

# קַתְרִיסִים

כתב עת לביקורת  
במדעי הרוח והחברה

גיליון 22, קיץ תשע"ה



העורכים: עמוס אדלהייט, יוחנן גלוקר, אלון הראל, דורון מנדלס,  
יהודה פרידלנדר

מועצת המערכת: רחל בירנבאום, דוד בר-גל, איל זמיר, אסא כשר,  
ששון סומך, עמנואל סיון, מנחם פרידמן, אלישע קימרון, אהרן  
קנטורוביץ, חנה רוזן, משה שוקד, מאיר שטרנברג, ראובן שיינדלין,  
דניאל שפרבר

כתובת המערכת: מצרף, אצל יוחנן גלוקר, רחוב בן גוריון 60ב', כפר  
סבא 4420411

דואר אלקטרוני: [info@katharsis.co.il](mailto:info@katharsis.co.il)

בקרו באתר שלנו: [www.katharsis.co.il](http://www.katharsis.co.il)

המו"ל: מצרף – עמותה מס' 4-192-141-58

יוצא לאור על-ידי הוצאת כרמל, ת"ד 43092, ירושלים 9143002  
ובסיוע משרד המדע, התרבות והספורט, מנהל התרבות והאמנויות.



© כל הזכויות שמורות, 2015



## תוכן העניינים

5.....	דבר המערכת
6.....	על שלושה ועל ארבעה דברים עתיקים על עניינים שלא נס ליחם
10.....	סרז' רוג'ר האם כדאי לפשפש בנעוריה של כלה? על ספרו של פאו פיגרס
38.....	הנרי וסרמן על ספרה של נטלי ניימרק-גולדברג
48.....	אריה לב על חינוך, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה חשיבה ודיון בעקבות ספרה של ענת זהר
108.....	ירון ונסובר דקה, ממש דקה, כמו דף רשימת מכולת: היסטוריה דו-ממדית בכיתה
127.....	עודד היילברונר למקורותיהם של המושגים "מעמד הביניים" ו"בורגנות" במערב על ספרה של מריון קפלן
160.....	בנימין בראון תגובה לתגובה

זכרון לראשונים

166..... יצחק אריה זליגמן

יאיר זקוביץ

168..... על יצחק אריה זליגמן

אלכסנדר רופא

171..... "יצחק אריה זליגמן – מורה וחוקר"

יצחק אריה זליגמן

182..... (על ספרו של החוקר הגרמני קורט אליגר על "פשר חבקוק")

יצחק אריה זליגמן

204..... "תהלים מז"

217..... תוכן גיליון 21

## דבר המערכת

בגליון זה שני מאמרים (של עודד היילברונר ושל הנרי וסרמן) העוסקים בבעיות הקשורות לתולדות יהודי גרמניה. אך המאמרים האחרים עוסקים בענייני חינוך (אריה לב; ירון ונסובר) ותולדות הנצרות (סרג' רוזר). כפי שהסברנו לא פעם, כל גליון מכיל את המאמרים שעברו שיפוט והכנה, ואין לשום שטח או נושא עדיפות על האחרים.

במדור *זכרון לראשונים* אנו מעלים הפעם את זכרו של אחד מגדולי חוקרי המקרא בישראל במאה העשרים, יצחק אריה זליגמן. אנו מפרסמים שני מאמרים שלו: המאמר האחרון שכתב, העוסק בתהלים מ"ז ורקעו; ומאמר בקורת שפרסם בראשית דרכו באוניברסיטה העברית. המאמר על תהלים מ"ז נדפס מאז מחדש גם בעברית וגם בתרגום אנגלי. מאמר הבקורת, המיצג את הצדדים השונים במחקרו של זליגמן, לא נדפס מחדש עד כה. כהקדמה למאמרים אלה אנו מפרסמים מאמרים על זליגמן שכתבו שנים מתלמידיו הותיקים, והם מעידים על ההערכה אליו כחוקר ומורה מצד תלמידיו הרבים, שהיו לחוקרים ומורים בזכות עצמם (ובזכותו) באוניברסיטות השונות בישראל.

## על שלושה ועל ארבעה

### דברים עתיקים על עניינים שלא נס ליחם

1. סוקרטס (של אפלטון) על כמה מן המורים ל'מדעי הרוח'  
של זמנו:

**סוקרטס:** ...אולם אילו שאל מישהו: "לאיזה ענין שייכים דברי החכמה שהסופיסט יודע אותם?" – מה היינו משיבים לו? על איזו מלאכה ממונה הסופיסט?

**היפוקרטס:** מה נוכל לומר עליו, סוקרטס? אולי שמלאכתו לחונן את האנשים בכשרון הדיבור?

**סוקרטס:** אפשר שזוהי תשובה אמיתית, אך אינה מספיקה. היא מעוררת עוד שאלה אחת: על איזה ענין מכשירנו הסופיסט לדבר? כי הרי מכשירנו הכנר לדבר על אותו ענין שבו הוא נותן לנו ידיעה, כלומר, הנגינה בכינור – הלא כן?

**היפוקרטס:** כן.

**סוקרטס:** מוטב. ומהו הענין שעליו מכשירנו הסופיסט לדבר?

**היפוקרטס:** מסתמא אותו הענין שבו הוא נותן לנו ידיעה.

**סוקרטס:** כך נראה. אך מהו הענין שאותו יודע הסופיסט עצמו ושבו הוא נותן ידיעה לתלמידו?

**היפוקרטס:** חי זאוס, אין לי עוד מה להשיב לך.

**סוקרטס:** אחר כך אני אמרתי:

היודע אתה, אפוא, באיזה מין סכנה אתה הולך להעמיד את נפשך? אילו היית צריך להפקיד את גופך בידי מישהו, שספק אם ישתכלל או יתקלקל על ידו, בלי ספק היית נמלך זמן רב אם להפקיד בידו או לא, והיית מזמין את חבריך ואת קרוביך להיוועץ אתך, והיית הופך

בענין ימים רבים: ועכשיו כשהענין הוא בנפשך, שהיא חשובה בעיניך מן הגוף, ושבה תלוי כל גורלך אם להצליח או להיכשל, כפי מה שהיא תשתכלל או תתקלקל – בנידון כזה לא נמלכת לא באיך ולא באיך, ואף לא באחד ממנו, מחבריך, אם צריך או לא צריך להפקיד את נפשך בידי הנוכרי הלז שבא הנה; אלא לאחר ששמעת אמש, לפי דבריך, שהוא כאן, אתה בא אלי בעלות השחר, ואינך מדבר ומתייעץ על השאלה, אם צריך להפקיד את עצמך בידיו או לא, אלא מוכן ומזומן אתה להוציא את כספך ואת כספם של חבריך, כמי שכבר החליט שמכל מקום צריך ללמוד אצל פרוטאגורס, שאינך מכיר אותו, לפי דבריך, ואף פעם לא דיברת אתו, ושאתה קורא לו סופיסט, אך נמצא שאינך יודע מה זה סופיסט, שבידיו אתה עומד להפקיד את עצמך. היתכן? כששמע זאת, אמר:

**היפוקרטיס:** נראה כך, סוקרטיס, מתוך מה שאתה אומר.  
**סוקרטיס:** ובכן, היפוקרטיס, שמא סוחר הוא הסופיסט או רוכל באותן סחורות שמהן ניזונה הנפש? לי נראה שהוא אדם מסוג זה.

**היפוקרטיס:** וממה ניזונה הנפש, סוקרטיס?  
**סוקרטיס:** בודאי מלימודים. אל-נא ניתן לסופיסט, חברי, לרמות אותנו בשבחו את סחורתו, כפי שעושים הסוחר והרוכל שעסקם במזונות הגוף. הן גם אלה עצמם אינם יודעים איזו מסחורתיהם תיטיב או תזיק לגוף, אך הם משבחים את כל מה שיש להם למכירה; והוא הדין גם בלקוחותיהם, עד כמה שאינם בקיאים בהתעמלות או ברפואה. וכך עושים גם הרוכלים ההם שנושאים את הלימודים כמו סחורה מעיר לעיר ומציגים אותם למכירה לכל הרוצה בהם: הם משבחים כל מה שיש להם למכור. אולם, יקירי, גם הם אפשר אינם יודעים איזו מסחורתיהם עלולה להיטיב לנפש, ואיזו עלולה להזיק לה. וגם לקוחותיהם אינם יודעים זאת, אם לא יקרה שמישהו מהם מבין ברפואת הנפש. ואם במקרה אתה מבין מה טוב ומה רע באותה הסחורה, אז אין לך סכנה בקניית לימודים מפרוטאגורס או מישהו אחר; אך אם לא, היזהר, רחימאי, פן תהיה כמי שמסכן את קניינו היקרים ביותר במשחק הקוביות. כי הרי הרבה יותר גדולה הסכנה בקניית הלימודים מבקניית מזונות. מי

שקונה מאכל ומשקה מן הסוחר-הרוכל, אפשר לו לקחתם בכלים, ולפני שיקבלם לתוך גופו על-ידי אכילה או שתיה, היכולת בידו להניחם בביתו עד שיספיק להזמין את המומחה בדברים האלה ולהיוועץ אתו במה שמותר ומה שאסור לאכול או לשתות, וכמה ומתי. על כן אין הסכנה גדולה בקנייה כזאת. אולם את הלימודים אי אפשר לקחת בכלי אלא הקונה מוכרח לשלם את המחיר ולהכניס את הלימוד לתוך נפשו עצמה וללמוד אותו, לפני שילך לדרכו והוא כבר ניזוק או נהנה...

אפלטון, פרוטאגורס 3ד12 – 4ב314. תרגום: אריה סימון, בשנויים קלים.

2. 'מדע המדינה' (הכולל אתיקה) אינו לימוד תאורטי בלבד, ולא כל אדם מוכשר לו:

איש איש מבחין היטב כמה שהוא בקי בו, והוא שופט טוב בעניינים אלו. לפיכך, המחונך בסוגייה מסויימת ייטיב לשפוט על ענייניה, ומי שחינוכו כולל את הכל, ייטיב לשפוט על הכל. אדם צעיר אינו מתאים, אפוא, להיות שומע הרצאות במדע המדיני, שכן איננו מנוסה במה שנעשה בחיים, והלוא זה הבסיס והנושא של סוגייה זו. ובאשר הוא עדיין נמשך אחרי תשוקותיו, ישמע לריק את אשר ישמע ולא יפיק מזה תועלת; שלא הידיעה היא תכלית המדע הזה, אלא המעשה. ומבחינה זאת אין הבדל בין מי שצעיר לפי גילו ומי שמשובת נעורים טבועה באופיו: שהליקוי אינו בחסרון השנים, אלא בכך שבאורח חייו וברדיפתו אחרי כל ענין וענין נכנע אדם לתאוותיו. אנשים שכך טיבם, לא תצמח להם תועלת מהידיעה, והוא דינם של אלה שאינם שולטים ביצריהם. אולם אנשים ששיקול הדעת מכונן את תשוקותיהם והפועלים בהתאם לכך, להם תצמח תועלת רבה מאד מידיעה שיקנו להם בעניינים אלו.

אריסטו, אתיקה ניקומאכית א, ג, 1094ב27 – 1095א11, תרגום: יוסף ג. ליבס.



3. ההצטיינות המעשית, האומץ, הצדק, ותאורת השלטון:

יפה כתב אפלטון: "לא זו בלבד שידיעה שאין עמה צדק יש לכנותה ערמומיות ולא חוכמה, אלא גם נפש המוכנה לעמוד בסכנות, אם מונעת היא על-ידי תאוה ולא על-ידי תועלת הכלל, ראויה היא יותר להקרא בשם תעוזה מאשר בשם אומץ." לפיכך אנו רוצים שגברים אמיצים ואצילי נפש יהיו גם טובים וגלויי לב, אוהבי אמת ולחלוטין לא מתעים ומוליכי שולל; וכל אלה הם טיבה וגדולתה של מידת הצדק.

אולם מתועב הדבר, שמהתלהבות זו של הרוח וגדולתה נוצרות בקלות רבה קשיות עורף ותאוה יתירה לשלטון. כפי שכתוב אצל אפלטון, כי מעצם חינוכם מתלהטים הלקדאימונים על-ידי תאוות הניצחון במידה כזו, שכל מי שמצטיין בעליונות רוחו מתאוה מאד להיות ראשון בין כולם או אף להיות השליט היחיד. אולם כאשר תחשוק נפשך להיות ראש וראשון לכולם, אז יהיה קשה מאד לשמור על הגינות, שהוא היסוד המייחד את מידת הצדק. כך קורה שאותם אנשים אינם נכונים להיות מוכרעים בדין ודברים כלשהו או בשום תקנה ציבורית או בחוק, והם מתבלטים בחיי הציבור לרוב כמשלמי שלמונים וכמסיתים כדי לזכות בעצמה רבה ככל האפשר, וכך להשיג מעמד של עליונות, יותר מכוח האלימות מאשר מכוחה של מידת הצדק. אולם ככל שהדבר יותר קשה, כן הוא נשגב יותר: שהרי אין כל זמן והקשר שאין בו מקום למידת הצדק. על כן יש לראות כאמיצים ובני חיל לא את עושי העוולות אלא את מי שדוחים אותן. כי גדלות רוח אמיתית ונבונה סבורה שהמוסרי, אשר טבענו משתוקק מאוד להגיע אליו, נמצא במעשים ולא בתהילת כזב, והיא מעדיפה להיות ראשונה למעשה ולא למראית עין בלבד. אכן, מי שתלוי בגחמות של המון נבער מדעת אין למנות אותו עם גדולי העם.

קיקרו, על החובות א, 63-65, תרגום: אביבה קציר.

## האם כדאי לפשפש בנעוריה של כלה?

על ספרו של פאו פיגרס, *הרוח והכלה: מבוא לתולדות הנצרות הקדומה* (ירושלים, הוצאת אקדמון 2013, 317 עמ').

הספר שלפנינו הוא גירסה מורחבת של המהדורה הקודמת משנת 2007. בגרסה החדשה יש תוספות חשובות, כולל פרק נוסף שלם, המעשירות באופן ניכר את המהדורה המקורית. ובאשר לכלה שבכותרת הספר, היא הנצרות בצורתה הבשלה והמגובשת, כפי שמבהיר המחבר בפתח המבוא, בו הוא מסביר כי ביקש למלא במקצת את החוסר 'הקיים בישראל בספרות ... בשפה העברית' לגבי 'התפתחותה של האמונה הנוצרית ... [מהרקע היהודי שלה בארץ ישראל] עד תרומתה למחשבה ולאמנות עולמית באירופה של ימי הביניים' (עמ' 1). הדגש הוא אפוא על הנצרות כתופעה עולמית, או אולי, בראש ובראשונה, אירופית-מערבית, המהווה מרכיב מרכזי בעולם שבו כולנו חיים, ועל כן הבנת התופעה חיונית עד מאוד. לעומת זאת, תת הכותרת מגדירה את הספר כמבוא לתולדות הנצרות הקדומה, מה שיכול להתפרש כמתייחס ל'נעוריה' של הכלה שעברו עליה בזיקה ל'רקע היהודי שלה בארץ ישראל'. ניתן לזהות כבר פה את המתח המאלף שמלווה את הקורא לאורך רובו של הספר בין הצורך להתייחס להתהוותה הראשונית של הנצרות, הצומחת מתוך רקעה היהודי בארץ ישראל, לבין השאיפה להציג בפני אותו קורא ישראלי משוער את יסודות הנצרות כפי שהתגבשו לעתים מאות שנים מאוחר יותר ועיצבו את דיוקנה התרבותי של אירופה. חיבור השם לעצמו ייעוד כפול כזה הוא ללא ספק שאפתני מאוד, אולם שאלה היא אם שאיפה כזו ניתנת בכלל למימוש. אומר כבר

בשלב זה שלדעתי המחבר אכן צולח במטרתו הראשונה. רשימת הפרקים כשלעצמה מעידה על בחירה מושכלת של נושאים מרכזיים לדיקנה של הנצרות בעיני המתבונן מהצד: הרקע היהודי, הברית החדשה ומקורות נוספים, התפתחויות היסטוריות במאות השנים הראשונות לקיומה, תורת הקץ והרעיון המשיחי, הפולחן הנוצרי, הנזירות, ואמנות וארכיטקטורה. עדיין אפשר לשאול מדוע אין פרק נפרד הן בהתגבשות התיאולוגיה והכריסטולוגיה שהן מהמאפיינים הבולטים של הנצרות (ישנן כמה התייחסויות נקודתיות לנושא זה בפרקים אחרים). אבל לא מן הנמנע כי העדר דגש על נושאים אלה, בהם הצטיינה פעם המחשבה הנוצרית היוונית, נובע מההעדפה המובנית של הספר לנצרות המערבית או, לחלופין, מהתחושה שהם 'כבדים' מדי עבור קהל היעד הישראלי. על כל פנים, כדי להשלים את החסר יכול הקורא העברי לפנות למאמר מאלף של אריה קופסקי.<sup>1</sup> אך בסך הכול אפשר לומר שמבחינת הצגת 'הנצרות המגובשת' כולל הספר מידע רחב ביותר, ולמרות שלעתים הוא מובא בצורה תמציתית ההולמת יותר ספרות יען, עדיין יש בו ערך רב. מדובר במידע המכסה מאות רבות של שנים, וכפי שנראה בהמשך, מאחורי כותרת פרק כגון 'אמנות וארכיטקטורה בנצרות הקדומה' מסתתר למעשה דיון הגולש עמוק אל תוך ימי הביניים. חבל שבמה שמופיע כמפתח השמות והמונחים בסוף הספר חסרים מראי המקום המפנים את הקורא אל גוף הספר, מה שהיה יכול להפוך את כל המידע העשיר הזה לשימושי הרבה יותר.

אולם דומה שהאפשרות המבורכת, הניתנת לקורא, להתרשם מהמבנה המגובש של הנצרות ההיסטורית – מטרה חשובה כשלעצמה – באה במחיר זניחת הטיפול בתהליכים ותמורות מורכבים שאפיינו את הנצרות בראשית דרכה, זו שלפני גיבוש התפיסות והדפוסים שיהפכו לתווי ההיכר שלה בהמשך הדרך. במילים אחרות, תת-כותרת מתאימה יותר, אם כי אולי מעט ארוכה, אינה 'מבוא לתולדות הנצרות הקדומה' אלא 'מבוא לתולדות התרבות/הציביליזציה הנוצרית'. אחזור ואומר שאינני בטוח כלל

1 אריה קופסקי, 'האמונה הנוצרית הקדומה', *זמנים* 120 (2012), עמ' 90-101.

ששתי המטרות הן בנות השגה במסגרת חיבור אחד, כך שלא מן הנמנע כי במקרה זה נגזר מלכתחילה 'כישלון' חלקי כלשהו על המחבר. אולם עדיין מעניין לדעת לנתח את הנקודות הבעייתיות של החיבור, הנגזרות מכפל המשימה שנטל עליו המחבר. את זאת בכוונתי לעשות בהמשך סקירתי, הבנויה בהתאם לפרקי ספרו של פיגרס. כפי שנראה, נקודות מאתגרות מסוימות צצות שוב ושוב בפרקים השונים.

אפתח בפרק הראשון. גם אם פרק זה יוצא דופן בכך שהוא אמור להתייחס מפורשות לרקעה היהודי של הנצרות ולא לנצרות עצמה, הרי שהוא מדגים ומטרים חלק מאפיוני הדיון לאורך הספר כולו. ראשית, פרק זה אינו נותן לקורא ליפול לפח שטומן לו הקאנון הנוצרי, אשר בו כתבי הברית החדשה מודפסים מייד אחרי ספרי המקרא. כך יכולה להיווצר האשליה כי המקרא הוא הוא רקעה היהודי של הנצרות, אשליה שמתבע הדברים השתרשה בתודעה הנוצרית לאורך מאות רבות. אך המחבר קובע מפורשות – בעקבות מהלכים מחקריים שתחילתם כבר במאה התשע-עשרה – שאת יסודותיה המיוחדים של הנצרות יש לחפש בתמורות שחלו ביהדות לקראת סוף תקופת בית שני.

הפרק מכיל מידע רב על התפתחויות היסטוריות שפקדו את עם ישראל באותה עת, הן בארץ ישראל והן בפזורה ההלניסטית-רומית. אומנם לעתים לוקה התיאור בהרמוניזציה אנכרוניסטית. לדוגמא, חז"ל הופכים חלק מהסצנה הדתית כבר בימי הבית, והמחבר משתמש במונח גיור, השאול ככל הנראה מתקופה מאוחרת בהרבה. אך מגוון המגמות המתוארות תורם רבות להבנת היהדות של התקופה ומורכבותה. קורא נבון יכול גם לנחש מהן המגמות שיהיו רלבנטיות במיוחד בתור 'שורשי' ההשקפה הנוצרית הראשונית, אבל הדיון הפרטני בכך אינו מתקיים בפרק זה (המחבר יחזור לנקודות מסוימות בפרקים הבאים). הדגש על הרב-גוניות של הקבוצות והמגמות בישראל דאז הוא בהחלט דגש מבורך. המחבר גם לא נשאר שבו בסכמה הקלסית של פלביוס יוספוס – עם איסיים, צדוקים, פרושים וקנאים ככתות יהודיות עיקריות ושומרונים כמקרה גבולי – וכולל גם התייחסות ראויה ליהדות הפזורה. עם זאת, דומה שהמחבר עדיין

מחזיק בתפיסת החיץ בין יהדות ארץ ישראל לזו ההלניסטית, תפיסה שהמחקר החדש נסוג ממנה בהדרגה. הנה דוגמא אחת: המחבר אומנם מספר לקורא על השפעתו של פילון על אבות הכנסייה, אך אינו מזכיר השפעות אפשריות על פרשנות המקרא המתהווה בקרב חכמי ארץ ישראל.

בנקודות מסוימות יכלה לדעתי הסקירה המתומצתת של המגמות ביהדות בית שני לצאת נשכרת מניתוח מדוייק יותר – במיוחד כאשר הדיוק אמור לכאורה לספק אלמנטים של רקע אפשרי לנצרות. כך, למשל, בתיאור האיסיים משלב המחבר רכיבים הבאים מיוספוס וממגילות מדבר יהודה בלי להתייחס לסוגיית היחס בין שתי הקבוצות, הנדונה לא מעט במחקר (חפיפה מלאה? חלקית? קבוצות נפרדות?). בתיאורו ה'היברידי' של 'איסיים-קומראניים' גם אין זכר לאמונות משיחיות מפותחות המתועדות במגילות (ולא אצל יוספוס). והרי המחקר החדש משקיע מאמצים לא מבוטלים בניסיון להבין את ההשקפה המשיחית של חסידי ישוע הראשונים לאור זו המשתקפת במגילות. אין גם התייחסות לתפיסות יהודיות לגבי עליות השמימה של גיבורי המקרא כמו חנוך ואולי גם משה, ולא אל רעיונות בעלי גוון כוהני שלפיהם הכוהן הגדול בבית המקדש בירושלים עבר בעת שכיהן ביום הכיפורים טרנספורמציה והפך לדמות מלאכית נשגבה.<sup>2</sup> והרי הרעיונות הללו אמורים להיות רלבנטיים אם נרצה, בעקבות המחבר, להבין את ראשית המחשבה התיאולוגית הנוצרית, ההולכת בכיוון האלהה הדרגתית של ישוע – התפתחויות שהמחבר מציג בסוף הפרק כמעין 'מפץ גדול' המנתק מה'רקע היהודי'.

סעיף הסיכום והמסקנות של הפרק מצביע על סוגיה בלתי פתורה, והיא, למה אנו מתכוונים בדברנו על ה'רקע היהודי' של הנצרות. דומה שהמחבר תולה את ה'יהודיות' הראשונית של הנצרות בכך ש'מזווית הראיה האנושית, ישוע הוא קודם כל תופעה יהודית'. והוא ממשיך ומסביר: 'הוא נולד יהודי וחי כיהודי בשלב מכריע בתולדות

2 ראו, למשל, מיכאל שנידר, מראה כהן: תיאופניה, אפותיאווה, ותיאולוגיה בינארית – בין ההגות הכהנית בתקופת הבית השני לבין המיסטיקה היהודית הקדומה, לוס אנג'לס, כרוב, 2012.

עמו ... הקבוצה הראשונה שהאמינה בדרכו של ישוע, ושהייתה מורכבת כולה מיהודים, נרדפה בידי הרשויות היהודיות, שראו בה כת יהודית מסוכנת' (עמ' 24). הרושם הוא שרקעה היהודי של הנצרות טמון במוצאם של חסידי ישוע הראשונים ושל עמו. זוהי תפיסה נפוצה ולגיטימית, אבל לדעתי שורר מתח בינה לבין ראיית יהדות בית שני כיהדות מגוונת ביותר – והפרק עצמו מספק לכך עדויות לא מעטות – עד כדי כך שבמחקר התחילו להשתמש בצירוף מסורבל משהו 'יהודיות בית שני'. לאור תובנה זו, תיאור 'היהודיות' המקורית של הנצרות כנגזרת מהמוצא (האתני?) של חסידיה ללא ניסיון לעמוד על נקודות התייחסות ספציפיות למגמות אלה או אחרות בתרבותם היהודית אינו מספק. גישה אחרת לסוגיית היהודיות של הנצרות הקדומה נראית לי יותר מדוייקת. גישה זו אינה נגזרת בהכרח מהרקע האתני של הנפשות הפועלות, אלא שמה דגש על כך שהן יהודים והן לא יהודים בקרב הדורות הראשונים של חסידי ישוע ראו במסורת ישראל – המקראית והעכשווית – נקודת התייחסות עיקרית, ובהתאם לה ומולה ניסו להגדיר את השקפתם.

אם נחזור לאמירה שישוע היה יהודי 'מזווית ראייה אנושית', המבטאת, סביר להניח, את הרקע התיאולוגי של המחבר, נשאלת שאלה עקרונית: האם בדיקה מדוקדקת של הרקע היהודי, כלומר, 'זווית ראייה אנושית' היא חיונית להבנת הנצרות או שמא איננה אלא ספיח במקרה הטוב – וטרחה המפריעה לעיקר במקרה הגרוע? מן הראוי לציין כי העמדה האחרונה ננקטה בתולדות הנצרות הקדומה בידי בעלי מה שמכונה נטיות גנוסטיות. מרקיון הוא דוגמא מובהקת לכך, ולמרות שמרקיון נודה בין השאר בגלל שלילתו את 'התשתית היהודית' של המסר של ישוע, גוונים מרוככים של מרקיוניות ממשיכים להתקיים בצורות שונות. מרתק לראות איך המשימה הכפולה של המחבר גורמת לו תנודות בסקאלה זו.

אחרי שהפרק הראשון עסק בקונטקסט ההיסטורי של ראשית הנצרות ביהדות בית שני, מתאר הפרק השני כמתבקש את מקורות הידע העיקריים שלנו על הנצרות הקדומה. הפרק מדבר הן על החיבורים שלימים ייכללו בברית החדשה והן על מקורות נוספים, היכולים לשפוך אור על הבנתנו את תנועת חסידי ישוע בראשית

דרכה. לפני שאגש לדיון בפרק זה, אצביע על סוגיה עקרונית שמסתתרת מאחורי החלוקה ההגיונית לכאורה לרקע היהודי, מצד אחד, ולמקורות ידיעותינו על הנצרות, מצד שני. אחזור ואדגיש שחלוקה זו היא הגיונית וחוזרת במבואות רבים, אבל התקבלותה איננה מבטלת את בעייתיותה המובנית. כוונתי היא לכך שניתן לגשת למסורות המתועדות במקורות הנוצריים המוקדמים משני כיוונים. אפשר לראות חלק מהן כמשקפות את ההשקפה הכיתתית המיוחדת של חסידי ישוע – ואזי חלוקה זו במקומה. אולם לא מן הנמנע שמסורות אחרות מבטאות מגמות ודפוסי חשיבה בעלי תפוצה רחבה יותר, אשר רק במקרה העדות עליהם לא שרדה במקורות יהודיים מחוץ למסורת הנוצרית. ובכך, מסורות אלה – בדומה למסורות במגילות מדבר יהודה, אשר אינן כיתתיות באופן מובהק – יכולות אולי לסייע לנו להרחיב את יריעת יהדות בית שני שנדונה בפרק הראשון. במילים אחרות, המקורות ה'נוצריים' מלמדים לעתים לא רק, או לא כל כך, על תנועת חסידי ישוע אלא גם, או בעיקר, על היהדות ה'רחבה'.

החלק הראשון של הפרק סוקר התיחסויות לישוע ולתנועת חסידיו מחוץ לספרות שנולדה בתנועה הנוצרית הקדומה פנימה. מדובר בעדויות של יוספוס, מקורות חז"ל, ועדויות הבאות מהצד הרומי. חלק מהמקורות זוכים לניתוח ביקורתי ובחלקם לא נעשתה הבחנה ברורה בין האמינות ההיסטורית לבין אסטרטגיות פולמוסיות. אבל לפי סיכום הסעיף (עמ' 34), מטרת המחבר היא להוכיח את 'קיומו ההיסטורי של האיש ישוע' ו'שהנוצרים לא המציאו את ההיסטוריה שלהם, כפי שיש שחושבים בטעות'. אני נזכר בשאלה הראשונה, והיחידה שבערה לה באמת, של תחקירנית הערוץ הראשון שדיברה אתי לאחרונה: 'האם אתה חושב שישו היה קיים'? כך שאולי מחבר הספר אינו טועה לגמרי כשהוא חושב כי זו סוגיה אקוטית שיש לטפל בה; אולם אינני אופטימי כמוהו ואינני בטוח שהבאת כמה קטעים בעלי אופי היסטורי, היסטורי למחצה או פסוודו-היסטורי, היא הדרך המתאימה לימינו להתמודד עם הסוגיה במישור המחקרי, גם אם מחקר-פופולארי. לא שיש לי הצעה מנצחת, אבל אולי כדאי לדון בטיב המקורות שלנו בכלל – עם הפער הבלתי נמנע בין ה'עובדות'

לבין 'אסטרטגיות נרטיביות'. ואז, לאור ראייה כללית זו, לשאול למה דווקא הפקפוק ב'קיומו של ישוע' הוא כל כך עיקש, כאשר לאיש אין עניין להטיל ספק בקיומם, למשל, של הלל הזקן, שמאי, יוחנן בן זכאי ועקיבא? לפעמים זה יכול להיות מרענן לסגת קצת אחורה, לתפוס פרספקטיבה רחבה יותר ולשאול שאלות שהן גם שאלות לגבי עצמנו.

בדיון במקורות הבאים מתוך התנועה הנוצרית, מהווים מטבע הדברים את המוקד הראשוני של פיגורס חיבורים שנכללו בתוך האסופה הקאנונית של הברית החדשה, המשקפים מגמות ועמדות חשובות בנצרות הקדומה. ובאשר למקורות נוספים, כך מסביר המחבר את הדגשים וההעדפות שלו: הוא לא ירחיב את 'הדיבור על מקורות לא אורתודוקסיים קדומים אלה' – דוגמת טקסטים שהתגלו בנאג חמאדי שבמצרים, אשר בדרך כלל מקוטלגים כמבטאים את המגמה הגנוסטית בנצרות הקדומה. לעומת זאת, המחבר כן מבקש 'להציג בקצרה את חלקם של אבות הכנסייה הקדומים, שחיו במאה השנייה והשלישית לסה"נ ושהיו בעלי השפעה רבה על ההתפתחות התאולוגית המאוחרת של האמונה הנוצרית' (עמ' 35). העדפה זו מחזירה אותנו למתח המובנה בין שתי השאיפות של הספר. אם הכוונה היא להציע לקורא תמונה קוהרנטית של נצרות כציביליזציה שלמה, שהיא בעיקרה בראיית המחבר – ואולי גם בראיית הקורא הישראלי המשוער – זו של אירופה, אזי העדפת אבות הכנסייה בגלל השפעתם על המשך הדרך נראית מוצדקת. לעומת זאת, אם הכוונה היא להציג את דיוקנה של הנצרות הקדומה, אזי יש סכנה שדחיקת רגליהם של מחברים גנוסטיים או גנוסטיים למחצה תעוות את התמונה. זוהי סוגיה כבירה, שהחוקרים עדיין חלוקים בדעותיהם לגביה. יש הסבורים כי המגמות הגנוסטיות לא היו אלא תגובה בשולי התנועה הנוצרית לאורתודוקסיה הראשונית – בדומה לפיגורס חוקרים אלה אינם חוששים להשתמש במונח אורתודוקסיה, אנכרוניסטי משהו, ביחס לתפיסות בראשית הנצרות. לעומתם ישנם חוקרים, הרואים את הנטייה הגנוסטית כחלק אינטגרלי וחשוב ממגוון התפיסות בקרב חסידי ישוע במאה הראשונה והשנייה, ובהדחתם



לשולים ה'הרטיים' תוצאה של מאבק שבסיומו הצליחו המנצחים לעצב את תודעת התנועה ולשכתב את תולדותיה בהתאם להשקפתם. מקום נכבד מוקדש בצדק לתיאור הבשורות הקאנוניות, ופה יוצא הקורא נשכר מכך שהמחבר מכיר מקרוב גם את עמדת האסכולה הירושלמית בסוגיית היחס שבין שלוש הבשורות הראשונות (הבעיה הסינופטית). עמדה זו, שברוב המבואות אינה זוכה למקום של כבוד, מתוארת פה בצורה ראויה. אולם למחבר יש נטיה להחליק על הבדלים וסממנים אפשריים של התפתחות או התפצלות במסורת הנוצרית הקדומה, אשר הוא מעדיף לראות אותה – אחרי הרחקת הגנוסטיים, ה'לא אורתודכסיים' וכופרים אחרים – כמצטיינת באחידות והרמוניה נפלאה (עמ' 41, 63). ראייה כזו דורשת מן הסתם קריאה הרמוניסטית, כאשר מקור מסוים מתפרש לאור מקורות אחרים, בין אם הם מאוחרים יותר או שייכים לזרמים אחרים בתוך התנועה.

הנה דוגמא אופיינית. בנוגע לארבע הבשורות, לא מעט חוקרים רואים בכל אחת מהן בין השאר ביטוי לתפיסה המיוחדת של המחבר ו/או הקהילה שאליה הוא משתייך. כך, למשל, בארט אהרמן במבוא שלו לברית החדשה,<sup>3</sup> מעניק את הכותרות הבאות לפרקים המוקדשים לארבעת ספרי הבשורה בהתאמה: 'ישוע כבן אלוהים הסובל: הבשורה על-פי מרקוס', 'ישוע כמשיח ישראל: הבשורה על-פי מתי', 'ישוע כגואל העולם: הבשורה על-פי לוקס', ו'ישוע כאדם שנשלח משמים: הבשורה על-פי יוחנן'. לעומת מגמה זו – כלומר, לא רק ריבוי 'יהדויות' בסוף ימי בית שני אלא גם ריבוי 'נצרויות' – מקדם פיגרס תפיסה 'שמרנית' לפיה 'ארבעת החיבורים מייצגים ארבע עדויות לאותה עובדה בסיסית, שאלוהים שלח את בנו לעולם כדי להושיע את הגזע האנושי מהחטא ומהשלכותיו הקטלניות' (עמ' 39). זהו ללא ספק ניסוח קולע של ההשקפה הנוצרית לדורותיה, אבל ברגע שמציגים אותה כמסר המרכזי של ארבע הבשורות דווקא מתעוררות בעיות. המחבר עצמו טוען שלפי מרקוס טז 15, זוהי

Bart D. Ehrman, *The New Testament: A Historical Introduction to the Early Christian Writings* (Oxford University Press, 2000).

הבשורה הטובה שיש להכריז לעולם, אבל לפי הדעה הרווחת קטע זה ממרקוס – עם הדגש האוניברסלי שבו – איננו חלק אינטגרלי של הבשורה בצורתה הראשונית, אלא התוסף בשלב עריכה מאוחר יותר. בנוסף לכך, אם בדברו על 'החטא והשלכותיו הקטלניות' מכוון המחבר לרעיון החטא הקדמון, אזי בקטע במרקוס – כמו גם במקבילות בבשורות האחרות – אין זכר לרעיון זה, המוכר לנו מכתבי פאולוס. במילים אחרות, לפנינו ניסיון פרוגרמטי להציג טקסטים, אשר יכולים למעשה לבטא רעיונות מגוונים, ועל כן להעיד על התפתחות הנצרות הקדומה, כמיישרים קו בהבעת דוקטרינה מגובשת ואחידה. אגב, המונח 'דוקטרינה' ונגזרותיו הם מהמונחים החביבים על המחבר, אשר תפקידם לכוון אותנו ל'נצרות מגובשת'.

בהמשך גם אבות הכנסיה המוקדמים מוצגים כמשתלבים באותה 'אחדות נפלאה' של דוקטרינה, מה שמחייב את המחבר לזהות כבר בנוסחת הטבילה הקדומה – ראו, למשל, מתי כח 19 או דינאכה (תורת השליחים) ו 3 – את תורת השילוש המוכרת לנו מההגות הכנסייתית בשלב מאוחר בהרבה. סיכומו של דבר, הפרק שואף, כאמור, להציג חיבורים נוצריים שונים מהתקופה הראשונית, אלה שזכו במרוצת השנים למעמד קאנוני, כמבטאים אחדות דוקטרינלית, כאשר הבדלי התפיסה מתפרשים כהבדלים בדגשים בלבד.

אחרי תיאור המקורות שברשותנו עובר המחבר בפרק השלישי לסקירת ההתפתחויות ההיסטוריות בראשית דרכה של הנצרות, אשר הראשונה שבהן היא היפרדותה מן היהדות. זוהי סוגייה סבוכה שלגביה חלוקות הדעות, והצגת הדברים על-ידי המחבר היא פשטנית משהו. ניתן לקבל את הפישוט בהתחשב במגבלות הנגזרות מהשאיפה לדחוס כל כך הרבה היסטוריה בפרק אחד, אך עדיין ישנן כמה נקודות המצריכות התייחסות ביקורתית. לעידן הפנים-יהודי של תנועת חסידי ישוע מוקדשת פסקת הפתיחה, שמזכירה את 'שנאתם הברורה ... של הרבנים באותה תקופה כלפי תלמידיו הראשונים של ישוע'. רבנים אלו ראו בתנועת חסידי ישוע 'תנועה משיחית מסוכנת, שיש בכוחה להרוס את מוסד השלטון המסורתי שלהם בעם, המוסד שממנו התפרנסו' (עמ' 65). פסקה זו משרתת מטרה ברורה: להסביר את המעבר המהיר של האמונה המשיחית החדשה אל מחוץ לגבולות

ארץ ישראל והתפשטותה ברחבי האימפריה הרומית. בהמשך הפרק מפנה המחבר לקטעים מסוימים מספר מעשי השליחים ומהבשורה על-פי יוחנן שאמורים לבסס את תיאורו. אציין שפיגרס מקבל את הקטעים הנרטיביים הללו כעובדות היסטוריות וכהשתקפות אמינה של יחסם של כלל ה'יהודים' לחסידי ישוע. אולם ראייה ביקורתית הייתה מן הסתם מביאה בחשבון גם עדויות מסוג אחר ומפעילה זהירות ראויה בהתחשב בטיבן של אסטרטגיות פולמוסיות של הגדרה עצמית.

כך, העוינות כלפי היהודים, המתועדת בבשורה הרביעית והמתוארת שם כנגזרת מעוינותם של אלה כלפי ישוע, איננה מאפיינת את שאר הבשורות. ובאשר לספר מעשי השליחים, הרי שחיבור זה מצטיין – בצד תיאור רגעי הקונפליקט והעימות – במגמה ברורה ועקבית לטעון להצלחה מרובה של התנועה בקרב יהודי ירושלים (ראו, למשל, מעשי השליחים ב 41; ד 4; כא 20). דומני שהיום, כשאנו יודעים יותר על מהלכי הגדרה עצמית בכלל, ועל המקרה של כתות יהודיות באותה תקופה בפרט, ובעקבות מחקרים חשובים שדנו ביחסים המורכבים בין חסידי ישוע הראשונים לבין הפרושים (ה'רבנים' של פיגרס), ניתן לנסות ולתאר את השלב הראשוני והמכריע הזה בתולדות הנצרות בצורה מדויקת יותר.

את תמונת 'דחיית הנצרות על-ידי היהדות', שאותה מקדם המחבר, משרתת גם התייחסותו לברכת המינים המפורסמת, המוצגת כנטועה חד משמעית בהחלטות יבנה בסוף המאה הראשונה לספירה. מבחינת המחבר היו אלה אנשי יבנה שהחרימו את הכתבים הנוצריים אשר אותם הוא מכנה – במסגרת הנטייה האנכרוניסטית הכללית – כספרי הברית החדשה, אם כי האסופה בשם זה מתועדת רק לקראת סוף המאה השנייה. מן הראוי להדגיש שהדעות עדיין חלוקות הן לגבי הכוונה האנטי-נוצרית המשוערת של ברכת המינים המקורית והן לגבי אמינות ייחוסה לאנשי יבנה – שלא לדבר על מידת האפקטיביות שלה. אולם כאמור ה'החלקה' על הבעיות הקיימות מסייעת למחבר ליצור רצף נרטיבי ממוקד מטרה. במילים אחרות, במקום הפסיפס הכאוטי משהו של התפצלויות והתחברויות של התקופה הראשונה, מעדיף פיגרס לדבר במונחים של 'הדחייה הרשמית' של חסידי ישוע

על-ידי 'היהדות' ועל ההתפתחויות שבהמשך כתגובה לדחייה זו. זהו הקו שהיה פעם מקובל על המחקר, ודומה שהוא מקובל פחות בימינו אלה. איננו יודעים לאן תיטה המטוטלת בעתיד, אך מן הראוי לציין שספר מעשי השליחים שעליו מסתמך פיגרס בתיאור התמורות בתנועת חסידי ישוע בראשית דרכם מציע יותר מסיבה אחת לפנייה אל הגויים. מבחינת מעשי השליחים ה'דחייה' איננה אלא גורם נסיבתי 'חיצוני', בעוד שלהרחבת התנועה עד לקבלת הגויים יש גם סיבות מהותיות הנובעות מחזון הגאולה האוניברסלי של נביאי המקרא ומהרחף למימושו בעידן המשיחי.

אמרתי שהטיפול בשלב הראשוני, הפנים-יהודי, של תולדות הנצרות בספר לוקה בחסר. אבל המחבר מפצה את הקורא לפחות חלקית בהתייחסותו היפה והתמציתית לנצרנים ולאביונים, שתי קבוצות יהודיות שהתקיימו בשולי תנועת חסידי ישוע לאחר הפילוג המשוער, המסומן לכאורה בהחלטות יבנה. יחד עם זאת, גם פה ניתן להבחין באותה נטייה 'להחליק' על דקויות שיכולות להפוך את התמונה הכללית למורכבת מדי ובכך לבלום את ההתקדמות בציר הזמן. בדברו על ההבדלים בין שתי הקבוצות, מציין פיגרס ש'האביונים דחו את אלוהותו של ישוע ולכן התבדלו מהנצרנים, אשר קיבלו אותו גם כמשיח וגם כבן האלוהים' (עמ' 71). מזה משתמע שהמחבר – ושמה כבר הנצרנים והאביונים של המאה השניה – שכחו את המשמעות הראשונית של הכינוי 'בן אלוהים'. רחוק מלדבר על 'אלוהותו' של אדם, הוא כיוון להיותו 'בחיר אלוהים' – במובן זה הוא מופיע לא רק בתהלים ב' 7, אלא אף בפתיח המכונן של הבשורה על-פי מרקוס (א' 11) ובמקבילות הסינופטיות, כמו גם בפתיח הפרוגרמטי של האיגרת אל הרומיים (א' 4). ההתפתחות שחלה במשמעות הכינוי היא אחת התמורות המרתקות בתולדות המחשבה הנוצרית הקדומה, ואפשר רק להצטער שהתפתחות זו נבלעה בספר בתוך הראייה ההרמוניסטית, המפרשת שכבות קדומות של המסורת לאור מגמות מאוחרות יותר.

פיתוח פרשנות המקרא הממוקדת במשיחיותו של ישוע מוצג כאחת התגובות לסכסוך עם קובעי הטון בחברה היהודית, הלא הם 'הרבנים' המצטיינים בעיסוק בפרשנות כתבי הקודש. מהלך זה של המחבר

משכנע מאוד וגם חופף לדעתם של חוקרים רבים, הרואים בחיפוש אחר סימוכין מן המקרא למשיחיותו של ישוע – ועל כן לביוגרפיה שלו כביוגרפיה הראויה למשיח – אחת המשימות הראשונות, אם לא הראשונה ממש, שהעסיקה את אנשי התנועה. יש בכך עדות נוספת המחזקת את מה שאנו יודעים על תפקידה וחשיבותה של יצירת פרשנות מיוחדת למקרא בתהליך ההגדרה העצמית של כתות שונות מימי הבית השני. בדיקת דפוסי הפרשנות שהתגבשו בקרב חסידי ישוע בהשוואה לדפוסים אחרים שקדמו להם או התפתחו במקביל הכרחית לבריור הרקע היהודי של הנצרות הקדומה. לדעתי, המחבר מזהה בצדק בפשר הקומראני תקדים מאלף למהלכי הפרשנות – נבואות המקרא כבעלות נדבך משמעות נוסף המתייחס לעידן המשיחי – המתועדים בבשורות (עמ' 73). אני תוהה באיזו מידה גם הפרשנות הטיפולוגית, שעליה מדבר המחבר בהמשך כעל חידוש נוצרי מובהק, נגזרת מאותה גישה כללית. וכמובן גם הפרשנות האלגורית של המקרא, שפילון מאלכסנדריה הוא נציגה המובהק במאה הראשונה לספירה, זכתה לעדנה מחודשת בקרב הפרשנים הנוצרים של המאות הראשונות לספירה.

הפרשנות האלגורית מגבה לכאורה את המהלך הנוצרי המפורסם בכיוון ביטול המצוות הטקסיות של הריטואל היהודי, מהלך שהמחבר – בעקבות הדעה שהייתה דומיננטית במחקר עוד לפני זמן לא רב – מייחס כבר לפאולוס (עמ' 73). כאן ראוי להביא שתי הסתיגויות: האחת היא שמחקר העשורים האחרונים שינה במידה לא מבוטלת את הבנתנו אודות מהלכיו של פאולוס. בין השאר, הושם דגש על נמעני כתיבתו של השליח, אשר ברוב המקרים היו לא יהודים. על כן טענותיו נגד קיום הוראות פולחניות יהודיות מצטיירות באור אחר: אם הן מכוונות ל'יראי אלוהים' מקרב הגויים אזי הן רחוקות מלהיות מהפכניות, אלא הן תואמות גישות שרווחו בקרב יהודי הפזורה ביחס לאותם יראי אלוהים. והשנייה היא שלמרבית הפלא פרשנות אלגורית מובהקת אינה מככבת באיגרות פאולוס, שלא לדבר על הבשורות, בהן היא נעדרת לגמרי – דבר שיכול להעיד על הדומיננטיות של המגמות הארצישראליות בשכבות הקדומות של המסורת הנוצרית. זאת לעומת חיבור כגון *איגרת ברנבא*, שאליו

מתייחס המחבר, ושלא זכה להיכלל בקאנון הנוצרי, שבו מנוצלת הפרשנות האלגורית עד תום.

פרק זה מציג את ההתפתחויות ההיסטוריות בראשית תנועת חסידי ישוע, אשר הביאו להתגבשות ההשקפה הנוצרית על מרכיביה השונים, כרצף תגובות לאתגרים חיצוניים. ה'דחייה מצד היהדות' היא רק הראשון שבהם, ובהמשך יהיו אלה התרבות והפילוסופיה ההלניסטית-פגאנית, מגמות גנוסטיות, שאותן מתעקש המחבר – במסגרת העדפתו ל'אורתודוכסיה' – לכנות 'כפירות', וכמובן הרדיפות מצד האימפריה הרומית, שעל אודותיהן מביא הפרק מידע רב ומפורט (עמ' 76-87). הצגה 'תגובתית' זו של המתרחש מאלפת ויעילה, משום שהיא מספקת רקע והקשר לתמורות שחלו בהשקפה הנוצרית על מרכיביה השונים. אולם אין להתעלם גם מתגובות **למתחים הפנימיים** והמשברים המכוננים הנגזרים, למשל, מעיכוב הקץ, חזרתו של המשיח והגאולה הכרוכה בחזרה זו. דומה שהצורך להתמודד עם סוגיית עיכוב הקץ תרם רבות לעיצוב הנצרות במאה השניה לספירה ואילך.

מהפכת קונסטנטינוס והשלום הקונסטנטיניאני שלו זכתה הכנסייה במאה הרביעית לספירה מוצגים כשיא, אשר אליו הביאו ההתפתחויות ההיסטוריות במאות הקודמות. ומטבע הדברים, פלישות הברברים לאירופה בהמשך, ועל אחת כמה וכמה עליית האיסלאם במאה השביעית, מוצגות כנסיגה טרגית של הנצרות, בעיקר הנצרות המערבית. המחבר אינו מתעלם גם מה'צרימות' בתוך מה שהיה אמור להיות השלום הקונסטנטיניאני, כלומר ממאבקים ופיצולים בתוך הקהילה הנוצרית פנימה, כשכדרכו הוא מתאר את הקבוצות שידן הייתה על התחזונה כ'כופרות'. לדוגמא, נאמר שוועידת אפסוס התכנסה 'בשנת 431 כדי לדון בדוקטרינה הכופרת של נסטוריוס'. אפשר להגיד שמינוח זה, המשקף נאמנה את עמדת האינטרסנטים ה'מנצחים', אינו מתאים כל כך לשיח המחקרי של ימינו, אך כפי שכבר צויין, נודע לו במסגרת הספר תפקיד מכונן.

**הפרק הרביעי** נוטש את המסלול ההיסטורי ומתמקד בתורת הגאולה וברעיון המשיחי בכלל ובביטויו הנוצרי הייחודי. פרק זה אופייני לתפיסת המחבר ההולך פה בעקבות קודמיו הרבים, אשר הציגו את

הנצרות, אולי בהשפעת חשיבה הגליאנית, כמעין סינתזה של מהלכי חשיבה ואינטואיציות קודמות בעניין הגאולה. הרכב הצמד של מקורות ההשראה לסינתזה הנוצרית יכול להשתנות, אבל מחברנו הולך בדרך המלך של שילוב החלומות המשיחיים של עם ישראל עם נסיונות 'למצוא פתרון לבעיה האנושית הכללית של רשע ומוות' (עמ' 99). והוא מבאר: 'כפי שציינו הפסיכולוגים, יש לחפש את הרעיון של גאולה אישית ואוניברסלית במעמקי התת-מודע. האדם מחפש באופן אינסטינקטיבי את "גן העדן" המיוחל של רחם אימו שאבד באותו רגע בו התחיל להתנסות בתנאים הקשים של חיי ההווה' (שם). בהמשך הפרק עובר פיגרס לתיאור מפורט של התקוות המשיחיות המשתקפות במסורת ישראל – הן המקראית והן הבתרא-מקראית – על מנת להגיע להצגת הנצרות כסינתזה המיוחלת, אבל בסופו של דבר היחס בין שני 'אגפי השאיפות' נוטה בכיור לטובת הפן הכלל אנושי. הרי מקור הסבל הוא אינדיבידואלי ואוניברסלי, ועל כן מבחינת המחבר הדגשים של מסורת ישראל על התיקון שבגאולה חברתית-מדינית הם במקרה הטוב צל חיוור של הדבר האמיתי.

האבחנה הפסיכולוגית נראית בעיני לא פחות משכנעת מאבחנות חלופיות אחדות, אך במסגרת הדיון שמנהל הספר מתעוררות כמה שאלות. ראשית, כמו בנקודה שאליה התייחסתי קודם, כשהמחבר הגדיר את ישוע כיהודי 'בראייה אנושית', גם פה ניתן לתהות איזה ערך יש לתיאור הרקע היהודי (כאן אמונות יהודיות משיחיות) להבנת הנצרות הקדומה? אם כבר יש ברשותנו מפתח פרשני להבנת מצוקתנו הקיומית (למשל, איבוד רחם האם), מה רבותא יש בחקירת הטעויות של מי שתעו בדרכם לפני אלפי שנים? ועוד: מה נעשה עם מחברי טקסטים קדומים שבברית החדשה ומחוצה לה, אשר חלק ניכר מהם מנסה 'למכור' לנו את הגאולה שבישוע כהגשמת תקוות הישועה של בני ישראל דווקא? שמא גם הם עדיין גששו בחשיכה או שבכוונה הלבישו את הבשורה האוניברסלית בלבוש השאול ממסורת ישראל כדי למשוך מאמינים רבים ככל האפשר מקרב אותם בני ישראל? המחבר אינו מתייחס מפורשות להשערות מסוג זה, אך מעניין מהם הכלים שלו לריכוך המתח הקיים פה. אחד המהלכים הבולטים בספר הוא הטיעון שהמשיחיות הנוצרית הרואה בישוע את הגואל שונה

מהותית מהתקדימים היהודיים. כך, למשל, מודגשים שוב ושוב האופי האוניברסלי שלה והתכחשותה לפן הלאומי של הגאולה. כמו תמיד, צודק המחבר בנוגע לרוב התופעות שבנצרות ההיסטורית, אשר התגבשה בהמשך הדרך, אך הטקסטים המוקדמים מעידים עדיין על חיוניות התקוות ה'לאומיות' גם בקרב חסידי ישוע (ראו, למשל, מעשי השליחים א 6-11). שוב אפוא מוצג מה שהתגבש בתהליך מורכב ונהיה דומיננטי רק מאוחר יותר כסממן מהותי של הנצרות כבר בהתהוותה. אפשר לומר שכתוצאה מכך יוצאת הנצרות המגובשת מתכחשת לא רק ל'יהדות' אלא גם לשלבים הראשוניים של הנצרות עצמה.

המצב דומה גם ביחס לקביעתו הפרוגרמטית של המחבר בפסקת הסיכום של הפרק: 'הרקע התנכי והיהודי ניכר בתיאורי אחרית הימים שמובאים כברית החדשה. יחד עם זאת, ניכרת גם המקוריות של תורת הישועה הנוצרית, שמעמידה במרכז את ישוע המשיח – "האלף והתו, הראשון והאחרון, הראשית והתכלית (חזון יוחנן כב 13)'" (עמ' 130). או כפי שקובע פיגרס: 'דינו של האדם ייקבע על פי מידת נאמנותו לישוע עצמו' (עמ' 129-130). אין ספק בכך שתורת הישועה הנוצרית היא מקורית – כמו גם תורות הישועה של הפרושים, הצדוקים, האיסיים, וחוגים אפוקליפטיים ואחרים. כל תופעה היא שילוב של המשך הקיים ופיתוחו המקורי בעת ובעונה אחת. דומה גם שייחוד הנצרות בעניין זה מוגדר בצורה מדוייקת – מרכזיותו של ישוע המשיח. אבל כדי לקבוע זאת בצורה כה חד-משמעית יש להתעלם מעדויות חשובות המצביעות על רכיבים 'מסורתיים' יותר בתורת הגאולה הנוצרית הראשונית. לא בכדי בחר המחבר להביא סימוכין דווקא מספר חזון יוחנן (ספר ההתגלות), אשר הוא מיוחד במינו בנוף הכתיבה הנוצרית במאה השנים הראשונות לקיומה של התנועה. מה יאמר המחבר על דרשת ההר, המציגה את דרישות תורת ישראל כחורצות את גורלו של האדם והמגיעה לשיאה בקביעה במתי ז 21: 'לא כל האומר לי אדוני אדוני (רבי רבי?) יבוא אל מלכות השמים כי אם העושה רצון אבי שבשמים'? אנחנו חוזרים אפוא לאותה בעיה בסיסית: הניסיון לצייר את דיוקנה של הנצרות הקדומה כמגיבה בראש ובראשונה לבעיות היסוד בקיום האנושי הכללי כרוך



בהתכשורת לא רק לזיקה ל'רקע היהודי' אלא גם לשכבות חשובות בחשיבתם של חסידי ישוע, וככל הנראה גם של ישוע עצמו. המחבר אכן נאמן למהלך הכללי של החשיבה הנוצרית אשר בסופו של דבר מצליחה לבצע הרמוניזציה ולהתעלם מריבוי הקולות במקורות נוצריים ראשוניים, וכך להגיע ל'דוקטרינה'. מבחינה זאת גישתו של פיגרס איננה רק מאלפת אלא גם מייצגת בצורה מדוייקת את דיוקן הנצרות שהתהווה בסוף תהליך של כמה מאות שנים. זהו ללא ספק עניין חשוב להבנת הנצרות ה'בשלה', אך נגזר על גישה זו להחמיץ את הדקויות של ראשית התהוותה של הנצרות. אגב, יש לא מעט מחקרים המנסים להתחקות אחר המהלכים הראשוניים של חסידי ישוע בעיצוב השקפתם המשיחית לאור דפוסי חשיבה משיחית שאפיינו את שלהי תקופת בית שני. ואם בקורא הישראלי/עברי מדובר, חבל שהמחבר אינו נדרש למחקרו המכונן של דוד פלוסר בנושא.<sup>4</sup>

**הפרק החמישי עוסק בפולחן הנוצרי ופותח בסקירת היסודות של הפולחניות היהודית, הן זו הקדומה הקשורה לעבודת המקדש והן זו המאפיינת תקופות מאוחרות יותר – מסוף ימי בית שני ואילך. המחבר גם סוקר תופעות פולחניות בעולם היווני-רומי – טקסי מיסטריות – שלדעתו יכולים היו להוות רקע להתפתחות הפולחן הנוצרי. כמו סקירות אחרות בספר גם זו כוללת מידע מאלף רב. שני קווים בפולחניות היהודית, שאותם מדגיש המחבר, אמורים במיוחד להכין את הקורא לדיון בדפוסי עבודת הקודש שהתפתחו בקרב חסידי ישוע: הסעודות בעלות האופי הדתי, בראש ובראשונה סעודת סדר פסח, והציפיה המשיחית שפיגרס מזהה הן בסעודות והן בתפילת העמידה. סוגיית תארוך מסורות המתועדות בספרות חז"ל היא סוגיה מורכבת מאוד והמחבר משתף את הקורא בבעיות הקיימות פה, אך**

4 דוד פלוסר, 'השתקפותן של אמונות משיחיות יהודיות בנצרות הקדומה', בתוך: *משיחיות ואסכטולוגיה*, בעריכת צבי ברס, ירושלים: מכון זלמן שזר, 1983, עמ' 103-134. לדיון חדש בנושא, ראה סרג' רוזר, 'אמונה משיחית ביהדות וסוגיית משיחיותו של ישו במסורת הנוצרית הקדומה', *זמנים* 120 (2012), עמ' 40-51.

בכל זאת הוא מגייס – ובמקרה זה, לדעתי, בצדק – את העדויות התנאיות על מנת לתאר את הרקע היהודי של ראשית הפולחן הנוצרי. השאלה המתבקשת לאור העושר של דפוסים פולחניים קיימים היא, באיזו מידה חשו חסידי ישוע מחויבות למרכיבים השונים של הפולחניות היהודית. אפשר לצפות ממחברים נוצריים ראשונים אלו למלאכת מחשבת בשאיפתם להגיע לאיזון המיוחל – שונה אצל כל אחד – בין המחויבות לדת משה וישראל לבין עיצוב דפוסי פולחן ייחודיים, כפי שמתחייב מהצורך בהגדרה עצמית. ניתן לטעון שבעקבות חורבן הבית והפסקת הפולחן המרכזי של הקורבנות נאלצו גם חוגים אחרים בקרב עם ישראל לעסוק בעיצוב דפוסים פולחניים חדשים – תוך התכתבות עם הפולחן הקדום שאבד. מן הראוי לציין פה את מחקרו של ישראל יובל, אשר הציע לראות בסדר פסח, כפי שהתגבש בעקבות החורבן, ובסעודת האדון של חסידי ישוע שתי תגובות מקבילות לאובדן העוגן הפולחני ושני ניסיונות לפצות על כך תוך כדי שיח ופולמוס ביניהם.<sup>5</sup> כמובן, גם הסעודות הקומראניות – שהתגבשו אומנם לפני החורבן אך מתוך נתק מהמקדש בירושלים – וסעודות 'מקודשות' אחרות בחוגים וולונטריים מסוימים בעולם היווני-רומי הן תופעות מאלפות, שיכולות לשפוך אור על ראשית הפולחניות הנוצרית. אזכיר כאן את ספרם החשוב של אטיין נודה וג'אסטיין טיילור,<sup>6</sup> שדן בפרוטרוט בהתהוותה של סעודת האדון הנוצרית ובשורשיה.

אם כן, נושא הזיקות הראשוניות מתגלה שוב כנושא עשיר ומאיר עיניים, אבל גם פה לא זה הנושא שבראש מעייניו של מחברנו. פיגרס מעוניין דווקא בהבלטת טיבה היחודי של הפולחניות החדשה. והנה כך מתרחש המעבר לדיון בפולחן הנוצרי: 'לפי תורת הנוצרים ישוע שם קץ לעבודת האלוהים היהודית הקדומה על-ידי הגשמת מטרתה בהקרבנות העצמית' (עמ' 140). הכרזה עוצמתית, שנוצרים רבים

5 ישראל יובל, 'הפוסחים על שתי הסעיפים: ההגדה של פסח והפסחא הנוצרית', *תרכיץ סה/א* (תשנ"ו), עמ' 5-28.

6 É. Nodet and J. Taylor, *The Origins of Christianity: An Exploration* 6 (Collegeville, MA, 1998).

מאוד במהלך ההיסטוריה היו בוודאי חותמים עליה בלב חפץ. אם כי דומה שועידת ותיקן השניה סימנה כאן שינוי מסוים, גם אם זהיר: בעקבות הוועידה ובהשראתה נשמעו קולות של תיאולוגים – קתוליים ופרוטסטנטיים כאחד – שתהו שמא הייתה זאת טעות שהנצרות ההיסטורית אימצה ללא סייג גרסה זו של 'תורת הנוצרים'. על כל פנים, המחקר ההיסטורי מנסה זה מכבר להגיע לתמונה מדויקת ומורכבת יותר של עמדותיהן של דמויות המפתח בתנועת חסידי ישוע בראשית דרכה. כך שגישתו ה'מסורתית' של פיגרס, הנאמנה להלך הרוח בנצרות במהלך רוב תולדותיה, מחטיאה בנקודה זו ניואנסים של התהליך שעברה הנצרות עד שהגיעה לנקודה 'דוקטרינלית' ביחס לפולחנה. אציין שנודה וטיילור מציעים כאן מודל מעניין, לפיו הנצרות **מאמצת** דווקא את דפוסי הפולחן היהודיים ("ritual gestures") אך מעניקה להם פרשנות חדשה.

פיגרס מוצא סימוכין לעמדת ביטול הפולחניות היהודית בקטעים מסוימים בבשורה על-פי יוחנן ובנאומו של סטפנוס במעשי השליחים פרק ז, וכמובן גם בספר ההתגלות, אולם מתעלם מעדויות מסוג אחר. הנה דוגמא בולטת: לדעת פיגרס, סטפנוס, המרטיר הנוצרי הראשון, שלפי מעשי השליחים נסקל בירושלים על היחס המבטל שלו לבית המקדש, הוא המייצג את יחסה של תנועת חסידי ישוע כולה כבר בשלב המוקדם. אומנם המחבר מודע לכך שבספר מעשי השליחים משתקף גם יחס אחר לחלוטין – יראת כבוד כלפי בית המקדש מצד מספר שליחים דומיננטיים – אך הוא מתייחס לכך כמעין קוריוז, סטיה מצערת ש'תוקנה' בהמשך הדרך (עמ' 140). לעומת זאת, יש חוקרים הרואים בהערצת בית המקדש אפיון ברור של השקפת מחבר מעשי השליחים עצמו, אשר בא לידי ביטוי גם בחלק הראשון של חיבורו בעל שני החלקים, בבשורה על-פי לוקס. אותם חוקרים גם סבורים שכהיסטוריון הגון בעל מעשי השליחים אכן מתאר את האפיזודה הטרגית של סטפנוס, אבל אין זה אומר שהוא – או שליחים ירושלמים אחרים, שכנראה מצפים לשובו של המשיח לבית המקדש, מוקד הקדושה – שותפים לעמדה האנטי-מקדשית של סטפנוס. למעשה, ישנם חוקרים שקובעים מפורשות כי מחבר מעשי השליחים אינו שותף כלל לעמדתו של סטפנוס. בין המחקרים

המאלפים בנושא שהופיעו בעברית אזכיר את מאמרו של איל רגב, הסוקר דפוסי התייחסות לבית המקדש בחיבורים שונים בברית החדשה ומסיק שהיחס הדומיננטי היה של יראת כבוד.<sup>7</sup> ובכן, גם פה מקריב הספר את הרבגוניות של ה'נצרויות' בתחילת הדרך לטובת ה'דוקטרינה'.

אין זה מפתיע שפיגורס מגייס את פאולוס כמי ש'כתב שלברית מילה ולקיום המצוות הקדומות אין עוד ערך: הפולחן הנוצרי הוא פולחן חדש' (עמ' 140-141). פיגורס מוצא סימוכים לתיאורה של השקפת פאולוס ברוח זו באיגרת אל הגלטיים ה-1, שם יוצא השליח, כמו במקומות נוספים באיגרת, נגד הצורך בברית מילה בעידן המשיחי העכשווי. על-פי היגיון משכנע מבטל ביטול ברית המילה גם את הנאמנות למצוות הטקסיות היהודית האחרות, כולל בית המקדש. זוהי למעשה הקריאה המסורתית של פאולוס שעיצבה במידה רבה הן את החשיבה הנוצרית והן את דימוי הנצרות בעיני אחרים לאורך דורות רבים. כך שגם פה נאמן המחבר לתפיסה קיימת הראויה לייצוג והתייחסות. אולם אם נפנה למהלכים מחקרניים בעשורים אחרונים, נגלה שחוקרים לא מעטים ערערו על קריאה כזו של פאולוס והציעו חלופות מאתגרות.

ראשית, שמו לב למה שנראה כסתירות בין אמרתיו של פאולוס על אודות התורה ומצוותיה באיגרות שונות. אחד ההסברים שהוצע לכך התמקד בקהל היעד של כל איגרת ואיגרת. מסתבר שביטול הצורך במצוות הטקסיות בולט במיוחד בקטעים שבפירוש הופנו ללא יהודים שבתנועת חסידי ישוע. אם כך, גישתו של פאולוס – דהיינו, שגויים הנמשכים לדת ישראל, במקרה זה בגרסתה המשיחית, אינם חייבים להפוך ל'יהודים', כלומר לאמץ אלמנטים טקסיים המפרידים בין ישראל לעמים – מצטיירת כפי שכבר צויין כאימוץ דפוסי החשיבה לגבי הגויים שאפיינו עוד קודם לכן את יהדות הפזורה ההלניסטית. חוקרים ההולכים בכיוון זה מדגישים שאין לנו כל עדות על עמדתו של פאולוס לגבי קיום המצוות בידי יהודים, ואחדים מהם

7 איל רגב, 'ממלכת כוהנים או גוי קדוש? מעמדו של המקדש בנצרות הקדומה', *קתדרה* 113 (2004), עמ' 34-5.

מעלים סברה שה'ביטול' של פאולוס לא כוון כלל כלפי 'המצוות הקדומות' בקרב היהודים, ובכללם אלה שנהיו חסידי ישוע.<sup>8</sup> אגב, הקטע באיגרת אל הגלטיים אליו מפנה פיגרס הוא מהדוגמאות המובהקות בהן ברי שהפניה היא לקהילה לא יהודית כלשהי בקרב תנועת חסידי ישוע. זוהי הקהילה שפאולוס מנסה נואשות – נגד נטיות לבם של חבריה – להניא מאימוץ הטקסיות היהודית: 'ועתה עמדו נא בחרות אשר שחרר אותנו המשיח ואל תשובו להילכד בעול העבדות. הנה אני פאולוס אומר לכם (הגויים!) כי אם תימולו לא יועיל לכם המשיח ומעיד אני עוד הפעם בכל איש אשר יימול כי מחוייב הוא לשמור את כל התורה. נגזרתם מן המשיח אתם המצטדקים בתורה נפלתם מן החסד כי אנחנו ברוח נייחל מתוך האמונה לתקות הצדקה. כי במשיח איננה נחשבת לא המילה ולא הערלה כי אם האמונה הפועלת באהבה' (אל הגלטיים ה 1-6). ובכן, הסוגיה שעומדת על הפרק היא האם קביעותיו של פאולוס היו מבחינתו בעלות אופי מהותי (הבנה מסורתית של דברי פאולוס) או שמא היו מותנות בטיב קהל היעד של השליח (ההבנה החדשה).<sup>9</sup> הועלו גם סברות חדשות, לפיהן אכן ניתן לפרש את עמדתו הביקורתית של פאולוס כלפי המצוות כעמדה עקרונית – כלומר, כזו התופסת גם לגבי היהודים. אך הוצע שביקורתיות זו, המוגבלת למצוות ה'חיצוניות' הטקסיות, משקפת סוגיה פנים יהודית. אם נלך בכיוון זה, נצטרך להביא בחשבון שרשרת ארוכה של מסורות – מנביאי המקרא דרך מגילות מדבר יהודה ופילון מאלכסנדריה ועד אמירות מסוימות אצל חז"ל – המבטאות ספק בכך שאדם יכול להגיע לשלמות פנימית על-ידי 'לימוד עצמי' באמצעות מחוות פולחניות חיצוניות. דומה אפוא שניתן לראות את מהלכי פאולוס כהמשך – מועצם בלהט העידן המשיחי – של אותה מגמה כללית.<sup>10</sup> המחבר

8 ראו, למשל, John Gager, *Reinventing Paul* (Oxford: Oxford University Press, 2000).

9 לדיון בגישות השונות ל'סוגיית פאולוס', ראו שוב, שם.

10 ראו Serge Ruzer, "Paul's Stance on the Torah Revisited: Gentile Addressees and the Jewish Setting," in T. Kasey and J. Taylor (eds.), *Paul's Jewish Matrix* (Rome: Gregorian and Biblical Press, 2011), pp. 75-97.

אינו חייב כמוכּן להזדהות עם האופנות החדשות, אבל דומני שקהל היעד של הספר יכול היה לצאת נשכר אילו נחשף לאופנות החדשות הללו ולהשלכותיהן האפשריות להבנתנו את הנצרות הקדומה. קיימת גם סוגיה נוספת, שאף היא מתעוררת כתגובה לקריאה אנכרוניסטית של פאולוס, קריאה המושפעת מהתקבלות דבריו של השליח בכנסיה בהמשך הדרך. הסוגיה נוגעת לשאלת מעמדו של פאולוס בתנועת חסידי ישוע ומידת השפעתו בעת כתיבת האיגרות, כלומר, מסוף שנות הארבעים ובמהלך שנות החמישים של המאה הראשונה לספירה. אנו אכן עדים למקומם המרכזי של כתבי פאולוס – האותנטיים והמיוחסים לו – באסופת הברית החדשה. אך יש לזכור שתהליך התגבשות האסופה הקאנונית התנהל בצורה ממוקדת רק החל מאמצע המאה השנייה. אם כך, אנו יכולים לציין בבטחה אך ורק את החשיבות הרבה שנודעה לאיגרות פאולוס בתודעת הנוצרים של אותה תקופה. יש להניח שחשיבות זו נבעה, בין השאר, ממרכזיותו של נושא הגויים באיגרות – הרי המרכיב הלא יהודי נהיה במאה השנייה דומיננטי בתנועה. אך מה בנוגע לימי פאולוס עצמו? האיגרות מספקות למעשה עדויות מפורשות עד כמה חש מחברן כמי שמצוי במגננה מתמדת, בקרב מאסף. ולא מדובר בקרב נגד 'היהדות הכללית' אלא נגד יהודים וגם לא יהודים בתוך תנועת חסידי ישוע ש'נגררים' אחרי 'התעמולה היהודית'.

ופה אנו מגיעים לסוגיה מהותית נוספת: איך עלינו לקרוא את ההצהרות הפרוגרמטיות לכאורה של פאולוס – למשל כנגד דבקות בפולחניות היהודית המסורתית – כמו גם הצהרות דומות המופיעות בחיבורים אחרים בברית החדשה? פיגרס נוטה להבין אותן, לפחות במקרים מסוימים, כשיקוף אמין של הווי הקהילה הנוצרית הקדומה, ובאמצעותן הוא משחזר אותו הווי. זוהי כמוכּן אחת האפשרויות, אך כשמביאים בחשבון את סוגת הכתיבה המדוברת, יש לתת את הדעת גם לאפשרות חלופית. כלומר, לכך שמדובר בעדות לניסיון לתקן ולמשמע מציאות שהיא לעתים הפוכה מזו שמחבר זה או אחר מייחל לה. כפי שאינני בטוח שאפשר לראות קטעים פרוגרמטיים מסוימים בתורה ובספרות הדוטרנומיסטית כשיקוף אמין של כל מגוון האמונות והדעות – וההתנהגויות – של בני ישראל באותה תקופה.

הקריאות החוזרות והנשנות של פאולוס ל'ביטול המצוות' יכולות אפוא להעיד בראש ובראשונה על הדומיננטיות של המגמה ה'שמרנית', הדוגלת בדבקות בטקסיות היהודית, בקרב אנשי התנועה, כולל הלא יהודים. לא מן הנמנע שרק מאוחר יותר, כשהתנועה הנוצרית 'השילה' מעליה את הטקסיות היהודית לאור התמורות החברתיות שחלו בה, או אז זכה פאולוס לפרשנות מרחיקת לכת ואומץ בחום אל חיק המנצחים.

כל זה נוגע כמובן לסוגיית הפרדות הדרכים בין היהדות לנצרות, אשר זכתה בעשורים האחרונים לדיונים נרחבים במחקר. דיונים אלה לא הביאו ליצירת קונסנסוס, אך בוודאי שינו והעשירו את התמונה המסורתית של הפילוג החד כבר בראשית הדרך. אציין רק תובנה אחת שנראית לי חשובה במיוחד: ראוי להבדיל בין הפרדות רעיונית לחברתית. בעוד שיש יסוד בייחוס ההפרדות הרעיונית הברורה לתקופה מאוחרת יותר, למאה השניה או כמו שטוענים ה'מחמירים' למאה הרביעית לספירה,<sup>11</sup> ההפרדות החברתית הכוללת אולי גם הפרדות טקסית חלה כבר במאה השניה. דומה שפיגרס, הנאמן לרוב לתמונה המסורתית, מתארך את שתיהן כבר למאה הראשונה.

מבחינה זו מאלף הדיון של פיגרס בטבילה הנוצרית שאת שורשיה הוא מזהה כבר בטבילה של יוחנן המטביל. ניתן מן הסתם להציג את טבילתו של יוחנן כחלק ממגוון נוהגים של טבילת טהרה, כולל היטהרות מחטא בחזרה בתשובה. הרי כך – וללא שום זיקה לישוע או חסידיו – מתאר את יוחנן יוספוס.<sup>12</sup> גם הנרטיב הנוצרי עצמו מציג את טבילתו של יוחנן כשלב מוקדם של טקסיות, השונה מזה של קהילת חסידיו ישוע עצמה (ראו, למשל, מעשי השליחים ב 38). המחבר אכן מתייחס למקבילות החשובות ב'יהדות' אך מבליט את מה שהוא רואה כאפיונים מבדילים של טבילת יוחנן. ופה, לדעתי, השאיפה להוציא את המטביל מהנוף היהודי ולהפוך אותו – בהתאם להתפתחות המסורת הכנסייתית עצמה שאימצה אותו אל חיקה –

11 ראו, למשל, Daniel Boyarin, *Border Lines: The Partition of Judeo-Christianity* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2004).

12 קדמוניות היהודים, ספר יח ה 2 [119-116].

