

# קַתְרִיסִים

כתב עת לביקורת  
במדעי הרוח והחברה

גיליון 27, אלול תשע"ז/ספטמבר 2017



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

מועצת המערכת: רחל בירנבאום, איל זמיר, אסא כשר, ששון סומך,  
עמנואל סיון, מנחם פרידמן, אלישע קימרון, 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, 2017



## תוכן העניינים

5	.....דבר המערכת
	על שלושה ועל ארבעה
	יוחנן גלוקר
7	.....מי צריך שפות?
	דניאל שפרבר
18	.....על אוסף המאמרים <i>הדמיון הפרשני</i>
	יחיעם ויץ
	נפשו של דור הבנים – "דור ראשון לגאולה"
25	.....על ספרו של שאול פז
	ירון ונסובר
	ככה זה חינוך: המון סימני שאלה, מעט סימני קריאה
41	.....על ספרו של שי פירון
63	..... Homini
	יוחנן גלוקר
	עקודים, נקודים וטלואים
66	.....על ספרו של רועי ברנד
	דב שוורץ
	מתלמיד לתלמיד
96	.....על ספר היובל לזאב הרווי

	אריה לב
103 .....	על יחסי אקדמיה וחינוך
128 .....	אנרכיה לשונית, אנרכיה היסטורית
	אילן אלדר
	ביקורת הביקורת
131 .....	תגובה למאמרו של ראובן מירקין
	ראובן מירקין
137 .....	תגובה לתגובה
	זכרון לראשונים
140 .....	נפתלי הרץ טורסיני
	ראובן מירקין
142 .....	על פרופ' נפתלי הרץ טורסיני
	נפתלי הרץ טורסיני
148 .....	על משנת רבי אליעזר
	נפתלי הרץ טורסיני
155 .....	על פרשנדתא
	נפתלי הרץ טורסיני
160 .....	עבודת מדע באוצר הלשון העברית
	נפתלי הרץ טורסיני
174 .....	בלשנות ובטלנות
192 .....	תוכן גיליון 26

## דבר המערכת

נושאי הדיון והביקורת בגליון זה מגוונים מהרגיל: אמנות יהודית; תנועות הנוער בישראל בשנותיה הראשונות; עקרונות החינוך התיכוני והאקדמי; החיים הפילוסופיים מסוקרטס עד דרידה; מחשבת ישראל בימי הביניים – והלשון העברית בתקופותיה השונות, המשמשת ציר לזכרון בין שני כותבים ונושא מחקרו העיקרי של מי שאנו מקדישים לו את המדור "זכרון לראשונים", נפתלי הרץ טור-סיני.

כאמור, מבחר זה של מאמרים ונושאים לא תוכנן על ידי המערכת. הוא תוצאה של הצטברות המאמרים שהגיעו עתה לשלב הפרסום. אך הדבר מעיד על מרחב הנושאים במדעי הרוח שנכתבים בהם ספרים ומאמרים שיש מקום לבקדם בקורת מפורטת ומנומקת כדרכנו. במדורנו הפותח, "על שלושה ועל ארבעה", אנו מפרסמים מאמר על נושא שעסקנו בו בצורות שונות מן הגליון הראשון ואילך: הצורך לקרוא טכסטים בלשונות המקור ועל רקע המקור כתנאי הכרחי (אם כי, כמובן, לא תנאי מספיק) למחקר במדעי הרוח. בימים אלה של בריחה מידיעת שפות ומקריאת טכסטים החובה להדגיש תנאי הכרחי זה לכל מחקר הראוי לשמו נעשית דחופה יותר ויותר.

שעה שגליון זה היה בהכנה לדפוס נודע לנו שפרופ' ראובן מירקין, אחד המשתתפים הפעילים בגליונות האחרונים שלנו, הלך לעולמו בגיל 83 מדום לב. מירקין נולד וגדל בבולגריה ורקעו התרבותי היה גרמני ובולגרי. הוא היה בוגר האוניברסיטה העברית בלשון עברית, ספרות עברית ובלשנות, והתמחה כחוקר בעיקר בשנויים שחלו בלשון העברית בתקופת המעבר מן הספרות התורנית לספרות ההשכלה. עבודת הדוקטור שלו בירושלים עסקה בלשונו של מנדלי מוכר ספרים. הוא לימד באוניברסיטת בר-אילן שבה היה פרופסור, והקדיש את רוב זמנו למפעל המילון ההיסטורי של הלשון העברית שעבד בו עם כמה וכמה חוקרים אחרים באקדמיה ללשון עברית.

לקתריסיס תרם מאמר על זאב בן חיים ויחזקאל קוטשר בגליון 21, שני מאמרי ביקורת בגליון 23, ומאמר התגובה לאילן אלדר והמאמר על נפתלי הרץ טור סיני הכלולים בגליון הנוכחי. הוא גם עזר למערכת בעצה בענייני לשון עברית חדשה. יהי זכרו ברוך.

## על שלושה ועל ארבעה

יוחנן גלוקר

### מי צריך שפות?

לפני הרבה שנים, בסמינר לתלמידי תואר שני באחד החוגים להיסטוריה באוניברסיטה ישראלית, שאל אחד הסטודנטים את הפרופסור עד כמה הוא מקפיד על ציטוטים מן המקורות ומספרות המחקר בלשונות המקור. הפרופסור ענה לו שאין כל צורך בכך, ושאינן היום צורך להיסטוריון ללמוד לטינית (ועאכ"ו יונית), ואפילו צרפתית או גרמנית: כל מה שצריך לקרוא כבר מצוי בעברית ובאנגלית. כמה מתלמידי אותו סמינר המשיכו עוד באותו יום בדרכם לסמינר של פרופסור אחר, הידוע בהקפדתו על דיון גם במקורות וגם בספרות המשנית בלשונות שנכתבו בהן, ודעתו, כמובן, היתה הפוכה לדעת הפרופסור הראשון. שניהם היו פרופסורים מן המניין. למי להאמין?

נציץ הצצה ארוכה לרקע של שאלה זאת ותשובות אלה. עוד בשנות השמונים – ואולי אפילו בשנות התשעים, אפשר לבדוק – היתה עדין ידיעת לטינית ברמה של שתי שנות לימוד לפחות חובה על כל תלמידי היסטוריה כללית ברוב האוניברסיטות בישראל. החובה הזאת נקבעה מראשיתו של החוג להיסטוריה של האוניברסיטה העברית ביזמתם של כמה ממיסדי החוג, כגון פרופ' ריכרד קבנר, פרופ' יצחק בער, וד"ר (אח"כ פרופ') אביגדור צ'ריקובר. משלשת אלה רק צ'ריקובר התמחה בהיסטוריה של יון ורומא, אבל השנים האחרים היו גם הם בעלי השכלה קלאסית מגרמניה שלפני מלחמות העולם, בה למדו כל תלמידי הגימנסיות ההומניסטיות גם לטינית וגם

יונית עתיקה. הסבה להטלת חובה זאת על כל התלמידים, גם על אלה שלא התמחו בעת העתיקה או בימי הביניים, היתה פשוטה וברורה: החוג עסק בעיקר בהיסטוריה של אירופה ואמריקה ותרבותן, ובתרבות זאת היתה השפה הלטינית השפה הבינלאומית במשך מאות שנים. בגרמניה היו עד למלחמת העולם הראשונה אוניברסיטות שבהן נתנו ההרצאות בכל מקצועות מדעי הרוח בלטינית. בצרפת היה על תלמידי דוקטוראט גם במקצועות כרפואה ומדעי הטבע – וודאי וודאי משפטים – להגיש את עבודת הדוקטור בלטינית, ובכמה אוניברסיטות היתה דרישה זאת בתוקף עד לשנים הראשונות של המאה העשרים. כמה מספרי היסוד של המחקר במדעי הרוח, עד למאה התשע עשרה ועד בכלל, כתובים עדין בלטינית, ולא כולם תורגמו לשפות מודרניות. וכידוע ליודעי ח"ן, יש ספרי מחקר קלאסיים "ישנים" במדעי הרוח שגם אם כמה מפרטיהם דורשים תקון והרחבה, עדין לא נס ליחם ועדין על החוקר להיות מצוי אצלם. לא בכל מקצוע מדעי העדכנות היא עקרון מקודש.

דרישה זאת היתה רק חלק בולט לעיני של מדיניות כללית בפקולטות למדעי הרוח של רוב האוניברסיטות במערב: אין לעסוק במחקר המבוסס על טכסטס ללא התמצאות של ממש בשפות שהטכסטס כתובים בהן. ההנחה ביסודה של מדיניות זאת היתה שאין עבודה מדעית המניחה את הדעת המבוססת רק על תרגומים: ידיעת המקור היא חלק בלתי נפרד מהעסוק בעבודות היסוד שהמחקר אינו באפשר בלעדיהן. חובת הלטינית בחוגים להיסטוריה שרוב המקורות שלמדו בהם נכתבו בשפה זאת היתה רק יישום חלקי של עקרון זה.

דוקא אנו היהודים צריכים להבין דבר זה, לפחות מצדו השלילי. כל חוקר במדעי היהדות יוכל להביא אין סוף דוגמאות לשגיאות מבישות ששגו חוקרי מקרא, תלמוד, או ספרות והיסטוריה יהודית מאומות העולם (ולעתים גם מבני ברית) שלא ידעו כהלכה (או לא ידעו כלל) את המקורות היהודיים בעברית ובארמית ובלשונות אחרות שהיהודים חיו וכתבו בהן. וכשם שהלטינית היא מעין 'לשון הבסיס' של תרבות המערב עד למאה התשע עשרה, כך העברית, והארמית המקראית והתלמודית, הן 'לשונות הבסיס' של תרבות ישראל.



נחזור לחובת הלטינית. בעקבות האוניברסיטה העברית הלכו החוגים להיסטוריה כללית באוניברסיטות שנוסדו אחריה. רק כאשר היא בוטלה באוניברסיטה העברית בשנות השמונים המאוחרות החלו גם יתר המחלקות להיסטוריה לבטל את חובת הלטינית: כידוע, כלל גדול בעולמנו האקדמי המודרני שמורידין בקודש ואין מעלין. המחלקה האחרונה שבטלה את חובת למוד הלטינית לכל תלמידי ההיסטוריה היתה החוג להיסטוריה באוניברסיטת חיפה – ושוב, אפשר לבדוק מתי בדיוק נכנע גם הוא לדרישה אנאלפבתית זאת.

העקרון שמי שעוסק כאיש מדע בטכסטים בשפות שונות חייב לקרוא אותם במקור עדין תקף במחלקות שונות ברמת התואר השני והשלישי. בכמה אוניברסיטות נדרש עדין כל מי שלומד לתואר שני בהיסטוריה של בית שני, או בארכיאולוגיה של התקופה ההלניסטית והרומית בארץ ישראל ובסביבתה, ללמוד שנה או שנתים יונית עתיקה, ויש מקומות שבהם עדין דורשים מתלמיד מחקר בתולדות ימי הבינים במערב ללמוד שנה או שנתים לטינית. תלמידי מקרא לתארים מתקדמים מתבקשים, לפי הצורך, ללמוד יונית לצורך קריאה בתרגום השבעים או לטינית לצורך קריאה בוולגטה (או סורית לצורך קריאה בפשיטתא). כידוע למי שעוסק בדברים אלה, אפילו שנתים של יונית, לטינית, או גם צרפתית או גרמנית, עם מבחן ה"פְטוֹר" הידוע שסותם עליהן את הגולל ברוב המקרים, אין די בהן ללמד את התלמיד לקרוא את פוליביוס וליויוס, ואפילו את גרגוריוס איש טור או את איינהרד, במלוא ההבנה הדרושה לחוקר – אך לעומת השתלטותה של המגמה המנוגדת לאותה דרישה ללמוד את לשון המקור אולי גם "פְטוֹר" צולע זה עדיף על קבים או כסא גלגלים. מה היא אותה "מגמה מנוגדת"? כבר ראינו דוגמא אחת. אביא עוד דוגמא.

לפני הרבה שנים הייתי חבר באחת מועדות הדוקטוראטים באוניברסיטה ישראלית. תלמיד אחד הגיש עבודת דוקטור שהסתמכה על מקורות הכתובים בכמה שפות, וביניהן לטינית. הסתבר שהתלמיד ידע את השפות האחרות ברמה זאת או אחרת, אך לא ידע לטינית כלל. כאיש הלמודים הקלאסיים – אבל גם סתם כאיש אוניברסיטה שהרמה המדעית חשובה לו – הצבעתי על עובדה זאת. במקרה זה,

כיון שהעבודה עדין היתה ברמה גבוהה יחסית, ובעיקר משום שתקנון תלמידי מחקר באותה אוניברסיטה לא חייב תלמידים בידיעת שפות – כל שפות שהן – הוחלט לאשר את הדוקטוראט; אבל הועדה יפתה את כוחי להגיש דרכה להנהלת אותה אוניברסיטה הצעה לסעיף חדש בתקנון תלמידי מחקר. הסעיף שהצעתי דרש מכל תלמיד שעבודת המחקר שלו מבוססת על מקורות בשפה או שפות מסוימות להביא ראיה לכך שהוא למד את אותה שפה או את אותן שפות עד לרמה ההולמת מחקר מדעי של טכסטים. הצעתי הועברה ל"צנורות המקובלים", ומאז לא שמעתי דבר. מפעם לפעם שאלתי את מזכיר הועדה מה קרה, ותשובתו המנומסת והמתחמקת היתה שהצעתי "נמצאת בטיפול": בטוי ישראלי שכיח למדי לדבר שאין כל כונה רצינית לטפל בו. והרי בסך הכל היה צורך להעביר את ההצעה לוועדה של הסנאט שתציע אותה להצבעה בסנאט. לכל היותר, ידחה הסנאט את ההצעה. אך ככל הנראה אז, בשנות התשעים, היה עדין סכוי לכך שאולי בכל זאת יהיה רוב בסנאט לאשור ההצעה; ואולי כבר אז היה מי שפחד שמא סעיף זה יוכל לפגוע במספר תלמידי הדוקטוראט באותה אוניברסיטה – וכידוע, חלק מהתמיכה הכספית של ות"ת באוניברסיטה תלוי במספר התלמידים לתארים מתקדמים. כעבור כמה שנים – כן, כמה שנים – נמצא 'גואל' להצעתי. כיון שהצעתי באה כתגובה להחלטת הועדה לתלמידי מחקר, אי אפשר היה 'סתם' להשליך אותה. בא אחד מחברי הועדה ו'נסח מחדש': תלמיד שספרות המחקר בשטח עבודתו כתובה בשפות מסוימות חייב ללמוד את אותן השפות לצורך מחקרו. ישאל השואל מה ההבדל? שמים וארץ. אני דרשתי שתלמיד ידע את השפות שבהן כתובים המקורות שעליהן מסתמכת העבודה: למשל לטינית לצורך עבודה על צרפת של ראשית ימי הביניים, או ארמית לצורך עבודה על תקופת התלמוד. ההצעה 'המתוקנת' התיחסה לא למקורות אלא לספרות המשנית, העוסקת כבר בפרשנות המקורות ובדיונים שונים 'בדרגה שניה'. לפי הצעתי, תלמיד דוקטוראט על הצלבנים בארץ ישראל יהיה חייב בידיעת לטינית וערבית, שתי השפות העיקריות של מקורותינו. לפי ההצעה ה'מתוקנת' הוא יהיה חייב, למשל, בידיעת צרפתית, גרמנית, ואולי איטלקית, שרוב הספרות המשנית כתובה בה, אבל לא יהיה

חייב כלל לקרוא את מקורותינו לאותה תקופה בלשונות שבהן נכתבו. והרי יש כאן זלזול מוחלט בהבדל העקרוני בין הטכסטים המקוריים, שהם עובדות היסוד, לבין הספרות המשנית, שמצד הדין חייבת כבר להיות מבוססת על חקירת אותם טכסטים מקוריים.

אין צורך לומר שאותה 'הצעה מתוקנת' עברה את כל הועדות ואת אשור הסנאט של אותה אוניברסיטה, והיא היום חלק מתקנון תלמידי מחקר שלה, להגדיל תורה ולהאדיר.

כבר בשנות השמונים והתשעים אפשר היה למי שרצה בכך וידע להיכן לפנות להתחמק מידיעת המקורות בצורתם המקורית. כאיש הלמודים הקלאסיים שחוקר את הפילוסופיה היוונית והלטינית דרשתי מכל מי שרצה לעסוק במחקר בהדרכתו לתואר שני או שלישי לא סתם "פטור" באחת משתי השפות אלא למודים מלאים של שתיהן, ושל טכסטים בשתיהן, במסגרת חוג ללמודים קלאסיים. היו אז לא מעט תלמידי מחקר עתידיים שלאחר ששמעו ממני על דרישה בסיסית זאת שוב לא ראיתי את פניהם. במקרה אחד ידוע לי על תלמיד שבקש לכתוב עבודת מחקר בהדרכתו על אפלטון, שמע את דרישותי ונעלם. לאחר כשנתיים התברר שהוא עשה עבודה לתואר שני על מחבר יוני אחר, כשהוא מסתמך אך ורק על תרגומים וספרות משנית בעברית ובאנגלית, בהדרכתו של פרופסור אחר. העבודה התקבלה. לא היה זה המקרה היחיד שפרופסור שאינו בדיוק בן בית בשפות הקלאסיות הדריך לתואר שני או שלישי תלמיד שעבודתו עסקה בטכסטים קלאסיים – ולעתים קרובות לא נדרש התלמיד לקרוא גם ספרות משנית בגרמנית, צרפתית או איטלקית. שהרי באה"ק ת"ו המונח "לועזית" פרושו בדרך כלל אנגלית, ורק אנגלית. מענין מה היה אומר על זה פרעה המנוח.

יום אחד, בשנות התשעים, פנה אלי מרצה צעיר (לא בלמודים קלאסיים) ושאל אותי על תרגומים של אב הכנסיה בן המאות ג'-ד' לסה"נ אוסביוס איש קיסריה (כך, קיסריה 'שלנו') שכתב את ספריו בלשון הבינלאומית של מזרח הים התיכון באותה תקופה, שהיתה גם לשונו, יונית. הפניתי אותו לאוסף הידוע של כתבי אבות הכנסיה היווניים *Patrologia Graeca*, בה הטכסטים היווניים מלווים בתרגומים ללטינית. האיש נרתע, ושאל אותי כיצד אני יכול (כמעט כתבתי

"כיצד אני מעז" לצפות מחוקר בן זמננו שאינו איש העולם הקלאסי שיקרא לטינית. הזכרתי (?) לו שעד לפני כששים או שבעים שנה ידע כל איש משכיל בעולם המערבי לטינית מבית הספר. האיש הביט בי כמי שרואה לפניו רוח רפאים, ואמר לי בחגיגות: "פרופסור גלוקר, לא אגיד לטוב או לרע, אבל העולם השתנה".

נו, כן, העולם השתנה. שוב בשנות התשעים פרסם איש פילוסופיה שהכרתי אז, אדם החף לחלוטין מכל השכלה קלאסית, מאמר על אפלטון בכתב עת פילוסופי. כשהערתי לו שאינו בן בית בשטח זה, ואפילו יונית אינו יודע, ענה לי כי "לשם כך יש הקהילה המדעית: אני דן בצדדים הפילוסופיים של אפלטון, ובמקום שנראה לי שיש צורך לבדוק את היונית אני פונה לחבר העוסק ביונית העתיקה". לא עלתה בדעתו האפשרות שלמעשה הוא אינו קורא את אפלטון, אלא את ליבס או את ג'אואט – או השאלה כיצד, ללא ידיעת יונית, ידע מתי יש צורך לבדוק את הטכסט בלשון המקור ומתי לא. היה זה כאלו אמר מי שאמר, הכותב על שיקספיר רק על סמך תרגומים, כי "אני עוסק בספרות, ודן בצדדים הספרותיים של שיקספיר, ובמקום שנראה לי שיש צורך לבדוק את האנגלית אני פונה לחבר העוסק באנגלית". לא אתפלא אם גם דברים כאלה כבר קורים פה ושם.

תופעה זאת של 'מחקר' בספרות, פילוסופיה, והיסטוריה עתיקה, או במקרא ובספרות הנוצרית הקדומה, רק על סמך תרגומים וללא ידיעת הטכסטים בלשון המקור אינה חדשה בעולם האקדמי, ולא רק בישראל. אולי בישראל מתפשטת אותה אנאלפבתיות ביתר מהירות וביתר עקביות. איך אמר פעם הרברט סמואל? "היהודים הם בדיוק ככל האחרים – רק קצת יותר". על הבעיות החמורות העולות מקריאה של טכסטים בתרגום בלבד לצרכי מחקר עמדתי לא מעט במספר מאמרים שפרסמתי במשך השנים בעברית ובאנגלית. די להפנות את הקורא לשני מאמרים המוקדשים כולם לענין זה, אחד בעברית (בכתב

עת שאינו קל להשגה היום, אך הוא מצוי בספריות הגדולות) ואחד באנגלית.<sup>1</sup>

יתכן מאד שספר בשול, או ספר הוראות לשמוש במכשיר זה או אחר, ניתן לקריאה מדויקת בתרגום בלבד. (לטובתם של האוכלים ושל המשתמשים במכשיר יש לקוות שכן הדבר). אך כאשר אנו דנים במונחים שהם קצת יותר מופשטים מ"סוס" או "מעגל", כל תרגום הוא כבר פרוש – ופרוש המצמצם את מרחב המשמעויות של המלה. נסתכל, למשל, במלה המקראית "חסד". פעם נטו לתרגמה לאנגלית כ-grace. למשל הפתגם הידוע I go by the grace of God, but there, אבל ננסה לתרגם פתגם זה לעברית: "כאן, אילו לא נטו לי חסד משמים, היה סופי". אך האמנם אותו grace of God הוא "חסד", או שמא "רחמי שמים" מתאים יותר? התרגום grace נובע מ-gratia בלטינית, שמתרגמת את המלה היוונית χάρις (בתעתיק לטיני charis) – ולמלה זאת, גם ביוונית וגם בלטינית, יש משמעות עדינה יותר, וקורבה יותר ל"חן" או "נוי". מי לא מכיר את "שלש הגרציות", למשל? על ענין זה עמדו יהודי אנגליה כאשר היה עליהם לתרגם לאנגלית את סדור התפלה ועוד כמה ספרי יסוד עבריים, ואחד התרגומים הנפוצים אצלם היה lovingkindness. שוב, האם כל "חסד" במקרא כולל אהבה? הרי בעיקרו של דבר "חסד" הוא מעשה טוב שנעשה לפנים משורת הדין. המושג עצמו אינו כולל חן, נועם או אהבה. "אבינו מלכנו חננו ועננו כי אין בנו מעשים, עשה עמנו צדקה וחסד והושיענו". אין כאן זכר ל-grace או ל-lovingkindness.

בדומה לכך "מצוה". התרגום המקובל לאנגלית הוא commandment, והוא קולע למשמעותו המקורית של המונח: מעשה שמקורו בצו אלהי. אך עמוד! כבר כאן יש קושי מסוים: שכן במקורו המונח "מצוה" ציין רק את עצם הצו האלהי ולא יותר, אבל כבר

<sup>1</sup> ויתר מהמה בני הזהר, פדרה, כתב עת לספרות, מס. 63/60, תשמ"ג/1983, עמודים 8-10; Review of J. L. Ackrill (ed.), *A New Aristotle Reader*, pp. 285-290, *Philosophia* 18, 1988. את כתב העת *Philosophia* ערך ועורך אסא כשר והוא מצוי ברוב הספריות האקדמיות בישראל.

בעברית התלמודית החל מונח זה לכלול גם את המעשה של בצוע צו זה. דבר זה, מעשה הבצוע, אינו כלול ב־commandment. וודאי שמלה אנגלית זאת אינה כוללת את המשמעות המטפורית של "מצוה" בבטויים כגון "תהיה זאת מצוה לעזור לו לעבור את הבחינות" בעברית של היום. אין שום מצוה בתורה המחייבת אותך לעזור לאדם לעבור בחינות. אולי כאן הייתי משתמש דוקא במונח כ"חסד": אבל עובדה היא שהמלה "מצוה" – שבמקורה, כזכור, לא כללה את המעשה עצמו אלא רק את הצו האלהי לעשותו, – הורחבה תחילה לכלול את מעשה קיומו של אותו צו, ומכאן למשמעות המטפורית של עשית כל מעשה טוב (גם אם לא נצטיינו עליו כלל). איך תתרגם את כל המשמעויות האלה? It is a commandment to help him pass his examinations?

מה יבין הקורא האנגלי?

בספרות הפילוסופית היונית יש מושג שהמתרגמים העבריים של כתבי אפלטון, אריסטו ואחרים אינם יודעים בדיוק כיצד לתרגמו לעברית. יוסף ג. ליבס מתרגם "סגולה טובה"; היו שתרגמו "מידה טובה"; אריה סימון תרגם "שלמות", ובאחד מתרגומיו האחרונים השתמש במלה שגלה בטכסט עברי מימי הביניים "טוביות". מה המשותף לכל המלים העבריות האלה? שכולן מתיחסות בדרך זאת או אחרת למשהו הקשור לאפיו של אדם. ומכאן ואילך? אפילו "סגולה טובה" ו"מידה טובה" אינן בהכרח זהות. אפשר לומר ש"סגולה" היא חלק מטבעו של אדם, בשעה ש"מידה" היא תכונה שיכולה להלמד או להקנות: "שלש מידות בתלמידי חכמים" – אבל איש אינו תלמיד חכם מלידה, ולכן גם את המידות הללו רכש בדרך למודו והיותו לתלמיד חכם. אשר ל"שלמות", היא כבר אינה סתם מידה או סגולה, אלא משהו מעין כלל כל המידות הטובות או חלקן. כך גם "טוביות", ששוב אינה רק תכונה טובה אחת מני רבות. והרי כל המלים העבריות האלה מתרגמות, כל אחת בדרכה, את אותה מלה יונית עתיקה; וכל מי שקרא כמה מן הדיאלוגים של אפלטון או מן הכתבים האתיים של אריסטו ודאי עמד על כך שכאן לפנינו מונח יוני מרכזי שאין לו מקבילה אחת בעברית. מי שקרא כתבים אלה בתרגום לאחת מלשונות אירופה יעמוד על כך שעברית אינה השפה היחידה שאין בה תרגום אחד מוסכם למלה זאת.

המדובר הוא ב־ἀρετή (בתעתיק areté), ובלטינית virtus. (אך המלה האנגלית הנגזרת ממנה virtue שוב אינה משקפת את כל משמעויותיה בעולם העתיק.) גם ביונית עתיקה לא היתה למלה זאת תמיד אותה המשמעות, ומשמעותה הפילוסופית באה בסופו של תהליך מתמשך של שנוי ההקשרים והמוכנים. כדי להקל על הקורא העברי פרסמתי בזמנו מאמר על מונח זה ותולדותיו.<sup>2</sup> באותו מאמר אני מציע, בעקבות כמה מתרגמים לאנגלית באותן השנים, לתרגם מושג זה כ"הצטינות" – אך איני עושה זאת בלב שלם, אלא רק כמו שהצרפתים אומרים *faute de mieux* (משהו מעין 'האפשרות הפחות גרועה'), ורק במקום שאין לך ברירה אלא להציע מלה עברית אחת: למשל בתרגום, שאינו יכול לשמש בסיס למחקר של ממש, והוא נועד רק לקורא המשכיל שאינו יודע את לשון המקור ולתלמיד המתחיל. כפי שברור לכל קורא של מאמרי (או לפחות מוטב שיהיה ברור), מי שמתכוון לחקור טכסטים אלה ומונח זה ודומיו לא יוכל לעשות זאת אלא בלשון המקור. מכאן, אגב, אותה 'התעקשות' שלי לא לקבל תלמידי מחקר בפילוסופיה עתיקה ללא ידיעת השפות העתיקות וספרותן. מי שמצוי אצל תולדות הלמודים האקדמיים והמחקר במדעי הרוח יודע שהעסוק המדויק בטכסטים בלשון המקור הוא אחד ההישגים הגדולים של מדעי הרוח במאות השנים מאז הרנסאנס האיטלקי. כבר במאה השלש עשרה הרגיש התיאולוג והפילוסוף הגדול תומאס איש אקווינו (Thomas Aquinas) שלא די בתרגומים המצויים ללטינית של כתבי אריסטו, ובקש מחברו, הדומיניקני הבלגי ויליאם איש מורבקה (Gulielmus de Moerbeke) שגר אז ביון לתרגם אותם מחדש תרגום הצמוד יותר לטכסט המקורי. כמעט בכל תרגום, חוץ מן המצוינים שבהם, יש שגיאות. לעתים השגיאה היא 'רק' בסימני הפסוק – אך גם לשגיאה מעין זאת יכולות להיות תוצאות חמורות אצל קוראים שהסתפקו באותו תרגום. אביא

<sup>2</sup> 'ההצטינות והאדם הטוב: גלגולי מושגים ובעיות ביון העתיקה', בתוך אסא כשר ואהרן נמדר (עורכים), *מידות ורגשות*, רמת גן תשנ"ה – 1994, עמודים 77-110.

כאן דוגמא הלקוחה מספרי *מסילווסטר עד זקני ציון*, *מבוא לפילולוגיה*, הוצאת כרמל, ירושלים תשע"א/2011, עמודים 229-230:

אריסטו היהודי. בשלהי העולם העתיק היה קיים ספור מענין ומשונה שיוחס לקליארכוס איש סולוי, אחד מתלמידיו של אריסטו, לפיו נפגש אריסטו באסיה הקטנה עם חכם יהודי, דבר אתו בעניני פילוסופיה והתרשם מחכמתו. ספרו של קליארכוס אבד, ואחד ממקורותינו העיקריים לספור זה היה המלומד איש הכנסייה, בן המאות השלישית והרביעית לסה"נ, אוסביוס איש קיסריה, שעדין קרא ספר זה. ספריו של אוסביוס עצמו נפוצו באיטליה של תקופת הרנסאנס, וגם אלה שידעו יונית 'העדיפו', לעתים, לקראם בתרגום הלטיני, לנוחיותם. והנה נמצא ששנים מאנשי הרנסאנס האיטלקי באמצע המאה החמש-עשרה כותבים בספריהם כי אריסטו עצמו היה יהודי. כיצד הגיעו ל'ידיעה' מפתיעה זאת? חיים וירשובסקי היה אחד מראשוני החוקרים של הקבלה הנוצרית, שהורתה ולידתה באיטליה של אותה תקופה, והוא גם הציע את הפתרון לחידה. במשפט של אוסביוס נאמר, במקור (ואני מתרגם ומפסק כהלכה): "ואמנם הוא [כלומר אותו חכם: י.ג.] – הוסיף אריסטו – היה יהודי". בתרגום הלטיני נעשתה טעות 'קטנה' בפיוסוק, ונכתב "ואמנם, הוא הוסיף, אריסטו היה יהודי." וירשובסקי גם מצא שגרסה מוטעה זאת, המבוססת על שגיאה פשוטה (וגסה) בסימני הפיוסוק בתרגום הטכסט של אוסביוס, מצאה לה דרך אל כמה וכמה טכסטים בספרות העברית שמחבריהם קראו רק לטינית (וכמה מהם כבר העתיקו זה מזה). הראשון שגלה, בעברית, שלפנינו שגיאה המבוססת על פיוסוק מוטעה היה המלומד היהודי האיטלקי רבי עזריה מן האדומים.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> חיים וירשובסקי *בין השיטין*, בעריכת משה אידל, ירושלים, 1990, עמודים 4-6. אני מודה לד"ר עמוס אדל הייט שהזכיר לי ספור זה והפנה אותי לעמודים בספרו של וירשובסקי.



ספור זה על אריסטו לא 'זכה' לתפוצה רבה. ספורו של קליארכוס עצמו הגיע אלינו ביותר ממקור אחד: נוסח מפורט יותר מצוי בספרו של יוסף בן מתתיהו "נגד אפיון", 176-182. שם ברור לחלוטין שאריסטו היה אריסטו והיהודי היה האיש שפגש, ושום טעות בפיסוק לא תשנה עובדות אלה. יתר על כן, אריסטו אינו דמות שולית, ביונית או בלטינית, והספרות עליו ועל חייו היתה נגישה לכל חוקר. לטעות שטעו כמה מלומדים יהודים ונוצרים באיטליה של הרנסאנס לא היה כל סכוי להפוך ל'עובדה היסטורית'.

אך היו, כמובן, מקרים שבהם טעות בקריאה מדויקת של טכסט יצרה 'עובדה היסטורית' שלא היתה ולא נבראה. בעמודים הבאים של ספרי אני מביא דוגמא מן ההיסטוריה האנגלית. קריאה לא מבוקרת של המקור הלטיני מימי הביניים גרמה לכך שדורות של היסטוריונים הניחו כעובדה ודאית שהמלך ריצ'רד השני יצא מדעתו בזמן מסוים ובעקבות מאורע מסוים. עד שבא חוקר רציני של כתבי היד והמקורות של אותה תקופה ובעזרת תקון ודאי לטכסט הלטיני הראה כי מי שיצא מדעתו באותו ספור היה איש אחר, ולא המלך. וכל זאת אצל חוקרים והיסטוריונים שקראו את המקור כפי שנכתב, בלטינית. מה היה קורה אילו הוציא מישהו 'תרגום מוסמך' לאנגלית, וההיסטוריונים ההולכים בדרכו של אותו פרופסור שהזכרנו (שלא לטובה) בראשית מאמר זה היו קוראים את המקור רק בתרגום – שהרי "אין היום צורך להיסטוריון ללמוד לטינית (ועצאכ"ו יונית), ואפילו צרפתית או גרמנית: כל מה שצריך לקרוא כבר מצוי בעברית ובאנגלית"?

ועד מתי נוכל להניח שהסטודנט הממוצע מסוגל לקרוא ספרים ומאמרים מדעיים אפילו בעברית ובאנגלית? כיון שנתנה רשות למשחית לחבל אינו מבדיל בין שפה לשפה.

יוחנן גלוקר, בן-גוריון 60ב', כפר-סבא

**הדמיון הפרשני: דת ואמנות בתרבות היהודית  
בהקשריה, עורכים רות הכהן-פינצ'ובר, גלית  
חזן-רוקם, ירחמיאל כהן ואילנה פרדס, הוצאת מכון  
סכוליון, ירושלים תשע"ו**

קובץ מחקרים זה הוא פרי קבוצת המחקר "הדמיון הפרשני", שקיימה כנס בירושלים בשם זה. יש בו, מלבד מבוא, עוד אחד עשר מאמרים החובקים קרוב לאלפיים שנות ספרות יהודית, החל מתקופת חז"ל ומדרשי הזמן, ספרות הזהר בראי הגישות הפוסט יונגיאניות, מאמר על אוריאל ד'אקוסטה ושפינוזה שבאמשטרדם בסוף המאה השבע עשרה, ואף שני מאמרים על קפקא, וכו', ואפילו עד לעגנון. במבוא הוסבר מהו הצד השווה והמכנה המשותף שבהם, והוא הדרך הפרשנית המיוחדת הבוחנת את מורכבותו של הדמיון הפרשני בטקסטים בעלי אופי שונה. המאמרים מעמיקים, מורכבים ומעניינים, ואולם סיגנונם אינו קל, ומועטים הם הקוראים שיוכלו למצא ענין בכלם, בשל השוני הגדול בתוכנם ובנושאייהם. אי לכך, גם קשה לקורא יחידי לבקר נאמנה את כולם.

על כן אתייחס בעיקר למאמרה של פרופ' גלית חזן-רוקם, "לשיר עם הסירנות: לנוע על גבולות הפרשנות" (עמ' 13-45). אין ספק בעיני שזהו מאמר מבריק. הוא מקיף תחומים שונים: חקר טקסטים מתקופת חז"ל ופרשנותם לאורך הדורות, דיונים פילולוגיים מפורטים בלשון יוונית, חקר הפולקלור היווני העתיק, פרשנות איקונוגרפית של עדויות אמנותיות מן התקופה הרומית-הביזנטית, ועוד. הנסיון לשלב את החומרים השונים הללו ולגלות את זיקתם אלה לאלו מוצלח ומאיר עיניים, גם מבחינה ההקשר של הנושא עצמו, וגם מההיבט המתודולוגי.

ואולם מרכיב מרכזי במאמר הזה הינו פירושו של קטע מדרשי קצר, דהיינו מאמרו של ר' ראובן על הפסוק באיכה ד' ט"ו, "סורו סורו טמא קראו למו, סורו סורו אל תגעו", שעליו דורש ר' ראובן בזה"ל: "לשון יווני הוא: סירון סירון" (ויקרא רבה, פ' מצורע, ט"ז א'). רבו הפירושים בדבריו הלקוניים הללו של ר' ראובן,<sup>1</sup> ולאמיתו של דבר אף אחד מהם אינו מניח את הדעת. כך, למשל, מה שהביאה (שם עמ' 21) בשם הערוך השלם של קאהוט, ש"סירון" הוא מלשון *σῆρον* – צואה – כאשר התרגום היותר מדויק היה צריך להיות זבל או אשפה – קשה להניח שכך היה מתאר בעל המדרש את הנשים האמנם מרושעות, המתוארות בקטע כולו, אף אם ייחסו להן מחלת הצרעת. כמו כן, ההצעה לפרש את "סירון" על ידי המילה היוונית *σύρειν*, "סחוב והשלך" (שם עמ' 20) כלל אינו תואם את הפסוק האומר במפורש "אל תגעו", וכיצד ניתן "לסחוב ולהשליך" בלא לנגוע. (גם התרגום אינו מדויק כי *σύρω* יכול להתרגם "לסחוב", אבל כלל אין בו המשמעות של "השלך") גם אני נסיתי את כוחי בפתרון הקטע הזה, והצעתי (בלשונונו לח', 1974, עמ' 47-48) לפרש על פי המלה *συρρέω*, אבל כעת גם זה נראה בעיני מפוקפק.

והנה פרופ' חזן-רוקם נוטה לקבל את הצעתו של ר' בנימין מוספיא כי כאן מדובר באותם יצורים מיתולוגיים, ה"סירנות" המפתות את עוברי אורח, ואם כן "סירון" הוא *Σειρήν* (עמ' 20). לפי זה, פירושה של דברים כך הוא: סורו סורו אתן הסירנות הטמאות והמפתות, ואל

<sup>1</sup> אגב נעיר כי בדפוסים מופיע ר' מאיר, ובגירסאות אחרות שהביא מ' מרגליות במהדורתו, עמ' שמ"ו ושורה 2, קוראים אנו: ר' לוי, או ר' ברכיה. אכן ר' מאיר מופיע בראשיתו של הקטע, ר' מאיר ורבנין, ר' מאיר אמר שש ושבע הרי שלוש עשרה... וכו', (על הפסוק במשלי ו' ט"ז, "שש הנה שנא ה' ושבע תועבות נפשו"), ובודאי משם באה הגירסה הזאת. ואולם נ"ל שספק אם אפשר לקבל גירסה זו. שהרי בהמשך הקטע הארוך הזה מופיעים אישים שונים, ר' יוחנן, ר' ניסי דקיסרי, ר' שמעון בן לקיש, ר' אבא בר כהנא, ר' לעזר ור' יוסי בר חנינה, ר' ברכיה וחילפא בר זבד בשם ר' איסי, דהיינו כולם אמוראים מן הדור השני והשלישי והרביעי ולא תנאים כר' מאיר. לעומת זה, ר' ראובן, ר' לוי ור' ברכיה אכן שייכים לתקופה אמוראית זו, ולאור שינויי גירסאות אלה משמעותה של הערתה של פרופ' חזן-רוקם, מס' 16, בעמ' 19, ראויה להרחבה בכדי שתהיה תקפה.

תגועו, קרי: אל תתקרבו אלינו. (או שמא הפשט הוא: סורו סורו והתרחקו מן הסירנות הטמאות ואל תתקרבו להן.) ואולם אף פרופ' חזן-רוקם אינה שלמה עם זהו זה, כפי שהיא מבהירה בפירושו, וז"ל: עלי להבהיר שמטרת עיוני אינו מתן תשובה חד-משמעית לשאלה הפוזיטיביסטית!<sup>2</sup> האם ר' ראובן אכן התכוון לסירנות במילת סירון? (עמ' 19)

וגם תוהה היא "כיצד משתלבת הופעתן של הסירנות במופע השני... במדרש רבה?" (שם). ועל כן היא מבקשת ליצור קשר בין הסירנות לבין הצרעת – שהוא הנושא המרכזי של פרשה זו (שמתייחסת לויקרא יד ז, "זאת תהיה תורת המצורע... וכו'), קשר רופף למדי כפי שהיא בעצמה מודה, לכן, נראה שטרם נפתרה בעיית משמעות דבריו של ר' ראובן ופירושה של מלת "סירון"<sup>3</sup>. עוד יש להעיר כי המלה "סירנות", מלבד הופעתה בספרא ג' ד' (כפי שהובא בעמ' 23) מופיעה גם כן בקטע של מדרש בראשית רבה שפירסם א"א אורבך בקובץ על יד (ט"ז) א', ירושלים תשכ"ו, עמ' 53. שם יוסף [המקראי] שואל את משרתו איפה מצא את אחיו: היכן מצאתה אותם. והתשובה היא "אצל הסירנות". הקטע כולו מספר שאחיו של יוסף נכנסו למצרים דרך פתחים שונים, והלכו ותפסו את יוסף בשווקים, "אצל הכספים"<sup>4</sup> שמא שם נמכר". ואילו במקביל שבראשית רבה צ"ו ו'

<sup>2</sup> כפי שהערתי לעיל הסגנון שבמאמרים אלה לפעמים קשה, והשימוש במילים כאלה, לדעתי, לא היה נחוץ.

<sup>3</sup> בעצם היינו מצפים לכך שר' ראובן יגיד "סירין סירין", ולא "סירון" – σείρη, ואולי נשתבש התעתיק על ידי הסופרים, והיו"ד הפך להיות ו"ו, כי הסיומת -ov רגילה היא ביוונית. ואף במילים יווניות שאולות בלשון חז"ל. גם החילוף בין i בעברית לבין ei יוונית קל הוא. ראו למשל F.J. Gignac, *A Grammar of the Greek Papyri of the Roman and Byzantine Periods*, כרך ב', מיוני 1975, עמ' 208 ואילך (ואמנם ראו שם עמ' 202 ואילך). ואולי לצורך הדרשה ההומילטית יש יותר חופש פילולוגי.

<sup>4</sup> אלה ה-τραπέζιται, השולחניים, הבנקאים שהיו בשוק להחליף כסף מקומי לכסף עובר לסוחר, או להחליף מטבעות בעלי ערך גדול לכסף קטן וכדומה. ראו מש"כ בספרי *The City in Roman Palestine*, ניו יורק ואוקספורד 1998, עמ' 27. המלה טרפסיטיס, τραπέζιτης, נמצאת בלשון חז"ל, ראו לדוגמה במילונו של

מהדורת תיאודור־אלבק עמ' 1123, איתא: ומצאם בשוק הזונות". ושם בא הסבר המדרש למה האחים ימצאו במקום כזה בזה"ל: "וכי מה מלאכתם [של האחים] שם? אלא אמרו, שמא בשביל שהיה יפה<sup>5</sup> תואר הושיבוהו בקובה..." [כלומר: של זונות, עיין עבודה זרה י"ז ע"ב]. בדומה לכך אף בתנחומא בובר, מקץ י', עמ' 194. ועל פי המקבילות הללו נראה היה לי להציע הגהה קלה לגרוס "אצל הפורנות" מלשון πόρνη, זונה.<sup>6</sup> ופירושו שבשוק העבדים שם העבדים שם משמשות השפחות כזונות, גם שם נמצאים, πόρνοι, דהיינו catamites, male prostitutes, והאחים חשבו שיש סיכוי שיוסף, יפה תואר, יצא שם.

ולאחר מחשבה נוספת עלה על דעתי, שמא מילת "סירנות" אכן פירושה גם "זונות", שהרי מטיבען ותכונתן של הסירנות לפתות וכו'.

יוסטרוב, עמ' 557 א, ערך טרפיזיטיס, ובאפשטיין, תרביץ ו.א, 1934, עמ' 38, ואילו כסף במשמעות של בנקאי לא מצאתי. אמנם ה"כספים" נזכרו בתוספתא סוכה ד' ו', כאומנים עושי מלאכה בכסף יחד עם ה"זהבים" ו"הנפחים", ובעוד מקומות (ראו במילוננו של בן־יהודה, חלק ה' עמ' 2460א, ערך "כספים"), אבל לא כבנקאים. האם זהו סימן לאיחורו של קטע זה, שתרגם מלה יוונית מסוימת, כגון טרפיזיטין לעברית, או שמא יש כאן משחק מילים מתוחכם למדי עם השורש "כסף" להחלים לבייש. (ראה יוסטרוב שם עמ' 655 "כסף"). כלומר "הכספים" מחליפי המטבעות – הבנקאים, הם במקרה זה גם מכסיפים את האחים בכך שהם נכנסים לשוק הזונות!

<sup>5</sup> ובגירסת כ"י שטוטגרט, אצל תיאודור־אלבק שם מסומן ב ג', ואיתא "יפת תואר" במקום "יפה תואר" ע"פ לשון המקרא, בבראשית כ"ט י"ז, דברים כ"א י"א וכו'. טעות קלה היא למעתיק מה' לת'.

<sup>6</sup> פרופ' עמנואל פרידהיים מעיר לי בזה"ל:

לא מן הנמנע, שעקב קשרן ההדוק של הסירנות לעולם הימי, הדבר מתקשר היטב לחגיגות הימיות הפולחניות שכללו גם פריצות מינית ואורגיות, כדוגמת טקס המיוס שהוקדש לאפרודיטי ולדיוניסוס, ועיינו: ע' פרידהיים, 'מעשה רבן גמליאל במרחץ של אפרודיטי בעכו – עיון בראליה ארץ־ישראלית', קתדרה, 105, תשרי תשס"ג, עמ' 7-32; א' דבורז'צקי, 'חגיגות המאיומאס באשקלון בתקופה הרומית והביזנטית – נעשה בכרכי הים מה שלא נעשה בדור המבול', בתוך: א' ששון, ז' ספראי ונ' שגיב (עורכים), אשקלון – עיר לחוף ימים, ירושלים תשס"א, עמ' 99-118.

וע"כ בלשון העם נתכנו הזונות "סירנות". היצור המיתולוגי הזה, ה-Σειρήν, ידוע היה לחז"ל, כפי שהוכיחה פרופ' חזן-רוקם מן הספרא, שהובאה לעיל, ואף מן המימצאים הארכיאולוגיים שהביאה. (עמ' 27 ואילך). וודאי תכונתן זו אף היא היתה ידועה להם. אמנם טרם מצאתי עדות כלשהיא להצעת זו, ומידי ספק לא נפקינן.

ובשולי הדברים, הערה קטנה ושולית על מאמרו המאלף של ירחמיאל כהן, "סמכות וחוסר נחת בקרב יהודי אמשטרדם במאה השבע עשרה", שם בעמ' 101 הביא הדפס ציור של הרב יצחק אבוהב דה פונסקה (איור 4), ולידו, בצד ימין, הדפס נוסף ללא כותרת. דומני שתמונה זו היא הפוכה, דהיינו ב-mirror-image והיא של הגאון ר' שאול הלוי מורטירא הספרדי. (ראו במנהגי ישראל שלי, ח"ו, ירושלים תשנ"ח, עמ' רצ: צילום המקור.) וכן במאמרו של יונתן בן הראש, 'הסבא-ינוקא' וחנוך-מטטרון כארכיטיפ Puer-Senex, עמ' 49 נתהפכו המילים וצ"ל Apocryphon of John, וכן, כנראה, צ"ל Senex-Puer, ולא להיפך. ואילו באשר לסאטורן וממד הזמן שלו שבעמ' 60, טוב היה להפנות את תשומת הלב לספרם החשוב של Klibansky, Ervin Panofsky & Fritz Saxl, *Saturn and Melancholy: Studies in History and Natural Philosophy, Religion and Art*, לונדון 1964.

ובאשר למאמרה של אירינה צ'רנסקי, "דימויה של פירנצה כרומא חדשה: היבטים רטוריים וחזותיים", בעמ' 82-93, היא דנה בצורתה של העיר כעגולה, כצורה התוחמת את האימפריה, ושמקבילה לעולם כולו (שם עמ' 29). על כך יש להוסיף כהשוואה את המפות של ירושלים מימי הביניים, שבהן ירושלים בעיגול, כדוגמת המפה מצפון צרפת מראשית המאה הי"ב ב-Bibliothèque Saint-Omer, *d'Agglomération, Cod. 776 fol. 15v.*

וראה בספר *Imagining Jerusalem in the Mediaeval West*, בעריכת Lucy Donkin & Hana Vorholt, אוקספורד 2012, עמ' 137, 167, 168, במאמר "Ista est Jerusalem", Intertextuality and Visual Exegesis", in Peter of Poitiers' *Compendium historiae in genealogia Christi*, and Werner Rolevinck's *Fasciculus temporum*, מאת Andrea Worm, וכל זה בניגוד לרוב המפות שבהן ירושלים בצורתה מרובעת

(ראו שם עמ' 72, במאמרה של Catherine Delano-Smith, כדוגמאות מיני הרבה, ראו כל המאמר שם עמ' 124-161). ובעמ' 132 היא כותבת:

The choice of a circular format for the diagram of Jerusalem recalls the circular schemata referred to as *rotae* (wheels) which were very common from the seventh century onwards; Isidore of Seville's *De natura rerum* was also known under the title *Liber rotarum* because of its numerous circular diagrams...

ובעצם צורה זו מופיעה כבר בתקופה הרומית. ראו למשל בספרו של Jerry Brutton, *Great Maps*, סמיתסטוניאן 2014, עמ' 31. מפה של *Orbis Terrarum* בפורמט מעוגל מן התקופה הרומית. והשוה שם עמ' 56, *The Hereford Mapa Mundi* מ-1300 לערך. ובעמ' 94-95, מפתו של Ambrosius Holbein משנת 1518, מפת אוטופיה וכו'. כמו כן, ראו בספרו של Rehav Rubin, *Image and Reality: Jerusalem in Maps and Views*, ירושלים 1999, עמ' 27-31, מפות מתקופת הצלבנים, כולם בפורמט של עיגול. הוי אומר זוהי קונבנציה ידועה ומצויה למדי בעת העתיקה ובימי הביניים.

ועוד הערה למאמרה המצוין של ורד מדר, "שמיעה ופרשנות בקהילת קול נשית", (עמ' 228-253). בעמ' 237 הערה 22, היא מפנה אותנו למחקרים העוסקים באמונה כי המת ממשיך לשמוע ולראות גם אחרי מותו, ועל כן אשת הנפטר וילדיו ירצו להראות לו עד כמה צערם רב, וזו סיבת קינתן של המקוננות. אמונה זו, שהמת ממשיך איך-שהוא לחיות גם בקבר קיימת בתרבויות רבות ומגוונות, והספרות על כך ענפה ביותר. נציין לדוגמה את מש"כ Franz Cumont, בספרו הגדול *Afterlife in Roman Paganism*, ייל 1922, עמ' 45:

Ethnology has proved that among *all peoples* the belief that the dead continue to live in the tomb has reigned, and sometimes still reigns.

[הדגשה שלי, ד.ש.]

ראו עוד בספרו: *Recherches sur le Symbolisme Funéraire des Romains*, פריז 1942, עמ' 352 ואילך.

אמונה זו, כפי שנאמר, היתה כה נפוצה עד שבקשו אחדים להכחישה כפי שניסה לעשות הרופא Christian Frederick Garman, בספרו *De Miraculis Mortuorum*, לייפציג 1670. ראו בספרו של S. Baring-Gould, *A Book of Folk-Lore*, לונדון 1913, בפרק הנקרא "The Mystery of Death" (עמ' 122-169). ובאשר לאמונה זו ביהדות, ראו למשל בספרו של Levi A. Olan, *Judaism and Immortality*, ניו יורק 1971, עמ' 51 ואילך. וכבר עסק בכך ר' אהרן ברכיה ממודנה בספרו מעבר יבוק, מנטואה 1526, בחלק "שפת אמת" פרק כ"ה ואילך, שהביא מקורות חז"ל בנידון. ראו עוד:

Ad. Lods, *La Croyance à la vie future dans l'Antiquité israélite*, Paris 1960.

Simcha Paul Raphael, *Jewish Views on Afterlife*, New Jersey, London 1996, pp. 136-139.

ולאחרונה נוסיף להפנות אל מאמרו המעניין ביותר של י"י סטאל, תפילת נשמות הנפטרים בבית הכנסת, *ידושתנו* ג', 2008, עמ' 177-236. והחומר בנושא זה רב מאוד.

ואף אני הרחבתי את הדיון על כך בספרי, שיצא בקרוב *The Jewish Life Cycle*, ח"ב, פרק כ"ט, וד"ל.

ניתן היה להעיר הערות נוספות, ואולם נסתפק בכך, ונסכם כי הספר כולו מלא ענין בהרבה מאד תחומים, ודורש קריאה מרוכזת מפאת מורכבותם של המחקרים המגוונים שבו.

דניאל שפרבר, אוניברסיטת בר-אילן, המכון הגבוה לתורה



## נפשו של דור הבנים – "דור ראשון לגאולה"

שאול פז, פנינו אל השמש העולה – חניכי תנועות הנוער  
החלוציות ובוגריהן בני הדור השני, 1947-1967,  
מוסד ביאליק ומכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות,  
ירושלים ושדה בוקר 2016, 954 עמודים

מבוא: שאלת שקיעת תנועות הנוער החלוציות ספר זה, שנכתב על-ידי ההיסטוריון שאול פז, הוא יוצא דופן מבחינת ממדיו (כאלף עמודים) והקף נושאו – הוא מתייחס לאין-סוף נושאים שקשורים לשני העשורים הראשונים של מדינת ישראל. ניתן לראותו כסוג של אנציקלופדיה – מסגרת נדירה למדי. המחבר, שנולד וגדל בקיבוץ מזרע של השומר-הצעיר, הקדיש שנים רבות לכתיבתו – הוא רואה ספר זה כמפעל חייו. שאיפתו היא להבין את דור אבותיו, את דורו שלו וגם את נפשו שלו. בראיון עם העיתונאי אמנון לורד, שגם הוא נולד וגדל בקיבוץ של השומר-הצעיר, פז אמר:

כתבתי כי הרגשתי צורך לפתור בעיות בלתי פתורות שהיו לי עם ההווה – הוויית הנעורים שלי, החינוך שקיבלתי, האמונות שלי, הערכים שלי, תפיסות העולם הפוליטיות והאידיאולוגיות. אמרתי: אני אחקור עכשיו את הקישקע, את הנפש שלי ושל בני דורי.<sup>1</sup>

ביקורת זאת מתמקדת בשלוש נקודות שמסבירות את משבר תנועות הנוער החלוציות, נושא מרכזי בספר. הראשונה היא הפוליטיזציה של תנועת הנוער – תהליך שנבע מהפילוגים שהתחוללו בתנועה

<sup>1</sup> אמנון לורד, שומר נפשו, "מקור ראשון", 13 בינואר 2017, עמ' 36.

הקיבוצית, ובמיוחד מהפילוג בקיבוץ המאוחד. השנייה היא פרוק מטה הפלמ"ח והשלישית היא משבר התנועה הקיבוצית, שאחד מביטוייה היה עזיבת הקיבוצים.

פז טוען כי תנועות אלה "מילאו במשך עשרות שנים תפקיד מרכזי ודומיננטי בהיווצרותה והתגבשותה של ההווה הישראלית". הוא מביא לא מעט דוגמאות לכך: לפעילותן היה משקל מכריע במשך תקופה ארוכה: בוגריהן יישבו אזורי ספר והם לקחו חלק חשוב בתהליך קביעת גבולות במדינה; הם הקימו את הפלמ"ח ועיצבו את דמותו הייחודית; בימי המדינה הם שירתו ביחידות הקרביות והשתתפו במלחמות ישראל. תנועות הנוער היוו חוד החנית של המהפכה הציונית ובוגריהן היו משרתיה הנאמנים והמסורים. אולם בשנות המדינה התחיל תהליך של ירידת כוחן ועוצמתן. בשנות המדינה הראשונות ניתן היה לאתר את ניצני קריסתן, ובסוף שנות החמישים סימני תהליך הקריסה היו בולטים ומשמעותיים. בעשור הבא, בשנות השישים, הן איבדו את כוחן כמעט לחלוטין.

לדעת פז, שתי סיבות מרכזיות גרמו לדעיכתן. הסיבה הראשונה היא חיצונית, אובייקטיבית: חלו שינויים מפליגים בחברה הישראלית – "התחוללו שינויים במציאות הסובבת ובהרכבה הדמוגרפית". הסיבה השנייה היא פנימית, סובייקטיבית: נוצר פער, שהפך למתמיד, בין הערכים המוצהרים לבין יישומם במציאות הישראלית. הוא טוען כי תנועות הנוער "החזיקו בדימוי עצמי של עצמאות ומרדנות", אבל בפועל הן היו "מכשיר בידי מנהיגים פוליטיים" שתרגמו את השקפת עולמן למערכת דוגמטית נוקשה. בני דור המייסדים "דבקו בתפיסות כמו 'עצמאות הנוער', מרדנות, מהפכנות, שאותן הם קידשו כאשר מרדו בהוריהם וביהעולם הישן", אבל דור האבות השתדל להכתיב לדור הבנים את דרכו, ערכיו וראייתו בדרך של אינדוקטרינציה. בני הנוער, ובעיקר מתנועות השמאל, לא הצליחו להתמודד עם פער זה, ובמידה רבה מצב זה גרם אצלם לסירוס מסוים. הם לא הצליחו לגבש קווי אופי ייחודיים שונים מהאופי והדיוקן של אבותיהם. עמוס עוז כתב דברים רלבנטיים לגבי הקונפליקט הבין-דורי אצל חניכי תנועות הנוער:

[ב]מקום שצמחו בו עצים גדולים לא יצמחו בו – במרגלות העצים – אלא פטריות ושיחים קטנים. נופלים העצים עמוקי-השורש וכבדי-הצמרת והנה כמו קרחת נשארת אחריהם ... כולם גדלו על ברכי הדור הראשון ואיש לא עמד בפני הכרעות רגשיות ואינטלקטואליות כאלו שנתנסו בהן אבות תנועת-העבודה: אמונה או כפירה, ציונות או התבוללות או בונד או קומוניזם ... [הם] ידעו גם להציע תשובה על השאלה "לאן אנו הולכים".<sup>2</sup>

עיקרו של ספר זה, שמתמקד בשני העשורים הראשונים לקיום המדינה, הוא ניסיון להעניק תשובות לשאלה מטרידה: מדוע תנועות הנוער החלוציות נעלמו מנוף חיינו? התשובות המרכזיות בספר מתייחסות לאירועים שהתחוללו במחנה השמאל הציוני – במפא"י עצמה ובמפלגות ובזרמים שניצבו שמאלה ממנה.

### תשובה ראשונה: הפילוגים בתנועות הנוער ובתנועה הקיבוצית

תשובה אחת היא הפילוגים שהתחוללו בתנועות הנוער בעקבות פילוג מפא"י, שהתחולל ב-1944. שנה אחר-כך, ב-1945, תנועת הנוער "המחנות העולים" התפלגה. היא הוקמה ב-1926 והייתה "נחשבת ליצירתו המקורית ביותר של הנוער הארץ ישראלי" (עמ' 38). שאיפתה הייתה להיות תנועה עצמאית שאינה קשורה לתככים ותרגילים פוליטיים, אבל כבר ב-1935 החל אצלה תהליך פוליטי שגרם לפילוגה, ועשור שנים אח"כ – נוצרו בתוכה שני מחנות שהיו קשורים לסיעות היריבות במפא"י. המחנה הראשון, שראשו היה יצחק כפכפי, מראשוני מייסדי התנועה, היה מזוהה עם הקיבוץ המאוחד וסיעה ב', בהנהגת יצחק טבנקין. המחנה השני, שראשו היה אהוביה מלכין, היה מזוהה עם הנהגת מפא"י, בראשות דוד בן-גוריון. בימי פילוג מפא"י עלה החשש כי בתהליך פילוגה הייתה טמונה

<sup>2</sup> עמוס עוז, באור התכלת העזה – מאמרים ודשימות, ירושלים 1990, עמ' 146-147.

