

חיים בתוך סיפור

בעקבות דמויות מופת, שנת ההתבגרות ומועדי ישראל



מדריך למורה



ספר לימוד לכיתה ז'
 על פי תוכנית הלימודים החדשה
 במקצוע תרבות יהודית-ישראלית
 תוכנית בארי, מכון שלום הרטמן

בארי BE'ERI
 מכון שלום הרטמן
 SHALOM HARTMAN INSTITUTE
 שלום הרטמן

באישור
 ספרי לימוד
 אגף
 משרד החינוך
 אישור מס': 3328
 אושר בתאריך: 24.7.2017



חיים בתוך סיפור

בעקבות דמויות מופת,
שנת ההתבגרות ומועדי ישראל

מדריך למורה

ספר לימוד לכיתה ז'

על פי תוכנית הלימודים החדשה במקצוע תרבות
יהודית-ישראלית

תוכנית בארי, מכון שלום הרטמן



בארי BE'ERI

מכון שאלום הרטמן
SHALOM HARTMAN
INSTITUTE שלום הרטמן



משרד החינוך
3328 אישור מס':
24.7.2017 אושר בתאריך:

מכון שלום הרטמן מודה לגופים התורמים לתוכנית בארי:

Edward Fein Foundation

קרן דניאל
keren daniel



The Russell Berrie Foundation
Making a Difference

מכון שלום הרטמן הינו מרכז מחקר וחינוך בנושאי יהדות אשר הוקם על ידי פרופסור דוד הרטמן ז"ל בשנת 1976 ונקרא על שם אביו. המכון מפתח אפיקים חדשים בחשיבה, במחקר ובחינוך היהודי ופועל למען הכשרת מנהיגות יהודית המושתתת על ערכי הפלורליזם. במסגרת המכון פועלת תוכנית בארי, שמטרתה יצירת שינוי עומק בחינוך הממלכתי העל־יסודי בנושאים של זהות יהודית־ישראלית וחינוך יהודי־פלורליסטי. התכנית מושתתת על מודל חינוכי רב־תחומי אשר שם לו למטרה לעצב בתי ספר על־יסודיים ממלכתיים ברוח יהודית פלורליסטית, להעמיק את הידע ואת תחושת המחויבות של התלמיד לגבי זהותו היהודית־ישראלית ולהטמיע את ערכי תרבות ישראל בקהילת בית הספר וסביבתו.

כתיבה: נגה בינג, יפה בניה, רינת הררי, איתן כהן ויוחאי עדן

ייעוץ מדעי: ד"ר אריאל פיקאר

ייעוץ פדגוגי: יעל גרוס־רוזן

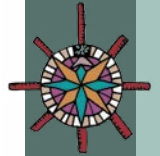
עריכת לשון: עבריתא – דנה רייך

ניהול פרויקט, עריכה והפקה: יוחאי עדן

גרפיקה: סטודיו רמי וג'קי

חיים בתוך סיפור

ספר לימוד לכיתה ז'



מדריך למורה

6	פתח דבר
7	מבוא כללי - מבנה הספר, עקרונות, מטרות ודרכי הוראה
17	חלק ראשון - סיפורי חיים - דמויות מופת
18	משימת פתיחה - דמויות מופת
18	פרק א - הלל
19	שיעור ראשון - לבד על הגג
22	שיעור שני - על רגל אחת
24	שיעור שלישי - "הוא היה אומר"
27	פרק ב - רבן יוחנן בן זכאי
28	שיעור ראשון - מירושלים ליבנה
30	שיעור שני - שיקום האומה
32	פרק ג - רבי עקיבא
33	שיעור ראשון - תחילת דרכו של רבי עקיבא
35	שיעור שני - רחל - דמות מפתח בחייו של רבי עקיבא
39	שיעור שלישי - מאימרותיו של רבי עקיבא
42	פרק ד - ברוריה
43	שיעור ראשון - אשה משכילה מעולם גברי
44	שיעור שני - משנתה החינוכית של ברוריה
46	פרק ה - רבי משה בן מימון, הרמב"ם
51	שיעור ראשון - סדר יומו של מנהיג
52	שיעור שני - האיגרת לעובדיה הגר
53	שיעור שלישי - מקרה, גורל או בחירה?
54	פרק ו - דונה גרציה
55	שיעור ראשון - נערה מגלה את זהותה האמיתית
56	שיעור שני - עימות חזיתי עם האפיפיור
58	שיעור שלישי - דונה גרציה מבשרת הציונות

- פרק ז – רבי ישראל בעל שם טוב**
שיעור ראשון – בזכות הכנסת אורחים
שיעור שני – החליל
שיעור שלישי – הרבי של הגנבים

- פרק ח – רחל חלוצה ומשוררת**
שיעור ראשון – החלטה גורלית
שיעור שני – רחל החלוצה
שיעור שלישי – רחל המשוררת

- פרק ט – הרב בן-ציון עוזיאל**
שיעור ראשון – יתמות בגיל צעיר
שיעור שני – מנהיג לאחדות ולשלום פנימי
שיעור שלישי – מנהיג רוחני שהוא גם מנהיג פוליטי

- פרק י – יונה בוגלה – ממנהיגי ביתא ישראל**
שיעור ראשון – מפגש משנה חיים
שיעור שני – מפעלו החינוכי של יונה בוגלה
שיעור שלישי – עלייה לארץ ישראל

חלק שני – מה הסיפור שלי?

- פרק א – התבגרות והתגברות**
שיעור ראשון – מי אני ומה שמי?
שיעור שני – התבגרות: תהליך או מהפך?
שיעור שלישי – אחריות אישית
שיעור רביעי – בחירה בדרך

- פרק ב – להיות מצוה**
שיעור ראשון – מי מצוה על המצוות?
שיעור שני – מהן ה"מצוות" של שנת בת המצווה ובר המצווה?
שיעור שלישי – מצווה וצוותא

- פרק ג – חוליה בשרשרת**
שיעור ראשון – שרשרת המסירה
שיעור שני – כך מסרו לי אבותיי?

- פרק ד – טקסי בת מצווה ובר מצוה**
שיעור ראשון – טקסי התבגרות
שיעור שני – תפילין, קריאה בתורה ודרשה
שיעור שלישי – טקס בת מצווה

חלק שלישי - סיפור בתוך מועד

112

113

114

115

119

פרק א - יום הכיפורים

שיעור ראשון - רעיון התשובה

שיעור שני - סליחה וחרטה

שיעור שלישי - חשבון נפש

121

122

פרק ב - יום הזיכרון לזכר ראש הממשלה יצחק רבין ז"ל

תרבות המחלוקת

126

127

129

130

פרק ג - השבת

שיעור ראשון - "ויקדש אותו" - מה מעניק לשבת את קדושתה?

שיעור שני - "למען ינוח" - השבת כיום מנוחה

שיעור שלישי - השבת כיום פנאי

131

131

135

פרק ד - ספירת העומר ול"ג בעומר

שיעור ראשון - שמעון בר כוכבא ומרד בר כוכבא

שיעור שני - רבי שמעון בר יוחאי

כיתה ז' היא השנה הראשונה בחטיבת הביניים. מחד גיסא, יש בה המשכיות לכיתה ו' מבחינת אתגרי גיל ההתבגרות, ותלמידים נוספים (בעיקר הבנים) מציינים בה את בר המצווה שלהם, ומאידך גיסא, היא הכניסה אל שלב החינוך העל־יסודי, על האתגרים האישיים, הלימודיים והחברתיים שבו.

בתקופה זו עסוקים התלמידים בשאלות שונות הנוגעות לזהותם כבוגרים וכאחראים יותר לחייהם כפרטים וכחלק מחברה. ספר זה מעמיד במרכז את שאלות הזהות והאחריות ואת העובדה שגיל ההתבגרות במסורת היהודית מסמל את ההצטרפות לחברה כבוגרים.

שמו של הספר שלפניכם – "חיים בתוך סיפור" – מעיד על מהותו. סוגת הסיפור היא שעומדת בבסיס הלמידה, ומשמשת ציר טקסטואלי ברוב השיעורים בספר.

האדם מטבעו מספר סיפורים. מעשה הסיפור אוצר בתוכו מתנה יקרה מכול: מפגש סולידרי בין בני אדם המבקשים לשמר את הסיפור ואת הזיכרון ולהעבירם מדור לדור. סיפורים טובים אותנו מיום לידתנו ומוסיפים להתקיים גם אחרי לכתנו. סיפורים אחדים משמשים לנו מקור השפעה, השראה והזדהות לצד כאלה שמשפיקים לנו בידור ופנאי. סיפורים משמשים כפרקטיקה הבסיסית והספונטנית ביותר של ארגון המציאות וייצוגה בסדר נתון. כל סיפור הוא "סיפור חיים", מתכונת מסוימת שבאמצעותה אפשר לקרוא (לברוא) את העולם. לא במקרה קראו היוונים הקדמונים לסיפור בשם מיתוס. הסיפורים המיתולוגיים סיפרו על אלים. באמצעותם היה המאזין המרותק יכול להבין לעומק את משמעות חייו; מנין באתי, לאן אני הולך, מה היה בהתחלה, מה למעלה ומה למטה. או כפי שניסח זאת עמנואל קאנט: מה אני יכול לדעת, מה עלי לעשות ולמה עלי לקוות.

מבחינה אוריינית טקסטואלית נבקש להתחקות אחרי סיפורי מופת של דמויות חשובות מהמסורת היהודית והישראלית דרך מגוון מקורות וסוגות. אנו מאמינים שהלימוד עשוי להיות מקור השראה לעיצוב הערכי ולהזדהות של התלמיד עם מערכת הערכים ועם האתגרים שהדמויות מציבות בפניו.

המטרה האוריינית היא להקנות לתלמידים כלים שיאפשרו להם לקרוא במקורות אלה, להפיק מהם מידע רב ערך; להתחבר לדמות בצורה בלתי אמצעית ככל הניתן ולהעריך את פועלה. בתוך כך התלמידים ירכשו כלים שיאפשרו גם להם לבטא את עצמם, ולספר את סיפורם האישי.

התחזקות נקודת המבט האישית והאחריות שבצידה באות לידי ביטוי במוקד נוסף – במעגל החיים שעניינו התבגרות והתגברות, על מובניהן השונים. לנושא זה מוקדשת החטיבה השנייה של הספר. בחטיבה זו נעסוק באתגרי גיל ההתבגרות, בדגש רחב יותר הקשור לכניסה לעולם הבוגרים מבחינה חברתית ולאומית גם יחד. אתגרי בניין הזהות בגיל זה קשורים בראש ובראשונה בקשר העמוק שבין תהליך ההתבגרות ופיתוח העצמאות האישית ובין הצורך להתגבר על המכשולים שבדרך, על הספקות השונים ועל סימני השאלה.

בשנה זו עסוקים רוב בתי הספר בכתיבת עבודת חקר־שורשים. הספר מציע לתלמידים לכתוב את עבודת השורשים בהתאמה לשיעורים הנלמדים בנושא ההתבגרות וההתגברות, ובכך להפוך את כתיבת העבודה לחלק אורגני של תוכני השיעור.

חלק בלתי נפרד מהוראת תרבות יהודית־ישראלית הוא לוח השנה העברי. במסגרת תוכנית הלימודים הרב־שנתית במקצוע תרבות יהודית־ישראלית נקבע כי בכיתה ז' יילמדו ארבעת המועדים: יום הכיפורים, יום הזיכרון לרצח ראש הממשלה, שבת וספירת העומר.

ארבעה מועדים אלה יילמדו בהרחבה סמוך לזמנם, בזיקה ערכית ואוריינית לשני הצירים הקודמים, וכחלק בלתי נפרד ממהלכם.

להלן, נציע תוכנית הוראה שנתית המשלבת בין הצירים השונים של הספר בהתאמה ללוח השנה העברי, תוך התייחסות לזיקות הגומלין שבין הנושאים השונים.

ומילה לסיום...

מדריך זה נועד לסייע למורה בכיתה ז' בהוראת הספר "חיים בתוך סיפור" המותאמת לתוכנית הלימודים החדשה בתרבות יהודית־ישראלית של משרד החינוך והתרבות.

המדריך שלפניכם נכתב על פי המבנה והמתכונת של החוברת לתלמיד, והוא עוקב אחר שלושת החלקים של ספר הלימוד. ניתוח וביאור התכנים תואמים את המבנה המקורי של הספר לתלמיד, כך שלא נותר אלא לחפש במדריך את הפרק או את הכותרת הרלוונטית, כפי שהיא מופיעה בחוברת לתלמיד.

במדריך תמצאו התייחסות לכל אחד ואחד מהטקסטים שבחוברת, ובכלל זה הרחבות, הארות, הוראות והנחיות לביצוע המשימות וכו'. בביאור הסוגיות השונות השתדלנו להשיב על כל השאלות ולהציג את כל הטבלאות שבחוברת לתלמיד.

אנו מאחלים לכם הצלחה ולימוד פורה ומהנה
צוות הפיתוח של תכנית בארי, מכון שלום הרטמן

מבוא כללי – מבנה הספר, עקרונות, מטרות ודרכי הוראה

1. מטרות הספר

1. בתחום הלימודי

- א. להכיר טקסטים קלאסיים של התרבות היהודית-ישראלית לגווניה מתקופת התנ"ך ועד ימינו;
- ב. להתוודע לפועלן של דמויות מופת בתולדות העם היהודי מימי חז"ל ועד ימינו;
- ג. להכיר את הסיפור הביוגרפי, ואת האופן שבו ניתן ללמוד ממנו על גיבוריו, על התהליכים ההיסטוריים שברקעו ועל הערכים שהוא משקף;
- ד. להיחשף לערכים ולמשמעויות של גיל ההתבגרות ושל טקסי בת המצווה ובר המצווה ולדון בהם, תוך שימת דגש על נושא ההתבגרות וההתגברות;
- ה. להכיר את הערכים ואת המשמעויות של חגי ישראל: יום כיפור, יום הזיכרון לרצח ראש הממשלה יצחק רבין ז"ל, שבת, ספירת העומר ול"ג בעומר;
- ו. להקנות כלים לכתיבת עבודת שורשים משמעותית ורלוונטית;
- ז. לעודד דיאלוג בין מקורות ישראל והתלמידים.

2. בתחום הערכי

- א. לחנך לערכים ולמשמעויות;
- ב. לסייע לתלמידים למצוא במקורות היהודים כלי להבנת עולמם וערכי החברה שהם חיים בה;
- ג. לעורר דיון בנושאים ערכיים אקטואליים ורלוונטיים מחיי התלמידים;
- ד. לעודד נקיטת עמדה ערכית, אישית, מבוססת ומנומקת.

2. עקרונות הספר

- א. העשרת השפה היהודית לתלמידים ותרגול השימוש בה בדיון בתכנים ערכיים;
- ב. לימוד מקורותיה של היצירה היהודית, בדגש על דמויות מופת בתרבות, על מועדי ישראל ועל אורחות החיים כגורם מזמן לדיון בערכים;
- ג. פיתוח גישה רבת-תחומית בהוראת תרבות יהודית-ישראלית;
- ד. גיוון דרכי ואמצעי ההוראה המשלבים למידה טקסטואלית, חוויה, דיונים פתוחים ויישום תובנות בפעילות יצירתית;
- ה. התאמה ללמידה משותפת ודיאלוגית ("בחברותא");
- ו. עיסוק בנושאים מעולמם של התלמידים;
- ז. פיתוח ראייה ביקורתית;
- ח. התאמת התכנים והלמידה לכיתה הטרוגנית.

3. מבנה הספר והצעה לתוכנית הוראה שנתית

- ספר הלימוד חיים בתוך סיפור עוסק בשלושה תחומים מרכזיים בהתאם לתוכנית הלימודים (הסילבוס) החדשה של תרבות יהודית-ישראלית. לספר שלושה חלקים:
- חלק ראשון:** "סיפורי חיים" – דמויות מופת בתרבות ישראל
- חלק שני:** "מה הסיפור שלי?" – מסע התבגרות והתגברות בשנת בת/בר המצווה
- חלק שלישי:** סיפורים במועדם – בעקבות מועדי ישראל

הצעה ראשונה – הוראה על פי לוח מהשנה:

אנו מציעים ללמד את הספר בהתאם למתווה הבא, שיוצר התאמה בין לוח השנה ובין התכנים של תוכנית הלימודים:

מספר שיעורים	פרק בספר	נושא	ציר הזמן
1	חלק ראשון, שיעור ראשון	משימות פתיחה – דמות מופת	אלול/ספטמבר
4-2	חלק ראשון, פרק ראשון	הלל הזקן	
4	חלק שלישי, פרק ראשון	יום הכיפורים	תשרי/אוקטובר
4-2	חלק ראשון, פרק שני	רבן יוחנן בן זכאי	חשוון/נובמבר
2	חלק שלישי, פרק שני	יום הזיכרון לרצח ראש הממשלה רבין	
4-2	חלק ראשון, פרק שלישי	רבי עקיבא	כסלו/דצמבר (עד חנוכה)
4-2	חלק ראשון, פרק רביעי	ברוריה	
	חלק ראשון, פרק שישי	רמב"ם	
8	חלק שלישי, פרק שלישי	שבת	
16	חלק שני, פרקים ראשון-רביעי	מה הסיפור שלי – בגרות והתבגרות; משימת סיכום של החלק הראשון – דמות המופת שלי	חנוכה-פורים
10-8		הרב עוזיאל רחל המשוררת יונה בוגלה	עד אייר/אפריל
4-2		ספירת העומר ול"ג בעומר הבעל שם טוב	סיון ואילך
8-4		עבודת שורשים	עד סיום השנה

הצעה שנייה – הוראה על פי ארבעת רבעוני השנה

בהצעה זו, חלוקת השנה מבוססת (פחות או יותר) על פריסת שלושה תכנים מרכזיים על פני ארבעת הרבעונים לאורך השנה, כדלהלן, וכן שלושה מועדים בלוח השנה (מלבד שבת, שיש בה תוכן נרחב יותר), המשובצים לאורך השנה במקומם (ברבעון הראשון והאחרון). המשותף לכל נושאי הלימוד כמעט הוא מרכזיותו של הסיפוף, כמסגרת אישית, אוריינית, היסטורית ורעיונית.

רבעון ראשון:

התבגרות והתגברות, בת/בר מצווה, ובכלל זה ערב פתיחה ללימוד הורים וילדים. פתיחת השנה מרוכזת בסוגיות הרלוונטיות ובאתגרים הדוחקים של גיל ההתבגרות, ונותנת בסיס משמעותי לכל התלמידים שעסוקים בנושא בת/בר מצווה לקראת המשך השנה (ברבעון זה משולבים גם שיעורים ליום הכיפורים וליום הזיכרון לרצח ראש הממשלה).

רבעון שני ורבעון שלישי:

דמויות מופת – זהו הנושא האורייני המרכזי בשנה זו, ומוקדש לו זמן נרחב במרכז שנת הלימודים (פחות או יותר, מחנוכה ועד פסח) המאפשר הרחבה, העמקה, בחירה ושילוב עבודה עצמית. כמובן, אין הכרח (ופנאי) להעמיק בכיתה בכל הדמויות המוצעות, והמורה יבחר על מה להרחיב, מה ללמד בקצרה (או ללמידה עצמית) ועל מה לדלג.

רבעון רביעי:

שבת (נושא ספירת העומר ול"ג בעומר, כאמור) והשלמת משימות אישיות (שורשים, דמות מופת שלי) לקראת ערב סיום עם הורים וילדים (והצגת תוצרים). האופי המודולרי של הנושאים ברבעון זה מתאים למבנה הרבעון, המקוטע בימי חג ומועד רבים ובאווירת סיום שנת הלימודים.

מספר שיעורים	נושא	מוקד מרכזי בפריסה שנתית	ציר הזמן
2	אם יש די זמן לפני חגי תשרי: פתיחה לנושא בגרות והתבגרות/ מה הסיפור שלי	רבעון א': כ־15 שיעורים; התבגרות, בת/בר מצווה (ושני מועדים בלוח השנה)	אלול/ספטמבר
4-3	כנ"ל: בת/בר מצווה – מה פירוש להיות מצווה? מושג האחריות		
4	יום הכיפורים, וקישור רעיון התשובה למושג האחריות		תשרי/אוקטובר
4-3	המשך התבגרות והתגברות + ערב פתיחה עם הורים וילדים		חשוון/נובמבר
3-2	יום הזיכרון לרצח ראש הממשלה רבין		
4-3	סיום לימוד נושא בת/בר מצווה, הטקס		כסלו/דצמבר
2-1	אחרי חנוכה: פתיחת נושא דמויות מופת שבת	רבעון ב': כ־15 שיעורים; דמויות מופת	טבת/ינואר
4-2	הלל הזקן		
4-2	רבן יוחנן בן זכאי		שבט/פברואר
4-2	רבי עקיבא		
4-2	ברוריה		
4-2	רמב"ם		
4-2	הבעל שם טוב	רבעון ג': כ־15 שיעורים; דמויות מופת	אדר/מרץ
4-2	רחל המשוררת		
4-2	הרב עוזיאל		
4-2	יונה בוגלה		
8	שבת		
4-3	ספירת העומר ול"ג בעומר		רבעון ד': כ־15 שיעורים; שבת (ומועד נוסף) + משימות סיום
4	השלמת עבודת שורשים/ דמות המופת שלי/ערב הורים-ילדים	סיוון ואילך/יוני	

4. תיאור חלקי יחידת הלימוד

לספר שלושה חלקים.

בכל חלק כמה פרקים, וכל פרק מחולק לשיעורים.

ברוב המקרים, השיעור מתחיל במשימת פתיחה, ואחריו סיפור/טקסט מרכזי, טקסט להעשרה ומשימות סיכום. בנוסף, משולבים במהלך השיעורים חלונות מידע המרחיבים בנושא ומסייעים בהבנת התכנים.

א. מבואות

כל פרק בחלק הראשון (סיפורי חיים – דמויות מופת) ובחלק השלישי (סיפורים במועדם – מועדי ישראל) נפתח בעמוד שער ובו מבוא המתאר בתמצית את הדמות או המועד שעומדים במרכז החלק. במבוא זה ניתן דגש לפועלה של הדמות ולחיבור שבין הדמות ובין הערך הנלמד בחג. לכל מבוא מצורפת משימת "תעודת זהות" המבוססת על קריאת המבוא (ובמידת הצורך קריאת חומרי עזר נוספים). בנוסף, תמצאו בכל מועד ציר זמן שעל גביו מסומנת התקופה הרלוונטית לדמות. ציר הזמן מאפשר התמצאות ויצירת הקשר היסטורי לדמות ולאירועים המרכזיים שהתחוללו בתקופת פועלה.

ב. משימת פתיחה

במשימת הפתיחה אנו נעזרים בדרך כלל במגוון אמצעי הוראה כגון: תמונה, צליל, חידות, תרגילים לשוניים, איורים, תחרות כיתתית ועוד. בעזרת פעילות זאת תוכלו להציג את הנושאים הנידונים בפרק ולהעלות שאלות רבות ככל האפשר הקשורות לנושא השיעור. כמו כן, תוכלו ליצור שיחה פורה של התלמידים בכיתה ולבחון יחד איתם מה הם חושבים ומרגישים לגבי הנושאים שהפרק מציג.

ככל שהנושא יהיה רלוונטי יותר לתלמידים בסיום פעילות הפתיחה, כך יקל עליכם לקרובם לטקסטים מרוחקים המדברים בשפת המקורות העתיקה והזרה לעולמם. כאמור, לכל פרק ושיעור משימת פתיחה. תפקידה לעורר שאלות מרכזיות ותובנות מרכזיות שנדון בהן בפרק או בשיעור. לפתיחה אופי חווייתי ויצירתי (שיה, תמונות ולעיתים סיפור) שהוא מצע נוח ואטרקטיבי ללימוד הטקסטים שבפרק.

ג. ליבת השיעור

במרכז השיעור סיפור או קטעי פרוזה, איגרות וכיצא בזה, שהם ליבת השיעור. במקרי הצורך, עובדו הטקסטים והותאמו ליכולת ההבנה של התלמידים תוך נאמנות למקור.

ד. העשרה

ברוב השיעורים, לצד המקור המרכזי הובא טקסט נוסף שהוא העשרה והרחבה של הנושא שהמקור המרכזי דן בו.

ה. חלונות מידע

לכל אורכו של הספר פזורים חלונות מידע ובהם תמצאו מידע על האישים, על האירועים ועל המושגים השונים המוזכרים בו באותו שיעור (כדי להקל את ההתמצאות, הוספנו בסוף הספר נספח של כל ההרחבות). אנו מאמינים שהמפגש עם אישים ומושגים אלה בהקשר הרחב של הסיפורים והרעיונות המובאים בשמם או המתייחסים אליהם, יאפשר הטמעה טבעית שלהם בעולמם התרבותי של התלמידים. בנוסף, תוכלו למצוא כאן, במדריך למורה, הרחבות נוספות שלא נכנסו לספר.

ו. שאלות הבנה ומשימות

את המקורות השונים בשיעורים מלוות שאלות ומשימות. שאלות אלה הן בחלקן שאלות הבנה המסייעות למורה ולתלמיד בהבנת התוכן או הרעיון שמעלה הטקסט, ובחלקן אלה שאלות שמטרתן לעודד למידה ביקורתית ונקיטת עמדה עצמאית של התלמידים (כלפי הטקסט או כלפי ערכים שהוא תומך בהם). בחלק הסיפורי, שאלות ההבנה מלוות את הטקסט ומקושרות למשפט או לפסקה שאליהם הן מתייחסות. בחלק ההרחבה, השאלות מובאות בסוף המקורות.

תוכנית הלימוד עשירה במשימות הפזורות בחלקיה השונים. למשימות מטרות מסוגים שונים. יש משימות המיועדות לעורר גירוי למחשבה כמבוא ללימוד התכנים (בדרך כלל בתחילת הפרק). משימות אחרות מבקשות להעמיק את ההבנה של הסיפור או ליצור אינטגרציה בין המקורות והנושאים השונים שנלמדו. השתדלו לגוון את אופי המשימות כך שיותאמו לתלמידים בעלי רמות אינטליגנציה שונות.

אלבום שורשים – משימת שורשים

במסגרת השיעורים שבחלק השני של הספר אנו מציעים משימת שורשים שתכליתה להעמיק את הקשר ואת הדיאלוג בין התלמיד למשפחתו סביב נושא הפרק.

צבירת כלל המשימות לידי אלבום או תיק תיתן בידי התלמיד כלים ליצירת אלבום שורשים. התוצר הסופי של אלבום השורשים הוא תיק פרטופוליו ובו ראיונות, תמונות, תעודות, סיפורים, מחשבות, יצירות ודיאלוג משפחתי סביב הנושאים שנלמדו בכיתה.

אנו מודעים לכך שבבתי ספר שונים מסורות שונות של עבודות שורשים, חקר המשפחה, חקרי שם המשפחה, יצירת עצי משפחות ועוד. עם זאת, השתדלנו להתייחס באלבום השורשים לרוב הנושאים הללו. אנו מאמינים שעבודת שורשים הנוצרת מתוך לימוד והעמקה עשויה לחזק את הרלוונטיות ואת המשמעות בעבודת השורשים, וממליצים שמשימת השורשים שבספר תחליף את עבודת השורשים שהייתה נהוגה עד כה.

יש לזכור שדיאלוג משפחתי בגילים אלה אינו פשוט. לא כל המשפחות דומות זו לזו; יש משפחות השומרות סודות ואינן רוצות לחשוף אותם בפני הציבור וכד'. לכן, אנחנו ממליצים לעורר את סקרנותו של התלמיד להתעניין ולשאול, אך לזכור שזכותו להביא אל האלבום את אשר הוא בוחר מתוך עולמו ומשפחתו ושעלינו לכבד את מה שבחר להביא וגם את מה שבחר לשמור לעצמו ולמשפחתו.

כמו כן, עלינו לזכור שאין אמת ושקר או נכון ולא נכון בתחומי הרגשות והקשר המשפחתי, ולכן תמיד נכבד את המידע שהתלמיד מביא איתו.

חובתנו כמורים היא ליצור דיאלוג מפרה בין העולם המשפחתי והתרבותי של התלמיד ובין הלמידה המתרחשת בכיתה. אנו מאמינים ומקווים שמשימת השורשים תסייע לכם בכך.

תוכן וצורה

כמו שמקובל בבתי ספר רבים, גם אנו מצפים שאלבום שורשים יוגש בצורה אלבומית יפה. הוא צריך לכלול בתוכו מידע משפחתי רב שנאסף על ידי כל המשפחה, תמונות, תרשימים, ציורים, ראיונות רבים ועוד ועוד.

ואולם, חשוב מאוד להקפיד שהצורה לא תהפוך לעיקר: אין ספק שהאלבום צריך להיות מכובד ומכבד, אך אין שום סיבה להוציא מאות שקלים (יש מקומות שזהו המצב) על עיצוב אלבום מעצבים יוקרתי. אנו מאמינים שאלבום צנוע שנעשה בכוחותיו של התלמיד ובכלים פשוטים יתאים הרבה יותר, משום שכידוע אנחנו מחנכים את תלמידינו לא להסתכל בקנקן אלא במה שיש בו. אלבום פשוט גם יעמעם את אוירת התחרות המיותרת הקיימת בכיתות שונות סביב הגשת אלבומי השורשים.

זאת ועוד, הכנת אלבומי שורשים מחייבת הפקת תערוכה של האלבומים לכלל השכבה, לקהילת בית הספר ולמשפחות התלמידים. אירוע זה יש בו כדי לקרב את התלמידים ואת משפחותיהם לבית הספר.

זהירות ורגישות

בעת הנחיית התלמידים במשימת השורשים זכרו כי כמגוון התלמידים כך מגוון המשפחות, ואין אחת דומה לרעותה. ישנן משפחות שלהן סיפורי חיים שמחים ומרגשים, ולאחרות מסורת של סיפורי חיים עצובים ומרגשים. חלק מהמשפחות מחזיקות בקרבן סודות, סיפורים כואבים ורגישים שאנחנו המורים איננו יודעים עליהם דבר.

אין זה מתפקידנו לנסות ולחשוף את אשר התלמידים או משפחתם אינם רוצים לחשוף.

לעיתים, אירועים שלנו נראים פשוטים ורגילים עלולים להיות רוויי כאב ועצב במשפחות מסוימות. לכן, באלבום שורשים עלינו לקבל את מה שהתלמיד ומשפחתו מוכנים לשתף איתנו. מתפקידנו לפעול סביב נושא זה בשמחה ובעידוד, ולעולם לא נשאל תלמיד או תלמידה על מה שאין בחוברת. לפעמים ייעדרו מהחוברת אב או אם, לפעמים סבא או סבתא, ובמקרים אחרים עשוי אירוע מסוים לחזור על עצמו פעמים רבות.

כדאי לזכור שהמטרה בעבודה זו איננה מחקרית-אקדמית אלא אמצעי לחשוף את התלמיד אל המורשת המשפחתית, לחזק את הקשר שלו למשפחה ולחזק את תחושת השייכות והגאווה המשפחתיות.

חיבורים וקשרים

חשוב מאוד להסביר לתלמידים את הקשר בין הפרק שלמדו ובין עבודת השורשים שהם עושים. אנחנו ממליצים להקדיש שני חצאי שיעורים לכל משימת שורשים.

בחצי הראשון להסביר על הקשר בין המשימה והתכנים הנלמדים, ולהסביר בפירוט ותוך מתן דוגמאות את המשימה עצמה. לאחר שהתלמידים סיימו את המשימה מומלץ להקדיש זמן לחלוק חוויות ממילוי המשימה; חוויות מהמפגש המשפחתי, מהחיפוש ומהכתיבה. ראוי לתת מקום בכיתה גם לחוויות לא נעימות, כמו סירוב של בני משפחה להתראיין, קושי במציאת חומה, הורים שמשתלטים לילדיהם על העבודה וכדומה. אין ספק שאין חיבור חזק יותר בין התלמיד, המשפחה והכיתה מאשר שיתוף בחוויות אלה.

אירועים בעקבות משימת שורשים

- שנת בר המצווה היא שנה ייחודית הן מבחינת התכנים והן מבחינת התלמידים. עבור רוב התלמידים זהו מפגש עם בית ספר חדש, חברים חדשים, מורים חדשים ושיטות לימוד חדשות. נוכל להשתמש באלבום השורשים כמנוף ליוזמה של כמה אירועים, המשתפים את המשפחות ומקרבים גם אותן לבית הספר.
- להזמין בני משפחה לספר את סיפורם לכלל הכיתה.
- לקיים תערוכות של התוצרים של פרקים מסוימים. את התערוכות אפשר לייעד לתלמידים עצמם ולמורי בית ספר, או לשתף בהן הורים ובני משפחה.
- לקיים ערב "בית אבי", שבו ייערך לימוד משותף, ובו יוצגו עבודות השורשים ויסופרו סיפורים על ידי בני המשפחה על פי עבודות השורשים של התלמידים.
- סיומה של תוכנית הלימוד המובאת בספר זה הוא טיול משותף של התלמידים והוריהם בירושלים. טיול שכבתי זה מחבר את לימודי תרבות ישראל, בירת ישראל ומשפחות התלמידים וסיפוריהן.

5. דרכי ההוראה למידה

מהלך הלימוד בספר זה מזמן דרכי הוראה שונות ומגוונות, המאפשרות דרכי התערבות שונות של המורה. הספר מיועד לתלמידים, אך מובן שלמורים תפקיד מרכזי. היכן להתערב וכיצד – הדבר נתון בידי המורים ועל פי שיקול דעתם. ניתן לשלב בין הוראה פרונטלית להוראה עצמית או לבחור באחת מהאפשרויות בלבד. כל הסיפורים מאפשרים למידה בחברות על בסיס השאלות שלצד הסיפור.

א. שימוש בשאלות ובמשימות

השימוש בשאלות ובמשימות מאפשר הרחבת זווית הראייה של התלמידים ודרישה בינם ובין עצמם ובינם ובין הטקסטים. השאלות המלוות את המקורות ייעודן אינו רק לחדד את הבנת הנקרא והבנת המשמעות, אלא הן מאפשרות לתלמידים לפגוש במשמעויות נוספות תוך כדי השלמת הפערים שנוצרים בתוך הסיפורים עצמם. הדבר מתרחש במפגש של הסיפורים העולים מן המקורות עם המציאות העכשווית וכתוצאה של המפגש בין טקסטים שונים. המשימות מאפשרות גיוון רב בדרכי הוראה ואפשרות לעבודה בהרכבים שונים, מהתלמיד הבודד דרך קבוצת התלמידים ועד למליאת הכיתה. חלק מהמשימות משלבות גם את הקהילה בלימוד בכיתה, אם בשאלונים, דרך שיתוף ההורים והמשפחה המורחבת, ועד למוסדות כלל-ארציים. משימות אלה מטרתן להרחיב את מעגל התודעה של התלמיד ואף להביאו לכלל מעשה. הרחבה של חלק מהמשימות מאפשרת למידה מרוכזת פעילה וחוייתית.

ב. עבודה שיתופית ("חברות")

חברות היא צורת לימוד מסורתית, שבה השתמשו כל תלמידי בית המדרש לדורותיהם. הספר מאפשר להתאים מחדש כלי זה לכיתה של ימינו. כל סיפור מרכזי אפשרי ללימוד בחברות, תוך שימוש בשאלות המלוות את הסיפור. השאלות מסייעות לתלמיד להתמודד עם הבנת הטקסט והותאמו במיוחד כך שמעבר להבנת הנקרא תרחיב הלמידה השיתופית של התלמידים את זוויות הראייה של כלל הקבוצה. כדאי להמליץ לתלמידים הלומדים בחברות לאסוף כמה שיותר תשובות לכל שאלה, ולאחר מכן לראות אם הם יכולים להגיע להסכמה לגבי התשובה הטובה ביותר בעיניהם. צורת לימוד זו מרחיבה את עולמם של התלמידים ומאפשרת דיאלוג פתוח בינם ובין עצמם ובינם ובין המקורות שלפניהם. לצורת הלימוד בחברות יש יתרונות (לצד מגבלות ביחס לשיעור הפרונטלי הרגיל) ונדרשת מהמורה תשומת לב לתפקיד השונה שעליה למלא בשיעור החברות.

הטבלה שלפניכם מסכמת את היתרונות שיש בלימוד בחברותא לצד התפקיד הנדרש מהמורה וכן מציינת את המגבלות של השיטה, כך שהמורה יוכל להחליט מתי להיעזר בשיטה זו:

תפקיד המנחה	חסרונות	יתרונות
ציוות נכון של החברותות או ניהול מסודר של דיון תוך שמירה על זכויות הביטוי של התלמידים	המורה אינו האוטוריטה הבלעדית לפרשנות החומר	שוויוניות – התלמידים מעודדים להביע דעה, לשאול שאלות ולנסות לענות עליהן, וכך ללמד זה את זה
נגישות. המנחה צריך להיות זמין לשאלות התלמידים ולעודד כיווני מחשבה שונים ועצמאיים	המורה אינו יודע ברגע נתון מה בדיוק מתרחש בכל חברותא וחברותא – עד כמה מתרכזים בנושא הנלמד ועד כמה "סתם מפטטים"	עידוד מעורבות התלמידים – התלמידים "לוקחים פיקוד" על הלמידה של עצמם, חייבים להתמודד בצוותא עם פענוח המקורות; הצמחה של לומדים עצמאיים
החוויה של כל חברותא מעט שונה – קשה יותר להעריך מה כל תלמיד לומד	החוויה של כל חברותא מעט שונה – קשה יותר להעריך מה כל תלמיד לומד	החוויה של כל חברותא מעט שונה – לכן יש הפריה הדדית באסיף הכיתתי
אמפתיה – המנחה צריך לעודד שיח פתוח, חופשי וכן ולהיזהר מיצירת חסמים רגשיים	התובנות המתגלות בחברותא לא תמיד עוברות לרשות הכיתה	אינטימיות – תלמידים שחוששים או מתביישים להתבטא בכיתה מרגישים נוח להתבטא; חשיפה אישית הופכת אפשרית ובעקבות זאת הלימוד הופך משמעותי
שימת לב לחברותות החלשות וניסיון לעמוד על הבעיות השונות העולות תוך כדי הלימוד הן מבחינה חברתית והן מבחינה לימודית	חיזוק קליקות קיימות ללא ניווט נכון של הרכב החברותות	הזדמנות ליצירת התחברויות חדשות בין תלמידים שלא התחברו קודם, תוך גילוי הערכה לתלמידים ש"לא נחשבו" קודם
דרישת תוצר מנוסח בצורה ברורה (שאלות או נייר עמדה וכד') ונתינת ביטוי לכמה חברותות במהלך הסיכום	לאו דווקא מעודד עמידה בפני קהל/דיבור בציבור	שיפור מיומנויות תקשורת בין-אישית, הקשבה והתנסחות ברורה
שיעור הכנה. הן המנחה והן התלמידים זקוקים לרקע כלשהו הן על הטקסט בכללותו והן על פירושו האפשריים לפני הגלישה אל הרעיונות המובעים בטקסט	צריך למצוא דרכים להשלים פערי ידע לגבי המקורות, ובכלל זה פרשנות מקובלת	חיזוק הביטחון האישי להתמודד עם מקורות יהודים
המנחה כמכוון את הלימוד – כיוון הנושאים הנלמדים והדיון לפסים הקרובים ככל האפשר לחיי התלמידים	צריך למצוא דרכים להעניק כלים לפענוח המקורות ולכוון את הדיון למישור מובן וקרוב לתלמיד – אי אפשר להניח שזה יקרה מאליו	עידוד חיבור אישי ורלוונטי לחיים בין התלמיד ובין המקורות
המנחה כמכוון את הלימוד – הלומדים צריכים להיתקל בשאלה המבקשת את הפירוש האישי שלהם למקורות (לאחר שלמדו את דרכי הפרשנות המקובלים)	צריך להתאימו למציאות הכיתה	כלי מרכזי להוויית הלימוד היהודי המסורתי, עידוד פיתוח מדרש אישי כחוליה בשרשרת הדורות

שמידה על אווירה טובה ופתוחה מספיק (אולי על ידי קביעת כללי דיון בתוך החברותות ופיקוח בתור התחלה)	ייתכנו התנגשויות ומחלוקות קשות בין תלמידים בעלי דעות שונות; ייתכן קושי בהעברת מסר אחיד וברור לכל הכיתה	כלי מצוין להמחשת הלגיטימיות של זוויות ראייה ולפיתוח כבוד כלפיהן
תכנון זמן	מסגרות הזמן בין צלצול לצלצול מגבילות את הלימוד ומצריכות תכנון זמן מדויק	שבירת השבלונה הכיתתית מרעננת את יום הלימוד
שימת לב עד כמה הלומדים בשלים לדיאלוג חפשי, או ללימוד ארוך. פירוק הלימוד ליחידות קצרות ומשימות במידת הצורך. גמישות בהרכב החברותות	כשאין כימיה בין חברי החברותא או כשאחד החברים "מקלקל" לאחרים – זה יוצר הרגשה של בזבוז זמן, לכן צריך לשמור על משימתיות ואתגר בהצגה, לצוות נכון את החברותות ולהיות קשוב למתרחש בכל החברותות עד כמה שאפשר	חוויה מחשמלת ומאתגרת מצמיחה ומהנה בצורה בלתי רגילה – כשה עובד טוב!
להיזהר מחסימת כיווני מחשבה אפשריים . ידיעה ואבחנה מתי ישנה פרשנות אחת ויחידה למילה או למשפט.	צורת למידה שאינה מתאימה לשאלות סגורות בעלות תשובה אחת כמו בתרגילי חשבון	צורת למידה המתאימה לשאלות פתוחות הדורשות חשיבה יצירתית כאשר יש הרבה תשובות נכונות לשאלה
לא להתיימש – העסק לוקח זמן. לא לנסות לקצר את הדרך על ידי תשובות "אינסטנט" לדילמות שעולות תוך החמצת התהליך עם הלומדים	לא מוצע ללמוד בחברותא למשל לקראת חידון שיש לזכור בו פרטים רבים בעל פה	צורת למידה שבה תהליך הלמידה חשוב יותר מהתוצר או מהידע הנצבר

לימוד בחברותות – עקרונות מנחים

1. עבודה בקבוצות היא מיומנות נרכשת, לא מולדת. כדאי וצריך ללמד את התלמידים איך לעשות זאת, לאט ובסבלנות; לומר להם שזהו מבחן לבגרותם וליכולתם ללמוד באופן עצמאי ולהתחשב באחרים בכיתה. העבודה בקבוצות יכולה להסתיים בסיכום במליאה, אבל אין חובה – לפעמים אפשר לתת לדברים שנאמרו בקבוצות להישאר שם, וגם זה טוב.
2. הדרך הנכונה לעבודה בקבוצות היא שראשית יענה כל אחד מחברי הקבוצה בנפרד על השאלות או על המשימה, ורק אחר כך יחלקו כולם את תשובותיהם. רק כך יובא מלוא הפוטנציאל הקבוצתי לידי מיצוי.
3. אפשר לעבוד בדרכים מתוחכמות ויצירתיות, לדוגמה:
 - א. לתת את שאלות מס' 1-2 לקבוצה א', ואת שאלות מס' 3-4 לקבוצה ב'. לאחר מכן הקבוצות חוברות זו לזו וחולקות את הידע.
 - ב. לאחר המענה על השאלות, הקבוצות חוברות זו לזו ובודקות זו את תשובותיה של זו. דבר זה יכול להתבצע לאחר מענה על שאלות זהות, או לאחר מענה על שאלות שונות, כמו בהצעה א'.
 - ג. קבוצות יכולות לחבר שאלות זו לזו.
 - ד. אפשר לתת לכל קבוצה משימה אחרת. ניתן ליצור מצב שבו רק צירוף כלל המשימות יביא את הכיתה כולה לתשובה מלאה. למשל, נושא מסוים יכול להיחקר בדרכים שונות: בחינת היבטים שונים שלו; דעות בעד לקבוצה אחת, ודעות נגד – לקבוצה אחרת; צפייה בסרטון; עריכת סקר בחצר בית הספר או בבית, ועוד.
4. כדאי להכין צ'ק-ליסט (רשימת וידוא) לקבוצות, שתכלול שאלות כמו:
 - א. האם כל חברי הקבוצה ענו בעצמם במחברת לפני שהתחלתם לענות ביחד?
 - ב. האם וידאתם שגם הדברים הקבוצתיים נרשמים במחברת של כל אחד מחברי הקבוצה?
 - ג. האם הקפדתם שלא להפריע לקבוצות אחרות?
 - ד. האם שמתם לב לשעון והקפדתם על חלוקת נכונה של הזמן הנתון לרשותכם?
 - ה. האם בחרתם ראש קבוצה, ואפשרתם לו לנהל את הדיון בקבוצה?

5. ראוי ונכון לערוך לפחות בפעמים הראשונות משוב על החוויה. משוב זה יכול גם להתנהל בעל פה במליאת הכיתה. שאלות לדוגמה:

- א. האם נהניתם מהעבודה בקבוצות?
- ב. מהם לדעתכם יתרונותיה? מהם חסרונותיה?
- ג. האם חוויתם קבלת אחריות על הלמידה שלכם? האם זו חוויה טובה עבורכם?
- ד. איזה דבר חדש למדתם היום מחבריכם לקבוצה?

ג. יצירת קישורים על ידי המורה

מקומם של המורה והמונה בהוראת הספר הוא מרכזי. המורים מציגים את הדילמות ויוצרים את ההקשרים בין הרקע למועד והמקורות שבפרק, ובין הסיפור המרכזי למקורות שבחרו ללמד מתוך הפרק, וכמובן את החיבור בין המקורות לעולמו של התלמיד ולהווי הכיתה ובית הספר. אין ספק שרק קישור טוב בין המקורות של הספר ועולמו של התלמיד יאפשר הפנמה משמעותית של ערכים.

ד. שיחות ודיונים

הספר מאפשר דיונים רבים על סוגיות ובעיות שמתעוררות בעקבות התנגשות של ערכים. חשוב לנהל דיונים אלה בכיתה. כדאי לזכור שכל דיון בשאלות רלוונטיות לתלמידים יכול לעורר סערה בכיתה. מאחר שהדיון בשאלות אלה חשוב ביותר, אין לוותר עליו גם לא מפני מחשש זה, אך כדאי לנווט אותו. כך למשל:

- ◀ מומלץ לנהל את הדיונים קודם בחברותות ואחר כך במליאת הכיתה.
- ◀ מומלץ שהתלמידים יכתבו אילו מסקנות עלו בחברותות ויקריאו אותן במליאת הכיתה.
- ◀ מומלץ לבקש מהתלמידים להציג שתי עמדות נוגדות.

חלק גדול ממשימות הסיכום מותאמות לדיון כיתתי בסיום המשימה, אשר יקשור בין משימת הסיכום ושאר חלקי הפרק.



חלק ראשון

סיפורי חיים

ד מ ו י ו ת

מ ו פ ת



פרק א /// הלל

פרק ב /// רבן יוחנן בן זכאי

פרק ג /// רבי עקיבא

פרק ד /// ברוריה

פרק ה /// הרמב"ם

פרק ו /// דונה גרציה

פרק ז /// הבעל שם טוב

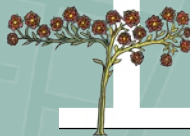
פרק ח /// רחל המשוררת

פרק ט /// הרב בן ציון עוזיאל

פרק י /// יונה בוגלה



1



חלק ראשון

סיפורי חיים – דמויות מופת

משימת פתיחה: דמות המופת שלי

משימה זו פותחת שער אל חלקו הראשון של הספר.

כאן נכיר מהי דמות מופת, מה מאפיין אותה וכיצד לגשת לחקר דמות המופת.

נוסף על כך, אנו מבקשים להרחיב על דמויות המופת שהתלמידים ייחשפו אליהן, ואף לתת להם הזדמנות לבחור בעצמם את דמות המופת שלהם.

מבין גלריית הדמויות המוצגת כאן, יבחרו התלמידים דמות אחת ויחקרו אותה בהתאם להגדרה ולעקרונות של דמות המופת המופיעה בצד העמוד.

בשלב הבא, התלמידים יתבקשו להציע את דמות המופת שלהם.

חשוב לציין שדמות זו לא חייבת להיות אישיות מפורסמת או היסטורית דווקא. התלמידים יכולים לבחור גם דמות מופת ממשפחתם, מהשכונה, מתנועת הנוער, דמות ספרותית-דמונית או דמות שנתקלו בסיפורה בעיתונות.



עמוד 8

פרק א' – הלל הזקן

מבוא

התקופה

הלל הזקן פעל בימיו של הורדוס הגדול, מלך יהודה. הורדוס מלך משנת 37 לפני הספירה עד מותו בשנת 4 לפני הספירה. בתקופה זו הייתה ממלכת יהודה (שבירתה ירושלים) מדינת חסות של האימפריה הרומית. ימי שלטונו של המלך הורדוס היו גם הימים האחרונים במאתיים שנות קיומה של הממלכה החשמונאית, ממלכה יהודית עצמאית. בתקופתו של הורדוס השתפרו מאוד יחסי היהודים עם האימפריה הרומית וההשפעה של התרבות היוונית-רומית עליהם הלכה וגברה. בתקופה זו היחסים בין הורדוס לחכמים (סנהדרין) הלכו והתערערו, וחלקם אף הוצאו להורג. הציפייה לעצמאות יהודית נחלשה מאוד.

הלל הזקן

הלל הוא מגדולי חכמי המשנה שפעלו בימי בית המקדש השני. את תוארו הזקן קיבל בזכות גדולתו וחשיבותו.

על פי מסורת חז"ל, הלל נולד למשפחה מיוחסת מבל, עלה לארץ ישראל והיה תלמידם של שמעיה ואבטליון, נשיא הסנהדרין ואב בית הדין, שהנהיגו את העם בחוכמתם. בתחילת דרכו, היה הלל עני מאוד ורק בשלב מאוחר יחסית עלה לגדולה – בזכות השכלתו, חוכמתו וידיעותיו בתורה ובהלכה – והפך לימים לנשיא הסנהדרין שהיה בית הדין היהודי הגדול והחשוב בישראל. הוא שימש בתפקיד זה במשך כארבעים שנה.

הלל פעל כנשיא הסנהדרין בסוף תקופה המכונה תקופת הזוגות (המאות הראשונה והשנייה לפני הספירה). הלל היה נשיא הסנהדרין, כשמעיה לפניו; ושמאי היה אב בית הדין (כאבטליון לפניו) השותף לו בהנהגה. אף שהלל ושמאי הנהיגו את העם כזוג, הם נבדלו בסגנון המנהיגות שלהם. שמאי נטה להיצמד למסורת ולא לחדש. שמאי ייצג את תפיסת העולם השמרנית מתוך רצון לשמור את האמת ההלכתית, בעוד הלל היה נועז וחדשני בגישתו להלכה, ולא חשש לחדש חידושים התואמים את רוח הזמן שבו חי. שמאי נחשב לקפדן ומחמיה, בעוד שהלל נתפס כסבילן ועניו ולרוב כמייצג את השיטה המקלה בהלכה. נוסף על ההבדלים בסגנון הנהגתם ובתפיסת עולמם, היו ביניהם מחלוקות רבות בענייני הלכה. המחלוקות ביניהם המשיכו להתקיים שנים



עמוד 9

רבות אחריהם, בין ממשיכי דרכם. ממשיכי דרכו של הלל כינו את עצמם **בית הלל** בעוד שממשיכי דרכו של שמאי נקראו **בית שמאי**.

התלמוד מתאר את המחלוקות שנחלקו בהן בית הלל ובית שמאי במשך שנים רבות, כאשר אלה טוענים "ההלכה היא כמותנו!" ואלה טוענים "ההלכה היא כמותנו!", ואז יצאה בת קול ואמרה: "אלו ואלו דברי אלוהים חיים" (תלמוד בבלי, עירובין, דף יג, עמוד ב), כלומר – העמדות ההלכתיות של בית הלל ובית שמאי, אף שהן מנוגדות, שתיהן מבטאות את האמת האלוהית. אבל אם כך, כיצד אפשר לדעת איך לנהוג? מכיוון שצריך היה לקבוע על פי איזה מן הבתים נוהגים בהלכה – נקבע שההלכה תהיה כבית הלל, וזאת משום שהלל ותלמידיו היו ענווים וידעו לכבד את דעות יריביהם, למרות הניגודים העמוקים ביניהם. פרשנים רבים שאלו על הקשר התמוה בין ייחוס מידות נעלות לבית הלל ובין ההכרעה שיש לפסוק הלכה כמותם. אפשר להסביר את הזיקה בין הנימוקים המוסריים-חברתיים לפסיקת הלכה כבית הלל מהטעם שמאחר שבית הלל התייחסו בכבוד ראש לדברי בית שמאי ושנו את משנתם, הרי בדרך זו או אחרת הם מכילים בשיטתם גם את דעת בית שמאי.

בין בית הלל לבית שמאי היו כאמור מחלוקות חריפות, מחלוקות שהיה בכוחן להביא לידי פילוג וליצור מעין כיתות נפרדות, אבל במציאות זה לא קרה. חרף כל חילוקי הדעות, לא נמנעו בית שמאי מלשאת נשים מבית הלל, ולא בית הלל מבית שמאי (תלמוד בבלי, יבמות, דף יג, עמוד ב), כלומר הבתים לא נתפלו לשתי חברות נפרדות, והתקיימו ביניהם קשרי חיתון. בחזרה לדמותו של הלל עצמו.

כמו שראינו אצל ממשיכי דרכו נראה כי הלל התאפיין בגמישות וביצירתיות, בסבלנות וענוה ובהגבת הבריות. כמו כן היה אוהב שלום ורודף שלום. כמנהיג פעל הלל מתוך אחריות חברתית-כלכלית ומתוך רגישות חברתית. דוגמה לכך הינה שטר הפרוובול הנמצא בשימוש גם בימינו. מטרת השטר היא לאפשר גביית כספים גם לאחר שפג זמן הגבייה שלהם. זאת כדי שאנשים לא יחששו להלוות כספים פן לא יוחזרו בזמן. הלל ראה שאנשים חוששים להלוות כספים כאשר התקרבה שנת השמיטה (בכל שנה שביעית, שבה יש הלכות מיוחדות הקשורות בחקלאות וביחסי אדם-אדמה), שכללה גם שמיטת חובות כספיים (החובה לשמוט, למחוק את החוב בסוף השנה השביעית לשמיטה), ולכן יצר את השטר המחייב. זוהי דוגמה לתקנה אחת מאותן תקנות של הלל המתחשבות בטבע האדם ומוצאות פרשנויות לתורה שמאפשרות התמודדות עם מציאות משתנה.

מסופר כי מפני שלהלל לא הייתה נגישות בצעירותו לבית המדרש, כנראה בגלל מעמדו הכלכלי, כאשר עלה לגדולה שינה את המדיניות בנוגע לכך. הוא פתח את בית המדרש לכל אדם והתנגד לחינוך אליטיסטי המיועד רק למעטים בעלי יכולת, מתוך תפיסה חינוכית שוויונית, פתוחה ומכילה. לעיון נוסף בדמותו של הלל ובפעילותו עם שמאי ניתן לקרוא בספרו של משה דוד הך, "דת וחיי רוח ביישוב היהודי: עולמם של חז"ל", ההיסטוריה של ארץ ישראל, כרך חמישי – תקופת המשנה והתלמוד והשלטון הביזנטי, ירושלים: הוצאת כתר ויד בן-צבי, תש"ן 1990.

שיעור ראשון – לבד על הגג

בשיעור זה נפתח את הדיון על דמותו של הלל הזקן. העיסוק בדמויות כהלל ובתפיסת עולמן יכול לעורר שאלות על סוגיות הרלוונטיות גם לתלמידים היום, והקשורות באופן מיוחד לשלב שבו הם נמצאים בחייהם.

אין לנו כיום פרטים אוטוביוגרפיים מדויקים על חז"ל, שכן אין ספר מהתקופה המתעד את שנת לידתם ופטירתם או את מקום לידתם באופן מפורש. לכן, מה שיש בידינו לומר על הלל מבוסס על הסיפורים שבהם הוא מופיע או מוזכר ועל ההלכות שפסק. מכאן החשיבות של הסיפור שנלמד (להלן) בשיעור זה להבנת דמותו של הלל.

משימת פתיחה – חוויית מפתח

במשימת הפתיחה של השיעור התלמידים יקראו הגדרה של חוויית מפתח, ונוסף על כך יחשבו על אחת משלהם. אחרי כן נדון בשאלה כיצד חוויה זאת השפיעה עליהם. הסיפור של הלל על הגג מתאר חוויית מפתח שלו, כזו ששינתה, או לפחות השפיעה במידה רבה, על תפיסת עולמו (כפי שנגלה בהמשך השיעור). אנו נקרא לסיפור זה "חוויית מפתח" משום שאולי חוויה זו היא שפתחה בעבורו את הדלת לגישתו הייחודית בלימוד תורה ולדרך שדגל בה בהנהגתו באופן כללי. מעבר לכך, סיפור זה פותח את הדלת בעבורנו להבנה מעמיקה של דמותו של הלל.

המחשבה של התלמידים על חוויות המפתח שלהם תעורר אותם להבנה של חשיבות סיפור זה, סיפור חייו של הלל. תלמידים שיבחרו לדבר עם קרובי משפחה מבוגרים יותר על חוויות המפתח שלהם, יוכלו להבין בעזרתן את כוח ההשפעה האפשרי של אירוע אחד על סיפור חייו של אדם שאותו הם מכירים מקרוב.

עיון בטקסט

שתי השורות הראשונות של הסיפור מלמדות רבות על דמותו של הלל הזקן. הפתיח מתאר את הלל שהיה עני אך רצה ללמוד תורה בבית המדרש בכל מאודו, ולכן השקיע מחצית כספו כדי לשלם לשומר ולהיכנס לבית המדרש וללמוד תורה. את המחצית האחרת של משכורתו נתן למשפחתו כדי שיוכלו להתפרנס (שאלה 1א). יצאנו למדים שהלימוד היה חשוב לו יותר מכול. כאשר שמעיה ואבטליון – זוג החכמים שהנהיגו את העם בחוכמתם – היו מחדשים חידושים גדולים ומרתקים, לא רצה הלל להחמיץ זאת, והיה מוכן לשלם על כך מחיר רב (שאלה 1ב).

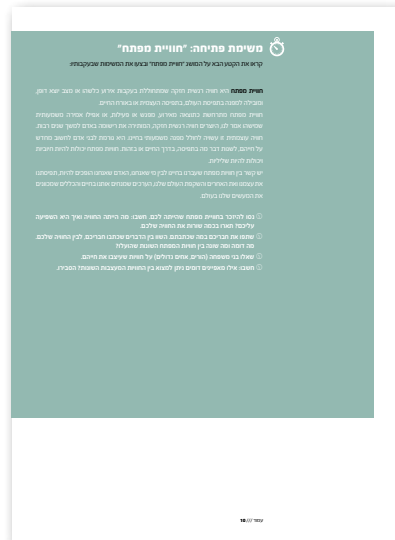
מתוך התיאור כי הלל היה צריך לשלם לשומר כדי להיכנס לבית המדרש, משתמע שמי שלא היה בעל יכולת לשלם לא היה יכול להיכנס. על פי המדיניות שהנהיגו שמעיה ואבטליון רק העשירים היו יכולים ללמוד תורה (שאלה 1ג). זו גישה אליטיסטית הסוגרת את הדלת בפני מעוטי היכולת הכלכלית. הם החליטו שמי שאינו בעל אמצעים כלכליים, כנראה אינו ראוי ללימוד תורה או שאינו בעל יכולת שכלית ללמוד. זוג החכמים האמינו שהלימוד צריך להיות זכות של בני המעמד המבוסס העליון ולא נחלת הכלל. הם יכלו להחליט שכולם יהיו בעלי הזכות ללמוד תורה ושבת המדרש יהיה פתוח לכולם, אך בחרו שלא לעשות זאת (שאלה 2).

ביום המתואר בסיפור לא היה להלל הכסף כדי לשלם ולהיכנס לבית המדרש והוא נשאר בחוץ בקור ובשלג. משום כך החליט לעלות לגג ולנסות לשמוע את דברי החכמים מהחלון של בית המדרש המואר והחם. הלל הזקן לא היה מוטרד מהשלג שכן הוא היה שקוע באורה של התורה ובערך לימודה, אף שהסתכן ועלול היה לחלות בשל הקור העז (שאלה 3). הלל היה כה שקוע בלימוד שלא שם לב כי הוא "מפריע" לאנשי בית המדרש. בשכבו על החלון הוא הסתיר את אור היום ליושבי בית המדרש. שמעיה ואבטליון נותנים על כך את דעתם ומנסים לגלות את מקור האפלה. הם יוצאים החוצה כדי להבין אם החושך בבית המדרש נובע ממוג אוויר מעונן או אפרורי, ולהפתעתם מגלים את הלל הזקן המכסה את פתח החלון. העובדה ששני המנהיגים הבחינו בשינוי שהתחולל בבית המדרש עשויה ללמד על כך שתשומת ליבם הייתה מופנית לא רק לקורה בפנים בית המדרש אלא גם למתרחש בחוץ (שאלה 4). הם מבינים שהלל רצה כל כך ללמוד תורה שאפילו היה מוכן להסתכן ולקפוא למוות כדי ללמוד.

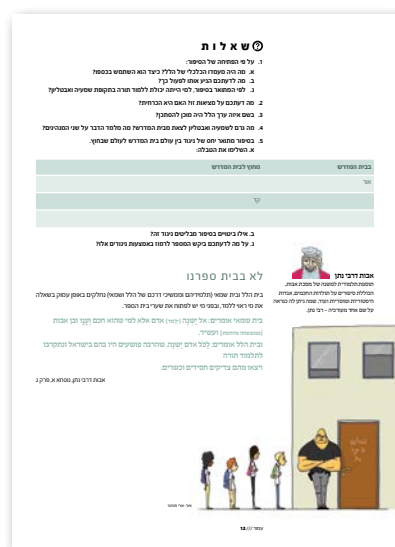
שמעיה ואבטליון מכניסים את הלל לבית המדרש ומחממים אותו. אפשר לראות כי ישנו פער גדול בין המציאות מחוץ לבית המדרש ובין הפנים, הניגודים של אור-חושך וחום-קור שבין בית מדרש ומחוצה לו מלמדים על הניתוק המשמעותי בין השניים. ייתכן שניתן לראות בכך ביקורת על תלמידי החכמים המנותקים מהעם ומסביבתם. הם לא חושבים על העם הפשוט ועל הרצון שלהם ללמוד תורה. הרי לא לכולם ישנה היכולת לשלם ולהיכנס לבית המדרש, ולמי שאין נותר רק להישאר בחוץ, בקור. עם זאת, כששמעיה ואבטליון רואים את הלל הם מכניסים אותו לבית המדרש, מאפשרים הכנסה של ה"חוץ" פנימה, וחיבור בין המציאות השונות. הם היו יכולים להזיז אותו מהחלון שכיסה להם את האור ולא לטרוח ולהכניסו לבית המדרש, אך הם מבינים עד כמה הלל רצה ללמוד תורה ואולי זו ההתחלה של השינוי בהבנה שלהם ביחס למדיניותם האליטיסטית (שאלה 5א-ג).

נסכם זאת באמצעות הטבלה הבאה:

המתרחש בבית המדרש	המתרחש מחוץ לבית המדרש	ביטויים מהסיפור
אור	חושך	"אבטליון אחי, בכל יום הבית מאיר והיום אפל, שָׁמָא יום מְעָנָן הוא?"
חום	קור	"וירד עליו שלג מן השמים" ו"הושיבוהו כנגד המדורה"



עמוד 10



עמוד 12

לא בבית ספרנו

באמצעות הסיפור לעיל יצרנו תשתית לשיח הרלוונטי גם לימינו, האם חינוך צריך להיות פתוח לכולם, או שמא צריך להיות רף כניסה, או אמת מידה מסוימת שעל פיה יוגדר מי ראוי לחינוך זה? במקור לעיל למדנו על גישתם של שמעיה ואבטליון לחינוך, שעל פיה רק בעלי היכולת הכלכלית יוכלו להיכנס לבית המדרש.

המקור מעמיד מחלוקת בין בית הלל לבית שמאי, בנוגע למדיניות בשאלה מי ראוי לחינוך. בית שמאי טוענים שרק את העשרה, בעל ההשכלה והמידות הטובות, ראוי ללמד. ייתכן שבית שמאי מאמינים שלא כולם צריכים ללמוד, שעולמה של תורה אמור להישאר במעגל מצומצם ואליטיסטי שינהיג את העם בידיעותיו (שאלה 1). לעומת זאת, בית הלל טוענים שלימוד התורה עצמו יכול להפוך את הפושעים, אלה שבית שמאי לא היו רוצים להכניס לבית המדרש מפני התנהגותם השלילית, לצדיקים ולגדולים בתורה. למנוע מהם לימוד תורה יכול להיות הפסד לחברה כולה, שכן כל העם יפסיד את חוכמתם. העובדה שלאדם לא הייתה ההזדמנות ללמוד תורה עד עתה, מפני שבא ממשפחה ענייה או שלא חונך למידות טובות מהבית, אינה מצביעה על כך שלא יכול להפוך לצדיק בהמשך דרכו. עם זאת, ניתן אולי להסביר את דעת בית שמאי בכך שהם חוששים כי הנגשת לימוד התורה לכולם תפגע בערכו של הלימוד. ישנן סכנות נוספות האפשריות בפתחת השערים לכולם, ובהן הסכנה שאנשים שאינם רוצים בטובת התורה יפרשו את המקורות בצורה שאינה מציגה את כוונתם הראשונית. סכנה נוספת הינה המחשבה שכולם יכולים להיות תלמידי חכמים ואלה יתאכזבו כאשר יגלו שאינם בעלי יכולת להיות גדולי הדור הבאים. אולי היה עדיף שיישארו בתחומם ולא ינסו ויתאכזבו (שאלה 2).

למרות סכנות אלו, בית הלל לא רצו להפסיד את הפוטנציאל הטמון בעם, בכולו באופן שווה (ואולי דווקא במעוטי היכולת – "היזהרו בבני עניים, שמהן תצא תורה", תלמוד בבלי, נדרים, דף פא, עמוד א). לימוד תורה שווה לכולם יכול ליצור חיבור בין כל שכבות העם. יש לתת לכולם את האפשרות ללמוד ולקבל משמעות מהספרים הקדושים לעם ישראל וליצור אחווה בין איש לרעהו דרכם. כל זאת מתוך התפיסה שעל פיה התורה שייכת לכולם. לעומתם, בית שמאי רצו לשמור על הייחודיות של הקבוצה הקטנה הנישאת מעם, ואולי אף רצו ליצור מעטה של סודיות מעל לימוד התורה הקדושה.

ייתכן שישנו קשר בין החוויה של הלל על הגג ובין נחישותו להנגיש את לימוד התורה לכולם. הוא חווה על בשרו את החוויה של הדחייה, ולא רצה שאחרים יצטרכו לעבור אותה. הוא לא רצה שמאף אדם תימנע האפשרות ללמוד תורה אם ירצה בכך, רק בגלל רקעו הכלכלי והחברתי הנמוך (שאלה 3).

באמצעות שאלה 4 והמשימה שבעקבותיה אנו מבקשים לאפשר לתלמידים להתנסות בניסוח העמדות של הלל ושמאי/בית הלל ובית שמאי ובכך להעמיק את ההבנה שלהם בערכים שעמדו מאחורי שתי העמדות.

משימה

אפשרויות שניתן היה ליחס להלל:

זה לא הוגן! לא נתנו לי להיכנס לבית המדרש רק מפני שלא היה לי די כסף באותו היום. למה אני בכלל צריך לשלם בשביל ללמוד תורה? התורה שייכת לכולנו, למה אני צריך לשלם דמי כניסה גבוהים כל כך? דעתי על שמעיה ואבטליון היא שהם אינם נותנים לכולם הזדמנות שווה ללמוד, הם יודעים שלא כולם יכולים לשלם, אף שישנם מי שרוצים ללמוד למרות זאת, כמוני, ואף על פי כן הם לא נותנים לנו להיכנס. בעבר חשבתי שהיכולות השכליות שלי מספיקות בשביל להכניס אותי לבית המדרש, אך היום אני יודע שצריך גם כסף.

הצעה למשימת סיכום לשיעור – הדילמה של בית הספר "ארזים"

בית הספר "ארזים" התמודד עם תופעה של עזיבת תלמידים חזקים לבתי ספר אחרים, בגלל קליטה של תלמידים חלשים בבית הספר. המורים בבית הספר מוטרדים מן התופעה ודנים בשאלה איך להתמודד איתה. נערכו דיונים ארוכים בשאלה אם כדאי להמשיך ולקלוט את כלל המבקשים ללמוד בבית הספר, או שמא צריך לשנות את המדיניות ולשאוף לקבל לבית הספר בעיקר תלמידים חזקים.

לפניכם קטע מתוך פרוטוקול הדין שקיים צוות מורי בית הספר:

לדעת רוב מוחלט של המשתתפים בדיונים המוקדמים, זוהי סוגיית המפתח: האם בית הספר "ארזים" מעוניין לקלוט את כלל המבקשים ללמוד בו, או שמא עליו לשאוף לגייס לשורותיו רק או בעיקר תלמידים חזקים מהבחינה הלימודית, אולי גם מהבחינה הסוציו-אקונומית?

בניגוד למצב הנוכחי, שבו מתקבל אלינו כל החפץ בכך, עלתה ההצעה שנשדר דימוי של בית ספר שקשה להתקבל אליו, דימוי אליטיסטי שימשוך אלינו את השכבות החזקות ושיבטיח את איכותו של בית הספר [...].

כדי ליצור מצב זה עלינו לנקוט מספר צעדים:

ריכוז ההסברה לקראת ההרשמה בקרב הציבור החזק סוציו-אקונומית, ושיתוף מורי התיבות בהסברה זו.

הרחקה, בעיקר בתום הלימודים בכיתה ט', גם של תלמידים שאנו משערים שלא יקבלו אצלנו תעודת בגרות מלאה ו/או שאין להם המוטיבציה הלימודית הדרושה למטרה זו [...].

על פי יוסי דהאן, "חזון האפרטהייד החינוכי של גמנסיה הרצליה", אתר העוקף, 18.5.2004.

הנהלת בית הספר מבקשת לשתף בדיון את מועצת התלמידים של בית הספר ולהתחשב גם בדעתם. אתם מועצת התלמידים של בית הספר, ואתם מתכנסים לדיון כדי לברר את השאלה.

שלבי הפעילות:

1. **עמדות בעד ונגד בנושא השאלה העומדת על הפרק:** נהלו דיון בשאלה העומדת להכרעה – האם בית הספר צריך להמשיך ולקבל את כל התלמידים המבקשים ללמוד בו, או שעליו לסגור את שעריו בפני תלמידים חלשים ולקבל את התלמידים החזקים בלבד? **דיון התייחסו לשאלה: מה המחירים ומה הרווחים של כל החלטה?**

2. **דעה אישית:** לאחר הדיון הקבוצתי, כל אחד יביע את עמדתו.

3. **מה דעתכם:** האם בית הספר צריך להמשיך ולקבל את כל התלמידים המבקשים ללמוד בו, או שעליו לסגור את שעריו בפני תלמידים חלשים ולקבל את התלמידים החזקים בלבד? רשמו שני נימוקים להצדקת דעתכם.

4. **קבלת החלטה:** קיימו הצבעה בכיתה כולה; ההחלטה תתקבל על פי רוב קולות.

5. **שאלה למחשבה:** אילו שמאי עמד בראש הנהלת בית הספר "ארזים", מה היה מחליט בשאלה אם לפתוח את בית הספר לכל התלמידים או לסגור אותו בפני תלמידים חלשים? ומה היה מחליט הלל אילו עמד בראש הנהלת בית הספר? נמקו תשובתכם.

שיעור שני – על רגל אחת

כל אדם מנהל את חייו על פי סדר עדיפויות, בחיי היומיום המעשיים ובאופן עקרוני. האדם אינו יכול להעניק חשיבות זהה לכל ההיבטים והערכים בחייו, ועליו להחליט מה עומד בראש סולם זה, שהרי לא יצליח לממש את כולם באותה מידה.

בשיעור זה נלמד על ערכים ונדבר על מקומם בחיינו, שאלות למחשבה הינן: האם אנחנו מודעים לסדר העדיפויות הערכי שלנו? האם סדר זה הינו הרצוי או המצוי? האם אני תמיד דואג לשמור על הערכים שלי? האם כולם צריכים להיות בעלי אותם ערכים ולייחס לכולם אותה חשיבות?

ערכים מנהיגים אותנו, מובילים אותנו לבחור בדבר אחד על פני האחר, הם יוצרים את מי שאנחנו. הם האידיאלים שלנו. החלומות שלנו נובעים מתוכם ואנו מנתבים את חייו לאורם. כאשר מדובר בערכים של מנהיג יש להם השלכות לא רק על חייו, אלא על כל הקהילה שתחת הנהגתו. בעקבות העקרונות המנחים אותו הוא מקבל החלטות כנציג הקהילה, ואלו משנות גם את חייהם. מעבר לכך, המנהיג משפיע גם על אחרים לקבל את ערכיו בהיותו מודל לחיקוי.

אם כך, לערכיו של המנהיג ישנה חשיבות עליונה. מתוך הבנה זו נאמוד את גודל החשיבות של ערכיו של הלל שהנהיג את העם בימיו לאור האידיאלים שהציב בראש סולם ערכיו. באמצעות יצירת סולם ערכים משל עצמם התלמידים יחוו את הקושי בבחירת ערך אחד על חשבון האחר, וירגישו אמפתיה וחיבור להלל הזקן אשר נדרש לעשות זאת באופן יומיומי.

שיעור שני - על רגל אחת



השאלה היא: האם המנהיג צריך להנהיג את העם על פי ערכיו האישיים או על פי ערכיהם של אחרים? האם המנהיג צריך להנהיג את העם על פי ערכיו האישיים או על פי ערכיהם של אחרים? האם המנהיג צריך להנהיג את העם על פי ערכיו האישיים או על פי ערכיהם של אחרים?

שאלות

1. מה מניע את המנהיג להנהיג את העם?
2. האם המנהיג צריך להנהיג את העם על פי ערכיו האישיים או על פי ערכיהם של אחרים?
3. האם המנהיג צריך להנהיג את העם על פי ערכיו האישיים או על פי ערכיהם של אחרים?
4. האם המנהיג צריך להנהיג את העם על פי ערכיו האישיים או על פי ערכיהם של אחרים?

במשימת הפתיחה, מתבקשים התלמידים להתנסות בבחירת ערכים ובדירוגם. בכך, נוכל להבין טוב יותר מה עמד בפני הלל כשהכריע להעמיד את כל התורה על ערך מרכזי אחד.

כל התורה על רגל אחת

הסיפור שלפנינו מספר על הלל, שלא נדרש רק לדרג ערכים שונים אחד לעומת האחר בסולם הערכים, ולהדגיש את חלקם יותר מן האחרים, אלא גם לבחור בערך אחד בלבד, בעודו מחויב להחלטתו כמנהיג בעל אחריות.

מקור זה מספר על נוכרי שהגיע לבית המדרש וביקש להתגייר. בקשתו משמאי הייתה ללמוד את כל התורה "על רגל אחת". משמעות הביטוי הוא הרצון ללמוד ידע רב בזמן מועט (כיום משמש הביטוי במשמעות: עיקרי הדברים בקצרה, מבלי לפרט) (שאלה 1). שמאי מגיב בתקיפות, דוחה את בקשתו המוזרה והחצופה של הנוכרי ודוחף את הנוכרי באמצעות אמת הבניין שבידו. ייתכן שהנוכרי רצה להעמיד את הלל ושמאי במבחן משום שדרכו לבקש להתגייר לא הייתה שגרתית, ואפילו ניתן לראות בה מעין רצון להציג את היהדות באור מגוחך. ניתן להבין, אם כן, מדוע הגיב שמאי ככעס לבקשה זו. הרי התורה רחבה ועמוקה מכדי ללמדה על רגל אחת, ואילו אדם זה נראה כמזלזל בה. ייתכן שהפתעה שעוררה בקשה לא רגילה זו בשמאי גרמה לו להגיב בצורה קיצונית ולא מחושבת, אך עם זאת, דחיפה של כל אדם, לא משנה מה ביקש, איננה מעשה מקובל (שאלה 2).

לעומת חוסר הנכונות של שמאי לענות לשאלת הגר, הלל נכון למבחן ונענה לאתגר. ייתכן שהוא האמין שאדם זה אכן רוצה להתגייר, נותן לו את מלוא הכבוד, חושב על שאלתו ומשיב עליה (שאלה 3). תשובה לשאלה זאת מחייבת, בעצם, בחירה של ערך המייצג את התורה כולה, שהרי לא ניתן לעמוד על רגל אחת לזמן רב (ועל כן הביטוי **על רגל אחת** משמש להביע קיצור וצמצום במענה). הערך שהלל בחר מצטמצם לציטוט: **"מה ששנוא עליך לא תעשה לחברך"**. הלל מבין את המורכבות של המצב החינוכי שהוא נמצא בו. מחד גיסא, הוא אינו רוצה לאבד תלמיד פוטנציאלי זה, אך מאידך גיסא, גם אינו רוצה להשטיח את היהדות לכדי משפט אחד. מטרתו החינוכית של הלל הייתה להכניס את התלמיד לעולמה של תורה באמצעות משפט שלו הוא העניק חשיבות עליונה, אבל משפט זה גם ישמש דלת לתוך עולם הלימוד. לכן, לאחר שאמר לנוכרי את המשפט על רגל אחת, גם הסביר לו הלל שלאחר שהוא מבין יסוד זה של היהדות עליו להבין לאן היא מתפתחת באמצעות לימוד רחב שלה. יתרה מזאת, הלל טוען כי כל הפרטים הרבים המרכיבים את חוקי התורה נועדו לתכלית אחת – קיומו של העיקרון המוסרי-חברתי: מה ששנוא עליך – אל תעשה לחברך! כל הפרטים האחרים אינם אלא הרחבה ופירוש לעיקרון זה. בתשובתו, הלל נענה לאתגר של הנוכרי ומלמד אותו את כל התורה על רגל אחת, אולם גם מבהיר לו שלא ניתן להסתפק בערך זה אלא עליו להכיר את כל שאר הפרטים של התורה (שאלה 4 א-ב).

הלל העלה לראש סולם ערכיו את הדאגה לאחר ואת ההתחשבות בו מתוך היכרות עם עצמו. לאחר שהאדם לומד על עצמו מה איננו אוהב שעושים לו, עליו להבין שישנם מעשים שגם האחר אינו אוהב, להתחשב בו ולהימנע מהם. ההתחשבות באחר עולה על הכול. ברשימת הערכים בפעילות לעיל לא הוכנסה התחשבות באחר, אך הוכנסו ערכים דומים כמו **אהבת האדם** שיש בינה ובין אמירתו של הלל דמיון רב, וכן **חברות**. במידה מסוימת, ניתן לראות חלק רחב מהערכים בפעילות הפתיחה כנובעים מאותה אמירה של הלל: לדוגמה, הקשבה הינה ערך הדורש יחס הדדי, וכך גם **סובלנות**. הרצון שיקשיבו לי או שיתנהגו כלפיי בסובלנות מחייב מנגד התחייבות שלי, כפי שראינו בערך שדרש הלל (שאלה 4).

אוהב שלום ורודף שלום

הלל איננו היחיד שדגל בערכים של סובלנות ואהבה של אדם לחברו. הלל מזכיר לנו שגם אהרון הכהן השתדל בכל מאודו למען השלום בין הבריות, ולמען הקירוב לתורה שעוזר לאדם להיות טוב יותר.

מה היו מעשיו של אהרון שהלל מציין כאן? תיאור מעשיו של אהרון מופיע במסכת אבות דרבי נתן (פרק יב). שם מתואר כיצד היה משכן שלום בין אנשים שרבו ביניהם בדרך מתוחכמת, מתוך העלאת השלום על ראש ערכיו. זאת משמעות התיאור של אהרון **כאוהב שלום ורודף שלום**, אך מהו ההבדל בין אהבת השלום לרדיפתו? אהבת שלום הינה בגדר רעיון, אך אינה מחייבת מעשה. אהרון לא רק שהיה אוהב שלום באופן רעיוני אלא דאג לשכן אותו בין בני אדם (שאלה 1). שלום אינו יכול להיווצר בחלל ריק, הוא נוצר דווקא בחיבור בין בני אדם, ולכן ניתן לומר שאהבת שלום בלי אהבת הבריות אינה הגיונית. הסיבה לאהוב שלום הינה אהבת הבריות (שאלה 2).

אוהב שלום ורודף שלום
הסיפור שלפנינו מספר על הלל כשהכריע להעמיד את כל התורה על ערך מרכזי אחד.

הלל אומר:
"כל המצוות נאמרו לי, אבל אני לא יודע ללמוד את כל התורה על רגל אחת."
היה זהו הנוכרי ודוחף את הנוכרי באמצעות אמת הבניין שבידו. ייתכן שהנוכרי רצה להעמיד את הלל ושמאי במבחן משום שדרכו לבקש להתגייר לא הייתה שגרתית, ואפילו ניתן לראות בה מעין רצון להציג את היהדות באור מגוחך. ניתן להבין, אם כן, מדוע הגיב שמאי ככעס לבקשה זו. הרי התורה רחבה ועמוקה מכדי ללמדה על רגל אחת, ואילו אדם זה נראה כמזלזל בה. ייתכן שהפתעה שעוררה בקשה לא רגילה זו בשמאי גרמה לו להגיב בצורה קיצונית ולא מחושבת, אך עם זאת, דחיפה של כל אדם, לא משנה מה ביקש, איננה מעשה מקובל (שאלה 2).

השאלות:

1. כמה פעמים מופיע המילה "שלום" בטקסט?
2. כמה פעמים מופיע המילה "שלום" בטקסט?
3. א. כמה פעמים מופיע המילה "שלום" בטקסט?
ב. כמה פעמים מופיע המילה "שלום" בטקסט?
ג. כמה פעמים מופיע המילה "שלום" בטקסט?

משימה:
למדים מנסים לחשוב על דרכים שבהן ניתן להשיג שלום בין בני אדם. הם מציגים את דרכיהם ומוציגים את דרכיהם של אהרון ושל הלל.

איור:
איור המציג את אהרון הכהן ואת בני ישראל. האיור מציג את אהרון הכהן ואת בני ישראל. האיור מציג את אהרון הכהן ואת בני ישראל.

הכיצד שני מקורות אלו מתחברים? במקור על אהרון מוצגים הערכים של אהבת שלום, רדיפת שלום וקירוב הבריות לתורה, וניתן למצוא את שלושת אלו גם בסיפור הלל והנוכרי. הלל אוהב השלום יודע שאם ירחיק את הנוכרי הזה בצורה פוגענית, ירחיק אף את השלום בינו ובין הנוכרי באופן פרטי, והן בין ישראל לעמים האחרים בכלל. נוסף על כך, הלל לא רק אוהב שלום אלא רודף אותו, בהיותו מוכן לעשות את המאמץ למענו במתן תשובה לשאלת הנוכרי. מעבר לכך, הלל עושה כל זאת כדי לקרב את הנוכרי אל התורה ואל היהדות. הערכים שהיו חשובים לאהרון חשובים גם להלל (שאלה 3).

הצעה למשימת סיכום: דיבייט על רגל אחת

לסיכום השיעור ניתן לערוך בכיתה ויכוח בסגנון דיבייט. "דיבייט" (מאנגלית אמריקנית: debate) הוא שמו של ויכוח תחרותי ומאורגן בין שתי קבוצות, סביב שאלה מעניינת ורלוונטית. כמו בכל תחרות ספורטיבית, גם לדיבייט יש כללי משחק, שופטים, נקודות, מנצחים ומפסידים.

הנחיות לביצוע המשימה:

1. חלקו את תלמידי הכיתה לארבע קבוצות, שיתווכחו בשני סבבים. בכל ויכוח יתמודדו שתי קבוצות זו מול זו, ושתי הקבוצות האחרות ישמשו קהל ושופטים.
2. בקבוצו דונו בשאלה מהו הערך המרכזי והחשוב ביותר לדעתכם. חשבו על ההיבטים הלאומיים, החברתיים והאישיים שהערך צריך לבטא. הכינו רשימת טיעונים מנומקת לכך שהערך שבחרתם הוא הראוי ביותר.
3. בחרו נציג שייצג את הקבוצה בוויכוח.
4. כל קבוצה תידרש להוכיח לקהל ולשופטים שהבחירה שלה היא הראויה והנכונה ביותר. הקבוצות מוזמנות לעשות שימוש במקורות שנלמדו לאורך הפרק ובטיעונים המופיעים בהם.
5. בתום הוויכוח קיימו הצבעה והכריעו מי מהמתווכחים שִׁנְעָע יותר.

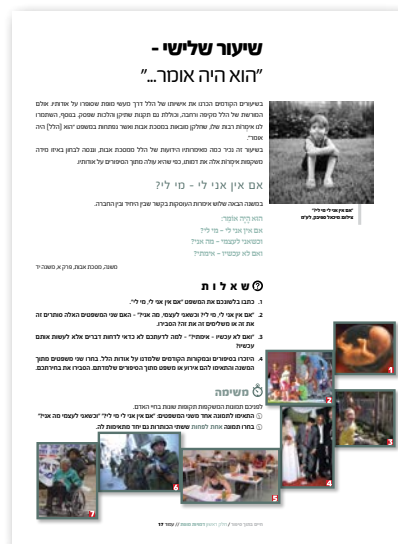
שיעור שלישי – "הוא היה אומר"

עד עתה למדנו על דמותו של הלל דרך מעשיו ופעולותיו כמנהיג. אמנם זהו היבט משמעותי להבנת דמותו של הלל, אך ישנו מפעל חיים תוכני חשוב ביותר שהוא הותיר מאחוריו. לא נוכל להקיף כאן עולם זה של תקנות, פסיקות הלכה ואימרות, אך לפחות נוכל להכירן במקצת. בשביל ללמוד על דמותו של הלל, ומפאת קוצר היריעה, נתמקד באוסף של אימרותיו המופיעות במסכת אבות, הדנה בעיקרה בשאלות מוסריות וחברתיות. רוב אימרותיו של הלל הזקן פותחות בביטוי "הוא היה אומר", ובאמצעותן ניתן ללמוד על השקפת עולמו.

"אם אין אני לי – מי לי?"

נפתח בעיון בביטוי המוכר: "אם אין אני לי, מי לי" המופיע לצד שתי אימרות נוספות המטילות אור זו על זו.

הביטוי "אם אין אני לי – מי לי?" באופן פשוט משמעותו שאם האדם לא ידאג לעצמו אף אחד אחר לא ידאג לו. כלומר, עליו מוטלת האחריות לטפל בעצמו מפני שלאחר אין אחריות כזאת ולא יעשה זאת בעבורו (שאלה 1). כאשר משפט זה מונח ליד המשפט "וכשאתני לעצמי, מה אני?" ייתכן שהקורא יחוש בלבול. שהרי, המשפט הראשון אומר לאדם לדאוג לעצמו, אך המשפט השני אומר שכאשר הוא דואג רק לעצמו אז אין לו משמעות. אף שבקריאה ראשונה נראה שהמשפטים האלה סותרים זה את זה, אפשר לראותם כמשלימים. המשפט הראשון יכול להיתפס כדאגה לעצמי וחוסר התחשבות באחר, אך ניתן לראות בכך גם אמירה הפוכה: דאגה מלשון קבלת אחריות על עצמי ועל מעשי, אף אחד אחר לא ידאג לכך שאהיה אדם טוב ועל כן זוהי אחריות. את זאת אני עושה מתוך הבנה שאיני לבד בעולם והנני מקבל משמעות בעולם מהיותי אדם טוב הדואג גם לאחר (שאלה 2). בנוסף המשפט השלישי "ואם לא עכשיו – אימתו?" משתלב בתוך דברים אלו בצורה מדויקת שהרי אם לא אעבוד על מעשי עכשיו ואנסה להיות אדם יותר טוב, ייתכן שיהיה לי אפילו קשה יותר אחר כך מפני שאפתח לעצמי הרגלים רעים שאתקשה להתגבר עליהם (שאלה 3).



עמוד 17

אם ננסה לשדך בין חלקים מהמשנה לעיל ובין סיפורים מחייו של הלל, נוכל להבין מעט יותר מדוע אמר משנה זו. לדוגמה, בהתייחס לסיפור של הנוכרי שביקש ללמוד תורה על רגל אחת, הרי המשפט: "וכשאני לעצמי, מה אני?" מבטא את הרציונל מאחורי תשובתו של הלל. הוא יודע שמשמעות חייו איננה להותיר את התורה רק בידיהם של אנשים ספורים ומאמין שיש לנסות לחבר גם אחרים אליה, ולכן ענה לנוכרי, למרות הקושי שבמענה לשאלה זו. דוגמה נוספת הינה הסיפור על הלל השוכב על הגג הקפוא ומבקש ללמוד תורה דרך חלון בית המדרש למרות הקור. סיפור זה מבטא הן את החלק הראשון והן את החלק השלישי של המשנה לעיל. הוא יודע שאם לא יעבוד על מידותיו באמצעות לימוד תורה אף אחד אחר לא יעשה זאת בשבילו. זו אחריותו האישית. הלל יודע שאם לא ינצל כל הזדמנות שיש לו ללמוד תורה, גם אם היא דורשת מאמצים (כמו עלייה לגג בשלג), אזי הוא ישלם על כך אחר כך מפני שהדחייה מביאה את האדם לחוסר עשייה (שאלה 4).