למכונן הטבילה הנוצרית מכשילה את המחבר בכמה נקודות חשובות. כך הוא קובע, שעם כל ההקבלה לטבילות ביהדות 'רק לטבילה של יוחנן היה קשר לאמונה באחרית הימים' (עמ' 142), אך דומני שהרצף של טורים ד ו-ה במגילת סרך היחד מקומראן מצביע על המודעות לקשר זה.

יתרה מזו – וזו נקודה שלא זכתה לתשומת לב מספקת במחקר – שני הטורים הללו נותנים ביטוי לתחושה שהטבילה הנוכחית של אנשי היחד אינה מספקת ואינה סופית, ועליהם לצפות להיטהרות האולטימטיבית ברוח הקודש ולא במים, בעת הקץ המיוחל – מקבילה ותקדים ברורים ב'יהדות' לתיאורי טבילת יוחנן בבשורות הסינופטיות.

ועוד נקודה, לא פחות קריטית. פיגרס מייחס אפיון ייחודי נוסף לטבילתו של יוחנן, שגם הוא התגלה כמכונן עבור הטבילה הנוצרית לדורותיה: 'ההבדל העיקרי ... היה בעובדה שיוחנן הטביל יהודים וגויים (מרקוס א 5) (עמ' 142). אך למעשה קשה לראות הן בפסוק שהמחבר מפנה אליו והן במקבילות בבשורות האחרות אינדיקציה כלשהי לנוכחות ה'גויים' במעמד הטבילה: 'ותצא אליו (אל יוחנן) כל ארץ יהודה ובני ירושלים וייטבלו כולם על ידו בנהר הירדן מתוודים את חטאותם'. למעשה, כשמחברי טקסטים נוצרים ראשוניים רוצים להכניס גויים לסיפור הם עושים זאת בצורה מפורשת ומדגישים זאת, ואין, לדעתי, כל סיבה לחשוב שמרקוס באומר 'כל ארץ יהודה' רצה לרמוז דווקא לגויים. ההשלכה מהנצרות בהמשך דרכה על הנרטיב הראשוני מתגלה כאן כבלתי מוצדקת.

נטישת השבת כיום קודש מיוחד בשבוע והעברת מוקד הקדושה ליום ראשון, יום בו לפי נרטיב הבשורות קם ישוע לתחייה, היא ללא ספק אחד האפיונים הבולטים של הנצרות, על אחת כמה וכמה בעיני הקורא הישראלי לו מיועד הספר. גם לתמורה זו מתייחס המחבר כאל שינוי פרוגרמטי חד – ברוח 'ביטול הטקסיות היהודית' המיוחס לפאולוס: 'שבוע בן שבעה ימים אומץ על-ידי הנוצרים מהעם היהודי בשינוי היום הקדוש. היום שהוקדש על-ידי תחייתו של ישוע, יום ראשון (מתי כה 1), תפס את מקומו של היום השביעי, השבת. שמירת היום הראשון בשבוע ליום בו מתאספים יחדיו המאמינים במשיח,



בעיקר ל"בציעת הלחם" ולמעשי צדקה, כבר צויין בברית החדשה" (עמ' 144). אינני בטוח שלפחות בחלק מכל אותם הקטעים מהכתבים הנוצריים המוקדמים, בהם מופיע הצירוף 'יום האדון' לא מדובר למעשה ב'יום ה' ' כלומר בשבת, אבל זהו נושא לדיון נפרד. הרי גם פיגורס מחזיק בדעה כי 'בין הנוצרים-היהודים הייתה נטיה, תחילה, להמשיך בשמירת השבת' ורק 'מן המאה הרביעית לא שומעים עוד על שמירת שבת' (עמ' 144). עד המאה הרביעית? הרי זה זמן רב. והקורא שואל את עצמו: אם 'יהודים-נוצרים' המשיכו לשמור את השבת, האם אחיהם – או לפחות בני לוותם – הלא יהודים לא הושפעו מהם, ונשארו חסינים בפני ה'יהוד' ? אם להקשיב לדרשותיו הנזעמות של יוחנן כריזוסטומוס, גם בסוף המאה הרביעית עדיין רבצה 'סכנת הייחוד' לפתחם של הנוצרים הלא-יהודים.

זו וגם זו, המקרה של שבת הנו מקרה מיוחד, ודי קשה לפטור אותה כסממן של טקסיות יהודית ספציפית דוגמת ברית המילה. הרי לפחות לפי אחת הגרסאות המכוננות בתורה המדברות על מצוות שמירת שבת, בשמות כ 8-12, שבת היא 'זכר למעשה בראשית', כלומר לכך שאלוהים עצמו שבת ביום השביעי בתום מעשה הבריאה. זהו בפירוש איננו דבר פרטיקולרי יהודי, אלא אוניברסלי ביותר. על פניו נשמע הדבר מחייב לכל אחד שמקבל את נרטיב הבריאה שבתורה כנרטיב סמכותי – וסביר להניח שכאלה היו רוב חברי התנועה הנוצרית (להוציא גנוסטיים?), גם הלא יהודים. כל זה מעודד אותנו להעניק משקל לעובדה ש'רק מן המאה הרביעית לא שומעים עוד על שמירת שבת' ולחשוב יותר במונחים של תהליך הדרגתי מאשר במונחים של החלטה נועזת וחדה. אחד המודלים האפשריים, שעדיין מצריך בדיקה יסודית, הוא שהעברת הדגש ליום ראשון החלה מהוספת תפילות מיוחדות כמוצאי שבת (במקביל להתפתחות תפילות ההבדלה) – דווקא משום שהשבת כבר הייתה עמוסה בטקסיות מסורתית משלה, אשר חסידי ישוע המשיכו ליטול בה חלק – ובהדרגה התרחבה התוספת וגלשה אל תוך יום ראשון.

ובכן, בנוגע לראשיתה של הנצרות נמנע הספר מלראות התפתחויות והתפצלויות בפולחן הנוצרי המתהווה – ראו, למשל, את נוסחאות סעודת האדון ופרשנותה, המתועדות בחיבור תורת השליחים מסוף

המאה הראשונה, השונות מהותית מאלה שבכתבי פאולוס. לגבי תקופה ראשונית זאת טוען פיגרס כי 'קל להוכיח שבמשך מאות השנים הראשונות של הנצרות שררה הרמוניה ניכרת במנהגים הליטורגיים ובפולחן, בין הקהילות השונות בכל הקיסרות הרומית' (עמ' 164) – טענה שיכולה להיות תקפה רק בזכות ההסתייגות שבבמילה 'ניכרת'. לעומת זאת, בדברו על הנצרות המאוחרת יותר מתאר המחבר וריאציות שונות של הפולחן שהתקבעו במגוון הכנסיות – סורית-ארמית, יוונית, לטינית ואחרות. זהו חלק נוסף בספר שכולל מידע רב ומאיר עיניים.

אציין שהפרק החמישי, המוקדש להתהוות הפולחן הנוצרי, מתבלט בריבוי אמירות שיפוטיות, דוגמת אלה בהן מוגדרים בעלי דעות שונות מאלה של המנצחים ה'אורתודוקסים' כ'תועים' או 'כופרים'. בהמשך גם מכנה המחבר את אמונות חסידי סראפוס, הפגאנים, 'אמונות תפלות' (עמ' 177). מינוח זה צורם לעתים בחיבור בעל אופי היסטורי-אקדמי, גם אם הוא פופולארי. בסיכום הפרק נתקל הקורא גם באמירה מסוג קצת אחר, שאף היא מסמנת עירוב בין סוגות כתיבה שונות. בהדגישו את המשמעות הרוחנית הנשגבה של הטבילה הנוצרית, קובע פיגרס כי: 'באף תקופה אחרת לא הגיעה היהדות לרמה כזו של משמעות שיחסה למנהגי טהרה שונים, כולל הטבילה במקווה' (עמ' 172). היות ורוב הנרטיב בספר מוצג כנגזר מעדויות היסטוריות וספרותיות, מתעוררת השאלה על מה מסתמכת קביעה ערכית זו. בהעדר סימוכין – ולאמיתו של דבר קשה לי לחשוב על סמך אילו עדויות ניתן להסיק זאת – הרושם הוא שמדובר בהשקפתו האישית של המחבר. לא שצריכה להיות בעיה בקביעות אישיות מסוג זה: אדרבא, במחקר המודרני מיוצגות מגמות שדוגלות בשילוב ברור ומודע של נטיות אישיות במה שאנו עושים כחוקרים. אך דומני שעדיין ראוי להקפיד ולהבדיל בין סוגים שונים של נרטיב, או לפחות לאותת לקורא מתי אנו משתחררים מכבלי השיח ההיסטורי על מנת לתת דרור לקביעה הנחרצת והאישית.

**הפרק השישי** דן בנזירות – ללא ספק תופעה בולטת של ההיסטוריה הנוצרית ומרכיב חשוב בהשקפה הנוצרית. המחבר מודע למקבילות הקיימות בדתות אחרות וגם לתקדימים חלקיים בעולם

הקדום, אך מבחינתו להופעת הנזירות הנוצרית 'במאות הראשונות של הכנסייה יש סיבות משלה ויש לראות בה תולדה הגיונית של הדינמיות הפנימית של הנצרות. בתור שכזאת, היא הייתה בלתי תלויה בתופעות דומות ביהדות ובעולם היווני-הרומי'. פיגרס ממשיך ומדגיש כי 'אם אנו מזכירים כאן שני אלמנטים אלה [תופעות דומות לכאורה ביהדות ובעולם היווני-הרומי] הרי שאנו עושים זאת רק לשם השוואה ולא כמקור אמיתי, רעיוני או היסטורי, של הנזירות הנוצרית' (עמ' 173). כשקראתי את השורות הללו הייתה לי תחושה שמבחינה מסוימת זאת הייתה גישתו של המחבר גם בפרקים הקודמים: הוא אכן סיפק מידע לגבי ה'רקע' – היהודי והפגאני – אך לא ממש התייחס ל'רקע' כאל 'מקור אמיתי, רעיוני והיסטורי'. אפשר לומר שדווקא בתיאור תופעת הנזירות, אשר התגבשה בשלב לא מוקדם ביותר של תולדות הנצרות – בסוף המאה השלישית ובמאה הרביעית לספירה – יש יותר הצדקה בהצגתה בראש ובראשונה כ'תולדה הגיונית של הדינמיקה הפנימית של הנצרות'. יחד עם זאת, בנישתו של המחבר כפי שהיא מבוטאת בספר יש אלמנט לא מבוטל של החלטה רצונית: הרי, כפי שכבר אמרתי, סביר להניח שבכל תופעה ניכר שילוב בין המשך ופיתוח דפוסים קיימים לבין ההיגיון הפנימי והנסיבות המיוחדות בהן תופעה זו מתפתחת.

השאיפה לראות בקהילת חסידי ישוע הירושלמית המתוארת במעשי השליחים – עם אפיונים מעין קומראניים שלה כמו הטבילות, הסעודות ושותפות ההון – אב-טיפוס של הנזירות הנוצרית היא מובנת. אם כי פה עדיין מוקדם לדבר על אותה דינמיקה פנימית המיוחדת לנצרות שמולידה את הדפוס הדתי-חברתי הזה. ולראיה, אין לנו אינדיקציה שאיזו קהילה אחרת של חסידי ישוע, מאלה שהתנהלותם משתקפת בכתבים הנוצריים הקדומים, אימצה אותו דפוס מעין קומראני. הנטיות ה'קומראניות' נשארו אפוא מנת חלקה של הקהילה הירושלמית על נסיבותיה היוצאות דופן. למעשה, פיגרס מתאר בצורה יפה ומשכנעת את עליית הנזירות בקרב הנוצרים כתגובה להתפתחויות מאוחרות בהרבה – לפיחות באידאליים הדתיים (הוא מכנה זאת 'חילוניות') של הכנסייה בעקבות המהפכה הקונסטנטיניאנית (עמ' 179-181).

אם ספר מעשי השליחים אכן מספק עדות מאלפת, גם אם מוגבלת בייצוגיותה, לגבי התארגנות שיתופית מעין קומראנית, שניתן לזהות בה גם סממנים סגפניים ספציפיים של חלק מחסידי ישוע, הרי שהניסיון לראות את פאולוס, שלא לדבר על ישוע עצמו, כאבות הסגפנות הנוצרית (עמ' 177-179) לא נראה לי משכנע. נכון, הן אצל ישוע והן אצל פאולוס אפשר לפגוש אמירות המצביעות על העדפת חיי הרוח – במובנים השונים של הביטוי – על פני חיי חול, כולל חיי משפחה ופרנסה. אולם, אמירות אלה, לדעתי, חסרות עדיין אותו 'היגיון נוצרי פנימי' מובהק, עליו מדבר פיגרס, אלא מבטאות דפוסי מחשבה אשר ממילא התקיימו הן ביהדות בית שני והן בתקופה מאוחרת יותר, תקופת חז"ל (כמו גם בחשיבה פילוסופית של העולם הרחב). די להזכיר פה את המתח בין מלכות אלוהים/מלכות שמים לבין החיים בתוך החברה, צורכי פרנסה ואולי גם מחויבויות אחרות הנגזרות מחיי נישואין, המתבטא במשנה אבות ג, ה: 'רבי נחוניא בן הקנה אומר כל המקבל עליו עול תורה מעבירין ממנו עול מלכות ועול דרך ארץ וכל הפורק ממנו עול תורה נותנין עליו עול מלכות ועול דרך ארץ'. לדעתי, גם העובדה שתלמידי ישוע הראשונים נענים לקריאתו, עוזבים את עיסוקיהם והולכים בעקבותיו, משקפת יותר דפוס התנהגות המוכר לנו גם מסיפורי חכמים ותלמידיהם, מאשר איזושהי 'תולדה הגיונית' וספציפית של המהפכה הנוצרית.

אולם רוב הפרק מוקדש לסקירה של גוני תופעת הנזירות בכנסיית השונות – הן במזרח והן במערב – סקירה המגיעה למאה האחת-עשרה ואפילו למאה הארבע-עשרה. זוהי סקירה מאלפת ועשירה במידע שללא ספק יעניין מאוד את הקוראים ויעזור להתמצאות בריבוי הביטויים של הנזירות הנוצרית המיוצגים בארץ. ולבסוף בא הפרק השביעי ומתאר מגוון רחב של ביטויי האמונה הנוצרית באמנות ובארכיטקטורה. פרק זה עשיר במיוחד במידע ובהיקף התופעות שאליהן הוא מתייחס. הוא אומנם מזכיר עדיין בכותרתו את הנצרות הקדומה, אך למעשה, בגלל טיב התופעות שהוא סוקר, השייכות ברובן לתקופות מאוחרות יותר, הוא משוחרר ממחויבות לנושא ראשיתה של הנצרות. שחרור זה רק מיטיב עם הפרק, מה גם שפה נחשף הקורא לידע עצום ממקור ראשון, שכן זהו

תחום התמחותו העיקרי של המחבר אשר השתתף בעצמו בחלק מהחפירות החשובות שעל תוצאותיהן מדובר כאן. אין לי ספק שהקוראים ימצאו בפרק זה עניין רב – ובצדק.

**בסיכום**, אחזור על מה שאמרתי בתחילה. הספר מציג בצורה ברורה ומאירת עיניים את רוב האספקטים המרכזיים בדיוקנה של הנצרות המגובשת, בעיקר זו המערבית. בכך הוא ללא ספק תורם לקורא הישראלי המעוניין לקבל תמונה מושכלת של תופעה דתית-היסטורית זו, שחשיבותה רבה ביותר, בין השאר בתולדות אירופה והמערב. גם מעבר לגבולות אלה, מהרבה בחינות מהווה הנצרות תשתית השקפתית – לא תמיד מודעת – לאנשי המאה העשרים ואחת, וישראלים בכללם. באשר לשאיפתו השנייה של הספר, המבטאת בתת הכותרת, דהיינו, לתאר את הולדתה של הנצרות הקדומה מתוך העולם שקדם לה – בראש ובראשונה, היהודי, אך גם זה הרחב יותר – מציג הספר, לדעתי, אתגרים יותר מאשר מספק תשובות מניחות את הדעת. אולי בכך גם תרומתו לקידום הטיפול בנושא, משום שדווקא הנקודות שנראו לקורא זה כבעיות ואינן מביאות דיין בחשבון מגמות במחקר של העשורים האחרונים, עשויות לדרבן מחברים נוספים להמשיך את המהלך. ואם פעם יגיע מישהו כותב עברית לעסוק במלאכה ול'פשפש בנעוריה' של הכלה, כי לדעתי אין זה מטריד שיש לדלג עליו בדרך לשלמותה של 'הכלה הבשלה', אלא דבר שהוא הכרחי להבנה אמיתית, ברור שישתמש בספרו של פיגרס כנקודת התייחסות מתמדת. ועוד דבר שנראה ברור: אם יעלה בידו לפתח דיון מעמיק ומדויק יותר בשלבי ההתהוות הראשונים של הנצרות, תבוא ההצלחה על חשבון הכישלון במה שנוגע להצגה המקיפה והשיטתית של הנצרות המגובשת. כפי שצינתי בהתחלה, דומה שנגזור על המצליח בזה להיכשל בזה ולהפך.

סרז' רוזר, החוג למדע הדתות, האוניברסיטה העברית בירושלים, הר  
הצופים 91905.

נטלי ניימרק-גולדברג, וקולן יישמע: יהודיות נאורות בברלין. ירושלים: מכון ליאו בק ומרכז זלמן שזר, 2014, 368 עמודים.

חובת הגילוי הנאות מחייבתני לציין שראשיתו של מאמר זה במעמד ההשקה החגיגי של הספר ב"מכון ליאו בק" בירושלים בחודש יוני 2014, מעמד שבו התחרו שני מרצים נכבדים בחלוקת שבחים לספר שהוא הרחבה והעמקה של עבודת דוקטור שנכתבה בהדרכתו של מי שמשמש כראש המכון וגם כיו"ר באותו מעמד (ולמיטב זכרוני לא השמיעו דברי ביקורת כלל).

בעשורים האחרונים זכה נושא הספר – יהודיות נאורות בברלין סביב 1800 – לכותרים ולמאמרים רבים מספור, הן בשל היותו מייצג של היסטוריוגרפיה מגדרית, שלאחרונה זכתה לתפוצה רבה במדינות הים וגם במקומותינו – וזאת בנוסף למרכזיותו, כיון שמדובר בתחום הידע החדש ורבה-הפעלים שהומצא לפני זמן קצר בלבד, "לימודים גרמניים-יהודיים" (German-Jewish Studies). ולמי שאינם בקיאים בהיסטוריה של יהודי גרמניה-שבדרך כבעלת זכות קדימה בשל תפקיד המפתח החלוצי שמילאו יהודי גרמניה בתהליכי המודרניזציה, שעתידיים היו לפקוד צבורים נוספים של יהודים, נרענן את זיכרונם באמצעות שנים מספריו המוכרים למדי של פרופ' יעקב כ"ץ המנוח, *מסורת ומשבר: החברה היהודית במוצאי ימי הביניים* (תשי"ח) ו*היציא מן הגטו: הרקע החברתי לאמנציפציה של היהודים 1870-1770* (1985), שבהם נזקק למושגים הקליטים, "החברה הניטראלית" (בספר הראשון) ו"החברה הניטראלית למחצה" (בספרו השני), שתכליתם לתאר תופעה ייחודית שקמה בעשורים האחרונים של המאה השמונה-עשרה והראשונים של המאה התשע-עשרה ובעיקר בברלין (אך גם בווינה ובכמה ערים דוברי גרמנית אחרות): בנותיהם ורעיותיהם של יהודי חצר רבי תהילה ואנשי עסקים עתירי ממון פתחו את ביתן לפני אורחים לא-יהודיים, ועד מהרה הפכו

הטרקלינים שלהן לבתי ועד לשמנה וסלתה של החברה הנוצרית – אצילים רמי יחש, פקידים בכירים, קצינים בכירים, וסופרים ואינטלקטואלים מעניינים (לא־יהודים ויהודים כאחד) – מקוריים להשחית ולהכעיס ועוד. כאן יכלו נוצרים ולא־נוצרים להיוועד ולדון בכל הנושאים שברומו של עולם בעידן רב חידושים והפתעות, החל מצווי הסובלנות מבשרי האמנציפציה של היהודים של קיסר אוסטריה יוזף II בראשית שנות השמונים ועד לאירועים המסעירים של "המהפכה הגדולה" בתולדות האנושות, שבמהלכה זכו היהודים לשוויון זכויות ולראשונה הושמעו קולות שקראו לאמנציפציה של נשים, כמו גם של נושאים מסעירים אחרים.

מזה כמאתיים שנים בקירוב – וביתר שאת במשך כשנות דור, ויותר בשנים האחרונות – זכו כתריסר הנשים היהודיות אשר מילאו תפקידי מפתח בהתפתחות זו למעמד איקוני וקנוני בשמי התרבות הגרמנית. הידועה והחשובה שביניהן הייתה רחל לוויין (1771-1833), בת של סוחר אבנים טובות שנודעה לימים בשם פרידריקה פון פרנהאגן פון אנזה (Varnhagen von Ense); היא אף זכתה לכך שחנה ארנדט הקדישה לה ביוגרפיה נוקבת, שבה תיארה את התמודדותן של שתיהן – של רחל ושל חנה – עם מורשתן היהודית (ומן הדין ש"מכון לאו בק" ידאג לתרגומה של ביוגרפיה זאת!). דמויות נוספות נודעות היו הנרייטה הרץ (1764-1847) התמירה, בת משפחה ספרדית שנישאה בגיל 15 לרופא המבוגר ממנה בארבע־עשרה שנים ושהיה מתלמידי משה מנדלסון המובהקים, וגם דורותיאה (לשעבר ברנדל) לבית מנדלסון (1764-1839), שנשבתה בקסמו של התיאורטיקן הראשי של זרם הרומנטיקה, פרידריך שלגל (1772-1829).

נשים אלה נודעו בשם "נשות סלון" ובתור שכאלה מילאו, כאמור, תפקיד איקוני וקנוני בדיונים בשלל שאלות כגון, האם בסלונים אלה התקיימה אותה "סימביוזה" – או "דו־שיח" – יהודי־גרמני, מושגים שהיו כה שנואים על פרופ' גרשום שלום? או כגון, האם החברה שנפגשה בסלונים הייתה "ניטראלית" או "ניטראלית־למחצה"? ועוד. ד"ר ניימרק-גולדברג נקטה כאן עמדה משלה: תוך הסתמכות – על חלק בלבד! – מחוקרי פעילותן של רחל, הנרייטה, דורותיאה (וחברותיהן), היא מבקשת אותנו להפנות את מבטינו מן הסלונים –

שהיה בהם מן הרשמיות (אורחים הוזמנו בקפידה וטרחו להיות מוזמנים רשמית) לעבר מפגשים בלתי-רשמיים, כגון "ביקורים במרחצאות מרפא" (כשם הפרק הרביעי) וגם ל"מפגשים חברתיים-תרבותיים בבתים פרטיים: נשים יהודיות ותרבות האירוח" (הפרק החמישי), כמו גם לנושאים אינטימיים עוד יותר כמו "נישואין, גירושין, עצמאות" (כשם הפרק השישי), ובכלל, הספר עומד בסימן מעבר מודע לעבר התחום האינטימי, תחום שלרוב זוכה להארה מוגבלת בהיסטוריוגרפיה בכלל, והדעת נותנת שטוב שמצא לו גואל בידי חלוצה של היסטוריוגרפיה מגדרית.

אך אליה וקוץ בה. במספר מקומות בספרה עומדת המחברת על כך, שהמקורות הראשוניים שעמדו לרשותה ושבהם עשתה שימוש, מכתביהן של גיבורותיה, שיצאו לאור בידי מעריצותיהן ומעריציהן, חשודים בכך שזכו ל"טיפול" מצנזר, אם בשל כוונה שלא להביך על-ידי נגיעה בנושאים שבינו לבינה, ואם בשל כוונה שלא להלביץ פנים חסרי-מגן, או בשל כוונה מכוונת שונות. ונשאלת השאלה: מדוע, אם כן, לא נזקקה המחברת לנוסחים המקוריים, האותנטיים, של מכתבים אלה, שאלפים מהם נגישים ברבים מארכיוני גרמניה המסודרים? לפנינו, אם כן, הצעה להיסטוריוגרפיה יותר "אינטימית", אך כזאת שנמנעת, ובשיטתיות, מלהזדקק למקורות ארכיוניים ראשוניים, שבהם, לדבריה שלה, עשויים להימצא עניינים בעלי אופי אינטימי שהושמטו מן ההוצאות הקנוניות.

ואם באינטימיות עסקינן, מן הדין להפנות את המבט גם לחידוש נוסף של המחברת, והפעם כנגד מסורת היסטוריוגרפית יהודית בת כמאה וחמישים שנים אשר תלתה בגיבורותיה ובכנות דורן וארצן קופת שרצים בשל התנהגות מופקרת, כביכול, בתחום העיקרי, שלגביו נהוג להזדקק לתיבה זו, "אינטימיות". מדובר כאן במסורת קנטרנית וצניעותנית שראשיתה באבי ההיסטוריוגרפיה היהודית, היינריך (צבי) גרץ (Graetz, 1817-1891). הלשון הארכאית של המקור מיטיבה לשמר את הטרוניה והתוכחה של המקור (דברי ימי היהודים, מתורגם על-ידי י"א טריווש – אך משופר מעט על-ידינו – ירושלים, הוצאת מקור, עמודים 127-128):



אמנם הרבה הרוויחו יהודי אשכנז ובפרט יהודי ברלין, על-ידי ההתקרבות אל החברות הנוצריות וההשתתפות בספרות הכללית, כי קנו בזה טוב טעם ודרך ארץ, והיא דבר שאין לזלזל בו, אבל שכרם יצא בהפסדם הגדול ממנו. [...] בתוך הגטו לא היה מקום לשעשועי אהבים [...] והנה גם הסגולה הקדושה הזאת [...] אבדה מהם על-ידי ההתחברות עם הנוצרים מבני מרום עם הארץ, שהם המקולקלים שבהם. אילו גמרו אויבי היהודים להתאמץ בכל עוז להחליש כוח ישראל, לא יכלו למצוא תחבולה טובה לזה מלהכניס את הנשים היהודיות אל הריקבון המוסרי הזה, תחבולה זאת קשה היא לישראל ממעשה המדיינים [ראה פרשנות חז"ל לפסוקים א ו-טו, פרק כה, ספר במדבר], שהזנו את הגברים [היהודים] אחרי בנותיהן להכשיל כוחם ולהביאם לידי בגידה בעמם. הטרקלין של אשת [פרופ' מרקוס] הרץ היפה היה מין אוהל מדייני. שם היו על פי רוב יהודיות צעירות נאספות, בשעה שבעליהן היו עסוקים איש במשלוח ידו. באי הבית הנוצרים הזקנים, הישרים בלבותם, מאוהבי בן-מנחם [= משה מנדלסון] ומכבדיו, נדחו מעט מעט מפני הצעירים, אוהבי תענוגות החיים, והצעירים האלה היו נושאים ונותנים עם היהודיות, שהיו רובן יפות וחכמות, ומתהלכים עימהן בחירות בלתי מוגבלת ומרגילים אותן ללמוד ממנהגיהם הרעים. [...]

ברם, מה ניתן לעשות ופרופ' ס' לוונסטיין (Lowenstein), במחקריו הסטטיסטיים המדוקדקים, ופרופ' ד' הרץ (Hertz) במחקרה הביוגראפיים, הוכיחו, ולע"ד באופן משכנע ביותר, ששכבה דורית שלמה מהנהגת יהודי ברלין – כמו גם מיהודי ברסלאו וקניגסברג ועוד – אבדה לעם היהודי בשל "מגפה" של מעשי התנצרות שקדמו לנישואין עם בני-זוג ובנות-זוג נוצריים, רבים מהם מבני האצולה? זאת ועוד: הדעת נותנת שלמעשי ההתנצרות בין צעירים יהודים לבין צעירים נוצרים קדמו פגישות, חיזורים ופטרטוטים – וכל זאת אגב דיונים במעלותיהם של המשוררים פ' שילר לעומת י"ו פון גתה, כמו גם אגב דיונים על אודות קריאות התגר הפרובוקטיביות של חדשני זרם הרומנטיקה. ובסיכום: עיקר טרונייתו של גרץ הייתה מוצדקת,

בעוד ד"ר ניימרג-גולדברג בחרה להתעלם ממנה כאילו הייתה חסרת שחר.

המחברת עומדת על כך שהיהודיות הנאורות שלה התמודדו עם קריאות התגר הראשונות של הפמיניזם על הסדר הקיים – שהושמעו במהלך המהפכה הגדולה – אך לגביה מדובר בחירותן לקרוא יצירות ספרות כאוות נפשן, לפרש אותן כרצונן, ומעת לעת גם להעלות דברים על הכתב כרוחן (ועל כך עוד להלן). יש כאן החמצה גדולה ותמוהה, כי מי אם לא המדריך שלה, פרופ' שמואל פיינר, הכניס את האָרוס למחקר ההיסטורי של תקופת הנאורות? אך כדאי לתת את הדעת על כך שבמחקריו המאלפים מדובר, כמובן, בתחושות ארוטיות של תלמידי-חכמים. בעמוד 232 היא מעלה על נס את דמותה של אולימפ דה גוד' (1748-1793) העשויה ללא חת וחלוצת הדרישה למתן שוויון זכויות לנשים – דברים נכונים, ללא ספק – אך מה עם זכותן לחירות מינית? וכי יהודיות ברלין הנאורות לא גילו חירות ראויה לציון יותר בשעה שבחרו להינשא לבחירי לבן הלא-יהודים מאשר כשבחרו לדוש בענייני ספרות? בכמה הערות שוליים פתטיות היא מעידה, שלא עלה בידה למצוא עדויות למעשים לא כשרים במכתבים שעמדו לרשותה... אולי היא חיפשה תחת המנורה הלא-נכונה?

רחל לוויין, הנרייטה הרץ, דורותיאה ודומותיהן הרבו, יותר מכל, לדון בנושא שלא ניתן שלא לדון בו רבות גם בימינו – אהבה (ותחושותיהן לגביה) – וכך עשו גם הגברים שהרבו להחליף עמן מכתבים. זה הנושא שהעסיק את כולם יותר מכל באותן שנים, כשייסורי ורתר הצעיר (1774) היה ספר חובה! וזה המצב גם בימינו. מכתביהם וכתביהם רוויים בניתוחים מדוקדקים של מניעים של גיבורים ספרותיים מאוהבים ובדיוניים על אודות טיבה. כיצד נעלם מעיניה של נטלי ניימרג גולדברג שגיבורות ספרה – וחברותיהן וחבריהם – נטלו חלק במהפכה המינית הראשונה בתרבות המערב, מהפכה אשר הנחילה לבנות ישראל הנאורות את הזכות להיות שותפות להכרעות בדבר זהותם של בני-הזוג העתידיים שלהן, הכרעות ודאי חשובות יותר מהכרעות כגון איזה סופר לקרוא, לבקר, להלל או לחקות?

פ' שלגל, למשל, מאהבה ולימים בעלה של דורותיאה, העלה על הכתב כמה פרגמנטים מאירי עיניים בנושא זה בכתב העת שערך ביחד עם אחיו, *אתניאום* (*Athenaeum*, 1799-1802), השופר של זרם הרומנטיקה, דברים שלא נס לחם גם היום (כאן מתוך המהדורה המדעית של כל כתביו):

גם בתחום התשוקה (*Wollust*) והחושניות (*Sinnlichkeit*), מסוגלות הנקבות (*Weiber*) להגיע רחוק יותר בהרבה מאשר הגברים (מספר 582).

רוב הגברים הם חסרי כוח-גברא. חוסר כוח-גברא הוא המבדיל בין מיני הנישואין, ומשום כך פחות חיי נישואין מופרים באמת מכפי שנהוג לחשוב. מי שאיננו מסוגל לספק אישה, הוא החסר כוח-גברא (מספר 40).

את תפיסת האהבה והמיניות שלו – שניים שאין להפריד ביניהם – פ' שלגל תאר ברומן הנפל השערורייתי שלו, *לוסינדה* (*Lucinde*, 1799), שבו ביקש להרוויח כמה פרוטות מתיאור עסיסי של פרשת האהבה האסורה שניהל בפרהסיא עם אשת-איש, אותה ברנדל-דורותיאה, ושהייתה לשיחת היום בברלין ובחוצותיה. באותו רומן-נפל, מביך בשל חוסר הכישרון המובהק של מחברו, גרם מבוכה רבה לאהובת לבו, אותה תיאר, לא פחות, מאשר כטורפת גברים צעירים למהדרין. *בזקולן יישמע* אין לכך מקום. וכשדורותיאה שלחה ידה בכתיבה, כתבה, כמובן, רומן אהבים. מה הרבותא בהיסטוריוגרפיה חברתית-תרבותית בעלת אופי מגדרי-חדשני אם, בדיוק כמו קודמותיה, היא ספוגה בצניעותנות ואם אין בה מקום לאהבה ולמין?

נושא חשוב נוסף שאינו זוכה לדיון ראוי, הוא מה בדיוק השמיעו אותן נשים יהודיות נאורות שזכו לכך שקולן יישמע, סוף-סוף, כביכול, כשהרבו לדוש בענייני ספרות? כמוצאת שלל רב המחברת מתעכבת ארוכות על כתיבתן של שתי נשים ששמן היה, ואולי שלא בצדק, לא מוכר עד היום: אסתר גד ושרה מאייר, ויש בכך כדי לסתום שני חורים באוצר ידיעותינו נקוב החורים. ולשמחת הרבה של המחברת שתיהן נאורות שבנאורות ודבקות בכל מאודן במיטב מורשת הערכים ההומניסטיים והקוסמופוליטיים של הנאורות

האירופית (ושעמם יהודים הרבו להזדהות מאז ועד היום). אך האם לא היה מן הדין להתייחס לכך שהדמויות הראשיות – ובמיוחד רחל – תרמו תרומה של ממש לכינון של תרבות לאומית עבור גרמניה-שברוך? רחל עשתה זאת, בין היתר, על-ידי טיפוח וביסוס מעמד הבכורה של גתה בקרב משוררי גרמניה, ובמקביל, בטיפוח וביסוס מעמד הבכורה של י"ג פיכטה (1762-1814) בין הפילוסופים של גרמניה-שברוך. רחל נכחה בהרצאותיו שהניבו את ספר המפתח *נאומים לאומה הגרמנית* (1808), ועם מותו הפתאומי שלחה קינות כאב לכל עבר. ובימי מלחמות השחרור (1813-1815) התנדבה בכל מאודה לעזרת פצועים ונזקקים. העובדה שחנה ארנדט התעלמה מהערצה זו איננה יכולה לשמש תירוץ. נושא נוסף שלא זכה להרחבה הראויה הוא יחס הזלזול של רבות מאותן נאורות כלפי דת אבותיהן. וכמו כדי לעשות חוכא ואטלולא מעיצוב דמויותיהן ומניעתיהן של גיבורות וקולן יישמע הצנועות והחסודות, על שער הספר מתנוסס דיוקנה של הנרייטה הרץ כשהייתה בת 14 בלבד – אך מאורסת מזה כשנה (וכעבור שנה תהיה אשת-איש) – בדמות אלת פרוין יוונית שופעת אברים כשהיא חושפת שד ומכוונת חיוך מצודד ושובב לעבר המתבונן – לעבר בן-זוג בכוח?

הנרי וסרמן, קורדובירו 13, תל-אביב, 6608513  
henrywassermann@Gmail.com

### אלקטרוניקה



בגיליון 8 של *קתרסיס*, סתיו תשס"ח, 2007, עמוד 104, הערנו על כמה פרטים במאמר ביקורת שפרסם מר יצחק לאור *בהארץ*. היו אלה פרטים הנוגעים לתולדות הפילוסופיה ולתולדות הלשונות העתיקות, יוונית ולטינית, והתפשטותן בעולם. מר לאור הפגין שם בטחון עצמי "לא מידתי" במתן הצהרות כלליות וגלובאליות שאין להן כיסוי במציאות.

כנהוג במקומותינו, יצחק לאור 'לא נשאר חייב'. *בהארץ/ספרים* מן ה-9 באוקטובר 2009, הוא פרסם מאמר ביקורת על גיליון 11 של *קתרסיס*, שכבר מכותרתו, "או יוחנן, יוחנן", נראה שחלק מחיצו שלוח לעבר אחד העורכים של כתב העת, יוחנן גלוקר. וכמובן, אחת הטענות העיקריות נגד אותו יוחנן האיום היא שהוא דורש ממי שנחשבים מומחים לעולם היווני העתיק – "שומו שמיים!" (במלותיו של מר לאור עצמו) – ידיעת יוונית עתיקה:

מקריאה רצופה של כתבי גלוקר מתברר שהאוניברסיטאות מלאות בשרלטנים שלא יודעים יוונית. אילו לא ידעו יוונית רק המרצים לפילוסופיה שכתבו על אפלטון בלי לדעת יוונית – ניחא. אבל אפילו בקרב המורים ליוונית לא יודעים יוונית. שומו שמיים! הלכך תקראו אקדמיה? בקיצור, הקתרסיס ב"קתרסיס" קשור כולו לחדוות השיחות השקטות בחדרים או במפגשים על פני המדשאות בחוץ לארץ לעת קיץ (קשרי מדע), את מי ניקנק גלוקר הפעם? ובכן, כמו כל קוראי "קתרסיס", אנחנו ממהרים לחפש מי השרלטן שנתפס הפעם בקלקלתו אצל גלוקר. ובכן, בגיליון 11 הוא תפס את פרופ' דבורה גילולה. מי שחשב שהזוהר שפרופ' גלוקר עשה באחת החוברות הקודמות לפרופ' שמואל שקולניקוב, אחרי שהוכיח קבל עם ועדה ששקולניקוב סתם לא יודע יוונית, אף שהוא מלמד פילוסופיה יוונית { כאן חסר נשוא המשפט: החסר הוא במקור }, הנה עכשיו בגיליון הזה אנחנו מגלים: לא רק שגילולה לא יודעת יוונית, אלא שהיא ערכה את תרגומי הנאומים של אנדוקידס באמצעות טקסט אנגלי וההוכחות נמסרות לנו בזו אחר זו. לאן עוד נגיע?

יצחק לאור ממשיך לפרסם מאמרים במדור "תרבות וספרות" של האד"ן, וכדרכו הוא עוסק בכל דבר הנוגע לספרות העברית והעולמית, מהודו ועד כוש, מסין עד פרו. בכל אותן שפות וספרויות הוא נוהג כבן בית, אם לא כבעל הבית.

בגליון "תרבות וספרות" מיום שישי, כ"ו באב תשע"ד, 22.8.2014, עמוד 4, מבקר מר לאור את הצגת התיאטרון הקאמרי של הטרגדיה אלקטרה מאת סופוקלס, בתרגום אהרן שבתאי. בין יתר דבריו הוא כותב:

מחזות קלאסיים בימינו, גם בבימוי הטוב ביותר, אינם גוררים אותנו לתוך הקטסטרופה. הם מוותרים על תפקידה החושני של המקהלה, זו שבאתונה העתיקה היתה ככל הנראה מנוע האקסטזה...

מה "גורר" אותנו לתוך הקטסטרופה" אם לא מה שמתרחש על הבמה (ולעתים גם הדיווח של "שליח" על מה שנעשה מחוץ לבמה)? והאמנם שירי המקהלה (וריקודיה, כפי שנעשה הדבר בתיאטרון העתיק) הם יותר חושניים מדברי השחקנים ומשחקם על הבמה? גם בזה וגם בזה יש לנו גם הדיבור (וככל הנראה השחקנים בטרגדיה היוונית לא דברו 'סתם' אלא בניגון ובהטעמה) והתנועה על הבמה וגם מראית העין – opsis – בלשונו של אריסטו. ומדוע נניח, אפילו "ככל הנראה", שדוקא המקהלה היתה ("באתונה העתיקה", כמובן) "מנוע האקסטזה"? מה הוא אותו "מנוע האקסטזה"? כיצד אומרים זאת ביוונית עתיקה?

אנו שואלים זאת כי בקטע הבא של מאמרו מפגין מר לאור את בקיאותו ביוונית העתיקה:

המחזה הזה הוא מופת למחזה אינטלקטואלי הפונה אל המחשבה ואל המבט מחודד של הצופים. מתחילה הוא שואל: מה ערך יש למלה (Logos) בלי המעשה (Ergos). איך עושים מעשה בעזרת מלים, אמת או שקר? איך עושים דברים במלים? וכל זה בתוך מסגרת חשובה יותר: איך מנצחים עריצות.

נניח לשאלות בדבר משמעותם של ביטויים כ"מחזה אינטלקטואלי", או לשאלה מה הוא אותו מבט מחודד, ומה לו ולאיינטלקט. אך האם שואל המחזה – המחזה עצמו – "מתחילה" – ואנו מניחים שהכוונה לתחילתו של המחזה – שאלה זאת, ובמלים יווניות אלה? תחילת המחזה הוא בדברי "האומן", שורות 1-22, המציג לאורסטיס וחברו פילאדיס שזה עתה הגיעו לארגוס את הבניינים שחשובים למטרתם בעיר מלוכה זאת, ומציע להם

“לפתוח בשיחה ביניכם, ולא להתמהמה עוד, כי הגיעה שעת מעשים” (שורות 20-22). כאן מופיעים אמנם שמות העצם ל”מלים” ו”מעשים”, אך ביחסות עקיפות: λόγους וἔργων – ובתעתיק: ergōn ו-ergōn. צורת היחיד הבסיסית של מלים אלה היא λόγος וἔργον – ובתעתיק: logos ו-ergon. לא ergos, ובודאי לא Ergos (או Logos) באותיות גדולות. שהרי אין אלה שמות פרטיים.

ועוד: היכן כאן כל אותם רעיונות כלליים ונשגבים שמעלה מר לאור בהקשר זה, על אמת ושקר, על עשיית דברים במלים (הקורא הפילוסופי לא יחטיא כאן את שם ספרו של ג'ון אוסטין המנוח, *How to do Things with Words*, שאולי סופוקלס לא שמע עליו, אך יצחק לאור שמע, ככל הנראה), ומה שנראה ליצחק לאור כחשוב יותר מאמת ושקר (האמנם?) “איך מנצחים עריצות”. כל אלה אינם מופיעים בתחילת המחזה. והאם אותם דברי עצה של האומן הם שאלות ששואל אותנו המחזה עצמו?

מר לאור ממשיך ומגלה את עינינו כי השם “כריזותמיס” – שם אחותם של אורסטס ואלקטרה – אינו אלא “פה של זהב”. שוב לא בדיוק. נכון שחלקה הראשון של המלה, χρυσο (chryso), מקורו בשם העצם χρυσός (chrysos), זהב. אך חלקה השני, θέμις (themis), אינו פה, אלא משהו מעין “דין, משפט, פסק דין” כיוצא באלו. אולי מצא מר לאור במקום כשלהו שפירוש הכינוי χρυσόστομος (Chrysostomos), הוא “פה של זהב”, ו’השליך’ אטימולוגיה נכונה זאת על עוד איזה שם יווני שמתחיל ב־chryso. אפשר להניח כדבר הלמד מעניינו שמר לאור וכמה מקוראיו ימחו על תיקונים ‘פדנטיים’ אלה לכמה “שגיאות זניחות ביוונית”. אין לנו דבר נגד מבקר תיאטרון שאינו שולט בלשון המקור של ההצגה. תפקידו הוא לבקר את ביצוע ההצגה על הבמה העברית ובתרגום העברי. אך אם הוא גם מתיימר ללמד את קוראיו פרק ביוונית עתיקה, אולי מוטב לו שיבדוק מה שהוא כותב ויתיעץ עם מי שהיוונית העתיקה נהירה לו קצת יותר.

## על חינוך, חשיבה, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה

חשיבה ודיון בעקבות ספרה של ענת זהר, *ציונים זה לא הכול. לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי*, ספרית פועלים, הוצאת הקיבוץ המאוחד תשע"ג, 2013, עמ' 280.

### תקציר

מאמר זה נכתב בעקבות ספרה של ענת זהר *ציונים זה לא הכול*, והוא דן בנושאים של "חשיבה" ו"חינוך לחשיבה", נושאים שלהם מוקדש חלק מרכזי של הספר. אין במאמר זה ביקורת על דרך הכתיבה של הספר או על דרך הצגת הדברים, אלא על הנושאים עצמם, ובמיוחד על המגמה ל"חינוך לחשיבה מסדר גבוה" שהולכת ותופסת מקום מרכזי בקרב חוקרים ואנשי מעשה בתחום החינוך בארץ ובעולם. מעבר לביקורת, מוצג במאמר דיון כללי על הנושא של "חינוך לחשיבה". טענה מרכזית במאמר היא שבגישה של "חינוך לחשיבה מסדר גבוה", כמו גם בגישות נוספות הקיימות בבתי הספר ובאקדמיה, מוזנחות דווקא מיומנויות היסוד, כגון היכולת להבין משמעותו של מושג והיכולת לבנות ולנסח טיעון באופן ראוי, מיומנויות שללא שליטה בהן לא תתכן כל חשיבה בעלת ערך. מסתבר שאותן מיומנויות אינן קלות לרכישה מחד, וכתוצאה מכך שהן נראות "מובנות מאליהן", הן אינן זוכות לתשומת הלב הראויה מאידך. המאמר דן בחשיבות של אותן מיומנויות יסוד, במקורות להזנחת הטיפוח שלהן ובבעיות הנוצרות עקב אי הקדשת תשומת לב נאותה לרכישתן. מהדיון בנקודות אלו נחשפות בעיות יסודיות הקיימות במערכת החינוך ובמערכת האקדמית, ובקשרים שבין שתי המערכות. המאמר נוגע גם בשאלה של מציאת דרכים וכיווני פעולה לשיפור.



#### א. מבוא

נושאו המרכזי של הספר *ציננים זה לא הכול* הוא שיפור תהליכי הלמידה וההוראה בבתי הספר. הספר יוצא כנגד השיח הכלכלי בנייהול בתי הספר המוביל למצב שבו התפוקות, כלומר הציננים, הם חזות הכול. הספר קורא לחזור ולנהל את בתי הספר על בסיס מושגים חינוכיים – למידה משמעותית, חשיבה מעמיקה, הנעה פנימית ואמון. הספר עוסק בשלושה נושאים עיקריים: הוראה ולמידה עתירות חשיבה, הנזקים הנגרמים להוראה וללמידה עקב משטר הבחינות ורפורמות חינוכיות.

אין ספק כי שלושת הנושאים הנזכרים הם מרכזיים וחשובים וזוכים למקום מרכזי בדיון הציבורי ובתקשורת. רווחת הטענה כי מערכת החינוך "מייצרת" תלמידים שאומנו לשנן ולא לחשוב, שהלימוד שטחי ואינו מעמיק, ולפיכך אינו מכין את התלמידים כראוי להמשך דרכם, אם במישור המקצועי, אם בלימודים האקדמיים, או בנייהול חייהם כאזרחים במדינה דמוקרטית. רעיונות שונים מועלים במרחב הציבורי בנושאים אלו, דרכי הניהול והתוצאות של המבחנים הארציים והבין-לאומיים תופסים כותרות, רפורמות מוצעות ומוצאות לפועל או נדחות... מתקבל הרושם כי בתוך אותה סחרחורת של דיונים, הצעות ורפורמות האזרח מן השורה הולך לאיבוד. חסר לציבור, שאינו בקי במעשה החינוכי, טקסט שיתאר את המצב הקיים בנושאים שנמנו, את הניסיונות שהתבצעו בעבר ותוצאותיהם, ואת מהות המחקרים, המגמות והרפורמות, וכל זה באופן מפורט ובהיר. נראה לי כי המחברת אכן כוונה לעניין זה, כפי שהיא כותבת בפתח דבריה (עמ' 11):

הספר מיועד לקהל מגוון. מאמץ גדול הושקע בניסיון להנגיש את הספר לקוראים שהם לאו דווקא חוקרים מתחום החינוך, אלא מורים, הורים או אחרים בעלי עניין. בה בעת הספר מכוון גם לסטודנטים או אנשי מקצוע בחינוך.

הספר אכן פורש בפני הציבור הרחב תיאור בהיר ומפורט של המצב הקיים, של ניסיונות שנעשו בעבר וגורלם, של מגמות מובילות במחקר החינוכי ותוכנן, כמו גם הסקת מסקנות ותכניות לעתיד. מכאן חשיבותו הרבה של הספר, לדעתי. ההצגה המפורטת והבהירה מהווה

בסיס מצוין להכרה מעמיקה יותר של נושאים הנמצאים במרכז הדיון הציבורי, ומאפשרת גם לקורא שאינו מומחה בתחום החינוך לבחון בעין ביקורתית את המחקרים ומשמעויותיהם, ולבחון את העמדות שעליהן הוא יכול להסכים, כמו גם את העמדות עליהן הוא חולק. חלקו הגדול של הספר עוסק בנושא הראשון מבין שלושת הנושאים שהוצגו לעיל: הוראה ולמידה עתירות חשיבה. דווקא בנושא מרכזי זה אני מוצא כי קיימות נקודות רבות הראויות לדיון ולביקורת, ולפיכך המאמר יתרכז בביקורת על נושא זה. חשיבותה של ביקורת זו היא בכך שאין היא מכוונת לפולמוס עם דעות המחברת, אלא היא ביקורת על התפיסות היסודיות וההתנהלות של זרם מרכזי במחקר ובמעשה החינוכי בארץ ובעולם. הדיון העיקרי במהות נושא זה ובכשלים והבעיות הקשורים לנושא יתקיים בפרקים ג, ד ו-ה של המאמר. ביתר הפרקים יתקיים דיון על המקורות לכשלים ועל כיווני פעולה אפשריים לשיפור. תמצית של הדיון יוכל הקורא למצוא בפרק הסיכום שבסוף המאמר.

ב. דוגמה מקדימה: שתי נקודות מבט על בעיה "פשוטה" כבר מקריאה ראשונה בספר בלטה לעיני עובדה בעלת משמעות. בספר מתוארים מחקרים ודעות של חוקרים רבים ושונים לגבי "חשיבה" ו"לימוד חשיבה", וכל זה בהקשר של לימוד הדיסציפלינות. חוקרים אלו הם מומחים: אנשי חינוך, פילוסופים של החינוך, פסיכולוגים... וכולם מומחים במקצועם; הם בילו שנים רבות בלימוד התחום בו הם עוסקים (מן הסתם רובם המכריע הם בעלי תואר דוקטור), ועיקר עיסוקם הוא הוראה, מחקר ופרסום בתחום התמחותם. הם מחווים דעה כיצד יש ללמד את הדיסציפלינות השונות: מתמטיקה, מדעים, היסטוריה, ספרות... אך דווקא המומחים לאותן דיסציפלינות, אותם מומחים האמונים על החשיבה בדיסציפלינות, בולטים בהיעדרם מהדיון. הרי אותם אנשי דיסציפלינה הם שמלמדים את בוגרי בתי הספר בשנה א של הלימודים האקדמיים ונזעקים לאור מיומנויות החשיבה הירודות שמפגינים תלמידיהם. האם אין זה מן הראוי שישתתפו ויתרמו לדיון?

אני מוצא לנכון להדגיש כי אותה התרשמות שעולה בעת הקריאה בספר אינה שגויה. כל מי שמכיר אפילו באופן כללי בלבד את הנעשה בתחום החינוך יודע כי רוב המרצים והחוקרים בפקולטות לחינוך, גם אלו שמשמשים כמדריכים פדגוגיים בהוראת הדיסציפלינות, שעוסקים במחקר בהוראת הדיסציפלינות, או שמכינים תכניות לימודים, אינם אנשי דיסציפלינה במונחן שציינתי קודם: לרבים מהם אין תואר דוקטור בדיסציפלינה בה הם עוסקים (אלא תואר דוקטור בתחום אחר, למשל בתחום החינוך) ולרבים מהם אין אפילו תואר שני בדיסציפלינה בה הם עוסקים. לפיכך, רובם המכריע אינו עוסק במחקר בדיסציפלינה, ואת לימודי הדיסציפלינה במוסדות להשכלה גבוהה (כולל המוסדות להכשרת מורים) הם משאירים למומחים באותה הדיסציפלינה. לפיכך נוצר מצב (שאינו טוב לדעתי) של הפרדה: לימודי הדיסציפלינה נפרדים מלימודי החינוך (הלימודים לתעודת הוראה); את הלימודים לתואר בדיסציפלינה מעבירים אנשי הדיסציפלינה שהם אמנם מומחים בתחומם, אך הכשרתם בהוראה ובהכשרת מורים מזערית ובדרך כלל לא קיימת, ואת ההדרכה כיצד ללמד את הדיסציפלינה בבתי הספר (בלימודים לתעודת הוראה) מעבירים אנשים שהם מומחים בתחום החינוך, אך בעלי הכשרה וניסיון חסרים בתחום הדיסציפלינה. כך גם לגבי המחקרים בתחום ה"חשיבה" ו"הוראת החשיבה": היעדרם המוחלט (או הכמעט מוחלט) של אנשי הדיסציפלינה מהדיונים והמחקר בנושאים אלו הוא עובדה ידועה.

לפני שאמשיך עלי לסייג את דבריי במקצת. כל שנאמר בפסקה הקודמת מתאר את המצב הרווח בארץ ובעולם. יש כמובן יוצאים מהכלל. בוודאי נוכל למצוא אנשי חינוך בעלי הכשרה והבנה מעמיקה בדיסציפלינה לא פחות מאשר המומחים באותו תחום, ולהיפך, נוכל למצוא גם אנשי דיסציפלינה שמבינים ומוכשרים בתחום החינוך. נוכל גם למצוא פה ושם מקומות בהם קיים שיתוף פעולה מתמשך מעמיק ופורח בין אנשי החינוך ואנשי הדיסציפלינה. אולם כל אלו הם בבחינת היוצא מהכלל המעיד על הכלל. השאלה הבאה אליה אני חייב להתייחס היא האם יש לאנשי הדיסציפלינה מה להוסיף או לשנות בנושאים אלו של "חשיבה"

ו"חינוך לחשיבה". הרי אם אין להם דברים משמעותיים להוסיף, היעדרם מהשיח יכול להיחשב כבעיה שאינה כה חשובה, בבחינת "נוכל להסתדר גם בלעדיהם". דעתי היא כי לא רק שיש להם מה להוסיף לדיון, אלא שנוכל לגלות מחלוקות רבות משמעות בין אנשי החינוך ואנשי הדיסציפלינה דווקא בנושאים העקרוניים והבסיסיים ביותר של אותו "חינוך לחשיבה". הצגה בהירה של אותן מחלוקות אינה קלה. לפיכך אקדים ואציג דיון בדוגמה המובאת על-ידי המחברת כבר בשלב מוקדם. אעיר כאן כי דוגמה זו אינה בבחינת "המצאה" של המחברת, אלא שדוגמאות דומות לה מוכרות ומקובלות בקרב אנשי החינוך, ולפיכך הדיון אינו נסוב על גישת המחברת בלבד, אלא על מקרה כללי יותר. מטרת הדוגמה היא להבהיר כי הידע המתקבל מתהליכי הלמידה בכיתה אופיינית של בית הספר הוא "שטחי ואינו מאפשר לבצע בעזרתו אלא מטלות פשוטות ביותר בהקשרים מוגבלים". על מנת להסיר ספק, איני מתווכח כלל עם הציטוט האחרון. הדיון נסוב אך ורק על הדוגמה עצמה. בדוגמה זו (עמ' 20) מציגה המחברת שאלה הלקוחה מנושאי הלימוד של בית הספר היסודי: "כמה זה רבע לחלק לשליש?". להלן המשך תיאור המעשה.

רוב המבוגרים המתבקשים לפתור את השאלה פותרים אותה בהצלחה: הופכים מיד את ה- $1/3$  (שליש) ל- $3/1$  (3 חלקי 1), מכפילים אותו ברבע וכך מגיעים לתשובה הנכונה. למה? משום שכשלמדו חשבון בבית הספר היסודי שיננו שכדי לחלק שבר בשבר 'מכפילים בשבר ההופכי'. השאלה השנייה קשה יותר: 'הסבירו מדוע יש להכפיל ב'שבר ההופכי' כדי לחלק שבר בשבר?'. אם גם אתם לא הצלחתם לענות על השאלה השנייה, אל תדאגו – אתם בחברה טובה. רוב המבוגרים המתבקשים לפתור שאלה זו אינם מצליחים. אני יכולה להעיד כי במהלך השנים הפניתי את שתי השאלות הללו לאלפי אנשים בהזדמנויות רבות שבהן הרציתי על הנושא לקהלים רחבים ומגוונים, ונוכחתי שרוב האנשים אמנם פותרים נכון את השאלה הראשונה, אבל רק מעטים מסוגלים לענות על השאלה השנייה. כדי לפתור את השאלה

על חינוך, חשיבה, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה

הראשונה כל מה שצריך הוא 'לשלוף' מהזיכרון את הכלל ששיננו בשיעור חשבון בבית הספר לפני שנים רבות, להציב בו את המספרים ולקבל את התשובה. לעומת זאת כדי לענות על השאלה השנייה (בהנחה שהמורה לחשבון שלכם בבית הספר היסודי לא העלתה בדיוק את השאלה הזאת בכיתה), צריך להבין. מסתבר שאף על פי שמדובר בחומר הלקוח מתכנית הלימודים של בית הספר היסודי, רוב המבוגרים אינם מבינים אותו מספיק לעומק כדי לתת את ההסבר המתבקש. המחברת מדגישה בהמשך הדברים כי למרות העובדה שהדוגמה לקוחה מתחום המתמטיקה, הרי הדברים שהוצגו בדוגמה "נכונים לכל מקצועות הלימוד, כפי שמעידים מחקרים רבים שנעשו בכל תחומי הדעת".

עד כאן תיאור הדוגמה. הטענה המרכזית של המחברת היא כי העובדה שרובינו יודעים לבצע את פעולת החילוק של שברים כראוי אך איננו יודעים להסביר מדוע פעלנו כפי שפעלנו מעידה על כך שאיננו מבינים את הבעיה מספיק לעומק, אף על פי שמדובר בחומר הלקוח מתכנית הלימודים של בית הספר היסודי (והסיבה היא, מן הסתם, שהמורה לחשבון שלנו בבית הספר היסודי לא העלתה בדיוק את ההסבר המתאים בכיתה). הדברים נראים משכנעים, אפילו מרשימים. אך האם כך נראים הדברים בעיני ה"מומחים", המתמטיקאים? (למען הסר ספק, אדגיש כי לאורך כל הדיון, כשאני מזכיר מומחה לדיסציפלינה כלשהי כוונתי למי שסיים דוקטורט באותה דיסציפלינה והוא עוסק (או עסק בעבר במשך תקופה משמעותית) במחקר ובהוראה בנושאים של אותה דיסציפלינה). מאחר שאני עצמי פרופסור למתמטיקה שעוסק שנים רבות במחקר ובהוראה, הרי אני נכלל באותה הגדרה של "מומחה". הואיל שלאחר עיון בדוגמה מצאתי שאני חלוק באופן מהותי עם המסקנות שהוסקו, הפניתי את הבעיה למספר עמיתים. התגובות כמובן לא היו אחידות לחלוטין (טוב, גם מתמטיקאים הם עדיין אנשים שונים זה מזה), אך הייתה הסכמה על עיקר הדברים. להלן הפירוט של אותן הסכמות:

1. פעולת החילוק אינה פעולה טריוויאלית, ובוודאי לא פעולת החילוק של שברים. עצם העובדה שמדובר על חומר של בית

- הספר היסודי, אינה מעידה כלל על כך שזהו חומר פשוט, שאין בו עומק, נהפוך הוא: השאלה שנשאלה בדוגמה וההבנה לעומק של משמעות פעולת החילוק של שברים, אינה סתם "שאלה פשוטה של בית ספר יסודי", ובוודאי אינה אמורה להוות אגוז קל לפיצוח למי שאינו עוסק או מתעניין במתמטיקה.
2. העובדה שאנשים שאינם עוסקים במתמטיקה, שלמדו את הנושא לפני שנים רבות, מתקשים או לא מסוגלים לתת הסבר מלא לנכונות השיטה היא טבעית והגיונית, ואינה מעידה כלל אם למדו את השיטה בבית הספר אך ורק על-ידי שינון, או שאכן למדו את השיטה תוך כדי הבנה מלאה של התהליך וסיבותיו. "גם אנחנו", טוענים לא מעט מעמיתים, "אם נידרש להסבר מדוע נכונות כל מיני שיטות בהן אנו משתמשים לא תמיד נוכל לתת הסבר 'על המקום', אפילו אם מדובר על חומר של התואר הראשון שאותו למדנו 'תוך הבנה'. יתירה מזו, סביר להניח שלא נוכל לתת הסבר כזה על נושאים לא מעטים שלמדנו בשנה א אם הם מתייחסים לחומר שבו לא עסקנו ואותו לא לימדנו לאחר קבלת התואר הראשון (אדגיש כאן שהלימודים בשנה א בחוגים למתמטיקה באוניברסיטאות מלווים בפיתוח מלא או הוכחה מלאה לרוב המכריע של השיטות והטענות הנלמדות: כך שאין מדובר כאן על לימוד 'ללא הבנה'). הרי זה טבעי שנשכח חלק לא קטן מהדברים שלמדנו והבנו אם לא נתקלנו בהם ולא עשינו בהם שימוש שנים ארוכות. מאידך, " הרוב מוסיפים, "אם יתנו לנו זמן, נייר ועיפרון, נוכל לספק הסבר תוך זמן סביר אם הבעיה אינה מורכבת מדי, ואם נראה שהיא קשה, נמצא תוך זמן קצר מקור מתאים שיש בו הסבר לבעיה, ונבין מהכתוב את ההסבר". רבים אף הוסיפו: "מכאן אנו רואים את הפירות של הלימוד 'תוך הבנה' שלמדנו באוניברסיטה: אם ניתקל בבעיה אותה נצטרך להבין, נהיה מסוגלים לנתח אותה בעצמנו, ואם צריך נדע כיצד להסתייע בהסברים כתובים, ולהבין הסברים אלו". ואם כך הוא לגבי ה"מומחים" מה לנו כי נלין על אלו שאינם "מומחים"?
3. רבים העירו כי אם המטרה הייתה לבדוק עד כמה הנוכחים בקהל מסוגלים להבין בעצמם את הסיבות לאותו 'כפל בהופכי', מן

- הדין היה לצייד אותם בדפים וכלי כתיבה ולתת להם זמן מספיק על מנת שיוכלו להתמודד עם הבעיה בעצמם, על מנת לנסות לשחזר את מה שנשכח או להגיע לתובנות עצמאיות. מתיאור הדברים, ומהעובדה שהשאלה נשאלה בדרך כלל בהרצאה בפני קהל, הם משערים שלא הייתה אפשרות כזו בזמן ההרצאה. הרי אם ברצוננו לבדוק אם למישהו יש יכולת להבין, עלינו לתת לו זמן ואמצעים, אחרת אין משמעות לבדיקה.
4. ייתכן שהטענה, כי הבנת משמעותה של פעולת החילוק של שברים אינה סתם "שאלה פשוטה של בית ספר יסודי" (כפי שצוין בנקודה הראשונה לעיל), תיראה מוזרה לרבים (ובוודאי לרבים שאינם בקיאים בתחום המתמטיקה). לפיכך ברצוני להתעכב לרגע ולדון על טענה זו. לצורך זה אפנה לספר שלי *לחלק לרבע – המחשבה שמאחורי החישוב*, מאת מירה עופרן. כפי שמצוין כבר בדף השער של ספר זה, זהו "ספר למורים, להורים, ולסתם מבוגרים הרוצים להבין את הרקע לחשבון שפעם למדו". ובאותו ספר, המיועד למבוגרים, מוקדשים יותר משישה עמודים עמוסים רק לבעיה של חילוק שברים ומשמעויותיו השונות. אני מזמין את התוהים על הטענה המדוברת לעיין בעמודים אלו ולהשתכנע. יתירה מזו, עיון בספר כולו יגלה כי ככלל, המתמטיקה של בית הספר היסודי אינה דבר 'פשוט'. קיימים ספרים טובים נוספים (למבוגרים) על אותו הנושא: *מתמטיקה של בית הספר היסודי* (חלק א) מאת רוז קופרמן, *חשבון להורים* מאת רון אהרוני. שני המחברים האחרונים הם פרופסורים למתמטיקה, ושניהם מציינים כי המתמטיקה של בית הספר היסודי אינה דבר 'פשוט'. כך למשל כותב רון אהרוני בהקדמה לספרו: "אחת התובנות שרכשתי תוך הוראה בבתי הספר היסודיים הייתה שהמתמטיקה היסודית אינה פשוטה כלל. יש בה הרבה עומק ויופי". הדברים נכונים לדעתי, גם לתחומי הדעת האחרים ולא רק לנושא המתמטיקה.
5. לסיכום, נראה לי כי כבר בשלב הנוכחי ניתן לראות הבדלים עקרוניים בגישה בין אנשי הדיסציפלינה לזו המוצגת בספר. לקח עיקרי שברצוני להפיק מהדיון עד כה הוא לגבי ההבחנה

במורכבות ובקושי של בעיות. לכאורה הגענו למין "עולם הפוך": דווקא אותם "אנשי דיסציפלינה", שעסוקים בבעיות מורכבות ומסובכות, הם אלו שמצאו מורכבות וקושי בבעיה של בית ספר יסודי; בכך אנו מגיעים לנקודה חשובה: אם לא נדע להבחין מתי בעיה היא מורכבת וקשה לתפיסה, הרי ניסיונותינו ל"חינוך להבנה" עלולים לעלות בתוהו. הפרק הבא ידון בבעיה כבדת משקל זו.

ג. הצגת הבעיה המרכזית: "חשיבה מורכבת" לעומת "חשיבה בהירה"

קשה להמשיך ללא הבהרת המושגים עליהם אנו דנים: "חשיבה מסדר גבוה", "הוראה עתירת הבנה וחשיבה", "חשיבה בהירה" ודומיהם. מושגים אלו הם רחבים ואינם חד משמעיים; הם בהחלט יכולים להיתפש באופן שונה אצל אנשים שונים. לכן אקדים ואתאר את משמעות שני המושגים הראשונים, כפי שהם נתפשים על-ידי אנשי החינוך שעוסקים בנושאים אלו (על-פי המתואר בספר בו אנו עוסקים). את תפישתי והבנתי לגבי נושאים אלו, שהיא משותפת לעוד רבים מאנשי הדיסציפלינות השונות, ואת המשמעות שאני מייחס למושג "חשיבה בהירה", אתאר בהמשך.

ניגש כעת להבהרת המושגים "הוראה עתירת הבנה וחשיבה", ו"חשיבה מסדר גבוה", כפי שהם מוצגים בספר שהוא מושא דיוננו. כבר בתחילה מבדילה המחברת בין "פדגוגיה של מסירת מידע" לבין "הוראה עתירת חשיבה והבנה". היא מביאה מדברי חוקרים בהקשר של לימודי ההיסטוריה (עמ' 22): "כשלימודי ההיסטוריה מתבססים על פדגוגיה של העברת ידע התלמידים יודעים לשלוף מהזיכרון עובדות הקשורות לתאריכים, אישים ומאורעות, אך מתקשים להסביר תופעות, לנתח אירועים או מקורות מידע היסטוריים, לטעון טענות או להשתמש בידע שרכשו בשיעורי ההיסטוריה כדי לנתח מצבים המתרחשים בהווה". בהמשך היא מביאה דוגמאות מתחומים נוספים וממשיכה: "הבעיה המרכזית בהוראה המשתמשת בפדגוגיה של מסירת מידע היא אפוא בתוצאה המוגבלת שלה במונחים של התוצר, קרי איכות הידע שנוצר בעקבותיה ... כלומר, הידע הנלמד לא יהיה



זמין לתלמידים כאשר הם יזדקקו לו בעתיד כדי לפתור בעיות או לבצע מטלות בהקשר שונה מן ההקשר שבו נלמד מלכתחילה. " לעומת זאת: "היכולת לעשות שימוש פעיל בידע בהקשר חדש נקראת גם יכולת העברה (transfer). העברה נוגעת הן ליכולת לעשות שימוש פעיל בידע שנלמד בכיתה כדי לפתור בעיות הקשורות לעולם ה'אמתי' (כלומר העולם שמחוץ לבית הספר) והן ליכולת ליישם את מה שנלמד בהקשר לימודי חדש (כלומר, בחלק אחר של העולם שבתוך בית הספר)". לאחר מכן מציינת המחברת (עמ' 24): "היבט חשוב של הביקורת על הידע המתקבל מפדגוגיה של 'העברת מידע' היא שפדגוגיה זו אינה מקנה הבנה. לפיכך חשוב להסביר לעומק את המושג הבנה. " כאן היא מביאה מדברי חוקרים: "פרקינס ואחרים ... בחרו להסביר מהי הבנה בעזרת המונח ביצוע (performance). לתפיסתם, הבנה פירושה שהלומד מסוגל לבצע מגוון של פעולות הדורשות חשיבה בנושא שלמד, כגון להסביר את הנושא, למצוא ראיות ודוגמאות הקשורות אליו בהקשרים חדשים, לעשות אנלוגיות בינו לבין נושאים אחרים, להסיק מסקנות או לייצג את הנושא בדרכים חדשות. ככל שהתלמיד יהיה מסוגל להתמודד טוב יותר עם מגוון של מטלות הדורשות סוגים שונים של חשיבה על הנושא הנלמד, כך נהיה מוכנים יותר לומר עליו שהוא הבין את הנושא. " ולאחר מכן (עמ' 25): "הידע הנוצר עקב תהליכי למידה והוראה המביאים לביצועי הבנה נקרא 'ידע מחולל' (generative knowledge). לידע מחולל שלוש תכונות עיקריות: מבינים אותו לעומק, זוכרים אותו לטווח ארוך ומסוגלים לעשות בו שימוש פעיל במגוון הקשרים חדשים. " כעת מציינת המחברת:

הדברים האחרונים מצביעים על קשר הדוק בין הוראה לשם הבנה ובין חינוך לחשיבה. תלמידים אינם יכולים להבין נושא לעומק אם לא חשבו עליו. החשיבה על הנושא משפרת את ההבנה כי היא מחייבת את הלומד להתקדם מעבר למילים של המורה או של ספר הלימוד, לפרק את המשפטים לרכיביהם (הכוונה לרכיבים של תוכן ולא לרכיבים דקדוקיים), לבנות משמעויות חדשות או יחסים חדשים בין הרכיבים של הנושא ולבנות קשרים חדשים בינם ובין מושגים שהיו בתודעה קודם

ללימוד הפורמלי של הנושא בבית הספר. יש לשים לב שביצועי ההבנה דורשים אסטרטגיות חשיבה פעילות – להסביר, לנמק, להשוות, לעשות אנלוגיות, להסיק מסקנות, לנבא ועוד... אפשר לכנות את הפדגוגיה ההפוכה ל'העברת חומר' בשם 'הוראה עתירת חשיבה והבנה' (או בקיצור הוראה עתירת חשיבה...).

לפיכך, מוסיפה המחברת, בכיתות העוסקות בלמידה לשם הבנה, עדיין יש מקום למסירת מידע, לשינונו ולתרגול ואימון של כללים נתונים מראש לפתרון בעיות. אבל העיסוק בפעילויות כאלה תופס רק זמן קצר יחסית מתהליך הלמידה, והוא מוגבל למטרות הוראה מוגדרות. בשאר הזמן מתרחשת פעילות מסוג אחר. מורים שואלים שאלות רחבות, שאין עליהן בהכרח תשובה אחת נכונה וידועה מראש: העבודה בכתב כוללת גם תשובות על בעיות מורכבות ופתוחות; יש ציפייה שתשובותיהם של התלמידים יכללו לא רק מידע, אלא גם הערכה של המידע והבעת עמדות אישיות. התלמידים פעילים. הם עוסקים בחיפוש מידע, בקריאה עצמית ובכתיבה אישית, אך גם בדיונים בקבוצות ובמליאת הכיתה מתוך שיתוף הדדי של הידע ותהליכי החשיבה...

בפרק אחר (פרק 3, עמ' 74) מאמצת המחברת את המושג "חשיבה מסדר גבוה" שהוצע על-ידי לורן רזניק (Resnick, 1987) ומציינת: "מושג זה אינו מיוחד לסוג חשיבה זה או אחר, אלא מדגיש כללית את הניגוד בין 'חשיבה מסדר נמוך' (כגון שינון מידע או שליפתו מהזיכרון) לבין חשיבה הדורשת פעילויות שכליות מורכבות יותר". זו כמובן הגדרה רחבה וחובקת כל ולפיכך קשה לעמוד על טבעה. להבהרת הדברים, כנראה, מונה רזניק תכונות של חשיבה מסדר גבוה (Resnick, 1987):

- חשיבה מסדר גבוה אינה אלגוריתמית. כלומר, דפוסי החשיבה והפעולה אינם ברורים ומוגדרים מראש.
- חשיבה מסדר גבוה נוטה להיות מורכבת.
- חשיבה מסדר גבוה מסתיימת לעתים קרובות בפתרונות מרובים שלכל אחד מהם יתרונות וחסרונות, ולא בפתרון יחיד וברור.