סכנה לעצם המשך הכלליות של התנועה – דבר שאכן ארע שנה אחר-כך. המחנה המזוהה עם מפא"י הסתייג מתמיכת חברי הקיבוץ המאוחד בשמאל הרדיקלי, פילג את התנועה ויצר קשר עם "גורדוניה", תנועה שהייתה קשורה לחבר הקבוצות.<sup>3</sup> הם הקימו תנועת נוער חדשה – "התנועה המאוחדת".

המחנה השני הידק את קשריו עם הקיבוץ המאוחד, ויותר מאוחר, ב-1950, הוא הפך לחלק רשמי ממנו. המחבר טוען כי הפילוג פגע עד מאוד בשתי התנועות, ובמיוחד בתנועת "המחנות העולים". לפניו, מספר חברי התנועה היה כ-2,000; אחריו, המספר ירד ל-850 חברים בלבד וחל צמצום דרסטי במספר ההכשרות של תנועה זאת שהתגייסו לפלמ"ח. מעבר לכך, הפילוג פגע "בכוח המשיכה של תנועתם" בקרב חניכיה – תנועה זאת הפכה לכלי שרת בידי הנהגת הקיבוץ המאוחד במאבקה הפוליטיים נגד יריביה. ראשי "המחנות העולים" הסכימו להתנדב למלא תפקיד זה, שהיה הפוך לחלוטין מהמטרות של תנועת נוער חלוצית. דוגמא בוטה לכך היא גיוס חניכי "המחנות העולים" למאבק הפוליטי נגד מפא"י. ב-1953 אחד מבוגרי התנועה כתב על כך כי "תנועתנו תנועה כללית היא ... פעולותיה הפוליטיות האחרונות של תנועתנו הן שהיו בעוכריה והביאו לכישלונה החרוץ" (עמ' 129). פז מדגיש כי תהליך התחלשותה של התנועה נבע מהזדהות יתר של הנהגתה עם הקיבוץ-המאוחד ואף עם מפלגות פוליטיות – מפ"ם ואחדות-העבודה.<sup>4</sup>

הפילוג בקיבוץ-המאוחד – הפילוג שהתחולל בשנים 1951-1953, בשנותיה הראשונות של המדינה, היה מטלטל, אלים ואף טראומטי.<sup>5</sup> כבר קודם לכן היה הקיבוץ-המאוחד, שהיה התנועה הקיבוצית הגדולה ביותר,<sup>6</sup> מעורב בפילוגים, כגון הפילוג בגדוד העבודה,

<sup>3</sup> חבר הקבוצות הייתה תנועה קיבוצית קטנה שהייתה קשורה למפא"י. היא הוקמה ב-1932.

<sup>4</sup> אחדות העבודה התפלגה ממפ"ם ב-1954 והפכה למפלגה עצמאית.

<sup>5</sup> הספר דן בנושא זה בעמודים 131-140.

<sup>6</sup> ערב הפילוג הוא היה כמחצית מהתנועה הקיבוצית כולה.

שהתחולל בראשית שנות העשרים.<sup>7</sup> הם גרמו למתחים חריפים אבל "אף לא אחד מהפילוגים הקודמים לא היה רווי במתחים, בקנאות ואף באלימות פיזית קשה, כמו הפילוג בקיבוץ-המאוחד... שגרם לפירוק קיבוצים ומשפחות". לפילוג נלוו תמונות שניתן להגדירן כסוריאליסטיות, כמו "חציית קיבוצים (לרבות חדרי אוכל)<sup>8</sup> בגדרות תיל דוקרני, גילויי אלימות מילולית ופיזית בין מי שהיו עד אז חברים קרובים".

הפילוג פגע בקיבוצי התנועה באופן כמעט אנוש. הם לא הצליחו להתאושש "מהקרע ומעזיבת חבריהם במשך שנים רבות". בשנים הראשונות של המדינה, במסגרת "ההתיישבות ההמונית", הוקמו מאות יישובים חדשים, כשהקיבוץ המאוחד לא היה שותף מלא בעשייה זאת. התקופה המעצבת של בניית יסודות המדינה הצעירה "עברה על הקיבוץ המאוחד בצל הפילוג הקשה שחייב אותו להתכנס פנימה ולעסוק בהישרדותו". כך, תנועה שהייתה אקטיביסטית ופעילה בכל תחומי הפעילות הציונית והיישובית מצאה את עצמה בשולי השוליים, בתקופה שלא הייתה חשובה ממנה.

שתי סיבות מרכזיות הביאו לפילוג. הראשונה הייתה המתח המפלגתי-פוליטי בין חברי מפ"ם, שהיו הרוב בתנועה זאת, לבין חברי מפא"י, שהיו מיעוט בה. השנייה הייתה המתח האידיאולוגי

<sup>7</sup> חברי גדוד-העבודה הקימו ב-1921 את עין-חרוד, שהיה הקיבוץ הראשון. ב-1923 התעוררה מחלוקת חריפה בין חברי הקיבוץ. קבוצה אחת, בראשות שלמה לבקוביץ (לביא), טענה שיש להתמקד בפיתוח הקיבוץ עצמו, שאמור להיות "גדול וגדל". קבוצה שנייה, בראשות מנחם אלקינד ויהודה קופילביץ (אלמוג), טענה שיש להקים קומונה ארצית שמטרתה תהיה להפוך את כל הישוב העברי לחברה סוציאליסטית. קבוצה זאת עזבה את עין-חרוד והקימה קיבוץ חדש – תל-יוסף. על זה ראה: הנרי ניר, *דק שביל כבשו רגלי – תולדות התנועה הקיבוצית*, ירושלים ושדה-בוקר 2008, עמ' 51-55.

<sup>8</sup> הדוגמא הידועה מבחינה זאת הייתה חציית חדר האוכל של עין-חרוד, שהתפלג לשני קיבוצים – עין-חרוד (מאוחד) ועין-חרוד (איחוד). על זה ראה: אייל כפכפי, "הקרע בעין-חרוד – בנים אכלו בוסר ושיני אבות תקהינה: המחלוקת של השתייכות עין-חרוד לקיבוץ המאוחד", *עיונים בתקומת ישראל* 3 (1993), עמ' 427-454.

שקשור לשאלת הזיקה לברית־המועצות. שאלה זאת גרמה למחלוקת משמעותית בקרב הציבור הישראלי כולו ובמיוחד בקיבוץ המאוחד: רוב חבריו העריצו את ברית־המועצות עצמה, את "הצבא האדום", שהיה הכוח הצבאי המרכזי שגרם לכניעת "הרייך השלישי" במלחמת העולם השנייה, וגם את שליטה יוסף סטלין, שכינו אותו "שמש העמים". היו קיבוצים שביטלו את מסיבות חג הפורים כאות אבל על מותו, במרץ 1953 (סמוך לחג זה).

אבל מהצד השני, היו בו חברים שסלדו מההערכה העיוורת הזאת – הם היו מודעים לכך כי יש פן מפלצתי ל"גן העדן הסוציאליסטי". הם פרשו, ויחד עם חברי חבר הקבוצות הקימו תנועה קיבוצית חדשה – "איחוד הקבוצות והקיבוצים", שהייתה קשורה למפא"י. כך אפוא, בפעם הראשונה, הוקמה תנועה קיבוצית משמעותית שהייתה קשורה למפלגת השלטון.

הפילוג פגע עד מאוד בבני הדור השני, שכולם היו חניכי תנועות הנוער החלוציות. גם אחרי עשרות שנים, בני אותו דור זוכרים בחדות את האווירה הבלתי נסבלת והעכורה ששררה בקרב קיבוצי התנועה באותם ימים. הם נזכרים ב:

התלקחויות של אלימות פיזית ומילולית (לרבות איומים ברצח), גם בין חברי הקיבוץ שהיו בעבר ידידי נפש, וכן גנבה של חיות מחמד מפינות החי, חבלות ברכוש ופיצול חדר האוכל והמטבח לשני חלקים. אחת מבנות בית־השיטה (מהקיבוץ המאוחד), בת עשרים באותם ימים, נשארה שם לבדה בעוד הוריה ושתי אחיותיה הקטנות עברו לאיילת השחר (מהאיחוד) ... אביה נמנע במשך שנים לבקרה ובקושי סלח לה באחרית ימיו.

בקרב עוזבי בית־השיטה עלתה הצעת עיוועים: "להוציא מקבריהם את חבריהם המתים לקבורה חדשה באיילת השחר...". ההצעה לא בוצעה, אך עצם העלאתה מעידה עד כמה המשבר הנפשי שנבע מהפילוג היה עמוק.

הפילוגים הרבים שהתחוללו בתנועה הקיבוצית – ובמיוחד הפילוג בקיבוץ המאוחד – "היו לחוויה מכוננת בחייהם של רבים מבני הדור השני". הם גרמו לכך ש"הפוליטיקה גברה על עוצמת החברויות

והוויית הנעורים המשותפות" – חוויות שהן בסיס היסוד של כל תנועת הנוער. דוגמא מובהקת וכואבת לפרימאט הפוליטיקה היא התהליך שהתחולל בקיבוץ בית-הערבה. קיבוץ זה הוקם במאי 1939 על-ידי חניכי תנועת "המחנות העולים" והצטרף לקיבוץ המאוחד. חבריו "עמדו יחדיו במשך שנים באתגרים התיישבותיים וביטחוניים קשים", ובמאי 1948 הם נאלצו לנטוש את קיבוצם.

בימי הנטישה המייסרת הפוליטיקה והאידיאולוגיה דחקו את החברות העמוקה. חברי בית-הערבה בחרו להתפלג בשל היריבות הפוליטית ביניהם. רובם הקימו את קיבוץ כברי של הקיבוץ המאוחד, ומיעוטם הקימו את קבוצת גשר הזיו של חבר הקבוצות. שניהם הם קיבוצים שכנים בגליל המערבי.<sup>9</sup>

הדור הצעיר – בקיבוצים ובערים – נפגע שוב משני דברים: חניכי "המחנות-העולים" בקנים העירוניים נאלצו לצפות במאבקים המרים שנבעו מתהליך הפילוג כצופים פסיביים; האירועים שהתחוללו בקיבוצים עצמם פגעו בתפקודם של המדריכים-השליחים, שנשלחו מאותם קיבוצים לערים. כאוס האירועים בלבד והביך את החניכים הבוגרים – הם "לא ידעו באיזה צד לתמוך, עם מי להזדהות, ולאיזה קיבוץ וזרם קיבוצי הם עתידים לצאת להגשמה".

הפילוג פגע בבני הקיבוץ באופן קשה יותר. הם ראו כיצד "ביתם הקיבוצי נקרע לעיניהם. במקרים רבים קרע הפילוג משפחות גרעיניות והפריד בין הורים לבניהם", כשכל זה הביא לסערות נפש וזעזועים רגשיים. המחבר מביא את דבריה של חניכת "המחנות העולים", שנכתבו בסתיו 1951, בשיא סערת הפילוג, שהיא ראתה אותו כתהליך חף מהסבר. החניכה פנתה לכול החברים "שקדחו ורעבו וסבלו צרות ומצוקה שנים על גבי שנים" ושאלה אותם כיצד הם יכולים "לריב עד כדי פילוג ממשקיהם?".

המחבר מדגיש כי האנרגיות האדירות שבזבזו על סכסוכים, מריבות וקונפליקטים פנימיים גרמו לכך שתנועות הנוער ומטרות

<sup>9</sup> שני הקיבוצים הוקמו בראשית 1949. גשר הזיו הצטרף לאיחוד הקבוצות והקיבוצים.

הגשמתן – בעיקר הקמת ישובים חדשים – הועברו מהמרכז לשוליים. מאז, תנועות הנוער החלוציות לא הצליחו להתאושש מעולם.

#### תשובה שנייה: פירוק מטה הפלמ"ח

אירוע נוסף שפגע בתנועות הנוער היה פרוק מטה הפלמ"ח, אירוע שהתחולל לקראת סיום מלחמת העצמאות והוגדר בספר כ"פצע פתוח" אצל רבים.<sup>10</sup> ב-7 בנובמבר 1948 המטה פורק בעקבות הוראת דוד בן-גוריון, ראש הממשלה ושר הביטחון.<sup>11</sup> הוא הפיץ שמועות "על העדר הנאמנות כביכול של הפלמ"ח לדרג המדיני ועל החשש שהפלמ"ח עלול לבצע פוטש" וטען כי מטרת מפ"ם, שהייתה מזוהה עם הפלמ"ח ועם מפקדיו הבכירים, הייתה להפוך את הפלמ"ח ל"צבא מעמדי", בנוסף לצבא הממלכתי, צה"ל. ב-1953 בן-גוריון אמר על זה באופן נחרץ כי "איזו קטסטרופה הייתה קורית אילו הלכנו אחרי המזימה של מפ"ם, שנוסף לצבא הכללי יהיה צבא מעמדי". הוא הדגיש שמצב זה עלול להביא לחורבן המדינה ואמר כי "ידעתי שזה יכול להביא את קיצה של המדינה מבפנים". מעבר לנימוקיו הממלכתיים, בן-גוריון חשש מאוד מכוחה של מפ"ם בצה"ל ומיוקרת מפקדי הצבא שהיו חברי מפ"ם.<sup>12</sup> יום אחרי פרוק המטה הוא כתב ביומנו כי: "כמעט כל המפקדים הגבוהים הם אנשי מפ"ם, מפקדי פלמ"ח – הם אנשי מפ"ם, מלבד שניים".<sup>13</sup> המחבר מביא את דברי ההיסטוריון מאיר פעיל, שהיה חבר פלמ"ח, שטען כי בן-גוריון הסתייג מאופי הפלמ"ח וממפקדיו בגלל שתי סיבות: הוא ראה בו

<sup>10</sup> הספר דן בסוגיה זאת בעמ' 557-565.

<sup>11</sup> ב-28 באוקטובר 1948 הוא כתב על זה ביומנו כי "נתתי הוראה ליעקב [דורי – הרמטכ"ל] להוציא לפועל הוראתי בדבר מטה הפלמ"ח". חטיבות הפלמ"ח פורקו יותר מאוחר, במאי 1949. (הסימון הארכיוני של יומנו הוא: ארכיון מורשת בן-גוריון [להלן: אמב"ג]).

<sup>12</sup> יש לציין ששני מפקדי הפלמ"ח היו חברי מפ"ם – המפקד הראשון, יצחק שדה, שהיה מפקדו מהקמתו ועד 1945, והמפקד השני יגאל פייקוביץ (אלון), שהיה מפקדו עד פירוקו.

<sup>13</sup> יומן בן-גוריון, 8 בנובמבר 1948, אמב"ג.



"צבא פרטיזנים שאינו מסוגל לאמץ אורח חיים שיטתי וסדיר",<sup>14</sup> והוא חשש "מהתפיסות האקטיביסטיות של אנשי הקיבוץ המאוחד, שהשפעתם על הפלמ"ח הייתה דומיננטית".

חוגי השמאל הציוני התנגדו לפרוק המטה באופן חד-משמעי. מועצת הקיבוץ המאוחד, שהתכנסה בימי הפרוק, הצהירה כי יש קשר הדוק בין הפירוק לבין הפגיעה בהמשך ההתיישבות, שהיא מטרה מרכזית של תנועות הנוער. המועצה קבעה כי כל התנועות רואות את הקיבוץ כ-

מקור לא אכזב להמשך מפעליו ההתיישבותיים והכיבושיים – לטיפול גרעינים חלוציים עצמאיים, להגברת כוחם של מפעלים התיישבותיים קיימים בדרך מיזוג שכבות, גילים וקיבוץ גלויות.

מבחינה זאת, בפירוק מטה הפלמ"ח –

מתחסל מכשיר רב-כוח וברוך-יצירה, שראה תמיד כאחד מתפקידיו העיקריים את טיפוח הזיקה ההתיישבותית, היחידות להתיישבות קיבוצית, להיענות מתמדת, בגדר יכולתו, לצרכים המיוחדים של קבוצת-ההכשרה.<sup>15</sup>

המחבר טוען כי מבחינת חברי הפלמ"ח, שרובם המכריע היו בוגרי תנועות הנוער החלוציות, הוא היה "הרבה יותר ממסגרת צבאית. הוא היה עבורם גם בית ומסגרת חברתית ותרבותית. גם בפלמ"ח, כמו בתנועות הנוער, נועד משקל עצום לערכיו ולאישיותו של הפרט". הם ראו את הפלמ"ח כהמשך של אותן תנועות ובעקבות פירוקו הם ראו את עצמם, במידה רבה, כסוג של "חסרי בית". הם חשו תחושות קשות – זעם, עלבון ואף כפיות טובה. תחושות אלה באו לידי ביטוי

<sup>14</sup> דוגמא לראייתו היה יחסו כלפי נחום שריג – הוא כינה אותו "פרטיזן", כלומר, "לא מפקד של צבא סדיר" (אניטה שפירא, יגאל אלון, אביב חלדו – ביוגרפיה, בני-ברק 2004, עמ' 307); שריג היה מפקד חטיבת "הנגב" במלחמת העצמאות וחבר קיבוץ בית-השיטה, של הקיבוץ המאוחד. הוא היה מפקד אהוב ונערץ.

<sup>15</sup> החלטות מועצת הקיבוץ המאוחד על פירוק מטה הפלמ"ח, "על המשמר", 10 בנובמבר 1948. המועצה התקיימה בקיבוץ גבעת-ברנר.

במילות הפזמון שכתב חיים פיינר (חפר):<sup>16</sup> "רבותי, ההיסטוריה חוזרת". הפזמון האדיר את הפלמ"ח ואת פעולותיו והדגיש "את תרומתו המכרעת לניצחון במלחמת העצמאות", והוא הסתיים במשפט שהפך למטבע לשון מקובל: "כן, הכושי יכול כבר ללכת, כי הכושי עשה את שלו". משפט זה ביטא את התחושה הכבדה של רבים – בהחלטתו לפרק את מטה הפלמ"ח בן-גוריון נעץ סכין חד בגב החלוציות, הפטריוטית ותודעת השליחות.

תשובה שלישית: התהליך של עזיבת הגרעינים והקיבוצים בספרו המחבר מעלה נושא רגיש וטעון שפגע בנפש תנועות הנוער: עזיבת הגרעינים והקיבוצים. הוא מגדיר תהליך זה כ"גירוש מגן העדן"<sup>17</sup> וכותב על זה כי:

מאז ראשית הקיבוץ רווחה בו ההנחה (שהתממשה) כי חלק מחבריו יעזבו אותו בשלב זה או אחר. הנשאים בקיבוץ, כמו העוזבים, נשאו בזיכרוןם את חוויות הפרידה הקשות. אך דור המייסדים היה קשוח ביותר, במיוחד בהתייחסותו הביקורתית לעוזבים, שהייתה נסערת, נעלבת, זועמת. העוזבים נתפסו בעיני המייסדים כמי "שעזבו את המקדש". הם נחשבו ל"בוגדים" ש"המירו את דתם".

בעיני המחבר, דוגמא מובהקת לדילמה של עזיבת קיבוץ הוא סיפורו של יחיעם ויץ.<sup>18</sup> הוא גדל בבית-הכרם בירושלים, סיים את לימודיו התיכוניים ב"גימנסיה העברית" והיה בוגר של קן השומר-הצעיר בעיר זאת. ב-1937 הגיע ל"הגשמה" לקיבוץ הארצישראלי ג', שישב

<sup>16</sup> המשורר והפזמונאי חפר (1925-2012), שהיה חבר פלמ"ח, היה המייסד והמפקד של להקת "הציזטרון", שהייתה להקת הזמר והבידור של הפלמ"ח. היא התקיימה בימי מלחמת העצמאות ומטרתה הייתה להעניק ביטוי לרוח המיוחדת של הפלמ"ח.

<sup>17</sup> פרק זה נכתב בעמ' 435-453.

<sup>18</sup> יחיעם ויץ היה דודי – הוא היה אחיו הצעיר של אבי, רענן ויץ. אני נקרא על-שמו. הוא נולד ב-1918 ונפל בגשר אכזיב ב"ליל הגשרים" ביוני 1946 כשהיה בן 28.

אז בראשון-לציון, לפני עלייתו לקרקע.<sup>19</sup> יחיעם היה דמות בולטת בדורו – המשורר חיים גורי, שהכירו בראשית שנות הארבעים כשהיה פקודו בפלמ"ח, סיפר כי היה "חד לשון, שנון, אריסטוקרט, מאלה עשירי המבע וחריפי הניסוח".

כשנה אחר-כך, כשהיה בן 20, עזב יחיעם את הקיבוץ ואת מסלול ההגשמה החלוצי כדי "לממש את עצמו" בלימודי כימיה. המחבר מדגיש כי "חטאו היה כפול ואולי אף משולש" – עונו היה אפוא כבוד עד מאוד. "החטא" הראשון היה "עזיבת חיי החלוציות הקיבוציים לטובת חיי העיר 'הבורגניים' והדקדנטיים". "החטא" השני היה "עזיבת הערכים ואורח החיים הקולקטיבי למען קידום ופיתוח 'קריירה אישית'". ה"חטא" השלישי היה החמור ביותר – "לימודים גבוהים בחוץ-לארץ, ודווקא בבירתה של ממשלת המנדט השנואה – לונדון".<sup>20</sup>

חיים גורי מציין כי "העזיבה הייתה עבור יחיעם קשה מנשוא", וגם אביו יוסף ויץ התייחס לצעד בנו. הוא כתב על זה כי העזיבה נבעה מ"הכרח נפשי, דבר זה דכדכו לא במעט".<sup>21</sup> חבריו בקיבוץ ראו את צעדו כמעין "המרת דת" וכינו אותו "יחיעם הבורח" – פז כותב כי "תחושת האשם שלו מייסרת". הוא מצטט משפט מהמכתב – שמעולם לא נשלח – שיחיעם כתב לחברי הקיבוץ, שמעיד על עוצמת תחושתו לנוכח עזיבתו: "מנוסת פתאום נסתי מן הקיבוץ. ברחתי וכולי רוטט מפחד להישאר עוד רגע קט, עוד דקה אחת".<sup>22</sup> חיים גורי טוען "שבריחתו של יחיעם נבעה בעיקר מתחושתו שהוא הפך בכך את הברית ל'יחד' שאליו השתייך". פז מדגיש כי במכתבו

<sup>19</sup> חברי הגרעין הקימו את קיבוץ חצור, ליד אשדוד.

<sup>20</sup> יחיעם נסע ללונדון ללימודים. הוא שהה בלונדון כשנה – מספטמבר 1938 ועד אוגוסט 1939. יוזמת הנסיעה הייתה של אביו שראה את לימודיו כדרך לבניית הארץ.

<sup>21</sup> יוסף ויץ, יחיעם, בתוך: *מכתבי יחיעם ויץ*, תל-אביב 1966 (מהדורה שנייה), עמ' 24.

<sup>22</sup> המכתב, שנכתב ב-24 באוגוסט 1938, פורסם בספר *מכתבי יחיעם ויץ*, בעמ' 78-83. הוא נמצא בעיזבונו.

הוא ביקש – "כמעט התחנן" – להבין את מניעיו ולגלות כלפיו אורך רוח. יחיעם עזב את הקיבוץ מתוך הקשבתו לקולו הפנימי ולא מתוך כפירתו בעקרונות הקיבוץ. במכתבו הוא כתב על הדילמה שמולה עמד:

פועמת בי הכרה עמוקה באמת ובגדלות-דרכנו, פועמת בי התנגדות סובייקטיבית לחברה שאני נמצא בה כעת ולאורח חייה ודופק בי צורך עז למצוא פורקן לרצונות שלי, לנטיות שלי. (ההדגשה שלי, י"ו)

בעיני גורי מכתב זה הוא מקרה קלאסי המעיד על המתח האימננטי שהיה אז, בעיקר בתנועות השמאל, בין הקולקטיב לאינדיבידואל, בין התביעה האולטימטיבית להתמסרות מרבית להגשמת היעדים והאידיאלים, למאווייו ותכניותיו של היחיד.

דוגמא בולטת נוספת ל"דילמה של עוזב קיבוץ" הוא סיפורו של הסופר משה שמיר, שהיה בן גילו ודורו של יחיעם. שמיר גדל בתל-אביב, למד ב"גימנסיה הרצליה" והיה בוגר קן השומר-הצעיר בעיר. ב-1941 הצטרף לקיבוץ משמר-העמק, שהיה אחד מ"קיבוצי הדגל" של הקיבוץ-ארצי.<sup>23</sup> ב-1947 קיבל שמיר מקדמה צנועה מ"ספרית הפועלים" – הוצאת ספרים שהייתה קשורה לשומר הצעיר – כדי שיסיים את כתיבת הרומן *הוא הלך בשדות* – רומן שהפך מהר מאוד לרומן קנוני. זמן קצר אח"כ שמיר החליט לעזוב את קיבוצו, שבו היה דמות מרכזית. הוא שלח מכתב אישי למאיר יערי, מנהיג השומר-הצעיר שראו אותו כ"אדמו"ר ממרחביה",<sup>24</sup> בו כתב על החלטתו. תגובתו של יערי הייתה קשה וזועמת. היא הציע לדור הצעיר, דורו של שמיר, ללבוש

שריון של פשטות ותהא היא אפילו קצת קנאית ודוגאמטית ובלבד שתשמור על האמת היחידה, אשר מלווה את תנועת

<sup>23</sup> שמיר היה אז בן 20. הוא נולד ב-1921 ומת ב-2004.

<sup>24</sup> קיבוץ מרחביה היה קיבוצו.

העבודה ואת ספרות העבודה בארץ – את ההגשמה ואת יושר הביצוע.

נוסף לתשובתו החריפה, יערי גזר עונש לשמיר החוטא: מאחר שהוא עזב את קיבוצו, אסור להדפיס את ספרו, שעוסק בחיי הקיבוץ, ב"ספרית הפועלים". תגובת שמיר על עזיבתו הייתה דומה לתגובת יחיעם, אך היא יותר חריפה ורגשנית – פז כותב כי "הציפו את שמיר ייסורי מצפון על עזיבת הקיבוץ, שהוא אף הצדיק את מאמצייהם של ראשי השומר-הצעיר לגנוז את הוצאת הספר".<sup>25</sup> ב-1989, כשהיה אדם מבוגר שעבר מספר גלגולים, שמיר, שהיה "אכול רגשי אשם", התייחס ליוזמת יערי לא לפרסם את ספרו. הוא אמר כי "היה ברור לי שאני פושע והיה מקובל עלי שאין נותנים פרס לפושע". כשהספר יצא לאור שמיר גזר על עצמו עונש כספי – הוא העביר את שכו הסופרים שקיבל עבור המהדורה הראשונה להנהגה הראשית של השומר-הצעיר. שמיר נקט צעד זה למרות שהוא ואשתו חיו בתל-אביב במצוקה כלכלית קשה – דבר המעיד עד כמה היה אכול ייסורי מצפון קשים לנוכח הצעד שעליו הוא עצמו החליט ונקט.

בשנים הראשונות אחרי הקמת המדינה התופעה של עזיבות הקיבוצים הפכה להרבה יותר נרחבת. חלק ניכר מהקיבוצים הפכו לסוג של "תחנות רכבת". חלק גדול מבני הארץ שהצטרפו לקיבוצים – עזבו אותם.<sup>26</sup> בתקופה זאת בחלק ניכר מהם היה "מאזן הגירה שלילי" – מספר העוזבים היה גבוה ממספר הנקלטים, ותופעה זאת גררה תופעה נוספת: 'אפקט הדומינו' – "עזיבה גררה עזיבה,

<sup>25</sup> למרות העונש שמנהיג התנועה גזר, ספרו של שמיר יצא לאור בהוצאה זאת בשלהי 1947 – בימים שהמחבר ערק ועזב את קיבוצו. ב"על המשמר", יומון מפ"ם, לאה גולדברג כתבה במאמר ביקורת על הספר ("הוא הלך בשדות", 20 בפברואר 1948): "יש להניח שהספר יעורר ויכוח רב של 'בעד ונגד' ספרותי ואידיאולוגי. יש להניח שדווקא האנשים החיים את הקיבוץ יעירו הערות רבות, יערכו הערכות שונות. אך נדמה לי – וקשה להתעלם מן העובדה – שספר זה הוא שער אמת, שסופר חדש עובר בו כדי לצאת לדרך מרחבים".

<sup>26</sup> המחבר מציין שבשנים 1955-1959 בין 70% ל-90% המצטרפים לקיבוצים עזבו אותם.

בדומה למפולת קוביות הדומינו המואצת עד ההתמוטטות הכללית". מספר גורמים הביאו לעזיבה המרובה: המתח הביטחוני – בעיקר בקיבוצי הספר; התנאים הפיזיים הקשים; אפרוריות של שגרת החיים. גורם מרכזי היה קשור לתהליך מרכזי שהתחולל בחברה הישראלית, ובמיוחד אצל ותיקי הארץ – תהליך ההתברגנות. ההורים לחצו על בניהם ובנותיהם ללמוד לימודים גבוהים כדי לרכוש מקצוע חופשי מכובד. שאיפה זאת המירה את השאיפה הנשגבה של תנועות הנוער – ההגשמה במסגרת חיים משותפים בתנועה הקיבוצית. עדיף להיות עורך-דין, רופא או מהנדס מאשר להיות רפתן או עובד פלחה.

המחבר מביא דוגמא עגומה לתהליך העזיבה שהתחולל בתנועה הקיבוצית – סיפור העזיבה במשגב עם, קיבוץ ספר חלוצי שהוקם ב-1945 והצטרף לקיבוץ המאוחד. מכל חמשת הגרעינים הראשונים שהגיעו למקום בשנים 1945-1950 שרדו בודדים בלבד. אחד מהחברים שנשארו סיפר שהיה לו ברור כי הוא וחבריו "עושים מעשה חלוצי לאומי", אך הם חיו בתחושת כדידות עמוקה. תחושה זאת נבעה מהמודעות שהם נשארו כה מעטים, "שישה עשר אנשים על גבעת טרשים". תחושה זאת הייתה בלתי נסבלת. הוא הדגיש כי "שום דבר לא הפריע. לא האוכל ולא תנאי המגורים. הפריעה רק הבדידות הנוראה".

במהלך שנות השישים נשלחו למשגב עם שישה גרעינים נוספים, "וגם מאלו שרדו חברים בודדים". יותר מאוחר נשלחו לקיבוץ שישה-עשר גרעינים, "שהותירו 'שרידים' מעטים". המחבר מביא נתון מדכדך:

במשך חמישים שנותיו של הקיבוץ (1945-1995) עברו בו קרוב לאלף חברי גרעין. מאלף מגשימים נותרו לאורך זמן 35 בלבד, כלומר 3.5 אחוזים. אפשר באמת להמשיל את הקיבוץ הזה לחבית ללא תחתית.

במידה רבה, ניתן לראות את סיפורו של משגב עם כדוגמא קיצונית, מייאשת. אבל דרך סיפורו אפשר להבין עד כמה התופעה של העזיבה ההמונית הייתה הרסנית מבחינת התנועה הקיבוצית ומבחינת הדימוי העצמי של תנועות הנוער החלוציות. המחבר כתב על זה דברים קשים:

בסופו של תהליך שהחל עם קום המדינה (ונמשך למעשה עד היום), לא נשאר הרבה מ"האתוס המכונן" של התנועות החלוציות. החומרנות, הרכושנות וההתרכזות באינטרסים החברתיים והמשקיים של התנועה הקיבוציות, סתרו את הרעיונות החלוציים שעדיין הועלו על נס בתנועות, וסתירות אלה יצרו "דיסוננס קוגניטיבי" בקרב החניכים והבוגרים של התנועות. בקיבוצים הוותיקים והמבוססים שבמרכז הארץ, התקופה החלוציות הסתיימה למעשה עם קום המדינה. (עמ' 822)

#### סיכום – הערכת הספר

ניתן לאתר בספר שתי בעיות. הראשונה היא כי אפשר היה לקצר את הספר הארוך עד מאוד. חלק ניכר מהתיאורים ומהניתוחים הם ארוכים ומפורטים מדי, ויש בו לא מעט חזרות. השנייה היא כי יש בו לא מעט שגיאות. נביא דוגמאות לכך: הציונים הכלליים לא הצטרפו לממשלה הראשונה (במרץ 1949); הם הצטרפו לממשלה הרביעית (דצמבר 1952) (עמ' 80). מוסה חריף מעולם לא כיהן כחבר ממשלה (עמ' 102); בן-גוריון מעולם לא כיהן כיו"ר הוועד-הפועל הציוני (עמ' 124); המפלגה שהתאחדה עם אחדות-העבודה במסגרת מפא"י הייתה הפועל הצעיר ולא פועלי ציון (עמ' 125); משה סנה היה ראש המפקדה הארצית של ההגנה (הרמ"א) ולא ראש המטה הארצי – המפקדה הייתה גוף פוליטי והמטה היה גוף צבאי (עמ' 143); הבחירות לכנסת הרביעית נערכו ב-1959, ולא ב-1961 (עמ' 153); חיים אורון כיהן כשר החקלאות פחות משנה אחת (מאוגוסט 1999 ועד יוני 2000) ולא שלוש שנים (עמ' 164).  
מהצד השני, יש לספר יתרונות גדולים:

למרות שהספר הוא ארוך עד מאוד – היום לא מקובל לכתוב ספר בסדר גודל של כ-1000 עמודים – קראתי אותו בשקיקה, כמעט בנשימה עצורה. השילוב בין התיאורים הכלליים לבין הסיפורים של קיבוצים או אנשים הוא מרתק; המחבר מעז לגעת בנקודות שניתן לראותן כפצעים שלא הגלידו, שמעדיפים לא לכתוב עליהם ואף לא להתבונן בהם. דוגמא טראומטית לכך היא שאלת ההתאבדות בקרב

דור הבנים.<sup>27</sup> פרק זה מתייחס לסיפור הטרגי של ההתאבדות של בני מנהיגי מפלגות השמאל הציוני – ב־1963 יונתן, בנו של ישראל גלילי, מנהיג אחדות העבודה, התאבד בירייה כשהוא בן 24, ושנה אחר־כך, ב־1964, חיים, בן הזקונים של מאיר יערי מנהיג מפ"ם, התאבד כשהיה בן 22.

מעבר לכל, פז מביא עוד סיפורי התאבדות בנים של אבות דומיננטיים – הוא מספר על נ', "מתאבד נוסף, מקיבוץ בצפון הארץ, ששאף לשרת בחיל קרבי, בהשפעת לחצו הכבד של אביו, דמות מרכזית בתנועתו ומלוחמי גטו ורשה". צה"ל סרב לגייסו – "הוא היה חריף ודעתן אך סבל מבעיות נפשיות". בעקבות לחץ אביו הוא גויס, "אך שובץ לתפקיד זוטו ומתסכל בחיל אויר" וירדה בעצמו בשמירת לילה באפריל 1971. כנראה, הוא התקשה "לשאת את החרפה". ראשי התנועה לחצו על רשויות הצבא לכתוב על מצבתו כי הוא "נהרג בתאונה", במקום הנוסח המקובל "נפל בעת מילוי תפקידו". זה הנוסח המכובס השמור בצה"ל למתאבדים. אני עצמי קראתי את הדברים עליו ברטט, כי אביו היה מורי באוניברסיטה העברית.

עוצמת הספר נובעת מהתייחסותו לאין ספור שאלות מפתח שקשורות לעיצוב החברה הישראלית בשני העשורים הראשונים, מעבר לשאלת קריסת תנועות הנוער החלוציות. הוא פותח צוהר לעולמו הפנימי והאינטימי של דור הבנים באותם שנים. לא מקרה ששאלו פז הקדיש שנים כל כך רבות לפצח את סוגיות ספרו, שבערו בנפשו ובעצם בנפשנו שלנו.

יחיעם ויץ, החוג ללימודי ארץ-ישראל, אוניברסיטת חיפה

<sup>27</sup> הספר דן בסוגיה זאת בעמ' 431-435.



**ככה זה חינוך : המון סימני שאלה, מעט סימני קריאה**

פירון שי (2015), *הכל חינוך : מסע לעומקה של מערכת החינוך בישראל*, ידיעות אחרונות – ספרי חמד, 423 עמודים.  
מחיר 74 שקלים

שי פירון היה שר החינוך בכנסת ה-19. בכנסת ה-20, באופוזיציה, שימש כמה חודשים כחבר כנסת. בעיתונים ידעו לספר שיצא לסדנת ויפאסנה בהודו כדי להרהר בעתידו, חזר לארץ והחליט לפרוש מהחיים הפוליטיים. יאיר לפיד יו"ר יש עתיד כתב בעמוד הפייסבוק שלו: "חברי האהוב, הרב שלי, מתפטר היום מהכנסת וחוזר לעסוק בייעוד שלו בעולם: חינוך". זה נכון ולא נכון. פירון הוא איש חינוך במלא רמ"ח איבריו ושס"ה גידיו. וגם בחודשי עבודתו הפרלמנטרית האחרונים כחבר בכנסת ה-20, שעה ששימש כסגן יו"ר הכנסת, גם אז לא פסק מלעסוק בחינוך. כמו שאמר במסיבת העיתונאים שכינס כדי להודיע על פרישתו, "אני זקוק ללוח וגיר". הוא זקוק להם, כך אני מבין את דבריו, כאוויר לנשימה. הוא תמיד, בעצם, עסק בייעוד שלו בעולם. החל משנות העשרים המוקדמות שלו, כמורה ומחנך בתיכון הדתי "הימלפרב" בירושלים, עוד בטרם החליט מה יעשה כשהיה גדול, הוא מצא עצמו מחנך של כיתה י"ב. לקראת בחינת המחצית בגמרא באותה שנה, הודיעו לכיתה שדשדשה בלימודיה שתוצאות המבחן ישפיעו על ציון המגן הסופי. "פתאום כולם התחילו ללמוד גמרא" מספר פירון "אותי זה הרגיז. החברה למדו יום ולילה, הקימו קבוצות למידה, שיננו, למדו בעל פה והגיעו לרמת שליטה גבוהה". לאחר שבוע של למידה קיבלו התלמידים את שאלון הבחינה הזה: "לפניך ארבעה משפטים. בחר נא את המשפט המשקף את מצבך:

1. למדתי את החומר ואני יודע אותו היטב (ציון 100)
2. למדתי את החומר ואני לא יודע אותו היטב (ציון 80)
3. לא למדתי את החומר ואני יודע אותו היטב (ציון 60)
4. לא למדתי את החומר ואני לא יודע אותו (ציון 40)

בהצלחה, שי

התדהמה נכרה על פניהם של התלמידים, הם למדו לילות כימים, שיננו טופסי בחינה משנים קודמות ולפתע... " (322). כזהו שי פירון: משב רוח רענן של עשייה חינוכית עשירה, מרגשת ומפוארת שהחלה בתיכון "הימלפרב" ושיאה היה כשהגשים את חלומו להיות שר חינוך.

שי פירון נכנס לתפקידו כשר החינוך ב־18 למרץ 2013, וסיים את תפקידו ב־4 בדצמבר 2014. בסך הכל כיהן בתפקיד כ־20 חודשים. זו הייתה תקופה סוערת ותזזיתית עמוסה רפורמות: "האחר הוא אני" – תוכנית לקבלת האחר; הפיכת בתי הספר הדמוקרטיים לממלכתיים; שינויים בבחינות הבגרות והפסיכומטריות; הקמת מנהל חרדי חדש; תוכנית מחשוב חדשה; שינוי בתדירות המיצ"ב; למידה משמעותית; שינויים בהתאמות לליקויי למידה; מקצוע יהדות חדש; קייטנות מסובסדות בחופש הגדול; תקצוב דיפרנציאלי; הקטנת הצפיפות בכיתות; אישור תשלומי הורים מוגדלים; העברת בתי ספר לניהול עצמי; לימודי שואה מהגן. הספר שלפנינו הוא סיפורן של אותן רפורמות ושל התפיסות החינוכיות העומדות מאחוריהן. "סיפורם של תכניות העבודה, של השינויים שהצלחנו לחולל ואלה שלא הספקנו לחולל" (16). "הסיפור של החינוך בישראל דרך המשקפיים של שר החינוך" (16).

מעטים היו שרי החינוך שהגיעו לתפקיד כאנשי חינוך מצוידים במשנה חינוכית. ועוד יותר מעטים העלו על הכתב את תוכנותיהם מן הניסיון ליישם את משנותיהם החינוכיות בעודם שרי חינוך. במובן הזה ספרו של פירון הוא ספר לא שכיח וחשוב. הוא פורש בפני הקורא את הדילמות המרכזיות העומדות כיום בחזית העשייה החינוכית ועושה זאת באופן סיפורי אוטוביוגרפי, חף מכתובה אקדמית, חף מז'רגון אקדמי, חף ממראי מקום. "זהו סיפור על אנשים, על קהילה ומדינה" (30). הבחירה לכתוב מחוץ למסגרת

הכתיבה האקדמית היא בחירה חשובה בעיני, המזמינה קהל קוראים מגוון לקחת את הספר הזה לידיהם ולהתמסר לקריאת הסיפור הזה מתוך עניין גדול. הדברים פרושים בו כהווייתם ללא כחל ושרק, ויש בהם, להבנתי, גם הזמנה לקורא להרהר אחריהם (הזמנה מסוג מאוד מסוים, כפי שאסביר מיד). "בחרתי לספר את הסיפור, לכתוב את הספר" כותב פירון "ולאפשר לכם לבחור במשמעות של האירועים שנתקלתי בהם" (30). הדברים שלהלן הם המענה להזמנה הזו של פירון.

תקופה כהונתו של פירון הייתה תקופה סוערת, עמוסת עשייה רבה. יש יאמרו רבה מידי. זו הייתה תקופה תזזיתית. רוח התזזית של אותם חודשים מחלחלת גם אל הספר, שהוא אולי המשך ישיר לה. "בלילה שבו נפרדתי מתפקידי", כלומר ב-4 בדצמבר 2014, מספר פירון, "החלטתי לספר את הסיפור" (16). הוא חתם את הספר ב"מוצאי חג השבועות תשע"ה, מאי 2015 (21). ובספריה הציבורית של גני תקווה, למשל, הוא קוטלג כבר ב-21 ביוני 2015. נראה שזהו ספר חפוז שנכתב ושנדפס בתוך ששה חודשים. הוא "נכתב במשיכת קולמוס אחת" (20) במהלך "הימים הקשים והעמוסים" (21) ו"בלילות הארוכים של קמפיין הבחירות לכנסת העשרים" (20). מנכ"ל הוצאת ידיעות אחרונות, שבה יצא הספר, דחק בפירון ללא הרף שיכתוב, שיסיים, שלא יניח לדברים לשקוע (20). ואני יכול לשער, ואולי זו השערה פרועה, שהיה מעורב כאן גם לחץ כלכלי לראות את הספר בדוכני שבוע הספר שהתקיים בראשית יוני אותה שנה. אבל אולי כן היה צריך לתת לדברים לשקוע, אולי לא צריך היה ליישר קו עם שבוע הספר, ואולי כן לכתוב על החודשים הסוערים האלה ממרחק של זמן.

המנצח הנודע ולדימיר יורובסקי (Vladimir Jurowski) נשאל בראיון לפני כמה שנים כיצד הוא מצליח לשמור על רעננות בביצוע של יצירה שהוא מנצח עליה לאורך השנים. ליורובסקי יש שתי שיטות לשם כך. האחת, בכל פעם שהוא צריך לנצח על יצירה שכבר ניצח עליה בעבר הוא זורק את ספר התווים עם הערותיו וקונה ספר חדש, נקי, עם הריח הטוב מבית הדפוס. דרך אחרת היא פשוט לסגור את ספר התווים של היצירה ולחזור אליה רק אחרי זמן. היצירה אז,

כלשונו, "will have matured inside you". זה קרה לו, הוא מספר, עם הסימפוזיה השישית של צ'ייקובסקי, למשל, אותה ניגן במשך ימים, שבועות, חודשים ושנים, עד שנדמה היה לו כי הוא כתב את היצירה. או אז הוא סגר את ספר התווים עם הערותיו וחזר אל היצירה עם ספר תווים חדש ורק לאחר שש שנים. לא כל כך ברורה לי המוטיבציה הבהולה לכתיבת הספר שלפנינו, ויכול להיות שטוב היה לו פירון היה עושה כמעשה יורובסקי. את משרד החינוך הוא לא יכול להשליך לפח, אבל הוא כן יכול היה להשהות את הכתיבה אודותיו. הוא בחר שלא לעשות זאת, ואני חושב שהחיפזון, והתזזית ניכרים בספר.

שי פירון לא רק כתב את הספר, אלא גם צרף לו הוראות הפעלה. "את הספר הזה", הוא כותב, "הייתי מבקש שתקראו בעיניים עצומות, חולמות" (מוטו). בעצם פירון מציע לא לעשות בספר את הקריאה שאני עשיתי בו. הוא מציע לקרוא את הספר בעיניים עצומות וחולמות, ולמי שרוצה לקרוא אותו בעיניים פקוחות, באופן ביקורתי, באופן שחושף את נקודות התורפה שלו, "לאלה", הוא מציע "לא לקרא את הספר" (15). ההנחה של פירון היא שמי שקורא את הספר באופן ביקורתי הוא לא איש רגיש, שליבו אינו "יודע לשנות את קצב הלמותו ברגעים הנכונים", שחושב שלהזיל דמעה זו חולשה (15). בניגוד לו שהוא איננו כזה. "אני" מעיד על עצמו פירון "אני ... מתרגש, מאמין באדם, מחפש טוב, רומנטיקן של המציאות" (15). ואני, אני מעיד על עצמי, גם אני כזה: ליבי משנה את פעימותיו במקומות המתאימים, אני מזיל דמעה וחושב שלא זו בלבד שזו לא בושה, אלא דווקא סוג של עוצמה, וגם אני מאמין גדול באדם. בדיוק כמו פירון. ובכל זאת לא שעיתי לעצתו וכן קראתי את הספר הזה באופן קשוב וביקורתי ולא עצמתי את עיני; נהפוך הוא, פקחתי אותן לרווחה וקראתי, וקראתי וקראתי. (הוא ארוך: 423 עמודים).

כשכותבים ביקורת לספר אתה קורא עם עפרון ביד, וכותב לך הערות בצד, ומסמן עם מרקר צהוב, נותן בו סימנים כדי שתוכל לחזור לנקודות מסוימות, או לרעיונות מסוימים או לאמירות מסוימות. וכל הזמן הזה אתה מחפש בעצם איזה קצה של חוט שיקשור את כל הדברים שאתה רוצה לומר, שיהפוך את הביקורת לקוהרנטית, הדוקה. לפעמים יש קצה חוט כזה פרום שקל להבחין בו

ולתפוס אותו, ולפעמים זה קצת יותר חמקמק. לפעמים זה בראשיתו של הספר, ולפעמים זה לא מופיע עד קרוב לסופו. במקרה של הספר שלפנינו זה קרה לי בעמוד 275. אבל תוך כדי קריאה לא הבחנתי בקצה החוט הזה. המשכתי לקרא באותו הערב עוד כמה עשרות עמודים. ורק למחרת בבוקר, אחרי שעשיתי לשירה בתי את הסנדוויצ'ים לבית הספר, פתחתי את הספר והקראתי לה את 12 השורות הראשונות בעמוד 275, למראה הבעת הפליאה בפניה וגבות עיניה שהתקרבו זו לזו לשמע הדברים, רק אז הבנתי שיש בידי קצה חוט שפסחתי עליו, והנה שבתי אליו.

חוט השני העובר בין כל התוכניות שהפעיל פירון, תמצית החזון החינוכי שלו ממנו נגזרות כל התוכניות, ממנו נובעים כל השינויים היא: האהבה לילדים. "אני אוהב ילדים" (31) מתוודה פירון. ה"אהבה" הוא אומר, "היא תפיסת עולם, הבסיס לקיום האנושי בכלל ולחינוך בפרט" (31). כיוון שכך, המשימה המרכזית של המורים "היא לאהוב ילדים. אהבה היא אוויר וחמצן, מזון ומשקה, משב רוח המביא לצמיחה. לפעמים אנחנו שוכחים שחיבוק שווה אלף מילים, שמבט חודר בעיניים והתבוננות בגובה הלב, הם כלי העבודה שבעזרתם מחנכים. אהבה מביאה לידי ביטוי דאגה כנה למיצוי כוחותיו וחלומותיו של החניך" (32).

אהבה היא מושג חמקמק. ולכן כשאנחנו מדברים עליה אנחנו עושים שימוש מאוד אינטנסיבי במטאפורות. אין לנו בעצם דרך אחרת לדבר על מושגים מופשטים, אלא באמצעות מטאפורות: "אהבה היא כמו בית קפה קטן"; "אהבה היא כמו גבינה"; "אהבה היא כמו פרח"; אהבה היא כמו רוח המנשבת מן הים"; אהבה היא כמו...". הרבה ערפל ואי בהירות סביבה: "אומרים אהבה יש בעולם, מה זאת אהבה?". זה חלק מסוד קסמה. גם האהבה של פירון היא כזו, אבל רק ברמה ההצהרתית. הוא אנוס מכוח חמקמקותה לדבר עליה באופן מטאפורי: "היא אוויר, חמצן מזון ומשקה" (32). אבל כשהוא מוריד אותה לשטח, כשהוא פורט ומתרגם אותה לתוכנית חינוכית, היא מאבדת את זה. בפועל, לשיטתו של פירון, ביטוייה הם מאוד ברורים. האהבה של פירון היא חד משמעית, עוצמתיה הן חד משמעיות, וגם אופני הביטוי שלה הם חד משמעיים. האהבה של

פירון איננה סובלנית. תפיסת האהבה כאבן ראשה חינוכית הייתה אמורה לייצר, בעיני, מרחב חינוכי רווי סימני שאלה חינוכיים, אבל תחת זאת האהבה של פירון מוליכה אותו לתוך מרחב רווי סימני קריאה חינוכיים מהדהדים. הספר רווי באמירות חינוכיות נחרצות, חד משמעיות, שקשה מאוד להגן עליהן, ובעיני זהו מקור חולשתו של הספר. זה התברר לי בעמוד 275.

במסגרת הפרק "רק בגלל הרוח" (פרק תשיעי), מלין פירון על דלדולה של הרוח, על ש"אנחנו לא יודעים להוקיר את אנשי הרוח, לקלוט את משק כנפיהם, את חידושיהם, את תרומתם למציאות שבה אנו חיים. מדענים פורצי דרך, רבנים ומנהיגים, סופרים ואמנים – האם הם גיבורי התרבות שלנו?" (268) שואל בעצב פירון, ומשיב שבעצם "האח הגדול", "היפה והחנון" ושאר גיבורי הריאליטי הם אלה המשפיעים על עיצוב זהותנו ודמותנו, הם אלה המסממים את מוחנו, והם אלה המטמטמים את לבנו (274). ומסיים את הפרק בשאלה "כיצד נחזיר את המופת התרבותי, את המוקד המוסרי, את הישר, הטוב והמועיל למרכז השיח? בעיני, יש משקל לחשיפת הילדים הללו לדמויות מופת ולגיבורי תרבות. אמור לי מי הם גיבוריך ואומר לך מי אתה" (288). כל עוד הדברים אמורים בדוגמאות שהעלה כאן, אני אתו לגמרי. אבל פירון לא מסתפק בזה ועושה עוד צעד אחד קדימה.

הגם שצרת הרבים איננה נחמה, כפי שמציין פירון הוא בוחר להראות כי זו איננה תופעה ישראלית בלבד. לשם כך הוא מספר את הסיפור הזה:

בשנת 1983 העניקה אוניברסיטת ייל היוקרתית תוארי דוקטור לשם כבוד. בין היתר הוענק הפרס לאמא טרזה, נזירה אלבנית שמפעלי הצדקה שלה סייעו לאלפי אנשים בכל רחבי העולם, לצד שורה ארוכה של מומחים ומדענים מובילים, ופעילים הומניטריים שפועלים ראוי להערכת הציבור. כל אחד מהם זכה למחיאות כפיים מנומסות, כראוי למעמד המכובד. אבל כשהוזמנה אחרונת המעוטרת, שחקנית הקולנוע מריל סטריפ, הקהל יצא מגדרו. בום על-קולי של מחיאות כפיים טלטל את אולם האוניברסיטה, משכן הדעת, והבהיר אל מול

ככה זה חינוך: המון סימני שאלה, מעט סימני קריאה

פניהם המשתאות של הנוכחים מיהם מעצבי דעת הקהל של המאה העשרים (275).

האירוע הזה כפי שמתאר פירון, כנראה לא התקיים מעולם. אוניברסיטת ייל מעניקה תארי דוקטור לשם כבוד מאז שנת 1702. מריל סטריפ אכן קיבלה אותו בשנת 1983, ואיתה גם "מומחים ומדענים מובילים" הראויים להערכת הציבור, אבל האמא טרזה לא הייתה בטקס הזה, ומן הסתם לא זכתה למחיאות כפיים מנומסות, לא בטקס הזה וגם לא באף אחד אחר באוניברסיטת ייל. האמא טרזה קיבלה אמנם פרסים רבים על פועלה, אבל אף אחד מהם לא מאוניברסיטת ייל (חיפזון, אמרנו?). אבל נניח לזה ונדבר על המהות המסתתרת מאחורי הסיפור הזה.

יכול להיות שבקהל שמתאר פירון היו פנים משתאות, אבל אם היו, היו אלה פניהם של האורחים אבל לא של אנשי האוניברסיטה של ייל. באתר האוניברסיטה, בדף העוסק בתארי הדוקטור לשם כבוד, יש מצד שמאל רשימה של חמישה-עשר זוכים שאוניברסיטת ייל מתהדרת בהם, ביניהם בנג'מין פרנקלין, הצ'לן הנודע יריו מה, דזמונד טוטו ממנהיגי המאבק באפרטהייד, וגם... מריל סטריפ. אז נראה שגם אוניברסיטת ייל המכובדת לא רואה את העניין עין בעין עם פירון. בתי שירה בוודאי שלא.

לא במקרה הקראתי לשירה את הקטע הזה אחרי שסיימתי להכין לה את הסנדוויצים לבית הספר. לו שירה הייתה נוכחת באולם בטקס חלוקת הפרסים באוניברסיטת ייל היוקרתית היא הייתה מצטרפת למחיאות הכפיים הסוערות, ואני מניח שהייתה גם נעמדת על רגליה לשם כך. שירה בתי היא ממעריצותיה של השחקנית מריל סטריפ. בחדר של שירה מונחים על המדף כל 52 הסרטים בהם השתתפה. כשאנחנו מסתכלים ביחד על אחד הסרטים האלה אני לא פעם מפנה את מבטי מהמסך מסתכל על שירה ומתענג לראות אותה נרגשת וקורנת מעונג. מריל סטריפ היא גיבורת תרבות של שירה. מעניין מה שי פירון חושב על שירה שלי. מי שמכיר אותה יודע שהוא טועה וטועה בגדול! אני לא יכול להעיד על כך מפאת חובת הצניעות האבהית ובכלל. אבל יותר קל לי לספר לשי פירון על דנאי. דנאי היא חברתה היווניה של שירה. הן נפגשו באתר מעריצי מריל סטריפ

באינטרנט, חברות וירטואלית אמיצה שגלשה אל המציאות הפיזית. ביקרנו אותה בקיץ הקודם בביתה שבשכונת נאה סמירני (Nea Smirni) בדרומה של אתונה. היא ילדה מקסימה, נדיבה, רגישה, כובשת. היא מתעדת להיות מורה, רוצה לתקן עולם, ושוקדת על פירקה מאה ואחת פעמים. היא תלמידה מעולה ולמדה לאחרונה תורכית, ובנוסף לאנגלית המעולה שלה היא שולטת גם ביוונית עתיקה. כששירה למדה במסגרת שיעורי התיאטרון שלה את *אנטיגונה*, דנאי שלחה לה קובץ קול בו היא מקריאה בשפת המקור את המונולוג של אנטיגונה הפותח את המחזה. את ההקלטה המרגשת הזו שירה השמיעה בכיתה. וזה רק "קצה קצה" של דנאי. וגם היא, לצד שירה שלי, סביר להניח שגם בעמידה, הייתה תורמת תרומה נכבדה "לבום העל-קולי של מחיאות הכפיים שטלטל את האולם". פירון יכול להיות לא ממש מרוצה, לא משירה שלי ולא מדנאי. שכן הוא חושב שגיבורת התרבות שלהן איננה ראויה. אבל אני מאוד מאוד מרוצה. ככה זה חינוך: הרבה סימני שאלה, מעט סימני קריאה.

פירון התיישב על כיסא השר וגילה כי ישראל "היא אחת המדינות היחידות בעולם שאין בה תוכנית לימודים מסודרת בנושא השואה ... כזו שמתאימה את תוכני הלימוד לשלבי הגיל" (258). פירון הקים צוות משותף למשרד החינוך ול"יד ושם" כדי למלא את החלל הזה, צוות שגיבש בין השאר תוכנית ללימוד השואה לילדי הגן. יועצי התקשורת שלו ביקשו שלא יפרסם אותה. "הם טענו שהתקשורת לא תעסוק בתוכנית וביתרונותיה, שהבשורה הגדולה תשקע בים של ציניות, שאיש לא יבחן את הדברים לעומקם" (258). פירון ואנשי התקשורת שלו היו סבורים שתוכנית לימוד השואה לילדי הגן היא לא פחות מאשר "בשורה גדולה" (אמירה, איך לומר, קצת חסרת צניעות, מרחיקת לכת). אבל היו מי שחשבו אחרת. הרעיון של לימוד השואה בגן הילדים זכה לביקורות חריפות ונוקבות. "הביקורת על התוכנית" מודה פירון "כאבה לי. בעיקר מפני שהייתה בה מנה גדושה של התחסדות וחוסר הבנה. איש מהמבקרים לא קרא את התוכנית, ולא הבין את הרקע" (259). פירון מניח כי אם המבקרים היו מבינים את הרקע, היו קוראים את התוכנית, ובוחנים את הדברים לעומקם בוודאי היו מסכימים עמו, ורואים את הבשורה שהיא מביאה אתה.



אורה גולדהירש, שהיא פסיכולוגית התפתחותית של משרד החינוך, יצאה בעיתונות להגנת התוכנית תוך שהיא מצביעה על חשיבותה כמתוכנת לילדים את השואה כפי שהם נחשפים לה בכלי התקשורת. אריאנה מלמד "לא קונה את זה", כלשונה, ובתגובה להסבריה המלומדים של גולדהירש היא כותבת: "ביקום האלטרנטיבי שמתארת הגברת גולדהירש, ילדים בני חמש מעלעלים בעיתון מלא זוועות, המחשב שלהם פתוח על האתר של "יד ושם", הם מאזינים לשיחות רדיו על השואה והטלוויזיה מקובעת על ערוץ ההיסטוריה. היקום הזה אולי מתקיים במוחו של שר החינוך, אבל לא בבית הישראלי הממוצע. יום השואה הוא יום עבודה רגיל. בערב, יעשו רוב ההורים השפויים את מה שהם אמורים לעשות: לשחק עם בני החמש עד שהללו יתעייפו, לדאוג לצורכיהם הבסיסיים ולשלח אותם לשנת ישרים עם סיפור וחיבוק ונשיקה. אין כאן, תודה לאל, אומה טרופת אבל שעצם צערה יכול לפגוע בקוגניציה ובהתפתחות הרגשית של הטף, והתירוץ מתחום התקשורת הוא קלוש עד בלתי אפשרי".

