

מכלול

Michlol

כתב עת רב־תחומי

בעריכת
אורה ויסקינד

גיליון לג Volume 33

תשע"ט – 2019



מכללה ירושלים
אגודת חורבן - אקדמיית חינוך

עורכת:
אורה ויסקינד

חברי מערכת:
פרופ' ג'פרי גלנץ (מכללה ירושלים), פרופ' סוזן הנדלמן (אוניברסיטת בר-אילן), הרב פרופ' כרמי הורוביץ (מכללה ירושלים), פרופ' רלה קושלבסקי (אוניברסיטת בר-אילן), פרופ' אפרים קנרפוגל (ישיבה אוניברסיטה, ארה"ב), פרופ' יעקב כץ (מכללה ירושלים), פרופ' יוסף ריבלין (אוניברסיטת בר-אילן, מכללה ירושלים) ופרופ' מיכאל שמידמן (טורו קולג', ארה"ב).

עורך לשון:
דן הלוי

עיצוב ועימוד:
חווה זלצמן

המשתתפים בחוברת:
ד"ר שירה אילון, מרצה, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן
הרב הראל דביר, ישיבת תורת החיים; סטודנט בתוכנית למדע והלכה, תואר מוסמך,
אוניברסיטת בר-אילן
דניאל וינברגר, רב מחנך בישיבה התיכונית שפע מקור חיים, ירושלים
רחלי זרצקי, מרצה במכללה ירושלים, דוקטורנטית בביה"ס לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן
פרופ' יעקב כץ, נשיא מכללה ירושלים ופרופסור אמריטוס באוניברסיטת בר-אילן
גאולה מילס, מ.אד. בהוראת מחשבת ישראל ותורה שבעל פה, מכללה ירושלים; כותבת
במכון הר ברכה
ד"ר נורית מנדלקורן, מרצה במכללה ירושלים, מחנכת במדרשת צופיה
ד"ר שלמה קסירר, מרצה במכללה ירושלים ובמכללת אפרתה
ד"ר סו רוזנפלד, מרצה במכללה ירושלים
אריאל שרלו, מ.א., מרצה במכללת שאנן, חיפה ומורה בישיבה התיכונית חיספין



מכללה ירושלים
מחנכת תורה ודעת

ISSN 2415-5764

© כל הזכויות שמורות

יו"ל ע"י מכללה ירושלים בית וגן ת.ד. 16078

טל': 02-6750911 פקס: 02-6750917

דוא"ל: michlalahsite@michlalah.edu

תוכן העניינים

	דני וינברגר
5	היסטוריה ואידאולוגיה: מרד בר כוכבא כמודל לגאולה במשנת הרב קוק ותלמידיו על רקע ההתייחסויות אל המרד בקרב האידאולוגיות המרכזיות בשנים 1820–1950
43	גאולה מילס השפעת תנועת נובהרדוק על ישיבת בני עקיבא
123	שלמה קסירר שני תלמידי חכמים שהיו בציפורי: מדוע לא הצליחו רב ורבי חנינא להתפייס?
153	הראל דביר לקדמותו של "מעשה בתלמיד אחד" (שבת יג, א–ב)
161	נורית מנדלקורן יחסם של חז"ל לשאול המלך כפי שעולה מהסיבות למות שאול, הנבואה על מותו ותגובת שאול לנאמר בה: עיון בויקרא רבה כו ז
	אריאל שרלו, שירה אילוז, יעקב כץ, הינדי שטרן הוראת גמרא בתלמודי תורה חרדיים: השוואת הישגי לומדים בגישות המסורתיות ובשיטת

רחלי זרצקי, יעקב כץ

הקשר בין שחיקת המורה, ותק המורה וגיל
התלמידים ובין השימוש בטכניקות ההשקעה
הרגשית בהוראה בישראל

217

Sue Rosenfeld

xv

Rabbis on the Moon

i

תקצירים באנגלית

היסטוריה ואידאולוגיה: מרד בר כוכבא כמודל לגאולה במשנת הרב קוק ותלמידיו על רקע ההתייחסויות אל המרד בקרב האידאולוגיות המרכזיות בשנים 1820–1950

דני וינברגר

מבוא

מי שטוען, כטענתו של הרכבי, שיש לשקול כל מעשה העזה ב"חשיבה ריאליסטית" כהגדרתו, היה צריך להצביע בתש"ח נגד הקמת מדינה יהודית. שכן, כל הטיעונים נגד קריאת התיגר של 600 אלף יהודי ארץ-ישראל, היו אז חסרי הגיון. ובכל זאת, זה הצליח. אילו היינו נכשלים במלחמתנו כעבור שלוש שנים, כבימי בר-כוכבא, היה ללא ספק קם מישחו ואומר ש"היהודים לקו בחוסר חשיבה ריאליסטית". ניסיון ההווה מורה, איפוא, שאין לבסס את הכול על חשיבה שכזאת ולהסיק מכך מסקנות.¹

אלו דבריו של יגאל ידין, הרמטכ"ל הראשון של מדינת ישראל וחוקר ארכאולוגיה והיסטוריה יהודית. הם נאמרו בתגובה לטענת יהושפט הרכבי שראה במרד בר כוכבא מעשה נמהר וכישלון חרוץ.² לפי דברי ידין, אפילו ההחלטה הרמטית על הקמת מדינת ישראל קיבלה תוקף וחיזוק מתוך ההשראה של מרד בר כוכבא. דברים אלו

1 י' ידין, "מרד בר כוכבא ותוצאותיו – שיחה", מבפנים 1-2 (דצמבר 1983) (קטעים).

2 "מרד בר כוכבא – אומר הרכבי – הביא את השואה הצבאית והחורבן הגדולים שבתולדותינו. התבוסה הייתה צפויה, שכן ליהודים לא היה סיכוי להביס את הצבא הרומי. אין זו רק חכמה שלאחר המעשה. מחוללי המרד לקו בחולשה בחשיבה ריאליסטית". שם.

מלמדים עד כמה פרשייה היסטורית יכולה להיות משמעותית ביותר להווה של מדינת ישראל כיום.³

"כל היסטוריון כבואו לרשום את דברי-הימים שומה עליו לבחור לו עמדה ונקודת-השקפה קבועה".⁴ כך כתב אשר רייכיל על גישתו ההיסטורית של בעל "דורות הראשונים". מטבען, התרחשויות היסטוריות הופכות במהרה לגורם רב השפעה על עיצוב התפיסות העכשוויות, ולכלי שרת בידי ההוגים ומעצבי דעת הקהל המשתמשים בהיסטוריה כדי להצדיק את דרכם בהווה.⁵ אומנם, רוב חוקרי ההיסטוריה ולומדיה מנסים ללמוד בהגינות, להבין ולדייק כיצד התחולל אותו מאורע היסטורי, ואמונה זו שאפשר להבין את ההיסטוריה ה"אובייקטיבית" הייתה נקודת המוצא של המחקר בתקופת ההשכלה. אולם כיום אמונה זו נחשבת לתמימה, ואפילו לנאיבית. כשאנו פונים אל העבר, אנו מבינים שעל פי רוב ההשקפה של ההוגה או החוקר נטלה חלק בהתבוננות על המאורעות ופרשנותם,⁶ וכאשר חוקר יוצא מתוך נקודת השקפה זו הוא גוזר את דינו של המאורע ההיסטורי וגיבוריו

3 אף הרכבי, לא פחות מידין, שאב את השקפתו מיחסו להיסטוריה. בתשובה לשאלה מדוע בשנות החמישים הייתה מדיניותו שלא להגדיל את הצבא, ענה: "לא הייתה ברירה, משום שהמצב הכספי היה קשה מאוד. אמנם תמיד אפשר לפנטז, אבל צריך לעמוד בשתי הרגליים על הקרקע. וכל גישתנו הייתה לא גרנדיוזית. בשנות החמישים הראשונות הצורך הכלכלי הביא לקיצוץ בתקציב צה"ל, שגרם לאותו ניגוד בין בגוריון לבין ידין, שהיה גנרל שנוטה לפינטז של גרנדיוזיות, ואז בן-גוריון, עם כל הצער הרב, הביא להתפטרות ידין". פ' גינוסר וז' שלום, "ראיון עם יהושפט הרכבי (14 בינואר 1994)", בתוך: פ' גינוסר (עורך), עיונים בתקומת ישראל: מאסף לבעיות הציונות, היישוב ומדינת ישראל, כרך 5, באר שבע 1995, עמ' 1, וכן בהמשך הריאיון: "ההיסטוריה מלמדת לקחים [...] ההיסטוריה היא מורה", שם, עמ' 12, וכן: "כאשר הייתה ועדת כהן לגבי סברה ושתילה היא לא טענה 'אתה הרגת אותם', היא טענה: 'איך זה לא ראית את הנולד?' בעד אי ראית הנולד היא דרשה לפטר אנשים. כבר היה לי יכוח גדול בעניין בר-כוכבא [...] אין זו חוכמה לאחר מעשה להבין שבר-כוכבא לא היה יכול להצליח", שם, עמ' 15-16.

4 א' רייכיל, "ההיסטוריון החרדי" – ספר זכרון לרב יצחק אייזק הלוי, משה איערבך (עורך), בני ברק תשכ"ד. מעין זה כתב דוד תדהר על דרך המחקר של ההיסטוריון ר' זאב יעבץ: "בשבילו לא הייתה ההיסטוריה חיטוט בשרידים ובמזכרות לשם ידענות, אלא כמו תודעת האתמול של אדם חי, שתדריך את צעדיו ופעולותיו גם היום ומחר". ד' תדהר, "זאב יעבץ", בתוך: אנציקלופדיה לחלוצי הישוב ובוניו, תל אביב 1962, כרך יב עמ' 4052.

5 רבות נכתב בהקשר זה על סיפור מצדה, ראו למשל ג' שקד, "בין הכותל ובין מצדה – השואה והתודעה העצמית של החברה הישראלית", בתוך: ג' טיקוצקי ומ' שקד (עורכים), תמונה קבוצתית, תל אביב תשס"ט, עמ' 118-130; ד' ביתן, "מצדה – הסמל והמיתוס", בתוך: מ' נאור (עורך), ים המלח ומדבר יהודה 1900-1967, ירושלים 1990, עמ' 221-235; N. Ben-Yehuda, *The Masada*; 1995, Wisconsin *Myth: Collective Memory and Mythmaking in Israel*.

6 כזהו למשל השימוש של הרפורמים בהיסטוריה של תולדות ההלכה, כדי להצדיק שינויים בהווה. ראה מ"א מאיר, "היהדות ההיסטורית של אברהם גייגר", בתוך: י' כהן (עורך), מחקרים בתולדות ישראל בעת החדשה, ירושלים תשנ"ה, עמ' 434-443, ובהרחבה: י' שורש, הפנייה לעבר ביהדות המודרנית, ל' לזר (מתרגם), ירושלים תש"ס.

לזכות או לחובה, ואף יוצא מחוזק בדרכו ובהשקפתו. עיקרון זה ברצוני להראות במאמר שלפנינו.

כאשר אנו מתבוננים בפרשיית מרד בר כוכבא, נראה שמאז חתימת התנ"ך לא אירעה התרחשות בהיסטוריה של עמנו שהייתה כה משמעותית ובעלת מטען כה רלוונטי לחיי עם ישראל ולדמותו הלאומית. אף על פי שמרד בר כוכבא נידון בקרב גדולי ישראל בכל הדורות, סוגיה זו חזרה וניעורה ביתר שאת מן המאה התשע עשרה והלאה, עם התעוררות התנועות החדשות: ההשכלה, הלאומיות, הופעת הציונות ועיצוב האתוס שלה,⁷ הקמת מדינת ישראל, המלחמות המחזירות אותנו שוב ושוב אל המרד, וכמובן, כיסופי הגאולה המלווים את התהליכים הללו. שהרי פרשת מרד בר כוכבא טעונה באותם מוטיבים וקונפליקטים ממש: התעוררות לאומית, מרד באימפריה השולטת, כינון צבא יהודי וגייבוש תפיסת אמונה וביטחון הולמות,⁸ תקומה של שלטון יהודי, ולבסוף הקמת מדינה, שאומנם נפלה לאחר כשלוש שנים, אבל קיומה הזמני ממשיך להדהד בדברי הימים של ההיסטוריה עד ימינו.

אין חולק על הרלוונטיות של המרד לדורות האחרונים, אך היחס אל מרד בר כוכבא היה טעון מאוד כבר בקרב התנאים באותו דור ולאחריו,⁹ ומעניין שאף הוגי ימי

7 "לאורך מאות בשנים הסתייגה כאמור המסורת היהודית מדמותו של מנהיג המרד. רק בתקופת ההשכלה התעורר בבר-כוכבא ענין ספרותי, שעלה בקנה אחד עם הרוח הרומנטית-לאומית שנשבה בשנים אלו". ש' טוראל, "הבנייתו של מיתוס הגבורה", בתוך: ג' דולב (עורך), בר כוכבא: זיכרון היסטורי ומיתוס הגבורה, תל אביב 2016, עמ' 10–46, עמ' 13; "דמויותיהם של יהודה המכבי, אלעזר בן מאיר ושמעון בר כוכבא, אשר הנהיגו מרידות בשלטון זר בימי קדם, סיפקו לישוב היהודי פרייגמות היסטוריות כמופת למאבק למען התחיה הלאומית". שם, עמ' 20.

8 השאלה הרתית היא כמובן כיצד ליישב בין הביטחון בה' לבין החשש של "כוחי ועוצם ידי", כפי שלימדו חז"ל. הרוח השלטת במחנהו של בר כוכבא הייתה מיוחדת במינה: "ובשעה שהיו יוצאים למלחמה היו אומרים: 'לא תסעוד ולא תספיק', הָרָא הוּא דְכָתִיב (תהלים ס, יב): הֲלֹא אֲתָה אֱלֹקִים וְנַחֲתָנוּ וְלֹא תֵצֵא אֱלֹקִים בְּצָאוֹתֵינוּ" (מדרש איכה רבה, פרשה ב, ד"ה ר בלע ה' חלק ב), וכעין זה בתלמוד ירושלמי, תענית ד, ה' וסח, ד': "לא תסעוד ולא תכסוף".

9 הדיונים בתלמוד ירושמי, אזכיר רק מעט מזעיר: "בר כוזבא מלך תרתין שנין ופלגא, אמר להו לרבנן: אנא משיח. אמרו ליה: במשיח כתיב דמורח ודאין, נחזי אנן אי מורח ודאין, כיון דחזויהו דלא מורח ודאין – קטלוהו" (בבלי, סנהדרין צג, ב); "תני ר' שמעון בן יוחי: רבי עקיבא היה דורש (במדבר כד, יז): דָּרַךְ כּוֹכַב מִיַּעֲקֹב, אֵל תִּקְרִי כּוֹכַב אֱלֹא כּוֹזֵב. רבי עקיבא פד הוה חמי ליה להדין פר כוזבא הוה אמר היינו מלכא משיחא! אמר ליה רבי יוחנן בן תורתא: עקיבא! יעלו עשבים בלחייך ועדין אינו בא" (ירושלמי, שם, ומדרש איכה רבה, שם). קיימים הבדלי מגמות בין הירושלמי לבבלי: "מפתח שיטתי להבנת מגמתו של התלמוד הבבלי בסוגיות אלו ובסוגיות רבות אחרות מצוי במאמרו של פרופ' הושע אפרון על מלחמת בר-כוכבא (בתוך: מרד בר-כוכבא – מחקרים חדשים, ירושלים תשמ"ד) [...]. מראה אפרון את מגמתו האנטי-מדינית של התלמוד הבבלי לעומת המקורות החז"ליים הארצישראלים. באחרונים, שהיו קרובים בזמן ובמקום אל ההתרחשויות, ניתן למצוא הדים אותנטיים וטעונים של המאורעות ההיסטוריים, בעוד התלמוד הבבלי מקדם מתוך עומק הגלות גישה של פסיויות פוליטית שהתאימה לזמן ומקום אחרים, ימים רבים לאחר החורבן" (א)

הביניים, שלכאורה היו רחוקים מכל התעוררות מדינית, עסקו בו רבות וכונו על פיו את מודל הגאולה שחזו בשל זיהוי בר כוכבא ותקופת הצלחת המרד כמלכות המשיח. אזכיר רק את הרמב"ם והאברכנאל. הנה דברי הרמב"ם:

אל יעלה על דעתך שהמלך המשיח צריך לעשות אותות ומופתים, ומחדש דברים בעולם, או מחיה מתים, וכיוצא בדברים אלו שהטפשים אומרים. אין [...] הדבר כן, שהרי רבי עקיבה חכם גדול מחכמי משנה היה, והוא היה נושא כליו של כוזבא המלך, והוא היה אומר עליו שהוא המלך המשיח, ודמה הוא וכל חכמי דורו שהוא המלך המשיח, עד שנהרג בעוונות; כיון שנהרג – נודע שאינו משיח. ולא שאלו ממנו חכמים לא אות ולא מופת [...] ואם לא הצליח עד כה, או נהרג – בידוע שאינו זה שהבטיחה עליו תורה, והרי הוא ככל מלכי בית דוד השלמים הכשרים שמתו. ולא העמידו הקדוש ברוך הוא אלא לנסות בו רבים...¹⁰

האברכנאל בספרו ישועות משיחו עוסק ארוכות בשאלה כיצד ייתכן שרבי עקיבא סבר שבר כוכבא הוא מלך משיח בן דוד, והרי עוד לא הגיע הזמן המיועד, ותשובתו האחרונה היא שרבי עקיבא סבר שבר כוכבא הוא משיח בן יוסף רק לענייני המלחמה:

כשראה רבי עקיבא הניסים והגבורות אשר עשה בן כוזבא בכל ארצות הרומיים חשב בלבו שהוא היה שליח ההשגחה משיח אלהי יעקב לענין המלחמות ונקמת האויבים בלבד [...] ולכן היה ר"ע "נושא כליו" ר"ל כלי מלחמתו, לפי שלא שיער עניינו בדבר המשפט ולימוד התורה כמו שעתידי להיות משיח בן דוד אבל לענין המלחמות והנקמות בלבד עשאו משיח אלקים. אמנם שאר חכמי ישראל לא קבלו ממנו שיהיה זה משיח בן יוסף, ולא שתהיינה מלחמותיו ונקמותיו הם היעודים להיות לזמן הגאולה. ולכן היו אומרים לו כמו

מלאך, "הקרב האחרון של בר כוכבא", מוסף שבת של "מקור ראשון", ה' באב תשע"א, 5.8.11). ביחס למרידה ברומאים באופן כללי ראה בתלמוד בבלי (שבת לג, ב) המחלוקת המפורסמת בין רבי שמעון בר יוחאי לרבי יהודה בר עילאי לגבי היחס לרומאים, וכן הוויכוח בן רבי יוסי בן קיסמא לרבי חנינא בן תרדיון (מעשרת הרוגי המלכות): "תנו רבנן כשחלה רבי יוסי בן קיסמא הלך רבי חנינא בן תרדיון לבקר אמר לו חנינא אחי אי אתה יודע שאומה זו מן השמים המליכה שהחריבה את ביתו ושרפה את היכלו והרגה את חסידיו ואבדה את טוביו ועדיין היא קיימת ואני שמעתי עליך שאתה יושב ועוסק בתורה וומקהיל קהלות ברבים] וספר מונח לך בחיך?!" (בבלי, עבודה זרה יח, א). וראה בשיחות הרב צבי יהודה הכהן קוק זצ"ל, שם הוא מתאר באריכות מחלוקת קשה שפילגה את חכמי המשנה סביב היחס למרד בר כוכבא וההתנגדות לרומאים: הרב ש' אבינר (עורך), שיחות הרב צבי יהודה למועדים, כרך ב, ל"ג בעומר שיחה א–ב, ירושלים תשס"ז, עמ' 235–249.

10 רמב"ם, הלכות מלכים פרק יא הלכה ג. ההדגשות שלי.

שזכרתי "עקיבא עקיבא עשבים בלחייך ועדיין אין בן דוד בא", ר"ל אתה תמות ותקבר ויצמחו העשבים עליך שנים רבות קודם שיבא משיח בן דוד. וידוע הוא שמשיח בן יוסף יבא סמוך למשיח בן דוד ופנה דרך לפניו ואיך תחשוב שכן כוזיבא הוא משיח בן יוסף. ומי יודע אם לא בעון זה נתפש ר"ע במותו שהיתה מיתתו יותר קשה ממיתת שאר הרוגי מלכות. אבל מ"מ אין במעשיו דבר סותר אל גבולי ביאת משיחנו אשר זכרתי.¹¹

השפעה רבה במיוחד הייתה לדברי הרמב"ם, אשר בחר במרד בר כוכבא כמודל הלכתי מובהק להתייחסות נכונה לימות המשיח, ואף חידש שרבי עקיבא תמך תמיכה בלתי מסויגת כבר כוכבא עד שהפך להיות מנושאי כליו. ייתכן שלולא דבריו הייתה פרשיית מרד בר כוכבא מתעמעמת ונשכחת בין דפי ההיסטוריה ומקורות חז"ל. ואכן, ההתייחסות החיובית המובהקת של הרמב"ם לבר כוכבא, שבסופו של דבר נכשל ונהרג, הותרה פליאה רבה בקרב מפרשי הרמב"ם.¹²

במאמר זה אעסוק בהתייחסותם של הרב קוק (להלן: הראי"ה) ותלמידיו למרד בר כוכבא על צדדיו השונים, והאם ראו בו מודל ודוגמה חיובית לגאולה שהראי"ה טען שאנו עומדים בתחילתה.¹³ זאת אעשה תוך סקירת התייחסויות נוספות, הקרובות לזמנו של הראי"ה, של הוגים, רבנים, משכילים וחוקרים כלפי המרד. טענתי היא שהיחס של ההוגה או החוקר למרד בר כוכבא קשור יהיה להשתייכותו האידאולוגית ולתפיסות הרווחות באותו דור. יותר מכך – נוכל לראות כיצד ההתייחסות של כל הוגה למרד בר כוכבא, בגלל משמעויותיה והשלכותיה, משקפת בזעיר אנפין את השקפת עולמו.¹⁴

11 אברבנאל, ספר ישועות משיחו חלק שני, העיון הראשון, פרק ד, במלכות בן כוזיבא וברעת ר' עקיבא בו ובחזרת השבטים. ההדגשות שלי.

12 ראה למשל בדברי הראב"ד שם: "והלא בן כוזיבא היה אומר 'אנא הוא מלכא משיחא', ושלחו חכמים לברקו אי מורח ודאין או לא, וכיון דלא עביד הכי קטלוהו!". ה"כסף משנה" שם בהלכות מלכים מצדד בקושיית הראב"ד, ואלה דבריו: "ודברי הראב"ד אמת והכי איתא בפרק חלק (דף צג, ב), אבל באיכה רבתי בפסוק בלע ה' ולא חמל אומר שנהרג על ידי אומות העולם. וסובר רבינו דהא דאמרו פרק חלק אתיא דלא כשמואל דאמר אין בין העוה"ז לימות המשיח אלא שעבוד מלכויות ורבינו סובר כשמואל וכמבואר בפרק שאחר זה ולכן כתב סברת המדרש. ומ"מ מה שכתב שר"ע היה נושא כליו צ"ע היכא מייתי לה". כסף משנה הלכות מלכים פרק יא. ההדגשה שלי.

13 כן, אתחלתא דגאולה וראי הולכת ומופיעה לפנינו. אמנם לא מהיום התחילה הופעה זו, רק מאז התחיל הקץ המגולה (סנהדרין צח, א) להגלות, מעת אשר הרי ישראל החלו לעשות ענפים ולשאת פרי לעם ישראל אשר קרבו לבוא, התחילה אתחלתא זו". הראי"ה קוק, אגרות הראי"ה, חלק ג, ירושלים תר"ץ, אגרת תתעא, עמ' קנה (תרע"ח, לתלמידו ד"ר משה זיידל).

14 וראה במאמרו של אסף מלאך, "הקרב האחרון של בר-כוכבא" (לעיל, הערה 9), שבו הוא סוקר כיצד לאורך כל ההיסטוריה נלחם בר כוכבא כביכול על שמו הטוב כנגד מכפישים רבים.

עד כמה ראה הראי"ה בבר כוכבא ובמרד שבהנהגתו מודל חיובי והשראה לגאולה?

בבואנו לעסוק בשאלת התייחסותו של הראי"ה והוגי דורו למרד בר כוכבא ננסה לפרט שאלה גדולה זו לשאלות משנה שבהן עסקו חוקרי ההיסטוריה היהודית בסמוך לזמנו:

א. האם העיתוי היה מתאים? רבים טענו שלא; מדובר בכ-60 שנה לאחר כישלון המרד הגדול וחורבן בית המקדש¹⁵ וגלות רבים מישראל, בזמן שנועד לדעת רבים לשיקום ההריסות ולהכנה לגלות הארוכה,¹⁶ דוגמת התקנות שתיקן רבן יוחנן בן זכאי.¹⁷ כמו כן לא התאים הזמן לחישובי הקץ כפי שעברו במסורת מספר דניאל ועוד.¹⁸

ב. האם התכונות של בר כוכבא היו מתאימות למשיח ולגאולה? על פי מקורות רבים, בר כוכבא לא היה המנהיג שציירה לעצמה האוטופיה המשיחית המקובלת.¹⁹ ההפך הוא הנכון – הוא לא עשה ניסים, פנה אל הקב"ה בבקשה מוזרה שלא יתערב ("לא תסעוד ולא תכסוף"), טיפח את הגבורה המעשית של לוחמיו וצבאו

15 בית המקדש השני נחרב בשנת 70 לספירה. מרד בר כוכבא התקיים לדעת רוב החוקרים בעיקר בין השנים 132–136 לספירה.

16 "...לאור כל מה שאירע לאומה עם חורבן הבית ברור הוא כי התהליך של ההתאוששות לא נעשה מאליו, אלא מתוך מאמצים מרובים מחושבים ומכוונים של מורים ומנהיגים ברוכי כשרון ומעט שעמדו לישראל בשני הדורות לאחר חורבן הבית". ש' ספראי, "התאוששות היישוב היהודי בדור יבנה", בתוך: הנ"ל, בימי הבית ובימי המשנה: מחקרים בתולדות ישראל, ירושלים תשנ"ו.

17 "כעת צריך לנווט את האומה לחיים מחודשים. אחד המפעלים הגדולים של ריב"ז להצלת התורה והאומה היה תיקון תקנות [...] יש בסיס לטענה שכבר הושמעה, שמרכז הכובד במפעלו של ריב"ז הוא דווקא ביצירת דרך החיים היהודיים נטולי המקדש". ב' לאו, חכמים, כרך שני: ימי יבנה עד מרד בר כוכבא, תל אביב 2007, עמ' 30.

18 "...וזה דבר מתמיה מאוד שזה היה בביתר קודם תשלום הפ"ה יובלים, בתוך זמן הנמנעות, ואיך א"כ חשבו חכמי ישראל שהיה בן כוזיבא מלך המשיח. ור"ע יועץ וחכם חרשים ונבון לחש איך טעה בזה שהיה נושא כליו? ואיך חשב בזמן הימנעות ביאת המשיח שהוא יהיה זמן בואו?". אברבנאל (לעיל, הערה 11), שם.

19 "...בר כוזיבא מלך תרתין שנין ופלגא, אמר להו לרבנן: אנא משיח. אמרו ליה: במשיח כתיב דמורה ודאין, נחזי אנן אי מורה ודאין, כיון דחזוהו דלא מורה ודאין – קטלוהו". תלמוד בבלי, סנהדרין צג, ב; "ואל יעלה על דעתך שהמלך המשיח צריך לעשות אותות ומופתים ומחדש דברים בעולם או מחיה מתים וכיוצא בדברים אלו, אין הדבר כך, שהרי רבי עקיבא חכם גדול מחכמי משנה היה, והוא היה נושא כליו של בן כוזיבא המלך, והוא היה אומר עליו שהוא המלך המשיח, ודימה הוא וכל חכמי דורו שהוא המלך המשיח, עד שנהרג בעונות, כיון שנהרג נודע להם שאינו, ולא שאלו ממנו חכמים לא אות ולא מופת". רמב"ם הלכות מלכים פרק יא הלכה ג.

ודרש משמעת צבאית קפדנית.²⁰ כמו כן לא ברור עד כמה היה צדיק.²¹ כל זה אינו מתיישב עם דברי הרמב"ם, מיד לאחר ההלכה שבה הוא מתאר באופן חיובי את מרד בר כוכבא, שבהם הוא מציב תנאים למלך המשיח: "וְאִם יַעֲמֹד מֶלֶךְ מִבֵּית דָּוִד הַגֹּהֵר בְּתוֹרָה וְעוֹסֵק בְּמִצְוֹת כְּדוֹד אָבִיו, כְּפִי תוֹרָה שֶׁבְּכַתָּב וְשֶׁבְּעַל פֶּה, וְיִכְף כָּל יִשְׂרָאֵל לִילָךְ בְּהַ וְלַחֲזֵק בְּדָקָה, וְיִלְחָם מִלְחָמוֹת ה' – הָרִי זֶה בְּחֻזְקַת שְׁהוּא מְשִׁיחַ".

ג. עד כמה תמך רבי עקיבא בבר כוכבא? האם תמיכתו הייתה קצרה ומסויגת ולבסוף חזר בו, או שמא הייתה זו תמיכה ללא עוררין עד כדי שותפות מלאה שלו ושל תלמידיו? האם תלמידיו של רבי עקיבא התגייסו למלחמת בר כוכבא ומתו במרד?

ד. האם לאחר מעשה ניתן לראותו כ"משיח שקר"? האם מרד בר כוכבא, שהסתיים בהפסד ובטבח המוני, יכול לשמש כמקור השראה לגבורה, להקמת מלוכה, לגאולה ולמשיח אמת, או שמא בדיעבד גם לאלו שתמכו בו הכול התגלה כטעות אחת גדולה, כדוגמה שלילית לדורות הבאים, כמשיח שקר וכזב?²²

20 "וְהָיָה שֵׁם בֶּן כּוֹזִיבָא, וְהָיָה לוֹ מֵאֲתִים אֶלֶף מִקְשָׁעֵי אֶצְבָּע, שְׁלַחוּ לוֹ חֻכְמִים: עַד מְתֵי אֲתָה עוֹשָׂה לְיִשְׂרָאֵל בְּעֵלֵי מוֹמִינִין? [...] וּבִשְׁעָה שֶׁהָיוּ יוֹצְאִין לְמִלְחָמָה הָיוּ אוֹמְרִים: 'לֹא תִסְעוּד וְלֹא תִסְסוּף', הָרָא הוּא דְכָתִיב (תהלים ס, יב): הֲלֹא אֲתָה אֱלֹקִים זִנְחַתְנָנוּ וְלֹא תִצָּא אֱלֹקִים בְּצַבָּאוֹתֵינוּ" (ירושלמי ומדרש איכה רבה אלעיל, הערה 8).

"משמעון בן כוסבה ליהושע בן גלגולה שלום. מעיד אני עלי תשמים – – – שאני נותן תכבלים ברגליכם כמו שעסיתי לבן עפלול"; "בפקודה לאנשי עין גדי: וכל איש תקועי אשר ימצא אצלכם – הבתים אשר ישתכנו בתוכם – יישרפו". תוכן חלק מהאיגרות בתרגום לעברית. אתר ויקיפדיה, בערך "מערת האיגרות".

"ביד תקיפה שלט בר-כוכבא על העם; ידענו על כך מאגדות התלמוד, אף התעודות יוצאות לאותו דבר; המנהיג משתרר בעוז על אנשיו, דורש משמעת חמורה, מאיים בפורענות על המפקדים, מחרים קרקעות, מגייס סוררים, ומזכיר מעשים שהיו. היה סורר אחד בשם בן עפלול, והלה בא על עונשו". ש' אברמסקי, "מרד בר כוכבא לאור הגלויים האחרונים", מחניים נט (תשכ"א).

21 "בר כוכבא אינו בולט בצדקותו ורוחניותו, ולכן היו חכמים שטענו נגד כל השתתפות במלחמתה של 'לאומיות חילונית'". הרצי"ה, מתוך שיחות הרב צבי יהודה למועדים (לעיל, הערה 9), שם, עמ' 236.

22 כפי שפיתחנו, יהושפט הרכבי טען ש"מרד בר-כוכבא הביא את השואה הצבאית והחורבן הגדולים שבתולדותינו", וכן ראה בספרו של הרב בני לאו "חכמים": "אמת, בר-כוכבא הוביל את העם לעצמאות ולתודעת לאומיות מחודשת. אך דומה שמכאן ועד האמירה 'אמת תורת בר-כוכבא' הדרך רחוקה. צריך להודות שרהב ושקר תורתו. מי שמוציא את הקב"ה מהמגרש, אומר בלבבו 'כוחי ועצם ידי עשה לי את החיל הזה' ומעז לדרוס את דורו – לעולם לא יושיע את ישראל [...] מולדת אינה תחליף לחיים דתיים [...] ההתמכרות לאידיאל אחד של תקומה לאומית ארצית אינה יכולה להיות נחלת יהודי המאמין בחזון הגאולה". ב' לאו, חכמים (לעיל, הערה 17), עמ' 378.

הגישות הרווחות ביחס למרד בר כוכבא במאה התשע עשרה

לשם המחשת הגישות כלפי המרד שהדהדו ברקע ההתייחסויות של הראי"ה קוק ובנו, אביא ציטוט מתוך דברי הרב צבי יהודה הכהן קוק (להלן: הרצי"ה), בנו וממשיך דרכו (1891–1982), ראש ישיבת מרכז הרב וממנהיגיה הרוחניים של הצינונות הדתית.

תפיסתו של גרץ ועוד כמה היסטוריונים כמוהו, הרואים ברבי עקיבא ותלמידיו חיילים בעלמא שהצטרפו למלחמה לאומית חילונית נגד הרומאים – שלא מתוך תורה – היא סילוף. תלמידיו היו תלמידי ישיבה, צדיקים וקדושים, גדולי תורה ואמונה.

לעומת זה, תפיסתו של ר' יצחק אייזיק הלוי, בספרו "דורות הראשונים", שמתאר את רבי עקיבא כמוסר נפשו נגד גזירות הגויים על לימוד התורה, בלי קשר עם התעוררות לאומית – גם היא בניגוד לדברי הרמב"ם שרבי עקיבא היה נושא כליו של בר כוכבא. אלא דווקא מתוך גדלותו בתורה, מתוך מסירות נפשו לקיום התורה בדרגת קודש קדשים, נמשכה הכרת הקדושה של הלאומיות הישראלית, והצטרף הוא ותלמידיו לתנועת המרד, תמך בכך כוכבא ועודדו במלחמתו.²³

הרצי"ה מתאר למעשה שלושה מחנות, ובתוכם שיטתו של הראי"ה: מחד גיסא חכמי תנועת ההשכלה, "גרץ ועוד כמה היסטוריונים כמוהו", שרואים במרד בר כוכבא מלחמה חילונית.²⁴ מאידך גיסא התפיסה החרדית, הרואה את מרד בר כוכבא כמלחמה דתית בעיקרה, וכדוגמה הוא מביא היסטוריון חרדי חשוב, רי"א הלוי בספרו "דורות הראשונים". גישה זו רואה ב"רבי עקיבא כמוסר נפשו נגד גזירות הגויים על לימוד התורה, בלי קשר עם התעוררות לאומית".

ובתוכם הרצי"ה ואביו – שיטת הראי"ה המשלבת בין התפיסות וסוברת ש"דווקא מתוך גדלותו בתורה, מתוך מסירות נפשו לקיום התורה בדרגת קודש קדשים, נמשכה הכרת הקדושה של הלאומיות הישראלית, והצטרף הוא ותלמידיו לתנועת המרד, תמך בכך כוכבא ועודדו במלחמתו". על מנת להבין טוב יותר את שלושת המחנות, ואת הרקע לגישותיהם, נביא כל מחנה בהרחבה.

23 שיחות הרב צבי יהודה למועדים (לעיל, הערה 9), שם, עמ' 235–236.

24 ייתכן שהרצי"ה התכוון בין היתר למשפטים הבאים של גרץ: "כולם היו אנשי לב המקנאים קנאת פלאים, ובלב כולם להטוה אש התשוקה לעמוד בשורה ראשונה במערכות ישראל, ביום קומם לשבור מוטות עול ברזל אשר שמו עליהם הרומאים, ואת לבם קנה רבי עקיבא ראשונה, לעמוד בקשרי מלחמת חובה בעד עם ה', המנשא את נפשו לצאת לחופשי מעול זרים". צ' גרץ, דברי ימי ישראל, תל אביב תשט"ו, עמ' 100.

היחס למרד בר כוכבא במשנתם של חכמי תנועת ההשכלה

תנועת ההשכלה היהודית – ראשיתה כהשקפה מגובשת בשנות השבעים של המאה השמונה עשרה, וסיום השלב האחרון בה היה לקראת סוף המאה התשע עשרה, עם עליית הלאומיות היהודית סביב 1881. חבריה התכוונו להפיץ את ערכי התרבות האירופאית בקרב הציבור, ללמד אותו את לשון המדינה ולכוונו להשתלבות בחברה. הם התנגדו לסתגרות היהודים ופעלו בין היתר לזניחת הלבוש המסורתי ולאִימוץ ההופעה המקובלת, הטיפו לנאמנות למולדת ולשלטונות הריכוזיים החדשים ופעלו להחלשת כוחם של מוסדות הקהילה, אותם תפסו כשריד לאפליה של ימי הביניים. במקביל לחזון ההתערות²⁵ דרשו המשכילים את שימור ייחודיותם של היהודים כקיבוץ נפרד והאמינו כי התמורות שתבעו היו הערובה היחידה לכך שישרדו את המעבר לעידן חדש.²⁶ ננסה במסגרת זו לעמוד על יחסן של דמויות בולטות בקרב חכמי ההשכלה למרד בר כוכבא ולבדוק האם יש קשר בין דרכן ותפיסתן לאופן שבו הן התייחסו למרד.

היחס למרד בר כוכבא במשנתו של צבי גרץ

צבי (היינריך) הירש גרץ (1817–1891), מן ההיסטוריונים היהודים הבולטים ביותר במאה התשע עשרה, נודע במיוחד בזכות חיבורו המונומנטלי "דברי ימי ישראל". גרץ מתאר את רבי עקיבא כתומך כל כך נלהב כבר כוכבא ובמרד עד שנדמה בתיאורו שלמעשה רבי עקיבא הוא שיזם, דחף ואפילו הנהיג את המרד מאחורי הקלעים:

עבודה מסותרת, אך רבת התוצאות, להכנת המרד, עשה בלי רעש, כנראה, רבי עקיבא. הוא נסע למרחקים לקהילות היהודים בארצות הפרתים ואסיה הקטנה. מטרת נסיעתו היתה, כנראה, להלהיב את לבות התושבים היהודים למרוד ברומי ולהקים מחדש את ממלכת ישראל.

"בר כוכבא" היה רק כנויו, שציין אותו בתור משיח, השם שקרא לו רבי עקיבא [...] רבי עקיבא נתחזק עוד יותר בתקותו על ידי אישיותו של בר כוכבא, שהיתה על כל פנים אישיות נעלה, ויצפה כי גאות רומי תכנע, וגאון ישראל יופיע מחדש, ויחכה כי על ידו תוסד מלכות המשיח במהרה בקרוב. הוא דרש על זה את מאמר

25 ראה הרחבת העניין במאמרו של ש' קריז, "הוויכוח על החינוך הלאומי בסניף 'חברת מפיצי השכלה' באודסה", הקונגרס העולמי למדעי היהדות 11(ב) (תשנ"ג), כרך 2, עמ' 43–46.

26 מתוך ויקיפדיה, הערך "תנועת ההשכלה".

חגי הנביא: "עוד אחת מעט היא ואני מרעיש את השמים ואת הארץ [...] והפכתי פסא ממלכות והשמדתי חזק ממלכות הגוים".²⁷

מאידך גיסא נראה שגרץ מסתייג מעט מדרכו של רבי עקיבא, וכנראה מדמותו המשיחית של בר כוכבא, ומכנה את חזונו של רבי עקיבא "דמיון תמים", ואת תקוותיו של רבי עקיבא "מתעופפות למרום":

בכל זאת לא כל התנאים שגו בדמיון התמים של רבי עקיבא. ר' יוחנן בן תורתא ענה כמפקפק על התקוות האלה המתעופפות למרום: "יעלו עשבים בלחיך ועדיין בן דוד לא בא".²⁸

כיצד ניתן להסביר את תיאורו של גרץ, שמצד אחד נראה כמי שמעריך מאוד את כל ההתארגנות למרד ואת הצלחתו ו"למלך משיח זה נהרו כל אנשי המלחמה היהודים מכל הארצות והמרד התפשט על שטח גדול..."²⁹ ומאידך גיסא מבקר באופן יותר ממרומז את התנהלותו של רבי עקיבא, ואולי גם של המרד בכלל?
נראה שהתשובה טמונה בפרשת חייו של גרץ. אליבא דשמואל אטינגר, במאמרו "יהדות ותולדות היהודים בתפיסתו של גרץ", גרץ היה איש של תמורות. כל חייו נעו בין הערצת היהדות והשאיפות הלאומיות לבין ההשכלה והרפורמה, שאף שהתנגד לה נראה שהיה מושפע ממנה:

התמורה היהודית בהשקפתו של גרץ על היסוד המוסרי שבה [...] אמנם, עדיין טוען גרץ נגד ביטול פזיז מדי של המצוות, אולם הוא מצביע על תהליך מודרג של התפוררות מערכת מצוות הדת, ואף אלה שיש לקיימן לדעתו אינן אלא "אות-מסדר וסימן היכר" להשתייכות קבוצתית.
...כיצד עלינו להסביר את התמורות המופלגות בדעותיו של גרץ? [...] אין ספק שרוחו דוכאה מעוצמת ההתקפות האנטישמיות עליו ומהסתייגות היהודים המשכילים בגרמניה מגישותיו ותקוותיו.²⁹

גרץ, איש התמורות אשר מושפע ומגיב לרוח הציונית שהחלה מנשבת בעולם היהודי מחד גיסא, ומאידך גיסא נתון להשפעתם של משכילי גרמניה ולהבדיל לזו של תורת רבו, הרש"ר הירש, שהמשותף לשניהם הוא התבדלות מתחייה לאומית, מצא את עצמו תומך ואוהד את התייחסות רבי עקיבא למרד בר כוכבא ורואה בעין יפה את הצלחת המרד, ויחד עם זאת – נמצא גם מסתייג באופן ציני מעט מגישתם.

27 צ' גרץ, דברי ימי ישראל, ש"א קמנצקי (מתרגם), תל אביב תשט"ו, כרך שלישי, עמ' 59.

28 שם, עמ' 60.

29 ש' אטינגר, "מבוא: יהדות ותולדות היהודים בתפיסתו של גרץ", בתוך: צ' גרץ, דרכי ההיסטוריה היהודית, ירושלים תשכ"ט, עמ' 12–35.

לשם השוואה ניתן להביא את תיאורו של ר' יצחק אייזיק הירש וייס.³⁰ וייס מתאר את מרד בר כוכבא במושגים של לאומיות, קנאות לאומית, רגשות לאומיים, חוסן לאומי ועוד:

כמעט שנחו מעט אחרי חרבן הבית מרוב התלאה אשר מצאתם כבר עמדו אנשים מבעלי המפלגה הלאומית ולבשו קנאה בקדמוניהם הקנאים וחשבו מחשבות להשיב עוד הפעם חוסן לאומי בחזקת ידיים, בראשם עמד עקיבה בן יוסף הוא עקיבה אשר אמרו עליו בזמנו ששמו הולך וכו' הוא עקיבה הנודע ע"י מסעותיו אשר נסע לכל מקומות מושבות היהודים הקרובים והרחוקים והלהיב את הרגשות הלאומיות בקרב בני עמו המפוזרים למען יהיו נכונים למרידה כללית נגד הרומיים ואף הוא עקיבה אשר החיש המרידה בעתה.³¹

בדבריו של וייס, בן גילו ודורו של גרץ, ניתן ממש לחוש את רוח התקופה – "אביב העמים" – שפשטה בקרב אומות העולם ועוררה את התחושות הלאומיות. הדבר מקבל ביטוי ישיר בדבריהם ובפרשנותם של גרץ וייס. מאידך גיסא, כיוון שהשתייכו לתנועת ההשכלה, שכאמור שאפה להתערות בקרב עמי אירופה, התנגדו על פי רוב לשאיפות הלאומיות של בני עמם וממילא התייחסו באופן ציני משהו לרבי עקיבא ולמרד שתמך בו. אולי יחסו של גרץ למרד בר כוכבא, כמהלך גדול ומשמעותי מאוד אך ללא תוחלת אלא "חזיון תמים" וכדומה, הוא בזעיר אנפין יחסו של גרץ להיסטוריה היהודית:³² גרץ וחרבריו ממרום מושבם של חוקרים בעת החדשה רצו ללמד את עמם גישה "ריאלית" של היטמעות בקרב הסביבה הנוכרית ולא תודעה לאומית אקטיבית. כך מצאו עצמם מבקרים ודוחים את המרד מתוך רצון גלוי או נסתר שסיפור המרד לא יגביר את הזהות הלאומית היהודית אלא נהפוך הוא, ישמש כלקח להרפתקה לא יעילה.

גישתו של ר' נחמן קרוכמל

ר' נחמן קרוכמל (להלן: רנ"ק), מראשוני תנועת "חכמת ישראל", ההשכלה היהודית,³³ בספרו "מורה נבוכי הזמן", מציג אף הוא את רבי עקיבא כגורם מרכזי

30 תקע"ה-תרס"ה (1815–1905), וינה. היסטוריון וחוקר התלמוד, מחבר "דור דור ודורשיו".
31 יא"ה וייס, "דור דור ודורשיו" – דברי הימים לתורה שבעל פה, אנציקלופדיה יהודית דעת, מהדורה וירטואלית, חלק ב, עמ' 3. ההדגשות במקור.

32 אליבא דגרץ "מיד עם כניסתה של היהדות להיסטוריה היא מוצגת לפנינו כשלילה, היא שוללת את האליליות, אולם אין היא ממלאת לאחר מכן תפקיד פעיל בעולם; נהפוך הוא...". אטינגר, שם.

33 ר' נחמן קרוכמל (רנ"ק), תקמ"ה-ת"ר (1785–1840), הוגה דעות והיסטוריון יהודי, מהבולטים בתנועת ההשכלה בגליציה וממייסדי תנועת "חכמת ישראל", פילוסוף יהודי שיטתי שהייתה לו השפעה רבה מאוד במאה התשע עשרה.

בהכנת המרד, ואף הוא רומז לכך שהמרד היה תוצאה של תסיסה, בעיקר בקרב הצעירים, ואף מציג את רבי עקיבא כרוחק את הקץ ואף על פי שהוא מביא את המדרש כמקור לדבריו, נראה שהמדרש הובא רק כדי להצדיק את דבריו ולא כמקור מהותי]:

אכן נראה כי גברה עתה המחשבה והעצה למרוד גם בין קצת החכמים וביחוד בין התלמידים והבחורים ויש זכר לדבר גם בתלמיד ובמדרשות ד"מ השנים עשר אלף [...] גם נראה אמת שרבי עקיבא רבם וגדולם ידו היתה אתם בדחיקת הקץ ההיא (שכן מנו במדרש שני ראשי זמני דחיקת קץ אחת בימי אלעזר בן דינאי המסופר עליו למעלה והשנית בימי בן כוזבא) וכי מסעותיו הרבים לערביא ולעבד הנהר ולגנזק שבמדי היתה להן גם זו הכוונה להשגת עזר מגליות הללו...³⁴

לאחר תיאור ההכנות המקיפות אשר חבקו יבשות בהכנת המרד, רנ"ק מתאר את אחרית המרד ככישלון וחורבן שהפך ללקח לדורות, שאין לשאוף בעת הזאת למדינה ולעצמאות:

באותה שעה נגדעה קרן ישראל ועוד אינה עתידה לחזור עד שיבוא בן דוד. הרגישו ז"ל שבזה המאורע הרע ומר בתחילתו ובסופו, כבר נגדעה לארץ ועולל בעפר קרן עוזם לכל ברבת טובה זמנית ורוחנית שהן תנאים צריכים לאומה להיותה גוי שוקט בנחלתו ועל כן חדלו מלהתאמץ עוד בתקוה לשוב לקדמותם על ידי מה שיתפשו איזה ממשלה בארץ כמו שבארנו היות הדבר עוד הנה. וזה גם טעם הכינוי "פולמוס האחרון" ולזה יוגבל גם לנו נקודת זמן זו שבה גלה שאר יקרנו לימים רבים ונוטל כבוד מבית חיינו המדיניים לעתים רחוקות לתשלום מועד שני של נפילת פלאים...³⁵

דברי רנ"ק מדויקים בחריפותם: "המאורע הרע ומר בתחילתו ובסופו" – מדוע רנ"ק מתאר את המרד כרע ומר אף בתחילתו? ניכרת כאן התייחסותו של רנ"ק למרד. יותר מכך, רנ"ק מדגיש כדי "שלא נתבלבל": "ועל כן חדלו מלהתאמץ עוד בתקוה לשוב לקדמותם על ידי מה שיתפשו איזה ממשלה בארץ...". למעשה רנ"ק, כשאר חבריו חברי תנועת "חכמת ישראל", מלמד את עמו לבלתי יטפחו שאיפות לאומיות על שיבת ציון והקמת בית לאומי בארץ ישראל. ודאי הדברים אמורים על רקע השאיפות

34 ר"נ הכהן קרוכמל, מורה נבוכי הזמן: ספר מורה אמונה צרופה ומלמד חכמת ישראל, למברג 1851, עמ' 89.

35 שם, עמ' 93. ההדגשות במקור.

הלאומיות שהתעוררו ביתר שאת בדורו, דוגמת עליית החסידים ותלמידי הגר"א, שהייתה בשיאה באותה תקופה של תחילת המאה התשע עשרה.³⁶

סיכום

כתשובה לשאלות על היחס למרד בר כוכבא בקרב חכמי ההשכלה נסכם ונאמר:

א. **העיתוי** – אינו מתאים. הדברים רמוזים³⁷ בלשונו הביקורתית של וייס: **"כמעט שנחו מעט אחרי חרבן הבית מרוב התלאה אשר מצאתם כבר עמדו אנשים מבעלי המפלגה הלאומית..."**, כלומר המרד היה טרם זמנו. העם היהודי רק התחיל להתאושש ולהשתקם מחורבן הבית וכבר קמו גורמים שלא למדו לקח ולא "קראו את המפה ההיסטורית" ויצאו למרד חפוז ומיותר. אף בדבריו של גרץ, "בכל זאת לא כל התנאים שגו בדמיון התמים של רבי עקיבא. רבי יוחנן בן תורתא ענה כמפקפק על התקוות האלה המתעופפות למרום: 'עלו עשבים בלחיך ועדיין בן דוד לא בא'". אך מעבר לכך, נראה שהתשובה על שאלת העיתוי היא התשובה השלילית ביותר, כיוון שחכמי ההשכלה אף פעם לא יסברו שהגיע הזמן לסיים את השעבוד לאומות העולם... גישה זו יסודה במהות דרכם של חכמי ההשכלה, כפי שהבאנו לעיל, שראו את האידיאל בהיטמעות בקרב אומות העולם בארצותיהם.

ב. **התכונות של בר כוכבא** – כמעט ולא עסקו בשאלה זו. מדוע? אולי חכמי ההשכלה חשו ניכור לדמותו הצבאית והמלחמתית, אולי מושגים כמו גבורה ופיקוד לא היו בשגרת לשונם של חכמי ההשכלה. כך נוצר מצב שבו דמותו המשיחית של בר כוכבא מתוארת בפרוטרוט, ואילו דמותו הצבאית הופכת להיות משנית.

ג. **עד כמה תמך רבי עקיבא במרד?** באופן מפתיע, חוט חורז את חכמי ההשכלה בתארם מעורבות גדולה מאוד של רבי עקיבא במרד. לשיטתם רבי עקיבא לא רק תמך כבר כוכבא בדיעבד, אלא ראה במרד מפעל חיים ושקד שנים רבות על הכנתו וכיסוסו. מדוע זו הייתה פרשנותם לחלקו של רבי עקיבא? ייתכן שתפיסתם

36 ראה בהרחבה בספריו של ד"ר אריה מורגנשטרן העוסקים בשאיפות משיחיות ובפעילות למען יישוב הארץ, למשל "בתחילת המאה הי"ט חלו שינויים מופלגים בתולדות עם ישראל [...] באותה עת ממש החלל גם תהליך איטי וסמוי מן העין של בניית מרכז חדש-ישן לעם היהודי בארץ ישראל. תחילתו של התהליך ניכרת באופן מעשי עם עלייתם של אלפי יהודים לארץ ישראל בתקופת זמן קצרה של כשלושים שנה. המניע הפנימי לעלייה זו קשור בהתעוררות משיחית שפקדה שכבות רחבות מקרב היהדות המסורתית באימפריה העות'מאנית בצפון אפריקה ובמזרח אירופה". א' מורגנשטרן, משיחיות ויישוב ארץ ישראל, ירושלים תשמ"ה, פתח דבר, עמ' 7.

37 מדוע הדברים רק רמוזים ועטופים בלשון צינית ולעגנית? אולי כדי לא להתעמת עם הקונצנזוס הלאומי והיחס החיובי שעבר באופן טבעי במסורת היהודית כלפי רבי עקיבא ומרד בר כוכבא.

של חכמי ההשכלה הייתה שהמוטיבים הלאומיים והציוניים בתורה ובתפילה עלולים להביא להתבדלות מקרב אומות העולם עד כדי מרידה ואבדון, כדוגמת רבי עקיבא, שלשיטתם נתפס לחזון נאיבי המורכב מפסוקי גאולה מהתנ"ך ודרשות חז"ל קדומות, ואחריתו עדי אובד.

ד. האם לאחר מעשה ניתן לראותו כמשיח שקר? ודאי. כל חכמי ההשכלה תיארו את המרד ככישלון מוחלט וצורב, וראו במרד בר כוכבא פרשייה קסומה וטרגית מהעבר הרחוק שהלקח שיש ללמוד ממנה הוא רק על צד השלילה.

חכמי ההשכלה ו"חכמת ישראל" סקרו את פרשת מרד בר כוכבא באופן שמתאים להשקפתם ומבטא אותה. הדבר מתאים לסקירתו של הרב ד"ר אשר רייכיל על הוגי התקופה: "כותבי־ההיסטוריה יהודיים במאה התשע־עשרה ביססו את השקפותיהם על ההיסטוריה היהודית על הדעות והפילוסופיות שרווחו בזמנם, עד שבא הלוי ויצא במלחמה נמרצת נגד הגישה הזאת".³⁸

שיטתו של ההיסטוריון הרב ד"ר זאב יעבץ

לשם השוואה נביא הוגה נוסף אשר חי בשלהי תקופת ההשכלה, ר' זאב יעבץ (1847–1924). הוא היה סופר, היסטוריון ואיש חינוך, נמנה עם מקימי תנועת המזרחי והיה ממחדשי השפה העברית. אף הוא חיבר ספר היסטורי הסוקר את כל דברי ימי ישראל מראשיתם ועד ימינו. אף הוא נדרש לסוגיית מרד בר כוכבא, ומאריך לפרט את הגורמים השונים והדמויות הרבות שהיו שותפות למרד, אך בשונה מחכמי ההשכלה שקדמו לו יעבץ סוקר באופן אוהד ביותר את מרד בר כוכבא, מאריך להאדיר את דמותו של בר כוכבא, מביא את דבריו וגישתו של רבי עקיבא, מתאר את רבי עקיבא כמי שאהד את בר כוכבא בדיעבד ואינו מתארו כמי שארגן, יזם ורקח במשך שנים את המרד, כדעת חבריו:

ובראש העם התיצב גיבור נאור ואדיר מאד ושמו שמעון בר־כוזבא. על רוב אונו ידברו נפלאות סופרי זיכרונותינו, המספרים כי את אבני הקלע אשר קלעו האויבים על ברכיו, היה משיב אחור בכח גדול, עד כי הכה בהן במחנה אויביו מכה רבה. הגיבור הזה שם את לבו להקים לו צבא אמיצי לב כמוהו, ויעבר קול כי האיש אשר יש עם לבבו להתאסף אל מחנהו, יקוץ בחרבו אחת מאצבעות ידו, ויעשו כן מאתים אלף איש בחור אשר קראו להם "מטיפי אצבע" לאמר "מקוטעי אצבע".

38 רייכיל, ההיסטוריון החרדי (לעיל, הערה 4), עמ' קמד.

ותרע המסה הקשה הזאת, אשר ניסה בו את אמן אנשי החיל בעיני חכמי ישראל, וישלחו לו מלאכים לאמר, "עד מתי אתה עושה את ישראל בעלי מומין?".³⁹ וישמע אליהם ויועץ עמם וישם לחוק לאמר "כל מי שאינו רוכב על סוסו ועוקר ארז מן הלבנון במספר צבאות אל יבא!" ויאספו אליו עוד מאתים אלף איש אשר עמדו בניסיון הזה. ויהיו לו ארבע מאות אלף איש בחרו יוצא צבא גבור חיל. ולא רק על אנשי המלחמה הקשים אצל הגיבור הנערץ הזה מרוח גבורתו, כי בהוד מראהו ובגאון הליכותיו עולל עליה רבה גם לנפש איש רם ונשא כרבי עקיבא, אשר קרא כראותו אותו "הנה המלך המשיח!" ויהי הגיבור הזה בעיניו כפתרון דבר החזון אשר חזה החוזה הקדמוני: "דרך כוכב מיעקב", ויקראו לו "בר-כוכבא" תחת "בר-כזבא". עדות כזאת היוצאת מפי זקן חכמי דורו, היתה כקסם למשוך אליו בכח אבירים לב רבבות אלפי ישראל.³⁹

קשה שלא להבחין בשפה המכבדת והחיובית של היעבץ. תחת חיצו הציניות והביקורת המרומזת והגלויה של גרץ, וייס וקרומבל, יעבץ כולו הוקרה והערכה. אפילו את המחלוקות הקשות והטעונויות ביותר הוא מאריך לתאר בשפה חיובית ומסבירה. אין טעויות, אלא צדדים שונים וצודקים של ראייה עמוקה בדבר הדרך הנכונה לעם היהודי, כאשר ההזדהות המרכזית שמורה לרבי עקיבא ולבר כוכבא, כך שאפילו מתנגדיו המרים של רבי עקיבא מתוארים כמבטאי התנגדות עקרונית ולא כבעלי מחלוקת. הדברים ניכרים בהמשך דבריו של יעבץ שם:

אך בכל זאת היו אנשים בקרב סוד החכמים אשר רוח רבי יהושע נחה עליהם ואשר חרד לבם למראה המלחמה המתעתדת לבא. רבי יוחנן בן תורתא היוצא ובא לפני רבי עקיבא היה איש טהר לב מאד ויחשוב רק את מוסר העם טהרת לבו ותום דרכו לערובה לגדולתו ולאורך ימיו ואת שנאת חנם לעברה שקולה כנגד עבודה זרה גלוי עריות ושפיכות דמים. ויחזה את אחרית גאולת עמו רק בחזון שלום כל העמים אשר חזה ישעיהו הנביא.

על כן לא מצאו נחת רוח במאמצי כח הזרוע. ובאמור רבי עקיבא על בר-כוכבא כי משיח הוא אמר אליו רבי יוחנן בן תורתא: "עקיבא! יעלו עשבים בלחיך ועדיין בן-דוד לא בא!".⁴⁰ ורבי יוסי בן קסמא האיש האוהב את רוח ישראל את התורה מכל מחמדי תבל, היה איש מנוחה בכל דרכיו ובכל מעשיו. ותדאב נפשו גם הוא. על הלביאה הרומית. אשר שמה את שם פזורה ישראל מרמס לרגליה. ושיבת שבות עמו היתה גם משאת נפשו, אפס כי לא עמו היה בעיניו המלאך השלוח לגדע את

39 ז' יעבץ, תולדות ישראל, חלק ו – הפולמוס האחרון, תל אביב תרצ"ד, עמ' 117–127, וכן הציטוטים שיובאו להלן.

קרבן רומי. כי אם ממלכת ארץ הקדם ממלכת פרס. על כן לא נטה אחרי הקושרים והמתגרים ברומי.

אך יותר מכול נראה שההבדל בין פרשנותו של יעבץ לבין זו של המשכילים בני הפלוגתא שלו הוא התיאור של סופו ואחריתו של המרד. בזמן שקודמיו מתארים זאת כ"כישלון מהדהד" לדורות, כלקח ודוגמה לכך שאין לחזור על מהלך חפזו ומוטעה של מרידה באומות והקמת שלטון בארץ ישראל, הרי שיעבץ אומנם מתאר את גודל הטרגדיה שבניצחון הרומי אך מיד "ממתיק" את החורבן ומזכיר שאף רומי נחלה אבדות רבות. מעבר לכך, בתארו את השלב שלאחר המרד הוא "מרכך" את עוצמת התבוסה ומתאר בשפה חיובית את המשך פועלו של רבי עקיבא לאחר המרד:

ומעין האויב לא נעלם. כי רבי עקיבא היה ראש העם בעת ההיא. וידע כי בפגעו בו. בצור לכב הגוי כלו הוא פוגע. כי גם אחרי אשר נגרעה זרוע ישראל במלחמה. לא חדל האיש הרם והנישא להיות לרוח גבורה לעמו ולחזק את ידיו. לנצור את נשמתו בקרבו מכל משמר, להחזיק בתורה בכל עז. ולהוסיף עוד משמרת למשמרתה. וילמד את הקהל לבלתי התרפות בעבודת ה' אף כי הרים עליו את קרבן צריו וידבר אליהם בשם ה' לאמר...

מה ההסבר לפרשנות הכל כך שונה של יעבץ לאותו אירוע היסטורי בדיוק? מדוע על אף סגנונו המחקרי של ספרו "תולדות ישראל", שיש בו דמיון רב לספרים ההיסטוריים של משכילי דורו, בחר בהתייחסות שונה כל כך בגישה החיובית שבה? דומה כי גם בנידון זה התשובה מצויה בפרשת חייו של יעבץ ובזהותו האידיאולוגית. יעבץ בחר להציג את התיאורים ההיסטוריים באור שונה, ואפילו הפוך מזה שהציגו המשכילים.⁴⁰ ר' זאב יעבץ היה ממקימי תנועת המזרחי, תומך מלא בתנועה הציונית,⁴¹ ואך טבעי

40 "בעבודתו ההיסטוריונית היה בעצם גם פובליציסט, שמגמתו להשפיע על הליכות ההווה בכיוון מסוים, והכיוון שלו היה: שמירת אמונים למורשת הקדושה של האומה, הגנה עליה מפני זלזולים והריסות, ושאיפה לחידוש ימינו כקדם בחומר וברוח בארץ הקדושה, בצביון האידיאלי המתואר במקורות שבספרותנו העתיקה. במגמה זו נכתב מאמרו הגדול 'מגדל המאה', שנדפס ב'כנסת ישראל' של שפ"ר (שאל פנחס רבינוביץ) לשנת תרמ"ז, בו מתח בקורת על תנועת ההשכלה, שהביאה לטמיעה ולהתכחשות לעצמאית היהודית". תדהר, זאב יעבץ (לעיל, הערה 4), המשך הציטוט שם.

41 בדברי ימיו מתגלה שבזמן שכתב את חיבורו הגדול "תולדות ישראל" הייתה עסקנותו הציונית למען המזרחי ויישוב הארץ בשיאה: "קרוב לעשר שנים ישב בוויילנא והתמסר להמשכת ספרו הגדול תולדות ישראל, שהחל בחיבורו עוד בשנת 1871 וכתיבת חלקו הראשון נמשכה 25 שנה, עד שהופיע ב-1895, ומאז ועד יומו האחרון עסק 30 שנה בחיבורו זה והצליח להוציא ממנו 9 כרכים בחייו. באותו זמן נכנס בכל חום לבו לעבודה לאומית-ציונית, השתתף עם הרב יצחק יעקב ריינס מלידא ביסוד הסדרות המזרחי, נחשב לאידיאולוג שלה ובמשך שנתים (1903-1904) ערך את ירחונה 'המזרחי', בו המשיך לפרסם מחקריו". שם, עמ' 4053.

הוא שיצייר את המרד על גורמיו, מנהיגיו, מחלוקותיו ובעיקר תוצאותיו באור חיובי שישמש למופת ולדוגמה לבני דורו, להתאחדות סביב הנושא הלאומי של שיבת ציון, בדומה לנעשה במרד בר כוכבא. ודאי שיעבץ לא חפץ שהמרד ישמש כדוגמה שלילית לבני דורו כפי שציירו אותו חבריו המשכילים.

הדברים גם רמוזים בהתייחסותו של הראי"ה קוק להגותו של יעבץ ורי"א הלוי (שממשנתו נביא בהרחבה בהמשך). אף שהראי"ה משבח את ספריהם, הוא מבקר אותם על כך שבחרו לרוב להתנגד ולהתעמת עם משנתם של חכמי ההשכלה⁴² מבלי לקבל מהם את הטוב והנכון:

אין אנו זקוקים עוד לפזמונים של שבח להרב הלוי ולמר יעבץ, אף כי ידוע הוא למדי גדלם וטובם, בכ"ז חרפה היא שלא לפסוק מלומר הלל בכל יום על שני מחברים שכבר ידוע הוא למדי אופים, באורותיהם וצלליהם כאילו עליהם כל העולם כולו עומד (מאמרים מיוחדים בבקורת, אפילו כולה לזכות, על שני המחברים החשובים האלה, ראויים תמיד להתקבל, אבל כשמבליטים תמיד אותם, בכל עת, במאמר המפרט את הרכוש של חיי-עולם שלנו, הוא דומה לתעודת עניות. ואע"פ שספרים טובים וכשרים בהיסטוריה אין לנו זולתם, מ"מ לא נוכל לכחש שישנם הרבה דברים טובים גם בספרים הפגומים במקומות רבים, גם לא בכל מקום צדקו בבקורת הטנדציניונית שלהם, והאמת אהובה מן הכל, ודוקא בה יתקלס עילאה ב"ה ויתרומם קרן אמונת אומן.⁴³

היחס לבר כוכבא בקרב ההוגים החרדים

מן הצד השני של המתרס מצויים חוקרים והוגים מקרב הציבור החרדי אשר באופן כללי התנגדו לתנועה הציונית, למרידה באומות העולם, למוטיבים צבאיים, וכוודאי התנגדו לראות בשיבת ציון ובעקבותיה בהקמת מדינת ישראל "אתחלתא דגאולה".

42 גם בהספד שכתב הראי"ה על יעבץ הוא מדגיש את פועלו כלוחם כנגד חוקרי "חכמת ישראל ותולדותיו": "עם מותו של יעבץ אכד לנו לוחם כביר רוח וטהר לב... לוחם בעד צדקת האמת שנתעוותו דרכיה בעטים של אלה חוקרי חכמת ישראל ותולדתו אשר לא הסתפקו בהכנסת יפיפותו של יפת לאהלי שם אלא שחפצו גם לנתון את אהלי שם ולכנות במקומם במות טלואות לשם יפת". הראי"ה קוק, "ספרא רבה בישראל – הספד על ר' זאב יעבץ ז"ל", מאמרי הראי"ה, חלק ב, ירושלים תשד"מ [מהדורה מתוקנת תשמ"ח], עמ' 381.

43 הראי"ה קוק, אגרות הראי"ה, חלק ב, ירושלים תשמ"ה, אגרת שנה, עמ' כ (אדר תרע"א, לרב מאיר ברלין).

לכן לא יהיה מפתיע לגלות שבאופן כללי הנמנים עם תפיסה זו יראו במרד בר כוכבא עניין שלילי, ובפרשנותם יצמצמו למינימום האפשרי את תמיכתו של רבי עקיבא בבר כוכבא ובמרד.

יחסו של הרש"ר הירש למרד בר כוכבא

הרב שמשון בן רפאל הירש⁴⁴ שולל כל התקוממות לאומית אקטיביסטית למען גאולת ישראל, ורואה במרד בר כוכבא אב־טיפוס של שגיאה לאומית חמורה שממנה יש ללמוד כיצד אין לנהוג בעתיד:

אותו מרד נתגלה כטעות רבת פורענות, והיה צורך להזהיר את ישראל בכל הדורות שלא יחזרו על הנסיון הזה. כי לא בכוחם ובעוצם ידם יחזירו את עטרת ישראל ליושנה, אלא חובה עליהם למסור את עתידם הלאומי להנהגת ה' לברו.⁴⁵

באותה רוח, ובאופן מפתיע, הרש"ר הירש רואה את ברכת "הטוב והמטיב", שחז"ל תיקנו לאומרה כברכה רביעית בברכת המזון כהודאה על כך שהרוגי ביתר ניתנו להיקבר ובדרך נס לא הבאיש ריח גופם, כמסר של שלילת המרד וכל מה שעומד ביסוד גישתו – השתדלות אנושית והתקוממות לאומית:

משום כך, כאשר הוקל לאומה אחרי תבוסתה וניתנה לה רשות לקבור את מאות אלפי חללי ביתר – ובכך כבר ראתה את תחילת הרווחה – התקינו חכמי יבנה את ברכת הטוב והמטיב שהיא הברכה הרביעית של ברכת המזון. ברכה זו מנציחה את זכר מפלת ביתר בדברי תודה, שכן עצם העובדה שהגופות נשתמרו וניתנו לקבורה כבר היה בה משום חסד ה': "הטוב שלא הסריחו והמטיב שניתנו לקבורה" (ברכות מח, ב). וכך נלמד לקח לדורות עולם, שנסיח את דעתנו מעזרת בשר ודם ונשליך את יבנו על ה' לברו.⁴⁶

אצל הרש"ר הירש, הנקודה המרכזית של הנס היא הלקח לדורות, שרק יד ה' פועלת בהיסטוריה, ואין לפעול למען גאולת ישראל באופן מעשי ובדרך הטבע. בכך למעשה הרש"ר הירש משתייך למחנה השולל מכול וכול את הציונות ואת התנועות השונות אשר פעלו למען גאולת הארץ ויישובה.⁴⁷ ואכן הרש"ר הירש סבר שאין

44 רש"ר הירש, תקס"ח-תרמ"ט, 1808-1888.

45 פירוש הרש"ר הירש לדברים, ירושלים תשכ"ז, פרק ח פסוק י.

46 שם. ההרגשה שלי.

47 על אף המרחק הרעיוני העצום בינו לבין הרבי מסאטמר, בנקודה זו דבריהם קרובים מאוד, ראה:

"What Does Satmar and Rav Hirsch Have in Common?", in:

<http://slifkinchallenge.blogspot.co.il/2016/09/what-does-satmar-and-rav-hirsch-have-in.html>

לפעול באופן מעשי למען יישוב הארץ, ויתרה מכך, עלינו להשלים עם שהותנו בגלות עד אחרית הימים.⁴⁸

כדאי להזכיר לשם השוואה שביאורה של ברכה זו, "הטוב והמטיב", אצל הראי"ה, שונה בתכלית, והוא רואה בנס שנעשה להרוגי ביתר את המסר של נצחיות האומה, ושאיפתה הגנוזה לתחייה עתידית.⁴⁹ מה שמשתלב יפה עם יחסו אל המרד, שהמגמה החיובית שבו נשתמרה לדורות על אף כישלוננו המעשי.

גישתו של ר' יצחק אייזיק הלוי, בעל "דורות הראשונים"

רי"א הלוי⁵⁰ היה תלמיד חכם, עסקן והיסטוריון יהודי.⁵¹ עיקר פרסומו בא לו על ידי סדרת ספריו "דורות הראשונים" שבהם התמודד עם היסטוריונים משכילים. הוא אף האשים חלק מהחוקרים בהטיה ובמגמתיות, מתוך רצון להשחיר את פניהם של חכמי ישראל התנאים והאמוראים. הוא עצמו לא הסתיר את מגמתו הפוכה, להאיר את דמותם באור חיובי. מרבה לצטט את בני הפלוגתא שלו ולחלוק עליהם. כך גם דרכו בתיאורו את מרד בר כוכבא.

לאורך סקירתו את מרד בר כוכבא רי"א הלוי מצמצם למינימום זמן ומאמץ את אהדתו של רבי עקיבא לבר כוכבא ולמרד.

48 במכתב לרב צבי הירש קלישר, מראשוני חובבי ציון, הוא מתנגד לכך במפורש ואינו רואה בכך שום מצווה, ומסתמך על מסורת ישראל העתיקה: "להרב צבי הירש קלישר, אב"ד טהורן... דעתי קצרה מהכיר את הטוב והאמת אשר יפרחו כפי דעתו הרמה מהשתדלותו בעניין ישוב א", ואת אשר לבנו למצוה וגם חובה גדולה יחשוב, לקט שכלי לא כן ידומה. ואני בעניי אשר אין לי עסק בנסתרות אין טוב לי כי אם להחזיק בדרך הכבושה מאבותינו קדמונינו נ"ע, אשר לא שמו לנגד עינינו כי אם להיות חרדים בכל מאמצי כחנו לתקן דרכנו בדרך התורה לפני אלוקינו ולהרים מכשול מקרבנו, ולצפות לגאולה בכל יום אם בקולו נשמע. ומעולם לא שמו על שכמנו דרך הגאולה על ידי חזיון ותיקון אדמת קדש, כי אם על ידי חזיון ותיקון לבבנו ומעשנו לתושיה". רש"ר הירש, שו"ת שמש מרפא, אגרות ומכתבים יב, ניו יורק תשנ"ב. ההדגשות שלי.

49 "ע"כ תקנו ביבנה הטוב והמטיב כנגד הרוגי ביתר שהוא סימן לדורות, כי ע"י נפילת ביתר נגרעה קרן ישראל לשעתה. והנה נשמרה צורת ההרוגים עד שלא די שלא הרקיבו לאבד צורתם אלא שגם לא הסריחו, להיות לאות שגם אם הננו חשובים כנטולי כח החיים מחרב האויב שהרע בקודש, שמור בנו כח חיים נפלא לשמור צורתינו העצמית, וממילא אנו בטוחים על התעודה היותר רוממה שהיא תעודת הכלל, שאם רחוקה היא מאד בא תבא בזמנה. וזאת היא דוגמת הגבורה המורה על שמירת ישיני עפר עד עת קץ שישוכו לתחיה, כן תשוב כל הגדולה היותר נשגבה אל עמנו באחרית הימים". הראי"ה קוק, עין איה, ברכות, ירושלים תשס"ז, פרק ז אות לא. ההדגשות שלי.

50 רבי יצחק אייזיק הלוי (רבינוביץ), תר"ז-תרע"ד (1847-1914).

51 על יחסם האוהד על פי רוב של גדולי ישראל לחיבור מהזרם החרדי "דורות הראשונים" ראה בפרוור אוצר החכמה: 'יחס החזון איש לספר דורות ראשונים לרבי אייזיק הלוי,

אופי המרד והצלחתו

רי"א הלוי מחלק את המרידה לארבע תקופות: התקוממות עממית ספונטנית, מלוכה, התחלת ההפסד, החורבן. רי"א הלוי מדגיש שלמעשה לא הייתה כאן מרידה מתוכננת, אלא תגובה עממית לגזרותיו של אדריאנוס לביטול התורה ומצוותיה. לא מלחמה נגד הממשלה, לא מלחמה על הארץ והחירות, אלא מלחמת הישרדות ספונטנית לשמירת הרוח והמסורת של ישראל:

וכאשר נצרך יחד את כל המעשים אשר נתבארו לנו נראה כי לא היה בזה מרידה כי אם את אשר קם כל העם לעמוד על נפשם. כי על כל זאת היה אז דבר אחזם בחרב־ממש כבימי החשמונאים, לא דבר מרידה והתקוממות נגד הממשלה, כי אם דבר איש העומד על נפשו לבלי ליתן אותה למתים, דבר אומה שלמה גוי איתן אשר קמו עליו עריצים לא לקחת את ארצו מידו ולשומו למס עובד, כי אם לקחת את נפשו, לקחת את נשמת האומה ולאבד כל זכר למו [...] ועל כן גם מבלי אשר הכינו עצמם בני ישראל למלחמה, ומבלי אשר נועצו עם ראשי חכמי הדור וגם באין אומר ודברים יצאה הלהב מעצמו והמלחמה באה ונהיתה.⁵²

מדהים לגלות את גודל הניגוד בפרשנות מרד בר כוכבא – בזמן שחכמי ההשכלה מסכימים כאיש אחד שהייתה כאן מרידה שנוקחה במשך שנים רבות וחיכתה לשעת הכושר לפריצתה, בזמן שהם מתארים את רבי עקיבא כיוזם ומארגן, חוצה ארצות וימים כדי לארגן את המרידה על הצד הטוב ביותר והרחב ביותר – רי"א הלוי טוען ש"לא היתה בזה מרידה!"

מצד שני הוא מרחיב עד מאוד את הצלחת המרד:

וכבר הכירו גם חוקרי העמים כי המלחמה הזאת היתה אחת המאורעות היותר גדולות אשר נמצאו בכל דברי ימי עולם, ויאמר מאמזעץ V, 545: "בכל ימי קיסרי רומא אין דוגמא להמרידה הזאת לא בתקפה ולא באורך ימי המלחמה" [...] כי על כן החשו רוב סופרי רומא מפרטי דברי המלחמה, מפני שבושו והיכלמו נגד כל העמים לדבר מפרטי כל דבר המלחמה הזאת אשר רגזה רומא תחתיה מפני תנופת יד היהודים, ועמודיה התפלצו מקול גערתם אימה, ככל אשר יובן גם מתוך הדברים המעטים של דיא קאסיוס 13, 69 אשר יאמר, "וכמעט כל ממלכת רומא רגזה, כי התחברו אליהם גם עמים אחרים וכו' וכמעט כל ממלכת רומא רגזה והתגעשה אז".

52 ר' יצחק אייזיק הלוי, דורות הראשונים – דברי הימים לבני ישראל, מיין תרס"ח, חלק ה, עמ' 584–590, בפרק "סיבת המלחמה", וכן כל המובאות להלן. ההדגשות בעיבוי שלי, ההדגשות בריווח במקור.

היחס של רבי עקיבא למרד במשנת "דורות הראשונים"

כאמור, רי"א הלוי מסביר שלא הייתה כאן מרידה וממילא לא הייתה הכנה, ולכן גם רבי עקיבא לשיטתו בוודאי לא יזם ולא ארגן דבר, אך יותר מכך, גם התקופה הראשונה במרד בר כוכבא – תקופת ההתקוממות העממית הספונטנית – הייתה ללא כל תמיכה של רבי עקיבא!

...ואם בתחילה בנו להם מצודת סלעים להסתר בסתר המדרגה לשמור השבת וכל מצוות התורה ולהתנפל משם למנוע בנין יופיטער והפיכת ירושלים לעיר הגויים. הנה כאשר עבר עליהם זמן כזה ומעשיהם הצליחו, נמצא להם גם גיבור מלחמה בן כוזיבא,⁵³ וישיבו מכה לחיק מכיהם גם בשדה מלחמה וילכו מחיל אל חיל. ואם כי אז מהרו לעזרתם ויאספו לדגל בן כוזיבא רבים מבני ישראל אשר באו אליו מרחוק ומקרוב, הנה היה זה מטבע הדבר ומעצמו בלא השתדלות והתעוררות של ר' עקיבא.

אם כך, מתי בכל זאת תמך רבי עקיבא כבר כוכבא? לטענתו של רי"א הלוי התמיכה של רבי עקיבא כבר כוכבא כמלך המשיח, תמיכה שהוא מכנה אותה כטעות, הייתה אך ורק בתקופה השנייה:

...אבל כן הדבר כי הזמן אשר טעה בו ר' עקיבא הוא הזמן אשר מלך בירושלים. הוא הזמן אשר חקקו אז בני ישראל מטבעות "לחירות ירושלים" ומהם "לחירות ישראל". הזמן ההוא אשר מלך בן כוזיבא, ואשר מלך באמת בירושלים ויוציא אותה מתחת יד הרומיים, וישבית את הגילולים משם, הזמן ההוא אשר ארך שתי שנים ומחצה, על הזמן ההוא הוא שנאמר שטעה בו ר' עקיבא. והזמן ההוא היה באמת אפשר לטעות בו, כאשר כבש את ירושלים מידי הרומיים וישב ויכונן שם ממשלת ישראל עד כי גם חקק מטבעות על שמו ועל שם חירות ישראל, ועל הזמן הזה אשר מלך בן כוזיבא שתי שנים ומחצה – הוא שנאמר במס' סנהדרין ד' צ"ב: "בר כוזיבא מלך תרתיין שניין ופלגא אמר להו לרבנן אנא משיח..." ובזמן ההוא אשר כבש את ירושלים מידי הרומיים ומלך שם, לא הי' באמת בחינה אחרת כי אם ראוי לזה מצד גדולת נפשו, כי זולת זה הי' אפשר לאמר עליו שזה הוא משיח. ורק בזמן ההוא אשר מלך בירושלים הי' אפשר לו לטעות ולאמר "אנא משיח".

המילה "טעות" על כל הטיית חוזרת שוב ושוב בתיאוריו של רי"א הלוי! כלומר רי"א הלוי מצמצם את תמיכת רבי עקיבא כבר כוכבא לתקופה אחת [התקופה השנייה –

53 מעניין לציין שאף בר כוכבא מתואר כמגויס למרד ולא כבעל שיעור קומה שמאחד את העם ומעורר אותו למרד ולמלחמה.

תקופת המלוכה שארכה שנתיים וחצי מתוך ארבע התקופות שהמרד מתחלק להן לשיטתו, ואף את אותה תקופה הוא מכנה כטעות לאורך כל הדרך! טעות שלשיטתו התנער רבי עקיבא ופרש ממנה באופן מוחלט עם סיומה של תקופת הזוהר של המרד:

ויהיו בתחילה מעשיהם של הרומיים בימי התקופה השלישית להתנפל על הערים הבודדים, ועל המוליכים אוכל אל המחנה, ועל נדודים שונים בערי השדה פעם כה ופעם כה, ואז נשבה בעירו גם ר' ישמעאל ביושבו בקצה ארץ יהודה ועמו ר' שמעון בן הסגן ושניהם נהרגו. וזה פעל על ר' עקיבא כי הבין אשר כל הצלחתו של בן כוזיבא עד היום איננה עיקבא דמשיחא, ואין ד' עמהם. על כן נער כפיו מבן כוזיבא והודיע לתלמידיו כי רעה נגד פניהם.

וכן שם בהמשך:

אבל מיד כאשר ראה ר' עקיבא כי נשבו ר' שמעון ור' ישמעאל ונהרגו, הבין כי אין ד' בקרבם והיא לא תצלח, כי ידעו חכמי ישראל אשר בדרכי בני אדם ותחבולותיהם אי אפשר לנצח את רומי פטיש כל הארץ, ובפרט בארץ ישראל היושבת בטבור הארץ וכל חפצים לא ישוו לה בעיני הרומיים בהיותה נדרש להם לכל המקומות מסיב.

כלומר רי"א הלוי מרחיב ומסביר שטעותו של רבי עקיבא הייתה לא רק טעות מקומית בהבנת כוחו של בר כוכבא וכדומה, אלא טעות מהותית בתפיסת ההתמודדות עם רומי – רבי עקיבא הבין כעת לאחר תחילת ההפסד של בר כוכבא את מה שחכמי ישראל הבינו כבר מזמן: "כי ידעו חכמי ישראל אשר בדרכי בני אדם ותחבולותיהם אי אפשר לנצח את רומי פטיש כל הארץ".⁵⁴ מדוע ממעט כל כך רי"א הלוי ומצמצם את ההכנות למרד ואת תמיכתו של רבי עקיבא בבר כוכבא? מדוע המסקנה ששם רי"א הלוי בפיו של רבי עקיבא ביחס למרד היא כל כך שלילית באופן מהותי, שאין יכולת לנצח בכוח הזרוע את רומי?

ראשית, בוודאי רי"א הלוי חפץ ליצור תמונה הפוכה מזו של בני דורו המשכילים, כפי שניכר בכל ספריו שהם פולמוסיים מאוד. אך יותר מכך, "מלבד פעלו העצום בתחום ההיסטוריה התגלה הלוי גם כמנהיג דינמי וכאחד ממניחי היסוד ומעצבי דמותה של היהדות החרדית",⁵⁵ ובשל כך ודאי הייתה נטייתו הטבעית לצייר את מרד בר כוכבא באופן שלילי שלא יהווה מודל רב השפעה לדורו. רי"א הלוי מתואר כמי שחינוך ילדי ישראל, ובאופן מיוחד הנוער הארצישראלי⁵⁶ שהיה נתון להשפעות

54 ראה לעיל הערה 9.

55 רייכיל, ההיסטוריון החרדי (לעיל, הערה 4), עמ' קמד.

56 "במרץ ובמאמץ שעלה על כוחות גופו החלש מזוקן, השתדל הלוי לסלול דרך בין שתי הקצוות.

הסוחפות של המשכילים מצד אחד ושל הציונות מהצד האחר, ראה לנכון להציג כמעט בכל פרמטר את מרד בר כוכבא באופן שלא יהווה דוגמה לתחייה הלאומית-ציונית-חילונית שהתעוררה בדרור.

ביסוס לכך שרי"א הלוי נטה פעמים רבות לתאר את ההיסטוריה באופן שונה, ומתעמת עם חכמי ההשכלה מתוך תפיסת עולמו החרדית, ניתן למצוא באיגרת של הראי"ה קוק, שבה יחד עם שבחיו והתפעלותו ממפעלו הכביר של רי"א הלוי הראי"ה מסתייג מדרכו הפוסלת ושללת מבלי לאמץ את האמת שנאמרת אף על ידי רחוקים מרוח התורה והמצוות.

כמדומה לי שכחתי מלהודות לכת"ר על ספרי "דורות הראשונים" שהואיל המחבר הגנ"י לשלחם אלי. בודאי ע"י סיבוב כת"ר. אמנם מסיודור חליפות המכתבים הנני משער, כי רוחו (של רי"א הלוי) שונה מרוחי, וכן אני רואה בסגנון הספר. הוא לבוש קרבות מראש עד רגל. אמת שמלחמת ד' הוא נלחם, ואנכי הנני איש שלו' ורודף שלו'. אפילו במקומות כאלה שרב בנ"א אינם מעלים על דעתם שגם שם נמצאהו, אבל כך היא מדתי, וביחוד דמזרעא דאהרן קא אתינא, שברית השלו' נאמנת לו. ע"כ כמדומה לי שאיני מוכשר לסגל את קישורו למחשבותי והלך-נפשי, החפצים להתגלות בפעולות על אדמת קדשנו. מ"מ חשוב לי מאוד ספרו ואישיותו. מי יתן וירבו ההולכים בעקבותיו, אז מכולהון יחד, הדורכים כ"א בשבילו, תסתיים שמעתתא להזהיר את זוהר הרקיע הפרוש על ראשנו מלמעלה.⁵⁷

גישת הרבי מסטמר בספרו "ויואל משה"

הרב יואל טייטלבוים⁵⁸ היה כנראה הדמות הבולטת ביותר בהתנגדותה לציונות, לשאיפות ולמעשים למען הקמת בית לאומי בארץ ישראל. אומנם רבים היו מקרב הציבור החרדי שהתנגדו לציונות, אך התנגדותו של הרבי מסטמר הייתה עקרונית, ובכך היה ליוצא

בעזרת ר' יעקב רוזנהיים ובתמיכת החברה לענייני החרדים-בגרמניה נוסדה ההסתדרות 'נצח ישראל' לפתיחת בתי ספר לתורה עם דרך-ארץ במושבות, כדי להכשיר את הנוער לעסוק בכל מיני מקצועות ומסחרים שבארץ בלי ביטול תורה". מ' אליאש, "אבן מאסר הבונים היתה לראש פנה", בתוך: מ' אויערבך (עורך), ספר זכרון לרב יצחק אייזק הלוי, בני ברק תשכ"ד, עמ' קלא-קמא.

57 הראי"ה קוק, אגרות הראי"ה, חלק א, ירושלים תשמ"ה, אגרת קלו, עמ' קסח (אייר תרס"ח, לרב אביגדור ריבלין). ההדגשות שלי. כמו כן בדברי הרצי"ה: "וכל ענייניו של ר' אייזיק הלוי, בעל 'דורות ראשונים', היה להילחם בדבריו של גרץ". שיחות הרב צבי יהודה למועדים (לעיל), הערה (9), עמ' 244.

58 הרב יואל טייטלבוים (י"ז בטבת תרמ"ז – כ"ו באב תשל"ט [13 בינואר 1887 – 19 באוגוסט 1979]) היה האדמו"ר המייסד של חסידות סאטמר. מחבר הספרים "ויואל משה" ו"דברי יואל". הנהיג קו שמרני, ונודע כמתנגד קיצוני ובלתי-מתפשר של הציונות ואגודת ישראל.

דופן בגישתו והקנאית ולמושא למחלוקת אף בקרב הציבור החרדי.⁵⁹ כלומר, לא רק הריחוק והניכור לדרך שמירת התורה והמצוות שהיו מנת חלקם של הוגיה וראשיה, אלא עצם העיתוי והיומרה "לדחוק את הקץ" ולעשות מעשים של השתדלות מעשית קודם הזמן הראוי והמתאים בעיניו, אף כאשר דוחקי הקץ פועלים מתוך יראת שמיים והקפדה על שמירת המצוות⁶⁰ – יש בהם מעשה של פריקת עול וכפירה. לא פלא הוא שהרבי מסטמר, כמי שנאמן לשיטתו, יראה במרד בר כוכבא טעות בתחילתה וכישלון באחריתה, כיוון שיש במרד הזה כל הגורמים שהרבי מסטמר כל כך מתנגד להם. כך הוא כותב בהקדמתו לספרו המפורסם "ויואל משה":

וכן בכך כוזיבא שהי' אז הדור מלא תורה וקדושה עד להפליא, ונענשו בהרג רב ר"ל יותר ממה שהי' בשעת החורבן, כמבואר בכ"מ בדברי חכז"ל ובירושלמי שאז נגדעה קרן ישראל ואינו עתיד להחזיר עד שיבוא בן דוד. ומבואר במדרש רבה שיר השירים עה"כ השבעתי אתכם וגו', שלכן נכשלו בימי בן כוזיבא, לפי שעברו על השבועה, ונוכל להתכונן מזה עד כמה גדול העונש בהעברה על שבועה זו.⁶¹

הרבי מסטמר מסתמך ביחסו המתנגד למרד בר כוכבא על מקור מתוך מדרש רבה על שיר השירים על הפסוק "הַשְּׁבַעְתִּי אֶתְכֶם בְּנֹת יְרוּשָׁלַם בְּצַבֹּאוֹת אוּ בְּאֵילֹת הַשָּׁדֶה: אִם-תָּעִירוּ וְאִם-תִּעֲוְרוּ אֶת-הָאֶהָבָה, עַד שֶׁתִּחַפְּצִי"⁶², ומתוך הגמרא במסכת כתובות (קיא, א), מקור הידוע כ"שלוש השבועות" שהשביע ה' ביציאתם של ישראל לגלות: שלא למרוד באומות, שלא לעלות ביד חזקה [עלייה גדולה ומאורגנת] לארץ ישראל ושואמות העולם לא ישעבדו את ישראל יותר מדי.⁶³ מקור זה הוא אחד המקורות הטעונים ביותר בעולם התורה וההשקפה היהודית, כיוון שהוא משמש בסיס ומקור להתנגדות לשיבת ציון בעת

59 "למרות ההערצה וההערכה הרבה לה זכה הרבי בקרב רבים ממנהיגי הציבור החרדי ופוסקיו, היו רבים שהתנגדו לו ולדעותיו בצורה חריפה. לא רק ברי הפלוגתא ה'טבעיים' מאנשי הציבור הדתי לאומי, אלא דווקא מנהיגים חרדיים שנפגעו מהרבי, התבטאויותיו ופסקיו. דוגמא לכך ניתן למצוא אצל הרבי מבעלז שהגיע לתל אביב במהלך מלחמת העולם השנייה ונשתקע בארץ ישראל". ר' קדוש, על הגות דתית קיצונית: משנתו הרדיקלית של האדמו"ר מסאטמר, עבודת דוקטור, אוניברסיטת קייפטאון, קייפטאון תשע"א, עמ' 40.

60 ניתן לדייק זאת גם מתוך דבריו שיובאו להלן: "וכן בכך כוזיבא שהי' אז הדור מלא תורה וקדושה עד להפליא" [ההרגשה שלן]. ונענשו בהרג רב ר"ל יותר ממה שהי' בשעת החורבן". כלומר הבעיה הגדולה לא הייתה בריחוק מהתורה, אלא בעצם מעשה המרידה. בגישה זו הפך הרבי מסטמר למתנגד חריף, כיוון שישנם רבים מהציבור החרדי המתנגדים לציונות ולמדינה אך ורק משום שראשיה חילוניים וכדומה, אך לא בגלל עצם הרעיון של הקמת מדינה יהודית.

61 ויואל משה, מאמר על שלש שבועות, ברוקלין תש"ך, בהקדמה.

62 שיר השירים ב, ז.

63 'ג' שבועות הללו למה? אחת שלא יעלו ישראל בחומה, ואחת שהשביע הקדוש ברוך הוא את ישראל שלא ימרדו באומות העולם ואחת שהשביע הקדוש ברוך הוא את העובדי כוכבים שלא ישעבדו בהן בישראל יותר מדאי". בבלי, כתובות קיא, א.

החדשה. אך יותר מכך, המדרש עצמו כורך את מרד בר כוכבא ומביאו כדוגמה להפרת השבועות ועונש על דחיקת הקץ קודם זמנה.⁶⁴ ומכאן, מיחסו השלילי למרד בר כוכבא, הרבי מסטמר מגיע באופן ישיר להתייחסותו למדינת ישראל:

ולפי מה שאכתוב אי"ה בפנים באורך יתבאר שיש בעצם הרעיון הזה של קבלת ממשלה לישראל בעצמם לפני ביאת המשיח, מינות וכפירה בדרכי השי"ת,⁶⁵ כי אך הוא ית"ש המשעבד והגואל, אפס בלתו ית"ש גואלנו לימות המשיח. וענין שיש בו מינות וכפירה ר"ל, זה ודאי פוגם אף במחשבה, כי מינות חמיר מע"ז, כמבואר בגמרא וברמב"ם כנודע, ומכש"כ כשנעשו מעשים רבים בישראל בזה, בעוה"ר. אמנם זאת עוד יותר, כי הכתות האלה שהמשיכו ברעיון הטמא הזה להקים להם מדינה לפני הזמן בלי תורה, המשיכו את בני ישראל למינות ואפיקורסות נוראה אשר לא היתה כמוה מיום הוסדה הארץ...⁶⁶

דעת ה"תורה תמימה"

הרב ברוך יוסף הלוי אפשטיין⁶⁷ נודע כמחבר הספר "תורה תמימה" – פירוש על התורה שבו הוא מביא מדרשים ואגדות חז"ל על הפסוקים ולעיתים מוסיף את

64 "רבי אונ'א אמר ארבע שבועות השביעין פנגד ארבעה דורות שדחקו על הקץ ונכשלו, ואלו הן: אחד בימי עמרם, ואחד בימי דיניי, ואחד בימי בן כוזבא, ואחד בימי שותלח בן אפרים, ה'א הוא דכתיב (תהלים עח, ט): ב'ני אפרים נושקי רומי קשת. ... והן היו מחשבין בשעה שנתגזרה גזרה קשדבר הקדוש ברוך הוא עם אברהם אבינו בין הכתרים ומשגולד יצחק התחיל, מה עשו? נתקבצו ויצאו למלחמה ונפלו מהן חללים הרבה, מפני מה, שלא האמינו בה' ולא בטחו בישועתו, על שעברו על הקץ ועברו על השבועה. אם תעירו ואם תעוררו... מהו עד שתחפץ? עד שתחפץ מלכות של מעלן, לששתחפץ מדת הדין מאליה, אני הוא מביאה בקולי קולות ולא אתעבב, לכך נאמר: עד שתחפץ". מדרש שה"ש רבה פרשה ב פס' ז'. וגשל ירושלים תשס"ו, עמ' ע"ט. נושא 'שלושת השבועות' הוא סוגיה בפני עצמה ואין כאן המקום להכנס לעובי העניין וראה בחוברת של הרב שלמה אבינר בירורים בענין 'שלא יעלו כחומה', 'על היחס שבין השבועה שלא לעלות כחומה ובין מעשינו לתקומת ארצנו ועמנו במפלאות ה' אלוקים' – 13 תשובות. [תרפ"ס מתוך נעם כרך כ', ירושלים תש"מ].

65 "אחד מתחומי הפעילות המרכזיים של הרבי בשנותיה הראשונות של מדינת ישראל היה מניעת עלייתם אליה של יהודים מרחבי העולם. בסוכרו כי המדינה הציונית כופה חילוניות על הבאים בשעריה, ראה הרבי בעלייה לארץ בסיוע המדינה סכנה רוחנית לכל יהודי. כך, בעוד מדינת ישראל משתדלת באופנים רבים לקבץ אליה את הנידחים מן התפוצות השונות, עמד הרבי ערני ודרוך על משמרתו ועשה כל שביכולתו על מנת לגרום להם שלא יצטרפו אליה". ר' קדוש (לעיל, הערה 59), "עיסוקו של הרבי בנייתו הגירה יהודית לארצות אחרות", עמ' 34.

