עם המנהל שלו מתמקד בפן הלוגיסטי:

"זה נוטה לצד ההתנהלות, סדר וזה. פחות נפגש איתו בצד הניהול הרוחני. נפגשים בעיקר סביב ניקיונות וארגונים של פעילויות. זה לא בגלל שזה לא חשוב לו, פשוט זה הממשק בינינו".

"חשוב לו מאוד ה'מעבר'. בפועל, אין מה לעשות, הוא מתעסק יותר בחובות. הפגישה היומיומית אתו זה בחובות".

- פעמים דרישות מנהל הפנימייה גבוהות מאוד, ומעידות תפיסתו את תפקיד המדריך כמשמעותי ומשפיע:

"הדרישות מאוד גבוהות, לפעמים יותר מדי. מבחינתו מדריך שווה ערך למחנך, אם לא יותר מזה. שאנחנו מביאים לשינוי".

מעניין, שגם בצוות מאותו מוסד לעתים נוצרות מערכות יחסים שונות בין מדריכים לבין המנהלים שלהם. ממצא זה מדגיש את מרחב הפעולה שניתן למדריכים בבנייה של תפקידם:

- "המנהל מאוד רוצה שנדע להכיל את התלמידים עם המורכבויות שלהם, שנדע לתת להם הכי הרבה תוכן שאנחנו יכולים לתת להם. להביא אותם למקומות יותר גבוהים ממה שכיום. אני חושב שזה משהו שהוא נכון, אבל הוא מאוד מאתגר".

"המנהל מצפה ממני להיות עם החבר'ה, להיות בזמנים איתם, להעביר פעילויות, גם לשתף אם יש בעיות, להתייעץ, אם יש בעיות, לקחת כלים".

“עם ראש הישיבה אין לי כל-כך הרבה אינטראקציה אתו, אבל לפי מה שאני רואה הוא מאוד מעריך את העבודה של המדריך”.

לדברי אחד המרואיינים, מנהל פנימייה שבה שובץ נוקט גישה שונה מעט:

- “בשונה מאוד מראש הישיבה, הוא חווה את זה בעבר, מה זה להיות מדריך. הוא מבין את הלב שלנו. הוא מצ'פר אותנו בפעילויות צוות – פויקה, מנגלים, משהו שמאוד חשוב להווי, שלא היה לפני. בעיקר היחס האישי נותן לך את הכוח ונותן לך את ההרגשה שאתה שווה משהו, שאתה מדריך על רמה ויש לך דלת שאתה יכול להיכנס אליה”.

יכולת ההתמדה בתפקיד / הסיבות לתחלופה הגבוהה

המרואיינים התבקשו להתייחס גם ליכולת ההתמדה בתפקיד לאורך זמן. הנושא הכספי עלה דווקא בהיבט החיובי; רובם ככולם שמחים ומרוצים מהשכר שמשולם להם, המהווה תמריץ להתמיד בתפקיד. כדברי אחד המדריכים מדובר ב"עבודה משמעותית ערכית עם משכורת הולמת מאוד מאוד”.

ברם, התחלופה של מדריכי הפנימייה גבוהה מאוד. ביוני 2018 נשאלו חמישה מוסדות לגבי צפי התחלופה/התמדה של מדריכי הפנימייה, נמצא כי במוסד א' – מתוך 12 מדריכים שסיימו את השנה, אחד נשאר בוודאות, שלושה מתלבטים אם להישאר, שמונה עזבו. מנהל הפנימייה גייס כבר שלושה מדריכים חדשים ומחפש מועמדים נוספים להשלמת הצוות. במוסד ב' – שניים מתוך שלושה מדריכים לא ממשיכים, וטרם נמצאו מחליפים. במוסד ג' – שלושה מתוך ארבעה לא ממשיכים, ומחליפים עדיין אין, במוסד ד' – שלושה מתוך ארבעה נשארים, טרם נמצא מדריך חלופי, ובמוסד ה' – חמישה מדריכים עזבו, גויס מדריך אחד, חסרים עוד ארבעה. אמנם מדובר בסקר בהיקף קטן ולא מייצג, אך ממצאיו דומים לאלו של אלנבוגן-פרנקוביץ וחובריהן (2018) בנושא מדריכים בפנימיות לילדים בסיכון, שם נמצא כי 17% מהמדריכים מתחלפים בשנת עבודה, ובמקרים מסוימים דווח על שיעורי תחלופה גבוהים במיוחד, המגיעים לכדי 30% בשנה ויותר.

במהלך הראיונות, כשנשאלו המדריכים לגבי הסיבות שגורמות להם לשקול לעזוב את התפקיד, הצביעו כולם על קשיים טכניים של שעות העבודה, פיצול יום העבודה לשני פרקים שונים, הקושי בניהול חיי משפחה במקביל לעבודה בלילות, שחיקה גדולה בשגרת התפקיד והיעדר אופק מקצועי. כל המרואיינים אמרו שהם לא חושבים שימשיכו בתפקיד יותר מחמש שנים, ורובם אמרו שגם שלוש שנים הן תקופה ארוכה מדי, בעיקר בגלל שינוי צפוי במצב המשפחתי או בגלל תחושת מיצוי, כדברי המדריכים:

- “בהתחלה חשבתי ששנה אחת זה יהיה יותר מדי, ועכשיו אני ממשיך לשנה שלישית. אבל לא נראה שיותר משלוש שנים. די, מיציתי”.
- “העבודה עצמה מאוד מספקת, מאוד טובה, אבל איפשהו אתה מרגיש את המיצוי הזה מהר מדי. קם בבוקר, עובד, אותו דבר. הייתי יכול להמשיך שנה שלישית, אבל קשה מאוד להמשיך יותר מזה”.

שעות העבודה של המדריכים אינן רצופות. הם אחראים להתארגנות בשעות הבוקר – השכמה, תפילה, ארוחת בוקר, ניקיונות, ולאחר מכן חוזרים לתפקד אחר הצהריים – סדר ערב, ארוחת ערבית, תפילה, זמן פנאי עם פעילויות מדריך, חוגים וכו' ולבסוף כיבוי אורות” הפיצול מקשה מאוד על המדריכים, ובעיקר על הנשואים שביניהם:

- “ההתלבטות בעיקר פרקטית מבחינת שעות עבודה וגמישות. קשה להחזיק משפחה בתפקיד של מדריך.”
 - “העומס של התפקיד מול הבית. זה משהו שיוצר הרבה אתגר, כי התפקיד דורש המון וגם הבית, בעיקר מדריכים נשואים בתחילת הדרך.”
- עדויות לשחיקה גבוהה של מדריכי פנימיות נמצאו גם במחקר שנערך בפנימיות לילדים בסיכון (אלנבוגן-פרנקוביץ', נבות רוזניקובסקי-קוראס, 2018).

סיכום

מחקר ראשוני זה נועד לבחון את משמעותו של תפקיד מדריך פנימייה בישיבות התיכונים, תוך התמקדות בנקודת המבט של המדריכים עצמם, מחשבותיהם על תפיסות הסובבים אותם, והתמקדות בקשיים הנלווים לתפקיד ולאישו.

הנחתנו, שתפקיד המדריך אינו מוערך דיו, לא על ידי המדריכים ולא על ידי הסובבים אותם, ולכן סובל ממעמד נמוך ומתחלופה גבוהה, לא קיבלה תימוכין מן הממצאים. שכן מניתוחם עלה, שהמדריכים ורבים מאנשי הצוות סבורים, שהתפקיד משמעותי מאוד. לעתים אף נוצרה תחושה שהם חשים שבשל משמעות תפקידם מצפים מהם ליותר, דוחפים אותם להצטיין, להשתפר, לסייע לתפקיד להיות בין המובילים, דבר שגורם לשחיקתם. על אף הקושי, נדמה שהציפיות הגבוהות ותחושת המשמעות תורמים דווקא לשימור המדריכים ומסייעים להם להתמיד בתפקיד תובעני זה.

כל המדריכים העידו שהם מכירים בחשיבות תפקידם; הם מתפקדים כמו אמא, אבא, אח גדול ומטפל מקצועי, והכול בו-זמנית, שכן המדריך הוא הראשון שמוזהה בעיות, כגון: הפרעות אכילה, בעיות משפחתיות, אלימות, אובדנות, שימוש בסמים ואלכוהול, חרדות וכיוצא ב, ומצליח לא אחת להיות איש הצוות שמפצח את ההתנגדות ואת חוסר האמון של התלמיד ועוזר לו לבקש עזרה.

למרות זאת, ועל אף שרוב המדריכים העידו שהם מרוצים מהשכר המשולם להם, למעלה מ-50% מהמדריכים עוזבים את התפקיד לאחר שנה אחת, והרוב הגדול אינו ממשיך מעבר לשנתיים. הסיבות:

- קשיים טכניים הנובעים מדרישות התפקיד, כגון שעות עבודה מפוצלות ועבודה בלילות.
- אף שמדובר על פי כל הדעות בתפקיד משמעותי ורב חשיבות, המדריכים מקבלים הכשרה מינימלית, חווים שחיקה ולא מספיקים להתמקצע בתפקידם לפני שהם ממשיכים הלאה, אל תפקיד נוח יותר. סוגיות אלו דורשות חשיבה, התייחסות ומציאת פתרונות יצירתיים ברמת המערכות – הסדרה, מיסוד התפקיד וההכשרה, מסלולי טיפוח, הכשרה וקידום.

אולם אפשר, שסוגיית התחלופה הגבוהה היא המאפיין הטבעי של התפקיד, המותאם בעיקר לצעירים ללא מחויבות משפחתית, בעלי גמישות מחשבתית ורגשית, שיכולים לתת את כל כולם במשך תקופה עמוסה אך קצרה. אפשר, שנוח לבעלי התפקידים האחרים שמדריכים אינם מקבלים קביעות ומתחלפים, וכך אינם מעורבים במדיניות החינוכית, אינם צוברים כוח ואף לא מקבלים סמכויות. האם תקופה של שנתיים היא המיטבית ל"חיי מדריך"? שאלות אלו הן הרות גורל ומשמעותיות מאוד, והתשובות עליהן יכולות לגרור השלכות כלכליות, מקצועיות ומערכתיות רבות.

מחקרים שעסקו במדריכים בפנימיות לנוער בסיכון העלו ממצאים שרלוונטיים גם למדריכי פנימיות בישיבות תיכונית, אך נראה, שקיים צורך לדייק את אפיוני התפקידים ולחדד את הצרכים השונים לסוגי הפנימיות ולכוח האדם הנדרש להם. לצד הצורך בחידוד, מדובר בהזדמנות לשלב כוחות על מנת לטפל במכלול הסוגיות בצורה מעמיקה, גם אם מדובר בארגונים המשוויכים למשרדים ממשלתיים שונים (דוגמת משרד חינוך/משרד הרווחה).

מהמחקר עולה, כי אפשרות נוספת לפתרון טמונה בחשיבה יצירתית ברמת המוסד ונקיטת יוזמות מקומיות. למשל קידום מדריכים בעלי ותק, יצירה של אופק תעסוקתי – רכז טיולים או רכז חברתי; סבסוד לימודים בתחומים רלוונטיים – הנחיית קבוצות, הדרכת טיולים.

בטווח הרחוק יותר יש צורך ביצירה של מסלול לימודי תעודה ל"מדריך פנימייה מוסמך", שיעניק לבוגריו עדיפות בקבלה לעבודה, ובהמשך יהפוך לתנאי בסיסי בקבלה לעבודה. אופק נוסף שיש לבחון הוא התאגדות מקצועית של מדריכים, שתקדם את האינטרסים שלהם: תנאי עבודה, העסקה, משכורות, גמולי השתלמות, ותק, בדומה לארגון המורים. על אף המורכבות הרבה, ממצאי המחקר מראים בבירור שיש צורך בהמשך העמקה בנושא ובחיפוש אחר פתרונות אפקטיביים, כולל בחינת נקודת המבט של מקבלי ההחלטות בסוגיה זו.

מקורות

- אלנבוגן-פרנקוביץ', ש', נבות, מ', רוניקובסקי-קוראס, א', גרסימנקו, א', & בן-רבי, ד' (מאי 2018). **מדריכי פנימיות לילדים בסיכון בישראל – תמונת מצב ואסטרטגיות להתמודדות עם אתגרי עבודתם**. אוהזר מתוך:
- https://www.molsa.gov.il/CommunityInfo/ResearchAndEvaluation/tb_ResearchesAndPublications
- ברויאר, מ' (1996). שורשיה ההיסטוריים של הישיבה התיכונית. בתוך **במשוך היובל: חמישים שנה למדרשיית נועם**, 141–127.
- גרופר, ע'. (1999) הדגם הרצוי למחנך פנימייה מקצועני בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, (13–12), 26–11.
- גרופר, ע'. (2012) הדילמה הבלתי פתורה של ההכשרה המקצועית הנדרשת למדריכי הפנימיות החינוכיות, השיקומיות והטיפוליות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, (36), 144–133.
- המנהל לחינוך התיישבותי. (2018). **המנהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועליית הנוער**. אוהזר מתוך המנהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועליית הנוער:
- http://www.mchp.gov.il/mafteach/hachshara/Pages/merakze_pnimiya_chadashim.aspx
- הרוש-גיטי, ע'. (2014) **נייר מדיניות בנושא מדריכי הפנימיות**. בית ספר למדיניות ציבורית האוניברסיטה העברית ירושלים.
- זיוון, ש'. (2013) **מודלים של בתי הספר במוסדות חינוך פנימייתיים**. מכון הנרייטה סולד המכון הארצי למחקר במדעי התנהגות.
- חספין, י"ת. (2018) **ישיבה תיכונית חספין**. אוהזר מתוך <https://yth.co.il>
- חספין, מ"פ. (2015). **לוח חופשות תשע"ה**.
- ידוע, ל' (2017). **ישיבה תיכונית עתניאל סדר יום**. אוהזר מתוך ישיבה תיכונית עתניאל סדר יום: <http://orotniel.co.il/>
- מייק, ח' (2012). "אני אומרת לעצמי, איזה מזל שהגעתי לפנימייה הזאת": פנימייה טיפולית מנקודת מבטם של בוגריה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, (36), 184–163.
- נאמן, נ' (2005). "רצייתי לדעת למה" - הישיבה התיכונית והאולפנא בסיפוריהם של צעירים שעזבו את אורח החיים הדתי. **דפים**, (40), 168–163.
- עתניאל, י"ת (2017א). **לוח שנתי התשע"ח ישיבה תיכונית עתניאל**.
- עתניאל, י"ת (2017ב). **ישיבה תיכונית עתניאל סדר יום**. אוהזר מתוך ישיבה תיכונית עתניאל: מידע למתעניין = סדר יום ישיבה <http://orotniel.co.il/>
- Barford, S., & Whelton, W. (2010). Understanding burnout in child and youth care workers. *Child and Youth Care Forum* (39), 271–287.
- Department of Education. (2015). *Training and developing staff in children's homes. Research report*. England: NCB Research Centre & TNS BMRB.

מה לבוגר מכללה דתית אקדמית לחינוך ולבית הספר הכללי? מלכה שנוולד

לזכרה המבורך של אימי,
מרים וינפלד ע"ה,
מורה מחוננת – מורה לחיים

פני החברה הישראלית השתנו בשלושים השנים האחרונות שינוי רב. עוצמת השינויים ומהירותם באות לידי ביטוי במערכת החינוך הכללית, ובין השאר בשאלת הזהות היהודית והציונית. לעומת מגמת הקיטוב, נמצא ששיעור גבוה של בוגרי הוראה מהמכללות הדתיות משתלב במערכת החינוך הכללית. המאמר מתגדר בהיתכנות השתלבותם של בוגרים אלה, בהתאם לנתוני מחקר קודם בקרב בני נוער מבתי הספר הכלליים בשאלות זהות יהודית וציונית. מסקנת הדברים: הכשרת מורים לרב-תרבותית, בצד ביסוס מעמיק של רכיבי הזהות הדתית, עשויים להוביל את הבוגר להשתלבות מיטבית בסגל המורים.

מבוא

בעשור האחרון של המילניום הקודם הועמדו לרשות מערכת החינוך שני מסמכים מכוננים: דו"ח 'עם ועולם: תרבות יהודית בעולם משתנה', הוא סיכום המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי (משרד החינוך [תשנ"ד] דו"ח ועדת שנהר), ולאחריו דו"ח 'להיות אזרחים' (משרד החינוך [תשנ"ד], דו"ח קרמניצר). האחרון הוגש כתכנית לימודים 'חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל'. הוועדות שזומנו על ידי שני שרי חינוך שונים, זבולון המר (בשנת 1991), ופרופ' אמנון רובינשטיין (בשנת 1995), הביאו לשינויים רבי משמעות. אחת מהשפעותיהן הרבות נוגעת לדמותו של המורה הראוי בבית הספר הכללי, ולהכשרת מורים. עניינו של מאמר זה לדון בשאלה אם בוגר מכללה דתית עשוי להורות יהדות בבית הספר הכללי, ובאלו תנאים.

קודם שנעבור לפרטי הדיון, נתאר בקצרה את שני הדו"חות. ועדת שנהר בדקה את זיקת הלימודים בתחומי הדעת ההומניסטיים (כמו לשון וספרות, היסטוריה של עם ישראל, תנ"ך, מחשבת ישראל, לימודי ארץ ישראל, פולקלור) בבתי הספר הכלליים למרכיבי הזהות היהודית. הוועדה התייחסה לציבור הרואה ביהדות 'תרבות לאומית', פלורליסטית הנתונה בהתהוות. ציבור זה, שמתאפיין בפתיחות למגוון דעות ותומך בזכויות הפרט, ניצב בפני אתגר רציני;

הוועדה ראתה בהתמודדות עם מורשת התרבות היהודית הזדמנות מצוינת להרחיב את הדעת, ולנהל שיח מחודש המשוחרר מתכתיבי סמכות חיצונית. שורת הצעות הוועדה כללה מתווים מתחום התוכן, הפדגוגיה, והארגון. שינויים מהותיים הומלצו למסלולי ההכשרה להוראה, למערך המורים-בפועל, וגם למערכות תרבות הפנאי.

בדומה לדו"ח ועדת שנהר, דו"ח קרמניצר פנה אל מערכת החינוך. לנוכח ההתפתחות הטכנולוגית, יוזמת השלום, והדאגה לכבוד האדם וחירותו, נדרשה, כיסוד אזורי משותף לכל חלקי החברה הישראלית, פעילות מקפת לחיזוק התודעה הדמוקרטית. הדו"ח הצביע על בעיות דוגמת קושי בהפנמת ערכים אוניברסליים, פגיעה במיעוטים, חשש מפני פלורליזם תרבותי, דימוי נמוך של פוליטיקאים, זלזול בזכויות הפרט. חברי הוועדה הניחו תכנית לימודים מפורשת ('להיות אזרחים בישראל') אשר מטרתיה רב תכליתיות: 'להקנות ידע, לפתח הבנה ויכולת ניתוח, שיפוט והכרעה בשאלות חברתיות ופוליטיות, הפנמה של ערכי המדינה, יצירת מחויבות למשטר הדמוקרטי ונכונות להגן עליו, מסוגלות ורצון להיות אזרח פעיל, מעורב ואחראי' (דו"ח ועדת קרמניצר, סעיף 4). בדו"ח מצוין, שהטמעת החינוך האזורי כרוכה בהקניית עמדות, ערכים ומוטיבציה, בהעמדת כישורים ומיומנויות מתאימות.

בחלוף כחצי יובל שנים ניתן להצביע על הישגי הוועדות: הקמת 'מטה שנהר קרמניצר' במזכירות הפדגוגית של משרד החינוך, שאמון על תכנית לימודים 'תרבות ישראל' למען כינון מדינה יהודית-דמוקרטית.¹ הסערה הציבורית שהתעוררה עם הדו"ח ותכנית הלימודים ('להיות אזרחים בישראל'), הותירה רשמים עמוקים בחברה (משרד החינוך, פרוטוקול 17.4.2012). ואמנם, תביעתם הכללית להכשיר מורים בעלי השקפת עולם ואורח חיים המקובלים על הציבור החילוני ובהתאם לרוח של קהילות בתי הספר הכלליים, מקבלת את אישורה: שקדי וניסן (2009) הוכיחו שמורים מעצבים את התהליך החינוכי לפי אמונתם; דיטשר (Deitcher, 2016) טוען שמורים עשויים ללמד טקסטים בעלי ערך תרבותי גבוה בהקשר הנרטיבי שלהם-עצמם. משמעות הדבר שמעשה ההוראה צורך שלושה מרכיבים זה בזה: אידיאולוגיה אישית הכוללת מערכת אמונות רחבה, אידיאולוגיה סביבתית (כמו תנאים פוליטיים, או הנחיית משרד החינוך), ולבסוף תפיסת חינוך והוראה בכיתה.

