



נשונים ומשנים את העולם

תיקון העולם והחברה בעקבות המשנה, הגות ציונית ומועדי ישראל

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


בארי BE'ERI
מכון SHALOM HARTMAN
שלום הרטמן INSTITUTE


משרד החינוך
3350
אישור מס':
25.6.2018
אושר בתאריך:

מדריך
למורה

נְשׁוֹנִים וּמְנַשְׁנִים אֶת הָעוֹלָם

תיקון העולם והחברה בעקבות המשנה,

הגות ציונית ומועדי ישראל



מדריך למורה



בארי BE'ERI
מכון SHALOM HARTMAN
שלום הרטמן INSTITUTE

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. התוכנית מושתתת על מודל חינוכי רב תחומי אשר שם לו למטרה לעצב בתי ספר על-יסודיים ממלכתיים ברוח יהודית פלורליסטית, להעמיק את הידע ותחושת המחויבות של התלמיד לגבי זהותו היהודית-ישראלית ולהטמיע את ערכי תרבות ישראל בקהילת בית הספר וסביבתו.

כתיבה: יפה בניה, עדי אפל-טל ויוחאי עדן

ייעוץ מדעי: ד"ר אריאל פיקאר

ייעוץ פדגוגי: יעל גרוס-רוזן

עריכת לשון: דנה רייך - עבריתא

ניהול פרויקט, עריכה והפקה: יוחאי עדן

גרפיקה: סטודיו רמי וג'קי

© כל הזכויות שמורות, מכון שלום הרטמן, תוכנית בארי, ירושלים תשע"ח 2018

תוכן עניינים

7 פתח דבר

8 מבנה הספר, עקרונות, מטרות ודרכי הנראה

פרק ראשון:

להיות מתקני עולם

13

פרק שני:

על מה העולם עומד?

14

15 משימת פתיחה | על מה העולם עומד?

16 שונים משנה | על שלושה דברים העולם עומד

19 מקורות משוחחים על... על מה העולם עומד?

21 שונים אגדה | כלל גדול בתורה או: האם העולם יכול לעמוד על רגל אחת?

23 שונים הגות ציונית ותיקון החברה | על אילו ערכים עומדת מדינת ישראל?

24 מקרה מבחן | מה נסיף למגילת העצמאות?

פרק שלישי:

בלי חוקים לא משחקים?

27

28 משימת פתיחה | איזו מדינה?

29 שונים משנה | איש את רעהו חיים בלעו?

31 מקורות משוחחים על... לשם מה קיימים החוקים?

32 שונים אגדה | בפה נאיים מעשיהם של אמה זו!

33 שונים הגות ציונית ותיקון החברה | מוראה של מלכות וגבולות המחאה

34 מקרה מבחן | מחאה נגד התלבושת האחידה

פרק רביעי:

היחס לגופו ולכבודו של האדם

35

37 משימת פתיחה | נשמה אצילה

38 שונים משנה | הכול לפי כבודו

42 שונים משנה | רב חובל

43 שונים משנה | זה הזמן לסלוח!

47 שונים אגדה | על שום מה?

49 שונים הגות ציונית ותיקון החברה | כבוד האדם

51 מקרה מבחן | תופעת הפיוש והזכות לשם טוב

פרק חמישי:

יש רשות או אין רשות? היחס לרשות הרבים

52

53 משימת פתיחה | למי אני שייך?

53 שונים משנה | מכשול ברשות הרבים

55 מקורות משוחחים על... של מי האחריות?

57 שונים הגות ציונית ותיקון החברה | למי שייכת רשות הרבים?

58 שונים אגדה | בלי רשות...

59 מקרה מבחן | שלטי חוצות ללא נשים: הדרת נשים או התחשבות ברגשות החרדים?

פרק שישי:

61 "שפת הסימנים" - השבת אבדה והיחס למחמור הזולת

62 משימת פתיחה | להחזיר או להשאיר - זאת השאלה

63 שונים משנה | אלו מציאות

65 מקורות משוחחים על... אכפתיות ודאגה לאחר

66 שונים אגדה | העזים של רבי חנינא בן דוסא

67 שונים הגות ציונית ותיקון החברה | מה תהיה דמותה של החברה הראויה?

69 מקרה מבחן | משיבי האבדות

פרק שביעי:

72 עובדים עלינו! יחסי עובד ומעביד בחברה של צדק

73 משימת פתיחה | אוכלי האורז

75 שונים משנה | "השוכר את הפועלים" חובות המעביד כלפי הפועלים

77 מקורות משוחחים על... זכויות עובדים

78 שונים אגדה | הסבלים ששברו חבית יין

80 שונים הגות ציונית ותיקון החברה | היחס לעובדים בחברת מופת

80 מקרה מבחן | עבודות נוער

פרק שמיני:

82 צדקה וצדק חברתי

82 משימת פתיחה | מיהו עני?

82 שונים משנה | קו העוני

84 מקורות משוחחים על... צדק או צדקה

87 שונים אגדה | מתן בסתר

89 שונים הגות ציונית ותיקון החברה | צדק חברתי במדינה ריבונית

92 מקרה מבחן | צדק חברתי: בין חזון למציאות - תמונת מצב עכשווית

פרק תשיעי:

93 שונים אבל (לא) שווים? - בין ישראל לעמים והיחס לנוכרי

94 משימת פתיחה | שווים

94 שונים משנה | מי חביב יותר?

96 מקורות משוחחים על... בריאת האדם בצלם אלוהים וערך השוויון

99 שונים אגדה | מי הוא ברברי?

100 שונים הגות ציונית ותיקון החברה | היחס ללא־יהודים במדינת ישראל

מקרה מבחן | האם יישובים ליהודים בלבד סותרים את עקרון השוויון?

102 המקרה של עאדל ואימאן קעדאן

פרק עשירי:

104 דין, פשרה ולפנים משורת הדין

105 משימת פתיחה | למי שייכת האדמה?

105 שונים משנה | דין אמת ושלו

105 שונים אגדה | מדוע חרבה ירושלים?

107 מקורות משוחחים על... דין או פשרה?

111 שונים הגות ציונית ותיקון החברה | היחס אל ערביי ארץ ישראל - עקשנות או פשרה?

111 מקרה מבחן | דין אמת או פשרה - מתווה הכותל

פרק אחד-עשר:

תרבות המחלוקת

113	משימת פתיחה ניצוץ האהבה
114	שונים משנה מחלוקת לשם שמים
115	שונים אגדה תנורו של עכנאי - מחלוקת בכל מחיר?
118	מקורות משוחחים על... מחלוקת עניין טוב או רע
120	שונים הגות ציונית ותיקון החברה תרבות של מחלוקת

פרק שנים-עשר:

ושמחת בחגך: חג הסוכות - זמן של שמחה

121	משימת חג
123	משימת פתיחה "ושמחת בחגך והיית אך שמח"
123	שונים משנה שמחת בית השואבה
125	מקורות משוחחים על... השמחה
127	שונים אגדה אנשים שמחים
129	מקורות משוחחים על... אושפיזין
132	משימת סיכום אושפיזות

פרק שלושה-עשר:

ט"ו בשבט - הדאגה לדורות הבאים

133	משימת חג
136	משימת פתיחה שכונת רננים
137	שונים משנה שמור מרחק!
139	מקורות משוחחים על... היחס לסביבה
140	שונים אגדה נטיעה לדורות
142	שונים הגות ציונית ותיקון החברה שמירת טבע
143	מקרה מבחן להציל את חוף פלמחים

פרק ארבעה-עשר:

שבועות - חג של חסד

144	משימת חג
146	משימת פתיחה כולנו זקוקים לחסד
147	שונים משנה דברים שאין להם שיעור
149	שונים אגדה יש עבודה ויש עבודה
150	מקורות משוחחים על... חסד
153	מקורות משוחחים על... תיקון ליל שבועות
155	משימת סיכום תיקון שבועות בית-ספרי

פרק חמישה-עשר:

ט"ו באב - יום של אהבה

156	משימת חג
158	משימת פתיחה זמן אהבה
159	שונים משנה אהבה חולפת ואהבה נצחית
162	שונים אגדה פרידה משמחת
165	מקורות משוחחים על... אהבה ותיקון החברה
169	משימת סיכום מה זאת אהבה?

פרק שישה-עשר:

שישה מי יודע? שישה אני יודע! - שישה סדרי משנה

170	מבוא למשנה
177	משימת התמצאות במשנה מגלים את המשנה
178	משימה תחרות זיכרון
178	משימה ים ההלכה

הספר **שונים ומשנים את העולם** הוא חלק מתוכנית לימוד בתרבות יהודית-ישראלית לכיתה ח, והינו ספר המשך לספר הלימוד **חיים בתוך סיפור** לכיתה ז.

בספר הקודם, עמדו במרכז שאלות הזהות והאחריות ועובדת הצטרפותם של תלמידי כיתה ז לגיל ההתבגרות במסורת היהודית, המסמל את הצטרפותם לחברה כבוגרים. בהיותה השנה הראשונה בחטיבת הביניים יש בה עבור התלמידים המשכיות לכיתה ו מבחינת אתגרי גיל ההתבגרות. ותלמידים רבים (בעיקר הבנים) מציינים בה את בר המצווה שלהם. עם זאת, היא מהווה כניסה חדשה אל שלב החינוך העל-יסודי, על האתגרים האישיים, הלימודיים והחברתיים שבו.

הספר שלפניכם, שונים ומשנים את העולם, מבקש לחרוג מעולמו של היחיד ולהתבונן על החברה כמבנה בעל משמעות וחוקים משלו, ועל הייעוד המוסרי והרוחני של הערך החברתי תיקון עולם.¹ התלמידים מוזמנים להשתמש בידע ובכלים שרכשו כדי לגלות הבנה ומעורבות רבה בסביבתם ובחברה שבה הם חיים, להוביל שינויים ולקחת חלק פעיל בעיצובה ובתיקונה.

האדם עוסק ביישובו של עולם, ב**תיקונו של עולם**, והוא משתמש בין היתר ביכולתו הטכנולוגית כדי לשפר ולשכלל את החיים בעולם. בכך הוא דומה ליוצרו, וזהו אחד המובנים של היות האדם נברא בצלם אלוהים. אולם זו אליה וקוץ בה, פעילות זו עלולה לגרום גם לקלקול. במירוץ האינסופי של האדם אחר היצירה והשכלול הוא עלול לגרום נזק לעולם הן במישור הטבעי, האקולוגי, והן במישור החברתי, האנושי. כאן נכנס המובן השני של המושג **תיקון עולם** - המאמץ האנושי למנוע את הפגיעה בסביבה הטבעית והאנושית והמאבק למען חברה החיה על פי עקרונות של צדק, והדואגת לשימור הסביבה כך שגם בני הדורות הבאים יוכלו ליהנות מן העולם. ספר הלימוד **שונים ומשנים את העולם** מבקש להביא לידי ביטוי את המכלול הזה באמצעות שיח עם מקורות מן תרבות היהודית והישראלית.

שמו של הספר רומז על תוכנו; הסוגה המרכזית המהווה נקודת מוצא לכל נושא היא **המשנה**² היצירה המרכזית של התורה שבעל פה ומכאן הביטוי "**שונים**". את המשנה שונים (מלשון שינון), אולם "שונים" משמש כאן גם במשמעות של שונות, אחרות. ביסודה, המשנה פונה אל הזולת ומבקשת לתקן באמצעות החוק את היחסים שבין אדם לזולתו, ובין אדם לסביבה. לימוד המשנה מבקש לעודד שיח על הדרך שבה נוכל לשנות ולתקן את החברה והעולם. הבחירה במשנה (בעיקר בתכנים מתוך סדר נזיקין) מהווה עליית מדרגה אוריינית: עובדה שהלימוד מבוסס על מקבצים ורצפים טקסטואליים משמעותיים, שבעזרתם מתאפשרים הן היכרות עם השיח הנורמטיבי משפטי במסורת היהודית, והן מפגש מקרוב עם שיח המחלוקת שמאפיין אותה. דרך נתיב הלימוד: מתוך הסוגיות העולות מן המשנה, נצא לעיסוק בתיקון החברה ובדמותו של חברת המופת ושל המנהיגות הראויה לה. בין היתר נדון בשאלות: מהו ייעודו ומחויבותו של היחיד לעצמו, לזולתו, לקהילה ולסביבה? כיצד מעוצבת חברה? מי מוביל אותה, וכיצד מתקבלות בה הכרעות חשובות? נכיר את פועלם והגותם של דמויות מרכזיות ששאפו לבניית חברה ערכית והובילו חזון לשינוי חברתי, וכן נדון בסוגיות ואירועים היסטוריים שהיו במוקד השאיפה לתיקון העולם וליצירת חברת מופת.

חלק בלתי נפרד מהוראת תרבות יהודית-ישראלית הוא לוח השנה העברי. במסגרת תוכנית הלימודים הרב שנתית במקצוע תרבות יהודית-ישראלית נקבע כי בכיתה ח יילמדו ארבעת המועדים: סוכות, ט"ו בשבט, שבועות וט"ו באב.

ארבעה מועדים אלה יילמדו בהרחבה סמוך לזמנם, בזיקה ערכית ואוריינית למשנה ולתיקון העולם וחברת מופת, וכחלק בלתי נפרד ממהלכם.

מדריך זה נועד לסייע למורה בכיתה ח בהוראת הספר **שונים ומשנים את העולם**, המותאם לתוכנית הלימודים החדשה בתרבות יהודית-ישראלית של משרד החינוך והתרבות.

המדריך שלפניכם נכתב לפי המבנה והמתכונת של הספר לתלמיד, והוא עוקב אחר המבנה של ספר הלימוד.

ניתוח וביאור התכנים תואמים את המבנה המקורי של הספר לתלמיד, כך שלא נותר אלא לחפש במדריך את הפרק או את הכותרת המתאימים, כפי שהיא מופיעה בחוברת לתלמיד.

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

אנו מאחלים לכם לימוד פורה ומהנה

צוות הפיתוח

תוכנית בארי, מכון שלום הרטמן

1 ראו הרחבה על המושג בפרק הראשון.

2 על המשנה ראו בהרחבה להלן בפרק החמישה-עשר.

מבנה הספר, עקרונות, מטרות ודרכי הוראה

1. מטרות הספר

א. מטרות הקשורות להכרת המשנה ולהבנתה

- להכיר את מבנה המשנה, עולמה והנסיבות ההיסטוריות שבהן צמחה ונכתבה.
- לרכוש ידע ומיומנות בקריאת הטקסט המשנאי ובהבנתו. להכיר את העברית המשנאית, ולהבין את השפעתו של רובד לשוני זה על העברית של ימינו.
- להתוודע לתהליכים שהביאו להתפתחותה של התורה שבעל־פה.
- להכיר את התנאים, חכמי המשנה, ובכלל זה ללמוד על המקומות שפעלו בהם ועל התקופה שחיו בה.
- להיחשף לנושאים, הרעיונות וערכי היסוד הנידונים במשניות, ולגבש עמדה כלפיהם.
- השתתפות פעילה של התלמידים בדיון פילוסופי על היחס שבין ההלכה ומשמעותה הרעיונית.

ב. מטרות בתחום הוראת תרבות יהודית־ישראלית

- ללמוד כיצד אפשר לעגן ערכים ורעיונות בחוק ולבחון באיזו מידה החוקים והערכים הללו רלוונטיים לנו כיום.
- לבחון את (תפיסת) החברה האנושית דרך הסתכלות על החברה כמבנה בעל משמעות וחוקים.
- להיחשף למשמעותו של הייעוד המוסרי והרוחני של "תיקון עולם" ולדון בו.
- לגלות הבנה ומעורבות רבה בסביבתם הקרובה של התלמידים, להוביל שינויים ולקחת חלק פעיל בעיצובה ובתיקונה של הקהילה והסביבה הקרובה.
- להתמודד עם שאלת יחסיו של היחיד עם החברה, חובותיו וזכויותיו בתוכה, והשאיפה לבניית חברת מופת ואחריותו של כל אדם לדמותה ולהנהגתה.
- להכיר את השיח הנורמטיבי משפטי במסורת היהודית, ולהתוודע לשיח המחלוקת שמאפיין אותה.
- לעודד דיאלוג בין מקורות ישראל והתלמידים.

ג. מטרות בתחום הערכי

- לחנך לערכים ולמשמעות.
- לסייע לתלמידים למצוא במקורות היהודיים כלים להבנת עולמם וערכי החברה שהם חיים בה.
- לעורר דיון בנושאים ערכיים, אקטואליים ורלוונטיים מחיי התלמידים.
- לעודד נקיטת עמדה ערכית אישית מבוססת ומנומקת.

2. עקרונות הספר

- העשרת השפה היהודית של התלמידים ותרגול השימוש בה בדיון בתכנים ערכיים.
- לימוד מקורותיה של היצירה היהודית, בדגש על היצירה של המשנה, תיקון עולם ומועדי ישראל כגורמים מזמנים לדיון בערכים.
- פיתוח גישה רב תחומית בהוראת תרבות יהודית־ישראלית.
- גיוון דרכי ההוראה והאמצעים המשלבים למידה טקסטואלית, חווייתית, דיונים פתוחים ויישום תובנות בפעילות יצירתית.
- התאמה ללמידה משותפת ודיאלוגית ('בחברותא').
- עיסוק בנושאים מעולמם של התלמידים.
- פיתוח ראייה ביקורתית.
- התאמת התכנים והלמידה לכיתה הטרונגית.

3. מבנה הספר והצעה לתוכנית הוראה שנתית

ספר הלימוד החדש לכיתה ח בתרבות יהודית-ישראלית מבוסס על כמה רכיבי תוכן: א. היצירה היהודית שבמרכזה המשנה ב. הגות ציונית ומודרנית והמועדים - סוכות, ט"ו בשבט, שבועות וט"ו באב.

הספר מהווה אינטגרציה בין רכיבים שונים: משנה והוראתה, הגות ציונית, תיקון עולם וחברת מופת; מכל אלה, למשנה ניתנת עדיפות ומרכזיות, ובעקבותיה באים שאר הנושאים.

המחשבה לאחד את כל רכיבי תוכנית הלימודים ולשזור אותם יחד על ציר מארגן אחד, מהווה בעינינו יתרון מבחינה תוכניתית כמו גם מבחינה דידקטית. הנושאים השונים נלמדים בתוך הקשר אחד (שהינו רב תחומי) בעל אמירה ברוח המקצוע. גם הוראת החגים מושתתת על אותם עקרונות (הסיבה שהחגים מובחנים מהחלק הראשון קשורה בשונות המסוימת של פרקים אלו בהיותם מוקדשים גם לתוכני החגים). הוראת פרקי החגים תתקיים בסמוך לעת הרלוונטית בלוח השנה ותשולב בהוראת הספר.

אנו מציעים ללמד את הספר בהתאם למתווה הבא, שיוצר התאמה בין לוח השנה ובין ספר הלימוד:

- הערה: הפרק השישה-עשר של הספר הוא פרק מבואי להוראת המשנה. מחד גיסא, אנו מאמינים כי נכון לתת לתלמידים לחוות תחילה את לימוד המשנה ולא לפתוח בפרק מבואי אלא להגיע ללימוד שיעור שהנושאו הוא הכרת המשנה רק רק בשלב מתקדם יחסית של הלימוד. אשר על כן, אנו ממליצים, לעבור לפרק זה בסוף הרבע הראשון של השנה, לאחר שנלמדו כמה משניות.**

ציר הזמן	נושא	כמות השיעורים שרצוי להקדיש לנושא
אלול / ספטמבר	פרק ראשון: מתקנים את העולם	2-1
	פרק שני: על מה העולם עומד	4-2
תשרי / אוקטובר	פרק שנים-עשר: חג סוכות	4
חשוון-טבת / נובמבר-ינואר	פרק שלישי: חוקים ראויים וכאלה שלא	4-2
	פרק אחד-עשר: תרבות המחלוקת (בזיקה ליום הזיכרון לרצח ראש הממשלה יצחק רבין ז"ל)	4-2
	פרק רביעי: היחס לגופו ולכבודו של הזולת	6-4
	פרק חמישי: השבת אבידה - היחס לרכושו של הזולת	6-4
	פרק שישי: רשות הרבים	6-4
	פרק שביעי: עבודה ויחסי עובד-מעביד	4-2

ציר הזמן	נושא	כמות השיעורים שרצוי להקדיש לנושא
שבט / פברואר	פרק שלושה עשר: ט"ו בשבט	4-2
אדר-ניסן / פברואר-אפריל	פרק שמיני: צדקה וצדק חברתי	4-2
	פרק ארבעה עשר: ט"ו באב (ביום האהבה, אופציונלי)	4-2
	פרק שמיני: צדקה וצדק חברתי היחס לנכרי	6-4
	פרק תשיעי: היחס לנכרי	4-2
סיון / מאי	פרק ארבעה עשר: חג שבועות / חסד	4-2
סיוון-תמוז / מאי-יולי	פרק תשיעי: דין ולפנים משורת הדין	4-2
	פרק עשירי: תרבות המחלוקת ¹	4-2
(אופציונלי) לקראת סיום השנה	פרק חמישה עשר: ט"ו באב	4-2

4. תיאור חלקי יחידת הלימוד

כל פרק מתחיל במשימת פתיחה, ואחריו הטקסט המרכזי מתוך המשנה, טקסט להעשרה ומשימת סיכום (המכונה "מקרה מבחן"). בנוסף, משולבים במהלך השיעורים חלונות מידע המרחיבים ומסייעים בהבנת התכנים. מבנה יחידת המשמעות הינו תמטי, כלומר - ברקע של כל פרק שאלה מרכזית המשמשת כציר - כ"שאלת מוקד" - שסביבה ייסובו כל המקורות. למשל, 'מהם יחסי עבודה ראויים בחברה מתוקנת?' המשנה תייצג את "החוק" ומתוכה נצא לדיון נרחב בשאלה 'כיצד החוק מכונן חברה צודקת ואילו ערכים הוא מבקש להנהיג באותה חברה?' הטקסטים הנוספים שיילמדו לא יהיו בהכרח משפטיים אלא הגותיים או סיפוריים. הנושא של הגות ציונית וחברת מופת משתלב בצורה אורגנית במסגרת כל אחד מפרקי הספר. המבנה של פרקי בספר דומה ובנוי ממדורים שונים, כפי שמפורט להלן:

- מבוא לפרק, למשנה ולנושא כולו
- משימת פתיחה (בזיקה למשנה)
- שונים: משנה - קטע מן המשנה המלווה בביאורי מושגים וביאור המשנה, וכולל עיבוד דידקטי, שאלות ומשימות של הבנה, ניתוח התוכן ויישום לימודי בצורת משימה פעילה.
- שונים: מקורות משוחחים על... - קטע מן המקורות המסורתיים והמודרניים שמתכתב עם השאלה שמובילה את השיעור כולו.
- שונים: אגדה - סיפור חז"לי העוסק בנושאים הקרובים למשנה ומעשיר את החוק או הנושא שהמשנה מעלה בזווית הסתכלות נוספת - ערכית, המעוררות סוגיה (דילמה), אנושית ועוד.
- שונים: הגות ציונית - טקסט מתוך ההגות הציונית או בעניין חברת מופת. כאן יורחב הנושא שמעלה המשנה בהקשר של מהי חברת מופת וכיצד ביקשו ליישמו הוגי הציונות.
- שונים: מקרה מבחן ומשימת סיכום - מדור זה עשוי לשמש סיכום ואינטגרציה של הלימוד בפרק דרך אירוע או דילמה ערכית-חברתית.

סוגיית הרצף

א. מבואות

כל פרק נפתח בעמוד שער ובו מבוא המתאר בתמצית את הנושא (בחגים את המועד והנושא שנבחר) שבמרכז הפרק. המבוא שם דגש על החיבור בין המשנה הנלמדת לבין הנושא הערכי והרעיוני שידון בפרק כולו.

ב. משימת פתיחה

במשימות הפתיחה אנו נעזרים במגוון אמצעי הוראה כגון: תמונה, שיר, חידות, תרגילים לשוניים, איורים ותחרות כיתתית. 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 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 (שיר, תמונות ולעיתים סיפור) המהווה מצע נוח ואטרקטיבי ללימוד הטקסטים שבפרק.

ג. ליבת השיעור

במרכז השיעור עומדת המשנה שנצא ממנה לדיון סביב סוגיה מרכזית באמצעות מקורות הגותיים, אגדיים או קטעי פרוזה, איגרות וכיו"ב, המהווים את המשך לימוד המשנה. במקרי הצורך, עובדו הטקסטים והותאמו ליכולת ההבנה של התלמידים.

ד. חלונות מידע

לאורך פרקי הספר פזורים חלונות מידע ובהם תמצאו מידע על אישים, מאורעות ומושגים שונים המוזכרים באותו שיעור (כדי להקל על ההתמצאות, הוספנו בסוף הספר מפתח של כל ההרחבות - חלונות המידע). אנו מאמינים שהמפגש עם אישים ומושגים אלה בהקשרם 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 הלימוד.

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 המקור או ליצור אינטגרציה בין המקורות והנושאים השונים שנלמדו. השתדלנו לגוון את אופי המשימות כך שיותאמו לתלמידים בעלי יכולות הבנה והתעמקות שונות.

5. דרכי ההוראה למידה

מהלך הלימוד בספר זה מזמן דרכי הוראה שונות ומגוונות, המאפשרות דרכי התערבות שונות של המורה. הספר מיועד לתלמידים, אך כמובן שלמורים תפקיד מרכזי. היכן להתערב וכיצד - הדבר נתון בידי המורים ולפי שיקול דעתם. ניתן לשלב בין הוראה פרונטלית להוראה עצמית או לבחור באחת מהאפשרויות בלבד.

כל הטקסטים מתאימים **ללמידה בחברות** על בסיס השאלות שלצד הסיפורים (ראו סעיף ב להלן).

א. שימוש בשאלות ובמשימות

השימוש בשאלות ובמשימות מטרתו להרחיב את זווית הראייה של התלמידים ולאפשר דו־שיח בינם לבין עצמם ובינם לבין הטקסטים. השאלות המלוות את המקורות מיועדות לבנות את קומת ההבנה, המשמעות הרלוונטיות והיישום של הנלמד. בחלק הסיפורי מיועדות השאלות גם לאפשר לתלמידים לפגוש במשמעויות נוספות תוך כדי השלמת הפערים שנוצרים בתוך הסיפורים עצמם. הדבר מתרחש במפגש של הסיפורים העולים מן המקורות עם המציאות העכשווית וכתוצאה מהמפגש בין טקסטים שונים זה מזה. המשימות מאפשרות גיוון רב בדרכי הוראה ואפשרות לעבודה בהרכבים שונים, מהתלמיד הבודד דרך קבוצת התלמידים ועד למליאת הכיתה. חלק מהמשימות משלב גם את הקהילה בלימוד

בכיתה, באמצעות שאלונים, בשיתוף ההורים, או המשפחה המורחבת, ועד מוסדות כלל ארציים. משימות אלה מטרתן להרחיב את מעגל התודעה של התלמיד ואף להביאו לכלל מעשה. הרחבה של חלק מהמשימות מאפשרת למידה מרוכזת פעילה וחוויתית. השאלות בנויות בדרך כלל ב"שלוש קומות": שאלות הבנה שהתשובות עליהן נמצאות בטקסט, שאלות משמעות ושאלות המבקשות לחבר את הנושא לעולמו של התלמיד.

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, וכך לקבל תמונה רחבה של מגוון האפשרויות למענה. צורת לימוד זו מרחיבה את עולמם של התלמידים ומאפשרת דיאלוג פתוח בינם לבין עצמם ובינם לבין המקורות שלפניהם.

ג. יצירת קישורים על ידי המורה

מקומם של המורה והמורה בהוראת הספר הוא מרכזי. המורים מציגים את הסוגיות ויוצרים את ההקשרים בין הרקע לבין מועד והמקורות שבפרק, וכן בין הסיפור המרכזי לבין מקורות שבחר ללמד מתוך הפרק, וכמובן הם מציגים גם את החיבור בין המקורות לבין עולמו של התלמיד והווי הכיתה ובית הספר. אין ספק שרק קישור טוב בין מקורות של הספר לבין עולמו של התלמיד יאפשרו 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 שהינן בעלות משמעות עבור התלמידים יכול לעורר סערה בכיתה. מאחר שהדיון בשאלות אלה חשוב ביותר, אין לוותר עליו גם לא מחשש זה, אך כדאי לנווט אותו. כך למשל:

- מומלץ לנהל את הדיונים קודם בחברות ואחר כך במליאת הכיתה.
- מומלץ שהתלמידים יכתבו אילו מסקנות עלו בחברות ויקריאו אותן במליאת הכיתה.
- מומלץ לבקש מהתלמידים להציג שתי עמדות סותרות.
- כדאי שהתייחסות לעמדות השונות תהיה בצורה של שאלות ולא באמצעות שיפוט.

חלק גדול ממשימות הסיכום מותאמות לדיון כיתתי בסיום המשימה. דיון זה תפקידו לקשור בין משימת הסיכום לבין שאר חלקי הפרק.

ה. הערכה חלופית

הערכה חלופית היא גישה חדשה בתורת המבחנים המתייחסת לאופן שבו המסגרת החינוכית מעריכה את הפרט הלומד בה. הגישה, שהופיעה בשנות ה־90 של המאה ה־20, טוענת כי מבחן בצורתו המוכרת אינו נותן מענה לכל סוגי הלמידה שראוי שיוערכו.

ההערכה החלופית עושה שימוש נרחב במטלות ביצוע ובעבודות. עם זאת, אין היא זונחת לחלוטין את העקרונות הבסיסיים של ההערכה, כמו תוקף ומהימנות, שנעוצים בתורת המבחנים המסורתית.

ההערכה המסורתית באמצעות מבחן אינה מודדת את יכולת היישום של התלמיד אלא לרוב את יכולת זכירת החומר ויציקתו לתשובה מובנית. הערכה חלופית היא מושג כולל לאמצעי ההערכה הנוספים למבחן. הערכה חלופית בודקת מה מידת יכולתם של תלמידים ליישם את הידע, המיומנויות וההבנה שרכשו - בתנאים הקובעים של "העולם האמיתי" שמחוץ לבית הספר.

לשם העמקה והבנה של מושג ההערכה החלופית והדרכים למימושה, אנו ממליצים לקרוא את מאמרו של סמי אוהיון ["הערכה חלופית במחשבת ישראל - סקירה כללית והצעות אופרטיביות"](#) באתר: תרבות.il

רבות מהמשימות בספר עשויות לשמש את המורה בהערכה חלופית של התלמידים (על ידי שימוש בהן כפי שהן מובאות בספר או כמקור השראה להערכה אחרת).

ניתן להשתמש גם במשימות הסיכום של כל פרק כחלופות למבחן, בהיותן משימות אינטגרטיביות המתייחסות למכלול הנושאים שנלמדו בפרק על חלקי השונים - משנה, אגדה, הגות ציונית ותיקון עולם.

להיות מתקני עולם

מבוא: תיקון עולם וחברת מופת

המושג "תיקון עולם" הוא מושג יהודי עתיק יומין שפשוט ולובש צורה במהלך הדורות. בימינו, רעיון זה של תיקון עולם מסמל את תפקידה של היהדות כמובילה שינוי בתחומים רבים, בדאגה לצדק חברתי בקהילה פנימה אך גם כלפי העולם כולו. תיקון עולם מתבטא בגישה אקולוגית ובהובלת תהליכים לשיפור איכות הסביבה. הביטוי "תיקון עולם" פרץ אל מחוץ לגבולות היהדות והפך למונח אוניברסלי (באנגלית: "Tikun Olam").

בדרך כלל אנו משתמשים במילה "תיקון" כהיפוכו של "קלקול". כלומר, אם משהו נשבר, מתקלקל, צריך לתקן אותו ולהחזיר אותו למצבו הראשוני התקין. אכן, "תיקון עולם" קשור גם למשמעות הזו, אך למעשה הוא רחב הרבה יותר מהמובן הראשוני הזה. במסורת היהודית "תיקון" אינו רק תגובה לקלקול או שבירה. המושג תיקון מתפרש גם כהוצאה מן הכוח אל הפועל, כהפיכת חומר גלם חסר צורה לכלי שלם ושישי, כשיפור ושכלול. כבר בפרקי הבריאה בבראשית ניתן למצוא לכך רמזים. לאדם שנברא בצלם אלוהים נאמר "פָּרוּ וּרְבוּ וּמְלֵאוּ אֶת הָאָרֶץ וּבְרַכְּתָהּ וְיָרְדוּ בְּדֶגֶת הַיָּם וּבְעוֹף הַשָּׁמַיִם וּבְכָל חַיָּה הָרֹמֶשֶׁת עַל הָאָרֶץ" (בראשית א, כח). כלומר, לאדם יש תפקיד לשלוט בטבע ולכבושו. הפעולה של האדם היא תרבותית ולכן הוא עליון על הטבע. כך גם בפרק ב בבראשית מופיע האדם כמי שתפקידו "לַעֲבֹד אֶת הָאֲדָמָה" (לפי בראשית ב, ה) "לַעֲבֹדָה וְלִשְׁמֶרָה" (שם, ב, טו). ניתן לראות את כוחו של האדם בשכלול ותיקון העולם כביטוי להיותו נברא בצלם אלוהים. האדם, בשונה משאר הנבראים, הוא בעל יכולת יצירה כבדוראו.

המושג "תיקון עולם" מופיע בהרחבה בספרות חז"ל ברצף סוגיות בפרקים הרביעי והחמישי של מסכת גיטין. שם המשנה מספרת לנו על תקנות חכמים שמטרתן "תיקון העולם". העיקרון המשותף לכל הסוגיות הוא שכאשר ישנה התנגשות בין ההלכה במובנה הפורמלי הראשוני לבין "הטוב והישר", כאשר קיומה של ההלכה המקורית עלול לגרום נזק במצבים מסוימים, ניתן לכך מענה בצורת תקנה המביאה ל"תיקון העולם". במילים אחרות, ההלכה כמו שניתנה מסיני, אינה משוכללת מספיק ובכוחם של החכמים לשכלל ולשפר אותה על ידי תקנות.

אחת התקנות הידועות מסוג זה היא הפרוזבול: "הלל התקין פרוזבול מפני תיקון העולם" (משנה, גיטין ד, ג). קיומה של החובה מן התורה לשימוט את החובות בשנת השמיטה גרמה לכך שהנזק הכלכלי לעניים היה חמור יותר (מפני שבעלי הממון הפסיקו להלוות כסף לנצרכים). וזאת בניגוד למטרתה של התורה שביקשה להיטיב עם העניים. משום כך תיקון הלל פרוזבול יוצר מנגנון הלכתי שיאפשר מתן הלוואות. בסוגיה התלמודית עולה השאלה כיצד ניתן לתקן תקנה בניגוד לתורה? לשאלה זו כמה תשובות, אך עצם השאלה מצביעה על הבעיה שבמושג התקנה: כיצד ניתן להתמודד עם ההכרה שהתורה שניתנה מסיני אינה מושלמת והיא זקוקת את התערבותם של חכמים?

בעת החדשה קיבל המושג "תיקון עולם" משמעויות נוספות. התנועה הרפורמית בימינו מתייחסת אל מושג זה כאל רכיב מרכזי בזהות היהודית, וכביטוי לתפקידה המרכזי של היהדות בתיקון הקלקולים החברתיים והסביבתיים של העולם.

משמעות נוספת ל"תיקון עולם" כלולת גם את תיקון האדם. התנועה הציונית בראשית דרכה עסקה רבות בשאלות הנוגעות לתיקון האדם המביא לתיקון החברה, ובסופו של דבר לתיקון העולם כולו.

הפרק הראשון מתקנים את העולם הביסודו **משימה מורחבת** המבקשת לקרב את נושא "תיקון עולם" לעולמם של התלמידים. בנוסף, הבחירה בדמויות מופת מחברת את תחילת הלימוד לספר הקודם שעסק בדמויות מופת.

פרק ראשון

הח' תשס"ח (2017) ובני עשרה לוקחים חלק בהקמת תחנת המעלה והחזרה אחת למוקד טיב

הח' תשס"ח (2017) ובני עשרה לוקחים חלק בהקמת תחנת המעלה והחזרה אחת למוקד טיב

הח' תשס"ח (2017) ובני עשרה לוקחים חלק בהקמת תחנת המעלה והחזרה אחת למוקד טיב

עמוד 8

רצון הרליק

הח' תשס"ח (2017) ובני עשרה לוקחים חלק בהקמת תחנת המעלה והחזרה אחת למוקד טיב

הח' תשס"ח (2017) ובני עשרה לוקחים חלק בהקמת תחנת המעלה והחזרה אחת למוקד טיב

הח' תשס"ח (2017) ובני עשרה לוקחים חלק בהקמת תחנת המעלה והחזרה אחת למוקד טיב

איקבל מאמי

הח' תשס"ח (2017) ובני עשרה לוקחים חלק בהקמת תחנת המעלה והחזרה אחת למוקד טיב

הח' תשס"ח (2017) ובני עשרה לוקחים חלק בהקמת תחנת המעלה והחזרה אחת למוקד טיב

הח' תשס"ח (2017) ובני עשרה לוקחים חלק בהקמת תחנת המעלה והחזרה אחת למוקד טיב

עמוד 9

הח' תשס"ח (2017) ובני עשרה לוקחים חלק בהקמת תחנת המעלה והחזרה אחת למוקד טיב

הח' תשס"ח (2017) ובני עשרה לוקחים חלק בהקמת תחנת המעלה והחזרה אחת למוקד טיב

הח' תשס"ח (2017) ובני עשרה לוקחים חלק בהקמת תחנת המעלה והחזרה אחת למוקד טיב

הח' תשס"ח (2017) ובני עשרה לוקחים חלק בהקמת תחנת המעלה והחזרה אחת למוקד טיב

על מה העולם עומד?

מבוא

במהלך שנות ההתבגרות, כל אחד ואחת מאתנו מפתחים תפיסה ערכית, מערך של אמונות והשקפות לגבי פועלנו וחיינו בעולם. היחיד לא מבסס את תפיסת עולמו בחלל ריק כי אם נשען על תפיסות ואמונות של החברה שהוא חי בה.

העם היהודי ביקש לכונן את תפיסת עולמו באמצעות לימוד ויצירה של הלכה, ערכים ורעיונות מוסריים. אלה מהווים את תשתית קיומו של העם היהודי. המצוות, החוקים והערכים הללו שמרו על ייחודו של העם גם בימי הגלות ואפשרו את המשך קיומו לאורך השנים.

בפרק זה נבקש לבחון וללמוד מהם אותם עקרונות יסוד שעליהם מושתתת חברה אנושית בכלל, ומהם הבסיסים הערכיים שעליהם בחרה החברה היהודית לבסס את עולמה.

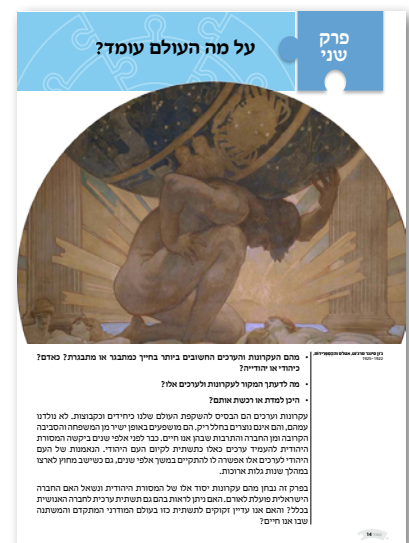
את הדיון בשאלה זו נעשה באמצעות משנה ב, בפרק א, במסכת אבות.

בשונה מכל המסכתות האחרות, **מסכת אבות אינה עוסקת בענייני הלכה כלל**. מסכת אבות היא המסכת היחידה במשנה שיש בה דברי חכמה, דברי מוסר ודרך ארץ ודברי שבח לתורה וללומדיה. שם המסכת - "אבות" - הוא ככל הנראה כינוי לחכמים שהגו את המימרות שבה: בכמה מקומות במשנה ובתלמוד הם נקראים "אבות עולם" או "אבות ראשונים". סברה אחרת היא שהביטוי "אבות" רומז לרעיונות המופיעים במסכת (ולא לאישים שהגו אותם) - רעיונות שהם עקרונות היסוד של הגות חז"ל בכל התחומים, ועליהם מבוססים פסקי ההלכה של חז"ל. כאמור, מסכת אבות מיוחדת בכך שהיא חורגת מהעיסוק ההלכתי בחוק ובמצווה, המאפיין את מרבית ספרות חז"ל, ומורכבת מדיונים בסוגיות מוסריות וערכיות, ומשום כך היא מאפשרת לנו הצצה להשקפת העולם הערכית של חז"ל.

על בסיס המשנה נבקש לבחון האם אותם ערכים העומדים בבסיסה של חברה עתיקה רלוונטיים גם לחיינו. נברר האם בעולם משתנה ומתקדם אנו עדיין זקוקים לתשתית ערכית? אילו ערכים נבחרו להיות אבני יסוד עם הכרזת המדינה, האם החברה הישראלית עודנה פועלת לאורם? מה נוכל כחברה 'לתקן' כדי לשאוף לשלמות ערכית ומוסרית?

מפת הפרק

במשימת הפתיחה יבחינו התלמידים בין התפיסה המיתולוגית, טרום מדעית שביקשה לתת פשר ליציבותו של העולם לבין תפיסה חברתית וערכית, המבקשת לבסס עקרונות יסוד מוצקים שבזכותם החברה האנושית תוכל להתקיים. כפועל יוצא, יחשבו התלמידים על הערכים המהותיים ביותר לכינונה של חברה אנושית. במדור **שונים: משנה - על שלושה דברים העולם עומד** נתוודע לדבריו של שמעון הצדיק על שלושת ערכי הבסיס שהעולם עומד עליהם. באמצעות העיון במשנה נדון בשני צירים עיקריים: **הציר הראשון** הוא השאלה אם אכן אפשר להעמיד את העולם על מספר מצומצם של עקרונות וערכים חיוניים, והציר השני הוא הדיון בשאלה מהם העקרונות האלה. **במשימה אישית וקבוצתית** התלמידים מתבקשים לנסח לנסח מספר מצומצם של ערכים החיוניים לקיומה של החברה האנושית. בהמשך, במדור מקורות משוחחים על... מה העולם עומד? נעמיק בהכרעה של שמעון הצדיק ונראה כיצד הערכים משלימים זה את זה. תחת הכותרת **עולם מושלם** מובא קטע מפירושו של רבי שמואל די אוזידה למסכת אבות. רבי שמואל די אוזידה מציע שבחירתו של שמעון הצדיק בשלושת העקרונות האלה מייצגת איזון מסוים בין לימוד למעשה, ובין מערכות היחסים של האדם עם עצמו, עם אלוהיו ועם זולתו. תחת הכותרת **עושרו של עולם מה נפלא ומה רב** נלמד שיר של לאה גולדברג, ובו שלוש דמויות מנסות לקבוע מהם יסודות העולם מתוך עולמם שלהם. כך, שוב מתעורר הדיון שעלה בדבר האפשרות לצמצם את הערכים החיוניים. הדמות הרביעית בשיר שוללת את אפשרות הצמצום - אדם הפוקח את עיניו מבין שלכל מה שהוא רואה וחווה יש ערך וצורך בעולם. נפנה ללמוד



עמוד 14 //

טקסט שכתבה יולי תמיר ונראה **שערכי יסוד שאינם משתנים** מספקים ביטחון ויציבות לחברה בעולם פוסטמודרני המשתנה באופן תדיר. במדור **שונים אגדה: כלל גדול בתורה או האם העולם יכול לעמוד על רגל אחת?** נלמד מדרש מבראשית רבה, העוסק בשאלת ה"כלל הגדול בתורה". המדרש מתאר את ר' עקיבא ושמעון בן עזאי החלוקים בשאלה מהו הערך המרכזי בתורה? שניהם מסכימים שהעיקרון היסודי של התורה קשור ליחסים שבין אדם לחברו; אולם ר' עקיבא מניח שהערך העליון ביחסי אנוש הוא אהבת הבריות; ואילו בן עזאי טוען שהערך העליון והעדיף הוא השוויון, מאחר שכל אדם נברא בצלם אלוהים. נענין בפרשנותו של ארתור גרין מתוך ספרו יהדות רדיקלית, ונבחן את התיעדוף שהוא מציע, בהסתמך על דבריו של בן עזאי, לבחירת הכלל היסודי ביותר. נמשיך **למשימה** שתאפשר לתלמידים ליישם את תובנותיהם מהלימוד עד כה. באמצעות קומיקס, המחלוקת בין רבי עקיבא לבן עזאי "תיפגש" עם סיטואציה בית ספרית ותקבל חיזוק לתקפותה בחיי היומיום של התלמידים. נרחיב את נקודת המבט ונעבור לבחון את סוגיית התשתית הערכית בדבריהם של הוגי הציונות, במדור **שונים: הגות ציונית ותיקון החברה**, נעיין בדבריו של בנימין זאב הרצל המתייחס **לציונות כאידאל אין סופי** וטוען שהשגת ארץ ישראל היא שלב בדרך להקמת חברת מופת בעלת שלמות מוסרית ורוחנית. נתוודע לדבריו של בן-גוריון, המבקש לבנות תשתית ערכית למדינה הצעירה ומזהה כוח מוסרי גדול, ייחודי לעם המבוסס על אהבת הבריות. תחת הכותרת **מדינת ישראל תהא...** נעיין במגילת העצמאות ונחלץ ממנה את ערכי היסוד, נבחן כיצד הם מיוצגים בבולים שהונפקו בישראל, ונראה עד כמה עקרונות אלו נשמרים או מופרים בחברה הישראלית באמצעות עיון בעיתון יומי או במרשתת (באינטרנט). לבסוף, במדור **משימת סיכום: מקרה מבחן** נראה שהשיח וההתלבטות בדבר הערכים ועקרונות היסוד העומדים בבסיס מדינת ישראל לא תמו וממשיכים להעסיק אזרחים רבים גם בימנו. מנהיגים ואנשי רוח, דת, תרבות וחברה, שלכבוד חגיגות יום העצמאות ה־69 למדינה הוזמנו לחשוב מה היו רוצים להוסיף למגילת העצמאות או לשנות בה. בפני התלמידים יובאו שלוש הצעות: הצעה של עדנה ארבל, שופטת בית המשפט העליון בדימוס ולשעבר פרקליטת המדינה; הצעה של ארז ביטון, משורר וחתן פרס ישראל; והצעה של ד"ר אמאל אבו סעד, אשת חינוך ואלמנתו של יעקוב, שנהרג בכפר אום אל חיראן. התלמידים יתוודעו לשינויים שבחרו הדוברים, ודרכם יבחנו מהי התשתית הערכית של כל אחד מהם ומהן הסוגיות הבעורות בחברה הישראלית המצריכות תיקון. כפועל יוצא, יתבקשו התלמידים להכריע אילו שינויים היו רוצים לערוך במגילת העצמאות בעצמם.

משימת פתיחה | על מה העולם עומד?

השאלה "על מה העולם עומד?" הטרידה את עמי העולם כבר בתקופות הקדומות. היוונים ביקשו לפענח כיצד ייתכן שהעולם שלנו יציב ונושא אותנו עליו, ומדוע אינו נופל לחלל? שאלות אלו קיבלו מענה "מדעי" כביכול במיתולוגיה היוונית. בדומה לכך, גם התרבות היהודית העתיקה הציעה הסבר משלה לשאלה, מה מחזיק את העולם. על התלמידים לעמוד על הניסיון של המיתוס היווני וההינדי להביע ולהסביר בכלים טרום מדעיים מה מאפשר לעולם יציבות. במיתוס ההינדי, המובא בספר הלימוד, מתואר שהעולם עומד על צב ענק ומתחתיו ארבעה פילים, ובמיתולוגיה היוונית מוכרת דמותו של אטלס הנאלץ לשאת את העולם על כתפיו. המיתולוגיות הקדומות מתייחסות לשאלה על מה עומד העולם כפשוטה ומציעות הסברים יצירתיים לשאלה מהו אותו בסיס פיזי עליו נסמך העולם (**שאלות א-ב**). תמונות אלו עוסקות בהיבט החומרי, המדעי כביכול. אולם ניתן להבין שאלה זו גם כשאלה חברתית וערכית, כלומר על מה העולם עומד מבחינה ערכית? מהם עקרונות היסוד שבזכותם החברה האנושית יכולה להתקיים? בספר הלימוד מובא ציור של עולם העומד על שלוש רגליים. על התלמידים לבחור מתוך רשימת הערכים והרעיונות את שלושת הערכים שמהווים את התשובה החברתית לשאלה זו, עליהם לכתוב מהם שלושת הערכים המהותיים ביותר לכינונה של חברה אנושית לדעתם, ולהסביר את בחירתם.

רשימת ערכים: צדק, רחמים, כסף, חוק וסדר, שלום, אהבה, קבלת האחר, ערבות הדדית, הישגיות, כבוד, שוויון, חסד, גמילות חסדים.

אם נרצה לאתגר את תלמידינו, נוכל להביא בעצמנו דוגמאות לערכים יוצאי דופן או לכאלה הנחשבים לעתים לשליליים, ולדון בחיוניותם לחברה ולתיקונה. למשל, אפשר לדון בנושא

משימת פתיחה
על מה העולם עומד?

השאלה "על מה העולם עומד?" הטרידה את עמי העולם כבר בתקופות קדומות. היוונים ביקשו לפענח כיצד ייתכן שהעולם שלנו יציב ונושא אותנו עליו, ומדוע אינו נופל לחלל? שאלות אלו קיבלו מענה "מדעי" כביכול במיתולוגיה היוונית. בדומה לכך, גם התרבות היהודית העתיקה הציעה הסבר משלה לשאלה, מה מחזיק את העולם. על התלמידים לעמוד על הניסיון של המיתוס היווני וההינדי להביע ולהסביר בכלים טרום מדעיים מה מאפשר לעולם יציבות. במיתוס ההינדי, המובא בספר הלימוד, מתואר שהעולם עומד על צב ענק ומתחתיו ארבעה פילים, ובמיתולוגיה היוונית מוכרת דמותו של אטלס הנאלץ לשאת את העולם על כתפיו. המיתולוגיות הקדומות מתייחסות לשאלה על מה עומד העולם כפשוטה ומציעות הסברים יצירתיים לשאלה מהו אותו בסיס פיזי עליו נסמך העולם (**שאלות א-ב**). תמונות אלו עוסקות בהיבט החומרי, המדעי כביכול. אולם ניתן להבין שאלה זו גם כשאלה חברתית וערכית, כלומר על מה העולם עומד מבחינה ערכית? מהם עקרונות היסוד שבזכותם החברה האנושית יכולה להתקיים? בספר הלימוד מובא ציור של עולם העומד על שלוש רגליים. על התלמידים לבחור מתוך רשימת הערכים והרעיונות את שלושת הערכים שמהווים את התשובה החברתית לשאלה זו, עליהם לכתוב מהם שלושת הערכים המהותיים ביותר לכינונה של חברה אנושית לדעתם, ולהסביר את בחירתם.

עמוד 15 ///

מס ההכנסה ולברר כיצד המסים מסייעים בתיקון החברה ומאזנים בין בעלי היכולת לבעלי הצרכים. כמו כן, אפשר לדבר על ערכים שיש להם דימוי שלילי, כמו גאווה ורדיפת כבוד, ולשאל אם גם להם יש תרומה לעולם.

שונים משנה | על שלושה דברים העולם עומד

במשנתנו מובאים כעת דבריו של שמעון הצדיק, מאחרוני החברים בכנסת הגדולה, בהמשך למשנה א, שהוצגה בה שרשרת המסירה של התורה שבעל פה, ממשה בהר סיני ועד לאנשי כנסת הגדולה בימי הבית השני. לעומת זאת, שמעון הצדיק מעמיד את קיומו של העולם על שלושה עקרונות - על התורה, על העבודה ועל גמילות חסדים. המספר שלוש הוא מספר טיפולוגי נפוץ מאוד במסכת אבות. רבים מדברי התנאים ערוכים במתכונת של שלוש צלעות, ונראה שהמספר שלוש נחשב, גם בארכיטקטורה, למספר המינימלי של יסודות המאפשר יציבות.

לנוכח הדימויים הפיזיים במיתולוגיה, אפשר לפרש את הביטוי "העולם עומד" בשתי דרכים: אפשרות אחת היא לטעון שקיומו של העולם הפיזי, או של החברה האנושית, **מותנה** ביישומם של ערכים מסוימים בחברה. ברוח זו יש לראות את דברי הגמרא במסכת נדרים (דף לב עמוד א) שבה דורש רבי אלעזר את הפסוק "כֹּה אָמַר ה': אִם לֹא בְרִיתִי יוֹמָם וְלַיְלָה חֻקּוֹת שָׁמַיִם וְאָרֶץ לֹא שְׁמַיִתִי" (ירמיהו לג, כה) ואומר: "גדולה תורה, שאלמלא תורה לא נתקיימו שמים וארץ". על פי תפיסה זו, בלי יישומם של ערכים מסוימים, העולם - העולם הפיזי ממש (כפי שעולה מהדרשה), או החברה האנושית - עלול לחזור לתוהו. כיוון קרוב, אך אחר, לפירוש הביטוי "העולם עומד" הוא שערכים מסוימים אינם תנאי לקיומו של העולם אלא תכליתו של העולם. החברה האנושית נבראה כדי שבני האדם יממשו בחייהם ערכים מסוימים (**שאלה 1**).

נבאר כעת מהם הערכים שמונה שמעון הצדיק. הערך הראשון הוא "תורה". ערך זה הוא העמוד מכולם, ואפשר לפרשו בכמה וכמה דרכים, ולכן נפתח בביאור הערכים האחרים: "עבודה" ו"גמילות חסדים", ובעזרתם ננסה לבאר גם את המושג "תורה". כאשר שמעון הצדיק, שהיה כוהן גדול בבית המקדש, מדבר על "עבודה" כוונתו בבירור לעבודת המקדש. על פי תפיסה זו, קיומו של העולם ושל סדרי הטבע מותנה בקיומו של הפולחן הקבוע בבית המקדש. בספר במדבר מובאת המצווה על הקרבת קורבן התמיד בבית המקדש, שני כבשים שהיו מקריבים כך: "אֶת הַכֶּבֶשׂ אֶחָד תַּעֲשֶׂה בַבֶּקֶר; וְאֶת הַכֶּבֶשׂ הַשֵּׁנִי תַעֲשֶׂה בְּיוֹם הָעֶרְבָּיִם" (במדבר כח, ד). העבודה התמידית והשיטתית הזאת נתפסה כחלק ממהלכו הטבעי של העולם, ולהפכת הרציפות היה פוטנציאל לפגוע בקיומו התקין של העולם. ביטוי לתפיסה זו אנו מוצאים במדרש על מלחמת האחים בין אריסטובולוס השני להורקנוס השני ערב כניסת הרומים לארץ ישראל (במחצית הראשונה של המאה הראשונה לפני הספירה):

תנו רבנן: כשצרו בית חשמונאי זה על זה, היה הורקנוס מבפנים, ואריסטובולוס מבחוץ, ובכל יום היו משלשלים להם בקפה דינרין, והיו מעלים להם תמידים. היה שם זקן אחד שהיה מכיר בחכמת יונית. אמר להם: כל זמן שעוסקין בעבודה, אין נמסרים בידכם. למחר שלשלו דינרין בקפה והעלו להם חזיר. כִּיֵּן שהגיע לחצי החומה, נעץ צפרניו בחומה, נודעזה ארץ ישראל ארבע מאות פרסה על ארבע מאות פרסה.

(תלמוד בבלי, מסכת מנחות, דף סד עמוד ב)

באגדה זו מתואר המצור שהטיל אריסטובולוס על בית המקדש שאחיו הורקנוס התבצר בו. למרות המלחמה בין האחים, הוסכם שהנצורים במקדש יוכלו לרכוש כבשים לצורך הקרבת קורבן התמיד. השינוי חל כאשר אחד הזקנים שיעצו לאריסטובולוס אמר לו שכל עוד קורבן התמיד מוקרב - המקדש לא ייפול. בעקבות עצה זו, החליפו הצרים למחרת כבשה בחזיר, מעשה שגרם לארץ כולה להזדעזע ולנצורים להפסיד. הסוד שידע הזקן ההוא הוא סודו של שמעון הצדיק (ומעניין שהמדרש תולה סוד זה ב"חכמה יוונית") - קיומו של העולם נמצא בסכנה אם העבודה הסדירה במקדש אינה מתקיימת.