משימה

את המתח שבין שני המשפטים הראשונים במשנה אפשר להסביר גם בהקשר לתהליך ההתבגרות – ככל שאדם מתבגר, אחריותו למעשיו ולמצבו גדלה ותלותו באחרים פוחתת. לפנינו סדרה של תצלומים המשקפים תקופות בחייו של כל אדם. לכל אחת מהן אפשר להתאים את אחד המשפטים במשנה:

- בשלושת התצלומים הראשונים נראים ילדים בכמה שלבי התפתחות – עובר ברחם אמו, תינוק הולך יד ביד עם אחד מהוריו וקבוצה של ארבעה ילדים המשחקים במעגל עם הוריהם. לכל אורך תקופת הילדות, אפשר בהחלט לומר שהתלות של הילד בהוריו מוחלטת, ושאלמלא התמיכה "החינוכית", לא היו הילדים מצליחים לשרוד ולהתקיים. לכן, הביטוי המתאר את מצב הילדים בכל התמונות הללו הוא "וכשאני לעצמי, מה אני?".
- בתצלום 4 נראים חתן וכלה מתחת לחופה. בחירת בן זוג לחיים היא ללא ספק אחת ההחלטות החשובות והמכריעות ביותר בחייו של כל אדם. זו החלטה אישית, שהאחריות עליה מוטלת בראש ובראשונה על כל אחד מבני הזוג, ובמובן זה, הביטוי המתאים לתמונה זו הוא "אם אין אני לי, מי לי?". עם זאת, ההחלטה של בני הזוג לחיות יחד בשותפות נובעת מתוך ההבנה שהם מסייעים זה לזה בהגשמת מטרותיהם האישיות, וכמובן בהגשמת מטרותיהם המשותפות, ומבחינה זו, נישואין הם ביטוי מצוין גם לביטוי "וכשאני לעצמי, מה אני?".
- גם את תצלום 5 אפשר להתאים לשני הביטויים. מצד אחד, השירות הצבאי הוא הזדמנות להביא לידי ביטוי מצוינות אישית: משלב המיונים ליחידות מיוחדות, הדורשות כישורים אישיים ומוטיבציה גבוהה; דרך השירות עצמו, המזמן לחיילים הזדמנויות להפגין יוזמה ומחויבות; ועד המנהיגות הנדרשת ממפקדים וקצינים, המובילים את חייליהם בקרב. עם זאת, ההצלחה במשימה לעולם אינה תוצאה של פעילותו של אדם אחד בלבד, והיא דורשת שיתוף פעולה של כל הלוחמים. הם צריכים לפעול יחד ולעיתים אף להיות מוכנים להקרבה עצמית ולחירוף נפש למען חבריהם ליחידה.
- בתצלום 6 נראית קבוצת תלמידים במבחן בבית ספר תיכון. סיטואציה זו מוכרת מאוד לתלמידים. מבחן נועד לבחון אך ורק את יכולתו האישית של כל תלמיד, בלי קשר לאנשים הנמצאים סביבו. תלמיד הנעזר באחרים פועל בניגוד להנחיות, ולכן לתמונה זו אפשר להתאים את הביטוי: "אם אין אני לי, מי לי?".
- בתצלום 7 נראית אישה מבוגרת, שמפאת גילה זקוקה למישהו שסייע לה בחיי היומיום. בזקנתם, בני האדם רבים שוב נעשים תלויים בעזרתם של אנשים אחרים, כפי שהיו בילדותם – "וכשאני לעצמי, מה אני?".

לא הביישן למד

מעבר לפסיקות ההלכה של הלל, היו לו כמה תובנות בחייו כפי שראינו במקור לעיל. הקטע להלן מציג תובנות נוספות של הלל בנוגע לתכונות הרצויות בעיניו באדם, קושי האדם לפתחן בעצמו והגורמים המונעים ממנו לעשות זאת.

חלקו הראשון של המשפט מסביר שאדם המתבייש לשאול שאלות לא יוכל ללמוד, שהרי שאלות הינן כלי לימוד משמעותי. ייתכן שהתלמיד אכן ביישן כשלעצמו, אם כך מדוע להכניס את חלקו השני של המשפט? אמנם ייתכן שהביישנות של התלמיד הינה תכונת אופי לא קשורה, אך גם ישנה אפשרות שביישנות זו נובעת מהתנהגותו של המורה. ייתכן שהתלמיד מתבייש וממאן לענות על שאלות מפני שהמורה שלו קפדן, לא סובלני ומתקן את התלמיד בפרטים הקטנים. על

לא הביישן למד

במשנה הבאה נסב: אסורת שר ללל הללית תבנת או שרשם בתאסם עסם או לל מלל הרשסם המנסים או מעסם את תסמסם

היא (היא חלה אסור)

לל הרשסם חלה חלה תספדל (המשמעות היא שיש להשלים את המשימה)

הששם חלה חלה תספדל (המשמעות היא שיש להשלים את המשימה)

הששם חלה חלה תספדל (המשמעות היא שיש להשלים את המשימה)

שאלות

1. לל הרשסם חלה חלה תספדל (המשמעות היא שיש להשלים את המשימה)
2. לל הרשסם חלה חלה תספדל (המשמעות היא שיש להשלים את המשימה)
3. לל הרשסם חלה חלה תספדל (המשמעות היא שיש להשלים את המשימה)
4. לל הרשסם חלה חלה תספדל (המשמעות היא שיש להשלים את המשימה)

תשובות

1. לל הרשסם חלה חלה תספדל (המשמעות היא שיש להשלים את המשימה)
2. לל הרשסם חלה חלה תספדל (המשמעות היא שיש להשלים את המשימה)
3. לל הרשסם חלה חלה תספדל (המשמעות היא שיש להשלים את המשימה)
4. לל הרשסם חלה חלה תספדל (המשמעות היא שיש להשלים את המשימה)

אל תדון את חברך

הששם חלה חלה תספדל (המשמעות היא שיש להשלים את המשימה)

הששם חלה חלה תספדל (המשמעות היא שיש להשלים את המשימה)

שאלות

1. לל הרשסם חלה חלה תספדל (המשמעות היא שיש להשלים את המשימה)
2. לל הרשסם חלה חלה תספדל (המשמעות היא שיש להשלים את המשימה)
3. לל הרשסם חלה חלה תספדל (המשמעות היא שיש להשלים את המשימה)
4. לל הרשסם חלה חלה תספדל (המשמעות היא שיש להשלים את המשימה)

כן, לא כדאי שהמורה יהיה קפדן, וכך נראה קשר ברור בין שני חלקי האימרה. עם זאת, לפעמים מורה צריך להיות קפדן ולדרוש מהתלמיד לדייק, כי אולי תלמיד זה לא יצליח אם לא ידרשו זאת ממנו. על כל פנים, במקרה שהתלמיד ביישן וחושש לשאול, עדיף שהמורה לא יהיה קפדן כי אז התלמיד כנראה לא ילמד או שלימודיו יהיו טובים פחות (שאלה 1 א-ג).

באמצעות אימרה זו אנו למדים על תפיסתו הפדגוגית של הלל (המשתקפת גם בתגובתו לנוכרי) ועל פיה, קפדנות כגישה חינוכית אינה ראויה ואף אינה יעילה כשיטה חינוכית. מנגד, הלל גם תובע מהתלמיד לעשות מאמצים ולצאת מעמדת הסבילות של הביישן. האחריות ללמידה מוטלת על שני הצדדים: המורה והתלמיד. מהמורה נדרשות סבלנות והכלה של התלמיד, ומהתלמיד נדרשות יוזמה וחריצות (שאלה 2).

אל תדון את חברך

אימרה זו דורשת מהאדם לא לשפוט אדם אחר עד שיבין את המצב שהוא נמצא בו. האדם נדרש לשים את הזולת במקומו בטרם ישפוט אותו לכך חובה (שאלה 1). פעמים רבות אנו שופטים אנשים על מעשיהם מבלי שנוכל לעמוד על הגורמים לכך. לעומת זאת, פעמים רבות אנו מרגישים ששופטים אותנו מבלי להבין באמת את מה שמתחולל בתוכנו. מכאן שהעלאת המודעות לנושא באמצעות סיפורים אישיים היא בעלת ערך חינוכי רב, כיוון שבאמצעות תיאור "מקרה שהיה" ניתן להזהות ולהבין כיצד מרגיש אדם ששופטים אותו ללא אמפתיה (שאלה 2).

משימת סיכום: נאה דורש נאה מקיים

במשימה זו נראה אם הלל עמד בעצמו בדרישות הגבוהות שלו מהחברה. הלל במידה רבה אכן הצליח לעשות זאת, כפי שעולה מהסיפורים שלמדנו. לדוגמה, הלל לא פרש מהציבור, גם לפני שהיה תלמיד חכם היה חלק מהעם, וגם כשקיבלו אותו לבית המדרש, הוא פתח אותו בפני כולם וכך גרם למצב שבו אף אחד לא פרש מהציבור, כי הציבור נכנס לבית המדרש.

מעבר לכך, הלל לא היה מורה קפדן. זאת רואים בעובדה שכאשר הגיע אליו הנוכרי הוא לא הקפיד איתו אלא התאים את עצמו לצורכי התלמיד.

הלל גם הקפיד להיות איש במקום שבו אין אנשים. כאשר תלמידי החכמים לא היו מוכנים לקבל את העניים לבית המדרש, התעקש הלל לעשות את המעשה הנכון ולהכניס אותם פנימה. מעבר לכך, כאשר שמאי לא היה מוכן לענות על בקשת הנוכרי ללמוד את התורה על רגל אחת, קיבל אותו הלל וענה על שאלתו בסבלנות.

הלל ראה בלמידה ערך חשוב, כפי שניתן לראות מכך שסיכן את חייו בשלג הקר כדי ללמוד תורה. נוסף על כך, הלימוד היה חשוב בעיניו שהרי לאחר שאמר לנוכרי "מה ששנוא עליך אל תעשה לחברך" הוא אמר לו "לך למד". זהו אחד הערכים החשובים ביותר בעבורו. יתר על כן, בית הלל האמינו שכולם צריכים ללמוד ושצריך לפתוח את הדלתות בפני כולם, בניגוד לבית שמאי, ובכך הדגימו איך להיות לאיש במקום שאין בו אנשים, וגם חרתו על דגלם את חשיבותה של ההשכלה.

אם נסכם, תפיסתו של הלל הייתה מורכבת ורצופה בשלל תובנות שונות. הוא דרש מהחברה אך דרש גם מעצמו. עם חלק מאימרותיו קל יותר להסכים מאשר עם אחרות. עם המשפט "אל תדון אדם עד שתגיע למקומו" אולי קל יותר להסכים מאשר עם המשפט "אל תאמין בעצמך עד יום מותך", שהרי אם אין לי – מי לי? מי יאמין בי אם לא אאמין בעצמי?! לאימרה הראשונה "אל תדון אדם עד שתגיע למקומו" יש אמת הגיונית, משום שאיננו יודעים מדוע האדם לפנינו מתנהג בצורה שלילית, ואל לנו לשפוט אותו עד שנבין מדוע. מנגד, אם לא נאמין בעצמנו ייתכן שהיכולת שלנו לתפקד בחברה תיפגע, מה שאינו רצוי. עלינו להאמין בעצמנו אך לא להיות יהירים, וגם לא להתאכזב יותר מדי כאשר האמון בעצמנו לא מוצדק ואנו נכשלים. גם זה קורה לפעמים וזו אינה סיבה להפסיק להאמין.

עמוד // 19

פרק ב' – רבן יוחנן בן זכאי

רבן יוחנן בן זכאי חי ופעל בשלהי ימי הבית השני. בתקופה זו, פרץ בארץ ישראל "המרד הגדול" ברומאים שהחל בשנת 66 לספירה, והסתיים בתבוסה גדולה של היהודים. הרומאים הצליחו להשתלט על הגליל ועל יהודה כולה, ולבסוף על ירושלים. לאחר מצור ממושך, הרומאים ניפצו את חומות ירושלים, ובט' באב שנת 70 לספירה חרבו את המקדש.

חורבן בית המקדש היה אסון לאומי ודתי עבור העם היהודי. הרומאים הרסו יישובים רבים, והחקלאות נפגעה בעקבות שריפת שדות והפקעת קרקעות. יהודים נעקרו ממקומותיהם וחלקם הפכו לאריסים. על היהודים הוטלו מיסים כבדים.

חורבן ירושלים, ובעיקר נפילת המקדש, היו בעלי משמעות קשה במיוחד עבור העם היהודי והאמונה היהודית. עבודת הפולחן בבית המקדש נתפסה בעיני היהודים כקשר הישיר שבין העם ואלוהיו, ומשחרב הבית ניתק קשר זה. המקדש שימש גם מוקד לפעילות פוליטית, כלכלית וחברתית. חורבן המקדש פורר את ההנהגה המסורתית – את מעמד הכהנים, את האצילים ואת הצדוקים. משרת הכהן הגדול בוטלה ומוסד הסנהדרין (שהיה בית המחוקקים העליון של העם היהודי) בוטל גם הוא.

בעקבות החורבן נוצרה בחברה היהודית אווירה של ייאוש ומשבר, רבים חשו שהאל נטש את עמו, והתעוררה סכנה ממשית של אובדן האמונה והתקווה להמשכיות הקיום של העם היהודי.

רבן יוחנן בן זכאי היה מצעירי תלמידיו של הלל הזקן ודמות מרכזית בימי חורבן הבית השני ובשנים שלאחר מכן. הוא זכה לכינוי "רבן", תואר שהיה שמור לשושלת הנשיאים ממשפחת הלל בלבד, בזכות אישיותו, גדולתו ומנהיגותו.

עליו נאמר ש"לא הקדימו אדם שלום מעולם, ואפילו נכרי בשוק" (תלמוד בבלי, מסכת ברכות, דף יז, עמוד א), ודמותו זכתה להערכה ולהערצה רבה.

עד לחורבן הבית ישב בירושלים ובעיירה ערב שבגליל התחתון. מנהיגותו באה לידי ביטוי בימים שלפני המרד, שבהם היה ראש הדוברים בקרב חכמי ירושלים, משך אליו תלמידים רבים ואף שימש, ככל הנראה, יד ימינו של רבן שמעון בן גמליאל הנשיא.

על פי מסורת חכמים, צפה רבן יוחנן בן זכאי את תוצאות המרד, והחליט להקדים רפואה למכה ולהקים מרכז חדש ביבנה כתחליף לבית המקדש ולסנהדרין – שיאחד מחדש את העם סביב חיי תורה ומצוות.

כאשר עזב את ירושלים הנצורה והסגיר עצמו לרומאים, היה בשנות השישים לחייו; וכך, בגיל מבוגר יחסית, נטל על עצמו את האחריות לשיקום החיים היהודים בארץ אחרי החורבן, בלי בית המקדש ובלי ירושלים והנהגתה.

הוא הצליח לשכנע את המנהיג הרומי אספסיאנוס לאפשר לו להקים מרכז ביבנה והעניק לבית הדין, שבראשו עמד, סמכויות של סנהדרין בקביעת התקנות ובעיצובה של הנהגה רוחנית חלופית לזו שהייתה בירושלים.

בהנהגתו של רבן יוחנן בן זכאי עוצבה מסגרת חדשה לקיום יהודי שנותר בלי בית המקדש. עיקר מפעלו היה ביצירת תקנות והלכות שנועדו לאפשר את קיום האמונה היהודית ללא בית מקדש, ובד בבד לשמר את זכר המקדש בתודעת העם. הוא גם עודד את העם לצאת מהייאוש, ולהימנע מגילויי אבל מוגזמים על חורבן המקדש.

דרכו המעשית והריאליסטית הפכה לסמל המנהיגות היהודית בגולה. רבן יוחנן לא החזיק בתפקיד נשיאותי רשמי, אלא פעל מתוקף סמכותו הרוחנית והפוליטית. לרבן יוחנן הייתה אופוזיציה של כוהנים, צדוקים ואנשי בני בתירא, שהתקשו להתמודד עם השינויים שהנהיג רבן יוחנן בן זכאי בעקבות החורבן. בסוף ימיו, בשנת 95 לספירה בקירוב, עבר רבן יוחנן מיבנה לברור חיל. כך למעשה פינה את מקומו בהנהגה לרבן גמליאל, שיצא ממחבואו, בעקבות שינויים בקיסרות הרומית. רבן יוחנן נפטר סביב שנת 100 לספירה.

מושב העובדים בן זכאי (ליד יבנה) נוסד בשנת תש"י, 1950, ונקרא על שמו של רבן יוחנן בן זכאי.



עמוד 20 ///

שיעור ראשון – מירושלים ליבנה

משימת פתיחה: התמודדות עם סוגיה

בשיעור זה נלמד על סיפור יציאתו של רבן יוחנן בן זכאי מירושלים.

כפי שנראה, היציאה מירושלים הייתה כרוכה בסוגיה מורכבת: האם להישאר עם הלוחמים הנצורים, לגלות נאמנות לאחיי הלוחמים או לוותר על הקרב, להיכנע לאויב כדי להציל את מה שניתן משרידי העם? האם להיאבק עד הסוף המר או לוותר על חלום הניצחון ולהישאר עם שרידי הפליטה?

המשימה נועדה אפוא לתת כלים בידי התלמידים כדי שיוכלו להבין את האתגר הקשה שעמד בפני רבן יוחנן ערב יציאתו מירושלים.

תן לי יבנה וחכמיה

ערב חורבן בית שני, בימי המרד הגדול, שררה מחלוקת קשה בעם ישראל. הרומאים הטילו מצור על ירושלים, ואיימו להשמיד את העיר, יחד עם הסמלים הלאומיים והדתיים שבתוכה. בתגובה, נחלקו היהודים הנצורים לשתי קבוצות. קבוצה אחת - הסיקריקים, תחת הנהגתו של אבא סקרא - הובילו קו קיצוני ובלתי מתפשר, תוך שהם מתנגדים לכל פעולה שעשויה להתפרש כנניעה. הסיקריקים שלטו על העיר ביד קשה, בזו, שדדו ורצחו כאוות נפשם, ואף הדיחו את הכוהן הגדול ומינו אחר מטעמם. הניסיונות להדיחם מהשלטון שתפסו לעצמם כשלו, ורוב תושבי העיר חשו שכמנהיגים, עלולים הסיקריקים להמיט עליהם אסון. יוסף בן מתתיהו, שדיווחו על אודות המרד הם מקור מידע חשוב, מספר כיצד ניסו תושבי ירושלים להתקומם כנגד הקנאים, ללא הצלחה:

העם נתכנס לאסיפה גדולה וכולם היו כועסים על תפיסת המקדש [בידי הקנאים], ועל השוד ומועשי הרצח [של הקנאים בתושבי העיר]. אבל לא נעשה כל ניסיון להתגונן, כי האמינו, וכן היה באמת, שאי אפשר לפנות את הקנאים. הנניח [אחד ממנהיגי ההתנגדות לקנאים] קם בתוך הקהל הסתכל פעמים רבות בעיניים מלאות דמעות אל המקדש ואמר:

”בוודאי היתה יפה לי מיתתי ובלבד שלא הייתי רואה את בית ה' מלא תועבות כאלו ומקומותיו הקדושים שאסורים בכניסה דהוסים לעיפה ברגלי מרצחים!... למה אחיה בין עם שאינו מרגיש בצרות ושאינו רצונו לטפל בפורענות שבידיו. שודדים אתכם – ואתם נכנעים, מכים אתכם שותקים, ואין אדם מעיז להאנח בפרהסיה על הרוגו. איזו עריצות מרה!... ועכשיו מלחמה זו עם הרומאים, לא אדון עכשיו אם מלחמה זו תועלת יש בה אם ריוח, או להיפך: אבל איזה נימוק יש להם? האם לא החירות? אם אין אנו סובלים את אדוני העולם המיושב – את עריצי בני עמנו נסכול?... ומאחר שהזכרתי את הרומאים, לא אסתיר מכם את מה שעלה בדעתי בשעה שאני מדבר, וחזרתי והרהרתי בדבר: שאפילו אם ניכבש על ידיהם, אל אפתח פה לשטן! – לא נסכול [פורענות] קשה יותר מזו שכבר גרמו לנו אנשים אלו...”

יוספוס פלביוס, מלחמת היהודים, ד, עמ' 198 – 200.

תיאור מחריד זה מאיר את הסיפור המוכר של רבן יוחנן בן זכאי (ריב"ז) באור חדש. המקור שלפנינו פותח בתיאור של מפגש חשאי שנערך בין ריב"ז ובין אבא סקרא, ראש הבריונים – שהיה גם בן אחותו של ריב"ז. מדוע חשוב לציין את הקשר המשפחתי בין השניים? ואיזה צורך היה להסתיר את הפגישה? המתח ששרר בירושלים, כפי שמתואר ב"מלחמת היהודים", מסייע לנו לענות על שתי השאלות האלה. אלמלא היה אבא סקרא בן אחותו של ריב"ז, פגישה כזו ככל הנראה לא הייתה יכולה להיערך כלל, לאור המאבק הפנימי האלים שהתנהל באותם ימים בין רוב האוכלוסייה ובין המיעוט הקנאי. את הפגישה ערכו השניים בחשאי, כנראה משום שחששו לחייהם. מדבריו של אבא סקרא משתמע שחבריו עלולים להרוג אותו אם יחשו שאינו עומד בלחצים המופעלים עליו. הכינוי "בריונים", אם כן, מטעה במקצת. כנראה היה מדובר בכנופיה אלימה במיוחד, שחבריה שלטו בהמונים ביד קשה, הילכו עליהם אימים, ואף הרגו ובזזו כאוות נפשם (שאלה 1).

כאשר רבן יוחנן בן זכאי הבין שאין שום סיכוי לגשר על הפער בין הקנאים למחנה המתון שאותו הנהיג, ושהחורבן הקרב הוא ככל הנראה בלתי נמנע, הוא פנה לאספסיאנוס, מנהיג הרומאים. עוד לפני דיון בתיאור המפגש בין השניים, יש כמה עיקרים בסיפור שכדאי להדגיש. ראשית, הסמיכות שבין שני המפגשים – עם אבא סקרא ועם אספסיאנוס – רומזת לנו שיש קשר ביניהם.

אף שמדובר בניצגים של שני קצוות רחוקים מאוד זה מזה, יש מכנה משותף לשני המנהיגים הללו: שניהם מאיימים להמיט אסון על עם ישראל, ושניהם יכולים לכאורה למנוע את חורבן

שיעור ראשון - מירושלים ליבנה

ביום 24 לספירת השנים מציג יוספוס פלביוס את האספסיאנוס הנסיך הרומאי המכהן כמדינאי רומאי. האספסיאנוס בנו סמל שלטון חדש ונחמד. הוא יזם את הבנייה של אולם המסעדה המכונה אולם המסעדה. הוא יזם את הבנייה של אולם המסעדה המכונה אולם המסעדה. הוא יזם את הבנייה של אולם המסעדה המכונה אולם המסעדה.

עמוד // 22

משימת פתיחה: התמודדות עם דילמה

דילמה היא מצב שבו יש לנו שתי אפשרויות או יותר, והחלטתנו על אחת מהן תלויה באחת מהן. דילמה היא מצב שבו יש לנו שתי אפשרויות או יותר, והחלטתנו על אחת מהן תלויה באחת מהן.

החלטתנו תלויה באחת מהן. החלטתנו תלויה באחת מהן. החלטתנו תלויה באחת מהן. החלטתנו תלויה באחת מהן.

עמוד // 21

תן לי יבנה וחכמיה

אבא סקרא: אבא סקרא היה מנהיג קיצוני ובלתי מתפשר. הוא היה מנהיג קיצוני ובלתי מתפשר. הוא היה מנהיג קיצוני ובלתי מתפשר. הוא היה מנהיג קיצוני ובלתי מתפשר.

הוא היה מנהיג קיצוני ובלתי מתפשר. הוא היה מנהיג קיצוני ובלתי מתפשר. הוא היה מנהיג קיצוני ובלתי מתפשר. הוא היה מנהיג קיצוני ובלתי מתפשר.

עמוד // 23

הבית. העובדה שריב"ז היה מוכן לדבר עם שניהם, למרות השוני הגדול ביניהם, מעידה על הגישה הפרגמטית שנקט, ועל נכונותו לשתף פעולה ולהתפשר, כדי לוודא שהיעדים שלו יושגו. יתרה מזאת, תיאורי המפגשים מעידים עד כמה נאלץ ריב"ז להתאמץ כדי לקיימם – עם אבא סקרא נפגש בסתר, וכדי לפגוש את אספסיאנוס נאלץ להעמיד פני מת ולצאת מהעיר בתוך ארון קבורה. דימוי זה אינו רק עלילתי, אלא גם יש בו סמליות רבה. היציאה של ריב"ז בארון קבורה רומזת על העתיד לבוא, ועל האופן שבו תפסו חז"ל את החורבן. חורבן הבית אמנם נתפס אצלם כאירוע טרגי, שבו נהרגו רבים, ושבו התערערו מוסדות השלטון והדת החשובים ביותר לעם היהודי, אולם בד בבד, חז"ל תפסו את החורבן כהזדמנות לכונן מחדש את היהדות באופן שמתאים יותר להשקפת עולמם (שאלה 2). רעיון זה בא לידי ביטוי גם בתיאור המפגש שבין ריב"ז ובין אספסיאנוס, שבו מתאר המצביא הרומי מדוע החליט להחריב את העיר ירושלים באמצעות משל. כאשר נחש כרוך על חבית של דבש, ישנה הצדקה מוסרית להרוס את החבית בשביל להרוג את הנחש. החבית במשל מייצגת את העיר ירושלים ואת התרבות היהודית המתונה שאותה ייצג ריב"ז, בעוד שהנחש מסמל את הקנאים הסיקריקים, שהיו האויבים האמיתיים של הרומאים. כדי לדכא את המרד, הרומאים היו מוכנים גם לפגוע בכל היהודים, ולהשמיד את העיר כולה. יש משמעות רבה למשל של אספסיאנוס, באופן שבו אנו מבינים את סיפור החורבן. קריאה זהירה של דבריו מצביעה על כך שאלמלא הקנאים, בית המקדש כלל לא היה נחרב, ובמידה רבה הם האשמים בכך, ולא הרומאים (שאלה 3).

המשל	המשל בלשונם	הנמשל
חבית של דבש	לפנינו חבית ובה נוזל יקר: דבש	העיר ירושלים
ונחש כרוך עליה	אולם לא ניתן להגיע אל הדבש שכן על פתח החבית כרוך נחש המונע את הגישה אליה	הקנאים
לא שוברים את החבית בגלל הנחש	חייבים להרוס את החבית כדי להשמיד את הנחש	השמדת העיר

במקום להשיב לדברי אספסיאנוס, בחר ריב"ז לשתוק. שתיקה רועמת זו עוררה את רבי עקיבא למתוח ביקורת חריפה על ריב"ז, ולכנות את האי-התשובה שלו "סכלות" על פי הפסוק המצוטט מספר ישעיהו. לכאורה, התשובה המתבקשת לדברי המצביא הרומי הייתה שכשם שניתן להסיר את הנחש באמצעות צבת מבלי לפגוע בחבית, כך ניתן להרוג את הקנאים מבלי להשמיד את המקדש. הדבר אמנם לא נאמר במפורש, אולם הבחירה של ריב"ז לשתוק רומזת על כך שהוא היה אמביוולנטי לגבי החורבן, ושכמיהה מסוימת אף אפשר לו לקרות, אף שלכאורה הייתה לו הזדמנות למנוע אותו. הסיבה לכך נעוצה בתפיסה של רבן יוחנן ושל רבים אחרים מחז"ל, שביקשו להעתיק את מוקד הפעילות הדתית ממרחב בית המקדש למרחב בית הכנסת. מעבר זה בישר על שינוי רדיקלי בתפיסת היהדות של חז"ל, שביקשו לכונן דת וחברה שבה לימוד התורה הוא העיקר. החוקר שמואל ספראי אף טען, על בסיס מקורות מהתלמוד, כי ריב"ז בעצמו היה כוהן, ולכן בולטת במיוחד התנגדותו לפולחן הקרבנות בבית המקדש, והעדפת לימוד התורה (שאלות 4+5+6). העדפת בית הכנסת על פני בית המקדש סימלה מהפכה בימי ריב"ז; אולם מהפכה זו שרדה לאורך דורות רבים, והיא שהפכה את ריב"ז לדמות כה מרכזית בהיסטוריה של עם ישראל:

מקומו ודמותו של רבן יוחנן בן זכאי אינה רק כראשון לבוני האומה לאחר חורבנה וכמייסדו של אותו מוסד שנתפתח לאחר מכן, אלא כאחד מבנייה הגדולים וממעצבי דרכה ודמותה של היהדות לדורות, במציאות החדשה שלאחר חורבן הבית.

שמואל ספראי, בחינות חדשות לבעיית מעמדו ומעשיו של רבן יוחנן בן זכאי לאחר החורבן

מנהיגות במבחן

בהמשך להכרעה השנויה במחלוקת שקיבל, נבקש מהתלמידים לדון בשאלה אם הם רואים בריב"ז מנהיג. לצורך כך נביט בדברי הזיכרון שנשא שמעון פרס לזכרו של ראש הממשלה הראשון, דוד בן-גוריון. פרס מעיד שהוא אמנם לא נולד "בן-גוריוניסט", אולם הוא נעשה לכזה.

3. חז"ל הרחיבו שטחה של תורה על ידי חז"ל וקראו לה "תורה שבעל פה" – תורה שבעל פה.

4. אספסיאנוס פירש את חז"ל וקרא להם "הקנאים" – תורה שבעל פה.

5. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

6. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

7. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

8. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

9. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

10. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

11. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

12. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

13. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

14. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

15. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

16. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

17. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

18. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

19. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

20. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

עמוד 24

1. חז"ל הרחיבו שטחה של תורה על ידי חז"ל וקראו לה "תורה שבעל פה" – תורה שבעל פה.

2. אספסיאנוס פירש את חז"ל וקרא להם "הקנאים" – תורה שבעל פה.

3. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

4. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

5. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

6. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

7. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

8. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

9. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

10. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

11. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

12. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

13. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

14. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

15. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

16. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

17. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

18. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

19. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

20. רבן יוחנן בן זכאי הוא הריב"ז המפורסם ביותר בתורה – תורה שבעל פה.

עמוד 25

במילים אחרות, הוא ראה בו מנהיג, ונסחף אחר מנהיגותו, שהביאה לידי ביטוי עוצמה, אמת, אומץ, כנות, מחויבות מוסרית, חזון והתחשבות בשיקולים רבים ומורכבים. נוסף על כך, פרס מעיד כי בן-גוריון לא היה פופוליסט או חנפן, והוא נותר נחוש בדעתו גם כאשר הייתה לא-פופולרית (שאלה 1).

אדם שמנהיג את העם בעיתות משבר – כפי שעשו בן-גוריון וריב"ז – נאלץ לקבל הכרעות גורליות. במבט לאחור, קל לבחון את החלטות השונות לאור תוצאותיהן, אולם בו בזמן, ברור כי מדובר בהחלטות קשות ממש. כזו היא השאלה אם להעדיף שלום או מלחמה. מצד אחד, יש סיכון גדול ביציאה למלחמה, שלעולם לא ניתן לדעת מראש מה יהיו תוצאותיה. מצד אחר, גם הבחירה בשלום דורשת ויתורים, פשרות, ולעיתים מחיר השלום עלול גם הוא להיות כבד ממש (שאלה 2). רבן יוחנן העדיף את השלום על פני המלחמה, ולצורך כך היה מוכן לפעול בעורמה ובניגוד לעמדת כלל הציבור, ואף לוותר על בית המקדש (שאלה 3). בדומה לריב"ז, גם בן-גוריון האמין בשלום, וסלד מלאומנות ומקיצוניות. אולם הוא בעצמו לא זכה לעשות שלום, והוא אף הנהיג את המדינה ואת העם בעיתות מלחמה (שאלה 4).

משימה: משפט ציבורי לרבן יוחנן בן זכאי

למערכת המשפט יש תפקידים שונים. לעיתים, תפקידה לברר את העובדות; במקרים אחרים, אין ויכוח על העובדות, אולם אין הסכמה על האופן שבו יש לפרשן. ייתכן שאדם מואשם בביצוע פשע מסוים, אך הוא מכחיש את המיוחס לו, ופשוט טוען שהדבר לא אירע מעולם. לדוגמה, נהג עלול להישפט משום ששוטר טוען שראה אותו עובר ברמזור אדום. בתגובה להאשמה זו, ניתן להעלות על הדעת כמה תגובות מצד הנאשם. אפשרות אחת היא להודות באשמה; או במילים אחרות להסכים לעובדות ולפרשנות שקיבלו מאת התובעים. אפשרות אחרת היא להכחיש את העובדות, ולטעון שהרמזור כלל לא היה אדום בזמן שעבר בצומת (אולי זה היה רכב אחר; אולי השוטר התבלבל או מעליל; וכדומה). אפשרות שלישית היא להסכים לעובדות אך להציע פרשנות שתהפוך אותן למעשה חמור פחות. במקרה זה יוכל הנהג לטעון שאמנם נכונה העובדה שעבר ברמזור אדום, אולם הוא היה חייב לעשות כן משום שהיה מדובר במקרה חירום רפואי, למשל. לסיכום הסיפור על אודות ריב"ז, נזמין את התלמידים לנקוט את עמדת התובע או הסנגור ולקחת חלק פעיל במשפט ציבורי שנערך בעקבות המעשה השנוי במחלוקת שביצע. לצורך כך, יתבקשו התלמידים לנסח כתב תביעה, ולחלופין כתב הגנה, ובו יפורטו העובדות לצד הפרשנות. מומלץ מאוד לעודד את התלמידים לחפש במרשתת (אינטרנט) כתבי תביעה וכתבי הגנה, ולהיעזר בהם כתבנית ניסוחית וכהשראה סגנונית למסמך שיצר.

שיעור שני – שיקום האומה

זהו חידוש עצום של ריב"ז. לאמור, יש חיים דתיים גם ללא קורבנות על המזבח. "יש לנו כפרה שהיא כמותה". על פי ריב"ז אין מקום לייאוש בקרב העם בהיעדר מקום לכפר בו על חטאיהם. האתגר החדש החלופי הוא יצירת חברה המושתתת על חסד. לטענת ריב"ז, אובדן המקדש אינו קורע את החבל המקשר בין ישראל לאביהם שבשמים, ובהיעדר קורבן מכפה, גמילות חסדים היא נקודת הקשר.

בני לאו, חכמים, עמ' 274

המקור שלפנינו הוא המשך ישיר לסיפור שבו מתוארים המפגשים של ריב"ז עם מנהיגי הקנאים ועם מנהיגי הרומאים, ומוציגים בו חלק מהרעיונות שנרמזו כבר בשיעור הקודם, באופן ברור ושיטתי יותר. יש כמה נקודות חשובות שראוי להזכיר בהשוואה בין השיחה המתוארת כאן ובין השיחות המתוארות בסיפור הקודם שקראנו. ההבדל הבולט ביותר בין שני הסיפורים הוא זמן התרחשותם: בעוד שהסיפור הקודם אירע לפני החורבן, סיפור זה אירע אחריו. עובדה זו חשובה במיוחד, משום שהיא מראה לנו כיצד יצאו תוכניותיו של ריב"ז מן הכוח אל הפועל. בימים שלפני החורבן, הוא האמין שנדרש תחליף לעבודת המקדש, שעלולה להיעלם בעקבות דיכוי המרד. בסיפור שלפנינו ריב"ז טוען שתחליף כזה כבר ישנו, ושאינו עוד צורך בפולחן בבית המקדש. בזאת ריב"ז הניח את התשתית להתפתחות של היהדות בעקבות חורבן הבית. ואולם, חכמים אחרים שחיו בתקופתו טרם הבינו שניתן להתגבר על האובדן, ובעבורם, חורבן בית המקדש היה עלול

עמוד 26

עמוד 27

לסמן את חורבן היהדות כולה; מה שהביא את רבי יהושע לדמעות כאשר ראה את חורבות המקדש והעיר (שאלה 1). אולם ריב"ז טען באוזני חבריו כי חורבן הבית אין משמעותו בהכרח אובדן היהדות, משום שאפשר למצוא מרחבים אחרים שבהם יוכלו היהודים להביא לידי ביטוי את יהדותם ולעבוד את אלהים. כפי שראינו בשיעור הקודם, חלק מהחוקרים טוענים שחז"ל – וריב"ז במיוחד – ראו בבית הכנסת תחליף לבית המקדש, כמוקד לפעילות דתית. בסיפור שלפנינו, אנו מוצאים מרחב אחר, נגיש וזמין אף יותר מבית הכנסת – הוא המרחב הבינאישי, שבו יכול אדם לעשות מעשים של גמילות חסדים (שאלה 2).

כעת, לאחר שהציע את גמילות החסדים כתחליף לעבודת הפולחן בבית המקדש, ריב"ז הרחיק לכת עוד יותר, וטען שגמילות חסדים אינה רק תחליף לבית המקדש בדיעבד, אלא שמעשי חסד עדיפים מלכתחילה על פני מעשים פולחניים בבית המקדש. במילים אחרות, הטענה שלו הייתה שגמילות חסדים עדיפה על פולחן הקורבנות גם בזמן שבית המקדש היה קיים, ושחורבן הבית הוא אירוע משמעותי פחות ממה שנתפס בעיני מי שראו בו אסון לאומי. בכך, ממשיך ריב"ז מסורת ארוכה של ביקורת מוסרית על הנטייה של יהודים להתמקד בפולחן, ולהעדיף את הקרבת הקורבנות על פני המוסר והיחס לזולת. ביקורת מעין זו מופיעה בדברי רבים מהנביאים שחיו כבר בימי בית ראשון, ושטענו כי יש צביעות ועוול בכך שישראלים רבים רואים בעצמם יראי ה' בגלל המחויבות שלהם לפולחן במקדש, בזמן שהם פוגעים בשכבות החלשות, עושקים את העניים ושופכים דם נקי (שאלה 3). מעבר להישענות של ריב"ז על פסוק מקראי לביסוס עמדתו, כפי שמקובל במדרשי חז"ל, נראה כי במידה מסוימת הוא נוקט עמדה בוויכוח עתיק בין אלה שקידשו בראש ובראשונה את הפולחן, ובין דמויות כגון הושע, עמוס, ישעיהו ונביאים אחרים, שראו בכך צביעות וקראו קודם כול לצדק חברתי. כפי שטוען חוקר המקרא שלמה בכר, בוודאי יש מי שיטען כי הביקורת של הנביאים ושל ריב"ז על אנשי הדת הממוסדת נכונה אף בימינו (שאלה 4):

היצירה המקראית אינה מקשה אחת, וכלולים בה רעיונות וזרמים שונים ואף מנוגדים... עשירי העם ואנשי השלטון התייחסו למושג "יראת ה'" בדרך מצומצמת, כאמונה באל שהוא פטרון העם והארץ ובעיקר – כאל שאסור לנוטשו ולעבוד אלהים אחרים... התפיסה המנוגדת בוטאה על ידי הנביאים, שהבינו את המושג "יראת ה'" בצורה מרחיבה, הכוללת גם דאגה למי שנקלעו למצבי מצוקה.

לא יהיה זה רחוק מן האמת אם נאמר, שתיאור המצב החברתי בפי הנביאים בתקופת המלוכה וההתרסה כנגד מי שנחשב לאחראי לכך – הממסד הפוליטי – מתאים גם לימינו. נראה שגם בימינו אין רואים את הממסד הפוליטי-דתי מתגייס לתיקון העוול החברתי, אלא מתמקד בנושאים פולחניים, כשמירת השבת או מכירת המזן בפסח בפרהסיא.

שלמה בכר, ביקורת פולחנית בספר מלכים מול ביקורת חברתית בספרי הנביאים: שתי דרכים ב"יראת ה'"

משימה: גמילות חסדים למעשה

גמילות חסדים היא מעשה של נדיבות ורוחב לב אנושיים של אדם כלפי זולתו, כגון ניחום אבלים, ליווי המת, ביקור חולים ועוד. בארץ קיימים ארגונים רבים של עשיית חסד. זה המקום לעודד את התלמידים להכיר ארגונים אלה ואולי אף להצטרף לאחד מהם.

הצעה למשימה לסיכום השיעור: רבן יוחנן בן זכאי במנהרת הזמן

לסיכום העיסוק בדמותו של ריב"ז יוכלו התלמידים לערוך עמו ראיון, ובמסגרתו תינתן להם האפשרות לשאול אותו שאלות, ולחשוב על התשובות שהיה עשוי לענות לשאלותיהם. באמצעות משימת הסיכום, נוכל להשיג שתי מטרות פדגוגיות עיקריות, שטוענות את הלימוד במשמעות רבה. ראשית, ניסוח השאלות הוא הזדמנות יוצאת מן הכלל לזקק את הקווים העיקריים לדמותו של ריב"ז. מהמעט שלמדנו, ראינו כיצד ניתן לראות בריב"ז מנהיג, גיבור, איש חזון ומעשה, ועוד. תכונות ומאפיינים אלה יוכלו לקבל ביטוי בשאלות שישאלו התלמידים, תוך התייחסות לפעולות השנויות במחלוקת שנקט. מעבר להעמקת ההיכרות עם דמותו של ריב"ז, תאפשר לנו משימת הסיכום לראות בו מקור להשראה. גם בימינו, ישנם מאבקים חברתיים רבים בין קיצוניים למתונים, ונדרשת לעיתים חשיבה מהפכנית בעלת חזון מרחיק לכת כמו זו שאפיינה את ריב"ז. באמצעות הראיון שיערכו עמו, יוכלו התלמידים להעתיק את המסרים העיקריים מתוך ההקשר של העבר הרחוק, לשתול אותם בתוך ההקשר שלהם ולבחון את עמדותיהם כלפי המציאות שבה הם חיים.

רבי עקיבא בן יוסף חי ופעל בתקופה רבת תהפוכות בתולדות העם היהודי. הוא נולד בשנת 50 לספירה בערך. כבן 20 היה כשבית המקדש השני חרב, כלומר הוא הספיק לראותו בחייו.

בשנת 66 לספירה פרץ בארץ ישראל ה"מרד הגדול" נגד האימפריה הרומית, שבעקבותיו, בשנת 70 לספירה, חרב בית המקדש השני. חורבן המקדש היה מכה קשה לעם היהודי, ובמהלכו מצאו את מותם כרבע מכלל היהודים שישבו בארץ ישראל. ההרס הכלכלי של היישוב היהודי היה כבד מאוד, במקומות רבים נהרסה התשתית החקלאית ויישובים רבים הפכו לשממה.

אולם, היישוב היהודי בארץ ישראל הצליח להתאושש מהחורבן הקשה. אמנם בית המקדש נשרף וירושלים נחרבה, אך רוחו של העם היהודי לא דוכאה. היהודים נשארו רוב תושבי הארץ, וארץ ישראל נותרה מרכז העולם היהודי. מרכזי התורה שחרבו הוקמו מחדש, כפרים וערים שוקמו והיישוב חזר לשגשג ולפרוח.

בצעירותו, היה רבי עקיבא רועה צאן פְּשִׁירוֹת אדם נכבד ועשיר בשם כלבא שְׁבוּעַ. רחל, בתו של כלבא שבוע, התאהבה ברבי עקיבא ונישאה לו, אף שעקיבא היה עני, חסר השכלה ועם הארץ. בעידודה של אשתו, יצא רבי עקיבא לשנים ארוכות של לימוד, ובסופן חזר כמנהיגם של רבבות תלמידים. שנים ארוכות המתינה רחל בסבלנות לבעלה, כשהיא מתמודדת לבדה עם הקיום והפרנסה ועם גידול הילדים. על מסירותה זו זכתה רחל לא רק באהבתו ובהערכתו של רבי עקיבא אלא גם בהוקרתם של גדולי ישראל. את חובו הגדול לאשתו הביע רבי עקיבא בהכריזו באוזני תלמידיו: "שלי (=התורה שלמדתי) ושלכם (=התורה שלמדתם) – שלה היא".

קורותיו של רבי עקיבא היו בעיני חכמים השראה ודגם לערך של לימוד תורה בכל תנאי ובכל מצב, גם בגיל מבוגר וכנגד כל הסיכויים. ואמנם, למרות מוצאו הנחות ונסיבות חייו, זכה רבי עקיבא להגיע למעלה גבוהה ביותר בלימוד תורה ובהנהגת הציבור.

רבי עקיבא הקים בית מדרש בבני ברק והפך לאישיות רוחנית מרכזית. הוא היה אבי המשנה – החיבור המרכזי של התורה שבעל פה, חידש מאות הלכות ועסק גם במיון ובסיווג ההלכות על פי נושאים. בבית מדרשו של רבי עקיבא נוצרה אחת משתי הגישות הפרשניות במדרשי הלכה, המעניקה משמעות מיוחדת לכל מילה חוזרת בתורה ולכל צירוף יוצא דופן, ומוצאת בהם "תילי תילים [הרים] של הלכות".

רבי עקיבא נזכר במקורות כמי שעסק בתורת הסוד, המיסטיקה, הקדומה: הוא מתואר כאחד מארבעת החכמים שנכנסו ל"פרדס" – כינוי לעולמות עליונים שאליהם זכו להיכנס רק קומץ בעלי תורת הסוד.

רבי עקיבא היה דמות מרכזית בחיי היישוב היהודי בארץ ישראל במאה ה־2 לספירה. מקורות חז"ל מספרים על מסעותיו של רבי עקיבא בארץ ישראל ובתפוצות. יש הסבורים כי נסיעות אלו נועדו לחזק את הקשר עם קהילות ישראל, ויש הטוענים כי הן נועדו לסייע בארגון מרד בר כוכבא: המקורות מעידים כי רבי עקיבא תמך במרד, ראה בבר כוכבא את המלך המשיח ואף היה נושא כליו. רבי עקיבא הוצא להורג בידי שלטונות רומי. יש הגורסים כי בשל תמיכתו בבר כוכבא נאסר בידי הרומאים כבר בתחילת המרד, בשנת 132 לספירה, וכי במשך שנות מאסרו נחקר ועונה עד שהוצא להורג בשנת 134 לספירה. על פי המקורות, רבי עקיבא נאסר והוצא להורג רק אחרי כישלון המרד, מאחר שעבר על גזירות השמד של הרומאים והמשיך ללמוד וללמד תורה. על פי המסורת, רבי עקיבא מת על קידוש השם: הרומאים הוציאו אותו להורג בקיסריה בייסורים קשים – "היו סורקים את בשרו במסרקות של ברזל", והוא "קיבל עליו עול מלכות שמים", וקרא קריאת שמע "עד שיצאה [שיצאה] נשמתו ב"אחד" [במילה "אחד" המסיימת את הפסוק הפותח את קריאת שמע]. סיפור מותו של רבי עקיבא על קידוש השם היה מופת לדורות רבים של יהודים. קריאת שמע בפייהם של יהודים שהלכו אל מותם מאז רבי עקיבא ועד למחנות המוות בשואה הייתה קריאת התגר היהודית על כל מי שביקש להעביר אותם על דתם או להשמידם בשל יהדותם.

רבי עקיבא הותיר אחריו מורשת רוחנית ותורנית גדולה, שהמשיכה במובנים רבים את מורשתו של הלל הזקן והתבטאה בהומניזם דתי: "ואהבת לרעך כמוך, זהו כלל גדול בתורה". על שמו של רבי עקיבא קרויים היישוב אור עקיבא שנוסד בשנת 1951 סמוך למקום הוצאתו להורג בקיסריה; תנועת הנוער "בני עקיבא"; ורחובות רבים.

בפרק זה נלמד על אישיותו המיוחדת ורבת הפנים של רבי עקיבא.

בשיעור הראשון נלמד על האירוע שבעקבותיו החליט עקיבא בגיל מבוגר יחסית ללמוד תורה.



עמוד 29

נתודע לאתגרים שעמדו בפניו ונשאל מה אנו יכולים ללמוד מהם על הקשיים שבדרך ועל היכולת להתגבר עליהם.

בשיעור השני נכיר את סיפור אהבתם המופלאה של עקיבא ורחל ונכיר גרסה נוספת המתארת כיצד הפך עקיבא מאיש פשוט וחסר השכלה למנהיגם של אלפי תלמידים. בשיעור זה גם נכיר את דמותה רחל שבזכות מסירותה ועקשנותה הגיע רבי עקיבא להישגיו הגדולים.

בשיעור השלישי נכיר צד נוסף באישיותו ונלמד על היכולת של רבי עקיבא לראות את מציאות ההווה הקשה באור חיובי ואופטימי.

משימה פתיחה: כנגד כל הסיכויים

דמותו של רבי עקיבא נקשרת בשאלות קיומיות רבות הנוגעות לחיי התלמידים, והסיפורים על אודותיו עשויים לעורר דיון והשראה במגוון הקשרים. אחת התכונות הבולטות בדמותו של רבי עקיבא, כפי שהיא משתקפת מהסיפורים המובאים בפרק זה, היא אמונה עיקשת ביכולתו של האדם לקבוע את גורלו בעצמו, תוך שהוא מתמודד עם אתגרים ועם מכשולים שניצבים בדרכו. לפני שניגש לדון בדמותו של רבי עקיבא, נציג את הרעיון המרכזי הזה, באמצעות דיון עכשווי יותה, דרך העדות של פרופ' יוסי יונה. בדומה לרבי עקיבא, גם יוסי יונה לא זכה לחינוך עיוני בשנות ילדותו, והוא נאלץ להשלים את לימודיו בגיל מבוגר יחסית, תוך שהוא מנהל מאבק "כנגד כל הסיכויים". ביטוי זה מורה על כך שאילו לא נאבק על הזכות ללמוד, היה יונה מוצא את עצמו במסלול חיים שלא הוא בחר לעצמו, אלא שאחרים בחרו עבורו. כך למשל, הוא הופנה לבית ספר מקצועי, והועד להיות מסגר מכאני, לאחר שהשלים את לימודיו בבית הספר היסודי במעברה. אל מול הכוחות הביורוקרטיים והחברתיים הללו, שמשכו אותו לכיוון מסלול חיים מסוים מאוד – ובמקרה זה גם בלתי רצוי – יונה וחבריו "קראו תגר" על תפיסתה של מערכת החינוך ו"מרדו בגורלם", תוך שניהלו מאבק עיקש. לאחר קריאה של עדותו של יונה, מומלץ כמובן לשאול את התלמידים אם הם מכירים סיפורים נוספים של אנשים שהצליחו להגשים חלום כנגד כל הסיכויים, ואם נתקלו בעצמם בסיטואציה שבה נאלצו להיאבק כדי לממש את היכולת הגלומה בהם, כאשר אחרים הפסיקו להאמין בהם.

משימה פתיחה: כנגד כל הסיכויים

הסיפורים על רבי עקיבא ורחל מציגים את דמותו של רבי עקיבא כמנהיג נבחר, המאמין באמונה עיקשת ביכולתו של האדם לקבוע את גורלו בעצמו, תוך שהוא מתמודד עם אתגרים ועם מכשולים שניצבים בדרכו.

שאלות

- 1. על מה אמונתו של רבי עקיבא בנוגע ליכולתו של האדם להשיג את חלומו?
- 2. מהו המסר העיקרי של הסיפורים על רבי עקיבא ורחל?
- 3. כיצד הצליח רבי עקיבא להשיג את חלומו?
- 4. מהו המסר העיקרי של הסיפורים על רבי עקיבא ורחל?

עמוד 30

שיעור ראשון – תחילת דרכו של רבי עקיבא

וכי ליבי קשה מהאבן?

בהמשך לסיפור ההצלחה של פרופ' יוסי יונה כנגד כל הסיכויים, ובהמשך לסיפורים ששיתפו התלמידים על אודות בני המשפחה שלהם ומכריהם, אנו פונים כעת לדון בדמותו של רבי עקיבא. הסיפור הראשון שנקרא אמנם פותח בשאלה "מה הייתה תחילתו של רבי עקיבא?", אולם למעשה מדובר בסיפור שמתחיל בסוף. במילים אחרות – הקוראים יודעים שרבי עקיבא הפך בסופו של דבר לגדול החכמים בדורו, והשאלה הפותחת את הסיפור מבקשת לתאר את האופן שבו הגיע למעמד כה גבוה. לפני קריאת הסיפור, ניתן לקרוא בפני התלמידים רק את השאלה הראשונה, ולבקש מהם לנחש את ההמשך. איזה רקע חברתי מצמיח מנהיגים רוחניים דוגמת רבי עקיבא? מה צריך אדם לקבל בילדותו או בתחילת חייו כדי שיגיע למעמד זה? מובן שמנהיגים רבים זוכים לגדול ולהתפתח בתוך מסגרות שמטפחות את כישוריהם ואת יכולותיהם כבר מגיל צעיר – הם לומדים במוסדות חינוך אליטיסטיים, נהנים מחוגי העשרה בתחומים שונים כמו ספורט ומוזיקה, ואינם צריכים לדאוג לפרנסה או לצורכי היומיום. אולם, כפי שאנו מגלים מיד, תחילתו של רבי עקיבא הייתה שונה. אף שאנו יודעים שמדובר בגדול התנאים, הוא לא זכה לשום חינוך פורמלי בארבעים שנותיו הראשונות, ולכן לא ידע אפילו קרוא וכתוב.

הסיפור שלפנינו מחולק לשלוש תמונות, שמתארות את התפתחותו של רבי עקיבא, מאדם שלא יודע קרוא וכתוב, למעמד של גדול הדור. התמונה הראשונה מתארת את רגע ההארה,

שיעור ראשון - תחילת דרכו של רבי עקיבא

וכי ליבי קשה מהאבן?

הסיפור הראשון מתחיל בסוף. הקוראים יודעים שרבי עקיבא הפך בסופו של דבר לגדול החכמים בדורו, והשאלה הפותחת את הסיפור מבקשת לתאר את האופן שבו הגיע למעמד כה גבוה.

השאלה הראשונה, ולבקש מהם לנחש את ההמשך. איזה רקע חברתי מצמיח מנהיגים רוחניים דוגמת רבי עקיבא? מה צריך אדם לקבל בילדותו או בתחילת חייו כדי שיגיע למעמד זה?

עמוד 31

שבו מבין עקיבא שלמרות גילו יוכל בהחלט ללמוד תורה, אם ירצה בכך. בפתח הסיפור, אנו קוראים שגילו של רבי עקיבא הוא 40, כלומר שזו אינה תחילתו בחיים, אלא התחלה של דרך חדשה. אולם כפי שנראה להלן, אין ספק שאף שלא זכה לחינוך פורמלי ולא ידע קרוא וכתוב, כבר בתחילת הסיפור הוא מפגין חוכמה ויצירתיות. כלומר, אף על פי שהתמונה הזו מסמלת התחלה חדשה, עקיבא מביא איתו ידיעות, רעיונות וסגנונות חשיבה שכבר היו קיימים אצלו (שאלה 1). חריפותו של רבי עקיבא באה לידי ביטוי במיוחד בתמונה זו בלימוד שלמד כאשר הביט לתוך הבאה, וראה כיצד המים שוחקים את האבן. מסקנתו הייתה שכשם שהמים שוחקים את האבן שהיא קשה, כך קל וחומר שהתורה תוכל לשחוק את ליבו, שהוא רך (שאלה 2). בעקבות תובנה זו, הבין רבי עקיבא שהוא יכול ללמוד תורה, ופנה קודם כול לבית הספר כדי ללמוד קרוא וכתוב, וכך מתחילה התמונה השנייה בסיפור, שבה למד רבי עקיבא יחד עם בנו בבית הספר את האל"ף-ב"ת ואת כל התורה כולה (שאלה 3). אין ספק כי מדובר בסיטואציה משונה ובמידה מסוימת גם מצחיקה – אדם מבוגר שיושב בכיתה של ילדים ולומד איתם יחד. מעבר לידע ולתכנים שנלמדו, שרבי עקיבא רצה לרכושם, ניתן להעלות על הדעת כל מיני קשיים שעמדו בפניו, מעצם זה שהשתלב בבית ספר שבו חבריו לספסל הלימודים היו ילדים. בתי הספר המוכרים לנו, וככל הנראה שהדבר נכון גם בתקופת חז"ל, מותאמים לילדים מכל הבחינות – מבחינה פיזית, קוגניטיבית, משמעתית ועוד. לכן, נוכחותו של רבי עקיבא בוודאי הקשתה לא רק עליו אלא גם על בנו, שישב יחד איתו, על המורה, וגם על יתר התלמידים (שאלות 4+5). כעת אנו פונים לתמונה השלישית בסיפור, שבה רבי עקיבא כבר רכש את הניסיון הנדרש כדי להשתלב בבית מדרש שמותאם לגילו וליכולותיו – בית המדרש של רבי אליעזר ורבי יהושע, שהיו גדולי הדור. למרות הדרך הארוכה שעבר רבי עקיבא עד שהגיע למעמד זה, ניתן לראות בקלות כי חדות הלמידה שלו נותרה על כנה. הוא עדיין שאל שאלות ובחן בקפידה רבה כל תשובה שקיבל מרבותיו. ייתכן כי זהו סוד ההצלחה של רבי עקיבא, שידע לשלב יצירתיות מצד אחד (כמו בהשוואה בין האבן ללב ובין התורה למים), עם יסודיות וביקורתיות מצד אחר, שבאה לידי ביטוי באופן שבו בא במגע עם מוריו. ראשית, הוא שאל שאלות רבות; ושנית, כאשר השיבו לו, לא קיבל את התשובה כפי שהיא, אלא בדק והעריך כל דבר לגופו.

משימה

במשימה התלמידים מתבקשים "להיכנס לנעליהם" של מוריו של רבי עקיבא, ולהעריך את הישגי התלמיד עקיבא כפי שהם משתקפים לכל אורך הסיפור. כוונת המשימה לחדד את התובנות העולות מן הסיפור ביחס לתכונות ולמאמצים של התלמיד, ולאחריות שלו על ההצלחה ועל הישגים הלימודיים שלו.

מתי כדאי להתחיל ללמוד?

בהמשך לדיון בראשית דרכו של רבי עקיבא, נזמין את התלמידים להתרשם מהמשנה במסכת אבות, שמייחסת יתרון ללומדים בגיל צעיר על פני הלומדים בגיל מבוגר. חשוב לציין שהנייר המוזכר במשנה הוא נייר רב-פעמי עשוי קלף, שהיו מוחקים פעמים רבות לצורך שימוש חוזר. לכן, ההבדל בין נייר חדש לנייר מחוק מתקשר לגיל הלומדים. הלומדים בגיל צעיר היו מקבלים בתחילת לימודיהם קלף חדש, שהיה מלווה אותם משך שנים רבות, וככל שהיה עובר זמן, כך נעשה השימוש בקלף קשה יותר. אלישע בן אבויה מתייחס ללמידה כתהליך שבו רוכש הלומד ידע מבחוץ. תפקיד הלומד הוא לזכור עובדות, נוסחאות, התנהגויות וכדומה, וככל שהוא זוכר יותר, כך קשה לו ללמוד ולזכור דברים חדשים, משום שהזיכרון שלו מתמלא (כמו מחשב שהופך איטי לאחר שהזיכרון שלו מלא). על פי תפיסה זו של למידה, בוודאי שללומד צעיר יש יתרון על פני מבוגר, משום שהזיכרון שלו עדיין ריק, וקל לו להפנים ידע רב יותר בפחות מאמץ (שאלות 1+2). אולם ישנן גם תפיסות אחרות, שאינן מגדירות את הלמידה במונחים של הפנמת ידע מבחוץ. כך למשל, חלק מהפסיכולוגים החינוכיים מגדירים את הלמידה במונחים של פיתוח יכולות חשיבה מסוימות, בעוד שאחרים מדברים על השתייכות לקהילה מסוימת ושימוש בשפה שלה. על פי הגישות הללו, ייתכן שדווקא ללומד המבוגר עשוי להיות יתרון על פני הלומד הצעיר, משום שהוא כבר התפתח מבחינה מחשבתית או זהותית. במקרה של רבי עקיבא, למשל, ייתכן

שאלות

1. כנס לרעיונם או התנסו את עקיבא ישמעאל ששאל מהו סוד הכוח של התלמידים המספרים מה מסתובב בעולם?
2. רבי עקיבא נשאל למה בנות המספר בליל 40. מה הרעיונם הם רשמו תשובה חזו שלמה זה?
3. מה דברו של רבי עקיבא כשהוא עומד על המזבח? מה חילוקו בין עקיבא לעומת נעקבת מה שהיא?
4. רבי עקיבא נשאל למה נחמד קראו נחמד בנות מספר של לרש עקבא אורא קישו מעמ המלך?
5. מה הרעיונם של כל מה שרבי עקיבא עשה במשנה זו? מהו המסר?
6. מה עשה רבי עקיבא לאחר שילמד מלכת אסתר? מהו המסר של רבי עקיבא ממשיך?

משימה

הבנה עמוקה מרובת הלמודי רבי עקיבא, תחילתו רבי עקיבא, נזמין את התלמידים להיכנס לנעליהם של מוריו של רבי עקיבא, ולהעריך את הישגי התלמיד עקיבא כפי שהם משתקפים לכל אורך הסיפור. כוונת המשימה לחדד את התובנות העולות מן הסיפור ביחס לתכונות ולמאמצים של התלמיד, ולאחריות שלו על ההצלחה ועל הישגים הלימודיים שלו.

מתי כדאי להתחיל ללמוד?

בהמשך לדיון בראשית דרכו של רבי עקיבא, נזמין את התלמידים להתרשם מהמשנה במסכת אבות, שמייחסת יתרון ללומדים בגיל צעיר על פני הלומדים בגיל מבוגר. חשוב לציין שהנייר המוזכר במשנה הוא נייר רב-פעמי עשוי קלף, שהיו מוחקים פעמים רבות לצורך שימוש חוזר. לכן, ההבדל בין נייר חדש לנייר מחוק מתקשר לגיל הלומדים. הלומדים בגיל צעיר היו מקבלים בתחילת לימודיהם קלף חדש, שהיה מלווה אותם משך שנים רבות, וככל שהיה עובר זמן, כך נעשה השימוש בקלף קשה יותר. אלישע בן אבויה מתייחס ללמידה כתהליך שבו רוכש הלומד ידע מבחוץ. תפקיד הלומד הוא לזכור עובדות, נוסחאות, התנהגויות וכדומה, וככל שהוא זוכר יותר, כך קשה לו ללמוד ולזכור דברים חדשים, משום שהזיכרון שלו מתמלא (כמו מחשב שהופך איטי לאחר שהזיכרון שלו מלא). על פי תפיסה זו של למידה, בוודאי שללומד צעיר יש יתרון על פני מבוגר, משום שהזיכרון שלו עדיין ריק, וקל לו להפנים ידע רב יותר בפחות מאמץ (שאלות 1+2). אולם ישנן גם תפיסות אחרות, שאינן מגדירות את הלמידה במונחים של הפנמת ידע מבחוץ. כך למשל, חלק מהפסיכולוגים החינוכיים מגדירים את הלמידה במונחים של פיתוח יכולות חשיבה מסוימות, בעוד שאחרים מדברים על השתייכות לקהילה מסוימת ושימוש בשפה שלה. על פי הגישות הללו, ייתכן שדווקא ללומד המבוגר עשוי להיות יתרון על פני הלומד הצעיר, משום שהוא כבר התפתח מבחינה מחשבתית או זהותית. במקרה של רבי עקיבא, למשל, ייתכן

שהיה לו קשה להשתלב מבחינות מסוימות בבית ספר שמותאם לילדים צעירים ממנו, אולם במובנים מסוימים הלמידה עשויה להיות קלה יותר עבורו (שאלות 3+4). לסיכום, מומלץ לשאול את התלמידים מתי היה להם קל יותר ללמוד ומתי הלמידה שלהם הייתה טובה יותר – בגילים צעירים או מבוגרים יותר?

הצעה למשימת סיכום לשיעור

לפניכם חמישה פתגמים. בחרו שני פתגמים והסבירו כיצד הם מתאימים לאישיות של רבי עקיבא.

- "אשרי [מאושר] התלמיד שרבו מודה לו [מסכים אתו]" (תלמוד בבלי, מסכת ברכות, דף לב, עמוד א).
- "הלל אומר: לא הביישן לְמִדּוֹ ולא הקפדן [המורה הנוקשה] מלמד" (משנה, מסכת אבות, פרק ב, משנה ה).
- "אין אדם לומד [...] אלא ממקום שלבו הפץ [בהתאם לתחומו העניין שלו]" (תלמוד בבלי, מסכת עבודה זרה, דף יט, עמוד א).
- "איזהו החכם? הלומד מכל אדם" (משנה, מסכת אבות, פרק ד, משנה א).
- "הנף לנער על פי דרכו" [בהתאם לנטיית הטבעיות שלו] (משלי כב, ו).

לסיכום השיעור, התלמידים יבחרו שני פתגמים שמתאימים לדעותם לדמותו של רבי עקיבא כפי שתוארה עד כה. בין היתר, התלמידים יכולים להתייחס ליכולות האינטואיטיביות שלו, להתמדה, לביטחון העצמי, למחויבות להביא את השינוי, או לביקורת שהפגין כלפי הסביבה מצד אחד, אל מול הפתיחות שלו ללמוד מכל אדם ומכל סיטואציה מצד אחר. הפתגמים המוצעים מתייחסים לפער שבין הלומד ובין המורה והחומר הנלמד, שיוצר לעיתים מתח ומקשה את הלמידה, וכמעט בכולם מוצגת העמדה שעל פיה למידה מיטבית מתרחשת כאשר יש הרמוניה בין הלומד לסביבה. תפיסה זו מנוגדת לגישות פסיכולוגיות אחרות – כמו זו של פיאז'ה – אשר רואות בחוסר האיזון שבין הציפיות של התלמידים מסביבתם ובין המציאות בעצמה הזדמנות ללמידה מהסוג הטוב ביותר.

שיעור שני – רחל: דמות מפתח בחייו של רבי עקיבא

בהמשך לשיעור הקודם, גם בשיעור זה נעסוק בתחילת דרכו של רבי עקיבא כתלמיד חכם. אולם בניגוד לשיעור הקודם, שבו התמקדנו בתכונות האופי של רבי עקיבא, הדיון בשיעור זה יוקדש דווקא לדמויות שסבבו אותו ועוררו בו השראה להפוך מעם הארץ לתלמיד חכם. בעולם הקפיטליסטי שבו אנו חיים, ובבית הספר בפרט, יש נטייה לראות בכל אדם סוכן עצמאי, ולתלות את כל ההישגים והכישלונות בזהות הפרטית – בתכונות, ביכולות ובמחויבות. ואכן, רבי עקיבא כפי שהוא משתקף בשיעור הקודם אכן מגלם את הרעיון הזה בדיוק, ומצליח להגשים חלומות שנראים רחוקים באמצעות התמדה, נחישות וכישרון. אולם בשיעור זה נציע תפיסה שונה, ובמידה רבה גם מנוגדת. בדומה לשיעור הקודם, גם כאן נשאל כיצד הפך רבי עקיבא מעם הארץ לגדול הדור, אולם בשונה מהשיעור הקודם, נקרא מתוך מקורות המעצימים דווקא את ההשפעה שהייתה לדמויות שסבבו את רבי עקיבא על סיפור ההצלחה יוצא הדופן שלו.

הצעה למשימת פתיחה לשיעור

את השיעור נפתח בעיון במכתב שכתב הסופר והפילוסוף אלבר קאמי למורה שלו בבית הספר היסודי, לאחר שזכה בפרס נובל לספרות. מבלי לדון בפילוסופיה המורכבת של אלבר קאמי, שעוסקת בחיפוש אחר משמעות החיים והקיום לנוכח תחושות של אבסורד וניתוק, מומלץ להתמקד דווקא ברבדים הפשוטים ביותר של המכתב. יש משהו מפתיע בכך שאדם שזכה בכבוד כה גדול כמו פרס נובל ייחס את הצלחתו למורה שלו בבית הספר היסודי, ולו בגלל העובדה שלכל אדם יש מורים ביסודי, ולמרות זאת זכיייה בפרס נובל היא מאורע נדיר. לכן, טבעי לייחס את הזכייה בפרס דווקא לכישרון יוצא הדופן של הזוכה או לתכונותיו, ולא לאנשים שהקיפו אותו, שבאו במגע גם עם רבים אחרים. יש משהו נוסף שמפתיע במכתב זה: אמנם לא היה מפתיע אילו פנה קאמי להוריו או לידידים קרובים, אולם המורה שלו בבית הספר היסודי הוא דמות מרוחקת שלא היינו מצפים שקאמי ייחס לה חשיבות רבה כל כך. מתברר שלאנשים שאנו באים איתם במגע עשויה להיות השפעה מכרעת על מסלול חייו, ולנו עשויה להיות השפעה מכרעת על מסלול חייהם, וזהו המסר העולה מן הסיפור. כפתיח לשיעור, מומלץ לקרוא את המכתב במליאה ואחר כך לדון בשאלות. כשיעורי בית, נוכל לבקש מהתלמידים לערוך סקר בקרב הקרובים אליהם, שיוכלו לספר להם על דמויות שהשפיעו עליהם באופן מכריע, וגם מפתיע. כסיכום למשימת הפתיחה, יוכלו התלמידים בעצמם להודות למישהו שהשפיע עליהם, ושעורר בהם השראה.

אחרי שקיבל את פרס נובל לספרות בשנת 1957, כתב הסופר אלבר קאמי מכתב למורה שלו בבית הספר היסודי. קראו את המכתב והשיבו לשאלות שבעקבותיו:

19 בנובמבר 1957

מר ז'רמן היקר,

נתתי להמולה שהקיפה אותי בימים אלה לשכוח מעט ועכשיו אני פונה אליך, לומר לך דברים שיוצאים מן הלב. חלקו לי כבוד גדול מדי, שלא רדפתי ולא ביקשתי לי. אבל כשקיבלתי את הבשורה, הראשון שחשבתי עליו, אחרי אמי, היית אתה. בלעדיך, בלי היד החמה הזאת שהושטת לילד הקטן העני שהייתי, בלי תלמודך, והדוגמה שנתת, לא היה קורה דבר מכל אלה. אינני עושה עניין גדול מסוג זה של כבוד. אבל זו הזדמנות, מכל מקום, לומר לך מה היית, ועודך בשבילי, ולהבטיח לך שמאמציך, עבודתך והנדיבות שהשקעת בה עודם חיים בלבו של אחד מתלמידיך הקטנים, שלמרות שנותיו לא חדל להיות תלמידך המכיר לך טובה. אני מחבק אותך בכל כוחי

אלבר קאמי, מתוך אלבר קאמי, **אדם הראשון בול**, תל אביב: עם עובד, 1995, עמ' 246

שאלות:

- מדוע היה המורה ז'רמן האדם הראשון (אחרי אמו) שאלבר קאמי בחר להודות לו? כיצד השפיע יחסו של המורה ז'רמן על הישגיו של קאמי?
- שאלו בני משפחה על דמויות חינוכיות שהשפיעו על חייהם. בחרו בן משפחה אחד וספרו בקצרה את סיפורו.
- רבים מבנות ובני המצווה נוהגים להודות לבני משפחה בטקס בת ובר המצווה. חשבו על דמות נוספת שאיננה מהמשפחה הקרובה שהשפיעה על חייהם ושהייתם רוצים להודות לה. כתבו בקצרה את דברי התודה.

שלי ושלכם – שלה הוא!

בדומה לסיפור הקודם, גם בסיפור שלפנינו מתואר סיפור עלייתו של רבי עקיבא, מאביו ובור למנהיג גדול בתורה. גם את הסיפור הזה ניתן לחלק לשלוש סצנות. הסצנה הראשונה מתארת כיצד התאהבה רחל, בתו של כלבא שבוע, בעקיבא למרות כל הפערים ביניהם. התאהבות זו הייתה נגד כל הסיכויים – רחל הייתה עשירה ועקיבא עני; רחל משכילה ועקיבא בור; רחל ממעמד האצולה ועקיבא רועה צאן. אולם רחל התאהבה בעקיבא לא בגלל מעמדו או עושרו, אלא בגלל תכונותיו, משום שהיה צנוע ומעולה, ובגלל הפרוטנציאל הגלום בו (שאלה 1).

הסיפור אמנם מגולל את סיפורו של רבי עקיבא, אולם מתברר כי רחל ממלאת תפקיד מרכזי ביותר בסיפור, וכי האמונה שלה בעקיבא היא שגרמה לו להפוך לרבי עקיבא המפורסם. נראה כי רחל חששה כי נישואיה לרבי עקיבא עלולים למנוע ממנו מלממש את יכולותיו בלימוד, ולכן

שלי ושלכם - שלה הוא!
מפתח בחייו של רבי עקיבא

שלי ושלכם - שלה הוא!
מפתח בחייו של רבי עקיבא

לכלב שבוע
מסיפורו של רבי עקיבא
לראשית הולדתו של רבי עקיבא
במסגרת חגיגות יום הולדתו

רבי עקיבא היה מלך כלבא שבוע היה
היה רחל בתו של כלבא שבוע מנהיג בתורה
היה רחל בתו של כלבא שבוע מנהיג בתורה
היה רחל בתו של כלבא שבוע מנהיג בתורה

רבי עקיבא היה מלך כלבא שבוע היה
היה רחל בתו של כלבא שבוע מנהיג בתורה
היה רחל בתו של כלבא שבוע מנהיג בתורה
היה רחל בתו של כלבא שבוע מנהיג בתורה

רבי עקיבא היה מלך כלבא שבוע היה
היה רחל בתו של כלבא שבוע מנהיג בתורה
היה רחל בתו של כלבא שבוע מנהיג בתורה
היה רחל בתו של כלבא שבוע מנהיג בתורה

שאלה אותו לפני נישואיהם אם יהיה מוכן ללמוד לאחר מכן (משתמע שהתנתה את הנישואים בכך). מכך ניתן אולי להסיק כי אלמלא רחל לא היה יוצא רבי עקיבא ללימודים, כי הדבר בא על חשבון אהבתם, וכי הוא היה מעדיף להישאר יחד איתה מאשר לצאת ללמוד בבית המדרש. בכך יש רמז לעוצמת האהבה של עקיבא לרחל (אף כי זה לא מופיע בסיפור), וגם לחוסר הביטחון של עקיבא בעצמו, בניגוד לתיאור המובא בסיפור הקודם (שאלה 2).

בניגוד לרחל, שהתעלמה ממעמד ומכסף והתמקדה בדמות שראתה לפנייה, אביה התאכזב מאוד מהבחירה שלה להינשא לעקיבא, ואף העניש אותה על כך והטיל עליה חרם בעקבות זאת (שאלה 3). בעקבות החרם הזה חיו עקיבא ואשתו בעוני דחוק, שמתואר בסצנה השנייה בסיפור. כעת אנו רואים כיצד העושר אינו גורם חיוני באהבה בין בני זוג, שעשויה לפרוח גם כאשר הם ישנים במתבן (אסם). לאחר שרבי עקיבא אמר לרחל שאילו היה באפשרותו היה קונה לה תכשיט יקר, וכאשר מגיע אליהם איש עני עוד יותר מהם ומבקש את הדבר היחיד שהיה ברשותם – תבן – עקיבא ורחל מגיעים למסקנה שהגיע הזמן שיצא ללמוד בבית המדרש. נראה ששתי החוויות הללו, שמופיעות בסמיכות זו לזו, הובילו את רחל, ובעקבות זאת גם את עקיבא, למסקנה שעליהם להקדיש את כוחותיהם לעולם הרוח, ולהימנע עד כמה שאפשר מעיסוק בחומריות ובגשמיות (שאלות 4+5).

משימה

בשלב זה כדאי להציע לתלמידים לנסות לעצב את התכשיט "ירושלים של זהב" ולצקת לתוכו מוטיבים או תכנים מתאימים מתוך עלילת הסיפור.

כעת אנו פונים לתמונה השלישית והאחרונה בסיפור, כאשר רבי עקיבא חוזר לצד אלפי תלמידיו. הסיפור מדגיש לנו את מספרם הגדול כדי להמחיש עד כמה הצליח בלימודיו ועד כמה השפעתו הייתה רחבה (שאלה 6). אולם, אף על פי שעבר זמן רב והלימוד נערך במקום מרוחק, ואין ספק שרבי עקיבא היה תלמיד חכם מבריק, הוא עדיין מייחס את הצלחתו לאשתו, כשם שאלבר קאמי ייחס את הצלחתו למורה שלו לספרות. רעיון זה בא לידי ביטוי במיוחד בדברי רבי עקיבא "שלי ושלכם – שלה הוא", שבהם הוא מדגיש את החוב שהוא חב לאשתו על שהאמינה בו ודחפה אותו ללמוד, וגם את החוב שתלמידיו חבים לה בשל כך.

יש משהו אירוני בכך שהתלמידים אינם מזהים את מי שלכאורה אחראית לכל התורה שלמדו, וייתכן שיש כאן גם ביקורת מוסווית על רבי עקיבא, ששקע בלימודו עד כדי כך ששכח את אשתו והותיר אותה לבדה מבלי לשתף אותה בתהליך שהיא בעצמה יזמה.

בכיתות מתאימות ראוי לקיים שיחה בנקודה זו על אודות הפמיניזם, מקומן של נשים בחברה, יכולתן להצליח בכוחות עצמן, והאופן שבו הן לעיתים מכפיפות את עצמן לבעליהן (או בעליהן מכפיפים אותן להם), בטענה שהצלחתן היא הצלחתה (שאלה 7).

סיפור זה הוא מעגלי, ובסימונו נסגר מעגל שנפתח בתחילתו. כלבא שבוע, שהחרים את בתו לאחר שנישאה לעקיבא האביון והבור, פונה לגדול הדור רבי עקיבא כדי שיתיר את נדרו משום שהוא מתחרט. האירוניה כאן בולטת בכמה רבדים. ראשית, משום שכלבא שבוע פונה לעקיבא כדי שיתיר את נדרו מבלי לדעת שזהו אותו עקיבא שבגינו החרים את בתו מלכתחילה. שנית, משום שכאשר הטיל את החרם עשה זאת משום שבתו נישאה לאדם ממעמד כה נמוך, וכעת, כאשר היה מוכן לקבל בתור חתן אדם ממעמד נמוך, מתברר שהוא כבר הגיע למעמד גבוה במיוחד. לכן, נראה שכלבא שבוע עשה תשובה ושינה את דרכיו, וככל שבתחילת הסיפור היה עסוק במעמדות ובתארים, בסוף הסיפור הגעגועים לבתו הובילו אותו להפסיק לייחס חשיבות לקטגוריות חיצוניות (שאלה 8).

משימה: התאמת הסיפור לשיר

זו הזדמנות להכיר את שירה היפה של דליה רביקוביץ על רבי עקיבא ורחל. כדאי להשמיע את השיר ולבקש מהתלמידים להתאים את הסיפור מהתלמוד למילות השיר:

שאלות

1. אילו תכונות רבי עקיבא נבחרו על ידי הצייר? מהן הסיבות לכך?
2. אילו קישורים נשתנו לרעיונות שברחוק נבחרו להסגיר? למה עקיבא?
3. רבי עקיבא נבחר לנשוא הציור? למה? מהו הקשר בין רבי עקיבא לבין רחל?
4. מדוע נבחרו כלבא שבוע ורבי עקיבא?
5. מהו הכוונה בציור? למה נבחרו רבי עקיבא ורחל?
6. אילו קישורים נשתנו לרעיונות שברחוק נבחרו להסגיר? למה עקיבא?
7. מדוע נבחרו רבי עקיבא ורחל? למה?
8. אילו קישורים נשתנו לרעיונות שברחוק נבחרו להסגיר? למה עקיבא?
9. מדוע נבחרו רבי עקיבא ורחל? למה?
10. מדוע נבחרו רבי עקיבא ורחל? למה?




ירושלים של זהב

על ידי דליה רביקוביץ

ירושלים של זהב
על ידי דליה רביקוביץ

הסיפור	השיר
ר' עקיבא רועה של פלגא שבוע הנה.	רבי עקיבא איש צנוע היה רועה בין הרועים את עדרי כלבא שבוע עד שנתו הארבעים
אמרה לו: "אם אתקדש לך תלך לבית המדרש?" אמר לה: "הן" [כן]. נתקדשה [נישאה] לו בצניעה	אמרה לו רחל בחשאי קח אותי לאישה בתנאי שתקדיש זמנך ללימוד התורה הקדושה
ראתה רחל בתו של פלגא שבוע שהוא צנוע ומעלה,	ראתה אותו רחל בתו של כלבא שבוע ראתה אותו רחל והוא מעולה וצנוע
בימות החרף היו ישנים במתבן,	והיו גרים במתבן בגורן אחד לא ידוע זוג אחד פשוט ללא שם שהיה מעולה וצנוע
היה מלקט תבן מתוך שערותיה. אמרה לו: "לך ולמד בבית המדרש".	ובבוקר היה מלקט התבן מתוך שיערה אמרה לו רחל – תהיה אהובי גדול בתורה
הלך וישב שנים עשרה שנה בבית המדרש לפני ר' אליעזר ור' יהושע.	קם הרב ונסע לבירה לגמוע תורה כמבוע ושם בגורן נשארה בתו של כלבא שבוע
לסוף [כעבור] שנים עשרה שנה עמד והזר לביתו והביא עמו שנים עשר אלה תלמידים. יצאו הכל לקראתו. שמעה אשתו ויצאה אף היא לקראתו.	ומקץ עשרים שנה כאשר הובין שיערה שב בעלה לביתו והוא גדול בתורה חזר הרב לביתו וכל נפשו געגוע חזר הרב אל אשתו בתו של כלבא שבוע
כשהגיעה אצלו נפלה על פניה והיתה מנשקת רגליו. דחפוה תלמידיו. אמר להם: "הניחוה [אל תגעו בה]! שלי ושלכם – שלמה הוא".	הדפוה משם תלמידיו אמרו לה סורי אשה אמר הרב – הניחוה כי היא תורת הקדושה

חשיפה:
הנכם מוזמנים להשתתף ולתרום בקיבוץ הנאם מלבית שרה או בשם הספר.

רבי עקיבא
רבי עקיבא איש צנוע
היה רועה בין הרועים
את עדרי כלבא שבוע
עד שנתו הארבעים

ד"ר רחל רייס
מנכ"ל מרכז המחקר והחינוך ליהדות ולתורה
מחברת ספרים רבים
עוסקים על חיי היום יום והתורה
במרחב החברתי והאזרחי
החדש. ספריה: "התורה והחיים",
"התורה והחיים: חיי היום יום",
"התורה והחיים: חיי היום יום II".




עמוד 35

משימה: מכתב וקטע יומן

סיפור האהבה של רבי עקיבא ורחל אשתו הוא חריג בספרות חז"ל, ויש בו תיאורים מודרניים, ובמובנים מסוימים אף הוליוודיים, של אהבה. לסיכום הסיפור, נזמין את התלמידים לדמיין ולהרחיב את תיאור מערכת היחסים הייחודית המובאת בתלמוד, באמצעות כתיבת דף ביומנה של רחל או מכתב מעקיבא לרחל. בתוך כך, חשוב להבחין בין אופיו של מכתב ובין אופיו של יומן, כאשר היומן מאפשר לרחל להביע תחושות מורכבות שאולי לא רצתה להחצין, כמו תסכול או כעס כלפי רבי עקיבא. במכתב, לעומת זאת, הציפייה היא שדברי רבי עקיבא יתאמו את המתואר בסיפור.

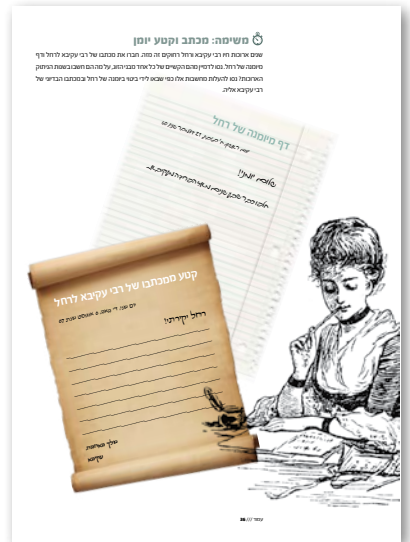
שיעור שלישי – מאימרותיו של רבי עקיבא

עד כה הכרנו את דמותו של רבי עקיבא מבעד לשני סיפורי אגדה. רבי עקיבא היה מגדולי התנאים ורבות מהלכותיו ומאימרותיו השתמרו בספרות חז"ל.

לפנינו שתי אימרות מפורסמות המיוחסות לרבי עקיבא. באימרה הראשונה, המפורסמת יותר מבין השתיים, טובע רבי עקיבא את הכלל "ואהבת לרעך כמוך, זה כלל גדול בתורה". חשוב לציין שדברים אלה אינם המצאה מקורית של רבי עקיבא, אלא יש בהם פיתוח ושכלול של דברים שנאמרו כבר על ידי אחרים. ראשית, החצי הראשון של האימרה הוא למעשה ציטוט מתוך ספר ויקרא (יט, יח). פרק זה עשיר בציוויים מוסריים הנוגעים לאופי ההתנהגות הרצויה בין אדם לחברו, ובין היתר נקראים בני ישראל לאהוב זה את זה, ולא לשנוא זה את זה: "לא תשנא את אחיך בלבבך הוכח תוכיח את עמיתך ולא תשא עליו חטא. לא תקום ולא תטור את בני עמך ואהבתך לרעך כמוך אני ה'".

שנית, דברי רבי עקיבא מזכירים מאוד את דבריו של הלל הזקן שלמדנו בפרק על הלל: "דעלך סני – לחברך לא תעביד, זוהי כל התורה כולה – ואידך פירושה זיל גמור" (תלמוד בבלי, מסכת שבת, דף לא), ובתרגום לעברית "מה ששנוא עליך אל תעשה לחברך, זו כל התורה כולה, והיתר הוא פירוש, לך ללמוד". הביטוי "כלל גדול" בלשון חז"ל משמעותו עיקר שהכול נובע ממנו. נראה אפוא שהקביעה של רבי עקיבא כי פסוק זה הוא "כלל גדול בתורה" היא למעשה חזרה על הדברים של הלל הזקן, שאהבת הזולת היא עיקר התורה, ושיתר המצוות נועדו לקדם ולתמוך במטרה זו (שאלה 1). על פי אימרתו של רבי עקיבא, עקרון היסוד של התורה מתבטא במילים "ואהבת לרעך כמוך" (ויקרא יט, יח). על פי זה, כבודו של האדם נובע מהיותו אינדיבידואל, יחיד ומיוחד. מתוך היותי יחיד ומיוחד נגזרת גם חובתי המוסרית והחברתית לזולת, מאחר שגם הוא יחיד ומיוחד. זו הגדרה סובייקטיבית של כבוד האדם, מכיוון שהיא תלויה באופן שבו האדם תופס את עצמו ומתייחס לכבודו העצמי, ולכן גם משתנה מאדם לאדם. ייתכן שאדם אחד יכבד את זולתו באופן שנראה לו ראוי ומתאים, מתוך חשיבה כללית על כל בני האדם באשר הם, אדם אחר יתנהג עם הזולת כפי שהוא רגיל שמתנהגים אליו, ושלישי יתייחס לזולת כפי שהיה רוצה שיתייחסו אליו (שאלה 2).

האהבה היא אחד הרעיונות המרכזיים בסיפור שקראנו על אודות רבי עקיבא ורחל. רק בזכות האהבה של רחל יוצא רבי עקיבא ללמוד והופך לגדול הדור, ובסופו של הסיפור האהבה היא שמביאה את כלבא שבוע לחזור בו מנדרו ולהשלים עם בתו ועם חתנו (שאלה 3).



עמוד 36



עמוד 37

מיהו עשיר?

לכאורה, עשיר הוא מי שיש ברשותו ממון רב. אולם רבי מאיר ורבי עקיבא מטילים ספק בהגדרה פשוטית זו, משום שעצם העובדה שאדם מחזיק בממון רב אינה בהכרח תנאי להיותו שבע רצון, ובהחלט ייתכן שאיש שיש לו פחות ממון ונכסים יהיה שמח ושלם יותר מאדם שיש ברשותו הרבה. לכן, שני התנאים מציעים הגדרות חלופיות ואחרות למושג העושה. על פי רבי מאיר, אדם עשיר אינו אדם שיש לו הרבה מבחינה אובייקטיבית, אלא אדם שמרוצה מבחינה סובייקטיבית עם מה שיש לו, בבחינת "איהו עשיר? השמח בחלקו" (משנה, מסכת אבות, פרק ד, משנה א). רבי עקיבא, לעומת זאת, טוען שהעושר כלל אינו עניין של רכוש או ממון אלא עניין של יחסים. עשיר לתפיסתו הוא אדם "שיש לו אשה נאה במעשים" (שאלה 1).

עולה מכאן שרבי עקיבא האמין שמערכות יחסים חשובות יותר מרכוש, וככל הנראה, גישה זו היא תוצאה של חוויות שהוא חווה בעצמו, לאחר שהבין שכל מה שהיה לו בחייו הגיע לו בזכות אשתו (שאלה 2).