התמורות שתוארו לעיל מעמידות אתגר בפני מספר לא מבוטל של בוגרי המכללות האקדמיות הדתיות. נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מלמדים, שכחמישית מהבוגרים הסדירים מוצאים את דרכם לבתי הספר בחינוך הממלכתי.² שילובם המקצועי יהיה מגוון כמובן, על פי תחומי הכשרתם (כמו אומנות, מדעים, שפה, מתמטיקה, ועוד). הלוח שלפנינו מורה שהשתלבות הבוגרים נמצאת במצב עלייה:

¹ יישום דו"ח ועדת שנהר לא הושלם, לדברי שנהר: "לא הוקמה מועצה ציבורית שתלווה את יישום המלצות הוועדה. לא מוקצים התקציבים הראויים. המשרה של הממונה על דו"ח שנהר אינה מאוישת מזה זמן, ואין ליחידה תקנים. בתוכנית הליבה, העיסוק באורח החיים במדינה יהודית ודמוקרטית כלול באשכול המקצועות המומלצים, ולא במקצועות החובה". ראו אתר כנסת פתוחה.

² הנתונים מתייחסים לבוגרי הוראה סדירים בלבד. תודתי לד"ר דוד מעגן, ראש תחום חינוך גבוה וכוחות הוראה, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, שהואיל להעביר אליי מסמך זה.



שיעור ההשתלבות הגבוה של בוגרי הוראה סדירים ממכללה דתית הפונים להוראה במערכת החינוך הכללית, מעורר עניין רב. ראוי להתעמק בסיבות שמביאות לכך, וגם להתחקות אחר השתלבותם המקצועית. נתונים אלה נקשרים בתהייה על מדיניות כללית של הכשרת מורים להוראה: מה ההבדל המהותי בין הכשרת מורים אקדמית במכללות הדתיות לזו של הכלליות, ובאיזו מידה האקדמיה במדינת ישראל ערוכה לעיסוק בשאלת הזהות היהודית? כללו של דבר, שני הדו"חות – שנהר וקרמניצר – התיימרו לחולל שינוי תרבותי בחברה האזרחית בישראל; השפעתם המדודה על תכנית ההכשרה להוראה לא חדרה את מערכת הכשרת המורים הדתית, ועל רקע שיעור גבוה של בוגרים דתיים המשתלבים במערכת הכללית, אנו נדרשים לשאלה מה לבוגר מכללה דתית אקדמית בבית הספר הכללי. ובהתחשב בעובדה שבוגרים אלה נדרשים להורות שלל תחומי דעת, נמקד דברינו בתחומים המשיקים לתנ"ך או תורה שבעל-פה. כידוע, בשנת 2010 הוחל מקצוע ליבה חדש 'תרבות ישראל ומורשתו'. התכנית עובדה למהדורות משתנות, וכבר נלמדת בכיתות א-ט ('תרבות יהודית-ישראלית'). המפמ"ר יובל סרי ציין בהקדמה: 'כפי שמשתקף בשם המקצוע, הכוונה היא לעסוק בזיקת העומק וברצף שבין "יהודית" ו"ישראלית", כלומר: התרבות היהודית מנקודת המבט הישראלית, הכוללת בהכרח את נדבכי המודרנה, ההשכלה, המהפכה הציונית והקמת המדינה, ואת השאלות והאתגרים הערכיים והזהותיים שכל אלו מציבים לפתחנו' (מפמ"ר תרבות יהודית-ישראלית, יובל סרי, בפתחה לתכנית הלימודים, משרד החינוך, 2016). לדברי פרופ' מרגולין, ראש ועדת המקצוע, התוכנית כוללת 'ציר של ערכים שמתאימים לבית הספר הממלכתי ונובעים ממקורות יהודיים קלאסיים, ואינם שנויים במחלוקת. מדובר בעיקר על ערכים בעלי אופי מוסרי, כמו צדקה, עזרה ואהבת הרע, ועל ערכים של זיקה לעם ולארץ' (מרגולין, מקור ראשון מוסף שבת, 27.9.2017). לשאלת שילוב גורמים מקצועיים בעלי אוריינטציה דתית בסגל המורים הוא משיב בסיוג: "צריכה להיות הכשרה בתחום הזה. במערכת החינוך הממלכתית צריכים ללמד אנשים שצמחו בעולם הזה [...] או שהעניין יקר ללבם והם טרחו ללמוד באופן מעמיק ולחיות בתוך המוסדות הממלכתיים". הפרופיל של הוראת תרבות יהודית-ישראלית הוא לפעול באופן שאינו מעורר מחלוקת, כך ש"תהיה פתוחה וביקורתית, ותאפשר גישה סלקטיבית לתרבות היהודית, ולא

גישה סמכותנית". בדברים הבאים ארחיב בנושא זה. אעשה שימוש בסיכום נתוני מחקר שנועד לאפיין את תפיסותיהם של תשעים תלמידים מבתי ספר ממלכתיים על יסודיים (כיתות ז-יב), בשאלת הזהות היהודית והיחס לשיעורי תנ"ך. נטלתי חלק במחקר זה, שנערך בהמלצת רשות המחקר במכון מופ"ת ובתמיכת האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך (תשע"ו): ד"ר אשר שקדי – חוקר ראשי, וארבע חוקרות: ד"ר מורן גאם הכהן, ד"ר גילת כץ, ד"ר אורי קצין. להלן אציג חלקים נבחרים מעשרים ראיונות שערכתי עם בני הנוער הלומדים בבתי ספר כלליים באזור המרכז (בשנת תשע"ו). המפגשים התקיימו בשעות הפנאי בתיאום עם ההורים. נהגתי להציג את שאלותי מתוך עניין וקשב, ולפעמים נותרו כמה מהשאלות פתוחות. לאחרונה חזרתי להתבונן באותם עשרים ראיונות, ותהיתי אם בוגר מכללה דתית לחינוך יכול להתאים למשרת חינוך בבית הספר הכללי, ובאילו תנאים. ניתוח התמות המרכזיות יידונו בעקבות דו"ח ועדת שנהר: היחס לחגים יהודיים, זהות יהודית-ציונית, ושיעורי תנ"ך. מובן שאין בדבריי שיקוף מגמות כלליות של מערכת החינוך, אלא הלך רוחות קיים.

לוח השנה היהודי

לוח השנה היהודי נקשר אל מחזור הזמן. לא במקרה שאלת היחס למועדים נחשבת לאבן בוחן: במסגרת סקר חברתי בחודשים ינואר-דצמבר בשנת 2009, שערכה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, רואיינו כ-500,7 איש בני 20 ומעלה מכל רחבי הארץ, ייצגו כ-4.7 מיליון אנשים בגילאים המתאימים. נמצא שבקרב האוכלוסייה, שהגדירה עצמה כחילונית (42%), מרביתם משתתפים תמיד בסדר פסח, מדליקים נרות חנוכה. כשליש מדליקים נרות שבת, וכרבע צמים ביום כיפור. כשישית עורכים קידוש בליל שבת. גם אני הצטיידתי בשאלה מסוג זה: מה יחסך לשבת ואיך אתה מתנהג בשבת? מה יחסך לחג הפסח ואיך אתה חוגג את חג הפסח? כחמישה בני נוער התייחסו באריכות לקיום המועדים, וכל אחד מהם ביטא את מרכיבי התייחסותו.

מרגלית (שם בדוי) הזכירה את המחויבות לשורשים המשפחתיים: אביה נולד בחו"ל וגדל בסביבה זרה לאורח החיים היהודי, אך אימה הצברית היא בת למשפחה מסורתית. השיוך הכפול הביא את זוג ההורים להעביר את זכות הבחירה לילדיהם: "ההורים שלי אף פעם לא אמרו לי לצום ביום כיפור או דברים כאלה. אלה דברים שידעתי אותם, אבל לא ביקשו ממני לעשות אותם וגם לא ציפו אף פעם שאני אעשה". מרגלית ציינה שהיא "פחות שומרת, אבל אני לא עושה את זה במטרה של לבוא ולעשות דווקא, או מחאה או משהו. אני עושה את זה כי אני מרגישה נכון לי". למרות זאת, היא שותפה לבחירת הוריה להדליק נרות שבת, לערוך קידוש, ולשמור על כשרות המזון. בחירתה בהדלקת הנרות/בקידוש פסיבית מעיקרה: היות שהמשפחה נוהגת כך, ומכיוון שהמשפחה היא בגדר שיוך אישי – היא נקשרת לעניין. בעיני הוריה, כך ציינה, יש משמעות דתית למסגרת השבת, אך הם אינם מייחסים לכך תוקף מחייב.

גם הוריו של עידו מתייחסים למשפחות שונות: אביו משמר אורח חיים מסורתי ואמו מנהלת אורח חיים חילוני. בדרך אחרת ממרגלית – עידו לא הביא לידי ביטוי את לבטיו הפנימיים, ונראה שהפרקטיקה יישובה בשלום את המורכבות: כמו הוריו הוא שומר באופן בסיסי על כשרות, ופעם בשנה מצטרפים כולם לליל סדר משפחתי על פי נוסח החיים הדתי.

שלוש שנים קודם לכן, עידו צם, לראשונה, ביום כיפור: "אז באמת הרגשתי שאני קשור ליהדות שלי לא רק באופן רוחני אלא גם באופן פיזי. כי לא אוכלים, וזהו". האיסור המוחלט על האכילה ביום כיפור עורר בעידו חוויה משמעותית, עד כדי כך שהסביר כי "בחגים, בעיקר ביום כיפור, אני ממש מרגיש את היהדות בוערת בי". בזכות הצום שעידו צם בגיל בר מצווה הוא זכה לחוויה כלל אישיותית, ההתקשרות הבלתי אמצעית עוררה בו רושם המדומה לבעירה.

מספר בני הנוער מצאו כנכון לציין שהם נוהגים 'להקפיד' באחד ממנהגי החג, דוגמת קריאת ההגדה בפסח. רז הוא בן לאב "אתאיסט מאוד מאוד" ואם מבית דתי. הוא דוחה את הקשר למנהגים מכל וכל, אלא שדווקא על קריאת ההגדה של פסח הם מקפידים. בצינו את העובדה שהמשפחה אינה שומרת על איסור חמץ בפסח, הוא עצמו מופתע מהנהוג לקרוא את הטקסט עד תום. גם שירת, שחוגגת את החגים עם בני משפחה בקיבוץ, ציינה את התמדת המשפחה "ממש קוראים את כל ההגדה, לוקח הרבה שעות".

הדוגמות הספורות מלמדות על הכלל: לוח השנה מזמן לציבור הישראלי התייחסות פרקטית למסורת קיימת, ועל פי רוב באופן אקראי. שלא כמו באורח החיים הדתי אין מדובר במערכת אחת הקושרת את המבצע אל קולקטיב כלשהו. אדרבא, המסורת העשירה מסתמנת כרכיבי תרבות בעלי משמעות יחסית. האזרח פועל בחופשיות גמורה לבחור, לבקר, לצרף את הפריטים המוצעים בפניו. אין בקיום הפרטים יחס להיררכיה תרבותית או סמכות קהילתית, מטרתם – משפחתית מעיקרה. מאפיין נוסף הוא הקשר בין הרקמה המשפחתית לחגים היהודיים: ריבוי הפנים של החגים היהודיים במשפחות חילוניות ומסורתיות הוא תוצאה של מחויבות למוצא המשפחה – משפחות רבות נוהגות במנהגייהן כפשרה בין זיקות משפחתיות קודמות (סבא וסבתא).

על רקע הדוגמות ניתן להבין שמורה (בוגר הכשרת המורים הדתית, אשר מלמד בבית הספר הכללי) נדרש לסובלנות: תבנית החשיבה שתוארה לעיל אינה קושרת בין מסורת השבת והחגים לבין תשתית תיאולוגית, ואם כן השבת אינה עדות לבריאת העולם, או זכר ליציאת מצרים (כמובא בנוסח קידוש שבת). ביתר זהירות יש להתייחס לנתונים המלמדים ששבת וחגים הם תוצאה של הסכם משפחתי רגיש. הוא נדרש להשתחרר משאיפה (ואפילו סמויה) 'להחזיר בתשובה' את אחד מתלמידיו. להיפך, הוא נדרש להעשיר את זיקתם למועדי השנה, כמקובל בביתם, להראות את איכויות המסורת שברשותם. שליחות זו עשויה להתמלא דווקא בזכות מסלול חייו שהתגבש למלאות אותנטית, בטחוננו בדרכו היא זו שעשויה לעורר השראה לדיון חינוכי רב משמעות.

בהקשר זה ראוי לצטט את דברי הרב אהרן ליכטנשטיין ז"ל, אשר עמד בראשות ישיבת הר עציון בשנים תשל"א–תשע"א (סבתו, 2011, 156):

אני חושב ומקווה שאין לנו מונופול על הטוב והיפה. אני יכול לקבל את מערכת הערכים החילונית בשלמותה, אבל אני מודע לכך שיש בה הרבה רכיבים הראויים להערכה רבתי: דבקות במידת החסד, שאיפה לאמת, פיתוח כוחות אנושיים, יצירתיות, היבטים מסוימים של שוויוניות. מאפיינים אלה של החברה החילונית ראויים להערכה, ולעתים משמשים אפילו מושא קנאה.

להיות יהודי-ישראלי

מיום הקמת מדינת ישראל התגבשה הסכמה משותפת, המאחדת את רוב בני העם היהודי בארץ ובעולם סביב מדינת ישראל. המפלגות חלקו על מהות הציונות ודרכי פעולתה, אך במרכז הדיון עמדה השקפת עולם ציונית. בעשרות השנים האחרונות, בעקבות ביקורת על הציונות עצמה, או בטענה שזו מיצתה את עצמה, הוסט השיח הציבורי אל מעבר לשאלה הציונית. שביד (1996) תיאר כיצד התהליכים הפוסט ציוניים פעלו במהירות; אם לפני כשבעים שנה דוד בן גוריון צידק את הכרות מדינה ישראל בזכות הקשר ההיסטורי של העם היהודי לארצו (ראו אתר הכנסת), הרי עכשיו האתוס האינדיבידואלי שולט.

דינמיקה נוספת שמשפיעה על הלכי הרוח הכלליים היא הגלובליזציה, והשינויים הכבירים שמביאים איתה. משמעות הדבר היא, שהיצע בתחומים מתקדמים כמו היי-טק, מדע, עסקים ויזמות, מתחדשים בחוץ לארץ. אנו מוצאים ששיעור הגירת הישראלים הגיעה בשנת 2013 לכדי 550,000 תושבים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2015).

הרוח הפוסט-ציונית מחד גיסא, וגלובליזציה מאידך גיסא, הותירה רושם במערכת החינוך. הצעתה של מרים בן פרץ (2011) לנהל מדיניות חינוכית הוליסטית, כדי לנתב את התהליך המואץ, עוררה את שימת ליבי. כמה מבני הנוער שראיינתי העריכו שסיכוייהם לגור במדינת ישראל הם בגדר אפשרות בלבד, ובנימוקים שונים. יפתח הסביר ש"אין משהו שיחזיק אותי פה" (להוציא את בני משפחתו גרים כאן). רו התקשה להכריע בין רמת החיים ואורח החיים בארה"ב לבין החיים בחיק המשפחה כאן. עידו הותיר את ההחלטה לגלגל הזמן: "תלוי מה יהיה בעתיד", ותום חתם בזו הלשון: "אני לא שולל מראש את האפשרות לגור בחו"ל". בני נוער אחרים שראו בחיוב את המגורים בארץ נימקו בחירתם בסכנת האנטישמיות בחו"ל, בצורכי הביטחון של המדינה כאן, או בקשר אמיץ למסגרת המשפחתית. ולבסוף, מכולם, רק שתי נערות ביטאו יחס חם למדינת ישראל. מרגלית הסבירה: "זו מדינה נפלאה שנבנתה כאן, שמאפשרת קליטה ממקומות שונים בעולם", ושירית שמחוברת לארץ בזכות הטיוולים וההיסטוריה של ארץ ישראל.

מעבר למחויבות הרופפת למגורים בארץ ישראל, בני הנוער בקבוצת המרואיינים קשרו בין מרכיבי הזהות: הזהות היהודית-ציונית נתפרדה לשני מרחבים. השיוך הלאומי הוא מוצא שילווה אותם בחוויית המסע במדינות העולם. זיהוי יהודי זה יעמיד אותם כשווה בחברת המהגרים העצומה שברחבי העולם: ארה"ב כוללת בתוכה אזרחים בני דתות שונות, ומקומם שם לא ייפגע. גם באירופה עמוסת המהגרים יחושו בנוח, הרי צרפת וגרמניה משופעות בבני דתות שונות. לא כן הזהות הישראלית; זו תישאר כמרכיב קורות חיים, מקום לידתם, כתובת בני המשפחה, ואפילו מקלט. בני נוער אלה רואים את עתידם בפיתוח הגלובלי של הטכנולוגיה והעסקים, נראה, שבדרך זו הם מפענחים את עולם המבוגרים הנכון להם. בשונה מהמרכיב היהודי, הזהות הישראלית כרוכה במצוקות הביטחון (וההיסטוריה שלו) במדינת ישראל: גיורא ציין שאנחנו פה בשביל להישאר ולהגן על עצמנו כי "אף אחד אחר יעשה את זה בשבילנו"; תדמור ביטא דאגה להמשך קיומה של המדינה; אילנית הדגישה שהמתח הביטחוני בוחן את הדבקות בזהות הישראלית. לדעתי, הזהות הישראלית לא מעוררת רגשות בלב בני נוער אלה.

הקשר האימננטי בין מרכיבי הזהות היהודית-ציונית, אינו ברור: כשני שלישים מכלל המרואיינים נטו להעדיף מרכיב אחד על פני האחר: להיות יהודי, או להיות ישראלי. רק כארבעה בני נוער הבהירו, שאין להפריד בין שני המרכיבים, ולא נמקו. האינטגרליות הזו הייתה סתמית בעיניהם. היחיד שתפסתו הייתה מלוכדת, ואשר ציין: "כשאני אהיה גדול אני גם ארצה לגור בישראל עם משפחה יהודית", זיהה את עצמו כמסורתי ושומר מצוות (הלומד במערכת הכללית).

בסעיף הקודם עמדתי על כך, שהזהות היהודית טעונה בעמדות מגוונות, ובסעיף זה אנו למדים שהמורכבות בזהות היהודית-ציונית אינה ברורה ואפילו מכבידה על בני הנוער. סקרש התפרסם לאחרונה מטעם 'אלומה', מלמד שלמעלה ממחצית האוכלוסייה החילונית (53%) ציינה, ששקלה בעבר או שוקל היום לרדת מהארץ; לעומת זאת בקרב הדתיים או הדתיים הלאומיים – כחמישית (20%) שקלו, או שוקלים לרדת מהארץ (מקור ראשון, אלומה, 7.6.19, 11–10). הפער ב'הרהורי ההגירה' נקשר גם בזיקה לאורח החיים הדתי-הלכתי בתפיסות פוליטיות וחברתיות.

כפי שניתן לראות, הזהות היהודית-ציונית בקרב בני הנוער הטרוגנית. יש לציין, שפרחי ההוראה מכשירים את עצמם למפגש זה באמצעות קורס 'רב תרבותיות', שנועד לטפח תפיסה פלורליסטית המעודדת חינוך דיאלוגי. בוגר הכשרת מורים דתיים במכללה האקדמית, שלמד קורס זה, עשוי להיות מוכשר לריבוי עמדות במידה זהה לבוגר הכשרת המורים במכללה האקדמית הכללית; שניהם תבוניים המנהלים דיאלוג מנומק, מכירים בערך השוויון, ומקבלים את עקרון של הכרעת הרוב. מטבע הדברים, שניהם ודאי מודעים לכך שיסודות רגשיים של שייכות הם מרכיב מרכזי בנוכחות, וחובתם כמחנכים רפלקטיביים לצמצם את עצמם למקום מתאים (תדמור, 2008, 27–31). המחנך הדתי, אשר עשוי להיות בעל זהות יהודית-ציונית לכידה, ואולי לא חשב מעולם שירד מהארץ, עשוי להביא עמו נופך אישי מבורך: אהבת הארץ והתרומה החברתית יהיו מקור השראה לתלמידיו, גם אם הכרעתם האזרחית שונה. יתר על כן, מורה, אשר אמון על התפתחות הטכנולוגיה וחינוכי המדע, עשוי להיחשב כמופת למי שמעורב בתהליכים גלובליים, אך נטוע עמוק בזהותו היהודית-ישראלית.