על חינוך, חשיבה, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה

- חשיבה מסדר גבוה מרובה בשימוש בקריטריונים מרובים, הסותרים זה את זה לעיתים קרובות.
  - חשיבה מסדר גבוה כרוכה לעתים קרובות בחוסר ודאות. מקצת הנתונים המשפיעים אינם ידועים.
  - חשיבה מסדר גבוה כרוכה בוויסות עצמי של תהליכי החשיבה. אין אנו מוצאים חשיבה מסדר גבוה אצל אדם שנתלה באחרים בכל צעד מחשבתי שהוא עושה.
  - חשיבה מסדר גבוה כרוכה בבניית משמעות, כלומר בזיהוי מבנה במה שהוא נראה חסר מבנה.
  - חשיבה מסדר גבוה דורשת מאמץ. עבודה מנטלית רבה כרוכה בתהליכים ובשיפוטיות הנדרשים.
- הארכת עד כאן לגבי הבהרת המושגים. ההצגה ארוכה והציטוטים רבים משום שהמושגים רחבים, עמוקים ואינם חד-משמעיים. מאידך עדיין זו הצגה בסיסית, והקורא מוזמן לקרוא בספר על דיונים נוספים בנושאים המדוברים.
- אנסה כעת להביע את דעתי על הנאמר. הואיל שהדברים מורכבים אתחיל בדיון ראשוני ושאלות ראשוניות. המשך הדיון יתקיים רק לאחר הצגת הדוגמה הנוספת בהמשך הדברים. ראשית, ברצוני להעיר כי אין לי כל מחלוקת עם המחברת או עם החוקרים שדבריהם צוטטו לגבי הנושאים והמושגים שהוצגו. לפיכך מקובלת עלי לחלוטין הביקורת על אותה "פדגוגיה של מסירת מידע". ביקורתי העיקרית אינה על הדברים עצמם (על כל פסקה שצוטטה אני מוכן להסכים בפני עצמה) אלא על מה שחסר בהצגת הדברים, כפי שיפורט להלן.
- על מנת להבין מה חסר, נביט שוב במה שיש. ומה שיש מדבר על חשיבה והבנה כתהליך "מורכב" ו"מתקדם". למשל, פרקינס ושותפיו אומרים: "הבנה פירושה שהלומד מסוגל לבצע מגוון של פעולות הדורשות חשיבה בנושא שלמד, כגון להסביר את הנושא, למצוא ראיות ודוגמאות הקשורות אליו בהקשרים חדשים, לעשות אנלוגיות בינו לבין נושאים אחרים, להסיק מסקנות או לייצג את הנושא בדרכים חדשות". רזניק מציגה את המושג "חשיבה מסדר גבוה" שבו היא מכוונת לחשיבה מורכבת, ככרוך לעתים קרובות בשימוש בקריטריונים מרובים, בחוסר ודאות, וכדומה. וכאן אנו עלולים

להיתקל בבעיה: הרי כדי להיות מסוגל לעשות את כל אלו התלמיד צריך להיות מסוגל להבין משמעות של מושג, להיות מסוגל להגדיר מושג, להציג טיעון פשוט באופן נכון, לזהות מתי טיעון הוא לקוי... ובקיצור, להיות מסוגל לחשוב באופן בהיר. וזה מה שחסר: האם זה ראוי שנציג בפני תלמיד בעיה מורכבת כאשר הוא לא מסוגל להבין או להגדיר מושג פשוט ומוכר? כאשר אינו מסוגל לנסח טיעון פשוט כראוי? הרי קודם כל עלינו לוודא שהוא מסוגל לחשוב באופן בהיר על בעיות פשוטות, קצרות, לא מורכבות וחד-משמעיות! האם ה"קפיצה" שאנו מבצעים כאן לכיוון של אותה חשיבה "מורכבת" אינה בבחינת בניית הקומה השנייה לפני שהונחו היסודות? איני מוצא התייחסות ראויה לאותם יסודות בתיאור של אותה "הוראה עתירת חשיבה והבנה". איני מוצא התניה ברורה ואזהרה כי קודם כל יש לוודא שהתלמידים שולטים לפחות במידה כלשהי באותו ענין של "בהירות המחשבה", לפני שיעברו ל"הוראה עתירת חשיבה והבנה". לדעתי יש כאן החמצה גדולה, כי אותה יכולת לחשיבה בהירה, גם בנושאים פשוטים ביותר, אינה קלה לרכישה. יכולת זו אינה מונחת 'אצלנו בכיס', אלא היא מהווה לדעתי, מיומנות שלרכישה באופן נאות צריך להשקיע מאמץ רב לאורך זמן, שאצל אנשים רבים אינו נמדד בשבועות או חדשים אלא בשנים. אם נקבל את הדעה שהצגתי זה עתה, נקבל ש"הוראה עתירת חשיבה והבנה" אינה דבר פשוט כל עיקר. קודם כל יש להשקיע זמן ומאמץ באותו עניין של "חשיבה בהירה" ורק אז להתקדם לאט ובהדרגה לנושאים מורכבים יותר, שהרי אחרת התוצאה תדמה לזו שתתקבל כאשר נבקש מתלמיד מתחיל בנגינה בפסנתר לנגן את שופן: הזיופים והאקורדים הצורמים יישמעו למרחוק. את כל זה איני מוצא בספר. גם כשעניין החשיבה הבהירה מוזכר, הרי הוא מוזכר באופן שונה ממה שאני מציג כאן. כך למשל בציטוט שהובא מפי ריצ'ארד פול (עמ' 72): "[חשיבה היא] שאיפה עצומה לבהירות, לדיוק ולצלילות-מחשבה; להט להגיע לבסיס הדברים, לשורשיהן העמוקים של בעיות...". כאילו התלמיד רק צריך לעשות מאמץ לחשוב בבהירות, כאילו אין מדובר כאן במיומנות לא פשוטה שקודם כל צריך לרכשה. הרי רכישת המיומנות, רכישה שהיא בעצמה מורכבת וקשה, היא תנאי מוקדם לכך שהמאמץ

על חינוך, חשיבה, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה

יצליח. כאן לדעתי אנו מבצעים "דילוג על שלב", ומאמצים באופן נחפו את ההנחה שהיכולת "לחשוב באופן בהיר" קלה לרכישה. על מנת שטיעוני בפסקה הקודמת יתקבלו על הדעת, עלי להצדיק את מה שטענתי, כי היכולת לחשיבה בהירה היא מיומנות לא פשוטה שלרכישה באופן נאות צריך להשקיע מאמץ רב לאורך זמן ממושך. הצדקת טענה זו אינה פשוטה, לא רק עקב מורכבותה, אלא עקב כך שהיא מנוגדת להנחות האינטואיטיביות שלנו; הרי רובנו נעלה את השאלה: מה כל כך מסובך בניסוח הגדרה פשוטה או טיעון פשוט? לאור מורכבות הטענה שהצגתי, הצדקת הטענה תבצע בשלבים: תחילה אביא דוגמה מפורטת על מנת להציג את הנושא ומקורותיו, לאחר מכן אנסה להציג מעט מדעותיהם של הוגי דעות שהתעמקו בנושא, ובפרק הבא אדון בדוגמאות מתחום החינוך שיעזרו להבהרת הדברים.

נעבור כעת לדוגמה. בדומה לדוגמה הראשונה שהוצגה, גם דוגמה זו לקוחה מתחום המתמטיקה, אך גם בה כל המושגים הנדונים מוכרים כבר לתלמידי ביה"ס היסודי. לידתה של דוגמה זו היא בוועדה לקבלת תלמידים בבית הספר למדעי המחשב במכללה בה אני מלמד. בדוגמה נדון בבעיה שהוצעה על-ידי עמיתתי לוועדה, איריס גבר-רוזנבלום, כאשר מטרת הבעיה הייתה לבדוק את המיומנויות הבסיסיות של המופיעים בפני הוועדה: היכולת להבין בעיה, לנסח הגדרות פשוטות, ולהקיש מהנתונים וההגדרות את המסקנה הפשוטה המתבקשת. במיוחד נבחרה בעיה קלה: המטרה לא הייתה לבדוק שליטה בנושאים מורכבים, אלא את השליטה ביסודות הבסיסיים של עבודת החשיבה. לאור התוצאות, הרחבנו את הבדיקה לכל המתקבלים למכללה. מדובר על מאות נשאלים, שעברו את מבחן הבגרות במתמטיקה ברמה של 5 יחידות, או שהיו בעלי ציון גבוה ב-4 יחידות (מעל 90 בדרך כלל). הציון הפסיכומטרי הממוצע של הנבדקים היה 650 לערך. כלומר: מדובר על אוכלוסייה שנתוני הפסיכומטרי והבגרות במתמטיקה שלהם גבוהים מהממוצע באופן משמעותי. הבעיה מוצגת לתלמידי שנה א בשבוע הראשון ללימודים מזה כמה שנים. להלן תיאור התהליך:

תחילה אנו מוודאים עם התלמידים שהם מכירים את המושגים הבסיסיים המופיעים בבעיה והם:

1. המספרים הטבעיים (אלו המספרים השלמים החיוביים):  
 $\{1, 2, 3, \dots\}$ .

2. אנו מוודאים שהם יודעים לזהות מתי מספר טבעי נתון מתחלק ב-4 ללא שארית.

3. אנו מוודאים שהם יודעים לזהות מהו מספר זוגי. לאחר שווידאנו נקודות אלו ונתנו מספר דוגמאות אנו מנסחים את השאלה. בשאלה זו מתבקשים התלמידים להוכיח את הטענה הבאה:  
**טענה:** נניח כי המספר הטבעי  $n$  מתחלק ב-4 ללא שארית. אזי בהכרח המספר  $n$  הוא מספר זוגי.

לפני שהתלמידים ניגשים לפתרון הבעיה אנו שואלים אותם אם הטענה בכלל נכונה לדעתם. התשובה החיובית מתקבלת מיד ובאופן חד משמעי, הרי אין כל בעיה לתפוש באופן אינטואיטיבי את נכונות הטענה. כעת אנו מבקשים מהתלמידים לכתוב הוכחה לטענה. התלמידים אינם מוגבלים בזמן למתן תשובתם. יש כאלו ששואלים למה אנו מתכוונים במושג הוכחה לטענה, ואנו עונים כי הוכחה לטענה היא הסבר מלא ומדויק כיצד מסקנת הטענה ( $n$  הוא מספר זוגי) נובעת מהנתון בטענה (המספר הטבעי  $n$  מתחלק ב-4 ללא שארית). לבסוף אנו אוספים את הדפים עליהם נכתבו ההוכחות, ואז אנו בודקים את התשובות (רמת הבדיקה זהה לרמת הבדיקה של כל בחינה אחרת במתמטיקה שאנו בודקים).

דוגמא להוכחה מלאה לטענה היא כדלקמן (כמובן שיתכנו גם הוכחות תקפות נוספות): מהנתון  $n$ -מתחלק ב-4 ללא שארית נקבל כי המספר  $\frac{n}{4}$  הוא מספר טבעי (הרי זו המשמעות של העובדה שהמספר הטבעי  $n$  מתחלק ב-4 ללא שארית). הואיל שמכפלה של מספרים טבעיים גם היא מספר טבעי נקבל כי תוצאת המכפלה  $2 \cdot \frac{n}{4} = \frac{n}{2}$  היא מספר טבעי. אבל מהעובדה ש- $\frac{n}{2}$  הוא מספר טבעי נובע ש- $n$  מספר זוגי על-פי ההגדרה של מספר זוגי, ובכך קיבלנו את מסקנת הטענה וסיימנו את ההוכחה.

לפני שניגש להמשך הדיון אנסה לענות לשאלה המועלית לא אחת לגבי ההוכחה של אותה טענה: מה הטעם בניסיון לכתוב הוכחה למה שהוא ברור מאליו באופן אינטואיטיבי? מדוע כל הדקדקנות הזו, האם אין זו סתם "חפירה"? בתשובתי אני מסכים עם הטעון שהוכחה של משהו שהוא ברור מאליו נראית מיותרת. אולם הדוגמה הוצגה לצורך אחר: לבחון את היכולת של התלמידים לנסח הוכחה (קרי להביא נימוק תקף ומדויק לנכונות של טענה), ובאופן מכוון נבחנה טענה פשוטה. מעבר לדוגמה זו הוספנו למבדקים מגוון רחב של דוגמאות, שבהן הצורך במתן הוכחה מדויקת משכנע יותר. אולם קצרה כאן היריעה מלהציג את שלל הדוגמאות.

על מנת שתלמיד יצליח לנסח הוכחה כגון זו הוא נדרש לשלוט בדברים הבאים

1. להבין מה משמעות המושג הוכחה במתמטיקה.
2. להיות מסוגל להציג את ההגדרות של מושגים פשוטים וידועים (הגדרת המושג הראשון ששימשה בהוכחה היא: המספר הטבעי  $n$  מתחלק ב-4 ללא שארית אם  $\frac{n}{4}$  הוא מספר טבעי, והגדרת המושג השני: המספר הטבעי  $n$  הוא זוגי אם  $\frac{n}{2}$  הוא מספר טבעי).
3. להיות מסוגל לזהות ולנסח את הטענות הבסיסיים והפשוטים הנדרשים בהוכחה.
4. לדעת לנסח את ההוכחה באופן מדויק וברור. אנו מצפים שתלמידים בעלי ציון גבוה ב-4 יחידות במתמטיקה או בעלי ציון של 5 יחידות יהיו מסוגלים להתמודד עם משימה כגון זו. זו דרישה בסיסית מתלמידים בעלי רקע כזה: הרי כבר בתחילת לימודיהם במדעי המחשב בשנה א, ולא משנה באיזו אוניברסיטה או מכללה הם לומדים, הם נתקלים ומטפלים במושגים וטענות מסובכים הרבה יותר. והנה, למרבה ההפתעה מסתבר שהרוב המכריע של התלמידים נכשל במשימה. ורבים נכשלו עוד בהתחלה: גילו הבנה לקויה במשמעות של המושג הוכחה, לא ידעו לנסח הוכחה כראוי, לא הבינו כי אם ינסחו את ההגדרה של הנתון ושל המסקנה, הדרך לסיום ההוכחה נמצאת בידם, ורבים אחרים פשוט לא ידעו כיצד

לנסח את ההגדרות. רבים מאלו שכבר "הבינו" כיצד לגשת להוכחה כשלו בכתיבה חסרה ולא מדויקת.

כאן, בשונה מהדוגמה הקודמת שהוצגה לפני מספר עמודים, התלמידים היו בעלי נתוני בגרות גבוהים במתמטיקה, והם לא כשלו בכך שלא זכרו הסבר לתהליך מורכב יחסית, אלא שלא היו מסוגלים לנסח הגדרה למושג פשוט, לא ידעו לנסח טיעון כדרוש, ומכאן גם לא ידעו כיצד לנסח הוכחה, וזאת גם בתנאים שניתן להם זמן ללא כל הגבלה. אוסיף עוד שבדקנו את יכולת התלמידים בכמה שאלות נוספות, לא בהכרח הוכחות, כשבכל השאלות, הבסיס למענה נכון היה שימוש בהבנה בהירה של מושג פשוט ומוכר. התוצאות היו דומות. יתירה מזו, גם לאחר שעברו הסבר ותרגול במשך מספר לא קטן של הרצאות בנושאים הנדונים, עדיין כשלו סטודנטים רבים בניסוח הוכחות פשוטות, אפילו כאשר הגדרות המושגים המופיעים בבעיה ניתנו להם מראש.

מה מקור הכישלון? הרי כל מי שיצפה במבחני הבגרות המתאימים יגלה כי שם התלמידים נדרשים להתמודד עם שאלות והוכחות מורכבות וקשות הרבה יותר מהשאלה שהוצגה לעיל. הרי מדובר כאן על תלמידים שרמתם גבוהה משמעותית מהמוצא שכושלים בנושאים שהם בסיסיים ביותר. כל שנותר לנו הוא להסיק שאותם תלמידים לא רכשו את אותה מיומנות בסיסית של "חשיבה בהירה", מיומנות שאנו מניחים (בטעות) שרכשו במשך לימודיהם בבית הספר. גם רבים מעמיתי למקצוע שבפניהם הוצגו התוצאות לא האמינו בתחילה כי המצב חמור עד כדי כך, והשתכנעו רק לאחר שבצעו בעצמם מבדק על קבוצה של תלמידים. עמיתי ואני מנסים להתמודד עם הנושא. פיתחנו קורס מיוחד בשנה א שמתרתו להתמודד עם אותה בעיה של חשיבה בהירה, ועדכנו חלק מהקורסים של שנה א כך שגם בהם יודגש הנושא של הבנה בסיסית של מושגים והגדרות. אנו מבחינים בשיפור, אולם הוא חלקי ואיטי. אין לנו ספק שמדובר כאן על רכישת מיומנות שאינה באה בקלות ושלרכישתה נדרש זמן רב.

אנו עומדים בפני בעיה; מסתבר שלתלמידים לא מעטים חסרים כישורים בסיסיים, כישורים שאת קיומם אנו מניחים כדבר מובן מאלינו. מסתבר שמתחת לפני השטח טמונה בעיה עמוקה שאנו נוטים



להתעלם ממנה. הבנת שורש הבעיה כנראה מוחמצת על-ידי כל מערכת ההשכלה, מבתי הספר ועד לאוניברסיטאות. ההסבר לבעיה הוא אכן עמוק והצגתו תתפרש על עמודים מספר.

נפתח את ההסבר בטענה כי ההתמודדות עם הנושא של הגדרות מדויקות, והצגת טיעונים באופן מדויק היא דבר שאינו טבעי לאנשים רבים. להלן אתן הסבר כללי לטענה (בהמשך אביא טיעונים נוספים שיתמכו בהסבר זה). מכאן ואילך, כאשר אני מזכיר את המושג "חשיבה בהירה", כוונתי לחשיבה שמסוגלת להתמודד עם הנושא של הבנת מושגים והגדרתם באופן מלא ומדויק, והיכולת לטעון ולבחון טיעונים באופן מדויק וברור. נעבור כעת להסבר.

שורש ההסבר טמון בהרגלנו לחשיבה אינטואיטיבית. מאז גיל הינקות למדנו להכיר מושגים ועצמים: יפה, מכוער, קר, חם, חתול, שולחן... האם אי פעם נתנו לנו הגדרה מדויקת ל-"חם"? (איך אפשר להתמודד בחיי היום יום עם הגדרה כמו "גוף הוא חם אם ורק אם הטמפרטורה שלו עולה על 51 מעלות צלסיוס"???) האם מישוהו טרח להגדיר לנו מהו חתול? לא! אמרו לנו "הנה חתול" כשהופיע חתול בסביבה, ואם הצמדנו בשגגה לכלב של השכנים את הכינוי "חתול", תקנו אותנו ואמרו: "לא חמוד/ה, זה כלב". המושגים הם מעורפלים, ואת המושגים והעצמים הכרנו על-ידי זיהוי תבניות ובדרך של ניסוי וטעיה. שיטה כזו לזיהוי עצמים היא בעלת עצמה אדירה. תוך הרף עין אנו מסוגלים לזהות אדם מוכר גם כאשר הוא בתנועה, חלק מגופו מוסתר, וכאשר הוא אינו פונה דווקא לכיוון שלנו. חשבו על המאמץ האדיר שהושקע בתכניות מחשב לביצוע משימות כגון אלו, ועל הביצועים המאוד צנועים אליהם הגיעו. נסו בבקשה ללמד מחשב לדבר במושגים של "יפה", "הגון", "נדיב"... זו משימה לא פשוטה עד בלתי אפשרית. אך אנו, בני האדם, מסוגלים לפעול ולתקשר בתפישה "עמומה" כזו של הגדרת מושגים ועצמים באופן נפלא.

קיימות אמנם בעיות ב"תפישה העמומה". מדי פעם אנו עלולים לטעות (לקרוא בשמו של משה, ולאחר שזה פנה אלינו לגלות כי מולנו עומד חיים). כך גם לגבי מושגים כמו "יפה", "גבוה", "הגון": תנו לקבוצת אנשים להשתמש במושגים אלו על אדם נתון, ומיד יצוצו

חילוקי הדעות (הוא בעצם לא כל כך יפה, 1.8 מטרים לא נחשב כיום גבוה...). מאידך, אנו מתפקדים נהדר בתפיסה עמומה כזו בחיי היום יום. אך כאשר אנו נדרשים לנתח בעיות, להבין עניינים לעמקם, התפיסה העמומה עלולה להוות מכשול. כך למשל, בהוכחה של בעיות במתמטיקה כמו הדוגמה האחרונה שבה דנו, וכך גם בהתמודדות עם בעיות מתחומים רבים אחרים.

בתחומים רבים ובמקרים רבים, החל ממתמטיקה, וכלה במדעי החברה והרוח, אנו נזקקים לתפישה אחרת של מושגים: **התפישה המדויקת והבהירה**. כאשר המושגים חייבים להיות מוגדרים באופן חד משמעי, או כאשר אנו נתקלים במושג רב משמעי ואנו נדרשים להבחין בכך, ולהבחין בין המשמעויות השונות של אותו מושג, אנו מוצאים את עצמנו במקום שרחוק מהאינטואיציה, מקום בו עלינו להיות בעלי שליטה על אותה מחשבה אינטואיטיבית, להיות מסוגלים לעצור ולבחון, דבר שאינו טבעי לנו ושהוא שונה ממה שהורגלנו בו מאז גיל הינקות. מסתבר שלהשיג שליטה על האינטואיציה, להיות מסוגלים לבחון ולהבחין תוך החשיבה האינטואיטיבית מתי לעצור, לדעת לאמץ הרגלי חשיבה ש"הפוכים" לאותה חשיבה אינטואיטיבית שאלה הורגלנו מינקות, אינם עניינים של 'סתם לימוד'. מדובר על רכישת מיומנות שהיא בניגוד להרגל ולפיכך רכישתה קשה. העובדה שלאנשים רבים כל הסיפור נראה כצורך בלימוד ואימוץ של הרגלים פשוטים אינה הופכת את העניין לפשוט. כשאני שואל את אותם האנשים האם רכישת מיומנות בעקרונות הפשוטים של המדיטציה היא דבר פשוט הם עונים בשלילה. מדוע זה לא יהיה כך בעניין "החשיבה הבהירה"?

אוסף עוד הבהרה; כל הנאמר מתייחס כמוכחן לשכיח ולא ליוצאי הדופן. גם בענייני מיומנות יש הבדלים בין אנשים: תמיד נוכל להצביע על אותו ילד מוכשר שמסוגל לנגן יצירות מתקדמות כבר בגיל צעיר, כפי שנוכל למצוא לא מעט אנשים שאצלם החשיבה הבהירה היא מעין טבע שני בלי שעברו כל הכשרה בעניין. אולם לא כך הדבר אצל רוב בני האדם.

ייתכן שהדוגמה וההסברים האחרונים יצליחו לשכנע אנשים אלו ואחרים במידה מסוימת. אך הדוגמה היא דוגמה אחת וההסבר הוא

הסבר תיאורטי כללי ובוודאי לא מבהיר את כל הנקודות. אולם למעשה, כל שנאמר עד כאן בנושא החשיבה הבהירה אינו חדש. הוגים וחוקרים שונים עסקו בנושא עוד מימי קדם, אם כי בהקשרים שונים. לפיכך אני מוצא לנכון להביא משהו מדבריהם. מטעמים של קוצר היריעה, אסתפק בהצגה קצרה מדברי שניים: הראשון בן הזמן העתיק והשני חוקר בן ימינו.

שמו של ההוגה הראשון היה סוקרטס. השאלה שהעסיקה את סוקרטס הייתה: כיצד צריך אדם לחיות, כיצד יתקין עצמו כדי שישביח ככל האפשר. והתשובה לשאלה כרוכה בלימוד המידות הטובות. לפיכך נטל על עצמו את המשימה לעורר את אנשי אתונה לנסות ולרכוש את אותן המידות הטובות. והתנאי הבסיסי לרכישת אותן מידות טובות הוא חקירה ודרישה על מהותן של מידות אלו.

להדגמת הדברים נביט במובאה מתוך הדיאלוג *מנון*, שבו פותח מנון בדיון על לימוד הסגולה הטובה ושואל: "היש בפיך להגיד לי, סוקרטס, אם בלימוד נקנית הסגולה הטובה, או לא בלימוד אלא באימון; או לא בלימוד ולא באימון, אלא היא באה מן הטבע לבני האדם, או באיזו דרך אחרת?" ולהלן קטע מתשובתו של סוקרטס:

הוי מנון, לפנים היו בני תסאליה מפורסמים בין היוונים ונערצים בשל אומנותם ברכיבה ובשל עושרם. ואילו עכשיו, דומני, גם בשל חכמתם ... אולם כאן, מנון ידידי, אירע היפוכו של דבר: פגעה בנו מעין בצורת של חכמה, ודומה שממקומותינו נעקרה החכמה אליכם. שהנה אם תציג שאלתך לפני הנמצאים כאן, אין לך איש שלא יצחק ויאמר: 'אורח יקר, נראה שהנני בעיניך כאחד מברוכי האושר, לדעת אם בלימוד נקנית סגולה טובה, או מהי הדרך בה תבוא לבני האדם; ואני רחוק כל כך מלדעת אם בלימוד היא נקנית או לא בלימוד, עד שאף זאת אינני יודע כלל וכלל: מהי סגולה טובה'. ואף אני כך מנון: יחד עם בני עירי דלותי מבחינה זו, ומגנה את עצמי על שאיני יודע בסגולה טובה ולא כלום. ודבר שאינני יודע מהו, כיצד אדע אופניו? וכי ייתכן לדעתך, כי מי שאינו מכיר כלל לדעת את מנון מי הוא, ידע אם יפה הוא ועשיר וגם אציל, או כל ההיפך מזה? הייתכן הדבר לדעתך?"

(הציטוט מדיאלוג זה, כמו גם הציטוטים מהאפולוגיה שיוצג בהמשך, נלקחו מתרגומו של יוסף ג. ליבס לכתבי אפלטון). מכאן נפתח דיון ארוך על מהותה של המידה הטובה: מנון מציג בביטחון רב הגדרה, סוקרטס חושף בפניו את פגמיה, נעשים עוד מספר ניסיונות, כאשר בינתיים מלמד סוקרטס את מנון שיעור בנושא "הגדרה מהי", אך ללא הועיל. מנון וסוקרטס אינם מצליחים להגיע להגדרה משביעת רצון. מן הסתם יהיה על מנון עוד להמשיך ולחקור בנושא גם לאחר הדיון.

מובאה זו מציגה פן אפייני בדיאלוגים של אפלטון, שבהם סוקרטס הוא דמות מרכזית. מסתבר כי כבר אז, באותם ימים רחוקים, היה מי שהבין כי אין טעם לדון במושג אשר איננו מבינים מהו, או אין לנו הסכמה על מהותו.

להלן עוד נקודה חשובה שעולה מדיוניו של סוקרטס: מסתבר כי בני שיחו של סוקרטס, גם החכמים שביניהם, כושלים באותו ענין בו כשל מנון: הם מוכנים לקיים דיונים ארוכים בנושאים שונים ומשונים בטרם ניסו לעמוד על מהותם של אותם נושאים, ולפיכך הם ואחרים מחשיבים את עצמם חכמים בנושאים אלו, בעוד שאינם כך. וכפי שמובא מפי סוקרטס בדיאלוג "אפולוגיה":

... וכששוחחתי אתו נראה לי שגבר זה נראה חכם בעיני אנשים רבים ומעל לכל בעיני עצמו, ואולם אין הוא חכם ... ובלכתי משם הסקתי את המסקנה, שחכם אני מן האיש הזה. שכן דומה כי איש משנינו איננו יודע דבר נאה וטוב, אלא שהלה חושב כי הוא יודע משהו בלי שידע, ואני, כפי שלא ידעתי, אף אין אני חושב עצמי יודע. ונראה היה שלפחות בדבר פעוט זה חכם אני ממנו: שאת אשר לא ידעתי, אף אין אני מדמה לדעתו. מכאן הלכתי אל אחר, מאלה שנחשבים חכמים יותר מן ההוא, ובאתי לכלל אותה דעה גופה ...

נסכם את הלקחים שאנו יכולים ללמוד מסוקרטס בעניין החשיבה הבהירה; הראשון הוא החשיבות הרבה שסוקרטס הקדיש להבנה הבהירה של המושגים הנדונים והשני הוא ההכרה כי אנשים רבים, הנחשבים חכמים, כושלים באותו ענין של הבנה בהירה.

על חינוך, חשיבה, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה

לפני שאמשיך, עלי להתנצל על החירות שנטלתי לעצמי ולא הבחנתי בין סוקרטס האיש (שלא כתב דבר מעולם) לבין הדמות של סוקרטס בדיאלוגים של אפלטון, שדבריה נוסחו על-ידי אפלטון, ואינם תואמים בהכרח לדעותיו של סוקרטס האיש. מאידך, לפחות לגבי האפולוגיה, חוקרים רבים טוענים כי הדברים שנאמרו על-ידי סוקרטס בחיבור תואמים במידה זו או אחרת לדברים שנאמרו על-ידי סוקרטס עצמו, הואיל שמדובר במשפט שאכן נערך, והחיבור הופיע בזמן שרבים מהנוכחים במשפט היו בין החיים. לפיכך, אני מעז לשער שלפחות בכמה עניינים של חשיבה בהירה, דעותיו של סוקרטס תאמו לנאמר בדיאלוג. בכל מקרה, בין אם נייחס את הדעות המדוברות לסוקרטס או לאפלטון, הרי נגיע לאותה המסקנה, שכבר בימים קדומים היה מי שהכיר בחשיבותה של החשיבה הבהירה ובקשיים ביישומה.

ההוגה (חוקר) השני שאביא מדבריו הוא דניאל כהנמן, שזכה בפרס נובל לכלכלה בשנת 2002 על עבודתו המשותפת עם עמוס טברסקי. כהנמן וטברסקי, פסיכולוגים במקצועם, שמטו את הקרקע מתחת להנחה הבסיסית העומדת מאחורי תיאוריות כלכליות רבות, והיא שהשחקנים בשוק (משקיעים, מנהלי פירמות, אנשים מן השורה) נוהגים באופן רציונלי. ואכן, איזו סיבה שבעולם תשכנע משקיע לפעול בדרך הפחות כדאית, בדרך בה הוא מפסיד במקום להרוויח? והנה באו פסיכולוגים, והפריכו במחקריהם הנחה זו: ההתנהגות של השחקנים בשוק אינה רציונלית. ומקור התנהגות זו אינו ברצון להפסיד כסף אלא בכשלי חשיבה. גם כאן אנו מזהים פער בין האמונה של הכלכלנים ביכולת החשיבה של השחקנים בשוק לבין היכולת האמתית שלהם.

הסבר לתופעה ניתן למצוא בספרו של כהנמן *לחשוב מהר לחשוב לאט*. בפתחת הספר מציג כהנמן שתי מערכות של אופני חשיבה המעוררות את עניינם של פסיכולוגים מזה כמה עשורים, מערכות המכונות מערכת 1 ומערכת 2. מערכות אלו הן בעלות המאפיינים הבאים:

- **מערכת 1** פועלת באופן מהיר ואוטומטי, ללא מאמץ (או מאמץ זעיר) וללא תחושה של בקרה מודעת על התהליך.

- מערכת 2 פועלת באיטיות, ודורשת תשומת לב ופעילות של מאמץ מנטלי.

קיים הבדל חשוב בין המערכות: הפעולה האוטומטית של מערכת 1 יוצרת אמנם, באופן מפתיע, תבניות מורכבות של רעיונות, אך רק המערכת האיטית, מערכת 2, יכולה להתוות דרך מסודרת של חשיבה המתבצעת בסדרה של צעדים.

וכיצד אנו חושבים ופועלים? בדרך כלל מערכת 1 פועלת באופן אוטומטי ומתמשך. מערכת זו יודעת לטפל ביעילות בבעיות בהן אנו נתקלים באופן שוטף, החל מזיהוי אנשים, דיבור עם חברים, התמצאות במרחב... ובקיצור, אנו מצוידים במערכת אוטומטית, שפועלת ברציפות, ופותרת בעיות מורכבות כהרף עין, כאלו שאנחנו אפילו איננו מודעים למורכבותן. כל אותו זמן מערכת 2 נחה, שרויה בתנומה. כך תמשיך מערכת 1 לפעול באופן אוטומטי, עד שתיתקל בבעיה אותה היא מתקשה לפתור. כאן תעצור מערכת 1 ותעיר את מערכת 2 מתנומתה, על מנת שתבצע את החישוב הסדור והמאורגן.

תהליך זה של חשיבה נראה יעיל (והוא אכן כזה). אך אליה וקוץ בה. למערכת 1 יש גם חסרונות. ולהלן שני חסרונותיה העיקריים:

- למערכת 1 יש הטיות. היא מבצעת טעויות שיטתיות במצבים מסוימים. למערכת יש הבנה מועטה בלוגיקה וסטטיסטיקה. היא עלולה לעיתים לענות על שאלות קלות יותר מאלו שהוצגו לה.
- את מערכת 1 איננו יכולים לכבות.

ולמה יגרום השילוב של שתי הבעיות? מערכת 1 שוגה לעתים. במצבים רבים בהם עליה לעצור ולהזעיק את מערכת 2 לעזרה, היא לא תעצור, היא "תמרח", ותענה על בעיה קלה יותר מהבעיה שעמה היא נדרשה להתמודד.

מודל שתי המערכות מציג בפנינו מנגנון אוטומטי שרץ במוחנו בלי לעצור, כאשר השליטה המודעת עליו קשה. רק המנגנון עצמו (המנגנון של מערכת 1) הוא זה היודע לעצור את עצמו, על מנת להעיר, כשצריך, את מערכת 2 (המערכת האמונה על ארגון העניינים באופן יותר מסודר ובהיר). אך למערכת 1 יש הטיות. היא טועה לעתים, ובמקום לזהות כי זה הזמן לעצור ולשקול, היא ממשיכה

לרוץ, ומשליכה לעברנו איזושהי תשובה שטחית ושגויה. וכאן טמון שורש הבעיה שאני מוצא לגבי חינוך לחשיבה הבהירה. לא מספיק לומר: עצרו לשיפוט, קראו הבעיה בעיון, שיקלו לפני שתשיבו. את זה צריך לומר למערכת 1. אך מערכת 1 לא תמיד מקשיבה. לא תמיד היא תזהה כי הגיעה בעיה הדורשת עצירה לשיפוט (של מערכת 2). הרי המערכת אינה יכולה לעצור על כל בעיה: רוב הבעיות בהן היא נתקלת, החל מזיהוי אנשים והתמצאות במרחב וכלה בשיחת חולין עם חברינו, אינן דורשות עצירה (ובצדק: אחרת, תגובותינו יהיו איטיות מדי, שיחתנו מקוטעת ומגומגמת...), ואם מערכת 1 פספסה, לא זיהתה כי צריך לעצור: אז טעינו. רבות הטרוניות שאני שומע מעמיתי המרצים על הסטודנטים: הם לא מקשיבים לעצותינו, לא עוצרים לשיפוט... ומה יכולים לענות על כך הסטודנטים, לא אנחנו אשמים אלא מערכת 1?

כל האמור לעיל מחזק את הטענה כי רכישת הרגלים נכונים של חשיבה בהירה אינה ענין של לימוד סטנדרטי ושינון; אנו נדרשים לאימון ממושך לרכישת הרגלים אלו.

מעבר לדברים שנאמרו ניתן להביא עוד סימוכין ממקומות רבים לגבי החשיבות של החשיבה הבהירה, ולגבי הקושי לרכשה. די אם ניווכח כמה קל לנו ליפול שוב ושוב ברשתם של דמגוגים שמציגים בפנינו טיעונים נאים אך חסרי רגליים, ברשתם של אנשי שיווק שמצליחים למכור לנו את מרכולתם לה איננו נזקקים כלל, כמה קשה לנו להגיע לשיפוט בהיר עקב שיקולים רגשיים וכיוצא באלו. דוגמאות לא יחסרו, וקיימת ספרות ענפה העוסקת בעניינים אלו. כאשר נבחן את הדברים בעיון, ניווכח כי במקרים רבים השורש של כשלינו נמצא בהבנה משובשת של מושג, בקבלת טיעון שאינו תקף כתקף, בכשל בעצירת מערכת 1 כאשר התנאים דרשו שמערכת 2 תיכנס לפעולה... וכפי שאנו יכולים ללמוד גם מסוקרטס וגם מכהנמן, כשלים אלו אינם נחלתם הבלעדית של אנשים קשי חשיבה, וגם החכמים והמומחים כושלים לא אחת.

זה הרגע לחזור ולהתייחס לדבריהם של אנשי הדיסציפלינות למיניהן בנושא של מיומנויות החשיבה של בוגרי בתי הספר. אנו שומעים שוב ושוב טרוניות מצד אותם אנשים לגבי איכות הלימודים

בבתי הספר, ולגבי הבורות של בוגרי אותם מוסדות. אם נבחן את הטענות, נגלה שרבות מהן אינן מתייחסות לחוסר המיומנות של הבוגרים בחשיבה מסדר גבוה, אלא הן מתייחסות דווקא לבסיס, לחוסר המיומנות של בוגרי בתי הספר בחשיבה בהירה; אנו נתקלים שוב ושוב בטרוניות על כך שהתלמידים המגיעים למוסדות ההשכלה הגבוהה אינם מבינים משמעותם של מושגים, אינם מסוגלים להביע רעיונות בצורה ברורה, כושלים בהבנת הנקרא... טרוניות אלו מתייחסות לאותם כשלים בסיסיים בחשיבה הבהירה, באותם יסודות של חשיבה שבלעדיהם לא תיתכן כל חשיבה בעלת ערך.

לסיכום, מטרת הדיון עד כאן הייתה להציג את החשיבות הבסיסית של החשיבה הבהירה, שהשליטה בה מהווה תנאי בסיסי לכל חשיבה בעלת ערך, ולתמוך בטענה כי רכישת מיומנות בחשיבה בהירה אינה דבר טבעי או פשוט.

ד. הוראה עתירת חשיבה וחשיבה בהירה: דיון בדוגמאות נעבור כעת לבחינת מספר דוגמאות. מטרת הדוגמאות היא לנסות להבין כיצד נראים הנושאים שנידונו עד עתה במישור התיאורטי במעשה החינוכי, ולנסות לקבל מושג מה לגבי הבעיות ולגבי הטעון שינוי. במיוחד, מטרתי להראות כיצד נטייה להפעלה נחפזת של "חשיבה מסדר גבוה" בדיון על נושא מורכב, עלולה לבוא על חשבון ההבנה והשליטה במושגים היסודיים, שללא הבנה מלאה שלהם הדיון מאבד מערכו והופך לשטחי. לצורך זה נפנה לפרק החמישי בספר: "איך עושים את זה?". המחברת מציגה בפתיחת הפרק שלוש תמונות משיעורים עתירי חשיבה. בחרתי להתחיל בדיון בדוגמה (תמונה) השלישית. נושא הדיון בדוגמא הוא משבר המים, שעלה לכותרות לפני מספר שנים (לפני שהוחלט על הקמה נרחבת של מתקנים להתפלת מים). להלן ציטוט של עיקר הדברים מתוך הספר: שיעור גיאוגרפיה בכיתה י' באחד התיכונים באזור השרון. ארבעים תלמידים רעשניים יושבים ברביעיות סביב שולחנות ומתווכחים בלהט. על השולחנות מפוזרים דפים עם מאמרים ועם נתונים. התלמידים מסתכלים בהם לעתים קרובות, מקריאים קטעים בקול רם ומבססים בעזרתם עמדות. הרעש



אינו מעיד על פטופוט או הפרעה. להפך: התלמידים מעורבים בשיעור ולהוטים להביע עמדה. השיעור לקוח מיחידת הוראה על משבר המים: האם לצמצם את ענף החקלאות או להמשיך לקיים אותו אך להתאימו למגבלות משק המים בישראל. במישור של הוראת החשיבה, היחידה עוסקת ביכולת של התלמידים לחשיבה טיעונית: ניסוח טענות וטענות נגד והבאת ראיות (נימוקים) מבוססות לטענות. ביסוד הדילמה עומדת הטענה שיש לצמצם את ענף החקלאות בישראל. הנימוק העיקרי הוא שהחקלאות היא הצרכן הגדול ביותר של מים בישראל, ואנו הרי חיים במדינה שיש בה מחסור חמור במים. טענת הנגד היא שיש להמשיך לקיים את החקלאות בישראל בגלל חשיבותה הכלכלית, הערכית והביטחונית הגדולה. התלמידים מקבלים קטעי מקורות, הכוללים מאמרים מקצועיים ונתונים מספריים. כל קבוצה מקבלת מקורות אחרים. התלמידים מתבקשים לקרוא את הקטעים ולהעלות מתוכם לפחות שני נימוקים מבוססים לטענה שיש צורך לצמצם את ענף החקלאות. הם נדרשים לרמה גבוהה של הבנת הנקרא, של יכולת לעשות אינטגרציה של מידע ממקורות שונים ולנסח טענות מנומקות. לאחר מכן מתרחש דיון במליאה, ובו נבנית מפת טיעון המורכבת מהנימוקים שהביאו הקבוצות. כל קבוצה פיתחה מומחיות בחלק אחר של הטיעון, והתלמידים מלמדים זה את זה ולומדים זה מזה. בהמשך נעשית עבודה דומה בנוגע לצדה האחר של הדילמה, כלומר טענת הנגד הגורסת שיש להמשיך ולקיים את החקלאות. התלמידים מתבקשים לגבש עמדה אישית מנומקת בנוגע לדילמה שחקרו. כיוון שלרשות התלמידים עומדות שתי מפות, הטיעון שהכינו קודם וכן הידע שנוצר במהלך העבודה על הכנתו, הרי שלעמדותיהם בשלב זה יש על מה להתבסס. הדיון מתקיים ברמה גבוהה, והתלמידים משתמשים בנתונים ובמושגים כגון: שיעור המועסקים בענף, הקטנת הצריכה של מים שפירים, צריכת מים שוליים, מי קולחין, תפוקה במטבע חוץ, בריחת מטבע

חוץ, היצע וביקוש, עצמאות כלכלית ועוד. לקראת סוף השיעור מקיימת המורה דיון בנושא. במהלכו היא גם מוצאת את הזמן להעיר את תשומת לב התלמידים להיבטים המטא-קוגניטיביים של תהליכי החשיבה שעשו ולדון מפורשות במבנה הטיעון וברכיביו. בהמשך יתבקשו התלמידים לכתוב נייר עמדה מנומק על הנושא.

בהמשך הפרק מצוין (עמ' 103) כי המשותף לשלוש התמונות הוא, שהן "כולן כרוכות בהוראה עתירת חשיבה והבנה. בהוראה כזו התלמידים נדרשים, תוך כדי לימוד של תכנים מגוונים, לשאול שאלות, לאתר מידע רלוונטי, לבדוק את מהימנות המידע, לערוך אינטגרציה של מידע ממקורות שונים, להסיק מסקנה, להעריך, להביע דעה, לנסח טיעונים מנומקים, להפעיל חשיבה יצירתית ועוד." בהשוואה לשגרה של שיעורים משמימים בהם התלמידים משננים ונדרשים לחזור שוב ושוב על תבניות שגורות, הרי מהתמונה (דוגמה) נושבת רוח רעננה. כאן אנו חוזים בתלמידים פעילים ומתעניינים, כפי שראוי שיהיה. שביעות הרצון של התלמידים ניכרה גם בדברי תלמידים שהשתתפו בשיעור: "תלמידה אחת ציינה את חשיבות כלי החשיבה שקיבלה בשיעור והדגישה כי היא מאמינה שהם עשויים לשרת אותה גם בחיים שמחוץ לבית הספר". וכפי שצינו תלמידים נוספים: "בשיעור פחות מעניין מכתבים לנו את החומר. בשיעור כזה מציגים דילמה אמיתית בישראל וכל אחד יכול לבחור לעצמו את העמדה. כאן אנחנו חושבים בשיעור...". אכן אין ספק כי כאן התלמידים חשבו בשיעור. אך יש בעיה אחת שמאוד מציקה לי בתיאור: בשיעור המתואר התמודדו תלמידי כיתה י עם הבעיה המורכבת והסבוכה של משבר המים בישראל, בעיה שבה התחבטו ומתחבטים מומחים זה שנים. הם מסכמים את הבעיות ומסיקים מסקנות. האם באמת דיונים אלו יכולים להיות בעלי איכות כלשהי כאשר התלמידים מתמודדים עם בעיות שכרוכות בהבנה של מושגים ושיטות מחקר בהן מתקשים גם המומחים? האם כאשר הדיון ממריא לרמה גבוהה כל כך הוא עלול להפוך לשטחי? חוששני כי התשובה לשאלות האחרונות היא חיובית.

אין הכוונה לפסול שיעורים פעילים מהסוג המתואר. נהפוך הוא. הביקורת היחידה שיש לי נסובה על הטענה כי בשיעור מעין זה "לומדים לחשוב מסדר גבוה". ולפיכך אעלה את הטענה כי ניתן (וחשוב) לקיים שיעורים פעילים מהסוג שתואר, תוך שמירה על דיון בהיקף ובעומק מתאימים.

להמחשת הדברים, הבה ננסה לבחון דוגמה לתכנון של שיעור אחר שיכול להינתן במסגרת דומה על נושא דומה; שיעור שבו תישמר הפעילות והעבודה העצמאית של התלמידים, אך שבו לא יתבצע הניסיון לטפס לקומה גבוהה בבניין חסר יסודות. בשיעור זה ניתן לתלמידים לצפות בתכנית הטלוויזיה "במבט שני" ששודרה בערוץ הראשון בתאריך 29.3.2010 בנושא משבר המים. הטיעון המרכזי בתכנית היה כי ניתן למנוע את הצורך בהתפלה יקרה של מים על-ידי ניצול נכון של משק המים, וכפי שנטען בתכנית: "אנחנו הולכים לשנות את כל מערכת המים הארצית בעלות של חמישה מיליארד שקלים כדי שהטייקונים יעשו עלינו כסף". בתכנית זו הוצגה כתבה בשם: "מי אמר שאין מים" שטענה כי אין צורך בהתפלה. בתכנית נסקרו מקורות שונים לחיסכון והפקה של כמויות מים נוספות כגון שיקום מאגר החוף, תיקון נזילות בצנרת העירונית, ניצול מים אפורים, ועוד. הסקירה לוותה בדברי מדענים ומומחים בנושא משק המים שתיארו דרכים שונות לחיסכון במים, שלא בוצעו, או לא בוצעו כהלכה, על-ידי הרשויות המתאימות. בסיום התכנית סוכמו הכמויות הניתנות להשגה והתקבלה הכמות של 1.23 מיליון מטרים מעוקבים, כמות שהיא כמעט כפולה מהכמות המתוכננת להתפלה. בצד הכתבה הוצג דיון באולפן בן מספר דקות בו התארחו מצד אחד חבר כנסת ומולו נציג מרשות המים. משך התכנית: כארבעים דקות. הכתבה מרתקת, ערוכה היטב ומשכנעת. התכנית זמינה לצפייה ברשת האינטרנט. אזרח מן השורה שצופה בתכנית בלי להפעיל שיקול דעת נוסף ישתכנע מן הסתם בטיעונים שהועלו.

הבה ננסה להעריך כעת כיצד ייראה שיעור שבו התלמידים יצפו בתכנית ויתבקשו לחוות את דעתם. הואיל שהנושא רחב אפשר להתחיל את הדיון בנקודה אחת, שלה הוקדשו דקות ספורות בתכנית: בתכנית נטען כי ניתן לחסוך בכמות מים של 160 מיליון קוב על-ידי

חיסול הנזילות במערכת המים העירונית. לאחר צפייה נוספת בקטעים בתכנית והפעלת שיקול דעת יכולים התלמידים להעלות שאלות, כגון:

1. הרי הוזכר בתכנית כי 25% ממי הגשמים מצטברים במי התהום (דבר שאינו בגדר "בזבז" אלא בגדר "ברכה"). לפיכך נשאלת השאלה האם לא מחלחלות חלק מהנזילות למי התהום, והאם כמות זו אינה גדולה מאותם 25% עקב כך שהנזילות מהצנרת מתרחשות בעומק האדמה? הרי בתכנית נטען כי 160 מיליון קוב הוא סך כל הנזילות מהצנרת, האם לא מן הראוי לנכות לפחות 25% מאותם 160 מיליון ולקבל "בזבז" של 120 מיליון קוב "בלבד"?

2. הנזילות מתרחשות בעומק האדמה. לפיכך איתרון ותיקון עולה ממון רב. האם לא ייתכן שתיקון כל הנזילות ברגע שהתגלו הוא יקר מדי, ולפיכך יש לנכות כמות נוספת מהחישוב?

3. מדוע לא נוכחה מהתחשיב כמות המים שתלך לאיבוד בכל מקרה? הרי אי אפשר לחסוך 100%. הרי ילכו לאיבוד כמויות מים עד שתזוהה הנזילה ומרגע זיהוי הנזילה עד לתיקונה.

4. לאור העובדות בסעיפים הקודמים, האם הקביעה כי יש התרשלות חמורה בתיקון נזילות המים היא מוגזמת? אולי נשווה מול מה שקורה בעולם? אולי אז ניווכח שבעולם לא חוסכים יותר (כפי שאכן קורה)? והאם מכאן נוכל להסיק שאנחנו "בסדר" או שכל העולם "לא בסדר"?

מצפיה זהירה בתכנית יוכלו התלמידים להעלות שאלות דומות לגבי הכמויות הנוספות של חיסכון שניתן היה להשיג על-פי טענת התכנית. גם בחישוב זהיר יוכלו התלמידים להבין כי אפילו אם נסתמך על נתוני התכנית עצמה, הרי הנתונים לגבי החיסכון האפשרי מוגזמים.

כעת יוכלו התלמידים לעבור לדיון הקצר (בן 6 דקות לערך) שבו התעמת נציג רשות המים עם חבר כנסת, ועם המראינת שצידדה בבירור בעמדה שהוצגה בכתבה. הם יוכלו לנסות להעריך האם הדיון הוגן או חד צדדי, האם בכלל יש סיכוי הוגן לנציג רשות המים שאמר כי טענת התכנית ש"יש מים בישראל" היא לא רק מוטה אלא גם

על חינוך, חשיבה, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה

מוטעית, כאשר הוא נקטע על-ידי מנחת התכנית בשאלה אם כל המומחים שהובאו בכתבה, הידרולוגים, אנשי מקורות, לא יודעים את מקצועם, לא מבינים (כאשר מבירור במקורות נוספים ניתן למצוא מומחים אחרים המצדדים בטענתו של המרואייין). האם ניתן לומר על עימות באולפן בין שני צדדים המביעים עמדות מנוגדות שהוא הוגן כאשר מנחה התכנית נוקט עמדה, ולהעלות שאלות רבות נוספות לגבי התנהלות הדיון. לא חסרות עוד שאלות נוספות שניתן לדון בהן לגבי הכתבה.

במקרה שתלמיד אכן טוען כי התוכנית מוטה, והנתונים שהועלו מוגזמים, חשוב שידון בשאלה נוספת: האם מכאן נובע בהכרח כי טענת התכנית, שניתן להימנע מהתפלה על-ידי חיסכון במים, אינה נכונה. כאן התלמיד עלול למצוא את עצמו במצב שאינו יכול להחליט: הרי אפילו אם נקצץ את ההערכות המוגזמות לחצי עדיין מדובר בכמות עצומה של חיסכון. כאן יש פתח לדיון חדש שאולי לא יהיה לו סוף. אך חשוב לשים לב לעובדה שטיעון צריך להיפסל על-ידי בחינתו לגופו, ולא עקב כך שהטיעונים שמישהו העלה לזכותו פגומים.

המעט שתואר למעלה יצריך יותר משיעור אחד. אך אין בכך כל פגם. להיפך, יש יתרון בכך שדיון מתבצע לאורך מספר שיעורים. דבר זה מאפשר לחזור ולשקול שוב את הדברים, לדון בהם שנית באופן מעמיק יותר, לתקן ולשנות.

הבה ננסה להעריך מה יכולים התלמידים להפיק מדיון כזה. ראשית, התלמידים מתנסים בביקורת. בעולם בו כולנו מוצפים במאמרים, ראיונות, פרסום, תעמולה וכדומה, בכל אמצעי התקשורת, היכולת להבין ולבקר חשובה.

שנית, הביקורת בה מתנסים התלמידים היא ביקורת עניינית: הטענות על מספרים מוגזמים של צריכת המים, למשל, נסמכים על שאלות או עובדות ברורות. התלמידים אינם נדרשים לקבוע דעה על נושאים רחבים מדי, שקשה להקיפם ולרדת לעמקם.

שלישית, התלמידים אינם מתבקשים לחרוץ דעה על הנושא עצמו (האם באמת נדרשת התפלה של מים). מספיק שיבינו שהנושא מורכב, וכי הוא עדיין מצוי במחלוקת בין המומחים. כאן התלמידים

לומדים מהי זהירות בטרם חריצת משפט. הם גם מתנסים בהערכת מורכבותו של נושא, ולומדים להעריך מתי יש לנו ידע מספיק לגזירת מסקנות, ומתי ידיעותינו חסרות.

רביעית: התלמידים זוכים להתמודד עם הבעייתיות של המידע המגיע מכלי התקשורת, התמודדות שאין להמעט בחשיבותה בעידן האינטרנט...

יתר על כן, התלמידים נדרשים להבין נושא, לבחון את המידע, להעלות שאלות מתאימות, לבחון את תקפותן, להסיק מסקנות ולנסחן כראוי ועוד. הם ביצעו לא מעט מטלות הנדרשות על-ידי אותה "חשיבה מסדר גבוה". עיקר ההבדל בין השיעור המוצע לשיעור שתואר בתמונה השלישית הוא בהתמודדות עם בעיות מתאימות. אין זה מספיק לעסוק ב"חשיבה טיעונית", להעלות טענות וטענות נגד. את זה אפשר לעשות גם כשהנושא הוא פתרון משבר המים או פתרון בעיית המלחמות בעולם. רק כאשר היקף הבעיה מתאים, ואינו רחב מדי, ניתן לרדת לעומק הבעיה ולדון בפרטים ובמכלול באופן בהיר. עלינו להיות צנועים ולדעת מתי הבעיה "גדולה עלינו" כדי שלא נגלוש לפשטנות, ולזהות מתי הבעיה אכן מובנת לנו כל צרכה. נושא זה אינו קל, והוא אמור להוות בעיה שאינה פשוטה למורים המעבירים שיעורים בסגנון שתואר.

נעבור כעת לדוגמה נוספת: התמונה הראשונה משלושת התמונות הנדונות. להלן תיאור המעשה.

שיעור מדעים בכיתה ט'. אחרי שלמדו על מבנה החומר ועל קבוצות שונות של חומרים מתבקשים התלמידים לחקור נושא על פי בחירתם. בפניה אחת של הכיתה "מבשלת" תלמידה גומיות עבות בתוך כוס כימית עם מים. כאשר אני נכנסת לכיתה היא ניגשת אלי ומזמינה אתי בהתלהבות לראות את הניסוי שלה. היא מסבירה שהיא חוקרת את השפעת משך החימום על גמישות הגומיות. היא מחממת גומיות עבות למשך פרקי זמן משתנים. לאחר מכן, לקראת סוף השיעור, היא בודקת עד כמה הגומייה יכולה להימתח בטרם תיקרע. מתברר שהחלק של בדיקת התוצאה הוא חגיגה לכל הכיתה. היא מותחת כל גומייה על רגליים של שני שולחנות. כמה

על חינוך, חשיבה, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה

תלמידים עוזרים לה להרחיק את השולחנות זה מזה עד שהגומייה נקרעת, לקול תרועת התלמידים האחרים. היא מודדת ורושמת את המרחק בין השולחנות כאשר הגומייה נקרעת. ניכר שהיא גאה מאוד במחקר שלה. תלמידים אחרים שוקדים בפינות אחרות של החדר על ניסויים עם חומרים כגון קרטון, מהדקים ממתכת ועוד.

בינתיים יש גם תלמידים שסיימו את הניסוי והתחילו לכתוב את דוח המחקר ... ילדים אחדים כותבים במחברת ואחרים במעבד תמלילים. תלמידים אחדים מחפשים מידע באינטרנט או בספר. המורה עוברת בין התלמידים ומשוחחת אתם בקול נמוך על נושאים שהיא מוצאת לנכון או משיבה על שאלות. תלמיד אחד התחיל לשרטט במרץ 25 גרפים שמתעדים את תוצאות הניסוי שעשה, על כל חזרותיו. המורה מובילה אותו לתובנה שיהיה קשה מאוד להסיק מסקנות מ-25 גרפים שונים, שואלת אם הוא זוכר מה זה ממוצע ואיך מחשבים אותו ומדריכה אותו לעבר הנתונים בעזרת חישוב הממוצע ... ככלל שוררת בכיתה אוירה רגועה ועסוקה וניכר שהתלמידים עובדים היטב ונהנים מתהליך הלמידה.

נתחיל בהצגת נקודה אחת, שולית לכאורה, אך בעלת משמעות חשובה, לדעתי. נעיין שוב במובאה מתוך הדוגמה. "תלמיד אחד התחיל לשרטט במרץ 25 גרפים שמתעדים את תוצאות הניסוי שעשה, על כל חזרותיו. המורה מובילה אותו לתובנה שיהיה קשה מאוד להסיק מסקנות מ-25 גרפים שונים, שואלת אם הוא זוכר מה זה ממוצע ואיך מחשבים אותו ומדריכה אותו לעבר הנתונים בעזרת חישוב הממוצע...". מה הלקח שיכול התלמיד להסיק מדברים אלו? הלקח (השטחי) שעלול להפיק התלמיד הוא שיש איזשהו "מושג קסם" שנקרא "ממוצע" שיכול להחליף מידע של שורת נתונים במספר אחד. ולמציאת אותו ממוצע כל שעליו לעשות הוא להציב את המספרים בתוך נוסחה פשוטה. אולם קיימת כאן בעיה: מושג הממוצע מאפשר לצמצם סדרה ארוכה של נתונים למספר "מייצג" אחד; לפיכך שימוש במושג זה עלול לגרום לאיבוד אינפורמציה חשובה, ובכך להפוך למכשלה. ניקח לדוגמה שתי עיירות אי שם על

פני הגלובוס, בנות 100 תושבים מפרנסים, כאשר ההכנסה החודשית הממוצעת של המפרנסים בכל אחת מהעיירות היא 10,000 דולר, הכנסה נאה לכל הדעות. האם זה אומר משהו על המצב בפועל של התושבים בכל אחת מהעיירות? תלוי. ייתכן שבעיירה אחת כל התושבים זוכים לשכר חודשי זהה (של 10,000 דולר כל אחד), בעוד שבעיירה השנייה חי בעל הון אחד שהכנסתו קרובה למיליון דולר בחודש ויתר תושבי העיירה עובדים במפעלו של ה"גביר" בשכר רעב. השימוש בממוצע להשוואת מצב התושבים בשתי העיירות יהיה לפיכך מוטעה מיסודו. כך גם בניסויים שבוצעו בתמונה הראשונה (שבהם אי אפשר להקפיד, מן הסתם, על עבודה מוקפדת ומדויקת כפי שמתבצע בניסוי מדעי "אמתי"). קיומן של מעט תוצאות חריגות במדידה של ניסוי מסוים עלולות להפוך את השימוש בממוצע לשימוש שגוי ומטעה. לפיכך נשאלת השאלה: האם לימדנו כאן את התלמיד "לחשוב" או פשוט לימדנו אותו להשתמש בנוסחה לחישוב ערך שאת משמעותו הוא אינו מבין לעומק, ולפיכך ישתמש בנוסחה היכן שצריך כמו גם היכן שלא צריך? האם לא יצרנו בכך רק מראית עין של "חשיבה"?

ניתן לתקן את הבעיה על-ידי שינוי מתווה השיעור: לחזור על מושג הממוצע בפני התלמידים, לבקש מהם לחשב ממוצע עבור סדרות מספרים שונות (כולל גם כאלו שנדגמו מתוך ניסויים שעשו), לאפשר להם לצפות בתוצאות ולהעריך את הבעייתיות של חישוב הממוצע, לנסות למצוא יחד עמם אפשרות למציאת מדד נוסף שיתקן את תעתועי הממוצע; למשל, אם תלמיד יציע להחליף את השימוש בממוצע בערך שנמצא "באמצע": כמחצית הנתונים מתחתיו וכמחצית מעליו, הרי הוא גילה מושג חדש: החציון, שיתאר באופן נאמן בהרבה את המצב בשתי העיירות שתוארו לעיל. אולם גם אז תוכל המורה לבקש מהתלמידים לחפש סדרה אחרת של מספרים בה נעדיף את הממוצע על החציון, ובכך ילמדו התלמידים לקח כלשהו על הצורך בזהירות בשימוש "אוטומטי" במושגים. אפשר להרחיב, אם הזמן מרשה ואם הגיל מתאים, למושגים נוספים כמו "פיזור" או "סטית תקן", ואם זה מוקדם מדי אז אפשר להסתפק בכך שיחפשו ויחזו במצבים שבהם יש הבדלים בולטים לעין בין סדרות שחולקות



אותו ממוצע ואותו חציון, לתהות על פשר ההבדלים, ולהשאיר את ההמשך לשנים הבאות. אפשר להעביר שיעור שלם, ויותר משיעור שלם, על נושא זה, תוך מעורבות ופעילות של התלמידים, כאשר מרכז השיעור הוא סביב משמעותו (המתעתעת) של מושג חשוב. בכך אמנם נעבור מ"חשיבה מסדר גבוה" ל"חשיבה מסדר בהיר", אך לדעתי ראוי שכך יהיה; אחרת, אם נרוץ לחשיבה "מסדר גבוה" בטרם עת, נגלה שחשיבתנו היא "מסדר גבוה" למראית עין בלבד.

ברצוני להדגיש כי בדיון על מושג הממוצע איני "נטפל" לאיזושהי בעיה שולית שמצאתי בהצגה של הדוגמה הנדונה. נהפוך הוא: דיון זה על מושג הממוצע נוגע בבעיה מרכזית: תלמידי בתי הספר נחשפים במהלך לימודיהם במתמטיקה ומדעים (ולא רק שם) למושגים חשובים הנראים על פניהם כפשוטים (מה הבעיה עם ממוצע? הרי הוא מוגדר בעזרת נוסחה פשוטה וקלה לחישוב!), אך מאחוריהם מסתרות משמעויות שאינן כה פשוטות, ושהן קשות להפנמה. במקרים רבים, רבים מדי, במקום להקדיש בתכניות הלימודים את הזמן והאמצעים להעמקה במשמעות המושגים, פונים מיד לחישובים. וברגע שהמושגים לא ברורים לנו חוזים בתופעה הנפוצה של דיון מרוח ושטחי על נושאים שמהותם אינם ברורה.

אמשיך בהצגת נקודה נוספת. מדובר על כך שהתלמידים עושים "ניסויים", "מחקר", כותבים "דוחות מחקר". אין התייחסות לא בדוגמה עצמה, ולא בהמשך לגבי דיון עם התלמידים על משמעות המעשה שהם עושים. למה לנו מתכוונים במלים כמו ניסוי מדעי או תיאוריה מדעית? האם הניסוי שהם עושים עונה לקריטריונים בסיסיים של ניסוי מדעי, ואם לא אז מה ההבדל? ובכלל מה ההבדל בין תיאוריה מדעית לתיאוריה שאינה כזו? אינני מתכוון לכך שהתלמידים יעמיקו חקר בפילוסופיה של המדע. אני מתכוון שיקבלו מושג ראשוני. ללא עיסוק בעניינים אלו אפשר לשאול האם מן הדין שתלמידים שחושבים "מסדר גבוה" יבצעו ניסויים ומחקרים בלי להעלות את השאלה מה לנו יכולים ללמוד מהניסוי (כמו למשל האם את מה שלמדנו על חימום גומיות ניתן להכליל לגומיות נוספות, לכל הגומיות בעולם, או שסתם עשינו ניסוי משעשע בגומיות כדי ללמוד איך אוספים נתונים?), כיצד נוכל ללמוד משהו על אמינות הניסוי

שאנו עורכים וכדומה. לדעתי דווקא השאלות הללו הן שאלות בעלות חשיבות בסיסית, שבוגרי בתי הספר כיום מתקשים לענות עליהן. שוב אנו נתקלים בבעיות של משמעות. ושוב אנו נתקלים בבעיה כי התלמידים עלולים לקבל תמונה מוטעה על מהותם של מושגים. כך אנו מגיעים למצב בו בוגרי בתי ספר רבים אינם יודעים להצביע על המבדיל בין אסטרונומיה לאסטרוולוגיה, מדוע האחד נחשב מדע, ומדוע השני אינו נחשב כזה. דווקא אלו נושאים בעלי חשיבות רבה בהשכלתו של אדם בוגר.

יהיו שיתהו אם אינני מגזים בדרישה להבנת משמעותם של מושגים (אמנם בסיסיים) כבר בכיתה ט ויטענו כי זה מוקדם מדי. אחרים יטענו שאני נטפל למושג אחד ולדרישות להבנת משמעות של אותו מושג ובכך מונע מאותם תלמידים צעירים לחוות שיעור מעניין ומלהיב שבו יבצעו ניסויים "כמו מדעיים". תשובות שונות ייתכנו לטענות אלו, ולהלן עיקרן:

1. אם אכן מוקדם מדי ללמוד על משמעות הממוצע בכיתה ט (לי נראה שאין הדבר כך), הרי נובע מכך שגם מוקדם מדי להשתמש בו. אני חוזה רבות כיצד שימוש במושגים בטרם עת יוצר תפישה משובשת במוחו של התלמיד. ותפישה משובשת כזו קשה לעקור. תלמיד כזה יטה לדבוק בתפיסתו השגויה חרף הניסיונות הנואשים של מוריו לשנותה בהמשך.
2. אם אכן קשה לתלמידים בכיתה ט לתפוש משמעותו של ממוצע (שוב, איני חושב שכך הדבר), חוששני שמוקדם מדי שיבצעו ניסויים "כמו מדעיים" כפי שתואר בדוגמה. בדומה לתשובה הקודמת גם כאן הריצה המוקדמת מדי כלפי מעלה עלולה ליצור תמונה משובשת של מהו ניסוי מדעי שאותה נתקשה לתקן אחר כך. במקרה כזה מן הדין שנתכנן שיעורים עתירי פעילות ועניין שיתאימו לגיל התלמידים.
3. ולגבי מי שיטען כי אני מציג דרישות שיגרמו לירידה בעניין ובהתלהבות של התלמידים, אזכיר כי אנו דנים כאן בנושא של "לימוד לחשיבה ולהבנה". ההקרבה של ה"חשיבה" ו"ההבנה" על מנת לעורר עניין והתלהבות היא טעות נפוצה, שחשוב לעקרה מן השורש.

4. בהמשך לתשובות הקודמות, אין לי ספק שניתן לתכנן שיעורים עתירי פעילות וענין, בלי להקריב את נושא החשיבה על מזבח העניין, וכך שיתאימו לגיל התלמידים. זה יצריך רק יותר מאמץ, חשיבה וזהירות מצד המתכננים. יתר על כן, דווקא ההתנסות בירידה לעמקם של דברים יכולה להביא לסיפוק רב אצל התלמידים, ולהשאר משקע בעל ערך לאורך זמן.

בעיה עיקרית של החשיבה מסדר גבוה היא השאיפה לעסוק בשאלות "מסדר גבוה", גבוה מדי. כתוצאה מאותו ניסיון להמריא אל על אנו עלולים לחטוא באחד מכמה חטאים שלכולם מקור אחד שכבר הוצג: הניסיון לרוץ קדימה בטרם עת. למעשה, חטאים אלו אינם חידוש של אנשי החשיבה מסדר גבוה. הניסיונות לכסות כמות גדולה של חומר, מעבר לסביר, היא רעה חולה של מערכת החינוך מאז ומתמיד. גם הניסיונות לקיים לימוד ודיון "ברמה גבוהה" לכאורה, ובזמן קצר מדי אינם בגדר תופעה שזה מקרוב באה. זכורני שבהרצאה למורים ומורי מורים שבה נכחתי, ביקש המרצה מהקהל דוגמאות לדרכים שבהן ניתן לעורר ענין בשיעור. אחד הנוכחים הציע להעלות לדיון שאלה בעלת ענין, כגון השאלה "מדוע פורצות מהפכות" שהוא מעלה בשיעורי היסטוריה המועברים על ידו. כשנשאל האם זה אינו נושא כבד מדי לדיון קצר, ענה: אם צריך אז אני "מסבן" קצת. הבעיה היא שמקרה זה אינו בודד. מבדקים שנעשו הראו שבשיעור ממוצע בבית ספר המורה שואל עשרות שאלות, כאשר הזמן העובר משאלה לתשובה הוא שניות בודדות. אנשי החשיבה מסדר גבוה מנסים לכאורה לתקן מצב זה על-ידי תכנון שיעורים עתירי חשיבה כדוגמת אלו שראינו בדוגמאות. אך כאשר הנושאים הנידונים כבדים מדי אנו נמצאים בבעיה דומה: התלמידים מוצאים עצמם עונים לשאלות מורכבות וקשות מדי, ובזמן שעדיין קצר מדי. בדומה למה שחזינו בדוגמאות הקודמות, דעתי היא כי ניתן להשתמש בשאלה "מדוע פורצות מהפכות" כמנוע לדיון פורה אם מתווה הדיון ישתנה לחלוטין. כך למשל, נוכל לעבור למתווה שימשך שיעורים רבים; את השאלה ניתן להעלות לדיון בשיעור הראשון. מן הסתם יועלו כל מיני תשובות נאות ומסברות את האוזן אך שטחיות, כגון התשובה "מהפכה פורצת כאשר העם לא רוצה

והשלטון לא יכול" שהייתה מקובלת בברית המועצות לשעבר. את התשובות ניתן לרשום, אולי להכין שקף ולשמור. לאחר מכן ללמוד ולדון בכמה מהפכות כגון המהפכה הצרפתית והמהפכה האמריקאית, מהפכות במאה ה-20 (המהפכה הקומוניסטית, המהפכה באיראן) ואולי כמה שמתרחשות בזמננו: בלוב מצרים וסוריה, למשל. כעת יגיע הזמן לשלוף את השקף. התלמידים ייווכחו כי אמנם בכל המהפכות היה מישוהו שלא רצה והיה מי שאינו יכול, אך הם ייווכחו עד כמה כל המהפכות הללו שונות בנסיבות התרחשותן ובמהלכן, כך שהניסיון "לארוז" את המהפכות הללו ב"אריזה אחידה" הוא שטחי ונואל. במתווה מעין זה, לא רק שהתלמידים ילמדו על כמה מאורעות חשובים בהיסטוריה, אלא ילמדו כמה לקחים חשובים: הם ילמדו שטחיות מהי, עד כמה קל לנו ליפול ברשתה של אותה שטחיות, על מורכבותם של תהליכים היסטוריים, וכדומה. למען הסר ספק עלי להעיר כי אם נדמה למישוהו שכל ענין "לימוד החשיבה" אמור להתמצות בדיון על בעיות כגון "מדוע פורצות מהפכות", עלי להבהיר לו כי טעות בידו. גם לימוד ראוי על השתלשלות העניינים במהפכה הצרפתית אינו אמור להיות שינון גרידא. העובדה שכך המצב ברבים מבתי הספר אינה נובעת מכך שזה נחשב לימוד ראוי, אלא נובעת מסיבות אחרות, כגון עומס רב מדי של חומר במעט מדי זמן, תכנון לקוי של מערכות הבחינות (שבהן אנו נשאלים רק על ידע), חוסר מיומנות של חלק מהמורים, וכדומה. כמעט כל דבר ניתן ללמוד באופן לא ראוי (למשל סתם שינון), או באופן ראוי יותר. גם לימוד של עובדות פשוטות ומושגים בסיסיים יכול (וצריך) להיות בעל עומק וכוון בחשיבה והבנה.

אסתפק במעט הדוגמאות שנדונו. ברצוני להציג מספר מסקנות מדוגמאות אלו:

1. התנאי הראשון לחשיבה מועילה של תלמידים (ולא רק של תלמידים) הוא התמודדות עם בעיות המתאימות לידע, המיומנויות והיכולת של התלמידים, כאשר לבעיות מוקצת מסגרת זמן מתאימה. יתירה מזו, חשוב כי תלמידים, כמו גם מורים, ידעו לעמוד על מורכבותה של בעיה, וידעו לזהות מתי

על חינוך, חשיבה, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה

- אין ביכולתם לעמוד על מלוא היקפה של הבעיה ולהגיע למסקנות נחרצות לגביה.
2. טעות היא לחשוב כי חשיבה על בעיות "נמוכות" נחותה מ"חשיבה מסדר גבוה". יש עומק רב גם בחקירה על מהותו של מושג אחד.
3. מאידך, הניסיון "לחשוב מסדר גבוה" בטרם עת, עלול לבוא על חשבון הבנה ושליטה במושגים פשוטים יותר שללא הבנה מלאה שלהם השיעורים והניסויים מאבדים מערכם. יתר על כן, ניסיון כזה עלול להביא לחשיבה שטחית, כמו גם לחזק את הנטייה לשינון ודבקות בתבניות קשיחות עקב הצורך לספק תשובות בעניינים שעדיין לא ירדנו לעמקם.
4. בכל לימוד ראוי יש עומק וחשיבה. גם בלימוד החומר של בית הספר היסודי, גם בלימוד "עובדות" ומושגים "פשוטים". לפיכך לא נושאי הלימוד מאפיינים את איכות הלימוד אלא דרך הלימוד.
5. על כל לימוד ראוי להיות מלווה בפעילות ומעורבות של התלמידים. דבר זה אינו קשור ל"למידה מסדר גבוה" דווקא, כפי שנזכרנו מהדוגמאות.
- ברצוני להוסיף על המסקנה החמישית: כאשר אני מדבר על פעילות ומעורבות של התלמידים איני מתכוון רק לשיעורים "מיוחדים" כפי שתואר בתמונות בתחילת הפרק. חשוב לדאוג לפעילות לאורך כל משך הלימודים. אפילו שינוי בתרגילי הבית שבו התלמידים יאלצו לגלות יותר עצמאות ולהתמודד עם בעיות (ברמת קושי מתאימה) שטרם נלמדו, כאשר הדיון בבעיות יתבצע בכיתה רק לאחר מכן, יהווה תרומה בעלת ערך לפעילות והמעורבות של התלמידים.
- ה. על טקסונומיות, אסטרטגיות ודברים שחסרים
- קשה ללמד נושאים שבהם אין סדר והיררכיה ברורים. כאשר מוטל על תלמידינו להתמודד עם פתרון בעיות מסוג מסוים, אנו רוצים להדריך אותם, להציג בפניהם איזושהי "אסטרטגיה", משנה סדורה לטיפול בבעיה. רצון זה מביא לאחת הטעויות החמורות שמתרחשות בלימודי הדיסציפלינות בבתי הספר: לכל סוג בעיה יש "מתכון לפתרון", המכונה משום מה בשם שאינו מתאים "אסטרטגיה".

במתמטיקה למשל, חלק גדול מהלימוד הפך לשינון וחזרה על מתכונים – לבעיה מסוג אחד אנו מקבלים רשימה אחת של צעדים לביצוע ולשאלה מסוג אחר רשימה אחרת. וראו זה פלא: בבחינות הבגרות התלמידים פותרים בעיות שהן לעתים מסובכות וקשות, והם מבצעים זאת באופן מרשים (וזה אכן מרשים כל עוד איננו מנסים לשאול ולתהות על מידת ההבנה שיש לתלמידים לגבי השאלה, שאז אנו עלולים לגלות כי אין כאן אלא חזרה על תבנית ששוננה ותורגלה שוב ושוב). מה קורה כאשר אני מבקש מסטודנטים בשנה א להתמודד עם בעיה חדשה, שאמנם אין מתכון בצידה אך היא קלה בהרבה מאותן בעיות איתן התמודדו בבית הספר? אני נתקל בתשובה "את זה עוד לא למדנו". אני אומר: הבעיה קלה, כל הכלים לפתרונה נמצאים בידיכם, נסו להתמודד. הם שואלים איך? אני עונה: כל שעליכם לעשות הוא לקרוא את הבעיה בעיון, להבין, לרשום את הנתון ומשמעותו, את הנדרש בשאלה ומשמעותו, ותיווכחו כי המעבר מהנתון לפתרון פשוט: ראשית כל קראו והבינו! הם כועסים. היכן ה"אסטרטגיה"? אני מנסה להדריך לפתרון בצעדים קטנים. אנו מתחילים להתקדם אך הם עדיין כועסים. איזה מין מרצה הוא זה שמתקיל אותנו בבעיה בלי להסביר קודם איך פותרים סוג כזה של בעיה. הוא איננו "מלמד לחשוב". האם אינו מביין שלכל בעיה צריכה להתאים "אסטרטגיה" מתאימה? תופעה זו היא פרי הבאושים של הניסיון להכניס מסגרת והיררכיה לכל דבר, ניסיון שמונע מתלמידינו להתמודד באופן עצמאי עם בעיות, או אפילו להאמין כי הם מסוגלים להתמודד בעצמם.

כאשר אנו מדברים על חשיבה, הניסיון לבנות מסגרת והיררכיה לתהליך החשיבה עלול להיות בעייתי אף יותר. תהליך החשיבה אינו אמור להיות תבניתי; כיוון הפעולה והשיטה יכולים להשתנות לחלוטין מבעיה לבעיה, או אפילו להיות שונים בין שני פותרים שונים של אותה בעיה (כן, ייתכן מצב בו לאנשים שונים יש "סגנונות חשיבה" שונים, ואין להגביל בעניין זה). אם ננסה להכניס מסגרת והיררכיה לתהליך החשיבה, נגלה שלא רק בעיות מסוימות נפתרות באופן מכני ותבניתי, אלא שכל תהליך החשיבה מתנהל באופן כזה. גם אם המטרה של אותו ניסיון להכניס סדר והיררכיה היא רצון לסייע

על חינוך, חשיבה, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה

בהבנת תהליכים ולעזור למחקר, אך טבעי הוא שהדבר יזלוג לתהליך ההוראה: הרי אם זה מה שהמחקר בודק, מן הסתם כך צריך ללמד, מה גם שכך גם הרבה יותר נוח ללמד. מחברת הספר מביאה דוגמה מאלפת להתרחשות תהליך "לא בריא" מעין זה: התהליכים שהתרחשו בעקבות הטקסונומיה של בלום (ראו הדיון בפרק 3 עמ' 75-82 ובפרקים 7, 8).