כדאי לציין גם את הקשר שבין שתי המימרות הללו של רבי עקיבא, שבשתיהן מודגשת מרכזיותן של מערכות היחסים בחייו של אדם. לפי שתי המימרות, אדם יכול להגיע לשלמות אישית או דתית רק בתוך מסגרת של מערכת יחסים, ולא באמצעות פעילות אישית ומנותקת מאחרים.

חביב אדם שנברא בצלם

נפרש תחילה את הביטוי "נברא בצלם", ואת "חביבותו" של האדם הנובעת מכך. בספר בראשית (א, כו-כז; ה, א; ט, ו), מסופר שהאדם, להבדיל מכל שאר הברואים, נברא "בְּצֶלְמֵ אֱלֹהִים" או "בְּדְמוּת אֱלֹהִים". ככל הנראה, פשט הכתוב הוא שצורתו הפיזית של האדם דומה לצורתו של האל. חיזוק לפירוש זה יש בעובדה שהיחס בין אב ובנו מתואר בספר בראשית (ה, ג) באותם מונחים: "וַיְחִי אֲדָם שְׁלֹשִׁים וּמָאתַי שָׁנָה, וַיֻּלְּד בְּדְמוּתוֹ כְּצֶלְמוֹ, וַיִּקְרָא אֶת שְׁמוֹ שֵׁת" – מכאן שהאדם דומה לאל כפי שבו דומה לאביו. "צלמים" בלשון המקרא הם פסלים (ראו, למשל, מלכים ב, יא, יח), ואם כן, בריאת האדם "בצלם אלוהים" ר"בדמות אלוהים" פירושה שהאדם הוא מעין פסל של אלוהים (שאלה 1).

האמונה המקראית שיש דמיון חזותי בין האדם לאל הייתה מקובלת, כנראה, גם בתקופתם של חז"ל. רק בדורות מאוחרים יותר, החל בימי הביניים ובייחוד במשנתו של הרמב"ם, נחשב ייחוס תכונות גופניות לאל לאמונה גסה, לפחיתות כבוד ואפילו לעבודה זרה, והתפיסה שהאל הוא מופשט וחסר צורה ודמות הלכה והתגברה: "אין לו דמות וגוף ואינו גוף" (מתוך הפיוט "יגדל", המבוסס על עיקרי האמונה לפי הרמב"ם). לפיכך, החלו להעניק לסיפור הבריאה בצלם פירושים חדשים: הרמב"ם, למשל, טען בספרו "מורה נבוכים" (א, א) שסיפור הבריאה הוא מטפורה המביעה את הרעיון שהאדם – בדומה לאל – ניחן ביכולת שכלית. לעומת זאת, בתיאורים קבליים העולמות העליונים מקבילים במבנה שלהם לגוף האדם. בדורות הראשונים, גם בדורו של רבי עקיבא, האמינו שמדובר בדמיון פיזי, ואילו בדורות המאוחרים נחלקו הדעות וניתנו תשובות מגוונות, על פי תפיסת האל ותפיסת האדם של כל הוגה וכל זרם מחשבה.

שוב למשנתנו: רבי עקיבא טוען שבריאת האדם בצלם אלוהים עושה אותו "חביב", כלומר אהוב, חשוב ועדיף על פני אחרים. הדבר שמעניק לחיי האדם את קדושתם, ומה שהופך את האדם ל"חביב" בעיני האל, הוא הדמיון בין האל ובין האדם. האדם הוא "צלם" מהלך – מעין פסל של האל, המייצג את האל בעולם ודומה לו – ומשום כך "חביבה יתרה נודעת לו": האל אוהב אותו יותר מכול, כפי שאדם אוהב אנשים הדומים לו וכפי שהורה אוהב את ילדיו (שאלה 2).

בעוד שהאימרה "ואהבת לרעך כמוך" משתמעת כאילו האהבה והיחס לזולת נגזרים מתוך היחס של האדם לעצמו, כאן ערכו של האדם הוא מוחלט בהיותו צלם אלוהים. כל אדם נברא בצלמו של אלוהים ולפיכך, חביבותו של האדם וערכו הם אובייקטיביים ואינם מותנים (שאלה 3).

שיעור שלישי -
מאמחותו של רבי עקיבא

ואהבת לרעך כמוך
היבט לרעך כבוד וקירוב ייתר
עקיבא אומר: זה כלל בלתי נפרד.

שאלות

- מה הישגו המרכזי של רבי עקיבא? הישג זה מה שמייחד אותו.
- מה הישגו המרכזי של רבי עקיבא? הישג זה מה שמייחד אותו.
- מה הישגו המרכזי של רבי עקיבא? הישג זה מה שמייחד אותו.

מורה עשיר?

מה הישגו המרכזי של רבי עקיבא? הישג זה מה שמייחד אותו.

שאלות

- מה הישגו המרכזי של רבי עקיבא? הישג זה מה שמייחד אותו.
- מה הישגו המרכזי של רבי עקיבא? הישג זה מה שמייחד אותו.
- מה הישגו המרכזי של רבי עקיבא? הישג זה מה שמייחד אותו.



עמוד // 37

חביב אדם שנברא בצלם

הוא יחיד מכל הברואים שיש בו דמות אלוהית. הוא יחיד מכל הברואים שיש בו דמות אלוהית.

שאלות

- מה הישגו המרכזי של רבי עקיבא? הישג זה מה שמייחד אותו.
- מה הישגו המרכזי של רבי עקיבא? הישג זה מה שמייחד אותו.
- מה הישגו המרכזי של רבי עקיבא? הישג זה מה שמייחד אותו.

אין דוגמתו בצלם אלוהים

הוא יחיד מכל הברואים שיש בו דמות אלוהית. הוא יחיד מכל הברואים שיש בו דמות אלוהית.

שאלות

- מה הישגו המרכזי של רבי עקיבא? הישג זה מה שמייחד אותו.
- מה הישגו המרכזי של רבי עקיבא? הישג זה מה שמייחד אותו.
- מה הישגו המרכזי של רבי עקיבא? הישג זה מה שמייחד אותו.



עמוד // 38

אין דרגות בצל אלוהים

גם בעת החדשה הצביעו הוגים ומנהיגים על הדרישה המוסרית המשתמעת מהרעיון שכל בני האדם נבראו בצלמו של אלוהים. בקטע שלפנינו מובאים דבריו של מרטין לותר קינג, שלחם למען שוויון זכויות לשחורים בארצות הברית עד הירצחו. מומלץ להקרין בכיתה קטע מנאומו של קינג (שאפשר למצוא בקלות באינטרנט).

מדבריו של מרטין לותר קינג עולות ארבע משמעויות של הבריאה בצלם:

1. דרישה מן האדם: לדבריו "אלוהים 'הזריק' בכל בני האדם דבר מה", אולם "אין זו אחדות איתנה עם אלוהים". צלם אלוהים מתפרש כאן כפוטנציאל שיש להוציאו מן הכוח אל הפועל: כדי לממש את צלם האל הטמון בו ולהיות ראוי לו, מוטלת על האדם משימה. קינג איננו מפרט מהי המשימה, אולם אנו יכולים להבין מרוח הדברים שכוונתו לחובה מוסרית כבדת משקל.
2. כבוד כלפי כל אדם: "זה מה שמעניק לכל אדם ייחוד, מעניק לו ערך, מעניק לו כבוד". בעמדנו לפני כל אדם, אומר קינג, עלינו לחוש יראת כבוד הדומה לרגש שאדם דתי חש כשהוא ניצב בפני האל. מכאן עולה דרישה מוסרית חמורה: אי אפשר לנתק את החובה הדתית מן החובה המוסרית, משום שהכבוד שעלינו לחלוק לכל אדם באשר הוא אדם, נובע מהכבוד שאנו חולקים לאלוהים, וכל פגיעה באדם היא עוול מוסרי וחטא דתי כאחד (שאלה 1).
3. שוויון בין כל בני האדם: מה פירוש המשפט "אין דרגות בצלם אלוהים" (שאלה 2)? הואיל וכל בני האדם נבראו בצלם אלוהים, אסור להבחין בין בני עמים למיניהם, בין שחורים ללבנים ובין נשים לגברים, ו"כאומה אל לנו לשכוח זאת לעולם" – חובתה המוסרית והדתית של החברה היא לוודא שלא תיפגע זכותו של איש לחיים בכבוד.
4. אחווה אנושית: "אלוהים ברא אותנו כדי שנחיה יחדיו כאחים" – מן התפיסה שכולנו, כל בני האדם, נבראו בצלמו של האל, עולה שיש בינינו לא רק דמיון אלא גם שותפות, והבריאה של כל בני האדם שווים דורשת מבני האדם גם להיות קשורים זה לזה, מתוך הכרה ב"אצילותו וערכו של כל אדם" (שאלה 3).

מרטין לותר קינג היה איש דת, ומטבע הדברים פירש את רעיון צלם אלוהים על פי תפיסתו ואמונתו. אולם מבחינה תרבותית ראוי להדגיש שרעיון הבריאה בצלם שימש בסיס גם לתפיסות הומניסטיות שאינן כרוכות בהכרח באמונה דתית, ומומלץ לדון בכיתה באפשרות לבסס רעיונות מוסריים על רעיון הבריאה בצלם גם מנקודת מבט חילונית. לדוגמה, אפשר להזכיר את ארגון "בצלם", הפועל למען זכויות אדם בשם ערכים הומניסטיים ולא בשם אמונות דתיות, ובכל זאת בחרו מייסדיו לקרוא לו בשם הזה.

הצעה למשימת סיכום

לסיכום ההיכרות עם דמותו של רבי עקיבא, יערכו התלמידים ראיון דמיוני עמו. באמצעות המשימה יוכלו התלמידים לנסח את הרעיונות העיקריים שעלו מתוך הקריאה בשלושת הסיפורים שלמדנו, להביע ביקורת על העמדות של רבי עקיבא כפי שהוצגו, ולהעלות שאלות שהיו רוצים להמשיך ולחקור. את המאמרים ואת הראיונות שהתלמידים יכתבו הם יוכלו לאסוף ולאגד לקובץ כיתתי, ולפרסמו באמצעות אתר אינטרנט ולחלופין להדפיסו כעיתון.

פרק ד' - ברוריה

בעקבות מרד בר כוכבא הפכה יהודה לאזור הנתון בשליטת הרומאים, אשר כינו אותה בשם "פלשתינה". ירושלים הפכה ל"אליה קפיטולינה" ונאסר על היהודים לשבת בה. מסים כבדים הוטלו על האוכלוסייה היהודית והקרקעות נלקחו מהם. היישוב היהודי הידלדל מאוד – חלקם נפלו בקרב, אחרים נלקחו בשבי או נמכרו לעבדות. אחרים ירדו מן הארץ, בעיקר לבבל. גזירות קשות הוטלו על העם היהודי, ובהן האיסור ללמוד תורה ולקיים מצוות.

לשלטון ברומא עלה הקיסר אנטונינוס פיוס, בשנת 138 לספירה. בתקופת אנטונינוס בוטלו חלק מן הגזירות שאזר קודמו, הקיסר אדריאנוס, על היהודים.

חכמי הדור השקיעו מאמצים גדולים בניסיון לחזור לשגרת חיים ולהמשיך בהנהגת העם. הגזירות אמנם חלפו, אבל עדיין הייתה קיימת סכנה של אובדן המסורת, וההסתגלות למציאות החדשה הייתה איטית והדרגתית.

ברוריה

ברוריה הייתה תלמידת־חכם מן היחידות המוזכרות בתלמוד. היא אשתו של התנא רבי מאיר ובתו של התנא רבי חנינא בן תרדיון, אחד מחשובי התנאים בדור של מרד בר כוכבא, מעשרה הרוגי מלכות. ברוריה נולדה ופעלה בארץ ישראל במאה ה־2 לספירה, אחרי גזירות אדריאנוס, שמוטטו למעשה את משפחתה. אביה ומשפחתה נרדפו על ידי הרומאים, אביה הוצא להורג על ידם לאחר שסירב לחדול מללמד תורה בסתר, אמה אף היא הוצאה להורג ואחותה נפלה בשבי הרומאים – כך שנערותה של ברוריה היא בסימן של טראומה קשה, של התפרקות ושל אובדן משפחתה.

ברוריה היא אחת הנשים היחידות הנזכרות בספרות חז"ל, בזכות גדולתה בתורה ובזכות אישיותה. בתלמוד היא מצטיירת כידענית, דעתנית, בוטה ולעיתים תוקפנית. מסופר על ברוריה שלמדה ביום אחד שלוש מאות הלכות(!) מפי שלוש מאות חכמים. ברוריה הייתה בקיאה בהלכה וכמה פעמים דעתה במחלוקות הלכתיות התקבלה. חכמים הוקירו והעריכו את חוכמתה – כך מעידה האמירה החוזרת בתלמוד: "יָפָה אמרה ברוריה".

ברוריה הייתה אישה יוצאת דופן ופורצת דרך, בחברה שבה הנשים פעלו בעיקר במרחבים הביתיים וקולן לא נשמע במרחב הציבורי ובבית המדרש.

בפרק זה נכיר מקרוב כמה מפניה של ברוריה:

בשיעור הראשון נכיר את ברוריה בתוך ההקשר של זמנה – אישה משכילה וחכמה בעולם גברי. נשאל איך היא מתמודדת כאישה יחידה בתוך סביבה שמדירה נשים מלימוד תורה, ונסה להבין את דרכי ההתמודדות שלה ואת הרלוונטיות שלהן גם בימינו.

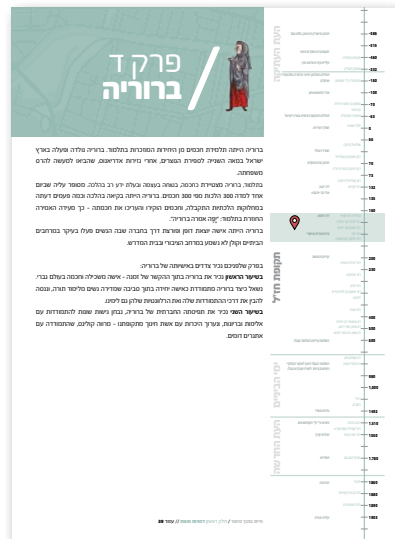
בשיעור השני נתוודע לתפיסתה החברתית של ברוריה, ונבחן גישות שונות להתמודדות עם אלימות ובריונות. בהמשך נכיר אשת חינוך מתקופתנו – מרווה קולינס – שהתמודדה בהצלחה עם אתגרים דומים.

פעילות פתיחה: "אבל אנחנו אילמות"

באמצעות השיר "אילמות" של אסתר שקלים נעמיק בשאלה המגדרית: באילו קטגוריות חשה המשוררת כי נשים אילמות? כדאי לתת דוגמה לכל קטגוריה. למשל, בית תפילה: מה מקומן של נשים? בית הדין: כמה שופטות/דיינות יש בבית הדין? למי הדוברת רוצה לתת יד ושם ופה? נשאל: האם נשים חשות אילמות בחברה הכללית הסובבת אותן? מהי החוויה הנשית בשיר ומהי החוויה הגברית בשיר?

באמצעות הדבקת סרט דביק (סלוטייפ) על פי הבנות ואחר כך על פי הבנים, הדין במעגל יהיה מגדרי, של בנות בלבד כאשר הבנים מושתקים, ולהפך.

בפעילות זו כדאי לאפשר לתלמידים לבטא את עצמם ואת האמוציות שעולות סביב ההיבט המגדרי הרחב. ניתן להדביק במהלך הדין גם אינפורמציה נוספת ועובדות: למשל, שכר נשים לעומת גברים, אפליה מתקנת, ייצוג נשים בתפקידי ניהול בכירים במגזר הציבורי והעסקי ובפוליטיקה ועוד.



עמוד 39



עמוד 40

שיעור ראשון – אישה משכילה בעולם גברי

אל תרבה שיחה עם האישה

סיפור זה מתבסס על האימרה במשנה במסכת אבות: "אל תרבה שיחה עם האישה" (משנה), מסכת אבות, ה). חשוב להציג מקור זה שכן בסיפור שלפנינו המופיע בתלמוד הבבלי מסופר על מקרה שבו לגלגה ברוריה על חכם אחר, תוך שהיא מצטטת את המשפט "אל תרבה שיחה עם האישה", דבר המלמד על חוכמתה ועל בקיאותה.

הכלל "אל תרבה שיחה עם האישה" מנומק בצורות שונות: קיימת בעולם של חז"ל אמונה שכל המרבה שיחה עם האישה מביא על עצמו דברים רעים. נוסף על כך, המרבה שיחה עם האישה מתבטל מלימוד תורה ובמקום זה עוסק בשיחות בטלות ומיותרות (שיחות עם נשים נחשבות שיחות של הבל, שיחות סתמיות של ביטול זמן), ובסופו של דבר הוא ייענש על כך.

הכלל הזה מתאר מציאות חברתית שבה אישה איננה בת-שיח לגברים בדיונים אינטלקטואליים. היא נמצאת בעיקר במרחב הביתי, בעוד הגברים שולטים במרחבים הציבוריים – בית המדרש, בית הכנסת ומוסדות ההנהגה. שיחה עם אישה במציאות החברתית הזאת נחשבת לשיחה בטלה וחסרת ערך.

ברוריה בוחרת לענות לר' יוסי בכינוי גלילי, שוטה בלשון זלזול (שאלה 1), אשר פוגש אישה בדרך ומפטפט עמה בענייני חולין במקום בדברי תורה. הנימה יכולה להיות מתנשאת וברוריה בהחלט מנסה להעביר מסר לר' יוסי (שאלות 2-3). ניתן להוסיף לדיון שאלות אלה: האם היא עונה לו מתוך המקורות, ומנסה להעביר לו מסר שהיא שווה לו מבחינת הידע? אולי היא מזמינה אותו לשוחח עמה בשפת בית המדרש? אולי יש כאן ניסיון לומר לו שהיא שווה לו לא רק בשאלות הקשורות לחולין אלא גם במקום בו נשים בדרך כלל לא היו חלק (עולם הלימוד?). בחירתה של ברוריה מתוך מסכת אבות מלמדת כי היא מנסה להזכיר לו שאם הוא מדבר עם אישה על דברי חולין, אולי ייענש. היא בוחרת לענות לתשובתו דווקא מתוך משנה זו, אולי כדי לקרוא תגר על המשנה, או על עולמם של חכמים ביחס לנשים. המסר של ברוריה בא להדגיש שאוריינותן של נשים אינה פחותה משל הגברים, ולעורר את השאלה מה נשים יכולות ללמד גברים ורבנים (שאלה 4 א-ג).

משימה

במשימה זו ילמדו התלמידים משפטים אשר נאמרו על ידי אנשים/נשים על ה"מין השני". המשפטים מבטאים הן את היחס השלילי לנשים והן את האופן שבו נשים מבקרות את הגישה הגברית והמתנשאת כלפי האישה. התלמידים יתבקשו לקשר כמה פתגמים לתגובתה של ברוריה וגם לתגובתם שלהם.

ביאור הפתגמים ממקורות חז"ל:

- "אין חכמה לאישה אלא בפלך [במלאכת הטוויה]" (תלמוד בבלי, מסכת יומא, דף סו, עמוד ב) – הפלך הוא מכשיר ששימש לטוויה בעת העתיקה ובתקופת ימי הביניים, יחד עם הכישור. לפי פתגם זה עיקר כישורן של הנשים מוצא את ביטוייה במלאכות בית.
- "כל המלמד את בתו תורה כאילו לומדה תפלות [שטות]" (תלמוד בבלי, מסכת סוטה, דף כ, עמוד א) – ביטוי חריף שמשמעותו היא שלימוד תורה לנשים הוא חסר ערך ולכן נשים אינן צריכות ללמוד תורה (הכוונה למשנה ולתלמוד).



עמוד 41



עמוד 42

שיעור שני – משנתה החינוכית של ברוריה

ברוריה הייתה אישה מלומדת בעולם גברי, מלבד זאת היא נתייחדה גם בגישתה החינוכית הייחודית ל"בריונים" שהיו בשכונה שלה ושל בעלה ר' מאיר. בשיעור זה נלמד על פן נוסף באישיותה של ברוריה, אשר לימד משהו חדש לא רק את ר' מאיר אלא גם אותנו כחברה.

ר' מאיר והבריונים

הסיפור על ר' מאיר והבריונים שופך אור על דמותה של ברוריה, לא רק כמלומדת אלא גם בעלת עמדה חברתית-חינוכית אשר פעם נוספת מצליחה "לחנך" גבר מלומד וחכם – והפעם זהו בעלה ר' מאיר.

נבקש מהתלמידים לתאר מה התרחש בתמונה משתי נקודות מבט, של ר' מאיר ושל ברוריה. ניתן להשתמש בטכניקות של תיאורו: להביא אותם לקדמת הבמה ולבקש משני תלמידים להציג. לאחר דקה בקשו מתלמידים נוספים להגיע ולהמשיך (שאלה 1).

ברוריה מתארת שתי גישות שונות כלפי הבריונים: גישה שמתייחסת לאישיות שלהם (הם חוטאים) וגישה שמתייחסת למעשים שלהם (הם עושים מעשים רעים).

כאשר ברוריה אומרת לר' מאיר: "יתמו חטאים", ולא חוטאים, היא מתכוונת למעשה האדם ולא לאדם עצמו. כלומר ניתן לתקן את המעשה גם אם האדם חי. יתמו – מלשון תום, החטאים יכולים להיפך לתמים, לטובים, ובכך לא יהיו רשעים (שאלות 2+1). לעומת זאת, ר' מאיר מתייחס לאישיות שלהם – הם חוטאים ולכן צריכים מיתה.

האופטימיות שנגזרת מכאן תואמת את טענתה של ברוריה כי האנשים החוטאים יכולים לחיות, וכי מעשיהם ניתנים לשינוי. כאן כדאי גם לשוחח על ריאליזם מול אידיאל – מה קורה סביבנו? האם אנשים נוטים לשנות את מעשיהם, או שלרוב קשה לנו לשנות?

על פי סיום הסיפור ניתן לראות כי ר' מאיר מקבל את עמדתה של אשתו ברוריה, וכי היא זו שניצחה (שאלה 4), מאחר שהוא שמע לעצתה שיחזרו בתשובה ואכן כך עשו הבריונים.

ניתן לערוך השוואה בין פעולתה בסיפור זה ובין הסיפור עם ר' יוסי הגלילי שהוצג בשיעור הראשון.

להעשרה:

ניתן לבקש שתלמידים יציירו את דמותה של ברוריה, או יערכו "קולאז'" מעיתונים, ממילים גזורות ומקטעי תמונות: אילו תכונות בולטות אצל ברוריה לאור שני הסיפורים? אילו משפטים סביר להניח שהייתה אומרת? מיהן הדמויות אשר השפיעו עליה? ועוד.

סיפור של מרווה קולינס

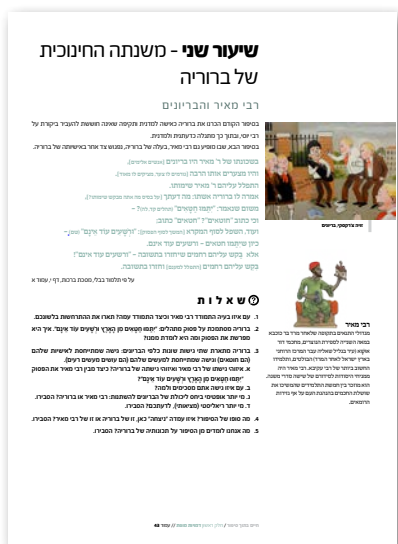
הסיפור שלפנינו על חלומה של מרווה קולינס ועל יכולתה לערוך שינוי עצום בחברה ולהפוך כל תלמיד שהוגדר כ"לא יכול" ל"הכול יכול", מעורר מחשבות רבות על כוחו של שינוי.

לאחר קריאת הסיפור נתבונן שוב בדמותה של ברוריה ונוכל לערוך השוואה בין שתי הנשים: מרווה קולינס וברוריה. שתיהן האמינו שגם אנשים שהגיעו לתחתית ומוגדרים "בעלי שפע" או חסרי יכולת, יכולים לערוך שינוי ולהפוך למשהו גדול ומשמעותי.

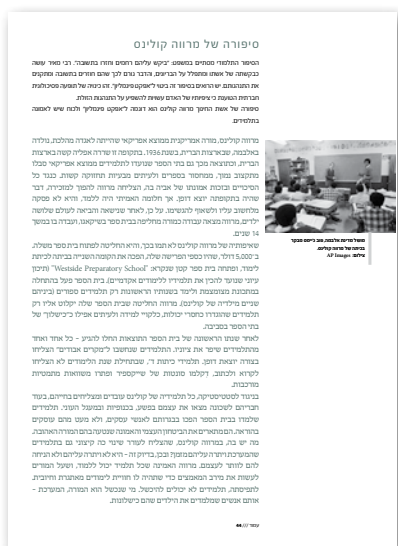
ניתן לפתח דיון בכוחה של מילה – כשאנחנו אומרים למישהו "אני מאמין בך", מהי המשמעות של מילים אלה?

ניתן להדריך אותם להיזכר במקרים מוכרים יותר ופחות שבהם היו מעורבים בני משפחתם, ולקשר זאת לעבודת שורשים: תארו חוויה שאתם מכירים מחייכם שבמרכז אדם שהאמין ובכך גרם לכם לשנות התנהגות או להצליח במשהו שלא האמנתם שתצליחו בו.

תוכלו להקרין חלק מהסרט **בילי אליוט**, ולהתמקד בקטע שבו אביו של בילי לא מאמין שיצליח בריקוד ומזלזל בו, והאת לעומת המורה; שאלו את השאלות: איזה תהליך האב עובר? לאן האמונה של בילי בכוחותיו הובילה אותו?



עמוד // 43



עמוד // 44

הצעה למשימת סיכום: מעמד האישה – אז והיום

עבודת חקר בקבוצות

לסיכום הלימוד על דמותה של ברוריה, נחקור את מעמד האישה בעבר הרחוק והקרוב בשני תחומים: זכות בחירה לנשים; לימוד לנשים ביהדות ובעולם. נעשה זאת באמצעות עבודת חקר קצרה על פי המבנה המפורט להלן.

מבנה עבודת החקר:

עבודת החקר תהיה בהיקף של 3-5 עמודים. אלה הפרקים של העבודה:

1. זכות בחירה לנשים: סכמו מה למדתם בנוגע לזכות בחירה לנשים – מה היה המצב עד המאה העשרים? באילו שנים ניתנה זכות בחירה לנשים במדינות השונות?
2. לימוד לנשים: סכמו מה למדתם בנושא לימוד לנשים – מה מקומן של נשים בלימודים אקדמיים (בעולם) או בלימוד תורה (בעולם היהודי) לאורך ההיסטוריה?
3. שאלת חשיבה: חשבו ונסו לשעה, מהן הסיבות לנחיתות החברתית של נשים לאורך ההיסטוריה?
4. שאלת חשיבה: כיצד תוכלו להסביר את קיומה של ברוריה ואת מעמדה הגבוה בעולם שבו ככלל אין לנשים דריסת רגל בלימוד תורה? נסו להביא 2-3 השערות.

מראי מקום מומלצים ללימוד:

על זכות בחירה לנשים

ויקיפדיה:

https://he.wikipedia.org/wiki/זכות_בחירה_לנשים

"המאבק על המובן מאליו", הספרייה של מט"ח:

<http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=3123>

על לימוד לנשים

"בשורה האחרונה או מאחורי וילון: נשים ואקדמיה מזווית היסטורית", מאת ד"ר תמר הרצי (מתוך אתר האקדמיה הישראלית למדעים):

<http://www.academy.ac.il/SystemFiles/21560.pdf>

"המרוץ אחרי הגלימה", רקפת זוהר (מתוך אתר מט"ח):

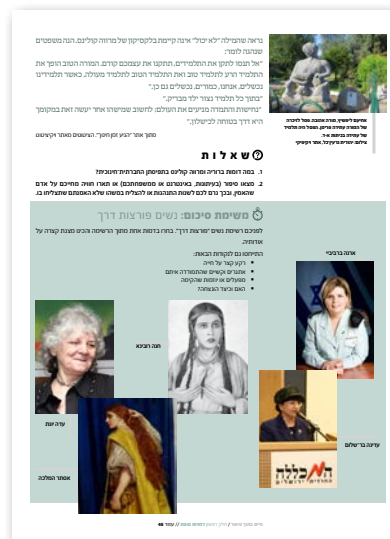
<http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=3128>

"תלמוד תורה לנשים", חיים נבון (מתוך אתר דעת):

<http://www.daat.ac.il/daat/mishpach/maamad/talmud-2.htm>

השערות אפשריות:

- דמותה של ברוריה ייחודית בנוף של חז"ל וחז"ל רצו להשמיע גם קול זה שבדרך כלל מושקע.
 - ייתכן שלאביה לא היו בנים ולכן לימד את בתו – ברוריה.
- עוד תוכלו להוסיף לדיון: לו היו מתבקשים היום להוסיף חוק חדש לקידום נשים בחברה או לשיפור מצבן במדינת ישראל, איזה חוק או באיזה נושא חשוב לחוקק?



עמוד 45 //

פרק ה' - רבי משה בן מימון, הרמב"ם

משימת פתיחה:

מי אני ומה שמי? אנו ממליצים לפתוח במשימה זו בטרם נעסוק בדמותו של הרמב"ם. במשימה זו יתבקשו התלמידים לקרוא את הציטוטים השונים ולחשוב איזה ציטוט מתאים לכל מקצוע:

אסטרונום	כתבתי חיבור שבו ערכתי מידות מדויקות לגבי מיקומם של כוכבי הלכת וגופים שמימיים נוספים. בספר שלי יש גם חישובים לגבי הזמנים שבהם ניתן לצפות בגרמי השמים הללו מכדור הארץ.
מנהיג קהילה	פנו אליי קהילות יהודיות מצרפת, מתימן וממצרים, בבקשה שאכריע בשאלות ציבוריות שהעסיקו אותן.
רופא	אחד הספרים שחיברתי נקרא "ספר הקצרת", והוא עוסק במחלת האסטמה ובדרכי הטיפול בה. בחיבור אחר עסקתי במחלות של מערכת העיכול. כתבתי מדרש ובו מתוארים כאלפיים תרופות והוראות רפואיות שונות.
פילוסוף	כתבתי ספר פילוסופיה שתורגם לשפות רבות, והמלצתי לעיין גם בספרים של אפלטון ושל אריסטו, שהיו מגדולי החכמים.
פסיכולוג	אחד החיבורים שלי עוסק במבנה הנפש, בחלקים השונים המרכיבים את האישיות, ואף מציג דרכים שונות לטפל במחלות הנפש שעלולות לתקוף כל אחד מאיתנו.
שופט	לעיתים אני יושב בהרכב של שלושה, והאחריות המוטלת עלינו היא להכריע בשאלות משפטיות שמובאות לפנינו, ולקבוע בין היתר מי אשם ומי זכאי.
פוסק הלכה	כתבתי ספר שבו מתוארים בהרחבה כל 613 המצוות המופיעות בתורה, ופירטתי לגבי כל מצווה כיצד יש לקיימה בצורה מלאה, כדי לעמוד בדרישות הדת.
יועץ תזונה	בספר שלי כתבתי אילו סוגי מאכלים כדאי לאכול, ואילו מאכלים אחרים עשויים לפגוע בגוף ובנפש. בין היתר, המלצתי להימנע מדגים מיושנים, מגבינות ישנות, מכמהין ומפטריות.

בניגוד למה שניתן היה לשער, הציטוטים לא נאמרו על ידי מומחים בתחומים שונים אלא מתקשרים לדמותו של אדם אחד: רבי משה בן מימון, הידוע בכינוי המקוצר "הרמב"ם", חכם יהודי שחי במאה ה-12 ודמות בעלת השפעה גדולה ביותר בהגות ובהיסטוריה של עם ישראל ואף בעולם המוסלמי והנוצרי.

תולדותיו של הרמב"ם

א. ילדות באנדלוסיה

משה בן מימון נולד בעיר קורדובה שבאזור אנדלוסיה בספרד, ככל הנראה בשנת 1138, בעיצומה של התקופה שכונתה "תור הזהב" של יהדות ספרד. אביו היה תלמיד חכם ושימש דיין. על אמו איננו יודעים דבר.

באותה תקופה, שהתאפיינה בפריחה תרבותית במגוון תחומים, צמחה באנדלוסיה גם מסורת של הלכה ופרשנות של התלמוד. במרכז של מסורת זו עמד רבי יצחק אלפסי (הרי"ף), שהיגר ממרוקו ועמד בראשה של הישיבה באנדלוסיה. חיבורו על התלמוד השפיע רבות על תולדות



עמוד 47 ///



עמוד 46 ///

ההלכה. תלמידו של הרי"ף, ר' יוסף אבן מיגאש, היה רבו של אביו של הרמב"ם. הרמב"ם למד רבות מאביו, והוא כינה את הרי"ף ואת ר' יוסף "רבותי", אף שלא למד אצלם בעצמו. אף על פי שאת כל שנות היצירה שלו עשה הרמב"ם מחוץ למוולדתו, את הכשרתו התלמודית והפילוסופית הוא קנה באנדלוסיה, וגם לאחר שהתגורר במצרים יותר משלושים שנה כינה עצמו "הספרדי" או "האנדלוסי".

ב. גלות ונדודים

בערך בראשית שנות העשרים לחייו הפך הרמב"ם לפליט ומהגר. משפחתו נאלצה לברוח מספרד למרוקו בעקבות עלייתה של תנועה אסלאמית רדיקלית שכונתה אל-מוואחידון (המייחדים). תנועה זו, שדגלה באמונה חסרת פשרות באסלאם, השתלטה על צפון אפריקה ועל אנדלוסיה. בקנאותה הדתית היא ריסקה את המרקם התרבותי המופלא שהביא לפריחתה של יהדות ספרד קודם לכן. משפחתו של הרמב"ם נדדה דרומה אל מרוקו והמגרב (אזור מערב צפון-אפריקה), אולם שם פעלה תנועת המוואחידון ביתר שאת, וכיבושיה החרבו את הקהילות היהודיות במגרב.

היהודים הגיבו בדרכים שונות לגזרות השְׁמֵד (שמד הוא כינוי שנתנו היהודים לניסיונות של השלטונות למנוע מהם לקיים את דתם ולכפות עליהם באלימות לקיים דת אחרת): היו יהודים שסירבו לכך בכל תוקף גם במחיר חייהם, אחרים קיבלו עליהם את האסלאם כלפי חוץ ונהגו כיהודים בסתר (והם מכונים אנוסים), ואילו יהודים נוספים ברחו אל מחוץ לתחום שלטונם של המוואחידון, כפי שנהגה משפחת הרמב"ם.

בהמשך חייו עסק הרמב"ם בהרחבה ביחסי היהדות והאסלאם ובהתמודדות עם גזירות השמד, בתשובה לשאלות שהפנו אליו יהודים מרחבי העולם. רבנים אחדים מתחו ביקורת על יהודים שהתאסלמו למראית עין כדי להציל עצמם ממוות, ואילו הרמב"ם טען שבחירתם הייתה נכונה. אמנם לדעתו מי שמסר נפשו על קידוש השם במקרה זה עשה מצווה, אך הדרכתו העקרונית הייתה להסכים להצהיר על נכונות האסלאם, שהרי זו הצהרה שקרית וחסרת ערך דתי. עם זאת, הרמב"ם הורה לאנוסים להמשיך ולקיים את מצוות היהדות במידת האפשר, ולעשות הכול כדי לברוח מהאזורים שיש בהם כפייה דתית ולעבור לאזורים שבהם יוכלו לקיים את דתם בחופשיות. דברי הרמב"ם עסקו לא רק בגורלם של האנוסים אלא גם בגורל שלו ושל משפחתו. ואכן, בערך בשנת 1166, במנוסה מלחץ השמד, עקר הרמב"ם מן המגרב אל ארץ ישראל. אולם נראה שהמשפחה לא מצאה פרנסה בארץ, ולכן ירדה למצרים.

ג. החיבור המרכזי הראשון: פירוש המשנה

כמעט בכל שלב בחייו עסק הרמב"ם ביצירה ספרותית. ייתכן שכבר בשנות העשרה לחייו כתב הרמב"ם חיבור קצר בשם "מילות ההיגיון", שהוא מבוא תמציתי ללוגיקה בת זמנו (כיום יש מחלוקת בשאלה אם ספר זה אכן חובר על ידי הרמב"ם).

בגיל עשרים ושלוש, בהיותו במרוקו, החל הרמב"ם לכתוב את הפירוש למשנה, והוא סיים את הנוסח הראשון של החיבור בהיותו בן שלושים. הפירוש למשנה נכתב בשפה הערבית-יהודית – ערבית הכתובה באותיות עבריות ומשלבת בתוכה ביטויים עבריים (בדומה ליידיש, שנוצרה בקרב יהודי אירופה ומשלבת גרמנית ועברית). רוב הפירוש נכתב בתנאי הנדודים הקשים במגרב, ובסיום החיבור ביקש הרמב"ם מהקוראים להתחשב בתנאים הקשים הללו אם ימצאו בו שגיאות.

בפירוש למשנה יש שני חידושים עיקריים, ואותם הרמב"ם מונה כשתי המטרות הראשונות של הפירוש: החידוש הראשון הוא בכך שהרמב"ם ראה את המשנה כחיבור שיש לעסוק בו באופן ישיר, ללא התיווך של התלמוד הבבלי. בתקופה זו כבר זכה התלמוד הבבלי למעמד כמעט בלעדי בקרב הלמדנים היהודים, אך הרמב"ם העדיף את הסדר והארגון המאפיינים את המשנה על פני ערבוב הנושאים והסוגות והשתלשלות הדיונים המאפיינים את התלמוד. פירושו מאפשר להבין את המשנה עצמה ללא התעמקות בדיונים המסורבלים של התלמוד. החידוש השני הוא בכך שהרמב"ם פסק מהי המסקנה ההלכתית המעשית הנובעת מכל משנה ומשנה.

נוסף על ביאור המשניות, בפירוש למשנה יש שלוש הקדמות – שהן בעצם פרקים עיוניים הקוטעים את רצף הפירוש לשם הבהרת רעיונות ועקרונות חשובים בעיני הרמב"ם. הקדמות אלה נפוצות ונלמדות עד היום כחיבורים הגותיים העומדים בפני עצמם ולא דווקא כפתיחה ללימוד הפירוש למשנה. ההקדמה הראשונה היא הקדמה כללית לפירוש המשנה. ההקדמה השנייה היא לפרק העשירי במסכת סנהדרין, המכונה "פרק חלק" (משום שהמילה "חלק" מופיעה במשנה

הראשונה בפרק: "כל ישראל יש להם חלק לעולם הבא". ההקדמה השלישית היא למסכת אבות, והיא ידועה בכינוי "שמונה פרקים".

ד. התבססות במצרים והקמת משפחה

שנות נדודיו של הרמב"ם, בתנאים קשים של רדיפה דתית, הסתיימו עם בואה של משפחתו למצרים, שהייתה אז בשליטה של השושלת הפאטימית ומשוחזרת מעולם של המונארכיה. הרמב"ם הגיע למצרים בשנת 1166, תחילה, ככל הנראה, לאלכסנדריה ומשם לפוסטאט הסמוכה לקהיר. שם חי עד מותו בשנת 1204.

הרמב"ם נשא אישה זמן לא רב אחרי בואו למצרים, בתחילת שנות השלושים לחייו, בגיל מבוגר יחסית. על אודות אשתו, כמו על אודות אמו, אין ידוע דבר, ואפילו שמה לא נודע לנו. עם זאת, אנו יודעים שהיא הייתה בת למשפחה בעלת יוקרה והשפעה בקהילה היהודית במצרים ובחצר השליט המוסלמי.

בהיותו בן ארבעים ושמונה נולד לרמב"ם ולרעייתו בנם אברהם. ככל הנראה הייתה להם גם בת, שנפטרה בגיל צעיר. הרמב"ם התגאה מאוד בבנו אברהם וניבא לו עתיד מזהיר בהגות ובהנהגת הציבור. תקוותיו התגשמו: לאחר פטירתו של הרמב"ם התמנה בנו לנגיד יהודי מצרים והפך להוגה חשוב ובעל הלכה גדול בזכות עצמו.

ה. הנהגת העולם היהודי

הכניסה של הרמב"ם לעולם היהודי במצרים הייתה מרשימה. הרמב"ם, מחברם של "פירוש המִשְׁנָה" ושל איגרות ותשובות שכבר הספיק לכתוב, היה בעל עוצמה שאין לעמוד בפניה. מצרים לא גידלה תלמידי חכמים שיכלו להשתוות לשיעור קומתו של המהגר הענק מאנדלוסיה החרבה. מעט אחרי הגירתו למצרים הוא שימש מעין בית דין גבוה לערעורים, ודייני הארץ היו כפופים לו מרצון.

להשתלבותו בהנהגת יהודי מצרים, שתחום השפעתה המיידית כלל אף את ארץ ישראל וסוריה, תרמה גם מעורבותו המתמדת בחיי המעשה ובהנהגת הציבור. בשנת 1171, כשש שנים בלבד לאחר בואו למצרים, הוא התמנה למשרת "ראיס אל יהוד", ראש היהודים במצרים. הוא נחשב לסמכות השיפוטית העליונה והיה ממונה על שמירת החוק הדתי, על הסדר הציבורי ועל התנהגות הולמת של בני הקהילה. זכייתו של הרמב"ם בתפקיד זה הייתה כרוכה במאבקים פוליטיים סבוכים, שכן על פי רוב הייתה המשרה בידיה של האצולה היהודית האזורית, שבניה היו סוחרים עשירים ומקורבים לשלטון, ואילו הרמב"ם היה מהגר שרכש את מעמדו מתוקף גדולתו בתורה וכומר ההנהגה שלו, ולא מתוקף ייחוסו ומצבו הכלכלי.

הרמב"ם נחשב למנהיג הרוחני של כל קהילות ישראל בארצות האסלאם, ושמעו הגיע אף ליהודים באשכנז. מפעל התרגום של משפחת אבן-תיבון, שהיגרה מאנדלוסיה לפרובנס (דרום צרפת), חשף בפני המשכילים היהודים באשכנז, שלא קראו ערבית, את אוצרות הפילוסופיה היהודית, היוונית והערבית, ובין היתר תרגמו בני המשפחה חלק מכתביו של הרמב"ם מערבית לעברית. רבים פנו אליו בשאלות הלכתיות, הגותיות ומעשיות. בתשובותיו ניכר שילוב בין הצגת עמדה חריפה ותקיפה כלפי המתנגדים לדעתו ובין גילויי חמלה ואמפתיה כלפי הזקוקים לתמיכתו.

דוגמה יפה לכך היא האיגרת שכתב הרמב"ם לרבי עובדיה הגר. עובדיה היה מוסלמי והתגייר, ורבו טען שהוא אינו רשאי לומר את המילים "אלוהינו ואלוהי אבותינו", שכן אינו צאצא של אברהם, יצחק ויעקב. מלבד זה, במסגרת דין ודברים בשאלה אם האסלאם נחשב לעבודה זרה, העליב הרב את עובדיה וכינה אותו "כסיל" (טיפש). הרמב"ם שיבח את עובדיה על כך שמצא ואימץ באופן עצמאי את דרך האמת אל אלוהים. בכך הלך עובדיה בדרך של אברהם, ולפיכך הוא נחשב לצאצא שלו במובן הרעיוני, החשוב לא פחות מהמובן הגנטי. בנוסף גינה הרמב"ם את הרב שפגע בעובדיה, ותמה על כך שכינה אותו "כסיל", שהרי התגיירות היא מעשה המעיד על חוכמה רבה.

ו. החיבור המרכזי השני: מִשְׁנֵה תורה

בין השנים 1168–1177 כתב הרמב"ם את "מִשְׁנֵה תורה", חיבור הכולל ניסוח וארגון מחודשים של ההלכה שנוצרה ונמסרה בתורה שבעל פה בכל הנושאים, בצירוף תכנים רפואיים, פילוסופיים ומדעיים. "מִשְׁנֵה תורה" מחולק לארבעה עשר ספרים, ומשום כך הוא מכונה גם "היד החזקה" (יד = 14 בגימטריה). חיבור זה הוא הנפוץ והנלמד ביותר מבין כתביו עד ימינו.

בהקדמה ל"מִשְׁנֵה תורה" תיאר הרמב"ם את ספרות ההלכה התלמודית כיצירה מסובכת, עמוסה במחלוקות ובמשא ומתן מפותל ומפוצל, הכתובה בשפה הארמית שאינה מדוברת. מצב זה הפך את החומר ההלכתי לבלתי נגיש. האפשרות להסיק מן התורה ובוהו התלמודי כיצד לנהוג

למעשה אינה מובטחת כלל אפילו למי שעמל והשיג שליטה מסוימת בספרות הזאת. לעולם יקנן בליבו החשש המוצדק שהוא נכשל בהבנת המשא ומתן המורכב; שהכריע שלא כהלכה בין שלל הדעות המובאות בסוגיה; ויותר מכול – שאולי נעלמה ממנו העובדה שבהקשר אחר ולא צפוי של הדיון התלמודי הוזכר אותו נושא עצמו, והסוגיה הרחוקה הזאת משנה את התמונה לחלוטין. לפיכך, הרמב"ם סבר שלעולם היהודי חסר ספר חוקים של ממש. חיבור "מְשֵׁנָה תורה" אמור היה לשנות את המצב הזה מן היסוד ולהפוך את השיח ההלכתי המפוצל והפתוח לחוקה אחידה, יציבה ונגישה. משום כך יצר הרמב"ם חיבור חד־משמעי, המשמיט את המחלוקות ואת המשא ומתן מהצגת ההלכה ומביא רק את ההלכה למעשה כפי שפסק הרמב"ם. "מְשֵׁנָה תורה" מחולק לנושאים מסודרים ומרוכזים, המקלים את הגישה וההתמצאות, והוא כולל את כל תחומי ההלכה הנהוגים והלא נהוגים בימיו (כגון הלכות הנוגעות להקרבת קורבנות בבית המקדש, שחרב יותר מאלף שנה קודם לכן). החיבור כתוב בעברית צחה וברורה, הדומה ללשון המְשֵׁנָה.

מלבד הצורך בייצוב שדה ההלכה, הרמב"ם ציין תפקיד נוסף של "מְשֵׁנָה תורה": מלבד חסרונו של ספר חוקים כולל, הרמב"ם הזכיר גם את חסרונו של "דעות אמיתיות מבוררות" כמניע לכתיבת החיבור. ההלכה, לדעת הרמב"ם, צריכה להשיב על השאלה מה ראוי לדעת, ולא רק מה ראוי לעשות. לפיכך, "מְשֵׁנָה תורה" כולל גם הלכות הקובעות מה לדעת הרמב"ם חייב האדם לדעת על אודות האל, ההשגחה, הנבואה, התשובה ועוד, ולכך מוקדש הספר הראשון מתוך ארבעה עשר הספרים: "ספר המדע".

בהקדמה ל"מְשֵׁנָה תורה" כתב הרמב"ם כי החליט לכתוב את החיבור "מְשֵׁנָה תורה" מכיוון שהוא שונה, כלומר כופל או חוזר על התורה שבכתב עצמה, ולפיכך אדם המעוניין לדעת את עיקרי היהדות נדרש לקרוא מעתה רק שני חיבורים – התורה שבכתב ומְשֵׁנָה תורה – ואינו זקוק עוד לכל הספרות הענפה והסבוכה של התורה שבעל פה. שם הספר, "מְשֵׁנָה תורה", לקוח מספר דברים, וחז"ל השתמשו בו ככינוי לספר דברים עצמו, שבו משה רבנו חוזר ומסכם דברים שנאמרו בארבעת הספרים הראשונים בתורה. השם "מְשֵׁנָה תורה" מזכיר גם את השם "מְשֵׁנָה", ואכן הרמב"ם ראה את מפעלו כדומה לזה של רבי יהודה הנשיא, עורך המְשֵׁנָה: אף הוא בזמנו כינס את כל ההלכה הקיימת וערך אותה לחיבור אחד, בשפה העברית, המסודר לפי נושאים, במטרה להציל את עולם ההלכה מבלבול ומשכחה.

ז. מות האח והעיסוק ברפואה

בצל האובדן הגדול של יהדות אנדלוסיה, ולאחר שנות הנדודים במגרב, היה העשור הראשון להגירתו של הרמב"ם למצרים בבחינת תקופה גדולה של פריחה ושגשוג. אך מצבו של הרמב"ם השתנה מן הקצה אל הקצה בעקבות האסון שאירע לאחיו האהוב דוד. בעת מסע בענייני מסחר להודו, בשנת 1177, טבע דוד באוקיינוס ההודי עם רכוש המשפחה, והותיר אלמנה ובת קטנה שעול פרנסתן נפל על צווארו של הרמב"ם. הרמב"ם הכיר את דרכי המסחר והיה מעורב בניהול מסעותיו של אחיו, אך חשש בצדק ממסעות המסחר להודו. לנוכח הבשורה על מותו של דוד שקע הרמב"ם בדיכאון במשך כשנה, והוא הוסיף להתאבל על אחיו עוד שנים רבות לאחר מכן.

אולם מעבר לתחושות הקיומיות, הביא עמו האסון הזה, על השלכותיו הכלכליות הקשות, שינוי מהותי בחיי היומיום של הרמב"ם. למן שנה זו ואילך שוב לא היו עיתותיו של הרמב"ם בידיו, ובדברים שכתב על חיו חוזרים ונשנים תיאורים של לאות ועומס. הרמב"ם סירב לקבל שכר כנושא משרה רבנית ועל כן פנה לעסקי הרפואה.

את מקצוע הרפואה רכש הרמב"ם בספרד ובמגרב לפני בואו למצרים. מעבר לאפשרויות הכלכליות והפוליטיות שפתח המקצוע, כך הרמב"ם את העיסוק האינטנסיבי בתחום הרפואה בתודעה דתית רחבה. באותה התקופה שבה רכש את השכלתו הרפואית, הוא כתב ב"שמונה פרקים", ההקדמה למסכת אבות שב"פירוש המְשֵׁנָה", על תפקידה החשוב של הרפואה בשמירה על גוף בריא, שהיא הכרחית כדי לקיים חיים מוסריים ודתיים ראויים.

הרמב"ם החל לעסוק ברפואה בשנת 1178, ולאחר כמה שנים הוא הגיע לשיאה של הקריירה הרפואית שלו, כשהתמנה לרופא של אלפאצ'ל. אלפאצ'ל היה הדמות השנייה בחשיבותה בשלטון במצרים, והוא מילא למען השליט צלחה אלדין תפקידים שלטוניים רבים, מגויס כספים ועד ארגון הצבא. כרופאו של אלפאצ'ל, זכה הרמב"ם לאמון, לחסות ולעמדת השפעה פוליטית. אולם ההצלחה בשדה הרפואה גבתה ממנו גם מחיר כבד: מתנאים שבהם יכול היה להקדיש יום ולילה לכתיבת "מְשֵׁנָה תורה" נאלץ הרמב"ם לעבור למצב שבו כמעט בכל שעות היום והלילה במשך השבוע הוא מוצף בפניות רפואיות, החל בבכירים המצרים וכלה בפשוטי העם היהודים והנוכרים. העיסוק הרפואי שינה את נושאי הכתיבה של הרמב"ם. לאחר סיום הכתיבה של "מורה נבוכים"

(שנעסוק בו בחלק הבא) בשנת 1191, התמקדה יצירתו הספרותית אך ורק ברפואה, ובשלוש עשרה השנים האחרונות לחייו כתב הרמב"ם חיבורים רפואיים בלבד. ארבעה מן החיבורים הרפואיים נועדו לסייע במסלול ההכשרה הרפואית, והשאפתני ביותר שבהם הוא "פרקי משה ברפואה", ששם לו למטרה לארגן את הידע הרפואי באופן נגיש ומסודר. היה זה בעיקר סיכום של הידע הרפואי על פי גלינוס, רופא יווני שחי במאה השנייה לפני הספירה ונחשב למוסמך ביותר, אולם הרמב"ם לא נמנע מלחלוק עליו כשסבר שהוא טועה. הרמב"ם העניק משקל רב לשמירה על אורח חיים בריא, והמליץ למשל לעסוק בפעילות גופנית לפני הארוחה, אך בשום אופן לא אחריה. חיבורים נוספים נכתבו לבקשתם של בעלי עמדה והשפעה בקהילה המוסלמית, כדי לנסות לסייע להם בבעיות רפואיות שהציקו להם.

ח. החיבור המרכזי השלישי: מורה נבוכים

בשנות העומס, סמוך לגיל חמישים (בשנים 1187–1191), כתב הרמב"ם את החיבור הגדול ביותר בתולדות הפילוסופיה היהודית: "מורה נבוכים". באיגרת הפתיחה לספר הגדיר הרמב"ם את נמענו של החיבור: תלמידו יוסף בן יהודה והדומים לו. יוסף היה תלמיד צעיר, ששלח אל הרמב"ם איגרת המביעה את תשוקתו לחוכמה, והרמב"ם התרשם מיכולותיו וקיבל אותו כתלמיד בפוסטאט. לאחר שהקנה לו את הידע הדרוש בתחומי הלוגיקה, המתמטיקה והאסטרונומיה, ביקש הרמב"ם ללמדו גם את סודות המִטְפִּיסיקָה: המדע העוסק במה שמעבר לטבע, שפסגתו היא הבנת מהותו של אלוהים. אלא שיוסף נאלץ לעזוב את האזור, והרמב"ם החליט להמשיך את ההכשרה באמצעות סדרת איגרות, המרכיבות יחד את הספר "מורה נבוכים".

הכתיבה בצורת איגרות לא נבעה רק מאילוצים טכניים. בניגוד לחיבורי הקודמים, "פירוש המִשְׁנָה" ו"מִשְׁנָה תורה", "מורה הנבוכים" איננו מיועד לכל אדם, והרמב"ם מבהיר זאת בהקדמה לחיבור. יתרה מזאת, הוא משביע את הקורא שלא יגלה לאחרים את מה שהבין מהספר, ומצהיר ששתל סתירות מכוונות בתוך הספר כדי להסתיר את כוונתו האמיתית ממי שאינו ראוי לכך. קהל היעד של "מורה נבוכים" הוא יחידי סגולה מתוך האליטה המשכילה היהודית, שכמו הרמב"ם עצמו נטלו חלק בשיח האינטלקטואלי המוסלמי, והשתייכו לזרם פילוסופי המכונה "נִיאֹו־אֶרִיסְטוֹטֶלִי" – זרם המחפש את הגותו של אריסטו, שחי 1,500 שנה לפני הרמב"ם. בימי הביניים אימצו חכמים מוסלמים את משנתו של אריסטו ותרגמו את כתביו מיוונית לערבית, לצד כתבי אפלטון ויצירות נוספות. כך נחשפה גם האליטה היהודית בארצות האסלאם לכתבים אלה, וההגות היוונית העתיקה חלחלה אל תוך ההגות המוסלמית וההגות היהודית והשפיעה עליהן.

ההתנגשות בין הפילוסופיה היוונית ובין המסורת היהודית התבטאה בנושאים מהותיים כגון מושג האל, הבריאה וההתגלות. בכל הנושאים הללו סתרה תמונת העולם המדעית את ההשקפה המסורתית ואת התנ"ך. יהודים רבים נקלעו למבוכה בין מה שמורה להם השכל ובין מה שמעניקה להם המסורת. הם חשו שעליהם לבחור בין שתי אפשרויות קיצוניות: לנטוש את המסורת הדתית, שהם מאמינים בה וחשים שייכות אליה, או להפנות עורף לְשִׁכְלָם ובכך לעשות שקר בנפשם. מטרתו של "מורה נבוכים" היא להתיר את המבוכה הזו באמצעות פירוש מחודש של המסורת היהודית, שיגלה כי הסתירה היא מדומה: לטענתו של הרמב"ם המסורת כוללת רובד גלוי, המיועד להמון, ורובד נסתר, שרק חכמים מסוגלים להבינו. באמצעות חשיפת הרובד הנסתר, ביקש הרמב"ם להראות שיש התאמה בין האמונות, המצוות והכתבים של הדת היהודית ובין האמת המדעית.

בין היתר, הרמב"ם קבע שמכיוון שהוכח מבחינה מדעית כי לאל אין גוף, יש לפרש את כל התיאורים הגופניים של האל בתנ"ך כדימויים מושאלים (מִטְפֹּרִיִּים) בלבד. גם בנושאים נוספים ערער הרמב"ם את תוקפן של אמונות שונות, שיהודים רבים החזיקו בהן במשך מאות שנים, וטען שהן אינן האמונות האמיתיות של היהדות אלא אמונות כוזבות, ולעיתים ראה בהן אפילו עבודה זרה. לאור זאת אין להתפלא על העובדה ש"מורה נבוכים" לא התקבל בעין יפה על ידי חכמים יהודים אחרים, אלא עורר פולמוס עז בין תומכי הרמב"ם ומתנגדיו. פולמוס זה, שנמשך ואף התעצם לאחר פטירתו של הרמב"ם, כלל גינויים חריפים, החרמות הדדיות ואף שריפת עותקים של הספר. לאורך הדורות נשמר היחס האַמְבִּיבִּלְנְטִי (דו-ערכי) ל"מורה נבוכים", והוא זכה לפירושים רבים בידי מעריצים ומתנגדים. רבים רואים בו עד היום את החיבור החשוב ביותר בתולדות מחשבת ישראל.

ט. פטירתו של הרמב"ם

הרמב"ם נפטר בסוף שנת 1204, ביום כ' בטבת. על פי אחת העדויות הוא נקבר בטבריה, בהתאם לבקשתו. בכל העולם היהודי נפל אבל כבד. הרמב"ם היה אישיות נדירה בעוצמתה: הרופא שהתמחה בגוף אבל פרץ את גבולות הרוח, הפילוסוף שהיה לפוליטיקאי, ההוגה האַנְרִיכִיקְסֵט שביקש לבסס את מקומה של ההלכה. הרמב"ם היה לדמות נערצת עוד בימי חייו וביתר שאת לאחר מותו. משפט מפורסם משווה את גדולתו של רבי משה בן מימון לגדולתו של משה רבנו: "ממשה עד משה לא קם כמשה".

בפרק זה נכיר צדדים שונים הנוגעים לדמותו ולמפעלו ההלכתי והפילוסופי של הרמב"ם.

שיעור ראשון – סדר יומו של מנהיג

במשך שנים רבות הקדיש הרמב"ם את עיקר זמנו ללימוד, לכתובה ולהנהגת הקהילה היהודית במצרים. לאורך תקופה זו, נעזר הרמב"ם באחיו הצעיר דוד לצורכי פרנסתו. דוד היה סוחר ממולח, הרוויח כסף רב והציע לתמוך ברמב"ם מבחינה כלכלית כדי שיהיה חופשי לעסוק בהנהגת הקהילה ובלימוד תורה. בניגוד למה שמקובל כיום, המסחר נחשב בימי הביניים למקצוע מסוכן מאוד, בגלל הסכנות הרבות שארבו לאוניות המשא שהובילו את הסחורות ממדינה למדינה. ואכן, באחד המסעות שיצא אליהם במסגרת עסקיו, נטרפה אונייתו של דוד, והוא טבע למוות באוקיינוס ההודי. לאחר מותו, הגיע הרמב"ם למסקנה שיהיה עליו להתפרנס בכוחות עצמו. בעקבות זאת, פנה לתחום עיסוק חדש ונעשה רופא. הרמב"ם הצליח מאוד בעיסוקו החדש, ובתוך זמן קצר התפרסם ברחבי מצרים, והתמנה לרופאו האישי של אחד משליטי מצרים, הקאדי אלפאצ'ל, שהחזיק בתואר "וזיר". ו' אחת. משרה רמה זו אמנם העידה על כישורו הרב של הרמב"ם כרופא, אולם היא גם גזלה ממנו זמן רב. לפניכם תיאור סדר היום העמוס של הרמב"ם, כפי שהוא מופיע באגרת ששלח לשמואל אבן-תיבון. אבן-תיבון תרגם את ספרו של הרמב"ם "מורה נבוכים" לעברית, וביקש לפגוש את הרמב"ם כדי להבהיר כמה עניינים מורכבים שעלו בעת תרגום הספר. אולם הרמב"ם התנצל והסביר כי ככל הנראה לא יוכל להיפגש עם אבן-תיבון, משום שהוא נדרש להקדיש זמן רב כל כך לעבודתו כרופא.



עמוד 48 ///

הרמב"ם בשגרת יומו

קטע זה מתאר את שגרת יומו של הרמב"ם. נספר לתלמידים כי הרמב"ם הבין שעליו לדאוג לפרנסתו ופנה לתחום הרפואה. בתחום זה הצליח מאוד עד שהתמנה להיות רופאו האישי של שליט מצרים. עבודה זו דרשה ממנו זמן רב ובקטע הבא נצלול לתוך יומו של הרמב"ם כרופא. לאחר קריאת הקטע, התלמידים נדרשים למלא מעין יומן עם שעות על פי יומו של הרמב"ם. מהתיאור עולה כי עיקר פעילותו של הרמב"ם היא לטפל במלך ובבני משפחתו בשעות הבוקר ולאחר מכן בעובדי המלך עד לשעת הצהריים (שאלה 1).

ניתן גם לשאול את התלמידים לאור ביצוע מטלת היום: האם הם השאירו זמן להפסקות? למנוחה? לאוכל? מה לדעתם ניתן ללמוד מסדר יום כזה על הרמב"ם? יש עיסוקים שנדחקו לשוליים כגון זמן מנוחה, זמן למשפחה ותחביבים (שאלה 2).

מה היו מכניסים התלמידים לפעילות היומית לו יכלו לתכנן סדר יום (בילוי עם ילדיו של הרמב"ם, מנוחה, זמן לארוחות ועוד)?

הרמב"ם בחר בסדר יום כזה אף שהיה יכול להיתמך כלכלית על ידי הקהילה במצרים. לאור הדברים שכתב בספרו החשוב "משנה תורה", הוא מצהיר כי מי שמתפרנס רק על ידי צדקה הרי זה חטא כנגד ה', אין לו חלק לעולם הבא וזהו ביזוי של התורה, כי בעולם הזה אסור להתפרנס מדברי תורה כי אם במלאכה (שאלה 3).

חשבו יחד עם התלמידים על אנשים המתפרנסים כיום רק מלימוד תורה: מה היה עונה להם הרמב"ם? בהמשך, התלמידים מתבקשים לחשוב על אנשים שהם מכירים אשר מקדישים זמן רב לצורכי הפרנסה. אפשר לשלב את המטלה הזו גם עם ראיון משפחתי עם אחד מבני המשפחה הקרובה או הרחוקה. מה המחיר של עבודה אינטנסיבית? לו היה הרמב"ם מקדיש זמן לדברים נוספים, האם היה מצליח להתפרנס ולהגיע להישגים כפי שהגיע? (שאלה 4).

- תוכלו להעשיר את הדיון בראיון עם אחד מבני המשפחה על תחום עיסוקו, כמה זמן מקדיש לעבודתו? האם יש מחירים שהוא משלם? מה האיוון הנכון מבחינתו בין עבודה ושאר עיסוקים?
- תוכלו לקשר את המשימה הזו לדיון על ברוריה ולראיונות עם נשים במשפחה (אמא, דודה, חברה) על מקומן של נשים כיום בתעסוקה לעומת העבר. מוקד הדיון כאן הוא האיוון בין עבודה, משפחה, גידול ילדים תחביבים ועוד.

שיעור שני – האיגרת לעובדיה הגר

הרמב"ם היה מנהיג הקהילה היהודית במצרים ופוסק הלכה מפורסם. מתוקף תפקידו, רבים ראו בו כתובת לפניות בנושאים שונים. בין היתר, השיב הרמב"ם על שאלות בנושאי הלכה, פוליטיקה, וחברה. באחת ההתכתבויות המפורסמות ביותר של הרמב"ם, פנה אליו גר בשם עובדיה, שחש חוסר ביטחון בעקבות יחס משפיל שספג מצד רבו. במהלך דיון שקיימו השניים סביב שאלה הלכתית, תקף הרב ההוא את עובדיה, ואף כינה אותו בתואר "כסיל" (טיפש). בעקבות כך, פנה עובדיה לרמב"ם כדי לברר את הסוגיה, ולוודא מי מבין שניהם צדק.

הקטע הבא דן בתשובתו של הרמב"ם לעובדיה הגר, ודרך תשובה זו למדים על יחסו של הרמב"ם לגרים, ולאחר.

בקטע זה הרמב"ם טוען כנגד הרב כי הוא עבר עבירה גדולה וחטא בחטא גדול. העבירה הייתה כי התייחס לא בכבוד ובזלזול כלפי עובדיה הגר (שאלה 1). הרמב"ם מבדיל בין המחויבות לאהוב את הגרים, בניגוד למצוות כיבוד הורים ושמיעה בקול הנביאים, שאינן מצוות עלינו לאהוב אותם. כלפי הגרים יש מחויבות כפולה לאהוב ולקבלם לתוך החברה (שאלה 2).

יש חשיבות גדולה לגרים. הגרים בעצם נכנסים לדת חדשה, לאומה ולחברה שלא נולדו אליה, ולכן יש דרישה מחייבת יותר כלפיהם. יש להזכיר כי היהדות מצווה על יחס אוהב ומכבד לגרים, בהסתמך על "גרים היינו בארץ מצרים", ועלינו לזכור זאת (שאלה 3). כאן המקום לשוחח על החלשים בחברה, על האלמנות, על ילדים ועל אלה אשר קשה להם יותר להשתלב. למשל, העולים החדשים (שאלה 4).

במשימת החיפוש במרשתת ניתן להציע: גיור של "נתיב", בית דין של הרב רבינוביץ, אתר עיתים ועוד. לדוגמה:

<http://www.jewishagency.org/he/jewish-social-action/program/5393>

ניתן לחדד ולומר כי כיום זרמי היהדות השונים – אורתודוקסיים, רפורמיים וקונסרבטיביים – מכתיבים תהליכי גיור שונים, וקיים מתח סביב נושא זה. מה היה הרמב"ם חושב על אחד מהתהליכים המצוינים במכוני הגיור השונים? האם היה מקשיח את הכללים? או מתגמש?

משימה

כתבו מכתב אל אדם שמבקש להתגייר אך נתקל בקשיים ובמכשולים מצד הסביבה או הממסד הרבני. במכתבכם היעזרו באיגרת של הרמב"ם אל עובדיה הגר.

שיעור שני - האיגרת לעובדיה הגר



הרמב"ם היה מנהיג הקהילה היהודית במצרים ופוסק הלכה מפורסם. מתוקף תפקידו, רבים ראו בו כתובת לפניות בנושאים שונים. בין היתר, השיב הרמב"ם על שאלות בנושאי הלכה, פוליטיקה, וחברה. באחת ההתכתבויות המפורסמות ביותר של הרמב"ם, פנה אליו גר בשם עובדיה, שחש חוסר ביטחון בעקבות יחס משפיל שספג מצד רבו. במהלך דיון שקיימו השניים סביב שאלה הלכתית, תקף הרב ההוא את עובדיה, ואף כינה אותו בתואר "כסיל" (טיפש). בעקבות כך, פנה עובדיה לרמב"ם כדי לברר את הסוגיה, ולוודא מי מבין שניהם צדק.

שאלות

1. "כאשר עבר עבירה גדולה וחטא בחטא גדול, מה היה חטאו הגדול של הרב?"
2. "האם את דברי הרמב"ם נכונים כיום? האם אתם יכולים להסביר את דברי הרמב"ם?"
3. "האם אתם חושבים שהגר צדק? האם אתם חושבים שהרמב"ם צדק?"
4. "האם אתם חושבים שהגר צדק? האם אתם חושבים שהרמב"ם צדק?"
5. "האם אתם חושבים שהגר צדק? האם אתם חושבים שהרמב"ם צדק?"



דיון

הרמב"ם היה מנהיג הקהילה היהודית במצרים ופוסק הלכה מפורסם. מתוקף תפקידו, רבים ראו בו כתובת לפניות בנושאים שונים. בין היתר, השיב הרמב"ם על שאלות בנושאי הלכה, פוליטיקה, וחברה. באחת ההתכתבויות המפורסמות ביותר של הרמב"ם, פנה אליו גר בשם עובדיה, שחש חוסר ביטחון בעקבות יחס משפיל שספג מצד רבו. במהלך דיון שקיימו השניים סביב שאלה הלכתית, תקף הרב ההוא את עובדיה, ואף כינה אותו בתואר "כסיל" (טיפש). בעקבות כך, פנה עובדיה לרמב"ם כדי לברר את הסוגיה, ולוודא מי מבין שניהם צדק.

עמוד 50 ///

שיעור שלישי – מקרה, גורל או בחירה?

סוגיית גורל מול בחירה חופשית העסיקה מאוד את הרמב"ם. האם האדם מסוגל להשפיע על ההווה והעתיד, לשנות אותם ולעצב אותם על פי רצונו? מצד אחד, האדם רוצה להאמין שהוא בעל חירות אמיתית, ושביכולתו לבחור כיצד לחיות את חייו. אך מצד אחר, ישנם גורמים חיצוניים רבים שאינם בשליטתו, אשר משפיעים על האפשרויות העומדות בפניו ועל ההחלטות שהוא מקבל בסופו של דבר. בתשובה שהציע לשאלת הבחירה החופשית, שילב הרמב"ם בין רעיונות פילוסופיים ובין תפיסות מתוך מקורות היהדות.

הקטע הבא עוסק באיגרת שכתב הרמב"ם לאנשי קהילת מונפלייה שבצרפת, שהאמינו באסטרולוגיה, דהיינו שאורלו של כל אדם כתוב מראש בכוכבים. הרמב"ם התנגד נחרצות לתפיסה זו, משום שעמדה לדעתו בניגוד גמור למסורת היהודית ולתבונה האנושית.

סוגיה זו מעסיקה גם הרבה תלמידים. ניתן לפתוח את השיעור בהצגת דפי הורוסקופ ולשאל מי מאמין בהורוסקופ שלו, והאם בכל מצב, ולפתוח דיון על משמעות קריאה בכוכבים ובמזלות.

לאחר מכן ניתן לקרוא יחד את הקטע ולהסביר כי על פי הרמב"ם רק לאדם יש יכולת להחליט על מעשיו ולא לאף אחד אחר.

הסיפור על ראובן העני שמתו לו ילדיו ושמעון העשיר שילדיו בריאים מנסה להמחיש את עמדת הרמב"ם בסוגיה זו בהשוואה לפילוסוף ולאסטרולוג. הפילוסוף יטען כי סיפורם הוא "יד המקרה". אין שום גורם חיצוני שמשפיע על האדם. האסטרולוג יטען כי מה שיקרה לאדם, או במקרה שלנו לראובן ולשמעון, נכתב מראש ונקבע על ידי הכוכבים, וגורלו כבר ידוע מראש ללא יכולת שינוי.

ואילו הרמב"ם יטען כי לאדם יש בחירה חופשית ומקרה וראובן ושמעון תלוי באלוהים, והכול נקבע בצדק ובמשפט על ידו (שאלה 2 א).

כל אחד מהם (הפילוסוף, האסטרולוג והרמב"ם) מנסה להבין את מקור המקרה: מי האחראי על מעשיו של האדם? האם זו יד המקרה (הפילוסוף)? האם יש גורל ידוע מראש שנקבע מלידתו של האדם (אסטרולוג)? או שיש לאדם עצמו בחירה ואחריות על מעשיו (הרמב"ם)? (שאלה 2ב).

הרמב"ם מתנגד לעמדת הפילוסוף הטוען כי הכול הוא יד המקרה ואין שום גורם חיצוני אשר משפיע על מעשיו של האדם. הוא מתנגד לעמדת האסטרולוג אשר שולל את בחירת האדם וקבלת אחריות בטענה שהכול בידי הגורל וקבוע מראש. לטענת הרמב"ם, זוהי אינה המסורת היהודית, שאם כך מה משמעות מצוות ותורה עבור בני האדם אם לא לקבל אחריות על מעשיו (שאלה 3).

ניתן לפתח דיון מעמיק על משמעות טענות אלה גם בדוגמאות מחיי הכיתה:

תלמיד הטוען כי אין טעם שישקיע במבחן אם ממילא כבר יודע איך התעודה שלו תיראה.

תלמיד אשר מגיע מרקע "קשה", אין לו סיכוי להצליח בחיים.

דוגמאות אלה יכולות להצטרף לשלוש הדוגמאות המובאות כמקרים שעליהם מגיב הרמב"ם בצורת "טוקבק" (שאלה 4).

משימת סיכום: עיצוב שטר

במשימה זו התלמידים מתבקשים לעצב מחדש שטר עם דמותו של הרמב"ם. על התלמידים לדמות עצמם חברים בוועדת עיצוב השטר ולפעול על פי ההנחיות:

- הקפידו לתת ביטוי לסיפור חייו של הרמב"ם – למקום מגוריו, לתחום עיסוקו ולתקופה שבה הוא חי. בחלק זה חשוב לתת דוגמאות: דגל ספרד, סמל של רפואה, תקופה שבה חי או שנים בהן חי.
- תנו מקום נרחב גם ליצירה של הרמב"ם בתחום ההלכה והפילוסופיה, ולשני חיבוריו החשובים: משנה תורה ומורה נבוכים. ניתן לציין ספרים שכתב, או מושגים מרכזיים מספרים אלה.

שיעור שלישי – מקרה, גורל או בחירה?



הרמב"ם נשאל על ידי רבו, הרב יהודה הלוי, האם האדם מסוגל להשפיע על ההווה והעתיד, לשנות אותם ולעצב אותם על פי רצונו? מצד אחד, האדם רוצה להאמין שהוא בעל חירות אמיתית, ושביכולתו לבחור כיצד לחיות את חייו. אך מצד אחר, ישנם גורמים חיצוניים רבים שאינם בשליטתו, אשר משפיעים על האפשרויות העומדות בפניו ועל ההחלטות שהוא מקבל בסופו של דבר. בתשובה שהציע לשאלת הבחירה החופשית, שילב הרמב"ם בין רעיונות פילוסופיים ובין תפיסות מתוך מקורות היהדות.

הקטע הבא עוסק באיגרת שכתב הרמב"ם לאנשי קהילת מונפלייה שבצרפת, שהאמינו באסטרולוגיה, דהיינו שאורלו של כל אדם כתוב מראש בכוכבים. הרמב"ם התנגד נחרצות לתפיסה זו, משום שעמדה לדעתו בניגוד גמור למסורת היהודית ולתבונה האנושית.

סוגיה זו מעסיקה גם הרבה תלמידים. ניתן לפתוח את השיעור בהצגת דפי הורוסקופ ולשאל מי מאמין בהורוסקופ שלו, והאם בכל מצב, ולפתוח דיון על משמעות קריאה בכוכבים ובמזלות.

לאחר מכן ניתן לקרוא יחד את הקטע ולהסביר כי על פי הרמב"ם רק לאדם יש יכולת להחליט על מעשיו ולא לאף אחד אחר.

הסיפור על ראובן העני שמתו לו ילדיו ושמעון העשיר שילדיו בריאים מנסה להמחיש את עמדת הרמב"ם בסוגיה זו בהשוואה לפילוסוף ולאסטרולוג. הפילוסוף יטען כי סיפורם הוא "יד המקרה". אין שום גורם חיצוני שמשפיע על האדם. האסטרולוג יטען כי מה שיקרה לאדם, או במקרה שלנו לראובן ולשמעון, נכתב מראש ונקבע על ידי הכוכבים, וגורלו כבר ידוע מראש ללא יכולת שינוי.

ואילו הרמב"ם יטען כי לאדם יש בחירה חופשית ומקרה וראובן ושמעון תלוי באלוהים, והכול נקבע בצדק ובמשפט על ידו (שאלה 2 א).

כל אחד מהם (הפילוסוף, האסטרולוג והרמב"ם) מנסה להבין את מקור המקרה: מי האחראי על מעשיו של האדם? האם זו יד המקרה (הפילוסוף)? האם יש גורל ידוע מראש שנקבע מלידתו של האדם (אסטרולוג)? או שיש לאדם עצמו בחירה ואחריות על מעשיו (הרמב"ם)? (שאלה 2ב).

הרמב"ם מתנגד לעמדת הפילוסוף הטוען כי הכול הוא יד המקרה ואין שום גורם חיצוני אשר משפיע על מעשיו של האדם. הוא מתנגד לעמדת האסטרולוג אשר שולל את בחירת האדם וקבלת אחריות בטענה שהכול בידי הגורל וקבוע מראש. לטענת הרמב"ם, זוהי אינה המסורת היהודית, שאם כך מה משמעות מצוות ותורה עבור בני האדם אם לא לקבל אחריות על מעשיו (שאלה 3).

ניתן לפתח דיון מעמיק על משמעות טענות אלה גם בדוגמאות מחיי הכיתה:

תלמיד הטוען כי אין טעם שישקיע במבחן אם ממילא כבר יודע איך התעודה שלו תיראה.

תלמיד אשר מגיע מרקע "קשה", אין לו סיכוי להצליח בחיים.

דוגמאות אלה יכולות להצטרף לשלוש הדוגמאות המובאות כמקרים שעליהם מגיב הרמב"ם בצורת "טוקבק" (שאלה 4).

עמוד 51

שאלות

- לדברי הרמב"ם, האם יש גורל ידוע מראש שנקבע מלידתו של האדם? האם יש בחירה חופשית? האם יש גורל ידוע מראש שנקבע מלידתו של האדם? האם יש בחירה חופשית? האם יש גורל ידוע מראש שנקבע מלידתו של האדם? האם יש בחירה חופשית? האם יש גורל ידוע מראש שנקבע מלידתו של האדם?
- הרמב"ם מתנגד לעמדת הפילוסוף הטוען כי הכול הוא יד המקרה ואין שום גורם חיצוני אשר משפיע על מעשיו של האדם. הוא מתנגד לעמדת האסטרולוג אשר שולל את בחירת האדם וקבלת אחריות בטענה שהכול בידי הגורל וקבוע מראש. לטענת הרמב"ם, זוהי אינה המסורת היהודית, שאם כך מה משמעות מצוות ותורה עבור בני האדם אם לא לקבל אחריות על מעשיו (שאלה 3).

עמוד 52

משימת סיכום: עיצוב שטר



במשימה זו התלמידים מתבקשים לעצב מחדש שטר עם דמותו של הרמב"ם. על התלמידים לדמות עצמם חברים בוועדת עיצוב השטר ולפעול על פי ההנחיות:

- הקפידו לתת ביטוי לסיפור חייו של הרמב"ם – למקום מגוריו, לתחום עיסוקו ולתקופה שבה הוא חי. בחלק זה חשוב לתת דוגמאות: דגל ספרד, סמל של רפואה, תקופה שבה חי או שנים בהן חי.
- תנו מקום נרחב גם ליצירה של הרמב"ם בתחום ההלכה והפילוסופיה, ולשני חיבוריו החשובים: משנה תורה ומורה נבוכים. ניתן לציין ספרים שכתב, או מושגים מרכזיים מספרים אלה.

עמוד 53

דונה גרציה נולדה בשנת 1510 בליסבון שבפורטוגל למשפחת יהודים אנוסים עשירה מאוד. עם לידתה, הוטבלה לנצרות וקיבלה את השם הנוצרי ביאטריס דה לונה. לשמה היהודי "דונה גרציה (חנה) נשיא" תעז לחזור בגלוי רק בעוד שנים רבות.

בגיל 12, בהיותה בת־מצווה, גילתה דונה גרציה בפעם הראשונה את זהותה היהודית – עד אז חשבה את עצמה לנוצרייה. על פי המסופר, אמה לקחה אותה למרתף הסודי שבביתם, ששימש בית כנסת לתפילה בשבתות, ולימדה אותה את התפילות ואת מצוות הדת. בד בבד היה עליה ללמוד מהכומר את התפילות הקתוליות – וכך, כמו כל האנוסים, לחיות למעשה חיים כפולים: חיים של יהודייה בסתר ונוצרייה בגלוי.

בגיל 18 נישאה דונה גרציה לפרנציסקו מנדס, בן למשפחה עשירה מאנוסי פורטוגל, ששמו היהודי היה צמח בנבנישתי. תחילה התחתנו השניים בסתר, בטקס נישואין יהודי, ואחר כך בטקס רב־משתתפים שהתקיים בכנסייה, בנוכחות כמרים ואנשי כנסייה רמי יחס, כיאה למעמדן הרם של שתי המשפחות. שמונה שנים לאחר נישואיהם מת בעלה ודונה גרציה נותרה אלמנה, והיא בת 26 בלבד.

בינתיים הורע מצבם של יהודי פורטוגל. האינקוויזיציה קיבלה היתר לפעול גם בפורטוגל (נוסף על ספרד), והסכנה הייתה גדולה. הפחד והאימה שררו בכל מקום שבו שהו יהודים. בעקבות זאת, עברה דונה גרציה עם בתה היחידה ריינה לאנטוורפן שבבלגיה, שם הצטרפה לעסקי הבנקאות של משפחת בעלה, ובה בעת פעלה במרץ להברחתם של יהודים אנוסים אל מחוץ להישג ידה של האינקוויזיציה.

כעבור זמן, הפכה גם אנטוורפן למקום מסוכן עבור משפחתה, והיא נאלצה להמשיך בנדודים. בשלב זה של חייה כבר הייתה אשת עסקים ואחת הנשים העשירות באירופה, והיה עליה למצוא תחבולה כיצד לשמור על ההון הרב שצברה בלי שיוחרם על ידי השלטונות במהלך הנדודים.

באמצעות תחבולות שונות הצליחה להעביר את הונה לוונציה שבאיטליה, שאלה עברה עם משפחתה, ובנתה את ביתה החדש והמפואר הצופה אל תעלות העיר, וקשרים חברתיים חדשים. בוונציה התגלה מוצאה היהודי והיא נאסרה. לאחר שחרורה מן הכלא עברה לפרארה שבאיטליה, שם הצטרפה לקהילה היהודית והחליטה להפסיק לחיות חיים כפולים כאנוסה ולחזור בגלוי ליהדות. בהמשך עברה דונה גרציה לקושטא (קונסטנטינופול) שבאימפריה העות'מאנית. משם נרתמה לסיוע ליהודים מגורשי ספרד ופורטוגל, וכן החלה לפעול למען חידוש הבנייה בטבריה, וקיבלה לשם כך זיכיון מן הסולטן הטורקי, סולימאן המפואר, ששלט אז בארץ ישראל.

בכל המקומות שבהם התגוררה, דונה גרציה חיה חיי פאר בארמונות מפוארים עם משרתים רבים, שרובם אנוסים כמוה. היא קשרה קשרים עם מלכים ושועי עולם, והיו לה סוכנים בכל מרכזי העסקים בעולם, שדיווחו לה באופן סדיר על ההתפתחויות הפוליטיות והכלכליות של התקופה. וכל אותה עת, תמיד במחשכים, עסקה בפעילות הצלה של גולי ספרד ופורטוגל. הארגון החשאי והמסועף שהקימה להצלה ולעזרה לפליטים היה בגדר מלאכת מחשבת מופלאה, בדומה לארגוני הביון של תקופתנו. מאות סוכנים, שנעו בכל ערי אירופה, הצטוו לסייע בכל דבר לפליטים היהודים ולהיות אחראים לשלומם עד הגיעם בשלום לערי מקלט.

ב־1564 הושלמה בניית החומה של טבריה, אך גרציה נחלשה והזדקנה. היא עברה את גיל 50 וחיי הנדודים מלאי המתח שניהלה פגעו בבריאותה. שיקום חומת טבריה גבה מחיר כלכלי כבד, וההתלהבות ברחבי העולם היהודי לא תורגמה באופן מעשי לעלייה לארץ. דונה גרציה מתה בקושטא בגיל 56, וכך בא לידי סיום גם החלום על שיבת ציון ושיבה לטבריה.

דונה גרציה, האישה העשירה בתבל במאה ה־16, הייתה לא רק אשת עסקים חובקי עולם, בעלת קשרים בינלאומיים ענפים, בעלת הבנק השני בגודלו בעולם ובעלת צי אוניות עצום, אלא גם ובעיקר מנהיגה לאומית רבת־פעלים – מנהיגה חזקה, אשר בחוכמת מנהיגותה הצילה חלק גדול של העם היהודי מן האסון הנורא של גירוש ספרד. בתקופה שבה נשים אינן פעילות כלל במרחב הציבורי, ואין כמעט מנהיגות נשים, היא ידעה לבנות כוח כלכלי עצום ולנצל את כוחה הכלכלי לטובת עזרה לבני עמה הנתונים לרדיפות ולגירושים.



שיעור ראשון - נערה מגלה את זהותה האמיתית



מילות מפתחה: חיים כפולים, פתיחה, חיים כפולים

מילות מפתחה: חיים כפולים, פתיחה, חיים כפולים

מילות מפתחה: חיים כפולים, פתיחה, חיים כפולים

מילות מפתחה: חיים כפולים, פתיחה, חיים כפולים

עמוד /// 55

שיעור ראשון – נערה מגלה את זהותה האמיתית

בשיעור הראשון אנו פוגשים את דונה גרציה בשני רגעים מכריעים: רגע אחד הוא הרגע שבו היא מגלה את דבר יהדותה ואת העובדה שהיא לא נוצרייה כפי שחשבה עד כה, אלא היא למעשה חלק מן היהודים האנוסים. אלה יהודים שהתנצרו בכפייה כדי להישאר בחיים, והם מנהלים חיים כפולים – בתוך הבית (לרוב במרתפים או בחדרים סמויים בבית). הם מנסים לשמור על המסורת היהודית, תוך סכנת נפשות; ואילו בחוץ – גם במראה החיצוני של הבית וגם בסביבה החיצונית, הם מתנהגים כנוצרים לכל דבר: הולכים לכנסייה, מטבילים לנצרות את התינוקות שזה עתה נולדו, מחזיקים בבית תמונה של מריה, אַם ישו, וכדומה.

הרגע המכריע האחר בחייה של דונה גרציה הוא רגע עזיבת ליסבון – עיר הולדתה ומגוריה.

"תקשיבי עכשיו היטב, גם את יהודייה!"

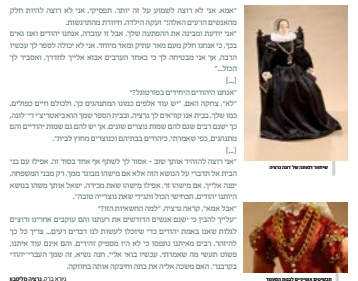
רוב המקורות בפרק של דונה גרציה אינם מקורות היסטוריים מדעיים, אלא טקסטים ספרותיים הנשמעים על מידע היסטורי ומוסיפים למידע הזה כיד הדמיון הטובה על הסופרים. דמותה רומנטית היא השראה והמפעימים של דונה גרציה עוררו כותבים רבים לכתוב רומנים עליה. רוב הרומנים הם עירוב של אמת היסטורית ובדיה ספרותית, ועל כן יש להתיחש אליהם בזיהרות.

סיפורי חיים רבים כוללים רגע דרמטי, צומת בחיים שמשנה את תפיסת החיים של האדם, את תפיסתו העצמית או את חייו ממש. ברגע כזה בחייה של דונה גרציה אנחנו פותחים את הפרק.

קטע זה לקוח מתוך הרומן "גרציה מליסבון" של גיורא ברק. הקטע המצוטט מן הרומן מתאר את הרגע המכריע בחייה של דונה גרציה – הרגע שבו היא מגלה את זהותה היהודית הנסתרת. על פי הרומן, הרגע הזה קורה בהיותה בגיל בת מצווה, בת 12. יש בזה כמובן היגיון, שכן זה הגיל שעל פי המסורת היהודית מציין את המעבר לבגרות ואת ההגעה לעול מצווה.

התיאור העשיר מעביר לנו באופן קונקרטי את האווירה ואת מעמדה הרם של משפחת נשיא, משפחתה של דונה גרציה (הבית המפואר, המשרתת, העובדה שאב המשפחה הוא רופא המלך ועוד). כמו כן אנו למדים מן הקטע על החיים הכפולים שחיה משפחתה של דונה גרציה, חיים של אנוסים: על הקיר המרכזי של החדר הגדול תלויה תמונתו של ישו במסגרת מוזהבת, ודונה גרציה (שמה בעצם ביאטריקס) לטקס הקונפירמציה בכנסייה. כל החזות החיצונית היא נוצרית במובהק (שאלה 3).

לתוך החיים השלוים האלה של ביאטריקס פורצת האמת שחשפת לפנינו: זהותה האמיתית איננה נוצרית אלא יהודית. יש להניח, והדברים גם מפורשים ברומן, שזהו רגע מטלטל בחייה, רגע שהוא קו פרשת מים בין "לפני" ו"אחרי". הגילוי הזה הופך את כל מה שביאטריקס חשבה על החיים ועל עצמה. הלוא כנוצרייה, היא אמורה לשונא יהודים; וכעת היא מגלה שהאנשים האלה שלימדו אותה לשונא – היא למעשה חלק מהם... הרגשות המתלווים לגילוי הזה הם רגשות בלבול, כעס, רצון



הנערה הנשואה להוריה

שאלה 1
 וצורה כפולה...
 פתיחה...
 חיים כפולים...
 חיים כפולים...
 חיים כפולים...

