

# מכלול

## Michlol

כתב עת רב-תחומי

בעריכת  
אורה ויסקינד-אלפר

גיליון לב Volume 32  
תשע"ז – 2017

עורכת: אורה ויסקינד-אלפר

חברי המערכת: פרופ' ג'פרי גלנץ (מכללה ירושלים), פרופ' סוזן הנדלמן (אוניברסיטת בר-אילן), הרב פרופ' כרמי הורוביץ (מכללה ירושלים), פרופ' רלה קושלבסקי (אוניברסיטת בר-אילן, מכללה ירושלים), 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

רכזת מערכת: רינה גולדמן

עיצוב ועימוד: אסתר שלנג

הדפסה ולוחות: פרינטיב

מכלול הוא כתב עת שפיט, והמאמרים המתפרסמים בו עוברים ביקורת עמיתים כמקובל בכתבי עת אקדמיים.

המשתתפים בגיליון:

ד"ר צילה ארון, ראש החוג לחינוך במכללה ירושלים  
הרב יוסף בן לולו, מרצה במחלקת רמי"ם, מכללה ירושלים  
ד"ר עליזה בזק, אוניברסיטת תל אביב, הפקולטה למדעי הרוח; מכללה ירושלים, התוכנית לתואר שני בהוראת מחשבת ישראל ותורה שבעל פה  
הרב פרופ' כרמי הורוביץ, ראש התוכנית לתואר שני במחשבת ישראל ותורה שבעל פה, מכללה ירושלים  
רחלי זרצקי, בוגרת תוכנית רג"ב, מרצה לשיטות מחקר וסטטיסטיקה במכללה ירושלים ודוקטורנטית בבית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן  
אליעזר דניאל יסלזון, MSc, יו"ר הנהלת המכון הגבוה לתורה, אוניברסיטת בר-אילן  
פרופ' יעקב כץ, מכללה ירושלים, אוניברסיטת בר-אילן  
מרים מרצבך, מרצה במחלקה לחינוך, מכללה ירושלים; רכזת תוכנית רג"ב  
רבקה שטיינמן, המחלקה לחינוך, רכזת התמחות, מכללה ירושלים  
הרב יצחק שטיינר, דוקטורנט בחוג לפילוסופיה יהודית, אוניברסיטת בר-אילן; מרצה בלימודי קודש, מכללה ירושלים  
יעל שלוסברג, מרצה במדרשה באוניברסיטת בר-אילן ובמתן ירושלים



ISSN 2415-5764

© כל הזכויות שמורות

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

טל: 02-6750708 פקס: 02-6750917

דוא"ל: michlala-site@michlalah.edu

## תוכן העניינים

		שערי זיכרון
5	"והעמידו תלמידים הרבה" - יום עיון לע"נ מורנו הרב יהודה קופרמן, טבת תשע"ז	כרמי הורוביץ
13	מסורת וחדשנות - שיטתו הפרשנית של הרב יהודה קופרמן ע"ה	אליעזר דניאל יסלזון
45	"לפני ואחרי" - תכליתנות במקרא ובמעשה בראשית עיונים במשנת מורנו הרב יהודה קופרמן זצ"ל על פי שיטת רבנו עובדיה ספורנו	יוסף בן לולו
65	הרב יהודה קופרמן ושיטתו הפרשנית של ר' עובדיה ספורנו	יצחק שטיינר
103	בין חירות למחויבות, דברים לזכרו של פרופ' גרוס ז"ל	עליזה בזק
		שערי חינוך והגות
121	התוכנית "אקדמיה כיתה" כמקדמת מסוגלות עצמית בהוראה - מחקר השוואתי	צילה ארן ורחלי זרצקי
131	האם הרפלקציה אותנטית? חשיפת "הקול האישי" המשותף ברפלקציות בעבודות הסיום של מתמחים בהוראה	רבקה שטיינמן וצילה ארן
145	מצוינות להוראה: מאפיינים ייחודיים של תוכנית מצוינות במכללה להכשרת מורים - מחקר משולב	מרים מרצבך, רחלי זרצקי ויעקב כץ
169	תורתו של שמעון הצדיק והשפעתה על תפיסת השיקום של רבן יוחנן בן זכאי	יעל שלוסברג
I		תקצירים באנגלית

## פתח דבר

גיליון מיוחד זה מוקדש בחלקו הראשון לזכרם של שני אישים גדולים, אשר העמידו ועיצבו דורות של תלמידות ותלמידים, מחנכים והורים: הרב ד"ר יהודה קופרמן זצ"ל, מייסדה של מכללה ירושלים ונר לנתיבותינו, והרב פרופ' בנימין (בנו) גרוס זצ"ל, מרצה ותיק, מכובד ואהוב על כל הבאים בדלתותיו. יהי זכרם ברוך.

הערת המערכת:

במהלך ההכנה של גיליון זה קיבלה האקדמיה ללשון העברית החלטה בדבר שינוי כללי הכתיב המלא. לפיכך, חלק מהמאמרים בגיליון ערוכים עדיין על פי הכללים הישנים, וחלקם כבר על פי הכללים החדשים.

## "והעמידו תלמידים הרבה"

יום עיון לע"נ מורנו הרב יהודה קופרמן, טבת תשע"ז

כרמי הורוביץ

הפרק הראשון בפרקי אבות פותח במאמרם של אנשי כנסת הגדולה: הם אמרו שלושה דברים, הווי מתונים בדין, והעמידו תלמידים הרבה, ועשו סייג לתורה.

לדעתי אין מאמר שמתאים יותר להקדישו לזכר הרב יהודה קופרמן מהמאמר האמצעי – "והעמידו תלמידים הרבה". במשך 52 שנים העמיד הרב יהודה קופרמן אלפי תלמידות ותלמידים והשפיע השפעה אדירה על החינוך התורני בישראל, ועל העולם היהודי בכלל, ובפרט על החינוך התורני לנשים.

תרומתה של שרה שנירר לחינוך התורני לנשים מתועדת ונדונה רבות, ובצדק. פריצת הדרך שלה הייתה מהפכנית, ויצרה דורות של נשים בעלות ידע תורני ומחויבות לדרכי התורה, נשים שבגלל החינוך התורני שקיבלו יכלו להיות שותפות מלאות בבניית בית נאמן בישראל. התרומה של שרה שנירר הייתה הצעד הראשון, הנדבך הראשון של חינוך תורני לנשים. אבל מי שבנה את היסודות לחינוך תורני על-תכנוני לנשים, ובמיוחד חינוך תורני המלווה בתארים אקדמיים, היה הרב קופרמן. הקמת מכללה ירושלים הייתה פריצת דרך היסטורית שעדיין לא זכתה לתיעוד ולתיאור ההיסטורי שמגיעים לה. בזכותו של הרב קופרמן יצאו אלפים רבים של בוגרות לשדה החינוך כשבידן הכשרה ברמה גבוהה, הן מבחינה תורנית, הן מבחינה פדגוגית והן מבחינה אקדמית. ההישג הזה ממשיך להדהד בישראל, וממשיך בחיוניות ובעוצמה לתרום תרומה מיוחדת לחינוך התורני בישראל. הדברים הבאים מוקדשים לשמו ולזכרו של הרב יהודה קופרמן, תלמיד חכם, מנהיג ופורץ דרך חינוכי.<sup>1</sup>

המשפט "והעמידו תלמידים הרבה" הוא לכאורה משפט די פשוט. אבל למען האמת הוא מורכב, ומשמעותו חמקמקת. כבר באבות דרבי נתן אנחנו קוראים:

[והעמידו תלמידים הרבה] שבית שמאי אומרים אל ישנה אדם אלא למי שהוא חכם ועניו ובן אבות ועשיר. ובית הלל אומרים לכל אדם ישנה, שהרבה פושעים היו בהם בישראל ונתקרבנו לתלמוד תורה ויצאו מהם צדיקים חסידים וכשרים.<sup>2</sup>

שימו לב לגישה האריסטוקרטית של בית שמאי ללימוד התורה. נדרשת יכולת אינטלקטואלית

1 דברי מבוססים על שיעור ששמעתי לפני שנים רבות מאדוני מורי ורבי, הרב פרופ' יצחק טברסקי זצ"ל.

2 אבות דרבי נתן, נוסחא א פרק ג.

גבוהה, נדרשות מידות טובות, אבל אין זה מספיק. נדרש גם אלן יוחסין, וגם מעמד כלכלי גבוה, כדי להתקבל ללימוד תורה. הגישה היא מגבילה מאוד. לא כל אחד יכול לעמוד בקריטריונים מחמירים כאלו. לעומתם, בית הלל האמינו שראוי ללמד את כולם. הם האמינו שהכוח הגואל והמטהר של התורה הוא אדיר ובלתי צפוי. היו חוטאים רבים שתעו בדרך, אולם כשנחשפו ללימוד התורה הפכו להיות אנשים הגונים, בעלי יושרה ויראת שמים.

מה שברור הוא שבית שמאי לא חשו מחויבות להלכה של אנשי כנסת הגדולה. מתוך המשנה, ההוראה של "והעמידו תלמידים הרבה" נשמעה כהלכה פסוקה. ברם בית שמאי סברו שניתן להגביל ולפרש מחדש את האמירה הזאת, עד כדי כך שיש דמיון קלוש בין מאמרם לאמירה "והעמידו תלמידים הרבה". התוצאה היא שאחת מהמחלוקות היסודיות בין בית שמאי לבית הלל מתגלה כאן. מעניין הוא שאפילו אחרי המחלוקת הזאת בין בית הלל לבין בית שמאי, ויש להניח שכמו ברוב המחלוקות ביניהם הייתה ההכרעה כבית הלל, אנחנו עדים לכך ששתי העמדות האלו צפו ועלו שוב בעימות הדרמטי מאוד שבין רבן גמליאל לבין מבקריו, המיוצג על ידי ר' אלעזר בן עזריה.

הגמרא מתארת את ההתקוממות שהייתה בבית המדרש נגד רבן גמליאל. ההתקוממות נבעה מכך שהיו חילוקי דעות בין בית הלל לבית שמאי באיזו מידה עלינו לקבל על עצמנו את ההוראה של "והעמידו תלמידים הרבה". הגמרא מספרת:

אותו היום סלקוהו לשומר הפתח ונתנה להם רשות לתלמידים לכנס, שהיה רבן גמליאל אומר: כל תלמיד שאין תוכו כברו לא יכנס לבית המדרש.<sup>3</sup>

שומר הסף היה בודק את הכשירות של אלו שרצו להיכנס לבית המדרש. באותו יום סלקוהו והדלתות נפתחו לרווחה, וכל מי שצמאה נפשו לדבר השם יכול היה למצוא את דרכו לבית המדרש. הרשות ניתנה ל"תלמידים הרבה", לכל מי שחשקה נפשו בתורה. מעשה זה סימל את ניצחונם של ר' אלעזר בן עזריה וחבריו על הגישה האריסטוקרטית של רבן גמליאל. גישתו של רבן גמליאל שאמר ש"כל תלמיד שאין תוכו כברו לא יכנס" הייתה גישה מצמצמת ומגבילה.

מה הכוונה במונח "אין תוכו כברו"? נראה שמדובר באדם שיש אי-בהירות לגביו, שיש אי-התאמה לא מובחנת בין מה שאנחנו רואים בחיצוניותו לבין המהות האמיתית שלו. רבן גמליאל רצה להימנע מכל חוסר בהירות, מכל אדם שהוא חש שיש סתירה בין מה שנראה עליו לעין לבין מהותו האמיתית. הוא לא היה מוכן להכניס אנשים כאלו לבית המדרש. מי שייכנס, ייבדק בקפידה. ומה קרה? מדיניות הקבלה לבית המדרש השתנתה לגמרי – "הוא יומא אתוספו כמה ספסלי". באותו יום, אותו יום שבו מינו את ר' אלעזר בן עזריה לנשיא, הייתה עלייה דרמטית בנוכחות בבית המדרש.

אמר רבי יוחנן: פליגי בה אבא יוסף בן דוסתאי ורבנן, חד אמר: אתוספו ארבע מאה ספסלי; וחד אמר: שבע מאה ספסלי.<sup>4</sup>

3 ברכות כח, א.

4 תרגום: אמר רבי יוחנן נחלקו בדבר אבא יוסף בן דוסתאי ורבנן, אחד מהם אמר נוספו ארבע מאות ספסלים, ואחד מהם אמר נוספו שבע מאות ספסלים.

ואז הגמרא מוסיפה – "הוה קא חלשא דעתיה דרבן גמליאל". רבן גמליאל מופתע לחלוטין – חלישות הדעת תקפה אותו. "דילמא חס ושלום מנעתי תורה מישראל". התברר לו, וכנראה הוא לא היה מודע עד אז להשלכות של מדיניותו, שהוא למעשה מנע לימוד תורה מרבים. אנשים "לא-רצויים" לא יכלו ללמוד תורה, רק בגלל מדיניותו – לאסור עליהם להיכנס לבית המדרש. לפי מה שהגמרא מספרת לנו, ככל הנראה הייתה עד אז הסכמה בעניין הפצת תורה בישראל. רבן גמליאל כנראה האמין שהוא מקיים את הקריטריונים של אנשי כנסת הגדולה. זאת הסיבה שהוא מגיב ואומר: "דלמא חס ושלום מנעתי תורה מישראל". זה הטריד אותו – אבל למעשה הייתה שוננת יסודית בין הדרכים של יישום העיקרון של "והעמידו תלמידים הרבה". איך מיישמים אותו? את מי מכניסים לבית המדרש? באילו נסיבות? כשרבי אלעזר בן עזריה תפס את מקומו של רבן גמליאל כל הכללים השתנו.

בעקבות הסיפור הזה הרמב"ם פוסק בהלכות תלמוד תורה, ושימו לב, הוא פוסק להלכה – אין זה מאמר אנדי או מוסרי שאינו מחייב, אין זה סיפור על מה שהיה – הרמב"ם רואה את זה בגדר שמעתתא – הלכה! והרמב"ם פוסק: אין מלמדין תורה אלא לתלמיד הגון נאה במעשיו או לתם".<sup>5</sup> מה פירוש הדבר "תם"? תם הוא מונח חדש בהקשר שלנו. כנראה הכוונה היא למישהו שיש ספק כלשהו לגביו, אלא שאנחנו מוכים אותו מחמת הספק, ואף על פי שאין אנו בטוחים אם הוא ראוי או לא להיכנס לבית המדרש – מכניסים אותו. כנראה הרמב"ם הבין במילים האלו, "או לתם", את גישתו של בית הלל כפי שרבי אלעזר בן עזריה פעל "באותו יום", באותו יום של המהפכה בבית המדרש, דהיינו בפחות חשדנות כלפי מישהו שיש ספק לגביו.

חילוקי הדעות בקשר למדיניות של "והעמידו תלמידים הרבה" המשיכו לאורך השנים, ולמעשה עד עצם היום הזה. בהתפתחות הישיבות במזרח אירופה במאה התשע עשרה היו חילוקי דעות, ובמיוחד הן באו לידי ביטוי בעלייתן של תנועת המוסר. גם בימינו קיים המושג של "ישיבות למצוינים", ויש עוררים על המגמה הזאת.

גם בתנועה החסידית קמו דעות וגישות שונות לנושא. ב"שפת אמת" לרבי יהודה לייב מגור יש פסקה מרתקת ויוצאת דופן. בפסקה זו מוצג אפיון היסטורי-הגותי של שתי הגישות, של בית שמאי ושל בית הלל: הגישה האליטיסטית, המגבילה, והגישה הפתוחה והדמוקרטית. כתוב שם:

יש לומר על פי מה שכתב אדוני אבי זקני מורי ורבי זצלה"ה כי בחינת יוסף היה להיות קדוש ונבדל בלתי ה' לבדו כמו שכתב "נזיר אחיו", ובחינת יהודה היה להביא הקדושה גם בענייני עולם הזה כמו שאמר "אל עמו תביאנו". ושמעתי ממינו כי בזה היו מחולקין גם רבותינו נשמתנו עדן, כי מהם רצו שיהיה מעט חסידים והיו קדושי עליונים, ומהם רצו להיות מתפשט החסידות בין רוב עם אף שיהיו פחותים במדרגה.<sup>6</sup>

ה"שפת אמת" מביא את דבריו של סבו, בעל חידושי הרי"ם, האדמו"ר מגור הראשון, שהיה תלמיד חבר של ר' מנחם מנדל מקוצק. מדבריו משתמע שיוסף ויהודה מייצגים שני טיפוסים של הנהגה הדומים לבית שמאי ולבית הלל. לפי התיאור שלו יוסף היה פרוש ונבדל, ומעט אנשים יכלו

5 תלמוד תורה ד, א.

6 שפת אמת, וישב, תרל"א.

להגיע לקדושה העילאית שלו. מאידך גיסא, יהודה רצה להביא קדושה לכולם. אבל כשהוא מציין "כי מהם רצו שיהיה מעט חסידים ויהיו קדושי עליונים", ייתכן כי הרמז הוא לוויכוח הגדול, מחלוקת גדולה ששררה במזרח אירופה בימים ההם. על פי מסורת עממית, הרבי מקוצק הסתגר ואמר: תן לי עשרה אנשים שילכו אחריי למדבר ואבנה קהילה רוחנית ייחודית. לא כל אחד היה יכול לקבל את גישתו, ואת ההקפדה והחומרה של הגישה. הרבי מאיוביצה נפרד ממנו בשנת 1839 כשביקש להביא את בשורת הקדושה לקהל רחב הרבה יותר. ונראה שיש כאן רמז לפילוג נוסף, למחלוקת העזה שהתלקחה בין דרך החסידות הפופולרית נוסח החוזה מלובלין לבין הדרך האליטיסטית החדשה בעולם החסידות, אשר ייסד תלמידו, היהודי הקדוש מפשיסחה.

מטרת התורה היא קדושה. זו הסיבה שבחרתי להזכיר את דבריו של ה"שפת אמת", כיוון שהם חוליה בשרשרת הפרשנויות למאמרם של אנשי כנסת הגדולה, "והעמידו תלמידים הרבה". המחלוקת ממשיכה לאורך ההיסטוריה של עם ישראל.

עיינו בפירושו של רבנו יונה לאבות, פירוש שנכתב במאה השלוש עשרה לספירה בספרד. הוא מזכיר את המחלוקת בין בית שמאי לבית הלל, ובסוף דבריו הוא אומר: "הנה כי הרבות תלמידים דבר טוב הוא עד מאד וזכות הוא לו לרב".<sup>7</sup>

זאת אומרת שהנושא נדון, והיה צריך להדגיש את גישתו שלו. אתגר גדול מאוד הוא לקיים "והעמידו תלמידים הרבה" הלכה למעשה. ואף על פי שאלו ואלו דברי אלוקים חיים, אם נפסקה ההלכה – אזי על אף הקושי שבעיקרון, חשיבותו היא המכרעת; חיוניותו לכלל ישראל מכרעת כנגד חומרתו. מן הראוי לעמוד על התנאים המקדימים, דרישות הקדם של הכלל הזה, גם מבחינה אינטלקטואלית וגם מבחינה מוסרית.

## א. חסד

התנאי הראשון הוא חסד, חמלה, טוב לב בעזרה בתהליך התפתחותו של הזולת. כדי למלא "והעמידו תלמידים הרבה" חייבים להאמין בתלמידים המאזינים, באנשים הלומדים, ובאנשים המשתוקקים ללמוד. חייבים לצאת מתוך הנחה שהם אנשים ראויים, פתוחים, וכדאי להשקיע זמן ואנרגיה כדי לשתף אותם בלימוד תורה, שכדאי לחשוף אותם לתורה. הגמרא במסכת סוטה אומרת:

אמר ר' אלעזר, מאי דכתיב "פיה פתחה בחכמה ותורת חסד על לשונה", וכי יש תורה של חסד ויש תורה שאינה של חסד? ... איכא דאמרי תורה ללמדה זו היא תורה של חסד, שלא ללמדה זו היא תורה שאינה של חסד.<sup>8</sup>

מה היא תורת חסד? האם יש תכנים של תורה המנוגדים לחסד, וחלקים שהם כולם חסד? זה כמובן בלתי אפשרי! התוכן של התורה אינו משתנה, וחסד הוא סימנה המובהק של התורה, וגם

7 פירוש רבינו יונה על אבות פרק א משנה א.

8 סוכה מט, ב.



סימנו המובהק של הקב"ה שעליו נאמר "טוב ה' לכל ורחמי על כל מעשיו".<sup>9</sup> זו הסיבה שהגמרא שואלת בתמיהה רבה: "וכי יש תורה של חסד ויש תורה שאינה של חסד"? לא יכול להיות שמבחינת התוכן יש תורה של חסד ותורה שאינה של חסד – מבחינת התוכן תורה היא תמיד, אך ורק, חסד. מה שהגמרא אומרת הוא שניתן לדבר על תורה של חסד ותורה שאינה של חסד מבחינת דרך מסירתה, דרך הוראתה, במונחים של חסד לתורה, ולאחרים שראויים להיות חשובים לתורה.

ניתן לרכוש ידע תורני עצום, אבל אם אין אתה, הלומד, מתכוון ללמד אותה לאחרים, לשתף אחרים בתובנות של התורה, זה נקרא "תורה שאינה של חסד". זו ההוכחה וההמחשה של התנאי הראשון, תורה ללמדה. לאדם חייב שתהיה אמונה שהוראת התורה היא חשובה, שהעברת מסורת התורה מועילה.

### ב. צניעות

התנאי השני ל"והעמידו תלמידים הרבה" הוא צניעות. צניעות היא תכונה פנימית המשחררת את האדם מיהירות, משחצנות, משתלטנות, המסירה מהאדם מלאכותיות, זימרה והעמדת פנים. אדם שהוא גאה, שהוא מתייחה, שהוא אנוכי ואגואיסט, אדם שישוקל בכבודות כל צעד וצעד שלו, כל תנועה, אדם כזה, לא משנה כמה הוא מלומד – לא ישפיע, ולא יצליח לשדר את המסורה כמומחה לתורה. כדי להעמיד תלמידים הרבה אתה חייב להגיע לרמה של תקשורת אינטליגנטית המעוררת השראה אצל כל מי שרוצה באמת לרכוש תורה ולהתקדם בלימודה. ההוראה הנכונה של תורה משביעה ומרצה, אבל גם מעוררת וממריצה. מעל לכול, אסור למורה להפגין לא ידענות ולא אדיקות יתרה בלי תכלית, ללא מטרה. יש אנשים הדואגים שמעט הלימודנות שלהם או מעט יראת השמים שלהם יזקקו לעיני כול, כנגד המשתפל ומשתפך מאחוריהם כדי שכולם יראו, כדי להתהדר בו ולהתרברב בו ללא תכלית. הגמרא במועד קטן מספרת:

גזר רבי שלא ישנו לתלמידים בשוק. מאי דרש? "חמוקי ירכיך כמו חלָאִים" (שיר השירים ז, ב), מה ירך בסתר אף דברי תורה בסתר. יצא רבי חייא ושינה לשני בני אחיו בשוק... שמע רבי – איקפד... נהג נויפותא בנפשיה תלתין יומין. ביום תלתין שלח ליה... מאי טעמא עבד מר הכי? אמר ליה: דכתיב "חכמות בחוץ תרנה..." (משלי א, כ). אמר ליה: אם קרית – לא שנית, ואם שנית – לא שילשת, ואם שילשת – לא פירשו לך. "חכמות בחוץ תרנה..." – כדרבא. דאמר רבא: כל העוסק בתורה מבפנים – תורתו מכרזת עליו מבחוץ.<sup>10</sup>

רבי התנגד ליציאת תלמידיו לשוק. הוא התנגד שהם יפגינו את תורתם מול כל אנשי העיר. מה היה היסוד לעמדתו? הוא רצה להזכיר לכולם את חשיבותה של צניעות. בא רבי חייא, הידוע

9 עיין הל' מלכים י, יב: "אפילו הגוים צוו חכמים לבקר חוליהם, ולקבור מתיהם עם מתי ישראל, ולפרנס ענייהם בכלל עניי ישראל, מפני דרכי שלום, הרי נאמר טוב ה' לכל ורחמי על כל מעשיו, ונאמר דרכי דרכי נועם וכל נתיבותיה שלום".

10 מועד קטן טז, א-ב.

בשם רבי חייא הגדול, מגדולי תלמידיו של רבי, למועשה היה תלמיד חבר של רבי, והמרה את פיו (הגמרא מסבירה שהוא הבין את הפסוק בדרך אחרת). רבי חייא יצא עם שני אחייניו לשוק ולימדם תורה באמצע השוק. כשרבי שמע הוא כעס, ורבי חייא הבין שעליו לנהוג נזיפות בעצמו. למשך שלושים יום הוא התנהג כמנודה. בסוף שלושים הימים קרא לו רבי ושאלו "מאי מעמא עביד מר הכי" – למה עשית ככה? ורבי חייא ענה שזו המשמעות של הפסוק במשלי "חכמות בחוץ תרנה..." (משלי א, כ). את התורה חייבים להציג קבל עם ועדה!

ענה לו רבי: אם קרית לא שנית, אם קראת את הפסוק פעם אחת – לא חזרת עליו פעם שנייה, ואם שנית – לא שילשת. אפילו אם קראת פעמיים, לא חזרת עליו שוב. ואם שילשת – לא פירשו לך. אפילו אם למדת את הפסוק היטב, הנה פירשת אותו בלי להתחשב במסורת – המצאת פירוש שאינו מעוגן במסורת. ניסית ליישם את הפסוק מבלי להבין מהי הדרך הנכונה ליישום "חכמות בחוץ תרנה..." . הדרך הנכונה, התובנה האמיתית של הפסוק, מסביר לו רבי, היא: "כל העוסק בתורה מבפנים – תורתו מכרזת עליו מבחוץ". מי שלומד בפנים, בצנעה, בגישה של צניעות, אז התורה ממילא מכרזת עליו מבחוץ. אין צורך לפרסם את עצמך ברבים אם אתה לומד תורה באמיתיות ובצניעות.

וזו הכוונה של התנאי השני, דרישת-הקדם ל"העמידו תלמידים הרבה": צניעות. רבי חייא הוקע על זה שהוא פרסם תורה בחוסר תכלית. רבי רצה שיבין שאדם אינו מפגין את תורתו סתם, מבלי שתהיה לו מטרה פדגוגית ברורה, מבלי שיהיה לו יעד מוסרי או רוחני.

בירושלמי ברכות אנו מוצאים: "ברית כרותה היא, היגע בתלמודו בצנעה לא במהרה הוא מושכח, מה טעם? ואת צנועים חכמה (משלי יא, ב)".<sup>11</sup> או כלשונו של הרמב"ם: "וכל היגע בתלמודו בצנעה מחכים, שנאמר ואת צנועים חכמה".<sup>12</sup>

חוכמה נמצאת אצל הצנועים, הכנועים, המופנמים. מדברי הרמב"ם משתמע שצניעות היא דרישת-קדם לרכישת חוכמה, וכמו כן להפצת התורה. יש סיבות רבות לכך שצניעות חשובה כדי לקיים מצוות תלמוד תורה. הגמרא במסכת סוטה אומרת: "כל אדם שיש בו גסות הרוח אמר הקב"ה אין אני והוא יכולים לדור בעולם".<sup>13</sup> אין מקום בעולם לקב"ה יחד עם בעל גאוה. בעל הגאוה חושב שהוא עומד במרכז ואין מקום לזולתו, כולל לקב"ה עצמו. בכמה וכמה מקומות בפרקי אבות אנו שומעים שהקב"ה נמצא בכל מקום שיש בו תורה. מו"ר הרב יוסף דב סולוביצ'יק זצ"ל מתאר באופן דרמטי בכמה מקומות בכתביו שהחוויה של החיבור עם התורה תוך כדי לימודה אינה מעשה אינטלקטואלי גרידא. השכינה עצמה כביכול נמצאת איתו, וזה מחייב אותנו להתנהג בצניעות.

עוד סיבה לחשיבותה של צניעות היא שהחכם חייב לשתף אחרים בתכונה של החוכמה, בתכונה של חוכמת התורה הנלמדת. חוכמת התורה יש לה ערך עצמי עליון. אין צורך בהתרברבות. אין צורך בהשתחצות. אם אתה משוכנע בערכה של תורה ובאמיתותה, אין שום צורך לאגות את התורה בצורה מלאכותית ובכלים חיצוניים. זהו עיקרה של תורה. כדי לרכוש תורה הנקראת כלי

11 ירושלמי ברכות פרק ה הלכה א.

12 תלמוד תורה ג, יב.

13 סוטה ח, א.

צנוע, גם האדם חייב להתנהג בצניעות.

### ג. ביטחון עצמי ועצמאות

דרישת-קדם שלישית ל"והעמידו תלמידים הרבה" היא הצורך לצקת בתוך הלומדים ביטחון עצמי. העמידו תלמידים. חייבים להעמיד אותם על הרגליים. יש לעזור ללומדים להגיע לעצמאות, חייבים לרומם אותם, לעודד אותם, לא שיהיו תלויים ומשועבדים, לא אינטלקטואלית ולא רוחנית. בפרק השישי של אבות אנו קוראים: "כל מי שעוסק בתלמוד תורה הרי זה מתעלה". תהליך הלמידה חייב לגרום להתעלותו של האדם. המטלה המוטלת על המורה היא לפתח את תודעתו הדתית של התלמיד בו בזמן שהוא מפתח את החשיבה העצמאית שלו. המחשה טובה של עיקרון זה נמצאת בגמרא: "כל שיש לו חולה בתוך ביתו ילך אצל חכם ויבקש עליו רחמים".<sup>14</sup> מי זה שצריך לבקש, ועל מי? אין כוונת הגמרא שתבקש ממישהו אחר להתפלל עליך, אלא כמו שמפרש המאירי:

לעולם יהיה לבו של אדם בטוח שהתפלה כשהיא נעשית כתיקונה מבטלת את הגזירה – ומי שיש לו צער או חולה בתוך ביתו או אחד ממיני הצרות ילך אצל חכם וילמוד הימנו דרכי התפילות.<sup>15</sup>

תפילה שהיא כנה ובעלת משמעות, אין לאדם להטיל ספק בכך שהיא אפקטיבית ומשיגה את מטרתה. ואם אדם סובל ממצוקה, עליו ללמוד מחכם אף להתפלל בדרך הנכונה, ואז אותו אדם, אותו אדם שהוא בצרה, שהוא מוטרד, שהוא סובל, שיש לו חולה בביתו, הוא הוא שיבקש רחמים על עצמו. לא שמישהו אחר יבקש עליו. האדם עצמו חייב לבקש על עצמו! פירושו של המאירי הוא מדהים.

הוא גם מלמד אותנו שתפקידו של החכם הוא לאפשר לכל אחד להתנהג בדרך הנכונה, ובעצמאות, ולא להמשיך להיות תלוי בזולת. אכן לתלמיד יש תמיד מה ללמוד מרבו, ולכן היחסים ביניהם מתמשכים ודינמיים. התלמידים הטובים ביותר הם אלו שגם תורמים לרבים: "תלמיד המחכים את רבותיו"<sup>16</sup> או "תלמיד המכוון את שמועותיו"<sup>17</sup>, זאת אומרת תלמיד שעוזר לחדד ולהבהיר את דברי רבו בהלכה.

### ד. שמירת המסורה

האספקט הרביעי והמשמעות העמוקה ביותר של "והעמידו תלמידים הרבה", הסיבה שזה עמוד התווך של הוראותיהם של אנשי כנסת הגדולה, שאי אפשר בלעדיו, היא שמהותו של תלמוד תורה היא עצם המסירה, הדאגה לשמר את המסורת. אך נושא זה דורש הרחבה מיוחדת ופירוט רב, ולא נוכל להאריך בו במסגרת זו.

14 בבא בתרא קטז, א.

15 ר' מנחם המאירי, בית הבחירה על אתר.

16 חגיגה יד, א.

17 מנחות יח, א.

דבריי אלו על "והעמידו תלמידים הרבה" הם למעשה דיוקן מדויק של הרב יהודה קופרמן. כמעט בכל שורה ושורה של דבריי ראיתי את דמות דיוקנו של הרב קופרמן לפניי. חייו עמדו בסמך של "והעמידו תלמידים הרבה": 15,000 בוגרי מכללה ירושלים מעידים עליו. חלום שהתגשם וממשיך להתגשם. תכונת החסד הגדירה את מהותו של האיש. חסד שהיה טבוע עמוק עמוק בתוך אישיותו. האכפתיות, הדאגה הכנה, לכל תלמידה ותלמידה, לכל תלמיד ותלמיד, הייתה טבועה במהותו. צניעותו האישית המיוחדת. צניעות שהקרין בחיוך הכובש, בניצוץ, בברק שבעיניים. בעלי גאווה – לוקחים את עצמם מאוד ברצינות; צנועים, בעלי ענווה אמיתית – יודעים לחייך. החיוך, הצחוק, הם סימנים מובהקים של הענווה והצניעות העמוקה והכובשת שהייתה טבועה בו.

האכפתיות העמוקה שלו לתלמידיו הרבים באה לידי ביטוי בתמיכה בעצמאותם. תלמידים הממשיכים את דרכו – זו ההוכחה הטובה ביותר לעיקרון הזה. כמו כן, מה שהמריץ את הרב קופרמן ברובד העמוק ביותר היה הדאגה להבטיח את המשך המסורה של דורי דורות, המשך שרק חינוך תורני רחב ועמוק יכול להבטיח אותו. "גדולים מעשי חייא". גדולים מעשיו של הרב יהודה קופרמן. יהי זכרו ברוך!

# מסורת וחדשנות – שיטתו הפרשנית של הרב יהודה קופרמן ע"ה

אליעזר דניאל יסלזון

## מבוא

בחודש טבת תשע"ז הלך לעולמו הרב יהודה קופרמן ע"ה, מורה, מנהיג, למדן וחוקר דגול. מחונן בתכונות אלה ייסד בשנות השישים של המאה הקודמת את המכללה לבנות בירושלים, במטרה להצמיח דור חדש של מורות שתוכלנה ללמד ברמה נאותה הן את מקצועות היהדות והן את המדעים הנדרשים. ייסודה של המכללה היה ללא ספק ציון דרך חשוב וראשוני בהתפתחות לימוד התורה ומקצועות היהדות לנשים בארץ. בעקבות המכללה נפתחו במהלך השנים מוסדות תורניים רבים ומגוונים לנשים, ולימוד התורה לנשים הפך נחלת הכלל. לצד עבודתו בניהול המכללה ובהוראת תורה לתלמידותיו, פיתח את שיטתו הפרשנית החדשנית והנרחבת. המאמר הנוכחי יעסוק בשיטתו הפרשנית.<sup>1</sup>

## הרקע - מיעוט העוסקים בפשוטו של מקרא

חז"ל הורו לנו במסכת עבודה זרה דף יט, ב:

לעולם ישלש אדם שנותיו, שלישי במקרא, שלישי במשנה ושלישי בתלמוד.

כך גם פסק הרמב"ם, בהלכות תלמוד תורה א, יא:

וחייב לשלש את זמן למידתו, שלישי בתורה שבכתב, ושלישי בתורה שבעל פה, ושלישי יבין וישכיל אחרית דבר מראשיתו ויוציא דבר מדבר וידמה דבר לדבר ויבין במדות שהתורה נדרשת בהן... וענין זה הוא הנקרא גמרא.

1 את שיטתו הפרשנית המיוחדת והחדשנית תיאר בשורה ארוכה של מאמרים ומערכי שיעורים, ואלה נאספו ונערכו על ידו במשך השנים לספרים מסכמים. כל הספרים, פרט לפריט 5, הוצאו לאור בהוצאה עצמית או על ידי המכללה. הספרים שעמדו לרשותנו הם: 1. פירוש המשך חכמה ערוך ומוער, 3 כרכים, ירושלים תשס"ב; 2. פנינים מהמשך חכמה, 4 כרכים, ירושלים תש"ן; 3. פירוש הספורנו ערוך ומוער, 2 כרכים, ירושלים תשנ"ב; 4. פשוטו של מקרא, 2 כרכים, מהדורה א ירושלים 2001, מהדורה ב ירושלים 2007; 5. קדושת פשוטו של מקרא, 2 כרכים, הוצאת מוסד הרב קוק, ירושלים 2009; 6. מבוא ללימוד התורה, ירושלים 2007; 7. סוגיות בפרשת שופטים, נתעלמה ממנו הלכה, בא לכלל כעס בא לכלל טעות, 3 כרכים, ירושלים 2008; 8. מבואות לפרשנות האחרונים, ירושלים 1992. רוב המובאות במאמרנו נלקחו מספריו המסכמים והמאוחרים יותר: פשוטו של מקרא, קדושת פשוטו של מקרא ומבוא ללימוד התורה. במובאות להלן יצינו רק שמות הספרים המפורטים כאן.

מצינו כאן הנחיה מפורשת להשקיע חלק ניכר מזמן הלימוד במקרא דווקא, אך מסתבר שהלומדים במהלך הדורות לא נהגו כך. הם העדיפו להסתמך על דברי רבנו תם בתוספות במסכת סנהדרין כד, א ד"ה בלולה:

מאי בבל? אמר רבי יוחנן: בלולה במקרא, בלולה במושנה, בלולה בתלמוד. פירש רבינו תם דבתלמוד שלנו אנו פוטרין עצמנו ממה שאמרו חכמים (מסכת עבודה זרה דף יט, ב) לעולם ישלש אדם שנותיו שליש במקרא שליש במושנה שליש בש"ס.

הסתמכות זו של הלומדים על דברי רבנו תם גרמה למיעוט העיסוק הישיר בתורה. לימוד התורה שאכן התקיים בנוסף ללימוד הגמרא היה קריאת שניים מקרא ואחד תרגום, כשהתרגום מוחלף לעתים בפירושו של רש"י, על פי האמור בשו"ע.<sup>2</sup>

מציאות זו השתנתה בצורה בולטת במאה הי"ט ובתחילת המאה הכ' למניינם. בתגובה להתפתחות ההשכלה, להתבססות ביקורת המקרא ולמתקפות של התנועה היהודית הליברלית נכתבו בתוך כמה עשרות שנים כתריסר פירושים חדישים. הבולטים שביניהם הם פירוש הרש"ר הירש, פירוש הרב מ"ל ויזר – המלבי"ם, פירוש "הכתב והקבלה", פירושו של שד"ל, פירוש הרד"צ הופמן, פירוש ה"משך חכמה", פירוש "העמק דבר" של הנצי"ב, פירוש ה"אזניים לתורה" ועוד. על גבי פרשנות חדשה זו, ובעיקר לאור השימוש הגובר והולך בשפה העברית המתחדשת, שבו רבים לעסוק בלימוד התורה ובפרשנותה בעשרות השנים האחרונות.

### לימוד התורה במכללה - גיבוש שיטתו הפרשנית

הרב קופרמן הקים את המכללה בירושלים בשנת תשכ"ה במטרה לחנך מורות חרדיות שתהיינה בקיאות הן בתורה והן במדע. כך תיאר את המהפכה שהתחוללה עם הקמת המכללה:<sup>3</sup>

כידוע עד ליסוד המכללה לבנות ירושלים היה מקובל שהמורה לתנ"ך היתה בעלת תואר אקדמי לספרות, או (גרוע מזה) בעלת תואר אקדמי ב(ביקורת) המקרא – ודי בזיון וקצף. אין כאן המקום להאריך בנושא כאוב זה, ויבואו אחרים וילמדו לדורות הבאים על המהפיכה שהתחוללה לפני כארבעים שנה (גרשם כנראה בתשס"ה, אד"י), עם יסוד המכללה לבנות בדירה שכורה בבית וגן. על אותה תקופה אפשר לומר שהתנ"ך לא היה "מקצוע", לא היה "דיסציפלינה", אלא היה מסונף לדיסציפלינות אחרות, כגון ספרות, (התקופה המקראית) או דקדוק ולשון המקרא. אין פלא שאלה הממשיכים ללמוד תנ"ך על פי אותה תפיסה (קונספציה) מתקשים למשוך תלמידים טובים ללימוד זה, והמחלקות לתנ"ך באוניברסיטאות שוממות מאין לומד.<sup>4</sup>

ההתקרבות ללימוד התורה שעליה הצבענו לעיל הייתה כנראה ברקע ההחלטה של הרב קופרמן לבסס את לימודי היהדות של תלמידות המכללה על לימוד החומש.

2 שו"ע או"ח רפה, ב: "אם למד הפרשה בפירוש רש"י, חשוב כמו תרגום. וירא שמים יקרא תרגום וגם פירוש רש"י".

3 הסוגריים מופיעים במקור, אלא אם צוינו ראשי התיבות של מחבר המאמר (אד"י).

4 מבוא ללימוד התורה, עמ' 122 הע' 4.

בחירה זו הייתה נוחה לו גם משום שבקרב קהל היעד הראשוני שלו, בוגרות בתי הספר התיכוניים החרדיים, לא נהגו ללמד את הבנות את מקצועות התורה שבעל פה.<sup>5</sup> לימוד התורה על ידי הרב קופרמן אופיין על ידו כבר בראשית דרכו כלימוד של דרך חיים ולא כלימוד של עוד מקצוע.<sup>6</sup> בהוראתו הקפיד לכלול תמיד שלושה מרכיבים בסיסיים: הלכה, מחשבה ופרשנות. מתוך כך כלל בשיעוריו מקורות רבים ומגוונים של פרשנים ראשונים ואחרונים, ושל קטעי הלכה ומחשבה רלוונטיים. ההתבססות על הפרשנים הראשונים היוותה עבורו תנאי מקדים לכל עיון בפשט הכתובים. הוא ביסס שיטה זו על דברי הנצי"ב שאותם הרבה לצטט במקומות רבים בספריו:

מי שאינו תלמיד חכם, אין לו להתקשט בכ"ד מקראי קודש. פירוש שאין לו לעשות פירושים ולהפשט (לפרש בדרך הפשט, אד"י). ומי שרוצה להפשט לפי דעתו כל עוד לא עמד על דעת חז"ל, יש לחוש שהוא אפיקורס ומטה המקראות אחר דעתו.<sup>7</sup>

מיומה הראשון של המכללה החל הרב קופרמן ללמד במכללה תורה, כשהוא מיישם את עקרונותיו שתוארו לעיל. במהלך השנים לא הסתפק עוד בהוראה שהתבססה על לימוד והשוואה של מגוון המקורות שהציג בפני תלמידיו. בעקבות גישתו של פירוש ה"משך חכמה" התמקד הרב קופרמן בעיקר בשלמותה של התורה שבכתב ביחד עם התורה שבע"פ. כוונתו הייתה להציג את המכלול של התורה שבכתב עם התורה שבעל פה, תוך שהוא מדגיש את היחסים המורכבים שבין פשט הכתובים לבין המדרשים הנלמדים מהם.

מתוך כך עמד הרב קופרמן מהר מאוד על השאלות הרבות העולות מלימוד פשט הכתובים, ובעיקר מהסתירות שבין חלקי התורה השונים. לימוד המדרש העלה בצורה חריפה את היחס המנוכר ואת חוסר ההלימה שבין פשט הכתובים לבין מדרש ההלכה הנלמד מכתובים אלה. קשיים אלה עמדו בסתירה להנחת היסוד של הרב קופרמן שהתורה שבכתב, ביחד עם התורה שבעל פה, ניתנו ביד משה מסיני לישראל כישות הרמונית ומושלמת אחת, או בלשונו של הרב קופרמן, "שלימות גילוי רצונו יתברך".

כשהגדיר את גישתו החינוכית דרש כתנאי מקדים לעיסוק בתורה את קיומה של ההזדהות ההשקפתית המלאה עם החומר הנלמד, בבחינת "כל שיראת חטאו קודמת לחכמתו חכמתו מתקיימת".<sup>8</sup> ההזדהות ההשקפתית חייבה לשיטתו הזדהות מלאה עם שלושה עקרונות:

- ♦ תורה שבכתב ותורה שבעל פה ניתנו כולם מן השמים;
- ♦ אמונת חכמים, שחכמתם וקדושת דבריהם מחייבים אותנו כפרשנים;

5 בפרפרזה על דברי ר"ת שצוטטו לעיל נוכל לומר שהרב קופרמן גרס שכלימוד התורה (החומש) המקיף לתלמידותיו פטר אותן מלשולש ענותיהן ולעסוק גם במשנה ובתלמוד.

6 כשנדרש בצעירותו להכין את תלמידי הישיבה התיכונית "קרית נוער" לבחינות הבגרות הגיע למסקנה שהכנה לבחינות הבגרות אינה מאפשרת לו ללמד תורה בצורה הראויה. הוא סיכם עם תלמידיו כי הם ילמדו לבחינות הבגרות לבדם, ואילו הוא ילמד תורה בדרכו הראויה.

7 הקדמת הנצי"ב לפירוש "העמק שאלה", הפירוש לשאלות דרב אחאי נאון.

8 על פי המשנה באבות ג, ט.

♦ קדושת פשוטו של מקרא המחייבת קבלת שלמות התורה שבכתב, וקבלתה המלאה של התורה שבעל פה הנסמכת לתורה שבכתב.<sup>9</sup>

על בסיס עקרונות אלה החל לגבש את שיטתו הפרשנית.

אמונת חכמים חייבה אותו לסרוק וללמוד את פרשני הפשט הקלסיים, וכן את פרשני הפשט המאוחרים יותר, בעיקר את פרשני המאה הי"ט.<sup>10</sup> עיונים אלה עיצבו את פרשנותו הייחודית המתבססת על מה שמצא אצלם, ואולי לא פחות – על מה שלדעתו החסירו מכתביהם.<sup>11</sup>

### ההיתר לעסוק בפשט הכתובים

המקור האלוקי של נוסח התורה אוסר עלינו להתייחס אליו כאל יצירה ספרותית גרידא. אחד המאפיינים של היצירה הספרותית האנושית הוא המגוון העצום של פירושים שניתן לייחס לטקסט המקורי. הסופר מתנתק מיצירתו ומפקיד אותה בידי הקורא, כשהקורא רשאי לפרש את הטקסט בכל צורה שתעלה על דעתו. לעומת זאת הטקסט המקראי-האלוקי אסור שיהא חשוף לחופש ספרותי שכזה. כל מילה וכל משפט נכתבו על ידי הקב"ה בצורה מדויקת, עם כל הפירושים המתחייבים. החופש שניתן לנו, הלומדים, אינו בלתי מוגבל. מכאן עולה הדרישה שגם הפרשנות של התורה תותאם לכוונותיו של הקב"ה, וכך תיאר זאת:

נקודת המוצא בלימוד תורה היא האמונה במסירת התורה על יד הקב"ה למשה ולעם ישראל, באותו מעמד אשר בשם מעמד הר סיני נקרא. נקודת המוצא איננה איפוא הכתוב, כפי שמקובל בכל לימוד ספרותי, כי אם רצונו של נותן התורה – הקב"ה. בעוד שכל טיפול בכתוב שנכתב על ידי בשר ודם יכול להעלות על הדעת כל פירוש הנאמן לכללי הדקדוק, התחביר והסגנון, וכל פירוש שכזה הוא בהכרח לגיטימי, אע"פ שהוא עשוי לחדש דברים שכותב הכתוב לא העלה על דעתו הוא! לא כך בדברי תורה. כאן נותן התורה הקב"ה הוא המרכז, ויש ללמוד את הכתוב שהוא מסר לנו "מפיו של הקב"ה לאוזנו של משה" (הקדמת הרמב"ן לתורה), כביטוי לרצון

9 מבוא ללימוד תורה, עמ' 15.

10 הרב קופרמן הרבה לצטט מהפרשנים שקדמו לו, אך הציטוט היה מבורר ומכוון. לא כל הפרשנים שקדמו לו הובאו על ידו לכיתה. בדרכו ההומוריסטית כתב על כך בשנת תשס"ח, במבוא לספרו סוגיות בפרשת שופטים: "לעומת דרך הלימוד שהיתה נהוגה לפני יובל שנים, עברנו הן על 'בל תוסיף' והן על 'בל תגרע'. בל תוסיף כיצד? הבאנו מקורות מספרות תורנית רחבה ביותר. בל תגרע כיצד? נמנענו באופן עקרוני ועקבי מלהביא דברים של אלו אשר לא מבני דת הם, ואלה שהם מבני דת אבל לא קבלו אקסיומטית את שני היסודות של לימוד תורה על טהרת הקודש, הלוא הם [א] תורה מן השמים [ב] אמונת חכמים". וראה על כך עוד בהערה 65 להלן.

11 ההערכה של הרב קופרמן לפרשנים שקדמו לו עצומה. יחד עם זאת הוא סבור שבכל דור יש למצוא את התשובות המתאימות לאותו דור, ומכאן שלא ניתן להביא את פרשנות הדורות הקודמים כפי שהם נכתבו. כך תיאר זאת בפשוטו של מקרא א, עמ' 3: "לכן בבואנו ללמוד תורה וללמדה, שומה עלינו להיות ערים לרחשי לבות בני דורנו, ותוך כדי לימוד תורה והוראתה לנסות לסלק את הקשיים ואת המוקשים העומדים בדרכנו ובדרכם להבנת התורה על טהרת הקודש כתורת חיים. אל לנו לעסוק בשאלת אשר עבר זמנך". כשנתבקש לערוך מחדש את פירושו לתורה של רד"צ הופמן סירב, וכך נימק את סירובו: "כשם שהרב הופמן לא התמודד עם בעיות דורו של הרמב"ם, אלא עם בעיות לימוד התורה באירופה במאה הקודמת, כך לא לנו לעורר לתחיה את בעיות דורו של הרב הופמן אשר מזמן שבקו חי, כדי לטפל בהם מחדש. במקום זה יש לטפל בשאלות המטרידות את לומדי התורה בימינו אנו".



הכולל ללמוד תורה לבני ישראל, אותה תורה אשר נמסרה לנו חלקה בכתב ובחלקה בע"פ.<sup>12</sup>

אמונתו הבסיסית בשלמותה של התורה שבכתב ביחד עם תורה שבעל פה מחייבת אותו לומר שמדרש ההלכה מהווה את הביטוי האמתי לרצון ה'. מכאן עולה לכאורה המסקנה שהלימוד על פי מדרש ההלכה הוא הלימוד הלגיטימי היחיד לפשט הכתובים, וכל התייחסות שונה לפשט הכתובים פסולה. בעיני הרב קופרמן זו שאלת המפתח לכל עיסוק בתורה שאינו על פי מדרש ההלכה. לפני שאנו יכולים לגשת ללימוד הפשט בצורה שהיא שונה מהלימוד של מדרש ההלכה, עלינו למצוא את ההיתר המפורש לכך. או במילים אחרות, מניין ניתן לנו ההיתר ללמוד את פשוטו של מקרא, מבלי לעיין במדרש ההלכה כלל ועיקר?

את ההיתר לעסוק בפשט הכתובים למד הרב קופרמן מדברי הגמרא: "אין מקרא יוצא מידי פשוטו".<sup>13</sup> לשיטתו מדובר בהנחיה של חכמים ללמוד בדרך הפשט, לאחר שמדרש ההלכה הציג את המשמעות ההלכתית של הפסוק. ובלשונו שלו:<sup>14</sup>

כי לולא דברי חז"ל "אין מקרא יוצא מידי פשוטו", היה מקום לומר כי אמנם אחרי שגמרנו ללמוד את ההלכה המחייבת מן הפסוק, גמרנו ללמוד את הפסוק [...] ההצדקה איפוא לעסוק בפשט נובעת מהוראתם של בעלי המדרש!

לאחר קבלת ההיתר, או קבלת ההנחיה, של בעלי המדרש ללמוד את פשט הכתובים, הרב קופרמן מגדיר את הפשט בצורה הבאה:

הבנת הכתוב על פי כללי דקדוק לשון ותחביר, תוך כדי התחשבות גם בטכסט וגם בקונטקסט (גם המילה עצמה וגם המסגרת אשר בה היא כתובה).<sup>15</sup>

### תחושת השליחות - החזרת עטרת פשט התורה ליושנה

כשניגש הרב קופרמן להתעמק בפשט הכתובים בכלל, וביחס שבין התורה שבכתב לתורה שבעל פה בפרט, הוא מתמלא בתחושה של שליחות ממש. הוא מבחין בכך שהנושא לא בא לכלל מיצוי, לא באקדמיה ולא בעולם התורה. הוא מכנה עצמו כמי שמטפל במת מצווה ממוש, שלא נמצאו אחרים שיעסקו בו.<sup>16</sup> עיסוקו בפשט הכתובים מהווה החזרת עטרת התורה ליושנה, וחיבורו מהווים לדעתו "נכס צאן ברזל" לכל בן תורה החפץ בלימוד תורת ה'. כך כתב בהקדמה לספרו "קדושת פשוטו של מקרא":

חיבורי מהווה חיבור אשר בא להחזיר עטרת התורה ליושנה ולתקן מעוות בן שנים הרבה. מוצד אחד העולם האקדמאי כפר בקדושת פירושי חז"ל לכתוב, ואילו מן הצד השני הציבור

12 מבואות לפרשנים אחרונים, עמ' 10.

13 שבת סג, א.

14 פשוטו של מקרא א, עמ' 13.

15 מבוא ללימוד התורה, עמ' 121.

16 כך כתב בהקדמה ("בשער הספר") לפשוטו של מקרא: "חיבור זה תוצאה מהוראת תורה במשך כארבעים שנה, עוסק בנושא שלדאבון לבנו הוא בבחינת 'מת מצווה'. אין אחד שיכול או שרוצה לעסוק בזה העניין".

התורני (להבדיל!) כאילו "כפר" בקדושת פשוטו של מקרא! [...] כל מאמר מציג ומדגים אחד מהיסודות שהם בעינינו בבחינת "נכסי צאן ברזל" לכל בן תורה העוסק בלימוד תורת ה'".<sup>17</sup>

שיטתו הפרשנית מבקשת לגונן על קדושת פשוטו של מקרא.

החזרת העטרה ליושנה משמעותה להראות שמקור התורה שבכתב, כמו גם מקור התורה שבעל פה, אחד הוא. מתוך כך מוטל עליו להסביר את המשמעות המיוחדת שיש לצורת הכתיבה שבה בחר נותן התורה לנסח את התורה שבכתב, וכן להבין את המשמעות הנלמדת מחוסר ההתאמה שבין התורה שבכתב לבין מדרש ההלכה הנסמך עליה.

### תיאור שיטתו הפרשנית - שתי בעיות היסוד ושני כיווני הפתרון

התמקדותו של הרב קופרמן בלימוד פשט הכתובים העמידה אותו מהר מאוד נוכח שתי בעיות עקרוניות, ולהן הקדיש את פירושו. הבעיה הראשונה היא קיומן של סתירות בתורה שבכתב, והבעיה השנייה היא אי-התאמה בין פשט הכתובים לבין מדרש ההלכה הנלמד מכתובים אלה. פרשנותו של הרב קופרמן מתרכזת במציאת תשובות לשתי הבעיות האלה. בהתבססו על תורתם של ראשונים ואחרונים הוא מפתח את שני הנושאים הבאים:

1. הסתירות שבתורה שבכתב נובעות מהתמשכותו של הליך נתינת התורה לישראל במדבר, תורה שניתנה מגילות-מגילות;
  2. היעדר ההתאמה בין פשט הכתובים למדרש ההלכה נועד ללמדנו מסרים שלא ניתן היה ללמודם ממדרש ההלכה בלבד.
- כאמור, אלה הם שני הנושאים העיקריים של שיטתו הפרשנית, ומכאן ואילך ננסה להסבירם.

### סדר נתינת התורה לישראל

העיסוק בפשט הכתובים, והצורך להסביר את הסתירות הפנימיות העולות מעיסוק זה, מחייבים לברר את האופן שבו נמסרה התורה למשה ולדור המדבר. הרב קופרמן מגבש כאן גישה חדשנית ונועזת המתבססת על תורתם של הפרשנים שקדמו לו.

על פי שיטתו, הליך מסירת התורה שהחל במעמד סיני הסתיים רק בערבות מואב, עם פטירתו של משה. הליך זה היה ממושך ודינמי, והוא בא לידי ביטוי בשני הנושאים הבאים:

1. קיימת התפתחות באופיין של המצוות ובמהותן בעת שהמצוות ניתנות לעם במדבר, נושא המכונה בפי הרב קופרמן "לפני ואחרי";
2. התורה אינה ניתנת בבת אחת אלא בהמשכים, מגילה אחר מגילה, נושא המכונה בפי הרב קופרמן "מגילה-מגילה".

כפי שנראה להלן, פיתוח שני הנושאים מאפשר לרב קופרמן לשייך מצוות שונות וכתובים

שונים למועדי מסירה שונים במדבר. בכך הוא מסוגל להסביר באופן עקרוני את ההבדלים ואת הסתירות שבין פסוקים ומצוות אלה.

### 1. ההתפתחות של תוכן המצוות – "לפני ואחרי"

על פי עיקרון זה קיים מתאם מלא בין מעמדו הרוחני של עם ישראל לבין סדרת המצוות הניתנת לו; התורה המחייבת את עם ישראל במעמדו המיוחד שהיה לו בהר סיני אינה דומה לתורה המחייבת אותו בערבות מואב. ארבעים שנות הנדודים במדבר מאופיינות בירידה רוחנית נמשכת ששיאיה הם חטא העגל וחטא המרגלים. הרב קופרמן מאמץ גישה זו בעקבות פירושו של הרב עובדיה ספורנו.

על פי הספורנו דרגתו העילאית של העם במעמד סיני קובעת את צורת התורה הנמסרת לו. זו תורה הנמסרת למי שדרגתו נבואית ממש, וקרבתו לקב"ה מידית. זו תורה שאינה זקוקה למשכן, ולא למצוות המכתיבות את התנהלותו של האדם בכל הקשור למאכליו, ליחסיו האישיים ולשמירה על טהרת גופו. האדם שדרגתו נבואית יכול להגיע לקרבת ה' ולדרגתו הרוחנית הנדרשת באמצעות מספר מצוות מצומצם, ובאמצעות נוסח מצומצם ביותר של התורה שבכתב.

נפילת העם בחטא העגל מערערת את הקרבה שבין העם לקב"ה ומחייבת הקמת משכן ומקדש; רק בהם יזכה העם להשראת שכינה. נפילת העם הנוספת בחטא המרגלים מערערת עוד קרבה זו, ומחייבת לתת לעם סדרה חדשה של מצוות המכוונות את חייו בכל הקשור למאכלות האסורות ולטהרת הגוף. לכן ניתן הציווי להקים משכן רק לאחר חטא העגל; לכן נצטוו בני ישראל להימנע ממאכלות אסורות ולהיטהר מטומאות הגוף רק לאחר חטא המרגלים.

כאמור, הרב קופרמן אימץ כאן את גישתו של הספורנו. הספורנו כותב שהמצוות מותאמות לדור היורד מבחינת מעמדו הרוחני. הספורנו גם מעיד שלעתיד לבוא ישוב העם לדרגתו הראשונית, ושוב תצומצמה המצוות בהתאם. הספורנו מקיף בפירושו גם את ירידתו הרוחנית של האדם הראשון. חטאו וירידתו הרוחנית של האדם הראשון הביאו לגירושו מגן עדן ולכניסתו למציאות חדשה, אך בעוד שהתגובה לירידתם הרוחנית של בני ישראל התבטאה בשינוי של קובץ המצוות הנמסר להם, התגובה לנפילתו של האדם הראשון התבטאה בשינוי המציאות הקוסמולוגית שהעולם מתנהל על פיה. מחיים בגן עדן עבר האדם לחיי עמל ויזע. העולם כולו עבר מתופעות של מבול והרס לסדר מחזורי של עונות שנה, עם ההבטחה האלוקית של פרשת נח: "זָרַע וְקָצַר וְקָר וְחָם וְקָיָץ וְחֹרֶף וְיוֹם וְלַיְלָה לֹא יִשְׁבְּתוּ" (בראשית ח, כב). שינויים אלה תלויים במצבו הרוחני של האדם ושל העם, והם ישובו למצבם המקורי (ההלכתי והקוסמולוגי) בעת שהאדם ישוב לדרגתו הרוחנית הראשונית.<sup>18</sup>

18 כך כתב הספורנו בפירושו לפרשת המאכלות האסורות, ויקרא יא, ב: "הנה אחר שהתנצלו ישראל את עדים הרוחני שקנו במתן תורה, אשר בו היו ראויים לשרות שכינה עליהם בלתי אמצעי (בצורה ישירה, אד"ו), כאמרו 'בכל המקום אשר אזכיר את שמי, אבא אליך וברכתיך' (שמות כ, כא), כמו שיהיה הענין לעתיד לבא, כאמרו 'ונתתי משכני בתוכם, ולא תגעל נפשי אתכם' (ויקרא כו, יא), מאס האל יתברך אחר כך מהשרות עוד שכינתו ביניהם כלל, כאמרו 'כי לא אעלה בקרבך' (שמות לג, יב-טז). והשיג משה רבינו בתפלתו (ויקרא ט, כג) איזה תיקון, שתשרה השכינה בתוכם באמצעות משכן וכליו ומשרתיו וחביו, עד שהשיגו וזכו אל 'יורא כבוד ה' אל כל העם', ואל ירידת אש מן השמים (שם, כד). ובכן ראה לתקן מוגם שיהיה מוכן לאור באור החיים הנצחיים, וזה בתקן המזונות והתולדה. ואסר את

כך סיכם הרב קופרמן את העיקרון של "לפני ואחרי":

כאן (בעקבות הספרונו, אד"י) מצאנו קני מידה [קריטריונים] היסטוריים (חטא העגל וחטא המרגלים) להפיכת התורה ה"חתומה" (קרי הסתומה) לבעלת מגילות. שיטה זו (של "לפני-אחרי") מקבילה לשיטתו הוא בחומש בראשית אודות השינויים הקוסמיים בעולם, עקב חטאי בני האדם בדרגת חומש בראשית. כשם שבחומשים שמות, ויקרא ובמדבר, תארה לנו התורה את השתלשלות הדברים במסגרת של "לפני-אחרי", כך עוד לפני כן תארה התורה בחומש בראשית את השתלשלות העניינים הקוסמיים במסגרת של לפני-אחרי (חטא האדם הראשון, המבול, דור הפלגה). חומש בראשית במסגרת "חוקות שמים וארץ", וחומשים שמות ויקרא ובמדבר במסגרת "בריתי יומם וליילה". החטאים בתקופת הבריאה והיצירה יוצרים שינויים קוסמיים בעולם הטבע אשר בתוכו אנו חיים. כאשר החטאים אצל בני ישראל בתקופת הבריאה והיצירה שלהם, כאומה מקבלת תורה, יוצרים אף הם שינויים באותה תורה אשר על פיה הם צריכים לחיות.<sup>19</sup>

קבלת עיקרון זה מאפשרת לרב קופרמן להסביר את ההתפתחות שבנתינת המצוות, וכן את מיקום איזורה של כל מצווה ברחבי התורה. הציווי על הקמת המשכן מהווה תוצר של חטא העגל, והציווי על המאכלות האסורות, כמו גם הציווי על הלכות הטומאה השונות, ניתנו לישראל רק לאחר חטא המרגלים.

אך לא רק מבחינה התוכן ניתנו המצוות בהתפתחות מסוימת. גם גילוי התורה לעם נעשה בצורה מתמשכת על פני כל ארבעים שנות נדודיהם במדבר.

## 2. ההתפתחות הכרונולוגית של התורה - "מגילה-מגילה"

לאחר תיאור הקשר ההדוק שבין מעמדו הרוחני של העם לבין סדרת המצוות הניתנות לו, נתאר את סדר מסירת התורה לדור המדבר בתחנותיו השונות. על פי המתואר בתורה התגלה הקב"ה למשה במקומות שונים. שלושה מהם צוינו במפורש: הר סיני, אוהל מועד וערבות מואב.<sup>20</sup> התגלויות נפרדות אלה חייבו כבר את חכמי המשנה ואת האמוראים להתייחס לכרונולוגיה של נתינת התורה. כך נאמר במסכת זבחים קטו, ב:

דתניא, רבי ישמעאל אומר: כללות נאמרו בסיני, ופרטות באהל מועד; רבי עקיבא אומר: כללות ופרטות נאמרו בסיני, ונשנו באהל מועד, ונשתלשו בערבות מואב.

ועוד הוסיפו האמוראים במסכת גטין ס, א:

אמר רבי יוחנן משום רבי בנאה: תורה מגילה מגילה ניתנה, שנאמר: אז אמרתי הנה באתי במגילת ספר כתוב עלי (תהלים מ, ח). רבי שמעון בן לקיש אומר: תורה חתומה ניתנה, שנאמר:

המאכלים המטמאים את הנפש במידות ובמושכלות, כאמרו 'כי אני ה' המעלה אתכם מארץ מצרים להיות לכם לאלהים, והתקדשתם והייתם קדושים', פירוש נצחיים, מתדמים לבורא יתברך".

<sup>19</sup> פשוטו של מקרא א, עמ' 94.

<sup>20</sup> ראה לדוגמה ויקרא כה, א: "וַיְדַבֵּר ה' אֶל מֹשֶׁה בְּהַר סִינַי לֵאמֹר"; במדבר א, א: "וַיְדַבֵּר ה' אֶל מֹשֶׁה בְּמִדְבַר סִינַי בְּאֶהָל מוֹעֵד בְּאֶהָדָשׁ הַשְּׁנִי בַשָּׁנָה הַשְּׁנִית לְצֵאתְכֶם מֵאֶרֶץ מִצְרַיִם לֵאמֹר"; במדבר לה, א: "וַיְדַבֵּר ה' אֶל מֹשֶׁה בְּעֶרְבַת מוֹאָב עַל יַרְדֵּן יְרֵחוֹ לֵאמֹר".

לקוח את ספר התורה הזאת (דברים לא, כו).

הרב קופרמן אינו נזקק לפרטי מחלוקות אלה;<sup>21</sup> גישתו העקרונית מתיישבת היטב עם כל אחת מדעות חכמים אלה. על פי גישתו, המתווה הכללי ניתן למושה בהר סיני כתורה שבעל פה, ללא הפירוט שבכתב; הכתבת התורה על ידי הקב"ה, ורישומה בכתב על ידי משה, נעשו טיפין טיפין ("מגילה מגילה") במשך ארבעים שנה. בכל שלב התגלה הקב"ה למושה והכתיב לו מגילה נוספת של התורה; בערבות מואב, בסוף ימיו, אסף משה את המגילות שכתב על פי ה', תפרן יחדיו והוציא מתחת ידו את תורת האלוקים השלמה. אלה הם חמישה חומשי התורה שנמסרו לעם לפני פטירת משה, וזו היא התורה הכתובה המחייבת אותנו עד היום הזה.

במקביל משה מקבל את התורה שבעל פה המלווה כל מגילה. משה מקבל את כל המידות שבהן נדרשת התורה שבכתב, ועל פיהן נרשמות המצוות במדרש ההלכה המלווה את התורה הכתובה. חידושו הגדול של הרב קופרמן הוא שבני ישראל מתחייבים בקיום המצוות רק החל מרגע נתינתן. מצוות שניתנו לעם בהר סיני חייבו את העם מרגע קבלתן בסיני, ומצוות שקיבל העם בערבות מואב חייבו את העם רק מרגע קבלתן בערבות מואב, בסוף המסע במדבר. את העם חייבו המצוות שהיו רשומות בכל אחת מהמגילות שניתנו להם, והחיוב חל רק מרגע מסירת המגילה הספציפית.<sup>22</sup> ההנחה המקובלת שכל התורה הכתובה ניתנה כבר בסיני אינה מקובלת עליו, והוא מגדיר את המאמין בה כמי שכוּפּר בכל התורה כולה. הוא מנמק את גישתו הנחרצת בכך שמי שסבור שהתורה כולה ניתנה בסיני חולק על חכמי המשנה והגמרא שהובאו לעיל. כמו כן לא ייתכן לומר שדברי התורה הכתובה נמסרו למושה כבר בסיני, מאחר שנתנה שכזו מראש הייתה מונעת מבני ישראל את הבחירה החופשית בעת לכתם במדבר. כך תיאר זאת הרב קופרמן:

הנקודה ההיסטורית אשר קבעה את המעבר מתורה (שבע"פ אשר נאמרה למושה בלבד) לתורה (שבכתב ובעל פה אשר ניתנה לבני ישראל) היא הציווי מאת ה' למושה ללמד את התורה לבני ישראל. ברגע היסטורי זה ביחס לכל מצווה או קבוצה של מצוות הועתקה התורה מצורתה בע"פ אל צורתה כפי שאנו מכירים אותה עד עצם היום הזה. מאז קביעה זו של "יחסי הכוחות" בין הבכתב ובין הבעל פה שבמצווה לא חל כל שינוי עד סוף תקופת המדבר (וממילא עד היום הזה), ולא נותר למושה אלא (לחבר המגילות זו לזו, או כפי שכתב הרא"ם – רבי אליהו מזרחי, אד"י), "וכשנגמרו כולן בסוף הארבעים, חיברן בגידים ותפרן" [...] ונצטווה בכתיבתן לכתוב באותו לשון הנאמר לו כל פרשה ופרשה, בשעה שנצטווה במסירתה לישראל. והיה בהן מצוות שנכתבו בלשונן שנאמרו לו בהר סיני, מצוות שנכתבו בלשונן שנאמרו לו באוהל מועד, ויש בלשונן שבערבות מואב [...] כל התורה באשר היא, אף זו שכבר נמסרה מפי הגבורה אל משה רבנו, אינה מחייבת הלכה למעשה, עד אשר עברה את התהליך של מסירה על ידי משה לבני ישראל,

21 פשוטו של מקרא א, עמ' 145: "אין כל נפקא מינה בין שתי השיטות, באשר המסקנה – הן ההלכתית והן ההסטורית – היא אחת. בסוף ארבעים שנה במדבר, ורק בסוף ארבעים השנים האלה, היתה בידי אבותנו 'תורה', חלקה בכתב וחלקה בע"פ."

22 החזון אי"ש עסק בנושא בסימן קכה לסדר מועד, וכתב כמסקנה למחקרו: "ואולי לא היה משה רשאי לדון על פי מה שקבל בסיני, אלא אם כן נצטווה כבר למסור את הדין ההוא לישראל". החזון"א מעלה את הדברים כאפשרות, ואילו הרב קופרמן מאמצם לכתהילה. פשוטו של מקרא א, עמ' 103.

וזאת מפי הגבורה הקובעת סופית את היחס בין הבכתב של ההלכה ובין הבעל פה שלה.<sup>23</sup>

### 3. ספר דברים ונתנתו לעם

בדרך זו הרב קופרמן מסביר גם את הבעיה החשובה של חומש דברים, חומש שהוא ללא ספק חריג הן מבחינת סגנונו והן מבחינת המצוות המופיעות בו. אלה מצוות שלעיתים סותרות את המצוות שניתנו קודם לכן במדבר. הנושא של סדר כתיבת ספר דברים מעסיק מאוד את הרב קופרמן, וגם כאן הוא מציג פירוש נועז כדי ליישב את התמיהות המתקבלות. הוא מציג את הספר כולו כמגילה האחרונה שמסר הקב"ה למשה בערבות מואב. בניגוד למגילות שקדמו לספר דברים, שבהן הייתה הנתנה ביזמת הקב"ה בלבד, נכתבה המגילה של ספר דברים על ידי משה. משה מסר את המגילה כטיוטה לקב"ה; הקב"ה החליט לשנות בה אך מעט, ולמסרה לבני ישראל כפי שהיא. בכך הפכה המגילה של משה לחלק אינטגרלי של חמישה חומשי תורה. חומש דברים הוא חלק אינטגרלי, אך סגנונו ותוכנו שונים מאלה של החומשים האחרים מאחר שמשה היה הכותב המקורי של הספר.

הרב קופרמן היטיב לתאר זאת כך:

במשך 40 שנה היה הקב"ה מדבר מתוך גרונו של משה רבנו (פה אל פה אדבר בו, ולא אדבר אליז). בשלבים הראשונים של מלאכת ההפרדה בין התורה שבכתב (שטרם ניתנה) ובין התורה שבע"פ (שניתנה כלליה דקדוקיה ופרטיה בסיני) היתה היוזמה לפעולה מצדו יתברך. אותה הפעולה היתה "מפיו של הקב"ה לאוזנו של משה", כאשר הקב"ה מכתוב ("אומר") ומשה כותב. כך לגבי פרשת משפטים בסיני, כך לגבי מצוות אוהל מועד, כך לגבי כל מגילה ומגילה של הכתבתה יחד עם ביאורה בע"פ. כל פעולה כזאת היתה מצדו יתברך, והוא אשר קבע את ההפרדה שבין הנצח של הטקסט הכתוב ובין הבאור והקדושה של התורה שבעל פה [...]. והנה לקראת סוף חייו [...] השכיל משה ליישם ולעשות מלאכת בוראו [...] עבד ה' הרהיב בנפשו ו"הואיל" לעשות מלאכתו של הקב"ה! [...] משה קבל על עצמו את מלאכת הניסוח של "מגילה" חדשה, הוא חומש דברים. הוא ניסח המגילה "ככל אשר ציווה אותו אליהם" (דברים א, ג), את תוכן המצוות שהקב"ה כבר ציווה אותו במעמד הר סיני, או במעמד אוהל מועד ["ציווה" במשמעות של עבר מוקדם (ולא עבר מידי, אד"י)].

ניסוח זה של משה קבל אחר כך את אישורו של הקב"ה בעצמו. ואז 'ה' אומר ומשה כותב", את החומש הזה כמו החומשים הראשונים [...] משה הציע לקב"ה את הטיוטה של חומש דברים (עם כל המשתמע מהפיכת הבעל פה אל בכתב ובע"פ). ואמנם הקב"ה אשר את הטיוטה והכתיב אותה מפיו לאוזנו של משה כשאר החומשים.<sup>24</sup>

קבלת ההנחה שהתורה ניתנה בצורה מתמשכת על פני כל שנות המסע במדבר מאפשרת לרב קופרמן להסביר סתירות שבין הדברים הכתובים בחומשים השונים, וכן להסביר מדוע ניתנה

23 פשוטו של מקרא א, עמ' 101.

24 קדושת פשוטו של מקרא ב, עמ' שצא.

התורה בסדר שבו היא מצויה בידינו.

לאחר תיאור סדר הנתינה המתמשכת של התורה על פי שיטתו של הרב קופרמן, ננסה להציג את שיטתו בהתייחסותה לאי-ההתאמה שבין פשט הכתובים לבין מדרש ההלכה.

### **פשוטו של מקרא ומדרש ההלכה, בעיית ה"כיצד" ובעיית ה"מדוע" שתי אסכולות של פרשני הפשט במאה הי"ט**

גם כשניגש הרב קופרמן לבחון את אי-ההתאמה החריפה שבין פשט הכתובים לבין מדרש ההלכה על כתובים אלה, הוא חוקר תחילה את שאמרו על כך פרשני העבר. מסתבר שהפרשנים של המאה הי"ט שעסקו ביחס שבין התורה הכתובה לתורה שבע"פ התחלקו לשתי אסכולות עיקריות. כך תיאר אותן:

בתקופת האחרונים (במאה הי"ט, אד"י) ייפרד הלימוד והיה לשני ראשים, כאשר בית המדרש האחד פונה החוצה כלפי מהרסי כרם ה', ואילו בית המדרש השני פונה פנימה אל בית ישראל הנאמן לדבר ה'. האסכולה האחת הידועה היטב ללומדי התורה היא האסכולה המגמתית<sup>25</sup> בפרשנות התורה. הרב יעקב צבי מקלנבורג עם פירושו הכתב והקבלה הינו נציג מוכבד של גישה זו בפרשנות התורה.

האסכולה השנייה, הלא היא זו שהגיעה אלינו מבית מדרשו של הגר"א מוילנא, תאיר את עיננו בקשר שבין דברי חז"ל הנאמרים בלי מקור בתורה ובין הכתוב של חמישה חומשי תורה.<sup>26</sup>

### **האסכולה הפרשנית הראשונה - האסכולה המגמתית ובעיית ה"כיצד"**

קבוצת פרשנים זו מצאה לנכון להסביר כיצד מדרשי ההלכה הסיקו את ההלכה מהפסוקים. אסכולה זו הונהגה על ידי רבי יעקב מקלנבורג ועל ידי המלבי"ם, כששמות הפירושים שלהם, "הכתב והקבלה" ו"התורה והמצווה" (בהתאמה) מבטאים את הנושא העיקרי של עבודתם.

כך תיאר הרב קופרמן את פרשנותם:

הורתה של גישה זו בהתקפת "ההשכלה" על שלמות "תורה-שבכתב-שבעל פה", ולדתה בעמדת הרפורמה וההולכים בעקבותיה אשר שללו את המקור האלוקי של התורה שבע"פ, וטענו כי הרבה מדרשות חז"ל על הכתובים אין להם על מה שיסמוכו. נגד שיטה הרסנית זו יצא בעל "הכתב והקבלה", ללחום את מלחמת ה' על שלמות התורה-שבכתב-שבעל-פה. בזה נולדה הפרשנות המגמתית של המאות האחרונות.

פרשנים אלה מצאו פתרון לבעיית ה"איך". איך נלמד מדרש ההלכה מהפסוק, איך נלמדת ההלכה מהכתובים.<sup>27</sup>

לדידו של הרב קופרמן, פרשנים אלה רואים במדרש ההלכה את החלק המרכזי בלימוד התורה

25 הרב קופרמן מכנה אסכולה זו גם בשם הטעון "האסכולה האפולוגטית".

26 פשוטו של מקרא ב, עמ' 215.

27 שם.

בכלל, ובלשונו של הרב קופרמן הם "הציעו את הנוסחה שמדרש ההלכה הוא פשוטו של מקרא". יש בגישה זו היגיון רב, באשר חיי העם היהודי מוכתבים על ידי מדרשי ההלכה ולא על ידי פשט הפסוקים, ורק בזכות מדרשי ההלכה אנו יכולים ללמוד ולברר מהן תרי"ג המצוות החלות על כל אחד ואחד מאתנו.<sup>28</sup>

### האסכולה השנייה - האסכולה המחלקת ובעיית ה"מדוע"

הרב קופרמן אינו רוצה להסתפק בעיסוק בבעיית ה"כיצד" או ה"איך". האמונה בשלמות התורה שבכתב ביחד עם התורה שבעל פה כוללת מבחינתו תשובה אינהרנטית לבעיית ה"איך". נתנית שתי התורות מהווה לפי הרב קופרמן "ביטוי לרצון הכולל ללמד תורה לבני ישראל, אותה תורה אשר נמסרה לנו חלקה בכתב וחלקה בע"פ".

נתניה אחודה זו מייתרת, לדעתו, את שאלת ה"כיצד", את השאלה כיצד נלמד מדרש ההלכה מפשט הפסוקים. במקומה עולה למרכז הבמה שאלת ה"מדוע": מדוע נכתב פשט הפסוקים בצורה נפרדת שאינה מקבילה למדרשי ההלכה? או במילים אחרות, מהי המשמעות שביקש נותן התורה ללמד אותנו שככתב את פשט הכתובים בצורה שאינה תואמת את מדרש ההלכה שנלמד מהם? שאלה זו היא עבור הרב קופרמן השאלה המרכזית בהבנת קדושת פשוטו של מקרא, ורוב לימודו מוקדש לה. את פרשנותו הוא מבסס בעיקר על האסכולה השנייה של פרשני הפשט במאה הי"ט, האסכולה המחלקת:

אסכולה זו הונהגה על ידי הגר"א, וע"י תלמידיו, הנצי"ב ורבי מאיר שמחה הכהן מדווינסק. פרשנים אלה גרסו שאין זה בהכרח מעניינינו לקבוע את מידת הקשר שבין המדרש לבין הפשט. אדרבא, המדרש יִדְרֵשׁ והפשט יִפְשֵׁט, ואלו ואלו דברי אלוקים חיים. יש פירוש נכון בדרך המדרש, ויש פירוש נכון בדרך הפשט.<sup>29</sup>

ועוד הוסיף לתאר אסכולה זו:

וכשאין קשר הדוק בין המדרש לפשט, לומדים חכמי אסכולה זו את התורה ללא לחץ מבחוץ, אין צורך להתקייף ואף לא להתגונן, כאן לומדים תורה מתוך תפיסה תורנית אכסיומטית של שלמות התורה.<sup>30</sup>

הרב קופרמן מזדהה לחלוטין עם תלמידי הגר"א ושיטתם, ובהסתמך על פרשנותם ניגש לבנות את גישתו החדשנית והמיוחדת המתייחסת ללימוד הפשט של הכתובים. מכאן מתפתחת הגדרת תפקידו הפרשני של הרב קופרמן: עליו להמציא תשובות לשאלת

28 מעמדו המרכזי של מדרש ההלכה מודגש כבר בדברי המשנה הידועים במסכת חגיגה (י, ח). התנאים רואים את המצוות כולן כגופי תורה, כשאין כל חשיבות מעשית למידת הקשר או למידת ההתאמה שבין התורה שבכתב למדרש ההלכה: "היתר נדרים פורחין באייר ואין להם על מה שיסמכו. הלכות שבת חגיגות והמעילות – הרי הם כהררים התלוין בשערה, שהן מקרא מועט והלכות מרובות. הדינין והעבודות, הטהרות והטמאות, ועריות – יש להן על מה שיסמכו, והן הן גופי תורה".

29 מבוא ללימוד תורה, עמ' 133.

30 פשוטו של מקרא ב, עמ' 219.



ה"מדוע". על פי גישתו, המסר העולה מחוסר ההתאמה שבין פשט הכתובים למדרש ההלכה חייב להמציא לנו תובנות שתעמקנה את הבנת ההלכה הנלמדת מפסוקים אלה. עלינו למצוא כללי פסיקה הנובעים מפשט הפסוקים, כללים שיתווספו להלכה הנלמדת במדרש. שאלת ה"מדוע" היא קרדינלית, ולפי ניסוחו השאלה מופנית ישירות אל כותב התורה עצמו: מדוע לא כתב כותב התורה את התורה כך שמסקנות מדרש ההלכה תוכלנה להילמד מהכתובים בצורה ישירה ומתוך קריאה פשוטה? וכך כתב:

וכאן יסוד היסודות של בית מדרשנו. השאלה איננה מהו הפשט, כי אם מהו התפקיד (הפונקציה) של הפשט. כלומר מהו החלק בשלימות התורה שהפשט מלמד מעבר ובמקביל לחלק בשלימות התורה שהמדרש מלמד. ואמנם זכינו לגלות אצל הראשונים והאחרונים 12 פונקציות שונות לפשוטו של מקרא, כולן חלק מהותי (אינטגרלי) מקדושת לימוד התורה על טהרת הקודש [...] כאשר אנו לומדים את היחס של התורה שבעל פה לכתוב, הרי שאלת ה"כיצד" עומדת במרכז לימודינו. שאלה זו מופנית אל חז"ל, על מנת לברר ולהצדיק את דרך לימודם את הכתוב באמצעות המידות שהתורה נדרשת בהן. והנה בנקודה בה מסתיים הטיפול בשאלת ה"כיצד", בה בדיוק נשאלת שאלת ה"מדוע". כלומר, מדוע אתה הקב"ה כאשר הכתבת למשה רבנו את התורה שבכתב, כאשר ידע מכבר את התורה שבע"פ, עשית זאת לכאורה כאשר אין כל זיקה או מתאם בין שתי התורות הללו, האמורות להיות טקסט ופירושו. אם כן שאלת ה"כיצד" מופנית אל חז"ל, בעוד שאלת ה"מדוע" מופנית אל הקב"ה ככבודו ובעצמו.<sup>31</sup>

מאמצי הרב קופרמן מופנים אפוא לגילוי הפונקציות המיוחדות העולות מהדיסוננס שבין פשט הכתובים למדרש הנלמד מהם. לפונקציות אלה תפקיד חשוב בהבנה הכוללת של מכלול התורה שבכתב ביחד עם המדרש. הצגת פונקציות אלה היא למעשה ההבנה האמתית והנכונה של "עומק פשוטו של מקרא". בפרק הבא נציג חלק מפונקציות אלה.

### הפונקציות ההלכתיות המיוחדות הנלמדות מאי-ההתאמה שבין פשט הכתובים למדרש ההלכה

עמלו הרב של הרב קופרמן וגישתו המחקרית והשיטתית מאפשרים לו להגדיר תריסר פונקציות או תריסר היגדים מיוחדים שאותם ניתן ללמוד מפשט הכתובים. הרב קופרמן מגלה את הפונקציות המיוחדות, מגדיר אותן ובוחר כיצד קודמיו הפרשנים התייחסו אליהן. במאמר זה נסתפק בתיאור מפורט של אחת מהפונקציות שהגדיר, זו העוסקת בפרשנות הביטוי "עין תחת עין". לאחר מכן נתאר בקצרה עוד כמה מתוך תריסר הפונקציות שהיטיב הרב קופרמן להגדיר בפירושו.

**עין תחת עין - הפשט משלים את מדרש ההלכה ומלמד את הדין הראוי מבחינה רעיונית**  
הפסוק בפרשת משפטים העוסק בחובל שעקר את עינו של חברו מחייב על פי הפשט נטילת אבר

תחת אבר ממש:

וְאִם אָסוֹן יִהְיֶה וְנִתְּתָה נֶפֶשׁ תַּחַת נֶפֶשׁ: עֵינַי תַּחַת עֵינַי שֵׁן תַּחַת שֵׁן יָד תַּחַת יָד רֶגֶל תַּחַת רֶגֶל (שמות כא, כג-כד).

מבט חטוף אל פירושי המפרשים הקלסיים מראה שגם הם חלקו בדבר המשמעות הפשטנית של הכתוב. רש"י מביא את מדרש ההלכה בלבד:

עין תחת עין – סימא עין חבירו נותן לו דמי עינו [...] וכן כולם, ולא נטילת אבר ממש, כמו שדרשו רבותינו בפרק החובל (בבא קמא פד, א).

הספורנו לעומתו טוען שעיקר הדין על פי הפשט הוא לעקור את עינו של החובל, ורק המגבלה שיש לנו בביצוע עיקר הדין היא שממירה את חובת החובל מעונש גופני לתשלום של ממון:

עין תחת עין – כך היה ראוי כפי הדין הגמור שהיא מדה כנגד מדה, ובאה הקבלה שישלם ממון (קמא פרק החובל) מפני חסרון השערותנו, פן נסכל ונוסיף על המדה לאשמה בה.

כאן הרב קופרמן מציב את שאלת ה"מדוע". מדוע לא יכתוב הפסוק "דמי עינו ישלם תחת עינו"? הרב קופרמן מחדש שהעיקרון השולט בדיני החובל הוא ההדדיות, או כפי שציין הספורנו: "מידה כנגד מידה". על פי עיקרון זה יש לעקור את עינו של החובל. זה הרקע לחידוש של מדרש ההלכה המלמד שמדובר בתשלום בלבד. אך מדרש ההלכה אינו עוקר את הפשט, ותפקידנו הוא למצוא את ההיגד המיוחד (הפונקציה) הנלמד מפשט הכתובים.

על פי הרב קופרמן ההיגד המיוחד הוא שאף על פי שהחובל בחברו משלם את נזקו – הוא עדיין נחשב כמי שמתחייב לקבל עונש בגופו, על פי העיקרון של מידה כנגד מידה. לו נכתב בתורה "דמי עינו ישלם תחת עינו" עלולים היינו להבין בטעות שחבלה בגוף האדם היא פרט מדיני הנוזקין, ואין הבדל מהותי בין החובל בגופו של חברו לבין המזיק לממונו של חברו. היינו עלולים ללמוד מכאן בטעות שחבלה בגוף תטופל כמו היזק בממון, והתשובה והכפרה ייעשו על ידי תשלומי ממון בלבד. עתה, משנכתב בתורה "עין תחת עין", ולאחר שלמדנו שזה הדין הראוי והעקרוני, נתחדשו לנו על פי הרב קופרמן שני עקרונות שיש להם השלכות הלכתיות מעשיות:

- ♦ עונשו של החובל ראוי שיהיה עונש בגוף החובל. התשלום הוא כופר הבא במקום עונש הגוף;
  - ♦ המרת העונש הגופני בתשלום כופר אינה משנה את הגדרתו ואת מעמדו המקוריים של החובל ושל עונשו. החובל פוגע בגוף, והעונש המשולם ככופר עדיין נחשב כעונש שבגוף.
- הרב קופרמן מטיב לדייק בלשונו של הרמב"ם ורואה שכבר הוא עמד על עקרונות אלה. כך הרמב"ם מביא בהלכות חובל ומזיק את עקרון ההדדיות כשהוא מזכיר לגבי החובל שהיה "ראוי לחסרו אבר":

זה שנאמר בתורה כאשר יתן מום באדם כן יתן בו, אינו לחבול בזה כמו שחבל בחבירו אלא שהוא ראוי לחסרו אבר או לחבול בו כמו שעשה ולפיכך משלם נזקו, והרי הוא אומר (במדבר לה, לא) ולא תקחו כופר לנפש רוצח, לרוצח בלבד הוא שאין כופר אבל לחסרון איברים או

לחבלות יש כופר (רמב"ם הלכות חובל ומזיק א, ג).

הרב קופרמן סבור שהרמב"ם מביא את העיקרון של "ראוי לחסרו אבר" כחלק מההלכה מכיוון שיש לעיקרון השפעה ממשית על ההלכה, כפי שרואים בהלכה ט להלן. אילו היה מדובר בתשלום רגיל בלבד, משום "דמי עין תחת (עקירת) עין", לא היה צורך בבקשה נוספת של כפרה מצד הנחבל. הכסף המשולם היה "סוגר" את הפרשה כולה, כמו בנוקי ממון. עתה מששמענו שהיה ראוי לחסרו אבר כמו שעשה – התשלומים מקבלים משמעות שונה, והחובל המתחייב בתשלום חייב גם לרצות את הנחבל.

אינו דומה מוזיק חבירו בגופו למוזיק ממונו. שהמוזיק ממון חבירו כיון ששלם מה שהוא חייב לשלם נתכפר לו אבל חובל בחבירו אף על פי שנתן לו חמישה דברים אין מתכפר לו, ואפילו הקריב כל אילי נביות אין מתכפר לו ולא נמחל עונו עד שיבקש מן הנחבל וימחול לו (רמב"ם הלכות חובל ומזיק ה, ט).

כך אנו לומדים את הפונקציה שהפשט של הכתובים ממלא כתוספת למה שנלמד על ידי מדרש ההלכה.

אך הרב קופרמן עובר לחידוש נוסף, על דרך הפלפול, הנגזר מהעיקרון השני שהוזכר לעיל בדבר הגדרת עונשו של החובל כעונש בגופו. מי שאינו מצוי בלימוד על דרך הפלפול יוכל לדלג ולעבור לסעיף הבא, "ולא נודע כי יצא מקרבו של הנושא".<sup>32</sup>

הרמב"ם דן בהלכות חובל ומזיק במי שחבל בחברו ביום הכיפורים ונתחייב במלקות ובתשלומים כאחד. על פי הכלל ש"משום רשעה אחת אתה מחייבו ולא משום שתי רשעויות" היה נכון לפטור את החובל מתשלומים ולהסתפק במלקות, אך הרמב"ם פוסק שהחובל בחברו ביום הכיפורים גם לוקה וגם משלם, כשהוא מסתמך על לימוד ישיר מהפסוק:

החובל בחבירו ביום הכפורים אפילו כמזיד חייב בתשלומין אף על פי שעבר עבירה שהוא חייב עליה מלקות, והלא כל המחוייב מלקות ותשלומין לוקה ואינו משלם שאין אדם לוקה ומשלם? כך הם הדברים בכל, חוץ מחובל בחבירו שהוא משלם. שהרי בפירוש רבתה תורה חובל בחבירו לתשלומין שנאמר (שמות כא, יט) "רק שבתו יתן ורפא ירפא" (רמב"ם הלכות חובל ומזיק ד, ט).

אף שהרמב"ם למד שהחובל ביום הכיפורים לוקה ומשלם מזגרת הכתוב, הרב קופרמן מציע ללמוד זאת גם על פי העיקרון העולה מפשוטו של מקרא, "עין תחת עין ממש".

כך תיאר זאת הרב קופרמן בלשונו המדויקת:

וכך נראה לפרש: הדין דאורייתא של "משום רשעה אחת" תופס רק לגבי שני סוגי עונש (כגון מלקות וממון). ברור שאילו היה עושה פעולה המחייבת אותה בפעמיים או שלוש מלקות (כגון חרישה בשור ובחמור יחדיו, ביום הכיפורים ובשנת השמיטה) היה אמנם "סופג את הארבעים"

32 השתמשתי ב"טכניקה" זו על פי מה שעשה הרב קופרמן בפשוטו של מקרא א, עמ' 15 הע' 13, שם כתב: "הקורא אשר אינו חפץ בפולמוס זה, יכול לדלג מכאן ועד לעמוד 20, ולא נודע כי יצא מקרבו של הנושא".

כמנין הלאוין שעבר עליהן. לכן אילו היה הדין של "דמי עינו ישרם" (משום תשלומי נזק, אד"י), היתה נוהגת ההגבלה של "כדי רשעתו", כי בשני סוגי עונשים קא עסקינן, עונש גופו של יוה"כ ועונש בממונו. אבל מאחר והתורה כתבה "עין תחת עין" ממש, הרי שהוא חייב בשני עונשים בגופו, ולכן הוא מתחייב בשניהם. לפי זה יוצא ש"עין תחת עין" הוא ממוש בעצם הדין, אבל הוא ממון בעצם הביצוע.<sup>33</sup>

ראינו אם כן בצורה מפורטת כיצד הציג הרב קופרמן תשובה הולמת לשאלת ה"מדוע": מדוע נכתב בתורה "עין תחת עין" בשעה שההלכה המעשית היא חיוב החובל בתשלומי עין תחת עין. מכאן נסקור בקצרה עוד כחצי תריסר פונקציות שניתן ללמדן מפשטי הפסוקים במקביל, ולעתים אף בניגוד, למה שנלמד מפסוקים אלה על ידי מדרש ההלכה.

**הפשט מורה על מצוות מחודשות בנוסף למצוות הנדרשות במדרש ההלכה**  
פונקציה שנייה של הפשט היא ללמד אותנו מצווה חדשה שמקבילה למצווה הנלמדת במדרש ההלכה. פונקציה זו הוגדרה על ידי הרב קופרמן כך:

הפשט והמדרש יכולים לתפקד זה ליד זה במישור של הלכה מחייבת מדאורייתא, כאשר אין ביניהם סתירה וכל אחד יכול להשלים את השני. המדרש מלמד את הכלל ואת הנורמה, בעוד הפשט מלמד את הפרט ואת החריג.<sup>34</sup>

הדוגמה המתאימה לכך היא דברי הפסוק בפרשת כי תצא:

לא יִמְתּוּ אַבּוֹת עַל בְּנִים וּבָנִים לֹא יִמְתּוּ עַל אָבוֹת אִישׁ בְּחֻטָּאוֹ יִמְתּוּ (דברים כד, טז).

במסכת סנהדרין (כו, ב) למדו חכמים מפסוק זה במדרש ההלכה שאסור להמית אבות בגלל עדות בניהם. הם קראו כאן "לא ימותו אבות בעדות בנים", ולמדו מכאן שקרובי משפחה אינם יכולים להעיד ולחייב את קרוביהם.

לעומת זאת מצאנו כבר במלכים ב שאמצייה המלך מסתמך על פשט הפסוק ואינו הורג את הבנים של רוצחי אביו יואש. כך קראנו שם:

וְאֵת בְּנֵי הַמַּפְסִים לֹא הִמִּית פֶּתוּב בְּסֵפֶר תּוֹרַת מֹשֶׁה אֲשֶׁר צִוָּה ה' לֵאמֹר לֹא יִמְתּוּ אַבּוֹת עַל בְּנִים וּבָנִים לֹא יִמְתּוּ עַל אָבוֹת כִּי אִם אִישׁ בְּחֻטָּאוֹ (ימות) יִמְתּוּ (מלכים ב יד, ו).