כדאי להזכיר גם את ההשערה הצפויה של תלמידים ש"עבודה" היא פרנסה ומלאכה. לעבודה במובן זה יש מקום חשוב בעולמם של חז"ל (ראו פרק ב משנה ב), אולם ערך זה מכונה לרוב בלשון חז"ל "דרך ארץ" או "מלאכה" (ולא "עבודה" כבימינו).



עמוד 16

"גמילות חסדים" היא פעולה המיטיבה עם הזולת. בתלמוד הבבלי מוגדרת "גמילות חסדים" על ידי השוואה ל"צדקה", שמשמעותה נתינת כסף לנזקקים:

תנו רבנן: בשלשה דברים גדולה גמילות חסדים יותר מן הצדקה. צדקה בממונו, גמילות חסדים בין בגופו בין בממונו; צדקה לעניים, גמילות חסדים בין לעניים בין לעשירים; צדקה לחיים, גמילות חסדים בין לחיים בין למתים.

(תלמוד בבלי, מסכת סוכה, דף מט עמוד ב)

כלומר, "גמילות חסדים" היא כל מעשה המיטיב עם כל זולת שהוא, בין מבחינה חומרית בין מבחינה נפשית, בין בכסף בין שלא בכסף (למשל, ביקור חולים), בין שהמוטב עני בין שהוא עשיר.

כעת נעבור לביאור המושג "תורה". היה אפשר לטעון שכששמעון הצדיק אומר ש"העולם עומד על התורה", כוונתו שעצם קיומה של התורה, של החיבור שבכתב, הוא תנאי לקיום העולם (בלי קשר ללימודה או לקיום מצוותיה על ידי בני אדם). עם זאת, הסמיכות למושגים "עבודה" ו"גמילות חסדים" מצביעה על כך שלמעשה כוונתו לפרקטיקה של לימוד תורה ואולי אף לקיום מצוותיה. ברוח זו אמר מאות שנים אחריו האמורא ריש לקיש, בשם רבי יהודה נשיאה (נכדו של רבי יהודה הנשיא, עורך המשנה): "אין העולם מתקיים אלא בשביל הבל תינוקות של בית רבן" (תלמוד בבלי, מסכת שבת, דף קיט עמוד ב). כלומר, קיום העולם מותנה בהבל פיהם של הילדים הלומדים, במה שיוצא מפיהם, בהמשך לימוד התורה על ידי דור ההמשך. רבי יהודה נשיאה אף הוסיף וקבע סדרי עדיפויות: "אין מבטלין תינוקות של בית רבן אפילו לבנין בית המקדש". כלומר, רגל (או עמוד) "התורה" שהעולם עומד עליה חשובה יותר מרגל "העבודה". שאלה נוספת העומדת על הפרק היא: באיזה לימוד תורה מדובר ומהי התועלת הצומחת ממנו? האם מדובר בלימוד תורה שאדם לומד לעצמו, בלימוד משותף בקבוצות, או אולי בהוראת התורה לרבים? האם מדובר בתועלת אינטלקטואלית אישית, בקידום אינטלקטואלי של החברה, או בתועלת דתית, בקשר שבין האדם לאלוהיו? (שאלה 2).

מדוע בחר שמעון הצדיק בשלושת הערכים האלה דווקא? ראשית, ברור ששמעון הצדיק דיבר מתוך עולמו שלו. שמעון הצדיק הוא משיירי כנסת הגדולה והיה גם כוהן גדול בבית המקדש, רגע לפני שהכהונה הסתאבה בתקופה ההלניסטית. שמעון הצדיק הוא החוליה המחברת בין עולם הכהונה לעולם המזוהה עם חכמים. חז"ל ראו גם הם בשמעון הצדיק דמות האוחזת בשני העולמות האלה ומלכדת אותם. מעניין שחז"ל ראו בשמעון הצדיק בעצמו מעין יסוד שעליו עומד העולם, או לפחות החברה היהודית.

במסכת מגילה בגמרא נדרש הפסוק "וְאֵף גַּם זֹאת בְּהִיוֹתָם בְּאֶרֶץ אֲבֹתָם לֹא מְאֻסָּתִים וְלֹא גְעֻלָּתִים לְכָלֵּתָם לְהַפֵּר בְּרִיתִי אִתָּם כִּי אֲנִי ה' אֱלֹהֵיהֶם" (ויקרא כו, מד) כך:

"לא מאסתי" – בימי כשדים שהעמדתי להם דניאל חנניה מישאל ועזריה;

"ולא געלתי" – בימי יוונים שהעמדתי להם שמעון הצדיק וחשמונאי ובניו ומתתיה

כהן גדול.

(תלמוד בבלי, מסכת מגילה, דף יא עמוד א)

במילים אחרות, שמעון הצדיק היה קרן האור והעדויות האחרונה להשגחתו של הקב"ה על עמו. מותו של שמעון הצדיק נחשב אצל חז"ל לסיומה של תקופה:

כל זמן שהיה שמעון הצדיק קיים היה נר מערבי תדיר, משמית הלכו ומצאוהו שְׂכָבָה, מיכן ואילך מוצאין אותו פעמים כבה פעמים דולק.

(תוספתא, מסכת סוטה, פרק יג, הלכה ז)

כאמור, שמעון הצדיק הוא אחרון המשלבים בין הערכים שהעמיד הוא עצמו בבסיס העולם: חוליה בשלשלת המסירה של התורה שבעל פה, איש המקדש ואדם המזוהה עם גמילות חסדים כנגד הניכור והשחיתות שפשו בשכבות הכהונה בשנים שאחר כך.

מעבר להסבר ההיסטורי, אפשר לומר שבחירת שלושת הערכים האלה נעשתה מתוך עמידה על שלוש מערכות יחסים חיוניות שהאדם נמצא בהן: מערכת היחסים שבינו לבין עצמו (היכולה

לבוא לידי ביטוי בלימוד התורה), מערכת היחסים שבינו לבין אלוהיו (הבאה לידי ביטוי בעבודת המקדש), וזו שבינו לבין זולתו (הבאה לידי ביטוי בגמילות חסדים). תיקון של כל מערכות היחסים האלה טמון בערכים ובפרקטיקות ששמעון הצדיק מצביע עליהם: לימוד התורה מסייע בפיתוח עצמיותו, דעתו ואמונתו של האדם; עבודת המקדש מחזקת את הקשר שבינו לבין אלוהיו, וגמילות חסדים יוצרת מערכת יחסים בין בני אדם (אשר הפילוסוף מרטין בובר כינה מערכת יחסים של "אני ואתה").

אמנם דבריו של שמעון הצדיק נאמרו לפני למעלה מאלפי שנה, אך הם רלוונטיים גם לחיינו היום (שאלה 4). גם בימינו אנשים עוסקים בלימוד "תורה" (חמשת חומשי התורה עצמה, פירושיהם וכל הספרות שהתפתחה סביב התורה). ואפשר לומר גם ש"תורה" היא כל פעילות אינטלקטואלית, רוחנית או רגשית המפתחת את האדם ומעשירה את עולמו: לימודי מדעים מפגשים את האדם עם הסובב אותו ועם החוקיות הטבעה בעולם, וכך עושים גם לימודי היסטוריה ומורשת, לימודי מוזיקה וכל עיסוק אינטלקטואלי-רוחני רגשי אחר.

את המושג "עבודה" קשה לתרגם לשפה שאינה דתית, אך משום שבית המקדש אינו קיים עוד, אי אפשר עוד להסתפק במובן המקורי. בימינו אנשים המתפללים (בין מתוך סידור התפילה, בין תפילה אישית ופרטית) רואים בכך מימוש של עיקרון ה"עבודה", כדברי ה"ספרי" (מדרש תנאים לספר דברים) לפרשת עקב, מא: "ולעבדו בכל לבבכם" – איזו היא עבודה שהיא בלב? הווי אומר זו תפלה". בהמשך הפרק נראה פירוש "מעודכן" אחר למושג "עבודה".

נראה שגמילות חסדים היא היסוד היחיד שאינו זקוק לטרנספורמציה ייחודית כדי להתאימו לימינו אנו, הואיל והמושג עצמו הוא רב פנים ולובש אינספור צורות. גם עזרה לחבר חולה בהשלמת שיעורי בית, גם התנדבות לערוך מסיבת חנוכה בבית אבות וגם סיוע לקשישה בנשיאת סל קניות כבד ביציאתה מחנות המכולת – הם גמילות חסדים (שאלות 4, 5).

שלושת הערכים חיוניים כיוון שהם נבדלים זה מזה, ומהווים ערכים משלימים. כאמור, כל ערך קשור לתחום אחר: לימוד תורה – מזוהה יותר עם התחום השכלי; העבודה – מזוהה עם התחום הרוחני והרגשי; וגמילות חסדים – מזוהה עם התחום החברתי. ניתן להניח שאם אדם משקיע את כל מרצו בלימוד תורה ואינו פנוי ליישם את לימודיו במישור המעשי, הידע שלו נשאר תיאורטי ולא בא לידי ביטוי מחוצה לו. כמו כן, אדם רוחני העסוק כל כולו בתפילה ומתעלם מהזולת ונמנע מלתרום לחברה הסובבת אותו, הוא אדם אנוכי, המשוקע כל כולו בעצמו ובחוויה הפנימית שלו. אדם העסוק כל כולו בנתינה לאחר עלול להזניח את לימודיו ואת התפתחותו הרוחנית. האיזון בין שלושת הערכים מצמיח אדם שלם המסוגל לטפח את עצמו ובד בבד לראות את זולתו ולתרום לתפקוד מיטבי של החברה (שאלה 6). ניתן לראות בשלושת הערכים הללו שלבים חיוניים להתפתחותו של אדם. ראשית, על האדם ללמוד תורה, לצבור ידע ולהעשיר את עולמו. בסיס הידע מאפשר קרקע מוצקה להתנסות חווייתית ורוחנית שעם הגיל ניתן לתרגמה לאחריות ומעורבות חברתית ופעולה למען הקהילה. התהליכים הללו אינם תמיד סדורים, לעיתים החוויה קודמת ללמידה האינטלקטואלית ולעיתים ההתנסות המעשית היא הזדמנות להמשגה והיכרות תיאורטית המוסיפה נדבך ועומק לעשייה (שאלה 7).

משימה אישית וקבוצתית

לאחר לימוד המשנה נשוב אל הערכים שהביאו התלמידים במשימת הפתיחה, ונעמוד על ההבדלים בין הערכים שעלו בכיתה לבין הערכים שמנה שמעון הצדיק. אפשר לבקש מהתלמידים (בקבוצות קטנות) לערוך רשימה של כל הערכים שעלו בכיתה ולמיינם לקבוצות על פי הקריטריונים הבאים: תרומה לחברה, נורמות חברתיות, הסדרת יחסים בין אנשים, חסד/נתינה, חוק וסדר. מטבע הדברים, המיון לא יהיה חד-משמעי ויאפשר דיון כיתתי בשאלה מהי התרומה של כל ערך – האם הוא תורם וחיוני בעיקר לאדם עצמו, או גם לחברה כולה?

בשלב האחרון ננסה לראות אם אפשר לצמצם את הרשימה לשלושה ערכים מוסכמים. ננסה להבדיל בין ערכים הכרחיים לעולם לבין ערכים שאמנם משפרים אותו אך אינם הכרחיים. במהלך הדיון צפויה לעלות השאלה כיצד אפשר לקבוע איזה ערך חיוני ואיזה לא? האם אפשר בכלל לבדוד מספר קטן של ערכים חיוניים ולוותר על היתר?

מקורות משוחחים על... על מה העולם עומד?

ההכרעה שהעולם עומד על שלושה יסודות, והבחירה של אנשי הכנסת הגדולה בערכים: תורה, עבודה וגמילות חסדים, אינן מובנות מאליהן ומעוררות את השאלה: מדוע דווקא הרעיונות הללו נבחרו לעמוד בבסיסה של החברה? כדי לעמוד על משמעותה של בחירה זו נציע שלוש נקודות מבט שונות המרחיבות ומשוחחות עם משנה זו.

עולם מושלם

להלן פסקה מתוך פירוש למסכת אבות. למסכת זו נכתבו מאות ספרי פירושים, הרבה יותר משנכתב על כל מסכת אחרת במשנה. המובאה שלפנינו היא מתוך הספר "מדרש שמואל", קובץ פירושים למסכת אבות שליקט רבי שמואל די אוזידה, ממקובלי צפת במאה ה-16.

בפירושו למשנתנו מבקש רבי שמואל די אוזידה למצוא את העיקרון המארגן מאחורי "שלוש הרגליים" של שמעון הצדיק, ולקשר אותן לקטגוריות מוכרות אחרות. בפירושו הוא פותח בדיון במושגים החשובים "לימוד" ו"מעשה" - שהיחס ביניהם העסיק את חז"ל רבות.

די אוזידה קובע שקיומו של העולם (החברה האנושית) מותנה בהשתלמות האדם הן בלימוד והן במעשה. אולם גם ממושג ה"מעשה" מסתעפים שני ענפים: מעשים שבין אדם לחברו ומעשים שבין אדם למקום. לדעתו, שלוש הרגליים שהעולם עומד עליהן הן סמלים ודוגמאות לשלושה אפיקי פעולה שקיומו של העולם מותנה בהם: לימוד, מעשים שבין אדם למקום ומעשים שבין אדם לחברו. מובן שאת הלימוד מסמלת "התורה", מושג שהוא בעצמו כותרת לכל תוכן לימודי בעל ערך דתי; את המעשים שבין אדם למקום מסמלת "העבודה" בבית המקדש, נקודת המפגש בין האנושי לאלוהי; ואת המעשים שבין אדם לחברו מסמלת "גמילות חסדים" (שאלה 1).

דבריו של שמעון הצדיק במשנה מציגים שלושה ערכים בלי ליצור היררכיה ביניהם, ונראה שלדעתו הם שרויים באיזון מושלם. לעומת זאת, מהפירוש המופיע במדרש שמואל משתמעת הקביעה שה"רגליים" שעליהן העולם עומד אינן שוות בחשיבותן. אמנם יסוד ה"לימוד" הוא תנאי הכרחי לקיומו של העולם, אך למעשים משקל גדול יותר (הם מיוצגים על ידי שתיים משלוש הרגליים). על פי שיטה זו, את הזמן שאדם נדרש כדי "לתחזק" את היסודות האלה עליו להפנות בעיקר כלפי חוץ, לעשות מעשים, הן מצוות שבין אדם למקום הן מצוות שבין אדם לחברו (שאלה 2). נפנה את השאלה אל התלמידים ונבקש לברר איזה משקל הם מעניקים לכל אחת מהרגליים האלה, אם בכלל. האם החלוקה בין לימוד למעשה משקפת איזון ראוי בעיניהם? האם החלוקה השווה בין יחסי האדם עם עצמו לבין יחסיו עם אלוהים וליחסיו עם זולתו מקובלת עליהם? האם הם היו רוצים להעניק משקל רב יותר לאחת ממערכות היחסים האלה? כיצד בעיניהם ישפיע הדבר על מערכות היחסים האחרות? מכיוון אחר, אפשר להסב את תשומת לבם לעולם בית הספר, שבו (לכאורה, לפחות) מעריכים כל תלמיד גם על פי הישגיו בתחום הלימודי וגם על פי תפקודו בתחום החברתי וההתנהגותי.

משימה

על התלמידים לחשוב על אדם החי את חייו בהתאם ליסוד אחד בלבד, ולצייר קומיקס המתאר את התנהלותו בעולם. עליהם להביע בכתבה ובציור את המחירים שאותו אדם והחברה הסובבת אותו משלמים בגלל התעלמותו משני היסודות האחרים. ניתן להתייחס לבדידות, אלטרואיזם (זולתנות), אנוכיות, בורות, ניתוק וכו'.

עושרו של עולם מה נפלא ומה רב

שירה של לאה גולדברג "על שלושה דברים", החותם את ספר שירי הילדים שלה "מה עושות האיילות" (1949), מושפע ממשנתו ומתכתב איתה. בשיר זה מתוארות ארבע דמויות (דייג, איכר, אומן ואדם הפוקח עיניו) והדברים שהעולם עומד עליהם לפי ראות עיניה של כל דמות ודמות. נראה שגולדברג מתנגדת להעמדת העולם על מספר מוגבל של עקרונות. שלוש הדמויות הראשונות מציגות שלושה דברים שהעולם עומד עליהם, ואילו הרביעית פורצת את מסגרת המספר שלוש, ומונה רשימה ארוכה ומורכבת. הדייג מונה את הימים, החופים והדגים העולים ברשת; האיכר מונה את אדמת השדות, הגשמים והלחם המוצא בזיעת אפיים, והאומן "בביתו הבודד" - את לב האדם, יפי הטבע ו"ביטוי הדברים בצליל וצבע".



עמוד 18



עמוד 19

נראה שיש הרבה מן המשותף לשלוש הדמויות האלה: שלושת בעלי המקצוע מונים דברים השייכים לנקודת מבטם האישית על העולם, בלי כל ניסיון להכללה. עובדה זו מעוררת ספק באשר לכוונתם במילה "העולם", ונראה שאפשר לומר שהם מתכוונים לעולמם שלהם. כמו כן, מערכת היחסים שבין שלושת יסודות העולם דומה אצל שלושתם. בשלושת המקרים שני הרכיבים הראשונים מגדירים תיחום ראשוני של העולם, והשלישי מבטא את היצירה האישית שלהם מתוך המפגש שבין התחומים: הדייג מציין את הימים ואת היבשה וחותם בתוצר המפגש שבין האדם המגיע מהיבשה אל החיים בים - הדגים העולים ברשת. מול הגבול האופקי שמציב הדייג, האיכר מציג גבול אנכי בין האדמה לשמים ומציג גם את תוצר המפגש שבין הגשם לשדות - הלחם שיוצר האיכר בזיעת אפיו. האומן אינו משרטט גבול פיזי, אלא גבול שבין אובייקט לסובייקט, בין הטבע לבין הלב. המפגש ביניהם הוא היוצר את האמנות, את הביטוי בצליל ובצבע. מול שלושת האנשים הראשונים בשירה של גולדברג (הדייג, האיכר והאומן), עומד האדם הרביעי "הפוקח את עינו", ומכלל הן אתה שומע לאו: העמדת העולם על יסודות ספורים אינה יכולה להיעשות אלא בעצימת עיניים. אדם הפוקח את עינו רואה בו תמיד מגוון אינסופי, שהעולם איננו אותו עולם בלעדיו. האדם הפוקח את עינו רואה דייגים, איכרים ואמנים ומסוגל לראות את העולם מנקודת מבטם, ומשום כך, ברשימתו שזורים גם היסודות שמנו קודמיו. כמו כן, האדם הפוקח את עינו מבין שהעולם איננו חד־ממדי ולכן אי אפשר לחצות אותו בקו אחד - אופקי (ים ויבשה), אנכי (אדמה ושמים) או הקו המבחיין בין אובייקט לסובייקט; בין לימוד למעשה, או בין יחסים שבין אדם למקום ליחסים שבין אדם לחברו (שאלה 1).

ייתכן ששמעון הצדיק, בהיותו איש המקדש ואחד מראשוני החכמים, דיבר מתוך עולמו האישי. בדומה לדייג, לאיכר ולאומן; עם זאת, יש כמה הבדלים בין יסודות העולם של שלוש הדמויות בשיר לבין יסודות עולמו של שמעון הצדיק. ראשית, עולמו של שמעון הצדיק מותנה בקיומם של ערכים ופרקטיקות, ואילו עולמן של הדמויות הראשונות בשיר מותנה בעיקר בקיומם של תופעות ואובייקטים מוחשיים. מלבד זאת, דברי הדייג, האיכר ואולי אף האומן אינם מתיימרים להכליל ולומר דבר־מה על עולמם של אנשים אחרים. הדייג אינו סבור שעולמו של האיכר תלוי בים, ביבשה ובדגים. לעומת זאת, בדברי שמעון הצדיק ניכר ניסיון להכליל ולומר שקיום העולם כולו, וקיומם של כל דייריו, מותנה בכך שהערכים שהוא מונה ימשיכו להתקיים. יתרה מזו, הוא מקווה שיסודות אלו יתממשו בפועל בחייו של כל אדם (שאלה 2). האדם הפוקח את עינו רואה מציאות חיים מורכבת, מגוונת ולא מצומצמת או חד־ממדית. הוא מתבונן בעולם מתוך אספקלריה רחבה ולא מצמצם את נקודת המבט לפועלו, לצרכיו ולענייניו בלבד. נדמה שאדם הפוקח את עינו מסוגל לראות את המגוון בעולם ולראות את הזולת כסובייקט שלם בעל רצונות וצרכים. לכן הוא פועל בעולם בפתיחות, יכול להזהות עם האחר ולחוש כלפיו אמפתיה, סובלנות, הכלה וחמלה (שאלה 3). חברה המתנהלת על פי הדייג, האיכר והאומן, היא חברה אינדיבידואליסטית, שבה צרכיו של הפרט "צובעים" את נקודת המבט ומשפיעים על ההתנהלות בעולם. האינדיבידואליזם מחד גיסא מקדש כל פרט ופרט ומחנך למימוש והגשמה עצמית, ומאידך גיסא עלול לטשטש ערכים של סולידריות, ערבות הדדית ואחריות חברתית ולהוביל לניכור, להסתגרות ולבדידות. במובן זה, הערכים ששמעון הצדיק מציע מהווים פתרון לסכנה הטמונה באינדיבידואליזם. המשנה מציעה שהמימוש העצמי של אדם אינו מסתכם בהתפתחות האישית האינטלקטואלית (תורה) והרגשית רוחנית (עבודה) אלא בהימצאותו במרחב של נתינה וחסד לזולתו (גמילות חסדים). מכאן שהמשנה אינה מקדשת את הפרט כשלעצמו אלא מחשיבה את יחסי הגומלין בתוך החברה ומציעה שכל אדם יכול לחיות את חייו באופן מלא ושלם רק אם הוא מתמסר לתפקידו החברתי ונכון להתחייב לנתינה, דאגה לאחר, מחויבות כלפיו, אחריות וערבות הדדית (שאלה 4).

משימה: "אמר התלמיד המתבונן בעולם"

בהשראת השיר נזמין את התלמידים לפקוח עיניים, "וללכוד" באמצעות מצלמה רגע המבטא התנהלות הקשורה לערך החשוב בעיניהם. על התלמידים לצלם את התמונה ולהציג אותה בפני הכיתה (רצוי להוסיף משפט בהשראת השיר) ולהזמין את התלמידים לזהות מהו הערך שביקש הצלם לתאר באמצעות התמונה.

שם התלמיד: [שם]

מספר התלמיד: [מספר]

הערות:

1. תאריך צילום: [תאריך]

2. מקום צילום: [מקום]

3. תיאור התמונה: [תיאור]

4. ערך החשוב: [ערך]

הערות

ערך החשוב

ערכי יסוד שאינם משתנים

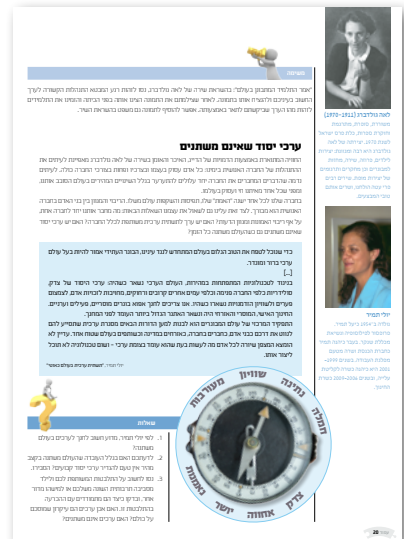
החוויה המתוארת באמצעות הדמויות של הדייג, האיכר והאומן בשירה של גולדברג מאפיינת לעתים את ההתנהלות של החברה האנושית בימנו, שבה כל אדם עסוק בעצמו ובצרכיו ופחות עסוק בצורכי החברה כולה. העולם הסובב אותנו משתנה כל הזמן ולעתים נדמה שהדברים המהירים את החברה יחד עלולים להתערער בגלל השינויים המהירים ומפני שכל אחד מאתנו חי ועסוק בעולמו. בחברה שלנו לכל אחד ישנה "האמת" שלו, תפיסות והשקפות עולם משלו. הריבוי והמגוון בין בני האדם בחברה האנושית הוא מבורך. לצד ריבוי האמונות ומגוון הדעות עלינו לשאול את עצמנו מה מחבר אותנו יחד לחברה אחת? והאם יש ערך לתשתית ערכית משותפת לכלל החברה?

ולי תמיר מציעה שהערכים יכולים להוות עוגן בעולם שמשתנה תמידית. הערכים מהווים את התשתית של חברה, הם הבסיס שהעולם עומד עליו. הערכים מסייעים לנו להבחין בין טוב ורע, לפעול למען הצדק והמוסר. המחויבות לזכויות אדם, לצמצום פערם ולשוויון הזדמנויות הן דוגמאות לערכים המהווים "דבק" המחבר בין הפרטים השונים בחברה. החיבור בין אנשים שונים סביב ערכים משותפים מצמיח חזון משותף וכפועל יוצא מוביל לסולידריות, אחריות ויציבות חברתית (שאלה 1). דווקא מפני שהעולם משתנה תדיר יש טעם בהגדרת ערכי יסוד קבועים, שמהווים מצע יציב וקבוע העשוי לשמור על הפרטים והחברה כולה. במציאות פוסטמודרנית המשוללת אמת חד-משמעית, הערכים מהווים תשתית קריטית ומסייעים לאדם ולחברה כולה לנווט את דרכה. ניתן להתייחס לסוגיות אקטואליות או בית ספריות ולראות כיצד הערכים יכולים לסייע לנו להכריע בהן; לדוגמה: סוגיית מבקשי המקלט, חוק המרכולים, בחירות למועצת התלמידים, לקחת חלק בשיימינג או לעמוד לצד הילד הדחוי (שאלה 2).

ערך נתפס בתור "הראוי החברתי" של תרבות מסוימת. כולנו חיים על פי ערכים בתחומי חיים שונים כמו משפחה (נאמנות, דאגה לילדים), יחסים בין-אישיים (שיתוף פעולה, סובלנות) ערכים הקשורים ללימודים (חריצות, הישגיות) וערכים הקשורים לחברה (ערבות הדדית, שוויון, אהבת הארץ). ככל שהגדרת המצב המשותפת היא רחבה יותר, וישנה הסכמה בנוגע לערכים שראויים להיות מרכזיים בתרבות - כן תגבר הלכידות החברתית. בני החברה יפעלו על פי אותם נורמות וערכים, הסדר החברתי יישמר והתרבות תתאפיין בקונצנזוס יותר משהיא תתאפיין בקונפליקט. על פי רוב, במציאות לא מתקבלת תמונה אידאלית כזו. תרבויות המתאפיינות בגיוון חברתי (ריבוי של קבוצות, של אינטרסים ושל דעות) כוללות קבוצות המחזיקות בתפיסות שונות בנוגע למדרג הערכים הראוי להיות דומיננטי בתרבות. לכל קבוצה יש תפיסת עולם שונה וראייה אחרת של ההתנהגות החברתית הראויה. ביטוי של הערך בא לידי מימוש בהצהרות ובאמירות של חברי הקבוצה ובפעולותיהם למען מימושו בתרבות. סולם הערכים תלוי בתרבות ובזמן: יש ערכים שמקומם בסדר העדיפויות החברתי השתנה בגלל שינויים שחלו בתרבות לאורך הזמן. כך, לדוגמה, הערך "כבוד למבוגר" נחשב דומיננטי ביותר בחברות מסורתיות המדגישות היררכיה חברתית, ואילו בחברות דמוקרטיות המדגישות את ערך השוויון, הערך "כבוד למבוגר" ממוקם נמוך יותר בסולם הערכים. (להרחבה ראו מאמרה תמי סלע, "מעמד הקשיש בקהילה", אתר המרכז להנהגת הבריאות) (שאלה 3).

שוניים | אגדה | כלל גדול בתורה, או: האם העולם יכול לעמוד על רגל אחת?

מקור זה, ממדרש בראשית רבה, עוסק בשאלת ה"כלל הגדול בתורה", משמע מהו הערך המרכזי, הבסיסי והיסודי שהופך את התורה למה שהיא (שאלה 1). המדרש מתאר את ר' עקיבא ושמעון בן עזאי החלוקים בשאלה מהו הערך המרכזי בתורה? שניהם מסכימים שהעיקרון היסודי של התורה קשור ליחסים שבין אדם לחברו; ואולם ר' עקיבא למד זאת מן הפסוק "וְאֶהְבֶּתָּ לְרֵעֶךָ כָּמוֹךָ" (ויקרא יט, יח), ובן עזאי - מהפסוק "זֶה סֵפֶר תּוֹלְדוֹת אָדָם [בְּיֹם בְּרָא אֱלֹהִים אָדָם בְּדִמּוּת אֱלֹהִים עָשָׂה אֹתוֹ]" (בראשית ה, א). אליבא דר' עקיבא, הערך העליון ביחסי אנוש הוא **אהבת הבריות**; ואליבא דבן עזאי, הערך העליון והעדיף הוא **השוויון**, באשר כל אדם נברא בצלם אלוהים (שאלות 2, 3).



עמוד 20



עמוד 21

התלמידים מתבקשים להכריע במחלוקת ולבחור את הכלל הראוי בעיניהם. להלן ניתוח המחלוקת: בן עזאי מעדיף את העיקרון הנלמד מהפסוק בבראשית, מכיוון שערך זה אינו מאפשר ביטול כבודו של אדם. לפי שיטת ר' עקיבא, על האדם לאהוב את זולתו, כפי שהוא אוהב את עצמו. אולם, מה יהיה במקרה שאדם מסוים סובל השפלה וביזיון, או אפילו מסכים לסבול השפלה וביזיון – האם יש בכך כדי להתיר לו להשפיל את זולתו? דרכו של בן עזאי שוללת אפשרות זו, שכן העיקרון שהוא מציע מוחלט ובלתי מותנה: "שלא תאמר: הואיל ונתבזיתי – יתבזה חברי עמי, הואיל ונתקללתי – יתקלל חברי עמי".

ר' תנחומא מחזק את העיקרון של בן עזאי ואומר שמי שמרשה לעצמו לפגוע בכבוד חברו, גם במקרה שהוא עצמו נפגע, מערער את העיקרון המקודש של בריאת האדם בצלם: "אם עשית כן, דע למי אתה מבזה – בדמות אלהים עשה אותו". בשום תנאי אין לפגוע בכבוד האדם, מכיוון שבצלם אלוהים הוא נברא.

אף לעמדתו של ר' עקיבא יתרון: יחסי אדם וזולתו, לפי דרכו של ר' עקיבא, אינם נמדדים על פי עיקרון מופשט אלא מתוך הרגשות האנושיים הקונקרטיים. את האהבה הטבעית של האדם אל עצמו הוא צריך להחיל גם על זולתו.

מצד שני, חסרונה של שיטת בן עזאי הוא גם יתרונה: העיקרון המופשט והאובייקטיבי, שלפיו כל אדם נברא בצלם אלוהים מעניקה לו תוקף אוניברסלי, המתייחס לכל אדם, בכל זמן ובכל מצב. ואכן, כפי שהשופט מנחם אלון כותב, שני הערכים – אהבת האדם ושוויון הערך שלו – מהווים את אבני היסוד של היהדות לדורותיה ולתקופותיה (שאלה 4).

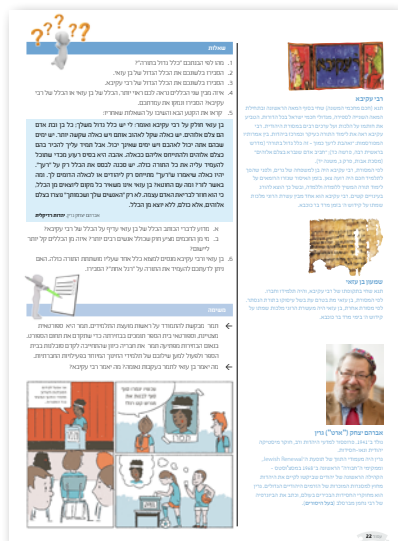
ארתור גרין, בספרו יהדות רדיקאלית, מסביר מדוע בן עזאי חולק על רבי עקיבא ומדוע הכלל של בן עזאי עדיף. על פי דבריו, הכלל של בן עזאי אובייקטיבי יותר ואינו נשען על אהבה שאינה עקבית ועל כן היא בסיס רעוע. לדידו, לא ניתן לבטא אהבה באופן גורף על כלל בני האדם והיא נתונה ומושפעת מהכרעות אישיות. לעומת הכלל של רבי עקיבא, הכלל שלו אובייקטיבי, אינו תלוי ברגשות ומכוון לכלל בני האדם ולא רק לרעים או לדומים לי (שאלה 5). החוק של בן עזאי כולל יותר אנשים כיוון שהוא פונה לכלל בני האדם. עבור אדם יחיד קל יותר לאמץ את הכלל של רבי עקיבא כי הוא נסמך על הנטייה הטבעית לחוש קירבה למי שדומה לי וקרוב אליי בדעותיו ותרבותו. עבור החברה, או המדינה, ההסתמכות על כלל סובייקטיבי תחטא לחוקי השוויון והמוסר, תביא לאפליה ותפגע במיעוטים, ולכן יש להסתמך על הכלל של בן עזאי הקובע שכלל בני האדם נוצרו בצלם אלוהים ועל פי כך לכולם מגיע יחס שווה (שאלה 6).

הניסיון להעמיד את התורה "על רגל אחת" מסייע לנו לחדד ולדייק את המהות שלה. ניתן לקיים תרגיל עם התלמידים ולשאל מה הופך אותנו לתלמידים? לנסות לזקק את הרעיון (או דווקא לשאול את עצמי מה הרגל האחת המאפיינת אותי כמורה, שבלעדיה אהיה משהו אחר). באמצעות ההתנסות בתרגיל נוכל לשקף את הערך של חיפוש אחר מהות יסודית, ובד בבד להראות מהם מחירים של צמצום (להיות תלמיד זה אומר: לשון, ללמוד מתוך סקרנות, לצבור חוויות, להיות חלק מקבוצה, ללכת לבי"ס, להכין שיעורי בית, להגיע להישגים, ליהנות מהלמידה וכו'). לאחר התרגיל נחזור לעיסוק בתורה ונציע שלא בכדי מופיע הערך של 'האדם נברא בצלם אלוהים' לצד הערך 'ואהבת לרעך כמוך', כיוון שהם ערכים משלימים ומקנים בסיס ערכי רחב יותר לחברה וכן תורמים ליציבותה (שאלה 6).

משימה

בקומיקס מתוארת תמר המבקשת להתמודד לראשות מועצת התלמידים. תמר היא ספורטאית מצטיינת וספורטאי בית הספר תומכים בבחירתה כדי שתקדם את תחום הספורט. בנאום הבחירות מפתיעה תמר את חבריה ומספרת שהתחייבה לקדם סובלנות בבית הספר ולפעול למען שילובם של תלמידי החינוך המיוחד בפעילויות החברתיות.

הקומיקס מלמד שחבריה של תמר הפנימו את הכלל של רבי עקיבא והניחו שמאחר שתמר היא ספורטאית מצטיינת היא תדאג לקדם את האינטרסים של הספורטאים ואוהדי הספורט בבית הספר. בנאומה היא מפגימה את הכלל של בן עזאי המאמין שכל בני האדם נבראו בצלם אלוהים ולכן מגיע להם יחס שוויוני והזדמנות שווה. על פי הקומיקס, ניתן ללמוד שהאחריות של תמר מופנית לכלל התלמידים ולא רק לרעהי הדומים לה. לא האהבה היא זו שמנחה אותה אלא מנהיגות ערכית שבבסיסה עומדת האחריות לייצג את הצרכים של כלל התלמידים.



עמוד 22

שונים הגות ציונית ותיקון החברה | על אילו ערכים עומדת מדינת ישראל?

במהלך הלימוד עד כה עקבנו אחר חכמי המשנה שביקשו לחבר מעין חוקה ראשונית לעם היהודי, לקבוע מהם עקרונות היסוד שהחברה צריכה להתבסס עליהם. הקמתה של מדינה יהודית בארץ ישראל היא מהמהפכות הגדולות שידע העם היהודי. התנועה הציונית ביקשה להמשיך את הלך הרוח המשנאי וליצור תשתית ערכית ועקרונות יסוד שלאורם תוכל לבסס את המדינה הצעירה. בחלק זה נבקש לבחון אחדים מן היסודות הערכיים של מדינת ישראל בראשית דרכה כפי שבאו לידי ביטוי בדבריהם של חזנה המדינה - תיאודור הרצל ודוד בן-גוריון וכיצד הם מגולמים במגילת העצמאות.

אידיאל אין סופי

ארץ ישראל מהווה תנאי חשוב בהגשמת הציונות אבל היא לא התכלית היחידה. תכליתה של הציונות היא יצירה של "חברת מופת" המבוססת על ערכי הצדק והשוויון שתשמש דוגמה לאנושות כולה. בספרו אלטנוילנד ("ארץ ישנה-חדשה" בגרמנית) תיאר הרצל את חזונו למדינת היהודים וחזה מדינה מודרנית, טכנולוגית, דמוקרטית ומשגשגת שמתקיים בה שוויון זכויות מלא בין יהודים לבין מי שאינם יהודים, ובין עשירים לעניים (שאלה 1).

הרצל התבונן במציאות שהכיר, והיה עד לכשלים החברתיים והמוסריים שבעטיים צמחה האנטישמיות באירופה, ולכן שאף שמדינת היהודים שתקום תהיה "חברת מופת" מודרנית ומתוקנת ותהווה דוגמה לעולם כולו. חברת המופת של הרצל כללה כמה מאפייני יסוד, ובהם: ערבות הדדית ודאגה לחלש, כלכלה מתוקנת, הבטחת רמת חיים סבירה תוך הבטחת עבודה ושירותים חברתיים בסיסיים ההולכים ומשתפרים, וכן יחס שוויוני למיעוטים, קבלת האחר תוך דאגה לשוויון זכויות מלא, הסכמה חברתית רבה יחד עם ריבוי דעות, תוך סובלנות הדדית (שאלה 2).

על התלמידים לבחור ארגון מבין הארגונים המקדמים זכויות אדם: "המוקד לפליטים ומהגרים", "האגודה לזכויות החולה בישראל", "נגישות ישראל", "סיכוי", "שדולת נשים", "המועצה הלאומית לשלום הילד", ולכתוב כיצד החזון והיעוד של הארגון מממש את השאיפה של הרצל לשלמות מוסרית ורוחנית (שאלה 3).

דמוקרטיה יהודית

בן-גוריון מתייחס בדבריו לכלל שקבע רבי עקיבא לעומת זה שקבע בן עזאי. הוא רואה בו כלל גורף ואובייקטיבי. למעשה, עבור בן-גוריון כלל זה מייצג את הכוח המוסרי יוצא הדופן של העם היהודי שיחד אותו לאורך ההיסטוריה (שאלה 1). הכוח המוסרי מושתת לא רק על הגבלות ואיסורים (בהם האיסור לקפח, לגזול ולעשוק) אלא על שותפות גורל וערבות הדדית. לדעת בן-גוריון, התנאי ההכרחי ליצירת שותפות ועזרה הדדית היא אהבת הבריות ולכן הוא מאמץ את הכלל של רבי עקיבא כערך יסוד לחברה הישראלית (שאלה 2). מדינה אינה יכולה להתנהל רק על פי הגבלות, איסורים והימנעות מפגיעה בזכויות הזולת, עליה להציע תשתית ערכית כדי להתקיים. התלמידים מוזמנים לחשוב על ערכים מרכזיים לקיומה של מדינת ישראל, כגון: סובלנות, קבלת האחר, שוויון זכויות, פלורליזם, צדק, שלום, ערבות הדדית, "ואהבת את הגר" ועוד (שאלה 3).

משימה

על התלמידים לחבר "מְשנה" בהשראת דבריהם של הרצל ובן-גוריון המתחילה במילים: "על שלושה דברים המדינה היהודית עומדת..." ולהשלים את שלושת הערכים המרכזיים לקיומה של המדינה היהודית.

מדינת ישראל תהא...

במגילת העצמאות כתובים ערכי היסוד של מדינת ישראל, ברוח ערכי היסוד במגילה מופיעים בספר הלימוד בולים, ועליהם ייצוגים של עקרונות היסוד והערכים הבאים: שלום, צדק ומשפט, נגישות לבעלי צרכים מיוחדים, עלייה, קבלת האחר (לא לגזענות) ואהבת לרעך כמוך (שאלה 1). על התלמידים למצוא כתבה בעיתון יומי או במרשתת הנוגעת לאחד או יותר מעקרונות היסוד המובאים במגילה. עליהם לתאר את נושא הכתבה ולכתוב האם העיקרון נשמר או הופר.

שונים
הגות ציונית ותיקון החברה
על אילו ערכים עומדת מדינת ישראל?

במהלך הלימוד עד כה עקבנו אחר חכמי המשנה שביקשו לחבר מעין חוקה ראשונית לעם היהודי, לקבוע מהם עקרונות היסוד שהחברה צריכה להתבסס עליהם. הקמתה של מדינה יהודית בארץ ישראל היא מהמהפכות הגדולות שידע העם היהודי. התנועה הציונית ביקשה להמשיך את הלך הרוח המשנאי וליצור תשתית ערכית ועקרונות יסוד שלאורם תוכל לבסס את המדינה הצעירה. בחלק זה נבקש לבחון אחדים מן היסודות הערכיים של מדינת ישראל בראשית דרכה כפי שבאו לידי ביטוי בדבריהם של חזנה המדינה - תיאודור הרצל ודוד בן-גוריון וכיצד הם מגולמים במגילת העצמאות.

אידיאל אין סופי

ארץ ישראל מהווה תנאי חשוב בהגשמת הציונות אבל היא לא התכלית היחידה. תכליתה של הציונות היא יצירה של "חברת מופת" המבוססת על ערכי הצדק והשוויון שתשמש דוגמה לאנושות כולה. בספרו אלטנוילנד ("ארץ ישנה-חדשה" בגרמנית) תיאר הרצל את חזונו למדינת היהודים וחזה מדינה מודרנית, טכנולוגית, דמוקרטית ומשגשגת שמתקיים בה שוויון זכויות מלא בין יהודים לבין מי שאינם יהודים, ובין עשירים לעניים (שאלה 1).

עמוד 23

שונים
הגות ציונית ותיקון החברה
על אילו ערכים עומדת מדינת ישראל?

במהלך הלימוד עד כה עקבנו אחר חכמי המשנה שביקשו לחבר מעין חוקה ראשונית לעם היהודי, לקבוע מהם עקרונות היסוד שהחברה צריכה להתבסס עליהם. הקמתה של מדינה יהודית בארץ ישראל היא מהמהפכות הגדולות שידע העם היהודי. התנועה הציונית ביקשה להמשיך את הלך הרוח המשנאי וליצור תשתית ערכית ועקרונות יסוד שלאורם תוכל לבסס את המדינה הצעירה. בחלק זה נבקש לבחון אחדים מן היסודות הערכיים של מדינת ישראל בראשית דרכה כפי שבאו לידי ביטוי בדבריהם של חזנה המדינה - תיאודור הרצל ודוד בן-גוריון וכיצד הם מגולמים במגילת העצמאות.

ואהבת לרעך כמוך

במהלך הלימוד עד כה עקבנו אחר חכמי המשנה שביקשו לחבר מעין חוקה ראשונית לעם היהודי, לקבוע מהם עקרונות היסוד שהחברה צריכה להתבסס עליהם. הקמתה של מדינה יהודית בארץ ישראל היא מהמהפכות הגדולות שידע העם היהודי. התנועה הציונית ביקשה להמשיך את הלך הרוח המשנאי וליצור תשתית ערכית ועקרונות יסוד שלאורם תוכל לבסס את המדינה הצעירה. בחלק זה נבקש לבחון אחדים מן היסודות הערכיים של מדינת ישראל בראשית דרכה כפי שבאו לידי ביטוי בדבריהם של חזנה המדינה - תיאודור הרצל ודוד בן-גוריון וכיצד הם מגולמים במגילת העצמאות.

עמוד 24

שונים
הגות ציונית ותיקון החברה
על אילו ערכים עומדת מדינת ישראל?

במהלך הלימוד עד כה עקבנו אחר חכמי המשנה שביקשו לחבר מעין חוקה ראשונית לעם היהודי, לקבוע מהם עקרונות היסוד שהחברה צריכה להתבסס עליהם. הקמתה של מדינה יהודית בארץ ישראל היא מהמהפכות הגדולות שידע העם היהודי. התנועה הציונית ביקשה להמשיך את הלך הרוח המשנאי וליצור תשתית ערכית ועקרונות יסוד שלאורם תוכל לבסס את המדינה הצעירה. בחלק זה נבקש לבחון אחדים מן היסודות הערכיים של מדינת ישראל בראשית דרכה כפי שבאו לידי ביטוי בדבריהם של חזנה המדינה - תיאודור הרצל ודוד בן-גוריון וכיצד הם מגולמים במגילת העצמאות.

מדינת ישראל תהא...

במהלך הלימוד עד כה עקבנו אחר חכמי המשנה שביקשו לחבר מעין חוקה ראשונית לעם היהודי, לקבוע מהם עקרונות היסוד שהחברה צריכה להתבסס עליהם. הקמתה של מדינה יהודית בארץ ישראל היא מהמהפכות הגדולות שידע העם היהודי. התנועה הציונית ביקשה להמשיך את הלך הרוח המשנאי וליצור תשתית ערכית ועקרונות יסוד שלאורם תוכל לבסס את המדינה הצעירה. בחלק זה נבקש לבחון אחדים מן היסודות הערכיים של מדינת ישראל בראשית דרכה כפי שבאו לידי ביטוי בדבריהם של חזנה המדינה - תיאודור הרצל ודוד בן-גוריון וכיצד הם מגולמים במגילת העצמאות.

עמוד 25

מקרה מבחן | מה נוסף למגילת העצמאות?

במהלך הפרק ביקשנו לבחון את ערכי היסוד העומדים בבסיסה של החברה האנושית. כפועל יוצא, ביקשנו לעמוד על הערכים המכוננים שעיצבו את דמותה של מדינת ישראל ומהווים עד היום השראה לכינונה של החברה הישראלית. השיח וההתלבטות בדבר הערכים ועקרונות היסוד העומדים בבסיס מדינת ישראל לא תם והוא ממשיך להעסיק אזרחים רבים גם בימנו. מאחר שלא נכתבה חוקה למדינת ישראל, מגילת העצמאות ממשיכה להוות מסמך מכונן, במישור המשפטי, הערכי והמוסרי, שלאור צומחת ומתפתחת המדינה. לקראת חגיגות 69 שנים למדינה הוזמנו מנהיגים, אנשי רוח, דת ותרבות לחשוב מה היו רוצים להוסיף או לשנות במגילת העצמאות על מנת שזו תהווה מסמך מייצג לערכי היסוד של החברה ומדינת ישראל.

בספר התלמיד מובאות שלוש מההצעות ל"תיקון" המגילה. הצעתה של עדנה ארבל, שופטת בית המשפט העליון (בדימוס) ולשעבר פרקליטת המדינה; הצעתו של ארז ביטון, משורר וחתן פרס ישראל; והצעתה של ד"ר אמאל אבו סעד, אשת חינוך ואלמנת יעקוב, שנהרג במהלך הריסת מבנים בכפר אום אל-חיראן. על התלמידים לעיין בהצעות, ולכתוב מהם שואפים לתקן בחברה הישראלית, אילו עקרונות חשוב להם להוסיף או לשנות בניסוח המקורי.

השופטת ארבל הסתמכה על הנוסח המקורי והוסיפה לו את המשפטים המודגשים:

"מדינת ישראל תהא פתוחה לעלייה יהודית ולקליבוץ גלויות **ותקלוט את הבאים בשעריה באופן שוויוני וברוח לב**; תשקוד על פיתוח הארץ לטובת כל תושביה; תהא מושתתת על יסודות החירות, הצדק והשלום לאור חזונו של נביאי ישראל; תקיים שוויון זכויות חברתי ומדיני גמור לכל אזרחיה בלי הבדל דת, גזע ומין; **תושיט ידה לזר, לגר ולנמלט מעריצות ומרדיפה**; תבטיח חופש דת, מצפון, לשון, חינוך ותרבות; **תקדם סבלנות וסובלנות תוך הקפדה על כבוד האדם וחירותו**; תשמור על המקומות הקדושים של כל הדתות; **תגן על ערכי הדמוקרטיה ועל שלוש רשויותיה - המחוקקת, המבצעת והשופטת, כרשויות נפרדות ועצמאיות, ותבצר את שלטון החוק**; תהיה נאמנה לעקרונותיה של מגילת האומות המאוחדות; **ותגן על אִנְשִׁיה מַפְנֵי הקמים עליה מבית ומחוץ**."

מדבריה עולה התייחסות לא רק למעשה עצמו אלא לאופן ולהתנהלות הרצויה. כמו כן היא מדגישה את החשיבות בהפרדת שלוש הרשויות לטובת שלטון חוק תקין והבטחת ערכי הדמוקרטיה. היא מחזקת ומדגישה את הנאמנות של המגילה הישראלית למגילת האומות המאוחדות ומבקשת להגן עליהם ממתנגדיהם מבית ומחוץ.

ארז ביטון, משורר וחתן פרס ישראל מדגיש בדבריו בעיקר את המגוון שבקהילות ישראל ודורש לתת ייצוג הולם ליהדות ספרד והמזרח. ביטון יוצא נגד ההתעלמות הכמעט מוחלטת מעדות המזרח במגילה (יהודי הארצות האחרות). דבריו יכולים לקבל משנה תוקף מעיון במאמרים הבאים הלקוחים מתוך "תלמוד ישראלי - הפסקה השביעית" בהוצאת בינ"ה):

לצאת ידי חובה, קציעה אלון

אהה, מיהם אותם "יהודי ארצות אחרות"? לצערי, אין לי בררה אלא לזהות את עצמי ואת משפחתי בשלוש מילים יחידות אלו במגילת העצמאות. אנו, המזרחים, הם הנזכרים בדרך שולית, אגבית ומדירה כל כך, כדי לצאת ידי חובה. המילים "ארצות ערב", "ארצות האסלאם", "מדינות אסיה", "אפריקה", או כל צורת שיח המקבילה ל"אירופה", אינן נוכחות במגילת העצמאות. האתוס שמשרטטת המגילה כולה נקרא כיום כנרטיב סלקטיבי, אירופוצנטרי, המתעלם הן מן העליות המזרחיות לארץ ישראל עוד לפני 1948, הן משוואת יהודי צפון אפריקה. דומה כי אף הפיכת השואה ל"דת האזרחית" של המדינה נרמזת בהדגשה זו, למרות היחס המחפיר שניצולי השואה זכו לו בראשית שנות המדינה.

נולדתי בשנת 1971 וגדלתי בשכונת בית הכרם בירושלים לזוג הורים משכילים ומבוססים. "חטאם" היחיד של הוריי היה שבאו ממשפחות מזרחיות - אבי ממשפחה כורדית שחיה ב"שכונת הכורדים", ואמי ממשפחה בוכרית שחיה ב"שכונת הבוכרים". כך, בתיכון שבו למדתי, "התיכון שליד האוניברסיטה", הייתה כיתת "ילדי האינטגרציה", שהייתה מורכבת רובה ממזרחים,



עמוד 26

מושא תמידי ללעג, דבר שהיה בשבילי מקור למבוכה תמידית - האם "מקומי הטבעי" אינו עמם דווקא? בצבא לא יכולתי שלא להבחין בריבוד המעמדי על פי צבע העור והמוצא. מי היו הטבחים, השי"ן-גימ"לים, הנהגים, ומי הקצינים. לימים יכתבו על כך הפרופסורים סמי סמוחה ויגיל לוי ספרים ומחקרים.

לימוד ההיסטוריה התמקד כולו בהיסטוריה של יהדות אירופה, מתוך שימת דגש מיוחד על השואה. בשנת 1997 ייצר האומן מאיר גל את עבודת האמנות שלו, "תשעה מתוך ארבע מאות" - ויצג את תשעת העמודים המוקדשים להיסטוריה של יהודי המזרח בספר ההיסטוריה לבגרות. על ההמשגה המבנית המנחה את החוגים לאמנות ולתולדות האמנות באוניברסיטה, שבהם למדתי עם שחרורי מהצבא, כתבה בשנת 2000 שרה חניסקי ז"ל את מאמרה המכונן: "עיניים עצומות לרווחה: על תסמונת הלבקנות הנרכשת בשדה האמנות הישראלי". מורשתם של סביי וסבתותיי בזתה, נדחתה כ"פולקלור" ותויגה כ"פרימיטיבית". המוזיקה שהקשיבו לה נדחתה מחמת מיאוס. דמותי שלי עצמי, אישה מזרחית צעירה, הוגחכה בעשרות מערכונים שנשקפו אליי מן הטלוויזיה ומבמות הבידור למיניהן. האם לא די במאמרים, ספרים, ארגונים, עבודות אמנות, הפגנות ומחאות? האם לא הגיעה העת לשינוי אמיתי, ל"חיי כבוד"?

כל מה שהמגילה מחקה | יוסי סוכרי

פסקת "שארית הפליטה" במגילת העצמאות היא ביטוי מובהק לתפיסה הכוזבת שהשתרשה בקרקע התרבותית של מדינת ישראל הרשמית. אפשר שרק רעש עז שיפקוד את הקרקע הזאת יוכל לחלק את התפיסה הזאת ולהציב את הפסקה דנון במקום היא לה, כלומר, תלושה מכל הקשר המגן עליה, חשופה למבטיה מזרי האימה של האמת. במה דברים אמורים? בדרך כלל התייחסה התנועה הציונית ליהודי ארצות האסלאם יחס אינסטרומנטלי. התפיסה האירופוצנטרית של היהודים שהקימו את המדינה והיחס האוריינטליסטי שלהם לכל יושבי המרחב הגאופוליטי המזרח-תיכוני, קבעו כמעט בהכרח שיהודי המזרח אינם יכולים להשתתף באמת בכינונה של המדינה. נגזר עליהם להיות דיירי משנה בתוכה.

פעמים רבות ראתה הציונות ביהודי ארצות האסלאם אמצעי ולא תכלית לעצמה. מבחינתה הם היו אמורים להיות מעין תוספת פיקנטית שתתבל את ההווה הכמראירופית שהיא השתוקקה לכוון בלב הלבנט. אין תמה אפוא שכאשר הפסקה המוצגת כאן מציבה בראש את יהדות אירופה ולאחר מכן את יהודי ארצות האסלאם, היא יוצרת היררכיה ומבטאת אותה, בין במודע בין שלא במודע. יתר על כן, הפסקה מציינת במפורש את השם "יהדות אירופה", אך כאשר היא מגיעה לתאר את יהודי המזרח היא נוקטת את הביטוי "יהודי ארצות אחרות", כלומר אוסרת אותם בכלא העמימות, מותירה אותם נתונים לחסדי ההגמון, והוא ברצותו יחלצם ממנו וברצותו יותיר אותם בו.

הפסקה הזאת, שנכתבה "מנקודת מבט של המנצחים", כדברי ולטר בנימין, חושפת גם את נבערותם של כותביה באשר ליהודי האסלאם. היא רואה בהם מקשה אחת, כאילו כל אחד מיהודי ארצות האסלאם ערג כל העת לציון וראה בהענה אליה את הייעוד הגדול של חייו. בפועל היו פני הדברים שונים בתכלית השינוי, ובין יהודי ארצות האסלאם היו הבדלים רבים. היו בקרבם אנשים בעלי אמונות ציוניות מובהקות שאכן ראו בשיבה לירושלים את המזור הסופי של היהודים, והיו אחרים שהמרחק ביניהם לבין הציונות היה גדול כמרחק ממקום מושבם במזרח למקום הולדתה של התנועה במערב. זאת ועוד, היו בהם גם מי שראו בתנועה הציונית ובמטרותיה גורם מפריע, תנועה כבדת משקל המפרה את האיזון העדין שנרקם ביניהם לבין הערבים במשך שנים רבות.