תשובה
 הפתיחה...
 חיים כפולים...
 חיים כפולים...
 חיים כפולים...

עמוד /// 57

להכחיש ומשבר אישי גדול (שאלה 1). העובדה שתצטרך מעכשיו להסתיר את זהותה האמיתית, גם מחבריה בבית הספר, בוודאי מקשה עליה מאוד.

הגילוי המתואר ברומן מבהיר לביאטריס הרבה "חידות" שקודם לכן עוררו בה שאלות ולא ידעה לענות עליהן: החדר בקומת המרתף, שסיפרו לה שזה חדר הקבלה של אביה הרופא, אבל למעשה הוא החדר שבו יכלה משפחתה לקיים את יהדותה בסתר ובלי שהאינקוויזיציה תגלה אותם: להדליק נרות שבת, להתפלל בלילות שבת, לקיים את ליל הסדר בפסח ועוד (שאלה 2).

1537, פרידה מליסבון

מקור זה לקוח מספרו הספרותי-היסטורי של ד"ר יעקב הרוזן, "דונה גרציה ומדינת היהודים בטבריה שבגליל". הספר הזה מערב במכוון מידע היסטורי וקטעים ספרותיים שעוסקים בדמותה של דונה גרציה.

הקטע המובא מן הספר עוסק ברגע מכריע נוסף בחייה של דונה גרציה: רגע הפרידה מליסבון, עיר הולדתה שבה גדלה ואף נישאה לפרנסיסקו מנדס והביאה לעולם את בתה היחידה. ההחלטה של דונה גרציה התקבלה לאחר שהתאלמנה מבעלה בגיל צעיר, ולאחר שהבינה שהישארות בפורטוגל מסכנת אותה כמו גם את שאר היהודים, בגלל האינקוויזיציה שפעלה במדינה. דונה גרציה מבינה שהמצב ילך ויחמיר ושלמשפחתה ולרכושה נשקפת סכנה חמורה, ומחליטה לעבור לאנטורפן שבבלגיה (שאלה 4).

זה הרגע שבו חייה של דונה גרציה נעשים לחיי נדודים, בעקבות חיפוש של מקום בטוח לשהות בו כיהודייה וכאישה עשירה. מעתה דונה גרציה לא תישאר במקום אחד, היא תעבור ממקום למקום בכל פעם שתחוש סכנה, הנובעת מזהותה היהודית, מעושרה המופלג או ממעשים אמיצים ומסוכנים שהיא מעזה לעשות למען הצלת אחיה היהודים.

על אף היותה צעירה ואלמנה טרייה, אפשר לחוש מבעד לקטע הזה בתושייתה, בחוכמתה ובאומץ ליבה, וכן בחריצותה הרבה – תכונות מרשימות בכלל, ובהתחשב בגילה הצעיר ובמצב הסכנה שבו הייתה שרויה בפרט (שאלה 2). היא מחליטה לחסל בסתר את רכושה, כדי שלא ייפול בידי האינקוויזיציה שנהגה להשתלט על רכושם של יהודים אנוסים שעזבו את המדינה, ולהיפרד מיקיריה. היא הולכת בחשאי לבית העלמין להיפרד מבעלה ומיתר בני משפחתה הטמונים שם, ולבסוף לוקחת את בתה ונפרדת מליסבון לנצח (שאלה 1).



עמוד // 58

שיעור שני - עימות חזיתי עם האפיפיור

בשיעור הזה נפגוש את דונה גרציה במעבר שלה מן העולם האירופי הנוצרי, העוין ליהודים בתקופה זו, לעולם מוסלמי – לקושטא שבאימפריה העות'מאנית, שבתקופה הזו (המאה ה-16) היא מאירה פנים ליהודים יותר מארצות הנצרות באירופה. נעסוק בהגעתה של דונה גרציה לקושטא, וכן באחד האירועים הדרמטיים במנהיגותה של דונה גרציה: העימות החזיתי שנוצר בינה ובין האפיפיור פאולוס הרביעי, בשל ניסיונה להשתמש בעושרה ולהפעיל לחץ כלכלי כדי להציל את יהודי עיר הנמל אנקונה, הנתונים בסכנת חיים בידי האינקוויזיציה.

1553, דונה גרציה מגיעה לקושטא

הקטע מתאר את ההגעה של דונה גרציה לקושטא ואת ההתקבלות שלה בעיר. מן הטקס המלכותי שנערך לכבודה, ומן העובדה שהסולטאן בכבודו ובעצמו בא להקביל את פניה, אפשר ללמוד שמעמדה היה גבוה מאוד ושנוכחותה נחשבה רצויה באימפריה העות'מאנית (שאלה 1).

1565, חרם אנקונה – הדילמה, ההחלטה והמחיר

הטקסט מורכב משלושה קטעים מן הספר של הרוזן, העוסקים ב"חרם אנקונה". התקופה היא תקופת שלטונה הבלתי מעורער של האינקוויזיציה בעולם הנוצרי, שבראשותו עומד האפיפיור פאולוס הרביעי, שהיה ידוע באכזריותו ובקנאותו הדתית. בהוראתו תפסו נציגי האינקוויזיציה עשרות יהודים בעיר הנמל אנקונה, החרים את רכושם ואיימו לשרוף אותם חיים. יהודי הקהילה ניסו לשנות את רוע הגזירה על ידי תשלום כספים, אך ללא הועיל.



עמוד // 59

דונה גרציה, שסוף־סוף נמצאה בביטחה בקושטא שבאימפריה העות'מאנית, הרחק מאימתה של האינקוויזיציה, החליטה להתערב. היא פנתה אל סולימאן שליט האימפריה וביקשה את עזרתו. סולימאן שלח איגרת אל האפיפיור והזהיר אותו לבל יעז להרים יד על נתיניו.

הדבר לא עזר. האפיפיור אמנם שחרר את היהודים נתיני הסולטן, אבל העלה על המוקד עשרים וארבעה יהודים שלא היו נתיני הסולטן ושהצהירו שהם רוצים להישאר נאמנים לדת אבותיהם. אבל כבד השתרר בקהילות היהודיות.

דונה גרציה ודון יוסף נשיא החליטו להפעיל את הנשק הכלכלי: הם הטילו חרם כלכלי על אנקונה. המסחר הושבת. שלטונות אנקונה החלו לאיים על יהודי העיר. יהודי אנקונה ורבני העיר התחילו להפעיל לחץ נגדי כדי לבטל את החרם. חששם של הרבנים היה שהחרם מסכן את כל יהודי איטליה, שבה שולט האפיפיור. נוצרו שני מחנות – התומכים בחרם והמתנגדים לו.

הוויכוח על החרם נמשך חודשים. בסופו של דבר החרם נכשל. יהודי העיר פיזארו, ששימשה תחליף לאנקונה לצורך עגינת הצי של דונה גרציה, גורשו גם הם מן העיר בידי הנסיך של העיר. שלושת הקטעים מתארים את שני המחנות שקמו – בעד ונגד החרם של דונה גרציה, אשר פנתה לרבנים שיתמכו בחרם: המחנה המיליטנטי, שצידד בחרם, עשה זאת מתוך התקוממות ותחושה ש"הגיעו מים עד נפש" ושצריך לנקוט מעשים מול השנאה והאכזריות כלפי יהודי אנקונה, אף על פי שיחסי הכוחות היו ברורים, ואילו המחנה שהתנגד לחרם חשש מן התוצאות הקשות שעלולות להיות לו על היהודים, שהיו למעשה חסרי כוח מול האפיפיור החזק והכוחני. החשש היה שכישלון החרם יחריף את מצבם של היהודים ולא ייטיב אותם (שאלה 1).

ואכן, בסופו של דבר החרם נכשל לחלוטין. נשאלת השאלה, האם הסיכון היה שווה את המחיר? האם דונה גרציה פעלה בחוכמה כשבחרה להתעמת עם האפיפיור בכבודו ובעצמו? האם לא פעלה בחוסר אחריות, כשהשלטה את עצמה שהחרם יצליח, והתעלמה מן המחיר האפשרי של כישלון? ננסה "להיכנס לראש" של דונה גרציה ולהבין את ההחלטה הקשה שקיבלה ואת הדילמה שניצבה בפניה. מצד אחד, אם תשתמש בצורה מושכלת במעמדה הכלכלי באירופה ובתמיכה שקיבלה מן הסולטאן הטורקי, אולי יש סיכוי שהלחץ הכלכלי יכריע את האפיפיור ויגרום לו לוותר על תוכניותיו הרצחניות כלפי יהודי אנקונה, וכך הערך של הצלת יהודים ושל מנהיגות יהודית אמיצה ינצח. מצד אחר הסיכון גבוה מאוד, שכן אם החרם ייכשל – הדבר עלול להביא לתוצאות הרוות אסון ליהודים ולהחמיר את מצבם – הכישלון לא יהיה רק כישלון המנהיגות של דונה גרציה עצמה, אלא המחיר שתשלם הקהילה היהודית כולה יהיה קשה מנשוא (שאלה 2).

לכן, השאלה אם ההחלטה של דונה גרציה להטיל חרם על אנקונה ולהיאבק באפיפיור מבטאת אומץ או פיזיות – היא בסופו של דבר עניין של דעה אישית. חשוב להביא בחשבון שעל אף יחסי הכוחות שנטו בבירור לטובת האפיפיור, דונה גרציה שאבה את מקורות הכוח שלה מן הכוח הכלכלי שהיה לה בוודאות, וכן מן הקשר שלה עם הסולטאן העות'מאני. כך שלא מדובר כאן בהחלטה לא רציונלית, אלא בלקיחת סיכון – פעולה המאפיינת מנהיגים, שצריכים לקבל החלטות קשות בתנאי אי־ודאות ובלי לדעת מה יהיו התוצאות (שאלה 3).

משימה: על מנהיגות וכישלון

במשימת הסיכום יבררו התלמידים את מושג הכישלון. נקודת המוצא היא כישלון חרם אנקונה של דונה גרציה, שבה עסקנו בלימוד המקורות, ואילו במשימת הסיכום ניצור חיבור אישי לנושא וליחס האישי שלנו כלפי כישלון. כולנו פוחדים להיכשל, והפחד הזה עלול לעיתים קרובות לשתק אותנו ולמנוע מאיתנו לקחת סיכונים. המחיר של לקיחת סיכונים עלול להיות גבוה. מנגד, אין חיים בלי כישלונות ואין התקדמות בלי כישלונות. הכישלון – לעיתים קרובות הוא בלתי נמנע, והדרך הפורייה להתמודד איתו היא לראות בו שיעור לחיים ומנוף להתפתחות האישית וללמידה.

המסרים האלה באים לידי ביטוי בכמה אמירות של אופרה וינפרי, אשת תקשורת אמריקנית ידועה ומצליחה, שחוותה גם כמה כישלונות בחייה. התלמידים מוזמנים להשתמש באמירות שלה כמקורות השראה לפעילות יצירתית שלהם, שבה הם ייצרו אמירות משלהם על כישלון ועל הצלחה, וייצרו מהן קולאזים.

1565, חרם אנקונה - הדילמה, ההחלטה והמחיר



החלטתה היא המפתח להבנת המורשת הישראלית. המורשת הישראלית היא המורשת של עם ישראל, של עם שחי את חיינו במדינת ישראל. המורשת הישראלית היא המורשת של עם ישראל, של עם שחי את חיינו במדינת ישראל. המורשת הישראלית היא המורשת של עם ישראל, של עם שחי את חיינו במדינת ישראל.



דונה גרציה

עמוד // 60

החלטתה היא המפתח להבנת המורשת הישראלית. המורשת הישראלית היא המורשת של עם ישראל, של עם שחי את חיינו במדינת ישראל. המורשת הישראלית היא המורשת של עם ישראל, של עם שחי את חיינו במדינת ישראל.



דונה גרציה

שאלות

1. מהם הסיכונים של המחנה הפחדן ברושם מקובל. מהם הסיכונים של המחנה הליברלי?
2. עמדתו של הדיאלוג של דונה גרציה על ההחלטה ילדה כעוד עולה לשיעור חסון על תחושת החרם של כל החלטה מקובלת.
3. מהם הסיכונים של דונה גרציה לחרם על אנקונה והיאבוק באפיפיור?
4. מהם הסיכונים של דונה גרציה לחרם על אנקונה והיאבוק באפיפיור?

משימה: על מנהיגות וכישלון

החלטתה היא המפתח להבנת המורשת הישראלית. המורשת הישראלית היא המורשת של עם ישראל, של עם שחי את חיינו במדינת ישראל. המורשת הישראלית היא המורשת של עם ישראל, של עם שחי את חיינו במדינת ישראל.



דונה גרציה

עמוד // 61

שיעור שלישי – דונה גרציה מבשרת הציונות

השיעור האחרון עוסק בפרק האחרון בחייה של דונה גרציה, שניסתה להגשים חלום של שיבת ציון, על ידי בנייה מחדש של העיר טבריה כדי ליישב אותה ביהודים שיעלו אליה. דונה גרציה חכרה את אדמות טבריה מן הסולטאן סולימאן הראשון ווהחלה במפעל הבנייה מחדש.

הצעה לפעילות פתיחה לשיעור:

כפשו מידע על העיר טבריה בתולדות היישוב היהודי בארץ ישראל.

- נסו לשער למה בחרה דונה גרציה בטבריה דווקא, כדי להתחיל את חזון שיבת ציון שאותו ביקשה לממש?

פעילות הפתיחה מבקשת מהתלמידים ללמוד על העיר טבריה ולשער – למה נבחרה דווקא העיר הזו כדי להתחיל את השיבה לארץ ישראל?

טבריה היא אחת מארבע ערי הקודש. ארבע ערי הקודש הוא הכינוי של הערים ירושלים, חברון, טבריה וצפת. כינוי זה החל להיות בשימוש סביב שנת 1640. בתחילה היו רק שלוש ערים, וב־1740 הצטרפה גם טבריה. ערים אלה זכו לכינוי של קדושה מפני שריכזו את עיקר היישוב היהודי במשך רוב תקופת הגלות, בשל הימצאם של אתרים יהודים היסטוריים וקברי אישים חשובים רבים בהם או בסביבתם, וכן בשל פעולתן של דמויות חשובות בהם במשך הדורות.

בתקופת התלמוד הייתה טבריה עיר שכולה יהודים, והייתה מרכז התורה בארץ ישראל. היו בה בתי דין, בתי מדרש ובתי כנסת רבים. טבריה הייתה מקום מושבה האחרון של הסנהדרין, ובה נסתיימה עריכת המשנה. גם התלמוד הירושלמי נערך בטבריה. וכך נכתב בתלמוד (מסכת ראש השנה, דף לא, עמודים א–ב):

“אמר רבי יוחנן: עשר מסעות נסעה שכניה [...] וכנגדן גלתה סנהדרין [...] מירושלים ליבנה [...] ומציפורי לטבריא. וטבריא עמוקה מכולן [...] ומשם עתידין ליגאל”.

טבריה, אם כן, היא עיר קדושה שממנה עתידה על פי המסורת להתחיל הגאולה.

1558, התוכנית לבנייתה מחדש של טבריה ומותה של דונה גרציה

המקור שבמרכז הפרק הזה מספר על השלמת הבנייה של חומת טבריה, מצד אחד, ומצד אחר – חייה של דונה גרציה מתקרבים לקיצם, כוחותיה הולכים ונחלשים אף שהיא רק בת 56, ועל אף רצונה העז להשלים את התוכנית ולראות את טבריה בבנייה, היא הולכת לעולמה לפני שחלומה מתגשם...

יש הרואים בדונה גרציה את מבשרת הציונות הראשונה. “מבשרי הציונות” הם אנשי הגות שפעלו באירופה במאה התשע עשרה, והקדימו את התנועה הציונית בכך שהביעו רעיונות לאומיים של שיבת ציון. הם הושפעו מן ההתעוררות הלאומית בקרב עמי אירופה, וביקשו להקים תנועה שתביא לשיבת עם ישראל לארצו, תנועה של התיישבות בארץ ישראל ותחייה לאומית במולדתו ההיסטורית. כיוון שקדמו להקמת תנועת “חיבת ציון”, הם מכונים “מבשרי הציונות”.

והנה, אנו פוגשים כבר במאה השש עשרה דמות נשית, מנהיגה, שחושבת ופועלת כמבשרת ציונות! והיא הרבה פחות מוכרת ממבשרי הציונות שבאו אחריה. דונה גרציה היא מבשרת ציונות לכל דבר, במובן זה שהיא מתכננת ומבצעת תוכנית של שיבה לאומית לארץ ישראל (שאלה 1).

משימת סיכום

משימת הסיכום היא כתיבת מכתב לדונה גרציה. כדי להקל על התלמידים, המשימה כוללת מכתב דמיוני שנכתב לדונה גרציה על ידי חן מהעיר טבריה (למעשה כתב את המכתב המשורר הרצל חקק). התלמידים אמורים לקרוא את המכתב ולענות על השאלות שאחרי.

למשימה כמה מטרות:

א. התנסות יצירתית בכתיבת מכתב לדמות היסטורית.

ב. יצירת תמונה שלמה של הדמות, כדי שיוכלו לראות את הדמות כולה ואת מורשתה, ועל סמך זה לכתוב את המכתב. לכן התלמידים מתבקשים, לפני כתיבת המכתב, לקרוא שוב את הפרק על דונה גרציה ולחשוב על תכונות, על אירועים ועל פעולות שהרשימו אותם, ועל תכונות בדמות ובמורשת שלה שמעוררים בהם הזדהות ורצון להידמות לה.

ג. מטרה שלישית הינה יצירת חיבור אישי של התלמידים לדמותה של דונה גרציה, כמנהיגה גדולה של העם היהודי בתקופה היסטורית קשה ומורכבת.

חן משווה את דונה גרציה לדבורה הנביאה – מנהיגה גדולה בתקופת השופטים, שהייתה שופטת ומצביאה; וכן למשה רבנו (שאלה 1).

חן מדמיינת את דונה גרציה כמנהיגה "גדולה מהחיים" – אישה חכמה, אצילה ומיוחדת; שבכוחה ובעוצמתה הצליחה להתגבר על סיפור חיים מלא תלאות; מנהיגה גבורה וחזקה המקדישה את חייה להגנה על עם ישראל ולהצלת יהודים בתקופה של רדיפות; אינה פוחדת מסכנה, נחושה בדרכה ויודעת בדיוק מי היא ומה שליחותה בעולם (שאלה 2).

המכתב של "חן מהעיר טבריה" לדונה גרציה מובא בספר לתלמיד בקיצור. להלן הגרסה המלאה של המכתב:

המעשים שלך והחוכמה שלך מלווים את העם שלנו דורות, וכשאני נזכרת בך את נראית לי כמו דבורה הנביאה, כמו אשתו של חנינא בן דוסא... נוהג קסום עוטף אותך: אישה אצילה ומיוחדת מאוד.

האהבה שלך לעם ישראל נחשפת בסיפור חיך, שהוא הסיפור שלנו כולנו. סיפור גירוש ספרד הוא גם סיפור חיך המופלא ומלא התלאות. ב־1492 גורשו היהודים מספרד ורובם עברו לפורטוגל השכנה בתקווה לחזור לבתיהם במהרה, אך ב־1494 הם גורשו גם מפורטוגל במצוות המלך ובלחץ האינקוויזיציה.

בעיניי את סמל, את אנדרטה של גבורה, אבל את קודם כל בן־אדם מיוחד. אישה מלאה עוצמה, מלאה רגש. את חלק מוחיינו, מחיי, מתולדות העם, ואת נשמה שמבטאת תקופה, חלק רוטט מהסיפור הכואב הזה.

קשה לומר את המילה הזו, האנוסים. כמה צער קשור בתואר הזה. אלפי יהודים שלא הסכימו להיטבל לנצרות נאלצו להתחיל שוב בנדודים על פני ימים וארצות כדי למצוא מקלט ובית. ואת, דונה גרציה, בת למשפחה שעברה את התופת הזאת, את בת שנולדה למשפחת אנוסים – והם נתנו לך את השם ביאטריצ'י, ולימים נודעת בשם דונה גרציה.

בגיל 18 את מתחתנת עם מנרס בן למשפחת אנוסים – ולאחר מותו הפתאומי בגיל צעיר, את מתגלה במלוא הדרך כיהודייה שנלחמת למען יהודים.

זו תקופה שמזכירה את מסעי הצלב, תקופה של רדיפת יהודים ועסקי המשפחה שלך חובקים עולם. את יודעת שחייבים להגן על העם שלך בפני הכנסייה ובעיקר להציל יהודים מפני האינקוויזיציה.

משהו באישיות שלך שובה לב, היכולת שלך לטפסף בכל מעשה שלך, אמירה שלך, אור של מנהיגות. מנהיגה אמיצה, חותרת בנחשולי סכנה, עוברת מארץ לארץ כאשר את נרדפת. לא מוותרת, מגיעה לקושטא, היא איסמנבול, בירת האימפריה העות'מאנית. רוח טובה באה איתך, את מפעילה את כל הצוותים שלך כדי לעזור לפליטים היהודים המגורשים, את מצווה עליהם להיות אחראים לשלומם. עיניים נשואות אלייך: אלפי פליטים נקלטים בערי יוון ובטורקיה, ואת הופכת ל"משה רבינו", נביאה נערצת בעיני היהודים.

בעיניי אני מדמיינת אותך מסייעת ליהודים, מלקטת כל פרט על עזרתך, על תרומתך להקמת בתי כנסת ובתי מדרש. לא הדלה לרגע, משלמת שכר לרבנים ולמי שלומד תורה. יודעת כמה חשוב לשמור על גרעין הזהות, על הרוח. הדרך שלך ברורה: חייבים לתת לעם היהודי חיים חדשים, לשמור על הביטוי העליון של קורותיו, לחוש ולעצמן, התורה היא הדרך. החסד, המכנה המשותף בין כל חלקי העם.

את כל מה שעשית, את החוכמה שלך, את המעשים הטובים, אי־אפשר לשכוח!

חן מהעיר טבריה (ואימא אומרת שקראו לי חן על־שם סבתא גרציה, שהייתה חנינית וטובה)

הנה המכתב של חן מהעיר טבריה ליהודים על חנינא בן דוסא...
המכתב נכתב בסגנון יצירתי ונכתב על ידי תלמידי בית ספר יסודי. המכתב נכתב על ידי תלמידי בית ספר יסודי. המכתב נכתב על ידי תלמידי בית ספר יסודי.

פרק ז' - רבי ישראל בעל שם טוב

היהדות היא תרבות עתיקה ומסורתית, שחוותה לאורך אלפי שנות התפתחותה אתגרים רבים. כדי להתמודד בהצלחה עם אתגרים אלה, נדרשו מנהיגים יהודים בתקופות שונות לחשוב מחדש על האופן שבו הם מבינים ומבטאים את יהדותם. כפי שראינו בפרקים הקודמים, הצורך לחשוב מחדש על אופי היהדות הוליד לא פעם רעיונות מקוריים, ולעיתים אף מהפכניים. הבעל הוא טוב (שנהוג לכנותו הבעש"ט) הינו ללא ספק דוגמה למנהיג יהודי חדשני, שהתמודד עם אתגרי השעה באמצעות פיתוח רעיונות חדשים ופורצי דרך. החסידות – התנועה שהקים והנהיג – הבחינה בין המעשה לכוונה, והעלתה על נס את היהודי הפשוט, שכוונותיו טובות. גישה זו עמדה בניגוד מוחלט לגישות אחרות ביהדות, שהעריצו את הלמדנים ואת המדקדקים במצוות. בהתאם לגישה זו, עיקר היצירה החסידית נוצרה כטקסטים פשוטים – בצורה של דרשות וסיפורים – שהיו נגישים לקהל הרחב. בפרק שלפנינו שלושה סיפורים, הממחישים את המתח שבין הגישה החסידית לגישות אחרות ביהדות, ואת החשיבות הרבה שייחסו הבעש"ט וההולכים בדרכו לכוונות הפנימיות של האדם, שלעיתים אף מובילה אותו לעשות פעולות המנוגדות לחוק.

רבי ישראל בעל שם טוב (1700 – 1760 בערך), הנודע בכינויו הבעש"ט (בעל שם טוב), היה מייסד תנועת החסידות. הבעש"ט נולד באוקראינה למשפחה פשוטה וענייה והתייתם בגיל צעיר מהוריו. כשהיה אדם מבוגר עבר להתבודד בהרים, ולאחר מכן הפך לבעל שם טוב, כלומר למרפא עממי. הבעל שם טוב הפיץ את תורתו בשיחות עם מקורביו ועם תלמידיו, ולא השאיר דברים בכתב אחריו. החומר המצוי בידנו כיום על חייו ועל פועלו נכתב כולו בידי תלמידיו-חסידיו. הבעש"ט היה אישיות דתית כריזמטית, וכבר בחייו "יצא שמו ברבים והיו לו חסידים במקומות שונים". לימים הוא היה דגם למנהיג חדש מסוגו – דמות ה"צדיק" החסיד, ועיקרי תורתו היו ליסודותיה של תנועת החסידות. אחד התחומים שבהם פעל הבעש"ט היה דאגה ועזרה לכלל ישראל, הן במישור המוסרי-הדתי והן במישור הארצי. פעילות זו הייתה מעוגנת בתודעה של שליחות, ונסתייעה אף היא בכוחותיו יוצאי הדופן של הבעש"ט.

תולדות חייו

המקורות על תולדות חייו של רבי ישראל בעל שם טוב מעטים מאוד, וכמעט כולם מבוססים על כתבי תלמידיו. רובם נכתבו בסגנון אגדי, ולא כביוגרפיה היסטורית, וקשה לדלות מהם פרטים היסטוריים אמין. הבעל שם טוב נולד באוקראינה לאביו אליעזר במשפחה פשוטה ודלת אמצעים. בילדותו התייתם מהוריו והיה לעוזר של מלמד ילדים בחדר ולשומר בבית המדרש. אשתו הראשונה נפטרה זמן קצר אחרי חתונתם, והוא החל לנדוד בעיירות במזרח גליציה ולשמש שם שוחט. הבעש"ט התחתן שנית עם אישה בשם חנה, והתפרנס מחפירת טיט ומכירתו, ואחר כך מפונדק שניהלה אשתו. מאשתו חנה נולד לו בן ששמו צבי, ובת ששמה אדל.

בשנות העשרים לחייו התבודד בהרי הקרפטים במשך כמה שנים. שנים אלה נחשבות לתקופת הכנה לתפקידו העתידיים, ואחריהן התחיל להתפרסם ברבים כ"בעל שם" – דהיינו מרפא באמצעות סגולות וקמעות. בשנת 1740 (בערך) עבר לעיירה מז'בוז' שבאוקראינה, ובה חי ופעל עד יום מותו. על פי המסורת החסידית, הבעש"ט התכוון לעלות לארץ ישראל ואף החל במסע, אך מסיבות לא ידועות הפסיק את מסעו וחזר לביתו. עשרים שנה אחר כך, בחג השבועות בשנת 1760, נפטר הבעש"ט במז'בוז'.

עוד בחייו החלו להתפרסם אגדות על קורותיו ועל פועלו של הבעל שם טוב, ולאחר מותו הן היו למורשת של תנועת החסידות. קובץ האגדות החשוב ביותר על הבעש"ט הוא הספר "שֵׁבְחֵי הבעש"ט".

ייחודו של הבעש"ט

בראשית דרכו עסק הבעל שם טוב בריפוי מחלות גוף ונפש באמצעות שיטות ריפוי עממיות ומקובלות (כגון צמחי מרפא או הקזת דם) ובעזרת קמעות וסגולות. אך שלא כמו בעלי השם האחרים, הוא ניחן בכוחות נפש יוצאי דופן, מעין כוחות נבואיים, לצד "ודאות פנימית" שכל אלה הוענקו לו "כמי שנועד לפעול למען כלל ישראל". צירוף זה של יכולות יוצאות דופן ותודעת שליחות הניבו את אחד החידושים בתורתו של הבעש"ט: עיצוב דמות המנהיג החדש בישראל – "דמות הצדיק החסידי", שיעודו הנהגת הציבור; והוא בבחינת "צדיק יסוד עולם" האמור לתווך בין העם לאלוהיו, לפעול למען עם ישראל גם בעולמות העליונים ולשמש מורה דרך בעבודת ה'. חידוש זה בלט על רקע הלכי הרוח של התקופה: בתחילת המאה השמונה עשרה, ובעקבות המשחיות השבתאית, היו תופעות נפוצות של סגפנות והתבודדות, שעמדו בניגוד לתפיסת



עמוד 64 ///

העולם של הבעש"ט ולתפיסת תפקידו שלו בעולם. הבעל שם טוב פעל למען כלל הציבור, גם במישור הארצי-החברתי, ופעילות זו התאפיינה ב"רגישות מיוחדת למצוקותיהם של היסודות החלשים בחברה". הבעש"ט לא הפיץ את תורתו בעצמו ולא הביא אותה לידיעת הציבור. הוא שיתף אך ורק את החוג המצומצם של מקורביו ותלמידיו, ואלה הפיצו את הדברים בשמו והביאו לפרסומו ברבים.

מייסד החסידות

ייסוד תנועת החסידות (או כל תנועה) לא עלה כלל על דעתו של הבעש"ט, והיא צמחה רק כעשרים שנה אחרי מותו. הבעל שם טוב פיתח וגיבש דרך חדשה בעבודת ה', ובכוח אישיותו וסמכותו הצליח להנחיל את דרכו לקבוצה מצומצמת של תלמידים, שנעשתה מחבורה לתנועה, והבעל שם טוב היה למייסדה. קבוצה זו של תלמידים, חברים ומקורבים לא הייתה חבורה במובן המקובל: הם התגוררו במקומות שונים, רחוקים זה מזה, ולא כולם היו בעת ובעונה אחת בסביבתו של הבעש"ט. היו בהם למדנים ותלמידי חכמים והיו אנשים "חסרי תורה", היו אנשים בעלי מעמד חברתי מכובד והיו פשוטי עם. אחדים מהם היו "מגידים" – מטיפים. המשותף לכולם היה הערצת אישיותו ותורתו של הבעל שם טוב: הם העריצו את יכולותיו וכוחותיו היוצאים הדופן, את דרכו הייחודית בעבודת ה' ואת חוויותיו הרוחניות, שמקצתם היו עדים להן. חבורה זו מילאה תפקיד מכריע בעיצוב דמותו של הבעל שם טוב כמופת של מנהיג חסידי: אלה מבני החבורה שהיו למנהיגים של קבוצות חסידים העמידו במקד פעילותם את אישיותו של הבעש"ט ואת תורתו. כך הייתה חבורתו של הבעש"ט לגרעין שממנו צמחה והתפתחה תנועת החסידות בישראל.

על פי לקסיקון מט"ח

ראשון – בזכות הכנסת אורחים

הסיפור שלפנינו מחולק לשלוש תמונות, ויש להבחין ביניהן בזמן הקריאה. בתמונה הראשונה, מתואר רבי אליעזר, אביו של הבעש"ט, כמכניס אורחים גדול, נדיב ומיוחד. עד כדי כך היה חשוב לו להכניס אורחים, עד שהעמיד שומרים בקצה הכפר כדי לוודא שכל עובר אורח יוזמן לביתו (שאלה 1). עבור חלק מהקוראים, תיאור זה עשוי להיתפס כמוגזם, ונראה שמחשבה זו היא שעומדת בבסיס השיחה המתוארת בתמונה השנייה. בשיחה שהתקיימה ב"שמים", פקפק השטן ברבי אליעזר, כפי שפקפק באיוב המקראי. ובדומה לסיפורו של איוב, גם כאן הוחלט בסופו של דבר להעמיד את רבי אליעזר בניסיון. אולם בשונה מסיפורו של איוב, כאן אליהו הנביא מתעקש להיות זה שבוחן את רבי אליעזר, וכך נמנעות ממנו הצרות הגדולות שפקדו את איוב. אופי הניסיון שמעמיד אליהו הנביא בפני רבי אליעזר מעורר תמיהה, בהתחשב בכך שמדובר בסיפור דתי. במחשבה ראשונה, היינו מצפים שהדרך הטובה ביותר לבחון את מחויבותו של רבי אליעזר למצוות הכנסת אורחים תהיה לשלוח אליו אורחים רבים מאוד, שקשה יהיה להכניס את כולם. אפשרות נוספת תהיה לשלוח אליו אורחים שקשה מאוד להכניסם – אורח מרושע או דוחה במיוחד, למשל. אולם המבחן שמעמיד אליהו בפני רבי אליעזר הוא אחר: אליהו מגיע אליו בשבת, ובכך מפגין התנהגות שאינה תואמת את המקובל אצל יהודים שומרי מצוות, בהיותה מנוגדת להלכה. כעת, הבחירה שעומדת בפני רבי אליעזר איננה הבחירה האם להכניס אורחים, או לא. במילים אחרות, הבחירה העומדת בפניו נוגעת לסדר העדיפויות הדתי שלו – איזו מצווה חשובה יותר בעיניו, מצוות שבת או הכנסת אורחים? אם יבחר להכניס רק אורחים שומרי שבת, ייכשל רבי אליעזר במבחן. כדי לעמוד במבחן, עליו לוותר על מצוות השבת, לטובת מצוות הכנסת אורחים, ולקבל את האורח אף שאינו בקיא בהלכה (ולחלופין אינו מחויב לה).

למעשה, אחד החידושים הגדולים ביותר שהציגה החסידות לתרבות היהודית הוא שינוי רדיקלי בסדר העדיפויות הדתי, שעמד בניגוד מוחלט לסדר העדיפויות המסורתית. בעוד שהיהדות המסורתית הייתה יהדות הלכתית ומעשית, שעיצבה את עולמה סביב ספרות ההלכה ופוסקי ההלכה שהיו בקיאים בספרות זו, התמקדה החסידות ברוחניות ובכוונות. ביהדות המסורתית, ערך האדם נקבע פעמים רבות על פי מעשיו, והמדד לטיב מעשיו הוא מדד הלכתי – ככל שמעשי האדם תואמים את הוראות ההלכה, כך מדובר באדם מוערך יותר. בחסידות, לעומת זאת, ערך האדם לא נקבע בהכרח על פי המעשים אלא על פי הכוונות, ולעיתים מעשים שמנוגדים להוראות ההלכה נתפסים כמעשים טובים משום שהכוונה שעמדה מאחוריהם הייתה טובה, בעוד שמעשים שתואמים את הוראות ההלכה נתפסים כמעשים רעים משום שהיו מעשים ריקים מכוונה (או שמאחוריהם עמדה כוונה טובה). רעיון זה בולט מאוד בסיפור שלפנינו. על פי הגישה המסורתית של היהדות שהחסידות התנגדה לה, לא יעלה על הדעת לקבל בסבר פנים יפות אדם שמחלל שבת בפומבי. אולם רבי אליעזר מבשר בהכנסת האורחים שהפגין תפיסת עולם חדשה, ועל פיה המדד המעשי-הלכתי אינו המדד הנכון להערכת טיבו של אדם. על פי גישה חדשה זו, כל יהודי, בין שמחלל שבת ובין ששומר שבת, הוא יהודי טוב, ויש לקבלו בסבר פנים יפות, משום שאנו מניחים שכוונותיו טובות (שאלות 2+3).

בתמונה השלישית והאחרונה של הסיפור, אנו למדים כי בזכות גישה זו זכה רבי אליעזר שבנו יהיה מבשר התנועה החסידית. נראה כי הסיבה לכך היא שהתעוזה של רבי אליעזר, התנגדותו ליהדות הלכתית פורמליסטית ומנוכרת, והעדפה שלו להכניס אורחים על פני הלכות השבת, הן הבסיס לתנועה החסידית ולהתפתחותה (שאלה 4). לאחר הסיפור מובאים דבריו של הרב יובל שרלו בשאלה 5. בדומה לתפיסה החסידית, גם הרב שרלו מבחין בין המעשה החיצוני ובין הכוונה הפנימית, ובניגוד ליהדות ההלכתית המסורתית, הוא טוען שכונת הלב היא העיקר. במילים אחרות, אף שישנם מעשים מסוימים שאדם מחויב בהם מתוקף מצוות "הכנסת אורחים", העיקר הוא הכנסת אורחים ל"בית הפנימי", הכוונה הטובה, והפתיחות לאחור, גם כאשר הכנסת אורחים זו לא עומדת בסטנדרטים קשיחים של חוק הלכתי יבש.

משימה

במעשייה על אודות רבי אליעזר מתואר כיצד הקפיד על הכנסת אורחים ויצא החוצה כדי למצוא אורחים, במקום לחכות שיגיעו אליו לביתו. גישה אקטיביסטית זו היא חיונית לעיצוב תפיסה של מעורבות ואחריות חברתית. לאחר קריאת הסיפור התלמידים מוזמנים לנקוט גישה אקטיביסטית ולצאת לשטח במטרה לחפש מישהו שזקוק לעזרה, במקום לחכות שאלה הזקוקים לעזרה יגיעו אליהם.

שיחת פתיחה

- הקטע שבו נמצאתם נקרא בשם "שיחת פתיחה".
- הוא מיועד ללמד את התלמידים על:
- הקשר בין הסיפור לבין החיים הרוחניים.
- הקשר בין הסיפור לבין החיים החיצוניים.
- הקשר בין הסיפור לבין החיים החברתיים.
- הקשר בין הסיפור לבין החיים האישיים.

שיעור ראשון – בזכות הכנסת אורחים


בזכות רבי אליעזר, כפי שפקפק באיוב המקראי. ובדומה לסיפורו של איוב, גם כאן הוחלט בסופו של דבר להעמיד את רבי אליעזר בניסיון. אולם בשונה מסיפורו של איוב, כאן אליהו הנביא מתעקש להיות זה שבוחן את רבי אליעזר, וכך נמנעות ממנו הצרות הגדולות שפקדו את איוב. אופי הניסיון שמעמיד אליהו הנביא בפני רבי אליעזר מעורר תמיהה, בהתחשב בכך שמדובר בסיפור דתי. במחשבה ראשונה, היינו מצפים שהדרך הטובה ביותר לבחון את מחויבותו של רבי אליעזר למצוות הכנסת אורחים תהיה לשלוח אליו אורחים רבים מאוד, שקשה יהיה להכניס את כולם. אפשרות נוספת תהיה לשלוח אליו אורחים שקשה מאוד להכניסם – אורח מרושע או דוחה במיוחד, למשל. אולם המבחן שמעמיד אליהו בפני רבי אליעזר הוא אחר: אליהו מגיע אליו בשבת, ובכך מפגין התנהגות שאינה תואמת את המקובל אצל יהודים שומרי מצוות, בהיותה מנוגדת להלכה. כעת, הבחירה שעומדת בפני רבי אליעזר איננה הבחירה האם להכניס אורחים, או לא. במילים אחרות, הבחירה העומדת בפניו נוגעת לסדר העדיפויות הדתי שלו – איזו מצווה חשובה יותר בעיניו, מצוות שבת או הכנסת אורחים? אם יבחר להכניס רק אורחים שומרי שבת, ייכשל רבי אליעזר במבחן. כדי לעמוד במבחן, עליו לוותר על מצוות השבת, לטובת מצוות הכנסת אורחים, ולקבל את האורח אף שאינו בקיא בהלכה (ולחלופין אינו מחויב לה).



הכנסת אורחים
הכנסת אורחים היא מצווה חשובה מאוד. היא מלמדת אותנו על חשיבות האדם האחר. עלינו לראות בכל אדם אורח, ולקבלו בחום. מצוות זו מלמדת אותנו על חשיבות האדם האחר. עלינו לראות בכל אדם אורח, ולקבלו בחום.

שאלות

- מדוע התיירא רבי אליעזר מן הכפר? מהו הכפר?
- מדוע רשעו הבעש"ט? מהו הכפר? מהו הכפר?
- מדוע רשעו הבעש"ט? מהו הכפר? מהו הכפר?
- מדוע רשעו הבעש"ט? מהו הכפר? מהו הכפר?
- מדוע רשעו הבעש"ט? מהו הכפר? מהו הכפר?



הכנסת אורחים
הכנסת אורחים היא מצווה חשובה מאוד. היא מלמדת אותנו על חשיבות האדם האחר. עלינו לראות בכל אדם אורח, ולקבלו בחום. מצוות זו מלמדת אותנו על חשיבות האדם האחר. עלינו לראות בכל אדם אורח, ולקבלו בחום.

שיעור שלישי - הרבי של הגנבים

הסיפור הראשון שקראנו התייחס לילדותו של הבעש"ט, ולבית שבו גדל כילד. בסיפור השני, לעומת זאת, פגשנו את הבעש"ט כמנהיג קהילה. בסיפור זה – האחרון בפרק – אנו לומדים על נסיבות מותו של הבעש"ט. בדומה לשני הסיפורים הקודמים, גם הסיפור שלפנינו מתאר כיצד האמין הבעש"ט באנשים שעושים מעשים פסולים, מתוך האמונה שמעשיהם מבטאים כוונות טובות, רוחניות ופנימיות חיוביות. מוטב זה, של פנימיות רוחנית קדושה העומדת בניגוד למעשים חיצוניים פסולים, מגיע בסיפור זה לשיא, בשני מובנים. מבחינת המעשים החיצוניים, בניגוד לסיפור הראשון שבו מדובר באדם שחילל שבת או לסיפור השני, שבו מתואר ילד אטום שניגן פעם אחת ביום הכיפורים, הסיפור שלנו מתאר אדם שגונב שוב ושוב. גניבה היא פשע חמור לא רק על פי ההלכה היהודית, ולכן הביקורת היא לא רק על היהדות המסורתית אלא כלפי העולם הנורמטיבי בכלל. לא זו אף זו, המעשה אינו חד-פעמי, כפי שהיה בשני הסיפורים הקודמים, אלא הוא חוזר על עצמו שוב ושוב. גם בהקשר של הפנימיות, סיפור זה מבטא הקצנה של הרעיונות שנחשפנו אליהם בסיפורים הקודמים.

נדמה כי כבר בתחילת הסיפור הבעש"ט וגם מוישל'ה חשים מה יהיה בסופו. אף שהיה גנב, חש מוישל'ה משיכה לבעש"ט, ובכך ביטא כנראה את פנימיותו הרוחנית שבסופו של דבר התגשמה בהפיכתו לצדיק גדול. לכאורה הוא ברח לבעש"ט משום שציפה ממנו שיצילו, אך נראה שברקע נתפס הבעש"ט גם כמקור השראה רוחני (שאלה 1).

הבעש"ט, לעומת זאת, גילה הבנה למעשיו החמורים של מוישל'ה הגנב, משום שהכיר בכך שיש בו סגולות רוחניות ייחודיות, שבסופו של דבר יהפכו את הגנב לצדיק גדול (שאלה 2).

בהמשך לכך, כאשר גילה מוישל'ה שהבעש"ט מת, חשש מאוד. מצד אחד, חשש זה היה מעשי – כעת לא היה מי שישמור עליו מפני מגיני החוק שרוצים לאוסרו, אולם ככל הנראה האובדן של הבעש"ט היה משמעותי יותר (שאלה 3). בדומה לסיפורים האחרים, גם בסיפור זה ישנו נציג ליהדות המסורתית, שמתעניין בעיקר במעשים, ואינו ער לפנימיות, שהיא משמעותית באמת – ר' יעקב, שנוף במוישל'ה, ותוהה כיצד הוא מרשה לעצמו להיות גנב ובה בעת לבקש ברכה (שאלה 4). בסופו של דבר אנו למדים שהבעש"ט המשיך להשגיח במוישל'ה גם לאחר מותו, והוא נגלה אליו בחלום ומספר לו שמינה את ר' אפרים שיסייע לו (שאלה 5). דאגה זו מעידה עד כמה נתפס הבעש"ט כנציגם של החלשים ביותר בחברה, שאף אחד אחר לא ראה את האור והפוטנציאל הגלום בהם. לסיכום הדיון בסיפור, ניתן להזמין את התלמידים להרהר בכותרת הסיפור, סביב השאלה – מיהו "רב הגנבים", ומדוע זכה בכינוי זה?

משימה

השוואה בין הסיפורים החסידיים שקראנו ובין מקרה בן ימינו תאפשר לתלמידים להתרשם מהגישה הרדיקלית של החסידות בתוך הקשר נורמטיבי מוכר. המקרה שלפנינו אמנם אינו דומה למקרה של מוישל'ה, משום שמדובר באדם שגנב מעשירים כדי לחלק לעניים. פרט זה מעיד על כוונותיו הטובות של הגנב, שלא פעל לטובתו אלא לטובת אנשים אחרים, חלשים. בדיון במקרה יוכלו התלמידים להתנסות בדילמה דומה לזו שעמדה בפני היהודים שהיו צריכים לבחור בין החסידות ובין גישות חלופיות ששמו דגש גדול יותר על ההלכה. האם אנו מעריכים אנשים על פי מעשיהם או על פי כוונותיהם? זו השאלה העומדת כאן למבחן.

משימת סיכום

בהמשך למשימה הקודמת, נבקש מהתלמידים לנסות ולהשליך את מאפייני דמותו של הבעש"ט, כפי שבאו לידי ביטוי בפרק זה, על מציאות חיי היומיום המוכרת להם. לצורך כך, יוכלו לבחור דמות מודרנית שדומה לבעש"ט במאפייניה ובתכונותיה, לחקור את הדמות, ולהציג בפני חבריהם לכיתה את התוצרים שלהם.



שיעור שלישי - הרבי של הגנבים

הסיפור הראשון שקראנו התייחס לילדותו של הבעש"ט, ולבית שבו גדל כילד. בסיפור השני, לעומת זאת, פגשנו את הבעש"ט כמנהיג קהילה. בסיפור זה – האחרון בפרק – אנו לומדים על נסיבות מותו של הבעש"ט. בדומה לשני הסיפורים הקודמים, גם הסיפור שלפנינו מתאר כיצד האמין הבעש"ט באנשים שעושים מעשים פסולים, מתוך האמונה שמעשיהם מבטאים כוונות טובות, רוחניות ופנימיות חיוביות. מוטב זה, של פנימיות רוחנית קדושה העומדת בניגוד למעשים חיצוניים פסולים, מגיע בסיפור זה לשיא, בשני מובנים. מבחינת המעשים החיצוניים, בניגוד לסיפור הראשון שבו מדובר באדם שחילל שבת או לסיפור השני, שבו מתואר ילד אטום שניגן פעם אחת ביום הכיפורים, הסיפור שלנו מתאר אדם שגונב שוב ושוב. גניבה היא פשע חמור לא רק על פי ההלכה היהודית, ולכן הביקורת היא לא רק על היהדות המסורתית אלא כלפי העולם הנורמטיבי בכלל. לא זו אף זו, המעשה אינו חד-פעמי, כפי שהיה בשני הסיפורים הקודמים, אלא הוא חוזר על עצמו שוב ושוב. גם בהקשר של הפנימיות, סיפור זה מבטא הקצנה של הרעיונות שנחשפנו אליהם בסיפורים הקודמים.

רבי הגנבים

הנחיה של הבעש"ט לגבי גניבת הלחם היא לא אהבה ללחם אלא אהבה ליהודים. הבעש"ט רואה את הלחם כמסמל של החיים, ולכן הוא מוכן להגות עליו אף אם זה אומר גניבת הלחם של אחרים. הבעש"ט רואה את הלחם כמסמל של החיים, ולכן הוא מוכן להגות עליו אף אם זה אומר גניבת הלחם של אחרים.




הרבי הגנבים

הנחיה של הבעש"ט לגבי גניבת הלחם היא לא אהבה ללחם אלא אהבה ליהודים. הבעש"ט רואה את הלחם כמסמל של החיים, ולכן הוא מוכן להגות עליו אף אם זה אומר גניבת הלחם של אחרים. הבעש"ט רואה את הלחם כמסמל של החיים, ולכן הוא מוכן להגות עליו אף אם זה אומר גניבת הלחם של אחרים.



עמוד // 69



שאלה

1. מהו המסר המרכזי של הסיפור? מהו המסר המרכזי של הסיפור? מהו המסר המרכזי של הסיפור?

2. כיצד מתנהג הבעש"ט? כיצד מתנהג הבעש"ט? כיצד מתנהג הבעש"ט?

3. מהו המסר המרכזי של הסיפור? מהו המסר המרכזי של הסיפור? מהו המסר המרכזי של הסיפור?

4. כיצד מתנהג הבעש"ט? כיצד מתנהג הבעש"ט? כיצד מתנהג הבעש"ט?

5. מהו המסר המרכזי של הסיפור? מהו המסר המרכזי של הסיפור? מהו המסר המרכזי של הסיפור?

6. כיצד מתנהג הבעש"ט? כיצד מתנהג הבעש"ט? כיצד מתנהג הבעש"ט?

עמוד // 70



שיעור שלישי - הרבי של הגנבים

הסיפור הראשון שקראנו התייחס לילדותו של הבעש"ט, ולבית שבו גדל כילד. בסיפור השני, לעומת זאת, פגשנו את הבעש"ט כמנהיג קהילה. בסיפור זה – האחרון בפרק – אנו לומדים על נסיבות מותו של הבעש"ט. בדומה לשני הסיפורים הקודמים, גם הסיפור שלפנינו מתאר כיצד האמין הבעש"ט באנשים שעושים מעשים פסולים, מתוך האמונה שמעשיהם מבטאים כוונות טובות, רוחניות ופנימיות חיוביות. מוטב זה, של פנימיות רוחנית קדושה העומדת בניגוד למעשים חיצוניים פסולים, מגיע בסיפור זה לשיא, בשני מובנים. מבחינת המעשים החיצוניים, בניגוד לסיפור הראשון שבו מדובר באדם שחילל שבת או לסיפור השני, שבו מתואר ילד אטום שניגן פעם אחת ביום הכיפורים, הסיפור שלנו מתאר אדם שגונב שוב ושוב. גניבה היא פשע חמור לא רק על פי ההלכה היהודית, ולכן הביקורת היא לא רק על היהדות המסורתית אלא כלפי העולם הנורמטיבי בכלל. לא זו אף זו, המעשה אינו חד-פעמי, כפי שהיה בשני הסיפורים הקודמים, אלא הוא חוזר על עצמו שוב ושוב. גם בהקשר של הפנימיות, סיפור זה מבטא הקצנה של הרעיונות שנחשפנו אליהם בסיפורים הקודמים.

רבי הגנבים

הנחיה של הבעש"ט לגבי גניבת הלחם היא לא אהבה ללחם אלא אהבה ליהודים. הבעש"ט רואה את הלחם כמסמל של החיים, ולכן הוא מוכן להגות עליו אף אם זה אומר גניבת הלחם של אחרים. הבעש"ט רואה את הלחם כמסמל של החיים, ולכן הוא מוכן להגות עליו אף אם זה אומר גניבת הלחם של אחרים.



הרבי הגנבים

הנחיה של הבעש"ט לגבי גניבת הלחם היא לא אהבה ללחם אלא אהבה ליהודים. הבעש"ט רואה את הלחם כמסמל של החיים, ולכן הוא מוכן להגות עליו אף אם זה אומר גניבת הלחם של אחרים. הבעש"ט רואה את הלחם כמסמל של החיים, ולכן הוא מוכן להגות עליו אף אם זה אומר גניבת הלחם של אחרים.



עמוד // 71

פרק ח' - רחל המשוררת

רחל (בלובשטיין) נולדה בסאראטוב שברוסיה לאיסר-לייב וסופיה בלובשטיין, שגידלו יחד את שנים עשר ילדיהם – חלקם מנישואיו הראשונים של איסר-לייב. הילדים כולם למדו בבית הספר ונשלחו לרכוש השכלה גבוהה. בילדותה, חלמה רחל להיות ציירת ובה בעת ניהלה יומן שבו כתבה שירים וסיפורים. בהיותה בת 14 נפגעה בריאותה והיא נשלחה לאי קרים כדי להירפא. שנתיים לאחר מכן נפטרה אמה משחפת – מה שהשפיע רבות על חייה ואף מצא ביטוי בשירה "חיץ", שבו כתבה: "עתה שונה ונבדלת / נפשי בשחור יתמותה".

בשנת 1908 נסעה עם אחותה שושנה ללמוד אמנות בקייב ומאוחר יותר הגיעו השנים לארץ ישראל ושכרו חדר ברחובות. האחיות, שבמהרה למדו עברית, השתלבו בחיי החברה התוססים שבמקום. היא למדה עברית בגן הילדים ועבדה בפרדס מינקוב, בעודה מתגוררת בבית יעקב ברוידה. הבית כונה "בית האחיות" בגלל האחיות לבית בלובשטיין שהתגוררו בו.

ברחובות הכירה רחל את נקדימון אלטשולר ואת א"ד גורדון שהיו לידידיה הקרובים. כשפגשה את גורדון שוב, בתקופת שהותה בחוות כנרת, הקדישה לו רחל את שירה העברי הראשון "הלך נפש". עבור נקדימון אלטשולר הייתה רחל אהבת נעורים.

בשנת 1911, לאחר תקופה שבה עבדה כפועלת חקלאית אצל חנה מייזל בחיפה, הגיעה לחוות כנרת. רחל נשבתה מיד בקסמו של המקום והדים לכך נמצאים ברבים מאוד משיריה. בכנרת הכירה את ברל כצנלסון ואת זלמן רובשוב (שז"ר), לימים נשיא המדינה – שלו הקדישה רבים משירי האהבה שלה ובהם השיר "גן נעול". למרות התנאים הקשים הצטיינה רחל בעבודה החקלאית, ובשנת 1913, בהמלצת חנה מייזל, נסעה ללמוד חקלאות בצרפת. בצרפת פגשה את מיכאל ברנשטיין ואף חשבה להינשא לו, אלא שהוא סירב לעלות ארצה. בשירה "זמר נוגה" ביטאה רחל את רישומה של אהבתה הנכזבת לברנשטיין.

בסיום לימודיה נסעה רחל לבקר את משפחתה ברוסיה, שם עבדה תקופה מסוימת בבית מחסה לילדי פליטים. בסוף שנת 1916 חלתה שוב בדרכי הנשימה ונסעה להחלים בקווקז. בפרוץ המהפכה הקומוניסטית ברוסיה החליטה לשוב ארצה. בהיותה באודסה, ממתינה למצוא מקום באונייה שתיקח אותה לארץ, תרגמה רחל סיפור מאת ביאליק וכן שירים משל פייכמן וזלמן שניאור ואלה פורסמו בכתבי עת יהודים. בשנת 1919 הגיעה לארץ, הצטרפה לקבוצת דגניה ב' ועבדה בעבודות שונות.

מצב בריאותה של רחל הלך והחמיר, וכשאובחנה אצלה שחפת, אילצו אותה חברי קבוצת דגניה ב' לעזוב את המקום והיא עקרה לתל אביב. בשנים הבאות חיה רחל בפתח תקווה ולאחר מכן בירושלים, כשהיא מלמדת חקלאות ונותנת שיעורים פרטיים בעברית ובצרפתית. לאחר כמה חודשים שבהם הייתה מאושפזת עקב מחלתה בבית החולים בצפת, חזרה רחל לתל אביב ושם התגוררה עד יום מותה.

באפריל 1931 הלכה רחל לעולמה לאחר כמה שנים שלוו בקשיים גדולים – כלכליים, בריאותיים ונפשיים. על פי בקשתה בשיר "אם צו הגורל" – "אם צו הגורל / לחיות רחוקה מגבולין / תניני, כנרת, / לנוח בין קברותיך" – היא הובאה לקבורות לחוף הכנרת. קהל רב ליווה את ארונה של המשוררת, שהיתה לסמלה של ארץ ישראל היפה. שיריה של רחל ממשיכים להלך קסם על קוראיהם עד היום.

רחל בלובשטיין (סלע) נודעה כדמות מופת לחלוציות, לאהבת הארץ ולנופיה. ערכים אלה באו לידי ביטוי במעשיה ובשיריה. דמותה של רחל הייתה מקור השראה לנשים ולגברים, וסיפור נשזר בשיריה, אשר מלווים את דמותה מאז ועד ימינו.

משימת פתיחה

רחל ואחותה בעודן ברוסיה התלבטו אם לבוא לארץ ישראל (פלסטינה). התלמידים מתבקשים לתת עצות בעד ונגד החלטה זו, וייתייחסו לנקודות הבאות: הקשר למשפחה ולמולדת, קשיי פרנסה, מניעי ציונות, רצון להתחיל משהו חדש, רוח נעורים חדשה ועוד.

ניתן לערוך זאת כטבלה. או לחלק את הכיתה לשתי קבוצות שונות: קבוצה אחת תכתוב טיעוני נגד וקבוצה אחרת תכתוב טיעוני בעד.



עמוד 72

שיעור ראשון - החלטה גורלית

רחל בלובשטיין (סלע), הידועה כרחל המשוררת, הייתה בראש ובראשונה חלוצה אמיצה אשר החליטה להגיע עם אחותה לארץ ישראל בתחילת המאה העשרים ובמהרה החליטה לעבוד כחקלאית באדמות הארץ ולהיות ממובילת חוות הנשים בדגניה שבכנרת.

בימי המושבה

לאחר שהחליטו רחל ואחותה שושנה להגיע לארץ ישראל ולהתיישב במושבה רחובות, הפך ביתם לבית מפגש לצעירים, למשוררים ולבני התקופה.

באותה תקופה החליטו שושנה ורחל לדבר רק בעברית אף שהשפה הייתה קשה להן. הן בחרו לדבר עברית מתוך רצון להשתלב בחיים בארץ (שאלה 1), וללמוד את שפת המקום. שעה אחת ביום הקדישו רחל ואחותה לשיחה ברוסית. השפה הרוסית הזכירה להם את הבית ברוסיה, את המולדת ואת הגעגוע לשירי הילדות (שאלה 2). מדבריה של שושנה ניתן לחוש באווירה התוססת של צעירי המושבה וללמוד על כך ששתי האחיות הפכו את ביתן למרכז שוקק חיים בקרב הצעירים ויצרו את ההווי הארץ ישראלי (שאלה 3).

משימה

ייתכן שהחלטה הגורלית של רחל ושל אחותה לעזוב את משפחתן ולבוא לארץ ישראל דומה להחלטות של בני משפחה של התלמידים לעלות גם הם לישראל. במשימה זו התלמידים יתבקשו לראיין את בני משפחתם כחלק מעבודת השורשים, ולהביא לכיתה סיפור עלייה הכולל את הסתגלות העלייה, השפה העברית ועוד. ניתן לצלם את הראיון או חלק ממנו ולערוך זאת כסרט כיתתי.

רק עבודה!

בתקופה זו הכירה רחל את נקדימון אלטשולר והוא היה לאהבת נעוריה. יחד עם נקדימון היו מאזינים הצעירים לרעיונות החדשים של אנשי הרוח באותה תקופה. באחד הערבים בשנת 1910, בחגיגות המושבה, שמעה רחל לראשונה את דבריו של א"ד גורדון.

בקטע זה של גורדון יתוודעו התלמידים לתורתו העיקרית ביחס לאדם ולעבודת האדמה. גורדון יוצא נגד החיים בגולה, אשר בעיניו הם דכדוך וכבילות לחיים צרים ומייגעים (שאלה 1), בעוד הוא רואה את החיים בארץ ישראל כחיות מחודשת ומציע את "דת העבודה" (שאלה 2). בדת העבודה כוונתו להתחברות לאדמה ולכן שהעבודה הפיזית אינה רק לשם מצווה או פרנסה, כלומר עבור משהו פונקציונלי. הוא קידש את העבודה הפיזית כחקלאי כדת לכל דבר, ובכך ניכס זאת לדרגה הרוחנית הגבוהה ביותר, לא כאידיאל אלא כעשייה יומיומית (שאלה 3).

משימה

דמיינו כי א"ד גורדון מגיע למדינת ישראל בימינו. ערכו ראיין דמיוני איתו. חשבו: האם לדעתכם היה נשאר בעמדתו ביחס ל"דת העבודה"? מה היה חושב על ערך העבודה במדינת ישראל כיום? במשימה זו התלמידים יתבקשו להסתכל על המתרחש במדינת ישראל כיום, ולבחון זאת דרך "עיניו" של גורדון.

נקודות למחשבה:

- האם כשאנו "הולכים לעבודה" היום, זו אותה "עבודה" שהתכוון אליה א"ד גורדון?
- מה מקומה של העבודה הפיזית-חקלאית כיום בישראל?
- האם צעירים עדיין רואים בכך ערך חשוב?
- ניתן לשתף תלמידים בתנועת "השומר החדש" ודרך כך להשוות את מטרות הארגון למטרות של גורדון: <http://www.shomer-israel.org>

רחל החליטה לדבוק ברעיונותיו של גורדון והצטרפה לעבודת האדמה בדגניה. במכתב ששלחה לנקדימון אהובה היא מתארת לו את החלטתה, אך בדבריו הוא יוצא נגד החלטתה ותוקף זאת. בקטע הבא, נקדימון טוען כלפי רחל כי ידיה נועדו לעבודת האמנות והציור וכי בחירתה לעבוד עבודת אדמה איננה מכובדת לאישה כמותה. לתפיסתו, זה אינו מקצוע לנשים, ובייחוד עבור רחל שכן הוא זיהה בה כישורים אחרים (שאלה 1).

שיעור ראשון - החלטה גורלית

רחל בלובשטיין (סלע), הידועה כרחל המשוררת, הייתה בראש ובראשונה חלוצה אמיצה אשר החליטה להגיע עם אחותה לארץ ישראל בתחילת המאה העשרים ובמהרה החליטה לעבוד כחקלאית באדמות הארץ ולהיות ממובילת חוות הנשים בדגניה שבכנרת.

משימה פתיחה

ישנה אחת המושבות שאליה הולכים אדם לרוב ולקטן יוצר ישראל (לכן האזור ידוע בשם "המושבה הגדולה"). רחל בלובשטיין הייתה אחת מהנשים הראשונות שהגיעו לארץ ישראל בשנות ה-10 של המאה העשרים. היא הייתה חלוצה אמיצה אשר החליטה להגיע עם אחותה לארץ ישראל בתחילת המאה העשרים ובמהרה החליטה לעבוד כחקלאית באדמות הארץ ולהיות ממובילת חוות הנשים בדגניה שבכנרת.

החלטה גורלית

לאחר שהחליטו רחל ואחותה שושנה להגיע לארץ ישראל ולהתיישב במושבה רחובות, הפך ביתם לבית מפגש לצעירים, למשוררים ולבני התקופה.



עמוד 73

שאלות

1. מדוע החליטה רחל להגיע לארץ ישראל? מה היה חושבה?
2. מה היה חושבה של רחל באותה תקופה? מה היה חושבה של רחל באותה תקופה?
3. מה היה חושבה של רחל באותה תקופה? מה היה חושבה של רחל באותה תקופה?
4. מה היה חושבה של רחל באותה תקופה? מה היה חושבה של רחל באותה תקופה?

רק עבודה!


בתקופה זו הכירה רחל את נקדימון אלטשולר והוא היה לאהבת נעוריה. יחד עם נקדימון היו מאזינים הצעירים לרעיונות החדשים של אנשי הרוח באותה תקופה. באחד הערבים בשנת 1910, בחגיגות המושבה, שמעה רחל לראשונה את דבריו של א"ד גורדון.

שאלות

1. מה היה חושבה של רחל באותה תקופה? מה היה חושבה של רחל באותה תקופה?
2. מה היה חושבה של רחל באותה תקופה? מה היה חושבה של רחל באותה תקופה?
3. מה היה חושבה של רחל באותה תקופה? מה היה חושבה של רחל באותה תקופה?

משימה

דמיינו כי א"ד גורדון מגיע למדינת ישראל בימינו. ערכו ראיין דמיוני איתו. חשבו: האם לדעתכם היה נשאר בעמדתו ביחס ל"דת העבודה"? מה היה חושב על ערך העבודה במדינת ישראל כיום? במשימה זו התלמידים יתבקשו להסתכל על המתרחש במדינת ישראל כיום, ולבחון זאת דרך "עיניו" של גורדון.



עמוד 74

מי שמע על בחורה העובדת בסטע וככרם?

היא נולדה בירוקה (במחנה הריכוז) ליהודים חסידיים. על אף שהיא נולדה בירוקה, היא הייתה חברה ב"חברת הרוח" - אגודת נשים יהודיות שנוסדה בירוקה במטרה להגן על החיים והבריאות של הנשים. היא הייתה אחת מנשות ה"חברת הרוח" וכתבה את הספר "החיים בירוקה".

שאלות

- מה הייתה מטרת "חברת הרוח"?
- מה הייתה חשיבותה של "חברת הרוח"?
- מה הייתה חשיבותה של "חברת הרוח"?

משימה

כתבו את השם של חברה העובדת בסטע וככרם. מה הייתה חשיבותה של "חברת הרוח"?

החברה הייתה חברה של נשים יהודיות שנוסדה בירוקה במטרה להגן על החיים והבריאות של הנשים. היא הייתה אחת מנשות ה"חברת הרוח" וכתבה את הספר "החיים בירוקה".

נקדימון מציע לה להתחנות איתו. הוא מבטיח לה שלו הייתה עושה כן, הוא לא היה נותן לה לעבוד במשק הבית, והייתה בטורה מכך לגמרי.

ניתן לערוך עם תלמידים דיון בעקבות טענותיו: האם רחל צדקה בבחירתה? מה הם היו עושים לו היו מקבלים מכתב כזה מחבר? מה מלמדת העובדה כי למרות דבריו של נקדימון בחרה רחל בכל זאת ללכת לעבוד בדגניה? האם התחרטה?

משימה

רחל מתלבטת בין הצעתו של נקדימון ובין הצעתו של גורדון. כיצד עליה להכריע? השלושה נפגשים לשיחה דמויונית. כתבו את שיחה המתפתחת בין השלושה. מה טוען כל אחד מהם להגנת עמדתו?

בין הטענות האפשריות:

רחל: "גם להיות משוררת זה דבר בעל ערך".

גורדון: "עבודת האדמה ועבודת הכפיים הן השליחות החשובה של הציונות".

נקדימון: "רחל לא תגשים את ייעודה בעבודה בתנאים פיזיים קשים שיגרמו לה סבל ותסכול רבים".

שיעור שני – רחל החלוצה

רחל החליטה לפנות לחנה מייזל, שהייתה אגרונומית וחקלאית.

דבריה של חנה מייזל היא מתארת את רחל במבט חיצוני לא כאישה אשר יכולה לעבוד בשדה שעות ארוכות, בשל עדינותה ושפת גופה (שאלה 1), ובה בעת היא איתה נמרצות רבה והתלהבות לעבוד כאגרונומית (שאלה 2).

רחל החלה לעבוד קשה מאוד ואף שהמאמץ הפיזי היה רב ביותר עבורה, היא התמלאה אושר והיה נראה בעיני חנה מייזל כי רחל תצליח להגשים את מטרתה ולהיות עובדת אדמה מסורה (שאלה 3). כוחה הנפשי של רחל סייע לה בשעות הקשות של הכאב ושל העבודה הפיזית, ומילא אותה מוטיבציה להמשיך העבודה (שאלה 4).

משימה

כתבו על אישה או איש (מבני משפחתכם, או חפשו באינטרנט ובמקורות מידע אחרים) שהגיעו להישגים על אף מגבלותיהם.

במשימה זו יכולים התלמידים לפנות גם אל אדם מוכר מסביבתם אשר הצליח להגיע להישגים על אף מגבלותיו.

למשל: אולימפיאדת נכים, אנשים ללא יכולת כלכלית שהגיעו להישגים גבוהים, אסירים משוחררים שהובילו עצמם לשיקום ועוד.

על שפת כנרת

רחל כתבה רבות על ימי עבודתה בדגניה. בקטע הבא רחל מתארת את העבודה הפיזית הקשה תחת השמש הלוהטת. עם זאת, לתיאור רחל מצרפת את השמחה, את ההתלהבות מהעבודה ואת האושר שהציף אותה. באחד מתיאוריה היא מספרת על החום הכבד של שתילת האקליפטוסים ואז את תחושת הרענון להיכנס למימיה של הכנרת (שאלות 1+2).

רחל לא חוסכת בתיאור קשייה הפיזיים, בחום ובעבודה הקשה אך מדבריה ניכרות תחושת הסיפוק וההתפעמות מהטבע ובפרט מהכנרת. ייתכן שנקדימון היה משתכנע שבחירתה העיקשת של רחל ללכת לעבוד בדגניה נכונה עבורה. גורדון ודאי היה מלא סיפוק ותחושת הגשמה על כך שחזונו קורם עור וגידים, ושרואים שגם נשים ממלאות את דת העבודה ומצליחות ליהנות ממנה (שאלה 3).

משימה

נסחו שלוש שאלות שהייתם מעוניינים לשאול את רחל בתקופה זו של חייה. במשימה זו ניתן למקד את התלמידים: על עבודתה של רחל, על געגועיה לחבריה בעבר (נקדימון, אחותה שושנה), על בחירתה ומקומה כאישה חלוצה ועוד. ניתן לערוך ראיון זה כטור בעיתון, להוסיף תמונה של רחל וליצור עיתון כיתתי על דמותה.

עמוד 75 ///

שיעור שני - רחל החלוצה

בשיעור זה נסקור את חלוצתנו רחל הירש. רחל הייתה אחת מנשות ה"חברת הרוח" וכתבה את הספר "החיים בירוקה".

שאלות

- מה הייתה מטרת "חברת הרוח"?
- מה הייתה חשיבותה של "חברת הרוח"?
- מה הייתה חשיבותה של "חברת הרוח"?

משימה

כתבו את השם של חברה העובדת בסטע וככרם. מה הייתה חשיבותה של "חברת הרוח"?

החברה הייתה חברה של נשים יהודיות שנוסדה בירוקה במטרה להגן על החיים והבריאות של הנשים. היא הייתה אחת מנשות ה"חברת הרוח" וכתבה את הספר "החיים בירוקה".

עמוד 76 ///

הרועה רחל

אנשים רבים שהגיעו לדגניה באותם הימים התפלאו מנוכחותה של רחל ומעבודתה. אחד מהם היה שז"ר, שברבות הימים נתמנה להיות נשיא מדינת ישראל.

שניאור זלמן רובשוב (שז"ר) מתאר את התפעלותו בראותו את רחל יוצאת עם עדר האווזים, כשהיא מובילה אותם בצורה כה מרשימה. כנראה לא ציפה שז"ר לראות אישה נאה במעמד כזה, שמצליחה לשים לב לכל מה שמתרחש ושולטת היטב במצב.

שז"ר זיהה ברחל הרועה מנהיגה לא רק של אווזים אלא מודל וסמל לנשים רבות שיכולות לעסוק בעבודת אדמה ומרעה. הוא גם התפעל מהעברית היפה של רחל, שרכשה אותה בעמל רב. הוא מתאר את האיזון בין המקל ובין החום והרוך שרחל הפגינה, ובמידה רבה הם מזכירים לו את תחילתו של משה רבנו כשהיה רועה.

משה, על פי המדרש, דאג בכל ליבו לגדי ונשא אותו על כתפו. אלוהים רואה זאת ומניח כי למנהיג, מלבד יכולת הובלה, חייבת להיות מידת רחמים, והוא מחליט להטיל על משה את תפקיד מנהיגם של עם ישראל.

האופן שבו שז"ר מתאר את רחל מקביל במידת רחמנותה וביכולת הובלתה את האווזים בשליטה וברוך יחדיו.

משימתם של התלמידים לחפש מנהיג נוסף שהיה רועה צאן (לדוגמה, דוד המלך), ולחשוב על הדמיון בין תפקיד הרועה לתפקיד המנהיג. מה צריך שיהיה במנהיג שמקביל לתכונות הרועה (יחס לכל אחד, שליטה, הובלה, רחמים, סדר, הסתכלות עליהם כעל קבוצה וכעל יחידים במקביל)?

משימה: חלוציות בימינו

בן-גוריון הרבה לכתוב על חלוציות ועל יישוב הנגב ואף יישם זאת בעצמו. מדבריו עולה כי כדי להיות חלוץ, נדרש אומץ לעבוד ללא תנאי וללא פחד מכל קושי וסכנה למען שליחות היסטורית. להיות חלוץ לטענתו משמעו לזכור כי יש מטרה, ייעוד וצו מצפון העומדים לנגד העיניים מדי יום ביומו, ולפעול בהתאם להם.

רחל, במידה רבה, עונה להגדרתו של בן-גוריון, בכך שראתה לנגד עיניה צו מצפון ושליחות ליישב את הארץ ולעבוד את האדמה. זאת עשתה רחל על אף קשיים רבים, פיזיים ונפשיים, ולא נתנה להם לגבור בחיי היומיום.

במשימה הבאה יתבקשו התלמידים לחפש באינטרנט ובמקורות נוספים פעילים חברתיים, ארגוניים או מוסדות חלוציים. עליהם לבחור אדם או ארגון אחד, לתאר את המטרות ואת דרך הפעולה שלו, ולהסביר מדוע הוא מתאים לדעתם לתאר "חלוץ".

ניתן להפנות לתנועות: שומר חדש, יישוב הגליל והנגב, כפרי הסטודנטים השונים ועוד. יש חשיבות רבה שתהיה לשיחה בעקבות השאלה: כיצד ניתן לדעתכם לעודד כיום לחלוציות?

שיעור שלישי – רחל המשוררת

חנה מייזל זיהתה ברחל את תלמידתה המצטיינת ושלחה אותה ללמוד אגרונומיה בטולוז אשר בצרפת. אולם מלחמת העולם הראשונה פרצה ורחל לא יכלה להישאר בצרפת, לכן נסעה לארץ הולדתה – לרוסיה. בתקופה זו עבדה רחל עם ילדים פליטים ונדבקה במחלת השחפת. כשתמה המלחמה חזרה רחל לארץ ישראל ולדגניה ונאבקה במחלתה.

ממכתב שכתבה לאחותה שושנה בתקופה זו עולים מצוקתה של רחל וכאבה הפיזי והנפשי בעקבות המחלה. אולם למרות זאת, היא מתארת מצב אופטימי של ראיית הטבע המקסים, ובייחוד החרמון המושלג. מצב רוחה טוב כי היא עודנה יכולה לעבוד בחוץ, לשתול ולעבוד את האדמה. העבודה הפיזית באדמה מרוממת את רוחה של רחל (שאלה 1).

רחל מפצירה באחותה שתכתוב לה ותספר בשלומה, ומכאן ניתן להסיק על בדידותה של רחל עקב המחלה. מאחר שאינה יכולה לקחת חלק מלא בקבוצה בשל מהחשש שתדביק אחרים, היא מבקשת מאחותה קשר באמצעות המכתבים (שאלה 2).

רחל פונה לכתובה ולשירים באותה תקופה, ואלו לדבריה מנחמים אותה: "בכתבת שירים אני מוצאת נחמה פורתא".

בשיעור זה נלמד שניים מתוך שיריה הרבים של רחל.

שם הרי גולן



רחל נולדה בשנת 1892 ברוסיה. היא הייתה אחת מילדיהם של אברהם ורחל. אברהם היה מנהיג קהילה ורחל הייתה אחת מילדותיו. רחל הייתה אישה חזקה ונמרצת, שהייתה אחת מראשי קהילתה. היא הייתה אחת מראשי קהילתה ונאבקה במחלת השחפת. רחל הייתה אישה חזקה ונמרצת, שהייתה אחת מראשי קהילתה. היא הייתה אחת מראשי קהילתה ונאבקה במחלת השחפת.

שאלות

1. כיצד שמתה רחל? מה הסיבה?
2. מה הסיבה שרחל הייתה חזקה ונמרצת?
3. כיצד רחל הייתה חזקה ונמרצת?
4. כיצד רחל הייתה חזקה ונמרצת?



רחל הייתה אישה חזקה ונמרצת, שהייתה אחת מראשי קהילתה. היא הייתה אחת מראשי קהילתה ונאבקה במחלת השחפת.

עמוד 77

שיעור שלישי - רחל המשוררת



רחל הייתה אישה חזקה ונמרצת, שהייתה אחת מראשי קהילתה. היא הייתה אחת מראשי קהילתה ונאבקה במחלת השחפת.

שאלות

1. כיצד שמתה רחל? מה הסיבה?
2. מה הסיבה שרחל הייתה חזקה ונמרצת?
3. כיצד רחל הייתה חזקה ונמרצת?

עמוד 78

רק על עצמי

כדאי לפתוח את השיעור בקריאת השיר ובהאזנה לביצוע של חוה אלברשטיין:

<https://www.youtube.com/watch?v=heCrp9EYJw4>

לאחר מכן, התלמידים יכולים לצייר את הנמלה כפי שהיא מתוארת בשיר ואז ניתן להציג את השאלות המופיעות בספר.

בשיר "רק על עצמי" מדמה עצמה הדוברת לנמלה. על פי דימוי זה, הדוברת דומה לנמלה, משום שכשם שעולמה של הנמלה צר, גם עולמה של הדוברת צר. כמו הנמלה המעמיסה משא על כתפיה, גם היא מעמיסה משא כבד יותר מכפי שכתפיה יכולות לשאת. בדומה לנמלה, המטפסת לצמרת, גם הדוברת מטפסת, אך כוח גדול ממנה חסם את דרכה. בסיום השיר, הדוברת מתארת כיצד בכתה בשל הפחד מפני יד ענקים ואולי יש כאן דמיון לנמלים הקטנות אשר עשויות להימחץ תחת ידיהם ורגליהם של בני האדם (שאלות 1-2).

הדוברת בשיר לא הגיעה אל הצמרת. שאיפותיה התגלו כאורות כוזבים על חופי פלא רחוקים, שהיו מעבר להישג ידה ורק עוררו געגוע גדול ואכזבה רבה. שתי השאלות החותמות את השיר מעוררות מחשבה, שמא היה עדיף שלא היה מתעורר כלל הרצון להגיע לחופים אלה, כדי למנוע את האכזבה (שאלה 3).

בסיום השיר מתברר ההבדל בין הנמלה לדוברת. בניגוד לנמלה שעולמה באמת צר וקשייה נובעים מכך שהיא מעמיסה משא אמיתי על כתפיה הקטנות, עולמה של הדוברת לא באמת צר. היו לה שאיפות שלא עלו יפה ואכזבו אותה ומכאן סבלה וכאבה. לכן פתיחת השיר "רק על עצמי לספר דעתי" אינה נובעת מעולם צר, אלא מגורלה המר. לאור הביאורפיה של רחל, שאליה נחשפו התלמידים בפרקים הקודמים, ניתן להציע שאכזבתה של המשוררת נבעה מכך שהוכרחה לעזוב בשנת 1920 את דגניה א'. רחל, החקלאית, שעבדה בחוות העלמות בסג'רה שבכנרת ונסעה להשתלם בחקלאות בטולוז שבצרפת בעקבות לחצה של חנה מייזל, נותקה בעל כורחה מעבודת החקלאות ומחיי הקבוצה בשל מחלת השחפת שבה נדבקה. לכך אפשר אולי להוסיף את בדידותה במישור המשפחתי בסוף ימיה (שאלה 4).

כדאי לסיים את השיעור בנקודה למחשבה:

- האם אתם מסכימים עם תחושה זו לאור מה שלמדתם על רחל? כתבו לה מכתב בעקבות השיר.

אמצעים אמנותיים:

דימוי – הדימוי המרכזי בשיר: "צר עולמי כעולם נמלה" מתפתח לכל אורכו ומשמש בסיס להשוואה בין הדוברת לנמלה. ציור לשוני זה מאוד עשיר ומזמין הפעלה אקטיבית בכיתה. בה בעת כדאי לשים לב לכך שהדימוי, הנראה פשטני במבט ראשון, כולל גם הבדל וניגוד.

ניגוד – בניגוד לעולמה הצר של הנמלה, לדוברת היו שאיפות רבות ועל כך ניתן ללמוד בשתי השורות האחרונות של השיר: "למה קראתם לי, חופי הפלא? / למה כזבתם, אורות רחוקים?". עמידה על ההבדלים בין הנמלה לדוברת חושפת את הסיבה לבכיה ולסבלה של האחרונה ומרחיבה את ההצהרה הפותחת את השיר: "רק על עצמי לספר דעתי".

מטפורה – רוב השיר בנוי על ציור לשוני שמתברר כמטפורה. בניגוד לנמלה שמשאה ממש, הדוברת מדברת על משא מטפורי ועל יד ענקים מטפורית שחסמה את דרכה. זו הזמנה לברר מה עשויה לייצג אותה יד ענקים ומהו אותו משא שנשאה על כתפיה הדוברת.

אל ארצי

נוסף על השירים האישיים כתבה רחל שירים לאומיים. בשירה "אל ארצי" רחל מביעה את אהבתה העזה לטבע ולנופיה של ארץ ישראל לצד ספקנותה אם עשתה מספיק עבור הארץ. אילו המילים בשיר מביעות מקומות בארץ ואילו מביעות תיאורי טבע?

השאלות:
1. מדוע משפחת הפתוח ציירה אתה על פי השיר אהבתי בילדים שלי?
2. מהו המסר המעורר לנמלה על פי השיר?
3. מה מקור האכזבה המסור של המשוררת ליד שני השירים המובאים את השיר?
4. מדוע ברבים נקראים השירים אלה שאלות מחשבה בפרקים הקודמים?

מחשבה:
השיר נראה שמתאר את השיר של רחל על שני השירים האחרים. רחל נמלה היא שואפת את חופיה של יד ענקית ומחכה לה. היא חושבת על חופים רחוקים ונכזבת מהם. השיר מנסה להבין את הסיבה לכך שהיא נכזבת מהחופים הרחוקים. האם היא חושבת שהיא לא צריכה להיכנס לחופים אלה, כדי למנוע את האכזבה?

עמוד 79

השאלות:
1. מהו המסר המעורר לנמלה על פי השיר?
2. מהו מקור האכזבה המסור של המשוררת ליד שני השירים המובאים את השיר?
3. מדוע ברבים נקראים השירים אלה שאלות מחשבה בפרקים הקודמים?
4. מהו המסר המעורר לנמלה על פי השיר?

מחשבה:
השיר נראה שמתאר את השיר של רחל על שני השירים האחרים. רחל נמלה היא שואפת את חופיה של יד ענקית ומחכה לה. היא חושבת על חופים רחוקים ונכזבת מהם. השיר מנסה להבין את הסיבה לכך שהיא נכזבת מהחופים הרחוקים. האם היא חושבת שהיא לא צריכה להיכנס לחופים אלה, כדי למנוע את האכזבה?

עמוד 80

מקומות בארץ	תיאורי טבע
לא שרתי לך, ארצי, חופי ירדן שוקטים. בעלילות גבורה, בשלל קרבות	רק עץ – ידי נטעו רק שביל – כבשו רגלי על פני שדות.

- בבית הראשון המשוררת מתארת דברים שהיא לא עשתה, ודברים שרק אותם עשתה. מלא את הטבלה.

לא עשתה	רק עשתה
לא שרתי לך, ארצי ולא פארתי שמך	רק עץ – ידי נטעו חופי ירדן שוקטים. רק שביל – כבשו רגלי על פני שדות.

- הבית השני מתאר את המשוררת מגישה מנחה לאם ומצטערת על דלותה. האם בשיר מבטאת את הארץ, והבת היא רחל. המנחה (מתנה) יכולה להיות השירים של רחל ועבודת האדמה הפיזית שלה.

לאורך השיר מופיעה המילה המנחה "רק" כמבטאת את תחושותיה של רחל כי לא עשתה מספיק עבור הארץ. לעומת הקרבות ועיטורי הגבורה של אחרים, ביטוייה של רחל למען הארץ היו שקטים, דלים יותר. האם באמת היו כך? משירה "אל ארצי" ניכרת מחד גיסא אהבתה העזה של רחל לארץ ישראל, ומאידך גיסא, תחושה כי לא עשתה מספיק למען הארץ.

על שיריה של רחל כתבו רבים, ושיריה נלמדים במשך עשורים ומולחנים. החוקר עזרא זוסמן טוען כי רחל ביטאה חלוציות אידיאליסטית. בשירה "אל ארצי" נראים סימנים של חלוציות ונתינה מלאה למען הארץ, ללא תנאי. משלא יכלה רחל לעבוד את האדמה עוד בשל מחלתה, זיהתה בשיריה את נתינתה לארץ ישראל. המילים כדבריה החליפו את המעדר ואת המזמרה.

רחל ביטאה חלוציות ורגשות אוהבים ועזים לארץ ישראל הן בעבודת הכפיים שלה והן בשיריה על הכנרת ועל נופי הארץ. ניתן לבקש מהתלמידים לכתוב לרחל תגובה על השיר "אל ארצי", מפיה של הארץ, כך שהפעם הארץ תפנה אל רחל. השיר יפתח ב"אל רחל".

משימת סיכום: האם רחל עדיין מייצגת את מדינת ישראל כיום?

במשימה זו יתבקשו התלמידים לערוך מבט רפלקטיבי על ייחודה ועל כוחה של רחל בתקופתה, לעומת התקופה הנוכחית. עד כמה החלוציות של רחל מייצגת כיום את המדינה? מה הייתה חושבת רחל על המתרחש בישראל הנוכחית?

התלמידים יוכלו לבדוק כמה משיריה של רחל נלמדים במערכת החינוך כיום ולבחון את השפעתה.

אם רחל הייתה גבר, האם עדיין הייתה מתפרסמת? מה כוחה של רחל כאישה חלוצה?

הרב עוזיאל

בשנת 1880, בירושלים שבין החומות, נולד למשפחה עתיקת יומין ילד שהיה ברבות השנים ל"ראשון לציון", הרב הראשי של מדינת ישראל. מגיל צעיר פעל הרב עוזיאל בימי השלטון הטורקי ובימי השלטון הבריטי, ואף זכה לראות את תקומת מדינת ישראל ולהימנות עם ראשיה בשנותיה הראשונות. באישיותו היו שלובות עוצמה רוחנית-דתית ויכולת הנהגה מדינית. סיפור חייו הסוערים הוא סיפורו המרתק של רב ליד הארץ, שהטביע חותם עז בתולדות ישראל והשפיע רבות על החברה המתהווה בישראל ועל הגולה היהודית-ספרדית בעולם.

חייו של הרב עוזיאל משתרעים על פני תקופה רבת-תפוצה בהיסטוריה הכללית והיהודית. סיפור חייו מתחיל בתקופה של שלטון האימפריה העות'מאנית בארץ ישראל; ממשיך בכיבוש האימפריה הבריטית של ארץ ישראל מידי העות'מאנים (ב-1917) וייסוד המנדט הבריטי בארץ ישראל; ומסתיים בתום המנדט הבריטי ובהקמת מדינה יהודית בארץ ישראל בשנת 1948.

הלחן תולדות חייו של הרב עוזיאל על פי התקופות השונות:

תקופת ירושלים

הרב בן ציון מאיר חי עוזיאל נולד בירושלים בשנת 1880, לאביו ר' יוסף רפאל עוזיאל שניהן כנשיא בית הדין הרבני הספרדי, ולאמו שרה שהייתה נצר למשפחת חזן. כבר בילדותו התבלט עוזיאל הצעיר בכישרונותיו ובהתמדתו העצומה, ולצד לימודי הקודש שכר אביו מלמדים מעולים שלימדוהו ערבית, טורקית וצרפתית. בגיל 14 התייתם מאביו, ובעקבות זאת הוטל על כתפיו עול הפרנסה של אמו ושל שני אחיו הקטנים. תקופה זו הייתה קשה עבורו מנשוא.

בגיל צעיר מאוד נשא לאישה את רוזה ברכה. בשנים אלה בירושלים עסק הרב עוזיאל בעיקר בהוראה.

תקופת יפו – הרב עוזיאל חכם באשי

בשנת 1911, בגיל 31, נתמנה הרב עוזיאל לכהונת חכם באשי – הרב הראשי של העדה הספרדית ונציגה בפני השלטונות הטורקיים בארץ. בתפקיד זה נעזר בבקיאותו במנהגיה, בחוקיה ובשפתה של האימפריה העות'מאנית ששלטה אז בארץ. מיום שנבחר הרב עוזיאל לכהונה זאת, עשה כל שביכולתו כדי להגן על יהודי יפו. הוא גם נלחם במיסים הכבדים שהטילו הטורקים, והצליח לצמצם את ההגבלות על קניית הקרקעות. הודות לפעילות זאת יכלו יהודים לקנות קרקעות בסביבות יפו.

תקופת סלוניקי

בשנת תרפ"א (1921) נענה הרב עוזיאל לבקשתם של יהודי סלוניקי להיות רב ראשי לקהילת סלוניקי הגדולה והמפוארת. שם נשאר כשנתיים. הוא עסק שם בפעילות חינוך למען הרעיון הציוני, ועודד, בעיקר את הנוער, לעלות לארץ ישראל.

רב ראשי לתל אביב-יפו

בשנת 1923, עם שובו לארץ מסלוניקי, נבחר למשרת הרב הראשי של תל אביב-יפו.

הראשון לציון – רב ראשי לארץ ישראל

בשנת תרצ"ט (1939) נבחר לכהונת הראשון לציון ועבר לירושלים. מעבר לפעילותו הרבנית, היה הרב חבר הוועד הלאומי, שותף בכינוס היסוד של הסוכנות היהודית, נציג היישוב בפני השלטון הבריטי וציר בקונגרסים הציוניים. הוא היה שותף לכל עניין ציבורי בארץ, גם כאיש ציבור ומדינאי, ובעיקר כמייצג הרוחני של עם ישראל.