הטקסונומיה (מערכת מיון) של בלום היא תוצר של עבודת צוות יסודית שעקרונותיה פורסמו בספר שפרסמו בלום ועמיתיו בשנת 1956, *Taxonomy of Educational Objectives* ("הטקסונומיה של מטרות החינוך"). בעקבות המחברת אנו נתרכז במטרות בתחום הקוגניטיבי. המחברת מציינת כי מטרות אלו מסווגות מן הפשוט אל המורכב ומכילות שש קבוצות עיקריות:

1. זכירת ידע או מידע (recall)
  2. הבנה (comprehension)
  3. יישום
  4. ניתוח (אנליזה)
  5. סינתזה
  6. הערכה
- לפירוט התוכן של מטרות אלו אפנה את הקוראים לעמודים 76-77 בספר.

#### המחברת מציינת כי

הפרויקט שהביא הספר של בלום ועמיתיו נועד מלכתחילה לשיפור תחום ההערכה. כלומר, הרעיון היה שהגדרה מחודשת של מטרות ההוראה תסייע לכתיבת בחינות טובות יותר. אולם השפעת הספר חדרה מיד גם לתחום של כתיבת תכניות לימודים והכשרת מורים... אך כטיבם של ספרים פורצי דרך הוא עורר גם מחלוקות לא מבוטלות... אחת הביקורות שהועלו נגד הטקסונומיה של בלום היא שלא תמיד אפשר לסווג בעזרתה מטלה אחת לכל הרמות... כתוצאה מחדירת הספר לתכניות הלימודים החלו הבעיות: כאשר המטרה הראשונה המצוינת בטקסונומיה היא זכירת ידע או מידע, מתחילים בשלב ראשון במטרה זו, ולפתע מתברר כי עבור לא מעט

תלמידים תהליך הלימוד מסתיים כבר בשלב זה. בלום עצמו גינה את התופעה במאמר שפרסם בשנות התשעים (שנים רבות לאחר פרסום הטקסונומיה): "90% מזמן ההוראה מוקדש בדרך כלל לידע שהוא הרמה הנמוכה ביותר בטקסונומיה, עם מעט מאוד זמן לתהליכי החשיבה הגבוהים יותר שיאפשרו לתלמידים ליישם את הידע שלהם ביצירתיות" (דיון מעניין על תופעה זו ניתן למצוא בפרק 8 בספר). שרשה של תופעה זו, לדעתי, כמו גם השורש של בעיות רבות נוספות, נעוץ בפגם יסודי של הטקסונומיה (שתואר באופן זה או אחר על-ידי מבקרים שונים): יש בטקסונומיה ניסיון ליצור היררכיה בין מושגים שלא רק שאין ביניהם גבול ברור, אלא שהם שזורים זה בזה באופן שלא ניתן במקרים רבים להפרדה. כך למשל כל ניסיון ליישם כל אחת משש המטרות העיקריות שצוינו (כולל המטרה הראשונה) דורש הבנה (המטרה השנייה). גם רכישת ידע (או מידע) אינה אמורה להתבצע על-ידי שינון; בכל מידע חדש יש תוכן ומשמעויות, וכל מידע חדש יכול להעלות שאלות ותהיות. לפיכך כבר הניסיון להפריד בין לימוד עובדות להבנה הוא בעייתי: לימוד ע"י שינון שאמור להיות מקדים ל"תהליכי חשיבה גבוהים" עלול לגרום נזק; אם שינתי עובדות בלי להעלות שאלות בשלב מקדים, נוצר אצלי הרגל שיקשה עלי בהמשך. כך גם לגבי המטרות האחרות: הקושי בישום "תהליכי חשיבה גבוהים" אינו טמון בכך שאיננו יודעים "לבצע" יישום, אנליזה, סינתזה או הערכה: הבעיה היא בביצוע נושאים אלו באופן ראוי וברמה גבוהה, ולכך נדרשת הבנה. לפיכך כל ניסיון ליצור היררכיה בין מרכיבי חשיבה שונים עלול לגרום להפרדה בין מרכיבים שאינם ניתנים להפרדה, ולפיכך לטיפול שטחי ולא ראוי בנושא. סכנה גדולה נוספת ביצירת היררכיות מסוג הטקסונומיה של בלום היא ביצירת הרושם המוטעה אצל מורים ותלמידים כי תהליך החשיבה יש תבנית, שניתן ליצור בעזרת הטקסונומיה מין "מודל לחשיבה". כל רושם כזה עלול ליצור קיבוע בתהליך שמעצם טבעו חייב להיות גמיש וחפשי ממגבלות ככל האפשר.

המחברת, שמכירה בבעייתיות של הנושא, מעלה הצעה (עמ' 80):  
 לכן, למרות הביקורת שנשמעה נגד הטקסונומיה, אם  
 משתמשים בה למטרות של מיון מטלות חינוכיות לקבוצות,



על חינוך, חשיבה, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה

מבלי להיכנס לשאלה מה אומר המיון הזה על קביעת הערך בין הקבוצות השונות או על ההיררכיה ביניהן, אפשר ליהנות מיתרונותיה בלי להסתכן בחסרונותיה.

הצעה זו אכן מתגברת על הבעיה המשמעותית של יצירת היררכיה בין קבוצות שונות, אך לדעתי פתרון זה הוא חלקי בלבד משום שאינו מתייחס לבעיה של הפרדת בעיה למרכיבים שאינם נפרדים אלא שזורים זה בזה למערכת שלמה. לפיכך עולות שאלות: האם לא עדיף לוותר על הניסיונות למיין ולפרק תהליכים שקשים למיון ופירוק? האם לא ניתן ללמד נושא כמו "חשיבה" תוך הימנעות מהצורך להגדירו באופן מלא ומדויק? בהוראה שכרוכה בניסיונות לפרק ולהגדיר באופן מדויק נושא שהוא עמום מטבעו טמונה בעייתיות רבה, לדעתי.

המחברת מעלה עוד אפשרות:

דרך שלישית להסביר למה מתכוונים כשאומרים "חשיבה" בתחום החינוך היא בעזרת אחת או יותר ממערכות המיון הרבות שנוצרו בשנים האחרונות לצורך סיווג של סוגות חשיבה ואסטרטגיות חשיבה. מערכות מיון אלה מצויות במסמכים שמפיקים גופים שונים העוסקים בנושא. המסמכים עוקפים את הצורך בהגדרה מדוקדקת של חשיבה מסדר גבוה, משום שעל פי רשימת האסטרטגיות והדוגמאות ליישומן אפשר לזהות חשיבה מסדר גבוה כאשר היא מתרחשת בכיתה. המחברת מפנה את הקורא למסמך "אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה" שפותח באגף לתכניות לימודים במשרד החינוך בשנת 2009. היא כותבת:

המסמך מטפל באסטרטגיות החשיבה האלה: השוואה, הסקה, זיהוי רכיבים וקשרים, מיון, שאילת שאלות, העלאת מגוון נקודות מבט, העלאת אפשרויות מגוונות לצורך פתרון בעיה, השערה, בידוד משתנים, ייצוג המידע או הידע בדרכים מגוונות, טיעון, הצדקת הידע והערכתו ומיזוג (אינטגרציה). בכל אסטרטגיה מפרט המסמך את שמה ותיאור מאפייניה, מטרות השימוש בה, דוגמאות למטלות מתחומים שונים ומשכבות גיל מגוונות המזמנות שימוש באסטרטגיה, הסבר

על הנדרש מהלומדים כדי להפעיל את האסטרטגיה, רשימה של מלים וביטויים שנעשה בהם שימוש בשיח כיתתי (או אחר) בעת השימוש בה ודוגמאות לשאלות מטה-קוגניטיביות על השימוש באסטרטגיות.

סחרחורת תוקפת אותי למראה שפע האסטרטגיות והמלים הגבוהות המופיעות בפסקה האחרונה, אני מרגיש שאני נמצא על בנין גבוה שנבנה ללא יסודות. והיסודות שחסרים הם אותם יסודות שחסרים גם לסטודנטים רבים בהשכלה הגבוהה. לצורך הדגמה ארשום כמה "אסטרטגיות" שחסרות לסטודנטים שאני מלמד בפתרון בעיות מתמטיות (איני מתכוון לתת כאן רשימה מלאה, או לתת פירוט מתאים לדוגמאות). כמובן שאותן "אסטרטגיות", לאחר שינוי ניסוח הולם, יתאימו גם לבעיות בנושאי לימוד אחרים.

- בכל בעיה בה אתם עוסקים עליכם להבין את כל המושגים והנושאים הקשורים בבעיה באופן בהיר, ולדעת לבדוק ולבקר את טיעוניכם בכל שלבי העיסוק בבעיה.
- החליטו על דרך פעולה רק לאחר עיון מעמיק בבעיה. אם הצלחתם: מצוין. אם לא, חזרו, ונסו שנית בדרך אחרת.
- אל תתייאשו. העובדה שלא הצלחתם בפעם הראשונה אינה אומרת שאינכם מסוגלים.
- אין להיבהל אם נתקלתם בבעיה שאינה מוכרת לכם. גם אם זו בעיה חדשה ייתכן שהכלים הנמצאים בידיכם יספיקו להתמודדות עם הבעיה.

אם הפריטים ברשימה קצרה זו נראים לנו פשוטים וטריוויאליים, עלינו לחזור ולהעריך את הדברים מחדש: על הבעיות והקשיים ברכישת מיומנות של חשיבה בהירה (רלוונטי במיוחד לשני הפריטים הראשונים ברשימה) התנהל דיון כבר בשלב קודם של המאמר. בשלושת הפריטים האחרונים מופיעות תכונות חשובות נוספות שחיוניות לקיום תהליך חשיבה מועיל: אופי מחושל, עצמאות, נחישות. לכאורה אין לתכונות אלו כל קשר לחשיבה, אך נהפוך הוא! מי שאינו נחוש ומוכן להשקיע מאמץ, שידי רפות לאחר אי ההצלחה הראשונה, שאינו מסוגל להתמודד עם תסכול, לא יהיה מסוגל למאמץ המנטלי והנפשי הנדרש לקיום חשיבה שאינה שטחית, ויחפש

תמיד את הדרכים הקצרות: שינון ואימוץ של תבניות. תכונות אלו אינן מגיעות מאליהן: נדרש כאן תהליך ארוך ואיטי של אימוץ, של חשיפת התלמיד באופן מדורג לבעיות שבהן נדרשת עצמאות תוך קיום הליך מתאים של תיווך שבו יקבל התלמיד עזרה ועידוד היכן שצריך, ויידרש להראות מידה של עצמאות היכן שהוא מסוגל. ללא עבודה יסודית על נושאים אלו, כל העבודה על הרשימה הארוכה של "אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה" תהפוך לשטחית, להפיכת אסטרטגיה לתבנית, לאימוץ כל האסטרטגיות שנמנו באופן מכני ושטחי, היכן שצריך והיכן שלא צריך כי "לימדו אותנו שצריך להשתמש בזה". כדי לעצור, לבקר, להכיר בטעות ולתקן דרוש משהו שונה מסתם מעבר ותרגול של רשימה ארוכה של "אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה". בדברים אלו אני חוזה בזמן בדיקת עבודות או בחינות של סטודנטים: אין בעיה לסטודנטים לנתח, להסיק מסקנות, לטעון טיעונים... הבעיות מופיעות כאשר נבדקת הרלוונטיות של הטיעון לבעיה, של תקפות המסקנה... פעמים כה רבות אני נתקל במצב שבו אורך התשובה נמצא ביחס הפוך לאיכותה.

#### 1. אולי אנו ממהרים מדי

ברצוני לחזור למסמך "אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה" שפותח באגף לתכניות לימודים במשרד בחינוך בשנת 2009, שאליו התייחסתי בפרק הקודם. יש סיבה נוספת לסחרחורת שאני מקבל מקריאת רשימת אסטרטגיות החשיבה שבמסמך: הסחרחורת נובעת לא רק מהבניה של קומה גבוהה בטרם הונחו היסודות, לא רק מהפירוק ה"טכני" של החשיבה למרכיבים שאינם עצמאיים אלא שזורים זה בזה, אלא גם מההרגשה המעיקה של עומס: הצורך להשתלט על נושאים כה רבים, הצורך להתקדם ולרכוש עוד ועוד ידע ומיומנויות ולהגיע לרמה גבוהה יותר ויותר, האם איננו רצים מהר מדי? אני, לפחות, חושב הרבה יותר לאט. כשאני חושב על נושא או בעיה (לאו דווקא במתמטיקה, גם כשאני כותב את המסמך הנוכחי למשל) אני מנסה להבין על מה מדובר, בוחן שוב ושוב את רעיונותיי, משנה אותם, מתקדם לאט. קשה לי לאפיין את הדרך שבה אני מתמודד עם בעיות, דרך זו משתנה מבעיה לבעיה, ולא ברור לי כיצד

לפרק את חשיבתי למין מבנה סדור של שימוש באסטרטגיות. כאשר אני שואל עמיתים כיצד הם חושבים, מסתבר שגם הם חושבים לאט. אנחנו איטיים... אולי אנו מהווים שריד לתקופה שעבר זמנה... בעולם התקשוב והאינטרנט חושבים אחרת... משתלטים במהירות על חידושים וטכנולוגיות, על מגוון שלם של אסטרטגיות... מי שלא ישתלב יישאר מאחור... הגענו לזמנים אחרים...

אכן הגענו לזמנים אחרים. גם חשיבתנו השתנתה. אין זה המקום לסקור את הנושא. ספר שלם לא יספיק. לכן אסתפק בסקירה קצרה מתוך דבריו של מייקל שייר (Michael Shayer), פסיכולוג מקינגס קולג' בלונדון שיחד עם עמיתים ביצע מחקרים ארוכי טווח בנושא. מסקנתו היא כי תלמידים בני 14 כיום אכן עולים על עמיתיהם משנות השבעים של המאה שעברה במתן תשובות מידיות לשאלות, אך נופלים מהם בהרבה בהתמודדות עם שאלות הדורשות הבנה מעמיקה. כך, למשל, הוא מעריך שרמתם של תלמידי השנה הראשונה בבתי הספר התיכוניים באנגליה בהתמודדות עם שאלות הדורשות הבנה מעמיקה שקולה לרמה של ילדים משנות השבעים שצעירים מהם בשנתיים. את ההסבר לתופעה הוא תולה בשינויים הסביבתיים שעברו עלינו, הנותנים העדפה לתגובות מיידיות.

איני חושב כי עלינו לשמוח לתוצאות. כמעט תמיד כל הישג, במדע, בטכנולוגיה, בספרות, בהיי טק, הוא תוצר של חשיבה מעמיקה. רגעי ההארה אינם מגיעים סתם כך, וגם לאחר שמגיעים, הבנת הרעיונות והניסיונות למימושם תובעים עבודה איטית ומפרכת. כמוכן שאין כל רע ביכולת לחשיבה מהירה, אך יש הרבה רע באיבוד היכולת לאיטיות ויסודיות. איבוד יכולת זו מעיד כי השפעות הסביבה אמנם הופכות אותנו למהירים יותר, אך גם לשטחיים יותר. חשוב לאזן את ההשפעות האלו של הסביבה. בצד התקשוב יש לטפח את הקריאה, בצד הציפייה לתשובות מידיות על הרבה שאלות או לתשובות מקיפות וחובקות עולם יש לשאול מדי פעם רק שאלה אחת "לא גדולה", ולאפשר חשיבה על השאלה, דיון בשאלה, לקיחת השאלה הביתה וחזרה עם תובנות חדשות למחרת, הסתפקות בדיון על פן אחד של השאלה אם השאלה קצת "גדולה עלינו"... חוששני כי במקום לאזן אנו מחמירים את המצב. אנו ממהרים להפוך את בתי

על חינוך, חשיבה, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה

הספר למתקשרים בלי להביט במה שנותר מאחור, אנו חוזים כיצד המחשב דוחק את הספר, חוברות העבודה את המחברת... אולי כדאי לפעמים להתנסות בחשיבה עצמה, לנסות לחקור ולהבין להתקדם לאט, לטעות, לתקן... לא נורא אם במשך שעה התקדמנו בקושי בצעד אחד, ולא הספקנו לבצע "השוואה, הסקה, זיהוי רכיבים וקשרים, מיון, שאילת שאלות, העלאת מגוון נקודות מבט, העלאת אפשרויות מגוונות לצורך פתרון בעיה, השערה, בידוד משתנים, ייצוג המידע או הידע בדרכים מגוונות, טיעון, הצדקת הידע והערכתו ומיזוג (אינטגרציה)".

חשוב לעצור ולהביט לצדדים מדי פעם. לא לשכוח כי בריצה שאינה מבוקרת קדימה אנו עלולים לאבד כמה נכסי צאן ברזל שאסור לנו לאבדם.

#### ז. שינוי ורפורמה

לאור מה שהוצג בפרקים הקודמים, נגיע מן הסתם למסקנה כי נדרש שינוי בלימודי הדיסציפלינות במערכת החינוך, נדרשת רפורמה... אולם הדברים אינם כה פשוטים. לבירור העניין עלינו לשוב לספר "ציונים זה לא הכול" (פרק 9: "על תכניות חינוכיות בכלל ורפורמות פדגוגיות בפרט"). עיון בפרק יעלה בפנינו את העובדה כי ביצוע רפורמות במערכת מורכבת כמו מערכת החינוך הוא בעייתי, וכי רבות מהרפורמות כושלות. לעניות דעתי, ניסיון לרפורמה בנושא בו אנו דנים, בטרם השתנו דברים במרכיבים רלוונטיים של המערכת, ייתקל בבעיות קשות. להבהרת הנושא, הבה נביט בתיאור גורלה של רפורמה שנוסחה בארצות הברית בשנות החמישים. וכך מתואר בעמוד 194 בספר (על-פי כהן וברנס שחקרו את הנושא):

הרפורמיסטים החינוכיים של שנות החמישים היו ברובם חוקרים מבריקים בתחומי המדעים, המתמטיקה ומדעי החברה שלימדו באוניברסיטאות המובילות בארצות הברית. חוקרים אלו ראו את העבודה האפורה, המשעממת ומשתקת המחשבה שעושים תלמידים בבית הספר ואת השינון של עובדות ונוסחאות יבשות והחליטו שכדי לעודד את האינטליגנציה והחשיבה העצמאית יש להפוך את הלמידה למרגשת

ומאתגרת יותר... במסגרת זו הם פיתחו תכניות כגון הוראה בשיטת החקר בפיזיקה (PSCC) בביולוגיה (BSCS) ובמדעי החברה (MACOS). המטרה העיקרית של הלמידה לא הייתה קליטה של עובדות, אלא לימוד המושגים המרכזיים, השיטות ודרכי החשיבה הרלבנטיים לתהליך החקר המדעי. העבודה העיקרית שחוקרים אלו עשו בתחום החינוך הייתה פיתוח תכניות לימודים וחומרי למידה, והיא הייתה כרוכה בהשקעה עצומה של אנרגיה, כסף ויצירתיות.

אולם הרפורמה נכשלה "משום שהחוקרים לא ייחדו תשומת לב מספקת לפיתוח המקצועי של המורים כדי שאלה יוכלו להדריך את התלמידים כראוי... התברר שהתפיסה שאפשר לעקוף את המורים בעזרת פיתוח חומרי למידה איכותיים נכשלה כישלון חרוץ... הערכה של תכניות הלימודים שפיתחו הראתה שהשפעתן הייתה אמנם רחבה אבל שטחית. מאות אלפי מורים עברו הכשרה – אבל היא הייתה קצרה יחסית ולכן בהכרח גם שטחית".

בעיה דומה של הכשרת המורים קיימת גם במקומותינו (כמו גם במקומות רבים אחרים בעולם). שורש הבעיה הפעם הוא בכשלים של ההוראה וההכשרה להוראה של הדיסציפלינות במערכת ההשכלה הגבוהה. מסתבר שאותה בעיה של "חשיבה בהירה" קיימת גם בהשכלה הגבוהה, אם כי מנקודת מוצא שונה במקצת. לכאורה ניתן היה לצפות כי המוסדות האקדמיים יכירו בעובדה שחלק ניכר מהמתקבלים ללימודים הם בעלי כישורי למידה ירודים וישקיעו מאמץ ניכר לתיקון המצב. אך אין הדבר כך. לפיכך אנו חוזים במצב בו רמת הלימודים האקדמית איכותית ככלל (וטוב שכך), אך מתאימה לטובים והמצוינים, כאשר הפחות טובים, שמהווים רוב במקרים רבים (ושמהם מגיע אחוז נכבד מבין הפונים להוראה), אינם מפנימים את הנלמד ואינם נשכרים מלימודיהם. אותם סטודנטים, שהגיעו למערכת ההשכלה הגבוהה עם כישורי למידה ירודים, ממשיכים באותן "אסטרטגיות למידה" שאליהן התרגלו בבית הספר: שינון והסתגלות לתבניות. גם המערכת האקדמית הסתגלה לתלמידים אלו, ולפיכך הם מצליחים לשרוד (הרי "לא ייתכן" שאחוזים מאוד גבוהים ינשרו מהלימודים – את זאת המערכת לא מוכנה לקבל). לפיכך אנו

על חינוך, חשיבה, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה

עדים לקיומו של מעגל של הכשרה לקויה: הכשרה לקויה בבתי הספר מביאה להכשרה לקויה בלימודי הדיסציפלינה, שמביאה לכך שמורים רבים הם בעלי כישורי חשיבה והבנה ירודים, דבר המביא לכך שתלמידי בתי הספר אינם זוכים להכשרה ראויה, וחוזר חלילה. המחשה למצב זה, יחד עם רעיונות לתיקון המצב, ניתן לקבל מסיפורו של מרצה לכימיה העוסק גם בהכשרת מורים, שהוצג בספר *בשבילים, בדרכים, בצמתים – סיפורים על תהליכי התפתחות מקצועית ועל שינוי תפיסתי* מאת חוה גרינספלד ואילנה אלקד-להמן (הוצאת מכון מופת, 2008). להלן כמה קטעים מדבריו של אותו מרצה, שכונה בספר בשם רוני. תחילה, הוא מספר, כשהיה מרצה צעיר, מתרגל,

לימדתי איך לפתור שאלות, בעיקר מתמטיות. לימדתי איך להציב נכון משוואות, ואיך לקבל נכון את התשובות. הסטודנטים נורא אהבו אותי בהתחלה, כי זה עזר להם לפתור את המבחנים. כי לימדתי אותם איך להציב במשוואות. אולם לאחר מספר שנים התיאור משתנה:

זה קורה כשאתה פוגש את האנשים, כאלו שהצליחו במבחן [...] שנה שנתיים אחר כך, באוניברסיטה במעבדה, ופתאום אתה מבין שהם לא מבינים. אני שואל: 'מה זו אנטרופיה?' הוא אומר: 'אני לא יודע, אני זוכר שהצבתי במשוואה הזאת ככה וככה...' ואתה מבין שהם לא מבינים. הייתה לי סטודנטית טובה שבמעבדה לא ידעה מה זה נתרן! זאת אומרת ידעה לעשות את כל המשוואות היפות, ובמעבדה היא שאלה אותי אם נתרן זה גז או משהו כזה. אתה מבין שהם לא מבינים במה מדובר. אתה נותן [שיעורי] כימיה ברמה גבוהה – ואיך לסטודנטים בכלל את הרמה הבסיסית, ואתה בונה הר על אוויר, על כלום!

רוני החל להתמודד עם המצב ולשנות את דרכי ההוראה שלו. אולם כאן לא תמו הבעיות:

...באו אלי תלמידות ואמרו: 'אנחנו צריכות ללמד את זה וזה בבית הספר ואנו לא מבינות בדיוק'. באתי לראות את השיעור וראיתי את הקשיים [...] הסטודנטים לא מצליחים ליישם את

מה שאני לימדתי. פתאום הבנתי שזה לא בסדר, שצריך לצמצם את הפער הזה, מה זה שווה שאני מלמד אותם משהו אחד והם לא יודעים ללמד, ואת הדבר הפשוט הם לא יודעים לעשות? ! ואז נדלק לי ניצוץ [והבנתי] שמהו לא בסדר [...] בהתחלה לא היה לי שום מגע עם המדריכות הפדגוגיות, לא ידעתי מה הן עושות. אני מלמד כימיה והולך. חשבתי שאני הגאון מוילנה, באתי ללמד! זאת הייתה ההרגשה שלי. כל היתר לא חשוב [...] כשנוצרו הקשרים האישיים [עם המדריכות הפדגוגיות], ופתאום כשאתה שומע מה הן עושות, ואתה שומע פתאום את ההיגיון של הצד שלהם, אז מתעוררות בך שאלות – ברגע שאתה יותר מעורב, ושומע עוד מורים, ונחשף לדברים אחרים.

לאור התובנות שרכש, החל רוני להיות מעורב גם בהכשרה הפדגוגית. בנוסף החל רוני לגלות עניין גם בהוראה בבתי הספר ובתכניות הלימודים. מה ששבה אותו, הוא מספר, היה סרט שהציג ראיון עם תלמידת חטיבת ביניים, על "תהליך חקר בנושא זרעים ונביטה. בסרט נחשפות תפיסות שגויות באשר למושגים 'משתנה תלוי', 'משתנה בלתי תלוי' 'קבוצת ביקורת' ועוד."

הסיפור המאלף של רוני (רק חלק קטן ממנו הוצג כאן) מלמד על החשיבות שיש למעורבות של איש דיסציפלינה בכל הרמות: בהכשרה הדיסציפלינרית, בהכשרה הפדגוגית, בעיצוב תכניות לימודים (בהמשך מספר רוני על מעורבותו בכתיבת ספר בנושא של הוראת המדעים) ובנעשה בבתי הספר. גם הכיוון ההפוך חשוב: מקריאת הדברים התרשמתי כי רוני עצמו למד והפיק לקחים מקשריו עם אנשי הפדגוגיה.

כאן אנו יכולים לזהות את המקום הנכון לשבירת אותו מעגל של הכשרה לקויה שתואר קודם: יש להתחיל מלמעלה. רק הכשרה דיסציפלינרית נאותה של המורים תאפשר קיום רפורמה שתשפר את כישורי התלמידים, שתשפר את כישורי בוגרי בתי הספר שיגיעו לאקדמיה, שתשפר את כישורי הבוגרים של המוסדות האקדמיים, שתשפר את רמת המורים וחוזר חלילה. אולם לשינוי כזה נדרשת מעורבות פעילה של אנשי הדיסציפלינה בכל תחומי ההכשרה. וראוי



שמעורבות זו תתחיל בהשקעה בצמצום הפערים בין המיומנויות הירודות של חלק לא קטן מהסטודנטים לבין הנדרש בלימודים האקדמיים, ובהכשרת המורים. כל רפורמה ב"לימוד לחשיבה והבנה" תלויה ביכולת של המורים להעביר את תכני הרפורמה באופן נאות. לרכישת יכולת כזו נדרשות מיומנויות שיש להטמיען לאורך תקופה ארוכה, שאי אפשר לרכוש בהשתלמויות קצרות. ללא השיפור בהכשרת המורים עלול גורלה של רפורמה כזו להיות כגורל הרפורמה של שנות החמישים בארצות הברית. אין להגביל, לדעתי, את המעורבות רק לצד האקדמי. הרחבת המעורבות הפעילה של אנשי הדיסציפלינות גם בתכנון תכניות הלימודים, ואף במעשה ההוראה בבתי הספר היא חיונית.

אולם קיים מכשול שמונע את השגת אותו מצב רצוי של מעורבות אנשי הדיסציפלינה במעשה החינוכי. כל מערכת ההשכלה הגבוהה מוטה לכיוון המחקר. הקידום והקביעות של המרצים באוניברסיטאות ובמכללות האקדמיות תלויים במחקר. אי אפשר לרקוד על שתי החתונות: מי שעיקר עיסוקו במחקר אין בידו להקדיש את מירב זמנו לפעילות בשדה ההוראה והחינוך. כל עוד לא תשנה מערכת ההשכלה הגבוהה את סדרי העדיפויות, ותאפשר למספר מתאים של אנשי דיסציפלינה להקדיש את מיטב זמנם לנושא ההוראה והחינוך, איני צופה שינוי משמעותי בשטח. לדעתי לא תגרם כל פגיעה משמעותית במחקר אם עיקר עיסוקם של עשרה או אף עשרים אחוזים מהמרצים באוניברסיטאות יוקדש לנושא ההוראה והחינוך. מן הסתם, כך אני מאמין, הרוב המכריע של החוקרים המצטיינים לא יאות לוותר על קריירה מרשימה במחקר, כך שתיגרם אולי ירידה מסוימת בכמות הפרסומים, אך בהחלט לא באיכותם.

לסיכום: כל רפורמה פדגוגית משמעותית תלויה בשינויים כבדים במרכיבים שונים של המערכת. כך, למשל, ניסיון לשנות את תכניות הלימודים יתקל בבעיה של יכולת המורים, וזו קשורה במערכת הכשרת המורים וזו קשורה ללימודים הדיסציפלינריים באקדמיה, דבר שיצר בעיות חמורות בעבר ויעמיד בעיות חמורות בפני כל רפורמה עתידית.

ח. על שינויים מערכתיים ועל תפקיד המומחים, הערות

והארות

ברצוני לתת בפרק זה מענה לכמה שאלות ותהיות שעלולות להתעורר לגבי הנושאים שהוצגו בפרק הקודם. השאלה הראשונה נוגעת להצעתי בדבר מעורבות אנשי הדיסציפלינות במעשה החינוכי. מהצעה זו עלול הקורא להסיק כי התכוונתי להכנסת תכנים אקדמיים ללימודים בבתי הספר. נהפוך הוא! מטרה עיקרית של מאמר זה היא להזהיר מפני הניסיונות לריצה קדימה בטרם עת, ומפני הניסיונות להתמודד עם נושאים מתקדמים בטרם הונחו היסודות. לפיכך, כל הניסיונות לחבוש על ראש התלמיד כובע של אקדמאי קטן מוטעים באותה מידה שמוטעים הניסיונות לחבוש לראשו של התלמיד כובע של מומחה קטן שאמון על אותה "חשיבה מסדר גבוה". דווקא במצב הקיים היום יש נטייה מופרזת למבט בכיוון האקדמיה, ומי שצריך להתריע על כך הם בראש וראשונה אותם אנשי אקדמיה. דווקא המומחים לדיסציפלינות הם אלו שיכולים להבין מה התנאים הנדרשים ללימוד ראוי של תוכן אקדמי מסוים, ולהזהיר מפני כל ניסיון ללימוד של תוכן כזה בטרם עת.

שאלה נוספת שיכולה לעלות היא לגבי התרומה שיכולים לתרום אנשי הדיסציפלינות למעשה החינוכי; האם מאותם מומחים, שעיקר עניינם הוא המחקר, ושרובם חסרי ידע והכשרה בתחום החינוך, תבוא הישועה? התשובה לטענה זו טמונה בסיפור על אותו מרצה לכימיה, המכונה בשם רוני, שעליו הרחבתי את הדיבור בפרק הקודם. רוני אינו מרצה "טיפוסי". רוב אנשי האקדמיה עוסקים בעיקר במחקר, ואצל רבים מהם ההוראה אינה העיקר. ומי שעיקר ענינו הוא המחקר, ואינו מוכשר או מעוניין לעסוק בהוראה, מן הראוי שימשיך להקדיש את מיטב זמנו למחקר (אם כי חשוב שיקדיש במקביל את מיטב מאמציו לשיפור וקידום הוראתו בשעות המועטות שבהן הוא מלמד). מה שהצעתי בפרק הקודם הוא יצירת מעמד חדש של מרצים: מרצים שעיקר עיסוקם הוא הוראה. מודל שיכול לשמש להם כדוגמה הוא המודל של רוני: מרצה שהוא מומחה בדיסציפלינה מחד, ומאידך הוא מורה שמוכשר למקצועו, שאוהב ורוצה ללמד, שיש לו קשר בלתי אמצעי עם תלמידיו ולפיכך יכול לעמוד באופן ישיר על

ידיעותיהם ויכולותיהם, מורה שמשתף פעולה עם אנשי הפדגוגיה, מלמד אותם ולומד מהם, מעונין ומשתתף בתכנון תכניות לימודים... מרצים כאלו יוכלו להתמקד בכיוונים מסוימים: טיפוח ושיפור ההוראה באקדמיה, הדרכת מורים, תכנון תכניות לימודים, התמקדות בנעשה בבתי הספר עצמם, ועוד. קיימים מרצים כאלו באקדמיה. אולם הם מעטים ובדרך כלל הם בבחינת "פועלים מטעם עצמם". על מנת לגרום לשינוי משמעותי בשטח, על המערכת האקדמית ליצור מעמד כזה של מרצים שעיקר עיסוקם הוא הוראה. את השינויים ליצירת מעמד כזה ניתן גם לבצע בהדרגה, בצעדים קטנים, תוך בחינה והפקת לקחים לאחר כל צעד, בדומה למה שיוצע בפרק הבא. טענה נוספת שיכולה לעלות היא לגבי הרלוונטיות של מקצועי (מתמטיקאי) ליתר תחומי הדעת. תוכל לעלות הטענה כי התובנות וההצעות שאני מעלה נכונות בעיקר לתחום המתמטיקה, ואינן מתאימות, ברובן או בחלקן, לתחומי דעת אחרים. אכן, קיימים הבדלים בין תחומי הדעת השונים. אולם דעתי היא כי אותו נושא מרכזי של החשיבה הבהירה, העוסק בהבנת הנקרא, ביכולת להבין משמעותו ומורכבותו של מושג, וביכולת לטעון ולהבין משמעותו של טיעון פשוט, הוא נושא בעל חשיבות בסיסית בכל תחומי הדעת. כך גם, למשל, לגבי אותה בעיה של "אקדמיזציה" שצוינה בתחילת פרק זה, שעושה שמות, לדעתי ולדעת רבים מעמיתי, בלימודי המתמטיקה בבתי הספר. מסתבר שבעיה זו קיימת גם בתחומי דעת אחרים, ואני מודה לשופט של מאמר זה על שהפנה אותי למאמרי ביקורת מעניינים מהתחום של מדעי הרוח, שדנים בנושא המדובר. בכל אופן, יקרא כל המעוניין את הדברים, וישפוט בעצמו עד כמה הם רלוונטיים לתחום הדעת בו התמחה.

נתקלתי לעתים בטענה כי אין צורך בכל ההשקעה שהוצגה. כל שנדרש הוא לשפר את משכורות המורים, דבר שיביא את המצוינים להוראה. אין זה המקום להיכנס לדיון מהו שכר נאות, עד כמה ניתן להגיע לשכר כזה בזמן הנראה לעין, ואם גם אז יגיעו להוראה רק הטובים שבטובים (אציין רק שאיני אופטימי בנדון). אולם הטענה המדוברת, התולה את הבעיות של מערכת מורכבת רק בפרמטר אחד היא שטחית, לדעתי. שיפור שכר המורים הוא בעל חשיבות גדולה

אמנם, אך כך גם הנושאים של הכשרת מורים ותכנון תכניות לימודים. אין חשיבותו של הנושא האחד ממעיטה מחשיבות הנושא האחר.

#### ט. שינויים קטנים

הבעייתיות של ביצוע רפורמות מקיפות, כפי שתואר בפרק ז', עלולה לרפות ידיים. אולם רפיון ידיים כזה הוא מוקדם מדי, לדעתי. קיימת דרך חלופית: הדרך של "השינויים הקטנים".

נמחיש זאת ע"י דוגמה (שלקוחה מתחום המתמטיקה, אך רלוונטית לכל תחומי הדעת). זמן מה לפני כתיבת שורות אלה הוחלט להשמיט מחומר הלימודים במתמטיקה את נושא האינדוקציה המתמטית, למרות המחאות שנשמעו מצד המתמטיקאים באקדמיה (לקוראים שאינם יודעים אינדוקציה מתמטית מהי, הכרת הנושא אינה רלוונטית להמשך הדין). השמטה זו הוצדקה לעתים בטענה שלאור אופן הלימוד הלקוי של הנושא בבתי הספר, עדיף שלא ללמדו כלל. ואכן, הנושא לא נלמד בבתי הספר כראוי: התלמידים לא הבינו את הרעיון שמאחורי השיטה, והדבר ניכר מהכתיבה המרושלת וחסרת הדיוק שלהם בנושא. במקום הבנה של עקרון חשוב, כל הלימוד של הנושא הפך לפתרון של סדרת תרגילים טכניים ותבניתיים.

במקום להשמיט את הנושא מתכנית הלימודים ניתן היה להפוך את ההתמודדות עמו למנוף של שינוי. והדרך לשינוי: כתיבה מחדש של חומר הלימוד באופן ראוי, תוך שיתוף פעולה מלא בין אנשי הדיסציפלינה והחינוך, העברת השתלמויות מתאימות למורים, שדרוג הנושא לנושא בעל חשיבות מרכזית בהכשרת המורים, ועדכון הלימוד של הנושא בבתי הספר. לכאורה אנו חוזים כאן בגרסה אחרת של אותה רפורמה של שנות החמישים בארצות הברית שתוארה בפרק הקודם, ושנכשלה. אולם קיים הבדל גדול בין המקרים: כאן לא מדובר על רפורמה מקיפה, אלא על שינוי בנושא אחד שמהווה חלק קטן מתוך כלל נושאי הלימוד, ולפיכך קל יותר ליישמו (למרות שגם כאן יצריך התהליך תכנון מדוקדק והקצאת משאבים לאורך תקופה ארוכה). באופן זה ניתן ליצור שינויים קטנים וחלקיים, שימשכו צעד אחר צעד במשך שנים רבות ויביאו בהדרגה לשיפור. יתר על כן, כל שינוי כזה ישליך על מערכת לימודי המתמטיקה כולה; הרי כבר תוך

על חינוך, חשיבה, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה

כדי ההכשרה ילמדו המורים מחדש נושא באופן מעמיק, ילמדו כיצד להציג נושא באופן מלא ומדויק וכיצד לדרוש הצגה כזו מן התלמידים, דברים שרלוונטיים לכל נושאי הלימוד במתמטיקה. בנוסף, תהליך מעין זה יכול להוות מנוף לשינויים נוספים וחשובים כגון העלאת רמת ההשתתפות של אנשי הדיסציפלינה בחינוך הבית ספרי, שיפור מדורג בתהליך הכשרת המורים והשתלמויות המורים, ועוד.

מאליו מובן כי תהליך כזה של שינויים יכול להתבצע בכל תחומי הדעת. זו לדעתי דרך נכונה ליצירת שינוי בעל ערך – על-ידי ביצוע צעדים קטנים, מצומצמים בהיקפם, שיחבצו באופן מדורג איטי ומבוקר, ושיצטברו לאורך השנים לשינוי משמעותי.

כמובן שדרך כזו של שינויים קטנים אינה מבטיחה הצלחה בכל מקרה, שהרי זו תלויה בגורמים רבים: החל מבחירת נושא מתאים, שניתן לביצוע באופן נאות, וכלה בביצוע עצמו, שגם הוא תלוי בגורמים לא מעטים אחרים. אולם דעתי היא כי בנושא של שינויים עקרוניים במערכת מורכבת, דרך זו, שמאפשרת גמישות ובקרה, חייבת להילקח בחשבון.

י. שכחנו את בית הספר היסודי...

רובו המכריע של הדיון בספר, כמו גם הדוגמאות, מקושר לנעשה בחטיבת הביניים ובתיכון. קיימים אזכורים מועטים לנעשה בבית הספר היסודי (כך למשל בעמוד 113 מוזכר בקצרה היישום של אסטרטגיות חשיבה בבית הספר היסודי). ברצוני להפוך את היוצרות. לדעתי, חשוב שכבר בבית הספר היסודי, החל מכיתה א, נשקיע את המיטב בנושא החשיבה. הרי אם ניתקל בכיתה ה' בתלמידים שהתרגלו לשינון, לחוסר עצמאות, לדקלום תשובות "כמו שהמורה רוצה", אנחנו והם ניתקל בבעיה: ניאלץ להתמודד עם הרגלים שנרכשו במשך מספר שנים ולפיכך קשים לעקירה.

השאלה המרכזית היא כיצד להתחיל. לי אין ספק במה יש להתחיל: בפיתוח המיומנויות לחשיבה בהירה; אותה חשיבה הדורשת בראש וראשונה את הבנת הנקרא ופיתוח יכולת ביטוי נאותה. הרי אלו הן אותן המיומנויות הבסיסיות שילדי בית הספר היסודי אמורים לרכוש

ממילא: מיומנויות בקריאה וכתיבה. אין בעיה לכאורה, הרצוי תואם למצוי! אולם קיימת בעיה. איני בטוח שהבנתי את המושג "מיומנות בקריאה וכתיבה" תואמת לנעשה בבתי הספר. כאשר אני מדבר על מיומנות זו איני מתכוון לצד הטכני של קריאה וכתיבה בלבד, ליכולת לקרוא טקסט קצר ולענות על שאלות שגורות בחוברת העבודה; אני מתכוון ליכולת להבין את הנקרא, ולא רק על פני השטח, אני מתכוון לטיפוח אהבת הקריאה, לפיתוח הסבלנות לקריאה שתאזן את אותה רוח תזזית שמשרים עלינו אמצעי התקשורת והתקשוב למיניהם, לכתיבה לא רק במובן הטכני, אלא לרצון וליכולת לכתוב באופן חפשי. ללא כל אלו לא נוכל להגיע בהמשך לחשיבה המועילה, הבהירה, להרגלים שיעזרו לנו בהמשך גם לחשוב לעומק, ולא רק לירות תשובה מהירה ולרוץ מיד הלאה.

התנאי היסודי לרכישת מיומנויות בסיסיות בנושא יסודי הוא עיסוק מתמיד בנושא. מי שרוצה ללמוד נגינה צריך לנגן, והרבה, ומי שרוצה ללמוד מדיטציה צריך לתרגל מדיטציה, והרבה. קריאה וכתיבה אינם שונים בעניין זה, לדעתי. לרכישת מיומנות בקריאה יש לקרוא, סיפורים וספרים שלמים, והרבה, לא קטעים קצרים בחוברות עבודה, ולרכישת מיומנות בכתיבה יש לכתוב, והרבה, חיבורים שלמים, ובאופן חופשי, לא רק לכתוב בתוך משבצת מוגדרת בחוברת עבודה. כדי לחשוב ולהעמיק צריך לדון על מה שקראנו וכתבנו, עם החברים והמורה, בעל פה ובכתב, וכדי לאהוב את הקריאה יש לקרוא דברים שמעניינים אותנו ושמלהיבים אותנו, אפילו אם לא מדובר בחומר שקשור לתכנית הלימודים.

ביצוע הדברים אינו בהכרח פשוט. קשה לוותר על חוברת עבודה; וויתור כזה מותיר את המורה חשופה מול כיתה של ארבעים תלמידים, ביניהם תלמידים עם הפרעות קשב וריכוז. אנו נזדקק לאמצעים תחליפיים להחזקת הכיתה. קיימים אמצעים כאלו. ולענייננו האמצעי המתאים הוא הסיפור. מורה שמסוגלת לבחור סיפור מתאים, לספר אותו באופן מושך ומעניין יכולה לרתק את הכיתה. תוך כדי הסיפור אפשר לעצור לרגע, לשאול, לדון, ולהמשיך הלאה. במקרים מיוחדים בהם הדבר קשה לביצוע, ניתן לפצל כיתה לשתי קבוצות, זו השקעה כדאית. מכאן הדרך לעידוד קריאה פתוחה;

לא חייבים לסיים כל סיפור. אפשר לתת לילדים לקרוא את ההמשך, בכיתה או בבית. אפשר להציע להם ספרים נוספים מאותה הסדרה או באותו הנושא. אפשר לעודד את התלמידים לספר על דבר מעניין שקראו, לשאול שאלות. ילדים קטנים אוהבים לשאול שאלות. כל כך חבל שאנו מאבדים את אותה אהבה לשאלות עם התבגרותנו. חשוב שחומר הקריאה יהיה מעניין. כיום קיימים ספרים נפלאים בעלי מראה ותוכן מושכים בכל נושא, מסיפורי הרפתקאות עד לאמנות מדע וכדורגל. אפשר לתת לתלמידים גם לכתוב על מה שקראו, על נושא שעלה בסיפור ששמעו, בלי להגביל את נושא הכתיבה והיקף הכתיבה, ולאסוף את הדפים שעליהם כתבו. והמורה תוכל לקרוא על מה שכתבו, ולא לסמן על הדף שום דבר כי זה לא מבחן, אולי להדביק מדבקה יפה שהילד ידע שמישהו הביט במה שכתב, ואת מה שצריך לרשום המורה תכתוב במחברתה. כך תוכל לדעת מי כותב היטב ומי מתקשה, ולמתקשים אפשר להקדיש את השעות הפרטניות שיוקצו, וכך נקבל הזדמנות לצמצום פערים. המורה תוכל גם לרשום דברים מעניינים שנכתבו ולדבר עליהם בכיתה, ובמיוחד תוכל להתרכז בתלמידים שנחבאים אל הכלים; לפתע יהיה מי שיתייחס למה שעשו, המורה גילתה עניין, ואולי זה יעזור במשהו לביטחון העצמי. ובכל שיח ודיון כזה בכתב או בעל פה לא חייבות להיות תשובות מוחלטות, אך חשוב שיהיה שיקול ודיון נאותים בהנחיית המורה, תוך מתן כבוד לשותפים לדיון. אם השאלה או התשובות אינן ברורות ננסה להבהיר אותן, נוכל לבחון את התשובות ולהעלות שאלות חדשות... ואפשר גם להמחזי קטעים מהספרים, או סתם לצייר ציורים מתאימים. כדאי לנהל את הדברים באופן חפשי ולא ממוסגר, ממילא יש מספיק חוברות עבודה בשיעורים אחרים. מורים העוסקים בעידוד הקריאה לגילאים אלו מעידים על ההתלהבות הרבה שמגלים התלמידים הצעירים מהעיסוק בפעילויות שהוצגו.

קיימים יתרונות נוספים ורבים לעידוד הקריאה בגיל צעיר. הקריאה עצמה מקנה לנו הרגלים חשובים, פיתוח יכולת ריכוז, למשל; בזמן הקריאה אנו מתרכזים בספר, ובקצב שלנו, איננו חייבים לרדוף אחרי ההתרחשויות ואיננו נחשפים לגירויים צדדיים כפי שקורה בעבודה מול מחשב או בצפייה בטלוויזיה. הקריאה גם תשפר את היכולות

בהבנת טקסט ותשפר את יכולת הביטוי. אין ספק כי הקריאה מרחיבה אופקים, מפתחת את הדמיון. רכישת אהבת הקריאה היא מתנה לכל החיים. הקריאה בתקופתנו מהווה גם גורם מאזן: בפרק ו ראינו כיצד בעקבות השפעות הסביבה אנו הופכים לחושבים מהירים ושטחיים, הקריאה מספקת סביבה אחרת, יותר איטית ונקיה מגירויים מסביב. אין לי ספק כי בתי הספר יוכלו למנף את נושא הקריאה כגורם מאזן לאותה השפעה מעודדת שטחיות של הסביבה. מניתי רק חלק מהיתרונות שבקריאת ספרים, בעיקר אלו שקשורים לנושא שבו אנו עוסקים, החשיבה. ניתן להוסיף עוד כהנה וכהנה.

אין ספק כי לקיום הפעילות שתוארה יש צורך באחזקה של ספריות מכובדות ומתוקצבות בבתי הספר היסודיים, בהכשרה של מורים שיעסקו בעידוד הקריאה, בקיום שיעורים מובנים במערכת בנושא (בלי לחשוש שעקב הקדשת שיעורים לקריאה התלמידים "יפסידו חומר לימודי חשוב", מה שירכשו באותם שיעורים חשוב בהרבה מאותו "חומר לימודי").

כל הדברים שמניתי ידועים ומוכרים. נעשית פעילות ברוכה במקומות שונים בעניינים שמניתי, מהכשרת מורים, פעילות של ספריות בבתי הספר היסודיים, פעילויות של עידוד קריאה, מפגשים עם סופרים, "מצעדי ספרים", אך הכול נעשה באופן מקומי או מוגבל, וללא משאבים מספיקים, ובהיקף ואיכות שרחוקים מהנדרש. מסתבר שבמשרד החינוך לא מייחסים לנושא הקריאה את החשיבות שלה הוא ראוי. בבתי ספר יסודיים אין אפילו תקן לספרן או ספרנית. ובוודאי אין תקן למורים שעיסוקם עידוד הקריאה, ובוודאי שיעורים שמוחדים לסיפור ולקריאה לא קיימים במערכת השיעורים מבחינת משרד החינוך. לפיכך אנו חוזים במצב עגום: הקריאה, שאמורה לעמוד במרכז, נדחקת לצדדים. משאבים הולכים וגדלים מוקצים לתקשוב. במקום ספריות נבנים כל מיני מרכזים המעמידים את המחשב במרכז, והספרייה הופכת לתוסף דחוי (כיצד יוכל הספר להתחרות במחשב? כיצד יוכל להתמודד מול אותו מכשיר מלהיב המעניק סיפוק מידי?).



על חינוך, חשיבה, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה

אני חושש כי בעניין הקריאה איבדנו כיוון. במקום לבחור בדרך נפלאה שנמצאת מול עינינו, החלטנו לרוץ אחר המידי והפופולרי. ילדינו מאבדים נכס כל כך יקר כבר בתחילת דרכם.

#### יא. סיכום

בהירות החשיבה היא תנאי מוקדם לכל תהליך חשיבה בעל ערך: לא ייתכן תהליך יעיל של חשיבה כל עוד המושגים הנדונים הם מעורפלים, וכל עוד ניסוח הטיעונים פגום. אולם מתקבל הרושם כי אותו נושא של בהירות החשיבה מוחמץ במערכת החינוך. במקום להתרכז בהקניית היסודות של החשיבה הבהירה, קיימת ריצה ל"חשיבה מסדר גבוה". לפיכך אנו חוזים בתלמידים שדנים בנושאים מורכבים ומסובכים כאשר מושגי היסוד של אותם נושאים אינם נהירים להם, וכאשר יכולת הניסוח הראויה של טיעון היא מהם והלאה.

בפירות ההזנחה של הקניית היסודות אנו חוזים כבר בשנה הראשונה של הלימודים האקדמיים. שוב ושוב אנו נתקלים בטרוניות של המרצים על כך שהתלמידים המגיעים למוסדות ההשכלה הגבוהה אינם מבינים משמעותם של מושגים, אינם מסוגלים להביע רעיונות בצורה ברורה, כושלים בהבנת הנקרא, כאשר אותה שרשרת של טרוניות מסתיימת באנחה המלווה במנוד ראש על רמת ההכשרה הנמוכה לה זוכים תלמידינו בבתי הספר.

אולם בהפיכת בתי הספר לשק חבטות מוחמץ שורש הבעיה, שנמצא לדעתי מעבר למערכת הבית ספרית. מקור עיקרי לבעיה הוא חוסר המודעות לעובדה שהיכולת לחשיבה בהירה היא מיומנות שקשה להשגה, ושלהשגתה נדרש אימון ממושך. לפיכך, דווקא המערכת האקדמית, למרות שהיא מזהה את קיום הבעיה של חוסר מיומנות, אינה מקדישה מאמצים ראויים להקניית המיומנות לסטודנטים הבאים בשעריה (הרי הסטודנטים היו אמורים לרכוש את אותה מיומנות כבר בבתי הספר!). לפיכך אנו חוזים במספר רב של סטודנטים (שהם הרוב לדעתי) שמגיעים למערכת ההשכלה הגבוהה ללא כישורי חשיבה מתאימים, כאשר המערכת עצמה אינה עושה מאמץ ראוי לגישור על הפער בין המצוי לרצוי. המערכת האקדמית

פשוט "הסתגלה" לתלמידים אלו, ולפיכך הם מצליחים לשרוד במערכת (הרי "לא ייתכן" שאחוזים מאוד גבוהים ינשרו מהלימודים – את זאת המערכת לא מוכנה לקבל). לפיכך אנו עדים לקיומו של **מעגל של הכשרה לקויה**: הכשרה לקויה בבתי הספר מביאה להכשרה לקויה בלימודי הדיסציפלינות בהשכלה הגבוהה, שמביאה לכך שמורים רבים הם בעלי כישורי חשיבה והבנה ירודים, דבר המביא לכך שתלמידי בתי הספר אינם זוכים להכשרה ראויה ולכך שלמערכת ההשכלה הגבוהה מגיעים סטודנטים חסרי כישורי חשיבה ראויים, וחוזר חלילה.

הניתוק של אותו מעגל של הכשרה לקויה יכול להיות מושג רק במערכת ההשכלה הגבוהה, אותה מערכת שאמורה להקנות כישורי חשיבה מתאימים לאוכלוסיית הסטודנטים, שממנה מגיעים המורים בבתי הספר (שאמורים להקנות כישורי חשיבה נאותים כאלו לתלמידיהם...). להשגת מטרה זו נדרשת מעורבות פעילה של המומחים לדיסציפלינות בהשכלה הגבוהה במעשה החינוכי, החל מהמעשה במערכת ההשכלה הגבוהה עצמה, וכלה בהכשרת המורים ובמעורבות בפיתוח תכניות הלימודים ובלומדים בבתי הספר עצמם. אין לי ספק כי רק המומחים בדיסציפלינה מסוימת הם אלו שמסוגלים ללמד ולהדריך בנושא החשיבה באותה דיסציפלינה. לפיכך אין לוותר על נוכחותם של אותם מומחים, ואין להותיר את ההדרכה אך ורק למי שאמנם מומחים בחינוך, אך אינם מומחים בדיסציפלינה עצמה.

למרבה הצער קיים מכשול שמונע את השגת המצב הרצוי של מעורבות אנשי הדיסציפלינה במעשה החינוכי. כל מערכת ההשכלה הגבוהה מוטה לכיוון המחקר. הקידום והקביעות של המרצים באוניברסיטאות ובמכללות האקדמיות תלויים במחקר. אי אפשר לרקוד על שתי החתונות: מי שעיקר עיסוקו במחקר אין בידו להקדיש את מירב זמנו לפעילות בשדה ההוראה והחינוך. כל עוד לא תשנה מערכת ההשכלה הגבוהה את סדרי העדיפויות, ותאפשר למספר מתאים של אנשי דיסציפלינה להקדיש את מיטב זמנם ללימוד השתלמות ופעילות בנושאי ההוראה והחינוך, איני צופה לשינוי משמעותי בשטח.

על חינוך, חשיבה, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה

קיימים במערכת החינוך כשלים נוספים בנושא של עידוד וטיפוח החשיבה. בין כשלים אלו ניתן למנות את הניסיון לנהל את בתי הספר כמפעל תעשייתי, דבר המכפיף את בתי הספר לתהליכי מדידה באופן מוגזם, לקיום מערכת בחינות לא מתאימה, ועוד. נושא זה נידון בהרחבה בספר "ציונים זה לא הכול", ואני מוצא כי יש מקום לדיון נוסף ומורחב גם בנושא זה. אולם דיון כזה כבר חורג ממסגרתו של המאמר הנוכחי, ומן הראוי שיערך במסגרת אחרת.

אריה לב, בית הספר למדעי המחשב, המכללה האקדמית של תל אביב יפו.

## דקה, ממש דקה, כמו דף רשימת מכולת:

### היסטוריה דו-ממדית בכיתה

בחיל ורעדה הפכו עשרות אלפי הנבחנים בבחינת הבגרות לפני כמה שנים (קיץ 2012) את עמוד השער בטופס בחינת הבגרות בהיסטוריה ב' שלהם וזה מה שהם ראו:

#### נושא א – טוטליטריות, נאציזם, אנטישמיות, מלחמת העולם השנייה והשואה

##### פרק ראשון (25 נקודות)

ענה על אחת מהשאלות 1-3 (25 נקודות).

#### 1. קטע מקור – המדיניות הנאצית כלפי היהודים בפולין והחיים בגטו

א. הצג אחד מהצעדים שנקטו הנאצים כדי להפריד בין היהודים לאוכלוסייה הפולנית

עך הקמת הגטאות.

הסבר את מטרת ההפרדה.

(10 נקודות)

ב.

הגטו, לאחר שרוקן ממחצית תושביו, "הושאר" בזכות עובדה אחת ויחידה: עבודת כפייה למען מכונת המלחמה הגרמנית. הגטו קיבל אופי של מחנה עבודה. לשכת העבודה של היודנראט הפכה למוסד החשוב ביותר בין מוסדותיו, וגם משטרת הגטו – עיקר תפקידה היה להקפיד שהיהודים ימלאו בדיוקנות את "חובת העבודה" שלהם. חובה זו חלה על כל תושבי הגטו. חלקם עבדו בתוך הגטו, ומי שעבדו מחוץ לגטו ולא היה להם מקום עבודה קבוע היו צריכים לבוא בבוקר השכם לרחבת השער של הגטו ולחכות עד שישלחו למקום עבודה זמני, שאליו הובלו במשמר מזוין של חיילים גרמנים או מקומיים. בתוך הגטו היו מנהלי עבודה יהודים ומחוץ לגטו היו המנהלים גרמנים או מקומיים. השכר שקיבלו היהודים בעד עבודתם לא עמד בשום יחס למאמצים שהושקעו בה, מרצון או שלא מרצון, ולתפוקה שהגרמנים הפיקו ממנה. בנוסף סיפקו הגרמנים לתושבי הגטו מנות מזון "חינם", אלא שמנות אלה היו בעצם מנות רעב.

(מעובד על פי ד' בראון וד' לוי, תולדותיה של מחתרת, תשכ"ב, עמ' 36, 38)

הסבר את מטרת הקמת הגטו, כפי שהן באות לידי ביטוי בקטע, והצג את דרכי הפיקוח על הגטו, על פי הקטע. (15 נקודות)

השאלה הראשונה במבחן היא "שאלת מקור", שאלה הסובבת סביב מקור היסטורי. בחלק ב' של השאלה נדרשים התלמידים בין השאר לנסות ולהסביר את מטרות הקמת הגטו כפי שהן באות לידי ביטוי בקטע המקור. בקטע מתוארת פיסת מציאות בגטו כלשהו (ואל זהותו של הגטו אדרש מאוחר יותר), והתלמידים מתבקשים מתוך התיאור הזה לזקק את מטרות הגרמנים להקמתו. זו לדעתי שאלה:

1. תמוהה.
2. שהתשובה עליה מוזרה.
3. שיש בה כשל מובנה.

#### חלק ראשון: שאלה תמוהה

בישיבת מועצת העיר תל אביב ב־26 בנובמבר 2012 העלה לדיון חבר המועצה שרון לוזון טענה של תושבים שקבלו על כך שבמהלך חידוש שדרות העיר בחרה העירייה לנטוע עצים אשר "על אף יופיים הם אינם מטילים צל". אותם תושבים טענו כי הדבר מעלה את השאלה האם בתהליך קבלת ההחלטות בנוגע לנטיעת העצים "השיקול של נוחות התושבים ורווחתם", כלומר הרצון שלהם בעצים רחבי־פאות המטילים צל ברחובות, "נשקל לפחות כמו השיקול האסטטי" (שאלתה 423). תשובת ראש העיר הייתה כי מדיניות העירייה ברורה וכי מראשית כהונתו הוכפלה כמות העצים ובכל מקום ניתנה עדיפות ברורה לעצי צל, כך נעשה גם בשדרות שתודשו לאחרונה, נשתלו בהן עשרות עצי צל חדשים מסוג סיגלונים (ז'וקורנדה) ולגסטרימות שבעוד מספר שנים יטילו צל נרחב על השדרות. הוסיף והסביר ראש העיר "ככה זה עם עצים. היום הם קטנים, בעתיד הם יהיו גדולים" (עיריית תל אביב, 2012). נראה שטעו התושבים בראש העיר שלהם. בעודם מהלכים בשדרות שחודשו בימי הקיץ החמים והם צמאים לצל, צל שהעצים החדשים לא נותנים, הניחו כי העדפתו של ראש העיר הייתה נתונה לאסתטיקה של העיר ורווחת התושבים והצל שלהם נדחקו הצידה. מתברר שקשה מתוך המציאות הקיצית העכשווית בשדרות לנסות ולחלץ את מניעיו ולשחזר את שיקול דעתו של ראש העיר.

הקרן הקיימת לישראל בחרה לציין יובל שנים להקמתה בהכרזה על התוכנית לייבוש אגם החולה. המטרות של ייבוש האגם היו רבות אך מניעת המלריה נחשבה זמן רב למטרה הראשונה בחשיבותה והיא תפסה מקום מרכזי בתעמולה לצורך ביבוש האגם. אלא שהמלריה בעמק החולה הודברה עוד לפני שהדחפורים הראשונים עלו על הקרקע במרץ 1951 (ליבנה, 1991: 173). אף אחד מהטרקטוריסטים לא יכול היה לשער שמניעת המלריה הייתה אחת המטרות המרכזיות שלשמה הוא יושב מאחורי הגה הטרקטור ומרחיב ומעמיק את אפיק הירדן.

וככה זה גם בנוגע להקמת הגטו. כיצד זה מן האפשר לגזור את מטרות הקמת הגטו על-ידי הגרמנים מתוך תיאור המציאות בו? נראה כי זה לא אפשרי. או נראה כי תמיד צריך להעמיד סימן שאלה בנוגע לכך, כיוון שאנחנו בדרך כלל מניחים קיומו של תווך, קיומה של מציאות, שבתוכה אמורות מטרות להתממש. ועוד אנחנו מניחים כי המציאות הזו היא תמיד לא צפויה עד הסוף, ותמיד מורכבת, ותמיד מאיימת על אפשרות מימושן של המטרות. זוהי מציאות שאנחנו מכירים וחווים. זו מציאות שחוו והכירו גם אבותינו ואבות אבותינו. זה בעצם טבעה הכאוטי, הבוועט והלא נכנע לקווי טבלאות, טבעה המורכב והרב ממדי של כל מציאות ההיסטורית. מציאות שלא מאפשרת בעצם לגזור את המטרות המוקדמות של מעצביה מתוכה. אבל זה כן אפשרי במקום בו אנחנו מניחים קיומה של מציאות היסטורית מאוד מובנת, מאוד מסודרת, מאוד מאורגנת, מאוד צפויה. מציאות היסטורית שבה יש קשר ישיר בין מטרות ובין מימושן, מציאות שלא מערימה מכשולים בדרך להגשמת המטרות. מציאות לא מורכבת, מציאות דו־ממדית. כיוון שבמציאות שכזו מטרות מתממשות כפשוטן, ניתן לעשות את המהלך ההפוך ולגזור מתוכה את המטרות שהביאו להיווצרות חלקים ממנה. אבל היכן ניתן למצוא מציאות היסטורית שכזו? התשובה: בבית הספר. ההיסטוריה הבית ספרית מניחה קיומה של מציאות כזו. ההיסטוריה הבית ספרית מייצרת עבור התלמידים היסטוריה שטוחה, דו ממדית שבה אפשר לשאול שאלות בגרות כמו שאלה מספר אחד.

**חלק שני: תשובה מוזרה**

התשובה הנכונה לשאלה, מהן מטרות הקמת הגטו כפי שהן באות לידי ביטוי בקטע, תשובה שמזכה את התלמיד במלוא הנקודות, היא "ניצול כוח העבודה היהודי למטרות המלחמה של הגרמנים" ו"הכחדה עקיפה באמצעות הרעבת תושבי הגטו" (משרד החינוך, תשע"ב). התשובה הזו היא תמוהה בעיני. היא "לא עושה שכל". שכן אלו אכן המטרות העולות מן הקטע (בהנחה שאפשר לחלץ את המטרות), אבל הן מטרות סותרות: אם אתה רוצה לנצל את כוח העבודה היהודי, אז למה אתה מרעיב את היהודים ורוצה לייצר הכחדה עקיפה? אי אפשר לאחוז את המקל בשני קצותיו. גם הגרמנים הבינו, כמו שטוען ישראל גוטמן, כי אי אפשר "להרעיב את היהודים ולהכחיד את הגטו ובו בזמן להנות מעבודתם של היהודים" (גוטמן, 1977: 91). או שמטרתך היא לנצל את כוח העבודה או שמטרתך היא להכחיד את היהודים. ואת המתח, או הסתירה הזו אפשר לנסות להסביר, אבל לא במסגרת הדו־מדית של ההיסטוריה הבית ספרית, לא במסגרת רשימת מכולת של מטרות. ההסבר הזה דורש רזולוציה תלת ממדית.

נושא הקמת הגטאות בפולין הוא מורכב, רב פנים, רב גישות, נתון במחלוקות מחקריות עמוקות, בחלקו כמעט בתולי ובלתי חקור באופן מעמיק, גם בנוגע לשאלות מאוד בסיסיות (מכמן, 2008: 10). חוסר ההסכמה המחקרי הזה לגבי דרך התהוותם ומטרתם של הגטאות הוא תוצאה של המחקר ההיסטורי של עשרות השנים האחרונות, שהצליח לסדוק תפיסה מונוליטית של התופעה שרווחה במחקר היסטורי בשנים הראשונות שלאחר המלחמה.

דן מכמן מצביע על שלושה כיוונים שתרמו ליצירת "ההמשגה המכלילה", כלשונו, של תופעת ה"גטו", לרבות דרכי התהוותו. כבר במהלך המלחמה הטביע גטו ורשה את חותמו בתודעה הציבורית, וביתר שאת לאחר המרד, כאב טיפוס של מדיניות הנאצים כלפי יהדות אירופה בכלל. דימוי זה קיבל דחיפה רבה במחקר ההיסטורי מיד לאחר המלחמה, שחלק הארי ממנו עוצב בידי היסטוריונים יהודים יוצאי פולין וליטא שהשליטו את "הדגם הפולני" בתודעה הציבורית ובהיסטוריוגרפיה (שם: 14). פרט למוצאם הגיאוגרפי נטו

החוקרים הללו לתפיסה האינטנציונליסטית שגרסה כי המדיניות האנטישמית התפתחה מתוך מחשבה תחילה ובשיטתיות לעבר הפתרון הסופי, לפיכך נתפס הגטו כשלב מתוכנן ומובנה בדרך אל ההשמדה הכוללת של יהדות אירופה.

מאז שנות השישים החל הדימוי המכליל הזה של מושג הגטו להיסדק עם התפתחות הגישה הפונקציונליסטית במחקר ההיסטוריוגרפי, שמחקרים מרכזיים ברוחה פורסמו במהלך שנות השישים והשבעים של המאה הקודמת (פרי עטם של ראול הילברג, מרטין ברושט, שלוינס ואחרים). במקביל, או תוך כדי כך, הרחיבו ההיסטוריונים את מגוון המקורות שלהם ונושאי העיסוק שלהם וחלקם ביקשו לבדוק את התופעה הנאצית "מלמטה", את חיי יום יום של בני האדם במרחב הרייך השלישי. במסגרת זו נכתב מחקרו פורץ הדרך של ישראל גוטמן על יהודי ורשה (1978) ובעקבותיו נכתבו מונוגרפיות על גטאות שונים בפולין ובלטא. המחקרים הללו חשפו, בין השאר, את הגיוון הרב שבין הגטאות השונים, ואולי בכך סללו את הדרך למחקרו של כריסטופר בראונינג שחילץ את תהליך הקמת הגטאות מתוך סולם שלבי ההקצנה המובנים מראש של מדיניות הנאצית כלפי השאלה היהודית, הטוען כי "הגטואיזציה של יהודי פולין התרחשה ... במועדים שונים, בדרכים שונות ומטעמים שונים ... [וכי] לא הייתה מדיניות [נאצית] משותפת או אחידה" (בראונינג, 2004: 151). מכמן מחזק במחקרו את הכיוון הזה (מכמן, 2008) וטוען גם הוא כי אין לראות בתופעת הגטאות מקשה אחת שהיא במהותה צעד המוביל לקראת "הפתרון הסופי". לטענתו, מעולם לא ניתנה הוראה כוללת בעניין הגטאות המכילה את ההסבר לייעודם ולאופן ניהולם. יותר מזה, הקמתם הייתה פעולה בלתי יעילה בעליל. מכמן קובע פסקנית כי שיטת הגטאות בפולין הכבושה לא הייתה שלמה ולא הייתה שיטתית (שם: 70). תחת זאת הוא מציע לראות בריכוז בגטאות יוזמה מעשית בשטח, יוזמה "מלמטה" שמקורה באקטיביזם ניהולי מקומי שרתם את הגטו לקווי מדיניות שונים. על כך יעידו בין השאר המגוון הרחב של ההצדקות השונות והמגוונות שניתנו להקמת הגטאות במקומות השונים. עצם המגוון הזה, טוען



מכמן, מלמד שאף לא אחת מהן הייתה הסיבה האמיתית להשתרשות התופעה (שם: 168).

ההיסטוריה הבית ספרית מאמצת את הגישה המכלילה של הגטו באופן גורף (כפי שאראה בהמשך) ויוצקת לתוכה מגוון סיבות רחב להקמת הגטאות, חלקן סותרות זו את זו, דוגמת הרצון לנצל את הכוח העבודה היהודי והרצון לייצר הכחדה עקיפה.

בארבעת ספרי הלימוד המאושרים ללימוד הנושא על-ידי משרד החינוך יש מנעד רחב של הסברים בסוגיית הקמת הגטאות. מתפיסה מכלילה כמובנה, בספר הלימוד בהוצאת רכס, הרוואה "באיגרת הבזק"<sup>1</sup> את הפקודה להכנסת היהודים לתוך גטאות ומטבע הדברים מצביעה על רשימת סיבות אחידה להקמתם (נווה, ורד ושחר, 2009: 198-200), ועד לתפיסה המורכבת יותר של התופעה כפי שבאה לידי ביטוי בספרו של ישראל גוטמן, המניחה את העדרה של הוראה אחידה ומפורשת להקמת הגטאות ורואה בהקמתם פרי יוזמה של השלטונות המקומיים בשטחי הכיבוש במזרח, וגורסת כי קיים חוסר אחידות במועד ובנסיבות הקמתם וגם באופן סגירתם למעבר חופשי. אולם גם כאן עוקב הפרק, מתאר ומבחין בין האופן השונה של סגירתם של גטאות ורשה, קרקוב, לודז' והגטאות הקטנים יותר, אבל את ההבחנות האלה הוא לא שומר לשאלת מטרת הקמתם של הגטאות. כאן התשובה חוזרת להיות מכלילה (גוטמן, 2009: 170-174).

חיזוק להנחה שהמערכת מאמצת את התפיסה המכלילה של הגטאות באשר למטרות הקמתם אפשר ללקט מתצפיות בשיעורי היסטוריה, ואת זה גם עשיתי. אבל אפשר לקבל רושם מקיף הרבה יותר של הדברים מתוך "הסיכומים" שמעלים המורים לשימוש התלמידים באתרי האינטרנט של בתי הספר, כמו בית ספר אורט אלון בנצרת עילית; בית ספר נופי הבשור במועצה אזורית אשכול; בית ספר אלון ברמת השרון; בית ספר עמק החולה – בית חינוך משותף; קרית חינוך תרבות וספורט "דרור" במועצה אזורית לב השרון; בית

1 איגרת הבזק, היא איגרת ששלח ב־21 בספטמבר 1939 ראש המשרד הראשי לביטחון הרייך ריינהרד היידריך אל ראשי האינזגרוּפּן בפולין הכבושה.

הספר המקיף השש שנתי "האלון" ע"ש גנסבורג ביבנה; ועוד רבים רבים אחרים לאורכה ולרוחבה של הארץ. ה"סיכומים" האלה הם בדרך כלל עיקרי הדברים שנאמרו בשיעור, הנקודות המרכזיות שעל התלמידים "לקחת" מן השיעור אל בחינת הבגרות. ההצצה בהם שקולה בעצם להצצה במחברות הלימוד של הרבה מאוד תלמידים. וגם כאן אפשר למצוא, בין השאר, רשימות מכלילות של מטרות להקמת הגטאות, המכילות את מטרות ניצול היהודים וההכחדה העקיפה זו מעל זו או זו מתחת לזו ברשימה.

את המתח בין הרעבה לניצול כוח העבודה של היהודים ניתן ליישב, לא באמצעות ספקולציות לגבי מטרות ההקמה שנקבעו מראש, אלא בניסיון לשחזר את המדיניות של ניהול הגטו. משהוקמו הגטאות הם הצמיחו בירוקרטיה גרמנית של מנהלי גטאות, וזו הייתה הדילמה של מנהלי הגטו: ייצור או הרעבה. זו הייתה דילמה של ניהול היומיום בגטו, ולא ביטוי למטרות שהובילו להקמה של הגטאות. זו הייתה מחלוקת בין המצדדים בהתשת היהודים, שראו בגטאות מחנות ריכוז ענקיים שנועדו להקל את סחיטת הונם באמצעות הרעבה מכוונת, לבין המצדדים בשימוש בכוחם היצרני של היהודים. הללו נזהרו כל העת שלא להפוך את הגטו למעמסה על כלכלת הרייך הגרמני באמצעות ניצול מרבי של יכולתם הכלכלית של היהודים. הם ניסו להפוך את הגטאות ליחידות אוטרקיות שישפקו את צרכיהם בעצמם ואף יתרמו למאמץ המלחמה הגרמני. במחלוקת הזו, כפי שמסכם כריסטופר בראונינג, "נטתה בהדרגה הכף לטובתם של המצדדים ביצרנות, עד שהתערבה ברלין והכריעה לא רק בעד התשה, אלא בעד רצח המוני מידי" (בראונינג, 2004: 126).

הנס ביבוב נולד ב-1902 בעיר ברמן למשפחה אמידה. בתום לימודיו הוא השתלב בעסקי הקפה הענפים של המשפחה, תחילה כשכיר ולאחר מכן כבעל עסק עצמאי לשיווק קפה מהגדולים בגרמניה (אונגר, 2005: 116). ממניעים פרגמטיים, ולא מתוך אמונה עמוקה באידיאולוגיה הנאצית, הצטרף ב-1937 למפלגה הנאצית. עם פרוץ המלחמה, נקלעו עסקיו למשבר והוא החליט להתנדב לשרת את הרייך והציע לנצל את כישוריו המסחריים לשם כך. עם הקמתו של גטו לודז', באפריל 1940, מונה ביבוב לנהל את מחלקת התזונה

והכלכלה בגטו, והיו לו סמכויות ניהול נרחבות ביותר. משכורת חודשית על עבודתו החל ביבוב לקבל רק שנתיים לאחר שנכנס לתפקיד; עד אז זכה בטובות הנאה רבות: דירה מרווחת שמימנה עבורו העירייה; מחירים סמליים לקניית חפצי ערך מהרכוש היהודי המוחרם; בגדים חדשים שנתפרו עבורו ועבור אנשי צוותו על-ידי חייטי הגטו; הוצאות המחיה עבורו ועבור משפחתו שמימנה העירייה (שם: שם).

ביבוב, שראה בגטו סוג של עסק, הביא לתוך הניהול שלו מערכת ערכים ושיקולים מסחריים פרגמטיים. ראשית כל היה נחוש בדעתו להביא את הגטו לידי עצמאות כלכלית, תוך שהוא מנצל את ההכנסות מהחרמה ומכירה של חפצי ערך של יהודים ואת ההכנסות מעבודת הגטו. אולם ככל שהלכה והצטמצמה ההכנסה מהראשונים, מצא עצמו ביבוב פונה להגברת יצרנותם של היהודים על-ידי הגדלת מספר שעות העבודה השבועיות, תחילה מ-54 ל-60 ולבסוף ל-72 שעות. הוא הפך את גטו לודו' למה שישעיהו טרונק מכנה "הגטו המתועש ביותר בכל אירופה המזרחית" (טרונק, 1972: 89). אולם עומק הניצול שייצר ביבוב, הדרישה שלו מהיהודים להגביר את יצרנותם החלישה אותם והביאה לגויעתם בשל המחסור במזון. כיוון שכך, עשה ביבוב מאמצים נמרצים לשפר ולהגדיל את הקצבת המזון לגטו. הוא הציע להקים מטבחים משותפים שיאפשרו לחסוך במזון; ניסה להיאבק להשוואת תפריט הגטו "לתפריט כלא"; קבל על כך שהגטו "כנראה אף פעם אינו נכלל בחישוב צרכיה של האוכלוסייה בלודו' ובשל כך אין הוא נכלל בהקצאת המזון וחלוקתו לאוכלוסייה הגרמנית והפולנית." וכיוון שכך, דרש "שהרשויות המפקחות על השוק ישנו מן היסוד את גישתן" (בראונינג, 2004: 171). הוא קבל על כך שהמחסור בפחם גדול כל כך עד כי אי אפשר לבשל אפילו כשתפוחי האדמה מצויים; הוא התלונן על סרובם של סיטונאים להעביר סחורות שאין בהן מחסור, ויותר מזה הוא האשים את הסוחרים הסיטונאים המקומיים בהתעשרות על חשבון היהודים, ובאוקטובר 1940 דיווח על מעצרו של מנהל אחת מחברות השיווק וכי צפויים מעצרים נוספים (אוונגר, 2005: 146).