אין פלא ששואת יהודי לוב, למשל, נעדרת מהפסקה הזאת ושהיעדר זה אינו מעורר תימהון עז בכל אחד ואחת מקוראיה. כיצד יִדְעו אנשים שיהודי לוב חוו את מוראות השואה, אם בפסקה מתוך מגילת העצמאות, הטקסט שעיצב במובן רחב את התודעה הישראלית שלהם, הם אינם מוזכרים? הרי רוב רובם של האנשים שקראו את הפסקה הזאת, עשו זאת לאחר שהתפיסות שהיא מבטאת כבר הוטמעו במשך שנים רבות בעומק התודעה. שלא מדעת הם קוראים אותה, למעשה, מתוך נקודת המבט שלה. אין להם יכולת לקרוא את הדברים האחרים החשובים שיש

בה, כלומר את מה שאין בה, דהיינו את מה שהיא מחקה.
(מתוך "תלמוד ישראלי - הפסקה השביעית" בהוצאת בינ"ה, תל אביב 2016)

ד"ר אמאל אבו סעד מדגישה את האחריות של מדינת ישראל לכלל אזרחיה, יהודים וערבים ואת כמיהתה שכל בני האדם ינהגו זה כלפי זה מתוך סובלנות וכבוד ויתנהלו בהתאם לערכי הדמוקרטיה ללא קשר לדעותיהם הפוליטיות.

לסיכום, על התלמידים לחשוב על הערכים היסודיים שעל בסיסם ראוי שתעמוד מדינת ישראל ולהוסיף פסקה משלהם למגילת העצמאות.

בלי חוקים לא משחקים?

בפרק הקודם, ביקשנו לבחון את הערכים ועקרונות היסוד שעליהם מושתתת החברה האנושית. אולם, כדי שעקרונות אלו יבואו לידי ביטוי ממשי במציאות, כל חברה זקוקה, בראש ובראשונה, לשלטון יציב אשר יחוקק חוקים וידאג להשלטת חוק וסדר ולאכיפתם של חוקים אלו. בפרק זה נשאל מדוע החוק חיוני לקיומה של חברה מתוקנת ומהם העקרונות שצריכים להנחות את החברה בשעה שהיא מחוקקת חוקים ומפעילה את סמכותה באכיפתם.

מפת הפרק

במשימת הפתיחה נעלה את השאלה: מה היתרונות ומה החסרונות של שלטון מרכזי לעומת אנרכיה?

באמצעות **המשנה** נבחן את חשיבותו של השלטון לקיומה של חברה ונעלה את השאלה מהן הסכנות שהשלטון קיים רק כדי לספק את צרכי השליט [תאווה שלטון ומנעמיו על חשבון צורכי העם].

במדור **מקורות משוחחים על...** נרחיב את הדיון בנושאים שעלו בלימוד המשנה. נשאל: מדוע לא ניתן להסתפק בחוקים הנאכפים מבחוץ ומהי חשיבותו של המוסר הפנימי של האזרחים בחברה? נבחן גם את שאלת תכליתו של השלטון באמצעות מקורות מההגות המודרנית ונשאל האם קיימים גבולות לציות לחוק?

במדור **שונים: אגדה** נכיר את עמדותיהם של חכמים מתקופת המשנה ביחס לשלטון הרומי. האגדה תעניק לנו הצצה אל הריאליה החברתית בתקופה שבה נתחברה המשנה ותבחן עמדות שונות של החכמים בעד ונגד השלטון הרומי בארץ, שמצד אחד שמר על השלום והסדר ומצד שני היה שלטון עריץ שצרכיו של העם היהודי לא עמדו תמיד לנגד עיניו.

במדור **שונים: הגות ציונית** ניחשף אל הוויכוח החרף שהתנהל בשנות החמישים בין תומכי הממשלה ובין מתנגדי הסכם השילומים עם גרמניה. נכיר את דמויותיהם של דוד בן-גוריון ומנחם בגין, שעמדו בראש שני המחנות הניצים. נשאל מהם גבולות המחאה במדינה דמוקרטית ומהי חשיבותו של שלטון החוק.

לסיום, נתנסה במשימה הבוחנת את החוק ויישומו במסגרת הבית ספרית באמצעות מקרה מבחן: סוגיית התלבושת האחידה.

מבוא

שלטון החוק במדינה דמוקרטית והחובה לציית לחוקי המדינה מבוססים על ההנחה כי במצב טבעי שבו "כל דאליים גבר" (מארמית: החזק גובר – גובר ועושה כרצונו) שום חברה אנושית אינה יכולה להתקיים. בספרו המפורסם "לוֹתֵן" הגדיר הפילוסוף האנגלי תומס הובס (1679-1588) מצב זה כ"מלחמת הכול בכול":

כאשר בני האדם חיים במצב טבעי, ללא שלטון מסודר, קיימת תמיד מלחמת הכול בכול... כל זמן שבני האדם חיים בלי כוח משותף שיטיל את מוראו על כולם, שרויים הם במצב הקרוי מלחמה; וזוהי מלחמת כל אדם בכל אדם.

(תומס הובס, "לוֹתֵן", תרגם מאנגלית יוסף אור, הוצאת מגנס ירושלים תש"ס, פרק ג)

הובס טען שהמצב הטבעי בין בני האדם הוא מאבק, והוא נובע משלוש סיבות עיקריות: הסיבה הראשונה היא התחרות על משאבי הטבע המוגבלים. כל בני האדם זקוקים להם, והרצון לשלוט בהם עלול לעורר מאבק כוחני. הסיבה השנייה, טען הובס, היא שבני אדם נוטים לחשוד זה בזה ושלא לתת אמון זה בזה. פעמים רבות אדם תוקף אדם אחר רק משום שהוא סבור שהאחר מתכנן לתקוף אותו. לבסוף, הובס העריך שמאבקים רבים נולדים מתוך רצונם של בני האדם להיות מוערכים יותר, משום שרק כך אפשר להוכיח כוח ועוצמה.



עמוד 27 ///

הפתרון למצב זה של מלחמה וחשדנות תמידיים בין בני האדם, על פי הובס, הוא המדינה הריבונית. אמנם המדינה אינה המצב הטבעי של בני האדם, והיא דורשת מהם לוותר במידה מסוימת על חירותם, אך היא עדיפה בהרבה על החלופה הטבעית, משום שהיא מאפשרת שלום ואחדות:

כאילו היה אומר כל אדם לכל אדם: "אני מוותר על זכותי למושול בעצמי, ונותן סמכות לאדם הזה, או לאסיפת אנשים זו, בתנאי זה שגם אתה תוותר להם על זכותך, ותסמוך את כל פעולותיהם בדרך דומה". משוזה נעשה, הרי ההמון שככה התאחד באיש אחד קרוי מדינה.
(שם, חלק שני, פרק יז)

כמו הטענה שנראה במשנה בשם רבי חנינא, הובס המשיך והסביר שכדי לפעול ביעילות המדינה חייבת לפגוע בחירות של נתיניה, ולהסדיר מערכת של שכר ועונש שתכפה על הנתינים לציית לחוקיה, אפילו אם הם מנוגדים לרצונם. מתברר שחלק ניכר מהאוכלוסייה נשמע לחוקי המדינה ונמנע מלפגוע באחר רק בגלל הפחד מרשויות האכיפה:

עונש הוא רעה שסמכות ציבורית מטילה על מי שעשה דבר או נמנע מלעשות דבר – שאותה סמכות שופטת אותו כעבירה על החוק. תכליתו היא שיהא בכך רצונם של אנשים נוטה יותר לציית [לחוקי המדינה].
(שם)

שלטון החוק במדינה דמוקרטית והחובה לציית לחוקי המדינה מבוססים על רעיון האמנה החברתית הקיימת בין אזרחי המדינה. על פי רעיון האמנה החברתית, האזרחים הסכימו ביניהם על כללי המשחק הוגנים ומחייבים בינם לבין השלטון (מנגנוני האכיפה, המשטרה ובית המשפט). החוקים צריכים לשקף את העקרונות והערכים הדמוקרטיים ולהיות חוקים ראויים. החוק הראוי אמור להגן על זכויות האדם והאזרח ועל אינטרסים חברתיים חיוניים, להגן על זכויות המיעוט ולמנוע את עריצות הרוב.

בפרק זה נשאל מדוע החוק חיוני לקיומה של חברה מתוקנת ומהם העקרונות שצריכים להנחות את החברה בשעה שהיא מחוקקת חוקים ומפעילה את סמכותה באכיפתם.

את הדיון בשאלות אלו נעשה באמצעות משנה ב בפרק ג ומשנה ג בפרק ב במסכת אבות. בעקבות המשנה נלמד על תפקידם של החוק ושל הציות לו. נברר האם בכל המקרים החוקים ראויים? באילו מקרים החוקים אינם ראויים? וכיצד עשויים החוקים לקרב אותנו לעולם מתוקן יותר. נשאל מדוע צריכה החברה ממשל ומדינה? מהו שלטון טוב? מהם היחסים הראויים בין היחיד ובין השלטון? ואיך אנשים היו מתנהגים לולא היה מעליהם כוח שליט?

משימת פתיחה | איזו מדינה?

לפני קריאת המשנה מומלץ לערוך השוואה בין שני סוגים של חברה – חברה שיש בה שלטון מרכזי וחברה שאין בה שלטון מרכזי, ולהצביע על היתרונות ועל החסרונות שבכל אחת מהן.

האיורים שבמשימה מציגים שני מודלים קיצוניים שממחישים מצב שבו אין שלטון כלל ואיש הישר בעיניו יעשה, ולעומת זאת חברה שיש בה שלטון מרכזי אבל כזה שלעיתים מנצל את כוחו לרעה.

בחברה שאין בה שלטון (ולכן אין מי שיאכוף את החוקים), האדם נהנה מחירות מוחלטת ורשאי לעשות ככל העולה על רוחו. עם זאת, חירות זו עלולה להוביל לפגיעה של בני אדם זה בזה, באין מפריע. כמו כן, חברה שאין בה שלטון מרכזי תתקשה להתאחד ולהתמודד ביעילות עם אתגרים גדולים הדורשים מאמץ משותף (למשל בתחום הביטחון, הרווחה או הרפואה). לעומת זאת, בחברה שיש בה שלטון מרכזי הפרט נהנה מביטחון אישי, וחוקי המדינה ורשויות האכיפה מגנים עליו מפני מי שעלולים לנסות לפגוע בו. החסרונות הגדולים בחברה שיש בה שלטון מרכזי הם הכפייה ושלילת החירות, וכן הפוטנציאל הגדול לשחיתות (כלומר, להתנהגות לא מוסרית ומנצלת של אנשים בעמדות כוח). היחיד נאלץ לשלם מיסים למימון הפעילות של החברה, ובתנאים מסוימים מותר לחברה לפגוע בו (במאסר, ולעיתים אף בעונש מוות), למשל, אם היא סבורה שהוא מסוכן.



שלטון דמוקרטי מנסה להתמודד עם חסרונותיו של שלטון מרכזי ולמזער את פגיעתו באזרחים. למשל, במשטר הדמוקרטי התפתחו מנגנונים שמטרתם להגן על זכויות הפרט מפני פגיעה של הרשויות. חשוב להבהיר לתלמידים שהמשטר הדמוקרטי הוא המצאה של מאות השנים האחרונות, ובתקופת המשנה היה מדובר בשלטון יחיד של מלך או של נציג הקיסר הרומי, ואלה לא היו מחויבים לשמירת זכויות הפרט.

שונים משנה | איש את רעהו חיים בלעו?

ההקשר ההיסטורי

מבחינה היסטורית, יש הטוענים שהמשניות עוסקות ביחס הראוי של האוכלוסייה היהודית בארץ ישראל לשלטון הרומי בשנים שלפני המרד הגדול – מרד שהוביל בסופו של דבר לחורבן בית המקדש השני. החכמים לא היו תמימי דעים ביחסם לשלטון הרומי בארץ ישראל (63 לפני הספירה-324 לספירה) ועמדותיהם השתנו מעת לעת. באופן כללי אפשר לומר שהם נעו על הציר שבין התנגדות קיצונית לשלטון הזר, שבאה לידי ביטוי בשורה של מרידות, לבין תמיכה מסויגת בו.

עמדתו של ר' חנינא במשנה היא דו־ערכית. מצד אחד, הוא הכיר בחשיבות המלכות כדי לכונן חברה מתוקנת, ומצד שני, הוא לא ראה בשלטון הרומי אידאל שיש לשאוף אליו, אלא רק "הרע במיעוטו" – אפשרות גרועה פחות מחברה שאין בה שלטון מרכזי כלל וכלל. לעומתו, רבן גמליאל מביע עמדה מסויגת וחשדנית כלפי השלטון.

השאלות בתחתית העמוד מסייעות בביאור המשנה. **שאלה 1** עוסקת בטענה של רבי חנינא, שהמדינה מונעת פגיעה של בני האדם זה בזה על ידי הטלת מורא על אזרחיה.

שאלה 2 מדגישה את השימוש של המשנה במילה "רעהו", ולא ב"אויבו", ובעזרתו אפשר להמחיש לתלמידים שבחברה בלי שלטון מרכזי, הכול נעשים אויבים זה לזה בהכרח, מהסיבות שמנה הובס: התחרות, חוסר האמון והגאווה. אולם בחברה מתוקנת, שיש בה שלטון חוק מסודר המונע מבני אדם לפגוע זה בזה, אנשים עשויים בהחלט להיעשות "רעים".

בשאלה 3 מובא מקור תלמודי המזכיר את המשנה אך שונה ממנה בכמה פרטים. התלמוד מדמה את היחסים בחברה כמו דגים בים. מצבם של הדגים בים הוא מלחמת הכול בכול שבה כל הגדול בולע את הקטן ממנו. הנמשל הוא החברה האנושית שבה החזק גובר על החלש (**א3**). המקור התלמודי חוזר על הטענה שהשמיע ר' חנינא במשנה: בלי שלטון מרכזי היו בני האדם בולעים זה את זה כפי יכולתם – המשנה מדברת על רעים שיבלעו זה את זה, ואילו המקור התלמודי טוען שהגדולים יבלעו את הקטנים, כמו דגים בים. העובדה שבני האדם שווים ביכולותיהם הפיזיות והשכליות (כלומר "רעים") מעודדת אותם לפגוע זה בזה, משום שהדרך היחידה להוכיח גדולה בעולם שבו כולם שווים היא לפגוע באחר (**ב3-ג**). לפי המשנה והגמרא, המצב הטבעי בין בני האדם (כמו בין יתר היצורים) הוא סכסוכים ומלחמות, והשלטון המרכזי הוא כלי "מלאכותי" שנועד למנוע את המצב "הטבעי" הזה ולנסות להשלים בין אדם לחברו (**ד3**).

קיימת אפשרות אחרת שבה האזרחים בחברה מצייתים לחוק ממניע שאינו פחד. במשטר הדמוקרטי נעשה ניסיון לצמצם את הפגיעה בזכויות האזרחים למינימום ההכרחי. בהשוואה למשטרים אחרים, אפשר בהחלט לומר שאזרח במדינה דמוקרטית אינו צריך לחשוש מהשלטונות, כל עוד הוא מציית לחוק, ובכל זאת, גם בחברה דמוקרטית, הציות של רוב בני האדם לחוק מבוסס על ההרתעה ועל החשש מרשויות המדינה (**שאלה 4**).

לעומת זאת, תיתכן מציאות שבה פגיעת השלטון באזרחים גדולה כל כך, שעדיף לוותר על השלטון המרכזי. כאשר קבוצות גדולות או חזקות במדינה מרגישות ששולטת בהן ממלכת רשע הפוגעת בזכויותיהן יותר מדי, הן עשויות לפעול להפלת השלטון ולכינון שלטון חדש. תהליכים מסוג זה התרחשו במערב אירופה במאה ה־18, במרכז אירופה במאה ה־19, בברית המועצות בסוף המאה ה־20 ומתרחשים במדינות מסוימות במזרח התיכון בימינו אלה. כך היה גם בתקופתו של ר' חנינא, סגן הכהנים, שחי בתקופת המרד הגדול ברומים (**שאלה 5**).

שונים

איש את רעהו חיים בלעו?

מסכת אבות, פרק ג, משנה ג, פסוק ג, משנה ג

שני תלמידי חכמים נשאלו על ידי ר' חנינא מהי הסיבה לכך שהשלטון מונע פגיעה של בני האדם זה בזה על ידי הטלת מורא על אזרחיהם. הם ענו: "הרע במיעוטו".

1. ר' חנינא טען שהסיבה לכך היא: **הרע במיעוטו**.

2. ר' חנינא טען שהסיבה לכך היא: **הרע במיעוטו**.

3. ר' חנינא טען שהסיבה לכך היא: **הרע במיעוטו**.

4. ר' חנינא טען שהסיבה לכך היא: **הרע במיעוטו**.

5. ר' חנינא טען שהסיבה לכך היא: **הרע במיעוטו**.

6. ר' חנינא טען שהסיבה לכך היא: **הרע במיעוטו**.

7. ר' חנינא טען שהסיבה לכך היא: **הרע במיעוטו**.

8. ר' חנינא טען שהסיבה לכך היא: **הרע במיעוטו**.

9. ר' חנינא טען שהסיבה לכך היא: **הרע במיעוטו**.

עמוד 29

בלשונונו ניתן לומר כך: "עליכם לחשווד ולהישמר מהשליטים. שכן השליט פועל תמיד לפי האינטרסים שלו. כאשר הוא מרעיף טובה על האזרחים זה רק מפני שיש לו אינטרס נסתר. בשעת האמת, השלטון לא יבוא לעזרת האזרחים". בשונה מרבי חנינא, הרואה ב'מורא השלטון' רע הכרחי וממילא מאשר ומחייב את הציות ושיתוף הפעולה עם השלטונות, לדעת רבן גמליאל, היחס אל השלטון צריך להיות מסווג ואמביוולנטי. מחד גיסא, יש לקיים את חוקיו ולציית לו, ומאידך גיסא, לזכור שהאינטרס של השלטון אינו טובת האזרחים אלא טובת השלטת השררה וניצול המשאבים לצרכיו. מצד שני, ניתן לראות בדברי רבן גמליאל השלמה לדברי רבי חנינא; השלטון הוא רע הכרחי שיש לציית לו, אבל תוך גילויי חשדנות וזהירות (שאלה 6).

שלטון איננו ערך לעצמו אלא מכשיר שקיים למען העם. כאשר שלטון קיים לעצמו, הוא פועל בהתאם לאינטרסים של השליט, שאינם חופפים בהכרח את הצרכים של האזרחים. צורת השלטון הדמוקרטית מבטאת בצורה הטובה ביותר את הרעיון של שלטון שקיים למען העם ולא למען עצמו. הפירוש המילולי של דמוקרטיה הוא - שלטון העם (דמוס=עם; קרטוס=שלטון). במדינה הדמוקרטית העם הוא מקור הסמכות של השלטון, בעוד שבמדינה שאינה דמוקרטית השלטון לא מקבל את הסמכות לשלוט מידי העם, אלא מידי גורם אחר. את מהות הדמוקרטיה הגדיר הנשיא אברהם לינקולן, הנשיא ה-16 של ארה"ב: "שלטון העם, למען העם, על ידי העם" (שאלה 7).

משימה: המגילה החסרה

המשימה מעודדת את התלמידים לחשוב בעצמם על שלושה עקרונות שיאפיינו שלטון מרכזי אהוד המצליח לשלב את יתרונותיהן של כל החברות: מונע פגיעה של בני אדם אלה באלה, אך אינו פוגע בחירויות האזרחים שלא לצורך. רצוי שהעקרונות שיציעו התלמידים יזכירו בדרך כלשהי את הנקודות האלה:

- השכנת שלום בין אזרחי המדינה.
- צמצום שלילת החירויות של הפרט ושל קבוצות בתוכו למינימום ההכרחי.
- יצירת אמון בין האזרחים לבין השלטון.

הצעה לצפייה בסרט

העמדות שפגשנו ביחידה זו באות לידי ביטוי בסרטים רבים. לפניכם שתי המלצות:

- הסרט **"הגל" (The Wave)** מספר את סיפורו האמיתי של מורה בבית ספר בארצות הברית שניסה להמחיש לתלמידיו כיצד עלו הנאצים לשלטון בגרמניה, כיצד הצליחו לשכנע את העם הגרמני לאמץ את תפיסת העולם שלהם ולגייס אותו ליישם אותה. הסרט ממחיש מה קורה בחברה פשיסטית, בחברה שבה המדינה נעשית חשובה יותר מהפרטים המרכיבים אותה.
- הסרט **"בעל זבוב" (Lord of the Flies)** מספר את סיפורה של חבורת נערים שנקלעה לאי בודד. החבורה יוצרת חברה אלימה ופראית, אולי משום שלא היה שם שלטון מרכזי שיכפה עליהם חוק וסדר.

במקום לצפות באחד הסרטים במלואו, אפשר להקרין קטע קצר מכל אחד מהם, וכך להדגים את ההשלכות האפשריות הן של חברה בלי שלטון מרכזי, והן של חברה שיש בה שלטון מרכזי חזק מדי. בחברה שאין בה שלטון, כמו זו המתוארת ב"בעל זבוב", האנשים נעשים אויבים זה לזה, בדיוק כפי שמתואר במשנה. בחברה שבה השלטון חזק מדי, כמו בסרט "הגל", יש לזלזול בזכויות הפרט ובחירות האישיות שלו. המסקנה העולה משני הסרטים ומהיחידה בכלל, היא שיש לשאוף למדינת חוק המכבדת את אזרחיה ומתחשבת בזכויותיהם ובחירותם עד כמה שאפשר.



עמוד 30 ///

מקורות משוחחים על... לשם מה קיימים החוקים?

בחלק זה, נרחיב את הדיון שפתחנו בו במשנה.

הסכמה פנימית

לדעת הרב שטיינזלץ, קיומה של חברה מתוקנת איננה יכולה להסתמך רק על מוראה של מלכות ואכיפה של חוקים 'מלמעלה' על ידי כוחות שיטור ואכיפה חיצוניים. קיומה של חברה בריאה מחייב את מוסריותם הפנימית של האזרחים. מנגנוני האכיפה אינם יכולים להגיע לכל מקום ולכן, אם האזרחים עצמם אינם מאמינים בתקפותו ומוסריותו של החוק, תמיד יהיה מי שיפרוץ את גבולותיו. חברה שמתקיימת על כידונים, סופה שתתפרק ותיהרס (**שאלה 1**). עם זאת, חברה אינה יכולה לסמוך רק על רצונם הטוב של אזרחיה וחיוני שיהיו לה גם מנגנוני אכיפה. זאת, מפני שתמיד ימצאו גורמים שינסו לעשות דין לעצמם (**שאלה 2**). לדעת הכותב, יציבותה וחוסנה המוסריים של החברה מושגים באמצעות חינוך במשפחה, בבית הספר, באמצעי התקשורת ובאמצעות הספרות האומנות (**שאלה 3**).

המשימה מבקשת לעודד את התלמידים להוסיף למשנה את הנדבך החסר בה, כפי שעולה מדבריו של הרב שטיינזלץ. כדאי לעודד את התלמידים לכתוב בלשונם ביטויים אשר יוסיפו למשנה דברים ברוח החשיבות של המוסר וההסכמה הפנימיים המהווים תנאי ליציבותה וחוסנה של חברה מתוקנת.

לשם מה קיימת המדינה?

החירות, על פי שפינוזה, היא זכותו הטבעית של האדם לחיות בביטחון, להתקיים ולפעול על פי רצונו החופשי, כל עוד הוא איננו גורם נזק לעצמו או לזולתו. תכליתה של המדינה, אם כן, היא לאפשר לאזרחים לממש את חירותם הטבעית. תפקידה **איננו** לרדות באזרחיה ולהשליט אימה ופחד עליהם על מנת שיקבלו מרות ויישמעו לחוקי המדינה. אדרבה, תפקיד המדינה הוא דווקא לשחרר כל אדם מאימה ולהעניק לו את הביטחון הבסיסי, שיאפשר לו לחיות את חייו כבן־חורין (**שאלה 1**). המדינה, על פי שפינוזה, **איננה** צריכה לצמצם את השימוש של האדם בתבונתו במטרה לגרום לו להישמע לכללים (כחיות או כמכונות), אלא דווקא לעודד את השימוש בתבונה החופשית. שפינוזה רואה בתבונה את אנושיותו של האדם, את הערובה לכך שהאדם ימלא את תפקידו בחברה בביטחון. לפי דעתו, השנאה, הכעס והמרמה הן תכונות שפוגעות בתפקודו של האדם וביכולתו לתרום לסביבה, ולכן ממילא הן פוגעות גם במדינה.

בדבריו, שפינוזה מעלה ביקורת סמויה על התפקיד שהמדינה ממלאת במציאות, ו"רומז" לכך שהמדינה מנסה להפוך את בני האדם למכונות ממושמות, שלא מפעילות את השכל ושאינן להן שיקול דעת, אלא רק מציינות לפקודות (**שאלה 2**).

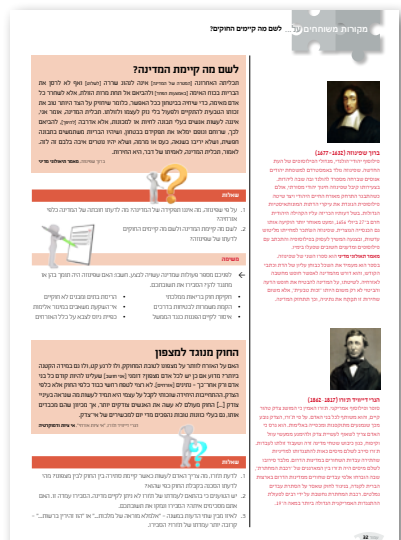
משימה

דוגמאות לפעולות שמדינה עשויה לבצע ועמדת שפינוזה (המשוערת):

- **חקיקת חוק בריאות ממלכתי** - תמיכה, כי בכך המדינה מאפשרת לכל אדם לממש את זכותו לחיות בביטחון.
- **הקמת משמרות לבטיחות בדרכים** - תמיכה, מכיוון שמשמרות הבטיחות דואגות לביטחונם האישי של כל אדם במדינה.
- **שימוש באלימות של כוחות הביטחון בזמן פיזור הפגנות** - התנגדות, משום ששימוש באלימות וכוח, לפי שפינוזה, סותר את תכלית המדינה. המדינה אמורה לשחרר את האדם מאימה, לא להשליט עליו אימה.
- **הריסת בתים ומבנים** - התנגדות, משום שבדומה לדוגמה הקודמת, יש כאן שימוש בכוח ופגיעה בביטחון הפרט, במקום הענקת ביטחון לאדם ודאגה לכך שיוכל לחיות את חייו על פי רצונו ותבונתו.



עמוד 31 ///



עמוד 32 ///

- **אי־השקעת משאבים במיגור אלימות** - התנגדות, כי האלימות, לפי שפינוזה, פוגעת בחירות הפרט וממילא גם במדינה, שתכליתה לשמור על חירות הפרט. השימוש בכוח ופחד על מנת להשליט סדר במדינה ולדאוג שהאזרחים יצייתו לחוקים הוא פסול, לפי שפינוזה, והוא מנוגד לרעיון שכל אדם הוא יצור חופשי ותבוני.
- **כפיית גיוס לצבא על כלל האזרחים** - התנגדות, משום שכפייה - בהגדרה - שוללת את חירותו של האדם וזכותו לבחור. שפינוזה סבור שהאדם, כיצור תבוני, הוא בן־חורין לבחור איך לחיות את חייו. המדינה צריכה בראש ובראשונה לאפשר לו לממש זכות זו. אמנם ניתן לטעון כי רק בעזרת קיומו של צבא חזק, המורכב מכלל התושבים, תוכל המדינה להעניק את הביטחון הראוי לחברה. אולם שפינוזה ודאי יטען כנגד זה, שאם הצבא יושתת על בחירה חופשית, אנשים המתאימים לשרת בצבא אכן יבחרו להתגייס, אך לא מתוך כפייה המעוררת כעס ושנאה, אלא מתוך הבנה תבונית שכך נכון לפעול.

החוק מנוגד למצפון

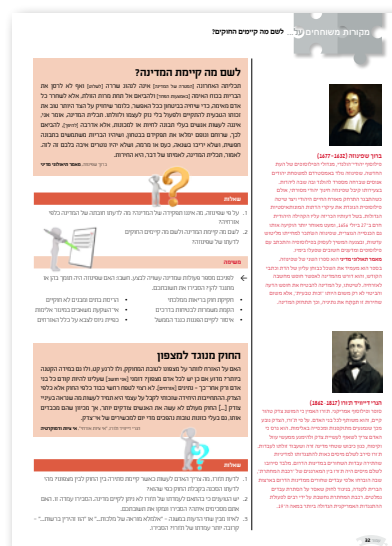
לפי ת'ורו, מצפונו של האדם הוא הדבר היחיד שצריך להנחות אותו בהכרעותיו ובהתנהגותו. האדם צריך כל העת לשאול את עצמו אם הוא פועל על פי מה שראוי, כאשר ה"ראוי" הוא כמושן סובייקטיבי, וכל אדם מגדיר אותו באופן שונה - על פי מצפונו. ת'ורו מבקר את העובדה שבני אדם נוטים לקבל את החוק ולפעול על פיו ללא הסתכלות ביקורתית או חשיבה. לדעתו, הסכנה בציות מוחלט לחוק היא שבשם החוק ובשם הציות/הכבוד לחוק נעשות עוולות רבות. לכן, בני אדם חייבים לפנות בכל עת למצפונם ולהפעיל שיקול דעת מוסרי בבואם לקיים את החוק (שאלה 1). השקפתו של ת'ורו מעמידה במרכז את מצפונו של הפרט, את היותו "בן אדם", ואילו את הציות לחוק, את היותו "נתין" הוא רואה כדבר משני.

הסכנה הגדולה בתפיסה מעין זו היא הסובייקטיביות שבמצפון. ת'ורו מודע לכך שהגדרת ה"ראוי" משתנה מאדם לאדם, ובכל זאת הוא קורא לבני האדם לפעול על פי מצפונם האישי. נראה שהנחה של ת'ורו היא שמצפונו של כל אדם תוביל אותו לעשיית צדק, להתנהגות מוסרית ולהתקוממות נגד עוולות. אולם, המציאות מוכיחה כי אנשים רבים הפועלים על פי שיקול דעתם דווקא מבצעים עוולות וגורמים לא־צדק. פעמים רבות **החוק** הוא דווקא מה שמונע מעוולות להתרחש, ולא מצפונו של הפרט (שאלה 2). ניתן לומר כי דעתו של ת'ורו קרובה יותר לעמדתו של רבן גמליאל, המגלה חשדנות כלפי השלטון (שאלה 3).

שונים | כִּפָּה נָאִים מַעֲשֵׂיהֶם שֶׁל אָמָה זֹו!

מבחינה היסטורית, יש הטוענים שמשנתנו עוסקת ביחס הראוי של האוכלוסייה היהודית בארץ ישראל לשלטון הרומי בשנים שלפני המרד הגדול - מרד שהוביל בסופו של דבר לחורבן בית המקדש השני. החכמים לא היו תמימי דעים ביחסם לשלטון הרומי בארץ ישראל (63 לפני הספירה-324 לספירה) ועמדותיהם השתנו מעת לעת. באופן כללי אפשר לומר שהם נעו על הציר שבין התנגדות קיצונית לשלטון הרומי, שבאה לידי ביטוי בשורה של מרידות, לבין תמיכה גורפת בו. בתלמוד הבבלי מופיעה מסורת שבשנים שלפני מרד בר כוכבא, כמאה שנה לאחר שאמר רבי חנינא סגן הכהנים את הדברים המופיעים במשנתנו, התעורר ויכוח בין שלושה חכמים בדבר היחס הראוי למעשיו של השלטון הרומי בארץ.

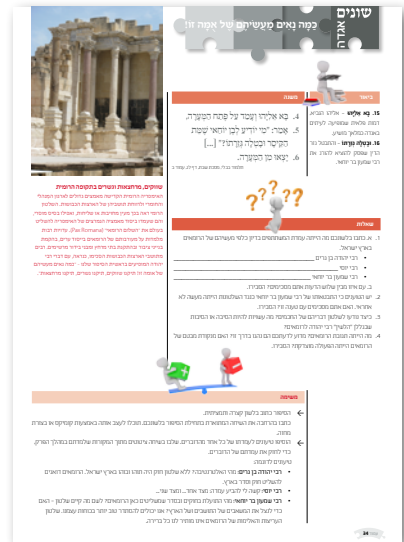
כפי שאפשר להתרשם מן המסורת המשתקפת במקור זה, חלק מן האוכלוסייה היהודית בארץ ישראל העריך מאוד את הפעילות של השלטון הרומי בארץ, ובמיוחד את תרומתו לחיי החברה והכלכלה. רבי יהודה רואה את הנוכחות הרומית בארץ ישראל בעין יפה. מבחינתו, רצוי לשתף פעולה עם השלטונות ולפעול אִתָּם לקידום האינטרסים המשותפים להם ולעם ישראל. רבי יוסי שתק, משום שלא הייתה לו דעה מגובשת, או משום שפחד לחשוף אותה שמא יירדף בגינה. רבי שמעון, לעומת זאת, ביטא עמדה קיצונית הגורסת כי מעשי הרומים נועדו לקדם את האינטרסים הרומיים בלבד. ר' שמעון טען שלא רק שהשלטון הרומי אינו תורם לחיי היהודים כלל, אלא שהשווקים, המרחצאות והגשרים שבנו נועדו כולם לפגוע ביהודים (שאלה 1א). ניתן לומר כי יש להכיר בחשיבות המלכות כדי לכוון חברה מתוקנת, ויחד עם זאת, השלטון הרומי



עמוד 32



עמוד 33



עמוד 34



עמוד 35

איננו אידאל שיש לשאוף אליו, אלא רק "הרע במיעוטו" - אפשרות גרועה פחות מחברה שאין בה שלטון מרכזי כלל וכלל (**שאלה 1**). ביקורתו של רבי שמעון בר יוחאי עשויה להיתפס כדבר מסוכן ושלילי העלול לערער את סמכות השלטון. מצד שני ישנם מצבים שבהם אסור לשתוק כלפי עוולות החברה הנגרמות על ידי השלטונות (**שאלה 2**). יהודה בן גרים, שהאזין לדיון, סיפר ככל הנראה את פרטי השיחה (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 כן האזין לדיון הזה (**שאלה 3**). מנקודת מבטו של השלטון, ביקורת היא דבר מסוכן העלול לגרום לאנרכיה ולמרד. לפיכך, הרומאים אינם מגלים סובלנות כלפי ביקורת ומפעילים את כל האמצעים כדי למגר את הביקורת נגדם ולשמור על הסדר והביטחון (**שאלה 4**).

שנים הגות ציונית ותיקון החברה | מוראה של מלכות וגבולות המחאה

כפי שראינו, שלטון החוק במדינה הדמוקרטית נועד כדי לבסס את הסדר ולאפשר את קיומה התקין של החברה לרווחת אזרחיה. אולם במדינה דמוקרטית, לכל אזרח שמורה זכות המחאה. זאת, כדי להגביל את כוחו של השלטון.

הוויכוח על הסכם השילומים עם גרמניה בתחילת שנות ה-50 של המאה הקודמת היה מקרה מבחן לדמוקרטיה הצעירה במדינת ישראל:

מרגע חשיפת המשא ומתן הישיר עם גרמניה הייתה הארץ כמרקחה. היה זה אחד מהוויכוחים הסוערים שידעה המדינה בכלל והכנסת בפרט. המחאה שהחלה בדצמבר 1951 הגיעה לשיאה ב-7 בינואר 1952, כשההסכם עלה לסדר יומה של הכנסת – מתנגדי ההסכם קיימו הפגנה שבה השתתפו מפגנים רבים מאוד (יחסית לגודל האוכלוסייה באותה תקופה). ההפגנה החלה בכיכר ציון בירושלים, וצעדה לבניין הכנסת (אז בבית פרומין, מרחק דקות הליכה מהכיכר). יושב ראש מפלגת חרות, חבר הכנסת מנחם בגין, שנאם בהפגנה, דיבר בחריפות רבה נגד הממשלה: "ממשלה זו, שתפתח במשא ומתן עם המורצחים משמיידי עמנו, תהיה ממשלת זדון שתבסס את שלטונה על כידון ורימון", אמר למפגנים במהלך הפגנת הענק שארגנה התנועה ביום ההצבעה בכנסת. בגין קרא לאי־תשלום מסים ולמרי אזרחי, גם אם משתתפיו ילקחו ל"מרתפי עינויים" ול"מחנות ריכוז", וגם אם ישלמו בחייהם.

לאחר דבריו של בגין החל ההמון לצעוד לעבר הכנסת. על הכנסת הופקדו שוטרים רבים שפרסו סביבה גדרות תיל והציבו ברחובות מחסומים רבים. חרף ניסיונות המשטרה לבלום את המפגנים באלות ובגז מדמיע, הגיעו המפגנים למפתן הכנסת והשליכו אבנים לתוך אולם המליאה. במהלך הפגנה נפצעו כמאה שוטרים, ח"כ חנן רובין נפגע מאבן בראשו ועוד מספר חברי כנסת שרסיסי החלונות המנופצים פגעו בהם. עיתון "הארץ" תיאר את רחבת הכנסת באותו היום כ"שדה קרב". בגין נשא נאום חריף מאוד בתוך המליאה, במהלכו כינה את בן־גוריון "פשיסט" ו"חוליון" לקול ניפוץ השמשות ולמראה בהלתם של חברי הכנסת שהתרחקו מהחלונות ומהאבנים הניתכות מכל עבר. בעקבות נאומו החריף והתנהגות מפלגתו הורחק בגין מהכנסת לכמה חודשים. התגובות להתנהגותה של מפלגת "חרות" ברחוב היו נזעמות. בעיתונות הישראלית רווחה הטענה שבגין ו"חרות", בהתנהגותם, היו רחוקים רק מעט משפיכות דמים של ממש ומהחרבתה של מדינת ישראל, בעוד חלק ניכר מהמפגנים טען שאנשי השב"כ (שירות ביטחון כללי) בחסות רה"מ ביצעו פרובוקציה והיו בעצמם בין זורקי האבנים.

(מתוך ויקיפדיה, הסכמי השילומים)

שני המנהיגים - בן־גוריון ובגין - נחלקו בשאלה עקרונית. לדעת בן־גוריון, הפגנה אלימה מהווה סכנה לעצם קיומה של החברה הדמוקרטית ולעצמאותה של המדינה. לעומתו, בגין סבור כי

הממשלה עומדת לקבל החלטה שאיננה לגיטימית, ולכן על המתנגדים לעשות ככל יכולתם כדי למנוע את קבלתה, גם במחיר של סכנה לחירותם (שאלות 1-2). דומה ששני הצדדים תומכים בעקרון שלטון החוק, והוויכוח ביניהם הוא האם נחצה כאן קו אדום? (שאלה 3). עמדתו של מחבר המשנה עשויה להיות קרובה יותר לזו של בן-גוריון, שכן ערעורו של השלטון יביא בסופו של דבר להרס החברה והעצמאות של המדינה הצעירה (שאלה 4).

מקרה מבחן | מחאה נגד התלבושת האחידה

בבתי ספר רבים נהוג לחייב את התלמידים להגיע בתלבושת אחידה. מדי פעם עולים דיונים לגבי תלבושת אחידה בבתי הספר. האם זהו דבר טוב שבעצם הופך את הילדים לשווים בעיני חבריהם, ללא תחרות המתבססת על החולצה היוקרתית יותר או הנעליים האופנתיות. ומנגד, האם תלבושת אחידה עוצרת את היצירתיות, הדמיון והייחודיות של כל תלמיד? הנימוקים לכאן ולכאן רבים. זוהי הזדמנות ליישם את השאלה בדבר חשיבותו של החוק וגבולות יישומו.

הנימוקים נגד תלבושת אחידה לבית הספר

ביטול האינדיבידואליות: תלבושת אחידה לבית הספר בעצם מצמצמת את הייחודיות של כל תלמיד או תלמידה. במקום ליצור מקום שבו הילדים מרגישים שנותנים להם להיות הם, יצירתיים, חושבים מחוץ לקופסה, ייחודים בזכות הסגנון האישי שלהם, אנחנו יוצרים מקום שבו כולם אחידים – לבושים אותו הדבר. יש הטוענים כי הגבלות אלו מצמצמות את מרחב החשיבה והיצירתיות של הילד.

הוצאות להורים: הכללים המדויקים של תלבושת אחידה בבתי הספר מחייבת את ההורים להוצאות נוספות. קניות לבית הספר כוללות כלי כתיבה, ספרים, מחברות, ילקוטים ועוד מוצרים שמתווספים לרשימת הקניות והופכים אותה לארוכה במיוחד. תלבושת אחידה היא עוד הוצאה בדרך ליום הראשון בבית הספר.

פתרון לבעיית אי השוויון: בסופו של דבר הפערים יכולים לבוא לידי ביטוי בנעליים ובמכנסי הג'ינס. העובדה שלכולם אותן חולצות אינה פותרת את ההתבלטות באמצעות מותגי יוקרה של נעליים ומכנסיים.

מטלה נוספת לרשימה: לצד קניות לבית הספר של ציוד רגיל, צריך להזמין תלבושת אחידה. הדפסת תלבושת אחידה נעשית בחנויות מתמחות ומוסיפה עוד סידור אחד לרשימת הסידורים הבלתי נגמרת של הורים כיום.

נימוקים בעד תלבושת אחידה

ביטול תחרותיות: תחרות בין הילדים תהיה קיימת תמיד, אבל הדפסת חולצות לבית ספר שהופכות את המלחמה של הילדים לאחידה יחסית יכולה לצמצם את התחרות בכל הקשור לאופנה, למותגים והוצאה כספית על אלו. התחרות על "מי יותר אופנתי" מתחילה כבר בגיל צעיר מאוד והתלבושת האחידה מסייעת למתן אותה.

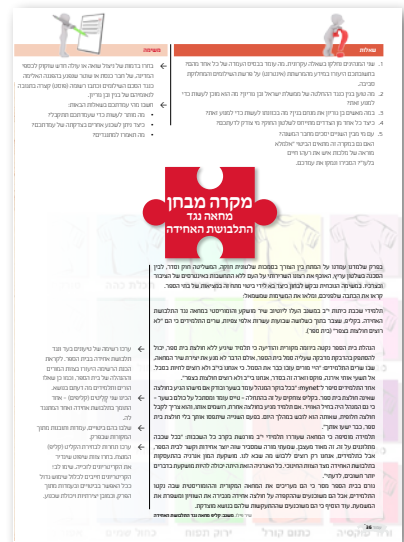
אחידות בין הילדים: אף שמדובר על תוספת לרשימת קניות לבית ספר בתחילת השנה, הדפסת החולצות או כל תלבושת אחידה אחרת יוצרת אחידות שחוסכת להורים למלא אחר הרצון להיות הכי אופנתי בבית הספר. זהו חיסכון בקניות בגדים אופנתיים יקרים.

חיסכון בזמן ובכסף: בסופו של דבר הנהגת תלבושת אחידה חוסכת זמן וכסף. לא מבזבזים שעות בקניון בכל חודש לקניית מותגים חדשים, אין צורך לקנות בכל עונה מלחמה חדשה לגמרי. פריטי הבסיס שמהם מורכבת תלבושת אחידה משמשים את הילדים לאורך השנה.

תהליך פשוט ונוח: היום ניתן להזמין תלבושת אחידה דרך האינטרנט בתהליך פשוט ונוח. דרך אתר מתמחה, כמו תלבושת, אפשר להזמין הדפסת חולצות לבית הספר במקום אחד, ליהנות ממחירים מיוחדים ולקבל את התלבושת האחידה ישר הביתה.

גאוות יחידה ותחושת שייכות: הלבוש האחיד מחזק את תחושת השייכות והלכידות של קהילת תלמידי בית הספר.

פתרון לבעיית קוד הלבוש והצניעות: לבוש אחיד מצמצם את החיכוך וההתבלטות לגבי שאלת קוד הלבוש.



עמוד 36

היחס לגופו ולכבודו של האדם

מבוא

חברה מתוקנת מושתתת על חוקים המבטיחים שכבודו של כל אדם יישמר. בעולמה של היהדות המקור לזכויות האדם מגולם ברעיון היסוד של בריאת אדם בצלם אלוהים: "וַיְבָרֵא אֱלֹהִים אֶת הָאָדָם בְּצַלְמוֹ, בְּצֶלֶם אֱלֹהִים בָּרָא אֹתוֹ: זָכָר וּנְקֵבָה בָּרָא אֹתָם" (בראשית א, כז). פסוק זה מקפל בתוכו את עקרונות היסוד בדבר ערכו של האדם – כל אדם באשר הוא זכאי לכבוד ושוויון ללא קשר להבדלי דת, גזע ומין.

ב־10 בדצמבר בשנת 1948 קיבלה האספה הכללית של האו"ם את ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם. ההצהרה מגדירה מהן זכויות אדם בסיסיות, שכל אדם זכאי להן מיום לידתו ועד יום מותו. רוב מדינות העולם הצטרפו להכרזה וכך גם ישראל. בשנת 1992 חוקקה הכנסת את "חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו". בחוק זה עוגנו זכויות אדם בסיסיות האוסרות פגיעה בחייו, בגופו, בכבודו, בקניינו ובחירותו של אדם. מקובל לראות בחוק זה את מגילת זכויות האדם הישראלית, שלפיה כבוד האדם הוא ערך יסוד מרכזי בחברה הישראלית.

החקיקה המגינה על כבוד האדם בימנו מבוססת על המשפט העברי שראשיתו במקרא ואחריתו בהלכה המשנתית.

המשפט העברי מחייב את הפוגע באדם וגורם לו נזק גופני או נפשי לפצות את הנפגע בכסף. הבסיס לכך הוא החוק המקראי:

וְכִי יִרְבֶּן [וכאשר] אֲנָשִׁים וְהָכָה אִישׁ אֶת רֵעֵהוּ בֶּאֱבֶן אוֹ בְּאֵגֶרֶף, וְלֹא יָמוּת [הנפגע] וְנָפַל לְמוֹשָׁב [אלא נפצע]: [...] שְׁבֹתוּ יָתֵן [יפצה את הנפגע על הימים שישב בביתו בשל פציעתו] וְרָפָא וְרָפָא [וישלם לו הוצאות רפואיות].
(שמות, כא, יח-יט)

ומוסיף הכתוב:

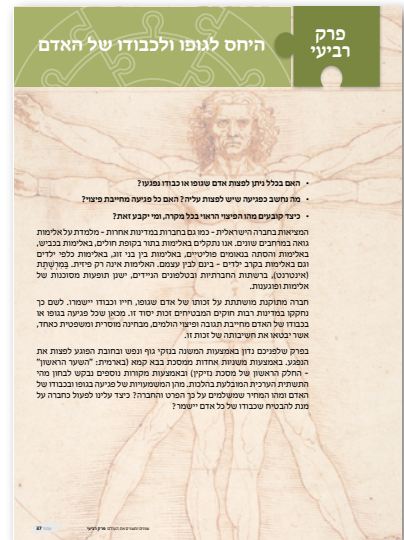
[אם פגע אדם באחד מאבריו או בגופו של אדם אחר, יפצה אותו] עֵין תַּחַת עֵין, שֵׁן תַּחַת שֵׁן, יָד תַּחַת יָד, רֶגֶל תַּחַת רֶגֶל, כְּוִיָּה תַּחַת כְּוִיָּה, פָּצַע תַּחַת פָּצַע, חַבּוּרָה תַּחַת חַבּוּרָה.
(שמות, כא, כד-כה).

החכמים פירשו פסוקים אלו לא כפשוטם אלא כדרישה מהפוגע לפצות בממון: הפוגע בעין חברו חייב לפצותו בכסף תמורת העין הפגועה, וכך גם הפוגע בשן או ברגל, או פוצע בכל דרך שהיא איבר מאיברי גופו של אדם אחר – עליו לפצות את הנפגע בכסף על הפגיעה בו.

וכן:

כִּי יִנָּצוּ [כאשר יתקוטטו] אֲנָשִׁים יַחְדָּו אִישׁ וְאֶחָיו, וְקָרְבָה אִשָּׁת הָאָחָד לְהַצִּיל אֶת אִשְׁתָּה מִיָּד מַכֶּהָ, וְשָׁלַחָה יָדָהּ וְהִחֲזִיקָהּ בְּמִבְשָׁיו [באיבר מינו של היריב] – וְקָצְתָה [תקצין, תכרות] אֶת כַּפָּהּ.
(דברים, כה, יא-יב)

ושוב, החכמים פירשו את הכתוב לא כפשוטו אלא כדרישה מהאישה לפצות את הנפגע פיזיו כספי על הבושה שגרמה לו.



עמוד 37 ///

לאור פסוקים אלו, מבחינים חכמי המשנה בחמישה סוגים של פיצויים על פגיעה בגוף:

1. **נזק** - פיצוי כספי על כך שיכולתו של הנפגע להשתכר פחתה כתוצאה מהפגיעה;
2. **צער** - פיצוי כספי על הכאב הפיזי והנפשי שנגרם לנפגע;
3. **ריפוי** - פיצוי על ההוצאות הרפואיות (תשלום לרופא, תרופות וכדומה) הכרוכות בטיפול בפגיעה;
4. **שְׁבֵת** - פיצוי על הפסד שכר העבודה בתקופה שבה כתוצאה מהפגיעה הנפגע נאלץ לשכב בביתו או בבית החולים;
5. **בושת** - פיצוי על הבושה שגרמה הפגיעה לנפגע.

המציאות בחברה הישראלית מלמדת על אלימות השורה במרחבים שונים, אנו נתקלים באלימות בתור בקופת חולים, באלימות בכביש, אלימות והסתה בנאומים פוליטיים, אלימות בין בני זוג, כלפי ילדים ובנים לבין עצמם. גם חצר ביה"ס וכתליו אינם חפים מאלימות. האלימות אינה רק פיזית. המהפכה האינטרנטית והטלפונים הניידים הפכו את הרשת למרחב אלים ומסוכן המזמן פגיעה בכבוד האדם. בפרק שלפניכם נדון, באמצעות המשנה, בדינים השונים הכרוכים בנזקי הגוף והנפש ובחובת הפוגע לפצות את חברו.

באמצעות משניות א, ו, ז במסכת בבא בתרא, פרק ח, ומקורות נוספים, נבקש לבחון מהי התשתית הערכית המובלעת בהלכות? ומהם המחירים שמשלמים הפרט והחברה כאשר נפגע כבודו של אדם, מה ערך הפיוס והסליחה וכיצד בכוחם לתקן עוולות ופגיעה? וכיצד עלינו לפעול כחברה על מנת להבטיח שכבודו של כל אדם יישמר?

מפת הפרק

במשימת פתיחה: נשמה אצילה ילמדו התלמידים קטע מתוך הספר "הלב" ונייצר המשגה ראשונית לעיסוק המשנאי של "החובל בחברו". באמצעות הסיפור נעמוד על כך שפגיעה של ביוש שקולה לפגיעה ופיזית ולעיתים אף קשה יותר ממנה. כן נעמוד על האחריות החברתית של העומד מהצד ומשמש עד לבריונות. החקיקה המגנה על כבוד האדם בימנו מבוססת על המשפט העברי שראשיתו במקרא ואחריתו בהלכה המשנאית. במדור **שונים: משנה - לכל דבר מחיר!** נקרא ממסכת בבא קמא, פרק ח, משנה ו, ונדון באירועים שבהם פגיעה פיזית גורמת לנפגע בושה ועוגמת נפש. במדור **שונים: משנה - רב חובל** - נעיין בפרק ח, משנה א, ונראה אילו סוגי פיצויים חייב הפוגע באדם אחר לשלם לחברו וכיצד ניתן להעריך נזק גופני או נפשי. בהמשך ללמידת סוגי הפיצויים הנדונים במשנה, יתנסו התלמידים בנייתו מקרה מבחן שהובא בפני בית המשפט. במדור **שונים: משנה - זה הזמן לסלוח!** נמשיך את העיון במשנה בפרק ח, משנה ז, ונלמד על חשיבות הסליחה אל מול מנגנון תשלום הפיצויים. נושא נוסף הנדון במשנה הוא מה קורה כאשר האדם בעצמו פוגע בגופו או ברכושו שלו. כדי לתרגם את תובנות הלימוד המשנאי לחיי היומיום של התלמידים, נזמין את התלמידים לקחת חלק בוועדת גישור ולהמליץ לוועדה כיצד נכון להכריע בסיטואציה המתוארת.

במדור **שונים: אגדה - על שום מה?** נלמד מעשה חכמים מתוך תלמוד בבלי, מסכת סנהדרין, דף יא, ובו דוגמה לסולידריות חברתית ומניעת פגיעה ביחיד מתוך ניסיון לשמור על כבודו.

במדור **שונים: הגות ציונית ותיקון החברה** נרחיב את נקודת המבט לחברה כולה ונלמד שתי עמדות של הציונות בראשית דרכה: ברל כצנלסון המבטיח **יחס שווה לכל הנברא בצלם**; ועמדתו של זאב ז'בוטינסקי, **בראשית נברא היחיד**, משמע, כל אדם הוא עולם ומלואו וזכאי להגנה על כבודו וחירותו. בהמשך להגות הציונית נלמד את **חוק יסוד כבוד האדם וחירותו**, ולאורו ננתח סיטואציות מוכרות בחברה הישראלית. בהמשך נציע ליישם את התובנות הלימודיות ביצירה של **סיור למען הפחתת האלימות בביה"ס**. נסכם את הפרק במקרה מבחן: **שיימינג והזכות לשם טוב**, נזמין את התלמידים לתת את דעתם על תופעת השיימינג הרווחת היום והשלכותיה הקשות. נעודד אותם לפעול נגד תופעת השיימינג החברתי באמצעות מסע פרסום יצירתי המוקיע תופעה זו ומקדם שמירה של ערך כבוד האדם וחירותו כתנאי לחברה מתוקנת.

משימת פתיחה | נשמה אצילה

"הלב" הוא ספר מאת אדמונדו דה אמיצ'יס, שנכתב ב־1886 ופורסם ב־1888. הספר נחל הצלחה מסחררת (משנת פרסומו ועד לשנת 1900 נמכרו ממנו כמיליון עותקים), והוא הפך את דה אמיצ'יס לסופר הנקרא ביותר באותה תקופה באיטליה. הספר נכתב כטקסט שמטרתו לחנך את הנוער לערכים מסורתיים: פטריוטיות, דרך ארץ, הירואיות, כבוד למדינה ולמשפחה.

הספר כתוב כיומן של ילד איטלקי בשם אנריקו בוטיני, המתעד שנת לימודים אחת בבית ספר יסודי. בנוסף לכתיבה היומנית הספר כולל גם סיפורים, המתוארים כסיפורים שמורוה של אנריקו גולל באוזני תלמידיו מדי חודש. סיפוריו של המורה הם חינוכיים ונסובים על מעשיהם של ילדים המקריבים את עצמם (או לפחות את בריאותם) למען משפחתם (או למען מולדתם או למען ערכים נאצלים אחרים).

אחד מסיפורים אלו הוא "מהאפנינים עד האנדים", וגיבורו הוא מרקו, ילד איטלקי קטן, שיוצא לחפש את אמו בארגנטינה, שאלה נסעה לחפש פרנסה. לפי סיפור זה נוצרה סדרת הטלוויזיה "הלב" (מתוך: ויקיפדיה, האציקלופדיה החופשית).

בפני התלמידים מובא קטע מהספר המתאר סיטואציה אכזרית שהתרחשה בין כותלי הכיתה. קרוסי היה ילד חלש, נכה וכן למעמד חברתי וכלכלי נמוך. הוא היה טיפוס שקל להתעמר בו, להציק לו וללעוג לחולשותיו. בסיטואציה המתוארת בקטע כמה מתלמידי הכיתה מנצלים את מצבו של קרוסי כדי להכות אותו, ללעוג לו ולהשפיל אותו.

לטובת הדיון הכיתתי, התלמידים מוזמנים לחשוב על הסיטואציה הבאה: המקרה הובא בפני ועדת האתיקה של בית הספר, שבה חברים מורים, תלמידים ואנשי צוות נוספים מבית הספר. הוועדה התכנסה כדי להחליט כיצד להגיב ואילו אמצעים לנקוט כלפי האשמים במקרה האלימות המתואר בקטע.