הרב הראשי הספרדי הראשון של מדינת ישראל

לאחר קום המדינה, בשנת 1948, המשיך לכהן בתפקיד הרב הספרדי הראשי, המכונה "הראשון לציון", והשפיע מאוד על החיים בארץ בפסיקותיו ובהכרעותיו המשפטיות ביחסי דת ומדינה. בכל תפקידיו נטל הרב עוזיאל חלק חשוב במאבק של התנועה הציונית למען הקמת מדינה יהודית. ב-1953 נפטר הרב עוזיאל, והוא בן 73.



עמוד 82

משימת פתיחה

משימת הפתיחה לפרק על הרב בן ציון מאיר חי עוזיאל היא משימה פעילה שמטרתה היכרות ראשונית עם הדמות, לפני שמתחילים את הלימוד עליה. הטכנולוגיה מאפשרת היום להכיר אדם כלשהו לפני שפוגשים אותו פנים אל פנים – ובמשימה הזו נשתמש בטכנולוגיה של חיפוש ברשת כדי להכיר את הרב עוזיאל באופן עצמאי ולהתרשם באופן ראשוני מדמותו.

המשימה היא אפוא לחפש ברשת (אפשר להיעזר ברשימת האתרים המומלצים) מידע על דמותו של הרב עוזיאל, ולצורך ארגון המידע נעזרנו בשיר "בענווה ובגאון" של עמיר בניון. השיר לא נכתב על הרב עוזיאל, אבל הדמות המתוארת בו דומה במובנים רבים לדמותו של הרב.

המשימה מאורגנת בצורה של טבלה, שבעמודה הימנית שלה שורות מתוך השיר "בענווה ובגאון", בעמודה האמצעית – שאלות והנחיות לחיפוש המקשרות בין שורות השיר לדמותו של הרב עוזיאל, והעמודה השמאלית מיועדת לתשובות התלמידים.

התארגנות לחיפוש ולמילוי הטבלה:

אפשר שכל תלמיד יחפש וימלא את כל העמודות בטבלה; ואפשר לחלק את התלמידים לזוגות, ומחלקים את העבודה: כל אחד מבני הזוג ממלא 2-3 עמודות בטבלה. אחר כך כל אחד משתף את בן זוגו במה שמצא ובעמודות שאותן שמילא.

להלן דוגמה אחת אפשרית למילוי הטבלה:



עמוד 83 ///

שורות מהשיר	שאלות/הנחיות	תשובות
"יופי החיים אהבתה של אם/חיכוך התמים של ילד/אחוות אחים שמחות של אב"	ילדותו של הרב עוזיאל, הוריו, כיצד גדל – מה מצאתם על זה ברשת?	מאיר חי ציון נולד בירושלים כבנו בכורו של הרב יוסף רפאל עוזיאל. ילדותו עוברת עליו בירושלים העתיקה. לאביו, רבי רפאל עוזיאל, הייתה השפעה רבה עליו; הוא היה תמיד אומר לו שעליו להמשיך בכבוד את שושלת אבותיו. גיל ארבע עשרה הוא התייתם מאביו האהוב, ואז היה עליו לעזור בפרנסת המשפחה. ימים קשים עברו על מאיר חי ציון אחרי מות אביו. הוא עבד ביום ולמד בלילה, ולכן היה עייף תמיד.
		ציטוטים רלוונטיים (מאת הרב עוזיאל): על תקופת ילדותו כתב הרב עוזיאל: "ימי שלותי ואושרי היו קצרים. בהגיעי לשנת הבררות יד ה' היתה בי בהילקח ממני אבי ומגיני. אז אמרתי לנפשי אבדתי. כי מה יעשה נער, כערער בערבה, למצוא דרכו בחיים? אולם חסדי ה', אבי יתומים, גברו עלי... ויהיה לי היום לעבודה והלילה למלאכה."
		אתרים שנעזרתי בהם: ויקיפדיה https://tinyurl.com/ybzs3q3ds
		אתר רבני בתי הספר: http://www.halachayomit.com/rabasdmuyotRBZMHU.html
		יוטיוב – "הרואה למרחוק": https://www.youtube.com/watch?v=h-muwjmyIck

אתרים מומלצים:

אתר "רבני בתי הספר" (בשיתוף חמ"ד) – דמויות החמ"ד מהעבר: הרב עוזיאל

סרט יוטיוב: "הרב בן ציון מאיר חי עוזיאל – הרואה למרחוק"

ויקיפדיה: הערך "הרב בן ציון מאיר חי עוזיאל"

אנציקלופדיה יהודית "דעת": עוזיאל, הרב בן ציון חי

משרד החינוך – האגף לתרבות תורנית: ממקורותינו – הרב בן ציון מאיר חי עוזיאל – על הרב

לקסיקון לתרבות ישראל: בן ציון מאיר חי עוזיאל

פייסבוק: הרב בן ציון מאיר חי עוזיאל

שיעור ראשון – יתמות בגיל צעיר

בחיים של כל אחד מאיתנו יש "אירועים מכוננים" (או "חוויות מפתח" – מושג שפגשנו בפרק על הלל) – אירועים שמשנים אותנו ומשפיעים עלינו בצורה עמוקה. אלה יכולים להיות אירועים שמחים, והם יכולים להיות עצובים או אפילו טראומטיים. אירוע מכונן בחייו של בן ציון עוזיאל הוא מות אביו, כאשר היה עדיין נער צעיר, בן 14. מות האב מעמיד את בן ציון במבחן קשה: בגיל צעיר מאוד עליו לצאת לעבודה ולעזור בפרנסת המשפחה. חייו נעשים קשים, הוא נאלץ לקום בכל בוקר ולעבוד, ובד בבד להמשיך ללמוד ולהגשים את שאיפתו להיות תלמיד חכם ומשכיל ולהמשיך את מסורת אבותיו. מגיל צעיר ידע בן ציון את ייעודו בחיים, ורצה בכל ליבו להגשים את הייעוד הזה. בשיעור נבחן את, נשאל את השאלה אם הצליח לעמוד בכל המחויבויות שהוטלו עליו בבת אחת, ולבנות את עצמו לקראת הגשמת ייעודו, ומה תכונות האופי המאפשרות לו להתמודד עם החיים שהשתנו מאוד בעקבות מות אביו.

"מיותם מאבי אני..."

שני המקורות בפרק לקוחים מן הספר "הראשון לארץ ציון", שנכתב על ידי מאיר עוזיאל, סופר, עיתונאי ואיש טלוויזיה וכנדו של הרב עוזיאל. הספר מתאר את חייו של הרב עוזיאל מילדותו ועד סוף ימיו. חשוב להביא בחשבון שמדובר ברומן ושלא כל הפרטים מדויקים מבחינה היסטורית; מנגד, מטרתו של הכותב הייתה להתקרב ככל האפשר לדיון היסטורי בתיאור חייו של סבו, ולהיות נאמן ל"מה שקרה באמת".

המקור הראשון ("מיותם מאבי אני...") מתאר את ההתייתמות של הנער בן ציון מאביו, בהיותו בן 14, ואת הרגשות הנלווים אליה. מן המקור אנחנו יכולים ללמוד שההתייתמות היא מאורע מכונן בחייו של בן ציון, במובן זה שהיא גורמת להתבגרות מהירה ומטילה על כתפיו הצעירות אחריות גדולה ועול עצום. מחשבות רבות מעסיקות אותו וחששות עוליים בו בעקבות מות אביו, ובהם המחשבה שכבן בכור יהיה מוטל עליו לפרנס את המשפחה, והחשש שמא יהיה עליו לצאת למלחמת החיים, לעזור לאמו ולא לתת לה לדאוג שמא הפרנסה לא תהיה מצויה. מנגד, ניכר שההתבגרות של הנער הייתה מהירה מאוד ושיש בו, למרות גילו הצעיר, בשלות המאפשרת לו לקבל אחריות על אמו ואחיו. בד בבד, הוא מודע לסכנה שבכך – שעול הפרנסה ירחיק אותו מלימוד התורה בגלל עומס וחוסר זמן ושקיעה בטרדות היומיום, והוא מבטיח לעצמו בנחרצות ש"לו זה לא יקרה": הוא יחלק את הזמן בין עבודה ולימודים כך שלימודיו לא יזנחו (שאלה 1). ברור שעל משהו יצטרך הנער בן ציון לוותר, כדי לעמוד בכל המטרות הכבדות האלה, של עבודה יומיומית לפרנסת המשפחה, ושל לימודים אינטנסיביים כדי להיות גדול בתורה. אפשר להניח שמה שייפגע הוא המשחקים של גיל הנערו והחברויות (שאלה 3).

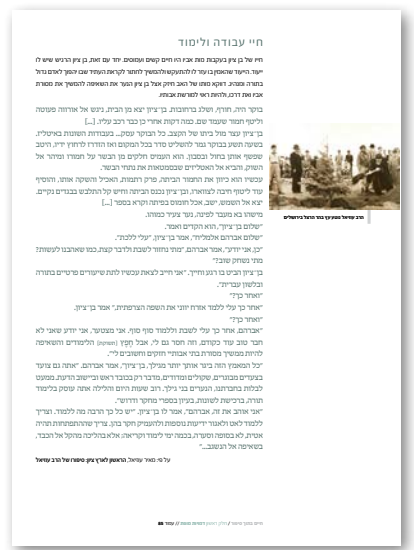
חיי עבודה ולימוד

קטע זה הינו למעשה המשך של המקור הראשון: אנו רואים כאן עד כמה חייו של בן ציון קשים ועמוסים, ומה המחירים שהוא משלם על בחירתו להתרכז בעבודה ובלמודים בלבד. הוא לא חי חיים רגילים של נער בגילו – לא יוצא לשחק עם חברים, וחברו הטוב אברהם אלמליח כועס עליו על הניתוק ממנו. אפשר לשער שהוא בעצם לא חי חיי נער רגיל, עם הקלילות ועם חוסר הגברות שחיים כאלה מאפשרים, המרד ב"גדולים" ועוד – שכן בן ציון נאלץ להיות בעצמו "גדול" ולהצטרף לעולם המבוגרים בעודו צעיר מאוד (שאלה 2).

ניכר מן הקטע המצוטט שלבן ציון יש שאיפה בוערת ותחושה חזקה של ייעוד: הוא חש שיעודו



עמוד 84



עמוד 85

להפוך לאדם גדול בתורה ולמנהיג של עמו, וזאת כדי להמשיך את מסורת אביו שחינך אותו, בעודו בחיים, להיות נאמן וראוי למורשת אבות. לשם הגשמת הייעוד בן ציון מגייס את כל כוח הרצון וכוחותיו הנפשיים ומתמסר ללימוד תורה ולהשכלה כללית רחבה, בכל רגע פנוי מן העבודה (שאלה 1).

אבל איננו שומעים את בן ציון מתלונן ואפילו פעם אחת. הוא מקבל על עצמו את המצב החדש ואת מה שנדרש ממנו באהבה ובהשלמה. אפשר לראות בקטע הזה כמה תכונות אופייניות של בן ציון, תכונות שיהפכו אותו בהמשך למנהיג גדול ומוערך על ידי הכול: כוח הרצון, הנחישות וההתמדה בהגשמת מטרה גם כאשר הדרך קשה ויש לה מחירים, קבלת החיים על כאביהם ואסונותיהם ללא מרירות, וכוחות נפש גדולים המאפשרים התמודדות עם (שאלה 4).

שיעור שני – מנהיג לאחדות ולשלום פנימי

הרב עוזיאל ראה את האתגר שבקיבוץ הגלויות השונות בארץ ישראל, וביקש להתעלות מעל ההבדלים שבין הקבוצות השונות וליצור אחדות של העם כולו. הוא חשש מן המחלוקות, שמא יביאו לפירוד ויחלישו את הלכידות בעם. הוא ראה את עצמו כ"משרת ציבור" שיעודו המרכזי הוא השלום: שלום בתוך כל אדם פנימה, שלום בין איש לאישה ובין אדם לאדם, שלום בין ספרדים לאשכנזים ובין דתיים לחילונים, ושלום בין עם ישראל לעמים אחרים.

"נועדתי לשרת את הציבור"

קטע זה לקוח מתוך צוואתו של הרב עוזיאל – הצוואה הרוחנית שכתב יומיים לפני מותו, והוא בן 73, והיא מסכמת את המורשת הרוחנית שאותה הוא מבקש לשמור גם אחרי מותו. הפתיחה משקפת באופן מדויק את תפיסתו העצמית של הרב כמנהיג: "נועדתי מראשית ימי נעוריי לשרת את הציבור". הצוואה גם מסכמת על קצה המזלג את סיפור חייו כמנהיג, ואת המטרות שהציב לעצמו בעת שהנהיג את עם ישראל בתפקידיו השונים.

על פי הצוואה, מטרת העל שהציב הרב עוזיאל לנגד עיניו הייתה **לשרת את הציבור**. בתוך המסגרת הזו, הציב לעצמו את המטרות האלה:

◀ ללמד תורה ולהביא את תלמידיו לאהוב את התורה ואת מצוותיה, וכן לאהוב את ארץ ישראל;

◀ להביא לאהבת כל אדם לרעהו ולעם ישראל כולו, וכן לאהבת אלוהי ישראל;

◀ להביא שלום בין כל איש ואישה מישראל – הן שלום פנימי בתוך נפשו של כל איש ואישה, הן שלום בתוך המשפחה, הן בין אדם לרעהו בתוך עם ישראל והן בין ישראל לאביהם שבשמים (שאלה 1).

מטרותיו העיקריות של הרב עוזיאל קשורות לשני ערכים מרכזיים: שלום ואהבה. יותר מכל מטרה אחרת, יצירת שלום ואחדות בעם ואהבה בין איש לרעהו ובין אדם לאלוהיו – היו עיקר ייעודו של הרב, כפי שתפס אותו (שאלה 2).

"אוהב אני את אחדות האומה"

מקור זה לקוח מן הספר שכתב הרב עוזיאל (אחד מני ספרים רבים), "ספר מכמני עוזיאל" – ספר שמאגד מאמרים כלליים, מכתבים ונאומים שהרב כתב ונתן במשך חייו. במקור המצוטט מן הספר מדבר הרב עוזיאל על **אחדות האומה**, נושא שהעסיק אותו הרבה לאור המצב ההיסטורי של קיבוץ גלויות היהודים מכל פזורות העולם, והאתגר שקיבוץ הגלויות הזה מזמן לחברה הישראלית ולמנהיגיה (אתגר שאיתו אנחנו מתמודדים עד היום).

על פי הרב משאש, המצב הנוכחי הינו מצב של פירוד בין הקבוצות היהודיות השונות – והפירוד הזה אינו מפתיע לדבריו, שכן הגלות היא שהפרידה אותנו לקהילות ולעדות (שאלה 1). עתה, מצהיר הרב, רצונו הכביר הוא לאחד את קרעי הגלות שנתהוו בעם, ולחזור אל "טבע הווייתנו הלאומית" – האחדות. מן הדברים האלה אנו למדים שהרב עוזיאל רואה בפירוד בין קבוצות שונות בעם בעיה שיש לפתור אותה, שכן המצב האידיאלי אינו פירוד כי אם אחדות. לדעת הרב, הבעיה הזו אינה קשה לפתרון שכן העם היהודי הוא עם שהאחדות היא בטבע הווייתו (שאלה 2).



עמוד 87



עמוד 88

שיעור שלישי - מנהיג רוחני שהוא גם מנהיג פוליטי

לרב עוזיאל הייתה תפיסה פילוסופית עמוקה בנושאים רבים, ובכלל זה בנושא המציאות האנושית והיחס בין בני האדם. הרב עוזיאל היה מנהיג דתי שראה בשלום ובקירוב הלבבות בין כל בני האדם ערך מרכזי וחשוב. בשיעור הזה נכיר את גישתו המיוחדת לשאלת היחסים בין יהודים ולא יהודים בארץ ישראל ובעולם כולו, ונבחן כיצד רעיונות אלה עיצבו את הנהגתו של הרב עוזיאל גם במישור המנהיגות הפוליטית והמעשית. ניווכח גם שהרב עוזיאל שילב בדרכו המנהיגותית שני סוגי מנהיגות שלרוב איננו מוצאים אותם משולבים במנהיג אחד, שכן הם לעיתים קרובות עשויים לסתור זה את זה: מנהיגות רוחנית ומנהיגות פוליטית. מנהיגותו של הרב עוזיאל מגלמת באופן נדיר שילוב בין שני סוגי המנהיגות האלה.

1919, "שמעו עמים כולם את ברכתנו לשלום"

הרב עוזיאל קורא לשלום ליושבי הארץ. השאלה מה יהיה טיב היחסים של האוכלוסייה היהודית עם האוכלוסייה הערבית שחיה בשטחי ארץ ישראל – העסיקה את כל ההוגים והמנהיגים היהודים של התקופה. הרב עוזיאל, שכפי שראינו הוא אוהב שלום ורודף שלום, מבקש את השלום לא רק בתוך עם ישראל אלא גם בין יהודים לערבים בארץ ישראל.

על פי הרב עוזיאל, עם ישראל שואף לשלום, ואינו מבקש להיבנות מחורבנם של אחרים. זהו עם השב אל ארצו שממנה גלה בכוח ובאלימות, עם המכיר בסבל שבאלימות ועל כן אינו רוצה לשוב אל הארץ בכוח הזרוע אלא בדרכי שלום (שאלה 1). אנחנו רואים כאן את רגישותו של הרב עוזיאל לערביי ארץ ישראל, לרצונו שתקומת העם היהודי בארצו לא תבוא על חשבון חורבנם של הערבים.

הרב עוזיאל גם משרטט חזון לחברה בישראל – שתהיה זו חברה המושתתת על שלום, שירושלים עיר השלום תמלא את ייעודה בהפצת שלום בעולם כולו (שאלה 2).

תפיסתו של הרב עוזיאל נובעת מתפיסה פילוסופית כוללת על הקשר שבין בני האדם בכל העולם. על פי תפיסתו, "המציאות האנושית היא כולה גוף אורגני אחד". הרב עוזיאל תופס את העולם האנושי כגוף אחד שבין חלקיו השונים יש קשר ותלות הדדית (היום נהוג לקרוא לתפיסה כזו "תפיסה אקולוגית" ולהתייחס אל המציאות בכללותה – לא רק האנושית – כאל "מערכת" שיש יחסי גומלין בין חלקיה ורכיביה השונים). בגלל התלות הזו, אם יש פגם באחד החלקים הכי קטנים במערכת האנושית – נפגע הגוף כולו, כלומר נפגעת כל החברה האנושית, עד כדי סכנת שיתוק והשמדה. מי שתופס כך את המציאות האנושית – הגיוני וטבעי שיהיה אדם המבקש שלום וקשרי אחווה בין בני האדם ובין הקבוצות השונות. הדרך היחידה לקיים מציאות שהיא גוף אחד היא לדאוג לשלומם ולרווחתם של כל בני האדם ושל כל הקבוצות האנושיות – וכך לשמור על שלמותו של ה"גוף" שהוא המציאות האנושית (שאלה 3).

מאורעות תרפ"א, 1921, "אנשים אחים אנחנו"

מקור זה לקוח מספר שכתב שבתי דון-יחיא, "הרב בן ציון מאיר חי עוזיאל – חייו ומשנתו", והוא מתאר אירוע שהתרחש בתקופת מאורעות תרפ"א, אירוע המעיד על דרכו של הרב עוזיאל ליחסים של שלום, גם בתקופות אלימות וגם במחיר סיכון חייו. בעקבות אירוע של אלימות בין כנופיה ערבית ממסגד חסן בק ביפו ובין דיירי השכונות היהודיות הסמוכות המותקפים על ידם, הרב עוזיאל יוצא אל המקום בניסיון למנוע אלימות ושפיכות דמים. הוא נעמד בין שני המחנות, פונה אל הערבים בשפתם ומושיט להם יד לשלום. הערבים מקשיבים בדומייה לדבריו ומתפזרים בשקט (שאלה 1).

יש לציין שאין ודאות שהאירוע הזה קרה כפי שהוא מסופר, שכן שבתי דון-יחיא כותב רומן שבו הספרות וההיסטוריה שלובות זו בזו. עם זאת, ללא ספק רוח הסיפור נאמנה לדמותו של הרב עוזיאל ומבטאת באופן מדויק את דמותו כמנהיג שוחר שלום שיש ביכולתו לדבר עם שני המחנות, עם יהודים וערבים, כל אחד בשפתו, ולהיענות מתוך כבוד רב שרחשו לו ולמנהיגותו הן היהודים והן ערבים בארץ ישראל.

מן האירוע המתואר אפשר ללמוד על דמותו האמיצה ושוחרת השלום של הרב עוזיאל, וכן כאמור על כישורו למצוא מסילות אל לב היהודים והערבים כאחד, כאשר ידיעת השפה הערבית והיכרות עם התרבות הערבית, שרכש מעצם היותו יליד הארץ, היו לו לעזר (שאלה 1).

העובדה שבעיצומם של מאורעות תרפ"א האלימים הרב עוזיאל משמיע קריאה לשלום מעידה על אהבת השלום, על רדיפת השלום העיקשת שלו ועל אמונתו, שהשלום ניתן להשגה על אף הסכסוך

שיעור שלישי - מנהיג רוחני שהוא גם מנהיג פוליטי

המחנה הוקם על ידי הרב עוזיאל בשנת 1919, כשנחם את בני ישראל על חורבן בית ראשון. הרב עוזיאל היה מנהיג דתי שראה בשלום ובקירוב הלבבות בין כל בני האדם ערך מרכזי וחשוב. בשיעור הזה נכיר את גישתו המיוחדת לשאלת היחסים בין יהודים ולא יהודים בארץ ישראל ובעולם כולו, ונבחן כיצד רעיונות אלה עיצבו את הנהגתו של הרב עוזיאל גם במישור המנהיגות הפוליטית והמעשית. ניווכח גם שהרב עוזיאל שילב בדרכו המנהיגותית שני סוגי מנהיגות שלרוב איננו מוצאים אותם משולבים במנהיג אחד, שכן הם לעיתים קרובות עשויים לסתור זה את זה: מנהיגות רוחנית ומנהיגות פוליטית. מנהיגותו של הרב עוזיאל מגלמת באופן נדיר שילוב בין שני סוגי המנהיגות האלה.



1919, "שמעו עמים כולם את ברכתנו לשלום". הרב עוזיאל קורא לשלום ליושבי הארץ. השאלה מה יהיה טיב היחסים של האוכלוסייה היהודית עם האוכלוסייה הערבית שחיה בשטחי ארץ ישראל – העסיקה את כל ההוגים והמנהיגים היהודים של התקופה. הרב עוזיאל, שכפי שראינו הוא אוהב שלום ורודף שלום, מבקש את השלום לא רק בתוך עם ישראל אלא גם בין יהודים לערבים בארץ ישראל.

עמוד 89

מי שמהימי: מי בני אחיאל

הקטע המפורסם מ"מי שמהימי" נכתב על ידי הרב עוזיאל בשנת 1919, כשנחם את בני ישראל על חורבן בית ראשון. הרב עוזיאל היה מנהיג דתי שראה בשלום ובקירוב הלבבות בין כל בני האדם ערך מרכזי וחשוב. בשיעור הזה נכיר את גישתו המיוחדת לשאלת היחסים בין יהודים ולא יהודים בארץ ישראל ובעולם כולו, ונבחן כיצד רעיונות אלה עיצבו את הנהגתו של הרב עוזיאל גם במישור המנהיגות הפוליטית והמעשית. ניווכח גם שהרב עוזיאל שילב בדרכו המנהיגותית שני סוגי מנהיגות שלרוב איננו מוצאים אותם משולבים במנהיג אחד, שכן הם לעיתים קרובות עשויים לסתור זה את זה: מנהיגות רוחנית ומנהיגות פוליטית. מנהיגותו של הרב עוזיאל מגלמת באופן נדיר שילוב בין שני סוגי המנהיגות האלה.

עמוד 90

הלאומי שהולך ומסלים בין יהודים לערבים בארץ. יש להדגיש שאין הוא מדבר בסיסמאות בלבד, אלא מציע שותפות בעבודת האדמה ובגילוי אוצרות הארץ. הוא מאמין ש"אנשים אחים אנחנו" ועל כן הארץ יכולה לפרנס את כולם (שאלה 3).

בתוך דברי השלום שלו משלב הרב עוזיאל גם דברים על אמונתו בקשר שבין עם ישראל לארץ ישראל. עד כדי כך הקשר הוא חזק ובל יינתק, שהארץ עצמה "סובלת" כאשר ישראל גולה ממנה. זו הסיבה, לדבריו, שהארץ עברה ידיים רבות ושליטים רבים, עד אשר ניתנה הצהרת בלפור שהתירה הקמת בית לאומי ליהודים בארץ אבותם – הסיבה היא שהארץ הובטחה על ידי אלוהים לעם ישראל, ועל כן אף ממלכה ואף גוי לא החזיקו בה מעמד, שכן הארץ היא לא שלהם ולא הובטחה להם (שאלה 2).

1927, ביקור אצל פייסל מלך עיראק

בשנת 1927 נסע הרב עוזיאל לבקר את יהודי עיראק וסוריה. במסגרת מסעו נפגש הרב עוזיאל עם פייסל הראשון, שכהן כמלך עיראק בשנים 1921–1933. המקור מתאר בצורה ספרותית את הפגישה בין השניים, זאת אומרת – פגישה כזו בין הרב עוזיאל למלך פייסל אכן התקיימה, אך התיאור של מה שנאמר בה במקור הזה הינו תיאור ספרותי ולא היסטורי. חשוב להביא זאת בחשבון בדיון בטקסט. חשיבותו של התיאור הספרותי בכך שהוא מבליט תכונות מנהיגות של הרב עוזיאל שאותן כבר פגשנו, וממחישה את אופן העמידה שלו מול מנהיגים בעולם בכלל ובעולם הערבי בפרט, ובכלל זה היתרון הגדול שהיה לו בעצם ידיעת השפה הערבית.

הרב עוזיאל מבקש לשכנע את המלך פייסל לתמוך בתנועה הציונית ובריבונות יהודית בארץ ישראל. לצורך כך הוא מביא את הנימוקים הבאים: הכרה בזכות היהודים על ארץ ישראל היא הדרך לחזק את האחוה בין העם היהודי לעם הערבי; זו גם הדרך לפריחתו של המזרח התיכון; לבסוף פונה הרב לאגו של המלך ומבקש ממנו, לאור תפקידו הרם, לשמש מלאך השלום בין ישראל לערב כדי לחזק את מרכזיותו בעולם הערבי. היות שהמלך פייסל הוא המלך הערבי החשוב ביותר באזור, לדברי הרב, יש לו תפקיד מכריע ואחריות לסלק את הגורמים המפריעים להבנה בין שני העמים (שאלה 2).

לרב עוזיאל יש ידע וכישורים שעוזרים לו בשיחה עם המלך פייסל: ראשית, ידיעת השפה הערבית על בוריה מאפשרת לו תקשורת קרובה שנשענת על כבוד הדדי. הערבית שבפיו רהוטה, והיא משרתת אותו הן כדי לשפר את התקשורת עם בן שיחו והן כדי להרשים אותו ועל ידי כך "לזכות בנקודות". נוסף על כך, ניכר שיש לרב יכולת שכנוע – הוא משוכנע בעמדתו והדבר משפיע על השומע; הוא מנמק את דבריו מתוך פנייה לערכים המשותפים (של שלום ואחוה) וכן פנייה להיסטוריה; ולבסוף, הוא יודע להחניף לבן שיחו על ידי הדגשת מעמדו הרם וחשיבותו ההיסטורית, וכך סולל את הדרך אל אוזנו ואל ליבו (שאלה 1).



עמוד 91

הרב עוזיאל מדבר הרבה על אחדות העם ועל הצורך להילחם בפירוד בין הקבוצות השונות בעם היהודי, פירוד שלדבריו נגרם על ידי פיזורו של העם בגלויות השונות.

בתקופה מאוחרת יותר לימיו של הרב עוזיאל, בשני העשורים הראשונים לעצמאות מדינת ישראל (שנות החמישים והשישים), פעלה ממשלת ישראל לעיצוב החברה במדינה על פי **מדיניות כור** ההיתוך. על פי מדיניות זו, ביקשה המדינה לשלב את העולים, שהגיעו מארצות שונות ומתרבויות שונות, בתרבות אחידה אחת, וכך ליצור זהות ישראלית משותפת. מדיניות כור ההיתוך ביקשה לאחד את העם – ראשית תחת שפה אחת, העברית, ושנית תחת זהות חדשה – הזהות ה"ישראלית".

לימים, המדיניות של כור ההיתוך הייתה נושא למחלוקת נוקבת בקרב החברה הישראלית.

המשימה מביאה שתי עמדות מנוגדות לכור ההיתוך הישראלי: עמדתו של בן-גוריון, שגיבש והוביל את המדיניות בשם ערך הממלכתיות, ועמדתו של היוצר והמוזיקאי קובי אוז. התלמידים מתבקשים להבין כל אחת מן העמדות ולגבש את עמדותיהם שלהם, וכן להכריע למי הרב עוזיאל קרוב יותר בגישתו אל החברה הישראלית.

דוד בן-גוריון מבקש לקחת את העם שהיה מפוזר בכל קצוות העולם ונפרד לעדות ולשבטים, ו"להתיך" אותו מחדש כך שיהיה לעם אחד. זאת יש לעשות על ידי עקירה של המחיצות התרבותיות והלשוניות המפרידות בין החלקים השונים, ועל ידי הנחלה של לשון אחת, תרבות אחת ואזרחות אחת לכולם. המטרה היא להפוך את כל הקבוצות המפורדות לעם אחד ומאוחד, עם מחדש (שאלה 1).

קובי אוז מצהיר שהוא לא מאמין בכור היתוך. הוא חושב ש"כור היתוך" הוא מתכון לבינוניות ולאחדות מזויפת. בניגוד לכור היתוך, אוז חושב שיש להדגיש דווקא את ריבוי הזהויות ואת השונות ביניהן – כדרך להפריה הדדית ולחברה עשירה ומעניינת (שאלה 2).

הרב עוזיאל ללא ספק קרוב לעמדתו של בן-גוריון, כפי שראינו בפרק זה – בדבריו על אודות הצורך והחשיבות לאחד את העם ולהתגבר על הפירוד שיצרה הגלות. הרב עוזיאל ובן-גוריון מדברים בשפה דומה מאוד ומתוך גישה דומה. אצל הרב עוזיאל אין מדובר רק באחדות העם, אלא גם בערך השלום שבו הוא מאמין, ובתפיסה שעל פיה השלום בין החלקים השונים של העם יבוא על ידי התגברות על הפירוד. כמו כן, עמדתו זו של הרב קשורה לתפיסתו הפילוסופית הכללית, שעל פיה המציאות האנושית כולה היא כמו גוף אחד, שהקשר בין חלקיה קובע את "בריאותה", ואם על כל המציאות האנושית מדובר – על אחת כמה וכמה עם ישראל (שאלה 4).

שאלות

1. מהו תוכן המשימה ששני חלקי הסטטוס של הרב עוזיאל מנסים להשיג?
 2. מהו תוכן המשימה של הרב עוזיאל מנסה להשיג? מהו תוכן המשימה של הרב עוזיאל מנסה להשיג?

משימת סיכום

בשם המשימה 'משימת סיכום' של הרב עוזיאל (המסמך הנמצא באתר האינטרנט של הרב עוזיאל) יצא להסביר את תוכן המשימה של הרב עוזיאל. המשימה של הרב עוזיאל היא להסביר את תוכן המשימה של הרב עוזיאל. המשימה של הרב עוזיאל היא להסביר את תוכן המשימה של הרב עוזיאל. המשימה של הרב עוזיאל היא להסביר את תוכן המשימה של הרב עוזיאל.

העם על המסעות הבאים

1. מהו תוכן המשימה של הרב עוזיאל מנסה להשיג?
 2. מהו תוכן המשימה של הרב עוזיאל מנסה להשיג?
 3. מהו תוכן המשימה של הרב עוזיאל מנסה להשיג?
 4. מהו תוכן המשימה של הרב עוזיאל מנסה להשיג?

יהדות אתיופיה

בלב מדינת חבש, היא אתיופיה, שכן שבט מיוחד, השונה בדתו מכל עם הארץ – החבשים קראו להם "פלאשים", כלומר גולים, אולם בני השבט העדיפו את השם "ביתא ישראל". קהילת ביתא ישראל קיימה במשך מאות שנים מסכת מורכבת של קשרים עם שכנים ושליטים אתיופים, נוצרים ובני דתות אחרות. אך הם מעולם לא ראו את עצמם כשייכים רוחנית לבני המקום אלא כזרים אשר גלו מארצם ירושלים, וממתניים לרגע שבו יוכלו לעלות אליה שוב.

בתקופה המכונה "כופו ק'ן" (הימים הנוראים), בשנים 1888 – 1892, נספו כמחצית מבני ביתא ישראל ברעב כבד. בני הקהילה היום הם שרידים דלים של עם עצום ורב שמילא תפקיד חשוב בדברי ימייה של חבש. המסורת הלאומית של החבשים ומנהגיהם מעידים על השפעת היהדות על עיצוב דמותה הרוחנית והחברתית של התרבות החבשית.

בעת החדשה נאלצה הקהילה להתמודד עם המיסיון האירופי הפרוטסטנטי – ועמדה בגבורה בניסיונות חוזרים ונשנים של כפיית הנצרות ושל התנכלויות ורדיפות. רבים בחרו במוות קדושים, ובלבד שלא ימירו את דת אבותיהם. הופעת המיסיון הפרוטסטנטי באתיופיה, במחצית המאה ה-19, היוותה את אחד מרגעי התפנית המשמעותיים ביותר בהיסטוריה של קהילת "ביתא ישראל". עד אז לא היה ליהודי אתיופיה כל מגע עם קבוצות יהודיות אחרות בעולם, והם כלל לא היו מודעים לקיומה של תפוצה יהודית ברחבי העולם. באופן אירוני, היה זה דווקא המפגש עם המיסיון המערבי שהחל את התקשרותם לעולם היהודי הכללי ואת ראשית הגדרת זהותם היהודית כתפוצה של "יהודי אתיופיה". המפגש עם המיסיון החל גם את ראשית המודעות וההתעניינות של היהדות העולמית בהם. הפעולות המיסיונריות לציד נפשות בקרב היהודים בארצות השונות הן שעוררו את מודעות יהדות אירופה לקהילה היהודית האתיופית, והדאגה להם הביאה להתעוררות, סיוע ועזרה לקהילה.

בין המתעוררים לפעולה מעשית היו: הרב עזריאל הילדסהיימר, הרב צבי הירש קלישה, המלבי"ם (רבי מאיר ליבוש בין יחיאל מיכל ויזר), הרב קוק, פרופ' יוסף הלוי – מזרחן יהודי מאירופה, וכן ד"ר יעקב נח פיטלוביץ, תלמידו של יוסף הלוי, אשר ביקר באתיופיה ב-1904, התאהב בקהילה ואישר את הקביעה ש"ביתא ישראל" היא קהילה יהודית לכל דבר, וכן הביא זאת לתודעת העולם היהודי באמצעים שונים.

בשנים 1936 – 1941 כבש הצבא האיטלקי (בשירות המשטר הפשיסטי באיטליה) את אתיופיה. הלחימה וההרס שבאו בעקבות זאת הביאו להפסקת הפעילות היהודית לכמה שנים.

בשנת 1941, עם עזיבת האיטלקים, הקיסר היילי סאלסי חזר לאתיופיה, ומצבם של היהודים השתפר לטובה והשתפרה אף הפעילות היהודית שם.

עם קום המדינה התקבלה החלטה על ידי ראשי המדינה ומנהיגי הסוכנות היהודית לעזור ליהודי אתיופיה לעלות לישראל. אולם, עקב חוסר בהירות בשאלת מוצאם לא ננקטו צעדים מעשיים למימוש החלטה. העולם היהודי נקט גישה אמביוולנטית כלפי הקהילה. רק בשנת 1973 חל מפנה ביחס לקהילה, מפנה שאת ראשיתו אפשר לראות בהצהרה שנתן הראשון לציון הרב עובדיה יוסף בתשובה הלכתית, שבה קבע כי "הפלאשים הם צאצאי שבטי ישראל... הם יהודים שחייבים להצילם מטמיעה והתבוללות ולהחיש עלייתם ארצה..."

שנתיים אחר כך, ב-1975, בעקבות הפסיקה של הרב עובדיה יוסף, התקבלה החלטה של כנסת ישראל להכיר בפלאשים כיהודים לכל דבר, והוכר הצורך להעלותם לארץ ישראל על פי חוק השבות.

יש לציין שבשנת 1974 מצב יהודי אתיופיה נעשה קשה מנושא, בעקבות הפיכה שהעלתה לשלטון משטר קומוניסטי. המשטר גייס ילדים בני 12 לצבא, אסר על קיום חוקי הדת היהודית והאשים את מנהיגי הקהילה היהודית בריגול למען ישראל. בתי הספר היהודים נסגרו ונאסרה עליהם היציאה מאתיופיה. במצב זה ולמרות הסיכון הגבוה, החלו צעירים לצאת מהכפרים דרך סודאן ולעשות את דרכם לישראל; בדבדבד פתחו במאבק להעלאתם ארצה לאתר.

על פי: שרון שלום, **מסיני לאתיופיה – עולמה ההלכתי והרעיוני של יהדות אתיופיה**, ידיעות אחרונות/ספרי חמד, 2012



עמוד 93 /// עמוד

יונה בוגלה

יונה בוגלה (1908–1987) הוא אחד מגדולי המנהיגים של יהדות אתיופיה – מחנך, מנהיג ואיש ציבור שהיה מעורב בנושאים המרכזיים בחיי בני עדתו כחינוך, עלייה ודת. הוא מכונה "הרצל האתיופי" כהוקרה על מאבקו להעלאת יהודי אתיופיה לישראל.

יונה נולד בשנת 1908 בכפר היהודי וולקה, הסמוך לעיר גונדה. בילדותו היה רועה צאן ומאוחר יותר החל ללמוד בבית הכנסת המקומי קרוא וכתוב באמהרית ולימודי קודש.

באותם זמנים הגיע לאתיופיה יעקב פיטלוביץ, חוקר שבטי ישראל, והתחיל ללמד את ילדי הכפר עברית בשעות הערב. שם החל יונה בוגלה את דרכו הארוכה להשכלה ולצינונות. בתקופה זו נוצר קשר הדוק בין יונה לפיטלוביץ. באותה שנה, 1922, כשפיטלוביץ עמד לשוב לאירופה, רצה לקחת עמו את יונה וביקש את הסכמתם של הוריו. יונה היה ילד בכור לאמו ורק בן 13.

יונה נסע עם פיטלוביץ לארץ ישראל ולמד בבית ספר "תחכמוני" בירושלים. אחרי שנתיים בירושלים עשה מסע לימודים באירופה והשתלם ביהדות בעברית, בגרמנית, בצרפתית ובהוראה.

בשנת 1931, בתום המסע, שב יונה בוגלה לאתיופיה כדי ללמד בבית הספר היהודי הראשון שהוקם בעיר הבירה, אדיס אבבה, תחת הנהלתו של תאמרת עמנואל. הידיעות בדבר פתיחת בית הספר פשטו ברחבי אתיופיה ואנשים צעירים ואף מבוגרים לא היססו ללכת ברגל מאות קילומטרים כדי להגיע לבית הספר. תוכנית הלימודים בבית הספר כללה עברית ותורה. בית הספר פעל במשך שנים עשרה שנה ונסגר ב־1936, עם כיבוש אתיופיה בידי איטליה.

תקופת כיבוש אתיופיה בידי המשטר הפשיסטי האיטלקי הייתה תקופה קשה לאתיופיה וליהודי אתיופיה – תקופה של אי־יציבות והתנכלויות. יונה בוגלה מצא עצמו מסתובב בכל כפרי היהודים ועבד בכל עבודה מזדמנת.

עם חזרת השלטון האתיופי, התמנה בוגלה על ידי קיסר אתיופיה למתרגם הראשי של משרד החינוך האתיופי – אחד התפקידים הבכירים ביותר שאליהם הגיע יהודי אתיופיה. הוא התפטר מתפקידו זה כדי להקים בית ספר יהודי בכפר אסמרה, וללמד בו עברית, לימודים כלליים ודיני ישראל.

בשנת 1979 עלה בוגלה לישראל עם אשתו ובתו. באותה שנה הוזמן לכנס של ראשי הארגונים למען יהודי אתיופיה, ושם נשא נאום נוקב וקרא למדינת ישראל להעלות את אחיו לארץ. חמש שנים אחרי אותו כנס ובעקבות פעילות אינטנסיבית של כל הארגונים למען יהודי אתיופיה, חזרה בוגלה באחיו עולים ארצה ב"מבצע משה". הוא קיבל את פניהם של העולים בשדה התעופה, ביקר אותם במרכזי הקליטה וניסה בכל כוחו להיטיב את תנאי קליטתם. הוא עסק גם בחינוך של הדור הצעיר ופעל למען תנאי דיווה, תעסוקה והכשרה מקצועית. הוא נפגש עם ראשי המדינה, עם חברי כנסת ועם ראשי ערים ומוסדות, השתתף בכנסים ועסק בהסברה כדי לבסס הבנה ושיתוף פעולה לטובת קליטת עולי אתיופיה. את זמנו הפנוי הקדיש לאיסוף חומר על ההיסטוריה של יהודי אתיופיה ולהכנת מילון עברי־אמהרי.

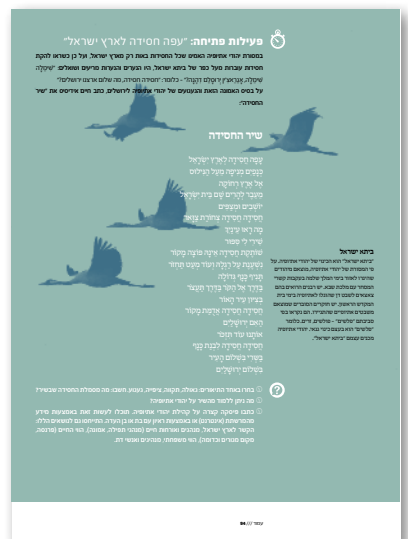
בשנת 1987 נפטר יונה בוגלה בעיר מגוריו פתח תקווה. על פי בקשתו, הוא נטמן סמוך לקבר מורו, תאמרת עמנואל, בחלקת גדולי האומה בהר המנוחות בירושלים. בית הספר יונה בוגלה ברחובות נקרא על שמו.

פעילות פתיחה

פעילות הפתיחה מציגה לתלמידים את "שיר החסידה" שנכתב בידי חיים אידיסיס ומבטא אמונה עתיקה של יהודי אתיופיה, שעל פיה כל החסידות באות מארץ ישראל וגם חוזרות אליה. לכן, כשהיו רואים להקת חסידות בשמים, היו הנערים והנערות מריעים ומבטאים בכך את געגועיהם לירושלים.

השיר עצמו מלמד על הכמיהה של יהודי אתיופיה לעלות לארץ ישראל, ובעיקר לירושלים, "ציון עיר האור". כמו כן אפשר ללמוד מהשיר על מסורת ארוכת שנים שעל פיה יהודי אתיופיה הם גולים מירושלים. בשיר הדובר שואל: "האם ירושלים / אותנו עוד תזכור?" ומבטא בכך את התקווה שירושלים זוכרת את קהילת ביתא ישראל שגלתה ממנה ועוד תשוב אליה (שאלה ב).

מה מסמלת החסידה בשיר? היא מסמלת את המרחק שבין ביתא ישראל שבאתיופיה לארץ ישראל: "כנפים מניפה מעל הנילוס / אל ארץ רחוקה / מעבר להרים שם בית ישראל / יושבים ומצפים". היא מסמלת את התקווה, את הציפייה ואת הגעגוע לארץ ישראל ולירושלים: "יושבים ומצפים", "האם ירושלים עוד אותנו תזכור". כמו כן מבטאת החסידה את הרצון העז לקשר עם ארץ ישראל באמצעות החסידה: "חסידה חסידה צוואר / מה ראו עיניך / שירי לי



סיפור". החסידה מסמלת את הגאולה: היא לבנת כנף, היא מבשרת שלום "בשרי בשלום העיר / בשלום ירושלים" (שאלה א).

"שיר החסידה" הולחן בידי שלמה גרוניך. כאן תוכלו לשמוע (ולהשמיע לתלמידים) את הביצוע של אסתר ראדה, מוזיקאית יוצאת אתיופיה, לשיר:

<https://www.youtube.com/watch?v=M-3i97zHiTI>

שיעור ראשון - מפגש משנה חיים

השיעור הראשון מתאר מפגש משנה חיים שהיה ליונה בוגלה, בהיותו נער בן 13 בלבד – המפגש עם יעקב פיטלוביץ, שאכן שינה את חייו מן הקצה אל הקצה, ואפשר לומר שברגע הזה של המפגש "נולד" בוגלה המנהיג, שלימים יהפוך למשכיל, מקים בתי ספר ומנהיג של ביתא ישראל, וישמש דוגמה ומופת לקהילה. המפגש עם פיטלוביץ הוא הרגע שבו מנהיגותו של בוגלה מתחילה להיבנות. היא תדרוש ממנו לקבל החלטות קשות, כבר בהיותו נער צעיר כל כך, וכך תחשל אותו בהתמודדות קשות בחייו, בבדידות ובחתימה עיקשת לקראת המטרות שיציב לעצמו ולקהילתו.

"היהודי הלבן בא"

בשנת 1920 יצא ד"ר פיטלוביץ לביקורו הרביעי באתיופיה. הוא סייר בכפרי ביתא ישראל שבאזור גונדר, ובכפר וולקה הוא בחר ביונה ובנער נוסף לצאת ללימודים באירופה. כמה שנים מאוחר יותר תיאר יונה בוגלה, שכבר דיבר עברית רהוטה, את המפגש עם ד"ר פיטלוביץ בעיתון של בית הספר שבו למד, "תחכמוני". קטע זה לקוח מאותו סיפור שפרסם בוגלה בעיתון של בית הספר. מן המקור אנחנו למדים שיונה בן ה-13 אינו יודע לקרוא עדיין – בא לידיו ספר ושמו "ספרנו", הוא חפץ לקרוא בו ולא ידע, ולכן ביקש מאמו שתספר לו מהו הספר הזה ומה כתוב בו. התברר שזה ספר שיעקב פיטלוביץ השאיר שם במסעו הקודם, שאותו ערך באתיופיה בטרם נולד יונה... מאמו שמע יונה לראשונה על קיומם של יהודים לבנים. כמו ברומן ספרותי טוב, יש כאן "הטרמה" שמעוררת את סקרנותו הרבה של יונה להכיר את האיש הלבן הזה, יעקב. מאז הוא מתפלל לה' שישלח אל כפרם את "היהודי הלבן".

ואכן תפילתו נענית: יעקב פיטלוביץ הגיע אל הכפר במסעו הבא, ויונה פגש אותו ושמע ממנו על ארץ ישראל. המפגש היה רב-עוצמה וטלטל את נשמתו של יונה. יעקב היה בעיניו "כאיש אלוקים" (שאלה 2) – כאיש שלא מן העולם הזה, איש נורא-הוד שהגיע מארץ ישראל, מושא געגועיהם של הוריו ושל כל בני כפרו.

ברגע זה מתחילה גם השכלתו של יונה בוגלה, שהוא כאמור בן 13, בזמן המפגש עם פיטלוביץ (שאלה 1): פיטלוביץ מלמד אותו ואת חבריו לקרוא עברית, וכן את קריאת שמע ואת "צור משלו" ו"התקווה".

כך נפגשים בנפשו של יונה שני חלומות: החלום לפגוש את "היהודי הלבן", שזה עתה התגשם, והחלום שלו כיהודי לעלות לארץ ישראל. אף שהוא נער צעיר, החלום לעלות לארץ ישראל חזק יותר מכל דבר אחר, והוא מבקש לנסוע לשם עם המורה שלו. מה גורם ליונה הצעיר לרצות בצורה יוקדת כל כך לעלות לארץ ישראל, רצון שמשמעותו – להיפרד מהוריו וממשפחתו ולחוות בדידות הרחק מקרוביו ואהוביו? השילוב שבין התקווה הנושנה והמסורתית לעלות לארץ ישראל, ובין העוצמה של המפגש עם פיטלוביץ – שהפך בתוך זמן קצר למורה משמעותי מאוד בשבילו, הוא שמעיר את חלום העלייה ומבקש להפוך את החלום למציאות (שאלה 3).

שיעור ראשון - מפגש משנה חיים

כדי שילמדו בתיק על הלל כהן, נשים של ליל סמטתו של "חיים חטבת" או מנסחים עם אדם שישאלו על חיים חטבת כיהודי נולדו עם ד"ר יעקב פיטלוביץ, ואיך את אביו ישראלי מקומה והיום שנותנים את שמותיהם ליהודים המבוגרים והקטנים יחדיו ישראל. הרקע את כל המפגש בארץ ישראל.

"היהודי הלבן בא"

הספר שבו למד, "תחכמוני". קטע זה לקוח מאותו סיפור שפרסם בוגלה בעיתון של בית הספר שבו למד, "תחכמוני". קטע זה לקוח מאותו סיפור שפרסם בוגלה בעיתון של בית הספר שבו למד, "תחכמוני". קטע זה לקוח מאותו סיפור שפרסם בוגלה בעיתון של בית הספר שבו למד, "תחכמוני".



היהודי הלבן בא



היהודי הלבן בא

עמוד 95 ///

הצעות למשימה מסכמת לשיעור הראשון

הצעה 1: מפגשים משני חיים

פעמים רבות קורה שהחיים שלנו מקבלים תפנית בעקבות מפגש עם אדם מיוחד: מישהו שרואה אותנו, מכיר בכישרונות שלנו, מעודד אותנו להתפתח ומשפיע עלינו בצורה עמוקה.

משימה

ראיינו אנשים צעירים ובווגרים בסביבתכם. שאלו אותם על מפגש עם אדם ששינה את חייהם וגרם להם למפנה או לשינוי. סכמו בעמוד אחד את הראיון שקיימתם.

כתבו בסיכום:

1. את מי ראיינתם? כמה פרטים על המרואייין/מרואינת שלכם.
2. ספרו את הסיפור שסיפר לכם על האדם ששינה את חייו (מי הוא? מתי ואיך פגש אותו? במה שינה את חייו?).
3. לפעמים יש גם מחיר למפגש משנה חיים עם אדם מיוחד.

הצעה 2: מורה לחיים

בספרו האוטוביוגרפי "אדם הראשון" מתאר הסופר זוכה פרס נובל אלבר קאמי מפגש עם מורה ששינה את חייו. קאמי, שהיה אחד הסופרים והאינטלקטואלים הגדולים של המאה העשרים, גדל במשפחה ענייה באלג'יר, יתום מאב ובן לאם חירשת. מורהו בשנתו האחרונה בבית הספר היסודי היה מר ברנאר.

בשנת לימודיו האחרונה של קאמי בבית הספר העממי זימן אליו מר ברנאר את קאמי, יחד עם שלושה תלמידים נוספים מכיתתו, ואמר להם: "אתם התלמידים הכי טובים שלי. החלטתי להציע את מועמדותכם למלגה לבתי הספר התיכוניים ולמכללות... בית הספר התיכון יפתח לכם את כל הדלתות. ואני מעדיף שילדים עניים כמוכם ייכנסו בדלתות האלה". לאחר מכן, הלך מר ברנאר לביתו של קאמי, פגש את אמו וסבתו, ושכנע אותם לתמוך בהמשך לימודיו של הילד. הוא גם לקח על עצמו להכשיר באופן מיוחד את ארבעת הילדים לקראת המשך לימודיהם. קאמי מסיים את הפרק אודות מר ברנאר בכתבו על עצמו: "הוא יושלך אל עולם זה, ששוב אינו עולמו, והוא לא יכול להאמין שהמורים שם מלומדים יותר מהאיש הזה שלבו יודע הכל, ומעתה יהיה עליו ללמוד, להבין בלי עזרה, בן, להיות לאיש בלי תמיכתו של האיש האחד שתמך בו, לגדול ולהתבגר לבדו, כמחיר יקר מאין כמוהו".

על פי אלבר קאמי, **אדם הראשון**, עם עובד, 1995, עמ' 124-149

- גם בסיפור של יונה בוגלה וגם בסיפור של אלבר קאמי, אנו רואים שיש מחיר למפגש משנה חיים. החיים משתנים בצורה קיצונית, וזה כרוך בפרידה מן הבית, מן המשפחה ומכל החיים הקודמים שלך. שינוי זה דורש הרבה כוחות ויכולת להתמודד עם פרידה ועם בדידות...
- חשבו על עצמכם במצב דומה לזה של בוגלה או של קאמי. מה הייתם מרגישים? מה הייתם מחליטים – לנוכח האפשרות להגשים חלום רחוק מהבית?
- כתבו מה הייתם חושבים ומרגישים אילו הדבר קרה לכם.

שיעור שני – מפעלו החינוכי של יונה בוגלה

השיעור השני מפגיש אותנו עם יונה בוגלה הבוגר, אחרי שרכש השכלה רחבה בבית הספר "תחכמוני" בארץ ישראל ואחר כלימודים גבוהים בארצות אירופה – גרמניה, שווייץ, צרפת ועוד. הרבה דלתות נפתחות לפניו, והפיתוי הגדול להישאר באירופה ולפתח קריירה אקדמית – כיוון כזה יתרום ליוקרתו ולמעמדו של בוגלה וגם ללא ספק ישתלם כלכלית. אבל יונה בוגלה ראה עצמו מנהיג של קהילתו וביקש לחזור ולהגשים את הייעוד שלו – לקדם את הקהילה ולהשתמש בידע ובכלים שרכש כדי לפתח אותה. לכן, בסיומו של המסע, בוגלה חזר לאתיופיה והתחיל במפעל חייו בשדה החינוך. הוא עשה חיל בתחום החינוך ובהמשך התמנה למתורגמן ראשי במשרד החינוך האתיופי. למרות התפקיד היוקרתי, הוא עזב את התפקיד כדי לקבל על עצמו להקים ולנהל בית ספר (פנימייה) לחינוך מורים באסמרה. הערך של שירות הקהילה עמד בראש מעייניו, מעל לקריירה ולהתפתחות האישית שלו, ולכן הקדיש את כל מאמציו, תוך נטילת סיכונים רבים, לקידום ההשכלה של "ביתא ישראל" באתיופיה.

... [1] מסע איתו, ואף יודי סגנו ממדומה בשר, ראינו ונתנו מוסים ופירות המוסים מי ידן סגנו בציפייה בעיר... ידועים לא אלו אלו והאחלה להם מי באו והאחלה והחיה והחיה והחיה... [2] ידועים לא אלו אלו והאחלה להם מי באו והאחלה והחיה והחיה והחיה... [3] ידועים לא אלו אלו והאחלה להם מי באו והאחלה והחיה והחיה והחיה...

שיעור שני - מפעלו החינוכי של יונה בוגלה

מנהיג קהילתי סודרי

... [1] מסע איתו, ואף יודי סגנו ממדומה בשר, ראינו ונתנו מוסים ופירות המוסים מי ידן סגנו בציפייה בעיר... [2] ידועים לא אלו אלו והאחלה להם מי באו והאחלה והחיה והחיה והחיה... [3] ידועים לא אלו אלו והאחלה להם מי באו והאחלה והחיה והחיה והחיה...

מנהיג קהילתי מודרני

יונה בוגלה תיאר את תפיסתו כמנהיג חינוכי ואת המפעל החינוכי שקיבל על עצמו. בוגלה ראה בחינוך את המפתח העיקרי להתקדמות חברתית ולמודרניזציה של בני קהילתו: בראש ובראשונה ידיעת קרוא וכתוב, כמיומנות בסיסית שמאפשרת מוביליות חברתית וכן לימודים גבוהים בהמשך; וכן השכלה רחבה בכלל – שבעולם המודרני היא תנאי הכרחי להשתלבות בעולם הכלכלי והחברתי.

השכלה חשובה להתפתחות האינטלקטואלית והרוחנית של האדם; היא חשובה להבנה של העולם ("ידע הוא כוח"), והיא גורם מרכזי במוביליות חברתית, כלומר באפשרות להשתלב בחברה במדרגה חברתית-כלכלית גבוהה, ולצבור "הון תרבותי". השכלה חשובה לא רק לפרט אלא גם לקהילה – שכן היא מאפשרת לקהילה לפתח טכנולוגיה, לשפר את הכלכלה שלה וליצור שכבה של מנהיגות רוחנית (שאלה 1).

אנו יכולים להניח שהקהילה קיבלה את יונה בוגלה ברגשות מעורבים: מצד אחד – בהערכה גדולה לדרך שעבה, להשכלה שרכש ולרצון שלו לפתח את הקהילה, ומתוך כך קבלה של מנהיגותו. מצד אחר, סביר להניח שהמרחקים בזמן ובמקום והפערים שנוצרו עקב ההשכלה המערבית המודרנית שבוגלה רכש, יצרו זרות מסוימת כלפיו, מצד הקהילה שהייתה ונשארה מסורתית (שאלה 2). בייחוד אפשר להניח שהיה קשה למנהיגות הדתית לקבל אותו – שכן יונה בוגלה יצר כאן דגם חדש של מנהיגות, שהיה עלול להתחרות במנהיגות הדתית המסורתית. מנהיגות דתית מסורתית עסוקה בשימור ערכי העבר הנתפסים כמקודשים, בעוד שיונה בוגלה כמשכיל שרכש ידע מערבי-מודרני, גם אם כיבד את הערכים המסורתיים, בכל זאת ביקש לעשות שינוי, באמצעות החינוך וההשכלה (שאלה 3).

כדאי לעמוד על המורכבות הגדולה במצב שבו מנהיג יוצא מן הקהילה ומתנתק ממנה, ואז חוזר אליה ומבקש להנהיג אותה ולקרב את ערכיה אל הערכים החדשים שרכש וגיבש במסע ההשכלה שלו בארצות אירופה ובקשר שלו עם הציונות הארץ ישראלית. המסע שעבר יונה בוגלה יצר מן הסתם מרחק בינו ובין הקהילה. עם זאת, לעיתים קרובות מאוד מנהיג הוא מי שיוצא מן הקהילה שלו, מתפתח ומגבש את זהותו במחוזות שונים שדורשים ממנו התמודדות, וחוזר לקהילתו או לעמו מחושל יותר ומוכן יותר להנהיג. אבל בסופו של דבר, השאלה אם מנהיג שיוצא מן הקהילה וחוזר אליה יהיה מנהיג טוב יותר לקהילה – היא שאלה של דעה ופרשנות, אין כאן "נכון" ו"לא נכון".

בתי הספר של ביתא ישראל באתיופיה

קטע זה לקוח מתוך תזכיר שכתב יונה בוגלה עצמו לסוכנות היהודית, ובו הוא מתאר את המצב בבתי הספר שהקים וניהל באתיופיה. בעיקר הוא מתאר בקטע הזה את בית המדרש למורים (פנימייה) שפתח ב-1954, ביוזמתו של יעקב פיטלוביץ, ואת הקשיים הפנימיים והחיצוניים שדרשו התמודדות, בתנאים קשים ובלתי אפשריים כמעט.

בית המדרש היה מרוחק ולכן התנהל כמשק שסיפק את צורכי התזונה של עצמו – למעשה זו פנימייה חינוכית – לכן היה חשוב למקם אותו באזור פורה שמתאים לגידול ירקות וסוגי מזון נוספים (שאלה 1).

התנאים שבהם עבד בוגלה בקידום החינוך בקרב בני קהילתו היו קשים מאוד: מלבד התנאים הפנימיים שדרשו התארגנות מסיבית של הקמת בית ספר, גיוס תלמידים מאזורים שונים, שיכונם בתוך ימים ספורים והעברת ציוד, הרי שגם התנאים החיצוניים הקשו מאוד. מן התיאור מתברר שבית הספר לא הצליח לקיים יציבות ועבר ממקום למקום: תחילה עבר לוואבבה, ככל הנראה מסיבות שקשורות לתזונה ולכלכלה, ולבסוף נאלץ בית הספר בית הספר לסגור את שעריו בגלל סכנה ממשית מצד תושבי הסביבה (שאלה 2).

מן התיאור במקור אנו למדים שהיחסים בין יהודים וגויים בתקופה זו באתיופיה היו יחסים של עוינות והתנכלות, בעיקר בשל הניסיונות הבלתי נלאים של המיסיונרים הפרוטסטנטים להמיר את דתם של יהודי אתיופיה לנצרות. במקור מתוארות הצרות, מאבקים על אדמה, חשדנות וקנאות. ההתנכלות הובילו בסופו של דבר לסגירת בית הספר, שכן התלמידים כבר עמדו בפני סכנת חיים ממש (שאלה 3).





חלק שני

מה הסיפור
שלי?



פרק א /// התגרות והתגברות

פרק ב /// חוליה בשרשרת

פרק ג /// להיות מצוה

פרק ד /// טקסי בת מצווה ובר מצווה



2



פרק א - התבגרות והתגברות

גיל בת המצווה ובר המצווה משמש בתרבות היהודית גיל המעבר בין ילדות לבגרות. בגיל זה הופכים הילדים ל"גדולים", ובו הם מתחייבים, על פי ההלכה היהודית, בקיום מצוות. בפרק הנוכחי, הפותח את הלימוד לשנה זו, אנו עורכים מפגש ראשון בין התלמידים ובין גיל ההתבגרות על כל היבטיו, ומבררים את משמעותו על פי התרבות היהודית.

כבר בראשית דרכם כמתבגרים, התלמידים ערים לסערה העוברת עליהם בגיל הזה, אך עדיין רחוקים מלהבין. אנו פותחים במסע להכרת הגיל, ובכך אנו מסייעים להם להבין את עצמם.

בפרק הנוכחי ננסה להבין את משמעויותיו של גיל זה בתרבות היהודית.

מהו השם שלך? מדוע הוריק קראו לך בשם זה? כתבו בקצרה את הסיפור מאחורי השם שלכם.

שיעור ראשון - מי אני ומה שמי?

משימה פתיחה: תעודת זהות שלי

אפשר להתחיל את השיעור במשימה הכוללת כתיבה של "תעודת זהות אישית", שבאמצעותה יוכלו התלמידים להתנסות בהגדרה העצמית שלהם.

אם השיעור מתקיים בתחילת השנה, אפשר לנצל את המשימה גם לטובת משחק היכרות. כל תלמיד יוכל לכתוב בתעודת זהות שלו מאפיינים אחדים של זהותו, מבלי לציין את שמו. לאחר מכן אספו את התעודות, וחלקו אותן מחדש לתלמידי הכיתה באופן שרירותי. כל תלמיד ינסה לנחש למי שייכת התעודה שהוא קיבל, על פי המאפיינים שמופיעים בה. כך ילמדו התלמידים להכיר זה את זה בצורה טובה ומעמיקה יותר.

לאחר מילוי המשימה אפשר לקיים דיון סביב השאלות הבאות:

1. האם הזהות היא מה שמייחד אותי או מה שיוצר אחדות ביני ובין אנשים אחרים?
2. האם הזהות היא פנימית או חיצונית?
3. האם הזהות היא קבועה ומהותית, או משתנה ומקרית?

שלושת שמותי של אדם

אפשר לפתוח את הלימוד במדרש זה בסבב "כינויים". כל תלמידה ותלמיד ישתפו כינוי חיבה שלהם, אם יש, נוסף על שם המקורי. התלמידים יספרו מה מקור הכינוי ומי נתן להם אותו, האם ההורים? המשפחה? החברים? אולי הייתה זו בחירה שלהם?

המדרש שלפנינו עוסק בשאלה כיצד נקבעת זהותו של האדם. על פי המסורת, שמו של אדם, בעל חיים או חפץ מעיד על מהותו. לפיכך, "שם" אינו רק הכינוי המזהה של הפרט אלא גם ביטוי למהות ולמי או מה שהוא. לכל אדם שם פרטי אחד (בדרך כלל), אולם זהותו מעוצבת על ידי גורמים שונים המשפיעים עליו. לפיכך, לכל אדם "שלושה שמות", כלומר שלושה גורמים המעצבים את זהותו. המדרש טוען כי שלושת גורמים אלו הם ההורים, החברה והסביבה, והוא עצמו (שאלות 2+1).

גורמים שונים משפיעים על אישיות האדם ומעצבים אותה. ההורים מעניקים לו את החינוך ואת הזהות על פי תפיסת עולמו התרבותית. הסביבה והחברה משפיעות על האדם, לעיתים באופן אחר מהשפעתם של החינוך והזהות שקיבל האדם בביתו, ולבסוף, במשך חייו האדם קובע את דרכו בהתאם להחלטות הערכיות שהוא מקבל. השם שנתנו לאדם הוריו וסביבתו הוא חיצוני לו ונקבע על ידי האחרים. השם שקונה כל אדם לעצמו הוא התוצאה של כל מעשיו ופעולותיו. לכן, המדרש קובע כי מבין שלושת השמות, השם הטוב ביותר הוא זה ש"קנה" האדם, כלומר השיג בכוחות עצמו מתוך אישיותו, אופיו ובחירותיו (שאלה 3).

פרק א
התבגרות והתגברות

גיל בת המצווה ובר המצווה משמש בתרבות היהודית גיל המעבר בין ילדות לבגרות. בגיל זה הופכים הילדים ל"גדולים", ובו הם מתחייבים, על פי ההלכה היהודית, בקיום מצוות. בפרק הנוכחי, הפותח את הלימוד לשנה זו, אנו עורכים מפגש ראשון בין התלמידים ובין גיל ההתבגרות על כל היבטיו, ומבררים את משמעותו על פי התרבות היהודית.

עמוד 104 ///

שיעור ראשון - מי אני ומה שמי?

שיעור זה עוסק עם תלמידי התבגרות שאלוהים יצאם מן המצוקה. ה. המורה הוריק ינסה לנחש למי שייכת התעודה שלו. כל תלמיד ינסה לנחש למי שייכת התעודה שהוא קיבל, על פי המאפיינים שמופיעים בה. כך ילמדו התלמידים להכיר זה את זה בצורה טובה ומעמיקה יותר.

משימה פתיחה: תעודת זהות שלי

שם פרטי: _____
שם משפחה: _____
תאריך לידה: _____
מקום לידה: _____
מקום מגורים: _____
השכלה: _____
השקפה דתית: _____
השקפה פוליטית: _____
השקפה חברתית: _____
השקפה תרבותית: _____
השקפה אחרת: _____

עמוד 105 ///

שלושת שמותי של אדם

הד"ר רחל נאמן היא חוקרת וכותבת ספרים על תולדות ישראל. היא חיה עם משפחתה בירושלים.

שאלות

1. מדוע המדרש מדבר על "שלושה שמות" ולא על שניים או ארבעה? מה חשיבות השם הפרטי?
2. מדוע המדרש מדבר על "שלושה שמות" ולא על שניים או ארבעה? מה חשיבות השם המשפחתי?
3. מדוע המדרש מדבר על "שלושה שמות" ולא על שניים או ארבעה? מה חשיבות השם העצמי?

משימה פתוחה

השם הטוב ביותר הוא זה ש"קנה" האדם, כלומר השיג בכוחות עצמו מתוך אישיותו, אופיו ובחירותיו (שאלה 3).

עמוד 106 ///

לכל איש יש שם


בהשראת דברי המדרש חיברה המשוררת זלדה את השיר "לכל איש יש שם". בשיר קיימת מעין פרשנות מודרנית למדרש שלושת השמות. גם בשיר מתואר האופן שבו אדם מקבל שמות שונים, שיוצרים יחד זהות מורכבת המשלבת הקשרים רבים שאינם בהכרח ישירים. החזרה על האמירה "לכל איש יש שם" בראשיתו של כל בית נועדה להדגיש מצד אחד את המשותף לכל בני האדם באשר הם – לכולם יש שמות, ולכולם זהות קיומית שהיא תוצר של חייהם האישיים ושל סביבתם, ומצד אחר, החזרה על ביטוי זה שוב ושוב מדגישה דווקא את חוסר המהותיות של השם והזהות, ואת הרעיון שהננו תוצר מקרי של נסיבות משתנות – אמונה ואידיאולוגיה, הורים, תכונות גוף ונפש, סביבה גיאוגרפית והיסטורית ועוד (שאלה 1).

בשיר מרובים מאוד השמות ומשמעותם. כדי להתמודד עם המורכבות של השיר, התלמידים מתבקשים למיין את השמות בהתאם לקטגוריות שנתן המדרש. שימו לב שיש שמות שעשויים להתאים ליותר מקטגוריה אחת. התלמידים מוזמנים להוסיף קטגוריה משלהם שאינה קיימת במדרש וש אפשר למיין על פיה מקצת מהביטויים (שאלה 2):

"שם שקנה הוא לעצמו"	"שם שנתנו לו בני אדם" [הסביבה, התרבות]	"שם שנתנו לו אביו ואמו"
	"שנתנו לו המזלות ונתנו לו שכנו"	"ונתנו לו אביו ואמו"
"שנתנו לו קומתו ואופן חיכוך" "שנתנו לו שונאיו" "שנתנו לו קומתו ואופן חיכוך"		
"ונתן לו האריג" [מלבוש]	"שנתנו לו חגיו"	"שנתנו לו ההרים ונתנו לו כתליו"
	"שנתנו לו תקופות השנה"	
שנתנו לו חטאיו ונתנה לו כמיהתו		
"ונתנה לו אהבתו"		
"שנתנה לו מלאכתו"		
"ונתן לו עוורונו"		

מחד גיסא, אפשר לומר שסדר השמות בשיר הוא מקרי, והוא במידה רבה תלוי בנסיבות החיים האישיות וההיסטוריות של כל אדם, ולכן נתון לשינויים. אין רצף קוהרנטי בין הבתים, ונדמה שהדבר נעשה באופן מכוון. מאידך גיסא, הבית הראשון והבית האחרון מתייחסים ללא ספק ללידה ולמוות – הרגעים הפותחים והחותמים את חייו של כל אדם, שהם בעלי משמעות רבה בהגדרת זהותו (שאלה 3). המסקנה העולה משירה של זלדה שבה ונוגעת במידת המורכבות הגדולה שבזהות, ובה בעת גם בארעיותה; המגוון הגדול של הגורמים המשפיעים על הזהות מחזק את התפיסה שעל פיה אין לאדם זהות מהותית ופשוטה, "פנימית" או "מוחלטת", אלא להפך – האדם במהותו משתנה ומתעצב לאורך הזמן, בהתאם לנסיבות ההיסטוריות והתרבותיות בחייו, שעליהן הוא משפיע ושמהן הוא מושפע. אפשר להניח כי חוסר הסדר בשמות, וחוסר הרציפות שבין אלו המעניקים את שמותיו הרבים של האדם בשיר, מובילים למסקנה כי האדם הוא במידה רבה חסר שליטה, ואבוד בסבך הקשרים ומצבים שהוא אינו שולט בהם באופן מוחלט (אם בכלל) (שאלה 4).

לכל איש יש שם / זלדה
 במסגרת "בני המדרש" יוצרות מנחי המסעות זלדה את השיר "לכל איש יש שם" מטעם בית לרומא והמסע בנספח ובסך השיר כדוגמה לתוצר המשותף בין החברים.



זלדה (1936-1984)
 זלדה הייתה משוררת ישראלית, סופרת, עיתונאית, חוקרת תולדות ישראל ומחנכת. היא הייתה אחת משוררות הדור השני, והייתה חברה באגודת המשוררים. היא פרסמה שירים, סיפורים וספרים. היא נפטרה בשנת 1984.

שאלות

- מדוע השיר "לכל איש יש שם" נחשב בשירי המדרש שירה? ליעומבד
- המאורות זלדה וזלדה הורכבו את דברי המדרש שלמות לילי. חזק את הקשרים והשם למה של אדם המצביע בראי של זלדה על חשיבות השמות שנתנו לנו? האם יש "שם" שלא התחייב לנום קבוצה או אן קבוצה מסתם שלהם וימאנו.
- האם יש משמעות לזרז השמות בשיר? חזק
- האם המסעות "שמות" משמעותיים לזלדה ולבנות זכרון זלדה של הארץ?

עמוד 107 ///

שיעור שני – התבגרות: תהליך או מהפך?

תורת ההתפתחות

משנה ידועה זו מתוך מסכת אבות מחלקת את חיי האדם ליחידות גיל וזמן ומאפיינת כל יחידה. התפיסה המנחה את המשנה הייתה מקובלת גם בספרות ההלניסטית. על פיה, בכל פרק זמן עובר האדם משלב אחד למשנהו. נבאר את המונחים:

בן חמש שנים למקרא – "מקרא" הוא כינוי לתנ"ך בספרות חז"ל. בתקופת חז"ל היה לימוד הקריאה מבוסס על התנ"ך. גיל לימוד הקריאה והכתיבה היה אז דומה, פחות או יותר, למקובל בימינו: חמש.

בן עשר למשנה – המשנה היא ספר היסוד של התורה שבעל פה. בגיל מתקדם יותר היו התלמידים עוברים לשינון וללימוד המשניות בבית הספר.

בן שלוש עשרה למצוות – על פי מסורת חז"ל, הילדים מתחייבים בחובות הלכתיות, כאשר הם בוגרים גופנית, או כאשר הבנים בני שלוש עשרה. ראוי לציין כי בתקופת המשנה לא היה מקובל לציין את המעבר לגיל מצוות בטקס מיוחד. המעבר מילדות לבגרות התבטא במחויבותו של הנער לקיים את המצוות.

בן חמש עשרה לתלמוד – התלמוד מתמקד ביכולת לדרוש מתוך המקרא בהלכה ובאגדה. מעטים בלבד היו מתאימים לרמת הלימוד הזו בימי חז"ל.

בן שמונה עשרה לחופה – לנישואין.

בן עשרים לרדוף – לרדוף אחר פרנסה וכלכלת המשפחה.

בן שלושים לכוח – זה הגיל שהגבר הוא בשיא כוחו הפיזי.

בן ארבעים לבניה – בגיל זה החשיבה השיטתית והסקת המסקנות בשיאן.

בן חמישים לעצה – בגיל זה אדם יכול לתת עצות מניסיון חייו לזולת.

בן שישים לזקנה, בן שבעים לזקנה – בגיל זה ראוי אדם לכבוד מן החברה, כפי שכתוב: "והדרת פני זקן".

בן שמונים לגבורות – משמעות ה"גבורות" כאן היא ריבוי, שנותיו גוברות ורבות.

בן תשעים לשוח, בן מאה כאילו מת ועבר ובטל מן העולם – כאן מעידה המשנה על הקשיים הגדולים שבזקנה המופלגת.

על פי המשנה שלפנינו, אדם בוגר ואחראי לדברים שונים בגילים שונים: הטבלה מסייעת לתלמיד לקטלג את התפקידים השונים המוזכרים במשנה:

לימוד והרחבת דעת	הקמת משפחה ופרנסה	קניית חוכמה	הזדקנות
בן חמש שנים למקרא	בן שמונה עשרה לחופה	בן ארבעים לבניה	בן שישים לזקנה
בן עשר למשנה	בן עשרים לרדוף	בן חמישים לעצה	בן שישים לזקנה
בן חמש עשרה לתלמוד	בן שלושים לכוח		בן שמונים לגבורות
			בן תשעים לשוח, בן מאה כאילו מת ועבר ובטל מן העולם

לא בגיל אחד הופך הקטין לבוגר. האדם גדל, צומח ומתפתח. בכל גיל הוא מתבגר מבחינה אחרת, ומקבל על עצמו את האחריות ההולמת אותו (שאלה 2).

משימה

לו היה התנא בן תימא, ששנה משנה זו, מגיע אלינו, היה מוצא לפניו עולם אחר. בעולם שלנו: בן חמש – עולה לגן חובה, ורק בן השש מתחיל ללמוד קריאה וכתיבה. בן עשר – לומד נושאים שונים ומגוונים בבית הספר היסודי. בן שלוש עשרה – לומד מתמטיקה ומדעים. בן חמש עשרה – עולה לחטיבה העליונה ובוחר במגמות על פי תחומי עניינו.

שיעור שני – התבגרות: תהליך או מהפך?

בשיעור זה נסקור את תהליך התבגרות האדם, מהימדות ועד הבגרות. נראה כי תהליך זה אינו מתרחש באופן אחיד, אלא הוא תהליך שמתפתח לאורך השנים. נסקור את המונחים: מקרא, משנה, מצוות, חופה, רדוף, כוח, ששים, עצה, זקנה, גבורות, שוח, מאה, בטל מן העולם.

תורת התפתחות האדם

האדם מתפתח לאורך השנים, ויש לו שלוש תקופות עיקריות: ילדות, נוער וזקנה. כל תקופה מאופיינת באופייה הייחודי, ויש לה חשיבות מיוחדת. נסקור את התפתחות האדם, מהימדות ועד הבגרות.

עמוד 110

שאלות

- האדם מתפתח לאורך השנים, ויש לו שלוש תקופות עיקריות: ילדות, נוער וזקנה. כל תקופה מאופיינת באופייה הייחודי, ויש לה חשיבות מיוחדת. נסקור את התפתחות האדם, מהימדות ועד הבגרות.
- מהו גיל החופה? מהו גיל הרדוף? מהו גיל הכוח? מהו גיל השישים? מהו גיל העצה? מהו גיל הזקנה? מהו גיל הגבורות? מהו גיל השוח? מהו גיל המאה? מהו גיל הבטל מן העולם?

משימה

האדם מתפתח לאורך השנים, ויש לו שלוש תקופות עיקריות: ילדות, נוער וזקנה. כל תקופה מאופיינת באופייה הייחודי, ויש לה חשיבות מיוחדת. נסקור את התפתחות האדם, מהימדות ועד הבגרות.

עמוד 107

בן שמונה עשרה – לצבא.
 בן עשרים – לטיול גדול בעולם, ללימודים גבוהים, לעבודה ולפרנסה.
 בן שלושים – לנישואין ולגידול ילדים.

כמוכן, נוכל להמשיך את הרשימה ולראות במה היא דומה ובמה היא שונה מן הרשימה שבמשנה.
 ראוי להזכיר שהרשימה שלפניכם אינה אלא הצעה. התלמידים באים מבתים שונים המייצגים עולמות תרבותיים שונים. ההתייחסות למה שראוי בכל אחד מן הגילים תהיה שונה מבית לבית. בכל כיתה יהיה אפוא מגוון רחב של הצעות שונות לגבי הגילים השונים. ראוי, כמוכן, לקבל את כולן.

אדם בפני עצמו

אחד ממאפייני ההתבגרות הוא השינויים הפנימיים שאנו חווים. תהליך ההתבגרות כרוך בהתנתקות. ראשיתו בלידה ובניתוק חבל הטבור, וסופו בעצמאות כלכלית וחברתית מוחלטת של הבוגר.

בקטע זה מתוך יומנה, מגלה אנה פרנק שהיא "אדם בפני עצמו", שהיא כבר אינה חלק מישות רחבה יותר, שיש לה אישיות משל עצמה. זוהי תגלית שהולכת ומתעצמת בגיל ההתבגרות, והיא חלק מהותי מהקונפליקטים הנוצרים בין המתבגר ובין חברת המבוגרים. אנה רואה עצמה כאדם עצמאי המהרהר במעשיו ואחראי להם. בעצמאותה היא רואה חלק משמעותי מהתבגרותה (שאלות 1, 3).

סערת הנפש שחווים מתבגרים אינה תמיד עניין שנוח לשתף בו אחרים. לפיכך, היומן האישי הוא דרך ליצור חבר קרוב שאינו מגלה לאיש את הסודות הכמוסים שחוששים לשתף בהם אחרים (שאלה 2).

חשימה

התלמידים מוזמנים לדמיין מה היה קורה אילו הזדמן להם לשוחח בשיחת ווטסאפ עם יהודה בן תימה על תהליך ההתבגרות. מה היה כותב יהודה בן תימה המבוגר לתלמיד/ה בן/ת ימינו? האם יצליחו לתקשר ולהבין זה את זה? האם חוויותיהם מגיל ההתבגרות היו דומות?

The image shows a document with a photo of a woman and a WhatsApp chat interface. The text is in Hebrew and appears to be a lesson plan or a document related to the course. The WhatsApp chat shows a conversation about a person named 'יהודה בן תימה' (Yehuda Ben-Timma).

עמוד 112 ///

שיעור שלישי – אחריות אישית

הבגרות שבאחריות

דבריו של מרטין בובר עשויים להיות קשים מעט ולכן כדאי לקרוא את הקטע עם התלמידים ולבאר מושגים ומונחים קשים.

בובר מדגיש שהחידוש בגיל המצוות אינו עצם קיומן. בר המצווה אינו מתחיל לקיים מצוות בגיל שלוש עשרה, שהרי היו מצוות שקיים כבר קודם לכן. החידוש אם כן אינו בעצם קיומן של המצוות אלא באחריות לקיומן ובמוטיבציה לקיימן. עד גיל שלוש עשרה, האחריות לקיום המצוות אינה נתונה בידי הנער אלא בידי הוריו, מחנכיו וסביבתו (שאלה 1). בגיל 13 הנער בשל לקבל אחריות על מעשיו. אחריות זו תלויה בהכרעה באיזו דרך ערכית ומוסרית לבחור. לאור זאת, בגיל 13 משתנה מודעותו העצמית של הנער ויכולתו להבחין בין טוב לרע ובין אמת לשקר (שאלה 2).

לאחר שהגיע הנער לגיל הבגרות, הוא אינו יכול עוד להסתער מאחורי הוריו. הבחירה כולה בידיו: "האם יבחר בשקר או באמת, בטוב ובנכון או בקוסם ובן החלוף? מכאן ואילך עליו לברור ולהכריע ימינה או שמאלה, דרך אל האמת או דרך אל השקמה. הוא אינו יכול להישאר בחוסר ברירה והכרעה. צריך לתפוס בעצמו את האמת; מי שאינו עושה כך, השקר תופס אותו בטרם ירגיש" (שאלה 3א). מוסריותו של הנער תלויה בשני גורמים: א. בחירה באמת ובטוב; ב. הכרעה בדרך משל עצמו (שאלה 3ב).

בובר קובע שעד כה רץ הנער כחלק מן העדר, ועכשיו עליו לבחור את דרכו הייחודית. האומנם מדויק הדבר לגבי המתבגרים, או שעדיין הם בגיל החבורה, ובני גילם הם המכתיבים להם את דרכם ואת בחירתם בדרך, ולא אחריותם הפנימית? ומנגד ניתן לטעון כי היכולת להכריע ולבחור בדרך עצמאית קיימת אצל חלק מהמתבגרים עוד קודם ואינה "נולדת" בהכרח בגיל המצוות. ראוי להעמיד את קביעתו של בובר לדיון בפני הכיתה. כל תחומי ההתבגרות מסייעים להתבגרות המוסרית ומקדמים אותה (שאלה 4).

The image shows a document with a photo of a man and a WhatsApp chat interface. The text is in Hebrew and appears to be a lesson plan or a document related to the course. The WhatsApp chat shows a conversation about a person named 'יהודה בן תימה' (Yehuda Ben-Timma).

עמוד 113 ///

שיעור רביעי – בחירת הדרך שלי

לבחור בדרך

המשנה מספרת כי רבן יוחנן בן זכאי מבקש מחמשת תלמידיו, שנזכרו קודם לכן: "צאו וראו איזוהי דרך ישרה שיבור לו האדם?". מעניין לציין שרבן יוחנן אינו מרצה לפני תלמידיו על משנתו בעניין הדרך הישרה שיש לבחור בה, אלא מבקש מהם לצאת ולראות, כלומר לבחון באופן מעשי ולא באמצעות הגות מופשטת בלבד, ולהחליט באופן עצמאי מהי בעיניהם הדרך הישרה שידבק בה האדם (שימו לב שהמשנה משתמשת בשורש רא"ה גם לתיאור הסכמתו של רבן יוחנן בן זכאי עם דברי אלעזר בן ערך: "וואה אני את דבריו").

גם רבן יוחנן בן זכאי שבמשנה מחבר את דימוי הדרך ליעוד ולערכים המתווים את חייו. נשים לב כי המשנה עוסקת ב"דרך ישרה" ולא בדרך טובה. היפוכה של "דרך ישרה" אינו דרך עקלתון, כי אם "דרך רעה". יש בכך כדי להחזירנו לדימוי הדרך שבשיר "זמן האהבה". גם שם הזקן מייעץ להלך ללכת ישר. מהי אפוא אותה דרך ישרה? האם זו הדרך הקצרה ביותר (שהרי המרחק הקצר ביותר בין שתי נקודות הוא קו ישר)? שמא זו הדרך האמיתית ביותר (שהרי המילים "ישר" ו"ישר", מאותו שורש הן)? ואולי דרך האמונה היא הדרך הישרה ("אמונה" ו"ישר", מילים מקבילות הן בלשון המקרא)?

לאחר שכל אחד מהתלמידים ביצע את המשימה שהוטלה עליו, הם שבים אל רבם ובפיהם מסקנותיהם (שאלה 1):

ר' אליעזר: "עין טובה" – מסתפק במה שיש לו ואינו מבקש דברים יתירים, ואינו מקנא כשרואה שיש לחברו יותר ממנו (רבנו עובדיה מברטנורא). מידת הנדיבות – שאינה רעה באחרים ומביאה את האדם לעזור לנצרך (על פי שמעון בן צמח דוראן). לראות את הטוב שבאחרים (על פי ר' נחמן מברסלב, ליקוטי אמרים, נ"ד).

ר' יהושע: "חבר טוב" – אדם הנכון להשתתף עם חברו בצערו ובשמחתו: קנה לך חבר כיצד? מלמד שיקנה האדם חבר לעצמו, שיאכל עמו, וישתה עמו, ויקרא עמו, וישנה עמו, וישן עמו ויגלה לו כל סתריו (אבות דרבי נתן ח, ג).
חבר טוב – שמוכיחו כשרואה אותו עושה דבר שאינו הגון (רבנו עובדיה מברטנורא).
חבר טוב – שיהיה האדם חבר לרעיו, וזה מביא אותו לידי יחס של חיבה אף לשאר הבריות (רבנו יונה).

ר' יוסי: "שכן טוב" – "טוב שכן קרוב מאח רחוק" (משלי כז, י).
שכנים טובים עושים טובות זה לזה אף אם מפסידים מזה, על ידי זה מתרגל כל אחד מהן בחסידות [להיות אדם טוב והגון] (פירוש תפארת ישראל, ר' ישראל ליפשיץ).

רבי שמעון: "הרואה את הנולד" – מי שמתכנן את מעשיו בתבונה תוך ראיית העתיד.
רבי אלעזר בן ערך: "לב טוב" – הלב מסמל הן את התבונה והן את האנושיות.
לב טוב – זהו הסבלן; שאינו רגזן, מתרחק מהכעס, ומשיב במענה רך אף כי יעשו לו דבר רע (על פי פירוש רבנו יונה מגירונדי).
לב טוב – שעל ידו התבונה, ועל ידו החיים באים לכלל האיברים (המהר"ל מפראג, דרך חיים – פירוש על אבות).
לב טוב – שלבו תמיד שמח ומזומן להיטיב (פירוש תפארת ישראל, ר' ישראל ליפשיץ).

בשלב זה מומלץ לשוחח על ההצעות השונות שהועלו במשנה. אפשר לדון בשאלות הבאות: מה ביקש רבן יוחנן מתלמידיו לבדוק? ומדוע לא גילה להם מראש את התשובה הנכונה? מה עשוי להיות פירושה של כל אחת מההצעות (הביאור שהבאנו אינו אלא חלק מהאפשרויות, כמובן)? מדוע נבחרה דווקא הצעה זו?

לאחר שנברר לעצמנו "מהי דרך ישרה שיבור לו האדם", נשאל מהי דרך חיים ישרה שהיא עין טובה. אלה יכולים להיות אופטימיות, חוסר קנאה, ההפך מעין רעה, שהיא גם מזל רע, ועוד. משמעה של הדרך הישרה שהיא חבר טוב יכול להיות אורח חיים שיש בו אמון בחבר, או שבו אנו מתפקדים כחברים טובים, שאפשר לבטוח בנו. ייתכן שפירושה יצירת חברויות בדרך או יציאה לדרך החיים בליווי של חברה טובה וראויה, ועשיית הדרך בשניים.
דרך ישרה שהיא שכן טוב יכולה להתפרש כחיים בצד השכן הקרוב, גם במובן הלאומי, והפיכתו של שונא לאוהב.

דרך ישרה של ראיית הנולד יכולה להיות דרך זהירה, שבה מחשבים את הסיכונים מראש. דרך ישרה שהיא לב טוב יכולה לכלול את כלל התכונות הקודמות. כאן אפשר לברר אם התלמידים מסכימים עם קביעתו של רבן יוחנן, ש"לב טוב" הוא האפשרות המוצלחת ביותר. באיזה מובן כולל הלב הטוב את שאר הדרכים? (שאלה 2).

משימה

נלך בעקבותיו של רבן יוחנן בן זכאי. נצא ונראה "איזוהי הדרך הישרה שיבור לו האדם". אפשר לצלם את תגובות התלמידים והמורים לסדק, לערוך את הסרט ולהציגו בפני הכיתה.