לביבוב היה סגן, אלכסנדר פלפינגר. כריסטופר בראונינג מכנה אותו "זעפן" (בראונינג, 2004: 131). פלפינגר היה נאצי קנאי שהתנגד למדיניות הממונה עליו מכל וכל. הרעיון של גטו המקיים את עצמו היה מבחינתו כפירה בעיקר, "הרעיון הנציונאל סוציאליסטי ... אינו מתיר פשרה בייחוד לא בעניין היהודי" (שם: 132). ב־8 בנובמבר 1940 התלונן פלפינגר במכתב לראש עיריית לודז', דר' קרל מרדר, על הממונה עליו וטען כי הוא אינו שומר בעקביות על האינטרסים של העם הגרמני וכי הטיפול ביהודים צריך להיות ללא ויתורים, "היכולת התגרנית לנהל משא ומתן משמעה ויתור על פתרון אמיתי לבעיית הגטו (שם: שם). לנו, טען פלפינגר, "רצוי שתהיה תמותה מהירה של היהודים" (אוונגר, 2005: 118). תגובתו של ביבוב לא אחזה לבוא. ארבעה ימים אחר כך שלח גם הוא מכתב אל הדר' קרל מרדר, ראש העירייה, בו הוא מבהיר שמערכת היחסים בינו לבין פלפינגר איננה מאפשרת את המשך עבודתם המשותפת. ומבקש למנות את מקורבו פרידריך וילהלם ריבה תחתיו. דר' מרדר נעתר. גישתו הפרגמטית העסקית של ביבוב התקבלה, גישתו של פלפינגר, לנהל מלחמת התשה רצחנית נגד יושב הגטו, נדחתה.

בסופו של דבר ביבוב נכשל (מטעמים שלא זה המקום לגעת בהם), כיוון שלמרות כל מה שניסה לעשות היה בגטו ניצול של כוח העבודה היהודי, אבל היה בו גם רעב כבד, וגם מוות. מעבר לקושי לזקק את מטרות הקמת הגטו מתוך המציאות הזו, יש קושי להסביר במסגרתן את המתח שבין הרצון לנצל והרצון להכחיד. תאור משולשי יחסים בין "ביבובים" ל"פלפינגרים" ל"מרדרים" יכול לעשות זאת באופן יותר משכנע, באופן שחורג מרשימת מכולת דו-ממדית של מטרות, לעבר היסטוריה מורכבת, תלת ממדית, של עיצוב מדיניות כתוצאה של מאבקי כוחות, אמונות, ואגו.

#### חלק שלישי: הכשל המובנה

נראה כי המקור לא ממש יכול ללמד אותנו משהו על מטרות ההקמה של הגטו אבל הוא יכול ללמד אותנו הרבה דברים אחרים. הוא יכול ללמד אותנו שהמערכת מקדמת את הרעיון המכליל של הגטו בגרסתו הקיצונית, והוא גם יכול להבהיר למה לא ניתן לגזור מטרות מתוך

מציאות. הוא מכיל כשל מובנה: מנחה תלמידים לגזור מטרות מתוך מציאות, ובה בעת מעיד כי זה בלתי אפשרי.

אם נוליך את העיניים לתחתית קטע המקור נראה בסוגריים בפונט קטן יותר צמוד לחלק השמאלי של העמוד את המקור של המקור. וכך כתוב שם: "מעובד על-פי ד' בראון וד' לויץ, תולדותיה של מחתרת, תשכ"ב, עמ' 36, 38". מה פרוש מעובד?

בבחינות הבגרות נעשה שימוש הולך וגובר במקורות היסטוריים (מטעמים שעוד מעט אעמוד עליהם). מתוך הכרה/הבנה/השלמה עם מצב בו ילדים מתקשים להתמודד עם המקורות כפי שהם ברמת הבנת הנקרא – הנטייה היא ללכת לקראתם ולרכך נקודות קשות בטקסט כדי לאפשר להם פשוט להבין את הכתוב. כמו, למשל, כשבשפת המקור נאמר "הרצל היה הראשון שפרץ את מחסום דעת הקהל, היהודית והעולמית, והפך את עניין הפתרון הלאומי לשאלת היהודים מסוגיה הנידונה בכתבי-עת משכיליים עבריים קרתניים, שאין להם תהודה רחבה לא בקהל היהודי ולא בציבור הלא-יהודי, לעניינה של דעת הקהל העולמית" (אבנרי, 1991: 105-106), בבחינת הבגרות מופיע המשפט הזה כך: "הרצל היה הראשון שעורר את דעת הקהל העולמית בעניין הפתרון הלאומי לשאלת היהודים" (משרד החינוך תשע"ב<sup>1</sup>). אבל העיבוד חורג הרבה מעבר לכך. יש מקרים בהם המקור המעובד לא מעבד רק את השפה, אלא גם מעבד ומעוות את זהות הכותב וזמן הכתיבה. למשל, מקור שהוא חלק ממאמר שכתב מכס נורדאו בשנת 1902, מיוחס למחבר הספר בו מופיע הציטוט, שלמה אבינרי, ולשנת הוצאת הספר 1991 (משרד החינוך תשע"ב<sup>2</sup>). המקור שלפנינו לוקח את עניין העיבוד צעד אחד רחוק יותר, הוא מפקיע אותו מתוך הקונטקסט המקורי בו נכתב, ושותל אותו בתוך קונטקסט אחר תוך ניסיון לטשטש את הראיות ... מסתבר שעיבוד הוא מושג מאוד רחב.

טקסט המקור שלפנינו לקוח מתוך ספרם של דב לויץ וצבי א. בראון, ולא כפי שזה מופיע בבחינה, שם צבי בראון הופך לד' בראון. אבל שטויות, בואו לא נהיה קטנוניים. גם קטע המקור לקוח מעמודים 36, 37 ו-38 ולא כמו שזה מופיע בבחינה, אבל שטויות, בואו נוסף ולא נהיה קטנוניים. וככה הקטע נראה במקור:

162

כך קרה שגטו קובנא לאחר שרוקן ממחצית תושביו, "הושאר" בזכות קיום אחת ויחידה: עבודת-כפייה למען מכונת-המלחמה הגרמנית. לפי כל הסימנים נפלה הכרעה זו בערך בינואר 1942, הגיטו קיבל אופי של מחנה-עבודה. "לשכת-העבודה" של ה-אילטסטנראט תפסה עד מהרה את המקום החשוב ביותר בין מוסדותיו, וגם משטרת הגיטו עיקר תפקידה היה להקפיד, שהיהודים ימלאו בדייקנות את "חובת העבודה" שלהם<sup>89</sup>. חובת העבודה חלה תחילה על הגברים מגיל 14 ועד 60 (אחר-כך עד 65) ועל נשים מגיל 15 עד 45 (אחר-כך עד 55, ובימים האחרונים אף עד 60). אחרי מיבצע ההשמדה של הילדים, הזקנים והחולים חלה חובת העבודה על כל תושבי הגיטו בלי יוצא מן הכלל. לגברים נקבע שבוע עבודה מלא של 6-7 ימים, ולנשים - תחילה שבוע של 3 ימים ואחר-כך של 5 ימים. חלק גדול מתושבי הגיטו היו מאז אוקטובר 1942 ועד החיסול צמודים למקומות עבודה קבועים, וחייבים היו לבוא בוקר בוקר למקום עבודתם - אם עבדו בתוך הגיטו - או לכיכר שלידי שער הגיטו - אם עבדו מחוץ לגיטו. כל אלה שלא היה להם מקום עבודה קבוע, היו צריכים לבוא בבוקר השכם לרחבת השער ולחכות עד שישלחו למקום עבודה זמני. בתוך הגיטו היו מנהלי העבודה יהודים, ובמקומות העבודה שמחוץ לגיטו היו המנהלים גרמנים או ליטאים, והעובדים היהודים הובלו לשם במשמר מזוין של חיילים גרמנים או "פארטיזאנים" ליטאים.

מק/מ"מ

השכר שקיבלו היהודים בעד עבודתם לא עמד בשום יחס למאמצים שהושקעו בה, מרצון ושלא-מרצון, ולתפוקה שהגרמנים הפיקו ממנה. שכר עבודה במובן המקובל לא קיבלו העובדים כלל כל זמן קיומו של הגיטו (פרט לחד-שיים אחדים בראשיתו, אחרי מיבצע השוד הגדול, שאז מסרו הגרמנים ל-אילטסטנראט 30 אלף מארק "לחלוקה בין עובדי שדה התעופה", והעובדים קיבלו במשך זמן קצר 5 מארקים ליום - מחזיר כחצי ק"ג לחם). תמורה יחידה קיבל הגיטו באופן קיבוצי: הגיטו היה פטור ממסים לעירייה ולשאר הרשויות, מתשלום בעד המים והחשמל, שהשתמשו בהם התושבים, ומשכר-דירה. אף מנות המזון שסיפקו הגרמנים לגיטו, לפי מספר תושביו, היו ניתנות "חינם", אלא שמנות אלה, אפילו היו מתקבלות בקביעות ובדייקנות - ומעולם לא קרה כך - היו בעצם מנות-רעב. וזה מה שקיבלו תושבי הגיטו לגולגולת ל ש ב ו ע י מ ים : לחם - 700 גראם, בשר - 125 גראם, קמח - 122.5 גראם, קפה או תחליף לתה - 75 גראם, מלח - 50 גראם. לעובדים ניתנה תוספת - גם זה לשבוע - לחם - 700 גראם, בשר - 125 גראם, שומן - 20 גראם<sup>90</sup>.

משפט הפתיחה מסגיר חלק גדול מן הסיפור: "גטו קובנא", במשפט הפתיחה המקורי הפך ל"גטו" בבחינת הבגרות בהיסטוריה. וזה כל העניין. חזק ומזוקק, ללא כחל ושרק, בקליפת אגוז. הקטע לקוח

מתוך הספר *תולדותיה של מחתרת כשכותרת המשנה שלו* היא "הארגון הלוחם היהודי בקובנא במלחמת העולם השנייה", ומתאר את הפיכתו של הגטו "למחנה עבודה" ואת מנות הרעב שקיבלו פועליו. דא עקא שזה היה בקובנא וכנראה בינואר 1942.

מסגרת המקום שהשאלה בבחינת הבגרות מתייחסת אליו היא פולין, ומסגרת הזמן שהשאלה מתייחסת אליה היא בין כיבוש פולין בידי הגרמנים ועד הפלישה לברה"מ. כותרתו "ראשית מלחמת העולם השנייה עד מבצע ברברוסה, יוני 1941" (כץ-אתר, תשע"ב<sup>1</sup>). השאלה אם כן מתייחסת למטרות הקמת הגטאות בפולין לפני הפלישה לברה"מ. גטו קובנא, כמוכן, לא היה קיים אז כלל (הוקם רק באוגוסט 1941), וקובנה שבליטא הייתה עדיין חלק מברה"מ (החל מיוני 1940).

נראה כי יש כאן ביטוי לתפיסה מכלילה באופן גורף של מושג הגטו. נראה כי לשיטת הפיקוח על הוראת ההיסטוריה, גטו קובנא הוא סינונימי לכל גטו באשר הוא, רק כך אפשר להסביר כיצד "גטו קובנא" הופך בבחינה ל"גטו". לא רק שכל הגטאות בפולין התפתחו מתוך רשימת מטרות זהה, אלא גם אלה שהוקמו בבריה"מ אחרי הפלישה הגרמנית. לא זה המקום להיכנס לעובי הקורה ולהראות כמה התפיסה הזו מופרכת. הקמת הגטאות בברית המועצות הייתה סיפור שונה לגמרי מהקמת הגטאות בפולין עד למבצע ברברוסה. בעוד שהגטאות בפולין הוקמו טרם החל ביצוע הפתרון הסופי, הרי שהקמת הגטאות בברה"מ התרחשה במקביל למה שמכמן מכנה "תחילת המלחמה האפוקליפטית של גרמניה הנאצית" ביהודים (מכמן, 2008: 83). ההקמה התרחשה "כד בכד עם ביצוע ההשמדה, ובמקומות מסוימים – לאחר שרוב יהודי המקום כבר נרצחו. במקומות שבהם אפשר היה להשמיד את היהודים מיד, כבר בשבועות ובחודשים הראשנים לכיבוש לא הוקמו בדרך כלל גטאות" (ארד, תשס"ד: 255).

העיבוד של הקטע מנסה לטשטש את עקבותיו הקונקרטיים של גטו קובנא מתוך הטקסט כדי לעשות לו את ההתאמות למציאות הגטאות בפולין עד למבצע ברברוסה. ואולי בכלל ליצור איזו מציאות של גטו גנרי. ומעבר להפקעת השם הקונקרטי "גטו קובנא" לטובת "גטו"

גנרי, גם אזכור "הליטאים" ו"הפארטיזאנים הליטאים" בטקסט המקורי מומר בבחינת הבגרות ל"מקומיים", ומועד ההתרחשות שמצוין בטקסט המקורי "ינואר 1942" מושמט. אבל נשארות בו בכל זאת כמה עדויות שעלולות לעורר תמיהה כמו העובדה שהגטו "רוקן ממחצית תושביו" ו"הושאר" כסוג של מחנה עבודה. בגטו קובנה חוסל "הגטו הקטן" בסדרת אקציות חודשיים וחצי לאחר הקמתו; 3,000 גברים, נשים, וילדים הומתו אז. וב־28 באוקטובר 1941 נערכה האקציה הגדולה שבעקבותיה הועברו 9,000 איש, כמחציתם ילדים, מהגטו ל"פורט התשיעי" ושם נרצחו (יד ושם: קובנה). אבל מציאות שכזו, מציאות של השמדה רצחנית, עוד לא הייתה חלק מהווית הגטאות בפולין בתקופה שהשאלה נוגעת בה. כך גם לגבי "חובת העבודה" שחלה על כל תושבי הגטו ללא יוצא מן הכלל. זה היה אפשרי בקובנא אחרי שהושמדו הילדים הזקנים והחולים, אבל זה לא יכול היה להיות אפשרי במציאות של הגטאות בפולין טרם הפלישה לבריה"מ. כך מייצר המקור ההיסטורי המעובד מציאות א־היסטורית, מציאות גנרית, מעוצבת באמצעות רשימת מכולת של מטרות הקמה גנריות שחלקן עומדות בסתירה זו לזו, או לפחות במתח, מתח שלא מדובר עליו ושלא נעשה כל ניסיון ליישבו.

ואיך אני יכול ללמוד מהמקור ההיסטורי "שבשאלת המקור" שמה שהשאלה דורשת מן התלמיד, שינסה לחלץ את מטרות הקמת הגטו מתוך תיאור מציאות, זו בעצם דרישה בעיתית? כיצד ניתן ללמוד מן המקור שאי אפשר להקיש מתוך מציאות את מטרות מעצביה? אז אם ננסה לגזור מתוך השימוש הכלל כך בעייתי במקור ההיסטורי הזה בבחינת הבגרות את המטרות של קברניטי המערכת לגבי השימוש במקורות היסטוריים, ניווכח בקלות שהדבר הוא בלתי אפשרי לחלוטין.

ההצדקה לשימוש ההולך וגובר במקורות היסטוריים בבחינות הבגרות, הנוגעת לשימוש במקורות בלימוד ההיסטוריה בכלל, מנוסחת בתוכנית הלימודים תשס"ג עמודים 15-16. שם נכתב כי "הלימוד באמצעות המקורות עומד במרכז לימוד ההיסטוריה" וכי הלמידה מתוכם היא "למידה בדרך הגילוי. בעזרת המקורות הילדים נחשפים להתרחשויות, לאירועים, לדעות, ולמניעים". ועוד נאמר שם



כי "חשוב שבמהלך לימודי ההיסטוריה יכירו התלמידים מגוון רחב של מקורות כתובים וחזותיים להבנת הנושאים הנלמדים". מעניין איך המקור בנוגע "לגטו הגנרי" והשימוש בו תורם להבנתם של התלמידים את הנושא הנלמד. הוא עושה בדיוק את ההפך! אבל לא זאת גם זאת, "ניתוח המקורות, היכולת להציג שאלות, לעמת את המקורות השונים ולאמתם" נכתב בתוכנית הלימודים, "כל אלה תורמים לטיפוח אדם חושב וביקורתי הבודק ובוחר את מקורות הידע המגיעים אליו. הכלים והעקרונות לניתוח מקור היסטורי עומדים בבסיס כל קריאה מושכלת. כלים אלה יעזרו לתלמידים בהתייחסותם לקריאת ידיעה בעיתון, מאמר פובליציסטי, ספר עיון, כמו גם בהאזנה לנאום מדינאי או לוויכוח פוליטי". טוב, מעניין איך המקור אודות "הגטו הגנרי" ואופן השימוש בו מקרב את הילדים למקום הזה: כיצד הוא עשוי לתרום במשהו לפיתוח התלמיד כאדם חושב? או לתרום לפיתוח חשיבה ביקורתית שלו? או לצייד אותו בכלים לקריאה מושכלת? הוא ממש לא יוכל לעשות זאת. ההפך הוא הנכון. הוא מכשיל אותו בדרך לשם.

מאופן השימוש במקור ההיסטורי בשאלה הראשונה בבחינת הבגרות חלק ב' קיץ תשע"ב, לא נוכל לעולם לשחזר את הכוונות המוקדמות של קברניטי הוראת ההיסטוריה במערכת החינוך לגבי הטעם בשימוש במקורות היסטוריים בהוראת ההיסטוריה. בדיוק כשם שהטרקטוריסטים שעלו ליבש את אגם החולה לא יכלו לשער מה הייתה המטרה הראשונית שלשמה יצאו למשימתם. משהו כאן לא מסתדר. כיון שכך, יש צורך או לשנות את אופן ההתייחסות למקורות ההיסטוריים או לשנות את ההצהרות המתפיפות בתוכנית הלימודים לגביהם.

וכך נשארנו עם הגטו הגנרי ועם רשימת מכולת של מטרות להקמתו. ואם נכרה אוזנינו לאופן שבו מונחים מורים ללמד היסטוריה באתר המפמ"ר שאמור לשמש "כלי עבודה עבור המורים" (כץ-אתר, תש"ע), נמצא את הקריאה/פניה למורים מיד לאחר מועד הקיץ של בחינת הבגרות בה אנו עוסקים: "בתשע"ג נמשיך ונחזק את ההוראה המשמעותית – הוראה המבוססת על הבנת תהליכים היסטוריים ולא על הכתבת רשימות אירועים, שמות ותאריכים

הידועים בכינויים – 'רשימות מכולת'. מגמה זו – אשר באה לידי ביטוי כבר במועדי בחינות החורף והקיץ האחרונים – תלך ותגבר" (כץ-אתר, ללא שנה). הכוונה באופן קונקרטי בין השאר לבחינת הבגרות תשע"ב ולשאלה הראשונה בה, שלכאורה מקדמת הוראה משמעותית ומסתייגת מרשימות מכולת. וגם את מטרות ההוראה הבאות לידי ביטוי בהצהרה הזו נתקשה (מאוד, מאוד, מאוד) לשחזר מתוך השאלה הראשונה במבחן הבגרות בהיסטוריה חלק ב' קיץ תשע"ב. שאלה שיש בה כל מיני דברים, אבל בוודאי לא ביטוי להוראה או ללמידה משמעותית או להבנה של תהליכים היסטוריים.

זהו פער מטריד. אין שום הצדקה שתהום תהייה פעורה בין ההצהרות לגבי אופן הוראת ההיסטוריה הראוי לבין המקום אליו מכוונת בחינת הבגרות את ההוראה. "למידה משמעותית", "הבנת תהליכים" "פיתוח חשיבה ביקורתית" הן מטרות הוראה ראויות. אז בואו נלך לשם. בואו נשנס מותניים וננסה לראות כיצד באמת ניתן להגיע לשם. הצעד הראשון דורש לעצור במקום ובאומץ, ללא כחל וסרק, להביט אל ההיסטוריה הבית ספרית בלבן שבעיניים ולראות את הכיוונים הבעייתיים שאליהם מכוונת אותה בחינת הבגרות (סוג של מבט שכזה ניסיתי להציג במהלך הדברים כאן). לנסות שלא להסתתר מאחורי תוכנית הלימודים והצהרותיה. לפעול לכך שהתווך – המציאות החינוכית – בו צריכות לעבור ההצהרות הללו עד לכיתת הלימוד לא ישבש אותן באופן כל כך גס. שנוכל בהקשר הזה כן לזקק באופן המניח את הדעת את מטרות הוראת ההיסטוריה מתוך המציאות בכיתת הלימוד, ומתוך בחינת הבגרות המעצבת אותה. בואו נכיר בזה. בואו "נלך על זה".

#### ביבליוגרפיה

- אבינרי, ש' (1991). הרעיון הציוני לגוניו: פרקים בתולדות המחשבה הלאומית היהודית, תל אביב: עם עובד.
- אונגר, מ' (2005). לודז' – אחרון הגטאות בפולין, ירושלים: יד ושם.
- ארד, י' (תשס"ד). תולדות השואה: ברית המועצות והשטחים המסופחים, ירושלים: יד ושם.

- בראון, צ' ולוין, ד' (תשכ"ב). תולדותיה של מחתרת: הארגון הלוהם של יהודי קובנא במלחמת העולם השנייה. ירושלים: יד ושם.
- בראונינג, כ' (2004). הדרך אל הפתרון הסופי: התפתחות המדיניות הנאצית כלפי היהודים ספטמבר 1939 – מרס 1942, ירושלים: יד ושם.
- גוטמן, י' (תשל"ז). יהודי ורשה 1939-1943: גטו, מחתרת, מרד, ירושלים: יד ושם.
- גוטמן, י' (2009). טוטליטריות ושואה, ירושלים: יד ושם, מרכז זלמן שזר.
- טרונק, י' (1972). יודנראט: המועצות היהודיות במזרח אירופה בתקופת הכיבוש הנאצי, ירושלים: יד ושם.
- יד ושם (ללא שנה), מרכז המידע אודות השואה, קובנה, אוחזר ב: 26 בינואר 2014, מ:
- [http://www.yadvashem.org/yv/he/holocaust/resource\\_center/item.asp?GATE=Z&list\\_type=3-0&TYPE\\_ID=103&title=קובנה](http://www.yadvashem.org/yv/he/holocaust/resource_center/item.asp?GATE=Z&list_type=3-0&TYPE_ID=103&title=קובנה) = לבנה, מ' (1991), "יבוש החולה – יתרונות וחסרונות", ע"ד, 16: 188-165.
- נווה, א', ורד נ' ושחר ד' (2009). טוטליטריות ושואה: אירופה, אגן הים התיכון והיהודים במחצית הראשונה של המאה ה-20, אבן יהודה: רכס פרויקטים חינוכיים בע"מ.
- כץ-אתר (תש"ע), חוזר מפמ"ר, תש"ע, 1.
- כץ-אתר (תשע"ב)<sup>1</sup>. חלוקת הפרקים בבחינת קיץ תשע"ב, אוחזר ב" 27 בינואר 2014, מ:
- [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut\\_Pedagogit/History/TochnitChadasaCate/BehinotB.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/History/TochnitChadasaCate/BehinotB.htm)
- כץ-אתר, א' (ללא שנה). דבר ממפמ"ר, אוחזר ב" 15 בנובמבר 2013, מ:
- [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut\\_Pedagogit/History/MishulchanHamafmar/DvarHamafmar.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/History/MishulchanHamafmar/DvarHamafmar.htm)
- מכמן, ד' (תשס"ח), "הגטאות היהודיים בימי השואה: כיצד נתהוו ומדוע?", עיון וחקר – הרצאות ומסות, 11, יד ושם, ירושלים.

משרד החינוך (תשס"ג), תוכנית הלימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי, ירושלים: תל – משרד החינוך המזכירות הפדגוגית האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים. משרד החינוך (תשע"ב), מכוון שאלון הבגרות בהיסטוריה חלק ב', טופס 22116. אוחזר ב-26 לינואר 2014.

[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut\\_Pedagogit/History/TochnitChadasaCate/bagrut/MoedKaitzTashab.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/History/TochnitChadasaCate/bagrut/MoedKaitzTashab.htm)  
משרד החינוך (תשע"ב<sup>1</sup>). בחינת בגרות בהיסטוריה, חלק א', חורף, שאלון 022115.

משרד החינוך (תשע"ב<sup>2</sup>). בחינת בגרות בהיסטוריה, חלק א', קיץ, שאלון 022115.

עיריית תל אביב (2012), פרוטוקול ישיבת מועצה התשע עשרה, ישיבה מן המניין מס' 59, מתאריך י"ב בכסלו תשע"ג (26/11/2012). אוחזר ב-26/1/2014, מ:

<http://www.tel-aviv.gov.il/Cityhall/Pages/Protocols.aspx?tm=&sm=&side=102>

ירון ונסובר, מכללת סמינר הקיבוצים, דרך נמיר 149, תל אביב יפו, 6250769.

#### הערת המערכת:

הקורא, פרופ' שלמה אהרונסון, מבקש להוסיף בשמו: הרי זה דבר נורא. יש להוקיעו כדוגמה לדרך לא דרך של הוראת השואה והפיכתה לדיון בלא ידע היסטורי של ממש, ולשוק של פירוט חסר תוכן היסטורי ההופך את הנוער לתגרן של עובדות כביכול, ללא העמקה ומתן יכולת להזדהות עם הנעשה בגטאות, ומביא לגישה צינית ומעייפת שאין הדעת סובלתה.



### הומרוס הטורקי ושות'

במוסף הארץ לערב ראש השנה תשע"ה, 24 בספטמבר 2014, עמודים 20-28, בכותרת "תקופת האלמנות שלי", פרסמה נרי ליבנה מאמר על אהרן שבתאי לרגל הופעת תרגומו ל"אודיסיאה". המאמר מכיל קטעי ראיון עם המתרגם, וקטעים על המתרגם ועל היצירה שהם ככל הנראה מעשי ידיה של הגב' ליבנה. הנה שנים מהם, המופיעים בעמוד 22:

"איליאדה" ו"אודיסיאה" שחוברו בסביבות 750 לפני הספירה יוחסו על-ידי היוונים להומרוס, משורר שחי באסיה הקטנה שהיתה שייכת אז ליוון במקום שנמצא היום בטורקיה... המקצב בשירה היוונית נקבע לא על פי מספר ההברות אלא על פי משך הזמן הנדרש לדקלום שורה... זהו אינו התרגום הראשון לעברית של "אודיסיאה". קדם לו התרגום של שאול טשרניחובסקי שיצא לאור בהוצאת "שוקן" ב-1941 ולאחר מכן ב-1987 בעם עובד.

אילו היו כאן לפנינו עובדות בדוקות ומוצקות על הומרוס ויצירתו, היתה הגב' ליבנה ראויה לפחות לפרס ישראל במחקר הספרות. למעשה, לא ידוע לנו כמעט דבר על הומרוס, ויש והיו חוקרים שהטילו ספק בעצם קיומו של משורר בשם זה. המסורות היווניות העתיקות מניחות שהיה משורר כזה, אך הן נחלקות על תאריך חייו ויצירתו – מתקופת מלחמת טרויה עצמה במאה השתים-עשרה לפסה"נ ועד למאה השמינית לפסה"נ. היו כבר בעולם העתיק חוקרי ספרות שנקראו "המפרידים", שטענו שלא משורר אחד הוא שחיבר את שתי היצירות. כמה חוקרים בעולם המודרני נמנו על "המפרידים". הסופר האנגלי בן המאה התשע-עשרה סמואל בטלר אף כתב ספר בו הוא "מוכיח" שאת האודיסיאה חיברה אשה. לאור הדברים האלה אין כל אפשרות לקבוע תאריך חבר, אפילו "בסביבות" – וודאי לא לומר בפסקנות שהיה משורר אחד בשם הומרוס שחיבר את שתי היצירות האפיות.

גם על מקום לידתו של הומרוס היו מחלוקות כבר בעולם העתיק. היו שבע ערי-מדינות במזרח העולם היווני שכל אחת מהן טענה שהומרוס נולד בה. שתי הטוענות העיקריות היו סמירנה (איזמיר של היום) והאי כיוס. כיוס אינה באסיה הקטנה. סמירנה היא אמנם באסיה הקטנה, ובעולם היווני העתיק היא היתה "פוליס" (עיר שהיא גם מדינה עצמאית) יוונית. אך לומר שהיא "היתה שייכת אז ליוון" (בניגוד לתורכיה של ימינו) יטעה את הקורא.

בעולם העתיק לא היתה מדינה בשם "יוון", אלא מאות "פוליס" יווניות שהיו מפוזרות על פני הים התיכון, מסמירנה וכיוס ועד מסיליה (מרסיי, בצרפת של היום) וטריפוליס (בלוב של היום), וכל אחת מהן היתה מדינה לעצמה. אילו היינו בטוחים שהומרוס נולד, למשל, בסמירנה, רק אז היינו רשאים לומר שהוא חי "במקום שנמצא היום בטורקיה".

כאפיזודה מעניינת נספר כאן שלפני כשלושים שנה פרסם נשיא תורכיה לשעבר, טורגוט איזל, ספר שבו הוא טוען שארצו היא ערש תרבות המערב. אחד מ"נמוקיו" הוא ששמו האמיתי של המשורר הגדול הומרוס היה "עוֹמֵר", שם תורכי למהדרין. הוא גם חוזר על הספור הישן ש"שייקספיר" אינו אלא שבוש השם הערבי "שייך זובייר".

לא נלאה את הקורא בשאלות והבהרות על המשפט המשונה הדין במקצב בשירה היוונית. המומחה ינחש בודאי מה מדברי שבתאי בראיון לא הובן וסולף במשפט זה. ספק אם הקורא התמים יבין כיצד מודדים את "משך הזמן הנדרש לדקלום שורה".

נכון הוא שתרגומו של שאול טשרניחובסקי היה התרגום הראשון של "אודיסיאה" מיוונית לעברית. אך מאז יצאו לאור גם תרגומו של אהוביה כהנא משנת 1996 ותרגומו של אברהם ארואטי משנת 2012.

למקורותיהם של המושגים "מעמד הביניים"  
ו"בורגנות" במערב

מריון קפלן, מגדר, מעמד ומשפחה: צמיחתה של  
הבורגנות היהודית בגרמניה הקיסרית, תרגום  
מאנגלית: דבי כהן, מכון ליאו בק, מרכז זלמן  
שזר, ירושלים, 2012

במאמר ביקורת זה אני מבקש לבדוק את המושגים 'מעמד' ו'מעמד הביניים' תוך עיון במחקרה של מריון קפלן שהתפרסם לאחרונה בעברית. אני מבקש לטעון שאין זה מקרה ש'מעמד הביניים' כמושג וכפרקטיקה ניצב כיום במרכז הדיון התרבותי והחברתי על אודות יצירת משטרים וחברות חדשות במזרח אירופה, ברוסיה, בסין ובמזרח התיכון, ובמרכז הדיון בגלובליזציה. דרך המאמר אני מבקש לבחון מדוע מושגים ופרקטיקות כ'מעמד הביניים הגלובלי', 'מחאת מעמד הביניים' או 'מחאת הבורגנות' שגורים בפי כול, הן בישראל והן בעולם. פעמים רבות נטען כי מעמד הביניים הנו מעמד אוניברסאלי ללא מאפיינים לאומיים יחודיים וכי כאשר עולים לדיון או נצבים בפני תופעות חברתיות או משברים חברתיים-כלכליים כלל עולמיים, קבוצה חברתית-תרבותית זו ממלאת תפקיד מרכזי בדיון הפוליטי והחברתי (Lopez, Weinstein 2013, 2). מה הסיבות והמקורות ההיסטוריים לכך? ספרה של קפלן והדיון שאערוך לאחר סקירתו יוכלו אולי לתת מספר כיווני מחשבה לשאלה.

המרכיבים הסמנטיים של מושגים אלו ('מעמד', 'מעמד הביניים', 'הבורגנות') לקוחים מן העבר הרחוק. מסוף המאה ה-18 ואילך, ראשית בכריטניה ואחר כך באירופה – החלו להשתמש במושגים אלו ובצירופיהם השונים, ובקבוצה התרבותית המכונה "בורגנות" עוד

הרבה קודם לכן. ואולם, למרות שאלו מושגים שמקורם, כאמור, בעבר, נראה לי כי ההקשר ההיסטורי של השימוש במושג זה – הקשר שבו מגולמים מושגים דוגמת: 'קיפוח', 'אי-צדק', 'מחאה חברתית', 'ניצול חברתי וכלכלי', אך גם 'אופני ייצור קפיטליסטיים', 'שליטה והגמוניה', 'טעם והון תרבותי' ועוד – עדיין קובע במידה רבה את אופן השימוש בו בהווה. קביעתו של מישל פוקו לגבי מושגים והצהרות "המחכים לרגע שבו שוב יהיה ניתן להשתמש בהם", ודיונו בשאלה מדוע הצהרה או מושג מסוימים זוכים להבלטה יותר מאחרים (Foucault, *Archeology of Knowledge*, 27, 109) מתאימים כאן להפליא. לאחר כמה עשורים שבהם הוזנח המושג 'מעמד' או לפחות נדחק לשולי השיח במדעי החברה והרוח, הדיון במושג זה חוזר להיות דומיננטי בשיח המחקרי העכשווי. המחקרים שאדון בהם במאמר זה יכולים לסייע לנו להבין את מקורות המושג, את אופני התהוותו והתקבלותו בקרב ציבורים שונים, ומעל לכול – את ההקשרים ההיסטוריים ואופני השיח שקשורים בו ואשר משפיעים במידה רבה על האופן שבו אנו משתמשים בו היום הן בישראל והן במערב (Eley, Nield, 2007; Therborn, 2012, 26).

במאמר הביקורת שלפנינו אתייחס ראשית לספרה של קפלן (I). דרכה אמשך ואעסוק בהקשרים התיאורטיים וההיסטוריים של המושג 'מעמד' כפי שהם באים לידי ביטוי בספרה ובמחקרים אחרים (II); בחלקו השלישי של המאמר אדון בקצרה במושגים 'מעמד הביניים' ו'בורגנות' שממלאים תפקיד מרכזי בספרה של קפלן ובעיקר בשיח הציבורי כיום (III). על רקע הספרות הנדונה כאן ומחקרים רבים אחרים שאליהם ארמוז במהלך המאמר אני מבקש לטעון כי למרות השימוש הרווח במושגים אלו ובהקשרים הנלווים אליהם, הרי כיום כבר לא ניתן להבחין, לפחות בארצות המערב ובישראל, בקבוצות חברתיות ייחודיות כ'מעמד הביניים' וה'בורגנות', קבוצות בעלות ערכים ייחודיים להן והשונים מערכי המעמד הגבוה או הנמוך (שכוננו בעבר 'האריסטוקרטיה', 'האצולה הקרקעית', 'מעמד העמלים', 'הפרולטריון'). כיום מרבית שכבות האוכלוסייה במדינות המערב משתייכות ל'מעמד הביניים'/'בורגנות' וחולקות את ערכיהם,



למקורותיהם של המושגים "מעמד הביניים" ו"בורגנות" במערב

ומכאן הקושי בזיהויים כקבוצה תרבותית ייחודית. הספר הנדון כאן יכול להסביר (חלקית) את המקורות לטענות.

## I

ספרה פורץ הדרך משנת 1992 של מריון קפלן, שתורגם לאחרונה לעברית, מציב כמה קשיים עבור הקורא הישראלי וכמובן עבור המבקר. הספר יצא לאור באנגלית לפני למעלה משני עשורים (Kaplan, 1991). מאז פרסומו התפתח באופן ניכר המחקר על אודות הבורגנות הגרמנית, הבורגנות היהודית ונשות הבורגנות היהודית-גרמנית. לאור זאת, נראה כי ישנן שתי דרכים לסקור את ספרה של מריון קפלן: האחת – למקם את ספרה במחקר על אודות הבורגנות הגרמנית (ויהודית-גרמנית) ולהראות את תרומתו למחקרים דומים בני התקופה, וכן את נקודות התורפה שלו; השנייה – לזנוח את הגישה הביקורתית בדיון על אודות הספר ולהצביע על מקומו בשפע הרב של מחקרים שנעשו בתחום מאז פרסומו.

ספרה של קפלן זכה לאחרונה לביקורת מדוקדקת ומצוינת של זהר שביט (במוסף תרבות וספרות של עתון הארץ, 12.11.2012) שאף הבליטה את מקומו החשוב בתחום המחקר העוסק ביהודי גרמניה, מחקר שהתפתח בצעדי ענק בעשורים האחרונים (Gotzmann 2001; Heilbronner, 2004). זאת ועוד, נראה כי אין זה הוגן לבקר מחקר על סמך מחקרים שנעשו אחריו, ולכן אעדיף להתמקד בדרך הראשונה. אמנם יש בה מן האנכרוניזם, שכן, מדוע לכתוב על ספר שיש לשער כי רבים מקוראי מאמר ביקורת זה כבר קראו אותו בשפת המקור לפני שנים רבות? תפקידו של מאמר ביקורת הינו לבקר את המחקר באופן בונה ולהצביע על יתרונותיו כמו גם על חולשותיו הן עבור המחבר, הן עבור קהל החוקרים העוסקים במחקר זהה והמעוניינים להמשיך באותה הדרך המחקרית שהציב המחקר והן עבור הקהל המתעניין בנושא מסיבות שונות. אם כן, גם היום אפשר לבחון במבט ביקורתי את הספר על רקע התקופה שבה נכתב והשיח הביקורתי שהיה נתון לו בשנות השמונים והתשעים של המאה הקודמת.

בדברים להלן אבקש להתמקד בכמה נושאים: הראשון, המסר שבעטיפה; השני, הכותרות הבעייתיות מבחינה מתודולוגית של

הספר, הן בגרסתו המקורית והן בזו המתורגמת; בהמשך, אציג את תכני הספר ולבסוף אעמוד על הבעייתיות שבחקר הבורגנות היהודית-גרמנית במסגרת מחקר הבורגנות הגרמנית והאירופית.

### עטיפת הספר

עטיפה של ספר מביעה פעמים רבות, במכוון או שלא במכוון, את הטענה או הטענות המרכזיות בו. "קריאת" העטיפה תלויה כמובן במתבונן בה וביחסיו עם הפרטים המוצגים בה. בספרה של קפלן התמונה מצביעה על סיבוך מסוים. ראשית, עטיפת הספר במהדורה המקורית היא סתמית משהו, ומציגה תמונה קבוצתית של כמה דורות במשפחה בורגנית, ללא כל תואים תרבותיים כאלו או אחרים וללא שום רמז למוצאם היהודי. לעומתה, עטיפת הספר המתורגם עמוסה בסמלים תרבותיים ואנושיים שגם הם לא מסגירים כלל את הקשרם היהודי. כאשר כותב שורות אלו מתבונן בתמונה שעל הספר (אשר אין עליה הסבר בגוף הספר, אף לא שנת צילום התמונה<sup>1</sup>) הוא רואה כמה דמויות (יהודיות? לא בטוח): שתי ילדות, בחורה צעירה המנגנת בפסנתר, אישה מבוגרת (האם, העוזרת?) המתבוננת בה בהערכה, ולבסוף גבר (האב, המורה?) הנשען באופן אדנותי על כנף הפסנתר ומתבונן במנגנת. על רקע הידוע לנו על ערכים בורגניים גרמניים בתקופה הנדונה ומקומו של הפסנתר במשפחה הבורגנית, הרי לפנינו כנראה תמונה קבוצתית של משפחה בורגנית שכלל לא ברור מוצאה הדתי. על רקע הקירות החשופים יחסית ומיעוט החפצים בחדר לא ברור האם זה חדר משפחתי (סלון?), חדר נגינה, ואולי מדובר בריטל לפסנתר בבית ספר למוזיקה?

אולם למרות הנתק הקיים לכאורה בין תכני העטיפה לבין תוכן הספר העוסק במקום האישה בתרבות היהודית הבורגנית, הרי העטיפה משקפת לדעתי שתי טענות המופיעות אף בספר. הראשונה, שלמרות עליית חשיבותו של מעמד האישה במשפחה הבורגנית כתוצאה מהתמחותה והשתתפותה בעיצוב התרבות הבורגנית, הוא

1 זו כנראה משפחה יהודית, שכן מקור התמונה מאוסף של משפחה יהודית הנמצא במכון ליאו בק בניו-יורק.

למקורותיהם של המושגים "מעמד הביניים" ו"בורגנות" במערב

נותר עדיין בתחום עיצוב המשפחה וחיי הפנאי, התרבות והמותרות של המשפחה והבית (התחום הפרטי). במקרה של הנשים היהודיות בגרמניה טוענת קפלן טענה חדשנית לתקופתה (1991). בניגוד לטענה המקובלת אז כי לתפקידן המשפחתי התלווה תמיד הממד היהודי-הדתי, מה שמנע מרובן למקם בפשטות את זהותן כנשים בורגניות, קפלן טוענת כי לקראת סוף המאה התשע-עשרה בהשפעת החברה הסובבת העוברת תהליכי מודרניזציה, מצאו להן נשים יהודיות מהמעמד הבורגני דרכים חדשניות להשיל מעל עצמן דפוסים ישנים בהתנהגותה של האישה היהודית.<sup>2</sup>

הטענה השנייה, הנגזרת מן הראשונה, היא כי למרות מעמדה המתחזק של האישה בתחום הפרטי, הרי כבכל משפחה בורגנית אירופית בת התקופה הגבר (האב, הבעל או כל בעל מעמד אחר במשפחה), הנשען באופן אדנותי על הפסנתר ומביט באופן סמכותי על המנגנת, נותר בעל המלה האחרונה במשפחה. למרות שקפלן מתארת את אזורי המחלוקת בין הגברים לנשים ואת הדרכים שמצאו להן נשים להגביר את עצמאותן, הרי עדיין נותרה האישה הבורגנית צועדת על חבל דק בין שינוי וחיידוש לבין שימור הנהוג והמסורתי ביחסי אישות ובניהול הבית.

**כותרת הספר**, ובעיקר השוואתה למקור באנגלית, מלמדת אף היא על הטענות המרכזיות, ואף על הכשלים המרכזיים של הספר. הכותרת בעברית של ספרה של קפלן מכילה בתוכה משמעויות שכנראה קפלן לא הייתה ערה להן אז. ראשית, הכותרת באנגלית מכילה את ביטוי 'מעמד הביניים' (Middle Class), בעוד שבעברית היא מכילה את הביטוי 'בורגנות'. שני אלו, כאמור מדיוננו עד כה, דומים אך אינם חופפים. על רקע זה יש חשיבות רבה להבנת הכותרות השונות של הספר. הכותרת המקורית, *The Making of the Jewish Middle Class*, מזכירה ללא ספק את ספרו פוריץ הדרך משנת 1959 של א"פ תומפסון (Thompson 1976), העמוס מטענים היסטוריוגרפיים ומושגיים מתחום ההיסטוריה המרקסיסטית ואשר עד לשנות השמונים היה בעל מעמד קנוני בשדה ההיסטוריה החברתית. הספר מתאר תהליך בן

2 Lässig טוענת בספרה (2004) כי תהליך זה החל מוקדם יותר.

עשרות שנים במהלך התיעוש של סוף המאה השמונה-עשרה, שבו הובנתה זהותו של מעמד הפועלים האנגלי. לשיטתו של תומפסון ואחרים, אבני דרך מרכזיות בהבניית חוויה מעמדית (class experience) של מעמדות ביניים הן חוויית המאבק בשכבות הנמוכות ובאצולה, שבה ממלאות ההתלהבות והאמונה הדתית תפקיד מרכזי, ולצדה תהליכי ההבדלה מהן ויצירת תחום ציבורי שבו ממלאים העיתונות, הרדיקליזם הפוליטי, אידיאולוגיית השוק החופשי והקונפליקט המעמדי תפקיד מרכזי.

#### תרבות הבורגנות היהודית

למרות שמו היומרני, ספרה של קפלן אינו מתאר תהליך של מאבק עיצוב מעמדי (ואף לא עיצוב חוויה בורגנית) אלא משרטט תמונת מצב של "תפקיד הנשים היהודיות [...] בהיווצרות המעמד ובייצוגו" (404). האישה, ועמה המשפחה היהודית בגרמניה בסוף המאה התשע-עשרה, כלל לא באה לידי ביטוי בהבניית הזהות המעמדית של יהודי גרמניה או של היהודייה הגרמנית בת מעמד הביניים או התרבות הבורגנית. המחקר העוסק בהבניית התרבויות הבורגניות והאירופיות ובעיצובן עומד על מקורותיהן ועל אבני פינה מרכזיות בהתהוותן מסוף המאה השמונה-עשרה ועד המחצית הראשונה של המאה התשע-עשרה, ומדגיש את ממד הקונפליקט המתמיד והאלים לעתים עם השכבות שמתחתיהן (Mulholland, 2012) ומעליהן ואת התפקיד המרכזי שממלאת הדת (הפרוטסטנטית, הנון-קונפורמיסטית או הלותרנית) בעיצוב החוויה הבורגנית, ואילו קפלן מתמקדת בצמתים מרכזיים בחיי משפחה יהודית בורגנית בתקופה הווילהלמינית ומקום האישה בהם ותו לא. התחום הפרטי והתחום הציבורי הם מושגים מרכזיים שבהם משתמשת קפלן להראות את תהליכי ההתברגנות של המשפחה והאישה היהודיות,<sup>3</sup> אולם אין היא נותנת את הדעת לרקע, למקורות ולאותם צמתים מרכזיים שבהם

3 כאן נראה כי מריון קפלן הושפעה מספר אחר שיצא שנים מספר לפני פרסום מחקרה ושעסק בנושאים דומים הקשורים למעמד הביניים האנגלי (Hall, Davidoff, 1987). ראו הערתה של קפלן בעמוד 404.

למקורותיהם של המושגים "מעמד הביניים" ו"בורגנות" במערב

זהות מעמדית מתעצבת תוך קונפליקטים עם סביבתה. ללא ספק, הנסיבות החברתיות והפוליטיות שבהן הייתה שרויה יהדות גרמניה במחצית השנייה של המאה התשע-עשרה, עת פילסה את דרכה ללב הבורגנות הגרמנית תוך עיצוב זהות בורגנית משלה, היו יוצאות דופן וחסרו את ממד המאבק הדומה לזה שבו שכבות פרוטסטנטיות או קתוליות ביססו את זהותן הבורגנית תוך קונפליקט מתמיד עם שכבות חברתיות מעליהן (אצולה), לצדן (בורגנות קתולית או פרוטסטנטית במאבק אלים זו בזו) ומתחתיהן (הפרולטריון העולה). לסיכום: קפלן מתעלמת מן הממד הפוליטי-האידיאולוגי הכרוך באופן טבעי בכל תהליך של הבניית מעמד. מכאן, שהכותרת "המעמדית-תומפסוניאנית" שבה מתהדר המקור האנגלי בעייתית במידה רבה וחוזרת על עצמה אף בתרגום העברי, שכותרתו *מגדל, מעמד ומשפחה: צמיחתה של הבורגנות היהודית בגרמניה הקיסרית*, מוסיפה "חטא על פשע" בשימוש בביטוי 'בורגנות יהודית'.

ייתכן שהסיבה לכשלים מתודולוגים אלו נובעת מהבעייתיות שבשימוש בספרי זיכרונות כמקור העיקרי במחקרה של מריון קפלן. כבר עם יציאת הספר במקור הובעה תמיהה בכמה ביקורות על השימוש הבלעדי במקור זה, ואכן קפלן נדרשת לכך במבוא המיוחד שכתבה עם יציאת המהדורה בעברית. לא אתעכב כאן על ההסבר שלה, אולם אין ספק ששימוש בספרי זיכרונות מאפשר יותר מהימנות (עד כמה שמקור כזה יכול להיות "מהימן") בתיאור מצב, אך פחות בניתוח תהליך.

עיקר הספר מוקדש לתחום הפרטי של הבורגנות הגרמנית (היהודית), שהיה באחריותה של האישה: הבית, המשפחה, הזוגיות וזמן הפנאי. במחקרה החלוצי (1991) לקחה קפלן את המושגים המרכזיים בחקר הבורגנות הגרמנית באותה תקופה והשליכה אותם על המקרה הייחודי של המשפחה היהודית שנמצאה בתהליך התנתקות מן המסורת והדת היהודיות. בניגוד ליכולת של הקתולים ובעיקר הפרוטסטנטים הגרמנים לשלב בין ערכים בורגניים לדתיים, למקם את המשפחה הפרוטסטנטית בתחום הבורגני ובו בזמן לשמר ערכים דתיים, הרי היהדות הציבה קשיים ניכרים בפני המשפחה היהודית ששאפה להפוך לבורגנית, אך גם לשמר את יהדותה. ואכן,

כפי שטוענת קפלן, במהלך השנים החליפה בהדרגה ההתברגנות של חיי התחום הפרטי (Bürgerlichkeit) את החיים הדתיים היהודיים. כבחי הבורגנות הגרמנית־נוצרית, עברה המשפחה מסגידה למסורת ולדת לסגידה לפסנתר, לאוכל, לעיצוב הבית, לחינוך הילדים ולעוד ערכים בורגניים (פרוטסטנטיים בעיקרם) שניתן לסכמם תחת הכותרת 'Bildung'. חלק זה בספרה של קפלן הוא לא רק המרכזי בו, אלא אף היה פורץ דרך (לזמנו) והראה כיצד אפשר היה לייבא בפרק זמן קצר מערכות מושגיות, אורחות חיים וקודים תרבותיים מחברה אחת לשנייה (מהפרוטסטנטית ליהודית) שעד אותו זמן (אמצע המאה התשע־עשרה) היו תחומי המפגש ביניהן רופפים יחסית.

חסרונם של מקורות מגוונים והסתמכות על ספרי זיכרונות כמקור בלעדי מעניקים למשפחה היהודית הבורגנית ממד אידילי חסר צללים וגוונים אפורים. נראה כי כותבי הזיכרונות, וקפלן בעקבותיהם, התעלמו מ"השלדים שבעליית הגג" שאפיינו משפחות בורגניות (ולא רק אותן): נשים משוגעות, פילגשים ומאהבים, סקס מחוץ לחיי הנישואין, אלימות במשפחה, לידות מחוץ לנישואין, מומים גופניים, ילדים סוטים ומשונים וקרובי משפחה חולי נפש: "שלדים" אלו שמעסיקים היסטוריונים חוקרי משפחות בתקופה הוויקטוריאנית־האירופית אינם מעניינם של ספרי הזיכרונות היהודיים (Cohen, 2012). ייתכן שהיהודים לא סבלו ממומים ומליקויים מוסריים ונפשיים שהיו מנת חלקן של משפחות שאינן יהודיות. אם כן, הרי אכן היה ייחוד לגזע ולמשפחה היהודיים (טענה שקפלן שוללת לחלוטין). אולם נראה סביר יותר כי כותבי הזיכרונות ומריון קפלן עמם נטו להתעלם מצד אפל זה של המשפחה היהודית־הבורגנית, התעלמות שמאפיינת ספרי זיכרונות בכלל ללא קשר לרקע מעמדי (Waters, 2000; Steedman, 1999). ויותר מכך, ייתכן שבזמן שבו נכתבו הזיכרונות (בעיקר במהלך המאה העשרים, תקופה שהייתה מאופיינת גם כך בשלדים ובגוויות), ועל רקע גורלם הטרגי של רבות מהמשפחות המתוארות הספר, עדיף היה להשאיר "שלדים" אלו במרתף ובעליית הגג המשפחתית.

בחלקו השני והמצומצם יותר של הספר עוסקת קפלן בתחום הציבורי, ובעיקר בפעילות נשים יהודיות בארגונים ובאגודות

למקורותיהם של המושגים "מעמד הביניים" ו"בורגנות" במערב

וולונטריים, בתחום ההשכלה הגבוהה ובמקומות עבודה. תחום זה נחשב כיום לפופולרי ביותר בחקר הבורגנות ומעמד הביניים ברחבי העולם (Lopez, Weinstein, 2012). קפלן עומדת בעיקר על פעילותן של נשים באגודות רווחה כמבטאות המשכיות של פעילות דתית מסורתית ביהדות, אך לטענתה פעילות זו קיבלה, מסוף המאה התשע-עשרה, אופי של מחויבות חברתית ושל תרבות פנאי בתחום הציבורי, בניגוד לאופי הדתי שקדם לה. "מצדקה לעבודה סוציאלית" מכנה קפלן סוג זה של פעילות בורגנית אופיינית, שהחלה עם המשבר הכלכלי בשנות השבעים של המאה התשע-עשרה ולא פסקה אף עם הרווחה הכלכלית שידעה גרמניה לקראת סופה של המאה. בתחום "העבודה הסוציאלית", שהשתלב בתרבות הפנאי של הרווחה הכלכלית שידעה הבורגנות, יכלה האישה להבליט את תכונותיה הייחודיות, וקפלן ממהרת לתת את הכותרת 'פמיניזם' לתכונות ייחודיות אלו.

לסיכום חלק זה יש להבליט את הישגיה של מריון קפלן בתחום שנחשב אז ליחסית שולי, לא רק בחקר יהדות גרמניה אלא אף בחקר הבורגנות הגרמנית. חשיפת התחום הפרטי היהודי המודרני באותה תקופה היה ללא ספק הישג מרשים. ההתרכזות בתקופה הווילהלמינית, ללא ראיית היטלר בסופה וללא צ'לה של השואה שריחפה עד שנות התשעים על כמעט כל מחקר שעסק בהיסטוריה חברתית בכלל ובהיסטוריה של הבורגנות הגרמנית בפרט, הייתה חידוש מרענן. לעומת זאת, העדרו של התחום הציבורי הפוליטי הגרמני מתחומי הדיון, חוסר ההתייחסות ל"אויב מלמטה" (הפרולטריון) ולדמות האציל, האריסטוקרט, ששימש כמופת עבור הבורגני הגרמני, בקיצור אי-חדירת התחום הציבורי הגרמני הסוער ורב הסתירות לבועת המשפחה היהודית, הושפעה כנראה מן הדיון בבורגנות הגרמנית שעדיין נתפסה בשנות השמונים של המאה הקודמת, בהשפעת מקס ובר, כקרתנית וא-פוליטית (Weber, 1980).

הבעייתיות שבמחקר הבורגנות היהודית: ספרה של קפלן כדוגמא.

מחקרה של מריון קפלן ראוי להיחשב כפורץ דרך בתחומו וכמאיר פינות שמחקר הבורגנות הגרמנית סירב להתייחס אליהן מסיבות הקשורות למקומה של ההיסטוריוגרפיה היהודית-גרמנית במחקר ההיסטורי הגרמני (Heilbronner, 2004). כדי להבין את חשיבות תחום המחקר שקפלן עסקה בו רצוי להפנות את תשומת הלב לבעייתיות שבמחקר הבורגנות היהודית הגרמנית שעוד לפני מספר עשורים הבחינו בה ההיסטוריונים שולמית וולקוב ומשה צימרמן. בעוד שמחקרים על דמויות ותהליכים בקרב הבורגנות היהודית התפרסמו תדירות, וולקוב וצימרמן עמדו על העדרה של התייחסות לקבוצה זו כחלק מן הבורגנות הגרמנית. לשיטתם, המחקר הגרמני על הבורגנות מיקם את הבורגנות היהודית במעין "גטו". קפלן ממשיכה את דרכם של וולקוב וצימרמן ומעשירה אותו, בעיקר בתובנותיה אודות מקומה של האישה בחברה הבורגנית-היהודית (Volkov, 1988; Zimmermann, 1988; Kocka, 1988).

אולם, קודם להתייחסות מפורטת לבורגנות היהודית, כמה הערות מתודולוגיות. נקודת המוצא לבדיקת בעייתיות זו היא השדה העשיר של לימודי תרבות המאפשרים, בעזרת פרויקטות חדשות, לשאול שאלות חדשות כישנות בכל הנוגע למודרניות/מסורת, אינדיבידואליות/קולקטיביות בדפוסי התנהגותה, למשל, של המשפחה היהודית הבורגנית הגרמנית בת המאה התשע-עשרה.

חוקר התרבות הבריטי ריימונד ויליאמס כתב במאמרו משנת 1959 "תרבות ואלו אורחות חיים?", שעסק בין היתר בקשר בין תרבות למעמד, כי פועל לא הופך להיות בורגני אם הוא מתלבש כבורגני או חי בבית פרטי, רוכש מכוניות או מכשירי טלוויזיה. כך גם הבורגני: הוא אינו מפסיק להיות בורגני אם החפצים שבהם הוא מחזיק משנים את ייעודם. מעבר לרכישת עולמות רוחניים וחומריים, הרי קיים רעיון בסיסי, מבנה נפשי מסוים, העומד ביסוד התנהגות תרבותית. אם כן, על-פי ויליאמס, בורגניות היא הרעיון הבסיסי האינדיבידואלי אשר ממנו יוצאים מוסדות, נימוסים, צורות מחשבה וכוונות (Williams, 1960, 307-314).



למקורותיהם של המושגים "מעמד הביניים" ו"בורגנות" במערב

על-פי ויליאמס וחוקרי תרבות אחרים, הרי בורגניות (דפוסי תרבות בורגניים)<sup>4</sup> היא אורח חיים הנשען על מוסדות חברתיים שזהותם כבורגניים נשענת על מרכזיותו של האינדיבידואל ולא של הקולקטיב. הפרט ואישיותו הם העומדים במרכז הבורגניות. לשיטתו של ויליאמס, זהות תרבותית (שהדת היא, כמובן, חלק ממנה) לא יכולה להשתנות רק באמצעים תרבותיים-חומריים, אמצעים, אשר על-פי קפלן נקטו נשים יהודיות כדי להפוך את המשפחה היהודית לבורגנית.

אם כן, ברקע מאמר ביקורת זה קיימות כמה שאלות אשר לא כאן המקום לענות עליהן, אך אשר עומדות בזיקה לכמה נושאים שמריון קפלן בחרה שלא לטפל בהם בספרה. כגון, האם יש סתירה בין שיוך למיעוט דתי נבדל לבורגניות (Bürgerlichkeit)? האם יהודי ששואף לאורח חיים בורגני ומאמץ סממנים תרבותיים או חומריים המאפיינים אורח חיים זה הופך בכך לבורגני ומשיל מעליו את יהדותו? האם הוא יכול להישאר בורגני ויהודי בעת ובעונה אחת? וכאשר הוא משיל מעליו מרצון או מכפייה (כך, לדוגמא, בגרמניה לאחר שנת 1932) את ערכי הבורגניות, את תרבותו הבורגנית ואת השתתפותו בחברה הבורגנית – האם הוא חוזר להיות יהודי? בשאלות אלו עסקו ויקטור קלמפרר ביומניו מתקופת הרייך השלישי ומריון קפלן במחקריה על אודות המשפחה והאישה היהודית ברייך השלישי (Kaplan, 1998).

4 דיון בספרה של קפלן מצריך עיון קצר בהבדל בין מספר קטגוריות הקשורות למושג "בורגנות" במרכז אירופה: "בורגנים" (Bürgergesellschaft, Bourgeoisie) הנם אלו המשתייכים לקבוצות השכלה, משלח יד והכנסה מסוימות. "חברה בורגנית" (Bürgerliche Gesellschaft, Bourgeois Society) הנה חברה העומדת בסימן ערכים בורגניים. בחברה כזו יהיו אף אלו שאינם בורגנים אך הם מאמצים או שואפים לאמץ ערכים בורגניים. ולבסוף, חוקרים רבים משתמשים במונח "בורגניות" (Bürgerlichkeit) המצביע על תהליך בלתי פוסק בו מתעצבים אורחות חיים וערכים בורגניים. לצד אלו אני משתמש לא פעם במושג "חברות בורגניות" המצביע על ההטרוגניות והמאפיינים הרבים וסותרים של המונח חברה בורגנית. אין כוונתי לרדת לעומק המונחים בורגנים, חברה בורגנית, בורגניות וחברות בורגניות.

כאמור, על-פי ההגדרה שהובאה לעיל על-ידי ריימונד וויליאמס ושותפים לה רבים אחרים, תרבות בורגנית נשענת בבסיסה על רעיון האינדיבידואליזם. האינדיבידואל עומד במרכז החברה הבורגנית. מכאן עולה השאלה האם יהודי או חברה יהודית, הנשענת על ערכים קולקטיביים-שיתופיים בתחום הציבורי והפרטי שהנם מרכזיים בהתגבשות הדת והחברה היהודית, אכן מתאימים לערכים בורגניים טהורים? האם בשל כך לא היה היהודי פסול מלהיות בורגני או חבר בחברות בורגניות, בוודאי ב־Bürgertum הקלאסית המרכז אירופאית, בה עיצוב הבורגניות נעשה בסוף המאה השמונה-עשרה בהקשר ייחודי של מקומו של הפרט במדינה האבסולוטית התועלתנית ולאחר מכן, למן אמצע המאה התשע-עשרה, במקומו של הפרט בעל הקניין הפרטי ברשתות חברתיות העוסקות באופני הייצור הקפיטליסטיים, ובמסגרת מדינת לאום חזקה וסמכותית הקובעים את הממדים השונים ואת התנאים בתוכם תתעצב תרבותו ועיצובו של הפרט הבורגני? אלו שאלות חשובות לכל מחקר העוסק במשפחה הבורגנית הגרמנית.

על רקע זה, עלינו לשאול שורה של שאלות מרכזיות שהעסיקו את מחקר הבורגנות הגרמנית בעת שקפלן כתבה את ספרה, אך התעלמה מהן לחלוטין כאשר בדקה את צמיחתה של נשות הבורגנות היהודית (שוב, יתכן שמתודת עבודתה, עיסוק בספרי זכרונות, מנעה ממנה לעסוק במבני היסוד הגדולים של הבורגנות). ראשית, האם בסביבה שתוארה לעיל יכולה בכלל להתעצב בורגניות יהודית (ואף בורגנות קתולית<sup>5</sup>) כפי שהיא מתוארת על-ידי קפלן? האם ניתן לכתוב את ההיסטוריה של הבורגנות היהודית-הגרמנית ללא הקשרה הקפיטליסטי, קרי יחסה לליברליזם כלכלי, ולהתעלם מיחסה למדינה

5 שאלות אלו הועלו כבר בסוף המאה השמונה-עשרה על-ידי כריסטיאן וילהלם דוהם (Dohm, 1781). אודות ויכוח המפורסם בין דוהם למשה מנדלסון אודות מעמדם של היהודים, ויכוח הנוגע לאחדות מן השאלות שהועלו לעיל, ראה לאחרונה אצל וולקוב 2005. חשיבות התנאים הקפיטליסטיים לעיצוב הבורגנות הועלתה כמובן על-ידי קרל מרקס ופותחו בעשורים האחרונים על-ידי המרקסיסט הצרפתי לואי אלטוסר (Althusser) בספרו For Marx, London, 1997. על ערכים בורגניים-גרמניים ואופן עיצובם, בין היתר בתנאים של חברה קפיטליסטית, ראה לאחרונה אצל Hettling, Hoffman, 2000.

למקורותיהם של המושגים "מעמד הביניים" ו"בורגנות" במערב

ולמושג הסמכותיות והלאומיות שכה טבועה במדינה הגרמנית? והאם כאשר בוחנים את הסביבה הקפיטליסטית בה מתהווה בורגניות יהודית והמדגישה ערכים כקניין פרטי ואינדיבידואליזם, יכולים להתקיים דפוסי התנהגות יהודים-ייחודיים?<sup>6</sup> האם היהודים כבורגנים אכן חוו תרבות בורגנית, או דפוסי התנהגות בורגניים המצדיקים את ההגדרה הרואה בהם, בעיקר במרכז אירופה, בורגנות במיטבה? האם ה"הביטוס" הבורדיאני, כלומר ההרגלים ודרכי החשיבה המוקנים מילדות ומכוונים את ההתנהגות באופן תת-מודע, כגון האמונה וקיום הדת היהודית וההצמדות לערכים קולקטיביים-משפחתיים לאורך כל החיים, אינם מנתקים במידה רבה את היהודים מאורחות החיים הבורגניים (לפחות את הקבוצה היהודית-הדורית שעומדת במרכז ספרה של קפלן ואשר נולדה או התבגרה במחצית הראשונה של המאה התשע-עשרה)? לסיכום: האם יכולה היהדות להכיל בתוכה נורמות בורגניות, או לפחות להכיר כי קיימים לצידה כשווי ערך דפוסי חיים בורגניים? מריון קפלן לא עוסקת בשאלות "גדולות" אלו. אכן, היא מצביעה על קשיי המשפחה היהודית להיות בעת ובעונה אחת יהודית, בורגנית וגרמנית, ואולם בסופו של דבר הסיפור שמספרת קפלן על התקופה הוילהלמינית היה סיפור הצלחה. עיסוק בשאלות שהועלו לעיל היה חותר תחתיו. ננסה לעמוד על כמה מן הבעיות והדילמות הקיימות במחקר העוסק בנושאים אלו.

## II

מה מקומם ותפקידם של מושגים בניתוח ביקורתי? מה התפקיד שהם ממלאים בתחומי מדעי הרוח והחברה? האם המחשבה הביקורתית חייבת לשחזר את גלגוליהם של רעיונות ומושגים ולהציג את משמעותם המשתנה לאורך דורות, או שמא עלינו להבין את משמעותם של המושג והרעיון, להסבירם ולהגדירם על-פי רוח התקופה שבה נוצקו וברוח זאת להבין את הדרך הקבועה או המשתנה

6 אני נסיתי לשאול שאלות דומות בהקשר לחברה הקתולית הבורגנית. ראו Heilbronner, 2001.

של אותם רעיונות ומושגים? בקצרה – האם עלינו לפרקם, לראות את חוסר יציבותם ואת אופני השיח שהתפתחו סביבם לאורך השנים, או שמא עלינו להגדירם ולגדרם, לקבוע את משמעותם – ומכאן לצאת להרפתקת הניתוח ההיסטורי?<sup>7</sup> אחד המושגים הבודדים במחשבה הביקורתית בתחומי הרוח והסביבה, שסביבו התבררו שאלות אלו החל מסוף המאה השמונה-עשרה, הוא המושג 'מעמד'. בד בבד עם התפתחות התיעוש, עם תהליכי המודרניזציה, עם התרחשותן של מהפכות ועם עוד תהליכים חברתיים ותרבותיים, שהיו לעתים קרובות אלימים, במהלך המאות האחרונות, הפך המושג 'מעמד' מעין יצור בשר ודם וסביבו התפתחו ונוצקו האירועים האלימים ביותר בקורות העת החדשה המאוחרת, אך גם האמנציפטוריים וההומניים ביותר (Joyce, Class, 1995, 3-16; Williams 1983).

ראשית, עלינו לבחון אפוא מה אנו מבינים במושג 'מעמד', מה הן הקבוצות החברתיות השונות והמפוצלות המרכיבות מושג זה (מעמד הפועלים, מעמד הביניים, המעמד הגבוה, הבורגנות) ומה הם ההקשרים התרבותיים והפוליטיים המזוהים עמן, אשר רובם, כאמור, לקוחים מן העבר הרחוק, מעידן התיעוש, המהפכות הגדולות והשינויים התרבותיים רבי העוצמה בין סוף המאה השמונה-עשרה לאמצע המאה העשרים?

"מעמד" היא מילה בעייתית הן בטווח משמעויותיה והן בבעייתיות הנובעת ממשמעותה לתיאור חלוקה חברתית" כותב ריימונד ויליאמס (Williams, 1983, 60). אכן אנו נדרשים לזהירות בבואנו לעסוק במושגים ובפרקטיקות הקשורים למושג 'מעמד' ובייחוד בהקשר

7 שאלות אלו העומדות בבסיס כל מחקר היסטורי-סמנטי חבות חוב של כבוד לסדרת המחקרים שיזמה קבוצת חוקרים, שבראשה עומדים אוטו ברונר וריינהרד קוזלק, מחקרים שראשיתם באנציקלופדיה "מושגי יסוד היסטוריים" (Brunner, 1972-2006), והמשכם בסדרת ספרים של קוזלק שתורגמו לאנגלית, והעוסקים בנושא של שינוי והמשכיות סמנטיים ותרבותיים במושגים חברתיים (Koselleck, 2004). אנתוני גרפטון ערך לאחרונה לקסיקון הבודק אופני שימוש, המשכיות ושינוי במושגים הנעוצים בעולם היווני והקיימים עד לימינו (Grafton, 2012).

למקורותיהם של המושגים "מעמד הביניים" ו"בורגנות" במערב

המרכז אירופי.<sup>8</sup> כרקע וכבסיס לסוגיות שלפנינו אזכיר את גישתו של חוקר התרבות הבריטי סטיוארט הול (Hall, 1996), העוסק ביצירתן, בגיבושן ובפירוקן של זהויות מעמדיות, של קבוצות מיעוטים, של שכבות נמוכות ושל יחידים בחברה המודרנית. על-פי תפיסתו, מערכת הערכים התרבותית של הפרט מורכבת ומסובכת, והדו-שיח שהפרט מקיים עם סביבתו אינו נקבע על בסיס מערכת רעיונות הומוגנית וקוהרנטית. תיוגו כמשתייך למעמד מסוים אינו בהכרח משליך על זהותו ועל תפיסת עולמו, שהן לעתים קרובות שונות מן התיוג המעמדי שאליו מתכוונים חוקרי המושג 'מעמד'. הפרט משתנה תמידית ומקיים עם התחום הציבורי משא ומתן, החלפת רעיונות ומאבק מתמשכים. דו-שיח תרבותי זה טומן בחובו מערכות אידאולוגיות, תכנים וצפנים תרבותיים רבים, מגוונים וסותרים. בין האינדיבידואל ובין התחום הציבורי ההגמוניאלי יש יחס גומלין מסובך ומגוון: המשא ומתן הגרמשיאני בין הפרט לתחום הציבורי,

8 ויותר מכך, למושג 'מעמד' במרכז אירופה, האזור הנחקר עליידי קפלן, משמעות שונה ומסובכת הרבה יותר מזו האנגלית, וקפלן כלל לא מתייחסת אליו. במרכז אירופה היה נהוג להשתמש במושג ה-*Stand* ('שדרה') המשוך לסדר החברתי הישן מימי הביניים ועד המאה התשע-עשרה ולעיתים אף בסופה. הכוונה לקבוצה חברתית בעלת פריבילגיות משפטיות, חברתיות וכלכליות שאינן ניתנות לביטול. חברי 'השדרה' משתייכים אליה לאורך כל חייהם, והמוביליות החברתית אל ומחוץ ל'שדרה' נמוכה בדרך כלל. נהוג היה לדבר על ארבע עד חמש שדרות (תלוי בתקופה ובאזור): האיכרים, בעלי המלאכה, הבורגנות, הכמורה והאצולה. בעלי המלאכה והבורגנות כונו *Mittelstand* ('השדרה האמצעית'). לעומת מושג 'השדרה', ובמספר אזורים לצידו, התפתח במהלך המאה התשע-עשרה המושג *Klasse* ('מעמד') המשוך לסדר החברתי המודרני, המתועש. מעמד זה, הדומה למושג 'המעמד' האנגלי, מאפשר מוביליות חברתית ושינויים משפטיים וחברתיים הקשורים לצבירת או הפסד הון. לעינינו, בגרמניה נהגו להשתמש עוד בתחילת המאה העשרים הן במושג הישן 'השדרה האמצעית' והן במושג המודרני יותר *Mittelklasse* שהוא לכאורה 'המעמד הבינוני' במובן האנגלי של המילה, קרי, קבוצת אנשים אשר מבחינת יחסם לאמצעי הייצור נמצאים בין האצולה לפועלים. אמרתי "לכאורה", כיוון שבספרות בת התקופה ובספרות המחקרית הגרמנית בנושא נהוג להשתמש יותר בביטויים 'בורגנות', ו'השדרה האמצעית' מאשר בביטוי 'מעמד בינוני' (Conze, 1978; Gall, 1993).

בין האינדיבידואל עם מערכת ערכיו הסותרים והשונים, לתחום הציבורי ההגמוניאלי המנסה מצדו לגבש מערכת מוסכמת ואחידה של ערכים, הנו מסובך, מגוון ובלתי פוסק. למאבק פנים רבות: לעתים במהלכו הפרט או הקבוצה הנחותה כופים על המערכת ההגמוניאלית ערכים משלהם, וזו האחרונה מוכנה לכלול אותם במערכת ערכיה; לעתים הכוחות ההגמוניאליים מפעילים גם אמצעי כפייה ושכנוע כדי לכפות את השכבות הנמוכות למערכת ערכיהם.

בעקבות הול קוראים ג'ואן סקוט ודרור וורמן לזהירות בשימוש במונחים הלוקחים מתקופות עבר למטרות בנות זמננו. יש להיזהר מהוצאת מונחים מהקשרם המקורי. שפה היא רבת מונחים, משמעויות וממדים. התפתחותה היא ביחס למבנים חברתיים ולתקופות שבהם משתמשים בה, ויש לה משמעויות שונות לקבוצות שונות. לעתים יש למושג משמעות עמומה ובלתי מובנת אפילו לבני אותה התקופה (Scott, 1987, 6; Wahrman, 1995, 8-12).

במהלך המאה התשע-עשרה ובראשית המאה העשרים, בעיקר בהשפעת מרקס, המושג 'מעמד' נתפס והוגדר באופן אובייקטיבי כמקומה של קבוצה על-פי מיקומה הכלכלי ובאופן הייצור. האופן בו קבוצות חברתיות משולבות ומועסקות במערכות ייצור ניתן להערכה אובייקטיבית ומדויקת. ההוגים החשובים במחקר המושג 'מעמד', רובם מן האגפים הסוציאליסטיים והרדיקליים במפות הפוליטיות האירופיות, נטו להדגיש את מצבו של מעמד הפועלים, ומכאן הדגישו כי אופן הייצור הקפיטליסטי קובע את מעמד הפועלים כמעמד 'לכשעצמו' (class in itself). בשעה שמעמד זה מפתח את תודעתו ומבין את דפוסי הניצול הקפיטליסטיים הוא פועל באופן מאורגן וקולקטיבי כנגד המעמדות שמעליו (מעמד הביניים, הבורגנות) והופך למעמד 'עבור עצמו' (class for itself).

בהמשך לגישות אלו החלו להתפתח גישות ניאור-מרקסיסטיות שנתנו משקל רב לא רק לתנאי הייצור והמאבק הקולקטיבי בשכבות המנצלות, אלא אף לגורמים פוליטיים ותרבותיים המעצבים במידה לא פחותה מאלו החומרניים את מעמד הפועלים. א"פ תומפסון (Thompson), במחקריו במהלך שנות השישים על אודות מעמד הפועלים האנגלי, היה בעל השפעה רבה על האופן שבו המחקר בן

למקורותיהם של המושגים "מעמד הביניים" ו"בורגנות" במערב

זמננו תופס את המושג 'מעמד'. מעמד הנו מערכת יחסית פעילה ודינמית ומתקיימת בצורות שונות לפי ההקשר והסיטואציה שבהם אנשים מוצאים עצמם ובהמשך מנסים לשנות. כדי להבין מעמד עלינו להכיר את הקבוצות שהרכיבו את המעמדות ומערכות היחסים בניהם. והחשוב ביותר, מעמד הנו חוויה, בעיקר חווית ניצול (של הפועלים) או סיפוק (שנגרם לבורגנים). תומפסון תפס 'מעמד' כחוויה (experience). 'מעמד מתרחש' (class happens) כאשר קבוצה של אנשים מרגישה ומטמיעה, כתוצאה מחוויה משותפת (שהיא חולקת או יורשת), זהות המספקת את האינטרסים שלה הנוגדים את האינטרסים של קבוצות אחרות מעליה או מתחתיה. תומפסון הרבה להדגיש את החוויה התרבותית (מסורת, מוצא, רעיונות, מוסדות, דת) לצד זו החומרית כמרכזית לעיצובו ולקיומו של מעמד.