מצאנו אם כן הלכה מדאורייתא שנביאי ישראל למדו מפשט הכתובים, לצד הלימוד של מדרש ההלכה שהציג בפנינו לימוד שונה לחלוטין.

**הפשט מלמד הלכה חדשה המגבילה את ההלכה שנלמדה במדרש ההלכה**  
פונקציה שלישית של הפשט היא ללמוד מפשט הכתובים את ההגבלה שתחול על ההלכה הנלמדת על פי מדרש ההלכה. על פי שיטתו של הרב קופרמן, עצמת הפשט כמקור הלכתי

33 קדושת פשוטו של מקרא א, עמ' קסג.

34 פשוטו של מקרא א, עמ' 33.

כה חזקה עד שיש מקרים שבהם פוסקי הדורות אפילו לאחר חתימת התלמוד ניגשו בעצמם אל פשט הפסוקים ולמדו מהם הלכות דאורייתא. הפוסקים לדורותיהם עשו כך מבלי שמדרש ההלכה התייחס לפסוקים אלה כלל. הרב קופרמן תיאר הליך זה בכתבו:

החכמים הראשונים שבו לדלות מפשוטם של מקראות הלכות שלא שיערו רבותינו התנאים והאמוראים.<sup>35</sup>

דוגמה נאותה לכך מצאנו בהלכות רוצח של הרמב"ם הדין באדון שהיכה את עבדו הכנעני עד מוות. התורה בפרשת משפטים תיארה הכאה זו כך:

וְכִי יִכֶּה אִישׁ אֶת עַבְדּוֹ אוֹ אֶת אִמּוֹתָו בְּשִׁבְטוֹ וּמָת תַּחַת יָדוֹ נָקַם וְנָקַם: אִךְ אִם יוֹם אוֹ יוֹמִים יַעֲמֹד לֹא יָקַם כִּי כֶּסֶף הוּא (שמות כא, כ–כא).

מדרש ההלכה פוטר את האדון ממוות אם העבד לא מת מיד אלא נשאר בחיים "יום או יומיים", כלומר במשך יממה שלמה ("מעט לעת"). הרמב"ם מסייג פטור זה של האדון רק להכאה רגילה של עבדים. הוא מדייק זאת מכך שהפסוק מתאר את ההכאה בשבט דווקא. מכאן הוא מסיק שהכאת העבד בדרך של רציחה, למשל הכאה באבן או בסייף, לא תהיה כלולה בשחרור הבעלים לאחר יממה אחת. אלה דבריו, בפרק ב של הלכות רוצח ושמירת הנפש הלכה יד:

יראה לי שהמכה את עבדו בסכין וסייף, או באבן ואגרופ וכווצא בהן, ואמדוהו למיתה ומת, אינו בדין יום או יומיים. אלא אפילו מת לאחר שנה נהרג עליו (בעליו שהכהו, אד"י). לכך נאמר (שמות כא, כ) בשבט, שלא נתנה לו תורה רשות להכותו אלא בשבט ומקל ורצועה וכווצא בהן לא הכיית רציחה.

הרמב"ם בלשונו המדויקת מקדים הלכה זו בכתבו "יראה לי", לומר לך שמדובר בהלכה שהתחדשה לו מפשט הפסוקים ממש, ללא כל "תיווך" של מדרש ההלכה.

### הפשט מתאר את המציאות הנורמטיבית ("האומדנא") שמרחיבה את הלכה הנדרשת במדרש ההלכה

פונקציה רביעית של הפשט היא ללמד על התנהלותו הרגילה של העולם, כרקע להלכה הנלמדת על פי מדרש ההלכה. זו הערכה או "אומדנא" שחכמים תיארו על ידה את מהלך הדברים המצוי והמקובל. כל מי שטוען לזכויות כל שהן על בסיס פעילותו שחרגה מהנורמה המקובלת (שונה מהאומדנא) חייב להביא ראיה לזכאותו, בבחינת "המוציא מחברו עליו הראיה". אם כך, בעוד שמדרש ההלכה קובע את עיקר ההלכה, פשט הכתובים מוסיף להגדיר את הרקע המתאים להלכה. את הפונקציה הזו הרב קופרמן מודגים על ידי עיון בפשט הכתובים המתארים את ההלכות של שומר החינם ושל שומר השכר. פרשת השומרים היא כפולה. כך נאמר בפרשת משפטים:

- (1) כִּי יִתֵּן אִישׁ אֶל רֵעֵהוּ כֶּסֶף אוֹ כְּלִים לְשֹׁמֵר וְגַב מִבֵּית הָאִישׁ אִם יִמְצָא הַגָּב וְשֹׁלֵם שְׂנִים:
- (2) אִם לֹא יִמְצָא הַגָּב וְנִקְרַב בְּעַל הַבַּיִת אֶל הָאֱלֹהִים אִם לֹא שֹׁלֵחַ יָדוֹ בְּמִלְאֶקְתָּ רֵעֵהוּ: (ח) עַל כָּל

דבר פשע על שור על חמור על שיה על שלמה על כל אבדה אשר יאמר כי הוא זה עד האלהים יבא דבר שניהם אשר ירשיעו אלהים ישלם שנים לרעהו: (ט) כי יתן איש אל רעהו חמור או שור או שיה וכל בהמה לשמור ומת או נשבר או נשבה אין ראיה: (י) שבעת ה' תקיה בין שניהם אם לא שלח ידו במלאכת רעהו ונקח בעליו ולא ישלם: (יא) ואם נגב נגב מעמו ישלם לבעליו: (יב) אם טרף יטרף וביאהו עד הטרפה לא ישלם (שמות כב, ו-יב).

מדרש ההלכה ייחס את הפסוקים שבפרשה הראשונה (ו-ח) לשומר חינם, ואת אלה שבפרשה השנייה (ט-יב) לשומר שכר. אבחנה זו מתעלמת מכך שעל פי הפשט קיים הבדל מהותי בין הטובין הנמסרים לשמירה בפרשה הראשונה (פסוק ו) לבין הטובין הנוכרים בפרשה השנייה (פסוק ט). בפרשה הראשונה מדובר על שמירת כסף או כלים, ואילו בפרשה השנייה מדובר על שמירת חמור או שיה או כל בהמה.

קריאת פשט הכתובים באה ללמד שבמציאות הרגילה (על פי האומדנא של חכמים) מסירה של כסף וכלים לשמירה אינה מחייבת תשלום לשומר, ולכן ייחשב השומר כשומר חינם. לעומת זאת האומדנא קובעת שמסירת בעלי חיים לשומר נעשית תמורת שכר, ולכן ייחשב שומר הבהמות כשומר שכר. אין הפשט סותר את האבחנה ההלכתית העקרונית שבין שומר חינם לבין שומר שכר. מעמדו של השומר ייקבע על פי ההסכם שבינו לבין המפקיד. אך הפשט מפרש את המציאות ההלכתית הרגילה שתחול אם לא הוגדרו תנאי השמירה בפירוש. כך סיכם זאת הרב קופרמן:

פשוטו של מקרא המדבר על כסף לעומת בהמה אינו אלא בחינת "דבר הכתוב בהווה". הווה אומר זה יוצר אומדנא הלכתית אשר באין הוכחה אחרת היא הקובעת את הדין.<sup>36</sup>

**הפשט מתאר את ההלכה לדור המדבר, ומדרש ההלכה מלמד את ההלכה לדורות פונקציה חמישית נוספת הנלמדת מפשט הפסוקים בניגוד למדרש ההלכה היא ההלכה הספציפית שניתנה רק לדור המדבר.**

הרב קופרמן, בעקבות פרשני האסכולה המחלקת, מלמד שפשט הכתובים מתאר את הציווי שחל על דור המדבר, בשעה שמדרש ההלכה מלמד את ההלכה לדורות. הרב קופרמן מביא לכך דוגמאות רבות, ואנו נסתפק בשלוש מהן.

### 1. אכילת נבלות וטרפות במדבר

פשט הפסוק בפרשת צו אוסר אכילת חלב של נבלות וטרפות:

וְחָלֵב נְבֵלָה וְחָלֵב טְרֵפָה יַעֲשֶׂה לְגֹל מְלֵאכָה וְאָכַל לֹא תֹאכְלוּהוּ (ויקרא ז, כד).

נשאלת השאלה מדוע יש מקום לאסור אכילת חלב של נבלות וטרפות, הרי בשר הנבלה והטרפה כולו אסור באכילה? מכאן למד הרב קופרמן על פי הפשט שנדרש איסור אכילה מיוחד לחלב של נבלות וטרפות מאחר שאכילתן של נבלות וטרפות מסוימות הותרו לדור המדבר. משאֵלָה

הותרו במדבר התורה חייבת לאסור את אכילת החֶלֶב שלהן, כפי שהיא אוסרת אכילה של חֶלֶב של בהמות המותרות לאכילה. מצינו אם כן שפשט הכתובים מתייחס לאיסורים שהתייחדו לדור המדבר בלבד. לעומת זאת מדרש ההלכה למד מפסוק זה שאיסור החלב מתווסף לאיסור הנבלה, בבחינת "איסור חל על איסור". מדרש ההלכה מתייחס לבאי הארץ מזמן כניסתם ועד עולם. כך סכם זאת הרב קופרמן על פי פירושו של הנצי"ב:

פשט ההלכה מלמד איפוא הלכה שהיתה נחוצה לדור יוצאי מצרים בלבד, אותו דור אשר למרות, או בגלל, דרגתם הרוחנית המיוחדת הותר להם לאכול, מה שאח"כ ייאסר לבניהם ובני בניהם עד עולם.<sup>37</sup>

## 2. הכניסה לקודש הקודשים ועבודת יום הכיפורים

הדוגמה השנייה מתייחסת לעבודת יום הכיפורים.

על פי פשט הפסוקים הכהן הגדול מתחייב בעבודת היום רק בשלוש טבילות ושלוש החלפות של בגדים, לעומת זאת מדרש ההלכה מחייב אותו חמש טבילות וחמש החלפות של בגדים. הרב קופרמן מסתמך על שיטת הגר"א ותלמידיו וטוען שעבודת יום הכיפורים חייבה חמש טבילות וחמש החלפות של בגדים. לעומת הלכה זאת, חל על אהרן הכהן דין מיוחד בדור המדבר שאפשר לו להיכנס לקודש הקודשים כל אימת שרצה. כניסה זו חייבה אותו להיכנס על פי סדר העבודה המתואר בפרשת אחרי מות. כניסת אהרן בכל עת שרצה הייתה על פי פשט הפסוקים וחייבה שלוש טבילות בלבד. מדרש ההלכה מתאר את עבודת יום הכיפורים לדורותיה. עבודה זו מחייבת חמש טבילות הנלמדות על ידי מדרש ההלכה בחריגה מפורשת מפשט הכתובים.

## 3. המצוות המיוחדות לחג הסוכות

הדוגמה השלישית לקוחה ממצוות חג הסוכות המופיעה בפרשת אמור. פירוט המצווה בתורה מחולק לשני חלקים נפרדים. בפסוקים לד עד לח מוזכרת המצווה הכללית של חג הסוכות, כשלאחריה בפסוקים לט עד מג מוזכרות המצוות המיוחדות לחג, הסוכה וארבעת המינים:

דָּבַר אֵל בְּנֵי יִשְׂרָאֵל לֵאמֹר בַּחֲמִשָּׁה עָשָׂר יוֹם לַחֹדֶשׁ הַשְּׁבִיעִי הַזֶּה חַג הַסֻּכּוֹת שִׁבְעַת יָמִים לַה': בַּיּוֹם הָרִאשׁוֹן מִקְרָא קֹדֶשׁ כָּל מְלֶאכֶת עֲבֹדָה לֹא תַעֲשׂוּ: שִׁבְעַת יָמִים תִּקְרְבוּ אִשָּׁה לַה' בַּיּוֹם הַשְּׁמִינִי מִקְרָא קֹדֶשׁ יְהִי לָכֶם וְהִקְרַבְתֶּם אִשָּׁה לַה' עֲצַרְתָּ הוּא כָּל מְלֶאכֶת עֲבֹדָה לֹא תַעֲשׂוּ: אֲלֶּה מוֹעֲדֵי ה' אֲשֶׁר תִּקְרְאוּ אֹתָם מִקְרָאֵי קֹדֶשׁ לְהַקְרִיב אִשָּׁה לַה' עֲלֶה וּמִנְחָה זֶבַח וְנִסְכִּים דָּבַר יוֹם בְּיוֹמוֹ: מִלֶּבֶד שִׁבְתַּת ה' וּמִלֶּבֶד מִתְּנוּתֵיכֶם וּמִלֶּבֶד כָּל נְדָרֵיכֶם וּמִלֶּבֶד כָּל נְדָבְתֵיכֶם אֲשֶׁר תִּתְּנוּ לַה' (ויקרא כג, לד-לח).

כאמור המצוות המיוחדות של החג, מצוות סוכה וארבעת המינים, מוזכרות בחלק השני בלבד, עם התחלה מיוחדת בפסוקים לט-מד:

אֲךְ בַּחֲמִשָּׁה עָשָׂר יוֹם לַחֹדֶשׁ הַשְּׁבִיעִי בְּאַסְפְּכֶם אֶת תְּבוּאֹת הָאָרֶץ תִּחַגּוּ אֶת חַג ה' שִׁבְעַת יָמִים

ביום הראשון שבתון וביום השמיני שבתון: ולקחתם לכם ביום הראשון פרי עץ הדר כפת תמרים וענף עץ עבת וערבי נחל ושמתם לפני ה' א-להיכם שבעת ימים: וחגתם אתו חג לה' שבעת ימים בשנה חקת עולם לדרתיקם בחדש השביעי תחגו אתו: בפסח תשבו שבעת ימים כל האזרח בְּיִשְׂרָאֵל יֵשְׁבוּ בַּפֶּסַח: לְמַעַן יֵדְעוּ דַרְתִּיקֶם כִּי בַּפֶּסַח הוֹשַׁבְתִּי אֶת בְּנֵי יִשְׂרָאֵל בְּהוֹצִיאִי אוֹתָם מֵאֶרֶץ מִצְרַיִם אֲנִי ה' א-להיכם: וַיְדַבֵּר מֹשֶׁה אֶת מִצְוֵי ה' אֶל בְּנֵי יִשְׂרָאֵל (ויקרא כג, לט-מד).

מכאן למד הרב קופרמן שהמצוות המיוחדות של חג הסוכות ניתנו לבאי הארץ בלבד. כך תיאר זאת בעקבותיו של בעל "תכלת מרדכי":

דרך זו של לימוד, כאשר פשוטו של מקרא מלמד את ההלכה שהיתה לפי שעה במדבר, בעוד המדרש ילמד את ההלכה לדורות, משותפת לכמה מגדולי האחרונים, כולם בעקבות הגר"א בסוגיית סדר העבודה ביום הכיפורים. [...] הוא הדין והיא המידה בפירוש ה"מהדורה קמא" של הלכות חג הסוכות (פסוקים לג-לז) שאין בה זכר למצוות סוכה וארבעת המינים. דינים אלה כתובים ב"מהדורה השנייה" (פסוקים לט-מג). המסקנה לפי פשוטו של מקרא, מצוות ישיבה בסוכה ונטילת ארבע מינים לא נהגו אצל אבותינו במדבר אלא מזמן בואם לארץ ישראל (ויקרא כג, לט-מא): "באוספכם את תבואת הארץ [...] חוקת עולם לדורותיכם."<sup>38</sup>

כמו בעניין עבודת יום הכיפורים, גם כאן קיימת אבחנה בין הציווי לדור המדבר לבין הציווי לבאי הארץ. פשט הכתובים מכוון לדור המדבר, ומדרש ההלכה מלמד את המצווה לבאי הארץ לדורות. השאלה העולה מכל אלה היא: מדוע משמיעים באמצעות הפשט את ההלכה הזמנית שניתנה לדור המדבר, הרי אין לה לכאורה כל משמעות לגבי הדורות הבאים?

בתגובה לשאלה המהותית הזו הרב קופרמן מסביר שהמצוות הזמניות שניתנו לדור המדבר הובאו משתי סיבות. הסיבה הראשונה לקוחה מהמישור המעשי. חכמים יוכלו בעתיד להתבסס על מצוות זמניות אלה ולהורות על פיהן מצוות ראויות לתקופתן. הסיבה השנייה לקוחה מהעולם המחשבתי-רעיוני. דור המדבר נצטווה במצוות אלה לאור דרגת הרוחנית הגבוהה. מצוות אלה עשויות לחייב את עם ישראל בעתיד, לאחר גאולתו, ולאחר שישבו לדרגה הרוחנית הגבוהה שאפיינה את דור המדבר. דברים אלה כבר פורטו לעיל בפרק "סדר נתינת התורה לישראל".

### הפשט כמקור למצוות שחכמים תיקנו

הרב קופרמן מביא פונקציה נוספת של הפשט והיא מופיעה במקרים שבהם נכתבה בתורה בפשט הפסוקים מעין המלצה שאינה חיוב מדאורייתא. כך מתאר זאת הרב קופרמן:

דינים המנוסחים בפשוטו של מקרא דאורייתא, אלא שהם מחייבים רק במישור של דרבנן. כי

38 תכלת מרדכי, פירוש על הרמב"ן מאת רבי מרדכי גימפל (מאה י"ט), מובא בפשוטו של מקרא א, עמ' 187.  
39 דבריו אלה תואמים את שנאמר בספר נחמיה על תחילת עשיית הסוכות דווקא בימי יהושע ולא בימי משה. כך נאמר שם: "וַיַּעֲשׂוּ כָל הַקְּהָל הַיְשִׁבִים מִן הַשְּׂבִי סֻכּוֹת וַיֵּשְׁבוּ בַּסֻּכּוֹת כִּי לֹא עָשׂוּ מִיָּמָיו יְשׁוּעָה בֶן נֹון כִּן בְּנֵי יִשְׂרָאֵל עַד הַיּוֹם הַזֶּה וַתְּהִי שִׂמְחָה גְדוֹלָה מְאֹד" (נחמיה ח, יז).



אם פשוטו של מקרא מלמד את הרצוי אצלו יתברך, לא יוכלו חז"ל להישאר אדישים עד אשר יחליטו הם לפעול כדי לבצע את רצונו יתברך.<sup>40</sup>

הדוגמה הטובה לכך היא חיובו של הבעל לשלם את כתובת אשתו. חיוב זה הוא מדרבנן, אך הוא נסמך על דברי הכתוב בפרשת משפטים:

אם אִתְּךָ יִקַּח לוֹ שְׂאֵרָה פְּסוּתָהּ וְעִנְתָהּ לֹא יִגָּע (שמות כא, י).

תיארנו בקצרה שש פונקציות מתוך תריסר הפונקציות המיוחדות שהרב קופרמן מצא וחיידש. כאמור פונקציות אלה מציבות תשובה הולמת לשאלת ה"מדוע", והן מסבירות מדוע בחר נותן התורה לנסח את התורה שבכתב ללא זיקה למדרש ההלכה, או כפי שניסח זאת הרב קופרמן: מדוע העדיף הקב"ה "להכתוב למשה רבנו את התורה שבכתב, לאחר שידע מכבר את התורה שבע"פ, בצורה שלכאורה אין כל זיקה או מתאם בין שתי התורות הללו, האמורות להיות טקסט ופירושו".

מסתבר שהרב קופרמן מרחיב את שיטתו המסבירה את היחס המיוחד שבין פשט הכתובים למדרש ההלכה גם ליחס המיוחד המתפתח בין פשט הכתובים למדרש האגדה. בכך נעסוק בפרק הבא.

### פשוטו של מקרא ומדרש האגדה

לאחר הבהרת היחס שבין מדרש ההלכה לפשט הכתובים, ולאחר הגדרת תפקידו המגוונים של הפשט במקביל למדרש ההלכה, הרב קופרמן טוען שיש לבחון וללמוד את תפקיד הפשט גם בחלקים הסיפוריים של התורה, חלקים המכונים בפי הרב קופרמן "החלקים ההליכתיים". שאלת ה"מדוע" חייבת להישאל גם בשעה שנלמד החלק הסיפורי של התורה. כך כתב:

ושאלת המדוע אינה מוגבלת דווקא לחלק ההלכתי של תורתנו. באותה מידה ובאותה צורה היא מטרידה את מנוחתו של הקורא-הלומד בחלק ההליכתי של התורה. אם הסיפורים בתורה נכתבו כדי שנדע מה שקרה, וכדי שנלמד ממה שקרה, מדוע תורה שבכתב כותבת את מה שלא קרה, ואינה כותבת את מה שכן קרה?! מדוע כתבה התורה שתרח אבי אברהם מת, בזמן שעוד חי כששים שנה, ומדוע כתבה כי ראובן עבר על האיסור החמור ביותר באיסורי עריות ("וילך ראובן וישכב"), בזמן שלא פעל אלא לבלבל את ייצועי אביו: ומאידיך, מדוע כתבה התורה שחם ראה את ערוות אביו, בעוד חז"ל לימדונו כי סרסו או רבעו? התלמיד בדור הקודם היה מקדיש הרבה תשומת לב לשאלה: כיצד ידעו חז"ל כי אמנם סרסו או רבעו [...] בכל אופן עדיין נשאל מדוע חם נראה זכאי בלשון הכתוב, ויוצא חייב בפירוש חז"ל [...] מדוע באמת לא כתב הקב"ה את אשר רצה שאנו נדע אודות אבות האומה, אם לטב או למוטב?<sup>41</sup>

40 מבוא ללימוד תורה, עמ' 195.

41 פשוטו של מקרא א, עמ' 7.

הרב קופרמן מודע לכך שקיים הבדל מהותי בין לימוד החלק ההלכתי שבתורה ללימודו של החלק ההליכותי. בחקר היחס שבין מדרש ההלכה לפשט הכתובים הלומד מצוי במרחב מוגדר בהחלט. נוסח המקרא חתום וברור, וגם המרחב ההלכתי של תרי"ג מצוות מוגדר וברור. במקרה זה ניתן לשאול את שאלת ה"מדוע", להגדיר את הסתירות שבין מדרש ההלכה לפשט הכתובים, ובתגובה להציע את תריסר התובנות (הפונקציות) הנלמדות מפשט הכתובים, שחלקן פורטו לעיל בפרק הקודם.

לעומת זאת המרחב ההליכותי אינו בהכרח מוגדר. מיוגון הפירושים בחלק ההליכותי של התורה עצום ורחב, והפרשנים לדורותיהם מרגישים חופשיים לחלוטין להסביר את פרקי התורה האלה בדרכם העצמאית. את החופש לפרש הם מבססים על אמירות ברורות ומפורשות של חכמים ראשונים ואחרונים, והרב קופרמן מצטט רבים מהם בספריו מתוך גישתו המחקרית הרחבה.<sup>42</sup>

למרות הרקע המתואר המאפשר פתיחות עצומה בכל הנוגע למדרשי האגדה, הרב קופרמן נאמן לשיטתו. הוא משוכנע שגם בחלקה ההליכותי של התורה מדרש חכמים הוא חלק מתורת ה' הכוללת, ולנותן התורה יש מסרים המועברים הן באמצעות הפשט והן באמצעות מדרש האגדה, והם נמצאים כמשלימים זה את זה.

להדגמת שיטתו נתאר בקצרה כיצד הרב קופרמן מתמודד עם שלושה מדרשי אגדה הסותרים לכאורה את פשט הכתובים.

### מדרש 1: מעבר הירדן

לפני מעברם של בני ישראל את הירדן יהושע מודיעם שהמעבר יהיה נסי, ושמי הירדן ייכרתו ברגע שרגלי הנושאים את ארון הברית יגיעו אליו:

וַיֹּאמֶר יְהוֹשֻׁעַ בְּזֹאת תִּדְעוּן כִּי אֵל חַי בְּקִרְבְּכֶם וְהוֹרֵשׁ יוֹרֵשׁ מִפְּנֵיכֶם אֶת הַנְּעֻנִי וְאֶת הַחֲתִי וְאֶת הַחַיִּי וְאֶת הַפְּרוֹזִי וְאֶת הַגֶּרְגָּשִׁי וְהַיִּבְּוֹסִי: הִנֵּה אֲרוֹן הַבְּרִית אֲדוֹן כָּל הָאָרֶץ עָבַר לִפְנֵיכֶם בַּיַּרְדֵּן: וְעַתָּה קַחוּ לְכֶם שְׁנֵי עֶשֶׂר אִישׁ מִשְׁבְּטֵי יִשְׂרָאֵל אִישׁ אֶחָד אִישׁ אֶחָד לְשִׁבְטוֹ: וְהָיָה כְּנֹחַ כַּפּוֹת הַגְּלִי הַכְּהֻנִּים נֹשְׂאֵי אֲרוֹן ה' אֲדוֹן כָּל הָאָרֶץ בְּמִי הַיַּרְדֵּן מִי הַיַּרְדֵּן יִכְרְתוּן מִיָּד הַיַּרְדֵּיִם מִלְּמַעְלָה וְיַעֲמְדוּ נֹד אֶחָד (יהושע ג, י-ג).

הרד"ק כהרגלו מביא את הפירוש הפשוט ומצטט גם את דברי המדרש, תוך שהוא מציין שהמדרש רחוק ביותר מפשט הכתובים:

42 הרב קופרמן מרבה לצטט את דברי "אור החיים" בהקדמה לפירושו לבראשית: "דע כי הרשות נתונה לפרש משמעות הכתובים בנתיבות העיון ויישוב הדעת, הגם שקדמונו הראשונים ויישבו באופן אחר, כי שבעים פנים לתורה. ואין אנו מוזהרים לנטות מדברי הראשונים אלא בפירושים שישתנה הדין לפיהם". גם רבי שמואל הנגיד אומר דברים דומים: "והגדה הוא כל פרוש שיבא בתלמוד על שום ענין שלא יהיה מצווה, זו היא אגדה. ואין לך ללמוד ממנה אלא מה שיעלה על הדעת. ויש לך לדעת שכל מה שקיימו חז"ל הלכה בענין מצווה, שהיא מפי משה רבנו ע"ה שקבל מפי הגבורה, אין לך להוסיף עליו ולא לגרוע ממנו. אבל מה שפרשו בפסוקים כל אחד כפי מה שנודמן לו ומה שראה בדעתו, לפי מה שיעלה על הדעת מן הפירושים האלה, למדים אותם והשאר אין סומכים עליהם" (מובא בפשוטו של מקרא ב, עמ' 136).

(על פי הפשט, אד"י) בזאת תדעון, טעמו לפניו שהארון יעבור לפנייהם ויכרתו מי הירדן. ובאות הגדול הזה ידעון כי האל יתברך בקרבם ויוריש הגוים מלפניהם. ובדרש כי טעמו למה שכתוב "גשו הנה" הכניסם כולם בין שני בדי הארון, וזה אחד מן המקומות שהחזיק המועט את המרובה. ואמר להם בזאת תדעון – בזאת הפליאה שאתם רואים שכולכם מצומצמין בין בדי הארון. וזה הדרש רחוק, כי אילו היה זה הפלא היה נזכר בכתוב (יהושע ג, י).

על פי הפשט יהושע מודיע לבני ישראל שהנס שִׁירָאוּ הוא כריתת מי הירדן מפני ארון ברית ה'. לעומת זאת המדרש מציין שהנס היה שונה: הוא התבטא בכך שיהושע הצליח לכנוס את העם בהמוניו אל בין בדי הארון. כמצופה, ה"רד"ק דוחה את דברי המדרש. טענתו הבסיסית היא שלו התקיים נס כזה היה על הכתוב להזכירו במפורש.

הרב קופרמן אינו מוכן להסתפק בדחייה כזו של המדרש, והוא מציב כדרכו את שאלת ה"מדוע": מדוע תיאררו חכמים מציאות נסית כמעט דמיונית כשתיאור הסיפור הפשוט המסופר בפרק ג מציג תמונה מפורטת וברורה כל צורכה?

תשובתו היא שלמדרש יש משמעות רעיונית. הכינוס של העם כולו בין בדי הארון מבטא את אהבתו המיוחדת של הקב"ה לעמו. המדרש מתאר זאת כדי ללמד שכריתת מי הירדן הנסית שנעשתה על ידי הארון ונושאייו מבוססת על אהבת ה' לכלל עמו, ולא רק על מעמדו המיוחד של ארון הברית ושל נושאייו.

## מדרש 2: ויסע לוט מקדם

הפרידה של לוט מאברהם מתוארת כך:

וַיֵּשָׂא לוֹט אֶת עֵינָיו וַיִּרְא אֶת כָּל פְּנֵי הַיַּרְדֵּן כִּי כָּלָה מִשְׁקָהּ לְפָנָי שְׁחַת ה' אֶת סְדוֹם וְאֶת עַמּוֹרָה כַּגֵּן הַ' כְּאֶרֶץ מִצְרַיִם בְּאֶמְקָה צֶעֶר: וַיִּבְחַר לוֹ לוֹט אֶת כָּל פְּנֵי הַיַּרְדֵּן וַיִּסַּע לוֹט מִקְדָּם וַיִּפְרְדוּ אִישׁ מֵעַל אֶחָיו (בראשית יג, י-יא).

רש"י מביא לפסוק יא שני פירושים. הראשון על דרך הפשט, והשני על דרך המדרש:

מקדם – נסע מאצל אברם והלך לו למערבו של אברם, נמצא נוסע ממזרח למערב. ומדרש אגדה, הסיע עצמו מקדמונו של עולם. אמר אי אפשר לא באברם ולא בא-להיו.

על פי הפשט הפסוק מתאר את כיוון הפרידה הגאוגרפית: כשנפרד לוט הוא הלך מכיוון מזרח לכיוון מערב. מניעיו של לוט היו כלכליים, כפי שנכתב בפסוק י: סדום שבכיכר הירדן הייתה פורייה כארץ מצרים ממש.

אך הרב קופרמן טוען שמדרש האגדה סותר את הבנת הפשט ובא להוסיף נתונים חשובים שבלעדיהם לא נוכל להבין התנהגותו הקלוקלת של לוט בעת ביקור המלאכים אצלו. המדרש מגלה לנו, מעבר לתיאור הכלול בפשט הכתובים, שהיפרדות לוט מאברהם הייתה, בלשונו של הרב קופרמן, "התרחקות מדרישות המוסר האלוקי אשר הובילה עד פי תהום".

## מדרש 3: נמרוד גיבור ציד לפני ה'

בפרשת נח מתוארים תולדותיו, וביניהם נמרוד. כך תיאורו:

הוא הִיה גֵבֶר צִיד לְפָנָי ה' עַל כֵּן יֵאמֶר כְּנִמְרֹד גֵבֹר צִיד לְפָנָי ה' (בראשית י', ט).

פשט הדברים הוא שנמרוד התגלה בגבורתו הגדולה, גבורה שיישם בעיקר בצאתו לצוד. אבן עזרא אף הוסיף שכינויו של נמרוד כ"גבור ציד לפני ה'" מורה על כך שנמרוד היה מקריב חלק מצידו כקרבן לה'.

רש"י חורג מפשט זה ומביא את מדרש האגדה הרואה את נמרוד כמי שצד דעת הבריות וממריד אותם כנגד הקב"ה. גם כאן מטרת המדרש היא להסביר את מניעיו האמתיים של נמרוד. הוא לא הסתפק בגבורה ארצית המתבטאת ביכולתו להשתלט על חיות הארץ, אלא החל למרוד בה', כפי שגם שמו מוכיח.

שלוש הדוגמאות מייצגות למעשה דרגות שונות של שילוב בין פשט הכתובים למדרש האגדה. בהתאם הרב קופרמן מציע למיין את מדרשי האגדה לשלוש קבוצות. חלקן מחייבות אותנו מבחינה היסטורית, וחלקן נאמרו כאלגוריה בלבד. זו הייתה חלוקתו:

- א. מדרש אשר מעצם תוכנו ברור שחז"ל לא ביקשו שנבינו כפשוטו, אלא על פי האידיאה שבו;
- ב. מדרש שקיים אצלנו ספק אם עלינו להבינו כפשוטו או לא כפשוטו;
- ג. מדרש שכוונת חז"ל הייתה שעלינו להבינו כפשוטו.<sup>43</sup>

על פי חלוקה זו נוכל למיין גם את שלושת המדרשים שהבאנו לעיל:

במדרש 1 שתיאר את כינוס בני ישראל בין בדי הארון, מדובר במדרש שהוא משל. מטרתו להביע רעיון חינוכי, ואין הוא מתאר מציאות היסטורית; במדרש 2 שתיאר את פרידת לוט מאברהם, מדובר במדרש שיש בו מסר המקורב מאוד לפשט הכתובים, ולכן בהחלט ניתן לבחון כאן את האפשרות שמדובר במדרש היסטורי שיש להבינו כפשוטו;

את מדרש 3 המצוטט ברש"י הרמב"ן מגדיר כקבלה מאת חז"ל. טענתו של הרמב"ן היא ש"רבותנו ידעו רשעו (של נמרוד) בקבלה". זו דוגמה למדרש שיש להבינו כפשוטו ממש, ולקבלו כתיאור היסטורי.

גישתו של הרב קופרמן עומדת בסתירה לגישת רוב הפרשנים; אלה אינם מוכנים לקבל את דברי האגדה כתורה מחייבת.<sup>44</sup> הביטוי האולטימטיבי לכך מוזכר אולי על יד הרד"צ הופמן בהקדמה שכתב לספר ויקרא, ומובא גם על ידי הרב קופרמן:

אותם פתגמים, סיפורים, דברי חכמה ומוסר, הכלולים בשם "אגדה" ושעניינם להביע משל, חכמה ומוסר, או באור לכתובים שאין בהם חוקים (=מצות), אין לומר עליהם שניתנו מסיני, ואין לנו שום חיוב לקבלם.<sup>45</sup>

גישתו ההחלטית של הרב קופרמן מחייבת אותו לבחון שוב את דברי הפרשנים הרבים שחלקו עליו, כשהם מחייבים גישה פתוחה לפרשנות האגדה כפי שביטא זאת הרב הופמן. מחוסר ברירה

43 פשוטו של מקרא ב, עמ' 119.

44 עיין בהערה 42 לעיל.

45 פשוטו של מקרא ב, עמ' 136.

הוא נאלץ לצמצם את דברי הפרשנים שחלקו עליו ולנתבם דווקא לסוג המדרשים שגם לשיטתו אין חובה לקבלם כפשוטם (מדרשים מסוג א ו-ב על פי החלוקה שלעיל). הוא ממשיך לטעון שרוב הפרשנים, כולל אלה המחייבים את הגישה הפתוחה, יקבלו עליהם ללא סייג את קבלת חז"ל גם כשקבלה זו מתייחסת למדרשי האגדה (מדרשים מסוג ג על פי החלוקה שלעיל).

כך סיכם את עמדתו לגבי מדרשי האגדה:

- ♦ כשם שמצאנו הלכה למשה מסיני בחלק ההלכתי של התורה, כך מצאנו הלכה למשה מסיני מפי הגבורה בחלק הלא הלכתי ("ההליכותי") של התורה, הלא הוא "קבלת חז"ל".
- ♦ כשם שאין מפקפקים בזה שהלכה למשה מסיני מחייבת במישור ההלכתי, כך לא מצאנו אצל כל גדולי המפרשים שיחלוק אחד על זה שקבלתם הנאמנה של חז"ל מחייבת (פשוטו כמשמעו – מחייבת לקבלה) בחלק ההליכותי של התורה.
- ♦ אם בכל זאת יטען הטוען כי רבי שמואל הנגיד (שצדד בכך שכל פרשן יפרש "כפי מה שנזדמן לו", ראה הערה 42, אד"י) "לא פלוג", והתכוון לכל דברי חז"ל אשר לא נאמרו במישור ההלכתי, הרי שדעתו היא דעת יחיד ונדחתה ע"י הרמב"ן, ראב"ע, רד"ק ועוד ועוד. לכן לעוסקים במלאכת החינוך אנו מציעים להיות נאמנים לכלל הגדול ש"אחרי רבים להטות".<sup>46</sup>

באשר למגוון הגדול הקיים במדרשי האגדה, הרב קופרמן מודה שמאחר שמדובר בנושאים שאינם הלכתיים אלא מחשבתיים, יש מקום לקבל מגוון של היבטים המציגים גישות הגותיות שונות.

וכך תיאר זאת:

- ♦ דברי חז"ל באגדה שונים מדברי חז"ל בהלכה, לא בתוקף דבריהם, כי אם בעצם ההבדל שבין ההלכה שבתורה לבין המחשבה שבתורה. הראשונה (מדרש ההלכה, אד"י) אינה סובלת שתי דעות אפשריות זו ליד זו בתוקף מחייב ושווה, וזאת על פי איסור מפורש בתורה של "לא תתגודדו". לעומתה השנייה (מדרש האגדה, אד"י), מקבלת דעות חלוקות ללא כל הסתייגות, באשר אלו יכולות להיות שני היבטים שונים על אותו מאורע ואותו מצב, ואין "תמונה" שהיא כולה שחור או לבן.<sup>47</sup>

נראה שלמרות גישתו ההחלטית, ולמרות מאמציו להתאים לעקרונות פרשנותו גם את דברי המתנגדים לו, הרב קופרמן אינו מצליח להציג בצורה נאותה את השילוב המיוחד שבין הפשט למדרש האגדה. הקורא שיכול להשלים עם מסכת טיעוניו של הרב קופרמן בפרקים ההלכתיים חש מעט נעזב כשמדובר בפרקים ההליכותיים. הבהירות חסרה. תריסר הפונקציות העולות כמסרים ברורים ומוגדרים מפשט הכתובים בפרקים ההלכתיים אינן מצליחות להתגבש כראוי כשמדובר בפרקים ההליכותיים.

מכאן עולה כמעט מאליה השאלה האם נכון להחיל את העקרונות שגובשו בעיסוק בפרקים

46 פשוטו של מקרא ב, עמ' 137.

47 שם, עמ' 138.

ההלכתיים גם על לימוד הפרקים הסיפוריים-ההליכותיים. או במילים אחרות, מדוע לא נאות הרב קופרמן לשלב בין שיטתו בפרקי ההלכה לבין גישתם הפתוחה של החולקים עליו בפרקי הסיפורת. היה מי שסבר שיש כאן השפעה יתרה של המורה על החוקר. הרב קופרמן בהוראתו המתמדת שאף להציג בפני שומעיו, ובעיקר בפני תלמידותיו, דברים ברורים שאין בהם ספקות כלל. לכן החיל את שיטת הלימוד והמחקר שהגדיר בעת שלימד את הקטעים ההלכתיים וניסה ליישם גם בשעה שלימד את הקטעים ההליכותיים.<sup>48</sup>

שיטתו המיוחדת של הרב קופרמן, כפי שהוצגה עד עתה, משלבת בין חדשנות למסורת. אמונת חכמים שבו ודבקתו בפרשנות שקדמה לו הביאה אותו לבקר פרשנים בני תקופתנו ששחררו את עצמם מהמסורת ומאמונת חכמים באופן שנראה לו פסול ומסוכן. ננסה לפרט את ביקורתו על החולקים עליו בפרק הבא.

### מלחמתה של תורה

כבר הערנו שגישתו של הרב קופרמן מעמידה אותו בדעת מיעוט. העולם החרדי מחד גיסא, וגם האקדמיה מאידך גיסא, אינם רואים את החשיבות שבגישתו המבססת את האמונה בקדושתו של הפשט, ובמסרים המיוחדים הנובעים מכך.

בכתביו הוא מדגיש שאין פניו לפולמיקה.<sup>49</sup> אך למרות האמור, כבר בפרק השני של "פשוטו של מקרא"<sup>50</sup> הוא חורג מהצהרותיו ומתווכח בצורה חזיתית עם שני פרשני מקרא בני תקופתנו: עם הפרופסור יצחק לוין על מאמרו "האיש משה"<sup>51</sup> ועם הרב שלמה ריסקין מאפרת על מאמרו "חירותו של פרשן המקרא",<sup>52</sup> וגם על מאמרו "תורתה של רבקה – עיון בדרכה של רבקה ובמשמעויותיה למדינת ישראל".<sup>53</sup>

בתחילת הוויכוח הוא מדגיש שחרג כאן מהרגלו. הסיבה לחריגה היא שהכותבים נמנים עם המחנה הדתי, ולכן העמדות שלהם משפיעות ביותר על בני דורנו וגורמות בכך לחילון קדושת פשוטו של מקרא.

עיון בעמדתו בוויכוח זה, כמו גם עיון בהערותיו הרבות המתייחסות לחולקים עליו בגישתם, מעלים חמישה נושאים עיקריים שבהם מצא לנכון להילחם את מלחמתה של תורה.

48 ואם אין ראייה לטענה זו, רמז נוכל למצוא בטיעונו החוזרים ונשנים כנגד החולקים עליו, כשהוא מלין על כך שדבריהם פותחים פתח ללימוד שאינו ראוי. כך הוא פותח גם את ביקורתו על הרד"צ הופמן כשהוא כותב: "אבל דבריו של הגאון (לגבי מדרש האגדה, אד"י) ש'אין לנו שום חוב לקבלם' הפילו לצערנו חללים רבים, במיוחד בחינוך הדתי בארץ, אשר הבינו מדבריו הקדושים שאין צורך להתייחס ברצינות לדברי אגדה עם כל המשתמע ממנה" (פשוטו של מקרא א, עמ' 137), וראה עוד על כך בפרק הבא על מלחמתה של תורה.

49 באחד מכתביו האחרונים (מבוא ללימוד תורה, עמ' 1) ציין: "בכל החיבורים שזכינו לכתוב, נמנענו מלהיכנס לפולמיקה מחד, ואפולוגטיקה מאידך".

50 פשוטו של מקרא א, עמ' 15.

51 אוניברסיטת בר-אילן, דף שבועי על פרשת השבוע, דף מס' 197.

52 "אקדמות", בית מורשה, גיליון אב-אלול תשנ"ז.

53 שם, גיליון אלול תשנ"ח.

### א. גישה פשמנית חדשה המתעלמת מהפרשנים הקדמונים

ביקורתו של הרב קופרמן מתייחסת בעיקר לפרשנים החדשים הנוקטים בדרכי פרשנות חדשות מתוך סברתם ומתעלמים לחלוטין מהפרשנים המסורתיים. ביקורת זו סותרת לכאורה את דברי בעל "אור החיים" שחלקם צוטטו כבר לעיל ושעל פיהם מותר לחלוק על קדמונים כל אימת שאין למחלוקת כזו השלכה הלכתית. ההתמודדות שלו עם האמירה של בעל "אור החיים" קשה והוא נאלץ לתת לדבריו משמעות משלו, משמעות שכלל לא ברור אם אליה התכוון בעל "אור החיים". הרב קופרמן טוען שבעל "אור החיים" התיר לחלוק על הראשונים רק לאחר שדבריהם נלמדו בקפידה, מתוך כיבוד הראשונים ומתוך גישה של ענווה וחרדה. אלה דברים המחייבים להערכתנו הוכחה, וזו לא סופקה. כך כתב:

לא נעלמו מאתנו דבריו הברורים של בעל אור החיים הקדוש בפירושו לבראשית א, ג, וזה לשונו: "דע כי הרשות נתונה לפרש משמעות הכתובים בנתיבות העיון ויישוב הדעת, הגם שקדמונו הראשונים ויישבו באופן אחר, כי שבעים פנים לתורה. ואין אנו מוזהרים לנטות מדברי הראשונים אלא בפירושים שישתנה הדין לפיהם. ולזה תמצא שהאמוראים אין כוח בהם לחלוק על התנאים במושפט ה', אבל ביישוב הכתובים ובמשמעותם מצינו להם בכמה מקומות שיפרשו באופן אחר" (עכ"ל). ואמנם נכון הדבר שאמוראים יכולים לפרש אחרת מתנאים, וראשונים יכולים לפרש אחרת מחז"ל, ואחרונים יכולים לפרש אחרת מכל אלה שקדמו להם. אבל מה שהיה ברור ונעלה מכל ספק לרבינו חיים בן עטר (ולכן לא טרח לנסח אותו)<sup>54</sup> אינו ברור לבני דורנו המפרשים על פי הפשטות שלהם, המתחדשים אצלם לבקרים, והוא: הפירושים החדשים השונים מאלה שקדמו, שבעל אור החיים כתב עליהם (והתיר לפרש בדרך חדשה שכזו, אד"י), נאמרו אך ורק אחרי שהאחרונים טרחו ועמלו להבין את עומק דברי אלה אשר קדמו להם. גישה זו של התייחסות בקדושה ובטהרה לענקים שקדמו להם, מתוך ענווה ודחילו ורחימו, הוא התנאי המוקדם לאמירת פירושים בדרך חדשה. גישה זאת רחוקה ת"ק פרסה מאלה בני דורנו "המחדשים" מתוך סברא בעלמא, עוד בטרם ישבו שבעה נקיים על דברי קדושי עליון שקדמו להם.<sup>55</sup>

### ב. הגישה המתירה לגשת לפסוקי התורה כאל יצירה ספרותית אנושית

ביקורתו של הרב קופרמן בנושא זה מתבססת על אמונתו היסודית בדבר קדושת הכתובים ומוצאם האלוקי. קדושה זו משמעותה שהקב"ה כתב את התורה ביחד עם כל המדרשים שנדרשו עליה, מכאן שמבחינה ערכית לא תיתכן גישה ספרותית אנושית וחופשית לפסוקי המקרא.

נקודת המוצא בלימוד התורה היא האמונה במסירת התורה ע"י הקב"ה למושה ולעם ישראל,

54 הסוגריים במקור. נראה שמשפט זה שהרב קופרמן קובע בו שבעל "אור החיים" השמיט מפירושו דברים שלכאורה הם ברורים מאליהם בעייתי מאוד מבחינה לוגית. גם מסקנתו בהמשך הקטע שדברי הפרשנים שחלקו על קודמיהם נאמרו אך ורק אחרי שהאחרונים טרחו ועמלו להבין את עומק דברי אלה אשר קדמו להם, אינה מצויה בפירוש בכתביו של בעל "אור החיים".

55 מבוא ללימוד תורה, עמ' 9.

באותו מעמד אשר בשם מעמד הר סיני נקרא. נקודת המוצא איננה אפוא הכתוב כפי שמקובל בכל לימוד ספרותי, כי אם רצונו של נותן התורה, הקב"ה. בעוד כל טיפול בכתוב שנכתב על ידי בשר ודם יכול להעלות על הדעת כל פירוש הנאמן לכללי הדקדוק, התחברו והסגנון, וכל פירוש שכזה הוא בהכרח לגיטימי, אע"פ שהוא עשוי לחדש דברים שכותב הכתוב לא העלה על דעתו הוא! לא כך בדברי תורה. כאן נותן התורה הקב"ה הוא המרפז, ויש ללמוד את הכתוב שהוא מסר לנו "מפיו של הקב"ה לאוזנו של משה" (הקדמת הרמב"ן לתורה), כביטוי לרצון הכולל ללמד תורה לבני ישראל, אותה תורה אשר נמסרה לנו חלקה בכתב ובחלקה בע"פ.<sup>56 57</sup>

### ג. "תנ"ך בגובה העיניים"

חסידיה של שיטה זו מוכנים להתייחס לגיבורי התנ"ך כאילו היו אנשים רגילים שמניעי ההתנהגות שלהם זהים לחלוטין למניעי ההתנהגות שלנו. חסידי גישה זו מנתחים את תגובות גיבורי התנ"ך ואת חטאיהם על פי קנה המידה המוסרי והחברתי המקובל היום, תוך שהם מעבירים לעתים ביקורת נוקבת על גיבורי התנ"ך.

הרב קופרמן טוען כנגדם שגם הלומד "בגובה העיניים" חייב להודות שלא ניתן להתייחס לביטויים הגשמיים הנכתבים על הקב"ה כפשוטם. הביטויים "בעיני ה' רע", "חרון אף ה' " או הביטוי "אשר קצף ה' עליכם" חייבים לקבל משמעות סימבולית, מכאן שגם אם ביטויים כאלה מתארים את האבות או את משה רבנו, לא ניתן לפרשם כפשוטם. על פי אמונת החכמים שלו הוא מומשיך את המהלך הזה, וכך כתב:

כי כשם שלא הרי הקצף של הקב"ה כהרי הקצף של משה רבנו, כך לא הרי הקצף של משה רבנו כהרי הקצף של שאר הנביאים, ולא הרי הקצף של נביא כהרי הקצף של תנאים, וכן הלאה. לא הרי הקצף של הגר"א כהרי הקצף של החפץ חיים. נכון הדבר שהתורה מעידה על האבות ועל משה שחטאו, אבל יש לזכור שחטאו בדרגת האבות ומשה רבנו, ולא בדרגת הפרופסורים הכותבים עליהם.<sup>58 59</sup>

56 מבואות לפרשנים אחרונים, עמ' סו.

57 רבים הם מתנגדיו של הרב קופרמן בנושא זה, גם בקרב היהדות המאמינה. הם מבינים את דברי חכמים "ניתנה תורה בלשון בני אדם" כהיתר, ואילו אפילו כחובה, לחדש פירושים. הם מוצאים גם תנא דמסייע בדברי הרשב"ם הידועים בתחילת פרשת וישב שיש לפרש "על פי הפשטות המתחדשות בכל יום". לדידם אין בגישתם הפתוחה כל סתירה לאמונתם השלמה בקבלת התורה כולה מסיני בידי משה, ולמחויבותם הטוטלית למדרשי ההלכה.

58 פשוטו של מקרא א, עמ' 16.

59 האמירות האחרונות על דרגתם של הגר"א ושל החפץ חיים אין מתאימות כל כך לגישת המחקרית, והן מבטאות כנראה את חידירתה של האווירה הישיבתית לפרשנותו. נראה שבקטע הבא הדברים מוקצנים עוד יותר, ויש בהם תיאורים שאין להם ביסוס עובדתי והם רחוקים מהמציאות הפשוטה והאפשרית. כך כתב במבוא ללימוד תורה, עמ' 17: "אמנם האבות חטאו [...] אבל צריך להיות ברור שחטאו בדרגה של האבות ולא בדרגה של מורים פשוטים הכותבים ומלמדים עליהם. כאשר החזון איש אמר בידוי 'גולנו' לא היתה זאת כוונתו לומר שפרץ אל הכספת של בנק המזרחי בבני ברק! אולי התכווין לכך שכאשר הטלפון צלצל בביתו, שעייב הרמת השופרת בשניה וחצי יותר מן הדרוש, ובהו גול מומנו היקר של המטלפן אליו. אילו החפץ חיים היה מטייל על גג ביתו שבראדן ועינו היתה נפגשת במחזה לא צנוע בג הסמוך, בוודאי תגובתו המיידית היתה לזרוק המשקפיים מעל פניו ולברוח מן המקום כל עוד נפשו בו. והרי אף אחד לא יעלה על הדעת להשוות את קדושת ה'משנה ברורה' לקדושת ספר תהילים של נעים זמירות ישראל! ברור שדוד המלך חטא, אבל חטאו היה בדרגת איש רוח הקודש".



את עמדתו בעניין "תנ"ך בגובה העיניים" סיכם הרב קופרמן באחת מהערותיו:

אין כאן המקום לעסוק בעמדה הנפסדת הידועה בציבור בשם "בגובה העיניים". ומרגלה כפי, "אל תקרי גובה עיניים אלא גבהות עיניים!"<sup>60</sup>.

#### ד. חכמים היזהרו בדבריכם

מעבר לביקורת העניינית שהרב קופרמן מפנה כנגד החולקים עליו, כפי שתואר בשלושת הקטעים הקודמים, הרב קופרמן מבקר בצורה חריפה את הסגנון החופשי שבו בוחרים הפרשנים החדשים. לשון זו מכשילה את התלמידים, ומביאה אותם ללמוד בדרך שאינה ראויה. הראנו כבר בפרק "פשוטו של מקרא ומדרש האגדה" שהרב קופרמן מסתייג לחלוטין מדברי ה"רד"צ הופמן על דברי האגדה ש"אין לומר עליהם שניתנו מסיני, ואין לנו שום חיוב לקבלם". בתגובתו הוא מזכיר את ההסתייגות מתוכן הדברים, ומוסיף לבקר את ה"רד"צ הופמן גם על סגנון הדברים. הוא משוכנע שנכון לתאר כך את השפעתם של דברי ה"רד"צ הופמן:

הפילו (דבריו, אד"י) לצערנו חללים רבים, במיוחד בחינוך הדתי בארץ, אשר הבינו מדבריו הקדושים שאין צורך להתייחס ברצינות לדברי אגדה עם כל המשתמע ממנה. אין פלא איפוא שבחוגים מסוימים דברי חז"ל באגדה נתפסו כמעין פולקלור, וכדי בזיון וקצף.<sup>61</sup>

אך את עיקר ביקורתו הרב קופרמן מפנה כנגד חכמי זמננו. הוא מתקומם כנגד דברי הרב ריסקין במאמריו שהוזכרו בתחילת הפרק.<sup>62</sup> הרב ריסקין כותב שקיים ריבוי לגיטימי בפירוש המשמעויות של הכתוב. הוא מוסיף לומר שרש"י מציג מה שנראה בעיניו כפשוט בניגוד למדרש ההלכה, והוא מציין שגם הרמב"ן עומד על זכותו הבלתי מעורערת לבאר את הכתוב כנראה בעיניו. הרב קופרמן משוכנע שאלה דברים העלולים להטעות את התלמיד הקורא אותם:

איך תופסת האוזן הבלתי מזוינת בלי שום שנות לימוד בשיבות, ואיך רואה העין הרגילה את המילים האלה, אם לא כצ'ק פתוח לפרש ככל העולה על דעתך, והרשות נתונה. מכאן ועד דרשות של דופי ומגלים פנים בתורה שלא כהלכה, קצר ביותר המרחק.<sup>63</sup>

ועוד הוסיף לגבי ההבנה הפסולה בפרשנותו של רש"י:

ושוב, התלמיד יחשוב לאור משפט זה שרש"י יכול לחלוק על ההלכה של חז"ל על פי קנה המידה של פשוטו של מקרא.<sup>64</sup>

60 מבוא ללימוד תורה, עמ' 9 הע' 11.

61 פשוטו של מקרא א, עמ' 137.

62 וכך פתח את ביקורתו על הרב ריסקין בפשוטו של מקרא א, עמ' 17: "בחרנו במאמר שנכתב ממש בימינו אנו, כדי להראות כיצד נשתבשו הדברים גם אצל אלו הלוהמים את מלחמת ה', בונים מוסדות תורניים ומשמישים כרב אורתודוקסי בעיר ואם בישראל".

63 פשוטו של מקרא א, עמ' 17 הע' 24.

64 שם, הע' 22.

65 מועטים ביותר המאמרים וההערכות שנכתבו עד היום על שיטותיו הפרשניות של הרב קופרמן. אחד מגדולי מוקיריו היה הפרופסור משה ארנד ע"ה, והוא פרסם כבר בשנת תשכ"ז בחוברת ז' של "המעין" מאמר הערכה על ח"י חוברת

### ה. הגישה שעל פיה מדרש ההלכה הוא הפירוש הפשטני היחיד והלגיטימי

ברור שהביקורת בנושא אחרון זה שונה במהותה מביקורתו בארבעת הנושאים הראשונים. ביקורתו בנושא האחרון היא יותר בבחינת תוכחתו של אוהב המנסה לשכנע את הלומדים הישיבתיים בצדקת שיטתו הפרשנית.

ביקורתו זו מופנית לדרך הלימוד הישיבתית הרואה במדרש ההלכה את הפירוש האוטנטי היחיד לדברי התורה. דרך לימוד זו כל כך מושרשת עד שאפילו המילה "פשט" איבדה את משמעותה המקורית ומשתמשים בה היום בחוגי הישיבות במונח של "פירוש". כך תיאר זאת בתסכול:

בדרך זו של לימוד כה התרגלנו לכך שהפירוש המוסמך של חז"ל אינו תואם את המשמעות הפשוטה של המילים, שקבלנו זאת כעובדת חיים של לומדי תורה שיש לחיות עמה.

עד כדי כך השתרשה תופעה זאת בתודעת חובשי בית המדרש שהשתבשה הלשון אשר בפניו, והמילה "פשט" תפסה את מקומה של המילה "פירוש". "עין תחת עין" כמזמן היה ל"פשט" האמיתי, או ל"פשט הנכון", במקום "הפירוש ההלכתי הנכון". כתוצאה מכך הוסטה תשומת הלב מפירושו של הכתוב בדרך הפשט, דהיינו פירוש הכתוב על פי כללי הדקדוק, התחביר, הלשון, כאשר מתייחסים לא רק לכתוב (לטקסט), אלא גם למסגרת בה הכתוב מלמד (הקונטקסט).<sup>66</sup>

ביקורתו המגוונת של הרב קופרמן, על חמשת נושאים, מבטאת כנראה את הבידול שזכתה לו שיטתו הפרשנית בתוך עולמם של פרשני התורה כיום. נראה שאילו זכתה שיטתו להתקבל יותר מכפי שהיא מקובלת היום היה הרב קופרמן יכול כנראה להפחית בביקורתו, או אולי אף להימנע ממנה כליל.

### אחרית דבר: הפרשנות האמונית ומעמדה בקרב לומדי התורה

#### תפוצת שיטתו של הרב קופרמן

שיטתו הפרשנית של הרב קופרמן משלבת בין חדשנות מחשבתית לנאמנות בלתי מסויגת לאמונה בשלמות התורה שבכתב עם התורה שבעל פה, וכן להסתמכות מקיפה על פרשנים

שפרסם הרב קופרמן בנושא "סוגיות בתורה ותלמודן על פי המקורות". פרופסור ארנד מסכם את מאמרו בביקורת מפורשת על הימנעותו של הרב קופרמן מלצטט בספריו גם מפרשים מודרניים וחוקרי תנ"ך, כפי שהוזכר לעיל בהערה 10. כך כתב: "בפני תלמידים ותלמידות שעדיין לא שנו כל צרכם, מובנת גישה זו. אך נאמנים עלינו שלושת תאריז האקדמאיים של הרב העורך, שהוא יודע שיש חכמה גם בגויים ושלא כל מה שאמרו חוקרי המקרא, בין שהם בני ברית ובין שאינם בני ברית, מוטעה ופסול הוא. משום כך דווקא הוא מסוגל היה שלא להינזר מהבאת פירווי האמת שמצא בדבריהם של המחברים הנ"ל. לא הם חשובים לנו כאן אלא דבריהם, במידה שהם נאמנים לאמת. וחבל שלא מצא מחברנו עדיין במה מתאימה לעשות זאת, אף שיש להודות שבחבורת האלו אין מקום להבאות מהמחברים הנ"ל. חשיבותה של הערה זו עשויה לע"ד להתגלות אם וכאשר יטפל העורך בסוגיות שלא מתחום ההלכה דווקא. עלינו להיות מוכנים להזדהות עם האמת יאה אשר יהא אומרה".

קודמים, ראשונים ואחרונים.

במאמרנו ניסינו לסקור את עקרונות שיטתו, תוך כדי בחינה של כמה ממסקנותיו. את שיטתו ניסה להנחיל לציבור שומעיו, ובעיקר לאלפי תלמידותיו. אם נבחן את מידת התפוצה של שיטתו בקרב ציבור לומדי התורה על פי מידת ציטוט כתביו ומאמריו, ניווכח שהצלחתו הייתה חלקית בלבד.

כיצד נוכל להסביר תופעה זו?

### הפרשנות האמונית

שיטתו של הרב קופרמן משתייכת לשיטה פרשנית שכונתה בפינו "פרשנות אמונית". כוונתנו היא לפרשנות המניחה מראש הנחה אמונית-אקסיומטית שאינה ניתנת לערעור. הפרשנות האמונית מאופיינת בכך שהיא מתמקדת בעימות שבין האקסיומה לבין פשט הכתובים. עימות זה כונה בפינו "הבעיה המרכזית". הפרשנות האמונית מנסה לספק פתרון כולל לבעיה מרכזית זו. האקסיומה האמונית של הרב קופרמן הייתה האמונה בשלמות התורה שבכתב יחד עם התורה שבעל פה. הבעיה המרכזית שהציג הרב קופרמן הייתה הסתירה שבין פשט הכתובים למדרשים הנלמדים מכתובים אלה.

אין ספק בכך שההנחות האמוניות הבסיסיות של הרב קופרמן מקובלות גם על ידי כל הפרשנים בני תקופתו שיראתם קודמת להכמתם. אך בעוד שהרב קופרמן טורח להציע שיטה שפותרת בצורה כוללת את הבעיה המרכזית שלו, פרשני תקופתו עוסקים בפרשנות רחבה שאינה מתמקדת בבעיה מרכזית אחת.<sup>67</sup>

### מעמד הפרשנות האמונית בקרב לומדי התורה

בחינה של תגובת הלומדים לפרשנות האמונית מראה שלומד התורה מקבל בדרך כלל את האקסיומות האמוניות של הפרשן האמוני. מתוך כך הלומד חייב להתייחס גם לבעיה המרכזית שהוגדרה על ידי הפרשן האמוני, ובדרך כלל גם בעיה מרכזית זו מתקבלת על דעתו. הסתייגות הלומדים מהפרשנות האמונית מכוונת בעיקר להצעות הפתרון של הפרשן האמוני. נראה ששני מאפיינים של הפתרונות המוצעים על ידי הפרשן האמוני מפריעים ללומד המצוי:

#### 1. הלימוד הממוקד לעומת הלימוד הרחב

הפרשן האמוני מתמקד ב"בעיה המרכזית" וסביבה כותב את פירושו. הלומד המצוי מעוניין בדרך

67 הפרשן היחיד שניתן להערכתנו להגדירו ביחד עם הרב קופרמן כפרשן אמוני על פי המתואר לעיל, הוא הרב מרדכי ברויאר. האקסיומה האמונית של הרב ברויאר הייתה אחדות התורה שניתנה כולה מרועה אחד. הבעיה המרכזית שהציג הרב ברויאר הייתה הסתירה העולה מתוך קריאת הכתובים שבחמישה חומשי תורה. הכוונה בעיקר לסתירות שהוצגו על ידי אנשי ביקורת המקרא. עיסוק מפורט יותר בפרשנות האמונית של הרב קופרמן והרב ברויאר, וכן תיאור המתודיקה שעל פיה פיתחו את שיטתם, מצויים במאמרנו "שני פרשנים אמוניים שהיו במכללה בירושלים", המעיין (טבת תשע"ז), הוצאת מכון שלמה אומן, ישיבת שעלבים. במאמר זה תוארה ההתפתחות המתודית של שיטתו של הפרשן האמוני המאופיינת על ידי חמישה שלבים: שלב א – הגדרת האקסיומה האמונית; שלב ב – הגדרת דרך הלימוד של פשט הכתובים; שלב ג – הביסוס הרעיוני לבחירתה של דרך הלימוד המתחייבת; שלב ד – הצגת הבעיה המרכזית והקשיים העולים ממנה; שלב ה – הצעת הפתרון השיטתי והכולל.

כלל ללמוד תורה בצורה מורחבת יותר. הוא מעוניין בלימוד על פי כמה שיטות. הוא רוצה להשוות בין גישות פרשנים, ובלימודו יקף גם את פירוש המילים וגם את הנושא הכללי או את הסיפור הרחב יותר. הלומד המצוי מעוניין בפרשנות מרחיבה, ואילו הפרשנות האמונית מצמצמת.

## 2. מהות ההסברים שבפרשנות האמונית

הפתרון שהפרשן האמוני מציג לבעיה המרכזית אינו פשוט להבנה. כאשר הפרשן האמוני מנסה ליישם את שיטתו ולהסביר באמצעותה את הסתירות שבין פשט הכתובים לאקסיומה האמונית הוא נדרש לייחס לפשט הכתובים משמעות מיוחדת וחרגה שאינה מתיישבת עם פשט הכתובים. בעקבות כך הלומד נדרש להפנים אבחנות דקות ועדינות בין מצבים דומים או כמעט זהים, ולעתים יצליחו בכך רק לומדים מיומנים שניגשים לפרשנות האמונית לאחר עיסוק ממושך בלימוד הרגיל.

כך נדרש הלומד את שיטתו של הרב קופרמן להבין את הפונקציות המיוחדות שהציע כדי להסביר את הסתירות שבין הכתוב לבין ההלכה הנלמדת ממנו. אלה הן תריסר הפונקציות המיוחדות שהוא למד מפשט הפסוקים (חצי תריסר מהן תוארו לעיל בפרק "הפונקציות ההלכתיות המיוחדות"). מסתבר שפונקציות חשובות אלה, החיוניות לביטוי השלמות שבין התורה שבכתב לתורה שבעל פה, אינן קלות להבנה כלל ועיקר. הבנת פונקציות אלה מחייבת העמקה רבה ואבחנה מדויקת בין עקרונות הלכתיים שונים. אבחנה ודיוק אלה קשה שיהפכו לנחלת הכלל.<sup>68</sup>

אם הסיבות שמנינו נכונות, נראה שפרשנותו של הרב קופרמן תילמד על ידי קבוצות ממוקדות ונבחרות ולא תזכה לתפוצה רחבה.<sup>69</sup> שיטתו החשובה תעסיק בעיקר את אלה שהוטרדו כמו הרב קופרמן משאלת ה"מדוע" העקרונית: מדוע אין מתאם בין פשט הפסוקים לבין מה שנלמד מהם במדרש ההלכה.

68 תופעה דומה אירעה להערכתנו גם לפרשנותו של הרב מרדכי ברזיל, שכאמור גם היא כלולה במסגרת הפרשנות האקסיומטית. הרב ברזיל הניח שתורה ניתנה אחודה מסיני. על בסיס הנחה אקסיומטית זו התגייס לספק פתרונות לבעיות שהעלו מבקרי המקרא, כאלה שניגשו לכתובים בגישה ספרותית שהייתה מקובלת עליו. גם הוא, כמו הרב קופרמן, התמקד רק בסתירות שהעלו מבקרי המקרא בין חלקי התורה השונים. את פתרונותיו כלל בשיטתו החדשה שנודעה בשם "שיטת הבחינות". השיטה הייתה מהפכנית וחדשנית לא פחות משיטתו של הרב קופרמן. בפירושו הרב ברזיל מציג את הבחינות השונות המאפיינות את דרכי ההשגחה ("המידות") של הקב"ה. לעתים הוא מתאר מוטיבציות שונות ומגוונות המניעות את גיבורי התנ"ך. בדרך כלל הבחינות או המוטיבציות הן מושגים ערטייליים, ודרושה הכנה מוקדמת וניסיון רב של הלומד כדי שיוכל להפנים ולהבין את הבחינות השונות, את ההבדלים שביניהן ואת המשמעות הנובעת מהדיאלקטיקה שנוצרת ביניהן. באופן כמעט אכסורדי, הפשט של הרב ברזיל נוקק למושגים רבים מתחום הקבלה והסוד. להערכתנו גם שיטת הבחינות אינה נפוצה בקרב לומדי התורה, בגלל הסיבות שמקשות על הפרשנות האמונית להפוך לנחלת הכלל: 1 – ההתמקדות המגבילה בפתרון הסתירות שבכתובים, 2 – הקושי בהבנת האבחנות הדקות והשונות ששיטת הבחינות מציעה על מנת ליישב את הסתירות שבין הכתובים.

69 בהערה 65 לעיל הוזכר מאמר ההערכה של פרופסור ארנד משנת תשכ"ו. את מאמרו הוא מסיים בהערה המסבירה מדוע יהיה מספר הלומדים שיפיקו תועלת מספריו של הרב קופרמן מוגבל, כפי שצוין גם כאן. כך כתב שם: "לא כל אדם עשוי להפיק תועלת מחוברות ה'סוגיות בתורה'. החסר מטען ידיעות מינימלי בתורה וביהדות, לא יבין אותן [...] ולאחרונה כל מי שאינו מתעניין אלא באקטואלי, במה שיש לו השלכה מיידית על מציאותנו כאן היום, כל אלה לא יבואו על סיפוקם בחוברות אלה".

**"לפני ואחרי" – תכליתנות במקרא ובמעשה בראשית**  
**עיונים במשנת מורנו הרב יהודה קופרמן זצ"ל**  
**על פי שיטת רבנו עובדיה ספורנו**

יוסף בן לולו

תכלית המציאות בכללו טוב מאד  
יותר מן התכליתיות הפרטיות המכוונות אליו.  
(רבנו עובדיה ספורנו, בראשית ב, לא)

השלימות המושגת ע"י ההרמוניה  
בין כל חלקי הבריאה, גדולה יותר מן סה"כ  
של התועליות של כל החלקים.<sup>1</sup>

#### מבוא

תקצר היריעה מלתאר את מפעלו התורני-רוחני-חינוכי של מייסד ומחולל מכללה ירושלים לבנות, הרה"ג רבי יהודה קופרמן זצ"ל, על מרחב של למעלה מ-60 שנות עשייה במרחץ רב. מעבר לעובדה שהודות לפעילותו הבלתי נלאית במשך שנים רבות כל כך עיינו רואות כיצד חוללה דרכו מהפכה רוחנית בהקמת דורות של תלמידות בוגרות המכללה, חכמניות וצדקניות,<sup>2</sup> אשר הקימו בתים של תורה ויראה ומנהילות לדורות הבאים כמורות ומחנכות במוסדות החינוך המגוונים את תורתו הפרשנית, החינוכית וההשקפתית-מחשבתית של רבן, הרב קופרמן זצ"ל, יכולים אנו לומר כי הרב קופרמן לא מת, אלא אך נאסף אל עמיו.

כראיה לדברינו נציג לפני המעיין חיבור בין שני מאמרי חז"ל ובין שני פרשני המקרא אשר הרב זצ"ל עסק במשנתם הפרשנית לאורך השנים, הלוא הם רבי שלמה יצחקי, הידוע בכינוי "רש"י", והגאון הרב מאיר שמחה הכהן מדווינסק, המוכר בשם בעל ה"משך חכמה".<sup>3</sup>

- 1 מורנו הרב יהודה קופרמן זצ"ל, בתוך: "קופרמן, ספורנו על התורה, בהוספת מראי מקומות, הערות והארות ובאורים, ירושלים תשנ"ב (להלן: הערות והארות הרב קופרמן זצ"ל), בראשית א, לא, הערה 172.
- 2 על משקל הלשון האמור בבנות צלפחד במדרש במדבר רבה פרשה כא, יא.
- 3 הגאון רבי מאיר שמחה ב"ר שמשון קלונימוס הכהן נולד בשנת תר"ג (1843) בעיירה ליד וילנא; כבר מגיל צעיר נודע כגאון בתורה, חריף ובקי. בשנת תרמ"ח (1888) מונה לרב הקהילה בדווינסק (דנבורג), במקביל לר' יוסף רוזין (ה"רוגצ'ובר") ששימש כרב הקהילה החסידית; שניהם נחשבו מגדולי התורה בדורם. בשנת תרס"ו (1906), אחרי פטירת האדר"ת (ר' אברהם דוד רבנוביץ תאומים, חותנו של הרא"ה קוק), הוצע לרמ"ש לכהן כרבה של ירושלים,

כתוב בתורתנו הקדושה "ושננתם לבניך" (דברים ו, ז), ופירש שם רש"י:

"לבניך" – אלו התלמידים. מצינו בכל מקום שהתלמידים קרויים בנים, שנאמר "בנים אתם לה' אלהיכם" (דברים יד, א), ואומר "בני הנביאים אשר בבית אל" (מלכים ב, ג, ג), וכן בחזקיהו שלימד תורה לכל ישראל וקראם בנים, שנאמר "בני עתה אל תשלו" (דברי הימים ב, כט, יא). וכשם שהתלמידים קרויים בנים, שנאמר "בנים אתם לה' אלהיכם", כך הרב קרוי אב, שנאמר "אבי אבי רכב ישראל ופרשיו" (מלכים ב, ב, יב).

הרי לפנינו ביאור בשיטת רש"י שהתלמידים ביחס לרבותיהם מתייחסים כבנים אל אבותם, ורבותיהם אליהם כאבות.

הפרשן האחר שהזכרנו, רבי מאיר שמחה הכהן מדווינסק, בעל ה"משך חכמה", אשר הרב קופרמן זצ"ל הלך בדרכו והניח בפירושו ציונים למען ירוץ בהם הקורא, כותב בפירושו לחומש דברים (לב, נ): "והאסף אל עמיך כאשר מת אהרן אחיך. ובפרשת פנחס: ונאספת אל עמיך גם אתה כאשר נאסף אהרן אחיך" (במדבר כז, ג). כלומר, בעל ה"משך חכמה" שואל (שאלה סמויה) מדוע שינה הכתוב את הנאמר על אהרן כאשר פעם אחת נקט לשון "כאשר נאסף אהרן אחיך", ופעם אחרת נקט לשון "כאשר מת אהרן אחיך".  
מבאר בעל ה"משך חכמה":

ונראה דאמרו בסנהדרין: יואב שלא הניח בן כמותו נאמרה בו מיתה, דוד שהניח בן כמותו לא נאמרה בו מיתה. והנה אמר "ואהרן אחיך יהיה נביאך" (שמות ז, א), ואמרו "משה ואהרן... אהרן ומשה" (שמות ז, כו) – מלמד שהיו שקולים זה לזה (ויקרא רבה לו, א). והנה מקודם אמר השי"ת "ולפני אלעזר הכהן יעמוד ושאל לו במשפט האורים" (במדבר כז, כא), ועל מנת זה הלא היה אלעזר במעלת אהרן וקם תחתיו. ולכן לא נאמר בו מיתה, ונאמרה בו אסיפה.

אבל אחרי זה השיב אלעזר לפני משה בגיעולי מדין (במדבר לא, כא), וכפי מה שאמרו בפרק הדר (עירובין סג, א) המורה הלכה בפני רבו מורידים אותו מגדולתו שנאמר "ויאמר אלעזר הכהן אל אנשי הצבא" וגו' אף על גב דאמר להו "לא אחי אבא צוה ואותי לא צוה", אפילו הכי איענש, דכתיב "ולפני אלעזר הכהן יעמד", ולא אשכחן דאיצטריך ליה יהושע עכ"ל הגמרא – ואינו במעלת אביו. לכן אמר "כאשר מת אהרן אחיך" – שלא הניח בן כמותו.

לאור דבריו אלה, מאחר שהרב קופרמן זצ"ל לא זו בלבד שהניח אחריו לברכה בנים ובנות – מעצמו ובשרו – כמותו אשר ידיהם רב להם בעולמה של תורה בכלל ובתחום הפרשנות בפרט, אלא אף הניח תלמידים ותלמידות רבים עד מאוד ההולכים בדרכו הפרשנית ונקראים בתואר בנים רוחניים – ראוי להיאמר כי לא "מת אל עמיו" אלא אך "נאסף אל עמיו".

אך הוא נעטר לבקשת בני קהילתו להישאר עמו, ולא נמש את שרידי הקהילה גם בימים הקשים של מלחמת העולם הראשונה. הוא נפטר בדווינסק עירו בשנת תרפ"ו (1926). רמ"ש חיבר שני ספרים שזכו לפרסום גדול ולתפוצה רבה, "אור שמח" על הרמב"ם בארבעה חלקים (תרס"ב-תרפ"ו; 1902-1926), ו"משך חכמה" – עיונים למדניים ומחשבתיים בפסוקי התורה ובדרשות חז"ל עליהם, ועוד.

### מקומם ומשמעותם של סיפורי מעשה בראשית בתחילתה של תורה

במאמר זה ננסה להעלות מעט מזעיר ממשנתו הלימודית-פרשנית בפשוטו של מקרא של מורנו הרב יהודה קופרמן זצ"ל, אשר העלה על נס רבות בשנים את הלימוד והחינוך ללימוד בפרשני המקרא בכלל, ובעיקר בתורת ה"משך חכמה" ורבנו עובדיה ספורנו (להלן הרע"ס) בפירושיהם למקרא.

אין ספק כי מתוך העיון בכתבי הפרשנים השונים ניתן לחשוף את ראייתם הכללית על התורה ויעודיה, ואת השקפתם על העוה"ז והעוה"ב ביסודות הבריאה והיהדות. בדרך כלל כל פרשן קובע לו אבני דרך, מעין דיסציפלינה פרשנית אשר על פיה תושחת דרכו הפרשנית בפירושו לפסוקי המקרא.

לדוגמה, שיטת רש"י המפורסמת "ואני לא באתי אלא לפשוטו של מקרא"<sup>5</sup> בחומש בראשית ג, ח:

וישמעו – יש מדרשי אגדה רבים וכבר סדרום רבותינו על מכונם בבראשית רבה (יט, ו) ובשאר מדרשות ואני לא באתי אלא לפשוטו של מקרא ולאגדה המישבת דברי המקרא דבר דבור על אופניו. ומשמעו, שמעו את קול הקדוש ברוך הוא שהיה מתהלך בגן:  
וכן שנה לנו את משנתו בחומש בראשית ג, כד:

החרב המתהפכת – ולה להט לאיים עליו מליכנס עוד לגן. תרגום של להט שגן, והוא כמו שלף שגנא, ובלשון לע"ז למ"א [להב]. ומדרש אגדה יש, ואני איני בא אלא לפשוטו:  
ננסה להתמקד בגישת הרע"ס ובראייתו הכוללת את הצורך של התורה לספר ולאזכר בהרחבה שאינה אופיינית לדרכה את מעשה בראשית המובא בתחילתה של תורה.  
אך תחילה נקדים את שאלת רבי יצחק המפורסמת המובאת בפירוש רש"י בפתיחת פירושו לתורה (בראשית א, א):

בראשית – אמר רבי יצחק לא היה צריך להתחיל [את] התורה אלא (שמות יב, ב) מהחודש הזה לכם, שהיא מצוה ראשונה שנצטוו [בה] ישראל, ומה טעם פתח בבראשית, משום (תהלים קיא, ו) כח מעשיו הגיד לעמו לתת להם נחלת גוים, שאם יאמרו אומות העולם לישראל לסטים אתם, שכבשתם ארצות שבעה גוים, הם אומרים להם כל הארץ של הקדוש ברוך הוא היא, הוא בראה ונתנה לאשר ישר בעיניו, ברצונו נתנה להם וברצונו נטלה מהם ונתנה לנו:

ההנחה הבסיסית של רש"י בכאן לפרש את התורה היא שספר התורה הוא ספר המשפט העברי ורשימת המצוות אשר ציווה הבורא את עם ישראל.  
אם אכן התורה היא ספר ההוראות של קיום המצוות – ספר המשפט העברי – של הקב"ה לעם אשר נבחר, מדוע צריך להרחיב בתיאורים היסטוריים שאין ביניהם ובין קיום מצוות מאומה,

5 ראה רבי אליהו מזרחי לחומש ויקרא טז, ב: "רש"י ז"ל לא רצה להביא האגדה של רבי אלעזר, כמו שהיא, מפני שהיא רחוקה מפשוטו של מקרא, כי הכתוב לא הזכיר רק שני דבורים. וכבר כתב בפרשת בראשית (בראשית ג, ו) שלא יביא בפירושו רק מהאגדות הקרובות לפשוטו של מקרא".

"והלא מאי דהווה הווה!?"

זאת ועוד; לכאורה אין זה מעניין את הקורא/הלומד/המעין בתורה אשר חותר לדעת את הוראות קיום המצוות!

לפיכך הוצרך רש"י בהביאו את קושיית רבי יצחק ללמדנו טעם לפתיחתה של התורה במעשה בראשית, והוא: היות שהקב"ה הוא בורא העולם וממילא מי שברא את העולם הוא בעליו ואדוניו – ברצונו נותן את הארץ לכל אשר יחפוץ וברצונו נוטל אותה ממנו ונותנה לאשר ישר בעיניו. בכך נסתמת טענת אומות העולם בדבר השאלה על בעלות הארץ הנכספת – ארץ הצבי, ארץ ישראל. בעל ה"כלי יקר" הרחיב לדון בדברי רש"י, ואני מביא את דבריו על מנת לחדד את המעבר שנעשה להלן משיטת רש"י לשיטת הרע"ס בטעם הנצרך להרחבת התיאור של ענייני מעשה בראשית והבריאה בתורה.

אמר רבי יצחק לא היה צריך להתחיל את התורה וכו'. אלא כדי שלא יאמרו האומות לסטים אתם וכו'. וקשה ומה בכך אם יאמרו לסטים אתם וכי בעבור זה ישנה סדר התורה. תשובה לזה לפי שדבר זה גורם כפירה בעיקר כי יאמרו לית דין ולית דיין וכל דאלים גבר כי אילו היה לעולם מנהיג המסדר ענינו מוצאו ומובאו למה לא מיחה בכם כשלקחתם בזרוע דרך לסטיות ארצות שבע אומות.

כי מטעם זה לא נחתם גזר דינו של דור המבול כי אם בעבור הגזל כמו שנאמר (משלי כח, כד) גזל אביו ואמו ואומר אין פשע חבר הוא לאיש משחית, כי מה שחטא זה גדול מזולתו אינו בעבור עצם החטא כי אם בעבור הרעה הנמשכת ממנו שהחוטא בגזל לא ישים אשם בנפשו ויאמר אין פשע כי אין א-להים שופטים בארץ ועל כן הוא חבר לאיש משחית, רצה לומר לדור המבול שנאמר בהם (בראשית ו, יב) כי השחית כל בשר את דרכו, כי גם המה כפרו בעיקר ואמרו (איוב כא, טו) מה שדי כי נעבדנו וגו'. וזה החלם לעשות חמס וגזל בארץ.

ולפי שמוניעת הגזל יסוד לכל האמונה על כן הקדימו הקדוש ברוך הוא והזהיר עליו במצוה ראשונה החודש הזה לכם (שמות יב, ב) כי שם נאמר משכו וקחו לכם צאן (שם, כא) משלכם להוציא הגזול, כן פירש בעל הטורים.

וכן יצחק כשצוה להביא לו שני גדיי עזים אחד לעשות ממנו קרבן פסח אמר וצודה לי ציד (בראשית כז, ג) פירש רש"י מן ההפקר ולא מן הגזל. ולפי שעשו לבבו לא כן ידמה כי אם לצוד

6 רבי שלמה אפרים מלונטשיץ (או "איש לונטשיץ"), נולד בלונטשיץ שבפולניה בערך בשנת ש' (1540). רבו המובהק היה המהרש"ל. תקופה מסוימת שהה בלבוב (למברג) ושימש שם כראש ישיבה, ומשנת שס"ד (1604) כיהן כעוזרו של המהר"ל ברבנות העיר פראג וכראש הישיבה בה, ולאחר פטירת המהר"ל בשנת שס"ט (1609) מונה לרב העיר. היה ידוע כדרשן מופלג. חיבר חיבורים רבים בענייני מוסר ויראת שמים, אך התפרסם בזכות ספר דרשותיו "עוללות אפרים", ובעיקר בזכות פירושו "כלי יקר" על התורה, שנוסף על פרשנות מעמיקה של הכתוב יש בו התייחסות רבה לענייני מוסר; על שמו הוא מכונה "בעל הכלי יקר". היה פעיל בעסקי ציבור וחבר "ועד ארבע הארצות". העמיד תלמידים רבים, הידועים שבהם ר' יום טוב ליפמן הלר (בעל "תוספות יום טוב") ור' שבתאי הלוי הורוביץ בן השל"ה (בעל "ווי העמודים"). חיבר עוד ספרים רבים, ביניהם ספר הדרשות "עיר גבורים", "עמודי שש" – דרשות בענייני מוסר ותלמוד תורה, "שפתי דעת" על התורה ו"אורח חיים" על המועדים. נפטר בשנת שע"ט (1619).



ציד להביא אפילו מן הגזל על כן סיבב הקדוש ברוך הוא שלא הביא כי אם יעקב שהיה נזהר בגזל.

וכן שור שהקריב אדם הראשון אמרו חז"ל (עבודה זרה ה, א) שהיה לו קרן אחד במצחו. להורות שלפי שהיה אדם הראשון קרן אחד רצה לומר שהיה יחידי בעולם ולא היה גזול משום בריה על כן נתקבל קרבנו. וכל זה כדי להרחיק הגזל והלסטיות המביא לידי כפירה ואפיקורסות.

ומה שאמר רבי יצחק, לא היה צריך להתחיל וכו' אין הפירוש שלא יכתוב בתורה כלל כל הסיפור שמבראשית עד החודש הזה לכם שהרי יש בו צורך גדול בסיפור חידוש העולם כי הוא מפרסם מציאות ה' יתברך וסיפור דור המבול מפרסם השגחתו יתברך לשכר ועונש. מלבד מה שנכתבו בו כמה מצוות אבר מן החי לנח ומילה לאברהם וגיד הנשה על ידי יעקב.

אלא שרצה לומר מאחר שעיקר התורה למצוותיה ניתנה אם כן היה לו להתחיל התורה במצוה ראשונה וסיפור זה מבראשית עד החודש הזה לכם די בזה כשיקבענו בסוף התורה.

על זה בא כמתרץ ואמר אילו היה כותב כן היה מעיקרא דדינא פירכא והיה בזה נתינת יד לפושעים לפקוד על התורה ובקראו החודש הזה לכם כל שכן דפקר טפי ויאמרו ודאי משה בדא מלבו מצוה זו כי איך יצוה ה' בו על הגזל באומרו משכו וקחו לכם משלכם דוקא והרי אתם לסטים כי לקחתם ארצות שבע אומות ולא מיחה בכם ה' כי אולי לא יקרא התורה מראש ועד סוף.

על כן הוצרך להקדים סיפור חידוש העולם להורות שלא על ידי לסטיות לקחו כי אם בצדק ובמשפט זה שאמר הכתוב (תהלים קיא, ו-ז) כח מעשיו הגיד לעמו לתת להם נחלת גוים מעשי ידיו אמת ומשפט נאמנים כל פקודיו, כי עיקר הגדה זו שהגיד כח מעשיו לעמו הכל היה כדי להורות שמעשה ידיו אמת ומשפט שהתורה והלוחות מעשה א-להים והצדיקים שנבראו בשתי ידיים (עיי' שוחר טוב תהלים קלט, ה) הכל באמת ומשפט שהוא מונע הלסטיות ונאמנים כל פקודיו הפקודים אשר פקד ה' על ארצות שבע אומות כי ברצונו יתברך נתנה להם וברצונו יתברך נטלה מהם ויפקד המלך ה' פקידים אחרים עליה:

ולפי פשוטו, הוצרך להתחיל התורה מבראשית לפרסם אמונת החידוש כי זה יסוד לכל התורה כי לו הונח שהעולם קדמון אין מקום לקבלת התורה הבנויה על יסוד הבחירה על כן הוצרך להניח היסוד תחילה:

בעל ה"כלי יקר" מסכים עם הנחת היסוד של רש"י שהתורה היא ספר הוראת מצוות הבורא, אין לקיימן, בין במצוות עשה ובין במצוות לא תעשה, ומתוך כך שאלת רבי יצחק במקומה עומדת וראויה למענה.

אלא שהוא מודגיש היבט חדש בשאלה, שאין כוונת רבי יצחק שלא היה צריך לספר כלל את השתלשלות מעשה הבראיה וסיפורי ההיסטוריה כביכול של תהליך היצירה של עם ישראל (החל

מהאבות הקדושים דרך שעבוד מצרים ויציאת מצרים וכלה בתיאור הקורות את בני ישראל בשנות הנדודים במדבר וכו');<sup>7</sup> כוונת רבי יצחק לא הייתה אלא שלאחר שנתן התורה ימנה את רשימת כל המצוות אשר הוא מצווה את עמו יובא בסופה של תורה כעין נספח המתאר את כל האירועים ההיסטוריים הנ"ל. כלומר, התורה הייתה צריכה לעבור מעין עריכה ספרותית המחלקת אותה לשני חלקים, כדלקמן:

**חלק ראשון בתחילתה** – החלק ההלכתי<sup>7</sup> של התורה (הרשימה המורחבת של מצוות הבורא בתורה);

**חלק שני בסופה** – החלק ההליכותי<sup>8</sup> של התורה (רשימת כל האירועים ההיסטוריים, החל מבריאת העולם עד סוף 40 שנות נדידה במדבר וכניסתם לארץ).

הבחנה זו מהויקת היטב בלשונו של רבי יצחק: "לא היה צריך להתחיל את התורה". להתחיל דווקא!

### תפיסת רבנו עובדיה ספורנו

#### על מקומם של סיפורי הבריאה בתורה ומשמעותם

לעומת שיטת רש"י וביאורה על פי האספקלריא של בעל ה"כלי יקר", הלומד השטחי בדברי רבנו עובדיה ספורנו לא ימצא התייחסות ישירה לשאלת רבי יצחק הנ"ל, שכן זו דרכו של הרע"ס להימנע מלהביא דעת מפרשים אחרים או שאלות עיוניות שעסקו בהן פרשנים אחרים ולפרש את משנתו והשקפתו לעומת משנתם והשקפתם, אלא מתוך עיון מעמיק בהיקף דבריו אנו לומדים את משנתו הפרשנית, וממילא תימצא התשובה לשאלות שבהן עסקו הפרשנים שקדמוהו על פי משנתו של הרע"ס.

את הנחת הבסיס הזאת בשיטת הרע"ס יצק וקיבע הרב קופרמן זצ"ל בשיעוריו ובחיבוריו בספרים על פרשנות הרע"ס.

מתוך ראייה זו, המעיין במכלול דבריו של הרע"ס הפוזרים בפירושו לענייני מעשה בראשית ימצא תשובה והשקפת עולם מדהימה בפתרון השאלה אשר הביא רש"י בתחילת פירושו לתורה. יתר על כן, יתברר כי לפי שיטת הרע"ס אין מקום ל"שאלת רבי יצחק" הנ"ל כלל ועיקר.

להלן נצטט מקבץ נבחר מפירושי הרע"ס על אודות תיאור ענייני בריאת העולם ומעשה בראשית אשר בראייה כוללת ומקיפה מעלים מענה ייחודי לשאלת היסוד במאמרנו זה. מקבץ זה מחולק לשני תת-מקבצים העוסקים כל אחד בתקופה שונה. המקבץ הראשון עוסק בפרשנותו של הרע"ס על התורה בנושא בריאת העולם והאדם בתקופה שלפני החטא הקדמוני, והמקבץ השני עוסק בפרשנות המקרא ובפסוקי התורה המתארים את התקופה שלאחר החטא הנ"ל.

**המקבץ הראשון** העוסק במעלת העולם ואיכות הבריאה אשר ברא הקב"ה במתכונת הראשונה של הקוסמוס בתקופה שלפני החטא:

7 כך היה מרגלא בפומיה דמר, מורנו הרב קופרמן זצ"ל.

8 על פי סגנונו המובהק – בבחינת משנתו קב ונקי – של מורנו הרב קופרמן זצ"ל.

א. זה יצא ראשונה בוא יבוא ברינה:

ואד יעלה מן הארץ והשקה את כל פני האדמה (בראשית ב, 1),

וכתב הרע"ס:

ואד יעלה מן הארץ והשקה – וביום עשות כשסדרן על סדר מתמיד עלה אד מן הארץ שהיה טל לברכה שהרוה את הארץ והולידה והצמיחה בלתי מטר ועבודת אדמה.

הרב קופרמן זצ"ל מאיר את עינינו בדברי הרע"ס:

בשלב זה של גן עדן לפני חטאו של אדם הראשון ממלא הטל את מקומם של המטר ועבודת האדם. גן עדן כזה נועד לאדם העובד את ה' ופטור מלעבוד את האדמה.<sup>9</sup>

ב. וזו עוד לו בשנייה:

ויצמח ה' א-להים מן האדמה כל עץ נחמד למראה וטוב למאכל ועץ החיים בתוך הגן ועץ הדעת טוב ורע (בראשית ב, ט),

וחדש הרע"ס:

ויצמח – מזונותיו שלא בצער.

האיר על כך הרב קופרמן זצ"ל על מנת לסבר את אוזנינו ש"היה זה בדרגת רבי שמעון בר יוחאי שמלאכתו נעשית על ידי אחרים, להודיע כאן את הטבע המיוחד שבגן עדן."<sup>10</sup>

ג. ואל השלישי אשר לו:

ונהר יצא מעדן להשקות את הגן ומשם יפחד והיה לארבעה ראשים (בראשית ב, י),

ופירש הרע"ס:

ונהר יוצא מעדן – בלתי צער גשמים ועבודת אדם.

הרב קופרמן זצ"ל חידד והדגיש בדברי הרע"ס את התהליך המתמיד של הטבע:

יציאת הנהר מעדן היא המשך לטל היות ובשלב הראשון (לעיל פסוק ו) של טבע מתמיד אשר הצמיח בלתי מטר ועבודת האדם.

והשלב השני הוא בהמצאת מזונותיו של אדם שלא בצער הוא הנהר המשלים את אד הטל. גם זה וגם זה משחררים את האדם מן התלות בגשמים ומעבודת האדמה הבאה בעקבותיהם.<sup>11</sup>

9 על פי הערות והארות הרב יהודה קופרמן זצ"ל, על הפסוק שם, הערה 27.

10 על פי הערות והארות הרב קופרמן זצ"ל, על הפסוק שם, הערה 39.

11 על פי הערות והארות הרב קופרמן זצ"ל, על הפסוק שם, הערה 47.

ד. ועל ארבעה לו אשיבנו:

וַיִּקַּח ה' אֶ-לֵהִים אֶת הָאָדָם וַיְנַחֲהוּ בְּגֵן עֵדֶן לְעַבְדָּהּ וּלְשֹׁמְרָהּ (בראשית ב, טו),

ופירש הרע"ס:

**לעבדה** – לעבוד את "נשמת חיים", כאמרו "ויפח באפיו נשמת חיים" (פסוק ז).

**לשמרה** – שלא תפסד בהתכת הליחות השרשי הנתך בחום הטבעי. וזה כי אותם הפירות הנכבדים היו מולידים תמיד תמורת מה שנתך בלתי עפוש.

הרב קופרמן זצ"ל מדקדק בלשון התורה ובפירוש הרע"ס:

הכינוי לעבדה ולשמרה בא בלשון נקבה, ולכן אינו מוסב על הגן – שהוא לשון זכר – אלא על הנשמה, לעיל פסוק ז. לזה הצמיח ה' את גן עדן בצורה ההיא כדי שיהיה סיפק בידו של אדם לעבוד על אותה נשמת חיים על צד החיוב, ולשמרה מכל פחיתות על צד השלילה.

ובזה נשמר האיזון בנשמת החיים הבנויה על נפש חיה של האדם. איזון זה מהווה בסיס ותשתית לאדם עליו יוכל לקבל את צלם אלוקים.<sup>12</sup>

ה. ועוד בה חמישייה:

וַיְהִי שְׁנֵיהֶם עֲרוּמִים הָאָדָם וְאִשְׁתּוֹ וְלֹא יִתְבָּשְׁשׁוּ (בראשית ב, כה),

וכתב הרע"ס:

**ערומים... ולא יתבוששו** – כי אז היו כל פעולותיהם וכל איברייהם לעשות רצון קונם בלבד, לא להשיג תענוגות נפסדות כלל, באופן שהיתה פעולת הזיווג אצלם כפעולת האכילה והשתיה המספקת. ובכן היה ענין איברים ההם אצלם כמו ענין הפה והפנים והידיים אצלנו.

ביאר הרב קופרמן זצ"ל בדברי הרע"ס:

כי אז כלומר לפני **חטא אדם הראשון**, והייתה אותה אכילה ושתיה שלהם הנחוצה לקיום הגוף ולא זאת הנועדת לתענוג ועריכות החיך, והיו אבריהם כענין הפה והידיים שאין מכסים אותם כי אין רגש בושה בהגלותם.<sup>13</sup>

לאור דברי הרע"ס הנ"ל, ובתוספת הארות הרב קופרמן זצ"ל, נפרשת לפנינו התמונה כי העולם המובחר אשר ברא אלוקים היה עולם פלאי, ללא צורך בעבודת האדם את האדמה וללא טרחת הפרנסה, ללא תלות בגשמים וכד', ואפילו פעולת הזיווג הייתה לקיום הגוף וללא כל כוונה לתענוג והנאה מהעוה"ז.