הדרך שלא נבחרה

"הדרך שלא נבחרה" הוא אחד השירים הידועים, האהובים והמצוטטים ביותר בשירה האנגלית בת זמננו. בפשטות מילותיו ובחריזתו המיוחדת (בתים בני חמש שורות) הוא כובש את קוראיו כבר בקריאה ראשונה. בד בבד מהלכת קסם על הקורא האווירה המהורהרת והרת הגורל השורה על השיר. נושא השיר הוא הבחירה שנאלץ המטייל ביער לעשות בדרך אחת בלבד מבין שתי הדרכים המתפצלות למולו. המטייל מרוצה כנראה בסופו של דבר מהדרך שבחר בה, הדרך "שהלכו בה פחות", אבל לאורך ימים ושנים מלווה אותו תחושה של החמצה בלתי נמנעת בשל הדרך שלא הלך בה ושאת טיבה ואת מחוז חפצה לא ידע לעולם.

קריאה קשובה של השיר מרמזת כי הדרכים שנפרדות ביער הן מטפורה לדרכי חיים (שאלה 1). הבחירה ביניהן, הנכפית על המטייל, היא הכרעה כבדת משקל ("הצרתי על כך, נעצרתי מולך לזמן ממשך"). המטייל מודע לכובד משקלה של הבחירה. הוא מנסה לרגע להיאחז בתקווה שהיא מנת חלקם של רבים המתנסים בהכרעה גדולה, לשוב בעתיד אל נקודת המפנה ולממש את האפשרות לצעוד בדרך השנייה ("לאזו יום אחד עוד אחזור!"). אך הוא מכיר מיד בכך שאין זו אלא אשליה. ממש כשם שהרקליטוס (פילוסוף יווני, המאות ה-5-6 לפנה"ס) כתב שאדם אינו יכול להיכנס לאותו הנהר פעמיים, כיוון שהנהר כבר אינו אותו הנהר, וגם כיוון שהרקליטוס כבר אינו אותו אדם שהיה – כך גם בעמדה אל מול צומת מכריע בחייו. משעה שבחרת והתחלת ללכת, ויתרת על הדרך שלא הלכת בה ועליך להשלים עם הוויתור. לאורך הדרך חלים בך שינויים ודבר מתגלגל לדבר ("דרך מדרך נמשכת"), והמחשבה המנחמת שתוכל לשוב ולבחור אחרת בפעם הבאה היא בבחינת אשליה בלבד ("ידעתי, מכאן לא אשוב עוד ללכת"). עם זאת, האפשרות שהוחמצה ממשיכה ללוות אותך תמיד, כמעין צל המעיד על גורליותה של ההכרעה.

במסגרת תהליך ההתבגרות והזהות שבו דנו לאורך הפרק, נאלץ כל אדם להכריע בין דרכים שונות, שמתוכן הוא יכול לבחור רק אחת. כמו בצומת הדרכים המתואר בשיר, גם הבחירה בדרך חיים מאופיינת תמיד בויתור על דרך חלופית – היא "הדרך שלא נבחרה". הדובר בשיר שלפנינו מתייחס לאחת ההכרעות הגדולות והחשובות שעשה בחייו במבט לאחור. אמנם אין בדבריו ראייה לכך שהדובר מצטער על בחירתו, ושאלו נאלץ לבחור שוב, היה בהכרח בוחר בדרך אחרת; אך מהשיר עולה כי עדיין מקננת בו תחושת החמצה, הנובעת בעיקר מסקרנותו לגבי הדרך שלא נבחרה (שאלה 1). המשורר מספר כי מבין שתי הדרכים, "בחרתי בזו שהלכו בה פחות", אך הוא אינו מסביר מדוע. אפשרות אחת היא שהוא פעל מתוך סקרנות ויצר הרפתקנות, ולכן העדיף לנסות דרך חדשה על פני הליכה בדרך שבה הלכו רבים לפניו. אפשרות נוספת לקביעה זו היא שהמשורר לא הושפע מנורמות חברתיות מחייבות, ואפשר לעצמו לפעול בניגוד למה שהיה מצופה ממנו, כדי להביא עצמו לידי ביטוי (שאלה 2).

The screenshot shows a page with a header "שאלות" (Questions) and a list of three items. Below it is a section titled "משימה" (Task) with a paragraph of text. To the right of the text is a photograph of a man in a suit. Below the photo is a caption. At the bottom of the page, there is another "שאלות" section with a list of three items. The page number "118" is visible at the bottom right.

עמוד 118

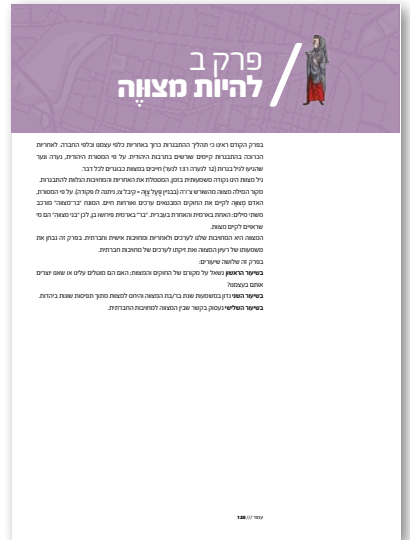
פרק ב – להיות מצווה

על פי המסורת היהודית, נערה ונער שהגיעו לגיל בגרות (שתים עשרה לנערה ושלוש עשרה לנער) חייבים במצוות כבוגרים לכל דבר. גיל מצוות הינו נקודה משמעותית בזמן, המסמלת את האחריות ואת המחויבות הנלוות להתבגרות. המונח "בר מצווה" מורכב משתי מילים: האחת בארמית והאחרת בעברית: "בר" בארמית פירושו בן, לכן: "בר מצווה" פירושו "בן ובת מצווה". "בני מצווה" הם מי שראויים לקיים מצוות.

פרק זה יבחן את משמעות המושג "להיות מצווה", ומהן המצוות שאנו מקבלים בהגיענו לגיל בר/בת מצווה. נעקוב אחר מקור המילה מצווה מהשורש צ-ו-ה (בְּפֶעַל צָוָה = קיבל צו, ניתנה לו פקודה). על פי המסורת, האדם מצווה לקיים את החוקים המבטאים ערכים ואורחות חיים.

המצווה היא המחויבות שלנו לערכים, לאחריות ולמחויבות אישית וחברתית. בפרק זה נבחן את משמעותו של רעיון המצווה ואת זיקתו לערכים של מחויבות חברתית.

השיעור הראשון עוסק בשאלות: מה מקורם של החוקים ושל המצוות; האם הם מוטלים עלינו או שאנו יוצרים אותם בעצמנו?



עמוד 120

שיעור ראשון – מי מצווה את המצוות?

במשימת הפתיחה התלמידים מתבקשים לדמיין עצמם על אי בודד שבו באי זה אין חוקים כלל. התלמידים יתבקשו לחשוב לאיזו קבוצת אנשים היו משייכים את עצמם, לאלו החושבים שחייבים חוקים, או לאלו שלא חושבים שחברה זקוקה לחוקים?

כל קבוצה צריכה לנמק את עמדותיה.

נ.צ. אפשר לחשוב על חוקי הכיתה ועל חוקי בית הספר. מה יהיה בבית ספר או בכיתה שאין בהם חוקים כלל? מי לדעתם צריך לחוקק את החוקים?

מכאן, אפשר לגבש יחד הסכמה או אי-הסכמה על חוקים שיתקיימו באי – מה יהיו החוקים (לדוגמה, רמזור אדום, איסור להשתמש בטלפון סלולרי במעלית, חוק איסור צפייה מתחת לגיל ארבע עשרה?) – וכן על חוקים כיתתיים.

אפשר לקיים דבייט קצר על בחירתם בחוקים מסוימים.

דרך לא סלולה

לאחר שפתחנו את השיעור בדיון על משמעותם ועל חשיבותם של חוקים כמעצבים את חיינו, נקרא קטע אשר כתב הסופר והוגה הדעות החילוני ד"ר אלי בן גל, המתאר ויכוח עם עמית חרדי סביב השאלה איזו דרך עדיפה: האם הדרך הסלולה של המסורת היהודית הדתית או הדרך הפתוחה של האדם החילוני? ובמסגרת דיונו, אילו חוקים מעצבים כל אחת מן החברות?

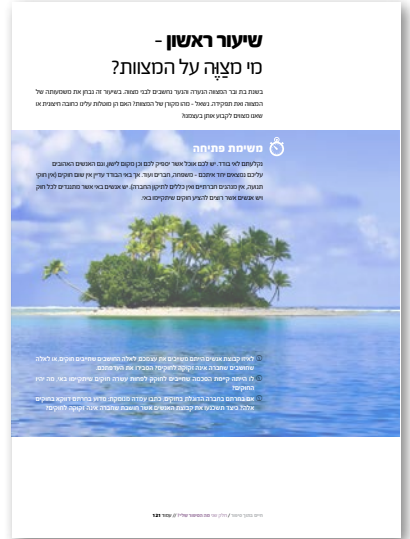
הקטע עוסק בוויכוח אם לנהוג על פי דרך סלולה מראש או על פי מפה ללא דרך קבועה שבה בכל פעם משנים את היעד ואת הדרך.

טיול בדרך סלולה לאור מפה מפורטת מאפשר למטייל להיצמד להוראות, לא ללכת לאיבוד ולדעת מתי ואיך ללכת בכל רגע. לעומת זאת, טיול במדבר ללא מפה וללא דרכים סלולות מאפשר להרגיש בחופשיות את הטבע ולבחור בכל פעם בדרך אחרת. זו גם יכולה להוביל את המטייל לאיבוד הדרך (שאלה 1).

בשיחה של הרב לורנץ עם היהודי החילוני עולה עדיפותו להקשבה לחוקים ולהוראות מדויקות. הוא מוסיף כי גם כאשר אינו יודעים את התשובה, הוא יכול תמיד לפתוח את ספר החוקים וההוראות ולמצוא את מבוקשו. בכך גם מקלה לדעתו הידיעה הברורה לאן ללכת בכל רגע (שאלה 2).

לעומת זאת, אלי בן גל טוען כי "לא אחליף את לבטי תמורת שום דרך סלולה מראש". עמדה זו מבטאת את הרצון בחופש ההחלטה כיצד לנהוג ואיך ללכת מבלי שיהיה חוק אחיד וקבוע מראש. גישה זו דוגלת בהחלטה ריבונית של אדם בכל רגע נתון, בלי גורם חיצוני (שאלה 3).

אפשר לפתח דיון, עם איזו גישה מזדהים התלמידים? האם הם חושבים על אפשרות נוספת? האם יש אדם נוסף שמבטא גישה אחרת שהיה יכול לענות לרב לורנץ או ליהודי החילוני?



עמוד 121



עמוד 122

חינוך יהודי מסורתי

אפשר להציע גישה נוספת לזו של אלי בן גל ושל הרב לורנץ והיא הגישה המסורתית. יהודה מימון, שכותב רבות על חינוך למסורתיות, טוען כי תפקיד המצוות וההלכה עבור הנער המסורתי הוא קודם חיבור למשפחה, ונאמנות למסורת שעוברת מדור לדור. הנער מחויב אליה אך אינו חש כי הוא צריך לנהוג במצוות בדיוק כפי שמורה ההלכה (שאלה 1). זהות זו לטענת מימון ייחודית מאחר שאין כאן שחור או לבן. זו טבועה בתוך הנעה, ממשפחתו, מהוריו, והוא חש בנוח עם זהותו. לכן כל ההתייחסות להלכה ולמצוות היא מתוך רכות מסוימת ולא נוקשות (שאלה 2).

לפיכך התלמיד שואב את המסורת מהבית, מהמשפחה, מאהבתו למדינה ולקהילה שבה הוא נמצא. לדעת מימון, יש לנער המסורתי מפה שלה הוא מחויב והיא זו שנותנת השראה לחיים מוסריים וטובים. אולם הנער המסורתי רואה במפה זו אמצעי להגיע אל הדרך הנכונה לדעתו, ואינו חש מחויבות מעשית כלפי שום דבר שנכתב בה (שאלה 3).

בטבלת הסיכום אפשר להבחין בין שלוש הדעות ולערוך דיון סביב טבלה זו: עם מי התלמידים הכי מזדהים, ולהפך, למי הכי מתנגדים. אפשר לכתוב מכתב תגובה לאחד ההוגים: אלי בן גל, הרב לורנץ ויהודה מימון.

הגישה החילונית (ד"ר אלי בן גל)	הגישה החרדית-דתית (הרב לורנץ)	הגישה המסורתית (ד"ר יהודה מימון)
מצפוננו של האדם	ספר ההלכה, שולחן ערוך	הבית, המשפחה, המסורת והנאמנות
לא	כן, וחובה לציית לה	כן, והיא השראה והכוונה
לא	כן	באמצע

במשימת שורשים

ניתנת לתלמידים האפשרות לבחון את מקומם של החוקים ושל הדרך הסלולה גם בתוך המשפחה שלהם.

זו הזדמנות לערוך ראיון במשפחה: מה חשוב להורכים שתקיימו בבית? האם אתם מקיימים את חוקי הבית? חשבו אם חשוב שיהיו חוקים לבית/משפחה.

לדוגמה:

מאיזה גיל מבצעים במשפחתכם פעולות עבור הבית? מה מצפים שאתם תעשו? האם לשטוף כלים זו מחויבות שלכם בבית? מי אצלכם שומר/אחראי על האחים הקטנים?

מהן המשימות הביתיות שלך?

שאלו את סבא וסבתא: האם היו אצלם חוקים בבית? מה היה מותר? ומה היה אסור? השוו וכתבו את תשובותיהם של סבא וסבתא ואת אלו של הורכים וכתבו את ההבדלים ביניהם. מה שונה או דומה בתשובתם? בחרו תחום אחד מחוקי הבית ובחנו את גלגולו של החוק לאורך הדורות. חשבו: מה יהיה החוק שתקבעו בביתכם כשתהיו גדולים?

את התשובות אפשר לערוך כסרטונים קצרים ולהקרין בכיתה.

שאלות

1. מהו המטרה של חינוך המסורת? מהם המטרות העיקריות של החינוך המסורתי?
2. מהו המטרה של חינוך המסורת? מהם המטרות העיקריות של החינוך המסורתי?
3. מהו המטרה של חינוך המסורת? מהם המטרות העיקריות של החינוך המסורתי?
4. מהו המטרה של חינוך המסורת? מהם המטרות העיקריות של החינוך המסורתי?
5. מהו המטרה של חינוך המסורת? מהם המטרות העיקריות של החינוך המסורתי?

עמוד 123

משימות שורשים

1. מהו המטרה של חינוך המסורת? מהם המטרות העיקריות של החינוך המסורתי?
2. מהו המטרה של חינוך המסורת? מהם המטרות העיקריות של החינוך המסורתי?
3. מהו המטרה של חינוך המסורת? מהם המטרות העיקריות של החינוך המסורתי?
4. מהו המטרה של חינוך המסורת? מהם המטרות העיקריות של החינוך המסורתי?
5. מהו המטרה של חינוך המסורת? מהם המטרות העיקריות של החינוך המסורתי?

עמוד 124

שיעור שני - מהן ה"מצוות" של שנת בת ובר המצווה?

השיעור האחרון הסתיים במשימת השורשים שבה נתבקשו התלמידים לבחון את החוק בביתם, ואם להיות מצוים ומחויבים. בשיעור זה נעסוק בשאלה מה משמעות המושג שנת בת/בר מצווה, ומה ההבדל בין היחס לגיל המצוות בחברה החילונית לעומת היחס בעולם הדתי?

התלמידים יתבקשו לקרוא שלושה קטעים: בר מצווה בקיבוץ, נשק משלך והמצוות הראשונות. שני הקטעים הראשונים נכתבו על ידי מחברים שאינם דתיים, ומתארים את שנת בת/בר המצווה שלהם. הקטע השלישי נכתב על ידי רב דתי.

הטבלה מסייעת להבין מהן המצוות שכל אחד ממחברי המקורות מציג, ולפי טבלה זו יהיה אפשר לפתח דיון על משמעות המחויבות להיות מצווה בשנת בר/בת המצווה.

השוו בין המצוות המצוינות בשלושת הקטעים:

קטע 1: ענברי	קטע 2: יגאל אלון	קטע 3: הרב אליהו כ"טוב
יום עבודה במשק	שמירה באמצעות נשק	קריאת שמע
ביקור בעיירת פיתוח		תפילין
מפגש עם דרוזים/ערבים		כל המצוות שבתורה חלות עליו
אימוץ זקן בן שמונים והקשבה לסיפוריו על הבריגדות		
עזרה לתלמיד בכיתה א'		
כתיבת "ספר משפחה", עץ שורשים		
התנדבות בבסיס צה"ל		
טיול לגמלא, לצומת גולני או לאתר חינוכי אחר		

ענברי מציין רשימה ארוכה של "מצוות" אשר כללו הן קבלת אחריות בקיבוץ והן מפגש עם החברה הישראלית והיכרות עמה. יגאל אלון מתאר את חוויית המחויבות ואת היותו מצווה כבוגר על ידי קבלת האקדח מתוך מחויבות לשמור על עצמו.

ברשימת המצוות של ענברי, רוב המצוות משקפות אחריות כלפי האחר: הקיבוץ, היכרות עם מגורים שונים בחברה הישראלית, התנדבות וכו'. הדגש הוא על הכיוון הקבוצתי. לעומת זאת, אצל יגאל אלון הדגש הוא על נער בר המצווה והמחויבות שלו, כבוגר כעת, לשמור ולהגן על עצמו (שאלה 2).

עבור נער בקיבוץ אשר גדל לתוך חינוך של קולקטיב והכול למען הכלל, נראה טבעי כי גם שנת בר המצווה מוקדשת למען מחויבות כללית כלפי הציבור. המצוות שמתאר ענברי נועדו להדגיש את מחויבות הנער למקום שבו גדל ולערכיו, יחד עם יציאה החוצה לחלקים שונים של החברה הישראלית (שאלה 3).

בקטע שמתאר יגאל אלון, אין די בהנחת התפילין המסורתית, כי אם לקיים מצווה מעשית של הגנה ושמירה על גופו של הנער בר המצווה. יש לשים לב לתקופה שבה גדל יגאל אלון, שהתאפיינה במאבק להקמת המדינה ובצורך הקריטי בהגנת הגוף. אפשר לחשוב עם התלמידים, לו היה מצווה אביו של יגאל אלון אותו בימינו, במה היה מצווה אותו? אפשר להציע לתלמידים רעיונות: לשמור על חייו מפני תאונות דרכים? סמארטפון?

מהן המצוות שהתלמידים היו רוצים לאמץ מתוך הרשימה בטבלה? כאן גם המקום להוסיף מצוות שונות שאינן כתובות ברשימה.

The screenshot shows a newspaper article with a headline in bold. The text discusses the meaning of the Bar/Bat Mitzvah ceremony in a secular society. It includes a sub-section titled 'המצוות בקיבוץ' (Mitzvot in the Kibbutz) and another titled 'נשק משלך' (Your Gun). There are small photos of people in a community setting.

עמוד 125

The screenshot shows a newspaper article with a headline 'המצוות הראשונות'. The text discusses the first mitzvot in the Torah. It includes a sub-section titled 'שאלות' (Questions) and a table with 3 columns and 3 rows. There is a photo of a group of people sitting around a table.

עמוד 126

משימת הסיכום

במשימת הסיכום של השיעור התלמידים מתבקשים לחשוב מה תהיה תגובתם של שלושת הכותבים על החלטת המורים לחלק "ספר חוקים - ספר של מצוות ומעשים".

- מצוות שמדגישות אחריות עצמית, מצוות הנוגעות לעזרה לזולת, ליחס לאחר, מצוות הלכתיות שכתובות בתורה, מצוות שעוברות במשפחה מדור לדור, מצוות הקשורות לקהילה ולמדינה? בחלק השני יכתבו מה היו רוצים לקבל בספר חוקים לקראת בר/בת המצווה.

חלק זה יתחבר למשימת השורשים שבה יכתבו יחד עם הוריהם את "ספר החוקים/מצוות" לקראת שנת בר/בת המצווה. התלמידים יחשבו עם הוריהם אילו מצוות/מעשים היו מכניסים לספר, מה חשוב עבור הורים שילדיהם יעשו לקראת בר/בת המצווה? ומה חשוב לתלמידים? אפשר לעצב זאת על פי תחביבים/מאפיינים אישיים ומשפחתיים, ולהוסיף ספר חוקים זה לעבודת השורשים.

שיעור שלישי - מצווה וצוותא

בשיעור הקודם עסקנו במשמעותם של החוקים בחברה, בבית ובמשפחה. פרק זה יעסוק בשאלה לשם מה ניתנו לנו החוקים, והאם ומדוע הם מחייבים אותנו לעשייה.

השיעור הראשון נפתח בחשיבות של חוקים ושל עזרה הדדית באי נידח. לשם מה יש לצית לחוקים וכיצד החוק מסייע בכך? **משל הספינה** עוסק בקשר שבין האחריות האישית לאחריות כלפי החברה כולה.

משל הספינה

המשל מספר על אדם שקדח חור בספינה מלאת אנשים. כשתמיהו חבריו לספינה לפשר מעשו, אמר להם שהרי הוא קודח רק מתחת לעצמו אז מדוע זה אכפת להם. אנשי הספינה ענו לו כי התוצאה של קדיחת החור אינה קשורה ישירות רק אליו והיא משפיעה לא רק עליו אלא על כל יושבי הספינה ומסכנת אותם (שאלה 1).

אין אנו יודעים מדוע קדח אותו אדם בתא הפרטי ובכך גם סיכן את חבריו לספינה, אך אפשר לכתוב דו שיח אשר יתאר את האווירה שהייתה בספינה, ובייחוד את הקשר בין מעשה של אדם פרטי לחייהם של אחרים (שאלה 3).

סיטואציה זו אשר מתרחשת בספינה בלב ים אמנם רחוקה גיאוגרפית מהתלמידים, אך במסר של המשל מצוי רעיון העומד במציאות חיינו מדי יום ביומו. נבקש מתלמידים לחשוב על מקרים נוספים אשר ממחישים את יחסי האדם והחברה ואת ההשפעה של אדם אחד על החברה (לדוגמה, מעשה של תלמיד אחד שעליו נענשת כל הכיתה ולהפך, אחריות שאחד מקבל ומשפיעה על כולם) (שאלה 4).

משימה

לאחר המקרה, הציעו אנשי הספינה חוקים שונים שכולם מחויבים אליהם כדי שמעשה כזה לא יקרה בשנית. מה הייתם מציעים להם? כתבו שלושה חוקים (לדוגמה, מחויבות לדאוג לאחר, אסור לקדוח בשום תא בספינה).

מצווה וצוותא

במשל הספינה ראינו כי האדם הוא חלק בלתי נפרד מהחברה הסובבת אותו, ומתוקף כך, גם אם אינו רוצה בזה, יש לו אחריות לסביבה. במקור הבא מסביר הרב אבידור הכהן את הקשר שבין גיל המצוות והאחריות החברתית.

לטענת אבידור, שתי המשמעות של השורש צ"וה בתוך המילה מצווה היא לתת פקודה/הוראה (במובנה הדתי הלכתי), אולם לטענתו בשפה העברית יש משמעות נוספת והיא ליצור צוות. מכאן, המצווה קשורה גם ליצירת צוותא, לעשייה חברתית משותפת (שאלה 1).

אבידור מדגיש כי המצוות נועדו לכך שנהיה מחויבים גם לחלק מקהילה, מחברה, ומכאן ליצירת צוותא. לכן להיות בני מצווה אין משמעותו להיות מכוונים רק כלפי עצמנו אלא כלפי עשייה חברתית, חובות כלפי העם וחובות כלפי החברה והמורשת היהודית (שאלה 2). נראה שאבידור מכוון למצוות כלפי החברה: צדקה, עזרה לזולת, הדרת מפני זקן ועוד.

עמוד 127 ///

שיעור שלישי - מצווה וצוותא

בשיעור הקודם עסקנו במשמעותם של החוקים בחברה, בבית ובמשפחה. פרק זה יעסוק בשאלה לשם מה ניתנו לנו החוקים, והאם ומדוע הם מחייבים אותנו לעשייה.

משל הספינה

המשל מספר על אדם שקדח חור בספינה מלאת אנשים. כשתמיהו חבריו לספינה לפשר מעשו, אמר להם שהרי הוא קודח רק מתחת לעצמו אז מדוע זה אכפת להם. אנשי הספינה ענו לו כי התוצאה של קדיחת החור אינה קשורה ישירות רק אליו והיא משפיעה לא רק עליו אלא על כל יושבי הספינה ומסכנת אותם (שאלה 1).



שאלות

- מדוע ידענו כי מדוע קדח אותו אדם בתא הפרטי ובכך גם סיכן את חבריו לספינה, אך אפשר לכתוב דו שיח אשר יתאר את האווירה שהייתה בספינה, ובייחוד את הקשר בין מעשה של אדם פרטי לחייהם של אחרים (שאלה 3).

משימה

לאחר המקרה, הציעו אנשי הספינה חוקים שונים שכולם מחויבים אליהם כדי שמעשה כזה לא יקרה בשנית. מה הייתם מציעים להם? כתבו שלושה חוקים (לדוגמה, מחויבות לדאוג לאחר, אסור לקדוח בשום תא בספינה).

עמוד 128 ///

מצווה וצוותא

במשל הספינה ראינו כי האדם הוא חלק בלתי נפרד מהחברה הסובבת אותו, ומתוקף כך, גם אם אינו רוצה בזה, יש לו אחריות לסביבה. במקור הבא מסביר הרב אבידור הכהן את הקשר שבין גיל המצוות והאחריות החברתית.

לטענת אבידור, שתי המשמעות של השורש צ"וה

בתוך המילה מצווה היא לתת פקודה/הוראה (במובנה הדתי הלכתי), אולם לטענתו בשפה העברית יש משמעות נוספת והיא ליצור צוותא. מכאן, המצווה קשורה גם ליצירת צוותא, לעשייה חברתית משותפת (שאלה 1).

עמוד 129 ///

האם הוא מתכוון למחויבות לחוק? אפשר לעודד דיון עם התלמידים סביב השאלה אם מחויבות לחברה, לעשייה חברתית, היא ציורת לחוק. במובן מסוים יש קשר בין החוק ובין צוותא, אך האם כל חוק מתקשר בהכרח לצוותא? מה דעתם של תלמידים על האפשרות להחליף את המילה צוותא בחוק?

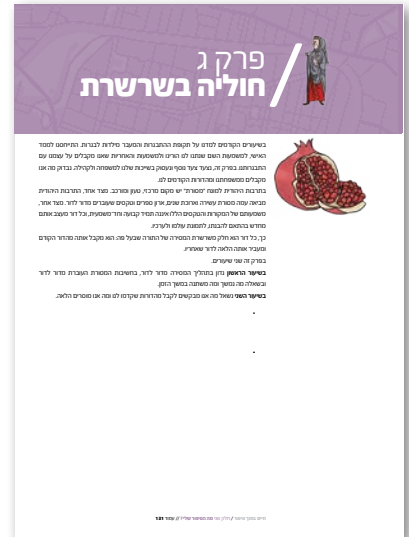
לטענת אבידור, רק בחברה שבה אין מצוות, בהקשר של מצוות הקשורות בעשייה חברתית ובצוותא יש מצב של "אדם לאדם זאב". כלומר בחברה שבה אין מחויבות לאחד, אנשים אינם טובים איש לרעהו. האם יש בכך אמת במציאות (שאלה 4)? עד כמה שכיח ומצוי פתגם זה בחיינו? האם לדעתם אנשים הם אכפתיים מטבעם? או שלא אכפת לנו זה מזה? אפשר להביא דוגמאות של אכפתיות חברתית (מחאה חברתית, עזרה ליהודים בצרה במדינות שונות, עזרה וצדקה ומוסדות חסד), וגם להביא דוגמאות של אנשים שהיו זקוקים לעזרה וזו לא הוגשה להם. מה היה עונה הרב אבידור לאדם שקדח חור בספינה? האם תשובתו הייתה כמו זו של המדרש?

משימת שורשים

משימה זו מחולקת לשני חלקים. החלק הראשון מאפשר לשאול את בני המשפחה על תרומה חברתית ועל מעשה חסד שעשו בחייהם ולהביא תעודות או מסמכים, וכן לספר את הסיפור האישי.

בחלק השני יכינו התלמידים הפתעה להורים ויכתבו על תרומה כלשהי של הוריהם או של סבא וסבתא מנקודת מבטם (התנדבות, עזרה לאחד מבני המשפחה, סיוע לחולים ועוד).





בפרק הקודם עסקנו בסוגיות זהות שונות הנוגעות לגיל ההתבגרות; השם הפרטי וזיקתו לעיצוב הזהות האישית, תהליך ההתבגרות, האחריות שנלווית לבגרות ולבסוף הבחירה בדרך.

בפרק זה, אנו מתרחבים אל הזהות החברתית ואל מעגלי השייכות שמחוצה לנו: אל הקשר שלנו לדורות הקודמים ולמורשת התרבותית שירשנו. פרק זה משמש פרק מעבר בין השיעורים שעסקו בסוגיות של הזהות האישית של המתבגרים ובין הפרקים שיעסקו בערכים שהמתבגרים רכשו ויחיו לאורם, עם כניסתם כשותפים בחברה היהודית.

כולנו מקבלים דברים רבים מהורינו, מסבינו, מהדורות הקודמים לנו. כאשר אנחנו מצטרפים לקהילה כשותפים בוגרים – זהו הזמן גם לשאול: מהי אותה קהילה? מה אנחנו מקבלים מתרבותה? מה עובר בגנים ומגיע אלינו בתורשה מאבות אבותינו, ומה מהדברים מקורו במורשת חברתית ותרבותית?

המונח "מסורת" טעון ומורכב, ויש לו מקום מרכזי בתרבות היהודית. מצד אחד, התרבות היהודית נושאת עמה מסורת עשירה וארוכת שנים, ארון ספרים וטקסים שעוברים מדור לדור. מצד אחר, משמעותם של המקורות והטקסים הללו אינה יציבה וחד־משמעית, וכל דור ודור מעצב אותם מחדש בהתאם להבנתו, לתמונת עולמו ולערכיו.

שני צדדים אלה של המסורת באים לידי ביטוי בתורה שבעל פה. בשונה מהתורה שבכתב, שהיא הספר הכתוב והחתום, התורה שבעל פה היא מערכת של פרשנויות לתורה שעוברת בעל פה מדור לדור. באופן זה מסבירה המשנה הראשונה במסכת אבות: "משה קיבל תורה מסיני, ומסרה ליהושע, ויהושע לזקנים, וזקנים לנביאים, ונביאים מסרוה לאנשי כנסת הגדולה".

כך, כל דור הוא חלק משרשרת המסירה של התורה שבעל פה: הוא מקבל אותה מהדור הקודם ומעביר אותה לדור שאחריו. כיוון שמדובר במסירה בעל פה ולא בטקסט סגור, הרי שהפרשנויות בהכרח משתנות במסירה מדור לדור, וכל דור מפרש מחדש את המורשת שקיבל ומוסיף עליה משלו.

במציאות חיינו הרבת־תרבותית והמשתנה תדי, נדמה פעמים רבות שאין שום חשיבות להעברת המסורת. לעיתים נדמה שבעידן המסרים המידיים אין ערך לאירועי העבר ולמסורות ישנות. מסורות עדיין מתקיימות לנגד עינינו, אולם נדמה שהן אישיות ומשפחתיות ואולי עדתיות. קשה לראות מסורת כוללת הפונה אל כל היהודים בזמננו, ובכללם יהודים חילונים.

לעיסוק בנושא המסורת במסגרת חילונית יש חשיבות מיוחדת. החילוניות היהודית רצתה להתנתק באופן מודע מהמסורת היהודית. עם השנים התברר שגישה זו גבתה מחיר תרבותי כבד. ההתנתקות מהמקורות היהודים ומהמסורת היהודית הובילה לניכור ולאובדן זהות. כיום אנו יכולים להביט במסורת היהודית מתוך נקודת מבט המאפשרת בחירה מודעת בזהות היהודית.

אנו, אנשי חינוך ותלמידים, משמשים חוליה בשרשרת הדורות. מוטלת עלינו החובה והזכות להכיר את המסורת, לבחור מתוכה את מה שמתאים וראוי להנחיל לדורות הבאים, וכן לבקר אותה ולהתמודד עם מה שנראה לנו בלתי מתאים ובלתי ראוי. מה שנאמץ מהדורות הקודמים, ומה שנוסיף מהמסורות המשפחתיות שלנו ונעביר לילדינו – יקבעו את פניה של היהדות בעתיד.

הרעיון שעל פיו אנו מקבלים מסורת ומעבירים מסורת שנוי במחלוקת.

יש הטוענים כלפי הזהות היהודית־חילונית שהיא אינה שותפה בהנחלת המסורת, שכן המעביר האוטנטי של המסורת היהודית הוא הציבור החרדי והדתי בלבד. לא נטען לבלעדיות שלנו על המסורת היהודית, אך אנו סבורים שכל היהודים נושאים את המסורת היהודית, גם אם באופן שונה מכפי שנישאה המסורת בעבר.

יש שחשים שהיהדות זרה להם, ואינם מרגישים כלל כחוליה בשרשרת. אנו כאנשי חינוך יכולים להראות להם כמה חשוב המרכיב היהודי בזהותם, למשל בטקסים היהודים (הדלקת נרות חנוכה, סדר פסח), בשפה העברית, בחיים בארץ ישראל ובסמלים היהודים. בעצם לימוד המקורות היהודים במסגרת שיעורי תרבות ישראל, יש משום נטילת חלק במסורת היהודית.

במערכת החינוך הממלכתית לומדים תלמידים מזרמים שונים: חילונים, דתיים ומסורתיים. כל תלמיד מגיע לכיתה מבית אחר המקיים אורח חיים מסוים, שהוא שונה מאורח החיים בביתו של חברו. התלמידים לא תמיד יודעים להסביר ולנמק את אורח חייהם. עלינו להקפיד על דיון רגיש ומכבד, כך שאף תלמיד לא יחוש חלילה שהמורה או התלמידים האחרים מזלזלים בו ובמשפחתו.

משימת פתיחה – כוס הקידוש

בשיר זה מוצגת כוס הקידוש של הסב כמשל להעברת המסורת המשפחתית מדור לדור. המשפחה אינה כוללת רק זוג הורים וילדיהם. אליה מצטרפים גם הסב, הסבתא רבא והדורות הבאים.

העברת החפץ מדור לדור וקבלתו על ידי הדובר בשיר אינן נושאות אופי חומרי. הכוס היא סמל יהודי עמוס בקישוטים, במילות הברכה של שבת ובזיכרונות ממשיים מבית סבא. הכוס, על שמה הייחודי ועל מילות הקידוש הכרוכות בה, פותחת בפניו מסלול של חיפוש. החוויה שהחפץ נושא עמו מביאה את הדובר לידי בדיקה ובירור של זהותו האישית והיהודית. הכוס אינה נושאת עמה מסר חד-משמעי, ואין היא אלא תחילת הדרך: "אני את מלאכתי רק התחלתי". מהי אותה מלאכה? קבלת המסורת המשפחתית, העדתית והלאומית, הפיכתה לחלק מהזהות והעברתה בבוא העת לדורות הבאים. מכל המסורות הללו ילמד נער בר המצווה על עברו, ומתוכן יבחר את זהותו. אכן מלאכה רבה לפניו.

זוהי הזדמנות טובה לבקש מהתלמידים שיספרו על חפצים העוברים במשפחתם מדור לדור. ייתכן שכל חפץ כזה נושא עמו סיפורים שונים וזיכרונות אישיים. באמצעות החפץ אפשר לשוחח עם התלמידים ולשמוע מהם על קשריהם עם הדורות הקודמים, כהכנה לטקסטים ולדיונים שנפגוש בפרק עצמו.

המיוחד בכוס של סבא הוא שראשית כונתה "פיאלה", כוס הברכה שהייתה שייכת לבן הרב. היא הייתה עשויה כסף טהור, עם עיטורים יהודים ויפים. כאשר קידש האב על הכוס, "קרנו פניו כמו להב של אש", ו"משק כנפי מלאכי עליון" עמד מעליו ושמר עליו (שאלה 1). הכוס מעבירה לנין את המסורת של משפחתו: "דורון להמשך השושלת, אות לחוליה בשרשרת". כאשר ניתנה הכוס לנין, הוא חש בנוגע המיוחד שלה: "לאותו הנגה נכספתי לָלֵי, את זהר האש לחשף בעצמי" (שאלה 2). המסורות העוברות עם הכוס מדור לדור עשויות לכלול את הנעימות ואת הפיוטים הייחודיים של המשפחה ושל העדה, את מנהגי השבת והחגים וכדומה. ייתכן שבמרוצת השנים נוספו מסורות שהמשפחה החליטו לקיימן מבלי שהועברו אליהן מהדורות הקודמים (שאלה 2). השאלה הבאה יכולה להיעשות במתכונת קבוצתית: כל קבוצה כותבת את ראשיתה של הכוס, כפי שנכתב בשיר, ועליה להמציא את גלגולה בעוד עשרים שנה. אפשר להכווין את התלמידים לכמה שאלות: ברשות מי תימצא הכוס? היכן יחזיקו אותה? למה משמשת הכוס כעבור עשרים שנה? מיהו נער בר המצווה המתואר בשיר בהיותו בשנות השלושים לחייו? היכן הוא מתגורר? האם העביר את הכוס למישהו מבני משפחתו או שמר עליה בביתו? וכדומה (שאלה 3). שימו לב שבמשימת השורשים בסוף השיעור נחזור אל השיר אך הפעם נחבר את הלימוד שלו אל המסורת המשפחתית הקונקרטי.

שיעור ראשון – שרשרת המסירה

קבלה ומסירה

המקור שלפנינו הוא המשנה הראשונה במסכת אבות. משנה זו מתארת את שרשרת המסירה של התורה שבעל פה, ממשה רבנו ועד אנשי כנסת הגדולה. באמצעות תהליך המסירה המתואר במשנה, נראה כיצד מתרחשים תהליכי מסירה מדור לדור. אחד ממאפייניה של שרשרת זו הוא השילוב בין מסורת עתיקה לחידוש. כל אחד מהנוכחים בשרשרת המסירה קיבל דבר מה מקודמיו, והוסיף למסורת אמירות המשקפות את הגותו ואת תקופתו.

המשנה פותחת במשה, מנהיג עם ישראל במצרים, עד הכניסה לארץ כנען: "משה קיבל תורה מסיני" – משה קיבל בהר סיני את התורה שבכתב. על פי פשט המשנה, משה קיבל מהאל את התורה שבעל פה ומסרה כמות שהיא ליהושע, וכך הלאה. בשלב זה אפשר להבין לכאורה כי התורה נמסרת מדור לדור בדיוק כפי ששחקן כדורגל מוסר את הכדור לשחקן אחר. דומה שהתורה נשארת כפי שהיא מבלי שיחול בה כל שינוי (שאלה 1). ואולם, בחלקה השני של המשנה, וביתר שאת במשניות הבאות של הפרק במסכת אבות, מתברר שכל דור מוסיף למסירה משהו משלו. המבנה של המשניות הבאות הוא "חכם ב' קיבל מחכם א'". הוא אמר שלושה דברים... חכם ג' קיבל מחכם ב'. הוא היה אומר...". המבנה הזה מלמד שחלק בלתי נפרד מקבלת התורה ומסירתה הוא ההוספה והשינוי שמתרחשים בין הדורות. כל חכם קיבל את התורה ממורו, אך "היה אומר" את התוספת הייחודית שלו ומוסר לתלמידו תורה עשירה יותר מזו שקיבל.

שיעור ראשון - שרשרת המסירה

רקע: המסורת המשפחתית (המסורת) היא העברת המסורת וההנהגה מדור לדור. המסורת היא חלק מהזהות והעברתה בבוא העת לדורות הבאים. המסורת היא חלק מהזהות והעברתה בבוא העת לדורות הבאים.

משימת פתיחה: כוס הקידוש של סבא

הכנסו לשיעור המסירה הקודם וקראו את השיר "כוס הקידוש של סבא" ואת השאלות הבאות:

כוס הקידוש של סבא

הכנסו לשיעור המסירה הקודם וקראו את השיר "כוס הקידוש של סבא" ואת השאלות הבאות:

1. מהי משימת פתיחה? מהי משימת פתיחה? מהי משימת פתיחה?

2. מהי משימת פתיחה? מהי משימת פתיחה? מהי משימת פתיחה?

3. מהי משימת פתיחה? מהי משימת פתיחה? מהי משימת פתיחה?

4. מהי משימת פתיחה? מהי משימת פתיחה? מהי משימת פתיחה?

מרת ספיר
מורה מוסרת

עמוד 132 ///

קבלה ומסירה

המשנה הראשונה במסכת אבות מתארת את שרשרת המסירה של התורה שבעל פה, ממשה רבנו ועד אנשי כנסת הגדולה. באמצעות תהליך המסירה המתואר במשנה, נראה כיצד מתרחשים תהליכי מסירה מדור לדור. אחד ממאפייניה של שרשרת זו הוא השילוב בין מסורת עתיקה לחידוש. כל אחד מהנוכחים בשרשרת המסירה קיבל דבר מה מקודמיו, והוסיף למסורת אמירות המשקפות את הגותו ואת תקופתו.

משימת פתיחה: כוס הקידוש של סבא

הכנסו לשיעור המסירה הקודם וקראו את השיר "כוס הקידוש של סבא" ואת השאלות הבאות:

כוס הקידוש של סבא

הכנסו לשיעור המסירה הקודם וקראו את השיר "כוס הקידוש של סבא" ואת השאלות הבאות:

1. מהי משימת פתיחה? מהי משימת פתיחה? מהי משימת פתיחה?

2. מהי משימת פתיחה? מהי משימת פתיחה? מהי משימת פתיחה?

3. מהי משימת פתיחה? מהי משימת פתיחה? מהי משימת פתיחה?

4. מהי משימת פתיחה? מהי משימת פתיחה? מהי משימת פתיחה?

מרת ספיר
מורה מוסרת

עמוד 133 ///

על פי המסורת המקראית והתלמודית, משה קיבל את התורה שבכתב, ובה עשרת הדיברות וחוקים נוספים, ומסר אותה ליהושע, תלמידו הנאמן ואיש סודו של משה, שהמשיך את הנהגת העם לאחר מותו והוביל אותם לארץ ישראל. לכאורה קיבל יהושע תורה זהה לזו של משה, אולם מסופה של המשנה אפשר ללמוד על תחילתה ולשער שגם משה עצמו פירש ופיתח את התורה ולפיכך הוריש ליהושע תורה שונה מזו שקיבל (שאלה 2).

המסורת המשיכה להתפתח גם לאחר שנמסרה ליהושע ולזקנים. על פי חז"ל, הזקנים חיו שנים רבות אחרי יהושע (במסכת אבות דרבי נתן מופיעה תוספת של חוליה בשרשרת: "שופטים קיבלו מזקנים", וכך הצטרפו גם שופטים, כדבורה ויפתח, להעברת המסורת). ראוי לציין שהכוהנים אינם נזכרים בשושלת המסירה; זוהי אחת הדרכים שבהן מחזקים חז"ל את מעמדו של החכם, שערכו נודע לו בזכות ידיעותיו ואישיותו, על פני מעמדו של הכוהן, הנקנה מתוקף ייחוס משפחתי. משם הועברה המסורת לזקנים ולנביאים, שעליהם מסופר בתנ"ך. לעומת הכוהנים, שחז"ל מבקרים באופן סמוי באמצעות השמטתם מהרשימה, הביקורת המרומזת על הנביאים מתבטאת דווקא בהכללתם ברשימה. זאת משום שמהותה של הנבואה היא קבלה ישירה מאת האלוהים באמצעות התגלות; הנביא אינו נזקק לתיווך של המסורת משום שהוא טוען לקשר ישיר עם האל, ואילו חז"ל, שטענו כי "חכם עדיף מנביא", מכלילים גם את הנביא עצמו בשרשרת המסירה ובכך מכופפים את כוחה של ההתגלות לכוחה של המסורת.

מהנביאים עברה התורה לאנשי כנסת גדולה, קבוצת החכמים ששימשו המוסד הדתי העליון בתקופת בית שני. הם מנו, על פי אחת המסורות, שבעים תלמידי חכמים, ועל פי מסורת אחרת – שמונים וחמישה.

אנו הבאנו את חלקה הראשון של המשנה. בהמשך המשנה נאמר:

הם אָמְרוּ שְׁלֹשֶׁה דְּבָרִים:

הָיוּ מְתוּנִים בְּדִין,

וְהַעֲמִידוּ תַלְמִידִים הַרְבֵּה,

וַעֲשׂוּ כָּגַל לַתּוֹרָה.

משמעות הוראתם של אנשי כנסת הגדולה, "היו מתונים בדין", היא להנחות את החכמים המשמשים דינים להעמיד את המתינות כנורמה מרכזית בתהליך השיפוט, להקשיב, לבדוק את מהימנות העדים, לקרוא בזוהירות את התקדימים ולא למהר לחרוץ משפט. אמירתם "ועשו סייג לתורה" מתייחסת אל החכמים, אשר מתוקף תפקידם כמחוקקים וכפוסקים, נדרשים שלא להגיע עד לקצה הגבול שהחוק מתיר, אלא להעמיד סייג, המרחיק את האדם מגבולו של החוק. כפי שהסברנו לעיל, שלושת הדברים שנאמרו על ידי אנשי כנסת הגדולה לא נכללו בתורה שקיבל משה, אולם קרוב לוודאי שהדוברים ראו את דבריהם כפיתוח וכפרשנות הנובעים מהתורה עצמה, ולא כשינוי או הוספה חיצוניים. זה טבעה של התורה שבעל פה, שהיא שילוב בין שמרנות לדינמיות, בין העברת התוכן הישן ובין חידושו והתאמתו לזמנים המשתנים.

באמצעות הטבלה שצירפנו (שאלה 4) אנו מציעים לחשוב על תהליך הנחלת הערכים מדור לדור – מה אפשר, מה רצוי ומה חובה להנחיל לדורות הבאים. הטבלה מזמנת דיון בשאלות אלו תוך התייחסות לנושאים שונים בחיינו (שאלה 3). כמובן, התשובות לשאלות אלו הן פתוחות. כדאי להדגיש זאת בפני התלמידים. אפשר ורצוי לבקש מהתלמידים נקודות נוספות לבחינת הנושא. לאחר שהתלמידים מילאו את הטבלה, אפשר לבקש מהם להציע להוריהם למלא אותה. כך אפשר לבדוק את ההבדלים בין הדורות לגבי ערכים שונים. כך גם ישמעו התלמידים את דעותיהם של הוריהם בנושאים שונים, שיתכן שלא שמעו מעולם.

משימה: משחקים טלפון שבור

טלפון שבור הוא משחק שיתופי של מיומנות דיבור, שבו כל משתתף לוחש בתורו למשתתף הבא אחריו בתור ביטוי או משפט שלחש לו המשתתף הקודם בתור. השגיאה המצטברת מסתכמת לעיתים קרובות בכך שהקשר בין הביטוי הסופי לביטוי ההתחלתי קלוש ביותר, וההבדל בין השניים משעשע את המשתתפים. המשחק הוא לרוב משחק חברה במסיבות או בפעולות בתנועת נוער. הוא משמש הדמיה לשגיאה מצטברת, ובייחוד לחוסר הדיוק המסוכן שבשמועות (ויקיפדיה).

משחק זה הוא הזדמנות משעשעת לבחון מה קורה למסר שמועבר מ"דור" ל"דור" (כל משתתף הוא "דור" אחד בתהליך המסירה).

קבלה וסמירה

המסורת המקראית והתלמודית, משה קיבל את התורה שבכתב, ובה עשרת הדיברות וחוקים נוספים, ומסר אותה ליהושע, תלמידו הנאמן ואיש סודו של משה, שהמשיך את הנהגת העם לאחר מותו והוביל אותם לארץ ישראל. לכאורה קיבל יהושע תורה זהה לזו של משה, אולם מסופה של המשנה אפשר ללמוד על תחילתה ולשער שגם משה עצמו פירש ופיתח את התורה ולפיכך הוריש ליהושע תורה שונה מזו שקיבל (שאלה 2).

המסורת המשיכה להתפתח גם לאחר שנמסרה ליהושע ולזקנים. על פי חז"ל, הזקנים חיו שנים רבות אחרי יהושע (במסכת אבות דרבי נתן מופיעה תוספת של חוליה בשרשרת: "שופטים קיבלו מזקנים", וכך הצטרפו גם שופטים, כדבורה ויפתח, להעברת המסורת). ראוי לציין שהכוהנים אינם נזכרים בשושלת המסירה; זוהי אחת הדרכים שבהן מחזקים חז"ל את מעמדו של החכם, שערכו נודע לו בזכות ידיעותיו ואישיותו, על פני מעמדו של הכוהן, הנקנה מתוקף ייחוס משפחתי. משם הועברה המסורת לזקנים ולנביאים, שעליהם מסופר בתנ"ך. לעומת הכוהנים, שחז"ל מבקרים באופן סמוי באמצעות השמטתם מהרשימה, הביקורת המרומזת על הנביאים מתבטאת דווקא בהכללתם ברשימה. זאת משום שמהותה של הנבואה היא קבלה ישירה מאת האלוהים באמצעות התגלות; הנביא אינו נזקק לתיווך של המסורת משום שהוא טוען לקשר ישיר עם האל, ואילו חז"ל, שטענו כי "חכם עדיף מנביא", מכלילים גם את הנביא עצמו בשרשרת המסירה ובכך מכופפים את כוחה של ההתגלות לכוחה של המסורת.

מהנביאים עברה התורה לאנשי כנסת גדולה, קבוצת החכמים ששימשו המוסד הדתי העליון בתקופת בית שני. הם מנו, על פי אחת המסורות, שבעים תלמידי חכמים, ועל פי מסורת אחרת – שמונים וחמישה.

אנו הבאנו את חלקה הראשון של המשנה. בהמשך המשנה נאמר:

הם אָמְרוּ שְׁלֹשֶׁה דְּבָרִים:

הָיוּ מְתוּנִים בְּדִין,

וְהַעֲמִידוּ תַלְמִידִים הַרְבֵּה,

וַעֲשׂוּ כָּגַל לַתּוֹרָה.

עמוד 133

שימושה: משחקים טלפון שבור

המשחק טלפון שבור הוא משחק שיתופי של מיומנות דיבור, שבו כל משתתף לוחש בתורו למשתתף הבא אחריו בתור ביטוי או משפט שלחש לו המשתתף הקודם בתור. השגיאה המצטברת מסתכמת לעיתים קרובות בכך שהקשר בין הביטוי הסופי לביטוי ההתחלתי קלוש ביותר, וההבדל בין השניים משעשע את המשתתפים. המשחק הוא לרוב משחק חברה במסיבות או בפעולות בתנועת נוער. הוא משמש הדמיה לשגיאה מצטברת, ובייחוד לחוסר הדיוק המסוכן שבשמועות (ויקיפדיה).

משחק זה הוא הזדמנות משעשעת לבחון מה קורה למסר שמועבר מ"דור" ל"דור" (כל משתתף הוא "דור" אחד בתהליך המסירה).

עמוד 134

לאחר המשחק כדאי לבחון מה אנו לומדים מהמשחק בכל מה שקשור להעברת מסרים. האם אפשר להעביר מסר כפי שהוא מבלי שישתנה במרוצת הדורות? ומה טיבו של השינוי? האם הוא "טעות" או ששינוי עשוי להיות דבר לגיטימי?

לאור זאת, נשאל על העברה ועל הנחלה של המסורת היהודית כפי שהיא מופיעה במשנה: האם אפשר להעביר מסורת כפי ששחקני כדורגל מעבירים כדור מאחד לאחר (מבלי שחל כל שינוי באובייקט הנמסר)?

נודד במרחבי הזמן

נשיא מדינת ישראל עזר ויצמן נשא נאום זה במסגרת ביקורו בגרמניה. כדאי להדגיש בפני התלמידים את הערך הסמלי של נאום הנשיא.

במרכז דבריו עומדת הנחלת הסיפור ההיסטורי לדורות הבאים, ויצירת תחושה של שותפות גורל לאומית, הצומחת מתוך המסירה מדור לדור (שאלה 1). כדי להתחבר לדורות הקודמים, יוצא הנשיא ויצמן, כנציגם של היהודים ששבו לארץ ישראל לאחר אלפיים שנות גלות, למסע מרתק שבו הוא פוגש את אבות האומה בזמנים ובמקומות שונים. המסע תורם לתחושת השותפות וההמשכיות (שאלה 2). החיבור לדורות הקודמים, כמו גם תחושת שותפות הגורל של העם היהודי לדורותיו, כה עזה בנפשו של הנשיא ויצמן, עד כי הוא חש כאילו חי בכל הדורות כולם, ברוח המשפט "חייב אדם לראות את עצמו כאילו הוא עצמו יצא ממצרים" (שאלה 3). משותפות גורל זאת הוא יונק כוח ועוצמה רבים, ומתשתית זו הוא יוצא לתכנון העתיד הלאומי ובניית הבית הלאומי של העם היהודי. הראייה ההיסטורית היא שמעניקה פשר להווה ותקווה לעתיד. מדברים אלו עולה קשר הדוק בין העבר ובין העתיד, בין המסורת ובין ההתחדשות. השפה העברית שימשה בעבר הלא רחוק שפת קודש בלבד, ובעת החדשה אף היא מתחדשת ומאפשרת שיחה בין כל חלקי העם על עברו ועתידו. שפה היא מאפיין בסיסי מאוד של הזהות, והיא הופכת את היהודים בכל הדורות לבני קהילה אחת (שאלה 4). הנשיא ויצמן ממשיך את מסירת התורה במובן הלאומי עד ימינו. לדעתו, תפקידו של העם, ותפקידו של כל אחד מאיתנו, הוא להמשיך ולהנחיל את הסיפור ההיסטורי שמכוון אותנו ושדריך את עמנו גם בעתיד. האם התורה ממשיכה להימסר על פי הנאום? התשובה מורכבת. אפשר לומר שויצמן משתמש במסגרת של מושג המסורת אך מחליף את התוכן שלו: תחושת השייכות לעם היהודי וההזדהות עמו חשובות לו יותר מהתכנים המסורתיים, שהרלוונטיות שלהם פחתה. היהדות כדת או כמערכת של אמונות ונורמות מחייבות פינתה את מקומה לטובת תפיסה לאומית ותרבותית של היהדות (שאלה 5).

משימה: מכתבים מההיסטוריה

משימה זו נועדה לסייע לתלמידים ליישם את הלימוד של הנאום. זו הזדמנות גם לחבר את הלימוד אל החלק של דמויות המופת ולהרחיב את ההיכרות שלהם עם דמויות נוספות מההיסטוריה היהודית.

עמוד 135

שיעור שני – כך מסרו לי אבותיי?

בשיעור הקודם עסקנו בתהליך המסירה מדור לדור, בחשיבות המסורת העוברת מדור לדור ובשאלה מה נשאר ומה משתנה במשך הזמן. בשיעור זה נבחן את שאלת היחס למסורת שמועברת מדור לדור: במה עלינו לדבוק ומה היינו רוצים לשנות?

השיעור עומד בסימן הדימוי של העץ כביטוי של שייכות וחיבור לתרבות ולמסורת כתנאי לצמיחה ולהתפתחות. מנגד, העץ אחוז באדמה ואינו יכול לנוע ממקומו.

את המתח הזה מבטא יפה הסופר אמנון שמוש בקטע "שורשים וכנפיים".

להיות גדול פירושו להיות חלק מתרבות וממסורת ארוכת שנים, להשתייך לערכים ולאתוס הלאומי של העם היהודי, להיות חלק ממשוהו שהוא גדול מהפרט. מצד אחד, כל אדם רוצה לממש את שאיפותיו הפרטיות להתפתח בכיוונים משלו, "לפרוש כנפיים ולעוף".

על כן, הכותב אינו מסתפק רק בהיות עץ אלא מקנא בציפורים החוסות בצל העץ, שניחנו ביכולת לעוף ולהתבונן במציאות מנקודת מבט חדשה ורחבה יותר (שאלה 1). השילוב בין העץ המסמל את השורשיות, את ההמשכיות, את היציבות ואת החיבור של תרבות ומסורת, ובין כנפי הציפורים, מעניק לאדם את האפשרות לחיות במתח שבין מסורת ושינוי, בין היותו חלק מעם הנטוע במסורתו ובין שאיפתו למצוא את דרכו הייחודית (שאלה 2).

עמוד 136

משימה

המשימה מבקשת לחבר את הדימויים "שורשים" ו"כנפיים" אל עולמו המשפחתי של התלמיד. השורשים עשויים להיות ערכים, טקסים, הווי ומנהגים משפחתיים ייחודיים ועוד. הכנפיים עשויות להיות השאיפות של התלמיד להתפתח אל מחוות שאינם חלק מהמסורת ומהציפיות של המשפחה.

משימה: התבוננות בעץ

במשימה זו נסכם את התבוננות שעסקנו בהן עד כה באמצעות ציור.

בציור מתואר עץ ששורשיו יונקים מטקסטים שונים. על גבי העץ נדנדה. בצד התמונה נער או נערה יוצאים למסע.

ענפי העץ המוריקים מורכבים מעלים ומצורות שונות המהדהדים סמלים שונים בתרבות היהודית. בצלו של אחד הענפים חוסה יונה.

בקשו מהתלמידים לאפיין תרבות יהודית על פי הסמלים המצויים בתמונה:

על הלוח אפשר לכתוב בטבלה חפצים, מנהגים, מועדים, אישים. או: היבטים מסורתיים, לאומיים, אישיים, בהתאם למה שיעלו התלמידים בכיתה.

זהו המקום לשאול אם ביטויים תרבותיים עכשוויים עשויים להיכלל בתוך העץ (מאכלים, מוזיקה, אמנות, הגות וכיוצא בזה).

שאלות להתבוננות ולדין:

- מה יש בעץ הזהות היהודית (מגן דוד, אותיות, שבעת המינים, פירות דמיוניים, עלים מסוגים שונים, יונת שלום)?
- מה מיוחד בעץ? – צמחים שונים יוצאים מאותו גזע
- ממה העץ יונק? מה הצמיח אותו?
- הנדנדה – סכנה וחוסר יציבות לעומת ילדותיות ונחמדות
- הסולם – משמש הן לעלייה והן לירידה, אפשר להניח אותו במקומות שונים ולהגיע לגבהים שונים ולענפים שונים בעץ
- הענף הגדוע – ענף שהתייבש

שאלות להתבוננות ולדין:

אילו מאפיינים של הזהות היהודית שהעליתם בשיעורים קודמים נמצאים בעץ (ו/או חסרים בו)? לאיזה מקום על העץ הייתם רוצים להגיע? האם הייתם רוצים רק להישאר לצידו או לטפס לענף מסוים? (כדאי לשים לב: סוגי הטקסטים שמתחת לעץ מגוונים ביותר. עץ הזהות יונק מסוגי אדמה שונים).

משימת כתיבה

האם ומדוע נבחר העץ הזה לסמל את הזהות היהודית?



עמוד 137

פרק ד' – טקסי בת מצווה ובר מצווה

פרק זה עוסק במושג "טקס מעבר", ובטקסי מעבר הנהוגים בתרבויות שונות, ובכללם טקסי בר המצווה ובת המצווה היהודים. במסגרת הפרק נבחן את המשמעות של טקסי מעבר בכלל ואת טקסי בר המצווה ובת המצווה כביטוי יהודי של טקסי מעבר. נקדיש שיעור מיוחד לשני מרכיבים בולטים בטקסי בת ובר המצווה: התפילין והקריאה בתורה, ולבסוף נעסוק במשמעותו של טקס בת המצווה ובדרכים המגוונות שבהן אפשר לציין.

מבוא טקסי מעבר

טקסי מעבר של קבלה לחברה מתקיימים בכל תרבויות העולם. טקסים אלה נובעים מצורך אוניברסלי להבחין באופן מובהק בין הילדות לבגרות, ולהבהיר לילדים ולסביבתם את החובות המוטלות על הבוגר בחברה. הטקסים מציבים בפני המתבגרים את ערכי חברת הבוגרים, והם מעמידים מבחני כניסה בפני הצעיר המצטרף אליה. במבחני כניסה אלו הצעיר צריך להוכיח שהוא ראוי להצטרף לחברת הבוגרים.

לכל חברה מנהגיה. לכל חברה דרך החיים האופיינית לה. מבחני המעבר הולמים את ערכיה ואת אורחותיה של החברה. כך בחברות של ציידים, על הצעירים להפגין גבורה, אומץ ועצמאות; בתרבויות אלו, יידרשו הצעירים להראות סיבולת, מיומנויות של עבודת צוות וכדומה; וחברות המושתתות על אמונה, כמו הנצרות, יעמידו במרכז טקס המעבר את עיקרי האמונה.

בפרק מתוארים טקסים שונים. חלקם אינם מוכרים לתלמידים, חלקם יעוררו הזדהות, וחלקם יעוררו הסתייגות וחשש.

אנו רואים את טקסי בר המצווה ובת המצווה כטקסי ההתבגרות היהודים. מקורם של הטקסים נעוץ בתפיסה הדתית המתייחסת לבת השנים עשרה ולבן השלוש עשרה כמי שהופך לבוגר ומתחייב בקיום הלכה ככל בוגר אחר. משמעותו הדתית של הטקס היא הפיכת הילד, הפטור ממצוות, לבוגר המחויב בהן מבחינה הלכתית.

הציבור החילוני ממשיך לערוך טקסים אלו, אף על פי שהילד הופך לבוגר אינו מחויב בשמירת מצוות. נראה כי באמצעות הטקס הסמלי מצהירים המתבגר ומשפחתו על הקשר למסורת היהודית, גם אם לא על כפיפות לקיום מצוות.

חשוב להזכיר שבכיתה יש תלמידים שאינם מציינים את טקס בר המצווה או בת המצווה כלל. הם עלולים לחוש מבוכה. אפשר לעורר שיחה בנושא טקסי מעבר ישראלים (טקסי תנועות הנועה, טקסי גיוס לצה"ל, בחינות בגרות), ולא להציג את טקס בר המצווה ובת המצווה כטקס מעבר יחיד.

שיעור ראשון – טקסי התבגרות

הטקס הראשון הוא טקס קבלת הנערים אל חיק החברה הבוגרת של שבט המסאי. יש בו מבחנים המשקפים את חיי שבט המסאי. כיוון שבחיי המסאים נודעת משמעות רבה להתגברות על כאב, גם בטקס נדרשת התגברות מופגנת על כאב עז.

נערים משבט המסאי שבקניה צריכים לעבור מבחני אומץ שונים, כדי שיוכרוזו כבוגרים. בעבר נהגו הנערים לצוד אריה כהוכחה לבגרותם, אך מיום שאריות הוכרוזו כחיות מוגנות האסורות בצייד, פסק המנהג. באחד המבחנים שעדיין קיימים כיום, הנער צריך להחזיק בקרניו של פר ולהפיל אותו ארצה. כדי לסמל את כניסתו של הנער לעולם המבוגרים, שורפים את כל צעצועיו ומגלחים את ראשו. בני השבט עורכים לכבודו חגיגה, שנמשכת כמה ימים. בשיא החגיגה נערך טקס מילה. אסור לנער להפגין רגשות כאב או פחד, ואם הצליח בכך, מוענק לו התואר "לוחם צעיר", והוא רשאי לצוד ציפורים צבעוניות ולעצב מנוצותיהן כתר מפואר לראשו. נערים שחשפו את כאבם או את פחדם, ונכשלו בטקס המילה, רשאים לצוד ציפורים שאינן צבעוניות בלבד. מן הטקס המסאי נוכל גם ללמוד שהקבלה לעולם המבוגרים מחייבת ביטול סמלי של עולם הילדות. ביטול זה מתבצע בטקס זה על ידי שריפת הצעצועים וגילוח שער הראש, היוצר מראה שונה של המתבגר, והמבדיל חיצינית בין צעירים לבוגרים. הטקס המסאי מבטא תפיסה הרואה במעבר מילדות לבגרות מעבר חד מאוד, ובו תקופה קצרה מאוד של התבגרות.

הטקס השני הוא טקס הקונפורמציה (האישוש) של החברה הנוצרית.

הקונפורמציה היא טקס המתקיים בכנסייה הפרוטסטנטית, ולעיתים גם בכנסייה הקתולית,



עמוד 138 ///



עמוד 139 ///

בזמן גיל ההתבגרות. משמעות המילה קונפירמציה היא אישור מחדש של נדרי הטבילה. לרוב, בזמן הטקס, הנער או הנערה מצהירים בפומבי על אמונתם הנוצרית לאחר תהליך ארוך של לימוד. לעיתים, הנערים והנערות אף נשאלים על עקרונות הדת כחלק מהטקס. נוסף על כך, הנער או הנערה זוכה לברכה מידי הכומר בזמן הטקס.

בזרם הפרוטסטנטי הקונפירמציה היא טקס מעבר מילדות לבגרות. היא כוללת התחייבות פומבית של הנער או הנערה לפני חברי הקהילה ללכת בדרכו של ישוע. לקראת הקונפירמציה לומדים הילדים על אודות האמונה הנוצרית ועל אודות החובות הדתיות: הם מתוודעים למשמעות של עשרת הדיברות ולתוכנה של "תפילת האדון". כמו כן, נלמדת הצהרת האמונה, שזהו אחד מנוסחיה:

"אני מאמין באל, האב הכליכול, בורא שמים וארץ. אני מאמין בישוע המשיח, בנו יחידו, אדוננו. הוא הורה מכוח רוח הקודש ונולד מהבתולה מרים. הוא סבל תחת פונטיוס פילטוס, נצלב, מת ונקבר. הוא ירד לשאול. ביום השלישי הוא קם. הוא עלה לשמים, הוא יושב על יד ימינו של האב. הוא ישוב לשפוט את החיים ואת המתים. אני מאמין ברוח הקודש, בכנסייה הקתולית (או: האוניברסלית) הקדושה, באחוות הקדושים, במחילת החטאים, בתחיית הגוף ובחיי נצח. אמן."

מתוך: דבורה אמיר, ענת מוסקוביץ וצאלח סואעד, לחיות בארץ הקודש, להכיר ולכבד: מעגלי הזמן בשלוש הדתות, הספרייה הווירטואלית של מט"ח.

בטקס מביעים הצעירים את אמונתם הנוצרית ומתחייבים פומבית, בפני קהילתם, לשמור עקרונות אלה, שבמרכזם האמונה בישו המשיח, בן האלוהים, שסבל על פני האדמה כדי לגאול את כלל הנוצרים.

הטקס השלישי הוא טקסן של בנות שבט המסאי. בהגיען לגיל ההתבגרות עוברות הבנות בשבט המסאי טקס חניכה קבוע המיוחד להן. את הטקס עורך אביה של המתבגרת, החוגג עם השבט כולו את התבגרות בתו. בטקס, הנערה נפרדת מכל מה שקשור לחייה כילדה – ממשפחתה, ממלבושיה ומתכשיטיה. היא מקבלת תפקיד חדש וזהות חדשה. זהותה החדשה מתבטאת גם בגילוח שערותיה ובשינוי שמה. בתום הטקס היא יוצאת מבית אביה כדי להינשא וללדת ילדים.

הטקס הנערך לבנות השבט שונה באופן מהותי מהטקס שנערך לבניו של השבט. חשוב לציין שתבניות המייחדות תפקידים חברתיים שונים לחלוטין לאישה ולגבר, מנהיגות אף טקסי התבגרות שונים לבני שני המינים. לעומתן, במסגרת הדת הנוצרית, שהיא שוויונית יותר, מתקיים טקס משותף. טקס בנות שבט המסאי משקף את תפקידן החברתי: בניגוד לבנים, שתפקידם, כאמור, הוא הציד, תפקידן של הבנות הוא ללדת ילדים. בסיום הטקס עוזבת בת המסאי את בית אביה ועוברת לבית בעלה לשם מילוי תפקידה החדש.

שיעור ראשון – טקס בר המצווה

כאן מובאים חמישה מקורות המתארים טקסי בת מצווה ובר מצווה. המקורות מתייחסים לתקופות שונות, לעדות שונות ולסגנונות טקסיים שונים.

התלמידים מתבקשים לאפיין כל אחד מהטקסים ולהצביע על הרכיב העומד במרכזו. עיקר עיבודם של המקורות ייעשה תוך מילוי הטבלה המצויה בספר הלימוד.

מומלץ ביותר לבקש מהתלמידים להוסיף על מקורות אלו גם את מאפייני טקס בר המצווה או בת המצווה האישי שלהם. הטקס אינו חייב להיות טקס דתי – גם טיול או מסיבה הם טקס.

טקס בר מצווה

במסגרת המצווה הבריתית חובי בר מצווה נשבעים להגות על המצוות ועל מצוות אבותיהם. מטרת המצווה היא להעביר את האחריות על מצוות אבותיהם לבר מצווה. מטרת המצווה היא להעביר את האחריות על מצוות אבותיהם לבר מצווה. מטרת המצווה היא להעביר את האחריות על מצוות אבותיהם לבר מצווה.



בר מצווה

בר מצווה היא מצווה דתית שמתקיימת בגיל 13. מטרתה היא להעביר את האחריות על מצוות אבותיהם לבר מצווה. מטרת המצווה היא להעביר את האחריות על מצוות אבותיהם לבר מצווה. מטרת המצווה היא להעביר את האחריות על מצוות אבותיהם לבר מצווה.



בר מצווה

בר מצווה היא מצווה דתית שמתקיימת בגיל 13. מטרתה היא להעביר את האחריות על מצוות אבותיהם לבר מצווה. מטרת המצווה היא להעביר את האחריות על מצוות אבותיהם לבר מצווה. מטרת המצווה היא להעביר את האחריות על מצוות אבותיהם לבר מצווה.

חשוב לציין שבמילוי הטבלה אי אפשר למלא את כל המרכיבים בכל הטקסים.

שם שהילדים נותנים לקטע	בנים או בנות	בגיל	האם יש מבחן	הקבלה לחברה	חויית המתבגר
קטע 1	בנים	12	בסוגיה תלמודית	הנחת תפילין ודרשה	קבלה לחברת המבוגרים
קטע 2	בנים	גיל בר מצווה (13)	משימת אחריות	עמידה במילוי המשימה	שותפות ואחריות
קטע 3	בנים	7 או 8	ידע להניח תפילין	מסוגלות לשמש שליח ציבור	

שאלות

- החלקים מההגדה שאתם יודעים לומר:
- מהו חשבון הדין?
- מהו חשבון המוות?
- מהו חשבון הדין?
- מהו חשבון המוות?

משימה: עיצוב טקס התבגרות

על התלמידים לעצב טקס התבגרות שיש לכלול את מרכיביו של טקס ההתבגרות. טקס זה צריך להתאים לחיי התלמידים ולנבוע מעולמם.

עמוד 141 ///

למשימה זו כמה מטרות:

- התלמידים יוכיחו הבנה של טקס ההתבגרות כתופעה תרבותית.
- התלמידים יבינו שהטקס הוא תופעה תרבותית שעוצבה על ידי בני אדם, על כן אף בידינו היכולת והזכות לעצב טקסים.
- התלמידים יבחנו את חייהם ואת התרבות שבה הם חיים, ומתוך כך יבנו טקס המתאים גם לאישיותם.

תוך מילוי של המשימה יבחנו התלמידים את הטקסים שהם עצמם עברו או עוברים בימים אלו. למשל: אילו ערכים עולים מתוך מסיבת בר מצווה יקרה מאוד? אילו ערכים עולים מתוך טקס בת מצווה שכולל עלייה לתורה? זו הזדמנות לביקורת – לאו דווקא שלילית – על התרבות שבה חיים התלמידים.

אפשר לעצב את הטקס במסגרת המשפחה, בית הספר או הקהילה, ואפשר לעצבו כטקס דתי. כדאי שלא להגביל את יצירת הטקס – לא לאור הכללים הנהוגים בבתי הכנסת האורתודוקסיים, ולא בכללים אחרים.

משימה

משימות שורשים

- הגדרת מושגים
- הגדרת מושגים
- הגדרת מושגים
- הגדרת מושגים
- הגדרת מושגים

עמוד 142 ///

שיעור שני – תפילין, קריאה בתורה ודרשה

כפי שראינו בפרק הקודם, מקובל לציין בתרבויות שונות את המעבר מילדות לבגרות באמצעות טקסים מיוחדים. ריטואלים כגון מבחן אומץ, גילוי של אחריות אישית או שבועת אמונים לאמונה ולדרך של בני השבט, העם או הדת שאליהם משתייכים המתבגרים, מבטאים את המשמעות חברתית, התרבותית, הרוחנית והדתית של המעבר מילדות לבגרות.

בפרק שלפנינו נעסוק בשני טקסים שברבות השנים הפכו למסורת ולחלק בלתי נפרד כמעט מחגיגת בר המצווה: הנחת תפילין וקריאה בתורה.

חילונים ומסורתיים רבים בוחרים לשמור את הטקס במתכונתו המסורתית, שהיא עלייה לתורה של הנער בשבת הקרובה ליום ההולדת השלושה עשר (או בימים שני או חמישי, שבהם קוראים בתורה בתפילת שחרית בבית הכנסת) והנחת תפילין. יש קהילות (רפורמיות, קונסרבטיביות, חילונית ואף אורתודוקסיות-ליברליות) שבהן מקובל שגם בנות עולות לתורה וקוראות את פרשת השבוע, ובחלק מהקהילות הרפורמיות והקונסרבטיביות בנות אף נוהגות להניח תפילין.

במשפחות רבות אין טקסי בת המצווה ובר המצווה כוללים הנחת תפילין או קריאה בתורה. לכן בחרנו לעסוק בנושאים אלו שלא מתוך פרספקטיבה מעשית אלא מהזווית החווייתית, הסמלית והרעיונית. במסגרת לימוד המקורות והנושאים שבפרק נבחן את "קשר התפילין" – מה משמעותו למניח התפילין? האם הוא פיזי בלבד, או שטמונים בו גם יסודות רוחניים, תרבותיים וחברתיים?

שיעור שני - תפילין, קריאה בתורה ודרשה

בקהילה רחוקה קבוצת הילדים נבחרה לראשונה להניח תפילין. הילדים נבחרו על ידי הוריהם והקהילה. הילדים נבחרו על ידי הוריהם והקהילה. הילדים נבחרו על ידי הוריהם והקהילה.

עמוד 143 ///

מבנהו של שיעור זה שונה במקצת ממבנה השיעורים הקודמים. הוא מחולק לשני חלקים: ראשית תוקדש לתפילין והמשכו – לקריאה בתורה. אנו ממליצים להקדיש לחלק זה ארבעה שיעורים.

משימת פתיחה

לריטואל משמעות רגשית וחוויתית גדולה ומיוחדת. החוויה המשמעותית ממשיכה ללוות את המתבגרים גם שנים רבות לאחר גיל ההתבגרות. בפעילות הפתיחה אנו מבקשים לגעת ברגשות אשר ליוו את התלמידים בטקס הנחת התפילין או העלייה לתורה. השתדלנו להתאים את המשימה הן לבנים והן לבנות, על כן הצגנו בצד תמונת גבר המניח תפילין, תמונה שבה נראית נערה עולה לתורה.

חשוב לציין שהכיתוב המופיע מתחת לתמונות נכתב על ידי הצלמים, והוא מובא כאן מטעמים של זכויות יוצרים. כדאי לחשוב אם זהו אכן השם המתאים לתמונה, ולעודד את התלמידים למצוא שם נוסף או שונה, שיאפיין את התחושה העולה מן התמונה. אנו מעוניינים שהתלמידים יבחרו את השם המתאים לתמונה, לדעתם, שם שיבטא אף את הרגשות המתלווים לטקס, על פי הבנתם.

תפילין

בשיעור זה נעסוק בשלושה מקורות, שבאמצעותם נבחן את הסמליות המגולמת במצוות התפילין, ובייחוד את משמעותה הסמלית של קשירת התפילין.

1. וקשרתם לאות – קשר התפילין המסמל את האהבה שבין האל לעם ישראל, והמבטא את המחויבות ההדדית ביניהם;
2. תפילין קדומות, תפילין חדשות – תפילין והקשר ההיסטורי של העם היהודי;
3. ביני וביני עצמי, הקשר הפנימי.

כאן המקום להרחיב מעט בעניין מקורם של מצוות הנחת תפילין והטקס הכרוך בה:

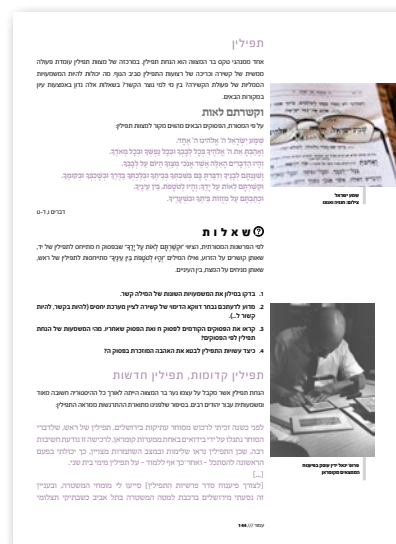
טקס הנחת התפילין מתקיים ביום חול, לעיתים ביום הולדתו השלושה עשר של הנער, ולעיתים ביום שני או ביום חמישי שלאחריו. אם הטקס נערך בימים אלה, הנער עולה לתורה, ולפעמים אף קורא חלק מפרשת השבוע שלו. יש עדות המתירות לנער להניח תפילין כחודש או חודשיים לפני הגיעו למצוות. הטקס אינו מעוגן בהלכה כלל, ולכן הגיל שבו הוא מתקיים גמיש, ואף יש מסורות שבהן מניחים תפילין ללא כל טקס. בקרב יהודי תימן, לדוגמה, הנוהג היה שילד מתחיל להניח תפילין כבר בגיל 9, ולכל המאוחר בגיל 11. במלאות לנער 13 צירפו אותו למניין (כלומר הוא נמנה עם הפורום של עשרה יהודים בוגרים, הדרושים כדי לקיים תפילה בציבור או אמירת קדיש), אך לא נערך לו כל טקס משמעותי. אגב, לאחר עלותם ארצה אימצו יהודי תימן את המנהג הרווח, ומאז גם הם חוגגים את טקס הבר מצווה לילדיהם.

במקצת משפחות וקהילות ליברליות נהוג שגם בנות מניחות תפילין.

על פי ההלכה, אין מניחים תפילין בשבתות ובחגים, משום שהנחת התפילין היא אות, סימן ועדות לברית בין האל לעמו. מכיוון ששבתות ומועדי ישראל נקראים גם הם אות, אין צורך גם בתפילין באותם ימים.

גם בזמן העתיק הניחו יהודים תפילין. בתקופת בית המקדש השני נהגו גדולי החכמים להלך עטורי תפילין במשך היום כולו, ולא רק בתפילת שחרית. בחפירות ארכיאולוגיות בקומראן ובמצדה נמצאו שרידי תפילין מן המאה הראשונה לספירה. במערות מסתור במדבר יהודה נמצאו תפילין מימי מרד בר־כוכבא (המאה השנייה לספירה), הזהות כמעט לחלוטין לתפילין המוכרות לנו.

בתקופת הגאונים (מאות 6–10 לספירה) פרצה מחלוקת בין גדולי הדור האשכנזים לגבי סדר הכתיבה הנכון של פרשיות התורה שבתפילין. בעקבותיה הונהגו שני סוגי תפילין – תפילין בנוסח רש"י (ר' שלמה יצחקי, בן המאה האחת עשרה, מבכירי פרשני התורה והתלמוד) ותפילין בנוסח רבנו תם (נכדו של רש"י). רוב התפילין הנמצאות בשימוש היום הן בנוסח רש"י.



עמוד 144 ///

המקור למצוות התפילין בתורה

בתורה מופיעה מצוות תפילין ארבע פעמים:

בספר שמות יג, ט, נאמר:

"וְהָיָה לְךָ לְאוֹת עַל יָדְךָ וּלְזִכָּרוֹן בֵּין עַיִנֶיךָ לְמַעַן תִּהְיֶה תּוֹרַת ה' בְּפִיךָ כִּי בְּיַד הַזְּקֵה הוֹצֵאתָ אֹתָם מִמִּצְרָיִם."

באותו פרק בפסוק טז כתוב:

"וְהָיָה לְאוֹת עַל יָדְכֶם וּלְטוֹטְפֹת בֵּין עַיִנֵיכֶם כִּי בְּחֹזֶק יָד הוֹצִיאָנוּ אֶת מִצְרָיִם."

גם בספר דברים ו, ח-ט, נשנתה מצוות תפילין:

"וּקְשַׁרְתֶּם לְאוֹת עַל יָדְךָ וְהָיוּ לְטוֹטְפֹת בֵּין עַיִנֵיךָ וְכִתְבְּתֶם עַל מְזוֹזוֹת בֵּיתְךָ וּבִשְׁעָרֶיךָ."

המקור האחרון שבו מופיעה מצווה זו בתורה מופיע בספר דברים, פרק יא, פסוק יח:
"וְשִׂמְתֶם אֶת דְּבָרֵי אֱלֹהִים עַל לְבַבְכֶם וְעַל נַפְשְׁכֶם וְקִשַׁרְתֶּם אֹתָם לְאוֹת עַל יָדְכֶם וְהָיוּ לְטוֹטְפֹת בֵּין עַיִנֵיכֶם."

מצוות תפילין נתפסת כאות וכזיכרון. היא אות עבור האנשים הצופים באדם שהניח תפילין, והיא זיכרון ביחס למניח התפילין עצמו. התפילין מזכירות לו את הקשר שלו למסורת, לערכיה ולמצוותיה. בכל המקורות מרומזת או מצוינת תקופת העבדות במצרים. התפילין מסמלות אפוא גם את החירות הפיזית והרוחנית של עם ישראל.

הפרשיות שבתפילין

בתוך התפילין קלף ובו ארבע פרשיות מהתורה שבהן מוזכרת מצוות התפילין:

1. פרשת "והיה כי יביאך" (שמות יג, יא-טז)

וְהָיָה כִּי יָבִיאֲךָ ה' אֶל אֶרֶץ הַכְּנַעֲנִים כְּאֲשֶׁר נִשְׁבַּע לְךָ וּלְאַבְרָהָם וְנִתְּנָה לְךָ. וְהִעַבְרְתָּ כָּל פֶּטֶר רֶחֶם לְה' וְכָל פֶּטֶר שֹׁגֵר בְּהֵמָה אֲשֶׁר יִהְיֶה לְךָ הַזִּכְרִים לְה'. וְכָל פֶּטֶר חֲמור תַּפְדֵּה בִּשְׂהָ וְאִם לֹא תַפְדֵּה וְעִרְפָתוֹ וְכָל בְּכוֹר אָדָם בְּבִנְיָד תַּפְדֵּה. וְהָיָה כִּי יִשְׁאַלְךָ בְּנֶךָ מָחָר לֵאמֹר מָה זֹאת וְאַמַּרְתָּ אֵלָיו בְּחֹזֶק יָד הוֹצִיאָנוּ ה' מִמִּצְרָיִם מִבֵּית עַבְדִּים. וְהָיָה כִּי תִשְׁאָלְךָ פֶּרְעֹה לְשִׁלְחָנוּ וְיַהֲרֹג ה' כָּל בְּכוֹר בְּאֶרֶץ מִצְרָיִם מִבְּכֹר אָדָם וְעַד בְּכוֹר בְּהֵמָה עַל כֵּן אֲנִי זֹכֵחַ לְה' כָּל פֶּטֶר רֶחֶם הַזִּכְרִים וְכָל בְּכוֹר בְּנֵי אִפְדָּה. וְהָיָה לְאוֹת עַל יָדְכֶם וּלְטוֹטְפֹת בֵּין עַיִנֵיכֶם כִּי בְּחֹזֶק יָד הוֹצִיאָנוּ ה' מִמִּצְרָיִם.

במצרים ובכל העולם העתיק התייחסו לבכור כאל אלוהים, וייחסו לו תכונות של אל. הן במכת בכורות והן במצוות פדיון הבן מבקשת התורה לבטל רעיון זה. כך מדגישה התורה את בלעדיות מלכות ה' בעולם.

2. פרשת קדש (שמות יג, א-י)

וַיְדַבֵּר ה' אֶל מֹשֶׁה לֵאמֹר. קְדֹשׁ לִי כָּל בְּכוֹר פֶּטֶר כָּל רֶחֶם בְּבְנֵי יִשְׂרָאֵל בְּאָדָם וּבְבְהֵמָה לִי הוּא. וַיֹּאמֶר מֹשֶׁה אֶל הָעָם זְכוֹר אֵת הַיּוֹם הַזֶּה אֲשֶׁר יֵצְאתֶם מִמִּצְרָיִם מִבֵּית עַבְדִּים כִּי בְּחֹזֶק יָד הוֹצִיאָה ה' אֶתְכֶם מִזֶּה וְלֹא יֵאָכֵל חֶמֶץ. הַיּוֹם אַתֶּם יֹצְאִים בְּחֹדֶשׁ הָאֵבִיב. וְהָיָה כִּי יָבִיאֲךָ ה' אֶל אֶרֶץ הַכְּנַעֲנִים וְהַחִתִּים וְהָאֲמֹרִי וְהַחִוִּי וְהַיְבוּסִי אֲשֶׁר נִשְׁבַּע לְאַבְרָהָם לֵאמֹר לְךָ אֶרֶץ זָבַת חֶלֶב וְדָבָשׁ וְעַבְדָּה אֶת הָעַבְדָּה הַזֹּאת בְּחֹדֶשׁ הַזֶּה. שְׁבַעַת יָמִים תֹּאכַל מִצַּת וּבַיּוֹם הַשְּׂבִיעִי חַג לְה'. מַצוֹת יֵאָכֵל אֶת שְׁבַעַת הַיָּמִים וְלֹא יֵרָאֶה לְךָ חֶמֶץ וְלֹא יֵרָאֶה לְךָ שְׂאֵר כָּל גְּבֻלָּה וְהִגַּדְתָּ לְבֶנְךָ בַּיּוֹם הַהוּא לֵאמֹר בְּעִבּוֹר זֶה עָשָׂה ה' לִי בְּצֵאתִי מִמִּצְרָיִם. וְהָיָה לְךָ לְאוֹת עַל יָדְךָ וּלְזִכָּרוֹן בֵּין עַיִנֵיךָ לְמַעַן תִּהְיֶה תּוֹרַת ה' בְּפִיךָ כִּי בְּיַד הַזְּקֵה הוֹצֵאתָ אֹתָם מִמִּצְרָיִם. וְשִׂמְתֶם אֶת הַחֹקֶה הַזֶּה לְמוֹעֵד מִיָּמִים יְמִימָה.

פרשה זו מציינת את קדושת הארץ ואת המצוות שיוחדו לישיבה בה. גם כאן מנוגדים החיים בארץ לגלות מצרים, שבה היינו משועבדים; בארץ הפכנו בני חורין כדי לבנות בה חברה למופת.

3. פרשת שמע (דברים ו, ד-ט)

שִׁמְעוּ יִשְׂרָאֵל ה' אֱלֹהֵינוּ ה' אֶחָד. וְאַהֲבַת אֵת ה' אֱלֹהֶיךָ כָּל לְבָבְךָ וְכָל נַפְשְׁךָ וְכָל מְאֹדְךָ. וְהָיוּ הַדְּבָרִים הָאֵלֶּה אֲשֶׁר אֲנִי מְצַוְךָ הַיּוֹם עַל לְבָבְךָ וְשִׁנְתֶם לְבָבְךָ וְדַבַּרְתָּ בְּסֶם בְּשִׁבְתְּךָ בְּבֵיתְךָ וּבְלֶכְתְּךָ בְּדֶרֶךְ וּבְשִׁכְבְּךָ וּבְקוּמְךָ. וְקִשַׁרְתֶּם לְאוֹת עַל יָדְךָ וְהָיוּ לְטוֹטְפֹת בֵּין עַיִנֵיךָ וְכִתְבְּתֶם עַל מְזוֹזוֹת בֵּיתְךָ וּבִשְׁעָרֶיךָ.

פרשה זו הפכה לטקסט המרכזי היהודי בכל הזמנים. מופיעות בה מצוות תלמוד תורה, תפילין ומזוזה.