שיעורי תנ"ך

מעורבות בוגרי הכשרה אקדמית דתית נדונה לעיל בבחינת היחס לחגי ישראל ולזהות יהודית ישראלית. אך נראה, שהמפגש המקצועי עתיד להיות גם במסגרת הוראת תנ"ך. בשיעורים אלה עלול להתגלע הפער העמוק בין תפיסות הציבור הכללי (והמסורתי) לבין האמונות שליוו את הבוגר משחר ילדות.

נפתח בתיאור המצב. בשנת 2017 נערך סקר מטעם משרד החינוך, בשיתוף עם מועצת התלמידים והנוער הארצית (גליק, 2017), שבו נבחנו עמדותיהם של 343 בני נוער בחינוך הממלכתי, ומתוצאותיו ניתן ללמוד ש-61.7% מתוכם לא מייחסים חשיבות ללימודי מקרא. מחצית מאותם בוגרים (49.2%) לא אוהבים את שיעורי התנ"ך, ולרוב (67%) אינם מסופקים מאופן העברת השיעורים. רבים מהם (60.7%) סבורים, שלימודי המקרא אינם תורמים להם. הנתונים עוררו תגובות במזכירות הפדגוגית של משרד החינוך ובשדולת הכנסת ללימוד התנ"ך

בראשות ח"כ יהודה גליק, אך דומה שאין חדש, כפי שנוסחו על ידי סימון (2002, 23): "ממרכז הזירה התרבותית נדחק המקרא לשוליה. קסמו פג".

בין פרטי הסקר יש ללמוד על נתון מובהק נוסף: בניגוד להערכה הנמוכה של תחום לימודי המקרא, כמחצית מכלל בני הנוער (51.2%) סבורים, שמידת ערכי מורשת ישראל וערכים אוניברסליים חשובה במערכת החינוך. משמעות הדבר: תודעת בני נוער אלה אינה קושרת את הרלוונטיות של התנ"ך למורשת ישראל, ובעיניהם ספר זה אף אינו קשור לערכים אוניברסליים המדוברים לרוב במערכת החינוך (!). הקורא ודאי יתקשה להבין כיצד בן הנוער מעריך את התנ"ך, ולאן הוא קושר ספר זה. אגב, הערכה שונה שוררת בקרב הנוער בחינוך הדתי, שם רבים (62%) ציינו מפורשות, שנתרמים אישית בשיעורי תנ"ך. הבלד זה הוא ודאי מסימניו של חוויית בוגר הכשרת המורים הדתית בבית הספר הכללי.

הראיונות עם בני הנוער לימדו, שבאופן בסיסי רובם המוחלט הביע יחס מכבד לתנ"ך. לשאלתי "מה יחסך לתנ"ך?" השיבו, שמדובר בזהות היסטורית של העם היהודי, ספרות גבוהה טעונת ערכים ורבת-משמעות. בצד ההערכה התרבותית הגבוהה הוסיפו שקיים קושי לשוני וריחוק מנטאלי מתקופת התנ"ך. רוח זו שונה מנתוני השאלון הנזכר, הרהרתי אם רושם זה עשוי להשתנות במסגרת אחרת, בעילום שם. ידעתי שראיון אישי במסגרת ביתית ודאי מקהה עוקץ אי-אלו תשובות. עם זאת, הושמעה בפניי ביקורת להוראה לא משמעותית, כמו שנועה ציינה: "מורה סבלנית, שתבוא אלינו תהיה מוכנה לשיעור ותגיד [...] להסביר את זה מעניין, לא להסביר בשפה שכתובה בתנ"ך. כי השפה בתנ"ך היא לא ברורה"; אלונה ויפתח התלוננו על עומס של פרטים; שירית ורוז סיפרו ששעות הלימודים בתנ"ך מתבלות תדיר: "אצלנו בבית הספר זה היה בושח וחרפה. כזה מקצוע שתמיד מבטלים את השיעור בשביל דברים אחרים".

בין פרטי הסקר של משרד החינוך יש להבחין בנתון שולי, אך משמעותי: 68 תלמידים (המהווים 33% מכלל הנשאלים) הביעו סיפוק משיעורי התנ"ך. נימוקיהם היו עמם: כמחציתם (45.5%) מרוצים מהמקצוע בזכות המורה. אחרים (38.2%) אומרים שהשיעורים מועברים בצורה מעניינת בשילוב אמצעים טכנולוגיים שונים. ולבסוף (16.3%) אובהים שיעורי תנ"ך, כי אלה מתקשרים להווה: המורים לא מתעסקים בפן דתי אלא מלמדים בצורה של ההיסטוריה של העם היהודי.

נתון זה מאיר באור יקרות את כוחו של המורה לתנ"ך; ובלשון אחרת, המורה עשוי להעלות את קרנו של תחום שסובל מפחיתות. גם אני שמעתי הדים מסוג זה. שי, תלמידת מסלול מוגבר בלימודי המדעים, התרשמה מההסתר של סיפור הבריאה, היא הרגישה שעוסקת ברובד שמעבר לקיים: "זה עניין אותי, לא בקטע של 'וואור' כאילו 'איך זה קרה', אבל בקטע שזה מעניין, זה לשמוע סיפור, לשמוע את המסורת שלנו"; תדמור חשב על חומרת הגזירה שנגזרה על משה: "אני זוכר שלמדנו על בני ישראל אחרי ארבעים שנה שהיו אמורים להיכנס לארץ ישראל ומשה נענש והוא לא נכנס. אז זה גרם לי לחשוב למה הוא קיבל עונש כל כך קשה אחרי שהוא כל כך התאמץ". כמה מהתלמידים זקפו את הצלחת המורים לאסטרטגיות למידה פוריות. שירית סיפרה על הבניית הידע בשיעור: "עכשיו יש לי מורה טובה, לפני שהיא מספרת על הפרק היא נותנת לנו כמה שאלות. לפני שמקבעים אותך על מחשבה אחת אז אתה יכול לחשוב בעצמך כל מיני פרשנויות. ואז גם היא לא אומרת רק פרשנות אחת אלא נותנת כל מיני מדרשים".

לפעמים הוראת המקרא חורגת אל מעבר לדיסציפלינה. גיורא ציין: "הנושאים הם נושאים מאוד מעניינים ודווקא אותם אפשר לפתח לשיחה הכי עמוקה ודוגרית, הכי חשובה לנו בכל יום לימוד, אני חושב שהשיעורים האלה חשובים ומאוד תורמים. כמובן זה תלוי במורה". השפעת המורה עשויה להדהד מעבר לשעת השיעור, כפי שמרגלית ציינה: "הרבה שיעורים, שיצא לי לחשוב על מקרים שהיו לי, לא דומים, אבל עם אותו מוסר השכל, ולפעמים זה גרם לי לחשוב פעמיים על דברים שאני עושה". או כפי שעידו סיכם: שיעורי המקרא נוגעים לחיי היום-יום, כי מדברים על שאלות כמו 'אם קיים אל, היחס לנשים בחברה, ואיך צריך להתנהג אחד לשני'".

שביד (תשמ"א, 221–248) הציע להרחיב את ההסכמה המשותפת על תרבות יהודית המאזנת את מרכיביה בציבור. על רקע האמור, בוגר מכללה אקדמית דתית המשתלב בבית הספר הכללי ראוי לסגל גישה רחבה, המעודדת שיח פרשני. מדובר בהנחת המוצא שהמקרא הוא יסוד התרבות, הפונה במישרין אל ההווה. הגישה ההומניסטית מאפשרת לראות באדם את נור הבריאה, אך להכיר במגבלותיו. צביון הערכים ההומניסטי מושתת על מכלול רעיונות שמוצאים עיגון נרחב בתנ"ך. בהקשר זה יש לראות בדברי שביד (2000, 24) המתייחס למורה היחילוני כהולמים גם את המחנך שבגר מערכת דתית:

אם יהיו שיעורי המקרא בגדר חינוך, הם יביאו לידי שינוי עמדה באותה משמעות ובאותו אופן. ההצעה לגשת במישרין אל המקרא עצמו, בלי לדון תחילה בשאלות של אמונה ודת (אפילו הן נשאלות), כדי לגלות את ההתנסות האנושית שבאה לידי ביטוי במקרא, נובעת מקו מחשבה זה. יש להתחיל במה שפתוח להבנה המידית מתוך ההתנסות המשותפת. גישה כזאת דורשת, כאמור, יראת כבוד כלפי יצירה מכוננת תרבות, אבל היא איננה מעמידה את המקרא כיצירה בעלת סמכות חיצונית התובעת ציות, ומשום כך אפשר בהחלט להשהות את הדיון בשאלות הדוגמטיות של האמונה והדת.

לסיכום, היומרה של מערכת החינוך להכיל את כל חלקיה מהווה אתגר משמעותי, במיוחד לנוכח ריבוי עמדות וחופש הביטוי. האתגר העצום עשוי להפרות את היצירה הרב תרבותית, ונראה שכמה מבוגרי הוראה במכללה הדתית ראויים לייעוד זה. השתלבות הבוגר תיחשב לו לזכות שהיא חובה בתנאי שאימץ את הנחות השיח הרב-תרבותי, ובהיותו בעל זהות מגובשת דיה. השתלבות זו עשויה למלא אחר דרישת מערכת החינוך עצמה, אשר שמה לה כאתגר לראות את כל אזרחיה שווים.

מקורות

- אתר הכנסת, <https://main.knesset.gov.il/About/Occasion/Pages/IndDeclaration.aspx>
 בן פרץ, מ' (2011). **עיצוב מדיניות חינוכית: גישה הוליסטית כמענה לשינויים גלובליים**. (ע' זיידמן מתרגמת). תל אביב: מכון מופ"ת.
 גליק (27.9.2017). השדולה לעידוד לימוד התנ"ך בראשות ח"כ יהודה גליק, 27/09/2017. אוהזר מתוך: <http://he.jerusalemofpeace.com/Article19.asp?ArticleRowID=7146>
 הירשפלד, א' (27/09/17), תרבותית ודמוקרטית. אוהזר מתוך: <https://musaf-shabbat.com/2017/09//>

- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, מכתב מיום כ' תמוז תשע"ח, 3/7/2018. ירושלים של שלום,
<http://he.jerusalemofpeace.com/Article19.asp?ArticleRowID=7146>
 כנסת פתוחה. <https://okneset.org/meetings/6/5/65400.html>
 מקור ראשון, מוסף אלומה, ד' בסיוון תשע"ט, 07/06/19, עמ' 10–11.
 מרגולין בראיון עם אריאל הירשפלד, 'מקור ראשון', מוסף 'שבת', 27/09/2017
<https://musaf-shabbat.com/2017/09/>
 משרד החינוך והתרבות, (תשנ"ד). דו"ח שנהר, הועדה לבדיקת מצב למודי היהדות בחנוך הממלכתי, ירושלים.
 משרד החינוך, להיות אזרחים, דו"ח הועדה בראשות פרופ' מרדכי קרמניצר. אוחר מתוך:
<https://edu.gov.il/mazhap/civicedu/Pages/homepage.aspx>
 משרד החינוך (2016). פרוטוקול ועדת החינוך של הכנסת מתאריך 17/04/2012 בנושא 'לימודי אזרחות במערכת החינוך'. תכנית תרבות ישראלית.
 משרד החינוך, תכנית תרבות ישראלית אוחר מתוך:
http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Tarbutisraelmoreshet/TL2016
http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Tarbutisraelmoreshet/TL2016
 סבתו, ח', (2011). מבקשי פניך: שיחות עם הרב אהרן ליכטנשטיין. תל אביב: ידיעות אחרונות – ספרי חמ"ד. = 'רב תרבותיות בחברה הישראלית', עלון שבוע בוגרים י (תשנ"ז).
 סימון, א' (2002). בקש שלום ורדפהו: שאלות השעה באור המקרא – המקרא באור שאלות השעה. משכל (ידיעות ספרים).
 סרי, י (2016). משרד החינוך, תוכנית תרבות אתר משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, תכנית תרבות ישראלית 2016:
http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Tarbutisraelmoreshet/TL2016
 שביד, א' (תשמ"א). היהדות והתרבות החילונית: פרקי עיון בהגות היהודית של המאה העשרים (221–248). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
 שביד א' (1996). הציונות שאחרי הציונות. ירושלים: מוסד ביאליק.
 שביד, א', (2000). חינוך הומניסטי-יהודי בישראל: תכנים ודרכים. רעננה: הקיבוץ המאוחד.
 שקדי א', וניסן מ', (2009). השפעת האידאולוגיה האישית של המורים על דרכי הוראת התנ"ך, הלכה למעשה בתכנון לימודים 20. תשס"ט, עמ' 53–81.
 תדמור, י' (2008). חנוך מעורב: לקט רשימות. חיפה, עמ' 46–51. פורסם לראשונה במקום למחשבה – בשער, 15 (מאי-יוני 2001), עמ' 27–31.
 Deitcher, H. (2016). Where Have All the Miracles Gone? How Teachers Broach Biblical Miracles in Israeli Jewish National Schools. *Religious Education*, 111(5), 487–503.

בוחרות ללמוד תלפיות

אביגיל צברי

חשוב לי ללמוד לימודי חינוך והוראה במכללה דתית,
הרואה את המורה כישות המשפיעה על התלמידים,
ומתעסקת בפיתוח אישיות המורה

במחקר זה נתמקד בדפוסי הבחירה של סטודנטיות סדירות במכללת תלפיות כמוסד ללימודים אקדמיים. המטרה: לאפיין את הדפוסים השונים שמניעים סטודנטיות לבחור במכללה כמוסד ללימודי תואר ראשון בחינוך. במדגם השתתפו 129 סטודנטיות. הנתונים נאספו באמצעות שאלון חצי מובנה, שפותח במיוחד לצורך המחקר. הוא נערך בגישה משלבת כמותית ואיכותנית ונבדקו משתנים המסייעים להציג פרופיל של שיקולים בבחירה, עיתוי הבחירה, התלבטויות בבחירה, ושלמות עם ההחלטה. הממצאים מראים, שהגורם המשמעותי ביותר בהחלטה ללמוד במכללת תלפיות, הוא העובדה שזהו מוסד אקדמי תורני; כמו כן הפלורליזם שלה מבחינה דתית והפתיחות שיש בה לקבל את האחר מהווים קריטריון מרכזי בבחירת מוסד הלימודים. עוד נמצא שלגורמים כגון: גמישות מערכת השעות, המוניטין החברתי, מידת הנגישות למקום, דימוי לאיכות הסטודנטים, המוניטין האקדמי, מבחר המגמות שמוצעות השפעה על ההחלטה לבחור במכללה זו כמוסד לימודים גבוהים. במאמר נתייחס לעיתוי הבחירה בלימודים גבוהים, התלבטויות ושלמות עם ההחלטה, התייחסות לאוריינטציות תעסוקה עתידיות, והשפעתם של סוכני סוציאליזציה על הבחירה.

מבוא

הבחירה כמוסד לימודים לתואר ראשון עשויה להיות קריטית ולקבוע ללומד את האפיק, שבו ינותבו חייו האקדמיים והתפתחותו המקצועית; לפיכך חשוב מאוד ללומדים לבחור כמוסד אקדמי המתאים לאוריינטציות עתידם, תוך התייחסות לשיקולים הנובעים ממגבלות כלכליות, קיומיות, וממאגר המשאבים העומדים לרשותם.

המוסד האקדמי, שבו בוחרים הסטודנטים ללמוד, צריך לזהות את השיקולים שמניעים סטודנטים להעדיפו, ולבדוק כיצד הוא נתפס בקרב הבוחרים ללמוד בו. זיהוי שיקולי הבחירה ודימוי המוסד בעיני מועמדים יכול להשפיע על מדיניותו בעניינים ניהוליים, ושיווקיים. בהתאם לממצאים מזהה המוסד פערים בין החזון וה"אני המאמין" שלו לבין דימוי שיש לו בקרב הפונים אליו. התהליך מאפשר למוסד להעצים נקודות חוזק בדרך התנהלותו בעת שיוקו,

ולשנות ולשפר נקודות חולשה בהתנהלות. כן מאפשר התהליך למוסד לפנות לקהל יעד המתאים למאפייניו, והמעוניין ללמוד במוסדות הדומים לו. במבט רחב יותר מעניינים ממצאיו של מחקר זה את קובעי המדיניות, שמתפקידם לתכנן את מערך הלמידה הגבוהה בישראל.

שאלות המחקר

מטרת המחקר: לברר כיצד בוחרים סטודנטים להוראה במוסד לימודים אקדמי אשר יכשיר אותם להיות מורים. בהתאם לכך עוסקות שאלות המחקר במאפיינים, המניעים מועמדים ללימודים אקדמיים לבחור במוסד לימודים מסוים.

ביתר פירוט בשאלות המחקר נבדק:

1. מהם הגורמים שהשפיעו על הלומדים במכללה לבחור בתלפיות כמוסד לימודים אקדמי?
2. האם שקלו חלופות לבחירתם בהוראה, בתחום ההתמחות, ובמכללת תלפיות?
3. מי היו סוכני ההשפעה על בחירתם ללמוד לימודים אקדמיים במכללת תלפיות?

רקע תיאורטי

במהלך חיינו נעשות בחירות רבות, כשאנו מתבססים על מידע ממקורות שונים. כך למשל נבחר בן זוג, מכונית, אזור מגורים, מקום לנופש. אחת הבחירות החשובות שעלינו לבצע במהלך חיינו היא הבחירה בלימודים גבוהים, שמשמעה החלטה: האם להמשיך בלימודים גבוהים, ואם כן – מה יהיה תחום הלימודים, ובאיזה מוסד להשכלה גבוהה נבחר. להחלטות אלה השלכות בטווח הקצר ובטווח הארוך הן לפרט והן למוסדות הלימוד ולמערכת ההשכלה הגבוהה בכללה. בטווח הקצר ההחלטה כרוכה בהשקעת זמן וכסף מצד הפרט, אך גם משליכה על מוסדות הלימוד ועל המדינה כיצד להשקיע משאבים. בטווח הארוך משפיעה ההחלטה על הקריירה של הסטודנט, ואף מגדירה את מהלך חייו בכך שהיא מכתובה מה תהיה רמת ההכנסה העתידית שלו, מה יהיה תחום עיסוקו, מקום מגוריו, מעמדו החברתי (Beggs et al, 2008). מבחינת מוסדות הלימוד והמערכת הכלכלית – משליכה ההחלטה בטווח הארוך על העסקתם של מרצים, על פיתוח תכניות לימודים, על הצטיידות בציוד, הקמת מבנים במוסדות. מחקרים, העוסקים בבחירת מוסד לימודים ותחום לימודים, מתייחסים להיבטים השונים של התופעה (לב ארי, גץ, 2014).

- היבט המאקרו – שבו נבדקים משתנים הקשורים לאילוצים חברתיים, ואלהם חשופות בעיקר אוכלוסיות משכבה סוציאקונומית נמוכה, כמו קבוצות מיעוט וסטודנטים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך (Brown, 2002; Getz & Dar, 2007).
- היבט הביניים – שבו מתייחסים להון התרבותי שרוכש היחיד בהתאם לסביבתו הקרובה (Brown, 2002; Jetten et al, 2008).
- ההיבט הפסיכולוגי – המתייחס ליכולותיו, מניעיו ושאיפותיו של היחיד (Feldt & Woelfel, 2009). במקרים רבים משקפת הבחירה בלימודים אקדמיים את המשאבים האישיים, את הרקע המעמדי והמשפחתי, את מקום המגורים ואת ההישגים הלימודיים הקודמים (לב ארי וגץ, 2014).