על כן, כל יעודו של העולם הנברא הוא לשמש את האדם ולספק את צרכיו ללא עמל וטורח,

12 מתוך הערות והארות הרב קופרמן זצ"ל על הרע"ס, על הפסוק שם, הערה 52 והערה 53.

13 מעובד על פי הערות והארות הרב קופרמן זצ"ל על הרע"ס, על הפסוק שם, הערה 92 והערה 93.

על מנת שהאדם יקיים את תעודתו ותכליתו לעבוד את האלוקים, תוך שמירת הנשמה הזכה והטהורה ואיזון הגוף מן "הבלאי הטבעי" הנוצר מכוח התכת הליחות על ידי אכילת פרות העץ בגן עדן המבריאים את גופו של אדם ומשמרים את מצבו הבריאותי הראשון.

המקבץ השני העוסק בתקופת המעבר והחפיפה מתוך התקופה שלפני החטא אל התקופה שלאחר החטא:

ו. ותבוא השישית במאמריו:

ויעש ה' א-להים לאדם ולאשתו פתנות עור וילבשם (בראשית ג, כא),

ופירש הרע"ס:

ויעש... כתנות עור – בלתי השתדלות אדם, כענין לעתיד, כאמרם "עתידה ארץ ישראל שתוציא גלסקאות וכלי מילת" (שבת ל, ב).

וילבישם – שלא יגרשם ערומים, פן בלבשם אחר כך בהשתדלותם יחשבו שהוסיפו מעלה.

בוזה מבהיר הרב קופרמן זצ"ל בדברי הרע"ס את המהפך אשר אירע בקוסמוס בטבע המתמיד הישן אשר נקבע בבריאת העולם מלפני חטא אדה"ר, לעומת הטבע החדש המתהווה בעולם לאחר חטא אדה"ר, ואלו דבריו:

עם סיום פרשת חטא אדם וחווה וערב שילוחם מחוץ לגן עדן לחיות על פי הדרגה החדשה של "אחרי החטא", עשה הקב"ה פעולה זאת – ויעש להם כתנות עור – לא מדין חסד כי אם להחמיש להם את אשר הפסידו, הטבע וכל העולם הועמד לרשותם בצורה מושלמת כדי לעבוד את ה'<sup>14</sup>.

ז. וחביבין הן השביעין:

אל האשה אמר הרבה הרבה עצבונך והרנך בעצב תלדי בנים ואל אישך תשוקתך והוא ימשל בך (בראשית ג, מז),

ופירש הרע"ס:

הרבה ארבה עצבונך – דם הנדות הנקרא "נדת דותה" (ויקרא יב, ב). כי אמנם היא "אז כל היום דוה" (עפ"י איכה א, יג).

והרנך – הפך מה שהיה קודם החטא, כאמרם בו ביום נבראו, בו ביום שמשו, בו ביום הוציאו תולדות (בראשית רבה כב, ג). וכזאת אמרו שתהיה לעתיד, כאמרם "עתידה אשה שתלד בכל יום" (שבת ל, ב), וזה כי אמנם ישראל יהיו לרצון לפני האל יתברך, כמו שהיה אדם הראשון קודם חטאו.

14 מעובד מתוך הערות והארות הרב קופרמן זצ"ל על הרע"ס, על הפסוק שם, הערה 86.

חידש בזה הרב קופרמן זצ"ל בדברי הרע"ס:

שכתיבת הדרגות של אדם וחזה לפני החטא בתורה נועדה לקבוע זאת כחלק מן הפוטנציה שהאנושות יכולה לחזור אליה. דבר זה עתיד להיות בזמן שיתקיים הפסוק "והתהלכת בתוככם" או אז תחזור לאנושות דרגת "מתהלך בגן" על כל המשתמע מכך, ולא האנושות כולה תחזור לדרגה זו כי אם ישראל בלבד, זאת משום ששאר שהאנושות הפסידה את הפוטנציאל הזה בזמן מתן תורה כאשר 'ה' מסיני בא" ורק בני ישראל היו מוכנים לקבל את התורה, שהרי בזמן מעמד הר סיני וקבלת התורה השיג עם ישראל את דרגת אדם הראשון לפני החטא.<sup>15</sup>

ח. ועמו למנוצח על השמינית:

וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים לְנֹחַ קֵץ כָּל בָּשָׂר בָּא לְפָנַי כִּי מָלְאָה הָאָרֶץ חָמָס מִפְּנֵיהֶם וְהֲנִי מְשַׁחֵתֶם אֶת הָאָרֶץ (בראשית ו, יג),

והרע"ס כתב בזה:

קץ כל בשר – שקצבתי להם זמן ק"כ שנה.

והנני משחיתם את הארץ – אשחיתם יחדיו עם הארץ, שאשחית מזג הארץ והאוויר בנטיית גלגל חמה שהטה ממשוה היום, מן המבול ואילך, כמו שפירש הוא יתברך במענהו לאיוב. ולכן נמעטו שני חיי המין האנושי תכף אחר המבול, כי לא היו עוד המזגים והפירות על שלמותם הראשון. ולזה הותר למין האנושי אכילת בעלי חיים אחר המבול.

הפליא לעשות הרב קופרמן זצ"ל בדברי הרע"ס:

לדעת הרע"ס חל שינוי בעצם טבע העולם. עד המבול היחס בין כדור הארץ ובין השמש היה כזה שמוזג האוויר היה אביב באופן קבוע מעתה יהיה גם חורף וקיץ, קיצוניות זו גרמה לשינויים מהותיים בתוחלת החיים של האנושות.<sup>16</sup>

ט. והניף ידו, יד ימין, ימין ה' רוממה, בתשיעית:

וַיִּרַח ה' אֶת רִיחַ הַנְּיִיחַ וַיֹּאמֶר ה' אֵל לְבוּ לֹא אֶסְף לְקַלְל עוֹד אֶת הָאָדָמָה בְּעִבּוֹר הָאָדָם כִּי יַצַּר לִבְ הָאָדָם רַע מִנְּעֻרָיו וְלֹא אֶסְף עוֹד לְהַמּוֹת אֶת כָּל חַי בְּאֲשֶׁר עָשִׂיתִי (בראשית ח, כא),

ופירש הרע"ס:

כי יצר לב האדם רע – כי בהיות המזגים מכאן ואילך פחותים מאשר היו קודם המבול לא יאיר בהם הכח השכלי מנעוריהם כבראשונה, באופן שיתקומם למתאוה המתגבר עליו מנעוריו.

מחדד הרב קופרמן זצ"ל את משמעות הדברים האמורים בלשונו של הרע"ס:

הרי דבריו של הרע"ס מוקשים מיניה וביה, אם מחד גיסא הסיבה לחורבן האנושות היא שיצר לב

15 על פי הערות והארות הרב קופרמן זצ"ל, על הפסוק שם, הערה 74.

16 מתוך הערות והארות הרב קופרמן זצ"ל, על הפסוק שם, הערה 60.

האדם רע מנעוריו מדוע רק עתה החליט – כביכול – הקב"ה לא לפגוע יותר באנושות באומרו "לא אוסיף עוד קלל"? עונה על כך הרע"ס "כי בהיות המזגים מכאן ואילך פחותים מאשר היו קודם המבול", ומבאר הרב זצ"ל שחידש בזה הרע"ס כי ענין יצר הרע הניתן באדם מנעוריו התחדש דוקא לאחר המבול, וממילא יכול היצר המתאווה להכות שורשים באדם עוד בטרם נוצרו אצלו הכלים להדפו. דבר זה הרי מקשה על בעל הבחירה להתגבר על יצרו גם כאשר מתפתח שכלו, ולכן ניתנה התורה לעם הנבחר אשר באמצעותה יכולים עם בני ישראל להדביק – כביכול – את הפיגור בהתפתחות השכל, בבחינת "בראתי יצר הרע בראתי לו תורה תכלין"<sup>17</sup>.

לאור האמור עולה התמונה הכוללת מדברי הרע"ס, כי לא זו בלבד שנוצרו שינויים בקוסמוס **במזג האוויר ובאקלים** – לאחר החטא – בכך שמזג האוויר האביבי התמידי נהפך למזג אוויר המחולק לארבע עונות השנה ("זרע וקציר וקר וחם וקיץ וחרף", בראשית ח, כב), עונות מזג האוויר המשתנות באופן קיצוני מקור לחום ומחום לקור ותורמות את חלקן בקיצור תוחלת החיים של האדם, אלא אף זו נוסף על האדם גם שינוי **במזגי הטבע האנושי** אשר נהפכו ממזגי טבע נאותים ונאים למזגי טבע פחותים ורעים.

ושוב חזק דבריו ושיטתו בתוספת ביאור:

וּלְעֵבֶר יֵלֵד שְׁנֵי בָנִים שֵׁם הָאֶחָד פְּלֶגַג כִּי בְיָמָיו נִפְלְגָה הָאָרֶץ וְשֵׁם הָאֲחֵי יָקָן (בראשית י, כה),

ופירש בזה הרע"ס:

**פלג כי בימיו נפלגה הארץ** – הודיע מעלת עבר, שכונן ברוח הקודש מה שהיה עתיד אז להיות בימי בנו, וקרא שם בנו פלג להודיע סבת קיצור שני חיי האדם מפלג והלאה, כי אמנם סבת זה היה חטא בני הפלגה וענשם, שקלקל מזגם מהשתנות הפתאומי מאויר לאויר.

ופקח את עינינו בדבריו הרב קופרמן זצ"ל בביאור כוונת הרע"ס:

עבר היה נביא גדול ולפי האמור בסדר עולם כבר התנבא על קיצור תוחלת החיים 239 שנה קודם שהחלו החיים להתקצר אחר המבול ובתקופת דור הפלגה.

על כן קרא שם בנו פלג מלשון פלגא – חצי, כלומר: "אורך החיים עמד על חצי ממה שהיה עד כאן".

ועיין רש"י בספר דברי הימים א פרק א פסוק יט שכתב: "נתחלקו ונתמעטו ימיהם של הבריות שמתחילה היו חיים ט' מאות ויותר ונחצו בימי ארפכשד ואילך לד' מאות שנים ויותר".

בעוד רש"י נקט במשמעות פלג מלשון מחצית, הרי להרע"ס **תפיסה כפולה** במשמעות השם "פלג",

הראשונה כפירוש רש"י שנחצו אורך ותוחלת הימים והחיים לשניים, אך מוסיף כי "פלג" יבוא גם במשמעות פיזור האנושות על פני תבל מלשון "ונפלגה הארץ".

פיזור זה למחוזות חדשים ובעלי מזג אוויר שונה ואקלימים שלא הורגלו בהם משחר ימיהם, שימש כקטליזטור לקיצור תוחלת החיים, ואף בניהם הנולדים להם באותן ארצות היו בעלי תוחלת חיים קצרה כאבותיהם.<sup>18</sup>

י. ועוד בה עשירייה והייתה לבאר:

עד כל ימי הארץ זרע וקציר וקר וחרף ויום ולילה לא ישבתו (בראשית ח, כב),

ופירש הרע"ס בזה:

עוד כל ימי הארץ זרע וקציר וקר וחרף ויום ולילה לא ישבתו – "לא ישבתו" מלהתמיד על אותו האופן בלתי טבעי שהגבלתי להם אחר המבול, וזה שילך השמש על גלגל נוטה מקו משווה היום, ובנטייתו תהיה סבת השתנות כל אלה הזמנים, כי קודם המבול היה מהלך השמש תמיד בקו משווה היום, ובזה היה אז תמיד עת האביב, ובו היה תקון כללי ליסודות ולצמחים ולבעלי חיים ולאורך ימיהם. ואמר שיהיה זה "כל ימי הארץ" עד אשר יתקן האל יתברך את הקלקול שנעשה בה במבול, כאמרו "הארץ החדשה אשר אני עושה" (ישעיה סו, כב), כי אז ישיב מהלך השמש אל קו משווה היום כמאז, ויהיה תקון כללי ליסודות ולצמחים ולבעלי חיים ולאורך ימיהם, כמו שהיה קודם המבול, כאמרו "כי הנער בן מאה שנה ימות, והחוטא בן מאה שנה יקולל" (שם סה, כ). וזה רצה באמרו "מוצאי בקר וערב תרנין" (תהלים סה, ט).

מדגיש בפנינו הרב קופרמן זצ"ל:

מתוך דברי הרע"ס נלמדת תפיסתו המיוחדת הנוגדת את השיטות המקובלות בקרב מפרשים רבים. הם נקטו בגישה שמנהגו של עולם – המחולק לעונות השנה ואקלימים שונים על פני כל הגלובוס – הוא התפקוד התקין של העולם עד סוף כל הדורות, בבחינת "לא ישבתו". דעתו של הרע"ס הפוכה בתכלית ההיפוך, ולפיה הפסוק בא לקבוע כי מנהג זה שאינו מנהג תקין ימשיך את תפקודו עד אשר יחזיר בורא העולם את עולמנו למנהגו התקין ולמתכונתו מקדמת דנא, כפי אשר היה קודם חטא אדם הראשון וקודם המבול אשר היה בימי נח.<sup>19</sup>

לדעתו של הרע"ס העולם עבר שינוי מהותי עקב המבול, ותחת הקפת כדור הארץ את השמש על קו המשווה כפי שהיה עד המבול היטה הקב"ה את השמש מקו המשווה כלפי העולם ומתוך כך נגרמו כל השינויים הנ"ל במזג האוויר לעונות השנה, ואף על אופי מזג הטבע האנושי לא פסחו שינויים אלו, וכן פגעו בתוחלת החיים.

אך הרע"ס מלמדנו כי עתיד הקב"ה להחזיר את העולם על מתכונתו הבראשיתית. הרע"ס הוכיח כן מהפסוק "הארץ החדשה אשר אני עושה" (ישעיהו סו, כב) מתוך דקדוק הלשון בפסוק, שלא נאמר "אשר עשיתי" בלשון עבר, שמשמעו עשייה חד פעמית אי שם בעבר הרחוק, אלא נאמר "עושה" בלשון הווה, ומשמעו אף לעתיד, כי בכל יום תמיד הקב"ה מחדש בטובו את

18 על פי הערות והארות הרב קופרמן זצ"ל, על הפסוק שם, הערה 25.

19 על פי הערות והארות הרב קופרמן זצ"ל, על הפסוק שם, הערה 16 והערה 17.



מעשה בראשית, וממילא עתיד להחזיר את הארץ הישנה על מתכונתה הבראשיתית כארץ חדשה לבריות, בבוא הגאולה השלמה.

זאת אפוא הסיבה שהאריכה התורה בתיאור מעשה בראשית ונפלאות הבריאה, על מנת ללמדנו כמה נגרעה ונחסרה מעלת העולם והנהגתו הטבעית הפלאית בעטיו של החטא הקדמוני, ומאידיך גיסא לאלפנו בינה ודעת כי עתיד הקב"ה להחזיר את העולם למתכונתו הראשונית כאשר יתוקן העולם ויבוא לנקודת הבראשית, ומכאן שומה על האנושות לחתור ולפעול ולהגיע אל היעד אשר הוצב בפניה.

### ראיה והוכחה

כעין ראיה והוכחה למהלך הדברים במשנת הרע"ס נקדים הערה חשובה מדברי בעל ה"משך חכמה", כדלקמן:

יעקב אבינו מחד גיסא הצהיר בפני אחיו הגדול, עשו, שהקב"ה בירך אותו בנכסים, "ויהי לי שור וחמור צאן ועבד ושפחה" (בראשית לב, ו), ומאידיך גיסא כאשר התכונן לשלושה דברים – לדורון, לתפילה ולמלחמה – כאשר שלח דורונות לאחיו שלח לו עדר גמלים, "מנחה שלוחה לאדוני" (שם שם, יט). אם כן, אפוא, שואל בעל ה"משך חכמה", מדוע לא הצהיר יעקב בפני אחיו גם על כך שיש לו גמלים?

בעל ה"משך חכמה" מבאר בזה ביאורים מספר, ולצורך ענייננו במאמר זה נשתמש באחד מהם, כלשונו:

לא אמר "גמל" כדלקמן "והגמלים" (פסוק ח). דהענין כי "האלקים עשה את האדם ישר, והמה ביקשו חשבונות רבים" (קהלת ז, כט). כי תחילת הבריאה היה כי יטה עצמו לצד הטוב תמיד, רק היצר הרע הוא מסית בפני עצמו. אמנם כאשר "בא הנחש על חוה והטיל בה זוהמה", שנתערבו הטוב והרע בו בעצמו, וכמו דתרגם אונקלוס "מניה למידע טב וביש", עד שג' אבות ביררו וזיקקו, כי מאברהם יצא ישמעאל ומיצחק עשו, עד שבא יעקב והיה מטתו שלמה, כדאמרו ז"ל בשבת (קמו, א; ספרא בחוקותי ב, ח). ועצם נפש הישראלי נוטה לטוב, רק שאור שבעיסה ושעבוד מלכיות מעכב (ברכות יז, א), ולכן מהני כפיה במצוות כדברי רמב"ם פרק ג' מגירושין. והרע הוא ענין בפני עצמו, לא כעשו וחבריו אומות העולם, שנפשם איותה רע, ולכן חשודים על הרביעה כדאמרו ריש אין מעמידים. וזה ששלח לו "עם לבן גרתי – ותרי"ג מצוות שמרתי – ויהי לי שור וחמור", כי הטוב והרע נפרדים הם, ולא כגמל אשר דרשו חז"ל במדרש על רבקה "ותרכבה על הגמלים" (בראשית כד, סא) – מה גמל יש לו סימן טומאה, שיצא ממנה עשו. וכן עשו הוא "חזיר מיער" (תהלים פ, יד), כדאיתא במדרש: זה אדום, שאצלו מעורב הסימן טומאה עם סימן טהרה, שכיבד אביו ואמו ועוד. וזה דרוש ארוך (משך חכמה, בראשית לב, ו).

מבואר יוצא מדברי רבנו בעל ה"משך חכמה": ליעקב אבינו הייתה כוונה סמויה ועמוקה בשרד אשר שיגר לאחיו עשו "ויהי לי שור וחמור", כי הטוב והרע אצלו (אצל יעקב אבינו, בחיר האבות) נפרדים הם ומנוכרים זה לזה ואין אצלו ערבוביא מכוח השפעת החטא הקדמוני.

הרב קופרמן זצ"ל הוסיף על כוונת בעל ה"משך חכמה": השור הנחשב לבהמה בעלת סימני טהרה בא לבטא את הצד הטהור שבאדם הנמשל ליצר הטוב, החמור הנחשב לבהמה טמאה בא לבטא את הצד הטמא הנמשל ליצר הרע השוכן באדם, וזאת – כביכול – אשר הצהיר יעקב לפני עשו, הצהרה פרוגרמטית: "אני יעקב אין בי תערובת של יצר טוב ויצר רע כדוגמת כל בני אנוש לאחר החטא הקדמוני, וכפי שיש בגמל הן סימני טהרה והן סימני טמאה המסמלים תערובת של רע בטוב וטוב ברע". נהפוך הוא, אצל יעקב יש הפרדה טוטאלית בין רע לטוב ואין הם מעורבים כמו בגמל שיש בו מעין "שעשני רוחני"<sup>20</sup> תערובת זו של רע בטוב וטוב ברע נוצרה עקב חטאו של אדם הראשון, כי לפני החטא הרע היה מחוץ לאדם ואחר החטא היצר הרע חדר אל תוכיות האדם פנימה. הרב קופרמן זצ"ל הדגיש בזה בשיעוריו כי יעקב זכה להגיע לאחר טהרה רבה אל המדרגה הגבוהה ביותר עלי אדמות, מדרגת אדם הראשון לפני החטא.

כן כתב בעל ה"משך חכמה": "כי הודיעו כי מעלת יעקב שהוא זכה למעלה גבוהה (ה) אשר אין לשום נברא רק השם יתברך". בעל ה"משך חכמה" מרמז בדבריו שיעקב זכה להגיע למעלת אדם הראשון לפני החטא.

מתוך כך עלינו להניח כי הנהגת יעקב בעולם והנהגת העולם עם יעקב הייתה כפי ההנהגה אשר נהג העולם לפני חטא אדם הראשון, כביכול עולם פרטי נוהג בתוך עולם כללי, כטריטוריה רוחנית בעלת ישות עצמאית ללא כל קשר אל העולם הסובב המתנהל במהלך בלתי תקין בעטיו של החטא הקדמוני.

לאור האמור תבאר דילמה בביאורם של פסוקי המקרא בהנהגת האימהות הקדושות, ונקדים את לשון הפסוק ופירוש הרע"ס:

נאמר בחומש בראשית:

וַיבֹא יַעֲקֹב מִן הַשָּׂדֶה בְּעָרֵב וַתֵּצֵא לָאָה לִקְרָאתוֹ וַתֹּאמֶר אֵלַי תָּבוֹא כִּי שָׂכַר שָׂכַרְתִּיךָ בְּדוֹדָי בְּנֵי וַיִּשָּׁבַע עִמָּהּ בְּלִילָהּ הוּא (בראשית ל, טז),

ופירש הרע"ס:

אלי תבא כי שכור שכרתך – ולא תעשה עול בזה לבטל עונת אחותי בהיות זה מדעתה ובהסכמתה. ובזה הספור הנראה מגונה אצל מגלי פנים בתורה, הודיענו אמנם שהיה ענין התולדה אצל האבות כמו שהיה ענינו אצל אדם ואשתו קודם חטאם כי לא היתה כוונתם בו להנאת עצמם כלל אבל היה להקים זרע בלבד לכבוד קונם ולעבודתו והודיע שבהיות כוונת האמהות רצויה לפני האל יתברך בהשתדלותן בהכנסת הצרות וענין הדודאים נשמעה תפלתן על זה. כי ראוי לצדיק שיעשה השתדלות הטבעי האפשר אצלו להשיג חפצו ועם זה יתפלל שישג התכלית כאמרו ז"ל שהקב"ה מתאוה לתפלתם של צדיקים (יבמות סד, א).

שיחתה של לאה עם בעלה בחיר האבות צריכה תלמוד: הא כיצד לאה תובעת את בעלה יעקב

בפה מלא לאהלה,<sup>21</sup> הדיינו לחיי אישות, באמרה "אלי תבוא", בעבור אשר שכור שכרה אותו בתמורה לדודאי בנה? והלא קל שבקלים אינו מדבר בעניינים שהצנעה יפה להם בריש גלי! נדרש לדילמה זו הרע"ס בפירוש דברי לאה אמנו, ומתוך כך הוא קובע את היסוד "שהיה ענין התולדה אצל האבות כמו ענינו אצל אדם ואשתו קודם חטאם", כלומר האבות הקדושים ובכללם גם האמהות העפילו גבוה מעל גבוה למדרגה הרוחנית של אדם הראשון מלפני החטא. מתוך האמור לפנינו עולה כי אכן יש בסיס איתן לשיטתו של הרע"ס שעתידה הארץ והנהגת הטבע כבריאה של אחרי החטא להתחדש כמותכונת העולם של לפני החטא; אם נוכחנו לדעת זאת בהנהגת האבות – הרי שבהשלמת תיקון העולם יבוא עניין זה אל כל הברואים.

מכל האמור עולה שבעוד שרש"י והכלי יקר עסקו בשאלת ההקדמה של תיאור מעשה הבריאה בתחילתה של תורה, והעלו כי נכתב כן על מנת להוכיח את בעלותו של הבורא על העולם ושברצותו נתנה לעם זר וברצותו נתנה לעם ישראל, הרי אין מענה בדבריהם לכל הפירוט וההרחבה של ענייני הבריאה וחטאי אדם הראשון והאנושות, לשם מה הוצרכה התורה המשמשת כספר מצוות והדרכה למשפט העברי לספר לנו את ההיסטוריה, די היה בכך שהדברים ייכתבו כנספח משני לתורה ותו לא.

הרב קופרמן זצ"ל הדגיש חזור והדגש בשיעוריו הרבים עניין זה במשנת הרע"ס על פי שיטתו האופיינית לבאר כל דבר על מקומו הנכתב, והתמונה הכוללת העולה מתוך דבריו הרבים היא כי התורה לא הרחיבה לחינם במעשה הבריאה, וכשם שאין מילה ואפילו אות מיותרת בחלק ההלכתי של התורה – כך אין אף תיאור מיותר בחלקה ההליכותי של התורה.

אם כן מדוע הרחיבה בזה התורה? כדי ללמדנו מה הייתה התכנית המקורית של בריאת העולם ובאיזו דרגה רוחנית נכספה ההשגחה העליונה לקיים את העולם, ואף על פי שקלקל האדם ולקתה הבריאה והאנושות בכפליים – עתיד הקב"ה בעת הגאולה השלמה להחזיר את העולם למתכונתו כבראשונה.

## "לפני ואחרי"

### משמעות לפני משמעות – תכליתיות במקרא

מורנו הרב יהודה קופרמן זצ"ל היטיב להגדיר את ההבחנה שנדונה לעיל בלשונו הקולעת: "לפני ואחרי", כלומר כיצד היה העולם לפני החטא לעומת העולם שלאחר החטא ושעתיד לחזור לקדמותו, בבחינת החזרת העטרה למקומה.

מכוחה של הזכות לינוק מתורתו של מורנו הרב זצ"ל בעולמה של פרשנות נראה, לבאר רובד לפני מורבד של עמקנות בהגדרת המהלך "לפני ואחרי". יש להדגיש כי הגדרת הרב – "לפני

21 פעמים רבות ביאר הרב קופרמן זצ"ל בשיעוריו את משמעות הביטוי "אהל" במקרא, ביטוי המשמש בלשון נקייה לחיי אישות. כן יש לבאר בפסוקי התורה שהובאה בהם המילה "אהל" על הטיותיה השונות, כגון "איה שרה אשתך ויאמר הנה באהל" (בראשית יח, ט); "לך אמור להם שובו לכם לאהליכם" (דברים ה, כו); "תבורך מנשים יעל אשת חבר הקיני מנשים באהל תבורך" (שופטים ה, כד), ועוד רבים על זה הדרך.

ואחרי" – אינה לשון מליצית, על משקל לשון נופל לשון כדבר והיפוכו, אלא הגדרה הטומנת בחובה עומק מיוחד בעל משמעות רחבה בייעודו ובתפקידו של האדם בחיים, כדלקמן. כפי שידוע לכל לומדי התורה, אין בתורה שום פסוק או ביטוי או תיבה ואפילו לא אות אחת מיותרת, ולכך נחשפים לומדי התורה בעיון הש"ס, כי בכל סוגיה המחדשת הלכה על פי דרשות פסוקי התורה במסגרת י"ג מידות או ל"ב מידות שהתורה נדרשת בהן דרך המחקר העיוני היא להוכיח את הצורך הספציפי של הכתוב המיועד לדרשה הנלמדת, ובאם ימצא כי אין הכתוב מוכח באופן חד משמעי שהוא מיועד לדרשה זו בלבד הרי קרס כל בניין הדרשה, ולא רק דרשה מקומית תיבטל אלא אפילו מהלך שיטתי של אופי דרשה מסוים לאורכה של התורה ייבטל אם לא יוכח באופן חד משמעי. דוגמה לדבר מן התלמוד:

שמעון העמסוני ואמרי לה נחמיה העמסוני היה דורש כל אתים שבתורה כיון שהגיע לאת ה' אלהיך תירא פירש, אמרו לו תלמידיו רבי כל אתים שדרשת מה תהא עליהן אמר להם כשם שקבלתי שכר על הדרשה כך אני מקבל שכר על הפרישה, עד שבא רבי עקיבא ודרש את ה' אלהיך תירא לרבות תלמידי חכמים,<sup>22</sup>

וכיו"ב דוגמאות רבות בעולמה של הלכה הפוזרות על פני דפי התלמודים.

כאמור לעיל, הנחת היסוד של חז"ל בדרשתם בנויה על שתי תפיסות:

- א. אין אף אות או מילה מיותרת בתורה, וכל ביטוי או מילה נועדו לדרשה הלכתית/הליכותית;
- ב. מהלך או שיטה של דרשה צריך להיות עקבי לאורכה ולרוחבה של התורה עד הגבול האחרון, וכל חריגה יש בכוחה לבטל את כל המהלך הנדרש.

לאור האמור נוכל לבאר כי כל ביטוי הנאמר בתורה נועד לתכלית מסוימת שמשמעותה תבוא לפנינו בהיבט ההלכתי, וכך הם פני הדברים גם בהיבט ההליכותי של המקרא אשר חז"ל ופרשני המקרא לדורותיהם חשפו בכוחם הגדול.

מאמר זה מציג לראות בדברי הרע"ס על פי רוח הדברים הנאמרים את התכליתיות<sup>23</sup> בתורה, וכל מאמר כמכוון לתוצאה תכליתית. לפיכך הרחיב הרע"ס לבאר את התיאורים ההיסטוריים לכאורה, כדי להפקיע ולדחות את הטענה "מאי דהוה הוה" כלפי התיאור הרחב היוצא מגדרה של תורה בעניין מעשה הבריאה ודורות הבראשית של העולם.

כאמור לעיל, הרע"ס ראה בתיאורים אלו את התכלית אשר תבוא לידי ביטוי לעתיד לבוא עם הגאולה השלמה.

על כן, הגדרת הרב קופרמן זצ"ל "לפני ואחרי" טומנת בחובה עומק משמעות זו של התכליתיות בהרחבת היריעה בתיאור התורה את בריאת העולם – לפי התכנית המקורית, לפי הנהגתה הזמנית בעמטיים של השינויים הטבעיים עקב חטאי האנושות ולפי היעד שאליו מועדות פניה לעתיד לבוא. נדגים זאת על ידי מקבץ דוגמאות המביאות לידי ביטוי את הגישה התכליתית-הטלאולוגית

22 תלמוד בבלי פסחים כב, ב; קידושין נו, א; בבא קמא מא, ב; בכורות ו, ב.

23 תכליתיות מוגדרת גם בטלאולוגיה – ביטוי מושאל מעולם הפילוסופיה בעל משמעות והוראה כי כל הבריאה ובני האדם (היוניברס) נבראו על פי תכנית ובאופן מכוון למטרה ולתכלית מסוימת.

במשנתו הפרשנית של הרע"ס במעשה בראשית, תוך הדגשה מיוחדת של פסוקים אשר נאמר בהם הביטוי "כי טוב" או הביטוי "טוב מאוד":

א. אשר העלה ראשונה:

וַיֵּרָא אֶל-לְהִים אֶת הָאוֹר כִּי טוֹב וַיִּבְרָךְ אֶל-לְהִים בֵּין הָאוֹר וּבֵין הַחֹשֶׁךְ (בראשית א, ד),

ופירש הרע"ס:

וירא א-להים את האור כי טוב – והיה כן, כי "ראה א-להים" ובחר במציאותו, מפני התכלית אשר הוא ה"טוב", שבגללו המציאו בידיעתו הפועלת.

ב. וזאת לו השנית:

וַיַּעַשׂ אֶל-לְהִים אֶת הַרְקִיעַ וַיִּבְרָךְ בֵּין הַמַּיִם אֲשֶׁר מִתַּחַת לַרְקִיעַ וּבֵין הַמַּיִם אֲשֶׁר מַעַל לַרְקִיעַ וַיְהִי כֵן (בראשית א, ז),

והאריך הרע"ס לבאר:

ויעש א-להים את הרקיע – ובהיות שכאשר סרו קצת המים היסודיים מתחת אותו החלק מהם שנהפך לטבע אידיי, כמו שהיה באומרו "יקוו המים מתחת השמים" (פסוק ט), היה ראוי שירד אז החלק האידיי אל אותו המקום שסרו אותם המים משם, ועשה שאותו "הרקיע" המבדיל יהיה בו כח עוצר ומונע את החלק האידיי שלא ירד, והוא "המים אשר מעל לרקיע" באופן שירד החלק האוירי המעשה, ונשאר האידיי במקומו הראשון. ולזה בהגיע שם האיד הלח, יתעבה ויוליד הגשם והשלג והברד, ובהתעבותם יכבדו וירדו, כאומרו "לקול תתו המון מים בשמים" (ירמיהו י, ג). רצונו באמרו "השמים", הרקיע המעבה את החלק האוירי, כאמרו "ויקרא א-להים לרקיע שמים" (פסוק ח). ובהגיע שם האיד הקיטורי הנלהב יוליד רעם וברק, כאמרו "ויעלה נשיאים מקצה הארץ ברקים למטר עשה" (ירמיהו י, ג). ובהיות קצת היסוד המימי הכבד למעלה מהאויר הקל אשר אצלנו נגד טבעם, יורה על פעולת פועל רצוניי מכיון אל תכלית בלי ספק, כאמרו "ומעשה ידיו מגיד הרקיע" (תהלים יט, ב).

ג. ואיוותה נפשו לזו בשלישית:

וַיִּקְרָא אֶל-לְהִים לַיְבֵשָׁה אֶרֶץ וְלִמְקוֹהַּ הַמַּיִם קָרָא יַמִּים וַיֵּרָא אֶל-לְהִים כִּי טוֹב (בראשית א, י),

והסביר הרע"ס:

וירא א-להים כי טוב – רצה כן בשביל התכלית שהוא טוב המכוון.

ד. ואשר הניף ידו הגדולה ברביעית:

וְלִמְשַׁל בַּיּוֹם וּבְלַיְלָה וּלְהַבְדִּיל בֵּין הָאוֹר וּבֵין הַחֹשֶׁךְ וַיֵּרָא אֶל-לְהִים כִּי טוֹב (בראשית א, יח),

והאיר את עינינו בזה הרע"ס:

**כי טוב – כלומר שכיוון בזה אל הטוב והוא התכלית הנאות לפעלו.**

ה. ועתה ראינו מחזה א-לוהים בזה החמישי:

וַיֵּרָא אֱלֹהִים אֶת כָּל אֲשֶׁר עָשָׂה וְהִנֵּה טוֹב מְאֹד וַיְהִי עֶרְבַּ וַיְהִי בֹקֶר יוֹם הַשִּׁשִּׁי (בראשית א, לא),

והגדיל לבאר הרע"ס:

**את כל אשר עשה והנה טוב מאד – תכלית המציאות בכללו טוב מאד יותר מן התכליתיות הפרטיות המכוונות אליו.**

הרב קופרמן זצ"ל ביאר את עומק כוונת הרע"ס: השגת השלמות על ידי הרמוניה של כל חלקי הבריאה גדולה לעין שיעור מהשגת השלמות מכוח סך התועלויות של כל חלקיה.<sup>24</sup> והוסיף מדברי הרמב"ם בספרו "מורה הנבוכים":

כל פרט ופרט מפרטי העולם אמר שהוא המציאו ושהייתה מציאותו בהתאם למטרה. וזהו ענין אומרו "וירא אלוקים כי טוב", לפי שכבר ידעת מה שבארנו באומרו (יבמות עא, א) "דיברה תורה כלשון בני אדם". ה"טוב" אצלנו ביטוי למה שתואם את מטרתנו, ועל הכללות אמר "וירא את כל אשר עשה והנה טוב מאוד". שנתחדש כל מחודש בהתאם למטרה, ולא יחרוג כלל. והוא אומרו "מאד" לפי שאפשר שיהיה הדבר טוב ותואם את מטרתו לשעתו, ואח"כ יכזב כל הענין. לפיכך הודיע כי כל העשויים הללו נעשו בהתאם למטרתו ורצונו, ולא יחדלו להיות תדיריים כפי שהייתה הכוונה בהם (מורה נבוכים חלק ג פרק יג).

נראה כי קיים הבדל מסוים בין שיטתו של הרע"ס בביאור הביטוי "מאד" לבין שיטתו של הרמב"ם ב"מורה הנבוכים". הרע"ס בא ללמדנו את הביטוי "מאד" במשמעות התועלת הבאה מן הכלל שהיא גדולה עשרת מונים מן התועלת הבאה מהפרטים, כלומר השלם גדול יותר מכל חלקיו גם יחד, דהיינו התכלית היוצאת מכוח השגת השלמות של השלם. לעומתו הרמב"ם תופס את הביטוי "מאד" במשמעות הפעולה הנצחית המתמדת.

הרי לפנינו שאף על פי שהרע"ס משתמש בפירושו ברעיון התכליתיות, כבר קדמו הרמב"ם בקביעה זו באמרו "שהייתה מציאותו בהתאם למטרה". הנה לפנינו דוגמה לכך שהרע"ס קובע גם פירושים עצמאיים משלו לרעיון זה במקום שקודמיו (הרמב"ם) לא אמרו כן ולא עלה על לבם לפרש במקום זה.

ו. וילבש הרע"ס כמדו בגדי ש"ש:

וַיְכַלּוּ הַשָּׁמַיִם וְהָאָרֶץ וְכָל צְבָאָם (בראשית ב, א),

ויפרש הרע"ס:

**ויכלו – בהשגת התכלית למציאות בכללו,**

24 על פי הערות והארות הרב קופרמן זצ"ל, על הפסוק שם, הערה מס' 172.

והוסיף על דבריו הרב קופרמן זצ"ל:

אין כוונת הכתוב לציין שמלאכת בריאת שמים וארץ נסתיימה, כי אם לומר שבהשלמת תכלית הבריאה והשגתה ממילא נסתיימו כל המלאכות הקשורות בבריאת שמים וארץ. שמים וארץ הם תוצאה של מטרה ותכלית, ובהשגת התכלית אומרים די לעשייתם.<sup>25</sup>

ז. זאת השביעית לתכלית שבת יצרה:

וַיֹּאמֶר ה' אֱ-לֹהִים לֹא טוֹב הָיְוֹת הָאָדָם לְבַדּוֹ אֶעֱשֶׂה לוֹ עֵצֶר כְּגַגְדּוֹ (בראשית ב, יח),

והרע"ס כתב בזה:

לא טוב היות האדם לבדו – לא יושג "טוב" התכלית המכוון בדמותו ובצלמו אם יצטרך להתעסק הוא עצמו בצורכי חייו.

ח. ולמנצח בנגינות על השמינית:

עַל כֵּן יַעֲזֹב אִישׁ אֶת אָבִיו וְאֶת אִמּוֹ וְדָבַק בְּאִשְׁתּוֹ וְהָיוּ לְבֶשֶׂר אֶחָד (בראשית ב, כד),

וכאן ביאר הרע"ס:

והיו לבשר אחד – מכוין בכל הפעולות להשיג השלמות המכוון ביצירת האדם כאלו שניהם נמצא אחד בלבד.

לאור האמור נמצאנו למדים כי זה כל האדם ותפקידו על פני האדמה, לחתור בכל לבבו ובכל נפשו ובכל מאודו אל השלמות אשר נועדה לו מכוח היותו נברא בצלם אלוקים, אל המדרגה הרוחנית של אדם הראשון מלפני החטא.

או אז כאשר יבואו כל בני חלד על שלמותם יחזור העולם של "אחרי" להנהגה במתכונת בדרך העולם של "לפני".

אמרו חז"ל: דבריהם של חכמים הן הן זכרונם; יה"ר שיהיו הדברים לתועלת הלומדים והמעיינים, ולזכות נשמתו של מייסד המכללה מורנו הרב יהודה קופרמן זצ"ל.





## הרב יהודה קופרמן ושיטתו הפרשנית של ר' עובדיה ספורנו

יצחק שטיינר

### היכרותי האישית עם מורנו הרב יהודה קופרמן זצ"ל

במכללה ירושלים, מפעל חייו של הרב יהודה קופרמן זצ"ל כיובל שנים, היה קורס בולט במיוחד, "פשוטו של מקרא", שהיה "המשוכה האחרונה" בדרכה של התלמידה אל התואר. קורס מאתגר ובלתי מתפשר, והסטודנטיות עמלו עליו רבות. גם עבור כותב שורות אלה, שנבחן אף הוא בשעתו, היה המבחן משימה מורכבת שהצריכה עיון מעמיק, ברם הייתה זו משימה ששכרה בצידה. היא סללה את דרכי למפגש עם הרב קופרמן ואל כתביו בעניין זה, שכונסו בספרו<sup>1</sup>.

ברכת ה' הרחיבה את גבולות המכללה, והרב קופרמן הטיל עליי את המשימה להצטרף אליו ולהעביר את הקורס. חובה נעימה זו העמיקה את היכרותי עם כתביו. המפגש האישי יותר עם הרב התרחש על ידי תלמידה שהשתתפה בקורס המדובר. תלמידה זו בלטה מאוד בידיעותיה במהלך הקורס, ואף שיתפה את אישה בתכנים שנלמדו. למוחרת בבוקר הופיע לקורס... הרב עצמו! התברר שתלמידה זו היא כלתו של הרב קופרמן... הרב ביקש ממני שאעזור לו "לעשות סדר" באסופת מאמריו שהופיעו על במות שונות. רתמתי למשימה זו גם את ה"חברותא" שלי, רעייתי, שאף היא בוגרת המכללה.<sup>2</sup>

המפגש המסקרן עם תכנים אלו, שהרב קופרמן עשאם למקצוע בפני עצמו בתורה, עורר עניין רב וצימאון להבין את חידושי, בייחוד בשל העובדה שתכנים אלו אינם נדונים בדרך כלל במסגרות הלימוד התורניות במוסדות השונים, הגם שכולם מבוססים על אותן סוגיות שכל בר בי רב עמל בהן בלימוד התורה, אך בדרך כלל אינו שם ליבו להיבטים המתודולוגיים העקרוניים שלהן. הרב קופרמן הדגיש שנושאים אלו הם חלק מהותי מלימוד התורה, והעיון במקצוע זה, "פשוטו של מקרא", היה עבור הרב קופרמן "בבחינת טיפול ב'מת מצוה' שאין אחר שיכול או רוצה לעסוק בזה העניין".<sup>3</sup>

בשנת תשס"א יצאה לאור המהדורה הראשונה של הספר "על מקומו של פשוטו של מקרא

1 הרב י' קופרמן, פשוטו של מקרא – על מקומו של פשוטו של מקרא בשלימות התורה ובקדושתה, ירושלים תשס"ח.  
2 כידוע, להתחתן עם בת המכללה היה פירושו להתחתן עם... "חברותא". כאן המקום לציין את רגישותו של הרב ל"עזר שכנגדו". את בנות המכללה הוא לימד ש"המיסטר קודם למואסטר", היינו, שהעמל הלימודי לא יעכב את הנישואין, ועם כל הערכתו לרכישת התואר חינך להקדים את ההשקעה בשלמות המשפחה. כשהיה שולח לי את אחד מספריו החדשים לא שכח מעולם לציין בהקדשתו: "ולרעייתך שתחי' ", "ולנוות ביתך" וכו'.  
3 ראה הקדמתו לספר פשוטו של מקרא, "בשער הספר".

בשלימות התורה ובקדושתה", ובו הפך אוסף מאמריו לחיבור מסודר במקצוע שאותו ייסד. ספר זה, על שני כרכיו, מצריך מחשבה ולימוד בעיון כדי להפנים את תכניו, וכפי שהתבטא הרב: "הוא ספר לימוד עם כל המשתמע מכך, וממילא אינו חודר אל המון העם של לומדי התורה".<sup>4</sup> ברם אלה שמתמידים בלימודו, מתוודעים לעקרונות בפרשנות ורוכשים להם כלים בתחום זה, כלים שניתן ליישם גם בכל פרשת שבוע. לכן דחקתי ברב שנוציא ספר על פרשיות השבוע שבו תיושם שיטתו בכל פרשה ופרשה. הרב נרתם מיד למשימה זו ועיבד את ספרו המרכזי, על יסודותיו, לפירוש על התורה לפי פרשיות השבוע.<sup>5</sup> חריצותו של הרב וסגנון כתיבתו הייחודי הובילו לכך שבשנת תשס"ט יצא הספר לאור בשם "קדושת פשוטו של מקרא", שהנגיש את תוכני "פשוטו של מקרא" לציבור קוראים רחב יותר.

מטרתו העיקרית של הרב קופרמן הייתה להעמיד את המקצוע המדובר על "טהרת הקודש". בצד העיסוק בעולם האקדמי הכללי, את העיון בנושא זה ביקש הרב לשמר בתוככי המסגרת האורתודוקסית שהייתה יסוד חייו.<sup>6</sup> מאידך גיסא, "פשוטו של מקרא" היה (ועודנו) מקצוע שאינו מוכר דיו ללומדי התורה וחובשי ספסלי בית המדרש. זו ההזדמנות להודות לו על שהביא לפנינו בכתבת אומן, ובמשנה סדורה ובהירה, תכנים שבלעדיו היינו נוגעים בהם בצורה אקראית ופשטנית, אם בכלל. אין כאן המקום להרחיב על חשיבות מפעלו של הרב בנושא זה, אסתפק בדבריו של פרופ' משה ארנד, שעיון בכתביו השונים וכך כתב:<sup>7</sup>

בכל הנושאים בהם נגע, לא השאיר המחבר שום שאלה גדולה, שלא הביא עליה מקור משל גדול בישראל, מקור שיש בו דיון, שיקול ויישוב. מותר איפה לקבוע שאמנם "הראה דרך בלימוד התורה" ועל כך חייבים אנו לו תודה מרובה מאד... ואף על זאת אנו חייבים לו תודה: על שהוא יודע סוד, שהרבה מחברים ועורכים אינם יודעים אותו: הוא יודע להתאפק ולכבוש את חידושי! אין הוא מופיע אלא כמלקט, כעורך ומסביר, כמורה הדולה ומשקה תורת רבותיו לאחרים. במשמעת פנימית למופת יודע הרב קופרמן למחק את עצמו בפני גדולי התורה שהוא מביא דבריהם ומפרשם; וגם בשעה שהוא יוצא מגדרו ומביא "חדוש" משלו, משעין הוא את מחשבתו על אילני רברבי.<sup>8</sup>

כאמור, כתיבתו של הרב קופרמן נשענת באופן מוחלט על דברי חז"ל, וכמו כן על פרשנותם של ראשונים ואחרונים למקרא, מהם הוא שואב את המתודה ומפרש על פיה פסוקים נוספים. כל שנות היכרותי עמו המשך הרב לשכלל ולפתח את שיטתו בהתמדה שהובילה לגילויים

4 דברי הרב במבוא לספרו קדושת פשוטו של מקרא – מאמרים על סדר פרשיות התורה, ירושלים תשס"ט.

5 מדי פעם היינו נועצים יחדיו באילו נושאים כדאי לעסוק בכל פרשה.

6 ראה במבוא לספר פשוטו של מקרא (עמ' 8): "ברור כי נקודת המוצא בהבנה מחשבתית בספרי הקודש הם פירושי חז"ל, כאשר אחר כך, ובהתחשב בדבריהם, יש מקום לפרש לפי הפשטות המתחדשים בכל יום".

7 לאחר שעיון ב"ח חוברותיו, הנקראות "סוגיות בתורה". הסוגיות שארנד התייחס אליהן הן מאמרים שכתב הרב יהודה קופרמן והתפרסמו תחת הכותרת "סוגיות בתורה ותלמודן על פי המקורות", סדרה ראשונה ושנייה, ירושלים תשכ"ב – תשכ"ו. להרחבה ראה: מ' ארנד, פרשנות המקרא והוראתו, אסופת מאמרים, ירושלים תשס"ו, עמ' 189 – 196.

8 ארנד, שם, עמ' 190 – 191. להמשך התייחסות והערות על שיטתו של הרב קופרמן ראה דבריו של ארנד בשני מאמרים נוספים באותו ספר: "פשוטו של מקרא ואומדנה הלכתית", עמ' 43 – 47; "משך חכמה" על התורה: מהדורה מחודשת ומבוארת", עמ' 197 – 200.

וחדושים ב"פשוטו של מקרא", ובהמשך גם לעקרונות בלימוד תנ"ך מתוך פרשנותם של ראשונים ואחרונים. קולמוסו של הרב קופרמן לא שבת, והכתיבה הייתה חלק משמעותי בחייו.

בחתומת היכרות אישית זו אי אפשר שלא להזכיר מאפיין בולט במתודיקה של הרב, מאפיין שחוויתי עם הרב בשיחות אישיות ובעיקר בשמיעת שיעוריו. כוונתי לחוש ההומור המיוחד שלו, הומור שהתאם לתוכני לימודו ומוקד בהתאם לנושאים הנלמדים בשיעור, הומור שיצר אמרות כנף ושנינויות שהובילו בעיקר לשמחת לימוד, ולעיתים הפכו למטבעות לשון שעברו מדור לדור במכללה. שמחה זו יצרה בין השאר גם "מקצות קשב" במהלך שיעור של תשעים דקות. למשל, אמרתו שמטרתו להוסיף "ממד נוסף" לארבעת היסודות המצויים בעולם. אם חז"ל אמרו שישנם דומם, צומח, חי ומדבר, אזי המכללה הוסיפה מדרגה נוספת והיא: **המדברת**...? לאותן "מדברות" הנפיק את "כרטיס הכניסה" ללימוד תנ"ך, היינו: מי רשאי לשאול "מי כאלוקינו"? רק זה שמוחלט אצלו ש"אין כאלוקינו"!!! ועל התואר הנכסף, ה-B.ed, אמר: לפני ה-B.A. צריך להיות קודם כול Ben Adam... מליצות המשקפות את אישיותו ומורשתו, שאותה ביקש להנחיל לשומעי לקחו.

### דרכו של הרב קופרמן אל פירוש הספורנו לתורה

בטרם ניגש לדיון בשיטת הספורנו לפירוש התורה על פי דרכו של הרב קופרמן, ראוי להרחיב מעט כיצד חבר הרב קופרמן לפירוש הספורנו וכיצד הנגיש אותו לציבור הרחב. בתחילת עיונו של הרב קופרמן בפרשנות האחרונים לתורה כתב את הערותיו לפירושו של ר' מאיר שמחה מדווינסק בעל ה"משך חכמה", הערות שהיוו כלי עזר חשוב בלימוד דבריו של "שר התורה"<sup>9</sup>. בביאורו הנפלא לפירוש המשך חכמה על התורה פתח בהרחבה את המקורות שאליהם רמו ר' מאיר שמחה, ובנוסף, הדגיש את עקרונות "פשוטו של מקרא" הנובעים מפירושו. דומני שהבסיס הראשוני למקצוע המדובר נולד מעיונו של הרב לפירוש המשך חכמה. הרב השכיל לעשות כאשר כתב את פרקי המבוא לפירוש זה, נושאים המשקפים סוגיות חשובות כמו "תורה מסיני ותורה מן השמים", "האבות שומרים תרי"ג וסיפורי האבות מלמדים תורה" וכן כמה "תפקידים של הפשט" שעוד נדון בהם בהמשך דיונו, כל זאת ועוד על סמך פירושו של המשך חכמה.

לפני כעשרים וחמש שנה החל לעסוק בכתביו של רבי עובדיה ספורנו (1470–1550), הפרשן האיטלקי "איש האשכולות"<sup>11</sup>, המצוי על קו התפר בין תקופת הראשונים לאחרונים, עיון הכולל

9 כך גם היה מרגיע את הפטפטת אצל ה"דוברות" השונות בזמן השיעור, ואומנם בהומור חיובי זה התכוון הרב להעצים את מעמדה של התלמידה האישה התורנית שתרחיב את השכלתה ותתעל משאבים אלה בעיקר לתחום ההוראה.

10 הרב אמר פעם שהוא אינו מבין איך הוא עצמו היה יכול ללמוד משך חכמה בלי פירושו האישי...

11 התואר "איש אשכולות" ניתן בתקופת הרנסאנס למלומדים שגילו בקיאות בתחומים מרובים. הספורנו ודאי היה זכאי לתואר זה. השכלתו כללה רפואה, מתמטיקה, בלשנות ופילוסופיה. ידיעותיו המגוונות באו לידי ביטוי מרשים בפירושו לכתבי הקודש ובכתביו הפילוסופיים. ראה ח' שיין, "דיונו של ר' עובדיה ספורנו על ההשגחה", פעמים 20 (תשמ"ד-1984), עמ' 77–87.

גם את הקדמותיו לכל חומש והתעמקות במאמרו "כוונות התורה". צעידתו העקבית של הרב בעקבות פרשנותו הביאה אותו לחשוף בדברי הספורנו שיטה מקורית שלדעתו "אין לה יסוד מוצק אצל גדולי הראשונים שעסקו בפרשנות התורה".<sup>12</sup> בתבנית זהה לפירוש המשך חכמה, כלומר הערות משלימות ורחבות, יצר הרב "אוזניים" לתורת הספורנו והמשיך להפיק מדבריו עקרונות שאותם קבע ב"פשוטו של מקרא". פרשנות זו הרחיבה ועיבתה את מה שכבר צוין בפירושו למשך חכמה, ברם היא גם היוותה בסיס לנושאים חדשים שהופיעו בספרו המרכזי: פשוטו של מקרא – על מקומו של פשוטו של מקרא בשלמות התורה וקדושתה.<sup>13</sup>

עם השנים הצטרפו בניו של הרב אל מפעלו הפרשני. הבולט שבהם הוא הרב מרדכי יעקב שליט"א, שזכה ללמוד עם אביו בחברותא למעלה משלושים שנה. בנוסף נרתמו גם נכדיו חיים ומשה<sup>14</sup> לשאת במלאכת העיון, הבדיקה, ההגהה והעריכה של דבריו, כשהרב מנצח על הסימפוזיה כולה. בשנת תשע"ה יצאה לאור מהדורה חדשה של פירוש הספורנו, גם היא מנוקדת כקודמתה, כשנוספה לה הקדמה של העורך, הקדמה שכוללת נקודות עיקריות המאפיינות את פירוש הספורנו בתוספת הדגמה וניתוח.

דברי הפתיחה למהדורה זו הרב קופרמן מציין גם את המניע המרכזי לכתוב פירושו על הספורנו והוצאתו לאור, מניע שמלמד על אישיותו של הרב כמחנך לדורות:

ההחלטה הסופית לכתוב פירוש על הספורנו נבעה מכך שמצאתי שגם אלה הלומדים ספורנו (ומעטים היו) רואים בו מעין נספח לפירושי רש"י ורמב"ן, בעוד פירושו נועד להילמד כפירוש העומד בפני עצמו וכפי שכל מעיין יוכיח לראות. אני תקווה כי מהדורה זאת תביא את דבריו המיוחדים והיחודיים אל תוך תורה בכל אתר ואתר. אם אמנם כך יהיה, והיה זה שכרי מכל עמלי.<sup>15</sup>

מאיץ נוסף לעיסוק מעמיק זה, שאותו הוא מציין בהקדמה לפירוש הספורנו שיצא לאחורונה

12 ראה דבריו של הרב לפרק מ"חתומה" ל"מגילה", פשוטו של מקרא (לעיל, הערה 1), כרך א, עמ' 76.  
 13 נוכחותו של הספורנו בספר זה היא במקומות הבאים: תפקודי הפשט, מדור א, פרק 4: "פשוטו של מקרא מלמד את הראוי דאורייתא, המתפקד כפשוטו במישור ההלכתי – עיון בסוגית 'עין תחת עין', כרך א, עמ' 70-75; פרק 5 א, מ"חתומה" ל"מגילה", עמ' 76-96; פרק 7, "פשוטו של מקרא המלמד את היישום הנצחי של הלכה לשעה", עמ' 173-185; מדור ג: "נבואה שהוצרכה ונכתבה לדורות", עמ' 327-345; כרך ב, מדור ה, פרק 1 (א): "תורת הקרבנות במשנתו של רבי עובדיה ספורנו", עמ' 139-153; פרק 1 (ב): "לפני ואחרי" במשנתו של רבי עובדיה ספורנו", עמ' 156-162; כמו כן פירושו למאמר "כוונות התורה" של רבי עובדיה ספורנו המצוי בפתיח פירושו של הרב קופרמן לפירוש הספורנו לתורה, ירושלים תשנ"ב. בספרו על פרשיות השבוע, קדושת פשוטו של מקרא (לעיל, הערה 4), שזר הרב את פירושו של הספורנו בפרשיות נח, בשלח, שמיני, אחרי מות, שלח ופנחס.

14 בניו של ר' הלל קופרמן. נכדו חיים היה גם העורך של מהדורה זו.

15 על הרצון "לגאול" את פירושו של הספורנו מאלמוניותו ולהביאו לציבור הלומדים כתב גם דב שוורץ בשלהי מאמרו על הפרשנות הפילוסופית של הספורנו, כשהוא חותם: "פירושו של ר' עובדיה ספורנו לתורה איננו מתבלט בצדדים הפילוסופיים שלו. הפירוש מתמקד בעיקר במשמעות המילולית של הכתובים, ואינו משתייך לז'אנר הפרשנות הפילוסופית המובהקת לתורה. ואולם פירוש זה מפגין את יצירתו של הוגה המעורה היטב במקורות הרעיוניים הכלליים, והמציע את תמצית רעיונותיו גם במסגרת פרשנות שאינה פילוסופית כשלעצמה. ולבסוף יש להעיר על זאת: משנתו העיונית של הספורנו, כמו גם ביטוייה הפרשניים, עדיין מחכה לגאולה, ואם יעודדו דברים אלו לגאולה שכזו והיה זה שכרנו" (ד' שוורץ, "הפרשנות הפילוסופית לתורה של רבי עובדיה ספורנו", מחניים 44 [תשנ"ג], עמ' 250-257).

(הוצאת פלדהיים), היה התנגדותו להגדרת הספורנו כ"הומניסט"<sup>16</sup>. גם בספרו "קדושת פשוטו של מקרא", בפרשת שמות, הרב מתייחס לניסיון לעשות את הספורנו להומניסט. בין שאר דבריו שם הוא אומר: "כוננתנו בזה גם למחות נגד אלו המדביקים לספורנו, וגדולי ישראל בכלל, תארים מפוקפקים, כמו הומניזם, בניסיון להכניסם לריבוע כזה או אחר של אומות העולם", והוא מסיים: "וכי יש ניגוד גדול יותר בין תורת ה' אליבא דהספורנו ובין תורת ההומניזם?!"<sup>17</sup>.

עוד נאמר שרעיונותיו ותכניו של הספורנו בפירושו לתורה משרתים פרשנים שונים כמו הנצי"ב,<sup>18</sup> בעל ה"משך חכמה",<sup>19</sup> המלבי"ם,<sup>20</sup> בעל "הכתב והקבלה"<sup>21</sup> ור' שמשון רפאל הירש.<sup>22</sup> גם על בעלי המוסר<sup>23</sup> והחסידות<sup>24</sup> לא פסחה פרשנות זו, והם משתמשים בתכנים מפירושו הסומכים את פרשנותם. פרשנים אלה שירתו גם את הרב קופרמן במאמריו השונים. הערתי על כך משום שכפי שנראה בהמשך שיטת הספורנו נראית חדשנית ביותר, אולם כאמור דבריו התקבלו על ידי

16 כנראה כוונתו למאמרו של יוסף וולק שהתפרסם בספר הזכרון לדוד נייגר, כשכותרתו של מאמר זה היא: "ר' עובדיה ספורנו, הפרשן ההומניסט". ראה י' וולק, רבי עובדיה ספורנו, הפרשן, ההומניסט, ספר לדוד נייגר, ירושלים תשי"ט, עמ' 277-302. כמו כן, משה רחימי טוען ש"רבי עובדיה ספורנו, בן תקופת הרנסנס, שיקף בחייו את רוח התקופה והיה תוצר מובהק של האידיאל ההשכלתי שלה", ראה מ' רחימי, "טעמי המצוות: אקטואליה ופולמוס דתי בתקופת הרנסנס", טללי אורות יד (תשס"ח), עמ' 105-122, בתחילת המאמר.

17 להרחבה ראה קדושת פשוטו של מקרא (לעיל, הערה 4), כרך א עמ' קב-קג. מעניין לציין ביקורת מקבילה של רבקה ש"ן על אנדרה נהר שהתייחס למהר"ל כהומניסט. ראה ר' ש"ן אופנהיימר, "התפיסה המשפטית של המהר"ל – אנטיזיה לחוק הטבעי", דעת 23 (תשל"ח), עמ' 147-157.

18 ראה לדוגמה העמק דבר, בראשית ב, כה. הנצי"ב בחר להביא את הספורנו בפירושו התורה למעלה מתשעים פעמים, והלוא דבר הוא.

19 המשך חכמה מכנה את הספורנו בדרך כלל "הספורני", וראה גם משך חכמה לפרשת בהעלותך (במדבר ט, י): "איש איש כי יהיה טמא לפנש". הא דלא נאמר פרשת פסח שני במתן תורה בסני, נראה דלפי מה שנתבאר במדרשות ובגמרא עבודה זרה פרק קמא, וביחוד הרבה לדבר בזה הר' עובדיה ספורנו בספרו, דלפני מתן תורה, אם היו שומרים צורתם, לא היו צריכים למקום מוגבל מוקדש לשמו, אשר בו יתאחדו ויתפללו כל הכנסיה הישראלית. רק 'בכל המקום אשר אזכיר את שמי אבא אליך' וכו' ואם מובח אבנים תעשה לי וכו' (שמות כ, כא-כב). רק אחרי אשר חטאו בעגל היו תמיד בסכנה, אחרי אשר פסקה זוהמתם, חזרו לסורם. ולכן היו צריכים למשכן ומוקדש, אשר אליו פונים כל לבבות בני ישראל". משמעותה של השראת שכינה בישראל לפני חטא העגל ואחריו תידון בהמשך דיונו.

20 ראה פירושו לבמדבר א, כז.

21 שמכנהו רע"ס או הרע"ס, כ-100 פעמים בפירושו.

22 כמו לדוגמה בפירושו לבמדבר כו, נו.

23 כמו ר' ירוחם ממיר בספרו דעת חכמה ומוסר. לדוגמה ראה במדבר טו, ג, עמ' קטז. כמו כן מכנה "הסבא מקלם" את הספורנו כ"החכם הנשגב קדוש ה', הספורנו ז"ל", ומסיים את הציטוט: "עכ"ל הקדוש, שפתיים יושק" (אור רש"ז, לך לך, מאמר פ"ה).

24 ראה לדוגמה שם משמואל, בראשית, תרע"א. בלשון דומה מתבטא בעל "ישמח ישראל" מאלכסנדר, שכותב (פרשת משפטים): "וכפירוש הר"ע ספורני ערוב עבדך לטוב אל יעשקוני זדים, היינו ערוב לשון תערוכת, שתערבני ותחברני לטובים וזוהו אל יעשקוני זדים". ראה גם מאמריו לחג הסוכות (ע' עט) ולהושענא רבה (ע' פה). ובספר ישמח משה (חיי שרה דף נו) כתב: "אחר כתבי זאת עיינתי בביאור על התורה להגאון מו"ה עובדיה ספורני לפי שידעתיו שהוא פשטן גדול". כאן המקום להעיר הערה חשובה: בתקופת חייו של ר' עובדיה ספורנו בן יעקב חי גם ר' עובדיה ספורנו בן ישראל. בספר "היחסים שבין יהודי יון ליהודי איטליה" בעריכת מאיר בניהו, תל אביב תש"מ, מובא פולמוס של הרמ"ע מפאנו בנושא סדר נענוע הלולב בסוכות. שם מוזכר גם ספורנו בן ישראל, ובהערה 15 ישנו תיארוך להסכמה שנתן ספורנו בן ישראל משנת שס"ד (1504). בנוסף לכך מובאת בכתבי הרמ"ע מפאנו, במאמר "ימין ה' רוממה", הגהה בזה הלשון: "אין זה רבינו עובדיה ספורנו זצ"ל מפרש התורה אלא רבינו עובדיה ספורנו השני זצ"ל שהיה רב נכבד בחוגו של הרמ"ע מפאנו. יש ממנו כמה תשובות בכתב יד. לא נתברר לנו אם היה מצאצאיו או מקרובי משפחתו של רבינו עובדיה ספורנו הראשון מפרש התורה".

גדולי ישראל לדורותיהם.

במפגש האחרון שלי (לדאבון לבי) עם הרב ביקשתי ממנו שיכתוב מאמר כולל על שיטת הספורנו בתורה ועל ההשלכות של שיטתו. הרב השיב לי "קריינא דאיגרתא, איהו ליהוי פרונקא", כלומר: קורא האיגרת יהיה הוא עצמו השליח המבצע את הכתוב בה. הוסיף ואמר: ר' יצחק, כתוב אתה את המאמר ויהיה בכך "ברא כרעיה דאבוה" (בן הוא רגלו של אביו). הוא היה לי לאב בלימוד התורה, ועתה, ביראת כבוד, בגיל ורעדה, אני ניגש לכתיבת דיון זה המתמקד בשיטת רבנו עובדיה ספורנו על פי הסבריו של הרב קופרמן ז"ל.

### מתנות גדולות

בבואי לקיים את הצעתו, ובמידה מסוימת את צוואתו של הרב, לרכז את שיטתו בפרשנות הספורנו, נתגלגלו לידי שתי "מתנות", הראשונה הייתה מוכרת לרב קופרמן ועל השנייה אומר: חבל מאוד שהרב קופרמן לא זכה לה בחייו! נפתח בראשונה: מדובר בשלוש מחברות שבהן שכתוב שיעוריו של הרב מתוך קלטות שיעוריו.<sup>25</sup> השיעורים עסקו בפירוש הספורנו לספר דברים מהשנים תשנ"ט–תשס"א, בשיעוריו לתואר שני. עיקרם של תכנים אלו נכתב לאחר מכן על ידי הרב בפרקים שונים בספרו "על מקומו של פשוטו של מקרא בשלימות התורה ובקדושתה".<sup>26</sup> מחברות אלה משקפות את הדינמיקה בזמן הלימוד שבעל פה ומבהירות את דבריו יתר על מה שכתב בספרו, ומוסיפות שפע דוגמאות שהביא להפנמת דבריו וכן חידודים משעשעים במהלך השיעור.

הדורון השני הוא הספר "אמר הגאון", שיעורי רבינו עובדיה ספורנו על התורה מכתב יד תלמידו, שיצא לאור בשנת תשע"ז בבית שמש, על ידי משה קרביץ.

ספרו של קרביץ מבוסס על הערות בכתב יד שנרשמו בשולי ספר המצוי באוסף מונטיפיורי שבלונדון. ספר זה הוא דפוס ראשון של פירוש הרלב"ג על התורה, ששוליו רחבים. בשולי גיליון זה, מארבעת צידיו, כתב תלמיד שישב בבית מדרשו של הספורנו בעיר בולוניה את ששמע מרבו בשיעורים על התורה. התלמיד מכנה את הספורנו בתואר "הגאון" או "החכם האלוקי" (זו הסיבה שהמהדיר והעורך של "מחברת" זו, משה קרביץ, קרא לספר "אמר הגאון"). ייחודו של ספר זה שהוא מרחיב תכנים בפירוש הספורנו שהיו מצויים בידיו עד כה, פירושים שכתב הספורנו עצמו. כמו כן מצויות בו הבהרות והשלמות לנקודות שהספורנו קיצר בהן. על כל אלו נוספו בספר הערותיו של קרביץ. כתב היד הנ"ל כולל את שיעוריו של הספורנו על רוב פרשיות התורה, על ספר תהילים, קהלת, שיר השירים ומגילת רות. כמו כן כולל כתב זה "כללים מהגאון" – רשימת כללים בפירוש המקרא שעליהם ביסס הספורנו את פירושו. נציין ש"מתנה" זו הגיעה לידיי לאחר

25 קלטות שמע ועיון במחברות שונות שהוקדו משיעורי הרב קופרמן על פרשנות הספורנו על ידי הגב' הלה טליה דבורי. כאן גם המקום להודות לגב' שרה אסולין שהפתה אותי למקורות אלה, ולגב' דבורי שהוויאלה להעמיד לרשותי מחברות אלו. סיכומים אלה הם שכתוב מדויק של קלטות לשיעורים אלה.

26 מאמריו של הרב קופרמן פורסמו על במות שונות כמו שמעתין, המעין ועוד, ולאחר מכן כונסו בספר פשוטו של מקרא. בהמשך, בשנת תשס"א, יצא לאור ספרו "פשוטו של מקרא" – על מקומו של פשוטו של מקרא בשלימות התורה ובקדושתה". בספר זה שני כרכים הכוללים מאמרים מספרו הקודם, וכן נושאים חדשים שהידש הרב עם הזמן. הציטוטים שנביא מספר זה הם מן המהדורה השנייה, ירושלים תשס"ח.

שרובו של דיון זה כבר נכתב, כך שמחד גיסא שמחתי לאשש באמצעותה השערות של הרב קופרמן וכן את שיטתו בפירושו הספורנו שאנו מביאים בדיון זה. מאידך גיסא, חשוב לציין שלא ערכתי השוואות רצופות בין שני המקורות המדוברים.<sup>27</sup>

### פרשנות הספורנו על פי הרב קופרמן

בהקדמת דברינו עד כה עלה הנושא "פשוטו של מקרא" פעמים מספר, ובו אבקש להרחיב גם בעיון בפרשנותו של הספורנו על פי דרכו של הרב קופרמן. נראה לי שתרומתו של הספורנו לתחום "פשוטו של מקרא" היא זו שהובילה את הרב קופרמן לעסוק באופן רחב ומעמיק כל כך בשיטת פרשנותו של הספורנו. נקודה זו תובעת גם מאיתנו לעסוק בקצרה בשיטתו של הרב קופרמן בנושא פשוטו של מקרא, ובעיקר בחוליה המקשרת בין "פשוטו של מקרא" לפרשנות הספורנו, המכונה "הפונקציה של הפשט".

### התפקיד ("הפונקציה") של הפשט

כל לומד תורה נפגש בבעיה מרכזית הנוצרת מהפער בין "פשט" <sup>28</sup> הפסוק לבין הדרש שאותו הסיקו חז"ל מן הכתוב. בניסיון להתמודד עם פער זה ולתת לו מענה טבע הרב קופרמן כמה מושגים כדי להבהיר את משמעותו של "מרחק" זה שבין הכתוב למדרשו. למשל, שאלת הכיצד: זו עוסקת בעיקר בתחום הדרש (ולא הפשט), ומגמתה לברר כיצד למדו חז"ל את שלמדו; האם על ידי "ג' מידות, קבלה ממושה רבנו וכו'. בנוסף: שאלת המדוע. כלומר, "מדוע הקב"ה, ונתן התורה, כתב בפשט הפסוק דבר שונה לחלוטין (ולפעמים אף סותר) ממה שמסר למשה בעל פה כפירוש המוסמך של הכתוב עובר לעשייתו הלכה למעשה".<sup>29</sup> לדוגמה, "מדוע בחיוב מלקות כתבה התורה ש'ארבעים יכנו' כאשר מלקין אותו רק שלושים ותשע"; "מדוע כתבה התורה 'ממחרת השבת' כאשר הכוונה למחרת הפסח";<sup>30</sup> "מדוע הכל הפוך כל כך".<sup>31</sup> שאלה זו גם התרחבה למיקום פרשיות בתורה, כמו "מדוע התורה מחלקת סוגיא אחת (כגון עבד עברי) לשלושה מקומות שונים

27 לסקירה כוללת יותר ראה: מ' קרביץ (מהדיר ועורך), "אמר הגאון", כתבי רבינו עובדיה ספורנו המבוארים, בית שמש תשע"ז. מחקר השוואתי בין "אמר הגאון" לפרשנות הספורנו "מפיו", כלומר מפרשנותו לתורה ולא מפיו של תלמידו, מצוי בביאוריו של קרביץ בהערות השוליים לספר זה. קרביץ גם מנסה להתחקות אחר מקורותיו של הספורנו, כמו בעל "עקידת יצחק" (ר' יצחק עראמה) ועוד. שמת' לב להשפעה נוספת שקרביץ לא עסק בה: "ספר העקרים" לר' יוסף אלבו, ברם העמקה בכך מצריכה דיון בפני עצמו.

28 המושגים "פשט" ו"פשוטו של מקרא" מוגדרים אצל הרב קופרמן כך: "...פשוטו של מקרא מתייחס לא רק אל המילה, אלא גם אל העניין כולו אשר מופיעה בו המילה (ובלעז [לשון נופל על לשון]: לא רק אל הטקסט אלא גם הקונטקסט), כלומר המילה הנידונה בתוך המסגרת בה מופיעה". ראה פשוטו של מקרא, כרך ב, עמ' 57-58; 167; 174. אומנם בכרך א, עמ' 11 הע' 36, כתב באופן שונה במקצת, ברם ברוב המקומות שבהם דן בכך עמד על ההבדל בין טקסט (פשט) לבין קונטקסט (פשוטו של מקרא), ראה שם. להרחבה בהסבר המונחים "פשט" מול "פשוטו של מקרא" ראה מ' ארנד, "לביור המושג פשוטו של מקרא", בתוך פרשנות המקרא והוראתו (לעיל, הערה 7), עמ' 16.

29 לשונו של הרב, בשער המבוא לספרו פשוטו של מקרא.

30 פשוטו של מקרא, שאלת הכיצד והמדוע, עמ' 6.

31 שם, עמ' 3.

מרוחקים זה מזה? ...מדוע קצת פה וקצת שם" <sup>32</sup>. כשם ששאלה זו נשאלת בתחום ההלכתי, היא נשאלת גם בחלק ההליכות <sup>33</sup> שבתורה, כמו "מדוע כתבה התורה שתרח אבי אברהם מת בזמן שהיה חי כשישים שנה?", ו"מדוע כתבה כי ראובן עבר על האיסור החמור ביותר באיסורי עריות (וילך ראובן וישכב), בזמן שלא פעל אלא לבלבל יצועי אביו" <sup>34</sup>. הרב מסכם ואומר: "למעשה ולאמתו של דבר, אין כמעט פסוק אחד בכל החלק ההלכתי של התורה, בו מה שהכתוב הקב"ה למשה רבינו ('הקב"ה אומר ומשה אומר וכותב', בבא בתרא טו, א) זהה עם מה שלימד אותו בעל פה באותו מעמד! שאלה זו חוזרת ונשנית באופנים שונים, כאשר הנקודה המרכזית אחת היא: מדוע תורה שבכתב לא כתבה את מה שהיא רצתה שנקיים?" <sup>35</sup>.

במענה לשאלת ה"מדוע" טבע הרב מונח נוסף, אולי המרכזי בכתביו, והוא: התפקיד או הפונקציה של הפשט <sup>36</sup>. כלומר, גם "אחרי שדרשנו את הפסוק במישור הדרש, עוד לא גמרנו ללמוד את הפסוק. הפשט עוד קיים. תורה היא ולימוד הוא צריך!" <sup>37</sup>. לכן הרב קופרמן מבקש מלומד התורה לשנות את "שאלת הלמדנות" שלו. השאלה שצריכה להישאל בלימוד פסוק בתורה היא לא מהו הפשט, אלא מהו התפקיד של הפשט <sup>38</sup>. וכך, בסקירה עיונית של פסוקים בתנ"ך ובליווי צמוד של פרשנות ראשונים ואחרונים, הרב דולה דוגמאות מן הכתוב, מקשה את שאלת ה"מדוע", כשהתשובה לשאלה זו מהווה את תפקיד הפשט. כדי להמחיש את דברינו נשתמש בדוגמה הקלסית של "עין תחת עין", שיייתכן שהיא הגורם המזמון שהוביל את הרב קופרמן להרחיב את עיונו בפרשנות הספורנו. בספר שמות (כא, כג-כד) נאמר:

וְאִם אָסוֹן יִהְיֶה וְנִתְּתָה נֶפֶשׁ תַּחַת נֶפֶשׁ.

- 32 פשוטו של מקרא, עמ' 4. הכוונה לפרשת משפטים בספר שמות, לפרשת בהר בספר ויקרא ולפרשת ראה בספר דברים.
- 33 גם מונח זה טבע הרב, וכוונתו לפסוקים העוסקים בסיפורי התורה, כמו רובו של ספר בראשית. במונח "הליכות" הרב קופרמן מבקש להדגיש את הממד הערכי בחלק זה של התורה ולהימנע מלהשתמש במונח "סיפורי", שהרי לא לחינם נכתבו דווקא סיפורים אלה, עד כדי העצמתם באמרת חז"ל: "יפה שיחתו של עבדי אבות יותר מתורתן של בנים" (מדרש רבה, בראשית פרשה ס פסקה ח).
- 34 ראה הערה 9 והערה 19, שם.
- 35 פשוטו של מקרא, שאלת הכיצד והמדוע, עמ' 5.
- 36 ראה פשוטו של מקרא, מדור א, על אחד עשר פרקיו, עמ' 29-224. שם הרב מלקט דוגמאות רבות מן המקרא ושואל את שאלת ה"מדוע". את התשובה לשאלות אלה הוא תוחם בכותרת הממצה את תוכן הפסוקים שמשקפים את "תפקיד הפשט". לשון אחרת, הכותרת מספקת את התשובה לשאלת ה"מדוע". לדוגמה, "מדוע כתבה התורה (בראשית ט, כב) שחם ראה את ערות אביו, וירא חם את ערות אביו, בעוד חז"ל לימדו כי סרסו או רבעו" (פשוטו של מקרא, כרך א, עמ' 6), והתשובה לשאלה זו היא: "הכתוב העלימה ברמו לכבוד נח". כלומר, תפקיד הפשט ללמד אותנו שהתורה חסה על כבודו של נח ולכן נאמר רק "וירא", היכול להתפרש כפעולת גרייה גרידה. פתרון זה כתב בעל ה"באר יצחק", הרב יצחק הורוביץ מיערסלוב, גליציה, המאה ה-19, וראה הערה ה-20 שם. שיטה זו, לשאול את שאלת המדוע שפתרונה משקף את תפקיד הפשט, הן בחלק ההלכתי והן בחלק ההליכות-סיפורי, תשמש מעין "בניין אב" לדוגמאות דומות במקרא. ראה המשך דיונו בפרק "יישום מתודת 'תפקיד הפשט' בפרשנות הספורנו".
- 37 פשוטו של מקרא, עמ' 11.
- 38 וכך מרחיב הרב: כשם שברור לנו שמדרש חז"ל את הכתוב "וקצתה את כפה" מלמד את דין ממון בבושת, כך ברור לנו ש"וקצתה את כפה" בפשט, כלומר הורדת היד ממש, אינו יכול ללמד דין מדיני הבושת. אבל "הרי אין מקרא יוצא מידי פשוטו", והרי הפשט עוד מלמד ומתפקד בלימוד התורה, ואם אינו מלמד הלכה, שהרי הלכה "ממש" סותרת בעליל הלכה "ממון", מהו חלקו בלימוד תורה?...". ראה פשוטו של מקרא, כרך א, מדור א, בשער המדור, לאחר עמ' 28.



עין תחת עין שן תחת שן יד תחת יד רגל תחת רגל.

ההסבר הפשטני הוא עונש של הוצאת עין ממש, <sup>39</sup> ברם חז"ל, לאחר בירור דרשני, פירשו שעונשו של המזיק את עין חברו הוא תשלום ממוני, כשפירוש זה נלמד על ידי גזרה שווה. <sup>40</sup> ומיד נזעקת לה שאלת ה"מדוע": "מדוע כמעט הטעתה אותנו תורה שבכתב בכתב 'עין תחת עין', אשר משמעותה הפשוטה היא ממש"; <sup>41</sup> "מדוע לא כתבה התורה 'דמי עינו ישלם', ובה היתה יוצאת הלכה ברורה ללא כל ערעור או הרהור?" <sup>42</sup> נקודת מוצא לדיון בשאלה זו הרב מגייס את פירושו של רבינו עובדיה ספורנו <sup>43</sup> בנדון, ונביט אל דבריו:

עין תחת עין: כך הנה ראוי כפי הדין הגמור, שהיא מדה פנגד מדה, וכאן הקבלה שישלם ממון, מפני חסרון השערותנו, פן נסבל ונסיף על המדה לאשמה בה.

ומבאר הרב קופרמן את דברי הספורנו:

מפורש יוצא מדברי הספורנו שמעיקר הדין היינו צריכים לבצע "עין תחת עין" כשם שמבצעים "נפש תחת נפש", אין הפרש ביניהם. הסיבה שאין עושים זאת נעוצה בסכנה הנובעת מאי היכולת לעשות ממש "מידה כנגד מידה". ואם ישאל השואל מדוע אם כן כתבה התורה מה שבלאו הכי אי אפשר לעשות? ישיב הספורנו שזה בא ללמד, שלא דין חובל בחבירו כדין מזיק לרכושו. כאשר המזיק לרכוש שילם את הנזק, בזה תם הענין, אבל כאשר החובל בחבירו משלם נזק צער ריפוי שבת ובושת (בבא קמא פג, ב), עליו לדעת שבזה לא תם הענין, עוד "החשבון" פתוח, רק שבית דין של מטה אינו יכול, אינו רשאי ואינו מורשה לעשות יותר. אנו מאמינים שיש דין (בבית דין של מטה) ויש דיין (בבית דין של מעלה). לכן החובל הזה לא יוכל לגשת אל הדין בראש השנה וביום הכיפורים עד שירצה את חבירו על אותה חבלה שעשה לו ושבית דין של מטה לא הספיק לגבות ממנו בדין של "מידה כנגד מידה" עקב "חסרון השערותנו". <sup>44</sup>

הלגיטימציה לשאלת ה"מדוע", מדוע ריבוננו של עולם הכתיב למשה רבנו "עין" והתכוון לדמי החבלה, נובעת מדברי חז"ל עצמם. הלוא חז"ל היו אלה שלימודנו ש"אין מקרא יוצא מיד

39 הבנה זו היא נקודת המוצא שסוגיה ארוכה בתלמוד עמלה לבטלה (בבא קמא פג, ב): "עין תחת עין אמר רחמנא – אימא עין ממש?".

40 אצלנו נאמר: "עין תחת עין", ובדברים כב, כט נאמר: "ונתן האיש השוכב עמה לאבי הנערה חמישים כסף... תחת אשר עינה...". ומכאן הגמרא מסיקה על ידי לימוד גזרה שווה שכפי שבאונס צריך לשלם מה שהזיק – כך גם בחובל שהזיק את חברו חייב בתשלום ממוני ולא בחבלה גופנית ממש. ראה בבא קמא פד, א.

41 פשוטו של מקרא, עמ' 6.

42 לשונו של הרב קופרמן בספרו מבוא ללימוד תורה, ירושלים תשס"ח, מאמר שלישי: על מקום פשוטו של מקרא, עמ' 135.

43 יש לתת את הדעת, מדוע דווקא פירוש הספורנו מהווה את "נקודת המוצא" (כלשונו של הרב), והרי כבר הקדימו הרמב"ם בהלכות חובל ומזיק א, ג, ולשונו: "זה שנאמר בתורה 'כאשר יתן מום באדם כן יתן בו', אינו לחבול בזה כמו שחבל בחבירו, אלא שהוא ראוי לחסרו אבר או לחבול בו כאשר עשה, ולפיכך משלם נזקו...?" ייתכן שהרב קופרמן, במבנה פרק זה שבו ביקש לתקף את פשוטו של מקרא, הלך מה"קל" אל ה"כבד", כלומר מהסבר מוסרי של ספורנו, עבור להסבר פרשני של אבן עזרא, וכלה בפירוש ההלכתי של הרמב"ם, שהוא לדברי הרב המשמעותי ביותר. להרחבה ראה פשוטו של מקרא, עמ' 71.

44 פשוטו של מקרא, כרך א, עמ' 70.

פשוטו! לשון אחרת, הגם שיבואו הז"ל וידרשו את אשר ידרשו על פי כלים שנמסרו בידיהם ואנו מקבלים את דבריהם בהכנעה מלאה, עדיין אנו שואלים: אם כן לשם מה נכתב ה"פשט"?<sup>45</sup> כאן מגיע חידושו של הרב קופרמן, בניסיונו לתת מענה לאותו פער שהזכרנו, והוא: התפקיד של הפשט.<sup>46</sup> כלומר, הכתוב נכתב כמו שנכתב כדי ללמד אותנו תפקיד ששייך לנושא הפסוק שבו אנו דנים. ובנדוננו, תפקיד שניכר בכותרת שנתן לנושא זה, והוא: "פשוטו של מקרא מלמד את הראוי דאורייתא, המתפקד כפשוטו במישור ההלכתי". לשון אחרת, "פשוטו של מקרא" מלמד מה היה ראוי לעשות לאותו אדם המזיק עין חברו. היה ראוי שאכן יוציאו את עינו! הסתפקות בדרש, המשקף את הפיזיו הממוני, היה מונע מאיתנו את הידיעה על ה"ראוי" שלימדנו "פשוטו של מקרא". יש לדעת: "ראוי" זה אינו משקף רק ממד מוסרי, כהסברו של הספורנו לעיל, אלא הוא בעל משמעות הלכתית, כמבואר בהרחבה בדבריו של הרב קופרמן.<sup>47</sup>

### יישום מתודת "תפקיד הפשט" בפרשנות הספורנו

עד כאן הדיון בפשוטו של מקרא לעומת מדרשו, כעת נעבור לביאור על הספורנו, וכפי שנראה, חותמם של ה"כלים" שיצר הרב קופרמן ב"פשוטו של מקרא" ילוו אותנו לאורך המשך דיוננו, כפי שליוו את הרב קופרמן בכתיבת הערותיו לפירושו של הספורנו.

על רקע שאלות ה"כיצד" וה"מדוע" ניתן לומר שהספורנו שואל באופן סמוי: מה ביקש הקב"ה ללמדנו בחלק הראשוני של התורה שעיקרו סיפורים?<sup>48</sup> מדוע ממוקמות מצוות בתורה שלא במקומן הטבעי? לדוגמה, מדוע מופיעה מצוות הפרשת חלה דווקא בספר במדבר? מצווה זו היא חלק מכ"ד מתנות הכהונה; וכי לא יאה לה להופיע בתורת כהנים, בספר ויקרא? ומדוע בסמיכות דווקא לחטא המרגלים?<sup>49</sup> ואם הזכרנו סמיכות מצוות לחטא המרגלים, מן הראוי לציין את מצוות הנסכים לקורבן יחיד (הסמוכה עוד יותר לפרשת המרגלים ממצוות חלה); מה פשר

45 כך הסביר הרב את משמעותו של מאמר הז"ל "אין מקרא יוצא מידי פשוטו", ובלשונו: "גם אחרי שדרשנו את הפסוק במישור הדרש עוד לא גמרנו ללמוד את הפסוק, הפשט עוד קיים ותורה היא ולימוד הוא צריך!" (פשוטו של מקרא, פרק מבוא, עמ' 10, 12). הרב יהודה לייב מינצברג, ראש ישיבת "המתמידים" בירושלים, נשא ונתן עם הרב בנושא זה, כשהרב מינצברג טוען שמאמר הז"ל "אין מקרא יוצא מידי פשוטו" אינו שייך כלל למחלקת הפשט, אלא הינו אחד מכללי המדרש! להרחבה בגישה מעניינת זו ראה ל' מינצברג, בן מלך, בראשית, ביתר עלית תשע"ו, עמ' קמא-קמט.

46 קולמוסים רבים נשברו בניסיון לגשר בין הפשט לדרש. בנושא זה ראה לדוגמה הסברו של הרב עדין שטיינר (לימים "אבן ישראל") במאמרו "פשוטו של מקרא", דעות כ (תשכ"ב). כמו כן ראה ד' הנשקה, "אין מקרא יוצא מידי פשוטו", המעיין יז, ג (תשל"ז); עמ' 7-19; יז, ד (תשל"ז); עמ' 52-69.

47 הרב קופרמן מרחיב ומתעמק במשמעות של "עין תחת עין" בפסקיו של הרמב"ם במטרה להעצים את פשט הכתוב עד כדי ניתנת תוקף הלכתי דאורייתא, בנוסף לתפקיד הפשט כמכטא מגמה מוסרית. חתימת דבריו של הרב ב"תפקיד הראוי" היא: "פשוטו של מקרא (ממש) מתפקד לא רק במישור האידיאי ("היה ראוי") ולא רק במישור בית הדין של מעלה ("עד שירצה את חברו") אלא גם במישור ההלכתי בבית דין של מטה, עד לסוגיית מודה בקנס פטור (בבא קמא יד, ב) ועד בכלל". ואומנם אין מקרא יוצא מידי פשוטו. להרחבה ראה פשוטו של מקרא, עמ' 70-75.

48 שאלתו הידועה של רבי יצחק בפתחת פירושו של רש"י. ברם תשובת הספורנו שונה. ראה מאמר "כוונות התורה" לר' עובדיה ספורנו, ירושלים תשנ"ד, פרק ב, וראה דיונו בפרק "חדש ימינו קדם".

49 ספורנו, במדבר טו, כ: "חלה תרימו תרומה. אחר חטא המרגלים הצריך גם החלה, למען יהיו ראויים שתחול ברכה בבתיכם, כאמרו וראשית עריסותיכם תתנו לכהן להניח ברכה אל ביתך וכן אליהו עשי לי משם עגה קטנה בראשונה והוצאת לי (ולך) ולבנך תעשי באחרונה) כי כה אמר ה' כד הקמח לא תכלה".

מקומה בצמידות זו? התמיהה במצוות הנסכים מורכבת יותר, משום ששאל: מדוע בחר הקב"ה להכתיב למשה את מצוות הנסכים לקורבן ציבור בספר שמות, וגם שם מיד לאחר חטא העגל?<sup>50</sup> מדוע לא להצמיד נסכים לנסכים?<sup>51</sup> מה ביקש הקב"ה ללמדנו בזמן שהורה לנו בספר שמות שישכינתו תשרה "בכל המקום..." וכשהגענו לספר דברים צמצם הקב"ה את מקום שכינתו "כי אם אל המקום..."<sup>52</sup> בהנחה שאנו משקפים נכונה את עקרונות פרשנותו של הספורנו, נשאל: מדוע בחרה התורה לסיים את ספר ויקרא ב"אלה המצות אשר צוה ה' את משה אל בני ישראל בהר סיני", האם הייתה אפשרות שהתורה תיחתם בשלושה חומשים בלבד?<sup>53</sup> הספורנו תר אחר העקיבות של טקסט המקרא,<sup>54</sup> והוא שואל: האם אפשר להעמיד מעין נוסחה שתשקף את המבנה והתכלית של התורה בכללותה? האם ישנו עקרון-על ה"מכתיב" את התורה מ"בראשית" ועד "לעיני כל ישראל"?

התשובות לשאלות הגלויות והסמויות של הספורנו יצרו תבנית, שהיא למעשה שיטת פרשנותו של ר' עובדיה ספורנו לתורה.

הספורנו, על פי פירושו של הרב קופרמן, מלמד כן: אין מקריות לסדר הכתובים; הספורנו מבקש ללמדנו מהו המבט המערכתי ההיקפי של כל התורה, מהו המסלול שעליו צועדים אדם הראשון מבראשית עד משה רבנו "איש הא-לוהים" בחתימת ספר דברים, עיקרון שהרב קופרמן יישם גם לנביאים ולכתובים, ולפי הספורנו הוא יתמיד עימנו עד ימות המשיח.

### "קלקול, ייאוש, תיקון"

נראה שהספורנו ביטא את שיטתו המתודית בלימוד התורה כבר בהקדמתו לתורה, שם כתב כך:

בְּהִגִּיד חֶסֶד עֲלוּיִן אֲשֶׁר נָתַן תְּשׁוּעָה אַחֵר יְאוּשׁ מִחֶלֶט.<sup>55</sup>

50 דין מנחת נסכים כתוב בסוף ספר שמות בפרשת תצוה (כט, לח-מא): אֵת הַכֶּבֶשׂ הָאֶחָד תַּעֲשֶׂה בַבֶּקֶר וְאֵת הַכֶּבֶשׂ הַשֵּׁנִי תַעֲשֶׂה בֵּין הָעֲרֵבִים: (מ) וְעֵשָׂן סֶלֶת לָלוֹל בְּשֶׁמֶן כְּתִית רִבְעֵה הֵהִיִן וְנִסַּךְ רִבִּיעֵת הֵהִיִן יַיִן לַכֶּבֶשׂ הָאֶחָד: (מא) וְאֵת הַכֶּבֶשׂ הַשֵּׁנִי תַעֲשֶׂה בֵּין הָעֲרֵבִים כְּמִנְחַת הַבֶּקֶר וְכִנְסָה תַעֲשֶׂה לָהּ לְרִיחַ נִיחֹחַ אִשָּׁה לָהּ". מן הראוי להזכיר שהספורנו סובר שמעשה העגל קודם לציווי מלאכת המשכן. לדעת הספורנו מיד אחרי חטא העגל התורה מציינת לראשונה את דין מנחת נסכים, ולידו מיד את התוצאה של "ריח ניחוח". להרחבה ראה פשוטו של מקרא, כרך א, עמ' 86 הע' 61.

51 ספורנו, במדבר טו, ג-ד: "לעשות ריח ניחוח והקריב המקריב. הנה עד העגל היה הקרבן ריח ניחוח בזולת מנחה ונסכים, כענין בהבל ונח ובאברהם, וכענין וישלח את נערי בני ישראל, ויעלו עולות ויזבחו זבחים שלמים לה' פרים לא זולת זה. ובחטאם בעגל הצריך מנחה ונסכים לעולת התמיד שהיא קרבן צבור. ומאו שחטאו במרגלים הצריך מנחה ונסכים להכשיר גם קרבן יחיד".

52 ספורנו, שמות כה, ט: "וכן תעשו. אתם כדי שאשכון בתוכם, לדבר עמך ולקבל תפלת ועבודת ישראל, לא כמו שהיה הענין קודם העגל כאמרו בכל המקום כו' אבא אליך". ראה גם ספורנו, ויקרא יא, ב.

53 כך מבקש הרב לחדש בהבנתו את שיטת פרשנותו של הספורנו. ואומנם בסיס להבנה זו מצוי כבר בחז"ל, באומרם: "אלמלא (לא) חטאו ישראל לא ניתן להם אלא חמשה חומשי תורה וספר יהושע בלבד שערכה של ארץ ישראל הוא" (נדרים כב, ב). לדעתו של הרב, שני החומשים במדבר ודברים לכאורה מיותרים, משום שאילו לא חטאו במרגלים היו נכנסים מיד ארצה. ולשאלה הנובעת מקביעה זו, אם כך איך היינו זוכים בעוד 252 מצוות (למניין ספר החינוך) המצויות בשני חומשים אלה? על כך ראה פשוטו של מקרא, כרך א, מ"חתימה" ל"מגילה", עמ' 90-92, והמשך דיונו בפרק "התיקון: מעבר מה"כוח" ה"חנות" אל המצווה בפועל".

54 ראה למשל ספורנו, שמות לד, יח.

55 הקדמה לתורה, ד"ה ונחנו מה נצטדק.

מהו "החסד העליון", ולמה מתכוון הספורנו באומרו "יאוש מִחֶלְטֵי" שבעקבותיו הופיעה ה"תשועה"?