66 המשך הדברים שם.

67 הרב ברוך הלוי אפשטיין (תר"ך, בוברויסק – תש"ב, פינסק [1860–1942]), היה רב, בנקאי וחוקר, מחבר הספר "תורה תמימה".

הערוותיו. בפירושו לפסוק "דָּרַךְ כּוֹכַב מִיַּעֲקֹב וְקָם שֶׁבֶט מִיִּשְׂרָאֵל וּמָחַץ פְּאֲתֵי מוֹאָב וְקָרַקַר כָּל בְּנֵי שֵׁת"⁶⁸ הוא מביא את דרשת רבי עקיבא, אך משום מה טוען בוודאות שרבי עקיבא חזר בו:⁶⁹

קאי על בן כוזיבא שהיה בימי ר"ע אשר כנודע טעה בו ר"ע מקודם כסבור שהוא משיח ולבסוף חזר בו והוא נהרג, וקרוב לומר שעל יסוד דרשה נפלאה זו קראוהו בר כוכבא קודם שהכירו בטעותו, ולאחר שהכירו קראוהו בר כוזבא ע"ש שנהפך לאכזב, ובגיטין נ"ז א' נקרא בר דרומא, וי"ל שהיה מעיר כזיב שהיא בדרומה של א"י כנודע:⁷⁰

אולי פרשנותו של ה"תורה תמימה" נובעת מיחסו המעורב לצינונות, שבתחילת חייו היה מנוכר ומתנגד לה ורק בשנותיו המאוחרות יותר התקרב לתנועת המזרחי.⁷¹ מעניין לראות את דברי הרב מנשה קליין⁷² בעל הקו החרדי השמרני, מחבר ספר השו"ת הנודע "משנה הלכות". בתשובה לשאלה בדבר היחס לחסידי חב"ד ה"משיחיסטים" שנוהגים באדמו"ר מלובביץ' אף לאחר מותו כאילו הוא המשיח, הוא משווה בין היחס לבר כוכבא למקרה המדובר:

ובדור הזה ודאי ג"כ איכא מי שהוא ראוי להיות משיח ואם נזכה ונראה באדם אחד כזה שהוא ראוי ונראין בו כל המעלות שמבואר ברמב"ם הרי הוא בחזקת משיח ואם לא נראה בו דברים כאלו אפילו נדע שראוי להיות משיח כיון דלא נתגלה לן בכל הדרו וכחו בחכמה ובמלכות הרי אין זה בחזקת משיח וכ"ש לא משיח ודאי וכבר אמרו על בר כוכבא (כוזיבא) שר"ע הי' מנושאי כליו ואפ"ה כשראו דבר אחד שהי' חסר לו חזר בו ופוק חזי מאי עלתה לו לבר כוזיבא, וכל האומר על מי שאינו משיח לפי ההגדרה שיש לנו מלבד שהוא שקרן ומסית ומדיח הרי הוא מחליש האמונה בישראל וכופר במשיח האמיתי בכיאתו ובהצלחתו והצלחת כלל ישראל, ולכן לפענ"ד כל מי שיש בידו תיכף ומיד להשתיק ולהפסיק ההכרזות שמכריזין לאחר או קודם התפילות יחי וכו' מלך המשיח

68 במדבר כד, יז.

69 טענה שטען גם קודמו, ר' יצחק אייזיק הלוי.

70 הרב ב' הלוי אפשטיין, תורה תמימה, ספר במדבר, וילנא תרס"ד, פרק כד הע' כד. ההדגשה שלי.

71 בשנות השבעים של המאה התשע עשרה, כשהתפרסמה האפשרות לקניית ארץ ישראל מידי הסולטאן הטורקי, התנגד אפשטיין נמרצות לרעיון זה בטענה שעדיין לא הגיעה עת הגאולה. רק בשנים מאוחרות יותר התקרב לרעיון יישוב ארץ ישראל, תרם לקרנות הלאומיות, ועם ייסוד תנועת "המזרחי" הצטרף לשורותיה. ויקיפדיה, בערך עליו.

72 תרפ"ג-תשע"א. רב בארצות הברית, אב"ד "קהילת אונגוואר" וראש ישיבת בית שערים בברוקלין, ולאחר מכן בישראל.

שהוא בזיון לכ"ק אדמו"ר מליובאוויטש זצ"ל וגם לחלושי מה הוא רח"ל דוגמא של הנוצרים להבדיל. ובדרך רמז אמרו אל תגעו במשיחי ובנבאי אל תרעו.⁷³

למעשה גם הרב קליין סובר שרבי עקיבא חזר בו, ורומז שבר כוכבא נענש בחומרה על יומרתו להציג את עצמו כמשיח. הוא ממשיך ופוסק שהאומר על מי שאינו משיח שהוא המשיח הרי זה מסית ושקרן, ומכאן הוא מסיק שהתמיכה במי שאינו ראוי לכך היא דבר חמור עד כדי דמיון לנוצרים.

לסיכום שיטת רבני התנועה החרדית והוגיה במאה התשע עשרה ותחילת המאה העשרים כפי שהובאו לעיל, באופן כללי נראה שההתייחסות היא שלילית, והמניע לכך הוא הרצון שלא ליצור מודל התואם לרוח התקופה של הציונות החילונית או של חכמי ההשכלה:

א. העיתוי – קודם זמנו, והדבר מוזכר באופן חריף בדברי האדמו"ר מסטמר, שתולה בכך את עיקר הכישלון, כפי שהוא מדגיש: "כן בכך כוזבא שהי' אז הרוור מלא תורה וקדושה עד להפליא". זוהי שיטתו המובהקת של האדמו"ר מסטמר, שאין לעבור על השבועה שלא למרוד באומות ולא להקים שלטון וממשלה לפני ביאת המשיח. אולם ייתכן שאחרים בעלי השקפה חרדית לא יסברו כמותו ולא יטילו את עיקר הדגש על שאלת העיתוי אלא על דמותו של בר כוכבא, המצב הרוחני של העם וכדומה.

ב. דמותו של בר כוכבא – למרבה הפלא כמעט לא עסקו בדמותו. נראה שבעל "דורות הראשונים" אינו רואה בו דמות חיובית במיוחד, והאדמו"ר מסטמר ייתכן שרואה בו צדיק, אך כאמור הדברים אינם מפורשים.

ג. יחסו של רבי עקיבא – נראה שבכך ישנה תמימות דעים מופלאה שתמיכתו של רבי עקיבא הייתה זמנית ביותר, מסויגת מאוד ובהזדמנות הראשונה אף חזר בו מתמיכתו. גישה זו יש בה מן התמיהה, שהרי לכאורה אין אף מקור לכך שרבי עקיבא חזר בו מתמיכתו. הגדיל לכתוב ה"תורה תמימה", בכותבו "אשר כנודע טעה בו ר"ע" – מניין נודע הדבר? אלא שתפיסתם מונעת מהצורך ליצור ריחוק בין המרד, וכל מה שהוא מבטא, לבין רבי עקיבא, מוסר השמועה, שנחשב ל"טאבו" שאין לחלוק על דרכו והנהגתו כמי שהתקבל כעמוד התושבע"פ. לכן בנקודה הזו מתמקדים בעיקר ה"דורות הראשונים", ה"משנה הלכות" וה"תורה תמימה". שהרי אם רבי עקיבא תמך כידוע בבר כוכבא וכינה אותו מלך המשיח – לכאורה יש מקום ללמוד ממנו לתקופה זו של התעוררות לאומית וגישה מטריאליסטית, דבר שלא רצו בו והתנגדו לו הוגים אלה.

73 הרב מ' קליין, שו"ת משנה הלכות, ברוקלין תשס"ט, חלק יז סימן רנה, עמ' תעא. ההדגשות שלי.

ד. תוצאת המרד – כישלון מוחלט, וכדברי האדמו"ר מסטמר: ונענשו בהרג רב ר"ל יותר ממה שהי' בשעת החורבן, כמבואר בכ"מ בדברי חזו"ל ובירושלמי שאז נגדעה קרן ישראל ואינו עתיד להחזיר עד שיבוא בן דוד.⁷⁴ נראה שהדגש על כישלון המרד משותף לכולם, אך יותר מהאמירה שהמרד נכשל והתבוסה הייתה כואבת נוספה לכך האמירה שמלכתחילה כל המרד בטעות יסודו, כדברי ה"דורות הראשונים" שכאמור חוזר אינספור פעמים על הביטוי "טעות". ממילא כאשר המרד מתואר כטעות בר כוכבא הופך להיות משיח שקר, כדברי התורה תמימה: "ולאחר שהכירו קראוהו בר כוזבא ע"ש שנהפך לאכזב", או כדברי ה"משנה הלכות" בהתייחסותו למשיח שקר בדורנו: "ופוק חזי מאי עלתה לו לבר כוזבא"...

גישתו של הראי"ה קוק זצ"ל ובנו הרצי"ה קוק זצ"ל

ראינו את הגישות השונות שניסרו בחלל הדעות של ההוגים והחוקרים במאה השמונה עשרה ובתחילת המאה התשע עשרה – הגישה של המשכילים, הגישה של החרדים, הגישה של המזרחיים – גישות שעימן התמודד והתעמת הראי"ה ולאחריו ממשיכו הרצי"ה. על רקע זה גיבש הראי"ה את תפיסת עולמו ובתוכה את היחס למרד בר כוכבא – סוגיה משמעותית מאוד, כאמור, להבנת ההתייחסות של ההוגה לאקטואליה של תקופתו.

הרב אברהם יצחק הכהן קוק זצ"ל (תרנ"ה–תרצ"ה [1865–1935]), הרב האשכנזי הראשון של ארץ ישראל בעת החדשה, מעורר מחדש יחד עם כל הגותו שירה של ציפייה ועשייה למען הגאולה, שראה אותה כדבר שכבר החל למעשה בתקופתו.

במכתב לתנועת בני עקיבא, שהייתה אז בתחילת דרכה, הראי"ה מעודד את בני הנוער ללכת אחר דמותו של רבי עקיבא בשלושה עניינים: אהבת התורה, גישתו הכוללת, ולבסוף – הציפייה והעשייה שלו למען חיזוק הגאולה, ובתוכה תמיכתו בבר כוכבא.

74 כמו כן: 'וכן הוא בכל המדרשים [...] שפירשו שבועות אלו על בני אפרים וכן כוזבא ואחרים שעשו פעולות ליקח לעצמם גאולה וממשלה טרם הזמן הראוי ונכשלו ע"ז ר"ל בפורעניות קשה ומרה עד מאד". ויואל משה, שם, סי' כד.

הראי"ה קוק זצ"ל, מאמרי הראי"ה חלק ב, מכתב לבני עקיבא

ב"ה. יום י"א לחדש ניסן תרצ"ד. יקירי לבני "בני עקיבא". מרבי עקיבא אורן של ישראל אשר בשמו אתם נקראים בבחינת איגודכם, היו נא מכוונים לשלשת הסימנים המציינים לנו לדורות את קדושתו העליונה, שהם: [...] והשלישית היא מדת רבי עקיבא המיוחדת, שהיא מתעוררת עכשיו בזמן צמיחת הישועה, להיות לנו לאור עולם, התלהבות ומסירות לחזק כל חזון של גאולה ותחיה לישראל וארצו. ודווקא מפני שהחזון בשעתו נכשל, ובר כוכבא נפל ועמו נפל ישראל בבחינת חירותו הלאומית, בטוחים אנו כי תורת אמת אשר בפה קדוש יבוא תור לה, והתור הזה הולך ובה, ולא תקום פעמיים צרה, ולא לחנם לחם ישראל מלחמת קיומו ונצחו עד דור אחרון ועד בכלל. לכו אחים ובנים חביבים בכח זה, בכח ד' גואל ישראל, אל ירך לבככם, אל תערצו מכל קולות של צווחות וקל גסים. ד' עמנו, ובשמו ותורתו נדגול ונעשה חיל, לקרבת גאולתנו ופדות נפשנו, בישע צור ישראל אשר הננו לעדי עד עמו וצאן מרעיתו. בברכה, חיים, שלום, חדות רוח וקושט סלה. נאמן אהבתכם אברהם יצחק הכהן קוק.⁷⁵

למעשה הראי"ה, כדרכו,⁷⁶ "עושה שלום" בין השיטות. כלומר מחד גיסא הוא מודה בפה מלא ש"החזון בשעתו נכשל". ללא ספק הראי"ה רומז כאן לפסוק מספר דניאל פרק יא (פרק שעוסק באחרית הימים), מאותו פרק שאת המשכו ציטטו הרמב"ם⁷⁷ ועוד ראשונים ביחס לנפילת בר כוכבא – "וּמִן הַמְּשִׁפִּילִים יִכְשְׁלוּ לְצִרוֹף בָּהֶם וּלְבָרַר וְלִלְבֵן עַד יַעַת קִץ כִּי עוֹד לְמוֹעֵד". אך באופן מפתיע הראי"ה רומז לפסוק חריף יותר: "וּבְעֵתֵים הֵהֶם רַבִּים יַעֲמְדוּ עַל מִלֵּךְ הַנֶּגֶב וּבְנֵי פְרִיצֵי עַמָּךְ יִנְשְׂאוּ לְהַעֲמִיד חֲזוֹן וּנְכַשְׁלוּ". כלומר הראי"ה אינו מייחס את הניסיון ל"משכילים" שבפסוק לה אלא ל"פריצי עמך".

75 ראי"ה קוק, "מכתב לבני עקיבא", מאמרי הראי"ה, ירושלים תשד"מ, עמ' 220 [זרעים (א) תרצ"ז]. ההדגשות שלי.

76 "כי לא שלילה וילידו כוחות המתנגדים בהפגשם, כי אם 'כח חיובי מחורש'". ראי"ה קוק, "מעט צרי", אדר היקר, ירושלים תשכ"ז, עמ' יג.

77 המשך דברי הרמב"ם בהלכות מלכים יא, ד: "וְאִם יַעֲמֹד מִלֵּךְ מִבֵּית דָּוִד הוֹגֵה בְּתוֹרָה וְעוֹסֵק בְּמִצְוֹת כְּדָוִד אָבִיו. כְּפִי תוֹרָה שֶׁבְּכֶתֶב וְשֶׁבְּעַל פִּהּ. וַיִּכְף כָּל יִשְׂרָאֵל לִילָךְ בָּהּ וּלְחַזֵּק בָּרָקָה. וַיִּלְחֶם מִלְחָמוֹת ה'." הרי זה בְּחֻזְקַת שְׂהוּא מְשִׁיחַ. אִם עָשָׂה וְהִצְלִיחַ וּבָנָה מִקְדָּשׁ בְּמִקוֹמוֹ וְקִבֵּץ נְדָחֵי יִשְׂרָאֵל הָרִי זֶה מְשִׁיחַ בְּיָדָיו. וְאִם לֹא הִצְלִיחַ עַד כֹּה, אוּ נִהְרַג – בִּידוּעַ שְׂאִינּוֹ זֶה שֶׁהִבְטִיחָה עָלָיו תוֹרָה, וְהָרִי הוּא כְּכֹל מַלְכֵי בֵּית דָּוִד הַשְּׁלֵמִים הַכְּשָׁרִים שִׁמְתוּ. וְלֹא הַעֲמִידוֹ הַקְדוּשׁ בְּרוּךְ הוּא אֵלָּא לְנִסּוֹת בּוֹ רַבִּים, שְׂנֵאמַר 'וּמִן הַמְּשִׁפִּילִים יִכְשְׁלוּ לְצִרוֹף בָּהֶם וּלְבָרַר וְלִלְבֵן עַד יַעַת קִץ כִּי עוֹד לְמוֹעֵד' [דניאל יא, לה]. כלומר הרמב"ם מרכז מאוד את היחס לניסיונות להעמדת המשח שלא עלו יפה, ורואה בכך חלק מהבירורים והניסיונות שהם חלק מהציפייה עד לגאולה השלמה.

שבפסוק יד. למה רמז הראי"ה לפריצים? הרי לכאורה זהו הקשר שלילי! כך לדוגמה מפרש "מצודת דוד" את פסוק יד: "ובני פריצי עמך. ר"ל רשעי ישראל: ינשאו. ירוממו א"ע להעמיד נבואה אבל יוכשלו כי ימותו ויאכדו בעבור זה והם השלוחים אשר ניבאו אז עליו שהוא המשיח האמיתי ועליו נבאו הנביאים והומתו בעבור זה"⁷⁸. נראה שגישתו של הראי"ה ביחס לשאלת העיתוי ודמותו של רבי עקיבא היא מעט מורכבת. גם כאשר יהיה ניכר שמדובר בדחיקת הקץ ובניסיון לגאולה קודם זמנה, וגם אם דמותו של בר כוכבא ואנשיו אינה אידיאלית [נקודה שנתעכב עליה בהמשך], הראי"ה רואה בכך מרכיב חיובי לגאולה העתידה על אף הבעייתיות שבו בהווה. דוגמה לכך ניתן למצוא בדברי הראי"ה ביחס למעפילים שהעפילו לעלות על ההר ולעלות לארץ ישראל לאחר חטא המרגלים על אף אזהרתו של משה רבנו: "לָמָּה זֶה אַתֶּם עֹבְרִים אֶת־פִּי ה'; וְהוּא, לֹא תִצְלַח. אֶל־תִּעְלוּ, כִּי אֵין ה' בְּקִרְבְּכֶם..."⁷⁹ ובכל זאת הראי"ה רואה במעשיהם עניין חיובי עד שמבאר שאדם פרטי שהיה שותף לקבוצה זו אין בכך גנות לאדם זה [אולי בדומה לבר כוכבא שלא נמדד על פי עניינו האישי כיוון שהיה שותף לקבוצה שפעלה למען תקומת ישראל, כפי שנראה להלן]:

... אבל המעפילים שהיו רבים והיחיד נבלע ביניהם, אין זה בכלל רושם המחטיא את הצורה של החטא הסתום, שנשאר ערכו וענינו הפרטי סתום כשהיה, מצורך שהמעפילים סוּף כל סוּף עם כל חטאם כבר התרוממה רוחם לגדולתה של האומה, וקשר הקודש עם ארץ ישראל הוא הוא אשר פעל עליהם את ההעפלה, שהיתה אמנם בצורה של חטא ומרידה בשעתה ועל כן לא הצליחה, אבל הערך הכללי של פעולה זו, אחרי הנקיון והזיכוכ של סיגיה, הוא דבר קיים לאות ולמופת של גבורת עולמים, הקשורה [במעמקי הנפש של עם ד' בטבעם לארץ

78 שם. ההרגשות שלי. את ההסבר לכך ניתן למצוא במקורות אחרים שבהם הראי"ה רואה באור חיובי את ה"פריצים" עם כל עניינם השלילי:

"...וזהו יסוד התשובה שאורו יגלה בעקבתא דמשיחא, ויכלול בקרבו את כל ארחות התשובה הקטנים ממנו שכולם בו כלולים. באורו הגדול בראשית התפרצו נראה הוא כאילו דוחה את האורה הקטנה, ובני פריצים קמים ומתנשאים להעמיד חזון ונכשלים, אבל הכישלון לא בא כ"א ע"י האורות הקטנים שנראו כאילו נדחו. והאור הגדול פועל הלאה את פעולתו, וידו לא יניח עד אשר ישוב להגלות בכל סגולותיו העליונות והתחונות. 'גדור פריצי בכך פריצי ומחדק לקוט שושן'." הראי"ה קוק, אורות התשובה, פרק ד סעיף ח, ירושלים תשמ"ה, עמ' טז. כלומר הראי"ה רואה בפריצים אלה, שייתכן אף שיהיו רשעים, אנשים שפורצים אור קטן ומסייעים לגלות אור גדול.

79 בדומה לפירושו של ר' צדוק הכהן: "הם לא הצליחו בזה מפני שאכלו פגה, כמו שאמרו ז"ל (סוטה מט, ב) 'בעקבתא דמשיחא חוצפא יסגא', שאז הוא העת לזה [...] ולכך אמר להם משה [למעפילים] 'היא לא תצלח', נראה שעצה היא אלא שלא תצלח, ודייק: 'היא', שבכל מקום דרשו רז"ל: 'היא' ולא אחרת, שיש זמן אחר שמצליח, והוא זמננו זה שהוא עקבי משיחא". צדקת הצדיק, לובלין תרע"ג, סע' מו, עמ' 18.

חמדתו, אהבת עולם אשר "מים רבים לא יכבוה ונהרות לא ישטפוה" [עפ"י שיר השירים ח, ז]. ומאחר שיש רישום של חטא בצורה צנועה, ראוי הוא יותר להתאגד עם מפעל כזה, שעם כל מה שיש בו מן הקלקלה הזמנית יש בו ג"כ מן הגודל והלהבת הקדושה הפנימית, הגנוזה בנשמתה של כנסת ישראל, עד שאפילו "בכל פרשת העבור כל צרכיהם הם לפני [ברכות כח, ב] מלך ישראל וגואלו", מקוה ישראל ומושיעו והרי יש כאן ג"כ רושם שיש בו שיגוב, אם החטא הסתום הזה נמצא הוא בכלל המעמד של הגבורה, האידאליית עכ"פ, של המעפילים.⁸⁰

אף על פי שמצד אחד חטא המעפילים נחשב כחטא בצורתו הגלויה באותו זמן, "הערך הכללי של פעולה זו, אחרי הנקיון והזיכוך של סיגיה, הוא דבר קיים לאות ולמופת של גבורת עולמים".

באופן דומה נראה שהראי"ה חותר לבאר את היחס למרד בר כוכבא. גם הראי"ה רואה במרד בר כוכבא מעשה שניתן לראותו כפעולה שהיא בגדר התפרצות קודם זמנה, בדומה לתפיסתו של האדמו"ר מסטמר ועוד הוגים, ואפילו מסכים שהמרד הסתיים בכישלון;⁸¹ מאידך גיסא הוא מבהיר שניסיון זה לא היה לשווא ועוד יבוא הזמן שניסיון דומה יצליח. "והתור הזה הולך ובא", כדבריו, ובכך רומז כמובן לתקופה שבה הוא חי – ראשית פריחת היישוב היהודי בארץ ישראל (והדברים מזכירים באופן מפתיע את דבריו הנודעים של אורי צבי גרינברג: "אמת היא תורת בר כוכבא גם בנפול ביתר").

מה הכוונה בביטוי "בטוחים אנו כי תורת אמת אשר בפה קדוש יבוא תור לה?" הכוונה לרבי עקיבא שאמר בפיו הקדוש על בר כוכבא "דין הוא מלכא משיחא" – שהביטוי הזה לא נאמר לשווא ויבוא הזמן שהביטוי יתממש, והנה הגיע הזמן שהמודל הזה מתממש!

דמותו של בר כוכבא

עוד התייחסות לדמותו של בר כוכבא היא ביחס להתבטאותו הבעייתית: "וּבְשָׁעָה שֶׁהָיוּ יוֹצְאִין לְמִלְחָמָה הָיוּ אוֹמְרִים: 'לֹא תִסְעוֹד וְלֹא תִסְפִּיף', הֲדָא הוּא דְכָתִיב (תהלים ס, יב):

80 ראי"ה קוק, עין איה, שבת, ירושלים תש"ס, פרק יא אות ו, עמ' 238. ההדגשות שלי.
81 "...כי ע"י נפילת ביתר נגרעה קרן ישראל לשעתה", ראי"ה קוק, עין איה, ברכות (לעיל), הערה 49, פרק ז אות לא. המקור הובא לעיל בשלמותו בהערה 49. מדהים לגלות שהביטוי "נגדעה קרן ישראל" מופיע באופן כמעט זהה בדברי האדמו"ר מסטמר שהובאו לעיל: "שאז נגדעה קרן ישראל ואינו עתיד להחזיר עד שיבוא בן דוד". יש כאן תמימות דעים בין הראי"ה לאדמו"ר מסטמר ביחס לעיתוי ולתוצאות המרד, ועם זאת המסקנה הפוכה.

הלא אֶתְּהָ אֱלֹקִים זְנַחְתָּנוּ וְלֹא תֵצֵא אֱלֹקִים בְּצַבְאוֹתֵינוּ,⁸² הכרזה שנראית ככפירה או כעזות פנים כלפי מעלה. הראי"ה מסביר זאת כאמירה שקולה שבאה לחזק את ההשתדלות במלחמה ואת ההימנעות מהסתמכות על הניסים:

בר דרומא שאמר "לא תסעוד ולא תתקוף" ובניחותא אמר: הלא אתה אלוקים זנחתנו כו', היינו שיטת הלאומיות שאומרים "אם אין אני לי מי לי" ושאין להשתמש בביטחון לענין לאומי, אמנם כשיש דעת [עומק] בקהל הדבר ראוי שהתעוררות הגבורה בכל מסיבותיה הנה דרכי התוצאות הראויות. ולפעמים כשהמצב המוסרי מחייב שרק על ידי ההכרזה של "אם אין אני לי מי לי" יאבד כח הביטחון מכמה לבבות שאינם מגיעות לכלל דעת את ד' ודרכיו, הדבר שקול אם כדאי לאבד טובה רוחנית בשביל דבר עממי; ויש פנים לומר שבהתגברותם של ישראל ירבו הקניינים הרוחניים לעשות חיל, עד שאין לחוש כלל להפסד המועט שמגיע לחסרי דעת. ומכל מקום נראה שלא היה רוח חכמים נוחה מזה בזמן בית שני.⁸³

ללא ספק זו פרשנות נועזת של הראי"ה [ואולי לא בכדי לא התפרסמה בכתבים הערוכים]. הראי"ה מצדיק אמירה שנראית בעייתית מאוד, אם כי מסייג שמכל מקום נראה שלא הייתה רוח חכמים נוחה מזה בזמן בית שני.⁸⁴ הסבר זה מתאים לגישתו של הראי"ה ובנו הרצי"ה ביחס לפירוש הפסוק "וְאִמְרַת בְּלִבְכֶם כְּחֵי וְעֵצֶם יָדֵי עֲשֵׂה לִי אֵת הַחֵיל הַזֶּה" (דברים ח, יז). דווקא פסוק זה, שהיווה מקור ודוגמה להתנהגות שלילית של גאוה ואפילו כפירה אצל פרשנים רבים, קיבל פרשנות הפוכה במשנתם, והם בחרו לאמץ את פירושו של הר"ן בדרשותיו⁸⁵ שיש בכך עניין חיובי, ואפילו ציווי: "ואמרת

82 מדרש איכה רבה ותלמוד ירושלמי (לעיל, הערה 8).

83 הראי"ה קוק, קבצים מכתב יד קדשו, חלק ב, ירושלים, תשס"ו-תשס"ח, עמ' יח סע' טז.

84 האם מההדגשה של הראי"ה ש"רוח חכמים לא היתה נוחה מזה בזמן בית שני" ניתן לדייק שדווקא בזמן בית שני, תקופה של ירידה רוחנית בתחילת הגלות, לא תמכו בכך חכמים, אך כיום בדור של גאולה יש מקום לאמירה כזו? וראה בעין איה על הצורך בבית שני לחזק דברים ברורים, כמו האמירה מן העולם ועד העולם, כדי שלא יטעו לחשוב שיש רק עולם הזה ואין עולם הבא – טעות שעלולה לקרות לדברי הראי"ה דווקא בנפילה הרוחנית של זמן בית שני: "תחת אשר בהיות חיים הלאומיים מלאים כח וקיום גדול, אז העולם של המציאות כולה אינו ראוי להבדל למערכות שונות, כשירדו החיים הלאומיים מערכם, הוצרך הדבר להבדל כדי שישמר אור ד' ג"כ בהסתר פני החיים הכלליים, ע"י האור של החיים הפרטיים, מן העולם ועד העולם". הראי"ה קוק, עין איה, ברכות (לעיל, הערה 49), חלק ב אות ער, עמ' 255.

85 דרשות הר"ן לרבנו נסים בן ראובן גירונדי, שנים עשר דרושים לרבינו ניסים זצ"ל, ורשה 1875, תחילת דרוש עשירי, עמ' 67. וראה בספר עין איה: "והנה כשהארם או העם בכללו עומד במצב מוסרי גבוה, אז הלא מהנהגה הטבעית שהולכת אחוזה עם סדרי החיים האנושיים, יכיר ביותר יד, כדברי הר"ן בדרשותיו ע"פ 'ואמרת בלבבך כחי ועצם ידי'". שם, חלק א, פרק ראשון סעיף קמג.

בלבבך!" שהרי אדם צריך להכיר את הכוחות והכישרונות שה' נתן לו, ולאחר שיכיר ויהיה מודע לכוחותיו האישיים והלאומיים יוסיף ויאמר את הפסוק הבא: "וְזָכַרְתָּ אֶת ה' אֱלֹהֶיךָ כִּי הוּא הִנְתֵּן לְךָ פֶּחַ לַעֲשׂוֹת חַיִּל". על פי פירוש זה נהג למשל הרצי"ה ללכת לראות את המצעד הצבאי ברחובות ירושלים,⁸⁶ וייתכן שעל כך הסתמך כאשר אמר על ההתבטאות הפרובוקטיבית של משה דיין "אנו לא זקוקים לניסים" – "אלו מילים גדולות של אמונה".⁸⁷

מקור נוסף שבו הראי"ה מתייחס לבר כוכבא הוא שמונה קבצים – כתבים שידועים כבלתי ערוכים ומעובדים, וכך כתב הרב בפסקה ארוכה שבה פירט את השלילה שבמינות ואת רבי עקיבא כלוחם הגדול בה:

שטנה של המינות בהתחלת צמיחתה, רבי עקיבא, הוא שדרש על כל קוץ וקוץ תילים של הלכות. הוא שהכיר את הערך של האומה בכללה וכחה לא-להים, בכל צורותיה שהיא מתגלה בהם, אפילו בגבורה גופנית שלה, ידע כי חלק ד' עמו, ונשא כליו של בן כוזיבא, אולי תצמח ממנו ישועה לישראל. מסר נפשו על נטילת ידים, ויצאת נשמתו באחד. הוא איש הישראלי בעומק יסודי הפנימי, למרות מה שהוא בן גרים בחיצוניותו [...] וכל קרני רשעים אגדע, תרוממנה קרנות צדיק.⁸⁸

ניתן להבחין בשני ביטויים חשובים של הראי"ה בהתייחסו לרבי עקיבא ותמיכתו בבר כוכבא.

הראשון: "הוא שהכיר את הערך של האומה בכללה וכחה לאלהים, בכל צורותיה שהיא מתגלה בהם, אפילו בגבורה גופנית שלה" – כלומר יש כאן אבחנה שמרד בר כוכבא היה ביטוי לגבורה גופנית גדולה, ובכל זאת רבי עקיבא ידע להעריך את הגבורה הזאת כערך ששייך לאומה ו"כחה לא-להים".

השני: "אולי תצמח ממנו ישועה לישראל". רואים כאן הסתייגות של הרב: "אולי". כלומר הרב מלמד אותנו שאף כשאין ודאות שזו הגאולה יש לתמוך בהתעוררות של האומה אפילו אם היא מתגלה בגבורה גופנית.

86 "אמרת לך: אני מזרז ללכת לראות את המצעד! מה לא טוב לך במצעד? מפני שהוא מיליטריזם ו'כוחי ועוצם ידי?! יש להבין את העניין של 'כוחי ועוצם ידי'. כשזוכרים שד' אלוהינו הוא הנותן לך כוח לעשות חיל, חשוב לדעת שיש לנו 'כוחי ועוצם ידי'. שיחות הרצי"ה, מועדים, יום העצמאות שיחה ה', ירושלים תשס"ז, עמ' 153.

87 כעין זה מצוטט בשיחות הרצי"ה לדברים, בעריכת הרב שלמה אבינר, ירושלים תשס"ה, עמ' 198.
88 ראי"ה קוק, שמונה קבצים, קבצים מכתב יד קדשו, ירושלים תשנ"ט, חלק ה, רלח, וכן באורות האמונה, ירושלים 1998, עמ' 36. ההרגשות שלי.

מקור נוסף שהראי"ה מתייחס בו לבר כוכבא מופיע גם הוא בשמונה קבצים. בפסקה ארוכה שכולה הסתר, העוסקת במעלת המשיח שיאיר בתוך החוצפה ובכוח הגרים להביא לכך, כדוגמת רבי עקיבא שהיה בן גרים:

וכחו של רבי עקיבא אחד את ההארות, ונשתלשלה תורה שבעל פה בסוד הכתב שבתגין, על כל קוץ וקוץ תלי תלים של הלכות, הוספת גבורה של מעלה על ידי אמירת ועתה יגדל נא כח ד' כאשר דברת, ואמר לבר כוזיבא דין הוא מלכא משיחא, ולא חש להא דלא היה מורח ודאין, שמפני מעלת עצמיות קדושתן של ישראל אין המעלות מעכבות, ולא ניכר שוע לפני דל.⁸⁹

הראי"ה מתייחס לעובדה שבר כוכבא לא עמד במבחן ה"מורח ודאין" אך לא חשש מכך, "שמפני מעלת עצמיות קדושתן של ישראל אין המעלות מעכבות, ולא ניכר שוע לפני דל". כלומר, כאשר עוסקים בתכונות האישיות של בר כוכבא או כל מנהיג אחר לתקומת ישראל המבט אינו אישי, אלא אישיותו מתבטלת ביחס לכלל ישראל וכך היא נאמדת.

האם לשיטת הראי"ה תלמידי רבי עקיבא מתו במרד?

כפי שראינו זה עתה, הראי"ה ודאי סובר שרבי עקיבא תמך במרד ובמנהיגותו של בר כוכבא שהתגלתה כלפי חוץ כמנהיגות של גבורה גופנית,⁹⁰ ואף ראה תקופה זו כראויה להיות גאולה ומלכות המשיח, ראייה המשמשת סימן לדורות, על אף המורכבות בדמותו של בר כוכבא ואנשיו ובעיתוי שאולי הקדים את זמנו. אך האם הראי"ה הרחיק לכת והיה מהסוברים שרבי עקיבא אף גייס את תלמידיו לצבא של בר כוכבא, ויותר מכך – 24,000 תלמידיו מתו במרד ולא כפי הפירוש המקובל שמתו מיתה טבעית במגפת האסכרה? יש לציין שעצם הטענה שתלמידי רבי עקיבא מתו במרד התבססה בעיקר על דברי רב שרירא גאון באיגרתו בנוסח הספרדי:

והעמיד רבי עקיבא תלמידים הרבה והוה שמדא על התלמידים של רבי עקיבא.⁹¹

89 ראי"ה קוק, שמונה קבצים, שם, חלק ח, קנו. ההדגשות שלי.

90 "ומה היה עושה בן כוזיבא? היה מקבל אבני בליסטרא באחד מארבעותיו וזרקן והורג מהן כמה נפשות, ועל זה אמר רבי עקיבא כן" (דין הוא מלכא משיחא. ד"ו). מדרש איכה רבה (לעיל, הערה 8).

91 אגרת רב שרירא גאון, ירושלים תשל"ב, דפים א-ז, וכן: נ"ד רבינוביץ', אגרת רב שרירא גאון – מתורגם ללשון הקודש, ירושלים תשנ"א, עמ' 1-14, סעיף י. ההדגשות שלי. יש לציין כי גרסה זו הינה לפי "נוסח ספרדי"; עמדתו של לוין בהקדמתו למהדורתו היא: "שהנוסח הספרדי הוא העיקרי" (ירושלים, עמ' XLVII), וראה מה שערער בזה י"נ אפשטיין (בתוך: רבינוביץ', שם, עמ' 2-3). (גם בעבודה המקורית המפושט חסר. נוכל לתקן כך? נראה לי שהשוואת הנוסחים אינה חיונית כאן.)

טענה זו הפכה לפולמוס גדול שאין כאן המקום לפרטו,⁹² אולם נתמקד בגישת הראי"ה ובנו הרצי"ה. הרצי"ה ודאי סובר שתלמידי רבי עקיבא השתתפו במרד בהוראת רבם:

דווקא מתוך גדלותו בתורה, מתוך מסירות נפש לקיום התורה, בדרגת קודש קודשים, נמשכה הכרת הקדושה של הלאומיות הישראלית, והצטרף הוא ותלמידיו לתנועת המרד, תוך בכר כוכבא, ועודדו במלחמתו.⁹³

ועוד אמר:

בגמרא נזכר שרבי עקיבא, שהיה גאון בתורה וגדול ביראת שמים – היה ראש ישיבה גדול ביותר, מרביץ תורה גדול, ולו שנים עשר אלף זוגי תלמידים. תלמידים אלו היו ודאי צדיקים וקדושים [...] ומתוך גדלות זו היו גם חיילים.⁹⁴

הרב יהודה עמיטל זצ"ל, מתלמידי הראשונים של הרצי"ה, נשא נאום באירוע המרכזי לציון ארבעים שנות הישיבה, ואלו דבריו:

אני מרשה לעצמי לומר דברים שלא הרשיתי לעצמי לומר במשך ארבעים שנה, הקב"ה זיכה אותי להיות ראש ישיבה. מאז רבי עקיבא עוד לא היה ראש ישיבה [כמוני] שלימד תורה ואחר כך החבר'ה הלכו להילחם וחזרו מהמלחמה לבית המדרש. זוהי תופעה היסטורית.⁹⁵

שמואל ישמח, במאמר שייחד לנושא, טוען שאין בסיס מוצק לעצם הטענה שתלמידי רבי עקיבא מתו במרד, ואף טוען שעבר על כל דברי הרצי"ה ביחס לכר כוכבא ולא ראה פירוש כזה.⁹⁶ מאידך גיסא הוא מוצא רמז בדברי הראי"ה שניתן להבין ממנו שהם אכן מתו במרד.⁹⁷

92 ראה פולמוס גדול ומרתק בפורום אוצר החכמה: "ל"ג בעומר ובר כוכבא, אגדה ציונית?", <http://forum.otzar.org/viewtopic.php?t=13313>.

93 שיחות הרב צבי יהודה שם, עמ' 236. ההדגשות שלי.

94 שם, עמ' 244. ההדגשות שלי.

95 א' רייכנר, "דברים שלא הרשיתי לעצמי לומר", אתר כיפה, נדלה בתאריך 1.1.2014. ההדגשות שלי. <http://www.kipa.co.il/jew/10/45762.html>.

96 "ראוי לציין כי בדברי הרב צבי יהודה הכהן קוק (מתוך התורה הגואלת, חלק א, ירושלים תשמ"ג, עמ' רט; שם חלק ג, ירושלים תשמ"ז, עמ' רמח; שיחות הרב צבי יהודה, מועדים חלק ב, ירושלים תשס"ז) 'השיטה החדשה' אינה מוזכרת (אע"פ שרבים טענו באזני כי כך נכתב בשיחותיו). בשיחותיו לל"ג בעומר מוזכר אמנם כי תלמידי ר"ע היו גם ת"ח וגם לוחמים, אולם לא נזכר כי אלו הם 24 אלף התלמידים שמתו. ייתכן כי אזכורם בשיחות לל"ג בעומר היה בשל רשב"י שהתנגד בחריפות לרומאים והיה מתלמידי החדשים של ר"ע". ש"א ישמח, "האם תלמידי רבי עקיבא מתו במרד בר כוכבא?", אסיף ד (תשע"ז), עמ' 61–86.

97 שם: "עיון בפתגמו של הרב קוק לחודש אייר תרע"ד (לוח 'ארץ הצבי'; 'באר מגד ירחים' לרב עוזי קלכהיים, בית אל תשנ"ה, עמ' פו) מעלה כי הסכים ככל הנראה עם 'השיטה החדשה': 'הגבורה

בתגובה לדבריו כתב הרב ארי שבט מאמר קצר ובו הוא טוען בתוקף שהטענה שתלמידי רבי עקיבא מתו במרד מבוססת מאוד ונכונה, ואף הראי"ה ובנו הרצי"ה סוברים כך.⁹⁸

סיכום גישת הראי"ה לדמותו של בר כוכבא

העיתוי – אין כמעט התייחסות לנושא העיתוי, אך באופן מרומז נראה שהראי"ה מסכים עם ההוגים החרדים, ולהבדיל המשכילים, שהעיתוי היה שגוי, כפי שהדבר ניכר בכיטויו במכתב לבני עקיבא: "ודווקא מפני שהחזון בשעתו נכשל",⁹⁹ ביטוי שכאמור מזכיר את דברי החזון של דניאל: "וּבְנֵי פְרִיצֵי עִמָּךְ יִשְׁאוּ לְהַעֲמִיד חֲזוֹן וְנִכְשְׁלוּ" (יא, יד), ובהמשך: "יבוא תור לה" – משמע שאותו חזון הקדים את זמנו. יחד עם זאת הראי"ה לשיטתו, כפי שראינו לעיל ביחס למעפילים, סובר שעשייה למען תקומת ישראל אף קודם זמנה אינה הולכת לאיבוד ויבוא זמנה להתגלות.¹⁰⁰

א. דמותו של בר כוכבא – אף בעניין זה הראי"ה אינו מאריך לעסוק. ישנן התייחסויות עקיפות, בעיקר כיצד התייחס רבי עקיבא אליו ואל המרד: ביחס למבחן שערכו חכמים כמובא בסנהדרין אם בר כוכבא יכול לחולל מופתים: "ולא חש להא דלא

העילאה של תלמידי רבי עקיבא, והצפונה של קדושי הקהילות, מתחברות יחד באוצר הרזים של רשב"י [...] מסתבר מאוד כי כוונת הרב קוק היא שתלמידי רבי עקיבא מתו בחודש אייר מתוך גבורת הקרב כנגד השלטון הרומאי".

98 "אמנם לאחרונה היה מי שחשב להסתפק בתפישת הרב קוק בנושא הקשר בין תלמידי ר"ע לבין המרד, אך בנוסף למקורות המפורשים, הדברים מבוססים ביותר ואף היו מוגלגל בפומיה אצל בנו יחידו וממשיך דרכו הנאמן ביותר, הרצי"ה [ראו בתקליטור החיפוש של ידידי הר"ד גולדשטיין, שמופיע פעילות תלמידי ר"ע והריגתם במרד בשיחות ובשיעורי הרב צבי יהודה פעמים רבות, למשל: בשיחות הרצי"ה על התורה, סדרה ג – תשכ"ז, תשכ"ח, תשל"ד, תשל"ה; שם, מצורע, סדרה ב – תשל"ו; שיחת רבינו, ל"ג בעומר (מרד בר כוכבא), תשכ"ו; מתוך התורה הגואלת ב, מוצש"ק פרשת עקב – כ"ג מנ"א התשל"ד; שם, מתוך פרקי אבות, א, יב; שם ד, עמ' קכז, שתלמידי ר' עקיבא היו פעילים ביותר ואף נהרגו במרד זה". א"י שבט, "הזיקה המיוחדת של הרב קוק לר' עקיבא, תלמידיו ומרד בר כוכבא", הראי"ה בפרשה, עלון שבת בהוצאת בית הרב קוק, ערב ל"ג בעומר פ' אמור (תשע"ז).

99 לכאורה המילה "בשעתו" באה לתרץ שאכן המרד נכשל מפני שזה היה "בשעתו" – בזמן שעוד לא היה בשל לכך.

100 הדברים מזכירים את דברי סדר הדורות: "עבדון בן הלל הפרעתוני [...] והוא מאפרים [...] והוא מגלגול דנון מבני בניו של אפרים שהוציא ר' אלף שטעו בקץ ונתגלגל אח"כ בכך כוזיבא, ועל שלא השלים תיקונו נקרא בשם כוזיבא, כי הרבה סברו שהוא משיח ונהרג גם הוא, ותיקונו יהיה משיח בן אפרים...". ר"י היילפרין, סדר הדורות, ורשה תרל"ז, שנת ב"א תת"ג, עמ' נ. וראה במאמרו של הרב ארי שבט, "על שבט אפרים האפרתיים משיח בן יוסף וכינויים בתנ"ך", צוהר כז (כסלו תשס"ז), עמ' 31–42. שם הוא מפרט על היחס החיובי לדוחקי הקץ לדורותיהם.

היה מורח ודאין, שמפני מעלת עצמיות קדושתן של ישראל אין המעלות מעכבות, ולא ניכר שוע לפני דל" – כלומר גם אם אינו מחולל מופתים, וייתכן שהראי"ה סובר שאף גרוע מכך – השיפוט של מנהיג הגאולה אינו במישור הפרטי. כמו כן ביחס להתבטאות ה"לא מוצלחת" בצאתם למלחמה: "לא תסעוד ולא תכסוף", הראי"ה מלמד זכות שהיה כאן שיקול של הגדלת הגבורה, בבחינת הכרזה של "אם אין אני לי מי לי", שאומנם "יאבד כח הביטחון מכמה לכבות שאינם מגיעות לכלל דעת את ד' ודרכיו", ומאידך גיסא: "שבהתגברותם של ישראל ירבו הקניינים הרוחניים לעשות חיל".

ב. התייחסותו של רבי עקיבא – בעניין זה הראי"ה מאריך להסביר שרבי עקיבא, דווקא מתוך גדולתו בתורה ומתוך ראייתו הרחבה, תמך במרד, תמיכה שיש לה משמעות נצחית. הראי"ה, בניגוד לבני הדור הקודם הרש"ר הירש וה"תורה תמימה", מדגיש באופן חיובי מאוד את היחס של רבי עקיבא לבר כוכבא ובכך "מיישר קו" עם פרשנות המשכילים, וככל הנראה אף רואה כבר כוכבא ובמרד שהוביל, בדומה לדברי הרמב"ם, מודל לגאולה שלנו. הראי"ה מסביר שיש לדעת להעריך גבורה גופנית של האומה כדבר עמוק של "ערך האומה בכללה", ולכן יש לתמוך בכך משום ש"אולי" תצמח מכך ישועה לישראל (אף על פי שבמכתב לבני עקיבא הראי"ה נחרץ בכך שהפעם מדובר בוודאי "בדבר האמיתי" ואינו מסתפק בכך). מעבר לכך, הרצי"ה סבר שרבי עקיבא שלח את תלמידיו להשתתף במרד כחיילים בצבאו של בר כוכבא; תלמידיו נחלקו האם גם סבר כדעה שאף מתו במרד, אם כי מסתבר שזו הייתה דעתו וכעדות תלמידיו הקרובים,¹⁰¹ וכנראה אף דעת אביו הראי"ה.

ג. האם המרד נכשל? באופן מפתיע נראה שהראי"ה אכן מסכים שהמרד נכשל, כדבריו במכתבו לבני עקיבא: "ודווקא מפני שהחזון בשעתו נכשל, ובר כוכבא נפל ועמו נפל ישראל בבחינת חירותו הלאומית", וכפי שכתב בספרו עין איה על ברכת "הטוב והמטיב" [ובו חלק על פרשנותו השלילית של הרש"ר הירש – הובא לעיל]: "כי ע"י נפילת ביתר נגדעה קרן ישראל לשעתה". יחד עם זאת הראי"ה מדגיש בשני המקורות שהכישלון היה זמני – לשעתו – וכוח החיים של המרידה נשאר גנוז ברוח האומה, וכן דברי רבי עקיבא שזיהה את בר כוכבא כמלך המשיח לא היו לשווא, אלא כל אלו ישובו ויתגלו, וכדבריו שם במכתבו לבני עקיבא: "בטוחים אנו כי תורת אמת אשר בפה קדוש יבוא תור לה, והתור הזה הולך ובא, ולא תקום פעמיים צרה, ולא לחנם לחם ישראל מלחמת קיומו ונצחו עד דור אחרון ועד בכלל".

101 הרב יוסף קלנר בהתייחסות אישית למאמרו של ישמח.

השפעת תנועת נובהרדוק על ישיבת בני עקיבא

גאולה מילס

מבוא

תנועת נובהרדוק החלה לפעול במזרח אירופה בסוף המאה התשע עשרה כזרם של תנועת המוסר. היא פיתחה בישיבותיה שיטת חינוך מקורית, סוערת ורדיקלית, שהקנתה לה שם של קנאית וקיצונית, ונודעה בפעולותיה החינוכיות והלוחמניות ובהתמסרות להצלת הנוער היהודי מחילוניות והשכלה.¹

ישיבת בני עקיבא בכפר הרא"ה נוסדה בשנת ת"ש ונודעה בשם "אם הישיבות". היא קמה כמפעל הכשרתי של בני עקיבא,² הייתה שותפה באופן מלא למפעל הציוני, ובין כתליה התגבשו שבעה גרעינים קיבוציים לפני קום המדינה.³ בשנת תש"י התחילו ללמוד בישיבת כפר הרא"ה לימודי חול,⁴ היא ליוותה הקמת ישיבות תיכוניות רבות, וסללה את דרכו של המפעל הדתי-לאומי שממשיך ומתפתח גם היום.

האם ייתכן קשר בין שתי תנועות הנראות כה שונות זו מזו?

1 ש' טיקוצ'ינסקי, "גדלות האדם" ו"שפלות האדם" בארץ לא זרועה: ישיבות 'סלבודקה' ו'נובהרדוק' עולות לארץ ישראל 1925–1935", בתוך: ע' אטקס ואחרים (עורכים), חינוך ודת; סמכות ואוטונומיה, ירושלים תשע"א, עמ' 220–267, בעמ' 231; ב' בראון, תנועת המוסר הליטאית: אישים ורעיונות (בעריכת ע' שפירא), תל אביב 2014, עמ' 97; הרב ד' כץ, תנועת המוסר: תולדותיה, אישיה ושיטותיה, ד, תל אביב תשכ"ז, עמ' 195.

2 י' לב, "מימים ראשונים ועד הקמת המדינה", בתוך: הנ"ל (עורך), ספר בני עקיבא, תל אביב תשי"ח, עמ' 15–51, בעמ' 45.

3 מ"ס מרמורשטיין, אבי דור הכיפות הסרוגות: הרב משה צבי נריה, פועלו ומקומו בעיצוב האתוס הציוני דתי, קרית ביאליק תשע"ה, עמ' 107–109.

4 מרמורשטיין, שם, עמ' 112; מ' ברויאר, "שורשיה ההיסטוריים של הישיבה התיכונית", בתוך: מ' בר לב (עורך), במשך היובל: חמישים שנה למדרשית נעם, תל אביב תשנ"ו, עמ' 127–141, בעמ' 138.

הרב אברהם צוקרמן זצ"ל, סבה של המחברת, עזב את ביתו בעיירה לכדוב שבפולין כדי ללמוד בישיבות נובהרדוק עוד לפני גיל 12. הוא למד אצל גדולי המוסר בישיבה בפנינסק ובסביבותיה, ואחרי שעלה לארץ המשיך ללמוד בישיבת "בית יוסף" (נובהרדוק) בכני ברק. בישיבות אלה בנה את אישיותו, ועיצב חלק גדול מהשקפת עולמו.

כבר כילד היה פעיל בתנועת תורה ועבודה במקביל ללימודיו בישיבה, ולאחר שעזב את כותלי הישיבה הצטרף לבני עקיבא. שנים ספורות אחר כך היה ממקימי ישיבת בני עקיבא בכפר הרא"ה וממקימי מרכז ישיבות בני עקיבא, בכולם היה פעיל עד ימיו האחרונים.

מאמר זה ינסה לאתר נקודות שבהן השפיעו השנים שעשה בישיבות נובהרדוק על המפעל החינוכי שהיה שותף מאוחר יותר בהקמתו ובהובלתו.

תנועת נובהרדוק – רקע ואפיונים

ר' יוסף יוזל הורביץ

תנועת נובהרדוק הוקמה על ידי ר' יוסף יוזל הורביץ (להלן: ר' יוזל), המכונה "הסבא מנובהרדוק" (נולד בשנת תר"ח [1848] בערך בליטא, בנו של הדיין ר' שלמה זלמן זיו). היה שובב ועז נפש, ותוך חיי דוחק בעיירה קורטוביאן קיבל את עיקר חינוכו אצל אביו. בגיל שש עשרה כבר התחיל לתת שיעור לבחורים בבית המדרש. בין אירוסיו לנישואיו מת אבי הכלה, ולאחר נישואיו ניהל את החנות והעסקים של חותנתו. במקביל קבע עיתים לתורה, ולימד שיעור בתלמוד בבית המדרש המקומי. לרגל עסקיו ביקר בעיר ממל, מקום משכנו של ר' ישראל ליפקין מסלנט, והחל לפקוד את שיעורו "מסילת ישרים" בבית הכנסת הגדול בממל. ר' יוזל גילה את האור שבשיטת המוסר, ורצה להתמסר לתורה ויראה.

כשיצא לאחר מכן לממל לקנות סחורה הודיע לבני ביתו שזו הפעם האחרונה שהוא מטפל בקנייה, אך כבר באמצע הדרך נמלך והחזיר לחותנתו את הכסף. הוא בא אל ר' ישראל מסלנט ואמר לו שהחליט להתמסר לחיי עולם, על אף התנגדותם של אביו ושל ר' ישראל עצמו.⁵

5 כץ (לעיל, הערה 1), עמ' 179–183; טיקוצ'ינסקי, גדלות (לעיל, הערה 1), עמ' 227; בראון, תנועת המוסר (לעיל, הערה 1); הרב ש"ג רוזנברג (שג"ר), "היפוך הלב – תיקון הלב: התשובה אצל בעלי

כבן עשרים ושבע הגיע ר' יוזל לקובנה לכולל שייסד ר' ישראל מסלנט עם גדולי מוסר כר' יצחק בלזר, ר' נפתלי אמסטרדם ור' אברהם שינקר, והתמסר בכל מרצו ללימודי תורה ומוסר. אשתו נתקשתה בלידתה השלישית ונפטרה, ולאחר מכן החליט ר' יוזל לפרוש לגמרי מן העולם. את ילדיו חילק למשפחות, וכלא עצמו כשנה וחצי בדירת חדר בסלבודקה. מגעו עם העולם היה רק דרך אשנבים במסדרון חדרו. מצוות קיים ביחידות, נמנע מלכוא בציבור, רשם חידושי תורה על שלחן ערוך אורח חיים וחושן משפט ועל ספר אורים ותומים, אך עיקר עיסוקו היה בענייני יראה ומוסר. המשכילים לעגו לו וכינוהו "בעל החוריים". תלמידי חכמים חששו לחילול ה' וניסו להשפיע עליו להפסיק את ההסגר, ללא הועיל. רק בשל התערבות המשטרה המקומית החל רבי יוזל לצאת ולכוא בין הבריות, אך היה שקוע בלימוד תורה ועבודת ה'. הוא נשא אישה בתנאי שלא יופרע מלימודו ועבודתו, ושלא יהיה עליו לפרנס, והמשיך לאחר החתונה בפרישות והקדשת זמנו לתורה ועבודת ה'. רק בערב שבת שב אל משפחתו, ושח בדברי תורה בלבד. נועד עם אישי תורה, אך קבע לו דרך עצמאית בעבודת ה' ושאף לפרישות.⁶

משיחותיו עם ר' שמחה זיו מקלם שוכנע שהתקופה אינה עת פרישות ומי שבידו להשפיע על הציבור חייב לזכות את הרבים, והחליט להתמסר להפצת תורה ויראה בעולם.⁷ אז החל לייסד מוסדות תורה לאברכים, בראשם עמד ר' יצחק בלזר. ר' יוזל הכניס בליבות האברכים שאיפה להרבצת תורה ויראה, לעיסוק בייסוד ישיבות ולהעדפת משרת ר"מ, אף בישיבה קטנה, על משרת רבנות. לעיתים היה ר' יוזל עצמו מייסד ישיבות ליד הכוללים.⁸

הישיבה בנובהרדוק

בתרנ"ו (1896) ייסד ישיבה גדולה בנובהרדוק, מקום מבודד יחסית ומרוחק מתחנת הרכבת, לבוגרי הישיבות הקטנות.⁹ במשך זמן קצר התלקטו אליה עשרות

המוסר", בתוך הנ"ל, שובי נפשי: חסד או חירות, קובץ פרקי תשובה, אפרת תשס"ג, עמ' 151–177, בעמ' 151–152.

6 כץ, שם, עמ' 187–192; נ' פריד, "האדם, אופיו, מדרגתו ותכליתו בתנועת המוסר", בתוך: ש' רוז (עורך), קובץ הציונות הרתית, ירושלים תשנ"ז, עמ' 58–76, בעמ' 61.

7 כץ, שם, עמ' 193; הרב שג"ר, שם, עמ' 152.

8 הרב י"ל נעקריטש, "ישיבות נובהרדוק", בתוך: ש"ק מירסקי (עורך), מוסדות תורה באירופה בבניינים ובחורבנם, ניו יורק תשט"ז, עמ' 247–290.

9 ב"צ קליבנסקי, כצור חלמיש: תור הזהב של הישיבות הליטאיות במזרח אירופה, ירושלים תשע"ד, עמ' 66; ב' לנדוי, "ענק לוחמי המוסר בדור האחרון", בית יעקב 48–49 (אייר–סיוון תשכ"ג), עמ' 10–11.

תלמידים מהכוללים והישיבות הקטנות שבהנהלתו, גם ממקומות רחוקים – מרוסיה המרכזית ומערי קווקז, ואף חסידים שלחו את בניהם לישיבה ליטאית זו שיצא לה שם של קנאית וקיצונית. מהר מאוד מנתה הישיבה שלוש מאות בחורים, ובכולל האברכים עוד שישים איש.¹⁰ ר' יוזל שאף להפיץ את שיטת המוסר שלו. את המוכשרים באברכיו שלח לייסד ישיבות בדרום רוסיה. כל שניים מהם עמדו בראש אחת הישיבות החדשות במטרה להכשיר את החניכים ללמוד בישיבת נובהרדוק.¹¹

בישיבתו שלו לא מינה ר' יוזל רמי"ם,¹² כדי שיוכל להנהיגה ולדריכה כחפצו. על מנת לפתח את התלמידים בלימוד חולקה הישיבה לחבורות בהתאם לגיל ולדרגת הלימוד, ובראש כל חבורה הועמד אברך גדול בתורה לדרוש בחידושי תורה. השיטה אכן הצליחה, בשיעורים הייתה התפלפלות והתלהבות, ובין התלמידים הורגשה שאיפה לעלייה בתורה.¹³

הישיבה נכנתה כמסגרת סגורה בעלת הווי, סדרים, ואף שפה משלה. ר' יוזל טען שהישיבה היא כמו תיבת נח המגינה על התלמידים מפני המבול, שהוא העולם החיצוני,¹⁴ בעיקר בשל ההשכלה:

ועתה מה לעשות? הרוח הרעה, רוח החפשיות והכפירה, ר"ל, מתחזקת בכל יום בעולם, ומתחלת מזיקה גם לשרידי הפליטה ומטלטלת אותם לעולם ולחיים הפכיים ממש לחיי התורה. מוכרחים אנו לבקש עצה איך להציל נפשות ישראל התמימות, לבל ישטפו בזרם הזמן המתגבר ומתחדש בכל יום, ולבל יטבעו בגלים הסואנים. ורק מוצא אחד ישנו, הלא הוא להרים את מצב הישיבות, ולהשיבן למצבן הראשון... ושכדי להמלט מן ההשפעה המפסדת של העולם, על שרידי הפליטה להתחזק על מצבם, ולהתרחק עוד יותר מן העולם החיצוני.¹⁵

10 כשהגיעו לכ-200 תלמידים ב-1912 הקים ר' יוזל לישיבה בניין בן שתי קומות. קליבנסקי, שם, עמ' 66; נעקריטש, ישיבות נובהרדוק, שם; כץ (לעיל, הערה 1), עמ' 195.

11 קליבנסקי, שם, עמ' 66.

12 קליבנסקי, שם, עמ' 66, כותב כי בתחילה אכן מינה ר' יוזל את הרב אליהו רב ברקובסקי למשגיח מנהלי בישיבה, וב-1908 אף בחר בחתנו, אלתר שמואלביץ, לעמוד בראשה, ושיעוריו העלוה לרמת הישיבות הליטאיות, אך ב-1911 פיטר אותו, ומאז התנהלה ההוראה בארבע כיתות הישיבה בידי בחורים מבוגרים ואברכים, בהם ר' אברהם יפהן, לימים חתנו.

13 כץ (לעיל, הערה 1), עמ' 196–200.

14 בראון, תנועת המוסר (לעיל, הערה 1), עמ' 104.

15 ר' י"י הורביץ, מדרגת האדם, מהד' רביעית ירושלים תשל"ו, א, מאמר בתקופות העולם פרק ו, עמ' יט.

כיסוד עיקרי הונהג בישיבה לימוד מוסר. בעיקר חיזוק ר' יוזל את לימודי המוסר בתקופת המהפכנות של ראשית המאה העשרים, ובחר לאמץ דווקא את שיטות התנועות הרדיקליות שאיימו על שלמות הישיבה.¹⁶

התפשטות והתפרשות

עם פרוץ מלחמת העולם הראשונה נכנסו רוב הישיבות לתקופת הסתגרות ושמירה על הקיים, אולם בנובהרדוק החל דווקא תהליך התרחבות. ר' יוזל פרסם שהוא מוכן לקבל תלמידים, ובישיבה נוספו תלמידים רבים. הישיבה העתיקה את מקומה הרחק מן הגבול. ר' יוזל סבר שמצבה הכלכלי הטוב של גרמניה מסכן את היהדות, ובקיץ תרע"ה (1915) יצא לאוקראינה לתור אחר מקום לישיבה. בינתיים כבשו הגרמנים את סביבות נובהרדוק, ותוך סבל, רעב וסכנות ברחו תלמידי הישיבה כמצוותו לעיר הומל באוקראינה. את התקופה ניצלו לרכוש תלמידים חדשים לישיבה ולשיטת המוסר שלה, מה שראו כהצלת נפשות. מכל אחת מהישיבות נפרסה רשת סניפים לתלמידים צעירים מקומיים, עם כולם עמד ר' יוזל בקשר הדוק וקבוע, פיקח עליהם אישית מהומל וביקר בהם תדיר. מספר התלמידים עלה למאות. ר' יוזל העביר לישיבתו גם תלמידים מבתי ספר ומהגימנסיה העברית בהומל,¹⁷ ולא עצר את פעולת ההתרחבות גם כשלא היה די אוכל לתלמידי הישיבה.

כשגברה המלחמה הוחלט לפזר את התלמידים בערים שונות ברוסיה. כל אחד מהתלמידים הוותיקים לקח איתו קבוצת תלמידים צעירים לעיר שנקבעה מראש, ופתח ישיבה.¹⁸

הישיבות הגדולות שימשו כמרכזים, ופרשו סביבן רשת ישיבות קטנות.¹⁹ כל

16 קליבנסקי, שם, עמ' 66; כץ (לעיל, הערה 1), עמ' 200, מספר כי ר' יוזל הצביע על תלמידים מצוינים שנסחפו בזרם גלי הזמן כעל הגורמים שהביאו אותו להגביר את העבודה המוסרית בישיבה. בחר אחד מהעיר סימאטיץ, שקדן עצום ללא שאיפה אחרת מלבד לימוד תורה, נסע לביתו לחגים ויצא לתרבות רעה. "כשראתי מקרה זה באתי לידי החלטה שאין כל סיכויים בזמננו לחנך לתורה וליראת שמים בלי עבודת המוסר".

17 כץ, שם, עמ' 204–209, 211; קליבנסקי, שם, עמ' 95–96.

18 כץ, שם, עמ' 212; קליבנסקי, שם, עמ' 97, מפרט את המניעים להתרחבות. צווי גיוס שהוצאו לכל הגברים בני 18 ומעלה כללו איום בעונש מוות למי שהתחמק מהצבא, והעלו בר' יוזל חשש לחיי תלמידיו. לכן החליט לפזרם בערי רוסיה ואוקראינה. בנוסף, התערערו אושיות הדת והמסורת בקהילות היהודיות בעת המלחמה שכנעו אותו לפעול בהן ולהפעיל את שיטת המוסר שלו על בניהן.

19 קליבנסקי, שם, עמ' 166, מפרט את הדרך להקמת ישיבה: כראשי ישיבה לנובהרדוק נבחרו תלמידים שכבר התנסו בהשפעה ובפדגוגיה, ובדרך כלל שימשו ראשי חבורות מוסר בישיבותיהם. סדר פעולות ראש ישיבה: איסוף צעירים מקומיים ולימוד עימם בבית המדרש, נשיאת דרשה בבית המדרש להודיע על הקמת ישיבה לבני העיירה וסביבותיה, חיזור על הבתים לאיסוף אוכל ומציאת

תלמיד שהיה ראוי הפך ל"מזכה הרבים": בתחילת זמן לימודים, לאחר פסח ולאחר סוכות, היו מתפזרים התלמידים בערי השדה, אוספים ילדים רבים ומרכיבים מהם ישיבות קטנות. רובם לא פנו להורי הילדים, אלא דיברו על לב הילדים עצמם שיתחילו ללמוד תורה.

ילדים רבים נכנסו לישיבה בניגוד לדעת הוריהם, שהיו לעיתים רחוקים מתורה ומצוות. לפעמים התפתח ריב בין המחנכים להורים שבאו להוציא את בניהם מהישיבה בעל כורחם. לאחר זמן היו עוברים תלמידי הישיבות הקטנות ללמוד בישיבה הגדולה שהייתה המרכז שלהן, והישיבות הגדולות התמלאו תלמידים לאלפים. יש האומרים באלפיים את התלמידים ברשת ישיבות נובהרדוק באותה תקופה.

ניהול רשת הישיבות

ר' יוזל התגורר בהומל, ששימשה מרכז הישיבות. מנהלי הישיבות עמדו עימו בקשר מכתבים והגיעו לעיתים קרובות להתייעצות, ואף ר' יוזל יצא לביקורים בישיבות השונות. כבואו היה מזמין את הנהלות הישיבות הקטנות למרכזן, ועורך איתם דיונים והתייעצויות. בישיבות שררה רוח שקידה. עסקו בעיקר בלימוד הש"ס ומפרשיו, אך הקדישו זמן רב ללימוד ופעולות מוסר, ולהרבצת תורה בערים. אגודה מרכזית המורכבת מבאי כוח הנהלות הישיבות שימשה כמועצה עליונה להדרכת הישיבות, ופעמיים בשנה היו מתכנסים נציגי הישיבות לאספה כללית;²⁰ זו הייתה מסודרת בצורה כמעט פרלמנטרית וכללה יושב ראש, סדר יום ופרוטוקול.²¹

ההתנהלות הייתה דמוקרטית וההחלטות התקבלו לפי רוב, אך חייבו את כל הישיבות. גם לתלמידים נתן ר' יוזל חופש דעה, ואפשר בחירה והחלטה על דרכי ההשפעה וכיוון דרכי הפעולות. האספה הכללית הרביעית התקיימה בהומל בשנת

מתנדבים להמשך פעילות, סידור מקומות לינה לתלמידים בעזרת נשים של בתי כנסת או בבתים חרבים. ראש ישיבה ניהל ישיבה קטנה שבחסותו מתוך שמירת קשר מתמיד עם מנהליו במרכז. מפעם לפעם היה שולח לשהייה מוגבלת במרכז את המצטיינים בתלמידיו לצורך התחזקות רוחנית. 20 כץ (לעיל, הערה 1), עמ' 213–214; ב"צ קליבנסקי, "התאגדות הישיבות תקיף העולם ומלואו: לדמותה של עיתונות נובהרדוק", קשר 40 (קיץ 2010), עמ' 115–125, בעמ' 116; קליבנסקי, כצור חלמיש (לעיל, הערה 9), עמ' 97, טוען כי האספות הכלליות התחילו ב-1917 כאשר ברחבי רוסיה ואוקראינה התקיימו ישיבות נובהרדוק גדולות, ואילו בצד הגרמני של הגבול, בנובהרדוק ובברנוביץ, היו ישיבות מצומקות. כדי לחזק את הקשר בין הישיבות הזמין ר' יוזל נציגים לאספות כלליות.

21 מ' זילברג, "נובהרדוק", בתוך: ע' אטקס וש' טיקוצ'ינסקי (עורכים), ישיבות ליטא: פרקי זכרונות, ירושלים 2004, עמ' 361–371, בעמ' 370.

תרע"ח (1918), והגיעו אליה 150 שליחים. החלטותיה כווננו לקשר בין הישיבות לר' יוזל, ובין הישיבות לבין עצמן. לדוגמה, "פעמיים בשנה מתאספת אסיפה כללית... על כל אגודה פרטית לשלוח אל האסיפה לא פחות מציר אחד... הבא אל האסיפה בתור ציר מאגודתו מחויב ליסע בחזרה אל מקומו..."²² וכן הנהגת סדרי לימוד המחייבים את כל הישיבות ומסכת אחידה, ומבנה ארגוני מחייב.²³

כדי שלא ייווצרו הבדלים בין הישיבות בדרכי המוסר החליט ר' יוזל להעלות על הכתב את הגותו המוסרית.²⁴ תלמידיו רשמו את מאמריו,²⁵ וסידרו אותם בחוברות. החוברת הראשונה יצאה לאור לאחר האספה בתרע"ח (1918), ובסופה נרשמו החלטות האספה. במשך שנים אחדות יצאו לאור 12 חוברות בנושאים שונים. בשנת תש"ז (1947) אוגדו החוברות ביחד, ויצאו לאור בארה"ב כספר בשם "מדרגת האדם".²⁶ בספר משולבות אמרות שונות קצרות שהפכו לפתגמי חוכמה ומוסר, בהן השתמש ר' יוזל כסמאות בשיחות אישיות ובהרצאות מוסר לפני התלמידים, וכן משלים שהתאימו לרעיונותיו להדגשת הסכלות והגיחוך שבחיי ההבל, פיתויי היצר והמידות הרעות.²⁷

מגע בין הישיבות לר' יוזל וייסוד ישיבות חדשות נעשו על אף סכנות הדרכים (כנופיות, שוד, רעב ומחלות) ואיסורי התנועה ממחוז למחוז ללא רישיון בשנות מלחמת העולם השנייה והמהפכה הבולשביקית. אף על פי שקרו גם אסונות, כמו תלמידים שנתפסו ונשלחו לעבודות, נהרגו או חלו, המשיכו הנובהרדוקאים לנרדד ממקום למקום ללא רישיון או ברישיונות מזויפים, לגנוב גבולות ולפרוץ מחסומים.²⁸ ר' יוזל עצמו, על אף גילו הקשיש, היה מלא מרץ, וחנה כמעט כל שבת בישיבה בעיר אחרת לאחר נסיעות שארכו לעיתים ימים אחדים.

עם התחזקות המשטר הקומוניסטי נאסר לימוד תורה עד גיל שמונה עשרה, והישיבות נרדפו. תלמידי נובהרדוק לא נרתעו ונאבקו בקומוניסטים,²⁹ ורק כשראו

22 כץ, שם, עמ' 215–219.

23 קליבנסקי, התאגדות (לעיל, הערה 20), עמ' 116.

24 כץ, שם, עמ' 219–220.

25 בעיקר תלמידו המובהק, ר' יצחק ולדשן משרשוב. נעקריטש, ישיבות נובהרדוק (לעיל, הערה 8); הרב ב"צ ברוק וד' זריצקי (עורכים), גילי אש: שיחות, מוסר ודברי הגות מעזבונם של גדולי וקרדושי ישיבות בית יוסף נובהרדוק שניספו בשואה, ירושלים תשל"ג, עמ' קמט.

26 כץ, שם, עמ' 219–220.

27 בראון, תנועת המוסר (לעיל, הערה 1), עמ' 98.

28 נעקריטש, ישיבות נובהרדוק, שם; הרב יהודה לייב נעקריץ מספר בספר לב הארי (ד"א נעקריץ [מחבר ומסדר], א' זיונס [עורך], ניו יורק 1992), בחלק א עמ' טו: "אנחנו לא השגנו כרטיסים בקיוב אז נסענו עם בטחוננו בהשי"ת, הבטחון היה הכרטיס שלנו. וב"ה הגענו אל הגבול וגם עברנו אותו כאשר הפסוק הזה היה תמיד ברעיוננו".

29 על המשך הלימוד בימי המלחמה בהומל ראה נעקריץ, לב הארי, שם, עמ' טז.

שאינן סיכוי להצלחה החליטו להעביר את ישיבותיהם מרחבי רוסיה אל סמוך לגבולות פולין. בתרע"ט (1919) עבר ר' יוזל מהומל לקיוב, וקבע בה מרכז לשיבות נובהרדוק. באותם ימים ערכו כנופיות דניקין ופטליורה פרעות ביהודים. תלמידים רבים נעצרו ונכלאו, קבוצות שלמות הוצאו להורג, אך הלימודים לא פסקו. ר' יוזל פקד על תלמידיו להתרכז בקיוב. כשלוש מאות תלמידים התפזרו לחמישה סניפים בחמישה רבעים של העיר. שיחות ר' יוזל נסבו אז סביב מידת הביטחון, והוא עורר לתשובה ולחיזוק עבודת היראה. ביום הכיפורים הלהיב והמריץ בשיחותיו לקבל קבלות גדולות, ובעיקר "להילחם כל החיים בעד האמת".

לאחר חג הסוכות פשטה בקיוב מגפה שפגעה בעיקר בפליטים ששהו בבתי כנסיות בצפיפות ובחוסר כול, כמו תלמידי נובהרדוק. שישה עשר תלמידים מתו, ורבים חלו. ר' יוזל לא נאות למסור את הטיפול בחולים לאחרים, אלא טיפל בהם בעצמו עם שלושה תלמידים בריאים, עד שנפל למשכב.³⁰ ביום י"ז בכסלו תר"פ (1919) עלתה נשמתו למרומים. בלווייתו הגדולה השתתפו תלמידיו ואלפים מתושבי המקום.

על אף המשבר עם פטירתו ארגן חתנו, ר' אברהם יפה'ן, את התנועה מחדש.³¹ התלמידים חיזקו את הישיבה בקיוב, ויצאו לערי השדה לייסד ישיבות חדשות. השלטונות הסובייטיים הגבירו את המלחמה בישיבות, אסרו את התלמידים ורדפו אותם, ומי שנשאר חופשי השתדל לבוא במגע עם העצורים ולסייע להם בלימוד תורה. במינסק, למשל, הכניסו לתלמידים האסורים דפי גמרא וספרי מוסר בעטיפת דגים מלוחים ומצרכים אחרים.³² בסוף תרפ"א (1921) נאסר ר' אברהם יפה'ן עם ראשי התנועה בהומל,³³ ואז הוחלט להעביר את התנועה ומוסדותיה לפולין העצמאית. בקיץ 1922 יצא לפועל מבצע נועז ומסובך של הברחת גבולות מברית המועצות לפולין. כחמש מאות תלמידים, מהם בעלי משפחות, עשו דרכם מרוסיה לפולין במשך שבועות תוך סכנה ממשית לחייהם.³⁴

30 כץ (לעיל, הערה 1), עמ' 221–224; קליבנסקי, כצור חלמיש (לעיל, הערה 9), עמ' 98.
 31 טיקוצ'ינסקי, גדלות (לעיל, הערה 1), עמ' 11; נעקריטש, ישיבות נובהרדוק (לעיל, הערה 8), וכן נעקריץ, לב הארי, שם, עמ' כא, מספר כי האספה הכללית הייתה ביום השנה לפטירת ר' יוזל, י"ז בכסלו תרפ"א (סוף 1920); עפ"י קליבנסקי, כצור חלמיש, שם, עמ' 99, התקבלו החלטות שנגעו לכלל ליכוד התלמידים סביב דרכו, ובאותו מעמד קיבל עליו הרב יפה'ן להנהיג את נובהרדוק.
 32 כץ, שם, עמ' 226–227.
 33 הרב י"ל נקריץ, "הדרך המופלאה של ישיבת נובהרדוק", בית יעקב 48–49 (אייר–סיוון תשכ"ג), עמ' 12–13; בלב הארי, שם, עמ' לב, נעקריץ מספר כי עם הנאסרים היה גם הסטייפלר.
 34 טיקוצ'ינסקי, גדלות (לעיל, הערה 1), עמ' 10; נעקריץ, לב הארי, שם, עמ' מד–סז; נעקריטש, ישיבות נובהרדוק, שם.

מעבר לפולין

הסביבה היהודית בפולין הייתה חסידית, ונתונה בתהליך חילון. עם הזמן סיגלו הנובהרדוקאים דרך פעולה שדיברה ללב ההורים והתלמידים ונחלו הצלחה. תנועת נובהרדוק בפולין התנהלה סביב ארבעה "מרכזים": ביאליסטוק, מעזריטש, ורשה ופינסק, שכל אחד מהם ריכז סביבותיו סניפים קטנים. המרכזים הראשונים של נובהרדוק בפולין היו קרובים אל גבולות הקונגרסובקה (מרכז פולין) ובתוכה, מרחבים נעדרי ישיבות כמעט, וחלשו על אזור גדול. לאורך שנות העשרים והשלושים נוסדו בפולין קרוב לשבעים סניפים של תנועת נובהרדוק ובהם למעלה משלושת אלפים תלמידים,³⁵ בישיבות שנקראו "בית יוסף" על שם ר' יוסף יוזל, הסבא מנובהרדוק.³⁶

כל אחת מהישיבות הייתה כפופה להנהגה הארגונית-רוחנית של המוסדות המרכזיים, ובמקביל שימשה מרכז ישיבתי גדול ושלטה בישיבות קטנות שהקימה בסביבתה ופעלו בחסותה. היררכיה מדורגת זו שיוותה לרשת נובהרדוק דמות תנועה מפותחת ומודרנית, שבאה לידי ביטוי גם באופי ההתקשרות בין רכיביה: אספות כלליות גדולות אפשרו החלפת דעות והיכרות בין בכירי הישיבות, ועיתונות פנימית שימשה קשר בלתי אמצעי בין כלל התלמידים ואיגדה אותם לתנועה משותפת אחת.³⁷ דיוני האספה הכללית בקיץ 1926 שיקפו נקודת מפנה חשובה של מעבר מרשת ישיבות יחידות לתנועה מאוחדת. האספות הכלליות טיפלו בנושאים מנהליים ובהסדרת הפעילות השוטפת, ונתנו דעתן גם לחיזוק הליכוד בין כלל חניכי נובהרדוק.

באספה בשנת 1933 שמו דגש על פיתוח העיתונות: "ולפרסם כל החידושים כמו שיחות כלליות, תקופות העבודה, חדושי העבודה ועוד, ועל כל מקום לשלוח חומר ההדפסה, וטוב שיקבעו איש המיוחד לזה".³⁸ ואכן, בניגוד לישיבות אחרות, עיתונות נובהרדוק פרח בעיתונים ישיבתיים מקומיים (כמו "הד המוסר" במזריץ',

35 טיקוצ'ינסקי, גדלות (לעיל, הערה 1), עמ' 11; נעקריטש, ישיבות נובהרדוק, שם; קליבנסקי, כצור חלמיש, שם, עמ' 160.

36 כץ (לעיל, הערה 1), עמ' 228; ישיבות נובהרדוק נוסדו גם בארצות אחרות כמו לטביה ואנגליה.

37 קליבנסקי, כצור חלמיש, שם, עמ' 158. בעמ' 161–162 שם הוא מפרט כי בתקופת מלחמת העולם הראשונה ולאחריה קיימו מנהלי הישיבות פעמיים בשנה אספות כלליות, ומכינסים אלה יצאו הנחיות שחייבו את כל תלמידי נובהרדוק. בתקופת הגלות נתכנסו שש אספות. בין המלחמות הפכה ההתקשרות בין המרכזים פשוטה יותר. מיד לאחר המלחמה התקיימו האספות בהפרישי זמן קטנים יחסית, פעם בחצי שנה. באספה הרביעית הוחלט לרווח את האספות לפעם בשנה, מה שמלמד על התמסדות רשת נובהרדוק לאחר שפתרה את הבעיות הרחופות שהעיקו עליה בראשית דרכה.

38 אור המוסר, טו, י"א בסיוון תרצ"ג, עמ' מג.

"הבוטח" של ישיבת אוסטרוב-מזוביצק, "דרך המציאות" בישיבת פינסק ו"חיי העובדים" באוסטרובצה) ובעיתונים של כלל הרשת ("אור המוסר"), רובם ככולם על טהרת העברית.³⁹

כפולין הפכה נובהרדוק לתנועה חינוכית לוחמת מול החילון הגובר. תלמידיה התמסרו להצלת נוער יהודי על ידי הבאתו אל הישיבות. ה"ביטחון ללא השתדלות" של ר' יוזל, שהיה ממוקד בעיקר בתחום הפרנסה ודאגות החיים של היחיד, הומר בתקופה הבולשביקית ב"ביטחון" מול סכנת המוות הכרוכה בתנועה ממקום למקום לשם הפצת תורה ומוסר. הירוואיות "עבודת הרבים" הפכה תחת שלטון הבולשביזם למיתוס מרכזי במורשת החינוכית הפנימית של התנועה, ועל ברכיה גדל הדור החדש בתקופת פולין. מיתוס זה הניע את "עבודת הרבים" של הצעירים, ובמידה רבה החליף את המורשת ההירוואית של ר' יוזל שהתמקדה ב"עבודת עצמו" ובפעולות נועזות של דיכוי וביטול היצר.⁴⁰

בנוסף, בתקופת ר' יוזל היה לימוד הגמרא משני ללימוד המוסר,⁴¹ ואילו כפולין התרחש תהליך חזרה של ישיבות נובהרדוק אל הקונצנזוס של עולם הישיבות. ערך לימוד התורה קיבל שוב מקום מרכזי, וגדולי תורה צמחו בישיבות אלה.⁴² בתרפ"ט (1929) עברו כחמישים חניכי נובהרדוק לארץ ישראל וייסדו ישיבה בתל אביב, וממנה התפשטו סניפים וישיבות בערים שונות בארץ. בשואה האיומה נספו רוב הישיבות, על רבותיהן ותלמידיהן. כמאתיים תלמידים הצליחו להימלט, מהם ישיבת ביאליסטוק עם מאה תלמידיה שהוגלו לסיביר, ובגמר המלחמה היגרו לארצות הברית וייסדו ישיבה בראשותו של ר' אברהם יפה.⁴³

39 קליבנסקי, התאגדות (לעיל, הערה 20), עמ' 116–117.

40 טיקוצ'ינסקי, גדלות (לעיל, הערה 1), עמ' 11.

41 ש' טיקוצ'ינסקי, "הרב חיים זייצ'ק ולקחי השואה ברוח תנועת נובהרדוק", בתוך: א' ידידיה, נ' כהן וא' פרבשטיין (עורכים), זיכרון בספר: קורות השואה במבואות לספרות הרבנית, ירושלים תשס"ח, עמ' 116–139, בעמ' 136.

42 נ' גרין, "חינוך האדם וייעודו בתפיסת הרב יוסף יוסל הורביץ 'הסבא מנובהרדוק'", הגות בחינוך היהודי ח (תשס"ח), עמ' 13–36. בעמ' 24 הוא מביא כדוגמה את הרב יעקב ישראל קנייבסקי (הסטייפלר), חניך ישיבת נובהרדוק ור"מ בישיבות נובהרדוק בביאליסטוק, בפנינסק ובבני ברק, מחבר הספר "קהילות יעקב"; טיקוצ'ינסקי, הרב חיים זייצ'ק, שם, עמ' 136–137, מפרט כי הרב יפה'ן הוביל תהליך זה. הוא עצמו שימש בישיבתו בביאליסטוק ראש ישיבה ומנהל רוחני כאחד, שאף לטפח למדנות ולשיעוריו יצאו מוניטין בעולם הלומדים הליטאי. הוא גם טיפח את הסטייפלר.

43 כץ (לעיל, הערה 1), עמ' 228.

השיטה והדרך המוסרית

ר' יוזל יצר שיטה חינוכית עצמאית ללימוד מוסר ולעבודת ה'. רגילים לכנות את שיטת נובהרדוק "שפלות האדם",⁴⁴ ושיטה "פסימית".⁴⁵ אולם משה זילברג,⁴⁶ שלמד אצל הסבא מנובהרדוק בהומל, לא ראה זאת כך. בשם ר' יוזל הוא מסביר כי התורה לא באה למרר את חיי האדם ולהטיל עליו חובות למעמסה, אלא לעשותו מאושר, גם בחייו הגשמיים. כדי שאדם ייהנה מהעולם הזה באמת עליו להיות בן חורין לרצונו ולהשתחרר מרצונות פעוטים שאינם נותנים לו לספק את תאוותו הגדולה. רצון האדם הוא טוב, אך מכוסה שכבת ערפל של מאוויים ונטיות גשמיות שאינם נותנים לו לבוא לידי גילוי. על תוצאות השיטה החינוכית של נובהרדוק כתב זילברג: "וההצלחה הזאת היתה בחינת מעשים בכל יום".⁴⁷

בהגות ר' יוזל מטרתו וייעודו של האדם להגיע לשלמות מוסרית.⁴⁸ היכולת להשתנות נשענת על מאמץ אנושי, אולם תשובה שלמה מכונה "היפוך הלב", ומחייבת שילוב הכנעה והיפתחות לחסד אלוקי עליון החיצוני לאדם. זהו תיקון פנימי, ממניעים פנימיים טהורים, החורג ממישור הבחירה והמודעות ותלוי בהכנעה. אדם המתמסר לתורה באופן טוטלי מתבטל לגמרי לאמת שמחוץ לו שהופכת להיות אובייקטיבית, וזוכה לעצמיות. אצל אדם כזה יש אחדות בין פנימיותו למעשיו החיצוניים.⁴⁹

תשובה כזו אינה תהליך הדרגתי אלא קפיצה.⁵⁰

כן גם בעניין התשובה הכל תלוי רק בהסכמה. כי מיד שיסכים על דרך חדשה אינו צריך ליותר, כי ההסכמה תאיר לו הדרך... ואין לו אלא לחזק ולאמץ הסכמתו

44 טיקוצ'ינסקי, גדלות (לעיל, הערה 1), עמ' 8 ועוד.

45 בראון, תנועת המוסר (לעיל, הערה 1), עמ' 97.

46 משה זילברג (1900–1975) למד בישיבות קלם, מיר וסלבודקה. ב-1916 עבר לישיבת נובהרדוק כשהייתה בהומל. היה תלמיד מובהק של הרב יוסף יוזל הורביץ. ב-1920 עבר לפרנקפורט, למד לימודים כלליים והתקרב לחוגי הציונים. עלה לארץ ב-1929, שימש כמורה וכמרצה לתלמוד. ב-1950 התמנה לשופט בבית המשפט העליון. מאמרו "נובהרדוק" ראה אור לראשונה בשבועון "פנים אל פנים" 1971 (זילברג [לעיל, הערה 21], עמ' 361).

47 שם, עמ' 364–366.

48 גרין (לעיל, הערה 42), עמ' 17.

49 הרב שג"ר (לעיל, הערה 5), עמ' 155–156, 161–164; גרין, שם, עמ' 18, טוען כי ר' יוזל תפס את האדם לא כתודעה או כמחשבה אלא כהתנהגות בפועל: "כי המחשבה והציור הוא מקרה, והעצם הוא רק מעשה הפעולה" (ר' יוזל הורביץ, מדרגת האדם [לעיל, הערה 15], ב, מאמר חשבון הצדק פרק ט, עמ' פו). אכן לדעת ר' יוזל השכל והדמיון אינם מהות האדם, אולם גם המעשה כשלעצמו אינו מהותי. עבודה על המעשה היא עבודה חיצונית המביאה לשינוי פנימי.

50 כץ (לעיל, הערה 1), עמ' 221–224; קליבנסקי, כצור חלמיש (לעיל, הערה 9), עמ' 98.

והחלטתו, ומאז ואילך מתחלת אצלו דרך חדשה ויתחלף לו מחשבתו ודיבורו ומעשיו וכל תנועותיו הן בחיצוניות הן בפנימיות.⁵¹

עם זאת, ישנה גם אפשרות מתונה של תיקון, התלויה ברצון. זוהי שלמות חיצונית, ממקום העבירה ולא מהעבירה עצמה, והיא דורשת מאמץ. זהו שינוי של ממש, אף שאינו היפוך פנימיות. לאדם אין השפעה על הפנימיות, אך ביכולתו לתכנת את עצמו להגיב בצורה מסוימת (סוג של כפייה עצמית),⁵² וליצור סיכוי להתעוררות פנימית, מעבר הכרוך בדילוג וקפיצה.⁵³ ר' יוזל התווה דרך לשינוי חיצוני, מעשי, שאמור לגרום לשינוי פנימי:

שובו אלי ואשובה אליכם – כי אחרי שתשתדלו מצדכם אז אעשה מה שמצדי... היינו אם תהיו למבקשים, כי אז עם הבירור כי יש עזר ה' על הפנימיות יזרזו לעשות כדי לעלות מעלה מעלה... ונמצא כי עיקר היסוד הוא שיהיה האדם "מבקש", היינו שיהיה מוכן לעשות כל מה שביכולתו, ואז ימצא מהתורה הפתרון על כל שאלותיו.⁵⁴

השכל הינו כוח מקיף הכולל דברים שונים ומנוגדים,⁵⁵ ולכן אינו קובע את התנהלות האדם.

וכל הטעות והמכשול הוא רק בענינים המסורים לשיקול דעתו של אדם... וכשנעמיק בדבר נמצא, שמשום כך כרוכים הטעות והמכשול רק בדברים המסורים לשיקול דעתו של אדם, משום שדעת האדם מצומצמת היא, וכשהוא לוקח את הדבר תחת שיקול דעתו, יולד מזה החסרון והשיבוש... ולכן אנו מוצאים ששכל האדם נפרד משכל התורה מקצה אל קצה.⁵⁶

ר' יוזל שולל את תפקיד התבונה העצמית ומכוון להרגיל את האדם להתנהגות מסוימת ולתגובה מעשית נכונה, כך שלא יתאווה לעבירה ויהיה חופשי מניסיונות, מה שיאפשר

51 ר' יוזל הורביץ, שם, א, מאמר דרכי התשובה פרק ט, עמ' קסה.

52 הרב שג"ר, שם, עמ' 171–173, מזהיר כי אומנם אין זה כפייה כמוכח לא אמין, אבל היא כן עלולה לאיים על הכנות הפנימית ולגרום לדיכוי הפנימיות, במיוחד אם אינה מבוססת על ראיית האמת. אלא על מבנה חברתי ומידור חברתי.

53 הרב שג"ר, שם, עמ' 163–169, 174.

54 ר' יוזל הורביץ, שם, א, מאמר דרכי התשובה פרק ח, עמ' קעח.

55 כץ (לעיל, הערה 1), עמ' 281. כשאדם, לדוגמה, חושב לשוב מדרכו הרעה, הוא זוכר במקביל שילעגו לו הבריות על כך, לכן הוא נמנע מתשובה אף שמכיר בערכה ובנחיצותה. אולם אם החושים, המוח, כוחות הגוף והאברים יתקבצו יחד לעמוד כנגד המפריעים – יוכלו להוציא לפועל את הרצון לתשובה.

56 ר' יוזל הורביץ, שם, א, מאמר בתקופות העולם פרק ו, עמ' כא–כב.

לו להשתנות גם באופן פנימי מהותי. לכן שיטתו אינה תאורטית אבסטרקטית, אלא מעשית קונקרטית:⁵⁷

שבירת המידות – שחרור משעבוד לרצונות ותאוות נעשה על ידי שבירת המידות: הפקרת הנטיות הגופניות ושאיפות החיים החומריות, והתמסרות לחיי תורה ורוח. האדם בוחר בין חיי תורה לחיי עולם. "הצדיק מפקיר הטעם, וישאר מעשהו טהור מכל נגיעה עצמית, והוא עובד רק לשמה..."⁵⁸. מתלמידו דרש ר' יוזל להקדיש חייהם ללימוד תורה בלבד. משימה זו נקראה "שבתי", על שם הפסוק "שבתי בבית ה' כל ימי חיי".⁵⁹

עבודת הפרטים – למיגור שלטון המידות בלי להשאיר להן נטייה ושורש, קודם כול משננים את גנותן והפסדן של המידות הרעות, ושבירת המידות נעשית על ידי תרגילים מעשיים, חריגים ואף נועזים,⁶⁰ שנקראו "עבודת הפרטים". לכל חודש קבעו תרגילים או פעולות בפרט אחר: ניסן – התבודדות; אייר – עקירת אהבת כבוד; סיוון – קבלת תורה; תמוז-אב – בירור המידות; אלול-תשרי – תשובה; חשוון – הטבה; כסלו – שאיפה לגדלות; טבת-שבט – ביטחון; אדר – אמיצות. את תרגילי מידת האמיצות היו מחשיבים מעל הכול, כי הם עוקרים מהלב חולשה ונחיתות, ומטביעים מידת מצח נחושה המאפשרת התמודדות עם לעג החברה. תרגילי המידות חישלו את כוח עמידתם של תלמידי נובהרדוק במצבים מורכבים. לכל תלמיד היו פנקסים שבהם רשם קבלות (מידות ומעשים שקיבל עליו לעבוד עליהם) ופעולות (פעולות ותרגילים שהצליח לבצע לשם תיקון המידות והמעשים שקיבל עליו, או שנכשל בהם).⁶¹

57 ת' רוס, "תנועת המוסר והבעיה ההרמנויטית בתלמוד תורה", תרביץ נט א"ב (תש"ן), עמ' 191–214, בעמ' 200; ר' גלבשטיין, "משנתה החינוכית של תנועת המוסר", דרכנו בחינוך א (תשנ"ג), עמ' 83–167, בעמ' 131; כץ, שם, עמ' 231, 279.

58 ר' יוזל הורביץ, שם, א, מאמר תקון המידות פרק ה, עמ' עז.

59 לנדוי (לעיל, הערה 9), עמ' 10; כץ, שם, עמ' 231–238.

60 קליבנסקי, כצור חלמיש (לעיל, הערה 9), עמ' 66; כץ, שם, עמ' 258, מתאר שיטות קיצוניות לעבודת המידות שהונהגו בישיבות נובהרדוק: לשבירת מידת התאוה היו מסתפקים במזון צר וישנים על ספסלים קשים; לשבירת החמדה לממון היו מפקירים כל אשר להם – "שלי שלך שלך שלך"; לשבירת הגאווה והכבוד היו לובשים בגדים קרועים ומטולאים, ומזניחים תספורת; למידת האמיצות – היו מתלבשים בצורה מגוחכת, נכנסים לחנות מוצרים ומבקשים למכור להם מוצרים ממין אחר, או מופיעים בקהל ומכריזים הכרזה לא לעניין וכד'; כדי להגיע למידת הביטחון נדרשה ראשית מידת הפקרות בנוגע לבית, למשפחה, ולכל שאר הדברים הבורגניים.

61 כץ, שם, עמ' 257–258, 289; נעקריטש, ישיבות נובהרדוק (לעיל, הערה 8).

ביטחון ללא השתדלות – התפשטות מענייני החומר והתמסרות קיצונית לחיי רוח מחייבת הקצנה במידת הביטחון. הזנחת דאגות לעניינים גופניים מחייבת את האדם להשליך יהבו על ה', וכן להפך: רק אדם שיתנתק מצרכיו הגשמיים יוכל להגיע למידת הביטחון. "וזהו העיקר בדרך הבטחון, אשר האדם מוכרח הוא, שלא לצור צרת מחר, כי אם ידאג ויבקש סבה, מלבד שלא ירויח, עוד יפסיד, כי בגלל הסבה עוד ירחיק את המבוקש..."⁶² כמידת הביטחון כן מידת ההשתדלות. ככל שאדם בוטח פחות – עליו להשתדל יותר. אדם שישליך יהבו על ה' ולא ישתדל כלל ישיג הכול מבלי טורח ויגיעה,⁶³ שכן הטבע מתקיים בדבר ה'. כך גם בעניינים רוחניים. על האדם להשתדל בכל כוחותיו ומאמציו לקיים את המוטל עליו במידה שהתורה מחייבת, ומכאן ואילך יש לבטוח בסייעתא דשמיא.⁶⁴

בירור המידות והמעשים – כבר אצל ר' ישראל מסלנט מופיע אחד ההיבטים החשובים במאבק בין השכל ליצר: מודעות עצמית המושגת ב"בירור", בהתבוננות עצמית מעמיקה. לכל אדם יש "נגיעות"; "נגיעה" היא מונח הלכתי-משפטי המבטא קרבה שפוגמת במהימנות. נגיעות במוסר הן תופעה קרובה למה שמכונה בפסיכולוגיה "רציונליזציה". הרצון גובר על השכל, משעבד ומנצל אותו. אדם הרוצה דבר מה (כבוד, ממון וכד') מכופף את שכלו בעזרת הדמיון, מוצא צידוקים מתאימים לשכנע את עצמו שרצונו מותר וראוי,⁶⁵ אך למעשה מקיים "תורה אחרת, אשר בדה לו רצונו".⁶⁶

62 ר' יוזל הורביץ, שם, א, מאמר דרכי הבטחון פרק ד, עמ' קצו.

63 זילברג (לעיל, הערה 21), עמ' 368; ב' בראון, החזון איש: הפוסק, המאמין ומנהיג המהפכה החרדית, ירושלים תשע"א, עמ' 144; כץ, שם, עמ' 241; שם, עמ' 334–335: תקציב הישיבה היה מוטל על ר' יוזל. הוא ניגש לייסוד הישיבה בנובהרדוק בידיים ריקות. כשקיבל תלמידים לא התחשב במצב הכלכלי בישיבה ואמר: "כל תלמיד בא וחבילתו בידו". בכל תקופות ישיבתו היה מסובך בחובות רבים, אך לא נרתע מללוות שוב; שם, עמ' 201: לעיתים נאלץ לצאת לאסוף כספים לטובת הישיבה, אך הסתייג מלהרבות מאמציו בזה, משום דרכי הביטחון שקבע לו. התנהג במידת הביטחון בה' בממדים קיצוניים, והיה מודד כל מקרה שלא יעבור על שיעור ההשתדלות המותרת לאדם. עם זאת הצליח תמיד להשיג את האמצעים הדרושים להחזקת הישיבה, לא נמנע מלהרחיבה, ולא צמצם בהוצאותיה מנימוקים תקציביים.