מחקרים בארץ ובעולם מראים, כי הפרמטרים, שבוחנים מועמדים ללימודים גבוהים בעת בחירת מוסד הלימודים, מתייחסים לרמתו האקדמית של המוסד וליוקרתו, לחיי החברה שהוא מציע, במיקומו או בנגישות אליו, בגובה שכר הלימוד, וכן במאפייניו הארגוניים, כגון ייחודיות של תחום הלימודים, היחס לסטודנטים והאפשרות להתגורר במעונות (איילון ויוגב, 2002; Bergson, 2009). חוקרים מציגים את שיקולי הבחירה בתחום הלימודים הגבוהים כתלויים במניעים אקסטרניזיים או מניעים אינטריזיים. אלה האקסטרניזיים קשורים בקריירה ובהכנסה, ומתייחסים לעתידו של הפרט. ואילו האינטריזיים נובעים מעצם הלימודים וממידת העניין שהם מעוררים בלומד (Dippelhofer-Stiem et al., 1984; Hayden & Carpenter, 1990). ככלל, יש לציין כי היום ניתן למצוא סטודנטים שמתחילים ללמוד כאשר אין להם מושג ברור מהו המקצוע שיבחרו בעתיד, והלימודים בעבורם הוא שלב נוסף בתהליך המתמשך של דחיית ההכרעה – תהליך המורטוריום (גץ, 2005), שבו מאפשרת החברה למתבגרים ארכה בנטילת אחריות על מילוי חובותיהם כבוגרים. ארכה שבמהלכה הם אמורים לגבש את זהותם וללמוד את תפקידיהם החברתיים. בתקופה זו מתנסים הצעירים בחוויות משמעותיות, בוחנים השקפות עולם, מחפשים קשרים חברתיים וקשרי זוגיות, וחוקרים זהויות.

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר והמשתתפות בו

בשנת הלימודים שבה נערך המחקר למדו בשנה א' במכללת תלפיות 151 סטודנטיות סדירות. מתוכן השתתפו במחקר 129, שהן 85.4% מכלל האוכלוסייה. גילן הממוצע בשנה א' בשנתון זה היה 21; סטיית תקן 2.06; טווח גילאים 18 – 32. התפלגות המשתתפות במחקר לפי מסלולי לימוד במכללה ולפי חוג לימודים ראשי, מצביעה על מדגם מייצג; לא נמצא הבדל מובהק בין התפלגות המסלולים והתפלגות החוגים במדגם ובאוכלוסייה. בלוח 1 מוצגים נתוני רקע לגבי המשתתפות במחקר.

לוח 1: התפלגות אוכלוסיית המחקר לפי נתוני רקע

משתנה רקע	קטגוריה	N	%
מסלול (N=129)	אמנות	26	20.15
	יסודי	17	13.17
	על יסודי	23	17.82
	גיל הרך	24	18.60
	חינוך מיוחד	39	30.23
התמחות (N=129)	אנגלית	2	1.5
	חינוך מיוחד	28	21.7
	מדעים	10	7.7
	מתמטיקה	19	14.8
	ספרות	15	11.6
	הנ"ך	16	12.4

14.8	19	אמנות	
3.1	4	לשון + תנ"ך	
1.5	2	מדעים + מתמטיקה	
0.8	1	מדעים + ספרות	
0.8	1	מדעים + תנ"ך	
0.8	1	מתמטיקה + ספרות	
0.8	1	מתמטיקה + תנ"ך	
7.7	10	ספרות + תנ"ך	
7.69	9	0-8 (יסודית)	השכלת אב (N=117)
44.45	52	9-12 (על יסודית)	
47.86	56	+13 (אקדמית)	
5.98	7	0-8 (יסודית)	השכלת אם (N=117)
37.61	44	9-12 (על יסודית)	
56.41	66	+13 (אקדמית)	
54.76	69	שירות לאומי שנה	שירות צבאי / לאומי (N=126)
37.30	47	שירות לאומי שנתיים	
3.97	5	שירות צבאי	
3.97	5	לא שירתה	
91.74	111	תפקידי הדרכה והוראה	אופי השרות הצבאי/הלאומי (N=126)
8.26	10	תפקידים אחרים	
—	5	לא שירתה	
—	—	—	
ציון התאמה (N=110)	ציון פסיכומטרי (N=72)	ציוני בגרות (N=111)	הישגים לימודיים
ממוצע: 576 סטיית תקן: 37 מינימום: 477 מקסימום: 661	ממוצע: 539.18 סטיית תקן: 6.93 מינימום: 401 מקסימום: 646	ממוצע: 97.08 סטיית תקן: 6.90 מינימום: 78.2 מקסימום: 112	

מסקנות מלוח 1:

- החינוך המיוחד, הן כמסלול והן כחוג התמחות, נמצא בעדיפות אצל הסטודנטיות בשנה א'.
- המיצב החברתי של הסטודנטיות בינוני ומעלה – על פי השכלת ההורים (כ- 48% מן האבות ו- 56% מאימהות הסטודנטיות הם בעלי תואר אקדמי).
- כמעט כל הסטודנטיות שהשתתפו במחקר שירתו לאומי או צבאי (96%), כאשר מרביתן שירתו בתפקידי הוראה והדרכה (92% מן המשרתות שירות לאומי או צבאי).

- המיצב הלימודי הממוצע של הסטודנטיות בינוני, כפי שמשקף ממוצע ציוני הבגרות, הפסיכומטרי, וההתאמה, ומאפשר להן להתקבל באוניברסיטאות השונות ללימודים בתחומי הרוח, החברה, האמנות.
- **סוגת המחקר:** המחקר נערך בגישה משולבת: כמותית ואיכותנית, במטרה להבין בצורה מושכלת מהם הגורמים לבחירתן של סטודנטיות במכללת תלפיות כמוסד לימודים אקדמיים.
- **כלי המחקר:** נבנה שאלון שכלל שאלות סגורות ופתוחות והכיל חמישה חלקים:
 - א. **מאפייני רקע של הנבדקות:** מסלול ותחום התמחות, מאפיינים סוציו אקונומיים (השכלת הורים), שירות לאומי, מיצב לימודי.
 - ב. **גורמים שהשפיעו על בחירתן במכללת תלפיות כמוסד לימודים אקדמי לתואר ראשון.** חלק זה הכיל:
 - שאלה פתוחה שבה התבקשו לציין: מדוע בחרו ללמוד במכללת תלפיות.
 - סדרה של 15 היגדים, שלגבי כל אחד מהם ציינו הנבדקות את מידת השפעתו על בחירתן בתלפיות. הדירוג נערך על פני סולם ליקוורט בן חמש דרגות שנע בין 1 – לא השפיע כלל, ל 5 – השפיע במידה מרובה.
 - וכן התבקשו הנבדקות לציין 3 מתוך 15 ההיגדים שהיו המכריעים ביותר בבחירתן.
 - ג. **שקילת חלופות לבחירה בתלפיות.** השאלות שבחלק זה עסקו בהתלבטותן סביב הבחירה במכללת תלפיות כמוסד לימודים, בבחירה בהוראה כמקצוע לימודים, במסלול ההכשרה ובחוג הלימודים.
 - ד. **סוכני השפעה על בחירתן במכללת תלפיות.** הנבדקות התבקשו לדרג על פני סולם בן 5 דרגות את מידת ההשפעה של הורים, בני משפחה אחרים, חברים וסטודנטים, מורים, בעלי תפקיד במכללה על הבחירה (1- ציין כלל לא, 5 – ציין השפעה מירבית).
 - ה. **מידת שביעות הרצון שלהן מן הבחירה שערכו.** השאלות שעסקו במידת שביעות רצונן בבחירה ללמוד הוראה, בבחירה ללמוד במכללת תלפיות, במסלול ובהתמחות שבהם הן לומדות.

משתני המחקר

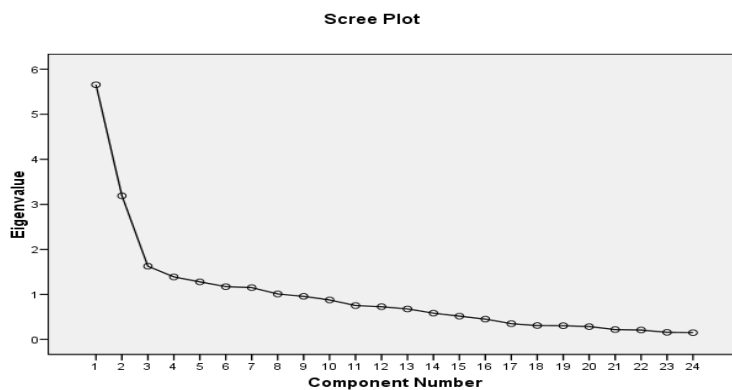
- **המוניטין האקדמי של המכללה:** נבדק באמצעות 5 היגדים; הנבדקות התבקשו לדרג את מידת היותם משמעותיים בבחירתם במכללת תלפיות: "הרמה האקדמית במכללה", "איכות המרצים", "איכות ההכשרה המעשית", "אפשרויות תעסוקה שפתוחות בפני בוגרותיה לעומת בוגרי מוסדות אחרים", "האפשרויות להתפתחות ומימוש עצמי המוצעת במכללה".
- **תנאים פיזיים:** נבדקו באמצעות 3 היגדים: "האפשרויות לקבלת מלגה או מקורות למימון הלימודים", "קרבת המכללה לבית והנגישות אליה", "מבנה ונוחות מערכת הלימודים (שעות, ימים...)".
- **המוניטין החברתי של המכללה והיחס האישי שניתן ללומדים:** נבדק באמצעות 5 היגדים: "תחושת 'המשפחתיות' שקיימת במכללת תלפיות", "חיי החברה והאווירה בקמפוס", "אדיבות השירות", "המלצות של אנשים שאני מכיר", "המלצות של חברה".

- **סוכני השפעה:** הנבדקים התבקשו לדרג עד כמה כל אחת מן הדמויות הבאות השפיעה על בחירתם במוסד הלימודים: הורים, בני משפחה אחרים, חברים (כולל הורי חברים או סטודנטים במכללה), מורה ואו מחנך מבית הספר, בעל תפקיד במכללה, אחר. לגבי כל דמות התבקשו לנבדקות לציין האם למד (או לומד) במכללה.
- **עיתוי קבלת ההחלטה ללמוד הוראה:** התקבל מתשובות הנבדקים לשאלה "מתי החלטת ללמוד הוראה".
- **שלמות עם הבחירה שערכו:** התקבל מתשובות הנבדקים לשאלות "באיזו מידה את שלמה עם ההחלטה ללמוד הוראה?" "ללמוד במכללת תלפיות?" "ללמוד במסלול ההכשרה שבו את לומדת?" "ללמוד בחוג שבו את לומדת?"

ממצאים

על מנת לקבץ שאלות משותפות, הקשורות להחלטה ללמוד במוסד, נעשה ניתוח גורמים בשיטת Principal component oblimin. בניתוח נכללו 24 שאלות המתייחסות לגורמים שהשפיעו על ההחלטה ועל מידת השלמות עם הבחירה.

מהניתוח הושטו שאלות שהיו בטעינויות נמוכות עם הגורמים או שאלות שהיו בטעינות גבוהה עם יותר מגורם אחד. כפי שניתן לראות מה- Scree plot המופיע בתרשים 1 אובחנו שלושה גורמים עיקריים שהסתמכו על 14 שאלות.



תרשים 1: ניתוח גורמים לשאלות המחקר

- שלושת הגורמים שלהלן מסבירים 64.65% מהשונות. בהסתמך עליהם הוגדרו שלושה מדדים:
- **מוניטין אקדמי:** מדד זה מורכב ממוצע של 5 שאלות. טווח הציונים נע בין 1 ל- 5, כאשר ככל שהציון גבוה יותר משמע שהשפעת המוניטין האקדמי על ההחלטה גבוהה יותר.
 - **מוניטין חברתי:** מדד זה מורכב ממוצע של 5 שאלות. טווח הציונים נע בין 1 ל- 5, כאשר ככל שהציון גבוה יותר משמע שהשפעת המוניטין החברתי על ההחלטה גבוהה יותר.

- שלמות עם הבחירה:** מדד זה מורכב מממוצע של 4 שאלות. טווח הציונים נע בין 1 ל- 5. ככל שהציון גבוה יותר השלמות עם הבחירה גבוהה יותר. ממוצע המדד $M=3.86$, סטית תקן $SD=1.18$. מהימנות המדד לפי אלפא של קרונברך $\alpha = 0.91$.

כל אחת מ-10 השאלות האחרות, שהוצאו מניתוח הגורמים, נותחה בנפרד. לוח 2 מציג ממוצעים, סטיות תקן ומהימנות (המקובצים ממספר שאלות) של הגורמים השונים שהשפיעו על הבחירה בתלפיות כמוסד לימודים לתואר ראשון.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן מהימנות, וציטוט מהיגדי הנחקרים לגורמים שהשפיעו על הסטודנטיות ללמוד לתואר ראשון במכללת תלפיות

היגדי הנחקרים	הערות	מהימנות של גורמים מקובצים	ציון ממוצע (ת.ס)	גורם השפעה על הבחירה בתלפיות
רמה רוחנית טובה. בגלל שהיא מכללה דתית. אורח החיים הדתי בתלפיות מתאים לאורח החיים שלי. חשוב לי ללמוד לימודי חינוך והוראה במכללה דתית הרואה את המורה כישות המשפיעה על התלמידים ומתעסקת בפיתוח אישיות המורה. יש בה לימודי חינוך מתוך תורה. אווירה דתית, נפרדת. מבחינה דתית – היה חשוב לי ללמוד במסגרת דתית והאופי של תלפיות התאים לי. לימוד תואר מתוך תורה.			3.83 (1.16)	המוניטין התורני של המכללה
בגלל שרציתי להיות במכללה עם בסיס דתי אבל פתוח אל כל מיני סוגים ועדות, פלורליזם.			3.69 (1.292)	גמישות מערכת השעות

<p>בגלל שהמגוון מאד מעניין ובגלל שזה 3 ימי לימודים. מסלול המשלב שני תחומים אותם אני אוהבת אמנות וחינוך מיוחד.</p>			<p>3.69 (1.292)</p>	<p>גמישות מערכת השעות (המשך)</p>
<p>רציתי ללמוד חינוך וכשמעתי שיש כאן אפשרות לשלב חינוך עם אומנות זה עזר לי לבחור ללמוד בתלפיות. רציתי ללמוד חינוך ושנה שעברה הייתי במדרשת אביב וכך יכולתי לשלב גם את המדרשה וגם את הלימודים הגבוהים. אפשר לשלב רג"ב. מספר הימים שבהם לומדים שמעתי שזו מכללה טובה ומשפחתית עם אורח חמה וטובה. אוהבת את האווירה מקום חם וקטן שאני מאוד מאמינה בדברים שהם אינדיווידואליים מקום קטן, יש למי לפנות. היחס של הצוות מעולה. יחס הצוות (בעיקר במדור רישום). המלצות ושמועות שזה מקום חם ונעים, ויתאים לי מאוד. התרשמתי מאד מראש המכללה בראיונות ביחס החם והרצון הטוב. במשרד נתנו לי להרגיש רצויה ושאכפת לכם.</p>		<p>$\alpha = 0.74$</p>	<p>3.63 (0.92)</p>	<p>מוניטין חברתי ויחס אישי</p>

<p>מכללה דתית שנמצאת במרכז וקרובה לבית. למרות שהמרחק די רחוק זה הרי קרוב. המיקום שלה לא דורש ממני לגור במעונות (קרוב לבית).</p>			<p>3.57 (1.499)</p>	<p>מידת הנגישות למכללה</p>
<p>זוהי מכללה עם אוכלוסייה מגוונת, ברמה מקצועית ולימודית גבוהה. בנות טובות. גם אמי למדה כאן ובתור גננת היא אומרת שהבנות שבאות מתלפיות הכי מנוסות</p>			<p>3.50 (1.359)</p>	<p>איכות הסטודנטים במכללה</p>
<p>מכללה עם צוות מורים נפלא. רציני מכללה המתמחה בחינוך. בחרתי ללמוד בתלפיות כי פה יש עשייה – (עבודה מעשית) ובשאר האוניברסיטאות אין. תלפיות ידועה בתור מכללה טובה עם רמה גבוהה ואיכותית. יש שם טוב למכללה בכך שההכשרה המעשית היא טובה מאד (יותר משאר המכללות והאוניברסיטאות). שמעתי שהמקום איכותי, רציני ועם ערך מוסף. לתלפיות יש שם טוב בקרב המכללות הדתיות. הרמה גבוהה ואיכות המרצים ידועה. ידעתי שאני לא רוצה ללמוד באוניברסיטה אלא במכללה. רמת לימודים גבוהה.</p>		<p>$\alpha = 0.84$</p>	<p>3.42 (1.02)</p>	<p>מוניטין אקדמי</p>

מבחר המגמות שמציעה המכללה	3.13 (1.371)			רצייתי ללמוד אומנות עם חינוך מיוחד ובגלל שהבנתי שיש בתלפיות את השילוב הזה אז בחרתי בו. לימודי אומנות במכללה דתית.
אפשרות לקבלת מלגה	2.67 (1.465)			
השפעת סוכני סוציאליזציה				
המלצת חברות	3.26 (1.531)		36.75 % מתוכן למדו במכללה	שמעתי על המכללה רק דברים טובים מחברות שלמדו פה. חיפשתי מקום ללמוד בו את התואר הזה ושמעתי מחברות. המלצות מרובות מחברותיי.
המלצת הורים	3.08 (1.412)		18.64% מתוכן למדו במכללה	אמא שלי למדה כאן והתרשמתי לטובה.
המלצת המשפחה המורחבת	2.44 (1.457)		26.08% מתוכן למדו במכללה	שמעתי עליה טובות מאחותי. המלצה של קרובת משפחה שלמדה כאן.
המלצת בעלי תפקיד בתלפיות	2.09 (1.476)			כי יש שילוב עם המדרשה שלמדתי בה והרב שלי ממש המליץ עליה.
המלצת מורה או מחנך	1.78 (1.323)		9.25% מתוכן למדו במכללה	שמעתי על המכללה מהמורות שלי מבית הספר וכן שמעתי על המכללה מהמדריכה שלי מבני עקיבא.

מהלוח ניתן להסיק, שהעובדה שמכללת תלפיות היא מוסד דתי היוותה את הגורם המשמעותי ביותר בהחלטה ללמוד בה, ואילו האפשרות לקבלת מלגה הוא הגורם הפחות משמעותי. בנייתו האיכותני להיגדים של הסטודנטיות עולה שלמדרשה ולרבנים שבה יש

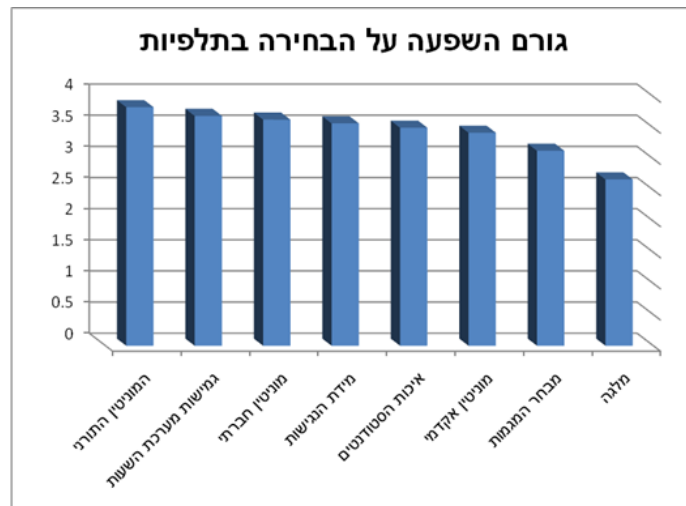
תפקיד רב בהחלטה לבחירתן מצד אחד, ומצד שני מציינות חלק מן הנבדקות שהפלורליזם של המכללה מבחינה דתית והפתיחות שיש בה לקבל את האחר מהווים קריטריון מרכזי בבחירתן. נמצא שלגורמים: גמישות מערכת השעות, המוניטין החברתי, מידת הנגישות למכללה, דימוי לאיכות הסטודנטים במכללה, המוניטין האקדמי, מבחר המגמות שמציעה המכללה יש השפעה מעל הממוצע על ההחלטה.

בניתוח היגדי הסטודנטיות עולה שהגמישות שמאפשרת המכללה, לאמור, האפשרות לערוך שילובים בין תחומי ההתמחות (ובעיקר השילוב בין חינוך מיוחד ואמנות שמאפשר לעסוק בתרפיה באמנות), והאפשרות לשלב לימודים עם רג"ב – ראש גדול בהוראה, תכנית ההכשרה לסטודנטים מצוינים, השפיעה על בחירתן במכללה.

כחלק מן המוניטין האקדמי הן ציינו שהערך המוסף של המכללה היא ההכשרה המעשית שמכנה טוב יותר לעשייה בבתי הספר, בניגוד להכשרה באוניברסיטה.

מבין סוכני הסוציאליזציה השונים: לחברות יש את התפקיד המשמעותי ביותר בהשפעה על הבחירה ואילו למורה או למחנך ישנה השפעה מינורית. מבין ההורים: לאם השפעה מרובה יותר על הבחירה מאשר לאב.