אין זה המקום לתאר את שפע הוויכוחים, הגישות, המחלוקות סביב הגדרת המושג 'מעמד' שתומפסון פיתח והציג, ואת ההתפתחויות בחקר המושג בעשורים האחרונים, כאשר גישות פוסט-מודרניות, תחומי מחקר כ'מפנה הלשוני' ו'המפנה התרבותי' ותחומי ידע כפמיניזם, אתניות, גזע ודת (רשימה חלקית) נוספו לגופי הידע והמחקר שעסקו במעמד (Joyce, Class, 1995; Eley & Nield, 2007; Tilly, 2002, 3-15). אציין רק כי עלינו להבדיל בין 'תיאוריה' ל'היסטוריה'. כיוון שאנו עוסקים בביקורת על מחקרים העוסקים בהתפתחות מעמד וקבוצה חברתית במאות השמונה-עשרה והתשע-עשרה, ובעקבות דבריהם של סקוט ווורמן לעיל, עלינו להבין את המונחים 'מעמד הביניים' ו'בורגנות' כפי שנתפסו בעיני בני התקופה ולשאול עד כמה אלו רלוונטיים לימינו אנו. לדוגמא, גרת סטדמן-ג'ונס (Stedman-Jones, 1983) מפנה את תשומת לבנו להמשכיות ולקטיעה בעולם המונחים של המעמדות העמלים לאורך תקופת זמן. סטדמן-ג'ונס טוען שהפנייה אל השפה והלשון של קבוצה חברתית כמבטאות רגשות ותחושות, דפוסי פעולה ואורחות חיים, נותנת לנו כלים להבין את עולמם של בני התקופה, וזה אינו בהכרח תואם את 'דרישותיהם' של התיאורטיקנים מבני התקופה. פטריק ג'ויס (Joyce) ממשיך את דרכו של סטדמן ג'ונס, ובמחקרו על פועלי הכותנה בצפון אנגליה שם דגש על התרבות הפופולרית

במקומות העבודה ובמוסדות של תרבות פנאי. לדבריו, במאה התשע-עשרה הפועלים כלל לא פיתחו תודעה מעמדית ('מעמד עבור עצמו') ולא השתמשו במונח 'מעמד' באותו אופן שבו אנו מניחים היום כי הוא היה שגור על פיהם. רק לקראת מלחמת העולם הראשונה אפשר לראות ניצנים של תודעה מעמדית בקרבם (Joyce, 1991.)  
(Visions).

ההשפעה (המרקסיסטית) של היסטוריונים אנגלים וחוקרי לימודי תרבות בריטים על מחקר המושגים והפרקטיקות של מעמדות חברתיים היא עצומה.<sup>9</sup> תרומתם אף ניכרת בפיתוח רעיונותיו של המרקסיסט האיטלקי אנטוניו גרמשי. לעניינו של מאמר זה נדגיש כי הדרך בה מרקס וגרמשי הבינו מושגים כ'מעמד', 'הגמוניה' ו'שליטה חברתית', ופיתחו אותם הובילה (שוב, בעיקר בכריטניה שנהנית החל משנות החמישים של המאה העשרים מתקופת שפע ושגשוג שלא היו כדוגמתם, שפע ושגשוג שהגדילו את מספר המשתייכים למעמד הביניים – Savage, 2010) חוקרים רבים<sup>10</sup> לחקור אף את המושגים והפרקטיקות של 'מעמד הביניים' והבורגנות. יש להודות כי כוחם של החוקרים ה(ניאו) המרקסיסטים הבריטים ותרומתם העיקרית היו בעיקר בתחומים התיאורטיים בחקר הפרולטריון. אולם בהשפעתם, ובעיקר משנות השמונים של המאה העשרים, החל בבריטניה ובאירופה מחקר עתיר תיאוריות ווברייניות וגרמשיות לא רק על מעמד הפועלים אלא גם ובעיקר על 'מעמד הביניים' ו'הבורגנות' האירופיים. בהשפעת כתביו של מקס נֶבֶר (המכונה לעיתים "מרקס הבורגני": ראו Stutje, 2012, 1) שבמסגרת הבחנותיו והגדרותיו ל'קבוצת סטטוס', 'יחסי שוק', 'מעמד', 'מדינה', 'סמכות', 'בירוקרטיה', 'פוליטיקה', 'מדינה' ועוד, שם דגש רב על קבוצות

9 כל החוקרים שצוטטו עד כה במאמר הם בריטים או למדו באוניברסיטאות בריטיות.

10 השילוש הקדוש הם כמובן אדוארד פ. תומפסון, ריימונד ויליאמס וריצ'רד הוגר, שפרסמו כולם את עבודותיהם החשובות בסוף שנות החמישים של המאה הקודמת.



למקורותיהם של המושגים "מעמד הביניים" ו"בורגנות" במערב

חברתיות שהיו בשר מבשרה של הבורגנות הגרמנית והאירופית, החל מחקר נמרץ על מעמד הביניים האנגלי והאירופי.

### III

קודם שננסה להגדיר את המושגים 'מעמד הביניים' ו'בורגנות' ואת הפרקטיקות הנלוות אליהם, עלינו לחזור לדרור וורמן ולמחקרו החשוב על אודות עיצוב מעמד הביניים האנגלי על ספה של המאה התשע-עשרה (Wahrman, 1995). וורמן טוען כי המושג 'מעמד הביניים' היה בעל משמעות עמומה כבר בראשית הולדתו. "בניו תמיד בחרו בעמימות [...] במונחים של משמעות חברתית השפה של 'מעמד הביניים' הייתה באופן מולד עמומה. רק מעטים מהמשתתפים למעמד הבינוני בחרו להגדירה או לציין את אופייה". עמימות מולדת ביחס למבנים חברתיים, ממשיך וטוען וורמן, שירתה את המשתמשים בה, שכן בני מעמד זה יכלו לשמור על גמישות לא רק מחשבתית אלא אף כלכלית, זאת אומרת שהקלות שבה אנשים יכלו להגדיר עצמם כמשתתפים למעמד זה הייתה סימן לכוחו וליכולתו להוביל ערכים אוניברסליים ולזכות בהגמוניה תרבותית. מסר דומה מעביר לאחרונה פרנקו מורטי (Moretti, 2013 (I), 70) בספרו על הבורגנות האירופית. את המושג 'עמימות' מחליף מורטי במושג 'ערפל' כדי לתאר את דרכי פעולתם של בני מעמד הביניים והבורגנות האנגלית והאירופית. מקובל כיום לראות ב'מעמד הביניים' מושג ופרקטיקה שנולדו כתוצאה משינויים פוליטיים וכלכליים והמשקפים תהליך חברתי-תרבותי על-לאומי ואוניברסאלי שבו מתערבבים זה בזה זהויות חברתיות, מטפורות, רעיונות אבסטרקטיים ופרקטיקות שבישרו על הגעת המודרניות. ברברה וינשטיין וריקרדו לופז טוענים במאמר הפתיחה שכתבו לקובץ *עיצוב מעמד הביניים* ש"מעמד הביניים לא היה במקורו אירופי, תופעה ייחודית צפון-אמריקנית, הומוגניות אנגלית, אלטרנטיבה הודית, אותנטיות אפריקנית או שונות לטינו-אמריקנית, אלא פורמציה היסטורית בין-לאומית שדרכה נוצרו

והתפתחו בעולם משמעויות, סובייקטים ופרקטיקות" (Lopez, Weinstein, 2012, 1-5, 12, 22).

כך, במהלך המאה העשרים יכלו קבוצות מעמד הביניים והבורגנות לא רק להשיג הגמוניה חברתית ותרבותית ברחבי המערב אלא, החל מן העשורים האחרונים של המאה העשרים, אף להנחיל את ערכיהן לקבוצות חברתיות נוספות בעיקר מן המעמדות הנמוכים ובעיקר לאזורי העולם החוץ-מערביים. כיוזמי תהליכי המודרניזציה במאות השנים האחרונות במערב ומקדמיה, הובילו מעמד הביניים והבורגנות תהליכי גלובליזציה שעלו בקנה אחד עם ערכי מעמדות אלו במערב (McCloskey, 2010). כך הפכו קבוצות מעמד הביניים והבורגנות לא רק לקבוצות חברתיות אוניברסליות, אלא אף למייצגות המשבר שאליו נקלעו ערכים מערביים כדמוקרטיה, קדמה, מודרניות וקניין פרטי. ואולי אין לתמוה שצעירים רבים ברחבי העולם לא רק רואים עצמם כבני מעמד הביניים וכנושאי ערכים בורגניים, אלא אף נמצאים בחזית המחאה נגד ערכים אלו או בעדם עקב המשבר שאליו נקלעו הקפיטליזם והמודרניות בעשורים האחרונים.<sup>11</sup> אפשר אפוא לראות במעמד הביניים הן אידיאל 'מערבי' טיפוסי והן מקור השראה לאנטי-מערביות.

מהם המושגים, המבנים החברתיים והפרקטיקות התרבותיות של מעמד הביניים והבורגנות, מהו המשותף להם ומה המפריד ביניהם? ראשית נציין שהדברים שיובאו להלן אינם מוסכמים על כל חוקרי הקבוצות החברתיות הנדונות. רבים רואים במעמד הביניים ובבורגנות קבוצות זהות, ואילו אחרים טוענים שיש ביניהם הבדלים ניכרים. לענייננו, ולמרות הקשיים שבדבר, אנו מבדילים בין מעמד הביניים לבורגנות. הראשון בעל הקשרים כלכליים-חברתיים. השני הוא צורת

11 מחאת צעירי מעמד הביניים נושאת כיום אופי של קרנבל שבו מוזיקה, תיאטרון, מופעי רחוב, סגנון ואופנה מעורבבים זה בזה ולא ניתן להבין בדיוק היכן מסתיים הסטייל ומתחילה המחאה. רבים טוענים כי אופייה הסטייליסטי של המחאה מאפיין מחאה בורגנית שלא ממש יודעת כיצד למחות, בניגוד למחאות פרולטריות, מחאת חסרי כול, מחאת פועלים בעבר ובהווה, מחאות שלוו באלימות קשה ויצרו מהפכות ששינו את העולם. אכן, מעטים המקרים שבהם מעמד הביניים/הבורגנות מחו באופן אלים ויצרו מהפכה. ראו לאחרונה Žižek, 2013.

למקורותיהם של המושגים "מעמד הביניים" ו"בורגנות" במערב

חיים, אמנם לא הומוגנית, אך ניתן לזהות בה כמה מרכיבים מרכזיים בולטים (Kocka, Mitschell, 1993; Kocka, 1995; Eley, 1984; Gun, 2007; Kaelble, 1993; Pilbeam, 1990).

### מעמדות הביניים

בקצרה נאמר כי המושג והפרקטיקה המכונים 'מעמד הביניים' שייכים לחברה האנגלית במאות השמונה-עשרה והתשע-עשרה ומקורם בהתפתחות הכלכלית של אנגליה שלה היו אחראיות קבוצות חברתיות שלא השתייכו למעמדות העמלים ולאצולה הקרקעית, דהיינו בעלי רכוש פרטי שמקורו אינו בקרקע אלא במסחר, מלאכה ותעשייה – בעלי מלאכה, בעלי סדנאות, תעשיינים, אנשי מסחר ובנקאים, ובהמשך אף בעלי השכלה גבוהה. רבים מהם היו צאצאים למשפחות אצולה שמצאו דרכם לפקידות הממשלתית. רבים מהם האמינו בתורות ליברליות אך לא בדמוקרטיה, בלאומיות אך לא בסוציאליזם (Pilbeam, 299-300). "החברה כולה מתפצלת לשני מעמדות גדולים הניצבים זה כנגד זה: בורגנות ופרולטריון" (מרקס, אנגלס, 24) כותבים קרל מרקס ופרידריך אנגלס *במניפסט הקומוניסטי*. בהמשך דבריהם הם מציינים את שכבות הביניים: "התעשיין הזעיר, הסוחר הזעיר, בעל המלאכה, האיכר", הנלחמים בבורגנות ומפחדים מן הפרולטריון (שם, 35). מרקס ואנגלס רואים בשנת 1848 את אירופה הסוערת ולא את אנגליה היציבה יחסית. הם מזהים את שכבות הביניים השמרניות והריאקציונריות החוששות מן הפרולטריון. שכבות הביניים הן חלק מן העולם הטרומ־מתועש, בעלי מקצועות מסורתיים שלא תמיד ברור במה הם שונים מן הבורגנות שאותה מרקס ואנגלס מתעבים. באנגליה המצב שונה. ההתפתחות הכלכלית והאורבנית המהירה וחוק הרפורמה של שנת 1832 האיצו את היווצרותם של מעמדות ביניים חדשים, של קבוצות ביניים שאמנם לא היו חלק מחסרי הרכוש אך גם לא השתייכו לבעלי הרכוש המסורתי שמקורו בקרקע ובבורגנות העשירה. קבוצות ביניים אלו (שכוננו לעתים, עד אמצע המאה התשע-עשרה, middle rank, middle sort of people) צריכות להיות מופת לעניים העמלים באמצעות השכלתן, חוכמתן, עצותיהן, אופן עבודתן וערכיהן

התרבותיים, כותב ג'יימס מיל, ולא לחקות את האריסטוקרטיה הקרקעית שלה יש זכויות מסורתיות וקשרי דם היסטוריים. בניגוד למעמדות הנמוכים והגבוהים, שדרת הביניים, ה־middle rank, צריכה להיות "מפוכחת, רציונלית, אינטליגנטית ובעלת רוח אנגלית אמיתית" (Mill, 1823, 89-90).

הרפורמה הגדולה באנגליה בשנת 1832 (The Great Reform Act), המאבק לביטול חוקי הדגן (The Corn Laws Repealed) והשגשוג הכלכלי של שנות החמישים והשישים של המאה התשע-עשרה באנגליה הפכו את שכבות הביניים מ־middle sort of people ל־middle class, למעמד הביניים שבין האצולה לפועלים. קיומו של מעמד הביניים יצר מצב א־נורמלי בסדר ההרמוני והמסורתי באנגליה שהתבסס על שכבות גבוהות (אצולה קרקעית גבוהה ונמוכה, סוחרים ואנשי פיננסים) ונמוכות (פועלים, חקלאים, שוליות ועניים). רק לקראת אמצע שנות הארבעים של המאה התשע-עשרה החל השימוש בביטוי 'מעמד הביניים', בעיקר על-ידי ליברלים ורדיקלים (ריצ'רד קובדן, ג'ון ברייט) כדי להכשיר מאבק נגד האריסטוקרטיה מחד גיסא, והרדיקלים הקיצונים והיעקובינים מאידך גיסא. אם כן, באנגליה מעולם לא הייתה 'בורגנות', אלא מעמד ביניים, וגם מעמד זה לא התקיים (כמעמד או כקבוצה חברתית עם פרקטיקה כלכלית, תרבותית או פוליטית סדורה) לפחות עד שנות השלושים של המאה התשע-עשרה.

**בורגנות:** באירופה, קבוצה חברתית זו קבלה לא רק שם אחר, בורגנות, אלא אף מאפיינים שונים. למונח בורגני משמעות היסטורית עתיקה יומין. בצרפתית הכוונה במונח bourgeois מן המאה העשירית, שנשמר עד בערך המאה השמונה-עשרה, ליושבי העיר שנהנו מזכויות משפטיות של חופש ופטור מחוקי המשפט הפיאודלים. ל־Bourgeois הצרפתי, ל־Bürger הגרמני ול־Borghesia האיטלקי, למרות מאפיינים לאומיים שונים, יש מספר מאפיינים מרכזיים משותפים שעליהם נעמוד בהמשך. מקורותיה של הבורגנות האירופאית מגוונים. תהליכי עיור שונים מאלו האנגליים, מסורת המשפט הרומי, כוחה של הכנסייה הקתולית ולמן המאה השש-עשרה, המהפכות הפרוטסטנטיות, השפעת עידן הנאורות,

למקורותיהם של המושגים "מעמד הביניים" ו"בורגנות" במערב

המדינה האבסולוטית-הנאורה, התיעוש ומורשת המהפכה הצרפתית ומהפכות 1848 יצרו אורח חיים, תרבות עירונית וחזון משותף כלל (מרכז ומערב) אירופאי, חזון אליו יש לשאוף ואותו יש להעריך. "אני חבר במעמד הבורגני, אני מרגיש כבורגני וגדלתי על-פי ערכיו, דעותיו והאידיאלים שלו", כותב מקס וובר בשנת 1895.<sup>12</sup> וובר, ועמו אמיל דורקהיים, גאורג זימל, וורנר זומברט ויוזף שומפטר (רשימה חלקית), ראו בבורגנות (הפרוטסטנטית) ראשית כל מתוות הדרך הקפיטליסטית באירופה למן ראשית העת החדשה ("האתיקה הפרוטסטנטית של הקפיטליזם").<sup>13</sup> אולם לא רק כלכלה קפיטליסטית (יוזמה חופשית, תחרות ורכוש פרטי) אפיינו את הבורגנות. רבים רואים היום בבורגנות צורת חיים, תרבות חיים ייחודית, מקור לאיבה ושנאה בעיקר מצד ארגוני הפועלים הקומוניסטים והמרקסיסטים, והערצה ומודל לחיקוי מצד שאר האוכלוסיה.

כדי להבין לעומק את מקורות המחקר על הבורגנות נדרשים אנו לסקירה היסטוריוגרפית קצרה. עד שנות השמונים היה זה מעמד הפועלים שזכה למירב תשומת הלב, בעוד שהבורגנות נדחקה לשולי המחקר ההיסטורי והסוציולוגי. רק בעשורים האחרונים זוכה המחקר ההיסטורי אודות הבורגנות הצרפתית המרכז אירופאית והגרמנית והמעמד הבינוני האנגלי, ולבסוף מעמדות הביניים מחוץ לאירופה, לעדנה (Lopez, Weinstein, 2013; Kocka, Mitschell, 1993, 1995). הדבר קשור לשינויים הפוליטיים שחלו במדינות אירופה ולאחר מכן לתהליכי הגלובליזציה ברחבי העולם בעשורים האחרונים. למפנה האמור תרמו גם בעיות היסטוריוגרפיות שצצו בעקבות התמודדויות מוסריות עם העבר (בגרמניה החלו לחקור את תמיכת הבורגנות

12 יחד עמו, על סיפה של המאה ה-20 קורא ההיסטוריון תאודור מומזן "אני רוצה להיות בורגני" (Ich wünte ein Bürger zu sein). ראה מחקרו של ההיסטוריון הגרמני לותר גל על הבורגנות כפרדיגמה וכמופת (Gall, 1987).

13 היום מקובל לנתק את הקשר הוובריאני בין בורגנות לקפיטליזם. באנגליה, לא היה קשר בין התפתחות הקפיטליזם לבורגנות. בצרפת הבורגנות נצחה (חלקית) לאחר המהפיכה אך שאיפותיה המהפכניות כלל לא היו קשורות לקפיטליזם. בקיצור, כפי שטוען אלן ווד, אין קשר הכרחי בין קפיטליזם לבורגנות (Wood, 2012, 63).

בנאציזם), שינויים בהרכב האישי והאידיאולוגי של קבוצות היסטוריונים (השפעה מרקסיסטית חזקה מצד קבוצות היסטוריונים באנגליה), התבוננות מחודשת באירועי המהפכה הצרפתית, מיילדת הבורגנות הפוליטית המודרנית, וכמובן המאמצים לבנות חברה אזרחית באירופה המזרחית, ברוסיה, בסין וברחבי אסיה. למרות המחקר הענף בנושא הבורגנות, לא בטוחים היום מרבית החוקרים מתחום לימודי ההיסטוריה החברתית והתרבות במהותה והגדרתה של הבורגנות והמעמד הבינוני האירופאים (Lopez, Weinstein, 2013, 1-). גם השימוש במונחים בורגנות או מעמד בינוני בעייתיים במידה רבה.<sup>14</sup> חוקרי הבורגנות במערב ומרכז אירופה עוסקים בין היתר במונחים (Burg, Bürgertum, Bourgeois, Bourgeoisie) שמקורם בעיר האירופאית של סוף ימי הביניים, ובמונחים אנגליים (middle, middle sort of people, class) שהוכנסו לשימוש על-ידי חלקים משכבות הביניים האנגליות בראשית המאה התשע-עשרה. בגרמניה ומרכז אירופה עד אמצע המאה התשע-עשרה נחשב בורגני מי שישב בעיר ונהנה מפריבילגיות משפטיות וכלכליות (Bürger) או אזרח המדינה (Staatsbürger). בצרפת היה ה־Bourgeois ערב המהפכה הצרפתית תושב עיר בעל הכנסה מהשקעות בנד"ל. באנגליה, כאמור, שדה מונחים טוען זה כלל לא היה בשימוש זולת כאשר דובר על מנהגי יושבי העיר האמידים ביבשת.

אם כן, כיצד ניתן לזהות את הבורגנות? פיטר גאי (Gay, 1991), בסדרה המונומנטלית שלו על הבורגנות הויקטוריאנית (אין בכוונתו רק לאנגליה הויקטוריאנית אלא לכלל אירופה, העומדת לטענתו במאה התשע-עשרה בסימן ערכים וויקטוריאנים-בורגניים), טוען כי יש לזנוח כליל הגדרות חברתיות, כלכליות ופוליטיות בטפול במעמד הבינוני, ולהתמקד בתרבות הגבוהה, במוסר ובעיקר במחקר פסיכולוגי ותורת הנפש של פרויד ככלים לזיהוי קבוצות מן המעמד הבינוני. דיוויד בלקבורן (Blackbourn, Eley, 1984), המטפל בבורגנות הגרמנית, טוען כי מעמד משפטי, דפוסי התארגנות וולנטרים, יחס לדת, ושליטה בתרבות פופולרית צריכים להיות בין

למקורותיהם של המושגים "מעמד הביניים" ו"בורגנות" במערב

הכלים העיקריים לזיהוי הבורגנות הגרמנית ואבחון דרכי שליטתה בחברה הוילהלמינית. בלקבורן צועד בעקבות יורגן הברמס שפיתח את השיח סביב התחום הציבורי הבורגני וטוען כי יש להדגיש את אמצעי התקשורת בין קבוצות בורגניות בעיר האירופאית של סוף המאה השמונה-עשרה.

ג'רלד סיגל (Seigel, 2012) ממשיך גם הוא דרכו של הברמס ורואה ברשתות החברתיות הבורגניות את "בתי הקפה והעיתונות ההברמסית" של המאה התשע-עשרה. סיגל רואה בבורגנות form of life, צורת חיים, אורח חיים, בקיצור תרבות נוסח ריימונד וויליאמס המגדיר "תרבות" כ־The whole way of life (Williams, 1983). אך אליבא דסיגל אין זו סתם תרבות, אלא תרבות מודרנית. לטענתו, התרבות המודרנית הומצאה ונשענה על ערכים בורגניים. היתה זו התרבות הבורגנית שמשכה אליה גלי הערצה מכל שכבות האוכלוסייה האירופאיות למן המאה התשע-עשרה ועד היום. בורגנים, לדידו, הנם יושבי עיר בעלי הון פרטי שאינם משתייכים לכמורה או לאצולה ואינם עובדי כפיים. אין מדובר בבורגנות המסורתית, שהיתה חלק מעולם הערכים העירוני האירופאי בימי הביניים ובראשית העת החדשה. שורה של שינויים כלכליים (עליית הקפיטליזם, הפרוטו-תיעוש והתיעוש), תרבותיים (הפרוטסטנטיות, תהליכי חילון, חשיבות האינדיבידואל, שינויים בדפוסי החלוקה הג'נדרית, המגע עם אוכלוסיות ותרבויות חוץ-אירופאיות), פוליטיים (התחזקות המדינה והסמכות הפוליטית של שליט יחיד, המהפכות האמריקאית והצרפתית), המחשבה המדינית החדשה (ליברליזם, סוציאליזם), השכלתיים ותחומי ידע חדשים (התפשטות הדפוס, עליית האוניברסיטאות, התפתחות ה־Bildung וחשיבות החינוך הגבוה בתחומי המדעים ומדעי הרוח), ולבסוף שינויים אורבניים (שנבעו מן התיעוש, התפשטות תרבות הצריכה), יצרו קבוצה חברתית חדשה-ישנה שהיסטוריונים מקפידים לכוונה הבורגנות החדשה, או מקפידים להבחין בחלוקה שבין בורגנות כלכלית לבורגנות השכלתית (Bildungsbürgertum).

למרות המסורת ההברמסית בחקר הבורגנות, עלינו להדגיש כי התרבות הבורגנית (Bürgerlichkeit בגרמנית, bourgeoisie בצרפתית)

נשענה בראש ובראשונה על רעיון האינדיווידואל, הפרט המשכיל והמוסרי: האינדיווידואליזם כאידיאל שאליו יש לשאוף עומד במרכז החברה הבורגנית והרשתות החברתיות. מערכות החינוך, מוסדות מוסר, ובעיקר מוסד המשפחה, הקפידו לעצב את הפרט בצלם האדם המשכיל והרציונלי, המוסרי מבחינה מינית וראש המשפחה. הדבר נכון בעיקר לגבי ה-Bürgertum המרכז-אירופית ובמדה רבה אף בצרפת, שבה עוצבה הבורגניות בסוף המאה השמונה-עשרה בהקשר ייחודי של מקומו של הפרט במדינה האבסולוטית התועלתנית, ולאחר מכן למן אמצע המאה התשע-עשרה במקומו במסגרת שיטות הייצור הקפיטליסטיות ובמסגרת מדינת לאום חזקה וסמכותית הקובעות את הממדים השונים ואת התנאים שבהם תתעצב תרבותו של הפרט הבורגני. בתרבות זו עומדים במרכז הבורגניות ערכים בעלי אופי אינדיווידואלי, בראש ובראשונה הקניין הפרטי וערכים תרבותיים דוגמת עצמאיות (Selbständigkeit), עבודה (Arbeit) ועיצוב האדם (Bildung). לצדם יש להדגיש אף ערכים כרציונליות ודפוסי התנהגות אי-רציונלית (אגודות העוסקות בתורת הנסתר, אוקולוטיזם, תורת ההפנוט והעל-טבעיות היו תחומים שגברים ונשים בורגניות באירופה נמשכו אליהם במדה שווה: Treitel, 2004), קדמה (בה נכללים אף גזענות, הכרה במדע שיפור הגוף, שמירת וקידוש פולחן הסביבה), לאומיות ליברלית, כלכלת שוק חופשית עד מדה מסוימת מהתערבות המדינה, ואדיקות דתית (בזו האחרונה בעיקר בצורתה הפרוטסטנטית שוכנים זה לצד זה אמונה דתית וחילוניות). ולבסוף, התרבות הבורגנית מדגישה את חיי משפחה בה קיימת הפרדת תפקידים בין הגבר/האב/הבעל, והאשה/האם/הרעיה.

מורטי טוען כי הבורגני האמיתי נמצא בפרוזה האירופאית ובסגנון לבוש, דיבור, אכילה ותנועה. לבורגני היה סגנון (Style), וכדי לשמר אותו המציאו הבורגנים את תרבות הרגולציה, את שלטון החוק, הסדר והמשמעת. אלו, טוען מורטי, הנם ההמצאה הנרטיבית הגדולה של אירופה הבורגנית. בפארפראזה על דברי מרקס מכרז מורטי כי בתרבות הבורגנית, All that was solid, became more solid. בספרות האירופאית מתואר הבורגני כאנגטי, בעל משמעת עצמית ובהירות אינטלקטואלית, commercial honesty, חותר למטרה. כל אלו, טוען



למקורותיהם של המושגים "מעמד הביניים" ו"בורגנות" במערב

מורטי, הנם דימויים טובים אך לא הרואיים. תחליף עלוב לנרטיב בין אלף השנים של האביר, האציל, האריסטוקרט. הבורסה הבורגנית הנה תחליף עלוב לסיפור הגביע הקדוש, הפקיד ומשרדו אינם הרואיים כאביר על הסוס הלבן. השוני הגדול בין הבורגני לאציל הוא שהאחרון המציא שורה ארוכה של דמויות הרואיות, האביר הלוחם, המלך האריה, בעוד שהבורגני לא המציא שום דימוי כזה על עצמו. ללא הרפתקה, הדמות מאבדת הרבה מייחודה. ברומן הקלאסי *צפון-דרום*, העומד על הבדלי התרבויות בין צפון לדרום אנגליה, מתארת אליזבת גסקל את דמות התעשיין במנצ'סטר: "הו! בקושי הכרתי אותו, אמרה מרגרט ... בערך בן 30, עם פנים שאינם בדיוק בעלי תווים עזים, לא בדיוק נחמד, שום דבר מיוחד – לא ממש ג'נטלמן: אך לזאת איני מצפה" (Moretti, 2012, 15-16).

לא ניתן להבין מהי בורגנות וכיצד היא תפסה עצמה במאות האחרונות ללא הבנת יחסה למושג "המהפכה" ולאויביה המדומים והאמיתיים. "המהפכה הבורגנית" עוסקת בקדום התפתחות הקפיטליזם כמערכת כלכלית-חברתית הנאבקת על חייה למול אויביה: הסוציאליזם והמרקסיזם. הבורגנים ראו עצמם כמהפכנים עקב מאבקם באיומים של בעלי השקפת עולם מסורתית המייצגים את המדינה הטרומ-קפיטליסטית (שהתאפיינה במונרכיה אריסטוקרטית, שלטון אבסולוטי ושליטה מוחלטת של בעלי אינטרסים חקלאיים) והיכולים לפגוע בעצם קיומה של המערכת הקפיטליסטית, ובמגבלות שכוחות חברתיים כפרולטריון ואצולה קרקעית מאיימים לשים על אותה מערכת ולמנוע את התפתחותה (Davidson, 2012).

במהלך המאה התשע-עשרה ובמחצית הראשונה של המאה העשרים אכן "נהנתה" הבורגנות האירופאית מאין ספור אויבים: האצולה, הבורגנות הזעירה ובעיקר הפרולטריון. זה האחרון נתפס כיום כאיום הולך ומתגבר על הבורגנות האירופאית לקראת סופה של המאה התשע-עשרה (Mulholland, 2012) ובעיקר לאחר 1917. אף האצולה האירופאית המסורתית, שעדיין ריכזה בידיה את הכוח השלטוני ברבות מארצות אירופה, תפסה את הבורגנות כאיום על מעמדה המסורתי, בייחוד לאור לקחי המהפכות בצרפת. מאידך, רבים מציינים כי לא הפרולטריון ולא האצולה היוו איום אמיתי על

הבורגנות. האצולה שמשה מודל לחיקוי ורבים מן הבורגנים קנו תארי אצולה ככלי כניסה למעמד הגבוה. רבים מן הפועלים שאפו להיות בורגנים ועשו מאמצים ניכרים לאמץ דפוסי חיים בורגניים. אולם הבורגנות שאפה ליצור "דימוי אויב" לאצולה ולפועלים, וכך יכלו להצדיק את קיומם כשומרי חותם הקניין הפרטי, את פעילותם הכלכלית הרווחית, את הלאומיות אותה נשאו על כתפיהם ואת תחושת השליחות הסמי־דתית ב"הסרת הקסם מעל העולם" ובהבאת המודרניות לערי אירופה. לעומתם נצבו מעמד עתיק יומין, העוסק במקצועות שאבד עליהם הכלח ושולט בחסד האל או האפפיור, וההמון, הפועלים הנחשלים המאיימים על הקניין הפרטי, ערכי המשפחה וההשכלה. בין אם האריסטוקרטיה, הפרולטריון ופועלי התעשייה היוו אויב אמיתי או מומצא, מלאו אלו ללא ספק תפקיד מרכזי בגיבוש זהות בורגנית כלל אירופאית, עד כדי כך שרבים כיום רואים באיבה ובפחד מפני השכבות בנמוכות את המאפיין הבולט ביותר של הבורגנות האירופאית.

עודד היילברונר, מכללת שנקר להנדסה, עיצוב ואמנויות

#### הפניות

- Blackbourn, David and Geoff Eley, *The Peculiarities of German History: Bourgeois Society and Politics in Nineteenth-Century Germany*, Oxford: Oxford University Press.
- Brunner, Otto, Conze, Werner, Kosellek, Reinhart, et al. (eds.) 1972-2006, *Geschichtliche Grundbegriffe: historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohen, Deborah, 2012, *Family Secrets. Living with Shame from the Victorians to the Present Day*, London: Viking.
- Conze, Werner, 1978, "Mittelstand", in Brunner, Otto, Conze, Werner, Kosellek, Reinhart, et al. (eds.), *Geschichtliche Grundbegriffe: historisches Lexikon zur politisch-sozialen*

- Sprache in Deutschland*, Bd. 4 Stuttgart: Klett-Cotta, pp.178-2012.
- Davidson, Neil, 2012, *How Revolutionary were the Bourgeois Revolutions*, Chicago: Chicago University Press.
- Dohm, Christian W., 1781 *Über die bürgerliche Verbesserung der Juden*, Berlin: Selbst Verlag.
- Eley, Geoff, 1984, "The British Model and the German Road: Rethinking the Course of German History before 1914", in Blackbourn, David and Geoff Eley, *The Peculiarities of German History: Bourgeois Society and Politics in Nineteenth-Century Germany*, Oxford: Oxford University Press, pp. 39-144.
- Eley, Geoff, Nield Keith (eds.), 2007, *The Future of Class in History*, Michigan/Ann Arbor: Michigan University Press.
- Foucault, Michel, 1972, *The Archeology of Knowledge*, New York: Knopf.
- Gall, Lothar, 1987, "...ich wunsche ein Bürger zu sein", *Historische Zeitschrift* 245, pp. 345-397.
- Gall, Lothar, 1993, *Von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft*, Munich: Oldenburg.
- Gay, Peter, 1984-1997, *The Bourgeois Experience: Victoria to Freud*, (4 vols.) London: Norton.
- Andreas Gotzmann, Andreas, Liedtke, Rainer, van Rahden, Till (eds.) 2001, *Juden, Bürger, Deutsche: zur Geschichte von Vielfalt und Differenz 1800-1933*, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Grafton, Anthony et al. (eds.) 2012, *The classical Tradition*, Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Gunn, Simon, 2007, *The Public Culture of the Victorian Middle Class: Ritual and Authority in the English Industrial City, 1840-1914*, Manchester: Manchester University Press.

- Hall, Cathrine & Davidoff, Leonore, 1987, *Family Fortunes: Men and Women of the English Middle Class 1780-1850*, London: Routledge.
- Hall, Stuart, 1996, "On Postmodernism and Articulation: An Interview with Stuart Hall", Morley, David, Chen, Kuan-Hsing (eds.) 1996, *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*, London: Routledge, pp. 25-46.
- Heilbrunner, Oded, 2000, "From Ghetto to Ghetto: The Place of German Catholic Society in Recent Historiography", *Journal of Modern History* vol. 75.2, pp. 453-490.
- Heilbrunner, Oded, 2004, "Das (bürgerliche) deutsche Judentum im Spiegel der deutschen Fachwissenschaft – Ein Forschungsbereich zwischen In-und Exklusion", *Historische Zeitschrift*, 278, 1, pp. 101-123.
- Hettling, Manfred, 1999, *Politische Bürgerlichkeit. Der Bürger zwischen Individualität und Vergesellschaftung in Deutschland und der Schweiz von 1860-1918*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hettling, Manfred, Hoffmann, Stefan-Ludwig (eds.), 2000, *Der bürgerliche Wertehimmel. Innenansichten des 19. Jahrhunderts*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Koselleck Reinhart, 2004, *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*, New York: Berghahn.
- Jewish Agency for Israel, 1960, *Immigration and the problems of the middle class in Israel*. Jerusalem: Economic Department.
- Joyce, Patrick, 1991, *Visions of the People, Industrial England and the Question of Class 1848-1914*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Joyce, Patrick (ed.), 1995, *The Oxford Reader on Class*, Oxford: Oxford University Press.

- Kaelble, Hartmut, 1993, "French bourgeoisie and German Bürgertum, 1880-1914", in Kocka Jürgen (ed.), *Bourgeois Society in Nineteenth-Century Europe*, Oxford: Berg, pp., 273-301.
- Kaplan, Marion, 1991, *The Making of the Jewish Middle Class: Women, Family and Identity in Imperial Germany*, Oxford: Oxford University press.
- Kaplan, Marion, *Between Dignity and Despair. Jewish Life in Nazi Germany*, Oxford: Oxford UP, 1998.
- Kocka, Jürgen, 1988 (ed.), *Das Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich*, Munich, dtv (an English version: Kocka Jürgen, Mitschell, Allan (ed.), 1993, *Bourgeois Society in Nineteenth-Century Europe*, Oxford: Berg).
- Kocka, Jürgen, 1993, "The European Pattern and the German Case," in Kocka, Jürgen, Mitschell, Allan (eds.), *Bourgeois Society in Nineteenth-Century Europe*, Oxford: Berg, pp. 3-29.
- Kocka, Jürgen, 1995, "The Middle Classes in Europe", *The Journal of Modern History* 67:4 December, pp.783-806 .
- Lässig, Simone, 2004, *Jüdische Wege ins Bürgertum. Kulturelles Kapital und sozialer Aufstieg im 19. Jahrhundert*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lopez, Ricardo, Weinstein, Barbara, 2012, "Introduction: We shall be All", in Lopez and Weinstein (eds.), *The Making of the Middle Class, Towards a Transnational History*, Durham and London: Duke University Press, pp.1-29.
- Lopez, Ricardo, Weinstein, Barbara (eds.), 2012, *The Making of the Middle Class. Toward a Transnational History*, Durham: Duke University Press.
- Lundgreen, Peter (ed.), *Sozial-und Kulturgeschichte des Bürgertums*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- McCloskey, Deirdre, 2010, *Bourgeois Dignity. Why Economics can't Explain The Modern World*, Chicago: Chicago University Press.

- Mill, James, 1829, *An Essay on Government*, London (1958).
- Mulholland, Marc, 2012, *Bourgeois Liberty and the Politics of Fear: From Absolutism to Neo-Conservatism*, Oxford: Oxford University Press.
- Moretti, Franco (I), 2013, "Fog", *New Left Review*, 81, pp. 55-70.
- Moretti, Franco (II), 2013, *The Bourgeois*, London: Verso.
- Pilbeam, Pamela, 1990, *The Middle Classes in Europe 1789-1914*, London: Macmillan.
- Savage, Mike, 2010, *Identities and Social Change in Britain since 1940: The Politics of Method*, Oxford: Oxford University Press.
- Scott, Joan, 1987, "On Language, Gender and Working Class History", *International Labour and Working Class History*, Volume 31 / Spring, pp. 1-13.
- Seigel, Jarrold, 2012, *Modernity and Bourgeois Life. Society, Politics and Culture in England, France and Germany since 1750*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Stedman-Jones, Gareth, 1983, *Languages of Class. Studies in English Working Class History, 1832-1982*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Steedman, Carolyn, 1999, "State-Sponsored Autobiography", in Conekin, Becky et. al. (eds.), *Moments of Modernity, Reconstructing Britain 1945-1964*, London: Profile.
- Stutje, Jan-Willw, 2012, *Charismatic Leadership and Social Movements*, New York: Berghahn.
- Therborn Göran, 2012, "Class in 21th Century", *New Left Review*, 78, Nov/Dec., pp.5-29.
- Thompson, Edward, P., 1976, *The Making of the English Working Class*, Hammersworth: Penguin.
- Tilly, Charles, 2002, "Social Class", *Encyclopedia of European Social History*, Vol.3, pp. 3-15.

למקורותיהם של המושגים "מעמד הביניים" ו"בורגנות" במערב

- Treitel, Corinna, 2004, *A Science for the Soul*, Baltimore: John Hopkins UP.
- Volkov, Shulamit, "Die Verbürgerlichung der Juden in Deutschland als Paradigma", in Kocka, Jürgen, 1988 (ed.), *Das Bürgertum im 19.Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich*, Munich, dtv, pp. 343-371.
- Wahrman, Dror, 1995, *Imagining the Middle Class, The Political Representation of class in Britain, c.1780-1840*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Waters, Chris, 2000 "Autobiography, Nostalgia and the Changing Practices of Working-Class Selfhood", in Waters, Chris (ed.), *Singular Continuities: Tradition, Nostalgia and Identity in Modern British Culture*, Stanford: Stanford UP.
- Weber, Max, 1980, "The National State and Economic Policy (Freiburg address) (Inaugural lecture, Freiburg, May 1895)", *Economy and Society*, 9:4, pp. 428-449.
- Wehler, U. Hans, 2001, "Deutsche Bürgertum nach 1945: Exitus oder Phönix aus der Asche?", *Geschichte und Gesellschaft*, 36, 4, pp. 617-634.
- Williams, Raymond, 1960, *Culture and Society 1780-1950*, London: Penguin.
- Williams, Raymond, 1983, *Keywords: a Vocabulary of Culture and Society*, London: Penguin.
- Wood, Ellen, M., 2012, *The Origins of Capitalism: A Longer View*, London: Verso.
- Zimmermann, Moshe, "Eintritt in die Bürgerlichkeit: Vom Selbstvergleich deutscher mit aussereuropäischen Juden im Vormärz", in Kocka, Jürgen (ed.), 1988, *Das Bürgertum im 19.Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich*, Munich, dtv, pp. 372-391.
- Žižek, Slavoj, 2013, "Trouble in Paradise", *London Review of Books*, June 30, pp.11-12.

## סיפור מתח או סיפור פנטזיה? תגובה למאמרו של פרופ' ש"ז הבלין

בגליון האחרון של *קתרסיס* הופיע מאמר קצר של פרופ' שלמה זלמן הבלין (להלן: המבקר) תחת הכותרת 'הבהרת תעלומה'.<sup>1</sup> תחילה חשבתי שמדובר בעוד מאמר בשרשרת הפולמוסית הארכנית שהתפתחה בינינו בגליונות הקודמים של *קתרסיס*. בסיבוב הקודם של הויכוח השארתי לו את 'המילה האחרונה', הן מפאת כבודו הן משום שכבר קצתי בכל ההתדיינות. כעת הנחתי כי רצונו להוסיף מילה אחרונה-שלאחר-האחרונה, ועל כן סברתי כי אניח גם את זו בלא תגובה. אכן, הייתי מוכן להותיר את המבקר עם התלהבותו לנוכח פליטת קולמוס מטופשת שבה תפס אותי (כתבתי בטעות 'אנגלית' במקום 'יידיש', כאשר כל ההקשר שמסביב והמקור שאליו הפניתי מעידים כי התכוונתי ליידיש), והייתי מוכן להתעלם מכך שהוא מייחס לי גישה 'סוציולוגית' (סוציולוגית?? כן, סוציולוגית), ואפילו הייתי מחייך לעצמי למקרא השורות שבהן הוא כותב על עצמו בגוף שלישי, כאילו כתב בשם המערכת; אלא שמקריאת המאמר נוכחתי כי הפעם לא הסתפק המבקר בכל אלה, אלא ביקש להטיל דופי חמור ביושרי האישי ובמידותי, על סמך ספקולציות דמיוניות. על כך לא אוכל להחשות, ואתייחס אפוא רק לנקודה זו.

אומר המבקר, כי לאחר שפורסם מאמרו קיבל לידי נוסח מסויים של מאמר תגובתי, ועליו כתב תגובה לתגובה. באותה תגובה לתגובה עמד המבקר על טעות שהייתה לי כאשר כתבתי כי הוא (המבקר) לא הכיר את תרגומו של שמשון מלצר לשירו של חיים גראדה; והנה, כאשר התפרסמו מאמרי התגובה והתגובה-לתגובה, התפרסם מאמר

1 ש"ז הבלין, 'הבהרת תעלומה', *קתרסיס* 21 (אביב תשע"ד), עמ' 152-157.



תגובתי בנוסח שונה, שבו כבר לא נמצאה אותה טעות. ומה מסיק מכאן המבקר? לדבריו –

ההסבר לכך – שהמחבר, ד"ר בראון, שינה את נוסח תגובתו בסתר, והצליח להחדירה למערכת בלא להודיע על השנוי, וממילא גם ללא ידיעת המבקר, פרופ' הבלין, שהתייחס לנוסח המקורי של תגובת ד"ר בראון כפי שקיבל מהמערכת. [...] אולי השיג המחבר בערמה את נוסח תגובת המבקר, ולפיה שינה את נוסח תגובתו, והצליח להכניס למערכת נוסח חדש של תגובתו, מבלי ליידע את המערכת שהנוסח שונה, וממילא גם בלא שייוודע למבקר, שהגיב לתגובת המחבר כפי שקבל מהמערכת, ולפיכך נוסח תגובת המבקר שפורסמה נשאר כפי שהיה בטרם שונתה תגובת המחבר.<sup>2</sup>

אמנם בסיפא ובהערה הקשורה אליה הוא נוקט לשון ספק הקרוב לוודאי, אך ברישא הוא טוען כי זהו 'ההסבר' בה"א הידיעה, ואף כותרת מאמרו – 'הבהרת תעלומה' – מרמזת כי למעשה דברים אלה הם לדידו בבחינת ברי ממש. אכן, דרך הסקת מסקנות נאה למי שמתהדר במתודה פילולוגית-טקסטואלית קפדנית, הבנויה על בסיס נתונים איתן ומוצק.

הנה כי כן, המבקר הציג לפנינו תיאוריית קונספירציה מופלאה, שעלילת סיפור מתח מרתק עולה ממנה, ורק חסר לנו החלק המתאר כיצד הגיע כביכול מאמר התגובה המסתורי לידיי: האם הייתה לי 'חפרפרת' במרתפיה המבוצרים של מערכת קתדסיס, או שמא גייסתי לעזרתי האקרים סיניים מפצחי-כל שהצליחו לחדור למחשביה המאובטחים ולהניח את ידם על המסמך הסודי? ושמה סוכנת 'מוסד' יפהפייה הייתה מעורבת במעשה? – כל אלה – בפרק הבא של סיפור המתח.

2 שם, עמ' 152-153. אחרי המילים 'נוסח תגובתו' הפנה המבקר להערת שוליים בה כתב: 'אין לכך הוכחה חותכת, אך זו הסתברות קרובה, שאילולא כן, מדוע הסתיר המחבר את מעשיו והכשיל את המערכת ואת המבקר?'

אחרי הדמיונות, הגיעה השעה לעבור אל העובדות היבשות:  
ביום 9.4.2013 שלחתי לעורך *קתרסיס*, פרופ' יוחנן גלוקר, את  
הנוסח הראשון של מאמר תגובתי.  
ביום 9.7.2013 קיבלתי הודעת דוא"ל מתלמידיידידי יאיר הלוי,  
שאליו שלחתי את מאמר התגובה לעיון, ובה הוא הסב את תשומת  
לבי לכך שהמבקר התייחס לתרגומו של מלצר, שלא כדבריי. עקב כך,  
ועוד כמה טעוני-תיקון שמצאתי, ביקשתי מן העורך רשות לתקן את  
המאמר.  
ביום 30.7.2013 קיבלתי רשות להכניס תיקונים למאמר, וכן  
נתבקשתי לתקן את כותרתו.  
באותו יום, 30.7.2013, שלחתי את הנוסח המתוקן, לרבות שינוי  
הכותרת.  
בו ביום, 30.7.2014, אישר העורך את קבלת הנוסח המתוקן,  
והודיע לי כי זה הנוסח שיפורסם.  
ביום 2.8.2014 שלחתי שוב את הנוסח המתוקן, לאחר שתיקנתי בו  
מילה אחת נוספת (תיקון סגנוני קל מאד).  
באותו היום, 2.8.2014 דרש העורך שאציין מהי המילה ששונתה.  
כבר באותו היום השבתי, וציינתי היכן מצוייה מילה זו במאמר.  
באותו יום, 2.8.2014, שלח אליי העורך את מאמרי – בנוסחו  
המתוקן.  
**כל הנתונים הנ"ל מופיעים שחור על גבי לבן בהודעות הדוא"ל  
שהועברו בנדון, המצויות כולן בתיבת הדוא"ל שלי. אם יבקש  
המבקר, אשמח להראותן לו. לאמיתו של דבר, ראוי היה שיפנה אליי  
וישאל על כך עוד בטרם יכתוב את האשמותיו וייכשל בעבירות  
הלכתיות (ואולי גם פליליות), אך ככל הנראה כבודו העצמי לא  
הרשה לו פנייה מסוג זה, ונוח היה לו לבנות תיאוריות ספקולטיביות  
מלערוך בירור 'טקסטואלי-פילולוגי' עם האדם שבו ביקש לפגוע.  
מדוע בסופו של דבר לא ראה המבקר את התיקונים? האם המערכת  
לא העבירה אליו את הנוסח המתוקן, או שמא היא העבירה אותו והוא  
לא שת לבו לשינויים? על כל אלה אין לי מידע, ומכיוון שלי אין לי  
דמיון פורה ולא נטייה לתיאוריות קונספירציה – לא איכנס כאן**

תגובה למאמרו של פרופ' ש"ז הבלין

להשערות. די לי בכך שאני את שלי עשיתי בדרך הישירה, הישרה  
והפשוטה. כל השאר הוא עניינם של אחרים.  
המבקך בא לבייש ונמצא בוש. צר לי על אדם שנכשל בכגון אלה,  
וקל וחומר על תלמיד חכם.

הערת מערכת קתריס

ב־23 ביולי 2013 שלח יוחנן גלוקר בשם המערכת מכתבים בדוא"ל: לפרופ' בנימין בראון, בו הוא מבקש ממנו, בעקבות החלטת המערכת בישיבתה, לשנות את כותרת מאמרו; לפרופ' שלמה זלמן הבלין, בו הוא מודיע לו על החלטת המערכת לדרוש מפרופ' בראון לשנות את כותרת מאמרו, ומבקש ממנו – גם זאת בעקבות החלטת המערכת – לקצר את תגובתו בכמחצית. באותו יום, ה־23 ביולי, הודיע פרופ' בראון בתשובה בדוא"ל שהוא ישנה את הכותרת, ובקש להכניס שלשה שנויים קלים במאמרו.

אנו מציינים שבקשה זאת להגשת תקונים הוגשה כששה ימים לפני שהגיע אלינו הנוסח השני של מאמרו של פרופ' הבלין. ב־29 ביולי 2013 שלח לנו פרופ' הבלין את הנוסח השני, המקוצר, לפי דרישתנו. נוסח זה – ככל מאמר שנשלח לקתריס – הופץ בין חברי המערכת.

ב־30 ביולי 2013 שלח לנו פרופ' בראון את הנוסח הכולל את שלושת התקונים הקלים.

איש מחברי המערכת לא "הדליף" את הנוסח השני של פרופ' הבלין לפרופ' בראון או לכל אדם אחר.

גם אילו יכול היה פרופ' בראון להשיג בדרך עקיפין כלשהי את הנוסח השני של פרופ' הבלין, אין זה סביר שתוך פחות מ־24 שעות הצליח להכניס בו את התקונים.

הברירה היא בין שני "נרטיבים":

לדעת פרופ' הבלין, "השיג המחבר {=פרופ' בראון} בערמה את נוסח תגובת המבקר, ולפיה שינה את נוסח תגובתו". כפי שאמרנו, ואנו עומדים על כך, איש מחברי המערכת לא העלה על דעתו להעביר את הנוסח המקוצר והמתוקן של פרופ' הבלין לפרופ' בראון. לדברי פרופ' הבלין עצמו, "יתכן שלא מהמערכת קבל בראון את תגובתו, אלא אולי ממישהו מ'ידידי' הבודדים שראו את תגובתי".

לדברי פרופ' בראון, "ביום 9.7.2013 קיבלתי הודעת דוא"ל מתלמידי-ידידי יאיר הלוי, שאליו שלחתי את מאמר התגובה לעיון, ובה הוא הסב את תשומת לבי לכך שהמבקר התייחס לתרגומו של מלצר, שלא כדבריי. עקב כך, ועוד כמה טעונית-תיקון שמצאתי, ביקשתי מן העורך רשות לתקן את המאמר."

אין זה תפקידה של המערכת להחליט איזו משתי גרסאות אלה משקפת את המציאות. אך המערכת מצטערת על כך שוכוח עניני ומדעי ירד כאן לפסים אישיים והפך להאשמה ולהכחשת ההאשמה. המערכת מפצירה בשני הכותבים בכל לשון של הפצרה לחדול מוכוח אישי זה, בפרט על דפי כתב עת מדעי שלא חטא בדבר. החשוב לעניננו הוא שפרופ' בראון תקן מספר טעויות בפרטים שטעה בהן. אנו מקוים ששני הכותבים ימשיכו לתרום בעתיד לכתב העת שלנו מבלי להכנס להתדיינות הנושאות אופי פרטי.

## זכרון לראשונים

יצחק אריה זליגמן



תרס"ז-תשמ"ב

1907-1982

בגליון זה אנו מקדישים את המדור "זכרון לראשונים" לאחד מגדולי החוקרים של המקרא והספרות המקראית בישראל במאה העשרים, יצחק אריה זליגמן. זליגמן נולד וגדל בהולנד, בה הוסמך לרבנות וגם למד לימודים קלאסיים באוניברסיטת ליידן. שם גם הגיש את עבודת הדוקטור שלו, על תרגום השבעים לספר ישעיהו, שיצאה לאור כספר ופרסמה את שמו בעולם המדעי. למרות הצעות מפתות למשרת פרופסור בהולנד עלה לישראל מתוך ציונות והיה רוב ימיו פרופסור למקרא באוניברסיטה העברית. רבים מחוקרי המקרא בישראל בדור שעבר, וכמה מחוקרי המקרא הפעילים היום, היו תלמידיו. בשנותיו האחרונות, לאחר פרישתו לגמלאות, אבד את מאור עיניו, ואת כמה ממאמריו החשובים שיצאו לאור בשנים אלה כתב בסיועם הפעיל של תלמידיו ובנותיו.

אנו מפרסמים כאן:

– מאמר ביוגרפי תמציתי שכתב עבור מדור זה תלמידו פרופ' יאיר זקוביץ. אנו מודים לפרופ' זקוביץ על מאמר זה;

– מאמר הערכה על "יצחק אריה זליגמן – מורה וחוקר" שכתב תלמידו פרופ' אלכסנדר רופא. המאמר יצא לאור בספר *יצחק אריה זליגמן, ירושלים תשמ"ג*. הספר נועד להיות ספר יובל, אך יצא לאור כספר זכרון כשנה אחרי מותו של זליגמן. אנו מודים לפרופ' רופא על שהגיש לנו מאמר זה לפרסום מחדש;

– מאמר בקורת של זליגמן על ספרו של החוקר הגרמני קורט אליגר על "פשר חבקוק". מאמר זה יצא לאור ב*קריית ספר* ל', תשט"ו, ומאז לא נדפס מחדש באוספי מאמריו של זליגמן שיצאו לאור בעברית ובתרגום לאנגלית. הפרסום כאן הוא הפרסום הראשון מזה ששים שנה. אנו מודים לפרופ' אלכסנדר רופא שהקליד את המאמר במיוחד בשבילנו והכניס בו תקונים קלים בסגנון ההדפסה כדי להקל על הקורא בימינו;

– מאמרו האחרון של זליגמן, "תהלים מ"ז", שיצא לאור ב*תרכ"ץ* נ', תשמ"א. המאמר נדפס כאן לפי המהדורה השנייה (1996) של אוסף מאמריו של זליגמן *מחקרים בספרות המקרא*, בעריכת אבי הורביץ, עמנואל טוב, ושרה יפת, הוצאת מאגנס (מהדורה ראשונה 1992).

– ביבליוגרפיה של כתבי יצחק אריה זליגמן מצויה בספר *יצחק אריה זליגמן, ירושלים תשמ"ג*, עמודים 11-18.

אנו מודים לגב' יהודית זליגמן על עזרתה במציאת תמונתו של אביה.

## על יצחק אריה זליגמן

הפרופ' יצחק אריה (לאו) זליגמן נולד בתורה (אמסטרדם 10.1.07), בן יחיד להיסטוריון זיגמונד זליגמן, חוקר יהדות ספרד ואנוסיה, ביבליוגראף נודע, שספרייתו היהודית העשירה הייתה אבן שואבת ובית ועד לחכמי ישראל.

י"א זליגמן התבשם מריחם של עולמות רבים: באוניברסיטת ליידן התמחה בפילולוגיה קלאסית, באמסטרדם חבש את ספסלי בית המדרש הנודע לרבנים, העמיק בלימוד הספרות הרבנית, ושם הוסמך לרבנות בשנת 1931. אל צפונותיו של חקר המקרא התוודע בכוחות עצמו.

זליגמן לימד בבית הספר התיכון היהודי בעירו, ומשנת 1936 גם בבית המדרש לרבנים, היסטוריה של עם ישראל ומקרא.

בימות האופל של מלחמת העולם השנייה נלקחו הוא ובני ביתו למחנה המעבר וסטרבורק שבהולנד וממנו הועברו בשנת 1944 לגטו טרוזינשטאדט. גם בגטו לא ניתק זליגמן מן הלימוד והחקירה: הוא שימש שם כספרן ושיקע עצמו בלימוד תרגום השבעים. לימים, בשבתנו בחדר העבודה שלו, בביתו שבירושלים, הראה לי את ההערות המרובות שרשם בגטו, בקיצור נמרץ, בכתב פנינים, בשולי תרגום השבעים לספר משלי.

בתום המלחמה שבה המשפחה לאמסטרדם, וזליגמן, שהועסק כספרן במחלקת ספרי היהדות של האוניברסיטה, הכין את עבודת הדוקטור שלו על תרגום השבעים לספר ישעיה (ליידן 1948). משפחת זליגמן עלתה ארצה בשנת 1950. זליגמן נתמנה להורות בחוג למקרא, ולימים הנהיגו, עמד בראשו וקבע את דמותו. גם לאחר



פרישתו (בשנת 1977) הוסיף ללמד סמינרים למתקדמים בביתו, סמינרים ששימשו כסדנאות מעולות להכשרת חוקרי מקרא. בין תלמידיו הרבים ניתן למנות את מי שהיו לימים עמודי התווך של החוג למקרא בירושלים, הפרופסורים טלמון, ויינפלד, רופא, יפת וטוב.

זליגמן קנה לו שם עולם בחקר המקרא, ומלומדים מכל העולם שיחרו לפתחו והרבו להתכתב עמו. זליגמן נתמנה לחבר כבוד של האקדמיה המלכותית ההולנדית למדעים ושל החברה האמריקנית לחקר המקרא. הוא נפטר בירושלים ב-13.5.82.

הכשרתו רבת הפנים של זליגמן אפשרה לו לשלב בחקירותיו את כל תחומי הידע בהם התמחה. עולם הפילולוגיה הקלאסית עמד לו במחקריו בתרגום השבעים. כבר בעבודת הדוקטור שלו הציג משנה ברורה: את תרגום השבעים יש ללמוד בראש ובראשונה כמסמך תרבותי בן מקומו וזמנו, הפותח פתח רחב להכרת העולם הרוחני והלכי המחשבה של היהדות ההלניסטית. תרגום השבעים מרים אמנם תרומה גם לחקר נוסח המקרא וללימוד הברית החדשה, אך אלה משניים ללימוד תרגום השבעים לשמו.

זליגמן ניחן בחוש לשוני-פילולוגי מבריק, ועד היום לא נמר ריחן של חקירותיו בתחום נוסח המקרא ודרכי מסירתו ובחקר הסמנטיקה של מונחים מתחום משפט המקרא. זליגמן השכיל לחשוף דינים עתיקים שכלל לא נזכרו במקרא, בסיוען של שכבות מאוחרות של המסורת היהודית, יצירת ימי הבית השני וספרות חז"ל.

שליטה ללא מצרים בספרות חז"ל על סוגותיה השונות ובמכמני הפרשנות היהודית לדורותיה הביאה את זליגמן לחשיפת דרכי המדרש הניכרות כבר בגופו של המקרא. דרכי הפרשנות הנוהגות בספרות חז"ל לא נוצרו יש מאין ואת ראשיתן חשף זליגמן במקרא, בגילוייה של הפרשנות הפנים-מקראית.

כיוון שזליגמן הכשיר את עצמו לעיסוק במחקר המקרא, והכירו על כל ענפיו, על הטוב והרע שבהם, לא ראה עצמו מחויב להלך בתלם כלשהו ולא כפף את עצמו לזרם אחד ויחיד, אלא סלל לעצמו נתיב משלו שהיה מיוסד בראש ובראשונה על עבודה פילולוגית מדוקדקת ובלתי מתפשרת. זליגמן האזין לקולו של הכתוב המקראי, לקולה של

היחידה הספרותית הבודדת, ועל פיה ומתוכה הסיק מה שהסיק. מחקריו בהיסטוריוגרפיה המקראית – הסוגה החביבה עליו מכל – חשפו את דרכי החשיבה של סופרי המקרא לתקופותיהם ואת דרכי החיבור והעריכה של הפסיפס המאגד יצירות שונות שמגמותיהן רבות ומגוונות.

זליגמן היה מלומד ביקורתי בעל אזמל מושחז היטב, אשר חתר ללא לאות אל חקר האמת. כמורה כיבד מאד את תלמידיו והיה נכון ללמוד מהם ולדון עמם בסוגיות מחקר, בכובד ראש וכשווה בין שווים. עם זאת יש לומר לשבח כי לא היה בו אף שמץ של סובלנות כלפי גישות אפולוגטיות. זליגמן בער מבית מדרשו, החוג למקרא של האוניברסיטה העברית בירושלים, את האפולוגטיקה, ולאור גישתו פועלים, חוקרים ומלמדים כיום תלמידיו ותלמידי תלמידיו, שילשים גם ריבעים.

## יצחק אריה זליגמן – מורה וחוקר

ניסיוני לתאר את פעולתו החינוכית והמדעית של פרופסור זליגמן יהיה מדרך הטבע לקוי בחסר. לא הכרתי את זליגמן אלא בשנת 1951 ואינני קורא הולנדית. לפיכך לא אוכל לדון ברשימה זו בעבודותיו המדעיות של זליגמן שנתפרסמו בהולנדית עד שנת 1948<sup>1</sup> ולא אדע לתאר את שלבי חינוכו וגידולו ואת עבודתו החינוכית עד עלייתו ארצה בשנת 1950, כשכבר מלאו לו ארבעים-ושלוש שנה. זליגמן נולד בתורה ובמדע – בנו של ההיסטוריון והביבליוגראף ד"ר זיגמונד זליגמן מאמסטרדם, שהתפרסם במחקריו בתולדות הספרדים והאנוסים ובספרייתו היהודית העשירה. הבית היה בית-אוצר של ספרות יהודית וספרות מחקר ובית-ועד לחכמי הולנד – זיגמונד זליגמן יסד וניהל לראשונה את החברה למדעי היהדות בהולנד – ולחכמי ישראל משאר הארצות שעברו דרך אמסטרדם. בתוך עושר תרבותי זה נולד וגדל יצחק אריה זליגמן.

על פעולתו המבורכת של זליגמן בתנועת הנוער הציונית בהולנד בין שתי מלחמות העולם העידו חבריו מאז; כן סיפרו על עבודתו החינוכית בבית-הספר התיכון היהודי ובבית המדרש לרבנים באמסטרדם, שבו החל ללמד בשנת 1935. לא פעם הזכיר זליגמן עצמו בשיעוריו כי היה לו דור קודם של תלמידים, דור שלם שהומת

1 ראה את תחילת הרשימה "כתבי יצחק אריה זליגמן" שבכרך זה, הערוכה במדוריה לפי סדר כרונולוגי. להלן אצטט ממנה פריטים בודדים בקיצור שמם ובציון שנת פרסומם.

בידי מרצחים. הזעזוע שהיה עובר בכך למראה התמונה כיצד הובל עמנו לטבח היה מתחלף אט אט בהשתאות: כיצד איש זה, אוד מוצל מאש, שריד ליהדות מפוארת שהושמדה, מתגבר על האסון, שלו ושל קהילתו, ומוצא כוחות נפש כדי לחקור ולהורות. זוהי עוצמתם של חיי רוח, אשר החקירה המדעית היא אחד מגילוייהם: הם אינם משכיחים את פורענויות הרשעה, אולם הם מתגברים על משקע היגון בכוחה של יצירה.

מן הגטו של טרוזינשטאט שב זליגמן לאמסטרדם, אל ביתו שרוקן וספרייתו שנשדדה. בתוך העיר הרעבה והקרה שבמוצאי מלחמת העולם השנייה שקד על מחקרו וכתב את עבודת הדוקטור שלו.<sup>2</sup> לא יצאו ימים רבים והוא נתמנה להורות מקרא באוניברסיטה העברית. קם ועלה לארץ עם משפחתו וקבע את דירתו בירושלים. רעייתו, הגברת מרגרט זליגמן, עמדה לימינו ויצרה בביתם את האווירה הטובה שאיפשרה לאישה להתמסר ליעודו במחקר והוראה. לימים, משגדלו הבנות, אף החלה לסייע אותו במלאכתו. במאור פנים, בחיבה ובהתעניינות עמוקה קיבלה את פני חבריו ותלמידיו. הבית מכניס האורחים, שבו נתקיימו גם לא מעט סמינאריונים לתלמידים מתקדמים, שב והיה בית-ועד לחכמים.

לאוניברסיטה העברית בא זליגמן כחוקר בשל, בעל שיטה מדעית סדורה ומגובשת. לפי עדותו עוצבה גישתו המדעית על ידי לימודיו בפילולוגיה קלאסית באוניברסיטת ליידן, ואל פרטי הבעיות של מחקר המקרא נתוודע רק בעיון עצמי, בעיקר תוך-כדי הכנת שיעוריו במקרא. מכל מקום, יישום השיטה הפילולוגית בספרות המקרא לא היה מסתייע לזליגמן אילמלי חינוכו היהודי השורשי בבית אביו, שהועמק והורחב בלימודיו בבית המדרש לרבנים באמסטרדם, שבו הוסמך לרבנות בשנת 1931. צירופם יחדיו של שלושה תחומי לימוד אלה – מקרא, ספרות חז"ל ופילולוגיה קלאסית – נתן פריו קודם כול בעבודותיו של זליגמן על תרגום השבעים והיהדות ההלניסטית,<sup>3</sup> אחר

2 *The Septuagint Version of Isaiah*, 1948

3 ראה לעיל, הערה 2, וכן: "Septuaginta onderzoek", 1939-1942; "ירושלים במחשבת היהדות ההלניסטית", תשי"ז.

כך במחקרו על "הנחות יסוד של ספרות המדרש"<sup>4</sup> ולבסוף במחקריו על ההיסטוריוגרפיה המקראית. אלה האחרונים הם מופת לעבודתו של היסטוריון המצוי בתחומיהן של שתי תרבויות: אין הוא שולף מהן פרטים דומים כלשהם כדי להסבירם בנימוק מהקשרם הספרותי או החברתי וכדי להוכיח נקודות קרבה ומגע מפוקפקות בין התרבויות האלה, אלה הוא מעמת יסודות משתי התרבויות, לאחר שנתבררו בהקשרם, כדי לדייק בהגדרה ובמינוח המדעי, כדי לזהות את התופעות ולבארן על בוריין בעזרת האנאלוגיה, וכדי לברר גיוונים ושינויים מהותיים בין התרבויות הנדונות.

מגמה זו, להכיר ולהאיר תרבות בכללותה, בכל גילוייה – מגמה לחקירה היסטורית אינטגראלית – ניכרת היטב גם בשאר עבודותיו של זליגמן. בטיפולו בתרגום השבעים הדגיש לא רק את ערכו כאחד מעדי הנוסח החשובים ואת הדרכים הלגיטימיות לגביית עדותו זו, אלא גם ובעיקר את ערכו כתעודה היסטורית בפני עצמה, המאירה את עולמה הרוחני של היהדות ההלניסטית. לא במקרה בחר זליגמן לכתוב עבודת דוקטור על תרגום השבעים לישעיה,<sup>5</sup> אחד מתרגומי המקרא היווניים החופשיים ביותר. הרי תרגום כזה צופן בתוכו ידע רב על עולמם המדיני והתרבותי של המתרגמים, ידע שהיסטוריון, שהוא כמצווה גם חוקר נוסח, יודע לפענחו. מכאן ניתן להבין גם את שאר עבודותיו של זליגמן בנוסח המקרא.<sup>6</sup> שיטתו אינה מסתפקת במיפוי משפחות של כתבי-יד ובזיהוי טעויות מיכניות של מעתיקים שגרמו לשיבוש הנוסח, אלא היא מקיפה הרבה יותר. במקום הראשון הוא שואף, כפרשן מקראי, לחתור אל צורתו המקורית של הכתוב כפי משמעותו בהקשרו;<sup>7</sup> על יד זה הוא מבקש לחשוף את הרגלי המעתיקים – כגון החלפת מלה בזולתה הנרדפת לה – שפתחו פתח לשינוי הנוסח; ולבסוף הוא מתאר כיצד הנוסח, בין מקורי בין משני,

4 "voraussetzungen der Midraschexegese", 1953

5 ראה לעיל, הערה 2.

6 "מחקרים בתולדות נוסחת המקרא", תשט"ז; "Editorial Alteration and Adaptation" והשווה בהערות 7 ו-9.

7 "A Psalm from Pre-Regal Times", 1964.

עובד בידי דורות מאוחרים למשמעות חדשה לפי טעמים והגותם הדתית. ביקורת הנוסח הופכת בתוך כך מעיסוק טכני לחוויה רוחנית של הכרה היסטורית, משום שמבקר הנוסח חושף בעבודתו את עולמם התרבותי של המסרנים.<sup>8</sup> ואולם ברור, שזכות זו שמורה למי שלמד ביסודיות את העולם התרבותי הזה. מסתבר אפוא, שבשיטה הזאת יש ערך לגירסאות עבריות הסוטות מנוסח המסורה גם כאשר הן משניות, באשר אחדות מהן, כגון אלה שבמגילות מדבר יהודה, מוסיפות נדבך לבניין תולדות ישראל בתקופת בית שני.<sup>9</sup>

המגמה לחקירה אינטגרלית ניכרת גם בעבודותיו שבתחום תולדות המשפט. זליגמן אינו עוסק במחקר משווה של המשפט המקראי עם משפט המזרח העתיק. לעומת זאת הוא מדגיש במחקריו כמה צדדים שהוזנחו לעתים בדור האחרון. הוא מרבה להעלות עדויות מתוך הסיפורת, הנבואה, החכמה, השירה המזמורית והמליצה שבמקרא כמקורות להכרת המשפט הנוהג – בעימות עם משפט התורה<sup>10</sup> – ומנסה לשחזר את הריאליה החברתית שביסוד החוקים השונים.<sup>11</sup> דווקא עדויות־אגב אלה, הנמצאות בפריפריה של המשפט המקראי, עשויות לשמר קווים אותנטיים יותר מאלה של ספרות התורה, אשר, מהיותה תורת חיים, עברה שינויים ועיבודים הרבה. אך גם בספרות ההלכה מרבה זליגמן למצוא עדויות לפרשנות קדומה ואותנטית ולעתים אף הד לדינים קדומים עד מאוד שלא הוזכרו בחוקי המקרא. תרומה מקורית שלו להבנת המשפט המקראי הם בירוריו בסמאנטיקה של מונחים הקשורים להליכי המשפט, כגון: עד, מוכיח, שופט, להעיד, להגיד, לערוך משפט.<sup>12</sup> דיונים אלה מוכיחים עד כמה נזקק חוקר המשפט לפילולוג, הן להבנת המשפט הנוהג בתקופת המקרא והן לשחזור השלבים העתיקים ביותר של התהוותו.

8 השווה: G. Pasquali, *Storia della tradizione e critica del testo*, Firenze 1952, spec pp. 109 ff.

9 *Ἀεὶ ζῆαι ἀντὶ φῶς*, תשי"ח.

10 בכיוון זה ראה כבר אצל: R. Yaron, "On Divorce in Old Testament Times", *RIDA* 3 4 (1957), pp. 117-127.

11 "גאלה", "גר", תשי"ד; "הלוואה ערבות וריבית בחוקי המקרא", תשל"ח.

12 "Terminologie für das Gerichtsverfahren", 1967.

ואולם, את עיקר מעייניו שם זליגמן בחקר ההיסטוריוגרפיה המקראית. בסדרת מאמרים האיר צדדים שונים של תולדותיה. באחד המאמרים הראשונים תיאר את דרכי העיצוב המקובלות בסיפורת העברית העתיקה ואת השיטות לצירופם, סידורם וארגונם של הסיפורים בתוך רצף היסטוריוגרפי מקיף.<sup>13</sup> כך יצר כלים לתיחום בין יצירות ספרותיות שונות והבחין בין היסודות הסיפוריים המקוריים ובין היסודות המשניים, איטיולוגיים או הגותיים, שנטפלו אליהם. ליסודות האיטיולוגיים בהיסטוריוגרפיה המקראית הקדיש עיון מיוחד.<sup>14</sup> על יד בירור המושג, בא דיון מבחינת תולדות המסורות והספרות. כאן הראה זליגמן לראשונה שאין היסוד האיטיולוגי בהכרח היסוד הראשוני שבסיפור, אלא לעתים הוא מוטיב משני וטפל. כמו כן הבחין בין שני שלבים שונים לגמרי מבחינת תולדות המחשבה: החשיבה האיטיולוגית המקראית מתפתחת מן השלב הפרימיטיבי, של הסבר עובדה מסוימת, מצב קיים, או מוסד כלשהו, לכדי תפיסה היסטורית מקיפה, המסבירה את כלל ההווה הלאומית בהתערבות אלהים בהיסטוריה – הבטחותיו לאבות או דבריו לנביאים נתגשמו במציאות. תוך שמירה על נקודת המוצא, של בירור הנוסח ותולדות המסורות והספרות, הסיט זליגמן את מרכז הכובד של מחקריו אל הערכת החשיבה ההיסטורית המקראית. במאמרו על "גבורת אנוש ועזרת אלהים" הראה כיצד שתי תפיסות שונות אלה של הישועה בתולדות ישראל צומחות בנפרד, כל אחת בבית-היוצר המיוחד לה וכיצד הן מתמודדות זו עם זו ולעתים גם מצטרפות זו אל זו בשלבים שונים של יצירה או עריכה.<sup>15</sup> מאמר אחר מנסה לקבוע את תרומתם של חוגים חברתיים ומקצועיים שונים – משוררים עממיים, סופרי חצר, כהנים במקדשים, נביאים ומשוררים – לגיבושה של היצירה ההיסטורית הישראלית.<sup>16</sup> כן ניתן בו איפיון לשלב ההגותי והמסכם שבהיסטוריוגרפיה על-ידי תיאור המגמות של האסכולות

13 "Herbäische Erzählung und biblische Geschichtsschreibung", 1962.

14 "יסודות איטיולוגיים בהיסטוריוגרפיה המקראית", תשכ"א.

15 "Menschliches Heldentum und göttliche Hilfe", 1963.

16 "מסורת פולחנית ויצירה היסטוריוגרפית במקרא", תשכ"ה.