אני לא יודע אם אריאנה מלמד קראה את התוכנית או לא קראה את התוכנית, או אם היא מבינה את הרקע או לא מבינה את הרקע. בעיני אריאנה מלמד, שהיא אמא לשני ילדים, היא הורה שמרגישה שזה לא נכון עבור ילדיה, ואולי ילדים בכלל, ללמוד על השואה בגן. אריאנה מלמד אוהבת את בני השלוש וגם פירון אוהב אותם אבל הם חושבים אחרת על האופן הראוי לחנך אותם. "אין למשרד החינוך הסבר משכנע מדוע על ילדי הגן להיחשף לקיומה של השואה כבר מחר. אין בעולם הסבר כזה: רק סכנה קיומית מיידית לשלומם ולחיהם של ילדים מחייבת שיתוף במידע כה קיצוני. כידוע, מדינת ישראל הוקמה כדי שילדי הגן לא יחוו סכנה שכזאת" (מלמד, 2014), מסכמת מלמד. אהבה לילד, מתברר, פנים רבות לה. בנושא חינוכי כל כך מורכב ורגיש קיומו של מגוון דעות לא צריך להפתיע איש. עצם קיום המגוון לא אמור ליצור תחושה של פגיעה ובוודאי לא לעורר חשד של בורות. ככה זה חינוך, המון סימני שאלה, מעט סימני קריאה.

אפשר לאהוב ילדים בכל מיני צורות, אופנים ועוצמות. אבל פירון טוען לדרך אחת בלבד. פירון אומר לנו בנחרצות כי "אי אפשר לחנך אם אתה לא מרגיש כאילו שאתה ילדת את התלמיד שלך", שבעצם

"אי אפשר לחנך מבלי להרגיש קצת אבא ואמא"; "חינוך והולדה הם פעולות שכרוכה בהן אהבה פנימית, ללא תנאים" (34). זו תפיסה חינוכית מאוד מסוימת, קיצונית, של אהבה לילד שיש לה השלכות מעשיות מרחיקות לכת עבור המורים. אני עצמי מורה עשורת שנים ואין לי, ואף פעם לא הייתה לי, שום תחושה שכאלו ילדתי את התלמידים שלי. ממש לא!

כל מחנך, אומר פירון, צריך לשאול את עצמו "תוך גילוי יושר פנימי עמוק: האם אתה באמת אוהב אותם? האם זו אחריות מקצועית או תודעה של שליחות, חוויה של הריון ולידה, ותהליך גדילה משותפת? האם אתה שליחו של המנהל, המפקח או משרד החינוך, או שמא צו פנימי, שילוב של דאגה לעבר ולעתיד, קול אלוהי שמפעם בתוכך, הם אלה שמלווים אותך בדרכך לכיתה?" (47).

מורה, אליבא דפירון, הוא שליח (315), והוראה איננה מקצוע אלא "מרפא לנפש, ייעוד לחיים, תקווה לחברה, גאולה לילד או לילדה" (59). או, בניסוח אחר שלו, "השליחות, התודעה של תיקון עולם, היא זו שמנצחת" (334), או "הכל תלוי ברוח ובאמונה" (333). ההוראה, אם כן, היא תיקון עולם שיש בו מרכיב של הבאת גאולה. ואם אתה כמחנך מצויד בהללו: באמונה, ברוח וברצון לתיקון עולם, ניצחונך מובטח; אם אינך מצויד בהם, ניצחונך אינו מובטח. ולפירון יש גם הוכחות לכך. הנה אחת מהן:

את סמואל פירפוינט לאנגלי רובנו איננו מכירים, אומר פירון, והוא צודק. הוא גם חיפש בגוגל ומצא לו רק אזכורים מעטים. אבל "היו לו כל הנתונים כדי להיות האדם הראשון שיטיס כלי רכב ממונע". האנגלי, איש הרווארד, קיבל מימון לפרויקט מהמדינה, "לרשותו עמד כוח אדם איכותי; הייתה לו משרה בהרווארד והוא הכיר את טובי המוחות בסביבה; תנאי השוק היו טובים, והניו יורק טיימס עקב אחריו לכל מקום, ובכל זאת לא שמעתם עליו" (333) כותב פירון. באוהיו באותו הזמן פעלו שני אחים דלי אמצעים, חסרי השכלה אקדמית, שהייתה להם חנות אופניים, וילבור ואוליבר רייט. וגם הם ניסו להטיס כלי רכב ממונע באוויר. איך זה שהם הצליחו ולאנגלי נכשל, שואל פירון והוא גם משיב: "לאנגלי רצה להיות מפורסם ועשיר. האחים רייט רצו לתקן עולם. אנשים שעבדו עם לאנגלי קיבלו

משכורת, אנשים שעבדו עם האחים רייט היו נכונים להקריב את תמצית דמם וחלבם. כשב-17 בדצמבר 1903 המריא המטוס של האחים רייט, הם הוכיחו שהכל תלוי ברוח. באמונה" (333). ללאנגלי אולי אין הרבה אזכורים בגוגל. אבל אם פירון היה מחפש, היה מוצא שלגלן קרטיס (Glenn Curtiss) דווקא יש לא מעט.

גם לגלן קרטיס הייתה השכלה דלה, דלה מאוד. הוא סיים רק שמונה שנות לימוד. וגם לו הייתה חנות אופניים. הוא תיקן ומכר אופניים, ואחר כך גם הרכיב להם מנועים ועבר בעצם למכירת אופנועים, וגם רכב עליהם והפך לאלוף מרוצים. ההתמחות שלו הייתה בבניית מנועים קלים ורבי עוצמה, בדיוק כאלה שנדרשו למטוסים הראשונים. הוא הציע לאחים רייט את המנועים שלו, אבל הם דחו את הצעתו. בשנת 1907 הזמין אלכסנדר גראהם בל, כן זה מהטלפון, את קרטיס להצטרף ל"אגודת ניסויי האוויר" (Aerial Experiment Association), שעסקה בתכנון ובנייה של כלי טיס. במסגרתה תכנן ושימש גם טיס הניסוי של מטוס החרק ("June Bug") המפורסם, שזכה בתחרות האווירית הראשונה שנערכה באמריקה בחסות סיינטיפיק אמריקן (Scientific American Trophy) בטיסה לאורך קילומטר. האחים רייט הוזמנו גם הם לתחרות, אבל סרבו להזמנה. הם לא היו בעניין של תחרויות.

וילבור ואורוויל הבינו עוד בשלבים המאוד מוקדמים של פיתוח המטוס שלהם, שהמפתח להצלחה טמון בתכנון של מערכת שליטה נכונה בכנפיים שתבטיח גם כח עילוי וגם תמרון באוויר. הם אכן פיתחו מערכת כזו, מערכת שהרעיונות הבסיסיים שלה משמשים עד היום בתעשיית המטוסים, ובשנת 1906 הוציאו עליה פטנט. קרטיס שהכיר היטב את הפטנט הרשום של האחים יצר במטוס שלו מערכת אחרת. אבל האחים רייט טענו להרחבה של הפטנט שלהם לכל פתרון שליטה טכנולוגי המבוסס על העקרונות שהם פיתחו, לרבות המערכת שפיתח קרטיס. ב-1909 הם תבעו אותו לדין. הנרי פורד, שנתבע כמה שנים קודם לכן בתביעה דומה על הפרת זכויות פטנט ביצור המכוניות, הפסיד במשפט וניצח בערעור, קישר בין עורך דינו בנטון קריפס לבין קרטיס. אבל הפעם קרטיס נכשל, ובית המשפט פסק ב-1914 לטובתם של האחים רייט (Bittlingmayer, 1988: 230-232).

שלא כמו הנרי פורד, האחים רייט לא ראו בעצמם יצרני מטוסים. הם רצו שאחרים ייצרו מטוסים תוך שימוש בפטנט שלהם, ימכרו אותם, וישלמו להם תמלוגים גבוהים עבור כל מכירה של מטוס. הם רצו שליטה על כל תעשיית המטוסים, לא רק בארצות הברית אלא גם מחוצה לה. הם חשבו שזה מגיע להם הן מצד החוק, והן מצד המוסר (Wright, 1910).

כשם שהאחים רייט קידמו את התעופה בשנים שעד טיסת הבכורה שלהם ב-17 בדצמבר 1903 בקיטיהוק בצפון קרוליינה, הם לא פחות מכך, ואולי יותר, הסיגו אותה בשנים שלאחר מכן לאחור. ההגנה האובססיבית שלהם על מערכת הייצוב של המטוס גררה אותם להשקיע זמן רב בין כתלי בית המשפט באין סוף תביעות כנגד כל מי שלדעתם הפרו את זכויות הפטנט שלהם. בדיחה נפוצה באותם הימים הזוהירה אנשים מלקפוץ באוויר ולנפנף בידיהם שמא ייתבעו לדין על-ידי האחים רייט. השתייה בבתי המשפט והמתחים שנתלוו אליה שיבשו את פיתוח המטוסים שלהם עצמם, וגם שיתקו את תעשיית המטוסים בארצות הברית כולה. כעשור לאחר טיסתם הראשונה של האחים רייט תעשיית התעופה האמריקנית פיגרה אחרי זו האירופאית. ערב מלחמת העולם הראשונה חיל האוויר האמריקני מצא עצמו לא מוכן למלחמה ונאלץ לעשות שימוש במטוסים צרפתיים.

אם פירון היה עושה עוד חיפוש בגוגל על אוקטב שניוט (Octave Chanute), הוא היה מוצא שגם לו יש לא מעט אזכורים. שניוט היה מהנדס אזרחי מבריק, שאחרי שהתעשר בתעשיית הרכבות בארצות הברית של המאה ה-19, פנה לכתוב על כלי טיס ולבנות אותם. לשניוט הייתה אמונה עמוקה שקשרים ושיתוף פעולה בין חלוצי תעופה ברחבי העולם הם המפתח להשגת התקדמות. הייתה בו נדיבות מוחלטת בנוגע לידע שלו. הוא היה סוג של מתווך וברוקר של מידע טכנולוגי (Meyer, 2013: 121). הוא עסק בהקמתה של רשת קשר בין מדענים, מהנדסים ונסיינים, הן באמצעות הניסיון לאסוף את כל הידע שנצבר בתחום עד אז בספר שכתב, *Progress in Flying Machines* (1894), המקבץ 190 ניסיונות תעופה תוך ניתוח הפגמים שבהם והפניית תשומת הלב לעקרונות שנראים לו מבטיחים, והן באמצעות תכתובת ענפה שניהל עם חלוצי תעופה ברחבי העולם.

ככה זה חינוך: המון סימני שאלה, מעט סימני קריאה

האחים רייט החלו את מחקרם עם עפיפונים ודאוניס שעיצבו, תוך שהם מחקים את התכנון של שניוט (1896) כפי שמופיע בספרו, ובמאי 1900 כתב אליו וילבור מכתב שבו הוא מבקש את עצתו לגבי מיקום מתאים לניסויים בהטסת דאוניס. זו הייתה ראשיתה של ידידות שהתקיימה בכנסים (בספטמבר 1901, למשל, הזמין שניוט את וילבור לשאת את הרצאתו הפומבית הראשונה; היה זה בפני ה־Western Society of Engineers in Chicago), באתרי תעופה (הוא ביקר את האחים בקיטיהוק כמה וכמה פעמים), ובעיקר על גבי מאות מכתבים. היחסים ביניהם, שהחלו עם הרבה תמיכה, רצון טוב ובהרבה הערכה, הלכו והצטננו ככל שחלפו השנים. השקפת העולם ההפוכה שלהם ביחס למעמדו של הידע הביאה אותם בהכרח למסלול התנגשות. וככל שהאחים הלכו והתחפרו בתוך פרודורי בתי המשפט, וככל שנאבקו להחזיק ולשמר את הבלעדיות על הידע שלהם, כך גברה והעמיקה ביקורתו עליהם. הוא גם לא האמין שהם יצליחו במשימתם לאורך זמן. והוא כמובן גם צדק.

אני חושב שפירון היה אוהב את שניוט. יש בו מן הרצון לתיקון עולם, אבל הוא לא היה עני (כן, זה פחות רומנטי). הוא גם לא הצליח להטיס מטוס. האחים רייט היו עניים, אבל ספק אם היה בהם רצון לתיקון עולם, והם כן הצליחו. נראה שלא מספיק להיות עני ולרצות לתקן עולם כדי לעוף לשמים. נראה כי הכלל החינוכי שניסח פירון, שהרצון לתיקון עולם הוא זה שמאפשר וגם מביא את "הניצחון", לא עומד במבחן המציאות שפירון עצמו ניסה להביא כדי לתמוך בו. סימני קריאה חינוכיים תמיד מעוררים בי חשד.

פירון חושב, בצדק, שהמערכת עמוסה לעייפה במדידות מכל מין וסוג. הוא חס על נכדתו האהובה שחר, שעוד מעט תעלה לכיתה א', ושכבר בגן היא עסקה בהכנות לכך, ושצפויה להתמודד עם מבחן המיצ"ב בכיתה ב', ואחר כך עם מבחן בינלאומי, ואחר כך עם מבחן מפמ"ר באחד המקצועות, ואחר כך עם עוד מיצ"ב פנימי, ועוד אחד חיצוני, וזה רק בבית הספר היסודי, שלא לדבר על מה שיקרה לה בחטיבת הביניים ויגיע לשיאים גבוהים עוד יותר בתיכון, ומעבר לו בבחינה הפסיכומטרית (376). חלק מן הרפורמות של פירון נועדו "לטפל" במגפת המדידה והערכה הזו. הוא מאבחן במדויק, בעיני,

ש"אחוז הזכאים לבגרות הפך לעגל הזהב של מערכת החינוך" (354),  
 ש"הפסקנו להאמין בלמידה ... הבחינה הפכה להיות המטרה  
 והתכלית" (358), ש"המדידה היא ביטוי עגום לחוסר אמון במורים"  
 (360).

אבל בכל הקשור לאהבה שהוא מעמיד במרכז תפיסתו החינוכית,  
 אותה הוא לא פטר מן הצורך להיות מדידה. והוא ממשיך למדוד  
 אותה ובאינטנסיביות. אבל כיצד ניתן למדוד אהבה? ברור שלא ניתן.  
 אבל בהעדר "מדד אהבה", אנחנו אנוסים להמציא כזה, וללכת על מה  
 שכן ניתן למדוד. קוראים לזה "מורה 24/7", או "מחנכים מסביב  
 לשעון" (208).

במערכת החינוך, גם כשלא יודעים איך למדוד. מודדים. אנחנו לא  
 יודעים לומר מיהו המורה הטוב. אבל אנחנו חושבים שככל שהוא  
 יהיה יותר משכיל הוא יהיה מורה יותר טוב, או שככל שיהיה יותר  
 ותיק הוא יהיה מורה טוב, ובהתאם אנחנו מתגמלים אותו על השכלה  
 ועל ותק. אבל כנראה שהשכלה וותק אינם בהכרח ערובה לאיכות של  
 הוראה. ככה גם פירון. האהבה שפירון מדבר עליה היא זו ה"מביאה  
 לידי ביטוי דאגה כנה למיצוי כוחותיו וחלומותיו של החניך. זו  
 הסיבה שאהבה כרוכה גם בתביעה לעמל רב, למאמץ" (32). מאמץ  
 בוודאי, עמל בוודאי. אבל איך אפשר למדוד אותם? כיצד ניתן לראות  
 כמה אהבה או כמה מאמץ מורה משקיע במהלך שעת ההיסטוריה  
 שהוא מלמד בכיתה? אי אפשר. תחת זאת אנחנו כן יכולים למדוד את  
 מספר השעות ביממה שהוא עסוק בענייני הוראה, ואנחנו מניחים את  
 הכלל הבא: ככל שיהיה עסוק יותר בעיני הוראה, כן ייטב. "מערכת  
 החינוך זקוקה למורים שנוכחים בבית הספר, נמצאים עם הילדים  
 כמה שיותר שעות" (318). הכי טוב שיעסוק בהם 24 שעות ביממה,  
 שבעה ימים בשבוע. "פעם", מספר פירון, "כשנסעתי בתל אביב  
 ראיתי מעל אחת הפיצוציות שלט ניאון זוהר שהיה כתוב עליו 24/7.  
 חשבתי שראוי ששלטים כאלה יתנוססו מעל בתי ספר, לא מעל  
 פיצוציות" (221). "חינוך לא קצוב לשעות לימים, חינוך הוא שפה,  
 מהות" (221)

אבל לפירון יש ביקורת כלפי השינויים שחלו בעולם התעסוקה.  
 "ההורים שלי", הוא מספר בגעגוע, "חזרו לביתם מיום העבודה

ככה זה חינוך: המון סימני שאלה, מעט סימני קריאה

בשעה ארבע או חמש, ובכך תמה העבודה" (231). היום זה כמובן אחרת לגמרי: "שעות העבודה והעובדה שהעבודה רודפת אחרי האדם המודרני גם אל תוך ביתו, חודרת לחיים בכל שעה באמצעות מיילים, הודעות טקסט וכלים אחרים שהופכים אותנו תמיד מחוברים לעבודה ומנותקים שעות רבות מדי מהבית ומהמשפחה" (224). הוא חושב שזו מציאות בעיתית שמאתגרת מאוד את ההורות, הורות שיש לה מעט 'זמן הורות'.

זה מוזר; מצד אחד, "חינוך ראוי תלוי גם ביכולת ליצור רצף 24/7" (214), כלומר קריאה לעבודה קשה ותובענית עד בלי די של מורים, סביב השעון. מצד שני, הוא מבקר את סוג ההתמסרות הזו שמאתגרת את ההורות: "שעות עבודה לא מידתיות מטשטשות את היכולת של האדם לנהל משפחה" (235). ואני מוסיף: פוגמות באיכות החיים שלו כשהן לא מתירות לו פיסות זמן לעצמו. פשוט לעצמו. כאילו שמורים אינם אנשי משפחה, כאילו ששעות עבודה מרובות לא פוגמות ביכולת שלהם לנהל חיי משפחה, וביכולת שלהם לייצר פנאי ואיכות חיים. כיצד ניתן ליישב את הסתירה הזו? האמת היא שזה די פשוט. כיוון שהוראה, אליבא דפירון "איננה מקצוע אלא מרפא לנפש ייעוד לחיים, תקווה לחברה, גאולה לילד או לילדה" (59), ובגלל שבית הספר איננו מקום עבודה אלא "מקדש" (35), והגעה של מורה לכיתה נתפסת אצלו "כביקור בקודש הקודשים" (316), הרי כל האמירות לגבי התובענות הבעייתית של שוק העבודה אינן חלות לגבי ההוראה. כיוון שכך, ראוי וטוב שמורים יהיו מחוברים לקבוצת הווטסאפ של המנהל שלהם ששולח להם הודעות הרבה אחרי שעות הלימודים, אחר הצהריים ואל תוך הלילה. זה מצוין, למה לא? ככה זה כשמתעסקים בקודש. ואז הם מצחצחים שיניים והולכים לישון בתקווה שלפחות בשנתם הם יוכלו לברוח מהמנהל שלהם, אבל מסתבר שגם שם אין מפלט. "פגשתי מורים שחלמו חינוך" (316), אומר לנו פירון בלשון של אידאל נכסף. חשבתם שתלכו לישון וקבוצת הווטסאפ של המנהל תישאר מאחוריכם. טעיתם. אתם גם תחלמו חינוך. ככה זה: 24/7.

כותרת המשנה של הספר היא "מסע לעומקה של מערכת החינוך בישראל". הכי עמוק שאפשר לרדת במערכת החינוך בעיני זה

הכיתה: שם מתרחש עיקר החינוך. אבל פירון לאורך כל הספר כמעט ואיננו דורך בתוך כיתות, במקום שבו נעשה רובו של החינוך במערכת. הוא פוגש מורים, אבל כמעט אף פעם לא בתוך כיתה. הוא פוגש אותם בסובב כינרת, שם היו הרבה אוהלים של משרד החינוך וגם מורים, "רובם מורים שבחרו לצאת לשטח למרות החופש הגדול" (65). הוא פגש "מורים נפלאים. כאלה שבילו את חופשת הקיץ בניידות של "על"ם" ובחופי הים. כאלה שהביאו ילדים אל ביתם, דאגו למזון ולמחסור" (302). הוא פגש מורים ליד מיטות חיילים פצועים (316). פירון כמעט אף פעם לא פוגש סתם מורה מלמד בכיתה. סתם מורה שמלמד בכיתה. והרי זה מה שעושים רוב המורים רוב הזמן: לא נושמים חינוך, ולא חיים חינוך, ובעורקיהם זורם דם רגיל אדום ולא "דם של חינוך" (197), והם לא רואים בעבודה היום יומית "קונצרט של ניגון פדגוגי" (341), אלא פשוט נכנסים לכיתה ולא למקדש, בלי קול אלוהי שמפעם בתוכם (47) ומלמדים. הם פשוט מורים מצוינים שנמצאים בכיתות ואוהבים את הילדים ומלמדים אותם. והם לא רואים בהם את ילדיהם והם לא מרגישים כאילו הם ילדו אותם. לרוב יש להם ילדים "אמתיים" בבית, והם רוצים לסיים את יום העבודה בבית הספר וללכת הביתה אל ילדיהם "האמתיים". הם לא רוצים להחמיץ אותם. הם לא רוצים לעבוד 24/7. הם חושבים שחינוך זה חשוב, חשוב מאוד, חשוב ומתגמל יותר מהרבה משלחי יד אחרים, אבל הם חושבים ורוצים לעשות את זה במינונים שיאפשרו להם לא לאבד את עצמם בתוך ההוראה. והם חושבים שזה גם אפשרי. הם חושבים, בניגוד לפירון, שזה לא נכון ש"אין רגע אחד ביום שבו אנו פנויים, משוחררים, פטורים ממשימת החינוך" (220). ואני מסכים איתם. ככה זה חינוך: הרבה סימני שאלה מעט סימני קריאה.

עם כניסתו לתפקיד זיהה פירון משבר עמוק במערכת החינוך "בתחומי הלמידה הטהורה" (347) וגם "משבר זהות וכמיהה למשמעות" (348). זה הצריך שינוי, רפורמה. ככה נולדה רפורמת "ישראל עולה כיתה – עוברים ללמידה משמעותית", שמטרתה "להתאים את החינוך בישראל לתנאי הזמן ורוח התקופה" (348). פירון זיהה שמערכת החינוך במתכונתה הנוכחית בעיקר "משקה את



הצעירים בחומץ" (348). אבל הוא גם זיהה בה "מעיינות מפכים שמהם פורצת ממעמקי האדמה חשיבה חינוכית ייחודית" (349), הוא זיהה בה "תפיסות חינוכיות מפעימות" (348) והוא זיהה בה גם איים של מצוינות. ו"אט אט" מספר פירון "הבנתי שתפקידי הוא לא 'להמציא' דרך חדשה, אלא להפך: לתת מקום לאיי המצוינות, למעיינות החינוך המופלאים הנובעים בכל פינה. לכרות תעלות שיהפכו את כלל המעיינות לאוקיינוס חינוכי שוצף וגועש" (349). בתת הפרק "המעיינות המפכים של מערכת החינוך" מספק פירון שתי דוגמאות לאותם כיוונים חינוכיים שאמורים לזרום בתעלות שיכרה אל מרכזה של העשייה החינוכית, האחת מתמטית השנייה ספרותית.

אלון הוא מנהל בית ספר שביקש לשנות את תוכנית הלימודים הנהוגה במתמטיקה, כדי שתלמידיו יתחילו ללמוד שברים רק בכיתה ו'. כששאל אותו פירון לפרשר העניין מסביר אלון: "אדוני, אתה יודע, אפשר ללמוד את ההיבט הטכני של המתמטיקה, ואפשר להבין את הדברים לעומק. רובנו מכירים את הטכניקה של המעשה המתמטי ולא את ההיגיון הפנימי שלו, שלא לדבר על ההיגיון הפילוסופי. אי אפשר להתחיל ללמוד את תורת השברים לפני שאנחנו מסוגלים להבין את משמעות המילה 'שבר'. מחקר העוסק בתהליכי ההתבגרות של הילד מבהיר שילדים בכיתה ד' לא יודעים מהו שבר, ולכן הם לעולם לא יבינו את ההיבט העמוק של תורת השברים" (348). הדברים האלה של אלון, מעיד פירון, "הפעימו אותי. הוא הבין שהלמידה חייבת להתחבר למבנה הנפשי של התלמיד. רק כך יוכל התלמיד להבין, ולא לשנן, לפלוט ולהקיא; להביא את הדברים פנימה, לחרות אותם על לוח לבו" (348).

לימוד השברים הוא מהנושאים הקשים והמורכבים ביותר הן למורים והן לתלמידים בבית הספר היסודי. לימוד השברים הוא הנקודה בה תלמידים רבים מתחילים לראות את המתמטיקה הולכת ומתרחקת מהם. וכיוון שהשברים הם בסיס ללימוד אלגברה, גאומטריה ואספקטים נוספים של מתמטיקה גבוהה, קשיים בלימוד השברים בבית הספר היסודי יכולים לנבא קשיים לאורך כל הדרך עמוק אל תוך התיכון. יש לכך מגוון סיבות אפשריות, אחת מהן, עליה יש הסכמה רחבה בין החוקרים, קשורה לידע המוקדם שיש

לילדים אודות המספרים השלמים. כך, למשל, לימוד השברים "מעניק" לילדים את הטעימה הראשונה מכך שחלק ממה שנכון לגבי המספרים השלמים לא נכון לגבי כל המספרים. למשל, שמכפלת שני מספרים גדולה יותר מכל אחד מן המספרים.  $6=2 \times 3$ . שש גדול יותר משתיים וגם גדול יותר משלוש. בשברים זה לא עובד.  $1/2 = 1/3 \times 1/6$ . שישית קטן יותר מחצי וגם קטן יותר משליש. אבל טבעו של הקשר הזה בין הידע אודות המספרים השלמים ויצירת הקושי שלו בלימוד השברים נתון במחלוקת עמוקה (Ni & Zhou 2005: 27).

המחלוקת אינה קשורה רק לסיבות לקושי, אלא גם לפתרונות, לניסיונות להתגבר עליו. ראשית לימוד השברים בארץ, כמו גם בארצות הברית, מתרחשת בכיתות א-ג. חלק מהפתרונות המוצעים קוראים להסיג לאחור את ראשית לימוד השברים לגיל הגן, גיל ארבע, בבחינת אף פעם לא מוקדם מדי להתחיל ללמוד שברים. יש המבקשים לשפר ולשכלל את דרכי הלימוד בטווח הגילים הנוהג ללימוד שברים. אחרים, כמו אלון המנהל המתבסס על מחקר (שאני לא הצלחתי לאתר אותו או דומיו), גורסים כי יש להרחיק את גיל לימוד השברים לכיתה ו'. ודווקא הצעתו זו של אלון מכל מגוון האפשרויות הרחב מאוד לשיפור דרכי ההוראה של השברים היא זו ש"הפעימה" את פירון. מדוע? פירון מנמק את ההיפועמות שלו מאלון בכך שהצעתו מובילה ללימוד ולא לשינון, להבנה ולא להקאה. אבל אני מניח שלשם חותרים כל הניסיונות המגוונים להתמודד עם הוראה השברים. אני מניח שכל הצעה מכוונת להביא את התלמיד לידי הבנה; אני מניח שכל הצעה לא מכוונת להביא את התלמיד לידי שינון פליטה והקאה; ואני מניח שכל הצעה מכוונת לחרות את השברים על לוח ליבו של התלמיד. אלא שכנראה יש מחלוקת בנוגע לאופן שאפשר לעשות את זה בדרך הטובה ביותר. אז למה בכל זאת פירון "נפעם" דווקא מהפתרון שמציע אלון? אנסה להציע תשובה לשאלה הזו לאחר הדוגמה השנייה. הדוגמה הספרותית.

דוגמה שנייה ל"תפיסה חינוכית מפעימה" שפירון היה רוצה להזרים אותה בתעלות שיכרה למרכזה של העשייה החינוכית היא זו: "בבית ספר ירושלמי נבחנו תלמידים על המחזה אנטיגונה בצורה מקורית. התלמידים הלחינו את היצירה, חילקו תפקידים בין ילדי

ככה זה חינוך: המון סימני שאלה, מעט סימני קריאה

הכיתה, נתנו לכל אחד תפקיד, דמות, שאותה היה צריך לשחק. אחרים עסקו בנגינה ובהפקה. היצירה הפכה את אנטיגונה ואת לקחיה לגורם שילווה את התלמידים עוד שנים רבות" (349).

לבתי נעמי, שלומדת בכיתה י"ב, יש מורה לספרות. רחל שמה. וגם בשיעורים של רחל, לקראת הבגרות בספרות, למדו בכיתה את *אנטיגונה*. בכיתה של רחל לא הלחינו את היצירה וגם לא הציגו אותה. בכיתה של רחל לא קרה שום דבר שניתן לכנות אותו "מקורי". בכיתה של רחל פשוט למדו את *אנטיגונה* כמו פעם. רחל הקריאה להם את המחזה כמו שרק רחל יודעת, המשפטים שהכניס סופוקלס בפיה של אנטיגונה, איסמנה, קראון, אורידיקה, וכל השאר פשוט נטפו לה מהשפתיים. התלמידים היו מרותקים. הדיונים שהתעוררו בכיתה סביב מעשיה של אנטיגונה, והמתח בין חוק האלים וצו המלך, שכל ורגש, משפחה ומדינה, היו מאלפים. אותו הדבר קרה לעגנון בכיתה של רחל. וגם לביאליק. ועם ספרות בכלל. רחל היא שדכנית מדופלמת, היא משדכת בין הילדים לבין הספרות. היא מבטיחה שהנישואין האלה ימשכו כל ימי חייהם! רחל היא מורה מפעימה. ויכול להיות שבבית הספר שבו הציגו את *אנטיגונה* התלמידים ייקחו את החוויה החינוכית הזו הלאה, יכול להיות. אבל גם את *אנטיגונה* של רחל ייקחו התלמידים איתם עוד ימים רבים. אבל רחל לא מפעימה את פירון, ואילו בית הספר ההוא בירושלים כן. מדוע? מדוע פירון נפעם מהאופציה שמציע אלון לבעיית לימוד השברים ומעובדה שבאיזה בית ספר בירושלים הציגו את אנטיגונה. התשובה לכך היא: אחרות ונראות, או אחרות-נראית.

מה שיש לו אחרות-נראית זוכה כיום לחיבוק עז ומפנק מצד מערכת החינוך. מה שאין לו אחרות-נראית מסולק מן הדרך. הרעיון לדחות את לימוד השברים לכיתה ו' הוא ייחודי, אחר, לא שגרתי. יש לו הד. אפשר יהיה לדחוף לתקשורת איזה ראיון עם אלון המנהל. לנסות עוד שיטה להוראת שברים בכיתה ג'? זה לא מעניין. איך נשווק את זה? איזו תמונה בעיתון ניתן יהיה לחלץ מזה? בואו נציג את *אנטיגונה*, נלחין את המחזה. אפשר יהיה להעלות קטעים מהמחזה ליוטיוב ואת התמונות שנצלם במהלך ההצגה לאתר בית הספר. אפשר יהיה להשמיע את השירים האלה במופע באולם בבית הספר בפני ההורים;

אולי גם ראש העיר יוזמן לצורך כך. אפשר יהיה להציג אותם בפני הפיקוח ובפני אגף החינוך בעירייה ולהתהדר בהם. אנשי הפיקוח ומשרד החינוך יהנהנו בראשיהם מעלה מטה ויאמרו "איזה יופי" ויאמרו "מדהים" וגם יאמרו "ממש מרגש", ואולי "מהפכה חינוכית של ממש". ומה יכול לכל פסטיבל הנראות האחרת הזו לתרום השיעור של רחל? התשובה היא: כלום, כלום, וכלום: לא סרטון בוטיב, לא תמונות לאתר בית הספר ולא שום הד אצל הממונים. לרחל ולשיעורים הקסומים שלה אין כל אחרות שיכולה להראות, השיעורים שלה הם לגמרי שגרתיים, ומכיוון שכך, נגזר עליהם לפנות את הדרך. זה מתחיל בשר החינוך ובמה שמפעים אותו, ומחלחל עמוק עמוק למטה.

כדי לחזק את האחרות-הנראית הזו מוצמד לה אידאל חינוכי פדגוגי, איזו קורלציה מעוררת תמיהה: ככל שיש לאיזה רעיון או מהלך, או תפיסה חינוכית נראות גבוהה יותר, כך ערכם החינוכי-פדגוגי רב יותר. רק כך אפשר להסביר את האמירה הכמעט אגבית של פירון כי את *אנטיגונה* שהולחנה והוצגה יישאו התלמיד "עוד שנים רבות". שוב מוצב כאן סימן קריאה חינוכי. ואני חושב שגם ללא נראות כלל, ובלי שמץ של אחרות ניתן להגיע לאותם מעמקים חינוכיים, אם לא יותר. תשאלו את התלמידים של רחל.

כדי להראות לסטודנטים שלי עד כמה סוגיות של הוראה ושלי למידה הן מעורפלות שבריריות ועדינות ושאי אפשר להתנהל במרחב שהן מייצרות חמושים בסימני קריאה, אני נוהג לספר להם את הסיפור הבא: יש בכל מיני חוגים באוניברסיטה מה שנקרא "צהרי יום ג" או "צהרי יום ה" או "צהרי" כל יום אחר. הכוונה היא לאותו "חלון אקדמי", שעתיים הפנויות מכל שיעור או סמינר שגרתיים. אלו שעתיים שמוקדשות להתכנסות של מרצי ותלמידי החוג לשמוע הרצאה, בין של אחד מהם ובין של מרצה אורח. על פי רוב, האירוע הזה נחלק לשניים. בחלק הראשון הרצאת דברים והחלק השני מוקדש לשאלות. בחלק השני, לפעמים, אתם יודעים, מרים יד לשאול לא מי שסקרנות בוערת בו, ושהשאלה מאוד מציקה לו והוא משתוקק לשמוע את תשובת המרצה, אלא מי שרוצה לפרוש את זנב הטווס האקדמי שלו ולהקדים לשאלה דקות לא קצרות של הרצאת דברים

שמטרתה בעצם להראות הן לדובר והן לקהל השומעים שהוא מבין בנושא ההרצאה יותר מן הדובר עצמו, למרות שזה בעצם לא תחום המחקר שלו. כן. יש כאלה לפעמים. באירוע שאני רוצה לספר עליו היו כמה וכמה כאלה.

לאחד מ"צהרי יום ג'" לפני המון זמן הוזמן לדבר בפני מורי ותלמידי אחד החוגים באוניברסיטת תל אביב רן סיגד מהחוג לפילוסופיה. רן התיישב לפני השולחן, הניח את תיק העור המלבני שלו על הרצפה נשען על אחת מרגלי השולחן, לא לפני שהוציא ממנו את רשימותיו. פשט את הסוודר. הניח מרפקיו על השולחן ובקולו הרך והקטן התחיל לדבר. הוא סיפר משהו על תורת המוסר של קאנט, אני כבר לא ממש זוכר על מה. אז הגיע שלב השאלות: והיו שם כמה "טווסים" שביקשו בזה אחר זה את זכות השאלה והקדימו לה דקות לא מעטות של התהדרות. ורן סיגד בקולו הקטן ובצניעות העמוקה שלו השיב להם תשובות מדודות, יפות, וחכמות. וכל המתהדרים באותו יום נשברו עליו כמו על שובר גלים. זה היה מרשים. זה היה עוצמתי. בשלווה, במתינות, בבהירות חדה כתער הוא הדף בקלילות וירטואוזית את ההתקפות עליו. זה כל כך הרשים אותי, שמיד לאחר השיחה ניגשתי לומר לו את זה. עד היום כשאני מספר את הסיפור הזה לסטודנטים שלי עורי נעשה חידודין חידודין. אני לא זוכר דבר על תורת המוסר של קאנט מן ההרצאה ההיא, אבל למדתי שיעור מאלף בצניעות ונעימות הליכות. למדתי איך כתפיים צרות יכולות להפוך רחבות ולמלא חללו של חדר. איזה מבחן יכול היה לשים את היד על סוג הלמידה הזה? אף לא אחד. אי אפשר, פשוט אי אפשר, למדוד את השיעור שלמדתי מן השיעור הזה. הוראה ולמידה צריכות שיטפלו בהן בזהירות אין קץ. הן שבריריות, הן עמומות, הן חמקמקות. זה טבען וטוב שכך. זו ההוראה וזו הלמידה וזה סוד קסמן. אי אפשר לטפל בהן באמצעות הקצה הדוקר של סימני קריאה, אלא רק באמצעות העיקול הרך של סימן השאלה.

ביבליוגרפיה

- מלמד, א' (2014, 27 באפריל), שואה בגן – מי ירחם על הילדים. [גרסה אלקטרונית] *Ynet*. נדלה ב-25 בינואר 2017 מ: <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4513540,00.html>
- Bittlingmayer, G. (1988). "Property rights, progress, and the aircraft patent agreement". *The Journal of Law & Economics*, 31 (1), 227-248.
- Meyer, P. B. (2013). "The airplane as an open-source invention". *Revue économique*, 64 (1), 115-132.
- Ni, Y., & Zhou, Y. D. (2005). "Teaching and learning fraction and rational numbers: The origins and implications of whole number bias". *Educational Psychologist*, 40 (1), 27-52.
- Wilbur Wright (January 20, 1910). *Wilbur Wright to Octave Chanute, Dayton, January 20, 1910*. Retrieved 2017-02-25: [http://invention.psychology.msstate.edu/inventors/i/Wrights/library/Chanute\\_Wright\\_correspond/1910/Jan20-1910.html](http://invention.psychology.msstate.edu/inventors/i/Wrights/library/Chanute_Wright_correspond/1910/Jan20-1910.html)

ירון ונסובר, מכללת סמינר הקיבוצים



### Homini

באתר החוג לפילוסופיה של האוניברסיטה  
העברית (מועד עדכון אחרון 20.7.2016),  
בסעיף "סגל אקדמי", מופיע המידע הבא:  
מר מרק מלקוביץ

Email

מדריך לדוקטורט: פרופ' יקירה אלחנן

תחום מחקר: Sub Specie privati homini – נקודת מבט אישית  
ב"אתיקה" של שפינוזה.

כך גם ביום עריכת פנינה זאת (16.8.2016).

המלים הלטיניות כביכול (ראה מיד להלן) המופיעות בכותרת  
הדוקטורט, Sub Specie privati homini, מבוססות על אחד הביטויים  
הידועים ביותר של שפינוזה, sub specie aeternitatis, "מנקודת המבט  
של הנצח" (אתיקה, ספר חמישי, משפט 23, הערה (scholium)). אין  
כל מניעה לשימוש בביטוי זה על דרך השינוי (וריאציה). אך אם כבר  
לטינית, כדאי להקפיד קצת על כמה דברים בסיסיים.

למשל, אין צורך להתחיל את שם העצם ביחסת האבלטיבוס,  
הנכונה בהקשר זה, באות גדולה. אילו בדקו מר מלקוביץ, פרופסור  
יקירה, או עורך/ת האתר את המקור בספרו של שפינוזה, היו עומדים  
על כך שהמילה specie מתחילה באות קטנה. כך צריך לכתוב. שם  
עצם לטיני מתחיל באות גדולה רק אם הוא שם פרטי או שהוא מופיע  
בתחילת משפט.

אשר ל-privati homini, יש לשבח את הכותבים והעורך/ת על כך  
שהבינו שיש כאן מקום ליחסת השייכות, genitivus. בלי משים –  
באמת בלי משים – הם אפילו כיוונו לעובדה מעניינת יותר. שם  
התואר privatus בלטינית עתיקה, וכן בלטינית המחקה את השפה  
העתיקה שבה השתדל שפינוזה לכתוב, משמעותה לא סתם "פרטי"  
במובן המודרני של פרטיות (למשל, "צנעת הפרט"), אלא במובן הצר  
יותר של "מי שאינו נושא משרה ציבורית" (היפוכו של publicus).  
אצל שפינוזה, אתיקה, ספר רביעי, נספח 17, מופיע פעמיים הביטוי  
vir privatus כבר במשמעות המודרנית של איש פרטי, כלומר סתם  
איש זה או אחר. אך קשה להניח שהכותבים והעורך/ת קראו משפטים

אלה במקורם, ולו רק משום שהם משתמשים בשם העצם homo, אדם, המשמש גם לזכר וגם לנקבה, ולא בשם העצם vir, איש (זכר), ששפינוזה משתמש בו באותו סעיף בנספח. ספק אם עשו זאת מסיבות של תקינות פוליטית – שכן על תקינות לטינית בסיסית הם כן הקפידו?

בביטוי בו הם משתמשים, המילים privati homini הן כביכול ביחסת הגניטיבוס. דבר זה נכון לגבי privati, שהוא צורת הגניטיבוס של שם התואר (מן הנטייה הראשונה והשנייה) privatus. אך מה לעשות, הגניטיבוס של שם העצם (מן הנטייה השלישית) homo, אדם, אינו homini אלא hominis. לא כל גניטיבוס מסתיים ב-i, ויש בלטינית יותר מנטייה אחת של השמות והתארים. אלה עובדות בסיסיות, שנלמדות (עדיין) בקורסים של לטינית למתחילים.

אילו קראו את הטכסט של שפינוזה במקורו הלטיני, היו נתקלים בצורת הגניטיבוס hominis כבר בספר הראשון, משפט 8, הערה 2: vera hominis definitio, "הגדרת האדם הנכונה", ובעוד עשרות מקומות בספרים השונים: למשל, אכסיומה ראשונה בספר השני, שאולי מן הראוי להביאה כאן כראיה למקומו הלא-כל-כך מרכזי של האדם הפרטי אצל שפינוזה:

Hominis essentia non involvit necessariam existentiam, hoc est, ex naturae ordine tam fieri potest, ut hic et ille homo existat, quam ut non existat.

ובעברית: מהות האדם אינה גוררת בהכרח קיום, זאת אומרת: מתוך סדר הטבע אפשרי הדבר באותה מידה שאדם זה או אחר יהיה או שלא יהיה.

וכן באותו ספר, משפט 10 ונספחיו, הדין ביחס בין מהות האדם ובין העצם האחד, האל או הטבע, והמילה hominis בגניטיבוס מופיעה בו כמה פעמים, מן השורה הראשונה ואילך.

לא היינו עומדים על כך אילו הלטינית הייתה רק מין "מקרה שקרה" לאתיקה של שפינוזה. אבל מה לעשות? שפינוזה כתב את האתיקה בלטינית, שהייתה עדיין שפת המדע הבינלאומית בדורו. מי שרוצה לקרוא את שפינוזה רק כ"אדם משכיל" כדי "לקבל רושם כללי", רשאי לעשות זאת גם בתרגום. למעשה, לקורא מעין זה נועדו



התרגומים. אבל מי שרוצה לחקור את שפינוזה אינו רשאי להסתפק ב"טכסט" של קלצקין, יובל, או של מתרגם אנגלי, גרמני או צרפתי זה או אחר: עליו לקרוא את הטכסט כנתינתו משפינוזה.

למייסדי החוג לפילוסופיה באוניברסיטה העברית, אנשים כשמואל הוגו ברגמן, חיים יהודה רות, או יצחק יוליוס גוטמן, דבר זה היה מובן מאליו. אבל גם בדור השני של החוג עדיין היו שנקטו עקרון טבעי והכרחי זה. בשנות החמישים של המאה העשרים החליט תלמיד בשם יוסף בן-שלמה לכתוב את עבודת המ.א. שלו על שפינוזה, ובהדרכת יעקב פליישמן. פליישמן עמד על כך שהתלמיד ילמד לטינית עד שיגיע לרמה של קריאת האתיקה במקור. בן-שלמה ישב ולמה כמה שנים לטינית, וביסס את עבודתו על הטכסט המקורי של שפינוזה.

ראשונים כבני אדם...

## עקודים, נקודים וטלואים על ספרו של רועי ברנד

רועי ברנד, לאהובלדעת, חיי הפילוסופיה מסוקרטס עד דרידה.  
תרגום מאנגלית: אֵילת אטינגר ואהד זהבי.  
רסלינג, תל-אביב 2015. 142 עמודים.

(מקור אנגלי: Roy Brand, *LoveKnowledge, The Life of*  
*Philosophy from Socrates to Derrida*. Columbia University  
Press, New York 2013. 134 pages.)

"ספר מלא מידע... אשר פרקיו מציגים תמונות קצרות  
הממצות את הטוב ביותר במחשבה הפילוסופית על אודות  
שאלה שמעסיקה רבים".  
הנט דה וריס, אוניברסיטת ג'ונס (לא "ג'ון"! ) הופקינס  
(בלטימור, ארה"ב: פרופסור בקתדרה למדעי הרוח  
(Humanities)).

"ספרו של ברנד אינו רק מהרהר באהבת הידע – הוא מגלם  
אותה בעצמו. אם עדין לא התאהבתם בפילוסופיה, זה יקרה  
לכם עכשיו".  
אווה אילוז, האוניברסיטה העברית (פרופסור לסוציולוגיה;  
נשיאת בצלאל לשעבר).

"איזה הרפתקה אינטלקטואלית מזמן לנו המעקב אחרי  
ברנד... הישג יוצא דופן".  
כריסטוף מנקה, אוניברסיטת גֵתה (פרנקפורט: פרופסור  
לפילוסופיה).

אחר הדברים האלה, המופיעים בגב העטיפה, אין לו לקורא אלא לפתוח את הספר החדש, לדלות ממנו את המידע שהוא מספק לו מלא חפנים, ולהתאהב – סוף־סוף – בפילוסופיה. לאט לך, הקורא אוהב הידע. לפחות בעיניו של קורא אחד (מחבר מאמר זה), הספר – ובעיקר חלקיו ההיסטוריים – מלא פרטי מידע כוזבים, או בלתי־מדויקים (בלשון המעטה), חוסר עקביות וצלילות (ולעתים חוסר משמעות), והוא רחוק מאד מתיאורו כ"הישג יוצא דופן" – אלא אם כן נשתמש בביטוי "יוצא דופן" במשמעותו המקורית. נתחיל בדברים פשוטים וברורים, ונעבור לאט־לאט לדברים שעומדים ברומו של עולם.

#### א. מידע

הספר – כך אומר לנו הפרופסור באוניברסיטת ג'ונס הופקינס – "מלא מידע". להבנתי, מידע של ממש חייב להציג לפנינו את העובדות על דיוקן. נראה שלמחבר ספר זה אצה הדרך. לפחות בהקשר אחד הוא מודה בפירוש שהפרטים המדויקים אינם מעלים ואינם מורידים.

עמודים 20-21: מה שחשוב כאן הוא לא הפרטים ההיסטוריים המדויקים, אלא חשיבותם ההיסטורית של חייו ושל מותו [של סוקרטס] כפי שהם מוצגים בטקסט של אפלטון. מה מסמל מותו כאירוע בתולדות הפילוסופיה.

אמור מעתה, גם בתולדות הפילוסופיה אין מעמד של ממש לעובדות על דיוקן, אלא לאיזה מין "חשיבות היסטורית": "מה מסמלת" עובדה זאת או אחרת. אני חוזר: בתולדות הפילוסופיה: כלומר, בהיסטוריה של הפילוסופיה, אין חשיבות ל"פרטים ההיסטוריים המדויקים". ומי הוא שיקבע לאיזה פרטים יש "חשיבות היסטורית"? ואמנם, עוד באותו עמוד 20 ניתנת לנו דוגמא לחוסר חשיבותם של הפרטים ההיסטוריים. בקטע השני, שורה רביעית, אנו קוראים: "הכפירה אכן נחשבה עבירה חמורה באתונה". ארבע שורות להלן נאמר לנו: "אבל אתונה לא רדפה אנשים בגלל אמונתם". נכון הוא שבמשפטים שבין שתי שורות אלו כתוב גם כי "סוקרטס לא היה כופר. אפשר שאורחות חייו היו חריגים, ואמונתו עמומת". אבל האתונאים, ככל הנראה, עוד לא ידעו ש"אמונתו" היו "עמומת"

(opaque במקור, עמוד 9), ואפילו לפי כתב האשמה המופיע באפולוגיה של אפלטון (ובעוד כמה מקורות עתיקים) הוא נשפט על כך ש"אינו מכיר באלי הפוליס ומכניס במקומם אלים חדשים". לא בדיוק "אמונות עמומות". אבל מה לעשות? האתונאים המסכנים לא הבינו את הגישה הנכונה ל"פרטים ההיסטוריים המדויקים", ואת מושג "החשיבות ההיסטורית" המסמל גישה זאת.

אגב, בעמוד 15 נאמר לנו כי "הוא הואשם בכפירה ובזלזול, והגן על עצמו בצורה מזלזלת..." זלזול במה? במקור האנגלי, עמוד 3: he defended himself against accusations of impiety and irreverence in an irreverent, unapologetic manner... אבל impiety אינה "כפירה", ו"irreverence אינה "זלזול". שתי המלים מתארות יחס של חוסר יראת הכבוד הראויה למי שמעלינו – אלים, מלכים, שופטים, וכיוצא באלו. ביוונית המונח המשפטי לעבירות מסוג זה הוא ἀσεβεία (asebeia), חוסר יראת כבוד – במקרה זה, לאלי הפוליס, ועל זה הועמד סוקראטיס לדין. מדוע לתרגם מונח זה לאנגלית בשני מונחים הקרובים מאד זה לזה במשמעותם? אולי משום שמחברנו מצא את שניהם במקומות שונים בספרות שקרא, וטובים השניים מן האחד? ועוד. מדוע מופיעה האשמתו של סוקראטיס בשני מקומות נפרדים, בהפרש של כמה עמודים? שמא לפנינו שני "מקורות" שונים שהמחבר "התייחס אליהם", ובכל מקום הוא משתמש בדברי "מקור" אחד השונה מן "המקור" האחר?

נעבור עתה להקדמה.

עמוד 10: כל פרק מציג קריאה בספר אחד ויחיד. מדובר בטקסטים יוצאי דופן: רובם ראו אור לאחר מות מחברם... "רוב" ו"מיעוט" אפשר לספור ולמנות. הבה נבדוק את הפרקים השונים:

1. אפלטון, אפולוגיה. אחת היצירות הראשונות – אם לא הראשונה – שאפלטון פרסם בחייו.
2. אפלטון, המשתה. אחד מן הדיאלוגים "האמצעיים", שאפלטון פרסם כנראה בשנים 360-380 לפסה"נ. (אפלטון מת בשנת 348 לפסה"נ.)

פרק 5. פרידריך ניצשה, *לנגאולוגיה של המוסר*. יצא לאור בשנת 1887, שנתיים לפני שניצשה יצא מדעתו, ושלוש עשרה שנה לפני מותו.

פרק 6. מישל פוקו, *תולדות המיניות*. כל שלושת הכרכים של יצירה זאת יצאו לאור בשנים 1976-1984, לפני מותו של פוקו בשנת 1984.

פרק 7. ז'אק דרידה, *הנני*. הספר שממנו לקוח המאמר שפרק זה דן בו נקרא במקור הצרפתי *Psyche. Invention de l'autre*. הוצאה ראשונה: 1987. הוצאה שנייה: כרך ראשון 1998, כרך שני 2003. דרידה מת בשנת 2004. (במקור האנגלי של ספרנו, עמוד 134, הערה 3 לפרק 7, מצוטט התרגום האנגלי, משנת 2007. תרגום זה פורסם באמת אחרי מות מחבר הספר המקורי.)

נותרו אפוא שני ספרים, שמופיעים בפרקים 3-4: רוסו, *הזיות של מטייל בודד*, ושפינוזה, *אתיקה*. שניהם יצאו לאור אחרי מות מחבריהם. אבל, שניים לעומת חמישה אינם רוב. ואגב, מדוע כל הספרים האלה הם "יוצאי דופן" (במקור, *idiosyncratic*, p. x)? סתם ולא פירש. נמשיך.

עמוד 13: שני דברים יש לדעת על סוקראטס: הוא לא אמר שום דבר מוחלט, והוא היה מכווער.

במקור, עמוד 1: ... he had nothing definitive to say

מדוע רק שני דברים אלה? לא הרבה ידוע לנו על חיי סוקראטיס. אבל למשל, ידוע לנו שהוא נלחם באומץ בכמה קרבות קשים, ובאחד מהם הציל את חיי אלקיביאדיס. (הדבר מסופר ב*משתה*, נושא הפרק השני של ספרנו). או – מה שאפלטון שם בפיו ב*אפולוגיה*, נושא הפרק הראשון של ספרנו – שהוא סרב למלא פקודה לא-חוקית של "שלושים הטיראנים" וסיכן בזה את חייו. או – מה שהדובר "סוקראטיס" מספר בדיאלוג *פיידון* – שבנעוריו הוא עסק בחקר הטבע (מה שעסקו בו קודמיו ה"פרי-סוקראטים", שעוד נחזור אליהם). או, למשל, שהוא לא כתב ספרים. נו, טוב. לכל הדברים האלה אין, כנראה, "חשיבות היסטורית". אך האמנם לסוקראטיס לא היה שום דבר "מוחלט" (או אולי מוטב "חיובי"? ) לומר? הכתבים הסוקראטיים של כסנופון מלאים דברים חיוביים או מוחלטים

המיוחסים לסוקראטיס. גם סוקראטיס של *פוליטיאה*, לאפלטון, למשל, אומר לא מעט דברים חיוביים, גם אם אינם מוחלטים. סוקראטיס של כמה וכמה מן הדיאלוגים – בעיקר *מנון* ו*פרוטאגוראס* – נראה כתומך בעמדה שההצטיינות ("המידה הטובה", "הסגולה הטובה" – במקור היווני ἀρετή (areté), בלטינית virtus) היא ידיעה. כסנופון מציג עמדה זאת כאחת מתורותיו היסודיות של סוקראטיס. היש לנו רשות להתעלם מכל העדויות העתיקות האלה, ולסמוך רק על האמרה המיוחסת לסוקראטיס, שכל מה שהוא יודע הוא שאינו יודע? בנאומו הראשון ב*אפולוגיה*, בעיקר בעמודי סטפנוס 22-24, אין סוקראטיס אומר (מה שיוחס לו כבר בעת העתיקה) שכל מה שהוא יודע הוא שאינו יודע דבר, אלא שההבדל בינו לבין אחרים שמתיימרים לדעת דברים רבים ושונים אך אינם עומדים במבחן של שאלות בסיסיות הוא שהוא יודע את גבולות ידיעתו, ואינו מתיימר לדעת מה שאינו יודע. במקורות בני זמנו של סוקראטיס לא נאמר דבר על אותה מימרה "ידועה" כי "אני יודע רק שאינני יודע דבר". על כך עמד כבר מייקל סטואוקס המנוח בהוצאה של הטכסט של *אפולוגיה*, עם תרגום ופירוש, שפרסם בשנת 1997 (והקדים זאת במאמר ארוך ומפורט משנות השמונים שמנתח את המקורות וחלק מן הספרות המשנית).<sup>1</sup> אבל כל אלה הם, שוב, סתם "פרטים היסטוריים מדויקים" שככל הנראה אין להם "חשיבות היסטורית".

עמוד 14. סוקרטס... נחשב לאבי הפילוסופיה... סוקרטס לא היה הפילוסוף הראשון, אבל קודמיו – ושרידי פועלם – התייחסו בעיקר למסורות דתיות או פואטיות.

אם הקורא אינו מבין מה נעשה פה, אין זה באשמתו. גם באנגלית הדברים אינם ברורים עד תום למי שאינו "מתמצא בשטח". הנה הם (עמוד 2):

<sup>1</sup> Michael C. Stokes, "Socrates' Mission", in Barry S. Gower and Michael C. Stokes (eds.), *Socratic Questions*, London-New York 1982, pp. 26-89, esp. 45-46.

Socrates wasn't the first philosopher, but his predecessors – and the shards of their works that remain – followed mostly religious or poetic traditions.

מה הם אותם shards, רסיסים, או שבירי כלי? הכוונה, כמובן, למה שאנו מכנים "פרגמנטים" של אותם פילוסופים המכונים "פרי־סוקראטים", או "קדם־סוקראטים", שכתביהם לא הגיעו לידינו, ומה שיש לנו הם ציטוטים מהם ועדויות עליהם בכתבי מחברים מאוחרים שהגיעו אלינו. לציטוטים קוראים בלשונות אירופה "פרגמנטים", כלומר "שברים". המלה "פרגמנט" שימשה במקורה לציון שבירי כדים או כלים אחרים. ככל הנראה גילה מחבר הספר שלפנינו משמעות מקורית זאת באחד מספרי השימוש, ומיהר להציג את ידיעתו האטימולוגית לפני הקורא התמים. ואגב, למה להבחין בין "קודמיו" לבין "שרידי פועלם" (אם יש מקום לדיוק: "שרידי כתביהם". במקור works, לא work)? הרי כל מה שאנו יודעים על אותם "קודמים" בא לנו מן הפרגמנטים, ומן העדויות של מחברים מאוחרים. משל למה הדבר דומה? למי שיאמר כי "רש"י וכתביו עוסקים בפירוש המקרא והתלמוד". בהקשר מעין זה היינו רש"י היינו כתביו: היינו קודמיו של סוקראטיס, היינו שרידי כתביהם.

אך האם אותם "קדם־סוקראטים" באמת "התייחסו" (במקור האנגלי, followed, אפילו יותר חזק) בעיקר למסורות דתיות או פואטיות? הפרגמנטים והעדויות נאספו (ברובם הגדול) באותו אוסף ידוע של הרמן דילס ווואלטר קראנץ, *Die Fragmente der Vorsokratiker*, מהדורה הראשונה 1903, מהדורה חמישית מורחבת 1934-1937 (בה עדיין משתמשים היום). ספרות המחקר על אותם קודמיו של סוקראטיס הולכת וגדלה. הצד השווה שבה הוא שהרוב הגדול של המומחים לדבר רואים באותם "קדם־סוקראטים" לא אנשים ש"הלכו בעקבות" (או "התייחסו בעיקר אל") הדת והשירה, אלא אנשים שחקרו וחשבו והגיעו לתפיסת עולם המבוססת על ההסתכלות בטבע ובאדם ואינה מקבלת שום סמכות מלבד סמכות המחשבה והמחקר. כל אותם פרי־סוקראטים פרשו את העולם בדרכים חדשות ושונות לחלוטין מהשקפות העולם של הדת והשירה, ואחדים מהם גם ביקרו בגלוי מושגים ורעיונות הלקוחים מעולם הדת והשירה. כבר אריסטו

כינה אותם בכמה מקומות בספר השני של פיזיקה, ובספר הראשון של מטפיזיקה "חוקרי הטבע הקדמונים". בעולם העתיק, עד לתקופה מאוחרת, רוב המקצועות הקרויים בימינו "מדעי הטבע" נחשבו לחלק מן הפילוסופיה, כי מי שגילה ופיתח אותם היו פילוסופים. מי שמתאר את אותם אנשי בראשית של המחשבה המדעית, שניסו להסביר את עולם התופעות בעזרת מושגים חומרניים כמים, אש, אוויר או ארבעת היסודות, כאילו לא היו אלא ספיח לשירה העתיקה ולדת היוונית לא "הכין את שיעוריו" ברמה הבסיסית ביותר.

עמוד 25. חוקרים רבים הצביעו על הדמיון בין השיטה הסוקרטית של אלנכוס לבין השיטה הפסיכואנליטית {בהערה ניתן מראה מקום לספר של פילוסוף אמריקאי משנת 1998}. אין זה מקרה, שכן פרויד העריץ את העידן הקלאסי וכינה את מי שהעלה את דבריו של סוקראטס על הכתב בשם "אפלטון האלוהי".