מעיון בדברי הספורנו נראה לומר כך: הקב"ה ברא עולם, זהו מרחב הפעולה של האדם שנברא בצלמו של הא-ל, ועולם זה עומד לשירותו במידה מרבית. הוא רשאי לטייל בגן עדן, והוא נמצא במגע בלתי אמצעי עם ה'.<sup>56</sup> גם מאפשר לאדם להיות נצחי, על ידי בריאת האדם ב"צלם אלוקים", "למען ישתדל המעיין בבחירתו להדמות לבוראו כפי האפשר ולדבקה בו".<sup>57</sup> האקלים הוא אביב תמיד, ללא צורך להתמודד עם מזגי אוויר קיצוניים בחורף ובקיץ. גם עולם הצומח, במצבו המיטיבי, עומד לשירותו של האדם.<sup>58</sup> "צלם אלוקים" שהזכרנו מתפרש אצל הספורנו גם כיכולת "הבחירה החופשית".<sup>59</sup> בחירה זו יכולה לקרב את האדם אל הא-ל ברמת דבקות גבוהה מאוד, "כדמותו" (אומנם לא "בדמותו" ממש),<sup>60</sup> דא עקא שהבחירה גם מנתבת את האדם לחיפוש עצמאות, המביאה אותו בשיאה של בחירה זו לסטות מדרך הא-ל־והים. זהו מחירה של האינדבידואציה. בנקודה זו מתרחש הייאוש המוחלט, כלומר אדם בחטאו קלקל, והקלקול מביא לנתק בינו לבין הבורא. ברם כאן מתגלה "החסד העליון", חסד שמאפשר הזדמנות נוספת לחוטא להמשיך בזרימת חייו. לשון אחרת, הברית התיכון במשוואת העולם הוא: קלקול שאמור לגרור אחריו ייאוש מוחלט, אלא שחסדו העליון של הא-ל מאפשר סיכוי נוסף להמשיך מהלך החיים. ברם זאת עלינו לדעת, העולם ככלל, והאדם בפרט, שחטאו, הפסידו את מעלתם בטרם החטא. האדם המקלקל בחטאו יוצר שינויים בעולם. השינוי משפיע הן על טבעו של העולם והן על

56 בראשית ג, ח: "מתהלך בגן; אנה ואנה כפי התכלית המכוון", וראה הערה 38 בפירושו של הרב שם.

57 "כוונות התורה", ב, ד"ה ומוזה החלק.

58 ספורנו, בראשית ח, כב: "עוד כל ימי הארץ זרע וקציר וקור וחום וקיץ וחורף ויום ולילה לא ישבותו. לא ישבותו מלהתמיד על אותו האופן בלתי טבעי שהגבלתי להם אחר המבול. וזה שילך השמש על גלגל נוטה מקו משוה היום ובלתי תהיה סבת השתנות כל אלה הזמנים כי קודם המבול היה מהלך השמש תמיד בקו משוה היום ובוה היה אז תמיד עת האביב ובו היה תקון כללי ליסודות ולצמחים ולבעלי חיים ולאורך ימיהם".

59 ראה למשל פירושו לבראשית ה, א: "בדמות א-להים עשה אותו בעל בחירה", וכעין זה בבראשית א, כו, על "בצלמנו כדמותנו", וכן ויקרא יג, מז: "כי אמנם המין האנושי הוא התכלית המכוון במציאות בפרט במציאות הנפסדים, כי הוא לבדו מוכן מכולם להיות דומה לבורא במושכלות ובמעשיות, כאשר העיד הוא יתברך באמרו בצלמנו כדמותנו ויצדק זה בכל אחד מאישי האדם בשכלו האישי הנקרא צלם אלהים ובכחו הבחירי הנקרא דמות אלהים כי האדם לבדו בנבראים הוא בעל בחירה". בנושא זה ראה גם שוורץ, "הפרשנות הפילוסופית לתורה של רבי עובדיה ספורנו" (לעיל, הערה 15), עמ' 256. מבין "האחרונים" שראו את הבחירה החופשית כצלם אלוקים יש לציין את רבי מאיר שמחה מדווינסק בספרו "משך חכמה", למשל, "הצלם האלוקי היא הבחירה החופשית בלי טבע מכריח, רק מרצון ושכל חופשי. והנה ידיעתו יתברך אינה מכרעת הבחירה... רק זאת אנו יודעים, שהבחירה החופשית הוא מצמצום האלוהות, שהשם יתברך מניח מקום לברואיו לעשות כפי מה שיבחרו, ושלא ממפעליהם הגויה וההחלטה בפרטיות. ולכן אמר 'נעשה אדם בצלמנו', פירוש שהתורה מדברת בלשון בני אדם, שאמר נניח מקום לבחירת האדם שלא יהא מוכרח במפעליו ומחויב במחשבותיו, ויהיה בחירי חופשי לעשות טוב או רע כאשר יחפוץ נפשו, ויוכל לעשות דברים נגד מזגי טבעו ונגד הישר בעיני ה' " (משך חכמה, בראשית א, כו, וכן ויקרא יט, יח: "וזה צלם האלקים הבחירה ורצון הבלתי מוכרח"). ר' מאיר שמחה דן בהרחבה רבה בנושא הידיעה והבחירה בספרו אור שמה על הרמב"ם, הלכות תשובה פרק ה, בקונטרס "הכל צפוי והרשות נתונה", עמ' 25-29. להרחבה ראה י' שטיינר, הידאלקטיקה של בחירה והכרח בהגותו של הרב יצחק הוטנר, עבודת מ.א., המחלקה לפילוסופיה יהודית, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן תשע"ב, עמ' 115.

60 וביאר הרב קופרמן: כביאור רבינו לעיל א, כו, ד"ה כדמותנו. שם נאמר "כדמותנו", כלומר בערך ובדומה, אבל לא נאמר בדיוק. ספורנו, בראשית ה, א, הערה 5.

העולם הרוחני המתבטא במערכת המצוות: מאדם הראשון, עבור דרך בני נח<sup>61</sup> והמשך בתרי"ג המצוות לעם ישראל. זוהי מערכת מצוות המתפתחת ומתגלה אט אט על פי תפקודו הרוחני ומצבו של בן אנוש.

נרחיב מעט: אם הספורנו אמר "בהגיד חסד עליון אשר נתן תשועה אחר יאוש מוחלט", נוכל לסכם שהתבנית הכללית היא: קלקול, יאוש, תיקון.<sup>62</sup> האדם מקלקל בחטאו, מצב זה גורר אחריו יאוש, מצב שבו האדם מפסיד את דרגתו שבה עמד טרם קלקל. או אז מגיע התיקון, והוא מגיע דווקא מכיוונו של הא-ל ולא מכיוונו של האדם. כשהספורנו אומר "תשועה" הוא מתכוון לתגובה המכוונת של הבורא, כשהתיקון נובע מצידו של הא-ל ומתאפיין בשינויים ההולמים את דרגתו של העולם ככלל, ושל האדם בפרט, בהתאם למצבו החדש. הימצאות בגן עדן במצב של מרידה בא-ל תגבה מחיר יקר, ולכן עדיף לגרשו ולהעניק לו תנאים הולמים מחוץ לגן.<sup>63</sup>

בעיון רחב יותר בפרשנותו של הספורנו, על פי הבנתו והערותיו הנלוות של הרב קופרמן, הן בהקדמתו לספר בראשית והן במאמרו "כוונות התורה", אפשר לצייר שיטה זו כגרף הכולל שני צירים. הציר האנכי יציין את הדרגה הרוחנית, ואילו הציר האופקי יתאר את ההיסטוריה העולמית מאדם הראשון טרם חטאו עד ימות המשיח לעתיד לבוא. העקומה שתתקבל מצירוף הנקודות בשילוב שני הצירים תשקף את התמורות השונות שחלו בעולם ובאדם, בהתאם להתנהגותה של האנושות.

בציר התחתון של התרשים (כשאנו צועדים משמאל לימין) נציין משמאל את תקופת אדם הראשון לפני החטא, ואילו בציר האנכי נפיל מעלה עד לפסגתו, שם נסמן נקודה המסמלת את דרגתו הרוחנית של אדם הראשון לפני החטא, שהיא הדרגה המקסימלית שאליה יכול היה להגיע בן אנוש. לאחר חטאו חלה נפילה, והעקומה מתחילה לרדת מטה. הירידה נמשכת והולכת לאורך 1650 שנה (בציר האופקי), שם תיעצר בקרקעית כשזו נקודת השפל הנמוכה ביותר, והיא מציינת את דור המבול. מנקודה זו תתחיל שוב עלייה עם תקופת נח ובניו, ותיעצר בדור הפלגה. נסיקה משמעותית כלפי מעלה תתחיל בשנת 1948 לבריאה, שבה נולד אברהם אבינו "החסיד",<sup>64</sup> כפי שמכנהו הספורנו. נעצור את תנועת הגרף ונחזור לעיין במשמעותה של "פרבולה" זו.

אדם הראשון לפני החטא חי בגן עדן כשמוזנותיו היו זמינים עבורו ללא שום מאמץ, ואיכות העיכול המושלמת יצרה אצלו את היכולת לקבל את השפע השכלי במיטבו.<sup>65</sup> איכות הפירות

61 ראה פשוטו של מקרא, מ"חתומה" ל"מגילה", עמ' 93-94.

62 ראה הקדמתו לספר בראשית, עמ' קי. כמו כן ראה פירושו לפרשת נח, ח, כב. גם בהקדמתו לשמות בחר להזכיר זאת (עמ' תצח) וכך גם בשאר שלושת החומשים, ללמדנו שההקדמה שתפקידה בין השאר לתת לנו את המבט הרחבי לנאמר בהמשך מצדיקה את קביעתנו לנוסחה זו של "קלקול יאוש תיקון".

63 "כוונות התורה", ה, ד"ה ולמנו דעת צדקות ה', וכמו כן ראה בראשית ג, כג.

64 "ובכן ספר כי בסור תקנת תשובת המין האנושי בקללו, באשר כונו להשחית כל תקון א-להי פעמים שלוש, הפלה ה' חסיד לו מקל המין, ובחר באברהם ונרעו להשיג גם התקלית המקנן אצלו מני שים אדם עלי ארץ, באשר התבאר" (ספורנו, הקדמה לבראשית, ד"ה "וספר שלישי..."). מעניין שגם את הקב"ה הספורנו מכנה "חסיד", ראה "כוונות התורה", יב.

65 "ויצמח ה' א-להים מן האדמה כל עץ נחמד למראה וטוב למאכל ועץ החיים בתוך הגן..." (בראשית ב, ט); ספורנו: "ויצמח: מוזנותיו שלא בצער. נחמד למראה: משמח ומרחיב להבינו לקבלת השפע השקלי", והרב קופרמן מבאר שהכוונה ב"שפע שכלי": הקשור בצלם אלוקים שעליו לקבל, נוסף על היותו "נפש חיה" עם "נשמת חיים".

שמרה את הגוף החומרי כך שיוכל לטפח את הנשמה האלוקית. "במצב אידאלי זה של גן עדן עלי אדמות, יכלו אדם וחיה לעבוד את ה', בצורה כזאת שאז היו כל פעולותיהם וכל אבריהם לעשות רצון קונם בלבד. לא להשיג תענוגות נפסדות כלל. באופן שהיתה פעולת המשגל אצלם כפעולות האכילה והשתיה המספקת. ובכן היה ענין אברי המשגל אצלם כמו ענין הפה והפנים והידיים אצלנו".<sup>66</sup> תקופה אוטופית זאת מסתיימת עם חטאם של אדם וחיה אשתו. אם לפני החטא "בו ביום שמושו, בו ביום הוציאו תולדות",<sup>67</sup> הרי שלאחר החטא ה"בו ביום" התארך לתשעה חודשים המלווים בחבלי לידה קשים.<sup>68</sup> גם האדם לאחר חטאו יצטרך להתאמץ רבות כדי להשיג את פרנסתו, בזיעת אפו יאכל לחמו, ואידיאל הנצח יוחלף ב"אל עפר תשוב".<sup>69</sup> סיכום הנאמר עד כה, המשך הירידה הרוחנית והשפעתה על חיי העולם, מתואר אצל הספורנו כך:

וְהוֹדִיעַ אֵיךְ רָשָׁעֵי אֶרֶץ, סָבְבוּ וְגָרְמוּ בְּרַב רָשָׁעִים לְדוֹרוֹת רְעוּת רְבוּת, כְּעֵנֶן בְּחָטָא אָדָם הָרָאוּשׁוֹן שְׁנִקְנָסָה מִיָּתָהּ עַל יְדוֹ וְחָטָא דוֹר הַמְּבּוּל, שְׁהֵיָה סָבָה לְהִשְׁתַּנּוּת הַזְּמַנִּים וְקָלְקוּל הַיְסוּדוֹת וְהַמְּזוּנוֹת וְקָצוֹר הַיָּמִים וְחָטָא דוֹר הַפְּלָגָה, שְׁסַבֵּב בְּלִבּוֹל הַלְּשׁוֹנוֹת וְתוֹסַפֶּת בְּקָצוֹר יָמֵי חַיֵּיהֶם. וְחָטָא סְדוּם וּבְנוֹתֶיהָ שְׁהִיוּ אֶז מִבְּחַר הַיָּשׁוּב, וְנִצְרְבוּ בָּהּ כָּל פְּנִים.<sup>70</sup> וְחָטָא יִשְׂרָאֵל בְּעֵגֶל אַחַר שְׁהִשְׁיָבָם בְּמַתָּן תּוֹרָה לְמַדְרַגַּת אָדָם הָרָאוּשׁוֹן קִדְם חָטָאוּ...<sup>71</sup>

המבול חידש את הופעת ארבע עונות השנה, לעומת אביב תמידי שקדם ל"מי נח".<sup>72</sup> גם האוויר לקה, ובעקבות כך גם הצמחים ובעלי החיים. ברם גם במצב זה עמדו חיי אדם על אלף שנים,

66 פשוטו של מקרא, "לפני ואחרי במשנתו של ר"ע ספורנו", כרך א, עמ' 156-160. פרק זה משקף את דברי הספורנו בעיקר בשינויים הקוסמולוגיים שקרו בעולם, לפני ואחרי חטאי האנושות מאדם הראשון, עבור לדור המבול ולדור הפלגה וכן הלאה. דבריו של הרב קופרמן בפרק זה מצוינים כל העת בדבריו של הספורנו בפסקים הנוגעים לתנאים המדוברים.

67 ספורנו, בראשית ג, טז.

68 להוציא את שרה אמנו: "בְּאֶמְרוֹ וּבְרַכְתִּי אֶתְּהָ וְזֶה הָיָה שְׁהִסִּיר מִמֶּנָּה קְלַלַּת חַנָּה בְּעֵבּוֹר וּבְלִידָה וּבְגִדּוּל, כְּאֶמְרוֹ 'הַרְבָּה אֲרַבָּה עֲצָבוֹן וְהַרְגֵ' ", ספורנו, בראשית כא, א.

69 שם ג, יט.

70 ביאור הרב קופרמן על אתר שם: "על פי יחזקאל כא, ג: וְנִצְרְבוּ בָּהּ כָּל פְּנִי". כוונת רבינו לבראשית יט, כד-כה: "וה' המטיר על סדום ועל עמורה גפרית ואש... ויהפוך את הערים האל ואת כל הכנר... וצמח האדמה". וכן דברים כט, כב: "גפרית ומלח שריפה כל ארצה... כמהפכת סדום ועמורה". רבינו מפרש, אפוא, שלפני החורבן הייתה כל הכיכר משקה, כגן ה', באשר הפיכת סדום ועמורה פגעה ב"כל הכנר וצמח השדה" ולא בשתי ערים אלה בלבד. מצב זה לא השתנה עד עצם היום הזה.

71 ספורנו, מאמר "כוונות התורה", סוף פרק ד, עמ' לד-לה.

72 אחד המקומות הייחודיים שבו ניכרת חקירתו של הספורנו את הטבע הוא נושא הקשת המזכרת בתורה בעקבות המבול. בפירושו מזכיר לנו הספורנו שקיימות שתי קשתות האחת על גבי השנייה כאשר רצועה שחורה מפרידה ביניהן; סדר צבעי הקשת השנייה הפוך מסדר צבעי הקשת התחתונה. לדברי הספורנו דווקא על הקשת השנייה אומר הקב"ה שהיא **אות הברית**, ולא הקשת הראשונה! נראה את דבריו: "**והיתה לאות ברית**. בְּהִיוֹת הַקֶּשֶׁת כְּפֹלֶה, כִּי אֲמַנִּם נִלְאָו חֲכָמֵי הַחֻקִּים לְתֵת טַעַם לְסִדְר צְבָעֵי הַקֶּשֶׁת הַשְּׁנִיָּה, אֲשֶׁר הוּא עַל הַפֶּךָ סִדְר צְבָעֵי הַקֶּשֶׁת הָרָאוּשׁוֹה הַפְּרָגְלָת, וְהִיא תִּהְיֶה אוֹת לְצִדִּיקֵי הַדּוֹר שְׂדוּרְכָם חֵיב. כְּאֶמְרוֹם 'כָּלִים נִרְאָתָה הַקֶּשֶׁת בְּנִיחָ' (כתובות עז, ב) וְתִפְלְלוּ נְיוֹכִיחוּ וְיִלְמְדוּ דַעַת אֶת הַעֵם" (ספורנו עה"ת, בראשית ט, יג). ואכן העיר על כך ה"בן איש חי" (הלכות שנה ראשונה, פרשת עקב, יז), ובתחילת דבריו כתב לברך ללא שם ומלכות, ברם לבסוף פוסק לא לשנות מהמנהג: "ומיהו הרוצה להתחסד לברך בלי שם ומלכות, ויהרהר שם ומלכות בלבו אין מוניחין אותו".

ולאחר שהותר לאדם בשר החי וחטאה האנושות במגדל בבל קוצרו החיים לארבע מאות שנה, ולבסוף נפלגו לכדי מאתיים שנה.<sup>73</sup>

כיצד עוצרים את המשך הירידה? כיצד מנתבים את עוצמת ה"צלם" שבאדם ומתעלים אותו לכיוונים החיוביים שלהם נתכוון הא-ל? בשלב זה ישנה התערבות ישירה של הא-ל, וכך מסביר הספורנו:

וּבְכֵן סִפֵּר כִּי בְּסוּר תִּקְנוֹת תְּשׁוּבַת הַמִּין הָאֲנוּשִׁי בְּקִלְלוֹ בְּאֲשֶׁר פִּוּן לְהִשְׁחִית כָּל תִּקְוֹן אֶ-לֵהּ פְּעַמִּים שְׁלוֹשׁ הַפְּלָה ה' חֲסִיד לֹו מִכָּל הַמִּין וּבָחַר בְּאַבְרָהָם זָרְעוֹ לְהַשִּׁיג בָּם הַתְּכַלִּית הַמְּכֻוֹן אֶצְלוֹ מִזֵּי שִׁים אָדָם עַלֵי אֶרֶץ בְּאֲשֶׁר הִתְבָּאָר. וְהַחוּט הַמְּשֻׁלָּשׁ בְּאַבְרָהָם וְנִינוּ וְנִקְדוּ אֲשֶׁר מִלֵּא קְבוּדוֹ אֶת כָּל הָאֶרֶץ בְּקִרְאָם בְּשִׁמוֹ. מִצָּא חֹן בְּעֵינָיו לְכָרוֹת לָהֶם בְּרִית לְהִיּוֹת לָהֶם לֹא-לֵהִים וּלְזָרְעָם אַחֲרֵיהֶם לְחַיֵּי עוֹלָם, וְלָתֵת מְקוֹם לְזָרְעָם בְּאֲשֶׁר יִהְיוּ לְגוֹי מְסֻפָּק לְקַבּוּץ מְדִינָה וְבוֹ יִהְיוּ לְאַחֲדִים בְּיָדוֹ, לְעַבְדוֹ שְׂכָם אֶחָד.<sup>74</sup>

גן העדן, על כל משמעויותיו, ניתן למיזוי מושלם באופן שווה לכלל האנושות. הקב"ה אפשר לכל באי עולם לנצל משאבים היכולים להביאם להתקרבות המרבית ל"צלם אלקים" שלהם. ברם האדם משחית גם את "התיקון הא-לוהי" שנוצר מקלקולים קודמים. בשלב זה הא-ל מיישם את "הייאוש המוחלט", את הניתוק מתיקון "המין האנושי בכללו", והקב"ה עובר ממה שאפשר לכנות "המקרו" אל "המיקרו", היינו, מכלל האנושות אל האדם הפרטי. הוא בוחר באברהם אבינו החסיד, ומצייד אותו בכלים כדי "להשיג את התכלית המכוון אצלו". מוכרחות הבחירה באברהם עוד תוכיח עצמה כנכונה על ידי עשרה ניסיונות (ובמיוחד בעקידה) שבהם נתנסה אבי האומה.<sup>75</sup> שלושה דורות המשתקפים בשלושת האבות יבנו את האומה הישראלית,<sup>76</sup> עד אשר "יהיו לגוי מספיק לקבוצ מדיני", וינחלו את ארץ ישראל. זו הארץ "המוזקנת אֶל גְּנָם הַמְּעֻלּוֹת בְּמִשְׁפָּלוֹת וּרְצוּיָה מִכָּל הָאֶרְצוֹת, בְּאֶמְרוֹ 'אֶרֶץ אֲשֶׁר ה' אֶ-לֵהֶיךָ דָּרַשׁ אֹתָהּ' (דברים יא, יב), וְלֹא הִזָּק אֶרֶץ בְּגִשְׁמֵם הַמְּבוּל פְּאוּיר כָּל שְׂאֵר הָאֶרְצוֹת, בְּאֶמְרוֹ 'לֹא גִשְׁמָה בְּיוֹם זָעַם' (יחזקאל כב, כד), וּבְכָר אֶמְרוֹ זְכָרוֹנָם לְבָרְכָה 'אֶרֶץ שֶׁל אֶרֶץ יִשְׂרָאֵל מִחֲבִים' ".<sup>77</sup> מעשיהם של האבות מהווים את הסימן לבנים ולבני הבנים, "ומרב שלמות שלשה אלה היו פעולותיהם המספרות בתורה מספיקות להורות לדורות עקרי הקורות, עם איזה עזר למציאותם". וכך מבאר זאת הרב קופרמן:

73 ספורנו, בראשית י, כה: "...וקרא שם בנו פלג להודיע סבת קיצור שני חיי האדם מפלג והלאה כי אמנם סבת זה היה חטא בני הפלגה וענשם שקלקל מוגם מהשתנות הפתאומי מאויר לאויר".

74 ספורנו, הקדמה לבראשית, "וסיפר בשלישית".

75 "...ובכן אמר המלאך לאברהם, 'כי עתה ידעתי כי ירא אלקים אתה... ממני' (בראשית כב, יב) בכחירתך... וזה שידעו מלאכי השרת ויצדיקו דיני בתיתי לכם מעלה עליהם.. " (כוונות התורה", ד, עמ' לד). נשים לב שהדובר הוא אינו הקב"ה (כחסברו של רש"י שם), אלא המלאך אומר לאברהם: עמידתך בניסיון מעידה על כך שיראת השמים שלך גדולה משלי (המלאך), והספורנו מוזק את דבריו בציטוט מהגמרא בסנהדרין (צג, א): "גדולים צדיקים יותר ממלאכי השרת". להרחבה ראה גם ספורנו, וירא, יב.

76 האבות משקפים לפי הספורנו גם את ניצני תיקון החטא, שכן יש בהם מאפיינים כמו של אדם הראשון: "שהיה עניין התולדה אצל האבות כמו שהיה עניינו אצל אדם ואשתו קודם חטאם כי לא היתה כוונתם בו להנאת עצמם כלל, אבל היה להקים זרע בלבד". בנושא תיקון החטא ראה המשך דיונו.

77 ספורנו, נח יא, לא.

דרגת האבות הייתה כה גבוהה ונוראה עד אשר הם אינם רק "מיציגים" את כלל ישראל אלא הם כלל ישראל במיניאטורה זעיר אנפין, כלומר, את אשר ארע לאבות ונרשם בנצח של תורה שבכתב (והוא יתברך היודע אלה פעולות נעשו בדרגת נצח ואלה לא) החל כבר להתבצע אצל האומה כולה, כי הגנים של האומה כולה מעוגנים אצל אבותינו.<sup>78</sup>

תופעת "הגנים" של האבות, כפי שציין הרב קופרמן, ניכרת בפרשנותו של הספורנו גם במזבחות שבנו האבות, המשקפים את המשכן בזמניו השונים ואת שני בתי המקדש שחרבו כשהשלישי, המשויד ליעקב אבינו, השלם שבאבות, לא יימוט ויעמוד על מתכותו לנצח.<sup>79</sup>

התוואי של "קלקול ייאוש תיקון" מתעצם בשותם של ישראל בארץ מצרים, כשהקלוקל מגיע לשיאו בדרגה הרוחנית של העם השקוע בתועבות המצרים. אם נחזור לגרף המבטא את היחס בין הדרגה הרוחנית למרוצת הזמן הרי ש"החסיד" אברהם, ולאחר מכן גם יצחק ויעקב, "החזירו עטרה ליושנה". הם העפילו לנקודת מרום הפסגה של אדם הראשון טרם חטאו.<sup>80</sup> ברם שהייתם של בניהם במצרים במישך מאתיים ועשר שנים היטתה את עקומת הגרף מטה, משום ש"העוון את דרְבָם, כְּמוֹ שְׁהָעִיד הַנְּבִיא בְּאָמְרוֹ וַיִּמְרוּ בִּי וְלֹא אָבוּ לְשִׁמְעַע אֵלַי, אִישׁ אֶת שְׁקוּצֵי עֵינֵיהֶם לֹא הִשְׁלִיכוּ, וְאֶת גְּלוּלֵי מְצָרִים לֹא עָזְבוּ, וְאָמַר לְשִׁפְךְ חַמְתִּי עֲלֵיהֶם לְכַלּוֹת אֶפְי בְּהֶם בְּתוֹךְ אֶרֶץ מְצָרִים".<sup>81</sup> נצנוצי הגאולה משעבוד מצרים הופיעו, לדעתו של הספורנו, דווקא מקומץ יהודים שהתפללו לישועה, כמאמר הפסוק: "וישמע א-להים את נאקתם", ומבאר הספורנו: "ותפלת קצתם שהתפללו אז מצדיקי הדור, כאמרו ונצעק אל ה', וישמע קולנו..."<sup>82</sup> בשלב הזה מתגלה "החסד העליון" בשיא תוקפו, משום שמנקודת השפל הנמוכה ביותר<sup>83</sup> בדרגה הרוחנית, ממצב של "ואמר לשפך חמתי עליהם, לכלות אפי בהם בתוך ארץ מצרים" (יחזקאל כ, ח) היו לעבדים בְּפֶךְךָ",<sup>84</sup> מגיע שוב התיקון: הקב"ה מאפשר לעם ישראל לחזור לרמה המרבית, היא דרגתו של אדם הראשון לפני החטא, מצב שבו חפץ הא-ל "...בְּיַקְרֶם דְּבַר אֱלֹהִים פְּנִים בְּפָנִים וְבָנָה זְכוּ אֵל עַדִּי רוּחָנִי וְזוּלָתוֹ בְּהַר חוֹרֵב".<sup>85</sup> הר חורב הוא הר סיני, מעמד שבו התגלה הקב"ה "פנים בפנים"

78 הקדמה לספר בראשית, עמ' קיד.

79 שם, עמוד קטו, וראה שם הערה 113.

80 ספורנו, בראשית ל, טז, ד"ה אלי תבוא כי שכרתך. וראה דברי הרב קופרמן בפשוטו של מקרא, כרך ב, עמ' 159.

81 ספורנו, לך לך, טז, יג-יד. בחירת פסוק זה מהנביא באה לומר שגלות מצרים היא תוצאה ישירה מעוונותיהם של עם ישראל ולא גזרת ה'. זו גישה שלא הכרנוה אצל פרשנים קודמים, ונדמה שהגזרה מאת ה' הייתה רק לגלות שמטרתה למנוע היטמעות בין הכנענים! כך אומר הספורנו, מובא ב"אמר הגאון", תחילת ספר שמות, ד"ה ואלה שמות: "אמר הגאון, להוציא מליבן של אומרים שהקב"ה כביכול גזר גלות מצרים חס ושלום, כי 'האל יעוות משפט ואם שדי יעוות צדק' (איוב ח, ג) אמר כי הם הסיבה לזה ומהם יצא הדבר, כי הקב"ה יחפוץ לתקן מעוותם של ישראל".

82 ספורנו, שמות ב, כד, וכן בהקדמה לספר שמות: "...עד אשר שבו קצתם והתפללו ומלאך פניו הושיעם". לשון אחרת: מה שמבקש הספורנו ללמדנו הוא שחוץ מהבטחתו של הא-ל לקיום ברית בין הבתרים לגאולת בניו של אברהם הייתה נחוצה תפילה מצידם, הגם שבאה רק מקצתם.

83 ראה גם ספורנו, בראשית, ויצא, כח, כד: "והיה זרעך כעפר הארץ ופרצת. אחר שיהיה זרעך כעפר הארץ כענין ותשיתי כארץ יונק וכוון לעוברים. וזה שיהיו בתכלית השפלות או תפרוץ בארץ אשר אתה שוכב עליה בכל צד ימה וקדמה וצפונה ונגבה כי אמנם תשועת האל העתידה תהיה אחר רב שפלות ישראל".

84 ספורנו, הקדמה לספר שמות.

85 שם.



לבני ישראל, ולמשה מדרגה גבוהה עוד יותר, איתו דיבר הקב"ה "פנים אל פנים".<sup>86</sup> הספורנו מעצים מאוד את מעמד הר סיני, מעמד שבו קיבל עם ישראל את שליחותו ללמד את כל העולם את דבר ה'. שליחות שתחל היום ותגיע אל תכליתה לעתיד לבוא, בעת אחרית הימים. ואלו דבריו של הספורנו:

ואתם תהיו לי ממלכת כהנים; ובנה תהיו סגלה מקלם, כי תהיו להבין ולהורות לכל המין האנושי, לקרא כלם בשם ה' ולעבדו שכם אחד, כמו שיהיה ענין ישׁראל לעתיד לבוא, כאמרו "ואתם פהני ה' תקראו" (ישעיה סא, ו), וכאמרו "כי מציון תצא תורה" (שם ב, ג). וגוי קדוש: בלתי נפסדים, אבל תהיו קנימים לעד באיש כמו שיהיה הענין לעתיד לבוא, כאמרו "היה הנשאר בציון והנותר בירושלים קדוש יאמר לו" (שם ד, ג), ואמרו זכרונם לברכה "מה קדוש לעולם קים אף הם לעולם קנימים" (סנהדרין צב, א). וזה כי אמנם היתה פגנת הא-ל ותברך במתן תורה לתת להם אז כל הטוב העתיד, ולפי השחיתו דרכם בעגל, כאמרו אז "ויתנצלו בני ישראל את עדים מהר הרב" (שמות לג, ו).<sup>87</sup>

הגרף ממוקם עתה בנקודת שיא, כשבהבטה לאחור, שמאלה על ציר הזמן, הוא כבר היה שם בחיי האבות ובתקופת אדם הראשון לפני החטא. שני אירועים מכוננים שליליים גרמו לירידה חדה בגרף, ושניהם במשך "שנה אחת":<sup>88</sup> חטא העגל וחטא המרגלים. הרב קופרמן, בשיעוריו שדנו בפירוש הספורנו על חומש דברים (בשנת תשנ"ט),<sup>89</sup> מציין שחומרת מעידתו של אדם הראשון באכילת עץ הדעת, במצבו המרומם לפני חטאו, מקבילה לחומרת חטא העגל לאחר מעמד הר סיני.<sup>90</sup> ברם הוא מוסיף ומעיר, בעקבות דבריו של הספורנו, ששני חטאים אלו מהווים חטיבה אחת. חטא העגל הוא חטא באמונה, ואילו חטא המרגלים הוא בתחום הביטחון. תגובת הקב"ה לחטא העגל היא: "...וביוםפקדי עליהם חטאתם" (שמות לב, לד), כלומר העונש לחטא העגל יתבצע רק אם תישנה העבירה, והיא אכן נשנתה בחטא המרגלים. ברם, יש לשאול מניין לספורנו לאחד ולתלות שני חטאים אלו זה בזה, הרי חטא העגל וחטא המרגלים הם שני נושאים שונים! כתשובה לכך עורך הרב קופרמן חלוקה דיכוטומית בין שני חטאים אלה, כשחטא המרגלים הוא יישום חטא העגל, ובלשונו של הרב: "חטא המרגלים הוא האפליקציה לחטא העגל". הישנות החטא סתמה את הגולל על תיקון שבו נוכל לחזור ולשמר את נקודת העל שזכינו ואחזנו בה במעמד הר סיני.<sup>91</sup> לאחר מימוש האפליקציה (בלשונו של הרב) יאמר הספורנו: "ולא אוסיף עוד עבר לו, כענין 'ואם רעה תמצא בו, ומת'... כי מאחר שישנו באולתם הם מחזקים להוסיף לאשמה בה, כאמרם זכרונם לברכה: 'בין שעבר אדם עברה ושנה בה התרה לו, כלומר: נעשית לו

86 הרב מבחין בהסברו של הספורנו בשלוש דרגות נבואה: נבואה ללא יכולת שליטה בחושים גשמיים (נבואת שאר הנביאים), נבואה תוך כדי שימוש מלא בחושים (נבואת עם ישראל בהר סיני) ונבואה בהרגשה חושית מלאה ברם בבהירות קבלת הנבואה, שזו דרגת משה – פנים אל פנים. להרחבה ראה ספורנו, יתרו, יט, ט, הערה 35.

87 ספורנו, שמות יט, ו.

88 מ"ז בתמוז בשנה הראשונה לצאתם ממצרים שבו חטאו בעגל ונשתברו הלוחות, עד לתשעה באב בשנה השנית לחטא המרגלים. כל זאת במשך פחות משלושה עשר חודשים.

89 מסיכומיה של גב' חלה טליה דבורי לקורס של הרב על פרשנות הספורנו לספר דברים בשנת תשנ"ט (לעיל, הערה 25).

90 הקבלה זו מצוינת על ידי פרשנים שונים, ראה לדוגמה של"ה, פסחים, מצה עשירה, דרוש ישישי.

91 כלשונו של הרב קופרמן בשיעור.

בְּהִתְרַם (יִזְמַא פּוּ, ב).<sup>92</sup>

### התיקון: מעבר מה"כוח" ה"חתום" אל המצווה בפועל

עיקר חדשנותו של הספורנו הוא דווקא ב"תיקון". כי זאת עלינו לדעת: אליבא דהרב קופרמן בהבנת הספורנו, התנהגותו של עם ישראל במושך ארבעים שנות מדבר היא שהכתיבה את תרי"ג המצוות!<sup>93</sup> ברגע שעם ישראל מקלקל – תגובת הא-ל היא בהתאם; ה"תיקון" מתאפשר באמצעות מצוות חדשות כדי לאזן ולשמור על דרגתם הרוחנית החדשה. כשעסקנו ב"מקרו", בכלל עולמי, ה"תיקון" בא לידי ביטוי בעיקר באיזונים קוסמולוגיים בעולם הטבע, ברם כשעברנו ל"מיקרו", והוא בחירת אברהם כראשון לבניית האומה הישראלית, אנו עדים בשיטת הספורנו לאיזונים ו"תיקונים" הניכרים בהתפתחותה של מערכת המצוות. גישה חדשנית זו מעוגנת היטב בפרשנותו של הספורנו לתורה, כשהרב קופרמן חידד ומיקד תכנים אלה, בעיקר בנושא הדן בהעברת התורה "שבעל פה"<sup>94</sup> שקיבל משה בסיני מהבורא, ומשה מעבירה לעם ישראל.<sup>95</sup> וזאת אמר הספורנו:

זאת החיה אשר תאכלו: הנה אחר שֶׁהִתְנַצְּלוּ יִשְׂרָאֵל אֶת עֲדָיִם הַרוּחָנִי שֶׁקָּנוּ בְּמִתְן תּוֹרָה, אֲשֶׁר בּוֹ הָיוּ רְאוּיִם לְשֵׁרוֹת שְׂכִינָה עֲלֵיהֶם בְּלִי אִמְצָעֵי בְּאִמְרוֹ "בְּכָל הַמָּקוֹם אֲשֶׁר אֶזְכֵּר אֶת שְׁמִי, אָבִיא אֵלַיְךָ וּבִרְכָתֶיךָ" (שמות כ, כא) – כְּמוֹ שֶׁיְהִיָּה הַעֲנֵן לְעֵתִיד לְבֵא, בְּאִמְרוֹ "וְנִתְתִי מוֹשְׁפִנִי בְּתוֹכְכֶם וְלֹא תִגְעַל נַפְשִׁי אֶתְכֶם" (שמות כו, יא) מֵאֵס הָא-ל יִתְבָּרַךְ אַחֵר כִּד מְהֻשְׁרוֹת עוֹד שְׂכִינָתוֹ בְּיַעֲרֵיהֶם בְּלָל, בְּאִמְרוֹ "כִּי לֹא אֶעֱלֶה בְּקִרְבְּךָ" (שמות לג, ג). וְהַשִּׁיג מוֹשֶׁה רַבֵּינוּ בְּתַפְלִתּוֹ (שם יב, טז) אֵיךְ תִּקְוֶן, שֶׁתִּשְׁרָה הַשְּׂכִינָה בְּתוֹכְכֶם בְּאִמְצָעוֹת מוֹשֶׁן וְכִלְיוֹ וּמְשֻׁרְתֵי וּזְבָחֵי, עַד שֶׁהִשְׁיִגוּ וְזָכוּ אֶל "וַיֵּרָא כְבוֹד ה' אֶל כָּל הָעָם" (לעיל ט, כג) וְאֶל יְרִידַת אִשׁ מִן הַשָּׁמַיִם (שם, כד). וּבְכֵן רָאָה לְתַקֵּן מִזְגֵם שִׁיְהִיָּה מוֹכֵן, לְאוֹר בְּאוֹר הַחַיִּים הַנִּצְחָיִים וְזֶה בְּתַקֵּן הַמְּיוֹנוֹת וְהַתּוֹלָדָה וְאָסַר אֶת הַמְּאֻכָּלִים הַמְּטֵמָאִים אֶת הַנֶּפֶשׁ בְּמַדוּת וּבְמִשְׁכָּלוֹת.<sup>96</sup>

**הזבחים:** הקורבנות וחובת הקרבתם, גם הם חלק מתיקון חטא העגל. סוגיית הקורבנות תופסת מקום נכבד במשנת הספורנו, בעיקר במאמרו "כוונות התורה".<sup>97</sup> הרב קופרמן הקדיש לנושא פרק שלם שכותרתו "תורת הקרבנות במשנתו של רבי עובדיה ספורנו",<sup>98</sup> כשהעיקרון המרכזי שבו הוא: אילו שמר עם ישראל על דרגתו הרוחנית הגבוהה שבה זכינו במעמד הר סיני לא היינו

92 ספורנו, שמות לב, לד.

93 ראה לדוגמה פשוטו של מקרא, פרק ג, עמ' 127.

94 אין הכוונה לפרשנות התורה שבכתב, המצויה בין השאר גם בשני התלמודים, בבלי וירושלמי. כוונתנו, על פי הסברו של הרב קופרמן, לאותו מלל רצוף התחום מ"בראשית" עד "לעיני כל ישראל", מלל המשקף גם את שמותיו של הקב"ה. מלל זה יעבור תהליך של פיסוק, ובעקבות כך גם הסבר לאותו מלל מפוסק, אותו עתיד משה למסור לעם ישראל כאשר יורה הקב"ה למשה על כך. ראה המשך דיונו.

95 כוונתנו לפרק הנקרא מ"חתומה" ל"מגילה", בספרו פשוטו של מקרא, עמ' 76-94.

96 ספורנו, ויקרא יא, ב.

97 בעיקר בפרקים ו-יב.

98 פשוטו של מקרא, כרך ב, עמ' 139-155.



תְּבַאֲנוּ אֵלָא תְּבַאֲמוּ, כלומר משה מוציא עצמו מכלל ישראל בכניסה לארץ! כך גם דייקן חז"ל,<sup>100</sup> והוסיפו ש"נתנבא משה שלא יכנס לארץ". לשון אחרת, כשמושה מדבר על "מְקַדְשׁ ה' פּוֹנְנוּ וְנִדְיָךְ" (שמות טו, יז) הוא אכן נמצא ומשבח לאחר חציית הים, ברם תוכן דברי השבח שלו משקף תקופה עתידית שכוללת בניית מקדש לאחר הירידה בדרגה הרוחנית. ואכן לפי הספורנו, לאחר שני קלקולים מרכזיים אלה צומצמה השכינה רק למשכן ולמקדש.<sup>101</sup> כלומר, המילה מְקַדְשׁ בפרשנותו של הספורנו תשקף מצב של אחר חטא העגל.

נחזק את דברינו מתוך פרשנותו של הספורנו עצמו. כאשר פירש את הפסוק "מְקַדְשׁ ה' פּוֹנְנוּ וְנִדְיָךְ" (שמות טו, יז) אמר: "...כְּאִמְרוּ 'וְעֵשׂוּ לִי מְקַדְשׁ... כָּלֵל אֲשֶׁר אֲנִי מְרָאָה אוֹתְךָ...'", פסוק שמופיע מאוחר יותר בפרשת תרומה (שמות כה, ח-ט). כלומר, על איזה מקדש מדובר בפסוק של שירת הים? מסביר הספורנו: כְּאִמְרוּ "וְעֵשׂוּ לִי מְקַדְשׁ... כָּלֵל אֲשֶׁר אֲנִי מְרָאָה אוֹתְךָ..." – המְקַדְשׁ המדובר הוא זה שציוויו מצוי בפרשת תרומה. אומנם פרק כה בספר שמות, דהיינו פרשת תרומה שבה מצוי הציוויו לבנות את המשכן, קודם לחטא העגל המצוי בפרק לא לאחר מכן (ואם כך המשכן הוא לכתחילה ולא בדיעבד?!), ברם זאת עלינו לדעת: דעתו של הספורנו היא שחטא העגל קדם לציוויו המשכן! המשכן הוא תוצאה של חטא העגל.<sup>102</sup> אין מוקדם ומאוחר בפרשיות, וחטא העגל היה לפני ציוויו מלאכת המשכן.<sup>103</sup> כבר בשירת הים, כשמושה מציין את "מקדש ה' כוננו ידך", הוא מנבא על צמצום השכינה, שתהיה רק שם, משכן ולאחר מכן מקדש.<sup>104</sup> כך נראה לי להסביר את חוסר ההתאמה לכאורה שהצבענו עליה בנושא המקדש בפרשנותו של הספורנו. הסברנו את מיקומו של המקדש בשירת הספורנו, ברם, כיצד ניישב את דברי חז"ל "תרי"ג מצוות נאמרו לו למשה בסיני"<sup>105</sup> עם העובדה שמעמדו של עם ישראל במעמד הר סיני היה גבוה ונשגב, וממילא מחייב פחות מצוות, ואילו היה עם ישראל משמר את דרגתו הרוחנית, ללא חטא

100 מכילתא, שירה, פרק ט, והביא רש"י בפירושו לפסוק זה.

101 ראוי להזכיר שמתוך שבעים ושלוש פעמים שהמילה מקדש מופיעה בתנ"ך (ובהתייה כמו מקדשי, מקדשך וכו'), הפעם היחידה שבה האות ק דגושה בדגש חזק, מְקַדְשׁ, היא בשירת הים. ואכן דגשים אלה הם ל"תפארת הקריאה" (כלומר הדגש אינו תבניתי ואינו משלים). הרש"ר הירש, בהתייחסו לתופעת הדגש, מסביר שהדגש בא למעט בתפקוד המשכן, וכלשונו: "מקדש זה הוא לפי שעה, רק 'מקצת הקדש'". ראה רש"ר, שמות טו, יז. ולעניינו, המקדש המדובר בשירת משה אינו מקום הקודש האידיאלי. ואם אנו עוסקים בדקדוק, אופייני לרב קופרמן שהיה אומר: יהודי, קרא נכון את הפסוק: תְּבַאֲמוּ, וְתַעֲמֹמוּ, בְּהַר נֶחֱלֶתְךָ, מִכִּיּוֹן לְשִׁבְתְּךָ פְּעֻלַת ה', מְקַדְשׁ ה' פּוֹנְנוּ וְנִדְיָךְ: לא מקדש-ה', אלא מקדש, (פסיק), ה' כוננו ידך (וכן ברור שחילקו הטעמים, שהרי יש זקף גדול על המילה מקדש).

102 פסוק זה משרת את הספורנו שלוש פעמים כשהוא רוצה להראות שהמקדש משקף דווקא צמצום שכינה, צמצום שנבע מקלקול חטא העגל. לדוגמה, כשמושה עלה אל הא-לוהים, "ויהי שם בהר..." ללמוד את כל התורה, פירש הספורנו כך: "וְזֶה בְּעֵצְמוֹ בְּאֵר כְּאִמְרוּ: 'וְעֵשׂוּ לִי מְקַדְשׁ וְשִׁבְתִּי בְּתוֹכָם' (שמות כה, ח), לא כְּמוֹ שְׂעִיד קִדְּם לְכֵן כְּאִמְרוּ 'מִן־בַּח אֲדָמָה תַעֲשֶׂה לִי... כָּלֵל הַמָּקוֹם אֲשֶׁר אֲזַכִּיר אֶת שְׁמוֹ אֲבוֹא אֵלֶיךָ' (לעיל כ, כ), אֲבָל עֲתָה יִצְטָרֵךְ לְכַתְּבֵם...".

103 ראה ספורנו לשמות כד, יח, וראה הערות הרב קופרמן, 70-84 שם.

104 אומנם הסבר זה הוא ניסיונו של כותב שורות אלו ולא פתרונו של הרב קופרמן, ברם הוא מושתת על אותם יסודות שלימד הרב, קרי דקדוק בקריאת הפסוק, הבנת הקושי אצל המפרשים וכן מיקומו: כיצד הדרש בנוי על הכתוב. הרב עצמו השיב אחרת, ולתשובתו ראה הערה 127 בדיון זה. ואם ישאל השואל: האם אכן זה המקום להזכיר ירידה ומצב של בדיעבד כשאנו מצויים בשיא ההודיה על גאולתנו לאחר חציית הים? נשיב: כך רואה זאת הספורנו, והראנו זאת בשלושה מקומות. כאשר מדובר ב"עשיית" מקדש בחר הספורנו לשייך זאת לירידה כתוצאה מחטא העגל.

105 מכות כג, ב. בנוגע למניין תרי"ג, עיין דברי הרב בספרו פשוטו של מקרא, בפרק "מהות המצוה לעומת טעם המצוה". שם נידונה השאלה שלכאורה כל פסוק הנאמר בסגנון ציווי מהווה פוטנציאל של מצווה, והרב דן שם ביחסי הגומלין בין מצוות אם לגרורותיה (כלשונו). להרחבה ראה שם, עמ' 215-216, ד"ה "תורת המשפחולוגיה של מצוות".

העגל וחטא המרגלים, היינו זקוקים להרבה פחות מצוות?! גם אם נאמץ את הנגזרת משיטת הספורנו (על פי הבנת הרב קופרמן) שחומש ויקרא היה צריך לחתום את התורה, הרי מספר המצוות היה שם"א ולא תרי"ג!<sup>106</sup>

ניתן לומר שרבי שמלאי, הנוקב במספר תרי"ג מצוות שקיבל משה בסיני (מכות כג, ב), משקף את התוצר הסופי שקיבלו עם ישראל הלכה למעשה ואיננו עוסק בדינמיקה שקדמה לקביעה סופית זו.<sup>107</sup>

ברם, דומה שנבין טוב יותר את הדברים אם נעמוד על הסברו של הרב קופרמן ליחס בין מה שלימד הקב"ה את משה בהר סיני לבין השלב האחרון שבו משה מלמד מצוות את עם ישראל. נעיין בהתחבטותיו של הרב עצמו בנושא זה.

א. כל "תורה" באשר היא – אף זו שכבר נמסרה מפי הגבורה למשה רבינו – אינה מחייבת הלכה למעשה, עד אשר עברה את התהליך של מסירתה על ידי משה לבני ישראל, וזאת מפי הגבורה הקובעת סופית את היחס בין הבכתב של ההלכה ובין הפועל שלה. כי זאת לדעת, היו הרבה "תורות" אצל הקב"ה עד אשר הגיע ה"דין הניין ליה" הסופי. כי הרי נסתכל באורייתא וברא עלמא, וסביר להניח כי האורייתא היא לא היתה זהה עם "תורת משה עבדי".<sup>108</sup>

...בתקופה זאת של ארבעים שנה בהן ניתנו לבני ישראל תורה שבעל פה יחד עם תורה שבכתב, חלו שינויים מסוימים במצוות (מספרן ו-או הרכבן) כתוצאה מהמאורעות של אותה תקופה, היא תקופת התהוות בני ישראל כעם האמור לקיים את התורה עד לביאת הגואל ועד בכלל...<sup>109</sup>

נבהיר את דבריו: בשנים הראשונות שבהן עסק הרב בפירושו של הספורנו הרבה להשתמש בעיקרון של "ידיעה ובחירה". כלומר הקב"ה ידע מראש מה יהיה מצבו של העם אחרי ארבעים שנה, וכבר אז לימד את משה רבינו, מוסר התורה לעם ישראל, את אותן תרי"ג מצוות.<sup>110</sup> ברבות השנים, בעיקר משנת תשנ"ט, שבה לימד הרב את פירוש הספורנו לספר דברים (ובשנת תשס"א הועלו התכנים גם על הכתב), נתן הרב משמעות מחודשת למונח "תורה שבעל פה" מול "תורה שבכתב + על פה". במונח "תורה שבעל פה" התכוון הרב לאותה תורה שקיבל משה, ורק משה, בהר סיני.<sup>111</sup> כלומר, תורה שתחילתה "בראשיתבראא..." ומסתיימת ב"לעניינא לישראל". לא, אין זו טעות בהקלדה, אלא כך היו הלוחות הראשונים שקיבל משה, ברצף שמותיו של הקב"ה. כך גם התורה, שאותה הגדיר הספורנו כ"תורה חתומה".<sup>112</sup> על פי הבנת הרב קופרמן, זו התורה

106 זה מניין המצוות לשיטת ספר החינוך, הכולל את שלושת החומשים הראשונים כמנין שם"א, וראה הערה 53 בדיון זה.

107 אומנם קיימת מחלוקת ראשונים אם מספר זה מוחלט. להרחבה ראה לדוגמה ש' קסירר וש' גליקסברג, מסיני ללשכת הגזית, רמת גן תשס"ח, עמ' 33-35, עם ההערות הנלוות.

108 פשוטו של מקרא, עמ' 103.

109 פשוטו של מקרא, כך א, מ"חתומה" ל"מגילה", עמ' 86-87.

110 ראה לדוגמה פשוטו של מקרא, כך א, עמ' 93.

111 בגלל המשמעות המחודשת שנתן הרב קופרמן למונח "תורה שבעל פה" חשוב שנוכח שוב את שהערכו כבר בהערה 94 בדיון זה: אין הכוונה לפרשנות המצוות המצויה בשני התלמודים ובשאר ספרי ההלכה והאגדה, אלא התורה שהספורנו מגדירה "תורה חתומה", וראה המשך דיונו.

112 ראה פשוטו של מקרא, כך א, עמ' 76 הע' 4. ראה גם קדושת פשוטו של מקרא, עמ' רצ, שהביא את דברי המב"ט

שלימד ה' את משה בהר סיני בארבעים הימים הראשונים שבהם שהה שם. תורה שהמלל שלה כולל את כל האינטרפרטציות לאותו טקסט רצוף מאותיות התורה, פרשנויות המשקפות את כל יסודות היקום עד כדי בריאת שמים וארץ. לדעת הספורנו (בהבנת הרב קופרמן) מלל רצוף זה היה כתוב על הלוחות הראשונים. חדשנות זו, דהיינו שכל התורה כולה הייתה כתובה על הלוחות הראשונים, מצויה בדבריו של הנצי"ב, שלדעתו של הרב קופרמן הם הרחבה של דברי הרמב"ן<sup>113</sup> לתורת שמותיו של הא-ל. פרשנות הנצי"ב נאמרה על אותו פסוק: "וַיֹּאמֶר ה' אֶל מֹשֶׁה עֲלֵה אֵלַי הַהָרָה וְהִנֵּה יָשָׁם וְאָתְנָה לְךָ אֶת לַחַת הָאֲבָן וְהַתּוֹרָה וְהַמִּצְוָה אֲשֶׁר כָּתַבְתִּי לְהוֹרֹתָם", שהספורנו פירשו: "כִּי לֹא־אֵלָּא הֵטָאוּ בְּעֵגֶל הַיָּתֵה כֹּל הַתּוֹרָה נְתוּנָה חֲתוּמָה מִיַּד הַבּוֹרָא יִתְבָּרַךְ כְּמוֹ הַלּוּחוֹת כְּמוֹ שֶׁהָעֵיד בְּאִמְרוֹ וְאָתְנָה מְרַבֶּבֶת קִדְשׁ מִיְמֵינוּ אֲשֶׁר דָּת לְמוֹ". פירושו של הנצי"ב הוא בריח התיכון לשיטת הספורנו אליבא דהרב קופרמן, ובשל כך נעייין בדבריו במקורם:

והתורה. פירשו חז"ל בברכות ד"ה זה מקרא... אכן ע"כ אינו כמו שהיא כתובה לפנינו. שהרי לא נשלמה עדיין אלא כמו שהיתה כתובה לפני ה' כולה שמותיו של הקב"ה שבהם ברא שו"א (שמים וארץ)... וכ"ז ניתן למשה בסיני אלא שלא נתפשט שמותיו על צורה שניתנה לנו אלא פרשיות פרשיות בכל משך ארבעים שנה עד מות משה. והתורה הלז היינו שמותיו של הקב"ה היו כתובים על הלוחות הראשונות...

פירושו של הנצי"ב לפסוק "וַיֹּאמֶר ה' אֶל מֹשֶׁה כָּתֹב לְךָ אֶת הַדְּבָרִים הָאֵלֶּה כִּי עַל פִּי הַדְּבָרִים הָאֵלֶּה כָּתַבְתִּי אֶתְךָ בְּרִית וְאֶת יִשְׂרָאֵל" (שמות לד, כז) משלים את דבריו:

כתב לך את הדברים האלה. לפי הפשט למד מעניינו דכתיבה על הלוחות מיירי... אלא בכל התורה נצטוו משה שמלבד שיכתוב ה' על הלוחות עשרת הדברים יכתוב משה על הלוחות את הדברים האלה מבראשית עד לעיני כל ישראל. וכמו שהיו חקוקים על הלוחות הראשונות כמו שכתוב לעיל כ"ד י"ב. ואתנה לך את לחות האבן והתורה. כך היו חקוקים על הלוחות השניות ע"י משה. וכבר נתבאר שם שאין הפי' שהיו כתובים כמו שהתורה לפנינו אלא השמות שבהם נבראו שו"א. והן גופי תורה אחר שנתפשטו.<sup>114</sup>

בשילוב הנאמר עד כה, כלומר אֶזְכוּר הַתּוֹרָה הַחֲתוּמָה עַל יַדֵּי הַסְּפוּרָנוּ וּפִירוּשׁוֹ שֶׁל הַנְּצִי"ב לְאוֹתוֹ פֶּסוּק וְהַרְחַבְתּוֹ לְפֶסְוִקִים שְׂצִינּוֹ, כְּתַב הֶרֶב קוֹפֶרמָן אֶת הַדְּבָרִים הַבָּאִים:

דרגת בני ישראל בזמן מתן תורה היתה כה עילאית שהתורה שניתנה להם היתה במצב של

ומהר"ן חיות לחזק את הסברו. ראה בפרק "אפליקציית הספורנו" – יישום בסוגיות שונות, סעיף ב – מ"חחומה" ל"מגילה", בהמשך דיון זה. בנושא תורה "חחומה" ראה תוספת הבהרה בהערה 120 בדיונו.

113 בספרו פשוטו של מקרא, עמ' 77 הע' 4, הרב קופרמן מוסיף: "נראה ברור שכונת רע"ם (ר' עובדיה ספורנו) לדברי הרמב"ן סוף הקדמתו לספר בראשית... עוד יש בידינו קבלה של אמת כי כל התורה כולה שמותיו של הקב"ה...".

114 קיים דמיון מעניין בין דברי הספורנו לדבריו של הנצי"ב על אודות הסיבה לשבירת הלוחות. הספורנו פירש: "...ולא הביא משה רבינו את הלוחות אלא כדי לשברם לעיניהם לשבור את לבם הזונה כדי שיחזרו בתשובה" (שמות כד, יב), ואילו הנצי"ב אמר: "מזה ומזה הם כתובים: ...אלא משום שרצה משה לשבר את לבב העם ולהסעיר דעתם בראותם אשר משה משבר לעיניהם סגולה נפלאה כזו... ומכל שכן כשנשברה לעיניהם סגולה שאין כמוה בעולם" (שמות לב, טו). נראה לנו לומר שאכן דברי הנצי"ב הם המשך ישיר לפירושו של הספורנו, וכך גם הבין הרב קופרמן.

"חתומה" דהינו כולה כתובה ברצף אותיות בלתי נפסק, על דרך "שמותיו של הקב"ה"<sup>115</sup>.

בקיצור, אותו מלל שהספורנו מגדיר כ"תורה חתומה", כלומר תורה סגולית, עלומה, סודית,<sup>116</sup> שאינה ניתנת לקריאה רגילה, זו התורה שלא זכינו לקבלה בגלל חטא העגל. אילולא החטא היינו זוכים לטקסט סגולי זה, שבקריאתו ובעיון בו היינו רוכשים הבנה ויכולת ביצועית של "בריאת שמים וארץ" בדרגות ומגבלות אנושיות.<sup>117</sup> זו גם הסיבה, לדעת הספורנו, לתגובה החריפה כל כך של משה לחטא העגל – שבירת הלוחות ביד חזקה לעיני כל ישראל.<sup>118</sup> משה מבקש להראות לעם: ראו מה יכולתם לקבל! תורה "חתומה", סגולית, עליונה, שהייתה עשויה להביאכם לדרגה של "ותחסרהו מעט מאלהים!" את זאת הפסדתם! וזאת ביטא משה באמצעות שבירת הלוחות, וכלשונו של הספורנו: "ולא הביא משה רבנו את הלוחות אלא כדי לשברם לעיניהם, לשבר את לבם הזונה, כדי שיחזרו בתשובה."<sup>119</sup>

אותה תורה חתומה המורכבת מאוצר אותיות התורה כוללת כמובן גם את האפשרות של הטקסט המפוסק שמצוי בידנו היום; זו אחת מהאפשרויות של מלל רצוף זה, כשהקריטריון למעבר מהמלל ה"חתום", שרק משה יודעו, למלל המפוסק של "בראשית ברא... ", "ואלה המשפטים... ", "זכור את יום השבת..." וכו' הוא הרגע ההיסטורי שבו ציווה ה' את משה ללמד את המצווה לישראל. מה משפיע על קריטריון זה? אליבא דספורנו, כפי שמסביר הרב קופרמן, הגורם המפריד והמפסק את אוצר המלל הרצוף הוא הירידה הרוחנית של עם ישראל. או אז מתגבשת אופציה אחת מאותו הפוטנציאל האינסופי, החתום, של "תורה שבעל פה" (שרק משה יודעה) לכדי "תורה שבכתב + על פה". אותו סדר אותיות, כלומר אותו סדר אותיות שבפיוסוקו

115 פשוטו של מקרא, כרך א, עמ' 78.

116 ר' אברהם אבולעפיה (1240-1290), שעסק בקבלה האכסטטית נבואית, המתבצעת בין השאר בקריאת פסוקי התורה בפיוסוקים של צירוף אותיות, עוסק באותה תורה שהמלל שלה הוא רצף שמותיו של הקב"ה. ר' אבולעפיה מביא את דברי הרמב"ן לבראשית א, א: "עוד יש בידינו קבלה של אמת, כי כל התורה כולה שמותיו של הקב"ה (ההדגשה שלי, י.ש.), שהתיבות מתחלקות לשמות בענין אחד כאילו תחשוב על דרך משל כי פסוק בראשית יתחלק לתיבות אחרות כגון בראש יתברא א-להים..." (ראה ספרו אוצר עדן גנוז). אם כבר עסקין בהסבר שונה למונח "תורה שבעל פה" על פי הסברו של הרב קופרמן, כדאי לציין שמושה אידל טוען שלדעת ר' אבולעפיה זו התורה שבעל פה! כלומר ספר שהוא שמות האל. לשון אחרת, האיסור הידוע של כתיבת תורה שבעל פה (דברים שבעל פה אי אתה רשאי לכתוב [גיטין ס, ב]) אינו עוסק כלל בפרשנות לתורה שבכתב, כמו שני התלמודים, שעליהם (לדעת אידל בהבנת דברי ר' אבולעפיה) לא חל האיסור, ולכן התיר לעצמו רבי יהודה לכתוב את המשנה. איסור הכתיבה חל על התורה שכתובה ברצף וכוללת את שמותיו של הקב"ה. נראה שהסברו של אידל ל"תורה שבעל פה" אצל ר' אבולעפיה קרוב מאוד להסברו של הרב קופרמן. נשים לב: לא הרמב"ן, ואף לא הספורנו עצמו, וגם לא הנצי"ב, שהרב קופרמן נשען על פירושיהם למונח "תורה שבעל פה" במשמעות המיוחדת שהרב נתן לו, לא הזכירו בפירושיהם את המונח הזה (תורה שבעל פה) בשמו המפורש. החלת דברי הרמב"ן, הספורנו והנצי"ב על המונח "תורה שבעל פה" היא הבנתו וחיזוקו של הרב קופרמן. להרחבה ראה מ' אידל, כתיבי רבי אברהם אבולעפיה ומשנתו, ירושלים 1976, עמ' 178, וכן הנ"ל, אברהם אבולעפיה: לשון, תורה והרמניטיקה, ירושלים 1994.

117 ראה דברי הנצי"ב לשמות כד, יב, שבהם השתמש הרב קופרמן להבהרת נושא זה של תורה "חתומה".

118 על פי דברי רש"י בחתימת התורה בספר דברים: "...ולכל היד החזקה, שקבל את התורה בלוחות בידו... לעיני כל ישראל שנשאו לבו לשבור הלוחות לעיניהם שנאמר ואשברם לעיניכם והסכימה דעת הקב"ה לדעתו שנאמר אשר שברת ישר כחך ששברת". אומנם הספורנו עצמו מציין שהכוונה לאותם ניסים שביצע משה בידי במשך חייו, והמאורע שהיה "לעיני כל ישראל" הוא מעמד הר סיני. ראה ספורנו, דברים לד, יב.

119 ספורנו, שמות כד, יב, וראה הערות נלוות של הרב קופרמן לפירוש הספורנו בפסוק זה. ראה גם הערה 114 בדינונו.

על ידי משה בהוראת ה', מקבל את צורתו החדשה ומתלבש כמצווה קונקרטיית. "לבוש חדש" זה נאמר והוסבר לעם ישראל, וגם נכתב במגילה.<sup>120</sup> לבושו החדש של אוצר אותיות המקבל צורה של מצווה הוא התיקון שבו עסקנו לעיל, היינו, תגובת ה' לירידה בדרגה הרוחנית של העם. המונח "תורה שבכתב + על פה", בדגש על התוספת של "על פה", פירושו: התכנים שקשורים לאותה מצווה ייחודית שרק חלקה עבר מהתורה החתומה, העלומה, לכדי תוכן מחייב בפועל. לדוגמה דיני עבדים – חלקם בספר שמות, חלקם בספר ויקרא וחלקם בחומש דברים. למשל דין הענקה לעבד עברי נכתב רק בחומש דברים, עד אז "יצאו לאור" מאותה תורה "חתומה" (שהיא על פה רק למשה) דיני העבד בפרשת משפטים, ואף דין יציאת העבד ביובל בחומש ויקרא; פרשיות אלו הן כבר "תורה כתובה", אבל עדיין נשאר ממנה חלק בעל פה אצל משה בתורה ה"חתומה", והוא דין ההענקה לעבד או לאמה. לזאת קרא הרב "על פה", ללמדנו שעם ישראל מקבל את המצוות או את פרטיהן באופן הדרגתי.<sup>121</sup> "כי צו לצו צו לצו, קו לקו קו לקו זעיר שם זעיר שם" יאמר הנביא ישעיה (כה, י), ויבוא הספורנו ויפרש: "זעיר שם: מגילה מגילה נתנה (גיטין ס, א) לתקן המעוות, במשכן וכליו, נסכי ציבור ונסכי יחיד חלה וציצית". לשון אחרת, הנביא אומר לעם ישראל: הקב"ה עשה כל מה שניתן לעשות כדי שיוכלו ישראל לקיים את התורה, וכיצד הוא נתן אותה? באופן הדרגתי, מגילה מגילה. גם שלמה המלך אמר בקהלת (ה, ה): "...וְעַתָּה וּמִשְׁפָּט יָדַע לְבַבְכֶם", ויפרש הספורנו: ידע ויבין העת שניתנו בו המצוות והמשפט והטעם לכך שניתנו. לשון אחרת, עיתוי הופעת המצווה ומיקומה בסדר הכרונולוגי של התורה יעידו גם על סיבת יציאתה לאור.<sup>122</sup>

עתה נשוב לשאלתנו, כיצד ייתכן שלפני חטאי העגל והמרגלים יקבל משה תרי"ג מצוות? כעת הדברים ברורים: משה קיבל תורה "חתומה" בסיני, זו התורה שהגדירה הרב "תורה שבעל פה", מלל חתום הכולל גם את אופציית הכתוב המפוסק שמצויה בדיניו היום, קרי תרי"ג המצוות. ייתכן

120 המונחים "מגילה" ו"חתומה" מבוססים על המחלוקת בניטין ס, א האם מה שאמר משה רבנו גם כתב במגילה ("תורה מגילה מגילה נתנה") וביומו האחרון כך את כל המגילות ועשאן לספר תורה אחד, או שמשה לימד בעל פה ודבריו לא נכתבו עד יומו האחרון, ואז כתב משה את כל התורה כיחידה אחת ("תורה חתומה נתנה" – רש"י, גיטין ס, א). כאן המקום להעיר: כשהרב מביא את הספורנו האומר שאילו לא חטאו בעגל היינו זוכים לתורה חתומה, אין כוונתו לתורה שנכתבה בסוף שנת הארבעים, אלא כמו שהזכרנו, התורה בצירוף אותיות המשקפת את שמות האל, זו התורה העלומה שחתומה מהמון העם. זו התורה שהפסדנו בגלל חטא העגל, אותה תורה שאילו קיבלנוה היו גם לנו יכולות לבנות עולמות (ראה על כך העמק דבר, שמות כד, יב ד"ה והתורה, וכן שמות לד, כז). ייתכן מאוד שהספורנו שאל תואר זה של חתומה מהמחלוקת שהזכרנו ברם במשמעות שונה, כמו שהסברנו.

121 הרב כתב פרק בפני עצמו על תופעת המעבר מ"התורה החתומה" ל"מגילה", קרי פיענוח אוצרות המילים למלל מצוותי מחייב, כשהוא מעבה ומחזק גישה זאת על ידי פרשנים נוספים. ראה פשוטו של מקרא, מדור א, פרק 5 (א), עמ' 76–96.

122 הרב קופרמן מגייס את דבריו של ה"חזון איש" (סימן קכה לסדר מועד, מאמר: סידור כתיבת פרשיות התורה), שם מציין ה"חזון איש" שהקב"ה לימד את משה שלוש פעמים את התורה: פעם בהר סיני, עבור לאהל מועד, ויבערבות מואב ונתלש לו... ונצטוו בכתיבתן לכתוב בשמותן לשון הנאמר לו כל פרשה ופרשה בשעה שנצטוו במסירתן לישראל. והיה בהן מצות שנכתבו בלשון שנאמרו לו בסיני, מצות שנכתבו בלשון שנאמרו לו באהל מועד, ויש בלשון שבערבות מואב... לשם מה לחזור וללמד את משה שלוש פעמים את התורה? ללמדנו שהטקסט "החתום" משנה צורה עם הזמן בהתאם לאירועי הזמן. עוד לימדנו ה"חזון איש" ש"המגילה המצוותית" כבר אינה בת שינוי, הגם שחלקים ממנה עדיין טמונים להם בטקסט החתום שידועים למשה. להרחבה ראה פשוטו של מקרא, כרך א, עמ' 103–102.



שחלקן לא היה "יוצא לאור", ואילו היה צורך בהן היינו לומדים זאת "על ידי כללים של תורה שבעל פה, אשר בוודאי היו שונים מאלה שיש לנו היום".<sup>123</sup> ולחילופין, חלקן היה יוצא בפסוק שונה ובמשמעות הלכתית שונה.

הצעה נוספת של הרב היא שגם אם משה קיבל בסיני את כל תרי"ג המצוות כפי שהן לפנינו, חלה במשך ארבעים השנים שעד חתימת התורה התפתחות מתואמת בתפקודה של כל מצווה כחלק מן המערכת הכללית:

ב. מצוות לא נתחדשו, אלא נשארו במסגרת "כלליהן דקדוקיהן ופרטיהן" שנתנו למשה בסיני. מה שכן השתנה היה התפקוד של חלק זה או אחר של המצווה. משל למה הדבר דומה, לאדם שנפגע באחד מאבריו, וכעבור זמן מסוים, אבר אחד שבגופו ממלא את תפקידו של האבר שנפגע. כך בגוף של תורה ושל עם ישראל, כאשר נפגע חלק מסוים של הגוף, חלק אחר החל למלא את תפקידו, ומקומו של החלק הפגוע.<sup>124</sup>

הרב מדגים את הרעיון על ידי מצוות "מנחת הנסכים". הנסכים מוקרבים כתוספת לקורבן. ברם האם גם "נערי ישראל", שהקריבו במעמד הר סיני קורבנות, צירפו לקורבן את הנסכים? אין לכך זכר בכתוב. הופעת הנסכים במקרא היא לאחר חטא העגל, בקורבן התמיד של ציבור.<sup>125</sup> ומה היה עד אז? אם הנסכים הם חלק אינטגרלי מהקרבת קורבן – מדוע נפקד מקומם עד כה? הרב קושר זאת לתכלית הקורבן והיא: "ריח ניחוח לה' ". ואלו דבריו:

אפשר לומר כי מאז ומתמיד היה דין של מנחת נסכים. אולם בהתחלה, לא היה נחוץ כדי שהקרבן יגיע לידי תכליתו של "ריח ניחוח". כתוצאה מחטאים אלה (עגל ומרגלים) היה צורך להיעזר על ידי מנחת נסכים, כדי להביא את הקרבן ליעדו.<sup>126</sup>

לשון אחרת, אם מטרת הקרבת קורבן היא לעשות נחת רוח לפני הבורא, קרי "ריח ניחוח", הרי שבתחילה כשעם ישראל היה בדרגה גבוהה לא היה צורך כלל בקורבנות ובוודאי לא בקורבנות חובה. ואם כן היה רצון להקריב, אז די היה בקורבן בלבד כדי לעשות את אותה נחת רוח. ברם בקלקלנו בחטא העגל נצרכנו להוסיף לקורבן ציבור את הנסכים, וכשהמשכנו לקלקל בחטא המרגלים נדרשנו להוסיף הנסכים גם בקורבן יחיד. כלומר, העיקרון של הנסכים היה קיים, אלא שהתווסף לקורבנות רק בעקבות ה"קלקולים". בראשונה, כתוספת לקורבן ציבור, ובשנייה, כתוספת לקורבן יחיד.<sup>127</sup> הדברים מפורשים בדברי הספורנו בנדון:

123 כך מתמודד הרב עם המספר הפרמננטי של תרי"ג. אם מניין זה קבוע ואינו ניתן לשינוי, והרי בדרגה רוחנית גבוהה אין אנו זקוקים לכמות כה מרובה, אזי תילמדנה אותן מצוות שלא נכתבו על ידי הכלי הדרשני של מידות שהתורה נדרשת בהן ומהן למדנו הלכות דאורייתא (בלי להיכנס למחלוקת הראשונים מה תוקפן של מצוות שנלמדו על ידי י"ג המידות). להרחבה ראה פשוטו של מקרא, כך א, עמ' 91.

124 פשוטו של מקרא, עמ' 86-87.

125 ראה הערה 50 בדיון זה.

126 ה"ש משמואל" הגיב לשיטת הספורנו בנושא השגת ריח הניחוח בקורבן, לפני או אחרי חטא העגל והמרגלים. להרחבה ראה: שם משמואל, פרשת שלח, שנת תרע"ב.

127 כך גם הסביר הרב קופרמן את הופעתו של המקדש כבר בשירת הים. לשון אחרת, המקדש נבחר כבר מלכתחילה לתפקיד מסוים שלא בהכרח אנו יודעים אותו. מן הסתם, תכולתו של אותו מקדש הייתה שונה לחלוטין מאותם כלים

לעשות ריח ניחוח... והקריב המקריב. הנה עד העגל הנה הקרבן ריח ניחוח בזולת מנחה ונסכים, כענין בהקבל ונח ובאברהם. וכענין "וישלח את נערי בני ישראל, ויעלו עלת ויזבחו זבחים שלמים לה' פרים" (שמות כד, ה), לא זולת זה. ובקטאם בעגל הצריך מנחה ונסכים לעולת התמיד שהיא קרבן צבור. ומאז שקטאו במקגלים הצריך מנחה ונסכים להקשיר גם קרבן יחיד.<sup>128</sup>

### חדש ימינו כקדם

נחזור אל הגרף שהזכרנו לעיל ונביט אל חלקו הימני והאחרון, על ציר מרוצת הזמן. תקופה שאליה שואף כל יהודי היא העידן של ימות המשיח והעולם הבא. הירידה האחרונה שעליה הצבענו היא חטא המרגלים שהביא לעולם מצוות נוספות, כמו הפרשת חלה שממוקמת לאחר ובצמידות לחטא זה.<sup>129</sup> האם "מאי דהוי הוי", האם מה שהיה אכן היה וחלף לבלי שוב, ועל אותן תקופות זוהר נוכל להתנחם רק ב"היינו כחולמים"? לא, משיב הספורנו, מה שהיה הוא שיהיה! הגרף עתיד לנסוק שוב מעלה, למרום יכולת פסגתו, נקודה שבה כבר שלוש פעמים: בראשונה, בזמן אדם הראשון לפני חטאו, בשנייה, דרגתם של שלושת האבות, ובשלישית, במעמד הר סיני. הספורנו מודיענו כי אנו עתידים לחזור לנקודה זו. על כך בישר לנו הספורנו מיד בצמוד לחטא הראשון של אדם וחוה, מעין מכה ורטייתה בצידה. לפני שנדון מדוע חשוב לספורנו לדבר גם על העתיד החיובי נראה את דבריו בנוגע לתוצאות החטא. הספורנו מציין את הניגודיות שבין המציאות שלפני החטא לבין זו שאחריו, ותוך כדי כך מבשר לנו על התקופה שאנו מייחלים לה. אלה דבריו:

והרונד: הפך מה שהיה קדם החטא, כאמרו, בו פיום נבכאו, בו פיום שמשו, בו פיום הוציאו תולדות (בראשית רבה, כב), וכזאת אמרו שתהיה לעתיד, כאמרו "לעתידה אשה שתלד בכל יום" (שבת ל, ב), וזה כי אמנם ישראל יהיו אז לרצון לפני האל יתברך, כמו שהיה אדם הראשון קדם חטאו.<sup>130</sup>

גם בפרשת בהקתי, אותה פרשה שלדעת הרב קופרמן בהבנתו את שיטת הספורנו הייתה צריכה לחתום לא רק את החומש השלישי אלא את כל התורה כולה, כשאנו מתבשרים מה יהיה שיאה של הברכה "והייתי לכם לא-להים" (ויקרא כו, יב), הספורנו מפרש:

והייתי לכם לא-להים: אהיה לא-להים מיוחד לכם, לא יהיה לכם א-להים ומנהיג זולתי ובכך

וקרבנות המופיעים בארבע הפרשיות העוסקות במלאכת המשכן. זאת, לשיטת הספורנו (בהבנת הרב קופרמן), כי לא היה צורך בהם. הופעתם של "עזרים" אלה כמו כלים, קורבנות, שבט לוי וכו' נבעה מחטא העגל. גם שם הרב קופרמן שזור את משל האיש שנפגע בגופו ואיברים חדשים ממלאים את הפונקציות שהושבתו. הרב כותב: "לא המקדש' נתחדש אחרי חטא העגל, אלא תפקידו החדש להחזיר לישראל את השראת השכינה בתוכם אחרי שהסתלקה מהם עקב חטא העגל". ראה קדושת פשוטו של מקרא, פרשת בשלח, עמ' קמ-קמא.

128 ספורנו, שלח, טו, ג-ד.

129 ספורנו, במדבר טו, כ: "חלה תרימו תרומה. אחר חטא המרגלים הצריך גם החלה למען יהיו ראויים שתחול ברכה בבתיכם כאמרו וראשית עריסותיכם תתנו לכהן להניח ברכה אל ביתך (ויחזקאל מד, ל) וכן אליהו עשי לי משם עגה קטנה בראשונה והוצאת לי (ולך ולבנך תעשי באחרונה) כי כה אמר ה'... כד הקמח לא תכלה (מלכים א יז, ג)".

130 ספורנו, בראשית ג, טו.

יְהִי נִצְחֵיזוֹת מִצִּיאוֹתֵכֶם מִמְּנֵי בְּלִתֵי אֲמִצְעֵי, וְכִמּוֹ שֶׁהוּא לְשֹׂאֵר הַנִּבְדָּלִים הַנִּצְחֵיזִים, בְּהִיוֹתְכֶם אֲזִי  
 "בְּצִלְמֵי בְּדַמּוּתֵי", כִּמּוֹ שֶׁהִיָּתָה הַפְּנִינָה בְּבְרִיאוֹת הָאָדָם וּבְמִתְּן תּוֹרָה, וְלִזֶּה אָמַר וְלִקְחֵתִי אֶתְכֶם לִי  
 לְעַם "וְהִיִּיתִי לְכֶם לֹא-לֵהִיִּם" (שמות ו, ז), כִּי אֲמַנֵּם בְּמִתְּן תּוֹרָה – לִזְלִילֵי הַשְּׁחִיתוֹ – הִיָּתָה הַפְּנִינָה  
 לְשׁוּם אוֹתָם בְּמַעֲלַת יְמוֹת הַמְּשִׁיחַ וְעוֹלָם הַבָּא שְׂעֵד בְּזֹאת הַפְּרָשָׁה (בְּהַקְטָה) בְּלִי סִפְקָא...

הפורמולה של "קלקול ייאוש תיקון" מותירה את הלומד בתקווה תמידית, והוא מצפה תמיד להתקיימות השליש האחרון שלה. בפרספקטיבה רחבה, הספורנו מבקש לאחוז את העקומה שבגרף הן בנקודת ההתחלה שלה והן בסופה, באותו גובה על הציר האנכי המשקף את רום פסגת הדרגה הרוחנית. אין זה עוד שלב במערכת ה"תיקון" בנוסחה של "קלקול ייאוש תיקון", אלא השלב שבו ה"תיקון" מתעצם עד כדי כך שהוא עתיד לבטל את ה"נוסחה" של "בהגיד חסד עליון אשר נתן תשועה אחר יאוש מוחלט". אז, בהגיע עת התיקון הסופי, הגרף יתמיד במיקומו הגבוה, מיקום ששלוש תחנותיו מצויות דווקא בחלק ה"הליכותי" (הסיפורי) של התורה. לכן הספורנו רואה חשיבות גדולה במציאותו של חומש בראשית וחלק מחומש שמות, במכלול חומשי התורה. האינטגרליות של תוכן סיפורי זה, על פי שיטת פרשנותו של הספורנו, מכריזה "חֲדָשׁ יְמֵינוּ בְּקֶדֶם"<sup>131</sup> ו"מוֹצְאֵי בְּקָר וְעֶרְב תִּרְנִין"<sup>132</sup>. אומנם "פרשנדתא", רש"י, נימק את הכללת ספר בראשית ב"דע מה שתשיב" לשיוכנו הישיר לארץ, ברם לדעת הרב קופרמן בהבנת דברי הספורנו חלק הליכותי זה משרת את התיקון הכללי הגדול לעתיד לבוא. אם רש"י פתח: "אמר ר' יצחק לא היה צריך..." , אנחנו נאמר: אמר ר' עובדיה בן יעקב (ספורנו), היה צריך את ספר בראשית משום שהוא (בלשונו של הרב קופרמן):

קובע בצורה יוצרת ומחייבת (בלעז: פורמטיבית) ולא רק מוסרת בצורה ידיעתית (בלעז: אינפורמטיבית) את היסודות המירבים האופטימליים של הבריאה. אלה הם היסודות שאמנם היו, ועוד ישובו להיות כאשר יתוקן סופית חטא אדם וחוה. כל זאת כאמור בלי לסתור את דברי שלמה ש"אין כל חדש תחת השמש"<sup>133</sup>.

### לקראת "השמים החדשים"

הרב קופרמן השתמש בדבריו של קהלת ש"אין כל חדש תחת השמש", ומה שהיה עוד עתיד להיות. ברם כשניגש הרב קופרמן ליישם את שיטתו של הספורנו בפסוקי הנביאים, נדמה שהראה גם את הצד השני של "מטבע העתיד", ולא דווקא בפירושו של הספורנו. לשון אחרת: עקב אי התאמות בין מה שכתוב בתורה לבין מה שכתוב בנביא (וכבר העירו על כך חז"ל, וכדלקמן), הרב מבקש ללמדנו על ידי פרשנות האחרונים כי אין נכון לומר כי "מה שהיה הוא שיהיה", אלא הלכות או פרטי הלכות עתידיים להשתנות לקראת "השמים החדשים", כששינוי זה מעוגן בדברי הנביאים.

131 איכה ה, כא.

132 תהילים סה, ט. שם מבאר הספורנו: "יהי רצון שתשיב" בקר וערב" לאופן שהיה קודם המבול, שהיו קטבי השמש מסכימים עם קטבי העולם, ובכן היה לעולם זמן אביב".

133 דברי הרב בספרו פשוטו של מקרא, כרך ב, עמ' 158.

הפנמת חדשנותו של הרב קופרמן בהבנת שיטת הספורנו "לקראת השמים החדשים" היא גורם מזומן עבורנו לעבור לחלקו השני של דיון זה, ובו נראה כיצד הרב מיישם את שיטת פרשנותו של הספורנו בסוגיות שונות שבהן הוא דן מתוך מכלול הנושאים של "פשוטו של מקרא". כך גם נוכל לחזור, לעבות ולמצות את שיטת הספורנו על פי הבנת הרב קופרמן.

### "אפליקציית הספורנו" - יישום בסוגיות שונות

בחלק זה נעסוק בקצרה, ועל סמך העקרונות שהונחו בחלקו הראשון של דיון זה, בסוגיות שונות, ונפתח ביחודיותם של פסוקי הנביא בהשראת שיטת הספורנו.

#### א. נבואה שהוצרכה ונכתבה לדורות

כשעסק הרב קופרמן במאפייני הכתוב הוא לא הסתפק רק בחמשת חומשי התורה; הוא ידע לציין ולזהות תופעות מקבילות וליישמן בפסוקי הנביא. הרב קופרמן כתב חמישה פרקים המובאים בכרך הראשון של פשוטו של מקרא במדור ג תחת כותרת ראשית שנקראת: "נבואה שנצרכה ונכתבה לדורות". שמו של הפרק הראשון הוא: "הלכה לשעה והלכה לדורות בנבואה לדורות". התורה אומנם נחתמה בסוף ספר דברים, ברם מצוות לעם ישראל המשיכו להימסר באמצעות דברי הנביאים. מצוות מחייבות, בתוקף כללי של "דברי קבלה", כמו פריעה במצות מילה ("... ושוב מול את בני ישראל שנית", יהושע ה, ב),<sup>134</sup> איסור שיחת חולין בשבת ("...ממצוא חפצך ודבר דבר", ישעיהו נח, יג) או מצוות חינוך ("חנוך לנער...", משלי כב, ו). מהו הגורם ליציאת מצוות אלו לאור? לדעתו של הרב קופרמן זו הנוסחה שעסקנו בה רבות: "קלקול ייאוש תיקון". לשון אחרת, המשך יישום שיטת הספורנו.

אמרנו שאלמלי חטאו ישראל היו מקבלים שלושה חומשים ובהמשך רק חמישה ואת ספר יהושע כדי שייכנסו, יכבשו ויתיישבו בארץ. העובדה שיש לנו המשך טקסט כתוב של דברי הנביאים מעיד שוב, לפי הרב קופרמן, שיש כאן המשך ירידה, וה"קלקול" אינו פוסק; "קלקולים" ה"מייצרים" גם מצוות, כמו שהזכרנו. הרב קופרמן מציין שבספרות הנביאים מצאנו שלושה תחומי חידוש בענייני הלכה: א. מצוות שהיו ידועות בעל פה בתקופת משה ברם נכתבו רק בספרי הנביא, והן כמו שהזכרנו בתוקף "דברי קבלה", כמו מצוות פריעה במילה; ב. מצוות שתזכנה לתוספת חומרה או קדושה, למשל שכוהן הדיוט יוכל לשאת לעתיד לבוא רק אלמנת כוהן ויאסר באלמנת ישראל, כפי שנראה מנבואת יחזקאל; ג. דינים מחודשים לעתיד לבוא אשר יבואו במקום או בנוסף לדין דאורייתא שהיה תקף עד אז. לדוגמה, מצוות זכירת יציאת מצרים שעתידה להתבטל. שלושת התחומים משתקפים בשיטתו של הספורנו.<sup>135</sup> קבלת הממד הנצחי לטקסט שהיה ידוע עד היום בעל פה (כמו מצוות פריעה, שעל פי חז"ל נהגו בה כבר בימי משה, ראה יבמות עא, ב), וקבל את נצחיותו לדורות עקב כתיבתו בנביא, מזכירה את המעבר מן הידע ה"חתום" בתורה "שבעל פה", שרק משה יודעה, למגילה כתובה, והפעם של הנביא.

134. תוקפן של מצוות אלה בחלקן הוא דאורייתא, כמו פריעה במילה המשלימה למצוות המילה.

135. להרחבה ראה פשוטו של מקרא, כרך א, עמ' 342.

עד כאן הדברים פשוטים יחסית, אולם שני תחומי החידוש הנוספים שציין הרב קופרמן, שבפסוקי הנביא מצויים תוספת קדושה או תוספת דינים לעתיד לבוא, מהווים לדעתנו שדרוג בהבנת שיטת הספורנו. ציינו כבר שהספורנו מבקש ללמדנו שאנו עתידים לחזור לדרגה הרוחנית הגבוהה שבה היינו קודם והידרדרנו ממנה בעקבות החטא. ב"תורת משה" מצאנו שלכוהן הדיוט מותר לשאת אלמנת ישראל ואף אלמנת כוהן, ברם הנביא יחזקאל מורה לנו דין חדש הסותר לכאורה את הדין המצוי בחומש ויקרא, שכן הוא אומר: "והאלמנה אשר תהיה אלמנה מכהן יקחו" (יחזקאל מב, כב). "והקושי מבואר – הרי מותר לכהן הדיוט לשאת כל אלמנה, ואילו לכהן גדול אסור לשאת אפילו אלמנתו של כהן גדול!"<sup>136</sup> זו סתירה לדין דאורייתא מפורש, הייתכן?! חז"ל השיבו את שהשיבו,<sup>137</sup> ברם הרד"ק מלמדנו שלעתיד לבוא "יהיה זה לתוספת קדושה לעתיד...". והמלבי"ם מלמדנו "שלעתיד יתעלו הכהנים בני צדוק להיות להם בקצת דברים חשיבות של כהן גדול...".<sup>138</sup> בדין לבישת אבנט כחלק ממלבושי הכהנים.<sup>139</sup> מחד גיסא המושך הופעת מצוות משקף את העיקרון בשיטת הספורנו, ומאידך גיסא ילמדו פסוקי הנביא על המקסימום שאפשר לשאוף אליו, כאשר יתקרב העולם לדרגת "ומלאה הארץ דעה את ה' כמים לים מכסים", תקופת בית שלישי שבה "הלכות מסוימות – בפרט אלה הקשורות בעבודת ה' בבית המקדש – תעלינה אוקטבה' לפסגה חדשה שלא שערום אבותינו...".<sup>139</sup> פסוקי הנביא מתאפיינים באמביוולנטיות, על פי הרב קופרמן; מחד גיסא יש חיסרון בעצם הופעתם, שעל פי דרכנו עד כאן מצביע על "ירידת הדורות", ומאידך גיסא יתרונם הגדול בשיקוף "השמים החדשים והארץ החדשה". ליתר הרחבה והשלמת הנושא יש לעיין בכתביו של הרב בנושא מרתק זה.<sup>140</sup>

### ב. מ"חתומה" ל"מגילה"

הסוגיה המרכזית היא זו שעסקנו בה בחלקו הראשון של דיון זה כשהקשנו על הספורנו בסוגיית תרי"ג מצוות ומיקומו של בית המקדש בכתוב. נזכיר לעצמנו שסוגיה זו עסקה במעבר בין מה שקיבל משה בסיני לבין מה שקיבל עם ישראל ממשה בציווי ה'. הרב קופרמן חילק נושא זה לשלושה פרקים: א. מ"חתומה" ל"מגילה", ב. מ"מגילה" ל"חתומה", ג. בקצרה: "מגילת חומש דברים". הפרק הראשון מ"חתומה" ל"מגילה" עוסק כולו בשיטת הספורנו. הווה אומר, משה קיבל מהקב"ה בהר סיני תורה "חתומה", מכוסה בתכניה, מעין גן נעול לרבים שכולל את שמות האל על פי רצף האותיות ללא פיסוק. ראוי לציין בחלק זה של הדיון שהספורנו בפירושו לתורה הזכיר את המושג "חתומה" רק פעם אחת, וזאת בפסוק העוסק בתורה שקיבל משה בסיני<sup>141</sup> ("עלה אלי ההרה", שמות כב, יב). חשוב להסביר מתוך עיון בשלושת הפרקים את המושג "חתומה" בכתביו ובהסברו של הרב קופרמן, משום שעל סמך פרשנותו למונח זה (אליבא דהרמב"ן בהקדמתו לתורה, ובעיקר אליבא דפירוש הנצי"ב לאותו פסוק וכפירושו לשמות לד, כז: "כתוב

136 פשוטו של מקרא, כרך א, עמ' 333–336, עיין גם בהערות הנלוות.

137 ראה קידושין עח, ב, וכן ראה ההערה הקודמת.

138 פשוטו של מקרא, כרך א, עמ' 137.

139 פשוטו של מקרא, כרך א, עמ' 335.

140 עיין שם, כרך ב, עמ' 229–257, בפרק "ואל מעלת אבותם ישובו".

141 גם בספר "אמר הגאון" אין זכר למושג החתומה.

לך את הדברים האלה"<sup>142</sup> ביסס הרב את מרבית היישומים שלו לשיטת הספורנו במאמרו.<sup>143</sup> בהנחה שאכן לכך התכוון הספורנו, הדינמיקה במעבר מהתורה ה"חתומה" למגילות היוצאות לאור באופן הדרגתי תתואר כך: ברגע שהקב"ה מצווה את משה ללמד מצווה את בני ישראל, הוא אומר לו: קח כמות של אותיות מהמלל החתום, פסק אותן, כמו "שמור את יום השבת לקדשו", אמור אותן לעם ישראל, ובמקביל גם ללמד את כוונותיי לטקסט זה. ברגע שהמלל הזה "יצא לאור" מאותה ה"תורה שבעל פה", מאותו אוצר אותיות חתום, הוא נאמר ונכתב לתוך מגילה<sup>144</sup> שאכן נכתבה או שנשארה בעל פה.<sup>145</sup> לתופעה זו נתן הרב את הכותרת מ"חתומה" ל"מגילה", אוצר אותיות מעורבב שהפך למלל מפוסק בעל משמעות קובעת. כאמור, הקריטריונים למעבר המלל מזה "על פה" של משה ל"כתוב + על פה", או המניע ל"ייצור" המצווה, הוא ה"קלקולים" של העם ההופכים מלל רב תכליתי למגילה שבה תיכתב רק אפשרות אחת לצירוף של אותיות.

האם ניתן להחזיר את הגלגל אחורה? האם יכול היה משה להחזיר את המלל המפוסק אל ה"על פה" ה"חתום", או לפסק באופן שונה כך שהמשמעות גם תשתנה? לא ולא. ברגע שהפיסוק קיבל את הממד המצוותי שלו הוא אינו יכול להשתנות גם אם הוא רק נאמר ונשאר בעל פה ולא נכתב, לשיטה ש"חתומה ניתנה".<sup>146</sup> התוקף של המגילה שמשקף את אותו מלל שנכתב עליה בפיסוקו של הא-ל-מקבל את התואר "חתום", לא במובן של עלום-מסתורי-סגולי אלא בממד הפשטני שלו, שהוא סגור, שאינו יכול להשתנות. לפרק זה קרא הרב מ"מגילה" ל"חתומה". אין להתבלבל בשמותיהם של שני הפרקים, אינו דומה ה"חתומה" של פרק ראשון [מ"חתומה" ל"מגילה"] ל"חתומה" של מ"מגילה" ל"חתומה". הראשון הוא מעבר ממצב עלום ומסתורי ("הלא הוא כמוס עמדי") אל עבר הגילוי, והשני מתאר מסגרת הרמטית שאינה ניתנת לשינוי (כמו "חותם בתוך חותם"). לשון אחרת, מה שיצא לאור מתורת משה החתומה כבר קבוע, סגור, ולא ניתן "לפתחו" שוב.<sup>147</sup>

הפרק השלישי הוא גולת הכותרת בכתיבתו של הרב בשנים האחרונות, שאותו כינה "מגילת החתימה, הוא ספר דברים". בשער פרק זה כתב הרב:

פרק ג, הוא מה שנראה כעיסוק המקיף ביותר שנעשה עד כה בסוגית מהותו של חומש דברים.

142 וראה דיונו בנושא התיקון: מעבר מה"כוח" ה"חתום" אל המצווה בפועל, בעקר בדבריו של הרמב"ן והרחבתם בפירוש הנצי"ב, שם הרחבנו בנושא זה.

143 ייתכן שהסבר אחד פעמיים של תורה "חתומה" בפירוש הספורנו לתורה הוא שהספורנו התנגד נחרצות לשימוש בתורה החתומה, קרי בתורת שמות האל. בספרו "אמר הגאון" לספר תהילים (עדיין לא מודפס, ותודה למושה קרביץ, המהדיר והעורך של ספר זה, שהראה לי זאת) ציין קרביץ שיתכן שהספורנו לא ציין מונח זה כדי לא לעורר סקרנות יתר שתגרור לשימוש בתורת השמות.

144 בגישה של תורה "מגילה מגילה נתנה", משה אומר וגם כותב. ראה הערה 120 בדיון זה.

145 לשיטה של "חתומה נתנה", כלומר נכתבה רק בסוף שנת הארבעים של משה לפני מותו.

146 "חתומה ניתנה" פירושו שמה אמר את המצווה לבני ישראל אבל לא כתב אותה במגילה, ובסוף שנת הארבעים כתב את כל מה ששמע ואמר בעל פה כיחידה אחת. חתומה = מקשה אחת.

147 אומנם ניתן לשאול: הרי הראינו בחלק הראשון של "אפליקציית הספורנו" על פי הרב קופרמן, בפרק הדין בנבואה לדורות, שהנביא משקף מצב עתידי שבו יחולו שינויים במצוות, כמו תוספת חומרה לכוהן הדיוט שיוכל לשאת רק אלמנת כוהן! על כך נשיב שהמקור לדברי הנביא הוא הא-ל עצמו, ואותו פה שהתיר יבשר-בישר על העתיד לבוא שייאסר.

המסקנה שהגענו אליה, בעקבות חז"ל, ראשונים ואחרונים, היא שלמשה היה חלק בניסוח הכתוב (טקסט) של חומש זה שאח"כ הגיע אליו מפיו של הקב"ה בחתימתו יתברך.