אשר ביקשו לשוות אחדות רעיונית בקורות העתים: האסכולה המשנה-תורתית, ספר דברי-הימים והמזמורים ההיסטוריים המאוחרים. מאוחר יותר, במאמר שיטתי מקיף, מתאר זליגמן כיצד ידיעות ספוארדיות, שנמסרו במקורות העתיקים על אודות ההתנחלות, צמיחת שושלת דוד, בניית המקדש ופילוג המלוכה, עובדו בהיסטוריוגרפיה המקראית לתפיסות כוללות שתאמו את השקפותיהם החדשות של הדורות המאוחרים.<sup>17</sup> הדוגמאות שהוא מביא מקורות עמים אחרים לתהליכים דומים של יצירת ספרות היסטוריוגרפית מאירות את טיעונו ומאוששות את הנחותיו. באחרונה דן זליגמן בתודעה ההיסטורית בישראל בתקופת המקרא משלוש בחינות: הסמאנטיקה של המושג יד"ע, הוא המושג המרכזי בתחום זה; האפיסטמולוגיה בהגות הדתית המקראית; המפנה מן התפיסה המקורית של ראיית (פני) ה' אל ראיית מעשיו, היינו ההתנסות בהם – מפנה העומד ביסוד האוריינטאציה ההיסטורית של אמונת המקרא.<sup>18</sup> זוהי תרומה של ממש הן לעימות פורה של ההגות המקראית עם שיטות פילוסופיות חדישות והן לתיאור פנומנולוגי של דת ישראל בתקופת המקרא. על דרך הסיכום ניתן לומר, שאין עבודתו של זליגמן בתחום ההיסטוריוגרפיה שואפות לאפיין יצירות אלה או אחרות מן המקרא, או אסכולה היסטוריוגרפית זו או אחרת, אלא משתדלות לתאר את החשיבה ההיסטורית המקראית מבחינה דינאמית, בהתחליתה הקדם-רפלקטיביות, בהתפתחותה ובהישגים ההגותיים שאליהם הגיעה עם עיצובם של המכלולים השלמים.

מניתי כאן, ואף זאת בחטף, רק שלושה תחומים של עבודתו המדעית של זליגמן. אין בכך כדי להקנות מושג על תחומים אחרים של עיונו. אחד מהם, חקר הנבואה, אך נרמז על-ידי ארבעה פרסומים שהוציא מתחת ידו ברווח של עשרות שנים זה מזה.<sup>19</sup> במאמרי העיון

17 "ממציאות היסטורית לתפיסה היסטוריוסופית במקרא", תשל"א.

18 "Erkenntnis Gottes und historisches Bewusstsein", 1977.

19 מלבד אלה הנזכרים בשתי ההערות הבאות, ראה: "Profetie en Profeten in Israel", 1927; הנבואה בישראל, תשכ"ח.



בולטת המגמה השלטת גם בעבודותיו על ההיסטוריוגרפיה: תיאור התחלות הנבואה ברוח שיטת חקר הסוגים<sup>20</sup> ותיאור שלבי החשיבה ההיסטורית העולים מדברי הנביאים ומן הספרות על אודותם.<sup>21</sup> הרבה יותר ממה שניתן במחקריו, ניתן בשיעוריו. הקורסים שלימד על הנבואה, ספרות החכמה, השירה המזמורית והספרים החיצוניים היו מופת של לימוד מקיף ומעמיק, בכלל ובפרט, שגרר אחריו מטבע הדברים גם תפיסה חדשה ורעננה של כל אחד מן התחומים הללו. עבודתו של זליגמן המורה מביאה אותנו לבירור תרומתו לעיצובו של בית המדרש שבו לימד – החוג למקרא באוניברסיטה העברית בירושלים. חידוש חשוב חידש זליגמן בירושלים, חידוש שהיום נראה כדבר המובן מאליה: זוהי המלחמה הבלתי מתפשרת באפולוגטיקה על התנ"ך. אמנם גם קודמיו של זליגמן בקתדרה למקרא, קאסטו וקויפמן זכרונם לברכה, דרשו חקירה מדעית חופשית והסתייגו במפורש מסנגוריה על המסורת, ואולם כיווני מחקריהם ותוצאותיהם היו נוחים, בצורה זו או אחרת, לאפולוגטיקאים, וגם בעבודתם כמורים לא נעלו בפניהם את הדלת. זליגמן, ייבדל לחיים, היה הראשון שיצא חוצץ נגד האפולוגטיקה, ועשה זאת כדרכו בהחלטיות ובעקיבות, כשכל הנהגתו כמורה אמרה מפורשות: "כל תלמיד שאין תוכו כבדו – שאינו מוכן לקבל על עצמו את כללי העבודה המדעית – לא ייכנס לבית המדרש". הדרישה העקרונית הזאת תורגמה למעשים בשיעוריו של זליגמן: שוב ושוב תבע מן התלמידים, לפני שהם מסיקים מסקנה כלשהי מן הכתוב, שיבררו עד כמה שאפשר את מצבו של הנוסח, את שאלת אחידותה של הפרשייה הנדונה, את הסוג הספרותי של הכתובים, את מגמתם ואת זמן חיבורם. כללי יסוד אלה של השיטה הפילולוגית-היסטורית לא היו – ולצערנו עוד אינם – בחזקת מובנים מאליהם לציבור לומדי המקרא בארץ, ובייחוד לבוגרי בתי ספרנו. משברים לא מעטים בשיעוריו של זליגמן בירושלים, בייחוד בשנותיו הראשונות, נגרמו בגלל ה"קצר" הבלתי-נמנע בין

20 "לבעיות הנבואה בישראל, תולדותיה ואופיה", תשי"ד.

21 "Die Auffassung der Prophetie", 1979.

הגישה המדעית של המורה חובש הכיפה ובין התמימות הקדם-ביקורתית של תלמידיו ה"חופשיים" ברובם. אי אפשר להתעלם כאן מן ההיבטים האישיים שבגישתו המדעית של בעל-היובל. זליגמן שלם באמונת ישראל ודבק במצוות בכל נפשו ומאודו. ואולם החתירה אל האמת המדעית גם היא לו מצווה. משום שאם, כדברי איוב אל רעיו, אין לדבר לאל (= לטובת האל) עולה ורמייה ואין לשאת פניו (איוב י"ג 7-10), גם בלימוד תולדות התגלותו לישראל "לא לפניו חנף יבוא" (שם, שם 16). תולדות אלה יש לחקור בכלי החקירה המדעית הנתונים לנו, למרות מגבלותינו. ואילו ההתגלות עצמה ומתן תורה ומצוות לישראל עומדים כאמת על-היסטורית, שאינה תלויה בפרטי התולדות שאנו מתאמצים לברר. כידוע, אין עמדה זו מקובלת על רוב הציבור הדתי בארץ, ולפיכך נמצא זליגמן בעבודתו המדעית מנכר עצמו מן הציבור שבאופן טבעי הוא משתייך אליו. ולא זו אף זו: גם בציבור הלא-דתי רבה ההתנגדות ללימוד המדעי של המקרא. ביסודו של הלך-רוח זה עומדת הפופולאריות הרבה של הספר. מי שספרי המקרא שגורים על פיו בגירסא דינקותא איננו מוכן – מבחינה נפשית – להודות, כי חקירה מדעית שלימה נחוצה כדי להבינם. ממילא ברור, שאותו מורה שאינו מוכן להתפשט מכליו המדעיים כשהוא בא בקהל, ומערער בשאלותיו הפילולוגיות את התמונה הספרותית וההיסטוריה המוסכמת על הכלל – לא יזכה לפופולאריות בקרב הציבור הזה. לא מקרה הוא שעיקר ההוקרה ניתנה לזליגמן בחוץ לארץ: חבר כבוד באקדמיה המלכותית למדעים של הולנד, באקדמיה למדעים של גטינגן ובחברה לספרות המקראית בארצות-הברית.

איך מגיב זליגמן על מצב דברים זה? בוודאי אין הוא מברך עליו, אבל גם איננו מוטרד ממנו הרבה. הפופולאריות צופנת בקרבה סכנות למי שעוסק בהוראה ובמחקר, היא אורבת לו בכל רגע להסיח את דעתו מתלמודו. פופולאריות פירושה הזמנות וכיבודים, עצרות וכינוסים, מאמרים בעיתונות ומתן ראיונות לעיתונאים. אולם מה לאלה וללימוד סוגייה לעומקה, תוך התמודדות עם ספרות המחקר? מה להם ולהבנת סוגייה בכל היקפה, במסגרת כלל מדעי הרוח? מה להם ולהוראת שיעור בדוק ומוכן לכל פרטיו? בדברים הללו גוברת

ידם של אותם מורים היודעים לוותר על תהילת שעה ולהסתגר בד' אמותיו של בית המדרש. ואכן, כל תלמידיו של זליגמן יודעים את טעמו של נושא שנלמד בהיקף ובעומק ושל שיעור מסודר לכל פרטיו. בהקשר אחר ביטא זליגמן את דעתו על כל התגדלות אקדמית שאיננה ממין האקדמיה: "לכולנו יש אמביציה – אמר – ואין בכך דבר רע; העיקר הוא שלא תהיה זו אמביציה זולה!" אכן, האמביציה של זליגמן נתבטאה בראש ובראשונה בשיעוריו. כל שיעור ושיעור הוכן במסירות ובקפידה. מעולם לא היה זה אצלו עניין של קריאה ועיון ברשימות משנים קודמות, אלא של לימוד חדש מראש ועד סוף. פרופסור זליגמן חי את השיעור שלו לפני שנכנס לכיתה; על כן שאלותיו, לבטיו ופתרונותיו ממשיכים את חייהם ברוחם של תלמידיו. שיעורו הוא הרבה יותר מאשר "שיעור מעניין". זהו שיעור חי – מופת לחיי רוח בהתגשמותם.

לימוד ההיסטוריה הוא מאבק של רוח האדם על הבנת העבר. והשיעור הטוב בהיסטוריה משתף במאבק הזה את כל הנוכחים. אין הוא סובל סטאטיסטים, כשם שמאבק גדול אינו סובל צופים נייטראליים. וכאן אתה בא למידה אחרת של זליגמן – תשומת הלב שלו לתלמידיו, לבעלי בריתו במאבקו על הבנת העבר. בשנים הראשונות להוראתו בירושלים התוודעו תלמידיו לצד החיצוני של תשומת לב זו, צד שהיה מבדח קמעה: בכיתה של חמישים איש היה זליגמן זוכר מי נעדר מן השיעור חודש וחצי לפני כן... במשך הזמן הכירו שיש כאן הרבה יותר מזה: זוהי תשומת לב למחשבתו של התלמיד, לתגובתו על הגירוי המדעי. לפיכך אתה מוצא שזליגמן מרבה לצטט את תלמידיו: הוא עושה זאת מתוך יחס כבוד שורשי למחשבתם ופרי רוחם. לאלה הוא מייחס משקל, לא פחות מאשר לחידושיהם של גדולי הדור. אין משוא־פנים במדע. סגולות אלה בהוראתו של זליגמן משכו אליו תלמידים הרבה, גם כאלה שנרתעו תחילה מפני קפדנותו של המורה וביקורתיותו המודגשת. תלמידים הרבה העמיד. עמם נמנו בשלב זה או אחר רוב חוקרי המקרא בישראל היום. תלמידיו ותלמידי־תלמידיו מרביצים תורה בבתי־הספר התיכוניים שברחבי הארץ.

מן הראוי לנסות ולהגדיר את מקומו של זליגמן במדע המקרא של ימינו. נקדים ונאמר, שבגישתו של זליגמן חסר לחלוטין כל יסוד של התגדרות ושל דווקנות, שציינו אחדים מגדולי חוקרי המקרא היהודים שבדורות האחרונים. הוא פוסל מלכתחילה כל ניסיון להעמיד שיטת מחקר יהודית כביכול כנגד שיטתם של הנוכחים. אין "מדע יהודי", יש יהודים העוסקים במדע.<sup>22</sup> אם נבדל זליגמן מחוקרים נוכריים בני דורנו, הרי שההבדל מתבטא בכך שהמקורות התרבותיים שמהם הוא יונק עשירים יותר: הוא מוסיף עליהם את מקורות התלמוד והמדרשים, פרשני הפשט של ימי הביניים, פרשני ההשכלה, כגון רייפמן ושר"ל, ועד האחרונים – אהרליך החביב עליו ודוד ילין. בשנים הראשונות לשבתו בירושלים אף ניסה זליגמן לקרב את מורשת חכמת-ישראל אל חוקרים לועזיים ופרסם באנגלית שורה של דברי רצנזיה וביקורת על חיבורים מדעיים שנתפרסמו בארץ.<sup>23</sup>

מהי אפוא עמדתו של זליגמן כלפי האסכולות המקובלות בימינו? זוהי עמדה מורכבת, שיש בה מן ההוראה ומן הביקורת. בשאלת חיבורה של התורה הודה זליגמן כי תורת התעודות הצביעה נכונה על סימני מורכבות, שאין לנסות ולכפר עליהם בתירוצים הארמוניסטיים. עם זאת הטעים, שהשיטה לא הצליחה לשחזר בצורה משכנעת תעודות רצופות. יתר על כן, במה שנוגע לתיארוך רבדי יצירה שבתורה, מעולם לא קיבל את מוסכמותיה של הביקורת. בין אם מדובר בנושאים, כגון הבריאה, האבות, או יציאת מצרים, ובין אם מדובר בחוקים, כגון השמיטה או חוקי נשך ותרבית, לא נטה לסמוך על שיקולים כוללניים בדבר תאריך החיבור, אלא דרש וחיפש ובדק שוב ושוב את היחידה הספרותית הבודדת כדי למצוא בה ראיות ולקבוע בעזרתן את מקומה בתולדות המסורות, המשפט והאמונה. בדרך כלל מותר לראות את זליגמן כמקורב לאסכולת חקר הצורות מיסודם של גונקל וגרסמן. קרבתו זו נתבטאה גם בהכרותו וידידותו עם אחרים מבני הדור השני של האסכולה: באומגרטנר, פון ראד, צימרלי. ועם זאת ניכרות גם נקודות הסתייגות. פירושו למזמורי

22 הניסוח הוא, כמדומני, משל פרופ' ישעיהו ליבוביץ.

23 השווה "ביקורות ספרים ומאמרי ביקורת" שנתפרסמו בין השנים 1951-1954.

תהילים – שלצערנו לא הועלו על הכתב – לעולם היו פירוש למזמור כמו שהוא לפנינו, ביחידותו ובחד-פעמיותו, ולא למזמור כנציגו של סוג ספרותי שצמח ב"מושב בחיים".<sup>24</sup> בדבריו על תולדות ההיסטוריוגרפיה נטה להפחית ממשקלה של המסורת הפולחנית בהתהוות הספרות ההיסטורית של ישראל (בניגוד מפורש לתלמידי גונקל). בחקר האיטיולוגיה המקראית הראה, כי המינוח בלשון המקרא רופס, ועל כן דחה את השימוש בנוסחאות צורניות כסימן היכר לסיווג הסיפורים. יתר על כן, בניגוד לאלט קבע, כי הגדרת סיפור כאיטיולוגיה אינה מבטלת את ערכו ההיסטורי. דרכו של זליגמן היא לשאת ולתת עם האסכולות המקובלות במדע המקרא ולשמור, עם זאת, על עצמאותו כלפיהן.

כמה מידות טובות נצטרפו בזליגמן; רדיפת אמת, אפילו למרות המסורת; עצמאות, אך לא התנצחות, בבחירת השיטה המדעית; מסירות ואחריות בעבודת ההוראה; תשומת לב לתלמיד ולמחשבתו. זהו לנו מופת גדול; ולוואי שנדע לסגל מקצת מדרכיו. זהו מופת לכולנו, כי בחינוך אין מטיפים לערכים, לא בעזרת התנ"ך ולא בעזרת כל יצירה קלאסית אחרת; בחינוך מקנים מידות על-ידי דוגמה אישית ובעבודה מתמדת ובלתי נלאית של עשרות שנים.

<sup>24</sup> השווה את דברי עמיתו וחברו של זליגמן, פרופ' מאיר וייס, בספרו: **המקרא כדמותו – שיטת מחקר והסתכלות במקרא על פי עיקרי מדע הספרות החדש**, ירושלים תשכ"ב. ואולם צריך לומר, כי וייס ראדיקאלי מזליגמן בהסתייגותו מחקר הסוגים. השוני שביניהם הוא ביסודו ההבדל שבין גישותיהם של חוקר הספרות ושל ההיסטוריון.

## יצחק אריה זליגמן, בתוך: קרית ספר ל' (תשט"ו)

Elliger, Karl. *Studien zum Habakuk-Kommentar vom Toten Meer*. Mit 1 Beilage, Tübingen, J.C.B. Mohr, 1953. XIII. 302 p., 1 l. 8<sup>0</sup>. = *Beiträge zur historischen Theologie...* 15. "Der hebräische Text des Habakuk Kommentars vom Toten Meer <DSH> in Umschrift; Beilage", 15 p.

בתשעה פרקיו של ספר זה אסף אליגר (=א') מספר מחקרים עצמאיים במקורם על החזיתות השונות של פשר חבקוק (=פ"ח) ובעיותיו. אפשר לחלק את המחקרים הנידונים למכינים ומרכזיים. המכינים מטפלים בקביעת טקסט פ"ח (פרקים א' וב', ע' 6-47; חוברת מיוחדת נאה המצורפת לספר מביאה את הטקסט המשוחזר); ערכו של פ"ח לגבי ביקורתו של נוסח המקרא (פרק ג', ע' 48-58); כתיב העברית והגייתה לפי פ"ח (פרק ד', ע' 59-77); הלשון והסגנון של הפשר (פרק ה', ע' 59-78); הפרק הנזכר באחרונה מהווה מעבר לארבעת הפרקים המרכזיים שבספר זה המוקדשים לשיטה הפרשנית של פ"ח (פרק ו', ע' 118-164), לתרגום וביאור של כל המגילה (פרק ז', ע' 165-225), לרקעה ההיסטורי, וכאן סקירה ביקורתית נאה, מפורטת ומסודרת לפי נקודות מבט שיטתיות על כל הדעות שהובעו לעניין עד 1952 (פרק ח', ע' 226-274), ולכיוונה התיאולוגי (פרק ט', ע' 275-285).

יש להכיר בכך שהספר – למרות מוצאו ממחקרים בודדים – עושה רושם של אחידות הודות למהלך מחשבותיו ולמבנהו. הנחתו היסודית של המחבר היא שיש לחקור בפרוטרוט את כל אחת ממגילות ים המלח בפני עצמה ולהסיק מסקנות מכל אחת לחוד קודם שנהיה רשאים להשוות את המגילות הנוספות, לתאר את האקלים הרוחני שבו נתהוו או לקבוע את סדר הטקסטים ואת מקומם

בהתפתחות הציבור שיצר אותם וכן בתולדות הדתות במלא היקפן. אין להכחיש שיש קורטוב של אמת בהנחה זו – ונכונה בהחלט היא הערתו של מחברנו (293, 288) שהרי כבר היום שוררת נטייה לקבוע את מקומו ההיסטורי של פ"ח על סמך צירופן של ההשערות הרווחות עליו ולא על סמך ניתוח עצמו. עם זאת ברור שיש גם הפרזה לא קטנה בגישת המחבר: הבנת טקסט קשה כמו פ"ח תלויה בשימושנו בעת ובעונה אחת בשתי שיטות המשלימות זו את זו. מובן שאנחנו חייבים לנתח את כל נתוני הטקסט, אך כבר בזמן טיפולנו בו עלינו לקחת בחשבון מה שידוע לנו על השתייכותו לאווירה רוחנית מסוימת, להשוות חומר שבינו לבין הטקסט שלנו קיימים לכאורה קשרים, ואפילו לשער השערות תוך תקווה לקבוע את מקומו המדויק של הטקסט בתוך אותו הווי שאליו יש לייחס אותו. ברור שהשימוש בשיטה השנייה דורש זהירות וכן נכון הדבר שא' בעצמו אינו לפעמים עקבי בשיטתו ומביא דוגמאות מסרך היחד וכו' כדי להפיץ אור על פ"ח. אולם בדרך כלל יש לציין שספרו סובל מצרות אופקו ומחוסר כוח דמיון ומעוף.

זאת ועוד. ההתרכזות המופרזת בטקסט מצומצם גרמה גם לחוסר הרמוניה בין הנושא העומד לדיון לבין היקף המחקר. לא עלה בידי המחבר להימלט מחזרות (הביאור בפרק ז') מרבה להביא חומר שכבר הובא בשחזור הטקסט; השיקולים על הרקע ההיסטורי (פרק ח') שוב שואבים בתדירות מתוך הביאור). ובמיוחד יש להצטער על היקפו המופרז של המחקר על הנושא הנידון, מפני שלאור זרם הספרות ההולך ומשתפך על מגילות ים המלח כל המתעסק בעניינים אלה חייב לדעת במשך כתיבתו והדפסת ספרו כי ספרו יהיה מיושן עם צאתו לאור. מי שקורא את הספר הזה ב-1954 נוטה לחייך על הפולמוס המפורט והמעמיק שיש בו נגד כל הדעות שהובעו במקרה עד 1952! אדיבותו הנדיבה של המו"ל שאפשרה למחבר להתאים את הספר למצב המתחלף של המדע (ולדעותיו ההולכות ומתפתחות של המחבר) על-ידי שיטה של הוספות רצופות – ביחוד בפרק ז' – במקום לתקן באה לקלקל. המחבר משקיע מרץ רב בניסיון לבטל דעות של החוקר בו ריקה שהלה בינתיים חזר בו מהן (ע' 203-204). בע' 217 המחבר מזכיר מתוך הסכמה דעה של ש' טלמון שאמנם

נשארה בלי שום השפעה על ההסבר המלאה במקצת בע' 215-217, וכן על הפרק האחרון שבספר (עיין בסמוך). השיטה הזאת לא זו בלבד שהיא מזיקה לרושם האחידות של הספר, היא גם יוצרת אופי של מקריות לכל שיקוליו של המחבר וכאילו מעידה על חוסר הבנה ליחסיות-הערך של מחקר כזה בשלב הנוכחי של ידיעותינו.

ערך הספר הוקטן במידה ניכרת על-ידי העובדה שאיננו מתחשב כלל ועיקר – כנראה בגלל אי ידיעה מוחלטת – בכל מה שנתפרסם בעברית על בעיות המגילות, למשל על-ידי גרינץ, הברמן, ילון (!) וקוטשר!

בהמשך להערכה כללית זו יורשה נא לי להעיר מספר של הערות על בעיות פ"ח שספרו של א' מטפל בהן.

1. בנסיונותיו לשחזר את הטקסט של פ"ח א' לוקח בחשבון את מצב כתב היד (רוחב הקרע שבטור ב'), את תכונותיו החיצוניות, את אופי סגנון הפשר, וכן הוא מרבה להשתמש בקונקורדנציה ובמילונים. יוצא שהצעותיו מבוססות, אמנם, מבחינה מיתודית – אך לעתים הן מיכניות למדי. מעניינים ונאים הם שיקוליו של א' (43) על היקף משוער של שמונה עשרה שורות לכל טור, ביחוד בקשר עם טור ח' (והשוו טורים ב', ג', י"א). מאידך יש מקומות לא מעטים שאין דעתי נוחה מהצעותיו של א', וברור שאין יעילות בכך לפרט כאן את כולם. אסתפק, אם כן, במקומות מספר שמגעת להם לפי דעתי מידת-מה של חשיבות עקרונית. בב' 8 אינו מתחפש כינוי מקום, ועל השערתו של א' "הכוהן אשר נתן אל ב[תוך העד]ה לפשור את כול דבריו עבדיו הנביאים" יש להעדיף את השלמתו של רבינוביץ (הנזכרת אצל א'): "אשר נתן אל ב[לבו חכמה]" וכו' (פלורס מעדיף: בינ[ה], השלמה שהיא חשובה דווקא לא' המדגיש את ההשראה המיוחדת אשר ייחסו אנשי הכת למורה הצדק. נדמה לי שבב' 14 לפני: "ולוא יאמינו בחוקי אל" יש להשלים "ורשעים מפרי ברי[ת]", ולא כפי מה שמשער א' "ירשנו ארצות רבו[ת]". בג' 12-13 יש לגרוס עם הברמן: "וב[קצף וח]רן אף וזעף ידברו עם [כול העמים]" (א': "יכניעום" או איזה פועל דומה). ד' 8: למרות שיקוליו של א' בע' 178 יש להעדיף את הגירסה המקובלת "והרסום בעוון היושבים בהם". הצעת א' "בעיין" מתנגדת בהחלט לרוח השפה העברית. מעניינת היא הצעתו



של ילון לגרוס ב"א 14-15 "וכוס חמת [רע]ל תבלענו"; א' וכן רבים: "כוס חמת אל". יש חשיבות מיוחדת להצעה זו לגבי השאלה אם כאן מצטרפות בביאור הפשר שתי גירסאות המובא: והרעל והערל, שאלה שעליה עוד ידובר להלן.

2. מחקריו של א' על לשונו וסגנונו של פ"ח הם מדויקים. שתיים ממסקנותיו ראויות הן לתשומת לב מיוחדת וגם, לפי דעתי, להסכמה. ראשונה: דעתו על היחס שבין לשונו של פ"ח ולשון המקרא. א' מסכם באומרו כי הקשרים כאן הם יותר תת־קרקעיים מאשר גלויים לעין. נכון שלשון פ"ח יש לה גוון מקראי, אך העתקים ישירים וחקייים מילוליים נדירים הם. ראויים לתשומת לב מיוחדת הציוריים המקראיים המופיעים בפ"ח בגיוון חד [באף אחת מחמש הפעמים שהביטוי (ה)דור (ה)אחרון מופיע במקרא אין לו מובן אסכטולוגי (הכוונה תמיד ל"בנים יולדו"!); "איש כזב" במשלי י"ט 22 הוא כנראה איש עשיר המאכזב – בגלל קמצנותו – את התקות שתולים בו]. המחבר, כותב א' (86), מושרש ומעורה בשפת המקרא, אך בה הוא כותב את סגנונו הוא. נדמה לי שבדבריו האחרונים האלה יש מעין הערכה מופרזת במקצת, וחבל שאין ביכולתנו – פרט לעריכת רשימה של מונחים טכניים – לקבוע באיזו מידה כותבים חברי הכת לשון קיבוצית משלהם ובאיזו מידה סוטה ניבו של המחבר מהשפה המדוברת והכתובה בתקופתו.

הטקסט הקצר למדי של פ"ח מראה נטייה חזקה לזיווג של שמות נרדפים ולגיבובם. בהסבירו את התופעה א' לוקח בחשבון את המספר המצומצם של תארי השם הקיימים בעברית, אך את הסיבה העיקרית הוא רוצה למצוא בכך שהמחבר בעצם נואם הוא (108-109): ריבוי הדברים והסגנון המקושט מקומם היה באספת העם ומשם הועברו לחיבור בכתב.

עינו של א' מחודדת היא יותר לתופעות סגנון כלליות מאשר לפרטים דקדוקיים ואגרונניים. (אליבא דאמת יש אפילו מקום לשאלה, אם מחבר המזכיר לפי תמו את הפעל "נדם" = שתק (128), מסוגל הוא לשלוט בשפתו הקשה של פ"ח). בייחוד הוא הזניח את השאלה, אשר הציג אותה במיוחד ח' ילון, שתרם גם תרומה רבת־ערך

להארתה,<sup>1</sup> עד כמה משתקף בלשונו ובכתיבו של פ"ח ניב המשנה והמדרשים וכן תכונות כתבי היד העתיקים של ספרות חז"ל, כך שיהיה בכוחם של אלה להפיץ אור על כמה מהחידות שהטקסט של פ"ח מציג אותן בפנינו. י"נ אפשטיין אסף מתוך כתבי יד המשנה עשרות דוגמאות של תופעה שהוא מכנה אותה וי"ו הפירוש והמשלים: וי"ו החיבור הבא להטעמה יתרה, וכן פ"ח ז' 7: יארוך הקץ האחרון ויתר (=אפילו יתר) על אשר דברו הנביאים. כן כותב אפשטיין: "אבית" במקום "בבית" רגיל בתוספתא ובברייתות שבכבלי ומרבה דוגמאות כמו: אבית הבירה, אבית הבליעה, אבית העולמים, אבית פאגי, עד שאין ספק שבמקום המפורסם פ"ח י"א 6 יש לגרוס (עם ילון והברמן) אבית גלותו = במקום גלותו, וכך נפתרת "החידה המובהקת שבפ"ח". לפ"ח ח' 1-3: "עושי התורה בבית יהודה אשר יצילם אל מבית המשפט בעבור עמלם ואמנתם במורה הצדק" כדאי לחזור ולצטט את המקום שהביא אותו ילון ב"ר לט טו: א"ר יצחק בר נחמן תמן קריין לפעלה טבה עמלה.

באשר לתכונות הכתיב, יורשה לי להצביע על העובדה, שכינוי הנסתר ע"י שם עצם במספר רבים מופיע בערכוביה בצורות: עבדיו אויביו וכו' וסוסו, פרשו, לאלהו, מצוותו וכו' (63). לעניין זה חשיבות מכרעת לגבי השאלה, אם בה' 4 הכוונה היא שהאל יתן את משפט הגוים ביד בחירו או ביד בחיךיו, והגירסה האחרונה עיקר היא (השוו י' 13 בחירי אל), מפני שרק ככה מתקשר: "אשר שמרו את מצוותו בצר למו".

3. ובדברנו כאן על הכתיב עברנו כבר לתרומה שיש בכוח הטקסט הזה של פ"ח לתרום לביקורת נוסחת המסורה (=נה"מ). בעצם הוא תורם תרומה כפולה: במישרין ובעקיפין. הוא נותן אפשרות לבדוק חלק מסוים של נה"מ דהיינו ספר חבקוק ובמקרים ספורים גם לתקן אותה. בבדיקה זו יש לקחת בחשבון באיזו מידה השפיעו מחשבות הכת ומגמת פרשנותה על טביעת חותם נוסח המקרא שלה. יתר על

1 ק"ס כ"ז (תשי"א), 175-172; ילון מצביע על דבריו של י"נ אפשטיין: מבוא לנוסח המשנה, ח"ב, ירושלים תש"ח, 1086/7; 1259; ועיי' א' הברמן: עדה ועדות, ירושלים תשי"ב.

כן, תכונות הכתיב וכו' הן במובאים מתוך ספר חבוקק הן בטקסט הפשר עשויות הן להפיץ אור על טיב מסירת טקסט המקרא בכללו ועל תולדותיו. א' מעוניין בייחוד בבעיה הראשונה – אגב, תוך הזנחה גמורה באספקט המשוער של נוסחאות מגמתיות – והרבה פחות בבעיה השנייה הכללית. ואולם מבחינה עיונית היא דווקא חשובה יותר ומכל מקום רצוי להקדים אותה בהערותינו הבאות להלן.

את עצם חוסר הבנתו לקשר הקיים בין בעיות הכתיב לתולדות הטקסט מראה א' בהשערות המוזרה (55), שהכתיב "וחוטי נפשך" (י' 2 מתוך חב' ב' 10) מצביע על גירסה מקורית קצוֹת חוטי נפשך (=חכתֶּת פתיל חיידך)! ברור שהמעתיק שלנו החושב בעצם ארמית (השוו י"ב 11 – מתוך חב' ב' 18: מסכה ומרי שקר כיא בטח יצר יצירו עליהו) אינו מבחין בין סיומים א' ה' י'! לנה"מ שהיא נכונה השוו משלי כ' 2, מתעברו חוטא נפשו.

דוגמה מאלפת לכך איך תכונות הכתיב במגילתנו באות ללמד על תופעות בנה"מ במקומות אחרים ממציא לנו פ"ח ב' 6: אשר לוא יאמינא וכו' (שם 14: ולוא יאמינו!). נדמה שיש לפרש צורת יאמינא כהתאמה (אנלוגיה) למלה הקודמת לוא – כאן יש להזכיר את מחקריו של יח' קוטשר במגילת ישעיהו א' (=מגיש"א) שבכתיבה הוא מפרש הרבה תופעות כאנלוגיה. גם בנה"מ נמצאים עוד שרידים לאותה תופעה ממש. יש' כ"ח 12 ולא אבוא שמוע (= ולא אבו!), השוו תה' קל"ט 20 נשוא לשוא, ירמי' כ"ב 10 בכו בכו, שמ' כ"ט לה: ועשית לאהרן ולבניו ככה כאשר צויתי אתְּכָה (ההלכוא אתו ביהושע י' 24 אינו מן השם ועיינו בסמוך).

חשיבות גדולה יש ליחס לגירסה בד' 4 (חב' א' 10) והוא לכול מבצר ישחק ויצבור עפר וילכדהו. נה"מ וַיִּלְכְּדָהּ ובעלי הניקוד ניקדו וַיִּלְכְּדָהּ, הכינוי הזה בלשון נקבה אין לו על מה לסמוך בקשר העניינים, דבר שפיתה את אהרליך לגרוס במקום ויצבור עפר: ויצור על עיר וילכדה. בא לתקן ונמצא מקלקל. והרי טקסט פ"ח מלמדנו שיש לנקד: וַיִּלְכְּדָהּ ושכאן – כמו בכמה מקומות אחרים – גרם לאי

הבנה חוסר נטיותם של בעלי המסורת להכיר בסיום העתיק – ה ככינוי לנסתר!<sup>2</sup>

החלפת מילה במילה נרדפת – אף מתוך שיגרה – הייתה מנהג מעתיקים נפוץ ורב תוצאות שמעידים עליו גם טקסטים מקבילים, גם תרגום השבעים גם מגיש"א.<sup>3</sup> לפיכך יש חשיבות עקרונית לגירסה בפ"ח י' 7 (חב' ב' 13) הלא הנה מעם ה' צבאות. נה"מ: הלא הנה מאת ה' צבאות.

2 אי רצון זה (שאליו יש להשוות אי"הכרה בכינוי – תי לנוכחת או – ה לנסתרות בעבר) גרם לתוצאות מעניינות ומן הראוי להצביע על כמה מהן. גורדיס, *Biblical Text in the Making*, 1937, ע' 29 ואילך, מונה חמשים ושניים מקרים כתיבין המסתיימים ב"ה שבהם הקריין גורסים יו. יתר על כן, יש מקום לחשוב שגם מן הסתם שינו את הסיום י"ה בגלל ראותם בו בצדק או בלי צדק את הכינוי י"ה ולפעמים חלו טעיות לרגלי השינויים. והרי שתי דוגמאות מתוך רבות. יש' כ"ח 4: אשר יארה (בארת ואחרים) הראה אותה בעודה בכפו יבלענה, במקום בעודה בכפה, שאמנם ניקודו הנכון היה: בעודה בכפה יבלענה! יש' מ"ב 13: ה' כגבור יצא כאיש מלחמות יעיר קנאה יריע אף יצריח. בצדק מעיר אהרליך ש"יעיר קנאה" הרי מובנו: מעורר קנאה (שאיפת מלחמה) באחרים, רעיון שאינו מתאים להמשך העניינים. בחריפות ראויה להערצה הוא גורס: יעורר קינה (=חנייתו, עיי' שמ"ב כ"א 16) השוו שמ"ב כ"ג 18 והוא עורר את חנייתו. [אגב, להחלפת יעיר-יעורר יש להשוות כיום במגיש"א י' 26: יעיר (נה"מ ועורר), וכן גם שם 32 יניף (?), נה"מ ינופה]. כאן סילקו אפוא את הכינוי י"ה הבלתי רצוי על ידי הוספת א'. על החופשיות שבה הוסיפו והשמיטו המעתיקים את הא' הרחיב את הדיבור E. Wutz, *Transkriptionen usw.* 1933. אני מוסיף כאן דוגמאות שדמיוןן לתהליך המשוער ביש' מ"ב 13 בולט: שמ"ב כ"ג 21 אשר מראה, ואילו בדהי"א י"א 23 איש מדה; איוב כ"ג 13: והוא באחד ומי ישיבנו, במקום והוא בחר... ונפשו אותה; ההקבלה כמו בתה' קל"ב 13 (בודה, ולפי דעת אהרליך זוהי כבר כוונת ראב"ע, עיינו שם!), ואחרון אחרון הצעתו המבריקה של טור סיני (*הלשון והספר*, כרך הספר, ירושלים תשי"א, 415/6) לגרוס בשמ"ב ז' 19 במקום: וזאת תורת האדם אדני ה', "וזאת יתרת הרם"! השווה בר' מ"ט 3 ושים לב למקביל בדהי"א י"ז 17: וראיתני בתור אדם המעלה, ממש כמו בדהי"א י"ד 2: כי נשאת למעלה מלכותו ואילו במקום המקביל שמ"ב ה' 12: וכי נשא ממלכתו.

3 רמזתי לתופעה זו בספרי *The Septuagint Version of Isaiah*, Leiden 1948, ברם הבאתי שם רק חלק קטן מהחומר שתחת ידי. מר' ש' טלמון מכין מחקר מקיף על עניין זה.

כלל גדול הוא בידי המעתיקים וכן המספרים במזרח הקדמון שכל מקום שמעתיק או מספר מערבי או מודרני היה בוחר בין שתי נוסחאות שונות שנמסרו לו, הרי במזרח הקדמון צירפו את הנוסחאות יחד.<sup>4</sup> ברור שלהכרת שיטה זו יש ערך מאין כמוהו, הן להערכת בעיות נוסח הן להערכת בעיית המקורות! בנה"מ עוד מסתרות דוגמאות לרוב של תופעה זו. מתוך מגיש"א רשמתי לי לפי שעה יש' י"א 9: כי **תמלאה** הארץ דעה את ה', צירוף של: כי מלאה (נה"מ) וכי תמלא; וכן יש' ל' 21 כי **תיאמינו**, צירוף של: כי תימינו וכי תאמינו (נה"מ). היות וכן אין לי ספק שהשערתו הארעית והמהססת של א' (53) כי פתעאום (פ"ח ח' 13, חב' ב' 7) מהווה צירוף של שתי נוסחאות רווחות, פתע ופתאום, נכונה היא ושמגיע לה ערך שאולי א' בעצמו לא עמד עליו במלא היקפו!

עכשיו נוסיף כמה מקרים הנוגעים בנוסח ספר חבקוק עצמו ובתיקונו, ושיחד עם זה קשורים הם בתופעות כתיב כלליות.

בחב' ב' 15 נה"מ: הוי משקה את רעהו מספח חמתך ואף שכר, פ"ח (י"א 3): מספח **חמתו**. כינוי זה היה לפני סומכוס τὸν θυμὸν αὐτοῦ וכך נראה נכון. בצדק מעיר א' – בעקבות אחרים – שבמקרה זה יש לראות את הח' של מספח כדיטוגרפיה ושיש לראות בנוסחה המקורית: הוי משקה רעהו מסף חמתו.<sup>5</sup> כדאי רק להוסיף הערה על טיב הדיטוגרפיה בכתבי יד המקרא. שד"ל היטיב לראות כי במקומות שבהם תיבה מתחילה באותה אות שבה מסתיימת התיבה הקודמת היה מנהג המעתיקים לכתוב את האות השווה רק פעם אחת (התופעה מתאשרת באגרות לכיש ובהרבה מקומות בתרגום השבעים. דוגמה אפיינית: ביש' מ' 12 בנה"מ היא מי מדד בשעלו מים, ואילו מגיש"א גורסת אל נכון: מי ים).<sup>6</sup> בשלב מסוים של תולדות הטקסט הגיהו את

4 R. Gordis, o.c., p. 41-43: "with no pretense to completeness" גם בתופעה זו יטפל ש' טלמון במחקר הנ"ל.

5 הטיפול בכתוב הזה ע"י רידר VT 4 (1954), p. 282 אינו מניח את הדעת כלל. אגב הוא אינו מזכיר אפילו את פשר חבקוק ואינו עומד על משמעותו של תרגום סומכוס שהבאתי אותו בפנים.

6 שד"ל, *המשתדל לבר' כ"ז* 46; F. Perles: *Analekten, Neue Folge, Leipzig 1922*; 24 ואילך; J. Fischer: *Zur Septuaginta Vorlage im Pentateuch*, Giessen 1926; ע'

כתבי היד והוסיפו את האותיות החסרות ולפעמים הכפילו בטעות גם במקומות שלא היה נחוץ (דוגמאות יפות: דב' כ"ה 17 בצאתכם ממצרים, שם כ"ו 3: הגדתי היום לה' אלהיך כי באתי; ובתרגום השבעים בצאתך – כל הפרשה היא בלשון יחיד! – אלהי, וכצ"ל).

בחב' ב' 17 נה"מ: ושד בהמות יחיתן; פ"ח (י"ב א): יחתה. בצדק משער א' (מה שכבר ראו ילון והברמן) שבפ"ח יש שיבוש מעתיק ע"י השמטת אות וצ"ל: יחתכה; ומעניין איך צירוף של שתי גירסאות משובשות – נה"מ: יחיתן, פ"ח: יחתה – מאשר את שחזור הגירסה הנכונה: יחתך!

בחב' א' 5 נה"מ: ראו בגויים והביטו. בפ"ח לא נשתמר המובא, אך בביאור (פ"ח ב' 1-6) אנו קוראים: "פשר הדבר על הבוגדים עם איש הכזב... ועל הבוגדים בברית החדשה... וכן פשר הדבר על הבוגדים לאחרית הימים". הביאור הזה מעלה כמעט לוודאות שגירסת המחבר בנוסח חבקוק שלו הייתה: ראו בוגדים והביטו, כתרגום השבעים (וכן מובאים אצל היירונימוס). א' מבכר את נה"מ (Es bleibt trotzdem bei M., 48) ללא צדק לפי דעתי. והעניין ראוי לתשומת לב מכמה טעמים. המקרה מהווה מקביל מעניין לאותם מקומות בלתי-נדירים בספרות המדרשים שבהם אפשר לשחזר נוסחה עתיקה שהיא – כפי שמתברר מתוכן העניין עצמו – הייתה מונחת ביסודו של המדרש, אף במקרה שהמובא מהתנ"ך הותאם בכתבי היד ובדפוסים לנה"מ! נוסף לכך פ"ח מצטרף כאן לתרגום הע' בנוסחה העשויה לשנות את כל פני דברי הנביא. וחשוב ביותר הוא הצד הפרשני שבדבר: רק גירסת הע' ופ"ח מביאה על סיפוקו את מובן הנבואה. כבר ראו גונקל, הומברט וכו' כי בחב' א' 2-4 אין לפנינו בעצם דברי חבקוק אלא קינת עם המושמת בפי הנביא. ה"אני", שלא כדעת החוקרים המוזכרים, בא על שם כנסת ישראל (כמו למשל בתהלים ס"ט, והשוו מקומות כמו במ' כ' 18-19 וכו'). בפס' 5 מתחילה תשובת הנביא בשם האל על התפילה

11 ואילך. מעניינים מאד – לפי שיטתו – דבריו של בעל תורה תמימה בהערתו האחרונה לבר' י"ד 14!

והתשובה מגנה את קטני האמונה: ראו בוגדים והביטו!<sup>7</sup> [אמנם בביאור ה"בוגדים" מופיעים באותו גיוון מיוחד – וכמעט "טכני" – שיש כנראה לביטוי זה באוצר מונחי הכת (עי' סרך היחד ז' 23, ספר ברית דמשק א' 12 ח' 5), אך איני חושב שבעל הפשר שינה כאן את גירסת המקרא שהייתה לפניו מטעמים מגמתיים. (ואולי בספר ברית דמשק "אשר עשה בדור אחרון, בעדת בוגדים" יש השפעת פ"ח?)

מן הגירסאות המעניינות ביותר בפ"ח הרי המובא בח' 3 (חב' ב' 5): ואף כי הון יבגוד, נה"מ: ואף כי היין בוגד. אין ספק שאין טעם כאן בנה"מ, אך גם נוסחת פ"ח חשודה היא, וכבר עם התגלותו של הפשר שיער ל' רוסט<sup>8</sup> שעמדתה של הכת המתנגדת לרכוש פרטי, "קבעה כאן את צורת הטקסט על מנת ליצור אסמכתא במקרא נגד קנין פרטי". אליבא דאמת נראית השערתו של סלין שיש לגרוס: ואף כי היונה (יר' כ"ה 38, צפ' ג' 1) יבגוד. (בזה הרי פ"ח תורם את תרומתו לגיוון ההוראה של השורש בג"ד יש' ל"ג 1, כ"א 2, משלי י"ג 2), אך לא זה העיקר. העיקר הוא שבכתבי יד הכת ובמיוחד בפשרים שלהם יש להתחשב בנוסחאות שעליהן השפיעו דעות הכת – אם גם בטחונו של רוסט בטענותיו נראה לי כמוגזם במקצת (ועיי' בסמוך סע' 4 לב' 15 ולב' 3). בקשר עם זה כדאי לציין כי שני כתבי היד של ישעיהו מחוגי הכת העומדים לפי שעה לרשותנו גורסים ביש' נ"ג 11: מעמל נפשו יראה אוד ישבע בדעתו וכו' ובנה"מ: יראה ישבע (בעצם זוהי הנוסחה היחידה העשויה להשפיע על משמעות הכתובים שהיא משותפת לשני כתבי היד!). וכאן מתעוררת השאלה אם לא זיווג המושגים אור ודעת, שהם יסודיים כל כך לתורות הכת, במקום זה, מקורו בהוספה מגמתית של המילה אור. (בנה"מ יראה ישבע = ירוה ישבע כמו תה' צ"א 16, איוב י' 15 וכו'). גירסת כתבי היד של ישעיה מחוגי הכת כבר הייתה לפני מתרגם הע' δειξαι αὐτῷ φῶς. אפשר לקבוע את תאריך כתיבת גוף התרגום ב־140 לפנה"ס בערך,

7 P. Humbert, *Problemes du livre d'Habacuc*, Neuchatel 1944 ע' 31-33; ואין כאן להאריך על משמעותה של הליטורגיה בחבקוק בגלל הופעת כנסת ישראל בלשון "אני" ולגבי הדעות הרווחות על corporate personality.

8 L. Rost: *ThLZ* 75 (1950), col. 480 8

כך שבהשערתנו זו כרוכות אולי מסקנות מרחיקות לכת לגבי זמן צמיחת הגירסה וצמיחת תורות הכת! וחבל שא' לא הציג כלל את הבעיה הזאת. וכן הוא אינו לוקח בחשבון לגמרי אפשרות של קשר בין הנוסחאות המובאות לבין מגמת הפרשנות. (לעומת זה סטנדהל לפי דעתי מפריז על המידה כשהוא רוצה לראות בפ"ח טיפוס טקסט מקרא מיוחד מעין "נוסח פשר" יותר חפשי למשל מטיפוס הנוסח במגיש"א).<sup>9</sup>

בסוף הפרק שהוא מקדיש לתרומת פ"ח לתיקון נה"מ מעיר א' הערה עקרונית רבת ערך. אחרי שהוא קבע שתרומתו זו של פ"ח רק מצומצמת היא, הוא מגיע לידי מסקנה כפולה: עתיקותה של נה"מ ומהימנותה היחסית מצד אחד, ומאידיך העובדה שקלוקל הטכסט קודם לפ"ח. יש להדגיש במיוחד ומתוך הסכמה מלאה את המסקנה השניה (שאמנם עומדת אולי ביחס של מתיחות מה לראשונה). כדאי להצביע על העובדה, שהנוסחה "לא נמות" בח' א' 12 המונחת ביסוד המסורת על תיקוני הסופרים (מכילתא ותנחומא לשמ' ט"ו ח ועוד) לא השאירה רישום בפ"ח. [בגלל קרע בכתב היד אין ביכלתנו לדעת אם אולי בפ"ח ו' 14 היה כתוב "ומה ישיב על תוכחת" (חב' ב' 1) במקום "ומה אשיב" של נה"מ שגם הוא מעין תיקון סופרים]. קשר העניינים וכן ההקבלות בתה' כ"ז 12, משלי ו' 19; י"ב 17; י"ד 5, 25; י"ט 5, 9 אינם משאירים ספק בכך שבחב' ב' 3 הגירסה העיקרית היא: כי עד חזון למועד ויפח לקץ (אהרליך) ואילו בפ"ח (ז' 7) הביאור בנוי כולו על הנוסחה המשובשת: עוד (ואולי המדרש השפיע על התהוות נה"מ, ועיינו בסמוך סע' 4). לתופעה הכללית המעסיקה אותנו כאן רמז לפני זמן מה ח"א גינזברג בקבעו את ערכם המצומצם של תרגומי המקרא העתיקים לגבי תיקון נה"מ והמליץ על זכותה של ההשערה החפשית. אני כבר לפני שנים עמדתי על כך שתרגום הע' מתרגם לא-פעם גירסאות שאפשר להוכיח את שיבושן, והמשך עיוני הוסיף לשכנע אותי שרוב השגיאות – הן השגרתיות והן המגמתיות – מוצאן בתקופה שבה טרם נתקדשה ונקבעה נוסחת המקרא וידי

9 Kr. Stendahl: *The School of St. Matthew*, Uppsala 1954, p. 185. על סמך דעה מוקדמת ופזיזה במקצת של המפל ZAW 62 (1950), p. 264.



המעתיקים שלטו בה כבתוך שלהם, תקופה שעל פי רוב אין חודרים לתוכה מכשירי תיקון הטקסט העומדים לרשותנו.<sup>10</sup>  
 4. מעניינים הם הסבריו של א' על שיטת הפרשנות שבפ"ח (פרק ו'), אך הם דווקא מניחים מקום לכמה הערות ביקורתיות הן בנוגע לצורת הפרשנות הן בנוגע לתוכנה.

בהשוותו את המונחים הקבועים הפותחים את הביאורים: פשרו, פשר הדבר, ואשר אמר אל סגנונו החפשי וקל התנועה של מחבר הפשר, מסיק א' את תלות המחבר במסורת פרשנית קיימת. שרידי פשרים נוספים שכבר נמצאו בקומראן וההולכים ונמצאים שם כעת, באים לחזק מסקנה זו. סמך חשוב היה מוצא לו א', לו ידע את ההערות רבות הערך שהעיר על פ"ח ח' ילון.<sup>11</sup> הוא הוכיח על סמך ת"י לקה' ח' 1 פדר"כ פל"ב (קצח ע"א) ואולי יש להוסיף במ"ר י"ט ג, שהיה קיים בלשון הדרשנים העתיקה מונח טכני פשר שמוכנו היה: התאם את דברי הנביאים (הכתוב) לאישי ההווה ולקורותיו. חשיבות מיוחדת יש לייחס לעובדה שבמשך הזמן חדלו להשתמש במונח זה והחליפו אותו בביטויים אחרים (השוו משו"ט צ (קצד) למקום הנ"ל בפדר"כ).

טכניקת הפרשנות לפי דעת א' צוינה בכך שהיא שואפת (במיוחד בחבוק א', אך גם בחבוק ב') לשלמות שאינה משאירה אף חלק קטן מטקסט המקרא בלי ביאור. מאידך יש לפרשנות זו אופי של פירוק מרחיק לכת (atomization). אין שום דמיון או התאמה בביאור חלקיו השונים של הטקסט. לא קשר העניינים במקרא, אלא מחשבותיו של המבאר קובעות את הפרשנות (142). א' משווה את עבודתו של הפושר למי שמפרק תמונת מוזאיקה ומסדר את החתיכות מחדש לתמונה אחרת לגמרי שהוא מעדיף אותה על המקורית (149). כיסודות הפשר לפי תוכנו רואה א' הנחה כפולה: נבואות המקרא

10 H.L. Ginsberg, "Some emendations in Psalms", *HUCA* 23 (1951), p. 97 ; ספרי המוזכר למעלה, בהערה 3, ע' 59-60. אין שחר, אפוא, לדברי ריידר "There is hardly any possibility here of a textual error, since all the ancient versions corroborate the masoretic text", *VT* 4 (1954). P. 280.  
 11 ק"ס שם, 173.

מתייחסות לאחרית הימים, ואחרית הימים הנה הגיעה עכשיו עם תקופת המבאר. בשביל המבאר כתבי הנביאים הם מלאי רזים אשר על פתרונותיהם (פשרם) לא עמדו הם בעצמם, ורק מורה הצדק מחונן להבינם הודות להשראה מיוחדת. כלום מחבר הפשר תובע לעצמו ידיעה כזאת בהשפעת רוח קדשו ואולי זהה הוא עם מורה הצדק? (278, 265).

דעותיו של א' על היחס שבין טכניקת הפשר לבין מדרש חז"ל מפותקת למדי. דעות אלו נתגבשו לו במיוחד תוך הפולמוס נגד ברונלי – בעצם מעין נספח לפרק המוגמר – אשר ניסה לקבוע את אפיו המדרשי של פ"ח על-ידי הגדרת שלשה עשר כללים בפרשנותו. טענתו העיקרית של א' היא שכיון שפ"ח מכיל ביאור לכל חלקי הטקסט ולא רק למבחר פסוקיו יש לכנות אותו כפירוש ולא כמדרש. אך נדמה שידיעותיו ודעותיו של א' על המדרש ורוחו קלושות ומטושטות למדי. בכל אופן פסק דינו המעורפל על שיטת הפרשנות הרבנית "die den Wortlaut des Textes bis in Quisquilien hinein so Ernst nimmt und gerade daraus ihre verschiedenen Auslegungsgrundsätze entwickelt" (163) מעיד יותר על משפט קדום בשטח זה מאשר על ידיעות, וכן אינו מראה הבנה להבדל הגישה הקיים מכל מקום בין מדרש הלכה למדרש אגדה!<sup>12</sup> לא עלה בדעתו שדווקא שיטת הפירוק אופיינית היא למדרש חז"ל,<sup>13</sup> ובמיוחד שכיחה במדרש מעין תופעת משחק להחזיק בגירסה מסוימת של המקרא ולפרש כאילו היה כתוב אחרת (שיטת אל תקרי). את התופעה הזאת (die unglückliche Theorie der dual readings 215) (ועיין 133-132) רוצה א' להוציא מפ"ח בכל מחיר, אך נראה בכל זאת שאין להטיל ספק שהפשר בחב' א' 11 (פ"ח ד' 9-11) גורס וישם זו כחו לאלוהו ומפרש כאילו כתוב ואשם. לחב' ב' 16 הפשר (י"א 9-15)

12 על הבדל זה עמדו במיוחד היינמן וקדושין ורמזתי לכך במאמרי "Voraussetzungen der Midraschexegeese", SVT 1 (1953) p. 159. שם גם הרחבתי את הדיבור על יסוד המשחק והאקטואליזציה, שאדבר עליהם כאן בסמוך, כקווים המציינים את מדרש האגדה.

13 על עקרון ה"atomization עיי' במיוחד דברי P. Seidelin: "Der Knecht Gottes und die Messiasgestalt im Jesajatargum", ZNW 53 (1936), p. 195

מצרף פירושים לגירסאות והרעל (כך במובא ואולי בהשלמה: כוס חמת [רעל] והערל (נה"מ).<sup>14</sup> יש מקום לשאלה החשובה והעדינה, אם הגרסה בחב' ב' 15 (פ"ח י"א 3 ואי') למען הבט אל מועדיהם (נה"מ אל מעוריהם) הושפעה על-ידי הפירוש (על הפרעת עבודת יום הכפורים של אנשי הכת) שהפטר רוצה לפרש כאן. ואולי הגרסה בחב' ב' 3: כי עוד חזון למועד (נה"מ ונוסחת הפטר) במקום כי עוד חזון למועד הושפעה על-ידי מדרש על התמשכות הקץ האחרון (ועי' פ"ח ז' 7). עם כל זאת יש לפקפק אם מחבר הפטר הרשה לעצמו את מידת החפשיות המשווערת כאן לגבי נוסח המקרא הנמסר לידו (שלא כדעת א' 133!).

יתר על כן, אולי את עצם מהותו של כל מדרש אגדי יש למצוא במידת האקטואליזציה שלו דהיינו נטייתו לראות את דברי הכתוב כמכוונים לתקופתו של בעל המדרש. ברור שנטייה זו מציינת את פרשנותו האפוקליפטית של פ"ח. כשרק נתגלה פ"ח גזר י' המפל אומר וכתב: "Die Auslegung ist also "zeitgeschichtlich" nicht "eschatologisch",<sup>15</sup> כאילו יש כאן ניגוד בין המושגים האלה! מחבר פ"ח מתאים את דברי הנביא לתקופתו הוא שבשבילו ובשביל חוויתו היא היא אחרית הימים! אף אם יש להודות בכך שכאן היטיב לראות א', הרי יש לומר בכל זאת שחסרה לו הבנה של ממש לקו המשותף שיש באקטואליזציה כאן ובמדרש חז"ל. אופייני הדבר, ומצער, שהוא מגדיר את זיהוים של הכשדים בחבוקק עם הכתיאים בפטר כ-Allegorese ותו לא (142)!

בסיכומו של סעיף זה עלי לציין שלא עלה בידי למצוא דמיון של תוכן בין מדרשי חז"ל לפסוקי חבוקק א' וב' לבין פירושי פ"ח, אך שהנטייה לפירוק הטקסט, יסודות של משחק וההתאמה לקורות זמן הביאור משותפים הם לפ"ח ולשיטת המדרש.

5. מאז התגלות פ"ח דווקא הרמזים להווה של המחבר, הנמצאים בפרשנותו, פיתו את החוקרים לנסות שורה ארוכה של נסיונות לקביעת רקעה ההיסטורי ותאריכה המדויק של מגילה זו. גם א'

14 כאן היטיב לראות סטנדהל בעבודתו הנזכרת, ע' 193-195.  
15 ZAW שם, שם.

מקדיש את רוב הפרקים ז' וח' וכן חלק מהנספחים (בס"ה כארבעים אחוז מהיקף ספרו) לבעיות אלו. הנטייה לייחס את כל מגילות ים המלח לתקופה קצרה אחת גרמה לא פעם למבוכה, ולגבי בעיה זו יש להכיר טובה לא' על טיפולו בפ"ח בפני עצמו. במשך דיוניו א' מעיר כי התיאורים של הכתיאים, מורה הצדק, הכהן הרשע, ואיש (מטיף) הכזב אינם מרשים לנו זיהויים מדויקים וסופיים. נכונותה של הערה זו נראית בעליל – האף שא' בעצמו אינו נשאר נאמן לה – וברצוני להסתפק בסעיף זה בכמה הערות כלליות ועקרוניות.

על הכתיאים נאמר כי "בסוסייהם ובבהמתם ממרחק יבאו מאיי הים, פחדם ואימתם על כל הגואים ובעצה כול מחשבתם להרע ובנכל ומרמה ילכו (=יתנהגו) עם כול העמים, יבזו על מבצרי העמים ובעם רב יקיפום, הם זוכחים לאותותם ולכלי מלחמותם,<sup>16</sup> הם יעבירו (?) איש מלפני רעהו, מושליהם זה אחר זה יבאו לשחית את הארץ, הם מחלקים את עולם ואת מסם על כול העמים שנה בשנה לחריב ארצות רבות". באוסף נתונים זה ציטטתי מילה במילה והשמטתי את הביטויים שאינם מחוורים לי די צורכים (כגון: בעצת בית אשמה? אשמתם?), ונדמה לי שהתיאורים בכללם ובפרטיהם הולמים את הרומאים יותר משום עם אחר. (אין ליחס השפעה מכרעת לעובדה שבמגילת מלחמת בני האור והחושך הכינוי משמש רמז לסלבקיים<sup>17</sup>

16 הקו הזה נשאר לפי דעתי הרמז הברור ביותר לרומאים גם אחרי דבריהם של: G.R. Driver, *JQR* 54 ובייחוד Bo Reicke: *Handschriften aus Qumran*, 1952, p. 42 (1953), p. 3 sqq. אגב, ש"בבהמתם" יכיל רמז לפילי הסלבקיים (!) (Stauffer, ) (ThLZ 65 (1951), col. 668/9), אינו מתקבל על הדעת כלל, ועוד פחות אחרי שבהמות המשא (iumenta) של הצבא הרומאי ידועות לנו היטב גם מתקופת הרפובליקה גם מתקופת הקיסרות הראשונה. יוסף בן מתתיהו בתיאור של מסע הצבא בתקופת וספסיאנוס המזכיר מכמה בחינות את פ"ח (מלחמות היהודים ג' ו' ב' (125) אומר: τὰς ἀποσκευὰς τῶν στρατιωτῶν ἐπὶ τοῖς ὄρευσιν καὶ τοῖς ὑποζυγίοις ἄγοντες.

את הזיהוי של הכתיאים עם הרומאים הצעתי תוך היסוס 6, *BiOr* (1949).  
17 אין ביכולתי לפי שעה לכתוב על היחס בין אופייה העיוני-סמלי של מגילת מלחמת בני האור לבין רקע מציאותי. מדובר בה על כתיי אשור (א, ב); על גבורת יד האל "בכתיים לאמור ונפל אשור בחרב לוא איש וחרב לוא אדם תואכלנו" (י"א 11, 12 והשוו: "ונפל אשור ואין עוזר לו וסרה ממשלת כתיים" א' 6), וכן על מלך

היות וגם מחוץ למגילות ים המלח המונח כיתאים בא להצביע על עמים שונים<sup>18</sup> – דוגמה מופתית לכך איך בתודעה ההיסטורית מונח קבוע הולך ומתמלא תוכן מתחלף בד בבד עם ההתפתחות ההיסטורית!). מאידך על הכהן הרשע נאמר שהוא "משל בישראל (ח' ט-י) ויגזול ויקבוץ הון אנשי חמס אשר מרדו באל והון עמים לקח לוסיף עליו עון אשמה" ובהכרח עלינו להסיק שהוא אחד ממלכי בית חשמונאי. לדעתי אין בכוחן של טענות הנגד לבטל את השיקולים והמסקנות האלה.<sup>19</sup> אני שואל את עצמי אם ב"וביד בחירו (=בחיריו)... שמרו את מצוותו בצר למו" מסתתר אולי זכרון עמום להתהוותה הראשונה של הכת בימי רדיפות אנטיוכוס אפיפנס (השוו מגילת מלחמת בני האור ועיינו הערותי 17 ו-31) או שיש כאן רמז לייסורי הכת בימי אלכסנדר ינאי. בכל אופן – אע"פ שקשה לקבוע בוודאות – אלכסנדר ינאי הוא מועמד רציני לאישיותו של הכהן הרשע (כדעת סגל, דלקור וכו'). מטיף הכזב אשר התעה רבים... לקים עדה בשקר (פ"ח י' 9-10) היה כנראה מיסד מפלגה באותה תקופה

הכתיים (ט"ו 2). הכתיים מופיעים יחד עם בני יפת (ט"ז 2, א' 6) ומוזכר גם עזר מרשיעי ברית. [עם מלך הכתיים נועדים כול חיל בליעל ט"ו 3, וכן בני יפת וכתיים מוצגים ככול המון בליעל ט"ז 3]. לכאורה הרקע המציאותי כאן מהווים הסלבקיים בתקופת אנטיוכוס אפיפנס. [בהזדמנות זו יורשה נא לי להצביע על טעות נפוצה מאד בכל הספרות המדעית על המגילות הודות להודעות הראשונות על המגילות שרכשה אותן האוניברסיטה העברית ושעכשיו עומדות סוף סוף להתפרסם. חושבים שבמגילת המלחמה מדובר על כתיי אשור וכתיי מצרים ורואים בהם הסלבקיים והתלמיים. גם א' (257) מצטט כביכול כתיי אשור וכתיי מצרים. אינני מוצא בטקסט זה זכר לכתיי מצרים. בא' 3-4 נאמר: ואחר המלחמה יעלו משם... הכתיים במצרים, ואף מבלי להשלים את החסר רשאים אנו להניח שהכוונה גם כאן לסלבקיים]. על ההשוואה אשור = מלכות הסלבקיים עיי' במיוחד י"מ גריניץ *מדואר*, כסלו תש"י, ע' 160-161, וכן ספרי על תרגום השבעים לישעיהו, ע' 88-82!

18 סמכ"א א' א וח' ה: המוקדונים; דניאל י"א 30 (בעצם מדרש לבמ' כ"ד 24): הרומאים; ב"ר פל"ז א (לבר' י' 4) ומקבילים: איטליה; [ב' סנה' ג"ו ע"א "ליבון לבין לגיון אספיר" אינו ברור; עיי' בערוך השלם ובמוספות ערוך השלם ד"ה אספר].

19 בעת כתבי עדיין לא ראיתי A. Michel: *Le Maître de Justice*, Paris 1954.

(וכזב כאן כנראה מונח טכני הוא לכפירה ומינות). אין שום אפשרות לזהות את מורה הצדק! (אגב, קביעת תאריך כללית זו מתאימה בהחלט לתיאור שתיאר דה וו זה עכשיו מהממצא הארכיאולוגי ומשלוש תקופות ההתיישבות בקומראן.<sup>20</sup> יוצא שלפי דעתי יש לייחס את פ"ח לתקופתו של אלכסנדר ינאי בערך ואילו צמיחת הכת ותורותיה לתקופה קדומה יותר – אולי תקופת אנטיוכוס אפיפנס (ועיי הע' 31).

לתמונה הכללית הזאת אני רוצה להוסיף הפעם:

(א) ניסיונו של א' – הרואה בכהן הרשע את הורקנוס השני – לקבוע את תאריך הפשר בין 40 לבין 37 לפה"ס (270-274) אינו משכנע כלל. לפי דעתי, לו נכתב פ"ח אחרי כיבוש ירושלים ע"י פומפיוס, לא היה מחסיר עובדה זו – שאת רישומה העמוק על בני הדור אנו מרגישים במזמורי שלמה – בשום אופן בתיאור הכתיאים ובמיוחד בתיאור המפורט למדי המוקדש לכידת מבצרים ולקחת תושביהם בשבי! (כיום כבר אין צורך להוכיח שבפ"ח י"א 6 וכו' אין אף רמז בן רמז לכיבוש ירושלים ע"י פומפיוס!). איני יכול לקבל טענתו של א' (257) שבתקופת אלכסנדר ינאי – דהיינו תקופת מלחמותיו של סולה בקדמת אסיה – שום יהודי בא"י לא היה יכול לתאר את הרומאים בצבעים שבהם פ"ח צובע את הכתיאים. הלא כמעט שאין זכר כאן לפעולות נגד ארץ יהודה, אלא כל מפעלי הכובשים מבוצעים "בקרוב כל העמים".

(ב) בעיקר אני רואה כטעות יסודית את ניסיונו של א' לזהות את בית אבשלום עם משפחה נכבדה מהתקופה שלה הוא מייחס את פ"ח. כל הרדיפה אחרי "אבשלום" זה לפי המפתח שבכתבי יוסף בן מתתיהו במהדורת ניזה נראית לי כזרה בהחלט לפרשנותו של פ"ח, שדרכה לכסות דמויות ואישים ובני הזמן תחת מסווה של שמות מקראיים סמליים. דוגמה לכך לא רק ה"כתיאים" אך גם בני צדוק.<sup>21</sup> דוגמאות רבות לשימוש סמלי בשמות מקראיים נמצאות במגילת מלחמת בני האור. והנה ניסה רבינוביץ להוכיח (דבר שרמזו לו כבר סוקניק

20 RB 61 (1954), pp. 231-235

21 וכן במיוחד ZRGG 3 (1951), pp. 331-336 H.J. Schoeps

והברמן ואשר דה וו הגיע אליו גם הוא על סמך העובדה שבקומראן נמצאו קטעים מ"ספר ברית דמשק" שהגירת הכת לדמשק לא הייתה ולא נבראה, ושאינ דמשק בספר ברית דמשק אלא כינוי פרשני סמלי לפי עמ' ה' 27.<sup>22</sup> חבל שאין ידיעותינו מרשות לנו להגיד דמותו של מי הייתה מרחפת לפני עיני הכת בדברה על "בית אבשלום". ואולי מותר לשער – תוך היסוס – שהכוונה הייתה לאלה מבין מפלגת ה"פרושים" אשר תבעו את כסא המלוכה לבית דוד. הלא הם, דווקא בתקופת בית חשמונאי ניסחו את התפילה: "על כסאו לא ישב זר ולא ינחלו עוד אחרים את כבודו".<sup>23</sup> והרי אבשלום במקרה זה היה משמש סמל לבן דוד אשר ביקש לעלות על כסא המלוכה ולא עלה בידו!

6. על דעות הכת (התיאולוגיה שלה) א' מקצר את הדיבור באופן יחסי, הואיל ופ"ח אינו אלא מקור ארעי לעניין זה, ואילו את הנתונים העיקריים אנו מוצאים בסרך היחד (סרה"י) ובספר ברית דמשק (סב"ד), אשר עוד מעט נוכל להוסיף עליהם את מגילת מלחמת בני האור והחושך. בפרק זה של ספרו ניכרת לרעה שיטתו של א' לרכז את תשומת לבו אך ורק לפ"ח, על אף הביאו כאן לפעמים מקבילים מתוך סרה"י. הצדקה חלקית מוצאת לה גישת א' בהנחתו כי פ"ח מהווה שלב קדום ובלתי-מפותח של דעות הכת (275, 280, 286) אך יש לקחת בחשבון נגד הנחה זו את העובדה שפ"ח יודע כבר את כל מהלך חייו של מורה הצדק שאינו נזכר בסרה"י ושלפי סב"ד א' י אינו שייך כנראה לשלב הראשון של תולדות הכת, כי אם לשלב מאוחר יותר.<sup>24</sup> ואליבא דאמת אין פ"ח שייך לפי דעתי לשלבים הקדומים ביותר בתולדות הכת, כפי שנתברר לנו בסעיף הקודם.

פ"ח אמנם מציין לשבח את "בחירי אל... אשר שמרו את מצוותו בצר למו" (ה' ה-1), אך טבעי הדבר שתעודה מסוג ספרותי זה אינה

22 J. Rabinowitz, *JBL* 73 (1954), pp. 11-35. ועיין הברמן, *עדה ועדות*, ע' 92; דה וו שם 235.

23 י"צ דיננער: *הגהות למס' סנהדרין* וכו', פפר"מ תרפ"ב, ט"ז (לבבלי סנהדרין לז ע"ב), וכן: V. Aptowitzer, *Hasmonäische und antihasonäische Parteipolitik*, Wien 1927.

24 K. Schubert *ZKTh* 74 (1952), p. 18. ובמיוחד: L. Rost: *ThLZ* 78 (1953), col. 143-148.

באה לפרט ואינה משקפת מנהגים והלכות שהיו רווחים בקרב אנשי הכת. ישנו יוצא מן הכלל אחר שא' אינו עומד על חשיבותו, ושרצוי להעיר עליו כמה הערות. אם טלמון<sup>25</sup> צודק בביאורו ל"א 6-8: ובקץ מועד מנוחת יום הכפורים הופיע אליהם (הכהן הרשע) לבלעם ולכשילם ביום צום שבת **מנוחתם** – ונדמה לי שאין להטיל ספק בנכונות ביאור זה – הרי יש כאן רמז לכך שאנשי הכת חגגו את יום הכפורים ביום משלהם, רוצה לומר הם החזיקו בלוח מיוחד, הכוונה ללוח החמה שהוא עתיק יומין. לפני הרבה שנים טען בקון כי ביסודם של התאריכים – הפולחניים והאחרים – המופיעים במקור הכהני שבתורה מונח לוח החמה, ולפני זמן קצר חיזקה ז'ובר את הדעה הזאת בהביאה ראיות חדשות ומעניינות.<sup>26</sup> מן המפורסמות הוא כי הספר האסטרונומי שבספר חנוך (פ"ב 4-6) וכן ספר היובלים (ו' 34-37) ממליצים בתוקף על לוח חמה זה.<sup>27</sup> וכבר בהתגלות סב"ד טען שכטר בצדק כי הקריאה הנמרצת שבו לחזור אל לוח האבות היא המלצה על לוח החמה שבחנוך וביובלים. וזה לשון סב"ד (ג' 12-15): "ובמחזיקים במצוות אל אשר נותרו מהם הקים אל את בריתו לישראל עד עולם לגלות להם נסתרות אשר תעו במ כל ישראל שבתות קדשו ומועדי כבודו". ועיי' סרה"י א' 13-15). הרי כאן מגע מאלף בין כתבי הכת לבין הספרים החיצוניים. בקשר עם זה מעניין הוא שס' היובלים, בדברו על מאורות השמים, מרשה לעצמו חופשיות מרחיקה לכת כלפי נוסחת ספר בראשית שאותה הוא מבאר בסגנון מדרשי. כבר' א' 14 נאמר: יהי מארת ברקיע השמים... והיו לאתת ולמועדים ולימים ושנים (ועיי' תה' ק"ד 19: עשה ירח

*Biblica* 32 (1951), p. 551 sqq. 25

B.W. Bacon, *Hebraica* 8 (1891/2), pp. 79-88; 124-131; A. Jaubert, *VT* 3 26 (1953), pp. 250-264.

27 מעניין הדבר שבילקוט שמעוני א' תתנ"ד במדרש לדב' י' ח נאמר: וכמה מנין ימים של שבעים שנה כ"ה אלפים ות"פ וחשבון ימי שנה שס"ד, אף על פי שהחשבון הזה אינו מתאים למטרת המדרש כך שנוטים לראות בו שריד של מסורת עתיקה. חברי הד"ר א' אורבך מעיר את תשומת לבי למאמרו של א' אפשטיין על הקטע בילקוט שמעוני ועל נוסחו המקורי *בהאשכול* ו', 1909, ע' 202 ואילך. ד"ר אורבך נוטה לראות את כל הפסקא בילקוט שמעוני כהוספה מאוחרת מאד.



למועדים) ואילו בספר היובלים (ב' 9) אנו קוראים: האלהים שם את השמש לאות לימים, לשבתות, למועדים ולשנים (ועיי' שם ד' 21 על ממשלת החמה). וכאן אנחנו נזכרים בעל כרחנו שיוסף בן מתתיהו מספר על האיסיים שהם כבדו את החמה באופן מיוחד  $\pi\rho\acute{\iota}\nu \gamma\acute{\alpha}\rho \acute{\alpha}\nu\alpha\sigma\chi\epsilon\acute{\iota}\nu \tau\acute{\omicron}\nu \eta\lambda\iota\omicron\nu \omicron\upsilon\delta\acute{\epsilon}\nu \phi\theta\acute{\epsilon}\gamma\gamma\omicron\nu\tau\alpha\iota \tau\acute{\omega}\nu \beta\epsilon\beta\eta\lambda\omega\nu, \pi\alpha\tau\rho\acute{\iota}\omicron\upsilon\varsigma \delta\acute{\epsilon} \tau\iota\nu\alpha\varsigma \epsilon\acute{\iota}\varsigma \alpha\upsilon\tau\acute{\omicron}\nu \epsilon\upsilon\chi\acute{\alpha}\varsigma \acute{\omega}\sigma\tau\epsilon \acute{\iota}\kappa\epsilon\tau\epsilon\upsilon\omicron\nu\tau\alpha\varsigma \acute{\alpha}\nu\alpha\tau\epsilon\acute{\iota}\lambda\alpha\iota \kappa\tau\lambda$ . מלח' ב' ח' ה' (128), וכבר הזכיר ליברמן את אמרתו של ר' יהודה: המברך על החמה הרי זה דרך אחרת (תוס' ברכות ז' ו').<sup>28</sup> מובן כי פ"ח חשוב ביותר לגבי הדעות האפוקליפטיות של הכת. והרי א' אמנם קובע כי מיסודות פרשנות מחברנו הוא כי תקופתו היא אחרית הימים אשר עליה ניבאו נביאי הספר (עיינו למעלה סעיף 4), ובכל זאת הקורא את ספרו של א' רחוק הוא לפי דעתי מלהרגיש במתיחות האפוקליפטית המפעפעת והולכת בכל פ"ח ואין ה-Aeonenbewusstsein (הידיעה על שני עולמות) באה על סיפוקה בהסבריו. זאת ועוד, זה כבר חמשים שנה שעמד בוסה<sup>29</sup> על הקורבה הפנימית וההכרחית הקיימת בין התודעה האפוקליפטית לבין השקפת העולם הדואליסטית שלפיה ממשלות הטוב והרע עומדות זו נגד זו. קורבה זאת בולטת בדעות הכת שלפיהן האלהים שם תקופה לממשלת בליעל, שבה העֶזְלָה שולטת בעולם: "ובמועד פקודה ישמידנה לעד ואז תצא לנצח אמת תבל" (סרה"י ד' 18-19). והרי בדיקה מדויקת עשוייה ללמדנו שאולי השקפה דואליסטית זו מונחת גם ביסודו של פ"ח. אין ספק שבלשונה של הכת "קץ" מובנו הוא זמן:<sup>30</sup> "ובקץ מועד מנוחת יום הכפורים" (פ"ח י"א 6-7), ובמיוחד

28 על יחסם של האיסיים לחמה עיי': H. Mosbech: *Essaemen*, Kobenhavn, 1916, pp. 146-154; W. Bauer, in: Pauly Kroll: *Realencyklopaedie*, Suppl. IV, 1924, S.V. Essäer; S. Lieberman: *PAAJR* 20 (1951), pp. 398-400; A. Dupont Sommer, *VT* 2 (1952), p. 229 sqq. במאמרו על המקום הסתום בסרה"י י' א-ח!  
W. Bousset-H. Gressmann: *Religion des Judentum im späthellenistischen Zeitalter*<sup>3</sup>, Tübingen 1926, p. 251  
30 ובוה עליי לחזור בי מהסתייגותי המוטעית<sup>4</sup> p. 2, *BiOr* 6 (1949), אף על פי שאינני מייחס את ההוראה הזאת "תקופה" למילת קץ בשום מקום במקרא. ועיי' עכשיו: N. Wieder: *JJS* 5 (1954), pp. 22-31.