מה זה "מעריץ של העידן הקלאסי" (במקור, עמוד 14: an admirer of the classical period)? במונחים האירופיים שאנו משתמשים בהם, העולם הקלאסי משתרע על פני כמה וכמה תקופות, או "עידנים". בכל אחד מהם קרו כמה וכמה דברים בהיסטוריה הפוליטית, החברתית והכלכלית של מדינות שונות. (כן, גם העולם היווני העתיק היה מורכב ממספר לא קטן של יחידות פוליטיות עצמאיות, בין אם היו אלה ערים-מדינות (poleis) במאות שלפני אלכסנדר, או הממלכות המכונות "הלניסטיות" בשנים שאחרי כיבושיו.) והיו הדתות הדומות בעיקרן ושונות בפולחן מפוליס לפוליס, והיתה האמנות הפלסטית לסוגיה – וכמובן, הספרות לצורותיה השונות. ובמושג "קלאסי" נהוג לכלול גם את העולם הרומי העתיק על כל גווניו והתפתחותיו ומרכיביו. מה מכל אלה העריץ פרויד? את הטירנים היוניים או את הדמוקרטיה האתונאית? את הצבא הרומי או את הדיאלוגים של אפלטון? את הרפואה ההיפוקרטית או את הקיסרות של טיבריוס, קליגולה ונרון?

פרויד, ככל בני דורו שלמדו ב"גימנסיה קלאסית" בעולם הדובר גרמנית, למד שנים אחדות בבית הספר את השפות העתיקות וספרותן. מכתביו מתברר שהוא זכר קטעים שלמים מהספרות העתיקה בעל-פה



גם שנים רבות אחרי שהיה לרופא והמציא את הפסיכואנליזה. בביתו היה אוסף של יצירות אמנות מתרבויות שונות, שכלל גם קרמיקה יוונית. נוסף לחינוכו הקלאסי, הוא היה נשוי למרתה ברנאיס, בת אחיו של אחד מגדולי החוקרים הקלאסיים של הדור הקודם בגרמניה, יעקב ברנאיס (1824-1881). כל כתביו של ברנאיס נמצאו בספרייתו של פרויד, ויש בידינו עדויות של מי שחקרו דברים אלה שפרויד היה בקי בהם. ברנאיס לא עסק באפלטון, אך הוא כתב כמה ספרים חשובים על אריסטו, ביניהם גם על הפואטיקה. מסתבר שדיוניו של ברנאיס בצדדים שונים של הפואטיקה האריסטוטלית השפיעו יותר מכל דבר אחר הקשור בעולם הקלאסי (חוץ מן המלך אוידיפוס של סופוקליס) על כמה ממושגי היסוד של פרויד, ובעיקר על מושג רפואת הנפש כ"קתרסיס". על כך נכתבו לא מעט מחקרים בדור האחרון. שניים מן הראשונים ממחקרים אלה מקורם בהרצאות בכנס בינלאומי לזכרו של יעקב ברנאיס שנערך באוניברסיטת תל-אביב במאי-יוני 1981. הרמן פונקה חשף בהרצאתו, ככל הנראה בפעם הראשונה, את חשיבותה המרכזית של הפרשנות של ברנאיס לפואטיקה, לשיטתו הרפואית של פרויד, וז'אן בולאק פיתח והרחיב את ממצאיו של פונקה. שני המאמרים פורסמו בכרך של דברי הכנס שיצא לאור בצרפת בשנת 1996.<sup>2</sup> אין לנו, כמדומני, כל עדות להשפעת ה"אלנכוס" הסוקראטי על פרויד. מקומו המרכזי (ולהערכתי המופרז במקצת) של אותו "אלנכוס" בפעילותו הפילוסופית של סוקראטיס הודגש בעיקר בספריו ומאמריו של גרגוריו ולסטוס, שברנד מצטט ממנו בעמוד 23, ובפרסומיהם של תלמידיו ותלמידי תלמידיו של ולסטוס, שילשים וריבעים. ההשוואה שעורך ברנד בעמודים הבאים יש בה כמה נקודות חשובות, אך היא פוסחת על העיקר. הדרך שבה חוקר סוקראטיס של כמה וכמה מן הדיאלוגים

<sup>2</sup> John Glucker et André Laks (éds.), *Jacob Bernays, un philologue juif*, Septentrion, Presses Universitaires, 1996. Hermann Funke, "Bernays und die aristotelische Poetik", pp. 59-75; Jean Bollack, "Un homme d'un autre monde", pp. 135-226.

של אפלטון היא אקטיבית: ברור לכל שבשאלותיו ובהפרכותיו סוקראטיס הוא שמוליך את הדיון, ובסופו מוביל אותו להפרכת הטיעון של איש שיחו; בשעה שהפסיכואנליסט אינו מכוון להפרכה, והשאלות שהוא שואל את החולה מכוונות לדלות מתוך החולה עצמו את אותם הזכרונות האישיים של אירועים בחייו שלדעת פרויד הם ביסודן של ההפרעות הנפשיות.

ועוד: האם אפלטון "העלה את דבריו של סוקראטס על הכתב" – כלומר, האם הדיאלוגים (רוב הדיאלוגים של אפלטון) שבהם סוקראטיס הוא אחד הדוברים אינם אלא דיווח על דברים שסוקראטיס ההיסטורי אמר בשיחות שהתנהלו "בפועל ממש", ושאפלטון היה נוכח בהן ו"רץ הביתה לרשום אותן"? יש לפחות דיאלוגים אחדים ש"מדווחים" על שיחות שלא יתכן שהיו במציאות. והאם פרויד הוא שהמציא את הכינוי "אפלטון האלוהי" (ὁ θεῖος Πλάτων)? למיטב ידיעתי, היה זה כינוי שדבק באפלטון כבר בעת העתיקה, והוא מצוי בכמה וכמה טכסטים יוניים, ובתרגום ללטינית גם בטכסטים לטיניים. כל אלה, כמובן, "פרטים היסטוריים מדויקים", ואין להם כל ערך באשר ל"חשיבות ההיסטורית" של השפעת האלנכוס הסוקראטי על פרויד.

עמוד 37. יש לציין שביוון העתיקה היפה הוא גם הטוב. Tout court? ליודעי יוונית עתיקה יתחוור אפוא שביטויים כגון *μόνον τὸ καλὸν ἀγαθόν* או *καλὸς καγαθός* משמעות. כך אומר לנו מי שיודע, כנראה, מה היא "יוון העתיקה", מהארגונואטים עד הכיבוש הרומי (לפחות).

עמוד 46. הוא {שפינוזה} שולל את הפנייה למקור ערך חיצוני, ובכך דוחה את הפיצול בין החומרי והרוחני... (במקור, עמוד 36: and thus he refuted the duality of the material and the spiritual).

האם שלילת "הפנייה למקור ערך חיצוני" (כלומר, לא שהוא מחוץ לעולם ולטבע: אבל מדוע לכנות אותו דווקא "מקור ערך חיצוני" בהקשר זה?) היא הסיבה לאותה דחיית "הפיצול בין החומרי והרוחני"? והרי גם בעולם שאין בו מקום לאל "טרנסצנדנטי" אפשר

עדיין להעלות על הדעת הבדל בין חומר ורוח, גוף ונפש, וכיוצא באלו.

עמוד 54. לדידו הנפשי והפיזי הם שני פנים של עצם אחד ויחיד.

אינני רוצה להיות מה שבלשון ימינו מכונה "חפרן", אבל בכל זאת. האם "שני פנים" אינם עדות ל"פיצול" מסוים (לפחות)? "המחשבה" ו"ההתפשטות" (cogitatio et extensio) הם שני "תארים" (attributa) של העצם האחד – שני צדדים של מהותו של אותו עצם. אבל כל זה עדיין לא עושה אותם לאותו הדבר עצמו שאין בו כל הבדלים. ("לילה שבו כל הפרות הן שחורות", כביטוי היפה של היגל).

עמוד 47. השני { = הספר השני של שפינוזה שיצא לאור בחייו } , שעסק בשאלות של תיאולוגיה ופוליטיקה... זה כל מה שניתן לומר על מאמר תיאולוגי-מדיני, אחד מספרי היסוד של ביקורת המקרא והגישה ההיסטורית לדת בכלל? וכיון שכבר הזכרנו את השפה היוונית העתיקה, הנה עוד כמה דוגמאות:

עמוד 23. השיטה הסוקרטית היא חקירה ביקורתית שנקראת אלנכוס (ἐλεγχος), מושג שפירושו המילולי הוא "לבחון בחינה ביקורתית" או "למתוח ביקורת".

הכותב כתב מה שכתב. אבל העורך בהוצאה לאור של אוניברסיטת קולומביה המפוארת יכול היה – חובתו היתה – לשים לב גם לפרטים הקטנים של היוונית העתיקה. ממה נפשך, או שאתה מצטט יוונית כהלכה (משום שאתה יודע יוונית), או שאתה מצטט "איך שלא יהיה" (כדי להרשים את הקורא?) – אבל כאן בא תפקידו של העורך. ביוונית הצורה הנכונה היא ἔλεγχος. פרת קתן?

אבל – וזאת למי שטרח ולמד קצת יוונית – כיצד אפשר לתרגם שם עצם כ-ἔλεγχος כאילו היה פועל, או שם פועל, "לבחון", "למתוח"? המחבר מתייחס בהמשך קטע זה לספרו של גרגורי ולסטוס, *Socratic Studies*, משנת 1994. ואמנם בעמוד 2 של אותו ספר, בתחילת המאמר הידוע "The Socratic elenchus: method is all", מתייחס ולסטוס למונח זה: ἔλεγχος and the parent verb ἐλέγχειν: ומתרגם בסוגריים: ("to refute", "to examine critically"). אבל

ולסטוס, שידע יוונית, מתרגם בביטויים אלה את הפועל, ἐλέγχειν, ולא את שם העצם ἔλεγχος. מי שהיוונית העתיקה אינה שגורה על פיו לא יבין גם הבדל בסיסי זה.

ועם כל הכבוד לולסטוס, האם באמת ה"אלנכוס" היה השיטה הסוקראטית? ומה על האירוניה הסוקראטית הנודעת לתהילה, שהספר דן בה בעמודים 29-30? האם היא רק "טכניקה", כאמור בעמוד 30 – לעומת ה"אלנכוס" (שגם הוא דרך לחקור את אנשי שיחו של סוקראטיס) שהועלה כאן לדרגת "שיטה", אולי בעקבות ולסטוס? והאם היתה בכלל שיטה סוקראטית אחת – או שתיים או שלוש שיטות?

עמודים 98-99. מקור המילה "אסקטי" במילה היוונית askein, שפירושה "לעבוד", כמו שבעל מלאכה עובד (asketikos), ובגלגול מאוחר יותר, כמו מי שעובד את האל ומקיים באדיקות את מנהגי דתו – נזיר, למשל.

במקור האנגלי (עמוד 89) אותן השגיאות ביוונית, אבל ההגדרה קצת יותר קרובה למקור: "to work" in the sense of being a practitioner. כלומר, לעסוק במקצוע שאתה מיומן בו.

הפועל היווני ἀσκεῖν הוא פועל יוצא, שמושאו הוא אותו מקצוע או אותה מיומנות שאותה אתה מממש. אולי התרגום הטוב ביותר לאנגלית הוא to exercise an art or a craft. שם התואר ἀσκητικός במקורו אינו אלא מי שמשתמש שימוש חוזר ורגיל במיומנותו. (גם כאן עובר המחבר מן הפועל אל התואר ללא כל הבהרה. נו, כן. האם לו עצמו היה זה ברור?) אשר ל-askts, לא אין זאת מילה צ'כית. זה שיבוש של המילה היוונית ἀσκητής (asketes), בעל מלאכה המשתמש חוזר והשתמש במיומנותו. הנזיר נחשב בדורות הראשונים של הנצרות למי שנטל על עצמו מעין אומנות של חיי בדידות ועבודת האל והוא חוזר ו"מתרגל" אותה, וכך הפך בעל המלאכה המיומן למי שחיי פרישות ונזירות.

ואשר ל"בעל מלאכה מיומן" אחר, העורך בהוצאת אוניברסיטת קולומביה, לו דומיה תהילה.

ברור שכל אלה הם – נחזור שוב על מילות המפתח – “פרטים היסטוריים מדויקים”, שאין להם כל חשיבות פילוסופית. ואם יש עוד קורא שתוהה על גישה זאת, את פתח לו:

עמוד 84. ניטשה למד לימודים קלאסיים ופילולוגיה (מילה שפירושה “אהבת המילים”) – מקצוע שכבר לא קיים בימינו. ובמקור האנגלי, עמוד 74: Nietzsche trained as a classicist and a philologist, which means “a lover of words”, a profession that has disappeared today.

למקרא דברים אלה שלחתי שליחים לבתי הקברות השונים לחפש את קברי. כל חיי המקצועיים עבדתי, בכמה ארצות, במחלקות ללימודים קלאסיים או לפילולוגיה קלאסית – והנה בא המומחה לכל-כך הרבה דברים ומספר לי ששוב איני קיים. אני שמח לספר שכל אותם שליחים חזרו בידיים ריקות.

ובכן, “יש לי חדשות” בשביל מחברנו. ראשית כל, אין הבדל של ממש בין Classics לבין philology. בעולם הדובר אנגלית נהוג לכנות מחלקה באוניברסיטה העוסקת בלימוד וקריאה מדוקדקת של ספרות יוון ורומא העתיקות בלשונות המקור בשם department of Classics או department of the Classics / Ancient Classics / Classical Studies. בעולם הדובר גרמנית מכונה מחלקה מעין זו Seminar für klassische Philologie. נכון, הפילולוגיה הקלאסית שוב אינה אותו מקצוע יוקרתי שהיה בזמנו של ניצשה, כאשר היה ברור בכל גימנסיה הגונה ש”הטובים ליוונית”, והפרופסורים ליוונית ולטינית נהנו ממעמד מכובד לא פחות מעמיתיהם במתימטיקה ופיזיקה. אבל לשמחתם של אלה מאתנו שיודעים מה היא אותה פילולוגיה קלאסית “מבפנים”, היא עדיין מקצוע אקדמי חי וקיים בכל אוניברסיטה המכבדת את עצמה.

אשר ל”פירוש” המילה “פילולוגיה”: “אהבת המילים” אינו פירוש אלא אטימולוגיה, כשם ש”מדידת הארץ” אינה פירוש למונח היווני “גיאומטריה” אלא רק מקורו האטימולוגי, ו”העניינים שלומדים אותם” אינם פירוש למילה היוונית “מתימטיקה”, אלא רק האטימולוגיה. אך מה לכל זה ול”חשיבות הפילוסופית” “אהבת הידיעה”?

ב. תרגום ועקביות

כבר בקטעים שהבאנו עד כה נתקלנו בכמה דוגמאות של טעויות בתרגום ושל חוסר עקביות בין דברים הנאמרים בהקשרים שונים. התרגום העברי נכשל לעיתים לא מעטות במקומות שבהם הביטוי האנגלי אינו יומיומי ו"חלק". לעיתים גם המקור האנגלי אינו עוזר לקורא אם הוא אינו בן בית באופנות מסוימות בפילוסופיה, או בז'רגון הפילוסופי, של ימינו.

נמשיך כאן, ונתחיל בכמה דוגמאות של תרגום לקוי או בלתי מובן:

עמוד 15. הוא הואשם בכפירה ובזלזול { במי/במה ??? }

p. 3. ... accusations of impiety and irreverence

לדיון במשמעות של המשפט הזה, ר' לעיל.

עמוד 25. חוקרים מודרניים שנוטעים את הידיעה בגוף

p. 13. ... the way modern thinkers emphasize embodied knowledge

תהיה משמעות משפט כללי וסתמי זה, בתרגום או במקור, אשר תהיה.

שם. אפשר להשתמש במילים כדי לדמיין או לתאר, כדי

להעלות השערות או כדי לפתח תיאוריות, אבל סוקרטס רוצה

שלמבע יהיה תוקף של הבטחה.

pp. 13-14. Words can be used to imagine or describe, to mount hypothesis [sic] or to theorize, but Socrates wants speech to have the effect of a performative promise.

רק מי שמצוי אצל הדור השני של הפילוסופיה האנליטית יזהה כאן – במקור, לא בתרגום השגוי "תוקף של הבטחה" – את ההתייחסות לגיון אוסטין ולמונחים שטבע, בעיקר speech acts, ו"performative". סוקראטיס, שמשפט זה לקוח מן הדיון עליו, ככל הנראה לא היה משער את מי הוא הקדים.

שם. האהבה ממשיכה מהמקום שאליו הגיעה הידיעה

p. 14. Love takes up where knowledge leaves off

סתם "אנגרית", כמו "זה מרגיש מעניין", או "זה לא עושה שכל".

עמוד 105. מישל פוקו... יצר גוף עבודות שמהווה עדות

קודרת למשטור הגובר והולך של ההווה.

p. 94. Michel Foucault... produced a body of works that offers a dark testimony to the effects of the growing regulation of experience.

אין צורך בפירושים. גם "אנגרית" ("גוף עבודות") וגם "הוויה" במקום משהו מעין "הדרך בה אנו חווים את העולם".  
והנה גולת הכותרת:

עמוד 29. (תרגום מקירקגור). חייו של סוקרטס הם כמו הפוגה מפוארת במהלך ההיסטוריה: איננו שומעים אותו כלל; דממה מוחלטת שוררת – עד שאסכולות החסידים הרבות מפרות אותה בניסיון קולני לייחס את מוצאן למקור הנסתר והחידתי הזה.

p. 18. Socrates' life is like a magnificent pause in the course of history: we do not hear him at all; a profound stillness prevails – until it is broken by the noisy attempt of the many schools of followers to trace their origin in {should be "to" – J.G.} this hidden and cryptic source.

(Quoted from an English translation of Kierkegaard).

מה יבין הקורא העברי באותן "אסכולות החסידים הרבות" וב"ניסיון הקולני"? שמא הכוונה לחסידויות היווניות השונות – משהו מעין גרסה יוונית עתיקה לחב"ד, גור, בעלז, ספינקא ודומיהן – הנאבקות זו בזו בקול רעש גדול, אדיר וחזק כדי לוודא שדווקא "האדמו"ר שלי הוא היורש האמיתי של הבעש"ט" – כלומר, "של סוקראטיס"? ואולי היה זה מן הראוי לנקד את "מפרות", שמא יחשוב הקורא שמדובר במפרות?

ואגב, מדוע לצטט דווקא קטע בעייתי זה של קירקגור, שמעולם לא הצטיין בנאמנות לעובדות הקטנות והמטרידות במקום שהן הפריעו לרעיונותיו העמוקים? וכיצד מתיישבים דברים אלה עם דברים אחרים שנאמרים על סוקראטיס בספר זה?

למשל, המשפט הראשון, "חייו של סוקרטס הם כמו הפוגה מפוארת במהלך ההיסטוריה: איננו שומעים אותו כלל", אינו מתיישב עם אותו סוקראטיס ש"העביר את זמנו {שוב "אנגרית":  
time – אם כי במקור, עמוד 2, יש לנו דווקא {spent his time

על אתיקה, שבהן שאל שאלות על החיים הטובים ועל המידות הטובות" (עמוד 14)? נכון הוא שבמשפט הבא נאמר לנו כי "הוא לא כתב דבר, וטען שהכתיבה מעודדת שכחה. אנחנו יודעים עליו אך ורק מדיווחיהם של אחרים". אך אם כן הדבר, מדוע נניח שדוקא הטיעונים נגד הכתיבה שמופיעים בשמו בדיאלוג פאידרוס של אפלטון הם כן דברי סוקראטיס ההיסטורי? איני בודה דברים מלבי: מיד בקטע הבא באותו עמוד אנו קוראים: "החוקרים נוהגים לחלק את דבריו {של סוקראטיס} לדיאלוגים האפלטוניים המוקדמים, האמצעיים והמאוחרים". בהמשך פרק זה, ובפרק השני, המוקדש למשתה, נאמר לנו שוב ושוב כי "סוקראטיס אומר... סוקראטיס מפרך... סוקראטיס נוקט שיטה זאת או אחרת", כדבר הלמד מעניינו.

אפלטון, אריסטופניס וכסנופון הם היחידים מבני דורו של סוקראטיס שכתבו עליו ושכתביהם השתמרו והגיעו אלינו. די היה גם בהם להראות שאותה "דממה מוחלטת" של קירקגור לא היתה ולא נבראה. אבל בעולם העתיק הם לא היו היחידים. בשנים שאחרי מות סוקראטיס הפך "הדיאלוג הסוקראטי" למעין תת-סוגה ספרותית. כמה מ"תלמידיו" של סוקראטיס, בני דורם של אפלטון וכסנופון, כתבו גם הם דיאלוגים שסוקראטיס הוא הדובר העיקרי בהם. די להזכיר את אייסכיניס איש ספיטוס, אנטיסתניס, סימון הסנדלר, ופיידון איש אליס (המופיע בדיאלוג של אפלטון הקרוי על שמו). מכתביהם הגיעו אלינו ציטוטים (פרגמנטים) ועדויות אצל מחברים מאוחרים. אחד מחשובי החוקרים של הפילוסופיה העתיקה בדור האחרון, ג'בריאלה ג'אנאנטוני, הקדיש את עבודת חייו לאיסופן של עדויות אלה ופירושו.<sup>3</sup> היכן כאן אותה "דממה מוחלטת"? גם בחייו היה סוקראטיס איש שנוכחותו ופעילותו היו מוכרים לקהל האתונאי הרחב (אחרת, מדוע הכניס אריסטופניס את הדמות "סוקראטיס" לקומדיות שלו?), וגם במותו לא חדלו כמה וכמה מחבריו ומעריציו

<sup>3</sup> Gabriele Giannantoni (ed.), *Socratis et Socraticorum Reliquiae*, 4 voll., Napoli 1990.



לכתוב יצירות שהוא משתתף בהן. מה היה אומר קירקגור אילו מישוהו כתב כי "חיי של ישוע הם כמו הפוגה מפוארת במהלך ההיסטוריה: איננו שומעים אותו כלל; דממה מוחלטת שוררת" וכי? הרי גם ישוע לא כתב דבר – וגרוע מזה, אף אחד מהכותבים עליו שדבריהם נכללו בברית החדשה לא היה תלמיד וחבר שלו.

ברנד מביא קטע זה של קירקגור בעמוד 29 של ספרו כמסייע לדבריו ש"האירוניה של סוקרטס איננה מכשיר אלא, כדברי... קירקגור, מהות עמדתו". ואמנם, מיד אחרי המשפטים שציטטנו, ממשיך קירקגור ואומר: "האירוניה שלו לא היתה כלי בשירות האידיאה: האירוניה היתה עמדתו – יותר מזה לא היה לו". גם אילו היתה אמת בדברים אלה, מי שמסתובב בגימנסיונים ובשווקים של אתונה ומשתמש באירוניה אינו נחשד ב"דממה מוחלטת". זאת גם אינה דמותו של סוקראטיס העולה מרוב הדיונים בשני הפרקים הראשונים של הספר שלפנינו. נו, טוב, עוד "פרטים היסטוריים מדויקים", רח"ל.

כבר ראינו דוגמאות אחרות לחוסר עקביות. נביא עוד דוגמא. בעמודים 77-79 דן המחבר באחד מטיוליו של רוסו, שבהם תקף אותו "כלב דני ענק", והוא איבד את הכרתו. רוסו מתאר את הרגשותיו כשחזר לאט לאט להכרה: "רוסו מתאר את התעוררותו מהנפילה, כשהוא כבר לא חסר הכרה אך גם לא בהכרה מלאה". וכאן מצוטט קטע מדברי רוסו שכולו חוויות אישיות שהוא, ורק הוא, היה יכול לתארן: למשל "ראיתי את השמיים... חשתי את ישותי... נדמה היה לי שקיומי הקלוש ממלא את כל העצמים שמסביבי... לא היה לי מושג ברור על קיומי כפרט אנושי, או על מה שהתרחש קודם לכן... לא העליתי בדעתי כלל שדם זה שייך לי". מה יותר קרוב לדיווח של אדם על ניסיונו האישי הפנימי?

והנה בסוף עמוד 78 ובתחילת עמוד 79 אנו קוראים:

למרבה ההפתעה, התיאורים המדויקים של התאונה – ושל האקסטזה והבלבול שבאו בעקבותיה {ההדגשה שלי, י.ג.} – הסתמכו לא על רשמיו שלו עצמו, אלא על עדותם של אחרים... מסתבר שהחוויה האינטימית ביותר של שלוה

פנימית וסיפוק מלא כלל אינה שלו עצמו: היא סיפור בדיוני שנערך לאחר מעשה.

סביר מאד שאת "התיאורים המדויקים של התאונה" עצמה שמע רוסו מאחרים. אך המשפטים שהבאתי מתיאור חוויותיו כשהחל להתעורר – למשל, "נדמה היה לי שקיומי הקלוש ממלא את כל העצמים שמסביבי", או "לא העליתי בדעתי כלל שדם זה שייך לי" – אינם דברים ששמע מאחרים. אפילו נניח שכל הסיפור לא היה ולא נברא אלא משל היה, הרי גם בתוך אותו משל תיאור הרגשותיו של האדם המתעורר והוא עדיין "תיר ולא תיר" אינו נמסר לנו כ"עדותם של אחרים".

כבר ראינו שהדימויים של סוקראטיס בספר זה לא תמיד עולים בקנה אחד. יתכן שאחת הסיבות לכך היא שהדברים השונים שנאמרים עליו במקומות שונים נשאבו מקנים שונים, ללא כל ניסיון התאמה או אפילו תיווך ביניהם. והנה עוד קצת "מידע" על סוקראטיס, מן הפרק על רוסו:

עמוד 74. כמו סוקרטס, הוא {רוסו} רואה את עצמו כמי שחי מחוץ לנורמות של החברה שלו ומחוץ לתקופתו – אבל גם כמי שמייצג את הנטיות האנושיות הבסיסיות ביותר.

מניין לנו כל זה? מדמותו ההיסטורית של סוקראטיס (שבאפולוגיה מדגיש דווקא את נאמנותו לפוליס ולדמוקרטיה ומבסס את הצהרתו על עובדות)? או מדברי רוסו עצמו? או ממה שמופיע בספרות המשנית על רוסו? לנו נאמרים הדברים כאילו היו... "פרטים היסטוריים מדויקים". ודי באלה.

ג. תוכן, תיזה, והצהרות כוללניות

מה רוצה מאתנו ספר זה?

הנה כמה מדברי המחבר בהקדמתו (עמודים 9-10):

נושא הספר בא ליד ביטוי בכותרתו: לאהובלדעת. זהו שם שנגזר מהתרגום המקובל של ה"פילור־סופיה" ל"אהבת החכמה" או "אהבת הידיעה".

הפסקה קצרה. מה פירוש "התרגום המקובל"? מקובל על מי? האם האטימולוגיה של המילה היוונית "פילוסופיה" היא גם תרגום אותה מילה? כבר עמדנו על כך שאטימולוגיה אינה פירוש (או תרגום) של מילה. והאם המילה σοφία, אחד ממרכיבי המילה φιλοσοφία, פירושה "חוכמה" או "ידיעה"? מחבר הספר שלפנינו החליט לתרגם "ידיעה", ובראש הקדמתו הוא מביא (כמובן, בעברית) את משפט הפתיחה של מטפיזיקה של אריסטו, "כל בני האדם מתאוים מטבעם לדעת" (שהמילה σοφία אינה מופיעה בו במקור היווני). ביוונית, כמו בעברית, יש הבדלים מסוימים בין חוכמה לידיעה. ברמה הבסיסית ביותר, יכול אדם להיות ידען מופלג בשטח זה או אחר – ביולוגיה ימית, או שירה צרפתית – ועם זאת לא בדיוק חכם. אפילו מי שהוא "סתם ידען", בהרבה שטחים, עדיין אינו בהכרח חכם. ביוונית עתיקה קראו לידענות בהרבה שטחים πολυμαθία (polymathia), והפילוסוף ה"פרי־סוקראטי" הירקליטוס העיר בה שהיא אינה מלמדת אדם להשתמש בשכלו. דווקא הבחנה זאת בין חכמה לידיעה היתה מסוגלת לעזור לנו במקצת בניסיוננו להסביר את משמעותה של המילה "פילוסופיה". נחזור להקדמה:

עליי להודות בפתח הדברים שהספר אינו מספק הגדרה חדה וחד־משמעית לצירוף הזה. אדרבא, המונח הופך לשאלה שמניעה כל פרק ומתעצבת מחדש בכל תת־פרק. שכן כך חוויתי אותו אני עצמי. תוך כדי שקיעה בקריאות ארוכות גיליתי שהמחשבה שלי חוזרת שוב ושוב, ומכיוונים שונים, לשאלה הבסיסית: מהי האהבה שהופכת לידיעה, ומדוע הידיעה שאנו מחפשים היא כבר צורה של אהבה? אני לא מסוגל לענות על השאלה הזאת, אבל אני גם לא יכול לפטור אותה בהסבר פשוט. לכן בחרתי לעקוב אחרי המופעים השונים שלה בכמה טקסטים, שנמנים בעיני עם היכול הטוב והמעניין ביותר של הפילוסופיה. זוהי השאלה העתיקה ביותר – שאלה שהולידה את הפילוסופיה לפני אלפיים וחמש מאות שנה ושהספר הזה לא מתיימר לענות עליה, אלא שואף להפיח בה חיים עכשויים.

נכון, "הגדרה חדה וחד־משמעית" אין פה, אבל השאלה כבר מנסחת פירוש מסוים או שני פירושים הקרובים זה לזה, לצירוף בין "אהבה" ו – נו, טוב, "ידיעה". אם מדובר ב"אהבה שהופכת לידיעה", או ב"ידיעה שאנו מחפשים" ש"היא כבר צורה של אהבה", הרי לפחות (שלא כמו מנון בדיאלוג הקרוי על שמו) אנו יודעים מה אנו מחפשים. אחרת, כיצד היינו יכולים לומר שאנו יכולים "לעקוב אחרי המופעים השונים שלה בכמה טקסטים"? אילו לא ידענו דבר על משמעות המונח "פילוסופיה", מה בדיוק היינו מחפשים באותם טקסטים? ועוד: יתכן מאד שהיו פה ושם פילוסופים והיסטוריונים של הפילוסופיה שפרשו את משמעות המילה "פילוסופיה" בצורה שונה, שאינה עונה בדיוק על שאלה זאת.

האם אמנם שאלה זאת היא באמת "השאלה העתיקה ביותר – שאלה שהולידה את הפילוסופיה לפני אלפיים וחמש מאות שנה"? כמובן, אם לדעתנו כל אותם "פרי־סוקראטים" לא היו (כפי שראינו לעיל) אלא ספיחים של הדת והשירה, ורק עם סוקראטיס התחילה פילוסופיה של ממש, אולי נכון הדבר. אבל לפי העדויות שבידינו את המילה "פילוסוף" המציא דווקא פיתאגורס, שמת שנים אחדות לפני שנולד סוקראטיס, והוא בחר בכינוי זה משום בחירתו של ה"פילוסוף" בדרך חיים של עיון, בניגוד לאנשי העסקים או המדינאים, שחייהם הם חיי מעשה. ולפי המסורת היוונית העתיקה, מה שהוליד את החקירה שהובילה לפילוסופיה היא התמיהה, הפליאה, על מה שמסביבנו. במקור τὸ θαυμάζειν; והראשונים ש"התפלאו" היו דווקא אותם "חוקרי הטבע הראשונים", המכונים היום "פרי־סוקראטים". פילוסופיית האדם החלה, ככל הידוע לנו, רק אצל כמה מבני דורו של סוקראטיס, ובעיקר אלה המכונים "סופיסטים" כאנטיפון, קריטיאס, או תראסימכוס. שוב נטפלנו לפרטים היסטוריים מדויקים וחסרי חשיבות? אבל עצם ההצהרה שלפנינו "השאלה העתיקה ביותר – שאלה שהולידה את הפילוסופיה לפני אלפיים וחמש מאות שנה" נראית – לפחות בקריאה ראשונה – כהצגה של "מידע" היסטורי.

ובהמשך עמוד 10:

אינני טוען שהקריאות שאני מציג כאן שלמות – לכל היותר הן מספקות הצצה אל מחשבתו של פילוסוף. {שפינוזה, למשל, היה נהנה מזה: כאילו האתיקה שלו היא מין אוסף תמונות בתערוכה, שכל אחד יכול לבחור באיזו מהן להציץ, או אפילו לעבור על פני כולן ולהציץ בכל אחת מהן – י.ג.} אבל יש בנקודת המבט הייחודית גם תועלת. לקורא הבקיא היא מציעה דרך חדשה לפגוש טקסטים קלאסיים ולקשר ביניהם. לקורא המתחיל היא פותחת צוהר אל שדה הפילוסופיה כצורת חיים, כמעשה או כאמנות הקיום.

הכצעקתה?

הפרק הראשון, העוסק בסוקראטיס בעיקר על בסיס אפולוגיה לאפלטון, הוא אולי הגרוע והמבולבל מכל חלקי הספר. לא מעט מן השגיאות, הסתירות הפנימיות ויתר דברי ההבל שכבר דנתי בהם בפירוט מקורם בפרק זה – ואיני אומר זאת רק משום שעם טכסט זה אני חי כמה עשרות שנים. הפרק הוא בליל של דיונים שטחיים בעניינים שונים, שבחלקם קשורים לאפולוגיה ובחלקם דנים "סתם" בכל מיני quodlibetalia על סוקראטיס. די בשמות הסעיפים: 1. "היכרות ראשונית עם סוקרטס" (שמשום מה חציו מוקדש לחלוקה המשולשת של הדיאלוגים של אפלטון – או שמא הם "דבריו" של סוקראטיס? כבר עמדנו על כך). 2. "אפולוגיה ללא אפולוגטיקה" – בעקבות הטעות הרווחת בימינו שהשם "אפולוגיה" פירושו "התנצלות": ואמנם נאמר לנו עמוד 15 כי "הוא... הגן על עצמו בצורה מזלזלת, בלתי־מתנצלת". (משמעות המילה "אפולוגיה" באותה תקופה היתה "נאום תשובה" של הנאשם, תשובה לנאום התובע שפתח את המשפט). רוב הסעיף מוקדש לאירוניה הסוקראטית הידועה לתהילה ולטענתו האירונית (כמובן) של סוקראטיס שאינו משתמש בריטוריקה. לא אכנס לעניין מסובך זה: די אם נאמר שהריטוריקה העתיקה היתה הרבה יותר מסתם "כוח שכנוע שמפיץ אדישות כלפי האמת" (עמוד 16). 3. "האישום הלא רשמי" – סיכום שני סיפורים של "סוקראטיס" באפולוגיה, על הדמות המטעה שהלבישו עליו בעיקר בקומדיה, ועל דברי האוראקל בדלפי והחיפוש שבא בעקבותיו. 4. "ערעור על השקפות עולם" – הטענה

שסוקראטיס הוצא להורג באמת משום שככל פילוסוף הראוי לשמו הוא העמיד בספק מערכות אמונה שהן בלב ההסכמה (כמובן, המילה הלטינית המובהקת "קונצנזוס"! ) בין אזרחי הדמוקרטיה האתונאית. 5. "אלנכוס" – השיטה הסוקרטית". בעיקרו של דבר חזרה על דברי ולסטוס עם תוספות ופיתוחים כיד המלך. 6. "סוקרטס כמבשר הפסיכואנליזה". דיון שבאופנה בדור האחרון, וכבר הערתי על כך לעיל. 7. והנה שוב לפנינו חברתנו משכבר הימים האירוניה הסוקרטית, אלא הפעם היא "האירוניה שבאירוניה". כלומר, השאלה עד כמה האירוניה של סוקראטיס היא באמת אירוניה, או שמא היא בעיקרה מכשיר או... איני בטוח שאני יודע מה. כאן הושחלו לדיון דבריו של אוטו אפלט (Otto Apelt), שמכונה "פילוסוף גרמני שערך את כתביו של אפלטון" – וההערה מפנה את הקורא לעמודים אחדים באוסף מאמרים של אפלט, במקור הגרמני, שיצא לאור בשנת 1912. אפלט לא היה פילוסוף אלא פילולוג קלאסי (בימים שאותו מקצוע עוד היה קיים), ששימש רוב שנותיו מורה ללטינית ויוונית עתיקה בגימנסיה, ובזמנו הפנוי פרסם מאמרים, בעיקר על אפלטון ואריסטו. בסוף ימיו הוציא לאור, בשבעה כרכים, תרגום חדש לכל כתבי אפלטון, עם הערות פרשנות. (וכידוע ליודעי ח"ן, שמספרם הולך ומתמעט עם עלייתה של האנאלפיתיות בימינו, מתרגם אינו "עורך", בדיוק כשם שאינו "המחבר"). התרגום יצא אמנם ב"ספריה הפילוסופית" הידועה לשם (הכרכים הירוקים שכל קורא גרמנית מכיר) בהוצאת פליקס מיינר (Felix Meiner) בלייפציג, אך רוב הפילוסופים הקלאסיים וחוקרי הפילוסופיה העתיקה בזמנו ואחריו לא קיבלו אותו בסבר פנים יפות. קשה לומר שטוב יעשה מי שנזקק לתיאור של "השיטה הסוקרטית" אם ילך לו אצל ספרו הנשכח של חוקר זניח וממנו ישאב הארה בשאלה כה רגישה. מכל מקום, הקורא פרק זה בעיון ובדייקנות ישאל את עצמו בסופו של בליל הדעות של המחבר ושל אחרים שהוצגו לפניו מי בכל זאת היה אותו סוקראטיס ומה היתה שיטתו. אם ירד לסוף הפרק ימצא שם: עמוד 30. סוקרטס הוא אישיות ריקה – מסכה שדרכה אנו לומדים לדבר בשם עצמנו. הוא השד שלנו, זכוב הסוסים הטורדני..., ושאלותיו קוראות לנו לבחון את חיינו. כפי שהוא

מזהיר בתום נאום ההגנה הבלתי־מתנצל שלו, הוא אינו יודע  
אלא ללמד איך "לדאוג לעצמי".

כן, מילתא זוטרתא: ללמד אדם איך לדאוג לעצמו. היום יש בעלי  
מקצוע – בעיקר פסיכולוגיה ופסיכיאטרים – שצוברים הון תועפות  
מעיסוק מעין זה. ואגב ההדגשה החוזרת ונשנית על האירוניה, כאילו  
היתה כל מה שסוקראטיס הציע ל"לקוחותיו": ולסטוס עצמו כתב לא  
רק את אותם *Socratic Studies* שהזכרנו, ועסק לא רק באלנכוס  
ובאירוניה הסוקראטית. ספרו החשוב יותר, שהוא הקדיש לו את שנות  
חייו האחרונות וראה בו את גולת הכותרת של מפעלו כחוקר, נקרא  
*Socrates: Ironist and Moral Philosopher*, ובו מנסה ולסטוס גם  
לשחזר פילוסופיה אתית של סוקראטיס ההיסטורי. על כל פנים, מי  
ש"יודע... ללמד איך, 'לדאוג לעצמי' רחוק, מיניה וביה, מלהיות  
"אישיות ריקה" או "מסכה".

הפרקים הבאים – על המשתה לאפלטון, אתיקה לשפניוזה, הזיות  
של מטייל בודד של רוסו, ולגנאולוגיה של המוסר של ניצשה – קצת,  
קצת פחות מבולבלים וקשים לקריאה. זאת משום שבהם מנסה  
המחבר – לאחר הקדמה קצרה על הספר ומחברו – לתת לקורא  
סיכום של חלק מן הדברים שנאמרים באותו טקסט. גם כאן הבחירה  
מה לומר ומה לא, וחלק מהערות הפרשנות, הן קניינו האינטלקטואלי  
של המחבר. למשל, על המשתה:

עמודים 31-32: המופע הזה הוא ז'אנר חדש, שצומח מתוך  
הטרגדיה, שהיא מסורת עתיקה שזוכה למעמד של כבוד, אבל  
מוסיף עליה אירוניה וקומדיה. סוקרטס הופך לגיבור מזן  
חדש, שאמנם עומד למבחן קלאסי {מה זה? – י.ג.} אבל  
מוסיף לו ממד מודרני בהיותו קורבן לא של הגורל, אלא של  
העמידה המודעת שלו מול הריקנות.

מדוע, דווקא במשתה, סוקראטיס הוא "קורבן"? הרושם שקיבל קורא  
אחד של יצירה זאת, ש"הציץ בה" לא פעם ולא פעמיים, הוא שדווקא  
כאן מופיע סוקראטיס כמנצח – את נאומיהם של האחרים, את יוהרתו  
של אגתון הטוב והתמים, את חיזוריו של אלקיביאדיס היפה, ואת  
צרכי הגוף של עצמו, כגון אכילה, שתיה ושינה. אפילו בסוף  
הדיאלוג, כאשר אגתון ואריסטופניס שוב לא יכלו לשינה, נשאר

סוקראטיס ער. "קורבן"? ועוד "לעמידתו המודעת נגד הריקנות"? מה לזה ולאותה יצירה יפה של אפלטון?

ועוד דוגמא, מסופה של "הדרשה" על המשתה:

עמוד 44. אפילו בסגנונה הפילוסופיה היא אירונית – היא לא טרגית ולא קומית, אלא משהו בין לבין. סוקרטס הוא הגיבור הראשי של ז'אנר חדש. יתר ההוגים שנקרא כאן מצרפים את קולם הייחודי למסכת זאת, ובכך מצטרפים למסורת המבקשת לאהוב לדעת.

אם לומר זאת ב"אנגרית" שכבר פגשנו בה בתרגום ספר זה: הפחות נאמר על משפטים אלה היותר טוב.

בפרק השלישי, העוסק באתיקה של שפינוזה, אנו נתקלים שוב ושוב במילה "קונקרטי". כבר בתחילת הפרק נאמר לנו:

עמודים 45-46: שפינוזה הוא אביר החיים הקונקרטיים בעת המודרנית. לטענתו, הפילוסופיה, הדת, המיתולוגיה והאידיאולוגיה נוטות להשקיע את מרצן בהכחשת עובדות החיים הפשוטות על ידי המצאת סיפורים חלופיים – המבוססים על הפחד מהמוות – ששוכים את דמיונו ומתנחלים בראשו. שפינוזה, ממש כמו סוקראטס, סוטה מהמסורת הזאת ומבסס את הפילוסופיה שלו על התפיסה ש"אין דבר שהאדם החופשי ממעט לחשוב עליו כמו המוות, וחוכמתו אינה ההגות במוות אלא ההגות בחיים". שאיפתו העיקרית של שפינוזה היא לאפשר לחיים להופיע בפשטותם, מתוך שגרת היומיום. בכתביו של שפינוזה החיים מפסיקים להיות שטף מסתורי, מתת אל או מהות נשגבת, ונעשים רשת קונקרטית של קשרים שאנחנו כל הזמן שרויים בתוכה. { כלומר, שרשרת הסיבות שמגיעה מהעצם האחד, "האל כלומר הטבע", דרך תארו, אל ה"אופנים" השונים המסובכים זה את זה. לא סתם איזו "רשת... שאנו מצויים בתוכה" ללא ראשית וללא אחרית. }

נניח לפרטים קטנים כאותם "עת מודרנית" (אנגלית עמוד 34: modern times, ביטוי המתאר את כל השנים הרבות מהרנסאנס עד ימינו), או "אידיאולוגיה" – מילה שהומצאה בצרפת בשנות המהפכה



הצרפתית, ואת הגוון השלילי העניק לה, ככל הנראה, קרל מרכס. אך האם מה שהאתיקה של שפינוזה עוסקת בו הם "החיים הקונקרטיים", או החיים "בפשטותם, מתוך שגרת היומיום"? ברנד חוזר על מילה זאת בעמודים 50-51: "האם אנו מוכנים לקבל את ההתעקשות { ! – י.ג. } שלו על הקונקרטיות של החיים, בלי שום גבולות ובלי הבטחה לעולם אחר?" ואני בתומי חשבתי שהתואר "קונקרטי" מתייחס, לא סתם למה שאינו מיתולוגי או תיאולוגי, אלא למה שקשור ל"עובדות החיים הפשוטות" הנזכרות בקטע זה כאילו היו ניגודן של אותן אגדות. כך גם concrete באנגלית. התואר הוא ניגודו של "מופשט", "אבסטרקטי", abstract. בחיי העולם הזה, וגם בחיי העולם הבא, אפשר לדון גם בצורה אבסטרקטית. אפשר להתייחס אליהם, גם כשמטרתנו היא להביע עמדה או השקפת עולם, גם בצורה קונקרטית. קנדיד של וולטיר הוא סיפור מעשה קונקרטי הטומן בחובו מסרים פילוסופיים. גם מאמר תיאולוגי-מדיני של שפינוזה עוסק בבעיות הפילוסופיות של דת ויחסה לחיי המדינה כאשר נקודת המוצא היא ניתוח עובדות קונקרטיות, כגון מי חיבר או חיברו את חמישה חומשי תורה, או מתי נכתבו חלקים שונים וקטעים שונים של המקרא, וכיצא באלו. האתיקה של שפינוזה היא דיון פילוסופי מופשט שבמופשט בחיי האדם ובאשרו. "עובדות החיים הפשוטות" אינן נושא דיונו. מי שאינו מצוי אצל מחשבה מופשטת לא ילך לו אצל ספר זה כדי לגלות את החיים "בפשטותם, מתוך שגרת היומיום", או אפילו למצוא שם איזה "רשת קונקרטית של קשרים שאנחנו כל הזמן שרויים בתוכה": הוא פשוט יבהה בטכסט קשה זה כתרנגול בבני אדם. תן לו את קנדיד של וולטיר, או את אמיל של רוסו, והוא יקלוט את הרעיונות בדרך הילוכו, תוך קריאת סיפור המעשה ו"עובדות החיים" שבו.

נו, כן: אבל מה נעשה אם נאמר לו גם:

עמודים 58-59: אתיקה, הוא ספר יוצא דופן { שוב אותו "יוצא דופן" – י.ג. }, שמזמין באורח חסר תקדים מבט מהורהר. { האם כך קוראים ספר שנכתב "בסדר גיאומטרי"? עוד "הצצה" או "הופעה"? – י.ג. } במובן זה אפשר להשוות אותו לציור או לפנים: עלינו לקלוט את המבע, את האופי או את השקפת העולם כמכלול בטרם נתבונן בהם בעין חקרנית.

המבנה הגיאומטרי {ordo geometricus} אינו סתם "מבנה גיאומטרי – י.ג." משלב איפוא את האינדיבידואל {כלומר, "איש זה או אחר, סוס זה או אחר", בלשונות של אריסטו? היכן הם באתיקה של שפינוזה? – י.ג.} בתוך המכלול ומגלה את מערך היחסים שמתוכו צצים {! – י.ג.} הפרטים השונים. אתיקה אינו מספר לקוראיו מהי התובנה הראשית שלו, אלא מראה להם אותה: השזירה של כל הפרטים לשלם אחד ממש. וכאן בא דיון קצר ב"ציירים ההולנדים הדגולים שפעלו לצדו של שפינוזה", ונתנו לנו את המופשט באמצעות הקונקרטי (כן, כאן, כאשר מדובר ב"משרתות" ה"מוזגות חלב, משקיפות החוצה מהחלון, או לוטשות עיניים" יכול היה המחבר להשתמש שימוש לגיטימי בתואר זה: ודווקא כאן הוא אינו עושה זאת). "יצירות המופת האלה, ממש כמו אתיקה, מאפשרות לנו לראות את הנצחי בתוך היומיום". כן, ממש כשם שה"תואר" (attributum) "מחשבה" (cogitatio) משקיף אלינו מחלון ביתו אל רמברנדט ("שגר מול שפינוזה"! ) ומוזג חלב בעיניים מלאות לטישה – או משהו מעין זה. אילו היה הדבר באפשר בעולמנו "הקונקרטי", היה שפינוזה מתהפך בקברו (ולא בפעם הראשונה או האחרונה). לאור כל זה, לא נתפלא אם אותו amor dei intellectualis, שהביא רבבות מכאובים על האכיים, מתואר כאן במילים הבאות:

עמוד 61: כאינדיבידואלים אנו מכירים את צורת החתירה {תרגום ירמיהו יובל ל-conatus – י.ג.} שלנו רק באופן חלקי. אבל החתירה הנעשית מודעת לעצמה, כלומר לא רק למושאה אלא גם להיות צורתה המסוימת אחת מצורות החיים, מאפשרת את קיומה שלה. זוהי "האהבה השכלית" הידועה של שפינוזה – התשוקה המשתוקקת, האישור של האישור, ההתאוות שמכירה את עצמה גם כדיעה וגם כאהבה.

די!

בפרק השביעי, על ספרו האחרון של רוסו, הזיות של מטייל בודד (*Les Rêveries du promeneur solitaire*) לא אדון כאן. רוסו כתב גם כמה ספרים פילוסופיים, כגון החווה החברתי. ספרו האחרון אינו עוסק בפילוסופיה אלא בחיטוט בנפשו ובחוויותיו של האיש

ז'אן־ז'אק רוסו. הבאתי כבר דוגמא מפרק זה לחוסר עקביות משווע. אזכיר עוד כי בעמוד 65 נאמר לנו כי רוסו "היה כנראה הידוען הספרותי הראשון". נו, באמת. גם ב"עת המודרנית" היו שקדמו לו. פטררקה, למשל, שכאשר הגיע לעיר זאת או אחרת אנשים עזבו את עבודתם ואת עסקיהם ויצאו לקבל את פניו ולהאזין לדבריו. או דיקארט, שהוזמן לחצרה של כריסטינה מלכת שוודיה, לא בגלל עניו היפות. ומה על בן זמנו וולטיר (שניהם מתו באותה שנה, 1778), שמלכים ואצילים, ביניהם פרידריך הגדול מלך פרוסיה, חיזרו אחריו והזמינו אותו לגור בארמונותיהם, וכשהגיע לפריו בשנתו האחרונה, שבע שנים ותהילה, יצאה כל העיר לקדם את פניו? נו, טוב – עוד "פרטים היסטוריים מדוייקים" וחסרי כל "חשיבות בתולדות הפילוסופיה".

ובכל זאת, נביא כאן, ללא כל צורך בפירושים, קטע מפרק זה שיש לו משמעות פילוסופית כללית ואפילו קצת קונקרטית:

עמוד 74: גם סוקרטס וגם רוסו הם בני אדם יוצאי דופן {שוב אותו "יוצא דופן" – י.ג.} כי זה מה שהם בדיוק – בני אדם ותו לא. הרי בסופו של דבר הכי קשה לאדם להיות רק מה שהוא. הם לא אלוהיים וגם לא מיסטיים {ומה על "הדיימוניון" של סוקראטיס? – י.ג.}, והם לא ניחנים בחוכמה מיוחדת. זה מה שמבדיל בין המעשה הפילוסופי ובין פרקטיקות אחרות – דתיות, פואטיות, או כיתתיות. דמות המופת של הפילוסופיה אינה דמות של קדוש, של גאון או של אדם נאור {במקור, עמוד 64, enlightened individuals. אך מה על אותם אנשי ה־enlightenment של המאה השמונה־עשרה, שראו בעצמם אנשים נאורים? איש מהם לא היה פילוסוף? – י.ג.}, אלא דמותו של איש ארצי ביותר: מישהו שמפגין את חולשותיו – היהירות של סוקראטס, הרחמים העצמיים והאהבה העצמית המופרזים של רוסו {והחולשות המופגנות של מי עוד? – י.ג.} – בגלוי. אכפת לנו מהאנשים האלה. אנחנו יכולים להתיידד איתם כי הם אינדיבידואלים, ואנחנו מוזמנים להמשיך את הפרויקט שלהם – הדאגה לעצמי – לא

כי הם השלימו אותו בהצלחה, אלא מפני שזהו פרויקט שיתופי.

(קדיש דרבנן).

הפרק השמיני, על לגניאולוגיה של המוסר של ניצשה, דומה במבנהו – או בחוסר מבנהו – לפרק על שפינוזה, או לפרק על אפולוגיה. הוא עשוי טלאים-טלאים, עובר מנושא לנושא, ומדגיש כמה מן העניינים שהדגישו חוקרי ניצשה כגון וולטר קאופמן (עמודים 85-86) או אלכנסדר נחמאס (עמודים 88-91). דבריו של קאופמן על משמעות "מוסר העבדים" אצל ניצשה מובאים כאילו היו הפירוש האחד והסופי. בדומה לזה, מיוחס הכינוי "פרספקטיביזם", שטבע אותו נחמאס, לניצשה עצמו (עמוד 89). ניצשה אמנם מרבה להשתמש במילה Perspekiv (פרספקטיבה) ביצירה זאת ובעוד כמה מיצירותיו האחרונות, אך השם ה"שיטתי" – perspectivism – שבכוונה הבאתי אותו כאן בצורתו האנגלית – הוא המצאתו של נחמאס. אחת הסיבות למונח זה של נחמאס, ולתפיסת הפילוסופיה של ניצשה שהיא מבטאת, הוא שיש גישה אחרת לפילוסופיית המוסר של ניצשה, המאשימה אותו ב"רלטיביזם", ונחמאס חולק עליה. כן, גם שם התואר relativ אינו נדיר בכתביו של ניצשה.

ספר זה של ניצשה, שנכתב כבר בתקופתו האחרונה, הוא חסר סדר ומשטר, עובר מנושא לנושא, ולמעשה אינו מחדש הרבה לעומת כתביו הקודמים. הפרק שלפנינו מדגיש בעיקר את הגישה הפרספקטיביסטית או הרלטיביסטית למוסר, ואת בעיית "האדון והעבד" ו"מוסר העבדים" היהודי-נוצרי כביכול, שניצשה חושף אותו כביכול בפעם הראשונה. כפרופסור ליוונית, ניצשה הכיר יפה את הסופיסטים בני דורו של סוקראטיס. הוא ידע, למשל, שכבר כמה מהם טענו (והביאו נימוקים לטענותיהם) שהנורמות המוסריות אינן "מן הטבע" (φύσει) אלא "מכוח המנהג" (νόμῳ), והן שונות מחברה לחברה ומשתנות ממדינה למדינה בעקבות שינויי השלטון ומבנה החברה. את התהליך שבו "העבדים" (האזרחים הפשוטים), שהם מתחילה המעמד הנשלט אבל גם הרוב המספרי בפוליס, משתמשים בכוחם כרוב להשליט את המוסר שלהם – אותו "מוסר עבדים" המדכא את הכוח הטבעי של האדונים מלידה ומציב במקומו אידיאל

של צדק המבוסס על שוויון – הכיר ניצשה יפה מאד, למשל מדברי תראסימכוס בספר השני של פוליטיאה לאפלטון, ומדברי קלאליקליס בדיאלוג גורגיאס לאפלטון. בשנותיו כפילוסוף, ובעיקר בשנותיו האחרונות, הוא הלך והתרחק מאותם טכסטים יווניים עתיקים, וייחס עוד ועוד רעיונות שאולי היו חדשים בזמנו ומקומו אך לא בתולדות הפילוסופיה, לעצמו. התהליך הגיע לשיאו בספרו האחרון, *Ecce Homo*, הנה האיש, משנת 1888 (שנכתב פחות משנה אחרי לגנאולוגיה של המוסר). מי שרוצה להבין, הלכה למעשה, מה הוא שגעון גדלות ילך לו אצל ספר זה. די בכותרות שלושת הפרקים הראשונים והפרק האחרון: למה אני כל-כך חכם? למה אני כל-כך פיקח? למה אני כותב ספרים כל-כך טובים? (והפרקים שבאמצע עוקבים אחרי ספריו, אחד-אחד, ומראים מדוע הם באמת באמת כל-כך טובים). למה אני גורל? (Warum ich ein Schicksal bin). ניצשה היה בזמנו פילולוג קלאסי שאהב את הספרות היוונית העתיקה אהבת נפש. כש"גילה" שעיקר עניינו הוסט מן החקירה הפילולוגית של טכסטים עתיקים לפילוסופיה, עזב בשמחה את משרת הפרופסור ליוונית באוניברסיטה של באזל (באופן רשמי "מסיבות בריאות") והקדיש את כל זמנו ומרצו לכתיבת ספרים פילוסופיים. ברור שעשה זאת מאהבת הפילוסופיה (כפי שהוא ראה אותה). יתר על כן – ותהיה אשר תהיה הערכתנו לרעיונותיו הפילוסופיים – הוא כתב בלשון ובסגנון שמעטים הסופרים הגרמנים לפניו ואחריו שהגיעו לקרסוליהם. אך בשלב האחרון של כתיבתו, שלב חיבורו של הספר שלפנינו, קשה לומר שניצשה היה מאוהב בספרות או בפילוסופיה: הוא כבר היה מאוהב בעיקר, ללא גבול, בעצמו. קשה אפוא לראות דווקא בספר זה של ניצשה דוגמא ל"אהבת הידיעה". מה שהקורא יקבל מהפרק על ניצשה הוא גרסה רדודה במקצת, ובחלקה לקוחה מן הספרות המשנית (קאופמן, נחמאס – ומישל פוקו, שסיכום לא קצר של מאמר שלו ניתן לנו בעמודים 109-114). מי שרוצה לקבל רושם של ממש מן הנעשה בספר יפה ומבולבל זה של ניצשה מוטב שיקרא את הספר עצמו. ככל יצירת ספרות גדולה, הספר מאבד הרבה מכוחו אפילו בתרגום טוב כתרגומו של ישראל אלדד, אבל אולי דווקא משום כך יהיה אולי הקורא העברי יותר פתוח לקריאה ביקורתית של

הרעיונות עצמם, ללא ההשפעה הסוחפת של סגנונו הגרמני הנהדר של הסופר ניצשה.

שני הפרקים האחרונים עוסקים במישל פוקו ובז'אק דרידה. אלה שני מחברים שקראתי רק כמה מכתביהם, ללא עיון מדוקדק, ולכן איני מוסמך לבקר את הנאמר עליהם כאן. נראה לי – וזה רושם בלבד – שבשני פרקים אלה ברנד מתבטא באמפתיה שאינני מוצאה בפרקים הקודמים: אולי משום שכאן מדובר לא בפילוסופים שכבר היו לחלק מתולדות הפילוסופיה, אלא לבני דורנו והדור שקדם לו, ואולי גם משום שברנד היה תלמידו של דרידה בניו-יורק. על כל פנים, פרקים אלה מחכים למבקר הבקי בכתביהם וברקעם של פוקו ודרידה.

רוב הספר מוקדש לפילוסופים שהפכו זה עידן ועידנים לחלק מן ההיסטוריה. אפילו ניצשה הפסיק לפרסם לפני יותר ממאה ועשרים שנה. ראינו שבכל הנוגע להבנה היסטורית, לא רק של הרקע לפעילותם של פילוסופים אלה אלא גם של כתביהם וכמה מרעיונותיהם העיקריים, הספר שלפנינו לוקה בחסר. לעיתים נדמה לקורא שהמחבר אימץ את הגישה של יאן קוט (Jan Kott) המנוח, "שייקספיר בן זמננו". אך כיוון שכישוריו ההיסטוריים ויכן – הפילולוגיים אינם עומדים במבחן העיסוק בתולדות הפילוסופיה (או בכל תולדות שהן), אין צורך לייחס לו גישה זאת או אחרת. דבריו על "פרטים היסטוריים מדוייקים" לעומת "חשיבות היסטורית" שהבאתי בראשית הפרק הראשון של מאמר זה אינם זקוקים לפירוש. דבריו על פטירתה של הפילולוגיה (גם אם נניח שהוא לא הבין בדיוק כמה מדובר) לא בישרו טובות – ואמנם הטובות לא באו. ההצהרות הכוללניות והבומבסטיות שספר זה מלא אותן עלולות ליצור אצל הקורא המתחיל את הרושם שמדובר כאן ברעיונות נשגבים, ואם הוא אינו מבין אותם הסיבה היא קוצר המשיג. אני מניח לקורא החושב לשפוט. לשם האיזון הנכון אביא עוד דוגמא או שתיים.