64 כץ, שם, עמ' 242; הרב שג"ר (לעיל, הערה 5), עמ' 174.

65 בראון, תנועת המוסר (לעיל, הערה 1), עמ' 105; הנ"ל, חזון איש, שם, עמ' 133; גריין (לעיל, הערה 42), עמ' 26–28; פריד (לעיל, הערה 6), עמ' 68–69.

66 ר' יוזל הורביץ, שם, א, עמ' ק; גריין, שם, עמ' 21–23, טוען כי בתפיסת ר' יוזל לימוד תורה אינו אלא אמצעי להגיע לשלמות מוסרית, שהיא האידיאל העליון. אומנם טענה זו נכונה, כפי שאפשר להתרשם בקלות מקריאת "מדרגת האדם", אלא ששלמות מוסרית לא תיתכן אצל ר' יוזל ללא התורה. התורה היא הדרך היחידה להגיע אליה, ולכן יש הקפדה רבה על עניין הנגיעות שעלולות להסיט מהתורה. זאת בניגוד למה שמציג חיים גראדה בספר "צמח אטלס" (תל אביב 1968) כאילו מנהל ישיבת המוסר צמח אטלס עבר על שלמות מוסרית במנותק מתורה ויראת שמיים (גריין מרבה

בעקבות ר' ישראל מסלנט תופס ר' יוזל את המושג "נגיעה" בצורה רדיקלית. כל זמן שלא נחלצים ממנה בקפיצה – לא יכולים להשתנות באמת.⁶⁷ לכן אנשי הוועד⁶⁸ היו מנתחים את מצבו ומעשיו של כל יחיד בכל פעולה, לגלות טיבם ושורשם, ומחפשים דרכים לתיקון. לכל יחיד נותנים עצות והוראות לפי מצבו ותכונותיו, ומטילים עליו ביצוע פעולות ותרגילים ("עבודת הפרטים").

ר' יוזל עצמו, כשהייתה באה אליו שאלה להכריע, היה מאתר את הנגיעה שיש לו בדבר כך שיוכל לדון מתוך אובייקטיביות גמורה. לדוגמה, כשהתעורר ספק אם ללכת לאיזה מקום לפגישה או לביצוע פעולה קבע לו כלל לגשת ראשית למקום הפגישה או המעשה, ושם להכריע. אם לא – יש חשש שנגיעת העצלות תכריע את הכף לשלילה. כך נהג גם כלפי אחרים, שכן הכיר דרכי בני אדם. בתכסיסים שונים שכנע והפנה אותם למסלול הרצוי, בעיקר למשוך בני נעורים לתורה וליראה.⁶⁹

התפעלות וסערת נפש – טבע האדם להתרגש ולהתלהב מהנאת עבירה, לכן יש לאמן את החושים להתלהב מן העבודה המוסרית. בהתפעלות וסערת נפש יכול האדם לחולל מהפכה בעצמו ברגע אחד, ובבת אחת (היפוך הלב).

לשיטת ר' יוזל עיקר היעילות בלימוד המוסר הוא בהתלהבות ובהתרגשות. הוא קבע מקום מיוחד ללימוד המוסר, "בית המוסר", שבו התבודדו תלמידים ועסקו במוסר בהתלהבות. מלבד שעות לימוד המוסר נשא הסבא מנובהרדוק שיחות מוסר נלהבות, בקול אדיר, שהשפיעו בעוצמה על התלמידים, עד שלעיתים, בפרט בימים הנוראים, הגיעו לאקסטזה רוחנית סוערת. ישיבות המוסר הקציבו ללימוד מוסר בהתפעלות שעה או חצי שעה ביום. בנובהרדוק היו מבלים זמן רב כל יום בלימוד מוסר ובהתבודדות, ברעש ובסערה.⁷⁰

לצטטו במאמרו). גרין אף מזכיר את פולמוס המוסר שפרץ בין השאר בשל הצבת לימוד התורה כאמצעי לשלמות מוסרית ולא כתכלית. כתשובה לכך ראוי להביא לדוגמה את דברי כץ (לעיל, הערה 1), עמ' 195, על ר' יחיאל מיכל אפשטיין, בעל "ערוך השלחן", ששימש כרב בנובהרדוק בעת הקמת הישיבה ואמר למתנגדים לשיטת ר' יוזל כי אינו מסכים לכל דרכיו, אך כשהוא נכנס לישיבה ורואה את מסירות הנפש וההשפעה העצומה מסתממות מיד כל טענותיו.

67 הרב שג"ר, שם, עמ' 157; גרין, שם, עמ' 29. על הרדיקליות במושג "נגיעה" עמד החזון איש,

שהלין על פגיעה בסמכות חכמים הנוצרת מכך: "ואינם יודעים כי לפי ההנחה הזאת מתייתם כל הדור, ואין שופט בארץ, ונתבטלה סנהדריה של הארץ, כי אף אם יסכים האדם על גדלות חכמתו של החכם לא יחייב את נפשו לשמוע אליו אחרי שימצא לתלות את הוראתו באיזה נגיעה, וזה לא יבצר מכל מי שאינו שבע רצון מהוראת החכם, ועל ידי זה קם דור ששופט את שופטיו, וכל איש הישר בעיניו יעשה..." הרב א"י קרליץ, אמונה ובטחון, תל אביב תשד"ם, עמ' מ-מא.

68 ראה להלן, "החבורה".

69 כץ (לעיל, הערה 1), עמ' 345-346.

70 כץ, שם, עמ' 198-199, 273, 282-283; בריאיון לאבישי מזרחי (2009) סיפר הרב צוקרמן על

בימי חגים ושמחות היו עורכים מסיבות שתרמו לעבודת הרגש ולהתלהבות נפשית; חורזים חרוזים בענייני יראה ומוסר, מקבלים קבלות לחיזוק הפעולות, ומשתפכים בניגונים סוערים.⁷¹

החבורה – ר' יוזל ראה את החבורה כיעילה לעבודת הרגש. ההתלהבות בציבור חזקה יותר, ומקילה את ההתגברות על מעצורים ועל הליכה נגד הזרם. יחיד חושש לדעת הציבור וללעג הבריות, אולם חבורה מהווה עולם בפני עצמו ופורצת דרכים חדשות, אינה חוששת לשמרנות ואינה נרתעת מלעג, כך שקל יותר לעמוד בניסיון. בנוסף, בחבורה אדם בטוח מסיכוכים סובייקטיביים. כל אחד מלא נגיעות, אך לא כולם משוחדים לאותו צד, וכשמלבנים נושא בחבורה – אפשר להגיע לאמת.

שיטת החבורה נהגה בכל ישיבות נובהרדוק. תוכנית התרגילים לפי חודשים התבצעה בכוחות משותפים קבוצות קבוצות, שנקראו "ועדים". בראש כל ועד עמד "מחזק" שניהל אותו. זהו תלמיד שהגיע להישגים בתחום העבודה העצמית על יצריו, ונקרא "עובד" (כלומר עובד ה').⁷² הוועד היה מתכנס לעיתים קרובות, כל אחד מסר דין וחשבון על פעולותיו במסגרת התוכנית, והחברים בחנו אותו, העבירו ביקורת וניהלו דיונים וויכוחים. עם זאת, לר' יוזל היה חשוב לא להסתמך על החבורה בלבד ולעבוד גם ביחידות. הוא טען כי אדם צריך להיזהר שלא יתבטל בתוך העבודה לצורך הרבים.⁷³

בורסה – בשנת תרס"ה (1905) ראה ר' יוזל שהרבולוציונרים עורכים אספות, מתווכחים ומנהלים תעמולה בינם לבין עצמם על עקרונות הדמוקרטיה והסוציאליזם, והבין שאפשר להשתמש בכך גם לגבי מוסר ויראת שמיים לבידור והשפעה הדדית. מאז הנהיג בישיבתו את שיטת הוויכוחים.⁷⁴

בתוך סדרי הישיבה – לאחר שעת לימוד המוסר – נקבעה שעה מיוחדת למשא ומתן ברעיונות מוסר שנקראה "בורסה", כמו משא ומתן ודין ודברים בבורסת הסוחרים. התלמידים קמים ממקומותיהם, מסתדרים זוגות ושלשות ומתחילים להתווכח. כך לא מסתפקים בשמיעת דברי מוסר, אלא כל אחד מתעורר בעצמו ומחדש במוסר.

הישיבה בפנינסק: "בבוקר למדנו חצי שעה מוסר, בצהריים חצי שעה מוסר, בערב לפני ערבית למדנו חצי שעה מוסר..."

71 כץ, שם, עמ' 291.

72 טיקוצ'ינסקי, גדלות (לעיל, הערה 1), עמ' 9; זילברג (לעיל, הערה 21), עמ' 365, טוען כי בראש הוועד לא היו דווקא המובהרים שבתלמידים.

73 כץ, שם, עמ' 199, 286–288; שם, עמ' 204–205: ר' יוזל הקים לעצמו בית קטן מעץ להתבודדות ביער סמוך לנובהרדוק, שם ביקרוהו תלמידיו המקורבים ונערכו כנסים וישיבות להתייעצות בענייני מוסר ועבודת ה', ולעיתים היה בורח לשם מן הישיבה להתבודדות.

74 ברוק וזריצקי (לעיל, הערה 25), עמ' טו.

הוויכוחים התנהלו בערנות ובשטף, תוך טיול הלוך ושוב באולמות הישיבה או בחצר. המשא ומתן בבורסות יצר מונחים לשוניים מיוחדים לתיאור כוחות נפש האדם. הבורסה היוותה אולפן לפיתוח כישרון הדיבור של התלמידים והסברת השקפתם. ר' יוזל ראה בדרך הוויכוחים שיטה חינוכית. הוא נהג לנהל עם התלמידים שיחות אישיות, התווכח עם כל אחד לפי טעמו, ולא עזב את בן שיחו עד שהביאו להודאה ולמסקנות עקביות.⁷⁵

זיכוי הרבים – ר' יוזל טען שיש להפקיר מעמד רוחני לטובת מעמד רוחני של אחרים. המילים "בכל נפשך" מלמדות כי יש למסור גם את הרוחניות, שהיא הנפש, לעבודת ה'. לכן דגל ב"זיכוי הרבים": על האדם להיחלץ להפצת תורה ויראה בין הבריות אף אם יופרע מלימוד עצמו.⁷⁶

בדרכו החינוכית המיוחדת הצליח ר' יוזל להשפיע על תלמידיו "לאחר זמן... שהשומע לא יוכל להשתחרר ממנו אף לכשירצה".⁷⁷ ר' יוזל היה מבקר ובודק את שיטתו. מפעם לפעם חזר לפני תלמידיו על השאלה "היאך יכולים לדעת ידיעה ברורה את רצון השי"ת והכוונה האמיתית בדרכי העבודה?". בנושא זה אהב להתווכח, וטען שאם ישוכנע ששיטתו מוטעית יודה על האמת ויחליפה באחרת. באותה מידה לא הסתייג מיציאה נגד גדולי תורה, ולעיתים נכנס איתם בדיון ודברים חריפים והוכיחם. הוא לא נרתע מלדבר קשות אף עם נגידים שתמכו בישיבה.⁷⁸ משה זילברג כתב על הימים שלאחר האספה בתרע"ח: "וכשנגמרו ימי הפורים האלה, והצירים חזרו למקומותיהם, אמר לי: מי יודע? אולי כל התכונה הזאת היתה לריק, ואולי – הולך ונרקם כאן איזה דבר גדול, שאת פירותיו נראה רק לימים".⁷⁹

ישיבת בני עקיבא – רקע ואפיונים בשנים ראשונות

שלוש דמויות מרכזיות קשורות בהקמת ישיבת בני עקיבא, ובהקמת תנועת בני עקיבא עד להקמת הישיבה:

75 קליבנסקי, כצור חלמיש (לעיל, הערה 9), עמ' 66; כץ, שם, עמ' 199, 293–295.

76 כץ, שם, עמ' 239.

77 זילברג (לעיל, הערה 21), עמ' 364–365.

78 כץ, שם, עמ' 323.

79 זילברג, שם, עמ' 370.

יחיאל אהרן אליאש – נולד בתרס"ח (1908) במחוז ביאליסטוק בפולין, בילדותו למד ב"חדר" בעיירה. בגיל עשר נתייתם מאימו, ובגיל שלוש עשרה נכנס ללמוד בישיבת לומז'ה. במהלך לימודיו בישיבה החל בפעילות ציונית יחד עם קבוצת חברים שהגדירה עצמה כ"המזרחי". בלומז'ה התוודע לישיבת נובהרדוק, ועבר ללמוד בביאליסטוק.

בשנת 1925 עלה לארץ בסרטיפיקט מישיבת מרכז הרב. יצא לקבוצה בפתח תקווה, שם חלה בדלקת ריאות, חזר לירושלים ולאחר שהחלים הפך לפועל בניין. בשנת תרפ"ט (1929) הגה תוכנית להקמת תנועת נוער דתית, אך לא קיבל הסכמה מהוועד הפועל של הפועל המזרחי, והקימה לברו.

בקיץ תרצ"א (1931) יצא עם קבוצת חניכיו להקמת קבוצת בני עקיבא הראשונה. הם לא קיבלו עזרה מהמוסדות ונאלצו להתפזר, אך התנועה גדלה. נישא למרים, בת חסידי גור, שבהמשך שימשה כגזברית תנועת האישה הדתית "אמונה".

בשלהי שנות ה־30 קיבל עליו את ניהול מחלקת הביטחון של הפועל המזרחי. עסק בענייני ביטחון והגנה, גיוס נוער דתי לשורות ההגנה במסגרת מחלקות ופלוגות דתיות, והקמת "משמרות אליצור" שהפכו לאיגוד ספורט דתי. לאחר קום המדינה מילא תפקידים בכירים במשרד הפנים ובמרכז קופת חולים. על פעילותו הציבורית קיבל תואר "יקיר תל אביב". נפטר בז' תשרי תשנ"ח.⁸⁰

הרב משה צבי נריה – נולד בכ"א בשבט תרע"ג (1913) בלודז' שבפולין, בנם של הרב פתחיה מנקין והרבנית רחל. גדל בעיירות רוסיה הלבנה, שם שימש אביו כרב בימי המהפכה הקומוניסטית. אביו לימד בעצמו את ילדיו חומש עם רש"י, תנ"ך, משנה וגמרא, ושכר עבורם מורה שלימדה אותם רוסית, חשבון והיסטוריה. בהגיעו לגיל מצוות החל ללמוד בישיבה לצעירים במינסק במחתרת, ולאחר מכן בישיבה בשקלוב. כשנתגלתה קבוצת הלומדים נצטוו לנסוע לביתם, ואילו רבם, הרב מרדכי פיינשטיין, נאסר והוגלה לסיביר, ומאז נעלמו עקבותיו.

עלה לארץ בתרצ"צ (1930), גם הוא בעזרת סרטיפיקט שהשיג עבורו הרב צבי יהודה קוק מישיבת מרכז הרב, והפך להיות תלמיד מובהק של הרב אברהם יצחק הכהן קוק.

לבקשת מייסד תנועת בני עקיבא, יחיאל אליאש, הצטרף לתנועה כמדריך ומרכז, בנוסף ללימודיו במרכז הרב. העמיק ועיצב את התודעה הדתית-ציונית בארגון, טיפח את יסוד הרגש והחוויה, חיבר שירים ופזמונים, ביניהם "יד אחים" שהתקבל כהמנון

80 ב"צ אליאש, "יחיאל אהרן אליאש: מייסד תנועת הנוער 'בני עקיבא'", בתוך: צ' שינובר (עורך), דמויות מופת בציונות הדתית: אישים ופועלים תש"ח-תשס"ח, נחלים תשס"ח, עמ' 164-168.

התנועה, וייסד וערך את עיתון "זרעים". על כתביו חתם "נריה", כינוי שבחלוף הזמן הפך לשם משפחתו. בשנת ת"ש עלה עם שלושה עשר בחורים להקים את הישיבה בכפר הרא"ה, ושימש כראש הישיבה עד פטירתו. בתש"א נשא לאישה את רחל לבית גיטלזון, ונולדו להם שמונה ילדים.

נוסף על פעילותו החינוכית התמסר לנושאים ציבוריים הנוגעים למדינה ולחברה בישראל, ובשנת תשל"ח הוענק לו פרס ישראל. כתב מאות חיבורים, ביניהם חידושי תורה, פרקי עיון תורניים, הגות חינוכית, בירור הלכות דת ומדינה, והסברה רעיונית של מחשבת הציונות הדתית. על יצירתו זכה בפרסים שונים.

בתשכ"ט נבחר כחבר הכנסת השביעית, עסק בחקיקה בנושאי חינוך והיה חבר ועדות חינוך ורווחה. התבלט בתמיכתו ברעיון ארץ ישראל השלמה. נפטר בי"ט כסלו תשנ"ו.⁸¹

הרב אברהם צוקרמן – נולד בח' חשוון תרע"ו (1915), במהלך מלחמת העולם הראשונה. גדל בעיירה לכרוב (Lebedevo) שבפלך וילנא, בליטא הפולנית. עד גיל אחת עשרה התחנך בבית הספר היהודי המקומי "תרבות",⁸² ששילב לימודי קודש וחול. בשנה שנכנס לכיתה א' כבר עבר לכיתה ב' ולכיתה ג', כך שסיים את כיתה ח' בגיל 11. נקשר מאוד למורה ר' מרדכי בלוך שהובא לבית הספר לדרישת ההורים כדי ללמד לימודי קודש,⁸³ ובהכוונתו עבר עם סיום בית הספר היסודי ללמוד בישיבות באושמינה ובראקוב, ישיבות קטנות שהיוו חלק מ"סביבות" ישיבת "בית יוסף" (נובהרדוק) בפנינסק. עוד לפני גיל בר מצווה ידע לומר בעל פה פרק ראשון במסכת בבא קמא, כולל רש"י ותוספות. עבר לישיבה בלידא, ולאחר זמן קצר מאוד החל ללמוד בישיבה בפנינסק, אצל ראש הישיבה הרב יעקב ישראל קנייבסקי (ה"סטייפלר")⁸⁴ והרב שמואל ויינטרויב.⁸⁵ מוסר למד מהרב יצחק ולדשן

81 צ' בר אלי, "אבי דור הכיפות הסרוגות", בתוך: צ' שינובר (עורך), האור הגדול: 70 שנה לישיבות ולאולפנות בני עקיבא ת"ש-תש"ע, בית מאיר תש"ע, עמ' 21-29.

82 רשת בתי ספר ציוניים-עבריים אשר הוקמה במזרח אירופה ולמדו בהם בשפה העברית.

83 בריאיון למחברת המאמר (ב' שבט תשע"ב) כינה אותו "הרבה ר' מוטה", ואמר עליו: "שהיה יקר לי מאוד. מאוד הייתי קשור איתו". אחד מנכדיו של הרב צוקרמן קרוי על שמו.

84 המחברות שבהן סיכם את שיעורי הרב קנייבסקי סייעו מאוחר יותר בעריכת ספריו "קהילות יעקב". יש עמודים שניתן להשוות בהם מילה במילה בין המחברות לספרים.

85 ר' שמואל ויינטרויב: נולד בפרוסקוב שברוסיה. למד בצעירותו בישיבה שייסד ר' יוזל בעירו, ובתרס"ח נובהרדוק אצל ר' יוזל. בשנים תרע"א-תרע"ב למד בפלוצק אצל ר' אלתר שמואלביץ, חתן ר' יוזל, ועם פרוץ מלחה"ע הראשונה הגיע להומל. כשעבר ר' יוזל לקיוב העמידו בראשות הישיבה בברדיצ'ב. כשעברו ישיבות נובהרדוק לפולין נשאר ברוסיה ועזר ליחידים שנשארו בה להיחלץ, ועבר לפולין רק מאוחר יותר. לפינסק הגיעה הישיבה בתרפ"ח עם יותר ממאתיים תלמידים ואברכים, בעזרתם ייסד ישיבות קטנות בעיירות הסמוכות לפינסק. היה מפורסם כגדול בתורה, ושימש ראב"ד בפנינסק. ברוק וזריצקי (לעיל, הערה 25), עמ' פט-צ.

(ה"שרשובר").⁸⁶ רבותיו בישיבה ידעו על קשר שקיים עם התנועה הציונית,⁸⁷ ואישרו לו ללמוד בישיבה בתנאי שלא ישתף בכך את חבריו. בל"ג בעומר תרצ"ו הגיע לארץ עם סרטיפיקט מישיבת "בית יוסף" בכני ברק, והמשיך ללמוד אצל הסטייפלר, שעלה לארץ באותה תקופה.

שנה לאחר עלייתו ארצה פגש את הרב נריה, ובעקבות בקשתו החל להעביר פעולות לחברי סניף בני עקיבא בכני ברק. בתרצ"ד (1934) עבר ללמוד עם קבוצת בחורים בוגרים בישיבת היישוב החדש שהקים הרב עמיאל בתל אביב. לאחר כשנה הקים וריכוז את סניפי אזור חיפה בכני עקיבא, וצורף להנהלה הארצית של התנועה, בה סייע מתוקף תפקידו להקמת הישיבה בכפר הרא"ה. בקיץ ת"ש (1940) הגיע כר"מ לישיבת בני עקיבא החדשה בכפר הרא"ה. בשנת העשור להקמת הישיבה פעל להכניס בה לימודי חול, כשלישיתו חובתו ההלכתית של האב ללמד את בנו אומנות חלה כיום על הוצאת תעודת בגרות, המאפשרת רכישת מקצוע.

בשנת תשי"ד (1954) יזם את הקמת "מרכז ישיבות בני עקיבא" ושימש כיו"ר שלו עד הגיעו לגבורות. לצד תפקידו בישיבה בכפר הרא"ה כיהן כראש המכינה לישיבות בני עקיבא בגבעת שמואל במשך 25 שנה. בתש"ג (1943) נשא לאישה את רבקה גולדברג, בוגרת "בית צעירות מזרחי" בירושלים שהגיעה לעבוד בישיבה, ולהם חמישה ילדים וצאצאים רבים. נפטר בישיבה טובה בט"ז בחשוון תשע"ד (2014).⁸⁸

תנועת בני עקיבא

בראשית שנת תרפ"ט הגיש יחיאל אליאש לוועד הפועל של הפועל המזרחי הצעה מפורטת להקמת תנועת נוער. המשבר החברתי-ידיתי שפקד את זרם המזרחי בתקופה שלפני קום המדינה המריץ את אליאש לייסד תנועה כזו. הסביבה החלוצית זלולה ביכולת בני נוער דתיים ליטול חלק במעשה החלוצי וקיפחה אותם בהתייחסות ובעבודה,⁸⁹ אך מאידך גיסא נכשלה מערכת החינוך שבנתה תנועת המזרחי בהחדרת

86 קליבנסקי, כצור חלמיש (לעיל, הערה 9), עמ' 164 הע' 31: בטרם התמנותו באוסטורבצה שימש הרב ולדשן משגיח בפניסק. שם ערך בטאוונים פנימיים: "דרך המציאות" ו"דגל העובדים"; נעקריטש, ישיבות נובהרדוק (לעיל, הערה 8); ברוק ווריציקי, שם, עמ' קמט: ר' יצחק ולדשן (ה"שרשובר") העלה על הכתב את רוב ספרי "מדרגת האדם" של הסבא מנובהרדוק.

87 בריאיון למחברת המאמר (לעיל, הערה 83) סיפר כי בילדותו היה חבר בתנועת "החלוץ המזרחי".
88 הרב מ' צוקרמן, "פרקי חיים: הרב אברהם צוקרמן", בתוך: צ' שינובר (עורך), האור הגדול: 70 שנה לישיבות ולאולפנות בני עקיבא ת"ש-תש"ע, בית מאיר תש"ע, עמ' 33-40.

89 מ' בר לב, "בני עקיבא — תנועת הנוער הדתי-חלוצית", בתוך: מ' נאור (עורך), תנועות הנוער 1960-1920, ירושלים 1989, עמ' 75-91, בעמ' 79; מרמורשטיין (לעיל, הערה 3), עמ' 63; א' שפירא, "בני עקיבא", בתוך: י' קשתי, מ' אריאלי וש' שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה, תל אביב תשנ"ח, עמ' 81-82.

יראת שמיים ואהבת תורה לבוגריה. הנוער הדתי ברובו המכריע חש נחות ערך לעומת הנוער החילוני, וחסר גאווה דתית.⁹⁰

בישיבה שכינס הוועד הפועל בהשתתפות אנשי חינוך הביעו רוב המשתתפים אי שביעות רצון מרעיון הקמת תנועת נוער דתית. תנועת נוער מיסודה כוללת מרד בקיים, ואילו יהדות דתית מחנכת נוער לקבל את מסורת העבר ולא למרוד בקודשי האומה.⁹¹ "המועצה מכירה כי בחינוך המזרחי כיום, אין עדיין המצב הרצוי להבטחת קיומו והתפתחותו של הנוער שיהיה חדור ברעיון תנועת המזרחי".⁹² אליאש לא אמר נואש והקים את התנועה בעצמו, ללא סיוע הפועל המזרחי.

בחורף תרפ"ט קם הסניף הראשון של התנועה בירושלים. חבריו היו תלמידי כיתה ח' של "תלמוד תורה" מזרחי, ותלמידי הכיתה הראשונה של בית המדרש למורים מזרחי. עבודת הארגון והחינוך נעשתה בעיקר על ידי אליאש. בסניף הרבו בפעולות, שיחות ובידורים. בכ"ח אדר תרפ"ט כונסה אספת נוער ובה הוסבר על תפקיד הנוער בחיי האומה ועל רעיון "תורה ועבודה", והוחלט על ייסוד ארגון בני עקיבא שמטרתו "לחנך דור עברי בריא ואמין, מסוד ונאמן לעמו, ארצו ותורתו, החי מעבודתו על פי התורה". הארגון מנה 30 חברים שהתחלקו לשלוש עדות, והפעולות הראשונות עסקו ב"מוסר ומידות בחברה", "חרות ובן חורין". בל"ג בעומר תרפ"ט כבר השתתפו בקביעות 70 חברים בפעולות

התנועה, ויום זה נקבע כיום חג לארגון מאחר של"ג בעומר קשור עם רבי עקיבא.⁹³ בקיץ תרצ"א (1931) קמה קבוצת בני עקיבא שיצאה להגשמה באדמת סלוונדי ליד פתח תקווה, עימם אמורים היו לצאת מיטב המדריכים והפעילים, ויחיאל אליאש כמרכז ומדריך עיקרי.⁹⁴ הוא חיפש מישהו שיחליף אותו בתפקידו בתנועה, והגיע אל משה צבי מנקין, שכונה "נריה" ולמד בישיבת מרכז הרב, אך הוא התלבט אם לקחת את התפקיד.

כשאורגן משחק כדורגל בשבת בירושלים עמדו חברי בני עקיבא בפרץ, פרצו למגרש והפריעו למשחקים, ואליאש אף נפצע. בעקבות המקרה התקרב נריה לארגון, וניאות לקחת על עצמו את ריכוז סניף ירושלים.

90 ח' צוריה, "חנוך הנוער הדתי לגאווה דתית — כיצד", בשדה חמ"ד ג (כסלו תשי"ח), עמ' 19–23, בעמ' 20; מרמורשטיין, שם, עמ' 69. למרות תחושת הכישלון לא התחרטו על נטישת עולם הישיבות.

91 מרמורשטיין, שם, עמ' 39; לב (לעיל, הערה 2), עמ' 16.

92 א' גואלמן, "אורות וצללים משמשים בערבוביה: שנת תרפ"ט בתולדות התנועה", בתוך: י' אלפסי (עורך), תורה ועבודה בחזון ובמעש: תולדות הפועל המזרחי וספר פעלים של מייסדיו תרפ"ב–תרצ"ב, תל אביב תשמ"ה, עמ' 246–247.

93 שפירא (לעיל, הערה 89), עמ' 81–82; לב, שם, עמ' 17; בר לב, תנועת הנוער (לעיל, הערה 89), עמ' 75.

94 שם, עמ' 20–24. קבוצת בני עקיבא התפרקה מחוסר תמיכת המוסדות לאחר מעט יותר מחמש שנים. אליאש נתאכזב עם פירוקה ויצא לשליחות בצ'כיה.

לאחר שנים לא קלות הקימה בני עקיבא לראשונה מחנות קיץ בסוף תרצ"ד (1934). אנשי התנועה התעוררו כשראו שבכוחם להקים מפעלים ולקיימם, הנוער איתם והם אינם בודדים במערכה. הוועד הפועל של הפועל המזרחי החל לתמוך כלכלית בתנועה, והודפסה חוברת ראשונה של בני עקיבא שנקראה "וזאת החוקה". פורסמה בה חוקת הארגון, שירים ייחודיים, המנון התנועה – "יד אחים" שחובר בידי הרב נריה – וסמל.⁹⁵

הקמת הישיבה

הקמת בני עקיבא הייתה יוזמה של אליאש על רקע חולשה דתית של צעירי "המזרחי". אותה חולשה דתית לא הניחה גם לרב נריה. הנושא דובר בכמות שונות, בניסיונות לשפר את המצב. בפגישת מדריכי בני עקיבא בפסח תרצ"ה הציג הרב נריה את המדריכים כמי שדתיותם ריקה ומדולדלת ואינה נשענת על יסודות בני קיימא.⁹⁶ בתרצ"ב (1932) חיבר הרב נריה שיר על דמות החבר האידיאלי בתנועה:

...שם בישיבה גמרא, תוספות חבר למד
בפרדס עדר, זיבל, גיזם, עבד
בישיבה למד תורה ובפרדס לעבודה
זוהי דרך בני עקיבא...

בוועידה השביעית של הפועל המזרחי, בטבת–שבט תרצ"ה (1935), טען הרב נריה כי יש לשנות את המבנה הנפשי של תנועת בני עקיבא באמצעות שני מפעלים: ישיבה חקלאית ועיתון יומי,⁹⁷ ובראשית תרצ"ו (1936) אכן ייסד את "זרעים" כביטאון הארגון.⁹⁸

95 לב, שם, עמ' 21–28; "א אליאש, מעשה הבא בחזון, חולון תשמ"ג, עמ' 154–156.

96 מרמורשטיין (לעיל, הערה 3), עמ' 69, שם עמ' 49; הרב מ"צ נריה, "בנתיב ההדרכה: הרצאה בפגישת המדריכים פסח תרצ"ה", זרעים ג (כסלו תרצ"ו), עמ' 9; ש' מיזליש, "המהפכה השקטה שפרצה כסופה בנוער הדתי: דברים עם הרב מ.צ. נריה והרב אברהם צוקרמן מחוללי ישיבות בני עקיבא", בתוך: "עזריאלי (עורך), החינוך הדתי בגבורותיו: 80 שנה לחינוך הדתי-לאומי בארץ ישראל, ירושלים תשמ"ז, עמ' 145–157, בעמ' 146.

97 מרמורשטיין, שם, עמ' 71–72.

98 לב, שם, עמ' 30. את הגיליון הראשון ייסדו וערכו יצחק רפאל והרב נריה. אחריהם ערך את העיתון שלום קרניאל, ולאחרי: הרב אברהם צוקרמן, ועוד.

בגיליון אדר תרצ"ט של "זרעים" פרסם צבי קפלן,⁹⁹ חבר בני עקיבא סניף ירושלים שלמד בישיבת "חברון",¹⁰⁰ מאמר בשם "מעט חשבון נפש", ובו טען כי רוב חברי בני עקיבא נעדרים הכרה תורנית, והתנועה פעלה בתחום זה אך מעט. הוא העלה הצעה לחייב כל חניך בבני עקיבא כ"חובת הכשרה רוחנית, שנת לימודים אחת בישיבה...".¹⁰¹ בסוף חורף תרצ"ט (1939) כבר מנתה תנועת בני עקיבא יותר מאלפיים וחמש מאות חברים וחברות,¹⁰² וככפר הרא"ה התקיים סמינריון שני למדריכים. כאורח הגיע לשם רב קנוהל, חבר קבוצת אברהם¹⁰³ ששכנה אז בכפר פינס. בשיחתו המשיך את הקריאה של צבי קפלן והעלה דאגה: החלוצים הדתיים שהקימו את תנועת "הפועל המזרחי" והחלו בהתיישבות קיבוצית ומושבתית היו תלמידי ישיבות שעלו לארץ; האם הדור הצעיר המתחנך בארץ בבתי הספר של המזרחי סופג מספיק תורה? האם יהא בכוחו להמשיך את מפעלם ההתיישבותי של בני התורה שעלו מחוץ לארץ?¹⁰⁴ כתוצאה מדבריו נוסדו חוגים ללימוד תורה בסניפי בני עקיבא בירושלים, חיפה ופתח תקווה. מקימי החוגים היו מעוניינים ללמוד בישיבה, אך בישיבות בארץ למדו אז בידיש, והאווירה בהן הייתה רחוקה מחניכי בני עקיבא. לכן פנו בדרישה להנהלה הארצית להקים ישיבה של בני עקיבא.

בחופשת הקיץ תרצ"ט, עם יציאת חניכי בני עקיבא למחנות, הקימו עשרים ושמונה ממשותפי החוגים התורניים "מחנה קיץ תורני" בכפר הרא"ה כהכנה להקמת הישיבה. כפר הרא"ה נבחר בשל רב המושב, הרב שאול ישראלי,¹⁰⁵ שהרשים את החניכים בשיחותיו בסמינריון, וכן משום שתושביו קיבלו בחמימות את הסמינריון למדריכים שהתקיים בו בחורף. במשך כמעט חודשיים – מט"ז בתמוז עד י' באלול – בתנאים לא קלים, חצי יום עבדו החברים במשקים החקלאיים של אנשי המושב ובתמורה לכך קיבלו כלכלה, וחצי יום למדו כמו במסגרת ישיבתית, עם הרב אברהם צוקרמן והרב שאול ישראלי, אשר נתן שיעור יום יום במסכת ביצה. כמרכז המחנה יצא עם החברים

99 ברלין, כ"ג באדר תרפ"ב – ירושלים, י"ח בכסלו תשע"ג. סופר ומשורר, עורך תורני ומדעי.
100 הרב א' צוקרמן, "ואלה תולדות הישיבה", בתוך: צ' שינובר (עורך), האור הגדול: 70 שנה לישיבות ולאולפנות בני עקיבא ת"ש–תש"ע, בית מאיר תש"ע, עמ' 30–32, בעמ' 31.

101 בר לב, תנועת הנוער (לעיל, הערה 89), עמ' 80; לב, שם, עמ' 37.

102 לב, שם, עמ' 40.

103 בתש"ג הקימה קבוצת אברהם את כפר עציון.

104 הרב צוקרמן, ואלה תולדות (לעיל, הערה 100), עמ' 30.

105 רוסייה הלבנה, כ"ה בתמוז תרס"ט – ירושלים, י"ט בסיוון תשנ"ה. תלמיד ישיבת מרכז הרב. בשנת תרצ"ז התמנה כרב המושב כפר הרא"ה. בשנת תשי"ב מונה לחבר מועצת הרבנות הראשית לישראל המורחבת, ואחר כך למועצת הרבנות הראשית לישראל. בתשי"ט החל להעביר שיעורים כלליים בישיבת מרכז הרב וכיהן כראש ישיבה לצד הרצ"ה והרב אברהם שפירא. בתשכ"ה התמנה כדיין בבית הדין הגדול לערעורים, ונאלץ לעזוב את רבנות כפר הרא"ה.

צבי קפלן. לפני נסיעתו למחנה חיבר את המנון הישיבה: "בראשית היתה המחשבה"¹⁰⁶. פרוץ מלחמת העולם השנייה העמיד בסימן שאלה את הקמת הישיבה.¹⁰⁷ חברי בני עקיבא היו שותפים לקיום צווי המוסדות. המדריכים הבוגרים התגייסו לצבא הבריטי, לבריגדה, לחיל הנוטרים, לפלמ"ח ולמשמר החוף. רוב חברי הארגון מגיל שתים עשרה ומעלה היו חברים בארגון ההגנה ביחידות קשר, גדנ"ע, חיל שדה או יחידות מגן.¹⁰⁸ עם זאת, המועצה הארצית של בני עקיבא שהתכנסה בתל אביב בסוכות ת"ש החליטה לפתוח את הישיבה החדשה בכפר הרא"ה.¹⁰⁹ הנערים קיבלו קריאה להתייצב בכפר הרא"ה בי' בחשוון ת"ש (1940). הגיעו שלושה עשר בחורים שהיו במחנה התורני,¹¹⁰ והישיבה קמה. את פני החניכים שהגיעו לכפר הרא"ה קידם שליח ההנהלה הארצית, הרב נריה. עוד לפני שקבעו משכנם נכנסו לבית הכנסת ללמוד, כך שהקמת הישיבה תהיה קודם כול בלימוד תורה. למדו בצריף בית הכנסת של המושב, כשעזרת הנשים הייתה מטבח וחדר אוכל. הרב נריה הפך ראש הישיבה, והרב ישראלי נתן כאמור יום יום את השיעור בגמרא, כהמשך למחנה החוגים.¹¹¹

106 הרב צוקרמן, שם, עמ' 31; מרמורשטיין (לעיל, הערה 3), עמ' 73-75; בר לב, תנועת הנוער (לעיל, הערה 89), עמ' 80; חוברת ישיבת בני עקיבא — מהותה ודרכה (ללא שם עורך), כפר הרא"ה תש"ב, עמ' ז; מייזליש (לעיל, הערה 96), עמ' 148.

107 הרב צוקרמן, שם, עמ' 31. כשביקש הרב נריה מהרב מאיר בראילין סיוע להקמת הישיבה, ענה לו: "על הראשונים, הקיימים, אנו מודאגים אך יוכלו להתקיים בתנאים שנוצרו, ואתה בא להוסיף על אלו?".

108 לב (לעיל, הערה 2), עמ' 41.

109 בר לב, תנועת הנוער (לעיל, הערה 89), עמ' 81; הרב מ"צ נריה, "בדרך לא סלולה", בתוך: צ' שינובר (עורך), האור הגדול: 70 שנה לישיבות ולאולפנות בני עקיבא ת"ש-תש"ע, בית מאיר תש"ע, עמ' 15-20, בעמ' 16: שלוש לירות שקיבל מהרב מיימון להקמת ישיבה היוו את הכסף המזומן הנדרש להקמת הישיבה. הוועד הפועל של הפועל המזרחי נתן לישיבה 5 לירות לחודש לארבעת החודשים הראשונים, כי אמרו "מי יודע אם זה יחזיק מעמד". השר משה שפירא, גזבר "המרכז העולמי", אמר: "נכון, לא אנחנו החלטנו להקים את הדבר, אבל בני עקיבא עושים אקספרימנט (ניסיון) — יעלה לנו האקספרימנט הזה 120 לירות לשנה זאת, ונחליט לתמוך בישיבה ב-10 לירות לחודש".

110 יצחק לב ונתנאל קצבורג מהחוג הירושלמי, יהודה בריטויץ, יצחק פרישברג, אברהם קויפמן ויהושע שפירא מהחוג בפתח תקווה, יוסף באב"ד, יוסף הוברמן, יגאל ימיני, אריה כ"ץ, אלכסנדר לרר, יצחק פינגר ומשה בן צבי מהחוג החיפאי. נערים נוספים הביעו רצונם להצטרף אך התעכבו מסיבות שונות, חלקם כי ההורים מנעו מהם להגיע לישיבה. בריאיון לעפרה אלעד (26.1.2000) סיפר הרב צוקרמן כי כשהיה קומונר בסניפי חיפה קשר קשרים עם הבחורים שהיו מעוניינים להשקיע יותר בלימוד; הם אלה שהקימו את החוג בחיפה, והיו אחר כך הרוח החיה בהקמת הישיבה.

111 ישיבת בני עקיבא — מהותה ודרכה (לעיל, הערה 106), עמ' יא; הרב צוקרמן, שם, עמ' 32.

"ישיבת בני עקיבא" נוסדה כבית מדרש להכשרה תורנית למדריכים ולמגשימים. אורייניטציה זו הכתיבה את תוכני הלימוד ואת אורח החיים שנקבע על ידי הרב נריה ונקרא "רפובליקה של בני תורה".¹¹² למדו שבע שעות גמרא ביום, ולצידם תנ"ך, משנה, הלכה ושיחות במחשבת ישראל,¹¹³ ללא לימודי חול. המעמד המרכזי של לימוד התלמוד ושיטת לימוד הגמרא המשיכו את המסורת הלימודית במוסדות הישיבתיים הקלסיים בליטא, אולם השימוש בשפה העברית כשפת דיבור ולימוד היה חידוש לעומת הנהוג בישיבות המסורתיות. חוץ מהתחום הלימודי-פורמלי היו חידושים בתחומים נוספים. ישיבת כפר הרא"ה בראשיתה הייתה יצירה של תנועת הנוער בני עקיבא; דבר זה ניכר בניהול הקולקטיבי והדמוקרטי במתכונת חברת נוער: התלמידים-החברים שותפו בשלבי הארגון והתכנון של הישיבה, והכול התנהל באחריותם. ועד חברים נבחר על ידי חברי הישיבה, שמר בהקפדה על אורח החיים המיוחד של הישיבה, ויחד עם הרב נריה ניהל את משטר החיים הפנימיים בה: ניהול קופת גמ"ח, פיקוח על התנהגות תלמידים ושקידתם, סדרי הלימוד ותכניו, סידור תורנויות ודאגה לחצר, לגינה ולחדר אוכל, ארגון שמירה בלילה, ארגון חוגים חדשים בסניפים לקראת הישיבה, טיפול בענייני קק"ל והוצאת עיתונים. הרב נריה התייעץ עימם בבעיות שונות. ועד החברים קבע מי מתקבל לישיבה ומי לא.¹¹⁴ השלטון העצמי של התלמידים ויחסי הגומלין החברתיים בין המורים לתלמידים יצרו אצל תלמידי הישיבה תחושת אחריות ישירה למפעל החינוכי. תחושה זו נתנה להם כוח נפשי לעמוד ברוח טובה בתנאים הקשים

112 בר לב, תנועת הנוער (לעיל, הערה 89), עמ' 81-82.

113 בחוברת ישיבת בני עקיבא — מהותה ודרכה, שם, עמ' ח-ט, מתוארת תוכנית הלימודים: "במרכז עומד לימוד הגמרא — שבע שעות ליום (שעתיים — שעור; שעתים — חזרה; שלוש שעות — הכנה). לשאר הלימודים מוקדשות שעתים ליום (דינים — מיד אחרי התפילה; פרק נ"ך — בין שעור הגמ' לחזרה; חומש ורש"י — פעמיים בשבוע, שעה לפני מעריב; משניות זרעים — כנ"ל; כוזרי — פעמיים בשבוע, פעם בימות החול ופעם בשבת). השאיפה היא לעבור במשך שנתיים על הכמות דלקמן: שלוש מאות דפי גמרא ותוספות, משניות סדר זרעים, כל כתבי הקודש, פעמיים חומש ורש"י, דינים, פרקים נבחרים מספרי המחשבה הישראלית (כוזרי, חוה"ל, רמב"ם, מסלת ישראל, תניא, כתבי מרן הגרא"ה קוק זצ"ל) ומבחינת האיכות הונחה כאן המגמה להקנות אפשרות של לימוד עצמי בדרך גמרא ותוספות, וכן חנוך מקיף לחיים דתיים שלמים ביחיד ובצבור ולמחשבה דתית המשקיפה על הכל מתוך אספקלריא תורנית ופותרת לאורה שאלות חיי עולם וחיי שעה... אין בישיבה תערוכת של לימודי חול. הישיבה עומדת על נקודת ההשקפה שרוח אמתית של אהבת-תורה אפשר להשיג רק על ידי זה שהחבר יהיה שקוע רובו ככולו בעולמה של תורה, בעולמם של לימודי הקודש ורוח קדשם. אגב: תלמידי הישיבה גמרו כולם את בית הספר העממי ואין הם חסרים השכלה כללית יסודית."

114 ישיבת בני עקיבא — מהותה ודרכה, שם, עמ' י-יב; ברואר (לעיל, הערה 4), עמ' 138; מ' בר לב, בוגרי הישיבות התיכוניות בארץ ישראל: בין מסורת וחידוש, עבודת דוקטור, אוניברסיטת ברא"ל, רמת גן תשל"ז, עמ' 124-125; הנ"ל, תנועת הנוער (לעיל, הערה 89), עמ' 81-82; הרב צוקרמן בריאיון לעפרה אלעד, שם; הנ"ל, ואלה תולדות (לעיל, הערה 100), עמ' 32.

בתקופת הבראשית.¹¹⁵ מאפיינים אלה גם תרמו באופן ניכר להעלאת האיכות והרמה בישיבה בתחומי ההספק והכושר הלימודי, בתחומי ההתנהגות המוסרית ובתחומי החוויה הדתית.¹¹⁶

"זמן חורף" הסתיים בסוף חודש אדר בסיום פומבי של מסכת ביצה, בהשתתפות אורחים רבים.¹¹⁷

בקיץ ת"ש גדל מספר החברים בישיבה, והרב אברהם צוקרמן נשלח על ידי ההנהלה הארצית להשתתף בהדרכת הישיבה ובהנהלתה. בחורף תש"א (1941) נפתח שיעור שלישי.

הרב הישראלי המשיך ללמד את שיעוריו עד תום השנה השישית לייסוד הישיבה. הזיקה בין התלמידים לבין עולם תנועות הנוער הביאה לעיצוב אקלים חברתי מקורי: שפה עברית כשפת לימוד ודיבור (בניגוד לידיש שרווחה במוסדות ישיבתיים האחרים); ביגוד בעל אופי מודרני פשוט (בניגוד לירושלמי המסורתי או לבוש ליטאי מפואר בישיבות אחרות);¹¹⁸ פעילות מחוץ לתוכנית הלימודים: טיולים, מסיבות, תחרויות, מפגשים עם תלמידי ישיבות אחרות וכנסים;¹¹⁹ אימוץ סמלי זהות קולקטיביים: כיפה סרוגה, שירים וריקודים, וטיפוח תודעת קבוצה אליטיסטית ותחושת "גאווה דתית".¹²⁰ ישיבת בני עקיבא נחשבה כמפעל הכשרתי של התנועה. ישיבות מסורתיות פיתחו כישרונות אינדיבידואליים של יחיד, ועודדו עילויים, לעומתם שאפה ישיבת בני עקיבא לחנך יחיד כחלק אינטגרלי מן הציבור הדתי והכללי.¹²¹ אוריינטציה זו

115 בר לב, בוגרי הישיבות התיכוניות, שם, עמ' 124–125; הרב נריה, בדרך לא סלולה (לעיל), הערה 109, עמ' 19. לדוגמה, כחדרי שינה שימשו "ליפטים" (מכולות) שקיבלו מן האיכרים, והגשם חדר לליפט בחורף, וכן תנאי הבישול היו קשים.

116 בר לב, תנועת הנוער (לעיל), הערה 89, עמ' 81–82; בחוברת ישיבת בני עקיבא — מהותה ודרכה, שם, עמ' יב, מתוארים הישגי הישיבה לאחר שנה וחצי לקיומה: "ראשוני הישיבה אשר כבואם התקשו בקריאת לשון הגמרא, הגיעו במשך שנה וחצי לדרגה של לימוד דף גמרא עם כל התוספות בפני עצמם (דבר שרמי"ם מובהקים משתאים לו). במשך הזמן עברו על מאתיים דף גמרא — מסכת ביצה ושבת..."

117 הרב צוקרמן, ואלה תולדות (לעיל), הערה 100, עמ' 32.

118 מ' בר לב, "הישיבה התיכונית ומעורבותה במערכת החינוך הממלכתי דתי בישראל", בתוך: מ' אליאב וי' רפאל (עורכים), ספר שרגאי: פרקים בחקר הציונות הדתית והעליה לארץ ישראל, ירושלים תשמ"ב, עמ' 206–222, בעמ' 208; ישיבת בני עקיבא — מהותה ודרכה, שם, עמ' יא; מרמורשטיין (לעיל), הערה 3, עמ' 82.

119 ישיבת בני עקיבא — מהותה ודרכה, שם, עמ' יב; ישיבת בני עקיבא כפר הרא"ה: תשכ"א–תשכ"ד (ללא שם עורך), כפר הרא"ה תשכ"ד. בחוברת המתארת את פועלה של הישיבה בשנים תשכ"א–תשכ"ד מתואר כינוס של כל ישיבות בני עקיבא ביום העצמאות.

120 בר לב, הישיבה התיכונית, שם, עמ' 208.

121 הרב א' צוקרמן, "לדרכם של מוסדותינו החינוכית: דמות, תוכן ויעוד לישיבותינו!", זרעים כ (רלט) (אייר תשכ"א), עמ' ד.

התבטאה בחלוציות. העשור הראשון של הישיבה אופיין בהזדהות ובשותפות מלאה של הישיבה עם תנועת בני עקיבא ועם המפעל הלאומי-חלוצי. חברי הישיבה יצאו לביקורים בסניפים, וחברי הסניפים באו לבקר בישיבה.¹²² הישיבה שימשה מרכז רוחני חינוכי לארגון כולו, היוותה מוקד עלייה לרגל לחניכים מרחבי הארץ,¹²³ ורבות מהתכנסויות בני עקיבא נערכו בה. ועד החברים קיים קשר עם הסניפים באמצעות חוזרים הקוראים לארגן חוגים לקראת לימודם בישיבה.¹²⁴ מחנה החוגים התורני שהתקיים לפני הקמת הישיבה הפך משנת תש"א (1941) למחנה קבע, וכוון לחברים המתכוונים להצטרף לישיבה. בוועידה השנייה של בני עקיבא, שהתקיימה באותה שנה, הוחלט לחלק כל "חבריא" לשבטים. שבט הרא"ה נקרא כך מתוך מטרה ברורה שבסיום הלימודים העממיים יצאו חבריו להכשרה בישיבת בני עקיבא בכפר הרא"ה. בחג השבועות קיימו מדי שנה כינוס תורני לשבט הרא"ה על מנת למשוך את החניכים להגיע לישיבה. בשנים הראשונות הגיעו לישיבה תלמידים בגיל 16-17, ומסגרת הזמן לא הייתה מחייבת. בשנת תש"ד חלה התמסדות מסוימת, והחלו שלוש משמרות מסודרות (מחזור נקרא "משמרת").¹²⁵

בשנים שלפני קום המדינה ובימי מלחמת השחרור היוותה הישיבה עורק חלוצי ראשי של התנועה. הייתה בישיבה תחנת משטרה, וחבריה (מורים ותלמידים) היו נוטרים.¹²⁶ שבעה גרעינים התיישבותיים של בני עקיבא נוסדו והתגבשו בין כותלי הישיבה. גרעין ה' של בני עקיבא הוקם בישיבה בשנת תש"ה (1945) על ידי חמישה תלמידים מן המחזור הרביעי של הישיבה. הם גיבשו סביבם גרעין, שהתרחב בעיקר על ידי חברת הנוער בטירת צבי, ועלו בחשוון תש"ז (1947) להתיישבות בעין צורים שבגוש עציון. בחורף תש"ז הוקם גרעין ו' בין כותלי הישיבה על ידי המשמרת השנייה. לאחר שנה יצאו לקבוצת ביריה, ואחר כך הצטרפו לקיבוץ עין צורים. משמרת הביניים באותה שנה הניחה את היסוד לגרעין ז' של בני עקיבא,

122 מרמורשטיין, שם, עמ' 107; הרב צוקרמן, שם, מבקש "להסדיר את עבודתן של הישיבות שתאפשרנה השתתפותם הפעילה של החברים בהדרכת הסניפים שבסביבתם. יודע אני ועד כמה עלול דבר זה לערער את עבודתה החינוכית הסדירה של הישיבה, אבל בתכנון יעיל אפשר לשמור על החבית ולהנות מיינה..."

123 בר לב, בוגרי הישיבות התיכוניות (לעיל, הערה 114), עמ' 123-124; עוד שלוש שנים: בישיבת בני עקיבא כפר הרא"ה קיץ תשי"ח — חורף תשכ"א (ללא שם עורך), תל אביב תשכ"א. החוברת המתארת את פעילות הישיבה בשנים תשי"ח-תשכ"א מספרת על בני קיבוצים דתיים שהתארחו בישיבה למשך תקופות זמן שונות; בחוברת ישיבת בני עקיבא כפר הרא"ה תשכ"א-תשכ"ד (לעיל, הערה 119) מתוארת תקופת לימוד בישיבה של חניכים ממוסדות עליית הנוער, אימוץ סניפי בני עקיבא על ידי תלמידי הישיבה, וכינוס מדריכים בסניפי עולים שנערך בישיבה.

124 מרמורשטיין, שם, עמ' 107.

125 מרמורשטיין, שם, עמ' 108; לב (לעיל, הערה 2), עמ' 42-45.

126 הרב צוקרמן בריאיון למחברת המאמר (לעיל, הערה 83). בביתו שמורה עד היום תעודת נוטר.

שהצטרף לקיבוץ סעד. בקיץ תש"ז סייעה להקים ישיבת בני עקיבא במחנות העולים בקפריסין. תלמידי הישיבה השתתפו בפעולות שונות להגנה וסיוע ליישוב העברי בתקופת ההעפלה ומלחמת השחרור.¹²⁷

לימודי חול

עשר שנים לאחר הקמת הישיבה, בשנת תש"י, שולבו בישיבה לימודי חול, שני שיעורים בשעות הלילה, לא כלימודי חובה. בתש"א נוסד גב"ע (גמנסיון בני עקיבא). למנהלו מונה שמואל אויערבך, מנהל בית הספר בכפר הרא"ה. כדי לשמור על הישיבה כשיבה ללא לימודי חול הוקם גב"ע מחוץ לכותלי הישיבה, בבית הספר של כפר הרא"ה, וכלל שלוש שעות לימוד בערב.¹²⁸

בתש"ב כבר החלו להקפיד על חובת לימוד בגב"ע, ובאותה שנה נערכו בחינות כניסה לישיבה. התגבשה החלטה להאריך את תקופת הלימוד בישיבה משנתיים לארבע שנים כדי ליצור מסגרת שישולבו בה לימודי חול ועמידה בבחינות הבגרות, וכדי שהתלמידים ילמדו בישיבה עד מועד צאתם להכשרה ולקבוצה במסגרת השירות

127 בר לב, בוגרי הישיבות התיכוניות (לעיל, הערה 114), עמ' 123–124; מרמורשטיין, שם, עמ' 108–109; הרב נריה, בדרך לא סלולה (לעיל, הערה 109), עמ' 19; בריאיון לעפרה אלעד (לעיל, הערה 110) אמר הרב צוקרמן: "בכל בתי הספר הצטרפו תלמידים לגדנ"ע. בסניף בני עקיבא בעיר היה עניין הצטרפות לגדנ"ע רשות ולא חובה, על אף שהרוב הצטרפו. כאן בישיבה היתה זו חובה. היינו שותפים לכל מיני פעולות. הגיעו מעפילים לכפר ויתקין, וצריך להוריד אותם, אז גם תלמידי הישיבה התגייסו. היתה פעולה של הצבא הבריטי שהקיף את גבעת־חיים או הישיבה באופן טבעי הצטרפה. אז אותן פעולות שנעשו בישוב, על ידי הציבור החלוצי הפעיל, גם הישיבה היתה שותפה להם."

128 מרמורשטיין, שם, עמ' 112; ברויאר (לעיל, הערה 4), עמ' 138; בר לב, בוגרי הישיבות התיכוניות, שם, עמ' 128 הע' 5: הרב צוקרמן היה הכוח המניע לצירוף התיכון לישיבת בני עקיבא, לדידו לימודים תיכוניים הם חלק חיוני מההכשרה לחיים. את החובה ללמד את הבן אומנות ניתן לפרש כיום כתעודת בגרות, שכן בלי תעודה כזו קשה לצעיר להתקדם בכל תחום שיבחר לעסוק בו; בריאיון לעפרה אלעד, שם, אמר הרב צוקרמן: "אני גדלתי בבית ספר תרבות ולכן גישתי לתחום הזה, של הלימודים הכלליים, היתה אחרת. ומשום כך, כשהישיבה התפתחה וגדלה והורים התחילו ללחוץ על הבנים שאחרי שנתיים שישבו בישיבה יצאו ויגמרו תיכון דתי בעיר, אז היה ויכוח בין הרב נריה לבניני. זה היה כבר בראשית קום המדינה. אמרתי לרב נריה: התלמידים שלנו כיום, עם הקמת המדינה, כשהדברים השתנו, במקום לקבוצה הם יצטרפו לצאת לצבא, ואני רוצה שהם יגיעו אל הצבא מהישיבה, ולא מהתיכון הדתי, אף על פי שהוא דתי. כי בכל זאת, אם יגיעו מן הישיבה יהיו מוכשרים יותר להצטרף למסגרת הצבאית, כי גם שם מדובר ביצירת קולקטיב כזה סגור. לכן אני הייתי בעד זה שאנחנו נתחיל ללמד כאן לימודי תיכון. בצורה כזאת שזה יפתור את בעיית הדרישה של ההורים, ואז אני אמנם מפסיד, ובמקום לשבת ביום וללמוד עשר שעות לימודי קודש, ילמדו רק שמונה, ושעתיים לימודים כלליים. ואז פתחנו כאן מה שנקרא בבני עקיבא גב"ע, פתחנו בתוך מסגרת של בית הספר בכפר, ולשם היו יורדים בלילה ללמוד."

הצבאי בנח"ל.¹²⁹ עם המעבר ללימודי תיכון התבטל המשטר הדמוקרטי, שלא תאם מסגרת פורמלית וממוסדת.¹³⁰

הקמת רשת ישיבות בני עקיבא

הקמת המדינה העמידה את בני עקיבא בפני האתגר בקליטת בני הנוער הדתי שהגיעו לישראל עם גלי העלייה ההמוניים. בתשרי תש"י (1950) הקימה תנועת בני עקיבא סניפים ראשונים במחנות ובריכוזי העולים החדשים, וקלטה בהם נוער עולה ממגוון רחב של תרבויות וארצות. פעילות זו התנהלה תוך תחרות חריפה עם ממסדים פוליטיים עוינים, ועם תנועות נוער בעלות אוריינטציה פוליטית אנטי-דתית מובהקת שניהלו "ציד נפשות" גלוי וסמוי. בט"ו באלול תש"י נערכה פגישה ארצית ראשונה של מרכזים ומדריכים בסניפי נוער עולה, והוצע:

- א. להוציא מדריכים מן הסניפים הארץ-ישראליים להדרכה בסניפים החדשים.
- ב. ליצור קשרים רצופים יותר בין סניפים אלה לשכניהם הארץ-ישראליים.
- ג. להסדיר את העניינים הארגוניים בסניפי העולים, ולהפוך את מצבם הארעי לקבוע ומבוסס.
- ד. להכין תוכניות פעולה מיוחדות לסניפים אלה, תוך הדגשת קשיי הבנת השפה וההווי הסובב אותם.
- ה. לדרוש ממוסדות התנועה את עזרתם לשם הקמת מועדונים, על ציודם הדרוש.

בוועידה השביעית של בני עקיבא (תשי"ח) הוחלט שבני עקיבא יפעלו ביתר שאת ביישובי העולים, על ידי הפניית חלק ניכר מהקומונרים והמדריכים לטיפול בנוער זה.¹³¹ גם ישיבת בני עקיבא בכפר הרא"ה הייתה שותפה למאמץ המאבק על החינוך במחנות העולים: בד' בטבת תשי"א (1951) נשלחו שלושה עשר חברי שבט איתנים עם הר"מ משה הורביץ מישיבת כפר הרא"ה למירון, להקים שם ישיבה ולהעניק לבני יישובי העולים חינוך תורני;

בז' באייר תשי"ג (1953) נשלחו עשרים ואחד תלמידים ממשמרת הביניים של הישיבה בכפר הרא"ה, תלמידי השיעור של הרב אריה בינוסובסקי (בינה), עם הר"מ, לירושלים, להקמת ישיבת נתיב מאיר. בסוף השנה חזרה קבוצת התלמידים לישיבה בכפר הרא"ה;

129 מרמורשטיין, שם, עמ' 113.

130 נ' נריה, "ישיבת בני עקיבא בכפר הרא"ה", בתוך: 'קשת', מ' אריאלי וש' שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה, תל אביב תשנ"ח, עמ' 232.

131 בר לב, תנועת הנוער (לעיל, הערה 89), עמ' 85.

בז' באדר תשט"ו (1955) נשלח הרב יוסף בא גר עם שנים עשר מתלמידי כיתה ט', חברי שבט "ביבנה" בישיבת כפר הרא"ה, להקים ישיבה בנחלים ולהישאר בה; כאלול תשי"ז (1917) יצאו כשלושים תלמידי כיתה י' משבט "מרחבים" – עשרה מנתיב מאיר, עשרה מנחלים ועשרה מכפר הרא"ה – להקים ישיבה בשדה יעקב שבעמק יזרעאל. הרב נריה כינס את התלמידים, הלהיב אותם להפצת אור התורה בעמק החילוני, ודחק בהם שלא לספר להוריהם על המעבר. התלמידים לא הסתגלו לישיבה בשדה יעקב וחזרו לכפר הרא"ה בשנת הלימודים הבאה.¹³²

התרחבות הישיבות כללה גם מוסדות מסוגים נוספים. עם סיום שנת הלימודים תשי"ב (1952) סיים שבט "איתנים" את לימודיו בישיבה. שבט זה הורכב ברובו מחברי תנועת בני עקיבא, היה גדול מקודמיו, ורבים בו ביקשו להמשיך לימודים תורניים בישיבה גבוהה של בני עקיבא.¹³³ כך הופעלה לראשונה בתשי"ג (1953) ישיבת המשך בכפר הרא"ה שהניחה את התשתית להקמת ישיבת ההסדר "כרם ביבנה".¹³⁴

כאלול תש"כ (1960), לאחר כמה ניסיונות כושלים, הוקמה האולפנא לבנות בכפר פינס בעקבות דרישה מן השטח והחלטת ההנהלה הארצית.¹³⁵

בשנים הראשונות טיפלה ההנהלה הארצית של בני עקיבא בישיבות, בתוך המסגרת הכוללת של הארגון באחריות גזבר התנועה. בשנת תשי"ט (1919) כבר היו חמש ישיבות. ביוזמת הרב אברהם צוקרמן החליטה ההנהלה הארצית להקים מחלקה נפרדת שתטפל בישיבות. בשנה זו הוקמה על ידה ישיבת בני עקיבא רעננה.¹³⁶ הישיבות

132 מרמורשטיין, שם, עמ' 116–118. בר לב, הישיבה התיכונית (לעיל, הערה 118), עמ' 210, טוען כי ברוב המוסדות הישיבתיים התיכוניים לא זכה רעיון המפגש והאינטגרציה הבינעדתית בבית הספר ובכיתה למימוש הולם, והייתה חלוקה דיכוטומית בין מוסדות אליטיסטיים ש-90% ומעלה של תלמידיהם יוצאי משפחות אשכנזיות, לבין מוסדות אחרים המבוססים על 90% ומעלה של תלמידים יוצאי עדות המזרח. אולם החוברת המתארת את פעילות הישיבה בכפר הרא"ה בין השנים תשי"ח–תשכ"א מספרת על קליטת תלמידים בני עדות המזרח בישיבה: "חששות רבים קדמו לקליטה זו. כיצד יוכלו התלמידים החדשים להשתלב בסגנון ובאורח החיים שהיה מיועד מלכתחילה לתלמידים בני היישוב הוותיק, הצברים? המציאות הוכיחה כי החששות לא היו מוצדקים. תלמידי הישיבה אשר חונכו למדות טובות, ליחס חברתי חיובי כלפי הזולת, קלטו בשורותיהם בהבנה ואהבה את בני העליות החדשות ועזרו להם להתגבר על הקשיים הלמודיים והחברתיים" (עוד שלוש שנים: בישיבת בני עקיבא כפר הרא"ה [לעיל, הערה 123], עמ' 4).

133 בין חבריו הרב צפניה דרורי, הרב בנימין הרלינג, הרב שבתאי זליקוביץ, הרב זלמן מלמד והרב יעקב פילבר. מקובל לומר שהם הניחו את התשתית המנהיגותית-רוחנית של הצינונות הדתית.

134 מרמורשטיין, שם, עמ' 130; בריאיון לעפרה אלעד (לעיל, הערה 110) אמר הרב צוקרמן על הגרעין המקים את ישיבת כרם ביבנה, שנקרא גרעין גחל"ת, כי הוא "חידש הליכה עם ציציות בחוץ, ובכיפה סרוגה" (במקום קסקט/ברט שהיה נהוג עד אז).

135 מרמורשטיין, שם, עמ' 152.

136 בר לב, תנועת הנוער (לעיל, הערה 89), עמ' 89; מרמורשטיין, שם, עמ' 119: בשנת תש"כ (1960) נתמנה אברהם דימנט לעמוד בראש מחלקה זו.

ביקשו להתרחב ולהתפרש, ואילו ההנהלה הארצית ביקשה לווסת את גידולן מחשש שהמסלול הישיבתי, האמור לחזק את המסלול ההתיישבותי-קיבוצי, יהפוך למסלול העיקרי של בני הנוער הדתיים לאומיים. הרב נריה ביקש לפעול להפרדת ישיבות בני עקיבא מארגון בני עקיבא. בתשכ"א הייתה המחלקה לאגודה עצמאית בשם "מרכז ישיבות בני עקיבא". פורמלית היה המרכז כפוף לארגון בני עקיבא, אך בוועידה התשיעית של בני עקיבא, בשנת תשכ"ד (1964), הוסרה אחריות בני עקיבא ממרכז ישיבות בני עקיבא וזה הפך לישות עצמאית באופן מוחלט.¹³⁷ מאז מתנהלת הישיבה התיכונית כמוסד פרטי בחסות ציבורית (מרכז ישיבות בני עקיבא). כל מוסד נמצא באספקטים חלקיים גם תחת פיקוח האגף לחינוך דתי במשרד החינוך.¹³⁸

המהפכה

בשנים הראשונות להקמת בני עקיבא ניתן לראות ניצנים לעיצוב המגמה החלוצית-התיישבותית בהקמת קב"ע (קבוצת בני עקיבא) על אדמת סלוונדי בקיץ תרצ"א, וניצנים לעיצוב מגמה חלוצית-תורנית בהקמת ישיבת בני עקיבא בכפר הרא"ה כ"בית מדרש להכשרה תורנית למדריכים ולמגשימים".

מגמות חלוציות אלה שוקעו בבנ"ע בסימן "טהר חייך בעבודה וקדשם בתורה", ונחרטו בעולם הערכים והסמלים בתנועה כגילויי "תורה ועבודה".¹³⁹ לא פעם עמדו מגמות אלה בסימן קונפליקט, אבל המתוחות ביניהן הפרתה את בני עקיבא והפכה אותם ברבות השנים למוקד משיכה מרכזי של נוער ציוני דתי, וכוח מוביל בחברה ובמדינה. בהתאם לתוכניתו המקורית של יחיאל אליאש, מייסד התנועה, זקפו שתי המגמות גם יחד את קומת הנוער הדתי, בלמו את היסחפותו אחר דמויות הזדהות פועליות-סוציאליסטיות או אזרחיות-ימניות, חילצו את הנוער הדתי מתחושות ניכור ובדידות והפכו אותו למחנה חברתי בעל תודעה וייחוד. בני עקיבא הצליחה להפוך את חבריה וחברותיה למזדהים בגאווה עם החברה הדתית ועם עולם ערכיה.

הישיבות התיכוניות שפרחו, החל מהקמת ישיבת בני עקיבא בכפר הרא"ה, השפיעו על הציבוריות הישראלית בכללה. עיקר החידוש בהן היה במרכיבים חברתיים

137 מרמורשטיין, שם, עמ' 119. גם לאחר הקמת מרכז ישיבות בני עקיבא המשיכה ישיבת בני עקיבא בכפר הרא"ה לקחת אחריות על הישיבות שהקימה ועל הקמת ישיבות חדשות; בחוברת ישיבת בני עקיבא כפר הרא"ה תשכ"א-תשכ"ד (לעיל, הערה 119) נאמר שהישיבה בכפר הרא"ה לוקחת אחריות על הקמת ישיבות בנתניה, באשדוד (נווה הרצוג) ובחדרה ושולחת לשם תלמידים לחינוך, וכן קולטת תלמידים בשל משבר בישיבת שדה יעקב.

138 בר לב, הישיבה התיכונית (לעיל, הערה 118), עמ' 206.

139 במהלך השנים התהפכה הסממה והוקדמה התורה לעבודה. כיום נוהגים לומר בבני עקיבא "קדש חייך בתורה וטהרם בעבודה".

והינוכיים מיוחדים הבאים לידי ביטוי במעורבות בחיי הארץ והמדינה המטופחת בישיבה, בפנימייתה החינוכית ובמשטר החברתי-החינוכי של תלמידיה. ישיבות אלה הוכיחו עצמן ככית יוצר לדורות של בוגרים האמונים על תורה ומצוות, ומעורים בחיי הרוח והמעשה של ההווה הלאומית והתורנית. נוצר דפוס חדש של אדם דתי, תלמיד חכם, בעל אוריינטציה ציונית-לאומית ותודעת ערך עצמי גבוהה במיוחד. צמחה קבוצה חברתית חדשה – "דור הכיפות הסרוגות" – שכבשה לה מעמד בולט בחברה הישראלית.¹⁴⁰

השפעת תנועת נובהרדוק על ישיבת בני עקיבא

ישיבת בני עקיבא קמה כיצירה חדשה שתוכל להתאים לעולמם החברתי של חברי תנועות הנוער החלוציות-דתיות, בעיקר בני עקיבא. האקלים החברתי שנוצר בה היה מקורי: היא הייתה ציונית-חלוצית, בשונה מישיבות נובהרדוק ומהישיבות המסורתיות האשכנזיות בכלל.¹⁴¹ בניגוד לידיש, שרווחה במוסדות הישיבתיים האחרים, שפת הלימוד והדיבור בה הייתה עברית. בניגוד ללבוש הליטאי או הירושלמי המסורתי בישיבות אחרות, הביגוד של חבריה היה בעל אופי מודרני פשוט.¹⁴² גם בתוכנית הלימודים שלה היו שינויים. הגמרא נשארה המרכיב המרכזי, אולם למדו גם תנ"ך ומשנה, וכן ספרי מחשבת ישראל מגוונים שמסייעים לעיצוב דמות החלוץ הדתי: ספרי מוסר כחובת הלבבות ומסילת ישרים, אך גם כוזרי, רמב"ם, תניא וכתבי הראי"ה קוק.¹⁴³ מאוחר יותר אף הוסיפו בה לימודי חול, מה שהיה בישיבות נובהרדוק מושא להתנגדות טוטאלית ובלתי מתפשרת.¹⁴⁴

עם זאת, העובדה כי שניים מן הפעילים המרכזיים העומדים בבסיס הקמת תנועת בני עקיבא וישיבת בני עקיבא הם חניכי ישיבות נובהרדוק, קוראת לנו לבחון האם קיימת

140 מ' בר לב, "בני עקיבא – תנועת הנוער של הפועמ"ז", בתוך: "אלפסי (עורך), תורה ועבודה בחזון ובמעשה: תולדות הפועל המזרחי וספר פעלם של מייסדיו תרפ"ב-תרצ"ב, תל אביב תשמ"ה, עמ' 248–249; הנ"ל, הישיבה התיכונית (לעיל, הערה 118), עמ' 210; ד' שוורץ, הציונות הדתית: תולדות ופרקי אידאולוגיה, ירושלים תשס"ג, עמ' 31; מייזליש (לעיל, הערה 96), עמ' 145; י' קיל, החמ"ד: שורשיו תולדותיו ובעיותיו, ירושלים תשל"ז, עמ' 24; ברויאר (לעיל, הערה 4), עמ' 127. 141 הרב צוקרמן, פרקי חיים (לעיל, הערה 88), עמ' 35; כשלמד הרב צוקרמן בפנינסק לא ראו רבותיו בישיבה את הקשר שלו לציונות בעין יפה. אומנם מעניין כי טיקוצ'נסקי, גדלות (לעיל, הערה 1), עמ' 29 הע' 150, מציין שהיה קשר בין תנועת המזרחי לנובהרדוק, והיא זו שעזרה בעלייתם. בל"ג בעומר תרצ"ג התקיים טקס הנחת אבן הפינה לישיבת "בית יוסף" בתל אביב בהשתתפות קהל רב ובראשו הרב קוק, הרב עמיאל והרבנים הראשיים לתל אביב, הרב אהרונסון והרב עוזיאל.

142 בר לב, הישיבה התיכונית, שם, עמ' 208.

143 ישיבת בני עקיבא – מהותה ודרכה (לעיל, הערה 106), עמ' ח.

144 ברויאר, שם, עמ' 131.

השפעה של ישיבות נובהרדוק על ישיבת בני עקיבא, והיכן בבסיס הקמת הישיבה הטביעו מקימה מאפיינים שקנו בישיבות נובהרדוק. יחיאל אליאש למד שנה בביאליסטוק,¹⁴⁵ ומעיד על עצמו כי ישיבת נובהרדוק השפיעה עליו בעיצוב תנועת בני עקיבא: "חזוני זה לא בא מאליו, הרבה רכשתי... ביחוד מהישיבות בהן למדתי..."¹⁴⁶; "השיחות הפנימיות שהנהגנו בעדות מטרתן היתה כמו פגישות הוועדים שבישיבת נובהרדוק – בירור וניתוח מידות טובות שאיש תורה ועבודה צריך לדבוק בהן..."¹⁴⁷, וכן: "הרצאתי על ההדרכה ב'עדה' התבססה על הדוגמא שראיתי בוועדים של ישיבות נובהרדוק..."¹⁴⁸. הרב אברהם צוקרמן למד בסך הכול כשמונה שנים בישיבות נובהרדוק: שנתיים בישיבות קטנות ב"סכיבות" פינסק, ארבע שנים בפינסק עצמה אצל הסטייפלר, השרשובר ור' שמואל ויינטרויב, ושנתיים נוספות בישיבת "בית יוסף" בבני ברק.¹⁴⁹ לא אחת הזכיר בדבריו את הישיבות שבהן למד ואת עיקרי תורתן.¹⁵⁰ הוא אמר שאת שיטת נובהרדוק בחינוך לא יישמו בישיבה בכפר הרא"ה:¹⁵¹

לא הבאנו לכפר הרא"ה מאומה מכל זה אלא בשיחות לא למדנו מוסר אלא מחשבת ישראל, ומחשבת ישראל עוסקת בדברים אחרים, באהבת שמים, ביראת שמים, באמונה, ויכול להיות שזו היתה טעות בידנו, אני לא רוצה לומר שטעינו אבל בכל זאת שיכולנו שגם בזה היינו צריכים להקדיש תשומת לב. מוסר לא למדנו וחשבנו שמחשבת זו תיתן הרבה, אם כי ודאי וודאי צריך להקדיש לדבר זה לחינוך הציבור למידות טובות.¹⁵²

145 אליאש, מייסד תנועת הנוער (לעיל, הערה 80), עמ' 165.

146 אליאש, מעשה הבא בחזון (לעיל, הערה 95), עמ' 9.

147 שם, עמ' 80.

148 שם, עמ' 132.

149 הרב צוקרמן, פרקי חיים (לעיל, הערה 88), עמ' 34–35.

150 לדוגמה הרב א' צוקרמן, זרעים ב תצ"ג (חשון–כסלו תשמ"ב), עמ' כד; הנ"ל, לוחות אבן: על פרשיות השבוע, ויקרא במדבר דברים, בית מאיר תשע"א, עמ' 265, ועוד.

151 על החינוך שהוא עצמו קיבל סיפר הרב צוקרמן בריאיון לאבישי מזרחי (לעיל, הערה 70): "מקטנותנו חנינו אותנו לתיקון המידות... לכל תלמיד היה פנקס קטן ובפנקס הקטן הזה אם היה עושה דבר טוב מידה טובה היה רושם אותו ואם נכשל או עשה מידה רעה היה גם כן רושם אותה, ובסוף היום בערב היה יושב ומסכם לעצמו מה הם הדברים הטובים שעשה היום מבחינת תיקון המידות ומה הם הדברים הרעים שעשה ואיך לעשות כדי לתקן את הדברים הללו הרעים... בנובהרדוק היו לנו מדריכים, אבל לא מדריכי פנימייה אלא מדריכים שהיו מכוונים אותנו בלימוד המוסר ובתיקון המידות... היינו חבורה, בכיתה שלמדנו היינו 60 תלמידים והם חולקו לקבוצות קבוצות. בקבוצה שלנו היינו יושבים קבוצה של 10–12 תלמידים. היה לנו מדריך בשם ר' חיים איווייה והיה יושב איתנו פעם פעמיים בשבוע וכל ואחד ואחד היה צריך להביא לפניו את הדברים הללו שהוא נכשל בהם, כדי ללמוד ממנו ולקבל ממנו הדרכה מה ניתן לעשות בכדי לא לקלקל שוב באותם הדברים. לתקן את המעוות. וזה היה אחד הדברים היעילים ביותר בתיקון המידות".

152 ריאיון לאבישי מזרחי, שם.

אולם יחד עם זאת גם אמר שישנם קניינים מנובהרדוק שבאו לידי ביטוי בהקמת הישיבה: "אף ישיבה אחרת לא הייתה לה רשת של ישיבות, כפר הרא"ה הראשונה שדאגה להקים ישיבות אחרות. בדבר זה היינו דומים לנובהרדוק".¹⁵³ וכן כמענה לשאלה מה נשאר מ"הביטחון בלי השתדלות" של נובהרדוק, סיפר הרב צוקרמן על השנים הראשונות בישיבה:

כסף לא היה, תקציבים לא היו, וחיינו מהיד לפה, והקב"ה דאג שהפירות של חקלאי כפר הרא"ה שלא נשלחו לחו"ל בעקבות המלחמה – בחורים במקום שהפירות ירקבו על העצים תקטפו ותאכלו מה שאתם רוצים. בשנה הראשונה אכלנו לחם עם תפוזים, הבחורים לא התלוננו ולא ברחו. אנחנו חיינו באותן שנים ראשונות שלא הייתה מדינה חיינו מהיד אל הפה, ביקשנו תרומות, ולבקש תרומות זה לא דבר נעים ולא דבר שכל כך מעניין לך. לא שאלנו שאלות והיה לנו בטחון שהקב"ה יעזור.¹⁵⁴

הפעיל השלישי המרכזי בהקמת ישיבת בני עקיבא, הרב משה צבי נריה, לא למד בישיבות נובהרדוק, אלא במחנת תחת השלטון הקומוניסטי בישיבות מינסק ושקלוב. אולם ישיבות נובהרדוק היוו אצלו מופת ודרך. בוועידת בני עקיבא הראשונה, בניסן ת"ש, קרא להעביר תלמידים רבים לישיבות, וכמופת למהלך זה ציין את הרבי מקוצק ואת הרב יוסף יוזל הורביץ – הסבא מנובהרדוק.¹⁵⁵

ארגון תנועת

לנובהרדוק היו מאפיינים של תנועת נוער מהפכנית.

מבחינה תוכנית היא נשאה אופי של מרד אידאולוגי פנים-יהודי ופנים-אורתודוקסי של התנערות ממוסכמות הבורגנות, ועקירת מושגים מקובלים באמצעים רדיקליים. ר' יוזל הטיף לבזו לעולם המעשה, כולל לעולם הקהילה היהודית החיה אורח חיים של שמירת תורה ומצוות. גם משרת רכנות ותפקידים אחרים בקהילה נחשבו בעיניו להתפשרות עם העולם. נובהרדוק ספגה מוטיבים רבים מהתנועות המהפכניות בתקופה: ה"פעולות", ה"בורסה", "תעמולה" פנימית כתובה הכוללת "סמאות קרב" ברוח רעיונות המוסר, "המנונים" ושירים אידיאליסטיים שנוצרו בנובהרדוק היו מאפיין תנועתי מובהק.¹⁵⁶ התנועות המהפכניות שאפו לכוון משטר חברתי-כלכלי

153 שם.

154 שם.

155 מרמורשטיין (לעיל, הערה 3), עמ' 66.

156 טיקוצ'ינסקי, גדלות (לעיל, הערה 1), עמ' 9; ברוק וזריצקי (לעיל, הערה 25), עמ' טו.

חדש; בנובהרדוק התאמצו לעצב משטר אינדיבידואלי רוחני חדש.¹⁵⁷ מבחינה ארגונית הייתה נובהרדוק בעלת מבנה ארגוני היררכי הכולל מועצה עליונה, ועידה שנתית, פיקוח ובקרה על כל הסניפים. כל אחת מהישיבות הייתה כפופה להנהגה ארגונית רוחנית של המוסדות המרכזיים, וכך בכך שימשה מרכז ישיבתי גדול ושלטה בישיבות קטנות רבות שהקימה בסביבתה ופעלו בחסותה. בעיצומה של המהפכה הבולשביקית ב־1917 נערכה ועידת נובהרדוק לחיזוק המוסר, שהייתה מסודרת בצורה כמעט פרלמנטרית: יושב ראש, סדר יום, פרוטוקול וקבלת החלטות ידועות. אספות כלליות גדולות אפשרו החלפת דעות והיכרויות בין בכירי הישיבות, עיתונות פנימית שימשה קשר בלתי אמצעי בין כלל התלמידים ואיגדה אותם לתנועה משותפת אחת.¹⁵⁸ החלטות הוועידות השנתיות פורסמו בכתב העת "אור המוסר", והן משקפות מבנה היררכי ושאיפה לפורמליזם ולפיקוח פנים־תנועתי.¹⁵⁹ כבואו להקים תנועת נוער דתית, המודל שעמד לנגד עיניו של אליאש, הן מבחינת מבנה ארגוני הן מבחינת התכנים, היה נובהרדוק:

...הסניף חולק לעדות וחבריות, וכל הנעשה בסניף בעדה או בחבריא נקרא "פעולה". פעם נכנס חבר הפועל המזרחי וקרא על לוח המודעות על הפעולות, וביקש להיות נוכח בפעולת עדה. אחרי זה בא אלי בטענה: למה אתם קוראים לזה פעולה, הרי זאת היא שיחת מוסר של כל משגיח בישיבה? עניתי לו: אם כך התרשמת, הלא זאת היא הפעולה האמיתית וזה אנו רוצים.¹⁶⁰ ...השיחות הפנימיות שהנהגנו בעדות מטרותן היתה כמו פגישות הוועדים שבישיבת נובהרדוק – בירור וניתוח מידות טובות שאיש תורה ועבודה צריך לדבוק בהן, ובעיקר לדעת מהי מידה לא טובה ולא לבוא לידי טעות, לדעת להבין בין טוב לרע.¹⁶¹

...הרצאתי על ההדרכה ב"עדה" התבססה על הדוגמא שראיתי בוועדים של ישיבות נובהרדוק. שם היו עובדים על מידות טובות ושכירת המידות הרעות. הבירורים בוועדים אלה היו מתקיימים על סמך רישום פעולות טובות. כל אחד היה רושם לעצמו במשך היום מעשים שיש בהם חריגה מהמקובל, ומטרתם לקיים את המידה הישרה. החברים וראש הוועד היו מבררים יחד אם זאת היתה באמת פעולה טובה או שגרה מתחכמת. הצעתי שהואיל ואנו מדברים

157 שם, עמ' 10; זילברג (לעיל, הערה 21), עמ' 369.

158 קליבנסקי, כצור חלמיש (לעיל, הערה 9), עמ' 158.

159 לדוגמה עיין "אור המוסר" (לעיל, הערה 38), עמ' לט-מד.

160 אליאש, מעשה הבא בחזון (לעיל, הערה 95), עמ' 62.

161 שם, עמ' 80.

על חיי תורה ועבודה בארץ ישראל ובניית ארץ ישראל ברוח זו, עלינו לפרט לחניך ולהחדיר בו את ההכרה שהכוונה היא שכל פרט ופרט חייב להגשים זאת בחייו הוא ולעשות יום יום פעולות המקרבות במשהו את הגשמת הרעיון. על ה"עדה" לברר יחד מה עשה כל חבר בה למען הגברת ההכרה והגדלת המעשה בשטח זה.¹⁶²

האספות הכלליות בנובהרדוק הונהגו כדי לחזק את הקשר בין הישיבות. אולם כדי לשמור על קשר הדוק דיו בין הישיבות נמצא פתרון יעיל ורצוף יותר: כתיבת מכתבים. חבילות מכתבים היו נשלחות מתלמידי ישיבה ומראשיה אל מוסד עמית ובהם חדשות מחיי הרוח, מהפעולות, ציטוטים משיחות מוסר, רעיונות וחיידושים. מכתבים אלה היו מקור עידוד ונתנו תחושה למקבליהם כי הם חלק מרשת גדולה של תלמידים בעלי מטרה זהה: התעלות בעבודת המוסר העצמית וזיכוי הרבים.¹⁶³ בדומה לכך, אליאש מספר על יצירת קשר מכתבים בין חברי תנועת בני עקיבא בימי ראשיתה:

הנהגנו גם שיטה של קשר מכתבים אישי בין חברי בני עקיבא המאורגנים לבין חברים או חברות שבמקומם טרם התארגן סניף, מחוסר מדריך או מחוסר מספיק של חברים. כך פיתחנו קשר עם חברים וחברות בכל הארץ. הגעתי פעם לטבריה ומצאתי חברות של בני עקיבא למרות שלא היה שם סניף של בני עקיבא. וגם במטולה מצאתי חברים כאלה.¹⁶⁴

בניגוד לישיבות האחרות בתקופה, בנובהרדוק שמו דגש על פיתוח העיתונות:¹⁶⁵ "ולפרסם כל החידושים כמו שיחות כלליות, תקופות העבודה, חדושי העבודה ועוד, ועל כל מקום לשלוח חומר ההדפסה, וטוב שיקבעו איש המיוחד לזה".¹⁶⁶ במטרה ליצור "כלי מבטא והתאגדות לכל המבקשים דרך ה' באמת, להגדיל האפשריות גם בתקופה הנוכחית להשאר על מצב השלימות האמתי".¹⁶⁷

גם בכני עקיבא, בוועידה השביעית של הפועל המזרחי בטבת – שבט תרצ"ה, קבע הרב נריה בדבריו כי יש לשנות את המבנה הנפשי של תנועת בני עקיבא באמצעות שני

162 אליאש, שם, עמ' 132.

163 נעקריטש, ישיבות נובהרדוק (לעיל, הערה 8); קליבנסקי, התאגדות (לעיל, הערה 20), עמ' 116. קשר מוצלח זה בטל לחלוטין עקב מלחמת האזרחים שפשתה ברחבי רוסיה ואוקראינה והתערערות המצב הביטחוני.

164 אליאש, שם, עמ' 137.

165 קליבנסקי, התאגדות, שם, עמ' 117.

166 אור המוסר, שם, עמ' מג.

167 שם, שם. ההדגשה שלי (ג"מ).

מפעלים: ישיבה הקלאית ועיתון יומי.¹⁶⁸ ואכן, בראשית תרצ"ו (1936) החל להופיע "זרעים" כביטאון הארגון.¹⁶⁹ הוא שימש במה לדיון בסוגיות שהעסיקו את החברים בתנועה, לראשיה ולמפעליה.

ישיבת בני עקיבא צמחה מתוך בני עקיבא, נחשבה בראשיתה כמפעל הכשרתי של התנועה, והמשיכה, אולי אף הובילה, את ההתנהלות התנועתית, והמשיכה להתנהל במודל תנועתי.

בישיבה אימצו סמלי זהות קולקטיביים: גרעין גחל"ת חידש הליכה עם ציטיות בחוץ ובכיפה סרוגה במקום קסקט וברט שהיה נהוג עד אז, וכן שירים והמנונים חוברו במיוחד לישיבת בני עקיבא (בנוסף על שירי בני עקיבא).¹⁷⁰

הישיבה שימשה מרכז רוחני חינוכי לארגון כולו, היוותה מוקד עלייה לרגל לחניכי בני עקיבא ברחבי הארץ, ורבות מהתכנסויות בני עקיבא נערכו בה. ועד החברים קיים קשר עם הסניפים. מחנה חוגים תורני התקיים מדי שנה בקיץ לחניכי שבט הרא"ה.¹⁷¹ בדומה למבנה ההיררכי שהיה קיים בנובהרדוק, בשנים הראשונות טיפלה ההנהלה הארצית של בני עקיבא בישיבת בני עקיבא, והישיבה ככפר הרא"ה לקחה אחריות על הישיבות שקמו אחריה: שלחה תלמידים ורמי"ם לחיזוק, וכדומה. עם הקמת "מרכז ישיבות בני עקיבא" התנתקה הישיבה מארגון בני עקיבא, אך המשיכה להתנהל במבנה תנועתי משלה תחת פיקוח ובקרה של מרכז ישיבות בני עקיבא, תוך שמירה על קשר רציף בין הישיבות.¹⁷²

ישיבת בני עקיבא שאפה לחנך את היחיד כחלק אינטגרלי מן הציבור הדתי והכללי. אוריינטציה זו התבטאה בחלוציות:

בישיבתנו רצינו ליצור את הציבור, ולו, לצבור הקדשנו את תשומת לבנו. העילוי, כמדה ואינו מתערה בחברה, מאבד את ערכו... לא היחידים בהצטרפותם יוצרים את החברה, הציבור הישראלי, אלא הציבור, הוא הבונה את היחיד ויוצר אותו... בחיי הקבוצה... האפשרות הטובה ביותר ליצירתה של מסגרת לצבוריות דתית. השקפה זו היתה הייעוד המיוחד של ישיבת בני עקיבא, לחנך את היחיד להשתלבות ולהתמסרות לחיי צבור...¹⁷³

168 מרמורשטיין (לעיל, הערה 3), עמ' 72.

169 לב (לעיל, הערה 2), עמ' 30.

170 בר לב, הישיבה התיכונית (לעיל, הערה 118), עמ' 208. שירים לדוגמה — המנון הישיבה ("בראשית היתה המחשבה") מאת צבי קפלן; "על רוכסי הר" ו"הבה נפיץ את האור הגדול" מאת הרב נריה.

171 לב, שם, עמ' 42; בר לב, בוגרי הישיבות התיכוניות (לעיל, הערה 114), עמ' 123–124; מרמורשטיין, שם, עמ' 107.

172 בר לב, הישיבה התיכונית, שם, עמ' 206; מרמורשטיין, שם, עמ' 119.

173 הרב צוקרמן, לדרכם של מוסדותינו (לעיל, הערה 121).

גם בנובהרדוק התפתח עניין "זיכוי הרבים" ועסקו בצירוף חברים ותלמידים חדשים לשיבות, ¹⁷⁴ אולם ר' יוזל הדגיש כי אדם צריך להיזהר שלא יתבטל בתוך העבודה לצורך הרבים. "אף בשעה שהוא נמצא בתוך הרבים, עליו להרגיש כאותו זמן את האינדיבידואל שלו ולהיות בכחינת יחיד בתוך הרבים". ¹⁷⁵

אמונה בצדקת הדרך ופיתוח גאוות יחידה

טיפול בעבודת המידות נעשה על ידי תרגילים חריגים ואף נועזים לשם שבירת המידות. תרגילי מידת האמיצות היו נחשבים מעל הכול, כי הם עוקרים מהלב חולשה ונחיתות, ומטביעים מידת מצח נחושה המאפשרת התמודדות עם לעג החברה. תרגילי המידות אכן חישלו את כוח עמידתם של תלמידי נובהרדוק בניסיונות ובמצבים שונים. ¹⁷⁶ משה זילברג סיפר:

הכרתי בחורים, שבכואם אל הישיבה היו ביישנים, מדוכאים, שלא יכלו לפתוח פה בלי להתאדם, ולאחר זמן מועט, אחרי חודשים אחדים, נעשו לדברנים בעלי הכרה עצמית מופרזת, שקשה למצוא דוגמתה אפילו בין הנואמים הגדולים ביותר. הם לא היו נרתעים מפני שום דבר, לא היו מתביישים מפני שום בן אדם, היו מסוגלים לעשות את המעשים המשונים והנועזים ביותר, כאילו היו "רובוטים" ולא בני אדם. ¹⁷⁷

ואילו יחיאל אליאש כותב על עצמו:

הלכתי לנסיון ללמוד שנה בנובהרדוק ושם נכנסתי לעניין בצורה מעמיקה... שם למדתי להופיע בפני ציבור. לפני כן הייתי ביישן ולא הייתי מסוגל לעמוד לפני אנשים ולדבר על נושא כלשהו... זוכר אני שדיברתי אז על הנושא "לא קם ולא זע", בעניין הגאווה הדתית, שזה צריך להיות יסוד ביהדות. ¹⁷⁸

הנובהרדוקאים נודעו בלהט ובהקרבה עצמית למען מטרותיהם: זיכוי הרבים, הפצת יהדות ודרך המוסר. ¹⁷⁹ הגאווה הדתית והביטחון העצמי והלהט שקנה אליאש בנובהרדוק אפשרו לו ליזום ולהקים את בני עקיבא. הוא לא חשש מהתגובות, ומאידך גיסא פעל בלהט לחיזוק הגאווה היהודית בקרב הנוער הדתי:

174 טיקוצ'ינסקי, גדלות (לעיל, הערה 1), עמ' 11.

175 כץ (לעיל, הערה 1), עמ' 205.

176 קליבנסקי, צורך חלמיש (לעיל, הערה 9), עמ' 66; כץ, שם, עמ' 257–258.

177 זילברג (לעיל, הערה 21), עמ' 365–366.

178 אליאש, מעשה הבא בחזון (לעיל, הערה 95), עמ' 31–32.

179 טיקוצ'ינסקי, הרב חיים זיצ'יק (לעיל, הערה 41), עמ' 118.

חניך ישיבת המוסר (נובהרדוק) היה וצורות הארגון של הנובהרדוקאים כיוונה אותו... אליאש הכיר את דרכו החינוכית ושיטותיו של הקומסומול ברוסיה, אך ידע גם מקרוב את תנועות הנוער שבירושלים... תכניתו היתה על כן מזיגה מן הטוב שבכל אלה. את ההתלהבות ומסירות הנפש לדרכה של תורה שנטל מן הנובהרדוקאים צירף אל רגש הגאווה הקומסומולי. אליהם הוסיף את הצופיות כמושכת נוער ואת כל אלה כיוון לקראת חלוציות דתית... ועוד יסוד חינוכי חשוב: רגש הגאווה העצמית. לא גאווה אישית, לא גאווה על מעשי הפרט. רגש הגאווה שהתוותה בתכנית: גאווה על היות הנוער מקיים תורה ומצוות...¹⁸⁰

טיקוצ'ינסקי כתב על הסיבות להיעלמות נובהרדוק מנוף הישיבות הארצישראליות: "בסביבה שהיתה חרורת אידיאל וחזון, בניין ועשייה, שיתוף פעולה וערכים לאומיים, האתוס הנובהרדוקאי המהפכני היה נראה רחוק ולא שייך..."¹⁸¹ אולם נראה כי דווקא האתוס הנובהרדוקאי המהפכני עמד לנגד עיניהם של מקימי בני עקיבא וישיבת בני עקיבא. על רקע תחושותיו של הנוער הדתי כנחות ערך וחסר גאווה דתית,¹⁸² ביקשו לחזק את האומץ והגאווה, ונקטו לשם כך בשיטות נובהרדוקאיות.

הרב נריה אמר בפירוש כי למד מהסבא מנובהרדוק. בוועידת בני עקיבא הראשונה, בניסן ת"ש, קרא להוציא תלמידים בגימנסיה הרצליה מבית ספרם ולהעבירם לישיבות. ככינוס מדריכי בני עקיבא בחורף תשט"ו הרצה בדבר נחיתותה של החילוניות: "עלינו להסתכל בהם באמת באמת מלמעלה למטה".¹⁸³ גם הרב צוקרמן אמר: "אינני בעד מפגשים ישירים בין נוער דתי לחילוני. אבל אני רוצה להשפיע על כל הנוער בארץ בדרך עקיפה..."¹⁸⁴

האומץ, הלהט והביטחון העצמי שהיו נחלתם של חניכי נובהרדוק אפשרו להם לפעול בדרכים לא מקובלות, כמו להוציא ילדים מחזקת הוריהם על מנת לאפשר להם ללמוד בישיבה. לעיתים נכנסו הילדים לישיבה שלא על דעת הוריהם. יש שהתמרדו נגד הוריהם הרחוקים מתורה ומצוות כדי להגיע לישיבות נובהרדוק, ופעמים נכנסו המחנכים בריב עם ההורים שבאו להוציא את בניהם מהישיבה בעל כורחם.¹⁸⁵ על מעבר הגבול לפולין מספר נקריץ': "לא אחד מבין הצעירים האלה

180 לב (לעיל, הערה 2), עמ' 16.