על התלמידים לכתוב את החלטות הוועדה. ראוי להתייחס לפגיעות שספג קרוסי ולעמוד על כך שהפגיעות כוללת פגיעות פיזיות ונפשיות. התלמידים דקרו את קרוסי ברגליו, זרקו בפניו קליפות ערמונים וכינווה בכינויי גנאי, לעגו למגבלתו הפיזית, חיקו את תנועותיו ואת תנועות אמו הנושאת סלים והשפילוהו עד עפר. התנהגותם המקוממת של הנערים מהווה פגיעה חמורה בכבודו האנושי ובמעמדו החברתי של קרוסי. כפי שהמורה אומר, זהו מעשה נבלה שלא יכופר. אין לאיש רשות לחלל את כבודו של כל הנברא בצלם אלוהים (**שאלה 1**). זכות יסוד המעוגנת במסורת היהודית והאוניברסלית איננה מבחינה במוצאו, במעמדו, במצבו החברתי, בהשכלתו ובמצבו הפיזי והבריאותי של האדם. לפיכך, חמורה היא הפגיעה בכבודו של כל אדם, גם בכבודו של מי שיש לו כוח, השפעה ויוקרה. ואולם, חמורה שבעתיים הפגיעה באדם חלש, כמו קרוסי, שאין לו יכולת להגן על עצמו. הפיזיו יהיה על הצער והבושה שגרמו הילדים לקרוסי. ראוי להסב את תשומת ליבם של התלמידים שפגיעה של ביוש היא פגיעה קשה שמותירה חותם ולא תמיד ניתן לתקנה (**שאלה 2**). לעומת התנהגותם הבזויה של רוב התלמידים מתגלית נשמתו האצילה של גרונה. הוא נחלץ לעזרתו של הילד האומלל, לוקח אחריות על הסיטואציה המורכבת ומתנדב לשאת באשמה על מעשה שלא עשה כדי לסייע לקרוסי. הכרעה זו של גרונה מזמנת שיח על הבחירה לעמוד מהצד ולא לנקוט עמדה לעומת הבחירה לעמוד לצד החלש ולסייע לו גם אם הכרעה זו מצריכה הקרבה, מסכנת את המעמד החברתי או גובה מחיר אחר. התלמידים מוזמנים לחשוב כיצד ראוי להוקיר את התנהגותו של גרונה, מי ראוי להוקיר את ההתנהגות - התלמידים? המורה? ובאילו דרכים (**שאלה 3**). האלימות שמתוארת בסיפור שנכתב במאה ה־19 עדיין פושה בבתי הספר. התלמידים מוזמנים לחשוב על תקנות ופעילויות חינוך שיפחיתו מקרי אלימות מסוג זה. רעיונות בתחום התקנות והמשמעת יכולים להיות למשל: לצד ציון על מקצועות הלימוד יינתן ציון חברתי המתייחס לשמירה על כבוד האדם; או תוענק תעודות הוקרה על התנהגות מכבדת לזולת. פעילויות יכולות לעסוק בנושאים של היחס לאחר, הקשבה, אמפתיה, גישור ועוד (**שאלה 4**).



משימת פתיחה
נשמה אצילה

אנחנו קטן יותר מהמור **הזה** שאת המור האנושי אדמנדו זה אפוא, עלינו על המור קטן יותר בבית מדרס באחלה בדרך המהירה. בדרך שלפנינו מוצא את המור שמוצא את מקורו מזה על המור - את מלפניו הבית.

[illegible][illegible]

39-38 /// עמודים

בנוסף ניתן לקרוא את הסיפור או את חלקו בפני הכיתה ואו להמחזי אותו. להלן הצעה לשאלות לדיון לאחר קריאת הסיפור או המחזת:

- נקודות מבט ובחירות שונות של התנהלות הכיתה.
- האם הייתם קורבנות של מעשה של פגיעה בכבודכם או הייתם עדים לפגיעה בכבוד חברכם? כיצד באה לידי ביטוי פגיעה זו?
- מה לדעתכם ניתן לעשות בחברה, בכיתה או בבית הספר כדי לצמצם מקרים מסוג זה?
- ניתן לבקש מהתלמידים הצעות ורעיונות מעשיים לשיפור האקלים הבית ספרי, שיושבתו על ערך כבוד האדם.
- אפשרות נוספת לפתיחת הפרק היא צפייה בקטע מתוך התוכנית **"תראו אותי"** (החל מדקה 5) בראיון עם דודו ארז המספר איך סבל כתלמיד מהצקות והעלבות וכיצד התגבר על זה.

שונים חשנה | הכול לפי כבודו

ניתן לפתוח בצפייה **בקטע שבו שחקן הכדורגל זינאדין זידאן פוגע בשחקן אחר במהלך משחק**. לאחר מכן להציג לתלמידים במצגת או על הלוח את חמשת סוגי הפיצויים שקבעו חז"ל, ולקיים דיון איזה הם חייב השחקן הפוגע לשלם לנפגע.

מבוא

- האם בכלל ניתן לפצות אדם שגופו או כבודו נפגעו?
- מה נחשב פגיעה שיש לפצות עליה? האם כל פגיעה מחייבת פיצוי?
- כיצד קובעים מהו הפיצוי הראוי בכל מקרה, ומי יקבע זאת?

בפרק שלפניכם נדון באמצעות המשנה הנזקק גוף ונפש ובחובת הפוגע לפצות את הנפגע. הפרק השמיני במסכת בבא קמא מרכז את הדינים הנוגעים לנזק שגרם אדם לגופו של חברו. המערכת ההלכתית העוסקת בנזקי אדם לאדם שונה מן המערכת החוקית המוכרת בימינו, וגם ממערכות הנזיקין האחרות המוכרות לנו ממסכת בבא קמא, נזקי השור או האש ואף הנזקים שאדם גורם לרכושו של אדם אחר.

בימינו נוהג להפריד בין הצד הפלילי שבפגיעה פיזית באדם אחר (העלול להוביל לעונש ואף למאסר), לבין הצד האזרחי (המוביל לפיצוי כספי של הנתבע). אולם המשנה אינה מפרידה בין שתי המערכות האלה - הפלילית והאזרחית - ומסתפקת במסגרת משפטית אחת בלבד, מערכת המבוססת על פיצויים כספיים, המקבילה למערכת האזרחית המוכרת לנו. שלא כמו במערכות הנזיקין הרגילות המתוארות בפרקי המסכת האחרים, התשלום על הנזק שבגוף אינו נקבע על פי ערכו של הרכוש הניזק. למשל, אם אדם פגע במכוניתו של חברו מעריכים את הנזק על ידי בדיקת שווי של הרכב לפני הנזק ואחרי, וההפרש הוא הסכום שהפוגע נדרש לשלם. לא כך הדבר אם אדם פוגע בגופו של חברו: "החובל בחברו חייב עליו משום חמישה דברים: בנזק, בצער, בריפוי, בשבת ובבושת" (משנה א). זו מערכת תשלומים רחבה הרבה יותר, שמלבד תשלום הנזק הזהה לתשלומי נזק אחרים, כוללת גם תשלומים נוספים. על החובל לפצות את הניזק גם על הצער שנגרם לו, על הבושה שנגרמה לו, עליו לדאוג לרפואתו של הניזק וכן לפרנסתו המינימלית.

נושא הבושת שונה משאר התשלומים. הבושה תלויה בנסיבות הפגיעה, ולכן המשנה קובעת ש"אינו חייב על הבושת עד שיהא מתכוון". כלומר, רק נזק שנגרם מכוונת דון של החובל יש בו מימד של בושה והשפלה כלפי הניזק, ויש לפצותו על כך.

ייחוד נוסף יש בתשלום הבושת, והוא קביעתם של החכמים שבושה אינה תופעה שאפשר למדוד אותה באופן אובייקטיבי, והיא תלויה במעמדו של החובל ובמעמדו של הנחבל: "בושת? הכול לפי המביש והמתביש".

הכול לפי כבודו

מסכת בבא קמא, פרק ו' משנה ו'

במסכת הפסחים לפרק ראשון כי אחת הפגיעות המיוחדות שנגרמו לקורבן הייתה ההיזק, על פי דין שפסגות, אחד משמות הדברים שגרמו למתירי הפסח בנפשו של חברו הוא פגיעה בבושת (מפני שהפסח היה חפץ קדוש, ופגיעה בו הייתה פגיעה מיוחדת נגד דת, ולכן נקבעו פיצויים מיוחדים).

1. הניזק - הניזק - מות לו הניזק.
2. כי הניזק אחר שבושתי לו ישי - הניזק - מות.
3. קצת - מות לו הניזק - מות.
4. לאחד - מות לו הניזק - מות.
5. קצת - מות לו הניזק - מות.
6. קצת - מות לו הניזק - מות.
7. קצת - מות לו הניזק - מות.
8. קצת - מות לו הניזק - מות.
9. קצת - מות לו הניזק - מות.
10. קצת - מות לו הניזק - מות.

עמוד 40

1. הניזק - הניזק - מות לו הניזק.
2. כי הניזק אחר שבושתי לו ישי - הניזק - מות.
3. קצת - מות לו הניזק - מות.
4. לאחד - מות לו הניזק - מות.
5. קצת - מות לו הניזק - מות.
6. קצת - מות לו הניזק - מות.
7. קצת - מות לו הניזק - מות.
8. קצת - מות לו הניזק - מות.
9. קצת - מות לו הניזק - מות.
10. קצת - מות לו הניזק - מות.

עמוד 41

בהמשך הפרק אנו למדים שעמדה זו לא הייתה מוסכמת על כל החכמים. רבי עקיבא סבר שערך הבושת צריך להיות קבוע - כאילו הנפגע, כל נפגע, הוא אדם עשיר ומכובד שבושתו מרובה. "אמר רבי עקיבא: אפילו עניים שבישראל, רואין אותם כאילו הם בני חורין שירדו מנכסיהם, שהם בני אברהם יצחק ויעקב".

בהמשך לתפיסתו של רבי עקיבא שתשלום הבושת צריך להיות קבוע, הוא חידש שגם אדם שלעיתים אינו מקפיד על כבודו, כגון האישה שהייתה מוכנה לגלות את ראשה ברשות הרבים כדי להציל את השמן שנשפך שם, יכולה לתבוע את האיש שפרע את ראשה בשוק שלא ברצונה. הכלל הוא "החובל בעצמו, אף שאינו רשאי - פטור; אחרים שחבלו בו, חייבין".

ובסוף הפרק, המשנה מלמדת אותנו שאת דיני הנזיקין והחבלות אין לראות רק כמערכת משפטית של חובות ותשלומים. מדובר גם בפגיעה ברגשותיו של אדם, ולכן מצווה הפוגע, המזיק והחובל לבקש את מחילתו של הנפגע: "אף על פי שהוא נותן לו, אינו נמחל לו עד שיבקש ממנו". עם זאת, המשנה פונה לניזק שכבר קיבל את הפיצוי על נזקו ועתה נדרש גם לסלוח למזיק: "ומניין שלא יהא המוחל אכזרי...".

המשנה במסכת בבא קמא, פרק ח, משנה ו, דנה במקרים שבהם פגיעה גופנית באדם אחר לא גרמה לנזק גופני אלא לבושה ולעוגמת נפש. על החובל לפצות את הניזק גם על הצער שנגרם לו, על הבושה שנגרמה לו. נושא הבושת שונה משאר התשלומים. הבושה תלויה בנסיבות הפגיעה, כלומר רק נזק שנגרם מכוונת זדון של החובל יש בו ממד של בושה והשפלה כלפי הניזק, ויש לפצותו על כך. בושה לא ניתן למדוד באופן אובייקטיבי והיא תלויה במעמדו של הפוגע והנפגע. בהמשך נעמוד על המחלוקת בין החכמים סביב עניין זה (שאלה 1).

לפניכם סיכום המשנה בטבלה (שאלה 2):

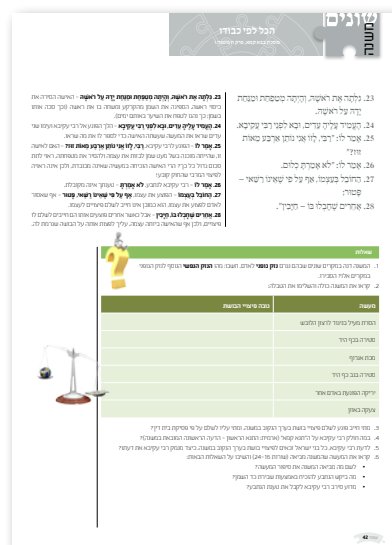
המעשה	גובה פיצויי הבושת
הסרת מעיל בניגוד לרצון הלוש	ארבע מאות זוז
סטירה בכף היד	מאתיים זוז
מכת אגרוף	סלע, ור' יהודה אומר: מנה
סטירה בגב היד	ארבע מאות זוז
יריקה כך שהרוק פוגע באדם	ארבע מאות זוז
הזיק לאוזן	ארבע מאות זוז

אם הנפגע הוא אדם מכובד ביותר, הפוגע חייב לשלם פיצויי בושת בערך הנקוב במשנה. על הפוגע לשלם על פי פסיקת בית דין רק אם מדובר באדם מכובד פחות (שאלה 3).

רבי עקיבא חולק על תנא קמא (ראו הסבר המושג "תנא קמא" בשולי הדף) בעניין קביעת פיצויי בושת לאנשים ממעמדות שונים. בעיניו, גם האנשים העניים ביותר זכאים לתשלומי פיצויים בסכומים הנקובים במשנה (שאלה 4).

הנימוק של רבי עקיבא הוא שגם העניים הם בני אברהם, יצחק ויעקב, כלומר גם הם חלק מעם ישראל ואין להפלות בין אדם לאדם בעם ישראל (שאלה 5).

סיפור המעשה הובא כדי להדגים את תפיסת עולמו של רבי עקיבא, ולהראות הלכה למעשה איך יישם אותה (שאלה 6א). הנתבע רצה להוכיח שהאישה מבזה את עצמה ולכן אינה ראויה ליחס אחר מהזולת (שאלה 6ב). רבי עקיבא סירב לקבל את טענתו, משום שבעיניו כל אדם מישראל זכאי לכבוד מהזולת ומהחברה, בין שהוא מכבד את עצמו ובין לאו. העובדה שאדם מבזה את עצמו איננה מצדיקה, לפי ר' עקיבא, את ביזוי בידי אחרים. ר' עקיבא מנמק את עמדתו באמצעות החוק על החובל בעצמו - אדם הפוגע בעצמו אינו חייב לשלם לעצמו פיצויים, כמובן, אך אם אדם אחר פוגע בו, הפוגע חייב לשלם פיצויים לנפגע. כך גם במקרה של פגיעה בכבוד האדם: הפוגע בכבודו של אחר חייב לו פיצויים על הבושה שגרם לו, גם אם אותו נפגע מבזה את עצמו.



עמוד 42 //

חשוב ומעניין לציין שר' עקיבא דיבר אך ורק על כבודם של יהודים - "אפילו עניים שבישראל", ובכיתות מתקדמות מומלץ לשאול את התלמידים מדוע הוא הדגיש שמדובר ביהודים דווקא. אמנם ר' עקיבא הכיר בערך של כל אדם מישראל, אך הגביל את ההכללה הזאת לישראל בלבד. בנקודה זו יש לציין שאי אפשר לזהות בין העיקרון שהביע כאן ר' עקיבא, לבין הרעיון המודרני בדבר "כבוד האדם" הנתון לכל אדם באשר הוא אדם (שאלה 6).

הקטע מאת האלוף הראבן דן בהיבטים הנוגעים לכבוד האדם, הוא מתייחס לשתי שאלות: ממה מורכב הכבוד האנושי? ומהן ההשלכות של רכיבי הכבוד על זכויות האדם? כבוד האדם משמעו כבוד לרכיבי ישותו - האדם הוא יצור בוחר, מרגיש וחש, יוצר, מאמין, פועל, משתייך ושואף. ההכרה בערך הכבוד האנושי משמעה לאפשר לכל אחד ואחת לממש את כל הרכיבים הללו, למשל להכיר בזכות הזולת להגשים את שאיפותיו לאהבה, לבחירת זהות מינית, להשתייכות לאומית ולבחירת מקצוע. לפיכך, מניעה או הגבלה מצד מדינות או ממסדים כלשהם, המוטלת על הכרתו או על פעולתו של הפרט בהתאם לאמונותיו ולבחירותיו האישיות, מהווה פגיעה בכבוד האדם (שאלה 7א). אנשים שונים אלו מאלו ברצונותיהם, בבחירותיהם, בהחלטותיהם, ברגשותיהם, ביצרים המפעילים אותם, בחושים, בשפות, בדעות, בתפיסת ההיגיון, בדמיון, ביכולת ליצור, באמונות, בערכים, במקצועות, במשפחות, בקהילות, בעמים, בארצות, בתחביבים, בחזון ובשאיפות (שאלה 7ב). התייחסותו של הראבן לכבוד האדם מתבססת על ההבנה שהאדם הוא ישות מורכבת בעלת יסודות מגוונים. הראבן מדגיש את ההיבטים הסובייקטיביים באדם (כל אחד מאתנו שונה מרעהו), בעוד המשנה מתייחסת לאנשים באופן אובייקטיבי וההבחנה היחידה קשורה למעמד חברתי והכלכלי של האדם. התייחסותו של הראבן הופכת את השיח של החובל בחברו למורכב בהרבה, כיוון שאם מאמצים את גישתו של הראבן מאתגר יותר לקבוע אמות מידה אחידות לפיצוי על נזק, כי כל אחד חווה את הדברים באופן שונה על פי תפיסתו, אמונותיו, רגשותיו ועולמו (שאלה 7ג). המסקנה של הראבן הנה שאף שאנו שונים זה מזה לכולנו הזכות לשמירה על כבוד האדם. במובן זה הראבן מצדד בעמדה של רבי עקיבא, הטוען שהשוני בין מעמדם של אנשים לא אמור להשפיע על הפיצוי שישולם להם מאחר שהם חלק מכלל ישראל. הראבן מרחיב את הכלל של רבי עקיבא ומכיל אותו על כל אדם ללא קשר להשתייכותו הדתית או הלאומית (שאלה 7ד).

הצעה נוספת לפתיחת המשנה

לפניכם תרגיל, שניתן לתת אותו לתלמידים כהכנה לקריאת המשנה. בתרגיל זה, על התלמידים להעריך כמה צריך אדם לשלם לחברו כתשלום בושת, על פגיעות שונות שפגע בו. לדוגמה, על התלמידים למלא בטבלה האם על נתינת מכה על הפוגע לשלם זוז אחד, מאתיים זוז או ארבע מאות זוז. לתרגיל זה שתי מטרות: האחת, לנסות להעריך בעצמם כמה צריך לשלם על כל מכה, וכך עוד לפני שקראו את המשנה יוכלו להבין את הרעיון שלה: שיש הבדל בין נזקים שונים שאדם גורם לחברו מבחינת הבושה שהוא גורם לו. המטרה השנייה היא לעורר סקרנות לקראת קריאת המשנה, שכן הם ירצו לראות אם הם צדקו בהערכה (ובניחושים) שלהם. לשם כך, מחלקים לתלמידים טבלה, שבה עליהם לבחור ולסמן את המשבצת הנכונה.

מעשה	4 זוז	200 זוז	400 זוז
הסרת מעיל בניגוד לרצון הלובש			
סטירה בכף היד			
מכת אגרוף			
סטירה בגב היד			
יריקה כך שהרוק פוגע באדם			
צעקה באוזן			



עמוד 43

כתרגיל נוסף, אפשר לבקש מהם להעריך כמה אדם צריך לשלם פיצוי בושת לאישה שהוא הוריד לה את כיסוי הראש בפומבי. התלמידים יקבלו טבלה ובה ארבע נשים, והם יצטרכו לתמחר את פיצוי הבושת למעשה זה לכל אישה ואישה. הדוגמאות יכולות להיות שמות של נשים מפורסמות, או של בעלות תפקידים. המטרה היא לעורר בהם את הניסיון לדמיין את המעשה ואת הפגיעה שבמעשה בימינו אנו, ודרך כך לרדת לעומקו של רעיון הבושה. האם לדעתם הבושה היא מושג קבוע ואובייקטיבי, או שלדעתם בושה זה דבר יחסי שמשתנה בין אדם לרעהו.

מעשה	4 זז	200 זז	400 זז
הורדת כיסוי ראש בפומבי לשולה, מוכרת בשוק			
הורדת פאה לעיתונאית סיון רהב מאיר			
הורדת כיסוי ראש בפומבי לזמרת אתי אנקרי			
הורדת כיסוי ראש לחולה או חולת סרטן			

לאחר שהתלמידים מסמנים את תשובתם בטבלה הנחו אותם לפתוח את המשנה ולבדוק האם צדקו או טעו. בדרך זו התלמידים מגיעים למשנה עם חדוות גילוי וגם מתוך יצר תחרותיות. לאחר שהם בודקים אם צדקו או לא, פותחים דיון מדוע סימנו כך או אחרת בטבלה. מה שונה בין מוכרת בשוק לבין זמרת מפורסמת. האם הבושה של שתיהן היא אותה בושה או לא. כמו כן, אפשר לשאול לגבי המכות והפגיעות שאדם גורם לרעהו - מה שונה בין מכה למכה.

משימה

על התלמידים למצוא בעיתון או במרשתת (באינטרנט) כתבה או מאמר על אדם אשר לא פוֹגֵד רק בשל מינו, מוצאו, גילו, עדתו או סיבות אחרות לא ענייניות מעין אלו. עליהם לקרוא את הכתבה ולסכמה לפי הנקודות הבאות:

- מיהו הפוגע?
- מיהו הנפגע?
- מהי זכות האדם שנפגעה או הופרה במקרה שעליו מסופר בכתבה?
- האם לדעתכם יש להעניש את הפוגע?
- כיצד הייתם משכנעים את הפוגע לא לחזור על מעשיו?

שונים | רב חובל

כפי שראינו במבוא לפרק, המשנה מונה חמישה סוגים של פיצויים, שבהם חייב מי שהכה ופגע באדם אחר וגרם לו נזק גופני או נפשי. המשנה שלפנינו מפרטת מהם סוגי הפיצויים וכיצד "מתרגמים" נזק גופני או נפשי לערך כספי.

להלן סיכום המשנה בטבלה (שאלה 1):

הסבירו בלשונכם את המונח	נזק	צער	רפיז	שבת	בושת
פיצוי כספי על חבלה בגוף.	פיצוי כספי על חבלה בגוף.	פיצוי כספי על הכאב הגופני והנפשי שנגרם מהחבלה.	פיצוי כספי על הוצאות רפואיות.	פיצוי כספי על הפסד שכר עבודה עקב ההשבתה.	פיצוי כספי על הבושה שגרמה הפציעה לנפגע.
תנו דוגמה מימינו שבה יש לשלם סוג פיצוי זה	אדם נסע במכוניתו, פגע בהולך רגל, והנפגע שבר את רגלו.	אישה שסבלה שנים רבות מהתעללות מיולית וגופנית מצד בעלה.	במהלך מריבה הוכה אדם ואושפז. כדי להחלים הוא נאלץ לרכוש תרופות יקרות שאינן כלולות בסל הבריאות וציוד אורתופדי יקר. על הפוגע לממן את התרופות ואת הציוד האורתופדי.	אדם נפגע בתאונת דרכים ובעקבותיה נאלץ להישאר בבית חודשים רבים ולא לקבל משכורת.	אדם שהוציאו דיבתו רעה בעיתונות, ונאלץ להתמודד עם הבושה שבפרסומים המוטעים עליו.
כיצד מעריכים במשנה את השווי הכספי של הפיצוי?	משערים כמה היה הנפגע שווה אילו נמכר לעבד לפני הפגיעה ואת שווי אחרי הפגיעה, וסכום הפיצוי הוא ההפרש בין שתי ההערכות.	מעריכים מהו סכום הכסף שתמורתו היה אדם במעמדו ובמצבו מוכן שיגרמו לו לכאב כמו שנגרם לנפגע, ומשלמים לנפגע את הסכום הזה.	בהתאם להוצאות הרפואיות של הנפגע.	מעריכים את שכרו של שומר קישואים ומשלמים לנפגע את הסכום הזה.	ערך הבושת משתנה בהתאם למעמד של הפוגע ושל הנפגע. ככל שהמעמד גבוה יותר, הפיצוי גבוה יותר.

עמוד /// 44

בי חובל

מסכת בבא מציעא, פרק א' משנה א'

שומים

שומים

אילנות ומערה בלתי תופעות פסולות היתרות, ע"פ גמרא:

הירוצו כרז שיש לתת מענה משפטי, ובלתי משפטי, ולשנותו

השומים מביקורת פסולות מערים עירומים שיש להם עירום ביום או לילה.

השומים פסולות את המזל והתעוררות עירומים עירובי המערה באותו היום.

וכפר עירומים כשקצו כפר וזמנו לא נשקט.

1. **הרוב נחבטין** (הרוב נחבטין לא עירומים)
2. **הרוב נחבטין** (הרוב נחבטין לא עירומים)
3. **הרוב נחבטין** (הרוב נחבטין לא עירומים)
4. **הרוב נחבטין** (הרוב נחבטין לא עירומים)
5. **הרוב נחבטין** (הרוב נחבטין לא עירומים)
6. **הרוב נחבטין** (הרוב נחבטין לא עירומים)
7. **הרוב נחבטין** (הרוב נחבטין לא עירומים)
8. **הרוב נחבטין** (הרוב נחבטין לא עירומים)
9. **הרוב נחבטין** (הרוב נחבטין לא עירומים)
10. **הרוב נחבטין** (הרוב נחבטין לא עירומים)
11. **הרוב נחבטין** (הרוב נחבטין לא עירומים)

1. הרוב נחבטין
2. הרוב נחבטין
3. הרוב נחבטין
4. הרוב נחבטין
5. הרוב נחבטין
6. הרוב נחבטין
7. הרוב נחבטין
8. הרוב נחבטין
9. הרוב נחבטין
10. הרוב נחבטין
11. הרוב נחבטין

[illegible]

45 /// עמוד

על פי המשנה, הפוגע חייב לממן טיפול רפואי באבעבעות רק אם המחלה נגרמה בעקבות הפגיעה, אולם אם אין לאבעבעות קשר לפגיעה, הפוגע פטור מהתשלום לריפוי (שאלה 2). הפוגע חייב להמשיך ולממן טיפול רפואי בפגיעות חוזרות ונשנות רק אם הפגיעה החוזרת נגרמת בעטייה של הפגיעה הראשונית. אם הפגיעה נרפאה לגמרי ורק לאחר מכן חזרה, הפוגע אינו חייב עוד בתשלום על ריפוי (שאלה 3).

המיוחד בפיצוי מסוג "בושת" הוא שלסוג פיצוי זה אין ערך קבוע, אלא ערכו נקבע בהתאם לזהותם ולמעמדם של הפוגע והנפגע (**שאלה 4**). המשנה מדגישה שאדם חייב בפיצוי בושת גם אם בייש אדם שאינו מודע כלל לכך שביישו אותו. המשנה מבירה זאת כדי למנוע מאנשים לנצל את חוסר מודעותם של אנשים אחרים כדי לבייש אותם. כל אדם זכאי וראוי לכבוד מצד הזולת, ומוגן על פי החוק מפני פגיעה בכבודו. נוסף על כך, אפשר לראות שהמסר במשנה זו הוא שהפגיעה בכבודו של אדם, במיוחד אם הפגיעה נעשית במזיד - מביישת לא רק את הנפגע אלא גם את הפוגע, והיא תעודת עניות לחברה כולה. לכן יש להימנע לחלוטין ממעשים המביישים את הזולת, גם אם הוא עצמו אינו יודע שביישו אותו (**שאלה 5**). המשנה מתייחסת לאדם כמכלול של גוף ונפש, ניתן לזהות התייחסות כזאת בפתיחה של משנה א: "החובל בחברו חייב עליו משום חמישה דברים: בנזק, בצער, בריפוי, בשבת ובבושת". על פי הצהרה זו, מובן שהפגיעות הן

[illegible]

46 /// עמוד

פיזיות ורגשיות ולכן יש להעניק לנפגע פיצויי כולל (שאלה 6א). המשנה מייצרת הבחנה דיכוטומית בין הפגיעות השונות כדי להעריך את שוויון. במציאות הפגיעות הפיזיות והרגשיות כרוכות זו בזו, ובמצבים מסוימים קשה להבחין ביניהן. לעתים ניתן להבחין בין הפגיעות כמו במקרה של אלימות מילולית הגורמת להשפלה ובידוש; הגוף אינו נפגע פיזית, אך הפגיעה עלולה להיות חמורה ביותר, קשה לפיצוי ולעתים להוביל בשלב מאוחר יותר גם לפגיעה פיזית. לדוגמה: נער שחוזה שיימינג ברשת החברתית ובחר בעקבות ההתעללות הנפשית לשלוח יד בנפשו (שאלה 6ב).

במשימת הפתיחה פגשנו את קרוסי וחבריו לכיתה, לאור הדין במשנה יחויבו התלמידים שפגעו בקרוסי: בצער - פיצוי כספי על הכאב הפיזי והנפשי שנגרם לו; ובבושת - פיצוי על הבושה וההשפלה שגרמו לו חבריו כאשר חיקו אותו ואת אמו ושמו ללעג את נכותו (שאלה 7).

משימה: להיות משפטנים

הסיפור המובא בספר הלימוד (המתבסס על מקרה אמיתי) מתאר חוויה קשה של אלימות. ד' כהן יצא לדרכו כשלפתע רכב עצר לפניו וחסם את דרכו. הנהג יצא מהרכב והחל להכות באגרופיו את ד' ללא סיבה. כתוצאה מהמכות היה ד' בערפול חושים למשך שעות אחדות בעקבות האירוע סבל משיבושי ראייה ומכאבים, ונעדר מעבודתו ימים אחדים. בעקבות המכות שספג התפתחה אצלו המטומה באזור העין ("פנס") למשך כחודש ימים.

הכרעת הדין בתביעה זו בהתאם למשנה תכלול התייחסות לכלל הנזקים. הפוגע ידרש לשלם: **נזק** - פיצוי כספי על החבלות והמכות. **צער** - פיצוי כספי על הכאב הפיזי והנפשי שנגרם לו כתוצאה מהתקיפה (ערפול, שיבושי ראייה, כאב). בעדות אין התייחסות לפגיעה הנפשית אך סביר להניח שאלימות קשה ובלתי צפויה ללא שום סיבה מותרת צלקות נפשיות ומערערת את הביטחון של הנפגע. **ריפוי** - פיצוי על ההוצאות הרפואיות הכרוכות בטיפול בפגיעה ובמקרה זה פיצוי גם על ההמטומה שהתפתחה כפועל יוצא מהמכות שספג (במשנה: "עלו בו צמחים: אם מחמת המכה חייב"). **שבת** - על הפוגע לשלם לד' פיצוי על הפסד שכן העבודה בתקופה שנעדר מעבודתו בשל הפגיעה. **בושת** - על הפוגע לשלם פיצוי על העלבון וההשפלה הכרוכים בתקיפה פיזית ללא שום סיבה.

גובה הפיצוי על פי המשנה יהיה סלע ("התוקע לחברו נותן לו סלע") השווה ל-768 פרוטות, או על פי רבי יהודה המסתמך על רבי יוסי הגלילי - שווה למנה, משמע 19,200 פרוטות. לצד תשלום זה ישלם הפוגע על תהליך הריפוי, על הפסד ימי העבודה ועל העלבון וההשפלה.

ברמה הערכית והמוסרית הפוגע נדרש לתת הסבר למעשיו ולקחת עליהם אחריות. כחברה לא נוכל להכיל אלימות מכל סוג שהוא ועל אחת כמה וכמה אלימות סתמית ופגיעה בחפים מפשע. הענשת הפוגע צריכה לכלול, לצד תשלום הפיצויים על הנזקים הפיזיים, הרגשיים, הוצאות הריפוי והפסד ימי העבודה, גם פיצוי מהותי על עוגמת הנפש ודרישה מהפוגע שיתנצל בפני ד' ויבקש את סליחתו.

שונים משנה | זה הזמן לסלוח!

עד כה עסקנו בהיבטים המשפטיים של גרימת נזק גופני ונפשי לאדם אחר ובמחויבותו של הפוגע לפצות את הנפגע בכסף. ואולם, בחלק הראשון של משנה ז, הכתוב בסגנון רעיוני-מדרשי, מצוין שפגיעה באדם אחר נחשבת לחטא כלפי אלהים וכלפי הנפגע, כדי להדגיש את הצדדים המוסריים שקשה להמחיש באמצעות הדין ההלכתי היבש. מעבר לתשלום הכסף, הפוגע חייב לבקש סליחה מהנפגע. נוסף על כך המשנה דנה במקרה שאדם ביקש מאחר לפגוע בגופו או ברכושו (של המבקש) או שביקש ממנו לבצע בשבילו שליחות ולפגוע בגופו או ברכושו של אדם שלישי.

החובה החלה על אדם הפוגע בחברו או מזיק לו, נוסף לפיצוי בכסף, היא בקשת סליחה מהנפגע. רק לאחר שהפוגע יבקש סליחה מהנפגע ימחל לו החטא שחטא כלפי חברו (שאלה 1). המשנה מצטטת פסוק מהתורה שממחיש עיקרון זה: **וְעַתָּה, הֲשֵׁב אֶשְׁתְּ [הָאִישׁ כִּי נָבִיא הוּא וַיִּתְפַּלֵּל בַּעֲדָה וַחֲיָה; וְאִם אֵינָהּ מִשִּׁיב - דַּע כִּי מוֹת תָּמוּת, אַתָּה וְכָל אֲשֶׁר לְךָ]** (בראשית, כ, ז). מפסוק זה למדים כי רק לאחר שאברהם יתפלל לרפואתו של אבימלך, ובכך יוכיח כי מחל לו, יסלח ה' לאבימלך. הפסוק השני המצוטט במשנה מלמד שראוי לנפגע לסלוח לפוגע המבקש



עמוד 47



עמוד 48

ממנו סליחה: שְׁנָאָמֶר: "וַיִּתְּפֶלֶל אֲבָרְהָם אֶל הָאֱלֹהִים, וַיִּרְפָּא אֱלֹהִים אֶת אֲבִימֶלֶךְ" (בראשית, כ, ז). המשנה מצטטת פסוק נוסף מפרשת אברהם ואבימלך המוכיח שאברהם קיבל את בקשת הסליחה של אבימלך ואף ביקש מה' שירפא את המלך ובני ביתו. באמצעות הפסוקים ניתן לעמוד על שני עקרונות: (א) הפוגע צריך לבקש סליחה מהנפגע; (ב) הנפגע צריך לקבל את סליחתו (שאלה 2).

רמב"ם, משנה תורה, הלכות תשובה, פרק ב, הלכה י

בהלכות תשובה הרמב"ם מתאר את תהליך התשובה בהרחבה. בפרק ב, הלכה ט, ההלכה המופיעה בסמוך למקור המצוטט בחוברת, הוא מתאר את תהליך הפיוס והריצוי שמבקש הסליחה מחויב בו, ביחס לרעהו. תהליך זה כולל פנייה אליו באמצעות שליחים לשם בקשת מחילה. אם שליחים אלו אינם נענים, יש לשנות ולשלש במשלוח שליחים נוספים. ואולם יש לתהליך זה גבול, שממנו והלאה המסרב לסלוח הופך להיות החוטא.

בכיתה ניתן לבקר את הסטנדרטים האלה ולשאול: עד כמה יש להתאמץ לפייס את מי שפגענו בו, אילו דרכים אנו מכירים על מנת לפייס, ומאילו דרכים אנו נמנעים. ועל מי מוטלת האחריות לפיוס?

בהלכה י (המובאת בחלקה בחוברת) דן הרמב"ם בתהליך המחילה מנקודת הראייה של הפוגע המתבקש למחול. שם הוא תובע מחילה אפילו על פגיעות קשות, וטוען שמחילה היא מאפיין התנהגותי יהודי. מי שנפגע ומסרב לסלוח נקרא בפי הרמב"ם 'אכזרי'. בביטוי כה שלילי יש כדי להעיד על חשיבות הסליחה מצד הפוגע (שאלה 3א). לצד העקרונות המובאים במשנה ביחס לסליחה מחדד הרמב"ם את תפקידו של הנפגע להתעלות מעל כאבו ועלבונו ולהיענות לסליחתו של הפוגע שאם לא יעשה כן ייתפס כאכזרי (שאלה 3ב).

הסלחנות היא אחת ממידותיו של האל. סליחה ופיוס מהווים תנאי הכרחי ליחסים תקינים בין אדם לחברו, בין איש לאשתו, בין הורה לילדיו, בחברה, במדינה ואפילו ביחסים הבינלאומיים. ניתן להמשיך את הדיון ולשאול: האם גם אנו מעריכים שראוי וניתן למחול על כל פגיעה, או שיש פגיעות שעליהן אסור למחול או לא ניתן? האם סלחנות, מניסיונו, היא אכן מאפיין תרבותי לאומי שלנו או אולי גם של לאום אחר? היכן עובר הגבול בין מחילה להתבטלות בפני האחר ויותר על הכבוד האנושי? (שאלה 3ג).

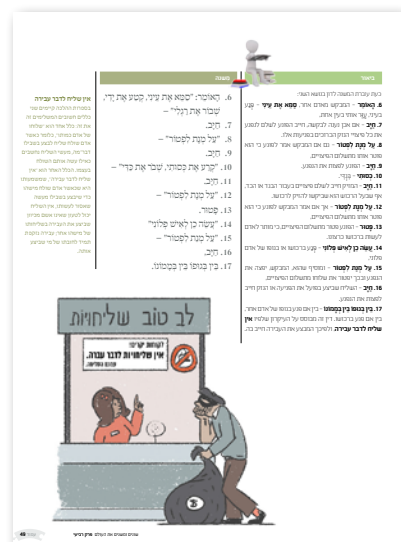
לצד העיסוק בסליחה, המשנה שלפנינו עוסקת בדינו של אדם המבקש מזולתו לפגוע בגופו או ברכושו שלו (של המבקש), או לפגוע בגופו או ברכושו של אדם אחר. על פי המשנה, אדם הפוגע בגופו או ברכושו של אדם אחר, לפי בקשת הנפגע, חייב בתשלום פיצויים. רק אם אמר הנפגע לפוגע שהוא פטור מתשלום הפיצויים - הפוגע פטור. אולם, אם אדם שולח שליח כדי שייפגע ברכושו או בגופו של אדם שלישי, ואף מבטיח לשלם בעצמו על הנזק ובכך לפטור את הפוגע מתשלום פיצויים - השליח הפוגע חייב, כי אין שליח לדבר עברה (שאלה 4).

משימה: להיות משפטנים

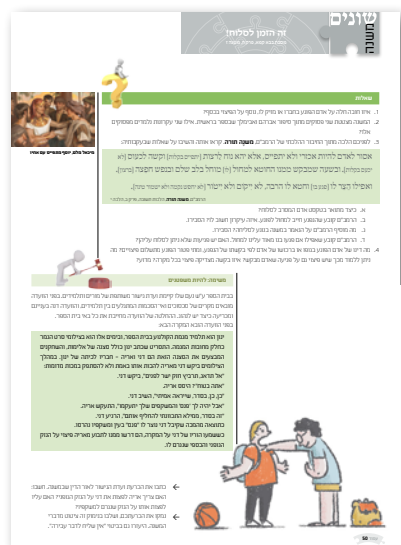
בבית הספר ע"ש נעם שָׁלֹ פועלת ועדת גישור משותפת של מורים ותלמידים. בפני הוועדה מובאים מקרים של סכסוכים ואי-הסכמות המתגלים בין תלמידים, והוועדה דנה בעניינם ומכריעה כיצד יש לנהוג. ההחלטה של הוועדה מחייבת את כל באי בית הספר. בפני הוועדה הובא המקרה הבא:

ינון הוא תלמיד מגמת הקולנוע בבית הספר. בימים אלו עסוק ינון בצילומי סרט הגמר כחלק מחובות המגמה. התסריט כלל סצינה של אלימות שבוצעה על ידי דני ואריה - חבריו לכיתה של ינון. במהלך הצילומים ביקש דני מחברו אריה להרביץ לו באמת ולא להסתפק במכות ב'כאילו'. כתוצאה מהמכה שקיבל דני, הוא קיבל "פנס" בעין ומשקפיו נהרסו. כשהגיע הביתה, שמעו הוריו על המקרה ודרשו מדיני לתבוע מאריה פיצוי על הנזק הגופני והכספי שנגרם לו. על התלמידים לכתוב את הכרעת ועדת הגישור.

על פי המשנה, גם אם אדם הזמין פגיעה בגופו - "הָאוֹמֵר: 'סָמָא אֶת עֵינִי, קָטַע אֶת יָדִי, שְׁבוֹר אֶת רִגְלִי' - חָיֵב". כלומר אריה חייב לשלם פיצוי על הפגיעה הפיזית בדני ועל הנזק שנגרם למשקפיו



עמוד 49



עמוד 50

אף שהאחרון ביקש את המכות לטובת אמינותו של הסרט. אם דני יפטור את אריה מהתשלום על משקפיו, אריה יהיה פטור מהתשלום על המשקפיים, כי מותר לו לעשות ברכושו כרצונו (להבדיל מפגיעה בגוף מרצון שהיא אסורה).

לאור הדין שבמשנה נדמה לכאורה שהאחריות מוטלת על ינון כיוון "ששלוחו של אדם כמותו" - הסרט הוא פרויקט הגמר שלו והשחקנים הם מעין שליחיו. כאשר אדם שולח מישהו כדי לבצע בשבילו דבר מה, מעשי השליח נחשבים כאילו עשה אותם השולח, כלומר מפיק הסרט, ינון עצמו. עם זאת, קיים כלל משלים שאומר "אין שליח לדבר עברה", כלומר העובדה שאדם פועל בשליחותו של אחר אינה מזכה אותו מהאשמה, ולכן על פי כלל זה האשמה נזקפת לאריה שפגע בעינו של דני וסבר את משקפיו. לכן, לפי כלל, אריה הוא שנדרש לפצות את דני ולא ינון.

נספח: מאמרו של ד"ר יעקב נגן, "כבוד האדם הוא כבוד ה"

[...] וּמַעֲשֵׂה בְּאֶחָד שְׁפָרַע רֹאשׁ הָאִשָּׁה בְּשׁוֹק, בָּאת לִפְנֵי רַבִּי עֲקִיבָא, וְחִיבּוּ לָתֵן לָהּ אַרְבַּע מָאוֹת זָוִי. אָמַר לוֹ רַבִּי תָן לִי זָמָן. וְנָתַן לוֹ זָמָן שְׁמֶרֶה עוֹמֶדֶת עַל פֶּתַח חֲצֵרָה וְשֹׁבֵר אֶת הַכֹּד בְּפָנֶיהָ, וְבוֹ פְּאִיסָר שְׁמֹן. גָּלְתָה אֶת רֹאשָׁהּ, וְהִיתָה מְטַפַּחַת וּמִנְחַת יָדָהּ עַל רֹאשָׁהּ. הָעֶמִיד עָלֶיהָ עֲדִים, וְכֹא לִפְנֵי רַבִּי עֲקִיבָא, אָמַר לוֹ רַבִּי, לָזוֹ אֲנִי נֹתֵן אַרְבַּע מָאוֹת זָוִי. אָמַר לוֹ לֹא אֶמְרֶת בְּלֹם. הַחוּבֵל בְּעֶצְמוֹ, אֵף עַל פִּי שְׁאִינוֹ רִשָּׁאי פְטוֹר. אַחֲרֵים שֶׁחָבְלוּ בּוֹ חֲבִין. וְהַקּוֹצֵץ נְטִיעוֹתָיו, אֵף עַל פִּי שְׁאִינוֹ רִשָּׁאי פְטוֹר. אַחֲרֵים (שֶׁקָּצְצוּ אֶת נְטִיעוֹתָיו), חֲיִיבִים.

(מסכת בבא קמא, פרק ח, משנה ו)

אחד מחמשת התשלומים שהחובל בחברו חייב לשלם לו הוא פיצוי עבור הבושה שגרם לו. הדרישה לפיצוי ממוני מעידה על תפיסה כי הפגיעה ברגשותיו של האדם ובמעמדו החברתי נחשבת כפגיעה ממשית בו. בסוף המשנה מפורש שאדם המבזה את עצמו נחשב ממש כמי ש"חובל בעצמו". המשנה מביעה כאן תפיסה אורגנית של האדם כמהות אחת הכוללת גם גוף וגם נפש. חשיבותו של רכיב הנפש שבאדם מבוטאת גם על ידי הסכומים העצומים שפוסק רבי עקיבא כפיצוי על הבושה - ארבע מאות זוז, כפרנסה לשנתיים, כפול מסכום כתובת אישה. במשנה מסופר על אישה המוכנה לגלות את ראשה כדי להרוויח "כאיסר שמן" שלא יתבזבז. רבי עקיבא פוסק כי אף שהוכח שאישה זו אינה מקפידה על כבודה, אדם אחר שפורע את ראשה חייב לשלם לה את מלוא הסכום של תשלומי בושת. עמדת רבי עקיבא מפתיעה משום שהיה מקום לומר כי כאשר אדם אינו מקפיד על כבודו סימן שאינו מתבייש, ואם כך, לכאורה הוא אינו נפגע, ועל מה מגיע לו פיצוי? נראה כי שיטתו של רבי עקיבא נובעת מתפיסתו היסודית של מהות האדם כנברא בצלם אלוהים:

הוא הִיָּה אוֹמֵר, חֲבִיב אָדָם שֶׁנִּבְרָא בְּצֶלֶם. חֲבֵה יִתְּרָה נֹדַעַת לוֹ שֶׁנִּבְרָא בְּצֶלֶם, שְׁנֵאֵמַר (בראשית ט), "כִּי בְּצֶלֶם אֱלֹהִים עָשָׂה אֶת הָאָדָם".

(מסכת אבות, פרק ג, משנה יד)

לאור תפיסה זו, מי שפוגע באדם פוגע, כביכול, בקב"ה. מאותה הסיבה, לאדם אין זכות לפגוע בעצמו. ניתן לדייק בתוספתא כדי לחזק הבנה זו:

[...] וכשם שחייב על נזקי חבירו כן הוא חייב על נזקי עצמו הוא עצמו [...] מתלש בשער, מקרע את כסותו (=עושה את זה לעצמו) [...] פטור מדיני אדם וחייב בדיני שמים שנאמר: "ואך את דמכם לנפשותיכם מיד נפשותיכם אדרוש" (בראשית ט, ה).

(תוספתא, מסכת בבא קמא, פרק ט, הלכה א)

האיסור לאדם לפגוע בעצמו נלמד מפסוק שעניינו רצח והפסוק הבא אחריו מעלה את הנימוק: "שִׁפּוֹךְ דָּם הָאָדָם בְּאָדָם דָּמוֹ יִשְׁפּוֹךְ כִּי בְּצֶלֶם אֱלֹהִים עָשָׂה אֶת הָאָדָם" (בראשית ט, ו). חומרת הפגיעה באדם נגזרת מהיותו נברא בצלם ולכן הקב"ה הוא התובע את העונש: "מיד נפשותיכם אדרוש". אם ניישם עקרונות אלו בנוגע לסוגיית הבושת - נמצאנו למדים שהמבזה אדם מבזה

את הקב"ה שהאדם נברא בצלמו! ממילא, האדם שביזה את האישה בשוק חייב לשלם קנס בגין עצם פגיעתו באדם שנברא בצלם, ולא כפיצוי לרגשותיו הסובייקטיביים של הניזק. כפי שנראה בהמשך, תליית הפיצוי בצלם אלוהים אינה ממעיטה מכבודו של האדם. להפך, הבריאה בצלם אינה מסיטה את הדיון מהנפגע אל הקב"ה, אלא מעצימה את כבודו של האדם הפרטי. בהקשר זה מאירים דברי הרמב"ם, העוסקים באיסור להתפשר עם רוצחים, אפילו בהסכמת משפחת הקורבן:

ומוזהרין בית דין שלא ליקח כופר מן הרוצח, ואפילו נתן כל ממון שבעולם, ואפילו רצה גואל הדם לפוטרו: שאין נפשו של זה הנהרג קניין גואל הדם, אלא קניין הקדוש ברוך הוא... (רמב"ם, הלכות רוצח, פרק א, הלכה ד)

בחלקה הראשון של משנתנו, מופיעה בדברי רבי עקיבא התפיסה שתשלום הבושת לאדם הוא תוצאה של איכותו הסגולית:

צָרָם בְּאֶזְנוֹ, תִּלְשׁ בְּשִׁעְרוֹ רֶקֶק וְהָגִיעַ בּוֹ רֶקוֹ הָעֶבֶיר טְלִיתוֹ מְמוֹנוֹ, פָּרַע רֹאשׁ הָאִשָּׁה בְּשׁוֹק, נוֹתֵן אַרְבַּע מְאוֹת זָזוּ. (זֶה הַכֶּלֶל) הַכֹּל לְפִי כְבוֹדוֹ. אָמַר רַבִּי עֲקִיבָא, אֲפִילוּ עֲנִיִּים שְׂבִישְׁרָאֵל, רֹאֲיִן אוֹתָם כְּאֵלוֹ הֵם בְּנֵי חוֹרֵין שְׂיָרְדוּ מִנְּכִסֵּיהֶם, שֶׁהֵם בְּנֵי אֲבָרָהֶם יִצְחָק וְיַעֲקֹב.

בניגוד לגישת התוספתא ודברי רבי עקיבא על מסכת אבות, המדגישים את היות האדם נברא בצלם אלוהים, כאן רבי עקיבא מדגיש כי דווקא זהותה של האישה כישראלית היא המחייבת את הפיצוי הגבוה במידה וביזק. נראה כי לדעת רבי עקיבא, הזהות כישראל היא פיתוח של זהות האדם כנברא בצלם. בהמשך המשנה באבות, שבה רבי עקיבא מתייחס לחיבה היתרה שנודעת לאדם הנברא בצלם אלוהים. הוא ממשיך ומגדיר את מעמדו הייחודי של עם ישראל כהעמקה של הקשר לאלוהים. בני ישראל לא רק נבראו בצלמו של אלוהים, הם ממש נחשבים כבניו:

חֲבִיבֵינוּ יִשְׂרָאֵל שְׂנֵקְרָאוּ בָּנִים לְמִקּוֹם. חֲבֵה יִתְרָה נֹדַעַת לָהֶם שְׂנֵקְרָאוּ בָּנִים לְמִקּוֹם, שְׂנֵאָמַר (דברים יד), בָּנִים אַתֶּם לַה' אֱלֹהֵיכֶם. (אבות, שם)

חוק וסיפור במשנה

במשנה זו שני חלקים. תחילה יש חוק ולאחר מכן מובא סיפור שמגיע על מנת לתת תוקף לדעתו של רבי עקיבא. הסיפור מחזק את הקביעה של רבי עקיבא על כך שתשלום הבושה בין בני האדם אמור להיות שווה וקבוע ולא אמור להשתנות על פי מעמד, כפי שסובר התנא קמא. על מנת להדגיש את ההבדל בין שני חלקי המשנה, ניתן לעשות תרגיל עם התלמידים.

לפניכם התרגיל:

עליכם לכתוב במחברת חוק שמתקיים בבית שלכם. החוק יכול להיות קשור לזמנים שיש לחזור הביתה, לעניין שטיפת כלים וקיפול כביסה, ליחסים בין בני הבית, להבאת חברים, לנשיאה בנטל וכו'. לאחר שכתבתם את החוק שקיים בבית, עליכם לכתוב סיפור שקשור לחוק זה. הסיפור ממחיש מדוע יש צורך בחוק.

לאחר שהתלמידים כותבים זאת במחברתם, מבקשים מהם להשמיע את מה שכתבו בכיתה. סביר להניח שחלק זה יהיה בו גם מן ההומור, וגם מן השיתוף. באמצעות תרגיל זה ניתן יהיה להיכנס לתוך ביתם ועולמם של התלמידים וליצור בכיתה אווירה של שיתוף, ויותר מכך, ניתן יהיה לראות את ההבדל בין חוק לסיפור. חוק הוא פורמלי, ולא תמיד ברורים המניעים שלו, וסיפור הוא יבש פחות, ונכנס בו רגש, וקל יותר לדמיין את ההתרחשויות המתוארות ולהתחבר אליה. לאחר מכן שאלו בכיתה מדוע לדעתם בחרה המשנה לספר את הסיפור על האישה בשוק עם כסוי הראש. אפשר להבין מכך שעניין השוויון בין האנשים לעניין הבושה הוא רעיון שחשוב למשנה, עד כדי שהיא חורגת מהאופן שבו היא נמסרת על פי רוב ומוסיפה סיפור שסגנונו שונה מלשון החוק.

שונים | אגדה | על שום מה?

בלימודנו במשנה ראינו כי גרימת בושה לאדם היא פגיעה בכבודו, והיא גוררת תשלום פיצוי. במסורת היהודית הפגיעה בכבודו של האדם נחשבת למעשה חמור כפי שקורה בסיפור שלפניכם. לדעת רמי פורת: "סיפורנו הוא האמצעי בשרשרת של שלושה סיפורים הנותנים זוויות ראייה שונות לאותו מוטיב – סולידריות חברתית ומניעת פגיעה ביחיד – ובכולם מככבות דמויות של חכמים מוכרים, תנאים.

בפרק הראשון במסכת סנהדרין ('דיני ממונות בשלשה') הגמרא עוסקת בהרכבים שונים של בתי הדין לפי דרגותיהם, ובתוך כך בהרכב בית הדין העוסק בעיבור החודש והשנה. להלן מבנה הסוגיה:

א. ברייתא (משנה חיצונית – נפתחת במילים 'תנו רבנן' ומכאן שהמקור הוא תנאי, אף שהיא אינה מופיעה במשנה עצמה): לפי הברייתא, הנשיא מזמן את הרכב בית הדין להחליט על עיבור השנה.

ב. סיפור מעשה הקשור לברייתא: להרכב הצטרף ללא רשות אדם שמיני, וכדי שלא לביישו ויתר חכם אחר (שמואל הקטן) על מקומו.

ג. שני סיפורים המשתלשלים מהסיפור הראשון: על חכמים שקיבלו על עצמם אחריות למעשה שלא עשו, כדי למנוע בושה מזולתם. רצף הסיפורים מעמיד נושא עצמאי החורג מן הדיון המקורי, שעניינו כבוד האדם ומניעת בושה מהאחר.

השתלשלות עניינים כזו אופיינית לגמרא, אשר ערוכה ברצף מעין־אסוציאטיבי שמטרתו להעביר מסרים חינוכיים ורעיוניים מעבר לדיון ההלכתי. פעמים רבות מוצג הנושא הרעיוני דרך דברי אגדה, שאותם קל יותר לעכל ולקבל. כמו כן, כאשר הנושא מוצג דרך דמויות החכמים, הוא מאפשר ללמוד מהם על התנהגות ראויה או בלתי ראויה, על ערכים שראוי לאמץ והתנהגויות שראוי לדחות. אין לסיפורים אלה בהכרח ביסוס היסטורי אלא בעיקר ספרותי.

(רמי פורת, אתר מדרשת, <http://midreshet.org.il/pageview.aspx?id=288>)

האגדה שלפנינו היא קצרה, כמעט מיניאטורית, וכפועל יוצא מותירה פערי מידע שעל הקוראים להשלים. האגדה מתארת סיטואציה היררכית של מורה ותלמידיו בבית המדרש. בזמן שרבי (רבי יהודה הנשיא) לימד תורה הוא הריח שום ופנה אל תלמידיו בדרישה שמי שאכל את השום יצא מבית המדרש. ניתן לדון עם התלמידים האם דרישתו הגיונית, או חורגת מגבולות סמכותו של המורה? האם יש בדרישה זו פגיעה בצנעת הפרט או שהיא דרישה לגיטימית? ניתן לשער שבעקבות דרישתו של רבי, חש התלמיד שאכל את השום מבוכה רבה, מצד אחד רצה להישמע למורה הנערץ ולכבד אותו ומצד שני חשש שקלונו יתפרסם ברבים (**שאלה 1**).

רבי חייא נעמד ויצא, הקורא אינו יודע האם נעמד ויצא כיוון שהוא זה שאכל את השום והוא מציינת לדרישתו של רבי או שבחר להיעמד ולצאת מסיבה אחרת. סביר להניח, גם בגלל ההקשר שבו נתון הסיפור וגם בגלל השתלשלות העניינים הבאה, שרבי חייא לא אכל את השום ובצאתו מבית המדרש ביקש למנוע את הלבנת פניו של התלמיד שאכל (**שאלה 2**). כתגובה לצאתו של רבי חייא מבית המדרש בוחרים שאר התלמידים לצאת אחריו. לא ברור אם רבי חייא חזה שיציאתו תעורר מרד של שאר החכמים, או אולי רצה שכולם יצאו אחריו מפני שכך איש לא ידע מי אכל את השום (**שאלה 3**).