עמוד 42. ההצגה של הזוג לאהובלדעת {בחלק האחרון של *המשתה* – י.ג.} לובשת צורה כפולה – גם של טרגדיה וגם של קומדיה. היא טרגית כי היא נגמרת בכישלון, והיא קומית כי שוב ושוב היא נגמרת בכישלון.

עמוד 53. *אתיקה*, הוא טקסט שעוטף אותנו (אנגלית, עמוד 63: an enveloping text). כשאנחנו גומרים לקרוא אותו אנחנו מבינים שהחזון שהוא מציג הופיע כבר מזמן, ושהטיעון חזר, כל פעם בהיבט שונה, לאותו שדה של קיום. הקריאה מוליכה אותנו קדימה מטענה לטענה (באנגלית from one argument to another). צ"ל אפוא "מטיעון לטיעון" בתוך המכלול, שמתקיים בו בזמן כהוכחה גיאומטרית. עם שפינוזה אנחנו מגיעים לנצחי שבתוך הזמן ובאמצעותו, אף שהזמן עצמו משתנה תוך כדי ההתנסות. בדומה לכך, אנו משיגים שלמות באמצעות ההגייה בחיים עצמם. החיים שאנו פוגשים משתנים בעצם התהליך.

עמוד 114. *המשתה*, הוא כמוכן סיפור על אהבה בין גברים, אבל הוא גם סיפור על איך בני אדם מעצבים את עצמם לנוכח תשוקתו של אדם אחר, איך הם מפנימים את החוויה הגלומה בהיותה מושא תשוקתו של אחר, ואיך חווית העצמי משתנה אגב כך. זוהי מעין ביוגרפיה אינטלקטואלית.

Lector intende, laetaberis!

יוחנן גלוקר, כפר סבא

## מתלמיד לתלמיד

שמואל ויגודה, אסתי אייזנמן, ארי אקרמן ואבירם רביצקי  
(עורכים), *אדם לאדם: מחקרים בפילוסופיה יהודית בימי הביניים*  
*ובעת החדשה מוגשים לפרופ' זאב הרוי על ידי תלמידיו במלאות*  
*לו שבעים, מאגנס: ירושלים תשע"ו. יד + 539 + 173 עמ'.*

פרופ' זאב הרוי הוא דמות ידועה ומכובדת בנוף המחקרי של ההגות היהודית בימי הביניים ובמאה העשרים. כשפרש לגמלאות יזמו תלמידיו, שחלקם הם כבר חוקרים בזכות עצמם, קובץ מחקרים; לבקשתו של הרוי התפרסמו בו מחקרים של תלמידיו בלבד. ביקורת קובץ כזה צריכה להיות אפוא כפולה: היא צריכה לתת דעתה ככל האפשר על המחקרים עצמם ולפחות על חלקם, והיא צריכה להידרש למצב המחקר בתחום, מחשבת ישראל בימי הביניים (בעיקר), לאור פרק סיכומי כזה. יוזמה כזו כשלעצמה היא מרגשת, והשם שנבחר לקובץ אף הוא מעורר עניין: תחת "אדם לאדם זאב", מתגלה הזאב, דהיינו הרוי, כ"אדם לאדם", וכדברים שבעטיפה האחורית של הספר: "כביטוי לאישיותו המיוחדת של זאב הרוי, ליחס האנושי המכבד והחם שלו לכל אדם באשר הוא, ולזכות שניתנה לעורכי הספר ולכותבים בו להימנות עם תלמידיו". מדובר בקובץ רבגוני ומעניין, והקורא בו מובטח לו שיצא נשכר.

(א)

נפתח בהערות על מחקרים אחדים מתוך הקובץ העשיר. המאמרים הראשונים נסבים ישירות על פועלו המחקרי של הרוי (אבירם רביצקי ואסתי אייזנמן, ארי אקרמן ושמואל ויגודה). מטבע הדברים מאמרים אלה סיכומיים ופנורמיים, ונועדו לתת לקורא שאיננו בר הכי סקירה על מפעלו של הרוי. הם אכן עושים עבודתם כהלכה. אף על פי כן



הייתי מצפה שיתעמקו גם במשקעים הכבדים יותר, כדוגמת ספרו של הרוי על הפיסיקה והמטפיסיקה של קרשקש, שמאז הדוקטורט של הרוי על תורת הנפש הוא המחקר היסודי ביותר על הגותו של קרשקש. הוא דן במישרין בביקורתו של קרשקש על תורת הטבע והמטפיסיקה האריסטוטליות.<sup>1</sup>

המחקר הפותח של הספר עוסק בראב"ד: "ר' אברהם ן' דאוד וספרו הפילוסופי האמונה הרמה – ליקוטי דברים" מאת יוסף אסודרי. לדאבון לב לא הצליח אסודרי להשלים את מחקרו. מאמר זה מברר סוגיות הקשורות לפועלו הספרותי וההגותי של אבן דאוד. לעתים גודש הערות השוליים והמחקרים הרבים המצוטטים בהן מאפיל על העובדה, שהתזה בסופו של דבר לא מאומתת. למשל הזיהוי של אבן דאוד עם אבן דאוד. העובדה שמאות שנים לאחר מכן התייחס הוגה אחד לאבן דאוד כאבן דאוד איננה מקדמת בהרבה את הזיהוי. גודש ההערות המיותרות לעתים בא לידי ביטוי, למשל, בפירוט כתבי היד והדפוסים של ספר מקור חיים לר' שמואל אבן צרצה (הערה 73). החומר הזה קיים כולו בדוקטורט של כותב שורות אלה, שיצא לאור לפני כשבע-עשרה שנים. לו לפחות היה מעניין. אבל פירוט של תצלומי כתבי יד במכון לכתבי יד בבית הספרים הלאומי הוא נוקדני ומשעמם למדי, ואין סיבה לשוב ולפרסמו. לאחרונה יוצאים לאור קבצים עם הגבלת מלים. הגבלה כזו הייתה מסייעת להקצעת מאמר זה.

יאיר לורברבוים כתב על "תמורות בתפיסת המשל ב'מורה הנבוכים'", סוגיה שנדרש אליה במאמרים אחדים שכבר פרסם. הוא השווה את מעמדו של המשל בהקדמה לפרק חלק למעמדו במורה הנבוכים. המאמר מסתיים בדיון על הכוח המדמה. יחסו של הרמב"ם לדמיון מוצג כמורכב, והכותב מתפתל בין הגישות ומחלק חילוקים. מכל מקום, ראוי לקחת בחשבון בדיון הפורה והמעשיר, שאין חלוקה בין שכל עם דמיון ושכל ללא דמיון. האופן שבו השכל רוכש

<sup>1</sup> Z. Harvey, *Studies in the Physics and Metaphysics of Hasdai Crescas*, Amsterdam 1998.

מושכלות הוא בדרך של המרת הצורות הדמיוניות לצורות השכליות. כך שאין השכלה ללא "דמיון". אמנם באפיסטמולוגיה הנאופלטונית יש תפיסה של הארה ללא הפשטת צורות ועל כן גם ללא תפקיד ממשי לדמיון. לא כן בגישה האריסטוטלית. סביר להניח שהרמב"ם, אלא אם כן יוכח אחרת, צידד בגישה האריסטוטלית, ולפיכך השכלה משמעה, כאמור, תהליך משולש של קליטת צורות חושיות, הפיכתן לצורות דמיוניות ולאחר מכן המרתן מצורות דמיוניות לצורות שכליות. דיון כלשהו בדמיון חייב לצאת מנקודת מוצא כזו. שאלה מעניינת אחרת היא, האם אפשר לדון בתפיסת הדמיון בנבואה לפי הרמב"ם ללא היזקקות לסוגיה נוספת, שהיא באמת מורכבת, והיא נבואת משה. לכאורה טען הרמב"ם שאין לדמיון מקום בנבואת משה, וחוקרים רבים כמו שמואל אטלס, אלווין ריינס ויעקב לוינגר כבר נתנו דעתם בהרחבה לסוגיה, והדברים יגעים.

אבירם רביצקי כתב על "האתיקה של האהבה ותכלית האדם במשנת הרמב"ם". רביצקי דן מחדש בסוגיית דרך האמצע, הפולמוס עם הצופים וההסבר לחטא הקדמון. הוא דן בגישת הרמב"ם לאהבת האל ולמיניות שבתיאוריה השונים. רביצקי דן בסוגיה מזוויות שונות, והראה שגם טקסטים שנלמדים במשך שנים רבות ניתנים להארה מחודשת. ויש להעיר, שהשלמת הדיון מחייבת עיון במורה הנבוכים א, לג-לד. המוטיבים הארוטיים בשני הפרקים העוקבים הללו מצביעים בבירור על נטייתו של הרמב"ם להציג את ההשתוקקות לרכישת ידע במונחים מיניים. הוא לא דיבר על האליטות בלבד. הרמב"ם הציג שם את התאוה לרכישת ידע כנחלת האדם באשר הוא אדם, ובכך הפרקים הנזכרים מתקשרים לחטיבה כולה (המורה א, לא-לה). כמדומה שגישה כזו מחייבת בחינת מחדש של תפיסת האהבה של הרמב"ם.

מיכה גודמן דן ב"תפקידן המיסטי של המצוות בהגותו של הרמב"ם". הוא הדגיש מוטיבים כמו הדבקות, ובכך חידד את תפיסת הרמב"ם. אף על פי כן נראה, כי דיון בסוגיה הוא חסר כשאנינו נזקק לתפקיד המגי של המצוות. והרי מבחינתו של הרמב"ם, השפע האסטרלי מקביל לשפע הספירות, ודבקות איננה באה בחשבון ללא המנגנון והדגם האסטרליים.

מאמרו של דוד מ' פויכטונגר, "בין תבונת־המסורת למסורת־התבונה: קווים בהגותו של הרשב"א ופסיקתו המדינית", דן בהרחבה בהגותו של הרשב"א, ומתאמץ ליצור דגם הגותי מתוך שלל ההתבטאויות הפרשניות וההלכתיות של החכם הגדול מברצלונה. הוא אף נזקק לעמדותיו של הרשב"א במהלך הפולמוס הגדול שהחל בשלהי המאה השלוש־עשרה. התוצאה היא מאמר מלומד שמציג תוכנות שונות. כמדומני שמאמר זה התעלם מבחינה מסוימת מהממד ההיסטורי ומהשלכותיו על הממד הרעיוני. הרשב"א הרי הקים שתי קבוצות של תלמידים, שהאחת כמעט לא נגעה בשנייה. קבוצה אחת היו אנשי הלכה והקבוצה השנייה נבנתה ממקובלים, שעיקר פועלם הרעיוני עסק בתורת הסוד. הוא לא היה יכול לעשות זאת אלמלא היה פועלו ההלכתי מנותק מפועלו הקבלי, ולהיפך – אם לא היה פעלו הקבלי מנותק ממפעלו ההלכתי. כן לא היה יכול להקים קבוצות תלמידים אלמלא פועלו ההלכתי והקבלי היו מנותקים מפועלו הפילוסופי האלגורי והרעיוני. ובכלל, גישה כזו אופיינית לרבים מחכמי ספרד במאות השלוש־עשרה עד החמש־עשרה, שכתביהם ההלכתיים כמעט שלא שיקפו את כתביהם הרעיוניים. אם כן, קונסטרוקציה של הגותו אמורה להיות רבת אנפין יותר מאשר מבנה מונוליטי. אמנם המחבר מזכיר את הדיכוטומיה בין התחומים, אך דבריו היו מתעשרים בקישורים לתלמידי הרשב"א.

מאמרו של יאיר שיפמן, "על מקורותיו הפילוסופיים של אבן טפיל בספרו 'חי אבן יקט'אן' ופירושו של משה נרבוני", מנתח בעילות וביסודיות, כהרגלו של שיפמן, את החיבור הידוע, המספר על פילוסוף הנמצא באי בודד. הערות אחדות: ראשית, חיבור הנכתב לבקשת תלמידים הוא סגנון רווח בהגות של ימי הביניים, וכדאי להעיר על כך. שנית, שיפמן נדרש למסורת בשם אלפאראבי בדבר העדר האפשרות להידבק בשכל הפועל ועל כן גם שלילת האפשרות לידע מטפיסי. כדאי היה להזכיר את מחקרו של דודסון, שהביא

נימוקים כבדי משקל לפקפק באמיתותה.<sup>2</sup> ושלישית, אפשר שהיה כדאי להפריד את הדיון בחיבורו של אבן טפיל מדיון בפרשנותו של נרבוני. ואולי כדאי גם להוסיף, שנודודיו של נרבוני נבעו לא רק מרדיפות אלא מהנהוג של שכלתנים במאה הארבע-עשרה לנודוד כדי לבקש חוכמה.

מנחם רצון דן ב"אנטי-מלוכנות במשנתו המדינית של אברבנאל: בין תאוקרטיה להומניזם". הוא מעלה מחדש את סוגיית תפיסתו הפוליטית של אברבנאל, וטוען לשילוב בין תפיסה תאוקרטית להומניסטית. רצון נדרש גם לתפיסתו המשיחית של אברבנאל, ומציגה כשיבה למצב הטבעי שלפני החטא. הוא מתעלם כמעט לחלוטין מהדיון העשיר של אברבנאל במעבר שבין העולם הנוכחי לעולם המשיחי. דווקא דיון זה מחזק את התפיסה התאוקרטית. אברבנאל הציג בהרחבה את המאורעות האפוקליפטיים הנסיים שיובילו לעולם העתידי. בעוד שהעולם העתידי הוא אכן "טבעי", המעבר אליו מציין התערבות אלוהית פעילה, המערערת לחלוטין את חוקי הטבע. רק התמונה המלאה של תפיסתו המשיחית של אברבנאל מאפשרת דיון מלא בגישתו הפוליטית.

לבסוף אציין את מאמרה של מרסדס רוביו, "מדוע לא היה אקווינס מתכלם" (אנגלית). מאמר זה הולך בדרכו של הרוי, שחיבר מאמר בעל שם זהה, אך המתייחס לרמב"ם. הוא מכיל תובנות שונות לגבי תומס, ובתור שכזה הוא אכן מעשיר את הקורא. עם זאת, הרוי עסק בשאלה ראיסטית. הרמב"ם הרי פעל בסביבה של מתכלמון, התעמת עם התאולוגים המוסלמיים באופן חזיתי, ואף שימר לא מעט מתורותיהם כמקור לא אכזב להיסטוריונים של הדתות. לעומת זאת אקווינס לא פעל בסביבתם של המתכלמון, לא הבין את שפתם, ותקופת פעילותו חלה בזמן דעיכתם מבחינת הנוכחות בספרות הפילוסופית. אמנם התרגום של מורה הנבוכים פתח לסכולסטיקנים צוהר להגות

<sup>2</sup> H. A. Davidson, "Maimonides on Metaphysical Knowledge", *Maimonidean Studies* 3 (1995), pp. 49-103.

התאולוגים המוסלמיים, אך ודאי שלא הייתה זו סוגיה בוערת. על כן מאמר זה מציג אתגר אינטלקטואלי אך פחות ממשי והיסטורי.

(ב)

הקובץ *אדם לאדם* מדרבן את הקורא להרהר במצבו של חקר ההגות היהודית בימי הביניים. אמנם ארבעה מאמרים מתוך עשרים ואחד עוסקים בהגות המאה העשרים (מאמריהם של אשר שכטר, שמואל ויגודה, יונה קציו ומיכאל מרמור), אולם השאר עוסקים באופן ישיר ועקיף בימי הביניים. יש לציין, כי הרוי עסק גם בהוגים בתקופת העת החדשה, כמו שפינוזה והובס. אולם אפשר לומר שהמאמרים ב*אדם לאדם* משקפים את מבנה המחקר של בעל היובל. עלעול בדפי הכרך עב הכרס משכנע שאכן הרוי העמיד מורשת של מחקר ועיון.

רוב המחקרים דנים בדמויות שהמחקר בהם הוא רב שנים. הרמב"ם, הרמב"ן, הרשב"א, אברבנאל וכן הלאה. מקומם של החוגים הפילוסופיים, למשל, נפקד כמעט לחלוטין. יתר על כן: המחקרים כשלעצמם מרחיבים את העיונים בהגות הפילוסופית, אך אין בהם זיקה בינתחומית. המתחקה אחר היסטוריית הרעיונות והיחס שבינה לבין ההיסטוריה הראלית לא יצא וכל תאוותו בידו. לעומתו, מי שמבקש תובנות של ממש בקרב ההוגים החשובים, שהם אדני היסוד של ההגות היהודית בימי הביניים, יתעשר בידע חשוב.

נמצאנו למדים, כי המחקר שהוביל הרוי במשך שנים רבות הרחיב את גבולות ההבנה בטקסטים הקנוניים, התרחב לעבר טקסטים פחות מרכזיים ובסופו של דבר העשיר את הבנתנו לאין ערוך בתחום של הדינמיקה של הפילוסופיה היהודית בימי הביניים. דברים אלה תקפים גם לחקר הוגים בני דורנו.

האם יש כאן פריצת דרך ביחס להתנהלותה של ההגות היהודית בימי הביניים? דוד נימרק, שמעון ברנפלד, יצחק יוליוס גוטמן, יצחק הוזיק, קולט סיראט, אליעזר שביד התאמצו, כל אחד מזווית הראייה שלו, להניח תובנות כוללות על גלגולי רעיונות בהגות היהודית בימי הביניים. בכרך שלפנינו יש אבני בניין לכתיבת תולדות ההגות. נמצאות בו לבנים לא מעטות שיש בהן הבטחה לעתיד. יש בו מסורת

מחקרית ששותפים לה חוקרים מבוססים וצעירים כאחד. תופעה זו מעוררת תקווה.

ניתנת האמת להיאמר: חקר ימי הביניים שוב איננו שובה את ליבם של התלמידים במחלקות למחשבת ישראל. פתיחת השערים של האוניברסיטאות לאנשי חינוך והוראה רבים, למשל, מציפה את מנחי עבודות המחקר, וטוב שכך. אולם תלמידים אלה, הבאים, חלקם להשיג דרגת שכר מתאימה וחלקם כדי להרחיב את אופקיהם ולהרים תרומה תרבותית ורוחנית לחברה הישראלית, אינם פונים בדרך כלל לחקר ההגות של ימי הביניים. על פי רוב החוויה נמצאת בתחומי ההגות המודרנית, הקבלה, החסידות וכדומה.

על כן מרנין את הלב למצוא שורה של תלמידים, שבחרה לעצמה את ההגות של ימי הביניים כמשימת חיים. אין ספק שבכך הרים הרוי תרומה חשובה ביותר לפניה של החברה האקדמית בישראל של המאה העשרים ואחת. הכרך שלפנינו הוא אפוא ביטוי של הישג של בעל היובל, ועל כן אנו אסירי תודה למורה ולתלמידים כאחד.

דב שוורץ, אוניברסיטת בר־אילן ומכון הרטמן, ירושלים

## על יחסי אקדמיה וחינוך, ויחסי אקדמאים ואנשי חינוך

### א. מבוא

ירון ונסובר, במאמרו "הרהורים על הוראת ההיסטוריה: קן בארנס לרשות ועדת המקצוע" (ונסובר 2016), דן במערכת היחסים בין ההיסטוריה הבית ספרית להיסטוריה האקדמית. יש לו ביקורת נוקבת על אופייה והתנהלותה של מערכת יחסים זו, שבמסגרתה מכתיבה המערכת האקדמית למערכת הבית ספרית תכנים אקדמיים מורכבים, שאינם מתאימים לה, תוך התעלמות מאילוצי המערכת. בעיה זו היא חשובה וראויה לדיון, והיא תפוס מקום מרכזי במאמר הנוכחי.

ונסובר גם מציע פתרון לבעיה: "רק אם נרחיק את האקדמיה מבית הספר נוכל לאושש את מצבה של ההיסטוריה בכיתה". בעוד שאני מסכים לחלוטין עם ביקורתו של ונסובר על המצב הקיים, הרי הפתרון שהוא מציע נראה לי מרחיק לכת, ומתעלם מבעיות הקיימות במערכת (כגון המעמד הירוד של מקצוע ההוראה, הבעיות בהכשרה של המורים, הצורך ביצירת שיתוף פעולה של ממש בין האקדמיה לבתי הספר ששונה ממערכת היחסים החד צדדית הקיימת היום, ועוד). האם מעצם העובדה שאותה מערכת יחסים אינה תקינה נגזר עלינו ללכת לכיוון שהפוך לקיים? האם במערכת כה מורכבת, כמערכת החינוך, אין לבדוק גם דרכי ביניים לתיקון המצב? האם איננו מחמיצים בכך אפשרויות מועילות?

במאמר שכתבתי "על חינוך, חשיבה, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה" (לב 2015a), דנתי בבעייתיות של מערכת היחסים בין המערכת האקדמית למערכת הבית ספרית. המסקנות שלי לגבי המצב הקיים עולות בקנה אחד עם אלו של ונסובר. אני מציע שם פתרון (אחר מזה של ונסובר), שמטרתו לשנות מן היסוד את הדרך שבה מעורבים אנשי האקדמיה בהוראת הדיסציפלינות בבתי הספר, ובכך

לבצע תיקון מהותי באותה הצעה שהעליתי, הוא טועה ומייחס לה פרשנות שאליה מעולם לא כיוונתי ושמפניה אף הזהרתי. כך, למשל, כאשר אני מחייב קיום מעורבות "של ממש" של אנשי אקדמיה במערכת החינוך, מפורשים דברי כרצון לחזק ולהעמיק את הקשר ה"בעיתי" הקיים היום בין האקדמיה למערכת החינוך, תוך התעלמות מאפשרות של קיום קשר בעל אופי ותכנים אחרים. התייחסות צרה כזו לבעיה מביאה לביקורת שגויה ועלולה לגרום להשטחת הדיון על נושא חשוב.

טעות מעין זו שכיחה במקומותינו, ומעבר למאמר המדובר היא צצה ומופיעה במקומות נוספים. מן הסתם התרגלנו למצב הקיים, וכתוצאה מאותו הרגל אנו מחמיצים בחינה של אפשרויות שהן מעבר להמשך המצב הקיים או ביטולו. לפיכך חשוב, לדעתי, לדון במקורות של אותה טעות ולהראות שקיימת אפשרות אחרת; אפשרות, שלמרות חשיבותה והתועלת שיכולה לעמוד בצידה, אינה זוכה למעמד לו היא ראויה. מטרתי במאמר זה היא להרחיב את הדיון בהצעה זו ולדון באפשרויות ובמגבלות ליישומה. דיון זה יצביע גם על ליקויים הקיימים במערכת ההשכלה הגבוהה, ויטען כי ההכרה במקור הליקויים האלו היא המפתח לתיקונם גם במערכת הבית ספרית. הכרה זו תוכל להביא לשיתוף פעולה מסוג שונה בין אנשי האקדמיה לאנשי המערכת הבית ספרית, שיכול להביא לתיקון של בעיות הקיימות בשתי המערכות.

פרק ב להלן הוא פרק מקדים, שיציג בקצרה את הבעיות הקיימות במעורבות של המערכת האקדמית במערכת הבית ספרית, כפי שעולה מהמאמרים של ונסובר ושלי. אדון שם בטעות שהוצגה קודם ואציג את טענתי כי אפשר לדון גם במעורבות בעלת מאפיינים שונים מאלו הקיימים היום. הדיון עצמו יתקיים בפרקים הבאים. בפרק ג אדון במערכת האקדמית, ואטען שקיימת בה בעיה שהיא אנלוגית לבעיה במערכת הבית ספרית: התבטלותו של מקצוע ההוראה בפני המחקר. אטען כי לבעיה זו השפעה לא מבוטלת (ולא חיובית) על ההוראה בבתי הספר, וכי פתרון הבעיה באקדמיה יכול להניח את הבסיס לתיקון במערכת הבית ספרית. דיון במהות הקשר הרצוי בין אנשי



על יחסי אקדמיה וחינוך, ויחסי אקדמאים ואנשי חינוך

האקדמיה למערכת הבית ספרית, ובהצעתי בעניין זה, יתקיים בפרק ד. מכאן אעבור לדיון במעשיות של אותה הצעה, ובאפשרות לממשה: הרי לא פעם ולא פעמיים כשלו הצעות לשיפור במערכת הבית ספרית עקב הבעיות של מערכת זו שהיא מסורבלת וכבדה, כפופה לאילוצים תקציביים, ומושפעת מאינטרסים שונים ומשונים. אטען כי ניתן לקדם את הכיוון שאני מציע באופן הדרגתי לאורך תקופה ארוכה, בצעדים קטנים, וללא צורך בתוספות מיוחדות של משאבים.

#### ב. הצגת הבעיה והבהרות

במאמרו "הרהורים על הוראת ההיסטוריה: קן בארנס לרשות ועדת המקצוע" (ונסובר 2016), דן ירון ונסובר במערכת היחסים בין ההיסטוריה הבית ספרית להיסטוריה האקדמית. הוא טוען כי "זו מערכת יחסים לא כל כך בריאה, זו מערכת מאוד לא שוויונית. היא כרוכה בהתבטלות עצמית, בהמעטת ערך, בחוסר ביטחון, בהליכה על בהונות של ההיסטוריה הבית ספרית ביחס לזו האקדמית." הוא מתאר מצב של התנשאות האקדמיה מול בית הספר, שבו אנשי המערכת האקדמית מכתיבים למערכת הבית ספרית תכנים אקדמיים מורכבים שאינם מתאימים, כאשר הם אינם רואים לנגד עיניהם את אילוצי המערכת. כך, למשל, מבקר ונסובר מאמר של ראש הועדה המקצועית, שמחה גולדין במלים אלו:

מאחורי השורות הללו מבצבצת דמותו של תלמיד ההיסטוריה

הרצוי לשיטתו של גולדין: תלמיד בית הספר שהוא בבחינת

"מיני היסטוריון אקדמי" השוקד על מקורות ראשוניים...

ונסובר מתנגד (בצדק גמור, לדעתי) לאותן תכניות ל-"אקדמיזציה" של לימודי ההיסטוריה המוצעות על-ידי אנשים שהם, לדעתו, "היסטוריונים משכמם ומעלה", אך אינם בהכרח בקיאים בנושאי חינוך ואינם ערים לקשיים הנוצרים מניסיון להנחית תכנים אקדמיים על ילדים שאינם בשלים עדיין להתמודדות עם תכנים כאלו.

עד כאן תמצית התמונה שמתאר ונסובר.

במאמר שלי "על חינוך, חשיבה, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה" (לב 2015a), מתגלה תמונה דומה (גם אם נקודת המבט הראשונית של המאמר שונה). גם במאמר זה מתגלה כי קיימת ריצה

לנושאים מתקדמים מדי, ומתגלה מין שאיפה להפוך את התלמידים ל"חושבים מסדר גבוה", שיהיו בעלי יכולות חשיבה וניתוח גבוהים, כאשר לא נבדק אם הם כבר יודעים להבין טקסט כפשוטו. תלמידי חטיבת הביניים מנתחים מאמרים ומחווים דעה בנושאים שבהם גם המומחים מתקשים. גם תופעות מוגזמות אלו מגיעות מכיוון האקדמיה (רק שהפעם בעיקר מתחום החינוך). נראה שמישהו כאן התבלבל. הוא לא מבין שבית ספר זה לא אוניברסיטה. ולבלבל הזה יש מחיר: מערכת חינוך משעממת מדכאת ומלחיצה, חינוך לחשיבה שטחית (אי אפשר לחשוב על בעיה מורכבת באופן מעמיק אם לא מוכנים לכך; עדיף לחשוב על בעיה פשוטה, אך באופן ראוי), אבל תוך כדי יצירת רושם של "כאילו", כאילו יש כאן "אקדמיה זוטא". ומי אחראי לבעיות אלו? העניין מורכב. אך נראה לי שגם ונסובר וגם אני מטילים על המערכת האקדמית חלק מרכזי בקלקול (אם כי יתכן שיש בינינו הבדל בדגשים).

מאידך, ההצעות לתיקון שלנו נבדלות. ונסובר טוען: "רק אם נרחיק את האקדמיה מבית הספר נוכל לאושש את מצבה של ההיסטוריה בכיתה". אני מציע דווקא לקרב. דבר שייתן הזדמנות לאנשים מאותה מערכת שקלקלה לתקן.

מכאן נעבור לדון בקצרה בפירוש המוטעה של ונסובר להצעת. את מאמרו פותח ונסובר בהערה שלי (לב 2015b) על מאמר שכתב (ונסובר 2015). במרכז מאמרו זה עמדה

שאלה מתוך בחינת הבגרות בהיסטוריה שהניתוח שלה חושף מציאות עגומה של הוראת ההיסטוריה בארץ: שימוש בעיתי, בלשון המעטה, במקורות ראשוניים, השטחה של המציאות ההיסטורית לכדי רשימת מכולת...

בתגובתי טענתי שתופעה זו מחזקת את טענתי מאותו מאמר קודם שלי, "על חינוך, חשיבה, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה" (לב 2015a), הנזכר למעלה, כי מקור הבעיה הוא "היעדרם הכמעט מוחלט של המומחים בדיסציפלינה מהמעשה החינוכי עצמו". ונסובר מצטט מדברי (במדויק), אך לאחר שמסתיימים סימני הציטוט הוא מסיק:

על יחסי אקדמיה וחינוך, ויחסי אקדמאים ואנשי חינוך

הפתרון שמציע אריה לב הוא ברירת המחדל המשותפת לרוב אלה המנסים לאבחן את בעיותיה של מערכת החינוך ואת הפתרון האפשרי להן: לגרור את האקדמיה עוד ועוד, עמוק יותר ויותר, אל בתי הספר והכיתות כדי לשפר את הלמידה וההוראה.

מכאן נמשך הדיון אל אותם פגמים של ניסיון להפוך את התלמיד ל"מיני היסטוריון" ושאר מרעין בשיין, וכל מי שקורא מבין כי אכן לדרכים קלוקלות אלו כיוונתי. ואני תמה: מה להצעתי ולליקויים שהוא מונה כאן? לו היה המחבר מעיין היטב במאמרי (שאותו אני מציין כמקור לדברי ושבו היה צריך לעיין, אם ברצונו היה להגיב על דברי) היה מגלה למשל (בעמוד 98):

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 בראש וראשונה הם אותם אנשי אקדמיה.

ולגבי אנשי האקדמיה אני שואל שם: "האם מאותם מומחים, שעיקר עניינם הוא המחקר, ושרובם חסרי ידע והכשרה בתחום החינוך, תבוא הישועה?" את זאת אני שולל ובמקום זאת אני מציע יצירת מעמד חדש של מרצים. מרצה ממעמד זה יהיה "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..."

אם היה ונסובר מעיין היטב במאמרי, היה מגלה כי אני מתריע מפני אותן בעיות שהוא מתריע מפניהן. מכאן עולה השאלה: כיצד התהפכו היוצרות ואני לכאורה רואה את הדברים אחרת? אנו נתקלים כאן בבעיה של פרשנות.

כך, למשל, כאשר אני מחייב יצירת "מעורבות פעילה של מומחים בנעשה בבית הספר" (או הידוק "מערכת היחסים" בין האקדמיה לבתי הספר בלשונו של ונסובר), הדברים מצטיירים אצל ונסובר באור שלילי (מהסיבה שהוא מביט על המצב הלא נאות הקיים היום, מן הסתם). לעומת זאת, אני מכוון ל"מעורבות" במובן אחר, במובן של שינוי המצב הקיים, במובן של הכרה בהבדל בין המערכת הבית ספרית והאקדמית, שינוי שיכול לבוא דווקא מצדם של המומחים לדיסציפלינה. יש להבדיל בין מעורבות שמשמעה ישיבה בכל מיני ועדות תוך התעלמות כמעט מוחלטת ממצוקות השטח (תופעה מעין זו ראויה לשם "התערבות", לדעתי, הרבה יותר מאשר "מעורבות") לבין מעורבות "אמתית" שמתחילה בהכרה מעמיקה של הנעשה בשטח.

כך הדבר גם לגבי השימוש בביטוי "מומחים בדיסציפלינה". האם כל ה"מומחים בדיסציפלינה" הם מקשה אחת? לכולם אותן הדעות? אני מכיר, למשל, אנשי אקדמיה רבים שמתנגדים לאותה "אקדמיזציה" בבתי הספר, ועליהם נמנה, ללא ספק, ירון ונסובר עצמו. לעומת זאת, גם נקודת המבט ההפוכה מקובלת על-ידי אנשי אקדמיה אחרים, דבר הנובע במידה רבה מבורות לגבי המתרחש במערכת הבית ספרית, מצב שלדעתי יכול להשתנות לאחר היכרות מעמיקה יותר עם מערכת זו.

ההתעלמות מהעובדה ש"יש אפשרות אחרת", שלא כל האקדמאים הם מקשה אחת, שתרומת האקדמאים אינה חייבת להתמצות רק בהכנסת תכנים אקדמיים למערכת החינוך, אינה נחלת כותב אחד בלבד. זוהי דעה נפוצה למדי, שמביאה לדעתי להחמצה גדולה של הזדמנויות. לכן אני מסיק שחשוב להרחיב את הדיון על אותה התעלמות, ועל האפשרויות החשובות שיכולות להיפתח כתוצאה מביטולה. לאור כל זאת מצאתי לנכון לעבור לדיון יסודי יותר על האופן הרצוי שבו תתנהל אותה "מערכת יחסים" בין אנשי האקדמיה למערכת הבית ספרית. נושא זה הוא מורכב, וחייב להתחיל, לדעתי, כבר במצב הלא בריא הקיים במערכת האקדמית עצמה, שמכוונת כלפי המחקר בעיקר, ומזניחה את נושא ההוראה. בנושא זה אדון בפרק הבא. בפרקים שאחריו אעבור למערכת הבית ספרית.

על יחסי אקדמיה וחינוך, ויחסי אקדמאים ואנשי חינוך

ג. על הלימודים במערכת האקדמית ועל הכשרת המורים  
כאשר דנים במעורבות של האקדמיה במערכת הבית ספרית יש לשים לב כי מעורבות זו מתחילה כבר באקדמיה עצמה. הרי המורים רוכשים את השכלתם הדיסציפלינרית במערכת האקדמית. יתירה מזו, גם ההכשרה של המורים מתקיימת באוניברסיטאות ובמכללות האקדמיות לחינוך. רבים מהליקויים המוכרים מבתי הספר קיימים גם שם. תכנית הלימודים לתואר ראשון באוניברסיטאות היא תכנית המוטה לכיוון המחקר, מועברת בדרך כלל על-ידי חוקרים, ואינה מתאימה לרוב הסטודנטים הלומדים בתכניות אלו (המצב במכללות האקדמיות ובמכללות להוראה אינו טוב בהרבה). על העובדה שהמערכת האקדמית אינה מתחשבת ביכולת ובידע הקודם של הבאים בשעריה, וכופה עליהם מערכת לימודים שאינה מתאימה, דנתי בהרחבה ובפירוט כבר במאמרי הקודם (לב 2015a) ובמאמר נוסף (לב 2013), ולא ארחיב על כך כאן. אסתפק רק בהצגת שתי מובאות מספרם של תמר אלמוג ועוז אלמוג דרך ה-Y כאילו אין מחר (עוז, עוז, 2016), המציגות גם את הבעיה, וגם את ההדחקה וההתעלמות מקיומה. בעמוד 290 הם כותבים:

למעשה נוצר פער פרדוקסלי בין רמת ההשכלה הפורמלית של הדור הזה לבין רוחב ההשכלה שלו ועמקה ... הנתונים הסטטיסטיים לא מספרים את כל הסיפור. מה באמת מסתתר מתחת לתעודת הבגרות?...עד היום איש לא ניסה להשיב על השאלות הללו באופן מקיף ומדויק. המרצים באקדמיה הם שחשים על בשרם, אולי יותר מכל גורם אחר את תוצאת המשבר. אבל אף שתחושות אי הנחת עולות בשיחות מסדרון ובסמינרים מחלקתיים, המערכת הרשמית שותקת ומדחיקה את המציאות הקשה.

ועל כך הם מוסיפים (עמ' 302):

באוניברסיטאות ובמכללות מתקיים קשר של שתיקה בכל הנוגע לרמת הסטודנטים המתקבלים ללימודים, ומעטים המרצים שמעזים להביע בפומבי ביקורת על המצב הקטסטרופלי. הדבר נובע ממספר סיבות: קשיי ההישרדות הכלכלית של המוסדות להשכלה גבוהה, ..., חששם של מרצים

מפני גינוי ההנהלה וקולגות; רוח התקינות הפוליטית (לא נעים לבקר את הסטודנטים שלך. תמיד גם יצוצו אלה שיאמרו: "זו הכללה לא נכונה. אצלי התלמידים נהדרים וגם בדור שלנו היו טובים ורעים").

שתי הפסקאות כתובות באופן כוללני. אין ספק כי הלימודים באקדמיה מתאימים לחלק מן הסטודנטים. אולם חלק זה מהווה מיעוט השייך ל"עשירונים העליונים" של הלומדים. מאידך, הנאמר בפסקאות אלו נכון לגבי רוב הלומדים, גם לגבי הפערים בין הידע והיכולת עמם הם מגיעים ללימודים האקדמיים לבין אלו הנדרשים בלימודים אלו, וגם לגבי ההתעלמות הכמעט מוחלטת של המערכת האקדמית מהבעיה.

כיצד משפיע המצב המתואר על הכשרת המורים? הואיל שאצלנו רוב המורים אינו מגיע מאותם "עשירונים עליונים", אנו מקבלים שרוב המורים זוכים להכשרה דיסציפלינרית גרועה עם אותו סוג של כשלים שקיימים בבתי הספר: לימודים ברמה לא מתאימה (גבוהה מדי), הגוררת את הלומדים לשינון ללא הבנה, ללימוד שמעיק ואינו מעניין, ושאר מרעין בישין. והנה, אותה חוויית לימודים, במקום שתהיה מלווה בעניין ובהבנה, הופכת לחווייה אחרת: הלימודים הם משהו נשגב שרק אנשי האקדמיה מבינים אותו, והם לא מעניינים ומעיקים. לא נותר ללומדים אלא לנסות לשרוד על-ידי אימוץ טכניקות של שינון ללא הבנה. גם המרצים, שאמורים להציב דמות ראויה של מורה, מגיעים מהמחקר, לא עברו הכשרה ראויה להוראה, ורבים מהם רואים בהוראה רק נטל שחייבים לעמוד בו. גם אם יטען מישהו שהתמונה שאני מתאר מוגזמת, הרי אין לי ספק שהיא מייצגת בעיות אמיתיות שקיימות בהיקף רחב.

לתוצאות של מה שתיארתי יש ללא ספק השפעה על הנעשה במערכת החינוך. מדוע שמורה, שזו הכשרתו, לא ירגיש חוסר ביטחון לגבי רמתו המקצועית? מדוע שלא יבטל את עצמו בפני אנשי האקדמיה? מדוע שלא ייטה ללמד כפי שלמד: לדרוש שינון ללא הבנה? וכשיגיע לעמדה מנהלית חשובה, מדוע שיתנגד לאותן תכניות לאקדמיזציה של מערכת החינוך המוצעות בידי אותם אנשי אקדמיה שבפניהם הוא מתבטל?

על יחסי אקדמיה וחינוך, ויחסי אקדמאים ואנשי חינוך

כל שאנו מסיקים מכאן הוא שחלק מהבעיות של המערכת הבית ספרית קשורות להכשרה הלקויה של המורים, שמועברת על-ידי אנשי האקדמיה. לפיכך, אנשי האקדמיה יישארו בשטח וישאירו את חותמם על המערכת הבית ספרית, גם אם תוגבל השתתפותם בוועדות המקצוע.

אין ספק, כי לאור ההרחבה המשמעותית של מערכת ההשכלה הגבוהה בדורות האחרונים, והפיכתה למערכת של "השכלת המונים", היה צריך להתבצע שינוי יסודי בגישה להוראה במערכת זו, שינוי שלדעתי לא התבצע. לכן ראוי לדון באופן יסודי על הצורך בשינוי כזה, ובתכנון ביצועו (ראו למשל (לב, 2013)). הואיל שבמאמר זה במערכת הבית ספרית עסקינן, אצמצם את הדיון לנושא של הכשרת המורים.

מסקנתי היא כי המערכת להכשרה הדיסציפלינרית של המורים צריכה לעבור מהפך: לתוכנית לימוד שמתאימה לידע וליכולת של הלומדים, מעניינת, ובמקביל דורשת הבנה ומומחיות בהתאם לרמה של החומר הנלמד. הגעה למצב כזה דורשת "יצירה" של איש דיסציפלינה חדש, שגם מומחה בדיסציפלינה מצד אחד, אך מתמחה גם בהוראה ומשתף פעולה עם המדריכים הפדגוגיים, באופן שהוא יסודי ומכבד. קיימים אנשים כאלו במערכת. אך מספרם מועט, וממילא קשה להם לתפקד כאשר מערכת הלימודים לא מתאימה. על מנת להגיע למצב המתואר, יש ליצור מעמד חדש של אנשי אקדמיה המוגדרים כמומחים שעיקר עיסוקם הוא הוראה (ולא המחקר). ולפיכך, גם הקביעות וגם דרגתם האקדמית תיקבע בעיקר לפי עיסוקם בהוראה. דבר כזה כבר קיים במקומות שונים בעולם וגם במוסדות לימוד שנחשבים מעולים. למרבה הצער, מעמד כזה לא קיים במוסדות האקדמיים במקומותינו.

מה תהיה דמותו של איש אקדמיה כזה? נראה לי שכאן ייתכנו פרשנויות שונות, ולכן חשוב לדון על כך ולהדגים את הדברים על מנת להבהיר את כוונתי. לפיכך אביא בקצרה דוגמה שאותה הצגתי במאמרי הקודם (לב 2015a).

הדוגמה של רוני: בדוגמה זו מובא סיפורו של רוני (השם בדוי, הסיפור אמתי), שהוצג בספר *כשכילים, בדרכים, בצמתים – סיפורים*

על תהליכי התפתחות מקצועית ועל שינוי תפיסתי, מאת חוה גרינספלד ואילנה אלקד-להמן (2008). רוני הוא מרצה לכימיה, העוסק גם בהכשרת מורים. להלן הוא מתאר את תחילת דרכו, כמרצה צעיר:

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... אתה נותן [שיעור] כימיה ברמה גבוהה – ואין 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] שמשהו 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



על יחסי אקדמיה וחינוך, ויחסי אקדמאים ואנשי חינוך

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. 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 מוצגת הבעיה, וכאן גם נרמז הכיוון לפתרון. המעשה של הוראת הדיסציפלינות מחייב שיתוף פעולה בין שני סוגי מומחים. המומחים לדיסציפלינה, והמומחים להוראה. שיתוף פעולה כזה אינו פשוט ומחייב קיום דיאלוג רצוף בין אותם מומחים, דיאלוג רציני ומכבד, לא קשר שטחי ולא שוויוני דרך ועדות מקצוע, למשל, אלא תוך קיום קשר רצוף ועבודה משותפת בשטח. לפיכך, אי אפשר ששיתוף פעולה כזה יעשה "בדרך אגב". לקשר כזה נדרשת הקדשה מתמשכת של זמן ומאמץ. ולכן, כל זמן שלא ייווצר מעמד של אנשי אקדמיה שעיקר עיסוקם הוא הוראה, שיתוף פעולה כזה יתגלה לנו רק מדי פעם אצל "משוגעים לדבר" כמו רוני, דבר שאינו מספיק ליצירת שינוי משמעותי בשטח, גם לגבי הלימוד עצמו, וגם לגבי התאמת תכניות הלימודים ללומדים.

אוסף הערה לסיום הפרק. בפרק זה נוכחנו, כי לאותה בעיה של לימוד הדיסציפלינות בבית הספר קיימת אחות (גם אם לא אחות תאומה): הבעיה של לימודי התואר הראשון באקדמיה. בעיות אלו שזורות זו בזו: גם מהכיוון של הכשרת המורים, וגם מכיוונים נוספים (כגון הציפיה, המופרות בדרך כלל, כי בית הספר יכין את הסטודנטים ללימודים באקדמיה, תוך הסרת אחריות מהאקדמיה עצמה לדאוג להכנה כזו בשנת הלימודים הראשונה, ועוד). עיקר הבעיה טמון לדעתי בכך שהמערכת האקדמית שכחה כי בצד היותה מערכת מחקר, היא גם מערכת חינוך (גם אם על חינוך מבוגרים מדובר). תיקון המצב

עובר דרך החזרת מקומו וכבודו של מקצוע ההוראה באקדמיה. תיקון כזה מתווה גם את הכיוון לתיקון יחסי האקדמיה עם המערכת הבית ספרית, כפי שיוצג בפרקים הבאים.

ד. על מהות הקשרים הרצויים בין אנשי אקדמיה ואנשי חינוך נחזור כעת אל מערכת היחסים ה"לא כל כך בריאה" בין המערכת האקדמית למערכת הבית ספרית (אותה תיאר ירון ונסובר לגבי לימודי ההיסטוריה). לפחות לגבי לימודי ההיסטוריה, מסיק ונסובר: "רק אם נרחיק את האקדמיה מבית הספר נוכל לאושש את מצבה של ההיסטוריה בכיתה". ונסובר אינו מתכוון רק להרחקת הניסיון להפוך את התלמיד ל"אקדמאי קטן", אלא גם למעורבות, כפי שאני מציע, של מומחי הדיסציפלינה במערכת הבית ספרית. כך, למשל, הוא כותב בהקשר של הערתי למאמרו:

העובדה שהשימוש שנעשה במקורות הראשוניים בפועל אינו ראוי, לא יכולה לשמש כלי לניגוח יכולותיהם של המורים, באופן עקרוני, לעשות שימוש ראוי ומושכל בהם, ולטענה כי רק אנשי האקדמיה עשויים לעשות את זה, כפי שמציע לב.

עולה כאן השאלה העקרונית האם בכלל קיים צורך במעורבות של אנשי הדיסציפלינה במערכת הבית ספרית. אמנם הראיתי בפרק הקודם כי קשה לבטל את אותה מעורבות מאחר שהיא קיימת כבר במערכת של הכשרת המורים. מאידך, ניתן לדרוש לצמצם מעורבות זו ואף לבטלה מחוץ למערכת של הכשרת המורים. אני מתנגד לגישה זו וטוען כי מעורבות נאותה של אנשי האקדמיה חשובה וחיונית. את דעתי אבסס על שני עקרונות יסודיים שמקובלים עלי, ועל עוד אבחנה אחת. אני מתנצל מראש בפני הקורא על שאני מעלה עקרונות טריוויאליים, אולם לדעתי, טריוויאליותו של רעיון אינה גורעת מחשיבותו. נהפוך הוא: רבות מהשגיאות הגדולות שלנו נובעות דווקא מהתעלמות מעקרונות טריוויאליים, ועל כך עמדו כבר גדולים וחכמים.

להלן העיקרון הראשון: מי שלמד והתמחה בנושא מסוים, יודע ומבין באותו נושא יותר ממי שלמד והתמחה פחות באותו הנושא (בהנחה שיכולתם וכשרונם של השניים לגבי אותו נושא, דומים).

על יחסי אקדמיה וחינוך, ויחסי אקדמאים ואנשי חינוך

**להלן העיקרון השני:** מי שלא למד ולא התמחה בנושא מסוים, אינו יכול לטעון למומחיות, או להבנה, באותו הנושא.  
**להלן האבחנה:** אנשים רבים, לאחר שהתמחו בתחום מסוים, חושבים את עצמם מומחים, או מבינים, גם בנושאים שאינם בתחום התמחותם.

על ההבחנה הזו עמדו חכמים רבים וביניהם סוקרטס מהדיאלוגים של אפלטון. ובהסבה של דברי פילוסוף אחר אל האבחנה המדוברת, יהיו מי שיאמרו כי לא השכלנו הרבה בעניין זה מאז אפלטון.  
ואיך כל זה קשור לענייננו? כאשר אני מביט בעיקרון הראשון, אינני מבין מדוע אין להיוועץ במומחה. מדוע ההכרה בעובדה שמומחה (בדיסציפלינה) יכול להצביע על ליקויים שנעלמו מעיניו של מי שהתמחה פחות בדיסציפלינה (המורה) מכונה כפי ונסובר "כלי לניגוח יכולותיהם של המורים"? הרי ההצבעה על ליקויים כאלו היא אחד מתפקידיו של המומחה! מה ענין ניגוח לכאן? כך, למשל, ונסובר עצמו, מצביע במאמרו (ונסובר 2015) על ליקויים חמורים בתכנית לימודי השואה, ומצטרף לדעתו אהרונסון, שהעיר על המאמר. האם הם ביצעו כאן "ניגוח" או שהעירו הערה חשובה שראוי שתילקח בחשבון על-ידי מי שצריך לקחת זאת בחשבון?  
לכאורה הגענו כאן למין סוג של פרדוקס. מומחה בדיסציפלינה, שמעיר על שגיאות בתוכניות הלימודים, טוען שיש להרחיק את המומחים מעיסוק בתכניות הלימודים. אולם, נראה לי כי הפתרון של הפרדוקס פשוט. אני מבין כי ונסובר מתכוון להרחיק את אותם מומחים שמקלקלים, שלוקים ב"תסמונת האבחנה" (אני מתייחס לאותה אבחנה שצוינה למעלה): אלו המסיקים ממומחיותם בדיסציפלינה שהם מבינים בתחום שאין להם כל מושג בו (תחום החינוך). למרבה הצער המומחים מהצד השני (המורים) אינם מסוגלים לעמוד נגדם. מכאן הקלקול. אולם, כבר עמדנו על כך שלא כל המומחים בדיסציפלינה הם מקשה אחת, וכי טעות תהיה בידנו להניח זאת. אם, מנגד, יעמדו יחד עם המורים גם מומחים בדיסציפלינה, שמעורבים מעורבות של ממש בבתי הספר, ולפיכך מכירים בקשיים שבפניהם עומדים המורים, יהיה אפשר לשנות את המצב.

מערכת החינוך היא מערכת מורכבת ומסובכת מאוד, ומעורבים בה מומחים מתחומים שונים. דעתי היא, כי שיתוף פעולה נאות בין המומחים האלו דורש הכרה והתחשבות בשני העקרונות והאבחנה שמניתי. כהקדמה לדיון שיבוא מיד, אביא דוגמה פשוטה ממערכת הרפואה. הבה נדון במקרה מאוד פשוט של שיתוף פעולה בין שני רופאים מומחים מתחומים שונים. הראשון רופא פנימי, השני אורתופד. מה התנאים הנדרשים לשיתוף פעולה נאות ביניהם? ראשית, ההכרה של כל אחד מהם במומחיות של השני. שנית, בטחון של כל אחד מהם במומחיות שלו עצמו. שלישית, קיום שפה משותפת: שניהם רופאים, ושניהם מבינים במקצוע הרפואה.

הכרה בשלושה נושאים אלו היא בסיס לשיתוף פעולה תקין. הרופא הפנימי, למשל, יקשיב לדעתו של האורתופד, יבחן אם דבריו מתאימים מבחינת המומחיות שלו ולא יחשוש להביע את דעתו (למשל, אם האורתופד יציע לנתח, כאשר הרופא הפנימי חושש שהמנותח לא כשיר לעמוד בניתוח, הוא יתנגד). כך יוכל להתנהל הדיון, כאשר כל אחד מכבד את מומחיותו של השני, ובו בזמן מכיר במומחיות שלו עצמו. יתר על כן, הקיום של בסיס ידע משותף הוא חשוב, כדי שהדיון לא יהפוך לשיח של חרשים. באנלוגיה לדוגמה זו, הבה נביט במצב שבו המומחה בדיסציפלינה עומד מול המומחה להוראה (המורה).

מהצד של הדיסציפלינה, המצב נראה סביר, לפחות על פניו. כמו בדוגמת הרופאים הנזכרת למעלה, המורה מכיר במומחיות של עמיתו, וגם יש להם בסיס משותף לדיון: הרי גם למורה יש ידע בדיסציפלינה (פחות, ואולי הרבה פחות משל עמיתו, אך גם מומחיותו של הרופא הפנימי באורתופדיה פחותה בהרבה משל עמיתו).

אולם, מה קורה מהצד השני, הצד של ההוראה בבית הספר? כאן המומחה הוא המורה. במקרים רבים אין בסיס משותף לדיון, כי איש הדיסציפלינה הוא בור בנושא של הלימודים בבית הספר. אולם לא די בכך: אותו מומחה בדיסציפלינה (שלוקה ב"תסמונת האבחנה" שהוזכרה למעלה) מזלזל פעמים רבות במומחיות של עמיתו, אינו

מקשיב לדבריו, וכופה עליו הר כגיגית. כל זה, בשילוב של חוסר בטחון של המורה, שאינו מסוגל לעמוד בפני אותו עמית, ולעתים אף מתבטל בפניו, יוצרים את המצב העגום עליו אנו דנים.

ומה התיקון האפשרי למצב? הרחקת המומחים לדיסציפלינה שגויה לדעתי, ועל כך אוסיף בהמשך. מאידך, דעתי היא כי יצירת מודל תקין של שיתוף פעולה בין אנשי הדיסציפלינה והמורים היא אפשרית (גם אם מורכבת). הבסיס לקיום מודל זה הוא יצירת מעמד של מרצים שעיקר עיסוקם הוא ההוראה במערכת הבית ספרית; מדובר על מין "הסבה" של המודל של רוני (מהדוגמה שהוצגה בסוף הפרק הקודם) לבית הספר. "רוני" זה יהיה אדם שהוא מומחה בדיסציפלינה, מחד, אך גם מורה שאוהב ורוצה ללמד, מאידך. אדם שאינו משועבד ל"אידיאולוגיה" אקדמית כלשהי, אלא שמחויב להוראה: מכיר ומוקיר את התלמידים ויכולותיהם, וכך גם את המורים. אותו "רוני" יהיה עדיין איש אקדמיה, יוכל ללמד ולתרום להוראה גם באקדמיה, אך את עיקר זמנו, במקום להקדיש למחקר, יקדיש לבית הספר. אין לי ספק, כי מעורבות קרובה כזו במערכת הבית ספרית מביאה להכרה והבנה של המערכת הבית ספרית ומגבלותיה.

אם יינקטו הצעדים בכיוון המוצע, ההשפעה על בתי הספר תבוא מאליה. גם מכך שיהיו אנשי אקדמיה המחויבים להוראה, שיבינו כי הפנית המערכת הבית ספרית לעבר האקדמיה היא דבר נואל, כי הלימוד בבתי הספר חייב להיות חוויה שיש בה יותר ענין ודרישה להבנה. יש לדאוג גם לכך שעצירת הריצה לאקדמיה תלווה בטיפוח ההבנה ויכולת החשיבה. לכך חשובה הנוכחות של אותם המומחים במערכת הבית ספרית, כדי שיוכלו לייעץ ולעזור גם בעניין זה, ולא רק בבית הספר, אלא גם בעמידה מול אותם גורמים חיצוניים מעיקים, המנסים לכפות מלמעלה תכניות לימודים שאינן מתאימות למערכת. אוסיף עוד פסקה לגבי חשיבות תפקידם של המומחים לדיסציפלינה. במאמרי (לב 2015a) הרחבתי את הדיבור על כך, שגם היסודות הנדרשים ללימוד כל דיסציפלינה שהיא אינם טריוויאליים ודורשים לימוד והתמחות, גם אם מדובר ב"הבנת הנקרא" וביכולת לנסח כהלכה טיעונים פשוטים. גם המומחים כושלים לא אחת

בעניינים אלו, כפי שטענו והוכיחו הוגי דעות שונים בזמנים שונים. לפיכך, טעות תהיה בידם של הטוענים, כי כאשר תותאם רמת הלימודים ליכולת התלמידים, חומר הלימוד יהפוך ל"פשוט" ותפקידם של המומחים יהפוך למיותר (כל זאת נכון אפילו בלי לקשור את טיעוני האחרון להידרדרות המתמשכת ברמת ההכשרה של המורים אצלנו). שאלתו של ונסובר "למה לא להפקיד את בנייתה של תכנית הלימודים בידי המורים? הם שיודעים טוב יותר מכל היסטוריון באקדמיה מה אפשרי ... את זה אין מי שיודע טוב מהם" מחמיצה ענין חשוב, לדעתי. ענין לימוד הדיסציפלינות (כמו הרבה תחומים נוספים בחינוך) הוא מורכב ואינו פשוט כלל, ודורש מעורבות קבועה של כל הגורמים. גם ונסובר מסכים עם צורך זה וממשיך: "אפשר להיוועץ בהיסטוריונים, כמובן, אפשר לשאול לדעתם, אפשר להתלבט איתם, להתווכח איתם", אך מוסיף: "אבל עיצובה של התכנית והתאמתה לנעשה בשטח ולכיתות צריך להיות מופקד בידי העושים במלאכה". ההצעה המוצגת בדברים אלו משאירה אותנו למעשה במצב הקיים היום, שבו מומחי הדיסציפלינה אינם מעורבים במעשה הבית ספרי ואינם מכירים את המצב שם. מדוע, אם כך, שעצותיהם לא יידמו לעצות הניתנות היום? כמו ברפואה, במערכת כה מורכבת, חשוב שלמומחים השונים תהיה היכרות מקרוב עם המערכת, על מנת שלכל המשתתפים יהיה בסיס משותף לדיון.

#### ה. האם ההצעה מעשית

יכולה לעלות הטענה, כי הרעיון שהצעתי, לקיום מעורבות משמעותית של אנשי האקדמיה בתחום החינוך, אינו מעשי, גם מבחינת המשאבים הנדרשים וגם מבחינת הנכונות של אנשי האקדמיה לבצע את המעבר הנדרש מתחום המחקר לתחום החינוך. יתרה מזו, יכולה לעלות השאלה כיצד (אם בכלל) ישפר הדבר את המצב הקיים. על שאלות אלו אענה בפרק זה.

את תשובתי אתחיל בנושא הלימודים באקדמיה עצמה. במקרה זה לא מדובר ברעיון מהפכני, ואף לא בחידוש. כבר ציינתי קודם, שקיימים בעולם לא מעט מוסדות אקדמיים מכובדים בהם קיימות

משרות למרצים שעיקר עיסוקם הוא ההוראה (במספר שאינו קטן יחסית לכלל המשרות). אם שם זה קיים, מדוע אי אפשר שיהיה כך אצלנו? ניתן בהחלט לקבוע אחוז מסוים, שאינו מבוטל (שיכול להגיע לדעתי אף לרבע או לשליש), של משרות כאלו. אין כאן כל בעיה תקציבית: מדובר על הסבה של משרות קיימות ממחקר להוראה, כך שהמוסדות לא יאלצו להוציא אפילו שקל אחד נוסף מקופתם. אין גם לחשוש מפגיעה במחקר. אני מניח (וזו הנחה סבירה) שהמצוינים במחקר יהיו מעוניינים להמשיך במחקר, כך שלא מדובר כאן על ירידה ברמת המחקר. לגבי הכמות, לאור ההתרחבות הגדולה בהיקפי המחקר בתקופה האחרונה, והלחץ הקיים על חוקרים לפרסם, שלדעת רבים הינו מוגזם ודוחף חוקרים לפרסם בכל מחיר, הרי התמתנות שתבטא בעיקר בכמות ולא באיכות אינה בהכרח דבר רע. יתר על כן, דעתי היא כי במוסדות ההשכלה הגבוהה אצלנו (ולא רק אצלנו) נוצר חוסר איזון חמור: ההוראה נדחקה לשוליים בפני המחקר, וחובה עלינו לתקן את המעוות. לגבי הנכונות של אנשי אקדמיה לעבור מעיסוק שעיקרו המחקר לעיסוק שעיקרו הוראה, אין לי ספק שתימצא נכונות כזו, ואת זאת אני טוען לא רק על סמך היכרותי את עמיתי, אלא גם על סמך העובדה שבאותם מוסדות השכלה גבוהה בעולם שבהם קיימות משרות שעיקרן הוראה, אין חוסר במועמדים למשרות אלו.