181 טיקוצ'ינסקי, הרב חיים זייצ'יק, שם, עמ' 138.

182 צוריה (לעיל, הערה 90), עמ' 20; מרמורשטיין (לעיל, הערה 3), עמ' 63.

183 מרמורשטיין, שם, עמ' 66.

184 נ' גוטקינד-גולן (מנחה), "הווה ועתיד בחינוך הממלכתי דתי לאומי", בתוך: י' עזריאלי (עורך), שנתון הציונות הדתית תשמ"ה-1, ירושלים תשמ"ו, עמ' 82-89, בעמ' 89.

185 כץ (לעיל, הערה 1), עמ' 214.

עזב את משפחתו בלי אמירת שלום, כי חשש פן יתנגדו הוריו בתוקף לתכנית".¹⁸⁶ כך היה גם בישיבת בני עקיבא. לרב נריה הייתה שפה משותפת עם הנוער הציוני דתי, אך את קהל ההורים ראה כיריבו. לא היה אכפת לו להמריד את הנוער בהוריהם. הרב נריה התנגד להכנסת לימודי חול לישיבה. בנושא זה, לדוגמה, היה מאבק בינו לבין ההורים, כשהנוער דווקא לצידו. כששלחה ישיבת כפר הרא"ה את תלמידיה באלול תשי"ז להקים ישיבה בשדה יעקב, דחק בהם הרב נריה שלא לספר להוריהם על המעבר.¹⁸⁷ יצחק לב, תלמיד המחזור הראשון בישיבת כפר הרא"ה, אמר לימים: "לא הורים ולא מורים היו מכוונינו לדרך זו. רוחה של תנועת הנוער, האידיאליזם של 'תורה ועבודה' הביאונו אל ראש הגבעה".¹⁸⁸

בשל האומץ הזה אולי ניתן לומר שקם הגולם על יוצרו. כשביקשה ההנהלה הארצית של בני עקיבא לווסת את גידול הישיבות מחשש שהמסלול הישיבתי יהפוך למסלול העיקרי של בני הנוער הדתיים לאומיים – נפרדו ישיבות בני עקיבא מארגון בני עקיבא.¹⁸⁹

הלהט עשה את שלו. כפי שהצליחה נובהרדוק להחדיר אומץ וגאווה בחניכיה, כך הצליחה בני עקיבא להפוך את חבריה וחברותיה למזדהים בגאווה עם החברה הדתית ועם עולם ערכיה.

הישיבות לנוער הדתי לאומי, שפרחו החל מהקמת ישיבת בני עקיבא בכפר הרא"ה, הצליחו להוות בית יוצר לדורות של בוגרים האמונים על תורה ומצוות, ומעוררים בחיי הרוח והמעשה של ההווה הלאומית והתורנית. נוצר דפוס חדש של אדם דתי, תלמיד חכם, בעל אוריינטציה ציונית-לאומית ותודעת ערך עצמי גבוהה במיוחד. צמחה קבוצה חברתית חדשה – "דור הכיפות הסרוגות" – שכבשה מעמד בולט בחברה הישראלית.¹⁹⁰

התנהלות דמוקרטית וועד חברים

כחלק מהיות נובהרדוק תנועה היה מקום לחבריה לפעול למענה. כבר בנובהרדוק עצמה נתן ר' יוזל מקום משמעותי לתלמידים. מלבד ר' יוזל שעסק במוסר, לא היה בנובהרדוק ראש ישיבה שעסק בלימוד. כדי לפתח את התלמידים בלימוד תלמוד חילק

186 נעקריץ, לב הארי (לעיל, הערה 28), עמ' מד-מז.

187 מרמורשטיין, שם, עמ' 110-112, 118.

188 שם, עמ' 79.

189 שם, עמ' 119.

190 בר לב, תנועת הנוער של הפועמ"ז (לעיל, הערה 140), עמ' 248-249; הנ"ל, הישיבה התיכונית (לעיל, הערה 118), עמ' 210; שוורץ (לעיל, הערה 140), עמ' 31; ברואר (לעיל, הערה 4), עמ'

ר' יוזל את הישיבה לחבורות בהתאם לגיל ולדרגת הלימוד, והעמיד בראש כל חבורה מבחירי התלמידים שידרשו לפניהם בחידושי תורה. גם לעבודת המוסר חילק ר' יוזל את התלמידים לחבורות כמו לחבורות לומדים. במשך השנים עלו תלמידיו לדרגות גבוהות במוסר, והוא העמידם בראש החבורות.¹⁹¹

היה אמוץ בתלמידים, ולא ייחסו ערך רב לשאלת הגיל.¹⁹² ר' יוזל נהג לתת חופש דעה, ולאפשר לתלמידים בחירה והחלטה על דרכי ההשפעה וכיוון דרכי הפעולות. עם התפרשות ישיבות נובהרדוק היו מקרים שבחורים צעירים מאוד נתמנו להיות מנהלים רוחניים בסניפים השונים של הישיבה. לעצמו לא ייחס ר' יוזל עדיפות על האחרים, והיה מתנהג עם תלמידיו כחבר.

באספות הכלליות ההתנהלות הייתה דמוקרטית, והחלטות התקבלו לפי רוב, אך חייבו את כל הישיבות.¹⁹³

כך גם היה בשנים הראשונות בישיבת בני עקיבא.
אף שהוא עצמו למד בנובהרדוק, כתב הרב צוקרמן:

בניינה של כל ישיבה וישיבה לא על ידי בניה תלמידה הוא בא. התלמיד, ולו גם הטוב ביותר, העילוי, אינו אלא חלק קטן מעולמה של הישיבה, המקבל חינוכו והשפעתו ממנה. אין לו חלק בעיצוב דמותה. ראש הישיבה הוא יוצרה, הוא מחוללה והוא דמותה. אנחנו רצינו שכל חבר וחבר בישיבתנו יהא לו חלק ביצירת דמותה...¹⁹⁴

ישיבת כפר הרא"ה בראשיתה הייתה יצירה של תנועת הנוער בני עקיבא, ונוהלה באופן קולקטיבי ודמוקרטי במתכונת חברת נוער: התלמידים-החברים שותפו בכל שלבי הארגון והתכנון של הישיבה, והכול התנהל באחריותם. ועד חברים נבחר על ידי חברי הישיבה, שמר בהקפדה על אורח החיים המיוחד של הישיבה, ויחד עם הרב נריה ניהל את משטר החיים הפנימיים בה. השלטון העצמי של התלמידים ויחסי הגומלין החברתיים בין המורים לתלמידים יצרו אצל תלמידי הישיבה תחושת אחריות ישירה למפעל החינוכי.¹⁹⁵

191 כץ (לעיל, הערה 1), עמ' 198–199.

192 הרב צוקרמן בריאיון לאבישי מזרחי (לעיל, הערה 70): "כל ערב ראש חודש היה שיחת מוסר מיוחדת. וכמוכן שיחת המוסר היתה לא על תלמוד תורה, זה סמכו עליך... אלא... על תיקון המידות".

193 קליבנסקי, התאגדות (לעיל, הערה 20), עמ' 116; זילברג (לעיל, הערה 21), עמ' 362; כץ, שם, עמ' 316.

194 הרב צוקרמן, לדרכם של מוסדותינו (לעיל, הערה 121).

195 בר לב, בוגרי הישיבות התיכוניות (לעיל, הערה 114), עמ' 124–125; הרב נריה, בדרך לא סלולה (לעיל, הערה 109), עמ' 19; ברויאר (לעיל, הערה 4), עמ' 138; ישיבת בני עקיבא — מהותה ודרכה (לעיל, הערה 106), עמ' יב.

בחוברת שיצאה שנה וחצי לאחר קום הישיבה נכתב:

המשטר הפנימי: ...החברים אינם רואים א"ע (את עצמם) כנשואים ע"י (על ידי) הישיבה, אלא כנושאי הישיבה, יוצריה ובונה. "ועד החברים" הנבחר ע"י כל חברי הישיבה, הוא הקובע – יחד עם ראשי הישיבה – את סדרי החיים, מתקן תקנות ומחליט החלטות... הישיבה היא אפוא רפובליקה של בני תורה צעירים, המתנהלת על יסודות דמוקרטיים.¹⁹⁶

אלא שבניגוד לנובהרדוק, השוללת את תפקיד התבונה ומבקשת לצמצם את מרחב פעילותו העצמאית של התלמיד עד כמה שניתן,¹⁹⁷ בישיבת בני עקיבא עודדו את התלמידים לחשיבה עצמית: "מתוך מסירת חלק מהאחריות לסדר ולמשטר החברתי בידי התלמידים עצמם, מעודדים את הנערים לאוטונומיה מחשבתית שהיא תנאי ראשון למציאת סינטזה אמיתית..."¹⁹⁸.

ניתוק מהסביבה הטבעית – פנימייה כאידיאל

דגל ישיבות נובהרדוק היה עבודת המוסר. חניך ישיבות נובהרדוק היה מעצב את דמותו בישיבה על ידי לימוד מוסר, עבודה ותרגול אינטנסיביים. בישיבת בני עקיבא לא למדו מוסר, אולם הישיבה חפצה בחינוך ועיצוב דמות תלמידיה.

בחוברת המוגשת לתלמיד המסיים כיתה י"ב בישיבת בני עקיבא, בניסיון לשכנעו להמשיך לימודים בישיבת הסדר, נכתב: "הישיבות בישראל אינן מקום ללימוד גמרא ופוסקים בלבד, הן שואפות שאיפה עזה לעצב את השקפת עולמו של התלמיד, ואף ליצור לו הנהגה רוחנית לכל ימי חייו..."¹⁹⁹. כפי שבנובהרדוק ראו את התורה ככלי לעיצוב אדם בעל שלמות מוסרית, אמר הרב צוקרמן על ישיבת כפר הרא"ה:

יש בתלמידינו חיפוש לשלמות, וכשם שמי שלומד פיזיקה משתדל להגיע אל מקסימום הידע בתחומו, כך עלינו לשאוף שמי שלומד יהדות יגיע אל מקסימום הידע ומקסימום העשייה בתחום שלו. וזהו שנאמר התהלך לפני והיה תמים... המשימה היא לא להכניס עשר שעות לימוד גמרא ביום לכל בית ספר אלא יותר

196 ישיבת בני עקיבא – מהותה ודרכה, שם, עמ' י.

197 רוס (לעיל, הערה 57), עמ' 200.

198 הצופה, ט' אלול תשי"ח, 25.8.1958, עמ' 2: "ישיבת בני"ע במבחן אקדמי".

199 הרב ד' שילה (עורך), דפים לעיון – למסיימי ישיבות בני עקיבא, תל אביב תשמ"ב, עמ' 1.

מחשבת יהדות, יותר הבנה במהות המצוות ובקיומן עד שכל אחד הרואה תלמיד מתלמידינו יגיד: הלוואי אני כמותו!²⁰⁰

ואכן, בשנת תשי"ח מתאר עיתון "הצופה" ביקור של פרופ' יוסף בנטויץ, מרצה בכיה"ס לחינוך מהאוניברסיטה העברית עם קבוצת תלמידיו, בישיבת "בני עקיבא" בכפר הרא"ה. הוא מצוטט:

התרשמתי העיקרית מהביקורים בישיבת ב"ע בכפר הרא"ה היא... כי כאן לפנינו מוסד שהמטרה המרכזית שלו היא חינוכית ולא התכלית המעשית של תעודת בגרות. בבתי ספר תיכוניים אחרים שמים לב לחינוך האדם רק דרך אגב, וכאן ניכר כי התלמידים באו למוסד לא רק כדי ללמוד אלא גם לקבל חינוך.²⁰¹

מבחינת המגמה החינוכית, כתחליף ללימוד מוסר נלמדו בישיבת בני עקיבא פרקי מחשבת ישראל: "חנוך מקיף לחיים דתיים שלמים ביחיד ובצבור ולמחשבה דתית המשקיפה על הכל מתוך אספקלריא תורנית ופותרת לאורה שאלות חיי עולם וחיי שעה",²⁰² כפי שאמר גם הרב צוקרמן: "לא למדנו מוסר אלא מחשבת ישראל ומחשבת ישראל עוסקת בדברים אחרים, באהבת שמים, ביראת שמים, באמונה".²⁰³ כדי לאפשר לתלמיד לעצב את דמותו ללא הפרעה בנה הסבא מנובהרדוק את הישיבה כמסגרת סגורה בעלת הווי, סדרים ושפה משלה. הוא טען שהישיבה היא כמו תיבת נח המגינה על התלמידים מפני המבול, העולם החיצוני. את הישיבה ייסד דווקא בנובהרדוק, הרחוקה מתחנת הרכבת, כדי שבני הישיבה לא יופרעו על ידי העוסקים בצורכי העולם הזה.

כשקבוצת סטודנטים ביקשה שיסביר להם את השקפתו על העולם, השיב כי כדי שיוכלו לקלוט השקפת עולם רוחנית עליהם להיסגר בישיבה לפחות חודש ימים ולעזוב את חייהם הקודמים.²⁰⁴

200 גוטקינד-גולן (לעיל, הערה 184), עמ' 89.

201 הצופה, שם.

202 ישיבת בני עקיבא — מהותה ודרכה (לעיל, הערה 106), עמ' ח.

203 הרב צוקרמן בריאיון לאבישי מזרחי (לעיל, הערה 70). בהמשך דבריו לגבי העובדה שלא למדו מוסר בכפר הרא"ה, אמר: "יכול להיות שזו הייתה טעות בידנו, אני לא רוצה לומר שטעינו אבל בכל זאת שיכולנו שגם בזה היינו צריכים להקדיש תשומת לב. מוסר לא למדנו וחשבנו שמחשבת זו תיתן הרבה, אם כי ודאי וודאי צריך להקדיש לדבר זה לחינוך הציבור למידות טובות". חשוב לציין כי הרב צוקרמן עצמו ערך את יומני השנה של מרכז ישיבות בני עקיבא, ומדי שנה הופיעו בהם רשימות המידות של ר' ישראל מסלנט. עיין לדוגמה הרב א' צוקרמן (א' ב"ן, עורך), היום יום: לוח התלמיד בישיבות ואולפנות בני עקיבא לשנת הלימוד תשל"ט, תל אביב תשל"ט.

204 כץ (לעיל, הערה 1), עמ' 236; בראון, תנועת המוסר (לעיל, הערה 1), עמ' 104; לנדוי (לעיל, הערה 9), עמ' 11.

גם ישיבת בני עקיבא נבנתה מלכתחילה במתכונת של ישיבה עם פנימייה,²⁰⁵ כדברי הרב צוקרמן:

כשם שיש הבדל בין תיכון חילוני לתיכון דתי, כך יש הבדל בין התיכון הדתי לישיבה התיכונית. התיכוניסט העירוני פתוח להשפעות הרחוב ותלמיד הפנימיה הישיבתית... נמצא בחממה חינוכית עשרים וארבע שעות ביממה... למען הדיוק וההגיונות צריך אמנם להוסיף שגם בעבר היו לחינוך הממלכתי דתי הישגים יפים. בתי ספר... השקיעו מאמצים חינוכיים גדולים מאוד בילדים. אם ילדים אלה נשרו מן החינוך הדתי בהמשך דרכם – היה זה משום שהרחוב החילוני קלקל מה שבית הספר התאמץ לבנות. במרוצת השנים למדנו גם, בע"ה, להתגבר על השפעת הרחוב, בין היתר, בישיבות.²⁰⁶

הרכיב הפנימייתי מעודד ומחזק גילויים של אקלים חברתי, ומאפשר הסתגרות בפני העולם וצמצום השפעות חברתיות נגדיות של תרבות העיר החילונית.²⁰⁷ שנה וחצי לאחר הקמתה פרסמה הישיבה הצעירה:

דרך כלל: המגע של חברי הישיבה עם העולם החיצוני – ואף כפר הרא"ה בכללו – הוא קלוש ביותר. כולם נתונים לחייהם הפנימיים ולסדר יומם המלא והגדוש. גבעת הישיבה נמצאת ב"בדידות מזהירה" וחייה מרוכזים ומתקמים בתוך שלותה ורעש-נעוריה.²⁰⁸

זיכוי הרבים: "ישיבות נקים בכל מקום"

אחד מעקרונות נובהרדוק היה "זיכוי הרבים": היחלצות להפצת תורה ויראה בין הבריות אף אם הדבר מפריע לאדם בלימודו. אפילו בימי מלחמת העולם הראשונה ובימי המהפכה הבולשביקית עשו מאמץ לרכוש תלמידים חדשים לישיבה ולשיטתה המוסרית, כהצלת נפשות. מכל אחת מהישיבות נפרשה רשת סניפים לתלמידים צעירים מקומיים, בעיקר משכבות עממיות, אך גם מקרב תלמידים יהודים בכתי ספר ובגימנסיות. כדי להפיץ את שיטת המוסר – כל תלמיד שהיה ראוי לכך הפך למזכה הרבים. בתחילת זמן לימודים, לאחר פסח ולאחר סוכות, היו מתפזרים התלמידים בערי השדה, אוספים ילדים ומסדרים מהם ישיבות קטנות. האברכים המוכשרים נשלחו לייסד

205 בר לב, הישיבה התיכונית (לעיל, הערה 118), עמ' 207.

206 גוטקינד-גולן (לעיל, הערה 184), עמ' 83.

207 ע' צוקרמן, מוסף "שבת", מקור ראשון, י"ד חשוון תשע"ה, 7.11.2014; בר לב, הישיבה התיכונית, שם, עמ' 208; מיזליש (לעיל, הערה 96), עמ' 153.

208 ישיבת בני עקיבא – מהותה ודרכה (לעיל, הערה 106), עמ' יג-יד.

ישיבות. כל שניים מהם עמדו בראש אחת הישיבות החדשות במטרה להכשיר את חניכיהם ללמוד בישיבת נובהרדוק.²⁰⁹
על כך אמר הרב צוקרמן:

מיר לא הקימה עוד ישיבות. ראדין לא הקימה ישיבות אחרות. בנובהרדוק היתה שיטה להקים ישיבות אחרות, ייתכן וזה השפיע על כפר הרא"ה להקים ישיבות אחרות. לא דאגנו לפתח את כפר הרא"ה שהיא תהיה גדולה גדולה, אלא הלכנו בדרך זה להקים עוד ועוד ישיבות. אנחנו במו ידנו לקחנו תלמידים והקמנו ישיבות אחרות. אף ישיבה אחרת לא הייתה לה רשת של ישיבות, כפר הרא"ה הראשונה שדאגה להקים ישיבות אחרות. בדבר זה היינו דומים לנובהרדוק.²¹⁰

ואכן, ישיבת בני עקיבא בכפר הרא"ה טרחה בעצמה להקים ישיבות נוספות וללוות את התפתחותן: בתשי"א (1951) נשלחו שלושה עשר חברי שבט איתנים עם הר"מ משה הורביץ מיישיבת כפר הרא"ה למירון, להקים שם ישיבה ולהעניק לכני יישובי העולים חינוך תורני; בתשי"ג (1953) נשלחו עשרים ואחד תלמידים ממשמרת הביניים של הישיבה בכפר הרא"ה, תלמידי השיעור של הרב אריה בינוסובסקי (בינה), עם הר"מ, לירושלים, להקמת ישיבת נתיב מאיר; בתשט"ו (1935) נשלח הר"מ יוסף בא גד עם שנים עשר מתלמידי כיתה ט', חברי שבט "יבנה" בישיבת כפר הרא"ה, להקים ישיבה בנחלים; בתשי"ז (1937) יצאו כשלושים תלמידי כיתה י', שבט "מרחבים" – עשרה מנתיב מאיר, עשרה מנחלים ועשרה מכפר הרא"ה – להקים ישיבה בשדה יעקב בעמק יזרעאל, וכן הלאה. גם התלמידים שנשארו בישיבה בכפר הרא"ה השתתפו באירוח תלמידים ממוסדות עליית הנוער לתקופות לימוד, אימוץ סניפי בני עקיבא, חיזוק מנייני תפילה ביישובים סמוכים ועוד.²¹¹

את הרציונל להקמת ישיבות חדשות ניתן לזהות במאמרו של הרב צוקרמן בזרעים בתשכ"א (1961). הוא מנסה, בין השאר, למצוא פתרון לנוער העולה תחת מטריית תנועת בני עקיבא וישיבותיה: "נוער רב, ממה שקוראים ישראל השניה, נוהר למוסדות, משום שבהם הוא מוצא את האפשרות היחידה להמשך השתלמות, ולצערנו חלק מהמוסדות, בגלל סיבות צודקות אולי בחלקן, דלתותיהן נעולות בפני נוער זה."²¹²

209 קליבנסקי, כצור חלמיש (לעיל, הערה 9), עמ' 66, 95–96; כץ (לעיל, הערה 1), עמ' 239, 211–213; טיקוצ'ינסקי, גדלות (לעיל, הערה 1), עמ' 9.

210 הרב צוקרמן בריאיון לאבישי מזרחי (לעיל, הערה 70).
211 בישיבת בני עקיבא כפר הרא"ה תשכ"א–תשכ"ד (לעיל, הערה 119); מרמורשטיין (לעיל, הערה 3), עמ' 116–118.

212 הרב צוקרמן, לדרכם של מוסדותינו (לעיל, הערה 121).

בהמשך המאמר מנסה הרב צוקרמן לתת פתרון לעניין זה על ידי פתיחת מוסדות ייעודיים באזורי הפריפריה:

יש לחפש דרך לפתיחתם של מוסדות באיזורי הפתוח. נוער זה, העבודה הארגונית הרגילה בסניף, אינה מושכת אותו די הצורך. מוסדות החנוך, על ידם אפשר לשלב נוער זה במעגל עבודתנו הארגונית-החינוכית. עוד מעט וארבע ישיבות לנו בין ת"א-כפר הרא"ה. וכמה בקו ת"א-ירושלים? ת"א-באר שבע?²¹³

השיר שכתב הרב משה צבי נריה "הבה נפיץ את האור הגדול" מבטא את החשיבות שראו בישיבת בני עקיבא בהפצת תורתם ("כי התורה היא חיינו"), את האמצעים לכך ("ישיבות נקים בכל מקום"), ואת השאיפה ("יבוא היום יכיר העם כי התורה היא חיינו").

המאמצים שהשקיעה ישיבת בני עקיבא להנגשת רעיון הישיבה לכלל הנוער הדתי-חלוצי הצליחו להביא אל הישיבות נוער שהיה רחוק מהן.

הקמנו ישיבות בשביל נוער שלא חלם כלל על אוהלי תורה. השקענו מאמצים להביא את הנוער לישיבה. היום מדברים על נהירה, ואילו אני עוד זוכר את הכינוס התורני בחג השבועות, שהפך להיות לאחד מאמצעי השכנוע להגיע לישיבה. לא פעם היינו נפגשים אחר כך עם איזה אבא שאמר לנו: מה עשיתם שם לבני? הוא רוצה ללכת דווקא לישיבה. ונזכרתי באותה אמא שבקשתי ממנה אז חמש לירות להשתתף בהוצאות. "אוי" – היא השיבה (ביידיש) – "שתהיה בריא. אילו היו לי חמש לירות, הרי הייתי שולחת אותו לגימנסיה".²¹⁴

את העניין שיש לישיבת בני עקיבא בהתרחבות ובהפצת תורתה סיכם הרב נריה:

לפני כל חופש אנחנו אומרים לבני הישיבה: "בבואכם לסניפי בני עקיבא דעו לכם – אתם שלוחי מצווה. אתם צריכים להביא אתכם ממה שקיבלתם בישיבה. הכלל אצלנו: ללמוד וללמד – ללמוד על מנת ללמד. אתם פה בישיבה לא רק לומדים למען עצמכם, אתם גם לומדים למען אותו נוער שאליו אתם מגיעים". מה זה "בני-עקיבא" הגדרתי פעם באחת הוועידות שלנו בביקור של חג אצל מרן הרב הרצוג זצ"ל, כשהצגתי לפניו את החברים צירי הוועידה. "בני עקיבא", אמרתי לו, "אלה הם אנשי הגבול. זהו הנוער העומד בקו האש הראשון. מעבר לבני עקיבא אין כבר נוער דתי, וזה לא כל כך פשוט לעמוד בקו האש הראשון".²¹⁵

213 שם, עמ' יז.

214 הרב נריה, בדרך לא סלולה (לעיל, הערה 109), עמ' 18.

215 שם, עמ' 20.

סיכום

על אף השוני הרב בין תנועת נובהרדוק לישיבות בני עקיבא, עולה כי קיים ביניהן קשר לא מקרי.

שני פעילים מרכזיים בהקמת תנועת בני עקיבא וישיבת בני עקיבא למדו בנובהרדוק, והשלישי ראה בה מודל לחיקוי.

הלהט וההקרבה העצמית הנובהרדוקאית הניעו אותם. זיכוי הרבים הנובהרדוקאי בער בעצמותיהם, והגאווה והביטחון העצמי של נובהרדוק היו היעד שאליו רצו להביא את הנוער הדתי לאומי החש מקופח ונחות. אליאש והרב נריה אמרו זאת במפורש; הרב צוקרמן, שהיה מקורב לנובהרדוק ומזוהה עימה בהליכותיו יותר משניהם, אך רומז לכך.

כמו נובהרדוק, גם ישיבת בני עקיבא התנהלה כתנועה בעלת מבנה היררכי וקשרים בין סניפיה, בתחילה במסגרת בני עקיבא, ולאחר מכן בהקמת מרכזי ישיבות בני עקיבא. כמו בנובהרדוק, גם בכפר הרא"ה יצרו המנונים וסממאות להעצמת האוונגארד, הייתה התנהלות דמוקרטית, התלמידים לקחו חלק בניהול הישיבה, והיחסים בין התלמידים לרבנים היו חבריים.

ישיבת בני עקיבא בכפר הרא"ה והישיבות הנוספות שקמו מכוחה נבנו אומנם במתכונת אחרת מישיבות נובהרדוק. במרכזן לא העמידו את עבודת המידות, אלא את פיתוח המחשבה וההגות היהודית אצל תלמידיהן (דבר שהיה מנוגד לשיטת נובהרדוק).

אולם בישיבת בני עקיבא, כמו בנובהרדוק, שאפו לחנך ולעצב את דמות התלמיד, וליצור אצלו שינוי תודעתי וביטחון בדרכו. לצורך כך ניתקו את התלמיד מסביבתו הטבעית ויצרו בשבילו חממה המנותקת במידת האפשר מהחיים שסביב לה. בדומה לערך "זיכוי הרבים" של נובהרדוק, גם בכפר הרא"ה דאגו להפיץ את אמונתם בדרכים שונות כהקמת ישיבות ברחבי הארץ, כולל לאוכלוסיות עולים, ככינוסים וסמינריונים לחברי בני עקיבא, בפעולות בסניפי התנועה ובתקופות לימוד בישיבה לציבורים שונים.

לאורך שנות העשרים והשלושים של המאה העשרים נוסדו בפולין קרוב לשבעים סניפים של תנועת נובהרדוק, ובהם למעלה משלושת אלפים תלמידים בישיבות שנקראו "בית יוסף" על שם ר' יוזל. ישיבות נובהרדוק נוסדו גם בארצות אחרות כמו לטביה ואנגליה.²¹⁶

216 כץ (לעיל, הערה 1), עמ' 228; טיקוצ'ינסקי, גדלות (לעיל, הערה 1), עמ' 11.

אבל דווקא הישיבות שנוסדו בארץ ישראל, בתל אביב ובבני ברק, לא הצליחו להתבסס.²¹⁷

בנסותו להסביר עובדה זו, כותב טיקוצ'נסקי:

מול החלום הציוני המתגשם, נפגעה החוויה הנובהרדוקאית של התלמידים העולים. קשה להחיל את מונחי נובהרדוק על הישוב החדש ויושביו העמלים לכונן את ארץ אבותיהם, ולהגדירם כעוסקים ב"הבלי העולם הזה". ישיבות "בית יוסף" בתל אביב ובבני ברק ננטשו בהדרגה מתלמידיהן המקוריים שבאו מפולין, רובם פנו לחיי פרנסה וחקלאות, ואך מיעוטם המשיכו כרבנים וכלי קודש. לישיבות נובהרדוק לא נוצר המשך.²¹⁸

מהמאמר שהוצג כאן עולה סוג אחר של המשכיות לישיבות נובהרדוק. דרך נובהרדוק לא שרדה, אך היא זו שנתנה רוח להקמה של רשת ישיבות אחרת יש מאין. אתוס "זיכוי הרבים" של נובהרדוק פעם במקימי ישיבת בני עקיבא, והביא זיכוי לרבים עד היום, באופן קצת שונה. אולי זהו מימוש דבריו של הסבא מנובהרדוק לתלמידו: "מי יודע? אולי כל התכונה הזאת היתה לריק, ואולי – הולך ונרקם כאן איזה דבר גדול, שאת פירותיו נראה רק לימים".²¹⁹

217 טיקוצ'נסקי, שם, עמ' 262–263.

218 שם.

219 זילברג (לעיל, הערה 21), עמ' 370.

שני תלמידי חכמים שהיו בציפורי – מדוע לא הצליחו רב ורבי חנינא להתפייס?

שלמה קסירר

בסיפור קצר בבבלי, יומא פז, א-ב, מתוארת מתיחות בין שניים מגדולי תלמידיו של רבי יהודה הנשיא: רב ורבי חנינא. רבי חנינא הקפיד על רב בשל אמירה שפגעה בו, ובמשך שנים רבות ניסה רב לפייסו ללא הצלחה. לבסוף גרם המתח ביניהם לרב לעזוב את ארץ ישראל ולהגיע לבבל, שם ייסד את ישיבת סורא ועמד בראשה. במאמר זה אציג את נוסחי הסיפור ומשמעותם, אציע פירוש לחלום המופיע בו ולסמליו, אנסה להבין את הרקע הגלוי והסמוי למתיחות, ואתיחס להקשר העריכה של הסיפור.

הערה מתודית: כאשר מדובר בסיפור המתאר תרעומת, היפגעות ועלבון בין רבותינו, יש שתי גישות עקרוניות: מחד גיסא, יש המנטרלים את הזיזים והעוקצים המופיעים לפנינו, מתוך הידיעה שראשונים כמלאכים, ואם נראה לנו שיש כאן שיקולים אנושיים ומאבקים רגילים אין זאת אלא על פני השטח, ויש לפרש את מה שנראה כמאבק אישי באופן שיחשוף היבטים נשגבים ואידיאליסטיים יותר מן המובן בהשקפה ראשונה. מאידך גיסא, יש הסוברים שאף חכמי ישראל עשויים היו להיקלע למצב של מאבק ותחרות ואדרבה, דווקא מבט כזה הוא המאפשר ללמוד מדרכיהם, משום ש"אילו הזהירו כולם כזוהר הרקיע ללא רכב ושמץ פגם, היינו סבורים שטבעם שונה מטבענו והוא למעלה מהישג ידינו"¹. בדבריי להלן לא אנסה לטשטש היבטים של מאבק ותחרות, או לעשות אידיאליזציה שלהם, אולם מגמתי תהיה להבין מהי

המטרה שלשמה הביאה הגמרא סיפור זה. לעניות דעתי, מה שיתברר הוא שאומנם המאבק והוויכוח בשעתם היו אנושיים, אולם מפרספקטיבה גבוהה יותר נוכל לראות שאף ויכוח זה שימש כלי ביד ההשגחה להוביל את שני הצדדים אל תפקידם ההיסטורי הראוי להם לפי גדולתם ומעלתם.

כמה מילים על הסוגיה שהסיפור משובץ בה: הדיון בתלמוד מתחיל בעיסוק במשנה החותמת את מסכת יומא (ח, ט) וקובעת: "עבירות שבין אדם לחבירו אין יום הכיפורים מכפר עד שירצה את חברו". לאחר מכן בא חלק הלכתי: החובה לפייס אפילו על הקנטה בדברים, מספר הפעמים שיש לבקש סליחה, כיצד יש לנהוג כאשר הנפגע נפטר ועוד. לבסוף מובא חלק אגדי ובו ארבעה סיפורים על ניסיונות התפייסות: השניים הראשונים מצליחים ואילו השניים האחרונים נכשלים. הסיפור שלנו הוא הרביעי והאחרון.

להלן הסיפור על פי דפוס וילנא.² אעיר על חילופי נוסח עיקריים על פי מאגר עדי הנוסח של התלמוד הבבלי של המכון לחקר התלמוד על שם שאול ליברמן. סינופסיס שלם מובא בנספח המצורף.³ בחלק מכתבי היד שצילומיהם היו זמינים עיינתי במקור, ולעיתים נטייתי מנוסח המאגר והערתי על כך. הסתייעתי גם בהערותיו של רבי נתן נטע רבינובין ב"דקדוקי סופרים". מתוך העיון נראה לי שיש לפנינו שני ענפי נוסח השונים זה מזה באופן מהותי. שאר השינויים פחות משמעותיים, ואתיחסם רק לחשובים שבהם.

2 דפוס וילנא זהה כמעט לחלוטין לדפוס ונציה 1520, לפיכך לא כללתי אותו בעדי הנוסח.
 3 עדי הנוסח: דפוס ספרדי סביבות שנת 1480 = דפוס 1480. כתב יד מינכן 6 = כ"מ 6. כתב יד מינכן 95 = כ"מ 95. JTS Rab. 218 (EMC 270) = כ"א 270. JTS Rab. 1623/2 (EMC 271) = כ"א 271. Oxford Opp. Add. fol. 23 = כ"א אוקספורד. עין יעקב שאלוניקי רע"ו = עין יעקב רע"ו. עין יעקב אמשטרדם תפ"ה = עין יעקב תפ"ה.

רב הוה פסיק סידרא קמיה דרבי,
 עייל אתא רבי חייא – הדר לרישא,
 עייל בר קפרא – הדר לרישא.
 אתא רבי שמעון ברבי – הדר לרישא.
 אתא רבי חנינא (בר) ⁴ חמא.
 אמר: כולי האי נהדר וניזיל?
 לא הדר.
 איקפיד רבי חנינא,
 אזל רב לגביה תליסר מעלי יומי דכפורי
 ולא איפייס.
 והיכי עביד הכי?
 והאמר רבי יוסי בר חנינא: כל המבקש
 מטו מחבירו אל יבקש ממנו יותר משלש
 פעמים!
 רב שאני.
 ורבי חנינא היכי עביד הכי?
 והאמר רבא: כל המעביר על מדותיו –
 מעבירין לו על כל פשעיו!
 אלא, רבי חנינא חלמא חזי ליה לרב
 דזקפוהו בדיקלא,
 וגמירי דכל דזקפוהו בדיקלא רישא הוי.
 אמר: שמע מינה בעי למעבד רשותא.
 ולא איפייס, כי היכי דליזיל ולגמר
 אורייתא בבבל.

תרגום: רב היה פוסק סדר לפני רבי.
 נכנס בא רבי חייא – חזר לראש.
 נכנס בר קפרא – חזר לראש.
 בא רבי שמעון ברבי – חזר לראש.
 בא רבי חנינא בן רבי חמא.
 אמר כל זה [= כה הרבה] נחזור ונלך?
 לא חזר.
 הקפיד רבי חנינא.
 הלך רב אצלו שלושה עשר ערבי יום
 הכיפורים ולא התפייס.
 והיך עשה כך?
 והרי אמר רבי יוסי בן חנינא: כל המבקש
 מחילה מחברו, אל יבקש ממנו יותר
 משלוש פעמים!
 רב שונה.
 ורבי חנינא – כיצד עשה כך?
 והלוא אמר רבא: כל המעביר על מידותיו
 מעבירים לו על כל פשעיו!
 אלא, רבי חנינא חלום ראה על רב,
 שזקפוהו בדקל,
 ומסורת בידינו שכל שזקפוהו בדקל
 ראש יהיה. אמר: שמע מכך רוצה / צריך
 להיעשות ראש.
 ולא התפייס כדי שילך וילמד תורה
 בבבל.

4 במסורת הש"ס כתב שצריך לגרוס: ברבי חמא, ואת הגרסה בר הקיף בסוגריים עגולים לסימן מחיקה. ואין הגהתו נראית, שהלוא כמעט בכל המקומות האחרים בתלמוד הגרסה היא "חנינא בר חמא", וכך בכל כתיב היד כאן שבהם מופיע שם אביו של רבי חנינא.

רש"י: סידרא – פרשת מקרא של נביאים או של כתובים. אתא ר' חייא – וגם הוא היה חפץ לפסוק עמו, וחזר בשבילו לראש הפרשה. רב שאני – מחמיר היה לעצמו. חלמא חזא ליה לרב – ראה חלום על רב שתלאוהו בדקל, והוא סימן נשיאות ראש וגדולה, ור' חנינא ראש ישיבה היה, כדאמר רבי (כתובות קג, ב) בשעת פטירתו: חנינא בר חמא ישב בראש, וכשראה חלום זה על רב דאג למות, לפי שאין מלכות נוגעת בחברתה, אמר: אדחייה מהכא, ויברח לבבל מפני, ושם יהיה ראש, ולא נדחין למות בשבילו.

רב, שעלה מבבל ללמוד לפני רבי יהודה הנשיא, "פסיק סידרא" לפני רבי. רש"י מפרש: "פרשת מקרא של נביאים או של כתובים".⁵ הם מתחילים בלימוד, ועתה מגיעים שלושה מתלמידיו של רבי בזה אחר זה – רבי חייא (דודו של רב), בר קפרא ורבי שמעון, בנו של רבי.⁶ רב חוזר עבור כל אחד מהם ומתחיל מראש הפרשה. אחריהם מגיע רבי חנינא בר חמא. הפעם רב מוחה, זה כבר יותר מדי: "כולי האי נהדר וניזיל?". רב אינו חוזר עבורו, ורבי חנינא מקפיד עליו ואינו מתרצה שנים רבות.

מדוע נפגע רבי חנינא? הלוא יש צדק בטענת רב! אפשר להציע שתי אפשרויות: ייתכן שרבי חנינא מצפה מרב לכבודו ולהדרו אפילו אם לא ידע שרב כבר חזר עבור שלושת החכמים האחרים. אולם סביר יותר שרבי חנינא הבין שרב חזר עבור התלמידים האחרים ורק עבורו לא, ולכן נפגע במיוחד.⁷ כיצד ידע זאת, הלוא הגיע מאוחר? נראה שהסיק זאת מדברי רב: "כולי האי נהדר וניזיל" – כלומר, האם נחזור שוב ושוב? מכאן שרב כבר חזר קודם לכן. בכי"א 271 ובדפוס 1480 הדברים מפורשים: "ואנא

5 ביטוי זה מצאנו במקומות נוספים בתלמוד. באחד מהם רבי שמעון ברבי "פסיק סידרא" לפני רבי בספר תהלים (בבא בתרא קסד, ב). באחר, רב כהנא "פסיק סידרא" לפני רב בספר קהלת (שבת קנב, א), ואפשר שלכן פירש רש"י שמדובר בפרשת נביאים או כתובים ולא בפרשה מן התורה, וראה ח' אלבק, מבוא לתלמודים, תל אביב תשכ"ט, עמ' 15 הע' 14. משה עסיס פירש, בעקבות ב"ז באכר, כי "הכוונה היא לקרוא את הפרשה פסוקים, פסוקים, כל פסוק לבדו" ("מסביב ל'סידרא'", בר אילן ל-לא [תשס"ו], עמ' 354-356).

6 המילה "ברבי" משמעותה לעיתים תואר כבוד, כמו בבבלי, פסחים ק, א: "אמר לו רבן שמעון בן גמליאל לרבי יוסי: ברבי, רצונך נפסיק, וניחוש לדברי יהודה חברנו?", ופירש רשב"ם שם: "כלומר גדול הדור". בסוגייתנו נראה שמשמעה "בנו של רבי", וכן מוכח מנוסחי אוקספורד, מינכן 95 ועין יעקב תפ"ה.

7 כפי שכתב רבי יהודה אריה ליב מגור (1847-1905) בחיבורו שפת אמת על הסוגיה: "הא דהקפיד ר"ח אע"ג שלא הי' מחויב לחזור בשבילו, אך לפי שהחזיר לאחרים החזיר ועבורו לא החזיר הוי בזיון". המשך דבריו מעניין במיוחד: "א"נ אף שלא הי' כדין מה שהקפיד אזיל רב לפייסו דהא משמע דביוה"כ איכא קפידא שיתפייס א' עם חבריו ואין נפקותא אם הצדק עמו במה שמקפיד עליו או לא מ"מ צריכין להתפייס". כלומר, אף שהקפדתו של רבי חנינא לא הייתה כדין, מכל מקום בערב יום הכיפורים צריך אדם להתפייס גם עם מי שמקפיד עליו שלא בצדק! ההתפייסות ביום הכיפורים היא למעלה מן החובה והצדק.

לא חשבנא?“, כלומר, וכי אני איני חשוב מספיק כדי לחזור עבורי? ולפי זה ברור שהפגיעה היא בשל הפער בין יחסו של רב לשאר התלמידים לבין יחסו אל רבי חנינא. על פי נוסחי דפוס 1480 ועין יעקב, אמירתו של רב מכאיבה במיוחד: “אמר ליה: כל דאתי נימא הדר לרישא?“, כאילו רבי חנינא הוא בכלל “כל דאתי” ואיננו בעל מעמד וחשיבות מיוחדים.

ברוב הנוסחים רבי אינו מתערב כלל בסיטואציה המתוחה, אך בכי”א 271 ובדפוס 1480, בכל פעם שמגיע תלמיד נוסף הלשון היא: “אמר ליה הדר לרישא“, ואפשר לכאורה לפרש שהכוונה היא שרבי מורה לרב שיחזור, מתוך שהדברים מנוסחים כהוראה ולא כבקשה. רב מציית בנוגע לשלושת החכמים הראשונים, אך מסרב לעשות כן עבור רבי חנינא. על פי פירוש זה, לא זאת בלבד שרב אינו מוכן לחזור עבור רבי חנינא, אלא הוא אף מסרב לבקשתו של רבו, רבי יהודה הנשיא! קשה לקבל אפשרות זו, ויותר מסתבר לפרש את הביטוי “אמר ליה” כבקשתו של כל אחד מן החכמים שנכנסו להתחיל עבורו מחדש.

אזל רב לגביה תליסר מעלי יומי דכפורי, ולא איפייס

רב מנסה לפייס את רבי חנינא שלוש עשרה שנה,⁸ בכל ערב יום כיפור, אך רבי חנינא אינו מתפייס. ייתכן שכך היה מעשה, אולם ייתכן שאין הכוונה למספר מדויק, שכן כבר העירו ראשונים ואחרונים שהמספר “תליסר” הוא לעיתים טיפולוגי, ונאמר דרך גוזמה,⁹ והכוונה שרב הלך אליו פעמים רבות.

כעת, על פי הרוב המכריע של הגרסאות, הגמרא שואלת שתי שאלות, הראשונה על רב והשנייה על רבי חנינא.¹⁰ נראה שהעמדת השאלות בתבנית של תקבולת (הפניית

8 בעין יעקב ובדפוס 1480: תריסר. אלו חילופים שכיחים (בשל הדמיון בין המילים, וכן בשל חילופי ארמית-עברית של “ל” ו”ר”, כמו ארמלא – אלמנה). כך למשל בסיפור על “יוסף מוקיר שבי” (שבת קיט, א), בנוסח הדפוס: “זבניה בתליסר עיליתא דינירי דהבא”, ורש”י גרס שם תריסר (ככהערה הבאה). רבי יוסף חיים מבגדד בספרו בן יהודע כתב שרב הלך שלוש עשרה פעמים כנגד י”ג מידות הרחמים, והדבר מתאים רק לגרסת “תליסר”.

9 כך למשל כתב רש”י, שבת קיט, א: “תריסר עיליתי דינירי – עליות מלאות דינירי זהב, וגוזמא בעלמא הוא, כלומר הון עתק מאד, כך פירש רבינו הלוי, וכן בכל מקום, כגון תליסר גמלי ספיקי טריפתא (חולין צה, ב), וכן תליסר טבחי דלעיל”, וראה תוספות ברכות כ, א ד”ה “תליסר מתיבתא” – “יש מפרשין תליסר ישיבות יש בנו שבקיאם ותליסר לאו דוקא אלא לשון הרגיל בגמ’ כמו תליסר (חולין דף מד, ב) זווי פשיטי”. על התופעה בהרחבה ראה ח’ גפני, “דיברו חכמים בלשון הבאי?”, *JSLJ* 8 (2009), pp. 153–166.

10 בגרסאות המקבילות, דפוס 1480 ועין יעקב רע”ו, נשאלת רק שאלה אחת, על רב, והיא השאלה שבשאר הנוסחים נשאלת על רבי חנינא. הגרסה נראית חסרה מאוד, וקשה למצוא לה פשר כפי שהיא.

התמיהה "היכי עביד הכי" כלפי שני החכמים) רומזת לכך שלשני הצדדים יש חלק בכישלון ההתפייסות,¹¹ ובאמצעות התשובות נעבור אנו, הקוראים, וגם גיבורי הסיפור, תהליך פנימי אשר יביא לראייה עמוקה יותר של הקונפליקט ביניהם.

והיכי עביד הכי? והאמר רבי יוסי בר חנינא: כל המבקש מטו מחבירו אל יבקש ממנו יותר משלש פעמים! רב שאני.

כלומר, מדוע הלך רב פעמים כה רבות לבקש סליחה, והלוא אמר רבי יוסי בר חנינא (דבריו הובאו מוקדם יותר בסוגיה, פז, א) שאין לבקש מחילה יותר משלוש פעמים? הגמרא משיבה: "רב שאני".

רש"י מפרש: "רב שאני – מחמיר היה לעצמו", והמילה "רב" מתייחסת לאמורא רב (אבא בר איבו, המכונה גם אבא אריכא).¹² כפי שהסביר המהרש"א, רש"י ממשיך כאן את פרשנותו לסיפור שהובא בסוגיה לפני כן, על רב והטבח. על פי פירושו הטבח חטא לרב, ובכל זאת נהג רב במידת חסידות והלך לפייסו. משם למד רש"י שאם החמיר רב על עצמו לפייס את הטבח שפגע בו, כל שכן שילך לפייס את רבי חנינא שנפגע על ידו, וזו הכוונה ב"רב שאני" – שמחמיר על עצמו ביותר.

אולם על פי פירוש רש"י נותר קושי מסוים, שכן רבי יוסי בר חנינא לא אמר שהמבקש מטו מחברו אינו חייב לבקש יותר משלוש פעמים (שאו נאמר שיכול לנהוג במידת חסידות ולהחמיר על עצמו), אלא הורה שאין לעשות כן (ולהלך נראה מה הטעם לכך), ואם כך לא ברור כיצד יכול היה רב להחמיר על עצמו כנגד הנחיה מפורשת שלא לעשות כן.¹³ מכל מקום, על פי רש"י נראה שהתשובה כאן אכן ממשיכה

11 העיון בתקבולות בסיפורי חז"ל כמפתח להבנתם מפותח בגישתו של יונה פרנקל, ראה למשל: דרכי האגדה והמדרש, גבעתיים 1991, א, עמ' 240–242; סיפור האגדה – אחדות של תוכן וצורה, תל אביב 2001, פרקים שלישי וחמישי.

12 לדעת רש"י (חולין לח, א), "אבא" הוא כינוי כבוד לרב. לדעת רבי נתן מרומי, שמו אבא וכינויו רב: "פי" אבא אריכא הוא רב ולמה קראו ארוך שהיה ארוך בדורו כמפורש במסכת נדה" (ספר הערוך, ערך "אבא"). ראה בבלי, נדה כד, ב: "רב ארוך בדורו והוה רב יהודה מגיע לכתפו"; בבלי, חולין קלז, ב: "אמר ליה: מאן ריש סדרא בבבל? אמר ליה: אבא אריכא", ושם רואה רבי יוחנן פחיתות כבוד בכך שמכנים את רב על שם גובהו. על פי חנוך קהוט, "אריכא" בפרסית הוא ביטוי לשילה, והכוונה שרב היה מתנגד של השלטון הסאסאני (ערוך השלם, וינה תרל"ח, ערך "ארייך", א, עמ' 282). אהרן היימאן הציע שמאחר ששמו היה רבי אבא, או בקיצור ר' בא, והשם אבא היה נפוץ, קיצרו את שמו ל"רב", ראשי תיבות ר' בא" כדי שלא יחליפוהו בחכם אחר (תולדות תנאים ואמוראים, לונדון תר"ע, א, עמ' 28). אולי אפשר להציע שמאחר שדמותו של רב הייתה מרכזית כל כך קראוהו "רב" בלבד, ללא ציון שמו הפרטי, משום שהוא היה רבם של כל בני בבל, וכמו הכינוי "רבי" לרבי יהודה הנשיא.

13 ראה מהר"ם חביב, תוספת יום הכיפורים כאן, שהעיר על כך. בדף פז, א הובאה המימרה של רבי יוסי בר חנינא שאין לבקש יותר משלוש פעמים, והקשו המפרשים מניין למד שאסור לעשות כן, והלוא מן הפסוק שהביא אפשר ללמוד רק שאין חובה לעשות כן (ראה למשל מהרש"א, תוספת יום הכיפורים, בן יהודיע), ושמה לדעת רש"י כך הוא באמת שזו הייתה כוונתו, שאינו חייב לעשות כן,

את דרכו של רב מן הסיפור הקודם להחמיר על עצמו גם כאשר איננו חייב. אולם, כפי שבסיפור הקודם הדרך הזו נכשלה, דווקא משום שלרב היה חשוב כל כך להגיע להתפייסות עד שלא שם לבו שהתנאים לכך לא הבשילו,¹⁴ כך היא נכשלת גם בסיפור שלנו, וזאת משום שהקונפליקט בינו לבין רבי חנינא אינו ניתן להתרה, וכדלהלן. השאלה מדוע רב מפיס את רבי חנינא פעמים רבות כל כך, אף על פי שאין לעשות כך יותר משלוש פעמים, מקבלת מענה נוח יותר על פי גרסת כ"מ 95: "רביה שאני",¹⁵ והכוונה – כאשר תלמיד פגע ברבו הדין שונה, ויש לפייסו גם יותר משלוש פעמים. כך גרס הרמב"ם, כפי שעולה מפסיקתו (הלכות תשובה ב, ט): "ואם היה רבו הולך ובא אפילו אלף פעמים עד שימחול לו". כזו הייתה גם גרסתם של רבנו חננאל והרי"ף.¹⁶ אך גם בגרסה זו יש קושי, שהרי לא מצאנו בתלמוד שהיחס בין רב לבין רבי חנינא הוא יחס של רב לתלמיד. רב אינו מוסר שמועותיו של רבי חנינא,¹⁷ וכאשר הם מוזכרים

אבל רשאי אם ירצה. כן משמע מגרסת רבנו חננאל: "ואר"י בר' חנינא המבקש מחילה מחבירו אינו חייב יותר מג' פעמים".

14 בלשונו של לוינס, הסיפור בא לתאר "את גודל האחריות שרב קיבל על עצמו כשהאמין בטרם עת באנושיותו של האחר". ע' לוינס, "אל עבר הזולת", בתוך: תשע קריאות תלמודיות, תרגם ד' אפשטיין, ירושלים ותל אביב תשס"א, עמ' 11–29. הסיפור על רב והטבח נידון בפרשנויות ובמחקרים לא מעטים, להלן רשימה חלקית (חלקם עוסקים גם בסיפורים האחרים בסוגיה): א' קוסמן, "רב והקצב מ'פצח הראשים': משהו על דמותו של ה'גבר היהודי'", בתוך: רב והקצב ועוד סיפורים, ירושלים 2002, עמ' 15–20; ב' אדמנית, "שני סיפורי ערב יום הכיפורים", בתוך: א' בזק (עורך), וביום צום כיפור יחתמו, אלון שבות תשס"ה, עמ' 385–392; ע' רווה, מעט מהרבה – מעשי חכמים: מבנים ספרותיים ותפיסת עולם, באר שבע 2008, עמ' 66–68, 210–213; י' בניזמן, לסלוח ולא לשכוח – האתיקה של הסליחה, ירושלים ותל אביב 2008, עמ' 126–128; מ' הלברטל, "על סף הסליחה – על חוק וסיפור בתלמוד", בתוך: ב' בראון ואחרים (עורכים): על דעת הקהל – דת ופוליטיקה בהגות היהודית – ספר היובל לכבוד אביעזר רביצקי, א, ירושלים תשע"ב, עמ' 105–121; ר' ועקנין, מה שלבך חפץ – מבט אל הנפש באגדה ובמדרש, ירושלים תשע"ד, עמ' 177–181; M.L. Morgan, "Mercy, Repentance, and Forgiveness in Ancient Judaism", in: C.L. Griswold and D. Konstan (eds.), *Ancient Forgiveness: Classical, Judaic, and Christian*, Cambridge 2012, pp. 137–158.

15 וזו כנראה גם כוונת גרסת כ"מ מינכן 6: רבה שאני, וכן בכ"א 271.

16 רבנו חננאל, יומא פז, ב: "ר' חנינא איקפד עליה דרב משום דאמר קמיה דר' כד על ר' חנינא כמה נהדר וניזיל ואזל רב לגבי' דרב חנינא י"ג מעלי יומי דכפורי ולא איפייס ליה. והיכי עביד רב הכי והאמר ריב"ח כל המבקש מטו מחבירו אל יבקש יותר מג' פעמים ושנינן הנ"מ אדם עם חבירו. אבל תלמיד בהדיה רב שאני. כלומר ר' חנינא רבו של רב היה. ור' חנינא היכי עביד. לית ליה הא (דרבה) [דרבא] דאמר כל המעביר על מדותיו מעבירין לו על כל פשעיו. [אלא] ר' חנינא הוא לחלמא דוקפיה לרב וא' אידחייה לבלל דליגמר אורייתא התם" (לגבי הנוסח "אידחייה" ראה להלן). רי"ף, יומא ו, א: "אר"י יוסי בר חנינא כל המבקש מטו מחבירו אל יבקש ממנו יותר משלוש פעמים שנאמר אנא שא נא ועתה שא נא ודוקא חבירו אבל רבו מפיס ליה עד דמפייס".

17 מצאנו פעם אחת להפך, שרבי חנינא מצטט את רב, ברכות כז, ב: "אמר רבי חנינא אמר רב", אך בדקדוקי סופרים שם גרס "רבי".

יחד בדרך כלל הם בני פלוגתא בעלי מעמד דומה, דוגמת רב ושמואל.¹⁸ ועוד, מעצם העובדה ששניהם יושבים לפני רבי כתלמידים נראה שהיחס ביניהם הוא של חברים לספסל הלימודים.

האחרונים דנו בכך, יש שאמרו שאין מדובר ברב מובהק מכל מקום רב שמע מרבי חנינא דברי תורה, ולעניין זה הוא נחשב כרבו.¹⁹ יש שהציעו שמאחר שרבי חנינא התמנה לראשות הישיבה לאחר פטירת רבי יהודה הנשיא, וכדלהלן, התייחס אליו רב כרבו מפאת מעמדו, אף שלא היה תלמידו.²⁰ אומנם, כפי שאטען להלן, מסתבר שרב לא היה בארץ ישראל כאשר רבי חנינא נעשה ראש ישיבה, ושמה עצם הידיעה שרבי חנינא עשוי להיות ראש ישיבה (וכפי שאכן אירע) הספיקה כדי לנהוג בו כבוד כרבו, ולפי דרכנו, ידיעה זו עוררה הן כבוד והן מתח.²¹

לעצם העניין, יש להבין מדוע אם פגע אדם ברבו הוא צריך לפייסו יותר ממי שפגע באדם אחר? אפשר שהסיבה לכך היא כבוד התורה, כפי שמצאנו במקומות רבים שהפגיעה בתלמיד חכם חמורה יותר מכפי שהיא באדם רגיל.²² אפשרות אחרת היא שאין מדובר בכבוד התורה אלא בעוצמת הכאב: המורה נפגע מתלמידו יותר מאדם אחר משום שיש כאן פגיעה בהיררכיה שבינו לבין תלמידו, ואף כפיות טובה כלפי הטרחה שטרח למענו והטובה שהטיבו בעולם הזה ובעולם הבא.

הסבר אחר מצאנו בשפת אמת על הסוגיה: הטעם שבדרך כלל אין לבקש סליחה יותר משלוש פעמים הוא שאחר שלוש פעמים שהנפגע לא סלח כבר הוחזק שלא יסלח, ומעתה כל בקשה נוספת עושה אותו לאכזרי שאינו מוחל.²³ אבל הרב, אם אינו סולח,

18 לשאלה זו נפקא מינה לעניין פסיקת ההלכה במחלוקות בין רב לרבי חנינא; אם רבי חנינא היה רבו של רב בפשטות תהיה הלכה כרבי חנינא, אך יש ראשונים שפסקו שבמחלוקת ביניהם הלכה כרב, והארזך בכך הרב מלאכי הכהן (1700–1771) בספרו יד מלאכי, כללי התלמוד, כלל תקנו.

19 ראה דברי הגר"א בביאורו לשלחן ערוך סימן תרו: "ואם הוא רבו כו'. הרי"ף שם כפירושו מש"ש רב שאני ועמ"א וכמו ר"ח לרב שם". כוונתו לדברי המגן אברהם שם: "אפי" אינו רבו מובהק רק ששמע ממנו ד"ת". כנראה כך היה היחס בין רב לרבי חנינא. ואפשר שגם אם אין חובה לפייסו באופן זה ייתכן שרב, בחסידותו, נהג כבוד ברבי חנינא אף שלא היה רבו.

20 ראה בית יוסף או"ח סימן תרו: "ורבי חנינא היה רבו של רב שהיה הוא יושב בראש במקום רבינו הקדוש", וראה גם ט"ז אורח חיים סימן תרו ס"ק א: "רבאמת רב לא ה' תלמיד של ר"ח אעפ"י שר"ח היה הראש ואב"ד במקום רבינו הקדוש".

21 מחמת כובד השאלה (העובדה שגדולי הראשונים – ר"ח, רי"ף ורמב"ם – סברו שרבי חנינא הוא רב של רב, אף שלא מצאנו לכך ראיה בתלמוד), שמה אפשר לשער ששתיקתו של רב מלהביא את שמועותיו של רבי חנינא היא תוצאה של המתרחקות שביניהם, בדמיון מסוים ליחסו של רבי לרבי מאיר בכינוי "אחרים אומרים" בשל המתח ביניהם (הוריות יד, ב), אך לא מצאתי לכך כל מקור או ראיה.

22 למשל: "ואמר רבי יהושע בן לוי: בעשרים וארבעה מקומות בית דין מנדין על כבוד הרב" (בבלי, ברכות יט, א).

23 על פי משנה, בבא קמא ח, ז: "ומנין שלא יהא המוחל אכזרי שנאמר ויתפלל אברהם אל האלהים וירפא אלהים את אבימלך וגומר".

בוודאי יש לו סיבה לכך.²⁴ היינו: אם פגע בחברו, והלה סירב לסלוח שלוש פעמים, בקשה נוספת רק תעמיק את התחפרותו והסתגרותו של הנפגע ותוסיף ניכור. אבל הרב, בסירובו לסלוח, אינו עושה זאת מתוך ניכור אלא מתוך אהבה, וכדי לחנך את תלמידו, ולמעשה, בעומק ליבו הוא כן מעוניין למחול, ולכן, כאשר מדובר ברבו, יש סיכוי גדול יותר להצלחה של הפצרות נוספות. ייתכן שזו הייתה כוונתו של רב, אולם בסיטואציה שלפנינו היה דבר מה שהעיב על האפשרות להתפייס, וזאת נראה בהמשך.

מדוע לא סלח רבי חנינא?

לאחר שביררנו את טעמו של רב הגמרא עוברת לברר את טעמו של רבי חנינא שלא סלח:

ורבי חנינא היכי עביד הכי? והאמר רבא כל המעביר על מדותיו מעבירין לו על כל פשעיו?! אלא רבי חנינא חלמא חזי ליה לרב דזקפוהו בדיקלא וגמירי דכל דזקפוהו בדיקלא רישא הוי אמר שמע מינה בעי למעבד רשותא ולא איפייס כי היכי דליזיל ולגמר אורייתא בבבל.

השאלה היא: מדוע רבי חנינא נוטר לרב כל כך הרבה שנים? והלוא המעביר על מידותיו מעבירים לו על פשעיו, וכל אדם חפץ בזאת, וכל שכן רבי חנינא, ומדוע הוא ממשיך בהקפדתו?²⁵ יש להוסיף שבראייה פשוטה, הסיטואציה של הפגיעה אינה

24 שפת אמת: "שם בגמ' רב שאני פי' רש"י מחמיר הי' לעצמו, אבל לשון הגמ' רב שאני משמע דמדינא הי' צריך לפייסו, והי' נ"ל הטעם דכאן שאני, דהא דאמר' דיותר מג"פ לא יבקש פיוס מחבירו י"ל הטעם משום דלאחר ג"פ נתחזק שלא ימחול לו עוד א"כ יביא אותו לידי איסור דהא אסור להיות אכזרי מלמחול, אבל הכא ידע רב בר"ח שלא יעשה איסור ובודאי יש לו טעם על מה שאינו מוחל לו לכן הותר לו לבקשו".

25 קשה להבין מדוע הגמרא מקשה ממידת החסידות שעליה דיבר רבא ולא ממשנה מפורשת בבבא קמא ח, ז (לעיל, הערה 23). נראה שברור לגמרא שלא ייתכן שרבי חנינא יהיה אכזרי שלא למחול, ובודאי הייתה לו סיבה מוצדקת לכך. השאלה היא רק מדוע לא נהג מידת חסידות, להעביר על מידותיו, ובכך בוודאי יחפוץ, שהרי מעבירים לו על כל פשעיו. ועדיין קשה, שהרי ביומא כג, א הסיקו שעל צערא דגופא אין איסור נקימה ונטירה (אלא רק בממוץ), והקשו: "וצערא דגופא לא? והא תנאי: הנעלבין ואינן עולבין, שומעין חרפתן ואינן משיבין, עושין מאהבה ושמיחין ביסורין – עליהן הכתוב אומר ואהביו כצאת השמש בגברתו! לעולם דנקיט ליה בליביה" – כלומר, לשמור בלב מותר. ועתה הוסיפו לשאול מדברי רבא שהובאו גם בסיפורנו: "האמר רבא: כל המעביר על מדותיו – מעבירין לו על כל פשעיו!" ועל כך הגמרא משיבה: "דמפייסו ליה ומפייס". הרי שבכל זאת, ממידת חסידות צריך לקבל את בקשת הסליחה ולהתפייס! מכל זאת נראה שסיפורנו מעוניין להצדיק את סירובו של רבי חנינא למחול, למרות הניגוד הברור לסוגיה בדף כג, א. ואפשר שמכאן תשובה לשאלתנו – מדוע ציטטה הגמרא כאן דווקא את דברי רבא – כדי להנגיד את הסוגיות באמצעות הציטוט של דבריו המופיע בשתייהן.

מתוארת ככזו שנועדה לפגוע ברבי חנינא, אלא כתסכול רגעי של רב הנאלץ לחזור שוב ושוב מתחילת הפרק עבור התלמידים המאחרים במקום להתקדם הלאה. האם פגיעה קלה זו יכולה להסביר מדוע רבי חנינא מסרב לסלוח שנים כה רבות?

אלא רבי חנינא חלמא חזי

לכאורה המילה "אלא" נראית לא מתאימה, שכן בדרך כלל היא מופיעה כדחיית ההנחה הקודמת, ואילו כאן בפשטות מדובר בתשובה לשאלה, בלא סתירת הנחותיה, לכן רנ"נ רבינוביץ, בדקדוקי סופרים (אות ר), נוטה שלא לגרוס אותה. אולם היא קיימת בכמה מן הנוסחים, ולא בקלות נמחקנה. אם אכן גרוס אותה, נראה שהקושיה על רבי חנינא הייתה חמורה כל כך שיש צורך ברוויזיה גמורה, ובהבנה מחודשת של הסיפור כולו, וזה אכן מה שיתרחש עתה.

ובכן, רבי חנינא ראה חלום, ובו הוא רואה את רב תלוי על עץ. במסורת "פשר החלומות" התלמודית תמונה כזו מלמדת על עלייה לגדולה, כלומר רב אמור להיעשות ראש. לפיכך רבי חנינא אינו סולח. מדוע לא? כאן יש לפנינו שתי גרסאות מרכזיות, אכנה את האחת "רכה" ואת האחרת "נוקשה":

הגרסה ה"נוקשה"	הגרסה ה"רכה"
גרסת רש"י, גיליון כ"מ 95, דפוס 1480, עין יעקב	דפוס וילנא, וכתבי היד הקרובים אליו
רבי חנינא חלמא חזא ליה לרב דזקפי לי' בדיקלא וגמירי מאן דזקפי לי' בדיקלא רישא הוי.	רבי חנינא חלמא חזי ליה לרב דזקפוהו בדיקלא וגמירי דכל דזקפוהו בדיקלא רישא הוי.
אמר: אידחייה ולא נדחיין. ²⁶	אמר: שמע מינה בעי למעבד רשותא. ולא איפייס, כי היכי דליזיל ולגמר אורייתא בבבל.

26 המילה "אידחייה" מופיעה גם אצל רבנו חננאל, אך בשילוב הייעוד: "וא' אידחייה לכבל דליגמר אורייתא התם".

נתחיל בגרסה ה"רכה": על פי גרסת דפוס וילנא וכתבי היד הקרובים אליו, רבי חנינא אינו סולח משום שהוא מכוון לטובתו של רב – שילך לבבל וילמד שם תורה, ויתקיים בו החלום שיעלה לגדולה. אם כך, התשובה לתמיהה מדוע רבי חנינא אינו מתפייס היא שבאמצעות כך הוא יגרום לרב לחזור לבבל ולמלא שם את ייעודו. הדבר מובלט בייחוד בנוסחים שבהם מפורש שכבר בחלומו של רבי חנינא מוזכרת בבל במפורש (מינכן 6, מינכן 95, כי"א 270, כי"א 271). כן עולה מדברי רב שרירא גאון כשהוא מתאר את הקמת ישיבת סורא על ידי רב: "ואיקיים חילמא דחזא ליה ר' חנינא דזקפיה בבבל כי היכי דמפורש ביום הכפורים"²⁷. כלומר, החלום מגלה לרבי חנינא את ההתפקיד ההיסטורי שהועידה ההשגחה העליונה לרב, ללמד תורה בבבל, ובאמצעות מניעת הסליחה הוא מנתב את רב למלא את ייעודו. כך נענית השאלה מדוע רבי חנינא לא סלח, באופן רך ועדין: זהו מעשה אצילי המכוון לטובתו של רב.

יש לשים לב שכרוב הנוסחים של הגרסה ה"רכה" בבל מוזכרת כחלק מן החלום או כחלק מפירושו, לעומת זאת בגרסה ה"נוקשה" (רש"י, גיליון כי"מ 95, דפוס 1480 ועין יעקב), בחלומו של רבי חנינא נראה רב תלוי על דקל, אך לא מפורש שמדובר בבבל.²⁸ לפי גרסה זו, נשיאותו של רב עשויה להתגשם גם בארץ ישראל! לפיכך רבי חנינא מרגיש כה מאוים, ובכך נדון מיד. אומנם ייתכן שהפער בין הגרסאות אינו גדול כל כך, שכן הדקלים היו מצויים בבבל בשפע עצום,²⁹ ואם כך הופעת הדקל בחלום

27 אגרת רב שרירא גאון, מהדורת ב"מ לוין, נוסח צרפת, עמ' 80. אם מדובר בסיפור אטיולוגי, וכדלהלן, דומה שהוא משכנע יותר אם רב הגיע לבבל כדי למלא את הייעוד ההיסטורי הנשגב שראה רבי חנינא בחזיון לילה, וכגרסת רב שרירא שבבל נזכרה כבר בחלום, מאשר גרסתו והסברו של רש"י להלן שרב נאלץ להגיע לשם דחוי ובלא נחת, משום חששו של רבי חנינא לחייו.

28 להערכת, מבחינת הלכידות של הגרסאות, סבירים שני נוסחים שיש בהם התאמה פנימית מלאה. הראשון: "דזקפיה בדיקלא" – שבעקבותיו אמר רבי חנינא: "אידחייה ולא אידחיין" (שהרי לא נאמר היכן יהיה ראש, ורבי חנינא חושש שרב ייעשה ראש בארץ ישראל). השני: "דזקפיה בבבל" – כאן בבל נזכרת בפירוש, ובעקבות כך רבי חנינא גורם לרב לרדת לבבל כדי למלא את ייעודו. שאר הנוסחים נוצרו מתוך שילוב של הזקיפה בדקל בחלום עם שילוחו של רב לבבל. שילוב זה, שלהערכתי כבר חלו בו ידי העורכים, מצריך ביאור שאותו ניסיתי להציע בפנים, שהדקל עצמו מסמל את בבל. ראייה מסוימת לדבר שמתוך כל הנוסחים, הנוסח היחיד המשלב בין השניים (דקל+בבל) כבר בחלום הוא כ"י אוקספורד, והוא כנראה כבר שילוב מסדר שני.

29 ראה למשל בבלי, ברכות לא, א: "הני צניתא דבבל איתנהו מאדם הראשון ועד השתא". על השפע העצום של הדקלים בבבל ועל מגוון השימושים בהם ראה בהרחבה אצל מ' בר, אמוראי בבל – פרקים בחיי הכלכלה, רמת גן תשל"ה, עמ' 94–105. אצטט מדבריו רק נקודה אחת המובאת משמו של רב עצמו: "אפשר שדברי ההערכה המפליגים ביותר על הדקל מפיו של אמורא מאמוראי בבל יהיו אלה של רב (שנמסרו משמו) שדרש את המקרא בירמיה כט, יא 'לתת לכם אחרית ותקוה' ואמר 'אלו דקלים וכלי פשתן' (תענית כט, ב) ופירש במיוחס לרש"י ד"ה 'דקלים', 'להתפרנס מהן שיש בבבל הרבה'" (שם, עמ' 104).

עשויה לסמל את בבל גם ללא ציון מפורש.³⁰ עם זאת אין הדבר טריוויאלי, וזו בחירה אישית של רבי חנינא לפרש כך את החלום, ובחירה זו מעידה על המתחולל בעמקי נפשו, כדלהלן.

עוד יש לשים לב לנוסח בכי"מ 95 והקרובים אליו: "אמר ש"מ בעי למעבד שררותא בבבל ולא איפייס מיניה אמר כי היכי דליגמרין אורייתא בבבל".³¹ על פי גרסה זו העניין הרבה יותר משמעותי: רב לא ירד לבבל רק ללמוד תורה בעצמו, אלא כדי שילמד אותנו תורה. לפי זה לפנינו סיפור אטיולוגי המלמד כיצד קמה ישיבת סורא, וכיצד הגיע רב להיות הדמות התורנית החשובה ביותר בבבל בתקופתו. כך גם נראה מדברי רב שרירא גאון שהובאו לעיל, וכפי שהסבירם ישעיהו גפני:

תאריך ירידתו של רב לבבל נתפס כארוע מכוונן עבור חכמי בבל. ירידה זו שינתה את יחסי הכוחות התורניים שבין ארץ ישראל לבבל, ולמעשה קבעה לדורות את דימוים העצמי של אמוראי בבל וגאונים... הפיכתו של רב ל"רישא" איננה מקרית, מסיים הגאון, שכן כל ירידתו לבבל לא באה אלא בגלל חלומו של ר' חנינא בר חמה, ששאף אף הוא להיות (או: להישאר) "רישא"... אחרי מספר אירועי ביניים הופך רב עצמו להיות "ריש סידרא".³² בכך הוא מגשים את חלומו של ר' חנינא, ששימש סימן מבשר – כמתברר בסופם של דברים – לעצם ירידתו של רב לבבל.³³

אם כן, על פי הגרסאות ה"רכות", רבי חנינא נמנע מלהתפייס מתוך מטרה אצילית: הוא מנצל את התקרית הקטנה מן העבר כדי שהחלום יתגשם ורב יוכל להיעשות ראש ישיבה בבבל, ובכך למלא את ייעודו ההיסטורי ללמד תורה לכני בבבל,³⁴ ואם

30 לעניות דעתי זו הדרך לקיים את נוסח הדפוס, שהרכיב את הגרסה "בדיקלא" עם שליחת רב לבבל דווקא, שהיא כנראה השפעה של הנוסחאות שבהן בבל מופיעה כבר בחלום.

31 בדק"ס לא העיר, ומשמע שבכ"י כתוב "דליגמר" כמו בדפוס, אבל לפי ראות עיניי בצילום כתב היד כתוב בו "דליגמרין". נראה שזו גם כוונת גרסת כ"י אוקספורד: "כי היכי דניחות לבבל וניגמר אוריית' מיניה". כלומר, המשפט האחרון אינו מדברי רבי חנינא אלא מדברי בני בבבל, שבעקבות המעשה זכו ללמוד תורה מרב. יש לציין גם את גרסת כ"י א 270 שגם היא חיובית מאוד ורואה את ירידתו של רב לבבל כהכוונה שמימית: "ר' חנינא חזא ליה חילמא לרב דזקפיה בבבל אמ' חזא מזאליה לאגמורי(א) אורייתא בבבל". כאן ההיבט של ההשגחה ברור מעבר לכל ספק.

32 ראה בבלי, חולין קלו, ב: "אמר ליה: מאן ריש סדרא בבבל? אמר ליה: אבא אריכא".

33 'גפני', "ההיסטוריוגרפיה התלמודית באגרת רב שרירא גאון: בין מסורת ליצירה", ציון עג (תשס"ח), עמ' 271–296.

34 גדליה קדמון הציע שרבי חנינא הבין שרבי יהודה הנשיא היה מעוניין לחזק את המרכז בארץ ישראל (ולכך יש כמה ראיות), ולא ראה בעין יפה ירידה של חכמים לבבל (לכן נתן לרב רק סמיכה חלקית), אולם רבי חנינא, שהגיע מבבל וידע את עונויה הרוחני, דווקא מעוניין לשלוח לשם תלמידי חכמים, וזו הכוונה "בעי למעבד רשותא", והכוונה היא לסמיכה, שכן המילה "רשותא" מתפרשת כך (בבבלי, סנהדרין ה, א), בנוגע לסמיכה של רב ורבה בר חנא על ידי רבי יהודה הנשיא. כלומר, לאחר שרבי חנינא מבין שרב יקבל סמיכה בקרוב הוא לא מתפייס כדי שרב ילך וימלא את

אכן רבי חנינא בטוח שזו משמעות החלום, כפי הנראה הוא גם לא מרגיש מאוים על ידי רב.

אלא שעדיין אין הדברים מיושבים לגמרי, שכן יש לשאול: מדוע רבי חנינא עושה את הדבר באופן עקיף? מדוע אין הוא ניגש לרב ואומר לו: חלום חלמתי והינה אתה ראש ישיבה בבבל, ועתה שים פעמיך לבבל ושם תתגדל והיה ברכה לך ולתלמידריך? מדוע הוא עושה כן בדרך של מניעת ההתפייסות? ואף אם נאמר שמחל לו בליבו, מדוע לא שילח את רב לבבל בשמחה, מתוך תחושת רוחה שהינה הוא עומד למלא את ייעודו, אלא מתוך תחושת צער וכאב, שרבי חנינא עדיין מקפיד עליו, והקונפליקט אינו פתור?

עתה נשוב לעיין בגרסה שכינית "נוקשה": רש"י, גיליון כ"מ 95, דפוס 1480, עין יעקב:³⁵

רבי חנינא חלמא חזא ליה לרב דזקפי לי' בדיקלא

וגמירי מאן דזקפי לי' בדיקלא רישא הוי

אמר: אידחייה ולא נדחין

רש"י: חלמא חזא ליה לרב – ראה חלום על רב שתלאוהו בדקל, והוא סימן נשיאות ראש וגדולה, ור' חנינא ראש ישיבה היה, כדאמר רבי (כתובות קג, ב) בשעת פטירתו: חנינא בר חמא ישב בראש, וכשראה חלום זה על רב דאג למות, לפי שאין מלכות נוגעת בחברתה, אמר: אדחייה מהכא, ויברח לבבל מפני, ושם יהיה ראש, ולא נדחין למות בשבילו.

ברור שלפני רש"י עמדה גרסה דומה לנוסח גיליון כ"י מינכן 95, לדפוס 1480 ולעין יעקב, שהרי רש"י מצטט את המילים "אדחייה ולא נדחין", וכדרכו משלב אותן בפירושו. הגרסה הזו הרבה יותר נוקשה ומתוחה מן הגרסה הקודמת, הענוגה והעדינה: רבי חנינא רואה בחלומו את רב והוא תלוי על דקל, וזהו סימן לגדולה (לכאורה דרך מפתיעה לכשר על עלייה לגדולה, ונשוב לכך להלן), וכשראה חלום זה, שרב יהיה ראש ישיבה, רבי חנינא נחרד. החלום למעשה מנבא את מותו שלו, משום שהוא יידחה

ייעודו בבבל דווקא (ג' קדמון, "סירובו של ר' חנינא להתפייס עם רב", שמעתין 170 [תשס"ח], עמ' 100–109). הדברים ניתנים להיאמר רק על פי הגרסה "רשותא" ולא על פי שאר הגרסאות (שררותא וכו'). יש להעיר שעל פי מילוניו של סוקולוף, שררותא או סררותא במוכח שררה בעברית לא ידועה עוד בתלמוד ולא בסורית.

35 גם הב"ח בהגהותיו הכיר גרסה זו והעדיף אותה על גרסת הדפוס: "גמ' רישא הוי אמר (ש"מ בעי למעברד וכו' ולגמר אורייתא בבבל) תא"מ ונ"ב ס"א אדחייה ולא נדחין וכן משמע מפירש"י."

מפני רב ויאלץ למות, מפני שאין מלכות נוגעת בחברתה,³⁶ וכאמור לעיל, על פי גרסה זו בכל אינה מפורשת בחלום (וגם אם הזקיפה היא על דקל אין ודאות שמדובר בבבל דווקא), ואם כך שררה זו עלולה להתקיים בארץ ישראל! לכן רבי חנינא אינו סולח, כדי לרחות את רב מארץ ישראל (ורק כתוצאה עקיפה מכך מצא את דרכו לבבל), וכך אומנם יתקיים החלום ורב יעלה לגדולה, אך לא במחיר חייו של רבי חנינא. לסיכום, בין שתי הגרסאות יש הבדל גדול, וכל אחת מהן מובילה את הסיפור למקום אחר. על פי הגרסה ה"נוקשה" (רש"י, גיליון כ"מ 95, דפוס 1480, עין יעקב) מדובר במעשה התגוננות של רבי חנינא, בשל חרדתו שעלייתו לגדולה של רב תעלה לו בחייו, ואילו לפי הגרסה ה"רכה" (גרסת הדפוס וכתבי היד הקרובים אליו) רבי חנינא עושה מעשה אצילי בכך שהוא גורם לרב לצאת לבבל ולמלא שם את ייעודו ההיסטורי.³⁷ איזו מן הגרסאות קדומה ואיזו מעובדת? יש אומנם כמה כתבי יד קדומים הדומים לגרסת הדפוס, וכך עולה מדברי רב שרירא גאון דלעיל, הקדומים גם לזמנם של כתבי היד, ובכל זאת אני רוצה להציע שגרסת רש"י (ה"נוקשה") היא המקורית, וגרסת הדפוס וכתבי היד הקרובים אליה היא ריכוך שלה, באמצעות תוספת פרשנית. מה

36 הביטוי "אין מלכות נוגעת בחברתה" מופיע בתלמוד בהקשר של התחלפות שלטון: שאול (ברכות מח, ב), דוד (תענית ה, ב), שלמה (שבת ל, א). כמו כן, בפשטות, אנו מוצאים ביטוי זה גם בנוגע למעבר בין "מלכותם" של חכמים בבבלי, מועד קטן כח, א: "רב אשי איתחזי ליה בשוקא, אמר ליה: איתרח לי תלתין יומין, ואהדרי לתלמודאי. דאמרייתו: אשרי מי שבא לכאן ותלמודו בידו. ביום תלתין אתא, אמר ליה: מאי כולי האי? קא דחקא רגליה דבר נתן, ואין מלכות נוגעת בחבירתה אפילו כמלא נימא". כלומר, נגזר על רב אשי למות (מיד?) משום שהגיע זמנו של בר נתן למלוך. אך יש לציין שרוד הנשקה מפרש סיפור זה באופן אחר. לדבריו, המילים "קא דחקיה רגליה דבר נתן" אינן מדבריי מלאך המוות אלא מדברי בר נתן, והמילים "אין מלכות נוגעת בחברתה" וכו' אינן נמצאות כלל בכתבי היד אלא רק בדפוסים, שהלכו בעקבות הפרשנות המקובלת (ד' הנשקה, "למי המתין מלאך המוות?", סיני קי [תשנ"ב], עמ' רסו-רעא). עוד על סיפור זה ראה ח' פרידמן, "להישיר מבט אל המוות – עיון במעשי מות חכמים", בתוך: ב' כהנא, ח' דויטש ור' רדמן (עורכים), חידת הייסורים: כאב ואובדן במבט קיומי, הגותי ויהודי, ירושלים ותל אביב 2012, עמ' 58-68. פרידמן מקבלת את הצעתו של הנשקה בהסתייגות מסוימת (עמ' 66).

37 יש לציין גרסה מיוחדת ושונה שהובאה ב"דקדוקי סופרים" אות ר, בזו הלשון: "וכתב הרגמ"ה בפירושו, אית דאמרי דהוא פשע (ויש כאן ט"ס) משום טיבותיה דכל זמן דאית ליה מילתא בהדיה לא נחית לבבל אלא גמר אורייתא הכא. נר' שהי' בגירסתו אדיקלא בבבל כו' רשוותא בבבל לא איפייס כי היכי דליגמר אורייתא מיניה". על פי גישה זו (שהנוסח שעליה היא מסתמכת לא ניתן לנו במלואו, אבל נראה לי שיש בה דמיון מה לגרסת כ"י אוקספורד), המגמה הפוכה לגמרי: רבי חנינא פועל בניגוד למה שראה בחלום, והוא מעוניין להשאיר את רב בארץ ישראל כדי שילמד תורה ממנו (לא ברור לי לגמרי מי ילמד ממי, וכפי הנראה הדבר קשור גם לשאלה "משום טיבותיה" של מי). לכן אין הוא סולח, כדי שרב יאלץ להישאר בארץ. (לדעת אין הכרח שהמילה "פשע" היא טעות סופר, כדעת בעל דק"ס, משום שאפשר שאכן יש כאן מעין "פשע", שאין הוא סולח, וכמו כן הוא פועל בניגוד למה שהראהו בחלום.) על פירוש זה כתב מעט בעל דק"ס במבואו למסכתות ראש השנה וימא, עמ' 4. לא אאריך בגרסה זו משום שהיא יחידאית, וגם קשה להבנה.

שמוביל לכוון זה הוא התמציתיות, החדות והבהירות של גרסת רש"י, לעומת ריבוי הניסוחים והניואנסים של הגרסאות האחרות, שכולן מעדנות, כל אחת בדרכה, את המסקנה החריפה העולה מגרסת רש"י: רבי חנינא דוחה את רב כדי שלא ידחה על ידו.³⁸ כל אחת מן הגרסאות הרכות מנסחת במילים משלה את משמעות החלום בעיני רבי חנינא, את המעשה שנקט ואת המוטיבציה לכך. להלן אציע שיש מקום לשתי הגרסאות גם יחד: ה"קשה" מתארת את המתח כפי שנחווה בשעתו, ואילו ה"רכה" מתארת את המצב מפרספקטיבה מרוחקת יותר, הרואה גם את ההיבט החיובי שבו, ומלמדת כיצד גלגלה ההשגחה את הקונפליקט הזה לטובה.

לגבי המילים "בעי למעבד רשותא" – למילה "בעי" יש בתלמוד שתי משמעויות: צריך או רוצה. שתיהן אפשריות כאן, אולם תפקידן שונה: אם נפרש "רוצה" הרי שהדבר מלמד על שאיפתו של רב, והדבר מגביר את המתחחות בין רב לרבי חנינא; אם נפרש "צריך", הכוונה שהחלום מלמד על דרכי ההשגחה העליונות העתידות להביא את רב לראשות הישיבה, והמתח מתמוסס בעדינות, וזו כנראה משמעותה של מילה זו בגרסה ה"רכה".

מחלוקת הפוסקים בעקבות שתי הגרסאות

מן הראוי להצביע על נפקא מינה הלכתית שהולידו שתי הגרסאות: הרמ"א, באורח חיים ס' תרו סעיף א, כתב: "והמוחל לא יהיה אכזרי מלמחול (מהרי"ל) אם לא שמכוון לטובת המבקש מחילה (גמרא דיומא)". אם כן, הרמ"א הבין שהסיבה שרבי חנינא לא מחל הייתה לטובתו של רב, והקשו עליו האחרונים (הב"ח, הט"ז, הגר"א ועוד) שהלוא בפירוש רש"י מבוואר שרבי חנינא עשה כן לטובתו שלו ולא לטובת רב! אך ההסבר פשוט: דברי הרמ"א מבוססים על גרסת הדפוס ולא על גרסת רש"י.³⁹ על פי גרסת הדפוס אכן עשה זאת רבי חנינא לטובתו של רב, מבקש המחילה, ואילו על פי גרסת רש"י עשה זאת רבי חנינא לטובתו שלו, כדי להגן על חייו.⁴⁰

38 כפי הנראה, הנוסח המקורי גרס "זקפיה בדיקלא" (כרש"י), ואילו הנוסח ה"רך" עידן: "זקפיה בבבל" (וראה הערה 28 לעיל). דומני שבכ"א 271 אפשר לראות את המעבר מגרסה לגרסה: "אמר אידחיה ניזיל מהכא לבבל כי היכי דנגמר אוריתא בבבל". נראה שהנוסח שקיבל מוסר זה היה "אידחיה" (כבגרסה ה"נוקשה"), והוא הוסיף לכך פירוש: "ניזיל מהכא לבבל", ואילו צירף את הנוסח ה"רך": "כי היכי דנגמר אוריתא בבבל".

39 זו אכן הייתה גרסת הרמ"א, כמצוטט בדרכי משה הארוך סימן תרו, וכך בשו"ת הרמ"א סימן קלג: "ור"ח היכי עביד הכי והאמר רבא כל המעביר על מדותיו מעבירין לו כל פשעיו אלא ר"ח חלמא חזי ליה דזקפיה בדיקלא וגמירי דכל דזקפיה בדיקלא רישא הוה ולא איפייס כי היכי דליזל וליגמר אורייתא בבבל", והרי זה כנוסח הדפוס שלפנינו.

40 כך הסביר מ' בראלי, "ולא יהיה אכזרי מלמחול אם לא שמכוין לטובת מבקש המחילה – ישוב

מתי אירע המעשה?

אם לפנינו מעשה היסטורי, או בעל גרעין היסטורי, יש לברר מתי אירע. מפירוש רש"י עולה שבאותן שלוש עשרה שנים שבהן ניסה רב לפייס את רבי חנינא כבר עמד רבי חנינא בראש הישיבה. זו לשונו: "ראה חלום על רב שתלאוהו בדקל, והוא סימן נשיאות ראש וגדולה, ור' חנינא ראש ישיבה היה, כדאמר רבי (כתובות קג, ב) בשעת פטירתו: חנינא בר חמא ישב בראש". הכוונה לצוואתו של רבי יהודה הנשיא שבה חילק את הסמכויות בין בניו ותלמידיו: "שמעון בני חכם, גמליאל בני נשיא, חנינא בר חמא ישב בראש"⁴¹. אם כך, צריך לומר שהחלום והמתיחות שבקבותיו אירעו לאחר פטירת רבי, שהרי הפגיעה עצמה אירעה כששניהם למדו יחד לפני רבי. מסתבר שרש"י מסביר כך משום שעל פי פירושו עלייתו של רב לגדולה תביא למותו של רבי חנינא, והסיבתיות הזו הכרחית רק אם רבי חנינא עומד כבר בראש הישיבה, שאם לא כן עלייתו של רב לגדולה עשויה אולי לאלץ אותו לחפש משרה חלופית, אך לא תאיים על חייו. אולם יש להעיר: על פי אגרת רב שרירא גאון רב הגיע לבבל בעוד רבי יהודה הנשיא בחיים, בשנת תק"ל למלכות יוון, כלומר בשנת 219.⁴² לפני שירד לבבל הספיק עוד לקבל היתר הוראה מרבי (סנהדרין ה, א). רבי יהודה הנשיא נפטר בערך בין השנים 220–222.⁴³ אם כן רב ירד לבבל עוד לפני פטירת רבי, וכל שכן לפני שרבי חנינא בר חמא עמד בראש הישיבה, שהרי עברה תקופה של כמה שנים לפחות עד שצוואתו של

- דברי הרמ"א באו"ח סימן תרו סעיף א, "המעין נ, א (תשרי תש"ע), עמ' 31–35, וכבר עמד על כך רבי ברוך אפשטיין ב"תורה תמימה", בראשית כ, יא, ואף הסתייע בנוסח כ"י מינכן שהובא בדק"ס ושיער שאף הרמ"א הכירו (אולם על פי ההערה הקודמת נדחו דבריו), והוסיף גם ראייה משלו לדינו של הרמ"א מן הסיפור על רבי אלעזר בר' שמעון והמכוער, שלא רצה האיש המכוער למחול לו (בבלי, תענית כ, א), והסבירו בעלי התוספות (ד"ה נזדמן) שלטובה נתכוון כדי שלא ירגיל בדבר. והכוונה, על פי הבבלי, שישב בראש הישיבה הגדולה בציפורי, ולפי הירושלמי ציווה לבנו, רבן גמליאל, שימנה אותו לראש ישיבה סתם, ומכל מקום נראה שלדברי שניהם נעשה רבי חנינא אחרי מותו של רבי אפס ראש הישיבה הגדולה (ח' אלבק, מבוא לתלמודים [לעיל, הערה 5], עמ' 155). מעניין שכל הנראה שלושתם – רבי שמעון, רבן גמליאל ורבי חנינא – קבורים במערה אחת בבית שער, ראה י' טפר, בית שער – היישוב והקבורה לצידו, רעננה 2004, עמ' 250.
- 41 אגרת רב שרירא גאון, מהדורת לוין, נוסח צרפת עמ' 78: "וביומיה דרבי נחית רב לבבל בשנת תק"ל למנין (מן) [יון] דרגילנא ביה". נוסח ספרד: "וביומי דר' נחת רב לבבל בשנת תק"ל למלכות יון דרגילנא ביה". שנה זו (219) מוסכמת על חוקרי דורנו, שהוסיפו על דברי רב שרירא גאון ראיות היסטוריות, ובניגוד לדעתו של ר' יצחק אייזק הלוי, בעל דורות הראשונים, והנמשכים אחריו, שהקדימו בכשלושים שנה את התאריך. ראה למשל משה בר: "כל העדויות המכוונות על תאריך ירדתו של רב לבבל מעידים נגד דבריו המייגעים של הלוי, בעל 'דורות הראשונים', שטוען וחוזר וטוען, שרב ירד לבבל בשנת ת"ק למנין יון, ומשבש את הכרונולוגיה ועל ידי כך כמוכח את ההיסטוריה של תולדות ישראל בארצו מסוף המאה השנייה ואילך" (מ' בר, חכמי המשנה והתלמוד: הגותם פועלם ומנהיגותם, ד' שפרבר ואחרים [עורכים], רמת גן תשע"א, עמ' 67 הע' 19).
- 43 ראה א' אופנהיימר, רבי יהודה הנשיא, ירושלים 2007, עמ' 21.

רבי נתקיימה, שהרי הן על פי הבבלי והן על פי הירושלמי רבי חנינא לא קיבל את המינוי מיד. על פי הבבלי, כתובות קג, ב, למרות צוואתו של רבי – "רבי חנינא בר חמא ישב בראש" – ויתר רבי חנינא במשך תקופה מסוימת על ראשות הישיבה עבור רבי אפס, משום שהיה מבוגר ממנו בשנתיים ומחצה. על פי הירושלמי (תענית ד, ב, סח ע"א) ויתר רבי חנינא על ראשות הישיבה לשני חכמים: לרבי אפס ולחכם נוסף.⁴⁴ כמו כן, על פי הבבלי, הידיעה שרבי חנינא נעשה ראש ישיבה הגיעה אל רב בשעה שהיה כבר בבבל.⁴⁵ אם כך, מהי כוונת רש"י בכותבו "ור' חנינא ראש ישיבה היה?" הלוא כאשר רבי חנינא היה ראש ישיבה רב היה כבר מזמן בבבל, וכל הסיפור התרחש שנים רבות לפני שרבי חנינא התמנה לראשות הישיבה! הרי לא ייתכן שרבי חנינא חושש להיות מורח מראשות הישיבה שהוא עדיין אינו עומד בראשה! בשאלה זו עסקו כמה חכמים, והציעו אפשרויות שונות.⁴⁶ אחת מהן היא שרב ירד לבבל וחזר שוב לארץ ישראל, אולי כמה פעמים.⁴⁷ מפאת ריבוי המקורות, מורכבותם הפרשנית והיקף המחקרים לא אוכל להיכנס לבירור היסטורי מספק. אני רוצה רק להציע השערה שבשונה מדברי רש"י, הסיפור, היינו החלום והמתח שבקבוצתו, לא התרחש בשעה שרבי חנינא היה כבר ראש ישיבה, אלא לפני כן.⁴⁸ וזהו תורף העניין:

44 על המסורות בבבל ובארץ ישראל בנוגע לתפקידו של רבי חנינא אחר פטירת רבי ראה ע' מאיר, רבי יהודה הנשיא – דיוקנו של מנהיג במסורות ארץ ישראל ובבל, תל אביב 1999, לענייננו בעיקר פרק חמישי. מאיר מציעה שאותו זקן אנונימי המוזכר בירושלמי הוא לוי (שם, הע' 33), ואין דבריה נראים: על פי מסורת הבבלי הדבר בלתי אפשרי, שהרי כשנפטר רבי אפס ירד לוי לבבל ולא ירש את מקומו. גם על פי מסורת הירושלמי נראים יותר דבריו של משה בר שמדובר ברבי מנא, שהרי כך מבוואר בירושלמי, פסחים ו, א, לג ע"א: "שלשה הניחו כתרן בעה"ז וירשו חי העה"ב ואילו הן... רבנין דקיסרין אמרין אף רבי חנינא דציפורין לרבי מנא" (בר, חכמי המשנה והתלמוד [לעיל, הערה 42], עמ' 177). יש להוסיף כי על פי הירושלמי, אחת ההשערות של רבי חנינא לסיבה שבזכותה האריך ימים היא שויתר על ראשות הישיבה.

45 שבת נט, ב, ומקבילה בכתובות קג, ב.

46 ראה למשל כנסת הגדולה, הגהות בית יוסף או"ח סימן תרו; אליה רבה, סימן תרו ס"ב; הפלאה, כתובות קג, ב.

47 ראה ח' אלבק, מבוא לתלמודים (לעיל, הערה 5), עמ' 170, שרב "עלה לארץ ישראל ולמד שם אצל רבי ור' חייא... אבל הוא שב לבבל וחזר ועלה לארץ ישראל ואפשר שעשה כן כמה פעמים... על פי זה קשה לפתור את הבעיה מתי השתקע רב בבבל, הואיל ובמקומות שנוכרת שהותו של רב בארץ ישראל, ספק ישב שם בקביעות ואחר כך השתקע בבבל, ספק שהה שם באופן עראי". אהרן היימאן מאריך להוכיח שרב שהה בארץ ישראל גם לאחר פטירת רבי, ולדעתו רבי לא בחר בו להיות ראש הישיבה במקום רבי חנינא משום שידע שמגמת רב לרדת לבבל ולהרביץ שם תורה. מכל מקום, גם לדעתו, בעת שמלך רבי חנינא כבר היה רב בבבל, ודבריו צריכים בירור (תולדות תנאים ואמוראים [לעיל, הערה 12], עמ' 21–24).

48 וכבר העלה אפשרות זו רבי אליה שפירא בספרו אליה רבה, או"ח סימן תרו: "ובאמת אי לאו פרש"י אמינא דבאמת לא היה ר' חנינא עדיין לראש משום ר' אפס, רק היה בטוח כדלעיל".

רב ורבי חנינא, שני התלמידים הגדולים, הם המועמדים המובילים לעמוד בראשות הישיבה לאחר רבי יהודה הנשיא. רבי חנינא מבוגר מרב בכמה עשרות שנים, והוא רואה את עצמו כמועמד המתאים יותר לכך. (יש לזכור שלדידו יש משמעות רבה לגיל, שהרי בשל כך ויתר לרבי אפס על ראשות הישיבה, כדלעיל.) משום כך, כשהוא מזהה איום על מועמדותו מצד רב (כבר באותו אירוע משכבר הימים שבו סירב רב לחזור עבורו) הוא נמנע מלהתפייס, כדי שרב לא יתפוס את מקומו העתידי כראש הישיבה. פירוש זה יכול להתיישב עם המילים "אידחייה ולא נדחיין", גם אם לא מדובר בחשש למות.