החידושים המפתיעים של הרב, הדורשים "כתפיים רחבות", לא היו יכולים לצאת אל הפועל ללא שני העקרונות המלווים את הרב לאורך כל דרכו בכתיבתו התורנית. הראשון הוא "תורה מן השמים", כלומר שכל אות בספר התורה הוכתבה על ידי ה' למשה, והשני הוא "אמונת חכמים", דעת חז"ל הקובעת ומכריעה. תמצית תוכנו של פרק זה אומר שחומש דברים הוא דברי משה עצמו;<sup>148</sup> לחומש זה ישנה עצמאות מול ארבעת החומשים שקדמו לו, כמו יחס האתרוג אל שלושת המינים האחרים: "שהוא מיוחד עם מיניו שאין מצותו אלא עמהם אבל הוא בפני עצמו שאין לאגדו באגד שלהם".<sup>149</sup> "כי משה רבינו נתן אל לבו לומר כל משנה תורה כמו שהיא כתובה לפנינו...".<sup>150</sup> הרב קופרמן מציג סוללה של פרשנים החל מחז"ל, עבור לפרשנות ראשונים וכלה באחרונים, שתמצית דבריהם: "למשה רבינו היה חלק מסוים בהכנת הטקסט של חומש דברים". הספורנו עצמו, דווקא בהקדמתו לספר דברים ולא בהקדמתו לתורה, כתב: "ובזה הודיע חסד עליון שהמציא במשה הכנה נבואית יותר מן האפשר בטבע אנושי, למען תת תורת אמת על ידו אשר אין חליפות לה". אם בארבעת החומשים הראשונים תפקד משה כמתווך תורה, הרי שבספר דברים הוא גם יוצר תורה. תורת "העל פה החתומה" ידועה לו, ברם אין לו רשות לממשה, הוא ממתין לציווי ה' ליישום ההולם כפי שיכתוב הא-ל. בספר דברים מיישם עבד ה' באופן עצמאי, על פי הרב קופרמן המתבסס על חז"ל, ראשונים ואחרונים, את הנוסחה של מ"חתומה" ל"מגילה" ומ"מגילה" ל"חתומה". אוטונומיה זאת זקוקה עוד לאישורו של הא-ל כדי שחותם של "תורה מן השמים" ידבק בה. ההנחיה "זכרו תורת משה עבדי" מקבלת בחומש דברים משנה תוקף משום שהטקסט של חומש דברים, "משה מפי עצמו אמרן להיכתב".<sup>151</sup> ברם בכל מצב, גם עם קבלת מנדט לניסוח וכתובה עצמית בתורה, עדיין נשאר משה "עבדי", והטקסט חייב לעבור את הבקרה של ההשגחה העליונה. כי "זה אמת וברור הוא שכל התורה מתחילת ספר בראשית עד 'לעיני כל ישראל' הגיעה מפיו של הקב"ה לאוזנו של משה...".<sup>152</sup>

נצטט מעט מדבריו של הרב קופרמן בנושא זה:

אדון הנביאים ורק הוא, מסוגל להעלות על דעתו להציע לקב"ה את "נוסחת הפלא" של "המגילה" האחרונה, היא חומש דברים. אם הטקסט יהיה מקיף מדי, עלולים הם להישבר.

148 אור החיים, דברים א, א, ד"ה אלה הדברים.

149 רבינו בחיי, דברים א, א, ד"ה אלה הדברים.

150 חת"ס, דברים א, ויהי בארבעים שנה.

151 כך ציין רבנו חננאל (מגילה לא, ב) על אודות ההבדל בין הקללות שבתורת כהנים לבין הקללות שבמשנה תורה. גם ר' יעקב קמניצקי בפירושו לתורה מבאר את המונח "ספר משה" הלקוח מהפסוק בספר נחמיה (יג, א) "ביום ההוא נקרא בספר משה באוזני העם...": "...אבל משנה תורה הוא עצמו חברו ויסדו" (אמת ליעקב, פרשת וילך, ניו יורק תשנ"ח, עמ' תקלב). להרחבה ראה פשוטו של מקרא, כרך א, עמ' 140.

152 רמב"ן, הקדמה לתורה, וראה גם רמב"ן לדברים א, א: "וטעם הואיל משה (באר את התורה הזאת לאמר) שרצה לבאר להם את התורה והזכיר כן להודיע כי מעצמו ראה לעשות כן ולא צוהו השם...". כלומר חומש דברים הוא יוזמה של משה, ומאידך גיסא הכול הכתיב ה' למשה. ראה גם הערתו של הרב קופרמן בנושא זה, פשוטו של מקרא, כרך א, עמ' 117, הע' 19.

מאידיך אם הבעל פה תהיה רחבה מדי, עלולים להם "לשוט" מדי בעולם התורה בלי להגיע אל התכלית. לכן ראה משה להציע לפני הקב"ה את תפיסתו הוא בעניין "המגילה" האחרונה. זכה אפוא משה רבינו לקחת חלק נכבד מתורה שבעל פה (היקף של מאה וחמישים מתוך תרי"ג מצוות) ולהופכו לתורה בכתב + בעל פה. הסכמת הקב"ה לנוסחה שהציע משה הפכה את נוסחתו לתורה שבכתב ממש (בלעז פרופר), עם כל המשתמע ממנו.

ובזה משה רבנו העפיל מעלה במפעלו התורני ובשותפות ללימוד התורה עד כדי כך שמושה מציע לקב"ה שתורה תילמד על ידי המידה של קל וחומר.<sup>153</sup> בחטא העגל, שבו משה מתוודע לאסון ("הרף ממני ואשמידם") שייכול להתרחש עקב הבגידה בא-ל בבחירת חלופה בדמות עגל הזהב, או אז נוטע משה לדורי דורות את ה"כל נדרי" הנאמר לביל התקדש יום הכיפורים. בשמות רבה (פרשה מג סעיף ה) המדרש מתאר את הדו-שיח בין משה לקב"ה במאמציו לבטל את גזרת ההשמדה לעם, דיאלוג שבו הקב"ה טוען שאינו יכול לחזור משבועתו של "זובח לאלהים יחרם": "אמר משה, ריבון העולמים, ולא נתת לי הפרה של נדרים... מיד נתעטף בטליתו וישב לו כזקן, והקב"ה עומד כשואל על נדרו... אותה שעה אמר משה: 'מותר לך מותר לך, אין כאן נדר ואין כאן שבועה', הוי 'ויחל משה' – שהפר נדרו ליוצרו... לפיכך נקרא שמו 'איש האלוקים', לומר שהתיר נדר לאלוקים" (עכ"ל המדרש).

כשנלמדה סוגיה זו של "התרת נדרים" בקורס לגברים, נתחדדו הדברים וחברו לדברי הזוהר (חלק ג, פרשת פנחס דף רנ"ה), שם התאחדו שני המקורות (מדרש רבה והזוהר) לתפילת "כל נדרי" הנאמרת ביום כיפור. דברים אלה ועוד כתובים בכרך א של "פשוטו של מקרא", עמ' 113–144, וראויים הדברים לעיון וללימודה, לומר לנו ששרביטו של משה רבנו מצוי בתרמילו של כל יהודי המבקש לדעת את ה'.

### ג. תורת הקורבנות

סוגיית הקורבנות תופסת מקום נכבד במשנת רבי עובדיה סופרנו; ראינו והרחבנו זאת גם בדיונונו.

153 כך טוען הרב קופרמן על פי תירוצו של ר"ת וה"בית מאיר" (ר' מאיר פוזנר) לקושיית התוספות בשבת פז, א. הגמרא מציינת ששלושה דברים עשה משה מדעתו והסכים הקב"ה עמו (שבת פז, א). משה התיר לעצמו לשבור את הלוחות על ידי שלמד קל וחומר: "ומה ישראל שלא דברה שכינה עמהם אלא שעה אחת, וקבע להם זמן, אמרה תורה 'היו נכונים וגו' אל תגשו אל אשה', אני שכל שעה ושעה שכינה מדברת עמי, ואינו קובע לי זמן – על אחת כמה וכמה" (גמרא שם). ולכן פרש מציפורה אשתו. התוספות שם שואלים מדוע זה נקרא "מדעתו", הרי מן הסתם הקב"ה לימדו בהר סיני את י"ג המידות, ומושה מיישם אחת מהן – קל וחומר, כתלמיד שהפנים את דברי רבו, ותיריך ר"ת (ספר הישר סימן רס"ח, וכן שבת פז ס' ריב), וכן כתב רבי מאיר פוזנר בהקדמתו לפירושו "בית מאיר" על שלחן ערוך אבן העזר, שהמקור ללימוד ק"ו בתורה מצוי באירוע של מרים הנביאה כשנענשה על כך שדיברה לשון הרע באחיה משה, "... הלא תכלם שבעת ימים, קל וחומר לשכינה ו"ד ימים", אירוע שהיה שנה לאחר מעמד הר סיני. לשון אחרת, משה רבנו עדיין לא קיבל את לימוד הקל וחומר, והוא עצמו מציע לקב"ה ללמוד תורה על ידי קל וחומר! משום כך הגמרא מציינת שזה מדעתו. וכדי לחזק את האוטונומיה של משה בלימוד הקל וחומר הראיתי לרב קופרמן את דבריו של החת"ס על הפסוק בשמות ו, יב: "וידבר משה לפני ה' לאמור. הן בני ישראל לא ישמעו אלי ואיך ישמעני פרעה ואני ערל שפתיים". משה מדבר לפני ה' לאמור! למה יש עוד לאמור אחרי הקב"ה? אלא אומר החת"ס: ועל פי הדרוש... וחדש משה רבינו על דעתו בכאן אחת ממידות התורה וביקש מהקב"ה לומר בשמו במתיבתא דלעילא, משה בני כך הוא אומר..." (חת"ס על התורה, בראשית, ירושלים תשמ"ט, עמ' כט, ד"ה וידבר משה). ראה גם פשוטו של מקרא, כרך א, עמ' 129–131.



נעיר רק שבפרק זה הרב קופרמן מעמיד ארבעה שלבים בתורת הקורבנות, החל מקורבן נדבה של יחיד לפני העגל וכלה בקורבן נדבה של יחיד אחר חטא המרגלים, עם הצורך במנחה ונסכים כדי להשיג את המעלה של "ריח ניחוח"<sup>154</sup>. הרב חותם פרק זה במצב העתידי שבו נזכה להביא את קורבן החובה לידי דרגת קורבן הנדבה. שם נעבדו "ביראה כימי עולם וכשנים קדמוניות", והכוונה לימי הכל, שלדברי הספורנו לא הייתה עבודה זרה בימיו. להרחבה ראה "תורת הקרבנות במשנתו של רבי עובדיה ספורנו", מדור ה, בכרך השני של הספר פשוטו של מקרא.<sup>155</sup>

#### ד. לפני ואחרי במשנתו של ר' עובדיה ספורנו

בפרק זה סקר הרב את מבואותיו של הספורנו בפירושו לתורה, כאשר הוא משווה בין מה שהיה לפני חטא אדם הראשון ולבין מה שנשתנה לאחר החטא, לפני חטא העגל והשינויים המהותיים לאחרי, וכמו כן לפני ואחרי מתן תורה. פרק זה סייע לנו רבות בכתיבת דיון זה, ונדמה שאף זכינו לחדדו ממובאות נוספות של הספורנו עצמו. פרק זה, כפי שכבר הזכרנו, שייך לתקופה שמבריאת העולם ועד (ולא עד בכלל) בואו לעולם של "החסיד" אברהם אבינו. תוכני פרק זה עוסקים בשינויים הקוסמולוגיים בטבע העולם, כמו ארבע עונות מול אביב תמידי לפני החטא, וכמו חי נצח מול "עד מאה ועשרים". הזכרנו בדיונו שהשינוי בטבע העולם היה עד אברהם אבינו, ברם מאז התחולל השינוי במערכת המצוות המיועדת יותר לעם ישראל, הגם שהרב קופרמן מציין שבטבע מצוות בני נח חל תהליך התפתחותי דומה.<sup>156</sup> ואכן החלק העוסק ב"תיקון", המתבטא בהתפתחות מערכת המצוות לעם ישראל, נפקד מקומו בפרק זה. תוכני "החטא ותיקונו הא-לוהי" בהופעת מצוות חדשות ואמירתן לעם ישראל מצויים בפרקים אחרים שבהם הרב מיישם את שיטת הספורנו. תקוותנו שבדיון זה זכינו להשלים, לשזור וללקט מהפזורות השונות בכתיבתו של הרב קופרמן ולהשלימן ליחידה אחת.

פתחנו דיון זה במקצוע "פשוטו של מקרא" שאותו מיסד הרב, ונסיים מעין הפתיחה, ונעשה זאת ביישום לפונקציה של הלכה לשעה, כדלקמן.

#### ה. יישום הלכה לשעה

אחד מ"תפקידי הפשט" הוא "הלכה לשעה", כלומר פשוטו של מקרא מלמד אותנו הלכה, ברם היא רק לשעה, היא זמנית. אחת הדוגמאות המקראיות שהרב קופרמן מביא היא עבודתו של כוהן גדול ביום כיפור ככלל, ושל אהרן הכהן בפרט. ביום כיפור נכנס כוהן גדול לקודש הקודשים בתהליך מפורט המצוי גם בפרק טז בספר ויקרא. סדר עבודתו של הכוהן כולל בין השאר גם טבילות במקווה וקידוש ידיים ורגליים בכיור המקדש. על פי קבלת חז"ל ("גמירי ליה" – הלכה למושה מסיני, יומא לב, א), כוהן גדול צריך לטבול במהלך כל יום עבודתו כחמש טבילות ועשרה קידושי ידיים ורגליים. בעיון באותו פרק טז בספר ויקרא מצינו רק שתי טבילות ("ורחץ בשרו במים"), בנוסף לטבילה שחייב בה כל אדם שנכנס לעזרה, סך הכול שלוש טבילות. כלומר,

154 ראה פשוטו של מקרא, כרך ב, תורת הקרבנות, עמ' 148.

155 עמ' 139–153.

156 ראה פשוטו של מקרא, כרך א, עמ' 93–94.

האם ישנה סתירה בין מה שכתוב לבין מה שנדרש?! לשון אחרת, אם קיימת קבלה שכוהן גדול צריך לטבול חמש פעמים ביום הכיפורים, קבלה שהיא סותרת את פשט הכתוב, לשם מה נכתב הפשט? בהוראתו של הרב קופרמן עלינו לחפש את "תפקיד" הפשט, כי הרי "אין מקרא יוצא מידי פשוטו"! חז"ל, בכלים הפרשניים הלגיטימיים המצויים בידם, מעתיקים, מעבירים ממקומו, פסוק אחד וממקמים אותו מאוחר יותר, כדי ליצור את חמש הטבילות. כך נפתר נושא חמש הטבילות ב"מגרש" הדרש. ואם נחזור לשאלת ה"מדוע", נשאל: מדוע, ריבוננו של עולם, הכתבת שלוש טבילות והתכוונת לחמש טבילות?

הרב מגיים את הסברו של הגר"א מווילנא, האומר ומחדש שאהרן הכהן, ורק אהרן,<sup>157</sup> היה רשאי להיכנס לקודש הקודשים בכל עת שירצה בתנאי שיטבול שלוש טבילות ושישה קידושי ידיים ורגליים. לעומתו כוהן גדול רגיל (להוציא את אהרן, ולאחר מות אהרן גם אלעזר בנו) היה נכנס רק יום אחד בשנה – יום כיפור, והיה חייב בחמש טבילות ועשרה קידושי ידיים ורגליים. מסקנה זאת למד וחיידש הגר"א מפשוטו של מקרא, שנאמר: "בזאת יבוא אהרן אל הקודש"; במה יבוא? בזאת, באותם תנאים הכתובים בפרק טז בספר ויקרא. מכאן שמפשוטו של מקרא למדנו הלכה לשעה, הלכה שאומרת שאהרן בתקופת המדבר היה רשאי להיכנס בכל עת (ולא רק פעם אחת בשנה), וכן שדי לו בשלוש טבילות.

אך אם עסקינן בתורה נצחית, שואל הרב קופרמן, מה מקום יש לה להלכה לשעה בכתוב שכזה? הרב משיב שתי תשובות, כשהסבר אחד מתבסס על פירושו של הספורנו, והיוצא מפירושו. תמצית דברי הרב קופרמן היא, שכמו שהספורנו מבין את צריכותו של ספר בראשית ללמדנו לאיזו רמה אנו עתידים לחזור לאחר התיקון הגדול של ימות המשיח, כמו אדם הראשון לפני החטא המצוי לו בגן עדן, כך גם תקופת ה"שעה" ומצוותיה מלמדת אותנו לאיזו דרגה רוחנית אנו עתידים לחזור, דרגה שמשתקפת במצווה הזמנית. ניישם זאת בדוגמה המדוברת, בעבודתו של אהרן הכהן במשכן, שהיה רשאי להיכנס בכל עת אל הקודש בשלוש טבילות ושישה קידושי ידיים ורגליים. אלו דבריו של הרב קופרמן:

ויבוא הספורנו האחרון שבספר שמות (מ, לו ד"ה ובהעלות הענן) ויכריע עבורנו, וזה לשונו: וכל כך היתה שרית השכינה קבע במשכן, שלא היה מסתלק כלל עד שהיו ישראל צריכים לנסוע, וזה לא היה בשילה ולא בבית ראשון ולא בבית שני. אבל יותר מזה יהיה בבית שלישי יב"ב (יבנה במהרה בימינו) כאמרו (זכריה ב, ט) "ואני אהיה לה נאום ה' חומת אש סביב, ולכבוד אהיה בתוכה". עכ"ל הספורנו.

ומוסיף הרב לבאר:

הרי שקדושת בית שלישי עוד תעלה על זו של המשכן. לפי זה יתחדש דין זה של אהרן כהן

157 ולפירושו של ה"משך חכמה", שנשען על פירושו של הספורנו, גם בנו אלעזר אחריו. הספורנו בהתייחסו להדלקת המנורה במשכן על ידי אהרן הכהן דווקא, הגם שפעולה זו מותרת בור, אומר כך: "יערוך אותו אהרן: ... כי אמנם כל מי המדבר היה ענין המשכן בכל יום כענינו לדורות ביום הכיפורים" (ויקרא כד, א), וביאר הרב שם בהערה 7: "כאן חידש רבינו, שדין המשכן במשך כל תקופת המדבר וגם בסתם יום של חול היה כדין משכן מקדש לדורות ביום הכיפורים". להרחבה ראה פשוטו של מקרא, כרך א, עמ' 170.

שבמשכן, כאשר הכהן הגדול לעתיד לבוא יוכל שוב להכנס לקודש הקודשים כל אימת שהוא רוצה, על פי סדר העבודה לפי פשוטו של מקרא...<sup>158</sup>

כלומר ההלכה לשעה תיהפך לעתיד לבוא להלכה הנצחית בבית שלישי, כשמאפייני הבית השלישי כבר נטועים היטב בכתוב התורה.<sup>159</sup>

הסברו השני של הרב קופרמן לנוכחותה של הלכה לשעה במגרש הנצח מצוי בפרשנותו של בעל ה"משך חכמה", ותמציתו היא: **תקדים משפטי!** כלומר, המצווה הזמנית עוד עתידה להתעורר מדי פעם בהיסטוריה המקראית, ואכן כך קרה. לא נרחיב ביריעה זאת, רק נאמר: ישנו כאן ניסיון של הרב להתמודד עם שאלה מהותית (מה מקומו של "כתוב לשעה" במכלול הכתוב שמאפייני הוא נצח), שחלקיות תשובתה משרתת אותנו בהחלט כשאנו נשענים על שיטת פרשנותו של הספורנו.<sup>160</sup>

נגענו בסוגיות מרכזיות בכתביו של הרב על רקע שיטת פרשנותו של "איש האשכולות אביר הרופאים", הלוא הוא ר' עובדיה ספורנו בן יעקב. בצמידות מלאה לפסוקים שבחר הספורנו לפרש הוסיף הרב את הממד ה"קופרמני" המאופיין במעטפת "פשוטו של מקרא", ממד המוציא את הלומד ממבט נקודתי לתוכן דבריו של הספורנו לפסוק אל ממד מערכת המסביר את ההקשר הכוללני של הפסוק במערכת פסוקיה של התורה.

## אחרית דבר

הנצי"ב מוולוז'ין היה זה שביקש מאנשי הוצאת "מקראות גדולות" בוורשה, שנת כת"ר, שיוסיפו גם את פירוש הספורנו אל שאר הפרשנים שהם מציגים על הדף. בלשונו הפיזית כתב הנצי"ב, בין השאר: "...ויחזו בפעולתם זאת ובכל מעשה ידיהם ברכה יתירה... ואם ייטב מע"כ יראו להדפיס גם כן פירוש הספורנו על התורה באשר לשונו קצר ומלא פשט ויראת ה' הטהורה, ויותר חשוב מאיזה מפרשים אשר יעדו לחברם...".<sup>161</sup> המלצה זו מיזגה שוב<sup>162</sup> את הספורנו בחבורת ה"אריזות"

158 קדושת פשוטו, פרשת פקודי, עמ' רז.

159 ניתן לשאול על הספורנו: הרי הסברנו שהמשכן או המקדש הוא בדיעבד, וכשהספורנו מציין "שיותר מזה יהיה בבית השלישי..." גם רום פסגה זו איננו חזרה למקור, אטופיית גן העדן, כמו "בכל המקום אשר אבוא אליך וברכתך"?! אומנם עבור הרב קופרמן שיטה ודוגמה זו מסבירות שאומנם נכתבה הלכה לשעה אבל היא עתידה לשרת אותנו לעתיד לבוא, ובכך פתר הרב את בעיית הארעיות בטקסט נצחי. ברם איך נשיב לשאלה על הספורנו? ייתכן שהגאולה העתידית תגיע בכמה שלבים, כשהספורנו מדבר על אחד משלבי הביניים שבו אכן יהיה מקדש ברם באופי שונה, או שחומות אש מסביב, שכבודו של ה' מצוי בתוכה ("ואני אהיה לה נאום ה' חומת אש סביב, ולכבוד אהיה בתוכה") אינה בית המקדש שאנו רגילים לדבר עליו כמו בבית הראשון והשני, והדברים טעונים עוד עיון נוסף.

160 להרחבה והדגמה מן המקרא ליישום הסברו של הרב קופרמן לשאלת קיומו של טקסט זמני בתורה הנצחית ראה פשוטו של מקרא, כרך א, עמ' 173-188, וכן כרך ב, עמ' 156-160.

161 כנראה הכוונה לפירושו של "אור החיים הקדוש" ולפירושו של ה"כלי יקר". הסיבה לכך היא אריכות דבריהם, כשהמגמה הייתה לשלב כמה שיותר פרשנים בעמוד אחד. כך משער משה קרביץ, מהדיר ועורך הספר "אמר הגאון".

162 פירוש הספורנו כבר הופיע במקראות גדולות "קהלת משה", אמשטרדם תפ"ג. בשנת כת"ר התחבטו מדפיסי "מקראות גדולות ורשה" מי מהפרשנים יופיע בעמוד הדף. כדי להנכיח את פירושו של הספורנו בהוצאה המדוברת שלח הנצי"ב את המכתב המדובר. כך משער משה קרביץ, מהדיר ועורך הספר "אמר הגאון", וראה הערה קודמת.

כמו אונקלוס, רש"י, רמב"ן וכו'. ברם הכול תלוי במזל, ואפילו...<sup>163</sup> פרשן שזכה להשתלב בין גדולי הפרשנים צריך ברכה שאכן פירושו יגיע לאותם יעדים שכיוון אליהם. אחד מממלאי תכלית בקשתו של הנצי"ב הוא, לדעתנו, הרב קופרמן. הוא אולי הראשון אשר זיהה שבפרשנות זו מצויה לא רק משמעות מילולית לפרשנות הצמודה לטקסט המקראי, אלא משנה הגותית סדורה, כפי שהבאנו בדיון זה. בד בבד הוא גם ביקש להוציא את פירושו הספורנו מהיותו "נספח" לפירוש רש"י ורמב"ן, ולהעמידו כפירוש עצמאי.<sup>164</sup>

על מפעלו של הרב קופרמן בפירוש הספורנו ראוי להעיר: הרב לא ביקש רק "לדעת" את פירוש הספורנו, אלא, כחלק מלימוד התורה שלו, הוא ביקש "לעסוק בדברי" הספורנו. בעינו המקיף בפירוש הספורנו לחמישה חומשי תורה הונכחו שתי מילים שהיו חשובות לו מאוד: **כאומרם** ז"ל,<sup>165</sup> ולחילופין: **רבתינו** ז"ל. ברור לרב "כי נקודת המוצא בהבנה מחשבתית בספרי הקודש הם פירושי חז"ל כאשר אחר כך ובהתחשב בדבריהם, יש מקום לפרש לפי הפשטות המתחדשים בכל יום". כתמרוור אזהרה עמדו מול עיניו שוב דברי הנצי"ב, שכאמור קידם את הדפסת פירוש הספורנו בתוך "מקראות גדולות":<sup>166</sup> "מי שרוצה להפשיט לפי דעתו, כל עוד לא עמד על דעת חז"ל, יש לחוש שהוא אפיקורס ומטה המקראות אחר דעתם".<sup>167</sup>

לאור מקדמי ביטחון אלו ציינו את שיטתו של הספורנו, כפי שהבין הרב קופרמן, כגישה חדשנית שלא מצאנו לה מקור אצל פרשנים אחרים. כמו שהראינו, החוט המקשר את חמישה חומשי תורה הוא "קלקול ייאוש תיקון". הקלקול, שמשקף בחטא, מוביל לתיקונים של הקב"ה כדי להמשיך ולהתאים את העולם ואת התורה אל מצבו הנוכחי של האדם, שינויים בטבע שהולמים מצבים חדשים שלאחר החטא. לשון אחרת, אוטופיה של גן עדן, אביב תמידי, פריון והולדה מיידיים עם יכולת התדמזות לא-ל במימוש צלם האלוקים, כל אלה הומרו בחלופות של ארבע עונות, עבודת כפיים כחלק מקללה, הארכת זמן העיבור לנשים, עד אשר קוצרו חייו של האדם, מנצח לעד מאה ועשרים שנה.

חטאי האנושות לא פסחו גם על "ממלכת הכהנים וגוי קדוש", כשקדושה זו בעם ישראל הלכה והצטמצמה מפוטנציאל של "כל המקום" עד הגבלה של רק "כי אם אל המקום" בהר המוריה. "עם סגולה" היה צריך לקבל תורה "חתומה", כלומר טקסט כתוב ברצף מילים מ"בראשית" עד "לעיני כל ישראל" בחתימת התורה, טקסט המשקף את שמותיו של הקב"ה כמו שהיה בלוחות הראשונים. ברם חטאי העגל והמרגלים ביטלו אפשרות זאת, ומה שנתר בדינו הוא אופציה אחת (מיני רבות בתורה החתומה), מלל מפוסק ומחייב שמתחיל מ"בראשית ברא" ... "ואלה המשפטים" ... ו"הואיל משה באר את התורה"; פסוקים עם פרשנות מוגבלת, כמו שלימד הא-ל את משה ללמד את ישראל.<sup>168</sup>

163 "הכל תלוי במזל ואפילו ספר תורה שבהיכל [ארון]", תקוני זוהר, ס"ט, ג.

164 ראה דבריו בהקדמה להוצאה החדשה של הספורנו, ירושלים תשע"ה.

165 בעידן המחשב מצאנו אצלו מונח זה כ-137 פעמים, ואת המונח "רבתינו זכרונם לברכה" כ-26 פעמים.

166 הנצי"ב חידש ביאורים גם שלא אליבא דחז"ל, ברם לא נגד חז"ל! ראה הערת הרב, פשוטו של מקרא, עמ' 8 הע' 28.

167 דברי הרב, פשוטו של מקרא, עמ' 8.

168 כמו שלימדנו הרמב"ן בהקדמתו לבראשית: במקום "בראשית ברא" – "בראש יתברא", כשהמשמעות שונה. ומי לנו כמו הרמב"ן, שהיה מראשי המקובלים בדורו, שעסק בתכנים אלה ברם הגבילים לחוג מצומצם בלבד, משום "שאינן לך

בדיוננו המחשנו גם את הדינמיקה בין ההתנהגות הרוחנית של עם ישראל לתגובה המתקנת של הבורא על ידי גרף שעלה וירד במרוצת האנושות בכלל, כשמוקד הגרף מתרכז בארבעים שנות מדבר. ההתמקדות דווקא באותן ארבעים שנה נובעת ממשמעותה של התנועה הגלית של הגרף. הקו הלולייני הזה, שעולה ויורד, גם "מושך" עמו מלל אוצרי "חתום" ממה שקיבל משה בהר סיני, שהופך ביציאתו לאור למלל מצוותי המחייב את מי שקרויים "בנים". אכן כך, כפי שמשמע מפרשנותו העקבית של הספורנו והבהרת דבריו על ידי הרב קופרמן, התנהגות עם ישראל לטוב ולמוטב בתקופת המדבר היא זו שהכתיבה את תרי"ג המצוות.<sup>169</sup> הבנתו של הרב קופרמן ביישום קביעה חדשנית זו, קביעה שכאמור מבוססת על דבריהם של פרשנים אחרונים, הניעה אותו להמשיך לצעוד על ציר הזמן גם לעבר "פסוקי הנביא" כהמשך שיקוף לדינמיקה של קלקול ותיקון.<sup>170</sup>

ב"אחרית דבר" לדיון זה נאמר: הרב במפעל כתיבתו לא ביקש לבחון את תפיסתו הפילוסופית של הספורנו, אם היא קרובה לרוחו של הרנסנס;<sup>171</sup> הוא גם לא חיפש לדעת מהי השפעתו של תומס מאקווינאס על השקפותיו של הספורנו בספרו "אור עמים".<sup>172</sup> הפריע לו מאוד<sup>173</sup> שיוכו של הספורנו להומניזם,<sup>174</sup> והצעה זו, שהייתה לדעתו מוטעית, זימנה והאיצה, על פי דבריו, את מלאכת פרשנותו לפירושו של הספורנו.<sup>175</sup> את הרב לא עניין כלל אם "סביבתו החברתית של הספורנו, שהאכילה בה הייתה לאירוע חברתי וסעודות השעשועים היו דבר שבשגרה", הם שהשפיעו על פרשנותו בנושא מאכלות אסורות.<sup>176</sup> מאידך גיסא, דווקא סמיכות איסור אכילת בשר וחלב למצוות הביכורים בשני מופעים בתורה<sup>177</sup> לימדה אותו שהמרכיב המרכזי לאיסור אכילת בשר וחלב הוא איסור עבודה זרה, ולא איסור כללי של מאכלות אסורות, מרכיב שיש לו השלכה ישירה

חלק בנסתרות", עיין שם.

169 בספר "אמר הגאון" אנו מתוודעים להמשך תופעה זו. גם כאן שואל (נשאל עבורו) הספורנו את שאלת ה"מדוע": מדוע קורבנות מוסף של שבת וקורבן מוסף של ראש חודש מופיעים לקראת שלחי חומש במדבר? הרי מקומם האידיאלי של כל סוגי הקורבנות הוא ספר ויקרא, תורת הקורבנות! על כך הספורנו משיב (שוב, מפי תלמיד ששמע את הספורנו וכתב במחברות): "אחר אשר הטאו לפעור נתחדש להם מוסף שבת וראש חודש, שלא תמצאם מקודם, ולזה סמך בכאן אלו הקרבנות. ואגב אלה סיפר כל המועדים כמשפטם ובדיניהם". אמר הגאון, עמ' שנד.

170 ראה פשוטו של מקרא, כך א, מדור ג, הפרק העוסק בנבואה שנצרכה לדורות, עמ' 327-347.

171 ראה שוורץ, "הפרשנות הפילוסופית לתורה של רבי עובדיה ספורנו" (לעיל, הערה 15), עמ' 250-257.

172 שייך טוען שמשמעותו של אריסטו עבור הרמב"ם הייתה כמו אקווינאס עבור הספורנו! אומנם היה זה הרב קופרמן שכתב לשיין הסכמה לספרו, ובין השאר כתב: "השכיל המחבר להבחין בין המיתודה מחד גיסא (אותה קיבל או אימץ מגדולי הפילוסופים) ובין התוכן והמטרה של רבינו. הספורנו הוא בראש ובראשונה מחנך תורני, כאשר המיתודה היא אמצעי לאותה מטרה ואינה עומדת כדיסציפלינה בפני עצמה. זאת כשם שהרמב"ם במשנתו הפילוסופית שייך לאסכולה על אריסטו, אבל רק כמיתודה, כאשר בתוכן הוא שייך כולו לבית המדרש אשר תחילתו משה רבינו וסופו (אצל הרמב"ם) רבותיו הגאונים". והוסיף הרב: "אחרון אחרון: אי אפשר שלא להתפעל מן הזיקה הנפשית של המחבר אל תורת הספורנו ואישיותו. המחבר אינו רק כותב על הספורנו הוא מודהה עם הספורנו בכל נימו נפשו". כך, לדעת הרב, האבחנה בין מתודה למטרה, ומן הסתם איתר הרב אצל שיין הודהות, המקבילה גם אצלו, כשעסק בכתובת פרשנות הספורנו. ראה ח' שייך, אדם חברה ומשפט בהגותו של רבי עובדיה ספורנו, הוד השיון תשס"א.

173 ראה הערה 16 בדיון זה.

174 וולק, "רבי עובדיה ספורנו, הפרשן, ההומניסט" (לעיל, הערה 16), עמ' 277-302.

175 היה נוהג לומר: "גדולי ישראל לא משרתים בשום... אלים", משיעוריו על ספר דברים.

176 רחמי, "אקטואליה ופולמוס דתי בתקופת הרנסנס" (לעיל, הערה 16).

177 שמות כו, יט; שם לד, כו.

להלכה ומסביר מדוע אנו מחמירים כל כך ב"איסור בשר וחלב" עד כדי גזרה לגזרה וכו'.<sup>178</sup> חידוש זה נלמד לא אחרת אלא מפרשנותו של... הספורנו.

נאמר ברורות: אין בהסתייגות מתכנים אלה לומר שאין להם מקום במחקר, ברם הרב לא ביקש להחזיק במסורת האקדמית של "ניטרליות ואובייקטיביות". כשהרב למד את פירוש הספורנו הוא בירך שלוש ברכות: א. "לעסוק בדברי" תורת הספורנו, כלומר התמודדות אינטלקטואלית לימודית; ב. "והערב נא ה' אלונינו...", כלומר מעורבות אמוציאונלית. לימוד תורה ככלל אינו "לימוד דיסציפלינה", העיסוק בלימוד התורה מצריך להיות בן תורה אליבא דהרב קופרמן. דווקא המעורבות האמוציאונלית היא זו שמאפיינת את לימוד התורה ומבדילה אותו מכל דיסציפלינה אחרת. מעורבות זו ניכרת היטב אצל הרב קופרמן בהערותיו הנלוות לפרשנותו של הספורנו. ולבסוף, הברכה השלישית: "אשר בחר בנו... ונתן לנו את תורתו" (גם של הספורנו), כלומר הזדהות השקפתית. הרב קופרמן טוען: "כדי שלימוד תורה יהיה מקצוע קודש, יש להקדים את היסודות ההשקפתיים העומדים ביסוד כל לימוד תורה: תורה מן השמים, אמונת חכמים וקדושת פשוטו של מקרא בשלמות התורה".<sup>179</sup> לשון אחרת: הזדהות עם קדושת התורה.<sup>180</sup> כזה היה האיש, ומה נאים לגביו הדברים שכתב מורו ורבו של הרב קופרמן, הרב דסלר זצוק"ל, המובאים בספר "מכתב מאליהו", כרך א עמ' כ:<sup>181</sup>

מי שעובד בענין הנצרך לתיקון העולם, זוכה על ידי זה לסייעתא דשמיא שהוא יתעלה במדרגתו, והוא שעוסק בענינים אלה באמונה ובשאיפה לאמת וגם זוכה שיצליח בענין שעוסק בו. כי מי שצריכים לו לתיקון העולם... מכל מקום אחרי שאין אחר שיכול או שרוצה לעסוק בזה הענין חוץ ממנו, הוא זוכה לכל הסייעתא דשמיא השייכת לאותו ענין, עד שגם הוא נבנה ממנו.

אכן, מורנו הרב קופרמן זצ"ל עסק בחלקי התורה שלא היה אחר שהיה מסוגל לעסוק בהם מלבדו, מתוך אמונת אומן ויראת שמים טהורה, ואכן זכה לסייעתא מן שמיא, זכה בעצמו וזיכה את הרבים, וזכורני, כשישבתי עמו פעם בערוב ימיו, התבונן אחורה בשמחה ובסיפוק, והרגשתי הייתה שזכה לאותו משפט מופלא שהיו אומרים חכמים זה לזה בפרידתם: "עולמך תראה בחיך" (ברכות יז, א).

178 שלוש פעמים נכתב בתורה איסור אכילת בשר בחלב (משפטים, כי תשא ופרשת ראה). במשפטים וכי תשא האיסור צמוד למצוות הביכורים, ובפעם השלישית, בפרשת ראה, למצוות המעשר (שרש"י בפירושו שם הסמיך את מצוות המעשר למצוות הביכורים, ראה שם). הרמב"ם במורה נבוכים (ג, מו) הסביר שהגויים בפולחנם בימי אדם היו מבשלים גדי בחלב אמו, ולכן נדרש היהודי להתנער מנוהג זה. ברם הספורנו משייך את "עבודה זרה" למנהג הגויים לבשל גדי בחלב אמו, כדי להגדיל את פריין האדמה כחלק מפולחנם. לזה אומר הקב"ה: יהודי, אם רוצה אתה להגדיל את פריין אדמתך הבא לי ביכורים, ואל תאמץ חלילה נוהג של עבודה זרה בנישול גדי בחלב אמו. מכאן הרב מסיק שמהות המצווה, או המרכיב המרכזי כלשונו, הדומיננטי, באיסור אכילת בשר בחלב, הוא איסור עבודה זרה, שיש לשרש אחריו ולעוקרו מיסודו. מחות זו, מבקש הרב לומר, תסביר מדוע נוהגים חומרות יתר בהלכה באיסור אכילת בשר בחלב. להרחבה ראה קדושת פשוטו, פרשת ראה, עמ' תכו-תלב.

179 מבוא ללימוד התורה, שלוש סימפוניות, עמ' 14-15.

180 מקביל לדברי הרמב"ם בהלכות ברכות פרק א, הלכה ד: "נמצאו כל הברכות כולן שלוש מינין...": מתוך שיעורו האחרון לשנת תשנ"ט לקורס השנתי לפירוש הספורנו על חומש דברים, ממחברתה של גב' הלה טליה דבורי (לעיל), הערה 25).

181 דברים אלו הביא הרב קופרמן ב"שער הספר" לספרו פשוטו של מקרא. ההדגשות הן של הרב עצמו.

# בין חירות למחויבות דברים לזכרו של פרופ' גרוס ז"ל

עליזה בזק

## מבוא

בפתח ספרו עולם לא מושלם – למען חירות אחראית, כתב גרוס:

הקטגוריה התנ"כית היסודית, הברית שנכרתה בין האלוקות לבין האנושות, יוצרת קשר שאין לאופיו הייחודי ולכוח היוצר שבו, מקבילה בתרבויות אחרות. היחס בין היוצר ליצירה נשאר קבוע אלא שהמונתיאיזם היהודי, בניגוד לתפיסות הדתיות שנולדו ממנו, מעניק לאדם את האפשרות, ואולי אף את החובה, לחופש אחראי...!

החופש אינו יכול להתממש לפי רצון מקרי. משמעותו של החופש אינה יכולה להיות ביטול כל חוק אלא יצירה בזכות חוק, הנובעת מן הזהות המקורית? ... מורשת זו העניקה מאז ומעולם ערך רב לאנושי, לשחרור האדם, להשתתפותו בפרשנות החוק ובגיבוש היישום המעשי שלו בדרך המאפשרת את קיום החופש. הערכים היהודיים הם מקוריים, משום שהם נאבקים למען החופש ומצהירים שלא ניתן להשיגו בלי לקבל את עקרונות המחויבות לחוק וחשיבות המעשה החיצוני.

המידה העליונה של החופש אינה תלויה במימוש האקראי של הרצון ובביטול כל הכללים אלא ביכולת האדם לקבוע גבולות לחופש שלו. האדם צריך לשאוף לא רק להרחבת החופש אלא בעיקר להעצמתו. מבחינה זו חשוב לחזור ולהדגיש את הערך הרב שיש להומניזם אמתי ולממש את התפיסה הזו בחינוך ובהוראה.<sup>3</sup>

במילים אלה מבטא פרופ' גרוס את תמצית החיים האמוניים היהודיים בעיניי: חיים של מחויבות שכולה חירות, ולחילופין חיים של חירות מחויבת.

ההיסטוריה האנושית מקפלת בתוכה תפיסות שונות על יחסי הכוחות בין האדם למעגלי הריבונות והשותפות בחייו. בכל תחומי החיים אנחנו תרים אחר האיזון הנכון בין בחירה לכפייה, הן בחיינו האמוניים, הן במערכת הזוגית, הן בתפקידנו כהורים והן כאזרחים מול מערכת שלטונית.

1 ב' גרוס, עולם לא מושלם: למען חירות אחראית, ירושלים 2008 (להלן: עולם לא מושלם), עמ' 5.

2 שם, עמ' 6.

3 שם.

במערכת הזוגית אנחנו בונים את ביתנו מתוך אהבה וחירות מלאה ומחליטים כרצוננו בדבר חלוקת התפקידים וענייני הממון, ועם זאת מחויבים זה כלפי זה במערכת חובות וזכויות. באינסטנציה המשפחתית מערכת היחסים נבנית סביב המתח הפנימי השורר בין שניים מכלליי הבולטים של החינוך היהודי: הכלל "חושך שבטו שונא בנו ואוהבו שיחרו מוסר",<sup>4</sup> המטעים את הצורך במשמעת ובהטלת גבולות נוקשים בחינוך, ומנגד הכלל "הנוך לנער על פי דרכו גם כי יקין לא יסור ממנה",<sup>5</sup> המצדד בקשב לדרכו המיוחדת של הילד ודוגל בהגמשת הדרישות החינוכיות בהתאם להתפתחותו הקוגניטיבית. שני עקרונות אלה נזכרים בספר משלי, אך עוברים כחוט השני במקורות היהדות. יחסי הגומלין ביניהם משליכים על דרכי החינוך, על תפיסת תפקידנו כמחנכים ועל טיבה של המורשת. האיזון ביניהם נושא את סודו של החינוך היהודי.

במסגרת הרחבה יותר אנחנו מוצאים שיטות שונות במערכת היחסים הנאותה בין השלטון לנתיניו, הנעה בציר שבין חירות הפרט לבין מחויבות למדינה, והדברים נכונים גם למסגרת הרחבה יותר של עם ישראל מול אלוהים.

מעמד הר סיני, אותו מעמד נשגב שבו ניתנה תורה לישראל ובו נקבע אופייה של הברית הנכרתת בין הצדדים, מתואר במדרש בשני תיאורים מנוגדים: מחד גיסא המדרש מציין שהמעמד הזה נכפה על ישראל הר כגיגית, ומאידך גיסא הוא פרי של קבלה מרצון. דיאלקטיקה זו נמשכת אל תוך חייו של היחיד המאמין, הבוחר בכל יום לקבל עליו עול תורה ומצוות מחדש, כדברי ר' יהושע בן לוי: "בכל יום ויום בת קול יצאת מחר חורב ומכירת ואומרת: אוי להם לבריות מעלבונה של תורה".<sup>6</sup> פרופ' גרוס הרבה לעסוק בחיבוריו בחירות ובמחויבות של האדם המאמין, ולפיכך בחרתי לעסוק בכך במאמר זה. שלושה קורסים זכיתי ללמוד אצלו לפני שנים לא מעטות. הראשון עסק ברמב"ם, השני בחיבוריו של המהר"ל והשלישי בהגותו של פרנץ רוזנצוויג. קורסים שונים בטיבם במהותם, בזמנם ובמקומם, ומעידים לא רק על רוחב היריעה של המרצה אלא גם על דרכי המפגש השונות והמגוונות שלנו עם הבורא. המפגש עם יסודות ההלכה היהודית, הדין והמשפט, המפגש עם המחשבה היהודית, על רבדיה העמוקים ורזיה, והמפגש של האדם עם עצמו, עם אלוהים ועם הבריאה, עם התגלות ועם גאולה. בכל אחד מן הקורסים היינו מעורבים עד עמקי נשמתנו. למדנו עם השכל ועם הלב. התמודדנו, שאלנו וענינו. הלימוד נגע לחיינו כאן ועכשיו. לעולמנו האימוני, לדילמות, לחיים. לימוד משמעותי. לימוד של שמחה. לימוד שיוצר שינוי. לימוד שקורא למעורבות ביחס לעולמנו הפנימי, ביחס לעמנו ולארצנו. לימוד שהוא פרונטלי ויחד עם זאת הוא כולו דיאלוג. בשלושת הקורסים שרתה שמחת הלימוד ועינו הטובה של המרצה. כולם נלמדו בדרך מובנית מן המסד לטפחות; מן השורש לצמרת: דבר דבור על אופניו; אי של יציבות וסדר פנימי. ככולם היה עניין. כולם נלמדו מפיו של מחנך ששם לו למטרה לעסוק בהתמודדויות של האדם המאמין בתקופה המודרנית.

4 משלי יג, כד.

5 שם כב, י.

6 אבות ו, ב.



גם חיבוריו משרתים מטרה זו.<sup>7</sup> הוא מקיף בהם את נושאי הליכה הנוגעים לעולמו של המאמין בתקופה המודרנית: עם ישראל, ארץ ישראל, תשובה, גלות וגאולה, שבת וחגים, מעלת השפה העברית וחיים יהודיים. חיבורים אלו עשירים בדילמות שמציבה המציאות המודרנית וערכיה. הקביעה העולה מתוכם היא שההיסטוריה הוכיחה שהתבונה אינה יכולה להיות המצפן המדריך את התנהלות האדם המודרני.<sup>8</sup> הם מלמדים על המשבר שיצר ההומניזם האירופי מאז מלחמת העולם הראשונה ועד ימינו, חושפים את האלימות שהתפשטה, את הזעזועים בחינוך, את התפוררות התא המשפחתי ואת הסטיות מן המוסר ומצביעים על תופעות רבות של חוסר אנושיות שהתגלו בדורות האחרונים.<sup>9</sup>

גרוס ראה בתופעות אלה הוכחה לאזלת ידה של התבונה האנושית "לשמר את משמעות האנושי כנגד הברברי",<sup>10</sup> והוסיף כי "ההוגים המייצגים ביותר של המפעל הפילוסופי... מומחים מובהקים לכל סוגי החשיבה הלוגית, גילו הבנה פושעת למטרות הטוטליטריות ואף התגייסו לטובתן".<sup>11</sup> הוא קובע שהמודרניות לא גילתה את האדם אלא "רוקנה את התופעה האנושית מכל תוכן".<sup>12</sup> "ההומניזם המודרני המתרחק מן ההדהוד המוסרני של ההומניזם הקלאסי"<sup>13</sup> ה"חותר להגדיר את האדם מתוך עצמו ולשחרר אותו מכל שעבוד"<sup>14</sup> ומודרך רק על ידי הרצון הסובייקטיבי, לא הביא את האדם לתוצאה המקווה – חירות אמיתית, אלא להפך: המימוש המופרז של החופש הוביל לתוצאה המנוגדת.<sup>15</sup>

ההפרדה בין האדם לבין שאר היצירה הלכה והצטמצמה, ואף נעלמה.<sup>16</sup> המרחק בין האדם, מצד אחד, לבין החי והדומם, מצד שני, הלך והתגמד, והאדם מצא עצמו הולך ופוחת "עד שהוא נהפך לחפץ. היומרה לריבונות מוחלטת של האדם סופה להביא לידי אכזבה המטביעה אותו

7 ב' גרוס, השקפתו המשיחית של המהר"ל מפראג על הגלות והגאולה, מצרפתית: נ' דויטש והמחבר, תל אביב תשל"ד (להלן: גרוס, נצח ישראל); הנ"ל, יהי אור: נר מצוה למהר"ל מפראג, ירושלים 1995; הנ"ל, ברית הלשון – הרפתקת הדיבור במחשבת היהדות, מצרפתית: מ' טבעון, ירושלים 2004; הנ"ל, עולם לא-מושלם (לעיל, הערה 1); הנ"ל, המשפחה במשנתם של הרמן כהן ופראנץ רוזנצוויג, רמת גן תשל"ג; הנ"ל, איש ההלכה, תרגום של הספר "איש ההלכה" של הרב סולובייצ'יק לצרפתית עם הערות (J.D. Soloveichik, *L'Homme de la Halakha* [tr. B.], Jérusalem 1981 (Gross)); הנ"ל, סדרת ספרים בצרפתית בעקבות סדרת טלוויזיה עם ז'וזי אייזנברג בנושאי תנ"ך (J. Eisenberg et B. Gross, *Un Messie nommé Joseph*, Paris 1983; J. Eisenberg et B. Gross.) *(Le Testament de Moïse, Paris 1996)*; הנ"ל, האתגרים של הקיום היהודי, ביאור המאמר "למהלך האידיאות בישראל" שבספר אורות לרב אברהם יצחק הכהן קוק, ירושלים תשע"ג; הנ"ל, על התשובה והגאולה: אורות התשובה לרב אברהם יצחק הכהן קוק, עם מבוא, פירוש והערות על התפתחות התשובה בהגות היהודית, ירושלים 1999; הנ"ל, "המשפחה במשנתם של הרמן כהן ופראנץ רוזנצוויג", הכינוס למחשבת היהדות, יח (תשל"א); הנ"ל, "אמונה ונאמנות במשנתו של המהר"ל", סיני קא (1988), מובא באתר דעת:

<http://www.daat.ac.il/he-il/mahshevet-israel/maamarim/klali/gros-emuna.htm>

8 עולם לא מושלם (שם), עמ' 3.

9 שם, עמ' 3-4.

10 שם, עמ' 4.

11 שם.

12 שם.

13 שם, עמ' 2.

14 שם.

15 שם.

16 שם.

באימננטיות מרדדת שאין בה לא אופק ולא יעוד, וכמובן אף לא נשגבות".<sup>17</sup> "היא מובילה את האדם בעיקר למשבר של גבולות הגורם לו לאבד את חוש המידה, את הצורך הראשון במעלה לשמר את ייחודו, את האחרות שלו".<sup>18</sup>

כך "נכחדת מעולמנו כל יוזמה והתלהבות למימוש מטרה חיצונית העשויה להעניק משמעות לקיום, ומתבטלת כל תחושת אחריות", ו"האדם נמלט מזהותו העמוקה ונופל לאנונימיות של עולם נעדר תקווה".<sup>19</sup> "ההתפשטות כמעט חסרת הגבולות של האמצעים המאופיינת בהיעדר מטרות או עקרותן תורמת עוד יותר לחיזוק הזעזוע העמוק שהמשבר מוביל אליו".<sup>20</sup> והשאלות עולות מאלהין: האם בתנאים הללו הפרט יכול להגיע אל אצילותו המקורית של היצור האנושי? "איך הוא יכול למצוא בתוך קיומו את הגורם החיוני העשוי לרוממו לפסגות של גדלות? האם הוא יכול למצוא בתוך עצמו את הקריטריונים העשויים להדריכו בביקורת מעשיו ובהטלת ספק בסובייקטיביות שלו? ... האם יש זכות בלי מחויבות מגבילה של חובה? ... ומה מבטיח את אצילות האדם במסגרת סובייקטיביזם מוחלט?".<sup>21</sup> משמעותו של החופש אינה יכולה להיות ביטול כל חוק, אלא יצירה בזכות חוק.<sup>22</sup>

מול משבר זה במישור הפרטי והציבורי גרום קורא ליהדות להשתמש בִּיתרונות המודרניות ולסגת מחסרונותיה.<sup>23</sup> לדבריו, התנהלות מעין זו נכונה לחיים היהודיים בהווה על ידי שהיא מונעת ממנה להיפך לדת מיושנת, והיא טובה לעולם על ידי שהיא מצילה אותו מזעזועים נוספים.<sup>24</sup> הוא קורא לעם היהודי להיות את ייעודו ולהשתלב במידה רבה בהיסטוריה.<sup>25</sup> הוא קורא להיאבק על זכותו של האדם לחופש מחשבה,<sup>26</sup> ומתנגד להנחה שקבלת חופש מחשבה מובילה ל"רלטיביזם מוסרי להתנהגות בקלות ראש ולדחיית כל חובה".<sup>27</sup> הוא מציע לנטוש את ההנחה השגויה שהחיים האמוניים מומנים לאדם דילמה: מודרניות או פונדמנטליזם, שמשמעותה התלבטות בין חירות לכורח.<sup>28</sup> לדבריו, חירות אינה סותרת כורח. מאדם שחי בעולם לא מושלם נדרש לגלות "חירות אחרת".<sup>29</sup>

הביטוי "חירות אחרת", שבו מרבה פרופ' גרוס להשתמש, מייצג בעיניי את התפיסה הפרדוקסלית - דיאלקטית של החיים האמוניים, שלפיה חירות ומחויבות נוכחות ומורגשות בהם במקביל. המקור לאמביוולנטיות זו מצוי, לדעתי, במקום שבו החל הכול: מעמד הר סיני.

17 ש.ם.

18 ש.ם.

19 ש.ם.

20 ש.ם, עמ' 3.

21 ש.ם.

22 ש.ם, עמ' 6.

23 ש.ם, עמ' 9-10; 157-197.

24 ש.ם, עמ' 4-7.

25 ש.ם, עמ' 6-8.

26 ש.ם, עמ' 3.

27 ש.ם.

28 ש.ם, עטיפת הספר (כריכה אחורית).

29 למשל ש.ם, עמ' 4-6; עמ' 9 ועוד.

בפרשת יתרו, בפרשת משפטים ובפרשת ואתחנן נזכרים מעמד הר סיני וההכנה לקראתו. על פי סיפור הכתוב משה פונה אל העם, מציע לו להיות עם נבחר וגוי קדוש ולקבל את התורה, והעם מסכים. בשמות (יט, ח) כתוב: "ויענו כל העם ויאמרו כל אשר דבר ה' נעשה", ובהמשך (כד, ז): "ויאמרו כל אשר דבר ה' נעשה ונשמע", ובדברים (ה, כב) לומדים מדברי הקב"ה למשה – "שמעתי את כל דברי העם הזה אשר דברו אליך. היטיבו כל אשר דברו" – שהקב"ה רווה נחת רוח מהסכמת העם לקבל את התורה. יוצא שמסיפור הכתוב עולה שרק אחרי שעם ישראל בחר לקבל את התורה התקיים מעמד הר סיני. הסכמה זו זוכה להדגשה נוספת כשהיא ניתנת עוד לפני הבירור: "נעשה" נאמר שם, ורק אחר כך "נשמע".

כך עולה מסיפור הכתוב, אבל בספרות המדרש, כאמור, התמונה שונה לחלוטין. אנחנו מתוודעים לשני כיוונים מנוגדים בתיאור אופיו של מעמד הר סיני. יש מדרשים שמתארים שהוא נכפה על ישראל, ויש מדרשים שרואים בו פרי בחירה ורצון. הגמרא במסכת שבת (פח ע"א) אומרת: "מלמד שכפה הקב"ה עליהם את ההר כגיגית ואמר להם: אם אתם מקבלים את התורה מוטב ואם לאו, שם תהא קבורתכם". כלומר, הקב"ה אמר לישראל בלשון ברורה ונחרצת שאינה משתמעת לשתי פנים: אם לא תקבלו את התורה – לא תחיו, ומכאן עולה שלעם ישראל לא הייתה כל בחירה. לפיכך אומר שם רב אחא בהמשך הגמרא: "מכאן מודעא רבה לאורייתא". הסכמת ישראל לקבל את התורה אינה מחייבת כיוון שיש לישראל מודעה.<sup>30</sup> יש להם פתחון פה לומר לפני הקב"ה: "כיוון שלא קיבלנו את התורה מרצון אנחנו לא חייבים לשאת בעונש אם לא נצליח לקיים".<sup>31</sup>

לעומת זאת על פי מדרש אחר שאנו נחשפים אליו כבר בגיל הגן, בדרך כלל סמוך לחג השבועות, הסכמת ישראל לקבל את התורה הייתה מוחלטת. הקב"ה נגלה לכל האומות, תחילה לבני עשיו ואחר כך לבני עמו ומואב, ואחר כך לאומות כולן. כל אחת מן האומות סירבה לקבל את התורה לאחר שביצרה מה כתוב בה, ורק עם ישראל הסכים לקבל את התורה. מן המדרש הזה לומדים שלא רק שעם ישראל נענה לפנייה האלוקית והסכים לקבל את התורה, אלא שהוא אף הסכים לקבלה עוד לפני שבייר את טיבה של תורה זו ואת חוקיה. העובדה שאומות אחרות דחו את קבלת התורה מעצימה את בחירת ישראל, שכן היא מעידה שהסכמה זו ייחודית ונבדלת. היא מפריכה גם ספק שמא לא ניתן היה לסרב לקבלת התורה כיוון שמדובר בפנייה אלוקית:

דבר אחר ויאמר ה' מסיני בא מלמד כשנגלה הקדוש ברוך הוא ליתן תורה לישראל, חזר על כל האומות שיקבלוה ולא רצו לקבל. נגלה על בני עשו. אמר להם מקבלין אתם את התורה אמרו מה כתוב בה (שמות כ) לא תרצח. אמרו כל ברכותינו זאת היתה שהורישנו יצחק אבינו, שנאמר (בראשית כז) ועל חרבך תחיה. ולא רצו לקבל. נגלה על בני עמון. אמר להם מקבלין אתם את התורה אמרו לו מה כתוב בה (שמות כ) לא תנאף. אמרו לו כל עצמנו בניאופים, שנאמר (בראשית יט) ותהרין שתי בנות לוט מאביהן. ולא רצו לקבל. נגלה על בני

30 "מודעה" על פי ההלכה היא הצהרה של אדם בפני שני עדים שהמעשה המשפטי שהוא עומד לבצע נעשה מתוך אונס (נכפה עליו), ולכן איננו תקף. באמצעות מודעה של אונס אדם יכול לבטל גירושין, מכירה או מתנה, שכן אם הצהרת האונס אמיתית יש בה כדי ללמד שהאדם לא חייב את עצמו מרצונו, ואז המעשה איננו תופס.

31 אין מדובר כאן בציטוט אלא בהמחשת תוכנה של הטענה הנטענת במודעה, על פי דברי הגמרא שם.

ישמעאל ובני קטורה. אמר להם מקבלין אתם את התורה אמרו לו מה כתוב בה (שמות כ) לא תגנוב, אמרו לו כל עצמנו בגניבה. זו ירושתם שהוריש להם אביהם, שנאמר (שם טז) 'והוא יהיה פרא אדם ידו בכל'. והיאך נקבל את התורה. כיון שבא אצל ישראל פתחו כולם ואמרו (שמות כד) 'כל אשר דבר ה' נעשה ונשמע'. אמר הקדוש ברוך הוא אין אומה יכולה לקבל את התורה חוץ מישראל.<sup>32</sup>

הסכמת ישראל לקבל את התורה עולה גם ממדרש נוסף<sup>33</sup> שלפיו בשעה שהקדימו ישראל נעשה לנשמע באו שישים ריבו של מלאכי השרת וכתרו שני כתרים לכל אחד מיישראל: אחד כנגד "נעשה" ואחד כנגד "נשמע": "דרש רבי סימאי: בשעה שהקדימו ישראל נעשה לנשמע, באו שישים ריבוא של מלאכי השרת, לכל אחד ואחד מיישראל קשרו לו שני כתרים, אחד כנגד נעשה ואחד כנגד נשמע".

דברים דומים אנחנו מוצאים במדרש נוסף:<sup>34</sup> "אמר ר' אלעזר: בשעה שהקדימו ישראל נעשה לנשמע, יצאה בת קול ואמרה להן מי גילה לבני רז זה שמלאכי השרת משתמשין בו". מן השבח שהקב"ה משבח את ישראל ומן הגמול שהוא גומל להם בדמות הכתרים שהוא כותר להם אנחנו לומדים שבני ישראל קיבלו את התורה מרצון, שכן אילו היה מדובר בגזרה משמיים לא היה מקום לשבח אותם, לא היה מקום לגמול להם על כך ולא היה נכון לתאר את התנהלותם ואת תגובתם הייחודית להצעה לקבל את התורה כ"סוד של מלאכי השרת" שהתגלה להם ונהגו על פיו. המסקנה שלפיה עם ישראל בחר לקבל את התורה עולה גם מן הדברים שלהלן במכילתא:

ד"א לאמר, צא ואמור אליהם והשיבני את דבריהם. ומנין שהיה משה משיב דברים לפני הגבורה, שנאמר "וישב משה את דברי העם אל ה'", "ומה היו דברי העם" כל אשר דבר ה' נעשה ונשמע.<sup>35</sup> ומנין שהודה המקום לדבריהם, שנאמר: "ויאמר ה' אלי היטיבו כל אשר דברו"<sup>36, 37</sup>

מן האמור עולה שיש שתי גישות מנוגדות במדרש לתיאור אופיו של מעמד הר סיני, והשאלה היא מה היה אופייה של קבלת התורה בסיני: האם מדובר בתוצר של גזרה אלוקית או שמא היא פרי של קבלה מרצון?

לשאלה זו ניתנו תשובות שונות במהלך הדורות. במאמר זה אציג חמש גישות פרשניות המיישבות סתירה זו בדרכים שונות ומקפלות בתוכן איזונים שונים בין כפייה לבחירה בסיני.

32 פסיקתא זוטרתא, לקח טוב, מהד' בובר, וילנא תש"מ, דברים פרשת וזאת הברכה, דף סב עמוד ב.

33 שבת פח ע"א.

34 שם.

35 שמות כד, ז.

36 דברים ה, כה.

37 מכילתא דר' ישמעאל לספר שמות, ווינא תר"ל, יתרו, מסכתא דבחדש, פרשה ד.

### קבלת התורה כללה הסכמה לתורה שבכתב וכפייה לקיום תורה שבעל-פה

תשובה ראשונה שאציג מחלקת בין תורה שבכתב (להלן: תושב"כ) לתורה שבעל-פה (להלן: תושב"ע): על פי מדרש תנחומא (ורשא, פרשת נח) ישראל השיבו "נעשה ונשמע" לתושב"כ, והקב"ה כפה עליהם תושב"ע. הכתוב איננו נוקט את הלשון "למען הדברים האלה" או "בעבור הדברים האלה" או "בגלל הדברים האלה" אלא נוקט את הביטוי "על פי הדברים האלה", משום שבצירוף "על פי" הוא רומז לתורה שבעל פה, "שהיא משולה לחשך שהיא קשה ללמוד ויש בה צער גדול, שנאמר 'העם ההלכים בחשך ראו אור גדול' " (ישעיה ט). רק בעלי התלמוד מצליחים לראות אור גדול בתוך החושך, כי הקב"ה מאיר את עיניהם באיסור והיתר, בטמא ובטהור. הקושי בתושב"ע על פי מדרש זה נובע מן הקושי בלימודם ובקיומם של פרטים אלה. וכך אומר המדרש בהמשכו:

ולא קבלו ישראל את התורה עד שכפה עליהם הקדוש ברוך הוא את ההר כגיגית שנאמר "ויתצבו בתחתית ההר" (שמות יט, יז) ואמר רב דימי בר חמא א"ל הקדוש ברוך הוא לישראל אם מקבלים אתם את התורה מוטב ואם לאו, שם תהא קבורתכם, ואם תאמרו על התורה שבכתב כפה עליהם את ההר והלא משעה שאמרו להן מקבלין אתם את התורה, ענו כלם ואמרו "נעשה ונשמע" מפני שאין בה יגיעה וצער והיא מעט, אלא אמר להם על התורה שבע"פ, שיש בה דקדוקי מצות קלות וחמורות והיא עזה כמות וקשה כשאל קנאתה, לפי שאין לומד אותה אלא מי שאוהב הקדוש ברוך הוא בכל לבו ובכל נפשו ובכל מאודו שנאמר "ואהבת את ה' אלהיך בכל לבבך ובכל נפשך ובכל מאודך" (דברים ו, ה).

תשובה זו במדרש, שלפיה קיבל עליו עם ישראל תושב"כ אבל נכפה לקיים תושב"ע, מופיעה בלבד אחר במאה ה-18 בדברי החת"ם סופר. אם במדרש תנחומא ההסבר להסכמה לקיום תושב"כ בלבד היה שלימוד דברי חז"ל בתלמודים כרוך בעמל, ביגיעה ובצער, וקיומם קשה יותר בשל פרטי המצוות המצויים בהם, הרי על פי החת"ם סופר ההסכמה של ישראל לקיום תושב"כ בלבד נבע מקושי אחר בקיום תושב"ע: הקושי לקיים דברי תושב"ע כשהשכל מורה אחרת. לכן על פי פירוש זה הכפייה לקיים תושב"ע נועדה גם להשריש אמונת חכמים:

ולתשלום ענין זה, מה שאמרו חז"ל פר"ע [שבת פח ע"א] מכאן מודעא רבה לאורייתא והדר קבלוה בימי אחשוורוש, י"ל שהקשו תוס' הא הקדימו נעשה לנשמע, תי' הראשונים דעל תורה שבכתב הקדימו נעשה לנשמע אבל על תורה שבע"פ כפה ההר ועל זה קאי המודעא. ונ"ל כי זה מרומז במ"ש במתן תורה [שמות כד, ז] כל אשר דבר ה' נעשה ונשמע, ובפרשת ואתחנן [ה, כד] אמרו למרע"ה ושמענו ועשינו, הקדימו שמיעה לעשי', כי מה שהקדימו נעשה לנשמע אמר רבא למינא אנן דסגינן בהמנותא כתיב בן תומת ישרים תנחם [שבת פ"ח רע"ב], פי' אנו מאמינים בהקב"ה ובוטחים בו שלא יטיל עלינו מה שאי אפשר או אין רצונו לסבול.<sup>38</sup>

38 עי' בשו"ת חתם סופר (בהערה הבאה), בהערת העורך: "נראה שהכוונה, שאין רצונו של הקדוש ברוך הוא שנסבול".

על כן אמרי' נעשה קודם שמויעה, ואמנם שיהיו מסורים ביד חכמים לא אבו לקבל עליהם דברי חכמים מבלי שיהרהרו ויפקפקו על תקנתם אולי לא ישרו בעיניהם, על כן אמרו למרע"ה ושמענו ואח"כ עשינו, ומ"מ הקדוש ברוך הוא כפה אותם על כרחם לקבל עליהם גזירות חכמים ותורה שבעל פה בלי הרהור אחריהם, והואיל והיה בע"כ על כן טענו מודעא רבה על זה.<sup>39</sup>

### קבלת התורה כללה הסכמה לקיום מצוות בארץ וכפייה על קיומן בגלות

שלא כתשובה הראשונה שהבדילה בין חלקי התורה – תושב"כ ותושב"ע – מצד הקושי בלימוד, הקושי לקיים והקושי לציית לדברי חכמים כשהשכל מורה אחרת, התשובה השנייה עוסקת במצבו הרוחני של העם ומחלקת בין הארץ לגלות ובין קיום תורה ומצוות לפני החטא לבין קיום תורה ומצוות לאחריו. הרמב"ן קובע בחידושיו למסכת שבת שעם ישראל הסכים לקיים תורה ומצוות בארץ, והסכמה זו טמנה בחובה גם הסכמה להתניה המופיעה פעמים רבות בתורה ובנביאים, שאם לא יקיימו את התורה הארץ תקיא אותם ויָרְדוּ לגלות, אבל לא הייתה הבנה שייאלצו לקיים תורה ומצוות בגלות לאחר שיחטאו וייענשו. לכן הם נכפו.<sup>40</sup> על פי פירוש זה, המודעה שהייתה לישראל הייתה על שלא היה ידוע להם מראש שהמחויבות תימשך גם לאחר שיענשו ויָרְדוּ לגלות. עם ישראל השיב "נעשה ונשמע" לקיום תורה ומצוות בארץ, והקב"ה כפה עליהם לקיים תורה ומצוות בגלות:

והא דאמרינן בעניין אגדה הא מודעא רבא לאורייתא ומתרץ כבר קבלוה בימי אחשורוש. ק"ל וכי מה קבלה זו עושה מסופו של עולם לתחילתו אם קודם אחשורוש לא היו מצווים למה נענשו ואם נאמר מפני שעברו על גזרת מלכם. א"כ בטלה מודעא זו ונ"ל לומר דמתחלה אף על-פי שהיה להם מודעא, מ"מ לא נתן להם הארץ אלא כדי שיקיימו התורה כמו שמפורש בתורה בכמה פרשיות. וכתבי: "ויתן להם ארצות גוים ועמל לאומים ירשו בעבור ישמרו חוקותיו ותורתיו ינצרו", והם עצמם מתחלה לא עכבו בדבר כלל ולא אמרו במודעא כלום. אלא ברצון נפשם מעצמם אמרו "כל אשר דבר ה' נעשה ונשמע", לפיכך כשעברו על התורה עמד והגלם מן הארץ. משגלו מסרו מודעא על הדבר הזה, מדכתיב: "והעולה על רוחכם היו לא תהי' אשר אתם אומרים נהיה כגוים וכמשפחות האדמה לשרת עין ואבן וכדאמרינן באגדה ר' יחזקאל "עבד שמכרו רבו. כלום יש לו עליו" וכו'.<sup>41</sup>

### התורה ניתנה בהסכמה והכפייה אותה לנצחית ובלתי ניתנת לביטול

אם התשובה הראשונה עסקה בתורה והתשובה השנייה במצבו הרוחני של העם, התשובה השלישית נוגעת לתוקפה של ההסכמה. על פי תשובה זו הבחירה של ישראל היא תשתית קבלת

39 ר' משה סופר, שאלות ותשובות חת"ם סופר, א (אורח חיים), ירושלים תשל"ב, סימן רח, ד"ה ולתשלום עניין זה.

40 חידושי הרמב"ן, ירושלים תשל"ל, למסכת שבת פח ע"א, ד"ה והא דאמרי'.

41 שם.

התורה, והכפייה הפכה הסכמה זו לנצחית ומחייבת. על פי בעלי התוספות והמהרש"א הסכמת ישראל עמדה ביסוד קבלת התורה, אבל הכפייה משמיימ הפכה אותה לנצחית ולבלתי ניתנת לביטול. אומנם ישראל אמרו "נעשה ונשמע" לכל חלקי התורה, אולם לא היה די בהסכמה זו כדי להפוך אותה לנצחית ולבלתי ניתנת להמרה. הדור הזה יכול היה לחזור בו, וגם הדורות שבאו אחריו יכלו לחזור בהם מן ההסכמה שניתנה בסיני. לפיכך נדרשה כפייה מלמעלה כדי לחזק קבלה זו, וכך לא תוכל להתבטל לעולם.

לדברי התוספות (שבת פח ע"א, ד"ה כפה עליהן הר כגיגית) הסכמת ישראל לא הייתה חוקה דייה לעמוד מול האש הגדולה בסיני, ולכן היה צורך בכפייה משמיימ כדי שתחזק הסכמה זו שלא תתבטל:

ואף על פי שכבר הקדימו נעשה לנשמע שמא יהיו חוזרים כשיראו האש הגדולה שיצאתה נשמתו. והא דאמר בפ"ק דמס' ע"ז (דף ב ע"ב) כלום כפית עלינו הר כגיגית דמשמע דאם היה כופה עליהן לא היה להן תשובה, והכא אמר דמודעא רבה לאורייתא – היינו על מה שלא קבלוה, אבל מה שלא קיימוה איכא תשובה.

מודעא רבה לאורייתא – והא דאמר בגדרים (דף כה ע"א) שכרת משה ברית עם ישראל על התורה והמצוות והשביעם על כך ובפ' אלו נאמרין (סוטה לז ע"ב) שקבלו את כל התורה בהר גרוזים ובהר עיבל אור"ת דע"פ הדיבור היה, והרי כבעל כרחם...

פירוש זה נזכר שוב בפירוש המהרש"א (חידושי אגדות, מסכת שבת, פרק תשיעי, פח ע"א). הסכמת ישראל לא הייתה איתנה דייה כדי להיחפך לנצחית ולבלתי ניתנת להמרה, שכן היא ניתנה בלא שבועה, וכך היא הייתה מועדת לשינוי ולביטול. לפיכך נדרשה כפייה משמיימ כדי שלא תתבטל. רק בתקופה מאוחרת, כשקיבלו עליהם את התורה בכריתת ברית ושבועה, קיבלה הסכמת ישראל את החיזוק הראוי ונהפכה לבלתי הפיכה: "בתוס' כפה עליהם וכו' ואעפ"י וכו' ועיין לעיל שבדיבורם שהקדימו נעשה לנשמע אין זה קבלה גמורה עד שקבלו עליהם אח"כ בכריתת ברית ושבועה".

ביטוי לאימה שחשו ישראל ולרצונם לחזור בהם מן ההסכמה שנתנו ניתן למצוא בלשון הכתוב בשמות (יט, טז): "וַיְהִי בַיּוֹם הַשְּׁלִישִׁי בְּהִיטּוֹת הַבּוֹקֵר וַיְהִי קִלּוֹת וּבְרָקִים וַעֲנָן כָּבֵד עַל־הַהָר וְקוֹל שֹׁפָר חֹזֵק מְאֹד וַיַּחֲרֹד כָּל־הָעָם אֲשֶׁר בְּמַחֲנֶה".

אם כן, בניגוד לתשובה הראשונה, שהבחינה בין חלקי התורה בדבר שילוב בין בחירה לכפייה בסיני, ולשנייה, שהבחינה בין קיום תורה ומצוות בארץ לפני החטאים לבין קיום מצוות בגלות אחריהם ובין המחויבות לקיום לפני החטא בארץ ולאחר החטא בגלות, התשובה השלישית עוסקת בתקופה של ההסכמה – אם יש בה כדי לחסום חזרה מהתחייבות אם לאו, בין שהחשש שאין די בקבלת התורה מרצון נובע מאיומים מבחוץ – האש הגדולה בסיני, בין שהחשש הוא מפני איומים מבפנים שאותם יש למגר על ידי שבועה, כלומר אמירה של הפה שמחייבת וכובלת את הלב.

שלוש תשובות אלה מקיפות את צדדי הברית: התורה, מקבליה – עם ישראל, ואופי ההתחייבות.

התשובה הרביעית שלהלן היא המרתקת בעיניי, שכן על פיה הסכמה וכפייה אינן שני דברים נפרדים אלא שני ניגודים המצויים בתוך אחדות אחת. על פי תשובה זו בתוך הסכמת ישראל הייתה מקופלת הסכמה לכפייה. הסכמת ישראל לקבלת התורה טמנה בחובה הסכמה להיות נכפים לה בעתיד.

### הסכמה לקבלת התורה צפנה הרשאה לכפייה

לדברי הרב יאשיהו ב"ר יוסף פינטו, בן המאה ה-16, בעל ביאור הרי"ף על "עין יעקב",<sup>42</sup> ההסכמה של ישראל לקבל את התורה הייתה גרמא לכפייה האלוקית, שכן ההסכמה של ישראל לקבל את התורה כללה הסכמה לכפייה משמיים בעתיד. אילו כפה הקב"ה את ההר מיד לאחר שעם ישראל השיב "נעשה ונשמע" הייתה זו כפייה מוחלטת והיה ניתן לראות בהסכמה לקבל את התורה "אונס", כי ניתן היה לטעון שישאל ענו בחיוב לקבלת התורה מתוך מחשבה פזיזה. אבל משאמרו "נעשה ונשמע" ואחר כך הלכו להתכונן למעמד במשך שלושה ימים, הם הראו שהחליטו לקבל את התורה מתוך רצון גמור ומתוך יישוב הדעת. ומאחר שקיבלו את התורה לאחר ששקלו את הדבר במשך שלושה ימים לפני שענו ורק לאחר מכן כפה עליהם את ההר הייתה הכפייה "כדין וכשורה", שכן בהסכמה שלהם לקבל את התורה הייתה טמונה כבר הסכמתם להיות נכפים לה בעתיד.

הרב יאשיהו פינטו משווה בין הבחירה להתחתן לבחירה לקבל את התורה. מדובר בהשוואה עתיקת יומין המתבססת על הזיקה בין הקשר בין עם ישראל לאלוקיו לקשר וגוי שקיימת במקורות רבים במדרש.<sup>43</sup> הוא קובע שבני זוג מתארסים מתוך אהבה, מתוך רצון ומתוך בחירה, אבל בתוך ההסכמה שלהם להתארס ישנה כבר הסכמה להיות נכפים בעתיד לחובות שיחולו על כל אחד מהם לאחר הנישואין. כשם שאירוסין הם תחילתה של זיקה הקושרת את בני הזוג לזוגיות עד כי התרתם מחייבת גט, אף שהחובות שלהם זה לזה יחולו רק לאחר נישואין, כשהחיים המשותפים יתחילו בפועל, כך עם ישראל קשר עצמו לתורה באמירת "נעשה ונשמע", ובהסכמה זו חייב עצמו לקיום מצוות בעתיד, לאחר שלושת ימי ההגבלה ולאחר מעמד הר סיני.

אם כן, התשובה הרביעית מדברת על מעמד הר סיני באופן דיאלקטי. שני ניגודים – בחירה וכפייה – המשמשים יחד באחדות אחת; שני ניגודים שהם חלק משלמות אחת – קבלת תורה, הסכמה שבתוכה טבועה מחויבות.

שלוש התשובות הראשונות הראו שבחירה וכפייה משלימות זו את זו – בחירה באופנים מסוימים וכפייה על אחרים או כפייה הנבנית על יסודות של בחירה, ואילו תשובה רביעית הטעימה שההסכמה טומנת בחובה כפייה.

התשובה הבאה שאזכיר היא היפוכה של תשובה זו, שכן על פיה אין שום זיקה בין בחירה לכפייה.

42 ר' יעקב חביב, עין יעקב, וילנא, שבת פח ע"א.

43 למשל שמות רבה, ד"צ וילנא, מוה"ד שנאן, ירושלים תשמ"ד, פרשת תרומה, פרשה לג: "אל ההי קורא (לתורת ישראל) מורשה אלא מאורסה".



### מעמד הר סיני הוא מעמד של בחירה או מעמד של כורח

על פי התשובה החמישית, המובאת אצל הוגים המאמצים להם כיוון אחד במדרש, מעמד הר סיני הוא מעמד של כפייה או מעמד של בחירה.

#### 1. מהר"ל מפראג: מעמד הר סיני הוא מעמד נכפה

על פי ר' אריה ליוואי (מהר"ל מפראג), מעמד הר סיני היה מעמד שכולו כפייה. לא הייתה בחירה לישראל בשום צורה שהיא. קבלת התורה נכפתה עליהם בהכרח הנובע מעצם טבעם ומסדר עולם: "בוודאי שכך הוא באמת שהתורה היא לטוב לנו אבל תחילת נתינתה אל ישראל לא היה זה בשביל טובת ישראל. רק בגזירה כמו מלך שגוזר גזרותיו על עבדיו לעול עליהם". כיוון שהקב"ה ברא את העולם על פי הסדר של התורה,<sup>45</sup> שהיא צורת כל הנבראים<sup>46</sup> והכרחית לקיום העולם, הרי הליכה על פי החוקים והמצוות הכתובים בה שומרת על סדרו, ואילו לא ניתנה התורה היה העולם חוזר לתוהו ובוהו: "אין כאן תורה בטל חוק וסדר העולם מה שראוי לה להיות נוהג, וסדר שבטל מקצתו בטל כולו כי לא שייך חצי סדר".<sup>47</sup> לכן הייתה התורה חייבת להינתן כדי שלא ייחרב העולם.

ההכרח שהתורה תינתן לישראל נבע לא רק מצד העולם, אלא גם מצד ישראל. היה נחוץ שעם ישראל הוא שיקבל את התורה, שכן היא התאימה רק לטבעו הייחודי: "אמנם אם תאמר אפשר שתהיה התורה לאומה אחרת, דבר זה אל יעלה על דעת האדם",<sup>48</sup> שכן "הנמצאים בכלל יש לכול אחד ואחד סדר המיוחד שהוא סדרו מיוחד אליו ואינו ראוי אותו סדר לאחר. כך סדר התורה והמצוות, אי אפשר רק לעם ישראל".<sup>49</sup> עם ישראל הוא היחיד שמחובר באופן אימננטי לתורה ולמצוות: "התורה היא סידרם המיוחד להם ולא אפשר זה לעם אחר כאשר תראה בחוש".<sup>50</sup> על פי הסברו של המהר"ל, המדרש שלפיו הוצעה התורה לכל האומות ורק עם ישראל הסכים לקבלה נהפך על ראשו ומקבל משמעות מנוגדת. במקום מדרש אשר לכאורה מטעים במידה מובהקת את בחירת ישראל, הוא נהפך למדרש מובהק של כפייה. לומדים ממנו שמעמד קבלת התורה נכפה על ישראל.

כשהמדרש מספר שהתורה הוצעה לכל האומות ורק עם ישראל קיבל אותה, לפי המהר"ל אין הוא בא ללמד כיצד בחר עם ישראל או כיצד בחרו האומות להגיב להצעה האלוקית, אלא הוא מלמד על טיבן של האומות ועל טבעו של ישראל. כך כאשר הוצעה התורה לכל האומות,

44 מהר"ל מפראג, נצח ישראל, לונדון תשי"ז, עמ' ע. עי' גם גרוס, נצח ישראל: השקפתו המשיחית (לעיל, הערה 7), עמ' 95: "הדטרמיניזם הוא ביסוד בחירתו של ישראל וביסוד בריאת העולם. לכול עם נודע תפקיד מיוחד שעליו למלאו. לכל עם פעילות סגולית התואמת את ייעודו ואין לשנות את הסדר הקיים. לכן עומד סדר התורה בחפיפה מושלמת עם טיבו של עם ישראל, וכפיית התורה עליו, הרי היא תואמת את ההרמוניה שנקבעה מראש".

45 בראשית רבה, מהד' תיאודור-אלבק, ירושלים תשכ"ה, א: "כך היה הקב"ה מביט בתורה ובורא העולם".

46 מהר"ל מפראג, תפארת ישראל, תל אביב תשל"ט, פרק כה, עמ' רלט. עי' בעניין זה גם גרוס, נצח ישראל: השקפתו המשיחית (לעיל, הערה 7), עמ' 94.

47 נצח ישראל, עמ' ע.

48 נצח ישראל, עמ' עא.

49 שם.

50 שם.

נהגה כל אומה על פי טבעה הפנימי ובהתאם לערכים המגדירים אותה ומנחים את התנהלותה, ולא יכלה לנהוג באופן אחר. לכן כל האומות, מלבד ישראל, לא יכלו לקבל את התורה אף שהיו מודעים לערכה ולמעלתה וניסו להתאימה למידתם. בני עִשָׂו נאלצו לדחות את ההצעה לקבל את התורה כי לא יכלו לקבל עליהם את הציווי "לא תרצח" הנאמר בה, כי הדבר מנוגד לטבעם הרצחני; בני ישמעאל לא יכלו לקבל את התורה שכן "כל עצמם ואביהם ליסטים"; בני עמון ומואב לא יכלו לקבל עליהם את הציווי "לא תנאף" בשל איסורי עריות שבהם היו שקועים. לעומת זאת עם ישראל לא יכול היה לסרב לקבל את התורה, כיוון שהיא התאימה לשורש נשמתו. לפיכך לא הייתה שום היתכנות שעמים אחרים יקבלו את התורה, ולא הייתה כל אפשרות שישראל לא יסכימו לקבלה:<sup>51</sup>

אמנם אם תאמר אפשר שתהיה התורה לאומה אחרת. דבר זה אל יעלה על דעת האדם, שהנמצא בכלל יש לכל אחד ואחד סדר מיוחד אשר הוא הוא סדרו מיוחד אליו ואינו ראוי אותו סדר לאחר. כך סדר התורה והמצוות, אי אפשר רק לעם ישראל עד שהתורה היה סדרם המיוחד להם ולא אפשר זה לעם אחר, כאשר תראה בחוש עם שהם מודים בתורה אבל עד גבולה לא באו לקיים אותה וכל זה מוכח כי אין התורה חלקם כלל.

המהר"ל קובע שמאחר שהקב"ה ברא את העולם על פי התורה ולכן התורה הכרחית לקיומו, ומכיוון שישראל הם היחידים היכולים לקבלה כי הם היחידים המתאימים לה מצד טיבם, הרי שקבלת התורה הכרחית על ידי ישראל מצד המציאות: "ומעתה התבאר כי בחירת ישראל היא הכרחי לפי סדר המציאות בשביל התורה, שאי אפשר לעולם בלא תורה ואי אפשר שתהיה התורה זולת לישראל".<sup>52</sup>

על פי המהר"ל הייתה סיבה נוספת לצורך בכפייה אף שעם ישראל השיב "נעשה ונשמע": היה חשוב למנוע מישראל לחשוב בטעות שקבלת התורה היא תוצר של בחירה ושאם לא ישמרו אותה תבטל נתינתה. מחשבה זו תפגע במעלת התורה שכל העולם תלוי בה, ולא היה ראוי שמתן תורה וקבלת התורה יהיו תלויים בבחירת ישראל, שאפשר שתניתן ואפשר שלא תניתן; שאפשר שתקום ואפשר שלא תקום:

כי איך תהיה התורה שהיא שלמות כל המציאות על ידי שכך בחרו ישראל לקבל את התורה ואם כן שלמות העולם הזה היה תולה בדבר אפשרי שהיה אפשר שיקבלו ואפשר שלא ולכך כפה עליהם הר כניגית שאם לא היו מקבלים התורה שם תהא קבורתם. עתה שהייתה קבלת התורה הכרחי אם כן, אי אפשר שיהיה ביטול והסרה לדבר זה כי אם נתינת התורה וקבלתה מחויב כל שכן שמחויב שלא תהא ביטול לתורה. **אם כן אין התורה ראויה לישראל מצד עצמם, רק ע"י הכרח.**<sup>53</sup>

ההכרח בכפייה נבע גם מן הקשר "עילה" ו"עלול" בין גוזר המצוות לבין ישראל. אין אפשרות

51 נצח ישראל, עמ' ע-עא.

52 נצח ישראל, עמ' עא. עי' בעניין זה גם תפארת ישראל, עמ' רפג.

53 תפארת ישראל, עמ' רפג; עי' בעניין זה גם נצח ישראל, עמ' עא; מהר"ל מפראג, גור אריה, ב (ספר שמות), בני ברק תשל"ב, לשמות יט, יז; מהר"ל מפראג, אור חדש על מקרא מגילה, בני ברק תשל"ב, דף מוה.

שישראל (שהוא עלול) יהיה תחת העילה משום רצונו לקבל גזרת העילה, שהרי העלול צריך לנבוע בהכרח מתוך העילה:

עוד עיקר הטעם כי מחויב שיהיה האדם תחת העילה מצד העילה, אשר גוזר המצוות עליו ובזה האדם הוא תחת רשות העילה אבל שיהיה תחת העילה במה שהאדם קיבל מעצמו עליו גזרת העילה, אין האדם בזה חיבור העילה, ע"כ ראוי שיהיה על האדם משפט העלול ודבר זה מחייב תורה מן השמים.<sup>54</sup>

מן האמור עולה שעל פי המהר"ל היה הכרח בקבלת התורה מצד האדם שנברא בצלם אלוקים, ולפיכך היה ראוי שתהיה דבקתו בקב"ה מצד שלמות בריאתו; מצד התורה, שהיא סדר עולם, ואילו לא ניתנה היה העולם חוזר לתוהו ובוהו, ואם לא הייתה ניתנת לישראל לא הייתה ניתנת כלל כי רק להם התאימה, ומצד הקב"ה, שהוא עילה והם עלולים מאמיתתו.<sup>55</sup>

## 2. הרב יוסף דב הלוי סולוביצ'יק: מעמד הר סיני מעמד של בחירה

עמדתו של הר"ד סולוביצ'יק בן המאה ה-20 מנוגדת לחלוטין לעמדה שלעיל. בספרו "איש האמונה" הוא קובע שמעמד הר סיני היה כולו בחירה, תוצר של התדיינות חופשית בין הקב"ה לישראל.<sup>56</sup>

מתן תורה הוא פרי משא ומתן חופשי בין משה ובין העם שהסכים להיכנע לרצון ה'. ההלכה דנה בבריתות סיני ומואב בקטגוריות ובמונחים אשר חלים על כל הסכם אזרחי.

כל צידוקה של הברית, על פי הרב סולוביצ'יק, נובע מקיומו של אותו משא ומתן חופשי בין הקב"ה ובין העם. ואלה דבריו:

האלמנט של שיתוף האלוקים והאדם חיוני הוא לקהילת הברית, כי עצם הצידוק של הברית מבוסס בעיקרון המשפטי הלכתי של משא ומתן חופשי, קבלת אחריות הדדית של חובות והכרה מלאה של זכויות שוות לשני צדדים המתאגדים בברית. שני צדדים המתחברים בזיקת גומלין של ברית, הם בעלי זכויות שאינן ניתנות להפקעה ואשר מתבטלות רק בהסכמה הדדית. החוויה הפרדוקסלית של חירות. הדדיות ושוויון, בעימות האישי עם האלוקים משמשת יסוד להבנת טיבה של קהילת האמונה והברית. אנחנו פוגשים את האלוקים בקהילת הברית כחבר וכעמית. מובן גם במסגרת הקהילה הזו מופיע הקב"ה כמנהיג, מורה ורועה. אולם המנהיג הוא חלק בלתי נפרד מן הקהילה, המורה אינו ניתן לניתוק מתלמידיו והרועה לעולם אינו נוטש את צאן מרעיתו. כולם משתייכים לאגודה אחת. הברית מושכת את האלוקים אל חברה של אנשי האמונה: "האלוקים אשר התהלכו לפניו אברהם ויצחק. האלוקים הרואה אותי מעודי עד היום הזה".<sup>57</sup>

54 תפארת ישראל, עמ' רפה.

55 נצח ישראל, עמ' עד.

56 הר"ד הלוי סולוביצ'יק, איש האמונה, ירושלים תשמ"ח, עמ' 28.

57 שם.

בספרו "דברי הגות והערכה", במאמר "קול דודי דופק", הרב סולוביצ'יק אף מרחיק לכת ואומר שחלקו של עם ישראל היה גדול מחלקו של הקב"ה:

ההלכה תופסת את ברית סיני כשטר שלא נכתב אלא (=רק. ע"ב) מדעת המתחייב והיא כנסת ישראל. הכרוז של "נעשה ונשמע" הוא יסוד קבלת התורה.<sup>58</sup>

הרי"ד סולוביצ'יק מתאר את הברית הנכרתת בין הקב"ה לישראל בסיני כברית של רצון, ומבחין בינה לבין הברית שנכרתה בין הצדדים במצרים ונכפתה עליהם.<sup>59</sup> את ברית מצרים הוא מכנה: "ברית גורל":

היחיד כפוף ומשועבד בעל כורחו למציאות הלאומית הגורלית וא"א לו להשתמט ממנה ולהיבלע במציאות אחרת, חוצה לה<sup>60</sup>... כשבן הגורל היהודי מתייצב פנים אל פנים מול האלוקים הוא פוגע באלוקי העברים הנחשף לאדם מתוך חווית הבדידות וההכרח שבקיום, מתוך תודעת הגורל התוקף על האדם ומכריעהו. הוא האלוקים אשר איננו ממתין לבקשת האדם והזמנתו החופשית, הוא מטיל עליו את מרותו בעל כורחו. א"א לו לאדם מישראל להגלות את אלוקי העברים מרשותו ומתחומו... כול זמן שטיפת דם עברי נזלת בעורקיו, כול זמן שבשרו בשר עברי הוא עובד מאונס את אלוקי העברים.<sup>61</sup>

לעומת זאת את ברית סיני הוא מכנה "ברית ייעוד", ואלה דבריו:

הייעוד מציין בחיי האומה כמו בחיי היחיד קיום מדעת שהאומה בחרה בו ברצונה החופשי ושבנו היא מוצאת את הריאליזציה המלאה של הויתה ההיסטורית. במקום קיום כחווית עובדה בלתי ניתנת לשינוי, שהאומה נדחקה לתוכו מופיע הקיום כחווית פעולה, בעלת ממדים תכליתיים רפודי תנועה, עליה, שאיפה ומימוש... חיי ייעוד הם חיים מכוונים, פרי דריכות הכרחית ובחירה חופשית... כשבן היעוד ניצב לעומת האלוקים הוא חווה את אלוקי ישראל המתגלה לאדם רק בהסכמתו והזמנתו. אלוקי ישראל מזדווג ליצור הסופי, לאחר שהלה טיהר וקידש את עצמו מכול לכלוך וזיהום, וצופה בכליון עיניים ובסערת הרוח לפגישה מופלאה כזו... אין ההתגלות של אלוקי ישראל באה על כול פנים בכל התנאים והנסיבות. היא תובעת מצב נפשי ורוחני מיוחד, בחינת "היו נכונים ליום השלישי", בלי נכונות האדם אין אלוקי ישראל מתגלה באקראי. אין הוא מפתיע את היצור. מזדקק הוא לבקשתו הנמרצת.<sup>62</sup>

בספר "פרקים במחשבת הרב סולוביצ'יק", שנכתב על ידי הרב אברהם בית דין, תלמידו, מוסברת טיבה של הבחירה בסיני.<sup>63</sup> בפרק ה, שכותרתו "הר סיני שעתם היפה ביותר", הוא מסביר שהסכמתו המוחלטת של עם ישראל לקבל את התורה היא הגורם לשבחים שהמדרש מרעיף

58 הרי"ד הלוי סולוביצ'יק, דברי הגות והערכה, ירושלים תשמ"ב, עמ' 39.

59 שם, עמ' 32-41. לביאור המושג "ברית גורל" ע"י שם, עמ' 32-39, ולביאור המושג "ברית ייעוד" ע"י שם, עמ' 39-41.

60 דברי הגות והערכה, עמ' 33.

61 שם, עמ' 34.

62 שם, עמ' 39-41.

63 א' בית דין, פרקים במחשבת הרב י.ד. הלוי סולוביצ'יק, ירושלים תשמ"ד, עמ' 67.

עליהם. במילה "נעשה" יש קבלת מרות מוחלטת והשתעבדות של הרצון, והמילה "נשמע" מסמלת את היענות המוח והלב וגם מציינת את הנכונות ללמוד ולקבל הארה מלמעלה. תשובה זו, שיש בה קבלת העול בלא תנאי, עוררה התרגשות עצומה בשמיים, כפי שנכתב בגמרא, ולהעניקת הכתרים אחד כנגד "נעשה" ואחד כנגד "נשמע", שכן בכך שהקדימו "נעשה" ל"נשמע" מסרו לקב"ה התחייבות מוחלטת בלי תנאים, לפני שנודע להם תוכן התורה.

כיוון שלפי הרי"ד סולוביצ'יק מעמד הר סיני הוא מעמד מובהק של בחירה, הוא נדרש ליישב את המגמה המנוגדת במדרש שלפיה הוא מעמד נכפה. הוא עושה זאת בשלושה אופנים:

1. בספרו "איש האמונה" הוא טוען שהכפייה נעשתה רק לאחר שהברית נכרתה מתוך החלטה חופשית, ולכן הבסיס לקבלת התורה הוא הכרעתו החופשית של העם ולא הכפייה שהגיעה לאחריה. כריתת הברית ברצון מוחלט מאפיינת את מהות הברית, ואילו הכפייה מתייחסת רק להגשמתה של אותה ברית בסיני.<sup>64</sup> לדבריו קשה להבין את פשר דברי הגמרא "מכאן מודעא רבה לאוריתא", שכן מעולם לא הטילו חכמים ספק באשר לתוקפה של ברית סיני אפילו לפני שקיבלה את האישור בימי מרדכי ואסתר. הרב סולוביצ'יק משער שישאל נתנו את הסכמתם המוחלטת לחובה הכוללת לציית לרצון ה' ואחר כך נכפו לקיים כל חוק וחוק.<sup>65</sup> "לפי הנראה האלוקים דורש מן הקהילה השתי התחייבויות, האחת היא כללית, לציית לרצון ה' כול עוד הקהילה אינה מכירה את האופי של ההתחייבות והשנייה, היא התחייבות כלפי כול חוק וחוק. ההתחייבות השנייה ניתנה מתוך כפייה".