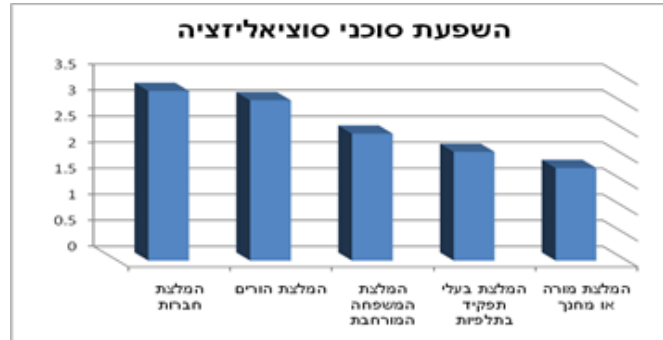
תרשימים 2 ו-3 מציגים את השפעת כל אחד מן הגורמים, שתוארו לעיל, על הבחירה ללמוד בתלפיות.



תרשים 2: רמת ההשפעה של גורמים שונים לבחירה במכללת תלפיות כמוסד ללימודים אקדמיים (ללא התייחסות להשפעתם של סוכני סוציאליזציה), (N=121)

מתרשים 2 ניתן לראות כי לתפיסת המכללה כמוסד תורני, לתנאים הפיזיים שמציעה המכללה (גמישות במערכת השעות, מיקום המכללה ומידת הנגישות, מבחר המגמות ואפשרויות השילוב בין תחומי לימוד שונים, האפשרות לשלב לימודי מדרשה, והאפשרות ללמוד במסלול רג"ב), למוניטין החברתי של המכללה והיחס האישי שמוענק ללומדים, לדימוי שקיים לאיכות

הסטודנטים הלומדים במכללה, ולמוניטין האקדמי שלה (רמת לימודים גבוהה, צוות מרצים מצוין, הכשרה מעשית ברמה גבוהה ובמיוחד בהשוואה להכשרה באוניברסיטה) השפעה מעל הממוצע בבחירה.



תרשים 3: רמת ההשפעה של סוכני סוציאליזציה על הבחירה במכללת תלפיות כמוסד ללימודים אקדמיים, (N=121)

מתרשים 3 ניתן לראות שלחברות ולהורים תפקיד מכריע בהחלטה ללמוד בתלפיות.

אוריינטציות עתיד

אוריינטציית עתיד ביחס למאפייני תעסוקה עתידיים עשויה לכוון את בחירת מסלול הלימודים. השיקולים לגבי בחירת התעסוקה העתידית משפיעים על בחירת המסלול. מבחינה זאת ערכו הסטודנטיות במכללה את שיקול הדעת ובחרו במקצוע ההוראה. בניית ההיגדים שלהן במענה לשאלה: 'מדוע בחרו ללמוד במכללת תלפיות?' נמצא, שהן מתייחסות לאוריינטציות עתיד. מדבריהן עולה שבעת הבחירה הפעילו שיקול דעת המתבסס על אפשרויות התעסוקה, שתהיינה פתוחות בפניהן לאחר הלימודים:

- "אני מאד אוהבת לעסוק בחינוך ורציתי ללמוד ולהתפתח בנושא".
- "רצון להוראת האומנות, בעיקר בתיכונים – הגשה לבגרות (על יסודי)".
- "אני נורא מתחברת לחינוך ולאחר עבודות בגני ילדים הבנתי שבוז אני רוצה לעסוק".
- "רציתי ללמוד חינוך".
- "רציתי ללמוד אומנות וחנ"מ ואין הרבה מקומות שיש בהם את שניהם (בשביל תרפיה באומנות)".
- "רציתי ללמוד במכללה שהלימודים בה מעשיים לעומת אוניברסיטה".
- "אוהבת את מקצוע החינוך רוצה לעסוק בו. חיפשתי מכללה המקנה כלים נכונים למקצוע".

עיתוי קבלת ההחלטה ללמוד הוראה וללמוד במכללת תלפיות

בלוח 3 מופיע פילוח לעיתוי.

לוח 3: מועד קבלת ההחלטה ללמוד הוראה

מאיזה גיל רצו לעסוק בהוראה	N	%
מגיל צעיר 8–17	31	25.4
בשירות הלאומי 18–20	82	67.21
מאוחר יותר +21	9	7.37
סה"כ	122	100

מהלוח מסתבר כי תקופת השירות הלאומי היא המשמעותית ביותר לבחירה בהוראה. ההיגדים הבאים נלווים ללוח 3 ומשקפים את העיתוי לקבלת ההחלטה ללמוד במכללת תלפיות:

- "הייתי פה יום אחד ביום עיון מהשירות".
- "הגענו במסגרת השירות הלאומי ליום עיון במכללה. באותו זמן בכלל לא חשבתי ללמוד חינוך, אך כשהחלטתי שזה מה שאני רוצה ללמוד התעניינתי יותר על המכללה ולבסוף החלטתי ללמוד פה".

תנאי קבלה

מהיגדי הסטודנטיות ניתן לראות כי הם תופסות את תנאי הקבלה:

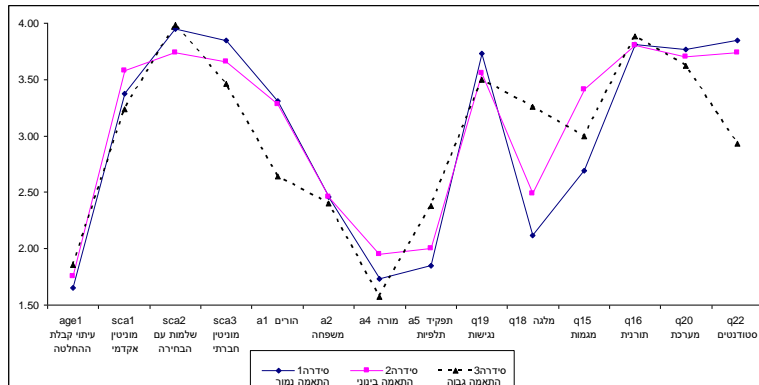
- כ"נוחים ומתחשבים".
- "ציוני קבלה סבירים".
- "לא הייתי צריכה לעשות פסיכומטרי".

פילוח הגורמים שנמדדו במחקר לפי מאפייני הסטודנטיות

למציאת המאפיינים של קבוצות שונות של סטודנטיות שלומדות בשנה א' במכללה נעשה ניתוח אשכולות; נמצאו בו שלושה קלסטרים עיקריים:

- ציון ההתאמה הממוצע שלהן 516.65 (להלן נתייחס אליו כציון התאמה נמוך);
- ציון ההתאמה הממוצע שלהן 561.98 (להלן נתייחס אליו כציון התאמה בינוני);
- שציון ההתאמה הממוצע שלהן 616.81 (להלן נתייחס אליו כציון התאמה גבוה). לכל אחד משלושת הקלסטרים הללו נמדדה רמת ההשפעה של הגורמים השונים.

רמת ההשפעה מוצגת בתרשים 4

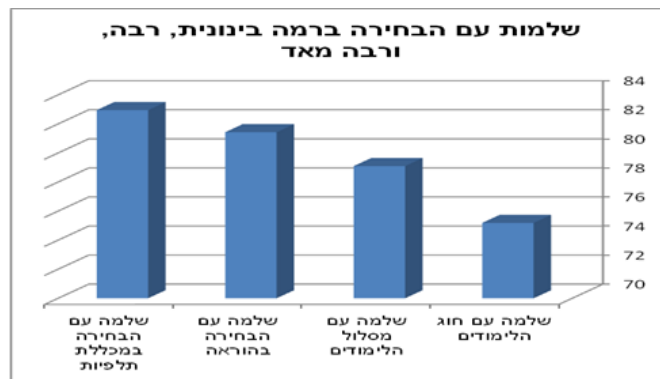


תרשים 4: השפעתם של גורמי ההחלטה השונים בחלוקה לפרופיל אליו הן משתייכות

מהתרשים ניתן לראות ששלושת הקלסטרים (ציון התאמה גבוה, בינוני ונמוך) מתנהגים באורח דומה במרבית השאלות. הן שלמות במידה רבה עם ההחלטה שקיבלו, מרוצות במידה רבה מנגישות למכללה, מהרמה התורנית שלה, מהאפשרויות שמעניקה הגמישות במערכת השעות וכן מאיכות המסגרת החברתית (איכות חברותיהן ללימודים). סטודנטיות שציון התאמתן בינוני או נמוך אינן מרוצות מן התנאים לקבלת מלגות – נתון שאינו מפתיע לאור ציוני קבלתן ללימודים.

שקילת חלופות – באיזו מידה הסטודנטיות שלנו מרוצות מבחירתן?

כדי לבדוק את מידת שביעות רצונן מהבחירה נבדק אחוז הסטודנטיות שציינו זאת ברמות בינונית, רבה, רבה מאד (רמות 3, 4, 5 בסולם של 5 דרגות) מבחירתן בהוראה: במכללת תלפיות, במסלול שבו הן לומדות ומן החוג שבו בחרו. הממצאים מופיעים בתרשים מס. 5.



תרשים 5: מידת שביעות הרצון של סטודנטיות השלמות עם בחירתן (באחוזים)

מן התרשים עולים הנתונים הבאים לגבי הסטודנטיות השלמות ומרוצות עם בחירתן במכללת תלפיות:

- חוג הלימודים: 75%
 - מסלול הלימודים: 79%
 - הוראה: 81%
- ככלל מעל 75% מן הסטודנטיות השלמות בבחירות שעשו בהקשר הלימודי מרוצות.

דיון סיכום

1. **גורמים דומיננטיים בבחירה בתלפיות כמוסד ללימודים גבוהים:** ממצאי המחקר הכמותי מלמדים, שהגורם המשמעותי ביותר בהחלטה ללמוד במכללה זו היא העובדה שזהו מוסד אקדמי תורני. יחד עם זאת יש לציין, כי מהניתוח האיכותני עולה שילוב בין תורניות לפלורליזם. מסתבר שלמדרשה ולרבנים שבה יש תפקיד רב בהחלטה בבחירתן מצד אחד; מצד שני מציינות המשתתפות במחקר, שהפלורליזם של המכללה מבחינה דתית והפתיחות שיש בה לקבל את האחר הינם קריטריון מרכזי בבחיר מוסד זה. עוד נמצא, בחלקן הכמותי של המחקר, שלגורמים כגון: גמישות מערכת השעות, המוניטין החברתי, מידת הנגישות למקום, דימוי לאיכות הסטודנטים שבה, המוניטין האקדמי, מבחר המגמות המוצעות השפעה מעל הממוצע על ההחלטה בבחירתה כמוסד לימודים גבוהים. ראוי לציין שהאפשרות לקבלת מלגה הייתה גורם כלל לא משמעותי בבחירה.

בניתוח האיכותני להיגדי הסטודנטיות מתקבל שהגמישות שמאפשרת המכללה במבנה הלימודים, דהיינו האפשרות לערוך שילובים בין תחומי ההתמחות (ובעיקר השילוב בין חינוך מיוחד ואמנות שמאפשר לעסוק בתרפיה באמנות), והאפשרות לשלב לימודים עם רג"ב – תכנית ההכשרה לסטודנטים מצוינים, השפיעו על בחירתן. כחלק מן המוניטין האקדמי הן ציינו, שהערך המוסף של המכללה היא ההכשרה המעשית שמכינה טוב יותר לעשייה בבתי הספר, בניגוד להכשרה באוניברסיטה.

בפילוח הגורמים שנמדדו במחקר לפי מאפייני הסטודנטיות ניתן לראות ששלושת הקלסטרם שנמצאו; סטודנטיות בעלות ציוני התאמה גבוה, בינוני ונמוך; מתנהגות באורח דומה במרבית השאלות. הן שלמות במידה רבה מההחלטה שקיבלו, מרוצות במידה רבה מהנגישות אליה, מהרמה התורנית שלה, מהאפשרויות שמעניקה הגמישות במערכת השעות וכן מאיכות המסגרת החברתית (איכות חברותיהן ללימודים). סטודנטיות שציון ההתאמה שלהן בינוני או נמוך אינן מרוצות מן התנאים לקבלת מלגות – נתון שאינו מפתיע.
2. **סוכני סוציאליזציה לבחירה בהוראה ובתלפיות:** מבין סוכני הסוציאליזציה השונים – לחברות יש את התפקיד המשמעותי ביותר בהשפעה על הבחירה, ואילו למורה או למחנך ישנה השפעה מינורית. מבין ההורים: לאם השפעה מרובה יותר על הבחירה מאשר לאב.
3. **אוריינטציות עתיד:** בהתייחסות לכך נמצא, שבעת בחירתן במכללה הופעל שיקול דעת המתבסס על אפשרויות התעסוקה העתידיות שתהיינה פתוחות בפניהן לאחר הלימודים.
4. **עיתוי קבלת ההחלטה:** ניכר כי תקופת השירות הלאומי היא המשמעותית ביותר.

5. **שקילת חלופות:** הקול הדומיננטי העולה מן המחקר: הסטודנטיות בשנה א' מרוצות מבחירתן במכללת, מתחום הלימודים ומהמסלול שבחרו ללמוד.

המלצות

- ניתוח הממצאים מלמד על אוכלוסיית הסטודנטיות הסדירות במכללה ומזמן המלצות לשיווקה.
- מן הניתוח עולה, שבעת השיווק כדאי להדגיש את הרמה התורנית של המכללה, את האפשרות ללמוד במקביל גם לימודי מדרשה, את השילוב בין לימודי חינוך מתוך תורה ולציין את הפלורליזם הפתוח לגוונים השונים של היהדות הדתית האורתודוקסית. בפרסום יש לציין שיש במכללה לימודי חינוך מתוך תורה וערכים.
- עיתוי קבלת ההחלטות מלמד שיש להגביר את הפעילויות לבנות יב ולבנות השרות הלאומי.
- לאור התפקיד שיש לחברות בבחירה במוסד לימודים מומלץ להעניק למביאות חברות מענק כספי כלשהו (קורסי חינוך, פטור מדמי רישום).
- השפעת ההורים על ההחלטה נמצאת בהלימה לדחייה שישנה בקרב מתבגרים להיות עצמאיים ולקבל החלטות באופן עצמאי (מורטוריום). לאמור, כדאי להפנות משאבים שיווקיים לפלח זה של האוכלוסייה. לדוגמה: לזמן אבות ללימוד תורני, לקיים ערב פתוח לאמהות של בנות כהן יב בבתי ספר מזינים, או להזמין להרצאה שדנה במתבגרים ובשיקולי דעת בבחירת עתיד אקדמי, לאפשר להורי סטודנטיות שנרשמות להשתתף באחד הקורסים המתקיימים במכללה, לפתוח קו פתוח להורים.
- להדגיש את היחס האישי שמקבלים הסטודנטיות, יחס שמתאפשר בשל תחושת האינטימיות מתוקף היותה מוסד שגודלו בינוני ולא מוסד גדול, המזמן ניכור ואנונימיות.
- מומלץ לפרסם בעת שיווק המכללה את אחוז המרוצות מהבחירה בה.
- להדגיש גמישות המערכת, את השילוב בין אמנות לחנ"מ, את והאפשרות לשלב רג"ב.
- לציין את המוניטין האקדמי של המכללה, ואת הערך המוסף של המכללה לעומת אוניברסיטה בהכשרה המעשית.
- לפרסם את האפשרויות לקבלת מלגה.
- לפרסם את תנאי הקבלה למסלולים והחוגים השונים.

מקורות

- איילון, ח' ויוגב, א' (2002). חלון לחלום האקדמי – השלכות חברתיות של התפשטות ההשכלה הגבוהה בישראל. ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.
- גץ, ש' (2005). הישגים לימודיים, משאבים אישיים, מניעים ללמוד ושיקולים בבחירת תעסוקה במסלולי לימוד שונים לתואר ראשון. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית ירושלים.
- לב-ארי, ל', וגץ, ש' (2014). פריפריאליות ובחירות לימודיות בקרב סטודנטים לתואר ראשון. סוציולוגיה ישראלית: כתב-עת לחקר החברה הישראלית, 15(2), 360–388.
- Bergson, A. (2009). College choice and access to college: Moving policy. *Research and Practice to the 21st Century, ASHE Higher Education Report*, 35(4), 1–141.
- Brown, D. (2002). The role of work and cultural values in occupational choice, satisfaction and success: A theoretical statement. *Journal of Counseling & Development*, 80, 48–56.
- Dar, Y. & Getz, S. (2007). Learning ability, socioeconomic status, and student placement for undergraduate studies in Israel. *Higher Education*, 54, 41–60.
- Dippelhofer-Stiem, B., Bargel, T., Bromberek, B., Jetten, E., Kump, S., Sagmeister, G., & Walter, H. G. (1984). Students in Europe: Motives for studying, expectations of higher education and the relevance of career prospects. *European Journal of Education*, 19(3), 309–325.
- Feldt, R. C. & Woelfel, C. (2009). Five factors personality domains, self-efficacy, career-outcome expectations, and career indecision. *College Student Journal*, 43(2), 429–437.
- Hayden, M. & Carpenter P. (1990). From school to higher education in Australia. *Higher Education*, 20, 175–196.
- Jetten, J., Iyer, A., Tsvirikos, D., & Young, B. M. (2008). When individual mobility costly? The role of economic and social identity factors. *European Journal of Social Psychology*, 28, 866–879.

**“אף פעם לא ידעו היהודים את התחושה הזאת”
תגובת סטודנטים להוראה לטקסט פוליטי
העוסק בכבוד המחיה של מיעוטים**

שי רודין

בשנים האחרונות נדמה, שלמרות החרפת היחסים בין יהודים לערבים, משרד החינוך נוקט מדיניות של עמימות, ואינו מאפשר שיח אודות כבוד המיעוטים בישראל. מורים חוששים מעיסוק בסוגיות פוליטיות, והנושא נדחק לשוליים. במחקר זה נלמד על עמדותיהם של סטודנטים להוראה באשר להוראתו של רומן לבני הנעורים שעוסק בשני נושאים עיקריים: א. קשר רומנטי בין נערה יהודייה לנער ערבי מוסלמי ב. הפגיעה המתמשכת בכבוד המחיה (Respect) של ערביי ישראל.

שמונים ושמונה סטודנטים ממסלולי הכשרה שונים במכללה להכשרת מורים קראו את הרומן של טה לאחור מאת תמר ורטה זהבי, והתייחסו לשאלת היכללותו בתכנית הלימודים בישראל. הם התבקשו לכתוב חוות דעת אודותיו ולהביע עמדה באשר להוראתו בבתי ספר בישראל. ניתוח איכותני הרמנויטי של מטלות הכתיבה של הסטודנטים מעלה שלוש גישות שונות:

א. גישה שאפיינה את מרבית המשיבים: יש ללמד את הרומן בשל תפקידו החינוכי: הבהרת הקשיים שמאפיינים כל אחד מן הצדדים, חשיפת הקוראים למציאות חיהם היומיומית של ערביי ישראל ושאיפה שהוראת הרומן תניב יחס מכבד בין שני העמים. במסגרת גישה זו העריכו הסטודנטים את הפואטיקה של הסיפור: מבנה העלילה, המתח ועיצוב הדמויות, והצביעו על הזדהותם עם הדמויות.

ב. גישה אמביוולנטית: המשיבים התלבטו באשר להכללת הרומן בתכנית הלימודים מסיבות שונות; חלקם הציעו ללמדו רק בבתי ספר יהודים, או ללמדו לצד יצירה אחרת לשמירת האיזון הפוליטי כדי שלא יקודם רק צד אחד על חשבון הצד השני.

ג. גישה הכוללת את המתנגדים להוראת הרומן בבתי ספר בישראל: נימוקי המתנגדים כוללים סלידה מעצם תיאור קשר רומנטי בין יהודייה לערבי, טענה שלפיה ברומן

מתקיימת הצגה בלתי מאוזנת של הסכסוך, ביקורת כלפי הסוף הפסימי וכן רצון שלא לקדם את רעיון ההתבוללות. ממצאי המחקר מלמדים כי סטודנטים להוראה אינם חוששים משיח פוליטי; להפך – הם מעוניינים לקיימו כמורים בעתיד, ואף סבורים שתפקידם הוא לחנך את הדור הבא לדיאלוג רב תרבותי ולהפגנת כבוד מחיה כלפי ה"אחר" הלאומי.