על מתחים דומים בנוגע לירושת תפקידיו של רבי יהודה הנשיא יש בידינו עדויות נוספות. למשל אנו יודעים שלוי התנגד למינויו של רבן גמליאל לנשיא בידי רבי, ורבי שמעון בנו של רבי הגיב על כך בחריפות (בבלי, כתובות קג, ב). כמו כן, נכון אומנם שרבי חנינא בר חמא ויתר, כאמור, במשך תקופה מסוימת על ראשות הישיבה עבור רבי אפס, ועל פי הירושלמי גם עבור חכם נוסף, עם זאת בבבלי מסופר שבתקופה שבה מלך רבי אפס לא נכנס רבי חנינא לבית המדרש שכראשו עמד רבי אפס אלא ישב בחוץ יחד עם לוי (כתובות קג, ב), ופירש רש"י שרבי חנינא לא כפף עצמו לרבי אפס. במקום אחר (ברכות יח, ב) מסופר שרבי אפס נפגע מכך שלוי לא נכנס אל ישיבתו בשנים הללו.

בנוסף, בנוגע לירידתו של לוי לבבל יש מסורת חשובה הקשורה גם ליחסים בין רב לבין רבי חנינא (בבלי, שבת נט, ב, ומקבילה בכתובות קג, ב): סיפרו לרב שאדם גבוה וצולע הגיע לנהרדעא ודרש: "כלילא שרי". על פי התיאור הבין רב שמדובר בלוי, ומכאן למד רב שרבי אפס נפטר ורבי חנינא יושב בראש הישיבה, ומאחר שאין ללוי אצל מי ללמוד הגיע לבבל. הגמרא שואלת: ושמא רבי חנינא נפטר ורבי אפס עדיין ראש ישיבה ואין לו אצל מי ללמוד (מכאן שלוי לא היה נכפף לרבי חנינא), ועונה: אילו היה רבי חנינא נפטר היה לוי נכפף בפני רבי אפס.⁴⁹

מכאן אנו לומדים שאף על פי שרבי חנינא ויתר על מינויו עבור רבי אפס, בכל זאת לא נכנס לישיבתו ולא קיבל את מרותו. כמו כן, אף שלוי ישב יחד עם רבי חנינא מחוץ לישיבה, מכל מקום כאשר רבי חנינא עצמו התמנה לראשות הישיבה לא קיבל לוי את מרותו, והוצרך למצוא את מקומו בבבל. מכל זאת אנו לומדים שסביב המינויים לנשיאות ולראשות הישיבה הייתה קיימת מתיחות,⁵⁰ וכפי שסיכמה עפרה מאיר, "הסיפור שבו נוטלים חלק שלושה מתלמידי רבי, מציג מערכת יחסים המשקפת את קשיי ההסתגלות של חוג החכמים לתמורות שחלו בעקבות מותו של רבי".⁵¹ אהרן

49 יש להעיר שמקור זה אינו מתיישב על נקלה עם הסוגיה הנ"ל בברכות.

50 יש לציין שעל פי הירושלמי הייתה קיימת מתיחות גם בין רבי יהודה הנשיא לבין רבי חנינא, ולכן לא מינהו בעצמו אלא ציווה לבנו, רבן גמליאל, שימנהו (ירושלמי, תענית ד, ב, סח ע"א).

51 מאיר (לעיל, הערה 44), עמ' 324.

אופנהיימר אף הראה עד כמה הייתה הנהגתו של רב מיוחדת וחד-פעמית בכך שריכז בידיו סמכויות רוחניות ומדיניות כאחת, ומודל כזה כמעט לא ניתן לשחזר, לפיכך אחר פטירתו נפרדו הרשויות: הנשיאות ובית הוועד.⁵² מובן שבמצב כזה מתעורר מתח. אחתום פרק זה בסיטואציה דומה אך מפויסת: בבבלי, הוריות יד, א, מסופר שכאשר למד רבי יהודה הנשיא עם בנו, רבי שמעון, לא הזכיר רבי את שמו של רבי מאיר שערער על נשיאותו של רשב"ג, אביו של רבי, אלא שנה: "אחרים אומרים". פנה אליו רבי שמעון ושאל: "מי הם הללו שמימיהם אנו שותים ושמותם אין אנו מזכירים? אמר ליה: בני אדם שבקשו לעקור כבודך וכבוד בית אביך. אמר ליה: גם אהבתם גם שנאתם גם קנאתם כבר אבדה" וכו', ובעקבות כך שינה רבי את גישתו ושנה את הדברים בשם רבי מאיר. אף כאן נוכל לומר שלמרות כל המאבקים הללו "לא אהנו מעשייהו" (ראה שם), וגם בענייננו "גם אהבתם גם שנאתם גם קנאתם פבר אבדה", ובסופו של דבר התמנו רב ורבי חנינא לראשות ישיבה, רבי חנינא בארץ ישראל ורב בבבל, ושניהם באו על מקומם בשלום.

כפי שהצעתי קודם לכן, כך נוכל להתייחס לשתי הגרסאות: הגרסה ה"נוקשה" מתארת את המתח בין רב לבין רבי חנינא בשעת מעשה, והגרסה ה"רכה" מתארת את המצב מנקודת מבט מאוחרת יותר, כאשר התבררה גם המשמעות החיובית של המתח – היותו כלי שרת ביד ההשגחה לשלוח את רב למלא את ייעודו.

משמעותו העמוקה של החלום

כעת אנסה להבין יותר את משמעותו של החלום הפלאי שראה רבי חנינא. בספרו "תשע קריאות תלמודיות" עמנואל לוינס דן בהקשר אקטואלי בסוגיה הרחבה שסיפורנו הוא חלק ממנה.⁵³ בבואו לעיין בסיפור שלפנינו אין הוא מקבל את המשמעות הפשוטה,

52 לעיל, הערה 43, עמ' 180.

53 לוינס, אל עבר הזולת (לעיל, הערה 14). הכנס עסק בנושא הסליחה, ובאופן קונקרטי יותר בשאלה אם אפשר לסלוח להיידגר, שלא חזר בו מתמיכתו בנאציזם ומילא תפקידים רשמיים בשירות המפלגה הנאצית (שם, עמ' 23 הע' 6). על גישתו של לוינס לנושא הסליחה ראה ח' בן פזי, "מן הסליחה הכללית אל הסליחה שמעבר לאפשר: בין העמדה האחרותית השפינוזיסטית ובין העמדה המיוחדת של הרמן כהן ולוינס", בתוך: ד' שוורץ וא' גרוס (עורכים), על התשובה ועל הגאולה, רמת גן תשס"ח, עמ' 81–104. בעמ' 101 בן פזי עוסק בדיונו של לוינס בסיפורנו: "לוינס עוקב אחר שלוש פרשנויות. הראשונה, שאותה הוא רואה כפשטנית, אומרת כי רב חנינא ידע שרב רוצה להיות יורשו בראשות הישיבה, ועל כן לא סלח לו ורצה לגרום להסתלקותו. האפשרות השניה היא הפסיכולוגית. רב חנינא ידע על רב הבריס שרב אפילו לא ידע על עצמו. רב חנינא הבין את מה שרב אומר באופן לא מודע, וזה מה שמנע את בקשת הסליחה האמתית שלו. הפוגע, במקרה זה רב, לא ידע את גודל הפגיעה שלו. אפשרות שלישית היא הפוכה, שרב היה מודע למה שקרה, ועל כן מעשהו בלתי נסלח. דומה שכאן ניתן להבין את מלוא החומרה הפילוסופית שלוינס נוקט כלפי

ומציע הסבר אחר. לשם כך הוא מתאר שלוש אפשרויות:

1. ההסבר שנותנת הגמרא להתנהגותו של רב חנינא מביך אותי... רב חנינא ראה את עלייתו הקרובה של רב לגדולה, כלומר, את העלאתו לדרגת ראש ישיבה, לכן, משהבין רב חנינא שרב הוא יורשו, רצה לגרום להסתלקותו. כמה בנאלי!

2. וגם כמה אבסורדי. יש למצוא פירוש אחר. טרחתי הרבה, סיפרתי את קשיי לידידי... סיפרתי על אכזבתי למשוררת יהודיה צעירה, גב' אטלן, והנה הפתרון שהציעה: כשמדובר בחלום, מדובר בפסיכונאליזה ובלא מודע... מה בסיפור מביך אותנו? רב מודה באשמתו ומבקש מחילה מרב חנינא, הנפגע יכול לסלוח כאשר הפוגע מכיר באשמתו. הנה הקושי הראשון: רצונו הטוב של הנפגע. אבל אין לנו ספק ברצונו הטוב של רב חנינא, בהכירנו את אישיותו. מדוע אם כן הוא מתעקש כל כך? מפני שיש קושי אחר: יכולתו של הפוגע להעריך את גדול אשמתו. האם אנחנו מסוגלים להעריך את גדול רשעותנו? האם בכוחנו לבקש מחילה?

רב חשב שהוא היה תקיף מדי כשסירב לחזור על השיעור עבור רב חנינא רבו. אבל רב חנינא למד בחלומו על רב יותר ממה שרב ידע על עצמו. החלום גילה לו את שאיפותיו הנסתרות של רב, מעבר למעשה הפעוט שהיה עילת התקריט. רב שאף, בלי להיות מודע לכך, לרשת את מקום רבו – ומשום כך רב חנינא אינו יכול לסלוח לו. כיצד נוכל לסלוח אם הפוגע אינו מודע למניעיו העמוקים?... הסליחה במקרה זה היא, על פי מהותה, בלתי אפשרית...

3. ואולם ייתכן שיש כאן משהו שונה לגמרי. אפשר אולי לסלוח למי שדיבר בלי להיות מודע למה שאמר, אבל קשה לסלוח לרב אם היה לגמרי מודע, וכפי שנודע לרבו בחלומו, היה גם מיועד לעתיד גדול. אפשר לסלוח לגרמנים רבים, אבל יש גרמנים שקשה לסלוח להם. קשה לסלוח להיידגר. אם רב חנינא לא יכול לסלוח לרב, הצדיק והאנושי, שהיה גם רב הגאון, הרי עוד פחות מזה ניתן לסלוח להיידגר. חזרתי אל האקטואליה, אל הנסיונות החדשים לזכות את היידגר, לשחרר אותו מאחריותו, אל הנסיונות הבלתי פוסקים שהיו – כפי שחייבים אנו להודות – העילה לכנס הזה.⁵⁴

רעיון הסליחה – במובן הפשוט הוא בלתי אפשרי. לעולם אינך יכול לדעת את כל סיבות הפגיעה, הכוללת ממד של 'לא מודע', ולעולם אינך יכול לדעת את המטרות הגלויות והנסתרות של שני הצדדים. אך רק מכאן, מן הממד של המעבר לסובייקט, ניתן להבין את יסוד הסליחה, כמחווה הנעשית אל פני האחר כמעבר לישות – כטרנסצנדנטי לסובייקט".

נרון בשלושת ההסברים. נתחיל באחרון, הסבר 3: הכיוון שלוינס מעניק לסיפור הוא שרב פגע ברבי חנינא באופן מודע לחלוטין, ועל כך אי אפשר לסלוח. מכאן הוא עובר לנושא האקטואלי שהיה העילה לקיומו של הכנס: היידגר והנאציזם. אם רבי חנינא לא סלח לרב, העדין והצדיק, כל שכן שאי אפשר לסלוח להיידגר הפושע, שמילא תפקידים בשירות המפלגה הנאצית (וכנראה, באופן קונקרטי, לוינס רומז גם ליחסו המשפיל של היידגר כלפי הוסרל, מורהו היהודי). לדעתי זו השוואה בעייתית: וכי עולה על הדעת שיש, חס וחלילה, איזה שהוא דמיון, בסיס להשוואה בין המקרים, שיש צורך לשלול אותו? כמו כן, לעצם העניין, מדוע אי אפשר לסלוח על פגיעה מודעת? הכיוון הזה אינו נכון מבחינת הקישור, ואינו מִסַּפֵּק מבחינה פרשנית.

הסבר 1 פשטני מדי: יש כאן מאבק על משרה, רבי חנינא מבין מן החלום שרב עתיד לתפוס את מקומו ולכן מסלק אותו. סוף סיפור. בעיני לוינס זה הסבר בנאלי, ואני מצטרף לדעתו. אני מאמין שהסיפור אמור ללמד אותנו דבר מה מעבר לכך.⁵⁵

הסבר 2 נראה לי הרבה יותר סביר בהקשר של ניתוח הסיפור, ואותו אבקש להרחיב בשניונים מסוימים: לוינס מציע (בשם גב' אטלן, ה"דיוטימה" של...) שחלומו של רבי חנינא מגלה את שאיפותיו הנסתרות של רב לרשת את מקומו ולכן אין הוא מצליח לסלוח, שכן הנידון איננו רק אותה פגיעה פעוטה בבית המדרש לפני שלוש עשרה שנה, אלא שאיפה לא מודעת של רב לתפוס את מקומו של רבי חנינא, וכפי שכתב לוינס, קשה לסלוח למי שאינו מודע לגודל אשמתו ולמניעיו העמוקים,⁵⁶ כנראה משום שבקשת המחילה שלו איננה שלמה.

דומני שיש הרבה אמת בפרשנות זו. אכן, אפשר שהחלום מגלה את שאיפותיו הלא מודעות של רב לעמוד בראשות הישיבה, אולם אין זה מספיק. אם מדובר בפסיכואנליזה, קשה לומר שהחלום של רבי חנינא יגלה דווקא את מסתרו הלא

55 ראה גם התלבטותו של מיכאל מורגן בשאלה מהו המסר של סיפור זה: האם ייתכן שהגמרא רוצה להזהיר את המנהיג כמה קשה לסלוח כאשר מעורב כאן אינטרס? או אולי הוא מובא כדי ללמד שגם אדם חסיד יכול להיות מונע על ידי קנאה? ושמה הגמרא רוצה ללמד שהסליחה צריכה להינתן ללא שהיות, כדי שהמתח לא יחריף? לדעתו, אף אחד מאלו אינו מסביר את הסיפור ואת החלום. ההסבר שסירובו של רבי חנינא לסלוח נובע מקנאה ברב, השואף לרשת את מקומו, הוא הסבר קטנוני ואינטרסנטי שהגמרא אינה יכולה לעודד (הערה שלי: אין רמז לכך שהגמרא מעודדת זאת). שמא נאמר שהגמרא רוצה ללמד שלעיתים הסליחה היא בלתי ראויה: יש מקרים – אנשים, פשעים, או נסיבות – שבהם אנו נמצאים בתחום הבלתי נסלח? גם זה אינו סביר במקרה שלפנינו. המצב אינו חמור עד כדי כך... לדעתו, המסר הוא כזה: רבי חנינא היה מורו של רב, וראוי לכבוד; רב עצמו היה מלומד ומורה, ואמור להבין זאת. אפשר להצדיק את מניעת הסליחה על ידי רבי חנינא משום שאף על פי שרב היה תלמידו ואף ניסה לפייסו פעמים רבות – הוא ציפה ממנו ליותר, ולכן לא סלח, וכאן הוא משלב את דבריו של לוינס. ראה מורגן (לעיל, הערה 14), עמ' 151–154.

56 כפי הנראה גם כאן לוינס רומז להיידגר, שלא הודה מעולם באשמתו, ואף לא התייחס לפשעיהם של הנאצים כלל ועיקר.

מודעים של רב ולא יתייחס אל מצפוניו של רבי חנינא, חולם החלום! לפיכך נדמה לי שיש לקבל את הכיוון הפסיכולוגי שמציע לוינס, אולם יש להרחיבו.

נעיין שוב בסיטואציה: רב יושב וקורא פרשה במקרא לפני רבי והתלמידים נכנסים. מתחת לפני השטח, וכפי הנראה ברמה לא מודעת, קיימת בין רב לרבי חנינא מתיחות שתחילתה עוד לפני האירוע הקונקרטי. השאלה היא: מי מבין שני התלמידים הגדולים יירש את רבי יהודה הנשיא בראשות הישיבה?

כעת נכנסים שלושה תלמידים, רב חוזר לראש הפרשה עבור שלושתם, אך לא עבור הרביעי, רבי חנינא. מדוע? דומני שהתשובה היא זו: מלבד רבי חנינא, אף אחד משלושת התלמידים אינו מצוי בתחרות ממשית עם רב. רבי חייא, דודו הגדול של רב, הוא המועמד החשוב מכולם לרשת את רבי יהודה הנשיא; ברור שרב, תלמידו ואחינו, יתבטל בפניו לחלוטין, ואם יהיה הדבר אפשרי, רבי חייא יזכה בראשות הישיבה אחר רבי, ורב לא יעלה בדעתו להתחרות בו.⁵⁷ גם בר קפרא איננו מתחרה, אבל מטעם הפוך: ידוע לנו שהיחסים בינו לבין רבי מתוחים, הוא אינו מועמד כלל, ועל פי הירושלמי הוא גם יודע זאת.⁵⁸ רבי שמעון, בנו של רבי, גם הוא אינו איום, משום שיחסו של רבי אל בנו חם במיוחד.⁵⁹ אם יחליט רבי למנותו – הוא הממשיך הטבעי, ואם לאו – ברור שנועד לו תפקיד אחר.⁶⁰

אם כן, לא מקרה הוא שרב חוזר עבור כל אחד מן התלמידים, ורק כאשר רבי חנינא מגיע הוא "נשבר". אומנם ההסבר ה"רשמי", המודע, הוא שאי אפשר לחזור שוב ושוב בלי גבול, אבל לאמיתו של דבר קיימת יריבות כמוסה ביניהם, שייכתן שאינה ידועה

57 אכן בבבלי, כתובות קג, ב, עולה השאלה מדוע לא התמנה רבי חייא לראש ישיבה לאחר רבי. תשובה אחת היא שרבי חייא נפטר לפני רבי. תשובה אחרת היא שרבי העריך כל כך את הרבצת התורה שלו שלא רצה להעמיס עליו צורכי ציבור. שתי התשובות מלמדות שאילו היה הדבר אפשרי היה רבי חייא המועמד הראשון לרשת את רבי. בנוגע ליחסו של רב כלפי רבי חייא ראוי להציון המילה "חביבי" שבה הוא מכנה אותו (למשל עירובין יב, א, וכן רבים).

58 כך מבואר בירושלמי, מועד קטן א, א, פא ע"ג: בעקבות גיחוך של בר קפרא על רבי, אמר לו רבי: "איני מכירך זקן, וידע דלית הוא מתמניא ביומיו" [= וידע שאין הוא מתמנה בימיו]. גם על פי מסורת הבבלי היחסים מתוחים: רבי נוזף בבר קפרא: "איני מכירך מעולם", והלה נוהג בעצמו נידוי שלושים יום (בבלי, מועד קטן טז, א). על היחסים בין בר קפרא לבין רבי ראה מאיר (לעיל, הערה 44), עמ' 154–164. על פי מאיר, היחסים במסורת הארץ-ישראלית מוצגים כנוקשים יותר מאשר במסורת הבבלי (כמו כן, רק המסורת הבבלי רואה את בר קפרא ממש כתלמיד של רבי). מכל מקום, אף שרק בירושלמי נאמר הדבר בפירוש, סביר שגם על פי הבבלי המתיחות בין רבי לבין בר קפרא שוללת את המועמדות שלו.

59 היחסים בין רבי לבנו, רבי שמעון, היו חמים במיוחד, רבי משבח אותו בלשון "נר ישראל" (ערכין י, א), ופירש רש"י: "שאתה מאיר עיני חכמים", וכן במקומות רבים. ראה רי"ן אפשטיין, מבוא לנוסח המשנה, ירושלים תש"ח, עמ' 18–24; מאיר (לעיל, הערה 44), עמ' 49–66.

60 ואכן, בצוואתו (על פי בבלי, כתובות קג, ב) הפריד רבי בין התפקידים; הוא מינה את רבי שמעון לא לראש ישיבה אלא ל"חכם", תהא משמעותו אשר תהא.

להם עצמם. בהקשר כזה, עלכוננו של רבי חנינא מובן יותר. אינה דומה היפגעות מאמירה תמימה, גם אם מתוסכלת, של חבר לספסל הלימודים, להיפגעות מדבריו של המתמודד מולך על המשרה החשובה ביותר. העלבון, גם אם כלפי השטח נראה קל ערך, כולל בתוכו גם נימוקים לא מודעים, הן לרב והן לרבי חנינא.

על רקע זה, נעיין שוב בחלום: רבי חנינא רואה את רב תלוי על עץ. יש לשים לב לכך ש"זקפוהו" אינה התנדדות על העץ בערסל לשם הנאה... זוהי לשון נוקשה וחריפה, המתייחסת לתלייתם של הרוגי מלכות.⁶¹

לא בכדי רואה רבי חנינא את רב תלוי על עץ. תלייה כזו היא דרך מוזרה למדי לבשר שאדם מסוים עומד לעלות לגדולה... אבל, על פי דרכנו, הדבר משקף מאוויים סמויים ולא מודעים שלו, של רבי חנינא (ולא רק של רב, כפי שטען לוינס). כלומר, לפנינו תמונה אירונית: רבי חנינא מסוגל לשמוח בהתקדמותו של רב לראשות הישיבה, בדיוק כפי שהיה שמח לראות אותו תלוי על עץ... ואם נמשיך על פי גרסת רש"י והנוסחים הדומים לה, רבי חנינא מפחד מרב. עלייתו של רב לגדולה תבוא על חשבון חייו, והדרך להתמודד עם הפחד הזה היא "להרוג" את רב באופן מטפורי, בחלום, וזו משמעות התמונה של תלייה על עץ. מעתה, חרדתו של רבי חנינא מפני רב מובילה אותו לסרב לסלוח, פשוט כהגנה על חייו.

אם נחזור להקשר של הסוגיה הרחבה, העוסקת ב"הלכות ריצוי", ובסיפורי התפייסות מוצלחים וכושלים, דומה שהסיפור שלפנינו מספק הסבר מדוע לעיתים ההתפייסות נכשלת: הסליחה דורשת להגיע לאווירה בטוחה ורכה, מקבלת ורגועה. אם מפגש ההתפייסות, הטעון והנפיץ כל כך, מתקיים באווירה של חרדה, ההתגוננות לא תאפשר לסלוח, מפני שהנפגע ימשיך להשתמש באותה פגיעה ישנה מן העבר כדרך להתגוננות מפני האיום שהוא סבור שנשקף לו בהווה או בעתיד מפני הפוגע. חרדה זו קיימת במידה מסוימת גם אם ננקוט שיש כאן התמודדות רגילה על ראשות הישיבה, אבל היא מתעצמת בהרבה אם מדובר בפחד מוות כפשוטו (כגרסת רש"י). בכל מקרה, הבעיה בלתי פתירה. "אין שני מלכים משמשים בכתר אחד".

מאידך גיסא, היריבות הזו היא בעלת פוטנציאל חיובי אם תנותב לכיוון נכון. לכן פשר החלום הוא דווקא – "וגמירי דכל דזקפוהו בדיקלא רישא הוי". שניהם אומנם ראויים להיות ראשי ישיבה, אבל לא בהכרח באותו מקום ובאותה עת, וכך יוכלו שניהם להתפתח כראוי. המסר הוא (ונרחיב בכך להלן) שלעיתים עדיף שלא לסלוח, וכל אחד ילך לדרכו, לחיים ולשלום, מאשר להשלים על פני השטח, כאשר אין אפשרות ממשית לכך.

61 ראה בבלי, בבא מציעא, פג, ב: "זקפוהו, קם תותי זקיפא וקא בכי".

ואכן, כך היה: ירידת רב לכבל הביאה ברכה רבה, שהרי רב הקים את ישיבת סורא המפוארת, אחת משתי הישיבות החשובות ביותר בבבל, שעמדה על תילה כאלף שנים. נמצא שהעובדה שרבי חנינא לא סלח הביאה בסופו של דבר טובה לשניהם, גם לפוגע וגם לנפגע.

יש לשים לב לכך שעל פי הצעתי, חלומו של רבי חנינא מתפקד בשני מישורים: הן כ"נבואה קטנה"⁶², הודעה שמימית על כך שרב עתיד לעלות לגדולה, והן כביטוי פסיכולוגי לחרדותיו של רבי חנינא ולמאוויו הלא מודעים (בנוסף לפרשנותו של לוינס, שהחלום מבטא את שאיפותיו הכמוסות של רב). האם הסבר כזה לגיטימי? בנוגע למשמעותו של החלום, בעיה שימיה כימי עולם, מקובל להבחין בהכללה בין תפיסה חיצונית לבין תפיסה פנימית, כאשר בתוך כל תפיסה קיימות כמה ורסיות.⁶³ מכל מקום, בפשטות, ההבנה הפסיכולוגית המודרנית של החלום כביטוי סובייקטיבי פנימי צועדת בנתיב אחר לגמרי מן האופן שבו הובן החלום בדרך כלל בעולם העתיק, כגילוי אובייקטיבי, חיזוי של העתיד המגיע מבחוץ.⁶⁴ האם אפשר "לתפוס את החבל בשני ראשיו"? תשובתי היא: אכן, קיימת אפשרות כזו. לא אוכל להרחיב כאן, אך אפנה לעת עתה לדבריו של רון מרגולין:

ניתן לטעון, שגם האדם המקראי מודע היה לכך שהחלום מתרחש בפנימיותו, אף כי בשונה מן האדם המודרני ובדומה לאדם הארכאי הוא לא ייחס איכות שונה למתרחש בפנים לעומת המתרחש בחוץ. הגבולות החדים שבין האובייקטיבי לסובייקטיבי, המאפיינים את החשיבה המודרנית, לא היו קיימים מבחינתו של האדם המקראי.⁶⁵

הדיכוטומיה שבין פרשנות פסיכולוגית של חלום לבין פרשנות של חזון וגילוי לא הייתה חדה כפי שהיא בימינו, ולכן אפשר לייחס לחלום משמעות בכמה רבדים:

62 על פי ברכות נה, ב.

63 ראה י' לויין, הפסיכולוגיה של החלום, תל אביב 1980.

64 גם בדברי חז"ל עצמם נראה שיש דעות לכאן ולכאן, ראה למשל א' שנאן, "החלום במדרש ומדרש החלום", בתוך: ד' כרם (עורך), מגוון דעות והשקפות על החלום בתרבות ישראל, ירושלים תשנ"ה, עמ' 43–61. הספרות על החלום אצל חז"ל ענפה ורחבה, אציין לעת עתה לעבודה עדכנית: ח' וייס, ומה שפתר לי זה לא פתר לי זה – קריאת במסכת החלומות שבתלמוד הבבלי, אור יהודה תשע"א; הנ"ל, החלום בעולמם של חז"ל, האוניברסיטה המשודרת 2013.

65 ר' מרגולין, הדת הפנימית – פנומנולוגיה של חיי הדת הפנימיים והשתקפותם במקורות היהדות מן המקרא עד החסידות, ירושלים תשע"ב, עמ' 156. כיוון דומה אצל א' פרום, השפה שנשכחה – מבוא להבנת חלומות, אגרות-ילדים ומיתוסים, י' רוזנר (מתרגם), ירושלים 1973. כפי שסיכמה רחל צורן (הקול השלישי, ירושלים תש"ס, פרק יג), אריך פרום דן בשתי הגישות, פסיכולוגית ולא פסיכולוגית, שהוויכוח ביניהן נמשך לפחות 3000 שנה, ולדבריו: "שתי גישות אלה כלל וכלל אינן נפרדות תמיד, להיפך: עד ימי הביניים צירפו סופרים רבים את שתי נקודות המבט" (פרום, עמ' 97).

א. זהו חלום "חיצוני", החוזה את העתיד; ב. יש לחלום היבטים פסיכולוגיים: החלום מעיד על שאיפותיו הפנימיות של רב, כדברי לוינס, ועל כך אני מוסיף שהחלום מבטא, באופן סימבולי, גם את הלא-מודע של רבי חנינא.⁶⁶

הקשר העריכה של הסיפור

כפי שהקדמנו, הסיפור על רב ורבי חנינא הוא האחרון בסדרה של ארבעה סיפורים על ניסיונות פיוס. הסיפורים הללו הם על 1. רבי ירמיה ורבי אבא; 2. רבי זירא; 3. רב והטבח; 4. רב ורבי חנינא. ארבעת הסיפורים הללו מופיעים לאחר סוגיה הלכתית המלמדת על חובות הפוגע והנפגע.

משה הלברטל, במאמרו "על סף הסליחה"⁶⁷, מבהיר את תפקידם של הסיפורים ואת משמעות הסדר שלהם. הראיה לכך שסדר הסיפורים משמעותי מבחינה ספרותית היא שסדר החכמים המובאים בהם איננו כרונולוגי, כמקובל, שהרי שני הסיפורים החותמים את הסוגיה עוסקים ברב, שחי לפני רבי ירמיה ורבי זירא המופיעים בשני הסיפורים הראשונים. אם כך, יש משמעות ומטרה לסדרם של הסיפורים.⁶⁸ בראשית מאמרו, הלברטל מתאר ארבע תפיסות פילוסופיות של סליחה.⁶⁹ לאחר מכן הוא ניגש לסוגייתנו. הוא עוסק ביחס שבין החלק ההלכתי של הסוגיה לבין החלק האגרי שלה וסוקר שלושה מודלים ליחסים בין החוק לסיפור. הראשון: הסיפור מספק מובן לחוק; השני: הסיפור מלמד כיצד מיישמים את החוק; השלישי, החשוב לענייננו, הוא כאשר הסיפור מצביע על בקיעים מסוימים בחוק הפורמלי ועל המגבלות המהותיות שלו.⁷⁰ בסוגייתנו, הבעיה שהסיפור מנסה להצביע עליה

66 למעשה, עיון מדוקדק בגרסאות השונות מעלה שהן חלוקות ביניהן – האם רבי חנינא מבין רק את הפסיכולוגיה של רב, או צופה את העתיד.

67 הלברטל, על סף הסליחה (לעיל, הערה 14).

68 עלי יסיף טען שבסדרה של סיפורים יש לחפש את הקשר של כל סיפור עם זה שלפניו וזה שלאחריו, ולמצוא את זיקתה של כל המחזרות לרעיון משותף או לתבנית ספרותית אחידה העומדת ביסוד הקובץ ("מחזור הסיפורים באגדת חז"ל", מחקרי ירושלים בספרות עברית יב [תש"ן], עמ' 103–145).

69 הגישות הן: א. אוטריקה. ב. העצמה. ג. הבנה. ד. חסד. לא נעסוק בכך כעת.

70 דוגמה חריפה לסיפור "חתרני" המעמיד בסימן שאלה את ההלכה הפורמלית שלפניו, בשל המחיר הרגשי שלה, היא הסיפור הטרגי על רב רחומי, שמת בשל צערה של אשתו על שלא חזר לביתו, סיפור המובא מיד לאחר דעת חכמים שהתלמידים יוצאים לתלמוד תורה ב' וג' שנים בלא רשות

וגם לפתור אותה היא זו: החלק ההלכתי של הסוגיה חשוב ומרשים, אבל הוא מבוסס כבר על ההנחה שמתרחש מפגש בין הפוגע לבין הנפגע. אך כיצד יוצרים את המפגש הזה, במציאות כל כך מורכבת ומסובכת של פגיעה ועלבון? פער זה הסיפורים מבקשים להשלים:

1. הסיפור הראשון, על רבי ירמיה הבא לרצות את רבי אבא ו"חוטף" דלי שופכין – ובכך הופך בעצמו מפוגע לקורבן – בא להעלות את השאלה כיצד בכלל אפשרי מעמד הסליחה ההלכתי, בלא שתקדם לכך התפייסות מסוימת שתאפשר מעמד זה עצמו. הסיפור מתאר באופן מרשים את ישיבתו של רבי ירמיה על הסף (מכאן גם שם המאמר) בלא יכולת לאזור אומץ ולדפוק בדלת.⁷¹

2. הסיפור הבא, על רבי זירא, מצביע על פתרון לבעיה זו: הנפגע יוזם את המעמד בעצמו, ובמחווה של חסד יוצא לקראת הפוגע ומאפשר לו לבקש סליחה.

3. הסיפור השלישי – על רב והטבח – מצביע על הבעיה העלולה להתעורר ביישום הפתרון הקודם, אם לא ייעשה כראוי. גם רב מעוניין ליזום את ההתפייסות, אבל רב הונא, התלמיד הפיקח, מבין שאצל רב, רב אומנם הולך לפייס, אבל בעמקי ליבו הוא עדיין פגוע ומצפה להתנצלות של הטבח, ולפיכך ההתפייסות תיכשל.⁷²

דבריו של הלברטל מסתברים, אולם בפרשנות שהוא מציע לתפקידם של הסיפורים חסרה התייחסות לתפקידו של סיפורנו – הרביעי בסדרה זו. הוא מציין אומנם (בהערה 2) למאמרו של לוינס שעסק בסיפור הרביעי (ואת דבריו ראינו לעיל), אולם לוינס אינו עוסק בעריכת הסוגיה ואינו מספק הסבר לשיבוץ של הסיפור במקומו הנוכחי. אנסה להשלים זאת:

כאמור, שלושת הסיפורים הראשונים מובאים לאחר החלק ההלכתי העוסק בחובת ההתפייסות לפרטיה. נראה לי שלאחר שהסיפור השלישי, על רב והטבח, לימד על הסכנה שב"דחיקת הקץ", ובתסבוכת שעלולה להיגרם בשל הלחץ להתפייס, מה שעשוי להחמיר את המצב ולא להקל עליו, הסיפור הרביעי מלמד שלא תמיד קיימת אפשרות להתפייס. לעיתים אין פתרון לקונפליקט, ואזי אין

(בבלי, כתובות סב, ב), וכדי שלא יהיה מקום לפרשנות אחרת מובאים בין ההלכה לבין הסיפור דבריו הבהירים של רבא: "סמכו רבנן אדרב אדא בר אהבה ועבדי עובדא בנפשיהו. כי הא דרב רחומי" וכי, וכפירוש רש"י: "והוא בא להם ליטול מהם נפשות שנענשים ומתים" (רש"י היה יכול לפרש את הביטוי "עבדי עובדא בנפשיהו" במובן ניטרלי, כרגיל בש"ס: ועשו מעשה בעצמם, אבל בחר לתת לו את הפירוש החרף כל כך, משום שהבין שזו כוונת רבא).

71 בנוימן (לעיל, הערה 14) רואה סיפור זה כמבטא נדנדה מוסרית.

72 ראה לעיל הערה 14.

להתעקש, ועדיף להשאיר את הדברים לא פתורים. ייתכן שדווקא כך יבוא כל אחד מן הצדדים על מקומו בשלום, כפי שאירע בסיפור על רב ורבי חנינא.⁷³ בנקודה זו ברצוני להציע בקצרה תוספת שראוי להרחיב בה: המעיין בסוגיה בכללותה יראה שההנחה הפשוטה לכאורה של המשנה, המבוססת על דברי רבי אלעזר בן עזריה, שהכפרה על חטאים שבין אדם לחברו עומדת כולה על מעשה הריצוי של הפוגע ועל מחילתו של הנפגע, איננה התמונה המלאה. על פי ר' מרדכי ברויאר⁷⁴ ושמחה קוגוט,⁷⁵ פסקת הסיום הנשגבת של רבי עקיבא במשנה מבוססת על קריאה תחבירית שונה מזו של ראב"ע, ומזמינה מעורבות א־לוהית גם בעבירות שבין אדם לחברו.⁷⁶ דומני שקריאה של הסוגיה כולה (פז, א) מצביעה על ראיות נוספות להצעתם. למשל, קושייתו של רב יוסף בר חבו על המשנה, והצעתו לפרש את דברי עלי לבניו כראיה לכך שהפגיעה בא־לוהים חמורה מן הפגיעה בָרַע; המשמעות של בקשת מחילה מן המת על קברו בעשרה, מה שמצביע על נוכחות השכינה, המסייעת כאשר בקשת הסליחה האישית בלתי אפשרית, ועוד. אני מסיק מכך שיש בסוגיה ציר נוסף, מעבר לזה שציינן הלברטל, והוא, להעלות לדיון את המתח שבין המאמץ האנושי לבקש מחילה מן הריע לבין המעורבות הא־לוהית בכפרה זו. במסגרת הבנה זו, הסיפור החותם את הסוגיה מתאר סיטואציה שבה המאמץ האנושי מיצה את עצמו, ואזי הסליחה המכפרת חוזרת אל הקב"ה: "לְפָנַי ה' תִּטְהָרוּ".

73 נראה לי שרבים מסיפורי ההתפייסות בתלמוד באים לבטא את הרעיון שההתפייסות היא מחווה הדדית ולפיכך אי אפשר לתבוע אותה בפה, ואף לא להעניק אותה מתוך עמדה של כורח. אני מקווה לפתח רעיון זה במקום אחר. אחד מן הפילוסופים החשובים שדן בראייה זו של הסליחה כמחווה ומתנה הוא ז'אק דרידה (בעקבות הקשר האטימולוגי בין to give לבין to forgive). לפי דרידה הנתינה והסליחה הן שתי תנועות בלתי אפשריות שלא ניתן לבצע אותן בצורה נקייה מהתחשבנויות (השלכות חברתיות, טפיחה עצמית על השכם וצפייה לתמורה). לפיכך, השאיפה לנתינה ולסליחה היא למעשה שאיפה לבלתי אפשרי (רעיון דומה מופיע אצלו גם לגבי "שפיטה" ו"סוד"). היכולת לתת ללא ציפייה למענה שוברת את מעגל החיים הרגיל, המורכב ממחזוריות של נתינה-קבלה, כדוגמת ימי הולדת, שבהם אדם מעניק מתנה ומצפה לקבל אותה בחזרה ביום ההולדת שלו. האפשרות של נתינה טהורה פותחת פתח לסליחה הטהורה. ראה: J. Derrida, "Différance", in: *Margins of Philosophy*, A. Bass (tr.), Chicago 1982, pp. 3–27; J.D. Caputo, *The Prayers and Tears of Jacques Derrida: Religion without Religion*, Bloomington and Indianapolis 1997 וראי שתפיסת הסליחה התלמודית אינה זהה לזו של דרידה, אולם חלק מן הרעיונות נמצא בכמה מקומות וראוי לפיתוח.

74 מ' ברויאר, טעמי המקרא בכ"א ספרים ובספרי אמת, ירושלים תשמ"ב, עמ' 375.

75 ש' קוגוט, המקרא בין טעמים לפרשנות, ירושלים תשנ"ו, עמ' 64, 125.

76 ראה ש' קסירר, "עד שירצה את חברו": בין מחילה להתאחדות – הרהורים תחביריים, פרשניים והגותיים בעקבות המשנה במסכת יומא ח, א", המעיין נ, א (תשרי תש"ע), עמ' 22–30.

חתימה

אסיים בדבריו של ש"י עגנון, בסיפורו "שני תלמידי חכמים שהיו בעירנו":

במעשה זה לא נתכוונתי לא לספר מופת של איש מופת ולא לספר קנאתו של ר' משה פנחס, אלא סיפתי מעשיהם של שני תלמידי חכמים שהיו בעירנו לפני שנים שלושה דורות בזמן שהיתה התורה תפארתם של ישראל וכל ישראל היו הולכים בדרכי התורה, שהיא חדות ה' מעוזנו עד ביאת הגואל ועד בכלל, לכשנזכה לשמוע תורת ה' מפי משיח צדקנו כשישב וילמד תורה עם כל ישראל שלמדו תורה מאהבה.⁷⁷

רבים מחוקריו של עגנון מפרשים פסקה זו ברוחה של האירוניה המיתממת האופיינית לו: האם באמת עיקשותו של משה פנחס שלא לסלוח לר' שלמה על פליטת פה נושנה מתארת נכונה את אותה תקופה נוסטלגית שבה "היתה התורה תפארתם של ישראל"?⁷⁸ אולם, ברצוני להציע קריאה אחרת, תמימה ולא מיתממת: הקורא את סיפורו של עגנון אינו יכול שלא להזדהות עם שני גיבוריו, ולהבין שהקונפליקט ביניהם הוא טרגי, ואיננו בר התרה.⁷⁹ חוסר היכולת לסלוח הוא אימננטי לסיפור, וכפי שראינו בסיפורנו יש קונפליקטים שאין להם פתרון. מבחינה זו, הכישלון מכובד לא פחות מן ההצלחה.

77 ש"י עגנון, כל סיפוריו: סמוך ונראה, כרך עשירי, ירושלים ותל אביב תשי"א, עמ' 53.

78 ראה למשל דבריו של א"א אורבך: "את מקור קורותיו של האדם ואת סיבת מעשהו מגלה עגנון בנטיית היסוד הטבעית בו והסיפור כולו ממחיש את ההכרה שקוי האופי הם קשרים של קיימא הקושרים את ישותו של האדם, מכוונים את צעדיו וקובעים את מעשיו... וכך יש להבין את סיומו הפרדוקסלי של הסיפור... לכאומר משפט תמוה כאן. מדוע אין לראות במעשה שהיה בזמן שהיתה התורה תפארת של ישראל – 'סיפור מופת של איש מופת'? אבל לאור פרושנו הנ"ל מבואר הדבר, שמשפט עגנוני זה מקפל בתוכו את תמציתו של הסיפור: הזמן שבו היתה התורה תפארתם של ישראל, לא השפיע על דרכם של שני החכמים, ולפיכך אין כאן ספור מופת על איש מופת ולא תוכחה נגד קנאות אלא פרק מתוך 'ספר המעשים'" (א"א אורבך, "שני תלמידי חכמים שהיו בעירנו – מקורות ופירוש", בתוך: ד' סדן וא"א אורבך [עורכים], לעגנון שי, ירושלים תשי"ט, עמ' 24–25).

על גישה כללית כזו ראה א' פוקס, אמנות ההיתממות: על האירוניה של ש"י עגנון, תל אביב תשמ"ה. בהקשר שלנו, אני מזדהה יותר עם דברי מבקריה, דוגמת הלל ויס, שאירוניה נובעת לעיתים מהמור טוב לב ולא מתוך כוונה "לפרק" את הסיפור: "אמנות ההיתממות אינה מוליכה בהכרח רק לפקיעת הסיפור, לפיצוץ, אלא לפעמים להפך הגמור – להשתאות, לקתרזיס, להזדהות עמוקה" (ה' ויס, "לא מקובל", מקור ראשון, מוסף שבת, ט"ו באדר תשע"ב).

79 הצעה קרובה לפרשנות זו לסיפור ראה אצל הרב ש"ג רוזנברג (שג"ר), על כפות המנעול, אפרת תשס"ד, עמ' 62–63: "לא רק ר' פנחס הוא קרבן של אותו מעגל קסמים, גם ר' שלמה הוא קרבן של אותו מעגל... העוול הזה איננו עוול הנגרם בעטיו וברוע לבו של מישוה מהם, אלא הוא עוול המונה בעצם הקיום ובעצם ההיות, אין כאן אשמה מוסרית אלא אשמה במובן המטפיזי ביותר שלה" (עמ' 63).

יתרה מזו: בכיאורו לסיפורו של עגנון הציע הלל ויס שהמאבק בין שני תלמידי החכמים, שסיבותיו העמוקות אינן ידועות אפילו להם עצמם, הוא הוא הגורם להתגשמות גזרת גורל עלומה: "הסדר חזר לעולם דווקא משום המאבק הדימוני בהווה. או, בהפשטה אחרת – המאבק הדימוני בהווה מוליך, בסופו של דבר, לגאולה".⁸⁰ נקודה זו נכונה לדעתי אף בסיפור התלמודי, המסיים את הסוגיה כולה, שכפי שכבר ראינו מעוצבת להפליא, והמסר האחרון שלה בוודאי משמעותי ביותר: יש גבול ליכולת האנושית לפתור סכסוכים, וכאשר הגיעו שני הצדדים לגבול זה, מופיע הממד האלוהי, "וְהוּא מְסַבֵּת מִתְהַפֵּךְ בְּתַחְבּוּלֵתָיו" (איוב לז, יב). גבוה מעל גבוה ניצבת ההשגחה, המגלגלת את דרכיה גם באמצעות הבעיות שאין להן פתרון.

80 ה' ויס, "שני תלמידי חכמים שהיו בעירנו", פרשנות לחמישה מסיפורי ש"י עגנון, תל אביב תשל"ד, עמ' 40. ראה גם שם עמ' 39: "הנקודה המכרעת בסיפור היא, כי דווקא המאבק נטול הפשרות של רבי משה פנחס ברבי שלמה גורם להתקיימותה של גזירת הצדיק שהיא, לדעתי, ביטוי לגזירת הגאולה ולמסורת העוברת מאב לבנו".

נספח: הסיפור על רב ורבי חנינא ונוסחיו

להלן נוסחים שונים של הסיפור, בכתבי יד ודפוסים, על פי מאגר עדי הנוסח של התלמוד הבבלי של המכון לחקר התלמוד ע"ש שאול ליברמן, עליהם הוספתי את נוסחי ה"עין יעקב".

דפוס וילנא ¹	Spanish Print (ca. 1480)	Munich 6 ²	JTS Rab. 218 (EMC 270)	Oxford Opp. Add. fol. 23	JTS Rab. 1623/2 (EMC 271) ³	Munich 95	עין יעקב אמשטרדם תפ"ה. ⁴	עין יעקב שאלוניקי רע"ו
רב הוה פסיק סידרא קמיה דרבי קמיה דרבי	רב הוה פסיק סידרא קמיה דרבי	רב הוה פסיק סידרא קמיה דרבי	רב הוה פסיק סידרא קמיה דרבי	רב הוה פסיק סידרא קמיה דרבי	רב הוה יתיב קא פסיק סידרא קמיה דרבי	רב הוה לביה ⁵ קפסיק סידרא קמיה דרבי	רב הוה פסיק סידרא קמיה דרבי	רב הוה פסיק סידרא קמיה דרבי
עייל אתא רבי חייא הדר לרישא	אתא רבי חייא אמר	אתא ר' חייא הדר לרישא	אתא ר' חייא הדר לרישא	אתא ר' חייא הדר לרישא	על אתא ר' חייא אמר ליה הדר לרישא.	אתא ר' חייא הדר לרישא	אתא רבי חייא הדר לרישא	אתא ר' חייא הדר לרישא
עייל בר קפרא הדר לרישא.	ליה הדר לרישא ⁶	אתא ר' שמעון ברבי הדר לרישא	אתא ר' שמעון ברבי הדר לרישא	אתא ר' שמעון ברבי הדר לרישא	על אתא ר' שמעון בי ר' אמר ליה הדר לרישא	אתא בר קפרא הדר לרישא	עייל בר קפרא הדר לרישא	אתא רבי שמעון ברבי הדר לרישא
אתא רבי שמעון ברבי הדר לרישא.	אתא בר קפרא הדר לרישא	אתא בר קפרא הדר לרישא	אתא בר קפרא הדר לרישא	אתא ר' חנינא אמ ניהדר לרישא	על אתא ר' חנינא אמר ליה הדר לרישא.	אתא ר' חנינא	אתא רבי חנינא בר חמא	אתא רבי חנינא בר חמא

- 1 דפוס וילנא זהה כמעט לחלוטין לדפוס ונציה 1520, לפיכך לא הבאתי כאן את דפוס ונציה.
- 2 כתב יד מינכן 6, כתיבה אשכנזית מרובעת, מאה 12-13. כתב יד זה נבחר לנוסח "מאגרים" של האקדמיה ללשון העברית.
- 3 JTS מס' 1623. כתיבה תימנית, מאה 17, כתב היד קרוע בשוליים, ציינתי בנקודות והצעתי השלמות, לעיתים בשינויים קלים מהצעות המהדיר במאגר ליברמן.
- 4 בדפוס הזה (אמשטרדם תפ"ה-1725) הספר נקרא "עין ישראל". שמו המקורי הוא "עין יעקב", וכך נדפס לפני כן ולאחר מכן, ושינוי השם הוא מחמת התנגדות הצנזורה. בדרך כלל מקובל להשתמש בדפוס ראשון של עין יעקב (שלוניקי רע"ו), אולם בסוגייתנו הוא משובש לחלוטין וניכר שחסרים בו קטעים שלמים (בדומה לדפוס 1480), ואותם כנראה השלים דפוס אמשטרדם תפ"ה. בשני הדפוסים, החסר והמלא, נשתמרו כמה קטעים חשובים וייחודיים. ניכר מאוד הדמיון בין דפוס הבבלי 1480 לבין עין יעקב.
- 5 מחיקה של הכותב, כנראה אשגרא מ"הוה ליה מילתא" שבסיפורים דומים.
- 6 ללא ספק יש כאן שיבוש וחסרון ניכר, וכל הגרסה דומה מאוד לעין יעקב דפוס ראשון, הן לשיבושיו והן למעלותיו. נקודה מעניינת היא שסדר הסיפורים בנוסח זה מוחלף, והסיפור על רב והטבח מופיע לאחר הסיפור על רב ורבי חנינא. הדבר עשוי להשפיע על הבנת שיקולי העריכה של הסוגיה.

אמר: כולי האי נהדר וניזיל? לא הדר.	אמר ליה כל דאתי נימא הדר לרישא	אמ' כולי האי נהדר וניזיל לא הדר	אמ' כולי האי איהדר ואזיל	אמ' כולי האי ניהדר וניזיל	אמ' כולי הכי ניהדר וניזיל	אמ' כל הכי ניהדר וניזיל לא הדר	אמר ליה כל דאתי נימא הדר לרישא	אמר ליה כל דאתי נימא הדר לרישא
איכפיד רבי חנינא, אזל רב לגביה <u>תליסר מעלי יומי דכפורי</u> , ולא איפייס.	נקט רבי חנינא בהדיה אזל רב לגביה <u>תריסר מעלי יומא דכפורי</u> ולא איפייס.	איכפד ר' חנינא אזל בתריה תליסר יומי דכפורי ולא איפייס מיניה.	איכפד ר' חנינה. אמ' ליה ואנא לא חשבנא? אזל לגביה... לטר (=תלטר) מעלי יומא דכפורי ולא איפייס	איכפד ר חנינא אזל רב עילויה תריסר יומי מעלי יומא דכפורי ולא איפייס	איכפד ר' חנינה אזל לקמיה תליסר מעלי יומא דכפורי ולא איפייס מניה	איכפד ר' חנינא אזל לגביה תליסר יומי דכפורי ולא איפייס מיניה	נקט רבי חנינא מילתא בהדיה אזל רב לגביה <u>תריסר מעלי יומא דכפורי</u> ולא איפייס	נקט רבי חנינא מילתא בהדיה אזל רב לגביה <u>תריסר מעלי יומא דכפורי</u> ולא איפייס
והיכי עביד הכי? והאמר רבי יוסי בר חנינא: כל המבקש משנו מחבירו לו ממנו יותר משלש פעמים!	ורב היכי עביד הכי והאמר רבי יוסי בר חנינא: כל המבקש מטו מחברו אל יבקש ממנו יותר מג' פעמים	והיכי עביד הכי והא"ר רבי יוסי בר חנינא כל המבקש מטו מחבירו אל יבקש יותר משלשה פעמים	ורבי ⁷ היכי עבר הכי והאמ' ר' יוסי בר חנינה כל המבקש מטו מחבירו אל יבקש ממנו יותר משלשה פעמים.	היכי עביד הכי והא"ר יוסי בר' חנינא כל המבקש מטו לחברו אל יבקש ממנו יותר משלשה פעמים	ורב היכי עביד הכי והאמ' ר' יוסי בר חנינה כל המבקש מטו מחברו אל יבקש ממנו יותר משלשה פעמים	היכי עביד הכי והאמ' ר' יוסי בר חנינא כל המבקש מטו מחברו אל יבקש ממנו יותר משלשה פעמים	ורב היכי עביד הכי והאמר רבי יוסי בר חנינא: כל המבקש מטו מחברו אל יבקש ממנו יותר מג' פעמים	ורב היכי עביד הכי והאמר רבי יוסי בר חנינא: כל המבקש מטו מחברו אל יבקש ממנו יותר מג' פעמים
רב שאני.	רב שאני	רביה שאני	רבה שאני	רב שאני	רב שאני	רבה שני	רב שאני	רב שאני
ורבי חנינא היכי עביד הכי? והאמר רבא: כל המעביר על מדותיו לו על כל פשעיו!	ור' חנינא היכי עביד הכי והא' רבא כל המעביר על מדותיו מעבירין לו על כל פשעיו	היכי עביד ר' חנינא רבא כל המעביר על מדותיו מעבירין לו על פשעיו	ור' חנינה היכי ... (=עברד?) הכי והאמ' רבא כל המעביר על מדותיו מעבירין לו על פשעיו	ור' חנינא היכי עביד הכי והאמ' ר' חנינא כל המעביר על מדותיו מעבירין לו על פשעיו	ור' חנינה היכי עביד הכי והאמ' רבה כל המעביר על מדותיו מעבירין לו על פשעיו	ור' חנינא היכי עביד הכי והאמ' רבא כל המעביר על מדותיו מעבירין לו על כל פשעיו	ור' חנינא היכי עביד הכי והא' רבא כל המעביר על מדותיו מעבירין לו על כל פשעיו	ור' חנינא היכי עביד הכי והאמר רבא: כל המעביר על מדותיו מעבירין לו על כל פשעיו!
אלא, רבי חנינא חלמא חזי	רבי חנינא חלמא חזא ליה לרב	אלא חילמא חזא ליה לרב	ר' חנינה חלמא חזא... למיה ⁹	אלא ר' חנינא חלמא חזא	ר' חנינה [2]חזא ליה [1]חילמא לרב	ר' חנינא חזייה לרב בחלמיה	רבי חנינא חלמא חזא ליה לרב	רבי חנינא חלמא חזא ליה לרב

7 נראה שצ"ל "ורב".

8 כך גם בעין יעקב רע"ו, ולכאורה הועברה לכאן בטעות השאלה מן הסיפא, על רבי חנינא, אבל אפשר שיש משמעות לנוסח זה: והשאלה היא על ראשית מעשיו של רב: רב היכי עביד הכי, שלא חזר עבור רבי חנינא? אז מופיעה תשובה ישירה: היה מתח בין רבי חנינא לבין רב.

9 כנראה: בחלמיה, והיא שפת יתר, וצריך עיון.

דוקפי ליה בדיקלא	דוקפי לי' בדיקלא	דוקפוהו בבבל	דוקפוה לרב בחלמיה בבבל	ליה לרב דוקפי ליה אדיקלא בבבל	דוקפוה בבבל	דוקפוה בבבל	דוקפיה בדיקלא	ליה לרב דוקפוהו בדיקלא, בבבל
וגמירי מאן דוקפי ליה בדיקלא רישא הוי	וגמירי מאן דוקפי לי' בדיקלא רישא הוי	אמ' ש"מ בעי למעבד שררותא בבבל ולא אפיס מיני' אמר כי היכי דניזיל וליגמרי ¹⁰ אורייתא בבבל.	וגמירי דכל דוקפי ליה בחלמיה הוי רישא וממני תא... [רשוותא?]	וגמירי דכל דוקפי ליה אדיקלא רישא הוי	אמ' חזא מזאליה לאגמורי(א) אורייתא בבבל	וגמירי דמאן דוקפ(ו)י ליה בחילמא הוי רישא ומשוי רישוותא	וגמירי מאן דוקפי <...> ליה בדיקלא רישא הוי	וגמירי דכל דוקפוהו בדיקלא רישא הוי.
אמ' אידחיה לא נדחיין	אמר אדחיה ולא נדחיין.	בגליון: [אידחיי דלא אידחייין] ¹¹	אמר אידחיה ניזיל מהכא לבבל כי היכי דנגמר אורייתא בבבל.	אמ לא ממצינא ליה נפשאי כי היכי דניחות לבבל וניגמר אוריית' מיניה. ¹²	לא אפיס מיניה כי היכי דניגלי וניזול ניגמר אורייתא בבבל	אמ' שמע מינה בעי למיהוי רישא ומשוי רישוותא בבבל לא אפיס מיניה כי היכי דניזיל ניגמר אורייתא בבבל.	אמר <u>אידחיה</u> <u>לא נדחיין</u>	אמר: שמע מינה בעי למעבד רשותא. ולא אפיס, כי היכי דליויל ולגמר אורייתא בבבל.

10 בהעתקה שבמאגר: "וליגמרא", אבל בצילום כתב היד מפורש כפי שהעתקתי.

11 כך בגיליון שבצד כתב היד, והיא גרסה בעלת מובן אחר לגמרי מן הפנים, ומתאימה לגרסת העין יעקב.

12 דק"ס: צ"ל וניגמור, כלומר בני בבבל ילמדו ממנו.

לקדמותו של "מעשה בתלמיד אחד" (שבת יג, א-ב)

הראל דביר

פתיחה

נאמר בגמרא (שבת יג, א-ב¹):

תני דבי אליהו: מעשה בתלמיד אחד ששנה הרבה וקרא הרבה ושימש תלמידי חכמים הרבה, ומת בחצי ימיו; והיתה אשתו נוטלת תפיליו ומחזרתם בבתי כנסיות ובבתי מדרשות, ואמרה להם: כתיב בתורה: "כי הוא חייך ואורך ימך", בעלי ששנה הרבה וקרא הרבה, ושימש תלמידי חכמים הרבה – מפני מה מת בחצי ימיו? ולא היה אדם מחזירה דבר.

פעם אחת נתארחתי אצלה, והיתה מסיחה כל אותו מאורע. ואמרתי לה: בתי, בימי נדוּתך מה הוא אצלך? אמרה לי: חס ושלום, אפילו באצבע קטנה לא נגע בי. בימי לבוּיך מהו אצלך? אכל עמי, ושתי עמי, וישן עמי בקירוב בשר, ולא עלתה דעתו על דבר אחר. ואמרתי לה: ברוך המקום שהרגו, שלא נשא פנים לתורה, שהרי אמרה תורה: "ואל אשה בנדת טומאתה לא תקרב".

כי אתא רב דימי אמר: מטה חדא הואי. במערבא אמרי, אמר רב יצחק בר יוסף: סינר מפסיק בינו לבינה.

מעשה זה, המופיע בכל עדי הנוסח של התלמוד המצויים בידינו כיום,² מהווה יסוד מרכזי בהלכות הרחקות שבין איש לאשתו בימי נידתה ובימי שבעה נקיים, כפי שיתבאר.

1 לפי הדפוסים שלנו. להלן יתוארו שינויי נוסח רלוונטיים מכתבי יד, קטעי גניזה וספרי ראשונים.
2 כ"י מינכן 95, כ"י וטיקן 127, כ"י אוקספורד 366, כ"י פרידברג, קטע גניזה קמברידג' T-S NS 329.53, קטעי גניזה פטרבורג, קטע כריכה מינכן BS: Clm 3874 (ב) (זמין בכתובת: http://daten.digital-sammlungen.de/bsb00106199/image_748), דפוס איטליה רמ"ט-רנ"ח, דפוס ונציה ר"פ-רפ"ג, דפוס וילנא, וכן בכל פרשני התלמוד הראשונים, וכדלהלן.

לאחרונה העלתה נעמי אנגלרד־שפר את הטענה כי מדובר בהוספה מ"תקופה בתר־אמוראית"³. במאמר זה ייבחנו הגורמים להצעה זו, הבעיות שמתעוררות בעקבותיה, ודרכי ההתמודדות עימן.

משמעות המושג "ימי ליבוניך" לתיארוך המעשה

כך כותבת אנגלרד־שפר:⁴

ננסה לברר אם ה"מעשה בתלמיד" מקורו בתקופת האמוראים ומה הוא בא ללמדנו. נתמקד במה שישפוך אור על תיארוך הקטע. אף שהפתיח של הקטע – "תני דבי אליהו" – מצביע על מקורו הקדום, הרי בחינת הצד הלשוני משייכת את הקטע הזה לתקופה בתר־אמוראית. מחבר הקטע משתמש בביטוי "ימי ליבוניך", ביטוי שאינו מופיע בספרות התלמודית – לא בבבלי ולא בירושלמי. בהתחשב בספירת שבעה נקיים שמחייבת התורה את הזב ואת הזבה כשפסקה זיבתם, בתקנת רבי המחייבת ספירת שבעה ימים לאישה הרואה דם ג' ימים⁵ ובספירת שבעה נקיים על פי ההחמרה של בנות ישראל ורב זירא⁶ – תמוהה העובדה שבכל אלה אין הביטוי "ימי ליבוניך" מופיע, למעט הסיפור על המעשה בתלמיד. נראה שנכון להניח שעד שה"מעשה בתלמיד" השתלב בטקסט של הגמרא לא היה קיים המנהג שבשבעת הנקיים תלבש האישה חלוק בצבע לבן דווקא, ולכן הוצרך רש"י להאריך בהסברו על אתר: "ליבוניך – כגון זבה שסופרת שבעה נקיים משפסקה, וצריכה להיות לובשת לבנים לכדיקה, שמא תראה ותסתור ספירתה". כדי להסביר את "ליבוניך" משתמש רש"י בביטוי "שבעה נקיים" המצוי בספרות האמוראית.

הקביעה שמדובר בהוספה בתר־אמוראית מתבססת על השימוש בלשון החריגה "ימי ליבוניך", שלא מצאנו לה אח ורע בספרות התלמודית. לטיעון זה יש להתייחס משני היבטים: ראשית, מציאותן של מילים יחידאיות בשפה היא תופעה רווחת. חיפוש פשוט של הצירופים "אין לו/לה חבר" ו"לא מצאתי/מצאנו לו חבר" בספרי הפרשנות

3 נ' אנגלרד־שפר, מגמות של החמרה והקלה בתולדותיהן של הרחקות בין איש לאשתו הנדה, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר־אילן, רמת גן תשע"ו, עמ' 29–36.

4 שם, עמ' 29–30. הציטוט אינו כולל הערות שוליים המופיעות במקור; הערות השוליים דלהלן נוספו על ידי.

5 בבלי, נדה סו, א: "אמר רב יהודה אמר רב: התקין רבי בשדות: ראתה יום אחד, תשב ששה והוא; שנים, תשב ששה והן; שלשה, תשב שבעה נקיים".

6 שם: "אמר ר' זירא: בנות ישראל החמירו על עצמן, שאפילו רואות טפת דם כחרדל, יושבות עליה שבעה נקיים" (הכתיב "רב זירא", ללא י', הוא ציטוט לא מדויק של דברי הגמרא הללו).

לתורה יעיד בפנינו על אינספור מילים כאלו הפזורות בכל ספרי התנ"ך.⁷ לא ברור אפוא כיצד ניתן להסיק מסקנות מרחיקות לכת בנוגע לתיארוכו של קטע שלם רק על סמך מופע בודד של ביטוי ש"לא מצאנו לו חבר" בספרות חז"ל.⁸ שנית, יש להבחין בין מקורות ההלכה למקורות האגדה. כל מופעי המונח "שבעה נקיים" בספרות חז"ל, כעשרה במספר,⁹ הם במקורות הלכתיים מובהקים שעוסקים בהגדרת האסור והמותר, הטמא והטהור. לעומתם, המקור שלפנינו שייך במובהק לספרות האגדה. בתהליך התהוותה של שפה מצוי שמושג אחד יקבל שמות שונים, המתאימים להיבטים והדגשים שונים שלו.¹⁰ לכך תסכים כנראה גם אנגלרד-שפר עצמה, שהרי היא אינה תמהה על עצם השימוש במינוחים שונים לאותו מושג, אלא רק על כך שלא מצאנו בספרות התלמודית מופעים נוספים למינוח זה.

ניתן להבין שהמונח "שבעה נקיים" מתאר את מהותם של ימים אלה מבחינת ההלכה, ואילו המושג "ימי ליבון" מתאר את אותם הימים מנקודת מבט מעשית, אולי נשית, שהרי שימוש בכגדים מסוימים לימים אלה הוא שינוי מעשי ניכר המאפיין את הימים הללו.¹¹ ניתן להציע גם חלוקה בין שפה ספרותית לשפה

7 ראו למשל רש"י למל"א כ, כז, ירמיה נ, כו, תהלים כא, ג; ראב"ע לעמוס ז, טו, זכריה יא, ח, שיר השירים ח, יא; רשב"ם לבראשית מא, כג, שמות טז, לא, ויקרא כו, ו, ועוד רבים.

8 דוגמאות ללשוניות שונות בלשון חכמים בעלות משמעות זוהה, חלקן יחידאיות בספרות חז"ל, נאספו אצל י"נ אפשטיין, "מי ששנה זו לא שנה זו", תרביץ ז (תרצ"ו), עמ' 143–158 | = הנ"ל, מחקרים בספרות התלמוד ובלשוניות שמיות, ב, ירושלים תשמ"ח, עמ' 54–69.

9 ראו בהערות הקודמות, וכן בבלי, יומא יח, ב; נדה לו, א; שם סו, א פעם נוספת; שם סט, א; ירושלמי, ברכות ה, א, ח ע"ד; פסיקתא זוטרתיא, ויקרא לד ע"ב (לא צוינו מקבילות למקורות אלה בספרות חז"ל). יצוין כי גם את המושג "שבעה נקיים" אנגלרד-שפר מאחרת (עמ' 30 הע' 35) וקובעת שהוא לא נזכר בספרות התנאית, תוך התבססות על השערה שאינה מוכחת כדי לפקפק במהימנותו של מופע הביטוי "שבעה נקיים" בספרא (תזריע פרשה א, יד), ובעיקר תוך התעלמות מכך שהגמרא (בבלי, נדה לה, ב) דנה במפורט בדברי הספרא הללו, ולב הדיון הוא דין שבעה נקיים ליולדת בזוב האמור בספרא והמצוטט בגמרא ככרייתא. ועם כל זאת, באופן פרדוקסלי, דווקא איחור המושג "שבעה נקיים" לתקופת האמוראים היה יכול לסייע להבחנה בין לשון התנאים ("תני דבי אליהו"), שבה מצאנו את הלשון "ימי ליבון", ובין לשון האמוראים, שבה לא מצאנו לשון זו. אלא שכאמור, אין יסוד לאיחור זה. על חשיבות ההבחנה בין לשון חכמים התנאית לזו האמוראית ובין הארץ-ישראלית לבבלית, ראו י' קוטשר (עורך), ערכי המילון החדש לספרות חז"ל, א, רמת גן תשל"ב, עמ' 30.

10 להלן כמה דוגמאות מלשון זמננו: יש"ע-השטחים, התנחלות-התיישבות, עיתונאי-כתב, פוסק-מורה הוראה, שיעור-הרצאה, רכב-מכונית-אוטו, ועוד רבים.

11 אנגלרד-שפר (עמ' 29 הע' 33) כותבת: "קשה לקבל שהביטוי 'ימי ליבונה' בא לציין את הימים שבהם האישה לובשת בגדים לבנים, שכן אז יידעו הכול שהיא בימי ספירתה". לעומת זאת, המקורות התלמודיים מתארים מציאות שבה, בשונה מזמננו, ימים אלו לא היו בגדר סוד. ראו בבלי, קידושין פ, א: "הוחזקה נדה בשכינותיה", וברש"י: "הוחזקה נדה בשכינותיה – שראו שכינותיה שהיא היום היתה מלובשת בגדי נדותה"; שאילתות, סימן צו: "והיכא דהוחזקה נדה בשכנותיה היכי דמי גוון דהוה לבישה הנך מאני דלבישה בנדתה"; וכן כתבו שאר הפרשנים. ראו גם משנה, נדה

מדוברת. כך או כך, עצם העובדה שמקורות ההלכה השתמשו בכיטוי "שבעה נקיים" אינו מצדיק תמיהה על העובדה שבמקור התלמודי היחיד שמביא בפנינו התייחסות סיפורית-נשית לשבעה נקיים ננקטת הלשון "ימי ליבון". כדי לערער על קדמות המונח, יש צורך לסקור קבוצת תיאורים סיפוריים של שבעה נקיים בספרות חז"ל, ולהראות שגם בהם לא נזכר הכיטוי "ימי ליבון". סקירה כזו לא נעשתה, וכנראה אין זה מחוסר בקיאות, אלא פשוט משום שאין בידינו קבוצת תיאורים כזו. מכל מקום, לאור האמור אין הצדקה לתמיהה ולתיארוך הבא בעקבותיה. לא פלא אפוא כי גם הרמב"ם, שוודאי הכיר את המעשה ואף למד ממנו הלכות,¹² לא הזכיר בחיבורו¹³ את הלשון "ימי ליבון". בשולי הדברים יצוין כי מקבילה למעשה שבגמרא מופיעה באבות דרבי נתן (נוסח א' פ"ב) בשינויים ניכרים, וללא שימוש בלשון "ימי ליבון":

א"ל כשאת בנדתך כל אותן ג' ימים הראשונים מהו אצלך. אמרה לו רבי ח"ו שלא נגע בי אפילו באצבע קטנה שלו אלא כך אמר לי אל תגעני בכלום שמא תבא לידי ספק. כל אותן ימים האחרונים מהו אצלך...

סממנים תלמודיים מובהקים

אנגלרד־שפר מתייחסת בדבריה לשלושה סממנים תלמודיים מובהקים שמעטרים את המעשה. הראשון הוא הפתיחה: "תני דבי אליהו", המופיעה בכל עדי הנוסח שבידינו,¹⁴ המלמדת שמדובר במקור תנאי. לא רק שאנגלרד־שפר אינה רואה כאן מקור תנאי; לדידה אפילו מקור אמוראי אין לפנינו.

ח, ג: "מעשה באשה אחת שבאת לפני ר' עקיבא, אמרה לו: ראיתי כתם [...] וטהרה ר' עקיבא. ראה תלמידיו מסתכלין זה בזה". מלבד המסורת התלמודית, הדבר מתבקש והכרחי מיניה וביה בחברה שבה נשמרות הלכות הטהרה שאינן נוהגות בזמננו. יש לכך מקורות נוספים בדברי חז"ל, ואכמ"ל. הלכות איסורי ביאה יא, יח: "ואסור לאדם שידבק באשתו בשבעת ימים נקיים אלו, ואף על פי שהיא בכסותה והוא בכסותו ולא יקרב לה ולא יגע בה אפילו באצבע קטנה. ולא יאכל עמה בקערה אחת. כללו של דבר, ינהוג עמה בימי ספירה כמו שינהוג בימי נדה, שעדיין היא בכרת עד שתטבול כמו שביארנו".

13 הלכות איסורי ביאה, פרקים ד-יא; הלכות מטמאי משכב ומושב, פרקים א-ה.

14 אנגלרד־שפר (עמ' 28 הע' 23) כותבת שבכתב יד וטיקן הגרסה היא "תני רבי אליהו", אך בכ"ז זה הדמיון בין ד' לר' הוא רב מאוד, ואפשר בהחלט לקרוא גם שם "דבי" כבשאר עדי הנוסח. ובאמת אדם בשם "רבי אליהו" אינו מוזכר בתלמוד הבבלי אפילו פעם אחת, כך שגם אם כתוב "רבי" יש לתת את משפט הבכורה לשאר עדי הנוסח.

טענה נוספת טוענת אנגלרד־שפר בהקשר זה:

את השאלה השנייה של אליהו אפשר להבין רק אם זמן המעשה הוא לאחר שקיבלו על עצמם בנות ישראל את ההחמרה שכל אישה הרואה דם חייבת בשבעה נקיים מחמת היותה ספק זבה.¹⁵

טענה זו מעוררת בעיה: הרי גם קודם חומרת בנות ישראל היו קיימים ימי זיבה ושבעה נקיים. דין שבעה נקיים מוזכר במפורש בתורה ונהג לאורך כל הדורות, הרבה לפני חומרת בנות ישראל.¹⁶ לפיכך, לא ברור מה היסוד לטענה שאת הדיון על "ימי ליבונך" ניתן להבין רק אם מדובר במקור מאוחר.¹⁷ אנגלרד־שפר מתמודדת עם העובדה שבמעשה ה"בתר־אמוראי" נזכרו שמותיהם של שני אמוראים, וכך היא מסבירה זאת:

אם אמנם הקטע של המעשה בתלמיד הוכנס לטקסט לאחר תקופת האמוראים, יש שתי אפשרויות להסביר את הימצאם של דברי רב דימי ורב יצחק בר יוסף בקטע. יתכן שהעורך צירף את דברי האמוראים למעשה התלמיד כדי להסביר את מהות חטאו, כלומר השינה במיטה אחת עם האישה. אך אפשר שדברי רב דימי ורב יוסף הוכנסו לטקסט כבר קודם לכן, לאחר מעשה עולא, שהובא כהערה על הדיון: "נדה מהו שתישן עם בעלה היא בבגדה והוא בבגדו" כהגדרה לקרבה. כשהמעשה בתלמיד צורף לטקסט ומוקם אחרי מעשה עולא, שולבו בו גם דבריהם של רב דימי ושל רב יצחק בר יוסף כדי להסביר את החטא של שינה במיטה אחת.

האפשרות הראשונה היא שעורכי הגמרא לקחו דברי אמוראים שכלל לא התייחסו למעשה, שהוא לדבריה "בתר אמוראי", והדביקו אותם למעשה בתור פרשנות, אף שפרשנות אמוראית כזו למעשה לא הייתה ולא נבראה. אף אם נתעלם מהקושי שבהתייחסות אל עורכי הגמרא כמי שכביכול לא נהגו באחריות ויושרה בסיסיות, לא נימלט מהבעייתיות הגדולה שבהצעה זו: היכן "מצאו" עורכי הגמרא את דברי

15 אנגלרד־שפר, עמ' 38.

16 ראו למשל משנה, כריתות א, ז.

17 וכבר התייחס לכך בעל מחזור ויטרי, סימן תצט, וכתב: "ואותם ימי ליבון ששאל לה אילו הן ז' נקיים שזבה יושבת בהם מן התורה, ולא אותם ז' שהחמירו על עצמם. לפי שבאותו זמן עדיין היו מחזיקות בדין תורה. שהרי אותו מצינו שהיה בעת התנאים. כדקתני להם מעשה כו', ואותה חומרא מימי ר' זירא ואילך היתה". יש להוסיף שגם לפירוש ר"ת (מובא בתוספות שבת שם ד"ה בימי) שבזמנם נהגו לטבול בסוף ימי נידה וקודם ימי הליבון, ובסוף ימי הליבון לטבול שנית – עדיין אין בזה כדי לאחר את המעשה לימי ר' זירא, שכן מבואר בגמרא (בבלי, נידה סו, א) שעצם התקנה לחשוש לזיבה בכל ראיית נידה היא תקנה קדומה מימות רבי, ורק החומרא לנהוג כן בטיפת דם כחרדל היא מימי ר' זירא.

האמוראים, שאינם מופיעים בשום מקור אחר מלבד מעשה זה? מדוע לשרטט דרך עקלקלה שלפיה יש לפנינו הַלְחָם של שני מקורות בתר-תלמודיים, שכל אחד בפני עצמו מכיל משום מה סממנים תלמודיים מובהקים, ולאחר את השלב שבו הגיע ה"שדכן" שצירפם זה לזה? גם אם היה מקום לראות במעשה זה הוספה מאוחרת, לא היה בזה כדי להסביר מה התועלת בהפרדת דברי האמוראים ממנו, והעלאת ההשערה ש"העורך צירף את דברי האמוראים למעשה התלמיד". מדוע לפתור בעיה שאינה קיימת?

האפשרות השנייה בעייתית לא פחות, ולפיה עורכי הגמרא "גזרו" את דברי האמוראים מהסוגיה הקודמת ו"הדביקו" אותם כאן, כדי לפרש את המעשה.¹⁸ גם כאן ישנו קושי ענייני חמור, מלבד ההתנהלות חסרת האחריות שמיוחסת כביכול לעורכי הגמרא: הלשונות "מטה חדא הואי" ו"סינר מפסיק בינו לבינה" אינן יכולות בשום אופן להיקרא כהתייחסות לשאלה "נדה מהו שתישן עם בעלה היא בבגדה והוא בבגדו", לא מבחינה לשונית ולא מבחינה עניינית, וברור שהן מתארות מעשה שאירע. כדי לקיים את ההשערה שעורכי הגמרא "שיחקו" עם מיקום המימרות הללו יש צורך להמציא להן ניסוח חדש, שונה לחלוטין מזה שלפנינו. וכל הרעיונות המתמיהים הללו למה? אך ורק משום שאין מקבילה תלמודית למושג "ימי ליבונך".

משמעויותיו ההלכתיות של המעשה

לסיום, יש להתייחס לטענתה של אנגלרד-שפר:

18 גם טענה זו אינה מוצאת תימוכין בעדי הנוסח של הגמרא (ראו לעיל, הערה 2), שבכולם דברי האמוראים מובאים לאחר המעשה בתלמיד אחד ולא לפניו. אומנם בכ"י פרידברג ובקטעי גניזת פטרבורג הובאו דברי עולא לאחר המעשה, ואחריהם דברי האמוראים, אך צריך עיון כיצד להתייחס לגרסה זו, המעוררת כמה בעיות: ראשית, בקטעי פטרבורג נוספו באמצע הדיון, לפני דברי רב דימי ורב יצחק, המילים "ולית הילכתא כוותיה". מילים אלו חסרות בכל המקבילות, וגם אינן מתאימות לאופי הדיונים בתלמוד הבבלי, שבהם לשונות כאלה מובאות בחיתום סוגיות ולא באמצען, והרי דברי רב דימי ורב יצחק מובילים למסקנה הפוכה מזו של ה"לית הלכתא כוותיה". שנית, בכ"פ חוזרת פעמיים הלשון "ופליגא דר' פדת" והלשון "כי אתא רב דימי" במהלך הסוגיה, ונראה שבשתי הלשונות הללו המופע הראשון בא לסמן את מקומן לפי גרסת שאר כתבי היד. נמצא שגם כ"פ עצמו אינו מציג באופן חריג משמעי מבנה השונה משאר עדי הנוסח, ויש בו גם עדות למבנה המקובל. שלישית, בכ"פ חסרות המילים "ואמרי לה אבי ידיהו" שמופיעות בכל עדי הנוסח, ונראה שנשמטו בטעות הקרובה לטעות הדומות (הדייהו-ידיהו). רביעית, כמה שורות לפני כן חסר בכ"פ כל ה"איכא דאמרי" שהובא בכל שאר עדי הנוסח, וגם כאן יש חשש לטעות הדומות ("ואיכא שינויי" – "ואיכא שינויי"). חמישית, בכ"פ נוסף קטע שלם: "אל הארים לא אכל זה שלא אכל בזכות אבות...", שחסר בכל המקבילות (ומופיע בבבלי, סנהדרין פא, א).

נראה להציע שעיקר ה"מעשה" אינו בהיבטים ההלכתיים שלו. הנקודה המרכזית והחשובה בסיפור היא ללמדנו מה היה בסופו של האדם שראה היתר לעצמו לנהוג שלא על פי ההלכה, בהסתמך על כך "שלא עלתה דעתו על דבר אחר".¹⁹

בחינת דברי פוסקי ההלכה מעלה תמונה חד-משמעית: כל פוסקי ההלכה מצאו חשיבות בפרטי ההלכה הנלמדים מהמעשה. הם למדו ממעשה זה שדיני ההרחקות הנוהגים בימי נידה נוהגים גם בימי ה"שבעה נקיים", ואף דנו באורך בפרטי הלכה הנלמדים מן המעשה, ובכללם איסור "נגיעה בעלמא" בין איש לאשתו. בתוכם הרמב"ם,²⁰ רבינו שמעיה,²¹ הראב"ה,²² רבי יצחק אור זרוע,²³ רבי משה מקוצי בעל הסמ"ג,²⁴ הרמב"ן,²⁵ הרשב"א,²⁶ הריטב"א,²⁷ הרא"ש,²⁸ המרדכי,²⁹ המאירי,³⁰ רבי יעקב

19 אנגלרד-שפר, עמ' 39. מסקנה זו מגיעה שורות מספר לאחר הקביעה הקצרה והבלתי מנומקת: "רבות הן הקושיות לגבי תוקף איסור הנגיעה, אם הוא קיים בכלל".

20 הל' איסורי ביאה יא, יח; שו"ת הרמב"ם, סימן שכ.

21 הובא ברא"ש, כתובות ה, כד.

22 נדה, קעג. אנגלרד-שפר (עמ' 30 הע' 70) ציינה לדברי הראב"ה הללו כמקור לקביעתה ש"הפרטים ההלכתיים של המעשה אינם העיקר. העיקר הוא הרעיון הטמון בהם", שהרי לדעתה, "מדבריו אנו מבינים שלא פסק לגבי הרחקות על סמך ה'מעשה'". אך מדובר בטעות ברורה, שהרי הראב"ה דן באריכות במשמעויותיו ההלכתיות של המעשה, ודי בהעתקת תחילת דבריו בסימן זה: "מציינו שרבינו חננאל פסק בכתובות בפרק אף על פי גבי מזיגת נדה שמואל מחלפין ליה בשמאל, וכן קבלנו מרבתינו, כל הדברים האלה נאמרו בימי ליבונה, ואפילו הכי אסור מזיגה אם לא בשינוי, וכל שכן דמאכילה ושתייה יש להרחיק מלאכול עמה. כך משמע מדבריו. וכן משמע בפרק קמא דשבת גבי תנא דבי אליהו וכו' עד בימי ליבונך מהו אצלך אמרה לו אכל עמי ושתי עמי וכו', ומסקנא דסינר מפסיק בינו לבינה הוה, אמר לה ברוך המקום שהרגו שלא נשא פנים לתורה שנאמר ואל אשה בנדת טמאתה לא תקרב. ואם תאמר לא הקפיד אלא על השינה ולא על אכילה ושתייה, הא ליתא, מדמייתי לה עלה דהא דתנן התם לא יאכל הזב עם הזבה מפני הרגל עבירה, וכיון דטעמא מפני הרגל עבירה מה לי בנדתה ומה לי בליבונה כל זמן שלא טבלה". כל ראייתה של אנגלרד-שפר היא מכך שהראב"ה נקט שנגיעה אינה אסורה מעיקר הדין אלא מחומרא בעלמא, ואף שנזכרה במעשה. אולם, בניגוד לאנגלרד-שפר, הראב"ה הוכרח לכך בגלל קושי ענייני שמתואר בדבריו, ולא בגלל תיארוך מאוחר. ובסופו של דבר, אפילו על זה כתב הראב"ה שלמעשה "טוב להתרחק ולעשות סיג ואזנים, ואין להתיר, משום דאתי למיטעי" – סיוס שהושמט אצל אנגלרד-שפר.

23 או"ז, נדה שס.

24 סמ"ג, לאו קיא.

25 הל' נדה לרמב"ן ח, ג.

26 כתובות סא, א ד"ה אמר; תורת הבית הארוך ז, ב (ד ע"א).

27 כתובות ד, ב ד"ה והרחצת.

28 שבת א, לב; כתובות ה, כד; הל' נדה בקיצור, ב.

29 שבת, רלח.

30 בית הבחירה, נדה סד, א ד"ה כבר.

בן הרא"ש בעל הטורים,³¹ רבי ישראל איסרליין בעל תרומת הדשן,³² רבי יוסף קארו בעל השו"ע³³ ועוד.

אפשר, אם כן, להציע שיסודו של הסיפור בערך המוסרי שלו, אך אין בזה כדי להפחית מחשיבות הפרטים ההלכתיים, שהם הבסיס והגורם לכל ההתרחשות הדרמטית המתוארת בו, והם אלה שהונהגו לדורות בכל בית יהודי.

31 יו"ד קצה, ב.

32 תרומת הדשן, סימן רנב.

33 יו"ד קצה, ב.

יחסם של חז"ל לשאול המלך כפי שעולה מהסיבות למות שאול, הנבואה על מותו ותגובת שאול לנאמר בה עיון בויקרא רבה כו ז

נורית מנדלקורן

מבוא

דמותו של שאול המלך – מלכם הראשון של כל ישראל – דמות מרתקת ומושכת, מורכבת ומלאת ניגודים.¹ כדברי מדרש תהלים:² "הפכפך דרך איש וזר" (משלי כא, ח) ... כך היה שאול הפכפך". על כן צפוי שנמצא במדרשי חז"ל התייחסויות לדמותו מכיוונים שונים, ומורכבות ביחס אליו. מטרתו של מאמר זה היא בירור יחסם של חז"ל לדמותו של שאול, במדרשים המצויים ביחידה מדרשית אחת ארוכה בויקרא רבה כו ז.³

* מאמר זה, מלבד הקדמתו, לקוח מפרק מתוך נ' מנדלקורן, יחסם של חז"ל לשאול המלך, עבודת דוקטור, אוניברסיטת ברא"ל, רמת גן תשע"ז, עמ' 153–178.

1 ראה ד' פישלוב, מחלפות שמשון, חיפה 2000, עמ' 16, המציג שלושה מאפיינים ההופכים דמות מקראית למושכת, וראה ר' עופר, גלגולי דמותו של שאול המלך בספרות העברית החדשה: תמטיקה, פואטיקה ואינטר-טקסטואליות, עבודת דוקטור, אוניברסיטת ברא"ל, רמת גן תשס"ט, עמ' 2–3, המדגימה מאפיינים אלו בדמותו של שאול.

2 מדרש תהלים, המכונה שוחר טוב, מהדורת בובר, ירושלים תשל"ז (= דפוס צילום וילנא תרנ"א), נח א, עמ' 298.

3 ויקרא רבה, מהדורת מרגליות, ניו יורק וירושלים תשנ"ג, כו ז, עמ' תקצח–תרח; וראה ח' מיליקובסקי, "ויקרא רבה, פרשה כח, הפתיחתא הראשונה (פסקאות א–ג): עיונים בנוסח, בעריכה ובזיקתה למקבילה בפסיקתא דרב כהנא", תרביץ עא, א–ב (תשס"ב), עמ' 22 הע' 16 ועמ' 23.

יחידה זו מתייחסת בעיקר, על פי סדר הפסוקים, לפרשיית הליכתו של שאול אל בעלת האוב ומפגשו האחרון עם שמואל שם, המפורטת בכתוב בשמואל א כח, ז-כ. בפגישה זו שמואל מודיע לשאול על מותו ומותם של בניו, ועל תבוסת עם ישראל במלחמה הקרובה עם פלשתים. אך כיאה ליחידה מדרשית בויקרא רבה, המסגרת של היחידה דורשת את סמיכות הפסוק בסוף פרשת קדושים, העוסק באיסור אוב וידעוני (ויקרא כ, כז), לפסוק בתחילת פרשת אמור המהווה ציווי לכוהנים (שם כא, א).⁴ לפני סופה מובא ביחידה גם מדרש לפסוקים מדברי הימים א י, יג-יד, המנמקים את מותו של שאול.

עיקר המאמר יעסוק בנייתו מפורט של כל אחד ממדרשי חז"ל הנוגעים לשאלות מדוע נגזרה על שאול מיתה כה טרגית – מיתה יחד עם בניו, תוך התנפצות אחת מהצלחותיו העיקריות: שחרור עם ישראל משעבודו לפלשתים – וכיצד הגיב שאול על "נבואת פורענות" זו.

המחלק את עדי הנוסח של ויקרא רבה לשתי משפחות: המשפחה האיטלקית, ששייכים אליה כתיב יד לונדון, וטיקן, פריז ומינכן והדפוס הראשון, והמשפחה הספרדית שבה כל שאר כתיב היד; וראה בויקרא רבה, מהדורה הסינופטית, ח' מיליקובסקי, <http://www.biu.ac.il/JS/midrash/VR/editionData.htm>, כו ז, שבשני כתיב היד החשובים של ויקרא רבה, כתב יד לונדון וכתב יד וטיקן, חסרים כאן שני סימנים, וכתוב: "כל עינינא דשמואל עד ובלע המוות לנצח"; וראה בעניין זה גם: מבוא לויקרא רבה, מרגליות, עמ' XXXIV-XXXV; וראה מרגליות, ויקרא רבה, כו ז, עמ' תקצח, הערה לשורה 3, המסביר שקטעו בכתבי יד אלה שני סימנים ממדרש ויקרא רבה ורמזו בזה למדרש שמואל שבו הם נמצאים. וראה דברי מרגליות שם, שמציין שכיוון שסימן זה (ז) נשמט מכתב יד לונדון שהיווה בסיס להוצאתו, הוא השלימו "על פי כתב יד א (אוקספורד 147) בהשוואה עם שאר כתיב היד ודפוס ראשון"; דבריו הובאו גם במדרש שמואל, מהדורת ליפשיץ, ירושלים תשס"ט, עמ' 384. יחידה זו מצויה, בשינויים מסוימים, גם במדרשי תנחומא לפרשת אמור [מדרש תנחומא הקדום והישן, מהדורת בובר, ירושלים תשכ"ד (ד"צ וילנא תרנ"ה), אמור ד, עמ' 80-84 (להלן: תנחומא ב); מדרש תנחומא, ירושלים תשל"ד (ד"צ וילנא, תקצ"ב), אמור ב (להלן: תנחומא א)], ובמדרש שמואל, ליפשיץ, אמור כד, עמ' 80-82, ובמדרש שמואל, מהדורת בובר, קראקא תרנ"ג, עמ' 118-121; ממחקרנו נראה שהנוסח של יחידה מדרשית זו בכתב יד פריז הושפע מאוד ממדרש שמואל (ראה זהות ביניהם בהערות 19, 31, 38, 45, 55, 57, 67, 71, 76, 77, 84, 85), ונוסח הדפוס הושפע מהמקבילה במדרשי תנחומא (ראה הערות 39, 44, 45, 49, 77, 85); ראה גם ח' מאק, "שלושה משלים של ריש לקיש על שאול המלך השואל באוב", עיוני מקרא ופרשנות ה (תש"ס), עמ' 179, המתניח ליחידה מדרשית זו, לאופייה ולקטעים ממנה שהוא בוחר לעסוק בהם.

4 על כן נראה שיחידה זו סודרה כדרשה לפרשת אמור, אף שמבחינה כמותית עיקר הדרשות הוא על ספר שמואל, ומכך קרוב לוודאי שמדרש שמואל לקח דרשה זו מויקרא רבה ולא להפך. כי אף אם היחידה המדרשית בויקרא רבה מצרפת ליחידה זו קטע שכבר היה מסודר על פי סדר המקרא בשמואל א כח, בכל אופן כיוון שמדרש שמואל מביא גם הוא חלק מהמסגרת המתניחה לסמיכות סוף פרשת קדושים ותחילת פרשת אמור בויקרא (ראה הערה 14), הרי שלמדרש שמואל הגיעה יחידה זו כדרשה על ויקרא. ולפחות בדרשה זו לא נראית דעתו של ליפשיץ, מדרש שמואל, מבוא, עמ' כג: "שהסידור המקורי של כל הדרשה על פרשת בעלת האוב הוא דווקא במדרש שמואל, ושם עיקר מקומה ולא בויקרא רבה".

במהלך המאמר יישמנו את תבנית העבודה דלהלן:

- א. התייחסות לרקע התנ"כי למדרשים שביחידה מדרשית זו;
- ב. ניתוח מפורט של כל מדרש מתוך היחידה המדרשית המתייחס לשאלותינו;
- ג. התייחסות בהערות למקבילותיו של כל מדרש כזה במדרש שמואל, בתנחומות, במקורות תנאיים, אמוראיים ארץ-ישראליים ובתלמוד הבבלי, תוך בירור שינויי הנוסח בכל מקור.⁵ למקורות מדרשיים נוספים התייחסנו רק אם ראינו צורך בכך, למשל אם לא מצאנו מקבילות במדרשים שנכתבו מוקדם יותר;
- ד. השוואה בין המקבילות, תוך מתן תשומת לב לשאלה: האם ניתן לזהות בוודאות את בעל האגדה, ואם כן מאיזו תקופה הוא;
- ה. לאחר הניתוח הפרטני של כל מדרש בדקנו מה ניתן ללמוד ממנו על דמותו של שאול המלך;
- ו. ניסינו לראות האם לאור כל הממצאים שהתבררו במהלכו ניתן להבחין גם במהלך העולה מאופן הגשתם ביחידה מדרשית זו, ומהי דמותו של שאול המלך העולה מכך.

כל זאת מתוך התייחסות לתוכן ולמסר של המדרשים, ולא להיבט הספרותי שלהם.

תנ"ך

היחידה המדרשית שבה אנו עוסקים מתייחסת, כאמור, לפסוקים משמואל א כה ומדברי הימים א י, יג-יד. על מנת להדגיש את עושר המסרים העולים מדברי חז"ל, ואת הקשר בינם ובין הכתוב, ננסה לראות מהו המסר הראשוני של פסוקים אלה ביחס לשאלות המעסיקות אותנו במאמר זה.

5 לצורך כך השתמשנו במהדורות המדעיות של המדרשים השונים, ככל שנמצאו. לבירור הנוסחים בויקרא רבה השתמשנו בויקרא רבה, מרגליות, וגם בויקרא רבה, מיליקובסקי, המהדורה הסינופטית. לבירור הנוסח בתלמוד הבבלי השתמשנו בתקליטור עדי הנוסח של התלמוד הבבלי, גרסה 5; במאגר ליברמן, מאגר עדי הנוסח של התלמוד הבבלי: <http://www.lieberman-institute.com>, או באתר פרידברג, לשינוי נוסחאות בתלמוד הבבלי: <http://jewishmanuscripts.org>. לבירור הנוסח בתלמוד הירושלמי השתמשנו במהדורת האקדמיה ללשון עברית, ירושלים תשס"א; כמו כן התייחסנו לתרגום יונתן לנביאים ולמסורות המצויות בו, מתוך: מקראות גדולות הכתר, מהדורת מ' כהן, רמת גן תשנ"ג (תוך השוואה לעדי נוסח נוספים), ולרימון כשר, תוספתות תרגום לנביאים, ירושלים תשנ"ו.

הסיבות למות שאול

בדבריו האחרונים של שמואל אצל בעלת האוב שמואל מודיע לשאול על תבוסת ישראל במלחמתם הקרובה בפלשתים (שמואל א כח, יט):

וַיִּתֵּן ה' גַּם אֶת יִשְׂרָאֵל עִמָּךְ בְּיַד פְּלִשְׁתִּים וּמָחַר אֶתָּה וּבָנֶיךָ עִמִּי גַם אֶת מַחֲנֵה יִשְׂרָאֵל
יִתֵּן ה' בְּיַד פְּלִשְׁתִּים.

החלק האמצעי של פסוק זה, "מחר אתה ובניך עמי", הוא הנבואה על מותם של שאול ובניו. להודעה על מוות בנוסח כזה אין אח ורע בכתוב.⁶ בפסוק שלפניו שמואל אומר לשאול (שם, יח):

כַּאֲשֶׁר לֹא שָׁמַעְתָּ בְּקוֹל ה' וְלֹא עָשִׂיתָ חֲרוֹן אַפּוֹ בְּעַמְלֶק עַל כֵּן הִדְבַּר הַזֶּה עָשָׂה לְךָ
ה' הַיּוֹם הַזֶּה:

ניתן לראות בפסוק זה סיבות שהכתוב נותן למותו של שאול הנזכר בפסוק הבא: "לא שמעת בקול ה'" – סיבה כללית, "ולא עשית חרון אפו בעמלק" – סיבה מסוימת.⁷ אך ניתן לראות פסוק זה כנימוק לנאמר לפניו (שם, טו-יז):

...וַיֹּאמֶר שְׂאוּל צַר לִי מְאֹד וּפְלִשְׁתִּים גִּלְחָמִים בֵּי יְאֹ-לְהִים סָר מֵעָלַי וְלֹא עָנְנִי עוֹד
גַּם בְּיַד הַנְּבִיאִים גַּם בַּחֲלָמוֹת וְאֶקְרָאָה לָךְ לְהוֹדִיעַנִי מָה אֶעֱשֶׂה:
וַיֹּאמֶר שְׂמוּאֵל וְלָמָּה תִּשְׁאַלְנִי וְה' סָר מֵעָלֶיךָ וַיְהִי עֲרָךְ:⁸

6 בדרך כלל הכתוב משתמש בביטוי "מות תמות", כמו שמואל א כב, טז: "מות תמות אחימלך אתה וכל בית אביך"; מלכים א ב, לז: "ידוע תדע כי מות תמות"; מלכים ב א, ד: "כי מות תמות" ועוד; וראה תרגום לעברית של נוסח B של תרגום השבעים לנביאים ראשונים, מהדורת שלי, תל אביב תשמ"ג, עמ' 68, שתרגום המילים "ומחר אתה ובניך עמי" שם הוא: "ומחר אתה ובניך עמך נופלים", וכוונת "עמך נופלים" היא: "תמותו יחדיו". נראה שבתרגומו יש הדהוד של הפסוק (שמואל א לא, ח): "ויהי ממחרת... וימצאו את שאול ואת שלשת בניו נפלים...". והמילה "עמך" אולי מהדהדת את המילה "עמך" שבתחילת הפסוק ("ישראל עמך").

7 ראה א' סימון, "שאול בעידוד – איזון סיפורי בין הנביא הרוחה ובעלת האוב המקרכת", בתוך: מ' בר אשר (עורך), ספר היובל לרב מרדכי ברויאר, א, ירושלים תשנ"ב, עמ' 116, המפרש כך את פסוקנו, והמדגיש את המידה כנגד מידה בין חטאו של שאול לבין עונו; ושם: "לא שמעת בקול ה' ולא עשית חרון אפו בעמלק" הוא נימוק אחד ההולך ומתפרט: לא שמעת בקול ה' בכך שלא עשית חרון אפו בעמלק. כתוב בראש פרשת עמלק (שמואל א טו, א): "ועתה שמע לקול דברי ה'"; וראה גם אחרי חטא שאול במלחמת עמלק את הדגש על השמיעה בקול ה' (שם, יח-יט): "...ויאמר לך והחרמתה את החטאים את עמלק... ולמה לא שמעת בקול ה'"; שם, כב: "...החפץ לה' בעולות וזבחים כשמוע בקול ה' הנה שמוע מזבח טוב ולהקשיב מחלב אלים".