2. בעמ' 29 שם, סוף הערה 17, הוא מציע שכאשר חז"ל מתארים את הכפייה בסיני הם מתייחסים לתחושת הכפייה המלווה את המאמינים באופן תמידי, גם כאשר הם חופשיים.

הטעם להכנסת גורם הכפייה לברית הגדולה בסיני, בניגוד לכאורה לסיפור המקראי הוא שאיש הברית חש שהאלוקים כופה עליו ומכניע אותו אף בשעה שהוא פועל כבן חורין.

נראה שלפי תירוץ זה לא התקיימה כפייה ממשית. חז"ל מתארים מצב קיומי של אנשי קהילת הברית, שאף על פי שהם פועלים כבני חורין הם מרגישים כניעה בפני הקב"ה.

3. בספרו "דברי הגות והערכה", עמ' 39 הערה 15, הוא מציע שהמדרש המתאר את מעמד הר סיני כמעמד נכפה מלמד שהקב"ה הציע לישראל שתי אופציות: לקבל את התורה מרצונם או לחיות קיום גורלי: "להתמכר לו מרצונם הטוב כדי לחיות חיי גוי קדוש במקום קיום גורלי בעל כרחך בבחינת כפיית הר כגיגית". הקב"ה מציע להם לצאת ממצב קיומי של ברית נכפית למצב קיומי של ברית מרצון.

## סיכום

חמש תשובות נזכרו בדבר האיזונים שבין כפייה לבחירה בסיני. לפי התשובה הראשונה קבלת התורה כללה הסכמה לדבר אחד וכפייה משמיים לדבר אחר, והבדילה בין תושב"כ לתושב"ע.

64 איש האמונה (לעיל, הערה 56), עמ' 28 הע' 17.

65 שם.

התשובה השנייה התמקדה בבחירה בקיום מצוות בארץ לפני החטאים וכפייה על קיום מצוות בגלות, לאחריהם. התשובה השלישית עסקה בתוקפה של ההסכמה והטעימה שהסכמה בלבד אין בה די, ולכן היה צורך בכפייה מלמעלה שתחזק את אותה הסכמה. התשובה הרביעית טענה שההסכמה הייתה גרמא לכפייה, והחמישית אימצה לה כיוון אחד במדרש ואמרה שמעמד הר סיני היה כולו כפייה או כולו בחירה.

שלוש התשובות הראשונות התמקדו בבחירה וכפייה כמשלימות זו את זו: בחירה באופנים מסוימים וכפייה על אחרים או כפייה הנבנית על יסודות של בחירה. התשובה הרביעית הטעימה שההסכמה טמנה בחובה כפייה, והתשובה החמישית היא היפוכה של הרביעית, שכן על פיה אין שום זיקה ביניהן: מעמד הר סיני כולו בחירה או כולו כפייה.

מהם אפוא המינוחים הראויים של חירות ושל מחויבות בחיינו האמוניים?

נראה לי שהתשובות לשאלה זו נגזרות מן התירוצים שניתנו במהלך הדורות כדי ליישב את הפער בדברי חז"ל בין תיאור מעמד הר סיני כמעמד של בחירה ובין תיאורו כמעמד נכפה. חמש התשובות שלעיל מתמזגות יחד בחווייתו של האדם המאמין, וכל אחת מהן מאירה בה פן ייחודי: על פי התשובה הראשונה, שלפיה הייתה ההסכמה לעניינים מסוימים ובחירה בעניינים אחרים, יש עניינים שנראים לכל אחד מאיתנו בחיריים יותר, ויש עניינים שמורגש בהם העול; יש עניינים פשוטים ויש עניינים קשים, הן בלימוד הן בעשייה בפועל; יש עניינים שקל לקיימם מצד השכל ויש עניינים מכבידים. הכול משתנה מאדם לאדם.

על פי התשובה השנייה – תשובתו של הרמב"ן – יש קיום של ארץ ישראל, קיום שלפני החטא, והוא קיום של בחירה, ויש קיום שהוא כקיום של גלות, קיום מרחוק, שהוא קיום נכפה. עניינים שכבר כשאלנו בהם קשה לקיימם ואנו בהסתר פנים בגלות, ואז קשים יותר הציוויים והתורה נדמית כנכפית, ויש עניינים של שמחה, שבהם אנחנו בארץ ישראל שלפני החטא ובוחרים בקיום.

על פי התשובה השלישית – תשובתם של בעלי התוספות והמהרש"א – אין די בבחירה בלבד. אדם שפועל רק על פי בחירתו – בכל יום באופן אחר – נשלט על ידי יצריו. אמונה שאין בה ציווי אינה יכולה לכבוש את הצד החייתי שבאדם. על רקע דברים אלה ברורים דבריו של ר' נחוניא בן הקנה: "כל המקבל עליו עול תורה מעבירין ממנו עול מלכות ועול דרך ארץ, וכל הפורק ממנו עול תורה מעלין עליו עול מלכות ועול דרך ארץ".<sup>66</sup> בחירה בלי מגבלות אינה חופשית באמת אלא נשלטת בידי הצד החייתי ההדוניסטי של האדם. האדם נתון תמיד בעול: אם לא עול תורה – עול מלכות; אם לא עול מלכות – עול דרך ארץ. לכן עליו לקבוע למה הוא רוצה להשתעבד.

עם זאת – כמו בתשובה הרביעית – רק ההסכמה יכולה להיות גרמא לכפייה, ורק ההסכמה צריכה להיות הבסיס לעבודת ה'. אדם שעובד את הקב"ה רק מיראה בלא התלהבות ושמחה ומעשיו נטולי שמחה – סופו שיפרוש מחיי המעשה.

ולפי התשובה החמישית, שאימצה לה כיוון אחד במדרש ואמרה שמעמד הר סיני כולו כפייה או כולו בחירה, יש ימים שבהם עבודת ה' כולה בחירה, ויש ימים שהיא נדמית כנכפית. הרב סולוביצ'ק נתן לכך דימוי יפה מאוד באחד מכתביו. לדבריו יש ימים שבהם הקב"ה בא ומאיר

לאדם, ויש ימים שבהם האדם מחפש את הקב"ה בשבילי ההווה; יש שהקב"ה בא אל האדם, מוציא אותו מתוך אוהלו, מתוך ד' אמותיו, כדי שיקבל פני שכניה כמו בלוחות הראשונים, שנאמר "ויהי ביום השלישי בהיות הבקר ויהי קולת וברקים וקול שופר חזק מאד", ויש שהקב"ה מתכסה בענן, והאדם צריך לחפש אותו בשבילי ההווה כמו בלוחות השניים. כשאין אורות אין ברקים, אין קהל, אין שופרות, ואין אפילו עם. ישנו רק משה רבנו העולה לבדו לחפש את הקב"ה בתוך הערפל, ונדרש זמן לא מועט עד שהוא נענה.

כולנו עולים בהר ה'. שבירת הלוחות היא התנסות שבה אמור להתנסות כל יחיד בעל מחויבות.<sup>67</sup> איש המעלה אינו זה שלא התמוטט, אלא זה שמעד נפל וקם בשנית ועלה לגבהים יתרים. דווקא מתוך הימים הקשים מגיע המנוף לפסגה הרוחנית. משה רבנו זכה להעניק תורה לישראל רק לאחר שלכאורה איבד את כל עולמו, שכן הוא הוביל את ישראל במדבר ארבעים שנה, הנהיג אותם ודאג לכל צורכיהם, ובכל זאת ברגע המכריע, כשירד מן ההר, הם בנו עגל זהב. בכל זאת דווקא אז, לאחר הנפילה, הוא זכה להגשים את ייעודו ולהעניק תורה לישראל. דווקא אז הוא זכה שיקרן עור פניו.<sup>68</sup>

על דברים אלה נוסף שדברי הגמרא במסכת שבת (פח ע"א) מאירים פן נוסף, חשוב לא פחות מכל התירוצים שניתנו בעניין בחירה וכפייה: "הדור קבלוה בימי אחשוורוש". בימי אחשוורוש, כשישראל קיבלו עליהם מרצונם את מצוות מקרא מגילה, שלא נתחייבו בה משמיים, נעלמה האמביוולנטיות (בחירה/כפייה) ונהפכה לקבלה גמורה.<sup>69</sup> ממרומי תקופת מרדכי ואסתר אנחנו מבינים שגם מה שנראה בזמנו ככפייה לא היה אלא הסכמה.<sup>70</sup> הזמן מברר שמה שנראה ככפייה אינו אלא רצון. גם בחיינו האמוניים אנחנו מבינים את חשיבותו של הזמן ככלי מברר, שמראה את התמונה המלאה והופך דברים על פניהם.

הזמן מברר גם את פועלו של פרופ' גרוס ומאיר את דמותו כמחנך חדור שליחות כל חייו. כבר בצעירותו הוא ניהל בית ספר יהודי בצרפת וזכה להערכה רבה, ואף על פי כן היה מוכן לעזוב את ההצלחה הרבה שזכה לה כדי לעלות לארץ ישראל. לאחר מכן הרבין תורה במקומות רבים ושלה ידו גם באקדמיה. הוא שימש מרצה בכיר בפילוסופיה באוניברסיטת בר-אילן, ולימים התמנה שם לדיקן החוג למדעי הרוח. הוא לימד ב"מכללה ירושלים" בבית וגן, בטורו קולג' ובמקומות נוספים כמעט עד יומו האחרון. בנו מספר בחוברת שהוציא לזכרו שאפילו בגיל 75 נענה להצעות להרצות בחו"ל, וכשניסה להניא אותן מכך מחשש שהנסיעות אינן טובות לו בשל גילו, הפטיר פרופ' גרוס שיש עוד אתגרים, משימות ושאיפות שברצונו להגשים. הוא חי חיים מלאי משמעות וזוגיות טובה גם בתוך ביתו, כפי שמעידים ילדיו ואשתו שחיו לצידו כל השנים. ואך סמלי הוא שעתה, לאחר מותו, מוקמת תוכנית לשיעורי יהדות בניהול בניו של פרופ' גרוס במסגרת "המקום" –

67 דברי הגות והערכה (לעיל, הערה 58), עמ' 252–253.

68 שם, עמ' 253.

69 על פי פירוש המהר"ל בנצח ישראל, עמ' עב, בקבלת מצווה זו קיבלו את כל התורה, שכן "זאת המצווה היא כמו תוספת למצוות, ואם קבלו המצווה הזאת שהיא כמו תוספת, כל שכן קבלת מצוות שהם אינם כמו תוספת, לפיכך בימי אחשוורוש קבלו כול התורה ולא היה שום אונס והכרח".

70 נצח ישראל, שם.

תוכנית שפועלת בתל אביב ומקרבת רבים למקורות היהדות.  
אי אפשר להיזכר בדמותו בלי להיזכר בחיך התמידי הנסוך על שפתיו: חיך של אדם שתוכו  
כברו; חיך של אדם המגשים את ייעודו; חיך של אדם שחי בשלום עם עצמו, עם קונו, עם אשתו,  
עם ילדיו ועם חבריו. איש רוח שיש לו חירות של מחויבות ומחויבות שכולה חירות.



# התכנית "אקדמיה כיתה" כמקדמת מסוגלות עצמית בהוראה מחקר השוואתי

צילה ארן ורחלי זרצקי

## מבוא

לקראת סוף שנת הלימודים נשאלו סטודנטיות שהשתתפו בתכנית "אקדמיה כיתה": מזה הנקודה המשמעותית ביותר עבורך בתכנית? להלן מבחר תשובות:

♦ העובדה היא, שזו באמת כניסה למים עמוקים במובן מסוים. באמת חווים את ההתנהלות בבית הספר, את האווירה, את ההוראה האמתית. בנוסף, חווים את התלמידות מנקודה פחות סמכותית שמאפשרת יותר קרבה אליהן.

♦ ל"אקדמיה כיתה" יש יתרון גדול על עבודה מעשית רגילה. כיום, אני חלק מבית הספר, חלק מחדר המורים. אני במקום אחד לאורך השנה ולא רק צופה בשיעורים.

♦ המורה המכשירה שלי היא מורה עם הרבה ניסיון והיא שיתפה אותי, ואפילו התייעצה איתי. היא ראתה את הקשר שלנו כמקור למינוף. היא מורה ותיקה עם המון ניסיון, ואני מבחינתה הבאתי רוח חדשה ואנרגטית.

♦ אינני חוששת להיות מורה בשנה הבאה.

לאור חוויות אלו ודומות להן, אנו מבקשות לבדוק את ההבדלים בין תחושת המסוגלות העצמית של המתכשרות להוראה בתכניות "אקדמיה כיתה" לבין תחושת המסוגלות העצמית של המשתתפות בתכנית קבוצתית מסורתית בהכשרה להוראה.

כיוון שמדובר בתכנית הכשרה חדשה המחקר הנוכחי הוא מחקר חלוץ, וממצאיו מציבים אתגר להמשיך ולחקור אוכלוסיות גדולות יותר באסכולת מחקר משלב.

## סקירת ספרות

### מסוגלות עצמית מהי

תחושת המסוגלות העצמית (self-efficacy) עניינה: ביטחונה של האדם שבסיטואציות עתידיות תהיה ביכולתו האפשרות לארגן מהלכים שיובילו לתוצאות רצויות באופן מוצלח.

כלומר, אמונתו ביכולתו להשיג מטרה או להשלים משימה.<sup>1</sup> יודגש כי "מסוגלות עצמית" אינה קשורה להערכה עצמית של האדם את כישוריו או את המוטיבציה שלו – מונח המוגדר בספרות כ"תפיסה עצמית" (self-concept).<sup>2</sup> מעלתה של תחושת המסוגלות העצמית היא שהיא נוגעת במערכת הפנימית של האדם ומעוררת אפקט של הנעה רגשית שבעזרתו יהיה מסוגל לממש את הכישורים שלו ברמת הביצוע.<sup>3</sup>

קיימת הבחנה בין תחושת מסוגלות עצמית כללית (general self-efficacy), המתייחסת לשיפוט של האדם לגבי יכולתו להתמודד עם מנעד רחב של משימות ודרישות, לבין תחושת מסוגלות עצמית ספציפית למשימה פרטית המתייחסת לשיפוט יכולתו להתמודד עם משימה מסוימת או תחום מסוים (task-specific efficacy).<sup>4</sup> תחושת מסוגלות עצמית כללית היא מבנה בעל אופי יציב למדי המייצג תחושה כללית רחבה ויציבה של יכולת אישית להתמודד בהצלחה עם מנעד רחב של משימות מאתגרות, ואילו תחושת מסוגלות עצמית ספציפית לתחום וספציפיות למשימה הן תלויות סיטואציה ומתייחסות לפרופילים משתנים של יכולות ומיומנויות.<sup>5</sup> אי לכך, קיים הבדל במידת ה"גמישות ההתנהגותית" (behavioral plasticity) בין תחושת המסוגלות העצמית הכללית לבין תחושת המסוגלות הספציפית. הראשונה יציבה יותר, בדומה לתכונות אישיות, והיא קשה יותר לשינוי, ואילו השנייה ניתנת לשינוי באמצעות הפעלת מניפולציות טיפוליות.<sup>6</sup> תחושת המסוגלות העצמית היא בעלת חשיבות רבה עקב השפעתה על התפקוד האנושי בכל תחומי החיים, ובכלל זה על בחירת המשימות לביצוע, מידת המאמץ המושקע וכושר ההתמדה.<sup>7</sup> בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה פונים למשימות ולתפקידים מורכבים, רואים בהם אתגר ושואפים להצליח. לעומתם, בעלי תחושת מסוגלות עצמית נמוכה נרתעים וחוששים, מתקשים לדבוק במשימה לנוכח קשיים, ונוטים ללחץ ולדיכאון.<sup>8</sup> נמצא גם כי תפיסת המסוגלות העצמית משפיעה על התוצאות עצמן, עד כדי כך שההבדלים בתחושת המסוגלות העצמית עשויים להביא לידי תוצאות שונות בביצוע בקרב אנשים בעלי כישורים דומים.<sup>9</sup>

- 1 A. Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York 1997; Ibid, "Guide for Creating Self-Efficacy Scales", in: F. Pajares and T. Urda (eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Greenwich 2006, pp. 307–337
- 2 N. Choi, "Self-Efficacy and Self-Concept as Predictors of College Student's Academic Performance", *Psychology in the Schools* 42,2 (2005), pp. 197–205
- 3 Bandura (לעיל, הערה 1, שני המקורות).
- 4 A. Luszczynska, U. Scholz and R. Schwarzer, "The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies", *The Journal of Psychology* 139,5 (2005), pp. 439–457
- 5 M. Ben-Ami, J. Hornik, D. Eden and O. Kaplan, "Boosting Consumers' Self-Efficacy by Repositioning the Self", *European Journal of Marketing* 48,11/12 (2014), pp. 1914–1938
- 6 J. Brockner, *Self-Esteem at Work: Research, Theory, and Practice*, Lexington, Mass. 1988
- 7 Bandura (לעיל, הערה 1).
- 8 י' פרידמן ור' ברמה, "המסוגלות העצמית-המקצועית של מנהל בית הספר, המושג ורכיביו", עיונים במנהל וארגון מערכות הינוך 31 (2010), עמ' 57–94.
- 9 B.J. Zimmerman, A. Bandura and M. Martinez-Pons, "Self-Motivation for Academic

### תחושת המסוגלות העצמית בקרב מורים ומתכשרים להוראה

חקר תחושת המסוגלות העצמית בקרב מורים הוא חלק ממחקר המסוגלות התעסוקתית (employability) הבוחן את אמונתו של האדם ביכולותיו להסתגל לשוק העבודה ולבצע בהצלחה את המטלות הנדרשות ממנו במסגרת עיסוקו המקצועי.<sup>10</sup> קיימות ספרות תאורטית מחקרית נרחבת ורב-שנים הבוחנת תחושת מסוגלות עצמית בקרב עובדים ממשלחי יד שונים, ובכלל זה בקרב מורים ומתכשרים להוראה. קיימות בספרות הגדרות רבות למסוגלות העצמית של המורה במשימת ההוראה (personal teaching efficacy). לצורך המחקר הנוכחי טובא הגדרתם של פרידמן וקס אשר לפיה מסוגלות עצמית של המורה היא אמונתו ביכולתו למלא את משימות ההוראה המקובלות (הוראה אנושית מתחשבת; הוראה מעניינת ומשמעותית וניהול כיתה באופן אנושי ומתחשב), להשפיע על ההחלטות החשובות בבית הספר, ולשמור על מעמדו ועל הדימוי שלו כמנהיג בעיני תלמידיו.<sup>11</sup>

פרידמן וקס חילקו לשני תחומים עיקריים את תחושת המסוגלות העצמית של המורים. התחום הראשון מתייחס להוראה במרחב הכיתה שבו ניתן למדוד את תחושת המורה ביכולתו להשפיע על השגת מטרות חינוכיות, לימודיות וחברתיות הקשורות בכיתה, ובדגש גם על יכולתו להיות מעורב בהתנהלויות הספציפיות של כל תלמיד ותלמיד. התחום השני הנו מרחב הארגון המתייחס לתחושות של המורה ביכולתו הבין אישית להשפיע על הגורמים החברתיים והארגוניים של בית הספר, יכולת שתאפשר לו לפעול באסרטיביות מול הדרגים הגבוהים יותר בהיררכיה הבית-ספרית ולהיות שותף בקבלת החלטות ובגיבוש מדיניות בית הספר, באופן שישמור גם על מעמדו בעיני התלמידים והצוות.<sup>12</sup> המחקר הנוכחי מתמקד בשני תחומים אלו: מרחב הכיתה ומרחב הארגון.

### גורמים המשפיעים על תחושת מסוגלות עצמית בקרב מורים ומתכשרים להוראה

בנדורה זיהה ארבעה סוגי גורמים המשפיעים על תחושת המסוגלות העצמית של האדם: התנסויות אישיות אקטיביות, התנסויות עקיפות באמצעות תצפיות, השפעות חברתיות (גורמים הקשורים) ומצבים פיזיולוגיים רגשיים.<sup>13</sup> בספרות יש מחקרים שונים הבוחנים גורמים המשפיעים על תחושת המסוגלות העצמית, הן בקרב המורים והן בקרב המתכשרים להוראה.

בקרב המורים, נמצא כי קיים קשר בין תחושת המסוגלות העצמית של המורה לבין שני משתנים הבאים לידי ביטוי בהתנסות האקטיבית: המשתנה הראשון הוא רמת הידע הנרכש

Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting", *American Educational Research Journal* 29,3 (1992), pp. 663–676

M. Fugate, A.J. Kinicki and B.E. Ashforth, "Employability: A Psycho-Social Construct, Its Dimensions and Applications", *Journal of Vocational Behavior* 65 (2004), pp. 14–38

11 פרידמן וא' קס, "הקשר בין תחושת המסוגלות של המורה למשתני הרקע שלו בשלושה תחומי תפקוד: משימה, יחסים בין אישיים וארגון", דפים 31 (2001), עמ' 39–55.

12 א' קס, "תחושת המסוגלות המקצועית של המורה – סקירת ממצאי הספרות בחלוקה תלת ממדית של המושג", מעוף ומעשה – כתב עת לעיון ומחקר 6 (2000), עמ' 73–103; א' קס ו' פרידמן, "בין המשפחה הפרטית למשפחה המקצועית: הבניית תחושת המסוגלות העצמית של מורות", מגמות 4 (2005), עמ' 699–728.

13 Bandura, 1997 (לעיל, הערה 1).

בתהליך ההכשרה להוראה והיקפו, והמשתנה השני הוא מספר שנות עבודתו בהוראה המשקף את הניסיון שרכש המורה בתקופה זו, כאשר עלייה בהתנסות האקטיבית מצביעה על עלייה גם בתחושת המסוגלות העצמית בהוראה.<sup>14</sup>

בקרב המתכשרים להוראה, זוהו שני שלבים המסוגלים להשפיע על תחושת המסוגלות העצמית. השלב הראשון הוא שלב ההכשרה המעשית, והשלב השני הוא שלב ההשתלבות במסגרת הבית-ספרית. בשלב הראשון ייתכנו שינויים בתחושת המסוגלות העצמית, כתוצאה מחוויות אישיות, חיוביות או שליליות, במסגרת ההכשרה המעשית. חוויות שליליות צפויות להביא לירידה בתחושת המסוגלות העצמית, וכתוצאה מכך להחלטה לשנות את המטרות המקצועיות בתחום ההוראה, כגון לעבור ללמוד בסוג אחר של בית ספר, בשכבת גיל אחרת או במגזר אחר, ובמקרה קיצוני יותר לעבור לתחום עיסוק שונה לגמרי. חוויות חיוביות תעודדנה את המתכשר להישאר במסגרת הקיימת ולצמוח בה.<sup>15</sup> בשלב השני, שהוא שלב ההשתלבות בהוראה הבית-ספרית, ייתכנו שינויים בתחושת המסוגלות העצמית, כשבמקרים רבים יהיה מדובר במגמה של ירידה בתחושת ההסתגלות העצמית מחמת המעבר להתמודדות עם המערכת הבית-ספרית.<sup>16</sup>

קביעה זו עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים ברחבי העולם המצביעים על שיעור עזיבה גבוה את תחום ההוראה במהלך שלוש השנים שלאחר כניסת המורים לעבודה: בארץ שיעור זה עומד על כ-20%.<sup>17</sup> שיעור דומה קיים גם בבריטניה ובאוסטרליה.<sup>18</sup> בארצות הברית שיעור זה גבוה יותר, ועומד על 30%.<sup>19</sup> גורם נוסף המשפיע על תחושת המסוגלות העצמית של המתכשר להוראה והמורה הוותיק הוא מידת התמיכה במהלך ההתנסות המעשית שלהם, ובכלל זה תמיכת בית הספר במורים ומידת התמיכה של המורים בעמיתיהם המורים והמתכשרים להוראה.<sup>20</sup>

14 A.W. Hoy and R.B. Spero, "Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures", *Teaching and Teacher Education* 21,4 (2005), pp. 343–356

15 R.W. Lent, S.D. Brown and G. Hackett, "Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice and Performance", *Journal of Vocational Behavior* 45,1 (1994), pp. 79–122

16 ד' עמנואל-ני ות' וגנר, "האומנם טירונים בהוראה? מניעים ומסוגלות עצמית של הבוחרים בהוראה כקריירה שנייה", דפים 61 (2015), עמ' 82–112.

17 ד' שפרלינג, נשירת מורים ברחבי העולם – סקירה כללית, תל אביב 2015.

18 S.M. Johnson and S.E. Birkeland, "Pursuing a 'Sense of Success': New Teachers Explain their Career Decisions", *American Educational Research Journal* 40,3 (2003), pp. 581–617

19 L. Darling-Hammond, "The Challenge of Staffing Our Schools", *Educational Leadership* 58,8 (2001), pp. 12–17

20 D. Hamman, A. Olivárez, M. Lesley, K. Button, Y.M. Chan, R. Griffith and S. Elliot, "Pedagogical Influence of Interaction with Cooperating Teachers on the Efficacy Beliefs of Student Teachers", *The Teacher Educator* 42,1 (2006), pp. 15–29; D. Knoblauch and A.W. Hoy, " 'Maybe I Can Teach Those Kids'. The Influence of Contextual Factors on Student Teachers' Efficacy Beliefs", *Teaching and Teacher Education* 24,1 (2008), pp. 166–179

### חשיבות הזיהוי של המסוגלות העצמית בקרב מורים ומתכשרים להוראה

לחקר מידת התחושה של המסוגלות העצמית בקרב מורים ולחקר הגורמים המשפיעים על תחושות אלו חשיבות יישומית רבה בקרב מורים ומועמדים להוראה. שכן, תחושת המסוגלות העצמית נמצאה כגורם משפיע על היבטים משמעותיים הקשורים לתפקודם של מורים. נמצא כי חקר התחושות של המסוגלות העצמית של המורים מאפשר לנבא את רמת מחויבותם להוראה, ומתוך כך למתן את נשירת המורים ממערכת החינוך.<sup>21</sup> מסוגלות עצמית גבוהה בניהול כיתה נמצאה כגורם הממתן את רמת התשישות הרגשית ואת השחיקה בקרב המורים. מאידך גיסא, מסוגלות עצמית נמוכה בניהול כיתה נמצאה כגורם בעל השפעה משמעותית על הפרעות בכיתה, וכתוצאה מכך על תחושת הלחץ של המורים שבהמשך עשויה להביא לידי שחיקה.<sup>22</sup> כמו כן, נמצא קשר חיובי בין תפיסת מסוגלות עצמית חיובית לבין הישגי התלמידים ונכונות המורים לאמץ רפורמות חינוכיות וליישמן.<sup>23</sup>

מחקרים רבים בחנו את חשיבותה של המסוגלות העצמית בקבלת ההחלטה לבחור במקצוע ההוראה ובקבלת ההחלטה להישאר במקצוע זה. לנט ואחרים טוענים כי מסוגלות תעסוקתית של הפרט משפיעות על החלטותיו בבחירת נתיב מקצועי.<sup>24</sup> בהתייחסם לתחום ההוראה הם מציינים כי תחושת מסוגלות גבוהה של היחיד ואמונות שלו בתוצרים טובים של עבודתו כמורה לעתיד ישפיעו על מידת העניין שלו במקצוע, וזו תשפיע על מטרות וכוונות הקשורות לפיתוח קריירה בהוראה והשתלבות בתכנית הכשרה.

### הכשרה להוראה במכללה ירושלים

במכללה יש שתי תכניות עיקריות להכשרת סטודנטיות להוראה: תכנית קבוצתית מסורתית ותכנית "אקדמיה כיתה" (מלבד הכשרה ייחודית לחינוך מיוחד, הגיל הרך ורב גילאי). בתכנית קבוצתית מסורתית הסטודנטיות משתבצות קבוצה קבועה ביום מסוים בשבוע בבתי ספר קבועים במהלך כל השנה (כ-10 סטודנטיות בכל ב"ס). סטודנטיות אלה מקבלות על עצמן, כל אחת, אחריות על שיעור אחד במערכת באותו יום. הן מתפקדות כמורות לשיעור זה לכל דבר ועניין. מעבר לשיעור שהן מעבירות בעצמן, הן גם צופות בשיעורים נוספים באותו יום. מלבד זאת, ביום זה נוכח מדריך פדגוגי בשני שיעורים שהסטודנטיות מעבירות, ובעקבותיהם הוא מעניק הדרכה אישית לכל אחת מהן. בסוף היום המדריך עורך דיון קבוצתי עם כל הסטודנטיות על הסוגיות שעלו במהלך היום.

S.R. Chestnut and T.A. Cullen, "Effects of Self-Efficacy, Emotional Intelligence and Perceptions of Future Work Environment on Preservice Teacher Commitment", *The Teacher Educator* 49,2 (2014), pp. 116-132

T. Dicke, P.D. Parker, H.W. Marsh, M. Kunter, A. Schmeck and D. Leutner, "Self-Efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated Mediation Analysis of Teacher Candidates", *Journal of Educational Psychology* 106,2 (2014), p. 569

Chestnut and Cullen (לעיל, הערה 21).

Lent, Brown and Hackett (לעיל, הערה 15).

בתכנית החדשה "אקדמיה כיתה" שזים משרד החינוך ומנהל עובדי הוראה, הסטודנט מצטרף כמורה טירון לכיתה במשך 3 ימים בשבוע. הסטודנט להוראה נכנס למערכת החינוך באופן הדרגתי לצד מורים עמיתים המלמדים אתו בצמד, חולקים מניסיונם ומסייעים לו בהתמודדות עם קשיים בהוראה. תכנית זו מאפשרת לסטודנט להוראה לחוות את העבודה היום-יומית של המורה על היבטיה הפדגוגיים והרגשיים, להיות חלק מההתנהלות הבית ספרית. מטרת התכנית לתת מענה לשלושה אתגרים מרכזיים:

- ♦ קידום למידה משמעותית בכיתות על ידי הוראה של שני מבוגרים באותה עת;
- ♦ שיפור ההכשרה של סטודנטים להוראה ושל הפיתוח המקצועי של המורים המנוסים;
- ♦ פיתוח של מסלול קריירה בשלבים שונים: החלבסטודנט, עבור במתמחה וכלה במורה מכשיר סטודנטים ובמדריך פדגוגי מטעם המוסד האקדמי.

התכנית פועלת כיום ב-27 מוסדות מכשירים ובעשרה סמינרים חרדיים, ומשתתפים בה כ-1,800 סטודנטים להוראה בכ-350 מוסדות חינוך שונים. בשנת תשע"ו הופעלו במכללה ירושלים שתי התכניות להכשרת הסטודנטיות להוראה. בתכנית "אקדמיה כיתה" השתתפו 20 סטודנטיות אשר למדו בחוגים מתמטיקה, ספרות, תנ"ך ומשאבי למידה. הסטודנטיות מהגיל הרך, חינוך מיוחד ורב גילאי הוכשרו להוראה בדרכים ייחודיות מותאמות לתחום הדעת, ושאר הסטודנטיות הוכשרו להוראה בתכנית הקבוצתית המסורתית.

עם סיום השנה הראשונה של התכנית אנו מבקשות לבדוק את ההבדלים בין תחושת המסוגלות העצמית של המתכשרות להוראה בתכנית "אקדמיה כיתה" לבין תחושת המסוגלות העצמית של המשתתפות בתכנית קבוצתית מסורתית בהכשרה להוראה.

### שאלת המחקר

מהם ההבדלים בתחושת המסוגלות העצמית של המתכשרות להוראה המתנסות בתכניות שונות של עבודה מעשית ("אקדמיה כיתה", קבוצתית מסורתית)?

### השערות המחקר

1. יימצאו הבדלים מובהקים בין סטודנטיות בתכנית "אקדמיה כיתה" ובין סטודנטיות בתכנית קבוצתית מסורתית בתחושת המסוגלות העצמית במרחב הכיתה. בקרב סטודנטיות בתכנית "אקדמיה כיתה" תימצא מידה גבוהה יותר באופן מובהק בגורם זה.
2. יימצאו הבדלים מובהקים בין סטודנטיות בתכנית "אקדמיה כיתה" ובין סטודנטיות בתכנית קבוצתית מסורתית בתחושת המסוגלות העצמית במרחב הארגון. בקרב סטודנטיות בתכנית "אקדמיה כיתה" תימצא מידה גבוהה יותר באופן מובהק בגורם זה.

### משתני המחקר

משתנה בלתי תלוי: מסגרת העבודה המעשית ("אקדמיה כיתה" או קבוצתית מסורתית).  
משתנים תלויים: תחושת המסוגלות העצמית בהוראה במרחב הכיתה, ובמרחב הארגון.

## השיטה

### המדגם

המדגם במחקר הנוכחי כלל 31 סטודנטיות במכללה אשר בשנת הלימודים תשע"ו היו בשנת השלישית ללימודים במסלול על-יסודי בתחומי דעת שונים (מתמטיקה, תנ"ך, ספרות ומשאבי למידה), מתוכן 15 סטודנטיות שהשתתפו בתכנית "אקדמיה כיתה" ו-16 סטודנטיות שהשתתפו בעבודה מעשית בתכנית קבוצתית מסורתית בשנה זו. הסטודנטיות מתגוררות באזורים שונים בארץ, ומשתייכות למגזר הדתי-לאומי. גיל המשתתפות הממוצע היה 21.

### כלי המחקר

כלי המחקר ששימש לצורך המחקר הנוכחי מבוסס על שאלון "מסוגלות עצמית בהוראה" אשר חובר ותוקף בארץ.<sup>25</sup> שאלון זה מורכב מ-29 פריטים הבודקים את המסוגלות העצמית של המורה. תשובות המשתתפות להיגדים בשאלון ניתנו על סולם ליקרט מ-1 עד 5, כאשר 1 מבטא חוסר הסכמה עם ההיגד ו-5 מבטא הסכמה עם ההיגד. ציון גבוה בשאלון מעיד על מסוגלות עצמית בהוראה ברמה גבוהה. שני פריטים הושמטו בשל פגיעה במהימנות, וכן נערך היפוך לפריטים שנוסחו על דרך השלילה. שני גורמים חושבו מתוך פריטי השאלון: מסוגלות עצמית במרחב הכיתה, ומסוגלות עצמית במרחב הארגון. מהימנות אלפא של קרונברג שנמצאה לגורמים אלו הנה 0.803 ו-0.852. בהתאמה. הגורם הראשון בודק את מידת המסוגלות העצמית במרחב הכיתה, ובו נכללו פריטים כדוגמת "אני חושבת שאני מלמדת בדרך מעניינת היוצרת מוטיבציה בקרב התלמידים"; הגורם השני בודק את מידת המסוגלות העצמית במרחב הארגון ובו נכללו פריטים כדוגמת "אני מרגישה שאני תורמת לעיצוב מדיניות בית הספר ולצביונו".

### הליך המחקר

איסוף הנתונים נעשה על ידי שאלון אינטרנטי שהועבר לסטודנטיות על ידי צוות המחקר, בצירוף פנייה מסבירת פנים על מטרת המחקר, והבטחה לשמירת אנונימיות. כמו כן הובטח שהנתונים ישמשו לצורכי מחקר בלבד. משך זמן מילוי השאלון הנו כ-10 דקות. אחוז המשיבות מבין המשתתפות בתכנית "אקדמיה כיתה" עמד על 75%; אחוז המשיבות מבין המשתתפות בהתנסות בתכנית קבוצתית מסורתית עמד על 37.2%. בתום שלב איסוף הנתונים הועברו הנתונים לתכנת SPSS, שם עובדו ונותחו.

בתחילה נבדקו מהימנויות גורמי השאלון, וחושבו מדדי סטטיסטיקה תיאורית. אחר כך נבחנו השערות המחקר, ונערכו מבחני t-test למדגמים בלתי תלויים.

### ממצאים

מניתוח הממצאים עולה:

(א) קיים הבדל מובהק בין שתי הקבוצות ביחס למידת המסוגלות העצמית בהוראה במרחב הכיתה:  $t(29)=1.763, p<.05$ . סטודנטיות בתכנית "אקדמיה כיתה" קיבלו ציון גבוה באופן מובהק בגורם מרחב הכיתה לעומת סטודנטיות שהוכשרו בתכנית קבוצתית מסורתית.

(ב) קיים הבדל מובהק בין שתי הקבוצות ביחס המסוגלות העצמית בהוראה במרחב הארגון:  $t(29)=1.847, p<.05$ . סטודנטיות בתכנית "אקדמיה כיתה" קיבלו ציון גבוה באופן מובהק בגורם מרחב הארגון לעומת סטודנטיות שהוכשרו בתכנית קבוצתית מסורתית.

טבלה מספר 1 מציגה את תוצאות מבחני t למדגמים בלתי תלויים שנערכו לבדיקת השערות המחקר.

טבלה מספר 1: תוצאות מבחן t לבדיקת השערות המחקר

מבחן t	קבוצתית מסורתית	"אקדמיה כיתה"	
$t(29) = 1.847^*$	3.79 56.	4.11 38.	מסוגלות במרחב הכיתה MEAN SD
$t(29) = 1.763^*$	3.17 50.	3.55 68.	מסוגלות במרחב הארגון MEAN SD

\* $p<.05$

מטבלה זו ניתן לראות כי סטודנטיות שהוכשרו בתכנית "אקדמיה כיתה" קיבלו ציון גבוה באופן מובהק מסטודנטיות שהוכשרו בתכנית קבוצתית מסורתית בשני גורמי השאלון: מרחב הכיתה ומרחב הארגון.

### דיון וסיכום

מחקר זה הגו מהמחקרים הראשונים שנערכו במכללות לחינוך שהפעילו את התכנית "אקדמיה כיתה" בשנת תשע"ו. המחקר הנוכחי מתמקד בתחושת המסוגלות העצמית של המתכשר להוראה בשני מרחבים: מרחב הארגון ומרחב הכיתה. הממצאים מראים כי סטודנטיות שהוכשרו ב"אקדמיה כיתה" קיבלו ציון גבוה יותר באופן מובהק במבחנים הסטטיסטיים הבודקים את תחושת המסוגלות העצמית.

פרידמן וברמה טוענים שסטודנטים בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה פונים למשימות



ולתפקידים מורכבים ורואים בהם אתגר ושואפים להצליח, ולעומתם סטודנטים בעלי תחושת מסוגלות עצמית נמוכה נרתעים, חוששים ומתקשים לדבוק במשימה נוכח הקשיים.<sup>26</sup> לאור דבריהם מחקר זה מקבל משנה חשיבות, כאשר ממצאיו מעודדים את כיוון ההכשרה במסגרת התכנית "אקדמיה כיתה" דווקא. זאת משום שהמחקר מלמד שהמתכשרים במסגרת זו מעלים את תחושת המסוגלות העצמית שלהם בהוראה למקום גבוה יותר מהתכנית המסורתית שהופעלה עד כה. לכן, בעת כניסתם למערכת החינוך כמורים יהיו בעלי נכונות להתמודד עם אתגרים חשובים ומורכבים, הן בתחום ההוראה הכיתתית והן בתחום ההשתלבות במערכת הארגונית של בית הספר. כך אכן מעידות במשוב סוף השנה הסטודנטיות שעברו את תהליך ההכשרה בתכנית "אקדמיה כיתה", שהן אינן חוששות ממקצוע ההוראה והן מרגישות בטוחות עם האתגרים הצצים במהלך שגרת ההוראה ומצפות בהתלהבות להיות מורות מן המניין בשנה הבאה.

הייחודיות בתכנית זו היא שתחושת המסוגלות העצמית נרכשת במהלך התכנית ללא התכוונות וללא תיווך. תחושה זו נובעת ממילא מעצם ההכשרה בתכנית "אקדמיה כיתה" מהטעם הפשוט שבתכנית זו הסטודנט נמצא שלושה ימים בשבוע במערכת הבית-ספרית ושותף ומעורב בהוראת תחומי הדעת ובהתנהלות הבית-ספרית. באופן זה עולה ההתנסות האקטיבית של המתכשר להוראה בשני משתנים: בהיקף הידע המעשי ובניסיון ההוראה בפועל. דבר זה מחזק את ממצאי המחקר שהראה כי עלייה בהתנסות אקטיבית משפיעה על עלייה בתחושת המסוגלות העצמית בהוראה.<sup>27</sup> כך גם מציינות הסטודנטיות מהמכללה שההתנסות האקטיבית גרמה להן להרגיש מורות לכל דבר בבית הספר, הן בכיתה והן בפעילויות בית-ספריות. סטודנטית נוספת מציינת: "למדתי המון כלים מהשטח לתיעול הלמידה וכדי למנוע בלבול, כמו איך להשתמש במשפטי קישור, הקשר, השוואה ומילים מנחות. כלים אלו הם כלים ספציפיים שממש הפנמתי ויישמתי מיד בשיעורים שהעברתי".

לאור הממצאים המעודדים של מחקר זה נערך בשנה"ל תשע"ז מחקר נוסף הבוחן אוכלוסייה גדולה יותר המשתתפת השנה בתכנית "אקדמיה כיתה" במכללה. מחקר ההמשך הנו מחקר משולב הכולל מחקר כמותי באמצעות השאלון של קס,<sup>28</sup> ובנוסף לכך ייערכו ראיונות עומק וקבוצות מיקוד למתכשרים להוראה לקראת סיום שנת ההתנסות להוראה. כמו כן, אנו ממליצים לערוך מחקר משלב ומקיף יותר ברמה מערכתית כלל-ארצית, כך שנוכל לקבל תמונה רחבה יותר שתספק מידע עשיר יותר לגבי יתרונותיה של התכנית גם לטווח הרחוק עבור השפעה חיובית על התפתחות הקריירה של מורים שהוכשרו דרכה.

26 פרידמן וברמה, 2010 (לעיל, הערה 8).

27 Hoy and Spero (לעיל, הערה 14).

28 קס, 2012 (לעיל, הערה 25).



# האם הרפלקציה אותנטית? חשיפת "הקול האישי" המשתקף ברפלקציות בעבודות הסיום של מתמחים בהוראה

רבקה שטיינמן וצילה ארן

וידע זאת כל אדם:  
אני עם כוחותיי, ותכונותיי, פרצוף פניי וסגולות נפשי,  
יחידי בעולם בין כל החיים עכשיו,  
אין אף אחד כמוני ועד סוף כל הדורות לא יהיה כמוני,  
ואם כן בוודאי הקב"ה שלחני לעולם בשליחות מיוחדת.  
שאף אחד לא יכול למלאותה – רק אני בחד פעמיותי.  
עלי שור, הרב וולבא זצ"ל

## מבוא

במסגרת תפקידנו כמרכזות במחלקה להכשרת מורים במכללה ירושלים נחשפנו למספר רב של רפלקציות שנערכו בידי מורות מתמחות בשנת עבודתן הראשונה. במהלך קריאת הרפלקציות הרגשנו שחסר לנו דבר מה. רק לאחר קריאת עבודות רבות הצלחנו להגדיר לעצמנו מה מפריע לנו. ראינו שרפלקציות רבות כתובות באופן טכני, מן השפה ולחוץ. לדוגמה:

הפעילות עברה בסדר גמור, האימהות שיתפו פעולה והבנות נהנו, הרגשתי שהשגתי את המטרה – האימהות חוו חלק ולו קטן משגרת יומן של הבנות בביה"ס. הכול היה כפי התכנון משיר הפתיחה, דרך הפעילות המפורטת והמוזיקה ברקע ועד שיר הסיום (מרים).

לא שומעים או מרגישים את מרים (שם בדוי) הכותבת רפלקציה זו. עם זאת, נתקלנו גם ברפלקציות הכתובות באופן שונה. לדוגמה:

ואני חושבת שאם אנחנו כמורים רוצים שתהיה לנו תקווה לעזור לתלמידים להפנים את החומר הנלמד בכיתה עלינו לעזור להם לפרוק חלק קטן מהרגשות שלהם בכיתה על מנת שיהיו פנויים רגשית לתמידה ויהיה להם רצון ללמוד (לאה).

חיפוש בספרות נתן שם למושג שהיה חסר לנו – אותנטיות. מאסלו אומר כי להיות אותנטי משמעו להיות אמתי, כן וישר כלפי המאפיינים הייחודיים של אישיות האדם הספציפי, לקראת

חיים מלאים ומאוזנים יותר! הוא ממשיך ואומר כי תפקיד המחנך לסייע לחניך "להגביר את הקולות העולים מהמעייין הפנימי של אישיותו... אל מול העולם ההומה והגועש של ההשפעות החברתיות". כבעלות תפקיד בהכשרת מורים חשבנו שעל המחנך עצמו להיות מחובר לכוחותיו, יכולותיו, חזקותיו וחולשותיו ולהיות בעל מאפיינים של אדם אותנטי החי חיים מאוזנים ושלמים. פיתחנו מחוון המסייע לזהות פרמטרים המעידים על אותנטיות ברפלקציה. המחווון נבנה על סמך קריאה חוזרת ונשנית של רפלקציות רבות, תהייה מתמדת מהן אמירות המעידות על אותנטיות ושיומן. המחווון תוקף בידי אנשי מקצוע, ואנו מקוות כי שימוש במחווון ינתב, יסייע ויכוון ליצירת רפלקציות אותנטיות הבאות מהמעייין הפנימי של אישיותו של הכותב אותן. במאמר נציג את המחווון ואת אופן השימוש בו.

### רפלקציה בהכשרת מורים

המושג "רפלקציה" בהקשר של הוראה נדון רבות בספרות החינוך.<sup>2</sup> אחד מהוגי הדעות החשובים בתחום הרפלקציה הוא דיואי, והוא טען כי כאשר נוצרת בעיה בעקבות התנסות בהקשר מקצועי, חשיבה רפלקטיבית מובילה לפתרון הבעיה ויישום הפתרון בהתנסויות חדשות בעתיד.<sup>3</sup> ככלל, הרפלקציה הנה חשיבה שאנו מבצעים בקשר לאישיותנו. אנו חושפים בעזרתה את הגורמים והמנגנונים שהפעילו אותנו, לעתים אף באופן לא מודע,<sup>4</sup> ובכך היא מהווה מעין מתנה שאנו נותנים לעצמנו.<sup>5</sup> שון מיקד את החיבור בין ביצוע רפלקציה לבין מעשה ההוראה.<sup>6</sup> לדבריו, חשיבה רפלקטיבית הנה חיונית למורה מומחה הנמצא בלמידה מתמדת, אינטראקטיבית עם סביבה המשתנה באופן מתמיד. בישראל הגדירה ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך – את היכולת לעריכת רפלקציה ומשוב כאחד המדדים להערכת מורה.<sup>7</sup> תחום ההוראה אופיין כתחום שבו כל אירוע הנו בבחינת אירוע חד פעמי שלא ניתן למחור

1 A.H. Maslow, *The Farther Reaches of Human Nature*, New York 1971 (להלן: מאסלו, טבע אנושי). מצוטט אצל נ' אלוני, כל שצריך להיות אדם – מסע בפילוסופיה חינוכית (עריכה וכתבת מבואות), תל אביב 2005 (להלן: אלוני, כל שצריך להיות אדם).

2 מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ וש' זיו, רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות המורה, תל אביב 1998.

3 J. Dewey, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Education Process*, Boston 1933

4 L.M. Villar, "Teaching: Reflective", in: T. Husen and T.N. Postlethwite (eds.), *The International Encyclopedia of Education* (2nd ed.), Oxford 1994 (להלן: וילר, הוראה).

5 J.P. Killion and G.R. Todnem, "A Process for Personal Theory Building", *Educational Leadership* 48,6 (1991), pp. 14–16

6 D. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York 1983; *Ibid* (ed.), *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*, New York 1991; *Ibid*, "Coaching Reflective Teaching", in: P. Grimmett and G. Erickson (eds.), *Reflection in Teacher Education*, New York 1988, pp. 19–29 (להלן: שון, אימון).

7 ראמ"ה, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, כלי להערכת מורים, משרד החינוך, ירושלים 2011. אותור ב- 20 במאי '17 מתוך

בו פתרונות.<sup>8</sup> זילברשטיין אף טען כי אין פתרונות חד-משמעיים לכל אירוע,<sup>9</sup> מכאן שיש חשיבות רבה לחשיבה רפלקטיבית המאפשרת למורה לעצב את הידע המקצועי שלו.<sup>10</sup> נמצא כי הרפלקציה הנה שיח פנימי עמוק ונוקב, בשונה מחשיבה כללית משוטטת, שמטרתה הפקת משמעות אישית מהתנסות ספציפית, תוך שימוש במאגרי הידע האישיים. תוצרי הרפלקציה יכולים להיות מיושמים בקבלת החלטות מושכלות בעתיד.<sup>11</sup>

מקומה של רפלקציה בהכשרת מורים נע על ספקטרום רחב. בק טען בפרק הדין במורה הרפלקטיבי כי הגם שתכניות שונות להכשרת מורים רואות חשיבות רבה בעריכת רפלקציה במהלך ההוראה, יש מרחב גדול ואי בהירות לגבי השאלה מהי אותה רפלקציה שניתן לבצע בסטטוס של מתכשר להוראה.<sup>12</sup> בקצה האחד נמצאת הגישה הגורסת שניתן לערוך רפלקציה הממוקדת בסטודנט עצמו כמורה: איך הוא תופס את עצמו כמורה, למה הוא מצפה מתלמידיו, מהן מטרות החינוך בעיניו וכו'. בקצה האחר נמצאת הגישה הגורסת שניתן לערוך רפלקציה נרחבת המתייחסת למטרות ההוראה ולהנחות המוסריות והחברתיות הטמונות בה.<sup>13</sup>

- D.M. Kagan, "Implications of Research on Teacher Belief", *Educational Psychologist* 8 27,1 (1992), pp. 65–90
- מ' זילברשטיין, ניתוח מצבי הוראה ודיוקנו של מורה מקצועי: התבוננות בשיעורי מקרא בחטיבת הביניים, תל אביב וירושלים 1994.
- F.A.J. Korthagen, "Teacher Reflection: What It Is and What It Does", in: E.G. Pultorak (ed.), *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity: Insights for Twenty-first-century Teachers and Students*, Lanham 2010, pp. 377–401 (להלן: קורטהגן, רפלקציה).
- T. Russell and H. Munby, "Reframing: The Role of Experience in Developing Teachers' Professional Knowledge", in: D.A. Schön (ed.), *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*, New York 1991 (להלן: רסל ומנבי, עיצוב); וילר, הוראה (לעיל, הערה 4).
- ש' בק, בבשיל(י) ההכשרה להוראה: מבט פילוסופי על הכשרת מורים, תל אביב 2013.
- J. Calderhead, "Reflective Teaching and Teacher Education", *Teaching and Teacher Education* 5,1 (1989), pp. 43–51; C. Rodgers, "Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking", *Teachers College Record* 104,4 (2002), pp. 842–866; D.A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco 1987; F.A. Korthagen and T. Wubbels, "Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an Operationalization of the Concept of Reflection", *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 1,1 (1995), pp. 51–72; K.M. Zeichner, "Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education", in: J. Carlgren, G. Handal and S. Vaage (eds.), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*, London 1994, pp. 9–27; L. Valli, "Listening to Other Voices: A Description of Teacher Reflection in the United States", *Peabody Journal of Education* 72,1 (1997), pp. 67–88; Ibid, "Afterword", in: L. Valli (ed.), *Reflective S. Etscheidt, C.M.*; (להלן: ואל, אחרית דבר); *Teacher Education*, New York 1992, pp. 213–225
- Curran and C.M. Sawyer, "Promoting Reflection in Teacher Preparation Programs: A Multilevel Model", *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 35,1 (2012), pp. 7–26 (להלן: אתשירט ועמיתיו, רפלקציה); שון, אימון (לעיל, הערה 6); קורטהגן, רפלקציה (לעיל, הערה 10).

### מודלים לניתוח ולדירוג רפלקציות

להלן מוצגות שלוש גישות המציעות קריטריונים לניתוח ולדירוג רפלקציות בהוראה: של ון-מנן, החלוץ בניתוח רפלקציות,<sup>14</sup> של אתשידט ועמיתיו המרחיבים את המיון של ון-מנן ונותנים כלים עדכניים ליישום,<sup>15</sup> ושל וואלי הבונה דירוג מפורט.<sup>16</sup>

ון-מנן הגדיר שלוש רמות של רפלקטיביות שהוא מכנה בשם דרגות של "רציונליות שקולה": טכנית, פרשנית וביקורתית. רפלקציה טכנית היא יישום טכני של ידע חינוכי לצורך השגת יעדים המקובלים כנכונים. אין התייחסות למטרות, ליעדים או להקשרים חינוכיים. רפלקציה פרשנית היא פירוש וביאור ההנחות התאורטיות הקשורות להשגת מטרות פדגוגיות. רפלקציה ביקורתית מתייחסת למטרות ולאמצעים להשגתן. נבחנים בה המטרות, היעדים וההקשרים החינוכיים על יסוד קריטריונים מוסריים ואתיים של צדק וחברה.

אתשידט ועמיתיו פיתחו מודל רב שכבתי יישומי להכשרת מורים המתבסס על המודל של ון-מנן, והכולל אף הוא שלוש רמות של רפלקציה: רפלקציה טכנית (technical reflection), רפלקציה מכוונת (deliberate reflection) ורפלקציה ביקורתית (critical reflection).<sup>17</sup> רפלקציה טכנית מאפשרת התבוננות בקטעים ספציפיים בשיעור ולא בשיעור כמכלול, וביישום הידע והמיומנויות של הסטודנטים בהתאם לצורכי התלמידים. באמצעותה, הסטודנטים יכולים לפתח הערכה עצמית על התפתחותם המקצועית, על ידי ארגון ההיבטים השונים במערך השיעור ובדרך הוראתו. רפלקציה מכוונת נועדה לפתח מיומנויות של פתרון בעיות וקבלת החלטות, בד בבד עם חשיפה לנקודות מבט אחרות, פיתוח חשיבה רב ממדית, הצדקת החלטות פדגוגיות ובדיקת ההשפעה של מערכת האמונות והערכים של כל אינדיבידואל על אופן ההוראה שלו ועל הדרך שבה הוא מקבל החלטות. רפלקציה ביקורתית נועדה לפתח היבטים ערכיים ואתיים בהוראה תוך חשיפת הקונפליקט הקיים לעתים בין מחויבות לערכים אישיים לבין מחויבות לדרישות המערכת והקשריה החברתיים והפוליטיים.

ואלי מציעה מודל מפורט יותר הכולל שש רמות של הכשרת מורה רפלקטיבי,<sup>18</sup> שתיים "רציונליות טכניות" וארבע "פרקטיות רפלקטיביות". הרמה הראשונה הנה רציונליות טכנית מהסוג ההתנהגותי, ללא רפלקציה על המטרות המוכתבות מראש. ברמה השנייה מבוצע שיקול דעת טכני שבו הרפלקציה בודקת את מידת ההתאמה בין הביצוע להוראות החיצוניות, כמו גם את ניהול הכיתה ושיטות ההוראה הנגזרות ממחקר ההוראה. הרמה השלישית היא רפלקציה בעת-פעולה שתוכנה הוא ביצועי הוראה אישיים ומיקודה ביכולת ההמשגה של מעשה ההוראה. ברמה הרביעית נערכת רפלקציה שתוכנה הוא כל מעשה ההוראה, כאשר הדגש הוא על השוואת טענות ונקודות מבט. ברפלקציה זו מעורבים היבטים חברתיים וקוגניטיביים כאחד. ברמה

M. Van Manen, "Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical", *Curriculum Inquiry* 6,3 (1977), pp. 205–228

15 אתשידט ועמיתיו, רפלקציה (לעיל, הערה 13).

16 ואלי, אחרית דבר (לעיל, הערה 13).

17 אתשידט ועמיתיו, רפלקציה (לעיל, הערה 13).

18 ואלי, אחרית דבר (לעיל, הערה 13).

החמישית נערכת רפלקציה מנקודת מבט אישית (התפתחותית נרטיבית) שתוכנה הוא הצמיחה האישית ויחסי אנוש. היא מתמקדת בשמיעת הקול האישי. ברמה השישית והגבוהה ביותר מבוצעת רפלקציה מנקודת מבט ביקורתית כללית המופנית למסגרת הבית-ספרית הכללית. תוכנה ההיבטים החברתיים והפוליטיים של בית הספר, והיא מתמקדת במטרות בית הספר לאור תבחינים אתיים, כגון צדק.

### אותנטיות בהוראה

הרמה החמישית במודל של ואלי להכשרת מורה רפלקטיבי מתמקדת בשמיעת הקול האישי, מנקודת מבט אישית התפתחותית נרטיבית.<sup>19</sup> מהו משמעו של הביטוי "קול אישי"? ניתן לראות בו הבעת אותנטיות. המושג הפילוסופי "אותנטיות" לקוח מהפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית. סרן קירקגור ראה באדם האותנטי אדם השלם עם עצמו והחי חיים מלאי משמעות הנובעים מבחירותיו ומהחלטתו לחיות כך.<sup>20</sup> הוא הציג שלושה מעגלי משמעות, כשהגבוה מבין שלושתם הוא המעגל הדתי.

ניטשה (אשר אנו כמאמינות מתנגדות להשקפת עולמו) טוען כי אדם אותנטי הנו אדם ש"ביכולתו לעצב את דיוקנו שלו". הוא מרחיב ואומר: "אנו מבקשים להיעשות למה שהננו – חדשים, חד פעמיים, שאין כיוצא בהם, המחוקקים לעצמם".<sup>21</sup> הרב סולובייצ'יק מדבר בלשונו הפיזית על הייחודיות של האדם: "כל אדם הוא לא רק 'אחד' במספר, אלא גם יחיד. הוא שונה מאחרים, יש בו משהו עצמי, ייחודי, משהו מקורי שאין כמותו אצל אחרים. יחידות זו, העצמיות המיוחדת רק לו, חיותו, היותו אחר משאר בני אדם, משקפת את הניצוץ האלוקי שבו..."<sup>22</sup> בהמשך דבריו הרב סולובייצ'יק מסביר את השתמעות תפיסתו לחיי המעשה כאנשי הלכה ואמונה, ואומר כי "אותה אחרות, אותה יחידות, אותה בדידות עם שהוא בקרב ההמונים, היא שקובעת לאדם את דרך חייו, היא שמעצבת את מהות עצמיותו, את מחשבתו ואת מעשיו" (שם), ומוסיף כי האדם הוא זה שאחראי על סלילת דרך חייו, באופן התואם לייחודי שלו.

רוסו, ממייסדי הגישה הרומנטית בחינוך ההומניסטי, מייחס ערך חיובי לנטיות הטבעיות של האדם, להפעלה ספונטנית וחופשית של יכולותיו הטבעיות של האדם ולהכוונה עצמית ואותנטית של מהלך חייו.<sup>23</sup> בעקבות עקרונותיו של רוסו חלו שינויים רבים בדגשים של מערכת החינוך. הדגש על המערכת החברתית המוסכמת שעל פיה נגזרו מטרות החינוך והתנהלות המחנכים השתנה לנתינת מקום לאדם היחיד ולנטיותיו הטבעיות.

מאסלו, המוכר לכולם מפירמידת הצרכים האנושיים, מדבר על חינוך הומניסטי לחיים אותנטיים של מימוש עצמי. לדבריו, הייעוד החינוכי יהיה לסייע ללומדים "לגלות את המאווים

19 ואלי, שם.

20 ס' קירקגור, האסתטי, האתי והדתי: מבחר כתבים, בעריכת י' שכטר וא' כרוך, תל אביב 1991.

21 ניטשה, מובא אצל אלוני, כל שצריך להיות אדם (לעיל, הערה 1).

22 י"ד סולובייצ'יק, על התשובה: דברים שבעל פה, בעריכת פ' פלאי, ירושלים תשל"ה. הציטוטים מעמ' 246–250.

23 בתוך אלוני, שם; הנ"ל, להיות אדם: דרכים בחינוך הומניסטי, תל אביב 2006.

והמאפיינים המהותיים ביותר של אישיותם ואחר שיתוודעו להם, להנהיג את חייהם באופן שיבטא אותם בצורה מלאה ואותנטית".<sup>24</sup> לדעתו להיות אותנטי משמעו להיות אמת, כן וישר כלפי המאפיינים הייחודיים של אישיות האדם הספציפי, לקראת חיים מלאים ומאוזנים יותר. תפקיד המחנך לסייע לחנך "להגביר את הקולות העולים מהמעין הפנימי של אישיותו... אל מול העולם ההומה והגועש של ההשפעות החברתיות".<sup>25</sup>

רוג'רס, בספרו "החופש ללמוד", קורא לאפשר לצמיחה טבעית של החנך, וטוען כי רק באופן חופשי כשהומר הלימוד רלוונטי ואותנטי לחייו של התלמיד תיתכן למידה בעלת משמעות.<sup>26</sup> יעקב פרנקל, בספרו "מעין מתגבר ושמו אדם", משמיע את קולו של התלמיד שרוצה להיות אותנטי: "יש לי כיצור אנוש מתנה אחת ויחידה, שהיא כל חי, הייחוד ששמו אני... אם תתישו ותשחקו את ייחודי – אני כבר לא קיים... ולכן נא לא לכסות אותי בפלסטיק מגן, אני הוא 'האדם עץ השדה' הזקוק למרחב גדילה, לגבהים ללא תקרה".<sup>27</sup>

אותנטיות בהוראה מתחשבת בקהילה שהמורה עובד בה. אין המורה יכול להיות מחובר לאותנטיות שלו ולהתעלם מהסביבה שבה הוא פועל. קרנטון הציע הגדרה לאותנטיות בהוראה: "ביטוי של עצמי אמתית בתוך קהילה וחברה".<sup>28</sup> באופן דומה, טיסדל הגדירה אותנטיות בהוראה כ"תחושה שאדם פועל מתוך עצמי המוגדר על ידו בניגוד לעצמי המוגדר על ידי ציפיות האחר".<sup>29</sup> צ'יקרינג ועמיתיו מצפים ממורה אותנטי שיתנהג באופן כן ככל האפשר לגבי אמונות, ערכים ודעות קדומות ביחס לקהילה שבה הוא פועל.<sup>30</sup>

## מטרת המחקר

המושג "אותנטיות בהוראה" מקבל דגשים שונים; אלו שהבאנו לעיל הולמים היטב את כוונתנו בחיפוש אחר הגדרת אותנטיות בהקשר של רפלקציה בהוראה שבה מושמע קול אישי. במחקר זה אנו מציגות מחוון הבוחן אפשרות לזיהוי אותנטיות ברפלקציה. רפלקציה על מעשה ההוראה בוחנת את שהתרחש באירוע. הסתכלות דרך העדשה הייחודית האותנטית של המורה המבצעת אותה מאפשרת התחברות לקול האישי, ואולי בהמשך גם לסלילת המסלול הייחודי של המורה בחייה המקצועיים. המורה העורכת רפלקציה זו מחוברת לכוחותיה הייחודיים, לאפשרויות הגלומות בה באופן אישי, לגישה שתסייע לה להצליח בהוראה כמורה מתמחה בראשית דרכה וכמעצבת דרכה בהמשך.

24 מאסלו, טבע אנושי (לעיל, הערה 1). התרגום של אלוני, כל שצריך להיות אדם (שם).

25 א' מאסלו, "נתונים פסיכולוגיים ותאוריית הערך", בתוך: מ' אריאלי (עורך), עיונים בערכים אנושיים, תל אביב 1959.

26 ק' רוג'רס, החופש ללמוד, תל אביב 1973, עמ' 159-165.

27 י' פרנקל, מעין מתגבר ושמו אדם, בית אל 1988.

28 P.A. Cranton, *Becoming an Authentic Teacher in Higher Education*, Malabar, FL 2001

(להלן: קרנטון, מורה אותנטי). התרגום שלנו.

29 E. Tisdell, *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*, San

Francisco 2003 (להלן: טיסדל, חקר). התרגום שלנו.

30 A.W. Chickering, J.C. Dalton and L. Stamm, *Encouraging Authenticity and Spirituality*

in *Higher Education*, San Francisco 2006 (להלן: צ'יקרינג ועמיתיו, עידוד אותנטיות).



## מתודולוגיה

המחקר הוא איכותני נרטיבי. הרפלקציות בעבודות הסיום הן קטעי נרטיבים. בנייתן האירועים והרפלקציות נעזרו בשני עקרונות בסיסיים המאפיינים ניתוח נרטיבי. העיקרון הראשון הוא התייחסות לסיפור כאל מושא לבחינה, משום שהמספר מציג את האירוע דרך משקפיו האישיים. הרפלקציות המהוות את החומר המחקרי במחקר זה נערכו על ידי מתמחות שהתבקשו לבחור אירוע משמעותי אחד מתוך אירועים רבים שאירעו להן במהלך השנה. הן בחרו לספר את סיפורן המסוים, ולערוך עליו רפלקציה.<sup>31</sup> העיקרון השני טוען כי לסיפור יש טיב הוליסטי המתבטא בארבעה מובנים: 1. שימוש בראייה רב-ממדית ואינטר-דיסציפלינרית. 2. התייחסות לסיפור כאל יחידה שלמה.<sup>32</sup> 3. התייחסות לתוכן ולצורה. 4. התייחסות להקשרים.<sup>33</sup> ניתוח הרפלקציות נעשה תוך התייחסות אליהן כאל יחידה שלמה שאותה בחרה המתמחה להציג ושקבעה את גבולות הסיפור.

בניתוח ובחיפוש אחר הקול האותנטי קראנו 150 עבודות סיום שבהן נדרשו המתמחות לתאר אירוע מכונן שהן לקחו בו חלק במהלך השנה ולערוך עליו רפלקציה. העבודות נבדקו והוערכו על ידי מנחות הסדנאות. לאחר מתן הציון נבחרו עבודות למחקר זה באופן אקראי, באישור המתמחות. כל עבודה קיבלה שם קוד מוצפן. באופן זה הובטחו זכויות הנחקרות, כמקובל בכללי אתיקה המתחייבים במחקר בחינוך. בקריאת הרפלקציות התייחסנו הן להיבטים של תוכן, כגון מטפורות ושינוף ברגשות או במחשבות, והן להיבטים של שפה, כגון ציטוט דברים כדיבור ישיר וחרוגה מחוקי התחביר.<sup>34</sup> מעבר להקשר המשותף לכל הרפלקציות – מורה בשנה ראשונה להוראה, בדקנו את ההקשר הספציפי של המספרת – בבית הספר שלה, בכיתתה, תחום הדעת שהיא מלמדת וכו'.

קריאת הרפלקציות נעשתה באמצעות מחוון הבדיקה שנבנה במהלך מחקר פעולה, כמסייע לחשוף את הקול האותנטי המושמע ברפלקציה. בבניית המחוון נעזרנו באסטרטגיה של "תאוריה מעוגנת שדה".<sup>35</sup> נערך קידוד פתוח המגדיר קטגוריות ראשוניות, וקידוד צירי תוך עיצוב מחדש

31 M. Bamberg, "Narrative Analysis", in: H. Cooper (ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (3 vols.), Washington, DC 2012 (להלן: במברג, ניתוח נרטיבי).

32 C.K. Riessman, *Narrative Methods for the Human Sciences*, London 2008

33 ג' ספקטור-מרזל, "מגישה נרטיבית לפרדיגמה נרטיבית", בתוך: ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), מחקר נרטיבי: תיאוריה, יצירה ופרשנות, ירושלים ותל אביב 2010, עמ' 45–80; ג' ספקטור-מרזל, "הסיפור אינו כל הסיפור: תעודת ההזדהות הנרטיבית", מגמות מח (2012), עמ' 227–250; ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל, "מבוא כללי: מחקר נרטיבי – הגדרות והקשרים", בתוך: ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), מחקר נרטיבי: תיאוריה, יצירה ופרשנות, ירושלים ותל אביב 2010, עמ' 7–42; במברג, ניתוח נרטיבי (לעיל, הערה 31).

34 ל' דושניק וג' צבר בן-יהושע, "אתיקה של מחקר איכותני", בתוך: נ' צבר בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני, תל אביב 2016, עמ' 217–235.

35 ש' שמעוני, "ניתוח שיח בניהת התאוריה המעוגנת בשדה", בתוך: ע' קופפרברג (עורכת), חקר הטקסט והשיח: ראשומון של שיטות מחקר, עמ' 25–46, באר שבע 2010; הנ"ל, "תאוריה מעוגנת בשדה", בתוך: נ' צבר בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני, תל אביב 2016, עמ' 141–178; K. Charmaz, "Shifting the Grounds: Constructivist Grounded Theory Methods", in: J.M. Morse, P.N. Stern, J.M. Corbin, B. Bower and A.E. Clarke (eds.), *Developing Grounded Theory: The Second Generation*, Walnut Creek, CA. 2009, pp. 127–154; A. Strauss and J. Corbin, *Basics of Qualitative*

של הקטגוריות הראשוניות. נעשה שימוש בניתוח לשוני לחשיפת מבנים תחביריים, בחירת מילים, ציטוט דברים בדיבור ישיר ושפה מטפורית המאפשרים לזהות את הקול האוטנטי.<sup>36</sup> המחווה הראשוני שנבנה הועבר לחוקרת בכירה בתחום הספרות. הערותיה הוטמעו במחווה ויצרו את הגרסה השנייה שלו. גרסה זו ניתנה לחוקרים בקבוצת עניין במכון מופת, והם קראו וניתחו רפלקציות אחדות באמצעותו. תגובותיהם הוטמעו בגרסה השלישית, הנוכחית, של המחווה. באמצעות המחווה המוצג במאמר זה בחנו את האופן שבו מובע הקול האוטנטי ברפלקציות על ידי אפיון הקטגוריות המופיעות בטקסט, ועצמתן. כמו כן, אי הופעת קטגוריה ברפלקציה מזמנת אף היא התייחסות.

המחווה

מס' קטגוריה	תוכן הקטגוריה
1.	גוף ראשון
2.	מילות שייכות
3.	סיכום אישי בסוף פסקה או קטע מעבר לנדרש בהוראות
4.	שימוש בציטוט דברים בדיבור ישיר
5.	תחביר חריג שמייצג רגשות
6.	שימוש בביטויים המביעים מחשבות בקשר לאירוע
7.	שיתוף ברגשות בקשר לאירוע
8.	תיאור תהליך של התמודדות עם קושי במהלך האירוע
9.	שימוש במטפוריקה
10.	פירוט ופיתוח באמצעות הדגמה או סיפור

להלן הסבר ודוגמה לכל קטגוריה. הדוגמאות לקוחות מתוך עבודות שונות.

1. גוף ראשון – הכתיבה בגוף ראשון ממצבת את הכותב בקדמת הבמה ומאפשרת לו להשמיע את קולו האישי.

*Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newburt Park 1990; A. Strauss and J. Corbin, "Grounded Theory Methodology: An Overview" (ch. 17), in: N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA. 1994, pp. 273–285; K. Charmaz, "The Power and Potential of Grounded Theory", *Medical Sociology Online* 6,3 (2012), pp. 2–15, Retrieved from [http://www.medicalsociologyonline.org/resources/Vol6Iss3/MSO-600x\\_The-Power-and-Potential-Grounded-Theory\\_Charmaz.pdf](http://www.medicalsociologyonline.org/resources/Vol6Iss3/MSO-600x_The-Power-and-Potential-Grounded-Theory_Charmaz.pdf)

36 מ' פרוכטמן, לשונה של ספרות: עיוני סגנון ותחביר בספרות העברית, אבן יהודה 1990; ע' קופפרברג וד' גרין, "חקר האני המקצועי באמצעות מיצוב פיגורטיבי: שיטת מחקר איכותית", סקריפט – אוריינות: חקר, עיון ומעש 2 (2001), עמ' 149–165; קופפרברג, חקר הטקסט והשיח (לעיל, הערה 35).

"אני מודה ומתוודה... תמיד חשבתי איך אוכל לקדם אותם... ניתנה לי מתנה לחנך וללמד..." (מוריה).

2. מילות שייכות – ביטויי השייכות קושרים את המספר לסיפור ולמתרחש בו.  
"הייתי צריכה לשנות חלק מההרגלים שלי" (נחמה).
3. סיכום אישי בסוף פסקה או קטע מעבר לנדרש בהוראות – הסיכום שנכתב בסוף הפסקה נכתב לא כמענה לדרישה חיצונית אלא מתוך הנעה פנימית. לאחר שניתנה תשובה לשאלה שהוצגה היה לכותב צורך להוסיף עוד משפט או שניים שבהם הוא מביע מחשבות, הרהורים, תובנות, ולעתים משנה חינוכית או מוסר השכל.  
"מבחינתי, אם תלמיד מאמין בעצמו יותר ומרגיש יכול יותר, עשיתי את שלי" (מרים).
4. שימוש בציטוט דברים בדיבור ישיר – הציטוט והבאת דברי דוברים בדיבור ישיר ובשפתם מנכיחים את האירוע ואת המשתתפים בו באופן חי לקורא.  
"בסוף השיעור קראתי לה אלי ושוחחתי אתה (התלמידה חטפה שקית ממתקים מתוך התיק של המורה). שאלתי אותה אם היא רוצה לזכות בשקית כזו? האם יש לה הרגשה טובה מכך שיש לה שקית שנלקחה בכוח? איך תוכל להשיג את השקית בלי לחטוף אותה? מה תהיה ההתנהגות שלה שבגללה תזכה בשקית בזכות בלי חטיפה?" (כרמית).
5. תחביר חריג שמייצג רגשות – המעבר מהשפה הדבורה לזו הכתובה דורש שימוש ו"כניעה" לכללי התחביר. תחביר חריג, הן על רקע כתיבה רהוטה והן על רקע כתיבה פחות טובה, מייצג, לעתים, ביטוי לסערת רוח, לפרץ רגשות, לקול אישי המחפש דרך להישמע.  
"הוא אמר לי... הוא ניסה לומר... בסוף הוא אמר "את מתאמרת אליו" (רחל).
6. שימוש בביטויים המביעים מחשבות בקשר לאירוע – הרפלקציה מזמנת את הכותב לשתף במחשבותיו על הנעשה.  
"חשבתי לעצמי איזו עבודה אוכל לתת לתלמיד שתמצה את יכולותיו וכישרונותיו ותגרום לו הרגשת הצלחה" (מוריה).
7. שיתוף ברגשות בקשר לאירוע – השיתוף ברגשות של עורך הרפלקציה מאפשר הצצה לחוויה שהוא עבר.  
"הרגשתי שאני יותר מוכשרת אליו ומבינה אותו אחרי מה ששמעתי עליו" (רות).
8. תיאור תהליך של התמודדות עם קושי במהלך האירוע – רוב הרפלקציות נעשו על אירועים שבהם המתמחה מממש את מטרותיו בהצלחה, ולעתים אף בהצלחה יתרה. כדי להיות מסוגל לשתף בקשיים המתמחה צריך להיות מודע לעצמו, להישיר מבט לקושי ולהיות מוכן לשתף את הקוראים בו. הפן האישי של הסיפור משתקף בתהליך זה.  
"היו שיעורים שנתקלתי בהם בקשיים. התלמיד המשיך להפריע גם כאשר הבאתי לו חומר מעניין וגם כאשר עודדתי אותו ואמרתי לו שהוא תמיד לומד נהדר והוא מתקדם בחומר. ניסיתי להתעלם מההתנהגות שלו וזה באמת הפחית אותה..." (רות).
9. שימוש במטפוריקה – המטפורה היא דרך מוכרת להסמלה ולייצוג של מצבים באופן אישי.  
"ניתנה לי מתנה"; "אני יכולה לישון בשקט" (חני).

10. פירוט ופיתוח באמצעות הדגמה או סיפור – ההדגמה והסיפור יוצרים רפלקציה חיונית ומפורטת שאינה לקונית. התמונה המצוירת בה מרובת פרטים, וניתן לחוש את החוויה שעבר הכותב.

"הוא נוטה להתנהגויות אגרסיביות. למשל, הוא צועק על תלמידים ולעתים הוא מציץ להם. הוא חורט על השולחן עם מספרים... התלמיד נהג לקרוע את המבחן לחתיכות קטנות ולפור בכיתה" (שוש).

### ניתוח רפלקציות באמצעות המחווה

להלן נציג שני קטעים מתוך רפלקציות שונות, האחת של שחר והאחרת של מיטל. לאחר כל רפלקציה מובא ניתוח בסיוע הקטגוריות של מחווה החושף את הקול האוטנטי המושמע בה. הקטגוריות מופיעות באות מודגשת בניתוח.

### רפלקציה של שחר

שחר עובדת כמורה לאנגלית והיא מונתה, לבקשתה, על ידי ההנהלה למדריכת הטיול השנתית בכיתות שבהן היא מלמדת. לנוחות הניתוח חילקנו את הטקסט לפסקאות ממוספרות.

1. "עליתי על האוטובוס בראשון בבוקר, והבנות היו נרגשות. 'המדריכה, איך קוראים לך?' הן התבדחו אתי. הייתה נסיעה נהדרת, הבנות הקשיבו בה ושיתפו פעולה.
2. אך גם הבעיות צצו די מהר. תחילה, התברר כי לבנות רתיעה מאנגלית. הן הגיבו קשה למשפט פתיחה באנגלית שלי. הבנתי שכדי להגיע אליהן צריך קודם כול לקנות אותן עם חידות והדרכות שמעניינות אותן, ואז אוכל לעסוק בנושאי חברה ובאנגלית.
3. בנוסף, שתי בנות החלו לריב על הישיבה באוטובוס, והפכו את זה למריבה בין-כיתתית. המחנכות התערבו בעניין: הפרידו את הניצות וניסו להסיח את דעתן. אני נותרתי די ניטרלית. המחנכות גם תמכו וסייעו בנושאי משמעת: ריכזו הקשבה, איימו אם היה צריך (ולא היה כל כך צורך...), העבירו בת מסוימת מקום, ונתנו אופציה לא להשתתף.
4. די מהר ויתרתי על הדרכה באנגלית. בין השאר, היה זה שבוע לפני ל"ג בעומר, והרגשתי שהשמעת שיר קצבי – למרות שהוא לימודי – לא תשפר את האווירה. בנוסף, רציתי להגיע אליהן דרך החוויה, דרך ארץ ישראל.
5. באופן כללי, הרגשתי לחץ ואחריות לפני הטיול. ידעתי כי מבחינת הבנות זה אירוע משמעותי – הטיול השנתי – וקיוויתי שהן לא תתאכזבנה מכך שאני מדריכה אותן ולא מדריכה 'אטרקציונית'. מבחינה זו, ציפיותי התממשו לטובה. הבנות נהנו מכך שהדרכתני אותן, והביעו תדהמה שאני, המורה, יכולה לחייך... הרגשתי לאחר הטיול קשורה יותר לבנות. באופן בלתי-צני בעליל, חשתי שאני אוהבת אותן יותר. ממש כך".

שחר כותבת את כל הקטע בגוף ראשון. היא משתמשת בציטוט דברים כדיבור ישיר בפסקה הראשונה בקטע, לתיאור האווירה, במקום לתת לה כותרת. היא אומרת שהתלמידות שלה התבדחו אתה, ומראה את האופן שבו הדבר נעשה על ידי הבאת הדברים בלשון אומרם.

בפסקה השנייה שחר מציגה התמודדות עם קושי ואת דרך ההתמודדות עמו. היא תכננה להיעזר בשפה האנגלית במהלך ההדרכות בטיול, אך התלמידות לא שיתפו פעולה. קולה האישי מושמע הן בכך שהיא מכנה את המצב "בעיה" והן בכך שהיא משקפת את הרהוריה על המצב ואת מסקנתה האופרטיבית. הד קלוש מופיע בפסקה זו לקטגוריה נוספת: מילת שייכות. "הן הגיבו קשה, למשפט פתיחה לאנגלית שלי". ככל שמופיעות מילות שייכות רבות יותר, נקודת המבט של כותב הרפלקציה נשמעת אישית יותר.

בפסקה השלישית מופיעים **פירוט ופיתוח באמצעות הדגמה**. שחר אינה מסתפקת בהכללה שהמחנכות סייעו לה בהדרכה אלא מדגימה בשני אירועים את מגוון הדרכים שבהן הן נעזרו. בנוסף, בפסקה זו מופיע **תחביר חריג**, בשימוש בסוגריים, שבו שחר כותבת את דעתה האישית על אחת מהדרכים שנקטו על ידי המחנכות.

בפסקה הרביעית מושמע קולה של שחר **החושבת**, המהרהרת, המסבירה בשני נימוקים מדוע לא המשיכה את ההדרכה בשפה האנגלית. שחר יצאה לטיול וכמה מטרות עמדו לפנייה. המטרה הלימודית התחלקה לשתיים – כמספר הכובעים שחבשה שחר בטיול: האחת התמקדה בלימוד חווייתי של ארץ ישראל (כמדריכת הטיול), והשנייה הייתה שימוש בשפה האנגלית באופן טבעי במהלך הטיול (כמורה לאנגלית). בפסקה זו שחר מציגה **סיכום ביניים** שבו היא משתפת בקול אישי המעבד את המצב הנתון ומסיק מסקנות מעשיות.

שיתוף **ברגשות** מופיע בפסקה החמישית. רגשות היו לה הן לפני האירוע והן לאחריו. בנוסף, שחר משתמשת ב**ביטוי מטפורי**, "מדריכה אטרקציונית", ומכניסה אותו למירכאות, מתוך מודעות למטפוריקה. הביטוי מחזק את המתח והדאגה שהרגישה לפני הטיול מעצם מינויה. היינו יכולים לחשוב שתדאג מתוכן ההדרכה, מכך שהיא אינה מתפקדת כמדריכה ביומיום, ממתח בינה לבין המחנכות או מנקודות מתח אחרות, אך – לא. שחר דואגת מהמציב שלה מול המדריכה הדמיונית שבעיני רוחן של תלמידותיה, דבר המועמס על הביטוי המטפורי "מדריכה אטרקציונית" ומוסבר לנו ללא מילים רבות מעצם הבחירה שלה בביטוי.

ברפלקציה של שחר מושמע היטב קולה האותנטי. מעבר לכך שהיא כתובה בשפה דבורה שוטפת, כל עשר הקטגוריות הבונות את מחוון הבדיקה מופיעות בה, רובן באופן בולט.

## רפלקציה של מיטל

מיטל עובדת כמחנכת כיתת חינוך מיוחד בגילאי 9–17 בעלי פיגור פסיכומטורי קשה. האירוע המתואר מתייחס ליום הורים כללי שארגנה הנהלת בית הספר, ובו הייתה למיטל אחריות על פעילות עם הורי התלמידים בכיתה. הקטע חולק לפסקאות ממוספרות כדי להקל על הניתוח.

1. "מספר ימים לפני יום ההורים עשיתי סבב טלפונים לכל ההורים כדי להזכיר את האירוע ואת חשיבות השותפות של ההורים בנעשה בביה"ס."
2. הפעילות עם ההורים בכיתה הייתה באחריותי: הייתי צריכה להתאים את הפעילות לאינטראקציה של ההורים עם הבנות, כמו כן לקחתי בחשבון מצב שההורים לא ירצו להשתתף בפועל בפעילות ויהיו רק כצופים מהצד, כך שנערכת מראש והזמנתי מספר אנשי צוות למקרה הצורך.
3. לאחר התייעצות ומחשבה רבה החלטתי לקיים 'קבוצת תנועה' שכללה משחקי כדור ותחושות שיגרמו לאינטראקציה בין הבנות להורים ובין בנות הכיתה.
4. מספר הורים לא הגיעו/אחרו לפעילות, ויכולתי לשים במקומם אחד מאנשי הצוות שדאגתי שיהיו בכיתה ליתר ביטחון, והם הפעילו את הבנות שהוריהן לא הגיעו.
5. בעיה נוספת שהתעוררה הייתה שאחת הבנות לא הרגישה טוב והיה צורך להעבירה למזרן, דבר ש'תפס מקום' נכבד משטח הכיתה, אך גם על מכשול זה התגברנו והיא השתתפה בפעילות בשכיבה על המזרן יחד עם אמה.
6. הפעילות עברה בסדר גמור, האימהות שיתפו פעולה והבנות נהנו, הרגשתי שהשגתי את המטרה – האימהות חוו חלק ולו קטן משגרת יומן של הבנות בביה"ס. הכול היה כפי התכנון משיר הפתיחה, דרך הפעילות המפורטת והמוזיקה

ברקע ועד שיר הסיום. התכנון עד הפרטים הקטנים תרם וגרם להצלחת הפעילות".

מיטל מתארת באופן כללי את מהלך הפעילות. כשמנסים לחשוף את הקול האישי המובע בדבריה רואים כי כמה קטגוריות מופיעות באופן חלקי, אך רובן נעדרות. אמנם הקטע כתוב בגוף ראשון אך אין שימוש במטפורות או בתחביר מיוחד, כמו כן לא מופיעים סיכומי ביניים, תיאורי רגשות או מחשבות בקשר למתרחש. נעשה שימוש במשפטים מכלילים ללא מתן דוגמאות, פירוט וציטוט. לדוגמה: "מחשבה רבה" (פסקה 3) – מה היו ההתלבטויות שלה? בין אילו פעילויות היא התלבטה? היא כותבת בקצרה מדוע בחרה את הפעילות שבוצעה ותו לא. הפעילות עברה "בסדר גמור" (פסקה 6) – מה משמעות הדברים? כיצד זה בא לידי ביטוי? מה היא הרגישה לפני הפעילות, במהלכה או לאחריה? "האימהות שיתפו פעולה, הבנות נהנו" (פסקה 6) – איך הדבר בא לידי ביטוי? עם זאת, באותה פסקה מופיע הסבר קצרצר מדוע הייתה למיטל הרגשה טובה בסיומה של התכנית, וגם מופיעה רשימת כותרות הדברים שאירעו כמתוכנן. לכאורה מתוארות שתי התמודדויות עם קשיים. ההתמודדות האחת מופיעה כבר בשלב התכנון – מה יקרה אם חלק מההורים לא יגיעו. מיטל מארגנת כוח עזר שיעמוד לימינה וימלא את מקום ההורים החסרים. אך אין היא מפרטת האם היה לה קשה לקבל שיתוף פעולה עם אנשים אלו, מה הרגישו הילדים שנעזרו באנשי הצוות במקום בהוריהם, מה הילדים אמרו על כך, איך אנשי הצוות השתלבו וכו'. ההתמודדות השנייה מתוארת באופן טכני ולקוני – כשילדה לא הרגישה טוב ונאלצו להעבירה מכיסא הגלגלים שלה (כפי הנראה, כי זה לא מפורט) למזון. גם כאן יש התייחסות רק לעניין הטכני ולא לעניין הרגשי הנלווה. מה היא חשבה, מה הרגישה, מה אמה אמרה, חשבה או הרגישה וכו'.

ברפלקציה של מיטל הופיעו שלוש קטגוריות ממוחזרות ממוחזרות: כתיבה בגוף ראשון (קריטריון 1), תיאור תהליך של התמודדות עם קושי (קריטריון 9) ופירוט ופיתוח על ידי הדגמה או סיפור (קריטריון 10). שאר הקטגוריות החושפות "קול אישי" לא הופיעו. ניתן לכנות רפלקציה זו כ"רפלקציה טכנית".

## דיון וסיכום

הרפלקציה הנה שיח פנימי עמוק ונוקב, בשונה מחשיבה כללית משוטטת, ומטרתה הפקת משמעות אישית מהתנסות ספציפית תוך שימוש במאגרי הידע האישיים.<sup>37</sup> ניתן לומר כי החשיבה הרפלקטיבית מאפשרת למורה לעצב את הידע המקצועי שלו.<sup>38</sup> בראייה אקזיסטנציאליסטית ניתן לומר כי מורה העורך רפלקציה אותנטית מודע ליכולותיו ולכוחותיו, מתכוונן אליהם בעת עריכתו את הרפלקציה ומעצב את הידע המקצועי שלו בהתאם לאישיותו. תוצר רפלקציה זו, מתוך כך שהוא מדייק בהתאמה בין אישיותו לבין שהתרחש, הנו נדבך נוסף עבורו למימוש עצמי מלא יותר בתחום ההוראה.<sup>39</sup> התאמה זו טומנת בחובה דריכות אפשרית בין המורה לבין הקהילה

37 וילר, הוראה (לעיל, הערה 4); רסל ומנבי, עיצוב (לעיל, הערה 11).

38 קורטהגן, רפלקציה (לעיל, הערה 10).

39 מאסלו, טבע אנושי (לעיל, הערה 1); קרנטון, מורה אותנטי (לעיל, הערה 28); טיסדל, חקר (לעיל, הערה 29).

שבה הוא עובד, כאשר אין הלימה בין המצופה ממנו על פי הנורמות המקובלות לבין נטיית לבו. המחקר נערך על מורות מתמחות בראשית דרכן. מורות אלו נזקקות פעמים רבות לעזרת הקהילה הסובבת אותן בבית הספר. יש שהן מקבלות עצות לניהול אירועים שונים מפי גורמים התומכים בהן. לעתים עצות אלו נוגדות את אישיותן, כישוריהן או חזקותיהן, דבר המעצים את הדריכות. צ'קרינג ועמיתיו מתייחסים בדבריהם לשני גורמים אלו וממליצים כי המורה יהיה אותנטי במסגרת הנורמות המקובלות בקהילה שבה הוא נמצא.<sup>40</sup>

מהממצאים עולה כי באמצעות הקטגוריות הבונות את מחוון הבדיקה ניתן לקבל אמת מידה לגבי שיעור האותנטיות של הרפלקציה, ולגבי התאמתה לרפלקציה בדרגה החמישית של וואלי; דרגה זו מוגדרת כרפלקציה מנקודת מבט אישית (התפתחותית נרטיבית) שתוכנה הוא הצמיחה האישית ויחסי אנוש, והיא מתמקדת בשמיעת הקול האישי.<sup>41</sup>

המחוון מורכב מעשר קטגוריות המאפיינות את הקול האישי-האותנטי של המורה. באמצעות המחוון ניתן למפות ולראות אילו קטגוריות נמצאות, מודגשות וחוזרות ומופיעות פעמים מספר, או מושקות ואינן מופיעות כלל ברפלקציה הכתובה. התועלת הצפויה מהמיפוי בסיוע המחוון יכולה לבוא לידי ביטוי בשלושה כיוונים, ובה טמונה חשיבות המחקר:

א. הסטודנטיות תוכלנה להיעזר במחוון הבדיקה כפיגום לכתיבת רפלקציות ולהשמיע בהן את קולן האישי. כל אחת תוכל לבדוק את עצמה בבדיקה אישית ולמפות את הקטגוריות שבהן היא משתמשת ואת אלו שבהן היא אינה רגילה להשתמש אך הן מוצעות לשימוש במחוון, ולערוך שיח פנימי עם עצמה מתוך מגמה להגיע לרפלקציה ברמה גבוהה ואותנטית.

ב. מורות, מנחות ומד"פיות במחלקות להכשרת מורים תוכלנה להשתמש בקטגוריות המרכיבות את מחוון הבדיקה כהנחיה לכתיבת רפלקציות אותנטיות שבהן מושמע קול אישי. ניתן להשתמש במחוון כחלק מהערכה מעצבת בתהליכי הוראה שונים, ולהגביר את מודעות הסטודנטיות להוראה להיבטים השונים והמורכבים של הרפלקציה.

ג. ניתן להשתמש בקטגוריות המרכיבות את מחוון הבדיקה כסיוע בהערכת עבודות רפלקטיביות שונות.

לצד התועלת הצפויה מהשימוש במחוון יש להסתייג ולומר שהמחקר מתבסס על רפלקציה כתובה. ייתכן שאין התאמה בין היכולת לבצע רפלקציה כתובה לבין זו הדבורה. המחוון שנבנה במחקר זה התבסס על רפלקציות כתובות בלבד; התאמתו לרפלקציות דבורות מעניינת, אך לא נבדקה על ידינו כלל.

40 צ'קרינג ועמיתיו, עידוד אותנטיות (לעיל, הערה 30).

41 וואלי, אחרית דבר (לעיל, הערה 13).





# מצוינות להוראה: מאפיינים ייחודיים של תוכנית מצוינות במכללה להכשרת מורים מחקר משולב

מרים מרצבך, רחלי זרצקי ויעקב כץ

"התוכנית דורשת ממני ומאפשרת לי להוציא את הכוחות אל הפועל, נותנת לי כוח ומוטיבציה... להאמין שמורים צריכים לדרוש קודם כול מעצמם, ומכאן ישר אל הלב של התלמידים".

(מתוך ממצאי המחקר האיכותני)

## תקציר

בשנים האחרונות נערכו בארץ מחקרים רבים על תוכניות מצוינות הקיימות במכללות להוראה בישראל. המחקר הנוכחי מבקש לחקור את תוכנית המצוינות להוראה הקיימת במכללה להכשרת מורים באזור ירושלים. המחקר הנוכחי מתאפיין במערך משולב (mix-method design). החלק הראשון התבצע בשיטת המחקר הכמותית, ומטרתו הייתה לעמוד על ההבדלים בין סטודנטיות בתוכנית מצוינות המכונה בארץ "ראש גדול בהוראה" (תכונה להלן "תוכנית רג"ב") ובין סטודנטיות הלומדות לתואר ראשון באותו מוסד בתוכנית האקדמית הרגילה (תכונה להלן "סטודנטיות סדירות"). במחקר נבדק משתנה בלתי-תלוי אחד שהינו תוכנית הלימודים של הסטודנטיות, ושלושה משתנים תלויים: מוטיבציה ללימודים, תחושת מסוגלות עצמית להוראה, ושביעות רצון מהלימודים. אוכלוסיית המחקר הקיפה 108 סטודנטיות לתואר ראשון שלמדו במכללה בשנת הלימודים תשע"ו, 53 סטודנטיות המשתתפות בתוכנית רג"ב ו-55 סטודנטיות סדירות שנדגמו תוך התאמת השנתון וחוג הלימוד שלהן לנתונים של הסטודנטיות בתוכנית המצוינות. במחקר הנוכחי שימשו ארבעה כלים: (1) "שאלון מוטיבציה ללימודים"; (2) "שאלון מסוגלות עצמית בהוראה"; (2) "שאלון שביעות רצו מהלימודים"; (3) שאלון דמוגרפי

1 מבוסס על נ' סעדה, הקשר בין תמיכה מוטיבציונית ואווירת לימודים במשפחה לבין הישגים לימודיים: מבחן המשפחה באוכלוסייה הערבית. עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה 2000.

2 מבוסס על סעדה, שם.

3 ד' רומנוב, מקבלי תואר ראשון מהמוסדות להשכלה גבוהה: שביעות רצון מהלימודים, תעסוקה והמשך לימודים, תשס"ו, הוועדה לתכנון ולתקצוב של המועצה להשכלה גבוהה והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, ירושלים 2010.

לאיסוף פרטים על המשתתפות: גיל, מסלול לימודים וכיו"ב. איסוף הנתונים התבצע באמצעות שאלון מקוון. עיבוד הנתונים נעשה בתוכנת SPSS. בשלב הראשון חושבו מדדי סטטיסטיקה תיאורית ונבדקה מהימנות השאלונים. בשלב השני, לצורך בדיקת השערות המחקר, בוצעו מבחני ANOVA חד-כיווני. הממצאים מצביעים על הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות במשתנה מוטיבציה ללימודים, כשבקרב הסטודנטיות בתוכנית רג"ב נמצאו רמות גבוהות יותר של מוטיבציה בהשוואה לסדירות. באשר למשתני תחושת מסוגלות עצמית להוראה ושביעות רצון מהלימודים – לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות התלמידות. החלק השני של המחקר נערך בשיטת המחקר האיכותנית, ובו נותחו נתונים שנאספו מהסטודנטיות המשתתפות בתוכנית רג"ב בלבד. בחלק זה נעשה שימוש בטכניקה שמקורה במתודולוגיה האיכותנית – ניתוח תוכן של תשובות הנבדקות לשאלה פתוחה. השאלה הפתוחה היא: מהי תרומתה של התוכנית עבורך? מתוך התשובות שנאספו זוהו חמש קטגוריות מרכזיות, כשהשתיים השכיחות ביותר היו "הרחבת אופקים" ו"העשרה והתמקצעות בהוראה". לסיכום המחקר גובשו המלצות יישומיות והצעות למחקרי המשך על תוכנית רג"ב המתקיימת במכללה.