מבוא

"כבוד" בהקשרים לאומיים ותרבותיים

"כבוד" הוא מושג מופשט, ובהתאמה קיים חוסר ההסכמה לגבי משמעותו. לפי סוברן ופלדמן (2010), מילוני העברית החדשה מגדירים מושג זה כרגש או יחס, בעיקר כלפי אדם, בזכות ערכו הפנימי או סמכותו, ובדומה, כאות גילוי של הערכה והוקרה. במקרא מושג זה מציין מורא כלפי הגדול יותר – האדון, האב והאל. לעומת זאת בעברית החדשה המושג מרובה פנים: באחדים משימושי מהדהדים המשמעים המקראיים, ובאחרים – משמעים חדשים. הכבוד בעברית הישראלית נתפס כיחס שאנשים נותנים, רוחשים ליוצרים, לבמאים, למדענים ולספורטאים מצטיינים, אשר מנחילים כבוד למדינה, ליישוב או למקצוע. כיום המילה "כבוד" נקשרת בשאלות חברתיות ובמתח שבין ליברליזם ופונדמנטליזם. קמיר (2004) ממפה את המושג "כבוד", ומבחינה בין ארבעת פניו: "חברות הדרת כבוד" (honor), "כבוד סגולי" (Dignity), "הילת כבוד" (Glory) ו"כבוד מחיה" (Respect), המציין סבלנות כלפי כל אדם על תכונותיו וצרכיו הייחודיים, כפי שהוא עצמו מגדירם. זוהי הכרה באדם כמות שהוא, התחשבות בו, קבלתו העמוקה, על שונותו ומאפייניו הייחודיים, מתוך חמלה ומיעוט שיפוטיות. בהינתן אלו – יוכל האדם להתפתח, לגדול ולפרוח. על מנת לבדוק את ההכרה בתרבותם של ערביי ישראל, ראיין העיתונאי עטאללה מנצור (2010) ערבים ישראלים, וביקשם להעריך האם קיים יחס של כבוד לאדם הערבי בישראל. ממצאיו מלמדים על תחושות סותרות: בעוד באינטראקציות אישיות מדווח יחס סטריאוטיפי המלווה בהסתייגות, שאינו נתפס כפגיעה בכבוד, הרי שברמה הממסדית המרואיינים מדווחים על כך שהממסד הישראלי והציבור היהודי מקפחים את הערבים ומזלזלים בהם. בעקבות מנצור (2010), ראוי שייבדק יחסם של סטודנטים להוראה משני הלאומים לסוגיית אלו, ועל כן במחקר נשתמש ביצירה ספרותית על מנת ללמוד על עמדותיהם לגבי כבודם של ערבים בישראל, כמו גם לגבי דיון על סוגיה זו בבתי הספר.

ספרות ככלי לחשיפת עמדות

הספרות מתארת בפני נמעניה עולמות חדשים, שלעתים נסתרים מהם, ומתפקדת גם כ"מעבדה מוסרית", המאפשרת להם לבדוק את עמדותיהם הערכיות והמוסריות בסיטואציות שאינן מאפיינות את שגרת יומם. זאת לאור העובדה שהספרות בונה מרחב "מוגן", שבו אפשר לשחק במשחק סימולציות, ובכך היא מהווה תחום שבו אפשר לבחון אינטואיציות מוסריות. הספרות, המשמשת מעבדה מוסרית, יכולה להוות מרחב התנסותי תחום ומבוקר, שבו הקורא עוקב אחר

ביצועים של אחרים (הדמויות הפועלות), מעריך ומבקר אותם, ולעתים אף מתוכח עם ההערכה או עם הביקורת של המספר או של דמויות אחרות (מנדלסון-מעוז, 2009). לדעת קובובי (2000), קוראים זקוקים להתנסות בחוויות 'מתקנות', שמפצות וסותרות אירועים פתוגניים בעברם או במציאות חייהם בהווה. מחקרה עוסק אמנם בהיבטים רגשיים, אולם ניתן להחלה גם על היבטים מוסריים ועל האופן שבו קריאה על ה"אחר" מספקת לקורא תיקון לאור ייצוגים מוטים שלו בשיח התרבותי. רק מחקר ישראלי אחד בחן עד היום תגובה של סטודנטיות להוראה לטקסטים ספרותיים. מחקר זה התחקה אחר האופן בו הן העריכו סיפור קצר של הסופרת אורלי קסטל בלום (פויס ודה-מלאך, 2006). נמצא בו שסטודנטיות נמנעות מלהביע דעה אודות סיפורים, וכן שקיים פער בין יכולתן לקרוא ולנתח את מרכיביה ומאפייניה של יצירה ספרותית לבין חוסר יכולתן להעריכה ולנמקה.

תגובת הקורא ותיאוריות ההזדהות

אריסטו (2003, 32) טען, כי מי שחייו עוברים שינוי למצב של פורענות לא בגלל רוע ורשעות, אלא בשל כשל כלשהו, מעורר חמלה. לדבריו (אריסטו, 2002) חמלה היא צער כלשהו, המתעורר למראה של תלאה נושאת כיליון או כאבים, הנופלת בחלקן של מי שאינו ראוי. אריסטו נותן את הדעת על דמותו של הקורא/הצופה, ומציין שלא הכל יכולים לחוש חמלה. המתנשאים, הפחדנים והסובלים אינם חשים רגש זה. לעומתם, אדם נוטה לחמלה כשהוא מגיע למצב המזכיר לו, שתלאות כאלה עברו עליו או על מי מקרוביו, או צופה שהם יקרו לו או למישהו מהקרובים לו.

בשנות השבעים של המאה העשרים עלתה קרנה של תיאוריית תגובת הקורא, המתמקדת באופן שבו הוא ממשמע את הטקסט הספרותי, ומיישב את פערי אי המוגדרות העולים מתוכו. (איזר, 2006) מבחין בין תגובת הקורא ב"רומן תזה" או בסדרות ספרותיות, המפעילים את הדמיון, משמשים להשגת רווח מסחרי, ו"מחליטים" ו"כופים" על הקורא אידיאולוגיה, לבין תגובתו ברומנים המתאפיינים ב"פערים רב צדדיים", המאלצים את הקורא לחשוב לא רק על מה שנאמר בין הדמויות אלא גם על מה שלא נאמר, ומטרתם להותיר את הקורא באי ודאות באשר למהותם האמתית של בני האדם.¹ חווית הקריאה טומנת בחובה שני רבדים: הראשון – של חוויה משותפת לכל הקוראים, באופן שאינו תלוי בהשכלתם ובתרבותם, רובד המקביל למושג

¹ תיאוריית ההזדהות עומדת על הקשר בין סוג הגיבור לרמת ההזדהות. בהיבט סוגי הגיבורים, לדעת הירשפלד (1994), הגיבור הקלאסי בונה בתודעה התרבותית את הדגם שכל הבנתנו את האדם – מן הגוף ועד ההתנהגות – תלויה בו. קרוק (1972, 38) בהקשר לגיבור הטראגי קובעת ש"אסור לו להיות האדם הממוצע [...] הדבר שהוא מייצגו הוא קצה-גבולה של האפשרות הגנוזה באדם [...]". דמות האנטי גיבור שונה מאלו שקדמו לה, שכן היא אינה מהווה מוקד להערצה אלא מוקד לביקורת ולרחמים. ה"אנטי-גיבור" מייצג תחושה פסימית וחוסר שביעות רצון מהמתחולל. רוסטון (2000) סבור, שהאנטי-גיבור גורם לקורא לערער את אמונתו בדבר המוסכמות החברתיות. ממחקר שנערך בתחום הזדהות עם גיבורים ברומן (רודין וסצ'רדוטי, 2016) עולה, כי בני נוער ישראלים מזדהים עם דמות האנטי-גיבור על בסיס תחושת דומות. היכולה לנבוע מדומות לאומית, אולם גם מדומות בהשקפות הערכיות.

“כשירות לשונית” (linguistic competence) של חומסקי, ומבטא מערכת לשונית משותפת לכל הדוברים הילדיים (פיש, 2012: 40). על רובד זה מוסיף פיש רובד משני, שבו באים לידי ביטוי ההבדלים בהבנת הטקסט בין פרטים שונים. הנובעים מתגובות רגשיות שונות לחוויית הקריאה וכן מן השיפוט השונה שמעניקים הקוראים לאותו הטקסט. בלשונו של גריג (Gerrig, 1999), אותן מעורבויות סובייקטיביות של הקורא הן תגובות שאינן היסקיות, היינו תגובות מנטאליות פעילות, שקוראים מפיקים אותן בזמן שהם חווים עולמות סיפוריים. ניתן להתייחס אל התיאוריה של גריג כאל תיאוריית הזדהות, שכן לדבריו, תגובות שאינן היסקיות אינן משלימות פערים טקסטואליים, אלא נובעות מהאופן שבו חווה הקורא את המסופר ביצירה. לדוגמה, כאשר קורא חש שברצונו לסייע לדמות הספרותית, התגובה שלפנינו היא רגשית שאינה היסקית. (Gerrig, 1999) מבחין בין שלוש תגובות השתתפות, שהמאחד ביניהן הוא הניסיון להעליל (re-plot) מחדש את הטקסט, דבר המהווה מעין “תיקון” שנוצר בדמיונו של הקורא, באשר לתוצאות, שאינן רצויות לדעתו, המופיעות בטקסט. תגובות אלו הן א. תקוות והעדפות של הקורא (באשר להתקיימותו של אירוע או לאי התקיימותו, או באשר לאופן שבו עתיד הסיפור להסתיים); ב. תחושת מתח הכוללת גיבוש פתרונות מצד הקורא כלפי הדמות; ג. תגובות הקשורות בתוצאות ומשלבות הערכה.

פיש (2012) מחדד: אין מדובר בשוני בין קורא אחד למשנהו, אלא דווקא בין קהילה פרשנית אחת, החולקת אסטרטגיה פרשנית משותפת, לבין רעותה האחרת. לדבריו, בניגוד למה שמקובל להניח, היא זו שקובעת את דמות הטקסט עוד לפני פעולת הקריאה, ולא להפך. התיאוריות הספרותיות אודות תגובת הקורא מגובות במחקרים פסיכולוגיים, הרואים בקריאה תהליך סובייקטיבי, ובתגובות הקורא – אלמנטים העברתיים המופקים מהטקסט והקובעים את אופי פרשנותו (צורן, 2009). לטענת ברמן (Berman, 2003), המרחב שנוצר בין הקורא לבין הטקסט הוא “מרחב מעברי”, שבתוכו מתרחשת פעולת הפירוש. מכאן, בתקופות שונות של חייו קורא יפרש אחרת את אותו הטקסט, בהתאם ל“מקום הנפשי” שבו הוא נמצא. הול (Hall, 1980), מתאר שלוש אסטרטגיות משמוע שונות, המלמדות על האופן המורכב שבו הזדהות מתגבשת או אינה מתגבשת: פענוח הגמוני, שבמהלכו מקבל הצופה/הקורא את המסרים שמעבירה לו היצירה. קריאה מתנגדת או קריאה אפוזיציונית, שבמסגרתה מוצא הקורא משמעויות הפוכות מאלו שאליהן התכוון המוען, וכן קריאה של משא ומתן, שבה הקורא מתדיין עם הטקסט על משמעות המסר ועל תמונת המציאות שהוא מתיימר להציג.

השסע היהודי-ערבי בישראל

והשתקפותו במערכת החינוך ובספרות הילדים הישראלית

מדינת ישראל מאופיינת כחברה ‘שסועה באופן עמוק’, וזאת לאור העובדה “שהערבים מונים בה למעלה מעשירית האוכלוסייה וההבדלים בינם ובין היהודים רבים ומפליגים”: הבדלי שפה, תרבות, דת, לאום ואידיאולוגיה. בנוסף לכך, “לערבים וליהודים יש היסטוריה ארוכה של איבה ואלומות” (סמוחה, 2001, 238). בדמוקרטיה, הנשענת על מסורת אתנו-לאומית, כמו ישראל, המתח בין אוניברסליות, במחויבות ישראל לעקרונות דמוקרטיים, לבין פרטיקולריות,

המתבטאת באתוס המגדיר אותה כמדינת העם היהודי, משתקף במערכת החינוך. מערכת זו, המודעת לפוליטיקה של המעשה החינוכי, יכולה ללמד ולהבהיר שיש לשנות את המצב החברתי ולא לשמר אותו. העלאת המודעות, בעזרת מורים, סטודנטים והורים, משמשת מנוף ליצירת חברה צודקת ושוויונית יותר, ונותנת הזדמנות אמיתית לקבוצות שונות לצאת מהשוליות החברתית ולהשתלב בחברה (פרי, 2007, 12–13).

לאור האמור לעיל, ביכולתה של מדינת ישראל ליישם כל אחד מן המודלים הקיימים של המרחב הרב-תרבותי, כפי שמשרטטם תדמור (2003): בצדו האחד הגבול התוחם את הרב-תרבותיות מתרחק מקצה הרצף המייצג תרבות, המזינה את זהותה בדימויים שעיקרם שלילה והוקעה של התרבות האחרת. בצדו השני, גבול התפיסה הרב-תרבותית נסוג מן הקצה הנגדי שבאותו הרצף, אשר מייצג האחדה תרבותית; ואילו במרחב שבין שני הקצוות האלה, המוגדר כרב-תרבותיות – כל אחת מן התרבויות מחזקת את זהותה על-ידי טיפוח ערכיה הסגוליים-פוזיטיביים, תוך רחישת הערכה וכבוד כלפי התרבויות האחרות, ועם זאת, כולן מקיימות ביניהן יחסי שוויוניות, דיאלוג והשפעות גומלין.

אמנם בראשית ימיה של מדינת ישראל שלטה בכיפה אידיאולוגיית כור ההיתוך, אך כיום מערכת החינוך, הלכה למעשה, מפוצלת בהתאם לסקטורים השונים בחברה הישראלית וכוללת את החינוך הממלכתי, החינוך התורני והחינוך הערבי, מערכות בעלות אוטונומיה המקדמות את ערכי הסקטור הלומד בהן. מכאן, המפגש בין תלמיד לרעהו – חילוני וחרדי, יהודי וערבי וכדומה – מצומצם ומתרחש או בבתי ספר מועטים שדוגלים באינטגרציה בין שני לאומים או בין חילוניים לדתיים, או למוסדות חינוך דו-לשוניים שבהם לומדים יהודים וערבים, שמספרם נכון ל-2018 עומד על שבעה.

אורון (2013, 17) סבור:

מדינת ישראל מנסה למנוע שיח של נרטיבים שונים ושוללת את קיומו של ה'אחר' הלאומי, שכן היא אינה מאפשרת נרטיב אחד מלבד הנרטיב הרשמי אשר יש בו, למעשה, מרכיבים השוללים את עצם התרחשותה של הנכבה. יש בכך מן הניסיון למנוע סדקים בסיפור הלאומי המונוליטי שאנו מבקשים לספר לעצמנו. [...] הנכבה אינה נלמדת במערכת החינוך היהודית בישראל, ונלמדת רק מעט, (הרבה פחות מהשואה), במערכת החינוך הערבית. בהקשר זה חשוב לזכור שלספרות הילדים והנוער ההגמונית תפקיד מרכזי בעיצוב האידיאולוגיה הפוליטית של הנמען הצעיר בכלל (Rose, 1984), והסכסוך הערבי-יהודי, הנרטיב הפלסטיני ודמות הערבי, בפרט (רודין, 2015). קיימות יצירות החותרות תחת התפיסה ההגמונית ביחס לתקפותם של הערכים שההגמוניה מקדשת. הן רואות בילד ישות כשירה לעיצוב דעה המנוגדת לדעת הממסד ההגמוני. ספרות זו חותרת תחת הגישה שלפיה ספרות ילדים היא "ספרות ממשטרת" ואף אימפריאליסטית (נודלמן, 2014), המחנכת ילדים לאימוץ הקול והנורמות ההגמוניים והיא קרויה "ספרות רדיקלית ואקטיביסטית" (משיח, 2014), ותפקידה, בין היתר, להקנות ערכים רב-תרבותיים.

מחקר ספרות הילדים מיעט לעסוק בהשתקפותו של ה"אחר" הלאומי בספרות הישראלית לילדים ולנוער, בהתאמה למיעוט הופעותיו בספרות הילדים המקומית. משיח (2006), הבוחנת את עיתונות הילדים שלפני מלחמת תש"ח ולאחריה, מתארת את ייצוגו של הערבי לאחר

המלחמה ככזה המעצב את תודעת ה"אנחנו" אל מול ה"הם", ומצביעה על מחיקתו של הערבי (הישראלי והפלסטיני) ועל התכתו בסטריאוטיפ של פאן-ערביות המעצים את האיום הנשקף על יהודי ישראל. כהן (1985, 27) הדן בהשתקפות הסכסוך היהודי-ערבי בספרות הילדים העברית, מציין, כי עיון בספרות הילדים המתפרסמת משנות ה-40 ועד תחילת שנות ה-80 של המאה ה-20, מלמד שספרי ילדים משחירים את הערבי, מעודדים התנשאות עיוורת, וסוגרים כל אפיק תקשורת אפשרי. לעומתו פרלסון (2000) מבחינה בין שתי קטגוריות עיקריות בספרות הילדים והנוער העכשווית: ספרים שמנסים לקדם את הבנת הנמען-הילד ביחס לעמדתו של הערבי או הפלסטיני, ולבנות גשר לדו-קיום, לצד ספרים המחילים יחס מתנשא וסטריאוטיפי כלפי הערבים.

אם ספרות ילדים ישראלית, בתקופת קום המדינה, נרתמה לקידום האתוס הציוני, הרי שזו של שנות ה-80 של המאה ה-20 ואילך היא ספרות, שברובה רואה לעצמה תפקיד חינוכי למיגור האפליה ולקידום דו קיום ושיח בהקשרים של גזע, לאום ויָדָה (רודין, 2015).² מכאן, כאשר שואפים להנחלתה של "אוריינות רב-תרבותית" – ספרות ילדים מהווה מכשיר ראשון במעלה. לפי עזר (2004, 47): "אוריינות זו מאפשרת לקולות השותקים להישמע ולהישמע, ומאפשרת ללומדים חשיבה ביקורתית בחברה פלורליסטית ודמוקרטית".

סלטה לאחור (ורטה-זהבי, 2008), שנבחר לצורך מחקר זה, מתאר רומן בין נערה יהודייה לנער ערבי. נכון להיום, הרומן אינו מהווה חלק מתכנית הלימודים בחטיבת הביניים או בתיכונים. חשיפת עמדות פוליטיות במערכת החינוך הישראלית הינה נושא שנוי במחלוקת, בייחוד כשמדובר בסכסוך הישראלי-פלסטיני. הפרשה המוכרת בנושא זה הינה פרשת המורה אדם ורטה, שעורר דיון באשר לאוקסימורון מוסר וצבא; לאחר שתלמידתו התלוננה עליו, פוטר מבית הספר שבו לימד (פרץ, 2014). נוסף על כך, מלאכת כתיבתו של ספר האזרחות במדינת ישראל ארוכה ומאופיינת בפוליטיזציה של המקצוע (ברק, 2013).

נדמה שבהקשר להצגת הסכסוך היהודי-פלסטיני, רומן זה הוא היצירה היחידה הנדרשת במפורש לאהבתם הרומנטית של יהודייה וערבי. על פי העלילה, נטע, נערה המתגוררת בירושלים, מצטרפת לקרקס היהודי-ערבי בעיר. היא מתחברת עם אבתיסאם, נערה ערביה, ודרכה מתוודעת לשאפיק, אחיה, שבו היא מתאהבת. זהו סיפור אהבה ראשונה המתואר על ידי מספרת אוקטוראלית: שאפיק, נער ערבי-ישראלי בעל תודעה פוליטית מפותחת, חווה שוב ושוב את אלימותו של הממסד היהודי, ומבקר את חיילי משמר הגבול, המבקשים לתחום את צעדיו ולכפות עליו אלימות מרחבית. הוא מודע למיקומם השולי של ערביי ישראל, ולפיכך מתנגד לחברות הנרקמת בין אחותו לבין נטע. הרתיעה האידיאולוגית מכסה על משיכה

² בהקשר לחקר הגזענות, מחקר זה מאמץ את משנתו של ממי (1998: 100–101), המבחין בין שני סוגי גזענות: "צרה", היינו, העצמת קיומם של הבדלים ביולוגיים בין בני אדם, וגזענות במובנה הרחב (הטרופוביה), שבמסגרתה המפליל, בין שהוא מזניח את ההבדלים הביולוגיים ובין שלא, נוקט בכל זאת אותה גישה בשמם של הבדלים אחרים. זאת לשם העלאת ערך עצמו ופחות הזולת, ולהצדקת שימוש באלימות על גווניה. בטרמינולוגיה של ממי (1998, 106), גזענות היא: "ייחוס ערך, כללי או מסוים, להבדלים ממשיים או מדומים לטובתו של המפליל ומתוך פגיעה בקורבן, וייחוס הערך נועד להצדיק תוקפנות או זכויות יתרות".