8 בתרגום השבעים, שלי (לעיל, הערה 6), עמ' 68, במקום "ויהי ערך" כתוב "ויהי עם ערך". ייתכן שתרגום זה מפרש את הפסוק כפי שפירשו תרגום יונתן ("ויהי ה' בעזרת צרך" = שונאך, כלומר עם דוד), ומכנה את דוד "ערך" כפי שהוא מכונה בסוף פסוק יז: "ויתנה לרעך לדוד".

וַיַּעַשׂ ה' לוֹ כַּאֲשֶׁר דִּבֶּר בְּיַדִּי וַיִּקְרַע ה' אֶת הַמַּמְלָכָה מִיַּדְךָ וַיִּתְּנָה לְרַעְךָ לְדָוִד׃⁹

על פי הבנה זו, דברי שמואל (שם, יח), "הדבר הזה עשה לך ה' היום הזה", מתייחסים לתחושתו של שאול שה' סר מעליו כיוון שלא ענהו למרות כל מאמציו ביום ההוא, והנביא מזכירו שה' כבר סר מעליו מאז מלחמת עמלק, וכבר אז הודיעו ה' על קריעת הממלכה מידו.¹⁰

אם כך, לא מפורש בדבריו אלו של שמואל מדוע נגזרה על שאול גזרה קשה זו של מותו ומות בניו במלחמה, שבה גם תהיה תבוסה קשה לעמו. בדברי הימים נבואתו זו של שמואל אינה מוזכרת כלל. אך לעומת אי הבהירות אם ספר שמואל מציין במפורש את הסיבות למותו הטרגי של שאול, מדברי הימים ברור שמותו זה הוא עונש על חטאיו (דברי הימים א' י, יג-יד):

וַיָּמָת שְׂאוּל בְּמַעַלְוֹ אֲשֶׁר מָעַל בַּה' עַל דְּבַר ה' אֲשֶׁר לֹא שָׁמַר וְגַם לְשְׂאוּל בָּאוּב לְדָרוֹשׁ: וְלֹא דָרַשׁ בַּה' וַיִּמִּיתֵהוּ וַיִּסַּב אֶת הַמְּלוּכָה לְדָוִד בֶּן יִשָּׁי:

הכתוב מציין שלושה חטאים כלליים: "מעלו אשר מעל בה'", "דבר ה' אשר לא שמר"; "ולא דרש בה'", וחטא מסוים אחד: "לשאול באוב לדרוש". כלומר ברור שמותו של שאול הוא עונש על שאלתו באוב, אך לא ברור מהכתוב לאילו חטאים בדיוק הוא מתכוון בשלושת החטאים הכלליים הנוספים שנמנו כסיבות למותו.

תגובת שאול לנאמר בנבואה על מותו

התגובה הראשונית של שאול לנבואת הפורענות ששמע הייתה (שמואל א כח, כ):

וַיִּמְהַר שְׂאוּל וַיִּפֹּל מֵלֵא קוֹמְתוֹ אֶרְצָה וַיֵּרָא מְאֹד מְדַבְּרֵי שְׂמוּאֵל גַּם כַּח לֹא הָיָה בּוֹ כִּי לֹא אָכַל לֶחֶם כָּל הַיּוֹם וְכָל הַלַּיְלָה:

מתגובה זו ברור שלשאול אין ספק באמיתותה של הנבואה. לא מסופר בכתוב ששיתף מישהו בנבואת פורענות זו, או שניסה לבטלה בדרך כל שהיא (כגון תפילה וזעקה). כן

9 ראה שם שהנוסח בהם הוא: "ויעש ה' לך" (= לשאול). ייתכן שהם מפרשים את הפסוק באותו כיוון שמופיע אחר כך ברד"ק: "כמו 'לך' כי דרך המקרא לדבר לנוכח ושל לא לנוכח בעניין אחד"; ובתרגום יונתן: "ועבד ה' ליה" = לדוד.

10 אכן הכתוב משתמש כאן בלשון שנזכרה בו אחרי מלחמת עמלק: כתוצאה מחטא שאול בעמלק (שם טז, יד): "ורוח ה' סרה מעם שאול"; ונאמר לו (שם, כח): "קרע ה' את מלכות ישראל מעליך היום ונתנה לרעך הטוב ממך", ביטויים המקבילים לנאמר כאן (כח, טז): "וה' סר מעליך"; (כח, יז): "ויקרע ה' את הממלכה מידך ויתנה לרעך לדוד".

מסופר שהוא יצא עם בניו למלחמה, שאת תוצאותיה ידע מראש, בתוך צבא ישראל (שם לא, א-ב):

וּפְלִשְׁתִּים נִלְחָמִים בְּיִשְׂרָאֵל וַיִּנְסוּ אַנְשֵׁי יִשְׂרָאֵל מִפְּנֵי פְלִשְׁתִּים וַיִּפְּלוּ חֲלָלִים בְּהַר
הַגִּלְבָּעַ:
וַיִּדְבְּקוּ פְלִשְׁתִּים אֶת שְׂאוֹל וְאֶת בְּנָיו וַיַּכּוּ פְלִשְׁתִּים אֶת יְהוֹנָתָן וְאֶת אַבְיָנָדָב וְאֶת
מֶלְכִישׁוּעַ בְּנֵי שְׂאוֹל:

תגובת דוד על מות שאול

מעשה זה של שאול מעורר הערכה וכבוד בעיניו של דוד המלך – יורשו. הוא מכנה את שאול ויונתן בקינתו על מותם חמש פעמים בתואר "גיבורים"¹¹. כשמדברי דוד לגלית (שמואל א יז, מה): "...אֲתָה בָּא אֵלַי בְּחָרָב וּבְחִנִּית וּבְכִידוֹן וְאָנֹכִי בָּא אֵלֶיךָ בְּשֵׁם ה' צָבָאוֹת אֱלֹהֵי מַעֲרֻכֹת יִשְׂרָאֵל..."¹², ברור שהגבורה שדוד מעריך אינה גבורה פיזית גרידא.

ויקרא רבה

הסיבות למות שאול

התייחסות לנושא זה מצאנו במסגרת של היחידה המדרשית ובמדרשים המעבים אותה, וכן במדרשים על הפסוקים בשמואל א כה, טו-טז.

מה כתיב למעלה מן העניין

היחידה פותחת בשאלה אנונימית, "מה כתיב למעלה מן העניין?", המתייחסת לסמיכות הפרשיות בין תחילת פרשת "אמור" הפונה אל הכהנים לבין הפסוק האחרון בפרשת קדושים שעניינו העונש על איסור אוב או ידעוני:¹²

מה כתי' למעלה מן העניין (ויקרא כ, כז): "ואיש או אשה כי יהיה בהם אוב או ידעוני".

11 שמואל ב א, יט; כא; כב; כה; כז; וראה סימון (לעיל, הערה 7), עמ' 124, המעצים כיוון זה.

12 ויקרא רבה, מרגליות, כו, ז, עמ' תקצח; על פי מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, שאלת פתיחה זו מצויה בכל כתבי היד והדפוס של ויקרא רבה שהדרשה מוזכרת בהם. אך היא חסרה במקבילות במדרש שמואל, כמפורט בהערה 14.

"העניין" עצמו אינו מוזכר בדרשה זו, כדרכו של המדרש, אך הוא ברור מתוך ההקשר והרצף:¹³ ר' יהושע דסכנין, אמורא ארץ-ישראל בדור הרביעי, תלמידו של ר' לוי, שהיה אמורא ארץ-ישראלי, מגדולי בעלי האגדה בדור השלישי, מתייחס לשאלה ודורש בשם רבו:

ר' יהושע דסכנין בש' ר' לוי:¹⁴ "איש" זה שאול, "אשה" זו בעלת אוב.

ר' לוי רואה בפסוק זה שבסיום פרשת קדושים רמז לחטאו ולסיבת עונשו של שאול, שהרי המשכו של הפסוק (ויקרא כ, כז) הוא: "מות יומתו באבן ירגמו אתם דמיהם במ". אך שאלת הסמיכות אינה מתיישבת עדיין.¹⁵ שאלה זו נשארה פתוחה, כנראה, בכוונה תחילה, להגברת העניין בדרשה,¹⁶ ויישובה מתברר רק בסיומה של היחידה, בדבריו של ר' יהושע דסכנין בשם ר' לוי שם:¹⁷

13 ויקרא רבה, מרגליות (שם), כו ז, עמ' תקצח.

14 שם, כו ז. בכל כתבי היד והדפוס של ויקרא רבה שהדרשה מוזכרת בהם בעל הדרשה הוא ר' יהושע דסכנין בשם ר' לוי. אך מדרש שמואל, ליפשיץ, כד, עמ' 80, פותח מיד בדרשה זו (כלי שאלת הפתיחה), ומביאה מר' לוי בשם ר' חמא ולא מר' יהושע דסכנין בשם ר' לוי, וראה מדרש שמואל, בובר, כד א, הערה א, עמ' 118, שאמר שכל המאמר שם הוא בויקרא רבה, כו ז, התייחס לשינוי שמות האומרים אך לא התייחס לשאלת הפתיחה החסרה.

15 ייתכן שהפתיחה "מה כתב למעלה מן העניין" הושמטה במדרש שמואל כיוון שלפנינו מדרש על ספר שמואל ולא על ספר ויקרא. אך ייתכן גם שהושמטה כתוצאה מכך שהמעתיק של מדרש שמואל לא מצא תשובה לשאלת הסמיכות כאן בדרשתו של ר' לוי בשם ר' חמא (לשיטתו; וראה הערה 14); ובתנחומות הנזכרות לעיל (בהערה 3) פותחים בפסוק (ויקרא כ, כז) "ואיש או אישה", ואחריו נשאלת השאלה "מה כתיב אחריו? אמור אל הכהנים", כלומר גם בתנחומות מתייחסים לסמיכות איסור האוב לפרשת "אמור אל הכהנים" (אם כי יוצאים מהאוב לנאמר אחריו, ולא מהכהנים לנאמר לפניהם). אך לא משאירים את השאלה כשאלה פתוחה, ומשיבים עליה מיד תשובה השונה מהתשובה המתקבלת בויקרא רבה. תשובתם מתייחסת רק לרצף בין שתי הפרשיות של האוב ושל הכהנים: "מה ענין זה אצל זה? שצפה הקדוש ברוך הוא שעתיד שאול למלוך על ישראל" ולהרוג את הכהנים ולדרוש באוב, ולא לתוכן שבפרשת אמור (מדוע בהקשר זה אומר הקדוש ברוך הוא למשה "אמור אל הכהנים"). בכל אופן ייתכן שתוספת זו מעידה גם כן על כך שמעתיקי המדרש לא מצאו תשובה לשאלת הסמיכות כאן ולכן הוסיפו דרשת סמיכות אחרת.

16 על שימוש הדרשן ב"כל האמצעים שבידו למשוך את לב הקהל" ראה: י' גפני, "היצירה הרוחנית-ספרותית", בתוך: צ' ברס ואחרים (עורכים), ארץ ישראל מחורבן בית שני ועד הכיבוש המוסלמי, א, ירושלים תשמ"ב, עמ' 492.

17 ויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תרז-תרח; וראה מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, שמקומו של מדרש זה בתוך היחידה המדרשית הגדולה שונה בדפוס ובכתב יד פריז, ואינו בסיום היחידה, וכן הוא במדרש שמואל, ליפשיץ, כד ז, עמ' 82, ובתנחומא, אמור, ב, ובתנחומא ב, אמור, ד, עמ' 83-84. אך בשאר כתבי היד של ויקרא רבה הוא בסיום היחידה (כולל כתב יד מינכן מהמשפחה האיטלקית). וראה ויקרא רבה, מרגליות, עמ' תרז הע' 10, שמכריע: "אבל הסדר הנכון כלפנינו בכתבי היד", ונראה כדבריו, שכך בדרך כלל מבנה דרשות הסמיכות, שמסיימות בפסוק שבתחילת הפרשה. וראה מאק (לעיל, הערה 3), עמ' 185, הרואה במדרש על חמשת חטאי שאול סיכום ליחידה המדרשית, ואינו מזכיר שעל פי מרגליות בסיום היחידה המדרשית מובא מדרשו זה של רבי יהושע דסכנין בשם ר' לוי.

ר' יהושע דסכנין בשם ר' לוי אמ':¹⁸ מלמד שהראהו הקדוש ברוך הוא למשה,¹⁹ דור דור וחכמיו, דור דור ונבונים, דור דור ודורשיו, דור דור ושופטיו, דור דור שוטרי, דור דור וכהניו, דור דור ולוייו, דור דור ומלכיו.²⁰ וכיון שהראה לו לשאול מלך ישראל נופל בחרב אמ' לפניו רבש"ע כך הוא כבודן של בניך מלך שעומד עליהם תחלה נופל בחרב, א"ל הקדוש ברוך הוא ולי את אומר, אמור אל הכהנים בני אהרן דמקטרגין עליה. ויאמר ה' אל משה אמור אל הכהנים.

נראה שדרשת הסמיכות של ר' יהושע דסכנין בשם ר' לוי חולקה לשני חלקים ומהווה מעין "מסגרת" ליחידה הדרשנית כולה. ממנה מתברר שהסמיכות באה לרמוז על הצטרפות שתי סיבות למותו הטרגי של שאול המלך הראשון של ישראל: גם חטאו באוב, וגם חטאו בהריגת נוב עיר הכהנים.²¹

18 כן הוא שם בעל הדרשה גם בתנחומא ב, אמור, ד, עמ' 83; ובתנחומא, אמור, ב: ר' יהושע דסכנין בשם ר"ל; גם על פי מדרש שמואל, ליפשיץ, כד ו, עמ' 82, דרשה זו היא מר' יהושע דסכנין בשם ר' לוי. אך כיוון שהדרשה בתחילת היחידה שבה אנו עוסקים היא, על פי הנוסח של מדרש שמואל, מר' לוי בשם ר' חמא (ראה הערה 14), לכן אי אפשר לראות דרשה זו של ר' יהושע דסכנין כהמשכה, ואולי גם לכן השמיטו את שאלת הסמיכות מתחילת המדרש.

19 על פי מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, בכל הנוסחים שדרשה זו מופיעה בהם הנוסח שהראה "הקדוש ברוך הוא למשה", מלבד כתב יד פריז, שהנוסח בו: "שהראה הקדוש ברוך הוא לאדם", וכן במדרש שמואל, ליפשיץ, כד ו, עמ' 82, הנוסח הוא: "שהראה הקדוש ברוך הוא לאדם הראשון". אך בתנחומא, אמור ב, הנוסח: "הראה לו הקב"ה למשה", ובתנחומא ב, אמור ד, עמ' 83, הנוסח: "שהראהו הקב"ה למשה". קרוב לוודאי שהנוסח "למשה" עדיף, שהרי סיומה של הדרשה מתייחס לפסוק (ויקרא כא, א): "ויאמר ה' אל משה אמר אל הכהנים". ואולי הושפע הנוסח במדרש שמואל ובכתב יד פריז מהמקבילה הסגנונית בסדר עולם א, מהדורת מיליקובסקי, ירושלים תשע"ג, ל, עמ' 325; מסכת אבות דר' נתן, מהדורת שעכטער, ניו יורק תשכ"ז, לא, דף מו, בשם ר' יהושע (בן קרחה), ובבבלי, סנהדרין לח, ב בשם ריש לקיש: "שהראהו הקדוש ברוך הוא לאדם הראשון, דור דור ו... דור דור ו..."; אך מצאנו כבר במדרשי תנאים שגם למשה הראה ה' את העתיד. ראה: ספרי דברים, מהדורת פינקלשטיין, ניו יורק תשכ"ט, וזאת הברכה, שנו, עמ' 425-427; מכילתא דר' ישמעאל, מהדורת הורוביץ-רביץ, פרנקפורט תרצ"א, בשלח — מסכתא דעמלק, בעמ' 184 (להלן: מכילתא דרבי ישמעאל, הורוביץ-רביץ), וראה ויקרא רבה, מרגליות, כו ז עמ' תרו הע' 4; מדרש שמואל, ליפשיץ, עמ' 82, הערה לשורה 65, הפניות למקבילות נוספות, ובסדר עולם, שם, בירור לגבי בעל המאמר. אומנם בכל המקורות הללו הן לגבי אדם הראשון והן לגבי משה לא הוזכר שאול. נראה שאחד מהיחידושים של ר' יהושע דסכנין בשם ר' לוי במדרשנו הוא שהשתמש בנוסח לגבי אדם הראשון, הסב אותו למשה ופירט את שאול ומותו, ולא רק הזכיר בכלליות "דור דור ומלכיו".

20 וראה ויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תרו, ובמיליקובסקי, מהדורה סינופטית, שיש חילופי נוסח רבים בפירוט מספרן, סדרן והגדרתן של הדמויות שהראה הקדוש ברוך הוא למשה; וקיימים נוסחים נוספים בתחומים אלה גם במדרש שמואל, ליפשיץ, כד ו, עמ' 82; בתנחומא, אמור ב ובתנחומא ב, אמור ד, עמ' 83. אך המבנה "דור דור ו..." נשמר בכלם, מלבד בכתב יד או 51 שמסיים את הרשימה הארוכה שהביא של "דור דור ו...": "וכן הנביאים וכן המלכים".

21 ראה ויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תקצח, הערה לשורה 3, שמטרת פרשה זו "לרמוז לחטאיו של שאול שדרש באוב והרג את נוב עיר הכהנים", ונראה שמטרתה לרמוז לא רק לחטאיו אלא גם

מדבריו האחרונים של ר' יהושע דסכנין בשם רבו משמע שאילולי הקטרוג של כוהני נוב הייתה זכות כבודם של ישראל עומדת לשאול, והיה הקדוש ברוך הוא "מוחל על כבודו" שחולל בחטא שאול באוב, אך הקטרוג של כוהני נוב הוא שהכריע את דינו של שאול למיתה.

מוטב היה לשאול לשאול באורים ותומים של מעלן

אחרי הפתיחה בדרשת סמיכות פרשיות, ולפני הדרשות המסודרות על פי סדר הפסוקים בשמואל א כה, מובאת דרשה נוספת מר' לוי בשם רבו, ר' חמא בר חנינא – אמורא ארץ-ישראל בדור השני (בנו ותלמידו של ר' חנינא בר חמא), שהיה מגדולי בעלי האגדה:²²

ר' לוי בש"ר חמא בר חנינא:²³ מוטב היה לשאול לשאול באורים ותומים של מעלן ולא לשאול באוב וידעוני שלמטן.²⁴

ובעיקר לסיבת מותו הטרגי של שאול, כפי שמתברר הן מסיום הפסוק (ויקרא כ, כז), "מות יומתו", המתייחס לדורשים באוב, והן מדבריו של ר' יהושע בשם ר' לוי בסיום היחידה הדרשנית.

22 ויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תקצח-תקצט; במדרשי תנחומא המקבילים (בתנחומא, אמור, ב, ובתנחומא ב, אמור, ד, עמ' 83) דרשה זו אינה מופיעה, ולא מצאנו מקבילה אליה אלא במדרש שמואל, ליפשיץ, כד א, עמ' 79, ומקבילה מאוחרת בפתרון תורה, מהדורת א"א אוורבך, ירושלים 1995, עמ' 81.

23 על פי מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, בשלושה מעדי הנוסח האיטלקיים ובכתב יד ששון הספרדי ר' לוי אמר זאת בשם ר' חמא בר חנינא. בשלושה עדי נוסח ספרדיים אחרים הוא אמר זאת בשם ר' חייא בר חנינא, ובכתב יד פריז בשם ר' חנינא. נראה שייחוס הדרשה לר' חמא נכון יותר, כיוון שר' לוי מרבה להביא דרשות בשם ר' חמא בר חנינא (בפרויקט השו"ת מצאנו קרוב למאה דרשות שהביא בשמו), בעוד שבפרויקט השו"ת לא מצאנו שר' לוי הביא דרשות בשם ר' חייא בר חנינא, אלא שתיים בילקוט שמעוני, שהוא כידוע לקט מאוחר של דרשות, ואותן שתיים מצויות במקום אחר בילקוט שמעוני בשם ר' חמא בר חנינא; ייחוס הדרשה לר' חנינא המופיע בכתב יד פריז הוא יחידי, וכתב יד פריז אינו נחשב לכתב יד מדויק ביותר (ראה מבוא לויקרא רבה, מרגליות [לעיל], הערה 3], עמ' XXXV, שמחשיבו בזכות מקבילותיו לכתב יד לונדון ולכתב יד וטיקן, אך כאמור בהערה 4, דרשה זו אינה מופיעה שם, ולכן ודאי לקחה ממקור אחר); ובמדרש שמואל, ליפשיץ, כד א, עמ' 80, דרשה זו מובאת בשם ר' יהושע דסכנין בשם ר' לוי, והעיר על כך במדרש שמואל, בובר, כד א, עמ' 118 הע' א, ששמות האומרים במדרש שמואל, בשתי הדרשות הראשונות, מהופכים מביקרא רבה; וראה מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, כו ז, שרק בנוסח הדפוסים דורש כאן את הפסוק (דברים כח, יג) "והיית רק למעלה", וכבר העיר על כך בויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תקצח-תקצט, הערה לשורה 5: "אבל תיבות אלה חסרות בכל הנוסחאות והמקבילות". אומנם מצאנו לנוסח זה מקבילה מאוחרת בפתרון תורה, אוורבך (שם), עמ' 81, אך לאור כל עדי הנוסח האחרים של ויקרא רבה נראה שלא זה היה הנוסח בויקרא רבה.

24 מדרש שמואל, ליפשיץ, כד א, עמ' 80, אינו משלב מילים בארמית, והנוסח בו: "מוטב היה לו לדרוש באורים ותומים של מעלה ולא באוב וידעוני של מטה", ומפרש חידושי הרד"ל, ויקרא רבה, כו ז הע' טז: "באורים ותומים שלמעלן שנשפע רוח הקודש משמים מעל על הכהן, ולא לשאול באוב וידעוני שעולין מלמטה מן הארץ (ישעיהו כט, ד): 'כאוב מארץ ידברו'; לא מצאנו במקרא

מדרש זה תמוה, שהרי התורה אסרה באיסור גמור לשאול באוב וידעוני, ואילו הנוסח "מוטב" נשמע יותר כאפשרות עדיפה ולא כשלילה מוחלטת. לא ייתכן שר' חמא רוצה להדגיש ששאל היה עושה בחוכמה אם היה מעדיף לשאול באורים ובתומים, שהרי הכתוב מעיד (שמואל א כח, ו) ששאל אכן העדיף וניסה קודם כול לשאול בהם ולא נענה, ורק בדלית ברירה פנה לשאול באוב.²⁵

נראה שר' חמא רומז לאירוע שהתרחש לפני המלחמה בפלשתים במכמש, ובו התחיל שאול לשאול באורים ובתומים והפסיק באמצע, הפסקה שנבעה מרצונו לברר את פשר המהומה שהתחוללה במחנה פלשתים כתוצאה מחדירת יונתן ונושא כליו למחנם, כדברי הכתוב (שמואל א יד, יט): "ויאמר שאול אל הכהן אסף ירך",²⁶ ור' חמא אומר שאילו לא היה שאול חוטא ומזלזל בכבוד ה' והיה מסיים לשאול שם באורים ובתומים – לא היה מגיע למצב שה' לא ענהו ולא היה פונה לשאול באוב.²⁷

ששאל שאל גם בידעוני, ונראה שכיוון שהתורה מזכירה אותם כאיסור אחד (ויקרא יט, לא), "אל תפנו אל האובות ואל הידעונים", וכן (דברים יח, י-יא), "לא ימצא כך מעביר בנו וביתו באש... ושואל אוב וידעוני...", אף ר' חמא מזכירם כאיסור אחד, אך שאול שאל רק באוב ולא בידעוני (וראה ירושלמי, סנהדרין ז, ז [כה, ג, עמ' 1304]: "מפני שנכללו כולם בלאו אחד אל תפנו אל האובות וגו'"; בבלי, סנהדרין סה, א; כריתות ג, ב: "ושניהו בלאו אחד נאמר"). וראה חידושי הרד"ל, ויקרא רבה, כו ז הע' כו, המציע ששאל חטא גם בשאלה בידעוני, ונראה יותר כדברינו. לבירור ההבדל בין בעל אוב וידעוני ראה: משנה, סנהדרין ז, ז; תוספתא, מהדורת צוקרמאנדל, ירושלים תש"ל, סנהדרין י, ו, עמ' 430; ירושלמי, סנהדרין שם; בבלי, סנהדרין שם, ועוד.

25 אולי כתוצאה מכך שבמבט ראשון לא ברור מה ר' חמא מחדש בדרשתו הושמטה דרשה זו, ואינה מופיעה במדרשי נחומא המקבילים (השווה הערה 18).

26 כן הוא פירוש המהרז"ו, מדרש רבה, ויקרא, כו ז, דיבור המתחיל "היה לו לשאול באו"ת", ולדבריו "ויאמר אל הכהן אסף ירך" ולא גמר לשאול... ומידה כנגד מידה לא ענהו עתה"; וראה מדרש שמואל, ליפשיץ, עמ' 384: "שכוונת הדורש היא שטוב שלא היה הודג את כהני נוב וכך היה נענה". אך כיוון שכוהני נוב אינם מוזכרים בדרשה זו כלל, עדיף לבארה כדברינו, ואומנם בסיום דבריו ביחס לדרשה זו ליפשיץ (שם) מפנה לפסוק (שמואל א יד, יט): "ויאמר שאול אל הכהן אסף ירך", אך סתם ולא פירש מדוע הפנה לפסוק זה.

27 ראה מדרש תהלים, בוכר, כז ב, עמ' 222-223: "...דבר אחר נר' לרגלי דבריך ואור לנתיבתי'. אימתי אמר דוד פסוק זה, כשהיה מהלך לעמק רפאים, אף על פי כן לא הלך למלחמה עד ששאל באורים ותומים, וכן את מוצא כשהלך שמואל למשוח את דוד, היו מלאכי השרת מקטרגין אותו לפני הקדוש ברוך הוא, ואמרו רבונו של עולם מפני מה נטלת המלכות משאול ונתת לדוד, אמר להם אני אומר לכם מה בין שאול לדוד, שאול הלך ושאל באורים ותומים, כיון שראה שבאו עליו פלישתים אמר לכהן אסף ירך, ולא המתין עד שיגמור את הדבר, שנאמר ויהי עד דבר שאול אל הכהן [וגו', ויאמר שאול אל הכהן אסף ירך] (שמואל א יד, יט)... אמר הקדוש ברוך הוא למלאכי השרת, ראו מה בין דוד לשאול, מי גרם לדוד שניצל, דברו של הקדוש ברוך הוא שקיים והאיר לו, לכך נאמר נר' לרגלי דבריך". נראה שמדרש זה הוא פיתוח של מדרשנו וממנו עולה, כדברינו, שמעשה זה של שאול אינו מעשה פעוט, אלא מעשה מהותי המעיד עליו; וראה, S.R. Shimoff, *Rabbinic Legends of Saul, Solomon, and David: Political and Social Implications of Aggada*, Ph.D. Thesis, St. Mary's Seminary and University, Ann Arbor 1982, p. 25

אם כן נראה שדרשה זו מבררת את שורש חטאו של שאול באוב, ומוצאת אותו באירוע שבמבט ראשון נראה כאירוע פעוט ולא משמעותי של הפסקת תהליך של שאלה באורים ובתומים באמצעו. לכן צורפה דרשה זו לפתיחה ליחידה המדרשית.

אחד משישה מקריות שהיה רבי קורא אותן ובוכה

בתוך היחידה המדרשית בחלק העוסק בשמואל א כח מובא מעשה שמסופר על רבי יהודה הנשיא, ומתייחס לתחילת דברי שמואל לשאול אחרי העלאתו באוב. מדרש זה מדגיש את חומרת הדין האלוהי בכלל, ואת חומרת החטא של שאול באוב בפרט:²⁸

(שמואל א כח, טו): ויאמר שמואל אל שאול למה הרגזתני. רבי הוה פשיט קריא,²⁹ כי הוה מטיא אילין פסוקיא הוה בכי.³⁰

תהלים זה ומסכמת שאולי היה גורלו של שאול משתנה אם היה מסיים ושואל באורים ובתומים במקרה זה. וראה תרגום יונתן לנביאים, הכתר (לעיל, הערה 5), שמואל א יד, יט, המתרגם "אסוף ידך": "קריב איפודא", ומכך משתמע שפירוש דברי שאול אלה על פי התרגום הוא זירוז תהליך השאלה בה, ולא הפסקתו כפי שמשמע מהמדרש.

28 ויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תרג-תרד; וראה מקבילות בירושלמי, חגיגה ב, א (עז, א, עמ' 782); איכה רבה, מהדורת בובר, וילנא תרנ"ט, ד"צ תל אביב תשכ"ד, ג, כט, דף סז, א-ב; קהלת רבה, בתוך מדרש רבה, מהדורת וילנא תרל"ח, יב יד; ובתנחומא, אמור, ב, אחרי הדרשה המבארת את הפסוק בשמואל א כח, טו; אך בתנחומא ב, אמור, ד, עמ' 83, במקבילה ליחידה הדרשנית כולה, מעשה זה אינו מופיע. וראה שם, הערה כט, ביחס להימצאות מדרש זה בתנחומא הנדפס.

29 על פי מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, כו ז, מעשה זה מיוחס לרבי במפורש בויקרא רבה רק בכתב יד מינכן. בכתב יד פריז הוא מיוחס ל"רבינו" (שאוילי הוא קיצור של "רבינו הקדוש", כפי שרבי מכונה למשל בבבלי שבת קיח, ב). בשאר עדי הנוסח, שם, המעשה מיוחס לר', ובדפוס וילנא לרב. אומנם גם בקהלת רבה הוא מיוחס לר', ובמדרש שמואל, בובר, כד ה, עמ' 119, הוא יוחס בחלק מעדי הנוסח לרבנן, ולא הזכיר זאת במדרש שמואל, ליפשיץ, כד ה, עמ' 81, ועל פיו המעשה מיוחס ל"רבינו" (ואולי הם חלוקים בפענוח עדי הנוסח, האם האות האחרונה היא וי' או נו'?). בכל אופן שניהם מזכירים עד נוסח אחד שהמעשה מיוחס בו ל"רבינו הקדוש" שהוא ודאי, כאמור, כינוי לרבי, וכן מיוחס המעשה לרבי גם בירושלמי, חגיגה ב, א (עז, א, עמ' 782) ובקהלת רבה, יב יד, וכן תיקן במדרש שמואל, בובר, שם, וראה שם הערה יח; כן הכריע בויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תרג (ולא הזכיר שבנוסח דפוס וילנא המעשה מיוחס לרב), וכן נראה גם מתוך המקבילה בירושלמי להלן.

30 בויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תרב הע' 6, תרגם: "רבי היה לומד מקרא, וכשהיה מגיע לפסוקים אלה היה בוכה". וראה ב"ז בכר, ערכי מדרש, אמוראים, ירושלים תשל"ל, עמ' 267, המגדיר את המונח "פשיט קריה": "באר את המקרא, לרדת לעומקו". הגדרה זו מדגישה את עומק הלימוד, והסכים עימה י' פרנקל, דרכי האגדה והמדרש, א, גבעתיים 1991, עמ' 28, והוסיף שמונח זה נוצר בימי האמוראים כ"מונח מיוחד ללימוד מקרא כסדר שהיה מלווה פירוש דרשני"; וראה שם, עמ' 573 הע' 102-103.

אחרי פתיחה זו בארמית המדרש מצטט שישה פסוקים³¹ שהמשותף לכולם הוא שהם מעוררים את אימת הדין,³² וכשרבי היה לומד אותם היה בוכה. מסורת זו מובאת גם בירושלמי, שם מופיע בראש הדרשה פסוק מעמוס ד, יג: "כי הנה יוצר הרים וברא רוח ומגיד לאדם מה שחו...".³³

כי הנה יוצר הרים וגו'. זה אחד משישה מקריות שהיה רבי קורא אותן ובוכה.³⁴

מלבד השינוי בשפה, והשינוי בנקודת המוצא של הדרשה המשפיע גם על סיומה בהתייחסות לאותו פסוק המופיע בתחילתה, המדרשים בויקרא רבה ובירושלמי מקבילים במבנה ובתוכן.³⁵ מופיעים בהם אותם פסוקים באותו סדר. הן בויקרא רבה והן בירושלמי מוזכרים ארבעה פסוקים מתוך השישה בלי לפרשם, ודווקא הפסוקים הנזכרים מעמוס ד ומשמואל א כח מפורשים. אכן פסוקים אלה דורשים ביאור יותר מהפסוקים האחרים, כיוון שמהפשט של ארבעת הפסוקים שאינם מבוארים ברור מדוע הם מעוררים את אימת הדין אך לא מפשטם של שני פסוקים אלה.³⁶

31 וראה מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, ויקרא רבה, כו ז, שבחמישה מתוך ששת כתבי היד שקטע זה מופיע בהם כתוב שיש שישה פסוקים, וכל ששת הפסוקים מסודרים באותו סדר. אך בכתב יד פריז כתוב בטעות חמישה פסוקים ("חמשה קריין") (וכבר העיר על כך בויקרא רבה, מרגליות, עמ' תרב-תרג, הערה לשורה 6), אך מופיעים שם כל ששת הפסוקים, ורק סדר אחד הפסוקים השתנה. טעות זו וסדר זה מצויים גם במדרש שמואל, ליפשיץ, עמ' 81, וראה שם, עמ' 387, שכך הוא בכל עדי הנוסח של מדרש שמואל. תופעה זו מערערת על קדמותה של היחידה המדרשית שלנו במדרש שמואל כפי שראינו בהערה 3, ומעידה על קשר בין מדרש שמואל לכתב יד פריז של ויקרא רבה; ובדפוס לא מוזכר מספר הפסוקים, ובו הסדר של פסוק אחד השתנה; וכבר העיר במדרש שמואל, בובר, כד ה, עמ' 119 הע' כ: "ובקהלת רבה המאמר נלקח בחסר ואינו חושב שם אלא ד' פסוקים" אף על פי שפוחת ומציין שיש שישה פסוקים.

32 כך פירש "פני משה", ויקרא רבה, כו ז, ד"ה "שהיה רבי קורא אותן ובוכה"; וראה גם שם, מרגליות, עמ' תרג הערה לשורה 4; עמ' תרג הערה לשורה 3; וראה מדרש שמואל, ליפשיץ, עמ' 387, שכתב "הפסוקים הללו עוררו את בכיו של רבנו הקדוש מכמה טעמים", ולא ציין את המשותף לכולם.

33 ירושלמי, חגיגה ב, א (עז, א, עמ' 782).

34 וראה פרנקל (לעיל, הערה 30), עמ' 573 הע' 103, שהצביע על ההבדל בין הנוסח בירושלמי, "שהיה רבי קורא", לבין הנוסח בויקרא רבה, "רבי הוה פשיט קריא", שכאמור משמעו מבאר ולומד לעומק.

35 ראה התייחסות לשינוי סדר הפסוקים בדרשה שלפנינו, בין ויקרא רבה, כו ז, לבין ירושלמי, חגיגה ב, א (עז, א, עמ' 782), בויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תרב הערה לשורה 6; וראה מדרש שמואל, ליפשיץ, עמ' 387, שהעיר שהדברים סודרו כך בויקרא רבה כדי להתאים לדרשה בשמואל א דווקא, ואכן נראה כדבריו. אלא שמשקנתו ש"סידור זה של הדרשות מקורו לכאורה במדרש שמואל ולא דווקא בויקרא רבה" אינה נראית, כיוון שגם בויקרא רבה המדרש עוסק בדרישת הפסוקים משמואל א, וכבר ראינו מהמבנה הכללי של הדרשה כולה שנראה שויקרא רבה קדם למדרש שמואל ולא להפך. ראה הערות 4 ו-31.

36 על כן נראה שמסורת זו עברה כסיפור מעשה בעל פה והותאמה בכל פעם להקשרה; וראה ע' מאיר, "פסוקי מקרא בפי רבי", בתוך: י' לוינסון, י' אלבוים וג' חזן-רוקם (עורכים), הגיון ליונה, ירושלים

בכל אופן דווקא תוכן המעשה מלמדנו שרבי ביאר ביאורים אלו בלומדו מקרא,³⁷ ולא כאסמכתא לרעיון אחר שעסק בו. לכן לפנינו ביאור דרשני של הפסוק משמואל א כח, טו, על פי רבי:³⁸

...ויאמר שמואל אל שאול למה הרגזתני. א"ל לא היה לך להרגיז בוראך אלא בי, עשיתני ע"ז, לא היית יודע שכשם שנפרעין מן העובד כך נפרעין מן הנעבד? ולא עוד אלא שהייתי סבור שהוא יום הדין והעליתי עמי למשה.³⁹ והלא דברים ק"ו ומה אם שמואל רבן של נביאים, שכתוב בו כי נאמן שמואל לנביא לה' (שמואל א ג, כ), נתיירא מיום הדין, שאר בני אדם על אחת כמה וכמה.

דרשה זו מבארת את דברי שמואל "למה הרגזתני" בשני אופנים:

תש"ז, עמ' 40–41, המסבירה את סדר הפסוקים ואת ביאורם על פי הירושלמי, ומבחינה בין ארבעת הפסוקים שאינם מבוארים לבין השניים האחרים באופן דומה להבחנתנו. מדבריה, הרואים מסקנה בקל וחומר שבסיום ההתייחסות לפסוק משמואל א כח, עולה שסדר הפסוקים בויקרא רבה נראה הגיוני יותר, ואולי לכן מקורי יותר.

37 ראה פרנקל, דרכי האגדה והמדרש (לעיל, הערה 30), עמ' 28; עם זאת נראה כדברי מאיר (שם), עמ' 40, שמוקד מסורת זו הוא בכיו של רבי, המאחד את ששת הפסוקים "לרצף המתבונן בעומקה של מידת הדין בעולם", "מעמיק את המשמעות שהוא מגלה בהם... וחושף פן מרגשות השותפות שלו (= של רבי, נ"מ) עם ציבור שומעיו".

38 ויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תרג-תורד; השינוי היחיד המהותי בתוכן בקטע שלפנינו בין ויקרא רבה לבין הירושלמי הוא שבויקרא רבה בכל עדי הנוסח הספרדיים שמואל אומר לשאול שכיוון שסבר שהגיע יום הדין העלה את משה עימו, ואילו בירושלמי תגובת שמואל לסברתו שהגיע יום הדין היא "ונתייראתי", ומשה אינו מוזכר. כן הוא הנוסח גם בויקרא רבה על פי כתב יד מינכן. במדרש שמואל, ליפשיץ, כד ה, עמ' 81, ובויקרא רבה כתב יד פריז: "הייתי מתיירא", וכן הנוסח גם בתנחומא, אמור ב, ובתנחומא ב, אמור ד, עמ' 82–83. בדפוס מופיע גם "ונתיירא" וגם "והעלה למשה עמו", ובתוספת פסוק לחיזוק (שמות ז, יא): "ראה נתתיך אלהים לפרעה", שאינו מופיע בשום עד נוסח אחר של ויקרא רבה המצוי בידינו; ראה בתנחומות שקטע זה הוא ביאור לפסוק בשמואל, ולא אחד הפסוקים שעוררו את בכיו של רבי, ונראה שהושמט המעשה על בכיו של רבי והושאר רק הביאור לפסוק משמואל א כח שבו עוסקת היחידה הדרשנית; בקהלת רבה, יב יד, נשמט פסוקנו, ובאיכה רבה, בוכר, ג, כט, דף סז, א–ב, הפסוקים נזכרים בלי ביאור כלל. עניין העלאת משה המופיע בעדי הנוסח הספרדיים של ויקרא רבה, ובדפוס באופן קצת אחר, ואינו מופיע בשאר מדרשי ארץ ישראל, בולט מאוד על רקע הדמיון בין המסורות בירושלמי ובויקרא רבה, ודורש בירור, אך כיוון שאינו קשור לנושאנו אין כאן מקומו. וראה תמיהתו של יפה תואר על מסורת זו בדיבור המתחיל "והעלה למשה עמו".

39 על פי מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, כו ז, בכל עדי הנוסח בלבד הדפוס, שני הפירושים מחוברים ביניהם בכיטוי "ולא עוד אלא", ההופך את שני הפירושים לקשורים זה לזה, וכן הוא הנוסח בירושלמי, חגיגה ב, א (עז, א, עמ' 782), ובמדרש שמואל, ליפשיץ, כד ה, עמ' 81. בדפוס הנוסח הוא: ויש אומ' (= ויש אומרים, נ"מ), המציג את שני הפירושים כשני פירושים עצמאיים, וממילא הפירוש השני אינו פירושו של רבי. כן הנוסח גם בתנחומא אמור ב, ובתנחומא ב, אמור ד, עמ' 82. נראה שהנוסח המשותף לירושלמי ולכל כתבי היד של ויקרא רבה כאן קדום יותר, ועדיף.

א. הרגזתני = הרגזת בי, הכעסת את בוראך עליי, כיוון שכשהעלית אותי באוב הפכת אותי לעבודה זרה, ועל כן גם אני עלול להיענש.⁴⁰ ביאור זה הוא דרשני ביותר כיוון שאינו משאיר במשמעותה הרגילה את מילת היחס "אותי" הבלועה בפועל "הרגזתני", משנה את המושא, שהוא בפשטות שמואל הנביא המדבר, לכורא עולם, שאינו מוזכר בפסוק כלל, ואף מגדיר את חטא שאול כעבודה זרה ולא כשאלה באוב, ביאור בלתי צפוי, שכמובן אינו מפורש בכתוב. נראה שרבי בדבריו אלו מצביע על הקלקול שבשורש פניית שאול לשמואל באוב, פנייה המבטאת מקום נפשי שאם ה' אינו עוזר – שמואל יעזור, ולכן יש בזה פן של עבודה זרה,⁴¹ ושמואל חושש שהוא עלול להיענש על מעשה זה של שאול אף על פי שאין בשמואל אשם כלל כיוון "שכשם שנפרעין מן העובד כך נפרעין מן הנעבד", כיוון שנתגלגלה חובה על ידו, או כדי להראות שאין ממש בעבודה זרה. נראה שעל חומרת הדין האלוהי העולה מכלל זה בכה רבי.⁴²

40 יפה תואר רואה בחלק הראשון של הדרשה שני ביאורים ל"למה הרגזתני": הראשון: למה הרגזת בוראך ממני, כלומר על ידי, שהוא לדבריו ביאור דחוק, ועל כן נוסף גם ביאור שני: למה צערתי שאהיה נענש כתוצאה ממעשיך. נראה לנו עדיף לראות את כל החלק הראשון כביאור אחד, המבטא רצף רעיוני אחד, כפי שביארנו בגוף המאמר.

41 על דרך ביאור הרמב"ן, רבינו משה בן נחמן, פירושי התורה, מהדורת שעוועל, ירושלים תשכ"ז, בראשית ל, ב, עמ' קסו, דיבור המתחיל "ויחר אף יעקב", לדברי יעקב לרחל (שם): "...ויאמר התחת א-להים אנכי...": "אמר לה שאינו במקום א-להים שיפקוד העקרות על כל פנים"; ספר החינוך, מהדורת שעוועל, ירושלים תשכ"ו, עמ' תרלט-תרמ, מצוות תקיז, תקיט, שעל פיו האיסור לשאול באוב הוא אסור כישוף, והכישוף יש בו "ניצוץ מעניני עבודה זרה"; וראה ש' קרסנר, "קונטרס והצדיקו את הצדיק: אישיותו ופעולותיו של שאול המלך", ישורון א (תשס"ב), עמ' תתא, המסביר לאור יחס זה לשאלה באוב מדוע אסור היה לשאול לשאול באוב אפילו במצב של פיקוח נפש לכלל ישראל; בכל אופן לא נראה להסביר שכוונת המדרש בדברי שמואל "עשיתני עבודה זרה" היא: עשית אותי כעבודה זרה, מצד עונשה, השווה לעונש על עבודה זרה, שעל כל אחת משתי עבירות אלה חייבים סקילה (ראה משנה, סנהדרין ז, ז; ירושלמי, סנהדרין ז, י [כה, ג, עמ' 1304-1305]); בבלי, ברכות כא, ב, ועוד), כי פירוש זה אינו מתאים להמשך המדרש: "כשם שנפרעין מן העובד כך נפרעין מן הנעבד", המתאים דווקא לעבודה זרה ולא לשאלה באוב; וראה מהרז"ו למדרש רבה, ויקרא, כו ז, דיבור המתחיל "לא היה לך להרגיז את בוראך", שהזכיר גם את העונש השווה וגם את הפיכת שמואל לעבודה זרה.

42 על פי מהרז"ו, מדרש רבה, ויקרא, כו ז, דיבור המתחיל "שהיה סבור שהוא יום הדין", רק הדעה השנייה כביאור פסוקנו מסבירה מדוע בכה רבי (ועל פי הנוסח שהיה לפני מהרז"ו: רב), ולא הדעה הראשונה. אך נראה כדעת היפה תואר, דיבור המתחיל "כשם שנפרעין", שגם הפירוש הראשון מסביר למה בכה רבי, "שאפילו כשלא חטא נענש מפני שנתגלגלה חובה ע"י (= על ידו, נ"מ)... ואפשר מפני שה' יצטר' להראו' (= יצטרך להראות, נ"מ) שאין ממש בע"א (= בעבודת אלילים, נ"מ) וע"ד (= ועל דרך, נ"מ): (שמות יב, יב) 'ובכל אלוהי מצרים אעשה שפטים'; וראה מדרש רבה בראשית, מהדורת תיאודור-אלבק, ירושלים תשכ"ה, צו כט, עמ' 1196, שאף אצל יעקב אבינו מצאנו אותו חשש בנוסח מקביל: "שלא יעשו אותו עבודה זרה, שכשם שנפרעין מעובדי עבודה זרה כך נפרעין ממנה שנ' (שנאמר) (שם) 'ובכל אלהי מצרים אעשה שפטים'".

ב. הרגזתני = הרגזת, הפחדת אותי, כיוון שחששתי שהגיע יום הדין. ביאור זה קרוב יותר למשמעות דברי הכתוב "למה הרגזתני", כיוון שהוא אכן מתייחס להרגזה של שמואל (ולא של הבורא), הוא מסביר מדוע זו תגובתו הראשונית של שמואל, וברור ממנו מדוע בכה רבי בלומדרו פסוק זה.

החיבור בין שני הביאורים הוא "ולא עוד אלא", שמשמעותו: "לא זו בלבד", כלומר הביאור השני בא להוסיף על הראשון, לכן נראה שרבי שומע בתוכחה זו את שני הביאורים יחד.

על פי הביאור הראשון, שמואל מודע לסיבה האמיתית של הטרדתו ממנוחתו, ולחטאו של שאול באוב, ועל פי החלק השני שמואל מדבר על מצב שאינו יודע מדוע הטרידוהו ממנוחתו. לכן נראה שבדרשה זו תוכחה על שני סוגים של "הרגזות", בשני שלבים שונים, וסדר השלבים אינו כסדר הכרונולוגי אלא על פי סדר החשיבות:⁴³ ראשית התוכחה שאכן רלוונטית למצב, ואחר כך תוכחה על מה שהתברר כלא נכון. הביאור הראשון מתייחס לחטא החמור של שאול באירוע זה, משמעותו והשלכותיו, ובביאור השני אין התייחסות לחטאו המדויק של שאול באירוע זה (שהרי להטריד מת ממנוחתו ניתן גם בדרכים שאין בהן חטא).

דרשה זו בכללותה מרגישה כאמור את אימת הדין האלוהי. מתוך כך בחלקה הראשון של הדרשה, אף על פי שמודגש העונש שעלול לקבל שמואל, מתעוררת אימת הדין גם ביחס לחטאו של שאול, שהרי נאמר בה גם "נפרעין מן העובר". כן עולה מדרשה זו גם עומק חטאו של שאול באוב, שכבר הודגש בחלק הראשון של מדרש הסמיכות כאחת הסיבות לעונשו הקשה של שאול המפורט בהמשך דברי שמואל.

על חמש חטאות מת שאול

לפני סיום כל היחידה המדרשית הארוכה נוסף מדרש אנונימי, שכאמור אינו מתייחס לפסוקים משמואל א כח, שאליהם מתייחס רובה של הדרשה, אלא לחטאים הנזכרים בדברי הימים, כעילה למותו.⁴⁴

43 אולי כתוצאה מכך שלפנינו שתי דרשות על אותו היגד מהמקרא, והן אינן מסודרות בסדר הכרונולוגי, שינו את הנוסח מ"לא עוד אלא" ל"יש אומרים", כלומר הפכו אותן לשתי דרשות עצמאיות (ראה הערה 39).

44 ויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תרו-תרז; וראה הערה 17 על המחלוקת ביחס למקומו של מדרש זה בתוך היחידה המדרשית כולה: לפני הסיום או כסיום; ובדפוס המדרש פותח "ת"ר" (תנו רבנן), וכן גם בתנחומא, אמור ב, ובתנחומא ב, אמור ד, עמ' 83, וראה ויקרא רבה, מרגליות, עמ' תרו הע' 10, שלדעת מרגליות ת"ר "אינו לשון מדרש", וראה ח' אלבק, "מדרש ויקרא רבה", בתוך: ש' ליברמן, ש' שפיגל, ש"ז צייטלין וא' מרכס (עורכים), ספר היובל לכבוד לוי גינצבורג, ניו יורק תש"ו, עמ' כח, הטוען שאין ראייה לכך שזו לשון ויקרא רבה, ועל כן הוא דוחה את טענת א"ה ויס, דור דור ודורשיו, ירושלים תשכ"ד, עמ' 261, שיש בויקרא רבה כאן השפעות של מטבעות לשון מהתלמוד

על חמש חטאות מת שאול:

(דברי הימים א י, יג): "וימת שאול במעלו אשר מעל בה'", על שהרג נוב עיר הכהנים, ועל שחס על אגג מלך עמלק.

ו(שם): "על דבר ה' אשר לא שמר", שלא שמע לשמואל, שא"ל (שמואל א י, ח): "לשבעת הימים תוחיל עד בואי אליך". ולא עשה כן.

(דברי הימים א י, יג): "וגם לשאול באוב לדרוש", ששאל באוב.

(שם, יד): "ולא דרש בה' וימיתהו", (שמואל א יד, יט): "יאמר שאול אל הכהן אסוף ידיך"⁴⁵.

בשונה מכל כתבי היד של ויקרא רבה הפותחים מדרש זה, כאמור לעיל ("על חמש חטאות מת שאול"),⁴⁶ הנוסח של פתיחת מדרש זה בדפוס הוא:

הבבלי. וראה מדרש שמואל, ליפשיץ, עמ' 390. מאק (לעיל, הערה 3), עמ' 186–187 הע' 26, מעיר שמתבע לשון זה שנוסף בדפוס משווה לדרשה אופי תנאי, אך גם מדבריו נראה שזו תוספת. וראה שם שהוא מפנה בעניין זה להערתו של בובר במדרש תהלים, עמ' 2, הע' עו, ולא מצאנו שם התייחסות לענייננו.

45 וראה מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, שלסדר זה של החטאים (נוב, אגג, המתנה לשמואל, אוב ו"אסוף ידיך"), והתאמתם לפסוקים בדברי הימים א י, יג–יד כבמהדורת מרגליות, לא מצאנו מקבילה בכתבי היד כלל (סדר החטאים שם בכל כתבי היד מלבד כתב יד פריז הוא: אגג, המתנה לשמואל, נוב, אוב ו"אסוף ידיך"), וראה (כנזכר בהערה 3) בויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תקצח הע' 3, שמרגליות מציין שסימן זה (ז) נשמט מכתב יד לונדון שהווה בסיס להוצאתו, והוא השלימו "על פי כתב יד (אוקספורד 147) בהשוואה עם שאר כתבי היד ודפוס ראשון", אך לא כך מצאנו בקטע מדרשי זה. אומנם בדפוס החטאים מופיעים בסדר זה, מלבד החטא האחרון שאינו כתוב, אך אינם מקושרים לפסוקים בדברי הימים, שם, כמו שמצאנו במהדורת מרגליות (ותמוה מדוע לא התייחס לכך מרגליות בהערותיו). בדפוס, שם, הפסוקים מדברי הימים מהווים רק כעין מסגרת הפותחת ומסיימת את הדרשה, וכן היא הדרשה בתנחומא אמור ב, ובתנחומא ב אמור ד עמ' 83–84; וראה מדרש שמואל, ליפשיץ, כד ז, עמ' 82, שסדר החטאים והתאמתם לפסוקים בדברי הימים שונה מהסדר בויקרא רבה הנזכר לעיל ובתנחומא (והוא: המתנה לשמואל, אגג, נוב, אוב ו"אסוף ידיך"). כן הוא בויקרא רבה כתב יד פריז (וראה מדרש שמואל, שם, שציון המקורות בתנחומא ובתנחומא ב למדרש זה אינו נכון); וראה תנחומא ב, אמור ד, עמ' 83–84 הע' לט, ביאור למדרש זה בשם ה"יפה תואר" (וראה ביאור זה במדרש רבה עם ביאור יפה תואר לספר ויקרא, ירושלים תשמ"ט [ד"צ: וילנא רמרשדארף תע"ד], כו ז, עמ' צה); ובמדרש שמואל, בובר, אמור, כד ז, עמ' 120–121 הע' לט, בובר מפנה להערתו בתנחומא ב וכותב: "ונכון כאשר הבאתי בתנחומא", וניתן לטעות מנוסח דבריו שהוא מכריע כאן שהנוסח הנכון הוא הנוסח שהביא בויקרא רבה. אך מתוך שהפנה להערתו בתנחומא ברור שכונתו רק שזה הביאור הנכון לדברי חז"ל כאן. וראה מאק (לעיל, הערה 3), עמ' 186 הע' 28, בירור לגבי מהן חמש החטאות, ובנוסח שהביא שם בשם מהדורת מרגליות חסר החטא "אסוף ידיך", אך הוא מופיע במהדורת מרגליות שלפנינו.

46 ראה מיליקובסקי, מהדורה סינופטית; כן הוא הנוסח במדרש שמואל, ליפשיץ, עמ' 82.

על חמש חטאות נהרג אותו צדיק

וכן הוא הנוסח בתנחומות.⁴⁷

ייתכן שהכינוי "אותו צדיק" נוסף בתנחומא כדי לרכך את המסר של המדרש, כתוצאה ממגמת יחידה מדרשית זו כולה להדגיש את צדקותו של שאול בסופו של דבר,⁴⁸ ונוסח הרפוס הושפע כאן מהנוסח במדרשי תנחומא.⁴⁹ בכל אופן, בויקרא רבה נראה שהנוסח המקורי הוא ללא כינוי זה.

דברי הכתוב "מעלו אשר מעל בה" רומזים לשתי מעילות – שני שינויים מהדין הא־לוהי:⁵⁰ "מעלו": הריגת נוב עיר הכוהנים, ו"אשר מעל": אי הריגתו של אגג מלך עמלק; דברי הכתוב "דבר ה' אשר לא שמר" רומזים לחטאו הראשון של שאול במלחמתו הראשונה בפלשתים במכמש (שמואל א יג, ח-יד), אי שמירתו את דבר ה' שנאמר לו מפי שמואל הנביא, להמתין לו שבעת ימים כדי לזבוח לה', ודברי המקרא "ולא דרש בה" רומזים להפסקתו של שאול באמצע התהליך של השאלה באורים ובתומים תוך כדי מלחמה זו,⁵¹ הפסקה שכאמור, נבעה מרצונו לברר את פשר המהומה שהתחוללה במחנה פלשתים כתוצאה מחדירת יונתן ונושא כליו למחנם. לארבעת החטאים האלה מצטרף החטא המוזכר במפורש (דברי הימים א י, יג) – חטא השאלה באוב.

47 תנחומא, אמור, ב, ותנחומא ב, אמור, ד, עמ' 83, וראה N. Weinberg, "King Saul's Fortune at the Hand of the Homilists", *Conservative Judaism* 33, 3 (1980), p. 7, המזכיר נוסח זה ורואה בו דוגמה לאחד המדרשים שהופכים את שאול לאידיאלי, וראה שם בדבריו שיש מדרשים המבקרים את שאול, יש הנותנים לו ליהנות מן הספק ויש ההופכים אותו לאידיאלי, אך לא הצביע על תהליכי שינוי לאורך הדורות או על יחס שונה במקומות שונים.

48 ראה בפרק המסקנות בסיום המאמר.

49 וראה מרגליות, מבוא ויקרא רבה, עמ' XXXVIII–XXVII, שמרגליות מתייחס לנוסח הרפוסים כשייך למחלקה השלישית, כלומר לנוסחים הפחות מעולים, והוא מציין בין השאר שבדפוס "יש שהשלים פרשה שהיתה חסרה לפניו על פי התנחומא". ונראה שגם נוסח זה של הדרשה לקח הדפוס מהתנחומא, כמו שמצאנו במדרשים אחרים ביחידה זו שבהם נוסח הרפוס דומה למקבילות בתנחומא ולא לכתבי היד של ויקרא רבה, כפי שציינו בהערה 3; וראה מאק (לעיל, הערה 3), עמ' 189–190, הרואה בנוסח זה ("נהרג אותו צדיק") מעבר אופייני מנוסח מוקדם לנוסח מאוחר יותר, אך לא נימק מדוע אופייני שנוסח זה מאוחר יותר.

50 ראה ספרא, מהדרות ווייס, וינא תרכ"ב, ויקרא יא, דף כה, ב: "אין מעילה בכל מקום אלא שינוי", ומובא ברש"י, ויקרא ה, טו. כן פרש אור החיים, ויקרא ה, כא: "נפש כי תחטא ומעלה מעל": "...ששינה עליו את הדין שלא עמד בידו ממה שהגיעו כפי משפט ה'..."

51 כן פירש יפה תואר, ויקרא רבה, כו ז, עמ' צה, ד"ה "ה"ג על שהרג נוב", ומובא בעץ יוסף, תנחומא, אמור, ב, ד"ה "במעלו אשר מעל בה"; תנחומא ב, אמור ד, עמ' 84 הע' לט; מדרש שמואל, בובר, אמור, כד ז, עמ' 121 הע' לט, וביקרא רבה, כו ז, עמ' תרז הע' 1; וראה שם התייחסות לשאלה האם הפסקת השאלה באורים ובתומים אכן נחשבת לחטא; וראה הערה 27; וראה מלבי"ם, שמואל א כח, ו, המקשר חטא זה ("ולא דרש בה") לניסיונו של שאול לשאול בה' לפני שהלך לבעלת האוב (שם): "וישאל שאול בה' ולא ענהו" במקום לדרוש בה'.

שלושה מתוך חמשת החטאים הללו נזכרו במדרשים אחרים ביחידה המדרשית כסיבות למות שאול (נוב, אוב והפסקת השאלה באורים ובתומים), אך מדרש אנונימי זה רואה בכל חמשת חטאיו המפורטים במקרא עילה למותו.

נראה שסיום הדרשה נערך באופן זה כדי לחבר את המדרש על חטאי שאול עם המשכו – הסיום של מדרש סמיכות הפרשיות של ר' יהושע דסכנין בשם רבי לוי:⁵²

וכיון שהראה לו לשאול מלך ישראל נופל בחרב אמ' לפניו רבש"ע כך הוא כבודן של בניך מלך שעומד עליהם תחלה נופל בחרב? א"ל הקדוש ברוך הוא ולי את אומר, אמור אל הכהנים בני אהרן דמקטרגין עליה. "ויאמר ה' אל משה אמור אל הכהנים".

כשמתוך הרצף שביניהן עולה שלא רק על חטאו באוב אלא על כל החטאים בין אדם למקום הקדוש ברוך הוא מוכן למחול לשאול, ולא בזכות מעשה כל שהוא, או קבלת הדין או צידוקו על ידי שאול, אלא בזכות כבוד ישראל והיות שאול מלכם הראשון. ומודגש עוד יותר ששאול מת בסופו של דבר במוות חמור זה כעונש על חטאו בין אדם לחברו שאין הקדוש ברוך הוא יכול למחול עליו: חטאו כנגד כוהני נוב.

העולה ממבנה וסידור היחידה

ראינו שבספר שמואל א (כח, טו-יט) לא כתוב באופן חד-משמעי מדוע נענש שאול בעונשו זה, והחטא היחיד שמוזכר בהקשר שם הוא החטא ביחס לעמלק, ושכדברי הימים א (י, יג) החטא הספציפי היחיד המפורש כנימוק למות שאול הוא השאלה באוב. לעומת זאת מצאנו בחז"ל, ביחידה זו, בארבעה מדרשים המבררים כל אחד בדרכו את הסיבה למותו הטרגי של שאול, שהם מצביעים גם על חטאים ספציפיים אחרים:

מדרש הסמיכות של רבי יהושע דסכנין בשם רבי לוי תולה זאת בסופו של דבר בחטאו בנוב, רבי חמא בר חנינא בשם ר' לוי מוצא את השורש בהפסקת השאלה באורים, רבי מצביע על עבודה זרה כעומק החטא של העלאת שמואל באוב, והמדרש האנונימי לקראת סוף היחידה המדרשית מכליל בסיבה למות שאול את כל חמשת חטאיו של שאול המפורשים בספר שמואל.

הדעות השונות של חז"ל בבירור חטאי שאול שגרמו למותו, והדיון בשורשם (בשאלה באורים) ובעומקם (כעבודה זרה) מדגישים פנים שונות של ביקורת עליו, ומרחיב אותה מעבר לנזכר במפורש במקרא.

אך אם מסתכלים על מדרשים שונים אלה כמהלך, כחלק מיחידה אחת, כפי שהם מובאים ביחידה המדרשית, מתקבלת תמונה חדשה שהיא לא רק סיכום כל הדעות שנאמרו לעיל: מהחלק ההתחלתי של המסגרת (דרישת הסמיכות) עולה שהסיבה

52 ויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תרז-תרח; וראה לעיל דיון במדרש זה.

למות שאול היא חטאו שבין אדם למקום: שאלתו באוב (החטא שמוזכר במפורש בדברי הימים א' י, יג). מהתוספת לפתיחה מתברר שורש חטא זה של השאלה באוב בהפסקת השאלה באורים ובתומים. מהמדרש על בכיו של רבי מתעצם חטא שאול באוב לחטא של עבודה זרה, וכתוצאה מכך מתעוררת תחושה חזקה של עומק הדין המתוח על שאול. אימת הדין מתחזקת על ידי הזכרת עוד חמישה פסוקים המבטאים אימה זו ואינם לקוחים מפרקנו, ובעזרת המעשה על בכיו של רבי. אך הסיוס, אף על פי שהוא מציין שכל חמשת החטאים של שאול המפורשים בספר שמואל הם סיבות למות שאול (כולל חטאו בעמלק), מבטא את מידת הרחמים האלוהית, ומגיע למסקנה שהחטא שהכריע את הכף וגרם לעונש זה הוא דווקא חטא שאול בנוב, חטא שבין אדם לחברו.

תגובת שאול לנאמר בנבואה על מותו – א

המבנה שתחילתו הדגשה על עומק הדין וסופו רחמים בא לידי ביטוי גם במדרשים המתייחסים לתגובותיו של שאול לנאמר בנבואתו האחרונה של שמואל.

למה לא אמר לו גם באורים גם בתומים, ומדוע "ויהי עריך"
תגובה ראשונית של שאול בנבואה זו באה לידי ביטוי בהמשכה של היחידה המדרשית המבארת את פרק כח בשמואל א על פי סדר הפסוקים, ומתמקדת עתה בביאור המשכו של פסוק טו ("ויאמר שאול צר לי מאד...")⁵³ ובפסוק טז:⁵³

"ויאמר שאול צר לי מאד ופלשתים נלחמים בי" וגו' (שמואל א כח, טו). א"ר יצחק בר' חייא:⁵⁴ "לב יודע מרת נפשו" (משלי יד, י), למה לא אמר לו "גם באורים גם

53 ויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תרד; וראה מקבילות לדרשה לפסוק טו בשינויים מסוימים: במדרש שמואל, ליפשיץ, כד ו, עמ' 81, וראה שם בהערה לשורות 46–48, שהפנה לבר"ר במקום ויקרא רבה; בתנחומא ב, אמור ד, עמ' 83, ובתנחומא כד ב; אך לדרשה לפסוק טז לא מצאנו מקבילות במדרש שמואל ובתנחומות, מלבד בשינויים מסוימים בכתב יד רומי של תנחומא ב, שמעתיק בובר שם, אמור ד, עמ' 82 הע' כח; אף במדרש אגדה, מהדורת בובר, ירושלים תש"ע, עמ' שכג, מצויה דרשה מעין זו, וכבר העיר על כך בויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תרד הע' 7, ודבריו מובאים גם במדרש שמואל, ליפשיץ, עמ' 388.

54 וראה מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, שרק בשלושה עדי הנוסח האיטלקיים של ויקרא רבה מוזכר ר' חייא כאביו של ר' יצחק, בארבעה עדי הנוסח הספרדיים המאמר בשם ר' יצחק סתם; וראה שבמדרש שמואל, ליפשיץ, כד ו, עמ' 81, הדרשה בשם ר' יצחק בר חייא, ובתנחומא ב אמור ד, עמ' 83, ובתנחומא כד ב, בשם ר' יצחק סתם. וכבר העיר על כך מדרש שמואל, בובר, כד ו, עמ' 120 הע' כח, ותנחומא, בובר, אמור ד, עמ' 83 הע' לא, אך בובר לא ראה את חילופי הנוסח בויקרא רבה. בכל אופן ייתכן מאוד שבעל הדרשה הוא ר' יצחק בר חייא, כיוון שתופעה מצויה היא שמקצרים את שם בעל הדרשה.

בתומים"?⁵⁵ שאלו אמ' לו באורים ותומים, היה אומ' לו: אתה הרעת שהרגתה נוב עיר הכהנים.⁵⁶

"ויאמר שמואל ולמה תשאלני וה' סר ממך ויהי עריך" (שמואל א כח, טז), בשביל אותם שכתוב בהם "וערכו בני אהרן הכהנים" (ויקרא א, ח).⁵⁷

לפנינו שתי דרשות שלפחות על פי המבנה הכללי של היחידה כולה, שכאמור בנויה מקובץ של דרשות שונות, מחכמים שונים ומתקופות שונות, נראה שאי אפשר לומר עליהן באופן חד-משמעי שנאמרו מפי חכם אחד.⁵⁸

55 ראה מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, שכך הוא הנוסח בארבעה מעדי הנוסח (אחד איטלקי ושלושה ספרדיים), אך בשלושה אחרים: כתב יד פריז; כתב יד או 51; ובדפוס, השאלה לפני "אמר ר' יצחק" ובשנים הראשונים היה נוסח השאלה: "מפני מה לא שאל באורים ותומים", שהוא הנוסח גם במדרש שמואל, ליפשיץ, כד ו, עמ' 81, ונוסח זה הוא טעות, שהרי כתוב מפורש (שמואל א כח, ו) ששאל שאל באורים. ואכן כתב יד או 51 תוקן ל"מפני מה לא [אמ'] לו" ש[נ]שאל באורים ותומים". עד הנוסח השלישי שנזכר הוא נוסח הדפוס, ועל פיו השאלה היא: "ולמה אמר לו באורים ותומים", ואף נוסח זה הוא טעות, שהרי שאל לא אמר לשמואל ששאל באורים (ראה שמואל א כח, טו). ואכן בויקרא רבה, דפוס ראם, וילנא, דפוס צילום, ירושלים תשכ"א, כו ז, הנוסח הוא: "ולמה לא אמר לו"; וכן הוא הנוסח בתנחומא ב, אמור ד, עמ' 83; ובתנחומא אמור ב.

56 וראה מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, שעל פי כל עדי הנוסח, מלבד אחד, חששו של שאל הוא מתוכתו של שמואל, כיוון שהנוסח הוא ביחיד: "היה אומ' לו" או "היה לו לומר" וכדומה, והיחיד ששאל מדבר עימו עתה הוא שמואל. רק בעד נוסח אחד (כתב יד פריז) הנוסח הוא ברבים: "הוון אמרין ליה", ובדומה לו הנוסח בעברית במדרש שמואל: "לא היו אומר' לו", והוא המשכו של הנוסח המוטעה ששאל לא שאל באורים ותומים; ובתנחומא ב, אמור ד, עמ' 83, ותנחומא, אמור ב, הנוסח הוא "על שהרג נוב עיר הכהנים", ולא מוזכר כלל חששו מדברי שמואל, ובדומה לו הנוסח בארמית, בבלי, ברכות יב, ב: "משום דקטליה לנוב עיר הכהנים".

57 על פי מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, כן הוא הנוסח בארבעה עדי הנוסח הספרדיים. אך בשלושת עדי הנוסח האיטלקיים: בכתב יד מינכן; בכתב יד פריז ובדפוס, הנוסחים אחרים, ואינם מתייחסים כלל לפסוק "וערכו בני אהרן הכהנים", וכן גם הנוסח במדרש שמואל, ליפשיץ, כד ו, עמ' 81. וראה ויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תרד הע' 7, שהביא נוסחים אלה, ואת הביאורים עליהם, ונשאר עליהם ב"צריך עיון". דבריו מובאים גם במדרש שמואל, ליפשיץ, עמ' 388, וראה שם גם ביאור בעל "עץ יוסף" למדרש שמואל, ועדיין "צריך עיון". בכל אופן נראה שעל פי הנוסחים האיטלקיים מתפרש הכתוב "ויהי עריך" = "ויהי עם עריך", ולא "ויהי צרך" כפי שמתבאר הפסוק על פי הנוסחים הספרדיים, וצריך עיון מהי המסורת המקורית יותר. המהרז"ו, מדרש רבה, ויקרא, כו ז, ד"ה "הידא לי גבי שנאך", כותב: "שמ"ש (= שמה שאמר, נ"מ) ויהי ערך אין פי' שנעשה שונאך חלילה, שהרי כתוב אחריו: 'ומחר אתה ובניך עמי' כמ"ש בסמוך, ושהקב"ה התפאר בו לפני מלאכי השרת. אלא פי' שנטה דעתו אחר שונאך וכאשר פירש לו בעצמו בפסוק הסמוך: 'ויתנה לרעך לדוד', ואולי מאותן הסיבות העדיפו בנוסחים האיטלקיים מסורת עם נוסח פחות ברור שנראית מתאימה יותר לכיוון המצדיק את שאל, אף על פי שהמשמעות הפשוטה של המקרא בפסוקו היא: "ויהי ערך" = "ויהי צרך", כפי שמשמע מהנוסחים הספרדיים.

58 אומנם ייתכן בכל זאת לומר שר' יצחק בר' חייא התייחס לשני הפסוקים יחד וכיוון למסר העולה מהרצף שלהם, ואז לפנינו דרשה אחת.

הדרשה הראשונה בשם ר' יצחק בר' חייא – אמורא ארץ-ישראל שלא מוכרע מאיזה דור הוא, אך כיוון שהוא מביא שמועות בשם ר' יוחנן⁵⁹ נראה שהוא מתלמידיו או מתלמידי תלמידיו – והיא מתייחסת להבדל בין הפסוק (שמואל א כח, ו),

וַיִּשְׁאַל שְׂאוּל בַּה' וְלֹא עָנָהוּ ה' גַּם בַּחֲלָמוֹת גַּם בְּאֹרִים גַּם בְּנְבִיאִים,⁶⁰

המספר על ניסיונותיו הנואשים של שאול לקבל מענה א-לוהי לפני שחיפש מענה אצל בעלת האוב, לבין דבריו של שאול לשמואל בפסוקנו שבהם הוא משמיט את האורים (שמואל א כח, טו):

וַיֹּאמֶר שְׂמוּאֵל אֶל שְׂאוּל לְמָה הֲרַגְתָּנִי לְהַעֲלוֹת אֹתִי וַיֹּאמֶר שְׂאוּל צַר לִי מְאֹד וּפְלִשְׁתִּים נִלְחָמִים בִּי וְאֵלֵהִים סָר מֵעָלַי וְלֹא עָנְנִי עוֹד גַּם בִּיד הַנְּבִיאִים גַּם בַּחֲלָמוֹת וַאֲקַרְאָה לָךְ לְהוֹדִיעַנִי מָה אֶעֱשֶׂה:

ר' יצחק בר' חייא ממק ששאול משמיט זאת בכוונה תחילה, מחששו מפני תוכחתו של שמואל על הריגת נוב עיר הכהנים – נושאי האורים והתומים, ומתוך שהוא פותח את דרשתו בפסוק (משלי יד, י) "לב יודע מרת נפשו" (שהוא ביאור פן בדברי המקרא "צר לי מאד"), נראה שאי רצונו של שאול לשמוע זאת מפי שמואל הוא מצד קושי פנימי, מרירות נפש: הלב, משכן הרגש, יודע – כלומר חווה – את מרת הנפש.

לא ברור מדברי ר' יצחק בר' חייא מה בדיוק כלול במרת נפש זו (חרטה? תשובה? בושה? תסכול? דאגה?...⁶¹), אך ברור שהיא נובעת מיחסו לחטאו בהריגת אנשי נוב עיר הכהנים, כלומר ברור ששאול אינו שלם כלל עם הריגת כוהני נוב.

הדרשה השנייה אנונימית, ואינה מצויה בכל המקבילות של היחידה המדרשית שבה אנו עוסקים. נראה שהיא מתייחסת לשימוש של המקרא במילה היחידאית "עריך", שהיא מילה ארמית שפירושה "צרך" (בארמית עי"ן מתחלפת בצד"ן וכמו ארץ = ארע), כלומר "צורך לך".⁶² הדרשן שומע במילה זו לא רק את העובדה שה' הפך להיות צר לשאול אלא גם את הסיבה לכך, כשהסיבה נשמעת מתוך אסוציאציה למשמעות השורש ער"ך בעברית, ולשימוש בו בתורה:⁶³ פגעת בעורכים את קורבן ה' על מזבח, על כן ה' עריך.

59 ראה ירושלמי, יבמות ד, א (ה, ב, עמ' 846).

60 וראה אברבנאל, שמואל א כח, ו, המתייחס לשאלה כיצד שאל שאול באורים והרי היו אצל אביתר שהיה עם דוד, וראה יפה תואר ד"ה "למה לא אמר לו באורים", המביא דבריו.

61 ראה אלשיך (משלי יד, י): "...כשהלב יודע וזוכר מרירות הנוגע על נפשו, הוא דאגת עוונותיו...".

62 ראה הסברו של י' קיל, דעת מקרא, ירושלים תשמ"א, שמואל א כח, טז, שבארמית עי"ן מתחלפת בצד"ן (כמו ארץ = ארע), ונוסח תרגום השבעים: "עם רעך" (ראה הערה 8). אולם מדרשה זו נראה שלפחות בתקופה שבה היא נאמרה המילה "ערך" מובנת ושימושית, והדרשן אינו רואה צורך לפרשה. האסוציאציה ל"וערכו" אף היא מדגישה שהנוסח בעת היווצרות הדרשה היה "ערך" ולא "רעך".

63 השורש ער"ך משמש בתורה בשתי משמעויות: להעריך, מלשון ערך = מחיר, כגון ויקרא כז, ג:

הרצף בין שתי הדרשות יוצר מסר שלמרות השמטת השאלה באורים, המבטאת ששואל אינו שלם כלל עם רצח כוהני נוב, שאול אינו נמלט מהתוכחה על רצח זה, ושמואל מנמק את העובדה שה' סר משאול ונהיה צר לו לא רק בחטאו בעמלק, כפי שמשמע מדברי הכתוב, אלא גם בחטאו בנוב. מרת נפשו המוזכרת בדרשה הראשונה אינה מפחיתה את הביקורת הנוקבת על חטאיו, והדרשה השנייה מדגישה את דברי הכתוב שה' הפך צר לשאול, ומרחיבה את סיבתה.

אם צדקת עליך את הדין

בשלב זה, אחרי ביאור דברי הכתוב "ויהי ערך" במלא חריפותם,⁶⁴ דווקא מתוך התייחסות לפסוק המודיע על מותו הטרגי של שאול (שמואל א כח, יז), שהוא הביטוי המדגיש ביותר את מידת הדין המתוחה על שאול, חל מהפך בדרשה:⁶⁵

ויתן ה' גם את ישראל עמך ביד פלשתים (שמואל א כח, יט). א"ל ולית לי למערק (= וכי יש לי אפשרות לברוח? נ"מ), א"ל אי את עריק את משתיזיב (= אם תברח תינצל? נ"מ).⁶⁶ א"ל ולית לי למעבד סדרי קרבא (האם אוכל לערוך קרב ולהילחם?

"והיה ערכך הזכר מבן עשרים שנה ועד בן ששים שנה והיה ערכך חמישים שקל כסף בשקל הקודש", ולערוך = לסדר, כגון בפסוק המובא בדרשה זו, ויקרא א, ח: "וערכו בני אהרן הכהנים את הנתחים את הראש ואת הפדר על העצים אשר על האש אשר על המזבח". המשמעות השנייה מופיעה בתורה שנים עשרה פעמים, מתוכן אחת עשרה פעמים ביחס לעבודת ה', המתבצעת בדרך כלל על ידי הכהנים (עבודת המזבח, השולחן והמנורה), ומתוכן תשעה פסוקים עוסקים ממש בעבודת הכהנים: שמות כז, כא; מ, ד; מ, כג; ויקרא א, ז; א, ח; א, יב; ו, ה; כד, ד; כד, ח, ושניים בהקרבה לה': בראשית כב, ט, בעקרה; ויקרא כג, ד, בקורבנות בלעם; רק פסוק אחד מצאנו המשתמש בשורש זה במשמעות זו אך בנושא אחר: בראשית כב, ט: "ויערכו אתם מלחמה". לכן האסוציאציה של שורש זה מחברת את לומדי התורה דווקא לעבודת הכהנים.

64 ואחרי מדרש נוסף, שאינו קשור לנושא מאמר זה, על דברי המקרא (שמואל א כח, יז): "ויתנה לרעך לדוד", המשווה בין דברי שמואל בפרקנו ודבריו אחרי חטא שאול בעמלק (שמואל א טו, כח): "ויתנה לרעך הטוב ממך".

65 ויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תרה, ובמדרש שמואל, ליפשיץ, כד ו, עמ' 81–82; מדרש זה אינו מופיע כלל בתנחומא ב, אמור ד עמ' 83, ובתנחומא אמור ב, אף על פי שכאמור עיקר הדרשה הארוכה רוב חלקיה מופיעים שם.

66 ויקרא רבה, כו ז, עמ' תרה הע' 6, על פי תרגום מרגליות, והובא תרגומו בדברי ליפשיץ, מדרש שמואל, ליפשיץ, כד, עמ' 388. לפי פירושו זו קביעת עובדה, ונותרת בחירה מעשית בידי שאול אם לברוח (ובשלב זה להינצל מהדין האלוהי — שיש להניח ששיגו ביום מן הימים), או להצדיק/לקבל עליו את הדין, ולזכות במחילת עונות (שהרי בלא מחילת עונותיו לא יוכל להיות עם שמואל בעולם הבא המוכן לצדיקים). כן פירש הרד"ק (שמואל א כח, יט), וכך הבינה שימוף (Shimoff), לעיל, הערה 27, עמ' 24, שהייתה לשאול בחירה לברוח כדי לתת לו יותר זכויות; אך לדעת בובר, תנחומא ב, אמור ד, עמ' 83 הע' לד, יש לקרא את המשפט האחרון בתמיהה: וכי אפשר לברוח מהדין האלוהי? ואם כן, כאמור בגוף המאמר, אין לשאול בחירה להינצל מהדין האלוהי; בחירתו היא ביחסו הפנימי אליו, האם יתקומם כנגדו, בפנימיותו, או יצדיק/יקבל עליו את הדין. בכיוון דומה פירש האברבנאל (שמואל א כח, יט).

נ"מ), "א"ל אי את עביד סדרי קרבא את נצח (אם תילחם תנצח? נ"מ),⁶⁷ ברם אם צדקת עליך את הדין, למחר אתה ובניך עמי (שמואל א כח, יט). מהו עמי, א"ר יוחנן עמי במחיצתי.

ולפי נוסחים אחרים, במקום "אם צדקת עליך את הדין" הנוסח הוא: "אם את מקבל עליך את הדין".⁶⁸ נראה שמושגים אלה, צידוק הדין וקבלת הדין, הם מושגים קרובים, ובכל אופן ברור שכדי להצדיק את הדין צריך קודם כול לקבלו.⁶⁹ דרשה אנונימית זו מתארת דו־שיח בין שמואל ושואל שאינו מצוי בכתוב. כאמור, תגובתו של שאול בכתוב ל"נבואת הפורענות" ששמע אינה מילולית, וזמנה אחרי שסיים שמואל את דבריו (שמואל א כח, כ): "וַיִּמְהַר שְׂאוּל וַיִּפֹּל מֵלֵא מֵלֵא קוֹמְתוֹ אַרְצָה וַיֵּרָא מֵאֵד מִדְּבַרֵי שְׂמוּאֵל", תגובה המבטאת אמונה חסרת ספקות באמיתות הנבואה, ויראה גדולה מתוכנה, ואילו בדרשתנו, בעזרת הדו־שיח, הדרשן משקף את שלב הברור

67 על פי תרגומו החופשי של מאק (לעיל, הערה 3), עמ' 188 הע' 33, וראה שם התרגום: "אם תילחם תינצל", והתרגום צריך להיות "תנצח" ("את נצח"); וראה מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, שהקטע של השאלה והתשובה השנייה, "א"ל לית... נצח", נמצא בארבעת כתבי היד הספרדיים, ובכתב יד מינכן, האיטלקי. אומנם בכתב יד מינכן הנוסח הוא: "אם את עביד סדרי קרבא אם נצח", ונראה שהתחלפה התי"ו במ"ם), ואינו נמצא בכתב יד פריז ובדפוס; וכן אינו נמצא במדרש שמואל, ליפשיץ, כד ו, עמ' 81; ואף בוכר בתנחומא ב, אמור ד הע' לד, הביא מדרש זה בשם ויקרא רבה בלא קטע זה. וראה י' היינמן, אגדות ותולדותיהן, ירושלים 1974, עמ' 246 הע' 52, שלדעתו ברור שקטע זה אינו אלא תוספת מעתיק חסרת שחר, שהעתיק מדברי שאול לאבנר ולעמשא אחרי העלאת שמואל באוב (ראה ויקרא רבה, כו ז, עמ' תרו) (ותמוה שהזכיר שם כמקבילות שבהן מופיע אותו עניין בשינוי סגנון את תנחומא אמור ב, ואת תנחומא ב אמור ד, וקטע מדרשי זה של הדרושיה בין שמואל ושואל על האפשרויות הפתוחות לפניו בסיטואציה זו, אינו מופיע שם כלל). וראה מאק (לעיל, הערה 3), עמ' 188 הע' 33, הרואה גם הוא בקטע זה תוספת, וטוען שאינו נמצא בנוסחאות אחרות של ויקרא רבה.

68 ראה מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, שכן הוא הנוסח בכל כתבי היד הספרדיים, ובכתב יד מינכן. אך בכתב יד פריז במקום "אם צדקת עליך את הדין" הנוסח הוא: "אם את מקבל עליך את הדין", וכן הוא בדפוס, ובמדרש שמואל, ליפשיץ, כד ו, עמ' 81: "מקבל עליך את מידת הדין". וכיוון שראינו שהנוסח בכתב יד פריז ביחידה המדרשית שלנו מושפע מהנוסח במדרש שמואל, נראה שהנוסח "אם צדקת עליך את הדין" הוא הנכון בויקרא רבה.

69 וראה שם, כד, עמ' 389, שליפשיץ נשאר ב"צריך עיון" על השאלה האם יש הפרש בין הנוסחים הללו. וראה א"א אורבך, חז"ל פרקי אמונות ודעות, ירושלים תשכ"ט, עמ' 458, המביא את דברי ר' אבהו (אמורא ארץ־ישראל, דור שלישי), ירושלמי, סנהדרין ו, ו (כד, א, עמ' 1296): "...רשות של מעלך שאין בה לא כוב ולא שקר ולא גניבות דעת ולא משוא פנים ולא מקח שוחד והוא חי וקיים לעולם ולעולמי עולמים על אחת כמה וכמה שחייבים אנו לקבל עלינו מידת הדין". דברים אלה עוסקים בקבלת הדין, אך אורבך לומד מהם על צידוק הדין, ואינו מבחין בין שני המושגים הללו. וראה מרגליות, מבוא, עמ' XL-XXXIX, על החופש שנהגו המעתיקים בהעתקת מדרשי האגדה; ונראה לנו שהמושגים אינם זהים. אומנם לא ייתכן צידוק הדין בלי קבלתו, אך תיתכן קבלת הדין לא מתוך צידוקו.

הפנימי של שאול, המייצג התמודדות של אדם עם הדין האלוהי. בכירור זה עולה גם רעיון הבריחה וגם רעיון קבלת הדין.

בכל אופן, לכירור זה שמואל משיב שתי תשובות. את שתיהן נראה לנו שיש לקרוא בתמיהה: "אם תברח תנצל?", "אם תלחם תנצח?", כשהמסקנה שהדרשן מכוון אליה היא שבסיטואציה כעין זו אין בחירה להינצל מהדין האלוהי. הבחירה היא ביחס הפנימי אליו – האם להתקומם כנגדו, לקבלו או אף להצדיקו.⁷⁰

הנבואה: "ומחר אתה ובניך עמי"

בסיום מדרש זה משולב מדרש של ר' יוחנן – גדול אמוראי ארץ ישראל בדור השני:⁷¹

מהו עמי, א"ר יוחנן עמי במחיצתי.⁷²

שילוב זה יוצר את המהפך ביחידה המדרשית, כיוון שבעזרתו משתמע שלמרות הדגש על החטאים שקדם למדרש זה, אם אכן יבחר שאול בצידוק הדין, המחייב את שאול

70 לא ייתכן שכוונת המדרש: אם תילחם מתוך מטרה לנצח ולא ליפול בקרב, אכן תנצח, כיוון שלא ייתכן שהקדוש ברוך הוא דורש משאול לבחור שעם ישראל לא ינצח במלחמה כדי להשיג תיקון אישי. על כן נראה לנו שכאן חייבים לקרוא את תשובת שמואל בתמיהה (כפי שהציע בובר ביחס לשאלה הראשונה, ראה בהערה 66): אם תילחם תינצל? ומשמעות התשובה בדיוק כמשמעות התשובה הקודמת הנאמרת בתמיהה: וכי אפשר לברוח מהדין האלוהי? ונראה שכיוון שבתשובה השנייה אפשרית רק ההבנה של התשובה בתמיהה, כך צריך להבין גם את התשובה הראשונה, כיוון שהמבנה של שתי התשובות זהה; ואולי הושמט הקטע של השאלה והתשובה השנייה במדרש שמואל, בתנחומות, ובעקבות זאת בחלק מעדי הנוסח בויקרא רבה (ראה הערה 67), בגלל הקושי הגדול שנוצר לעיל לקרוא את התשובה כקביעת עובדה, ובעקבותיו הושמט גם הקטע העוסק בתשובת שאול לאבנר ועמשה המהווה מעין המשך לו. אומנם הציטוט מהפסוק בשמואל א כח, כ הושאר כדי לשמור על הרצף הסיפורי.

71 ויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תרו, וראה מיליקובסקי, מהדורה סינפטית, שזה הנוסח בחמישה מתוך שבעת עדי הנוסח שדרשה זו מופיעה בהם שם (חלקם ספרדיים וחלקם איטלקיים). בשניים האחרים: בכתב יד פריז הדרשה אנונימית ומנוסחת בשינוי קל: "עמי בתוך מחיצתי", וכן הנוסח גם במדרש שמואל, ליפשיץ, י א, עמ' 39; כ ג ד, עמ' 74; כ ד ו, עמ' 82. ובכתב יד או 51 של ויקרא רבה הדרשה הייתה אנונימית, אך יש הוספה בכתב היד: "עמי מהו עמי [א"ר יוחנן עמי] במחיצתי"; דרשה זו אנונימית גם בתנחומא ב, אמור ד, עמ' מב; תנחומא, אמור ב, ומופיעה בשם ר' יוחנן ב"פרקי דר' אליעזר", פרקים כו–סוף, מהדורת היגר, חורב, י ט–כ (תש"ח), פרק לב, עמ' 200.

72 ראה כשר (לעיל, הערה 5), עמ' 112, שתוכנה של דרשה זו מופיע גם בכתב יד רויכלין 3 כתוספתא מספר אחד לתרגום יונתן בן עוזיאל, והנוסח שם הוא: "ומחר אתה ובניך גביי בגניזי חיי עלמא", ותרגומו: שם, עמ' 255: "ומחר אתה ובניך אצלי באוצר) של חיי העולם". וראה שם, עמ' 15 הע' 17, שהקטעים המצוינים בכתב יד רויכלין כלקוחים מספר אחר, "מגלים קרבה לשונית לתרגום יונתן עצמו", אך לא ברור מתי בדיוק נכתבו.

להכיר בצדק שבדין האלוהי, ולצאת למלחמה מתוך ידיעה שימותו הוא ובניו, מובטח לו שיזכה לחיי העולם הבא במחיצת שמואל הנביא.

במדרשו של ר' יוחנן בפני עצמו לא מוזכרת תביעה להשתדלות כל שהיא משאול. ר' יוחנן דורש נבואת נחמה זו לשאול ולבניו דווקא מדברי הפסוק (שמואל א כח, ט): "ומחר אתה ובניך עמי", שבהקשרם מבשרים בפשטות על מותם. דרשתו נובעת מהתנסחותו המיוחדת של שמואל הנביא שאינו אומר לשאול "מות תמות",⁷³ אלא רומז למותם של שאול ובניו במילים: "ומחר אתה ובניך עמי", שמשמעותן, כשהן עומדות בפני עצמן, היא שכשם שמקומו של שמואל אחרי מותו הוא ודאי בעולם הבא, כך יהיה גם מקומם,⁷⁴ ונראה שהן מכך שמדרש זה הוא דווקא על פסוק זה, והן מכך שאין בו תביעה כל שהיא משאול, דברי ר' יוחנן אלו בפני עצמם משקפים שיא במגמה חיובית ביחס לשאול בסוף ימיו.⁷⁵

אך אף על פי שבמדרשו אין רמז לדרישה כל שהיא משאול, בכל זאת, סביר להניח שהבירור הפנימי שלו וקבלת הדין שלו הם רקע סמוי של הדרשה, והתוספת של רבי יוחנן היא בראיית מעלת שאול בסוף ימיו, שלב אחד קודם, כבר בנבואתו של שמואל על מותו, ובמוחלטות של כפרת עוונותיו. כך משתמע משילוב דבריו של ר' יוחנן ברצף של הדרשה האנונימית.

בכל אופן, לפנינו שינוי במגמת היחידה המדרשית: מהדגשת חטאי שאול, ומידת הדין המתוחה, לפתיחת פתח לתיקון, והדגשת מידת הרחמים. כך עולה גם מהמשך היחידה.

73 ראה הערה 6.

74 שעולם הבא הוא מקומם של הצדיקים, ראה בבלי, יבמות מז, א: "תנו רבנן: גר שבא להתגייר בזמן הזה, אומרים לו: ...הווי יודע, שהעולם הבא אינו עשוי אלא לצדיקים", וראה גם בבלי, ברכות יז, א; קידושין מ, ב ועוד.

75 וראה היינמן (לעיל, הערה 67), עמ' 195–196, ביחס לנוסח השונה בפרקי דר' אליעזר, היגר (לעיל, הערה 71), לב, עמ' 200: "אם אתה שומע לעצתי ליפול בחרב תהה מיתתך כפרה עליך ויהא גורלך עימי במקום שאני שרוי, ושמע לעצתו ונפל בחרב הוא וכל ביתו...למה שיהא חלקו עם שמואל הנביא לעתיד לבוא שנא' (שמואל א כח, ט): 'מחר אתה ובניך עימי' מאי 'עימי', אמר ר' יוחנן: עימי במחיצתי". בנוסח זה אין מוטיב צידוק הדין, ומכך היינמן מסיק שפרקי דר' אליעזר הושפע מהאמונה המוסלמית "שהנופל, ה'ג'יהד', במלחמת קודש, מובטחת לו כפרה על כל חטאיו וחלק בעולם הבא" (וראה שם שהשתמש במהדורה אחרת של פרקי דר' אליעזר, ובה דרשתנו בפרק לג). אך נראה לנו שאומנם "צידוק הדין" אין כאן, אך "קבלת הדין" האלוהי שמציע לו שמואל נביא ה' יש כאן ("ושמע לעצתו" של שמואל), והנוסח במדרש שמואל מדבר על "קבלת הדין" ולא על צידוקו (ראה הערה 68), ועוד: היינמן לא שם לב שגם דברי ר' יוחנן בפני עצמם ("עימי במחיצתי") אינם דורשים משאול להצדיק את הדין, ודבריו נאמרו עוד לפני התקופה המוסלמית. לכן נראה יותר שגם הנוסח של פרקי דר' אליעזר במדרש זה משקף את המגמה החיובית ביחס לסופו של שאול, ולא השפעה מוסלמית כלל.

תגובת שאול לנאמר בנבואה על מותו – ב

”אם את עבד קרבא את נצח”

תגובתו הראשונית של שאול לדברי שמואל אחרי מעמד האוב מופיעה ביחידה המדרשית שבה אנו עוסקים, בלא דרשה כלל. אין בה אלא פראפרזה אנונימית של חלק מדברי המקרא בשמואל א כח, כ, המצורפים לפסוק עצמו. נראה שעורך המדרש הביא פראפרזה זו ופסוק זה כדי לשמור על הרצף הסיפורי של המהלך בפרק:⁷⁶

וכיון ששמע שאול את דברי שמואל נתירא. הה”ד (שמואל א כח, כ): ”ויפול מלא קומתו ארצה וירא מאד מדברי שמואל וגם כח לא היה בו כי לא אכל לחם כל היום וכל הלילה”.

כאמור, הכתוב שותק ואינו מספק לנו אינפורמציה על תגובות נוספות של שאול, מלבד העובדה ששאול יצא לקרב עם בניו. אך המשך הדרשה, שגם הוא אנונימי, משלים פער מתבקש, ומספר על דברי שאול למלווי שוודאי התעניינו בתוצאות שאלתו באוב:⁷⁷

וכיון דאתא גבי אבנר ועמשא,⁷⁸ אמרו לי המה אמ’ לך שמואל, אמ’ להון אמ’ לי אם

76 ויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ’ תרו. על פי מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, בכל עדי הנוסח מלבד כתב יד פריז יש פראפרזה קצרה (יותר או פחות) של אותו חלק מהפסוק (שמואל א כח, כ), ואחר כך ציטוט של חלק ממנו או של כולו. (בחלק מהנוסחים יש הברלי נוסח בציטוט המקרא: בכתב יד א13 וכתב יד א11 הוקדמה המילה ”ארצה” שבפסוק; בכתב יד ירו וכתב יד א11 נשמטה המילה ”מאד”; ובדפוס במקום ”מדברי” כתוב ”מפני”). בכתב יד פריז הנוסח כמו במדרש שמואל, ליפשיץ, כד ו, עמ’ 82; על פי נוסח זה נראה שנוספה רק מילת קישור אחת: ”מיד”, ואחריה ציטוט חלק מהפסוק (שמואל א כח, כ); ובתנחומא ב אמור ד, עמ’ 83, מילות הקישור הן: ”כששמע כך”, ובתנחומא אמור ב: ”כיון ששמע כך”, ואחריהן ציטוט חלק מהפסוק. אם כן, בכל הנוסחים פסוק זה מופיע רק לשמירת הרצף הסיפורי ולא לצורך דרשה.

77 ויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ’ תרו; ועל פי מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, זה הנוסח בארבעת עדי הנוסח הספרדיים בלא שינויים משמעותיים. בכתב יד מינכן הנוסח חוזר בדיוק על הנוסח של דברי שמואל לשאול, על פי כתב יד זה, כולל השגיאה שבו (ראה הערה 67) ”אם את עבד סדרי קרבא אם נצח”, וההמשך אינו מופיע. בדפוס מופיע אותו התוכן אך בנוסח שונה: ”למחר את נחית לקרבא ונצח”, וכן הנוסח בתנחומא ב, אמור ד, עמ’ 83, ובתנחומא, אמור ב, (רק במקום ”ונצח”, הנוסח: ”ונצחת”). בכתב יד פריז כל הקטע חסר, וכן במקבילה במדרש שמואל, ליפשיץ, כד ו, עמ’ 82.

78 זיהוי שני המלווים שבאו עם שאול לבעלת האוב עם אבנר ועמשא מופיע ביחידה המדרשית שבה אנו עוסקים, בהתייחסות לפסוק (שמואל א כח, ח): ”וילך הוא ושני אנשים עמו”. וכיוון שבפסוק כג בפרקנו נאמר ”ויפרצו בו עבדיו”, משמע שהיו עימו גם אחרי הדרשה באוב; ולדעת המהרז”ו, המעורר לדרשה זו — שעבדיו הפצירו בו לאכול, ואם היו יודעים מה אמר שמואל ”באיזה כח הפצירו בשאול שיאכל וישתה?”; ויפה העירה שימוף (Shimoff), לעיל, הערה 27), עמ’ 23, שלפי מקורות חז”ל אבנר ועמשא הם אותם האנשים שהיו נוכחים ברצח בנוב, אך לא ציינה את המקור ואת בעל המאמר, והוא בירושלמי, סנהדרין י, ב (כט, א, עמ’ 1323), בשם ר’ שמואל בר’ יצחק, דור שלישי של אמוראי ארץ ישראל.