4. והיה אם שמוע (דברים יא, יג-כא)

וְהָיָה אִם שָׁמוֹעַ תִּשְׁמָעוּ אֶל מִצְוֹתַי אֲשֶׁר אֲנִי מִצְוֶה אֶתְכֶם הַיּוֹם לֵאמֹר אֵת ה' אֱלֹהֵיכֶם וְלַעֲבֹדוֹ בְּכֹל לְבַבְכֶם וּבְכֹל נַפְשְׁכֶם. וְנָתַתִּי מִטֶּר אֲרֵצְכֶם בְּעֵתוֹ יוֹרֵה וּמִלְקוֹשׁ וְאִסְפַּת דָּגָד וְתִירֹשֶׁךָ וַיִּצְהַרְךָ. וְנָתַתִּי עֵשֶׂב בְּשָׂדֶךָ לְבְהִמְתָּךְ וְאֶכְלֶת וְשִׁבְעֶת. הַשְּׁמֵרוּ לְכֶם כֵּן יִתְּנָה לְבַבְכֶם וְסִרְתֶּם וְעִבַדְתֶּם אֱלֹהִים אֲחֵרִים וְהִשְׁתַּחֲוִיתֶם לָהֶם. וְחָרָה אַף ה' בְּכֶם וְעָצַר אֶת הַשָּׁמַיִם וְלֹא יִהְיֶה מִטֶּר וְהָאֲדָמָה לֹא תִתֵּן אֶת יְבוּלָהּ וְאֶבְדַּתֶּם מִחֶרֶה מֵעַל הָאָרֶץ הַטֵּבָה אֲשֶׁר ה' נָתַן לְכֶם. וְשִׁמְתֶם אֶת דְּבָרֵי אֱלֹהֵי עַל לְבַבְכֶם וְעַל נַפְשְׁכֶם וְקִשְׁרַתֶּם אֶתֶם לְאוֹת עַל יְדְכֶם וְהָיוּ לְטוֹטְפֹת בֵּין עֵינֵיכֶם. וְלִמְדַתֶּם אֶתֶם אֶת בְּנֵיכֶם לְדַבֵּר בָּם בְּשִׁבְתְּךָ בְּבֵיתְךָ וּבְלֶקֶתְךָ בְּדֶרֶךְ וּבְשִׁבְבְּךָ וּבְקוֹמְךָ. וְקִתְבַתֶּם עַל מְזוֹזוֹת בֵּיתְךָ וּבְשַׁעְרֶיךָ. לְמַעַן יִרְבוּ יְמֵיכֶם וַיְמִי בְנֵיכֶם עַל הָאֲדָמָה אֲשֶׁר נִשְׁבַּע ה' לְאַבְתֵּיכֶם לֵתֵת לָהֶם כִּימֵי הַשָּׁמַיִם עַל הָאָרֶץ.

בפרשה זו יש מעין חזרה על הפרשה הקודמת, אלא שהיא מדברת בלשון רבים. הפרשה מדגישה את הזיקה העמוקה שבין עשיית הטוב ובין האפשרות לחיות בארץ.

התפילין – צורה ומבנה

את פרשיות התפילין כותב סופר סת"ם (ראשי תיבות: ספר תורה, תפילין, מזוזה) על גבי קלף העשוי מעור בהמה טהורה. את הקלף מכניסים ל"בתים" (קופסאות מרובעות קטנות ושחורות), העשויים מעור בהמה טהורה (רצוי עור שור).

בתפילין של יד כתובות ארבע פרשיות ברצף על גבי קלף אחד, המוכנס לתוך ה"בית".

תפילין של ראש מורכבות מארבעה תאים. כל פרשה נכתבת על קלף קטן ומוכנסת לתא נפרד. על פי התלמוד, פירושה של המילה טוטפות, הנקשרת לתפילין של ראש ("ולטוטפות בין עיניכם"), הוא ארבע. מכאן למדו חז"ל כי את התפילין של ראש יש לחלק לארבעה תאים.

לבתי התפילין מחוברות רצועות שחורות העשויות עור עגל. על שני צידיו של בית התפילין של ראש מופיעה האות ש', קשר הרצועות בתפילין של ראש יוצר את האות ד', והקשר של רצועות התפילין של יד יוצר את האות י'. האותיות הללו מצטרפות ויוצרות את המילה **שְׂדֵי**, אחד משמותיו של אלוהים.

בזמן כריכת הרצועה על גבי האצבע נהוג לומר שני פסוקים מספר הושע (ב' כא-כב). על הכריכה הראשונה אומרים: "**וְאֶרְשָׁתֶיךָ לִי לְעוֹלָם**", על השנייה: "**וְאֶרְשָׁתֶיךָ לִי בְצַדֵּק וּבְמִשְׁפָּט וּבְחֶסֶד וּבְרַחֲמִים**", ועל השלישית: "**וְאֶרְשָׁתֶיךָ לִי בְאֱמֹנָה וַיְדַעַת אֵת ה'**". כריכת הרצועה על כף היד יוצרת את דמותה של האות ש', האות הראשונה של השם **שְׂדֵי**, בין גב היד ובסיס היד. אות זו גם חרוטה על בית התפילין של ראש. הטבעות הנוצרות מכריכת רצועת העור סביב האצבע מסמלות את הקשר שבין האל לעם ישראל.

וקשרתם לאות

פרשה זו, המכילה את מצוות התפילין, פותחת את קריאת שמע, הנאמרת בתפילה, והיא מהקטעים הידועים ביותר שבתורה. באמצעות מקור זה אנחנו מנסים לחבר את התלמיד לפסוקים המקראיים שעליהם נסמך הריטואל של הנחת תפילין, ולהראות את הקשר שבין אהבת האל וקשירת התפילין.

נעשה זאת דרך בדיקה מילונית של המילה קשה, ובאמצעות הניסיון לחבר בין רוב משמעויותיה ובין פסוקי המקרא והיחס שבין המאמין לאלוהיו (שאלה 1).

לשורש ק־ש־ר מובנים ומשמעויות רבים ומגוונים. לפניכם מקצת מהם:

1. לולאה לחיבור חוט או חבל;
2. חיבור בין עצמים או מגע בין אנשים;
3. קרבה, שיתוף;
4. אמצעי התקשרות;
5. התחברות לאדם או לקבוצה כדי למרוד;
6. צירוף, איחוד.

הקשירה מציינת חיבור וקרבה, אך דימוי זה נושא גם אופי כוחני; לאחר שנקשר קשה קשה להתירו ולשנותו. קשירת התפילין מסמלת אפוא, מחד גיסא, את יחסי הקרבה בין האדם המניח אותן ובין ה', ומאידך גיסא, את המחויבות, את הברית ההדדית בין האדם ואלוהיו. משמעויות נוספות של קשר התפילין יעלו ממובנים אחרים של השורש ק־ש־ר כגון תפילין כביטוי לתקשורת

דו־צדדית בין אדם ואלוהיו (שאלה 2).

את ההקשר המקראי שבפרשת "ואהבת" אפשר לפרש כקשר של אהבה בין אדם ואלוהיו, המושג דרך לימוד התורה ומסומל באמצעות קשר התפילין (שאלות 3-4).

תפילין קדומות, תפילין חדשות

באמצעות מקור זה נרחיב את דימוי הקשר שבתפילין גם לעבר הקשר ההיסטורי המחבר את הקצוות השונים והמרוחקים, הן מבחינה היסטורית והן מבחינה גיאוגרפית, של העם היהודי. הסיפור הקצר של יגאל ידן על השיחה ברכבת חושף את המכנה המשותף שנוצר בין לוחמי בר־כוכבא, יהודי בגולה וחייל בצה"ל – באמצעות התפילין.

רקע

בשנות החמישים והשישים של המאה העשרים נתגלו שרידי תפילין רבים בחפירות ארכיאולוגיות שנערכו באתרים שונים ברחבי מדבר יהודה. חשובה במיוחד "קציצה" (=בית) שלמה מתפילה של ראש – על ארבע הפרשיות – שמוצאה, כנראה, במערות קומראן. בתפילין אלו נוספו לכל יריעה פרשיות מספרי שמות ודברים, הכוללות את עשרת הדיברות.

במערה בקומראן נתגלו שרידי יריעה, ובה ארבע פרשיות – ככל הנראה מתפילין של יד. בצורת כתיבתן אפשר להבחין בניסיון לצאת ידי שתי השיטות, שלימים נוסחו בפרוטרוט על ידי רש"י ורבונו תם. התפילין שנתגלו במדבר יהודה שרדו מלוחמיו של בר־כוכבא ומתושבי הארץ שהתחבאו באותן מערות בעת המרד. תפילין אלו תואמות לרוב את ההלכה המקובלת. סדר הפרשיות שבתפילין של יד מוואדי מורבעת תואם לחלוטין את השיטה הקרויה על שמו של רבנו תם, ואילו בממצא אחר (כנראה מאזור עין גד) תואם הסדר את השיטה הקרויה על שם רש"י. מתברר אפוא שלמחלוקת יסודות קדומים ביותר.

בסיפור שלפנינו אנחנו רואים איך קשרי התפילין חוצים את מרחבי הזמן, קושרים ומקרבים בין אוכלוסיות שונות, בין עולים לוותיקים, בין חרדים לחופשיים ובין פרופסורים ונשים, ומגשרים על פני פערים רבים (שאלה 1).

הקשרים המופיעים בקטע אינם חלים רק על היחס בין עם לאלוהיו. עם השנים הפכו הריטואלים הדתיים לחלק מהקשרים בינינו, כעם. הם מחברים אותנו לאורך ההיסטוריה ובין יבשות שונות. הריטואלים קושרים בין חלקיו השונים של העם, שחיו בריחוק ובניתוק זה מזה לאורך שנות הגלות (שאלה 4).

משימה

לצורך המשימה, אפשר להיעזר במידע שהובא לעיל בנוגע לתוכן הפרשיות שבתפילין.

לאור מה שלמדנו על התפילין כביטוי לקשר עם האל, העם, ערכים ועוד, כדאי לשאול אילו קשרים נוספים התלמידים רואים בתפילין. אפשר לבטא זאת באמצעות ציור או טקסט אחר דמיוני שהתלמידים היו רוצים להכניס לתפילין כביטוי לקשר זה.

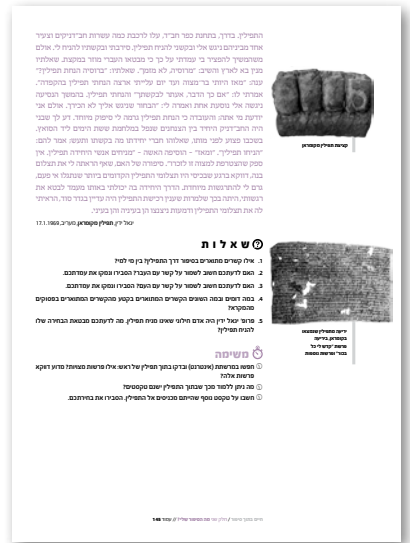
קריאה בתורה

שני המקורות המופיעים כאן מייצגים זוויות נשיות הנוגעות ליחס כלפי התורה וקריאתה. נקדים כמה מילות רקע על אודות הקריאה בתורה, מקורה וזיקתה לטקסט בר המצווה ובת המצווה:

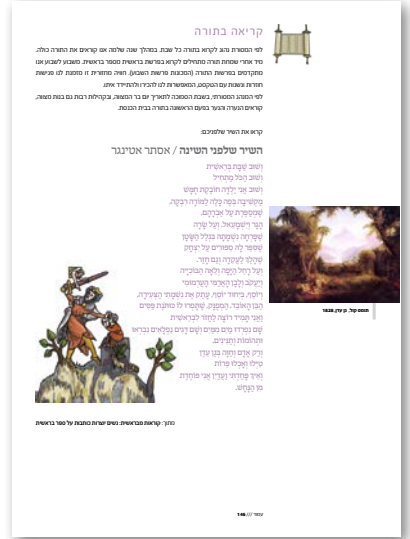
החלק השני של טקסט בר המצווה המסורתי מתקיים בבית הכנסת בשבת בבוקר. העלייה לתורה ואמירת הברכות אל מול ספר התורה וקהל המתפללים הן חלק מרכזי בטקסט ההתבגרות היהודי, ועדות להשתייכותו של העולה לתורה לקהל הבוגר. על פי המסורת היהודית, קוראים בתורה ארבע פעמים בשבוע – בימים שני וחמישי בבוקר (בתפילת שחרית), בשבת בבוקר ובשבת אחר הצהריים (בתפילת מנחה). הקריאה בתורה נעשית במנגינה מסורתית, שסימניה המוזיקלית רשומים בחומש המנוקד, אך אינם מופיעים בספר התורה (שאף אינו מנוקד).

במשפחות רבות קוראים נערי בר המצווה את פרשת השבוע כולה. יש הנוהגים לקרוא קטע קצר יותר מתוך הפרשה, כגון העלייה הראשונה או העלייה האחרונה, הנקראת מפטיה. אפשרות נוספת היא קריאת הפטרה, קטע קצר יחסית מספרות הנביאים, הנקרא במנגינה מסורתית שונה מזו שבה נקראת הפרשה, מתוך תנ"ך מפוסק ומנוקד. משמעות השם הפטרה היא פרידה ודברי סיום. הקריאה בתורה או בהפטרה אינה באה במקום העלייה לתורה, אלא מתווספת עליה.

ברוב הקהילות לא מקובל שבת תעלה לקרוא בתורה. בקהילות מסוימות יעלה אביה של הבת לתורה בשבת שלאחר חגיגת בת המצווה שלה, ויברך את בתו.



עמוד 145 ///



עמוד 146 ///

בחלק מבתי הכנסת, בדרך כלל בתנועות ליברליות ביהדות, כולל טקס בת המצווה גם עלייה לתורה, קריאה בתורה בפני הציבור ולעיתים אף התעטפות בטלית. תופעה אחרת, המוכרת גם בקהילות אורתודוקסיות ליברליות, היא תפילת נשים, שבמסגרתה פורשות נשים מן הקהילה לזמן הקריאה בתורה, ובת המצווה קוראת בתורה ועולה לתורה בפני נשים בלבד. בחלק מן הקהילות, בעיקר מן הזרם הרפורמי והזרם הקונסרבטיבי, קוראת הנערה במניין מעורב, המורכב מגברים ומנשים.

בשנים האחרונות מתרבות התכנסויות של תפילה חילונית כגון "בית תפילה ישראלי" וקהילת "ניגון הלב" שבהן מתפללים על פי נוסח ישראלי המשלב מקורות מודרניים לצד נוסחי תפילה מסורתיים.

השיר שלפני השנה

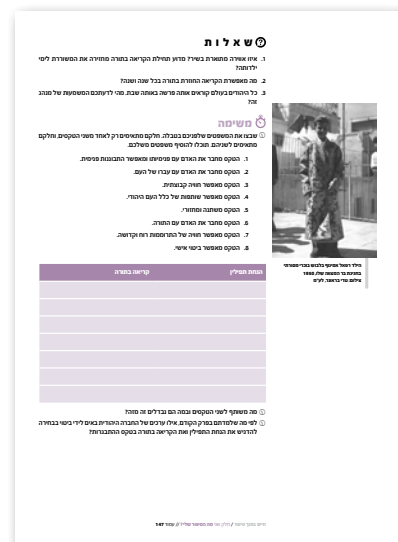
הקטע שלפנינו כתוב מנקודת מבטה של ילדה הכמהה לחזור שוב ושוב אל סיפורי התורה. סקרנותה ופליאתה של הילדה מהולות בקורטוב של חשש לקראת הפגישה עם ידידים ותיקים, גיבורי הסיפורים. בכל שנה חוזרת המחברת להיות ילדה, המתפעלת מחדש מן הבריאה. החזרה אל הילדות מלווה בראשוניות קסומה, המתרחשת מדי שנה בשנה עם תחילתה של הקריאה בתורה (שאלה 1).

הקריאה החוזרת מאפשרת לנו להתחבר לגיבורי התורה ולהתיידד עמם (שאלה 2). בפגישה זו נוצר גם מכנה משותף בין כל חלקי העם המפוזרים ברחבי תבל, שכן כולם קוראים באותה עת אותה פרשה. הקטע מזמין דיון במשמעות וביתרונות שבחזרה שוב ושוב אל אותו טקסט, ובחיבור בין כל חלקי העם היהודי שנוצר בעקבות הקריאה המשותפת של אותה פרשה באותה שבת בכל העולם (שאלה 3).

משימת סיכום

באמצעות משימת הסיכום נסכם ונחדד את הרעיונות ואת הסמלים המקופלים בתפילין ובקריאת התורה, כפי שבאו לידי ביטוי בטקסטים השונים שבפרק.

א. שיבוץ משפטים בטבלה:



עמוד 147 ///

הנחת תפילין	קריאה בתורה
הטקס מאפשר התבוננות פנימית	הטקס מחבר את המשתתפים לעברו של העם
הטקס מחבר את המשתתפים לעברו של העם	הטקס מאפשר חוויה קבוצתית
הטקס מאפשר שותפות של כלל העם היהודי	הטקס מאפשר שותפות של כלל העם היהודי
	הטקס משתנה ומחזורי
	הטקס מחבר את האדם לתורה
הטקס מאפשר חוויה של התרוממות רוח וקדושה	הטקס מאפשר חוויה של התרוממות רוח וקדושה
	הטקס מאפשר ביטוי אישי

ב. בשני הטקסים באים לידי ביטוי הן החוויה האישית של המאמין והן הקשר בין אדם לתרבותו.

ג. הנחת תפילין היא אישית, ואילו בקריאה בתורה משתתף הפרט עם הקהילה. דרך השתתפותו של הציבור, שלוקח חלק מטקס זה, נוצר גם הקשר בין התפוצות השונות. בשני הטקסים קיים היבט אישי עז וכן חיבור בין יסודות שונים.

שיעור שלישי – טקס בת מצווה

עד כה עסקנו בטקסי מעבר ובמבנה טקס בר המצווה של הנער. אצל הבנות טקס בת המצווה נעשה בהגיען לגיל שתים עשרה. טקס זה שונה משל הבנים. במסורת היהודית לא היה נהוג לקיים טקסי בת מצווה, אולם בשנים האחרונות השתנה נוהג זה וגם הבנות מקיימות את טקס בת המצווה. בשיעור זה נשאל כיצד נרצה לחגוג את טקס בת המצווה שלנו.

משימת הפתיחה

כל הזמנה מייצגת אופי טקס שונה של בת מצווה. ההזמנה הראשונה מתארת טקס – טיול משפחתי בעקבות החשמונאים. ההזמנה השנייה מזמינה למסיבת ריקודים במועדון והשלישית מתארת קריאה בתורה וסעודה משפחתית.

התלמידים יתבקשו לחשוב איזה הזמנה הכי קרובה לטקס שאותו היו בוחרים, ומדוע. אם אין טקס כזה, התלמידים מזמנים להציע הזמנה משלהם לטקס שצינו בעבר או שמתכננים לציין בחגיגות.

נתאר לתלמידים כי בעבר לא נהגו בנות ישראל לציין את טקס בת המצווה שלהן. טקס בת המצווה עבר גלגולים שונים במרוצת השנים ובקטעים הבאים נבחן סיפורי טקסי בת מצווה ונקבל מהם השראה לימינו.



עמוד 148 ///

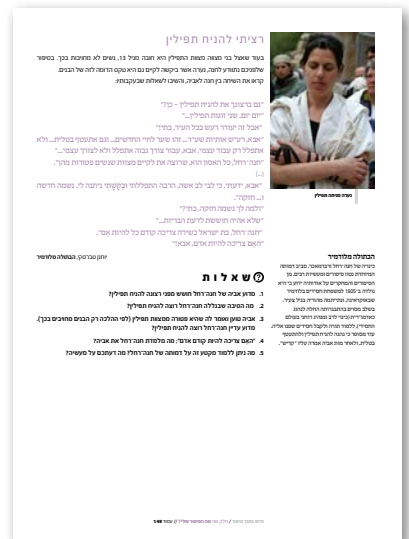
רציתי להניח תפילין

בעוד שאצל בני מצווה, מצוות התפילין היא חובה מגיל שלוש עשרה, נשים לא מחויבות בכך. בקטע "רציתי להניח תפילין" נתוודע לחנה, נערה אשר ביקשה לקיים גם היא טקס הדומה לזה של הבנים. בשיחה בין חנה לאביה, מתאר האב את חששו מפני רצונה להניח תפילין, ותולה חשש זה בתגובתם של הבריות שיעוררו רעש סביב הנחת התפילין של בתו, משום שמעשה שכזה לא היה מקובל כלל באותם הימים (שאלה 1). לעומת זאת, חנה מעוניינת להתפלל לא רק עבור עצמה אלא עבור כולם, והיא אינה רוצה לחשוש מפני הציבור (שאלה 2).

אביה מנסה לשכנעה שלא להניח תפילין וטוען ואומר לה שהיא פטורה ממצוות תפילין (על פי ההלכה רק הבנים מחויבים בכך). חנה עדיין רוצה בזאת אף על פי שאינה מחויבת, משום שהיא רוצה נשמה חזקה כדי להתמודד עם תגובות הבריות למעשה, דווקא בשל היותה אישה.

נוסף על כך, היא אומרת לאביה: "אם צריכה להיות קודם אדם"; חנה מנסה ללמד את אביה כי רצונה להניח תפילין אינו יכול להיות קשור רק לעובדה שהיא אישה ולא גבר. מבחינת חנה, להיות אדם ולהיות אישה פירושו קודם כול להיות אדם ולכבד כל אדם (שאלה 4).

לאחר הלימוד נשאל את התלמידים: האם חנה מייזל הייתה אמיצה? האם הייתה לדעת התלמידים צריכה להיאבק על הנחת תפילין מול עמדת אביה? האם אפשר לזהות בחנה תכונות של אומץ לב ועמידה על העקרונות שלה על אף שהם מנוגדים לחברה (שאלה 5)?



עמוד 149 ///

טקס בת המצווה במרוקו

טקס בת המצווה במרוקו, שמיכל מתארת, שונה מטקס בר המצווה של הבנים. בסיפורה מתואר הטקס בטבילת האצבעות בקמח ובסוכר ובאכילת תמרים שביטאו משאלות מתוך עולמה של האישה היהודייה. כך למעשה הפכה הילדה לנערה וזכתה לישון במיטה משלה. זאת לעומת טקס מעבר/התבגרות של הבנים, שבו הפעילות הפיזית לעיתים קרובות ביטאה את המעבר מילדות לבגרות או פעולה פיזית אחרת (שאלה 1).

אפשר להציע אלמנטים נוספים לטקס מעבר של נשים (לדוגמה, מבחן אומץ מול לחץ חברתי, גבורה נפשית ופיזית או קבלת אחריות).

טקס בת המצווה באיטליה וטיול בת המצווה

משני קטעי הטקסים, בת המצווה באיטליה וטיול בת המצווה, עולות חוויות שונות למדי ואלו כבר הוזכרו גם במשימת הפתיחה של הפרק: בהזמנות טקסי בת המצווה.

טקס בת המצווה באיטליה מתאר את בנות בת המצווה מתקבצות סביב ארון הקודש בבית הכנסת ומול ספר התורה ואומרות תפילה מיוחדת. זאת, כשאין הגברים נוכחים. לאחר כך נערכה סעודה. בחוויות הטיול לבת המצווה מתארת הדוברת את התסכול שחשה בטקס בת המצווה שלה שהיה מרשים ומרגש פחות מזה של אחיה. מכאן היא מציעה כי חוויית בת המצווה יכולה לבוא לידי ביטוי בטיול בחיק הטבע, והטקס יכול לשמש פתיח או סגירה של הטיול.

ניתן לשאול את התלמידים: מה יש בחוויית טיול שאין בחוויה בתוך מבנה? מה הטבע מאפשר?

משימה

תלמידים יכולים להציע אתרים ומקומות לטיול בת מצווה (מקומות היסטוריים: ביתה של שרה אהרונוסון, "שרה גיבורת ניל", מקומות יפים בטבע ועוד).

טקס ההתבגרות לנערה במרוקו במאה ה-20

טקס המצווה של הנערה במרוקו נמשך במשך שנים רבות. הנערה נכנסה לחדר המצווה ונשאלה על ידי הוריה וקרוביה על שאלות שונות. לאחר מכן נערכה טבילת האצבעות בקמח ובסוכר, ונערה נכנסה לחדר המצווה שבו ישנה מיטה משלה. זאת לעומת טקס מעבר/התבגרות של הבנים, שבו הפעילות הפיזית לעיתים קרובות ביטאה את המעבר מילדות לבגרות או פעולה פיזית אחרת (שאלה 1).

שאלות

- מה היה טקס המצווה של הנערה במרוקו? מה המטרה העיקרית של טקס זה?
- מה היה טקס מעבר של נשים (לדוגמה, מבחן אומץ מול לחץ חברתי, גבורה נפשית ופיזית או קבלת אחריות)?

טקס בת מצווה באיטליה

בת המצווה באיטליה מתארת את בנות בת המצווה מתקבצות סביב ארון הקודש בבית הכנסת ומול ספר התורה ואומרות תפילה מיוחדת. זאת, כשאין הגברים נוכחים. לאחר כך נערכה סעודה. בחוויות הטיול לבת המצווה מתארת הדוברת את התסכול שחשה בטקס בת המצווה שלה שהיה מרשים ומרגש פחות מזה של אחיה. מכאן היא מציעה כי חוויית בת המצווה יכולה לבוא לידי ביטוי בטיול בחיק הטבע, והטקס יכול לשמש פתיח או סגירה של הטיול.

טיול בת מצווה

ניתן לשאול את התלמידים: מה יש בחוויית טיול שאין בחוויה בתוך מבנה? מה הטבע מאפשר?

עמוד 150

משימה

תלמידים יכולים להציע אתרים ומקומות לטיול בת מצווה (מקומות היסטוריים: ביתה של שרה אהרונוסון, "שרה גיבורת ניל", מקומות יפים בטבע ועוד).

שאלות

- מה היה טקס המצווה של הנערה במרוקו? מה המטרה העיקרית של טקס זה?
- מה היה טקס מעבר של נשים (לדוגמה, מבחן אומץ מול לחץ חברתי, גבורה נפשית ופיזית או קבלת אחריות)?

טקס בת מצווה באיטליה

בת המצווה באיטליה מתארת את בנות בת המצווה מתקבצות סביב ארון הקודש בבית הכנסת ומול ספר התורה ואומרות תפילה מיוחדת. זאת, כשאין הגברים נוכחים. לאחר כך נערכה סעודה. בחוויות הטיול לבת המצווה מתארת הדוברת את התסכול שחשה בטקס בת המצווה שלה שהיה מרשים ומרגש פחות מזה של אחיה. מכאן היא מציעה כי חוויית בת המצווה יכולה לבוא לידי ביטוי בטיול בחיק הטבע, והטקס יכול לשמש פתיח או סגירה של הטיול.

טיול בת מצווה

ניתן לשאול את התלמידים: מה יש בחוויית טיול שאין בחוויה בתוך מבנה? מה הטבע מאפשר?

עמוד 151



חלק שלישי

סיפור

בתוך

מועד



פרק א /// יום הכיפורים

פרק ב /// יום הזיכרון לרצח ראש הממשלה

יצחק רבין

פרק ג /// שבת

פרק ד /// ספירת העומר ול"ג בעומר



פרק א' - יום הכיפורים

מבוא: רעיון התשובה

רעיון התשובה הוא אחד הרעיונות היסודיים של מחשבת היהדות, ועל פיו לאדם ניתנה אפשרות לחזור ממעשיו הרעים ולפתוח דף חדש בחייו. המושג תשובה נגזר מן הפועל לשוב, ופירושו חזרה למוטב, חרטה של אדם על מעשיו והחלטתו לחזור בו כדי לשוב לנקודת המוצא, "אל דרך הישר". רעיון התשובה מופיע כבר בתנ"ך, ובייחוד בשליחות הנביאים הקוראים לעם ישראל לתקן את דרכיו. כדברי הנביא יחזקאל: "כי לא אחפוץ במות המת כי אם בשובו מדרכיו וחייה" (יחזקאל לט, יא).

תהליך התשובה במקרא עוסק בהתנהגות היחיד והעם וגם בהתנהגותם של עמים אחרים. חז"ל התמקדו בתשובת היחיד, והדגישו את עוצמתו של התהליך ואת ייחודו של בעל התשובה. רמב"ם הגדיר את התשובה כמצוות עשה ופירט את שלביה, ואף החיל אותה על כללי התנהגות ואורח חיים. בספרות הדתית של עם ישראל תופס רעיון התשובה מקום מרכזי כבטיול ל"תמצית האידאל הדתי-מוסרי של היהדות". במסורת ישראל ישנה תקופה ייחודית לתהליך התשובה: ימי הסליחות והימים הנוראים.

התשובה במקרא

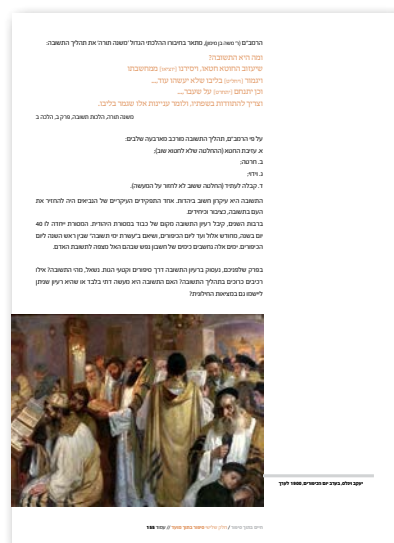
מון המקרא עולה כי התהליך של תשובה כרוך בהכרח בחטא ובהרטה עליו, בהודאה עליו (וידוי) ובקבלת התוצאה (עונש). כך, לדוגמה, בסיפור דויד ובת שבע. בעקבות תוכחת נתן הנביא הבין דויד המלך שחטא במעשיו. הוא התוודה ואמר "חטאתי לה'", וקיבל בהכנעה את העונש שנקבע לו (שמואל ב יב, יג-כ). תוכחת הנביאים מציגה דגם התנהגותי המבוסס על מחזוריות של חטא, עונש (פורענות), חרטה וחזרה בתשובה. הנביאים מוכיחים את העם על חטאו, הפרת הברית בין ישראל לה', וקוראים לתהליך של תיקון באמצעות חזרה בתשובה, שבכוחה אף למנוע פורענות עתידה: "שובו והשיבו מן כל פשעיכם... השליכו מעליכם את כל פשעיכם... ועשו לכם לב חדש ורוח חדשה, ולקחו תמתי בית ישראל. כי לא אהפץ במוות המת, נאם אדני ה' והשיבו וחייו" (יחזקאל יח, ל-לב). אולם הקריאה לתשובה בספרי הנביאים אינה מופנית רק לעם ישראל. מקצת הנביאים פנו גם לעמים אחרים בקריאה לתיקון: "רנע אדבר על גוי ועל ממלכה לנתוש ולנתוץ ולהאבד. ושב הגוי הוא מרעתו אשר דברתי עליו ונחמתי על הרעה אשר חשבת לעשות לו" (ירמיהו יח, ז-ח). ספר יונה, שבו נעסוק בשיעור הראשון, הוא דוגמה לתשובה שמבטלת פורענות צפויה, לא דווקא בעם ישראל. ה' שולח את יונה להודיע לאנשי ניווה על החורבן הצפוי להם, ובני העיר מחליטים לחזור בתשובה כדי לנסות ולבטל את רוע הגזירה: "מי יודע ישוב ונחם האלהים ושב מחרון אפו ולא נאבד". וכך אכן קרה: "וירא האלהים [...] כי שבו מדרך הרעה ונחם האלהים על הרעה אשר דבר לעשות להם ולא עשה" (יונה ג, ט-י). התשובה נזכרת פעמים רבות גם במזמורי תהלים, ובה הודאה בחטא (וידוי) והרטה: "חטאתי אודיעך, ועוני לא כסיתי" (תהלים לב, ג-ה); "אודה עלי פשעי לה' [...] חטאתי וקרע בעיני עשיתי". זאת לצד בקשה למחילה ולטהרה מן החטא: "הנני אלהים פחסף רב רחמיך [...] פכסני מעוני; ומחטאתי טהרני" (תהלים נא, ד-ו). תהליך התשובה המתואר בספרי הנביאים והכתובים כולל צום, בכי ומספד, קריעת הבגד ולבישת שק – לאות אבל.

התשובה במקורות חז"ל

חז"ל הרבו לעסוק בתשובה, אך התמקדו בתשובת היחיד ולא בתשובת העם (או עמים אחרים). תהליך התשובה ביהדות קשור לרעיון של בחירה חופשית, ולכן הוא נתון בידי האדם עצמו, היום את התהליך בכוחותיו. רק לאחר מכן הוא יכול לצפות לסיוע מן השמים: "בא לטהר – מסייעין אותו" [מי שמגלה רצון להפוך לטהור, עוזרים לו בזה] (תלמוד בבלי, מסכת יומא, דף לח, עמוד ב). עם זאת, יש גם מי שאינו רואי לתשובה: "האומר אחטא – ואשוב [אחזור בתשובה], אחטא – ואשוב,



עמוד 154 ///



עמוד 155 ///

אין מספיקין בידו [אין מאפשרים לן] לעשות תשובה" (משנה, מסכת יומא, פרק ה, משנה ט), "הז"ל החשיבו מאוד את מעמדו של בעל התשובה וקבעו: "מקום שבעלי תשובה עומדין שם – צדיקים אינן עומדין שם" (תלמוד בבלי, מסכת סנהדרין, דף צט, עמוד א).

תהליך התשובה מציין מפנה לטובה בחיי האדם, ולפיכך אסרו הז"ל (כמצוות לא תעשה) כל התייחסות לעברו של בעל התשובה. התשובה בתפיסת הז"ל משנה את תודעת הזמן: בעולמנו נמשך הזמן מן העבר אל העתיד (ולא להיפך), אך בכל הקשור לתשובה הזמן הפיך, והעתיד (לאחר התשובה) אף משנה את משמעותו של העבר ומתקן אותו. לפיכך ניתקן הז"ל את התשובה מסדר הזמנים הרגיל וקבעו כי התשובה קדמה לבריאת העולם.

ליחיד, וגם לכלל הציבור, קבעה המסורת היהודית תקופה ייחודית לתהליך התשובה והסליחה: סוף השנה בלוח העברי, מימי הסליחות של חודש אלול ובמשך הימים הנוראים של תשרי, עד לשיא (ולסיום) ביום הכיפורים.

על פי לקסיקון לתרבות ישראל, מט"ח

משימת פתיחה: אל תפחד / אהוד בנאי

על פי האמור במבוא רעיון התשובה הוא חידושה של היהדות. ביסודו הוא מבטא גישה אופטימית שעל פיה, את הנעשה יש להשיב.

השיר עוסק באדם שמעד וחש חרטה "ועכשיו פעמוני אזרהה / מצלצלים בראשך / אתה רוצה לשכוח / להתחיל מהתחלה". אולם פעמים רבות לאחר שאדם מועד אל מעשה אסור הוא חש שאין דרך חזרה. הפזמון של השיר מעודד את הנמען בשיר: "אז תאמין שאם קלקלת / אתה יכול גם לתקן, כן, כן".

מילים אלו הן פרפרזה על דברי רבי נחמן מברסלב: "אם אתה מאמין שיכולים לקלקל תאמין שיכולים לתקן" (ליקוטי מוהר"ן, תנינא תורה ק"ב). על פי רבי נחמן אנו מאמינים ביכולתנו לקלקל, אך לא ביכולתנו לתקן את טעותינו. לפיכך רבי נחמן מלמד שאם יש ביכולתנו לקלקל ממילא ביכולתנו להחזיר את המצב לקדמותו ולתקן את אשר עשינו (שאלה 1).

כדאי לעודד דיון בכיתה על מצבים מחיי התלמידים, מהספרות, מהקולנוע וכיצא באלה שלהם מתאים המשפט משירו של בנאי.



עמוד 156 ///

שיעור ראשון – רעיון התשובה

ספר יונה אינו ספר היסטורי הבא לתאר את קורותיה של דמות (הנביא יונה) או את תולדותיה של עיר (נינוה). הדמויות ומקום ההתרחשות אינם אלא אמצעי למסירת הלקח שבא המספר ללמד את קוראיו. יש הרואים בספר יונה את תמצית רעיון התשובה ואת כוחה. כאשר שבו אנשי נינוה מחטאם נשא ה' לפשעם ולא קיים את גזירתו להשמיד את העיר.

יונה הנביא, היודע כי ה' הוא אל רחום וחנון ועתיד לסלוח לאנשי העיר על פשעם, מתקומם כנגד כך ומנסה להתחמק משליחותו.

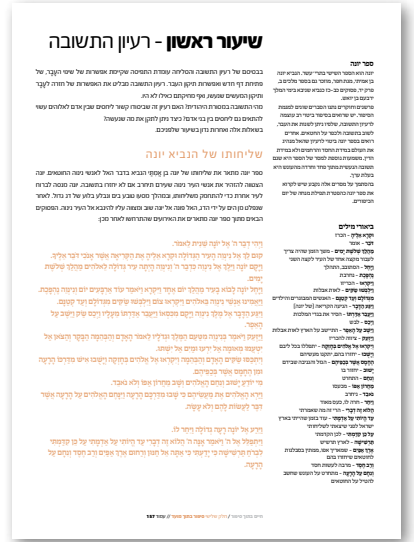
בסופו של דבר הוא מקיים את שליחותו, אנשי העיר חוזרים בתשובה, וה' מתחרט על העונש שביקש להטיל על העיר.

מסיבה זו נהוג לקרוא את ספר יונה בתפילת מנחה של יום כיפור כסמל לכוחה של תשובה ולסובלנותו של האל כלפי החוטאים.

כפי שצפה יונה נבואת הפורענות שלו מעוררת את אנשי עיר ומלכה לחרטה:

וַיֹּאמְרוּ אֲנִישׁי נִינְוָה בְּאֵלֵיהֶם וַיִּקְרְאוּ צוּם וַיִּלְבְּשׂוּ שָׂקִים מִגְדֻלָּם וְעָדִי-קִטְנֹם. וַיִּנְעוּ הַדָּרָךְ אֶל־מֶלֶךְ נִינְוָה וַיִּקָּם מִפְּסָאוֹ וַיַּעֲבֵר אֶדְרָתוֹ מֵעֲלָיו וַיִּכַּסּ שָׂק וַיֵּשֶׁב עַל הָאֶפְתָּה־וַיִּזְעַק וַיֹּאמֶר בְּנִינְוָה מִטַּעַם הַמֶּלֶךְ וַגְדִּלְיוֹ לְאֹמֶר הָאָדָם וְהַבְּהֵמָה הַבְּקָר וְהַצֹּאֵן אֵל יִטְעֲמוּ מְאֹמָה אֵל יִרְעוּ וּמִים אֵל יִשְׁתּוּ. וַיִּתְפַּסּוּ שָׂקִים הָאָדָם וְהַבְּהֵמָה וַיִּקְרְאוּ אֶל־אֱלֹהִים בְּחִזְקָה וַיִּשְׁבּוּ אִישׁ מִדְּרָכּוֹ הַרְעָה וּמִן הַחַמְסִים אֲשֶׁר כִּפְּפִיהֶם. מִי יוֹדַע יִשׁוּב וְנַחֵם הָאֱלֹהִים וַיִּשֶׁב מִחֲרוֹן אָפוֹ וְלֹא נֹאבָה.

במצוות מלך נינוה אנשי העיר מכריזים על צום ועל אבל כביטוי של חרטה ושל צער, בתקווה שהאל יראה את תשובתם ויחזור בו מתוכניתו להשמיד את העיר (שאלה 1).



עמוד 157 ///

האל רואה כי אנשי העיר שבו ממעשיהם הרעים ומחליט לחזור בו: **וַיֵּרָא הָאֱלֹהִים אֶת מַעֲשֵׂיהֶם כִּי שָׁבוּ מִדְרָכָם הֲרָעָה וַיִּנְחָם הָאֱלֹהִים עַל הֲרָעָה אֲשֶׁר דָּבַר לַעֲשׂוֹת לָהֶם וְלֹא עָשָׂה" (שאלה 2).**

יונה כועס מאוד על החלטתו של ה' שלא להשמיד את העיר ומבקש את נפשו למות מתסכול (שאלה 3).

יש הרואים בתגובתו של יונה את המסר המרכזי של ספר יונה. על פי פרשנות זו יונה יודע היטב את מידותיו של ה' שהוא "חנן ורחום ארך אפים ורב חסד ונחם על הרעה" (יונה ד, ב) וחשש להיות מוצג כנביא שקר. ה' מבקש ללמד את יונה שיש ערכים נעלים יותר מאשר התגשמותה של הנבואה ומהימנותו של הנביא: הצלת מעשי ידיו של ה', אם אכן יהיו ראויים להצלה. מטרת הנבואה היא לחנך, להחזיר בתשובה, לפתוח פתח הצלה לחוטא, הנמצא על עברי פי פחת. גם נבואת פורענות אינה אלא נבואה על תנאי, שתתגשם רק אם לא ישובו מרעתם.

באמצעות הקיקיון ה' מבקש ללמד את יונה את הערך של מעשי ידיו. יונה חס על הקיקיון העלוב שלא טרח בו, וכיצד לא יחוס ה' על בראיו? (שאלה 4).

ספר יונה נקרא על פי המסורת בתפילת מנחה של יום הכיפורים, בשל המסר המרכזי העולה ממנו על אודות כוחה של התשובה לשנות את רוע הגזירה.



עמוד 158

משימה: ראינו עם יונה הנביא

באמצעות ראינו בדיוני עם יונה הנביא אפשר להיכנס לראשו של הנביא, אשר מסרב להכיר בערך של תשובה ותיקון.

זוהי הזדמנות להבין את הקושי שיש ברעיון שניתן להשיב את הגלגל לאחור, שהרי ככלות הכול, במשפט המודרני עברייני שפשע איננו פטור מעונש גם אם הביע חרטה על מעשיו.

שיעור שני – סליחה וחרטה

על פי המסורת היהודית לכל אחד יש אפשרות לזכות בסליחה ובמחילה, ובלבד שהביע חרטה מלאה וקיבל על עצמו לשנות את דרכיו ואת התנהגותו. תפיסה זו נוגעת הן ליחסים שבין אדם לאלוהיו והן ליחסים שבין אדם לחברו. אלא שביחסים שבין אדם לחברו, בשונה מן היחסים שבין אדם לאל, הסליחה מותנית בפיוס האדם הנפגע. היחסים שבין האדם למקום הם עניין אישי ופנימי שבין אדם לאלוהיו ובין אדם למצפוננו. המחילה על עבירות אלו תלויה אפוא בתהליך פנימי שעבר האדם, ולאחר החרטה הכנה נמחלים לו עוונותיו. אולם בעבירות שבין אדם לחברו האדם אינו יכול להסתפק רק בתהליך תשובה אישי, מאחר שהעבירה כוונה כלפי הזולת. התנאי העיקרי לתיקון היחסים מחייב אפוא להתפייס עם הזולת ולבקש ממנו מחילה. רק לאחר שהאדם הנפגע מחל לפוגע אפשר לבקש מחילה גם מהאל.

הצעה למשימת פתיחה לשיעור:

המסמרים שבגדר

קראו את הסיפור שלפניכם ודונו בשאלות שבעקבותיו.

בן אחד סיפר לאביו שאחד מחבריו התרחק ממנו בתקופה האחרונה, וזהו אינו המקרה היחיד. מבירורו שערך האב עלה כי הבן רב עם חבריו ופגע בהם קשות. אלו נעלבו והתרחקו ממנו.

"אבא, עזור לי", ביקש הבן.

האב ביקש ממנו לחכות, הלך והביא קופסה גדולה ובה מסמרים. יצאו השניים לחצר וניגשו אל הגדר.

"אתה רואה, בן, את גדר העץ הזו? בכל פעם שבה אתה פוגע במישהו, יצא אל החצר ותקע מסמר בגדר".

וכך עשה הבן. תקע ונעץ מסמרים, המשיך בדרכו הפוגענית. הוא עלב באחרים, נעץ בהם את חֲזֵיו ובגדר את מסמריה. חיש מהר אזלו המסמרים והקופסה התרוקנה.

"אבי, מסמרים אין יותר, ומה עתה?"

"עתה? עתה תלמד לתקן, להתנצל ולשפר דרכיך. בכל פעם שתתקן יחסך עם מישהו שפגעת בו, גש אל הגדר, שְׁלוֹף ממנה מסמר אחד והחזר אותו אל הקופסה".

אחרי שבועות ארוכים הבן מגיע עליו ושמח אל אביו. בידו קופסת המסמרים, מלאה לגמרי. "אבי,



עמוד 159

השכתי דברים לקדמותם, תיקנתי את דרכי, כעת הנני אדם אחר!"

האב יצא עם בנו להצר ויחד ניגשו אל הגדר הנקייה ממסמרים. שאל האב את בנו מה הוא רואה. השיב הבן כי הוא רואה גדר ללא מסמרים, וכי כולם בקופסה.

"אבל" הוסיף הבן, "בכל מקום בו היה נעוץ מסמר, אני רואה כי נותר סימון, יש חור"

"ככה זה, בני" הסכים האב, "אחרי שעלבת ופוגעת באחר, גם אם תתנצל, הצלקת תישאר..."

סיפור עממי

1. "הצלקת תמיד תישאר" – האם אתם מסכימים או מתנגדים למסקנת האב? הסבירו.
2. לפניכם כמה פתגמים. ציינו איזה מהם מתאים למסקנת האב בסיפור ואיזה מהם מנוגד לה? הסבירו.

- נמשלה התשובה לים. מה הים לעולם פתוח, אף שער תשובה לעולם פתוח (מדרש תהילים)
- את הנעשה אין להשיב (על פי תלמוד בבלי, מסכת ראש השנה, דף כט, עמוד ב)
- תשובה אמיתית היא לחדול מחטא (סט. אמברוז)
- גדולה תשובה שזדונות [מעשים שנעשו בכוונה] נעשים כשגגות [מעשים שנעשו בטעות] (תלמוד בבלי, מסכת ברכות, דף לד, עמוד ב)
- תשובה מכסה בעצב ובפרחים את הקבר שבו טמון העבר (ג'ון סטרלינג)
- במקום שבעלי תשובה עומדים, צדיקים גמורים אינם עומדים. (תלמוד בבלי, מסכת ברכות, דף לד, עמוד ב)

זה הזמן לסלוח

הסיפור שלפנינו ממחיש יפה מצד אחד את הרעיון של בקשת הסליחה, את הקלות הבלתי נסבלת של הפגיעה בזולת, את תהליך החרטה והסליחה, ומצד אחר את האתגר שיש בקבלת הסליחה.

בפתיחת האגדה ובסיומה נאמר הפתגם הבא: **"לעולם יהא אדם רך כקנה ואל יהא קשה כארז"**. אפשר לדון במשמעות הפתגם בפתיחת ההוראה או בסיומה. את הדיון בפתגם כדאי לפתוח בקונוטציה שיש לארז ולקנה במקרא. לארז קונוטציה חיובית במקרא. כך, למשל, **"אֶתֶן בַּמִּדְבָּר אֶרֶז שֹׁטֶה וְהִדַּס וְעֵץ שָׁמֶן אֲשִׁים בְּעֶרְבָה בְּרוֹשׁ תִּדְהָר וּתְאֲשׁוּר יַחְדָּו"** (ישעיהו, מא, יט) וכן **"צַדִּיק כְּתֹמֵר יִפְרַח כְּאֶרֶז בַּלְבָּנוֹן יִשְׁגָה"** (תהלים, צב, יג).

לעומת זאת, לקנה קונוטציה שלילית. כך, למשל, **"וַיִּדְעוּ כָּל יִשְׂרָאֵל מִצָּרִים כִּי אֲנִי ה' עֵן הַיּוֹתֵם מִשְׁעֲנֵת קֶנֶה לְבַיִת יִשְׂרָאֵל"** (יחזקאל כט, ו), וכן **"הִנֵּה בְּטַחַת עַל מִשְׁעֲנֵת הַקֶּנֶה הָרְצוּץ הַזֶּה עַל מִצְרַיִם אֲשֶׁר יִסְמְךָ אִישׁ עָלָיו וְכָפוּ וְנִקְבְּהוּ כֵּן פְּרַעַה מֶלֶךְ מִצְרַיִם לְכָל הַבְּטָחִים עָלָיו"** (ישעיהו לו, ה).

כפי שהוא מופיע בסיפורנו הפתגם משקף שינוי משמעות בתקופת חז"ל. הקנה הוא בעל הקונוטציה החיובית, שכן הוא מעיד על גמישות וסובלנות. לעומת זאת, הארז מייצג נוקשות ועקשנות (שאלה 1).

לאחר הבנת הפתגם רצוי לדון במילה "לעולם": האם תמיד יש להיות רך כקנה? מתי ראוי שיעמוד אדם על דעתו?

כאמור, ניתן לפתוח בדיון זה את העיסוק באגדה, ואפשר גם לסיים בו.

הפתיחה של הסיפור ארוכה יחסית לאגדות חז"ל. יש בה מידע רב על רבי שמעון בן רבי אלעזר: הוא מגיע מבית המדרש כשהוא רוכב על החמור להנאתו, הנוף סביב יפה ומצב רוחו טוב מפני שלמד תורה. בוודאי הצליח להציג קושייה או לפרק סוגיה (בכיתה אפשר להשוות את מצב רוחו לזה של תלמיד שקיבל ציון גבוה מאוד במבחן חשוב).

המספר מציין עובדה מדהימה (בהתחשב בכך שהסיפור נוצר בבית מדרשם של חכמים), שגסות הדעת של הרבי הייתה "מפני שלמד תורה הרבה". בעולמם של חכמים נודעת ללימוד תורה מרכזיות רבה. אולם לימוד התורה, שצריך להביא את האדם לידי מידות טובות ושפלות דעת, עשוי להיות חרב פיפיות ולגרום לאדם התנשאות וזלזול במי שלא זכה ללמוד ולהרחיב את דעתו (שאלה 2).

רבי שמעון פוגש באדם שהיה "מכוער ביותר" בעיניו. הסיפור נוקט כינוי מכוער כדי להעצים את נקודת המבט של הרבי, שהרי יופי וכיעור הם פעמים רבות בעיני המתבונן (שאלה 3). בני אדם

נוטים לעצום עיניהם או להסיט את המבט כאשר לעולמם המסודר נכנס אי־שקט כמראה דוחה. המכוּער כביכול מערער את עולמו השלו והשמח של הרבי (שאלה 5).

רבי שמעון בן רבי אלעזר אינו מחזיר לו שלום, ועולב באיש שלושה עלבונות: מציין את מראהו החיצוני; מקשר בין מראהו החיצוני לפנימיותו באמצעות יצירת גזירה שווה ביניהם ("ריקא"); מכליל ורואה בו נציג של כל בני עירו, ובכך מעליב למעשה גם אותם (שאלה 7).

תשובתו של המכוּער מפתיעה משום שאחרי הכינוי "ריקא" הקורא אינו מצפה לתשובה חריפה מצידו. הוא מעמיד את הפוגע על סבלו של האדם שנפגע על לא עוול בכפו, שהרי לא הוא יצר את עצמו. באומרו "אומן" הוא שולח את הרבי לקדוש ברוך הוא (שאלה 6). רבי אלעזר, היוצא מבית המדרש, מקום לימוד תורת האל, נשלח בידי המכוּער אל אותו אל להתלונן לפניו.

הרבי מבין מיד את חטאו, מתחרט ופועל לפיוס הנפגע. ראשית, ההבנה; שנית, הפעולה המוחשית של הירידה מן החמור, כי איננו יכול לבקש מחילה כשהוא גבוה יותר מהנעלב; שלישית, השתטחות על פני האדמה לפני האיש. הוא אינו מסתפק בעמידה מולו, אלא משפיל את עצמו, תרתי משמע, ורק אז מבקש ממנו מחילה.

כאן המקום לאפשר לתלמידים לספר על הקושי בבקשת סליחה. הם יכולים לספר מניסיונם או לספר על אירועים דומים.

המכוּער נעלב מאוד, והוא אינו מוחל לרבי. האם אתם מצדיקים אותו? ניתן לפתח שיחה על עלבונות שעליהם קשה לסלוח, או על ההרגשה שלעיתים הסליחה אינה אלא מס שפתיים. זה המקום לחדד את המשמעות של הסירוב לסלוח בעזרת דברי הרמב"ם המובאים בשאלה 9. על פי הרמב"ם, אדם שמתעקש להישאר בפגיעותו ומסרב לסלוח מכונה "אכזרי" (שאלה 9, א). אם הפוגע מבקש בכנות סליחה, על הנפגע לעשות את המאמץ הנפשי הנדרש ולסלוח לו (שאלה 9, ב).

בשלב זה המורה יכולה לספר כי רבי שמעון הלך אחרי האיש המכוּער עד שהגיעו לעירו של האחרון.

רבי שמעון בן אלעזר "מטייל אחריו". החכם מבין שהפגיעה כאן עמוקה ביותר, הוא אינו מרגיש שמילא את חובתו בכך שהתנצל, לכן הוא ממשיך ללכת אחריו. הכתוב אינו מספר לנו אם דיבר איתו, אם ביקש שוב ושוב את סליחתו, אבל הכתוב אומר "מטייל", כלומר הוא לא חזר לרכוב על חמורו.

אפשר לתת לתלמידים משימות: לכתוב על מחשבותיו של רבי שמעון בן אלעזר בהולכו אחריו; או על מחשבות המכוּער; או לכתוב שיר "לא סלחתי"; או לצייר את המעמד.

על מה מעידות הקריאות הכפולות "רבי, רבי" ו"מורי, מורי"? האם על פרסומו של רבי שמעון בן אלעזר או על היותו חביב?

האיש המכוּער כביכול אינו מודע להולך אחריו, ושואל למי קוראים בני העיר רבי. הוא מוסיף כי "אל ירבו כמותו בישראל". מדוע? האם מכיוון שהעליב אותו? הרי הוא אדם חכם וידוע. רצוי להוביל את הדיון לחשיבות שהמכוּער, ועמו גם המספר, מייחס לערכיות שבאדם. לא די בחוכמה שנרכשת במוסד לימודי. עם זאת, ראוי לציין שהמכוּער אינו מספר לבני עירו של הרב על בקשת המחילה של הרבי, אלא על הפגיעה בלבד (שאלה 10). זוהי נקודת חולשה עמוקה בהתנהגותו של המכוּער, שכן הוא גומל לרבי באותה מטבע: הוא מעליב אותו בפומבי באמצעות סיפור מעשה ההעלבה.

בזמן השיחה בין המכוּער לבני עירו רבי שמעון בן אלעזר שותק. מדוע? הרי היה יכול להפסיק את דבריו ולספר שביקש מחילה, היה יכול להתנצל שוב. מדוע שותק? (אולי כדי להעצים את "עונשו" על כך שהעליב אדם. ההעצמה מתבטאת בכך שעתה מעליבים אותו בפומבי).

האם המכוּער מחל לו בשלמות? אין בליבו עליו יותר? סביר להניח שלא, כיוון שהמחילה היא על תנאי.

דמויותיהם של רבי שמעון בן אלעזר ושל האיש מכוּער עוברות תהליך של שינוי במהלך הסיפור. כיצד כל אחד מהם מצטייר בחלק א לעומת בחלק ב של האגדה? יש מקום לעמוד גם על המבנה המקביל של חלקי האגדה:

אמר רבי: "המכוער יותר מכולם... מכלול שילובי דברי תורה ודברי חכמה...".
דוד בן גורן, מוסדות תורה ודאית, תשס"ג. "מכוער יותר מכולם" – חכמת חיים ודאית.
קשה כחרי.
המורה נבוכים, מסכת חנוכה פרק י"ג ע"א א-ב.



שאלות

1. כדור העץ דורעם שדורס את המים לריחוק מים ודורס.
2. "מכוער" אינו שם של האיש מדוע אם כן הוא מכוער רק אך לדורעם מריסו אדם וקשה על המכוער?
3. מדוע עלה רבי שמעון המכוער לרבי שמעון?
4. ממה נלמדם את תשובתו של האיש המכוער לרבי שמעון?
5. מה היה השם של רבי שמעון כלומר האיש המכוער?
6. שמואל היה האיש המכוער רשעו לרבי שמעון? כיצד ריחם רשעים בסיקור של האיש המכוער?
7. קראו את דברי הרמב"ם שהובאו לשאלת פסקה זו.

אפשר לתת לילדים לכתוב אודות רבי שמעון המכוער ולרבי שמעון.
אולי ירבו כמותו בישראל... (אולי ירבו כמותו בישראל) – חכמת חיים ודאית.
המכוער יותר מכולם... (אולי ירבו כמותו בישראל) – חכמת חיים ודאית.
לא ירבו כמותו בישראל... (אולי ירבו כמותו בישראל) – חכמת חיים ודאית.

הרב דוד בן גורן, מוסדות תורה ודאית, תשס"ג. "מכוער יותר מכולם" – חכמת חיים ודאית.

1. כדור העץ דורס את המים לריחוק מים ודורס.
2. "מכוער" אינו שם של האיש מדוע אם כן הוא מכוער רק אך לדורעם מריסו אדם וקשה על המכוער?
3. מדוע עלה רבי שמעון המכוער לרבי שמעון?
4. ממה נלמדם את תשובתו של האיש המכוער לרבי שמעון?
5. מה היה השם של רבי שמעון כלומר האיש המכוער?
6. שמואל היה האיש המכוער רשעו לרבי שמעון? כיצד ריחם רשעים בסיקור של האיש המכוער?
7. קראו את דברי הרמב"ם שהובאו לשאלת פסקה זו.

חלק א

מעשה שבה רבי שמעון בן רבי אלעזר ממגדל גדור מבית רבו, והיה רכוב על חמור ומטייל על שפת נהר, ושמו שמחה גדולה, והיתה דעתו גסה עליו מפני שלמד תורה הרבה.

נזדמן לו אדם אחד שהיה מכווער ביותר. אמר לו (האיש המכווער): שלום עליך רבי!

ולא החזיר לו (רבי אלעזר בן רבי שמעון). אמר לו: ריקא, כמה מכווער אותו האיש! שמא כל בני עירך מכווערין כמותך? אמר לו (האיש המכווער): איני יודע, אלא לך ואמור לאומן שעשאני כמה מכווער כלי זה שעשית.

כיון שידע בעצמו שחטא ירד מן החמור ונשתטח לפניו, ואמר לו: נענית לך, מחול לי!

אמר לו (האיש המכווער): איני מוחל לך עד שתלך לאומן שעשאני ואמור לו כמה מכווער כלי זה שעשית.

חלק ב

היה מטייל אחריו עד שהגיע לעירו.

יצאו בני עירו לקראתו, והיו אומרים לו: שלום עליך רבי רבי, מורי מורי!

בשני החלקים הוא "מטייל", אך מצב רוחו שונה לחלוטין.

מקבלים את פניו, מברכים אותו לשלום.

דו שיח. בחלק א' בין רבי שמעון בן אלעזר למכווער, ואילו בחלק זה בין המכווער ובין בני עירו. הנושא הוא אותו נושא.

בקשת המחילה. בחלק א' על ידי המעליב ואילו בחלק ב' על ידי הנעלבים.

"המחילה", שלמעשה אינה מחילה של ממש.

אמר לו: אף על פי כן, מחול לך, שאדם גדול בתורה הוא.

אמר להם (האיש המכווער): בשבילכם הריני מוחל לך, ובלבד שלא יהא רגיל לעשות כן.

The screenshot shows a website with a table of contents on the left and a sidebar on the right. The table of contents includes sections like 'משימה', 'שאלות', and 'משימה'. The sidebar features a photo of a woman and text related to a 'דף חדשה' (New Page) section.

עמוד 161 //

משימת סיכום

ההפעלה מזמינה את התלמידים להיכנס לעורך של שתי הדמויות המרכזיות בסיפור ולנסות לדמיין את הרגשותיהם בזמן העלילה ולאחריה. המטרה בהפעלה היא לעורר בתלמידים הזדהות עם הדמויות ולפתח הבנה מעמיקה יותר של הסיפור.

הן למכווער והן לרבי שמעון היו מן הסתם משקעים נפשיים חזקים מהאירועים. גם רבי אלעזר וגם המכווער פגועים מאוד. האם ישמרו את טינתם זה לזה לנצח? האם יסלחו זה לזה באמת? מה הלקח שלהם מהעלבונות ההדדיים? ועוד.

דרך חדשה

בני אדם אינם פועלים בחלל ריק, וכמעט כל דבר שאנו אומרים וכל מעשה שאנו עושים מחוץ למרחב הפרטי שלנו, מופנה כלפי אדם אחר או כלפי אנשים אחרים. יתירה מזאת, ניתן לומר כי כל פעילות או דיבור מחוץ למרחב הפרטי באים בתגובה על מעשים או על דיבורים אל אנשים אחרים, ומוכתבים על ידם. על פי תפיסה זו, האדם כבול במידה מסוימת לשרשרת האירועים שקדמה לרגע שבו הוא נמצא כעת, וכך נשללת ממנו הבחירה החופשית. אך אף על פי שלאדם אין אפשרות לבחור אם להגיב על מעשים ועל דיבורים שהופנו כלפיו על ידי זולתו, עדיין יש בכוחו להכריע בשאלה **כיצד** להגיב עליהם. רעיון זה בא לידי ביטוי בקטע הקצר שלפנינו, שבו משווה חנה ארנדט בין מעשה הסליחה ובין מעשה הנקמה. לשני סוגי המעשים הללו יש מכנה משותף מובהק – שניהם באים בתגובה על מעשה עוולה מצד הזולת. אולם למרות הדמיון ביניהם, יש הבדל חשוב בין מעשה של נקמה ובין מעשה של סליחה. כל עוד שני הצדדים יבחרו להשיב לזולתם באותו מטבע, וללכת בדרך של נקמה, ייגררו שני הצדדים לתוך מערבולת אין-סופית של מעשי עוולה; מעין "מעגל אימה". לכן כאשר אנו בוחרים בדרך של נקמה, העתיד צפוי מראש, וצופן בחובו שרשרת של ניסיונות לפגוע זה בזה. אולם, כאשר אחד הצדדים בוחר לסלוח לזולת, העתיד נעשה בלתי צפוי, משום שלא ניתן לדעת כיצד ינהגו שני הצדדים לאחר מכן: האם יחסייהם יחזרו להיות כשהיו? האם ייפרדו זה מזה? האם מערכת היחסים ביניהם תשתנה בדרך כלשהי? לא ניתן לדעת. לכן, ארנדט טוענת ש"הסליחה היא היפוכה המדויק של הנקמה" (שאלות 2+1).

לאחר שקראנו ודנו ברעיון זה, נבקש מהתלמידים ליישם אותן באמצעות דוגמה מתוך חייהם. מן הסתם, רוב התלמידים נתקלו במקרים של בקשת סליחה (מצידם או כלפיהם). כעת, יוכלו התלמידים להרהר באחד המקרים שחוו, ולדמיין מה היה קורה אילו במקום הסליחה הייתה באה נקמה, או נקמה במקום הסליחה (שאלה 3).

חשימה

בסיפורם של רבי שמעון והמכוער, ישנו אירוע של בקשת סליחה, שבעקבותיו יוצא רבי שמעון לדרך חדשה שסיסמתה "לעולם יהא אדם רך כקנה ואל יהא קשה כארז". המפגש עם המכוער והשפלתו על ידי רבי שמעון מביאים אותו למסקנה כי עליו לשנות את דרכו ולנקוט דרך "רכה" עם כל אדם שפירושה גילוי סובלנות ואמפתיה לכל אדם. זהו ביטוי מובהק של מעשה הסליחה שמנתק את "מעגל האימה" האין-סופי של פעולה-נקמה.

בהמשך להבחנה החשובה שעורכת ארנדט ובין הנקמה ובין הסליחה, נבקש מהתלמידים לדמיין כיצד חווה רבי שמעון את בקשת הסליחה, ובאיזה אופן בלתי צפוי שינה אירוע זה את חייו. לסיכום הדיון, נזמין את התלמידים לחפש סיפור של אדם שביקש סליחה ויצא בעקבות כך לדרך חדשה, ולשתף את חבריהם בכיתה בסיפורים.

שיעור שלישי – חשבון נפש

חשבון נפש הוא רעיון המסייע לאדם ולחברה להתפתחות אישית, מוסרית וחברתית. המסורת היהודית נוהגת לראות ביום הכיפורים יום של חשבון נפש, שבו אדם בוחן את עצמו ומסכם את מצבו המוסרי בינו ובין עצמו, בינו ובין חבריו, ואם הוא אדם מאמין, בינו ובין אלוהיו.

חשבון נפש הוא חלק בלתי נפרד מתהליך התשובה והתיקון, ובלעדיו קשה לאדם לשנות את הדברים הטעונים תיקון. במסורת היהודית התחבר נוסח של חשבון הנפש – "וידוי" הנאמר בסליחות ובתפילות יום הכיפורים.

בשיעור נבחן מהו חשבון נפש ומהם התהליכים הכרוכים בחשבון נפש. נשאל אם חשבון נפש הוא אירוע חד-פעמי או דבר שחוזרים עליו; מתי הוא מתרחש; וכיצד הוא עשוי לחולל שינוי בחיים.

ניתן לפתוח את השיעור בהגדרה המילונית לחשבון נפש:

בקשו מהתלמידים לקרוא את ההגדרה ממילון אבן שושן לביטוי "חשבון הנפש".

חֶשְׁבוֹן הַנֶּפֶשׁ, סכום שְׁאֵדָם עוֹשֶׂה לְמַעֲשָׂיו הַטּוֹבִים וְהַרְעִים, בְּקוֹרֶת עֲצָמִית.

חֶשְׁבוֹן נֶפֶשׁ הַרְהוּרִי אָדָם, בְּקוֹרֶת עֲצָמִית שֶׁל אָדָם עַל חַיּוֹ וּמַעֲשָׂיו, בְּקוֹרֶת לְקַחֵם. (מילון אריאל)

בקשו מהתלמידים לחשוב על מקרים שבהם נעשה חשבון נפש מחייהם, מהאקטואליה, מספרות, מקולנוע וכיוצא באלה. התלמידים יספרו בקצרה מהו חשבון הנפש שניתן לעשות בעקבות הסיטואציה שבחרו.

החזן העיוני

הרב שלמה קרליבך היה מורה רוחני, זמר, נגן מלחין, ומספר סיפורים יהודי אמריקני (ראו מידע עליו במסגרת בצד). הרב קרליבך נודע בסיפוריו, שיצאו בסדרת הקלטות, ולאחר מותו אף הועלו על הכתב.

קרליבך נהג לספר סיפורי צדיקים מהסוגה המקובלת בסיפורת החסידית (הגיוגרפיה) אולם שילב בין סיפוריו גם עדויות אישיות מחייו כמו הסיפור שלפנינו.

תפילות יום כיפור הן אחד השיאים של חוויית התפילה בבית הכנסת. כששמע רבי שלמה את החזן המקרטע, דן אותו לחובה, כמי שבאמצעות כספו וקשריו הצליח לקבל כבוד שאינו ראוי לו לשמש חזן בתפילה החשובה של יום כיפור. הרב שלמה חשב לעצמו שאיש כזה אינו מתאים לשמש כחזן הן מפני שכישוריו אינם מתאימים לכך והן מפני שכל עניינו הוא חיפוש אחר הכבוד המדומה (שאלה 1).

כאשר גילה רבי שלמה את טעותו, התחרט מאוד, בעיקר על כך שלא הצליח להרגיש בעצמו את כנותה של תפילת החזן העיוור שריד השואה (שאלה 2).

שיעור שלישי - חשבון נפש

החשבון נפש הוא רעיון עליו נלווה תהליך התקוותה אישית. נוסח חשבון הנפש המסורת היהודית נהגת לראות ביום הכיפורים יום של חשבון נפש, שבו אדם בוחן את עצמו ומסכם את מצבו המוסרי בינו ובין עצמו, בינו ובין חבריו, ואם הוא אדם מאמין, בינו ובין אלוהיו.

היום הוליד
החשבון נפש הוא חלק בלתי נפרד מתהליך התשובה והתיקון, ובלעדיו קשה לאדם לשנות את הדברים הטעונים תיקון. במסורת היהודית התחבר נוסח של חשבון הנפש – "וידוי" הנאמר בסליחות ובתפילות יום הכיפורים.

החזן העיוור
הרב שלמה קרליבך נהג לספר סיפורי צדיקים מהסוגה המקובלת בסיפורת החסידית (הגיוגרפיה) אולם שילב בין סיפוריו גם עדויות אישיות מחייו כמו הסיפור שלפנינו.

רבי שלמה קרליבך (1894-1984)
רבי שלמה קרליבך היה מורה רוחני, זמר, נגן מלחין, ומספר סיפורים יהודי אמריקני (ראו מידע עליו במסגרת בצד). הרב קרליבך נודע בסיפוריו, שיצאו בסדרת הקלטות, ולאחר מותו אף הועלו על הכתב.



עמוד 162 ///

חזן העיוור

כששמע רבי שלמה את החזן המקרטע, דן אותו לחובה, כמי שבאמצעות כספו וקשריו הצליח לקבל כבוד שאינו ראוי לו לשמש חזן בתפילה החשובה של יום כיפור. הרב שלמה חשב לעצמו שאיש כזה אינו מתאים לשמש כחזן הן מפני שכישוריו אינם מתאימים לכך והן מפני שכל עניינו הוא חיפוש אחר הכבוד המדומה (שאלה 1).


כאשר גילה רבי שלמה את טעותו, התחרט מאוד, בעיקר על כך שלא הצליח להרגיש בעצמו את כנותה של תפילת החזן העיוור שריד השואה (שאלה 2).

שאלות

- מהו חשבון הנפש?
- מדוע חשב רבי שלמה את החזן המקרטע לרשע?
- מהו חשבון הנפש של רבי שלמה?
- מהו חשבון הנפש של רבי שלמה?

החזן העיוור
הרב שלמה קרליבך נהג לספר סיפורי צדיקים מהסוגה המקובלת בסיפורת החסידית (הגיוגרפיה) אולם שילב בין סיפוריו גם עדויות אישיות מחייו כמו הסיפור שלפנינו.

רבי שלמה קרליבך (1894-1984)
רבי שלמה קרליבך היה מורה רוחני, זמר, נגן מלחין, ומספר סיפורים יהודי אמריקני (ראו מידע עליו במסגרת בצד). הרב קרליבך נודע בסיפוריו, שיצאו בסדרת הקלטות, ולאחר מותו אף הועלו על הכתב.



עמוד 163 ///

רבי שלמה התחרט מאוד על מחשבותיו השליליות ביחס לחזן העיוור. התהליך שעבר מתאים מאוד לתיאורו של תהליך התשובה כפי שמופיע אצל הרמב"ם (שאלה 3). על פי הרמב"ם, התשובה מורכבת מארבעה שלבים: 1. עזיבת החטא; 2. קבלה לעתיד; 3. חרטה; 4. וידוי (רמב"ם, הלכות תשובה, פרק ב, הלכה ב).

שלב בתהליך על פי הרמב"ם	האירוע בסיפור
1. עזיבת החטא	כשמעתי זאת, נחרדתי! אמרתי לעצמי "איך לא הרגשתי את עומק התפילות של החזן?"
2. קבלה לעתיד	אם רק אצליח להתפלל פעם בחיים, אפילו לדקה אחת כמו שהחזן העיוור התפלל...
3. חרטה	כך עמדתי שעה ארוכה ולא ידעתי מה לעשות עם עצמי
4. וידוי	כנ"ל

כיצד נוכל להימנע ממצבים כאלו? כדי לדון בשאלה זו ניתן להיעזר בדברי הלל הזקן המובאים במשנה במסכת אבות: "אל תדון את חברך עד שתגיע למקומו" (פרק ב, משנה ה). לדברי הלל, אין לדון את החבר עד שמגיעים למקומו, כלומר: השהה את שיפוט הזולת עד שתצליח לגשר על הפער שבינך ובין הנשפט על ידך, ורק כאשר תהיה מודע באופן מלא לכל הנסיבות שהובילו את הנשפט לעשות מה שעשה – תוכל לשפוט אותו (שאלה 4).

משימת סיכום: וידוי

בחלקו האחרון של השיעור אנו מבקשים לעסוק ברכיב הרביעי של תהליך התשובה – הווידוי. ביומנה, מספרת חנה סנש על מחשבותיה בערב יום כיפור. כחילונית, יום הכיפורים בעיניה הוא יום של סולידריות עם היהודים ברחבי העולם. הצום בעיניה הוא מעשה דתי שאינו מבטא את תפיסת עולמה ואת ערכיה החילוניים. לפיכך, היא מוצאת ביום הכיפורים משמעות אחרת: "את תוכנו של היום אשמור – אבדוק את עצמי, אתוודה" (שאלה 1).

הווידוי שלה "לאלוהים" מופנה אל חייה ואל עצמה. חנה סנש כותבת מה מטרתה בנתינת הדין וחשבון: למדוד את חייה ואת מעשיה לעומת האידיאל שהיא מאמינה בו ורוצה לפעול על פיו. היא איננה מסתפקת רק בפירוט כן ונוקב של כישלונותיה, אלא גם מפרטת את תוכניתה לשיפור מאותו היום והלאה. לא לחינם היא מציינת את הקושי לכתוב על כך: עשיית חשבון נפש אמיתי היא דבר קשה ביותר; ההכרה בחסרונות ובכישלונות דורשת גילוי לב וכנות שבדרך כלל אנו נוטים להדחיק (שאלה 2).

"החטאים" בעיני סנש הם אדישות, חוסר עשייה, מילים ריקות ללא מעשה, בזבוז זמן וכוחות, חוסר התחשבות בזולת, קלות דעת וחוסר אחריות. אלו הן עבירות שבין אדם לעצמו, ובין אדם לחברו (שאלה 3).

סנש אינה מסתפקת בפירוט הכישלונות אלא גם מקבלת על עצמה יעדים ותוכניות לשנה החדשה: "לימוד והתעמקות במקצוע, בשפה, וחיפוש הדרך. להיות בן אדם" (שאלה 4).

משימת סיכום: וידוי

הנה סנש (1920-1944) הייתה סופרת ומחשבת ישראלית. היא נולדה בירושלים והייתה חילונית. ביומנה, מספרת חנה סנש על מחשבותיה בערב יום כיפור. כחילונית, יום הכיפורים בעיניה הוא יום של סולידריות עם היהודים ברחבי העולם. הצום בעיניה הוא מעשה דתי שאינו מבטא את תפיסת עולמה ואת ערכיה החילוניים. לפיכך, היא מוצאת ביום הכיפורים משמעות אחרת: "את תוכנו של היום אשמור – אבדוק את עצמי, אתוודה" (שאלה 1).

שאלות

- מה מנסה סנש להגיד לנו בערב יום כיפור?
- מה מנסה סנש להגיד לנו על החטאים?
- מה מנסה סנש להגיד לנו על החטאים?
- מה מנסה סנש להגיד לנו על החטאים?

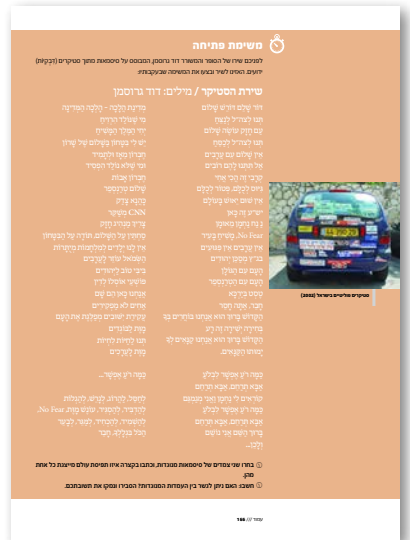
משימה

- כתב את חשבון הנפש שלך ליום החרטה. חשב כמה המעשים, התנהגויות או התחשבות שלך לזולת, מעצמך או אחרים. חשב כמה המעשים, התנהגויות או התחשבות שלך לזולת, מעצמך או אחרים.
- חשב כמה המעשים, התנהגויות או התחשבות שלך לזולת, מעצמך או אחרים.
- חשב כמה המעשים, התנהגויות או התחשבות שלך לזולת, מעצמך או אחרים.

עמוד 164 ///



עמוד // 165



יצחק רבין נולד בירושלים ולמד בבית הספר החקלאי "כדורי". את שירותו הצבאי החל עוד בהיותו נער בשורות הפלמ"ח, במלחמת השחרור היה מפקד חטיבת הראל וניהל את הקרבות בזירת ירושלים ובדרך אליה, ובשיא הקריירה הצבאית כיהן כרמטכ"ל במלחמת ששת הימים. במלחמה זו אוחדה ירושלים. לאחר שחרורו מהצבא פנה לפעילות ציבורית ופוליטית כשגריר בארצות הברית, כשר בממשלה וכראש ממשלה. בכהונתו האחרונה כראש ממשלה חתם הסכם שלום עם ממלכת ירדן, ופעל לקידום השלום עם הפלסטינים על בסיס הסכמי אוסלו, ועל כן זכה בפרס נובל לשלום.

יצחק רבין נרצח על ידי מתנקש יהודי בי"ב בחשוון תשנ"ו (4 בנובמבר 1995) בעצרת לתמיכה בתהליך השלום. י"ב בחשוון, יום הירצחו של יצחק רבין ז"ל, נקבע בחוק כיום זיכרון ממלכתי. סעיף 5 לחוק יום הזיכרון ליצחק רבין, התשנ"ז-1997, קובע:

בבתי הספר יצוין יום הזיכרון:

- (1) בפעולות שבהן יועלו דמותו ופועלו של יצחק רבין.
- (2) בפעולות שיוקדשו לחשיבות הדמוקרטיה בישראל ולסכנת האלימות.

ביום זה נערכות בבתי הספר פעילויות שבהן מועלים דמותו ופועלו של יצחק רבין, ומדגישים את חשיבות הדמוקרטיה בישראל ואת האלימות כסכנה לחברה ולמדינה. בשנים שלאחר הרצח הפך יום הזיכרון לרבין ליום של חשבון נפש בחברה הישראלית. יום זה מסמל את הסכנה בהידרדרות למלחמת אחים העלולה למוטט את החברה הישראלית. ביום זה עוסקים בערעור יסודות הדמוקרטיה: בהבדל שבין מחאה לגיטימית ובין הסתה פסולה ואסורה בגבולות חופש הביטוי ובחתימה ליצירת מנגנוני הידברות בין חלקי העם.

פילוגים ומחלוקות קשות ליוו את העם היהודי מראשית דרכו. בסוף ימי הבית השני, הביאו המתחים והמאבקים הפנימיים בעם לקריסתה של החברה היהודית ולחורבנו של הבית השני. השבר הגדול שהתחולל בעקבות החורבן, וחשבון הנפש שבא בעקבותיו, חוללו שינוי בגישת החכמים לשאלת המחלוקת והובילו לניסיון למצוא דרך שתאפשר את קיום המחלוקת ללא אלימות ושפיכות דמים.

במרכזו של השיעור אנו מביאים את הסיפור הידוע על המחלוקת בין בית שמאי לבית הלל ועל הדרך שבה הוכרעה.

לאחר מכן נלמד את המשנה ממסכת אבות המבחינה בין מחלוקת ראויה ("לשם שמים") ובין מחלוקת שאינה ראויה.

באמצעות שני המקורות הללו ננסה לבחון מהי "תרבות של מחלוקת"? כיצד ניתן לחיות בחברה דמוקרטית המעודדת ריבוי דעות, אך מבלי להיגרר לאלימות.

משימת פתיחה: שירת הטייקו

"שירת הטייקו" הוא שיר מחאה שנכתב על ידי הסופר דויד גרוסמן. מילות השיר משלבות טקסטים הלקוחים מסטיקרים שונים בנושאי פוליטיקה, דת וחברה.

הביטוי "מוות לערבים" הוחלף באימרה "מוות לערכים" משום שחברי להקת הדג נחש שהלחינו וביצעו את השיר חשבו שהוא קיצוני מדי. בבית האחרון בשיר מובעת מחאה על הקלות שבה כל אדם משתמש במילים כגון לחסל, להדביר ולהרוג.

באתר ויקיפדיה בערך "שירת הטייקו" תוכלו למצוא את רשימת הסיסמאות שמהן מורכב השיר. ניתן להיעזר בסיסמאות שבשיר כדי להמחיש את רעיון המחלוקת (שאלה 1). למשל, מחלוקת בין הימין הפוליטי לשמאל הפוליטי:

עמדות ימין	עמדות שמאל
"אין שלום עם ערבים"	"דור שלם דורש שלום"
"תנו לצה"ל לנצח"	"אין לנו ילדים למלחמות מיותרות"
"הכל בגללך, חבר"	"חבר, אתה חסר"
"תנו לצה"ל לכסח"	"עם חזק עושה שלום"

לאחר שלב זה, כדאי לקיים דיון בשאלה אם ניתן לגשר בין העמדות.

ניתן לבקש מהתלמידים לנקוט עמדה (ימין או שמאל, דתיים או חילונים וכיוצא בזה), ולבקש מהם לגבש את העקרונות של עמדתם. חשוב: מהם הקווים האדומים שלכם? על מה לא תהיו מוכנים להתפשר?

לאחר מכן תוכלו לשאול על מה יהיו מוכנים לוותר לשם הקיום המשותף, ומה יקרה אם לא יוכלו להתפשר.

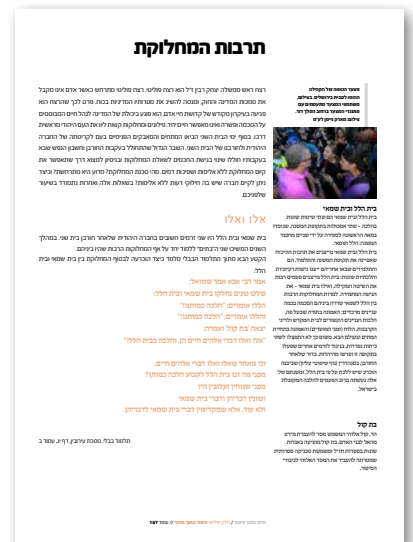
תרבות המחלוקת

במרכזו של השיעור עומד הסיפור מהתלמוד הבבלי המתאר כיצד הוכרעה המחלוקת רבת השנים בין בית שמאי ובית הלל.

הסיפור מתאר מחלוקת בין בית שמאי ובית הלל: "שלוש שנים נחלקו בית שמאי ובית הלל, הללו אומרים: הלכה כמותנו! והללו אומרים: הלכה כמותנו!". הסגנון הסתמי "הלכה כמותנו" מלמד שהמחלוקת אינה נוגעת לדין מסוים אלא להכרעה כללית של ההלכה. יש להניח שהמחלוקת המתוארת שיקפה מאמץ לקביעה גורפת וכללית: כל אחד מהבתים טען שההלכה בכללותה היא כמותו. מחלוקת זו היא אפוא מחלוקת על המחלוקות, תופעה נדירה ביותר בספרות התלמודית, העמוסה מחלוקות (שאלה 1).

הפתיחה של הסיפור יוצאת מנקודת ההנחה שרק צד אחד בוויכוח יכול להיות צודק. מבחינה דתית זהו מצב בעייתי ביותר, שכן המחלוקת מעוררת את השאלה איזו אסכולה מבין השתיים מייצגת את רצון האל "המקורי", שעל פיו יש לנהוג.

העובדה שהמחלוקת נמשכה שלוש שנים, כך על פי הסיפור, מדגישה שמצב זה של אי-ודאות ומבוכה נמשך זמן רב. בסופו של דבר מתערבים מן השמים כדי לפתור מחלוקת עקרונית זו: "יצתה בת קול ואמרה: אלו ואלו דברי אלוהי חיים הם, והלכה כבית הלל". ההתערבות השמימית מגיעה מפני שהמחלוקת בין שני הבתים נוגעת בעצם לשאלה "מה מבקש מאיתנו האל?", שהרי מדובר במחלוקת הלכתית על הפרשנות להלכה שהיא בעצם ביטוי לרצון ה' בעולם (שאלה 2). הפתרון שבת הקול מציעה מערער למעשה את נקודת המוצא של הסיפור, כי המשמעות היא שבויכוח בין הבתים, שניהם מייצגים אמת האלוהית – "אלו ואלו דברי אלוהים חיים הם" (שאלה 3). אימרה זו היא ביטוי לעמדה הפלורליסטית שעל פיה תיתכן מציאות שבה ניצבות זו לצד זו אמיתות דתיות שונות. אולם, בסוף דבריה אמרה בת הקול "והלכה כבית הלל". לכאורה זוהי סתירה, שכן אם שתי העמדות אמיתיות וראויות, מדוע מכריעים לטובת אחד מהצדדים? (שאלה 4). השאלה אכן נשאלת על ידי התלמוד: "וכי מאחר שאלו ואלו דברי אלוהים חיים הם, מפני מה נקבעה הלכה כבית הלל?", ומשיבים: "מפני שנוחים ועלובים היו, ושונים דבריהם ודברי בית שמאי, ולא עוד אלא שמקדימין דברי בית שמאי לדבריהם". הסוגיה מונה שלושה גורמים שבזכותם זכו בית הלל שההלכה תיקבע על פיהם (שאלה 5, א):



עמוד 167 ///

הסיבה בלשונכם	הסיבה בלשון התלמוד	
היו סובלניים כלפי מתנגדיהם	"שהיו נוחין ועלובין"	1.
כשהיו לומדים הלכה היו מלמדים גם את העמדה ההלכתית השונה, של בית שמאי	"שונים דבריהם ודברי בית שמאי"	2.
כשהיו מביאים את שתי הדעות, דעת בית שמאי ודעתם שלהם, היו מצטטים תחילה את הלכת בית שמאי ורק אחר כך מביאים את דעתם	"היו מקדימים דברי בית שמאי לדבריהם"	3.

לפסיקת ההלכה כבית הלל יש גם נימוקים מוסריים-חברתיים: מאחר שבית הלל התייחסו בכבוד ראש לדברי בית שמאי ושנו את משנתם, הרי בדרך זו או אחרת הם מכילים בשיטתם גם את דעת בית שמאי (שאלה 5, ב). בספר מובא רק חלקו הראשון של הסיפור. כמסקנת הדיון מביאה הגמרא סדרה של פתגמים:

ללמודך, שכל המשפיל עצמו הקדוש ברוך הוא מגביהו,
 וכל המגביה עצמו הקדוש ברוך הוא משפילו.
 כל המחזר על הגדולה – גדולה בורחת ממנו,
 וכל הבורח מן הגדולה – גדולה מחזרת אחריו.
 וכל הדוחק את השעה – שעה דוחקתו,
 וכל הנדחה מפני שעה – שעה עומדת לו.

מזגם הנוח של בית הלל הוא דוגמה לדרך חיים ראויה ששכרה בצידה. היות שבית הלל עלובין היו (מוכנים לספוג עלבונות), סבלניים וסובלניים, בסופו של דבר הם אלו שעלו לגדולה, שכן ההלכה נפסקה כדעתם.

לסיום הסוגיה, הגמרא מביאה ברייתא המספרת אף היא על מחלוקת בין בית שמאי לבית הלל, בשאלה אם "נוח או לא נוח לאדם שנברא משנברא":

תנו רבנן: שתי שנים ומחצה נחלקו בית שמאי ובית הלל
 הללו אומרים: "נוח לו לאדם שלא נברא יותר משנברא".
 והללו אומרים: "נוח לו לאדם שנברא יותר משלא נברא".
 נמנו וגמרו – "נוח לו לאדם שלא נברא יותר משנברא!"
 עכשיו שנברא, יפשפש במעשיו
 ואמרי לה – ימושמש במעשיו.

תלמוד בבלי, מסכת עירובין, דף יג, עמוד ב

כמו בסיפור בתחילת הסוגיה, גם כאן הברייתא מזכירה את משך המחלוקת – "שתי שנים ומחצה", כלומר זמן ממושך.

הפרשנות המקובלת מסבירה שהמחלוקת בין שני הבתים נסבה על שאלת מעמדו של האדם בעולם אל מול האל. בית שמאי סברו שמוטב היה לו לאדם אילולא נברא, שכן ניסיונו לעמוד כיצור סופי, המוגבל בתביעה הדתית האי-סופית, נידון מראש לכישלון. לעומתם, בית הלל סבורים שהאדם נברא על ידי האל עם הפוטנציאל לממש ולהגשים את ייעודו בתוך המציאות.

להבדיל מההכרעה של המחלוקת הראשונה בסוגיה, כאן הסתיים הוויכוח באופן "דמוקרטי". שני הבתים "נמנו וגמרו", כלומר עמדו למניין (ספרו את התומכים בכל עמדה) והכריעו (גמרו) כדעת בית שמאי, ש"נוח לו לאדם שלא נברא – משנברא".

ייתכן שהסיבה לשיבוץ ברייתא זו בסוף סוגיית "אלו ואלו" היא הרצון להציע מודל אחר להתמודדות עם עולם המחלוקות בין בית שמאי ובית הלל – פתרון שלא נעזר באמצעים מטפיזיים חוץ-אנושיים (בת קול), אלא מתמצה ביכולות ובגבולות האנושיים. אולי מודל זה דוחה בעדינות, את הציות לבת הקול, ואולי הוא משמש מודל ריאלי יותר להכרעה, בתקופות שבהן לא תישמע עוד בת קול.



עמוד 168

בשאלה 6 מובא קטע מתוך נאומו של יצחק רבין ז"ל בעצרת שבה נרצח. לדבריו, הנחת היסוד שעליה מברסס המשטר הדמוקרטי היא שאנשים במדינה דמוקרטית בחרו לפתור את הסכסוכים ביניהם בדרכי שלום. כל המנגנונים הדמוקרטיים נועדו כדי לאפשר את פתרון הסכסוכים בדרכי פשרה ושלום. מכאן שמשטר דמוקרטי הוא משטר של פשרה. גם אם אנו נדרשים לוותר היום על חלומותינו תהיה לנו האפשרות לשכנע אנשים בעתיד ולשנות את עמדתם. ברגע שהאלימות משמשת אמצעי לפתרון סכסוכים משתנים כללי המשחק; מרגע זה החזק מנצח. בכללים אלה חייב כל צד להתחמש ולצאת למלחמה. אלימות כדרך פתרון סכסוכים עלולה לגרום למלחמת אזרחים. בשונה מהסיפור על בית שמאי ובית הלל, בימינו קיים מנגנון דמוקרטי שהוא הכלי הפוליטי ליישוב ולפתרון סכסוכים. בימי המשנה והתלמוד לא היה קיים פרלמנט או מנגנונים שלטוניים פורמליים המעגנים את הוויכוח הפוליטי במסגרת גופים פורמליים ליישוב פתרונות וסכסוכים באמצעות הצבעה ברוב דמוקרטי.