רומנטית, ובהדרגה, השניים מעמיקים את היכרותם, מתחילים בקשר רומנטי, אולם במהרה מסיימים קשר זה לאור ההבנה ההדדית, שלא ניתן יהיה להעמיקו בתנאים הפוליטיים הקיימים. יצירה זו מעניקה לקוראים מרחב פרשני ניכר במשמוע היצירה.

שיטת המחקר

מחקר איכותני זה בוחן את הטקסטים הכתובים של סטודנטים להוראה באמצעות גישה הרמנויטית, המהווה תיאוריה או פילוסופיה של מתן משמעות לטקסטים על ידי פירושם. מטרת החקירה ההרמנויטית היא להבין ולפרש שפה וטקסט במטרה לזהות את הגרעין המשמעותי של הטקסט. מכאן, על הפרשן לחשוף את הרובד הנסתר בטקסט (צבר בן-יהושע, 2016).

שיטת המחקר רואה בטקסט, שכתבו סטודנטים על רומן שקראו, אמצעי לבחינת עמדותיהם. הבחירה בפרדיגמה האיכותנית נבעה מתוך רצון להתוודע לתגובה החד-פעמית של הקוראים, ולא להכתיב תגובות מראש ולכפות בחירה על מנת להפיק נתונים כמותיים. ניתן להגדיר טקסט כ"נתוני מחקר הלקוחים משיח דבור, כתוב או מקוון, ומובאים להמחשת נושא מסוים שהוגדר מראש, או מאפשרים לחוקר לזהות, לתאר ולפרש תופעות שטרם נחקרו" (קופפרברג, 2010). פענוח תשובות הסטודנטים התבצע באמצעות עריכת ניתוח תמטי של כלל השאלונים בהתאם למשנתם של זינגר וסלובי (Singer and Salovey, 1993). מחקרם אמנם מנתח נרטיבים אוטוביוגרפיים ולא חומרים כתובים, אולם הוא מתווה דרך להפקת מוטיבים חוזרים, המאחדים בין הנרטיבים, שמהם ניתן להגיע לתובנות חברתיות. זאת בהלימה לעקרונות הגישה ההרמנויטית המשלבים בין חקר מבנה הטקסט כמערכת סגורה לבין הטקסט כאמצעי למתן פרשנות חברתית; שכן לדעתה של בורק (Burck, 2005), נרטיב כתוב, בדומה לנרטיב דבור, מאפשר חשיפה של האופן בו הפרט מבנה את עולמו החברתי, ומסביר את השלכותיו של מעשיו ומגבלותיו.

שדה המחקר

אוכלוסיית המחקר: במחקר השתתפו 88 סטודנטים משנה א' הלומדים לתואר הראשון במוסד אקדמי להכשרת מורים בישראל מחמישה קורסים שונים, שנלמדו בין השנים 2016–2017: 65 יהודים, 23 ערבים, מהם 80 נשים ו-8 גברים בגילאים 19–35, מרביתם משתייכים לשכבה סוציאקונומית בינונית.

הסטודנטים לומדים במסלולי הוראה שונים (הגיל הרך, בית הספר היסודי ובית הספר העל-יסודי) ומשתייכים לדיסציפלינות אקדמיות שונות. הם השתתפו בקורס שנושאו רב-תרבותיות במדינת ישראל; במסגרת אחת המטלות – הם נדרשו לקרוא את הרומן סלטה לאחור ולענות על שלוש שאלות התרשמות פתוחות. יש לציין כי הרומן לא נלמד בכיתה וזאת על מנת לשמור על קריאה "רעננה" ולמנוע שיח כיתתי או חשיפה לדעות של אחרים.

הקורסים היו קורסי חובה לאמור, הסטודנטים לא בחרו בהם מתוך אהדה לרעיון הרב-תרבותיות. לאוכלוסיית המחקר אין ערך של הכללה כיוון שלא מדובר במדגם מייצג.

כלי המחקר: שאלון התרשמות פתוח הכולל שלוש שאלות: 1. מהי התרשמותכם מן הרומן? כתבו ביקורת (שלילית או חיובית) לאחר הקריאה. 2. האם לדעתכם יש להכלילו בתכנית

הלימודים וללמדו בבתי ספר? 3. מהן תכונותיה המרכזיות של הגיבורה וכיצד הייתם מאפיינים אותה. שאלון ההתרשמות איפשר לכל סטודנט לענות על השאלות לפי ראות עיניו והכתיבה מנעה ויכוח כיתתי או השפעה של דעות אחרות. כמו כן מטלות כתיבה איפשרו לכולם להשיב על השאלות ולא רק לדומיננטיים, הגם שסטודנטים ערביים ממעטים להשתתף בשיעורים בגין מגבלות שפה. רומן זה נבחר מתוך שיקולים תימטיים וטקסטואליים, ובהתאמה למודל בחירת הטקסטים שהתוו לבנת וברעם אשל(2014).

ניתוח נתונים ואתיקה: בוצע תהליך של קידוד, ניתוח וחלוקה לתמות: תשובות השאלונים הוקלדו ונקראו. בשלב הראשון הודגשו תמות מרכזיות שעלו מתוך השאלונים; בהמשך זוהו תמות משותפות וייחודיות, שמאפיינות את חוויותיהם של משתתפי המחקר (שקדי, 2003), ובוצע ניתוח בשתי רמות: א – רמת הניתוח ופירוש הממצאים והתכנים הגלויים, ניסוח תמות למיון, בחירת יחידות ניתוח והסקת היסקים. ב – פירוש ההיסקים והצבעה על ההשתמעויות הבאות לידי ביטוי בתכנים הסמויים והגלויים כאחד (צבר בן-יהושע, 2016). בהיבט האתי הסטודנטים יודעו על הכוונה להשתמש בעבודותיהם לצורך מחקר עתידי, הביעו את הסכמתם להשתתף בכתיבה, ושמותיהם לא צוינו על מנת שלא לפגוע בפרטיותם.

ממצאים: ניתוח מטלות הכתיבה של הסטודנטים מניב שלוש תמות:

- הראשונה מקדמת את הגישה, שלפיה יש ללמד את הרומן בשל תפקידו החינוכי – הבהרת הקשיים שמאפיינים כל אחד מן הצדדים, חשיפת הקוראים למציאות חייהם היומיומית של ערביי ישראל ושאיפה שהוראת הרומן תניב יחס מכבד בין שני העמים. במסגרת תמה זו העריכו הסטודנטים את הפואטיקה של הסיפור; מבנה העלילה, המתח ועיצוב הדמויות, והצביעו על הזדהותם עמן.
- השנייה מציגה גישה אמביוולנטית. המשיבים התלבטו מסיבות שונות באשר להכללת הרומן בתכנית הלימודים, וחלקם הציעו ללמדו רק בבתי ספר יהודים או לצד יצירה אחרת, על מנת שיישמר האיזון הפוליטי ולא יקודם רק צד אחד על חשבון השני.
- השלישית כוללת את המתנגדים להוראתו בבתי ספר בישראל. נימוקיהם כוללים סלידה מעצם תיאור קשר רומנטי בין יהודייה לערבי, תיאור הצגה בלתי מאוזנת של הסכסוך, ביקורת כלפי הסוף הפסימי וכן רצון שלא לקדם את רעיון ההתבוללות.

1. תמיכה בהוראת הרומן

“שכל נער ונערה בארץ צריכים לדעת באיזה מציאות הם חיים”

מרבית הנשאלים (76 סטודנטים), תמכו בהכללת הרומן בתכנית הלימודים. בנימוקיהם הסבירו: נפתח צוהר להבנת ה"אחר" ולקבלתו; כל צד לומד באמצעות הקריאה בו אודות הצד השני, והטענה החוזרת: לימודו יאפשר לדור הבא להשתחרר מהקונפליקט המאפיין את הדור הנוכחי. הנשאלים היו סבורים שהרומן מתאר את המציאות ה"אמיתית", מבלי לייפותה, וחושף את הסכסוך באופן שונה מזה המוצג במדיומים התקשורתיים. התמיכה בהוראתו נבעה גם מהתהליך הנפשי והתודעתי שעברו הקוראים – תחושת הזדהות עם הדמויות ועם המתואר וכן התייחסות לעניין הרב שהתעורר בהם עם קריאתו.

הרומן ככלי להנחלתה של אוריינות רב-תרבותית

- ע', סטודנטית יהודייה, תומכת בהכללת הרומן בתכנית הלימודים; לדבריה הוא מאוזן, וניתן לראות בו מפתח להנגשת דעותיו של הצד השני ולהנחלתה של אוריינות רב-תרבותית: “כל אדם שגר בישראל צריך לקבל את היכולת לראות את המטבע משני צדדיו, לראות ממבטו של המגזר היהודי את המצב ולראות ממבטו של המגזר הערבי את המצב. להראות שאפשר לעשות שלום”
- ד', סטודנטית יהודייה סבורה שהרומן יגרום למעורבות פוליטית של הקוראים: “שאנשים יהיו יותר מעורבים, וגם יראו מעבר לכוונה”.
- ע', סטודנטית ערבייה, מציינת שהסיפור “מתאר איך היהודים מתייחסים לערבים, הם משפילים אותם, חושדים בהם, מתייחסים אליהם בצורה לא מכובדת רק בגלל שהם ערבים”.
- מנגד, לדברי א', סטודנטית ערבייה, הרומן מלמד “שלא כל היהודים נגד הערבים או לא כולם משפילים אותם, ויש כאלה ששונאים אותם ומשפילים אותם. זה ספר שהוא מסביר דברים אמיתיים, שנותן לנו חשק לחיות ביחד בלי להיות תמיד זרים”.
- ס', סטודנטית ערבייה, רואה בסיפור מפתח להבהרת רגשות הערבים, המוסתרים מהקורא היהודי: “הסיפור מתאר רגשות הערבים שחיים במדינת ישראל, אף פעם לא ידעו היהודים את התחושה הזאת, שיבוא אחד וישפיל אותך רק בגלל שאתה ערבי ותמיד חושד בכך שאתה טרוריסטי”.
- בהתאמה, ס', סטודנטית יהודייה מציינת את התהליך הרגשי והתודעתי שעברה בעת הקריאה: “הספר חשף אותי להבנת המיעוט, עד כה לא הרבתי להתעסק בקשיים המלווים את ערביי ישראל מול הרשויות”.

הרומן כמקדם שדרים אוניברסליים

- ש', סטודנטית יהודייה, עומדת על האוניברסליות של הסיפור: “כל נער ונערה יכול להתחבר וללמוד על עצמו משהו”.
- נ', סטודנטית ערבייה, מציינת: “הסיפור מראה לנו שההחלטות שלנו [הן] רק בידיים שלנו ולא ביד האחרים, כמובן אנחנו צריכים [...] לא לאפשר לאף אחד להתערב בדעת שלך או בהחלטה שלך”. נ', סטודנטית יהודייה, רואה בסיפור מפתח לחינוכו של דור חדש לערכים של הכלת שונות ו“אחרות”.

הפואטיקה של הרומן כמניבה הזדהות

- בד בבד עם ההתייחסות להיבטים הפוליטיים והחברתיים, חלק מן המשיבים תלו את בחירתם לכלול את הרומן בתכנית הלימודים תוך התייחסות לפואטיקה שלו שמעוררת תחושות של מתח והזדהות.
- ל', סטודנטית ערבייה מספרת: “רבות הפעמים בהם הספר השאיר אותי חושבת מה היה צריך לקרות באותה הסיטואציה בסיפור – וזוהי לדעתי תכונה של סיפור טוב שכן הוא

מעניק לקורא את החופש להזדהות ולמצוא את דרכו בסיפור מבלי שיוכילו אותו יתר על המידה."

- וכך גם ע', סטודנטית יהודייה כותבת: "הסיפור גרם לי למתח מפרק לפרק, לדעת להבין מה יהיה הלאה, בין אם זה בין היחסים בין נטע לשרון, נטע לשאפיק וההיפך".
- מ', סטודנטית יהודייה עוסקת גם כן בתחושותיה העזות במהלך הקריאה: "קודם כל יש לציין שהסיפור כתוב בצורה כל כך מיוחדת שמושכת אותך לתוך הספר, ונותנת לך להרגיש כאילו את אחת מהדמויות בסיפור, היו רגעים שבהם התרגשתי עד מאוד וממש נשאבתי – עד כדי שאיבדתי תחושת זמן תוך כדי קריאתו"
- חלק מן המשיבים ציינו כי ימליצו על הכללת הרומן בתכנית הלימודים, כיוון שהוא מעורר בקורא הזדהות שעולה הן מצד קוראים יהודים והן מצד אלה הערבים.
- ג', סטודנטית יהודייה, מציינת שהיא הזדהתה עם כל אחת משלוש הדמויות המרכזיות, וחשה "הערצה כלפי נטע שאין בליבה שנאה ודעות קדומות, נותנת הזדמנויות לכל אדם באשר הוא".
- א', סטודנטית יהודייה כתבה, שהסיפור גרם לה להזדהות בשל תיאור מערכת יחסים של זוג מעורב, שהיא עצמה חווה: "הסיפור מוכר לי מאוד, מהחיים הפרטיים שלי ומהחברה שבה גדלתי. [...] כאשר הייתי בת 15 הגיע לשכבה מעלי תלמיד ערבי נוצרי מרמלה והתיידדנו טוב נורא, אך למרות היותו מקסים וטוב החברים היהודים, שהייתי בסביבתם, תמיד אמרו לי לשמור דיסטנס ושיותר מידידים לא תהיה לנו חברות. בגיל 16 התחלנו להיות ביחד, חברים. והיום אנחנו 6 שנים ביחד [...]"
- א', סטודנטית אתיופית, קושרת בין מיקומה בישראל למיקומם של ערבים: "אני באה מאולפנה. בביה"ס שלמדתי בו תמיד שמו דגש על זה 'שערבי טוב זה ערבי בקבר'. היו מחדדים לנו שכל בת ישראל שהולכת עם ערבי נהרסים לה החיים. היו מביאים אלינו נשים יהודיות שיצאו עם ערבים והפכו לשפחות והצליחו להימלט מהם. היו מגיעים אלינו מישובים מהקו הירוק ומספרים לנו שהמשפחות שלהם נרצחו בגלל ערבים. הגעתי למצב שעשיתי הכללה ושנאתי ערבים. לא ידעתי לעשות את ההפרדה בין ערבי ישראל לפלסטינים. שהתחלתי לעבוד אחרי השירות בעבודה מועדפת יצא לי להכיר ערבים ולעבוד איתם ויותר נחשפתי לתרבות שלהם. מאוד כעסתי על עצמי כי ככה בדיוק מכלילים את העדה שלי האתיופית שכל הגזענות מגיעה משנאת חינוס.

2. גישה אמביוולנטית להוראת הרומן

"הייתי מקריאה להם ספר אחר, ומציגה להם גם את הצד שלנו"

הוראה המוגבלת למגזר היהודי

ארבעה מן המשיבים נקטו בגישה אמביוולנטית כלפי הוראת הרומן.

- ס', סטודנטית ערבייה, סבורה שיש ללמד את הסיפור רק בבתי ספר יהודיים: “היהודים בישראל צריכים לדעת את המקרים הקשים שחווים אותם ערבי ישראל ואיך לפעמים אפילו ילדים קטנים צריכים לעבור אותם”.

הרומן אינו משנה את השקפת הקורא

- ה', סטודנטית אתיופית, מציינת שניתן להכליל את הסיפור, אולם אין זו חובה: “הסיפור לא כל כך שינה לי את זווית ההשקפה שלי כלפי הערבים הישראלים שנמצאים בשכנות איתנו. גם לפני הסיפור עבדתי במקום עבודה, שהיו בהם עובדים רוסיים, אתיופים כפכזים [= קווקזים], ערבים ישראלים, בתוך העבודה הפכנו להיות צוות בלי שום קשר למוצא שלנו”.

הרומן מוטה

- ד', סטודנטית יהודייה, טוענת שהרומן חושף רק צד אחד של המטבע, ויש ללמדו לצד יצירה נוספת, שחושפת את הצד היהודי: “הייתי מקריאה להם ספר אחר, ומציגה להם גם את הצד שלנו, של האנשים החיים בשדרות, באיו”ש ובהתנחלויות, כי גם הם חיים במציאות קשה לא פחות. צריך לדעת שיש שני צדדים למטבע וזו המטרה היחידה שהייתי משיגה בעזרת הסיפור הזה”.
- גם ר', סטודנטית יהודייה, עוסקת בסוגיית ההכוונה ומדגישה את מקום המורה לאור חששה מפני הבנת מסר שגוי: “לפי דעתי יש צורך להכניס את הסיפור לתוכנית הלימודים אבל בתנאי שהסיפור מסופר בבקרה ובהכוונתה של מורה, וזאת מכיוון שלפי דעתי בסיפור יש רמיזה לכך שלהתאהב בערבי זה הוא דבר לא נורמטיבי ושגוי”.

3. התנגדות להוראת הרומן

“הסוף עצוב, ולא נותן תקווה לקורא שיבוא יום והדברים יראו אחרת”

שמונה סטודנטים (שבעה יהודים וערבייה אחת) אינם תומכים בהכללת הרומן בתכנית הלימודים של מערכת החינוך הישראלית. עמדתם נובעת מטעמים שונים. לטענתם, מדובר בסיפור שמציג מודל שלילי לחיקוי: נערה יהודייה שמתאהבת בערבי, סיפור שאינו דידיקטי, המציג את התמונה הפוליטית באופן בלתי מאוזן, מקדם התבוללות, ובפן הפואטי, אסטרטגיית הסוף הלא טוב התקבלה בעיניהם כפוגמת בקריאה וכמנכיחה עמדה פסימית.

חינוך להתבוללות

- ח', סטודנטית יהודייה, סבורה שהרומן אינו ראוי להיכלל בתכנית הלימודים, הן בגין תמת האהבה בין בני שני הלאומים והן לאור מסכת השקרים, שהגיבורים נתונים בה לאור אהבתם האסורה. לדידה, בסיפור אין מסר חיובי, ולכן אינו מתאים להוראה בבית הספר. בנוסף, הבניית הגיבורה מהווה שיקול לאי ההכללה, שכן מדובר בגיבורה בעלת תכונות שליליות.

חוסר איזון

- א', סטודנט יהודי, טוען שהסיפור אינו מאוזן: "תיאור המצב בארץ הוא לא לגמרי אובייקטיבי. הסיפור מצייר צד אחד המתאכזר ומאמלל את הצד האחר ללא סיבה, במקום להראות כי למטבע שני צדדים וששניהם אינם חפים מאשמה ולשניהם יש את ההזדמנות והיכולת לשפר את היחסים".

סיום פסימי

- שתי סטודנטיות, ל' היהודייה ור' הדרוזית, תלו את סירובן ללמד את הרומן בעתיד בסיום הפסימי שאינו מעניק פתח תקווה.
- א', סטודנטית יהודייה, מתייחסת לדעות הקיצוניות המושמעות בספר וכן לסיומו.
- ש', סטודנטית יהודייה, נדרשת לסוגיית ההתבוללות, שבגינה היא פוסלת את הרומן.
- ק', סטודנטית יהודייה כותבת: "בסופו של דבר לא הייתי מכניסה את הספר לתוכנית הלימודים מהסיבה, שהוא יוצר אנטגוניזם שלילי כלפי ערבים ויהודים כאחד".

דיון ומסקנות

הסטודנטים שהשתתפו במחקר זה התמודדו עם סוגיית הוראתו של רומן פוליטי במערכת החינוך הישראלית. לדעת פרי (2007, 14), השיח החינוכי בישראל השתנה משיח אידיאולוגי ברור, הקורא לכינון "חברה אחידה" המקיימת "כור היתוך", לשיח אידיאולוגי מהוסס ולא ברור. ניכר כי ההיסוס הפך לשלילה, שכן בשנת 2015 החליט משרד החינוך בניגוד לדעתה של ועדת מקצוע הספרות, שלא לכלול את הרומן גדר חיה לדורית רביניאן בתכנית הלימודים בספרות לחמש יחידות בגרות (קשתי, 2015). בניגוד לדעת משרד החינוך, שביקש במהלך זה שלא לקיים דיון אודות קשרים בין יהודים לערבים, מרבית הסטודנטים במחקר תמכו בהוראת הרומן ס' לט' לאחור, חרף עיסוקו ברומן בין יהודייה לערבי, ובדגש שמושם בו על שלילת כבוד המחיה של ערבים אזרחי מדינת ישראל.