את עביד קרבא אתנצח, ולא עוד אלא תרין בנין מתמנין רברבין.⁷⁹

דברי שאול, "אם את עביד קרבא את נצח", הם כמעט העתק מדויק מתשובתו של שמואל לשאול: "אי את עביד סדרי קרבא את נצח". אלא שכאמור את תשובתו של שמואל יש לקרוא בתמיהה, ואת תשובתו של שאול לא,⁸⁰ ואם כי דברי שאול אינם אמת, נראה שהם מתווספים למגמה החיובית. כיוון שהם צורך השעה, ונובעים מאחריותו הלאומית לא להפיל את לב עמו, וכתוצאה מכך לגרום לתוצאות חמורות יותר בקרב.⁸¹

בואו וראו בריה שבראתי בעולמי

היחידה המדרשית ממשיכה בדברי ריש לקיש – תלמיד חבר של ר' יוחנן (דור שני של האמוראים בארץ ישראל) – המטביע חותמת א־לוהית על תגובתו של שאול:⁸²

ארשב'ל,⁸³ באותה שעה אמ' הקדוש ברוך הוא למלאכי השרת בואו וראו בריה שבראתי בעולמי וצורה שצרתי בעולמי. בנוהג שבעולם אדם הולך לבית המשתה אינו נוטל בניו עמו מפני מראית העין, וזה יורד למלחמה ויודע שהוא נהרג ונוטל את בניו עמו ושמח על מדת הדין שפוגעת בו.⁸⁴

ובעדי נוסח הספרדים הסיום הוא: ולא עוד אלא שיודע שמידת הדין פוגעת בו.⁸⁵

79 תרגום קטע זה לאור תרגומו של מאק (ראה הערה 67), וביאור ה"מתנות כהונה", ד"ה "מתמנין רברבין", הוא: אמר להם: אמר לי אם אתה עורך קרב, אתה מנצח, ולא עוד אלא שלושת בניך יהיו ממונים לשרים וחשובים.

80 ראה הערה 67, מסקנתו של היינמן מדמיון זה בין דברי שמואל לשאול לבין דברי שאול לעבדיו.

81 ראה יפה תואר, ויקרא רבה, כו ז, עמ' צה, ד"ה "אמר להם", ומתנות כהונה, ויקרא רבה, כו ז, ד"ה "מתמנין רברבין". על פי היינמן (לעיל, הערה 67), עמ' 246 הע' 52: "דברי שקר הם אלו שבהם מבקש שאול להרגיע את שרי הצבא".

82 ויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תרה; מדרש זה מופיע גם במקבילות: במדרש שמואל, כד ו, עמ' 82; בתנחומא ב, אמור ד, עמ' 83, ובתנחומא, אמור ב.

83 ראה מאק (לעיל, הערה 3), עמ' 181 הע' 5, המכריע לאור כל המקבילות שרשב'ל הוא ר' שמעון בן לקיש; על פי מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, שמו של ריש לקיש מופיע במפורש בויקרא רבה, במשל זה, רק בנוסח הרפוס.

84 ראה מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, ש"שמח על מידת הדין" כתוב בויקרא רבה רק בעדי נוסח איטלקיים; בכתב יד מינכן ובדפוס, וכן הנוסח גם בתנחומא ב, אמור ד עמ' 83, ובתנחומא, אמור ב. ובמדרש שמואל, בוכר, כד ו, עמ' 120, מעדיף נוסח זה. בויקרא רבה כתב יד פריז הנוסח: "למה שמח שמה מידת הדין פוגעת בו", וכן הנוסח במדרש שמואל, ליפשיץ, כד ו, עמ' 82, ותמוה מדוע ליפשיץ אינו מזכיר כלל שקיים נוסח אחר, ושהנוסח שבחר בוכר שונה.

85 ראה מיליקובסקי, מהדורה סינופטית, שזה הנוסח בארבעה עדי הנוסח הספרדיים של קטע זה בויקרא רבה; הנוסח שבחר מרגליות על השמחה במידת הדין מצוי גם במדרשים המאוחרים יותר (מדרש שמואל והתנחומות), וכיוון שעדי הנוסח האיטלקיים ליחידה המדרשית שלנו (כתב יד פריז והדפוס) הושפעו ממדרשים אלו, ייתכן שהנוסח המקורי של ויקרא רבה השתמר דווקא בעדי הנוסח הספרדיים. ובכל זאת יש לשים לב שלא מצאנו עדים להשפעות מאוחרות על כתב יד מינכן, וגם הנוסח בו הוא: "ושמח על מידת הדין".

במדרש זה, המתייחס לאותה שעה ששאל יורד למלחמה ונוטל את בניו עימו (כלומר לבחירתו של שאל כיצד לנהוג במציאות זו שמותם בקרב זה אומת לו בנבואה),⁸⁶ ריש לקיש מצביע על ההתפעלות בשמיים מהאופן שבו שאל מקבל על עצמו את הדין. כשהשוואה בין אב שאינו לוקח את בניו אפילו לבית המשתה – מקום של בילוי ותענוג, רק מתוך חשש מפגיעת עינם של אחרים, הפנויים לתור אחרי עיניהם, לקנא, לרכל, ומתוך כך לגרום לתקלות⁸⁷ – לבין שאל הלוקח את בניו למלחמה ויודע שיהרגו, מדגישה את תעצומות הנפש הנדרשות משאל – כאב – על מנת לקבל על עצמו את הדין ולצאת למלחמה עם בניו מתוך ידיעה שמידת הדין כוללת גם את הכרתת זרעו. התיאור של ריש לקיש שהקדוש ברוך הוא מתפאר בו – מחדד ששאל אינו יוצא למלחמה "כמי שכפאו שד" אלא מתוך ידיעה המלווה בקבלה פנימית, או אף שמחה על כך שמידת הדין פוגעת בו.

דרשה זו ודאי מצטרפת למגמה החיובית ביחס לסופו של שאל. אך אם מתייחסים אליה בפני עצמה, לא ברור מהו הנימוק לקבלת הדין או אף לשמחה שלו בדין. אומנם סביר להניח שברקע שלה מצויות גם המסורת שהזכרנו לעיל, על קבלת הדין הבחירית והמחושבת של שאל, וגם ההבטחה הנבואית "עימי במחיצתי" שבמדרש של רב-חברו רבי יוחנן, ואם אומנם כך, אזי חידושו העיקרי של ריש לקיש הוא בתיאור ה"נחת" האלוהית הנובעת מקבלת הדין הזו. וקבלת הדין של שאל, או אולי השמחה שלו במידת הדין, נובעת מהשמחה על חלקו בעולם הבא. בכל אופן ברור שהרצף של המדרשים משמיע לנו זאת, ומתעצם הכיוון שהנימוק לקבלת הדין על ידי שאל הוא כפרת עוונותיו.

86 "אותה שעה" היא שעת יציאת שאל לקרב יחד עם בניו – כך משתמע בדברי ריש לקיש עצמו האומר: "וזה יורד למלחמה", וכן גם ברור מדברי הקישור בויקרא רבה, מרגליות, כו ז, עמ' תרו, המקדימים לדברי ריש לקיש: "מיד יצא למלחמה ונטל שלושת בניו עמו..." , וכך הנוסח גם במדרש שמואל כד ו, עמ' 82. אך על פי תנחומא ב, אמור ד עמ' 83, ותנחומא אמור ב, נראה מההקשר ש"אותה שעה" היא זמן קבלת ההחלטה של שאל לצאת לקרב, עוד בבית בעלת האוב.

87 המושג "מראית העין" מופיע בספרות התנאים ובתלמודים כנימוק הלכתי לאסור דברים המותרים (ראה תוספתא, מהדרת שאל ליברמן, ירושלים תשנ"ג, בבא מציעא, ה, יח: "מותר אבל אסור מפני מראית העין"), מתוך חשש שהבריות יראו ויסיקו מסקנות מוטעות ותצא מכך תקלה (ראה ספרא, ווייס [לעיל, הערה 50], קדושים, א, דף פז עמ' ב: "מפני מראית העין, כיצד שלא יהיו העוברים והשבים אומרים..."; תוספתא, ליברמן, פאה, א: "ומפני מראית העין כיצד שלא יהו אומר..."; מלבד אומ'..."; ירושלמי, שביעית ג, א [לד, ג, עמ' 186]: "מפני מראית העין שלא יהו אומר..."; מקור אחד במכילתא דרבי ישמעאל [לעיל, הערה 19], בשלח – מסכתא דעמלק ב, שבו הוא משמש במשמעות של ראייה סתם); ונראה שבספרות האגדה הורחב המושג גם לחשש שהבריות יראו, יסיקו מסקנות, ותצא מכך תקלה לא הלכתית; ונראה שכאן החשש לקחת את הבנים לבית המשתה דומה לחששו של יעקב על פי הדרשה בבראשית רבה, תיאודור-אלבק (לעיל, הערה 32), צא ה, עמ' 1121: "'ויאמר יעקב לבניו למה תתראו' (בראשית מב, א): אמ' להם בניי כולכם גיבורים ורעים, אל תכנסו בפתח אחד ואל תעמדו כולכם במקום אחד מפני העין".

מסקנות

ראינו שביחידה המדרשית שבה אנו עוסקים מובא רצף של מדרשים שמהם עולה מעלתו של שאול המקבל, או אף המצדיק, את הדין אחרי רצף מדרשים המפרטים את חטאיו, והסיבות למותו, וכל זה במסגרת של דרשת סמיכות שסיומה בסוף היחידה מוביל למסקנה שמותו זה של שאול היה בלתי נמנע למרות היותו המלך הראשון על כל ישראל, בגלל חטאו בהריגת כוהני נוב. נראה שמטרת סידור זה היא להדגיש את הכוח הגדול של קבלת או צידוק הדין שיכול להפוך אפילו מצב שנראה כל כך בלתי הפיך, להדגיש את חומרת החטאים שבין אדם לחברו, לעומת חטאים שבין אדם למקום, ולהתייחס לכבודם של ישראל בעיני הקדוש ברוך הוא. לכן נראה שמטרת הדרשה היא המסר המחשבתי-אמוני במישור המטפורי-מדרשי העולה ממנה.⁸⁸ עם זאת, מתוך כך משתקף יחסם של חז"ל אל שאול המלך בכלל, וראייתם את סופו באור חיובי, בפרט.

ואם אומנם כך, הרי שאגב המסרים הנזכרים לעיל יחידה מדרשית זו מציגה בעוצמה רבה דואליות ביחס לדמותו של שאול, שאינה גלויה בדברי הכתוב שאליהם התייחסנו בשמואל א כח, אך משתקפת בקינת דוד על שאול. דואליות שאינה נמנעת מלהדגיש את חטאיו, לפרטם ולהעצימם, אך יחד עם זאת רואה באור חיובי את סופו, ומדגישה את מעלתו כמלך ראשון על כל ישראל. במרכזה של דואליות זו, ביחידה המדרשית שלפנינו, עומד המהפך ביחס הא-לוהי לשאול, ששיאו בדרשתו של ר' יוחנן: "עימי – במחיצתי". מהפך שנלמד מהיפוך משמעות הכתוב שבהקשרו הוא "נבואת פורענות" על מות שאול ובניו, לבשורה על מחילת חטאיו, ומקומו בגן עדן. בשורה זו נלמדת על ידי רבי יוחנן ממשמעות התוכן הרעיוני המצוי במילות הכתוב (שמואל א כח, יט) "ומחר אתה ובניך עמי" כעומדות בפני עצמן, והיא מצביעה על דעתו שבמאזן הסופי של חייו היה שאול צדיק.

88 ראה ח' מיליקובסקי, "מדרש אגדה מציאות או מטאפורה", מחניים 7 (תשנ"ד), עמ' 34–37, התייחסות לאכסגטיקה (= העיון בטקסט) המקראית של חז"ל, וראה שם, עמ' 34 הע' 5, ש"מדרש" הוא עיון בטקסט כדי ללמוד ממנו משהו.

הוראת גמרא בתלמודי תורה חרדיים: השוואת הישגי לומדים בגישות המסורתיות ובשיטת כישורי הלמידה של הרב ישעיהו וובר

אריאל שרלו, שירה אילוז, יעקב כץ, הינדי שטרן

מבוא

מאמר זה מתמקד בהוראת גמרא בתלמודי תורה חרדיים, ומטרתו להשוות בין הישגי לומדים בשיטת ההוראה הייחודית שפיתח הרב ישעיהו וובר ובין הישגי לומדים בגישות ההוראה המסורתית הנהוגה במרבית תלמודי התורה.* ייחודו של מחקר זה הוא עיסוק בשיטות של הוראת גמרא לגילאים צעירים בתלמודי תורה חרדיים, ובניתוח תהליכים פדגוגיים המתרחשים בהם.¹

החברה החרדית מהווה שדה מחקר מאתגר ומעניין. מדובר בחברה שהצליחה לגדול ולהתחזק תוך שמירה על מאפיינים ייחודיים, השונים מאוד מאלו של העולם המודרני והפוסט-מודרני שסביבה.² האתגר העומד בפני החוקר חברה זו נובע מהיותה חברה שמרנית, הומוגנית במידה רבה ואוטונומית,³ שאינה מעוניינת בקשר עם הממסד

* מאמר זה מבוסס על מחקר לתואר שני שבוצע בידי אריאל שרלו בבית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן, בהנחיית ד"ר שירה אילוז, פרופ' יעקב כץ וד"ר הינדי שטרן.

1 'וובר, אור בשבילי הגמרא: פרקי הנחיה והדרכה להורים ולמלמדים, לאבות ולבנים, למתחילים ולמתקדמים בלימוד הגמרא – איבחון הקשיים הצפויים בלימוד הגמרא והקניית כלים להוראת גמרא באופן מקצועי, בני ברק תשס"ב (להלן: וובר, אור בשבילי הגמרא).

2 ב' זיבצנר וד' להמן, "השידוכים בעולם החרדי: סמכות, גבולות ומוסדות", מגמות מט(4) (2014), עמ' 641–668; ל' טרגין-זלר, "צניעות למען השם: נשים חרדיות מפרשות מחדש את תחום הצניעות", מגמות מט(4) (2014), עמ' 668–691.

3 זיבצנר ולהמן (שם).

החינוכי או האקדמי.⁴ בשל מאפיינים אלו, עולם לימוד התורה החרדי כמעט לא נחקר עד השנים האחרונות.⁵ אומנם חוקרים שונים עסקו בציבור החרדי, אך הם התמקדו בעיקר בסוגיות סוציולוגיות⁶ או בסוגיות היסטוריות,⁷ ורק מחקרים ספורים התמקדו בתחום החינוך.⁸

המחקר הנוכחי משווה בין הישגי הלומדים בשיטת לימוד חדשנית להוראת הגמרא, שיטתו של הרב וובר,⁹ ובין ההישגים של הלומדים גמרא בגישה מסורתית המקובלת בתלמודי תורה חרדיים.

שיטת וובר שימשה בתחילתה רק להוראה מתקנת לתלמידים שהתקשו בלימודי הגמרא בתלמודי תורה חרדיים, אך ברבות השנים היו מלמדים שבחרו בה כשיטת הוראה לכלל תלמידיהם ולא רק לאלה המתקשים. מדובר בשיטה להוראת הגמרא שמטרתה פיתוח לומד עצמאי וקידום כישורי הלמידה של התלמידים, ובמחקר זה נעשה ניסיון לבדוק באופן ראשוני את מידת האפקטיביות של השיטה.

- 4 א' שפיגל, "ותלמוד תורה כנגד כולם": חינוך חרדי לבנים בירושלים, ירושלים 2011.
- 5 א' רוז, החרדים: כתב הגנה, ירושלים 2006, עמ' 25, 34–61; שפיגל, שם.
- 6 ש' אוקון, "חרדים ברשת: משחקי־זהות בקהילה החרדית המקוונת", המרכז לחקר החברה החרדית, מכון ירושלים לחקר ישראל (מרץ 2016), עמ' 56–77; ת' הכטר, "בדיחה זה לא רק דבר מצחיק: השימוש בבדיחות בקרב קהילה וירטואלית חרדית כביטוי לתופעה חברתית", מגמות מט(4) 2014, עמ' 722–753; N. Baum, T. Yedidya, C. Schwartz and O. Aran, "Women Pursuing Higher Education in Ultra-Orthodox Society", *Journal of Social Work Education* 50 (2014), pp. 164–175; P. Shukrun-Nagar, "About 1000 Haredim, Members of Ha'eda Haharedi": Linguistic Patterns and Rhetorical Functions of Generalizations in the Israeli News", *Israel Studies* 19 (2014), pp. 154–186; L. Taragin-Zeller, "Modesty for Heaven's Sake: Authority and Creativity Among Female Ultra-Orthodox Teenagers in Israel", *Nashim: A Journal of Jewish Women's Studies and Gender Issues* 26 (2014), pp. 75–96.
- 7 א' נאור, "פועלי 'אגודת ישראל' (פאג"י) – הסדרות עובדים חרדית – כפי שהשתקפה בביטאוניה וביומון 'אגודת ישראל' – 'היומן'", המרכז לחקר החברה החרדית, מכון ירושלים לחקר ישראל (אוגוסט 2016), עמ' 78–100.
- 8 צ' קנריק, הוראת תלמוד באמצעות מפות קוגניטיביות בבית הספר הממלכתי דתי בישראל (עבודת דוקטור), בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים 2000; שפיגל (לעיל), הערה 4; Y. Finkelman, "Haredi Isolation in Changing Environments: A Case Study in Yeshiva", *Immigration*, *Modern Judaism* 22 (2002), pp. 61–82.
- 9 וובר, מהכח אל הפועל: איך נסייע לילדנו להגשים את הפוטנציאל הטמון בו? ירושלים תשנ"ח (להלן: וובר, מהכח אל הפועל); הנ"ל, ההוראה כמקצוע: מדריך להורים ומורים, ירושלים תשנ"ט (להלן: וובר, ההוראה כמקצוע); הנ"ל, אור בשבילי הגמרא.

סקירת ספרות

1. מערכת החינוך החרדית

מערכת החינוך החרדית היא מערכת נפרדת מגדרית, ובנים ובנות לומדים בה בנפרד תוכניות לימודים שונות כבר מגיל הגן.¹⁰ בשל המיקוד הרב של חברה זו בלימוד תורה, ההימנעות שלה מלימודי חול, תפיסת הלימוד כיסוד הבית והמשפחה ולימוד בישיבה ובכולל גם לאחר הנישואים, החברה החרדית מכונה גם "חברת הלומדים".¹¹ מבחינה מספרית, נכון לשנת 2010, למדו 89,281 בנים ב־470 מוסדות חינוך חרדיים.¹² אחוז הלומדים במערכת החינוך החרדית בחינוך היסודי נע בין 20% ל־25% מכלל הלומדים במערכות החינוך השונות בארץ.¹³ נתון זה מתבסס על הנתונים הרשמיים של המוסדות המוכרים בצורה כזו או אחרת על ידי משרד החינוך. יש הטוענים שהמספרים גדולים יותר, מכיוון שיש תלמידים הלומדים במוסדות לא מפותחים שאינם רשומים במאגרי משרד החינוך.¹⁴ רוב תלמודי התורה החרדיים אינם כפופים לתוכניות הליכה של מערכת החינוך של מדינת ישראל. המוסדות מגוונים, והרישום אליהם תלוי בהשתייכות הרוחנית והחברתית של הורי התלמיד ובאמונות ובדעות שלהם כלפי מקצועות הליכה.¹⁵ מרבית תלמודי התורה מוגדרים מוסדות פרטיים או חצי פרטיים, וכינוייהם בעגה המשפטית של מדינת ישראל הם "מוסד מוכר שאינו רשמי" או "מוסד פטור".¹⁶

10 שפיגל (לעיל, הערה 4); Baum et al. (לעיל, הערה 6).

11 מ' פרידמן, החברה החרדית: מקורות, מגמות, תהליכים, ירושלים 1991; י' שלג, הדתיים החדשים: מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל, ירושלים 2000.

12 שפיגל, שם.

13 נ' בלס וח' בלייך, דמוגרפיה במערכת החינוך: שינויים ומעברים בין זרמי חינוך, ירושלים 2016. נדלה מ'http://taubcenter.org.il/wp-content/files_mf/transfersineducationheb.pdf; הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה [הלמ"ס], 2016, טבלה 8.12.

14 א' קשתי, "אלפי ילדים חרדים לומדים במוסדות ללא פיקוח בירושלים", הארץ (13 בספטמבר 2015). נדלה מ'<http://www.haaretz.co.il/news/education/premium-1.2730504>.

15 שפיגל, שם.

16 שפיגל, שם; H. Lipshits, "Budgeting for Ultra-Orthodox Education – The Failure of Ultra-Orthodox Politics, 1996–2006", *Israel Studies* 20 (2015), pp. 135–162.

תוכנית הלימודים ושיטות הלימוד משתנות ממוסד למוסד, ותלויות ברמת השמרנות, ולחלופין, הפתיחות שלו.¹⁷

בוגרי תלמודי התורה מכוונים לישיבות הקטנות (המיועדות לתלמידים בגיל תיכון), ורובם ממשיכים מהישיבות הקטנות לישיבות הגבוהות (המקבילות לאוניברסיטה ולמוסדות לחינוך גבוה) ומתמידים בעיסוק בתורה כל ימיהם.¹⁸ בישיבה הקטנה (כיתות ט' ומעלה) לומדים רק גמרא, ובשל כך, כבר בכיתות ז'–ח' לומדים פחות לימודי חול ויותר לימודי קודש.¹⁹

לחץ רב מופעל על התלמידים ועל הוריהם לקראת הקבלה לישיבה הקטנה, שכן במהלך הבחינות לקבלה לישיבה הקטנה נמדדת רמת הדתיות של התלמיד ושל הוריו וכן רמת המצוינות של התלמיד במוסד הלימוד הקודם.²⁰

תוכני הלימוד בתלמודי התורה

כאמור, השוני בין "תלמודי תורה", או ה"חיידרים", מתבטא בין השאר ברמת הפיקוח של משרד החינוך עליהם ובמידת הפתיחות שלהם ללימודי הליבה. בעוד שבמוסדות הלימוד החרדיים לבנות מקובל ללמד מקצועות חול, בשל הצורך לכוון את הבנות לעולם התעסוקה, הרי שבמוסדות הלימוד לבנים לימודי החול והליבה אינם מקובלים, וכל מוסד מטפל בסוגיה זו בהתאם לתפיסותיו.²¹ שפיגל מציין שגם במוסדות שבהם לומדים לימודי חול לימודים אלה מתקיימים רק עד כיתות ו' או ז', והחומר הנלמד כולל בעיקר מדעים ומתמטיקה ברמה בסיסית מאוד ולא מעבר לכך.²² מכיוון שמצוות "והגית בו יומם וליילה" מתקיימת בלימוד הגמרא,²³ רוב יומו של התלמיד בחברה החרדית מוקדש ללימודי הגמרא, וללימודי החול מוקדש זמן מועט בלבד.²⁴

17 שפיגל, שם.

18 שפיגל, שם.

19 שפיגל, שם.

20 ד' בן רבי, ר' רותם, צ' קונסטנטינוב ומ' נבות, מיפוי דרכי פעולה לקידום התלמידים המתקשים בבתי הספר החרדיים היסודיים של רשת "מעייץ החינוך התורני", ירושלים 2014.

21 בן רבי ועמיתיו, שם.

22 שפיגל, שם.

23 יהושע א, ח.

24 ר' גלובמן וח' ליפשיץ, "עמדותיהם של מורים מהמגזר החרדי כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל", מגמות מג(2) (2004), עמ' 329–346; נ' הורוביץ, תשתית למיפוי החינוך החרדי בישראל, ירושלים 2012; מ' קורש, "ביחד או לחוד? תוכנית הליבה והשסע הדתי-חילוני בישראל", ישראלים 4 (2012), עמ' 132–156; שפיגל, שם.

שפת הדיבור והלימוד בתלמודי התורה היא לעיתים עברית ולעיתים יידיש, בהתאם לזרם החרדי המפעיל את תלמוד התורה. לדוגמה, בתלמודי התורה השייכים לחסידות בעלז מלמדים ביידיש, ואילו במוסדות השייכים לחסידות גור מלמדים בעברית. במוסדות הליטאיים, או באלו המשתייכים לתנועת ש"ס, הלימוד הוא בעברית. המחקר הנוכחי בוצע בשני מוסדות חסידיים הדומים במאפייניהם הדמוגרפיים ובצורת הלימוד הנהוגה בהם.

חקר מערכת החינוך החרדי

מחקרים מעטים בלבד בדקו את ההיבט הפדגוגי במערכת החינוך החרדית. הסיבות לכך הן הריחוק המנטלי הקיים בין החוקרים ובין החברה החרדית, והסתגרותה הבאה לידי ביטוי גם בהימנעות מהשתתפות במחקרים.²⁵ סיבה נוספת לכך היא החשש של תלמודי התורה ממעורבות חיצונית בחינוך, מהטמעת תוכנית הליכה המחייבת הוראת מקצועות חול, וכתוצאה מכך, גם מהשתתפות במבחנים ארציים או בינלאומיים. החידוש במחקר הנוכחי הוא בניית שיטה להוראת הגמרא במוסדות חינוך חרדיים, ובבחינת השפעתה על התלמידים הלומדים לפיה ועל המורים המלמדים בה. זהו מחקר ייחודי, שכן הוא מזמן אפשרות להיכנס לתוך תלמודי התורה ולבחון את הוראת הגמרא בהם.

2. הגמרא והסיבות לחשיבותה בעולם הלימוד היהודי

מעת חתימת הגמרא (500 לספירה לערך) ועד היום, הגמרא נחשבת בעולם הלימוד היהודי לטקסט המסורתי החשוב ביותר.²⁶ ייחודה של הגמרא בהיקפה: היא מרכזת את ההשקפה היהודית על התנ"ך, המשנה, האתיקה, החוקים, הפילוסופיה וההיסטוריה של היהדות,²⁷ ומשתמשת לשם כך במגוון מתודות, כגון פרשנות, הלכות ואגדות.²⁸ הכרת המקרא והמשניות מהווה תשתית הכרחית להבנת הגמרא, בשל העובדה שהגמרא בנויה על דרשות פסוקים ופירושי משניות.²⁹ הגמרא אינה רק מקור לפסיקה

25 רזו (לעיל, הערה 5); שפיגל, שם.

26 C.E. Fonrobert and M.S. Jaffee, "Introduction: The Talmud, Rabbinic Literature, and Jewish Culture", in Idem (eds.), *The Talmud and Rabbinic Literature*, pp. 1–14, Cambridge 2007

27 'רמבו, א' לויין ור"ס סיגלר, "חרדים וחילונים: פתרון בעיות בקרב תלמידים משני מגזרי חינוך", מגמות לח(4) (1997), עמ' 503–569; ע' שטיינזלץ, אישים בתלמוד, תל אביב 1988; P. Hayman, "On the Teaching of Talmud: Toward a Methodological Basis for a Curriculum in Oral-Tradition

Studies", *Religious Education* 92 (1997), pp. 61–76

28 Hayman (שם).

29 דמברו ועמיתיו, שם; שטיינזלץ, אישים בתלמוד, שם; הנ"ל, התלמוד לכל, תל אביב תשס"ג.

הלכתית, אלא יש בה גם עצות רפואיות, עצות מסחריות, סיפורים על אישים וסיפורים היסטוריים, ועקב כך היא מהווה מקור ללימוד נושאים שונים.³⁰

הקשיים הכרוכים בלימוד הגמרא ובהוראתה

לימוד הגמרא והוראתה מחייבים מאמץ קוגניטיבי רב בשל המורכבות והייחודיות של הטקסט.³¹ הקשיים בהוראת הגמרא ולימודה באים לידי ביטוי הן בהיבט הטכני של קריאת הגמרא והבנתה הראשונית, והן בהיבט של הבנת המשמעות של הסוגיה הנלמדת.³² הגמרא אינה מאורגנת לפי תכנים ואינדקסים, אלא עוברת מעניין לעניין בקשר אסוציאטיבי תוך הסתמכות על מקורות מתקופות שונות ועל דיונים בסוגיות שהתקיימו בבתי מדרש שונים, כאשר הדיון בין האמוראים, חכמי הגמרא, כתוב בדרך של דיאלוג ועימות.³³ רביב וקניאל טוענים שהגמרא היא סוגה ספרותית השונה מכל סוגה ספרותית אחרת, וזאת בשל מאפייניה הייחודיים, ובהם היעדר רצף סיפורי, שימוש בשפה הארמית, חוסר חלוקה לפסקאות, היעדר פיסוק וניקוד וחוסר בכותרות ובכותרות משנה.³⁴

פוקס מציין שהקושי הנובע מהמעבר האסוציאטיבי בין נושאים הוזכר כבר בתקופת הגאונים במאה האחת עשרה, אלא שבימינו קושי זה גדול שבעתיים, שכן בעוד שבעבר רוב המקורות המוזכרים היו מוכרים ללומדים, הרי שבימינו רוב הלומדים אינם מכירים אותם, ולכן מתקשים בהבנת הטקסט.³⁵ לדוגמה, הגמרא מרבה לצטט משניות, ואילו רוב התלמידים בימינו אינם בקיאים במשניות המוזכרות בה. בדומה לכך, רוב התלמידים בימינו אינם בקיאים בפסוקים, בסוגיות ובמחלוקות במסכתות אחרות המוזכרות בטקסט. בשל מאפיינים אלה, יש שדימו את טקסט הגמרא לרשת האינטרנט שבה יש עמוד בית המפנה להמשך דיון במקומות אחרים באותו אתר, ואף באתרים אחרים, כמעין "היפרטקסט".³⁶

כאמור, לימוד הגמרא מצריך ידע קודם נרחב. היימן מציין שלימוד הגמרא מצריך

30 ב"צ בוקסר, התלמוד: 1000 שנות הגות יהודית, כפר מונש תשס"ה; ג' רוזן, התלמוד והאינטרנט: מסע בין עולמות, תל אביב תשס"ב; שטיינזלץ, אישים בתלמוד, שם.

31 צ' קנריק, "התלמוד כמורה של מורים", מים מדליו 21 (תש"ע), עמ' 173–195.

32 ד' רביב וש' קניאל, חשיבה ותלמוד: תשתית מדעית לידע פדגוגי, ירושלים תשע"ג; י"מ שלזינגר, י' מלמד וש' ריבלין, דרכים בהוראת גמרא, תל אביב תשע"א.

33 שטיינזלץ, אישים בתלמוד (לעיל, הערה 27).

34 רביב וקניאל (שם).

35 ע' פוקס, "התלמוד... מקצתו כתוב ומקצתו על פה": אינטרנט, תורה שבעל פה, והוראת גמרא", דימוי 26 (2006), עמ' 40–45.

36 פוקס, שם; רוזן (לעיל, הערה 30).

ידע במגוון תחומים ובהם תנ"ך, משנה, אישים מהתלמוד, היסטוריה יהודית והיסטוריה כללית.³⁷ מכיוון שהגמרא מספרת על אישים שונים בתקופות שונות, מציעה עצות, דנה במשניות, מבארת אותן ומעמתת אותן עם קבצים תנאיים אחרים, כמו התוספתא והספרא,³⁸ לימודה מצריך ידע במקורות אלו, שליטה ברקע ההיסטורי של האישים המוזכרים בה ועוד.³⁹

קושי נוסף בלימוד הגמרא קשור לתפיסות של עולם הישיבות החרדי. בעיני לומד הגמרא, הטקסט התלמודי הוא טקסט קדוש, ועורכו נחשבים גאונים וקדושים, ולכן אי אפשר לערער עליו, ואין לקרוא אותו קריאה ביקורתית.⁴⁰ אין מניעה, כמובן, שלומד הגמרא יפעיל כלי חקירה ועיון להבנת הטקסט, כמו בטקסטים עיוניים אחרים, אך ברמת החקיקה והפסיקה, אי אפשר לערער על דברי חז"ל, גם אם הם אינם מתאימים להיגיון של הלומד.⁴¹ שלזינגר ועמיתיו מתייחסים לבעיה נוספת – לעיתים הלומד הביקורתי רואה בתשובת הגמרא לסוגיה תשובה דחוקה שאינה מסתברת, וכדי שהוא יוכל להבין את ההיגיון שבתשובת הגמרא עליו ללמוד את ההיגיון העומד בבסיס הגמרא.⁴² דוגמאות לכך הן דרשות חז"ל לפסוקים בתורה, הנראות רחוקות מפשט הכתוב בתורה, וכן באוקימתות, המתורגמות לעברית כהעמדות, כלומר הסברים מחודשים שהגמרא מציגה למשניות או לברייתות כדי להימלט מקושיה.

הקשיים שתוארו לעיל ניצבים בפני כל לומד גמרא בכל גיל, אך כמובן בגיל צעיר הקשיים גדולים יותר. הוראת הגמרא לתלמידים צעירים כרוכה גם בקשיים נוספים ובהם: חוסר מוטיבציה ללמוד טקסט לא אקטואלי ולהתמודד עם טקסט קשה להבנה, כמות שעות הלימוד המוגבלות ועוד.⁴³

במאמר זה מוצגת ונחקרת לראשונה שיטת לימוד ייחודית שפיתח הרב וובר ומטרתה להתמודד עם הקשיים שהוזכרו לעיל במערכת החינוך החרדית.⁴⁴

P. Hayman, "Why Study Talmud in the Twenty-First Century?", in: P. Socken (ed.), *Why Study Talmud in the Twenty-First Century: The Relevance of the Ancient Jewish Text to Our World*,

Lanham 2009, pp. 93–102

37 ע' שטיינזלץ, מדריך לתלמוד, ירושלים 1984.

38 שטיינזלץ, שם; Hayman, שם.

39 רביב וקניאל (לעיל, הערה 32).

40 רביב וקניאל, שם.

41 שלזינגר ועמיתיו (לעיל, הערה 32).

42 שלזינגר ועמיתיו, שם.

43 וובר, מהכח אל הפועל; הנ"ל, ההוראה כמקצוע; הנ"ל, אור בשבילי הגמרא.

3. דרכי הוראת הגמרא בתלמודי התורה

לימוד הגמרא בעולם החרדי, במסגרת תלמודי התורה, תואר במקומות מספר.⁴⁵ הלימוד מבוסס בעיקר על שינון וזיכרון של הגמרא,⁴⁶ וככל שהתלמיד מתקדם במערכת החינוכית הלמידה הופכת לממוקדת יותר בהבנה ובהעמקה.⁴⁷ שפיגל מתאר חמש דרכי הוראה מרכזיות: הרצאה פרונטלית, למידה בדרך של שינון, למידה בחברות שבה שני תלמידים יושבים ולומדים זה עם זה, למידה משותפת של מורה ותלמידים בדרך של דיון ושאלות ולמידה בדרך חווייתית בקבוצות בעזרת עזרים מוחשיים.⁴⁸ שפיגל מציין כי במרבית המוסדות עיקר ההוראה נעשה בדרכי שינון והרצאה. דרך הלימוד בתלמודי התורה תוארה כדרך דומה לשיטת לימוד טבעית של שפה.⁴⁹ כלומר, הלמידה בהם אינה שיטתית, אך בסופו של דבר ה"שפה", שהיא יכולת לימוד הגמרא ושיטת הלימוד, נרכשת על ידי שינון וחזרה לאורך זמן רב. תיאורים אלו מסבירים גם את הצורך בשעות למידה רבות כי רק כך ה"שפה", או השיטה, תירכשנה כראוי.⁵⁰

המאפיינים העיקריים שנכונים לכלל המלמדים בגישות המסורתיות של תלמודי התורה הם: התמקדות במסכת שלמה ולא בסוגיות נבחרות, התמקדות בתוכן הנלמד ולא בהכוונת הלומד ללמידה עצמית, ולימוד הפונה לכולם בצורה שווה ללא הדרגה והתייחסות לקשיי התלמידים ולשונות ביניהם.

כיוון שתלמודי התורה שונים אלו מאלו, והמלמדים בכל תלמוד תורה שונים בהכשרתם המקצועית אלו מאלו, במהלך המחקר השתמשנו בביטוי "גישה מסורתית" ולא "הגישה המסורתית" כדי לתאר את קבוצת הביקורת שלא למדה בשיטתו הייחודית של הרב וובר. מהסקירה שהובאה לעיל עולה שהמשותף לכלל הגישות הוא העובדה שהן מתמקדות בטקסט ולא בלומד, כלומר – המרכז הוא הגמרא הנלמדת ברצף, תוך שינון החומר והתקדמות בטקסט. גישות אלו נבחנו אל מול שיטתו של הרב וובר, שהעמיד את התלמיד ואת מידת הבנתו במרכז.

45 'אמיד, "הוראת גמרא למתחילים בשלהי המאה ה-19: ניתוח קוריקולרי של 'ספר המדריך'", שאנן ט (תשס"ד), עמ' 343–365; 'כץ, מסורת ומשבר: החברה היהודית במוצאי ימי הביניים, ירושלים תש"ח; א"מ ליפשיץ, כתבים (חלק א), ירושלים תש"ז; קנריק, מפות קוגניטיביות (לעיל, הערה 8).

46 גלובמן וליפשיץ (לעיל, הערה 24); דמבו, לויין וסינגלר (לעיל, הערה 27).

47 דמבו, לויין וסינגלר, שם.

48 שפיגל (לעיל, הערה 4).

49 ליפשיץ (לעיל, הערה 45).

50 שלזינגר, מלמד וויבלין (לעיל, הערה 32); Hayman (לעיל, הערה 27).

4. שיטת וובר לאבחון קשיי תלמידים ולהוראת גמרא

הרב ישעיהו וובר פיתח שיטה להוראת גמרא הכוללת בין היתר כלים לאבחון יכולות התלמיד בלימוד הגמרא, והוראה המותאמת לצרכיו וליכולותיו של כל תלמיד.⁵¹ שיטתו אינה מבוססת על תפיסה קוריקולרית שיטתית, ואינה מציבה מטרות-על ומטרות אופרטיביות מוגדרות.

להערכתו של הרב וובר, רק כשלושים אחוזים מהתלמידים מבינים בצורה טובה את הגמרא ואת מהלך הסוגיה.⁵² נתון זה נובע לדעתו משני גורמים: חולשות התלמיד והקשיים של המלמד לתווך בין התלמיד לגמרא בצורה מיטבית. לדבריו, המלמד נדרש להתמודד הן עם קשיי הטקסט והן עם קשיי התלמיד ויכולות ההבנה והריכוז שלו. שיטתו מציעה דרך להתמודד עם קשיים אלו.

החידוש בשיטתו של הרב וובר הוא התמקדות ביכולות הלמידה של התלמיד והכוונתו להיות לומד עצמאי, כלומר להיות בעל יכולת לפענח את הטקסט, לשאול שאלות נכונות ולנתח את הטקסט בעזרת כלים מתאימים. שיטתו מנוגדת לשיטת הלימוד המסורתית המדגישה הספק של החומר הנלמד. בראיונות עימו הוא מסביר ששיטתו מייחסת חשיבות רבה למיומנויות הלמידה ולדרכי ההבנה של התלמיד, וחשיבות פחותה לבחירת קטעי הגמרא הנלמדים ולכמות החומר הנלמד.

לפי שיטת וובר חמישה כישורים נדרשים ללימוד הגמרא (הבנה, חשיבה, תפיסה, הבנת הנקרא והבעה), ולדעתו, הקושי שבלומד הגמרא נובע מחולשה באחד או בכמה מכישורי למידה אלו.⁵³ חשוב לציין שהמונחים שטבע הרב וובר אינם מונחים המשמשים את המחקר האקדמי על למידה, אלא הם מונחים ייחודיים לו, והם תוצר של שיטתו, אשר פותחה על ידו ואינה בנויה על בסיס פסיכו-דידקטי פורמלי ובלא תכנון קוריקולרי.

להלן כישורי הלמידה הנדרשים ללימוד הגמרא לפי שיטת וובר:⁵⁴

א. הבנה: את הגמרא אפשר להבין רק כשהמלמד ממחיש את הטענה או את השאלה על ידי שימוש במושגים מחיי היום-יום של הלומד. ההמחשה מבהירה ללומד את הטענה, את השאלה וכל עניין אחר שהוא לומד. ההבנה היא הבסיס של כל הלמידה, ולכן כל שיעור צריך להיפתח ביישום כישור זה. שאר כישורי הלמידה אינם בנויים זה על גבי זה.

51 וובר, מהכח אל הפועל; הנ"ל, ההוראה כמקצוע; הנ"ל, אור בשבילי הגמרא.

52 וובר, ההוראה כמקצוע.

53 וובר, ההוראה כמקצוע; הנ"ל, אור בשבילי הגמרא.

54 וובר, ההוראה כמקצוע; הנ"ל, אור בשבילי הגמרא; הנ"ל, ראיונות בתאריכים 3.8.14, 16.11.14, 11.1.15.

ב. **חשיבה:** היכולת להסיק מסקנות על בסיס ההבנה. כלומר, להשתמש בעיקרון שנלמד במקום אחר, לדמות בין מקרים וכדומה. לאחר שהתלמיד הבין את המציאות שבה התעוררה השאלה, מטרת הלימוד היא לערער את ההבנה על ידי קושיות ומקורות נוספים. הערעור מאתגר את התלמיד ליישב את הקושי או את הסתירה, ולבנות הבנה חדשה, מדויקת ורחבה יותר מזו שקדמה לה.

ג. **תפיסה:** יכולת התלמיד לארגן פרטים מספר שאותם הוא הבין ולהציב אותם בתמונה שלמה. המטרה היא ליצור רצף הגיוני בין פרטי השיעור בדרך הנוחה לתלמיד והמאפשרת לו לזכור אותם. השימוש בכישור זה יכול להופיע במקביל לשימוש בכישורים האחרים של השיטה – חשיבה והבנת הנקרא (ראו סעיף ד), והמלמד נדרש להחליט מתי לעסוק בו בשיעור.

ד. **הבנת הנקרא:** השימוש בכישור זה אינו קשור ברצף לשימוש בכישורים הקודמים. מדובר בטכניקה המלמדת את התלמיד למצות את המסר מהכתוב ולהבין את הקושיה, את התירוץ ואת מהלך הסוגיה. בהפעלת כישור זה התלמיד משתמש ביכולת לתרגם את הטקסט וביכולת לעבד אותו, יכולת המצריכה חשיבה.

ה. **הבעה:** היכולת של התלמיד לתרגם את מה שלמד והבין למילים שלו ולבטא בדיבור או בכתב את הבנתו בסוגיה. הבעה טובה מוכיחה את רמת ההבנה של התלמיד. השימוש בכישור הבעה יכול לבוא במקביל לשימוש בכל אחד מכישורי הלמידה האחרים.

לדעת הרב וובר, הייחודיות של שיטתו נעוצה, בראש ובראשונה, בהססת המוקד מהתמודדות עם טקסט הגמרא אל התמודדות עם הקשיים של הלומד.⁵⁵ עיקר מעייניו של הרב המלמד נתונים ללומד ולניסיון לשכלל את דרכי הלמידה שלו, ולא אל הגמרא. בשיטה זו מייחסים חשיבות רבה להבנת המקרה ולקישורו לחיי התלמיד, שכן הם תנאי לכך שהוא יצליח להתקדם בלימוד. נוסף על כך, הרב וובר מייחס חשיבות רבה לתמיכה בתלמידים חלשים. לדידו, כל תלמיד צריך להיות מסוגל להתמודד עם לימוד הגמרא ולהצליח בו.

כאמור, המונחים שטבע הרב וובר ייחודיים לו ואינם מוכרים מחקר הלמידה, הגם שהשמות של כמה מהם דומים לאלה של מושגים מוכרים.

5. הקשר בין שיטות של הוראת גמרא להישגים לימודיים

ההשפעה של שיטת הלימוד על ההישגים של תלמידים נדונה במחקרים רבים.⁵⁶ לדוגמה, גוזלר מצא שלמידה המבוססת על שמירת תיק עבודות באינטרנט הביאה להצלחה אקדמית גבוהה יותר של הלומדים בהשוואה ללומדים בשיטות אחרות, ותלה זאת בייחודיות של שיטת הלימוד.⁵⁷

לעומתו, חוקרים אחרים מצאו שהישגי לומדים אינם תלויים בשיטות הוראה.⁵⁸ בבחינת העלייה בהישגים של לומדים בעקבות שינוי בשיטת הלימוד, יש לבחון גם את משך הזמן של ההתנסות בשיטה החדשה. המחקר הנוכחי מתבסס על ההנחה שייכתן שינוי בקרב לומדים גם לאחר התערבות קצרת מועד.⁵⁹ מחקרים מספר עסקו בשיטות להוראת גמרא.⁶⁰ קנריק מצא יתרון ללימוד גמרא בעזרת המחשות ויזואליות על פני לימוד גמרא בשיטה הפרונטלית, המסורתית.⁶¹

56 למשל A. Efendioglu, "Courseware Development Model (CDM): The Effects of CDM on Primary School Pre-Service Teachers' Achievements and Attitudes", *Computers and Education* 59 (2012), pp. 687–700; Y.J. Katz, "University Students' Attitudes Toward Cell-Phone Based Learning", *EURODL: European Journal of Open, Distance and E-Learning* (Special issue on the best research papers presented at EDEN Conferences 2012) (2013), pp. 92–105.

57 C.O. Guzeller, "The Effect of Web-Based Portfolio Use on Academic Achievement and Retention", *Asia Pacific Education Review* 13 (2012), pp. 457–464.

58 G.A. Bohlen and T.W. Ferratt, "The Effect of Learning Style and Method of Instruction on the Achievement, Efficiency and Satisfaction of End-Users Learning Computer Software", in: M.R. Tanniru (ed.), *Proceedings of the Conference on Computer Personnel Research*, St. Louis 1993, pp. 273–283; E.J. Dyer and E. Osborne, "Effects of Teaching Approach on Achievement of Agricultural Education Students with Varying Learning Styles", *Journal of Agricultural Education* 37 (1996), pp. 43–51; Y.J. Katz, "Mobile Learning Delivery Via Social Networks: What Platforms Do First-Year University Students Prefer?", in: A.M. Teixeira and A. Szucs (eds.), *Challenges for Research into Open and Distance Learning: Doing Things Better – Doing Better Things – Proceedings of EDEN 2014*, Budapest 2014, pp. 249–256. *הנ"ל*; *Better Things – Proceedings of EDEN 2014*, Budapest 2014, pp. 249–256. Students (לעיל, הערה 56).

59 למשל ש' ברזלי וע' זוהר, "איך אתם יודעים?" – אפיסטמולוגיה אישית ולמידה ממקורות מידע מקוונים", בתוך: ד' חזן וג' קורץ (עורכים), תקשוב, למידה והוראה, אור יהודה תשע"א, עמ' 77–101; ת' שהם-גואטה, השפעת קריאת ספר אלקטרוני על ראשית קריאת הילד: השוואה בין למידת עמיתים של ילדים בני אותו הגיל לעומת ילדים בגילים שונים (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך), בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בראיילן, רמת גן תש"ע.

60 'אמיד, יעילות השימוש במאפיינים גרפיים בהוראת סוגיות תלמודיות, ירושלים תש"ס; קנריק, מפות קוגניטיביות (לעיל, הערה 8); הנ"ל, "הוראת התלמוד באמצעות כלים חזותיים", מים מדליו 26–25 (2015), עמ' 431–448; י"מ שלזינגר, פרק "אלו מציאות": הוראת המבנה הפורמלי של הסוגיא, ירושלים 1977; שלזינגר ועמיתיו (לעיל, הערה 32).

61 קנריק, מפות קוגניטיביות (לעיל, הערה 8); הנ"ל, כלים חזותיים (בהערה הקודמת).

לעומתו, היימן טוען שההישגים של לומדי גמרא תלויים בהנחות היסוד של המלמדים, ולא דווקא בדרך שבה מלמדים אותה לתלמידים.⁶² מחקר זה בוחן את התרומה של הוראת הגמרא לפי שיטת וובר להישגי הלומדים בהשוואה לתרומה של הוראה לפי הגישה מסורתית.

6. סיכום

חקר החברה החרדית הינו מאתגר בשל סגירותה של חברה זו.⁶³ בבואנו לחקור את תלמודי התורה במערכת חינוך זו הקושי גדול עוד יותר בשל החשש של אנשי מערכת זו מהתערבות חיצונית בתוכני ההוראה שלהם.⁶⁴ מרבית שעות הלימוד בתלמודי התורה מתמקדות בהוראת הגמרא.⁶⁵ לימוד הגמרא והוראתה מורכבות הן מהצד הטכני של הבנת המילים והמושגים, והן מהצד התוכני של מורכבות הסוגיה, הבנת ההיגיון הפנימי שבה ועוד.⁶⁶ מאמר זה משווה בין הישגי לומדים שלמדו גמרא בשתי שיטות: בשיטת וובר ובגישה המסורתית. במאמר נעשה ניסיון ייחודי לנתח את ההבדלים בין שיטות ההוראה בעזרת בחינה של מידת השליטה של התלמידים בסוגיה. השאלה העולה מהשוואת ההישגים של הלומדים בשתי שיטות ההוראה היא האם התלמידים הלומדים בשיטת וובר יגיעו להישגים גבוהים יותר בהבנת הגמרא מהתלמידים הלומדים בגישות המסורתיות.

7. השערות

1. הלומדים בשיטת וובר יגיעו להישגים גבוהים יותר בציון הכללי של מבחן הבנת הנקרא מאשר התלמידים בקבוצת הביקורת הלומדים בגישה מסורתית.
2. התלמידים הלומדים בשיטת וובר יגיעו בכל אחד מתת-המבחנים של מבחן הבנת הנקרא – ידע עולם, שאלות אינפורמטיביות, הסקה ויישום ואוצר מילים – להישגים גבוהים מאלו של התלמידים בקבוצת הביקורת הלומדים בגישה מסורתית.

62 Hayman, 1997 (לעיל, הערה 27).

63 זיבנר ולהמן (לעיל, הערה 2).

64 רוז (לעיל, הערה 5); שפיגל (לעיל, הערה 4).

65 לדוגמה פרידמן (לעיל, הערה 11); שלג (לעיל, אותה הערה).

66 רביב וקניאל (לעיל, הערה 32); שלזינגר, מלמד וריבלין (לעיל, אותה הערה).

שיטה

1. משתתפים

במחקר השתתפו 150 תלמידי כיתות ו' הלומדים בשני תלמודי תורה חרדיים חסידיים במרכז הארץ. שני המוסדות שייכים לחסידויות גדולות, ואוכלוסיית התלמידים בהם הומוגנית. תוכנית הלימודים בשני המוסדות מורכבת בעיקר מלימודי קודש (גמרא, משנה, תורה, הלכה), ולימודי חול ברמה בסיסית (חשבון, עברית). התלמידים חולקו לשתי קבוצות לפי המוסדות. במוסד אחד למדו כמחציתם שיעור בשיטת וובר ($N = 74$), ובמוסד האחר למדו כמחציתם שיעור גמרא בגישת הוראה מסורתית במוסד ($N = 76$).

2. כלי המחקר

שלושה מבחנים שימשו לבחינת היכולת הכללית של התלמידים, והמבחן הרביעי שימש לבחינת הידע בסוגיה לאחר לימודה.

הנתונים על היכולת הכללית של התלמידים נאספו באמצעות שלושה כלי מחקר:

(1) מבחן המטריצות של רייבן (Raven's Standard Progressive Matrices), שמטרתו הערכת הכישורים הקוגניטיביים הבלתי מילוליים של הנבדק.⁶⁷ מבחן זה עוסק בעיקר ביחסים שבין פריטים מופשטים. פריטים קלים מצריכים הבחנה מדויקת, ופריטים קשים יותר מצריכים שימוש באנלוגיה, שינויי צורה ומציאת קשרים לוגיים אחרים. המבחן מיועד לבודדים או לקבוצה, ונערך בלי הגבלת זמן. במבחן חמישה חלקים (A-E), כשבכל אחד מהם יש 12 מטלות. בכל מטלה הנבדק מתבקש להשלים חלק חסר בצורה או במטריצה מתוך שש או שמונה אפשרויות נתונות.

(2) שלושה תת-מבחנים מתוך מבחן "מחשבה מילולית מופשטת" (מ"ם). מבחן המ"ם מיועד לתלמידים בכיתות ו'–י"ב,⁶⁸ כולל תשעה תת-מבחנים ובודק את יכולת המחשבה המילולית המופשטת. בכל תת-מבחן 20 שאלות רב-ברירתיות. במחקרנו

67 J.C. Raven, *Standard Progressive Matrices*, London 1958

68 י' גלנץ, המבחן מ"ם: מבחן מחשבה מילולית מופשטת, רמת גן 1969; הנ"ל, החמ"ד (חרדה, חברתיות, מחשבה, דימוי עצמי): מערכת דבריקה מקיפה, ישראל 1989.

ניתנו לנבדקים שלושה תת־מבחנים מתוך מבחן המ"ם: מילים נרדפות, ניגודים ופתגמים. תת־המבחנים "מילים נרדפות" ו"ניגודים" בוחנים את כושר ההבנה של מושג נתון תוך זיהוי מושגים המנוגדים או הנרדפים לו, ותת־המבחן "פתגמים" בוחן הבנת משפטים. מאחר שכל התלמידים במחקר השתייכו לאותה קבוצת גיל (כיתה ו'), חושבו ציונים גולמיים ולא ציוני תקן. לכל תלמיד חושב ציון אחד המבוסס על סכום הציונים בשלושת המרכיבים המייצגים את מאגר אוצר המילים של התלמיד.

(3) מבחן אוצר מילים בגמרא, שמטרתו להעריך את שליטת הלומדים בשפה הארמית. המבחן נבנה במיוחד לצורך המחקר בידי צוות המחקר: נבחרו מילים בארמית על רצף קושי, החל ממילים ומושגים שכיחים ועד למילים ומושגים נדירים יותר עבור לומדים בכיתה ו'. אוצר המילים נבחר בהתייעצות עם מורים ועם אנשי מקצוע המכירים את הנדרש בגמרא מתלמידים בכיתה ו', ובוצעה בדיקת מהימנות בין ארבעה שופטים. בגרסתו הסופית, השאלון כלל 30 מילים.

כלי נוסף שימש לבחינת הידע בסוגיה לאחר לימודה:

(4) מבחן הבנת הנקרא בגמרא. המבחן כלל 19 שאלות פתוחות וסגורות שמטרתן לבדוק את מידת ההבנה של התלמיד בסוגיה קצרה שנלמדה בסמוך למבחן. בוצעה בדיקת מהימנות בין ארבעה שופטים.

המבחן נבנה על סמך המודל של פירסון וג'ונסון, שפיתחו טקסונומיה של סוגי שאלות בהבנת הנקרא המבחינה בין מידע המוצג בטקסט ובין מידע המבוסס על ידע קודם או על הסכמות של הקורא, ובחבירה של שני מקורות מידע אלה למתן תשובה לשאלה.⁶⁹ שלוש הקטגוריות של השאלות לפי טקסונומיה זו הן:

א. שאלות של ידע מפורש בטקסט (Textually Explicit) – התשובות לשאלות מסוג זה מודרות בעיקר את היכולת לאתר פרטים גלויים בטקסט.⁷⁰

ב. שאלות של ידע מרומז בטקסט (Textually Implicit) – תשובות לשאלות מסוג זה מצריכות ידע סמנטי רחב וידע תחבירי רחב, כלומר, יכולת שפתית-לוגית, ומעידות על הבנת המשמעות הנרמזת בין השורות.⁷¹

P.D. Pearson and D.D. Johnson, *Teaching Reading Comprehension*, New York 1978 69
 D. Wang, "What Can Standardized Reading Tests Tell Us? Question-Answer Relationships and 70
 Students' Performance", *Journal of College Reading and Learning* 36(2) (2006), pp. 21–37
 Wang, שם, 71

ג. שאלות של ידע אישי-קודם (Scriptually Implicit) – תשובות לשאלות מסוג זה מצריכות ביצוע אינטראקציה בין המידע העולה מהטקסט ובין הידע הקודם של הקורא.

לאור זאת, המבחן בהבנת הנקרא בודק ארבעה מדדים: ידע אינפורמטיבי המבטא ידע מפורש בטקסט; הסקה ויישום המבטאים ידע מרומז; ידע עולם ואוצר מילים המבטאים ידע אישי קודם.

נערך מחקר מקדים (פיילוט) ובו הועברו השאלונים ל-8 תלמידים כדי לוודא שההוראות ברורות ומובנות, ושהניסוח מובן לתלמידים. בעקבות הפיילוט בוצעו שינויי ניסוח קלים.

בנוסף לכלים אלו, נערכו שלושה ראיונות עם הרב וובר (בתאריכים 3.8.14, 16.11.14, 11.1.15), שמטרתם הייתה להבין בצורה טובה יותר את שיטתו הן ברמת התאוריה והן בדרך שבה הוא רואה אותה מבוצעת בפועל. הפגישות התקיימו במשרדו של הרב וובר, ועסקו בהבנת השיטה ויישומה בפועל. תוצאות ניתוח הראיונות שובצו בסקירה הספרותית של המאמר, ובעיקר במהלך הדיון בתוצאות.

3. הליך

בשלב הראשון הועברו המבחנים הבאים: מבחן הרייבן, מבחן לבדיקת יכולת מילולית (מתוך מבחן מ"ם) ומבחן אוצר מילים בגמרא.

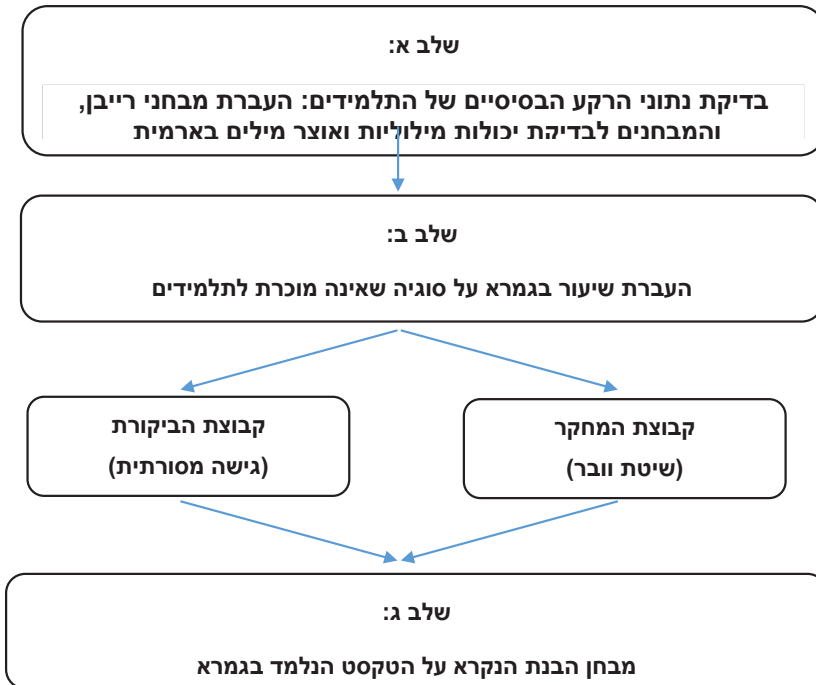
למחרת, בשלב ב של המחקר, למדו התלמידים שני שיעורים בגמרא, בנושא חדש. השיעורים נמשכו שעה וחצי. הנושא שנבחר הוא: תפילת התשלומין, במסכת ברכות, דף כו עמוד ב (נספח ג). הסוגיה עוסקת באדם שהחמיץ את זמנה של תפילה מסוימת, האם וכיצד הוא יכול להשלים אותה בתפילה שלאחריה. הסוגיה מתפרסת על 12 שורות בגמרא (דפוס וילנא) ומתחילה בראש העמוד. קבוצת המחקר למדה בשיטת וובר על ידי מורה מיומן בהוראה לפי השיטה, וקבוצת ההשוואה למדה בגישה מסורתית.

בשלב השלישי, עם סיום שני השיעורים בגמרא, הועבר לתלמידים מבחן הבנת הנקרא בגמרא. במהלך העברת המבחן לא התעוררו בעיות בהבנת השאלות מצד התלמידים.

ההעברות בשני בתי הספר בוצעו בטווח זמן של שבועיים לאחר חג השבועות, בתקופה רגועה של שנת הלימודים, על ידי חוקר מטעם צוות המחקר האמון על שמירת כללי המחקר.

בתרשים 1 מוצגים שלבי המחקר.

תרשים 1. שלבי המחקר



ממצאים

מטרת המחקר הייתה להשוות את הישגיהן של שתי קבוצות תלמידים – תלמידים שלמדו בשיטת וובר (קבוצת המחקר) ותלמידים שלמדו בגישה מסורתית (קבוצת ביקורת).

במטרה לבחון הבדלים ביכולת של התלמידים לפני ההתערבות נעשתה תחילה השוואה בין הקבוצות, בכמה מדדים: הערכה של הכישורים הקוגניטיביים הבלתי מילוליים (מבחן המטריצות של רייבן), של היכולת המילולית (על פי מבחן המ"ם) ושל אוצר המילים בגמרא.

לבחינת ההבדלים ביכולת מילולית בוצע מבחן t למדגמים בלתי תלויים. התוצאות הצביעו על הבדלים מובהקים בין הקבוצות, $t(148) = 3.01, p < .01$, כך שהממוצע

בקבוצת הביקורת ($M = 45.63, SD = 6.95$) היה גבוה מזה של קבוצת המחקר ($M = 41.89, SD = 8.23$).

נוסף לכך, נבדקה רמת הידיעות של התלמידים באוצר מילים בארמית. התוצאות הצביעו על הבדלים בין הקבוצות, $t(146) = 2.56, p < .05$, ולפיהם רמת השליטה באוצר מילים בארמית בקבוצת הביקורת ($M = 83.20, SD = 12.11$) הייתה גבוהה מזו של קבוצת המחקר ($M = 77.65, SD = 14.20$).

מנתונים אלו עולה כי קבוצת הביקורת הייתה בעלת יכולות התחלתיות גבוהות יותר מאשר קבוצת המחקר ביכולת מילולית, וכן באוצר מילים בגמרא. בהתאם לכך, בניתוחים לבדיקת ההשערות נעשה פיקוח על משתנים אלו. שתי הקבוצות לא נבדלו בכישורים הקוגניטיביים הבלתי מילוליים (מבחן רייבן) – $M = 42.72, SD = 8.35$ בקבוצת המחקר, ו- $M = 41.25, SD = 9.75$ בקבוצת הביקורת, ועל כן לא היה צורך לפקח על משתנה זה.

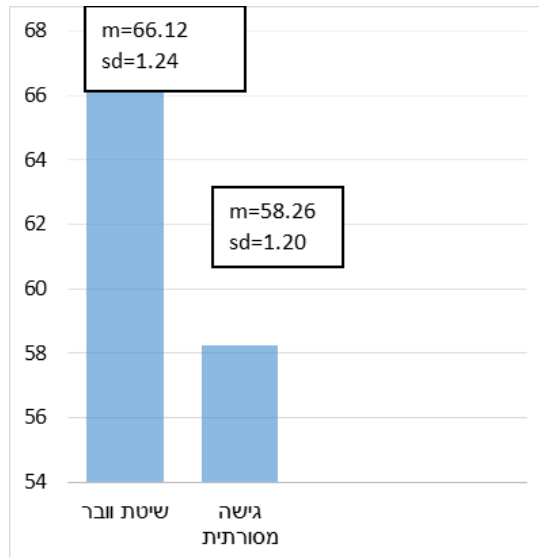
1. השערה ראשונה

השערת המחקר הראשונה הייתה שהתלמידים שלמדו כשיטת וובר יגיעו להישגים גבוהים יותר בציון הכללי של מבחן הבנת הנקרא מאשר התלמידים בקבוצת הביקורת שלמדו בגישה מסורתית.

לבחינת ההשערה נערך ניתוח שונות ANCOVA חד-כיווני, כאשר המשתנה התלוי בניתוח היה הציון הכולל במבחן הבנת הנקרא, המשתנה הבלתי תלוי היה שיטת ההוראה, והמשתנים המפוקחים היו הציונים במבחן יכולת מילולית ובמבחן אוצר מילים בגמרא.

בניתוח נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות ($F(1,144) = 20.17, p < 0.001, \eta^2 = 0.123$). התלמידים שלמדו כשיטת וובר הגיעו להישגים גבוהים יותר מאשר התלמידים שלמדו בגישה מסורתית ($M = 66.12, SD = 1.24$) ($M = 58.26, SD = 1.20$). המשתנים המפוקחים נמצאו גם הם מובהקים. השוואת ממוצעי ההישגים של התלמידים בקבוצת המחקר וקבוצת הביקורת מוצגים בתרשים 2.

תרשים 2. ממוצעי ההישגים של התלמידים שלמדו בשיטת וובר ובגישה מסורתית



ממצאים אלו מאששים את השערת המחקר הראשונה.

2. השערה שנייה

השערת המחקר השנייה הייתה שהתלמידים שלמדו בשיטת וובר יגיעו בכל אחד מהגורמים שנבדקו במבחן הבנת הנקרא – ידע עולם, שאלות אינפורמטיביות, הסקה ויישום ואוצר מילים – להישגים גבוהים יותר מאלו של התלמידים בקבוצת הביקורת שלמדו בגישה מסורתית.

לבדיקת ההשערה נערך ניתוח שונות מסוג MANCOVA ובו המשתנים התלויים היו מרכיבי השאלון, תוך פיקוח על הציונים במבחן היכולת המילולית המופשטת ובמבחן אוצר המילים בארמית.

בשלב הניתוח הכוללני נמצאו הבדלים מובהקים בין שיטות ההוראה $F(4,141) = 10.19, p < 0.001, \eta^2 = 0.224$. המשתנים המפוקחים נמצאו מובהקים גם הם.

בלוח 1 מוצגים הממצאים של ניתוח השונות בין הקבוצות על פי מרכיבי מבחן ההבנה בגמרא.

לוח 1

ממוצעים מתוקנים לאחר פיקוח, סטיות תקן ערכי F ו- η^2 של קבוצות הניסוי והביקורת עבור מרכיבי מבחן ההבנה בגמרא

η^2	F(1,144)	ממוצע מתוקן וסטיית תקן קבוצת הביקורת N = 76	ממוצע מתוקן וסטיית תקן קבוצת המחקר N = 72	הגורם
0.136	22.64***	75.40 (18.65)	(14.99) 88.32	ידע אינפורמטיבי
0.135	22.38***	43.10 (12.45)	52.98 (13.17)	הסקה ויישום
0.007	0.98	83.06 (25.58)	(29.83) 87.33	ידע עולם
0.002	0.22	77.47 (30.51)	(33.38) 75.16	אוצר מילים

***p < .001

כפי שאפשר לראות בלוח 1, בנייתוח השונות נמצא שלאחר פיקוח על יכולת החשיבה המילולית המופשטת ועל רמת אוצר המילים בגמרא, התלמידים שלמדו בשיטת וובר הגיעו בשני מרכיבים של מבחן הבנת הנקרא – ידע אינפורמטיבי והסקה ויישום – להישגים גבוהים יותר מאשר התלמידים בקבוצת הביקורת. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות בשני המרכיבים האחרים של המבחן בהבנת הנקרא – ידע עולם ואוצר מילים.

לפי ממצאים אלה השערת המחקר השנייה אוששה בחלקה.

דיון

מטרתו המרכזית של המחקר הנוכחי הייתה להשוות בין הישגי תלמידים שלמדו בשיטת הוראה ייחודית לגמרא שפיתח הרב וובר⁷² ובין הישגי תלמידים שלמדו בגישה מסורתית מהנהוגות בתלמודי הוראה חרדיים. הייחודיות של מחקר זה באה לידי ביטוי בשני היבטים: שדה המחקר, ותחום הדעת הנחקר. המחקר מזמן לראשונה כניסה לתלמודי התורה החרדיים, המאופיינים בדרך כלל בסגירות כלפי עולם המחקר ובשמירה אדוקה על האוטונומיה שלהם.⁷³ נוסף על כך, המחקר מתמקד בהוראת גמרא

72 וובר, אור בשבילי הגמרא.

73 גלובמן וליפשיץ (לעיל, הערה 24); שפיגל (לעיל, הערה 4).

בתלמודי התורה, שהינה בעלת מאפיינים ייחודיים הן מבחינת הטקסט והן מבחינת מרכזיותה בתוכנית הלימודים.

שיטת וובר נבנתה על סמך הבנתו האישית את קשיי התלמידים בלמידת הגמרא ועל סמך ניסיונו הרב כמלמד. המושגים שבהם הוא משתמש בספריו⁷⁴ אינם לקוחים מעולם המושגים המחקרי, על אף הדמיון בשמות של כמה מהם. לדוגמה, וובר מגדיר את המושג "הבנה" כהמחשת הנלמד באמצעות מושגים מחיי היום-יום של התלמיד, בעוד שבמחקר החינוכי מושג זה משמש במשמעות רחבה הרבה יותר.⁷⁵ למרות זאת, ממצאי מחקר זה מחזקים את ההנחה של הרב וובר שתלמיד הלומד בשיטתו יצליח יותר מתלמיד הלומד בגישה מסורתית. ייחודו של מחקר זה טמון ביכולת להסביר כלים פסיכו־פדגוגיים את היתרונות הטמונים בשיטת וובר, ובכך לתרום לשיפור הוראת הגמרא על פי כלים מהימנים ותקפים.

הסבר אפשרי לפער בין ההישגים של התלמידים בקבוצת הרב וובר ובין ההישגים של התלמידים בקבוצת הביקורת, לטובת התלמידים של שיטת וובר, נובע כנראה ממאמצי התיווך של המורים המלמדים בשיטה זו. מרבית המלמדים בתלמודי התורה המלמדים גמרא בגישה מסורתית עברו הכשרות חלקיות להוראה, ומיעוטם אף לא קיבלו הכשרה כלשהי.⁷⁶ לעומת זאת, המלמדים המתכשרים בשיטת וובר עוברים הכשרה בקורס בעל סילבוס ברור ומוגדר. מטרת הקורס היא להכשיר את המורים לתווח לתלמידים את הגמרא בהוראה מדורגת ובהירה. במהלך הקורסים של הרב וובר, המתכשרים לומדים להכיר את הקשיים המרכזיים הכרוכים בהוראת הגמרא, להכיר את הקשיים שיכולים לעמוד בפניהם בכיתה, ולמצוא דרכי התמודדות עם קשיים אלו. הרב וובר, על פי עדותו, מלווה את הלומדים ותומך בהם גם בהכנת השיעור לכיתה. בעקבות כך המלמד מתוודע לקשיים שעלולים להיות בהוראת הגמרא, ולומד כיצד להתמודד איתם ועם התלמידים המתקשים.

כאמור, במחקר נמצא שהתלמידים שלמדו בשיטת וובר הגיעו להישגים גבוהים יותר מהתלמידים שלמדו בגישה המסורתית, על אף יתרונם ההתחלתי של התלמידים שלמדו בגישה מסורתית. ממצא זה מתיישב עם תאוריית הלמידה המתווכת של פוירשטיין, ראנד ועמיתיהם.⁷⁷ בשיטת וובר, כפי שנדגים בהמשך, יש עקרונות הדומים

74 וובר, ההוראה כמקצוע; הנ"ל, אור בשבילי הגמרא.

75 לדוגמה ' הרפז, להבין הבנה ללמד להבין: מושגים ומעשים, תל אביב 2016; מ' סטון־וויסקי, הוראה לשם הבנה (תרגום: ' פרקש), ירושלים 2004; ד' פרקינס, "מהי הבנה?", חינוך החשיבה 10 (1997), עמ' 5–12.

76 גלובמן וליפשיץ (לעיל, הערה 24); שפיגל (לעיל, הערה 4).

R. Feuerstein, Y. Rand and M. Hoffman, *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: 77 The Learning Potential Assessment Device (LPAD)*, Baltimore 1979; R. Feuerstein, Y. Rand, M. Hoffman and R. Miller, *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*, Baltimore 1980

לשיטתו של פוירשטיין ושעשויים להסביר את ההצלחה הגדולה יותר של הלומדים בשיטה זו על פני הלומדים בגישה מסורתית.

פוירשטיין, פוירשטיין וקוזולין מבחינים בין הוראה שבה התלמיד נחשף לידע קונקרטי ובין למידת תהליכי חשיבה באמצעות הוראה תיווכית המחזקת אצל התלמיד את הצורך לחשוב בצורה מופשטת, לחשוב עצמאית וליישם תהליכי למידה על סוגיות שאינן מוכרות.⁷⁸ זאת ועוד, פוירשטיין, פוירשטיין ועמיתם מייחסים חשיבות רבה להוראה מתווכת, שכן הוראה מסוג זה מלמדת את התלמיד להיות עצמאי ולהתקדם בלימודיו ללא צורך במורה. לפי פוירשטיין האינטראקציה המתווכת כוללת פרמטרים שונים כגון כוונה והדדיות, תיווך לטרנסנדנטיות ותיווך לתחושת יכולת.⁷⁹ במסגרת הדיון ננתח את שיטת וובר על פי הפרמטרים כוונה והדדיות, תיווך לטרנסנדנטיות ותיווך למשמעות, שאותם מגדירים איזמן וצוריאל כאוניברסליים והכרחיים לעצם התרחשות התיווך.⁸⁰

כוונה והדדיות. כוונה פירושה רצונו של המתווך שהילד הלומד יקלוט את התוכן הנלמד בצורה מלאה, תוך התייחסות לזמן ההוראה, למקום התרחשותה וכן לסדר ולארגון שלה, ולא רק לתוכן שלה, כלומר, התאמת הגירוי לתלמיד.⁸¹ הדדיות היא תגובת התלמיד לפעולת התיווך, למשל, המתווך שם מול הלומד חפץ כדי להסב את תשומת ליבו אליו.⁸² אם הלומד מגיב לחפץ נוצרת הדדיות, ולהפך, אם הילד אינו מגיב לחפץ לא נוצרת הדדיות.⁸³ הרב וובר, בשיטת ההוראה שלו, מדגיש גם הוא את הצורך לחבר את הנלמד לחיי היום-יום של התלמיד, כך שהוא יבין טוב יותר במה הגמרא עוסקת.⁸⁴ הגמרא דנה באירועים שהתרחשו בזמנים ובהקשרים אחרים שאינם מוכרים לתלמיד, כמו סוגיות חקלאיות מהעולם העתיק, ועוסקת בחכמים לא מוכרים ובמציאות חיים לא מוכרת. מכיוון שכך יש ליצור חיבור בין המורה, התלמיד והחומר. הרב וובר דורש מהמלמד לייצר שיח בכיתה, ולא להסתפק בהוראה פרונטלית, כלומר, להשיג הדדיות בלמידה.

78 ר' פוירשטיין, ר' פוירשטיין וא' קוזולין, "הכשרת המורה להוראה ותיווך: לקראת גישה דואלית בחינוך", מאמר בכנס "פותרים שיערים בהכשרת מורים – כנס וירטואלי", מכון מופ"ת, תל אביב 2001.

79 ר' פוירשטיין, האדם כישות משתנה: על תורת הלמידה המתווכת, תל אביב 1998.

80 E. Isman and D. Tzuriel, "Relationship Between Mother-Child Mediated Learning Experience (MLE) Strategies and Mothers' Attachment Style and Mental Health", *Journal of Cognitive Education and Psychology* 7 (2008), pp. 388–410

81 ר' פוירשטיין, "הלמידה המתווכת", הד הגן נ"ח (1993), עמ' 135–139.

82 פוירשטיין, האדם כישות משתנה (לעיל, הערה 79).

83 פוירשטיין, שם.

84 וובר, אור בשבילי הגמרא.

תיווך לטרנסנדנטיות. על פי פוירשטיין, פירושו של מושג זה הוא הוראה של עקרונות למידה ולא למידה קונקרטי של תכנים מסוימים.⁸⁵ למידה כזו מעבירה את הלומד מעולם קונקרטי לעולם מופשט יותר, ומפתחת אצלו גמישות מחשבתית. האמצעים שבהם משתמשים בהוראה מסוג זה הם: שימוש בהשוואה, בחשיבה דדוקטיבית ואינדוקטיבית ובפעולות של זכירה.⁸⁶ למיטב הבנתנו, השימוש של הרב וובר במושג "חשיבה" מתייחס ליכולת של התלמיד להתגמש וליישם את הנלמד בלמידה אחרת. ואכן, במערך השיעור של הרב וובר, הסעיף העוסק בחשיבה כולל גם את הפעולות השוואה והסקת דבר מתוך דבר, המבטאות יכולת העברת הנלמד אל עבר דברים שלא נלמדו. הרב וובר מדבר על היכולת של התלמיד להקשות ממקום אחד בגמרא על מקום אחר בגמרא ועל היכולת להבחין בנקודה המרכזית בסוגיה, שהן מרכיבים הכרחיים בתיווך לטרנסנדנטיות.⁸⁷ בשל חשיבותן, הוא מצפה ממלמד הגמרא להוביל את התלמיד להשיג מיומנויות אלו בכוחות עצמו.

תיווך למשמעות. תיווך זה פירושו הענקת משמעות לאירועים, לאנשים או לתכנים נלמדים,⁸⁸ לאו דווקא במילים אלא גם בצורות לא ורבניות, כגון טון דיבור והבעות פנים.⁸⁹ הרב וובר דן רבות בספריו השונים בפיתוח המוטיבציה של התלמיד ובחיבור התלמיד למשמעות של הסוגיה העומדת לפניו.⁹⁰ המוטיבציה של התלמיד מעסיקה אותו רבות, ומהווה נקודת מוצא לשיטת הלימוד החדשנית שלו. סביר להניח, אם כן, ששיעור גמרא בשיטת וובר נעשה תוך שימוש בעקרונות תיווך למשמעות. בעוד שהתיווך לכוונה ולהדדיות עוסק בעצם הצורך בחיבור ובאינטראקציה בין המורה לתלמיד, התיווך למשמעות עוסק בהענקת משמעות לחומר הנלמד. בדומה לכך, הרב וובר מציין שיש לקשר בין המושגים והחומר הנלמד לחיי היום-יום, קשר היוצר משמעות שהתלמיד יכול לקלוט. אומנם בעולם החרדי הילד קולט את החשיבות ואת המעמד של לימוד התורה מכל עבר (בית, בית ספר), אך החיבור שהרב וובר מדבר עליו הוא חיבור קונקרטי יותר לחומר הנלמד באותו רגע בשיעור.

85 ר' פוירשטיין (לעיל, הערה 79).

86 איזמן וצוריאל (לעיל, הערה 80).

87 וובר, אור בשבילי הגמרא.

88 פוירשטיין, שם.

89 פוירשטיין, שם.

90 הרב וובר, ההוראה כמקצוע; הנ"ל, אור בשבילי הגמרא.

1. הקשר בין שיטת ההוראה לסוג הקושי בגמרא

במחקר נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת התלמידים שלמדו בשיטת וובר ובין תלמידים בקבוצת הביקורת, לטובת קבוצת התלמידים של שיטת וובר, בשתי קטגוריות שנבדקו: שאלות אינפורמטיביות והסקה ויישום. לעומת זאת, לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין הקבוצות בקטגוריות אוצר מילים וידע עולם.

הוראת הגמרא היא תהליך מורכב בשל הקשיים הרבים שהגמרא מזמנת, ובשל אופיו הייחודי של הטקסט התלמודי. הבחנה זו מתיישבת עם הממצא במחקר הנוכחי שלפיו היתרון לתלמידים של שיטת וובר נמצא דווקא בקטגוריות שאלות אינפורמטיביות והסקה ויישום, השייכות להיבט התוכני, ולא בקטגוריות אוצר מילים וידע עולם, השייכות לידע שצבר התלמיד במהלך שנותיו בסביבתו ובבית ספרו. השליטה בידע עולם ובאוצר מילים היא קושי טכני היכול להיפתר על ידי עזרה טכנית של למידת שפה והצפת ידע, בעוד שהיכולות לענות על שאלות אינפורמטיביות, ובעיקר להסיק מסקנות וליישם את הנלמד, תלויות באופן התיווך של המורה.

ייתכן שההסבר להבדל בהישגים בקטגוריות השונות נעוץ בהבחנה שהוצגה לעיל בין עיסוק בבעיות טכניות בסוגיה, שתלויות בידע הקודם של התלמיד ובידע הכללי שלו, ובין עיסוק בתוכני הסוגיה והיכולת ליישם אותם בהקשרים אחרים. בתחומים אלה חשובה יכולת ההסברה של המורה, וכן היכולת שלו לגרום לתלמיד להבין את הגמרא ולפתח יכולת הסקה ויישום. ואכן, התלמידים שלמדו בשיטת וובר הצליחו באופן מובהק לבצע זאת טוב יותר מהתלמידים בקבוצת הביקורת.

היעדר הבדלים בין הקבוצות בקטגוריה אוצר מילים במבחן מתיישב עם ממצאים מתחום הוראת שפה זרה המייחסים חשיבות לחשיפה מרובה לשפה, ומראים קשר חיובי בין חשיפה מרובה לשפה ובין הישגי תלמידים בלימוד שפה זרה.⁹¹ בתלמודי התורה מקדישים זמן רב להוראת הגמרא, ואין הבדל משמעותי בהקדשת שעות למידת גמרא בין המוסדות השונים, כך שכלל התלמידים נחשפים בצורה דומה לשפה הארמית, ואמורים לקלוט את אוצר המילים שלה בצורה דומה.

לסיכום הדיון על הממצאים, ניתן לומר שההסבר המוצע לכך שהתלמידים שלמדו בשיטת וובר הצליחו יותר מהתלמידים הלומדים בגישה מסורתית הוא ששיטת וובר מעודדת את המורים להשתמש ביעילות באסטרטגיות תיווך, זאת למרות העובדה שהרב וובר לא בנה את שיטתו על בסיס תשתית קוריקולרית מוכחת מבחינה מחקרית.

91 ד' דובינר, התנאים הנדרשים לרכישת שפות והוראתן, ירושלים 2012, נדלה מ'
<http://pdf.23065/SystemFiles/il.ac.academy.education/>

סוגיית הקשר בין שיטות הוראה בכלל להישגים לימודיים נדונה במאמרים מספר. יש חוקרים שראו קשר חיובי בין שיטות הוראה ייחודיות לבין הישגים לימודיים,⁹² ויש חוקרים שלא מצאו קשר כזה.⁹³ אף הקשר בין שיטות הוראה של הגמרא ובין הישגים לימודיים נדון במחקרים שונים, ואלה מצאו קשר חיובי בין שיטות ייחודיות של גמרא לבין הישגים לימודיים של הגמרא.⁹⁴ ממצאי מחקר זה מצטרפים למחקרים אלו המראים שיש משמעות לבחירת השיטה להוראת גמרא, שכן התלמידים שלמדו בשיטת וובר קיבלו ציונים גבוהים יותר במבחן הבנת הנקרא בגמרא מאלה שקיבלו התלמידים שלמדו בשיטות הלימוד המסורתיות.

2. סיכום

היתרון שנמצא במחקר בהישגי התלמידים שלמדו בשיטת וובר מאפשר להציע שינוי בדרך הוראת הגמרא. שינוי בדרך ההוראה בתלמודי תורה חרדיים קשה בשל העובדה שחברה זו דוגלת בשמרנות וחוששת משינויים בכלל, ומשינויים במערכת החינוך שלה בפרט, זאת מחשש של זליגת רעיונות מודרניים המזוהים עם תהליכי חילון.⁹⁵

חידוש נוסף של מחקר זה הוא העובדה שלראשונה תוקף כלי שיטתי לבחינת הישגים בהבנת הנקרא בגמרא על סמך המודל של פירסון וג'ונסון. מודל זה מבוסס על טקסונומיה של סוגי שאלות בהבנת הנקרא, וכולל שלוש קטגוריות של שאלות המאפשרות לבחון הישגים בצורה שיטתית.⁹⁶ במערכת חינוך מבוזרת, שבה כל מורה מקיים בחינות באופן עצמי, ולא מתקיימים מבחני מיצ"ב או מבחנים חיצוניים אחרים, יש חשיבות בבניית כלים מהימנים ותקפים שישמשו להערכת הידע של התלמידים ולהערכת שיטות ההוראה הננקטות בה. הכלי שנבנה במחקר הנוכחי עשוי לשמש בסיס ראשוני לפיתוח מערכת מדידה שיטתית ומקיפה.

92 Güzeller (לעיל, הערה 57); Efendioglu (לעיל, הערה 56).

93 Bohlen and Ferratt (לעיל, הערה 58); Katz, University Students (לעיל, הערה 56); Idem, Mobile Learning (לעיל, הערה 58); Dyer and Osborne (לעיל, הערה 58).

94 למשל קנריק, מפות קוגניטיביות (לעיל, הערה 8); הנ"ל, כלים חזותיים (לעיל, הערה 60); שלזינגר ועמיתיו (לעיל, הערה 32).

95 גלובמן וליפשיץ (לעיל, הערה 24); שפיגל (לעיל, הערה 4).

96 Pearson and Johnson (לעיל, הערה 69).

3. מגבלות המחקר

החידוש המרכזי של המחקר הנוכחי נעוץ בכך שהוא הראשון שבוחן שיטת הוראה ייחודית בתלמודי התורה חרדיים, נושא המזמן כניסה לתלמודי התורה שאינם חשופים בדרך כלל למחקר ולתהליכי הערכה שיטתיים. המגבלה העיקרית שלו היא שהתלמידים שנחשפו לשיטת ההוראה שנבדקה נחשפו אליה חשיפה קצרה ולא ממושכת, וייתכן שאילו נחשפו אליה תקופה ארוכה יותר היו מגיעים לתוצאות טובות יותר במבחן הבנת הנקרא, ואולי אף היו הופכים לעצמאיים בלמידת הגמרא.

בהמשך, כדאי להמשיך ולבחון את יעילות שיטת וובר בקרב תלמידים לאורך זמן רב יותר מכפי שנבדק במחקר הנוכחי, ותוך השוואה לשיטות הוראה סיסטמטיות אחרות. כמו כן, רצוי לבחון אם ההישגים של התלמידים שלמדו לפי שיטת וובר נובעים מייחודיותה, או שמא כל שיטה סיסטמטית להוראת גמרא עשויה להוביל להישגים טובים יותר בהשוואה לגישה מסורתית.

הקשר בין שחיקת המורה, ותק המורה וגיל התלמידים ובין השימוש בטכניקות ההשקעה הרגשית בהוראה בישראל

רחלי זרצקי, יעקב כץ

תקציר

מחקר זה בוחן את הקשר בין שחיקת המורה, ותק המורה וגיל התלמידים ובין השימוש בטכניקות ההשקעה הרגשית בהוראה בישראל.¹ חשיבותו וייחודו של המחקר הינה בכמה היבטים: הוא מבין המחקרים הכמותיים הראשונים בישראל הבודקים את תאוריית ההשקעה הרגשית בהוראה; הוא מציע לעשות שימוש בכלי מחקר כמותי (שאלון TELTS) שטרם נבחן בארץ, והוא נערך בקרב מורות מהמגזרים הדתי והחרדי. המחקר נערך בקרב 170 מורות מהמגזרים הדתי והחרדי המלמדות בבית ספר יסודי ותיכון ברחבי הארץ. כלי המחקר ששימשו לצורך איסוף הנתונים היו (1) שאלון השקעה רגשית בהוראה, (2) שאלון שחיקת המורה, (3) שאלון דמוגרפי. איסוף הנתונים נעשה על ידי שימוש בשאלון אינטרנטי. ממצאי המחקר איששו את הקשר שבין שחיקת המורה ובין שימוש בטכניקות ההשקעה הרגשית בהוראה. לא נמצא קשר בין ותק המורה וגיל התלמידים ובין שימוש בטכניקות ההשקעה הרגשית בהוראה. ממצאים חשובים אלו מזמינים עריכת מחקרי המשך לבחינת כלי המחקר, עריכת מחקרי המשך בשיטות מחקר משולבות, ובחינת אוכלוסיית מחקר נוספות בארץ.

1 מאמר זה מבוסס על מחקר לתואר שני בבית הספר לחינוך באוניברסיטת ברא"ל שנבצע על ידי רחלי זרצקי בהנחיית פרופ' יעקב כץ. דוא"ל רחלי זרצקי: rachund@walla.com

סקירת הספרות

“Teaching Is Emotional Labor”
(Larrivee, 2012, p. 37)

השקעה רגשית

המושג “השקעה רגשית” (emotional labor) הוצג לראשונה בשנת 1983 על ידי הסוציולוגית ארלי הוכשילד (Hochschild, 1983). ספרה *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling* היווה פריצת דרך מכמה בחינות: לראשונה הוצגה הבחנה בין ויסות רגשי במרחב הפרטי (כגון המשפחתי והחברתי) לבין ויסות רגשי במרחב התעסוקתי; זוהו הטכניקות לביצוע השקעה רגשית, ולראשונה דובר על ההשלכות של ההשקעה הרגשית במקומות עבודה במגזר השירותים, הן ברמת הארגון ותוצריו והן ברמת העובד במישור הפסיכולוגי (Grandey, 2015). במרוצת השנים שחלפו מאז, כמות המחקרים שנעשתה בנושא ההשקעה הרגשית הולכת וגדלה (Apsara & Arachchige, 2016; Qaiser Danish et al., 2019; Hochschild, 2012; Mann, 1999).

השקעה רגשית הינה ביסודה פעולה של ויסות רגשי (emotional regulation), אולם השימוש במונח זה הינו ספציפי להקשר התעסוקתי, העסקי והארגוני (Choi & Kim, 2015; Hochschild, 1983; Brown, 2011). השקעה רגשית מוגדרת כפעולה המתבצעת בסיטואציות שבהן העובד נוכח בפער בין הרגש שמצופה ממנו להפגין בהתאם לחוקי הרגש (emotional display rules) הנדרשים במקום העבודה, לבין הרגש האותנטי שלו באותו רגע (Mann, 1999).

השקעה רגשית נתפסת ככלי אסטרטגי בידי הארגון להשגת מטרות באינטראקציות חברתיות במקום העבודה (Wong, Tschan, Messerly & Semmer, 2013), וכן היא דורשת מן העובד להביע רגש או לדכא רגש במטרה להשפיע על רגשותיהם, עמדותיהם והתנהגויותיהם של אחרים מן החליפין הכלכליים במקום העבודה (Grandey, 2011; Näring, Canisius & Brouwers, 2015). בהקשר התעסוקתי, הכללים הקשורים בהפגנת רגשות (display rules) מוגדרים כציפיות מצד הארגון באשר לאופן שבו יופגנו

רגשות במקום העבודה, בין אם הם משקפים את רגשותיהם האוטנטיים של העובדים ובין אם לאו (Ashforth & Humphrey, 1993; Brotheridge & Grandey, 2002). הדרישה כלפי העובד לנהל את רגשותיו תחת פיקוח מאפיינת את החברות המודרניות הפוסט-תעשייתיות (Tsang, 2011). כשעובדים אינם מנהלים את רגשותיהם בהתאם לכללים המוכתבים להם על ידי הארגון הם נחשבים כעובדים לא-מקצועיים (Tsang, 2014).

טכניקות להשקעה רגשית

מזן הספרות המחקרית עולות שלוש טכניקות מרכזיות להשקעה רגשית:

א. "הצגה שטחית" (surface acting) – הבעת הרגש המצופה, אף שאינו עולה בקנה אחד עם הרגש האוטנטי (Hochschild, 1983; Grandey, 2015);

ב. "הצגה עמוקה" (deep acting) – הפיכתו של הרגש המצופה לרגש אותנטי על ידי מאמץ מצד העובד (Ghalandari, Jogh, Imani & Nia, 2012; Grandey, 2015); (Hochschild, 1983; Morris & Feldman, 1996; Näring, Canisius & Brouwers, 2011).

ג. "הצגה טהורה" (או "הצגה טבעית") (genuine acting or natural acting) – הפגנת רגש אותנטי כאשר הוא תואם את הרגש המצופה (Ashforth & Humphrey, 1993; Çukur, 2009; Diefendorff, Croyle & Gosserand, 2005; Brown, 2011).

מקצוע ההוראה – הגדרה ודרישות

"הוראה" במובנה המצומצם ביותר מוגדרת כ"פעילותו של אדם הגורמת לכך שאדם אחר לומד ושכתוצאה מלמידתו זו הוא עשוי לדעת משהו" (לם, 1985, עמ' 133). בפועל, פעילות ההוראה המתקיימת בבתי הספר הינה רחבה יותר מן ההגדרה המוצעת. אי לכך, לם מציע הגדרות נוספות למונח "הוראה", שהרחבה בהן הינה:

ההוראה היא פעילות סמכותית המבוססת על ההנחה שהתלמידים אינם רוצים ללמוד, ועל כן צריך לטפל במניעיהם; ועל הנחה נוספת האומרת, שכאשר הם רוצים ללמוד, אך אינם מסוגלים ללמוד, על ההוראה להתאים את חומר הלימודים ליכולת הלמידה שלהם (שם, עמ' 133).

מהגדרה זו נגזר כי העיסוק בהוראה אינו רק העברת ידע גרידא, אלא שהתמודדות עם מכשולים פוטנציאליים להוראה – התנגדות או היעדר יכולות מספקות מצד התלמידים – והטיפול בהם הינם חלק אינטגרלי ממשלח יד זה.

עם זאת, עבודתו של המורה אינה מסתכמת אך ורק בהעברת ידע ובתמיכה בהיבט האינטלקטואלי. מתוך ראיית התלמיד כאדם שלם ולא רק כ"לומד", עבודת המורה כוללת גם מתן תמיכה ערכית, רגשית וחברתית. אי לכך, יש לכלול בעבודת ההוראה גם את הממד של חינוך, שעיקרו תמיכה בהתפתחותו הרגשית והערכית של התלמיד לפי צרכיו, כשרמת ההתערבות בתחומים הללו משתנה ממוסד חינוכי אחד למשנהו (לביא, 2000).

מן ההגדרה המורחבת לעיל של מקצוע ההוראה, הכוללת גם ממדים רחבים של חינוך (ערכיים ורגשיים), ניתן לגזור את דרישות התפקיד המצופות מן "המורה האידיאלי" (הופמן ונידרלנד, 2010):

א. דרישות המתייחסות למטלת העברת הידע – השכלה רחבה ורוחב-אופקים, שליטה בתחומי דעת שונים, ידע פדגוגי ברמה הנדרשת לצורכי העבודה, יכולת חקר וניתוח, יכולת למידה וסקרנות אינטלקטואלית;

ב. דרישות המתייחסות למטלת הפיתוח הרגשי והערכי של התלמיד – מודעות חברתית, רגישות לילדים ולמבוגרים, כישורים דיאלוגיים.

הדרישות מן המורה – משני הסוגים – נעשות רבות יותר ככל שהכיתה כוללת תלמידים בעלי צרכים מיוחדים: לימודיים, פיזיים או רגשיים-התנהגותיים. הוראת תלמידים בעלי צרכים מיוחדים דורשת מן המורים תשומת לב מיוחדת הן בתחום הלימודי (מתן תמיכה לימודית הולמת, ארגון מחדש של מערכי השיעור או הקדשת זמן מחוץ לשיעור בכיתה) והן בתחום הרגשי, ההתנהגותי והפיזי-בריאותי. לדרישות אלה פוטנציאל לגביית מחיר רגשי מהמורים (Wróbel, 2013).

בעוד שבעבר הושם עיקר הדגש בהכשרה ובליווי של מורים על הפן הפדגוגי, הרי שבעשורים האחרונים ניתן יותר ויותר מקום לפן הרגשי הכרוך במקצוע ההוראה. מגמה זו נובעת מהעלייה במודעות לכך שמורים צריכים להתמודד לא רק עם מטלות פדגוגיות אלא גם עם עומסים רגשיים (Brown, 2011).

השקעה רגשית בהוראה

חקר ההשקעה הרגשית בקרב מורים וחקר השלכותיה על רווחתם הפסיכולוגית והרגשית הינו אחד מן הנושאים הנחקרים ביותר בתחום ההשקעה הרגשית (Tsang, 2014), מכמה סיבות, בהן: (1) ההשקעה הרגשית משפיעה על יעילות עבודתם הפדגוגית-חינוכית של המורים (2); (Roberts, 2011; Sutton, 2004); ההשקעה הרגשית משפיעה על הדימוי העצמי של המורים, מאחר שהכיתה הופכת עבורם למקור העיקרי להערכה

עצמית, סיפוק ופגיעות (3); (Roberts, 2011) ההשקעה הרגשית מביאה את המורים לחוות מנעד רחב של רגשות, בהם רגשות חיוביים (כגון הנאה, גאווה ושביעות רצון) ושלייליים (כגון חרדה, כעס, תסכול, עצב וכושה), וכי חוויות רגשיות אלה משפיעות על רווחתם של המורים, על שביעות הרצון שלהם ממקצוע ההוראה ועל מידת הסיכון שלהם לשחיקה ולעזיבת המקצוע (Hagenauer & Volet, 2014).