מחלוקת לשם שמים

התרבות היהודית היא תרבות של מחלוקת. אין סוגיה תלמודית החפה ממחלוקת.

אחד המקורות התנאיים המפורסמים על אודות תופעת המחלוקת הוא המשנה במסכת אבות (פרק ה, משנה יז). משנה זו מגדירה שני סוגים של מחלוקות: אחת חיובית ואחת שלילית; מחלוקת "לשם שמים" לעומת מחלוקת "שאינה לשם שמים". הראשונה היא מסוג המחלוקות הראויות ו"סופה להתקיים", ושאינה לשם שמים היא מחלוקת שלילית ש"אין סופה להתקיים".

כדוגמה למחלוקת "חיובית", המשנה מציינת את מחלוקתם של בית שמאי ובית הלל, ולעומת זאת דוגמה של מחלוקת פסולה היא מחלוקת קורח ועדתו עם משה (במדבר טז).

כיצד יש להבין את הביטויים "מחלוקת לשם שמים" ו"שאינה לשם שמים", ומדוע הראשונה ראויה והאחרונה פסולה? רבי עובדיה מברטנורה בפירושו למשנה מסביר כך את ההבדל שבין שני סוגי המחלוקות:

מחלוקת לשם שמים היא מחלוקת שמגמתה ומניעיה לחשוף את האמת. כאשר המניעים של הפולמוס טהורים, כלומר כל צד מבקש בתמימות את האמת, מתוך הוויכוח ובירור העניין מתבררת האמת מתוך המחלוקת. לעומת זאת, מחלוקת שאינה לשם שמים היא מחלוקת שמניעיה פסולים ושליילים – מחלוקת לשם מחלוקת! (לשם השגת שליטה, סמכות וכוח או לשם פגיעה באחר) (שאלה 1).

המוטיבציה למחלוקת בין בית שמאי ובית הלל הייתה ניסיון כן לברר את האמת ההלכתית או הרעיונית, ולכן זו מחלוקת לשם שמים שסופה להתקיים, כלומר שהתכלית שלה (של בירור האמת) התקיימה – למשל, שההלכה כבית הלל. לעומת זאת, במחלוקת שבין קורח ועדתו עם משה התברר למפרע שהמניע של המתפלמסים לא היה טהור (הם לא ביקשו את טובת העם באמת) אלא פרסונלי – קורח ועדתו ביקשו סמכות ושררה לעצמם באמתלה של פולמוס על עיקרון, ולכן היא לא "התקיימה" – לא היה לה קיום והיא לא הניבה פרי (שאלה 2).

ניתן לפרש הביטוי "סופה להתקיים" בדרך נוספת: מחלוקת "חיובית" מסוג זה של בית שמאי ובית הלל לעולם התקיים כיוון שהיא ביטוי למתח עקרוני ואמיתי בין שתי תפיסות עולם לגיטימיות. מניעיהם של שני הבתים במחלוקת אינם קנטרניים, דווקאיים, אישיים וכדומה, אלא מתקיים ויכוח על ההיררכיה בין הערכים ועל העקרונות המרכזיים בתפיסה החברתית והדתית של כל אחד מהצדדים. לפיכך, זוהי "מחלוקת לשם שמים" שסופה להתקיים. לעולם תהיינה שתי השקפות יסוד בנושאים מהותיים הנוגעים להשקפת עולם ולאורחות חיים. מסקנת המשנה מעניקה לגיטימציה עקרונית לקיומו של פלורליזם ערכי פילוסופי בחברה היהודית ומבליטה את חוסר הטעם בהכרעה לצד זה או אחר (שאלה 3).

בחברה הדמוקרטית עשויות להיות מחלוקות לשם שמים כמו מחלוקות שאינן לשם שמים. כאשר המחלוקת היא אידיאולוגית, ערכית וכיוצא בזה, בוודאי שהיא לשם שמים. אולם אם המחלוקת משמשת כלי לצבירת כוח והשפעה ואינה נובעת ממניעים טהורים ואמיתיים, ניתן יהיה לראות בה מחלוקת שאינה לשם שמים (שאלה 4). מומלץ לעודד את התלמידים לחשוב על דוגמאות מימינו למחלוקת אידיאולוגית.



משימת סיכום: מחלוקות בחברה הישראלית

לפניכם משחק תפקידים הבוחן מחלוקות שונות בחברה הישראלית. המשחק כולל גם שרטוטי דמויות, ורצוי לעבות אותן כמובן לפני משחק התפקידים.

אפשר כמובן לחבר מחלוקות נוספות המתאימות במיוחד לכיתתכם או למציאות הישראלית בזמן לימוד הפרק.

לאחר התנסות במחלוקת אחת כזאת אפשר שהתלמידים ינסחו מחלוקות בעצמם.

חילונים לא ייסעו כאן בשבת – המחלוקת היא בהתנגשות בין הערכים של חופש דת מול חופש מדת, וחופש דת מול הזכות למעבר חופשי.

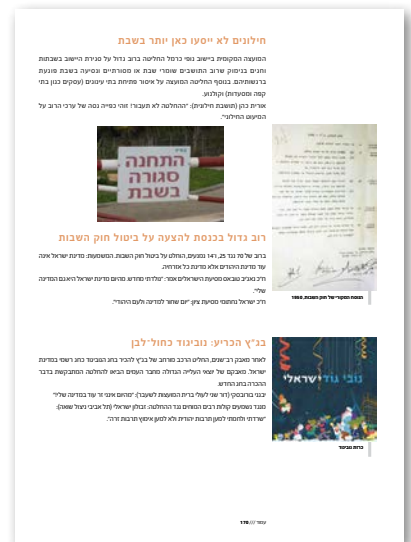
המחלוקת על ביטול חוק השבות – דנה במחלוקת בין שני היבטים של מדינת ישראל יהודית מול דמוקרטית כאשר מעמידים את שני היבטים זה מול זה ולא כמשלימים זה את זה, ודורשים איזון ביניהם.

הוויכוח הוא בין מדינת ישראל כמדינת לאום ובין היותה מדינת כל אזרחיה.

חג מולד כחול־לבן – המחלוקת היא על דמותה ועל צביונה של המדינה: האם מדינה יהודית או מדינת כל אזרחיה. גם כאן הדילמה מקצינה ואינה מאפשרת אופציות של גם וגם: גם מדינה יהודית וגם חג מולד שאינו רשמי, אך הוא יום בחירה ומאפשר חופש לאזרחים נוצרים.

הוויכוח על השפה הרוסית – כולל בתוכו את השאלה אם מדינת ישראל היא כור היתוך או מדינה רב־תרבותית.

בפעילות זו חשוב שהתלמידים יבינו את התנגשות הערכים שעומדת מאחורי המחלוקת וינסו למצוא פשרה. כדאי לבדוק לאחר מעשה אם היה ניסיון כן למצוא פשרה או שהתלמידים נסחפו לעמדות כוחניות והפכו את המחלוקת למחלוקת שאיננה לשם שמים.



עמוד 170 ///

על פי המסורת היהודית, השבת היא יום המנוחה השבועי, רעיון שהפך ברבות השנים לנחלת העולם המערבי. היא תרומה ישראלית מקורית לעולם. אין לה אח ורע בכל ספרות המזרח הקדום, ונודעה לה השפעה מכרעת על תרבות העולם כולו. ביטוי לחשיבותה ולמרכזיותה של השבת בתרבות היהודית ניתן למצוא בעשרות רבות של מאמרים ופתיגים הפזורים לאורכה ולרחבה של הספרות היהודית לדורותיה.

השבת היא אות בין האל ובין בני ישראל. היא מסמלת שתי משמעויות מרכזיות: המשמעות הראשונה – דתית ביסודה, קשורה לבריאת העולם: השבת מעידה על בריאת העולם על ידי האל; השביתה ממלאכה בשבת מעידה על שביתת האל ממלאכתו ביום השביעי. לאחר בריאת העולם, מוצגת השבת כתכלית הבריאה: **וַיְבָרֶךְ אֱלֹהִים אֶת-יוֹם הַשְּׁבִיעִי, וַיְקַדְּשׁ אֹתוֹ: כִּי בּוֹ שָׁבַת מְכַלְמֵלְאֲכָתוֹ, אֲשֶׁר-בָּרָא אֱלֹהִים לַעֲשׂוֹת** (בראשית ב, ג). לאחר בריאת העולם, מוצגת השבת כתכלית הבריאה: **וַיְבָרֶךְ אֱלֹהִים אֶת-יוֹם הַשְּׁבִיעִי, וַיְקַדְּשׁ אֹתוֹ: כִּי בּוֹ שָׁבַת מְכַלְמֵלְאֲכָתוֹ, אֲשֶׁר-בָּרָא אֱלֹהִים לַעֲשׂוֹת** (בראשית ב, ג).

השבת היא גם הדיבר הרביעי בעשרת הדיברות: **זָכוֹר אֶת-יוֹם הַשַּׁבָּת, לְקַדְּשׁוֹ. שֵׁשֶׁת יָמִים תַּעֲבֹד, וַעֲשִׂיתָ כָּל-מְלַאכְתֶּךָ. וַיּוֹם, הַשְּׁבִיעִי--שַׁבָּת, לַה' אֱלֹהֶיךָ** (שמות כ, ז-ט); בווריאציה מעט שונה, מופיע אותו דיבר בדברים ה, יא-יג.

הנביא ישעיהו מקביל את שמירת השבת לשמירת משפט ועשיית צדקה: **כֹּה אָמַר ה', שְׁמְרוּ מִשְׁפָּט וַעֲשׂוּ צְדָקָה: כִּי-קְרוֹבָה יִשְׁעֵי לְבֹא, וְצַדִּיקְתִּי לְהַגְלוֹת. אֲשֶׁר־י אֲנֹשׁ יַעֲשֶׂה-זֹאת, וְבֶן-אָדָם יַחֲזִיק בְּהִשְׁמֹר שַׁבַּת מִחֲלָלוֹ, וְשִׁמְרוּ יָדוֹ מֵעֲשׂוֹת כְּלִי-רָע** (ישעיהו נ, א-ב).

בתלמוד הירושלמי נאמר: **"השבת שקולה כנגד כל המצוות"** (נדרים פרק ג, הלכה ט). גם המדרש מדגיש את מרכזיות השבת בתוך מכלול המצוות, ואף טוען ששמירת השבת שקולה כנגד כל המצוות: **"אמר להם הקדוש ברוך הוא לישראל: אם תזכו לשמור שבת, מעלה אני עליכם כאילו שמרתם את כל המצוות שבתורה, ואם חיללתם אותה, מעלה אני עליכם כאילו חיללתם כל המצוות"** (שמות רבה, פרשה כה, יב).

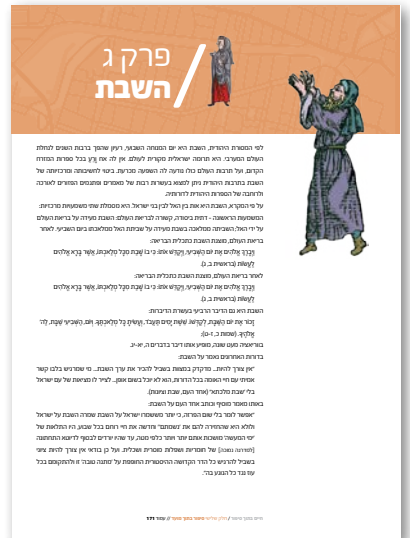
בעידן המודרני מתייחסים פוסקי ההלכה אל השבת כאל סמל להשתייכות לקהילה היהודית, וכך כתב החת"ם סופר, מי שהיה מייסד היהדות האורתודוקסית באירופה של המאה התשע עשרה, בנוגע ליהודים שאינם מקיימים את השבת: **"הרי הוא [מחלל השבת] מובדל מקהל ישראל ונידון כיוצא מן הדת [...] כאילו נמחה שמו מישראל [...]"** ("שו"ת חת"ם סופר, חושן משפט, חלק שישי).

בדורות האחרונים נאמר על השבת: **"אין צורך להיות [...] מדקדק במצוות בשביל להכיר את ערך השבת [...]"** מי שמרגיש בלבו קשר אמיתי עם חיי האומה בכל הדורות, הוא לא יוכל בשום אופן [...] לצייר לו מציאות של עם ישראל בלי 'שבת מלכתא' (אחד העם, שבת וציונות). באותו מאמר מוסיף וכותב אחד העם על השבת: **"אפשר לומר בלי שום הפרזה, כי יותר מששמור ישראל על השבת שמרה השבת על ישראל ולולא היא שהחזירה להם את 'שמתם' וחדשה את חיי רוחם בכל שבוע, היו התלאות של 'ימי המעשה' מושכות אותם יותר ויותר כלפי מטה, עד שהיו יורדים לבסוף לדיוטא התחתונה של חומריות ושפלות מוסרית ושכלית. ועל כן בודאי אין צורך להיות ציוני בשביל להרגיש כל הדר הקדושה ההיסטורית החופפת על 'מתנה טובה' זו ולהתקומם בכל עוז נגד כל הנוגע בה"**.

תלמידו של אחד העם, המשורר הלאומי חיים נחמן ביאליק, כתב כך באחד מכתביו לבני קיבוץ שלא ראו טעם לנוח ביום השבת, משום שהם קידשו דווקא את העבודה ולא את המנוחה:

"ארץ ישראל בלי שבת לא תיבנה, אלא תיחרב, וכל עמלכם יהיה לתוהו. עם ישראל לא יוותר לעולם על השבת, שהיא לא רק יסוד קיומו הישראלי, אלא גם יסוד קיומו האנושי. בלי שבת אין צלם אלהים וצלם אנוש בעולם... השבת, ולא התרבות של תפוחי-זהב או תפוחי-אדמה, היא ששמרה על קיום עמנו בכל ימי נדודיו. ועתה בשובנו לארץ אבות, הנשליכנה אחרי גוונו ככלי אין חפץ בו?"

העושר שבשבת אינו קשור רק לריבוי משמעויותיה הערכיות והרוחניות שבה; הוא מוצא את ביטויו גם במגוון הדרכים שבהן נוהגים יהודים שונים לציין את השבת. יש המקפידים לקיים את השבת על פי ההלכה המסורתית, ויש המציינים את השבת בדרך שונה. מן הסתם, גם בכיתתכם תמצאו מנעד רחב מאוד של "שבתות"; כמספר תלמידי הכיתה כך מספר מנהגי השבת. כך נמצא תלמידים שבבתיהם אין מציינים כלל את השבת, תלמידים שהוריהם נאלצים לעבוד בשבת



ולחלופין בתים שבהם נשמרת השבת ההלכתית. בתווך נוכל למצוא איך-ספור מנהגי שבת. למרות חילוקי הדעות הרבים בחברה הישראלית בנוגע לאופן המסוים שבו יש לקיים את השבת, או "לשמור שבת", יש להדגיש שהרעיון של יום השבת כיום קדוש (עוד על מושג הקדושה להלן, בפרק העוסק בקידוש) הוא דווקא גורם המשותף לכלל הציבור בישראל, והמאחד אותנו. למעשה, השבת הייתה אחד העוגנים החשובים ביותר של עם ישראל מאז ומעולם, כפי שניתן להבין מתוך עיון במקורות התרבות המרכזיים של היהדות.

בימינו, עשויה להיות לשבת משמעות שונה עבור אנשים המגיעים מרקע שונה, ויש לנו נטייה להכיר במגוון רחב של תפיסות עולם, ובפרט ביחס לדת. בחברה שאנו חיים בה כיום במדינת ישראל, ניתן למצוא ביטויים רבים לציון יום השבת. חלקם מעוגנים במסורת היהודית ואחרים הם חידוש ואף ניגוד מוחלט לה. עיסוק בנושא זה עשוי להיות גם הזדמנות להיכרות עם האופן שבו נוהגים תלמידי הכיתה ומשפחותיהם לציון את יום השבת.

בפרק שלפניכם נבחן את המשמעויות השונות והמשתנות של השבת. ננסה להבין מה עומד מאחורי טקסי השבת ומנהגיה, כפי שהתעצבו במסורת היהודית, ונבדוק מהי משמעותה של השבת עבור כל אחד מאיתנו, ואילו תכנים חדשים אנו יכולים לצקת לתוכה.

כדי להצליח ללמד פרק זה, עלינו לכבד את ה"שבתות" של כל תלמידי הכיתה, לאפשר להם להביא אותן אל הכיתה בגאווה ולקבל זוויות ראייה חדשות ונוספות של השבת.

משימת פתיחה: מתנת השבת

דימויה של השבת למתנה מופיע כבר בספרות חז"ל. במשימה נחשוף ונמחיש את פניה הרבות והחיוביות של השבת, באמצעות מדרש שבו מופיע הדימוי הזה. מכלל תשובות התלמידים ניצור קשת אסוציאציות ונראה את פניה המגוונות של השבת.

לפניכם כמה זוויות ראייה אפשריות של השבת כמתנה:

השבת כמתנה משפחתית – תורמת ללכידות המשפחה ומחזקת את היחד המשפחתי.

השבת כמתנה חברתית – מבטאת את ערכי השוויון והחירות.

השבת כמתנה רוחנית – מזמנת חוויית קדושה והתעלות.

השבת כמתנה המנוחה – מאפשרת שלווה ורוגע מחיי העבודה הסואנים.

השבת כמתנת פנאי – היא הזדמנות לבלות ולהקדיש את הזמן הפנוי לתחביבים שונים (קריאה, משחק, טיול וכדומה).

כמובן, תוכלו להעלות עוד ועוד אפשרויות. רבות מהאפשרויות שיעלו יידונו בפרק שלפנינו באמצעות מקורות ישנים וחדשים.

משימת פתיחה: מתנת השבת

חשבו! לראייה של השבת המסורתית והמסורה חיים בתוך כולנו. בתוך כולנו מתחבא לנו קצוץ של אהבה ושל חיים טובים. השבת היא יום קדוש וקדוש. היא הולדתו של היום הטוב. היא יום שבו אנחנו יכולים לראות את האהבה ולחוש את החיים. היא יום שבו אנחנו יכולים לראות את האהבה ולחוש את החיים. היא יום שבו אנחנו יכולים לראות את האהבה ולחוש את החיים.

משימת פתיחה: מתנת השבת

חשבו! לראייה של השבת המסורתית והמסורה חיים בתוך כולנו. בתוך כולנו מתחבא לנו קצוץ של אהבה ושל חיים טובים. השבת היא יום קדוש וקדוש. היא הולדתו של היום הטוב. היא יום שבו אנחנו יכולים לראות את האהבה ולחוש את החיים. היא יום שבו אנחנו יכולים לראות את האהבה ולחוש את החיים.

עמוד 172

שיעור ראשון – "ויקדש אותו" – מהו הדבר המעניק לשבת את קדושתה?

במסורת היהודית נתפסת השבת כיום קדוש. הטקס המרכזי של יום זה הוא ה"קידוש". בשפה העברית משמעות השורש ק-ד-ש היא מיוחד, נבדל, נעלה (אנו אומרים "להקדיש זמן", "להקדיש שיר", "להקדיש תשומת לב" וכדומה). הקדושה היא אחד מערכי היסוד של היהדות. המפגש עם רעיון קדושת השבת הוא הזדמנות טובה להרחיב ולהעמיק את העיון בנושא זה.

אפיון ממצה של רעיון הקדושה ניתן למצוא באנציקלופדיה המקראית:

"הקדושה אמורה במקרא באל עצמו, וכן נקרא קדוש כל שהובדל ויוחד או לעבודתו. האל וכל מה ששייך לו הרי זה כביכול מעין תחום; מה שמצוי בתחום זה נקרא 'קדוש', מה שמחוץ לו נקרא 'חול'". ביטולו של הקדוש, או פגיעה בו נקראים חילול הקודש, ונחשבים על פי רוב לחטא חמור. על הקדושה מדובר בשלושה הקשרים אופייניים:

(א) אוהל מועד, בית המקדש, כליהם, הקרבנות, המנחות, הכהנים, ואף ימי שבת ומועד – כל אלה קדושים ומובדלים מן החול במערכת של דינים מפורשים ומפורטים, שכולם למעשה איסורים. קדושה זו קשורה בעבודת האל וחלה בדברים מוחשיים (או בימים מוגדרים) – לפיכך נוהגים לכנותה 'קדושה פולחנית' או 'מוחשית'. כינוי מדויק יותר יהיה: קדושה המוגדרת באיסוריה.

(ב) ישראל וירושלים קדושים כיוון שה' בחר בהם. קדושה זו אינה מוגדרת באיסורים או בכללי נוהג מסוימים, וקשה לכנותה מוחשית; היא כינוי ליחס המיוחד של ה' לעמו ולארצו.

שיעור ראשון – "ויקדש אותו" – מהו מעניק לשבת את קדושתה?

במסורת היהודית נתפסת השבת כיום קדוש. הטקס המרכזי של יום זה הוא ה"קידוש". בשפה העברית משמעות השורש ק-ד-ש היא מיוחד, נבדל, נעלה (אנו אומרים "להקדיש זמן", "להקדיש שיר", "להקדיש תשומת לב" וכדומה). הקדושה היא אחד מערכי היסוד של היהדות. המפגש עם רעיון קדושת השבת הוא הזדמנות טובה להרחיב ולהעמיק את העיון בנושא זה.

רש ה"שבת"

השבת היא יום קדוש וקדוש. היא הולדתו של היום הטוב. היא יום שבו אנחנו יכולים לראות את האהבה ולחוש את החיים. היא יום שבו אנחנו יכולים לראות את האהבה ולחוש את החיים.

עמוד 173

ג) הקדושה האמורה באל עצמו מביעה את ההרגשה שהוא נשגב ונורא, רחוק מבני האדם ושולט עליהם בדרכים שאינן תמיד מובנות. לקדושה אפוא שני פנים, או קוטבי הוראה: פן ההבדלה והייחוד מזה, ופן השגב והמורא מזה.

מתוך האנציקלופדיה המקראית, ערך "קדושה"

כדי להבין את מושג הקדושה בזיקה לשבת (וכן את רעיון הקדושה בהקשרו לשיעור), חשוב ראשית לפתח דיון סביב מושג הקדושה. כך תיווצר שפה משותפת לכלל התלמידים. מומלץ לבצע דיון מקדים, שבו ינסו התלמידים להגדיר את הקדושה, להבין את מקורה ולהסביר את האופן שבו היא עשויה לבוא לידי ביטוי. ככלל, ניתן לחלק את הגישות המסבירות את תופעת הקדושה כדלהלן:

- **קדושה פנימית (אימננטית):** דבר מסוים הוא קדוש בגלל תכונה פנימית שלו, וימשיך להיות קדוש גם אם נפסיק להתייחס אליו ככזה, או אף אם איש לא ידע על קדושתו זו. ייתכן שיש בעולם אלפי חפצים, אנשים, מקומות או זמנים קדושים שאיננו יודעים כלל על קיומם. לפיכך, אם יש אי-הסכמה בין שני אנשים או בין שתי קבוצות לגבי הקדושה של דבר מסוים, כנראה רק אחד מהם צודק, או שיש בדבר מסוים קדושה, או שאין בו.
- **קדושה חיצונית (סוציולוגית):** בני האדם מעניקים קדושה לחפצים, לאנשים, למקומות או לזמנים על פי שיקול דעתם, כיחידים או כתברה, בהתאם לסולם הערכים האישי והחברתי שלהם. על פי הסבר זה, ייתכן שיש דברים מסוימים שקדושים עבורי אך לא קדושים עבור אחרים; נוסף על כך, ייתכן שיש דברים מסוימים שאנו מקדשים כתברה, שאינם נתפסים כקדושים על ידי חברות אחרות, ולהפך.
- ישנה גישה שלישת שעל פיה כל דבר בעולם הוא קדוש, והאדם יכול לחשוף את הקדושה שבכל אדם, חפץ, מקום או זמן, אם רק ישתדל לעשות זאת. עמדה זו מצויה בעיקר בזרם החסידות, והיא מבוססת על תפיסתו של "הבעל שם טוב" (כינויו של רבי ישראל בן אליעזר, אבי תנועת החסידות, 1700–1760). אליו מיוחסת האימרה: "לית אתר פנוי מני", כלומר אין מקום פנוי מאלוהים.

באמצעות הסיפור שמובא בשיעור זה נברר: מהי המשמעות של השבת כיום קדוש? מה מקור הקדושה של יום השבת? כיצד באה לידי ביטוי קדושה זו? האם זוהי קדושה ממעל או שהאדם הוא שהופך את השבת ליום מיוחד, קדוש?

רגש השבת

על פי המקרא (ראו בהרחבה על כך במסגרת הטקסט על קדושת השבת במקרא), לשבת קדושה, איכות סגולית שטבע בה האל בראשית הבריאה.

גיבורי הסיפור החסידי – האחים אלימלך וזוסיא (ראו מידע עליהם במסגרת בצד העמוד) מעמידים במבחן עמדה זו. בתחילת הסיפור הם מטילים ספק שמא חוויית השבת שלהם אינה נובעת מסגולה פנימית־מהותית הטמונה בשבת עצמה, אלא היא דבר שבדמיון, תוצאה של הפעולות האנושיות שנוהגים לקיים לקראת השבת (טבילה במקווה, לבוש חגיגי, אוכל מיוחד, תפילות וכיוצא בזה). כדי לבחון אם קדושת השבת היא סגולה הקיימת ביום עצמו ואינה תוצאה של דמיון, הם מציינים את השבת ביום חול. לחרדתם, הם חשים את קדושת השבת גם ביום חול! (שאלה 1). בעקבות תחושה זו מצוקתם גוברת, ובייאושם הם הולכים לשמוע בעצתו של רבם רבי דב ב"ר, "המגיד" ממזריץ' (1704–1772), תלמידו של "הבעל שם טוב" ויורשו בהנהגת תנועת החסידות). תשובתו של "המגיד" מרגיעה את האחים שכן לשיטתו, למלבושי השבת סגולה להשפיע (מונח שמשמעו יציקת מימד של קדושה) על יום החול מקדושת השבת. לכן מי שמקיים ריטואלים המיוחדים לשבת גם ביום החול ירגיש את קדושת השבת (אנו ממליצים שלא להיכנס לדיון בסוגיה המיסטית החסידית אלא להתמקד בהשפעה שיש לטקסים ולפעולות שונות על האווירה של השבת) (שאלה 2).

ההגדרה מדגישה את עניין השונות, הנבדלות והאחרות שהן יסוד משותף לכל הדברים שבקדושה (שאלה 3, א). הקדושה עיקרה הבדלה, "אחרות". ניתן להתייחס לנבדלות של הקודש מהחול (זמנים, מקומות, חפצים או בני אדם) כמשהו סגולי (ראו המבוא לשיעור) או כמשהו שבני אדם יוצרים באמצעות הענקת משמעות לדברים המקודשים. כאשר מבדילים את השבת באמצעות טקסים, לבוש ומאכלים מיוחדים יוצרים את חוויית הקדושה (שאלה 3, ב). כאן המקום לפתח דיון ושיחה עם התלמידים על דברים ועל פעולות שניתן לעשות כדי להפוך את השבת ליום חגיגי ומיוחד (טיול, לבוש, התכנסות משפחתית, אוכל מיוחד וכדומה). חשוב לתת מקום לאפשרויות רבות ומגוונות בהתאם למקובל בתרבות, במנהגים ובאורח החיים של התלמידים (שאלה 4).

שאלות

1. מתי מתחילת חיי בני אדם? כיצד יוצאם מהמקום שבו נולדו?
2. על פי המקרא, מה מקור השבת? האם היא נובעת ממצוות אלוהית או משיקולי אדם?
3. האם יש קדושה גם ביום חול? כיצד באה לידי ביטוי קדושה זו? האם זוהי קדושה ממעל או שהאדם הוא שהופך את השבת ליום מיוחד, קדוש?

השבת

השבת היא יום קדוש, יום מיוחד, יום של מנוחה ושל שמחה. זהו יום שבו האל בראשית הבריאה שטבע בה האל בראשית הבריאה. השבת היא יום קדוש, יום מיוחד, יום של מנוחה ושל שמחה. זהו יום שבו האל בראשית הבריאה שטבע בה האל בראשית הבריאה.

משיחה

היה זה יום קדוש, יום מיוחד, יום של מנוחה ושל שמחה. זהו יום שבו האל בראשית הבריאה שטבע בה האל בראשית הבריאה. השבת היא יום קדוש, יום מיוחד, יום של מנוחה ושל שמחה. זהו יום שבו האל בראשית הבריאה שטבע בה האל בראשית הבריאה.

שיעור שלישי – השבת כיום פנאי

בחלק גדול מהמשפחות השבת היא יום של חוויה משפחתית. השיר "שבת בבוקר" מאת תרצה אתר מתאר סיטואציה של שבת חילונית שיש בה פנאי רב ושקט. קריאת השיר היא הזדמנות לברר מהן חוויות השבת המקובלות האהובות עלינו וכן – לו הדבר היה תלוי בנו – באיזו שבת היינו בוחרים? בשיר שלפנינו, השבת נתפסת כיום שנועד לתת מענה לכל הפעילויות שאיננו מספיקים לבצע לאורך השבוע. על פי תפיסה זו, כל אחד מבני המשפחה עוסק ביום השבת בתחום שונה, בהתאם לרצונותיו (בניגוד לשבוע, המוקדש למה ש"צריך", יום השבת מוקדש למה ש"רוצים"). אמא שותה קפה; אבא קורא עיתון; ולילד קונים בלון.

בבית הראשון אנו רואים שכל אחד מבני המשפחה מקבל "המון", ואף אחד לא נדרש להסתפק במועט. בבית השני, בולטת במיוחד המילה "אפשר", שחוזרת שלוש פעמים, במטרה להדגיש שהשבת איננה מחייבת את האדם לפעול באופן מסוים, אלא לכל אדם יש זכות לנהוג בה כרצונו. הבית הראשון והשני גם יחד, מדגישים את הפן המשפחתי של יום השבת – בבית הראשון מוזכרים כל בני המשפחה, ולאחר שסיימו את עיסוקיהם האישיים, הבית השני מונה רשימה של פעילויות משפחתיות, שהם עשויים לקיים יחד. ניתן לבקש מהתלמידים לערוך רשימה של כל הפעילויות הנ"ל (האישיות והמשפחתיות כאחד), ולבקש לערוך רשימה מקבילה של הפעילויות שהתלמידים עורכים בשבת. לאור ההשוואה יתפתח דיון על נקודות השוני והדמיון. הרגשות והתחושות העולות מתוך השיר הן ברובן חיוביות: "יום יפה", "ולי יקנו המון בלון", אפשר לקטוף פרחים" וכדומה (שאלה 1).

השיר מתאר שבת חילונית. מנקודת מבטם של האחים אלימלך וזושא זהו חילול שבת, אולם מנקודת מבט חילונית ניתן לראות בשיר ביטוי לגיטימי של אוירת שבת מיוחדת ושונה מימי החול (שאלה 2).

משימה: לעשות את השבת - כיצד "עושים" שבת

לשבת פנים מרובות וישנן דרכים רבות לבטא את השבת, "לעשות את השבת". העושר שבשבת אינו קשור רק לריבוי משמעויותיה הערכיות והרוחניות; הוא מוצא את ביטויו גם במגוון הדרכים שבהן נוהגים יהודים שונים לציין את השבת: יש המקפידים לקיים את השבת על פי חוקי ההלכה היהודית, ויש המציינים את השבת בדרך שונה – כיום משפחתי, כיום מנוחה, כיום של פנאי ובילויים, כיום של מסיבות וכדומה. אף בכיתתכם תמצאו מנעד רחב מאוד של "שבתות"; כמספר תלמידי הכיתה כך מספר מנהגי השבת. בנקודת ציון הזו נדון בדרכים השונות שבהן ניתן "לעשות" שבת.

התמונות מציגות מנעד רחב מאוד של פעולות שנהוג לקיים בשבת, החל בטקסים מסורתיים (תמונה 1 – תפילה; תמונה 2 – שטיפת כלים, ייתכן לאחר בישולים לקראת שבת; תמונה 5 – קידוש וסעודת שבת משפחתית; תמונה 6 – תפילה אישית ולבישת בגדים מהודרים), עבור באירועי פנאי ובילוי (תמונה 3 – רכיבה משפחתית על אופניים; תמונה 4 – התנדבות משפחתית באיסוף ירקות שנותרו בשדה והעברתם למשפחות נזקקות; תמונה 7 – מסיבת ריקודים; תמונה 8 – בילוי בחוף הים; תמונה 10 – פגישת חברים וצפייה בטלוויזיה), וכלה בפעולות של חולין (תמונה 2 – שטיפת כלים – אם מייחסים את המתואר בה לפעולה יומיומית; תמונה 9 – שטיפת הרכב; תמונה 11 – הכנת שיעורי בית).

המשימה נועדה לסכם את הלימוד של המקורות של השיעור, לחשוף את הגיוון ולתת לגיטימציה לאופנים שונים של "עשיית" השבת, וכן לעודד את התלמידים לחשיבה על אודות דרכים אקטיביות ומעשיות של קיום שבת.

השבת היא יום מנוחה ואחד מהימים החשובים ביותר בחיינו. היא זמן שבו אנחנו יכולים ליהנות מהחיים ולהיות קרובים זה לזה. השבת היא זמן שבו אנחנו יכולים ליהנות מהחיים ולהיות קרובים זה לזה. השבת היא זמן שבו אנחנו יכולים ליהנות מהחיים ולהיות קרובים זה לזה.

שיעור שלישי - השבת כיום פנאי


ביתך כולל מספר משפחות שונות. הן הן משפחות שונות. הן הן משפחות שונות. הן הן משפחות שונות. הן הן משפחות שונות.

שבת בבוקר / תרצה אתר

היא פתחה את שבת בבוקר. היא פתחה את שבת בבוקר. היא פתחה את שבת בבוקר. היא פתחה את שבת בבוקר.

שאלות

1. אילו תחושות מייצגות השיר? האם הן חיוביות או שליליות? נסו את תשובתך.
2. במה שונה השבת בשבת? האם יש הבדלים בין השבת בשבת לבין השבת בחול? האם יש הבדלים בין השבת בשבת לבין השבת בחול?



עמוד // 178

משימה: לעשות את השבת - כיצד "עושים" שבת

השבת היא יום מנוחה ואחד מהימים החשובים ביותר בחיינו. היא זמן שבו אנחנו יכולים ליהנות מהחיים ולהיות קרובים זה לזה. השבת היא זמן שבו אנחנו יכולים ליהנות מהחיים ולהיות קרובים זה לזה.



עמוד // 179

פרק ד' – ספירת העומר ול"ג בעומר

בעקבות דמויותיהם של שמעון בר כוכבא ורבי שמעון בר יוחאי

שיעור ראשון – שמעון בר כוכבא

התקופה

בר כוכבא פעל בתקופה שבה שלטה בארץ האימפריה הרומית, כשברקע התוצאות העגומות של המרד הגדול וחורבן בית שני. התהליך המרכזי שקרה בעקבות אובדן מרכזיותה של ירושלים היה ביסוסה של הנהגה חדשה של חכמים שפעלה מהמרכז הרוחני החדש שנבנה ביבנה. למרות ההתבססות המחודשת של היישוב היהודי לא פסקה התקווה המשיחית לחידוש תפארת האומה וחידוש בית המקדש בירושלים. בשנת 117 עלה לשלטון אדריאנוס, שבחר במדיניות של שלום והבטחת גבולות האימפריה. היהודים שמחו על עלייתו של אדריאנוס וקיוו כי ביקורו בירושלים יחזק את מעמדה של העיר. ואולם, קביעתו של אדריאנוס שעל חורבות ירושלים תיבנה עיר ליגיון רומית נתפסה על ידי היישוב היהודי כחילול ירושלים. דבר זה הביא את מנהיגי האומה להחלטה הגורלית כי למרות יחסי הכוחות הבלתי שווים ולמרות זיכרונות המפלה מלפני שישים ושתיים שנים, הם נאלצים לפתוח מחדש במאבק צבאי נגד השלטון הרומי. אחד המנהיגים הרוחניים המרכזיים בתקופה זו היה ר' עקיבא שדחף את בר כוכבא להנהגה ופעל יחד איתו בסתר להכנת הלחימה הארוכה, שארכה שלוש שנים וחצי, ורבים מתלמידיו לקחו בה חלק ואף מצאו בה את מותם. במהלך מרד זה היו הצלחות מקומיות מרשימות אך בסופו של דבר הוא דוכא באכזריות. מאות אלפים נהרגו, ובהם בר כוכבא עצמו.

שמעון בר כוכבא

שמעון בר כוכבא (או בשמות השונים שלו במקורות: כוסבה, כוזיבא, כוסיבא) היה המצביא שעמד בראש מרד היהודים באימפריה הרומית בימי הקיסר אדריאנוס (231–531 לספירה). שלטונו של בר כוכבא כ"נשיא ישראל" (כמופיע במטבעות בר כוכבא ובאיגרות מימי המרד) היה התקופה המשמעותית האחרונה של שלטון יהודי בארץ ישראל, עד הקמת מדינת ישראל. הידיעות על בר כוכבא מעטות ומבלבלות מאוד, משום שהן מושפעות מהדעות השונות על דמותו השנויה במחלוקת. יש המהללים אותו כמצביא ומנהיג עממי שקם אל מול גזירות הדת של שלטון עריץ, והצליח לעמוד בגבורה כנגד האימפריה הרומית במשך שלוש שנים וחצי, ויש הסבורים כי מדובר בהרפתקן, אשר מרד באימפריה החזקה ביותר בעולם העתיק, וסופו שהביא חורבן על ארצו וגלות על עמו.

הלימוד דרך דמויות ודרך הסיפורים שסופרו עליהן לווה אותנו גם בהתייחסותנו ל"ג בעומר ולמנהגי האבלות הנהוגים במהלך ספירת העומר, המתקשרים לכישלון מרד בר כוכבא. על פי תוכנית הלימודים יש להקדיש לעיסוק בדמותו של בר כוכבא שני שיעורים, אך אפשר להחליט לא ללמד על רשב"י ולהקדיש את כל ארבע השעות לדמותו של בר כוכבא. אם בחרתם להקדיש לכך רק שני שיעורים צמצמו בפעילויות והתמקדו בדמותו של בר כוכבא בשירו של לוי קיפניס ולאור המסורת החז"לית הארץ ישראלית המובאת בספר הלימוד.

הלימוד של יחידה זו יתמקד בדרכי עיצוב דמותו של בר כוכבא. לסיפורים כוח גדול, הם מעצבים את התודעה שלנו. גם חז"ל וגם לוי קיפניס הבינו זאת ובחרו מה לספר ואיך לספר. אין כאן ניסיון להתחקות אחר האמת ההיסטורית אלא הזמנה להתבוננות בדרך שנבחרה לספר את סיפורו של הגיבור. גם כיום אנו פוגשים דרכים שונות לתאר את גיבורי התרבות שלנו, כפועל יוצא מהשקפת העולם של הכותב. התבוננות מפוקחת היא כלי שחשוב שתלמידים ירכשו בהסתכלם על אנשים ומעשיהם ועל הדרך שבה מספרים לנו עליהם.

הלימוד יתחיל בסקירה היסטורית קצרה על תקופתו ועל מעשיו העיקריים של בר כוכבא, מתוך הנחה שחייב להיות בסיס ידע לפני בחינת המסורות השונות. מכאן נעבור לשירו המודרני של לוי קיפניס, ובעזרתו ננסה לעמוד על דמותו של בר כוכבא, כפי שעוצב בדורות האחרונים בקרב הילדים. לאחר מכן נבחן כמה קטעים מתוך סיפורי חז"ל העוסקים בדמותו של בר כוכבא ובדרך שבה החכמים ראו אותו. התרגיל בסיום היחידה חוזר לשיר של לוי קיפניס ומבקש להוסיף לו בית לאור הלימוד של הסיפור ההיסטורי והמסורות של חז"ל שהובאו כאן.



עמוד 180



עמוד 182

רקע היסטורי

בתחילת היחידה מופיע קטע מידע שתפקידו לתת רקע היסטורי למרד בר כוכבא ולאפשר הבנה בסיסית של אירועי התקופה. כאשר באים לדבר על בר כוכבא חשוב לתת לתלמידים רקע קצר על התקופה שבה פעל, אך לא להתעכב יתר על המידה, שכן זה אינו שיעור היסטוריה. ניתן לתת לתלמידים לקרוא את הקטע כשיעורי בית מקדימים. אם מחליטים להתייחס למידע זה בשיעור ניתן להתחיל בו או להתייחס אליו אחרי העבודה על השיר של לוי קיפניס ולפני לימוד הסיפור החז"לי.

משימת פתיחה: דמותו של בר כוכבא בשירו של לוי קיפניס

שירו של לוי קיפניס, שנכתב בשנת 1929, מושפע מהאגדה על בר כוכבא והאריה, שהופיע לראשונה בעיבוד של קלמן שולמן לרומן ההיסטורי "הריסות ביתר" (ראה אור לראשונה בליטא ב-1858; ראו מסגרת הטקסט: "בר כוכבא והאריה").

בר כוכבא מתואר בשיר כאיש צעיר, גבוה ויפה תואר. גיבור האהוב על כל העם והשואף לשחררו: "הוא קרא לדרור". על פי השיר בר כוכבא נפל בשבי הרומאים והושם בכלוב ובו אריה, אך בגבורתו הוא הצליח להשתלט על האריה ולרכוב עליו לחופשי כאשר כל העם מעודד אותו ומוחא לו כפיים (שאלה 1).

נפתח את הלימוד בשיר זה ונסיים בו. דרכו נבחנו את עיצוב הדמות של בר כוכבא בתקופתנו בהתייחס למסורות עתיקות. התחלת בחינת דמותו של בר כוכבא בטקסט מהתקופה שלנו, המוכר לרוב התלמידים, תחבר את הלומדים בצורה קלה וטבעית יותר ללימוד של סיפורים קדומים יותר שאותם הם לא מכירים. בנוסף, שיטה זו מדגימה דרך טובה מאוד לעיסוק בתרבות בכלל. היציאה מהתבוננות על נוהג מקובל בימינו, דרך העמקה בטקסטים שונים בדרך כלל מהעבר, וחזרה לעיון מחדש במוכר ובמקובל, מאירה את המנהג שאנו מבצעים (לעיתים בלי מחשבה עמוקה סביבו) באור אחר המאפשר לנו לבחון אותו מחדש.

את אפיון הדמות ניתן לעשות גם ללא פתיחת דף בפייסבוק. ההצעה לדף פייסבוק היא תוספת המומלצת לכיתות חזקות ומטרתה לגרום לתלמידים לאפיין את הדמות בעקבות השיר בכלים מודרניים וחזויתיים. ההרחבה ממקורות נוספים היא מאתגרת ומומלץ שהמורה יבחן את המקורות שאלהים הוא שולח את התלמידים מראש, בהתאמה ליכולותיהם ולזמן שעומד לרשותם.

לרקע היסטורי ולעיסוק בשיר יש להקדיש שיעור אחד.

דמותו של בר כוכבא על פי המקורות במסורת חז"ל

הידיעות על דמותו של בר כוכבא ועל מרד בר כוכבא מעטות מאוד. במסורת חז"ל המובאת לפניכם, השתמרו קטעי אגדות על הסיבות למרד, על אישיותו של בר כוכבא, על עוצמת צבאו ועל יחס החכמים אל המצביא. חשוב לזכור שאת חז"ל עניינו פחות המאורעות ההיסטוריים והצורך לתעד אותם. הם יצרו אגדות הנשענות על הסיפור ההיסטורי (בתקופת בר כוכבא אכן היה מרד והייתה במהלכו לחימה בגבורה) אך התיאור בהן אינו היסטורי בהכרח. מטרתן של האגדות היא לחנך ולחדד את ההבנה שהתנהגויות אנושיות שליליות מביאות לחורבן. הם רצו שהדורות שיקראו אגדות אלה יבינו את המסרים ולא יחזרו על שגיאות העבר.

הסבר לסיפור: הקטע המובא כאן הינו מקבץ של כמה אגדות כפי שמופיע גם בספר האגדה, תוך ניסיון לייצר רצף סיפורי. זהו קטע מתוך שרשרת סיפורים שמטרתם להסביר בצורה חינוכית את הסיבות למרד ולחורבן. ברצף סיפורים זה ההתנהגות הקיצונית של היהודים נתפסת על ידי המחבר כשלילית, שניתן ורצוי היה להימנע ממנה (שאלה 1). מטרת הסיפור להעצים את האחריות של היהודים לחורבן ואת ההעדפה של המחברים של התנהגות טולרנטית כלפי השלטון הרומי.

הסיפור שלנו פותח באמירה שבגלל יתד העגלה חרבה העיר בִּיתָה. ביתר הייתה עיר יהודית קדומה בהרי יהודה, כמה קילומטרים מדרום-מערב לירושלים. ביתר מילאה תפקיד חשוב במרד בר כוכבא וכן הייתה מבצרו ומעוזו האחרון של שמעון בר כוכבא. ביתר מזוהה כיום עם חירבת אל-יהוד שבתחומי הכפר הפלסטיני בתיר.

חלקו הראשון של הסיפור נפתח בתיאור מנהג, שכנראה רווח בין היהודים, ובו כשנולד תינוק היו שותלים עץ ארז וכשנולדה תינוקת היו שותלים עץ שיטה. כאשר נישאו אותם תינוקות שבגרו היו מכינים מענפי העצים שנשתלו בעת לידתם חופה לנישואיהם. פעם אחת עברה בת הקיסר הרומי והיתד של גלגל מרכבתה (אותו פין המחבר את הגלגל למרכבה) נשברה. באופן טבעי קצצו

משימת פתיחה

המטרה היא להבין את דמותו של בר כוכבא מהאגדה. המשימה כוללת קריאה של שירי קיפניס, ניתוח של דמויות השיר, וחיפוש מקורות היסטוריים. ישנן שאלות מנחות וטבלה לסיכום המשימה.

משימת פתיחה

המטרה היא להבין את דמותו של בר כוכבא מהאגדה. המשימה כוללת קריאה של שירי קיפניס, ניתוח של דמויות השיר, וחיפוש מקורות היסטוריים. ישנן שאלות מנחות וטבלה לסיכום המשימה.

עמוד 181

תקופת חורבן

חלק מהמשימה כולל חיפוש תמונות וטקסטים על תקופת החורבן. ישנן שאלות מנחות וטבלה לסיכום המשימה.

תקופת חורבן

חלק מהמשימה כולל חיפוש תמונות וטקסטים על תקופת החורבן. ישנן שאלות מנחות וטבלה לסיכום המשימה.

עמוד 183

נהגי המרכבה ענף מעץ ארז שהיה שם לתיקון הגלגל. לרומאים כנראה לא היה מושג שמדובר בעץ המיועד לבניית חופה. כתגובה באו היהודים והכו אותם, כנראה מתוך מחשבה שהרומאים פגעו בעץ בכוונה לפגוע ביהודים ובמנהגיהם ולא כמעשה תמים. הרומאים שהיו במקום באו וסיפרו לקיסר שהיהודים מורדים בהם ויעצו לו להילחם בהם. למעשה ניתן לומר פי הסיפור המרד ברומאים פרץ מאי־הבנה וחוסר היכרות עם מנהגי והלכי הרוח של שני הצדדים (שאלה 1). החלק השני מתאר את ההתארגנות לקרב, ועוסק באפיון של הקבוצות הלוחמות. ר' יוחנן מתאר את כוחות הצבא הרומי – שמונים אלף מפקדים המכנסים את חייליהם בתרועות שופר צרים על העיר ביתר (יש לשער שכל המספרים כאן מוגזמים). מנגד עמדו מאתיים אלף החיילים של בן כוזיבא – הוא בר כוכבא. מתוך הסיפור ניתן להבין שבר כוכבא רצה חיילים אמיצים. מבחן האומץ שלו היה הסכמה לקטיעת אצבע אחת בכף היד (שאלה 2). מבחן קטיעת האצבע נראה תמוה מאוד שכן מעבר לאכזריות שבו, הוא פוגע בכשירותו של הלוחם. ויקטור טרנה, אנתרופולוג במקצועו, וחוקרים אחרים אחריו מציעים שהפגיעה באצבע היא מעין אקט של סירוס עצמי, המסמל את נכונותו של היחיד לוותר על זהותו כדי להפוך לחלק מהקבוצה, זוהי מעין "ברית מילה סימבולית". החכמים, שלא ראו בעין יפה את דרישתו של בר כוכבא להטלת מום בגוף, הציעו לבר כוכבא מבחן אחר, שבו יש לבדוק מי מסוגל לעקור ארז בזמן הרכיבה על הסוס. רק מי שיכול לעשות זאת יוכל להצטרף לצבא. בר כוכבא שמע לחכמים ושינה את מבחן הקבלה ממבחן האצבע למבחן הארז. בצבאו היו מאתיים אלף קטועי אצבע ומאתיים אלף עוקרי ארזים. עם ארבע מאות אלף הלוחמים נלחם בהצלחה רבה מול גיסותיו של אדריאנוס. על פי המדרש, הרומאים שהבינו שלא יוכלו לנצח את בר כוכבא, ביקשו להמליכו (שאלה 4).

בחלק השלישי מתואר כוחו של בר כוכבא. הוא מתואר כאדם חזק ביותר שהיה מסוגל להדוף בליסטראות (אבנים גדולות המושלכות למרחק בעזרת מנוף מיוחד) בעזרת ברכיו חזרה אל האויב, וכך להרוג כמה לוחמים במכה. אבני בליסטראות לא שומשו כנראה בידי בני ישראל אלא רק על ידי אויביהם. זהו נשק של צבא סדיר מאורגן המתבסס על זריקת אבנים גדולות מאוד, ואת מתקן הזריקה היו צריכים להפעיל אנשים רבים. היהודים, שלא היו מאורגנים כצבא אלא יותר ככוחות גרילה, פחדו מאוד מנשק זה והאמינו שרק כוח אלוהי יכול להציל מפני אבני בליסטראות. עדות לתפיסה זו נמצאת במכילתא דרבי ישראל פרשה ד' בהתייחס למכת חושך בסיפור עשר המכות "... שהיו מצרים שרויים באפלה רואים את ישראל שהיו נתונים באורה, אוכלים ושותים ושמחים והיו מזרקים בהם בחיצים ובאבני בליסטרא ויהי המלאך והענן מקבלן". המלאך והענן פועלים כמעין "כיפת ברזל" קדומה הלוכדת את האבן בדרכה לאדמה.

האם בר כוכבא הוא המשיח?

בסיפור מובלע ויכוח גדול ומשמעותי על הדרך שבה יש להתייחס לבר כוכבא וליכולת הטמונה בו להביא לניצחון. על פי הסיפור, כוחו של בר כוכבא הרשים מאוד את ר' עקיבא, שראה בו דמות משיחית. הוא ייחס את דברי הפסוק מספר במדבר לבר כוכבא. "דָּרַךְ כּוֹכַב מִיַּעֲקֹב" (במדבר כד, יז) – דָּרַךְ כּוֹזִיבָא מִיַּעֲקֹב, זֶהוּ מְלִיךְ הַמְּשִׁיחַ. פירוש הביטוי בפסוק במדבר הוא גיבור מזהיר ככוכב יעלה מיעקב (מישראל) על בימת ההיסטוריה. השימוש שעשה רבי עקיבא בפסוק הוא מעין השלמה. במקום המילה כוכב הוא הכניס את שמו של הגיבור – כוזיבא (כנראה תעתיק לשם כוסבה או כוסיבא) שפירושו בארמית כוכב.

גם מבחן האצבע וגם הסיפור על אבני הבליסטראות מלמד שבר כוכבא מוצג כאן כדמות כמעט אלוהית, ולכן לא פלא שראו בו משיח. המחקר מניח שר' עקיבא מסמל את דעת רוב החכמים וכנגדו עמד יוחנן בן תורתא בעמדת מיעוט, שעל פיה בר כוכבא אינו המשיח, ומשיח בן דוד עדיין לא הגיע. מובן שבמבחן הזמן ולאור מותו של בר כוכבא ותוצאותיו העגומות של המרד ניתן לקבוע שר' עקיבא לא צדק כאן אלא ר' יוחנן בן תורתא (שאלה 5).

דמותו של ר' עקיבא מוצגת כאן באור מאוד שונה מזו שפגשנו. ר' עקיבא בסיפורנו הוא מנהיג רוחני המשתמש בכוחו בשדה הפוליטי. הוא קורא לעם ללכת לקרב אחרי בר כוכבא – המנהיג הצבאי, כנראה מתוך אמונה עמוקה שהוא יצליח, כנגד כל הסיכויים, להביא לניצחון המיוחל. הוא מתאר את בר כוכבא כמשיח שיציל את העם.

במחקר קיים ויכוח לגבי פועלו של ר' עקיבא במרד ויחסו לבר כוכבא. יש הטוענים שבשלב כלשהו אכן האמין בכוחו המשיחי של בר כוכבא אך חזר בו מדבריו, ואחרים אף טוענים שההקשר ההיסטורי מפוקפק ושתלמידי ר' עקיבא כלל לא היו שותפים למרד. בהוראה בכיתה יש להתמקד בסיפור ולא בדיון על אמיתות התיאור ההיסטורי שבו.

בחלק הרביעי מובאת אנקדוטה המסמלת את תחילת סופו וכישלונו של המרד. ההסבר הניתן

לו הוא הסבר תיאולוגי (דתי). על פי הסיפור, הזקן משבח את הלוחמים שהאל מסייע בידיהם בניצחון "אלהיכם בְּסֵדֶדְכֶם". תשובתם (בנוסחים אחרים משויכת לבר כוכבא עצמו): "לא יִסְעַד וְלֹא יִסְפֹּף", האל לא יעזור ולא יתערב במלחמה, מוצגת כאן כטעות של אי־הבנה בכוחות המניעים את המרד. סופו של חלק זה הוא בקביעה שעל ידי היהודים בוצעו עוונות נוספים (בחרנו לדגל על קטע זה בסיפור) ובתיאור קצר של מות בר כוכבא וכישלוננו של המרד.

קריאה רצופה של הסיפור שלפנינו, המושפעת מסופו הטראגי של המרד, מעבירה תפיסה ביקורתית הן לסיבת פרוץ המרד והן לפועלו של בר כוכבא. המרד פרץ עקב חוסר הבנה וחוסר סובלנות. כך אי־הבנה קטנה הידרדרה לכלל מלחמה גדולה. בתוך מלחמה זו מוצגת דמותו הפנטסטית של בר כוכבא. הוא מוצג כאן כבעל יכולות אלוהיות, כמי שהביא את ציבור הלוחמים להאמין שאין צורך בסיועו של האל, ואת החכמים ובראשם רבי עקיבא לראות בו משיח. דווקא יוחנן בן תורתא, אף שהיה כנראה בעמדת מיעוט, קרא נכון את המצב והבין שככל שדמותו ופועלו של בר כוכבא מרשימים, אין הוא מלך המשיח, והניצחון נגד הרומאים אינו מובטח.

הנחיות דידקטיות: בכיתה רצוי לעבוד על הסיפור על פי חלקיו. לתת לתלמידים להתמודד בחברותות (זוגות) עם הטקסט בעזרת השאלות, לעצור אחרי כל קטע, ולבחון יחד איתם את ההבנה של הסיפור ואת המסר העולה ממנו לגבי דמותו של בר כוכבא והמרד שהנהיג.

תוצאות מרד בר כוכבא ומנהגי אבלות בספירת העומר

הקטע המצוטט מתוך הערך "בר כוכבא" בוויקיפדיה, על התייחסות חז"ל למרד ולתוצאותיו העגומות, מחבר את הלימוד שלנו למנהגי ספירת העומר. לאחר חורבן בית המקדש השני החלו לנהוג בימי ספירת העומר מנהגי אבלות; שלא להתחתן, לא ללבוש בגד חדש ולא להסתפר ולהתגלח. יש הקושרים מנהגי אבלות אלה לביטוי לחורבן הקשה שהתרחש בעקבות מרד בר כוכבא (132–135 לספירת הנוצרים), שבו נהרגו רבבות יהודים. על פי מסורת המוזכרת בתלמוד הבבלי, נהרגו בתקופה זו עשרים וארבעה אלף מתלמידי רבי עקיבא. המסר בסיפור שקראנו, העולה מתוך עיצובו, הוא שחוסר קבלת השלטון הרומי והשאיפות המשיחיות של בר כוכבא או של אלו שראו אותו כמשיח הביאו לידי כישלון המרד, כפי שהוסבר בניתוח הסיפור לעיל. הבחירה בקביעת מנהגי אבלות הנהוגים בדרך כלל באבל פרטי כמנהג לאומי משקפת את גודל הכאב שהביאו תוצאות המרד. יש בקביעה זו ציפייה שדרישה חריגה כזו תחייב את הציבור לחזור, לספר ולהסביר את האירועים ואת משמעותם בתקווה שיימנעו שוב מהתנהגויות דומות שידרדרו את העם לאסונות נוספים.

מומלץ לקיים דיון קצר בכיתה עם הילדים ולברר אם לדעתם מנהגי אבלות אלה יכולים לשמר את זיכרון המרד והתבוננות שיש ללמוד ממנו לאורך שנים רבות. אפשר לבחון במה דומים או שונים מנהגים אלו מהמנהגים שאנו נוהגים בהם ביום השואה וביום הזיכרון לחללי מערכות ישראל.

משימת סיכום וחזרה לשיר של לוי קיפניס

מטרתה של משימת הסיכום היא סגירת מעגל של כל הלימוד שנעשה והזמנה להתייחסות אישית של התלמידים לדמותו של בר כוכבא. מומלץ לעשות משימה זו בכיתה כאשר המורה מלווה, מעודד ומסייע. מובן שניתן לאפשר המשך גם בבית. יפה מאוד יהיה להכין לוח בכיתה שבמרכזו השיר וסביבו הבתים הנוספים שכתבו על ידי התלמידים. אם בחרתם להכין דף פייסבוק בפעילות הפתיחה בקשו מהתלמידים להוסיף שם את הבית שכתבו. אם רוצים לנצל עבודה זו לצורך מתן ציון ניתן לבקש מכל ילד להסביר את הבחירה שלו לבית השלישי בהתייחס לכל הלימוד שנעשה בכיתה ולהגיש כעבודה מסכמת.

משימת העשרה: מרד בר כוכבא במשפט ההיסטוריה

משימה זו מומלצת לכיתות חזקות במיוחד ומחייבת מתן זמן נוסף. ניתן לבצע את ההכנה ואת אירוע המשפט כחלק מיום שיא בנושא "ל"ג בעומר כפעילות כיתתית או שכבתית, לאחר שכל הכיתות למדו את היחידה על בר כוכבא.

שאלות

1. מדוע פרץ המרד ברקובא? מהם הסיבות? מהם הסיבות למרד?
2. מי היו המנהיגים? מה היה המטרה? מה היה המוצא?
3. מה היו הסיבות למחורבן בית המקדש השני?
4. מה היו הסיבות למחורבן בית המקדש השני?
5. מה היו הסיבות למחורבן בית המקדש השני?
6. מה היו הסיבות למחורבן בית המקדש השני?

משימה

הקטע מתוך המשפט ההיסטורי... (הקטע מתאר את המרד ואת תוצאותיו)

משימה: מרד בר כוכבא במשפט ההיסטוריה

בר כוכבא נבא לנחם לוחמי האומץ... (הקטע מתאר את המרד ואת תוצאותיו)

שיעור שני – רבי שמעון בר יוחאי

מבוא

לצד דמותו של בר כוכבא וציון מרד בר כוכבא, נקשר ל"ג בעומר לדמותו של רבי שמעון בר יוחאי – רשב"י. רשב"י היה מחכמי המשנה – התנאים המרכזיים – ומגדולי תלמידיו של רבי עקיבא. הוא נמנה עם החכמים שהקימו את המרכז הרוחני באושא שבגליל אחרי כישלון מרד בר כוכבא.

בתקופת התנאים הייתה ארץ ישראל חלק מהאימפריה הרומית שבראשה עמדו הקיסרים. בתקופה זו התחוללו שני מאורעות מכריעים בתולדות ישראל: חורבן בית שני (שנת 70 לספירה) ודיכוי מרד בר כוכבא (שנת 135 לספירה). חורבן בית המקדש בימיו של אספסינוס קיסר הביא למשבר עמוק בעם. בתקופה זו עמד בראש ההנהגה היהודית רבן יוחנן בן זכאי והוא הקים את היהדות על רגליה. הוא הניח את היסודות להקמת המרכז הרוחני ביבנה כתחליף לבית המקדש. ביבנה הקים את הסנהדרין וכן ישיבה משגשגת ופורחת, אך גשגוג זה נקטע על ידי מרד בר כוכבא. אחד ממנהיגי המרד היה רבי עקיבא, שרשב"י היה מגדולי תלמידיו. מרד זה היה מלווה בגזרות דת חמורות, המוכרות בשם "גזרות אדריאנוס" (קיסר רומא). לאחר דיכוי המרד עבר המרכז הרוחני לגליל, לישיבות אושא, טבריה, ציפורי ובית שערים. רשב"י עצמו (על פי המסורת התלמודית) היה מתנגד חריף לשלטון הרומי בארץ, ומכיוון שמישהו הלשין על עמדתו, נדון למוות, שלא בפניו, ונאלץ לברוח ולהסתתר מפני הרומאים. הוא חי במסתור במשך תקופה ארוכה.

בתקופה הרומית המאוחרת התפתח מיתוס הרשב"י הגלילי, שממנו הושפעה דמותו הקבלית. המיתוסים על רשב"י עושה הניסים התפתחו מאוד בימי הביניים ובייחוד במאה ה-16, אז פיתח המרכז היהודי בצפת את תורת הקבלה, ראה ברשב"י דמות מרכזית בתורה זו וייחס לו את כתיבת ספר הזוהר. חכמי דורו ראו בו "מלומד בניסים" ושלחו אותו למשימות קשות למען עם ישראל.

גם החיבורים האפוקליפטיים "נסתרות דרבי שמעון בר יוחאי" ו"תפילת רשב"י" יוחסו לו. מדובר בחזונו גאולה שנהוג לייחס לתקופה הערבית הקדומה ולתקופת מסע הצלב השלישי (1191) ונפילת עכו בשנת 1291.

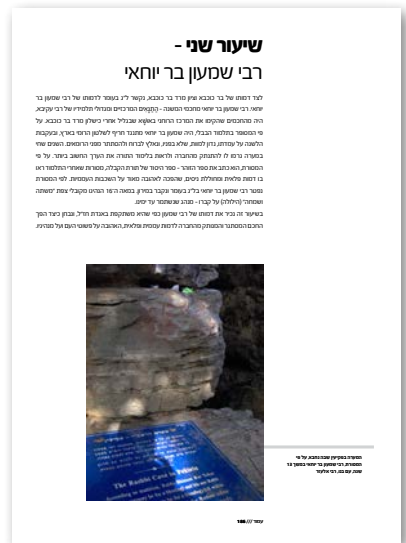
ספר הזוהר, הספר המרכזי של תורת הקבלה, נתפרסם בשלהי המאה ה-13. רוב הדברים בספר הזוהר מיוחסים לר' שמעון בר יוחאי, אך מרבית החוקרים כיום סבורים שהוא לא נכתב על ידיו ולא בארץ ישראל. ר' משה די לאון סיפר שהוא העתיק את הספר, אך החוקרים מאמינים שדי לאון (כנראה עם אנשים נוספים) כתב אותו בספרד במאה ה-13 וייחס אותו לרשב"י.

ההילולה בהר מירון

האתר המזוהר כיום עם קברו של רשב"י נמצא בהר מירון, מדרום למושב מירון של ימינו. אתר הקבר משך אליו את מקובלי צפת במאה ה-16. העלייה המרכזית לרגל קרויה "הילולא דרבי שמעון בר יוחאי", והיא מתרחשת על קברו בל"ג בעומר, יום פטירתו על פי המסורת, שבו פוקדים את המקום מאות אלפי אנשים מכל רחבי העולם. נהוג להביא ילדים בני שלוש למירון ולספר אותם שם בפעם הראשונה בחייהם בטקס המכונה חאלקה, מכיוון שרבי חיים ויטאל, תלמידו של האר"י, סיפר כי רבו עשה כן לבנו. הילולת רשב"י הביאה לאימוץ המנהג, בגרסאות שונות, בישראל ובגולה. דמותו של רשב"י קשורה לל"ג בעומר גם כדמות קבלית וגם כצדיק שמגן, מרפא ומברך ביום זה. דמותו כצדיק שפורש חסות בל"ג בעומר הייתה השראה לעלות לקברים של צדיקים ולהדליק נרות לזכר צדיקים רבים אחרים בישראל ובגולה.

דרך הלימוד נכיר את דמותו של רבי שמעון כפי שהיא משתקפת באגדת חז"ל, ונבחן כיצד הפך החכם המסתגר והמנותק מהחברה לדמות עממית ופלאית, האהובה על פשוטי העם ועל מנהיגיו. נתמקד בשני סיפורים: הסיפור התלמודי על רשב"י במסתור במערה, שבו נעמוד על דמותו ועל השינוי שחל בה בעקבות שהייה במסתור; והסיפור מספר הזוהר שבו מתואר יום מותו של רשב"י, השופך אור על היווצרות דמותו לאורך הדורות ומרמז על הקשר להילולה בהר מירון.

על פי תוכנית הלימודים יש להקדיש לעיסוק בדמותו של רשב"י שני שיעורים. בשיעור הראשון מומלץ להתייחס לדמותו על פי סיפור המערה, ובשיעור השני כדאי לדון בדמותו המשתקפת מסיפור מותו ולקשר להילולה בהר מירון.



עמוד 186

משימת פתיחה

השיעור הראשון עוסק בסיפור של רשב"י במסתורו במערה יחד עם בנו. בפעילות הפתיחה נתמקד בנושא ההתבודדות וההתנתקות דרך שירו של זלמן שז"ר. הסיפור על רשב"י במערה עוסק בתהליכים המתרחשים באדם המנותק מהחברה והמבודד זמן ממושך. השיר של זלמן שז"ר עשוי לסייע בהבנת הלך הרוח של המתבודד ולגרום לנו לראות את ההתבודדות מנקודת מבט חיובית, בעוד שבסיפור המערה היחס מורכב יותר. קריאת השיר כהקדמה ללימוד סיפור המערה תסייע לתלמידים לבחון את ההתבודדות הממושכת ואת תוצאותיה.

שירו של זלמן שז"ר, "טוב לאדם להיות פֶּעַם בְּדָד", עוסק ביתרון שבהתבודדות ובאובדן הנכסים. על פי השיר, כשאדם נמצא לבדו הוא קשוב יותר לליבו וקשוב פחות לרשעי הסביבה (שאלה 1). בשעת בדידותו טוב לאדם שיאבד את נכסיו, כלומר שיעזוב את העיסוק ברכוש שסביבו ואת המחויבויות הכלכליות. ייתכן שהכוונה היא גם למחויבויות החברתיות, שכן הן אינן מאפשרות לו להתמקד בעצמו ובליבו (שאלה 2). התבודדות כזו, אומר שז"ר, מאפשרת לאדם לעשות חשבון נפש, "להבין לחייו", ולהבין מה הוא מרגיש ומה הוא צריך לעשות. היתרונות של הבדידות המוזכרים בשיר מתעצמים לנוכח העובדה ששז"ר היה נשיא המדינה, מנהיג שנמצא כל הזמן בצמתים של הכרעות ושל השפעות. ההתבודדות מאפשרת לו לחשוב בצורה בהירה יותר.

לאחר קריאת השיר הדיון בו, שניתן לבצע יחד או בחברות, מוצעת הפעילות של כתיבת הדף הדמיוני מיומנו של מתבודד. עבודה זו מאפשרת לתלמידים להתחבר לעובדה שלבדידות יש יתרונות לצד חסרונות, ושהיא לא דבר שלילי בהכרח.

רבי שמעון בר יוחאי ובנו במערה - עיון בטקסט

התנגדותו של רשב"י לשלטון הרומי אילצה אותו לברוח מאימת השלטונות ולהסתתר למשך תקופה ארוכה. הסיפור על רשב"י ובנו במערה עוסק בתקופה זו. לסיפור זה כמה גרסאות ארץ-ישראליות ובבליות. הגרסאות הארץ-ישראליות מנסות לספר סיפור שהוא קרוב יותר למציאות, ואילו הגרסאות הבבליות שמות דגש על הרעיונות החינוכיים העולים מהסיפור. לפיכך, הסיפורים בתלמוד הבבלי עשירים יותר בפרטים ומועצמת בהם הדמות הניסית של רשב"י. הבדל בולט נוסף הוא שהסיפורים הארץ-ישראלים מדגישים את המסתור מפני המרד ואילו הבבליים מדגישים את הוויכוח על היחס של החכמים לאימפריה הרומית. בחרנו להביא לתלמידים את הסיפור בגרסתו הבבלית, גם משום שהיא מוכרת יותר וגם משום שהדגש בשיעורי תרבות יהודית הוא על ערכים ופחות על הסיפור ההיסטורי, והגרסה הבבלית משרתת מטרה זו.

חלקו הראשון של הסיפור, שמתרחש בימי השלטון הרומי בישראל, כנראה במרכז שבאושא, מציג דיון בין שלוש עמדות שונות של חכמים בנוגע למדיניות הרומית בארץ.

כדי להבין את הדיון בין החכמים חשוב לדעת שהאימפריה הרומית הקדישה מאמצים רבים למען הארגון המנהלי והחומרי ולרווחת תושביהן של הארצות הכבושות. השלטון הרומי ראה בכך מעין מחויבות או שליחות, ואפילו בסיס מוסרי, והם שעמדו ביסוד מאמציה הנמרצים להשליט בעולם את ה"שלוש הרומאית" (Pax Romanian). עדויות רבות מלמדות על מעורבותם של הרומאים בייסוד ערים, בהקמת בנייני ציבור ובהתקנתם של בתי מרחץ ומבני בידור מרשימים, כפי שניתן לראות בציפורי, בטבריה, בקיסריה ובבית שאן.

הסיפור מתחיל בדיון בין חכמים, בנוכחותו של יהודה בן גרים, בדבר דעתם על פעולותיה של האימפריה הרומית בארץ. בדיון מוצגות שלוש דעות. רבי יהודה מציין לשבח את מעשי הרומאים שפיתחו את הארץ, בנו רחובות וגשרים והתקינו מרחצאות. רבי יוסי שותק, כלומר נמנע מהבעת עמדה, ואילו רשב"י רואה במעשי הרומאים דבר שלילי מאוד. רשב"י מנמק את התנגדותו בכך שהרומאים פיתחו את הארץ רק בשביל עצמם ולא בשביל תושבי המקום, ומדגיש שמעשי הרומאים מעצימים את התרבות הרומית השלילית – פיתוח שווקים כדי לעודד את הזנות, בתי מרחץ לטיפוח הגוף (בשונה מתרבות טיפוח החוכמה של היהודים) וגשרים כדי שיוכלו לגזול מתושבי המקום מיסים על מעבר סחורות בהם (שאלה 1). יהודה בן גרים, שהאזין לדיון, סיפר עליו (לא ברור למי), וכך פרטיו נודעו לרומאים. בסיפור לא מוזכר מדוע נהג כך. ייתכן שהיה לו עניין לשתף אחרים, או שביקש להשיג יתרון כלשהו. ייתכן שמלכתחילה נשלח על ידי הרומאים כמעין "מרגל" ועל כך האזין לדיון הזה (שאלה 2). משנודעו לרומאים דעות החכמים הם הגיבו בהתאם. את רבי יהודה ששיבח את מעשיהם הם הוקירו וכיבדו, את רבי יוסי שנמנע מהבעת דעה הם הגלו לציפורי (מכיוון שר' יוסי נולד בציפורי, הגליה זו נראית לא ברורה). על פי השערה אחת הוא הוגלה חזרה מאושא לעיר הולדתו וצווה לא לעזובה. על פי השערה אחרת יש כאן טעות, והכוונה היא שהוא הוגלה מציפורי לאסיה המזרחית במקום אחר). את רשב"י הם ציוו להרוג על שהתנגד לשלטונם.

עמוד 187 ///

עמוד 188 ///

החלק השני של הסיפור מתאר את התקופה שבה ישבו רשב"י ובנו במערת מסתור. רשב"י ובנו שהו במערה במשך שנים עשרה שנים וניזונו מפירות עץ חרוב שגדל בפתח המערה וממעיין מים, שהופעתם מיוחסת לנס אלוהי. במשך היום היו יושבים מכוסים בחול ועירומים. את הבגדים היו לובשים רק בעת התפילה והלימוד, וכך שמרו עליהם. אזכור הבגדים מעיד על החשיבות ועל הכבוד שרחשו ללימוד ולתפילה. (שאלה א2). מציאות חיים זו שסיגלו לעצמם רשב"י ובנו הייתה שונה מאוד מחייהם הקודמים ומחיי האנשים שאינם במסתור, שכן כל עיסוקם היה תפילה ולימוד תורה בעודם ניזונים מעץ חרוב וממעיין שלא טרחו כלל באחזקתם (שאלה ב2). לאחר שנים עשרה של בידוד מהחברה יצאו מהמערה וראו אנשים עובדים בשדה. תגובתם כלפי העובדים, שעזבו את הלימוד ועסקו בחיי השעה, כלומר בגידול מזונות לביתם, הייתה קשה מאוד. הזעם שלהם היה כה גדול עד שכל מקום שהסתכלו עליו נשרף. הבידוד והעיסוק רק בלימוד ובתפילה הרחיקו אותם מהחיים הרגילים וכל עשייה שאינה קשורה בתפילה ובלימוד נראתה להם ביטול זמן וחטא של ממש (שאלה 3). דרך אחרת להסתכל על תגובת רשב"י ובנו לעוסקים ב"חיי שעה" קשורה לעמדתו הפוליטית של רשב"י, שבמרכזה הסתגרות בעולם היהודי והפניית עורף לקידמה ולקידוש הנאות היומיים שהביאה התרבות הרומאית. ייתכן שרשב"י שמלכתחילה התנגד לקידמה שהביאו הרומאים, הקציץ את עמדותיו וראה בעיסוק של היהודים בחיי שעה העדפה של התרבות הרומית על פני התרבות העברית, ולכן תגובתו לנוכח כל מה שראה מחוץ למערה הייתה כה חריפה (שאלה 5).

האל התערב באירוע בצורת "בת הקול", שאמרה: "להחריב עולמי יצאתם? – חזרו למערכתכם!" החזרה למערה מלמדת אותנו על הצד השלילי של ההתבודדות. למעשה, הישיבה במערה הפכה מכורח לאידיאל. בדומה לשיר של שז"ה, ההתבודדות מאפשרת לאדם להתנתק מהבלי העולם הזה, מהציוויליזציה ומחיי השעה. הבעיה בסיפור, לעומת השיר, היא שכאשר ההתנתקות ארוכה מדי ומוחלטת מדי, כבר לא מצליחים לראות שיש צד חיובי וצורך גם בחיי שעה, ומעריכים רק את העיסוק בפנימיות של המתבודד (שאלה 4).

השנים הארוכות במערה גרמו לאובדן דרך ולקיצוניות. השנה הנוספת שבאה מהאל כזמן לתיקון עשתה את עבודתה, ורשב"י ריכך את דעותיו והפך להיות המקל בכל מקום שבו הקשה רבי אליעזר. הנימוק לשינוי שחל בו מופיע במשפט האחרון בסיפור, שבו הוא אומר שמכיוון שנעשה לו נס הרי מעתה עליו לתקן את החברה. התיקון הוא בחירה בחשיבה מקלה ופתוחה יותר. הקיצוניות של רשב"י ביחס לשמירת היהדות לצד התרבות הרומאית הביאה עליו שנים של בדידות וסבל במערה, שאף חריופו קיצוניות זו. רק השנה הנוספת אפשרה לו להבין כמה נזק יש בנקיטת עמדות קיצוניות וחד-ממדיות, ולכן זה התיקון שבחר להביא מעתה לחברה (שאלה 6). בהמשך הסיפור (שאינו מובא לתלמידים) מובאת דוגמה לתיקון שנעשה ברשב"י ובנו:

“עֲרַב שֶׁבֶת עִם הַשֶּׁבֶת רְאוּ זָקֵן אֶחָד קָשָׁהוּ אֹהֶזוּ בְיָדוֹ שְׁתֵּי חֲבִילוֹת שֵׁל הַדְּסִים וְרִץ בֵּין הַשְּׁמֹשׂוֹת.

אָמְרוּ לוֹ: אֵלֹו לָמָּה לָךְ?

אָמַר לָהֶם: לְכַבֵּד שֶׁבֶת.

- וְיֵהָא דִּי לָךְ בְּאָחָה.

- אֶחָד פִּגְגָּד “זְכוּר” (שְׁמוֹת כ, ז) וְאֶחָד פִּגְגָּד “שְׁמוּר” (דְּבָרִים ה, יא).

אָמַר לוֹ ר' שְׁמוּעוֹן לָכֵן: רְאֵה, כְּמָה חֲבִיבוֹת מַצְוֹת עַל יִשְׂרָאֵל.

נָתַשְׁבֶּה דַּעְתָּם.”

אם עולה קושי בהבנת סופו של הסיפור, ניתן להיעזר בקטע זה ולספרו לתלמידים בעל פה כדי להמחיש את שינוי התפיסה שחל ברשב"י.

מחול של רבי שמעון בר יוחאי

החברות הקטנות בספר הסיפור של רבי שמעון בר יוחאי על חתנו ר' יוחאי על ימי ימינו... (Text continues with a story about a performance of the story in a school setting).



שאלות

- מה הולך ברוחם של רבי שמעון בר יוחאי ושל חתנו ר' יוחאי? במה נבדל הדור החדש מהדור הקודם?
- מדוע לרעננה נחשקת בלב רבי שמעון בר יוחאי? מה רבי שמעון מצפה לראות שם?
- מה מנסה לומר רבי שמעון בר יוחאי כשומר את חתנו ר' יוחאי? מהו המסר שרבי שמעון בר יוחאי מנסה לומר?
- במקביל לתיאור המערה, תוכלו לראות את התמונה של רבי שמעון בר יוחאי ושל חתנו ר' יוחאי. מהו המסר שרבי שמעון בר יוחאי מנסה לומר? מהו המסר שרבי שמעון בר יוחאי מנסה לומר?

עמוד 190

עמוד 190

חינוך ומשנת אשכנז

החינוך והמשנת אשכנז... (Text discusses the educational and cultural aspects of the Ashkenazi tradition).



חינוך ומשנת אשכנז

החינוך והמשנת אשכנז... (Text continues with a discussion on education and the Ashkenazi tradition).



חינוך ומשנת אשכנז

החינוך והמשנת אשכנז... (Text continues with a discussion on education and the Ashkenazi tradition).



עמוד 191

אפשרות א'

הפעילות מאפשרת לתלמידים לחזור אל השיר לאור הסיפור על רשב"י ולהתמודד שוב עם שאלת היתרונות והחסרונות של ההתבודדות. בעזרת השוואה בין ההתייחסות בשיר של זלמן שז"ר לנושא ההתבודדות ובין סיפור החוויה שעבר רשב"י, התלמיד להבין לעומק את דמותו של רשב"י, ואת העובדה שעניין ההתבודדות הוא מורכב, ויש בו גם יתרונות וגם חסרונות. כך יתאפשר דיון בשאלות: מהו הערך של התנתקות מהחברה? מתי זה נכון ומתי זה לא? מה המחיר של ההתנתקות? לסיכום שלב זה אפשר לבקש מהתלמידים לבחון אם בעקבות הלמידה על רשב"י הם שינו את יחסם לשאלת ההתבודדות, שאותה ניסחו במשימה הראשונה – לאחר שרק קראו את שירו של שז"ר.

אפשרות ב'

כתיבת דף מיומנו האישי של רשב"י מציגה את התהליך שעבר במרכז ומסייעת לתלמיד לסכם את שלמד על החוויה שעבר רשב"י ועד כמה שינתה את האופן שבו הוא מסתכל על העולם. אם הזמן קצר מדי, אפשר לתת את המשימה כעבודת בית.

מותו של רשב"י – עיון בטקסט

על פי המסורת, שמקורה בספר הזוהר, יום ל"ג בעומר הוא יום מותו של רשב"י. יום זה מתואר בצבעים עזים ופלאיים, והיה מקור השראה לתיאור דמותו הפלאית. על פי הסיפור, כשקרב מותו של רשב"י התכנסו תלמידיו סביב מיטתו והוא אמר להם שזו "שעת רצון" גלגול להם את תורת הסוד. רשב"י, שעסק בקבלה ובתורת הנסתר, מבקש גלגול לתלמידיו את סודות הנסתר ברגעיו האחרונים והוא מנמק זאת בכך שזוהי שעה מיוחדת שבה יוכלו רעיונותיו להיקלט היטב. הוא מבקש לדבר לבד ושהתלמידים רק יקשיבו לו. ברגע שהתחיל לדבר נדלקה אש סביבו שלא אפשרה לאף אחד להתקרב אליו וכל ביתו היה מואר. כשפסק ללמד דעכה האש וראו את רשב"י, המכונה כאן "המאור הקדוש, קודש קודשים", שוכב על ימינו ופניו שוחקות, כלומר שמח בכך שהצליח להעביר את תורתו לפני מותו (שאלה 1). על פי הפשט מדובר באש אמיתית, אבל דרכו של ספר הזוהר לדבר בסמלים, ולכן ייתכן שמדובר באש רוחנית, אש התורה.

בני מירון, שבכפרם הקים רשב"י ישיבה, התחננו שייקבר בכפרם כי הבינו את גודל המעמד ורצו לנכס אותו לעצמם (שאלה 2). על פי הסיפור, ביום מותו של רשב"י הועברה תורת הסוד ונאמרה צוואתו לקיים הלולה. מסופר שלאחר שהכניסו את רשב"י לקבר הוא עלה לשמיים במיטת האש שלו (תיאור המהדהד את עלייתו של אליהו בסערה השמימה) ונשמע קול: "היכנסו ובואו להילולה של רבי שמעון בר יוחאי" (שאלה 3). המילה הלולה מתקשרת בספרות הזוהר לשמחת הנישואין, ולכן יום פטירת צדיק מן העולם הזה דומה לנישואין, מכיוון שבו הוא זוכה להתקשר באופן שלם עם השכינה, ונעשה מתורתו אור גדול בעולמות העליונים, ומתוך כך אף תלמידיו וממשיכיו שבעולם הזה יכולים להתקשר יותר לעומק תורתו וסודותיו. על כן נהגו התלמידים, העומדים על עומק ההיין הזה, לערוך הלולה ביום פטירת רבם הצדיק שגילה את תורת הסוד.

המסורת של עלייה לרגל למירון בסביבות ל"ג בעומר קיימת כבר כ-500 שנה. מאות אלפים פוקדים מוקם קבורתו בהר מירון מדי שנה בשנה, ומנסים לחוש, ולו במעט, באור שהביא לעולם. ייתכן שהמנהג להדליק מדורה גדולה קשור לאותה אש שנדלקה סביב רשב"י בעת שאמר את תורת הסוד ובשעה שעלה לשמיים.

יהודי תוניס נהגו גם הם לציין את מותו של רשב"י בל"ג בעומר. המנהגים שהתפתחו שם קשורים באור הגדול שמביאה הלמידה, כפי שלימד רשב"י ביום מותו. הם זקפו לזכותו את ההגנה שבה זכו לאורך כל השנה. המנורות הרבות והסעודה נועדו לשקף דברים אלו (שאלה 4).

דמותו הפלאית של רשב"י הייתה מוכרת ברוב קהילות ישראל. בתפוצות התפתחו מנהגים מקומיים מגוונים. הזמנת התלמידים לשתף במנהגים המוכרים להם מהבית ו/או שליחתם לחיפוש באינטרנט, מטרתן להדגיש את הרב-גוניות שבתרבות היהודית ולתת לה במה ולגיטימציה (שאלה 4).

לאורך הדורות ניתן לראות שדמותו של רשב"י נעשתה אהובה על הבריות ואף נערצת על ידן. לאור תופעה זו עולה השאלה כיצד אדם כה קיצוני בדעותיו, שזועם כל כך על עיסוקים של "חיי שעה", נעשה חביב העם? ניתן לשער שיש לכך כמה סיבות: סיבה אחת היא שאנשים אוהבים לאהוב אנשים שעוברים תהליכי שינוי ומתרככים עם השנים. רשב"י הקיצוני עבר תהליך של התרככות

שאלות 1. א. כתב/כתבתם מה היחס של התלמידים לסיפור ולתלמודם... 2. כיצד הייתם מתנהגים... 3. כיצד הייתם מתנהגים... 4. כיצד הייתם מתנהגים... 5. כיצד הייתם מתנהגים... 6. כיצד הייתם מתנהגים... 7. כיצד הייתם מתנהגים... משימה א. א. כתב/כתבתם מה היחס של התלמידים... משימה ב. א. כתב/כתבתם מה היחס של התלמידים...

עמוד 189

מתוך של רבי שמעון בר יוחאי... שאלות 1. כיצד הייתם מתנהגים... 2. כיצד הייתם מתנהגים... 3. כיצד הייתם מתנהגים... 4. כיצד הייתם מתנהגים... משימה א. א. כתב/כתבתם מה היחס של התלמידים... משימה ב. א. כתב/כתבתם מה היחס של התלמידים...

עמוד 190

בעקבות השנה הנוספת במערה והבין שעליו לעסוק בתיקון העולם ולא בהחרבתו; סיבה אחרת היא דמותו הפלאית, הניסית. סיפור מותו של רשב"י מופלא כל כך עד שגרם לאנשים לייחס לו כוחות גדולים וחיבור לעולם השמימי, והתעוררה בהם תקווה שבעזרתו העולם יהיה טוב יותר; סיבה נוספת היא הסוד ותורת הקבלה שתפסו תאוצה. ספר הזוהר, אפוף הסוד, הצליח במרוצת השנים למגנט אליו אנשים רבים החפצים להתקרב אל הסוד ולנסות להבין, ולו במעט, את דרכו של האל בעולם ולקבל השראה לכך מעיסוק בדמותו של רשב"י. ייתכן שיש סיבות נוספות. הזמינו את התלמידים לחשוב בעצמם על דמותו של רשב"י, ולבחון את תחושותיהם כלפי דמות זו וכלפי המנהגים שהתפתחו בהתייחס אליו (שאלה ג1).

משימת סיכום: רבי שמעון בר יוחאי והפיוט "בר יוחאי נמשחת אשך"

הפיוט הוא שירת קודש שבמקורה נועדה להחליף את נוסח הקבע של התפילות ולקרב את הציבור אליהן, בדרך כלל בימים מיוחדים (שבתות וחגים) אך גם בימי חול ובשמחות. במקרים רבים אותו הפיוט מופיע בלחנים שונים בתפוצות השונות. מאיר בוזגלו מציין שנשמת הפיוט היא אותה התאמה בין מילים למנגינה, וההקשר – הזמן המיוחד שבו הוא מושג. הפיוט מבקש שישירו אותו ושיתאחדו באמצעותו עם הזיכרון היהודי לדורותיו.

הפיוט "בר יוחאי נמשחת אשך" נכתב כנראה בספרד במאה ה-15. פיוט מסתורין זה חובר על ידי המקובל ר' שמעון לביא וזכה לתפוצה עצומה בקרב כל קהילות ישראל. דומה שאין עוד טקסט קבלי שחדר לתודעת הציבור הרחב כמו הפיוט בר יוחאי. עניינו של הפיוט הוא שבח לרשב"י, והוא מתאר את עלייתו מספִינה לספִינה. הספירות בעולם הקבלי מציינות מעין מדרגות באלוהות מהעולם הזה ועד האין-סוף. ככל שאדם בקיא יותר בתורת הסוד והספירות, כך הוא מתקרב להבנת האלוהות.

לפיוט מעמד חשוב במיוחד והוא מושר בליל שבת, לפני קבלת שבת, לאחר תפילת ערבית או בליל השבת. בל"ג בעומר, יום ההילולה של רשב"י, זהו הפיוט המרכזי. קהילות אחדות נוהגות לשיר אותו גם במעמד ברית המילה. חשיבותו של השיר היא גם בכך שהוא המייסד של סוגה שלמה של שירים בשבח רשב"י ושל שירים קבליים בשירת פייטני צפון אפריקה. הפיוט היה מוכר בעדות שונות ויש לו לחנים שונים. באתר "הזמנה לפיוט" תמצאו את הפיוט, את ההסבר למילותיו וכן עשרים ותשעה ביצועים שונים שלו מעדות שונות. הפיוט ארוך ומילותיו קשות מאוד לתלמידים. במסגרת שיעור זה אין להתמודד עם כל הפיוט. תלמידים חזקים יכולים לבצע את משימה 2, שתדרוש מהם התמודדות חלקית עם הטקסט. הרעיון המרכזי בפעילות זו הוא לגרום לתלמידים להבין את התפתחות התרבות היהודית בתפוצות, ואין כמו האזנה לכמה לחנים כדי להבין עד כמה החברה הזו רב־גונית. זוהי הזדמנות לברר אם קיימת מסורת משפחתית הקשורה לרשב"י, לפיוט או להילולה.

עמוד 191 ///