למחרת פגש רבי חייא את רבי שמעון בנו של רבי. הבן אמר לרבי חייא שהמעשה שעשה פגע וציער את אביו. כאן לא ברור האם רבי שמעון מניח שהמעשה המצער הוא שרבי חייא אכל את השום והריח נדף ממנו ולכן הפריע לרבי בשגרת הוראתו, ותשובתו של רבי חייא בהתאם: חס ושלום – שאוכל שום בבואי לבית מדרשו, אלא כדי שלא להלבין פניו של אוכל השום יצאתי, כדי שיצאו כולם ולא יבינו מי הוא האוכל (על פי רש"י). פרשנות אחרת מניחה שכפי שכל התלמידים ידעו שרבי חייא לא אכל את השום ולכן יצאו אחריו, יודע זאת גם רבי שמעון. לכן הפגיעה והצער שנגרמו לאביו קשורים ביציאתו של רבי חייא מבית המדרש שהובילה ליציאתם של כלל התלמידים וכפועל יוצא לביטול תורה. משתמע מדבריו של רבי שמעון שאוכל השום האמיתי היה צריך לצאת לבדו, כדי שלימוד התורה יתאפשר.



עמוד 51

תשובתו של רבי חייא בהתאם: "לא תהא כזאת בישראל" - אמנם ביטול תורה הוא עוון וחטא, אבל לבייש אחד מישראל, לא תהא כזאת עבירה גדולה בישראל וטוב לבטל תורה מלבייש בן ישראל (על פי הרב שלמה איידלש, מהרש"א, חידושי אגדות מסכת סנהדרין, דף יא, עמוד א) (שאלה 5). שאלת הפוגע והנפגע אינה חד־משמעית, רבי שדרש דרישה פוגענית, מעיד עליו בנו שנפגע בעצמו. אוכל השום האמיתי הובך ונפגע גם אם בזכות רבי חייא לא הולבנו פניו ברבים. רבי חייא שביקש להגן על אוכל השום פגע ברבי. על פי המשנה, ניתן לזהות בסיפור שלפנינו פגיעה של צער ובושת. שאלת הפיצוי מורכבת כאן כיוון שאין בהירות חד־משמעית לגבי הפוגע והנפגע. ניתן להסב את תשומת ליבם של התלמידים לכך שגם בקונפליקטים המוכרים לנו מחיי היומיום לעיתים קיימת מורכבות, וקשה להכריע באופן חד־משמעי מי הפוגע ומי הנפגע. מורכבות זו קשורה גם לחוויה סובייקטיבית של פגיעה השונה בין אדם לרעהו (שאלה 4).

משימה

האגדה על השום, מזמנת לנו אפשרות להמחזי אותה. היא אמנם כתובה באופן מינימלי, אך דווקא מינימליות זו מאפשרת לנו להכניס פרשנויות שונות לסיפור. לא ברור באגדה זו האם רבי חייא, שאמר שהשום שלו, הוא אכן בעל השום או שניסה להגן על תלמיד חלש שלא רצה שייפגע ועוד. מעבר לפרשנויות השונות, האגדה מציפה שאלות רבות שגם מורים וגם תלמידים מתמודדים איתן באופן תדיר. כיצד מורה צריך להעיר לתלמידים? האם כל הערה לתלמיד היא השפלה? האם ניתן גם להבין מורה שרוצה ללמד ומעוניין להתגבר על קשיים אובייקטיביים שצפים בשיעור, וכיצד עליו להתמודד איתם?

כמובן ששיח ודיון על נושאים אלו יכולים להיות מעניינים מאוד, אבל ניתן לעשות זאת בדרך נוספת והיא באמצעות התיאטרון. דווקא בנושא רגיש זה, שדן ביחסים בין מורה לתלמידים, תלמידים עשויים להרגיש יותר בנוח לבטא את עמדותיהם באמצעות משחק ותיאטרון. לאחר שהתלמידים והמורה ילמדו את האגדה בכיתה, ניתן לחלק את התלמידים לקבוצות ולהציע להם כמה כיוונים להמחזה של הקטע:

רעיונות להצגה:

1. להכין שתי הצגות עם שתי אפשרויות: תחילה להציג את המורה כמסכן ואת התלמידים כערמומיים. המורה יבקש בעדינות והתלמידים יצאו בהפגנות. אחר כך המורה יוצג כמשפיל וכוחני, כתמונת ראי להצגה הראשונה.
2. לשנות את הסיפור: הרב מבקש מהתלמיד לצאת והסיפור מתנהל בצורה אחרת. למשל, התלמיד שאכל שום, יוצא מסיים לאכול את הכריך וחוזר לכיתה. ולאחר מכן יש המשך אחר.
3. לקחת את זה לעולם אחר: לא של מורה ותלמידים, אלא של משפחה. חישבו כיצד.
4. ליצור המשך לסיפור: רבי חייא ורבי נפגשים ומדברים.
5. להכין הצגה על מקרה אחר מחיי הכיתה שסיפור זה מזכיר לכם: שיעור שבו תלמידים מפריעים ומורה מוציא החוצה את אחד התלמידים.
6. להקריא משפטים מהאגדה וללוות אותם בכל פעם בקול מאחורה שאומר את כפל המשמעות של המשפטים.
7. להמחזי כמה סיטואציות, אשר בחלקן הפגיעה ברורה וחד־משמעית, ובחלקן הפגיעה פחות חד־משמעית.

משימה

על התלמידים להתייחס למסר של הסיפור: שמירה על כבודו של האדם חשובה יותר מלימוד תורה. בסיטואציות מסוימות צריך אדם לקחת אחריות על מעשה שלא עשה (כפי שעשה גרונה בסיפור "הלב" וכפי שעשה רבי חייא באגדה התלמודית לפנינו), על מנת למנוע בושה מחברו. ניתן לקיים דיון סביב המסר הנלמד בסיפור ולבחון האם התלמידים מקבלים מסר זה.

שונים | הגות ציונית ותיקון החברה | כבוד האדם

עד כה עסקנו בהיבטים מוסריים ומשפטיים של ההתנהגות האלימה, עסקנו במשמעויות הפיזיות והנפשיות של אלימות, בביוש ובלקיחת האחריות ובקשת הסליחה. כדי להעמיק את תחושת האחריות שלנו למעשינו ולחדד את המודעות והרגישות האנושית לגילויים של אלימות ולנפגעיה נבקש בחלק המסיים של הפרק להתייחס להתנהלותה של חברה. בהצהרת הזכויות של האומות המאוחדות נכתב: "כל בני האדם נולדו בני חורין ושווים בערכם ובזכויותיהם". ערך שוויון הזכויות בין כל בני האדם והחובה לכבד את כל בני האדם באשר הם הנם ערכים עליונים בכינונה של חברה מתוקנת. התנועה הציונית לא רק ביקשה להקים בית לעם היהודי הנרדף אלא לכוון חברה המושתתת על אדני הצדק ויחסים של כבוד בין אדם לאדם.

בספר הלימוד מובאים דבריהם של שניים מהוגי הציונות - ברל כצנלסון וזאב ז'בוטינסקי. בין השניים היו חילוקי דעות בעניינים רבים, אולם שניהם האמינו שבבסיס חברה מתוקנת, כמו זו שרצו להקים בארץ ישראל, יש להעמיד את ערך כבוד האדם.

יחס שווה לכל הנברא בצלם

עם תקומתה של המדינה הצעירה הצהיר ברל כצנלסון שהריבונות שזכינו לה מחייבת אותנו, העם היהודי, שידע שררה, והננו אחראים להבטיח את זכויותיהם של המיעוטים בארצנו ולדאוג שיזכו לחיות במדינה המכבדת ערכים של צדק, משפט הוגן ובחירה חופשית לכל אדם הנברא בצלם. ללא קשר להשתייכותו הדתית או הלאומית (שאלות 1 ו-2).

בראשית נברא היחיד

זאב ז'בוטינסקי השתמש בביטוי "מלכותו של אדם" כדי לומר שכל אדם הוא עולם ומלואו. כל אדם נברא בצלם אלוהים ואין אדם דומה לרעהו. כולנו נבדלים זה מזה וראוי שכל אדם יזכה לממש את כבודו בחייו (**שאלה 1**). ז'בוטינסקי מזכיר עמים מגוונים, ומתייחס במתכוון לעמים הפזורים על פני הגלובוס ושונים זה מזה מהותית באמונותיהם ובתפיסות עולמם, זאת כדי להראות שכל אדם יווני, בן שבט הבאנטו, סקנדינבי, או אסקימואי - כולם נוצרו בצלם אלוהים ולכן ראוי שנתייחס באופן שוויוני לכל אדם ללא קשר להשתייכותו השבטית, הלאומית או הדתית (**שאלה 2**). אם נתייחס לכל אדם כמלך, כלומר לכל אדם כעולם ומלואו, נממש את עקרונותיה של חברה דמוקרטית הדוגלת בכבוד האדם ובשוויון זכויות (**שאלה 3**); אם כל יחיד ירגיש כמו מלך בחברה נתונה ולא ייתן דעתו לעובדה שהאחר לצדו גם הוא "מלך", משמע אדם שהוא עולם ומלואו - או אז עלולה להתרחש מלחמת קיום שבה החזק שורד והחלש מתבטל. החברה תהפוך להיות דורסנית, תחרותית ומיליטנטית, ולהתנהל באופן אנטי-דמוקרטי ולא מוסרי (**שאלה 4**). הטענה שעדיף שיחיד יפגע בציבור מאשר ציבור יפגע ביחיד מושתתת על הבחנה בין יחסי הכוח של יחיד וחברה. לקבוצה יש כוח רב מליחיד, ועוצמתו של כוח זה עלולה להיות פוגענית ולגבות מחיר כבד. דוגמה לנושא זה היא חרם שקבוצה עושה על תלמיד או שיימינג ברשתות החברתיות (**שאלה 5**).

משימה

ערך כבוד האדם קיבל במדינת ישראל משנה תוקף כאשר נחקק 'חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו' בשנת תשנ"ב. החוק מביא לידי ביטוי מעשי את הרעיון שזכויות היסוד של האדם בישראל מושתתות על ההכרה בערך האדם, בקדושת חייו ובהיותו בן־חורין, והן יכולו ברוח העקרונות שנמנו בהכרזה על הקמת מדינת ישראל.

במשימה זו התלמידים מתבקשים לקבוע באילו אירועים מתבצעת עבירה על חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו. מילוי המשימה יחדד בתודעת התלמידים את המשמעויות המעשיות של פגיעה בעקרון כבוד האדם וחירותו, ואף את שאלת גבולותיו של עיקרון זה.

שוימ

הגות ציונית ותיקון התחברה

כבוד האדם

כשרו של המגויס נחטא את השתתפותו הציונית ומתחבבה על מנת לשמור על פניו ולעמוד בראש חורבן ישראל. השתתפותו הציונית נחטא את השתתפותו הציונית ומתחבבה על מנת לשמור על פניו ולעמוד בראש חורבן ישראל. השתתפותו הציונית נחטא את השתתפותו הציונית ומתחבבה על מנת לשמור על פניו ולעמוד בראש חורבן ישראל.

השתתפותו הציונית נחטא את השתתפותו הציונית ומתחבבה על מנת לשמור על פניו ולעמוד בראש חורבן ישראל.

יחס שווה לכל הנברא בעולם

היחס שווה לכל הנברא בעולם הוא יחס שבו כל אדם זכאי לשוויון זכויות ולחירות. היחס שווה לכל הנברא בעולם הוא יחס שבו כל אדם זכאי לשוויון זכויות ולחירות. היחס שווה לכל הנברא בעולם הוא יחס שבו כל אדם זכאי לשוויון זכויות ולחירות.

היחס שווה לכל הנברא בעולם הוא יחס שבו כל אדם זכאי לשוויון זכויות ולחירות.

בראשית בראד היחיד

בראשית בראד היחיד הוא היחיד בראשית בראד היחיד. בראשית בראד היחיד הוא היחיד בראשית בראד היחיד. בראשית בראד היחיד הוא היחיד בראשית בראד היחיד.

בראשית בראד היחיד הוא היחיד בראשית בראד היחיד.

השתתפותו הציונית נחטא את השתתפותו הציונית ומתחבבה על מנת לשמור על פניו ולעמוד בראש חורבן ישראל.

השתתפותו הציונית נחטא את השתתפותו הציונית ומתחבבה על מנת לשמור על פניו ולעמוד בראש חורבן ישראל.

52 /// עמוד

משימה: מתלמוד למעשה - סיור למען הפחתת האלימות בביה"ס

לאור העיון ב"חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו", על התלמידים לתכנן סיור תחת הכותרת: "בית ספר ללא אלימות".

מטרת הסיור להעלות את המודעות לתוצאות השליליות של התנהגות אלימה הפוגעת בגופו ובכבודו של אדם.

התלמידים מוזמנים לחשוב לאן כדאי לסייר? את מי כדאי לפגוש? איזו פעילות חינוכית כדאי לבצע בתום הסיור? אילו מקורות יילמדו בסיור? כיצד יתרום הסיור להפחתת האלימות בבית הספר?

על התלמידים לשלב מקורות ותובנות מהפרק במסרים שיבחרו להעביר לכלל התלמידים, המורים והורי ביה"ס.

מקרה מבחן | תופעת הפיוש והזכות לשם טוב

בימינו נפוצה תופעת הפיוש ברשת: שיימינג, שיש בה גם הפרה של זכויות נוספות - הזכות לפרטיות והזכות לשם טוב. תופעת ה"שיימינג" (פיוש) היא חשיפת שמו של אדם מסוים בציבור (סרטון, תמונה, פוסט וכדומה), במטרה להעלות לדיון מעשה או התנהגות. שיימינג ברשת הוא שימוש ברשתות חברתיות כדי ללעוג ולהוקיע התנהגויות הנחשבות לפסולות. היום לכל אחד יש גישה קלה וחופשית לרשתות החברתיות ולכן חשוב להיות מודעים לתופעה ולהבין את השלכותיה.

פגיעת ביוש עלולה להיות חמורה ביותר, שקולה לפגיעה פיזית ולעיתים קשה אף יותר. הפגיעה הפיזית בולטת לעין ולכן פשוט יותר לספק לה מענה, הפגיעה הנפשית סמויה מהעין ולכן לא תמיד אנו ערים לעוצמתה. העובדה שהפגיעה סמויה מהעין מובילה להעדר טיפול הולם, וכפועל יוצא להידרדרות נפשית של הנפגע המלווה אף בדיכאון ובמשאלות אובדניות (**שאלה 1**). הילדה שחוותה מתקפת שיימינג ברשת מרגישה השפלה ועלבון רב, ביטחונה העצמי מתערער ותחושת הערך העצמי שלה נפגעת. היא מרגישה חשופה ונדמה לה שהשליטה בחייה וגורלה מופקע מידיה. ככל שהתהודה של השיימינג רחבה יותר היא מגבירה את תחושות ההשפלה וחוסר האונים (**שאלה 2**). ישנו הבדל מהותי בין פרסום תמונה של אדם על ידו מתוקף רצונו ובחירתו לבין פרסום תמונה על ידי אדם אחר ללא הסכמת המצולם. הטיעון שמעלה אילן מזכיר את המקרה המובא במשנה, כיוון ששני הפוגעים טוענים לחפותם: האחד משום שהעלה תמונה של נערה המעלה את תמונותיה תכופות לרשתות החברתיות, והשני שפרע את שורה של אישה בשוק והוכיח שהיא פורעת את שורה בעצמה כשנזקקת לכך. בשני הסיפורים הפוגעים מתעלמים מזכות הבחירה האישית ופוגעים בכבוד האדם ובזכאותו שלו לפרטיות ולזנעת חייו ועוברים על איסור כניסה לרשות היחיד ללא הסכמתו (**שאלה 3**). פגיעה של שיימינג היא פגיעה קשה ולא תמיד בת-תיקון. בדומה למשנה, יש ערך בהתנצלות ותשלום פיצוי כספי על הפגיעה, אך בשונה מהמשנה, מאחר שלהשפלה יש תהודה חברתית רבת ממדים, ולא ניתן להעלים את הסרטון או התמונה שהתפרסמו, ההתנצלות והפיצוי עשויים למזער במעט את הנזק שנגרם (**שאלה 4**).

משימה

על התלמידים ליצור מסע פרסום (קמפיין) נגד תופעת השיימינג החברתי, אשר יופץ ברשתות החברתיות. עליהם לעצב מודעה, דִבְקִית (סטיקר) או סרטון קצר. לחשוב מהו המסר המרכזי שהם רוצים להעביר ולמצוא מסר קליט וקצר שימש כסיסמת מסע הפרסום.

הצעה נוספת לעיסוק בנושא השיימינג: צפייה בסרט "בריונות ברשת"

מומלץ לצפות בספר **בריונות ברשת**, הזמין לצפייה ביוטיוב ומתאים לפתיחת דיון בנושא אלימות ברשת בגיל ההתבגרות. הסרט עוקב אחרי טיילור הילרידג', בחורה מתבגרת שנופלת קורבן לבריונות ברשת והמחיר הכבד שהתקרת גובה מטיילור. טיילור היא בחורה יפה בת 17 שמתמודדת עם הגירושים של הוריה והיא מודעת בצורה כואבת למעמדה החברתי הנמוך בתיכון. כשאמא שלה נותנת לה מחשב ליום ההולדת טיילור שמחה על ההזדמנות להשתמש באינטרנט לתקשר עם חברה בלי שאמא שלה תסתכל מעבר לכתף שלה כל הזמן. אבל, לאחר זמן קצר טיילור מוצאת את עצמה קורבן לבגידה ובריונות באתר רשת חברתית פופולרית. בגלל ההודעות הפוגעות, לאט לאט היא מתחילה להרחיק את עצמה ממשפחתה ומחברה, כולל מהחברה הכי טובה שלה.



עמוד 54



עמוד 55

יש רשות או אין רשות? היחס לרשות הרבים

פתיחה

השפה המשפטית מגדירה שני סוגי מקומות - המרחב הפרטי (המכונה בלשון חז"ל "רשות היחיד") והמרחב הציבורי ("רשות הרבים"). בעוד רשות היחיד היא בדרך כלל מקום סגור השייך לאדם הפרטי, רשות הרבים הוא מקום פתוח המשמש את כולם, ולכן מתעוררות לגבי שאלות חוקיות וערכיות שונות:

- למי שייכת רשות הרבים? לשלטונות? לכולנו יחד? לכל אחד מאתנו בנפרד? ואולי לאף אחד?
- מי אחראי לרשות הרבים? כולם או אף אחד?
- איך שומרים על רשות הרבים שלא ייעשה בה כל אדם ככל העולה על רוחו - שהרי היא "של כולם".

הסכנה בכך שרשות הרבים "של כולם" היא שבסופו של דבר היא "של אף אחד" - כלומר אף אחד לא ייקח עליה אחריות, ובוודאי לא באותה מידה שבה אנחנו לוקחים אחריות על רשות היחיד שלנו. סכנה נוספת היא שאנשים פרטיים ירצו להשתלט על רשות הרבים או על חלקים ממנה ולהפוך אותה לקניין שלהם, ועל ידי כך להפקיע אותה מן הציבור.

חז"ל (כמו מערכות החוק בימינו) היו מודעים לסכנה שבהפיכת רשות הרבים להפקר, כלומר למקום שכל אחד עושה בו מה שהוא רוצה, ללא כללים וגבולות. לכן הם הסדירו, באמצעות חוקים וכללים של מותר ואסור, את השימוש ברשות הרבים ואת האחריות לגבי מה שקורה בה. בפרק זה נעסוק בשאלות שונות הנוגעות לזכויות ולחובות בשימוש ברשות הרבים וליחס הראוי לרשות הרבים שלנו.

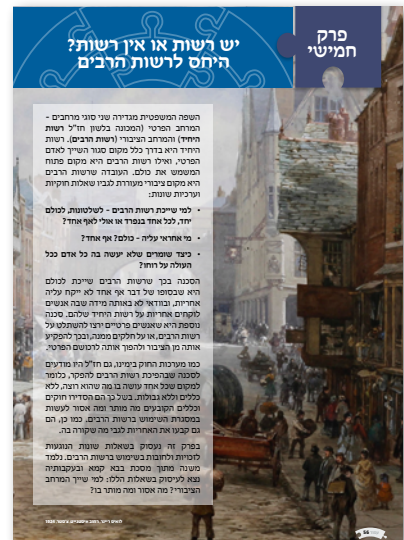
מפת הפרק

נתחיל בלימוד משנה ממסכת בבא קמא. מתוך לימוד המשנה נצא לעיסוק בשאלה למי שייך המרחב הציבורי? מה אסור ומה מותר בו? נעסוק בשאלה מה קורה כשמוציאים חפצים מרשות היחיד לרשות הרבים, ונגרם נזק בעקבות ההוצאה: מי אחראי לנזק - בעל החפץ שלקח סיכון בכך שהניח את החפץ ברשות הרבים ששייכת לכולם, או עובר האורח שגרם נזק לחפץ? ומה עושים במקרה שעובר האורח עצמו ניזק - נפצע מהחפץ וכדומה? בכל אלה נעסוק בעקבות המשנה, שקובעת חוקים וכללים ברורים לכל מקרה. השאלה המהותית כאן היא **שאלת האחריות**: של מי האחריות על רשות הרבים ומי קובע את האחריות? לשאלה זו יש גם היבטים חוקיים-משפטיים וגם היבטים ערכיים.

במדור "**מקורות משוחחים על**" נמשיך את השיחה בשאלות הללו בעזרת שני מקורות: האחד, מתלמוד בבלי, מסכת בבא קמא, שם חכמים דנים במשנה שאותה למדנו בחלק הראשון, מפרשים אותה ושואלים עליה שאלות. המקור השני הוא מתוך פסק דין של השופט אליקים רובינשטיין, ששואל מה אפשר ללמוד מתפיסת חז"ל לגבי המציאות הישראלית המודרנית, ומה דומה בין הוצאה של כד לרשות הרבים לבין מכונית נוסעת ברשות הרבים.

במדור **שונים: הגות ציוני ותיקון החברה** נעסוק בביקורת על מגמות הולכות ומתחזקות של השתלטות על מרחבים ציבוריים על ידי הקנייה שלהם בידי אנשים פרטיים. אותם אנשים, בעלי הון, קונים בכספם מרחב שנחשב לציבורי ופותרים אותם לציבור כאילו מדובר במרחב ציבורי פתוח וחופשי, אבל למעשה אופיו של המרחב הזה משתנה לגמרי: הוא כבר לא פתוח וחופשי לכול אלא מפוקח בידי מי שקנו אותו, ויש לו מטרה אחת בלבד: הפקת רווחים. והשאלה היא, האם המגמה הזו טובה או רעה לציבור? האם יש בה יתרונות או רק חסרונות?

במדור השלישי נתמקד ב**אגדת חז"ל** העוסקת במי שמתייחס לרשות הרבים כאל אזור שמותר לעשות בו כל מה שברצונו. המסר שהסיפור מבקש להעביר הוא שרשות הרבים היא "שלנו" ולכן



עמוד 56

יש לנו אחריות עליה, ולא רק שהיא שלנו אלא היא יותר שלנו מאשר המרחבים הפרטיים שלנו - בניגוד למה שמקובל לחשוב.

המדור הרביעי יוקדש **למקרה מבחן** מן המציאות הישראלית, שמראה איך המרחב הציבורי משמש זירה למאבקים פוליטיים בין קבוצות בעלות אינטרסים מנוגדים. המקרה התרחש לפני כמה שנים בעיר ירושלים: נשים הפסיקו להופיע על שלטי חוצות בעיר, בעקבות רצון של חברות הפרסום והשילוט להימנע מקונפליקטים עם חרדים ומהשחתת שלטים ופרסומות בידי חרדים קיצוניים. האם מדובר במאבק לגיטימי או בניסיון השתלטות כוחני על המרחב הציבורי? בכך נעסוק בחלק הזה.

משימת פתיחה | למי אני שייך?

משימה זו מבקשת לחדד את ההבנה ביחס להבדל שבין רשות היחיד ורשות הרבים. **רשות היחיד** היא תחום שנועד לשימושו של היחיד (למשל בית). **רשות הרבים** היא תחום שנועד לשימוש הציבור הרחב (למשל רחוב, מגרש משחקים, שדה פתוח, חוף ים).

בית כנסת: שייך לציבור אך עשוי להיות גם רכוש פרטי.

מוסך לרכב: פרטי.

קניון: שייך לבעליו מפעילי הקניון הפותחים אותו לשימוש הציבור.

מגרש משחקים: בדרך כלל מדובר ברכוש ציבורי.

חצר משותפת של בניין מגורים: שייך לדיירי הבניין.

אצטדיון כדורגל: שייך למפעיליו.

כביש ובו מכוניות: שייך לציבור.

מדרכה: שייכת לציבור.

חוף הים: שייך בדרך כלל לציבור, למעט חופים בעלי זיכיון פרטי.

מגרש כדורסל של בית ספר: שייך לציבור.

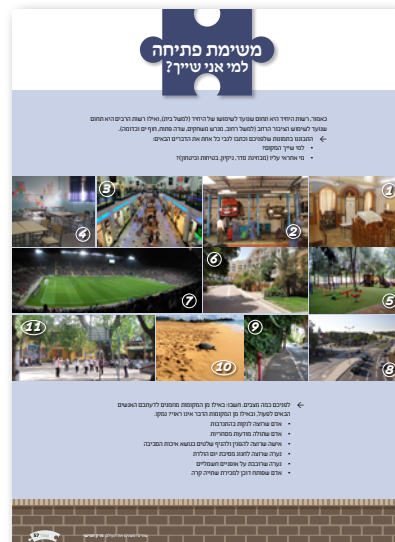
הזכות לשימוש והאחריות על התפעול והאחזקה של המקום תלויה בשאלה למי הוא שייך ומי ממונה עליו. כך למשל, לא ניתן לתלות מודעה בחצר משותפת ללא הסכמת הדיירים. לעומת זאת, בלוח מודעות ציבורי הפתוח לכולם הדבר לגיטימי.

שונים חשנה | מכשול ברשות הרבים

רשות הרבים היא מרחב המשרת את כלל הציבור. לעוברים ולשבים ברשות הרבים מותר בדרך כלל להשתמש ברשות זו ולהניח בה את חפציהם לפי הצורך. אולם מה קורה כאשר החפץ (למשל כד או תיק) שהניח אדם ברחוב מהווה מכשול או גורם נזק לעוברים ולשבים? האם בכלל מותר להניח את החפץ במקרה זה? ואם ייגרם ממנו נזק לעובר אורח, מי אשם בכך? ולמי בעצם שייך הרחוב - האם לבעל החפץ או לעוברים ולשבים?

חז"ל היו מודעים לסכנה שבהפיכת רשות הרבים להפקר, כלומר למקום שכל אחד עושה בו מה שהוא רוצה, ללא כללים וגבולות. לכן הם הסדירו, באמצעות חוקים וכללים של מותר ואסור, את השימוש ברשות הרבים ואת האחריות לגבי מה שקורה בה.

בשאלות אלו עוסקת המשנה במסכת בבא קמא.



עמוד 57



עמוד 58

המקרים המתוארים במשנה. היעזרו בטבלה שלפניכם (שאלה 1):

המקרה	המזיק	הניזק	מהו הדין? על מי מוטלת האחריות לנזק?
א. אדם הניח כד ברשות הרבים, ומישהו שעבר נתקל בכד ושבר אותו	עובר אורח ברשות הרבים	בעל הכד	עובר האורח ששבר את הכד פטור מתשלום
ב. אדם הניח כד ברשות הרבים, ומישהו שעבר נתקל בכד וכתוצאה מכך נגרם לו נזק (נפצע או נחבל)	בעל הכד	עובר אורח ברשות הרבים	בעל הכד חייב לשלם לנפגע פיצויים על הנזק שנגרם לו
ג. אדם הניח כד ברשות הרבים והכד נשבר, ואדם החליק על מי הכד שנשפכו	בעל הכד	עובר אורח ברשות הרבים	בעל הכד חייב לפצות את הנפגע
ד. אדם הניח כד ברשות הרבים, והכד נשבר, ומישהו שעבר שם נפצע משברי הכד	בעל הכד	עובר אורח ברשות הרבים	בעל הכד חייב לפצות את הנפגע (לדעת רבי יהודה: בעל הכד חייב לפצות את הנפגע רק אם בעל הכד ניפץ את הכד בכוונה; ואילו אם הכד נשבר בלי כוונה - בעל הכד פטור)



עמוד 59

לפי תנא קמא, אדם שכדו נשבר ("כד" בלשון חז"ל וגם בלשון המקרא - גם זכר וגם נקבה) ברשות הרבים אחראי לנזק שנגרם לאדם בעקבות שבירת הכלי (החלקה של עובר אורח על המים שהיו בכד או פציעה משברי הכד). לעומת זאת, רבי יהודה פוסק כך רק במקרה שבעל הכד שבר אותו בכוונה, אבל אם הכד נפל בטעות מידי של בעל הכד - הוא אינו צריך לפצות עובר אורח שנפגע ממנו (שאלה 2).

לאור דברי המשנה, רשות הרבים איננה הפקר ששייך לאף אחד, אלא היא שייכת לכולם - כלומר לכל מי שעובר בה או עושה בה שימוש כלשהו. ולכן כל אחד ואחת מאיתנו אחראים לנזקים שנגרמים בה; כל מי שמעורב בנזק כלשהו ברשות הרבים אחראי לנזק הזה, בהתאם לחוקים שחלים על רשות הרבים (שאלה 3).

משימה: להיות משפטינים

- א. התובעת באירוע היא האישה שהתארכה במלון. הנתבעת היא הנהלת בית המלון. התביעה היא לפיצוי על חבלה שנגרמה לאישה במרחב המלון, על ידי חפץ (פסל) שעמד בדרכה וגרם לפילתה.
- ב. פסק הדין הוא - הנתבעים יפצו את התובעת בסך של 40,000 ₪. נימוקי השופטת הם: 1. ההנהלה הייתה צריכה לצפות מראש שהפסל עלול להפוך למפגע עבור אורחי ועובדי בית המלון ולגרום להיתקלות ונפילה. 2. במקרה שהנהלת מלון מניחה פסל ברחבת המלון, עליה לנקוט בכל אמצעי הזהירות הדרושים כדי למנוע היתקלות בו (למשל, לצבוע אותו בצבע בולט, לשים שלט אזהרה לידו, לגדור אותו או לשים אותו במקום גבוה יותר כך שלא יעמוד בדרכם של הנופשים).
- ג. בשאלה זו על התלמיד להביע את דעתו האישית ולנמק אותה.
- ד. פסק הדין של השופטת אכן תואם את הדין במשנה: על פי המשנה, אדם שהניח כד (או חפץ אחר) ברשות הרבים, ואדם שעבר שם נתקל בכד וניזוק - אז בעל החפץ חייב לשלם לו פיצויים על הנזק שנגרם לו, שכן הוא האחראי לנזק הזה. כך גם במקרה הזה - המלון הוא מרחב ציבורי; הנהלת המלון הניחה במרחב הזה פסל והפסל גרם לנפילה וחבלה של אחת מאורחות המלון. האחריות היא על הנהלת המלון; במקרה הזה הייתה רשלנות מצד בעלי המלון ועל כן עליהם לפצות את האורחת על הנזק שנגרם לה כתוצאה מן הפסל.
- ה. אילו האישה בפילתה הייתה גורמת נזק לפסל והמלון היה תובע אותה על נזק זה, הדין לפי המשנה אמור להיות - שהנתבעת פטורה מתשלום על הנזק שנגרם לכד.

מקורות משוחחים על... של מי האחריות

בעקבות המשנה, חכמי התלמוד דנים בהלכה הקובעת כי הולך רגל ששבר כד ברשות פטור. השאלה שאיתה התמודדו חכמי התלמוד, בבואם להבין ולפרש את המשנה, הייתה - מדוע החוק קובע שהמזיק במקרה הזה פטור? האם אין להולך הרגל אחריות כלשהי לנזק שגרם ברשות הרבים? האם לא יהיה נכון לצפות שהולכי רגל, בעת הליכתם ברחוב, יסתכלו לאן הם הולכים - וכך ימנעו היתקלויות ונזקים אפשריים?

בתלמוד הבבלי, מסכת בבא קמא, מתקיים דיון בין חכמים על המשנה שאותה למדנו. כמה מן האמוראים, דעתם לא נחה מהחוק שהמשנה קבעה. הוא נראה להם קיצוני מדי ומרחיק לכת, שכן למה לפטור מאחריות את הולך הרגל שנתקל בכד ושבר אותו? הלוא באחריותו להסתכל לאן הוא הולך. הוא צריך היה לראות את הכד, ולכן לדידם, אין סיבה שיהיה פטור מלשלם את הנזק לבעל הכד!

הפתרון שמוצאים רוב החכמים לסוגיה זו הוא שלא מדובר בכלל גורף אלא במקרים מיוחדים. מהם אותם מקרים? יש כאן שלוש אפשרויות: רב אומר כי מדובר במצב שאדם הוציא לרשות הרבים חביות רבות, שמכסות את הרחוב וחוסמות את המעבר בו. שמואל אומר כי מדובר במקרה שבו הכד הונח ברשות הרבים בשעות הלילה, בחושך, כך שאי אפשר היה לראות אותו. ורבי יוחנן אומר כי מדובר במקרה שבו הכד הונח בפינה, כך שקשה היה להבחין בו. המקרים המיוחדים האלה יכולים להסביר למה גורם הנזק (שבירת הכלי) פטור מן הנזק שגרם.

אבל בסופו של דבר, הדעה שהתקבלה היא דעתו של רבי אילעא, שהיא קרובה יותר למשנה. רבי אילעא מצדיק את המשנה הפוטרת את הולך הרגל מפיצוי על הכד ששבר כשעבר ברחוב, וזאת בנימוק ש"אין דרכם של בני אדם להתבונן בדרכים". כלומר: הנוהג הוא שבני אדם אינם נוטים להסתכל על כל חפץ וחפץ כשהם הולכים בדרכם, ולכן לא יהיה צודק להטיל עליהם את האחריות לשבירת הכד, ולכן הם פטורים.

מקורות משוחחים על... של מי האחריות?

תוספת: השנה דנים חכמי התלמוד בהלכה הקובעת כי הולך רגל ששבר כד ברשות פטור. השאלה שבה שוקים החכמים: מדוע החוק קובע שהמזיק פטור במקרה הזה? האם אין על הולך הרגל אחריות כלשהי לנזק שהוא גורם?

פסוק, אבל למה?

לפי הפסוק: וזהו דין הדין... (שם)

אם כי הפסוק נראה כפשוטו, ישנן דעות שונות לגבי פירוטו. לדעת רש"י, הפסוק מתייחס למקרה שבו האדם ששבר את הכד הוא הולך רגל, ולא כלי רכב או חיה. לפיכך, הפסוק מתייחס למקרה שבו האדם ששבר את הכד הוא הולך רגל, ולא כלי רכב או חיה. לפיכך, הפסוק מתייחס למקרה שבו האדם ששבר את הכד הוא הולך רגל, ולא כלי רכב או חיה.

השאלה

השאלה היא: האם יש לנזק שנגרם על ידי הולך רגל אחריות? האם לא?

התשובה

התשובה היא: לא. לפי המשנה, הולך רגל ששבר כד ברשות פטור. הסיבה לכך היא שההלכה קובעת כי הולך רגל ששבר כד ברשות פטור. הסיבה לכך היא שההלכה קובעת כי הולך רגל ששבר כד ברשות פטור.

הסיבה

הסיבה היא: לפי המשנה, הולך רגל ששבר כד ברשות פטור. הסיבה לכך היא שההלכה קובעת כי הולך רגל ששבר כד ברשות פטור. הסיבה לכך היא שההלכה קובעת כי הולך רגל ששבר כד ברשות פטור.

עמוד 61

פטור, אבל למה? תלמוד בבלי, מסכת בבא קמא, דף כז, עמוד ב
תשובות התלמוד לשאלה: מדוע בעצם פטור השובר את הכד? (שאלה 1)

התשובה	ההסבר
רב - הוא פטור כי מדובר במצב שהאדם מילא את כל רשות הרבים בחביות.	אם האדם מילא את כל רשות הרבים בחביות, הולך רגל ששבר כד פטור כי אי אפשר לעבור במקום שמלא בחביות.
שמואל - הוא פטור שכן הכוונה היא שהניח את הכד בחושך, בשעות הלילה.	הולך הרגל פטור במקרה שזה קרה בלילה, בחושך - כי אי אפשר לראות את הכד בחשיכה.
רבי יוחנן - שהניח את הכד בקרן זוית.	הולך הרגל פטור כי מדובר במקרה שהכד היה מונח בפינה, ואי אפשר לראות אותו ממרחק ולהימנע מלהיתקל בו.
רבי אילעא - האדם פטור, מכיוון שאין דרכם של בני אדם להתבונן בדרכים.	הולך הרגל פטור כי הנוהג הוא שבני אדם אינם נוטים ללכת בדרך ולהסתכל על כל חפץ וחפץ בדרכם, ולכן לא הוגן להטיל על הולך הרגל אחריות לשבירת הכד.

של מי האחריות לנזק שנגרם לכד שהוצב ברשות הרבים? (שאלה 4)

אם...	האחריות לנזק שנגרם לכד שהוצב ברשות הרבים היא של:
בהנחה שאין דרכם של בני אדם להתבונן בדרכים.	של בעל הכד
בהנחה שהולכי רגל צריכים לשים לב למה שלפניהם על הקרקע.	של הולך הרגל

"יותר ייזהר שלא יזיק משלא יזק" - השופט אליקים רובינשטיין

מכונית הנוסעת בכביש דומה למקרה במשנה של אדם המניח את הכד, בכך שבשני המקרים יש "חפץ" ברשות הרבים שעלול לגרום לפגיעה בעוברי אורח. בשני המקרים אפשר היה לומר שהולכי הרגל הם אלה שצריכים להיזהר מלהיפגע - בין על ידי הכד ובין על ידי מכונית נוסעת - אבל לפי המשפט העברי מי שצריך להיזהר הוא בעל הכד, ועל כן גם בעל המכונית, זה שנוהג בה (שאלה 1).

המהווה "מכשול" בכביש הוא נהג המכונית - המכשול הוא כלפי הולכי הרגל, הנמצאים בדרכים. לפי השופט רובינשטיין, נהג רכב שפגע בהולך רגל אינו יכול לטעון כלפי הולך הרגל "היית צריך לשים לב לדרך", כי המכשול איננו הולך הרגל אלא הרכב. וכן כי הכלל במשפט העברי הוא שהאחריות היא על מי שמניח את הכד ברשות הרבים - ובמקרה של מכונית, מי שנוהג במכונית. זאת, על פי הכלל "יותר ייזהר שלא יזיק משלא יזק", כלומר האוחז בהגה צריך להיזהר שלא להזיק יותר מאשר צריכים להיזהר אנשים או ילדים העוברים ברחוב. האחריות מוטלת בעיקר עליו (שאלה 2).

משימה

במקרה א, הדין צריך להיות שהנהג שפגע בארגזים אחראי לנזק שגרם ועליו לפצות את בעל הסחורה על הסחורה שנפגמה. אמנם מדובר ברשות הרבים ועל פי זה הנהג שפגע בארגזים היה אמור להיות פטור מאחריות לנזק, אלא שבמקרה זה הוצב תמרום שמורה: "פריקה וטעינה של משאות". המשמעות היא שבאזור שבו מוצב התמרום מותר לפרוק משאות. נהג המכונית היה אמור לראות את התמרום ולנהוג בהתאם, בזהירות. לכן האחריות לנזק היא עליו.

במקרה ב, האישה פטורה מלפצות את הילד על המשקפיים שנשברו. הסיבה היא שהילד זרק



עמוד 62 ///

את התיק שלו על המדרכה, וגם אם לא התכוון לפגוע במישהו, הרי שזו רשות הרבים. האישה שנתקלה בתיק ופגעה בו בעגלת התינוק שלה, וגרמה לשבירת המשקפיים שהיו בתיק, פטורה מפיצוי שכן הדבר נגרם בשל חוסר הזהירות של הילד, שפעל בצורה לא נכונה במרחב הציבורי.

במקרה ג, הדין צריך להיות שהאדם שהחנה את הרכב במקום שמסכן את התנועה - עליו האחריות. החניה במקום שמסכן את התנועה היא מסוכנת ועלולה לגרום לתאונות ופגיעות; והדין במקרה הזה הוא עם התובע (הנהג שכמעט והתנגש במכונית החונה).

במקרה ד, הדין צריך להיות שהנער שהניח את האופניים שלו זרוקים על המדרכה אמור לפצות את הנערה שנתקלה באופניים, נפלה ונפצעה. המקרה דומה למקרה שבו מי שמניח כד ברשות הרבים והולך רגל נתקל בכד ונחבל אינו פטור וחייב לפצות על הנזק, כך מי שהניח את אופניו על המדרכה חייב לפצות את הנערה על החבלה שנגרמה לה בעקבות הנפילה וההיתקלות באופניו.

שונים הגות ציונית ותיקון החברה | למי שייכת רשות הרבים?

בחברה מודרנית המנהלת חיי מסחר וכלכלה ערים ותוססים, המרחב הציבורי "קורץ" לאנשי עסקים ובעלי הון, שמבקשים לקנות אותו לעצמם (למשל קנייה של חוף ים והפיכתו לפרטי), או להפיק ממנו רווחים (למשל קנייה של שטח והקמת קניון).

החיסרון בכך הוא שהמרחבים הציבוריים מצטמצמים. ומרחבים שאנחנו נוהגים לחשוב עליהם כציבוריים - כמו קניונים - הם למעשה מרחבים פרטיים, שמישהו קנה ופתח אותם לציבור. זה שונה ממרחב ציבורי של ממש, שכן מרחב כמו קניון אינו פתוח לכל אחד. זהו מרחב מפקח מאוד שקורה בו רק מה שהבעלים רוצים שיקרה - בעיקר שאנשים יקנו. לכן, אפילו האופן שבו אנחנו מטיילים בקניון בעצם מתוכנן בשבילנו, ואינו לגמרי חופשי. מצד שני - בעלי הקניון משקיע בקניון: נעים לשהות בו, הוא משמש מרכז קניות ובילוי לטובת הכלל, ובעליו גם אחראי למתרחש בו (ניקיון, סדר וכדומה).

האם המגמה הזו של צמצום רשות הרבים היא חיובית, או שלילית?

בלי לשאול אותנו... במבי שלג, "למי שייכת רשות הרבים"

בטקסט של במבי שלג מוזכרים המרחבים הציבוריים הבאים: הים, הרחובות, הגינות, אתרי הבילוי, הכבישים, המדרכות, תחנות הדלק, המסיבות הציבוריות (שאלה 1).

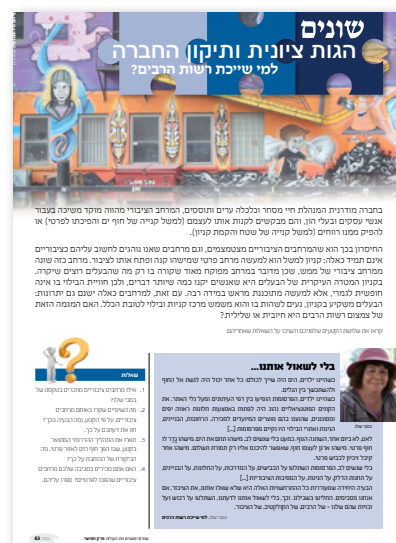
השינוי העיקרי שעבר על המרחבים הציבוריים הוא שבעבר הם היו שייכים לכולם, ועם הזמן הם למעשה נלקחו מן הציבור ועברו לידיים פרטיות, וכך הפסיקו להיות רשות הציבור, כלומר של כולנו. שינוי נוסף שקרה הוא ההשתלטות של הפרסומות על מרחבים ציבוריים רבים. הבעיה של התהליכים האלה היא, לפי במבי שלג, שלא שאלו אותנו - את הציבור - אם הוא מסכים לוותר על המרחבים הציבוריים האלה, ועל הזכות להסתובב בהם בחופשיות, לטובת בעלי הון שקנו אותם לעצמם או ומשתמשים בהם כדי לפרסם בהם מוצרים (שאלה 2).

כך הכותבת מתארת את התהליך: "לאט, לאט, לא ביום אחד, השתנה הנוף. כמעט בלי שנשים לב, מישהו תחם את הים. מישהו גָּדַר לו חוף פרטי. מישהו ארגן לעצמו חוף, שאפשר להיכנס אליו רק תמורת תשלום". הביקורת על כך היא שכך למעשה גוזלים מן הציבור את זכותו על המרחבים הציבוריים, שהם למעשה שלו (שאלה 3).

מפקדים את רשות הרבים - מיכה אודנהיימר, "כיכר השוק אינה קיימת עוד"

לפי המאמר, המטרה של הקניונים היא בעיקר להרוויח, "לעשות כסף". לכן יוצרים את הקניון כמרחב בועתי, שיאפשר לאנשים להתנתק מהכול ולהתמקד בסחורות ובמוצרים שאותם בעלי הקניון רוצים שיקנו (שאלה 1).

בקניונים לא מרשים לחיילים עיניים להתיישב על הרצפה, כי זה הכלל של הבעלים. למרות מה שאנחנו נוטים לחשוב, הקניון איננו מקום ציבורי, ומי שקובע את כללי ההתנהגות בתוכו - מה מותר ומה אסור - הם הבעלים של הקניון. האינטרס של הבעלים הוא כלכלי - למקד את כל תשומת הלב של המבקרים בסחורות ולגרום להם לקנות, ליצור בועה מנותקת של קניות. לכן הניסיון הוא ליצור מקום נקי מאוד, סטרילי, מסודר ותכליתי - במקום כזה אסור לחיילים להתיישב על הרצפה, זה



עמוד 63



עמוד 64

לא תואם את האווירה שמבקשים ליצור בקניונים. הקניון הוא מקום פרטי, לא מקום ציבורי - ומי שקובע את כלליו הם בעלי (שאלה 2).

מאותן סיבות שפורטו לעיל אסור להתרים או לחלק עלוני פרסום (פליירים) בקניון. הפעילויות האלה אינן משתלבות במטרה שלשמה הקניון קיים, והיא - צריכה, קניות. המבקרים בקניון הם "צרכנים" העסוקים בצריכה, ובעלי הקניון רוצים שהם יימנעו מכל הסחת דעת שהיא, ובכלל זה התרמות וחלוקת עלוני פרסום שהם בבחינת הוצאת כסף שאינה נכנסת לכיס של בעלי הקניון. ההתרמה היא לגוף חיצוני והפליירים לעיתים מושכים את הקהל לצריכה מאוחרת יותר או במקומות אחרים (שאלה 3).

הקניון הוא מרחב פרטי, אף שאנחנו נוטים לראות בו מרחב ציבורי. הוא נראה כמקום ציבורי, כי הוא מיועד לציבור, אבל למעשה הוא שייך לא לציבור אלא לבעלי הקניון. הם בעלי המרחב והם הקובעים את החוקים שלו (שאלה 4).

זירה ציבורית | ארנה קזין, במרחק הליכה

הקניונים אינם מאפשרים לעניים, למקבצי נדבות או לחסרי בית לשהות בו (שאלה 1). עניים, חסרי בית ומקבצי נדבות אינם נמצאים בקניונים מן הסיבה הפשוטה שלא נותנים להם להיכנס לשם. הקניון הוא זירה ציבורית בבעלות פרטית ומי שמחליט מי יבוא בשעריו ומי לא - הם הבעלים הפרטיים של הקניון. האדם אינו חופשי להסתובב בקניון כמו במרחבים ציבוריים (שאלה 2).

כוונתה של ארנה קזין לכך שהקניון הוא מצד אחד זירה ציבורית - במובן זה שמסתובבים בו אנשים רבים, כמו במרחבים ציבוריים אחרים. מצד שני, הבעלות על הקניון היא בעלות פרטית, והבעלים הם הקובעים את כללי ההתנהגות בקניון - מבחינה זו הקניון איננו מרחב ציבורי פתוח וחופשי (שאלה 3).

אפשר להתייחס בתשובה לשאלה 4 ליתרונות הבאים:

- נעים לשהות בקניון ולערוך בו קניות.
- הקניון מאפשר לערוך קניות בנוחות כאשר מזג האוויר חורפי וסוער בחוץ.
- הקניון מתוחזק בצורה טובה, הוא מסודר ונקי.
- בקניון יש אפשרות לנוח - אם על ספסלים שמפוזרים בו, ואם בבית קפה או במסעדה.
- בקניון יש מגוון גדול שמאפשר לרכז קניות במקום אחד, וגם לשבת בבית קפה או במסעדה מהירה, לראות סרט בקולנוע וכדומה.

שונים | אגדה | בלי רשות...

המרחב הפרטי שלנו יקר לנו וחשוב לנו כי הוא "שלנו", ולעומתו המרחב הציבורי - הוא "של כולם" ולכן לא תמיד ברורה לנו האחריות שלנו כלפיו, וגם לרוב אכפת לנו פחות ממרחב ציבורי מאשר מהמרחב הפרטי שלנו. למשל, נשמור יותר על ניקיון בבית שלנו, במשרד שלנו ופחות ברחוב. כך, לעתים קרובות קורה שאנחנו נעביר דברים וחפצים לרשות הרבים, בלי לחשוב שהם עלולים להוות מפגע ושהם פוגעים במראה ובאסתטיקה של רשות הרבים.

הסיפור שנלמד מראה איך אדם שהתייחס בזלזול לרשות הרבים לומד את טעותו, כאשר ברבות הימים הוא מוצא את עצמו בצד השני - באותה רשות רבים שבעבר זרק אליה אבנים מן השדה הפרטי שלו. ההתנהגות שלו "חוזרת אליו", ורק אז הוא מבין את הבעייתיות שבהתנהגות שלו בעבר, ובאופן שבו הוא התייחס לרשות הרבים.

1. מה הייתה פעולתו של האיש המסקל? מה הבעיה של פעולה זו?

האיש היה מנקה את הקרקע שברשותו הפרטית (בשדה שלו) מאבנים, ואת האבנים היה מעביר החוצה, למרחב הציבורי. הבעיה היא שבפעולה זו הוא מלכלך את רשות הרבים וגם מניח בו דברים שעלולים להפוך למפגע לעוברי אורח (שאלה 1).

2. מהי טענת החסיד אל האיש המסקל? בקריאה ראשונה נראה שהטיעון של החסיד שגוי. מדוע?

שונים | אגדה | בלי רשות...

המרחב הפרטי המודרני יקר לנו כי הוא "שלנו", ולעומתו המרחב הציבורי - הוא "של כולם" ולכן לא תמיד ברורה לנו האחריות שלנו כלפיו, וגם לרוב אכפת לנו פחות ממרחב ציבורי מאשר מהמרחב הפרטי שלנו. למשל, נשמור יותר על ניקיון בבית שלנו, במשרד שלנו ופחות ברחוב. כך, לעתים קרובות קורה שאנחנו נעביר דברים וחפצים לרשות הרבים, בלי לחשוב שהם עלולים להוות מפגע ושהם פוגעים במראה ובאסתטיקה של רשות הרבים.

הסיפור שנלמד מראה איך אדם שהתייחס בזלזול לרשות הרבים לומד את טעותו, כאשר ברבות הימים הוא מוצא את עצמו בצד השני - באותה רשות רבים שבעבר זרק אליה אבנים מן השדה הפרטי שלו. ההתנהגות שלו "חוזרת אליו", ורק אז הוא מבין את הבעייתיות שבהתנהגות שלו בעבר, ובאופן שבו הוא התייחס לרשות הרבים.

1. מה הייתה פעולתו של האיש המסקל? מה הבעיה של פעולה זו?

האיש היה מנקה את הקרקע שברשותו הפרטית (בשדה שלו) מאבנים, ואת האבנים היה מעביר החוצה, למרחב הציבורי. הבעיה היא שבפעולה זו הוא מלכלך את רשות הרבים וגם מניח בו דברים שעלולים להפוך למפגע לעוברי אורח (שאלה 1).

2. מהי טענת החסיד אל האיש המסקל? בקריאה ראשונה נראה שהטיעון של החסיד שגוי. מדוע?

טענת החסיד אל האיש המסקל היא שהוא מעביר אבנים מרשות שאינה שלו לרשות שלו. בקריאה ראשונה נראה שהחסיד טועה, כי בחשיבה הרגילה שלנו זה בעצם להיפך: המסקל מעביר אבנים מרשות שלו (פרטית) לרשות שאינה שלו (ציבורית). אנחנו נוהגים לחשוב שהרשות הציבורית איננה שלנו, בניגוד לרשות הפרטית, ואילו החסיד אומר כאן בעצם את ההיפך! (שאלה 2).

3. מתי הבין אותו אדם את כוונתו של החסיד? מה הוא הבין בעצם? הסבירו. אותו אדם הבין את כוונתו של החסיד רק כעבור זמן רב, לאחר שמכר את שדהו, וחזר לאותה רשות רבים ונתקל באבנים שאותן זרק לשם בזמנו, ונפצע כתוצאה מכך. אז הבין, שהחסיד צדק: השדה כבר איננו שלו, אבל רשות הרבים היא עדיין שלו, הרי הוא מהלך בה. אנחנו חושבים ומתנהגים כאילו רשות הרבים איננה שלנו - היא של הרבים, אבל מסתבר שהיא שלנו, לפעמים בצורה יציבה יותר מאשר רשות היחיד, שעוברת מיד ליד: אנחנו עוברים דירה, מוכרים שדה או מרחב פרטי אחר וכדומה (שאלה 3).

בעלותנו על רשות הרבים גדולה יותר מבעלותנו על רשות היחיד, כי באופן פרדוקסלי היא יציבה יותר: היא קבועה ובעלותנו עליה קבועה, בעוד שבעלותנו על רשות היחיד זמנית ומשתנה (שאלה 4).

מקרה מבחן | שלטי חוצות ללא נשים: נשים או התחשבות ברגשות החרדים?

חברה דמוקרטית רשות הרבים - המרחב הציבורי - חשובה מאוד כמרחב דמוקרטי להשמיע בו מגוון קולות, להפגין ולמחות, לייצג קבוצות שונות וכדומה.

בצד התפקיד החשוב הזה של רשות הרבים קיימות גם סכנות, למשל הסכנה של השתלטות קבוצה אחת על המרחב הציבורי כולו, תוך השתקה והדחה של קולות אחרים וקבוצות אחרות.

חברה הישראלית, מאבקים רבים על המרחב הציבורי קשורים במאבק שבין דתיים, חרדים וחילוניים. לפני שנים אחדות התנהל בירושלים מאבק פוליטי שבמרכזו עמדו חרדים, בנושא נוכחותן של נשים בשלטי פרסום. בלי שאף אחד הצהיר על כך בפומבי, התחילו נשים בעיר לשלם לב שהתמונות על שלטי החוצות והפרסומים בעיר הן על טהרת הגברים בלבד. הסתבר

שחברות מסחריות רבות שינו את הפרסומות שתלו ברחבי ירושלים כך שאלו לא כללו נשים בכלל, או שהשתמשו ב"תחליפים": חצי גוף, חפץ וכדומה. לדברי נציגי החברות, הן עשו זאת כדי להימנע מהתנגשות עם החרדים, וכי שלטים כאלה הושחתו שוב ושוב בידי חרדים קיצוניים.

המרחב הציבורי במדינה מודרנית דמוקרטית משמש לעיתים קרובות זירה למאבקים בין קבוצות בעלות ערכים מנוגדים. השאלה היא: האם מדובר במאבק לגיטימי בין שתי קבוצות בעלות עמדות שונות, או בניסיון לא לגיטימי ולא דמוקרטי להשתלט בצורה כוחנית על המרחב הציבורי?

מדוע נעלמות הנשים מהפרסומות?

חברות הפרסום טענו שהן הסירו את שלטי הפרסום או הצניעו בהן את מראה הנשים כדי להימנע מקונפליקטים עם החרדים ומהשחתה של שלטי הפרסום בידי חרדים קיצוניים.

הכותב מדגיש שלא מדובר בדוגמניות חשופות אלא בנשים רגילות הלבושות בסיטואציות יומיומיות, כדי להמחיש את ההקצנה ביחס של חרדים למראה של נשים במרחב הציבורי.

רגישות כלפי הציבור החרדי?

הנימוק של חברת "פוקס" לכך שאיננה מפרסמת תמונות נשים בירושלים הוא שזו רשת שפונה לכלל הציבור בישראל ומשרתת את כל אוכלוסיית האזור, ולכן היא מגלה התחשבות באוכלוסייה החרדית ואיננה מפרסמת תמונות שאינן מקובלות במגזר החרדי.