במרוצת השנים התבצעו מחקרים רבים הבוחנים את ההשקעה הרגשית בהוראה (ראה לדוגמה Ching-Sheue, 2015; Hagenauer & Volet, 2014; Brown, Horner, Kerr, Sahin, 2015; Oplatka, 2007; Oplatka, 2009; Scanlon, 2014), זאת במיוחד לאור התחזקותה בעשורים האחרונים של התפיסה הרואה את מערכת היחסים שבין מורים לתלמידים כיחסים בין נותני שירות ללקוחות (אופלטקה, 2011; Iltaf & Gulzar, 2013).

חקר ההשקעה הרגשית בהוראה הינו חובק עולם, וכולל מחקרים שנערכו במדינות רבות ברחבי העולם (Pfister, 2015). כמו כן, המחקרים מקיפים מורים ממנעד רחב של מערכים חינוכיים: מעונות יום (ראה לדוגמה Colley, 2006), גני ילדים (Ching-Sheue, 2015), בתי ספר יסודיים (Chiang, 2009), חטיבת-ביניים ותיכון (Çukur, 2009) ואוניברסיטה (Hagenauer & Volet, 2014). המחקרים בתחום ההשקעה הרגשית בהוראה מתבצעים במגוון גישות מחקריות: בגישה הכמותית (ראה לדוגמה Çukur, 2009; Brown, 2011); בגישה האיכותנית (ראה לדוגמה Hagenauer & Volet, 2014; Brown, 2011); ובגישה המערבת בין שתי הגישות (Hargreaves, 2000; Sutton, 2004; Zembylas, 2004). (ראה לדוגמה Carson, Plemmons, Templin & Weiss, 2011).

טכניקות השקעה רגשית בהוראה

מחקרים זיהו, בהקשר של כל אחת מן הטכניקות להשקעה רגשית, התנהגויות הייחודיות להקשר של תחום ההוראה. כך, לדוגמה, מנוסחים ההיגדים בשאלון TELTS (Brown, 2011), המודדים את רמות השימוש של המורה בכל אחת משלוש הטכניקות:

א. הצגה שטחית – המורה עושה מאמץ להסתיר מעיני התלמידים רגשות שנחשבים כבלתי-רצויים ומציג רגש אחר: "בעבודתי מול תלמידי אני מתנהג באופן השונה מן האופן שבו אני מרגיש בפועל"; "אפילו כאשר אני כועס או מודאג, אני גורם לאנשים סביבי לחשוב שמצב רוחי שפיר"; "כדי לעשות את עבודתי, אני מעמיד פנים שאני אכן מרגיש בפועל את הרגשות שמצופה ממני להפגין".

ב. הצגה עמוקה – המורה עושה מאמץ להרגיש באופן אותנטי את הרגשות המצופים ממנו ולהפגיןם בפני התלמידים: "אני עושה מאמץ להרגיש באמת את הרגשות

שמצופה ממני להפגין בעבודה"; "אני מנסה לחוות באמת את הרגשות המצופים ממני"; "אני עובד קשה כדי להרגיש את הרגשות שמצופה ממני להפגין בעבודה".

ג. הצגה טבעית – המורה מנהל את רגשותיו בהתאם להרגשתו האותנטית, ואת זו הוא מפגין בפני תלמידיו בצורה הטבעית ביותר, ללא צורך ב"הצגות": "הרגשות שאני מפגין בפני תלמידיי תואמים את רגשותיי האמיתיים"; "הרגשות שאני מפגין בפני תלמידיי באים לי בטבעיות"; "הרגשות שאני מפגין בפני תלמידיי הינם אמיתיים וטבעיים".

גורמים המשפיעים על ההשקעה הרגשית בהוראה: גיל התלמידים וותק בהוראה

חוקרים מצאו גורמים מספר המשפיעים על רמות ההשקעה הרגשית בהוראה. לעניין גילאי התלמידים – הרגריבס (Hargreaves, 2000) מניח כי הוראה בבית הספר היסודי יוצרת אינטנסיביות רגשית רבה, לעומת ההוראה בבית הספר תיכון המתאפיינת בריחוק מקצועי ופיזי רב יותר, ריחוק המוביל את המורים להתייחס לרגשות כאל גורם המפריע להתנהלותם בכיתה. לדבריו, הריחוק מאיים על הצורות הבסיסיות ביותר של ההבנה הרגשית שההוראה האיכותית תלויה בהן. ממצאים אלה זוכים לגיבוי מצד מחקרים נוספים (ראה לדוגמה אופלטקה, 2011; Akin, Aydin, Erdoğan; 2011; Chiung, 2009; Çukur, 2009; Liu, 2009). על כן יש מקום להסיק כי קיים שוני בנקיטת טכניקות להשקעה רגשית בין מורים המלמדים שכבות גיל שונות. לעניין ותק בהוראה – נמצא כי מורים ותיקים דיווחו על רמות גבוהות יותר של השקעה רגשית בהשוואה למורים חרשים (Kinman, Wray & Strange, 2011). כאשר לטכניקות הספציפיות של השקעה רגשית שהמורים נוקטים, במחקר שנערך בקרב גננות (Sun, 2013) נמצא כי בחמש השנים הראשונות להוראה מסתמנת עלייה בנקיטת הצגה שטחית, בשנים השישית עד העשירית מסתמנת עלייה בהצגה העמוקה, ומהשנה האחת עשרה ואילך מסתמנת עלייה בהצגה הטבעית.

ההשלכות הפסיכולוגיות של ההשקעה הרגשית על המורים

מקצוע ההוראה מצריך מן המורה רמות גבוהות של אינטראקציות עם תלמידיו, הינו תובעני במיוחד מבחינה רגשית (Phillip & Schüpback, 2010) והוא מתאפיין ברמות גבוהות של שחיקה ושל תשישות רגשית (Chang, 2010). ככל שההתנהלות בתחומים הללו מנוגדת יותר לצורכיהם ולאמונותיהם של המורים – כך נדרשת מהם השקעה

רגשית רבה יותר (גינת, 2011). חוקרים מצאו מתאם חיובי בין רמות הדיסוננס הרגשי בקרב מורים הנדרשים להפגין הצגה שטחית לבין רמות התשישות הרגשית שלהם (Näring, Vlerick & Van de Ven, 2012). כמו כן, נמצא קשר שלילי בין תשישותם הרגשית של המורים לבין יכולתם לנקוט הצגה עמוקה, וכן קשר חיובי בין תשישות רגשית לבין הבחירה לנקוט הצגה שטחית (Phillip & Schüpbach, 2010). נמצא כי מתן תמיכה רגשית למורים מצד מקום העבודה ממתן את הקשרים שבין השקעה רגשית בקרב המורים לבין שחיקה ותשישות רגשית (Kinman, Wray & Strange, 2011). מכאן משתמע הצורך בפיתוח וביישום של תוכניות התערבות לקידום השימוש בטכניקות של השקעה רגשית המסייעות לרווחתם הנפשית והרגשית של מורים (Phillip & Schüpbach, 2010).

שחיקה

"שחיקה" (burnout) היא מונח המשמש בתחומים רבים במדעי החברה. את המושג טבע פרוידינברג (Freudenberg, 1974) במהלך עבודתו כפסיכיאטר. במחקרו התחקה אחר תהליך הדרגתי של "התרוקנות רגשית" ושל אובדן מוטיבציה ומחויבות לתפקיד, שהיה מלווה במגוון תסמינים נפשיים ופיזיים שהתפתחו כתגובה לגורמי לחץ בין-אישיים במקום העבודה. הוא הגדיר "שחיקה" כמצב של עייפות פיזית, רגשית ונפשית, שתסמיניה כוללים ירידה ברמת ההישגים, דה-פרסונליזציה וירידה ברמת העניין מהעבודה.

שחיקה בהוראה

מקצוע ההוראה נחשב כאחד ממשלחי-היד השוחקים ביותר. העיסוק המחקרי בנושא השחיקה בהוראה החל מראשית שנות ה-70 (Gavish & Friedman, 2010), וממשיך ביתר שאת עד היום.

ממצאי מחקרים מראים שהגורמים העיקריים לשחיקת המורים נחלקים לשני סוגים: מאפיינים אישיים (Larrivee, 2012) ומאפיינים הקשורים בסביבה הארגונית הבית-ספרית (שפרלינג, 2015; Gavish & Friedman, 2010; Dworkin, 1987). בחקר שחיקת המורים בישראל מקובל לייחס את זכות הראשונים לפרופ' יצחק פרידמן, שחקר ועסק בנושא ואף חיבר ותיקף כלי למדידה של שחיקת המורה בעברית (פרידמן, 1999). פריטי שאלון זה, שחובר ותוקף בעברית, מתייחסים לשלושה מדדי שחיקה: תשישות, אי-הגשמה ודה-פרסונליזציה (שם).

בשנים האחרונות נערכו מחקרים רבים על ידי חוקרים מישראל על היבטים שונים הקשורים לשחיקת המורים בארץ (לדוגמה פריצקר וזן, 2010; Gavish & Friedman, 2010). במחקרים אלו החוקרים מנסים להציג ולתאר את התופעה, לשקף אותה ולהסביר אותה, וזאת מתוך מטרה למנוע אותה בתוך מערכת החינוך בישראל. מחקרים שונים מצביעים על רמות שחיקה גבוהות דווקא בקרב מורים בשנה הראשונה לעבודתם (פריצקר וזן, 2010; Lortie, 1975; Gavish & Friedman, 2010). בהקשר זה זוהה הקושי להכיר את הארגון, את הבירוקרטיה המאפיינת אותו ואת כל בעלי-התפקידים כגורם לשחיקה בשנה זו (Lortie, 1975). גורמים נוספים לשחיקה בשנה הראשונה להוראה הינם היעדר הערכה והכרה מקצועית מצד תלמידים ומצד הציבור הרחב, והיעדר אווירה של שיתוף פעולה ותמיכה (Gavish & Friedman, 2010).

הקשר שבין שחיקה והשקעה רגשית בהוראה

מחקרים רבים עמדו על הקשר שבין שחיקה להשקעה רגשית במשלחי יד שונים. במחקרים אלו (לדוגמה, Bakker & Heuven, 2006; Celic, Tabak, Uysal, Sigri & Turunc, 2010) נמצאו מתאמים מובהקים בין שני המשתנים.

בתחום ההוראה, לויין בראון (Brown, 2011) גורסת כי בהתבסס על האינטראקציות היומיומיות והדינמיות של מורים עם התלמידים שלהם נמצא כי מורים חוו עלייה ברמת ההשקעה הרגשית, כאשר עלייה זו עלולה ליצור שחיקה המערבת תסמינים של תשישות רגשית או של שימושיתר בענישה בכיתה למטרות משמעת (Näring, Canisius & Brouwers, 2011). זאת ועוד: לויין בראון (שם) מניחה, בהתבסס על שורת מחקרים שסקרה, כי יהיה זה הגיוני לטעון כי ייתכן ששחיקת מורים נובעת מן העובדה שהם אינם מודעים לכך שההשקעה הרגשית מהווה חלק בלתי נפרד מעבודתם. הנחה זו מקבלת גיבוי ממסקנתם של דיפנדורף וגוסרנד (Diefendorff & Gosserand, 2003), המציינים כי יידוע ואימון העובדים בכללים הקשורים בהפגנת רגשות להשקעה רגשית ממתנת את רמות ההשקעה הרגשית והשחיקה שלהם.

במחקרים שבחנו את השפעתן של הטכניקות להשקעה הרגשית על שחיקת מורים נמצא כי ניתן לעכב ולמתן שחיקה באמצעות הצגה עמוקה (Carson, Plemmons, Templin & Weiss, 2011). לעומת זאת, במחקר נוסף שנערך בקרב אנשי מקצוע מתחום בריאות הנפש נמצא כי ההצגה הטהורה ממתנת את השחיקה (Grandey, Foo, Groth & Goodwin, 2012). מנגד, במחקר שהתבצע בסין בקרב מורים במכללה (Zhang & Zhu, 2008) נמצא כי הצגה עמוקה ניבאה שחיקה בקרב אוכלוסייה זו, אם כי במידה פחותה יותר מאשר הצגה שטחית.

תיאור המחקר

ייחודו של המחקר ומטרת המחקר

ייחודו של מחקר זה הוא בכיצועו של מחקר כמותי בהקשר הישראלי. כפי שניתן לראות מן המאמרים שנסקרו לעיל, הנושא נחקר במנעד רחב של מדינות – ארצות הברית (לדוגמה (Brown, 2011; Brown, Horner, Kerr & Scanlon, 2014), הולנד (Näring, Briët & Brouwers, 2006; Näring, Canisius & Brouwers, 2011; Näring, Vlerick & Van Çukur, 2009; Özan & Şener, 2013), טורקיה (Wróbel, 2013), פולין (de Ven, 2012), טאיוואן (Ching-Sheue, 2015), פקיסטן (Itlaf & Gulzar, 2013) ועוד. בארץ, לעומת זאת, מלבד מחקריהם של גינת (2011) ואופלטקה (2011) עד כה כמעט לא התבצעו מחקרים הבוחנים את תאוריית ההשקעה הרגשית בקרב אוכלוסיות מורים. לאור כך, מטרת מחקר זה היא לבחון את ההשקעה הרגשית של מורים בישראל.

שאלות המחקר

1. האם קיימים קשרים בין שלושת מדדי השחיקה (תשישות, אי-הגשמה, דה-פרסונליזציה) ובין השימוש בשלוש הטכניקות של ההשקעה הרגשית בהוראה?
2. האם קיימים הבדלים בין שכבות הגיל (יסודי בהשוואה לתיכון) ביחס לשימוש של המורה בשלוש הטכניקות של ההשקעה הרגשית בהוראה?
3. האם קיים קשר בין ותק המורה בהוראה ובין השימוש בשלוש הטכניקות של ההשקעה הרגשית בהוראה?

השערות המחקר

1. ימצאו קשרים בין כל אחד משלושת מדדי השחיקה בקרב מורים (תשישות, אי-הגשמה, דה-פרסונליזציה) לבין השימוש בטכניקות של ההשקעה הרגשית (בעקבות Carson, Plemmons, Templin & Weiss, 2011; Celic, Tabak, Uysal, Sigri & Turunc, 2010; Brown, 2011). באשר לאופי הקשר, משוער כי הקשר שבין הצגה שטחית לשחיקה יהיה חיובי, ואילו הקשר שבין הצגה עמוקה והצגה טבעית לשחיקה יהיה שלילי (בעקבות Zhang & Zhu, 2008).

2. יימצאו הבדלים בין מורות המלמדות ביסודי ובין מורות המלמדות בתיכון ביחס לשימוש בטכניקות ההשקעה הרגשית, כך שמורות המלמדות ביסודי תדווחנה על רמות גבוהות יותר של "הצגה עמוקה" ו"הצגה שטחית" ופחות על "הצגה טבעית", בהשוואה למורות המלמדות בתיכון (בעקבות אופלטקה, Chiang, 2011; Çukur, 2009).

3. יימצא קשר בין ותק המורה בהוראה ובין השימוש בטכניקות ההשקעה הרגשית, כך שככל שהמורה ותיקה יותר במקצוע ההוראה כך היא תיטה להפגין רמות גבוהות יותר של הצגה עמוקה והצגה טבעית ורמות נמוכות יותר של הצגה שטחית (בעקבות Dahling & Perez, 2010; Sliter, Chen, Withrow & Sliter, 2013; Sun, 2013).

משתני המחקר

משתנים בלתי תלויים

1. מדדי השחיקה (תשישות, אי-הגשמה, דה-פרסונליזציה)
2. כיתות ההוראה (יסודי לעומת תיכון)
3. ותק בהוראה

משתנים תלויים

1. טכניקת ההצגה השטחית
2. טכניקת ההצגה העמוקה
3. טכניקת ההצגה הטבעית

שיטה

המדגם

המדגם כולל 170 מורות מהמגזרים הדתי והחרדי, מחנכות ומורות מקצועיות, מאזורים שונים בארץ. לוח 1 מסכם את התפלגות המשתתפות לפי מאפייניהן העיקריים. הגיל הממוצע של המשתתפות הוא 32 שנים ($SD=8.77$), וממוצע הוותק שלהן בעבודה הוא 10.61 שנים ($SD=8.28$).

לוח 1

התפלגות המדגם לפי ארץ לידה, השכלה, אזור בארץ וסוג בית ספר (N=170)

משתנים	קטגוריות	N	%
ארץ לידה	ישראל	151	88.8%
	לא ישראל	19	11.2%
השכלה	מורה מוסמכת/ בכירה	50	29.4%
	תואר ראשון	81	47.6%
	תואר שני	39	23.0%
אזור	דרום	18	10.6%
	יהודה ושומרון	9	5.3%
	ירושלים	96	56.5%
	מרכז	38	22.3%
	צפון	9	5.3%
בית ספר	יסודי	94	57.3%
	תיכון	70	42.7%

כלים

במחקר זה נעשה שימוש בשלושה שאלונים: (1) שאלון דמוגרפי; (2) שאלון "השקעה רגשית בהוראה" (The Emotional Labor of Teaching Scale – TELTS, Brown, 2011); (3) שאלון "שחיקת המורה" (פרידמן, 1999).

1. שאלון דמוגרפי

שאלון זה מורכב משאלות שמטרתן לספק מידע על אודות גיל המשתתפת, ארץ הלידה שלה, השכלתה, הוותק שלה בהוראה, האזור בארץ שבו היא מלמדת, שכבת הגיל שאותה היא מלמדת וכד'.

2. שאלון השקעה רגשית בהוראה – (The Emotional Labor of Teaching Scale –

(TELTS, Brown, 2011)

לצורך מחקר זה תורגם השאלון לעברית מעבודתה של לוין בראון (Brown, 2011).

השאלון בוחן את רמת ההשקעה הרגשית אצל הנבדק על ידי מדידת שלוש הטכניקות להשקעה רגשית. השאלון כולל אחד עשר פריטים, מהם מופקים שלושה

סולמות. הסולם הראשון בודק את רמת השימוש בטכניקת "הצגה שטחית" אצל המשתתפת, לדוגמה "מול תלמידיי אני מתנהגת באופן השונה מן האופן שאני מרגישה בפועל" (פריטים 7–11). הסולם השני בודק את רמת השימוש בטכניקת "הצגה עמוקה" אצל המשתתפת, לדוגמה "אני עושה מאמץ להרגיש באמת את הרגשות שמצופה ממני להפגין בעבודה" (פריטים 2, 4, 6). הסולם השלישי בודק את רמת השימוש בטכניקת "הצגה טבעית" אצל המשתתפת, לדוגמה "הרגשות שאני מפגינה בפני תלמידיי תואמים את רגשותיי האמיתיים" (פריטים 1, 3, 5). לויין בראון (Brown, 2011) דיווחה על מהימנויות גבוהות לשלושת הסולמות: $\alpha = .80$, $\alpha = .73$ ו- $\alpha = .70$. בהתאמה. המהימנויות שנמצאו במחקר זה הן $\alpha = .80$, $\alpha = .58$ ו- $\alpha = .65$. על שאלון זה בוצע ניתוח גורמים חופשי (ללא הגבלת מספר הגורמים) מסוג Varimax. תוצאות ניתוח הגורמים המוצגות בלוח 2 מראות חלוקה לשלושה גורמים התואמים את החלוקה התאורטית של השאלון, ומסבירים 6.70% מהשונות המוסברת.

לוח 2

ניתוח גורמים, טעינויות ומהימנויות של שאלון השקעה רגשית בהוראה

פריטים	הצגה שטחית	הצגה טבעית	הצגה עמוקה
פריט 11	.853	-.218	.075
פריט 10	.848	-.107	.147
פריט 9	.793	-.091	.084
פריט 7	.667	-.402	.025
פריט 8	.337	-.293	.276
פריט 5	.005	-.816	.023
פריט 3	-.117	-.669	.204
פריט 1	-.267	.650	.082
פריט 4	.006	.208	.793
פריט 2	.116	.289	.705
פריט 6	.264	-.418	.659
שונות מוסברת	25.47%	19.58%	15.65%
מהימנות	0.80	0.65	0.58

טווח השאלון הוא 1-5 בסולם ליקרט. לכל נבדקת חושב ציון בכל שלושת הסולמות שהוא ממוצע התשובות שענתה בכל סולם, כאשר ציון גבוה יותר מעיד על רמה גבוהה יותר של שימוש בטכניקת ההשקעה הרגשית.

3. שאלון "שחיקת המורה" (פרידמן, 1999)

שאלון זה חובר בעברית ותוקף על ידי פרידמן (1999). השאלון כולל 14 היגדים, מהם נמדדים שלושה מדדים: מדד התשישות, הכולל פריטים כגון "אני מרגישה שמבחינה נפשית אני 'סחוטת' מעבודת ההוראה" (פריטים 1, 2, 6, 8, 12); מדד אי-הגשמה, הכולל פריטים כגון "אני מרגישה שעבודת ההוראה ועבודה עם תלמידים ממש 'שוחקת' אותי" (פריטים 4, 7, 9, 10, 14); מדד דה-פרסונליזציה, הכולל פריטים כגון "אני מרגישה שממש 'נשבר' לי מההוראה ומהעבודה עם תלמידים" (פריטים 3, 5, 11, 13). פרידמן (1999) דיווח על מהימנויות גבוהות לשלושת הסולמות: $\alpha=.82$, $\alpha=.90$, ו- $\alpha=.79$, בהתאמה. המהימנויות שנמצאו במחקר זה הן $\alpha=.83$, $\alpha=.89$, ו- $\alpha=.85$, בהתאמה. בוצע ניתוח גורמים חופשי (ללא הגבלת מספר הגורמים) מסוג Varimax על שאלון זה. מטרתו של ניתוח הגורמים הייתה לזהות את הגורמים המאפיינים את השחיקה. תוצאותיו של ניתוח הגורמים, המוצגות בלוח 3, מראות חלוקה לשלושה גורמים התואמים את החלוקה התאורטית של השאלון ומסבירים 67.41% מהשונות המוסברת.

לוח 3

ניתוח גורמים, טעינויות ומהימנויות של שאלון שחיקת מורים

פריטים	תשישות	אי-הגשמה	דה-פרסונליזציה
פריט 2	.825	.250	.131
פריט 1	.801	.091	.190
פריט 6	.764	.095	.115
פריט 12	.764	.432	.118
פריט 8	.735	.418	.082
פריט 4	.216	.780	.115
פריט 7	.262	.764	.189
פריט 10	.171	.733	.192
פריט 14	.247	.698	.272
פריט 9	.102	.653	.015
פריט 11	.074	.096	.877
פריט 3	.175	.052	.861
פריט 5	.055	.243	.840
פריט 13	.267	.254	.627
שונות מוסברת	23.99%	23.01%	20.41%
מהימנות	0.89	0.83	0.85

טווח השאלון הוא 1–5 בסולם ליקרט. לכל נבדקת חושב ציון בכל שלושת המדדים שהוא ממוצע התשובות שענתה, כאשר ציון גבוה יותר מעיד על עוצמה גבוהה יותר בכל מדד. בשלב החישוב של נתוני השאלון נערך היפוך לסקלת התשובות בשאלה 9.

מהלך המחקר

איסוף הנתונים התבצע באמצעות שאלון אינטרנטי (ראה בהרחבה על ביצוע סקרים באינטרנט אצל בייט-מרום, גורדוני וצמח, 2009, עמ' 27–80).

בראש השאלון הובא הסבר לגבי מטרת המחקר, נאמר כי משך הזמן המשוער למילוי עומד על כ-15 דקות והובטחו אנונימיות של הנשאלות ושימוש בנתונים לצורכי מחקר בלבד. בסיום שלב איסוף הנתונים נקלטו 170 שאלונים מלאים ותקינים.

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים נעשה בתוכנת SPSS. בשלב הראשון נבדקו מהימנות, ניתוח גורמים מסוג varimax, וכן נבדקה סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר. בשלב בדיקת ההשערות בוצעו מבחנים סטטיסטיים מסוג מתאם פירסון, ומנובה חד-כיווני.

ממצאים

סטטיסטיקה תיאורית

לוח 4 מציג סטטיסטיקה תיאורית של טכניקות ההשקעה הרגשית. ניתן לראות כי טכניקת ההצגה הטבעית הינה הגבוהה ביותר, אחריה טכניקת ההצגה העמוקה, ואחריה ההצגה השטחית.

לוח 4

טכניקות השקעה רגשית בהוראה – ממוצעים וסטיות תקן

SD	M	מספר פריטים	סולמות
0.78	3.06	5	הצגה שטחית
0.75	3.35	3	הצגה עמוקה
0.59	3.84	3	הצגה טבעית

לוח 5 מציג את תיאור מדדי שחיקת המורה. ניתן לראות כי מדד התשישות הינו הגבוה ביותר, אחריו מדד דה-פרסונליזציה, ואחריו מדד אי-הגשמה.

לוח 5

מדדי שחיקת המורה – ממוצעים וסטיות תקן

SD	M	מספר פריטים	סולמות
0.99	3.32	5	תשישות
1.09	2.70	5	אי-הגשמה
0.99	2.93	4	דה-פרסונליזציה

בדיקת השערות המחקר

מתאמים בין מדדי השחיקה ובין טכניקות ההשקעה הרגשית בהוראה כדי לבדוק האם קיימים מתאמים מובהקים בין מדדי השחיקה ובין טכניקות ההשקעה הרגשית בהוראה נערכו מבחני מתאם פירסון. לוח מספר 6 מציג את המתאמים בין מדדי השחיקה ובין טכניקות ההשקעה הרגשית בהוראה.

לוח 6

מקדמי מתאם פירסון בין מדדי השחיקה ובין טכניקות ההשקעה הרגשית בהוראה (N=170)

הצגה טבעית	הצגה שטחית	הצגה עמוקה	
-.13	.33***	.17*	תשישות
-.27***	.29***	.11	אי־הגשמה
-.25***	.14	-.01	דה־פרסונליזציה

* > p .05 *** > p .001

בניתוח נמצא כי קיים קשר חיובי מובהק בין גורם התשישות ובין רמת השימוש בטכניקת ההצגה העמוקה וטכניקת ההצגה השטחית, כך שככל שקיימת מידה רבה יותר של תשישות אצל המורה כך היא משתמשת יותר בטכניקת ההצגה העמוקה ובטכניקת ההצגה שטחית. כמו כן, נמצא קשר חיובי מובהק בין גורם אי־ההגשמה ובין השימוש בטכניקת ההצגה השטחית, כך שככל שקיימת מידה רבה יותר של תחושת אי־ההגשמה אצל המורה כך היא משתמשת יותר בטכניקת ההצגה השטחית.

בנוסף, נמצאו שני קשרים שליליים מובהקים בין הגורם אי־ההגשמה ובין הגורם דה־פרסונליזציה ביחס לרמת השימוש בטכניקת ההצגה הטבעית, כך שככל שקיימת מידה רבה יותר של תחושת אי־ההגשמה ודה־פרסונליזציה אצל המורה כך יורדת רמת השימוש בטכניקת ההצגה הטבעית בהוראה.

הבדלים בטכניקות ההשקעה הרגשית על פי כיתת ההוראה

כדי לבדוק האם קיימים הבדלים מובהקים בין מורות המלמדות ביסודי לבין מורות המלמדות בתיכון בבדיקה סימולטנית של טכניקות ההשקעה הרגשית – הצגה שטחית, הצגה עמוקה והצגה טבעית – נערך ניתוח שונות מאנובה חד כיווני (One way MANOVA). בניתוח נמצא כי לא קיים הבדל מובהק על פי כיתת ההוראה בבדיקה

הסימולטנית, $F(3,160)=1.26, p>.05, \eta^2=0.023$. כלומר, אין הבדל בין קבוצות המורות בטכניקות ההשקעה הרגשית – הצגה שטחית, הצגה עמוקה והצגה טבעית (ראה לוח 7).

לוח 7

ממוצעים וסטיות תקן של הצגה שטחית, הצגה עמוקה והצגה טבעית לפי כיתת ההוראה (N=170)

הצגה טבעית		הצגה עמוקה		הצגה שטחית		N	כיתת לימוד
SD	M	SD	M	SD	M		
0.51	3.90	0.76	3.26	0.77	2.95	70	תיכון
0.65	3.80	0.74	3.43	0.79	3.13	94	יסודי

מתאמים בין שנות הוותק ובין טכניקות ההשקעה הרגשית בהוראה
על מנת לבדוק האם קיימים מתאמים מובהקים בין שנות הוותק ובין טכניקות ההשקעה הרגשית בהוראה נערכו מתאמי פירסון. בניתוח נמצא כי לא קיימים מתאמים מובהקים בין שנות הוותק ובין טכניקות ההשקעה הרגשית בהוראה.

דיון

מחקר זה בחן את השפעתם של רמת השחיקה של המורה, ותק המורה וגיל התלמידים על רמות השימוש בטכניקות ההשקעה הרגשית בהוראה. במרכז המחקר עמדו שלוש שאלות.

שאלת המחקר הראשונה הייתה האם קיים קשר בין כל אחד משלושת מדדי השחיקה (תשישות, אי-הגשמה, דה-פרסונליזציה) ובין שימוש בטכניקות ההשקעה הרגשית. כמו כן עלתה השאלה באשר לכיוון הקשר שבין כל אחת מהטכניקות לשחיקה. ההשערה הייתה כי יימצאו קשרים מובהקים בין שלושת מדדי השחיקה ובין טכניקות ההשקעה הרגשית. ממצאי המחקר עולה כי ההשערה אוששה וכי נמצאו קשרים מובהקים בין שלושת ממדי השחיקה ושלוש הטכניקות של ההשקעה הרגשית, כפי שיפורט להלן. כלומר, ממצאי המחקר ביססו את הקשר בין רמת השחיקה של המורה ובין השימוש בטכניקות ההשקעה הרגשית.

באשר לגורם התשישות, נמצא קשר חיובי מובהק בינו ובין השימוש בטכניקות של הצגה שטחית. הדברים עולים בקנה אחד עם ממצאים ממחקרים קודמים (ראה לדוגמה Abraham, 1999; Grandey, 2003; Lewig & Dollard, 2003; Yozgat, Çalışkan

רגשית והצגה שטחית. ממצא זה מחזק את הידוע על ההשלכות השליליות של שימוש בטכניקת ההצגה השטחית.

כמו כן נמצא במחקר זה קשר חיובי מובהק בין גורם התשישות ובין השימוש בטכניקה של הצגה עמוקה. ממצא זה תואם את מחקרם של פיליפ ושופבך (Phillip & Schüpbach, 2010).

אף שמחקרים מצאו קשר שלילי בין שני המשתנים הללו, הרי שמהסתכלות על כלל המחקרים העוסקים בהשלכות השליליות של הצגה עמוקה נראה כי הינם מעורבים ואינם מוציאים מכלל אפשרות את קיומו של קשר חיובי בין שני המשתנים. ייתכן שאף השימוש בניהול רגשות על ידי טכניקת הצגה עמוקה לשם מטרת הארגון, כלומר בית הספר, אף הוא כרוך במחיר שהמורה משלם, והוא התשישות הרגשית.

באשר לגורם אי-ההגשמה, נמצא קשר חיובי מובהק בינו ובין השימוש בטכניקה של הצגה שטחית. הדברים עולים בקנה אחד עם ממצאי המחקרים שבחנו קשרים בין תסמינים רגשיים שונים (שאליהם משתייכת אי-ההגשמה) לבין השימוש בטכניקה של הצגה שטחית, ובהם תסמינים רגשיים, הפוגעים בתפקודו וברווחתו בתחום הרגשי, כגון לחץ (Rohrman, Bechtoldt, Hopp, Hodapp & Zapf, 2011), מצב-רוח שלילי (Judge, Woolf & Hurst, 2009), חרדה (Cox, 2012), תשישות רגשית (Abraham, 1999; Cox, 2012; Grandey, 2003; Lewig & Dollard, 2003; Yozgat, Çalışkan & Ürü, 2012), תחושה של חוסר אותנטיות ומחיקת האישיות (Brotheridge & Grandey, 2002), ושחיקה רגשית (Cox, 2012), וכן תסמינים חברתיים, הפוגעים בתפקודו וברווחתו בתחום החברתי, כגון אי שביעות רצון ממקום העבודה (Yozgat, Çalışkan & Ürü, 2012) ותחושת קונפליקט בין המשפחה ומקום העבודה (Wagner, Barnes & Scott, 2014).

ממצא נוסף זה מחזק את ההשפעות השליליות של שימוש בטכניקת ההצגה השטחית. כמו כן, נמצא קשר שלילי מובהק בין גורם אי-ההגשמה ובין השימוש בטכניקה של הצגה טבעית. אומנם, כפי שצוין לעיל בסקירת הספרות, הספרות העוסקת בקשר שבין השימוש בטכניקה של הצגה טבעית לבין רווחת העובד (ובכלל על אי-ההגשמה שלו) היא מעטה יחסית. נמצא כי היות שהשימוש בהצגה טבעית אינו יוצר דיסוננס רגשי הרי שיש מקום להסיק כי השימוש בטכניקה זו יהיה קשור באופן שלילי לתסמינים שליליים, ובכלל זה לתחושת אי-ההגשמה (ראה לדוגמה Holman, Chissick & Totterdell, 2002). ההסבר דלעיל מתאים גם להסבר הממצא הבא שלפיו נמצא קשר שלילי מובהק בין גורם הדה-פרסונליזציה לבין השימוש בטכניקה של הצגה טבעית. שני ממצאים אלה מדגימים את הייחודיות של טכניקת ההצגה הטבעית, שכן הם מראים כי השימוש בטכניקת ההצגה הטבעית קשור בהפחתת ממדי השחיקה. במחקר זה לא נמצא קשר בין גורם הדה-פרסונליזציה לבין הצגה שטחית. ממצא זה

אינו עולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים (Zhang & Zhu, 2008) המצביעים על קשר חיובי מובהק בין השניים. ייתכן כי מחקרים נוספים העוסקים בקשר שבין משתנים אלו יסייעו בשפיכת אור על קשר זה.

כל הממצאים שתוארו לעיל מעידים בכירור על חשיבותו של מחקר זה, שמבסס באופן בולט, בקרב אוכלוסיית מחקר דתית וחרדית בארץ, את הקשר בין שני תחומים חשובים בחקר עובדי הוראה: תאוריית ההשקעה הרגשית בהוראה ושחיקת מורים. כמו כן, הקשרים המובהקים שנמצאו במחקר זה בין מדדי השחיקה לבין טכניקות ההשקעה הרגשית מעלים את השאלה "מה קדם למה"; כלומר, המחקר הזה השתמש במדדים שביכולתם להצביע על קשר אך לא על סיבתיות, ומכאן שיש צורך במחקרים נוספים המתמקדים בשאלת הסיבתיות.

ההתייחסות הסיבתית בספרות המחקרית לקשר שבין השקעה רגשית לבין שחיקה הינה בגדר השערות בלבד. כך, לדוגמה, ז'אנג וז'ו (Zhang & Zhu, 2008) משערים כי המקור העיקרי לשחיקה הינו הדיסוננס הרגשי המביא לתחושה של אי-נוחות במקום העבודה, והנוצר כתוצאה מנקיטת טכניקה של הצגה שטחית. לדבריהם, דיסוננס רגשי זה ניתן למיתון באמצעות נקיטת שתי הטכניקות האחרות – הצגה עמוקה והצגה טבעית.

השערה נוספת בהקשר של שאלת "מה קדם למה" מעלה לוין בראון (Brown, 2011) במחקרה המקיף. לדבריה ייתכן ששחיקת מורים נובעת מן העובדה שהם אינם מודעים לכך שההשקעה הרגשית מהווה חלק בלתי נפרד מעבודתם, והם רואים וחווים את השימוש בטכניקות ההצגה הרגשית כמובן מאליו. אולי בשל כך יתקשו מורים להצביע על ההשקעה הרגשית כגורם ישיר לבחירה לעזוב את מקצוע ההוראה לטובת מקצועות אחרים. השערה נוספת נעוצה בעובדה שמורים ירגישו שלא בנוח להודות שרמות ההשקעה הרגשית הכרוכות בעבודת ההוראה היום-יומית גבוהות מדי עבורם או אינן מתאימות לאופיים, שכן הם חשים שאינם מסוגלים למלא אחר הרצייה החברתית הגורסת כי מתפקידם של המורים להעניק לתלמידים סביבה עתירת רגשות חיוביים. ניתן, אפוא, לשער כי אולי הדחקה זו מהווה אחד הגורמים לשחיקה.

המחקרים שמצאו רמות שחיקה גבוהות דווקא בקרב מורים בשנה הראשונה לעבודתם (פריצקר וזן, 2010; Gavish & Friedman, 2010) לא התייחסו באופן ישיר לתאוריית ההשקעה הרגשית שעשויה להסביר, ומצד שני לנבא ואף למנוע, את הסיטואציה המורכבת שבה מורים צעירים שזה עתה סיימו את הכשרתם להוראה והשתלבו במערכת החינוך מדווחים על רמות גבוהות של שחיקה, אשר בסופו של דבר מובילה אותם לקבל החלטה על נשירה מהמערכת. כאמור, נשירת מורים ממערכת החינוך הינה אחת מהתופעות המטרידות ביותר במדינות מפותחות בשנים האחרונות (שפרלינג, 2015).

לאור מטרות המחקר שהוצגו בראש המאמר ניתן יתר־תוקף להמלצה שעל מערכת החינוך להשקיע, לצד הכשרה פדגוגית־דידקטית בהכשרת מורים ולצד תוכניות לפיתוח מקצועי של מורים, בפיתוח ובשילוב של תוכניות לניהול רגשות נכון ומושכל בהוראה. שאלת המחקר השנייה הייתה האם קיימים הבדלים בין שכבות הגיל שהמורות (יסודי לעומת תיכון) מלמדות בהן בכל הנוגע לרמת השימוש שלהן בטכניקות ההשקעה רגשית. ההשערה הייתה כי ימצאו הבדלים ברמת ההשקעה הרגשית בחלוקה לפי כיתות ההוראה, כך שמורות המלמדות ביסודי תדווחנה על רמות גבוהות יותר של שימוש בהצגה עמוקה והצגה שטחית ופחות בהצגה טבעית, בהשוואה למורות המלמדות בתיכון. ניתוח ממצאי המחקר העלה כי לא נמצא הבדל מובהק על פי כיתת ההוראה ביחס לשלוש הטכניקות של השקעה רגשית, וכי ההשערה לא אוששה.

ממצא זה אינו עולה בקנה אחד עם מסקנתו של הארגריבס (Hargreaves, 2000) שיש לצפות לשוני בשימוש בטכניקות להשקעה רגשית בין מורים המלמדים בשתי שכבות הגיל, בשל המאפיינים השונים של עבודת המורה בבית הספר היסודי לעומת עבודתו בבית הספר התיכון.

מסקירת מחקרים העוסקים בהשקעה רגשית בהוראה (Pfister, 2015) עולה כי לצד מחקרים שבחנו כמקשה אחת מורים המלמדים ביסודי, בחטיבת ביניים ובתיכון התבצעו גם מחקרים שהתמקדו באחת מקבוצות הגיל הללו. ועדיין, בסקירתה אין אזכור למחקרים השוואתיים בין מורים המלמדים קבוצות גיל שונות (לטבלה המציגה את פריסת סוג המוסד החינוכי ראה (Pfister, 2015, p. 32–35). המציאות של היעדר מחקרים השוואתיים בין מורים המלמדים בשכבות גיל שונות מזמינה, אפוא, עריכת מחקרים הנדרשים לשאלה זו.

שאלת המחקר השלישית הייתה האם קיים קשר בין ותק המורה במקצוע ההוראה ובין השימוש בטכניקות ההשקעה הרגשית בעבודתה בבית הספר. ההשערה הייתה כי ימצא קשר בין ותק המורה במקצוע ההוראה ובין השימוש בכל אחת משלוש טכניקות ההשקעה הרגשית. ניתוח ממצאי המחקר העלה כי לא נמצא קשר מובהק בין ותק המורה ובין השימוש בטכניקות ההשקעה הרגשית.

אף שבתחום ההוראה המחקרים הבוחנים את הקשר שבין הוותק בעיסוק בתחום ובין השימוש בטכניקות של השקעה רגשית הם מעטים, נושא זה נחקר בהקשר של משלחי יד אחרים. נמצא כי במשלחי יד שונים תימצאנה מגמות שונות בהקשר זה. לדוגמה במחקרם של לי, הסיה וסו (Lee, Hsieh & Su, 2013), שהתבצע בקרב אחיות בכתתי חולים קתוליים בטאיוואן, עלה מתאם חיובי בין ותק לבין הצגה שטחית; ממצא זה שונה ממצאיו של סאן (Sun, 2013) באוכלוסיית גננות. לאור אי־הלימה זו ניתן לשער כי ייתכן שלכל משלח יד דינמיקה שונה בכל הנוגע לנקיטת טכניקות של השקעה רגשית על ציר הוותק. לפיכך, ממצא זה מזמין מחקרים שיבחנו את השימוש

בטכניקות ההשקעה הרגשית בקרב מורים בהתאם לשלבי ההתפתחות המקצועית הייחודיים למקצוע ההוראה (להרחבה על התפתחותם המקצועית של מורים ראה לדוגמה משכית, 2006), ואף בהשוואה למקצועות נוספים.

מגבלות המחקר

המדגם ששימש למחקר זה נעשה בקרב מורות המשתייכות למגזרים הדתי והחרדי. אי לכך, עולה צורך לדגום אוכלוסיות נוספות ולבדוק את השערות המחקר. באשר לכלי המחקר: המהימנות (על ידי מדד אלפא קרונברך) של כלי המחקר בתרגומו לעברית, ששימש במחקר זה, הייתה נמוכה יחסית למהימנות שנמצאה לכלי המחקר המקורי באנגלית. לפיכך יש מקום לבצע תרגומים נוספים לכלי המחקר, תוך התאמתם לאוכלוסיית המורים הישראלית, על מנת שתימצא רמת מהימנות גבוהה יותר.

המלצות למחקרי המשך

מחקר זה נעשה בגישה הכמותית-פוזיטיביסטית, המשתמשת בכלים סטטיסטיים להפקת מידע בכל הנוגע לשכיחותן של תופעות ולקשרים האפשריים ביניהן. שילובן של טכניקות של איסוף נתונים הלקוחות מן הגישה המחקרית האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית, שבכוחם לחשוף את החוויה של משתתפי המחקר ואת המשמעות שהמשתתפים מייחסים לחוויה שלהם, תוך התייחסות למקום שממנו הם מגיעים (שקדי, 2003), עשוי להזמין מחקר עם ממצאים שיוכלו לחדר ולהבהיר סוגיות שונות בתחום של תאוריית ההשקעה הרגשית של מורים בחברה הישראלית. יש מקום לבצע מחקר נוסף בפילוח לפי מגדר על מנת לעמוד על השווה והשונה ביניהם בכל הנוגע לשאלות המחקר.

מומלץ לבצע מחקרים נוספים על תאוריית ההשקעה הרגשית בקרב קבוצות שונות של מורים בארץ, למשל מחנכים לעומת מורים מקצועיים; מורים למקצועות ריאליים או הומניים וכד', וכן באוכלוסיות נוספות הקשורות למערכת החינוך: מנהלי בתי ספר, יועצים חינוכיים, בעלי תפקידים במערכת החינוך כגון מפקחים, ועוד. כמו כן מומלץ לבצע מחקר הבוחן את השימוש בטכניקות ההשקעה הרגשית בקרב מורים בסיטואציות שונות בהוראה (בעקבות Golfenshtein & Drach-Zahavy, 2015).

מומלץ לבצע מחקרים נוספים בארץ גם במערכים חינוכיים נוספים, כגון מוסדות לחינוך מיוחד (בעקבות Wróbel, 2013), גני ילדים, מכללות ואוניברסיטאות (בעקבות

פורמלי ועוד. (Berry & Cassidy, 2013; Zhang & Zhu, 2008), חינוך ביתי, ארגונים לחינוך בלתי-

המלצות יישומיות למערכת החינוך

ההמלצה היישומית הראשונה במעלה הינה הטמעת חשיבותה של ההשקעה הרגשית הכרוכה במקצוע ההוראה בקרב בעלי התפקידים במשרד החינוך, מנהלים, יועצים ומורים. ההבנה החשובה היא כי השקעה רגשית אינה דבר מובן מאליו אלא דבר הכרוך במאמץ, ואף במחירים מצד המורים ובכללם השחיקה, כפי שנמצא במחקר זה.

בעקבות דיפנדורף וגרוסרנד (Diefendorff & Gosserand, 2003) ולוין בראון (Brown, 2011), שמצאו כי ידע, פרקטיקה והטמעה של הכללים הקשורים בהפגנת רגשות בקרב המורים ממתנים את רמות ההשקעה הרגשית של המורים ואת רמות השחיקה שלהם, עולה החשיבות הרבה שבהתייחסות לסוגיית ההשקעה הרגשית בהוראה, במערכים שונים: הכשרה טרום-תפקידית ותוך-תפקידית (אבדור, 2008) של מורים, בתוך בית הספר – שיחות פנים אל פנים עם היועצת החינוכית בבית הספר או מורים-חונכים (מתוקף תפקידם גם כתומכים בהיבטים הרגשיים של תקופת הכניסה להוראה, ולא רק כתומכים בהיבטים הפדגוגיים), ומחוץ לבית הספר – התייחסות לנושא בסדנאות ההתמחות למורים בתחילת דרכם, וכיו"ב. זאת מתוך שאיפה לצמצם את רמות השחיקה בקרב מורים, וכפועל יוצא לצמצם את כל התופעות הנלוות לשחיקה – לא רק ברמת המורה כפרט אלא גם ברמה הבית-ספרית והמערכתית: נשירת מורים, שיעורי תחלופה גבוהה, חוסר מוטיבציה, ירידה ברמת האפקטיביות, ירידה ברמת המחויבות הארגונית וכיו"ב.

כשם שברחבי העולם קיים עיסוק מחקרי רב בנושא, כך גם על חוקרי מערכת החינוך בישראל מוטלת המשימה לעסוק בחקר התאוריה בשיטות המחקר הקיימות, ולהרחיב את הידע הקיים.

רשימת מקורות

- אברור, ש' (2008). פיתוח פרופסיונאלי של מורים ומקומם של מוסדות הרכשה אקדמיים כשותפים לתהליכים אלה: סקירת ספרות וממצאי מחקרים מהעולם ומישראל. אוחזר ב־15/4/2019 מ־<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/5C34843F-8DC7-4F9B-8266-03F71DF40954/134278/14.pdf>
- אופלטקה, י' (2011). נותני שירות או מחנכים? *הד החינוך*, פו(1), 46–49. אוחזר ב־17/9/2018 מ־<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=4466>
- בייט־מרום, ר', גורדוני, ג' וצמח, מ' (2009). *שיטות מחקר במדעי החברה, יחידה 5: הסקר* (מהדורה שנייה). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- גינת, כ' (2011). חוקי הרגש הגלויים והסמויים. *הד החינוך*, פו(1), 42–45. אוחזר ב־20/9/2018 מ־<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=4465>
- הופמן, ע' ונירלנדר, ד' (2010). דמות המורה בראי הכשרת המורים 1970–2006: מבט היסטורי. *דפים*, 49, 43–86.
- לביא, צ' (2000). *הייתכן חינוך בעידן הפוסטמודרניזם? תל אביב: ספריית הפועלים*.
- לם, צ' (1985). *בית ספר וחינוך*. ירושלים: מאגנס.
- משכית, ד' (2006). עמדות של מורים בשלבים שונים בהתפתחותם המקצועית כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה. *עיון ומחקר בהכשרת מורים*, 10, 73–102.
- פרידמן, י' (1999). *שחיקת המורה: המושג ומדידתו*. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פריצקר, ד' וחוץ, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. *עיון ומחקר בהכשרת מורים*, 12, 94–131.
- שפרלינג, ד' (2015). *נשירת מורים ברחבי העולם: סקירת מידע*. ירושלים: מכון מופ"ת ומרכז מידע בין־מכללתי.
- שקדי, א' (2003). *מלים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. תל אביב: רמות.
- Abraham, R. (1999). Emotional dissonance in organizations: Conceptualizing the roles of self-esteem and job-induced tension. *Leadership & Organization Development Journal*, 20(1), 18–25. Doi: 10.1108/01437739910251152
- Akın, U., Aydın, İ., Erdoğan, Ç. & Demirkasimoğlu, N. (2014). Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers. *The Australian Educational Researcher*, 41(2), 155–169. Doi: 10.1007/s13384-013-0138-4
- Apsara, P.H. & Arachchige, B.J.H. (2016). The relationship between emotional labour and job satisfaction: A study of senior teachers in selected international schools in Colombo district, Sri Lanka. *Human Resource Management Journal*, 4(1), 1–12.

- Ashforth, B.E. & Humphrey, R.H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88–115.
- Bakker, A.B. & Heuven, E. (2006). Emotional dissonance, burnout, and in-role performance among nurses and police officers. *International Journal of Stress Management*, 13(4), 423. Doi: 10.1037/1072-5245.13.4.423
- Berry, K. & Cassidy, S. (2013). Emotional labor in university lecturers: Considerations for higher education institutions. *Journal of Curriculum and Teaching*, 2(2), 22–36. Doi: 10.5430/jct.v2n2p22
- Brotheridge, C.M. & Grandey, A.A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “People Work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17–39. Doi: 10.1006/jvbe.2001.1815
- Brown, E.L. (2011). *Emotion matters: Exploring the emotional labor of teaching* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA.
- Brown, E.L., Horner, C.G., Kerr, M.M. & Scanlon, C.L. (2014). United States teachers' emotional labor and professional identities. *KEDI Journal of Educational Policy*, 11(2), 205–225.
- Carson, R.L., Plemmons, S., Tenplin, T.J. & Weiss, H.M. (2011). You are who you are: A mixed-method study of affectivity and emotion regulation in curbing teacher burnout. In G.M. Reevy and E. Feydenberg (Eds.), *Personality, stress and coping: Implications for education* (pp. 239–265). Charlotte, NC: IAP Information Age.
- Celic, M., Tabak, A., Uysal, M.P., Sigri, U. & Turunc, O. (2010). The relationship between burnout and emotional labor of the employees in hospital sector. *International Journal of Business and Management Studies*, 2(1), 47–54.
- Chang, M. (2010). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. Doi: 10.1007/s10648-009-9106-y
- Chiang, W. (2009). Behind smiling and surprising: Psychological process of emotional labor among elementary school teachers. *Bulletin of Educational Psychology*, 40(4), 553–576.
- Ching-Sheue, F.U. (2015). The effect of emotional labor on job involvement in preschool teachers: Verifying the mediating effect of psychological capital. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(3), 145.
- Choi, Y.G. & Kim, K.S. (2015). A literature review of emotional labor and non-task behavior. *Universal Journal of Management*, 3(4), 143–147.
- Colley, H. (2006). Learning to labor with feeling: Class, gender and emotion in childcare education and training. *Contemporary Issues on Early Childhood*, 7(1), 15–29. Doi: 10.2304/ciec.2006.7.1.15

- Cox, M.E. (2012). Explorations into early care and education providers' job dissatisfaction and mental well-being: Expanding the reach of emotional labor. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 72(9-A), 3524.
- Çukur, C.Ş. (2009). The development of the Teacher Emotional Labor Scale (TELS): Validity and reliability. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 559–574.
- Dahling, J.J. & Perez, L.A. (2010). Older worker, different actor? Linking age and emotional labor strategies. *Personality and Individual Differences*, 48, 574–578. Doi:10.1016/j.paid.2009.12.009
- Diefendorff, J.M. & Gosserand, R.H. (2003). Understanding the emotional labor process: A control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 24(8), 945–959. Doi: 10.1002/job.230
- Diefendorff, J.M., Croyle, M.H. & Gosserand, R.H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 339–357. Doi: 10.1016/j.jvb.2004.02.001
- Dworkin, A.G. (Ed.). (1987). *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children*. Albany, NY: SUNY Press.
- Freudenberg, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. Doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Gavish, B. & Friedman, I. (2010). Novice teacher's experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13, 141–167. Doi: 10.1007/s11218-009-9108-0
- Ghalandari, K., Jogh, M.G.G., Imani, M. & Nia, L.B. (2012). The effect of emotional labor strategies on employees job performance and organizational commitment in hospital sector: Moderating role of emotional intelligence in Iran. *World Applied Sciences Journal*, 17(3), 319–326.
- Golfenshtein, N. & Drach-Zahavy, A. (2015). An attribution theory perspective on emotional labour in nurse-patient encounters: A nested cross-sectional study in paediatric settings. *Journal of Advanced Nursing*, 71(5), 1123–1134. Doi: 10.1111/jan.12612
- Grandey, A.A. (2003). When “the show must go on”: Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46(1), 86–96. Doi: 10.2307/30040678
- Grandey, A.A. (2015). Smiling for a wage: What emotional labor teaches us about emotion regulation. *Psychological Inquiry*, 26(1), 54–60. Doi: 10.1080/1047840X.2015.962444

- Grandey, A.A., Foo, S.C., Groth, M. & Goodwin, R.E. (2012). Free to be you and me: A climate of authenticity alleviates burnout from emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 17*(1), 1–14. Doi: 10.1037/a0025102
- Hagenauer, G. & Volet, S. (2014). “I don’t think I could, you know, just teach without any emotion”: Exploring the nature and origin of university teachers’ emotions. *Research Papers in Education, 29*(2), 240–262.
Doi: 10.1080/02671522.2012.754929
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers’ perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811–826.
Doi: 10.1016/S0742-051X(00)00028-7
- Hochschild, A.R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hochschild, A.R. (1993). Preface. In S. Fineman (Ed.), *Emotion in Organizations*. London: Sage.
- Hochschild, A.R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling – updated with new preface*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Holman, D., Chissick, C. & Totterdell, P. (2002). The effects of performance monitoring on emotional labor and well-being in call centers. *Motivation and Emotion, 26*(1), 57–81. Doi: 10.1023/A:1015194108376
- Iltaf, H. & Gulzar, A. (2013). Impact of expressivity and impulse strength on burnout and turnover intentions: Mediating role of deep acting. *Journal of Business and Management, 7*(4), 62–67.
- Judge, T.A., Woolf, E.F. & Hurst, C. (2009). Is emotional labor more difficult for some than for others? A multilevel, experience-sampling study. *Personnel Psychology, 62*(1), 57–88. Doi: 10.1111/j.1744-6570.2008.01129.x
- Kinman, G., Wray, S. & Strange, C. (2011). Emotional labor, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology, 31*(7), 843–856. Doi: 10.1080/01443410.2011.608650
- Larriee, B. (2012). *Cultivation teacher renewal: Guarding against stress and burnout*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Lee, C.Y., Hseih, P.C. & Su, H.F. (2013). The relationship between emotional labor and mental health among nurses in catholic hospitals in Taiwan. *Taiwan Gong gong Wei Sheng Za Zhi, 32*(2), 140–154.
- Lewig, K.A. & Dollard, M.F. (2003). Emotional dissonance, emotional exhaustion and job satisfaction in call center workers. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 12*(4), 366–392. Doi: 10.1080/13594320344000200
- Liu, L.H. (2009). *Research on emotional labor of elementary and middle school teachers* (Unpublished Master’s Thesis). Chongqing University, Chongqing, China.

- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mann, S. (1999). *Hiding what we feel, faking what we do*. London: Vega.
- Morris, J.A. & Feldman, D.C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986–1010.
- Näring, G., Briët, M. & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control: Emotional labor and symptoms of burnout in teachers. *Work and Stress*, 20(4), 303–315.
Doi: 10.1080/02678370601065182
- Näring, G., Canisius, A.R.M. & Brouwers, A. (2011). Measuring emotional labor in the classroom: The darker emotions. In A. Caetano, S. Silva & M.J. Chambel (Eds.), *New Challenges for a Healthy Workplace in Human Services* (series: Organizational Psychology and Health Care, vol. 6, edited by W. Schaufeli & J. M. Peiro) (pp. 127–139). Munich: Rainer Hampp Verlag.
- Näring, G., Vlerick, P. & Van de Ven, B. (2012). Emotion work and emotional exhaustion in teachers: The job and individual perspective. *Educational Studies*, 38(1), 63–72. Doi: 10.1080/03055698.2011.567026
- Oplatka, I. (2007). Managing emotions in teaching: Toward an understanding of emotion displays and caring as nonprescribed role elements. *The Teachers College Record*, 109(6), 1374–1400.
- Oplatka, I. (2009). Emotion management and display in teaching some ethical and moral considerations in the era of marketization and commercialization. In P.A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The impact on teachers' lives* (pp. 55–71). New York, NY: Springer.
- Özan, M.B. & Şener, G. (2014). Teaching and emotional labor. *American International Journal of Social Science*, 3(5), 111–119.
- Pfister, L.L. (2015). *Emotional display rules for clerical workers, teachers, custodians, and cafeteria workers in Pennsylvania K-12 public school organizations* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA.
- Phillip, A. & Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labor on emotional exhaustion and dedication of teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(4), 494–504. Doi: 10.1037/a0021046
- Qaiser Danish, R., Asghar, A., Kausar, M.J., Mehmood, T., Muhammad Ali, Q., Qaseem, S. & Fawad Ali, H. (2019). Impact of personality characteristics on innovative work behavior through emotional labor in education sector of Pakistan. *European Online Journal of Natural and Social Sciences: Proceedings*, 8(2[s]), 70–85.
- Roberts, K.R.L. (2011). *Emotional labor, emotional expression, and emotional control in the k-12 classroom* (Doctoral dissertation). University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama. Retrieved 1/2/2019 from:

- http://acumen.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0000805/u0015_0000001_0000805.pdf
- Rohrman, S., Bechtoldt, M.N., Hopp, H., Hodapp, V. & Zapf, D. (2011). Psychophysiological effects of emotional display rules and the moderating role of trait anger in a simulated call center. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(4), 421–438. Retrieved 12/5/2018 from: <http://dx.doi.org/10.1080/10615806.2010.530262>
- Sahin, E. (2015). Determination of associations between educational beliefs, emotional labor and self-efficacy in teacher candidates. *Anthropologist*, 19(2), 543–555.
- Sliter, M., Chen, Y., Withrow, S. & Sliter, K. (2013). Older and (emotionally) smarter? Emotional intelligence as a mediator in the relationship between age and emotional labor strategies in service employees. *Experimental Aging Research*, 39(4), 466–479. Doi: 10.1080/0361073X.2013.808105
- Sun, Y. (2013). *The Developmental Characteristics of Preschool Teachers' Emotional Labor and Its Relation to Emotional Exhaustion*. (Unpublished doctoral dissertation). Northeast Normal University, Changchun, China.
- Sutton, R.E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *School Psychology of Education*, 7(4), 379–398. Doi: 10.1007/s11218-004-4229-y
- Tsang, K.K. (2011). Emotional labor of teaching. *Educational Research*, 2(8), 1312–1316.
- Tsang, K.K. (2014). A review of current sociological research on teachers' emotions: The way forward. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(2), 241–256. Doi: 10.9734/BJESBS/2014/6898
- Wagner, D.T., Barnes, C.M. & Scott, B.A. (2014). Driving it home: How workplace emotional labor harms employee home life. *Personnel Psychology*, 67(2), 487–516. Retrieved 5/6/2016 from: <http://dx.doi.org/10.1111/peps.12044>
- Wong, E., Tschan, F., Messerly, L. & Semmer, N.K. (2013). Expressing and amplifying positive emotions facilitate goal attainments in workplace interactions. *Frontiers in Psychology*, 4, 188. Doi: 10.3389/fpsyg.2013.00188
- Wróbel, M. (2013). Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 26(4), 581–592. Doi: 10.2478/s13382-013-0123-1
- Yozgat, U., Çalışkan, S.C. & Ürü, F.O. (2012). Exploring emotional dissonance: on doing what you feel and feeling what you do. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 58, 673–682. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.1045
- Zembylas, M. (2004). Emotion metaphors and emotional labor in science teaching. *Science Education*, 88(3), 301–324. Doi: 10.1002/sc.10116
- Zhang, Q. & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, 57(1), 105–122. Doi:10.1080/03634520701586310

his fellow rabbi on the moon, the Ibn Ezra, Zacut “acknowledges constantly his Christian, Arabic, and Jewish sources” and described his work as having “opened a door and a wide entrance for those who will devote themselves seriously to composing a table similar to this one....”²⁴ Though Zacut did few observations and did not offer new theories—criteria historians typically use to measure an astronomer’s contributions to the field—he faithfully and accurately transmitted data and methods, rendering ancient works more accessible and comprehensible to Christian, Arabic, and Jewish audiences.

The Jesuit priest and astronomer Riccioli paid tribute to the vital role of those who loved the celestial realm enough to study, observe, measure, and describe it. Author Scott Montgomery reminds us that “Riccioli put the Arabs back into the European sky, indeed into the very center of European astronomy, by inscribing them on the lunar face . . . shoulder-to-shoulder with some of the most hallowed names in Western science.”²⁵ We would note that Riccioli also put Jews back into the sky. By acknowledging the contributions of Mashallah, Ibn Ezra, Gersonides, and Zacut, Riccioli upheld the tradition of scientists whose communities crossed borders, faiths, and languages, and which valued above all wonder and diligence in the service of the God’s creation. Ilan Ramon, may his memory be blessed, is well placed among them.

24 Raphael Levy, “Zacuto’s Astronomical Activity,” *The Jewish Quarterly Review* 26, 4 (April 1936), 385.

25 *The Moon and the Western Imagination*, 202.

instructions on how to use his newly designed astrolabe.²⁰ Others credit Zacut with informing Columbus as to when a total lunar eclipse would occur, which knowledge Columbus then used in Jamaica to intimidate the natives into supplying his sailors with food.²¹ An internal family tradition even holds that Zacut's son sailed with Columbus and was therefore the first Jew in America.²²

What more scholarly sources indicate is sufficiently impressive. Zacut composed a set of astronomical tables in Hebrew known as The Great Composition (*Hahibbur hagadol*) followed by an almanac-style work based largely on the 13th century Alfonsine Tables²³ known as the *Almanach Perpetuum*, which was translated into Latin and Castilian. Court documents of Spain indicate that Zacut worked first at Salamanca, Spain, but after the expulsion of the Jews in 1492, moved to Portugal where he served as Court Astronomer to Kings John II and Manuel I. In spite of the recognition he received in his own lifetime, most particularly at the Portuguese court, Zacut had to flee yet again, leaving Portugal in 1497 in the wake of King Manuel's decree that all Jews convert to Christianity. Zacut continued his work in Tunis and Jerusalem, using his forced exile at the hands of Christian rulers to construct a parallax table (a method for calculating distances that relied on the observer's location) for Jerusalem.

While the role Zacut's work played in the voyages of Vasco da Gama and Columbus is debated, as is the extent of his contribution to the astronomers that followed him, there is general agreement that Zacut was a vital conduit between the Hebrew and Latin traditions in the effort to correct and formulate the computations of the tables that predicted the positions of the moon, sun, and planets. Additionally, the Latin and Spanish translations of his work were an indisputable aid to navigation. Zacut himself was aware of the role he held in the transmission of knowledge. One historian points out that, like

20 Raphael Levy, "Zacuto's Astronomical Activity," *The Jewish Quarterly Review* 26, 4 (April 1936), 385.

21 Djelal Kadir, *Columbus and the Ends of the Earth* (Berkeley: University of California Press, 1992), 67.

22 Abraham Haim Freimann, "The Enchanting Life of Rabbi Abraham Zacuto and his Book of Lineage," in <http://www.zacuto.org/>

23 The Alfonsine Tables were comprised of data necessary to calculate the position of the Sun, Moon, and planets relative to stars. Essential for celestial navigation, such tables were updated as instruments improved and observations accrued.

tool Gersonides constructed by means of Greek wisdom that was studied and enhanced by Arab scholars, most notably ibn-Haytham, before it was translated—possibly by Ibn Ezra—into Hebrew. Gersonides also applied the principles of optics to his observations, and was among the first Western scientists to apply the principles of the pinhole device (by which an inverted image was projected through a tiny hole onto a surface for indirect viewing) to an instrument for astronomical observations.¹⁷ It would be hundreds of years before Kepler utilized the camera obscura, an instrument based on the phenomenon of the pinhole image, to observe the sun.

Gersonides' religious beliefs—above all, his desire to imitate the Creator—drove his search for greater understanding of the world around him. Menachem Kellner explains that for Gersonides, the commandment “to walk in His ways” (Deut 28:29) meant that one must learn as much as possible about God, the better to understand His ways. And what better way to learn about God than to study the works of creation—manifestations of God's kindness—directly, with our own senses?¹⁸ This principle recalls Gersonides' Moslem predecessor ibn-Haytham's precept that one might gain favor with God by seeking knowledge of the truth, and, centuries earlier, the Aristotelians who “called upon individuals to imitate God through the development of their intellects.”¹⁹ For these thinkers, separated by hundreds of years and thousands of miles, the desire to attain true knowledge supplanted their respective cultures' veneration of received wisdom when that wisdom came into conflict with their own sense of logic and their own observations.

No lunar rabbi is more surrounded by legends mixing fact and fiction than the Spanish-born astronomer for whom Riccioli named the 84-km. Zagat crater, Abraham Ben Samuel Zacut (c. 1450-c. 1522). According to one historian, Zacut met with Columbus, who made use of the celestial tables Zacut had written that showed the movements of the sun, moon, and five of the planets, before meeting with Vasco da Gama in Lisbon to impart specific

17 Eyal Meiron, “Mathematical and Physical Optics in Medieval Scientific Jewish Thought,” in *Science in Medieval Jewish Cultures*, ed. Gad Freudenthal (New York: Cambridge University Press, 2011), 178.

18 Menachem Kellner, “Gersonides on *Imitatio Dei* and the Dissemination of Scientific Knowledge,” *Jewish Quarterly Review* 85, 3/4 (Jan.-Apr. 1995), 283.

19 *Ibid.*, 277.

the Bible and Talmud, as well as on mathematics and astronomy, and his writings were well known in his lifetime: although he lived in Provence and wrote in Hebrew, his astronomical works were translated into Latin at the request of several Catholic clerics, including Pope Clement VI.¹⁵

While most Jewish astronomers (including Mashallah and Ibn Ezra) were concerned with practical questions that related to the calendar (e.g. how to predict the new moon) or horary astrology, that is, calculating the conjunctions of certain planets to find auspicious dates, Gersonides had a great interest in cosmological knowledge, such as planetary motion and the distance of the stars from the Earth, and was a consummate observer who derived more accurate estimates of the distance to the fixed stars than Ptolemy's estimate, which had stood for over a thousand years. In those days of received wisdom, Gersonides possessed an unusual willingness to rely on his own findings and explanations for astronomical events when he felt his predecessors' opinions were in error, noting that "Their principles did interfere and prevent them from establishing the true corrections [for planetary motions]." This was not because Gersonides did not venerate "the ancients," as he called the Greek and Arabic astronomers (e.g. Ptolemy, Al-Battani) of previous centuries. Indeed, in his work *Astronomy*, Gersonides speaks of his "intense love" for the ancients, explaining that they were "lovers of truth" whose views should be set aside only after intense examination.¹⁶ Gersonides' willingness to carry out his own intense examinations set him apart from the majority of astronomers of that era, and despite his knowledge of and regard for traditional wisdom, he put his confidence in his own observations.

Gersonides was in a unique position to overturn a thousand-year tradition. He performed more than eighty painstaking observations of the sun, moon (including ten eclipses), and planets, his work aided by instruments he designed and perfected himself, including the "Jacob's staff," (also called a cross-staff, it measured angles in order to calculate the relative position and distance of objects), the astrolabe, and the camera obscura, which last

15 J. L. Mancha, "The Theory of Access and Recess in Levi ben Gerson's *Astronomy*, and its Sources," *Aleph* 12, 1 (2012), 37-38.

16 Bernard Goldstein, "A New Set of Fourteenth Century Observations," *Proceedings of the American Philosophical Society* 132, 4 (1988), 385.

Thus the audience for Ibn Ezra's scientific writings extended far beyond the Jewish community. Based on his analysis of the four extant manuscripts (three in Hebrew and one in Latin) of Ibn Ezra's astrolabe treatise, *Kli ha-Nehoshet*, Shlomo Sela credits Millas Vallicrosa's suggestion that Ibn Ezra wrote both the Hebrew and Latin versions, the latter with the aid of "a disciple."¹⁰ Ibn Ezra's *Tables of the Heavens*, an astronomical work, was known among the Jews of Normandy, France, and England; it was subsequently translated into Latin (possibly under Ibn Ezra's own guidance), and became known to Christians as well.¹¹ Similarly, Ibn Ezra's work on the calendar was written in an ecumenical context—drawing on, responding to, and informing Jewish, Christian, and Moslem scholars—and many of his astrological works were later first translated into French and Catalan, after which they were translated into Latin and studied at the University of Paris as well as other institutes of learning throughout Europe.¹² Ibn Ezra proved a vital link in the chain of astronomical knowledge connecting East and West, Greek to Arabic to Latin, and between Jews, Moslems, and Christians.

The third "rabbinical crater" designated by Riccioli was the 82-km. wide Rabbi Levi crater, named after Gersonides (Levi ben Gershon, 1288-1344), also known by the Hebrew acronym, Ralbag. Riccioli reserved for Gersonides the accolade, "Scientiarum omnium plenus, et astronomiae studiosissimus,"¹³ and more recently, Bernard Goldstein called Gersonides, "the most talented Jewish astronomer in the Middle Ages."¹⁴ Like Ibn Ezra before him, Gersonides wrote philosophy, poetry, and exegetical works on

10 Shlomo Sela, *Abraham ibn Ezra and the Rise of Medieval Hebrew Science* (Boston: Brill, 2003), 31.

11 Norman Gold, *The Jews of Medieval Normandy* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), 294.

12 Josefina Rodriguez Arribas, "Medieval Jews and Medieval Astrolabes," in *Time, Astronomy, and Calendars in the Jewish Tradition*, ed. Sacha Stern and Charles Burnett (Boston: Brill, 2014), 260-265.

13 Harvard-Smithsonian Center for Astrophysics, "Section for the Observation of Jupiter," *Memoirs of the British Astronomical Association* 34 (1943), 101. <http://articles.adsabs.harvard.edu/full/1943MmBAA..34E..55./0000112.000.html>

14 Bernard Goldstein, "Astronomy among Jews in the Middle Ages," in *Science in Medieval Jewish Cultures*, ed. Gad Freudenthal (New York: Cambridge University Press, 2011), 141.

to various sources, was either Jethro or Manesseh, he is most appropriately dubbed “Mesala,” a Latinization of “mā shā’ allāh,” a phrase that acknowledges the Creator (“Allah”) with wonder and appreciation.

A second crater, smaller and younger than the Mesala crater (42 km. in diameter and 3500 million years old) is the Abenezra crater, named for the Jewish astronomer, mathematician, biblical exegete, philosopher, and poet Abraham ibn Ezra (1089-1167). Like his predecessor, Mesala, whose work he studied, translated, and cited, Ibn Ezra benefited in the first half of his life from the enlightened conditions of the Abbasid Caliphate in Andalusia and proceeded to spend the rest of his life sharing that benefit throughout the many countries in which he sojourned, facilitating the passage of Greek astronomical wisdom to Europe by translating the Arabic-language scientific documents into Hebrew.

Among the documents Ibn Ezra translated were two astrological works by Mesala, a commentary on the tables of Al-Khwarizmi, whose work incorporated elements of the Hindu mathematicians, and star lists based on Ptolemy. Ibn Ezra also wrote the first Hebrew-language treatise on the astrolabe. None of this wisdom had previously been accessible to his Hebrew-reading contemporaries, neither Jewish nor Christian.

It is impossible to overstate the impact of Ibn Ezra’s work on the scientific communities of that tumultuous time, when the great centers of learning under Islamic rulers had begun to shift toward Christian Europe. Greek wisdom, enriched by Hindu influence centuries earlier, had been preserved and cultivated in Arabic by generations of Islam’s great scholars. The Jews living in Islamic lands, then a far more tolerant domain than Christian-ruled countries, mastered Arabic and, through that language, gained access to a society vibrant with scientific endeavor, poetry, rhetoric, and philosophy, which works they then transmitted to their fellows Jews in Hebrew. When conditions soured for Jews under Islamic rulers, Christian scholars conversant in Hebrew and hungry for the work of the early Greek geniuses that had been lost to them, eagerly fell on the translations of scholars like Ibn Ezra, translating his works—even in his lifetime—into Latin, French, and other languages.

his period the leading person for the science of judgments of the stars” who served as the court astrologer.⁵

Some of Mesala’s work is known to us through the Arabic-to-Hebrew translations of Ibn Ezra, but Mesala was also widely read among his co-linguists and was translated into Latin and Greek as well, which enabled his work to spread far and wide in the scientific world. Astrology (which was based on astronomy) was foremost among his ideas. Goldstein, discussing the astrology of the more famous Moslem scientist, Al-Biruni, who was born about 150 years after Mesala died, notes that the astrological theory that links earthly events to heavenly ones, was “already described by Mashallah in the eighth century [and] had many later adherents, among them such eminent Jewish scholars as Abraham Bar Hiyya, Abraham Ibn Ezra, Levi ben Gerson (d. 1344), and Abraham Zacut (d. 1515)”⁶—a group that includes several lunar Jews! In addition, Mesala is thought by renowned scholar Shlomo Sela to have provided the basis for Maimonides’ ninth orb—his proposed solution to the problem of precession, the process by which the constellations of the zodiac have changed position since their investiture by the Babylonians.⁷ Sela states, “As far as I know, Mashallah’s ten-orb universe is the only serious attempt by an astrologer to solve this problem without denying that the zodiacal constellations move with respect to the zodiacal signs.”⁸

As an illustration of the circuitous routes by which scientific knowledge traveled over centuries and continents, it is fascinating to note that Mesala, whose treatise on the astrolabe was the first scientific exposition in Arabic, was among the sources—perhaps the main source—used by Geoffrey Chaucer when he wrote his own treatise on the astrolabe, which in turn was the first scientific exposition in English.⁹ Although Mesala’s first name, according

5 Abu l-Faraq Muhammad ibn Ishaq al-Nadim, *The Fihrist*, trans. Bayard Dodge (New York: Columbia University Press, 1970), 650.

6 Bernard R. Goldstein, “Astronomy and the Jewish Community in Early Islam.” *Aleph* 1 (2001): 30. <http://www.jstor.org/stable/40385447>.

7 Maimonides mentions this topic in chapter three of the *Laws of the Foundations of the Torah (Mishneh Torah)* and in the *Guide to the Perplexed*.

8 Shlomo Sela, “Maimonides and Masha’allah on the Ninth Orb of the Signs and Astrology,” *Aleph* 12, 1 (2012): 124.

9 Walter W. Skeat, ed. *A Treatise on the Astrolabe by Geoffrey Chaucer* (London: Early English Text Society, 1872), xxiv-xxvi.

(International Astronomical Union) assumed the task of lunar nomenclature in 1935, it was, in the main, Riccioli's selections that were retained as testimony to his acumen.

Among the hundreds of craters on Riccioli's list were four named for Jewish astronomers: Mesala (Mashallah ibn Athari), Abenezra (R. Abraham ibn Ezra), Rabbi Levi (ben Gershon, or Gersonides), and Zagut (R. Abraham Zacuto). Ilan Ramon died centuries after Riccioli compiled his list, and the lunar crater named for him by the IAU lies in a different sector of the moon than the craters named for the four Jewish astronomers immortalized by a medieval Jesuit priest. Yet Ilan Ramon shares with his coreligionists a dedication to the study of the heavens and with his fellow scientists a sense of brotherhood that propelled them all toward discoveries and contributions that have benefited and inspired people across the globe.

Who were the “Rabbis on the Moon”?

The earliest of the Jewish scholars whose name was given to a crater was the Persian astronomer and astrologer, Mashallah ibn Athari (740-815), better known as Mesala. Appropriately, the Mesala crater is one of the oldest (about 4000 million years old) and largest (its diameter is 125 km) of the “Jewish” craters. Mesala, a native of Basra (modern-day Iraq), wrote in Arabic; in fact, historian Will Durant claims that the oldest extant scientific work in Arabic was authored by this Persian Jew.³ Mesala had the great fortune to live under the Abbasid Caliphate, which then ruled much of the Moslem world and ushered in the Islamic Golden Age, an era of learning, culture, and tolerance. A leading philosopher of that age, Al-Kindi, described the prevailing sentiment, stating, “We ought not to be ashamed of appreciating the truth and of acquiring it wherever it comes from, even if it comes from races distant and nations different from us.”⁴ Although he was a Jew, Mesala was acknowledged in al-Nadim's *Fihrist* as “a man of distinction and during

3 Will Durant, *The Age of Faith* (New York: Simon & Schuster, 1950), 403.

4 Yaqub ibn Ishaq Al-Kindi, *On First Philosophy*, trans. Alfred L. Ivry (Albany: State University of New York Press, 1974), 58.

for its own sake is not prized; indeed, it arises only under the demands of overwhelming evidence, and then at considerable cost. Similarly, in the pre-modern age, astronomers, cognizant of the debt they owed their forbearers, attempted to utilize received wisdom without letting it limit or contradict their new discoveries. New technology—like the telescope—vastly improved observational data; on the other hand, observations could be misleading and prone to error. A scientist whose observations appeared to overturn accepted systems or even call them into question risked ridicule and dismissal.

And indeed, astronomers relied on these systems with justification. Using the Ptolemaic model, the movement of planets could be predicted, as could solar and lunar eclipses. Furthermore, the model was consistent with normative experience and observation: heavenly objects appear to orbit the earth; the earth appeared to be stationary. While the limitations of Ptolemaic wisdom may appear glaring to us in our age of satellites and space travel, we must remember how well and for how long those theories functioned in the tasks they were asked to fulfill. Progress in the field thus depended on contributions of those who could perform a delicate tightrope walk, who possessed the humility to recognize the contributions of others—whatever their background—while retaining the confidence to assert their own newfound truths, even when those truths turned tradition on its head.

In the mid-seventeenth century, Giovanni Battista Riccioli, a Jesuit who combined humility and confidence in his astronomical studies, chose to honor these scientists by naming lunar craters after them in his *Almagestum Novum*, a collection of what were then the world's most detailed lunar maps, drawn by his fellow Jesuit, Grimaldi. Riccioli's selection did not reflect the criteria of other selenographers. Van Langren, whose lunar map was published in 1645 to help mariners determine longitude, named most lunar features after Roman Catholic rulers, statesmen, and scientists. Hevelius, a Protestant contemporary of Van Langren, used terrestrial sites such as Romania, Persia, and the Adriatic Sea as appellations for what were, in his eyes, their lunar counterparts. Riccioli's group, in contrast, was remarkably ecumenical; the illustrious astronomers and scientists he chose included ancient Greek and Roman scholars and generals, as well as medieval Moslem, Christian, and Jewish philosophers and scientists. When the IAU

contrary, he enthusiastically attributed all manner of earthly qualities to the moon, including cultivation and inhabitants, and in a logical extension of his earth-bound notions, he dubbed certain lunar formations “craters” because he assumed they were formed by volcanoes, like the similarly-shaped formations on earth.

Although lunar craters are now known to be caused by asteroid and meteor strikes, the possibility that lunar craters were caused by volcanic activity was debated for years. Taking Earth as their model for the nature and origin of lunar features (in a complete reversal from the Aristotelean era), modern-day scientists initially rejected the impact theory of craters because evidence on Earth for volcano-formed craters abounded, whereas much of the evidence of impact craters had been effaced by erosion. With time, however, astronomers succeeded in replicating the dimensions and shape of lunar craters, and lingering doubts were put to rest when the Apollo missions brought back samples of lunar rocks that were shown to be the result of impact.

Scientists estimate that the moon has over 5000 lunar craters whose diameter is at least 20 kilometers. Because the moon has no erosion, craters caused by impacts remain visible on the surface. Some of those impacts occurred billions of years ago; others happened last week. The vast majority of particles striking the lunar surface are tiny, but a camera captured the impact of one large meteor, estimated to be about 400 kilograms, that struck the moon in February 2014 and left a crater about 40 meters wide. During a total lunar eclipse early in 2019, a meteor impact was actually caught on video by several amateur and professional astronomers.

Tradition vs. Innovation

Both scientists and Jewish scholars are familiar with the need to weigh the evidence of observation against the influence of theory, the former being expedited by ever-improving tools and technology, and to balance a reverence for tradition against respect for empirical evidence. Within a heritage that venerates previous generations, rabbinic sages and their students give overt recognition to their predecessors, and when newfound knowledge contradicts the old, scholars seek reconciliation over replacement. Innovation

every casual observer were explained in a number of ways. According to an early medieval astronomer, al-Hasan ibn-Haytham (965-1039):

Certain people hold the spots belong the lunar body itself; others believe that they exist apart from it, namely between the lunar body and the eye of the observer; still others conceive that they offer an inverted image [of the Earth], since *the lunar surface is smooth and reflecting*.

Ibn-Haytham himself disagreed with all these ideas and proposed that parts of the surface of the moon were denser than others, which made them reflect more or less light, but his theory, like all the others of his time, preserved the Aristotelian view that the moon's surface was unvarying and perfect.²

Aristotle's opinions still held sway hundreds of years later. When Galileo described how the moon appeared through a telescope, the direct comparisons he made between its surface and the earth's surface shocked the astronomical community. Galileo's confident declaration in his treatise *Starry Messenger* (*Sidereus Nuncius*, 1610)—“It is quite clear that the prominences on the moon are loftier than those on the earth”—bucked a scientific tradition more than a thousand years old and posed grave challenges to the religious tenets of his time.

However, Galileo was not the first observer to notice the irregularities of the moon's surface through a telescope. That honor belongs to Thomas Harriot, whose telescope observations of the moon preceded Galileo's by a few years and whose hand-drawn maps of the moon showed the craters and seas in their correct positions. Interestingly, neither Harriot nor Galileo used the word “crater” when referring to the deep concavities on the moon's surface. Johann Schroter coined the term in 1791, by which time the telescope had been vastly improved, and it was obvious to observers that the moon's surface was not smooth. Unlike his Aristotelian-minded predecessors, Schroter, a son of the Enlightenment, did not subscribe to the idea that heavenly bodies were fundamentally unlike the earth; on the

2 Scott Montgomery cites Al-Hasan ibn al-Haytham, *On the Nature of the Marks Seen on the Surface of the Moon*, based on a German translation (published in 1925) of the original Arabic in *The Moon and the Western Imagination* (Tucson: University of Arizona Press, 1999), 72. My emphasis (S.R.).

occasionally they displayed a remarkable generosity of spirit in recognizing and rewarding these contributors. The craters that are named for certain medieval Jewish scientists are a testament to this spirit and to the passion that united people of disparate languages and faiths in a time not known for tolerance.

This paper takes a closer look at the brotherhood of scientists, focusing in particular on four medieval Jews whose names were given to lunar craters by a pair of 17th century Jesuit scientist-priests.¹ After a brief historical overview of the study and nature of lunar craters, a biography of each of the four namesakes of the “Jewish craters” is presented, with special attention given to the underlying personal and cultural values that propelled each scientist to his superhuman accomplishments. Underlying this presentation is the story of how men of faith—diverse faiths—brought their religious devotion to bear on the side of scientific exploration when many of their co-religionists feared such questions, how they revered the contributions of scientists of other faiths instead of scorning them, and how Ilan Ramon’s role as the first Israeli astronaut is an example of how these traditions continue today.

What are lunar craters?

In an era when so many have seen the televised scenes of men walking on the moon, it is startling to realize that for more than a thousand years, scientists did not believe lunar craters existed. According to Aristotle, whose cosmological principles formed the basis of Ptolemy’s *Almagest*, the astronomical treatise held to be authoritative in the Western world for some 1700 years, all heavenly bodies, including the moon, were smooth and perfect; only Earth—the “sublunary sphere”—was inconstant and imperfect, possessed of mountains and valleys. The darker and lighter areas on the moon that were visible to

* I am deeply grateful to my husband, Tom Rosenfeld, for his contribution to this paper.

1 It should be noted that in modern times, i.e. since the International Astronomical Union took over the role of lunar nomenclature in 1935, other craters have been named for Jewish scientists. This paper deals only with those Jews recognized by the two Jesuits whose nomenclature formed the basis of the lunar maps subsequently adopted by the international scientific community.

Rabbis on the Moon

Sue Rosenfeld

“What wisdom and understanding is in the sight of the peoples?
Say that it is the science of cycles and planets.”
Babylonian Talmud, *Shabbat* 75a, Soncino edition

Dedicated to the memory of Colonel Ilan Ramon

Ilan Ramon ז"ל, killed in the *Columbia* space shuttle accident in 2003, was a hero to both secular and religious Israelis, a symbol of proud Judaism to the Diaspora, and a figure of admiration and respect to scientists throughout the world. A jet fighter pilot in the Israeli Air Force, he had taken part in a mission to destroy an Iraqi nuclear reactor before becoming an astronaut. Chosen to be a member of the *Columbia* space shuttle team, he saw himself as a representative of the Jewish people in entirety. He requested kosher food, inquired about Sabbath observance in space, and carried with him a miniature Torah scroll that had been smuggled into the Bergen-Belsen concentration camp—all this, though secular in his personal practice. Ramon is justifiably famous for being the first Israeli in space, but when the International Astronomical Union (IAU) named a lunar crater after him in 2006, he joined other Jews whose accomplishments were recognized by their fellow scientists and commemorated by the lunar craters that bear their names.

At many points throughout history, the fellowship of scientists has transcended the boundaries of time and nationality. Scientists who share a thirst for knowledge were not always bound by prejudice when they encountered knowledge, techniques, or tools that aided their quest, and

Rabbis on the Moon

Sue Rosenfeld

At many points throughout history, the fellowship of scientists has transcended the boundaries of time and nationality. Scientists who shared a thirst for knowledge were not always bound by prejudice when they encountered wisdom, techniques, or tools that aided their quest; at times they displayed a remarkable generosity of spirit in recognizing and rewarding the contributions of their fellow scientists by giving their names to lunar craters. Three years after Colonel Ilan Ramon *z"l*, the first Israeli astronaut, was killed in the *Columbia* space shuttle accident in 2003, the International Astronomical Union (IAU) named a lunar crater after him, thereby adding Ramon to an elite group of Jews for whom craters on the moon have been named. The craters that are named for Ramon and for certain medieval Jewish scientists testify to the spirit and passion for discovery that united people of disparate languages and faiths in times that were not known for tolerance. This article first presents a brief overview of the history of the discovery of lunar craters and then introduces the Jewish scientists whose contributions to the field of astronomy earned them places on the moon: Mashallah ibn Athari, R. Abraham ibn Ezra, R. Levi ben Gershon, and R. Abraham Zacuto.

The Relationship between Teacher Burnout, Teacher Seniority and Students' Age Level and Israeli Teachers' Use of Emotional Labor Techniques in their Teaching Practice

Racheli Zaretsky and Yaacov J. Katz

The present study examines the relationship between teacher burnout, teacher seniority, age of students taught by the teachers and teachers' use of emotional labor techniques in the classroom. The study is unique in that it is the first attempt in Israel to conduct a quantitative research study that addressed the topic of emotional labor in teaching. The researchers used "The Emotional Labor of Teaching Scale" (TELTS) questionnaire to assess the emotional labor techniques used by 170 female teachers belonging to the modern Orthodox and ultra-Orthodox educational sectors.

In addition to the TELTS, the teachers responded to a teacher burnout questionnaire and to a demographic questionnaire. All three questionnaires were administered via the internet. The results of the study indicate the existence of a significant relationship between teacher burnout and the differential use of emotional labor techniques. However, no relationship was found between teacher seniority and age of students taught by the teachers and the use of emotional labor techniques by the teachers. These results emphasize the need for additional studies that will further examine the validity and reliability of the TELTS instrument for all sectors in the Israeli teacher population as well as the need for mixed design (quantitative and qualitative) studies that will sharpen the ability to draw research conclusions regarding emotional labor of teachers in Israel.

**Teaching Talmud in Ultra-Orthodox (Haredi) Schools:
The Rabbi Yeshayahu Weber Learning Skills Instructional
Method and its Influence on Achievement – A Comparative Study**

Ariel Sherlow, Shira Iluz, Yaacov J. Katz, Hindy Stern

This paper focuses on the teaching of Talmud in ultra-Orthodox (haredi) talmud torah schools and the achievement of students who were taught using traditional instructional methods, compare with the achievement of students instructed by teachers using the Rabbi Yeshayahu Weber learning skills instructional method. The uniqueness of this research study is its focus on the teaching of Talmud to young boys studying in haredi talmud torah schools and the analysis of the pedagogical procedures used in these schools. The haredi sector poses a challenge to researchers who wish to study an autonomous, closed, conservative community that resists the influences of modern and post-modern society and does not foster research conducted by academic and educational professionals.

The results of the present quantitative study clearly indicate that the innovative Rabbi Yeshayahu Weber learning skills instructional method, which was initially implemented in special education for students with learning disabilities but developed to include the teaching of regular students in regular talmud torah school classes, contributes significantly to the enhancement of learning achievement compared to the traditional instructional methods used in talmud torah schools. It appears that the Weber method facilitates improved cognitive performance of Talmud Torah school students and leads to students' enhanced understanding of Talmud.

**The Death of King Saul in Rabbinic Tradition:
A Study of *Vayikra Rabba* 26. 7**

Nurit Mandelkorn

The paper examines rabbinical views on the figure of King Saul that come to the fore in one section of the midrash *Vakira Rabba* 26.7. Among the range of topics addressed in that unit, this discussion focuses on the reasons behind King Saul's death, the prophecy concerning his imminent end, and Saul's reactions to that prophecy. Through a close reading of the relevant midrashim against the background of the biblical narrative (1 Sam. 28), a complete picture takes form. This midrashic unit powerfully depicts the dualism inherent in rabbinical attitudes toward the figure of King Saul. While this dualism can be detected in the biblical narrative itself, and is reflected especially in King David's lament for Shaul, it remains implicit. In the midrashic unit of *Vayikra Rabba* 26.7 the dualism is pronounced: On one hand, Saul's sins are detailed and their seriousness underlined, yet his death is presented in a positive light, with emphasis on his merit as the first King of Israel. At the epicenter of this dualism, as portrayed in the midrash, stands the reversal in God's attitude to Saul, expressed most cogently by R. Yochanan's reading of the verse "Tomorrow you and your sons will be with Me" (1 Sam. 28: 19) — seen as a definitive recognition of Saul's righteousness as the ultimate evaluation of his life.

**On the Redaction History of Ma'asei Me-talmid Ehad
(B. Shabbat 13 a-b)**

Harel Dvir

The Talmud recounts the tale of a man who died young. The matter troubled his wife greatly, until Elijah the prophet revealed himself to her and explained that her husband had been punished for laxness in upholding the laws of family purity (B. Shabbat 13 a-b). This paper challenges Naomi England-Schaffer's contention that the entire story is post-Talmudic based on its use of the phrase *yemei libunekh*, which has no parallel in rabbinical literature. Notably, use of a unique term is surely not the only possible identifying element, particularly in light of differences among various sub-categories of rabbinical language used simultaneously in the Land of Israel and in Babylon during the Mishnaic and Talmudic periods.

England-Schaffer's treatment of explicit Talmudic elements that appear in the text is also re-examined: the opening phrase *tani* and statements relating to the story made by two prominent *Amoraim*. Finally, the author challenges England Schaffer's contention that the main purpose of the story is related less to halakhic instruction than to the moral message it expresses. Examined from the perspective of halakhic ruling, the author shows that basic halakhic practices kept in Jewish homes over the centuries are directly linked to this talmudic story.

Two Sages Who Were in Tzippori: Why were Rav and Rabbi Hanina Unable to Come to Terms?

Shlomo Kassierer

A short story in the Talmud (b. Yoma 87a) describes a confrontation between two of R. Judah Ha-nasi's greatest students: Rav and R. Hanina. Rav said something to which R. Hanina took offense; for many years Rav sought his forgiveness, to no avail. Finally, the tension between the two induced Rav to leave the Land of Israel. He moved to Babylon, founded the Yeshivah of Sura, and served as its head. R. Hanina, for his part, was appointed head of the the yeshivah in Erez Israel. In this manner both of these great figures came to fulfill their historical role.

This article presents the two main versions of the story and their meaning, addresses the historical questions that the story arouses, and offers an interpretation of the dream and its symbols included in it; all this in the attempt to understand the background — revealed and concealed — of the conflict. In the final section, the author discusses the editorial context and suggests that the story, which concludes a larger section on forgiveness, comes to teach that despite the effort demanded of us to forgive others, certain conflicts cannot be resolved by human resources alone. At such impasses, Divine providence might intervene, bringing solutions to seemingly unsolvable problems.

The Influence of the Novardok Movement on Bnei Akiva Yeshivot

Geula Miles

The Novardok movement emerged in Eastern Europe at the end of the nineteenth century as a trend within the Musar movement. In the yeshivot of Novardok, a radical and stormy educational approach developed, winning them the reputation of extreme fanaticism. Novardok became known for its aggressive educational activities dedicated to saving Jewish youth from secularism and the Haskalah.

The Bnei Akiva Yeshivah in Kfar Haroeh was founded in 1939 as a training project for the Bnei Akiva movement, and was a full partner in the Zionist project; in 1950 secular studies were introduced into the yeshivah's curriculum. Over the following decades, many high school yeshivot were founded on the model of the Bnei Akiva yeshivah, paving the way for the national-religious educational trend. What connection could there be between two such seemingly dissimilar phenomena?

Rabbi Avraham Zukerman *z"l*, the author's grandfather, studied with Musar masters in Novarkok yeshivot. There his self-image took form, along with fundamental aspects of his world-view. Parallel to his yeshivah studies, he was active in the *Torah ve-avodah* movement and he subsequently joined Bnei Akiva. Only a few years later he became one of the founders of the Bnei Akiva yeshivah in Kfar Haroeh and of the Mirkaz Yeshivot Bnei Akiva; to the end of his life he remained active in all.

This article explores the history and the defining features of the Novardok yeshivot, on one hand, and of the Bnei Akiva yeshivah in Kfar Haroeh on the other, and seeks to outline some of the ways that R. Zukerman's years in Novarkok may have influenced the comprehensive educational project that took form later under his guidance.

**The Bar Kokhba Revolt as a Model of Redemption:
The Thought of Rav Kook and His Students in the Context of
Leading Ideologies (1820–1950) and their Readings of the Revolt
and its Historical Meaning**

Daniel Weinberger

Since the canonization of the Bible, the Bar Kokhba Revolt is arguably the historical event of greatest significance to the Jewish people, deeply marking its national self-image. While the meaning of the Revolt has been discussed by Jewish thinkers throughout the generations, the topic awakened with renewed relevance beginning in the nineteenth century along with the development of new ideological movements: the *Haskalah*, Nationalism, Zionism and its ethic, the establishment of the State of Israel, the wars fought on Jewish soil since then, and of course the longing for redemption that accompanied all these processes. Indeed, the same motifs and conflicts are implicit in the Bar Kokhba Revolt: national awakening, revolt against a ruling empire, organization of a Jewish army and crystallization of concepts of faith and trust, the establishment of Jewish rule and, finally, the founding of a state. Although that state fell some three years later, its fleeting existence continues to echo in historical consciousness until today.

This paper concerns treatment of the Bar Kokhba Revolt by R. Abraham Isaac Hakohen Kook and his students. Specifically: did they see the Revolt as a positive model for the process of redemption that Rav Kook believed was beginning in our day? My discussion offers a comparative survey of other views from the 19th-20th century, expressed by thinkers, rabbinic figures, *maskilim*, and scholars regarding the Revolt. I demonstrate the extent to which each author's stance effectively voices his own ideological allegiance and the values common to his historical period; moreover, each author's reading of the Bar Kokhba Revolt loyally reflects his personal world-view.

CONTENTS

Daniel Weinberger	
The Bar Kokhba Revolt as a Model of Redemption: The Thought of Rav Kook and His Students in the Context of Leading Ideologies (1820-1950) and their Readings of the Revolt and its Historical Meaning	5
Geula Miles	
The Influence of the Novardok Movement on Bnei Akiva Yeshivot	43
Shlomo Kassierer	
Two Sages Who Were in Tzipori: Why were Rav and Rabbi Hanina Unable to Come to Terms?	123
Harel Dvir	
On the Redaction History of <i>Ma'asei Me-talmid Ehad</i> (B. Shabbat 13 a-b)	153
Nurit Mandelkorn	
The Death of King Saul in Rabbinic Tradition: A Study of <i>Vayikra Rabba</i> 26. 7	161
Ariel Sherlow, Shira Iluz, Yaacov J. Katz, Hindy Stern	
Teaching Talmud in Ultra-Orthodox (Haredi) Schools: The Rabbi Yeshayahu Weber Learning Skills Instructional Method and its Influence on Achievement – A Comparative Study	191
Racheli Zaretsky and Yaacov J. Katz	
The Relationship between Teacher Burnout, Teacher Seniority and Students' Age Level and Israeli Teachers' Use of Emotional Labor Techniques in their Teaching Practice	217
Sue Rosenfeld	
Rabbis on the Moon	xv

Michlol

Editor:
Ora Wiskind

Hebrew editor:
Dan Halevy

Typesetting and Layout:
Hava Salzman



ISSN 2415-5764

© All rights reserved

Published by Michlalah College

Bayit Vegan, Jerusalem P.O.B. 16078, Israel

Phone: (972-2) 675-0708 Fax: (972-2) 675-0917

e-mail: michlala-site@michlalah.edu

Michlol

מכּלוּל

Edited by
Ora Wiskind

Volume 33
2019