## רקע תאורטי

### מהי מציאות

**מציאות** מוגדרת כתהליך פנימי, מתפתח ויחסי של מיצוי אופטימלי של הפוטנציאל הקיים באדם עצמו, שבכל רגע נתון יש לו ערך מוחלט והנבחן במונחים של התהליך. אנשים המוגדרים כמציוניים מתאפיינים בכמה סגולות: מוטיבציה פנימית חזקה המניעה אותם להתמדה, סקרנות, יצירתיות, העדפת גירויים חדשים ומורכבים, בעלי רצון להתעלות ולהתמקצע, בעלי תחושת ערך, אחריות ועצמאות, ומוקד שליטה פנימי. תהליך המציאות מתרחש מתוך מוטיבציה פנימית ותפיסה ערכית במטרה להגיע לתוצרים או לביצועים הנמדדים במדדים איכותיים. מושג המציאות מובחן מהמושג הדומה לכאורה, **הצטיינות**. הצטיינות אומנם אינה מתאפשרת ללא רכיבים של מציאות, אולם בשונה ממציאות, הצטיינות מוגדרת כביצוע יוצא-דופן ברמה גבוהה הנקבעת על ידי גורם חיצוני, והנמדדת באופן יחסי (לדוגמה, בהשוואה לבני קבוצת הגיל או למשתתפי הקורס), ובמונחים של התוצר הסופי והמוגבל בתנאי התקיימותו (לדוגמה, תמיד יכול להגיע מישהו שייחשב כמציונין יותר). הצטיינות מתרחשת במקום, בזמן, בתפקיד ובמצב מסוים, והיא מונעת, על פי רוב, על ידי מוקד שליטה חיצוני.<sup>4</sup>

מושג נוסף הנזכר במקרים רבים בהקשר של מציאות הוא **מחוננות** (giftedness), שכן הביטויים של מושג זה דומים במידה רבה לביטויים של מציאות. ההגדרה למושג זה כוללת שלושה רכיבים: יכולות מעל הממוצע – הן יכולות כלליות (כגון יכולות הנמקה מילולית או מתמטית, תפיסה מרחבית או זיכרון) והן בתחומים ספציפיים (לדוגמה כימיה, נגינה, כתיבת

4 י' גונן, "הדרך למציאות אישית עוברת דרך מציאות המערכת", מערכות 336 (1994), עמ' 6-15; ש' רחמל וחי' זוהר, קווים מנחים לתוכניות לטיפול המציאות והצטיינות בבתי הספר, משרד החינוך, הקנחה הפדגוגי, האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים, ירושלים 2010.

יצירות ספרותיות וכו'); מחויבות למושימה – הכוללת תכונות לא-אינטלקטואליות כגון נחישות, כוח רצון ואנרגיה חיובית, שניתן להגדיר את כולן יחד כמוטיבציה, שהיא האנרגיה המושקעת בפתרון בעיה ספציפית או בביצועים בתחום ספציפי; יצירתיות – תכונות הכוללות סקרנות, מקוריות ונכונות לאתגר את המוסכמות ואת המסורת.<sup>5</sup> עם זאת, יש לזכור כי בעוד שהמושג מצוינות מוגדר, כאמור, במונחים של תהליך ההולך ומתפתח, הרי שמחוננות מעצם הגדרתה מתייחסת לתכונות ולכישורים שהאדם חונן בהם מראש.<sup>6</sup>

המחקר זיהה שלושה אמצעים המאפשרים פיתוח מצוינות אצל היחיד.<sup>7</sup> האמצעי הראשון הוא אינטליגנציות מרובות. מערכות החינוך ברחבי העולם נוטות להגדיר את התלמידים הטובים כבעלי אינטליגנציה ורבליית-לשונית ולוגית-מתמטית מפותחת. אולם מצוינות במובנה הרחב הינה רב-ממדית ויכולה לחבוק את מלוא המנעד של האינטליגנציות הידועות שמנה גרנדר,<sup>8</sup> שכן כולן מתאפיינות ביכולת לפתור בעיות או ליצור תוצרים שמסגרות תרבותיות שונות מייחסות להן ערך.

האמצעי השני הינו פיתוח ערכים. לנוכח הביקורת על מערכות חינוך רבות, שעיקר ההתמקדות שלהן הוא בהקניית ידע, עולה החשיבות של פיתוח ערכים אצל התלמידים. ערכים מוגדרים כאמונות המוחזקות לאורך ימים בדבר התנהגויות, תוצאות או מצבים ספייים מסוימים אשר הפרט או החברה מעדיפים על פני התנהגויות אחרות או מצבים שונים,<sup>9</sup> והם מתקיימים ומתפתחים בארבעה מעגלים, שבמקרים רבים מתקיימים ביניהם השקות וחפיפות: המעגל האישי, המשפחתי-חברתי, הלאומי והאוניברסלי. פיתוח ערכים כולל טיפוח של רגשות הזדהות עם מטרות הקשורות למעגלים השונים, וטיפוח תחושת השייכות ותחושת האחריות והמחויבות כלפי כל אחד מהם. במסגרת פיתוח מצוינות יש חשיבות הן לפיתוח ערכים הקשורים למעגל האישי (כלומר ערכים הקשורים לתלמיד כלפי עצמו) והן לפיתוח ערכים החשובים לסביבתו של המתחנך על מעגליה השונים, ולהובלת המתחנכים לפעול על פי ערכים אלה.

האמצעי השלישי הוא פיתוח תוכניות ייעודיות לתלמידים בעלי פוטנציאל למצוינות, כחממה לפיתוח הפוטנציאל האישי שלהם בצורה המיטבית. תוכניות לטיפוח מצוינות מתקיימות בשלושה סוגי מערכים: בחינוך הבלתי-פורמלי (קרי, בבית ובקהילה, בתנועות הנוער, בחוגים וכו'); בתוך מסגרות-חינוך פורמליות כוללניות (בת-ספר ומוסדות להשכלה גבוהה), ובמסגרות חינוך פורמליות ייחודיות וייעודיות לטיפוח מצוינות (לדוגמה התיכון למדעים ואומנויות בירושלים וכו"ב).<sup>10</sup>

J.S. Renzulli, "Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach", *Gifted Child Quarterly* 56,3 (2012), pp. 150–159

Ibid 6

י' פישר, "מצוינות בחינוך: המודל התיאורטי ויישומו", עיונים במינהל ובארגון החינוך 29 (2007), עמ' 31–53.

ה' גרנדר, אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה, ירושלים 1993.

י' פרידמן, "ערכים מניעים בבית-הספר", עיונים במינהל ובארגון החינוך 25 (2001), עמ' 8.

## מוטיבציה

המושג "מוטיבציה" (motivation) מתייחס לרצון להשקיע זמן ומאמץ בפעילות מסוימת, גם כשהדבר כרוך בקשיים, במחירים גבוהים ובאי-הצלחות.<sup>10</sup> המושג "מוטיבציה ללימודים" (academic motivation) מתייחס לגורמים להתנהגויות שבאופן כלשהו קשורות לתפקוד ולהצלחה בפעילויות לימודיות, כגון מידת המאמץ שהתלמיד או הסטודנט משקיע, מידת היעילות שביוסות עבודתו, סוג היוזמות שהוא מקבל על עצמו ומידת העמידות שלו כשהוא נתקל בקשיים, מכשולים וכישלונות.<sup>11</sup>

ניתן להבחין בסוגים שונים של מוטיבציה בהתבסס על המקור למוטיבציה: מוטיבציה חיצונית, שהמקור לה נמצא מחוץ לאדם, המבוססת על היעדים, הערכים ותחומי העניין של האחרים ומלווה בתחושת אילוץ; עונש על היעדר ביצוע או ביצוע לקוי או תגמול על ביצוע מיטבי; ומוטיבציה פנימית, שהמקור לה הוא פנימי לחלוטין והמבוססת על הערכים, היעדים ותחומי העניין של היחיד: עניין אישי בפעולה ורגשות חיוביים. בהקשר האקדמי, מוטיבציה חיצונית תימצא, לדוגמה, אצל סטודנט הלומד משום שגורם מסוים כופה עליו ללמוד, בעוד שאצל חברו המוצא עניין אישי בתחום הלימודים ושואף לעסוק בו בעתיד תימצא מוטיבציה פנימית. בין שני הסוגים ניתן לזהות שלושה סוגים נוספים: (א) ויסות מוטיבציה שהמקור לה הוא חברתי; בהקשר האקדמי, מוטיבציה מסוג זה תימצא אצל סטודנט הלומד מפאת פחד מדחיה מצד החברה שבה הוא חי או כשהמניע העיקרי שלו ללימודים הוא תקווה להשיג מעמד, השתייכות והערכה חברתית; (ב) ויסות הזדהות, מוטיבציה שמקורה הזדהות עם הרציונל או הערך שמאחורי הפעולה; בהקשר האקדמי, מוטיבציה זו תאפיין, לדוגמה, סטודנט המזדהה עם הערך של ההשכלה הגבוהה או של הרחבת אופקים; (ג) ויסות משלב, מוטיבציה שנובעת מהרצון לממש באמצעות הפעולה מטרות וערכים אישיים; בהקשר האקדמי, מוטיבציה מסוג זה תימצא, לדוגמה, אצל סטודנט לרפואה השואף להגשים באמצעות ההשכלה שירכוש ערך של הצלת נפשות, או אצל סטודנט לחינוך השואף לפעול לחינוך הדור הבא.<sup>12</sup>

אף שמוטיבציה הינה ישות נפשית פנימית, עדיין ניתן להעריך את עוצמתה באופנים שונים, לדוגמה על ידי שיחות ודיווחים מילוליים או על ידי מעקב אחר מאפיינים משלושה סוגים: (א) מאפיינים התנהגותיים, הכוללים השקעת מאמץ וזמן, התמדה או היענות לאתגרים קשים בהיעדר תגמול או לחץ חיצוניים; בהקשר האקדמי מדובר, בין השאר, בנכונות הסטודנט להשקיע זמן ומאמץ בלימודים, ובכלל זה באתגרים קשים ובמשימות החורגות ממשימות החובה; (ב) מאפיינים קוגניטיביים, הכוללים קשב וריכוז רבים וגמישות ויצירתיות במשימה; (ג) מאפיינים רגשיים, הכוללים רגשות חיוביים כלפי המשימה (שלווה, סיפוק, שמחה מתונה), היעדר כעס,

10 ע' עשור, "טיפוח מוטיבציה פנימית ללימודים בבית-הספר", אאוריקה 20 (2005), אוחזר מתוך

<https://www.matar.tau.ac.il/wp-content/uploads/2015/02/newspaper20-docs03.pdf>

11 D.H. Schunk, J.R. Meece and P.R. Pintrich, *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (3rd ed), Upper Saddle River 2008

12 R.M. Ryan, "Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes", *Journal of Personality* 63,3 (1995), pp. 397–427

מיעוט חרדה ולחץ, מיעוט רגשות בושה, אשמה או גאווה רבה. בנוסף, ניתן להעריך מוטיבציה גם לאור סגנון ההתמודדות עם כישלון כמשימה, כשהתמודדות משימתית יעילה, הכוללת ניסיונות להפיק לקחים מהכישלון ולחפש דרכים יעילות יותר לביצוע, מאפיינת רמות גבוהות של מוטיבציה.<sup>13</sup>

בעשורים האחרונים גוברת והולכת ההכרה בחשיבות ובמרכזיות של המוטיבציה בהצלחת סטודנטים, קביעת עמדות כלפי לימודים, התמודדות עם לחצים, יצירתיות ותחושת סיפוק מהלימודים.<sup>14</sup>

### מסוגלות עצמית להוראה

תחושת המסוגלות העצמית (self efficacy) של הפרט, שמשמעה מידת אמונתו כי יש ביכולתו לארגן ולבצע התנהגויות הדרושות להשגת התוצאות הרצויות בעיניו, מהווה גורם חשוב המשפיע על התנהגותו.<sup>15</sup> בהקשר המקצועי, תחושת מסוגלות עצמית מוגדרת כאמונתו של איש המקצוע ביכולתו לשלוט באירועים המשפיעים על חייו המקצועיים.<sup>16</sup> באשר לאנשי מקצוע וסטודנטים בתחום החינוך, ההגדרות בספרות למסוגלות עצמית מתייחסות לשני מרחבים: (א) מרחב הכיתה: לתחושת המורה באשר ליכולתו להשפיע על התלמידים וליכולתו להקנות את חומר הלימודים; (ב) המרחב הארגוני: לתחושת המורה באשר ליכולתו לקיים יחסים בין-אישיים טובים עם סגל ההוראה ועם גורמים נוספים במערכת.<sup>17</sup>

על פי בנדורה,<sup>18</sup> ניתן לזהות ארבעה מקורות מרכזיים המשפיעים על תחושת המסוגלות העצמית של המורה או הסטודנט להוראה בביצוע משימות בתחום החינוך וההוראה: (א) התנסויות עבר של המורה או הסטודנט עצמו; (ב) התנסויות עקיפות על ידי צפייה; (ג) שכנוע מילולי והשפעות חברתיות; (ד) מצבי עוררות פיזיולוגית-רגשית המשפיעים על שיפוט מידת המסוגלות העצמית בביצוע המשימה.

### שביעות רצון מהלימודים

על פי ההגדרות השונות והמגוונות המופיעות בספרות, שביעות רצון (satisfaction) הינה תגובה רגשית או קוגניטיבית של היחיד שמקורה בתפיסה סובייקטיבית שלו שביצועים, חוויות או תוצרים מסוימים עונים על ציפיותו האישיות או עולים עליהן.<sup>19</sup>

13 עשור (לעיל, הערה 10).

14 ג' אגבארייה, "מסוגלות עצמית ומידת השותפות בבחירת מקצוע ההוראה כקשורים למוטיבציה לימודית בקרב סטודנטיות להוראה במכללת אלקסאמי", ג'אמעה 17 (2013), עמ' 123-154.

15 A. Bandura, "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change", *Psychological Review* 84,2 (1977), p. 191

16 י' פרידמן, "היכולת לשיפור יכולת הניהול", סטאטוס - הירחון לחשיבה ניהולית 77 (1997), עמ' 18-23.

17 י' פרידמן וא' קס, "בין המשפחה הפרטית למשפחה המקצועית: הבניית תחושת המסוגלות העצמית של מורות", מגמות 4, (2005), עמ' 699-728.

18 A. Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York 1997

19 R.A. Spreng, S.B. MacKenzie and R.W. Olshavsky, "A Reexamination of the Determinants of Consumer Satisfaction", *The Journal of Marketing* 60,3 (1996), pp.

שביעות רצון מלימודים אקדמיים (academic satisfaction) מוגדרת כאופן שבו הסטודנט מעריך את ההיבטים השונים של חייו האקדמיים.<sup>20</sup> הגדרה זו מעורפלת ביותר, שכן לא קיימת בספרות המחקרית תמימות-דעים באשר לשאלה מהם ההיבטים הנכללים במושג "חיים אקדמיים": בעוד שהיו חוקרים שהתמקדו בהיבטים הקשורים ללימודים עצמם, ובפרט להיבטים הקשורים להישגי התלמיד, חוקרים אחרים הרחיבו את ההגדרה גם להיבטים בתחום החברתי והמנהלתי. כמו כן, מעטים הם המחקרים שהתמקדו בשאלה מהם ההיבטים בעלי ההשפעה הרבה ביותר על שביעות הרצון מהלימודים האקדמיים.<sup>21</sup> ההגדרה של רומנוב,<sup>22</sup> שבחן את שביעות הרצון מהלימודים הגבוהים בקרב בוגרי מכללות אקדמיות ואוניברסיטאות בישראל, כללה, לצד היבטים לימודיים, גם היבטים הקשורים לסביבת הלימודים עצמה: (א) שביעות רצון מההוראה ומסביבת ההוראה; (ב) שביעות רצון מהמרצים; (ג) שביעות רצון מפיתוח החשיבה והיצירתיות; (ד) שביעות רצון משיפור במיומנויות שימוש במחשב; (ה) שביעות רצון משיפור במיומנויות הבעה בכתב ובעל פה; (ו) שביעות רצון מהשירותים לסטודנט.

#### תוכנית המצוינות רג"ב במכללה שבה נערך המחקר

תוכנית המצוינות רג"ב ("ראש גדול בהוראה") הינה תוכנית לטיפוח מצוינות המתקיימת בתוך המכללות האקדמיות לחינוך.

המכללה להוראה שבה נערך המחקר מתאפיינת בשילוב ייחודי בין שלושה מרכיבים: (א) המרכיב התורני-אמוני, המתבטא בחינוך הסטודנטיות לאמונה ולשמירת מצוות ובהוראת מקצועות היהדות ברמה גבוהה; (ב) המרכיב האקדמי, המתבטא ברמה האקדמית הגבוהה של הלימודים בדיסציפלינות השונות הנלמדות במכללה, ובעידוד הבוגרות להמשיך את לימודיהן לתארים מתקדמים; (3) המרכיב הפדגוגי, המתבטא בהכשרת מורות איכותיות ברמה אקדמית מהגיל הרך ועד לבית הספר התיכון.

במכללה זו פועלת מאז שנת הלימודים תשס"א (2001) תוכנית המצוינות רג"ב כחלק מחזון ליצירת שינוי בתהליכי הכשרת מורים ולשיפור איכות ההוראה, איכות המורים והישגי התלמידים בתחום הלימודי והערכי. מתוך תפיסה שלכוח הוראה איכותי ובעל כישורים מגוונים יש השפעה מצטברת ומתמשכת על איכות הלמידה והחינוך של התלמידים, התוכנית שמה לה למטרה לגייס סטודנטים להוראה בעלי יכולות גבוהות ולהכשירם באמצעות תוכנית מיוחדת ואיכותית, לטפח בקרבם את המוטיבציה להיות מורים מובילים, מחנכים מצוינים ומנהיגים חינוכיים הרואים בעבודתם שליחות והמפתחים דרך קבע את הידע, הכישורים, התפיסות ודרכי ההוראה, ולעודד

15-32; J.L. Giese and J.A. Cote, "Defining Consumer Satisfaction", *Academy of Marketing Science Review* (2000), Retrieved from <http://www.proserv.nu/b/Docs/Defining%20Customer%20Satisfaction.pdf>  
A.S. Aldosary, "Students' Academic Satisfaction: The Case of CED at KFUPM", 20 *Engineering Sciences* 11,1 (1999), pp. 99-107

Ibid 21

22 רומנוב (לעיל, הערה 3).

אותם לפתח תפיסה חינוכית רחבה וחזון חינוכי-ערכי-חברתי.<sup>23</sup> הרציונל שמאחורי תוכנית מצוינות להכשרת מורים הוא כי בהינתן תשתית מתאימה, ועל ידי הצבת אתגרים המלווה בתמיכה ובסיוע, נוצרים תנאים המאפשרים לאוכלוסייה ייחודית זו של סטודנטים בעלי כישורים גבוהים להפגין את כישוריהם במיטבם ולחוש מוערכים, אף על פי שמדובר במשלח-יד הנתפס בחברה כנחות יחסית, מתוך הנחה שהאפקט הפסיכולוגי הזה אכן ישפיע באופן מכריע על תפקודם העתידי כמורים.<sup>24</sup>

הסטודנטים המשתתפים בתוכניות המצוינות במכללות להוראה נהנים ממגוון הטבות בלעדיות, בהן קיצור משך הלימודים לתואר B.Ed לשלוש שנים (במקום ארבע); תוכנית לימודים ייחודית; פטור מלא משכר לימוד, מלבד תשלומים נלווים; מלגה מטעם משרד החינוך; עדיפות בשיבוץ בעבודה בתחום ההוראה.<sup>25</sup> הטבות אלה מותנות בהשתלבות בגרי התוכנית בהוראה מיד עם סיום לימודי ההכשרה, בהיקף של לפחות שני שלישי משרה, במשך שנתיים וחצי לפחות.<sup>26</sup>

תוכנית הלימודים לסטודנטים המשתתפים בתוכנית רג"ב, בדומה לתוכניות מצוינות אחרות במסגרות אקדמיות,<sup>27</sup> כוללת שלושה ערוצים מקבילים, תוך תיאום ביניהם: (א) התמחות אקדמית בדיסציפלינה שהסטודנט מתמחה בה, ביחד עם סטודנטים סדירים במוסד; (ב) לימודים משלימים שאינם מיועדים לתואר, המיועדים באופן בלעדי למשתתפי התוכנית; (ג) לימודי חינוך בגישה התמחותית חדשנית שמעמידה במרכז תהליך ההכשרה את ההתנסות בהקשר הממשי.<sup>28</sup> כמו כן, נוסף על ליווי הסטודנטים בשלב שלקראת ההכשרה ובמהלכה, בשנים האחרונות החלה תוכנית רג"ב לגלות מחויבות גם כלפי בוגריה בתהליך המעבר שלהם אל מערכת החינוך ובשנות עבודתם הראשונות וללוות אותם באותן שנים קריטיות, על מנת להשפיע באופן חיובי על החלטתם בדבר הישארות במערכת החינוך לאורך שנים.<sup>29</sup>

במכללה שבה נערך המחקר הדגש בתוכנית רג"ב הינו על הכשרת מורות ייחודית ומגוונת, בזווית תורנית, עבור בנות בעלות פוטנציאל גבוה הרוצות לתרום למקצוע ההוראה במערכת החינוך בישראל. ייחודיות זו מקבלת ביטוי בתוכנית לימודים ייחודית, בהיקף של 4 שעות שבועיות מרוכזות, המתקיימות בקמפוס המכללה. התוכנית כוללת קורסי העשרה ברמה גבוהה המיועדים

23 ר' קלויר וג' גולדנברג, "עיצוב המדיניות של תכנית המצוינים במכללות (רג"ב: ראש גדול בהוראה) באמצעות שימוש במחקרי בוגרים", דפים 59 (2015), עמ' 79-114; ר' עבאדי, "המרכיב של פיתוח מנהיגות חינוכית בהכשרת סטודנטים מצוינים בהוראה: תיאוריה ויישום", בתוך: ר' קלויר, נ' כהן, ר' עבאדי וג' גרינפלד (עורכים), הלכה, מעשה וחזון: הכשרת סטודנטים מצוינים להוראה במכללות האקדמיות לחינוך, עמ' 187-230, תל אביב 2009; א' ביאדסה, "תרומתה של תכנית מצוינים בהוראה להכשרת מורים לקידום החינוך בארץ", ג'אמעה 14 (2010), עמ' 253-268.

24 ז' ליבמן, "יתר כישורים ונשירה מהוראה: המקרה של בגרי תוכניות המצוינים", גילוי דעת 5 (2014), עמ' 41-63.

25 מ' מרצבך, תוכנית המצוינות "רג"ב: דו"ח סיכום שנה"ל תשע"ה ולקראת שנה"ל תשע"ו, מכללה ירושלים, ירושלים 2015.

26 ש.ם.

27 לדוגמה של תוכנית המצוינות "רביבים" להכשרת מורים לתנ"ך ולמחשבת ישראל בחינוך הממלכתי ראה בהרחבה א' שקדי, הם לא ברחו מהכתה: נרטיבים של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך, תל אביב 2016.

28 ל' לוי, גישות קוריקולאריות של סטודנטים להוראה ומורים מתחילים: חקר מקרה של הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות. עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2010.

29 ר' קלויר, ג' גולדנברג וז' בסיס, הערכות סוף שנת התמחות של בגרי רג"ב – תוכנית המצוינים להוראה: השוואה בין הערכות בגרי תוכנית רג"ב להערכות בגרי התוכניות הרגילות: תשס"ז-תשע"ב, דו"ח מחקר, תל אביב 2013.

בלעדית למשתתפות התוכנית, מקיפים בראייה בין-תחומית מנעד רחב של נושאים ותחומי דעת ומבוססים על ריבוי אינטליגנציות: מנהיגות, אומנות, היסטוריה, פסיכולוגיה, תנ"ך ומדעי היהדות ועוד, כשהלמידה נתמכת במגוון כלים שיתופיים ממוחשבים.<sup>30</sup> כמו כן, משתתפות התוכנית מתנסות בעבודה מעשית ייחודית ולוקחות חלק במגוון סיורים במוסדות-חינוך פורמליים ולא-פורמליים, בהרצאות ובמפגשים עם אנשי חינוך ובכנסים מכללתיים ובין-מכללתיים.<sup>31</sup> העשרה זו מסייעת בטיפוח ערכים אישיים של הרחבת אופקים והעמקה.<sup>32</sup>

ההשתתפות בתוכנית רג"ב מותנית בשורה של תנאי קבלה, בהם ציון משוקלל של ציוני בגרות וציון בחינה פסיכומטרית מעל 650, הוכחת הצטיינות ערכית-חברתית מיוחדת בעבר, עמידה בריאיון קבלה עם ראש התוכנית, כתיבת מכתב שבו עליהן לנמק מדוע הן מתאימות לתוכנית, והחל משנת הלימודים תשע"ו המועמדות לתוכנית נדרשות גם לעבור בהצלחה מבחן מיון ארצי לבחינת התאמה למקצוע ההוראה.

ההשתתפות בתוכנית לאורך השנים מחייבת הצטיינות בלימודים במכללה ושמירה על ממוצע ציונים מעל 90, השתתפות פעילה בקורסים, השתתפות במעורבות חברתית, וכן נטילת חלק בפעילות אקדמית בין-מכללתית ייחודית. כאמור, התלמידות בתוכנית זכאיות לקבלת הלוואה מותנית ממשרד החינוך למימון שכר הלימוד וכן למלגת קיום שנתית, והן מחויבות לסיים את כל חובותיהן האקדמיות בתום 3 שנים. לאחר סיום הלימודים התלמידות מתחייבות ללמוד במשך שלוש שנים בהיקף של לפחות שני שלישי משרה וכן ניתנת להן אפשרות להמשיך באופן ישיר ללימודים לתואר שני.<sup>33</sup>

הפעילות למען הקהילה מהווה חלק מהתפיסה שפיתוח הערכים מהווה רכיב בלתי נפרד מטיפוח מצוינות, כשהשעות ההתנדבותיות מיועדות לטיפוח הערכים במעגל המשפחתי-חברתי ובמעגל הלאומי.<sup>34</sup>

המחקר הנוכחי מבקש לעמוד על ההבדלים בין סטודנטיות בתוכנית רג"ב ובין סטודנטיות סדירות הלומדות לתואר ראשון במכללה ישראלית, בשלושה משתנים: שניים מהם – **מוטיבציה ללימודים ותחושת מסוגלות עצמית להוראה** – קשורים לרווחה הנפשית בתחום המקצועי,<sup>35</sup> והשלישי – **שביעות רצון מהלימודים** – קשור לרווחה נפשית אישית.<sup>36</sup>

### הקשר שבין השתתפות בתוכניות מצוינות לבין מוטיבציה ללימודים, מסוגלות עצמית ושביעות רצון מהלימודים

בעוד ששאלת הקשר שבין ההשתתפות בתוכנית מצוינות לבין שביעות רצון נחקרה בהקשר

30 פישר (לעיל, הערה 7).

31 מרצבך (לעיל, הערה 25).

32 פישר, שם.

33 מרצבך, שם.

34 פישר, שם.

35 ז' סגל ו' גילת, מתכשר מאושר: האם צריך והאם אפשר? דו"ח מחקר, מכללת לוינסקי, רשות המחקר, ההערכה והפיתוח, תל אביב 2011.

36 שם.



הספציפי של תוכנית רג"ב במכללות השונות להוראה,<sup>37</sup> שאלת הקשר שבין השתתפות בתוכניות מצוינות לבין שני המשתנים התלויים האחרים – מוטיבציה ללימודים ומסוגלות עצמית בהוראה – טרם נחקרה עד כה בהקשר זה. על אופי קשרים אלה ניתן ללמוד מתאוריות וממצאים זמניים ממחקרים שהתקיימו בהקשר של תוכניות מצוינות אחרות באוכלוסיות שונות, ובכלל זה אוכלוסיות תלמידים בחינוך היסודי והעל-יסודי,<sup>38</sup> ואוכלוסיות סטודנטים.<sup>39</sup>

באשר לקשר שבין ההשתתפות בתוכנית מצוינות לבין מוטיבציה ללימודים, ממחקרים רבים עולה כי הקשר הינו דו-סטרי: מצד אחד הסטודנטים המשתתפים בתוכניות מצוינות מצוינים מצוידים מלכתחילה ברמות גבוהות של מוטיבציה פנימית ללמידה, כחלק מהגדרת המושג "מצוינות", ועל כן המוטיבציה מהווה תנאי קבלה לתוכנית.<sup>40</sup> מצד שני, תוכנית הלימודים הרחבה והייחודית המוצעת למשתתפים תורמת להגברת רמת המוטיבציה שלהם ללמידה. כיוון זה מתבסס על "מודל ההעשרה המשולש" (Enrichment Triad Model) של רנולי,<sup>41</sup> שהנחת היסוד שלו היא שזימון למידה משמעותית במגוון תחומי-דעת שאינם בהכרח נכללים בתוכנית הלימודים הרגילה, המהווים אתגר אינטלקטואלי, הזדמנות ליצירתיות, העלאת שאלות אותנטיות והתמודדות עם פתרון, בשילוב פדגוגיות ייחודיות, יגבירו את המוטיבציה ללמידה.

באשר לקשר שבין ההשתתפות בתוכנית מצוינות לבין תפיסת מסוגלות עצמית להוראה, במחקר שבחן את הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתוכנית "רביבים" נמצא כי הגורם המרכזי שהשפיע עליהם להצטרף לתוכנית זו הינו הרצון למימוש העצמי, כלומר מימוש פוטנציאל התכונות שלו ומימוש תחושת המסוגלות שלו.<sup>42</sup> רבים מהסטודנטים שהשתתפו במחקר זה ציינו כי ההוראה נתפסת בעיניהם כמקצוע התואם את כישוריהם, וכי זו הייתה אחת הסיבות המרכזיות לבחירתם במקצוע זה. בתיאור זה יש כדי לשקף תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה בהוראה בקרב המשתתפים בתוכנית המצוינות להוראה המתוארת במחקר זה. עם זאת, בין משתתפי המחקר היו שביטאו רמות נמוכות של מסוגלות עצמית בהוראה, מחשש שלא יעמדו בציפיות של עצמם ויצטרפו לשורה של מורים בינוניים. מנגד, הכיוון ההפוך של הקשר אינו מבוסס דיו: מבחינת סוגיה זו בקרב סטודנטים מאותה תוכנית מצוינות נמצא כי למרות הידע והכלים שרכשו, הרחבים והמעמיקים בהרבה מאלה שמקבלים תלמידים סדירים, עולה כי רבים ממשתתפי התוכנית יפגינו, באופן מפתיע, רמות מופחתות של מסוגלות עצמית כל עוד לא "קפצו למים העמוקים"

37 קלויר וגולדברג (לעיל, הערה 23).

38 I.M. Verner, A. Polishuk, Y. Klein, D. Cuperman and R. Mir, "A Learning Excellence Program in a Science Museum as a Pathway into Robotics", *International Journal of Engineering Education* 28,3 (2012), pp. 523–533

39 לדוגמה א' קצין, הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתוכנית להכשרת מצטיינים להוראה: חקר מקרה של תכנית הכשרה למקצועות היהדות. עבודת מוסמך, האוניברסיטה העברית בירושלים 2003; שקדי, 2016 (לעיל, הערה 27).

40 Verner et al. לדוגמה.

41 J.S. Renzulli, *The Effects of the Secondary Enrichment Triad Model*, Storrs CT 1977; Idem, *The Enrichment Triad Model*, Storrs CT 1977; Idem, *The Schoolwide Enrichment Model: A How-to Guide for Educational Excellence*, Storrs CT 1977

2012 (לעיל, הערה 5).

42 קצין (לעיל, הערה 39).

וביססו את היכולות המוכחות שלהם בהוראה.<sup>43</sup>

באשר לקשר שבין ההשתתפות בתוכנית מצוינות לבין שביעות רצון מהלימודים, נמצא כי תלמידים המשתתפים בתוכניות מצוינות מבטאים רמות גבוהות של שביעות רצון מהתוכנית. מנתונים שהתקבלו ממחקרים שהתבצעו בקרב בוגרי תוכנית רג"ב במכללות השונות לחינוך נמצא כי הם מדווחים על רמות גבוהות של שביעות רצון מתהליך הלמידה בתוכנית בהיזכרם בה כסטודנטים, וממליצים לחבריהם להצטרף אליה.<sup>44</sup> ממצאים דומים עלו גם בהקשר של תוכניות מצוינות אחרות. כך, לדוגמה, במחקר שנערך לצורך הערכת יישום והטמעת תוכנית המצוינות "אמירים" – תוכנית ארצית תלת-שנתית לקידום מצוינות בחינוך הפועלת בחינוך היסודי והעל-יסודי כמסגרת מאתגרת לתלמידים מצטיינים ומיועדת לטיפוחם ולחיזוק התנהלות של מצוינות בקרבם – הביעו התלמידים משתתפי התוכנית שביעות רצון רבה מייחודיות השיעורים של התוכנית במגוון תחומי-דעת שאינם נכללים בהכרח בתוכנית הלימודים הרגילה, והמהווים עבורם אתגר אינטלקטואלי, הזדמנות ליצירתיות, להעלאת שאלות אותנטיות ולהתמודדות עם פתרון.<sup>45</sup>

### מטרת המחקר הכמותי

מטרת המחקר הנוכחי הינה בחינת ייחודיותה של תוכנית המצוינות רג"ב, תוך עמידה על ההבדלים בין משתתפות התוכנית לתלמידות הסדירות בשלושה מדדים: מוטיבציה לימודית, תחושת מסוגלות עצמית להוראה ושביעות רצון מהלימודים.

### שאלות המחקר הכמותי

1. האם יימצאו הבדלים בין סטודנטיות המשתתפות בתוכנית רג"ב לבין סטודנטיות סדירות במשתנה של מוטיבציה ללמידה?
2. האם יימצאו הבדלים בין סטודנטיות המשתתפות בתוכנית רג"ב לבין סטודנטיות סדירות במשתנה של מסוגלות עצמית להוראה?
3. האם יימצאו הבדלים בין סטודנטיות המשתתפות בתוכנית רג"ב לבין סטודנטיות סדירות במשתנה שביעות רצון מהלימודים?

### השערות המחקר הכמותי

1. בקרב הסטודנטיות בתוכנית רג"ב תימצאנה רמות גבוהות יותר, בהשוואה לסטודנטיות הסדירות, של מוטיבציה ללמידה; השערה זו מבוססת על "תאוריית ההמונה העצמית" שלפיה בבסיס המוטיבציה הפנימית של תלמידים להשקיע מאמצים, להתמיד ולגלות

43 שקדי (לעיל, הערה 27).

44 קלזיר וגולדנברג (לעיל, הערה 23).

45 מדינת ישראל, הערכת יישום והטמעת תוכנית "אמירים" בשנת הלימודים תשס"ט: דו"ח ביניים, משרד החינוך וראמ"ה – הרשות הארצית למידה והערכה בחינוך, ירושלים 2010 – על תוכנית "אמירים" לטיפוח מצטיינים בחינוך היסודי והעל-יסודי.

מעורבות עמוקה ואיכותית בפעילויות מסוימות עומד המענה על צורכיהן הפסיכולוגיים הבסיסיים,<sup>46</sup> ועל העובדה כי תוכנית המצוינות שואפת לספק את צורכיהן הפסיכולוגיים של הסטודנטיות המשתתפות בה.

2. בקרב הסטודנטיות בתוכנית רג"ב תימצאנה רמות גבוהות יותר, בהשוואה לסטודנטיות הסדירות, של מסוגלות עצמית להוראה. השערה זו מתבססת על ממצאי מחקרם של קלור, גולדנברג ובסיס שלפיהם בוגרי תוכנית רג"ב ציינו כי ההזדמנות שניתנה להם לממש תקוות שתלו בהם, היחס המיוחד שקיבלו, ההשקעה שזכו לה והאמון שניתן בהם וביכולתם להצליח טיפחו אצלם תחושת מסוגלות גבוהה להתמודד עם קשיים ואתגרים.<sup>47</sup>

3. בקרב הסטודנטיות בתוכנית רג"ב תימצאנה רמות גבוהות יותר, בהשוואה לסטודנטיות הסדירות, של שביעות רצון מהלימודים. השערה זו מתבססת על ממצאי המטה-אנליזה של קלור וגולדנברג שבחנה מחקרים שהתבצעו בקרב בוגרי תוכנית רג"ב ומצאה כי הם מציינים רמות גבוהות של שביעות רצון מתהליך הלמידה בתוכנית בהיזכרם בה כסטודנטים, וממליצים לחבריהם להצטרף אליה.<sup>48</sup>

4. המאפיינים העיקריים שייצו הסטודנטים בתוכנית רג"ב כאלה ההופכים את התוכנית לאטרקטיבית בעיניהם הינם מאפיינים התורמים לרווחתם האישית, ובכלל זה תגמולים סמליים (לכידות חברתית, יחס אישי ותמיכה) ותגמולים ממשיים (מימון הלימודים וסיוע מוקדם של הלימודים). השערה זו מבוססת על הרציונל שמאחורי תוכניות מצוינות להכשרת מורים שהציגה ליבמן שלפיו תשתית מתאימה המלווה בתמיכה ובסיוע בקידום רווחה אישית גבוהה יוצרת אפקט פסיכולוגי חיובי בקרב סטודנטים בעלי כישורים גבוהים בכל הנוגע להחלטתם לרכוש משלח יד הנתפס בחברה כנחות יחסית ולתפקודם העתידי כמורים.<sup>49</sup>

### מטרת המחקר האיכותני

זיהוי התרומות הייחודיות העיקריות של התוכנית כפי שהן נתפסות בעיני הסטודנטיות המשתתפות בה.

### שאלת המחקר האיכותנית

מהי התרומה הייחודית של תוכנית רג"ב עבור הסטודנטיות שמשותפות בה?

R.M. Ryan and E.L. Deci, "The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept", *Psychological Inquiry* 11,4 (2000), pp. 319–338

47 קלור, גולדנברג ובסיס (לעיל, הערה 29).

48 קלור וגולדנברג (לעיל, הערה 23).

49 ליבמן (לעיל, הערה 24).

## מתודולוגיה

### גישת המחקר

המחקר הנוכחי התבצע במערך משולב (mixed-method design) המשלב בין הגישה הכמותית והאיכותנית, מתוך מחשבה ששתי הגישות משלימות זו את זו וכי השילוב ביניהן יאפשר בחינה של הנושא העומד במרכז המחקר הנוכחי מזוויות שונות ומשלימות.<sup>50</sup>

שילוב מתודות איכותניות וכמותיות באיסוף ועיבוד נתונים הינו נוהל שכיח במחקר במדעי החברה, שכן בעוד שהגישה הכמותית מאפשרת את הכללתם של הממצאים לאוכלוסיות רחבות יותר, הצגת שאלה פתוחה מאפשרת "הקשבה לשטח" והתחקות אחר פרשנויות, עמדות ורגשות של הנבדקים, השופכים אור על ממצאי המחקר הכמותי ומחדדים את ההבנה על אודות הנושא המחקר. הדברים נכונים במיוחד כאשר למשיבים מתאפשר להשיב באופן אנונימי, שכן אז הם חופשיים לחשוף באופן אותנטי את דעותיהם, רגשותיהם ומחשבותיהם.<sup>51</sup>

### מתודולוגיה של המחקר הכמותי

#### המשתתפות

המשתתפות במחקר הכמותי הינן 108 סטודנטיות לתואר ראשון (שנה א-ג) הלומדות במכללה בשנת הלימודים תשע"ו. 53 מהן הינן כלל המשתתפות בתוכנית המצוינות מכל השנתונים הלומדות במכללה בשנה"ל תשע"ו ו-55 סטודנטיות במסלול סדירות, מקרב הסטודנטיות הסדירות במכללה שנדגמו תוך התאמת השנתון וחוג הלימוד שלהן לנתונים של הסטודנטיות בתוכנית המצוינות.

#### כלי המחקר

הכלי ששימש במחקר הנוכחי כלל ארבעה שאלונים:

(1) "שאלון מוטיבציה ללימודים",<sup>52</sup> כולל שנים עשר פריטים הבוחנים את המוטיבציה הלימודית של סטודנטים להוראה. מהימנות אלפא של קרונבך שנמצאה לשאלון זה במחקר הנוכחי הייתה 0.808. הפריטים בשאלון הינם היגדים שלגביהם התבקשו המשתתפות לדרג בסולם ליקרט בן 5 דרגות את מידת הסכמתן עם ההיגד (1 – כלל לא מסכימה; 5 – מסכימה במידה רבה).

(2) שאלון "מסוגלות עצמית להוראה",<sup>53</sup> כולל חמישה פריטים הבוחנים את המסוגלות העצמית להוראה של סטודנטים. מהימנות אלפא של קרונבך שנמצאה לשאלון "מסוגלות להוראה" הייתה 0.623. הפריטים בשאלון הינם היגדים שלגביהם התבקשו המשתתפות

J.M. Morse and L. Niehaus, *Mixed Method Design: Principles and Procedures* (Vol. 50 4), London and New York 2016

51 א' שקדי, מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום, תל אביב 2003; הנ"ל, המשמעות מאחורי המלים, תל אביב 2011.

52 מבוסס על סעדה (לעיל, הערה 1).

53 מבוסס על הנ"ל.

לדרג בסולם ליקרט בן 5 דרגות את מידת הסכמתן עם ההיגד (1 – כלל לא מסכימה; 5 – מסכימה במידה רבה).

(3) "שאלון שביעות רצון מהלימודים"<sup>54</sup>, כולל חמישה פרטים הבוחנים את מידת שביעות הרצון של המשתתפות מהיבטים שונים הקשורים ללימודיהן האקדמיים במכללה: שביעות רצון כללית, אווירה, קורסים, מרצים ותמיכה. מהימנות אלפא של קרונברך שנמצאה לשאלון "שביעות רצון" הייתה 0.848. הפריטים בשאלון הינם היגדים שלגביהם המשתתפות מתבקשות לדרג בסולם ליקרט בן 5 דרגות את מידת הסכמתן עם ההיגד (1 – כלל לא מסכימה; 5 – מסכימה במידה רבה).

(4) שאלון דמוגרפי. שאלון זה, שחובר לצורך המחקר הנוכחי, מורכב משאלות שמטרתן לספק מידע על אודות גיל המשתתפת, השנתון שבו היא לומדת, השתתפותה בתוכנית רג"ב, וחוגי הלימודים.

### נוהל המחקר

הנתונים נאספו באמצעות שאלון מקוון שנשלח לקבוצת הסטודנטיות בתוכנית רג"ב ולכלל הסטודנטיות הסדירות במכללה שלמדו בשנתונים א-ג בשנת הלימודים תשע"ו. נאספו שאלונים מלאים מכל 53 משתתפות תוכנית רג"ב ו-110 שאלונים מהסטודנטיות הסדירות. מבין השאלונים שנאספו מהתלמידות הסדירות נדגמו לצורך ביצוע ההשוואה 55 שאלונים של סטודנטיות משנתונים מקבילים ומחוגי לימוד דומים למשתתפות תוכנית רג"ב.

### עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים נעשה בתוכנת SPSS. בשלב הראשון חושבו מדדי סטטיסטיקה תיאורית ונבדקה מהימנות השאלונים. בשלב השני, לצורך בדיקת שלוש השערות המחקר הראשונות, בוצעו מבחני ANOVA חד-כיווניים.

### מתודולוגיה של המחקר האיכותני

#### המשתתפות

המשתתפות במחקר האיכותני הינן 53 סטודנטיות המשתתפות בתוכנית המצוינות מכלל השנתונים במכללה בשנה ל"תשע"ו, מהן 18 סטודנטיות (34%) בשנה א', 16 סטודנטיות (30.2%) בשנה ב' ו-19 סטודנטיות (35.8) הלומדות בשנה ג'.

#### כלי המחקר

כלי המחקר בחלק הזה הינו שאלה פתוחה בכתב שהוצגה לתלמידות תוכנית רג"ב בלבד, והיא: "מהי לדעתך התרומה הייחודית של תוכנית רג"ב עבורך?".

### נוהל המחקר

איסוף תשובות המשתתפות לשאלה הפתוחה נעשה כחלק מאיסוף הנתונים המקוון לחלק

הראשון של המחקר. סטודנטיות הלומדות בתוכנית רג"ב התבקשו להמשיך ולענות על השאלון הנוסף והשאלה הפתוחה. למשתתפות לא ניתנה הנחיה לגבי ההיקף המצופה של התשובה.

### עיבוד הנתונים

במחקר הנוכחי הוחלט להסתמך על שיטת ניתוח תוכן של תשובות מילוליות לשאלה פתוחה שבה, בשלב ראשון, מתבצע זיהוי הקטגוריות המרכזיות שעולות מתשובות המשתתפים, ובשלב שני מתבצעת ספירה של כמות התשובות בכל קטגוריה והצגת הממצאים בטבלת שכיחויות.<sup>55</sup> בשלב הקריאה הראשונית אותרו תשובות רבות המתייחסות לכמה היבטים בתרומתה של התוכנית למשתתפות בה, ולכן הוחלט לקודד כל המתייחסות בפני עצמה ולקרוא להן "היגדים". לצורך מיפוי ושיום הקטגוריות נערכה חשיבה משותפת של צוות המחקר על תוכנם של ההיגדים, על משמעותם, ועל חלוקת ההיגדים לקטגוריות המבטאות נכונה את דברי המשתתפות.

### ממצאים

#### ממצאי המחקר הכמותי

1. כדי לבדוק האם קיימים הבדלים בין שתי הקבוצות ביחס לרמת המוטיבציה הלימודית נערך מבחן ANOVA חד-כיווני. בנייתו נמצא כי רמת המוטיבציה הלימודית בקרב קבוצת התלמידות המצוינות הינה גבוהה באופן מובהק לעומת רמת המוטיבציה הלימודית בקרב קבוצת התלמידות הסדירות.
  2. כדי לבדוק האם קיימים הבדלים מובהקים בין קבוצת התלמידות המצוינות לבין התלמידות הסדירות ביחס לרמת המסוגלות העצמית בהוראה נערך מבחן ANOVA חד-כיווני. בנייתו נמצא כי לא קיימים הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות ביחס לרמת המסוגלות העצמית בהוראה, וכי מידת המסוגלות בהוראה שנמצאה בקרב שתי הקבוצות הייתה בינונית-גבוהה.
  3. כדי לבדוק האם קיימים הבדלים מובהקים בין קבוצת התלמידות המצוינות לבין התלמידות הסדירות ביחס למידת שביעות הרצון מהלימודים נערך מבחן ANOVA חד-כיווני. בנייתו נמצא כי לא קיימים הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות ביחס למידת שביעות הרצון מהלימודים, וכי מידת שביעות הרצון מהלימודים שנמצאה בקרב שתי הקבוצות הייתה בינונית-גבוהה.
- בטבלה מספר 1 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן, ערכי ה-F ו-df ואחוזי שונות מוסברת על פי ניתוח השונות שבוצע על נתוני המחקר.

55 ראה הדגמה לתהליך ניתוח זה אצל י' איילון ונ' צבר-בן-יהושע, "תהליך ניתוח לפי תיאוריה מעוגנת בשדה", בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני, עמ' 359-382, באר שבע 2010 (ההדגמה בעמ' 372-374), וכן אצל ר' עבאדי וי' קשתן, סיבות להצלחה של תלמידי חטיבת ביניים בלמידת המדעים, מחקר בהמלצת ועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת ובתמיכת האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך, מכללת לוינסקי, תל אביב 2011, עמ' 23-29.

## טבלה מספר 1: ממוצעים, סטיות תקן, ערכי F ו-df ואחוז שונות מוסברת

		F	סדירות	מצוינות		
071.	1,106	8.05*	3.99	4.24	ממוצע	מוטיבציה ללימודים
			51.	36.	סטית תקן	
			55	53	N	
016.	1,105	1.71	4.02	4.16	ממוצע	מסוגלות עצמית בהוראה
			64.	39.	סטית תקן	
			55	53	N	
016.	1,103	1.71	3.92	4.10	ממוצע	שביעות רצון מהלימודים
			69.	73.	סטית תקן	
			55	53	N	

\* $p < .01$  באופן מקרי ונדיר, ערכי F של שני מבחנים סטטיסטיים שנבדקו זהים.

## ממצאי המחקר האיכותני

בסך הכול נאספו תשובות מ-49 משתתפות, באורך שבין 2-4 משפטים. קידוד התשובות הניב 71 היגדים.

מתוך ההיגדים זוהו 5 קטגוריות מרכזיות:

## 1. שם הקטגוריה: העשרה והרחבת אופקים

בקטגוריה זו התייחסנו להיגדים המבטאים תרומה ייחודית של התוכנית בהעשרה כללית, הרחבת אופקים וידע ייחודי שנלמד בתוך התוכנית. מתוך ההיגדים ששויכו לקטגוריה זו:

"במסגרת התוכנית עוסקים בדברים שלא מגיעים אליהם בשאר הקורסים";

"בתוכנית אנו מרחיבים אופקים, לומדים דברים חדשים ומרתקים";

"התוכנית נותנת הרבה העשרה בתחומים שונים";

"התוכנית מעשירה אותנו מאד".

סה"כ נספרו בקטגוריה זו 23 תשובות.

## 2. שם הקטגוריה: העשרה והתמקצעות בתחום ההוראה

"התוכנית נותנת כלים רבים ומשמעותיים להוראה";

"התוכנית מעמיקה את הדיון בנושאי חינוך, נותנת ביטחון לקראת ההוראה";

"התוכנית מעשירה אותי מבחינת ההכשרה להוראה";

"העשרה והעצמת הסטודנטיות להיות מורות מוצלחות";

"כסטודנטית בתוכנית רג"ב אני מקבלת קורסים בפדגוגיה, בדרכי הוראה, קורסים אלו

מעשירים מאד לעבודתי כמורה, אלו קורסים שסטודנטיות שאינן בתוכנית לא מקבלות וזה רווח עצום בשבילי".

סה"כ בקטגוריה זו נספרו 21 תשובות.

3. שם הקטגוריה: העלאת המוטיבציה למצוינות בהוראה ובחיים

"התוכנית יוצרת בנו שאיפות גבוהות לעבודה בעתיד";

"התוכנית גורמת להרגיש תחושת אחריות לספק הוראה איכותית וטובה";

"התוכנית נותנת מוטיבציה לחשוב בראש גדול וליזום";

"התוכנית דורשת ממני ומאפשרת לי להוציא את הכוחות אל הפועל, נותנת לי כוח ומוטיבציה".

סה"כ בקטגוריה זו נספרו 11 תשובות.

4. שם הקטגוריה: לכידות קבוצתית, יחס אישי ותמיכה

"התוכנית יוצרת קבוצה מצוינת המהווה תמיכה וגב בעזרה לימודית לבנות המשתתפות בה";

"התוכנית נותנת לי להיות בתוך קבוצה ייחודית של בנות";

"יש קבוצה אידיאליסטית של בנות שמאמינות בהוראה";

"בתוכנית מקבלים יחס אישי ותמיכה";

"אני חייבת לציין את מרים שאפשר לפנות אליה";

"יחס אישי ומדהים ממרים".

סה"כ בקטגוריה זו נספרו 10 תשובות.

5. שם הקטגוריה: מימון הלימודים וסיום מוקדם של הלימודים

"אפשר ללמוד בראש שקט מבחינת תשלום שכר הלימוד";

"עזרה כלכלית";

"אנו מסיימות את התואר יותר מוקדם ומקבלות מלגה";

"סיום התואר במהירות".

סה"כ בקטגוריה זו נספרו 6 תשובות.

טבלה מספר 2 מציגה את הקטגוריות שנמצאו, שכיחות, שכיחות באחוזים ושכיחות מצטברת באחוזים של כמות ההיגדים בכל קטגוריה.



**טבלה מספר 2: הקטגוריות שנמצאו בניתוח האיכותני**

שכיחות באחוזים	שכיחות	הקטגוריה
32.4	23	העשרה והרחבת אופקים
29.6	21	העשרה והתמקצעות בתחום ההוראה
15.5	11	העלאת המוטיבציה למצוינות בהוראה ובחיים
14.1	10	לכידות קבוצתית, יחס אישי ותמיכה
8.5	6	מימון הלימודים וסיום מוקדם של הלימודים
100.0	71	סה"כ

ניתן לראות כי למעלה מ-50% מההיגדים עוסקים בהעשרה שהתוכנית מעניקה להן מעבר ללימודים הרגילים, הן בהרחבת אופקים כללית והן בתחום ההוראה. כמו כן ניתן לראות כי רק 8.5 אחוז מההיגדים עוסקים במלגת הלימודים ובקיצור משך זמן הלימודים.

**דיון**

תוכנית המצוינות רג"ב המופעלת במכללות להוראה ברחבי הארץ שמה לה למטרה לגייס סטודנטים להוראה בעלי יכולות גבוהות לעיסוק במקצוע ההוראה. התוכנית שואפת לטפח בסטודנטים המשתתפים בה את המוטיבציה לעסוק בהוראה ולהיות מורים טובים, מחנכים מצוינים ומנהיגים חינוכיים הרואים בעבודתם שליחות, לעודד אותם לפתח תפיסה חיובית רחבה וחזון חינוכי-ערכי-חברתי ולכוון אותם לפתח דרך קבע את הידע, הכישורים, התפיסות ודרכי ההוראה.<sup>56</sup> לסטודנטים המתקבלים בתוכנית רג"ב מוצעת תוכנית ייחודית, איכותית, מקצועית, מאתגרת, גמישה ויצירתית המקנה להם בדרכים ייחודיות ידע אקדמי עשיר ו"ארגז כלים" מורחב בתחומי הדיסציפלינה, הפדגוגיה והדידקטיקה והמפתחת בהם תודעת מנהיגות חינוכית מובילה, תוך עידוד המחויבות הערכית והחברתית ומעורבות ואחריות לילד המתחנך כחלק בלתי נפרד מהעיסוק בהוראה. המטרה היא, אפוא, הכשרת מורים שבאישיותם ובדרכי עבודתם יהפכו לדוגמה ומופת עבור תלמידיהם לעתיד. הסטודנטים הללו נהנים ממגוון הטבות בלעדיות (קיצור משך הלימודים לתואר, פטור מלא משכר לימוד, מלגה מטעם משרד החינוך ועדיפות כשיבוץ בעבודה בתחום ההוראה), המותנות בהשתלבות בוגרי התוכנית בהוראה בהיקף של לפחות שליש משרה, מיד עם תום לימודי ההכשרה.<sup>57</sup>

מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את ייחודיותה של תוכנית המצוינות רג"ב, תוך עמידה על ההבדלים בין משתתפות התוכנית לבין התלמידות הסדירות בשלושה מדדים: מוטיבציה

56 קלויר וגולדנברג (לעיל, הערה 23); עבאדי (לעיל, הערה 23); ביאדסה (לעיל, הערה 23).

57 מרצבך (לעיל, הערה 25).

לימודית, תחושת מסוגלות עצמית להוראה ושביעות רצון מהלימודים. כמו כן נבדקו מהן התרומות הייחודיות העיקריות של התוכנית כפי שהן נתפסות בעיני הסטודנטיות המשתתפות בה.

### דיון על תוצאות המחקר הכמותי

שאלת המחקר הראשונה בחנה האם יימצאו הבדלים בין סטודנטיות המשתתפות בתוכנית רג"ב לבין סטודנטיות סדירות במכללה במדד של מוטיבציה ללמידה. ההשערה הייתה כי בקרב הסטודנטיות בתוכנית רג"ב תימצאנה רמות גבוהות יותר, בהשוואה לסטודנטיות הסדירות, של מוטיבציה ללמידה.

ממצאי המחקר איששו השערה זו, שכן בקרב המשתתפות בתוכנית המצוינות דווח על רמות מוטיבציה שהן גבוהות מאלה שעליהן דיווחו חברותיהן הסטודנטיות הסדירות. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם הספרות התאורטית והמחקרית המתייחסת לקשר הדו-סטרי בין שני המשתנים הללו. בתוכנית רג"ב לומדות סטודנטיות שהחובות הכרוכות בהשתתפותן בתוכנית (תוספת זמן, מאמץ, מחויבות חברתית ועבודה מעשית נוספת הנדרשת מהן) דורשות רמות גבוהות יותר של מוטיבציה מאלה הנדרשות בתוכנית הסדירות. המוטיבציה ללמידה ולעיסוק בהוראה היוותה גם קריטריון במהלך המיונים לקבלת סטודנטיות לתוכנית, והדברים עולים בקנה אחד עם הנעשה בהליכי קבלה לתוכניות מצוינות אחרות.<sup>58</sup>

עם זאת, אין להוציא מכלל אפשרות כי בתוכנית האקדמיה הרגילה לומדות סטודנטיות בעלות פוטנציאל גבוה הזהה לאלה של חברותיהן בתוכנית המצוינות והמגיעות להישגים לא פחות גבוהים בקורסים בחוגי הלימוד השונים, אך בחרו שלא להשתתף בתוכנית זו בשל היעדר רצון ומוטיבציה להתמודד עם דרישות מעבר לאלה הנלוות ללימודי התואר בתוכנית הסדירות, הן בשל רמת מורכבותן הגבוהה והן בשל עומס היתר הכרוך בכך. במחקרים מן השנים האחרונות בהקשר של תוכנית רג"ב במכללות השונות<sup>59</sup> זוהה החשש של מועמדים לתוכנית המצוינות מפני עומס היתר בעבודה ומפני הדרישה לשמור על ממוצע ציונים גבוה ולעמוד בציפיות סגל ההוראה מתוקף היותם סטודנטים בתוכנית רג"ב.

שאלת המחקר השנייה בחנה האם יימצאו הבדלים בין סטודנטיות המשתתפות בתוכנית רג"ב לבין סטודנטיות סדירות במכללה במדד של מסוגלות עצמית להוראה. ההשערה הייתה כי בקרב הסטודנטיות בתוכנית רג"ב תימצאנה רמות גבוהות יותר, בהשוואה לסטודנטיות הסדירות, של מסוגלות עצמית להוראה.

ממצאי המחקר הנוכחי לא איששו השערה זו, שכן לא נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסת

58 ראה, לדוגמה, Verner et al. (לעיל, הערה 38) בהתייחס לתוכנית המצוינות במדעטק.

59 לדוגמה ליבמן (לעיל, הערה 24); קלוזר וגולדנברג (לעיל, הערה 23); ביארסה (לעיל, הערה 23); ג' גולדנברג, ר' שחר ומ' מלצר-גבע, ה"מצוינים להוראה": השתלבות בוגרי "תוכנית המצוינים" במערכת החינוך, ירושלים תשס"ט, אוהזר מתוך <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/16DB8BD8-7EFC-4A84-9195-2D6F746F5BBD/190528/Judi2009.pdf>

המסוגלות העצמית להוראה בין הסטודנטיות בתוכנית המצוינות לבין הסטודנטיות הסדירות. עם זאת, ניתן להבין ממצאים אלה לאור העובדה שהמחקר הנוכחי נערך במכללה לחינוך, שהאוריינטציה של תוכניות הלימודים בחוגים השונים שבה הינה פדגוגית-דידקטית, כיוון שהתואר שהלימודים במוסד זה מקנה להם הינו "בוגר בהוראה", וכיוון שהמסר הכללי במכללה שההוראה הינה פרופסיה הדורשת מצוינות הן בפדגוגיה והן בדיסציפלינה יוצר אווירה כללית של פנייה לקראת העיסוק בהוראה. יש יסוד להניח כי שיעור גבוה מקרב התלמידות הבוחרות ללמוד במכללה זו, מתוקף היותה מכללה להוראה, רואות עצמן כמשתלבות, באופן או בשלב כזה או אחר, בתחומי ההוראה והחינוך, במידה רבה מאוד כחלק ממימוש פוטנציאל המסוגלות העצמית שלהן ומתוך תפיסה כי מקצוע ההוראה אכן תואם את כישוריהן.<sup>60</sup> בכוחם של הדברים האלה להסביר, ולו באופן חלקי, את היעדר ההבדלים בין שתי הקבוצות במדד המסוגלות העצמית להוראה, ואת הרמה הגבוהה שנמדדה במדד זה בשתי קבוצות המחקר.

שאלת המחקר השלישית הייתה האם ימצאו הבדלים בין סטודנטיות המשתתפות בתוכנית רג"ב לבין סטודנטיות סדירות במכללה, במדד של שביעות רצון מהלימודים. השערת המחקר הייתה כי בקרב הסטודנטיות בתוכנית רג"ב תימצאנה רמות גבוהות יותר, בהשוואה לסטודנטיות הסדירות, של שביעות רצון מהלימודים.

גם השערה זו, כקודמתה, לא אוששה על ידי ממצאי המחקר הנוכחים. ניתן להסביר תוצאה זו בעובדה שהממצאים שעליה התבססה השערה זו<sup>61</sup> התקבלו אך ורק ממשותפי תוכניות מצוינות, ללא כל השוואה לרמות שביעות רצון המדווחות על ידי תלמידים בתוכניות הסדירים במוסדות הללו. לממצא שהתקבל במחקר הנוכחי ניתן לספק הסברים מספר. ראשית, בהחלט ייתכן כי תוכנית הלימודים הסדירה בחוגים השונים במכללה עונה על הציפיות של הסטודנטיות בכל הנוגע למגוון התכנים ולרמתם, כמו גם לאתגר האינטלקטואלי, כשם שתוכנית המצוינות עונה על הציפיות בתחומים אלה בקרב משתתפות התוכנית, ובמקרה כזה בהחלט ייתכנו דיווחים על רמות שביעות רצון דומות בשתי הקבוצות. זאת ועוד: בהחלט ייתכן כי רמת שביעות הרצון הגבוהה המדווחת של הסטודנטיות – הסדירות והמצטיינות כאחת – מושפעות מגורמים כלליים הקשורים למכללה זו, כגון האווירה התורנית, חיי החברה, הקמפוס היפה והמטופח והיחס האישי.

### ממצאי המחקר האיכותני

החלק האיכותני של המחקר התמקד בבחינת תרומתה הייחודית הנתפסת של תוכנית רג"ב, באמצעות שאלה פתוחה: "מהי תרומתה של התוכנית עבורך?". הציפייה הייתה כי רוחחה אישית, ובכלל זה תגמולים סמליים (לכידות חברתית, יחס אישי ותמיכה) ותגמולים ממשיים (מימון הלימודים וסיום מוקדם של הלימודים), יהיו המאפיינים העיקריים שיהפכו את התוכנית לאטרקטיבית בעיני סטודנטיות, וישקפו את תרומתה הייחודית. הממצאים שנמצאו לא איששו את הציפייה. הקטגוריות בשלושת המקומות הראשונים

60 קצין (לעיל, הערה 39).

61 קלור וגולדנברג (לעיל, הערה 23).

בטבלת השכיחויות התייחסו כולן לגורמים שמקורם במוטיבציה הפנימית של המשיבות ולרווחה המקצועית שלהן – העשרה והרחבת אופקים, העשרה והתמקצעות בתחום ההוראה, העלאת המוטיבציה למצוינות כדרך חיים. קטגוריות המתייחסות באופן בלעדי לרווחה האישית של הסטודנטית – לכידות חברתית, יחס אישי ותמיכה, מימון הלימודים וסיום מוקדם של הלימודים – הגיעו למקום הרביעי והחמישי בלבד, בהתאמה.

ועדיין, ממצא זה אינו מפתיע, וככל הנראה אינו ייחודי דווקא לתוכנית המצוינות הספציפית המופעלת במכללה שבה נערך המחקר. ממצא דומה נמצא במחקרו העדכני של שקדי<sup>62</sup> שבחן את המניעים של סטודנטים להצטרף לתוכנית המצוינות "רביבים" באוניברסיטה העברית. במחקרו התייחס שקדי לכלל התגמולים החומריים הצפויים למשתתפי התוכנית – הן המלגות הגבוהות מצד אחד והן המשכורות הנמוכות הצפויות להם עם המעבר לעיסוק בהוראה – ולמקום הנמוך שלהן במערכת השיקולים של הסטודנטים: "אני רציתי את התוכנית הזאת, אני לא רציתי את הכסף של התוכנית הזאת" (אחת הסטודנטיות המצוטטות אצל שקדי, שם, עמ' 24); ומצד שני: "נורא שנוא עלי המשפט הזה: 'זה מה שמעניין אותך?', בלי המשך, כאילו מה שעומד מאחורי זה: תלמד תכנות מחשבים, תעשה כסף" (שם, עמ' 19).

ממצאים אלה מחזקים, אפוא, את הממצאים הכמותיים שהתקבלו בחלק הראשון של המחקר: מתן משקל חשוב לגורמים הקשורים ללימודים עצמם עולים בקנה אחד עם רמות המוטיבציה הגבוהות ללמידה שנמצאו בקרב משתתפות תוכנית רג"ב. ממצא זה מחזק גם את הרציונל שמאחורי גיבוש תוכנית לימודים ייחודית למשתתפות תוכנית המצוינות, הכוללים, מלבד הערוץ המשותף להן ולתלמידות הסדירות – התמחות אקדמית בדיסציפלינה – גם שני ערוצים ייחודיים: לימודים משלימים שאינם קשורים ללימודי התואר, תוך שילוב של מגוון רחב של תחומי-דעת ייחודיים ומרצים מומחים בתחומם, ותוכנית ייחודית להכשרה להוראה בגישה התמחותית חדשנית.<sup>63</sup>

לקראת סיום הדיון בממצאים, יש מקום לתת את הדעת על ממצאיהם של שני מחקרים עדכניים.<sup>64</sup> בממצאים אלה יש כדי לאתגר במידה רבה את הנחת היסוד העומדת מאחורי תוכנית המצוינות רג"ב שלפיה השקעה בתשתית מתאימה, ועל ידי הצבת אתגרים המלווה בתמיכה ובסיוע, תסייע ביצירת תנאים המאפשרים לסטודנטים בעלי כישורים גבוהים להפגין את כישוריהם במיטבם ולחוש מוערכים, אף על פי שמדובר במשלה-יד הנתפס בחברה כנחות יחסית, מתוך הנחה שהאפקט הפסיכולוגי הזה אכן ישפיע באופן מכריע על תפקודם העתידי כמורים, ובכלל זה על התמדתם במקצוע ההוראה לאורך שנים.

יצוין כי השאיפה העומדת מאחורי תוכנית רג"ב היא לגבש כוח-הוראה איכותי לאורך שנים תוך מניעת תחלופה וזליגה של מצטיינים מתחום ההוראה לתחומים אחרים. ליבמן, אקרמן-

62 שקדי, 2016 (לעיל, הערה 27).

63 לוי (לעיל, הערה 28).

64 צ' ליבמן, ה' אקרמן-אשר וד' משכית, בוגרי התוכנית למצוינים: הערכת התרומה, השתלבות בהוראה ושאיפות לעתיד (דו"ח מחקר), משרד החינוך, המנהל להכשרה ולהתפתחות של עובדי הוראה, ירושלים 2013; ליבמן (לעיל, הערה 24).

אשר ומשכית,<sup>65</sup> במחקר שהקיף את כלל בוגרי המכללות האקדמיות לחינוך (מתוכניות המצוינות וסדירים) מן השנים תשס"ג, תשס"ד ותשס"ה, מצאו כי בניגוד לרציונל שתואר לעיל, שיעור ההישארות של בוגרי תוכנית המצוינות בתחום ההוראה אינו גבוה מזה של סטודנטים סדירים באותן מכללות (60.3% ו-60.7%, בהתאמה). על פי ממצאים אלו, תוכנית המצוינות במכללות להוראה אינה מגשימה באופן משביע רצון את הציפיות הגבוהות ממנה בכל הנוגע למצבת כוח-האדם במערכת החינוך בישראל. בעקבות ממצא זה טוענת ליבמן כי ייתכן שאחד ההסברים לכך שבוגרים מצטיינים אינם שורדים במערכת החינוך נעוץ בעובדת היותם בעלי כישורי-יתר (overqualified) בהשוואה למורה הממוצע במערכת החינוך.<sup>66</sup> ממחקרים שונים עולה כי עובדים בעלי כישורי-יתר (אובייקטיביים ו/או סובייקטיביים) נוטים לחוש שמקום העבודה אינו מעריך מספיק את כישוריהם, וכתוצאה מכך הם נוטים בדרך כלל לפתח עמדות שליליות יותר כלפי מקום העבודה, היעדר מוטיבציה בעבודה, תחושות ריחוק, וכוונות לעזוב את מקום העבודה.

ממצאי שני המחקרים הללו עולה השאלה הבאה: מה על מערכת החינוך בכללה, ועל בתי הספר בפרט, לעשות כדי למתן את ההשפעה השלילית של כישורי-היתר של בוגרי תוכניות המצוינות במכללות להוראה? נראה כי המפתח לכיוון אפשרי לפתרון שאלה זו נעוצה בשימת דגש לא רק על השלב שלקראת ההכשרה המעשית ובמהלכה, אלא בעיקר על התקופה שבה הבוגרים חווים את תהליך המעבר שלהם אל מערכת החינוך ועל שנותיהם הראשונות כמורים.<sup>67</sup> חשוב כי המכללות להוראה, ובכללן המכללה שבה נערך המחקר הנוכחי, תרחבנה את הליווי האינטנסיבי של משתתפי תוכנית המצוינות אל מעבר לשני השלבים הראשונים, המתקיימים בתקופת הלימודים במכללה, אל השלב הבא, המתקיים אחרי תום הלימודים. מתוקף היותם של בוגרי התוכניות הללו בעלי "כישורי-יתר", הן בעיני עצמם והן במדדים אובייקטיביים, יש צורך לספק להם מענה ייחודי שיידרש לתחושות הצפויות של היעדר הערכה מספקת לכישוריהם מצד מקום העבודה וסייע במניעת פיתוח עמדות שליליות כלפי מקום העבודה, בשימור רמת המוטיבציה ובנכונות להתמיד במקום העבודה ובמקצוע ההוראה בכלל. ואולם, שאלה זו טעונה המשך מחקר, לצורך גיבוש פתרונות מעשיים לצמצום הבעיה.

למרות ממצאי המעודדים של המחקר הנוכחי, יש לזכור כי אוכלוסיית המחקר מורכבת מסטודנטיות בהווה ולא מבוגרות שכבר עזבו את ה"חממה" של המכללה והתקבלו להוראה במערכת החינוך. ממצאי המחקר הנוכחי סיפקו אפוא נתונים המתייחסים אך ורק לשלב ההכשרה, אך לא לשלב של השתלבות במערכת החינוך. החזון העומד מאחורי תוכנית המצוינות רג"ב במכללות להוראה הינו יצירת שינוי בתהליכי הכשרת מורים ולשיפור איכות ההוראה, איכות המורים והישגי התלמידים בתחום הלימודי והערכי;<sup>68</sup> התמיכה החשובה ביותר עבורם היא בהקשר של משימת ההוראה, ולא רק בהקשר של משימת הלימודים וההכשרה לקראתה.

65 ליבמן, אקרמן-אשר ומשכית, שם.

66 ליבמן, שם.

67 קלויר, גולדנברג ובסיס (לעיל, הערה 29).

68 קלויר וגולדנברג (לעיל, הערה 23); עבאדי (לעיל, הערה 23); ביאדסה (לעיל, הערה 23).

## המלצות יישומיות

מן המחקר הנוכחי עולה שורה של המלצות יישומיות חשובות. ראשית, יש מקום להמשיך ולהפעיל את תוכנית רג"ב במכללה שבה נערך המחקר, תוך בקרה, פיתוח ושיפור מתמידים של התכנים בתוכנית הלימודים הייחודית, מערכת השעות ומערכת התמיכה לסטודנטיות.

בנוסף, מומלץ להקים מערך תמיכה ייעודי לבוגרות התוכנית לא רק לקראת שלב ההכשרה ובמהלכה. קלויר וגולדנברג המליצו על ליווי לא רק בשנות ההוראה הראשונות אלא גם לאחר מכן, בשנות ההוראה הבאות.<sup>69</sup> מומלץ כי תוכנית זו תכלול מפגשים תקופתיים שיאפשרו המשך של תמיכה הדדית בין הבוגרות<sup>70</sup> ודיון עם אנשי מקצוע על סוגיות העומדות על הפרק. כמו כן, מומלץ כי בשלב זה תכלול התוכנית גם השתלמויות ייחודיות הדומות באופיין ללימודי ההעשרה הייחודיים שניתנו במהלך שנות הלימודים במכללה. כחלק מהתמיכה מומלץ גם להקים מעין "קו פתוח" לבוגרות הזקוקות לתמיכה בשאלות פרטניות.

אנו מקווים כי ממצאי המחקר הנוכחי יביאו לקידום ולשיפור יישומי של תוכנית רג"ב במסגרת המכללה שבה נערך המחקר ובמכללות אחרות להוראה, ושל תוכניות אחרות למצוינות בהוראה במוסדות אחרים להשכלה גבוהה. אנו מקווים גם כי הממצאים יסייעו בפיתוח דרכים מעשיות לתמיכה בבוגרות התוכנית במכללה ובבוגרי תוכנית המצוינות בשאר המכללות להוראה, על מנת להגביר את שביעות רצונם מעבודת ההוראה ועל מנת להשאירם בתחום ההוראה ובמערכת החינוך בשנות העבודה הראשונות.

## מגבלות המחקר

המחקר הנוכחי נערך במכללה בעלת מאפיינים דתיים ייחודיים אשר רבים מהם שונים מאלה של מכללות ממוזרים אחרים בארץ.

## המלצות למחקר עתידי

המחקר הנוכחי מזמין מחקר עתידי מורחב יותר, הן מבחינת טווח השלבים שהוא יקיף (ולשם כך יכול גם בוגרות של התוכנית המשתלבות במערכת החינוך), הן מבחינת מספר המשתתפים התלויים שייבדקו והן מבחינת היקף החלק האיכותני של המחקר.

המלצה נוספת הינה ביצוע מחקר-אורך בקרב משתתפות המחקר הנוכחי בנקודת זמן עתידית על מנת לעמוד על הבדלים אפשריים בממצאים. הבדלים אלה עשויים לבסס את חשיבות התמיכה של התוכנית בסטודנטיות גם לאחר סיום פרק הלימודים וההכשרה במסגרת המכללה ויציאתן להוראה, ולספק בסיס לתכנון תוכנית תמיכה ייעודית מטעם המכללה לסטודנטיות הללו. עוד מומלץ לבצע את המחקר גם בנקודת זמן שלישית, מאוחרת יותר, בשלב שבו הסטודנטיות

69 קלויר וגולדנברג, שם.

70 שקדי (לעיל, הערה 27).

משוחררות לחלוטין מהתחייבות פורמלית לתוכנית (כלומר, ממכסת השנים שהבטיחו להקדיש להוראה), על מנת לראות אם אכן המשיכו להתמיד במערכת החינוך מרצונן החופשי, והאם הישארותן אכן מעידה על סיפוק מעיסוקן בהוראה או שהישארותן נובעת ממניעים חיצוניים כלשהם.





# תורתו של שמעון הצדיק והשפעתה על תפיסת השיקום של רבן יוחנן בן זכאי

יעל שלוסברג

## פתיחה

חורבן בית המקדש השני במאה הראשונה לספירה, חורבן שלוה במלחמת אחים קשה, הציב את האומה בנקודת שבר עמוקה שעלולה הייתה להוביל לייאוש מוחלט ולהתפוררות המרכז הרוחני והמקום החברתי שעוד נותרו. נדרשו דמויות בעלות חזון ומעש שתוכלנה להתרומם מעל למציאות היומיומית הקשה וליטול לידיהן את מושכות המנהיגות ואת התוויית דרכי השיקום. רבן יוחנן בן זכאי, מגדולי התנאים בדור החורבן, היה אחד מהם. כך כתב אברהם אדרת:

עיונו במערכות ההלכות המכונסות במסכת עדויות מעלה, שאין מסכת זו מכוונת רק לכינוס דברי הלכה מימי הבית ומימי יבנה, אלא מיועדת, בעיקר, להורות על דרכי ההתנערות והשיקום מאסון החורבן ומהמבוכה והמשבר שנתלוזז אליו. החורבן עצמו נגרם בתבוסת צבאות הקנאים מול העוצמה האדירה של לגיונות הרומאים. אולם הסכנה להמשך קיום האומה נשקפה מבפנים – מייאוש, מבוכה ומחלוקות והתגודדות: ממחלוקות על דרכי ההלכה ואורחות החיים, המציאות של היעדר בית המקדש וירושלים כמוקד שאיפה והשראה מלכדת של כל חלקי האומה ותפוצות ישראל. מסכת עדויות מכוונת להציב תריס נגד סכנות אלו בדור שלאחר החורבן.<sup>1</sup>

בהמשך לדבריו אלה של אדרת, לא רק מסכת עדויות אלא גם רבות מפעולותיו של רבן יוחנן בן זכאי (להלן: ריב"ז) מכוונות "להציב תריס נגד הסכנות" ו"להורות על דרכי ההתנערות והשיקום מאסון החורבן". במאמר זה אנסה לבחון את מחשבת השיקום של ריב"ז. ברצוני לבחון את פעולותיו כפעולות המקיימות זיקה עמוקה לדברי שמעון הצדיק שהיה משיירי כנסת הגדולה,<sup>2</sup> ורואה בתלמידים, בני הדור הבא, את מי שיהיו מופקדים על ביסוסן.

1 א' אדרת, "מסכת עדויות כעדות לדרכי השיקום והתקומה לאחר חורבן בית שני", בתוך: א' אופנהיימר, י' גפני ומ' שטרן (עורכים), יהודים ויהדות בימי בית שני, המשנה והתלמוד, מחקרים לכבודו של שמואל ספראי, ירושלים תשנ"ג, עמ' 251-265. הציטוט מעמ' 263.

2 שמעון הצדיק חי כ-500 שנה לפני ריב"ז, וידועים דבריו במסכת אבות א, ב: "הוא היה אומר: על שלושה דברים העולם עומד על התורה על העבודה ועל גמילות חסדים". ראה גם אבות דרבי נתן נו"א פ"ד, דף ט"א, ונו"ב פ"ה, דף ט"ב. לאמרות אלה יתייחס המאמר.

כידוע, חקר מעשי חכמים מתמודד באופנים שונים עם שאלת האמינות ההיסטורית של אגדות חז"ל.

עמרם טרופר סוקר את תולדות המחקר של מעשי חכמים ומתאר שלוש גישות (שהן שלושה שלבים): הגישה המסורתית (המיוצגת על ידי מרבית ההיסטוריונים של המאות התשע-עשרה והעשרים) שלפיה כל סיפורי חז"ל מתבססים על גרעין היסטורי שהתרחש במציאות, ותפקיד החוקר הוא לחשוף (בכלי מחקר שונים) גרעין זה ולהשמיט כל מה שאינו עובר את מבחן הסבירות ההיסטורית שלו.<sup>3</sup>

הגישה השנייה היא הגישה הספרותית המייצרת סוגה חדשה ביחס לסיפורי חכמים, ומפתחה ומייצגה החשוב הוא פרופ' יונה פרנקל.<sup>4</sup> גישה זו דוחה על הסף את הגישה ההיסטורית המסורתית, מציבה במרכזה את הקריאה הצמודה כמתודה פרשנית ונדרשת לניתוח המאפיינים הספרותיים הרבים והמגוונים של סיפור האגדה ומשמעותם. לשיטתו של פרנקל, אף אם יש בסיפור מרכיבים היסטוריים אין להם חשיבות היסטורית, ואף אין דרך אמינה לחשוף אותם, כשם שלא ניתן לחשוף גרעין היסטורי ביצירה אמנותית-בדיונית.

הגישה השלישית מיוצגת באופנים שונים על ידי דניאל בויראין,<sup>5</sup> ישעיהו גפני,<sup>6</sup> שמא יהודה פרידמן<sup>7</sup> ועוד, ומציעה סוג של סינתזה בין שתי הקודמות לה. נעשה בה שימוש נרחב בכלים

- 3 ע' טרופר, כחומר ביד היוצר; מעשי חכמים בספרות חז"ל, ירושלים תשע"א. ראה המבוא, עמ' 11-26, והערות שם.
- 4 לדוגמה ראה מאמרו של י' פרנקל, "שאלות הרמנויטיות בחקר סיפור האגדה", תרביץ מז (תשל"ח), עמ' 139-172; הנ"ל, עיונים בעולמו הרוחני של סיפור האגדה, תל אביב 1981; הנ"ל, דרכי האגדה והמדרש, תל אביב 1991, ועוד.
- 5 ראה למשל ד' בויראין, "המדרש והמעשה - על החקר ההיסטורי של ספרות חז"ל", בתוך: ש"י פרידמן (עורך), ספר הזכרון לרבי שאול ליברמן, ניו יורק וירושלים תשנ"ג, עמ' 105-117, הטוען לקשר של הטקסטים המדרשיים-תלמודיים ל"היסטוריונים החדש", והיינו ל"היסטוריה של האידאות" (עמ' 105), ולאו דווקא להיסטוריה של המעשים. גישה זו פורשת "חס דיאקטי הרבה יותר מורכב בין הטקסט הספרותי והמציאות שבה נוצרה" (עמ' 114). האגדה אינה משקפת את המציאות אלא משקפת אידאה תרבותית, ולבחינת האמינות ההיסטורית אין כל חשיבות כשלעצמה. לפי שיטה זו תיאור מותו של רבי עקיבא, לדוגמה, מאפשר, נוסף על חשיפת הגרעין ההיסטורי של המסופר, לזהות רגע היסטורי מכריע בתולדות האידאה היהודית של מוות על קידוש השם. באופן זה המקורות הבבליים והמקורות הארץ-ישראליים מהווים המשך והתפתחות של תהליך תרבותי אחד, ואין ערך לדיון מי מהם אמין יותר. גישה זו יכולה להשתלב בגישה החינוכית שאציג להלן.
- 6 ראה לדוגמה י' גפני, "בין בבל לארץ ישראל: עולם התלמוד ועימותים אידאולוגיים בהיסטוריוגרפיה של העת החדשה", ציון סב (תשנ"ז), עמ' 213-242.
- 7 ש"י פרידמן, "לאגדה ההיסטורית בתלמוד הבבלי", בתוך: הנ"ל (עורך), ספר הזכרון לרבי שאול ליברמן (לעיל, הערה 5), עמ' 119-164. פרידמן פותח את מאמרו במילים הבאות: "פשוט הוא הדבר שתיאורים היסטוריים מחיי חכמי התלמוד ומעשיהם צריכים להתבסס על הצורה הראשונית יותר מבין מקבילות שונות של עניין מסוים" (עמ' 119). על ידיעות "ממעשי העולם הזה" פרידמן טוען שניתן להניח שיש להן גרעין היסטורי, ואילו מה שמופיע בבבלי בלבד בלי מקבילה במקורות ארץ-ישראליים "חזקה היא שלפנינו הרחבה ספרותית... ולא ידיעה היסטורית". לשיטתו יש סבירות רבה שאין בסיס היסטורי לידיעות שנמצאות בהרחבה רק בבבלי, ויש אפוא לחפש את הגרעין ההיסטורי של המסופר. ראה גם הערה 8 שם שבה הוא מפנה לדברי ליברמן בנושא.
- עוד על שיטתו בשאלות היסטוריות בחקר האגדה ראה: ש"י פרידמן, "דמא בן נתינה: לדמותו ההיסטורית: פרק בחקר האגדה התלמודית", בתוך: י' לוינסון, י' אלבוים וג' חזן-רוקם (עורכים), היגיון ליונה: היבטים חדשים בחקר ספרות המדרש, האגדה והפיוט, קובץ מאמרים לכבודו של פרופ' יונה פרנקל, ירושלים תשס"ז, עמ' 83-130. פרידמן מציע גישה הבוחנת את האגדה בתוך המכלול הרחב של "ההוויה החז"לית השורשית" (עמ' 83), ובחינת תפיסת עולמה של הדמות הדוברת כסיפור מתוך השוואה למקורות אגדיים והלכתיים אחרים המובאים בשמה. המטרה אינה שחזור ההיסטוריה או תיאור ספרותי של התוצר הסופי, אלא שחזור תהליכי התהוות האגדה תוך "קילוף שכבות" הסיפור,

הספרותיים על פי שיטתו של פרנקל, ויחד עם זאת אצל חלקם חוזרת למרכז הבמה גם הראייה ההיסטורית והעיסוק בציר הזמן, אלא שכפי שטרופר מציין, ניתוח הסיפורים נעשה לאור ההווי התרבותי והחומרי של המספרים ועולמם. ההקשר ההיסטורי הוא ההקשר ההיסטורי של המספר – היוצר, ולא של המסופר.<sup>8</sup>

סוזן הנדלמן מציבה נקודת מבט אחרת.<sup>9</sup> אף שהיא מודעת היטב למחקר המביע ספקנות עמוקה ביחס לשאלה האם דברי התנאים אכן נאמרו מפיהם, ולתפיסות הדנות באותנטיות ההיסטורית מחד גיסא וברובדי הסיפור מאידך גיסא, היא מעמידה במרכז המחקר שלה את הדיון המצביע על הטקסטים ככאלה המתפקדים כטקסטים של לימוד בסוגיית יחסי מורה/תלמיד וכמודלים של השפעה ותיקון במסורת היהודית ובתרבות בת זמננו. לטענתה, במבנה הרטורי שלהם הטקסטים מגלמים רעיון חינוכי שהוא אולי המטרה שלשמה נכתבו. היא מעידה על עצמה שהיא ניגשת לטקסטים כמי שתרה אחר הערכים האסתטיים והתאולוגיים בעלי המשמעות הנצחית, ערכים שחוצים גבולות של זמן ומקום. כמידה רבה אני מאמצת גישה זו מתוך רצון לעסוק במשמעותם העל-זמנית של הערכים העוברים מדור לדור, מרב לתלמיד ומאב לבנו, באופנים המאפיינים העברה זו וברלוונטיות שלהם לאורך הדורות.

הנדלמן דנה בהקדמה לספרה גם בהבדלים המהותיים שבין התורה שבכתב לתורה שבעל פה ופורשת את יחסי הרב והתלמיד כמייחדים את הלימוד היהודי לאורך הדורות ועומדים בבסיסו. בהשראת דבריה ניתן לטעון כי ריב"ז הוא תלמידו של שמעון הצדיק. קולה של התורה שבעל פה (בניגוד לתורה הכתובה), לדברי הנדלמן, חוצה גבולות של מקום ומגיע אל התלמיד היושב בעבר השני של השולחן כקול ייחודי הנאמר ברגע שאינו חוזר על עצמו.<sup>10</sup> בבסיס מאמרי מונחת ההבנה כי הקול הזה חוצה גם גבולות של זמן ומאפשר צירופים מיוחדים של רב ותלמיד, שאף שלא נפגשו פנים אל פנים מנהלים דיאלוג ער,<sup>11</sup> שכן, כפי שהנדלמן טוענת, "תורה שבעל-פה מעמידה

בחזית עבודת העריכה והשוואת מקורות מוקדמים ומאוחרים בכל אחד מן המקורות. בעבודת העריכה זו"ל יבוליים, לטענתו, לברוא "ברייה חדשה" שבאמצעותה הם יבטאו את הערכים המוסריים ו/או ההלכתיים שהם רוצים להבליט (כך למשל לגבי דמותו של דמא בן נתניה. שם, עמ' 120).

8 בספר אחר שלו העוסק בדמותו של שמעון הצדיק (*Literature: A Legend Reinvented*, Boston 2013) טרופר מטיל ספק באמינות ההיסטורית של סיפורי התנאים בכלל ושל שמעון הצדיק בפרט, ובאמינות והדיוק של שרשרת המסירה בעל פה עקב פער הזמנים הגדול שלשיטתו היו חכמים צריכים להשלים. הוא רואה בניסוח דבריו של שמעון הצדיק במסכת אבות (כמו גם במקורות הנוספים העוסקים בדמותו) שיקוף של עולם האידיאות של התנאים והשלכה של עולמם על דמותו של שמעון הצדיק, וטוען ל"המצאה מחדש" (*reinventing*) של דמותו "האגדית" של שמעון הצדיק על ידי חכמים ובראי דמותם. ראה בהקדמה, עמ' 3-9, וכן פרק 3 עמ' 69-79, 213-216 ועוד. עוד על תפיסה זו ראה בספר נוסף של טרופר: A. Tropper, *Rewriting Ancient Jewish History: The History of the Jews in Roman Times and the New Historical Method*, UK 2016, בו הוא מתאר בהרחבה את "המתודה ההיסטורית החדשה".

ראה בעיקר פרקים 6, 7, 8.

9 S. Handelman, *Make Yourself a Teacher: Rabbinic Tales of Mentors and Disciples*, Seattle 2011

10 ראה ההקדמה לספר, עמ' 3-17, ובעיקר עמ' 14-15. הנדלמן מציינת עוד כי באקדמיה אנחנו שוכחים לעתים אמת פשוטה שהאדם צריך לאהוב את הטקסטים כדי שיוכל לקראם כראוי, כשם שאנו צריכים לאהוב אחרים על מנת להבינם כראוי (שם, עמ' 10). אף אני ניגשת אל הטקסטים באהבה.

11 ראה למשל דברי ההספד על הלל הזקן שחי מאות שנים אחרי עזרא הסופר, כפי שהגמרא מביאה בבבלי סוטה מה

אותנו פנים אל פנים מול כל המורים לאורך הדורות והופכת אותנו לתלמידיהם".<sup>12</sup> מאמר זה ינסה לבחון כיצד כ"תלמיד" ריב"ז מעגן את שלושת היסודות שקבע שמעון הצדיק בתפיסת השיקום שלו, וכיצד כ"מורה" הוא מנחיל את התפקיד לתלמידיו ובונה מנהיגות שבכוחה לשקם את השבר בעם.

המאמר מציג קריאה הבוחנת את ניסיונו של ריב"ז ללמוד מן הדורות הקודמים מתוך העמדה במרכז של תודעתו כתודעה היונקת השראה מדמויות שקדמו לו, מנהלת עמן דיאלוג פנימי ומושפעת מהן.<sup>13</sup>

אם טענתנו שריב"ז מציב לנגד עיניו את עקרונותיו של שמעון הצדיק נכונה, הוא אף ידרש לענות על שלוש השאלות המוצגות באבות דרבי נתן ומבהירות עקרונות אלו: על התורה כיצד, על העבודה כיצד ועל גמילות חסדים כיצד.

### רבן יוחנן בן זכאי

ריב"ז, תלמידם של הזוג האחרון הלל ושמאי העומד בפתחה של תקופת התנאים, הוא ההוגה את רעיון המעבר ליבנה, ובתשובה להצעת אספיינוס "שאל מה אתן לך"<sup>14</sup> מבקש אותה מידיו, כפי שמתארים המקורות הארץ-ישראליים: "איני מבקש ממך אלא יבנה שאלך ואשנה בה לתלמידי ואקבע בה תפילה ואעשה בה כל מצוות. אמר לו לך וכל מה שאתה רוצה לעשות עשה",<sup>15</sup> וכן: "שואל אני ממך את יבנה ואלמוד בה תורה ואעשה בה ציצית ואעשה בה שאר כל המצוות. א"ל הרי היא נתונה לך במתנה".<sup>16</sup> בתלמוד הבבלי מופיע הנוסח הידוע של הבקשה: "תן לי יבנה וחכמיה".<sup>17</sup>

בראש המרכז ביבנה יעמוד רבן גמליאל,<sup>18</sup> אך ריב"ז יניח את הבסיס להקמתו, יפנה לשם את

ע"ב, ובמקבילה בבבלי סנהדרין יא ע"א: "הי חסיד, היא עניו, תלמידו של עזרא".

12 שם, עמ' 11.

13 וראה להלן הדיון הקצר בקשר שבין דמותו של ריב"ז לדמותו של חזקיהו מלך יהודה, וכן להלן הערה 27.

14 אבות דרבי נתן נו"א פ"ד, דף יב ע"א; בנו"ב פ"ו, דף יע"א: "שאל לך שאלה".

15 אבות דרבי נתן נו"א, שם.

16 אבות דרבי נתן נו"ב, שם.

17 בבלי גיטין נו ע"ב. גדליהו אלון כבר עמד באריכות בספרו מחקרים בתולדות ישראל בימי בית שני ובתקופת המשנה והתלמוד, תל אביב תשי"ז, כרך א, עמ' 219–252, על השאלה האם הייתה יבנה ידועה כעיר חכמים עוד לפני בקשתו זו של ריב"ז או לא. לשיטתו לא רק שיבנה לא הייתה עיר חכמים אלא להפך, יבנה שימשה אחד ממקומות הגולה שבהם כלאו הרומאים את אלו שניאותו להשלים עמם, ואף ריב"ז וחבורתו הוגלו לשם, "וכל עיקר בקשתו של רבן יוחנן מאספיינוס שיתן לו 'ללמוד תורה ביבנה ולעשות ציצית ולעשות בה שאר המצוות' אין עניינה אלא שלא יחמירו שוביהם בתנאי העיצור כדרך שנהגו כנראה עם אחרים ושיתנו להם חופש פעולה מסוים שלא כאסירים גמורים" (עמ' 237–238). עוד על הדרך להבנת המקורות העוסקים במפגש שבין ריב"ז לאספיינוס ראה להלן בסוף הערה 24. כך או כך, ודאי הוא שלימים הפכה יבנה מרכז לאומה אחרי החורבן ובה נעשו פעולות שיקום משמעותיות להמשך קיומו הרוחני והפיזי של העם. עוד על התפתחותה של יבנה והפיכתה למקום מושב הסנהדרין ראה במאמרו של ב"צ רוזנפלד, "גלגולי משמעות השם 'יבנה' בספרות הז"ל", בתוך: יהודים ויהדות בימי בית שני, המשנה והתלמוד (לעיל, הערה 1), עמ' 149–164, ובמיוחד עמ' 149–156.

18 ראה ג' אלון, תולדות היהודים בארץ ישראל בתקופת המשנה והתלמוד, תל אביב תשי"ד, כרך א, עמ' 71–78.

תלמידיו ואת חלקם נמצא בהמשך בראש ההנהגה יחד עם רבן גמליאל.<sup>19</sup> המקורות התלמודיים מציגים את ריב"ז כמי שלנגד עיניו עומדת סכנת השתלטות הייאוש בעקבות החורבן. לא רק בקרב העם הפשוט פושה הייאוש – "משחרב בית [האחרון] רבו פרושין בישראל שלא [היו אוכלין בשר ולא שותין] יין"<sup>20</sup> – אלא גם בתוך עולמם של חכמים: "א"ר ישמעאל מיום שחרב בהמ"ק דין הוא שלא לאכול בשר ושלא לשתות יין... שלא לישא אשה ושלא להוליד בנים ושלא להקים שבוע הבן עד שיכלה זרעו של אברהם מאליו".<sup>21</sup>

כיצד שבים ונבנים מתוך מציאות שרואה בחיים ללא מקדש חיים ריקניים וחסרי משמעות שאין ברירה אלא להמשיכם רק מפני שאין אדם רשאי ליטול את חייו בידיו? איזו אלטרנטיבה ניתן להציב לייאוש ולשבר, ובאיזו דרך ראוי לעשות זאת?