נעבור כעת ללימודים בבית הספר. ראשית, אציין כי גם אם לא יתבצע אפילו צעד אחד בכיוון שהצעתי לגבי בתי הספר (מעבר של אנשי אקדמיה לפעילות בנושא ההוראה בבתי הספר עצמם), הרי השיפור במצב ההוראה באקדמיה יביא בהכרח לשיפור המצב במערכת הבית ספרית, וזאת מכמה טעמים. ראשית, עצם השיפור בהוראה באקדמיה, והתאמת הלימוד ללומדים, יביא לשיפור בהשכלה ובידע הדיסציפלינרי של המורים. שנית, שיתוף הפעולה שיווצר בין אנשי הדיסציפלינה למדריכים הפדגוגיים (זוכרים את רוני?) יביא לשיפור נוסף בהכשרת המורים. שלישית, עצם העלאת המודעות לנושא ההוראה במוסדות האקדמיים, והעובדה שיהיו לא מעט אנשי אקדמיה שילמדו ויכירו את הקשיים והמכשלות בהקניית השכלה אקדמית ל"המוני העם", יוכלו להביא לשיח ענייני יותר בין

אנשי האקדמיה והמורים, שיח שבמקום להיות חד צדדי יהיה דומה יותר לדיאלוג, שיח שבו אנשי האקדמיה יכתיבו פחות ויקשיבו יותר. מאידך, יש לכאורה מקום לחשש כי המעבר של אנשי אקדמיה למערכת הבית ספרית לא יהיה קל. אם אנו רוצים מעורבות של ממש, הרי חשוב שמעורבות זו תכלול הוראה של ממש, לפחות בהיקף מסוים. אין ערך, לדעתי, ל"חצי מעורבות". מעורבות מלאה חייבת לכלול הכרת הנעשה בכיתות והכרת הקשיים מניסיון אישי. נדרשת כאן הכשרה, ליווי של הטירון (בהוראה בביה"ס) על-ידי מורים ותיקים. עולה השאלה אם לאור קשיים אלו אכן יהיו "קופצים על המציאה". יתרה מזו, בהחלט ייתכן שחלק מהמומחים יגלו כי עמידה בפני כיתה בבית הספר אינה דבר פשוט ו"ירימו ידיים" (כך קורה לא אחת אצל מורים חדשים, שאחוז הנשירה אצלם גבוה). אולם, אני מאמין כי ימצאו לא מעטים שיהיו מוכנים ואף ישמחו להזדמנות. גם כיום יש מעט אנשי אקדמיה שלימדו או מלמדים בבתי הספר בהתנדבות, והרי בהצעה שלי לא מדובר על התנדבות אלא על עבודה בשכר המקובל לאנשי אקדמיה; דעתי היא, כי מן הראוי שאותם מורים ימשיכו להיות מועסקים במוסדות האקדמיים, יתרמו את המספר המועט של שעות הוראה במוסדות האקדמיים להן הם מחויבים, ועיסוקם בבית הספר יבוא במקום עיסוק במחקר. במצב כזה לא ייפול עול כלכלי נוסף, לא על בתי הספר ולא על האקדמיה. כל השינוי יהיה בהסבת חלק מהמחקר לטובת ההוראה, דבר שממילא ראוי שיעשה. לגבי ה"נושרים" (שללא ספק יהיו כאלו), הם לא יתקלו בבעיה, הם יוכלו לחזור לעיסוקם הקודם באקדמיה כמרצים שעיקר עיסוקם הוראה. שאלה נוספת שתעלה היא לגבי ההיקפים: אין לצפות, לאור המספר העצום של בתי הספר, כי בכל בית ספר יהיה מומחה לכל דיסציפלינה; המצב יהיה ללא ספק רחוק מכך. אולם, לדעתי, די שתהיה איזושהי "מסה קריטית" של אנשי אקדמיה שיפנו להוראה בבתי הספר כדי להביא לשינוי בכיוון הרצוי. הנעת תהליך כזה של קליטת מומחים בדיסציפלינות בבתי הספר יכול להביא לכמה שינויים חיוביים. אמנה להלן רק כמה מהם. העלאת המעמד של מקצוע ההוראה. יש סיבה לקוות שפניה של מומחים בדיסציפלינות להוראה בבתי הספר תהווה איתות ברור



לחשיבות של מקצוע ההוראה. דעתי היא שעובדה זו יכול להוות מגוון למשיכה של אנשים נוספים בעלי הכשרה דיסציפלינרית איכותית למקצוע. ניתן לומר כי יהיה כאן מאמץ ל"החזרת עטרה ליושנה", לחזרה לימים בהם מעמדו של המקצוע היה טוב יותר, שבהם היו במערכת יותר מורים בעלי תארים גבוהים בדיסציפלינות.

**שיפור בידע המקצועי של המורים.** שיפור כזה יבוא גם כתוצאה משיפור בהכשרה הדיסציפלינרית של המורים, גם מהעובדה שיש נוכחות של מומחים במערכת עצמה (יש מומחים שזמינים להתיעצות ועזרה), וכפי שצינתי קודם, יש תקוה ששיפור כזה יבוא גם משיפור המעמד של מקצוע ההוראה, שיהפוך אותו לנחשק יותר.

**דחיפה לכיוון של אוטונומיה של המערכת הבית ספרית.** טענה אותה אני שומע לפרקים היא, שאחת הבעיות המרכזיות בבית הספר היא ש"אף אחד לא סומך על המורים". לדעתי יש צדק רב בטענה זו (טענה צודקת זו מועלית גם במאמרו של ונסובר). אין לי ספק, כי חלק מהבעיה נובע מירידת מעמדו של מקצוע ההוראה ומההכרה כי רמת ההכשרה של המורים ירדה במשך השנים. העלאת המעמד של המקצוע עם כניסתם של המומחים למערכת, תוכל להביא לשיפור במצב זה. הדרישה למיתון של הפיקוח החיצוני (מדוע צריך פיקוח חיצוני אם נמצאים מומחים בתוך המערכת עצמה) וליותר עצמאות בקביעת תכניות הלימודים תוכל לקבל לגיטימציה מהנוכחות של מומחים בתוך המערכת, ומהשיפור במעמד המורים.

**התאמה טובה יותר של תכניות הלימודים למערכת הבית ספרית.** כפי שצינתי קודם, הבעיה בתכניות הלימודים נוצרת מכך שהמומחים בדיסציפלינות השונות אינם מכירים כראוי את המערכת הבית ספרית ובעיותיה. אין לי ספק, שברגע שבמקום מומחים אלו יבוא מומחים שהם שותפים למערכת עצמה, שחוו על בשרם את הקשיים, את חוסר התוחלת בניסיון להפוך את התלמיד לאקדמאי קטן, שמכירים בצורך בהחלפת תכנית הלימודים המשעממת והמדכאת בתוכנית מעניינת, המעודדת פעילות של התלמידים, ובצורך להתחשב בבעיות של המורים ובדעותיהם, יוכל לבוא השינוי המיוחל.

שינויים נוספים: המהלכים המדוברים יכולים לתרום לשיפור גם בנושאים נוספים, למשל, הוצאה של המערכת מהשעבוד למבחנים עתירי סיכון, המאלץ את המערכת ללמד את מה שניתן לבחון עליו, ולא את מה שראוי ללמד (ראו סקירה של בעיה זו ב- (זוהר 2013)), לתיאום טוב יותר עם הלימודים האקדמיים (אין לי ספק כי איש דיסציפלינה שיהיה מסור לנושא ההוראה, ושיכיר מקרוב את המערכת הבית ספרית, ישתכנע כי ההכנה הנכונה ללימודים אקדמיים טמונה בלימוד להבנה של טקסט, בשיפור יכולת ההתנסחות, בעידוד הסקרנות והעבודה העצמאית, ולא בשעבוד ללימוד תבניתי המלווה בשינון שנגרם עקב הכנסת תכנים אקדמיים מורכבים בשלב מוקדם מדי (ראו למשל (לב, 2015a)).

לסיכום פרק זה אציין, כי כל האמור לעיל הוא בבחינת הערכה בלבד. קשה לחזות את הצפוי, וירידה לפרטים בעניין שהוא בבחינת "ביצה שלא נולדה" היא מוקדמת מדי, לדעתי. מטרת התיאור שהבאתי היא לשכנע בצורך לביצוע המהלכים המוצעים, ולשכנע כי אכן צפוי שינוי חיובי בצד. מן הראוי, לדעתי, לבצע מהלכים כאלו בהדרגה, תוך בחינה מתמדת של הנעשה בשטח, דבר שיאפשר תיקון ושיפור תוך כדי ביצוע המהלכים. שבענו כבר מרפורמות מקיפות המוכרות בקול תרועה רמה, וכושלות בקול ענות חלושה. כאן המקום לציין שוב, כי בניגוד לאותן רפורמות מקיפות וזוללות משאבים, השינוי שאני מציע אינו דורש הקצאת משאבים מיוחדים, הואיל שהוא מבוסס על הסבה של משאבים קיימים שהופנו באופן מוגזם לכיוון אחד, אל כיוון אחר שהוזנח.

#### ו. האם ההצעה ניתנת למימוש אצלנו

בהקדמה לספר *לומדים מפנינלנד* (סאלברג, 2015), כותב אנדי הרגריבס על המערכת הבית ספרית בארצות הברית:

ארצות הברית, כמו אומות אנגלו-אמריקניות רבות אחרות מממשות את הגדרתו של אלברט איינשטיין לאי שפיות: הן עושות אותו דבר פעם אחרי פעם אבל מצפות לתוצאות שונות. כל אותן שיטות רפורמה שנחלו כישלון חרוץ במהלך יותר משני עשורים באומות אנגלו-אמריקניות רבות – כוח,

על יחסי אקדמיה וחינוך, ויחסי אקדמאים ואנשי חינוך

לחץ, התערבות מלמעלה, שווקים תחרותיים, סטנדרטיזציה, מבחנים, מסלולים מהירים וקלים יותר להכשרת מורים... מקבלות צורה חדשה ונאכפות ביתר שאת וביתר נחישות.

המצב אצלנו אינו שונה. קיימות מערכות שונות המתערבות מלמעלה וכופות על המערכת את המצב המתואר. זה מתחיל בשרי החינוך שרוצים להראות הישגים בזמן קצר, ממשיך במשרד החינוך, במערך הפיקוח, בלחץ הציבורי... ובין כל אלו נמצאת גם האקדמיה שדורשת מהמערכת הישגים "ברמה אקדמית". האם באמת מדובר על אי שפיות? לאו דווקא. מדובר על פוליטיקה שחדרה למערכת, על מנגנונים שונים שצברו כוח ונלחמים לביצור מעמדם, ועל קיפאון מחשבתית: אין בדיקה מעמיקה של הדרך בה הולכים ואין חיפוש אמתי אחר אלטרנטיבות. ממשיכים באותה הדרך ובאותה האידיאולוגיה, וכאשר הדברים אינם עולים יפה, מציגים לראווה רפורמות שונות ומשונות שנראות נאות על פניהן, אך אינן מביאות לשינוי של ממש בשיטה. גם כאשר מושיבים ועדה מכובדת, המפרסמת מסקנות שונות ומשונות (שחלקן שנויות במחלוקת וחלקן ראויות), אזי הסיכוי למימוש הצעות ראויות הלוחצות על הבוהן של גוף אינטרסנטי זה או אחר, קלוש עד לא קיים.

לפיכך עולה השאלה, האם באותה מערכת כבדה שלחוצה בין גופים אינטרסנטיים שונים (מבפנים ומבחוץ) ניתן להביא לשינוי של ממש, כמו זה שתואר בדפים הקודמים. התשובה על כך מורכבת. אם הכוונה להציג את התכנית שהצגתי כמקשה אחת, קשה לי להאמין שתתקבל, או שאפילו תעלה לדיון. גם העובדה שיש מקומות שבהם הצליחו לבצע שינוי משמעותי במערכת החינוך (פינלנד למשל) אינה מעלה אצלי את האופטימיות. אנחנו איננו פינלנד, מדובר על תרבויות שונות, משאבים שונים ותנאים שונים, ומה שניתן להשיג שם, לא קל או אפשרי להשיג כאן.

אולם, למרות כל הקשיים, קיימת תקווה להגשמה של הצעותיי, לפחות להגשמה של חלקן. והסיבה היא שלא הצגתי כאן תכנית סדורה ונוקשה, אלא תכנית הכוללת מרכיבים שונים שכל אחד מהם ניתן ליישום או באופן מערכתי, או במוסדות בודדים, או אפילו כיוזמות פרטיות ומקומיות. כך, למשל, יהיה זה נאה אם תתוכנן

תכנית כללית למעורבות ראויה של אנשי דיסציפלינה במעשה החינוכי. אך יהיה זה נאה גם אם תכנית כזו תיושם באופן מקומי, או במוסד לימודים מסוים. יש גם תקוה, כי יוזמות מקומיות שיצליחו, יתנו דחיפה ליוזמות נוספות. הרי ממילא ראוי שכל תכנית מקיפה תתחיל באופן הדרגתי ובהיקפים קטנים, תוך בחינת הנעשה והכנסת שינויים ושיפורים.

אולם קיימת מערכת אחת שבה הסיכוי ליצירת שינוי משמעותי הוא גבוה יותר, וממילא מערכת זו היא המערכת שבה ראוי להתחיל את התהליך. מדובר על המערכת להשכלה גבוהה. על כך עמדתי כבר בתחילת הפרק הקודם. בניה, באופן הדרגתי, של מעמד של מרצים שעיקר עיסוקם הוראה אינו כרוך בהקצאה של תקציביים או משאבים מיוחדים, אינו אמור לפגוע באינטרס של מעמד מסוים, ואפילו ניתן למצוא דוגמאות ליישום של מעמד כזה במקומות נחשבים בעולם. את ההכרה בחשיבות ההוראה באקדמיה ניתן למנף גם ליצירת קשרים מאוזנים יותר וטובים יותר בין אנשי הדיסציפלינות ואנשי החינוך, שיוכל להשפיע בחיוב על הכשרת המורים ותכנון תכניות הלימודים. אולם גם דבר זה לא יקרה בלי "לחץ מלמטה", מצד של אנשי אקדמיה במספר מספיק, שישתכנעו בצורך בשינוי, וידרשו את ביצועו. איני יודע אם אכן יתרחש מהלך כזה, אך אם יתרחש, אני מאמין שהשינוי אכן יבוא. לפיכך הכדור חוזר אל אנשי האקדמיה. האם אפשר יהיה ליצור "תנועה" או "מסה קריטית" של אנשי אקדמיה שיכירו בעובדה כי כיום "השכלה גבוהה" אינה רק מחקר? כי מערכת ההשכלה הגבוהה מזניחה את אחריותה לגבי המעשה החינוכי? כי לקיחת אחריות אינה מסתכמת רק בנאומים ושיבה בוועדות? אם אכן תקום תנועה כזו של אנשים שיהיו מוכנים לעשות מעשה, המעשה ייעשה. על כך, לדעתי, יקום או ייפול דבר.

#### ז. הערות לסיום

במהלך ההתפתחות ה"אבולוציונית" של מערכת החינוך, השתלטו שני זנים על מערכת זו: זן המומחים בדיסציפלינות, וזן העוסקים ומתמחים בחינוך. זן שלישי, של מומחים בדיסציפלינות שעוסקים ומתמחים גם בהוראה (זן שלא היה נפוץ מאוד גם בעבר) הוא כיום

בבחינת זן נכחד. לפיכך, כל מעשה החינוך מתנהל בשליטתם של שני הזנים הנותרים, כשכל אחד מתרכז במה שהוא מכיר ויודע ומתעלם מהנושאים אותם הוא אינו מכיר או אינו יודע. הנתק בפעילותם של שני הזנים הנזכרים למעלה הוא המקור לרבים מהחוליים הקיימים בלימוד הדיסציפלינות בכל מערכות החינוך, מבית הספר היסודי ועד למערכת ההשכלה הגבוהה. אני טוען במאמר הנוכחי, כי המזור לחוליים אלו מצוי בקיום שיתוף פעולה ראוי בין שני הזנים, וכי ההקמה של אותו שיתוף פעולה עוברת דרך שיקומו של אותו זן נכחד. אני גם טוען כי אותה פעולת שיקום היא אפשרית, ואני מציע כיוונים לפעולות שיאפשרו שיקום כזה.

מצב כזה של ערעור "שיווי המשקל האקולוגי" עלול להביא גם לחוסר איזון במערכת, במיוחד כאשר אחד מהמינים הנותרים חזק ממשנהו. אכן, זה מה שקורה במערכת החינוך שלנו; כאשר מעמד אנשי האקדמיה חזק יותר מבחינות רבות (שכר, מעמד, יוקרה...), הרי השיח שלהם הוא השולט. הם אלו שיתנו את הטון וישליטו את דעתם לגבי לימודי הדיסציפלינות, בעוד שנושאים רבים וחשובים אחרים, שבהם אנשי הדיסציפלינות בורים, יידחקו לשוליים.

אותו ערעור של "שיווי המשקל האקולוגי" קשור לבעיה נוספת החורגת מהנושא העיקרי של המאמר הנוכחי (שהתרכז בדרך הראויה להוראת הדיסציפלינות), והיא דחיקתם של נושאים חשובים מפני הלימודים הדיסציפלינריים, ש"השתלטו" על המעשה החינוכי. חשוב לדעתי להזכירם גם כאן, גם אם הדבר ייעשה בקיצור נמרץ. כך, למשל, נדחק החינוך המקצועי לצד הדרך. בעניין זה מן הראוי שנביט בנעשה בפנילנד (שאליה נושאים רבים עיניים כמדינה שהצליחה להכניס תיקונים חשובים וראויים במערכת החינוך), שם החינוך המקצועי זוכה לכבוד המגיע לו, ואליו פונים למעלה מארבעים אחוזים מבוגרי בתי הספר המקיפים (מקביל לבוגרי 9 שנות לימוד אצלנו). לעומת זאת, נגזר על רבים מתלמידינו, שכישרונותיהם ותחומי העניין שלהם אינם נמצאים במישור האקדמי דווקא, להתרכז בלימודים עיוניים הרבה מעבר למה שיידרש עבורם בהמשך חייהם, ובו בזמן להחמיץ נושאים חשובים אחרים שיותר מתאימים להם, ושיכולים לשרתם טוב יותר בהמשך דרכם.

עניין אחרון זה מביא אותנו לבחינת השאלה של מטרות החינוך. האם כל מטרות החינוך אמורות להיות מוגשמות דרך לימוד הדיסציפלינות? האם הגשמת מטרות, כגון טיפוח הביטחון העצמי של התלמיד, עיצוב אופיו כאדם המתחשב בזולתו ותורם לחברה בה הוא חי, או ההכוונה לדרך חיים בריאה מבחינה גופנית כמו גם נפשית, תוכל להתבצע באופן ראוי כאשר הרוב המכריע של הזמן מוקדש ללימודים דיסציפלינריים? האם אין ההכוונה והטיפוח של תחומי עניין המתאימים לאופיים ונטיותיהם של התלמידים (ואלו כמובן שונים מתלמיד לתלמיד) אחת ממטרות החינוך? האם אין צורך להשקיע חשיבה על היחס הראוי בין הלימודים הדיסציפלינריים ללימודים מסוג אחר? חוששני כי במצב הנוכחי, בו נותני הטון הם המומחים בדיסציפלינות, גם נושאים חשובים אלו (ורבים אחרים אותם לא מניתי כאן) נדחקים לשוליים.

בחינת נושאים אלו (ואחרים שלא נמנו כאן עקב קוצר היריעה), מוכיחה לנו כי החוליים הנגרמים מאותו "חוסר איזון אקולוגי" במערכת החינוך אינם מתמצים רק בקיום תקלות אלו ואחרות בלימודי הדיסציפלינות, אלא שהם יסודיים ועמוקים יותר. מציאת מזור לחוליים אלו הוא מעשה מסובך ומורכב לאין שיעור. אולם תנאי מקדים לתיקון ושיפור המצב הוא השבת סדר העדיפויות לתיקנו, כאשר בעדיפות הראשונה חייב להימצא דיון מעמיק במעשה החינוכי ובמטרותיו, ובדרכים הראויות להשגת מטרות אלו. נראה לי שבעת הנוכחית, תנאי טריוויאלי (וחשוב) זה נדחק לצדי הדרך.

אולם כיצד יחזור אותו סדר עדיפויות לתיקנו, כאשר רבים מהמנהיגים של המערכת אינם מכירים את המערכת כראוי ומנחיתים עליה הנחיות והחלטות לפי מיטב אי הבנתם? הגיע הזמן שכל קברניטי מערכת החינוך, משר החינוך ואנשי משרדו, ומראשון המורים ועד אחרון אנשי האקדמיה, יפנימו כי ראש וראשון לכל מעשה חייב להיות דיון מעמיק במעשה החינוכי ומטרותיו, ולא הגשמת מטרות כאלו ואחרות העומדות במרכז עניינה של קליקה זו או אחרת.

על יחסי אקדמיה וחינוך, ויחסי אקדמאים ואנשי חינוך

### מקורות

גרינספלד, ח' אלקד-להמן א' (2008), *בשבילים, בדרכים, בצמתים, סיפורים על תהליכי התפתחות מקצועית ועל שינוי תפיסתי*, הוצאת מכון מופ"ת. ונסובר, י' (2015), "דקה, ממש דקה, כמו דף רשימת מכולת: היסטוריה דו ממדית בכיתה", *קתריס* 22, 108-124.

ונסובר, י' (2016), "הרהורים על הוראת ההיסטוריה: קן בארנס לרשות ועדת המקצוע", *קתריס* 25, 152-168.

זוהר, ע' (2013), *ציונים זה לא הכול – לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי*, ספריית פועלים-הוצאת הקיבוץ המאוחד.

לב, א' (2013), "על הרחבת הנגישות להשכלה הגבוהה וצמצום פערים בחברה", *קתריס* 19, 8-17.

לב, א' (2015a), "על חינוך, חשיבה מסדר גבוה וחשיבה בהירה, חשיבה ודיון בעקבות ספרה של ענת זוהר", *קתריס* 22, 48-107.

לב, א' (2015b), "הערה למאמרו של ירון ונסובר: 'דקה, ממש דקה, כמו דף רשימת מכולת: היסטוריה דו ממדית בכיתה'", *קתריס* 23, 63-64.

סאלברג, פ' (2015), *לומדים מפינלנד – תוכנות ממערכת לימודית מוצלחת*, הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

עוז, ת', עוז, א' (2016), *דוד ה-Y כאילו אין מחר*, מודן הוצאה לאור.

אריה לב, ביה"ס למדעי המחשב, המכללה האקדמית של תל-אביב-יפו. arieh@mta.ac.il

### אנרכיה לשונית, אנרכיה היסטורית



במאמר בשם "קהילה עדיפה על מדינה" במקור ראשון, 16.9.2016, עמודים 14-17, דן יאיר שלג בספרו החדש של פרופ' אמנון שפירא, אנרכיזם יהודי דתי, שיצא לאור זה עתה בהוצאת אוניברסיטת אריאל. רובו של

המאמר עוסק בהיסטוריה חדשה, בתנ"ך, ובתיאוריה, אך יש בו כמה התייחסויות לעולם העתיק. הנה כמה מדברי פרופ' שפירא שמובאים במרכאות, בשם אומרם, במאמרו של מר שלג – בליווי הערותינו: 1. באתונה, ערש הדמוקרטיה המערבית, "הפורום" היה גם המחוקק וגם השופט.

"פורום" אינו מוסד, מחוקק או שופט, בשום מדינה בעולם הקלאסי. המילה forum היא לטינית ולא יוונית. באתונה, ערש הדמוקרטיה המערבית, לא היה פורום. הפורום העתיק ברומא, המכונה סתם Forum Romanum, הוא מרחב פתוח בלב העיר, לרגלי הקפיטוליום, ששימש למקח וממכר, לפולחנות שונים, ולהתכנסות של כמה ממוסדות העם. יש דמיון מסוים בין הפורום הרומי לבין האגורה, agora, באתונה, שהיתה גם היא צרוף של ככר השוק ומקום מושבם של בתי המשפט. אספת העם, המוסד המחוקק של אתונה, התכנסה בתחילה גם היא באגורה, אך מוקדם מאד בתולדותיה עברה לפניקס (Pnyx), שממול האקרופוליס. היא חוקקה חוקים וקבלה החלטות מדיניות שוטפות, אך היא לא היתה הכוח השופט. היתה מערכת משפט נפרדת שחבריה היו אזרחים שנבחרו בגורל בכל משפט ומשפט מתוך רשימת שופטים אפשריים. מי שפקח על מערכת המשפט היו נבחרים צבור המכונים תסמותטים (thesomthetae), שנבחרו בגורל לשנה אחת. אך נניח לדבר זה, שהוא, במאמרו של יאיר שלג, מעין 'סרח עודף' לספר קודם של פרופ' שפירא.

2. ארכון באנגלית זה מלך. מונרכיה זה משטר מלוכני. אנרכיה – בלי מלך. אין צורך בשלטון מרכזי.

נכון הוא שמקובל במקומותינו שאין לועזית אלא אנגלית, אבל בעולם האירופי הגדול היו גם לשונות עתיקות כגון לטינית (כפי שראינו: forum) ויוונית עתיקה. המלה archon מופיעה באנגלית אך



ורק כתעתיק של המלה היוונית העתיקה, ורק בהקשרים של יוון העתיקה. היא אינה חלק מן המציאות האנגלית, בעבר או בהווה. ביוונית עתיקה archon הוא שליט, כל שליט שהוא: מלך, טיראן, או אחד מנבחרי העם בדמוקרטיה האתונאית שמשמש כמשהו מעין חבר הממשלה לשנה אחת. (המלה היוונית למלך היא basileus). מונרכיה הוא שם עצם המורכב מהתואר monos, יחיד, ומשם העצם arche, שלטון (המקביל ל-archon, שליט). אמור מעתה: שלטון יחיד. נכון הוא שבדרך כלל מונרכיה היא שלטונו של מלך יחיד, אך לא זאת משמעות השם. גם טירניה (המקבילה ל'דיקטטורה' בימינו), היא סוג של מונרכיה. מכאן שאנרכיה אינה "בלי מלך": שהרי גם אריסטוקרטיה, דמוקרטיה או אוליגרכיה (שלטון המעטים, oligoi) הם משטרים שאין בהם מלך ובכל זאת יש שלטון. אנרכיה היא מצב של חברה שאין בה שלטון מרכזי מכל סוג שהוא: מלך, ארכונטים, אוליגרכים וכל כיוצא באלו.

3. כל מי שעוסק באנרכיה מתחיל בישו, או בזנון היווני.

מה כבר ידוע לנו על יחסו של ישוע לשלטון? "תנו לקיסר אשר לקיסר ולא להים אשר לאלהים", מימרה המיוחסת לישוע, אינה נראית לנו כהטפה לאנרכיה. ואם ישוע גם האמין שהוא המשיח – וכמעט אין ספק בכך שתלמידיו ראו בו משיח בן דוד – שוב אין זאת הטפה לאנרכיה אלא אמונה שמלך חדש מבית דוד ישחרר את ישראל מעול "המלך" הרומי.

אשר ל"זינון היווני" – סתם ככה, כאילו בכל תולדות יוון היה רק זינון אחד? אנו מניחים שהכוונה היא לזינון בן מְנֶסְאָס מקיטיון שבקפריסין, מיסד הפילוסופיה הסטואית. נכון הוא שאותו זינון פרסם ספר בשם פוליטיאה, *Politeia*, שדן בשאלת המשטר המדיני האידיאלי. הספר אבד, אך נשארו מספר עדויות על תכנו. המדינה האידיאלית לפי זינון תהיה (זמן העתיד בכוונה) מדינה שכל אזרחיה הם 'חכמים', *sophoi*, במובן הסטואי: מתי מספר האנשים שהגיעו לדרגה של ידיעה מוחלטת וחסרת כל אפשרות של טעות, גם של העולם ומקומו של האדם בו וגם של החיים הטובים לאדם. אנשים כאלה אינם זקוקים למשטר הכופה עליהם דרכי התנהגות נכונים, כיון שמעצם טיבם כחכמים הם ינהגו תמיד בדרך הנכונה בכל מצב ומצב.

אפשר, אם רוצים, לומר שזאת אנרכיה; אבל כדאי לזכור שלפנינו תמונה של מדינה אידיאלית, שספק אם זינון עצמו האמין שהיא תוקם אי פעם. מספר החכמים העונים לדרישות הפילוסופיה הסטואית הוא מזערי, ואפילו כמה ממנהיגי הסטואים לא תבעו לעצמם תואר זה. בעולם שרובו 'שוטים', כל מה שהסטואי יכול לעשות הוא דוקא להשתתף ככל יכלתו בנהול החברה והמדינה, כדי לעשות אותה קצת פחות מושחתת וגרועה משהיא. אין זה מקרה שכמה מתלמידיו של זינון נעשו יועצים פוליטיים של כמה משליטי העולם היווני, ושגדול הסטואים הרומיים, קאטו 'הצעיר', בן דורם של קיקרו וקיסר, היה פעיל בפוליטיקה הרומית ובצבא, ומת כשהוא עומד בראש יחידת צבא בנסיון נואש להציל את רומא משלטונו המוחלט של יוליוס קיסר.

## ביקורת הביקורת

תגובה לביקורת על הספר ממנדלסון עד מנדלי:  
בדרך לעברית החדשה

לאחרונה התפרסמה בכתב־העת *קתסיס* לביקורת במדעי הרוח והחברה (גיליון 23, נובמבר 2015) סקירה ביקורתית על ספרי הנ"ל (הוצאת כרמל, ירושלים תשע"ד). מחברה הוא פרופ' ראובן מירקין, לשעבר עובד מדעי בכיר במפעל המילון ההיסטורי של האקדמיה ללשון העברית ומרצה באוניברסיטת בר־אילן.

לא הייתי נדרש לסקירה הביקורתית הזאת אלמלא הייתה משופעת בטעויות מביכות ובקביעות לא נכונות או לא מדויקות, שבחלקן לא נועדו אלא לפגוע ביושרה המדעית שלי ובאמינותי כחוקר הלשון העברית.

ידוע לי, כי בדרך־כלל לא מקובל להגיב על סקירות או ביקורות, אך במקרה שלפנינו יש, לעניות דעתי, הצדקה לחרוג מן הכלל ולאפשר לי להגיב, לפחות בקצרה ובצורה עניינית.

מאחר שהמבקר הנכבד בחר להתמקד בחלק השני של ספרי (מתוך שלושה חלקים), שעניינו "הלשון העברית בספרות ההשכלה" (ולא: לשונם של סופרי ההשכלה, כניסוחו) גם אני אכוון כאן את רובי דברי התגובה שלי לדברי הביקורת של פרופ' מירקין על החלק הזה.

אתחיל בטעויות המדומות (והמכעיסות), שמצא פרופ' מירקין בחלק זה של ספרי ושנועדו, כאמור, לערער את אמינותי המחקרית.

(1) מירקין, עמ' 73 למעלה: "אלדר כלל אינו מזכיר את חיבורו העברי הראשון של מנדלסון 'קהלת מוסר' משנת 1755 (לערך)... ואשר נקבע להיות החיבור הפותח את חטיבת העברית החדשה במילון ההיסטורי של האקדמיה ללשון העברית".

אלדר בספרו, עמ' 155: "מנדלסון, המחבר של שיערים א, ד, ו בשני הגליונות של כתב־העת 'קהלת מוסר' שראו אור בשנת 1755, כתב את מאמריו בסגנון מקראי שהורחב מעט במילים ובמונחים בתר־מקראיים" (הפנייה לחיבורים של גילון ורביץ).  
אלדר בספרו, עמ' 171: "יש המקדימים והמציבים את נקודת ההתחלה באמצע המאה ה־18, עם הופעת כתב־העת 'קהלת מוסר' של מנדלסון, האב הרוחני של ההשכלה היהודית."

(2) מירקין, עמ' 73-74: "בדברו (בעמ' 138) על מנחם מנדל לפין (1743-1826) – אולי היוצר החשוב ביותר בתקופת ההשכלה ... אלדר מזכיר רק שניים מחיבוריו של לפין: 'מסעות הים' (1818) ... ו'תרגום פראפראסטי לספר מורה נבוכים לרמב"ם' (1831) ... אלדר אינו מזכיר את שניים מחיבוריו העיקריים של לפין, שהשפעת לשונם הורגשה לדורות: 'ספר רפואות העם' ... הספר האחר הוא 'חשבון הנפש' (1808) ... אגב, שני הספרים הללו... נבחרו להיות החיבורים המייצגים את לשונו של מנדל לפין במאגר העברית החדשה של המילון ההיסטורי."

אלדר, עמ' 141-142: "ניסיון נוסף להשתחרר מכבלי עקרון ה'צחות' המקראית נעשה בידי מנדל לפין (1749-1826), יליד סטאנוב שבחבל פודוליה ... לצורך ספרי המדע הפופולרי, הרפואה וההשכלה שתרגם ועיבד ... לפין עיצב לעצמו סגנון מיוחד, שעיקר יניקתו היא מלשון־חכמים (הפניות לקלוזנר ולסדן) ... אולם כדי לסגל את הלשון הנכתבת אל התכנים של הספרים האלה ולהתאימה לצורכי הזמן לפין העשיר את הלשון המשנאית־המדרשית במונחים רבים מספרות המחקר והעיון של ימי־הביניים ... הסגנון החז"לי המורחב מצוי בשניים מחיבוריו החשובים של לפין: 'רפואות לעם' (זולקייב 1794) שהוא תרגום מעובד של ספר העוסק במחלות ותרופות ... 'חשבון הנפש' (לבוב 1808) שהוא בעיקרו עיבוד מן התרגום הגרמני של הספר ... מאת המדינאי והסופר האמריקני בנג'מין פרנקלין ... קרוב להניח, כי הסגנון המשנאית־המדרשי המורחב, שהיה כמעט יחיד בתחומיה של ספרות ההשכלה, הוא שנעשה בסיס להתפתחותו של הסגנון המעורב בפרוזה העניינית של משכילי מזרח־אירופה; סגנון

הפרוזה העניינית של ספרות ההשכלה ברוסיה אינו מהווה איפוא המשך ישיר לסגנונם המעורב של נ"ה וייזל ומשכילי ברלין. פרופ' מירקין הקדיש עשרים וחמש שורות לעניין החסרון של שני ספרי לפין המשפיעים לדורות. אילו טרח לבדוק את המפתח המפורט של ספרי היה מגלה, לאכזבתו, שגם אני גיליתי ברבים את חשיבותו הספרותית והלשונית של לפין.

ועוד זאת: בפרק של הספר על הלשון הפובליציסטית (עמ' 192) אמרתי לשבחו של מנדל לפין את הדברים האלה: "את פריצת הדרך המהפכנית יש לייחס למנדל לפין ... מראשוני המשכילים, הנחשב לחוליה המקשרת בין השכלת ברלין לבין מרכזיה החדשים של התנועה ... לצורך ספרי המדע הפופולרי ... התנתק לפין במודע מלשון המקרא ומכתיבה מליצית ויצר סגנון חדש, שעיקר יניקתו היא מלשון-חכמים (הפניות לקלזנר, לחובר, סדן). לא מיותר לציין, כי דווקא הספרות המתורגמת (או המעובדת על-פי חיבורים לועזיים) היא זו ששימשה ללפין אמצעי לגיבושה של נורמה לשונית חדשה בכתיבה של ספרי מדע לעם והשכלה כללית."

בהקשר ללפין מוסיף מירקין ומבקר אותי בחומרה על כך שלא טרחתי להביא אפילו דוגמה אחת מלשונו של לפין, "אחת מני רבות מאוד, שקלזנר מביא בספרו" *ההיסטוריה של הספרות העברית החדשה*, שאותו אני, כמובן, מזכיר. לדעת מירקין, "הדבר לא נעשה בהיסח הדעת אלא אולי מתוך מחשבה שהעיקר הוא להכליל הכללות ואילו הדוגמאות אינן חשובות" (עמ' 74). סבורני, שהציטוטים (החלקיים) שהבאתי מספרי עשויים להעיד, כי בעניין שלפנינו הדוגמאות (שאותן ימצאו הקוראים בשפע אצל קלזנר) אינן מכריעות להבנת ייחודו וחשיבותו של לפין בתולדות הספרות והלשון העברית, אלא דווקא ההכללות שכללתי. ממש קשה להבין מה מביא חוקר ותיק כמירקין לומר על ההכללות הללו ושכמותן שהן בגדר "ניסוחים סתמיים" המעידים "שהמחבר שלנו [כלומר, אלדר] אינו מחוקריה של ספרות ההשכלה ושל לשון סופריה".

מירקין תוקף אותי בחריפות על ריבוי ההפניות הביבליוגרפיות. הוא טוען שזו "פּוֹזָה" של מדע" וכי "חיבור מדעי אמיתי אינו זקוק לפעולות מעין-אקדמיים כדי להיות מדעי" (עמ' 76). רובן, לדעתו,

מיותרות ולא ברור לו לשם מה באו "אלא אם כן נועדו להעיד על יקר תפארת גדולת בקיאותו של מחברנו בכל מה שנכתב על ספרות ההשכלה ולשונה" (עמ' 75).

על דברים נחרצים אלה על יהירותי המדעית אני מבקש להעיר, כי מאז התחלתי לעסוק בכתיבה מדעית לפני ארבעים שנה אני נוהג לתת את "הקרדיט" לכל חוקר שאני עושה שימוש בדבריו או שאני מסתמך עליהם. אני רואה בכך חובה מדעית וחוב של כבוד לאלה שקדמו לי. ועוד זאת: לא-מעט חוקרים חשובים מאוד, חשובים ממני וידועים ומוכרים יותר ממני בעולם האקדמי (ולא אזכיר אותם בשמם פן יבולע להם מפי מירקין) נוהגים להרבות בהערות ביבליוגרפיות מבלי שאף לא אחד יחשוך בהם שהם מבקשים להעיד בכך על בקיאותם. אני מסופק אם יהיה מי שיחשוך שריבוי הערות ביבליוגרפיות אצל חוקרים שכבר הגיעו לשיאם, כמו כותב שורות אלה, עלול להיחשב לפעלול מעין אקדמי, שנועד לתת להם גושפנקה של אנשי מדע אמיתיים.

ביקורתו של פרופ' מירקין, הנושאת את הכותרת המעודדת "בשורה מרעננת", היא בשורה מרעננת לחובבי הסטטיסטיקות. לפי ניתוחו הסטטיסטי, שלישי אחד בלבד של הספר (34%!), היינו 70 מתוך 206 עמודי גוף החיבור (לאחר ניכוי עמודי הביבליוגרפיה, השערות, המפתחות והדפים הריקים), עוסק בלשונם של סופרי ההשכלה. (אני מניח שאם הייתי מרבה בדוגמאות לגבי כל סופר וסופר שדנתי בלשונו, כדרישתו של מירקין, הייתי יכול להכפיל את עמודי הספר.) שני השלישים הנותרים עוסקים, לפי מירקין, ברקע ההיסטורי של ההשכלה העברית, בהשקפותיהם של המשכילים על הלשון וכיוצא באלו (עמ' 72).

לדעת פרופ' מירקין, זהו, כמובן, "מצב מצער", אך למזלי איני אשם בו למרות היותי מחבר הספר, שכן היחס הזה "משקף פחות או יותר את מצב המחקר". בהנחה שלא נפלה טעות סטטיסטית בניתוח הכמותי של המבקר הנכבד, אני שמח לדעת, שלא עליי מוטלת האשמה בגין מיעוט הכתיבה על לשונם העברית של המשכילים וסגנונות כתיבתם, וכי ספרי, שאינו – כאמור – "חיבור מדעי אמיתי"

בשל פעולתו הביבליוגרפיים, "משקף נאמנה את מצב המחקר" (עמ' 72).

חיבורי לא התכוון להציע ניתוח מילוני מפורט המלווה בדוגמאות של יצירות משכילות, דוגמת מאמרו המדוקדק של מירקין על לשון הרומן המשכילי "קבורת חמור" של פרץ סמולנסקין, שהתפרסם בשנת תשנ"ב בשנתון *מחקרים בלשון*, כרך ה-ו (ספר היובל לכבוד פרופ' ישראל ייבין), בעריכת פרופ' משה בר-אשר. חיבורי מבקש להציע, על סמך עיון מדוקדק ובדיקה של עשרות רבות של יצירות משכילות, אפיון סגנוני של היצירה המשכילית בכללותה. ייחודו וחידושו של החיבור, שעליו, לצערי, לא עמד המבקר המלומד, היא בכך שהאיפיון האמור מושג הן על-ידי חלוקה לשניים של לשון היצירות המשכיליות לפי קריטריון ז'אנרי: הלשון הספרותית-האמנותית ולשון הספרות העניינית הלא-אמנותית (ההבחנה עצמה נשאלה מחוקר הספרות פרופ' שמעון הלקין), והן על-ידי חלוקה פנימית של כל אחד מאלה על-פי קריטריון סגנוני. מכאן נובעים איפוא הניסוחים הכלליים שהרביתי להשתמש בהם (לא "הסתמיים" כניסוחו של מירקין), כגון לשון מקרא, סגנון מקראי מורחב, לשון חכמים, סגנון משנאי-מדרשי מורחב, לשון חסידית, סגנון עיוני-מחקרי, סגנון מליצי נשגב, סגנון ממוזג ועוד. הסגנון המעורב והסגנון הממוזג זכו כל אחד להסבר מפורט על טיבם (ספרי, עמודים 132-134, 182-186).

במלוא הצניעות אסכם ואומר, כי הספר *ממנדלסון עד מנדלי: בדרך לעברית החדשה* הוא הרבה יותר מאשר "סיכום טוב של מה שנכתב על הנושא" (ביקורת, עמ' 77).

לזכותו של פרופ' מירקין עליי לזקוף את האמור במשפט הסיום הארוך והמסורבל של מאמר הביקורת: "ועיקר בשורתו – הדבר הזה חשוב בעיניי – שאין העברית החדשה מתחלת עם עלייתו של אליעזר בן-יהודה לארץ ישראל בשנת 1882, אלא זמן רב קודם לכן באירופה ותחיית הדיבור העברי בארץ ישראל אינו (!) אלא המשך של מה

אילן אלדר

שהתחיל באשכנז אי-שם במחצית השנייה של המאה  
השמונה-עשרה".<sup>1</sup>

אילן אלדר, החוג ללשון עברית, אוניברסיטת חיפה

<sup>1</sup> לא ציינתי כי בין המגרעות של ספרי מירקין מונה גם את "המשפטים הארוכים מאוד והמסורבלים סרבול תחבירי" (עמ' 75); כדוגמה הוא משפט שכתבתי בעמ' 120, שהוא, רחמנא ליצלן, בן 34 תיבות. המשפט של מירקין המצוטט למעלה כולל 37 תיבות (וטעות דקדוקית אחת).



## תגובה לתגובה

שמחתי מאוד לתגובתו של פרופ' אלדר. תגובת מבוקר לדברי מבקריו עשויה לפתוח פתח לדיון רצוי בכמה סוגיות של כתיבת דברי מדע. אפתח בדברים שבהם מסכים אני עם הערותיו של פרופ' אלדר.

[א] נכון שאלדר מזכיר בספרו את "קהלת מוסר" המיוחס למשה מנדלסון בשני מקומות: בעמ' 155 ובעמ' 171. מה שכתבתי ש"אלדר כלל אינו מזכיר את את חיבורו העברי הראשון של מנדלסון" מתייחס לכתוב בעמ' 135 בספרו של אלדר. שם, בסעיף "הסגנון המעורב", הוא מדבר על לשונם של חיבורי מנדלסון ובאמת אין בו זכר ל"קהלת מוסר". בעמ' 155, בסעיף "סגנון מקראי וסגנון ברוקי", אלדר חוזר אל חיבורי מנדלסון ומזכיר שם את "קהלת מוסר". חבל שהמחבר מפזר את קביעותיו על סגנונם של חיבורי מנדלסון השונים במקומות שונים בספרו, בשני סעיפים נפרדים שאינם אלא קרובי עניין ("הסגנון המעורב" ו"סגנון מקראי וסגנון ברוקי"). ספר המשופע באלפי הפניות – מצפים היינו שתהיה בו לפחות רמיזה כל שהיא האומרת שסגנונם של חיבורי מנדלסון השונים נידון בספרו בסעיפים שונים.

[ב] מה שאירע בעניין "קהלת מוסר", אירע לצערי גם בעניין חיבורי מנדל לפין. בעמ' 138 של ספרו אלדר עוסק ב"סגנון המעורב" של חיבורי לפין, ובאמת אין בו זכר לשני חיבוריו החשובים ביותר: *ספר פואות העם תושבון הנפש*. שני הספרים הללו נזכרים בסעיף אחר בספרו, שכותרתו "סגנון משנאי-מדרשי מורחב".

צודק אפוא פרופ' אלדר שלא טרחת לבדוק במפתח שבספרו, כדי להיווכח שהוא מפצל את הדיון בסגנון חיבוריו השונים של אותו מחבר במקומות שונים בספרו, בסעיפים נפרדים כמו "הסגנון המעורב", "סגנון מקראי וסגנון ברוקי", "סגנון משנאי-מדרשי מורחב" וכיוצא באלו. אני מודה שלא נתתי את דעתי להבחנות דקות

אלו שבספרו של פרופ' אלדר, דקויות שיש בהן חידוש בתיאור סגנונם של סופרים עבריים.

ועתה לדברים שאיני מסכים עם פרופ' אלדר.

[ג] במאמרי כתבתי שאלדר "לא טרח להביא אפילו דוגמה אחת מלשונו של לפין, אף לא אחת מני רבות מאוד, שקלוזנר מביא בספרו". בדברי התגובה שלו אלדר כותב: "הדוגמאות (שאותן ימצאו הקוראים בשפע אצל קלוזנר) אינן מכריעות להבנת ייחודו וחשיבותו של לפין בתולדות הספרות והלשון העברית, אלא דווקא ההכללות שכללתי". חולק אני על דעתו של פרופ' אלדר. הדוגמאות הן יסוד ותשתית לכל דיון ואילו ההכללות העולות מהן – בגדר 'בניין על'. בספר כספרו של אלדר, הפונה אל קהל רחב ולא דווקא אל מומחי הלשון והספרות העברית בתקופת ההשכלה, אין להפנות את הקורא אל ספרו של קלוזנר "היסטוריה של הספרות העברית החדשה", כדי שיחפש בהן אסמכתאות להכללות של אלדר. ובכלל, הכללות שאינן נסמכות על עובדות (אלו הדוגמאות) – בעיניי הן סתמיות. שייך אני לאותה אסכולה מיושנת שרואה בעובדות עיקר.

[ד] כתבתי ש"הפניות ביבליוגרפיות בכמות אדירה – רובן מיותרות, אפילו בספר אקדמי שנועד בעיקר למומחים, ועל אחת כמה וכמה בספר לקהל הרחב". הבאתי דוגמה מעמ' 120 של ספרו ובו משפט ארוך – מן הסוג שאלדר קורא לו 'הכללה' – שבסיומו חמש הפניות ביבליוגרפיות. יפה אמר פרופ' אלדר בדברי תגובתו: "אני נוהג לתת 'קרדיט' לכל חוקר שאני עושה שימוש בדבריו או שאני מסתמך עליהם. אני רואה בכך חובה מדעית וחוב של כבוד לאלה שקדמו לי". הייתי מצדיק את גישתו של אלדר בשני תנאים: לו היתה זו הפניה לדברים שיש בהם משום חידוש, וגם אז – לו היה זה ספר אקדמי למי שעוסקים בתחומו. הלוואי שפרופ' אלדר היה נותן לעובדות קצת מאותו כבוד שהוא חולק לחוקרים שקדמו לו ושהוא מסתמך עליהם.

הכללות במקום עובדות, ביבליוגרפיות כרסתניות שהתבן מרובה בהן על הבר, הפניות ביבליוגרפיות עד אין קץ – אלו מן המחלות הפוקדות את הכתיבה האקדמית בדורנו – לפחות כמה שנוגע למקצת מדעי הרוח. אולי זה מעיד על חוסר ביטחונם של חוקרים הנובע מהיעדר שליטה בחומר שהם עוסקים בו; אולי זו אופנת התיאוריות

והאסכולות החדשות הצעות חדשים לבקרים; אולי – לא נעים לומר – מעין 'כיסתוח' (ר' "מילון הסלנג המקיף" לרוביק רוזנטל, עמ' 181) שבו החוקר מבקש לפטור עצמו מאחריות לדברים שהוא אומר: הלוא הוא מסתמך על טובים וגדולים הימנו שקדמו לו, אלא שרבים מהם העתיקו אף הם מקודמיהם; ואולי – כפי שכתבתי במאמרי – זו 'פזוה' אקדמית שרבים לוקים בה וסבורים שזה עיקר המדע.

[ה] פרופ' אלדר כותב: "אילו טרח [מירקין] לבדוק את המפתח המפורט של ספרי היה מגלה, לאכזבתו, שגם אני גיליתי ברבים את חשיבותו הספרותית והלשונית של לפין". לא אלדר ולא אני גילינו זאת. קדם לנו יוסף קלוזנר, שדיבר על כך בהרחבה בהרצאת הפתיחה שלו, כפרופסור הראשון לספרות עברית באוניברסיטה העברית, בשנת 1925 (הערה 8 במאמרי). הרצאה זו "להשתלשלותו של סגנון המשנה בספרות החדשה", שנדפסה בקובץ הראשון של "מדעי היהדות", ירושלים תרפ"ו, עמ' 163-178 – רובה (עמ' 165-175) עוסק במנדל לפין ובלשונו. כאמור, אין היא נזכרת בכיבליוגרפיה שבספרו של פרופ' אלדר.

[ו] להערת הסיום שבתגובתו של פרופ' אלדר רצוני להבהיר: לא כל משפט ארוך הוא בהכרח מסורבל ולא כל משפט מסורבל הוא בהכרח ארוך. ואולם, לעתים קרובות מאוד שני הדברים באים יחד, ולצדדי זה קורה לא מעט בכתיבתו של פרופ' אלדר.

[ז] באותה חוברת של *קתרסיס*, סמוך לאחר מאמרי על הספר *ממנדלסון עד מנדלי*, בא עוד מאמר משלי על ספר אחר של פרופ' אלדר, *תכנון לשון בישראל*. גם בו כתבתי על הסגנון הכבד והתחביר המסורבל ועל ריבוי ההערות שלא לצורך – בצד דברי ביקורת אחרים הנוגעים לתוכנו של הספר. לפלא בעיניי שתגובתו של אלדר עוסקת אך ורק במאמרי על ספרו *ממנדלסון עד מנדלי*. לו הייתי סובר ששתיקתו של פרופ' אלדר על הביקורת החמורה שמתחתי על ספרו *תכנון לשון בישראל*, מעידה על כך שהוא מסכים לכל דבריי, הייתי שמח. ואולם, איני תמים לחשוב כך. *קתרסיס* אינו כתב עת שעוסק ב'ניחושים', שאלמלא כן הייתי מנסה לנחש את פשר שתיקתו של פרופ' אלדר.

ראובן מירקין, רחוב טשרניחובסקי 35, ירושלים

## זכרון לראשונים

נפתלי הרץ טור-סיני (טורטשינר)



1886-1973

במדור זה אנו מעלים את זכרו של אחד מגדולי החוקרים של הלשון העברית וספרותה העתיקה באוניברסיטה העברית בראשית דרכה – נפתלי הרץ טור-סיני (טורטשינר, Harry Torczyner). טור-סיני נולד בלמברג שבקיסרות האוסטרית ולמד עברית ושפות שמיות באוניברסיטת וינה. לאחר תקופה קצרה בארץ ישראל, בה היה לחבר ועד הלשון, לימד במשך שנים רבות באוניברסיטת וינה ובבית המדרש הגבוה לחכמת ישראל בברלין. עם עליתו לארץ בשנת 1933 התמנה לפרופסור הראשון בקתדרה ללשון עברית על שם חיים נחמן ביאליק, ולימד בה משנת 1934 עד לפרישתו בשנת 1956. בשנת 1942 נבחר לנשיא ועד הלשון – לאחר מכן האקדמיה ללשון עברית – והמשיך בכהונה זאת עד למותו בשנת 1973. תרומתו המדעית לחקר הלשון העברית ורקעה בלשונות המזרח הקדמון ולפרשנות המקרא, שהתבטאה בפרסומיו הרבים בעברית ובעוד כמה לשונות, העמידה אותו בשורה הראשונה של החוקרים בעולם בשטחים אלה. אנו מצרפים כאן מאמר על נפתלי הרץ טור-סיני מאת ראובן מירקין, ואת המאמרים הבאים של טור-סיני/טורטשינר: ביקורת על משנת רבי אליעזר, או מדרש שלושים ושתיים מדות, בעריכת הלל גרשם, לשוננו ו, א, סיון תרצ"ד, עמודים 76-81.

## זכרון לראשונים

ביקורת על פושנדטא, והוא פידוש רש"י על הנ"ך, בעריכת יצחק  
מאהרשען, לשוננו ו, ב-ג, תרצ"ה, 235-242.  
עבודת מדע באוצר הלשון העברית. נאום פתיחה מאת נ. ה.  
טורטשינר, פרופיסור בקתידרה ללשון העברית ע"ש ביאליק.  
ירושלים תרצ"ד, 13 עמודים.  
בלשנות ובטלנות. מאמר בארבעה המשכים. לשוננו לעם תשי"א,  
מחזור ב, קונטרסים ד-ח.

### פרופ' נפתלי הרץ טור-סיני (1886-1973)

דעה רווחת היא ש'הייקים', שכאו לארץ בשנות ה-30, לא הצליחו לקנות להם שליטה מלאה בלשון העברית. כמו כל הכללה – גם זו יש בה שמץ של אמת אבל גם אי-צדק, תוכיח שורה ארוכה של בלשנים עבריים דגולים, שהגיעו מארצות דוברות גרמנית, ובתוכם הפרופסורים נ"ה טור-סיני (1886-1973), זאב בן-חיים (1907-2013), עלי איתן (1908-1993), חיים רבין (1915-1996), חיים ב' רוזן (1922-1999), ישראל ייבין (1923-2008), משה גושן-גוטשטיין (1925-1991), אהרן דותן (1928) ורפאל ניר (1930-2012).

הארי טורטשינר (Harry Torczyner) – לימים פרופ' נפתלי הרץ טור-סיני, הפרופסור הראשון ללשון העברית באוניברסיטה בירושלים ונשיאה הראשון של האקדמיה ללשון העברית – נולד ביום ט"ו במרחשוון תרמ"ז (13.11.1886) בעיר למברג בירת גליציה המזרחית, אז חלק של הקיסרות האוסטרית (היום לבוב באוקראינה המערבית). בראשית 1892, בהיותו בן חמש, עברה המשפחה לוינה. כבן שש נכנס לבית ספר עממי ואחר כך לגימנסיה. מלבד לימודי ביה"ס למד הארי עם שני אחיו – נחום הגדול ממנו בשנה ויוסף הקטן ממנו בשנה – לימודי תנ"ך ועברית מפי מלמד זקן ושמו שפילקה, שדרש מן הילדים לתרגם פסוקי תנ"ך וקטעי משנה "למה שהוא חשב לגרמנית" – היינו תערובת של גרמנית ויידיש.

בהיותו תלמיד הגימנסיה בוינה השתתף בחבורת צעירים, שהתכנסו פעם בשבוע כדי לדבר עברית. הגימנזיסט הצעיר פגש את הרצל פנים אל פנים, ובמותו בתחילת יולי 1904 השתתף בלווייתו ואף אמר את הקדיש בחדר עבודתו של הרצל יחד עם בנו הנס.

בשנת 1905 כשמלאו לו 18 שנים ועמד בבחינות הבגרות, נכנס הארי לאוניברסיטה של וינה והיה תלמידו של המזרחן המפורסם

הפרופ' דוד צבי מילר. בצד לימודיו באוניברסיטה למד חמש שנים בבית המדרש לרבנים בוינה בהשפעת אביו, יצחק אייזיק טורטשינר, אשר רצה שבנו יהיה רב. בשנת 1909 הגיש את עבודת הדוקטור, ובה פיענח קובץ תעודות בבליות כתובות בכתב היתדות וכעבור שנה הגיש את חיבורו ל־Habilitation (שהוא דרגה גבוהה מעבודת הדוקטור – מעין עבודת פוסט־דוקטוראט – המקנה לבעליה את הרשות להורות באוניברסיטה). חיבור זה, העוסק בתולדות הפועל השמי, היה לציון דרך בתולדות האשורולוגיה המודרנית. טור-סיני מספר בזכרונו, שהתחיל לכתוב את חיבורו זה עוד בשנת 1908, אבל כשבא אל מורו הדגול הפרופ' ד"צ מילר כדי להציעו כנושא עבודת הדוקטור, אמר לו הפרופסור שאין זה יאה למלומד צעיר שיפתח את הקריירה שלו בתורה מהפכנית כל כך.

באוקטובר 1910 קיבל טור-סיני הזמנה לבוא וללמד בגימנסיה העברית בירושלים, שזה עתה נוסדה.

בהיותו בירושלים התקרב לחבורתו של אליעזר בן-יהודה והצטרף לוועד הלשון העברית. בן-יהודה סבר שאין זה הולם שחבר בוועד הלשון ישא שם משפחה לועזי – טורטשינר – ונתן לו את השם תורצן, היינו 'מתרץ קושיות'. ובאמת מוצאים אנו ב"זכרונות ועד הלשון העברית" (מחברת א' תרע"ב) את שמות חברי הוועד ובראשם הנשיאים אליעזר בן-יהודה ודוד ילין, אחריהם הגזבר ד"ר א' מזיא ושאר חברי הוועד, ובסוף הרשימה בא שמו של ד"ר ה. תורצן, הוא הארי טורטשינר.

בקיץ 1912 חזר לוינה בתקווה שיתקבל באוניברסיטה שם כמרצה-ללא-תשלום (פריוואט-דוצנט) לשפות השמיות. הדיון במינויו נמשך זמן רב בגלל רוחות האנטישמיות שנשבו באוניברסיטה ורק בספטמבר 1913 התחיל להורות שפות שמיות ובעיקר עברית. שכרו של פריוואט-דוצנט לא ניתן מידי האוניברסיטה אלא מידי הסטודנטים שהשתתפו בשיעוריו. ולא זו בלבד אלא שמקצתם ביקשו מן המרצה שיחזיר להם את מה ששילמו עבור הרצאותיו מפני הדוחק שהיו שרויים בו. אם כן מן ההוראה באוניברסיטה לא נמצאה לו פרנסה. לצורך פרנסתו הורה טורטשינר הצעיר לטינית וגרמנית בגימנסיה בשעות הבוקר ואחרי הצהריים הרצה באוניברסיטה.

לאחר מות פרופ' ד"צ מילר בשנת 1912, שהורה הן באוניברסיטה והן בבית המדרש לרבנים בווינה, קיווה טורטשינר למלא את מקומו בבית המדרש לרבנים. אבל ראש המוסד מנע את קבלתו, כי ראה בו 'אפיקורס' בגישתו המדעית לפרשנות המקרא.