עמודים 66-67

אל תדברו בשמנו

הכותב טוען, שהצד החילוני בוויכוח מדבר גם בשביל הצד השני (החרדי). לטענת הכותב, העובדה שהצד החילוני מתאר את העמדה החרדית כעמדה של "הדרת נשים", גורמת לכך שבמקום שתהיה שיחה שבה כל צד מציג את העמדה שלו, צד אחד - החילוני - מחליט לבדו גם מהי העמדה של הצד השני.

רב שיח: הדרת נשים או רגישות חברתית?

כאן נבקש לבחון את עמדות התלמידים באמצעות שיח קבוצתי לאור הדיון במקורות שלעיל. אפשר לעזור לשתי קבוצות התלמידים להכין טיעונים בעד העמדה שלהם, על ידי הכנת כרטיסיות שעליהן כתובים נימוקים שונים לעמדות השונות. שיחה סביב האמירות האלה תעזור לתלמידים לחדד עמדות ולהתכונן לראיון.

להלן כמה דוגמאות לנימוקים

התלמידים מוזמנים להוסיף נימוקים. כדאי להכין לצורך כך כרטיסיות ריקות.

נימוקים לעמדה שרואה בהסרת תמונות משלטי חוצות הדרת נשים ופגיעה שצריך למנוע

- המרחב הציבורי שייך לכולם, לגברים ולנשים כאחד. זה לא דמוקרטי ולא לגיטימי שקבוצת מיעוט תקבע על פי האמונות שלה את החוקים שעל פיהם יתנהל המרחב הציבורי.
- הסרת נשים משלטי פרסום היא הדרה שפוגעת בכבודן של נשים ובזכותן לשוויון בחברה דמוקרטית.
- החרדים אינם מכבדים את האמונות והתפיסות של החילוניים - אז למה שחילוניים יכבדו את עמדות החרדים?
- החרדים מאמינים שאין שוויון בין גברים לנשים, וזה מנוגד לערכים הדמוקרטיים שעל פיהם נשים וגברים הם שווים.
- מרחב ציבורי דמוקרטי ופלורליסטי לא יכול למחוק מתוכו קבוצה שלמה באוכלוסייה - את קבוצת הנשים.
- הסרת נשים מן המרחב הציבורי מעבירה לכולם מסר שנשים הן "בעיה", הדבר הזה משפיע על האופן שבו תופסים נשים גם בקבוצות החילוניות והמסורתיות - וזה מסר חינוכי בעייתי שאנחנו מבקשים למנוע.
- לא ייתכן שקיצוניים ישתלטו על המרחב הציבורי - גם בקרב החרדים עצמם הדעה שצריך להעלים נשים מן המרחב הציבורי היא דעה של הקיצוניים בתוכם. לא נכון שניתן יד לקיצוניים בתוכם, עדיף לעודד בתוכם מגמות מתונות יותר.
- אין להירתע מבריונות במדינה שיש בה גוף משטרה אוכף. אי־תליית שלטים מפני שמשחיתים אותם היא לתת יד לפורעי חוק.

נימוקים לעמדה שיש צורך להתחשב ברגשות הציבור החרדי במרחב הציבורי

- חשוב להתחשב ברגשות הציבור החרדי שכן המרחב הציבורי שייך גם להם.
- בדמוקרטיה חשוב להתחשב במיעוט, גם למיעוט יש זכויות, אחרת קל לגלוש למצב של "עריצות הרוב".
- בשביל החרדים אין כאן "הדרת נשים", אלא יש הפרדה בין המינים שמתחייבת מהאמונה שלהם - וזה לא אותו דבר.
- ערכים של חברה דמוקרטית הם גם ערכים של סובלנות ופלורליזם, ולכן חשוב להתחשב ברגישויות של קבוצות דתיות בחברה.
- כדי לאפשר דו־קיום ושלוש בין הקבוצות השונות, צריך לחשוב על פתרון של פשרה ולא על פתרון בכפייה.

"שפת הסימנים" השבת אבדה והיחס לממון הזולת

על פי המקרא, אדם המוצא אבדה חייב לקחתה ולפעול כדי להשיבה לבעליה:

לא תראה את שור אֶחֶיךָ או את שׂוֹר נִדְחִים [אבודים] וְהִתְעַלְמָתָּ מֵהֶם.
הֲשֵׁב תְּשִׁיבֵם לְאֶחֶיךָ.
וְאִם לֹא קָרֹב אֶחֶיךָ אֵלֶיךָ וְלֹא יָדַעְתָּ –
וְאִסְפָּתוּ אֶל תוֹךְ בֵּיתְךָ וְהָיָה עִמָּךְ עַד דָּרַשׁ אֶחֶיךָ אֹתוֹ
וְהִשְׁבֹּתוּ לוֹ.
[...] וְכֵן תַּעֲשֶׂה לְכָל אֲבֵדֹת אֶחֶיךָ אֲשֶׁר תֵּאֱבֹד מִמֶּנּוּ וּמִצֹּאֲתָהּ,
לֹא תוֹכֵל לְהִתְעַלֵּם.
דברים כב, א-ג

מצוות השבת אבדה היא מצווה מאתגרת – כי האדם שאיבד את הדבר ברוב הפעמים אינו ידוע, לכן המוצא צריך לקחת יוזמה ולהתאמץ כדי שהאבדה תושב לבעליה. לא תמיד פשוט להשיב אבדה, ולא תמיד יודעים מה לעשות כדי להשיב אבדה.

החשיבות שהמשפט העברי מייחס להשבת אבדה קשורה לערכים של אכפתיות לזולת והערך שיש לרכושו של הזולת. מצוות השבת אבדה מהווה אבן בוחן (כמובן שלא היחידה) למידת אחריותו כלפי האחר: כמה אנחנו חושבים על הזולת וכמה אכפת לנו ממנו, ובהקשר של אבדה – מהו היחס שלנו לרכוש הזולת? האם אנחנו אדישים לכך שאדם מאבד חפץ, או האם אכפת לנו ואנחנו מרגישים אחריות לכך שאבדתו תחזור אליו? האם אנחנו מוכנים גם להתאמץ לשם כך (במקרה שאנחנו מצאנו את האבדה)? דרך מצוות השבת אבדה אנחנו גם יכולים לבחון מצבים שבהם יש מתח בין העזרה לאחר לבין הדאגה לעצמי, בין אנוכיות לבין אחריות.

בפרק הזה נעסוק בשאלות הבאות:

- מה מוטל עלינו לעשות מבחינה חוקית ומבחינה מוסרית כשאנחנו מוצאים אבדה?
- כמה עלינו להתאמץ למצוא את הבעלים ולהחזיר להם את האבדה?
- האם כל אבדה צריך להשיב – או שיש אבדות שנשארות אצל המוצא? ומה מבחין בין אבדות שצריך להשיב לבין אבדות שאין חובה להחזיר אותן?
- איך משיבים אבדה לבעליה – מה הייתה הדרך בתקופת חז"ל, ומהן הדרכים היום?
- מהו החוק הישראלי – בהשוואה למשפט העברי – בנוגע להשבת אבדה?

ביסודה של חובת השבת האבדה לבעליה עומדים ערכים דוגמת ערבות הדדית, זכות הקניין השמורה לבעלים והאכפתיות כלפי הזולת ורכושו. במבט רחב, אנחנו מגיעים מנושא השבת אבדה לנושאים של דאגה ואכפתיות לאחר, היחס לרכוש פרטי, ודמות החברה הראויה בהקשרים של היחס בין רכוש פרטי ורכוש ציבורי.

מפת הפרק

הפרק מתחיל במשנה – החוק העברי – תוך השוואה לחוק הישראלי; ממשיך באגדה – לימוד אגדת חז"ל העוסקת בהשבת אבדה; ולבסוף עוסק בהגות ציונית. המעבר מהנושא של השבת אבדה אל הגות ציונית מחייב להתבונן על השבת אבדה מנקודת מבט רחבה יותר, לא רק קהילתית אלא גם מדינתית-ריבונית. מכיוון שהערך הבסיסי בהשבת אבדה הוא יחס הכבוד והאחריות לרכוש הזולת, בחלק "הגות ציונית" עסקנו בערך עצמו של היחס לרכוש ובביטוייו במרחב של מדינת ישראל הריבונית. לכן העיסוק בחלק הזה הוא לא רק בחוק ומשפט ובערכים



עמוד 68 ///

שבבסיס החוק והמשפט, אלא גם בתפיסות רחבות בשאלה - איזו חברת מופת חלמו להקים כאן, בהקשר הזה של היחס לרכוש הפרטי? ומה צריכים להיות ביטוייו של היחס לרכוש הפרט במסגרת של מדינה - של כלכלה וחברה של מדינה ריבונית?

במדור **שונים: משנה** נכיר את מצוות השבת אבדה הן במשפט העברי (במשנה, מסכת בבא מציעא) והן בחוק הישראלי, ונשאל שאלות כגון: אילו אבדות צריך להשיב - ואילו לא? איך משיבים אבדה לבעליה? וכדומה.

בהרחבה לחלק זה, במדור **מקורות משוחחים על...** נדון באכפתיות ודאגה לאחר כבסיס לחברה ראויה: למה צריך להיות לנו אכפת מאחרים? למה עלינו להשקיע זמן ואנרגיות בפעולות להשבת אבדה, שהן לגמרי לטובת מישור אחר? נעסוק בשאלות אלה נעסוק בעזרת: מקור ממסכת אבות וכן דברים שכתבו ההוגה איין ראנד וחברת הכנסת שלי יחימוביץ, ונבחן תפיסות מנוגדות על אודות היחס בין האני לאחר.

במדור **שונים: אגדה** נמשיך את העיסוק בשאלה איך משיבים אבדה, בהסתמך על הסיפור התלמודי על העזים של רבי חנינא בן דוסא. במתח שבין דאגה לעצמי לדאגה לאחר, רבי חנינא בן דוסא בוחר בלי להסס בערך של דאגה לרכושו של האחר. בהקשר זה נשאל: כמה צריך להתאמץ בהשבת אבדה לבעליה? מהו המאמץ שחייבים לעשות במסגרת החוק, ומה נחשב כבר מעבר לחוק, לפני משורת הדין? האם יש גבול למאמץ הנדרש, ומי קובע מהו הגבול?

במדור **שונים: הגות ציונית** נעסוק במחלוקת שהייתה בין זרמים שונים בצינונות בתקופת היישוב, בשאלה מהי דמות החברה ומהו המשטר החברתי-כלכלי שראוי להקים בארץ ישראל. נכיר את התפיסה של הצינונות הסוציאליסטית ואת התפיסה של הצינונות הרביזיוניסטית, האוחזת בעמדות כלכליות ליברליות. שני הזרמים מתייחסים באופן שונה ואף מנוגד לרכוש הפרטי, שהוא הנושא העובר לאורך כל חלקי היחידה הזו.

מקרה מבחן להמחשת היחס אל הרכוש הפרטי, נציע לעסוק בסיפורים מראשית הקבוצה בתנועה הציונית (הצעה נוספת לזו שמובאת בספר לתלמיד).

משימת פתיחה: להחזיר או להשאיר? - זאת השאלה

המשימה נועדה להציג בפני התלמידים את הנושא, באמצעות עיסוק בחפצים שאפשר לאבד או בחפצים אבודים שאותם אפשר למצוא ברחוב, ושמעוררים את השאלה - מה לעשות בהם? להחזיר או לא? המשימה היא גם פתיחה למשנה, שבה מוגדרים כללים ברורים לגבי אבדות שאין חובה להחזיר והן שייכות למוצא, לעומת אבדות שחובה להחזיר. בלשון המשנה הפעולה מכונה "להכריז", שכן בעבר הדרך למצוא את הבעלים הייתה הכרזה על האבדה ב"אבן הטוען", מקום בירושלים שאליו הגיעו כל בני העם שלוש פעמים בשנה, בשלושת הרגלים. שם הכריזו על דברים שאיבדו או על דברים שמצאו. הרעיון מאחורי החיוב להכריז על האבדה שלוש פעמים (בשלושת הרגלים) הוא שבשלושת הרגלים נמצאים כל עם ישראל בירושלים, והסיכוי שהאדם שאבדה לו האבדה יוכל לזהותה ולקבלה לחזרה לרשותו גדול. הגמרא מספרת על כך במסכת בבא מציעא, דף כח:

"אבן טוען היתה בירושלים; כל מי שאבדה לו אבדה נפנה לשם, וכל מי שמוצא אבדה נפנה לשם. זה עומד ומכריז, וזה עומד ונותן סימנים ונוטלה".

עיקר המשימה הוא לחשוב ולענות בכתב על שאלות מעשיות שעוברות במחשבתנו כשאנחנו מוצאים אבדה כלשהי:

לגבי כל אחד מן החפצים, חישבו וענו על השאלות הבאות:

- אם מצאתם את החפץ הזה - האם לדעתכם חשוב שתנסו להשיב אותו לבעליו? הסבירו למה כן, או למה לא.
- אם לדעתכם חפץ זה צריך להיות מוחזר לבעליו - מה הפעולות שתעשו כדי להשיב את האבדה?
- לגבי כל חפץ, חישבו: אילו אתם איבדתם את החפץ הזה, כמה זמן היה לוקח לכם להתיראש מהתקווה שהוא יושב אליכם?



עמוד 69 ///

שונים | חשנה | אלו מציאות

הלכות השבת אבדה שבמשנה הן מערכת חוקים המנוסחת ניסוח משפטי ותמציתי. המשנה מגדירה את היחס לאבדה בעיקר באמצעות המושג סימן. קיומם או אי-קיומם של סימנים באבדה קובעים אם מחובתו של המוצא להשיב את האבדה. סימן יכול להיות בגוף האבדה, בכלי שהאבדה מצויה בו, באופן שבו מצויה האבדה או במקום שבו נמצאה. ההנחה המובלעת במשנה היא שאם יש באבדה סימן או "שוני" כלשהו, המאבד יתאמץ להשיבה אליו ולא יתיימש בקלות. הלכות השבת אבדה נידונות בחלק השני של מסכת בבא מציעא.

לתלמידים מוצג מבחר של משניות מן החלק, ובעקבותיו שאלות של הבנת הנקרא ושל ניתוח מעמיק יותר של נושא השבת אבדה.

מהן האבדות ששייכות למוצא ונשארות ברשותו? ומהן האבדות שעליהן חייב המוצא להכריז, במטרה להשיבן לבעליהן? מלאו את הטבלה הבאה (שאלה 1):

פירות מפוזרים באי-סדר	פירות בתוך כלי, או כלי ריק
מטבעות מפוזרים	מטבעות בארנק, או ארנק ריק
חבילות שיבולים במקום ציבורי	פירות הצבורים בערמה או בצורה מסוימת
תאנים מיובשות	מטבעות הצבורים בערמה או בצורה מסוימת, למשל אחת על גבי השנייה
כירות לחם שנאפו על ידי אופה או במאפיה	חבילות שיבולים במקום פרטי
מחרוזות של דגים	כירות לחם שנאפו על ידי אדם פרטי
חתיכות של בשר (שנחתכו באטליז), על ידי קצב	חבילות צמר גזוז שנקנו מבית מלאכה
חבילות של צמר גזוז	כדי יין
סיבי פשתן	כדי שמן
רצועות צמר בצבע ארגמן	

המשותף למציאות שנשארות אצל המוצא - שאין בהן סימנים שעל פיהן יוכל אדם להוכיח שהן שלו. אין בהן משהו ייחודי שיאפשר לבעל החפץ להראות שזה שלו. מציאות שאין בהן סימנים - הדין הוא שהן "הפקר" ושייכות למוצא.

לעומת זאת, המציאות שעליהן חייב המוצא להכריז במטרה להשיבן אל בעליהן - יש בהן סימנים שעל פיהם בעל האבדה יכול להוכיח שהיא שלו וכך לקבל אותה חזרה.

העיקרון לפיו נקבע על אילו אבדות יש להכריז ועל אילו לא הוא אם כן - האם יש באבדה שנמצאה סימנים מיוחדים כלשהם שעל פיהם יוכל בעל האבדה להוכיח שהיא שלו.

לסיכום: כתנאי להשבת האבדה, צריך המאבד לתאר באוזני המוצא את סימניה: מאפיינים כלשהם שמבדילים אותה מחפצים דומים ועשויים להביא לזיהויה. אבל אדם המאבד חפץ שאין בו סימנים כאלה - ההנחה היא שהוא מתיימש מיד מלקבלו בחזרה, שהרי החפץ, נטול הסימנים המזהים, אינו בר השבה. לכן קוראים "יאוש בעלים" (שאלות 2-3).

החובה של השבת אבדה חלה אם כן רק על אבדה שבעליה עדיין לא התיימשו ממנה. לכן, אם אדם מצא חפץ ללא סימנים מזהים, ההנחה היא שהוא שבעלים של אותו חפץ, התיימשו ממנו ולכן מותר למוצא לקחת את החפץ לעצמו.

בשאלה 4 התלמידים מתבקשים לקבוע אילו אבדות יש להחזיר ואילו שייכות למוצא:

שקית חלב: שקית חלב כמו בתמונה אין בה סימנים, שכן היא נמכרת בכל החנויות והסופרמרקטים. לכן היא שייכת למוצא, לפי דין המשנה.

שונים

אלו מציאות

מסכת בבא מציעא פרק ב' משניות א-כ

כלומר מציאות אשר לא נמצא בה סימן כלשהו - לרבות דבר שיש לו סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בו סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בו סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בו סימן חיצוני מובהק.

כיצד נדע מהי מציאות עליונה החובה להחזיר? כל עוד לא נמצא בה סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בה סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בה סימן חיצוני מובהק.

הנחה: כל מציאות עליונה החובה להחזיר, כל עוד לא נמצא בה סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בה סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בה סימן חיצוני מובהק.

עמוד 70

שונים

אלו מציאות

מסכת בבא מציעא פרק ב' משניות א-כ

כלומר מציאות אשר לא נמצא בה סימן כלשהו - לרבות דבר שיש לו סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בו סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בו סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בו סימן חיצוני מובהק.

כיצד נדע מהי מציאות עליונה החובה להחזיר? כל עוד לא נמצא בה סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בה סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בה סימן חיצוני מובהק.

הנחה: כל מציאות עליונה החובה להחזיר, כל עוד לא נמצא בה סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בה סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בה סימן חיצוני מובהק.

עמוד 71

שונים

אלו מציאות

מסכת בבא מציעא פרק ב' משניות א-כ

כלומר מציאות אשר לא נמצא בה סימן כלשהו - לרבות דבר שיש לו סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בו סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בו סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בו סימן חיצוני מובהק.

כיצד נדע מהי מציאות עליונה החובה להחזיר? כל עוד לא נמצא בה סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בה סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בה סימן חיצוני מובהק.

הנחה: כל מציאות עליונה החובה להחזיר, כל עוד לא נמצא בה סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בה סימן חיצוני מובהק, כל עוד לא נמצא בה סימן חיצוני מובהק.

עמוד 72

בגד: בגד בדרך כלל יש בו סימנים ולכן על המוצא להכריז עליו ולהשיב את האבדה.

כסף מזומן: לפי המשנה זה תלוי איך הכסף המזומן נמצא - אם הוא נמצא באי־סדר, מפוזר בערמה וכדומה - הרי הוא שייך למוצא. לעומת זאת, אם הוא מסודר בצורה מסוימת, או אם יש בכסף משהו מיוחד שיאפשר לבעלים לתת בו סימנים (למשל אם זה כסף זר, או שהבעלים יכול לומר בדיוק איזה סכום אבד, או שמדובר בסכום כסף גדול, ולא למשל ב־20 ש"ח) - אזי קיימת חובה להכריז, במטרה להחזיר.

כרטיס אשראי: צריך להשיב על פי המשנה, שכן יש על הכרטיס סימנים מזהים (שם בעל הכרטיס, מספר הכרטיס וכדומה).

טלפון נייד: צריך להשיב - יש בו סימנים גם במראהו החיצוני וגם מבחינת המידע שיש בתוכו. כל טלפון הוא בעל מספר מסוים המשויך לבעליו.

ספר: זה מקרה גבולי שכן הוא נמכר בחנויות ויש הרבה עותקים ממנו, ומבחינה זו אין בו סימנים שמייחדים אותו מעותקים אחרים של אותו כותר. כך שלפי המשנה אין חובה להשיב אותו לבעליו. ואולם, אפשר לטעון ששמו של הכותר (אף שיש הרבה כאלה בחנויות) הוא בכל זאת סימן המייחד אותו, וייתכן ויש עליו סימנים מזהים, כגון אם שם הבעלים כתוב עליו, או שיש בו סימנייה, דפים מקופלים, הערות בשולי העמוד וכיו"ב, ובמקרה זה יש להשיבו לבעליו.

אופניים: יש בהם סימנים ועל כן צריך להשיב אותם לבעליהם.

עט: תלוי אם העט ייחודי ואז חובה להשיבו, ואם זה עט שיש הרבה מאוד כמותו, וכולם נראים זהים ללא סימנים מזהים - הרי הוא שייך למוצא.

שרשרת זהב: שרשרת זהב בדרך כלל יש בה סימנים המייחדים אותה ושעל פיהם בעל השרשרת יכול להוכיח שהיא שלו - לכן יש להכריז עליה ולהשיב אותה לבעליה.

כרטיס רב־קו: אין חובה להשיב שכן אין בו סימנים. קיימים כרטיסי רב־קו רבים וכולם זהים נראים אותו דבר, ואולם אם על כרטיס הרב־קו שנמצא יש סימן שמייחד אותו מהשאר, כגון חריטה של שם בעל הכרטיס על הכרטיס, נרתיק ייחודי כלשהו שבתוכו היה שמור הכרטיס, יש להשיבו.

לדעת רבי מאיר, חייב אדם להכריז על אבדה שמצא עד שהשכנים ותושבי השכונה ידעו שנמצאה אבדה.

לדעתו של רבי יהודה, צריך להכריז על האבדה במשך שלושה רגלים רצופים מיום מציאת האבדה, ולחכות עוד שבעה ימים אחרי הרגל השלישי שבו הכריז על האבדה - שהם שלושה ימים (זמן ההליכה מירושלים לביתו) עד להגעה לביתו לראות אם איבד דבר מה, ושלושה ימים לחזרה לירושלים, ויום אחד לצורך הודעה למוצא שהחפץ שייך לו.

ההבדל בין שתי השיטות בנוגע לתקופת המחויבות להשבת אבדה הוא בזמן ההמתנה מרגע מציאת האבדה ועד שהאבדה נשארת בידי המוצא, אם לא נמצאו בעליה. מבחינתו של רבי מאיר, המחויבות להשבת אבדה אורכת זמן קצר יותר; לדעתו של רבי יהודה, לעומת זאת, מדובר במחויבות ארוכה ומשמעותית הרבה יותר (**שאלה 6**).

לפי התלמוד, יש להחזיר אבדה שיש לה סימן, ואילו אבדה שאין לה סימן שייכת למוצא. זאת משום שאבדה שאין לה סימן - הסיכוי שהבעלים שלה יתיימש מהר הוא גדול יותר מהסיכוי שהוא יצפה לקבל אותה חזרה, שכן הוא מבין שמשום שאין לה סימן הסיכוי שהיא תחזור אליו הוא קטן. לעומת זאת אבדה שיש לה סימן - בגלל העובדה שיש לה סימן, לבעלים ייקח יותר זמן עד שיתייאשו מהסיכוי למצוא אותה. הוא ימשיך לקוות שהאבדה תימצא, ולכן על המוצא לחפש אותו ולהשיב לו את האבדה (**שאלה 7א**).

לדעת רבי מאיר, הבעלים מתיימש מהאבדה יחסית מהר - ולכן הוא קובע שמכריזים על אבדה רק עד שהשכנים ידעו על כך שיש אבדה. ואילו לדעת רבי יהודה, הבעלים לא מתיימש מהר כל כך, ובמשך זמן רב הוא עדיין מאמין שימצא את האבדה - לכן רבי יהודה קובע זמן הכרזה ארוך על האבדה, זמן שנמשך שלושה רגלים.

למעשה, גם רבי מאיר וגם רבי יהודה מנסים לשער כמה זמן ייקח לבעלים להתיימש מן האבדה - ולפי ההשערה שלהם הם קובעים כמה זמן צריך להכריז על האבדה ולהמשיך לחפש את הבעלים (**שאלה 7ב**).

סימנים

האדם המוצא חפץ חייב להכריז עליו ולהשיבו לבעליו. כדי להוכיח שהחפץ הוא שלו, צריך להכריז עליו ולהשיבו לבעליו. הסימנים הם:

1. חפץ המצוי בדרך, כגון כסף, חפץ, או חפץ אחר, שיש בו סימנים המאפשרים לבעליו להכיר בו.
2. חפץ המצוי בדרך, כגון כסף, חפץ, או חפץ אחר, שיש בו סימנים המאפשרים לבעליו להכיר בו.
3. חפץ המצוי בדרך, כגון כסף, חפץ, או חפץ אחר, שיש בו סימנים המאפשרים לבעליו להכיר בו.
4. חפץ המצוי בדרך, כגון כסף, חפץ, או חפץ אחר, שיש בו סימנים המאפשרים לבעליו להכיר בו.
5. חפץ המצוי בדרך, כגון כסף, חפץ, או חפץ אחר, שיש בו סימנים המאפשרים לבעליו להכיר בו.
6. חפץ המצוי בדרך, כגון כסף, חפץ, או חפץ אחר, שיש בו סימנים המאפשרים לבעליו להכיר בו.
7. חפץ המצוי בדרך, כגון כסף, חפץ, או חפץ אחר, שיש בו סימנים המאפשרים לבעליו להכיר בו.

הסימנים הם:

1. חפץ המצוי בדרך, כגון כסף, חפץ, או חפץ אחר, שיש בו סימנים המאפשרים לבעליו להכיר בו.
2. חפץ המצוי בדרך, כגון כסף, חפץ, או חפץ אחר, שיש בו סימנים המאפשרים לבעליו להכיר בו.
3. חפץ המצוי בדרך, כגון כסף, חפץ, או חפץ אחר, שיש בו סימנים המאפשרים לבעליו להכיר בו.
4. חפץ המצוי בדרך, כגון כסף, חפץ, או חפץ אחר, שיש בו סימנים המאפשרים לבעליו להכיר בו.
5. חפץ המצוי בדרך, כגון כסף, חפץ, או חפץ אחר, שיש בו סימנים המאפשרים לבעליו להכיר בו.
6. חפץ המצוי בדרך, כגון כסף, חפץ, או חפץ אחר, שיש בו סימנים המאפשרים לבעליו להכיר בו.
7. חפץ המצוי בדרך, כגון כסף, חפץ, או חפץ אחר, שיש בו סימנים המאפשרים לבעליו להכיר בו.

עמוד 72 //

משימה: להיות משפטים

חוק השבת אבדה של מדינת ישראל דומה לכללי השבת אבדה שבמשנה מכמה בחינות:

- המוצא אבדה חייב להשיב אותה לבעליה או להודיע עליה: כך במשנה וכך בחוק הישראלי.
- החוק הישראלי מתייחס לנושא של ייאוש הבעלים מלמצוא את האבדה, ומקציב זמן מסוים שלאחריו ייחשב כאילו הבעלים התייאש ממנה. התלמוד מתייחס לנושא של ייאוש הבעלים כהסבר לכך שאבדות שאין להן סימנים יהיו של המוצא (מכוח ייאוש בעלים).

החוק שונה מכללי השבת אבדה שבמשנה מכמה בחינות:

- ההודעה על האבדה היא למשטרה (בעוד שבמשנה ההכרזה על אבדה מתקיימת במרחב הציבורי).
- הזמן המוקצב להמתנה עד שיימצאו הבעלים הוא ארבעה חודשים מהיום שנודע למשטרה על מציאת האבדה.
- אם לא נמצאו בעליה של האבדה, האבדה אינה עוברת לבעלות המוצא אלא לבעלות המדינה.
- מוטל עונש על מי שאינו מקיים את המוטל עליו לפי החוק הישראלי, בעוד שבמשנה אין עונש המוגדר בחוק למי שאינו מקיים את מצוות השבת אבדה.
- החוק הישראלי מיחד סעיף לאבדות יקרות ערך (או כאלה שאפשר להניח שהן בעלות ערך רגשי מיוחד לבעליהן), והוא קובע שעל אבדות כאלה יחולו הוראות אחרות, לפי שיקול דעתו של שר המשטרה. המשנה אינה עושה הבחנה בין אבדות יקרות ערך לאבדות שאינן יקרות ערך.

היום נעזרים במרשתת (אינטרנט) כדי להקל על יצירת קשר עם מי שאיבד משהו ולהשיב לו את האבדה.

ישנם אתרים להשבת אבדה כמו למשל "איבוד - אתר השבת אבדה ישראלי", או אתר **Lost and found** העולמי.

חשבו על דרכים שבהן הטכנולוגיה והרשתות החברתיות עשויות לסייע בהשבת אבדות. תארו את הרעיון לטכנולוגיה שהייתם רוצים לפתח וליישם.

מקורות משוחחים על... אכפתיות ודאגה לאחר

השבת אבדה מבוססת על אכפתיות כלפי הזולת ורכושו - על ההכרה שאדם שאיבד חפץ יסבול מעוגמת נפש ויקווה מאוד שהחפץ יוחזר לו, במיוחד כאשר מדובר בחפץ יקר או שימושי, או בעל משמעות רגשית. נשאלת השאלה **למה אכפת לנו מאחרים? למה עלינו להשקיע זמן ואנרגיות בפעולות להשבת אבדה, שהן לגמרי לטובת מישהו אחר?**

אין תשובה אחת לשאלות האלה; התשובה תלויה בהשקפת עולם. יש החושבים שעלינו להיות אנוכיים ולדאוג קודם כל ובעיקר לעצמנו, ושכל פעולה שנעשה לטובת עצמנו בסופו של דבר תתרום ליצירתה של החברה הראויה. בביטויים הקיצוניים של תפיסה זו - הזולת, האחר, ייתפסו כמפריעים להגשמה העצמית שלי. אחרים, לעומת זאת, תופסים את החברה הראויה כחברה שבה הערך השולט איננו האנוכיות, אלא דווקא האחריות כלפי האחר וההקשבה וההיענות למצוקותיו של הזולת.

לחיות למען עצמנו

אין ראנד היא סופרת ופילוסופית אמריקנית שפיתחה פילוסופיה הקרויה "אובייקטיביזם". על פי הפילוסופיה הזו, אדם צריך לנהוג לפי "אגואיזם רציונלי", כלומר הוא מטרת עצמו וצריך לחיות למען עצמו ולא למען מטרותיהם של אחרים, בלי להקריב את עצמו למען אחרים (וגם בלי להקריב אחרים לצרכיו). עליו להתור לטובת האינטרס העצמי שלו, כשאשורו האישי הוא המטרה היחידה שלו.



עמוד 73 ///



עמוד 74 ///

זוהי ההגדרה של "אנוכיות רציונלית" על פי לקסיקון איין ראנד:

- האתיקה האובייקטיביסטית תומכת בגאווה באנוכיות רציונלית - כלומר בערכים הדרושים להישרדות האדם כאדם - לא הערכים המיוצרים על ידי הרצונות, התחושות, ה"שאיפות", הרגשות, הגחמות או הצרכים של בעלי חיים לא-רציונליים, שמעולם לא התגברו על המנהג הקדמוני של קורבנות אדם, מעולם לא חיו בחברה תעשייתית, והם אינם מסוגלים לתפוס שום אינטרס עצמי מלבד חטיפה של שלל רגעי.
 - האתיקה האובייקטיביסטית גורסת כי טובת האדם אינה דורשת קורבנות אנושיים ואינה יכולה להיות מושגת על ידי הקרבה של משהו למישהו. היא טוענת שהאינטרסים הרציונליים של בני האדם אינם מתנגשים - שאין ניגוד אינטרסים בין אנשים שאינם רוצים דבר שלא הרוויחו אותו, שאינם מקריבים קורבנות ואינם מקבלים קורבנות של אחרים, שמתייחסים זה אל זה כסוחרים שנותנים ערך עבור ערך.
- <http://aynrandlexicon.com/lexicon/selfishness.html>
- ראנד שוללת מכול וכול את ערך ההקרבה למען הזולת. היא חושבת שזו התנהגות לא רציונלית, ולדעתה זו גם התנהגות לא מוסרית כי ייעודו של האדם הוא לדאוג לעצמו ולממש את חייו. האדם הוא מטרת עצמו, ועליו לפעול למען האינטרס העצמי שלו ולא למען אינטרסים של אחרים (שאלה 1). לדעת ראנד, האני קודם לאחר (שאלה 2).
 - חברה המבוססת על ההשקפה של איין ראנד תהיה חברה קפיטליסטית, שהערך המרכזי שבה הוא הערך של חירות הפרט. לפי ראנד, הזכות היסודית של האדם היא לחייו שלו, וממנה נגזרות הזכות לחירות, לקניין ולחתימה לאושר. תפקיד המדינה להגן על הזכויות האלה ולכן היא צריכה להתערב כמה שפחות.

להיות חלק מקהילה, שלי יחמימוביץ

יחמיבוביץ, שהעריצה את ראנד בצעירותה מתנגדת לעמדותיה החברתיות-כלכליות ומעדיפה להיות "חלק מקהילה". לשיטתה, אין תחליף לאחריות הקהילתית וחברה מתוקנת אינה יכולה להרשות לעצמה אינדוידואליזם קיצוני כמו זה שמציעה ראנד. להרחבה נוספת, כדאי לקרוא את מאמרה המלא של יחמימוביץ "מהוון להון" (מתוך המוסף 7 לילות של ידיעות אחרונות)

<https://www.yediot.co.il/articles/0,7340,L-5003835,00.html>

שונים: אגדה העזים של רבי חנינא בן דוסא

בתורה הציווי על השבת אבדה מודגש באמצעות האמירה "לא תוכל להתעלם":

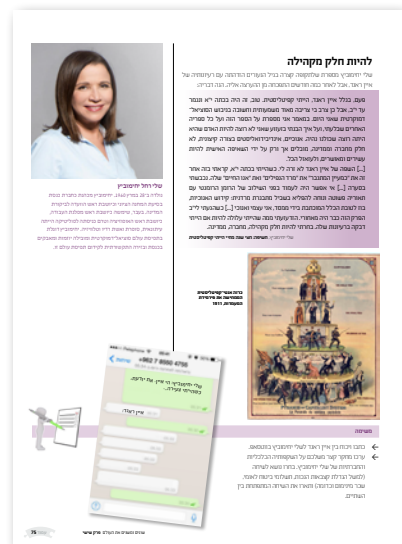
לֹא תִרְאֶה אֶת שׂוֹר אַחִיךָ אוֹ אֶת שִׂי נִדְחִים וְהִתְעַלְמָתָּ מֵהֶם. הָשֵׁב תְּשִׁיבָם לְאַחִיךָ. וְאִם לֹא קָרֹב אַחִיךָ אֵלֶיךָ וְלֹא יָדַעְתָּ וְאַסְפַּתְוָה אֶל תוֹךְ בֵּיתְךָ, וְהָיָה עִמָּךְ עַד דִּרְשׁ אַחִיךָ אֹתוֹ, וְהִשְׁבֹּתוֹ לוֹ. וְכֵן תַּעֲשֶׂה לְחִמְרוֹ, וְכֵן תַּעֲשֶׂה לְשִׁמְלָתוֹ, וְכֵן תַּעֲשֶׂה לְכָל אֲבֵדַת אַחִיךָ אֲשֶׁר תֵּאבֵד מִמֶּנּוּ וּמִצֵּאתָהּ: לֹא תוּכַל לְהִתְעַלֵּם. (דברים כב, א-ג)

האמירה "לא תוכל להתעלם" מדגישה את האחריות של המוצא לאבדה שמצא, ואת המאמץ שנדרש מן המוצא עד אשר תושב האבדה לבעליה.

בחלק זה נמשיך את העיסוק בשאלה איך משיבים אבדה, באמצעות הסיפור התלמודי על העזים של רבי חנינא בן דוסא.

השאלות לדיון בחלק הן:

- כמה צריך להתאמץ בהשבת אבדה לבעליה? מהו המאמץ שחייבים לעשות במסגרת החוק, ומה נחשב מעבר לחוק, לפנינים משורת הדין?
- האם יש גבול למאמץ הנדרש, ומי קובע מהו הגבול? שהרי יש מתח בין הרצון להשיב את האבדה לבעליה ובין הרצון שלא להטריח את מוצא האבדה יותר מדי, ובוודאי שלא



עמוד 75



עמוד 76

לגרום לו הפסדים כספיים, אם מדובר באבדה שאחזקתה עולה כסף.

כאשר מצאו ר' חנינא ואשתו תרנגולות, הקפידו בכל מאודם על כללי מצוות השבת אבדה. הם שמרו על התרנגולות מכל משמר, טיפלו בהן וטיפחו אותן כאורחים רמי מעלה ונזהרו שלא להשתמש בהן אף לא צל-צלו של שימוש. כאשר הטיפול האינטנסיבי הביא את ר' חנינא ואשתו למצב של סבל ממש, גם אז לא חשבו לנצלן, אלא מכרו אותן וקנו בדמיהן עזים, שקלות יותר לטיפול. בסופו של דבר, הצליחו להשיב את האבדה לבעליה בשלמותה, בלא כל רווח לעצמם, והיו מאושרים מכך.

רבי חנינא ביקש מאשתו שלא תאכל מביציהן של התרנגולות, כי לפי תפיסתו התרנגולות לא שייכות להם - זו הרי אבדה שהם מצאו. ואם התרנגולות לא שייכות להם, הרי גם הביצים שהן מטילות אינן שייכות להם אלא לבעלים של התרנגולות (שאלה 1).

כשהתרבו הביצים והתרנגולות, דבר שגרם להם טרחה רבה, רבי חנינא מכר אותן וקנה בכסף עזים (שאלה 2).

לאור הדין במשנה, רבי חנינא היה צריך להכריז על האבדה ואז לחכות שיבואו הבעלים וייתן סימנים על מנת להשיב לעצמו את אבדתו. לתרנגולים יכולים להיות סימנים מזיהם מיוחדים, ולכן ההנחה היא שהבעלים לא יתיימשו מיד מלמצוא אותן.

באשר לזמן ההמתנה - במשנה ראינו שתי דעות שונות. אם רבי חנינא ינהג לפי דעת רבי מאיר, הוא צריך לוודא שהשכנים תושבי השכונה שמעו על האבדה, ואם הבעלים לא מגיע אליו בזמן קצר - הוא לא צריך להמתין עוד. ואילו לפי דעת רבי יהודה, על רבי חנינא לחכות שלושה רגלים ורק אז להחליט שהבעלים התיימשו מחיפוש אחר האבדה (שאלה 3).

לדעת רבי חנינא, הרכוש שהצטבר שייך גם הוא לבעלים של התרנגולות. אנו יודעים זאת לאור ההתנהלות שלו - הוא מבקש מאשתו לא לאכול מביצי התרנגולות אף שהביצים הולכות ומתרבות; ואחרי שקנה עזים, הוא מחזיר אותן לבעל התרנגולות שכן הוא רואה בעזים שקנה במחיר התרנגולות את רכושו של בעל האבדה (שאלה 4).

משימה

המשימה היא עיצוב תעודת הערכה לרבי חנינא. המטרה היא העמקת ההבנה של מעשהו של רבי חנינא ושל הסיבות שבגללן הוא ראוי להערכה.

שונים הגות ציונית ותיקון החברה מה תהיה דמותה של החברה הראויה?

הן במשנה והן באגדה, חכמים עוסקים בנושא השבת אבדה בשני מישורים:

- במישור היחסים שבין אדם לחברו.
- במישור היחסים החברתיים בקהילה, שאותם חשוב להם להסדיר על ידי חוקים וכללים.

בשני המישורים מודגש הערך של אכפתיות כלפי האחר וכיבוד הרכוש הפרטי של הזולת.

כאשר אנו עוסקים בהגות ציונית, השאלה של חברה ראויה היא רחבה יותר ואינה עוסקת רק בקהילה וביחסים בין אדם לחברו, אלא גם במדינה הריבונית שאותה חולמים להקים כאן. כשעוסקים במדינה ריבונית השאלות הן גדולות יותר - איזה משטר יונהג במדינה שתקום? איזו מערכת חינוך תוקם בה? כיצד תתנהל הכלכלה של המדינה? ועוד.

בנושא הכלכלי-חברתי הייתה מחלוקת עמוקה ומהותית בין שתי גישות בציונות: הגישה הסוציאליסטית והגישה הרביזיוניסטית. המחלוקת היא מחלוקת פוליטית וערכית גם יחד, וסובבת סביב השאלה איזה ערך מרכזי יעמוד בבסיס ערכיה של החברה שתקום: ערך השוויון



עמוד 77

השאלה החברתית-כלכלית של **היחס אל הרכוש הפרטי** רחבה הרבה יותר מסוגיות בין-אישיות כגון השבת אבדה. השאלה היא שאלת דמותה של החברה ודמותו של המשטר שיעצב את ערכיה של החברה העתידה לקום בארץ ישראל: האם החברה הראויה צריכה להתבסס על הרכוש הפרטי כערך וכמשאב לפיתוח ולקידמה, או שזו צריכה להיות חברה שעיקר הרכוש שלה הוא רכוש משותף, חברה המתבססת על עבודת הפועל ועל ביטול הרכוש הפרטי?

מדינה סוציאליסטית, נחמן סירקין

לדעת נחמן סירקין, זו איוולת להקים את המדינה החדשה על בסיס הקניין הפרטי, חופש התחרות ואי-השוויון החברתי, כי בני אדם לא יסכימו לזה. בני אדם שמקימים מדינה – אין סיבה שיסכימו לאי-שוויון חברתי, שכן הם יחששו להיות בצד של "שווים פחות". לדעת סירקין, זו טיפשות מבחינה חברתית – כי זה ייצור חברה שמבוססת על ערכי תחרות ואי-שוויון, וחברה כזו היא לדעתו מוסרית פחות ויציבה פחות. זו גם טיפשות מבחינה פסיכולוגית – כי לדעתו אנשים מעדיפים שוויון וחברה לא תחרותית. נחמן סירקין היה סוציאליסט, וכסוציאליסט הוא האמין שחברת מופת צריכה להיות מבוססת על שיתוף ברכוש ועל ערך השוויון (**שאלה 1**).

העקרונות שעליהם נחמן סירקין רוצה להקים את מדינת היהודים הם שניים: ביטול התחרות החופשית; וביטול הרכוש הפרטי (של הקרקע ושל אמצעי הייצור, כך שהם יהיו שייכים לכול ולא לאנשים פרטיים) (**שאלה 2**).

האדם יפסיק לשאוף, זאב ז'בוטינסקי

ז'בוטינסקי חשב שיש הרבה חסרונות במשטר סוציאליסטי. לדעתו חברה שהיא לגמרי שוויונית הופכת לחברה מנוונת וסטטית: אנשים בחברה כזו מפסיקים לשאוף להתקדם – אין להם צורך בכך כי אין תחרות וכולם שווים. כך נוצרת חברה פסיבית שבה אנשים לא נאבקים כדי להגיע למצב טוב יותר, חברה שבה אין יכולת לשינוי (**שאלה 1**).

ז'בוטינסקי חשב שמפעל ההתיישבות הציוני מוכרח להתבסס על רכוש פרטי כי בנייה של חברה, שמבקשת להתבסס ולהיות יציבה מבחינה כלכלית, צריכה משאבים רבים ורכוש רב. ז'בוטינסקי היה קפיטליסט בגישתו החברתית-כלכלית, כלומר: הוא חשב שחברה מתקדמת ומצליחה חייבת להתבסס על הון של אנשים פרטיים. היא חייבת לעודד תחרות ושוק חופשי ולאפשר לאנשים לצבור רכוש – כי רק כך תקום בארץ חברה מתפתחת וצומחת ועצמאית (**שאלה 2**).

משימה: תחרות נאומים (דבייט)

הסבר קצר על ההבדלים בין קפיטליזם לסוציאליזם:

הקפיטליזם והסוציאליזם הם שתי תיאוריות חברתיות-כלכליות המנוגדות זו לזו בתפיסות החברתיות והכלכליות שלהן, ובערכים המרכזיים שמניעים אותן. לכל אחת מהתיאוריות יש השלכות רבות ומשמעותיות על החברה, החוקים והנורמות שלה, הערכים שעל פיהם חיים, והאופן שבו מתנהלים חיי היומיום.

בגישה הקפיטליסטית הערך המרכזי, החשוב ביותר, הוא הערך של **חירות הפרט**; ואילו בגישה הסוציאליסטית הערך המרכזי הוא ערך **השוויון בין אזרחי המדינה**.

על פי הגישה הקפיטליסטית, חירות הפרט היא כאמור הערך האנושי והחברתי החשוב ביותר. מכך נובע שצריך לאפשר התנהלות של הכלכלה ללא התערבות של הממשלה, או רק התערבות מינימלית. קפיטליסטים מאמינים שהשוק החופשי מווסת את עצמו בצורה הטובה ביותר ללא התערבות ממשלתית. כמו כן, קפיטליסטים מאמצים את התחרות כערך מרכזי וחיוני, ערך שמדרבן אנשים להתאמץ ולהצליח. החברה האנושית תתנהל על הצד הטוב ביותר ולטובת כולם אם כל אחד יתנהל על פי האינטרס העצמי שלו: כך תיווצר תועלת שתהיה בסופו של דבר לטובת כולם.

ערך נוסף שהוא מרכזי בחשיבה הקפיטליסטית הוא חשיבות ההון והרכוש הפרטי. המושג

שנינים
מגות צינית ותיקון החברה
התחלה: חשיבה של חשיבה רחוקה

חידה סוציאליסטית
החידה היא: מהו המושג "חירות" ומהו המושג "חופש"?
1. חופש זהו היעדר כל מגבלה חיצונית על מעשיו של האדם.
2. חופש זהו היעדר כל מגבלה פנימית על מעשיו של האדם.
3. חופש זהו היעדר כל מגבלה חיצונית על מעשיו של האדם, אך לא היעדר כל מגבלה פנימית.
4. חופש זהו היעדר כל מגבלה חיצונית על מעשיו של האדם, אך לא היעדר כל מגבלה פנימית, וכן היעדר כל מגבלה חיצונית על מעשיו של האדם, אך לא היעדר כל מגבלה פנימית.

האדם יפסיק לשאוף
האדם יפסיק לשאוף כי הוא יחיה בחברה שבה כל צרכיו מיושבים, וכל מיני חירות ופיתוח אישי יבוטלו. האדם יפסיק לשאוף כי הוא יחיה בחברה שבה כל צרכיו מיושבים, וכל מיני חירות ופיתוח אישי יבוטלו. האדם יפסיק לשאוף כי הוא יחיה בחברה שבה כל צרכיו מיושבים, וכל מיני חירות ופיתוח אישי יבוטלו.

עמוד 78

משימה: תחרות נאומים (דבייט)
התחלה: חשיבה של חשיבה רחוקה

הקפיטליזם והסוציאליזם
הקפיטליזם והסוציאליזם הם שתי תיאוריות חברתיות-כלכליות המנוגדות זו לזו בתפיסות החברתיות והכלכליות שלהן, ובערכים המרכזיים שמניעים אותן. לכל אחת מהתיאוריות יש השלכות רבות ומשמעותיות על החברה, החוקים והנורמות שלה, הערכים שעל פיהם חיים, והאופן שבו מתנהלים חיי היומיום.

הקפיטליזם והסוציאליזם
הקפיטליזם והסוציאליזם הם שתי תיאוריות חברתיות-כלכליות המנוגדות זו לזו בתפיסות החברתיות והכלכליות שלהן, ובערכים המרכזיים שמניעים אותן. לכל אחת מהתיאוריות יש השלכות רבות ומשמעותיות על החברה, החוקים והנורמות שלה, הערכים שעל פיהם חיים, והאופן שבו מתנהלים חיי היומיום.

עמוד 79

"קפיטליזם" בא מן המילה "קפיטל" שפירושה "הון". קפיטליזם הוא שלטון ההון.

התוצאה ההכרחית מיישום גישה קפיטליסטית בכלכלה ומיישום ערך התחרות היא אי־שוויון חברתי ופערם כלכליים. התומכים בגישה הקפיטליסטית מקבלים את התוצאה הזאת כרע הכרחי שצריך להשלים אותו בשם ערך החירות, שכן כאמור הדבר החשוב ביותר הוא להבטיח לכל אדם ואדם את החופש והחירות להתנהל בעולם.

הסוציאליזם מעמיד בראש סולם הערכים את השוויון בין בני האדם. על מנת להבטיח את השוויון, הממשלה חייבת להתערב בכלכלה - על ידי רגולציה, מדיניות רווחה התומכת בחלשים ונותנת ביטחון סוציאלי וכלכלי לכל אדם - וכך תצמצם התחרות.

הגישה הסוציאליסטית שוללת את הרכוש הפרטי כערך; לכן על פי גישה זו, חשוב שחלק (או אפילו רוב) המשאבים יהיו משאבים לאומיים, השייכים למדינה ולא לפרטים - משאבים כמו הקרקע, הגז, החשמל וכדומה. לכן גישה כזו מתנגדת להפרטה (=הפרטה: העברה או מכירה של שירות או רכוש שבבעלות הממשלה לבעלות פרטית), בטענה שאנשים פרטיים תמיד יפעלו לפי האינטרסים האישיים שלהם ולא לתועלת הכלל, ורק המדינה צריכה לנהל את הנכסים האלה לתועלת כלל האזרחים שלה.

יש לציין שבמחצית הראשונה של המאה העשרים, הגישה הסוציאליסטית (גישה של שמאל כלכלי) הייתה הגישה המרכזית והשלטת בציונות, בעוד שהיום הגישה השלטת בכלכלה הישראלית היא הגישה הקפיטליסטית (גישה של ימין כלכלי).

מקרה מבחן | משיבי האבדות

לסיכום הפרק, אנו מביאים שלוש דוגמאות של אנשים שמצאו אבדות יקרות ערך והחליטו להחזירם לבעליהן.

הנימוקים של המשיבים מעידים כי הרגישו שזה המעשה הנכון והמוסרי שיש לעשות וכן ששהשבת אבדה גורמת לסיפוק ולשמחה הם של המשיבים והן של המאבדים.

ניתן לבחון באיזו מידה היו מחוייבים משיבי האבדות בסיפורים שלפנינו להשיב את האבדה בהתאם לדין שבמשנה. והאם במקרה זה נכון ללכת לפי הדין או "לפנים משורת הדין" התלמידים מתבקשים לנסח תעודת הוקרה למשיבי האבדות. זו הזדמנות להתייחס לנושא רכוש הזולת מהזווית הערכית והמוסרית.

להתפרק מן הבגדים

דוד שמטרלינג השתדל להתפרק מכל הבגדים שהביא אתו מחו"ל בכדי להקל מעליו את משא הדרך, וגם להשתחרר מהדאגה... לאט לאט פיזר את רכושו עד שנשארה לו בתרמילו רק מברשת לניקוי בגדים. על דוד גלעד (שמטרלינג).
(מתוך: מוקי צור, תאיר זבולון, חנינא פורת (עורכים), כאן על פני האדמה, עמ' 68)

את שמלות המשי הסתרת

רק על משכבי בחוץ, בלילות תחת כיפת השמים העמוקים, זרועי הכוכבים, הרגשות שכאן מקומי, השמים - שמיי, והאדמה - אדמתי, ובלילות הירח הכנרתיים הלבנים הייתי כסהרורית, והיה זה לי במקום הבית החם אשר בגולה... בכבוד אשא את תואר הכבוד - פועלת. זרקתי מעלי את עגילי הזהב ואת הטבעות, הורדתי את הצמידים מעל ידי, את שמלות המשי הסתרת על קרקעית המזוודה, את נעלי הלכה החלפתה בסוליות פשוטות. שמלת בד פשוטה - לבושי, וכפייה ו"עקל" לראשי. חיה ת'.

מקרה מבחן
משיבי האבדות

הנבחר הוא זו אילן שוקי, בעלת הליכוי

הנבחר הוא זו אילן שוקי, בעלת הליכוי. היא נולדה ב-1954, היא חיה בירושלים, היא נשואה, היא אימא של שתי בנות, היא עובדת בחברת ביטוח. היא נשואה, היא אימא של שתי בנות, היא עובדת בחברת ביטוח. היא נשואה, היא אימא של שתי בנות, היא עובדת בחברת ביטוח.

הנבחר הוא זו אילן שוקי, בעלת הליכוי. היא נולדה ב-1954, היא חיה בירושלים, היא נשואה, היא אימא של שתי בנות, היא עובדת בחברת ביטוח. היא נשואה, היא אימא של שתי בנות, היא עובדת בחברת ביטוח.

הנבחר הוא זו אילן שוקי, בעלת הליכוי. היא נולדה ב-1954, היא חיה בירושלים, היא נשואה, היא אימא של שתי בנות, היא עובדת בחברת ביטוח. היא נשואה, היא אימא של שתי בנות, היא עובדת בחברת ביטוח.

עמוד 80

למה לך שעון?

למחרת בואי לגדוד ניגשה אליי חברה ואמרה: "אה, יש לך שעון? הלא את רווקה, למה לך השעון? ואני הנני אם מיניקה, תני לי את השעון". חפצתי להגיד: "כיצד – שעון זה מתנה הוא לי", אולם מיד נכנעתי להיגיון שבקומונה: היא זקוקה לשעון יותר ממני ומסרתי לה אותו.

אחרי זמן מה ירד גשם. אני מוציאה את שכמיית־הגשם שלי והולכת לחדר האוכל. בפתח הדלת עומד שומר. רואה אותי ואומר: "הידד, שכמייה!" ומוריד אותה ממני. עוד טרם הספקתי להגיד מילה – והוא כבר לבוש בה. עמדתי, והוא מביט בי, פותח את השוליים של השכמייה, מצטחק ואומר: "אם יהיה גשם חזק, אבוא לאוהל לקחת אותך תחת השכמייה שלי". שלו! – "מה, זה שלך?" – "שלי, משום שאני השבוע שומר; בשבוע הבא יהיה זה של אחר". בתיה ברנר

(מתוך: מוקי צור, תאיר זבולון, חנינא פורת (עורכים), כאן על פני האדמה, עמ' 591)

השיעור בשוויון החל במקלחת

אמי, שהייתה חרדה כבר שנים רבות לפני שנפלה הכרעתי לעלות, קיבלה אותה בעייפות של התגשמות ציפיות רבות־אימה. את כל חום ליבה וכאביו השקיעה עתה בצידוד שהכינה למעני. הבאתי עשרים שמלות והרבה לבנים, בין השאר שש חזיות שנתפרו במיוחד אצל התופרת המשובחת בעיר. עתה השתמשתי בשתיים או בשלוש מהן חליפות. והנה נעלמה לי חזייה אחת מחבל הכביסה, והיה הדבר תמוה בעיניי.

[...] ופתאום (בצריפון הפח שבו התקלחנו) ראיתי את חזייתי בידיה של ברוריה. היא לבשה אותה. "אולי טעית, ברוריה", אמרתי בזהירות, "זו חזייה שלי".

"יש לך עוד אחת?" שאלה ברוריה ללא כל צל של מבוכה.
"כן, יש לי".

לא עלה על דעתי לשקר, בעיקר כשהשנייה הייתה מונחת על הספסל שמתחתיו התגוללו קבבי־עץ גסים.

"אז גם אני רוצה אחת", הייתה התשובה הבוטחת בצדקתה.

נשתכנעתי מיד, ואפילו התביישתי. תשובתה נראתה לי נפלאה. שיעור בשוויון שהקסים אותי. רבקה גורפיין

(מתוך: מוקי צור, תאיר זבולון, חנינא פורת (עורכים), כאן על פני האדמה, עמ' 791)

שאלות

1. האם בכל הסיפורים האנשים שלמים עם הוויתור על הרכוש הפרטי שלהם, או שאתם מזהים גם קושי אצל חלק מהם? הסבירו.

האנשים שמספרים את הסיפורים מתאמצים להיות שלמים עם הוויתור על הרכוש הפרטי שלהם, שכן חשוב להם להשתייך לחברה הקיבוצית ולאידאולוגיה הקיבוצית, שעל פיה הרכוש הוא כולו רכוש קיבוצי. יחד עם זאת, אפשר לראות בסיפורים רמזים דקים לקושי שבויתור הזה. למשל, בקטע "את שמלות המשי הסתרת" – נראה שהכותבת מוותרת על התכשיטים מרצון, כדי להיות חלק מן הבית החדש הזה שהוא הקיבוץ, אך היא מסתירה בקרקעית המזוודה את שמלות המשי שהביאה איתה – וזה מעיד על כך שבכל זאת קשה לה לוותר על כל הרכוש שאיתו הגיעה מן הבית בגולה.