תקופה בתולדות הבריאה (aion): "ואל ברזי שכלו ובחכמת כבודו נתן קץ להיות עולה" (סרה"י ד' 18), ויש להשוות את הדוגמה המעניינת במגילת המלחמה (א' 5): "עת ישועה לעם אל וקץ ממשל לכל אנשי גורלו!" אמור מעתה, כי קץ הרשעה (פ"ח ה' 7-8) זהה הוא עם ממשלת בליעל. [במגילת המלחמה (י"ז 5-6 מופיע שר ממשלת רשעה וכן (ט"ו 9-10) "עדת רשעה ובחושך כול מעשיהם"]. באוצר המונחים של הכת ה"רשעה" – גם בפ"ח – מקבלת את גיוונה המיוחד במסגרת תמונת העולם הדואליסטית, כמוה כמו ה"אמת" ויתר המושגים המיוחדים הדומים שבפ"ח. כן ברור שפ"ח מושתת על תורת הגזרה הקדומה: "כול קיצי אל יבואו לתכונם כאשר חקק להם ברזי ערמתו" (ז' 13), ודומני שרק לאור תורה זו כינויים כמו בחירי אל (י' 13, ט' 12, ה' 4) מקבלים את משקלם המלא: האל – לפי לשון הכת – הפיל חלקם בגורל האור. בעצם משתלבות כאן באופן מאלף ביותר האמונה בהתגשמות דברי הנבואה בהווה והתורה של הגזרה הקדומה.

שיקולים אלה מעבירים אותנו להרכב של בעיות מקיפות וחשובות למדי שברמזו להן אני רוצה לסיים מאמרי זה. את עיקר חשיבותו של פ"ח יש לראות בעצם הערכת המקרא המתבטאת בו, שהיא פרי תודעה היסטורית מיוחדת במינה ובעצם דו פרצופית. אין ספק שהכת קיבלה לתוך מחשבותיה מידה ניכרת ואולי מכרעת של תורות אירניות לא-ישראליות בעיקרן.<sup>31</sup> יש להניח כי עובדה זו תרמה את תרומתה להוקעת הכת כ"דרך אחרת" על-ידי היהדות המסורתית. [אין לדעת אם בין הגורמים להוקעה זו הייתה גם תביעתו של מורה הצדק שהוא

31 עיי' במיוחד: K.G. Kuhn: *ZThK* 47 (1950), pp. 197-211; 49 (1952), pp. 204-212, 296-316. עם ראותי ב-1950 את הלוחות ג'-ד' בסרך היחד נתברר לי שטעיתי כשניסיתי *BiOr* 6 (1949), pp. 4-6 לזהות את ממשלת בליעל עם עובדות היסטוריות מסוימות; וכיום אחרי עיון מוקדם במגילת מלחמת בני האור שוב אני שואל את עצמי אם בשלב קדום ראשון של תולדות הכת השפיעו רדיפותיו של אנטיוכוס על התגבשות תורתיה על "ממשלת בליעל, וקץ הרשעה" כמעין התמחשות מציאותית שבמשך הזמן נשתנתה משמעותה (ועיי' לעיל הע' 17). לגבי קביעת התקופה בה נתגבשו תורות הכת הראשונות, מן הראוי לציין שבולטות בהן השפעות אירניות ולעומת זאת אין למצוא בהן עקבות השפעה הלניסטית.

מבין את דברי הנביאים אף במקום שהם בעצמם לא עמדו עליהם – על השערה זו של א' 155, 278 חשב בעצם כבר פלוסר.<sup>32</sup> הצירוף המעניין של השראה וביאור בפ"ח מהווה קו נוסף בקורבה שבין פ"ח וספר דניאל, קורבה שא' היטיב לראות ולהדגיש אותה (156-157). ולמרות ההשפעה הזרה החזקה והיסודית, וכן למרות ההשראה אשר מורה הצדק תובע לעצמו, הרי הכת שואפת לתלות את דעותיה במקרא על-ידי שיטה שלמה של פשרים (כגון הוגי דעות בימי הביניים המוצאים מקורות תנכיים ותלמודיים לתורות שהן יוניות ביסודן, ושלא כגנוסטיות הנוצרית שסופה היה לדחות את המקרא). זאת ועוד. אם האמונה שהנבואה מקדמת דנה מוצאת את התגשמותה בהווה באה לידי ביטוי במדרש הפשרים, הרי אותה אמונה עצמה יצרה גם ספרות אפוקליפטית ("מעין נבואית") פסבדו-אפיגרפית עצמאית – שלא בצורה של מדרש-פשר – שחלק ניכר ממנה יש לייחס אף אותו לכת של מגילות ים המלח. שני סוגי הספרות השונים האלה, שכמובן אפשר היה ליצור אותם זה על יד זה, נבעו בעצם מתוך ההכרה שזמן הנבואה הקלסית חלף והלך לו. אי לזאת קשה לתאר שעל יד יצירתם עוד היו מכניסים גם נבואות אפוקליפטיות כאלו לתוך מסגרת ספרי הנבואה הקלאסית עצמה. מבחינה זו שיקולים אלה אינם מסייעים את ההנחה כי קטעי נבואה נרחבים (יש' כ"ד-כ"ז, זכרי' ט'-י"ד, יואל) נתחברו רק בתקופה ההלניסטית המאוחרת.<sup>33</sup>

יצחק אריה זליגמן

*IEJ* 3 (1953), p. 42 32

33 שיקולים דומים לגבי עריכת ספר תהלים לא מאוחר מהתקופה הפרסית אצל:

F. M. Cross Jr., *BA* 17 (1954), p. 3

## תהילים מז

המזמור בתה' מז קנה לו מקום במסורת היהודית הודות לקשריו עם ראש-השנה, יום התרועה ויום קבלת עול מלכות שמים.<sup>1</sup> מדרשי חז"ל, פרשנות ימי-הביניים (ראב"ע, רד"ק) וכן רבים מן החוקרים הלא-יהודים רואים בו שיר המתייחס לאחריית-הימים. לעומתם לא חסרו, ואינם חסרים, גם כאלה המוצאים במזמורנו ציין למאורע היסטורי מסוים, מאורע שמעלים אותו על נס במסגרת טקס פולחני. בשישים השנים האחרונות תופס מזמור זה מקום בראש במחקר הספרות המזמורית: מאז הופעת ספרו המפורסם של מובינקל "מחקרים בתהילים" רואים במזמור זה דוגמה אופיינית ביותר למזמורים המכונים "מזמורי המלכת ה'".<sup>2</sup> מפרשי המזמור שבאו אחרי מובינקל רובם ככולם אימצו את תפיסתו בעיקר בכך שמצאו ביטוי לעליית אלהים על כיסאו במשכנו בפסוק ו: "עלה אלהים בתרועה ה' בקול שופר".<sup>3</sup> כוונת מאמרי זה היא לבחון את נכונות תפיסה זו ולעמוד על היחס שבין פולחן להיסטוריה במזמורנו.

גם בהכנת מאמר זה עזרה לי הגברת צפורה טלשיר במסירות בלתי-רגילה. כמה מן הרעיונות והרבה מן הניסוחים במה שנכתב להלן תרמה היא מבלי שיכולתי לציין אותם כל פעם.

1 ידועים דברי המדרש: "יהודה ב'ר נחמן פתח עלה אלהים בתרועה ה' בקול שופר בשעה שהקב"ה יושב ועולה על כסא דין בדין הוא עולה מה טעם עלה אלהים בתרועה ובשעה שישראל נוטלין את שופריהן ותוקעין לפני הקב"ה הוא עומד מכסא הדין ויושב בכסא רחמים דכתיב ה' בקול שופר ומתמלא עליהם רחמים ומרחם עליהם והופך עליהם מדה"ד לרחמים אימתי בחדש השביעי" (ויקרא רבה כט:ג). וייס מביא את דברי המדרש הזה, אך מוסיף: "אולם גם הנחה זו על כל פרטיה אינה מוכיחה די צרכה, ואין לנו כל יסוד אובייקטיבי להניח שכבר בהתחלה היה קשר בין מזמורנו ובין ראש השנה"; ראה: מ' וייס, "פרק התקיעות", אמנה, ירושלים תשט"ו, עמ' 20.

2 S. Mowinckel, *Psalmstudien, II: Das Thronbesteigungsfest Jhwhs etc.*, 1922. Kristiania 1922. כ"ב 1925 כתב הלשר G. Hölscher, *Die Ursprünge der jüdischen Eschatologie*, Giessen, p. 8 על ספרו של מובינקל: "אולי המחקר המקראי הגאוני ביותר בשנים האחרונות". אולי הוא צודק באשר לגאוניות, אבל אין זאת אומרת, שהגישה הפילולוגית משכנעת את הקורא של היום. מובינקל מצטט את תה' מז בהקדמה לספרו ועוד ארבעים ושתיים פעמים בגוף הספר. עם זאת הוא מניח מראש את כוונת הכתוב, במיוחד של פסוק ו, בלי ניתוח של ממש.

3 מתוך הספרות העשירה העשויה לאשר דברים אלה יזכרו כאן המאמרים החשובים:

[א]

המזמור הקצר מעמיד את החוקר לפני כמה בעיות בעלות משקל, ואגב דיונו יתברר עד כמה הן סבוכות; הן נוגעות בשלושה תחומים: במבנה המזמור, בתוכנו ובטיב הסיטואציה שהיה מיועד לה.

1. לאור החוקיות הפנימית האופיינית להימנון במקרא ברור, שמזמורנו בנוי שני בתים, שכל אחד מהם קורא (בלשון ציווי) להלל את אלוהי ישראל: פסוקים ב-ה, "כל העמים תקעו כף הריעו לאלהים בקול רנה. כי... וגו', ופסוקים ז-י, "זמרו אלהים זמרו זמרו למלכנו זמרו. כי... וגו'." 4. כבר עתה מתברר, שפסוק ו, "עלה אלהים בתרועה ה' בקול שופר", חורג לגמרי מן המבנה שהצגנו, שהרי הוא בא אחרי סיום הבית הראשון ("סלה!"), ואינו מתאים לפני הקריאה המחודשת לשאת שבח לאל. כמה מטובי החוקרים החדשים עמדו על כך. 5. עם זאת, דווקא לפסוק זה מגעת, כפי שרמזנו, חשיבות רבה להבנת המזמור כולו.

2. בין בעיות המזמור בולטות במיוחד אלה הנוגעות בתוכנו. אין מקום לחלוק על הדעה המקובלת על כל המפרשים, ראשונים ואחרונים, שרעיונו המרכזי הוא מלכות ה' אלוהי ישראל; הלוא כתוב במפורש: "מלך אלהים על גוים אלהים ישב על כסא קדשו" (פסוק ט). דווקא רעיון זה נהגו ונוהגים לפרש פירוש אסכטולוגי כאילו מדובר כאן על מלכות ה' באחרית-הימים. 6. ואולם, פסוק מחשי כמו "ידבר עמים תחתינו ולאמים תחת רגלינו" (פסוק ד) עומד בדרכו של פירוש אסכטולוגי כזה. 7. אי-אפשר להתעלם מן הרושם, שחותם מאורעות אקטואליים טבוע בו. קשה יותר למצוא תשובה חד-משמעית על בעיה שנייה:

- J. Muilenburg, "Psalm 47", *JBL*, 62 (1944), pp. 235-256; A. Caquot, "Le Psaume 47 et la royauté de Yhw", *RHPPhR*, 39, (1959), pp. 311-337
- 4 ידעי דבר יכירו, שהדברים כאן מנוסחים בהשפעת שיטתו של גונקל בפירוש המזמורים. ובאמת נראה לי, שיסודות שיטתו עומדים עד היום בפני הביקורת. ועיין: P.H.A. Neumann, *Zur neueren Psalmenforschung (WdF, 192)*, Darmstadt 1976, p. 16
- 5 Olshausen בפירושו משנת 1853, עמ' 206: "פסוק ו אכן חורג מההקשר"; מילנבורג (לעיל, הערה 3), עמ' 246-247: "...מעין הרחבה או תריגה מההקשר"; וכך: D. Michel, *Tempora und Satzstellung in den Psalmen*, Bonn 1960, p. 216: "קשה במיוחד היא משמעות הזמן שאותו מציין הפרפקט 'עלה' בפסוק ו". קושי זה עלה גם בטיעונו של J. Calès, כבר במאמר מ-1926 ובפירושו מ-1936, עמ' 484: l'hymne paraît composé de deux strophes, parallèles entre elles distique par distique. הוא רוצה להוכיח זאת על-ידי הקבלת פסוקים ברשימה שפסוק ו מופיע בה במקביל לפסוק יג.
- 6 כך בין מפרשי ימי הביניים ראב"ע ורד"ק: "גם) זה המזמור לימות המשיח...". בין החדשים במיוחד גונקל.
- 7 מן הראוי להזכיר כאן: P.B. Yoder, *Fixed Word Pairs and the Composition*

מה היחס בין לאומיות לאוניברסאליות במזמורנו? איך עלינו לפרש "כל העמים" (פסוק ב), "נדיבי עמים" (פסוק ט) ו"על כל הארץ" (פסוק ג)? טיבה של בעיה זו מתבהר ביתר שאת כאשר אנו משווים את מזמורנו לאותה קבוצה של מזמורים שהוא נמנה עמהם לפי הדעה המקובלת במחקר, כלומר, "מזמורי המלכת ה'": צג, (צה), צו-צט.<sup>8</sup> תה' מז פותח "כל העמים תקעו כף הריעו לאלהים בקול רנה", ואילו בתה' צח: ח אנו קוראים: "נהרות ימחאו כף יחד הרים ירננו". דווקא על רקע הדמיון החיצוני מתגלה לנגד עינינו עד כמה המזמורים הללו נעים במישורים שונים. בדרך-כלל שורת בתה' צו-צט אווירה קוסמית, שהיא זרה לגמרי לתה' מז, כגון בפסוקים "ישמחו השמים ותגל הארץ ירעם הים ומלאו. יעלו שדי וכל אשר בו אז ירננו כל עצי יער" (צו: יא-יב; השווה צח: ז); דומיו. נוסף לכך מאפיין אותה קבוצה של מזמורים הרעיון האסכטולוגי המובהק, שלפיו מופיע האלוהים לא רק כמלך, אלא כמי שבא לשפוט תבל בצדק ועמים במישרים (צח: ט; והשווה צ: י, ג). ועל הכול, בתה' מז חסר כל פולמוס עם האלילים, ועליונותו של אלוהי ישראל עליהם אינה נזכרת כלל. עליונות זו היא מוטיב חוזר ונשנה במזמורי המלכת ה': "ומלך גדול על כל אלהים" (צה: ג); "נורא הוא על כל אלהים" (צו: ד); "יבשו כל עבדי פסל המתהללים באלילים השתחוו לו כל אלהים... מאד נעלית על כל אלהים" (צו: ז, ט).

3. באשר לסיטואציה, נטיית החוקרים היום היא למצוא כרקע לתה' מז חג פולחני שנחוג מדי שנה בחיים הדתיים של עם ישראל, ביתר דיוק, חג שחגגו אותו לקבל את פני השנה החדשה לפי הדגם האכדי שהיה נהוג בבבל. לאור מה שנאמר לעיל נראה לי יותר, שאמנם מדובר בחג פולחני, אבל חד-פעמי, שבו נאספו לפאר את האל שזה עתה העניק נצחון לעמו.<sup>9</sup>

יחד *of Hebrew Poetry*, Ph.D. Thesis, Univ. of Penn. 1970, pp. 181–191

טוען, שכל מה שהלשון מוחשית יותר ומליצית פחות עשוי להיחבא מאחוריה רמז

למאורע היסטורי (אמנם הקריטריונים שלו שונים במקצת; ראה שם, עמ' 21).

8 מימי מובינקל ואילך מקובל לראות את תה' מז כשייך לקבוצת המזמורים הנמצאת

ב-צג, צו-צט. לכאורה נשאלת השאלה מדוע נמצא תה' מז במקום שונה לגמרי בס'

תהילים ובאוסף אחר, לאמור, באוסף של מזמורי בני קורח. יוצא מכלל זה רק

קראס, שעמד על ההבדלים המהותיים שבין האווירה השוררת בתה' מז לבין

האווירה באותה קבוצת מזמורים (בפירושו חזר בו אחר-כך מעיקרי הדברים). ראה:

H.J. Kraus, *Die Königsherrschaft Gottes im Alten Testament*, Tübingen

1951, pp. 124–125. מן הדין להעיר, שבפירושו אין הוא מפרש את מזמורים

צו-צט פירוש אחד כלל ועיקר. לדעתו, וגם לדעת אחרים, מוצאם מתקופות שונות

לגמרי, והם גם בעלי אופי שונה. בקביעה זו נוגעים אנו בנקודה רגישה מאוד לגבי

"מזמורי המלכת ה'", אבל אין אנו יכולים להיכנס כאן לעובי הקורה של פרשה

מורכבת זו.

9 ראויים לתשומת-לב דבריו של מישל (לעיל, הערה 5), עמ' 216–217, הבא לטעון,

שהתפיסה המחזורית אופיינית לעמי המזרח הקדום, ואילו אמנות ישראל היתה

מאחר שהגישה המתוארת כאן היא היסטורית ביסודה, מן הדין שניתן את הדעת לבעיית תארוך המזמור. נחזור אליה בהמשך דיוננו, במיוחד לקראת סוף המאמר.

## [ב]

נקודת-המוצא לפירוש מזמורנו ישמש לנו פסוק ו: "עלה אלהים בתרועה ה' בקול שופר". לדעתי, אין לפנינו תיאור של טקס פולחני, אלא של הופעת האלוהים בשדה-הקרב. לאור הבנה זו של הפסוק משתנים פני המזמור כולו. אמנם הפירוש הזה אינו מקובל כלל במחקר של ימינו, אך אין הוא חדש. כך כבר פירשו חוקרים מספר במאה הי"ט. ברם, אם מפרשים כך, צריכים, דומני, להסיק את המסקנה המתבקשת ולהעביר את הפסוק ממקומו הנוכחי.<sup>10</sup> הלוא תמוה הדבר, שתיזכר הופעתו של האל ותשועתו בקרב לאחר שסיים המשורר לתאר את תבוסת האויבים. מקומו של פסוק ו צריך להיות לפני פסוק ד; ועוד נראה, שאם נעביר אותו לשם, תצא לנו תמונה מוסגרת והגיונית. לפי שעה ברצוננו להדגיש, שמתקבלים שני בתיים, המקבילים בצורה ובמבנה עד לפרטיהם:

(למנצח לבני קרח מזמור)

כל העמים תקעו כף/הריעו לאלהים בקול רנה	זמרו אלהים זמרו/זמרו למלכנו זמרו
כי ה' עליך נורא/מלך גדול על כל הארץ	כי מלך כל הארץ אלהים/זמרו משכיל
עלה אלהים בתרועה/ה' בקול שופר	מלך אלהים על גוים/אלהים (ה') ישב על כסא קדשו
ידבר עמים תחתינו/ולאמים תחת רגלינו	נדיבי עמים נאספו/עם אלהי אברהם
יבחר (ירחב) לנו את מחלחנו/את גאון יעקב אשר אהב סלה	כי לאלהים מגני ארץ/מאד נעלה

חתומה מראשיתה בחותם היסטורי מובהק, ומשום כך אינו מתקבל על הדעת, שהיו חוגגים בישראל חג מיוחד להמלכת ה' מדי שנה בשנה.

10 העתקת פסוק ממקומו על-ידי טעות סופרים נמצאת גם במקומות אחרים במקרא. נראה, שמקומו של פסוק יז בתה' פא היה מעיקרו אחרי פסוק יא, ואז פתח בגוף ראשון "ואאכילהו": "... הרחב פיך ואאכילהו מחלב חטה ומצור דבש אשביעך" (א' רופא). "... ויהי עתה לעולם" (פסוק טז) כביטוי לגורל הרשעים הוא סיום נאה למזמור. שמי' יא:ח-ג ממשיך את י:כט: "... לא אסף עוד ראות פניך. ויצא מעם פרעה בחרי אף" וגר'. ראה: F. Perles, *Analekten*, Leipzig 1922, p. 113. החזון המפורסם בדני' ז מתואר בין פסוקים א-ד. מכאן ואילך מתחיל פשר החזון, הנמשך מפסוק טו עד סוף הפרק (פסוק כח). אלא שיש הפסק בפסוקים כא-כב, הפותחים שוב במלים "חזה הוית ...". אולי מקומו המקורי של קטע חזון זה היה אחרי פסוק יא\* (י' זקוביץ).

כל אחד מן הבתים פותח בקריאה להלל את האלוהים: "...תקעו כף הריעו... בקול רנה" — "זמרו..." מיד בעקבות קריאה זו באה בשני הבתים ההנמקה: "כי ה' עליך נורא..." — "כי מלך כל הארץ אלהים..." ראויה לתשומת-לב מיוחדת התקבולת המרשימה בצורת פסוק ו (עכשיו אחרי פסוק ג): "עלה אלהים בתרועה ה' בקול שופר"; ופסוק ט: "מלך אלהים על גוים אלהים ישב על כסא קדשו". שני כתובים אלה עומדים כל אחד במרכז הבית שהם מופיעים בו. לכאורה הם שונים בתוכנם, אך בסמוך נראה, שהם ממלאים תפקיד דומה ברקמת השיר. בפסוק י מופיעים ה"עמים" כמו בפסוק ד. הבית הראשון מסתיים ב"גאון יעקב אשר אהב", ולקראת סוף הבית השני נמצא "עם אלהי אברהם".

כל אחד משני הבתים מכיל יסודות הימנוניים, ובתוכם משולבים תיאורי מאורעות. הבית הראשון מכניס אותנו לתוך המון חוגג, המקדם בתשואות את פני אלוהי, אשר זה עתה רכש לו את המלוכה "על כל הארץ" הודות לנצחון שנחל על העמים. במבט אחורנית נזכרת עלייתו של האל לשדה-הקרב לתשועת עמו. הבית השני מתאר ביתר פירוט את הטקס הפולחני של השבים מן המלחמה, אשר אליהם מצטרפים גם נסיכים ואנשים שאינם מזרע ישראל. בתוכם חוזר האלוהים להיכלו לעלות על כיסא-קדשו למלוך משם על הגויים.

הפירוש המוצע כאן הוא פירוש היסטורי. אין זה רוצה לומר, שמדובר במזמור על עלילות האלוהים בעבר הרחוק (ימי כיבוש הארץ או תקופת דוד), אלא על הגדולות והנוראות שהוא עשה כאן ועכשיו לעיני אלה המשתתפים כעת בטקס הפולחני. חוקרים שייצגו את הגישה ההיסטורית של המאה הי"ט ניסו לזהות את הנצחון וזהו היסטורי, אך נראה לי, שמצב מקורותינו וגם אופי המזמור מונעים ממנו וזהו מעין זה.<sup>11</sup> מן הראוי להוסיף, שהפירוש המוצע במאמר זה ניזון בעת ובעונה אחת מן הגישה הפולחנית ומן הגישה ההיסטורית שבחקר המזמורים. חושבני, שבמזמורנו בא לידי ביטוי טקס פולחני שבמסגרתו ממליכים את ה' למלך על ישראל ועל העולם. ברם, אינני יכול לראות בו טקס עונתי שחוגגים אותו מדי שנה, אלא טקס הנערך לרגל אירוע היסטורי בחיי העם. מתוך מה שנאמר לעיל נתברר, שאין הפירוש הזה הולם את המזמורים צג, צה, צו-צט, שהם לפי טיבם הימנוניים קוסמיים לאדון כל הארץ.

1. הבית הראשון פותח בקריאה לכל העמים לקדם את פני האל בתקיעת כפיים ולהריע לכבודו. כבר חיות בפירושו מתרס"ג מצא בפתיחה זו את הדימוי של

11 כדוגמאות שרירותיות, פחות או יותר, אנו מזכירים את פירושיהם של Hupfeld משנת 1858, של Hitzig משנת 1863<sup>2</sup> ושל Olshausen משנת 1853. הקורא ימצא שם הצעות הבאות לקשר את מזמורנו למסופר במל"ב יח (חזקיהו) או דה"ב כ (יהושפט). שונה מאלה סוג אחר של פירוש היסטורי, המבקש למצוא במזמורנו הזכרה מרחוק של מאורע היסטורי, דהיינו, כיבוש הארץ בימי משה ויהושע; כך ולהאזן בהערות לתרגומו האנגלי... *The Sacred Books of the Old Testament...* ולהאזן בהערות לתרגומו האנגלי... *The Books of Psalms, Leipzig-London-New York 1904*



"מלך חדש שעלה על כסאו ועמיו ישתחוו לפניו". נראה, שזוהי תרועת המלך הנזכרת בברכת בלעם בכ"ב: כג: כא; והשווה את הכתוב במל"ב יא: יב: "וימלכו אתו וימשחוהו ויכו כף ויאמרו יחי המלך" (ראה גם מל"א א: לט-מ, שם נאמר לרגל הכתרת שלמה: "...ויאמרו כל העם יחי המלך שלמה... והעם מחללים בחללים ושמחים שמחה גדולה ותבקע הארץ בקולם"). בעל-כורחנו אנו שואלים שמא במזמורנו הצירוף "תקע כף" מושפע בדרך אסוציאטיבית מן המקבילה "הריעו", שהרי במקביל לפועל "הריע" מופיע כמעט בדרך קבע השורש תק"ע, אמנם במובן "תקע בשופר". כדרך ההימנונים בא אחרי הפתיחה משפט הפותח ב"כי" כדי לנמק את הקריאה לשיר תהילה בגדולת אלוהים ובעלילותיו.<sup>12</sup> כדוגמה אחת מני רבות יובא כאן המזמור הקצר: "הללו את ה' כל גרים שבחוהו כל האמים כי גבר עלינו חסדו ואמת ה' לעולם הללו יה" (תה' קיז). טעם נוסף להבאת דוגמה זאת נעוץ בכך, שבמזמור זה אנו מוצאים אותה תופעה המאפיינת גם את מזמורנו: צירוף של הכרת-טובה על חסדי ה' לישראל עם קריאה חובקת עולם אל העמים כולם להשתתף בהלל ולהודות לה'. אחרי נצחונו במלחמה העם מודע לכך, "כי ה' עליך נורא מלך גדול על כל הארץ" (פסוק ג). הפרשן חייב לזכור, שלפי שאין הוא מכיר את אופק עולמו של המשורר, נמנע ממנו לקבוע מהו התוכן המדויק של המלים "כל הארץ".<sup>13</sup> "עליון" משמש כאן תואר לאל הנשגב כמו (בסיטואציה דומה) בתה' פג: יט: "וידעו כי אתה שמך ה' לבדך עליון על כל הארץ".<sup>14</sup> במלת "נורא" מתבטא ה — *mysterium tremendum*; השווה בר' כח: יז: "...מה נורא המקום הזה אין זה כי אם בית אלהים..."; תה'

12 דוגמאות רבות ומאלפות לחוקיות הפנימית הזאת יכול הקורא למצוא במבוא של גונקל ובגרין לתהילים, H. Gunkel – J. Begrich, *Einleitung in die Psalmen*, Göttingen 1933, pp. 42–43

13 בעצם מקופלת בצירוף זה אותה כפילות שצוינה זה עתה בצירוף של "כל העמים (הגוים)" וישראל. אותה תופעה עצמה באה לידי ביטוי במזמור לתודה תה' ק: "... הריעו לה' כל הארץ... דעו כי ה' הוא אלהים הוא עשנו ולו אנחנו עמו...". (פסוקים א, ג). ובדומה לכך, אך במישור האסכטולוגי, אנו קוראים ביש' יב: "ואמרתם ביום ההוא... זמרו ה' כי גאות עשה מודעת זאת בכל הארץ. צהלי ורני יושבת ציון כי גדול בקרבך קדוש ישראל" (פסוקים ד–ו).

14 אין להוציא מכלל אפשרות, שכאן נשמע הד רחוק לתפיסות הכנעניות על האל עליון, אך אם הדבר כך, הרי ההוראה הראשונית מאובנת לגמרי, ואין להשוות את פסוקנו לכתובים כמו דב' לב: ו ותה' פב: ו. בזה אני מסתייג מדבריהם של שמיד וקוק: H. Schmid, "Jhwh und die Kulttraditionen von Jerusalem", *ZAW*, 67 (1955), pp. 184 ff.; G. Cooke, "The Sons of (the) God(s)", *ZAW*, 76 (1964), p. 33. וראה דבריו השקולים של ואנקה: G. Wanke, *Die Zionstheologie: der Korachiten (BZAW 97)*, Berlin 1966, pp. 46–54

קיא:ט: "...קדוש ונורא שמו"<sup>15</sup> גם רינתו של ירא האלוהים מלווית רעדה. עם זאת ייתכן, שבמלת "נורא" מהדהד משהו מנוראות שדה-הקרב. אם מעבירים את פסוק ו ממקומו ומציבים אותו לפני פסוק ד, נוכל לפרשו יפה על שעבר: הרי בלשון העבר יש משום זכרון חי להופעתו של האלוהים במלחמות ישראל, כאשר בא לעזרת עמו נגד אויביו. צריכים להבין כאן את הפועל "עלה" בהוראה הנפוצה והכמעט-טכנית של יציאה למלחמה. את השימוש הזה אנו מוצאים כשמטרת המלחמה מוגדרת היטב, כגון מל"א כ:כב: "ויגש הנביא אל מלך ישראל ויאמר לו לך התחזק דע וראה את אשר תעשה כי לתשובת השנה מלך ארם עלה עליך", אבל גם כדי לתאר בצורה כוללת יציאה לשדה-הקרב, כגון יש' כא:ב: "...הבוגד בוגד והשודד שודד עלי עילם צורי מדי...". ועל הכול מי' ב:יג: "עלה הפרץ לפניהם פרצו ויעברו שער ויצאו בו ויעבר מלכם לפניהם וה' בראשם". התרועה וקול השופר מעלים באוזנינו, כמו בהרבה מקומות אחרים, את שאון המלחמה.<sup>16</sup> בהתקפת גרעון על מחנה מדיין אנו מוצאים עדיין מעין הד למלחמת-קדש, כאשר אנשיו, מצוידים בלפידים ובשופרות, זוכים בנצחון עם תקיעתם בשופרות (שופ' ז:יח ואילך). עמוס חזוה את קץ בני עמון "בתרועה ביום מלחמה" (א:ד); ובדומה לכך: "ומת בשאון מואב בתרועה בקול שופר" (ב:ב). וכשירמיהו בא לתאר את סבלו על אבדן עמו הממשמש ובא, זועק הוא: "מעי מעי אוחילה קירות לבי המה לי... כי קול שופר שמעת נפשי תרועת מלחמה... עד מתי אראה נס אשמעה קול שופר" (ד:יט-כא).<sup>17</sup> נוסף על הדימויים הצוירים עלינו לשים לב למבנה התחבירי של הפסוק. אילו היה לפנינו טקסט בפרוזה, היתה צורת העבר הפותחת ("עלה") מושכת אחריה צורות עתיד עם וי-היפוך (imperfectum consecutivum). בדברי שירה מתחלפות אלו בצורות עתיד מקוצרות (ידבר, יבחר[?]). תיאור התגלות האל הבא לעזרת הלוחם הקורא אליו בצר לו בשמ"ב כב (=תה' יח) פותח: "עלה עשן באפו ואש מפיו

15 קשה לתאר הארה יותר יפה לתיאוריה הנודעת של אוטו מאשר הצירוף "קדוש

ונורא" בכתוב זה: R. Otto, *Das Heilige*, Gotha 1929<sup>17-22</sup>.

16 ראה: P. Humbert, *La "Terou'a" – Analyse d'un rite biblique*, Neuchâtel 1946. הומברט רוצה לתאר נוהג פולחני; ראוי לתשומת-לב, שהדוגמאות הראשונות

המובאות אצלו ליישום הנוהג הזה מתייחסות לשדה-הקרב (עמ' 29-30).

17 לאור הזוהר המגוון שהובא כאן אין מגיע משקל מיוחד לכתוב שהובא לא פעם בקשר עם פסוק ו: "ודוד וכל בית ישראל מעלים את ארון ה' בתרועה ובקול שופר" (שמ"ב ו:טו; תמוה הדבר, שבספרו מ-1922 מובינקל אינו מביא את הכתוב הזה!).

בראש פירושו למזמורנו כתב ראב"ע: "וי"א כי בימי דוד בהעלותם הארון והעד עלה אלהים בתרועה ואיינו נכון בעבור יבחר לנו את נחלתנו". במחקר החדש בודדת דעתו של אייספלדט, הטוען במאמר מ-1971, שמזמורנו חובר לרגל העלאת הארון למקדש שלמה על-פי התיאור במל"א ח:א-יא; ראה: O. Eissfeldt, "Die Psalmen als Geschichtsquelle", *Kl. Sch.*, V, Tübingen 1973, p. 201

תאכל" (פסוק ט). בהמשך אנו קוראים: "וישת חשך סביבתיו סכות" (יב), ואילו במקום המקביל, בתה' יח:יב, כתוב: "וישת חשך...". אותה תופעה בצורה הפוכה בפסוק יד. בשמ"ב כתוב: "ירעם מן שמים ה'", ואילו בתה': "וירעם" בשמים ה'". והשווה מד:י-יא: "אף זנחת ותכלימנו ולא תצא בצבאותינו. תשיבנו אחר מני צר...".<sup>18</sup> במלים "ידבר עמים תחתינו" משתקפת ההוראה הראשונה של "דבר": 'גב' (השווה שה"ש ה:ו: "נפשי יצאה בדברו" — כאשר פנה לי עורף). ידועות התמונות ממצרים, ואף מאשור ומבבל, המתארות את המנצח במלחמה כשרגלו נתונה באופן סמלי על גב אויבו המנוצח.<sup>19</sup> וראה יהו' י:כד: "שימו את רגליכם על צוארי המלכים האלה" וגו'. פירוש דומה מתבקש גם בדב' לג:כט: "ויכחשו איביך לך ואתה על במוחימו תדרך".<sup>20</sup> במישור נבואי-מלכותי אומר המשורר: "נאם ה' לאדני שב לימיני עד אשית איביך הדם לרגליך" (תה' קי:א). לפי הפירוש המוצע כאן אין מקום לרעיון בדבר בחירת הנחלה, ועלינו לאמץ את תיקון הטקסט אשר הועלה לראשונה על-ידי הופפלד, ובמקום "יבחר..." לגרוס "ירחב לנו את נחלתנו".<sup>21</sup> במובן מסוים הגירסה המתוקנת "ירחב" היא בבחינת *lectio difficilior*: מעתיק כתבי-הקודש ציפה בתת-תודעתו, בקשר עם "נחלה", יותר לבח"ר (תה' לג:יב) מאשר לרח"ב. וכן הביטוי "אשר אהב" בקירבת מקום עלול היה להשפיע עליו. הלוא בח"ר ואה"ב לשונות נרדפים הם. ברם, אל נשכח, שמצינו "הרחיב גבול" כמעין מונח טכני במספר בלתי-מבוטל של כתובים.<sup>22</sup> במסגרת התמונה שתוארה כאן "גאון

18 עיין בפירושו של היטציג (לעיל, הערה 11) לתה' ח:ז; כן ראה הערותיו של קיניג:

E. König, *Lehrgebäude*, II, 2: Syntax, Leipzig 1897, §194e

19 בבבל ובאשור תמונות כאלה נדירות. דוגמאות מפורסמות הן מן האסטילה של נרם-סין (המאה הכ"ד לפנה"ס) מלך אכד. ראה: H. Gressmann, *Altorientalische Bilder*, Berlin 1927, No. 43 & p. 15; J.B. Pritchard, *Ancient Near Eastern Pictures Relating to the Old Testament*, Princeton 1969<sup>2</sup>, No. 309, p. 100 וגם של תגלת-פלאסר הג' (המאה הח' לפנה"ס). ועיין: R.D. Barnett — M. Falkner, *The Sculptures of Tiglath-Pileser III*, London 1962, Pls.

XCV, XCVI

20 דוגמה זו מעניינת משום ש"במה" מופיעה בה בהוראה הראשונה של "גב" שיש לה כבר באוגריתית; ועיין: J. Gray, *The Legacy of Canaan*, SVT, V, 1965, p. 259. בדומה לכך אנו מוצאים, שה' יורד "על במ(ו)תי ארץ" (עמוס ד:יג; מ"א:ג). הביטוי שבמקומנו חזר בתה' יח:מח (שמ"ב כב:מח). לתמונה השווה תה' קמד:ב.

21 בפירושו P.H. Hupfeld, *Die Psalmen*, II, Gotha 1858. וכן ראה: B. Stade, *ZAW*, 22 (1903), p. 169

22 "למען הרחיב את גבולם" (עמוס א:יג); "הרחבתי את גבולך" (שמ' לד:כד); והשווה דב' יב:כ; יט:ח; וגם לג:כ; בר' כו:כב.

יעקב" מתייחס לנחלה, כלומר, לארץ-ישראל (בעמוס ו:ח, בגיוון קצת שונה, הכוונה לשומרון); המושא של "אשר אהב" הוא יעקב, ולא הארץ.<sup>23</sup>

2. הבית השני של המזמור פותח בקריאה מחודשת להודות ולהלל לאלוהים. הצינוי "זמרו" מופיע בפסוקים ז-ח לא פחות מחמש פעמים. עוצמת השמחה על-הנצחון גואה, היא כובשת הכול.<sup>24</sup> הלוא בעקבות ישועת אלוהים לעמו בשדה-הקרב נכנעו לו מגיני ארץ, והכוונה למלכי העמים; השווה: "מגננו ראה אלהים והבט פני משיחך" (פד:י); וכן: "כי לה' מגננו ולקדוש ישראל מלכנו" (פט:יט). אין המשורר קורא אותם "מלכי ארץ", שהרי עתה "מלך כל הארץ אלהים...". בפסוק ז מתקשרת הקריאה "זמרו" אל המושא שלה בשתי צורות תחביריות שונות: "זמרו אלהים... זמרו למלכנו". לא חסרים מקומות נוספים שאנו מוצאים בהם זה ליד זה: "שירו לאלהים זמרו שמו" (סח:ה), "שירו לאלהים זמרו אדני" (שם, לג) ועוד; אם כן, התקבולת "זמרו אלהים... זמרו למלכנו" מתאימה בהחלט לרוח קריאות כאלה, ואין לשנות את נוסח המסורה.<sup>25</sup> אשר למלה "משכיל", אנו צריכים להודות בכך, שאין ביכולתנו להגדירה כצורת שיר.<sup>26</sup> מאחר שמזמורנו שייך לאוסף האלוהיסטי שבו החלף שם הויה בשם "אלוהים" בשיטתיות, אם-כי לא בעקבות, יש מקום להניח, שבפסוק ח היתה הגירסה הראשונית "כי מלך כל הארץ ה'", בדומה לפסוק ג: "כי ה'... מלך גדול על כל הארץ". ובוודאי מתבקש לנסח בפסוק ט: "מלך אלהים על גוים ה' ישב על כסא קדשו".<sup>27</sup> מפורסם הפולמוס אם צריכים לפרש "ה' מלך", "מלך

23 השווה "ואהב את יעקב" (מלי א:ב); "יעקב אשר בחרתיך" (יש' מא:ח).

24 מקבילה לכך במישור האסכאטולוגי אנו מוצאים בתה' צח:ד-ה: "הריעו לה' כל הארץ פצחו ורגנו חמרו זמרו לה' בכנור בכנור וקול זמרה". גם כאן השמחה פורצת לאחר שראו את "ישועת אלהינו" (פסוק ג).

25 בתרגום-השבעים מתורגם "אלהים" במלים θεῶν ἡμεῶν. ברם, בכל מקום בס' תהילים שבו אנו מוצאים בנוסח המסורה כינוי לה', לשמו או לכבודו כמושא ישיר לפועל זמ"ר מתרגמים השבעים במקום זה מושא עקיף; השווה, למשל, ז:ח; ט:ג; (לכט):יג ועוד הרבה. אין אפוא שום סיבה ל"תקן" את נוסח המסורה לפי תרגום-השבעים כמו שעושים גונקל, קראוס ואחרים. גם החילוף הגראפי בין "ם" לבין "נו" מצוי בכתב-יד המקרא; ראה: ר' ויס, "שילובי אותיות במקרא", מחקרי מקרא, ירושלים תשמ"א, עמ' 4-13. ושם התכוון המתרגם להקביל את שתי צלעות הפסוק תקבולת מדויקת?

26 המלה "משכיל" המופיעה בטקסט של מזמורנו (פסוק ז) נמצאת עוד רק בכותרות המזמורים. אולי מותר לראות בכך רמז לאיחור תה' מז (ועיין להלן).

27 ההנחה שבתה' מב-פג יש לפנינו אוסף (אלוהיסטי) היא מן המבוססות ביותר בחקר המקרא (ראוי להעיר, שאין תיחומו של אוסף זה זהה עם אחד או שניים מספרי התהילים לפי החלוקה המקובלת). הדוגמאות לתופעה מפורסמות ורבות, ואפשר להזכיר רק מעט מזעיר: תה' נג:ג, ז לעומת המזמור המקביל ד:ב, ז; ע:ה לעומת מ:יז; תה' סח:ט לעומת שופ' ה:ה. יש לשים לב גם לצירופים כמו "אלהים אלהיך

אלהים" במובן "ה' הוא מלך", או "ה' עלה על כס־המלכות".<sup>28</sup> לדעתי, לא יכול להיות ספק, שבכתובנו צריכים לפרש: אחרי נצחוננו בשדה־הקרב היה האלוהים למלך על הגויים המנוצחים, והנה הוא עולה על כיסאו. ראה יש' נב:ז: "...אמר לציון מלך אלהיך". הפיסקה ביש' נב:ז-י באה לתאר את שיבת ה' לעיר־קודשו לאחר שהושיע את עמו מיד אויביו. והשווה שמ"ב טו:י: "מלך אבשלום בחברון"; מל"ב ט:יג: "מלך יהוא", על מלך בשר דם שעלה על כס־המלוכה ממש ברגע זה.<sup>29</sup> איזו תמונה היתה לנגד עיני המשורר כאשר כתב: "אלהים (ה') ישב על כסא קדשו"? הקשר המזמור מביא אותנו לראות במלים אלו תיאור של אירוע מוחשי. התפיסה היא — על כך קשה לחלוק — כי נמצא במקדש כיסא לאלוהים המלך, וכי במשך הטקס שחוגגים בו במקדש את הנצחון, האל מתיישב עליו.<sup>30</sup> (ואולי תפיסה זו תרמה לקביעת מקום מזמורנו בין מזמורי בני קורח, שרבים מהם עניינם לפאר את ירושלים והמקדש<sup>31</sup>). עלינו להניח תמונה מוחשית כזאת במזמורנו, תמונה שאינה זרה כלל למחשבת המקרא, אך אין אנו רשאים לפרט כאן או לתארה ביתר דיוק. כאן הכיסא מוצג, כביכול, בתוך המקדש, ואילו במקומות אחרים המקדש עצמו הוא בבחינת כיסא לאלוהים.<sup>32</sup> ואין שתי תפיסות

אנכי" (נ:ז) לעומת שמ' כ:ב; "אלהים אלהי" (מג:ד); "אלהים אלהינו" (ז:ז); "אלהים צבאות" (פ:ה, ת, ט, כ); "יראי אלהים" (ס:טז).

28 ראה: L. Köhler, *VT*, 2, (1953), pp. 188–189; J. Ridderbos, *VT*, 4, (1954), pp. 87–89. שיקוליו הסימאנטיים של מישל אינם נראים לי משכנעים; ראה: D. Michel, *VT*, 6, (1956), pp. 40–68.

29 מן הראוי להעיר, שבכתובים שהובאו כאן והמתארים עליהם לכיסא־המלכות שנתרחשה זה עתה קודם הפועל לנושא, בדיוק כמו בתה' מז:ט: "מלך אלהים על גוים"; ועיין שיקוליו של רידרבוס (לעיל, הערה 28), שם.

30 אליבא דאמת, מסתתרת תפיסה כזאת במקום אחר בעל אופי שונה לחלוטין. ברור, שחוויתו של ישעיהו בן אמוץ בחזון ההקדשה, בראותו את האלוהים בכל הדרו ורוממותו יושב על כיסאו, מעבירה אותו לעולם של מעלה. עם זאת משתקפת בכל התיאור תודעתו, שבזמן החזון הנשגב הוא נמצא בבית־מקדש של משה: "ושוליו מלאים את ההיכל" (א:ו); "והבית ימלא עשן" (פסוק ד); "במלקחים לקח מעל המזבח" (פסוק ו). עיין במיוחד טיעונו המפורט של קל: O. Keel, *Gottes Visionen und Siegelkunst*, Stuttgart 1977, pp. 47–56. הווי אומר, במחשבת הנביא יושב אלוהים על כיסא בבית־המקדש. בחזונותיו של יחזקאל, לעומת זאת, כיסאו של האל הועבר לשמיר־מרום. מילר מעמיד על השפעת חזון ההקדשה של ישעיהו על זה של יחזקאל ומוצא את הרוגמה לדגם הספרותי בסיפור מיכיהו בן ימלה (מל"א כב); ראה: D.H. Müller, *Ezechiel-Studien*, Wien 1894, pp. 8–10. הערותיו המאלפות טבועות בחותם ההיסטוריסטי של סוף המאה הקדמת.

31 למשמעותם של ירושלים והמקדש במזמורי בני קורח מוקדש ספרו של ואנקה שהוזכר לעיל, הערה 14.

32 יר' יז:יב, "כסא כבוד מרום מראשון מקום מקדשנו", אמנם קשה באשר למובנו ולהקשרו; ברם, ברור שכאן בית־המקדש־של־משה נחשב לכיסא האלוהים. התמונה

שונות אלה אלא חלק ממסכת רחבה יותר של דימוי האל היושב על כיסאו ורגליו נחות על ההדום; הלוך במקורות קדומים הוא יושב הכרובים, ואילו בנבואה המאוחרת — בשמים כיסאו. מסתבר, שבתולדות מחשבת ישראל חלו התפתחויות בתפיסת האל היושב על כיסאו; שלבי ההתפתחות אינם באים על ביטויים בשינויים בלשון — המטבע הלשוני נשאר גם כאשר התוכן מתחלף.<sup>33</sup>

השלימה של כיסא והדום-רגליים (ראה בהערה 33) ביחס למקדש נמצאת עדיין ביח' מג:ז: "את מקום כסאי ואת מקום כפות רגלי", ואילו "אל תנבל כסא כבודך" (יר' יד:כא) במסגרת התפילות על "דברי הבצרות" מתייחס, כנראה, לארץ-ישראל.

33 צמד המלים "כסא" ו"הדם" מלווה כבר בספרות אוגרית את התיאורים של מקום מושבם ומשען רגליהם של אלים המתוארים כמלך. ראה: מ"ד קאסטו, האלה ענת, ירושלים תשכ"ה, עמ' 28; "אבישור, צמדי המלים במקרא ומקבליהם בשפות השמיות של המזרח הקדמון, חיבור לשם קבלת התואר דוקטור, ירושלים תשל"ד, עמ' 319. גם במקרא הרקע של תמונה זו נמצא בעולם המיתוס, המשתקף עדיין בבהירות בתה' יח:יא (בשמ"ב כב:יא נשתבשה הגירסה במלה המכרעת): "ורכב על כרוב ויעף וידא על כנפי רוח" (כדאי להעיר, שלפני-כן כתוב "וערפל תחת רגליו", ואולי קיים גם קשר אסוציאטיבי ל"הדם"; וראה מיד בהמשך). בתה' צט:א כתוב: "ה' מלך ירגו עמים ישב כרובים תנוט הארץ", וכבר עמדו חוקרים על כך, שהתקבלת דורשת את הניקוד "ישב כרובים" (כך גונקל, המסתמך במיוחד על תה' מז:ט!). הצירוף המקובל "ישב כרובים" הטעה את המנקדים. אותו דבר עצמו קרה ביש' לג:ה: "שכן ציון" נשתבש בנוסח המסורה ל"שכן ציון". הצירוף "ישב כרובים" מופיע כנינוי לאלוהי ישראל בטקסטים מאוחרים למדי: מל"ב יט:טו (יש' לו:טז); תה' פ:ב (מזמור צפון-ישראלי). כבר בזמן קדום נקשרה תמונה זו לארון האלוהים: שמ"א ד:ד (השווה שמ"ב ו:ב — הנוסח קשה; ועיין: A.B. Ehrlich, *Randglossen*, III. Leipzig 1910, p. 286). כשהאלוהים יושב על הכרובים, הארון נחשב להדום רגליו; הדבר מפורש בדה"א כח:ב; והשווה תה' קלב:ז (בתה' צט:ה הכוונה, כנראה, למקדש ה'; והשווה שם, פסוק ט). היחס הזה בין כרובים לארון ה' מתאים יפה לתיאור שבמל"א ו:כג ואילך, שם יש לכרובים מידות ענק וכנפיהם פרושות גבוה מעל ארון האלוהים. והשווה מל"א ח:ו-ז. על היחס בין הכרובים (trône) לבין הארון (marchepied) עיין תיאורו המעניין של דה-ווי: R. de Vaux, *Bible et Orient*, II, Paris 1967, "Les chérubins et l'arche d'alliance", עמ' 234 ר-249-259. לגבי תפיסת הכרובים הוא מביא מקבילות מאלפות מן המזרח הקדמון. כן ראה: קל (לעיל, הערה 30), עמ' 34-35. בתקופה מאוחרת יותר, כאשר קטנו המידות ונתקרבו הכרובים אל הפרוכת (שמ' כה:יט ואילך; לו:ח-ט), הפכה, כנראה, הישיבה על הכרובים לישיבה על הארון. בכל אופן, מתרשמים מיר' ג:טז-יז — מוצאם של כתובים אלה מאוחר — שבתקופה מסוימת תפסו את הארון ככיסא ה': "...לא יאמרו עוד ארון ברית ה' ולא יעלה על לב... בעת ההיא יקראו לירושלים כסא ה'..." כך נגד טענותיו השקולות של שמיט ונגד החוקרים הרבים שהוא מצטט שם: R. Schmitt, *Zelt und Lade*, Gütersloh 1972, pp. 122-128. בתקופה מאוחרת עוד יותר העלו את כיסא האלוהים השמימה: "ה' בשמים הכין

באשר למזמור מז, אין אנו יודעים באיזה שלב של התפתחות עומד המזמור, שהרי קביעת תאריכו כרוכה בקשיים. קשיים אלו נובעים מן הרושם המתקבל מרובו המכריע של המזמור, מחד גיסא, ומפסוק י, מאידך גיסא. פסוק אחרון זה מתאר את טקס הפולחן שחוגגים בו את הנצחון שזכו לו זה עתה. לא רק בני-ישראל משתתפים בטקס זה: "נדיבי עמים נאספו", שרי העמים (יושם לב, שגם הפעם המחבר נמנע משימוש במלה "מלכים") מתכנסים ולוקחים חלק בשמחת ההמון, אך קשה לדעת באלו עמים ובאלו שרים מדובר; כלום חייבים אנו לחשוב על מלכי המנוצחים, הנוכחים בטקס הנצחון בעל-כורחם? ואולם, התבוננות מקרוב בטקסט מעלה ספק אם רעיון של כפייה היה לנגד עיני המחבר כאן. "נדיבים" פירושו נסיכים. מובן זה בולט במיוחד במש' ח:טו-טז, שם מופיעים הנדיבים על-יד מלכים, שרים ורוחנים כשופטי צדק. ואלהוא מעיד לפני איוב על כל-יכולתו של האלוהים: "האמר למלך בליעל רשע אל נדיבים" (איוב לד:יח; והשווה גם במ' כא:יח; תה' פג:יב). אך המלה "נדיבים" מעלה כמעט בלא-יודעין בלב שומעה את הוראת נד"ב האחרת, דהיינו, מתנדבים. ושמה הוראה זו מבצבצת בפסוקנו, שמדובר בו על בני עמים אחרים המצטרפים לפולחן ישראל? על-ידם מופיע "עם אלהי אברהם". אמנם תרגום-השבעים מתרגם כאן μετὰ, וגורס אם-כן "עם", אבל לא מצינו במקרא, כי אל הפועל "נאסף" מתחברת מלת-היחס "עם". ואין ספק, שגם כאן נוסח המסורה, שהוא *lectio difficilior*, עיקר, ולפנינו צירוף יחידאי: "עם אלהי אברהם".<sup>34</sup> דומה, שחכמי המדרש היטיבו להבין את הצירוף הזה מרוב המפרשים החדשים; וכך לשונם: "... עם אלהי אברהם אלהי אלהי יצחק ויעקב אלא אלהי אברה' שהיה תחילה לגרים" (בבלי חגיגה ג ע"א; סוכה מט ע"ב). ברור, שמבחינה אסוציאטיבית מקביל "עם אלהי אברהם" ל"גאון יעקב" שבסוף הבית הראשון.<sup>35</sup> ברם, מפאת המשמעות והתפקיד הסינטאקטי יש הבדל ניכר: הצירוף

כסאו ומלכותו בכל משלה" (תה' קג:יט), והארץ נעשתה הדום רגליו: "כה אמר ה' השמים כסאי והארץ הדם רגלי...". (יש' סו:א). אמנם תולדות הארץ סבוכות ונעלמות מעין החוקר; אך אין ספק, שבזמנים קדומים ליווה הארץ את צבאות ישראל במלחמותיהם (שמ"ב יא:יא; במ' י:לה; יד:מד; אין להבין את שמ"א ד:ז כאילו היתה השתתפות הארץ במערכה מקרה יוצא דופן). בתה' מז אין רמז לארץ ה'. כמרוכך, שלא כבתה' כד:ז ואילך, אין במזמורנו זכר לכינוי "ה' צבאות". וראה: ואנקה (לעיל, הערה 14), עמ' 41.

34 עיין במיוחד: E. Beaucamp, "Psaume 47 verset 10a", *Biblica*, 38 (1957), pp. 457-458

35 דמותו של אברהם זכה, כנראה, בסוף תקופת גלות בבל ובתקופת שיבת-ציון להתעניינות מתרשת ומיוחדת. ביטוי להתעניינות זו אנו מוצאים ביח' לג:כד; יש' מא:ח (מצוטט בדה"ב כ:ז); נא:ב; נחמ' ט:ז ואילך. בכל הכתובים המובאים מופיע אברהם לבדו, ורק ביש' מא:ח מקביל "יעקב אשר בחרתיך" ל"אברהם אהבי";

"עם אלהי אברהם" משמש תמורה ל"נדיבי עמים"; המעגל מתרחב, ובין משתתפי הטקס הפולחני נמצאים לא מעטים שאינם מזרע ישראל, אבל יראי שמים המה. אף אם לא קיבלו עליהם עול תורה ומצוות, הרי עול מלכות שמים קיבלו עליהם, ורצונם הוא להימנות עם בית ישראל. תפיסה זאת אינה אפשרית אלא בתקופת הבית השני.<sup>36</sup> אנו עומדים כאן לפני בעיה: בתוך מזמור, שבכללו עושה רושם עתיק, נמצא חצי פסוק (י<sup>א</sup>) שלא יכול להיות ספק במוצאו המאוחר. כלום רשאים אנו לשאול את השאלה הנועזת קמעה אם בתקופה מאוחרת — וקשה לתארך אותה ביתר דיוק — השתמשו בשיר קדום ויישמו אותו לטקס פולחני בעל גוון חדש?

השווה במזמורנו את התקבולת בין "גאון יעקב" (פסוק ה) לבין "עם אלהי אברהם" (פסוק י).

36 אמנם מדובר כאן על תקופת בית שני, אבל אין צורך לאחר מן התקופה הפרסית. הלוא כבר ביש' נוג ואילך אנו קוראים על "בני הנכר הנלוים על ה' לשרתו ולאהבה את שם ה'", שלא יבדיל אותם ה' מעל עמו. והשווה זכ' ב:טו; ח:כג. כידוע, היו קיימים לגבי בעיית הגרים בתקופת שיבת-ציון זרמים שונים; ראה: מ' ויינפלד, "המגמה האוניברסאליסטית והמגמה הבלדנית בתקופת שיבת ציון", תרביץ, לג (תשכ"ד), עמ' 228-242. יצוין כאן, שס' רות, שמגמתו ברורה ומוכרת, נחחבר, לדעתי, באותה תקופה. הנחה זו מתחזקת מכוח הוכחות לשוניות לא מעטות.



תוכן גיליון 21 של קתריס  
אביב תשע"ד 2014

דבר המערכת

על שלושה ועל ארבעה  
יוחנן גלוקר  
מצפן, שימור, יצירתיות וביקורתיות

יהודיע עמיר  
טיול סנטימנטלי בשבילי ההגות היהודית  
על ספרו של הילארי פטנאם

שלמה אהרונסון  
על ספרו של אבי שילון

ירון ונסובר  
כנראה שזה קצת יותר מורכב  
על ספרה של ארנת טורין

ישמח בן אלימלך  
אפלטון על אמת

מאמר אורח  
אביהו זכאי  
גלות וביקורת  
על השימוש והשיבוש של אדוארד סעיד ליצירותיו של אריך אוארפך

ש"ז הבלין  
הבהרת תעלומה  
תגובה לתגובה של בנימין בראון

תיקון טעות

זכרון לראשונים  
ראובן מירקין  
שני תלמידי חכמים שהיו בעירנו  
על זאב בן-חיים ויחזקאל קוטשר

זאב בן-חיים  
על ספרו של ג' גומפרץ, *מבטאי שפתנו*

זאב בן-חיים  
למאמרי בקרית ספר כרך ל, עמ' 167 טור א' ש' 18-24

י' קוטשר  
על מבטאי שפתנו לגומפרץ

We are grateful to Professor Rofé and to Seeligmann's daughter Judith for preparing this article for republication and making some small but necessary corrections;

4. Seeligmann's last article, on Psalm 47, first published in *Tarbiz* 1981, and since republished in Hebrew and in an English translation.

he prepared and wrote his last articles with the help of his daughters and some of his former pupils.

Seligmann's *forte* was his ability to combine his extensive Jewish and Classical education, his knowledge of Hebrew and other Semitic languages and his familiarity with the ancient world in all its aspects into a 'total' interpretation of Biblical texts. He treated his texts as evidence for the life and culture of the various periods in which each of them was written. This was already evident in his dissertation, in which he used the Septuagint Isaiah to reconstruct the cultural and spiritual world of the translators and their community. One of his favourite subjects was the semantics of Biblical laws and commandments, and he could use in this pursuit not only his knowledge of the Biblical and post-Biblical Jewish sources, but also his familiarity with various Greek systems of law. Another favourite subject was the historiographical parts of the Bible. Wherever his interpretation led him, he always kept close to the texts. Unlike many previous Jewish Biblical scholars, he shunned any attempt at apologetics and defence of Judaism and its texts. He was a strictly observant Jew, but he never allowed his religious beliefs to stand between him and the scholarly interpretation of his texts. He believed that there cannot be any contradiction between the Jewish faith and the proper pursuit of knowledge.

In the Hebrew section we include:

1. A brief biography of Seeligmann, written at our request by his former pupil Professor Yair Zackowitch;
2. An article on "Isac Leo Seeligmann, Teacher and Scholar", published soon after Seligmann's death by his former student Professor Alexandre Rofé;
3. Seeligmann's review of Kurt Elliger's book on the Habbakuk Scroll, published in *Kiryat Sefer* 1955 and never republished.

זכרון לראשונים

## Remembrance of Former Generations

Isac Leo Seeligmann, 1907-1982

In this issue we commemorate one of the leading Biblical scholars in twentieth-century Israel, a scholar of international standing and a devoted teacher, Isac Leo Seeligmann.

Seeligmann was born in Amsterdam in 1907, son of the historian and bibliographer Sigmund Seeligmann. He studied in the Rabbinical Seminary in Amsterdam and was ordained in 1931. At the same time, he studied the Classics at the University of Leiden. The Second World War interrupted his life and his studies. He was sent, with his family, to Teresienstadt, where they spent the rest of the war years. Before the war, from 1930, he taught at the Jewish School and at the Rabbinic Seminary in Amsterdam. On his return from the concentration camp he completed his studies in Leiden, with a dissertation on the Septuagint translation of Isaiah (1948). He was offered professorships in Holland, but as a Zionist he emigrated with his family to Israel in 1950. From that year until his retirement in 1977 he taught in the Department of Biblical Studies of the Hebrew University, where he soon became full professor, and was for a while head of the Department. He was a dedicated teacher, who knew personally every student and his abilities and interests, and many of the next generation of Israeli Biblical scholars were his pupils. He was elected member of the Royal Dutch Academy and of the American Society of Biblical Literature. In the years after his retirement he lost his eyesight, and

forgotten in the Western welfare states, re-appeared, but now, in sharp contrast to their hegemonic position in the 19<sup>th</sup> century and the first half of the 20<sup>th</sup> Century, as losers and not winners.

In the summer of 2011, young Israelis, many of them from middle class families, went out to the streets and protested against the anti-middle class policy of the Israeli government. These events, together with the Hebrew translation of Marion Kaplan's groundbreaking research from 1991 *The Making of the Jewish Middle Class: Women, Family, and Identity in Imperial Germany*, which portrays the social history of Jewish families in Imperial Germany, are the triggers and causes of this Review Article.

The article studies first the meaning, origins and development of historical notions such as “Class”, “Middle-Class” and “Bourgeoisie”. Secondly, we will discuss the reason behind the late publication of the book. Thirdly, we will examine this study by comparing its concepts and heroes (Jewish middle class, middle class women, Bourgeois Jewish families) to their surrounding neighbors in Imperial Germany.

The main emphasis of this review article is on the difficulties in using those analytical terms (class, Middle Class) within Jewish Society, and offering some explanations to those obstacles.

which can support the perception of the “generic ghetto”, but which cannot explain the contradiction between the objectives.

There is a built-in failure in the question, since if we try to derive the objectives of using primary historical source in history teaching from their use in this Matriculation Examination, we will immediately understand that this is impossible. There is a gaping abyss between the stated objectives in the curriculum regarding the use of primary sources, and the way they are used in this test. The stated objectives focus on fostering critical thinking in the student. This type of thinking can under no circumstances develop while dealing with this Matriculation Exam. The opposite is true.

Oded Heilbronner

### Concerning the Origins of Western Concepts “Middle Class” and “Bourgeoisie”:

On Marion Kaplan, *The Making of the Jewish Middle Class: Women, Family, and Identity in Imperial Germany*, (Studies in Jewish History), Oxford University Press, 1991, pp. 351 (Hebrew translation 2012)

In the last decade, the social groups “Middle Class” and “Bourgeoisie” have returned to front stage of the Western and Israeli public sphere. Those concepts and social classes, long

different. The real results were unexpected and are likely to surprise us. These realities are always complex; they threaten and often potentially preclude a realization of the objectives. But this assumption does not seem to be valid in the case of the history learned in school. Here, we are told, there is a direct link between objectives and their realization. Here, historical reality is not complex; it is a two-dimensional reality. The authors of this Matriculation Examination apparently were not present in the class when the saying “man proposes, God disposes”, was studied.

The answer offered by the authors of the examination to this question is strange, since it contains an internal contradiction. This “correct answer” to the question about the objectives of the establishment of the ghetto as they are expressed in the passage, an answer which will grant the students full points, is “exploiting the Jewish work-force for the German’s war aims” and “indirect annihilation by starvation of ghetto inhabitants”. But it immediately becomes clear that these are conflicting aims: you cannot starve Jews and annihilate the ghetto while taking advantage of them as a work-force.

The issue of ghetto establishment is multifaceted, and is the subject of profound disputes among scholars. This school history course has chosen to ignore this complexity and to create the concept of a generalized ghetto – “a generic ghetto” with generic objectives for its establishment. And contradictory ones. To this end, it has also recruited the primary source appearing in the question. The source has been edited to blur the concrete traces of the Kovno Ghetto, the actual ghetto of the passage. Instead of “Kovno Ghetto” the passage in the test is labeled “the ghetto”; in place of “Lithuanians” the passage refers to “the locals”, and the year 1942 has simply been eliminated. So the student receives a historical source lacking a context of time and place, a source



priorities and allow a significant number of the discipline experts to devote most of their time to education, I do not expect a significant change in the educational field.

Yaron Vansover

### Thin, Really Thin, Like the Sheet of Paper Used for a Grocery List: Two-Dimensional History in the Classroom

The first question in the History Matriculation Examination in the summer of 2012 was a “primary source question”. The question presented the students with a section of a primary source describing the living conditions in one of the ghettos, and the students were asked to explain the Nazi’s objectives for establishing the ghetto as these were expressed in the source passage. This paper argues that the question:

- a. was puzzling;
- b. was given a strange answer;
- c. had a built-in failure.

The question was puzzling because in general one assumes that it is impossible to derive the objectives of the Germans in the establishment of the ghetto from a description of the ghetto realities of life. As a rule, we take it for granted that the realities under which objectives were meant to be realized in the ghetto, and those which were realized in general, were always very

bother to bridge the gap in thinking skills and instead, it simply "adapts itself" to thinking-deficient students, thus allowing them "to survive" (indeed, it is "inconceivable" that a very high percentage of students will fail – the system is not willing to accept such a situation). Therefore we are witnessing the existence of **a cycle of poor training**: inadequate training at schools leads to poor learning achievements in higher education, which then leads to the situation where many teachers lack appropriate thinking skills. This in its turn leads to poor training of school students and thus the students entering higher education lack proper thinking skills, and back again.

Breaking this cycle of poor training can be made only within the higher education system, which is supposed to provide proper thinking skills to the student population – which should in turn provide school teachers with adequate skills. In order to achieve this goal, an active involvement of the academic discipline experts at all levels of the educational system is needed: in higher education itself, in the training of teachers, in developing school curricula and in school teaching. I have no doubt that such experts, after specializing in the field of education, are those who can guide the appropriate way of thinking in the disciplines, and they are those who can warn against rushing forward to higher-order thinking before the foundations have been laid. Therefore we should strongly encourage the direct involvement of the discipline experts at all levels of the education system.

Unfortunately, there is an obstacle that prevents large scale involvement of discipline experts in the educational process. The academic system is biased towards research, the promotion and tenure of lecturers being highly dependent on research. You cannot "dance in two weddings at the same time": those whose main occupation is research cannot devote most of their time to teaching and education. As long as the academic system will not change its

should be spent in acquiring these skills. Actually, the difficulty in acquiring these "simple" skills has been recognized since ancient times. A significant portion of the present article is dedicated to establishing the importance of clear thinking and to discussing the difficulties in its acquisition.

Despite what has been said in the previous paragraph, it seems that the objective of clear thinking is missed out by the existing educational system. Instead of concentrating on providing the basics, there is a premature tendency to implement "higher-order thinking". Thus we observe school students dealing with complex topics while lacking the basic tools for coping with these topics. An extensive discussion of this issue of "building the upper floors before the foundations are laid" is offered in the article, and some ideas for improvement are suggested.

The results of this neglect of basics are heavily observed in the first year of academic studies. Again and again we encounter lecturers complaining about the poor ability of many students to understand the meaning of concepts, their lacking skills in expressing ideas clearly, and their poor ability in understanding a simple text. These series of complaints usually end with a nod towards the low level of teaching at school.

However, in using school as a punching bag we misinterpret the problem, the roots of which lie (in my opinion), beyond the school educational system. The main source of the problem consists in the lack of awareness of the fact that skills of clear thinking are difficult to acquire, and a long period of practice is essential for obtaining a reasonable measure of capability in these skills. Thus, the academic system is not able to cope with the problem properly since it is presumed that the students should acquire the skills at school. Therefore we are witnessing a large number of students who enter the academic system while still lacking the required thinking skills. At the same time, the academic system does not

Arieh Lev

## On education, thinking, higher-order thinking and clear thinking

Reflections and Discussion following Anat Zohar, *It's Not all About Test Scores: Reviving Pedagogical Discourse*, Sifriat Poalim, 2013.

Many educators try to cope with the problem of inadequate teaching methods used in schools, based on memorization and on the adoption of patterned ways of thinking. Many ideas have been suggested for improving this situation. One such idea is the concept of higher-order thinking, which has gained a high status among educators and has been implemented on different levels in the education system. As a result of the adoption of this concept, as well as the adoption of other ideas targeted for similar purposes, we see how school students cope with complex problems that require a high level of thinking.

A central argument of the present article is that the basis for any useful way of thinking is familiarity with the basic skills of "clear thinking", a concept which is exhibited and discussed throughout the paper. These skills include the ability to properly understand the meaning of concepts and simple arguments, as well as the ability to formulate arguments and definitions in proper settings. Indeed, it is most unlikely that we can handle any effective way of thinking as long as the concepts discussed are poorly understood, or as long as our ability to understand and formulate arguments is lacking.

Furthermore, I argue in the article that the skills for clear thinking are not easy to acquire, and that a lot of time and effort

the social milieu which had a proclivity to discuss such subjects – who doesn't? Indeed, the whole social milieu described here was soon to vanish entirely due to conversion and inter-marriage – subjects well-authenticated by the studies of Steven Lowenstein and Deborah Hertz – but Dr. Naimark-Goldberg appears to be convinced that these developments have no bearing upon the heroines of her book, devoted as it is to describing the literary preferences, ambitions and achievements of some of them in considerable detail. The fact that the most important single literary subject in the generation between *Werther* (1774) and *Lucinde* (1799) was Love and Sex has somehow managed to escape her notice.

Another subject ignored here is the fact that many, if not most, of her heroines were avid German patriots, particularly during the German Wars of Liberation (1813-1815). Rahel, for instance, not only did significant volunteer work for the wounded, and did much to establish Goethe's position as the greatest German poet, but she was also a pronounced admirer of J. G. Fichte, subjects which Hannah Arendt ignored in her much-praised but still-to-be-translated biography. Last but not least, nothing is said, for instance, about what the authors discovered by her, Ms. Esther Gad and Ms. Sarah Meyer, had to say about being Jewish.

Jewish women may have found their own voice, as the author claims in the Hebrew title, but did they indeed have so little to say?

Henry Wassermann

"Their Voices were heard" – but did they  
indeed have so little to say?

On Natalie Naimark-Goldberg, *Enlightened Jewish  
Women in Berlin*, Jerusalem 2014

Dr. Naimark-Goldberg has offered us a well-written description of an often-described phenomenon, the first, in fact, in Hebrew: the emergence, in the last decade of the 18<sup>th</sup> century and the first of the 19<sup>th</sup>, of literary-cultural salons taking place in the residences of Jewish women such as Rachel Levin/Varnhagen von Ense (1771-1833), Henriette Herz (1764-1847), Dorothea Mendelssohn/Veit/Schlegel (1764-1839), to name only the best-known ones.

The originality of the book lies in its claim to offer a more intimate, gender-oriented approach, by putting more emphasis upon informal encounters, such as those taking place in spas and resorts (like Marienbad), as well as upon other forms of informal association and hospitality (say, over a cup of coffee and a piece of cake at home), whereas the literary-cultural salons were more formal.

This sounds fine, but is methodologically flawed due to the fact that, whereas the author is well aware that the printed editions of the correspondences of her heroines have undergone moralistic censorship, she has made no attempt at reading correspondences in their original, replete in archives in Weimar, Berlin and Cracow.

Much more serious, particularly in a study purporting to represent state-of-the-art gender studies, is an unconscious prudery, best confirmed by the almost total absence of subjects such as flirting and courting, in short, of Love and Sex, and this in

Yet, as suggested in the volume's subtitle – *Introduction to the History of Early Christianity* – there is an additional topic Figueras strives to address. This topic, mentioned in passing in the opening paragraph too, is the historical question of early Christianity's developing out of its initial Jewish – and broader – settings. The review surveys all the chapters of the book, showing that the attempt to address both the main tenets of developed Christian outlook and the fine script of the above development, accompanied by the intimate conversation with the backdrop matrix, especially the Jewish one, is a very tough feat to accomplish. It is argued that the success of the book in its first objective often comes at the price of neglecting the second one. Thus, one observes a clear priority given to the emphasis on Christianity's difference from its initial Jewish matrix and/or on the internal logic of its identity-defining aspects over the *complex process* of negotiation of identity. An inclination for reading later Christian ideas into texts representing much earlier, pristine, phases of Jesus followers' outlook also stands out as a characteristic tendency of Figueras' book. All these strategies allow Figueras to discern already in earliest Christianity the "structure" and the "worldview" he wishes to inform his readers about. However clearly tailored to serve the first of the two book's main objectives, these strategies in many cases prevent the reader from appreciating the initial – pristine – stages of Christian belief, as well as the dynamics of its development vis-à-vis contemporaneous Jewish tendencies.

Highlighting the problematic points in Figueras' approach, the review essay attempts pointing to possible localized solutions; its author, however, does not have a solution to offer for the general inherent tension between the worldview-centered approach and the historical, developmental one.

## English Abstracts

Serge Ruzer

### Should We Inquire about the Bride's Past?

On Pau Figueras, *The Spirit and the Bride: Introduction to the History of Early Christianity* (Jerusalem: Academon, 2013).

This essay reviews a recent enlarged version of Pau Figueras volume's first Hebrew edition (2007), to which a whole new chapter (Chapter Three: "Historical Developments") has been added. The appearance of the new edition was clearly a response to an existing demand, and the book thus constitutes a welcome addition to a slowly but steadily increasing number of publications in Israel, and in Hebrew, dealing with the history of Christianity and that of the Christian religious outlook. Acknowledging the importance of Figueras' contribution, the present review focuses on what it views as an inherent problem of the two-pronged objective *The Spirit and the Bride* aspires to achieve. One of the objectives is explicitly spelled out in the volume's opening paragraph, emphasizing the importance – for the Israeli public – of acquiring a proper understanding of the Christian worldview in its fully developed form already in place in medieval Europe, since it constitutes a foundational element of the civilization we share even today. This objective informs the structure of the book, with most of the chapters dealing with various basic aspects of the developed Christian outlook: eschatology and messianism, Christian religious cult, monasticism, Christian art, etc.





# Katharsis

## A Critical Review in the Humanities and Social Sciences

Issue no. 22, Summer 2015

Editors: Amos Edelheit, Yehuda Friedlander, John Glucker,  
Alon Harel, Doron Mendels

Advisory editorial board: David Bargal, Rachel Birnbaum,  
Menachem Friedman, Aharon Kantorovich, Asa Kasher,  
Elisha Kimron, Hannah Rosén, Raymond Scheindlin, Moshe  
Shokeid, Emanuel Sivan, Sasson Somekh, Daniel Sperber,  
Meir Sternberg, Eyal Zamir

Correspondence should be addressed to:  
Mezaref, c/o John Glucker, 60/B Ben Gurion Street, Kfar  
Sava 4420411, Israel

e-mail: [info@katharsis.co.il](mailto:info@katharsis.co.il)

Visit our website: [www.katharsis.co.il](http://www.katharsis.co.il)

Publisher: Mezaref – non-profit organization no. 58-041-  
192-4, in collaboration with Carmel Publishing House,  
Jerusalem, with the support of the Ministry of Science,  
Culture and Sport.

© All rights reserved 2015