בשנת 1917 נשא טורטשינר לאשה את טילדה-מלכה לבית זילברשטיין, פסנתרנית מחוננת. זמן קצר לאחר מכן נוסד בווינה הפדגוגיון – בית המדרש למורים – וטורטשינר נקרא לנהל אותו. הוא מילא תפקיד זה עד שנת 1919, כאשר הוזמן להורות לשונות שמיות ותנ"ך בבית המדרש הגבוה לחכמת ישראל בברלין. היה זה מוסד יוקרתי והורו בו גדולי חכמי ישראל בגרמניה באותם הימים. טורטשינר הורה בו במשך 14 שנים, עד עלות הנאצים לשלטון בשנת 1933, ושימש פעמיים מנהלו.

מלבד פרק הזמן ששהה בירושלים (1910-1912), ולימד בגימנסיה העברית והשתתף בדיוני ועד הלשון העברית, לא עסק טורטשינר בבעיותיה של העברית החיה. דבר זה קרה באמצע שנות ה-20 כאשר קיבל על עצמו לערוך מילון גרמני-עברי, על יסוד טיוטת מילון שהכין המורה והסופר העברי שמעון מנחם לזר מקראקוב, בשביל הוצאת הספרים הידועה אז בברלין של ידידו בנימין הרץ [Harz]. טורטשינר לא שיער אז מה גדולה וקשה המשימה שנטל על עצמו, משום שבאותם הימים עדיין חסרו בעברית המתחיה מאות רבות של מונחים למושגים הנמצאים בכל מילון גרמני, והיה צורך לחפש אותם במקורות, או לחדש אותם יש מאין. המילון ראה אור בשנת 1927 והיה המילון הגרמני-העברי המודרני הראשון.

בראשית דרכו המדעית קיווה טורטשינר להרחיב את תחומי מדע הלשונות השמיות וספרויותיהן, אבל תהפוכות הזמן ועלייתו לארץ בשנת 1933 שינו את כיוון עבודתו.

\*\*\*

כאשר הגיע טורטשינר בן ה-46 לארץ ב-18 באפריל 1933, לא היתה בידו הזמנה להצטרף לסגל המורים של האוניברסיטה העברית, אף כי דיון במינויו התנהל כבר קודם לכן. ואולם דרכו החופשית בפירוש



המקרא היתה לו למכשול. חיים נחמן ביאליק, שהשפעתו על ראשי האוניברסיטה היתה גדולה, שיכנע אותם לכוונן קתדרה ללשון העברית ולהפקידה בידי טורטשינר. וכך נתמנה להיות הפרופסור הראשון ללשון העברית באוניברסיטה הצעירה בירושלים. הרצאת הפתיחה שלו בקתדרה החדשה היתה "עבודת מדע באוצר הלשון העברית".

ביאליק, שבאותם הימים היה נשיא ועד הלשון העברית, החזיר את טורטשינר לעבודת הוועד ולעריכת "לשונונו", כתב העת המדעי של ועד הלשון. עם מותו של ביאליק בלא עת ביולי 1934 נבחר טורטשינר, יחד עם יוסף קלוזנר, לסגן נשיא ועד הלשון, ועם מותו של נשיא הוועד דוד ילין בשנת 1942 נבחר לנשיא ועד הלשון. כאשר הוקמה האקדמיה ללשון העברית מכוח חוק הכנסת בשנת תשי"ג הוא נבחר, כדבר המובן מאליו, להיות נשיאה הראשון עד יום פטירתו. בשנים 1935-1937 הופיעו בפרנקפורט ארבעת כרכי התרגום החדש של התנ"ך לגרמנית בעריכתו.

מפעל אדירים זה התחיל עוד בשבתו בברלין. שלושה-עשר מתרגמים עסקו במלאכת התרגום. טורטשינר עצמו תירגם את ספרי ירמיהו, הושע, עובדיה, מיכה, נחום, חבקוק, צפניה, זכריה ואיוב, אבל ערך את התרגום כולו. הוא ראה בתרגום החדש "הזדמנות אחרונה וחובה כאחד", כדבריו, כלפי הציבור דובר הגרמנית, שממנו צמח ובו היה כה מעורה. בעבודה זו נפרד מן הלשון הגרמנית, שעד אז היתה לשונו העיקרית.

מלבד עבודתו כפרופסור ללשון העברית באוניברסיטה בירושלים, שממנה פרש בשנת 1956, כנשיא ועד הלשון העברית ומשנת תשי"ג – נשיא האקדמיה ללשון העברית, פירסם טור-סיני מאות ספרים ומאמרים בענייני לשון ומקרא, שידר ברדיו ירושלים [בשנת 1937] סדרות של שיחות שנושאן "תיקון המבטא העברי" ו"מלים שאולות בלשונונו", היה מעורכי "האנציקלופדיה המקראית" ובארבעת כרכיה הראשונים [תש"י-תשכ"ג] כתב 76 ערכים, הרצה מאות הרצאות מדעיות ועממיות בארץ ומחוצה לה (כמו הרצאותיו בלונדון בשנת 1935 על גילוי מכתבי לכיש), ובמשך עשרים שנה ערך את כתב העת

המדעי "לשונונו" [תרצ"ד-תשי"ד]. עם הקמת המדינה שינה טורטשינר את שמו לטור-סיני.

תקצר היריעה למנות את כל מעשיו של טור-סיני במשך ארבעים שנות שבתו בארץ. אסתפק בהזכרת ארבעה מפעלים גדולים ששמו מתנוסס עליהם:

(א) בשנת 1935 נתגלו בחפירות לכיש 18 חרסים ועליהם שרידי הכתב העברי הקדום. היתה זו תגלית ארכיאולוגית מרעישת. עם פיענוחם בידי טור-סיני התברר שאלה מכתבים מימי הנביא ירמיהו. הוא פירסם אותם בסדרת ספרים ומאמרים בעברית ובאנגלית בשנים 1940-1935.

(ב) בשנים 1948-1956 פירסם את שלושת כרכי ספרו "הלשון והספר" העוסק ב"בעיות יסוד במדע הלשון ובמקורותיה הספרותיים": כרך הלשון [תש"ח, מהד' ב' תשי"ד], כרך הספר [תשי"א, מהד' ב' תשי"ט], כרך האמונות והדעות [תשט"ז].

(ג) בשנים 1962-1967 פירסם את ארבעת כרכי ספרו "פשוטו של מקרא" שהוא "פירוש לסתומות שבכתבי הקודש לפי סדר הכתובים".

(ד) מפעלו החשוב ביותר של טור-סיני בתחום המילונות העברית הוא השלמתו של מילון בן-יהודה. המילון התחיל לצאת קונטרסים-קונטרסים בברלין למן שנת 1908. בן-יהודה נפטר בחנוכה תרפ"ג ובימי חייו הופיעו רק חמישה כרכים של מילונו. עוד שני כרכים שהספיק להכין הופיעו בשנים 1925-1926. שני כרכים נוספים – השמיני והתשיעי [מאמצע האות נ ועד סוף ע] – נערכו בידי פרופ' מ"צ סגל. טור-סיני קיבל עליו את המשימה הכבירה להשלים את המילון. בשנת 1940 הוציא את כרך "המבוא הגדול" שהשאיר בן-יהודה בכתב-יד לא ערוך. בשנים 1944-1959 יצאו שבעת הכרכים הנוספים של המילון הכוללים את האותיות פ-ת. עד היום "מילון בן-יהודה" הוא המילון המדעי החשוב ביותר ללשון העברית והוא מתעד את אוצר מילותיה למן המקרא ועד שלהי המאה ה-19. הוא חולל שינוי מהפכני במילונות העברית ולולי טור-סיני היו פניה שונות לגמרי.

שני תחביבים היו לו לטור-סיני: קריאת ספרי בלש ומשחק השחמט. ספרייה עצומה היתה לו ובה מדור גדול של ספרי שחמט ומדור גדול ממנו של ספרי בלשים.

פרופ' טור-סיני נפטר בירושלים ביום 17 באוקטובר 1973 בעיצומה של מלחמת יום כיפור והוא כמעט בן 87. פרופ' זאב בן-חיים, שעבד במחיצתו של טור-סיני במשך שלושים שנה – תחילה כמזכיר מדעי של ועד הלשון, ועם הקמת האקדמיה ללשון העברית כסגן הנשיא – הספיד את המנוח במילים אלה:

“שלוש תכונות... נצטיינו בהן חיבוריו עד סוף ימיו: מקוריות המחשבה, חריפות הניתוח והתעוזה... הוא העז להתמודד בשאלות הקשות והמרכזיות... בחקר הלשון ובחקר ספרות המקרא. הוא אף העז לזעזע מוסכמות שכבר העמיקו להשריש במסורת המקרא. מטבע הדברים שלא זכה להסכמת הכול... אף הכניס עצמו במחלוקות מרות עם חבריו למקצוע... לא השגרה משכה את עינו אלא היוצא דופן שבה את לבו.”

הערה: רשימה זו נתפרסמה תחילה בשנת 2006 בירחון “יקינתון” (גיליונות 207 ו-208) ונפלו בה טעויות ושינויי לשון שלא על דעת המחבר. כל אלה תוקנו כאן.

ראובן מירקין, רחוב טשרניחובסקי 35, ירושלים

# ל ש ו נ נ ו

רבעון לעניני הלשון העברית  
מוצא ע"י ועד הלשון העברית  
בארץ-ישראל

העורך:

נ. ה. טורטשינר

כרך ו' חוברת א'

ירושלים, סיון תרצ"ז

משנת רבי אליעזר, או מדרש שלשים ושתים מדות

י"ל בפעם הראשונה מכתבי יד שונים עם מבוא והערות ע"י הלל גרשם המכונה הימן ענעלאו, ניויורק הוצאת בלוך תרצ"ד 394 ע' בעברית ו-17 ע' באנגלית 80 גדול].

מדרש זה, אשר על טיבו, שמו, זמנו ועניניו דנו חוקרים שונים כמו ל. גינצברג, י. נ. אפשטיין, ליברמן במקומות אחרים, מענין אותנו פה רק בתור מקור לשוני חדש שעלינו לדלותו. אמנם החומר המובא בו נמצא ע"פ רוב גם במקורות אחרים, בתלמודים ובמדרשים, כאשר העיר על זה גם מוצאו ומוציאו ה' ג' ענעלאו, אוהב נאמן לתורת ישראל וחכמיו, אשר על פטירתו בלא עתו גם אנו מצטערים צער עמוק; ואולם יש שחומר זה ניתן פה ושם בצורה לשונית מיוחדת הראויה לתשומת לב. אבל אם נעמיק מקצת לעיין בבטויים החדשים הנמצאים במקור זה, נמצא לדאבונו כי רוב החדשים אינם אלא טעיות המעתיקים או הקוראים ששבשו במקומות לא מעטים גם בסידור הדברים, טעיות שלא תמיד עמד ענעלאו המנוח עליהן. נסתפק בדוגמאות אחדות:

ע' 10 ש' 6: מקל וחומר מפורש, מקל וחומ' סתם; כמובן צ"ל סתום, וכן הוא בע' 18, ש' 1.

- 15, 9: יכול שהרעם נשמעת קצות השמים; כמובן הכונה: נשמע עד קצות השמים; ענעלאו מביא את הנוסח במדרש הגדול: נשמע בכל השמים מבלי להציע תיקון.
- 17, 3: שני ותקח מרים הנביאה אחות אה', והלא אף משה אחותו היא; כמובן צ"ל: אף אחות משה היא.
- 38, 9: לדמת האותיות, צ"ל כנ"א: לתמורת.
- 48, 7: שרי מלך בבל נתחרט בהן, צ"ל: נתחרטין.
- 50, 7: אפי' בני מזרח, אפי' הנדויים [באיי היס] צריכין לגשמים בתקופת תמוז, אינן שואלין את הגשמים אלא בעת שארץ ישראל צריכין להן. כך ענעלאו. ואולם הנכון כנראה: אפילו בני מזרח, אפילו הודיים שצריכין לגשמים... וגם הצורה הנדואה=הודיי שכיחה ע' קרויס Lehnwörter II ע' 228.

נפתלי הרץ טור-סיני (טורטשינר)

76, 12 וכו':	„בשעה שצחקה שרה אמנו, מה היא אומרת, אחרי בלתי היתה לי עדנה, וכשהוא אומ' לאברהם, אמר למה זה צחקה שרה לאמר האף אמנם אלד ואני זקנתי". איך אפשר להביא את הפסוק הראשון (בראשית י"ח, י"ב) „אחרי בלתי היתה לי עדנה" מבלי להביא בסוגרים את העיקר שהדרוש מתכוון לו: ואדוני זקן? גם המשך הדברים משובש בלי נסיון לתקן.
84, 15:	„שנ' איש את רעהו ידבר..." בהערה מעיר עי: איש MT omits. באמת כתוב בפסוק ש ל ם את רעהו ידבר, וזה עיקר הענין.
86, 4:	אלא אפלו בשעת סידוך, לא היו סדין אותן בכיפין של ברזל, אלא בעץ. בודאי: בכפין, או: בכפות, השוה: כף סיד, שבת ח' ה'; כף של סידין, שבת פ' ע"ב.
100, 14:	האיך נמציא ישן מפני חדש; כמובן: גוציא, וכן תקן בצדק גם גינצברג בתרביץ שנה ד', ע' 329.
132, 11:	כך דברי תורה דומין הן כעקרב בעיני הטפשים, מאחר שהחכמים מבארין אותן הן געשים למישור. כמובן צ"ל: כעקוב, ע"פ לשון הכתוב: והיה העקוב למישור.
133, 7:	לפלטין גדולה, שהיא מלאה בתים וקיסאות ואכסדראות. בודאי לא (כדעת ע) מלשין קיסוס κισσός שם הצמח הידוע (ivy Efeu) ואולי היא צורה משובשת של המלה היונית οἶκος בית, חדר, או οἶκος דירה.
134, 1-4:	ד"א: למה התורה דומה. לכרי שלאבנים טובות מעורבבין, ולא היו יודעין מה לעשות. בא להן פקח אחד וזירז כל אחת ואחת עם הדומה לה. מצא להן חן. כך עשה שלמה. זירז דברי תורה ומצא להן חן גדול. בלי ספק צ"ל במקום המלה „חדשה" בשמוש זה „זירז": וחרז כל אחת ואחת (של המרגליות) עם הדומה לה. המעתיק טעה בין זי ל: ח'.
137, 11-13:	„מפני מה ענש הכת' ביותר לכפויי טובה. מפני שהוא כענין כפירה בהקב"ה. אף הכופר בהקב"ה כופר טוב הוא. האדם הזה הוא כופה טובתו של חבירו, למחר הוא כופה טובתו של קונו". לפי דעתי היה ענין השורות האחרונות בעיקר מעין זה: „אף כופר בהקב"ה הוא כופה טובה. היום (הזה) הוא כופה טובתו של חבירו, למחר וכו'. שים לב לצורה הפעילה כופה טובה במקום כפוי טובה, ואולי גם בזה עיקר הכונה לצורה אקטיבית: כפויי טובה ע"פ המשקל הארמי הפעיל: פעולא. בטוי זה „כפה טובה"

הוא לפי דעתי עתיק ונמצא, כאשר הראיתי בספר היובל בשביל  
 מִקְטִי ע' 279, כנראה כבר במקרא במיכה ז', ב'–ז'  
 כלם לדמים יארבו איש את אחיו יצודו חרם:  
 על הרע כפיים להיטיב השר שאל והשפט בַּשָּׁלוֹם...  
 המלה "חרם" בסוף פסוק ב' נראית שם כמיותרת ומפריעה בענין  
 ובמשקל; לעומת זה אין בתחלת פסוק ג' "על הרע כפיים להיטיב"  
 בפני עצמו כל מובן. אולם אם נעביר את ה"סוף פסוק" ונצרף  
 ביחד את המלים: חרם על הרע כפיים להיטיב, נכיר שיש כאן  
 ניגוד בין "הרע" ו"היטיב" וכנראה צ"ל: חָדָם על הרע כפיים  
 (או: כַּפִּיָם) להיטיב. השוה "ויחד יתרו על כל הטובה" שמות י"ט ט'.  
 145, 16–14: וכולן לא יחל שמו עליהן... ומניין שיחל הקב"ה שמו על יצחק  
 בחייו. כלום צריך לומר שאין כאן אלא ט"ס במקום יחד?  
 160, 25 וכו': וכן אתה מוצא בימי דבורה וברק. ותשלח ותקרא לברק בן אבינועם.  
 מפני מה בחרה נפתלי וזבולון, שהן במאספין הגדולים, מטה  
 זבולן שלשה בדגל, מטה נפתלי שלשה בדגל – כמובן צ"ל: שהן  
 במאספי הדגלים.  
 170, 4: הזתר הזה והבולדין הזה. ע' מעיר: perhaps הזוטא והבלויין  
 (=הבלאין). אבל בעצמו הביא ב' שורות לפני זה את נוסח  
 הירושלמי: הדין זונרא והדין כלנירין, כל' הזונר הזה והכלנידין  
 χλαυδιον הזה!  
 192, 13: אמ' הקב"ה תהא הנפש נתונה אצל הדיין (צ"ל הדין), כדי שתדע  
 אצל מי היא מותקנת. שאלו היתה הנפש רחקה מן הדין, היתה  
 חוטאת, ואומרת, לא הייתי יודעת שיש דין. כמובן גם כאן הנוסח  
 משובש וצ"ל בערך: כדי שתדע שיש דין ותהיא מותקנת.  
 195, 13: אף המבקשין להטיל אימתן על ישראל בלא תורה; אין למלים  
 אלו כל מובן; ובאל-נקוה שע' מזכירו וכן אצלנו בהמשך, פעמים  
 אחדות בפרק זה "המטיל אימה יתירה על..." וכנראה נשתבש מתוך  
 כך, בהשפעת סוף המאמר "שהטילו אימתן על ישראל בלבד".  
 196, 8: אף המראה כיניו (Ms. A: כנני) עצמו באצבע, אין גס רוח כמו  
 זה; כנראה צ"ל: כנג' (=כנגד) עצמו.  
 227, 12–11: עד שלום בן יבש היו מלכי ישראל שקולין כמלכי בית דוד לצד  
 המלכות, מכאן ואילך בליטטיא היו נוטלין את המלכות. ע':  
 "בליטטיא" (to curse) לטיטיא לטט No doubt from. בודאי לא  
 נכון כי אין זה נגיוד מתאים ל"היו... שקולין כמלכי בית דוד".

נפתלי הרץ טור-סיני (טורטשינר)

השוה סוף המאמר שהוא מונה את הנביאים שמשחו את המלכים ומסיים: מיכאן ואילך לא בא להן הדבורי. ואולי צ"ל: בלי נביא היו נוטלין את המלכות.

266, 8: עיינו עצמן כמגודין, לא רחצו... כמובן: ענו עצמן.

330, 1: בשלשה מקומות חששו אומות העולם על ישראל שנתערבו באומות ובקשו להונותן. ע' אינו מזכיר אפילו את נוסחו הנכון של אל-נקה: חשבו... להטותן.

337, 1: ומה הוא וסתר פנים ישים. מלמד, שהקב"ה צר סלקטירין כיוצא בו, כדי לפרסמו. ע' מביא כמה דברים מיותרים במקום הצורה הנכונה כלקטירין *χαλαστίριον* קלסתר פנים, ע' קרויס *Lehnwörter* II ע' 291.

12,337, וכו': שנא' שוחטי הילדים בנחלים. אע"פ שכתב שוחטי, ראוי להתלות שוחטי, שכל מקום סמך משתמש בשיני. כנראה צ"ל: להקרות, או: להיות.

דוגמאות אלו שאפשר להוסיף עליהן מראות לנו, שאין לסמך על פרטי הנוסח הבא כאן לדינו ולכן אי אפשר לקבל את הצורות הלשוניות הנראות כחדשות בפני עצמן או בצירופיהן כמו שהן לתוך אוצר הלשון העברית. והוא הדין גם בנוגע לאחדים מן המשלים שאציג כאן לפני הקורא כבטויים בלתי רגילים בלשונו בין שאינם נמצאים במקור אחר הידוע לי ובין שנמצאים רק במקומות בודדים ואינם חיים בשפה.

10 ועוד: סדור שנחלק = פסוק שנחלק, השוה דברי באכר בספרו *Die Exegetische Terminologie* I ע' 131.

81: להריב, במקום: לריב, וכן 183, 14: ולא הריב עמה בריה... והריבו עמהן הרועים.

94, 2: אברהם זכה לו העולם הזה והוא זכה לעצמו העולם הבא, אבל מיד בהמשך: אבל אבותיו לא זיכו לו חיי העולם הזה, בפיעל. וכן במקומות אחרים זכו לי וזיכו לי בערבוביה.

17,94 ועוד: תשות, תשות כה.

95, 4: שהוא משתהה עד ארבעה דורות, בהשפעת הארמית (1).

110, 12: כלמה = סיג, גדר, וע' הערתו היפה של י. נ. אפשטיין בתרביץ IV ע' 353.

111, 16: ולא בקולות ולא בזיעות, אבל בודאי צ"ל: בזועות.

(1) במקומות לא מעטים ניכר שנשמטו דברים ונערבבו סרשיות נפרדות ולפעמים נראה שמקור ארמי תורגם לעברית והשפיע על הסגנון המזור.



## זכרון לראשונים

- 139, 1: מה בי (האות בית) זה מגופף משלוש רוחות.
- 146, 3: וכיון שבא אברהם אבינו הוסע (מלכיצדק) מן הכהונה.
- 147, 3: לשים מחצבתו (= קברו) עמו, אבל נ"א: להיות עמו במחיצתו.
- 149, 14: הרויח (= נתן הרוחה) לבניו בזכותו, השפעת הארמית.
- 156, 4: שאין החרב שוטפת אלא הרשעים. וכן 9:4, 227: היה ראוי להשטף.
- 165, 2: קדמתה = ראשונה, ארמית.
- 165, 22: שחידשו רעה לעצמן. והשוה רש"י לש"ב כ"א, ב': ה ר א ו בעצמם.
- 172, 7: צרעת הסלעין (של הנחש), השוה תנחומא, פ' מצורע קנט.
- 175, 16: העננין האלה תיורין הן לפנינו את הדרך, צ"ל: תיירין, בינוני פועל ארמי.
- 196, 16: שבתחלה שלח לו בלק שרים שפופין, אבל נ"א: שפלים.
- 209, 10: הקב"ה כשהבטיל את מעשיו.
- 221, 13: ממנו ובו, השפעת הארמית.
- 246, 10: כשאדם למד תורה ומאחיבה לבריות.
- 247, 2: שהוא מתמים את המצוות.
- 250, 6<sup>4</sup>: אמ' לו, כת' לא ימוש ספר התורה הזה מפין והגית בו יומם ולילה אם יש שעה שאינה לא מן היום ולא מן הלילה, למוד בה חכמת יונים. נוסח זה של המימרה הידועה הוא הנכון, כלו': אין שעה פנויה ללמוד חכמת יונית, ורק בטעות הבינו שמותר לפי דעה זו לעסוק בחכמת היונים בשעה „שלא יום ולא לילה" כלו' בין השמשות.
- 253, 15: על בטלונה (של המלאכה), ע"פ הארמית בוטלן.
- 281, 1: כדי להטיח (נ"א: להדיח, להריח) טללים רעים שבאור.
- די לנו בדוגמאות אלו בכדי להראות על חשיבות המקור החדש הזה לספרות המדרשית גם בנוגע לאוצר הלשון וכדאי שמי שהוא יבדק חומר זה בדיקה יפה. ובודאי יש בו ללמוד עוד כמה פרטים לידיעת לשוננו.
- נ. ה. טורטשינר

R. D. F. Goitein, *Jemenica, Sprichwörter und Redensarten aus Zentral-Jemen, mit zahlreichen Sach-und Wörterläuterungen.* xxiii x 194 S. 1934. Kommissionsverlag von Otto Harrasowitz in Leipzig.

בספר חשוב זה מאסף מחברו, הידוע לקהל מתוך עבודתו באוניברסיטה ומתוך חבריו השונים, לא פחות מ־1532 משלים ערביים עממיים מפי אחינו

## נפתלי הרץ טור-סיני (טורטשינר)

היהודים בני ארץ תימן ביחד עם פירושים מפורטים כפי מה שניתנו לו מפני התימנים עצמם. ג' צירף לזה גם סקירה קצרה על בת הלשון הערבית המדוברת ע"י יהודי תימן וגם מפתח הענינים הרבים אשר גם המשלים ונם הפירושים נוגעים בהם. בתוך המשלים והערותיו של המחבר צבור המון ידיעות גם על חייהם ומחשבותיהם של יהודי תימן וגם על לשונם הערבית והעברית יחד. אשר גם היא ניכרת פעמים רבות בתוך הביטויים הערביים. הטיקסטים עצמם קלוטים בדיקנות מלאה חבה וגם בפירושים משתדל ג' לשמש כלי מבטא טהור להשקפות העם שהמציא ויצר את הפתגמים האלה ואשר חייהם משתקפים בהם באספקלריה מלאה וברורה. בכל פרט ופרט ניכרת נאמנותו של העובד המדעי הרוצה להבליט במיטב כחו את העובדות נקיות מכל בת-גוון הנוספת עליהן ע"י השקפת אדם מן החוץ. ועל ענותנותו זו הבאה מתוך הכרה עמוקה עלינו להכיר טובה רבה למחבר. מלבד העושר העניני הטמון בתוך המשלים והפתגמים ובהערות העובדתיות שידע מר ג' לדלות מפני העדים שמסרו לו את החומר הרב הזה, יש ללמוד הרבה דברים גם בשביל תורת הלשון העברית מתוך ההופעות המובאות כאן לבת לשון הקרובה לעברית. השהו למשל את מבטא ה"א הנקבה ב"מפיק" סעיף 72 ע' VIII (אשר אמנם אין אני חושבו למקורי) עם כתיבת הנקבה בה"א בעברית המראה גם היא על מבטא דומה לזה כבר בימי הקדם. גם הפרטים הלשוניים מעוררים כמה מחשבות הנוגעות לאוצר הלשון העברי. ע' למשל מה שנאמר בע' 11 על העובדה (הידועה גם ממקום אחר) שהמלה bahimäh=בהמה בערבית משמשת בדיאלקט זה דוקא בשביל האתון, נקבת החמור, והשהו לעומת זה את המלה atānu (היא אתון בעברית) המשמשת בלשון אשור ובבל לכל הבהמות בכלל, וכדומה. הבטוי ע' 77 מזכירה על כל פנים את הפסוק ביחזקאל ט"ו: ל"ו: יען השפך נחשתך ותגלה ערותך מענינת מאד היא למשל גם הצורה mgashwish (مقشوش) בנקבה mgashwishäh (מספר 861 ע' 120) בשביל המקווש והמקוששת כל מיני דברים (ובל וכדו') לשם הסקה, או מלים ערביות נגזרות משמות עבריים כמו mausir=למד מוסר, נגזר מ"מוסר" בעברית (מספ' 935 ע' 128), או 'traslisha' (=התרשע) מ"רשע" בעברית מס' 971 ע' 132, אבל אין כאן המקום להזכיר את כל הפרטים המענינים גם מצד הלשון והענין. (השהו למשל את הפתגם 1030 מי יתן והיו הוריקן נמים עד אור הבוקר—ולא היו מולידים אותך—עם קללת איוב בפרק ג'). כל קורא הספר ימצא פה ענין חשוב עד למאד שירחיב את דעתו ואת ידיעתו גם יחד.

טורטשינר

# ל ש ו נ ב ו

רבעון לעניני הלשון העברית  
מוצא ע"י ויזד הלשון העברית  
ב א ר י ק י ש ר א ל

חבר המערכת:  
א. אברונין

העורך:  
נ. ה. טורטשינר

כרך ו' חוברת ב-ג

ירושלים, תרצ"ח

פרשנות דתא. והוא פירוש רש"י על נ"ך. על פי דפוסים וכתבי יד  
שונים עם מבוא, הערות והגהות, נערך מאת יצחק מאהרשען, אב"ד  
בק"ק האג, חלק ב': ישעיה, ירושלים תרצ"ג, XXVI + 144 + 2<sub>a</sub> עמודים.  
בספר זה הוציא הרב יצחק מאהרשען בהמשך לספר קודם הנתן את  
פירוש רש"י לתרי"עשר את פירושו של רש"י לישעיה בהוצאה מבוססת על

## זכרון לראשונים

דפוסים שונים ועשרה כתבי יד עם הקדמה קצרה באנגלית ועם הקדמה ומבוא יותר מפורט בעברית הנותן דין וחשבון על המקורות שבהם השתמש המוציא לאור, על יחס המקורות ז"ל, על הדרך שבחר בה בהוצאתו ועוד. וכמו כן הוא נותן בהוספה את תשובתו של רבינו לרבני אלצורא העוסקת בפירוש כמה מקראות, שהיא אמנם נדפסת גם ב"מלא חפנים" צב, לו, וכו', וניתנת פה בקצת שינויים ע"פ כ"י. ההוצאה נערכה בחריצות ובקיאות בטעם ובהבנה, ועיקר תועלתה בניקוי הפירוש מכמה הוספות מאוחרות שנוספו לדברי רש"י ע"י תלמידיו השונים וביחוד מתוך פירושי ר' יוסף קרא. עד שקשה לפעמים להכיר את דעתו של רש"י מבין הדעות האחרות המובאות בנדפס כחלק מפירושו. הרבה טרח מר מ. גם לחת את המקורות שמהם שאב רש"י בעיקר מתוך הגמרא והמדרשים ועל כל זה אנו חייבים לו תודה רבה.

גם מצד הלשון מענין אותנו פירושו של רש"י מכמה פנים. אמנם פירוש רש"י לתורה ידוע ושגור הוא בפי כל העם ולשונו של רש"י בפירושו זה היא חלק מכוון בלשון העם עצמה. לא כן פירושו לנביאים ולכתובים, שהרי בית המדרש הישן לא שם לבו ביותר ללימוד הנביאים והכתובים בפרט בחלקיהם אלו, שאין להם מקום קבוע בעבודת בית הכנסת, ולכן גם דברי הפרשנים בכלל וביאוריו של רש"י בפרט לספרים אלו אינם קנין האומה והקורא בהם יכול למצוא בהם דברים רבים חדשים לו בין מצד הבנת לשון המקרא ובין בלשונו של רש"י עצמה ובין בביטויים התלמודיים והמדרשיים המובאים אצלו. הקורא בפירושו בצורתו המנופה שניתנה לנו בספר זה ימצא בו כמה פירושי מלים הנוטים מן המובן ה"מקובל" שאנו רגילים ליחסו ללשון הכתובים. אמנם לא כלם אולי נכונים או אפילו קרובים לדעתנו, אבל יש בהם על כל פנים כדי לעורר אותנו לעובדה שהפירוש המקובל אינו האפשרות היחידה בהבנת מלה זו או בטוי זה, ויש שחשו הלשוני הישר של רש"י מראה על אפשרות אחרת, אשר אחרי מציאת חומר נוסף יכולה לבוא בחשבון מלא לעומת הדעה הרגילה.

כדוגמאות לפירושים מענינים כאלה אזכיר רק משלים מעטים. בישעיה ו, יג, "כאלה וכאלון אשר בשלכת מצבת במ זרע קדש מצבתה" אומר רש"י אחרי הביאו את הפירש הרגיל: "ד"א מצבתה נטיעתה: לכך איני מכלה אותם שאני נטעתי זרע קדש". הערת המו"ל "כן תרגם יונתן (וכן הוא בר' יוסף קרא) איננה מדויקת, כי ת"י "ועד כאן אינון רטיבין לקמא מנהון זרעא" יוצא מתוך הוראתה הרגילה של הפעל יצב-נצב במובן העמו, קי"ם, ואולם יסוד פירושו של רש"י (או של רבו שלמד ממנו) הוא כנראה בהוראת המלה נצב הרגילה בלשון התרגום שהיא: נטע, שתל. ונ"ל שבאמת כך צריך להבין את

המלה בפסוקנו וזה תוכן הדברים: כאלה וכאלון אשר בשעה שהם משליכים עליהם וביחד עמם את זרעוניהם, מתהווה מתוך השלכת נטיעה חדשה, כן זרע קדש נטיעתה—לפסוק ז, כ „כיום ההוא יגלח אדני בתער השכירה” מעיר רש"י: „הגדול ה, וכן גם שכירה בקרבה (ירמיה מו, כא) תרגם יונתן: רברבהא”. פירוש זה שיסודו בתרגום הוא מענין מאד, וכנראה הוא בא מתוך אי ספוק מוצדק בפירוש הניתן מאליו „בתער שאינה שלו אלא רק שכורה”, מה ענין יש לכך לשם חזוק הכוונה? לעומת זה כלום לא דרושה מלה המוסיפה על תאור התער עצמה, כמו למשל: תער ענקית שיש לגלח בה עם שלם? אמנם פירושו של רש"י ע"פ התרגום אינו אלא השערה, אבל כדאי לציין כאן שהמלה חרגילה בעברית בשביל „רב, עצום” היא כידוע „כתייר”<sup>כתייר</sup> אשר הקבלתה בעברית ע"פ חוקי הלשון היתה צריכה להיות „כשיר”, אמנם בשין ימנית. האם באמת היתה בעברית במקומה בחלוף מקום האותיות: שכיר, והאם באמת ישנה בפסוקנו? ודברים מענינים כאלה רבים הם בפירוש רש"י בין שהוא מבאר פְּקֹד עוֹן (א, ד) בתור שם עצם, מכה טריה (א, טו) ע"פ התרגום „כמכה כתותה ומרוססת”, לא זורו (שם) „לא זורו ע"י אבקת סממני תחבושת”, ואפילו את המלה חֶבְשׁוֹ כמלה בשביל רפוי בכלל מבלי ליחס לה אף במשהו את התוכן של חבישה־קשירה בתחבושת שהרי המלה תחבושת עצמה משמשת אצלו במובן רפואה סתם וכן הוא מדבר על „אבקת סממני תחבושת” במקום אבקת סממני מרפא—לעומת זה בפירוש הפסוק לא אהיה חֶבְשׁוֹ (ז) הוא נותן שני פירושים אחרים, א) לא אהיה שופט שהוא חובש את הנדונים בבית הסוהר, וב) את דברי הגמרא בחגיגה יד ע"א אשר שם הרשע עונה בבוז „לא אהיה מחובשי בית המדרש”, אבל בכתבי היד הטובים לפירוש רש"י לפסוק הנוסח הוא: מחובשי בית המדרש, כלו' מאלה היושבים חבושים ואסורים בבית המדרש; ומי יודע אם אין זאת דוקא הנוסחא הנכונה גם בגמרא במקום הבטוי הבלתי מובן „חובשי בה"מ” שאינו נמצא במקום אחר.

די בהערות מעטות אלו בכדי להראות את חשיבות העיון בדברי הפירוש הניתן לנו בספר זה בצורה בדוקה ועם הערות רבות המכילות חומר רב להבנת הפירוש ומקורותיו, אלא שיש להצטער על הקיצור הנהוג בהערות אלה המעירות רק על מקומות מענינים להשוואה מבלי להביא עיקר דבריהם שלא כל אדם יטרח לעיין בהם. כמו כן לא נגמרה העבודה ע"י זה שהמו"ל בחר בכ"י המובחר שלפניו ונתנו בפנים ואת יתר הנוסחאות הוא נותן רק בהערות. במקומות רבים בודאי נוסחאות הניתנות רק בהערה הם העיקר והיה כדאי להעיר על ככה ע"י תיקון במסגרות מרובעים בגוף הפנים עצמו, כי מי הקורא

## זכרון לראשונים

שיבוא אחרי המחבר לבור לו בעצמו בין הנוסחאות מבלי הנסיון והבקיאות שרוכש לו העוסק בדבר מתוך עבודת שנים רבות? כמו כן לא נוקה הספר כל צרכו מטעויות הדפוס (כנראה לרגלי המרחק בין המו"ל לירושלים מקום ההדפסה) כמו דמעגל בחובין (ו, ט) במקום דמגעל, או בית עמכה ת' מעכה (ח, כג) או נקוט (יב, ב) במקום נקוד, התפל (ע' XII למטה) במקום הטפל ועוד. בהרבה מקומות היה כדאי לברר יותר גם את כוונת הדברים ע"י פיסוק טעמים או ניקוד (כמו בשאלות דקדוקיות), ואולם כל אלה הם דברים קטנים לגבי העבודה הרבה והחשובה שניתנה לנו ע"י הא' מארשן.

עוד הערה קטנה: במבוא ע' VII מעיר מ' ש"בשני מקומות מביא רש"י תרגום שאינו לפנינו והם על לח, יב, ועל נח, יא, לגבי לח, יב אין זה נכון „כנוול גדודין“, מה שהיה לפני רש"י (וכן בכמה הוצאות) אינו אלא שיבוש מתוך הנכון „כנוול גרדיין“ כלו' כארג האורגים, וכל פירושו מיוסד על שיבוש זה וגם לפסוק נח, יא, מה שרש"י אומר מתוך ת"י בעברית בצחצחות בעת צמאון ובצורת כך ת"י" הוא ממש מה שיונתן מתרגם בארמית „בשני בצורתא“, ומה שרש"י מבאר „יחליץ יזיין כמו חלוצי צבא“ הו א אינו נותן בשם התרגום אלא בשמו הוא. וכן גם לשון ת"י הנזכרת ע"י רש"י לא יעוערון (המחבר בהערותו לטויה: ליתא בת"י שלפנינו) אינו אלא שיבוש בכ"י שלפני רבנו במקום: יעצרון שבנוסחאנו.

נ. ה. טורמשינר

עבודת מדע באוצר הלשון העברית

נאום פתיחה

מאת

נ.ה. טורטשינר

פרופיסור בקתדרה ללשון העברית ע"ש ביאליק  
באוניברסיטה העברית

ירושלים

חברה להוצאת ספרים על-יד האוניברסיטה העברית  
תרצ"ד



אדון הקנצלר הנעלה, אדון ביאליק החשוב והיקר, גבירותי  
ורבותי הנכבדות והנכבדים!

בשעה זו שזכיתי בה לפתוח בעבודתי הרשמית במקום הנכבד  
הזה באוניברסיטה העברית אשר עליה חלמנו, חברי וידידי שעבדו  
אתי יחד בארץ לפני המלחמה, נדמה לי שכל עבודתי שנסייתי לעשותה  
במשך כל השנים שעברו בארץ ובמקומות שונים בחוץ לארץ, לא  
היתה אלא עבודת הכנה לשם הקתידרה הזאת, שעם ישראל כיבד  
אותי לשמש בה מהיום. ותודתי נתונה לכל אלה אשר באמונם  
בכוחותי המעטים מלאו ידי לשמש בכהונה חשובה וקדושה זו, להיות  
המורה ללשון העברית במכון המדעי העליון שיצר לו עמנו בעיר  
הקודש בירושלים. תודתי נתונה להנהלת האוניברסיטה ומלומדיה  
שבחרו בי, ולעברי הגדול והיקר ידידי הנעלה חיים נחמן ביאליק אשר  
על שמו נקראת הקתידרה הזאת. ונתונה היא תודתי גם לכל אלה  
אשר למדתי מפיהם בכתב ובעל פה מנעורי עד היום הזה, וביניהם  
בראש וראשונה למורי הראשון שנטע בלבי את האהבה לציון,  
ללשון העברית ולפשוטו של מקרא, הוא אבי המנוח י. א. טורטשינר  
שהלך לעולמו בליל כל נדרי לשנה זו.

גדולה היא העבודה שלפני, רחבה ורבת גוונים. ורק חלק ממנה היא עבודת המדע באוצר הלשון העברית, במלים ובטוים שבה, שבחרתי לדבר עליו פה היום, רק כדי להתוות לאחרים ולעצמי בראשי קוים מעין מסגרת המקיפה את ההופעות אשר בהן עלי לעסוק בחלק עבודתי זה.

שני פנים, שני כוונים למחקר המדעי באוצר הלשון העברית, מפנה לאחור לתולדות הלשון ובטוייה בעבר בספרות דור ודור ומפנה אחד לפנים, למעשה, לצרכי חיינו בדבור ובכתב, להבעת רוחנו בין איש לאיש ולספרות הנושאת את דברינו למרחקים ושומרת אותם לעתיד.

בצד הראשון של המטלה הכפולה הזאת עסקו דורות אחרי דורות. דור אחרי דור עמלו לאסוף את החומר הלשוני הרחב, ואם נזכיר כאן ברגשות תודה עמוקה את שמות האנשים אשר בימינו עשו גדולות באסיפת החומר העצום הזה, ובראשם את אליעזר בן יהודה שניסה לכלול בחבורו הגדול את אוצר הלשון בכל דורות קיומה עד המאה האחרונה, אין אלה אלא יורשיהם של הראשונים והאחרונים שניסו נסיונות דומים לזה לפני מאות שנים בספרי השרשים וקובצי הערוכים שלהם. אלא שמן הומנים ההם גדל ורבה החומר עד מאד. מתוך מקורות גנוזים אנו מעלים חומר נוסף חשוב מדי שנה בשנה המרחיב ומעשיר את ידיעתנו ומגדיל את תפקידנו בעבודה שלפנינו. די להזכיר את הכתובות שנמצאו בחפירות פה ושם, את האוצרות שעלו מן הגניזה, את הספרים הנשכחים שנשמרו לנו על ידי יהודי תימן בכתבי יד שונים ושבו להיות קנין כל האומה, את כתבי היד השמורים בידי הקראים או בספריות שונות בכל קצוי תבל.

ויחד עם רבוי החומר הזה גדל גם הצורך לחלק אותו לעניניו השונים ולעסוק בו לכל פרטי פרטיו. ככה נוצרו עבודות שונות המטפלות במקצועות ידועים והמשתמשים בחקר הענינים בכדי לברר את השאלות הכרוכות במלים ובטוים. חוקרים שונים בעסקם בארכיאולוגיה כמו שמואל קראוס בספרו על קדמוניות התלמוד,

הירשברג על חיי התרבות בישראל, עמנואל ליו, הראובני ואחרים על עולם הצמחים, אהרוני על מערכת החיות, מזיה, טשרניחובסקי ואחרים על מונחי הרפואה, קלצקין וצובל על הטרמינולוגיה הפילוסופית, לויאס על מונחי הפילולוגיה וחכמים אחרים בספרים על מקצועות שונים הקדישו כוחם לחלקים גדולים של אוצר השמות העברי והשתדלו להעמיק יותר ויותר במחקר פירושם. ומצד אחר מתחלקת העבודה של אסיפת החומר על פי התקופות והשכבות של הלשון העברית וספרותה. מלוגים וקונקורדנציות מיוחדות נוצרו למקרא, למשנה, לתרגומים ולספרות התלמודית וגם כאן מוסיף יום יום על ידיעותינו.

אבל גם במובן אחר נתרחב שטח העבודה הזאת במשך הדורות. כבר חכמי התלמוד ידעו, כי אי אפשר לפתור כל החידות שבתולדות המלים העבריות מבלי להתחשב לכל הפחות עם הלשון השניה, שהיהודים בזמנם השתמשו בה. הלשון הארמית, הקרובה קרבת גזע ללשוננו העברית. ומני אז קמו חכמי ימי הבינים וביניהם ביחוד ר' יהודה אבן קורייש ור' יונה אבן ג'נאח, שעמדו על העובדה שגם לשון ישמעאל, השפה הערבית, היא אחות קרובה ללשון העברית, וגם בה יכול ומחויב החוקר להשתמש לפירוש שפתנו. במקומות רבים שאי אפשר לדון על התהוות מלים ובטויים מתוך הלשון העברית לבדה נותנות לנו השפות הקרובות האלה את קנה המדה למדוד בו ולדון על פיו את העובדות הלשוניות המצויות אצלנו. כמה פעמים רוצה אתה למשל למצוא פירוש מלה מתוך השואה למלה דומה לה, והנה הלשוניות הקרובות האלה מראות לנו כי אין הדמיון הזה אלא דמיון שוא. השי"ן במלה זר, החי"ת במלה אחת למשל אינה אותה השי"ן ואותה החי"ת שבמלים אחרות, שהרי בשפות הקרובות נמצאים קולות והגאים שונים במקום האותיות שבלשוננו. אבל היקף הלשוניות השמיות הידועות לנו הקרובות ללשון העברית גדל ורבה מאד מימי ר' יונה אבן ג'נאח וחבריו, וכן רבתה גם הספרות הידועה לנו בכל הלשוניות האלה. רבו הדיאלקטים השונים של הלשון הארמית-סורית

והערבית עצמה, שעמדנו עליהן במשך הדורות האחרונים. נתגלו לעינינו שרידי הלשון המואבית והציידונית, הכושית-אתיופית ובנותיה מאפריקה ובדרום ערב, נמצאו שרידי לשונות חשובים בכתובות שבא ומעון, נתגלו רבבות של כתובות מתוך ספרות ענקית ורבת גוונים באשור ובבל, אשר גם לשונם, הלשון האכדית, כמו שהיתה נקראת בפי דובריה, היא לשון קרובה קרבה גזעית ללשוננו העברית. והנה אך בשנים האחרונות נתגלו בסוריה, בראס-שמרה, העיר אוגרית העתיקה, כתובות בלשון שמית חדשה, בלתי ידועה עד היום, אשר גם היא עתידה לברר לנו כמה סתומות בלשוננו וביחד עם זה להעמידנו על חידות חדשות הדורשות להן פתרון.

ומלבד הדברים הרבים שנוכל ללמוד מתוך הלשונות השמיות האלה מתוך קרבנם ללשוננו, נוכל ללמוד הרבה לבאור המלים העבריות מתוך לשונות כל העמים, בין שמיים בין בלתי שמיים, שעם ישראל בדורות קיומו בא אתם במגע ובמשא. כי מתוך הלשונות האלה הושאלו כמה וכמה מלים זרות לתוך אוצר לשוננו. כך למשל מתוך לשון אשור ובבל, ודרך הלשון הזאת אפילו מתוך לשון העם השומרי שישב לפניהם בדרום בבל, מלים ידועות ורגילות כמו היכל, מסכן, מֶלֶח, גט, נחתום, וכו' וכו', גם מלים שכיחות מאד כמו ספר, נדוניה, זמר, וכנראה גם שיר, הן מלים שאולות כאלה. בודאי השפיעו גם הלשון המצרית ולשון החתים השפעה ידועה על לשון קדמונינו, אם כי השפעה זו ניטשטשה כנראה יותר ויותר במשך הדורות שבאו אחריהם. לעומת זה רבות המלים הארמיות כבר בתנ"ך וככה נמצאות גם מלים פרסיות ויוניות כבר בספרים המאוחרים שבמקרא, וידוע הדבר, כמה גדולה היתה השפעת השפות האלה בלשון התלמודים והמדרשים. ידועים במקצוע זה מפעליהם של החוקרים קרויס, ליו וידידנו המנוח מ. פרלס במקצוע הלשונות של יון ורומי ונסיונותיו של קוהוט בשדה הלשון הפרסית, העומדים להשתכלל כעת על ידי הכנת כרך נוסף להוצאת הערוך השלם על ידי קרויס וגייגר בווינה. בין פירושו המוצלחים ביותר של פרלס המנוח אזכיר כאן את

באורו שפרסם באחרית ימיו למלה גמטריה הידועה בספר היובל למשה זוברנהיים. לפי זה המלה הזאת מרכבת משתי מלים יוניות: *gamma*, שם האות ג' ביונית, *tria* = שלוש ביונית, כלומר גמטריה היא פירוש מלים על פי החשבון של: א' הוא אחד, ב' הוא שנים, *gamma*, גימל, הוא *tria* = שלוש, וכן הלאה. השפה המדעית של ימי הבינים שאלה גם כמה מלים ומונחים מתוך הלשון הערבית, אלא שהמתרגמים, וביחוד בני תבון, היו קנאים לטהרת לשון הקודש, ולכן רבים בספרות ימי הבינים יותר מן המלים השאולות הם תרגומי המלים הערביות. כמו למשל בדקדוק השם תנועה = *vowel* כתרגום המלה הערבית חרקה, *حرقة*, או חוש כתרגום דומה למלה הערבית *חס* *حسن* ועוד. וככה הכניסו גם יתר השפות בכל קצוי הבל מלים או תרגומי מלים לתוך אוצר המלים העברי, ויש שאנו חושבים שמלה שגורה בפי היהודים היא עברית כמו למשל *Barches* בשביל החלות שאנו מברכים עליהן, או *Polish* בשביל המבוא המפולש לבית הכנסת, והנה הן מלים לועזיות שאין בהן כל שרש יהודי או עברי. ואולם לעומת זה נשמר גם חומר עברי חשוב בתוך ספרות העמים האחרים האלה שגם הוא עומד וקורא לחקירה המדעית. מכתבי תל-עמרנה הבלים – חלק גדול מהם כתוב בארץ ישראל ומושפע השפעה ניכרת ע"י שפת הארץ, ועל צדי הלוחות יש שרשם הסופר בפירוש בהגהה את תרגומי המלים האכדיות ללשונו הכנענית-עברית, ונתן לנו בזה את החומר הקדום ביותר, חומר רב ערך. לחקר לשוננו. שם, במכתבי תל-עמרנה מימי האבות הראשונים אנו מוצאים למשל מלה כמו *masheldu* בשביל אבן להשחזה, שהיא כנראה ע"פ חוקי המבטא האכדי מתאימה למלה *מִשְׁחָזַת* ממש, שאין אנו מוצאים אותה אלא אחרי דורות רבים בספרות התנאים. בכתובות אשור ובבל, החתים והמצרים, ובתקופה יותר מאוחרת בכתבי היונים והרומאים ובספרות הכנסיה רשומים שמות עברים רבים וגם העתקות שלמות של פרשיות המקרא לכתב יוני או רומי, אשר מתוכם אנו יכולים לעמוד על צורת מלים עבריות בזמנים האלה. וגם בשעה שהיהודים עצמם דברו

בשפות הזרות האלה לא פסקו מליצור מלים וביטויים בלשונם העברית. גם את החומר הזה מחויב המדע להעלות מתוך הדיאלקטים השונים שדוברו על ידי יהודים ולהכניסו לתוך אוצר לשוננו המקיף.

מחקר המלים ותולדותיהן הוא, כפי מה שנראה כבר מתוך המדובר על מחקר הענינים ועל המלים השאלות מתוך שפות אחרות, גם מחקר בתולדות התרבות האנושית בכלל והעברית בפרט. שאילת מלים משפה לשפה היא בעיקר כידוע גם עדות על שאילת קנינים תרבותיים מעם לעם. אבל בין בתוך לשון אחת בפני עצמה ובין בתוך השפעת גומלין של לשון על לשון, מחקר המלים לתולדות הוראתן ושמושן הוא מחקר בתוך תולדות התרבות. המלה עֶפְרוֹן כתרגום דומה מתוך לשונות אירופה מזכירה לנו את העופרת, אשר בה כתבו בטרם ידע האדם להשתמש בחומר יותר טוב. הפפירוס הנקרא בבבלית ni'aru השאיר את שמו הבבלי, ניר בעברית, ואת המצרי Papier, papier, paper, papyros בלשונות אירופה, לחומר החדש שאנו משתמשים בו היום. המלה סֶפֶר, בעיקר השם הבבלי shipru=משלוח משרש shaparu=שלוח, היא בבבלית כמו במקומות רבים שבמקרא: המכתב, שכתבו אותו בארץ בבל על הרס, אצל קדמונינו בצורת מגלה, והיום הוא ספר מלא בצורה הנהוגה אצלנו. מלים אחרות מספרות לנו מתולדות המחשבה במדע ובאמונה. השם "מקום" בשמוש בשביל הקב"ה, שקדמונינו ניסו לבאר אותו מתוך זה, שהוא, הקב"ה, מקומו של עולם ואין העולם מקומו, נולד בהתפתחות לשונית על ידי כך שהשתמשו במלת המקום כמו בלשון הערבית במקאם (مقام) בשביל המקום הקדוש ובפרט בשביל בית המקדש, והשתמשו בכינוי זה על בית המקדש בחפצם לדבר על אלוהות או אלוהים, כשם שמשתמשים בכונה זו גם במלים העבודה, שמים ועוד. מובן הוא שבאור התפתחות שמות ומחשבות צריך לבדוק יפה יפה את עקבות התפתחות זו במקורות ספרותנו, וגם מצד זה יש להצטער מאד מאד על הקרע הגדול המפסיק עוד היום בשביל ידיעתנו בין ספרות המקרא ובין הספרות שלאחריה. המלה עולם היא

כידוע בספרות המקרא תואר הפועל בהוראת נצח בלבד, והנה אחרי תקופה שספרותה אבדה ממנו כמעט כליל הגנו פוגשים מלה זו גם בתור שם עצם בשביל "העולם" הגדול, העולם הזה והעולם הבא. מתי ואיך נולדה הוראה זו? המקום היחידי בקהלת "גם את העולם נתן בלבד" (ג' י"א) אין בו כדי לפתור את שאלתנו. כמובן צריך לדלות יפה יפה את אוצרות ספרותנו גם לענין הביאורים שניתנו על ידי הקדמונים וביחוד על ידי המדקדקים והפרשנים הגדולים של ימי הביניים להופעות הלשוניות. ככה למשל יש לתמוה על שפירושים ידועים שלהם לא נכנסו כדבר ברור לתוך תודעת העם ואפילו לא לתוך ספרי המחקר של ימינו. על ידי הנביא ישעיהו אומר האלוהים למלך אחז, הירא מפני מלכי ארם וישראל: הַשְׁמֵר וְהִשְׁקֵט אֶל תִּירָא וּלְבַבְךָ אֶל יָרֵךְ מִשְׁנֵי זַנְבוֹת הָאוֹדִים הַעֲשֵׂנִים הָאֵלֶּה" (ז', ד'). מובן מאליו שהדברים האלה הבאים להשקיט את המלך, אין כונתם להגיד לו: השמר והזהר: אדרבה, אין צורך לו להזהר, שהרי האלוהים מגן לו. השמר והשקט במקום זה הוא בודאי כפירוש הרד"ק צורה דקדוקית אחרת בשביל שְׁקוּט על שְׁמֵרִיךָ כיון השוקט על שמריו כשנותנים לו לעמוד במנוחה (ע' ירמיה מ"ח, י"א). ונדמה לי שעל ידי זה נמצא גם הפירוש להוראת המלה שקט בעברית בכלל. המלה שקט <sup>سقط</sup> הערבית המקבילה לשקט בעברית אין פירושה אלא נפול. גם בעברית כנראה "שקט על שמריו" או "השמר והשקט" היה בעיקר הַפֵּל שמרים, הַשְׁקֵעַ שמרים, או: נפול כשמרים לקרקע הכלי; אלא מתוך שרק בשקט גמור יכול היין להשקיט שמרים, קבל הבטוי שקט על שמריו או השמר והשקט את ההוראה של שקט ושלוח, והמלה שקט במובן זה איננה אלא קיצורו של הביטוי המלא: השמר והשקט או שקט על שמריו.<sup>1</sup> – כמפרשים הקדמונים כן צריך לדלות גם את

(1) אמנם נראה לי שאולי הניקוד הנכון היה הַשְׁמֵר וְהִשְׁקֵט ולא הַשְׁמֵר. גם אפשר הדבר שהבטוי שקט על שמריו קבל את צורתו זו כבר אחרי שהבינו את המלה שקט בהוראתה המאוחרת, וצורת הבטוי הראשונה היתה אולי שקט בשמרים – נפל בשמרים לקרקע.

ספרות המבארים והחוקרים של ימינו, כדי להעמיד את המשך המחקר לעתיד על יסוד רחב מתוך הישיגיהם של כל אלה שעסקו בעבודת בנין זה עד עכשו.

עבודה רבת גוונים היא העבודה באוצר המלים והבטויים שלשפה. כמה וכמה צדדים בחקר צורותיהן של היחידות הלשוניות האלה! ומה רבות המחשבות הנגבשות הטמונות בתוך הבטויים שהיו למטבעות עוברות בפי העם. על השאלות האלה של השתקפות עולם ומלאו בתוך הלשון העברית נסיתי לדבר בפרטות במקום אחר, ולקבוע ראשי דרכים בעבודת מחקר זו<sup>1</sup>.

כל העבודה העשירה הזאת היא עבודת מורשה שעסקו בה מדור דור, וכל דור הוסיף על עבודת הדורות שקדמו לו. בכל זאת נפתחים פה מרחבי עבודה חדשים שלא נגעו בהם כלל, לעבודה בהופעות שאי אפשר לעמוד עליהן אלא מתוך השקפה חדשה על שפה, לשון וספרות. גם הלשון וגם ספרותה היו בשביל קדמונינו דבר קים ועומד שנגזר על פי חוקים נתונים מראש. ורק לאט לאט לומדים אנחנו להבין, שלשון וספרות שניהם הם תמונה הולכת ומשתנית כהשתנות החיים המשתקפים בהם. מקורות ספרותנו היו בשביל דורות רבים דבר קים ובטוח לכל פרטיו. והנה בא המחקר הרחב הבודק את החומר הספרותי לנוסחאותיו והמחייב אותנו פעמים רבות לבקש בעמל רב מאחרי החומר שהגיע לידינו את הצורות המקוריות אשר להן כווננו המחברים הראשונים. וגם הפירושים המקובלים מדור דור למלים ובטויים—גם אלה שוב הועמדו לבדיקה שנייה ומכופלת: יודעים אנחנו היום שאפילו בטויים רבים שאנו רגילים להשתמש בהם יום יום בהוראה ידועה, הוראתם המקורית היתה כלל אחרת. במקומות אחרים<sup>2</sup> נסיתי להבליט בטויים רבים

(1) עי' מאמרי "העולם ובטויו בלשונו" בספר השנה תרצ"ד.

(2) עי' בפרט במאמרי על בטויים שגולדו מתוך טעות בקובץ דביר II ע' 91-61.



כאלה שנולדו מתוך טעיות בפירוש המקורות ונסיתי להעיר גם על מצבה המיוחד של לשוננו, שהחיינו אותה מתוך מקורות ספרותיים בה בשעה שעדיין מחקר המקורות האלה לא נגמר והרבה סתומות עדיין מחכות לפתרון. חקירה זאת לא רק שהיא מראה לנו שאנו משתמשים במלים רבות שלא כמשמען הראשון או לפחות לא כהוראחן המדויקת, היא שמגלה לנו גם מלים חדשות והוראות נשכחות, שלא עמדו עליהן ולא יכלו לעמוד עליהן אלא מתוך השקפה היסטורית חדשה בהתהוות שפתנו.

וכן ניכר שני ההשקפות גם בענין מבנה הלשון למליה. קדמונינו אמנם הכירו את ההבדל שבין לשון התורה ולשון החכמים. אבל בכל זאת הביטו על שתי בנות הלשון האלה בפני עצמן כעל שתי צורות קימות ויציבות כביכול, ולא הרגישו שהצורות האלה הן רק דרגות שונות בהתפתחות חיה אחת בלתי עומדת אף רגע. ואנחנו הרי למדנו לדעת שיש להבדיל בין הרבה שכבות כאלה בלשון כפי שפת כל סופר וסופר שבמקרא ובספרות שלאחריה. ואפילו זאת, שאי אפשר לבאר חלקים חשובים כתובים עברית בתוך התנ"ך שלנו מתוך לשוננו העברית לבד, שהרי למשל החכמים למואל או אגור בן יקה בספר משלי ואיוב ורעיו, שהם מגזע אדומי, מדברים בתוך כתבי הקודש בלשון המיוחדת להם, לשון קרובה לשפתם האדומית, שאסור לצרפה בלי בדיקה ובירור לאוצר הלשון העברית שלנו.