בסיפור "למה לך שעון?" אפשר להרגיש את הקושי של המספרת לוותר על השעון במשפטים כמו "נכנעתי להיגיון שבקומונה", ובאופן שבו היא מתארת איך השומר מוריד ממנה את השכמייה לפני שהיא הספיקה לומר מילה... וכן את התגובה שלה כאשר הוא

אומר "אם יהיה גשם חזק, אבוא לאוהל לקחת אותך תחת השכמייה שלי", והיא שואלת אותו: "מה, זה שלך?"

2. איך אתם הייתם מרגישים לו נדרשתם לוותר על חפצים אישיים שלכם לטובת צורת חיים של קומונה?

3. האם קרה שוויתרתם על רכוש פרטי שלכם לטובת מטרה שנראתה לכם גדולה וחשובה יותר? ספרו את הסיפור.

שאלות 2 ו-3 עניינן הבעת דעה אישית.

עובדים עלינו! יחסי עובד ומעביד בחברה של צדק

מבוא

העבודה היא מהצרכים הבסיסיים של האדם לשם קיומו, והיא גם ערך חשוב בחייו מבחינת מימושו העצמי ותחושת הסיפוק והערך העצמי שלו.

לאורך ההיסטוריה נוצרו מעמדות של מעבידים ועובדים (ובתקופות שונות גם עבדים). הפועל השכיר היה תלוי בדרך כלל בשרירות ליבו של המעביד מבחינת התגמול על עבודתו, תנאי עבודתו וכו'. במקרה הטוב, זכה הפועל לתנאי עבודה ושכר הוגנים, אולם לעיתים קרובות, ניצלו מעבידים את כוחם ומעמדם כדי לפגוע בתנאי ההעסקה ובתנאי השכר של הפועל. מאבקים מעמדיים (בין מעמדות) רבים התנהלו לאורך ההיסטוריה כדי לתקן עוולות כאלו. היה צורך לעגן את זכויות העובד במסגרת חוקית אשר תחייב את המעביד להעניק לעובד תנאים הוגנים המאפשרים שכר הוגן, תנאי עבודה ומחיה ראויים, מנוחה, פיצויי עזיבה, ובימינו גם את הזכות להתאגד.

היחסים בין המעסיק לבין עובדיו אינם יחסים בין שווים ואינם הדדיים באופן מלא. בדרך כלל למעסיק יש כוח רב יותר, ואילו העובדים חלשים ממנו (כלכלית, מעמדית וכו') – ופרנסתם תלויה במעסיק. מתוך הכרה במציאות זו מדינות מתקנות מחוקקות חוקים שנועדו להגן על העובדים, להבטיח את זכויותיהם בדין ולא בחסד, ולמנוע מקרים של ניצול או יחס פוגעני כלפיהם.

כמו בתרבויות אחרות, גם המשפט העברי, מאז המקרא וספרות ההלכה הקדומה ועד היום, מקצה מקום חשוב למלאכה ולעוסקים בה, למעמדם, לחובותיהם ולזכויותיהם. וכן, בחוקי מדינת ישראל יש מקום נכבד לזכויות העובד, ואף קיים בה בית דין מיוחד לעבודה, המתמחה בחובות ובזכויות העובדים ומעסיקהם ועוסק לא פעם גם ביישוב סכסוכים ביניהם.

מפת הפרק

בפרק זה נעסוק בנושאים אלו; נתוודע דרכם למצבם הפגיע של הפועלים; נשאל מהם יחסי הגומלין הראויים בין מעסיקים ופועלים בחברה צודקת ומתוקנת; נבדוק איך החוק יוצר איזון בין זכויות העובדים לזכויות המעביד; ונברר מהם הערכים החברתיים המשתקפים במשנה ובמקורות נוספים העוסקים בנושא גם בתקופות אחרות.

המדור שונים: משנה פותח את העיסוק בנושא במקורות העתיקים של המסורת היהודית – במשנה, מסכת בבא מציעא, שעוסקת בחובותיו של "השוכר את הפועלים". בעזרת המשנה ניחשף למצבם הפגיע של פועלים, שתלויים לפרנסתם במעביד, ונשאל מה משמעותה של התלות הזו ולמה היא מחייבת הן את המעבידים והן אותנו כחברה. המשנה, בעקבות המקרא, מנסה לעצב חברה ראויה וצודקת באמצעות חוקים או הלכות. נראה כיצד המשנה מגנה על הפועל מפני ניצול ואובדן חירותו, וכן נבדוק איך החוק יוצר איזון בין זכויות העובדים לזכויות המעביד. ולבסוף נראה מהם הערכים החברתיים שהמשנה מבקשת לחזק באמצעות ההלכות החלות על מי ששוכר פועלים.

המדור מקורות משוחחים על... עוסק בזכויות העובדים, על בסיס שלושה מקורות: א. המקרא – על איסור הלנת שכר; ב. ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם – על זכויות העובד; ג. השיר "זו אני מדברת" של יודית שחר, שממחיש מציאות של הפרת זכויות העובד.

המדור שונים: אגדה נלמד סיפור אגדה על סבלים ששברו בטעות חבית יין של המעביד שלהם. דרך הסיפור נשאל שאלות על החוק ועל מה שמעבר לחוק, על הדין ועל מה ש"לפנים משורת הדין".



עמוד 81 ///

במדור **שונים: הגות ציונית** "נקפוף" קדימה בזמן ונלמד כמה קטעים של **הגות ציונית**, הגות שעסקה הרבה בשאלה מהי החברה הראויה והצודקת שנרצה להקים בארץ ישראל. נראה איך דמיין בנימין זאב הרצל, חוזה המדינה, את תנאי העבודה של הפועלים בחברה שתקום בארץ ישראל.

לבסוף, **כמקרה מבחן**, ניישם את הנלמד בפרק באמצעות בחינת תנאי העסקה של בני נוער לאור חוק עבודת הנוער התשי"ג.

משימת פתיחה: אוכלי האורז

המשימה - מטרתה להכניס את התלמידים אל עולמם של פועלים בשוק העבודה, ולהמחיש את הפגיעות של פועלים ואת הצורך במיסוד של זכויות הפועל מול המעביד.

על התמונה של אלי שמיר, "אוכלי האורז":

בשנת 1885 צייר האומן ההולנדי וינסנט ואן גוך את "אוכלי תפוחי האדמה", ציור המציג איכרים עניים האוכלים אוכל דל ופשוט, פרי עמלם. התמונה כהה ובעלת אווירה קשה ומטרידה.

וינסנט ואן גוך, **אוכלי תפוחי האדמה**, 1885 שמן על בד, מוזיאון ואן גוך, אמסטרדם, הולנד



בישראל של שנת 2003 צייר אלי שמיר את "אוכלי האורז", בטכניקה קלאסית של שמן על בד, אותה טכניקה שבה צייר ואן גוך את ציורו.

בציור מתוארים **מהגרי עבודה**, העובדים הפשוטים והעניים של תקופתנו. בניגוד לאוכלי תפוחי האדמה של ואן גוך, הם אינם אוכלים את פרי עמלם שגדל על אדמתם. אנשים אלו נאלצו לעזוב את ביתם ומשפחתם, לנדוד לארץ זרה ולעבוד תמורת שכר נמוך. פעמים רבות תנאי עבודתם משפילים, ונשללות מהם זכויות בסיסיות, כמו הזכות לכבוד ולחופש התנועה, וכן זכויות הקשורות לשכר עבודה: הזכות לשכר מינימום והזכות לקבל את שכרם במועד ולא להיות קורבן להלנת שכר.

בציור נראים שלושה גברים, יושבים להפסקת צהריים באתר בנייה, גופם כפוף, הבעת פניהם עגומה וכמעט חסרת חיים, ונדמה שכל אלו מעידים על שגרת חיים אפורה. חוסר החיות בא לידי ביטוי גם בצבעים המרכיבים את הציור: הירוקים, הכחולים והסגולים חיוורים וקרובים לגוון האפור.

אף על פי שהציור הוא ציור שמן, נראה כאילו לפנינו תיעוד של צלם עיתונות: אחד הפועלים מביט לכיווננו, כמו הבחין בנוכחותו של צלם במקום או בנוכחותנו כצופים המתבוננים בו ובחבריו - אותם אנשים שבחיי היומיום אנו חולפים על פניהם בלי לעצור. תחושה זו של צפייה בצילום (אולי צילום עיתונות) מדגישה שהדימוי אקטואלי, והוא חלק מחיינו כאן היום. (ההסבר לציור מתוך האתר 'מגינים על זכויות האדם')



עמוד 82

הסכם עבודה

שנערך ונחתם ביום _____ בחודש _____ בשנת 2018 בעיר _____

בין: _____ לבין: _____

הואיל והעובד הצהיר בפני החברה כי הינו בעל המיומנות, הכישורים, הניסיון והידע הדרושים לשמש כעובד בתפקיד _____ במשרדי הנהלת החברה _____

והואיל והחברה הביעה את נכונותה להעסקת העובד בסניף בתפקיד זה בתנאים המפורטים להלן בהסכם העבודה דנן, והואיל והעובד הביע את נכונותו ורצונו להעסקתו בסניף על ידי החברה בתפקיד של _____

לפיכך הוצהר, הותנה והוסכם בין הצדדים כדלקמן:

דרישות מן העובד בביצוע התפקיד

העובד מתחייב בזאת לאכוף את נהלי העבודה בחברה במלואם ולהישמע להוראות נהלי החברה. העובד מתחייב למלא את תפקידו במסירות ובנאמנות, להשתמש בכל כישוריו, ידיעותיו וניסיונו לתועלת החברה ולקידומה, וזאת ברמה גבוהה ויעילה וכפי שיקבע ע"י החברה ולציית להוראות החברה הנוגעות לאופן ביצוע העבודה, סדרי העבודה, המשמעת וההתנהגות.

בתקופת ההסכם יקדיש העובד את כל זמנו, מרצו וכושרו לביצוע תפקידיו עבור החברה כפי שיקבע על ידה, והוא לא יתקשר עם כל חברה אחרת בהסכם הדומה במטרותיו ואופיו להסכם העבודה דנן, לא במישרין ולא בעקיפין, אלא אם כן קיבל את אישור החברה לכך בכתב ומראש.

עובד יגיע לעבודה בזמן וימלא את מכסת השעות של יום עבודה. עובד שנאלץ לאחר או להיעדר מסיבות המצדיקות זאת - יודיע על כך מראש למקום העבודה.

תנאי העבודה

העובד יעבוד בחברה לא פחות מ-8 שעות ביום ולא פחות מ-5 ימים בשבוע. במהלך יום עבודה תינתן לעובד הפסקת צהריים של 30 דקות.

שעות נוספות: במידת הצורך יתבקש העובד לעבוד שעות נוספות. כל שעה נוספת תשולם בתעריף של 150% משעה רגילה.

ימי חופשה ומחלה

חופשה שנתית

העובד יהיה זכאי לימי חופשה שנתית עפ"י חוק. ימי החופשה אינם ניתנים לצבירה. העובד זכאי לימי מחלה בתשלום כמוסדר בחוק.

הגנה על העובד מפני סיכונים ופגיעות

העובד זכאי להגנה מפני סיכונים ופגיעות. למניעת פגיעות, החברה תספק לעובד אמצעי מיגון (קסדה, חליפת עבודה).

אפשרות נוספת לפתיחה של הנושא היא צפייה בסרטון "[האנשים השקופים](#)".

בעקבות הצפייה אפשר לבקש מהתלמידים לחשוב על "עובדים שקופים" שהם מכירים או נתקלים בהם, ולחקור על תנאי העסקתם ברוח הפעילות המקורית.

שונים | "השוכר את הפועלים" חובות המעביד כלפי הפועלים

בתקופת המשנה, לפני כאלפיים שנה, ובמשך שנים רבות אחר כך (ובמקרים רבים, גם היום), היו הפועלים בדרך כלל '**שכירי יום**' - מדי יום היו נשכרים לעבודה בהתאם לצרכים של מעבידיהם. שלא כבימינו, תנאי העבודה וזכויות העובדים לא היו מעוגנים בהסכמים מסודרים ומחייבים. המשנה במסכת בבא מציעא דנה בשאלות שונות הקשורות בחובת המעביד כלפי הפועל: האם חוזה ההעסקה כולל גם מחויבות לספק אוכל לפועלים? ומהו שעוות ההעסקה המותרות?

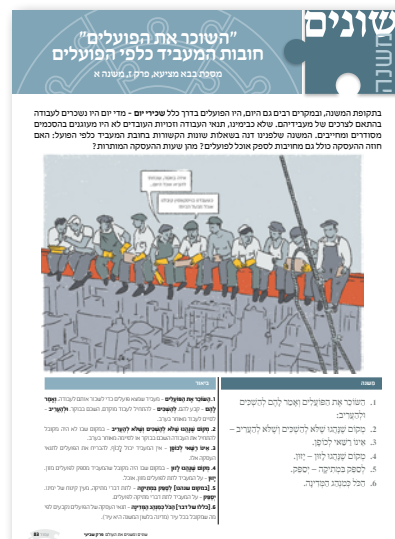
המשנה מתחילה בדרישה של המעביד מן הפועלים בשכר - שיתחילו לעבוד השכם בבוקר ושיסיימו לעבוד מאוחר בערב. עוד המשנה קובעת שהעיקרון המרכזי הוא "הכול כמנהג המדינה" (הכוונה לעיר, למה שמקובל באותה עיר). ולכן - במקום שלא נוהגים להשכים לעבודה ולסיים מאוחר, המעביד אינו יכול לכפות דרישה כזו על פועליו (**שאלה 1**). כך גם באשר להזנה ולדברי מתיקה - היכן שנוהגים לתת לפועלים מזון חייב המעביד לספק מזון, והיכן שנוהגים לתת לפועלים גם דברי מתיקה, המעביד צריך לספק להם דברי מתיקה - הכול כמנהג המדינה (**שאלה 3**).

יש מסגרת שקובעת מה אפשרי, מה מותר ומה אסור ביחסי עובד ומעביד: מנהג המדינה. "הכול כמנהג המדינה" - הכוונה היא, כאמור, המנהג הנהוג בכל עיר ועיר. מנהג המדינה הוא החוק, המבטא את רצון הכלל, ועל כן הוא שומר מפני שרירות לב אפשרית של מעביד זה או אחר. הגבולות המוטלים על המעביד נקבעים על פי המנהג, ומשתנים בהתאם למנהג (**שאלה 4**).

הכללים של המשנה שדואגים לעובד הם כללים הנוגעים לשינה ומנוחה וכמות העבודה, להזנה ואוכל - לזכויות הבסיסיות של העובד. הכללים שדואגים למעסיק קשורים למזון שעליו לספק לעובדיו - עליו לקבוע מראש כמות סבירה ומזינה של מזון לפועלים, אחרת, אם ההבטחה תהיה כללית ועמומה, המשמעות היא שיהיה חייב לעובדים הרבה מאוד מזון, שכן החובה היסודית של המעביד לעובדיו מבחינת מזון היא כמעט אינסופית. תיאורטית, לעולם לא יוכל המעביד לתת להם את כל מה שמגיע להם. הדגש במשנה הוא על מחויבות המעביד, יותר מאשר על חובות הפועלים, בגלל יחסי הכוח המובנים שבין עובד למעביד: העובדים הם שתלויים לפרנסתם במעביד שלהם; זה מייצר מצב פגיע שבו עובדים עלולים להיות מנוצלים בידי מעבידים. לכן הדבר החשוב ביותר הוא להגן עליהם באופן שזכויותיהם יישמרו ולא ייווצר מצב של ניצול. ולכן הדגש במשנה הוא על אחריותו של המעסיק כלפי עובדיו (שאלה 2).

אחרי הכללים המסדירים את יחסי העובד והמעביד, המשנה מביאה סיפור על רבי יוחנן מתיא אשר שלח את בנו לשכור פועלים, והבן הבטיח להם באופן כללי שיספק להם אוכל, בלי להגדיר בדיוק כמה אוכל ואיזה אוכל ייתן להם. לדעת רבי יוחנן אביו, הבעיה בהבטחה כזו היא שלמעשה זו הבטחה אינסופית - ודווקא משום שהיא אינסופית, חובה לקבוע מראש באופן מדויק את המזון שהמעביד יספק לעובדים, ולא שיסתפק בהבטחה כללית. לכן אומר האב לבנו: תקבע מכסה. קבע מראש את סעיפי החוזה, בצורה קונקרטית. וקבע משהו שתוכל לעמוד בו, כי אחרת, לא תוכל לעולם לפרוע את חובך האינסופי כלפיהם. **(שאלה 5).**

בסוף הסיפור מסתבר שיש מחלוקת בין רבי יוחנן לבין רבן שמעון בן גמליאל מתנגד לדרישה של האב מבנו, שכן, הוא אומר, ממילא "הכול כמנהג המדינה". להלן פרטי המחלוקת בטבלה (שאלה 6א).



83 /// עמוד



84 /// עמוד

רבי יוחנן בן מתיא	רבן שמעון בן גמליאל	
מהו הכלל הקובע את רמת האוכל שיש לתת לפועלים?	הכלל הוא שחובה לקבוע מראש עם העובדים, עוד לפני תחילת העבודה, מהו המזון שיסופק להם על ידי המעביד.	הכול כמנהג המדינה.
מדוע? ומהו הנימוק לכך?	כי זכותם של העובדים (שהם בני אברהם, יצחק ויעקב) למזון היא עצומה, ולכן כדאי להגביל אותה מראש.	כי כך המשנה קבעה וזאת כדי שיחסי עובד ומעביד יהיו מוסדרים ולא יהיו נתונים לשרירות לבו של המעביד. מסוכן להותיר ביד המעביד את הקביעה לגבי תנאי העבודה של עובדיו, ומהי חובתו בהזנת הפועל, ועל כן מנהג המדינה הוא שקובע!

במשנה מודגשת החשיבות שחברה תהיה מאורגנת על פי חוקים כלליים, אוניברסליים, ואין להותיר זאת בכל פעם להחלטתו של המעביד, או למשא ומתן שלו עם העובדים (שהם גם כן בעמדת חולשה בשל התלות שלהם בו לפרנסתם) (**שאלה 6ב**).

הצעה להוראת המשנה בשיטת "צעד אחר צעד"

ניתן ללמד את המשנה הזו, באמצעות מצגת, שבה חושפים את המשנה שורה אחר שורה, ולא בבת אחת.

לפניכם השאלות שניתן לשאול לאחר כל שורה ושורה:

1. מעשה בְּרַבִּי יוֹחָנָן בֶּן מַתִּיָּא שְׁאָמַר לְבָנוֹ: "צֵא שְׂכָר לָנוּ פּוֹעֲלִים".

באיזו נימה זה נאמר?

2. הלה, ופסק להם מזונות.

מה הבן אומר להם?

3. וקִטְבָא אֶצֶל אָבִיו, אָמַר לוֹ: "בְּנִי, אֶפְלוּ אִם אֵתָה עוֹשֶׂה לָהֶם פְּסָעֵדַת שְׁלֵמָה בְּשַׁעְתּוֹ, לֹא יֵצְאָתָּ יְדֵי חוֹבָתָהּ עִמָּהּ, שֶׁהוּא בְּנִי אֲבִרָהִם יִצְחָק וְיַעֲקֹב.

כיצד רבי יוחנן בן מתיא רואה את הפועלים?

4. אֲלָא עַד שְׁלָא יִתְחִילוּ בַּמְלָאכָה צֵא וְאָמַר לָהֶם:

לאחר שורה זו כדאי למתוח קו ריק ולבקש מהתלמידים להשלים את השורה.

אנחנו מניחים שהתלמידים יופתעו מהמשך המשנה. היינו מצפים שאם הוא רואה את הפועלים כבני אברהם, יצחק ויעקב הוא יבקש מבנו לפסוק להם סעודה מפוארת, אבל הוא אומר לבנו לפסוק להם ארוחה צנועה למדי. לאחר שהם יופתעו מלשון המשנה, ניתן יהיה לפתח דיון על משפט זה.

כהעשרה למשנה ניתן לצפות בקטע מתוך הסדרה "האחיות המוצלחות שלי", **"מי לא קיבל שי לחג"**. סרטון זה מציג את היחס שיש בבתי ספר לפועלים ולמנקים. הוא מציף את השאלות מה המעמד שלהם, איזה יחס יש לתת להם, ועד כמה הם שקופים או לא. ניתן להראות את הקטע כפתיחה או כסיום לנושא של הפרק.

כמו כן, מומלץ לעיין במאמר **"זעקת הקוצר ממצד חשביהו"**. המאמר מתאר את זעקת הקוצר, שהבעלים שלו חבל בשמלתו אף שסיים את כל עבודתו.



עמוד 85

משימה: להיות משפטנים

מעסיק אינו יכול לדרוש מעובד לעשות דבר שלא סיכם על כך מראש. אולם אין זה אומר כי הגנת מחויבת בכך. זכותה להתפטר ואף לדרוש על כך פיצויי פיטורים. ההלכה משאירה את הבחירה האם להמשיך בעבודה בידי העובד. אם היא החליטה, מכל סיבה שהיא שלא להתפטר אלא לעמוד בדרישות החדשות, על אף חוסר הנעימות שבהן, זוהי הבחירה שלה והיא זכאית כמובן לתשלום עבורן.

אם מדובר בשעות נוספות על פי הגדרתן (מעבר לשמונה שעות ביום לשבוע עבודה בן שישה ימים; ותשע שעות ביום לשבוע עבודה בן חמישה ימים) על המעביד לשלם תוספת של 25% לשכר על השעתיים הראשונות (ומעבר לכך: 150%). אם מושך הזמן הנדרש כדי לחזור הביתה התארך בשם העבודה הנוספת (כגון שבדרך כלל זמן ההגעה הביתה הוא חצי שעה וביום המדובר ההגעה הביתה מתארכת עד שעה) – מסתבר כי הגננת זכאית לדרוש תשלום גם עבור זמן זה.

על פי שורת הדין (בבא מציעא פג ע"ב) זמן החזרה מהעבודה אינו נחשב כזמן עבודה בפועל. אולם כבר ההלכה אומרת (שם) כי הדבר מושפע ממנהג המדינה. מנהג המדינה המקובל הוא שלא משלמים שכר אלא עבור זמן העבודה בפועל. אולם המקובל לפסוק בבתי המשפט כי אם המעסיק נתן לעובד הוראה המאריכה את זמן הגעתו או חזרתו מהעבודה הוא זכאי לשכר על ההארכה (דב"ע מד/3-341 פד"ע טז 962). הפסיקה יצרה מנהג מקובל במקרים כעין אלו (מנהג המדינה).

(מתוך: תשובת הרב אורי סדן, אתר מכון כת"ר)

מקורות משוחחים על... זכויות עובדים

הלנת שכר

הלנת שכר היא עושק השכיר. השכיר רשאי לקבל את שכרו בתום יום העבודה, ולפי חוקי המקרא אסור למעסיק לדחות את נתינת השכר ולו ביום אחד. וכל כך למה? משום שאותו שכיר תלוי בשכרו כדי להתקיים - גם פיזית וגם נפשית. את כל כוחו ומרצו הוא משקיע כדי להרוויח את השכר המועט שהוא יכול, ובסוף יום של עבודה קשה השכיר מתנחם בכסף שהוא מרוויח. לכן אסור להלין את שכרו (**שאלה 1**).

חוק זה תקף גם לגבי "אחיק" וגם לגבי גרים, כך שבימינו משמעות הדבר היא, שיש לדאוג גם לזכויותיהם של העובדים הזרים במדינה ולא להלין את שכרם. על פי הפסוקים בספר דברים, עלינו להחיל את חוקי העבודה במדינה גם על פועלים זרים, שכן הפסוק בדברים, פרק כד, אומר: "לא תַעֲשֶׂק שֹׁכֵר עֲנִי וְאֶבְיֹן מֵאַחֶיךָ אוּ מִגֵּרָא אֲשֶׁר בְּאַרְצְךָ בְּשַׁעְרֶיךָ" (שאלה 3).

אי־תשלום שכר בזמן נקרא "עושק", מהסיבה האמורה לעיל - אם המעביד לא שילם את שכרו בזמן - דומה הדבר לכך שגזל את פרנסתו (**שאלה 2**).

מתוך ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם של האומות המאוחדות

ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם (The Universal Declaration of Human Rights) היא מסמך היסוד של הקהילה הבינלאומית על זכויות האדם והאזרח. ההכרזה אומצה על ידי העצרת הכללית של האו"ם ביום 10 בדצמבר 1948, ומתארת את זכויות האדם היסודיות שצריכות לחול בכל מדינות האו"ם. זו ההגדרה הבינלאומית הראשונה של זכויות האדם, ומאז מצוין ה־10 בדצמבר כיום זכויות האדם ברחבי העולם. עקרונות ההכרזה הם בסיס חשוב במשפט הבינלאומי, ותשתית לחוקות של מדינות רבות. סעיפי ההכרזה אומצו על ידי ארגונים רבים לזכויות האדם ברחבי העולם, כבסיס לפעילותם.



85 /// עמוד



86 /// עמוד

ניתן לחלק את הזכויות שבהצהרה לשלוש קבוצות, כדלהלן (שאלה 1):

(א) **זכויות כלליות הקשורות לעבודה:** עצם הזכות לעבוד, הזכות לבחור עבודה והזכות להגנה מפני אבטלה.

(ב) **זכויות הקשורות לתנאי עבודה** (שכר ועומס): הזכות לשכר הוגן, אשר יבטיח קיום ראוי; הזכות לקבל שכר שווה בעד עבודה שווה; הזכות למנוחה ופנאי; הגבלת שעות העבודה; והזכות לחופשה בשכר לעיתים מזומנות.

(ג) **זכויות עובדים כקבוצה:** הזכות ליצור אגודות מקצועיות והזכות של עובד להצטרף לאגודות כדי להגן על זכויותיו האחרות (שאלה 1).

עקרונות המופיעים בהכרזה נמצאים גם במקרא ובמשנה (שאלה 2):

- כל אדם זכאי לתנאי עבודה צודקים והוגנים.
 - הבטחת קיום ראוי לכבוד האדם שיושם על ידי אמצעים של הגנה סוציאלית.
 - כל אדם זכאי למנוחה ובכלל זה הגבלת שעות העבודה במידה המתקבלת על הדעת.
- ההכרזה מוסיפה על זכויות העובד המופיעות במקרא ובמשנה (שאלה 3):
- את זכאותו של אדם לבחירה חופשית של עבודתו.
 - את זכאותו לשכר שווה בעד עבודה שווה.
 - את הזכות להקים התאגדויות מקצועיות או להצטרף לאגודות מקצועיות.
 - את זכותו של אדם למנוחה ולפנאי.



עמוד 87

זו אני מדברת, יודית שחר

השיר "זו אני מדברת" של יודית שחר מתאר שיחה טלפונית בשירות לקוחות. תוך כדי השיחה מתבררים תנאי העבודה של הדוברת, כך שהשיר למעשה הוא ביקורת חברתית על תנאי העבודה הקשים המשתקפים בשיר, על הניצול ועל חוסר האנושיות: היא עובדת עשרים וארבע שעות ביממה, שבעה ימים בשבוע, בצפיפות גדולה ("אמה לאמה מתחת לאדמה") (שאלה 1). הזכויות שאינן ניתנות לדוברת בשיר: יום עבודה בן שמונה שעות; הפסקה במהלך יום עבודה (שאלה 2).

שונים | הסבלים ששברו חבית יין

הסיפור על הסבלים ששברו חבית יין, מתוך מסכת בבא מציעא בתלמוד הבבלי, מספר על פועלים ששברו חבית יין בעת עבודתם. בעקבות זאת, מעסיקם - רבה בר בר חנן - אינו מוכן לשלם להם את שכרם על עבודתם ואף לוקח מהם את בגדיהם כפיצוי על הנזק שגרמו לו. מצד אחד, רבה בר בר חנן צודק, מכיוון שהפועלים אכן גרמו לו נזק כספי, ומן הדין הוא שישלמו לו על כך ויפצו אותו. רבה בר בר חנן שוכר את שירותיהם של פְּתָפִים (סבלים), שתפקידם להעביר חפצים ממקום אחד למקום אחר. מבחינתו, עליהם לעשות את מלאכתם על הצד הטוב ביותר, ולא - הוא רשאי לבקש מהם פיצוי, כמי שמעסיק אותם עבור שירותיהם. במובן זה, נהג רבה בר בר חנן על פי הדין כאשר לקח את בגדיהם של הסבלים כפיצוי על הנזק. אותם פועלים ששכר שברו לו חבית של יין, ועל כן הם צריכים לשלם, לפצות אותו בדרך כשלהי. במקרה זה, החליט רבה בר בר חנן לקחת את גלימותיהם כפיצוי כספי (שאלה 1).

מצד שני, הפועלים הללו הנם אנשים קשיי יום, העובדים למחייתם וזקוקים לכל פרוטה משכרם על מנת לחיות. יתרה מזו, הנזק שגרמו לו לא נעשה בזדון, אלא בטעות. אם כן, המעסיק המתואר בסיפור שלפנינו, רבה בר בר חנן, הוא אדם שפועל על פי הכללים, על פי הדין, ואינו מגלה רגישות כלפי עובדיו.

הסבלים פונים לרב ומספרים לו על האירוע שפקד אותם, והוא מחייב את רבה בר בר חנן להחזיר להם את בגדיהם. והוא - כמי שהדין חשוב לו, ולא בני האדם שהוא עובד איתם או שעובדים עבורו - שואל האם כך הוא הדין. ורב עונה לו שכך הדין, תוך הבאת ציטוט מספר משלי: "לִמְעַן תִּלְךָ בְּדֶרֶךְ טוֹבִים".



עמוד 88

המסר שרבו מנסה להעביר לרבה בר בר חנן הוא שלא רק הדין מנחה אותנו בקבלת החלטות, וכשעומדים מולנו בני אדם עלינו לנהוג בהם בדרך הטובה, הראויה, ולא תמיד לחשוב רק על "החוק היבש". החוק היבש אינו תמיד מתחשב בפרט כי הוא מנוסח לכלל, יש בו התייחסות כללית לכל המקרים באשר הם, בלי לרדת לפרטים. לעומת זאת, הדרך הישרה היא יותר ערכית, רגישה לפרט, מתייחסת לנסיבות המיוחדות של כל מקרה. ניתן לראות בהבדל בין החוק לדרך הישרה כמצוי לעומת ראוי.

גם אחרי שהחזיר להם את בגדיהם, הסבלים עדיין טוענים כנגד רבה בר בר חנן, שהוא חייב לשלם להם את משכורתם. הם עניים ורעבים, ולמרות המקרה שקרה הם עבדו כל היום ועל כך מגיע להם שכרם. רבה בר בר חנן עדיין דבק בעמדתו, ולאחר שרבו אומר לו לשלם הוא שוב שואל אותו האם כך הדין. בתגובה מצטט לו רב את המשך הפסוק ממשלי: "וְאֶחָדָה צִדִּיקִים תִּשְׁמֹר". כלומר, הצדיק אינו נמדד בדבקו בחוק, בדין, אלא ביכולתו להתייחס לאדם שמולו – גם כאשר מדובר בעובד, פועל, אדם שנותן שירות – ודאגתו לצרכיו, לזכויותיו כאדם.

שתי הדרישות – הדרישה שרבה בר בר חנן שיחזיר לפתים את בגדיהם, והדרישה שישלם להם את שכרם – הן דרישות לפנים משורת הדין, שכן לפי הדין, העובדים חייבים לפצות את רבה בר בר חנן על החבית ששברו. ואילו רב דורש ממנו למעשה לוותר על הפיצוי – להחזיר להם את בגדיהם שלקח כפיצוי, ולשלם להם את מלוא שכרם על עבודתם (**שאלה 2א**).

רב נסמך על הפסוק "לִמְצֵן תִּלְוֶה בְּדֶרֶךְ טוֹבִים" ממשלי. מעניין שרבו לא נסמך על חוק/הלכה אלא על פסוק מספר משלי שמדבר על מידה מוסרית, על עשיית הטוב. בכך הוא רוצה לומר לרבה בר בר חנן, ולנו קוראי הסיפור, שהחוק אינו מספיק כמצפן להתנהגות, גם ביחסי עובד ומעביד; אלא יש גם מוסר והליכה בדרך הטוב, שהוא המצפן המרכזי להתנהגות, ובמיוחד כאשר מדובר בעובדים קשי יום ועניים שתלויים לגמרי במעביד לפרנסתם והם בעמדת חולשה מלכתחילה (**שאלה 2ב**).

לסיכום, רב מייצג גישה הרואה בעובד קודם כול אדם. כאדם, הוא רשאי לקבל את משכורתו וכך לממש את זכותו להתפרנס בכבוד. כאדם, הוא רשאי לטעות, והמעביד צריך לקחת בחשבון שיטתן תקלות, טעויות אנוש שקורות שלא במתכוון, והמעביד אינו רשאי לקפח את משכורתו של העובד בגללן. מתן השכר על העבודה איננו נתון לבחירתו של המעביד, ומרגע שביצעו הפועלים את עבודתם – מגיע להם תשלום על כך. לפי רב, ודאי שאין המעסיק רשאי לגזול מעובדיו את חפציהם האישיים כפיצוי על נזק שנגרם לו בטעות תוך כדי ביצוע העבודה. רב קורא לרבה בר בר חנן לגלות הבנה ורגישות כלפי הסבלים, ולראות בהם קודם כול בני אדם, לפעול לא רק לפי החוק היבש אלא "ללכת בדרך טובים", ולהוות דוגמה מוסרית. כמעביד, יש לרבה בר בר חנן אחריות על עובדיו, ואין הוא יכול להתנער ממנה, גם אם הם גרמו לו נזק והפסד כלכלי (**שאלה 3**).

חשוב להדגיש שהמתח בסיפור הוא בין **שני ערכים ראויים**: הציות לחוק, והשמירה על כבוד העובד וזכויותיו. הסיפור הזה מעניין במיוחד מפני שהוא מעמת שני ערכים חשובים וראויים. מכאן הדיון באיזו מידה החוק משקף צדק ומה קורה כשיש סתירה ביניהם.

משימה

מטרת המשימה היא ליצור חיבור אישי וקרוב יותר בין התלמיד לבין הסיפור ולהמחיש את המורכבות שבו, באמצעות "כניסה לראש" של רבה בר בר חנן או של הסבלים, וכתובה של סיפור מתוך נקודת המבט של הדמויות בסיפור.



עמוד 89

שונים הגות ציונית ותיקון החברה | היחס לעובדים בחברת מופת

חוזה המדינה, תיאודור הרצל, האמין שבחברת מופת המדינה צריכה להיות אחראית לתנאי העבודה של אזרחיה. הוא חזה מדינה שבה הכול עובדים בתנאים דומים, ושאינן בה ניצול של העובדים כלל.

מהם תנאי העבודה ההוגנים והצודקים ביותר, המאזנים בין צורכי המשק והמדינה, לבין זכויותיו וצרכיו האישיים של כל עובד ועובד?

זכויות העובדים, על פי הרצל הן (שאלה 1):

- הגבלת שעות העבודה
- הקצאת שעות מנוחה
- הזכות לעבוד נוספות תמורת תוספת שכר
- התחשבות במי שאינו יכול לעבוד במשך כל שבע השעות
- תמיכה סוציאלית למי שאינו כשיר לעבודה

לפי הרצל, תנאי עבודה אלה יבטיחו עובדים בעלי מרץ ומוטיבציה, וממילא גם בעלי תפוקה מקסימלית, שיוכלו לתרום לבניית המדינה. לפי דעתו, בניית מדינה יהודית תתאפשר רק בתנאי שאנשים יבחרו לבוא אליה, שהיא תהיה עבורם 'ארץ בחירה'. לכן, טוען הרצל, יש להציע לאנשים תנאי עבודה אטרקטיביים, וכך למשוך אותם אל ארץ ישראל (שאלה 2).

הערכים הדמוקרטיים הבאים לידי ביטוי בקטעים הללו מ"מדינת היהודים" הם: ערך כבוד האדם, שהרי יום־שבע השעות שומר על רווחת העובד ודואג לסיפוק צרכיו השונים (כולל מרגוע, זמן עם משפחתו, למידה והתפתחות אישית); ערך החירות, המתבטא בהכרתו של הרצל בכך, שאנשים יבחרו אם להגיע לארץ ישראל או לא, בהתאם לנסיבות ולתנאים שיציעו להם. הדבר לא ייעשה בכפייה; ערך השוויון, שלפיו כל אדם רשאי לעבוד ואף ליהנות מאותם תנאי עבודה. יש כאן מדיניות אחידה לגבי העובדים כולם, תוך התחשבות בצרכיהם המיוחדים של קבוצות שונות (בלתי כשירים, נשים). בכך מתבטאות גם זכויות המיעוט (שאלה 3).

בקטע מתוך "מדינת היהודים" המתאר את הדגל שהרצל דמיין בחזונו, מופיעים בדגל הסמלים הבאים: צבעו הלבן של הדגל; שבעה כוכבי זהב. השדה הלבן מסמל את החיים החדשים, וכוכבי הזהב מסמלים את יום העבודה בן שבע שעות הזהב. הרצל חשב ששעות העבודה צריכות להיות על דגלה הרשמי של חברת המופת שחזה, כי ראה בעבודה ערך מרכזי בבניית החברה החדשה שתקום כאן (שאלה 4).

מקרה מבחן | עבודות נוער

ילדים ובני נוער עובדים חשופים במיוחד לפגיעה ולניצול בעת עבודתם, כי הם מועסקים בדרך כלל בעבודות מזדמנות, וכן כי אינם מודעים מספיק לזכויותיהם. חוק עבודת הנוער, התשי"ג-1953, נועד להגן על קטינים עובדים ולקבוע את התנאים להעסקתם.

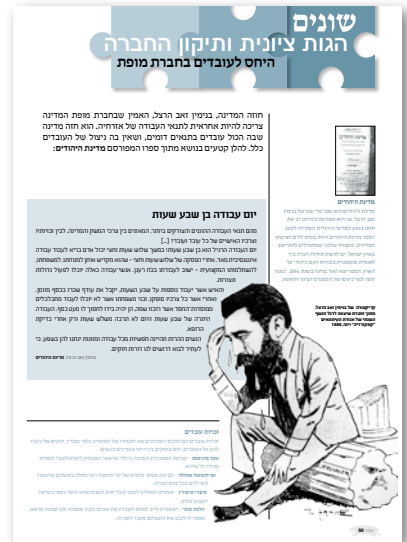
אלה התנאים העיקריים:

גיל העבודה - א. לא יועבד ילד שעדיין לא מלאו לו 15 שנה; ב. ילד שמלאו לו 15 שנה וחל עליו לימוד חובה לפי חוק לימוד חובה לא יועבד, אלא בתנאים מסוימים.

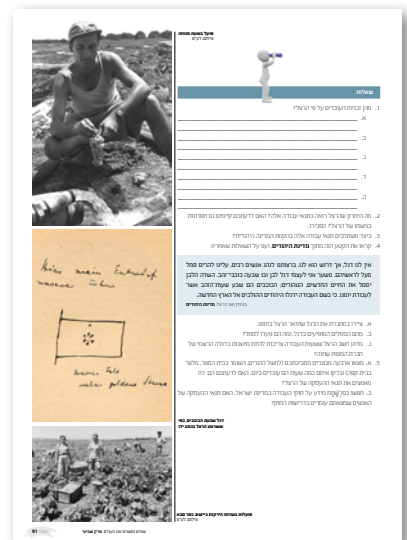
שעות העבודה - אין להעסיק בני נוער עד גיל 16 יותר משמונה שעות ביום. נערים מעל גיל 16 יכולים לעבוד תשע שעות ביום. בני נוער לא יעבדו יותר מ־40 שעות בשבוע. אין להעסיק בני נוער ביום המנוחה השבועי.

כמו כן נקבע בחוק שכר המינימום לבני נוער. חוק עבודת הנוער קובע עונשי מאסר וקנסות למעביד אשר מעסיק בני נוער שלא על פי החוק. חפשו במרשתת (אינטרנט) או שאלו תלמידים בוגרים בבית הספר על מקרה שבו הופרו זכויות העובד של בני נוער. תארו את האירוע וציינו אילו זכויות עובד הופרו (שעות ההעסקה, שכר, תנאי עבודה וכו').

חשבו: אילו זכויות עובד נשמרו ואילו הופרו? מה על הנערות והנערים לעשות כדי להגן על זכויותיהם על פי חוק עבודת הנוער? אילו זכויות צריך לדעתכם להוסיף לחוק עבודת הנוער? הציעו והסבירו.



עמוד 90



עמוד 91



עמוד 92

לסיכום הפרק ניתן לצפות בסרט מתוך תוכנית "עובדה" עם אילנה דיין ["זהב לבן עבודה שחורה"](#).

הסרט מבקר את מפעלי ים המלח. נטען בו שכאשר החל המפעל בתהליך הפרטה הוא אמנם התחזק, אבל חילק את העובדים לשתי קבוצות עיקריות: עובדים הנהנים מזכויות ועובדי קבלן העובדים בלי זכויות סוציאליות ואפשר לפטרם בכל רגע. חלוקה זו השליכה על העיר דימונה ותושביה וגרמה להתפוררות היחסים החברתיים בין תושבי העיר. תהליך זה החל לפני המכירה והתעצם אחריה, בשל מיעוט מקורות הפרנסה באזור וההגמוניה של מפעלי ים המלח וחברות הקשורות אליהם על שוק העבודה באזור. בסרט רואים כיצד עובדי הקבלן מעמיסים שקי מלח בחום של 50 מעלות, עובדים עם חומרים מסוכנים, בתמורה לשכר מינימום.

צדקה וצדק חברתי

ההתמודדות עם תופעת העוני והפערים הכלכליים בין בניה של קהילה או תושביה של מדינה, היא אבן בוחן לאופייה של החברה באותה קהילה או מדינה. חברה שמחזקת את החלשים שבה, מאפשרת להם חיי רווחה ומונעת מהם לקרוס מבחינה כלכלית, היא חברה חזקה יותר. חברה שתומכת בחלשים או במי שנקלעו למשבר היא חברה שיש בה סולידריות וחוסן, והיא גם מוסרית יותר וראויה יותר.

הפרק הזה עוסק בדמותה של החברה הראויה במישור הכלכלי-חברתי, בדגש על ההתייחסות לעוני ולעניים.

נעסוק בשתי הדרכים העיקריות להתמודד עם תופעת העוני: דרך הצדקה ודרך הצדק החברתי. **צדקה** איננה רק מתן נדבה; המובן שלה במסורת הוא רחב הרבה יותר. המושג "צדקה" מתייחס לתמיכה בבני אדם השרויים במצוקה חומרית-כלכלית, ולתמיכה הזאת יכולות להיות צורות שונות – החל במתן נדבה וכלה במתן הלוואה, עזרה במציאת עבודה וכדומה. חשיבותה של הצדקה נובעת מערך האחריות, בעיקר כלפי החלשים בחברה. לקהילה יש אחריות לחלשים בתוכה, והאחריות הזאת חלה על כל אחד ואחד מבני הקהילה.

צדק חברתי, לעומת זאת, הוא מושג שחל על מסגרת כמו מדינה, והוא מתייחס לדרכים שבהן המדינה (באמצעות המדיניות הכלכלית שלה) מחלקת את המשאבים בין תושביה: האם החלוקה היא כזו שמצמצמת פערים בין עניים לעשירים ושואפת לשוויון, או להפך – כזו המייצרת פערים גדולים בין עשירים לעניים ומייצרת אי-שוויון?

מפת הפרק

במדור **שונים: משנה** נלמד חלקים ממשניות ז', ח' ו'ט בפרק א' ממסכת פאה. המשנה מבטאת את התפיסה הבסיסית של חז"ל שלקהילה יש אחריות לחלשים שבתוכה, והעניים בכלל זה. המשנה עוסקת במוסדות ובמנגנונים הקהילתיים שמיישמים את האחריות הזאת: הגדרה מיהו עני, איך מחלקים את הכספים שנועדו לכך בין העניים ועל פי אילו קריטריונים. נשאל גם מהם הערכים החברתיים שבאים לידי ביטוי בהתמודדות הקהילה עם העניים בתוכה.

במדור **מקורות משוחחים על...** נרחיב את העיסוק בצדקה באמצעות דיון ב"שמונה מעלות הצדקה" לרמב"ם. נבחן מה עומד מאחורי הסידור שעשה הרמב"ם בין דרגות שונות של מתן צדקה, ומה משמעותה ומטרתה של דרגת הצדקה הגבוהה ביותר.

בהמשך, נעסוק בשאלות של תפיסה על אודות העוני והעניים, ונביא שתי עמדות מנוגדות ביחס לעוני: עמדה המטילה את האשמה והאחריות למצב העוני על העניים עצמם, לצד עמדה הרואה תמונה רחבה יותר, הן פוליטית והן דתית, ואת מצב העוני כמצב שיש לו גורמים רחבים יותר מהתנהגותם של העניים עצמם.

במדור **שונים: אגדה** עובר מן החוק וההלכה אל המציאות והמורכבויות שלה, באמצעות הסיפור על מר עוקבא ואשתו. הסיפור מעלה את השאלה איך נכון לתת צדקה לעני: האם עדיף לתת בסתר כדי למנוע את הבושה וההשפלה שלו, או שאולי להפך: דווקא המפגש פנים-אל-פנים עם העני עדיף, שכן הוא מאפשר יחס אנושי פשוט, הכרה והיכרות?

במדור **שונים: הגות ציונית** נעבור מן הקהילה בתקופת חז"ל אל המדינה הריבונית בימינו – מדינת ישראל, ונבחן את החזון לצדק חברתי של מייסדי הציונות: מהי החברה שאותה חלמו להקים כאן הוגי הציונות ומייסדיה? לבסוף, כמקרה בוחן, נכיר את המציאות העכשווית של עוני ופערים חברתיים במדינת ישראל ונמדוד את המרחק בין החזון לבין המציאות.



עמוד 93 ///

משימת פתיחה | מיהו עני?

מטרת המשימה להציג בפני התלמידים את נושא הפרק: עוני ועניים, מתוך עמדה של הזדהות, ולגרום להם להרהר בשאלות מהו עוני ומיהו עני. מטרה מרכזית נוספת היא להפריד בין הדימויים הנפוצים שיש לנו על עניים – כקבצנים המקבצים נדבות או כאנשים מובטלים – ולהראות שעני יכול להיות "השכן ממול", שנראה כמו כל אחד אחר, ואף שהוא עובד קשה אינו משתכר מספיק ואינו מצליח לפרנס את עצמו ואת משפחתו – אם הוא בעל משפחה.

על פי הסיפורים הקצרים המובאים במשימת הפתיחה, עני (בניגוד למה שאנחנו רגילים לחשוב) הוא **לא** אדם שאינו עובד, אלא אדם עובד, לעתים אפילו בכמה עבודות, אבל הוא משתכר שכר נמוך מאוד. על פי הנתונים המתפרסמים מדי שנה על ידי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה והביטוח הלאומי, **רוב העניים הם אנשים עובדים**. עוניים אם כך הוא אינו תוצאה של אבטלה או בטלה, אלא שהסיבה לו היא השכר הנמוך שהם מקבלים עבור עבודתם, או חוסר היציבות של מקומות העבודה שלהם.

חיים בעוני מתוארים בסיפורים הקצרים כחיים של אי־יציבות וחוסר אפשרות לתכנן לטווח ארוך; שעות עבודה ארוכות מאוד; עבודה לא קבועה.

עוני איננו רק מחסור בכסף, בניגוד למה שנהוג לחשוב. עוני מתבטא במישורים נוספים ויש לו מאפיינים נוספים, כגון: ילדים שהוריהם נוכחים בבית פחות שעות משום שהם עובדים שעות רבות לצורך פרנסה; עייפות; חיים של חוסר ודאות וחוסר ביטחון מתמשך.

ניתן לפתוח את השיעור בצפייה בשיר ובקליפ "שוועת עניים" של קובי אוז.

צפייה וקריאת הפירוש לשיר מאת קובי אוז ניתן לראות באתר 929: ["מי שפוגע בחלש, יש לו עסק עם אלוהים"](#).

שונים | חשנה | קו העוני

לפני שמדברים על צדקה וצדק חברתי כדרכים להתמודד עם עוני, צריך לשאול: מיהו עני? איך "מודדים" עוני בקהילה או בחברה? זאת, כדי שאפשר יהיה לאתר את מי שזקוק לתמיכה, וכן למסד את התמיכה הזאת בצורה היעילה ביותר, שתיטיב עם האנשים הזקוקים לה ותגיע אליהם בזמן ובהיקף המתאימים להם.

תחכמים בתקופת המשנה והתלמוד עסקו בשאלות האלה הן באופן עיוני והן באופן מעשי.

המשניות שנלמד ממסכת פאה קובעות מדדים לעוני - למעשה הן קובעות מה שבמציאות המודרנית אנו מכנים "קו העוני". קו העוני הוא מדד שמגדיר מהי ההכנסה המינימלית שנדרשת לאדם או למשפחה על מנת להתקיים בחברה מסוימת. זוהי רמת ההכנסה שמי שמשתכר פחות ממנה נחשב עני.

חכמים עסקו גם הם בשאלה הזו: מתי אדם מוגדר עני? מהי ההכנסה שמי שאין לו אותה, ייחשב לעני ויהיה זכאי לעזרה כלכלית מן הקהילה? אמנם כאן, במשניות האלה, חז"ל חושבים על העוני לא במונחים של הכנסה כספית אלא יותר במונחים של מזון – מהי כמות המזון המינימלית שמחסור שלה תגדיר את האדם כעני, כלומר כמי שזקוק ורשאי לתמיכה מן הקהילה. חכמים ראו בעניים קבוצה שחובה לסייע לה ודנו רבות בשאלות של הגדרה מיהו עני ובדרכים לחלוקת משאבי הקהילה לתמיכה בעניים.

מי שיש לו פחות ממזון שתי סעודות (ליום אחד) רשאי לקחת מן התמחוי; ומי שיש לו פחות ממזון לארבע־עשרה סעודות (לשבוע) רשאי לקחת מן הקופה. על פי זה יש כאן שני קווי עוני למעשה - קו עוני לתמחוי, שהוא "מזון שתי סעודות", וקו עוני לקופה - שהוא "מזון ארבע־עשרה סעודות" (שאלה 1).

"הקופה נגבית בשניים ומתחלקת בשלושה" - הכוונה היא שאת גביית הכסף לקופה צריכים לעשות שני אנשים, ואת החלוקה של כספי הקופה צריכים לעשות שלושה אנשים. לצורך גביית

[illegible]

94 /// עמוד

[illegible]

95 /// עמוד

בין 'צדקה' לבין 'מתנה' הוא פסיכולוגי. נותן המתנה איננו רואה את הנזקק כעני, וגם הנזקק אינו צריך להכתיר עצמו בתואר 'עני'. אמנם הוא נקלע למשבר כלכלי, אולם הנותן אינו נותן לו 'צדקה' אלא מתנה, כמו שמקובל בין ידידים. האופציה השנייה היא מתן הלוואה. מדוע הלוואה גדולה יותר מאשר צדקה רגילה? רש"י (שבת סג, א) כותב: "גדול המלווה - לפי שאין העני בוש בדבר".

חשוב להדגיש שהרמב"ם אינו מתנגד למתן צדקה על פי המעלות האחרות, ואף במקומות אחרים הוא מציין שזו חובה שיש לאכוף אותה על כל החברים בקהילה (**שאלה 5**). זוהי שאלה המבקשת הבעת עמדה אישית. עם זאת, אפשר לומר שמעלת הצדקה הנפוצה ביותר היום היא המעלה השביעית: שכן אנשים רבים נותנים היום צדקה בדרך אנונימית - בטלפון, על ידי הפקדה בהוראת קבע או בדרך של פילנתרופיה (תרומות) וכדומה (**שאלה 6**).

צדקה - בעד ונגד

עד כאן עסקנו בשאלות מעשיות: איך מודדים עוני? איך נותנים צדקה? אבל נושא העוני הוא לא רק סוגיה מעשית אלא גם תפיסתית. מה אנחנו חושבים על עניים? איך לדעתנו אדם נעשה עני, ומי אחראי לתופעת העוני?

באופן כללי אפשר לומר שיש שתי תפיסות מרכזיות הנוגעות לעוני:

- תפיסה ראשונה (ונפוצה מאוד) מאשימה את העניים בעוניים ורואה בהם האחראים הבלעדיים למצבם. על פי התפיסה הזו, העניים הם חסרי מוטיבציה, בטלנים או עצלנים ולא רוצים לעבוד, והם אשר הביאו על עצמם את מצב החסר והמצוקה הכלכלית. זוהי תפיסה שעל פיה במשטר דמוקרטי וכלכלת שוק "כל אחד יכול" בעזרת מאמץ ועבודה קשה להצליח כלכלית, ולפיכך מי שלא הצליח - כנראה שלא התאמץ מספיק. רוב האנשים האוחזים בתפיסה הזו חושבים גם שאם העניים אשמים במצבם - הרי לא נכון לתת להם צדקה ולא נכון שהקהילה או המדינה יתמכו בהם, שכן לא רק שהדבר לא יעזור אלא שעזרה לעניים אף עלולה להנציח את הפסיביות שלהם ואת העוני.

- תפיסה שנייה ומנוגדת לזו הראשונה רואה בעוני תופעה שיש לה גם גורמים שאינם תלויים בעניים עצמם: מדיניות ממשלתית שמרחיבה פערם ופועלת לטובת בעלי ההון; והמבנים וההסדרים החברתיים. בלב התפיסה הזו מצויה ההבנה שהעוני הוא תוצר של ההבדלים בין קבוצות בעלות כוח לבין קבוצות נטולות כוח. הקבוצות החזקות פוגעות בקבוצות העניות ו"מנצלות" אותן על ידי תשלום שכר נמוך, מניעת ייצוג פוליטי ומנגנוני קיפוח של האוכלוסיות החלשות.

מעניין לברר מהי עמדתו של כל תלמיד ביחס לשאלה הזו. כמו כן, מעניינת השאלה מהו היחס אל העוני ואל העניים במסורת היהודית, מעבר להיבטים המעשיים שמחייבים לפתוח את היד והלב כלפי האביון ולתת לו די מחסורו אשר יחסר לו? בסוגיה הזו - מהי עמדת היהדות בנושא העוני - יש גישות שונות שלא ניכנס אליהן בפרק הזה. אנחנו בחרנו להדגיש את העמדה היהודית שמחייבת (מלשון חיוב) את הצדקה, מתוך **תפיסה דתית** אשר אינה רואה בעושר או בעוני סימן למידה מיוחדת, אלא העושר הוא מעין פיקדון של העני השמור בידי העשיר - ומכאן שהצדקה אינה "טובה" שעושה מי שיש לו די צורכו, אלא היא החזרת האגיון והצדק אל המצב החברתי.

בהקשר זה מומלץ מאוד לעשות שימוש בסרטון [\\$100 to the winner](#) הממחיש בצורה חזקה מאוד את היחס בין אי־שוויון כלכלי ומוביליות חברתית.

שלי - שלך

לדעת הרב בן מויאל, יש לתת צדקה לעני ביחד עם דברי חיזוק ועידוד. כמו כן חשוב לדעתו לומר לעני, שמה שהוא נותן לו הוא בעצם שלו, והוא שמור אצלו כפיקדון.

חשוב לומר זאת לעני, כדי להבהיר שבסופו של דבר יש שוויון בסיסי בין עני לעשיר - לפחות מנקודת מבטו של אלוהים - כי אין הבדל מוסרי בין השניים, זה לא שהעשיר טוב יותר מן העני, ולא שהנתינה שלו היא מחווה בלבד, אלא מעשה הנתינה עמוק יותר מזה: העושר והעוני התחלקו בעולם באופן לא־שוויוני למרבה הצער, והצדקה שהעשיר נותן היא ניסיון לתקן - ולו באופן חלקי - את המצב הזה. חלקו של העני נתון בידי העשיר כפיקדון ולכן הצדקה היא בעצם **החזרה של החלק הזה לבעליו (שאלה 1)**.

שלי - שלך

העניין של הבעה והחזרה הוא עניין חיוני במחשבת ישראל. אדם אינו יכול לומר: "זה שלי, אני הבעה". אדם יכול לומר: "זה שלי, אני הבעה". אדם יכול לומר: "זה שלי, אני הבעה". אדם יכול לומר: "זה שלי, אני הבעה".