נראה שריב"ז מתמודד עם הבעיה בדרכים מספר שתפורטנה להלן. ברצוני לטעון כי בבואו להניח תשתית לשיקום העם אחרי החורבן ריב"ז רואה לנגד עיניו את דרכו של שמעון הצדיק הקובעת ש"על שלושה דברים העולם עומד", מציע תורת שיקום השואבת את השראתה משמעון הצדיק ונשענת על שלושת העקרונות המוצעים בדבריו הידועים במסכת אבות: תורה, עבודה וגמילות חסדים.<sup>22</sup> הוא רואה בדור התלמידים את מנהיגי העתיד, ועמל להקנות להם את שלושת יסודות השיקום הללו.<sup>23</sup>

עיון באבות דרבי נתן חושף זיקה מעניינת בין שני האישים שביניהם מפרידות כאמור מאות שנים. סיפור יציאתו של ריב"ז מירושלים, המפגש בינו לבין אספסינוס ובקשת ריב"ז ממנו מופיעים באבות דרבי נתן במסגרת הדיון בדברי שמעון הצדיק.<sup>24</sup> בהקשר זה מופיע גם דיון מעניין בין ריב"ז לתלמידו רבי יהושע על היחס שבין עבודת המקדש לבין גמילות חסדים.

נראה לי כי שילוב סיפורו של ריב"ז בתוך הדיון בדברי שמעון הצדיק אינו מקרי ובא להצביע על שיתוף בתפיסת העולם, ואולי אף – כטענתנו – על בחירתו של ריב"ז לפעול בהשראתו ועל פי העקרונות שמציב שמעון הצדיק.

19 כגון רבי יהושע בן חנניה המשמש אב בית דין בבית דינו של רבן גמליאל ביבנה.

20 תוספתא סוטה טו, ה.

21 שם.

22 ראה לעיל, הערה 3.

23 בדברים שיוצגו להלן אני רואה המשך לתפיסתו של שמואל ספראי הטוען, בניגוד לדעתו של גדליהו אלון, כי במעשיו של ריב"ז "אין רק הסקת מסקנות מן המציאות החדשה שנוצרה ומילוי החלל שנפער בחייה התרבותיים והציבוריים של האומה עם החורבן, אלא אף הנחת יסודות ויצירה שעיצבו את דמותה של היהדות, התוו דרך וקבעו מסגרת לחיי הרוח והציבור של העם". ש' ספראי, "בחינות חדשות לבעיית מעמדו ומעשיו של רבן יוחנן בן זכאי לאחר החורבן", בתוך: מ' דורמן, ש' ספראי ומ' שטרן (עורכים), ספר זכרון לגדליהו אלון, תל אביב תש"ל, עמ' 203–226, הציטוט מעמ' 204. ראה גם דברי א"א אורבך, "מעמד והנהגה בעולמם של חכמי ארץ ישראל", מעולמם של חכמים, ירושלים תשס"ב, עמ' 317, שאומר על ריב"ז: "דמותו מגלמת את החכם הפועל תוך חירות ואי תלות, המכיר במוסדות הקיימים, אבל אינו משתלב בשום הירארכיה ואינו ראשו של בית או תלמידו". המאמר מנסה לחשוף את מקורות ההשראה של ריב"ז.

24 אבות דרבי נתן נ"א פ"ד, בחלק העוסק בשאלה גמילות חסדים כיצד, ובנו"ב פ"ו–פ"ז, בחלק העוסק בעמוד העבודה. עיין עוד במאמרו של מ' קיסטר, "ביאורים באגדות החורבן באבות דרבי נתן", תרכ"ס (תשנ"ח), עמ' 483–529, שמשווה את תיאור נוסחי האגדות בשני הקבצים. הוא מציין אמנם את מקומם בתוך הדיון בדברי שמעון הצדיק, אך רואה בכך "אולי כהמשך למעשה אחר ברבן יוחנן בן זכאי", שם, עמ' 485, ועיין שם גם בהערות 10, 11, 13.

אף הגמרא במסכת יומא (לט ע"א-ע"ב), אגב דיון באופן העלאת הגורלות על ידי הכוהן הגדול בבית המקדש ביום הכיפורים, ויצרת, בדרך שבה היא מציגה את הדברים, זיקה בין שני האישים. הגמרא מתארת שרשרת של תופעות נסיות שאפיינו את ארבעים שנות כהונתו של שמעון הצדיק ככוהן גדול: "תנו רבנן: ארבעים שנה ששמש שמעון הצדיק היה גורל עולה בימיו"; "והיה לשון של זהורית מלבין"; "והיה נר מערבי דולק", ועוד.<sup>25</sup> עם מותו – לעתים הופיעו נסים אלו ולעתים לא, ובלשון הגמרא: "מכאן ואילך פעמים... ופעמים...". בהמשך הגמרא מתוארות אותן תופעות בפרק זמן מאוחר הרבה יותר: "תנו רבנן ארבעים שנה קודם חורבן הבית לא היה גורל עולה בימיו ולא היה לשון של זהורית מלבין ולא היה נר מערבי דולק". כל מה ש"היה" בארבעים שנותיו של שמעון הצדיק "לא היה" בארבעים השנים שקודם החורבן. תופעה שלילית נוספת המרמזת על החורבן הקרב הייתה בשנים שקודם החורבן: "והיו דלתות ההיכל נפתחות מאליהן עד שגער בהן רבן יוחנן בן זכאי אמר לו היכל היכל מפני מה אתה מבעית עצמך יודע אני כך שסופך עתיד ליחרב וכבר נתנבא עליך זכריה בן עדוא פתח לבנון דלתך ותאכל אש בארזך". ריב"ז הוא הדמות העומדת מול התופעות המאפיינות את ארבעים השנים האחרונות, תופעות שהגמרא מציבה כהפכות לאלו שהתרחשו בארבעים שנותיו של שמעון הצדיק. יוצא אם כן שבכחינת מצבו של המקדש הגמרא מעמידה, באופן מטפורי, את ריב"ז מול שמעון הצדיק ויוצרת זיקה ביניהם.

עדות עקיפה לדיאלוג פנימי שמקיים ריב"ז עם מנהיגי העם בדורות קדומים שבהם הוא רואה מתווך דרך ניתן לשמוע בדבריו האחרונים לתלמידיו לפני מותו: "בשעת פטירתו אמר להם: פנו כלים מפני הטומאה והכינו כסא לחזקיהו מלך יהודה שבא".<sup>26</sup> ריב"ז, שחי בסוף ימי הבית השני, חושף קשר עמוק לחזקיהו שחי בסוף ימי הבית הראשון. שניהם פועלים בשעת משבר קשה כשגזרת חורבן מרחפת מעל לירושלים והמקדש, והם נאלצים לקבל הכרעות קשות. אמנם חזקיהו במעשיו מצליח לדחות את הגזרה, מה שריב"ז אינו יכול (או אינו רוצה) לעשות, אך דומה כי את אומנות הוויתור והפשרה ריב"ז לומד מחזקיהו המקיים פסח "בלא ככתוב", "ולא כטהרת הקודש", ומתפלל שלמרות זאת "ד' הטוב הוא יכפר" (דבה"י ב ל, יח-כ). כמו חזקיהו גם ריב"ז מציב בלב המפעל שלו את לימוד התורה המאפשר לפתוח אופק חדש שמטרתו לאפשר שיקום בעת משבר ולאחריו.<sup>27</sup>

25 עיין גם בתוספתא סוכה יג, ז.

26 בבלי ברכות כח ע"ב.

27 את פועלו של חזקיהו בתחום זה מתארת הגמרא בבבלי סנהדרין צד ע"ב באופן הבא: "מה עשה? נעץ חרב על פתח בית המדרש ואמר: כל מי שאינו עוסק בתורה ידקר בחרב זו. בדקו מדין ועד באר שבע ולא מצאו עם הארץ מגבת ועד אנטיפרס ולא מצאו ותינוק ותינוקת איש ואשה שלא היו בקיאין בהלכות טומאה וטהרה" (הדקירה בחרב היא סמל למה שעלול לקרות לעם מידי אויביו אם יזנחו את התורה). את פועלו של ריב"ז בתחום זה ניתן לסכם במילותיו הוא שהובאו לעיל, "תן לי יבנה וחכמיה", ושתידונה באריכות בהמשך המאמר. ניתן להצביע על כך שלא מעט מפעולותיו של ריב"ז מקיימות זיקה עמוקה לפעולותיו של חזקיהו מלך יהודה, כגון הדגשת הרפואה לעם, התייחסות לדלתות ההיכל, הבכי של שניהם, עמידת האדם מול מלך מלכי המלכים ולא מול מלך בשר ודם ועוד ועוד, ואין כאן מקום להאריך. לאור זאת נראה שריב"ז אכן שואב השראה מדמותו ומפעולותיו של חזקיהו, השראה הנחשפת כאמור רק ערב מותו של ריב"ז בדבריו לתלמידיו.

### "שמעון הצדיק היה משיירי כנסת הגדולה"

"שמעון הצדיק היה משיירי כנסת הגדולה. הוא היה אומר: על שלשה דברים העולם עומד על התורה ועל העבודה ועל גמילות חסדים"<sup>28</sup>.

טרם בואנו לדון בתורת השיקום של ריב"ז ובזיקה הקיימת בינה לבין תפיסתו של שמעון הצדיק, יש מקום לתאר בקצרה את דמותו של שמעון הצדיק ואת ייחודה של התקופה שבה חי. שמעון הצדיק, כפי שמתארת אותו מסכת אבות, היה "משיירי כנסת הגדולה", וכמעט הדמות היחידה בת התקופה שאיננה אנונימית. צדיק, כוהן גדול, מנהיג דתי ומדיני ישר דרך המתואר במקורות כדמות ייחודית, וזוכה אף למעין רוח הקודש<sup>29</sup> המצביעה בוודאי על גדולתו.

אנשי הכנסת הגדולה שבאו "להחזיר הגדולה ליושנה"<sup>30</sup> מסמלים את המעבר מעולם הנבואה לעולם החכמים, מעולם הכמה לקול עליון לעולם המפתח ומעמיק את הקולות הבוקעים מבת המדרש שבמרכזם ניצבים בני אדם, ולמרות זאת הם מציבים בראשם כוהן גדול.

א' פינקלשטיין מעיר בספרו "הפרושים ואנשי הכנסת הגדולה" כי שלשלת הקבלה הנוכרת במסכת אבות ובנוסחים השונים של אבות דרבי נתן אינה מציינת שם של אף כוהן גדול למעט שמעון הצדיק. הוא מסיק מכך כי "רק בתור עמדתו כמנהיג הכנסת [הגדולה – י"ש] נוכר כאן בין מקבלי התורה"<sup>31</sup>, לא מכוח היותו כוהן אלא למרות היותו כוהן.

עוד הוא אומר:

יוצא מכאן שבימיו של שמעון הצדיק אירעו שני מאורעות מפתיעים: האחד, שבני הכנסת הגדולה בחרו בכהן גדול למנהיגם וראשם. השני שהכהן הגדול הואיל להיבחר למשרה זו על ידם. בוודאי שהכירו החסידים בשמעון הצדיק כהן גדול מיוחד במינו, כהן גדול שבהזכירו את ג' העמודים שעליהם העולם עומד, נתן מקום בראש לתורה ושם את העבודה שניה לה. כהן גדול כזה ראוי לשמש ראש לכנסת שבראשה עמדו סופרים וחכמים.<sup>32</sup>

28 משנה אבות א, ב. קווים לדמותו של שמעון הצדיק ראה אצל מ' בן שלום, חסידות וחסידים בתקופת בית שני ובתקופת המשנה, תל אביב תשס"ח, עמ' 76–79, וכן ב' לאו, חכמים, כרך א, ירושלים תשס"ז, עמ' 38–46.

29 ראה לדוגמה את תיאור מותו בבבלי יומא לט ע"א: "תנו רבנן: אותה שנה שמת בה שמעון הצדיק אמר להם: בשנה זו הוא מת. אמרו לו: מנין אתה יודע? אמר להם: בכל יום הכפורים מודמן לי זקן אחד לבוש לבנים ועטוף לבנים נכנס עמי ויצא עמי, והיום נודמן לי זקן אחד לבוש שחורים ועטוף שחורים נכנס עמי ולא יצא עמי. אחר הרגל חלה שבעה ימים ומת", וכן בירושלמי יומא ה, ב, כז ע"א. כמו כן ראה בבבלי שם את תיאור ההבדל בין ההתרחשות במקדש בארבעים שנות כהונתו של שמעון הצדיק לבין מה שהתרחש "מכאן ואילך"; במשנה פרה ג, ה את ההצבעה על שמעון הצדיק כמו שעשה פרה אדומה ואת דברי הרמב"ם ביד החוקה (בעקבות דברי הבבלי שם), הלכות תפילה ונשיאת כפיים פי"ד ה"י: "...ומשמת שמעון הצדיק פסקו הכהנים מלברך בשם המפורש אפילו במקדש". בבבלי יומא ט ע"א הוא מופיע ברשימת הכהנים הגדולים הכוהדים ששימשו ככהונה עשרות בשנים; גם תיאור המפגש שלו עם אלכסנדר מוקדון (מגילת תענית כ"א בכסליו, נוסח הסכוליון, מהדורת ורד נועם, ירושלים תשס"ד), אף שמעלה שאלות כרונולוגיות, מעיד על גדולתו וייחודו של האיש.

30 ירושלמי ברכות ז, ג, יא ע"ג ומגילה ג, ז, עד ע"ג, ובניסוח אחר – "שהחזירו עטרה ליושנה" – בבבלי יומא סט ע"ב.

31 א' פינקלשטיין, הפרושים ואנשי הכנסת הגדולה, ניו יורק תש"י, עמ' מב.

32 שם. בהמשך נצביע על כך שגם ריב"ז הכהן ממשיך מגמה זו. על העדרם של הכהנים מרשימת שלשלת המסירה והכנסת הנביאים במקומם ראה גם מאמרו של מ"ד הר, "הרצף שבשלשלת המסירה של התורה", ציון מד (תשל"ט), עמ' 43–56. את סיבת השינוי הרואה בפירוד שחל בין החשמונאים לבין הפרושים בימי יוחנן הורקנוס או בימי ינאי המלך. אין ספק כי הדרת הכהנים נובעת גם מהסתאבותם הדתית וההבדלתית, ראה שם הערה 44.

תולדותיה של כנסת הגדולה שנוסדה בימי עזרא<sup>33</sup> ובראשה עמד, בסוף ימיה, שמעון הצדיק, לוטים בערפל, ומעטים יחסית המקורות המזכירים אותה. בספרו רב החשיבות שהוזכר לעיל פינקלשטיין מגיע למסקנה כי את המונח "כנסת הגדולה" יש לפרש כבית דין הגדול,<sup>34</sup> וייסודה מרחיק את הכוהנים ממוקדי ההשפעה על העם למרות קיומו של המקדש.

אף שפעולתה של כנסת הגדולה נמשכת כמאתיים וחמישים שנה והשפעתה הייתה מכריעה בתולדות התפתחותה של התורה שבעל פה – שמות מייסדיה והחברים בה לאורך הדורות אינם ידועים. פינקלשטיין תוהה "איך נתהווה הפלא, שאנשי הכת, שראשיהם ומנהיגיהם היו ידועים ומפורסמים בדורותיהם, הצליחו להעלים את שמותיהם מדורות אחרונים".<sup>35</sup> הוא רואה בכך כוונת מכוון של אנשי כנסת הגדולה וביטוי לגודל רוחם של אישים בעלי השפעה שביטלו לחלוטין את אישיותם הפרטית ואסרו לבקש גדולה ופרסום.<sup>36</sup> מימי שמעון הצדיק הותר אמנם להזכיר את שמו של ראש כנסת הגדולה, ונוכרים שמות הזוגות (נשיא ואב בית דין<sup>37</sup>), אך אין נוכרים חכמי הדור האחרים. רק מימיו של ריב"ז נפגוש בגלריה הרחבה והמפורטת של החכמים ונתוודע לתורתם, למחלוקתיהם עם חבריהם, לאישיות שלהם ולהנהגותיהם.

### שמעון הצדיק ורבן יוחנן בן זכאי

שמעון הצדיק הניח חותם מיוחד בשלשלת המסירה, ותורתו משמשת בסיס ואבן יסוד לתורת ריב"ז. נדגיש כי שני האישים – שמעון הצדיק וריב"ז – מסיימים תקופה ועומדים בפתחה של תקופה חדשה, ומודעים כנראה למשמעות "קו התפר" שבתוכו הם פועלים. שמעון הצדיק מצוי בקו התפר שבין סיום תקופת אנשי כנסת הגדולה לבין פתיחת תקופת הזוגות, וריב"ז מצוי בקו התפר שבין סיום תקופת הזוגות לבין פתיחת תקופת התנאים.

קו התפר שבו מצוי שמעון הצדיק הוא קו התפר שבמעבר בין התקופה הפרסית לתקופה ההלניסטית. בהיסטוריוגרפיה היהודית זו נקודת ציון משמעותית. כפי שמוכיחה רבקה רביב, האלילות שליוותה את עם ישראל מאז ימי היותו לעם ולאורך כל ימי בית ראשון, ושבגללה אף חרב המקדש, נעלמת מישראל בתקופה הפרסית.<sup>38</sup> חכמים, כפי שמעירה רביב, מאפיינים תקופה

33 כמתואר בנחמיה י, ל-מ, וכפי שמעיר פינקלשטיין: "פסוקים אלה מהווים רק קטע מתעודה גדולה יותר בה נכללו סעיפים המשמשים בסיס למוסד חדש בישראל" (שם, עמ' ס).

34 שם, עמ' מה-נו. עוד על כנסת הגדולה ראה בספרו של ח"ד מנטל, אנשי כנסת הגדולה, תל אביב 1983, בעיקר עמ' 63-168, וכן מ' אלון, המשפט העברי, ירושלים תשל"ח, כרך א, עמ' 454-455.

35 פינקלשטיין, שם, עמ' סד.

36 טרופר טוען להשפעה הלניסטית רחבה על ההיגדים השונים במסכת אבות. הוא מתייחס בין השאר לשלשלת המסירה ולאופן שבו נוצרה, וכן למשמעות מקומו של שמעון הצדיק כמנהיג כוהני בתוך שושלת זו. A. Tropper, *Wisdom, Politics, and Historiography: Tractate Avot in the Context of the Graeco-Roman Near East*, Oxford 2004, ראה שם בעיקר עמודים 165-184.

37 ראה בבלי חגיגה טז ע"א-ע"ב.

38 ר' רביב, "הפסקת האלילות בישראל בתקופה הפרסית – עיון בין-תחומי", בד"ד 25 (תשע"א), עמ' 83-92. רביב מביאה ראיות מספרות נביאי בית שני (חגי, זכריה ומלאכי) ומהספרים ההיסטוריים של בית שני (אסתר, עזרא ונחמיה) שבהם נעדרת תוכחה על ע"ז ואלילות, מהספרות הבתר-מקראית הקדומה, מהממצא הארכאולוגי ומספרות חז"ל. תודתי ל"ד רבקה רביב על הערותיה המועילות.



זו כתקופה שבה נפסקה הנבואה, צומצמו מאוד הנסים במקדש (ראה לעיל ההשוואה בין ימי שמעון הצדיק לבין ימיו של ריב"ז), מתבססת התגלות התורה שבע"פ על ידי החכמים ואף שונה הכתב העברי הקדום לכתב אשורי. מכל אלה ועוד היא מסיקה "שבתקופה הפרסית חל מהפך עמוק בתודעתם ובעולמם הרוחני של יושביה היהודיים של ארץ ישראל, שהשפיע על ההיסטוריה היהודית לאורך כל הדורות"<sup>39</sup>. שלושת העקרונות שקבע שמעון הצדיק משקפים, כפי שנראה להלן, את המודעות לתקופה הייחודית שבה נאמרו, הן בתוכנם והן בסדר שבו הם מובאים. גם קו התפר שריב"ז מצוי בו הוא רב משמעות בחיי עם ישראל – מעבר ממציאיות שבמרכזה עומד המקדש למציאות שממנה הוא נעדר. יש צורך לאחות את הקרעים שהולידה מלחמת האחים שהתחוללה סביב המקדש, לבנות דפוסי חיים חדשים ולשנות תודעת זהות בת מאות שנים הרואה במקדש את מרכז ההווה והחיים היהודיים. כל אלה עומדים בלב פעילותו של ריב"ז. המאמר מציע לבחון את "נקודות המפגש" הערכיות-חינוכיות שריב"ז יוצר בינו לבין שמעון הצדיק באמצעות יישומם של שלושת עקרונות היסוד שהציב שמעון הצדיק (תורה, עבודה וגמילות חסדים) בתורת השיקום שלו.

### על התורה כיצד?

אף על פי ששמעון הצדיק חי בזמן שבית המקדש השני עמד על תלו ואף שימש בו ככוהן גדול, התורה (ולא העבודה – עבודת המקדש) היא היסוד הראשון שעליו לפי דבריו "העולם עומד". אף בתפיסתו של ריב"ז יהווה לימוד התורה את אבן היסוד הראשונה בתורת השיקום שלאחר החורבן. בביסוס עולם התורה וקימומו מחדש של בית המדרש ריב"ז רואה את הלב החי והפועם של ההווה היהודית. כל עוד המקדש עומד על תלו "אמרו עליו על רבן יוחנן בן זכאי שהיה יושב בצילו של היכל ודורש כל היום כולו"<sup>40</sup>. משמגשבות רוחות החורבן בעצמה גדולה, ריב"ז מבקש מאספסיינוס את יבנה במטרה להקים בה "בית מדרש" שירכו את הסמכות ההלכתית והפסיקתית ויהווה מקום התכנסות ללימוד תורה, מקום חילופי לזה שחרב בירושלים.<sup>41</sup> אספסיינוס נענה, ועתה מונח לפתחו של ריב"ז האתגר של הקמת בית מדרש שיצליח להתמודד עם החוליים החברתיים הקשים שהביאו לחורבן. ברצוני להציע קריאה וניתוח של משניות ח-ט בפרק ב במסכת אבות שבהן מובאים דברי ריב"ז, קריאה הרואה במשניות אלו משניות המבססות את השקפתו ביחס לעקרונות היסוד שעליהם צריך בית המדרש להיות מושתת, עקרונות שהוא מקנה לתלמידיו.

כך פותחת המשנה:

רבן יוחנן בן זכאי קבל מהלל ומשמאי. הוא היה אומר אם למדת תורה הרבה אל תחזיק טובה לעצמך כי לכך נוצרת.

39 שם, עמ' 91-93 והע' 53-55.

40 בבלי פסחים כו ע"א.

41 ראה לעיל בפתחה למאמר זה, והערות 4-7. לגישה המערערת את אמינות המפגש ראה טרופר, Rewriting (לעיל),

הערה 8, עמ' 149-156.

באופן מפורש ומודע מעביר ריב"ז, שכפי הנראה היה כוהן, את מרכז הכובד מעבודת המקדש ללימוד תורה,<sup>42</sup> מהכהנים לחכמים, ומעמיק בכך את המגמה שהתחילה כבר בתקופת אנשי כנסת הגדולה<sup>43</sup> והעמיקה בתקופת הזוגות במאבק מול המוהנים הצדוקים, כפי שניתן לראות לדוגמה בימי הזוג השלישי, יהודה בן טבאי ושמעון בן שטח,<sup>44</sup> ובימי הזוג הרביעי, שמעיה ואבטליון.<sup>45</sup> לימוד תורה וענווה כרוכים יחדיו בתורתו של ריב"ז כשהוא תובע מהאדם למלא את ייעודו (ללימוד תורה) ולא להתגאות בכך.

החריגות בשתי משניות אלה (ראה להלן הציטוט המלא) בולטת על רקע מסכת אבות כולה, כפי שניתן לראות מעיון בנוסח המלא של שתי המשניות:

רבן יוחנן בן זכאי קבל מהלל ומשמאי. הוא היה אומר אם למדת תורה הרבה אל תחזיק טובה לעצמך כי לכך נוצרת. חמשה תלמידים היו לו לרבן יוחנן בן זכאי ואלו הן רבי אליעזר בן הרקנוס ורבי יהושע בן חנניה ורבי יוסי הכהן ורבי שמעון בן נתנאל ורבי אלעזר בן ערך. הוא היה מונה שבחן. רבי אליעזר בן הרקנוס בור סוד שאינו מאבד טפה רבי יהושע בן חנניה אשרי יולדתו רבי יוסי הכהן חסיד רבי שמעון בן נתנאל ירא חטא ורבי אלעזר בן ערך מעין המתגבר. הוא היה אומר אם יהיו כל חכמי ישראל בכף מאזנים ואליעזר בן הרקנוס בכף שניה מכריע את כלם. אבא

42 בהקשר זה מעניין מאוד הדיון של ש' ספראי במאמרו "בחינות חדשות לבעיית מעמדו ומעשיו של רבן יוחנן בן זכאי לאחר החורבן", בתוך: מ' דורמן (עורך), מחקרים בתולדות ישראל ובלשון העברית, ספר זכרון לגדליהו אלון, תל אביב תש"ל, עמ' 203–226, שבו הוא דן בשאלה אם היה ריב"ז כוהן או לא. הוא מגיע למסקנה כי ככל הנראה היה כוהן, ולמרות זאת "מכל המסורות השונות על מאורעות חייו, דבריו ומעשיו מימי הבית אין כל מסורת המקשרתו לעבודה שבמקדש, מלבד אותה מסורת על הפרה האדומה (תוספתא פרה ג, ח), המתקשרת, כפי שהנחנו, עם מאבקו בצדוקים. אותן מסורות המזקקות אותו למקדש מעלות ומדגישות את עיסוקו בלימוד תורה" [ההדגשה שלי], עמ' 207 וכן הערה 57. לאור זאת יוצא שעוד לפני החורבן העביר ריב"ז עצמו את מרכז הכובד מעבודת המקדש ללימוד תורה. לעניין היותו של ריב"ז כוהן ראה גם מאמרו של ד' שוורץ, "האם היה רבן יוחנן בן זכאי כהן?", סיני פח (תשמ"א), עמ' לב–לט.

43 ראה דברי מ' אלון, המשפט העברי (לעיל, הערה 34), כרך א, עמ' 265–268, האומר על עזרא: "בעקבות ניתוקו של העם ממשפט התורה באשמת מוריו הכהנים העביר עזרא – שהוא עצמו היה מראשי הכהנים – את לימוד התורה, דרישתה והוראתה ממעמד הכהנים לידי העם כולו, לחכמי התורה שבכל שבטי ישראל". עמ' 265.

44 אין זה מענייננו במאמר זה להיכנס לסוגיית המאבק בין הפרושים לצדוקים, אך כדי להמחיש את המתח בשאלת מוקדי ההשפעה ראה לדוגמה המאבק בין רבי שמעון בן שטח לגיסו ינאי המלך לבית חשמונאי שהיה כוהן גדול צדוקי: בבלי סנהדרין יט ע"א ובבלי ברכות מוח ע"א, וכן תגובת העם שרוגמים את ינאי באתרוגים כשהוא מנסך את המים על רגליו בחג. המשנה (סוכה ד, ט), התוספתא (סוכה ג, ה) והרמב"ם בפירושו המשניות (שם, שם) מזכירים את האירוע, אך אינם מציינים את שם המלך הכהן "שנישך על גבי רגליו" אלא מכנים אותו "אחד", "זה", או "ביתוסי אחד". לעומתם יוספוס פלביוס בקדמוניות היהודים מזכיר את שמו של ינאי (אלכסנדרוס), ואף שמוזכר את חג הסוכות אינו מזכיר את ניסוך המים: "ובני עמו של אלכסנדרוס עוררו מהומה נגדו, שכן התקוממה האומה עליו בשעה שנעשה חג וכשעמד על יד המזבח להקריב וורקו בו אתרוגים, שכן חוק הוא אצל היהודים, שיהיו לכל אחד בחג הסוכות לולבים של תמרים ואתרוגים... ונוסף על כך עלבו אותו ואמרו שנולד כביכול משבויה ואינו ראוי למשרת הכבוד שלו ולהקריב...". יוסף בן מתתיהו, קדמוניות היהודים, ירושלים תשכ"ג, ספר שלושה עשר, עמ' 106. עוד ראה במגילת תענית (לעיל, הערה 29), עמ' 107–109, כ"ח טבת, המתארת את פעולותיו של רבי שמעון בן שטח מול ינאי עד "שנפתלקה סנהדרין של צדוקים וישבה סנהדרין של ישראל עשאוהו יום טוב" (שם. נוסח הכלאיים עמ' 109). כל אלה ועוד מעידים על הנתק ההולך ומתעצם בין מעמד החכמים למעמד הכהנים עד כדי דחיקת הכהנים מתפקידים המקראיים – הוראת התורה לעם – והעברת מרכז הכובד באופן מוחלט לידי החכמים.

45 ראה בבלי יומא עא ע"ב, שם מתוארת עזיבת העם את הכוהן הגדול כמוצאי יום הכיפורים ונהייתו אחרי החכמים שמעיה ואבטליון. ראה גם אורבך (לעיל, הערה 23), עמ' 311–312.

שואל אומר משמו אם יהיו כל חכמי ישראל בכף מאזנים ורבי אליעזר בן הרקנוס אף עמהם ורבי אלעזר בן ערך בכף שניה מכריע את כלם (אבות ב, ח).

אמר להם צאו וראו איזוהי דרך ישרה שידבק בה האדם. רבי אליעזר אומר עין טובה. רבי יהושע אומר חבר טוב. רבי יוסי אומר שכן טוב. רבי שמעון אומר הרואה את הנולד. רבי אלעזר אומר לב טוב. אמר להם רואה אני את דברי אלעזר בן ערך מדבריכם שבכלל דבריו דבריכם. אמר להם צאו וראו איזוהי דרך רעה שיתרחק ממנה האדם רבי אליעזר אומר עין רעה. רבי יהושע אומר חבר רע. רבי יוסי אומר שכן רע. רבי שמעון אומר הלוה ואינו משלם. אחד הלוה מן האדם כלוה מן המקום ברוך הוא שנאמר (תהלים לז, כא) לזה רשע ולא ישלם, וצדיק חונן ונותן. רבי אלעזר אומר לב רע. אמר להם רואה אני את דברי אלעזר בן ערך מדבריכם שבכלל דבריו דבריכם (אבות ב, ט).

התבנית החוזרת במסכת אבות היא ציון שם התנא, ציון שם רבו שממנו קיבל ואזכור דבריו, בדרך כלל תוך שימוש במטבע הלשון החוזר "הוא היה אומר"<sup>46</sup> אף המשנה העוסקת בריב"ז פותחת כך, אלא שאף על פי שלריב"ז מוקדשות שתי משניות ארוכות – אין הן מוקדשות לדבריו הוא אלא ברובן המכריע (למעט המשפט הראשון במשנה ח) לדבריו על תלמידיו או אליהם. אחרי ציון דברי ריב"ז, המשנה הראשונה מפרטת את שמות חמשת תלמידיו של ריב"ז ואת השבח שהוא מונה לכל אחד ואחד מהם, ומסיימת בדיון בשאלה מי "מכריע את כולם" (משנה ח). במשנה השנייה מוזכרת פנייתו (הכפולה) של ריב"ז לתלמידיו, ההנחיות שהוא נותן להם, מילוי ההנחיות על ידי התלמידים והשיפוט של ריב"ז את מסקנותיהם (משנה ט).

מה טעם ראה ריב"ז למנות את שבחם של חמשת תלמידיו ולחלוק להם מחמאות (משנה ח) ואחר כך להנחותם: "צאו וראו איזוהי דרך טובה שידבק בה האדם" ו"צאו וראו איזוהי דרך רעה שירחק ממנה האדם", להמתין לתשובותיהם ולהתייחס לדבריהם (משנה ט) במקום לפרוש את משנתו?

ומה טעם ראה רבי יהודה הנשיא – עורך המשנה – בחריגה מהמבנה הקבוע של פרקי אבות ובהבאת דברים מעין אלו?

גולדין מתייחס לשאלה זו, ואף תוהה מדוע אף לא אחד מן התלמידים מציין את התורה בדרך הטובה שבה יש לדבוק.<sup>47</sup> לדעתו ריב"ז שואל את תלמידיו שאלה פילוסופית. יחד הם עורכים "דין וחשבון יסודי בערכי מוסר, ערכים המתאימים לחומר בפרקי אבות. ו'תעודה' זו כאילו משלימה את השבחים שנמנו מקודם. כאילו אומר העורך, רוצה אתה לדעת מה טיבם של אלו שהמשיכו את המסורת אחרי ריב"ז? הנה לך לא רק עדות ריב"ז עליהם אלא גם הדו"ח של ישיבה חשובה

46 רבי עובדיה מברטנורא בפירושו למסכת אבות א, ב מסביר את מטבע הלשון "הוא היה אומר": "הוא היה אומר – כלומר כך היה מרגלא בפומיה תמיד וכן כל ר' פלוני אומר, הוא היה אומר שבמסכת זו פירוש היה רגיל לומר כן תמיד". אולי ניתן להוסיף שלא רק "רגיל לומר" יש כאן, אלא אף אמירה המבטאת את לוח חייו של הדובר.

47 י' גולדין, "משנה על בית מדרשו של רבן יוחנן בן זכאי", בתוך: ש' ליברמן (עורך), ספר היובל לכבוד צבי וולפסון, חלק עברי, ירושלים תשכ"ה, עמ' סט-צב.

שקיימו<sup>48</sup>:

בניגוד לדברים אלו ברצוני לטעון שהתיאור הייחודי של שבח התלמידים מחד גיסא, ותיאור השיחה אתם מאידך גיסא מקפל בתוכו את כל תורת השיקום הרוחנית והמעשית של ריב"ז, ובכך מציג גם את לוז חייו, את ה"הוא היה אומר" שלו.<sup>49</sup> בשתי משניות אלו ריב"ז מקנה לתלמידיו את הדרך לשיקום עולם התורה ולהקמת בית מדרש חדש אחרי החורבן, ובכך הופך אותם לממשיכי המסורת העוברת מימות משה. במשנה ח, העוסקת בשבח התלמידים, נעסוק בחלק זה של המאמר, ובמשנה ט, העוסקת בקריאה לתלמידים "צאו וראו מהי דרך טובה..."<sup>50</sup>, נעסוק בהמשך.

הוא היה מונה שבחם.

ברצוני לטעון כי באמצעות הצבעה על הכוח המייחד כל אחד מן התלמידים ("שבחם") ריב"ז משרטט את מבנהו של "בית מדרש" בר קיימא במציאות המיוחדת שנוצרה בעם ישראל לאחר החורבן, ומעמיד בכך דגם חינוכי לדורות. באמצעות ציון תכונות התלמידים והחיפוש אחר ייחודו של כל אחד, ריב"ז מציין את מרכיבי היסוד והאדנים הנדרשים להקמת בית מדרש.<sup>51</sup>

ריב"ז, בהעתקתו את מרכז הכובד מירושלים ליבנה, שואף להקים בה בית מדרש שיכיל את העולם שקדם לחורבן מחד גיסא, אך גם יתייחס למציאות שהשתנתה כמעט לבלי הכר מאידך גיסא. יסוד בית דין ובית מדרש חדש ביבנה ודאי מקפל בתוכו את המתח בין מסורת לחידוש, וריב"ז אינו מתעלם ממתח זה אלא קובע את האופן שבו יש להכיל את שני המרכיבים.<sup>52</sup>

כאדן הראשון ריב"ז מונה את שבחה – כוחה – של המסורת העוברת מדור לדור, מרב לתלמיד ומאב לבן, ובאה לידי ביטוי במטפורה של בור הסוד המאפיינת את רבי אליעזר בן הורקנוס.

בור סוד הוא בור לאגירת מים עיליים שנחפר בידי אדם וטויח בסיד על מנת למנוע חלחול של המים אל תוך האדמה. כל מה שנאגר בו – נשמר.

רבי אליעזר בן הורקנוס, בחיר תלמידי ריב"ז<sup>53</sup> ובחיר תלמידי בית שמאי,<sup>54</sup> הוא האוגר והמשמר הגדול של המסורות הקדומות.<sup>55</sup> כוח הזיכרון המופלג שלו, בצירוף עם תפיסתו האידאולוגית

48 שם, עמ' פז–פח. עוד הוא דן שם באריכות בהשפעות הסטואיות על עיצוב השיחה בין ריב"ז לתלמידיו ועל תוכנה, ומוצא השפעות ישירות בעיקר בכל הקשור לדמותו של רבי אלעזר בן ערך, עיין שם בעיקר עמ' עד–פ.

49 מן הראוי לשים לב לכך שהביטוי "הוא היה אומר" חוזר אצל ריב"ז פעמיים: פעם ראשונה כפי שהראנו בתחילת משנה ח לפני הפנייה לתלמידים, ופעם שנייה בסוף אותה משנה לפני הדיון מי מכריע את כולם. עובדה זו מצביעה על כך שהעיסוק בשבחם של התלמידים – כפי שיוסבר השבח להלן – אף הוא חלק מלוז חייו. ראה לעיל, הערה 46.

50 באבות דרבי נתן נ"א פ"ד, דף קט ע"א, נאמר: "חמשה תלמידים היו לו לרבן יוחנן בן זכאי, לכולן קרא להן שמות". השימוש בביטוי "קרא להן שמות" מעיד על חיפוש המהות המייחדת כל תלמיד.

51 ראה להלן הדיון במשמעות בור הסוד המייצג את שמירת המסורות הקדומות, לעומת המעיין המתגבר המסמל את ההתחדשות המתמדת.

52 ראה י"ד גילת, משנתו של רבי אליעזר בן הורקנוס ומקומה בתולדות ההלכה, תל אביב 1968, עמ' 316–318.

53 שם, עמ' 309–316, וכן ראה מ' בן שלום, חסידות וחסידים (לעיל, הערה 28), עמ' 214–215. אף שלכאורה נראה כי בחיר תלמידיו של ריב"ז המייצג את בית הלל אינו יכול להיות גם בחיר תלמידי בית שמאי – לא כך הם פני הדברים. "רבן יוחנן בן זכאי קבל מהלל ומשמאי", ומבית מדרשו יוצאים תלמידים בני שתי האסכולות המנוגדות.

54 כך אומר גילת, שם, עמ' 7: "משנתו של ר' אליעזר בהלכה ובמדרשה מייצגת לפנינו את דמותה של מסורת הקבלה כפי שהייתה רווחת בימי הבית. תנא גדול זה אשר עלה על כל חכמי דורו [...] הצטיין במאגר השמועות שבידו ותואר כ'בור סוד שאינו מאבד טיפה' [...] תורה זו שקבלה מרבותיו ושוקעה במשנתו ובהלכותיו השתל ר' אליעזר להנחילה לבני דורו", וכן ראה כל הדוגמאות שהוא מביא בהמשך דבריו. על היחס שבין הרב לתלמיד בעניין זה אומר גילת: "ייחודו

שהתלמיד לעולם צריך לומר רק מזה ששמע מרבו,<sup>55</sup> מייצרים עמוד יסודי ומרכזי להישען עליו: בית המדרש ביבנה אינו מתחיל מנקודת האפס אלא מזמן לתוכו את כל המסורות והשמועות שעברו מדור לדור, ומניח אותן כתשתית לייסוד בית המדרש החדש. בהמשך ינסח רבי יהודה הנשיא את העיקרון הזה ממש ויציב אותו כפתיחה למסכת אבות: "משה קבל תורה מסיני ומסרה וליהושע ויהושע לזקנים וזקנים לנביאים ונביאים מסרוה לאנשי כנסת הגדולה" (אבות א, א).

את האדן השני מייצג רבי יהושע בן חנניה, תלמידם המובהק של בית הלל<sup>56</sup> ובר הפלוגתא של רבי אליעזר. כמי ש"קבל מהלל ומשמאי" רואה ריב"ז הכרח לתת מקום לשני הבתים בתוך בית המדרש, כדברי בת הקול שייצאה בבית דינו של רבן גמליאל והכריזה "אלו ואלו דברי אלוקים חיים והלכה כבית הלל".<sup>57</sup> אף על פי שהלכה כבית הלל – דברי בית שמאי אף הם, כדברי בית הלל, "דברי אלוקים חיים", ויש להשמיעם בבית המדרש, לשמעם ולהתמודד עמם.

רבי יהושע מייצג את היפוכו הגמור של רבי אליעזר, הן בדרכו בהלכה והן באורחות חייו ובאופן התנהלותו. כנגד דבקותו של רבי אליעזר בבת קול – "אם הלכה כמותי מן השמים יוכיחו" – רבי יהושע קובע כי "אין משגיחים בבת קול", ומנסח את האמרה ההלכתית בת האלמוות "לא בשמים היא".<sup>58</sup> כנגד קפדנותו של רבי אליעזר מציב רבי יהושע דגם של אדם ש"דעתו מעורבת עם הבריות", ודפוס הנהגתו הוא כשל "פרנס על הציבור".<sup>59</sup>

התכונה שריב"ז מזהה ברבי יהושע היא "אשרי יולדתו". על פניהם הדברים נשמעים כשבח לאמו של רבי יהושע ולא כתיאור תכונת יסוד הכרחית לבניין בית מדרש. אך לא היא. נראה כי ריב"ז מציג כאן את התביעה לחינוך ללימוד תורה מקטנות כאחד מיסודותיו של בית המדרש. גירסא דינקותא מהווה לגבי דידו אבן יסוד להעמדת בית מדרש על תלו. בית המדרש נשען מחד גיסא על מאגר המסורת יוצא הדופן של ענקים כמו רבי אליעזר, אך מאידך גיסא הכרח לייסוד גם על הקניית דרכי לימוד ועיצוב דרכם של ילדים רכים שיגדלו להיות תלמידי החכמים של הדור הבא.<sup>60</sup>

של אוצרם הגדול בהלכה של הרב, רבן יוחנן בן זכאי, ושל התלמיד, רבי אליעזר בן הורקנוס, היה איפה בזה, שכל כולו מסורת חכמים עתיקה שבאה להם בקבלה" (שם, עמ' 319), וכן בן שלום, שם, עמ' 214–233. הסתכלות מעניינת על תפיסת רבי אליעזר בהשוואה לתפיסת חכמים בסיפור תנורו של עכנאי ראה בספרה של הנדלמן (לעיל, הערה 9), עמ' 43–52.

55 בבבלי סוכה כח ע"א ניתן לראות שגם עיקרון זה למד מרבו המובהק, ריב"ז.

56 עיין לדוגמה י' בן שלום, בית שמאי ומאבק הקנאים נגד רומי, ירושלים תשנ"ד, עמ' 264–266 ועוד, שבדיון על י"ח דבר שגזרו בו ביום מתעכב על המחלוקת בין רבי אליעזר לרבי יהושע כמייצגים את שני הבתים.

57 בבלי עירובין יג ע"ב.

58 בבלי בבא מציעא נט ע"ב. עוד על שתי התפיסות המנוגדות ראה א"א אורבך, "הלכה ונבואה", מעולמם של חכמים (לעיל, הערה 23), בעיקר עמ' 30–31, שם הוא גם טוען כי בעת הוויכוח על צרת הבת (בבלי יבמות טו ע"ב) עדיין לא ידע רבי יהושע על פסיקת בת הקול ש"אלו ואלו דברי אלוקים חיים והלכה כבית הלל" (בבלי עירובין יג ע"ב). נציין שבסוגיית צרת הבת, אף שרבי יהושע מסרב להכניס ראשו בין "שני הרים גדולים בין שתי מחלוקות גדולות", הוא מציין שתי משפחות גדולות שהיו בירושלים והיו בני צרות כדעת בית הלל. עוד טוען אורבך כי "כללו של רבי יהושע לא נתקבל מעולם על דעתם של כל החכמים" (שם, עמ' 31. ההדגשה שלי).

59 על ההבדל בין פרנס על הציבור לבין קברניט עיין הרב אברהם יצחק הכהן קוק, עין א"ה על מסכת ברכות, דף כח ע"ב, עמ' 114 אות כב.

60 ארבעה דורות מאוחר יותר היה זה רבי חייא הגדול, חברו ותלמידו של רבי יהודה הנשיא, שיבסס את תפיסת ההקנייה של לימוד התורה לילדים קטנים על ידי שיכתוב המישה חומשי תורה וילמדם לחמישה ילדים, ישנן שישה סדרי

ריב"ז מאתר בתכונותיו של רבי יהושע את המודעות והרגישות לנקודה זו: רבי יהושע עצמו זכה "שהייתה אמו מולכת עריסתו" לפני בית המדרש "בשביל שיתדבקו אזניו בדברי תורה",<sup>61</sup> ואף יחסו שלו לילדים מובא לפחות פעמיים במקורות בהקשרים הנוגעים לענייננו. רבי יהושע הוא זה שאומר "מעולם לא נצחני אדם חוץ מאשה תינוק ותינוקת".<sup>62</sup> מהתינוק הוא למד שיש דרך קצרה שהיא ארוכה ויש דרך ארוכה שהיא קצרה, ומהתינוקת הוא למד את חובת הזהירות בגזל הבא לידי ביטוי במעבר בשדה של אחרים אף אם הכול נוהגים קלות ראש בדבר. רבי יהושע מקשיב לתורה הנשמעת מפי ילדים, מייחס לה חשיבות, לומד ממנה ומכריז על כך בראש חוצות.

דוגמה משמעותית יותר לענייננו היא פדיונו מהשבי של הילד שיהפוך לימים לתנא רבי ישמעאל בן אלישע:

תנו רבנן מעשה ברבי יהושע בן חנניה שהלך לדרך גדול שברומי אמרו לו תינוק אחד יש בבית האסורים יפה עינים וטוב רואי וקווצותיו סדורות לו תלתלים הלך ועמד על פתח בית האסורים אמר מי נתן למשיסה יעקב וישראל לבוזזים ענה אותו תינוק ואמר הלא ה' זו חטאנו לו ולא אבו בדרכיו הלך ולא שמעו בתורתו אמר מובטחני בו שמורה הוראה בישראל העבודה שאיני זו מכאן עד שאפדנו בכל מומן שפוסקין עליו אמרו לא זו משם עד שפדאו במומן הרבה ולא היו ימים מועטין עד שהורה הוראה בישראל ומנו רבי ישמעאל בן אלישע.<sup>63</sup>

רבי יהושע יודע כאמור להקשיב לילדים, יודע אף לזהות בילד את פוטנציאל המנהיגות ומוצא בו את מי שיוכל להיות מורה הוראה. לכן הוא אף מוכן להשקיע בפדיונו אנרגיה רבה וממון רב. דומה שלא יהיה זה רחוק לומר כי ריב"ז, בדבריו על רבי יהושע, הוא זה שחושף את היכולת המיוחדת של רבי יהושע הקשורה בחינוך הדור הצעיר לתורה, ורבי יהושע בהמשך פועל על פי הנחיית רבו מתוך הבנה שזוהי אבן היסוד השנייה של בית המדרש.

האדן השלישי בא לידי ביטוי בתכונתו של רבי יוסי הכהן: חסיד (או בנוסח של אבות דרבי נתן: חסיד שבדור). לדעתי אין מדובר כאן במידת החסידות שבהנהגות שבין אדם לחברו, שכן זו תבוא לידי ביטוי במשנה הבאה. לטענתנו שבמשנה זו ריב"ז בודק מהם המרכיבים ההכרחיים להקמת בית מדרש שהוא גם סנהדרין הפוסק הלכות, הרי שבמסגרת זו הוא קובע את מקומו של ההיבט של לפני משורת הדין, היבט החסידות, בתהליך המשפטי.

במסכת בבא מציעא מובאים דברי רבי יוחנן: "דאמר רבי יוחנן לא חרבה ירושלים אלא על שדנו בה דין תורה. אלא דיני דמגזיתא לדיינו?! אלא אימא שהעמידו דיניהם על דין תורה ולא עבדו לפני משורת הדין".<sup>64</sup> ירושלים של ימי ריב"ז ותלמידיו לא חרבה אלא על שלא נהגו לפני

משנה לשישה ילדים אחרים ויאמר לכל אחד מהילדים "אתני סדרך לחברך". באופן זה ייצור מצב "שלא תשתכח תורה מישראל", ועל פעולותיו אלה יכריז רבי ויאמר: "כמה גדולים מעשי הייתי". עיין בבבלי כתובות קג ע"ב.

61 בבלי יבמות ח ע"ב.

62 בבלי עירובין נג ע"ב.

63 בבלי גיטין נח ע"א.

64 בבלי בבא מציעא ל ע"ב, ורש"י על אתר מסביר: "דמגזיתא – גוזאי הדנין ביסודים ובחזקה, וחבירו בכבא קמא (קיד, א) דדייני בגזיתא". דיון מעניין בהפיכת הכלל המוסרי של לפני משורת הדין לנורמה משפטית מחייבת שאף כופין עליה

משורת הדין במשפט, לא בצעו (התפשרו) בדין אלא העמידו דיניהם על שיטת "יקוב הדין את ההר", כפי שניתן אולי לראות מהתנהגותו של זכריה בן אבקולס בסיפור קמצא ובר קמצא.<sup>65</sup> את הכוח להתפשר בדין מביא עמו לבית המדרש החדש רבי יוסי הכהן.<sup>66</sup> האדן הרביעי בא לידי ביטוי בתכונתו של שמעון בן נתנאל:<sup>67</sup> ירא חטא. יראת חטא, כפי שמוען הירשמן, הוא ביטוי נדיר<sup>68</sup> במקורות התנאיים ומייצג את התפיסה הרוחנית שלפיה "האדם מגיע לשיאו הרוחני על ידי זהירות מירבית והישמרות קפדנית מן החטא".<sup>69</sup> הוא אף מביא את דבריו של אורבך הטוען כי "דומה... שלפני החורבן סמוך לימיו של ריב"ז נתייחד הכינוי ירא חטא לבני אדם שבאותה מידה שזוהרו בעבירות דייקו בקיום מצוות מתוך מסירות ואהבה".<sup>70</sup> לאור זאת ניתן לטעון כי יראת חטא, שהיא התכונה המעמידה במרכז את ההקפדה והזהירות במצוות, נדרשת בבית המדרש כחלק מבנייה שלמה של עולם התורה וקיומו, כמו שאומר רבי חנינא בן דוסא, בן דורו של ריב"ז: "כל שיראת חטאו קודמת לחכמתו, חכמתו מתקיימת. וכל שחכמתו קודמת ליראת חטאו, אין חכמתו מתקיימת".<sup>71</sup> העדר יראת חטא עלול להוליד גאווה שסופה להרחיק את האדם מבית המדרש ואף לפלוט אותו החוצה מתוך שרשרת המסירה, כפי שקרה בהמשך לרבי אלעזר בן ערך.<sup>72</sup>

האדן החמישי שבית המדרש נשען עליו בא לידי ביטוי בכוח המייחד את רבי אלעזר בן ערך: כוח החידוש וההתחדשות המסומל במטפורה "מעייין המתגבר". כידוע אין בית מדרש בלא חידוש, והמתח המרכזי המלווה תדיר את עולם בית המדרש הוא המתח שבין המסורת לבין החידוש.

האם יעקור החדש את הישן או ידע להישען עליו ולהיבנות מתוכו? האם ידע הישן להכיל ולהחיל את החדש מבלי שיקועקעו יסודותיו? ריב"ז מכניס את רבי אלעזר בן הורקנוס, בור הסוד,

בתנאים מסוימים ראה אצל מ' אלון, המשפט העברי (לעיל, הערה 34), כרך א, עמ' 176–180.

65 עיין בבבלי סנהדרין ו' ע"ב מחלוקת רבי אליעזר בנו של רבי יוסי הגלילי עם חכמים ודרכם השונה של משה ואהרן. ניתן לטעון כי העובדה שריב"ז מוותר על ירושלים ומבקש את יבנה וחכמיה נעוצה בתפיסת עולמו כי מצווה לבצוע ולעשות לפני משורת הדין, כדבריו של רבי יוחנן.

66 על תכונה זו כמאפיינת את החסידים הראשונים ועל הקשר בין חסיד לירא חטא ראה מ' הירשמן, "לבריור המושג יראת חטא", בתוך: מ' אידל, ד' דימנט ושי' רוזנברג (עורכים), מנחה לשרה, מחקרים בפילוסופיה יהודית ובקבלה, ירושלים תשנ"ד, עמ' 155–163. מקורות אלה ואחרים מספקים נקודת מבט שונה מזו שהצגנו כאן.

67 מהתלמידים הפחות ידועים של ריב"ז שלא הטביע חותם של ממש על הספרות ההלכתית. נוסף על המקורות במסכת אבות ראה עוד תוספתא עבודה זרה ג, ג.

68 הירשמן מונה שבעה מופעים במשנה, ארבעה מהם באבות, וכן שני מופעים בבביתות. שם, עמ' 156, וראה שם גם הערה 3.

69 שם, עמ' 160. כך אף עולה מהברייתא של רבי פנחס בן יאיר שבה נאמר כי "יראת חטא מביאה לידי חסידות וחסידות מביאה לידי רוח הקודש". כמו כן ראה בן שלום, חסידות וחסידים (לעיל, הערה 28), עמ' 208–212, שמגדיר באופן דומה את יראת חטא וקושר כמעט בלי אבחנה בין יראת חטא לחסידות.

70 שם, עמ' 156, וראה עוד שם הערות 6–7.

71 משנה מסכת אבות ג, ט. על גישתו הייחודית של רבי חנינא בן דוסא החסיד ראה הירשמן, שם, עמ' 161–162.

72 עיין באבות דרבי נתן, נו"ב פכ"ט, דף ל' ע"א, בבלי שבת קמז ע"ב וקהלת רבה פרשה ז, טו, מקורות המתארים את סופו של רבי אלעזר בן ערך ששכח תלמודו עקב יחירתו וביטחונו כי הם (שאר החכמים) צריכים לו ואין הוא צריך להם. עיין גם ברמב"ם בהקדמה ליד החזקה שאינו מונה את רבי אלעזר בן ערך בשרשרת המסירה, וכן בדברי הגמרא בבבלי חגיגה יד ע"ב, אחרי התיאור המופלא של דרשת רבי אלעזר בן ערך כמעשה מרכבה בפני רבו, ריב"ז: "ואילו רבי אלעזר בן ערך לא קא חשיב דארצי וארצו קמיה קחשיב, דארצי ולא ארצו קמיה לא קא חשיב".

ואת רבי אלעזר בן ערך, המעיין המתגבר, לתוך אותו בית מדרש ורואה בכך את סוד כוחו.<sup>73</sup> קיומם של שני הכוחות תוך דיון מתמיד בשאלת האיזון ביניהם היא שתשמר לדורות את הרלוונטיות של בית המדרש.

העולה מהדברים הוא שעל השאלה "ועל התורה כיצד" הנשאלת באבות דרבי נתן ביחס לקביעתו של שמעון הצדיק שהתורה היא אחד מהעמודים שעליהם העולם עומד, ריב"ז עונה: העמדת העולם על התורה פירושה הקמת בית מדרש הנשען על חמשת היסודות המיוצגים על ידי חמשת התלמידים, תוך העברת שריבית ההנהגה אליהם; מהרב לתלמידיו.

### על העבודה כיצד?

בתפיסת שמעון הצדיק שחי בזמן הבית מופיעה העבודה – עבודת המקדש<sup>74</sup> – כרגל השנייה שעליה העולם עומד. ריב"ז, לעומתו, נערך לעולם ללא מקדש ונדרש לתת פרשנות שונה לעמוד העבודה. עבודת הקרבנות תהפוך ל"עבודה שבלב",<sup>75</sup> ובהמשך נמצא כי "שמעון הפקולי הסדיר שמונה עשרה ברכות לפני רבן גמליאל על הסדר ביבנה"<sup>76</sup> ושמואל הקטן יתקן את ברכת המינים. התפילה, שתחליף את עבודת הקרבנות, תלך ותתפוס אמנם מקום רחב ומגובש יותר לאורך הדורות,<sup>77</sup> אך אצל ריב"ז לא נמצא הכרזה מפורשת על כך שהתפילה היא המחליפה את עבודת הקרבנות. לגבי דידו מסתבר יותר לומר כי לימוד התורה וגמילות החסדים הם שתי הרגליים המרכזיות בעוד שהרגל של העבודה, שתבוא אמנם לידי ביטוי בתקנות ריב"ז כפי שנראה להלן – היא הרגל השלישית. חיזוק או השראה לדרך זו הוא מקבל אולי משמעון הצדיק, שעל אף היותו כוחן גדול שחי בזמן הבית מקדים בדבריו את התורה לעבודה.

יתר על כן: מותר להניח, כפי שאומר ש' ספראי, כי אף ש"קרובים היו הדברים כי ישאר זכר של ממש למעשה הקרבת הקרבנות" כפי שהמשיכו להקריב במקדש חונוי במצרים, ובהתאם להלכה השנויה אצל כמה תנאים ואמוראים כי ניתן להקריב אף לאחר החורבן, ריב"ז פעל באופן מכוון לכך "שלא נשתייר כל שיור של הקרבת קרבנות, לא בירושלים בתחום המקדש ולא מחוץ לירושלים בבית הכנסת או במקום אחר ולו רק בצורה סמלית או בדמות זכר לקרבן".<sup>78</sup>

אך זהו רק היבט אחד של הדברים, שכן ריב"ז פועל על קו התפר העדין שבין העדרו הפיזי של המקדש וביטול הפן המעשי של עבודת המקדש והקרבנות מחד גיסא, לבין השאיפה לשמר

73 אולי לכך מכוונות שתי גרסאות המחלוקת המופיעות בסוף המשנה באבות ב, ח בשאלה מי משניהם גובר כששמים את כולם בכף מאוניים אחת ואותו בכף השנייה. בעיניי יש אף חשיבות רבה לסדר שבו ריב"ז מונה את שבחם של תלמידיו: ראש וראשון רבי אלעזר בן הורקנוס ואחרון רבי אלעזר בן ערך, מה שמסמל את המתח שבין שני הקטבים.

74 ראה פירושו של ר"ע מברטנורא ופירוש הרמב"ם על אתר.

75 עיין בבלי תענית ב ע"א: "דתניא לאהבה את ה' א-להיכם ולעבדו בכל לבבכם איזו היא עבודה שהיא בלב הוא אומר זו תפלה", וכן דברי המאירי על מסכת ברכות כ ע"ב: "מחלוקת גדולה בין גאוני עולם בתפלה אם חייבים בה מן התורה אם לאו יש שפוסקים שהתפלה מן התורה אלא שהמטבע שבה וזמנים שלה מדברי סופרים ומצות עשה שבה ועבדתם את ה' אלקיכם בכל לבבכם מפי השמועה למדו איזו היא עבודה שבלב זו תפלה", ועוד.

76 בבלי ברכות כח ע"ב.

77 על הרחבת נוהג ההתכנסות בבתי הכנסת בבוקר ובערב בדור שלאחר החורבן ראה למשל ש' ספראי, "בחינות חדשות לבעיית מעמדו ומעשיו של רבן יוחנן בן זכאי לאחר החורבן" (לעיל, הערה 23), עמ' 212.

78 ספראי, שם, עמ' 211.



אותו במישור התודעתי של העם מאידך גיסא. קו התפר שבין הפסקה מוחלטת של חיי המעשה במקדש – "העבודה", לבין קיום שאיפה תוססת וגעגוע פנימי מתמיד אליו. על קו התפר הזה, שהוא קו התפר שבין זיכרון לשכחה, ניצב ריב"ז, ואותו הוא נדרש לעצב. ברצוני לטעון כי התקנות שריב"ז מתקן ושאחת מהן הוא מגדיר כ"זכר למקדש", ועניין סידור אורחות החיים היהודיים במגוון תחומים שיש להם נגיעה למה שהתרחש במקדש, משקפות מגמה זו. על ידי הטמעת הלכות מעשיות ומחייבות<sup>79</sup> בתוך ריטואל החיים הדתיים של העם, הלכות הקשורות למקדש ומזכירות אותו אך גם יוצרות ניתוק ממנו, ריב"ז מייצר את "עמוד העבודה" המהווה אחת משלוש הרגליים שעליהן עומד עולם השיקום שלו.

### תקנות רבן יוחנן בן זכאי

תקנות ריב"ז תוקנו כולן לאחר החורבן ובעקבותיו. הברייתא בבבלי ראש השנה ל ע"ב מציינת "תשע תקנות שהתקין רבן יוחנן בן זכאי", וחלקן נמנות גם במשנה ראש השנה ד, א–ד. אף שלא ניכנס לפירוט והסבר כל התקנות, נמנה אותן:<sup>80</sup>

(א) תקיעת שופר בשבת מחוץ למקדש. בזמן הבית כשחל ראש השנה בשבת היו תוקעים במקדש ולא במדינה. משחרב הבית התקין רבן יוחנן שיהיו תוקעים בשבת בכל מקום שיש בו ב"ד.

(ב) נטילת לולב כל שבעת ימי החג וזכר למקדש. בזמן המקדש היה הלולב ניטל במקדש שבעה ימים ובמדינה יום אחד. משחרב הבית התקין רבן יוחנן נטילת לולב בכל מקום שבעה ימים.

(ג) שיהא יום הנפת העומר (ט"ז בניסן) כולו אסור באכילת התבואה החדשה, ולא כמו בזמן המקדש שקרבן העומר היה מתיר את התבואה ואפילו הרחוקים היו מותרים באכילת התבואה אחר חצות היום.

(ד) שיהיו מקבלים עדות החודש כל היום, ולא רק עד המנחה כמו שהתקינו בזמן המקדש אחר שפעם אחת קלקלו הלויים בשיר של יום.

(ה) שלא יהיו עדים (הבאים להעיד על המולד) הולכים אלא למקום הוועד – מקום ישיבת הסנהדרין (אף אם ראש בית הדין איננו במקום).

79 על התקנה ליטול לולב כל שבעה זכר למקדש כתב י' זולדן במאמרו "נטילת לולב לאחר החורבן ומיסוד ההנהגות לזכר המקדש", מועדי יהודה וישראל, מרכז שפירא תשס"ד, עמ' 113–132: "ריב"ז מייסד תקנה זו כתקנה מחייבת, ולא כמנהג רצוי ומומלץ. תקנה זו שימשה כנראה אבן יסוד להנהגות זכר למקדש אחרות שנבאו מכאן ואילך. נראה שעצם הסמיכות לחורבן, והיות התקנה יוצאת מתחת ידיו של אישיות כה חשובה ומרכזית, מלמדת על כך שפריצת הדרך בכיוון הזה היא של ריב"ז". עמ' 117.

80 להסבר מפורט של התקנות ראה ספראי, שם, עמ' 209–218, וכן בדיון הרחב של הרב י' שציפנסקי, "תקנות רבן יוחנן בן זכאי", אור המזרח לד (תשמ"ו), עמ' 23–35, 148–164. לעניין זמן חיבור התקנות ראה במיוחד בסיכום, עמ' 163–164. את ההבדל שבין תקנה לגזרה מנחם אלון מגדיר כך: "לפי הגדרת הרמב"ם המונח 'גזירות' כולל הוראות שתכליתן להרחיק את האדם מן האיסור, לעשות סוג לתורה, היינו הוראות הבאות לשלול פעולה מסוימת. לעומתו מכון המונח 'תקנות' להוראות שתכליתן להטיל חובת עשייה לשם הסדרת חיי החברה ותיקון העולם. היינו הוראות הבאות לחייב פעולה מסוימת". מ' אלון, המשפט העברי (לעיל, הערה 34), כרך א, עמ' 402.

- (ו) שעדי החודש לא יחללו את השבת, למעט חודשים ניסן ותשרי שבהם קובעים את המועדות.
- (ז) שלא יעלו כוהנים לדוכן בסנדליהם.
- (ח) שגר בזמן הזה לא יפריש רובע לקנו (רובע השקל דמי עלות קרבן העוף שחייב היה גר להקריב בזמן המקדש).
- (ט) מחלוקת מהי התקנה התשיעית: לדעת רב נחמן בר יצחק מדובר בתקנה שתוקנה עוד בימי הבית והיא שיקשרו את לשון הזהרית חצייה על הסלע וחצייה על השעיר המשתלח. לדעת רב פפא מדובר בתקנה שנתקנה אחרי החורבן ולפיה התיר ריב"ז שלא להעלות פרות נטע רבעי לירושלים.

מהי מגמתן של התקנות?

כבר הבבלי במסכת סוכה מא ע"ב דן בסיבה לתיקון תקנות זכר למקדש ואומר: "מנא לן דעבדינן זכר למקדש אמר רבי יוחנן דאמר קרא כי אעלה ארוכה לך וממכותיך ארפאך נאם ה' כי נדחה קראו לך ציון היא דורש אין לה דורש אין לה מכלל דבעיא דרישה". הרב זולדן בספרו "מועדי יהודה וישראל" מסביר כי "דרישת ציון היא הקריאה לעשות דברים ממשניים שיוזכרו לנו את בניין המקדש והעבודה בו",<sup>81</sup> ומביא את דעותיהם של הרב סולוביצ'יק, הרב קוק ואף הרמח"ל במסילת ישרים שהדרישה עניינה עשיית מעשה המזכיר לנו את המקדש, שלא נבוא חלילה לידי שכחתו.

הרב י' שציפנסקי רואה בתקנות אמצעי לחיזוק סמכות החכמים והסנהדרין שוודאי התערערה בעקבות החורבן. המגמה לדבריו היא "לחזק את בנין האומה ההרוס ע"י נטיעת הרגשה בלב העם שכוחם של המקדש ובית הדין הגדול שבירושלים עודנו קיים ונמשך במוסדות בתי הדין ובתי המדרש שביבנה והדומים להם".<sup>82</sup>

אחרים רואים במכלול תקנותיו של ריב"ז התמודדות ישירה עם המציאות המורכבת שלאחר החורבן בדרכים מספר:

בדיונו המקיף בתקנות ריב"ז טוען שמואל ספראי<sup>83</sup> כי כל תקנותיו של ריב"ז הייתה כוונתן "לנתק (ההדגשה שלי) את סדרי המצוות וסדרי הציבור מן הזיקה הגמורה למקדש",<sup>84</sup> ולהעביר את המצווה מוזיקה למזבח לזיקה לבית הכנסת (כך למשל ביחס לתקנות על עדות החודש, נטילת לולב במדינה כל שבעה, תקיעת שופר בשבת ועוד), ובכך לאפשר פתיחת חיים חדשים. בדומה לו, הרב בני לאו רואה בכל התקנות הנחת תשתית ליצירת חיים ללא מקדש, ולא דרך להזכיר את המקדש.<sup>85</sup> הוא רואה בריב"ז "מנהיג שעיצב את דמותה של היהדות ללא מקדש".<sup>86</sup>

81 זולדן (לעיל, הערה 79), עמ' 117-120. עוד עיין שם בהמשך דבריו שדן בשאלות מעניינות הנוגעות לתקנות של זכר למקדש כגון מיסוד ההנהגה של זכר למקדש, הקריטריונים להנהגתו ועוד.

82 שציפנסקי (לעיל, הערה 80), עמ' 24.

83 ספראי (לעיל, הערה 1), עמ' 209-211 וכן עמ' 214-218.

84 שם, עמ' 215.

85 ב' לאו, חכמים (לעיל, הערה 28), כרך ב, עמ' 30-37.

86 שם, עמ' 37.

לעומתם, הרב עדין שטיינזולץ<sup>87</sup> מדגיש את החידוש שיצר ריב"ז בתקנו תקנות המהוות "זכר למקדש", ורואה בפעולותיו ניסיון "מצד אחד לבנות אלטרנטיבות כפתרון ביניים להיעדר בית המקדש, ומצד שני, לדאוג שלעולם יישאר המרכז – של ירושלים והמקדש – חשוב כמו שהיה קודם לכן".<sup>88</sup> הוא רואה בתקנות דרך להעתקת מרכז הכובד ממרכז אחד (המקדש) אל מרכזים אחרים של חשיבות (התורה והמקדש, הארץ וחזון לארץ).

גישה מעניינת להבנת התקנות מובאת בדבריו של א' וולפיש: "מסתמנת כאן מגמה של ריב"ז לציין ולאפיין מחדש, אחרי החורבן, את מוקדי הזמן והמקום של הקיום היהודי, מתוך הדגשה מיוחדת של תפקידו המרכזי של בית הדין",<sup>89</sup> ובהמשך הוא מבסס את טענתו שבאמצעות התקנה הראשונה ריב"ז מנסה לתת ליבנה מעמד זהה לזה של ירושלים שחרבה. ניתוח התקנות מוביל אותו לשלוש מסקנות עיקריות: הראשונה, הבולטת ביותר ושהוזכרה לעיל, היא "הקמת מרכז רוחני שימלא את מקומה של ירושלים". השנייה – ההפוכה – היא "לבטא באופנים שונים את אובדן המקדש ואת דרכי התגובה המתאימות למחסור זה", והשלישית היא "ניהול הלוח – קידוש החודש, ראש השנה והרגלים – הדורש 'תקנות' על מנת להמשיך ולהתנהל לאחר החורבן".<sup>90</sup> אני נוטה להסכים עם תפיסתו הכללית של הרב שטיינזולץ ועם המגמה הנזכרת בדברי וולפיש שלפיה עמל ריב"ז להקנות לעם תפיסה מורכבת שיש בה היאחזות איתנה בחיי המעשה ובמציאות ללא מקדש, ויחד עם זאת חיפוש דרכים לשימור ובניית החלום והגעגוע לגאולה עתידית ולמקדש עתידי (ניתן לומר כי הכלים שריב"ז משתמש בהם הם – כדברי וולפיש – אפיון מחדש של מוקדי הזמן והמקום).

תשובתו הידועה של רבי יהושע בן חנניה, תלמידו של ריב"ז, לפרושים שלא היו אוכלים בשר ולא שותים יין אחרי החורבן, אף היא פרי אותה תפיסה עצמה: "סד אדם את ביתו בסיד ומשייר דבר מועט זכר לירושלים, עושה אדם [עסקי סעודה] ומשייר דבר מועט [זכר לירושלים], עושה אשה כל תכשיטיה ומשיירה דבר מועט זכר לירושלים".<sup>91</sup> למרות החורבן נתבע העם להמשיך את זרימת החיים הטבעית: לבנות בית, לשאת אישה, לקיים סעודת מצווה ואישה אף מתקשטת לבעלה, אלא שבכל הפעולות המציינות את שמחת הבניין והיצירה יש להקפיד לנטוע גם את גרעין זיכרון העבר: "זכר לירושלים", "זכר למקדש". שלא להתאבל אי אפשר, שכן אבד בית מקדשנו, ולהתאבל יותר מדי – גם אי אפשר, שכן אז יעצרו החיים. זיכרון העבר הוא המזין את השאיפות לעתיד, ועל כן יש למצוא את הכפתח לבניית תפיסת חיים מורכבת הממשיכה אמנם את זרימת החיים אך נוטעת בתוכם את ה"זכר" המשמר את החלום.

87 עדין שטיינזולץ, אישים בתלמוד, אוניברסיטה משודרת, תל אביב 1989, עמ' 21–26.

88 שם, עמ' 26.

89 א' וולפיש, שיטת העריכה הספרותית במשנה על פי מסכת ראש השנה, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית, ירושלים תשס"א, עמ' 160.

90 שם, עמ' 181. א' וולפיש מזכיר שניים מתוך שלושת היסודות שהסידות מרבה לעסוק בהם: עולם (מקום), שנה (זמן), נפש (אדם). לאור דברים אלו ניתן אולי להוסיף גם את המרכיב השלישי – נפש – ולהתייחס לחשיבות שנתן ריב"ז למקומו ולמעמדו של האדם היהודי בתוך התקנות. ראה למשל התקנות בדבר עדי החודש ואי הפרשת רובע השקל על ידי גר.

91 תוספתא סוטה טו, יב-יד.

נראה לי כי התקנות, רובן ככולן, משקפות מגמה זו: הן מבקשות ליצור מציאות של המשך קיום חיים ורוחניים מלאים ככל האפשר אף בהעדר מקדש, אך זאת מתוך תודעת העדרו ואזכורו ולא מתוך מחיקתו (כך תקיעת שופר בשבת בכל מקום שיש בו בית דין כמו שנהוג היה במקדש, ונטילת לולב כל שבעה במדינה "זכר למקדש").

יש מהתקנות המבקשות, בהעדר מקדש, ליצור "מקדש מעט" בכל קהילה (כמו התקנה שלא יעלו כוהנים לדוכן בסנדליהם, כמו שנהגו במקדש).

יש מהן המבקשות להתאים את ההלכה לחיים ללא מקדש וללא הקרבת קרבנות (כמו התקנה שעדי החודש אינם מחללים שבת למעט בחודשים תשרי וניסן כיוון שבהם נקבעים המועדות), ולאפשר המשך חיים תקינים אף ללא מקדש (כגון ביטול הפרשת רובע לקנו על ידי גר, תקנה שתאפשר הצטרפות לעם היהודי ללא מחויבות שלא ניתן היה לעמוד בה בהעדר מקדש, וכן ההיתר שלא להעלות פרות נטע רבעי מפני שלאחר החורבן אין צורך "לעטר שוקי ירושלים בפירות").

מאידך גיסא יש תקנות המבקשות לשמר את הציפייה והגעגוע ש"מהרה יבנה המקדש" (כמו התקנה שיום הינף כולו אסור באכילת התבואה החדשה, כדי למנוע טעות אם יבנה המקדש בשנה שאחריה).

נראה כי ריב"ז, אף שחושש ממציאות שתעודד אמונות משיחיות ותותר על תיקון העוולות שהביאו לחורבן הבית, כדבריו באבות דרבי נתן: "אם היתה נטיעה בתוך ירך ויאמרו לך הרי לך המשיח בוא ונטע את הנטיעה ואח"כ צא והקבילו",<sup>92</sup> אינו מוכן לוותר על החזון ועל השאיפה לציין ולמקדש ומחפש, באמצעות תקנותיו, את הדרכים לחדש את זרימת החיים ולשלב בה את החזון לעתיד.

### על גמילות חסדים כיצד?

הצלע השלישית שעליה עומדת תורת השיקום של ריב"ז היא גמילות החסדים. כמשנה ט בפרק ב במסכת אבות ריב"ז שולח את תלמידיו ואומר להם: "צאו וראו איזו היא דרך טובה שידבק בה האדם", ואחר כך: "צאו וראו איזוהי דרך רעה שירחק ממנה האדם".

מתוך בית המדרש הוא שולח אותם – אף אם באופן מטפורי – אל החיים והחברה שמחוץ לבית המדרש ודורש מהם שלא להסתגר במגדל השן של ד' אמות של הלכה. יש לצאת, להתבונן, לראות ואז לשוב אל תוך בית המדרש עם תובנות ומסקנות. התלמידים מבינים את הכוונת רכס כהכוונה הבאה אלמדם להתבונן בהתנהלות שבין איש לרעהו ובין אדם לשכנו.<sup>93</sup> באופן מטפורי ניתן לומר כי התלמידים יצאו מבית המדרש ומצאו עצמם מתבוננים במעשה קמצא ובר קמצא, שהוא המעשה המייצג את השחיתות המוסרית והחברתית שהביאה לחורבן,<sup>94</sup> וממנו למדו את המידות הטובות שבהן יש לדבוק ואת המידות הרעות שמהן יש להתרחק.

92 אבות דרבי נתן נו"ב פל"א, דף לד ע"א.

93 בניגוד לתפיסת גולדין שנערך כאן דיון פילוסופי בין הרב לתלמידיו. ראה לעיל, הערות 47–48.

94 עין בבלי גיטין נה ע"ב – נו ע"א.

סיפור קמצא ובר קמצא (כמו גם סיפורים נוספים מאגדות החורבן) מכיל את כל היסודות שמהם יש להתרחק: חבר רע, שכן רע, עין רעה, אי ראיית הנולד<sup>95</sup> ולב רע. תיקון הדרך הזו בדמות חבר טוב, שכן טוב, עין טובה, הלווה ומשלם מפני שהוא רואה את הנולד ולב טוב – הם המתווים את הדרך הראויה.

בתפיסתו של ריב"ז אין קיום לעולם התורה ובית המדרש ללא עולם החסד וגמילות החסדים. בית מדרש שיעמיק בתורה ויצמיח תלמידי חכמים גדולים אך יתעלם מסוגיות חברתיות ומוסריות שבין אדם לחברו – לא יתקיים, בדיוק כמו שמקדש שני "שהיו עוסקין בתורה" (בבלי יומא ט ע"ב) אך רבתה בו השנאה שבין אדם לרעהו – חרב. השיקום מתאפשר, אם כך, באמצעות תיקון העוולות המוסריות שהביאו לחורבן.

את החשיבות שריב"ז מייחס לגמילות החסדים בעולם שנעדר ממנו המקדש ניתן לראות בדברים הבאים המובאים אף הם מתוך הדיון בשאלה "על גמילות חסדים כיצד" באבות דרבי נתן:

פעם אחת היה רבן יוחנן בן זכאי יוצא מירושלים והיה רבי יהושע הולך אחריו וראה בית המקדש חרב [אר"י אוי לנו על זה שהוא חרב] מקום שמכפרים בו עונותיהם של ישראל. א"ל בני אל ירע לך יש לנו כפרה אחת שהיא כמותה ואיזה זה גמ"ח שנאמר (הושע ו, 1) כי חסד חפצתי ולא זבח.<sup>96</sup>

ריב"ז מייחס לגמילות החסדים את כוח הכפרה של הקרבנות, ואף שהוא אומר "יש לנו כפרה אחת שהיא כמותה", הוא מצטט את הפסוק מהושע שבו נשמעת העדפת החסד על פני הזבח: כי חסד חפצתי ולא זבח!

המושך הפסוק בהושע אף הוא חשוב לענייננו – "כִּי חֶסֶד חִפְצָתִי וְלֹא זֶבַח וְדַעַת אֱ-לֹהִים מַעֲלֹת". הנביא מעדיף גם את דעת א-לוהים – לימוד התורה – על פני הזבח! באמצעות הפסוק מהושע ריב"ז מלמד את תלמידו, רבי יהושע, כי יש להעביר את מרכז הכובד מעבודת המקדש אל שני היסודות האחרים: תורה וגמילות חסדים. יסודות אלו אינם מוגבלים במקום ובזמן, ואף פונים לכל שכבות האוכלוסייה בלי הבדל ייחוס, מעמד או תפקיד. האחריות עוברת לידי כל אדם היכול במעשיו "להעמיד את העולם", או חלילה להביא לחורבנו.

## סיכום

כפי שהזכרנו לעיל, לא בכדי משלב אבות דרבי נתן את סיפורו של ריב"ז ואת סיפור החורבן בתוך ביאור דברי שמעון הצדיק.

מעשה העריכה, כפי שניסינו לטעון, בא להצביע על כך שריב"ז, בהיותו מחפש את הדרכים לשיקום העולם היהודי אחרי החורבן, שואב השראה והתוויית דרך משמעון הצדיק. במרכז תפיסת עולמו הוא מעמיד את שלושת היסודות של שמעון הצדיק, אם כי לא באותה דרגת חשיבות. תורה וגמילות חסדים הן שתי הרגליים המרכזיות, והעבודה היא הרגל הנוספת. באופן

95 ראה דברי רש"י, בבלי גיטין נה ע"ב.

96 אבות דרבי נתן נו"א פ"ד, יא ע"א.

מפורש הוא אומר לרבי יהושע שגמילות חסדים מכפרת כמו הקרבנות, ובאופן עקיף, בבקשו את יבנה, הוא אומר שגם תלמוד תורה הוא בבחינת "כפרה אחרת שהיא כמותה".

במקום אחר אנו מוצאים התייחסות מפורשת של ריב"ז לסוגיה זו:

תנו רבנן משפחה אחת היתה בירושלים שהיו מתיה<sup>97</sup> מתין בני שמונה עשרה שנה באו והודיעו את רבן יוחנן בן זכאי אמר להם שמא ממשפחת עלי אתם דכתיב ביה וכל מרבית ביתך ימותו אנשים לכו ועסקו בתורה וחיזו הלכו ועסקו בתורה וחיזו והיו קורין אותה משפחת רבן יוחנן על שמו.<sup>98</sup>

ריב"ז מנחה את צאצאי בית עלי הכוהנים כיצד להינצל מהקללה שקוללו בימי עלי, ומפנה אותם לדרך כפרה המחליפה את עבודת הקרבנות: לימוד תורה. הגמרא שם דנה בגזר דין שיש עמו שבועה שאינו נקרע, ומביאה כראיה את בית עלי. לפני שהגמרא מציגה את שאלת אותה משפחה לפני ריב"ז היא מביאה את המשך הדיון:

אמר רבא בזבח ובמנחה אינו מתכפר אבל מתכפר בתורה, אביי אמר בזבח ומנחה אינו מתכפר אבל מתכפר בתורה ובגמילות חסדים. רבא<sup>99</sup> ואביי מדבית עלי קאתו, רבא דעסק בתורה חיה ארבעין שנין אביי דעסק בתורה ובגמילות חסדים חיה שיתין שנין.

אפשר אמנם לתמוה מדוע לבני אותה משפחה ריב"ז מציע רק את לימוד התורה ואינו מציע גם גמילות חסדים, אך צירוף של שני המקורות נותן את התמונה השלמה: לבני בית עלי ריב"ז ממליץ על לימוד תורה כמה שקורע גזר דין שיש עמו שבועה, וכפי שראינו לעיל, עם רבי יהושע תלמידו הוא מדבר על גמילות חסדים כמה שמכפר בהעדר קרבנות. משני המקורות גם יחד עולה תפיסת ריב"ז ביחס למרכזיות לימוד תורה וגמילות חסדים.<sup>100</sup>

גלגל העבודה, שבתורת שמעון הצדיק תופסת את המקום השני בחשיבותו (אחרי עמוד התורה), נדחקת בתורת ריב"ז אל המקום השלישי (אחרי התורה וגמילות החסדים). הסדר מתהפך מפני שהמציאות מתהפכת, ממציאות שהמקדש במרכזה למציאות שממנה הוא נעדר. ריב"ז שואף לשמר בקרב העם את תודעת המקדש, ובאמצעות התקנות שהוא מתקין, תקנות המתייחסות באופנים שונים לחיים במקדש, הוא מטמיע לדורות את זיכרון המקדש בחיי העם. את שתי הרגליים העיקריות שאינן תלויות זמן ומקום – תורה וגמילות חסדים – הוא מבסס ומעמיק ומעמיד עליהן את תורת השיקום שלו המונחלת לתלמידיו ולדורות הבאים אחריו.

97 רנ"ג רבינוביץ מביא בדקדוקי סופרים את נוסח כה"י: שהיו בחוריה מתין.

98 בבלי ראש השנה יח ע"א, וכן בבלי יבמות קה ע"א.

99 ולא רבה. עפ"י דקדוקי סופרים נוסח כתב היד, וכך גם במקבילה ביבמות, וכן ראה מהדורת שוונשטיין, מסכת ראש השנה דף יח, ב הע' 10.

100 המהרש"א בחידושי אגדות ליבמות (ראה הערה 98) מתייחס לדיון בגמרא ומצטט אנב אורחא את דברי שמעון הצדיק: "אלו הן ג' עמודי עולם כדתנן העולם עומד על ג' דברים על התורה ועל העבודה ועל ג"ח..."

## The Teaching of Rabbi Simeon the Just and its Influence on Rabban Yohanan ben Zakai's Project of Reconstruction

Yael Shlosberg

Rabban Yohanan ben Zakai was a pre-eminent sage (*tanna*) in the first generation that survived the destruction of the Second Temple. This paper considers the project of national reconstruction that he developed to contend with the new reality of Jewish life, seemingly rendered empty and meaningless without the Temple service. It then considers the alternatives that he proposed to combat the widespread sense of crisis and despair. At the epicenter of that project stands the figure of Simeon the Just (*Shimon hatsadik*), a last remnant of the Great Assembly who had lived five hundred years earlier. It was Simeon the Just who taught that “the world is founded on three pillars – Torah, service, and acts of giving (*torah, avodah, gemilut hasadim*)”; these three elements became central in Rabban Yohanan ben Zakai's vision of restoration. This paper examines the ways he integrated them in his project and used them in engendering a new mode of leadership, to be passed on to his students in the ongoing task of rebuilding Jewish existence. My reading focuses on Rabban Yohanan ben Zakai's internal dialogue with the sages of past centuries, from whom he drew inspiration to guide his own shattered generation and prevent the spiritual and social texture of the Jewish world from unraveling completely.

teachers, too, must be in touch with their own abilities and skills, strengths and weaknesses: they must be authentic individuals who live a balanced, full life. Through intensive study of many reflections, focusing on statements attesting to authenticity, we developed an indicator to identify categories that show authenticity in reflection. The indicator was approved by professionals in the field and can be used for a variety of purposes. Our results relate to two levels. In practical terms, familiarity with the parameters in the indicator helps the teacher write more authentic reflections. On the theoretical level, reflection through a lens focused on authenticity enhances the writer's ability to connect with her intrinsic abilities and personal potential, and can potentially impact on her professional development throughout her life.

### Gifted Students in Teaching: Unique characteristics of a program for gifted students in a teacher training college - A mixed-methods research study

Myriam Merzbach, Racheli Zaretsky, Yaacov J. Katz

This study examined the *Regev* gifted students' program at Michlalah - Jerusalem Academic College and explored the differences between students in the *Regev* program and students with similar talents who chose to study in the regular B.Ed. academic program. The research population consisted of 108 female students who were in first to third years of their undergraduate studies: 53 students participated in the *Regev* program and 55 studied in the regular academic program. We used four instruments: (1) a questionnaire on study motivation; (2) a questionnaire on teaching self-efficacy; (3) a questionnaire on study satisfaction; (4) a demographic questionnaire. Results indicate significant differences between the two groups on study motivation; *Regev* students attained higher scores on study motivation than students in the regular academic program. No differences were found on the teaching self-efficacy or study satisfaction variables. Thereafter we conducted a qualitative content analysis on data collected only from participants in the *Regev* program who responded to the question: "What was the main contribution of the *Regev* program to you as a teacher?" Five categories were identified, two of them ("widening of our horizons" and "professionalization of our teaching") characterizing almost all the students. We conclude with practical recommendations for future research on the *Regev* program at the Michlalah - Jerusalem Academic College.



## The *Academic Classroom* Program for the Cultivation of Self-efficacy in Teaching: A Comparative Study

Tsila Aran and Racheli Zaretsky

This study compares the self-efficacy in teaching gained by female students (N=15) whose practicum was done in a new program called *Academic classroom* with the experience of a second group of students (N=16) in a traditional group practicum. All the participants in the study were in their third year of B.Ed. study in Michlalah – Jerusalem Academic College. The research instrument was the *Teacher self-efficacy questionnaire* (Kas, 2012), instituted by Kas and Friedman in Israel (2000). We focused on two elements: self-efficacy in the classroom and organizational self-efficacy. Cronbach's alpha reliability measured in the present study for self-efficacy in the classroom was .852 and for organizational self-efficacy .803.

Data was collected near the end of the students' year of specialization. Results indicated that students trained in the *Academic classroom* program received significantly higher scores, both in the classroom and in organizational skills, than those trained in the traditional framework. Our results testify to the importance of the *Academic classroom* program to teacher training and its influence on students' future teaching career. These results correspond with studies on self-efficacy (Friedman and Brama, 2010) showing that individuals with an enhanced sense of self-efficacy are better equipped to deal with important and complex challenges, both in classroom teaching and within the organizational framework of the school.

## “Personal Voice” and Authenticity in Reflections Written by Teacher-training Students

Rivka Shteinmetz and Tsila Aran

As coordinators in the Education Department of Michlalah – Jerusalem Academic College, we have reviewed numerous reflections written by teachers in their first year of specialization in the classroom. Many of them, we noted, remain on the technical level with little depth; perusal of educational research led us to the key concept of authenticity. The concept originates in existentialist philosophy: an authentic individual is unique, at peace with himself, lives a full and meaningful life which he has chosen freely. Maslow (1959) famously contended that teachers must help their students become attentive to the voices rising from the inner wellsprings of their personality, and to hear those voices above the roaring world of social influences. We believe that

summed up in the formula: “failing, despair, repair” (*kilkul, ye’ush, tikun*). The Creator made a world that was wholly good; humankind was created in G-d’s image – invested, as Seforno contended, with free choice. Adam’s sin cast humankind into despair at the loss of their lofty status. This, however, enables the opportunity of repair, guided by G-d. The sins of humankind affect both the cosmos and natural order; restoration thus takes place through adaptation to a new reality. In the human realm, the effect of sins on the Jewish people is manifest above all in the appearance of new commandments – particularly after the sin of the Gold Calf and the sin of the spies. This ongoing dynamic eventually resulted in the 613 commandments embodied in the five books of the Torah. R. Copperman articulated this conception, gleaned from the Seforno’s commentary, in his teaching and writings. The second part of this paper considers some of the ways that R. Copperman applied this method to other parts of the Bible (Prophets) and used it in analyzing a range of topics that have received little attention to date.

## Freedom and Commitment: In Memory of Professor Beno Gross

Aliza Bazak

This paper is devoted to the memory of Professor Beno Gross, one of the most important and compelling teachers that I have had the privilege to encounter over the years. The focus of the article is the roles of freedom and commitment in religious life as examined through the prism of the revelation at Sinai. The fundamentally dialectical personal covenant forged between the individual and God, as embodied in the expression to “accept the yoke of the commandments,” was born in the divine covenant forged at Sinai with a nation that accepted the Torah as binding. In the biblical narrative, the three *parshiyot* concerning this event portray it as one of free choice, but rabbinical tradition reflects two opposing approaches: on the one hand, it is portrayed as a coercive situation; on the other hand, as a moment of willing acceptance. My discussion presents five interpretive approaches to resolve this contradiction, with a variety of equations balancing coercion against free choice. Three of them perceive choice and coercion as complementary; on the fourth, coercion is implicit in acceptance; and on the fifth approach, the two are unrelated: the Torah was given in absolute freedom or absolute unfreedom. I contend that all five approaches are reflected in the consciousness of the religious individual and that each reveals a unique experiential facet.

a commandment was given to the generation of the wilderness and shows how that information makes sense of what seem to be conflicting verses. 2. The plain meaning of the verses is an essential reading that complements the interpretations in halakhic midrash. For many learners, discrepancies between the written Torah and oral traditions deduced from it seem to belie the concept of the Torah as a unified entity. In response, Rav Copperman sought to identify the particular function that links the *peshat* of a given biblical text to its readings in halakhic midrash. By defining some twelve function of that nature he was able to explain many apparent contradictions. The discussion concludes with an attempt to consider some of the reasons that R. Copperman's interpretive approach did not gain wide popularity among the Torah learning community.

## R. Ovadiah Seforno's Interpretive Approach as Reflected in R. Yehuda Copperman's Teaching

Yosef Ben Lulu

One central topic in R. Ovadiah Seforno's commentary concerns the Creation stories and their meaning in the larger context of the Torah. While the Seforno himself did not articulate a definitive answer to the famous question posed by Rashi in the name of Rabbi Isaac (Gen. 1: 1) – 'Why does the Torah begin with the story of Creation' – a sustained examination of his commentary reveals the Seforno's comprehensive view of the role of these first chapters of the Torah and their deeper significance. Over his lifetime, R. Yehuda Copperman taught and wrote extensively on the Seforno's interpretive approach. The concept of "before and after" the Sin of eating from the Tree of Life that emerges from R. Copperman's reading of the Seforno bears profound religious and moral significance. This paper seeks to present it while paying tribute to R. Copperman's spiritual legacy.

## Rav Yehuda Copperman's Conception of *Peshuto shel mikra* and its Effect on his Reading of R. Ovadiah Seforno

Yitshak Steiner

The interpretive concept of *peshuto shel mikra* – the 'plain sense' of biblical verses – that R. Yehuda Copperman developed deeply informed his approach to R. Ovadiah Seforno's Torah commentary. He was perhaps the first to distinguish its underlying ideological principles. This paper presents R. Copperman's conception that the series of events and their concomitant mitzvot can be

## “Raise Many Disciples”: A Lecture in Memory of Rav Yehuda Copperman, Tevet 5777 (2017)

Carmi Horowitz

The greatness of Rabbi Dr. Yehuda Copperman *z”l* lies in his building an institution that provides a solid Torah education combined with pedagogical training; since its founding in 1964, Michlalah Jerusalem has granted academic degrees to many thousands of young women and men. His career is reflected in the saying in Mishnah *Pirkei Avot*, “raise many disciples” (*he-emidu talmidim harbeh*). In Jewish tradition, this imperative was interpreted at times expansively and at times restrictively. Beit Hillel interpreted the mandate expansively and Jewish tradition generally follows the opinion of Beit Hillel. There are four preconditions for realizing this mandate, set out by the Men of the Great Assembly:

1. *Hesed* – lovingkindness. The study of Torah must be accompanied by the desire to teach others.
2. *Tzni’ut* – modesty and humility. Teaching can be effective only if the teacher is unpretentious.
3. *He’emidu* - literally “raise up”; figuratively, instill self-confidence and independence in one’s students. The responsibility of the teacher to teach in such a way that students become independent learners.
4. *Masoret* – preserve and continue tradition. The responsibility of the teacher is to guarantee that Jewish tradition be perpetuated.

Rabbi Dr. Yehuda Copperman’s life was dedicated to these ideals. They characterized his very essence and his sense of responsibility to insure the preservation of Torah ideals and living.

## Tradition and Innovation: R. Yehuda Copperman’s Interpretive Approach

Eliezer Daniel Jeselsohn

This paper describes the interpretive approach that R. Yehuda Copperman developed in his numerous publications on the subject. It is founded on the principle, reflected in halakhic midrash, that the Oral and Written Torah were given simultaneously. Two major ideas stem from this principle. 1. The Jewish nation received the Torah continuously over the forty years in the wilderness. This enabled Rav Copperman to resolve apparent contradictions between various parts of the Torah: he defines the temporal context in which



## CONTENTS

Carmi Horowitz	“Raise Many Disciples”: A Lecture in Memory of Rav Yehuda Copperman, Tevet 5777 (2017)	5
Eliezer Daniel Jeselson	Tradition and Innovation: R. Yehuda Copperman's Interpretive Approach	13
Yosef Ben Lulu	R. Ovadiah Seforno’s Interpretive Approach as Reflected in R. Yehuda Copperman’s Teaching	45
Yitshak Steiner	Rav Yehuda Copperman’s Conception of <i>Peshuto shel mikra</i> and its Effect on his Reading of R. Ovadiah Seforno	65
Aliza Bazak	Freedom and Commitment: In Memory of Professor Beno Gross	103
Tsila Aran and Racheli Zaretsky	The <i>Academic Classroom</i> Program for the Cultivation of Self-efficacy in Teaching: A Comparative Study	121
Rivka Shteinmetz and Tsila Aran	“Personal Voice” and Authenticity in Reflections Written by Teacher-training Students	131
Myriam Merzbach, Racheli Zaretsky, Yaacov J. Katz	Gifted Students in Teaching: Unique characteristics of a program for gifted students in a teacher training college - A mixed-methods research study	145
Yael Shlosberg	The Teaching of Rabbi Simeon the Just and its Influence on Rabban Yohanan ben Zakai’s Project of Reconstruction	169
	English abstracts	I

Michlol

Editor:

Ora Wiskind-Elper

Hebrew editor:

Dan Halevy

Coordinator:

Rina Goldman

Graphics:

Ester Shlang

Typesetting:

Printiv Advertising

Printed in Israel



ISSN 2415-5764

© All rights reserved

Published by Michlalah College

Bayit Vegan, Jerusalem P.O.B. 16078, Israel

Phone: 02-6750708 Fax: 02-6750917

E-Mail: [michlala-site@michlalah.edu](mailto:michlala-site@michlalah.edu)

# Michlol

מ כ ל ל

Edited by  
Ora Wiskind-Elper

Volume 32  
2017



Michlalah College, Jerusalem