קדמונינו הביטו על הלשון ועל המלים כעל דברים נגזרים בצורתן ובהוראתן היציבה, שאין באורם יוצא אלא מתוך ההגיון המוחלט, במקום שאנו היום רואים במלה ובהוראתה רק חליפה אחת מתוך חליפות הלשון המשתנית בלי הרף בדרכה מן השפה אל האוזן ומן היד הכותבת עד לעין הקורא, המתבארת לא מתוך ההגיון אלא מתוך הכוחות הפיסיולוגיים והפסיכולוגיים השולטים בדבור ובמחשבה. הבאור הקיניטי-היסטורי הזה במקום הבאור הסטטי-הגיוני הישן פותח אפשרויות רבות לבאור המלים, בעלי החיים הלשוניים. הוא אינו רואה לפניו מלים "קרובות", בנות שורש אחד, אלא צורות

צורות, חליפות חליפות שונות של מלה אחת, הפושטת צורה ולובשת צורה. שבר ומשבר, שפטים ומשפטים, צדק וצדקה, אינן לפי זה מלים שונות בהוראות שונות אלא צורותיה של מלה אחת, אשר גם צורתה והוראתה השונה ומשתנה מתבארות מתוך תולדות המלה באור היסטורי. המהוה הזה שאנחנו פוגשים אותו במשלים האלה הוא בעיקר אותו המהוה, אותו תהליך לשוני שהוא ידוע בחקר הלשון בשם סדיקת המלים או פיצול מלים. מלה אחת מקבלת צורה אחרת והוראה חדשה; אולם ביחד עם זה נשמרת גם הצורה הישנה עם הוראתה הישנה, ונדמה כאלו המלה הזאת נסדקה והיתה לשתי מלים. מהוה כזה המצוי בכל השפות נמצא גם בלשוננו פעמים אין מספר אלא שלא שמו אליו לב כראוי. כן למשל המלה שְקָר, סְקָרָה נמצאת בכל השפות השמיות כשם לצבע אדום והסקרה האדומה בפרט (הרוג/ Rouge) ששמים על הפנים ומְשַקְרִים בו העינים. מתוך השמוש הזה נולד בעברית, כאשר הראיתי במקום אחר<sup>1</sup>, הבטוי טפול שְקָר ושפות שְקָר = שים שְקָר, שים צבע אדום על הפנים. השופת שְקָר, השם צבע על דבר, הריהו משנה בזה את מראהו הנכון, האמיתי למראה של שְקָר. בשמוש זה קבלה המלה שְקָר בשפה העברית בלבד את ההוראה של שְקָר ומתוך הבטוי שְפַת שְקָר על ידי השתוות האותיות גם את הצורה שְקָר במקום שְקָר. ככה נסדקה ונתפצלה המלה שְקָר העברית כחי בפני עצמו מן המלה שְקָר הנמצאת בכל השפות השמיות. גם הגבולות בין המלים אינם קימים ויציבים. המ' שבתחילת המלה משפט, הנ' של הנפעל הן אותן הקולות מ', נ' הנמצאות בצורות לשוניות אחרות בסוף המלה הקודמת, ופעם משך אותה הדיבור לפניו ופעם לאחור. המלה «את», «אותי», «לשמור» אותו» המציינת את יחס הפועל בין הפועל והשם, היא שנוחשבת במלים אחרות כמו «לעשות לבנות לבנות» כנטיה, כחלק מן הפועל עצמו, אלא שנפרדה מן הפועל במלים ארוכות והיתה למלה בפני עצמה<sup>2</sup>.

(1) בספר הזכרון לצ.פ. חיות ע' 249-246

(2) עי' מאמרי Logisch-scholastische oder historisch-psychologische

Sprachwissenschaft בספר היובל לכבוד ב. מייסנר ע' 211-204

המלה "כי" עומדת בעברית בפני עצמה, אבל חבור כמו "לא כי" מתאים בערבית למלה لا, لكن, لكن (לאכן) שהיא נחשבת שם כמלה אחת. כן למשל עונה ה' לשרה המכחישה כי צחקה (בראשית י"ח, ט"ו) ואומר: לא כי צחקת, במקום שהערבי היה אומר במלה אחת لكن ضحكت. הבטוי נשוא פנים נראה על פי השפה שלפנינו כנשיאת הפנים, אחיזת הפרצוף של אדם, אבל בבאור היסטורי הוא רק התפתחות של בטוי נשוא פנים במובן של נשיאה לפנים – prefer, praeferre.

גם צורות המלים לא ניתנו לנו כנתינת חוקה לשפה אלא נולדו והתהוו מתוך התפתחות פסיכולוגית שצריך להביאה בחשבון בבאור המלים.

רגילים אנו לחשוב שכל שם ושם נוצר ביחיד ואחר כך בנתה השפה צורת רבים או רבות בשבילו. אבל אם נכונה היא השקפתי שהבאתי עליה ראיות בספרים ובמאמרים<sup>1</sup> שלא כן הוא הדבר אלא מה שאנחנו היום חושבים לצורת הרבים היא היתה הצורה הקדומה ורק אחר כך נוסף עליה יחיד כצורה חדשה, מובן הדבר שגם פירוש המלים צריך לצאת מהוראתן ברבים ולא ביחיד. אבל עוד יותר חשוב מן הכללים האלה הוא ההבדל העיקרי בהשקפתנו על היחס שבין הדקדוק וכלליו אל המלים הנפרדות החיות בלשון. בשביל ההשקפה הישנה הדקדוק, תורת הלשון, היא החוקה אשר על פיה נוצרו כל המלים הבודדות הרבות. אולם כפי השקפתנו הפסיכולוגית אין כללי הדקדוק בעיקר אלא הפשטה מתוך המשלים. ובהנלדו לא היה הכלל הדקדוקי אלא בנין אב הנבנה על פי מלים ידועות. ומובן הדבר שעל פי זה לא הדקדוק הוא שמבאר את המלים ושעומד במרכז מחקר הלשון, אלא המלים הבודדות, המשלים הנפרדים הם שמבארים לנו את הדקדוק. לא נשאל את עצמנו אם נכונה היא מלה

(1) עי' באחרונה את מאמרי על הלשון העברית באנציקלופדיה יודאיקא

הגרמנית של הוצאת אשכול VII ע' 1066–1031.

פלונית על פי איזה כלל שבדקדוק אלא מתוך מחקר באוצר הלשון נדרש אחרי המלים והמשלים אשר מתוכם היה יכול להבנות בנין אב ולהיות לכלל דקדוקי. מובן לפיכך גם דבר זה שחשובים בשביל מחקרנו זה ביחוד משלים אלה שעומדים מחוץ לכללים, מחוץ לאנלוגיה של המלים הרגילות, וחשוב בפרט גם מצד זה המחקר בשמות העצם הפרטיים שחיו איש איש את חייהם לעצמם ולא נצטרפו לכללים שבדקדוק.

כל המחקר הזה שנוסף מחדש על המטלות הישנות של מחקר הלשון הוא שנותן לנו כר נרחב לעבודה. הוא שמחייב אותנו ליצור מחדש את המלונים המדעיים העברים לכל ספרותנו למן המקרא, המשנה והתלמוד עד ליצירות החדשות שבספרותנו בהווה.

ועל יד כל העבודה הרבה הזאת הפונה לאחור, עומדת עבודה חשובה חשיבות משנה בשביל חיי שפתנו בהווה ולעתיד. לא לשם העיון בלבד אנחנו עוסקים היום בחקר לשוננו אלא גם בכדי לספק בזה חומר עברי מקורי להבעת רוחנו בלשון החיה. גם כאן כר נרחב לפנינו. עלינו להשתמש בחומר שאנו מאספים ומבררים אותו ולהכשירו לחיים. אם כלפי המחקר חשובות לנו המלים העומדות מחוץ לכללים, הנה בשביל השפה למעשה עלינו להעמיד כללים פוריים להלכה על יסוד בניני האב החולקים זה על זה ומתנגדים זה לזה שבמקורות. כמה שאלות וסתירות עלינו לברר בכדי שתהיה שפתנו שפה אחת מסודרת, מכוונת גם לרוח העבר ולצרכי ההווה ביחד! עלינו לקבוע, ופעמים רבות גם ליצור על פי החומר המקובל מלים חדשות וכללים חדשים ללשוננו. להחיות מלים מתות ולדון לגניזה מלים אחרות שאינן מתאימות לדיוק הנחוץ לשפתנו. עלינו למצוא עמדה נכונה לכל הגרים הרבים שנספחו ללשוננו מתוך לשונות העמים ועלינו להבדיל בין שגיאות שקנו להם זכות מלים נכונות ובין שיבושים שעלינו להרחיקם בכל כוחנו מפינו.

מובן הדבר שאין כל העבודה הענקית הזאת יכולה להעשות

## זכרון לראשונים

על ידי איש אחד ושאינן היא יכולה להעשות מבלי עזרת כל הכוחות החשובים העובדים בפני עצמם או בתוך האוניברסיטה, או בתוך ועד הלשון ובמוסדות אחרים לשם המגמה הגדולה הקדושה לכלנו. חשוב ונחוץ הוא בכל אופן לשתף את כל הכחות בכוון הגדול, בכוון הזה לאסוף ולברר את כל האוצרות של העבר ולסגלם לחיים חדשים לעמנו. כוון גדול זה שלמדנו אותו ביחוד מר' משה בן מיימון, כוון אשר בכל תקפו הוא חי בפרט בלב החכם והמשורר הגדול חיים נחמן ביאליק אשר על שמו נקראה הקתידרה ללשון העברית. בכוון זה בדעתי גם אני להשתתף בעבודת המדע הגדולה והקדושה באוצר הלשון העברית.

## בלשנות ובטלנות

א

מבנה הלשון העברית ודרכי תרבות עמנו גרמו לכך, שכולנו נעשינו מומחים בחכמת הלשון. כמעט אין לך יהודי שאיננו בלשן. הרי רואה הוא את דרכי השינויים במלים: למשל גונב, גנב, גנוב, גנבה וכדומה, ומנגנון זה של הפיכת מלים בנות שורש אחד מעורר בו התפלאות והרגשת קסמים. רואה הוא את עצמו כמכשף, שיש בידו להפוך עולם בלהטוטי לשון, והקורא את ספרותנו הקדומה, את דברי התלמוד והמדרשים, מוצא בהם אלפי דרשות לשוניות מן המוכן. "בראשית ברא אלוהים"—אין בראשית אלא "ברא שית": שישה ברא אלוהים, שכן "שית" בארמית שש, שישה. וחכמת האת ב"ש, החלפת אל"ף בתי"ו, בי"ת בשי"ן וכו', וחשבון הגמטריה, חילוף האותיות על פי ערכן במספרים, מלמדים אותו למצוא קשרים בין מלים רחוקות וקרובות: נכנס יין יצא סוד, "יין" בגמטריה 70, ו"סוד" בגמטריה 70; הרי קרבה בין המלים: "יין" ו"סוד", והרבה, הרבה כאלה. ועל יסוד החקירות הישנות האלה מתחיל כל יהודי ויהודי לחקור בלשונו, ובדרך כלל אינו יודע, שיש מדע בלשני בעולם, מחקר כללי של כל הלשונות ומחקר מיוחד של הלשונות השמיות, שהלשון העברית רק אחת מהן, מחקר שאסף את ניסיונות הדורות ויצר לו שיטות

מדעיות ממש. ועל כן כל יהודי ויהודי מתחיל את חקירותיו מבראשית; הרי מקור המקורות, המקרא, הוא גם שלו, כשם שהוא של אחרים. וכל יהודי יודע גם איזו לשון אחרת, וידיעת לשון שנייה מעוררת אותו להשוות לשון זו ללשון העברית. והואיל וידוע לו, שהלשון העברית היא קדומה יותר מן הלשונות המודרניות, ושכבר אדם הראשון סח בלשון הקודש, הוא מתחיל לבאר את הלשון העברית על פי שיקול דעתו, ואת יתר הלשונות מתוך הלשון העברית שלו.

מדי שנה בשנה מופיעים מגלים כאלה, המוצאים את מקור כל הלשונות בעברית, ואת מקור ההיגיון בשורשי הלשון הזאת. כלום אין המלה הגרמנית Nachlass, שפירושה גם ירושה, באה מן המלה העברית „נחלה“? הרי כך אומרים במבטא האשכנזי: נַחַלַת יעקב. ומניין המלה heiraten באידית או בגרמנית, אם לא מתוך מאמר החתן אל הכלה: הרי את מקודשת לי? — כלום מקרה הוא, שקוראים לפירות בצרפתית ובאנגלית fruit באותן האותיות פִּרְוֹת, כלומר: פירות ממש? ומה המלה privat אם לא פרטי בעברית? ובעברית עצמה למה נקראה הַחֶרֶב חֶרֶב, אם לא משום שהיא מחריבה את את הארצות? למה נקראה הירושה נחלה, אם לא משום שהיא, הנחלה, עוברת מאיש לאיש ומדור לדור, כאותו נחל, העובר ממקום למקום, מהר לבקעה?

ומדי פעם בפעם קמים „מנתחים“, המוצאים את מקור המלים ואת דרכי קרבתן. אין אֵשָׁה אֵלָא אֵשׁ, שהרי כך היא, האישה, מבעירה בלבנו את האש של האהבה הלוהטת; אין בוקר אלא הזמן שבו בוקע אור; אין קיר וחומה

אלא קור וחום; התרש, חורש הפסל, הריהו החורה אש.  
ומה גדולה הקרבה שאפשר לגלות, אמנם לגלות בלהטוטי  
דוחק שונים, בין: גרב, גרד, גרה, גרו, גרע, גרש? האין זאת  
כך, שהייתה מלה קדומה "גר", ומתוך שהוסיפו לה פעם ע  
ופעם ז ופעם ש, יצרו ממנה מלים מיוחדות למושגים שונים?  
ובעצם אין "גר" אלא גם "קר", בכ"ף ובקו"ף; הרי אין "גרוע"  
אלא "קרוע", ואין "קרוע" אלא "כרות"; וכלום אי אפשר  
גם להפוך את סדר האותיות? הרי אין "גרזן" אלא הגרזן,  
הגוזר וכורת.

כמה וכמה גילויים אפשר למצוא בתהפוכות לשון  
אלו; כמה סודות פלאים אפשר לגלות כאן, ומה קל לַחַס  
המצאות אלו לנפש האדם ולבנות על כך תילי תילים של  
תורות להבנת האדם? הגע בעצמך: כל השפות אחת הן, כולן  
לקוחות מן העברית, וגם כל המלים אחת הן, מתוך שורש  
אחד יצר היוצר את כל השרשים שבלשון.

אלא שאין כל הבניין הזה, של בלשנים בטלנים, אלא  
כבניין בבל, שבנו אותו אלה, שבלל אלוהים את לשונם.  
דרשות אלו נאות הן, כדרשות; אבל אין להן ולאמת ולא  
כלום. הרוצה להבין את לשונו באמת, עליו ראשונה לשכוח  
דרשות אלו ולהכיר, שבדרך זו אין להבין את לשונו באמת;  
עליו להבין, שגם יתר הלשונות וגם הלשון העברית, כפי  
שהיא מתגלית במקורות הקדושים שלנו, אינן יצירות בראשית,  
אלא היסטוריה ארוכה קודמת להן, והרבה הרבה עובדות  
מתוך ההיסטוריה הזאת צריך לדעת ולהביא בחשבון, טרם  
ניגש לבקש ביאור לאיזו הופעה שהיא בלשונו. כלום ינסה



אדם היום לרפא מחלה קשה על פי שיקול דעתו בלבד. בלי ידיעות מבוססות ומפורטות בחכמת הרפואה המודרנית? כלום ידון הרופא היום איזו מחלה על פי ראיית עיניו בלבד? כלום לא יבדוק את החום בתרמומטר. את הדם במיקרוסקופ. את האיברים הפנימיים בקרני רנטגן, בטרם יעז להביע דעה על מצב החולה?

האדם הפשוט חושב כל דבר צהוב ומבריק לזהב. אבל המומחה יבדוק את החומר. כי יודע הוא. שלא כל הנוצץ זהב הוא. והוא הדין בלשון. גם חכמת הלשון למדה להשתמש בשיטות חדשות, בבדיקות מדויקות, במעבדה עשירה בחומרי מבחן ובתוצאות של ניסיונות הרבה, ולא תלך בדרכים התמימים של דורות מלפני המבול, בדרכי הבלשנות הבטלנית, שעברה ובטלה, ואין מקום לה במדע היום.

אמנם אי אפשר להפוך את הציבור לקהל של בלשנים מודרניים, ואין ללמוד על נקלה על רגל אחת את תורת הבלשנות; ואף אין צורך שנהיה כולנו בלשנים, ושכולנו נעשה את הבדיקות, המצריכות לא רק ידיעה בלשונות הרבה אלא גם ספרייה גדולה, כשם שגם הבדיקה הרפואית מצריכה ידיעה, ניסיון ואף מעבדה מצוידת במכשירים מודרניים. אבל זאת נוכל כולנו ללמוד באמת וללא קושי, שנדע להיזהר ממשפטים בטלניים על תופעות לשוניות. שנדע, שאין לענות על שאלות כאלה בלי ידיעה ובלי בדיקה מדעית ממש. מה שנראה לנו כדומה בלשון, איננו צריך להיות כלל דומה באמת, ואדרבה, במקום שאין אתה רואה כל דמיון בין המלים, בלשוננו, ובין לשוננו ללשון אחרת, שם יש לפעמים דמיון

נפתלי הרץ טור-סיני (טורטשינר)

פנימי, דמיון אמיתי רב. אלא שלשם הבנת הדברים על אמיתותם  
עלינו לבדוק את הגורמים, ששינו את חלקי השפה, עד שאין  
דמיונם היום במקרים מרובים אלא דמיון שווא.

נ"ה טורסיני

## בלשנות ובטלנות

ב

הבלשנות הבטלנית, המשווה מלים מכל השפות אלו לאלו, חותכת אותן לגזרים ומחפשת בחלקי המלים המנותחות את סודות הבריאה. אולם לאמיתו של דבר, אין לנו לשון ראשונית, וגם הלשון העברית אינה שפת-בראשית, אשר אפשר לבאר מתוכה את כל הלשונות. ומה שנדמה לנו בלשונונו אנו כשווה או כדומה ללשונות אחרות, אינו דומה באמת תמיד. ודווקא במקום שאין העין הפשוטה רואה כל דמיון, שם יכיר לפעמים הבוחן את הדמיון ההיסטורי מבעד לשכבת הזמן, המסתירה אותו היום.

ולמה, ישאל השואל, אין לנו להשוות מלים עבריות למלים בלשונות אחרות ולהכיר בהן אחדות היסטורית? למה, למשל, אסור להשוות את המלה הגרמנית heiraten אל מאמר החתן "הרי את מקודשת", את המלה האנגלית fruit אל העברית פירות וכיו"ב? – הרבה הרבה עובדות אוסרות עלינו להאמין בהשוואות תמימות כאלה. בטרם ניגש להשוות עברית ללועזית, עלינו לשאול ראשונה, אם המלה, אשר אנו דנים בה, עברית היא באמת, ואם גם המלה הלועזית בת אותה הלשון היא, שבה מצאנוה. כי הרבה מלים בלשונונו אינן

עבריות מעיקרן, כגרים הן, שחדרו לתחום לשוננו והתאזרחו בה, עד שלא נודע, כי בנות נכר הנה. הרי הילד, המתחנך עכשיו בלשון העברית, רואה כל מלה ומלה שהוא שומע אותה כמלה עברית; אצלו לא רק אב ואם, שולחן ומיטה אלא גם טילפון ורדיו, גראמפון ופריג'ידר, אורגאניזציה ופרוטקציה מלים עבריות הן, ואחר-כך, כשילמד הילד שפה אחרת ויפגוש גם בשפה זו אותן המלים, כלום לא יאמר, למשל: הרי פרוטקציה זו מלה עברית טהורה היא, ואם ישנה גם בשפה אחרת, אין זאת אלא משום שמקור כל השפות בעברית הוא. אמנם אנחנו יודעים ומרגישים עוד, שהמלים הללו זרות הן בעברית ובנות נכר אלו פסולות הן להעיד עדות על טבע הלשון העברית. אבל כלום מרגישים אנו זאת גם בנוגע לכמה מלים, אשר אך בדור הקודם, לפני שנים מעטות, הוכנסו ללשוננו כמלים שאולות? כלום מרגישים אנו שמלים כמו: בור, תיל, רציני, רשמי ואחרות, שאליעזר בן-יהודה הכניס ללשוננו על פי הערבית והטורקית, אינן מקוריות וקדומות בלשוננו? ואם כך הדבר לגבי מלים, שהובאו אלינו לפני שנים ספורות, איך נרגיש בכך באלפי מלים, שהן עיקר ויסוד בלשוננו, ובאמת אינן אלא מלים שאולות. בחוברת בשם „מלים שאולות בלשוננו“, שיצאה כלפני תריסר שנים, ניסיתי לאסוף את המלים השכיחות בלשוננו, שאפשר להוכיח את מקורן הזר. אבל אין כל ספק, שמלבד המלים הללו נמצאות בלשוננו עוד מלים רבות, שאינן בנות הלשון העברית באמת אלא שחדרו אל תוכה בזמן מן הזמנים מן המצרית והשוּמְרית, החיתית והאַפְדית, הארמית והערבית, הפרסית, היוונית

והרומית ומכל לשונות אירופה. האם מרגישים אנו, כי מלים רגילות כמו: אוויר, אורז, אטריות, בימה, נמל, בלשן, גט, גזבר, וילון, כיסא, מלפפון, מִצָּח, היכל, מִסְכָּן, סופר, ספוג, ספסל, פנס, קופה, קֶנֶס, שֶׁלֶד, אֶשְׁקֶג, תריס — מלים זרות הן, שאולות משפות אחרות? ייתכן, שיימצא „בלשן“ שיגזור את השם „היכל“ משורש יכול או הִכִּיל, מִצָּח — משורש מִצָּח, כיסא משורש כָּסֵא, מסכן — מעניין סכנה (משום שאינו יוצא מסכנה לעולם, באשר אין לו לשלם כופר נפשו), נמל — מנמלה, מלפפון — מהשורש לפף, והאֶשְׁקֶג כלום אינו דומה לשֶׁקֶג? ועוד הרבה דרשות כאלה! אבל היודע את תולדות המלים יניד בראשו לתורה כזאת. הרי היכל — מלה שומרית מורכבת, הי—כל, הבית הגדול; וגם מִצָּח מלה מורכבת היא, שמקורה בשומרית: מא—האנייה, לח—ההולך, הנוסע, ביחד: הנוסע באנייה, המלח. גם המלה כיסא מקורה בשומרית. מִסְכָּן בא מן האכדית — מִשְׁכִּינ, המושפל, המוכנע, הדל; נמל אינו אלא מבטא דיאלקטי של קִימֵן היווני. מלפפון היא מִלִּוּפּוֹן ביוונית, שפירושו: דלעת הדבש, וכו' וכו', וכל הדרשות של ה„בלשנים“ הללו אין להן שחר.

מעניין הדבר, שבאותה דרך ניסו גם עמי הנכר להסביר לעצמם את המלים העבריות, שחדרו מן העברית או האידית אל לשונם הם. ראו, למשל, שמסביב לאנשים המשחקים בשחמט יושבים אנשים רבים ומסתכלים במשחק, ושמעו שהיהודים אומרים: „מסביב למשחקים יושב קיבוץ“ („עס זיטצט ארום א קיבוץ“), ופירשו מתוך לשונם, שזהו העוף Kiebitz, שְׂרוּנִי בעברית. היהודים נהגו לקרוא לפשיטת רגל

„פליטה“ מהשם „פליט“ בורה, נס, „פליטי חרב“. ובאידית קראו לפושט רגל „פליטה-גייער“ — הולך-פליטה. אלא שהגרמנים דרשו „פליטה-גייר“ כשם העוף Geier — נשר, ציט בעברית, והתחילו לכתוב, למשל: „הפליטיגייר מרחף מעל לראשו“. מתוך „טוב טוב“ במבטא המרושל, „טיב טוב“, נוצר בפי הלועזים tip(p)-top(p) ועוד.

מכאן אנו למדים, שהתנאי הראשון לכל חקירת לשון היא הבדיקה, אם המלה העברית, שאנו עומדים להשוותה — עברית היא באמת, ואם המלה הזרה, שאנו משווים אותה אל המלה העברית, מקורית היא בשפה ההיא. גם המלה „מסכין“. שאמרנו עליה שמקורה באכדית, עברה לא רק לעברית בלבד אלא גם לערבית: מסִּיִן, ומשם לאיטלקית mesachino, לצרפתית mesquin. כך עבר גם שם החרובים העברי עם הפרי לאיטליה וגם לגרמניה ואנגליה.

אבל קרבה זו של מלים שאולות אינה עדות לקרבה אמיתית. למקור משותף ללשוננו וללשונות אחרות.

נ"ה טורסיני

## בלשנות ובטלנות

ג

גם אילו יכולנו לברר את כל המלים הזרות ולהוציא אותן מתוך מערכת המלים שאנו משווים אותן, גם אז לא הגענו עדיין לחומר מוסמך, שאפשר לבסס עליו את השוואותינו. גם החומר הזה טעון בדיקה קפדנית. ואם נבדוק את החומר הזה, נכיר שאין כל יסוד להשוואות הדילטנטיות כמו למשל Nachlass בגרמנית אל „נחלֶת יעקב” במבטא האשכנזי „נחלֶס”. כאן הטעות בולטת: הלא המלה Nachlass הגרמנית מורכבת מן nach, שפירושה „אחרי”, ו־lassen — „עזוב, הניח”. ה־Nachlass הוא מה שאדם מניח אחריו ליורשיו, ואין למלה זו כל קרבה אל הפועל „נחול” ואל „נחלה” בעברית. ולא זאת בלבד: הבדיקה תלמד אותנו, שגם בדוגמאות הנראות כדומות ממש, אין דמיון היסטורי אמיתי. מי שלמד את תולדות השפות ההודו־אירופיות, שרוב לשונות אירופה משתייכות אליהן, יודע, למשל, שבמקום שמלה בגרמנית מראה את האות h, מכילה מלה זו ברומית או ביוונית את האות k (c), בסאנסקריט ובשפות הסלאביות — ניקח למשל את שם המספר „100”: hundred בגרמנית, .c .s .s

hundred באנגלית; ברומית הוא centum ביוונית ἑκατόν, בצרפתית cent, באיטלקית cento, בסאנסקריט śatám, בסלאבית sto, והבא להשוות מלה הודו-אירופית לעברית, כלום יצא מן הגרמנית, מן הצרפתית, או מן האנגלית של היום? הלא עליו לשאול: מה הייתה צורת המלה הזאת באותו זמן ובאותה ארץ, אשר שם אולי היו כל השפות האלה פעם לשון אחת? רק אם נתפוס את הצורה הקדומה הזאת, נוכל על פיה להתחיל ולשאול את השאלה: מה דמיון המלה הזאת למלה העברית המתאימה?

וכשם שאין המלים מלים קבועות בשפות הלועזיות, כך לא היו מלים קבועות גם בשפות השמיות, שהלשון העברית היא אחת מדרגותיהן. גם ההגאים המסומנים באותיות ידועות בעברית לא היו תמיד אותם ההגאים, שאנו מבטאים בהם את המלים, אם נשווה לעברית אך את שתי השפות השמיות, הידועות לנו ביותר, את הארמית ואת הערבית, ניווכח מיד, שמה שנראה לנו בלשונות האלה כצד"י, לא היה תמיד צד"י, זי"ן לא זי"ן, ושי"ן לא שי"ן. ההגה צד"י בעברית מורכב משלושה הגאים קדומים, הנמצאים בערבית בצורות ס (צ), ש (צ) ו-ظ (ט), שגם מבטאם השתנה. בזי"ן העברית נכיר שני הגאים: ז (ז) ו-ذ (ד) בערבית; בשי"ן שני הגאים: ס (ס) ו-ث (ת) בערבית; בחי"ת: ח (ח) ו-ح (ח) בערבית; בעי"ן העברית אולי ע (ע) ו-ع (ע) בערבית, וגם מבטא כל האותיות האלה השתנה בוודאי חליפות, ועל דיאלקטים ומבטאים שונים בעברית הקדומה מעיד המקרא עצמו, מעידות הכתובות, מעידות ההעתקות לשפות אחרות. האין הבדל בכל



השוואת מלה למלה, אם ביטאו, למשל, "צבי" או "טבי",  
 "גמל" או "ג'מל" ועוד ועוד? אין לגשת לשום השוואה  
 בלי לשאול את השאלה: מה היא המלה המקורית שאנו  
 משווים אותה?

ניקח נא דוגמה מאלפת: מכל המספרים דומה המלה  
 המציינת את המספר "שש" בעברית למלים שבשפות הודו-  
 אירופיות *sześć, šest(j), sechs, six* וכו'. אבל אם נשווה את  
 יתר המספרים, נראה, שכל שורת המספרים בעברית רחוקה  
 משמות המספר בשפות ההן. אין בין "אחד, שניים, שלושה,  
 ארבעה, חמישה" ובין 5,4,3,2,1 בגרמנית או באנגלית ולא  
 כלום, ועל כן קשה להניח, שדווקא במספר "שש" נשאר דמיון  
 אמיתי, והנה *six* וכדומה (ביוונית §) מורה בשפות האלה על  
 השורש *sk* בערך, אבל במקום "שש, שישה" בעברית מורות יתר  
 הלשונות השמיות — "שית" בארמית, *سادس* (סאדס — "שישי")  
 בערבית — על כך, שמקור המלה הוא לא "ש-ש" אלא *ש-ד-ת*  
 והיכן הדמיון בין *ש-ד-ת* ובין *sk* בשפות האחרות?

וכך נבין, שאין כל יסוד מדעי גם להשוואות אחרות  
 הנראות יותר, האם נשווה, למשל, אל המלה העברית "שפט"  
 את המלה הגרמנית *Schafott*, הגרדום, כמקום שפוט השופט  
 את הפושע? הרי *Schafott* אינה כלל מלה גרמנית, היא מלה  
 צרפתית *échafaud*, וגם זו מלה שאולה מאיטלקית *catafalco*,  
 ומה נאמר על אותה בטלנות, שתשווה בכל זאת מלים כאלה?  
 את המלה הגרמנית *schalten* אפשר לתרגם בכמה מקרים  
 "שלוט", אבל המלה הגרמנית *schalten* הייתה מקודם *scaldan*  
 ולא *skld - schalten* ולא "שלט", הערבי יכול להשוות את

המלה שבשפתו أرض (ארץ, קרי: "אַרְד" - אָרֶץ בעברית) אל המלה Erde בגרמנית; ומה שהוא ארץ בערבית, הוא "ארץ" בעברית. אבל מחקר הלשונות מראה לנו, שהמלה העיקרית בשפות האירופיות היא רק ar, וממנה ברומית arare (חרוש שדה), ואין הקונסוננט השלישי d אלא סיום הגזרה הנוסף למלה.

וגם בעברית עצמה אין להשוות את המלים בלי בדיקה. הדרוש התלמודי יכול לומר: "למה נמשלה ארץ ישראל לצבי, לומר לך: מה צבי זה קל מכל החיות אף ארץ ישראל קלה מכל הארצות לבשל פירותיה". אבל בדיקת הלשונות מראה, שאין דמיון בין "צבי" כשם החיה ובין "צבי" בהוראת "רצון" "חמדה", לפי התקבולת שבכתוב ואתן לך ארץ חמדה, נחלת צבי" (ירמיה ג יט), שעליו נשען הדרוש הנ"ל. "צבי" כשם החיה הוא טִי (טִי) בערבית בט (ט), "טביא" בארמית בט, אבל "צבי" במובן "חמדה" היא בצד"י מקורי, מן השורש "צבא" או "צבי" בארמית, שפירושו "חמד": "ולמן די יִצְבֵּא יתננה" (דניאל ד יד); וכך באקדמות לחג השבועות: "צבי ואתרעי בן ויהב לך אוריתא" - הוא חמד ורצה בנו ונתן לנו את התורה. וכן אין כל קשר בין "תִּרְב" ובין "החריב": התִּרְב היא גם בערבית حرب (תִּרְב, בחי"ת) ופירושה מלחמה, אבל "החריב" - أَرَب (אֲרַב) בערבית ב־ח (ח) ולא בחי"ת, והיא שייכת אל תִּרְב, יִבֵּשׁ, בעברית; היובש הוא המחריב את השדות בשנות הבצורת. וכן אין קרבה בין "נִחְלָה" ובין "נחל". "נחלה" קשורה היא אל הפועל "נחל" בחי"ת, וכן גם בערבית, שפירושו נתון במתנה, حَلَة (נִחְלָה, נִחְלָה) - היא

## זכרון לראשונים

מתנה בערבית), אבל „נחל“ בא בערבית ובשפות הקרובות  
לה ב־ח (ח). המלה נְחָלִי בערבית דרומית, פירושה למטה.  
ו„נחל“ בעברית הוא הנחל הזורם למטה בוואדי; نَحْلَة (נְחֵלָה)  
בערבית היא הדקל הגדל על יד הנחל, למטה.  
ואם כך הדבר בלשוננו עצמה, איך נאמין בלי בדיקה  
להשערותיה של הבלשנות, המקשרת מלים עבריות במלים זרות?

בלשנות ובטלנות

ד (סוף)

קשים הם חיי היהודי הבלשן בימינו. כמה נוחים ונעימים היו חיי הבלשנים שקדמונו. שכלו לדרוש את דרשותיהם בלי ביקורת ובלי מדע. הרי עולמות רחוקים היה אפשר לקרב ולאחד בדרשה הלשונית. היו אלה הזמנים, שבהם מצאו הטלגראף בעברית: אין זה אלא "דילוג-רב". שבו דילג המברק החשמלי ממקום למקום. גם את הרכיו מצאו בתלמוד בדברי הגמרא במסכת יומא ב', בסוף עמ' ב': "ג' קולות הולכין מסוף העולם ועד סופו, ואילו הם? קול גלגל חמה וקול המונה של העיר וקול נשמה שיוצאה מן הגוף, ויש אומרים אף רידייא". ולפי פירוש רש"י שם: רידייא מלאך הממונה על השקאת הארץ ממטר השמים ממעל ומן התהום מתחת וקורא להם... ולכך נקרא רידייא לשון שור החורש; מתרגמינן לא תחרוש: לא תירדי". והרי השם "רדי" המודרני אינו אלא טלגראפיה בקרניים.

למה לנו המדע, ההורס את כל הדמיונות היפים האלה? ראשית כול דורש הוא, שנוציא את המלים הזרות מדיונינו; והשנית, הוא בא בטענה, שאין צורה קבועה למלים, ועלינו לחפש את צורת הקדומה דווקא, ורק אם נמצא את הצורה הקדומה מכוונת לאותו זמן ולאותה ארץ, אשר בה אולי נזדמנו שתי הלשונות יחד, רק אז רשאים אנו להשוות את המלים. ועוד דורש ממנו המדע הזה, שנתחשב גם בהשתנות הוראתן

של המלים. הגע בעצמך: לא די בכך, שאתה יודע שמלה זו הוראתה בעברית כך או כך, אלא עליך לחפש דווקא הוראתה הקדומה של המלה הזאת. מי יוכל לעמוד בתנאים קשים כאלה?

אבל אולי כבר נסתגל גם לגנרות אלו, ואם נפנה אל המדע הכובל את ידינו, עכשיו לפחות יאמר די לגנרותיו? ומה תשובת המדע? לא ולא, עדיין לא גמרתי: עליי להוסיף עוד התראה אחת מפני דרכי הבלשנות הבטלנית. אמנם דיברנו על השתנות המלים ועל השתנות הוראתן, אבל עוד יכולת לחשוב, שהשתנות זו חלה אך בחלק מן ההגאים שבמלים, ורק לפעמים נוגעת היא בהוראת המלים. אולם אין הדבר כך. גדולים ומרובים הם השינויים האינדיבידואליים בצורת המלים ובהוראתן. נזכיר כאן דוגמה אחת. בחפירות שבארץ ישראל נמצאו, בייחוד בסביבות ירושלים, במערות הקברים המרובות, ארונות או תיבות חומר שבהם גנוזות עצמות מתים. התיבות הללו נקראות „גלוסקמאות“. והנה גלוסקמא מלה יוונית היא *γλωσσόκομον* (גלוסוֹ-קומוֹן) ופירושה במקורה „קופסת-הלשון“, כלומר קופסה, שבה שמר המנגן, המחלל בחליל, את לשון החליל שלו. והנה אחר כך שימשה מלה זו שם לכל קופסה ותיבה. וכך שימשה המלה הזאת שם לכל קופסה ותיבה גם בתלמוד („גלוסקמא של ספרים“ וכדומה). ולסוף ייחדו את המלה המוסיקלית הזאת לארון לעצמות המת. הנה דוגמה מעניינת לשינוי הוראת מכלי המוסיקה לארון לעצמות המת.

מלבד שינויים אינדיבידואליים אלו יש בלשון שינויים

כוללים. הנוגעים לא למלה אחת, אלא למערכת גדולה של מלים נרבות. בנוגע לצורת המלים: שומע אתה מלה וחושב אתה להבין אותה על פי שורשה וגזרתה. שומע אחת, למשל, בערבית המדוברת את המלה הרגילה جَاب (ג'אב) בעבר, جيب (ג'יב) בציווי, שפירושה "הביא", וחושב אתה ששורש המלה הוא جوب (ג'—ו—ב). אבל היודע את התפתחות הפועל יאמר לך, שאין הדבר כך. מקור המלה הוא לא جَاب אלא جَاب (ג'אב אֶפְתָּאב) אלא جاء. بالكتاب (ג'אא באֶפְתָּאב). הבי"ת הסופית של הפועל היא באמת בי"ת היחס של בכל"ם. ופירוש המלה הוא לא "הביא את הספר", אלא "הוא בא בספר". היוצא מזה, כי מה שנראה לך היום כשורש המלה, הוא באמת מורכב משתי מלים שונות.

כך הדבר גם במקרים אחרים ובכל השפות. בימי מלחמת העולם הראשונה עבדתי כמתורגמן בצנזורה הממשלתית למכתבים בעברית ובאידיש, ושם מצאתי למשל את המלים הרגילות באידיש: "מיר דאכט זיך" כתובות: "מיר דך ציך". הכותב הבין את ה"ט" שבסוף "דאכט" כחלק של המלה "זיך" הבאה אחריו וכתב אותה: "ציך". בסוף המכתבים מצאתי את הביטוי "מרקנאיס" במלה אחת; והכוונה, כמובן "מער קיין נייעס" — "אין עוד חדשות".

ושוב הבדל כללי בפועל. יש שפועל אחד בשפה אחת או בבת-לשון ידועה הוא פועל יוצא, ובלשון אחרת הוא סביל או עומד, ועל פי התפתחות ברורה יש הבדל קבוע כזה בין הפועל העברי, למשל, לפועל האַפְדִי (בן אשור ובבל). למשל, בעברית הפועל "עמד" פירושו עמוד, קום, התייצב —

פועל עומד, אבל באכדית „אַמְךָ“ צורתו באלף, שהרי אין עי"ן בשפה זו; והוראתו: העמיד, הטיל דבר על פלוני. ומאן קיבל הפועל גם את ההוראה הטיל מס על יחיד או ציבור. האומדים היו אלה, ששמו את המסים על הציבור, ולשם כך היו אומדים, מעריכים, כמה אפשר לשים על כל אחד. ומכאן התפתחה אותה הוראה „אמוד“ במובן „שום, העריך“, וכך באה המלה „אמוד“ בהוראה זו גם לעברית<sup>1</sup>. ומי היה יכול לראות קשר זה בין „עמוד“ העברי ל„אמוד“ התלמודי מבלי דעת את ההבדל היסודי הזה בין הסביל העברי והפעיל האכדי.

ועוד כלל יסודי אחד: מעבר ההוראה שבלשון אינו מעבר שבהיגיון, אלא הטעות היא המשנה והמחדשת את הלשון. למשל: „שלוש רגלים תחג לי בשנה“ — אמרה התורה, וכונתה: שלוש פעמים תחוג לי. אבל יש שהשומע והקורא מבין: שיושה חגים תחוג לי בשנה; ומכאן הוראה חדשה למלה „רגל“ — חג. ומי היה מקשר את המושג „רגל“ למושג חג בדרך ההיגיון?

תנאים מיוחדים הם גורמים להתפתחות כל מלה ומלה לחוד, ועל כן אין דרך אחרת להבנת הלשון אלא הדרך הקשה והמטובכת של בדיקת ההיסטוריה של כל לשון ולשון ושל כל מלה ומלה שבה. נוחה ונאה היא דרך הבלשנות הבטלנית, וקשה וארוכה היא דרך המדע, אבל האוהב את האמת יבחר בדרך המדע הקשה, מלאת המכשולים: אהוב אפלטון, אהוב סוקרטס, אבל אהובה מן הכול — האמת.

(1) כפי שהוכיח תלמידי י' קוטשר, „לשוננו“, כרך י', עמ' 205—189.

תוכן גיליון 26 של קתריס  
תמוז תשע"ו/יולי 2016

על שלושה ועל ארבעה  
יוחנן גלוקר  
מודה ועוזב בפומבי

אלכסנדר רופא  
תיקונים משיקול הדעת בנוסח המסורה  
(מאמר אורח)

בצלאל בר-כוכבא  
עוד על הכחשת קיומם של האיסיים ועל מתודולוגיה של מדעי  
היהדות  
על ספרה של רחל אליאור

נעמי כשר  
על ספרה של תמי יגורי, *פתרון חידת המשמעות*

ירמיהו ואפלטון במותם לא נפרדו

דב שוורץ  
זהות משתנה: סוגיית הסמכות הדתית ויחסה לסרבנות בחוגי הציונות  
הדתית  
על ספרם של משה הלינגר ויצחק הרשקוביץ

איוור לודלם  
לחטוא לפילוסופיה פעמיים  
על תרגומו של שמעון בוזגלו לספרו של א"פ סטון



זכרון לראשונים

אירוניה על רגל אחת

רומינה זיגדון ואריה לב  
על הוראת המתמטיקה בבית הספר היסודי ועל הוראה בכלל  
בעקבות ספרו של רז קופרמן

משה פלורנטיין  
על ספרו של ע' אורנן

זכרון לראשונים  
שמעון אפלכאום

שמעון אפלכאום  
על הכרך הראשון של *אוצר הפפירוסים היהודיים*  
הארכאולוגיה בישראל ומניעה  
קשתי זמאריס  
המרד השני ומחקרו

We publish here an article on Tur-Sinai by Reuven Merkin, and two book reviews by Tur-Sinai, as well as his inaugural lecture of 1934 and a more popular article about the uses and abuses of language studies from 1951.

זכרון לראשונים

## Remembrance of Former Generations

Naftali Hertz Tur-Sinai (Harry Torczyner)



1886-1973

In this issue we commemorate one of the greatest scholars of Hebrew, Semitic languages, and the Hebrew Scriptures in the twentieth century, the first holder of the Bialik Chair of Hebrew at the Hebrew University of Jerusalem (1934-1956), and President of the Hebrew Language Academy until his death. Harry Torczyner, as he was known abroad, was born in Lemberg and grew up in Vienna, where he studied Hebrew and Semitic languages at the University. After a brief stay in Palestine, he taught for many years at the University of Vienna and at the Hochschule für Wissenschaft des Judentums in Berlin. From 1934, he taught as professor of Hebrew in Jerusalem. His publications in Hebrew and other languages on issues of Hebrew and Semitic languages and the Hebrew Scriptures made him a world-famous expert in these areas.

likely that the strongest researchers will prefer to continue focusing on research, and in light of the extreme rise in the amount of research of late, a moderation that affects quantity more than quality may not in fact be such a bad thing. Moreover, because this will constitute the shifting to a new track of people who would have been in the academic system either way, it will not require a significant infusion of additional resources.

The existence of this new type of academic is important to promoting the status of teaching in both universities and schools. In academia such a change would allow a reexamination of the curriculum, and the construction of new curricula suitable for bridging the gaps and fitting the academic level to the students' capabilities. The new academics would have to contend with questions like: should all students really be required to study in the same research-oriented programs? Would it not be better to make changes to the scope and pace of studies for students who are not interested in pursuing research? How should the disciplinary studies of teacher trainees be designed? How should teacher trainees' disciplinary studies be connected to the study of education (since today these two areas are significantly disconnected)? How can the quality of education in academic institutions be improved?

It is important that a significant number of these new academics should go to work in schools. Only an in-depth, up-close knowledge of schools will allow them to identify the problems and the needs of the school system, and to properly represent them. Such a familiarity would make it possible to better fit the curriculum to the school system on the one hand, and to improve the discourse between disciplinary experts and educators on the other. Sending such disciplinary experts into schools would also confer various other advantages, like increasing the status of the teaching profession, improving the disciplinary knowledge of teachers, and increasing the independence of the school system.

group focus only on what they know, ignoring the issues with which they are unfamiliar.

Moreover, the two groups are not equal in status. The disciplinary experts are more dominant, and their discourse is therefore the one that sets the tone. It is they who define the agenda and dictate the academic contents that are brought in to the curriculum, often at levels and concentrations that are inappropriate.

I claim that this problem is not limited only to the school setting, but that it exists in undergraduate studies as well. On the one hand, we repeatedly hear the (justified) complaints of lecturers about the gap between the low skill levels of the students arriving at the universities and the standards required for academic study. On the other hand, no real effort is being made to bridge the gap between the ideal and the reality. Undergraduate studies are skewed toward research, so that most students (among them most of the future teacher population) must contend with the same flawed approach, which teaches at a level beyond the abilities of the average student.

In this article, I argue that to amend the situation and generate useful cooperation between these two groups of experts, it is necessary to foster a third type of expert: disciplinary experts who work and specialize in teaching and education as well. Experts of this type do already exist, but they are few and their voices are not heard. I recommend instituting a new type of academic post, filled by people who are disciplinary experts, but who devote most of their time to teaching, and whose tenure and academic status are determined primarily on the basis of that. Such posts already exist in various places around the world (though even there they are not common). Unfortunately, they do not exist in any of our own local institutions.

I believe that diverting a sufficient percentage of lecturers to this alternative track will not be harmful to research. In any case it is

Arye Lev

## On the Relationship between Academia and Education, and between Academics and Educators

Disciplinary studies play a central role (some might even say too central) in school curricula. Moreover, many (including the author of this piece) believe that these disciplinary materials are being taught improperly. Schools are saddled with curricula that force students to engage with advanced academic content prematurely, when many of them have not yet fully mastered basic skills. This phenomenon has a price: an education system that is dull, depressing and stressful, which educates for superficial thinking (it is impossible to think deeply about a complex problem when one is not yet ready; better to think about a simple problem, but to do it well), but which generates a false impression, as if the school environment is a “miniature academia.”

The reasons for this phenomenon are complex, but in my opinion one of its central factors is the problematic relationship between the academic system and the school system. This relationship is marked by a rift. On one side of it stand the disciplinary experts, who, while undoubtedly experts in their fields, are usually quite ignorant on the topic of education, and whose experience of the school system is generally negligible. On the other side are the teachers and educators, who are experts in education, but usually far less versed in disciplinary expertise. As a result, the educational system is being navigated by two groups of experts who have no common language. The experts in each

Dov Schwartz

## Student to Student

*Homo Homini: Essays in Jewish Philosophy Presented  
by His Students to Professor Warren Zev Harvey,*  
Editors: Shmuel Wygoda (chief editor), Ari Ackerman,  
Esti Eisenman, Aviram Ravitzky. Magnes Press,  
Jerusalem 2016. 418 pp.

Warren Zev Harvey's *Festschrift* focuses on the research of his students, and at Harvey's own request it is limited to their contributions. This is an initiation into their work and an altogether impressive phenomenon. Harvey has succeeded in creating a new generation of scholars of medieval Jewish philosophy. Since this is not a popular field in Israeli universities these days, this is an encouraging sign. However, the question that should be asked is whether we have here a new path and new horizons in the study of medieval Jewish philosophy. I do not think so: but one does find here building-blocks for a new wall. The four last chapters discuss issues of 20<sup>th</sup> century Jewish thought. In a way the book reflects Harvey's own scholastic figure – that of a scholar who has focused on medieval Jewish philosophy without neglecting later periods. This *festschrift* enables us to evaluate the place of this field in Israeli society, and even makes room for hope.

everybody until the so-called Socratic schools made their noisy appearance is fully contradicted even by the evidence of Plato, Xenophon and Aristophanes, not to mention the ‘minor Socratics’ who, like Plato, wrote their own Socratic dialogues.

On Spinoza, we are told again and again that his philosophy deals with “the concrete”, “everyday life”, with integrating “the individuals within a whole”, and with “the interweaving of all particulars into one scheme”. If in doubt, we are given on the pages 50-51 a comparison between the *Ethics* and the great Dutch painters of Spinoza’s age: “These masterworks, like the *Ethics*, provide a vision of the eternal in the everyday” (English, p. 49). Well, yes: *extensio*, just like Vermeer’s housemaid, is clearly seen as “pouring milk, peering through a window, or staring straight ahead”.

If this is not enough, let us cite two examples of the book’s sublime rhetoric.

P. 63 (English, p. 53): The *Ethics* is an enveloping text. By the time we finish it, we realize that we had the vision in place long ago and that the reasoning returned, each time with a different perspective, to the same field of existence. The reading takes us progressively from one argument to the next amid the whole, which exists simultaneously like a geometric proof. With Spinoza we reach the eternal in and through time, though time itself changes with the experience. Likewise, we achieve perfection by meditating life in its concreteness and the life we encounter changes in this very process.

P. 114 (English, p. 103): The *Symposium* is, of course, a story about the love between men, but it is also a story about how humans shape themselves in the presence of another person’s desire, how the experience of being desired by another is internalized and how self-experience is changed in the process. It is an intellectual biography of sorts.



“philosophical importance” – who decides that? – whatever the facts.

Indeed, the book abounds in factoids and contradictions. On p. 10 we are told that most of the texts discussed here were published posthumously. A simple examination of the dates shows that five out of seven were published in the authors’ lifetime. On p. 14 (English, p. 2) we are told that “Socrates wasn’t the first philosopher, but his predecessors – and the shards of their works that remain – followed mostly religious or poetic traditions”. This on the Presocratics, who clearly, and often expressly, rose against the mythological conceptions of the world. On p. 46 (English, p. 36) Spinoza is said to have “refuted the duality of the material and the spiritual”. And there is a lot more of the same.

Needless to say, the few Greek words cited are full of mistakes (in the English original as well) and are badly translated (or explained in the English original). Thus we have on p. 23 *ἐλεγχος*, “the Socratic method of critical examination”. And on pp. 98-99 (English p. 89) “... the Greek *askain*, which means “to work” in the sense of being a practitioner (*asketikos*, *askts* [SIC]) “... All this becomes somewhat clearer when we turn to p. 84 (English, p. 74): “Nietzsche trained as a classicist and a *philologist* [italics in the original], which means “a lover of words”, a profession which has disappeared today”. No need, then, of precise reading and writing any longer.

On p. 29 (English, p. 18), B. cites the words of Kierkegaard: “Socrates’ life is like a magnificent pause in the course of history: we do not hear him at all; a profound stillness prevails – until it is broken by the noisy attempts of the many schools of followers to trace their origin in [SIC] this hidden and cryptic source”. This goes against everything said in the first two chapters, in which Socrates is a very lively and active presence – even, in Aristophanes, something of a busybody. This presumed silence of

John Glucker

## Ringstraked, Speckled, and Spotted

Roy Brand, *LoveKnowledge, The Life of Philosophy from Socrates to Derrida*. 142 pages. Resling, Tel-Aviv 2016

This is a Hebrew translation of a book bearing the same title, published by Columbia University Press in 2013. I mention in the course of my review a number of mistranslations and of unidiomatic and unnecessary Hebrew calques. But most of the time the Hebrew reflects the English, even where the original English is obscure, unintelligible, or plainly meaningless.

The philosophers discussed in the various chapters are Socrates of *Apology* and *Symposium*, Spinoza (*Ethics*), Rousseau (*Réveries d'un promeneur solitaire*), Nietzsche (*Zur Genealogie der Moral*), Foucault (*Histoire de la sexualité*), and Derrida (an article in memory of Emmanuel Levinas, reprinted in his *Psyché*). In my review I do not discuss the last two chapters, since I am not at home in the world of Foucault and Derrida.

The chapters on the earlier philosophers are jumbles of snippets of information and 'information', gleaned from various sources (mainly at second- or third-hand), and full of historical inaccuracies, and of hardly intelligible, often pompously expressed, generalities. As to accurate information, B. says expressly on pp. 20-21 (English, p. 9): "What matters here are not the specific [Heb. transl. "precise"] historical details, but the philosophical importance of his [Socrates'] life and death as brought forth in Plato's text. What does this death signify as an event in the history of philosophy?" That is, the history of philosophy consist of things? facts? stories? Which have some

culture heroes. An actress who is considered the most important of her generation – Meryl Streep, for example – is not worthy of being included on this list, in his opinion.

Piron initiated, formulated and implemented a program for teaching about the Holocaust in kindergarten. The program aroused sharp and profound criticism. The criticism “hurt me”, he admits, and he criticizes his critics for not reading the program, for not understanding its background and for not making an in-depth examination of it. If they had, they certainly would have agreed with it. He does not allow for the possibility that the disagreement on this issue stems from deep and significant dissent.

In his book, Piron implies the following educational rule: If you, as an educator, are equipped with belief, with spirit and with the desire to reform the world, your “victory” is ensured, and if not, it is not. To reinforce this rule, he mentions the Wright brothers as examples of those who won the race to conquer the skies because they wanted to reform the world. But the Wright brothers’ story shows exactly the opposite: They weren’t reformers in the sense that Piron is talking about, but they succeeded where many others who did want to reform the world in the way that Piron refers to, failed.

The article cites two additional examples relating to a much wider educational discourse, which is, in my view, problematic and which Piron was part of and even intensified: that teachers must be teachers around the clock, and that educational innovation is most important and that it must be visible and primarily different from everything we have known until now. But teaching and learning must be treated with the greatest of care. They are fragile; they are hazy; they are elusive. That is their nature and it is for the good. One cannot deal with them using the pricking edge of an exclamation point, but only with the soft curve of a question mark.

Yaron Vansover

## That's the Way It Is in Education: Many Question Marks, Few Exclamation Points

Shay Piron, (2015) *All is Education: A Journey into the Inner Core of the Israeli Education System*. Yediot Aharonot: Sifre Hemed, 423 pp.

Shai Piron served as Education Minister for 20 months in 2013-2014. These were months of tremendous activity, brimming with educational reforms. In this book, written as an educational autobiography, Piron takes a look at these months and incidentally tries to spread out before the reader the main dilemmas currently at the forefront of educational activity.

The essence of Piron's educational vision, which is the basis of all of the programs he put into practice and all of the reforms he attempted to promote, is love for children. In my opinion, the perception of love as an educational keystone should have led to an educational space permeated with question marks, but in contrast, Piron's love has led him to a space crowded with thundering exclamation points. The book is filled with decisive unequivocal educational utterances, and in my view, that is the source of its weakness. The article presents this weakness by pointing to five exclamation points set out by Piron.

Piron complains about the current diminution of the "soul" and he argues that there is great importance in exposing children to role models and to culture heroes. "Tell me who your heroes are and I'll tell you who you are," he writes. But discussion of this issue leads him to a very narrow view and to a very limited list of

Yechiam Weitz

## The Spirit of the Generation of the Sons

Shaul Paz, *Our Faces toward the Rising Sun – Members of the Pioneering Youth Movements in Israel: The Second Generation, 1947-1967*. Mosad Bialik, Jerusalem, and The Ben Gurion Institute for the Study of Zionism and Israel, Sede Boker, 1916. 954 pages.

The main topic that the book deals with is the crisis of the youth movements in Israel in the two first decades of the State. In the past, before the establishment of the State, they constituted the “spearhead” of the Zionist vision, but during the first period of Israel’s existence there was a sharp process of collapse in their power and influence.

The essay deals with the central reasons of this collapse:

1. The divisions within the Kibbutz movement, and particularly the split in *Ha-Kibbutz Ha-Me’uchad* (1951-1953).
2. The dismantling of the *Palmach’s* Staff (November 1948)
3. The process of mass desertion of the Kibbutzim.

Daniel Sperber

*On: Imaginative interpretation: Religion and Art in the context of Jewish Culture*, edd. Ruth Cohen Pinchover, Galit Hazan-Rokem, Yerahmiel Cohen and Ilana Pardes, Machon Scholion, Jerusalem 2016

This volume is a collection of essays resulting out of a conference that took place in Jerusalem around the subject of “imaginative interpretation” – *ha-dimyon ha-parshani*. It touches upon such diverse subjects as ancient rabbinic Midrash and contemporary Midrash, Zoharic literature seen from a post-Jungian perspective, Ariel da-Costa and Spinoza at the end of the 17 cent., and even studies of Kafka and Agnon. They are all deeply penetrating, though by no means easy reading.

What interested this reviewer was Prof. Galit Hazan-Rokem’s fascinating study on Sirens in rabbinic sources from philological, folkloristic and iconographic aspects. The rabbinic sources are philologically complex, having doubts as to their textual accuracy.

In yet another contribution by Irena Czernski, on “Florence as the New Rome...”, we find portrayals of Florence as in the center of the world. This can be profitably compared with the well-known motif of Jerusalem as the center of the world.

As indicated above this is a veritable potpourri of very different subjects, clustered under the generic theme of *dimyon parshani*. But each and every one of them is a valuable, and sometimes eye-opening presentation.

years of full Classical studies. The result was that I never saw most of them again, and some of them, as I later discovered, managed to complete a higher degree on a Greek or Latin author from translations only, often under the supervision of a professor whose command of those languages was, well, far from satisfactory.

Stories about professors who actually told their students that they need not worry about learning any language other than English, “since everything worth reading is now available in English”, have been circulating for some time. When one protested to some young university teachers for publishing articles about, say, Plato with no Classical knowledge whatsoever, they sought refuge in the concept of “the Academic community”, each member of which should help the others in areas which were unknown to them. Thus, “I work on Plato as a philosopher, and whenever I need to check the Greek I can ask my Classical colleagues.” It never occurred to such people that what they read was not Plato, but rather Jowett or Lamb; and that in order to know that there may be some problem connected to the original Greek it might, just about, be advisable to read the text in Greek.

I go into the issue of people claiming to do proper research on ancient texts only in translation, and provide examples of Hebrew and Greek concepts which cannot be understood and studied without their background in the original languages and civilizations. Studying texts in the languages and against the background in which they were written was one of the major achievements of the humanities since the Italian Renaissance, and I point to the dangers of the present retreat into the new Middle Ages.

# English Abstracts

John Glucker

## Who Needs Languages

This article reviews, analyses and criticizes the phenomenon of “retreat from languages” in the academic study of the humanities in Israel.

When the Department of General History at the Hebrew University – the first University in (then Mandatory) Palestine – was founded in the 1930s, its founders, European educated Professors Richard Koebner, Yitzhak Fritz Baer and Victor Tscherikover, made it compulsory for every student who came to the Department without Latin from school to study beginners’ Latin for two years at least. The reason was that most basic documents in the history of Western Europe and America, from Roman times to the nineteenth century, were written in Latin; and it was obvious to those founders that a scholar has to read his basic texts in the original languages. Some other departments also required the study of languages, at least at the MA or PhD stage: Greek or Latin for Biblical studies and Classical archaeology, or Aramaic for Jewish history of the Talmudic period.

The erosion began in the 1980s, when the Department of History at the Hebrew University abolished the requirement for two years of Latin. As is not unusual in such matters, other universities followed suit. The requirement to learn some languages for higher degrees still persists in some places, but its existence is being threatened day by day. When I was teaching ancient philosophy in an Israeli university, I refused to supervise students who were not prepared to study, not just basic Greek and Latin, but at least some





# Katharsis

## A Critical Review in the Humanities and Social Sciences

Issue no. 27, August 2017

Editors: Amos Edelheit, Yehuda Friedlander, John Glucker,  
Alon Harel, Doron Mendels

Advisory editorial board: Rachel Birnbaum, Menachem  
Friedman, 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 2017