כלל הנשאלים – בין אם תמכו בהוראת הרומן ובין אם לדעתם אין ללמדו במערכת החינוך הישראלית – חשו שיש ביכולתם להעריך את הסיפור ולבקרו. השאלה בדבר הוראתו ממקמת את הסטודנטים לא רק כקוראים אלא גם ובעיקר כמערכים וכמתווי מדיניות הוראה. בעוד במחקרן של פויס ודה-מלאך (2006) סטודנטיות נמנעו מלהביע עמדתן בסוגיות הערכת היצירה הספרותית, וחשו שאין להן כלים לעשות כן, הרי שבמחקר זה כלל המשיבים ראו עצמם כשירים לענות על השאלה ולהעריך את היצירה, ומרביתם סברו שיש ללמדה. הדבר מעיד על חשיבה, שלפיה ניתן לעסוק בטקסטים פוליטיים במערכת החינוך, גם כשמדובר בטקסט טעון המתמודד עם אפליית מיעוטים, פגיעה בכבוד האדם, דעות קדומות, גזענות ואף ירידה מישראל. הנימוקים להוראת הטקסט היו מגוונים; הנימוק השכיח ראה ברומן כלי שמאפשר לכל אחד מהצדדים לבחון את חיו של ה"אחר", וכפועל יוצא הניחו הסטודנטים, שהרומן יכשיר את הקרקע לדיאלוג עתידי בין שני הלאומים. כאן משוקעת תפיסה, שלפיה בכוחה של הספרות לעצב את הנורמות והערכים של קוראיה, ואף להעניק להם חוויה אמוציונאלית מתקנת

(קובובי, 2000) בכל הקשור לאופן שבו הם חווים את הסכסוך היהודי-פלסטיני, וזאת בניגוד לטקסטים שפורסמו בישראל עד שנות ה-80 של המאה ה-20, ואופיינו בסטריאוטיפיזציה של דמות הערבי (כהן, 1985, משיח, 2006). כן ניכרת מודעות הסטודנטים לשסע הלאומי שמאפיין את ישראל (סמוחה, 2001), מודעות השזורה ברצון לדון בנושא זה עם התלמידים, ואף לאפשר להם להתוודע לדמות תלמידה ערבייה החווה קשיים בזמן לימודיה. נראה, שלא זו בלבד שהסטודנטים ניחנו באוריינות רב-תרבותית (עזר, 2004), אלא גם שברצונם להנחיל אותה לתלמידיהם. גם סטודנטים שהפגינו אמביוולנטיות ציינו, שיש ללמד את הרומן בתוספת “רומן מאזן”, וניכר רצונם לחשוף את התלמידים לנרטיבים של השמאל לצד נרטיבים של הימין.

הצירוף “קבלת האחר” חזר כמוטיב במרבית התשובות, והסטודנטים קישרו את הרומן לחזון, שלפיו קריאתו תאפשר את קבלת ה“אחר” הלאומי. חזרתיותה של תשובה זו מצביעה על עובדת היותם קהילה פרשנית (פיש, 2012) בעלת תגובות קוראים קולקטיביות. מעניין לראות, שבעוד הסיפור עוסק בהרחבה בהדרת ה“אחר”, מרבית המשיבים מציינים כי תפקידו לחנך לקבלת ה“אחר”, ומכאן חווית הקריאה של מרבית הסטודנטים הייתה חווית קריאה של רומן ביקורתי הבא לתקן את המעוות. כמו כן המושג “כבוד” ונגזרותיו לא הופיעו בתשובות הסטודנטים, ולכשהתייחסו לפגיעה מתמשכת בכבוד המחיה ובכבוד הסגולי של ערבים, השתמשו במילים כמו “השפלה” ו“יחס אלים”.

חלק מהסטודנטים הערבים סבורים, שהרומן משקף את הגזענות שמאפיינת את החברה הישראלית, ויכול לסייע לקוראים היהודים להביט בהשלכות מעשיהם, וכך להוליד שינוי. אורון (2013) עומד על האופן שבו מתכחשת החברה הישראלית לנרטיב הפלסטיני, ואילו הסטודנטים הערבים מציינים את היחס המפלה כלפי ערביי ישראל, יחס שמשקף ברומן, לדעתם, ויהווה אספקלריה עבור הקוראים היהודים ככלי לשינוי עתידי.

לצד התשובות המתמקדות בחשיבותו של הרומן ככלי למיגור דעות קדומות, תשובות אחרות התמקדו בערכיו האוניברסליים של הרומן, ככזה שמעורר חשיבה ביקורתית, מעלה סוגיות אקזיסטנציאליסטיות, דוגמת מידת ההשפעה שיש לאדם על חייו והאופן בו יש לקבל החלטות. לאור העובדה שהרומן הוא יצירה ספרותית חתרנית (משיח, 2014), ולאור הפערים הרב-צדדיים המלווים את מלאכת התיאור (איזר, 2006), ניתן לאתר פרשנויות שונות ואף סותרות. בעוד סטודנטים מסוימים התייחסו לאזלת ידו של האדם, שלדעתם מהווה את השדר המרכזי, אחרים טענו שהרומן מעודד לאקטיביות ומלמד שבכוחו של אדם לשנות את חייו. כאן עדים אנו לחשיבותם של שיקולי הבחירה המושכלים, כפי שהותוו על ידי לבנת וברעם אשל (2014) בבחירת טקסט שקריאתו מייצרת פרשנויות שונות ואינה מקדמת פרשנות אחת סגורה.

סטודנטים רבים מציינים כי הזדהו עם הרומן, ומכאן תגובתם החיובית אליו. הדבר מאפשר לבחון לעומק את סוגיית ההדהוד, כפי שמופתה על ידי קובובי (2000), שציינה שתהליך הקריאה מעלה בקורא התרחשויות מחייו. כאן מתאפשר לחקור את התופעה כפי שהיא מתרחשת בקרב בני דור ה-Y, שמאפייניו ייחודיים (אלמוג ואלמוג, 2016) ולראות כי ההדהוד אותר גם ביחס לקוראים ערבים וגם ביחס לקוראים יהודים. סטודנטים ערבים הצביעו על כך שברומן תוארו אירועים שהתרחשו בחייהם. לפנינו תפיסה אריסטוטלית של חמלה על הדומים לקורא בהיבט הגיל, האופי והמוצא, שחווים פורענות (אריסטו, 2002). גם סטודנטית יהודייה

שמנהלת רומן עם ערבי חשה שהסיפור מדגים את קשייה. סטודנטית אתיופית סבורה כי קיים דמיון בין הגזענות, שהיא נחלתם של ערבים בישראל, לזו המופנית כלפי בני העדה האתיופית, והדגימה כיצד הסיטואציה המשותפת מייצרת הזדהות גם כאשר הדמות שונה ממנה – במוצאה, בגזעה, בדתה ובגילה. על מגמה זו עמדו רודין וסצ'רדוטי (2016) במחקרם שהתחקה אחר הזדהותם של בני נוער יהודים עם דמות של נער ערבי המושתתת על דמות מעמדית וסיטואטיבית. מעניין שסטודנטים יהודים, שלא חוו את קשיי הגיבורה, טענו שהזדהו עם המתואר. בטיעוניהם עלו מונחים של הערכה והערצה כלפי הגיבורה, שהצטיירה כדמות המהווה מודל לחיקוי.

נימוק נוסף להכללת הרומן היה הפואטיקה שלו. למרות שלא מדובר בסיפור מתח והרפתקאות, המשיבים ציינו כי הרומן מותח והתייחסו לתהליך הקריאה שלהם כתהליך אינטנסיבי ומושך. כמו כן מרבית הסטודנטים תיארו את תפקידו של הרומן כחושף מידע על חייהם של מייעוטים בישראל ועל קשייהם, מידע שלא היה נהיר להם. הן הפואטיקה של הרומן והן בחירתו לאתגר את חשיבת קוראיו לאור התמות הבלתי שכיחות שבהן עוסק, מדגימות, כי רומן המאתגר את הקונגיזיה של קוראיו (לבנת וברעם אשל, 2014) נתפס על ידי סטודנטים להוראה כמתאים להיכלל בתכנית הלימודים, וזאת חרף העובדה שאין מדובר ברומן המשמר נורמות הגמוניות ומקדם את עמדת הממסד (רודין, 2015).

מעט מהמשיבים (חמישה), נקטו עמדה אמביוולנטית ביחס להוראת הרומן. חלקם סברו, כי יש ללמדו רק בבתי ספר יהודיים כרומן דידקטי, שמבהיר את קשיי המיעוט הערבי ואת האלימות שערכים חווים מידי יהודים; אחרים ציינו שהרומן לא שינה את השקפתם הבסיסית, שהיא הומנית ונטולת שיפוטיות וגזענות. בהיבט הפרשני צוין כי היצירה חושפת רק צד אחד של המטבע, ולפיכך יש ללמד יצירה נוספת, שמתעכבת על הנרטיב היהודי. מתשובה זו עולה רצון להפגיש את התלמיד הישראלי עם שני הנרטיבים ולא עם נרטיב אחד בלבד, וזאת בשונה ממה שמתאר אורון (2013) ביחס למצב הקיים של מערכת החינוך הישראלית.

סטודנטית שמתנגדת להוראת הרומן טוענת שקריאה בו יכולה לגרור חשיבה שלפיה התאהבות בערבי אינה לגיטימית. העמדה האמביוולנטית הדגישה את מקומו של המורה כישות שתפקידה לעורר שיח פוליטי מאוזן, שבו מתייחסים לשני הצדדים. התגובות האמביוולנטיות מדגישות את דבריו של פיש (2012) שלפיהם, כאשר קוראים נדרשים להעריך יצירה, הם נוקטים בהערכות שונות בעקבות תגובותיהם הרגשיות השונות. כלל המשיבים בתמה האמביוולנטית מקדמים את תפיסת המשא ומתן, שעליה עמד הול (Hall, 1980). הם אינם מקבלים את דברי הטקסט, אלא מקיימים דיאלוג עם הנאמר, ומבקשים ליצור לו השלמות. זאת בשונה לאלו המשתייכים לתמה השלישית, שכולם מקדמים קריאה אפוזיציונית המתנגדת לשדריו של הטקסט (Hall, 1980) והמלצתם – לא לכלול אותו בתכנית הלימודים. שמונת הסטודנטים שהתנגדו לאפשרות להורות את הרומן העמידו טיעונים מגוונים.

הטיעון ראשון נגע להבניית הגיבורה; בעוד המצדדים בהוראת הרומן חוו את דמותה של נטע כמודל לחיקוי, המתנגדים ביקרו את אופייה ואת התנהלותה. מתשובותיהם עולה שהם תפסו אותה כאנטי-גיבורה, היינו, כגיבורה הקוראת תיגר על ערכי החברה (רוסטון, 2000), ולפיכך אינה מהווה דוגמה חיובית עבור בני נוער.

טיעון אחר התייחס לתחושת המשיבים, שהרומן מציג רק צד אחד של הסכסוך והוא אינו אובייקטיבי. סטודנטים אחדים ציינו, שהרומן עוסק בהתבוללות, ולכן אין לו מקום במערכת החינוך. בנוגע לפואטיקה, התייחסו המשיבים לטכניקת הסיום הפסימי. כאן אנו רואים את אחיזתה של תבנית ה"סוף הטוב" ואת הקושי להשתחרר ממנה בכל הנוגע לספרות ילדים ונוער (משיח, 2013). משום שלטענת המשיבים בתמה זו המסר הינו פסימי, אין להכלילו בתכנית הלימודים שכן יש ללמד רק יצירות אופטימיות.

סיכום

ניתן לראות, שמרבית הסטודנטים להוראה, שנטלו חלק במחקר זה סבורים, שיש לקיים בבתי הספר שיח פוליטי ולא לחמוק מן הבעיות הבערות ולהפגין עמימות. הסטודנטים שתמכו בהוראת הרומן תיארוהו כמפתח תודעה רב-תרבותית, החושף את הקורא למציאות חייו ולכאבו של ה"אחר", וזאת באמצעות שימוש בסיפור אישי על זוג נערים. מעניין שאף לא אחד מהנשאלים הגדיר את הרומן כמתאר פגיעה בכבודם של ערבים, חרף התיאורים החד-משמעיים שחושפים פגיעה חוזרת ונשנית בכבוד מחייתם ובזכותם לאחוז בזהות שונה מזו היהודית. הדבר תקף לגבי יהודים וערבים כאחד, וזאת למרות שסטודנטים ערבים התייחסו להזדהותם עם ההשפלה, שהיא נחלתם של הדמויות הערביות, ועם הסטריאוטיפיזציה, שהן עוברות על ידי דמויות יהודיות.

הסטודנטים במחקר הם בוגרי מערכת החינוך הישראלית, ומכאן המושג "כבוד" על נגזרותיו השונות אינו נהיר להם ואינו משמש אותם כבואם לדון ביחסי הלאומים. משום ששפה בונה מציאות, הכרחי ללמד את תלמידי ישראל מהו כבוד סגולי, מהו כבוד מחיה, ואת תפקידו של הרוב בכל חברה נתונה בהכרה בזהותו של המיעוט. היעדר ההכרות עם המושג הוא מפתח להבנת הגישה האמביוולנטית וזו המסתייגת מהרומן, כמו גם אפשרות להבין כי מערכת החינוך הישראלית אינה מעניקה לערביי ישראל כלים לנתח את מצבם שלהם או לשיימו.

מחקר זה מלמד, כי המורים הנמנים עם דור ה-Y, ברובם, אינם חוששים מיצירה המעמידה במרכז רומן בין יהודייה לערבי, וסבורים, שיצירות הנדרשות לסכסוך היהודי-ערבי תוכלנה לבנייתו של דור חדש, מודע וערכי, המקיים דיאלוג רב-תרבותי עם השונים ממנו ובוחר שלא להחיל על ה"אחר" ראייה סטריאוטיפית, מתוך שמירה על כבוד המחיה שלו.

מקורות

- אורון, י' (2013). **השואה, התקומה והנכבה**. תל-אביב: רסלינג.
- איזר, ו' (2006). **מעשה הקריאה: תיאוריה של תגובה אסתטית** (גורן, א' מתרגמת). ירושלים: מאגנס והאוניברסיטה העברית.
- אלמוג, ת' ואלמוג, ע' (2016). **דור ה-Y כאילו אין מחר**. בן שמן: מודן.
- אריסטו (2002). **רטוריקה**. (צורן, ג' מתרגם). בני-ברק: ספריית פועלים.
- אריסטו (2003). **פואטיקה**. (רינון, י' מתרגם). ירושלים: מאגנס.
- ברק, מ' (2013). לקראת שיקום מקצוע האזרחות. **מולד**. נדלה בתאריך 6/8/2017: <http://www.molad.org/images/upload/files/Ezrahut.pdf>
- הירשפלד, א' (1994). הגיבור, הגבר והגבורה. **משקפיים** 22, 9-15.

- רטה-זהבי, ת' (2008). **סלטה לאחור**. תל-אביב: עם עובד.
- כהן, א' (1985). **פנים מכוערות במראה: השתקפות הסכסוך היהודי-ערבי בספרות הילדים העברית**. תל-אביב: רשפים.
- לבנת, ח'. וברעם אשל ע' (2014). שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים. **עולם קטן** 5, 54–89.
- ממי, א' (2005) [1953]. **דיוקן הנכבש ולפני כן דיוקן הכובש**. (אבנר, ל' מתרגם). ירושלים: כרמל ומכון ון ליר.
- ממי, א' (1998) [1982]. **הגזענות**. (פלד-אלחנן, נ', מתרגמת). ירושלים: כרמל.
- מנדלסון-מעוז, ע' (2009). **הספרות כמעבדה מוסרית**. רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.
- מנצור, ע' (2000). כבוד האדם הערבי בישראל. בתוך: הראבן, א' וברם ח' (עורכים). **כבוד האדם או השפלתו? מתח כבוד האדם בישראל** (עמ' 110 – 116) ירושלים ותל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- משיח, ס' (2014). פוליטיקה בספרות ילדים ונוער: ספרות רדיקלית ואקטיביסטית. **ספרות ילדים ונוער** 137, עמ' 78–97.
- משיח, ס' (2013). אוריינות פוליטית: פוליטיקה ב/של ספרות ילדים. **ספרות ילדים ונוער** 134, 15–32.
- משיח, ס' (2006). לדמיין אויב: יריבים פוליטיים בשבועוני הילדים והנוער לפני ואחרי מלחמת תש"ח. בתוך: יוסי דהאן י' ווסרמן ה' (עורכים), **להמציא אומה** (עמ' 261–298). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- נודלמן, פ' (2014). האחר: אוריינטליזם, קולוניאליזם וספרות ילדים. **עולם קטן** 5, 21–34.
- סוברן, ת' ופלדמן, א' (2012). קווים לדיון סמאנטי במושג 'כבוד'. **העברית שפה חיה**, ה', 313–335.
- סמוחה, ס' (2001). יחסי ערבים ויהודים בישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. בתוך: יער, א' ושביט, ד' (עורכים) **מגמות בחברה הישראלית** (עמ' 233–363). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- עזר, ח' (2004). **רב-תרבותיות בחברה ובבית הספר: היבטים חינוכיים ואורייניים**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- פויס, י' ודה-מלאך, נ' (2006). לא אוכל להגדיר סיפור כטוב – סטודנטיות להוראה מעריכות סיפור. **דפים**, 42, 154–181.
- פיש, ס' (2012) [1982]. **יש טקסטים בשיעור הזה? סמכותן של קהילות פרשניות**. (אטינגר א' וזהבי א' מתרגמים). תל-אביב: רסלינג.
- פרי, פ' (2007). מבוא – חינוך בחברה רבת תרבותיות. בתוך: פנינה פ' (עורכת): **חינוך בחברה רבת תרבותיות (עמ' 9–26)**. ירושלים: כרמל.
- פרלסון, ע' (2000). 'אנחנו' ו'הם': היחס לאחר בספרות הילדים העכשווית. **עולם קטן** 1, 177–184.
- פרץ, ר' (2014). מן המקום שבו אנו צודקים. **העין השביעית**, 5/2/2014. נדלה מתוך: <http://www.the7eye.org.il/96445>
- צבר-בן-יהושע, נ' (2016). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני**. תל-אביב: מופ"ת.
- צורן, ר' (2009). **חותם האותיות: קריאה וזהות בדיאלוג הביבליותרפי**. ירושלים: מאגנס.
- קובובי, ד' (2000). **ספרותראפיה: ספרות, חינוך ובריאות הנפש**. ירושלים: מאגנס.
- קופפרברג, ע' (2010). **חקר הטקסט והשיח: ראשומון של שיטות מחקר**. באר-שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- קמיר, א' (2004). **שאלה של כבוד: ישראליות וכבוד האדם**. ירושלים: כרמל.
- קרוק, ד' (1972). **יסודות הטרגדיה**. (יבין א' מתרגם). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

- קשתי, א' (2015). משרד החינוך פסל ספר המתאר רומן בין יהודייה וערבי מחשש שיעודד התבוללות. *הארץ*, 30/12/2015, נדלה מתוך: <https://www.haaretz.co.il/news/education/1.2810789>
- רודין, ש' (2015). דמות הערבי בספרות הישראלית לילדים ולנוער: 1985–2015. *ספרות ילדים ונוער*, 138, 29–69.
- רודין, ש' וסצ'רדוטי, י' (2016). 'גם אני נאלצתי להתמודד עם החיים מוקדם מדי': מודל להוראה ביבליותרפית של הרומן *כל החיים לפניו* ככלי להכרת עולמם הפנימי של התלמידים ולהקניית חוויה אמוציונאלית מתקנת. *רב-גוונים מחקר ושיח* 2(15), 255–293.
- רוסטון, מ' (2000). *גיבור ואנטי-גיבור ברומן המודרני. יחידות 1–5, מבוא*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. תל-אביב: רמות.
- Berman, E. (2003). Reader and Story, Viewer and Film: On Transference and Interpretation. *International Journal of Psychoanalysis*, 84: 119–129.
- Burck, C. (2005). "Comparing Qualitative Research Methodologies for Systemic Research: The Use of Grounded Theory, Discourse Analysis and Narrative Analysis". *Journal of Family Therapy*, 27: 237–262.
- Gerrig, R. J. (1999). *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, and P. Willis (Eds.). *Culture, Media, Language*, 128-138. London: Hutchinson.
- Rose, J. (1992) [1984]. *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Singer, J. A. and Salovey, P. (1993). *The Remembered Self – Motion and Memory in Personality*. Michigan: Free Press.

Kaet

No. IV(2019)

Editor: Lea Zuchman

©

All Rights Reserved

Talpiot

Academic College of Education

Holon, Israel

www.talpiot.ac.il