צדקה - בעד ונגד

הצדקה היא תופעה מורכבת. היא יכולה להיות תוצאה של חוסר מוטיבציה, או תוצאה של חוסר יכולת, או תוצאה של חוסר רצון. היא יכולה להיות תוצאה של חוסר מוטיבציה, או תוצאה של חוסר יכולת, או תוצאה של חוסר רצון.

עמוד 99

מקורות: תפוסת צדקה

חזקה גדולה שאין למעלה ממנה - המקרה של חומד יונס

המקרה של חומד יונס הוא מקרה מיוחד. הוא מראה לנו את החשיבות של הצדקה. הוא מראה לנו את החשיבות של הצדקה. הוא מראה לנו את החשיבות של הצדקה.

חזקה גדולה שאין למעלה ממנה - המקרה של חומד יונס

המקרה של חומד יונס הוא מקרה מיוחד. הוא מראה לנו את החשיבות של הצדקה. הוא מראה לנו את החשיבות של הצדקה. הוא מראה לנו את החשיבות של הצדקה.

עמוד 100

הרב בן מויאל מדגיש שמצב של עוני אינו מעיד על פגם בעני, כפי שמצב של עושר אינו מעיד על יתרון מיוחד שיש לעשיר. אלא שהעושר והעוני התחלקו באופן לא־שוויוני ועלינו מוטל לנסות ככל האפשר לצמצם את אי־השוויון הזה. כאשר הנותן פועל מתוך ידיעה שהוא נותן, הוא בעצם מחזיר לעני את מה ששייך לו, קל לו יותר להעניק מתוך מאור פנים (שאלה 2).

שונים | מתן בסתר

בחלק הזה נמשיך לעסוק בשאלה של דרכי הנתינה, באמצעות סיפור מספרות חז"ל, סיפור שלוקח אותנו למגוון הבעיות שיכולות להיות בצדקה.

אנו נוהגים לחשוב שהנתינה לעני בסתר היא דרך מועדפת, שכן היא מונעת מן העני השפלה ובושה מחמת מצבו והצורך להזדקק לצדקה. אולם הסיפור שאותו נלמד הופך את היוצרות וגורם לנו לחשוב מחדש על השאלה מהי דרך הנתינה המועדפת: מתן בסתר או דווקא נתינה שיש בה קשר ומפגש עם העני? הסיפור שנלמד הופך את השאלה של דרכי הנתינה למורכבת ורבת פנים.

נתינה בסתר

נתינת צדקה מהווה נושא טעון מאוד הן מצידו של המקבל והן מצד הנותן. מחד גיסא, קיים רצון להזהרות עם העני לבטא כלפיו אמפתיה ולעודדו. מאידך גיסא, פעמים רבות קבלת צדקה כרוכה בבושה ובתחושת השפלה (מצידו של המקבל). מסיבה זו החשיבו חז"ל את הנתינה בסתר, שבה אין המקבל יודע ממי קיבל וממילא אינו מתבייש בפני האדם הנותן. מעלה גדולה אף יותר היא כאשר נתינת הצדקה נעשית באופן שבו הנותן אינו יודע למי נתן והמקבל אינו יודע ממי קיבל. עם זאת, מתן בסתר מחמיץ את ההזדמנות לקשר חי בלתי אמצעי וחם בין הנותן לבין המקבל, ואף יכול להתפתח לנתינה טכנית שמשאירה חומות של ניכור בין העני לבין החברה התומכת. הסיפור שלפנינו מופיע בתלמוד כחלק מהעיסוק במצוות הצדקה ובהגדרת אופני נתינתה, ומציג את שתי דרכי הנתינה ומרמז על הגישה העדיפה בעיניו.

מר עוקבא היה נותן צדקה בסתר – היה מניח בכל יום ארבעה זוזים בחור שבציר הדלת (שאלה 1). מר עוקבא לא רצה שהעני יראה אותו, כי ככל הנראה לא רצה לבייש את העני, וחשב שנכון יותר לתת צדקה בסתר כדי למנוע בושה מן העני (שאלה 2). ההסבר שאשתו נותנת לו הוא: "אני מצויה בתוך הבית והנאתי קרובה". הכוונה היא: אני נמצאת בדרך כלל בבית, וכשעני בא אליי אני נותנת לו מזון וכך הוא נהנה מיד – ההנאה שלו היא מיידית וישירה. [ייתכן גם שהסיפור מבקש לומר לנו, שיש הבדל מגדרי – בדרך נתינת הצדקה, בין גברים לנשים, לפחות נשים בתקופת חז"ל, שאכן היו רוב הזמן בבית ומתוקף המציאות הזאת, יכלו ליצור קשר בלתי אמצעי עם הנזקקים ולדאוג להם לא בדרך של מתן בסתר, כפי שגברים עשו מתוך אמונה שזו דרך עדיפה, אלא דווקא מתוך קשר שיש בו דאגה ואכפתיות מיידית] (שאלה 3). בסיפור הדרך שנתפסת כעדיפה היא הדרך של מתן בגלוי, תוך יצירת קשר עם העני (שאלה 4). מר עוקבא נמצא במעלת הצדקה השישית: "שידע הנותן למי יתן, ולא ידע העני ממי לקח". אשתו נמצאת במעלת הצדקה הרביעית: "שייתן לו בידו קודם שישאל". לפי הרמב"ם, אשתו של מר עוקבא נמצא במעלה נמוכה יותר מזו של מר עוקבא. ההבדל בין תפיסת הרמב"ם לתפיסה של האגדה נוגע לשאלה איזו היא מעלת צדקה גבוהה יותר – צדקה בסתר (בלי שהעני יידע ממי קיבל) או צדקה בגלוי (כאשר העני יודע ממי קיבל). לדעת הרמב"ם, צדקה בסתר היא מעלה גבוהה יותר; ואילו לפי האגדה על מר עוקבא ואשתו, דווקא צדקה בגלוי היא מעלה גבוהה יותר (שאלה 5).

הצעה לפרשנות הסיפור³ להרחבה ולהעמקת העיון בסיפור:

למר עוקבא היה עני בשכונתו, שהיה (מר עוקבא) רגיל כל יום להניח לו ארבעה זוזים (=מטבעות כסף) בצינור הדלת (=החור שבמפתן, שציר הדלת סובב בו, כפי שמסביר רש"י שם). יום אחד אמר (=העני): אלך ואראה מי עושה לי טובה זו. באותו יום התאחר מר עוקבא בבית המדרש, ובאה אשתו יחד עמו (=כלומר, כיוון שהתאחר היא באה אליו לבית המדרש, ומשם – בדרך חזרתם – עברו ליד הדלת של העני כדי שמר עוקבא ייתן שם את מנת הצדקה הקבועה).

3 נעזרנו במאמרו של אדמיאל קוסמן, "בלש תלמודי" (הארץ, תרבות וספרות, 1.8.1997).



עמוד 101

כיוון שראה (=אותו עני, את מר עוקבא) כשהוא מטה את הדלת - יצא אחריהם (=אחרי מר עוקבא ואשתו). ברחו מפניו (=כי לא רצו שידע מי הם, וכיוון שרדף אחריהם וכמעט שהשיגם), נכנסו לכבשן (=כדי להתחבא), שהאש הייתה גרופה בו (=אך עדיין להט). היו נשרפות רגליו של מר עוקבא. אמרה לו אשתו: הרם את רגליך ושים אותן על רגליי (=כיוון שאני לא נכווית). חלשה דעתו (=של מר עוקבא, שנעלב מן העובדה שאשתו נחשבת בעיני האל כצדקת גדולה ממנו, ורק היא זוכה שיעשה לה נס; ולא די בכך, אלא שעליו להיסמך עליה ועל כוחה הרוחני כדי להינצל). אמרה לו אשתו (=כדי לפייס אותו): אני מצויה בתוך הבית וקרובה הנאתי (=כלומר, ההנאה של העניים ממתנותי גדולה יותר, שכן אני מעניקה להם אוכל מוכן, ואתה מעניק להם כסף, ועליהם לטרוח ללכת אחר כך לקנות בו מזון ולבשלו - על כן נחשבת הצדקה שלי יותר בעיני האל).

על סיפור זה תמה מאוד התלמוד: "ומאי כולי האי?" כלומר מה כל העסק הזה? מדוע הם התאמצו כל כך לברוח מפני העני? והתלמוד משיב באימרה שהייתה ידועה לחכמים הארץ ישראלים והבבלים: "נוח לו לאדם שימסור עצמו לתוך כבשן האש ואל ילבין פני חברו ברבים".⁴

אלמלא היסוד הדתי העמוק שמונח בתשתית הסיפור, היה ניתן לראות בו מעין סיפור מתח מיניאטורי. כל היסודות המוכרים של הסיפור הבלשי מצויים בו בהקטנה. ה"התגנבות" הקבועה של מר עוקבא אל צינור הדלת מדי יום; ה"מארב" שמציב העני; ה"מרדף" ברחובות העיר, וה"מחבוא" המוזר שאליו נקלעים מר עוקבא ואשתו כשהם מתעתעים באופן מתוחכם בעני הרודף אחריהם (שמן הסתם המשיך לרוץ אחוז סקרנות ברחובות העיר, עד שהבין כי הזוג המסתורי מפניו הוא נחבא).

ננסה אם כן להבין את המגמה של הסיפור הזה בקריאה שנייה, מעמיקה יותר. הסיפור מורכב משלוש תמונות קצרות. הראשונה מתארת את מנהגו היומי של מר עוקבא, ומספרת על מזימתו של העני; השנייה מתארת את ההיתקלות המוזרה של בני הזוג בעני הסקרן; והשלישית "מצלמת" את הסצינה המופלאה בתוך הכבשן, שבה מתערב ה"אל", כ"שחקן" נוסף בהצגה, ו"מגלה את דעתו" על טיב מעשיהם של מר עוקבא ושל אשתו. מר עוקבא נעלב מ"החלטתו" של האל, ושוב מתגלה גדולת נפשה של אשתו, אשר מנסה לנחמו ולפייסו (כמי שפונה לילדה הפגוע) כדי שירגיש שהוא בעצם לא נחות בהשוואה אליה (שיחה זו, כמובן, מעצימה עוד יותר, בעיני הקורא, את דמותה הרוחנית של אישה זו).

ה"לייטמוטיב" המקשר את כל החלקים הוא העקב. שם האיש "מר עוקבא"; העני "עוקב" אחרי ואחרי אשתו ("עוקב" במשמעותו זו נמצא אולי כבר במקרא: "צאי לך בעקבי הצאן" - שיר השירים א, ח; "המה עקבי ישמר" - תהילים נו, ז); ובתמונה האחרונה העניין כולו מרוכז בעקביו הנשרפים של מר עוקבא, ובעקבים של אשתו, הזוכה לנס ההצלה; ואף יותר מכך, זוכים הם גם להציל את עקביו של בעלה, מר עוקבא, משרפה. דרך "מבחן העקבים" הללו ה"אל" מביע, כמו בטקס אורדאל (ordeal) קדום, את "העדפתו".

הסיפור עוסק אפוא במקום ובעניין ה"נסתר מהעין", ובתור שכזה ה"עקב" הנסתר הוא מרכזו, שהרי איש אינו רואה את העקב, האיבר הנסתר, ואיש אינו יודע אם הוא נשרף או לא. כל זה לעומת הפנים, פניו של אדם, אשר דרכן לגלות את עולמו הפנימי. כל מאמציהם של מר עוקבא ואשתו הם שלא להלבין את פניו של אותו עני. מר עוקבא מצפה שהגילוי האלוהי יפנה אליו, ויתן לו שכר כפול גם על עצם מתן הצדקה וגם על קפדנותו לתת "מתן בסתר" במחיר של הקרבה עצמית. אך הוא מופתע ונעלב כשהוא מגלה כי האל מסתיר ממנו את "פניו" כאשר הוא "צולה" אותו בכבשן.⁵

4 במקור התלמודי זה לשון המימרה: "נוח לו לאדם שימסור עצמו לתוך כבשן האש ואל ילבין פני חברו ברבים; מנא לן? מתמר, דכתיב: היא מוצאת (בראשית לח). המקור לביטוי זה נלמד מתמר שהעדיפה להישרף כדי לא להלבין את פניו של יהודה שהרתה לו. ולשון רש"י בפירוש בראשית לח: "לא רצתה להלבין פניו ולומר ממך אני מעוברת, אלא לאיש אשר אלה לו, אמרה אם יודה מעצמו, יודה, ואם לאו ישרפוני, ואל אלבין פניו. מכאן אמרו נוח לו לאדם שיפילוהו לכבשן האש ואל ילבין פני חברו ברבים". אך בעוד כאן תמר נמנעת להלבין את פני יהודה ברבים, בסיפורנו אשת מר עוקבא נוהגת לתת צדקה לעניים פנים אל פנים ולהכניסם לביתה ומן הסתם יש בזה הלבנת פנים.

5 השרפה בתנור מופיעה בחז"ל כסוג של הקרבה או ענישה עצמית. ראו הסיפור על רב חייא בר אשי ואשתו: תלמוד בבלי, מסכת קידושין, דף פא, עמוד ב.



עמוד 102

קשה שלא להידרש לסיפור מהמיתולוגיה היוונית כיצד אכילס, שהיה בלתי פגיע בכל גופו, לבד מעקבו, מת כתוצאה מפגיעת חץ בעקבו (ומכאן הביטוי "עקב אכילס" המשמש לתיאור נקודת תורפה אצל אדם).⁶ נקודת התורפה של מר עוקבא הייתה השגרה, ההרגל, ההליכה הרגלית היומיומית (בעזרת עקביו) ומעשה הצדקה שנעשה מתוך אותו הרגל, נעשה באופן מכני ללא כוונה, ללא אמפתיה. מר עוקבא מגלה בעצם שדרך נתינת הצדקה שלו טפלה ונחותה מזו של אשתו. האירוניה הנועזת של הסיפור מעמידה את ניסיונותיו הנואשים של מר עוקבא להסתיר את מעשי הצדקה באור מגוון. מדוע להתעקש על אנונימיות הנותן, אם העני אינו מתבייש כלל במצבו, אלא מעוניין בקבלת הצדקה, ואף מתאמץ מאוד לגלות את זהותו של הנותן? **יתר על כן, ניסיונות ההתחמקות של מר עוקבא מהעני גורמות לקורא לשקול מחדש את התנהלותו של מר עוקבא. שימת לב לפרטים הקטנים ולכאורה הבלתי חשובים, מראה כי עיקר ההתכוונות והפעילות של מר עוקבא הייתה ההליכה לבית המדרש ולימוד תורה. מעשה הצדקה היה משני לחלוטין ונעשה דרך אגב. הביטוי "היה רגיל" מתאר אצל חז"ל בדרך כלל פעילות טכנית, מכאנית ללא כוונה וללא נשמה יתרה. את השתהותו של מר עוקבא בבית המדרש אפשר להבין כאירוע המדגיש את הניתוק שלו מהעולם החברתי והסתגרותו היתרה בבית המדרש. במקרה של מר עוקבא, ניתן לפרש את דרך הנתינה שלו: "מתן בסתר", כתירוף להימנע ממפגש עם העניים ועם התחלואים החברתיים, ולמהר לבית המדרש, המוגן מפני חיי המעשה היומיומיים.⁷**

משימה: סקר דרכי נתינה

מטרת המשימה: לחדד ולהעמיק את ההבחנה בין שתי דרכי הנתינה - בסתר ובגלוי. לצאת לשטח ולאסוף דעות של אנשים, ולנתח את הממצאים.

שונים הגות ציונית ותיקון החברה | צדק חברתי במדינה ריבונית

הקמת מדינת ישראל ב־1948 יצרה מצב חדש: היהדות כבר איננה אוסף של קהילות במדינות זרות בגלות, אלא היא גם קיום של עם במדינה ריבונית. מצב של ריבונות דורש חשיבה על צדקה וצדק חברתי במושגים אחרים - מושגים של מדינה ושל אחריות המדינה למצבם הכלכלי-חברתי של כל תושביה. במדינה ריבונית, צדק חברתי מתבטא במדיניות הכלכלית שהממשלה מובילה, ובחלוקת משאבים שוויונית בין הקבוצות השונות בחברה.

במצב של ריבונות נשאלות שאלות אחרות, כגון: מה אחריותה של המדינה לחלוקת המשאבים ולצמצום הפערים בין עניים ועשירים? וכן - כמה המדינה צריכה להתערב כדי להתמודד עם העוני?

במדור זה נעסוק **בצדק חברתי**: באמצעותם של שניים ממנהיגי הציונות נכיר את החברה שחלמו להקים כאן, ונבחן את החלום לאור המציאות החברתית-כלכלית העכשווית במדינת ישראל.

שוויון הזדמנויות

אחת הבעיות החברתיות הקשות שביקש חוזה המדינה הרצל לפתור הייתה הפערים הגדולים בין עשירים לעניים. הרצל הכיר בכך שכל אדם אחראי לדאוג לפרנסתו ולקדם את עצמו באמצעות מאמצים, כישרון והשקעה, ועם זאת הוא גם סבר שבחברת מופת צריך להיות שוויון הזדמנויות, כלומר לכל אדם, עשיר או עני, צריכה להיות נקודת פתיחה שווה. בספר **אלטנוילנד** מבקרים לבנברג וקינגסקורט בעיר ירושלים, ואחד הפקידים שהם פוגשים באקראי מסביר להם על מערכת החינוך בחברה החדשה.



עמוד 103

6 הגיבור היווני אכילס הוטבל בנהר הסטיס על ידי אמו, הנימפה טטיס, כאשר היה תינוק. כתוצאה מכך הפך כל גופו לבלתי פגיע, פרט לעקבו, מכיוון שכאשר טבלה אותו אמו בנהר, החזיקה אותו בעקב וחלק זה לא נגע במים. על פי אחת מהגרסאות של הסיפור, בעת מלחמת טרויה, שאכילס היה מגיבוריה הבולטים, נורה אכילס בעקבו על ידי פאריס בחץ (כנראה מורעל) שהונחה על ידי אפולו ומת. כך נפל גיבור שנחשב בלתי מנוצח על ידי פגיעה פשוטה.

7 מוטיב ההתעכבות בבית המדרש כמקור לתקלה בהמשך הסיפור, מופיע בספרות חז"ל במקומות נוספים; ראו מותו של רב רחומי (כתובות ס"ב ע"ב) וכן ראו דוגמאות נוספות אצל יונה פרנקל, עיונים בעולמו הרוחני של סיפור האגדה, הקיבוץ המאוחד, תשמ"א.

על הספר אלטנוילנד, מתוך ההקדמה של מערכת הסדרה "עם הספר":

בשנת 1895 נפגש הרצל עם הסופר הצרפתי האנטישמי אלפונס דודה. דודה העיר שהספר "אוהל הדוד תום" עשה לגיוס נגד העבדות יותר מכל מצע פוליטי. השיחה עשתה על הרצל רושם רב, והוא דיווח עליה ביומנו. ארבע שנים אחר כך פנה הרצל ליישם את עצתו של דודה, ולתת לחזונו הפוליטי לבוש ספרותי שיפיח בו רוח חיים. הרצל עבד על הספר בעיצומה של פעילותו הפוליטית האינטנסיבית וכעבור שנים אחדות סיים את העבודה. בשנת 1902, ראה אור הרומן האוטופי "אלטנוילנד".

תחילה ביקש הרצל לקרוא לספר "ציון החדשה", אבל כעבור זמן הסב את שמו לאלטנוילנד (מילולית "ארץ ישנה חדשה"). העיתונאי והמנהיג הציוני נחום סוקולוב, שהיה ראשון מתרגמי הספר לעברית, קרא לחיבור "תל אביב" ("תל" מציין את הישן ו"אביב" את החדש), על שם מקום בבבל הנזכר בספר יחזקאל. שם זה היה בשנת 1910 לשמה של שכונה קטנה שהוקמה שנה קודם לכן בתחומי יפו והתפתחה לימים לעיר העברית הראשונה שקמה בארץ ישראל בזמן החדש.

סיפור המסגרת של הרומן פשוט למדי: פרידריך לבנברג הוא יהודי יונאי צעיר ומדוכדך, שמצטרף למר קינגסקורט, אציל גרמני שנפשו קצה בחיים המושחתים של אירופה והוא מחליט לחיות חיי בדידות באחד מאיי הדרום. בדרכם לאי מבקרים השניים בארץ ישראל ומוצאים אותה עלובה ומיושבת בדלילות, ממש כפי שראה אותה הרצל עצמו בביקורו בארץ בשנה 1898.

בשנת 1923, אחרי עשרים שנות חיי פרישות, שבים לבנברג וקינגסקורט לארץ ישראל, והביקור בה ממלא את השניים תדהמה. הבעיה היהודית נפתרה. לא זו בלבד שהיהודים חזרו אל ארץ אבותיהם, ולא זו בלבד שהמפעל הציוני הביא לחיסולה של האנטישמיות, אלא שהארץ ישראל קמה חברת מופת מודרנית, יצרנית, דמוקרטית ומשגשגת, שפתרה כמה מהבעיות החברתיות והפוליטיות שאירופה עדיין התלבטה בהן.

אף על פי שאלטנוילנד הוא רומן אוטופי, מטרתו הייתה להראות כי הרעיון הציוני אינו בגדר חלום באספמיה. כמאמר המוטו לספר: "אם תרצו אין זו אגדה". כדי לשכנע את קוראיו מקדיש הרצל מקום רב לתיאור האמצעים המעשיים למימוש חזונו: מפעל ההגירה ההמוני שהביא להקמת מדינת היהודים, ארגון הכלכלה, הקמת התעשייה, תעלות המים ומפעלי החשמל, מסילות הברזל, מוסדות ההשכלה הגבוהה, מדינת הרווחה המפותחת, הארכיטקטורה של הערים, ואף הקמתו מחדש של בית המקדש. צורת השלטון של החברה החדשה היא דמוקרטית, ובעלילת הרומן שזורה מערכת בחירות, שבה מפסידה המפלגה הלאומנית המבקשת לגזול מן הלא-יהודים את הזכויות הפוליטיות. החברה שאותה ראה הרצל בעיני רוחו תעניק זכויות מלאות לנשים ולמיעוטים, וכל רכיביה - יהודים וערבים, דתיים וחילוניים - יחיו יחד מתוך הרמוניה ושיתוף.

אלטנוילנד עורר עניין רב ותורגם לשונות אחדות. עם זאת הוא גם ספג ביקורת חריפה כבר עם צאתו. אחד העם תקף את הספר בגלל הקוסמופוליטיות שלו, שחסרה לדעתו שורשים במסורת היהודית, ובגלל חוסר ישימותה הפוליטית של התוכנית. מרטין בובר התלונן שאין בספר "אפילו סגולה אחת המבטאת את האופי העממי של התחייה העברית". מבקרים אחרים תקפו את הצד הספרותי של הרומן, את עלילתו הפשוטה ודמיונותיו הסכמטיות. אבל הצד הספרותי אינו העיקר כאן, והוא משמש את הרצל בעיקר כאמצעי לפרישת רעיונותיו הפוליטיים והמוסריים.

הספר השיג רבות ממטרותיו הפוליטיות: כמכשיר תעמולה הוא תרם להפצת הרעיון הציוני, ומדינת היהודים אכן הוקמה לבסוף. אבל לחו לא נס אף שמטרתו העיקרית הושגה. אף אם חלק מן האמצעים הטכנולוגיים שהרצל מקדיש להם תשומת לב רבה כל כך התיישנו, הרי שהאידיאלים הפוליטיים והחברתיים שמציע הרומן רלוונטיים היום לא פחות משהיו בזמן כתיבת הספר. הרצל הציב בפני הציונות קנה מידה מוסרי שלאורו, הוא סבר, יש למדוד את הישגי המפעל בפועל: חברה יצרנית שתמצא את שביל הזהב בין קפיטליזם לסוציאליזם, שתדאג לרווחתם ולזכויותיהם של כל חבריה, שתהיה פלורליסטית וסובלנית, ושתתחרה על דגלה ערכים הומאניים. ססמתה של החברה הזאת, כפי שאומר אחד מגיבורי הרומן, תהיה "מעכשיו ולתמיד: בן אדם, אחי אתה!".

הרצל האמין שהאדם אדון לנחלתו, יוצר את החברה שבה הוא חי, ואחראי להשיגיה ולמחדליה. הוא נתן משקל רב לבחירה המודעת ולכוח הרצון האנושי. לכן חתם את ספרו באזהרה: "אבל אם



עמוד 104 ///

לא תרצו, כל מה שסיפרתי לכם" - לרבות האידיאלים הנאצלים - "הוא אגדה - וישאר אגדה".
(הקדמת מערכת "עם הספר" לספר אלטנוילנד, בתוך: בנימין זאב הרצל, סדרת "עם הספר",
ידיעות ספרים, תל אביב 2008, עמ' 103-104)

נושא חברתי-כלכלי שהעסיק את הרצל, הקשור למהפכה התעשייתית ולניצול העובדים שהתלווה אליה, היה הפער בין המעמדות. המהפכה התעשייתית הובילה להצטברות של הון כלכלי אדיר בידי מספר אנשים מועט יחסית, ולהיווצרות פער גדול בין עשירים לעניים, שבא לידי ביטוי בכלל תחומי החיים - דיור, חינוך, שירותי רפואה ותעסוקה. כמו בסוגיות זכויות העובדים, הרצל האמין שיש להגביל את החירות כדי לשמור על השוויון, ושהמדינה צריכה להתאמץ ולהבטיח שוויון הזדמנויות במערכת החינוך, שיוביל לשוויון כלכלי ולצמצום הפער בין עשירים לעניים.

נקודות שיש להדגיש בקריאת הטקסט:

- הרצל שאף ליצור שוויון הזדמנויות, אך לא שוויון מוחלט. לדעתו צריכה להיות תחרות בין האזרחים, ומי ש"מנצח" בתחרות יכול להרוויח יותר מאחרים. אולם כדי שהתחרות תהיה הוגנת, תנאי הפתיחה צריכים להיות שווים, כמו בתחרות ספורט. ראוי להזכיר כאן את הפירוש של ז'בוטינסקי לרעיון היובל. כפי שטען ז'בוטינסקי שם, הרצל טוען כאן שתחרות אמיתית מבוססת על שוויון בנקודת הפתיחה, ושם הפער בין עשירים לעניים חוצה דורות, כבר אין זו תחרות אמיתית - ילדי העשירים אינם צריכים להתאמץ כדי להשיג את צורכיהם, ואילו ילדי העניים לעולם לא יצליחו להגיע להישגים כלכליים מרשימים, למרות מאמציהם.
- בחזונו של הרצל החינוך הוא המפתח לשוויון הזדמנויות - אם החינוך הוא שוויוני וניתן בחינם, לכאורה, כל אדם יכול להגיע לכל מקצוע. לעומת זאת, בחברה שבה החינוך אינו שוויוני וההשכלה וההכשרה המקצועית עולים כסף רב, הפערים שבין עשירים לעניים מונצחים, משום שלעניים אין נגישות אמיתית למקצועות מסוימים, ובהם גם למקצועות הנכספים והרווחיים ביותר, שעשויים "לחלץ" אותם מעוניים.
- תחרות הוגנת טובה לכולם - לילדי העשירים, לילדי העניים ולחברה בכלל. כשאין תחרות, ילדי העשירים נעשים שחצנים ומפונקים משום שאינם צריכים להתאמץ, ואילו ילדי העניים ממורמרים משום שאין באפשרותם להתקדם. בעקבות זאת, החברה כולה נעשית פחות יצרנית ופחות משגשגת, והיא מתפתחת באטיות ובחוסר יעילות.

השאלות נועדו להבהיר את השיטה שהציע הרצל, ולהשוותה לחברה הישנה שהכיר ולחברה שלנו המוכרת לתלמידים. הרצל חשב שבחברה האירופית נוצרו פערים בלתי ניתנים לגישור בין עשירים לעניים, ושמצב כזה מונע את התחרות ההוגנת וממיתר כל ניסיון להתקדם באמצעות עבודה קשה. בחברה הישנה העשירים יודעים שהם יישארו עשירים, ולכן אין טעם שיתאמצו, ואילו העניים יודעים שיישארו עניים למרות עבודתם הקשה, ולכן הם ממורמרים. החברה החדשה קובעת כללי משחק חדשים המעודדים את התחרות ואת העבודה הקשה, משום שהיא מעניקה שוויון הזדמנויות ונקודת פתיחה שווה לכולם, בעיקר באמצעות מערכת החינוך. בחברה החדשה גם בני העשירים יצטרכו לעבוד קשה אם ברצונם לשמור את הונם, ובני העניים יוכלו להרוויח ולהתקדם, אם יהיו מוכשרים וישקיעו מאמץ מספיק (**שאלה 1**). כמו בתחרות ספורט, שבה המתחרים מתחילים מאותו קו, מאותם תנאים, והמנצח הוא בעל הכישורים האישיים הגבוהים ביותר ומי שהקדיש מאמצים למצות את יכולותיו, כך גם החברה צריכה לשאוף לאפשר לכל האזרחים להשתתף ב"משחק" הכלכלי באותם התנאים, על פי חוקים החלים על כולם בלי אפליה, וגם ב"משחק" הזה צריך להצליח מי שיש לו הכישורים האישיים הגבוהים ביותר והקדיש את המאמצים הדרושים, בלי קשר למוצאו או לרקע חברתי שלו (**שאלה 2**). מערכת החינוך הישראלית אמורה לקדם שוויון הזדמנויות - החינוך בבית הספר ניתן חינם לכל הילדים (אפשר להיעזר בהסבר המושג "חוק לימוד חובה" המופיע בשולי העמוד), ולכאורה כל תלמיד יכול להצליח ולהביא לידי ביטוי את כישוריו האישיים. עם זאת, יש בחינוך בישראל היבטים רבים שיש בהם יתרון ניכר לילדי עשירים - הם יכולים לממן שיעורים פרטיים, חוגים, טיולים, ועוד מגוון של פעילויות שאינן בנות השגה לילדים מיעוטי יכולת. כפי שראינו בסוגיית זכויות העובדים, גם כאן המדינה מבקשת למצוא את האיזון בין חירות לשוויון, ולצמצם עד כמה

שאפשר את הפגיעה בשני הערכים. מצד אחד, המדינה יוצרת שוויון בסיסי בכך שהיא מספקת לכל התלמידים 12 שנות לימוד מלאות חינוך. מצד אחר, כל משפחה חופשית להרחיב את החינוך של ילדיה על פי יכולתה הכלכלית ועל פי סדרי העדיפות שלה (**שאלה 3**).

מינימום מספיק

הטקסט, פרי עטו של זאב ז'בוטינסקי, עוסק גם הוא במחויבות של המדינה כלפי אזרחיה. ז'בוטינסקי האמין שכל אדם זכאי לצרכים בסיסיים, ואם הוא אינו מסוגל לספק אותם בעצמו, המדינה מחויבת לספק לו אותם. כדי שהמדינה תוכל לספק לכל אזרחיה את המינימום המספיק, שז'בוטינסקי מגדיר באמצעות "חמש המ"מים": מזון, מעון, מלבוש, מרפא ומורה, יש צורך בכסף רב. גם אזרחי המדינה משתתפים בהשגת התקציב הזה באמצעות המיסים שהם משלמים (כמו מס הכנסה) ובאמצעות התשלומים שלהם לביטוח הלאומי (ראו מושג בשולי העמוד).

בשאלה 1 התלמידים מתבקשים למנות את חמש המ"מים, וב**שאלה 2** לפרש אותן ולהגדיר מהו "המינימום המספיק" בכל אחת מהן. למשל, ז'בוטינסקי אינו מפרט איזה סוג של דיור המדינה מחויבת לספק לאזרחיה, או את כמות המזון ואת רכיביו. כך גם הרפואה – האם המדינה צריכה לספק לחולה רק תרופות מצילות חיים, או שמא עליה להעניק לו כל תרופה? בניסיון לענות על שאלה זו יבינו התלמידים שההצהרה של ז'בוטינסקי היא אמנם בעלת חשיבות עקרונית וערכית, אך היא עלולה לאבד משהו ממשמעותה המעשית כאשר מנסים לפרוט אותה לפרטים, שכן היא פתוחה לפרשנויות רבות. **שאלה 3** מבקשת להציג את עמדותיהם של הרצל וז'בוטינסקי בעניין המחויבות של המדינה כלפי האזרחים: לפי הרצל, המדינה מחויבת להגן על זכויות העובדים וליצור שוויון הזדמנויות באמצעות מערכת החינוך, ולפי ז'בוטינסקי, עליה גם לספק לאזרח את צורכי מחייתו הבסיסיים ביותר. **שאלה 4** היא שאלה לדיון בכיתה. התלמידים מתבקשים להביע את דעתם על תפיסתו של ז'בוטינסקי – בכל המדינות מקובל שעשירים משלמים מסים גבוהים יותר ומקבלים פחות שירותים מהמדינה, וייתכן מאוד שתלמידים יטענו שמדובר באי־צדק. במסגרת הדיון חשוב להוביל את התלמידים למסקנה שהתשובה לשאלה זו מורכבת ושהאתגר העומד בפני המדינה הוא למצוא איזון נכון בין השאיפה לשמור על רמה מסוימת של שוויון לבין שמירה על החירות – אי אפשר לקיים את שני הערכים באופן מוחלט בו בזמן, אך צריך לעשות הכול כדי לצמצם למינימום את הפגיעה בהם.

מקרה מבחן | צדק חברתי: בין חזון למציאות – תמונת מצב עכשווית

מטרת המשימה לחקור את המציאות החברתית־כלכלית של מדינת ישראל בימינו אל מול החזונות של הרצל וז'בוטינסקי.

כרקע על המחאה ודמותה של דפני ליף ניתן לצפות בקטע מתוך התוכנית "**תראו אותי**" (החל מדקה 4).

סרטון קצר על סיסמאות המחאה ניתן למצוא **כאן**. בעקבות הסרטון אפשר לשאול:

- מהו הצדק החברתי שאליו מכוונים במחאה זו?
- מי הם האנשים שצריך לעזור להם?
- כלפי מי מופנית המחאה?

"אל תשאל מה המדינה יכולה לעשות בשבילך, שאל מה אתה יכול לעשות בשביל המדינה" (ג"פ קנדי) – האם אמירה זו מתאימה למחאת קיץ 2011 או סותרת אותה? נמקו את עמדתכם.



עמוד 105



עמוד 106

שונים אבל (לא) שווים? - בין ישראל לעמים והיחס לנוכרי

בכל מדינה דמוקרטית אנו פוגשים כמה סוגי שוויון. ביסוד כולם השוויון המהותי, **שוויון ערך האדם**, הקובע כי כל בני האדם נבראו שווים.

מהשוויון המהותי נובע **השוויון בפני החוק**, אשר לפיו חוק אחד תקף לכלל האזרחים במדינה, וכולם שווים בפניו. במשטר הדמוקרטי, חוק, משפט ועונש אחד לכולם, ללא הבדל מעמד, מוצא דת או מין. מצב זה מנוגד למצב שלפני עידן הדמוקרטיה: אז היו חוקים שונים למעמדות השונים. למלכים הייתה מערכת חוקים אחת, לאצילים מערכת אחרת, לנתינים מערכת שונה ולעבדים מערכת חוקים נוספת. כך, למשל, לאציל היה מותר לפגוע בגופו וברכשו של נתין, ואילו הנתין היה חסר אונים מולו.

המציאות מעמתת אותנו שוב ושוב עם אנשים שהם אחרים מאתנו - בזרותם, במוצאם או בהשתייכותם הדתית או הלאומית. פעמים רבות, היחס שלנו לאנשים אלה הוא יחס של ניכור, חשד ואף איבה. הם "לא משלנו" - ולכן אנו לא מחויבים כלפיהם.

אולם האם עולם שבנוי על יחס שכזה הוא עולם מתוקן? האם הוא עולם שמאפשר ידידות? או צדק? כיצד עלינו לנהוג, בעולם מתוקן, כלפי מי שאינו מבני עמנו?

המסורת היהודית, למן ימי המקרא עבור בספרות חז"ל ועד ימינו, מבחינה בין ישראל והעמים. ואולם, בשאלת הפרשנות של הבחנה זו שבין יהודי ללא־יהודי קיימת מחלוקת עקרונית בין שתי גישות מרכזיות. לפי עמדה אחת, קיימת אבחנה מהותית בין יהודים ללא־יהודים: "וְאַתָּה צֵאֲנִי צֵאֲנִי מִקְרִיעִיתִי אֲדָם אֲתָם (יחזקאל לד, לא) - אתם [עם ישראל] קרויים אדם ואין העובדי כוכבים [לא־יהודים] קרויים אדם" (בבלי, יבמות, דף סא, עמוד א).

לעומת זאת, קיימת במסורת היהודית עמדה הפוכה המבליטה את ערך הסולידריות והאהבה לזר, כדוגמת הציווי המקראי: "וְכִי יִגְדֹר אֶתְּךָ גֵּר בְּאַרְצְךָ לֹא תוֹנֶה אֹתוֹ. כָּאֶזְרָח מִכֶּם יִהְיֶה לָּכֶם הַגֵּר הַגֵּר אֲתָכֶם וְאַהֲבֵתְ לּוֹ כְּמֹהֶךָ כִּי גֵרִים הָיִיתֶם בְּאֶרֶץ מִצְרָיִם (ויקרא יט, לג-לד).

על הציר בין שני הקטבים של ויכוח זה ניתן לזהות, כמובן, גם קולות רבים הנמצאים בין לבין, ומנסים לנסח סוגים שונים של יחסים לאדם הלא־יהודי, וכן קולות המערערים על עצם הבחנה זו.

בפרק זה נתמקד בעיקר ביחס שבין יהודים ולא־יהודים, לאורך ההיסטוריה ובימינו אלה במדינת ישראל. כמו תרבויות רבות בכל העולם במשך אלפי שנים, גם המסורת היהודית מאז ימי המקרא ועד ימינו מבחינה בין מי ששייכים לקבוצה ומי שזרים לה. בלשון התפילה: "המבדיל בין ישראל לעמים". בעולם המערבי המודרני החותר לשוויון בין בני אדם באשר הם, הבחנות לאומיות או דתיות כאלו מעוררות קושי ומחייבות בחינה מחדש. האם ערך השוויון מאפשר הבחנה בין "ישראל והעמים", ואם כן - באיזה מובן?

ננסה להתחקות אחר קולות שונים בסוגיה זו בעקבות משנה ממסכת **אבות**, הקובעת אמנם שכל בני האדם נבראו בצלם אלוהים ואהובים לפניו, אך עם ישראל אהוב יותר. לצד המשנה נעין במקורות נוספים מתקופות שונות, המציגים מגוון עמדות בשאלת היחס בין יהודים ולא־יהודים וננסה להבין את הרקע ההיסטורי והרעיוני שלהם.



עמוד 107 ///

משימת פתיחה | שווים

השוויון הוא אחד מערכי היסוד של כל מדינה מתקנת. כך גם בישראל. אפשר לומר כי השוויון, יותר מכל ערך אחר, הוא המכנה המשותף, אם לא הבסיס, לכל זכויות היסוד של האדם ולכל שאר הערכים שביסוד הדמוקרטיה. אכן, השוויון האמיתי, כיוון שהוא

חל גם ביחסים שבין האדם ובין השלטון, הוא אחד מאבני היסוד של הדמוקרטיה. הוא חיוני לא רק לדמוקרטיה הפורמלית, שאחד מעיקריה הוא 'קול אחד לכל אחד', אלא גם לדמוקרטיה המהותית, המבקשת לשרת את האדם באשר הוא אדם.

יש אומרים כי השוויון אינו עוד ערך בין ערכי היסוד של חברה מתקנת, אלא הוא בעצם התכלית של חברה כזאת.

(השוויון בפני החוק, יצחק זמיר ומשה סובל)

בשיר "שווים" מוצגים הבדלים בין בני אדם המרחיקים אותם זה מזה: "אתה לבן אני שחור"; "אתה קטן אני גדול"; "אני חשוך אתה באור"; "אני רוצה אתה יכול לרקוד, לצעוד קדימה"; "אני טועה אתה צודק". ההבדלים מתייחסים לתחומים שונים: גזע, כישורים ויכולת, תחושות סובייקטיביות ("אתה יכול, אתה צודק, אני טועה").

בחלקם, התיאורים מצביעים על אי־שוויון (לבן-שחור, קטן-גדול), והבדלים אחרים מצביעים על שונות מנקודת מבט סובייקטיבית.

ניתן להבחין בין הבדלים שאינם מוצדקים לבין הבדלים לגיטימיים, ולאור זאת לבחון באילו מקרים יש לשאוף לשוויון בין בני האדם.

ההצעה לקיים מסע מעודדת את התלמידים לחשוב על קהילות או מקומות שבהם קיים אי־שוויון בחברה (לדוגמה מקומות שבהם אוכלוסיות מוחלשות מבחינה כלכלית, קהילה שמודרת בשל מינה או גזעה וכדומה).

הצעה נוספת לעבודה עם השיר (פעילות זו מתאימה לשמש גם כמשימת סיכום לפרק כולו):

בקשו מהתלמידים לצלם קליפ שילווה את השיר. בקליפ יבואו לידי ביטוי אופנים שונים של שוויון [או אי־שוויון] בהתאמה לתוכן השיר. אם הקליפ מהווה משימת סיכום לפרק, ניתן לבטא יחסים של שוויון ואי־שוויון בהתייחס לדוגמאות שנלמדו בפרק.

שונים | מי חביב יותר?

דבריו של רבי עקיבא במשנתנו מתחלקים לשניים: בחלק הראשון (שורות 2-4) נטען שהאדם "חביב" מכיוון "שנברא בצלם", ובחלק השני (שורות 5-8) נאמר ש"ישראל", כלומר בני העם היהודי, "חביבין". לקביעה השנייה ניתנים שני נימוקים: הנימוק הראשון הוא שישראל "נקראו בנים למקום", כלומר הם נחשבים בניו של האל (שורות 5-6), והנימוק השני הוא שהתורה, שלפי המשנה היא "כלי חמדה שבו נברא העולם", ניתנה להם דווקא (שורות 7-8). מה היחס בין מעמדה של האנושות כולה לפני האל לבין מעמדו הייחודי של עם ישראל? מה פירושה של בריאה "בצלם", והאם היא דומה ליחסי אב ובן? כיצד מבטאת הענקת התורה לישראל את חביבותם בעיני האל? ומה מלמד הדבר על העמים האחרים, שאינם מקיימים אותה?

"חביב אדם שנברא בצלם"

נפרש תחילה את הביטוי "נברא בצלם" (ראו גם במסגרת "צלם אלוהים שבאדם", עמוד 70), ואת "חביבותו" של האדם הנובעת מכך (**שאלה 1**). בספר בראשית (א, כו-כז; ה, א; ט, ו) מסופר שהאדם, להבדיל מכל שאר הברואים, נברא "בְּצֶלֶם 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: "וַיְהִי אֲדָם שְׁלֵטָיִם וּמֵאֵת שָׁנָה, וַיֻּלְדוּ בְּדְמוּתוֹ כְּצֶלְמוֹ, וַיִּקְרָא אֶת שְׁמוֹ שָׁת" - מכאן שהאדם דומה לאל כפי שבן דומה לאביו. "צלמים" בלשון המקרא הם פסלים (ראו, למשל, מלכים ב יא, יח), ואם כן, בריאת האדם "בצלם"



עמוד 108 ///



עמוד 109 ///

אלוהים" ו"בדמות אלוהים" פירושה שהאדם הוא מעין פסל של אלוהים. לתפיסה שהאדם והאל דומים יש בסיס במקומות רבים במקרא, למשל בדברי הנביא יחזקאל המתאר את האל: "וְעַל דְּמוֹת הַפֶּסֶא דְּמוֹת כְּמִצָּאָה אָדָם" (א, כו).

האמונה המקראית שיש דמיון חזותי בין האדם לאל הייתה מקובלת, כנראה, גם בתקופתם של חז"ל (למעוניינים להרחיב בנושא זה מומלץ לעיין בספרו של יאיר לורברבוים, "צלם אלוהים: הלכה ואגדה" (הוצאת שוקן, ירושלים ותל אביב תשס"ד), המוקדש לרעיון הבריאה בצלם בספרות 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, והתגברה התפיסה שהאל הוא מופשט וחסר צורה ודמות - "אין לו דמות הגוף 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. דוגמה לפירוש מודרני ל"בריאה בצלם" הוא פירושו של הרב יוסף דב הלוי סולובייצ'יק, הוגה בן המאה ה-20, בספרו "איש האמונה" ו"איש ההלכה": לשיטתו, צלם אלוהים שבאדם הוא "כוח היוצר" שבו, הכוח שבאמצעותו האדם נעשה שותף לאל במעשה הבריאה. עיקרו של דבר: האמונה שיש דמיון כלשהו בין האל לאדם עוברת כחוט השני בהגות היהודית ולזרמיה ולתקופותיה, מן המקרא ועד ימינו, אך השאלה היא במה דומה האדם לאל: 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.

נשוב למשנתנו: רבי עקיבא טוען שבריאת האדם בצלם אלוהים עושה אותו "חביב", כלומר אוהב, חשוב ועדיף מאחרים. כבר במקרא נאמר שלבריאת האדם בצלמו של האל יש השלכות מוסריות והלכתיות: בפרק א בספר בראשית (פס' כט-ל) נצטוו בני האדם ובעלי החיים לאכול מן הצומח בלבד, אך לפי המסופר בפרק ט, לאחר המבול שינה האל את חוקי האכילה, ולאדם הותר לאכול גם בעלי חיים (פס' ג). אולם על בעלי החיים נאסר לפגוע בבני האדם, וכמו כן הדגיש האל שלבני האדם אסור להרוג זה את זה (פס' ה-ו). הנימוק המובא שם לאיסור החמור על הריגת האדם הוא: "כִּי בְצַלְם אֱלֹהִים עָשָׂה אֶת הָאָדָם" (פס' ו). אם כן, נמצא שמה שמעניק לחיי האדם את קדושתם, ומה שהופך את האדם ל"חביב" בעיני האל, הוא הדמיון בין האל לבין 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 דומים לו וכפי שהורה אוהב את ילדיו. לפי דעתו של לורברבוים בספרו הנזכר, תפיסה רווחת בספרות חז"ל גרסה שמן הדמיון בין האל לאדם נובע גם יחס סיבתי ישיר ביניהם, כלומר הטבה לאדם מיטיבה גם עם האל, ופגיעה באדם כמוה כפגיעה באל עצמו. לפי תפיסה זו, אם אדם נרצח, האל לא רק נעלב או נעצב מכיוון שפגעו במי שמייצג אותו, אלא, במובן מסוים, מאבד מכוחו ממש. כך, למשל, אומר הדובר של משנתנו, רבי עקיבא, במקום אחר:

ר' עקיבא אומר: כל השופך דמים הרי זה מבטל את הדמות, שנאמר "שֹׁפֵךְ דָּם הָאָדָם בְּאָדָם דָּמוֹ יִשְׁפֹךְ" [כִּי בְצַלְם אֱלֹהִים עָשָׂה אֶת הָאָדָם] (בראשית ט, ו).
(תוספתא, יבמות, פרק ח, הלכה ז)

בדברים אלו רבי עקיבא טוען שאדם הרוצח אדם אחר "מבטל את הדמות" של אלוהים (בגרסאות אחרות נכתב "ממעט את הדמות"), והוא לומד זאת מן הפסוקים שהזכרנו בספר בראשית, המקשרים בין איסור הרצח לעצם בריאתו של האדם בצלם אלוהים. מכיוון שהאדם נברא בצלם אלוהים הוא מייצג את אלוהים ומשהו מאלוהים נוכח בו, ולכן נטילת חייו של אדם היא מיעוטה, או ביטולה, של דמותו של אלוהים.



עמוד 110

”חביבין ישראל”

לאחר שעסק בחביבותו של האדם באשר הוא, רבי עקיבא מתמקד בחביבותו של עם ישראל (כאן יש להבהיר לתלמידים: היום מקובל להבחין בין ”ישראל” – מדינת ישראל, הישות המדינית והמשפטית, לבין ”יהדות” ו”עם יהודי” שהם כינויים לעם ולדת, אך הבחנה זו אינה תקפה בספרות חז”ל, ובה השם ”ישראל” פירושו ”העם היהודי” או ”יהודי” אחד). מדוע נחשבים ישראל חביבים? ומה היחס בין חיבתו של האל כלפיהם לבין חיבתו לכל בני האדם? (שאלה 2) התשובה לשאלה הראשונה תשפיע על התשובה לשאלה השנייה: מהנימוקים שמציין רבי עקיבא לחביבותם של ישראל נוכל להבין את היחס בינה לבין חביבותם של כל בני האדם.

רבי עקיבא מציג שני נימוקים, או שתי הוכחות, לקביעה ”חביבין ישראל”: הטענה הראשונה היא שישראל ”נקראו בנים למקום” (”מקום” הוא אחד משמות האל בספרות חז”ל), כפי שהוא מוכיח מן הפסוק בספר דברים (יד, א), וכפי שנמצא במקומות נוספים במקרא. הטענה השנייה היא ”שניתן להם כלי חמדה שבו נברא העולם” – זו התורה, שהיא ”כלי חמדה”, כלומר חפץ יקר ונחשק, שלפי תפיסתם של חז”ל העולם נברא באמצעותו; והיא ניתנה לישראל דווקא, מה שמעיד על חביבותם בעיני האל. לפנינו נימוקים משני סוגים: האחד, מציג קשר ”טבעי”, משפחתי, בין אלוהים לעם ישראל, והשני, מציג קשר היסטורי, נורמטיבי, המבוסס על ברית ועל מחויבות. הטענה הראשונה, שישראל ”נקראו בנים למקום”, דומה לתפיסה שכל אדם נברא בצלם אלוהים, שהרי כפי שהזכרנו, גם על אב ובן אנושיים נאמר במקרא שהאב הוליד את הבן בצלמו; ואילו הטענה השנייה, הקושרת את חיבתו של האל לישראל למתן תורה, מלמדת אולי על ”חביבה” מסוג אחר (שאלות 3-5).

האם האל אוהב את כל בני האדם במידה שווה, או שמא יש מי שהוא אוהב יותר (שאלה 6)? קשה להשיב על שאלה זו תשובה חד־משמעית. מחד גיסא, כל בני האדם נבראו בצלם אלוהים; מאידך גיסא, רק על היהודים נאמר שהם בניו של האל ורק להם ניתנה התורה. רעיון העם הנבחר, על משמעויותיו המגוונות ועל הבעייתיות שבו, יידון בהרחבה בהמשך. לעת עתה כדאי להציג בפני התלמידים את השאלה במלוא חריפותה: האם טענתם של היהודים שהאל בחר בהם היא טענה שחצנית ואולי אפילו גזענית? האם נגזר ממנה שהיהודים עליונים על בני עמים אחרים ושמגיעות להם זכויות יתר, או שמא בהיותם ”עם נבחר” הם מקבלים על עצמם חובות ומשימות שאינן נדרשות מן האחרים? המקורות הבאים דנים בכמה היבטים של שאלות אלו.

היחס השונה של האל אל העם היהודי לעומת שאר בני האדם הוא לכאורה יחס מפלה. אולם מנקודת מבטו של זאב מגן, כל בני האדם מעניקים יחס מפלה לאנשים מסוימים (משפחה, לאום וכיו”ב), ואין בכך שום פסול, אדרבה! ”מפני שלאהוב באופן כזה הוא הלחם והמים של אושר אנושי אמיתי. זה מפני שלולא היו אוהבים באופן כזה, לא היה נשאר דבר שעבורו אנשים היו רוצים לחיות...” (שאלה 7א). אילו יכולנו לשאול את אלוהים מדוע הוא מעדיף את ישראל על פני העמים האחרים היה משיב – לדעת מגן – כי כשם שאב ואם מעדיפים ואוהבים את ילדיהם יותר משהם אוהבים את שאר ילדי העולם, כך גם אלוהים. וכשם שאין פסול באהבה מעדיפה מהסוג הזה, ולהיפך, אנו מצפים מכל הורה לאהוב יותר את ילדיו, כך גם באה לידי ביטוי האהבה המפלה של אלוהים לבניו, לעמו (שאלה 7ב).

מקורות משוחחים על... בריאת האדם בצלם אלוהים וערך השוויון

במדור זה, אנו מתמודדים עם המתח שבין רעיון הבריאה בצלם, שנגזר ממנו שוויון בין כל בני האדם, לבין רעיון הבחירה בעם ישראל, שממנו עשוי להשתמע שחלק מבני האדם חשובים מאחרים.

בצלם אלוהים

”יש לי חלום” (באנגלית: ”I Have a Dream”) הוא השם שניתן לנאומו הציבורי של מרטין לותר קינג, שבו קרא לשוויון בין־גזעי ולקץ האפליה על רקע זה בארצות הברית. קינג נאם ב־28 באוגוסט 1963, על מדרגות אנדרטת לינקולן, בזמן ”המצעד לוושינגטון למען תעסוקה וחירות”, מול 250,000 מפגינים. נאום זה היה לרגע מעצב בתולדות התנועה לזכויות האזרח בארצות הברית, ולמאבקם של האפרו־אמריקנים בארצות הברית, ונחשב לאחד הנאומים הטובים והידועים ביותר בהיסטוריה.



מומלץ להאזין לנאום כולו (ניתן למצוא במרשתת הן את הטקסט המלא של הנאום והן הקלטת האודיו שלו).

תורה לכל אומות העולם

כפי שראינו, רבי עקיבא קושר בין אהבת האל לישראל לבין נתינת התורה לישראל בלבד. אך גישה זו לא הייתה מקובלת על כל החכמים. מנחם הירשמן, שחקר את המחלוקת הפנימית בספרות חז"ל בשאלה אם התורה מיועדת לישראל או "לכל באי העולם", הציג במבוא לספרו כמה שאלות רבות משמעות בעניין זה:

מעל לכל, חשיבותו המיוחדת של הנושא היא בבירור תפיסת התנאים את מקום הדת היהודית בעולם, כלומר האם מתן תורה מעיקרו היה חוויה לאומית גרידא או שהוא נועד מראש לכלל האומות? ובזה לא נסתיימה השאלה. שהרי אפילו סברו חכמים שהתורה היתה אמורה להינתן לכלל האנושות, מה מעמדה כעת, כשהאנושות כולה לא בחרה בה? כלום ניתנת האפשרות ללא יהודים ליהנות מן ההתגלות המיוחדת הזאת, גם בלי להתגייר? או שמא, באותו רגע בראשית, שבו רק עם ישראל קיבל את התורה, ננעלו שערי תורה בפני אומות העולם?

(מנחם הירשמן, תורה לכל באי העולם, תל אביב-1999, עמ' 11)

לכל השאלות האלה ניתנו תשובות מתשובות שונות, המשקפות מגוון תפיסות בשאלת יחסם של היהדות והעם היהודי לעמים אחרים ולדתות אחרות; וחשוב לחזור ולהדגיש בפני התלמידים את ריבוי הדעות בעולםם של חז"ל ושאינן דעה אחת שאפשר לומר שהיא "תפיסת היהדות". הסיפור על מתן תורה בהר סיני הוא הסיפור המכונן של הדת היהודית, ומשום כך היה לסיפור זה מקום מרכזי בוויכוח הפנימי של חז"ל. על ידי הדגשת פרטים מן הסיפור והעשרת הסיפור בפרטים חדשים, יכלו חכמים לבטא את תפיסותיהם בדבר מהותה של התורה ומהותו של הקשר בינה לבין עם ישראל. כדי להבין את הדרך הזאת אפשר להיזכר במה שעשינו במשימה: כשם שהוספנו אנחנו פרטים לסיפורם של גיא, רז וטל, כדי שנוכל להשיב על השאלות שנשאלנו, וכל תוספת הובילה אותנו לתשובה אחרת - כך חכמים הרחיבו והעשירו את הסיפור על מתן תורה, וכך השיבו בדרכים מגוונות לשאלות המתעוררות מסיפור זה בדבר יחסו של אלוהים לעם ישראל ולשאר העמים.

דוגמה לפרשנות כזאת היא המדרש שלפנינו, הלקוח מקובץ המדרשים "מכילתא". הדרשן מתמקד בפרט חשוב המופיע בכל התיאורים של מתן תורה: המקום שהתורה ניתנה בו - המדבר. מדוע ניתנה התורה במדבר דווקא, באמצע הדרך ממצרים לארץ ישראל (**שאלה 1**)? מדוע לא חיכה אלוהים עד שבני ישראל יגיעו אל המנוחה ואל הנחלה, למקום שיוכלו לקיים בו את התורה בנחת וברוחה? התשובה הניתנת במדרש מדגישה שהמדבר הוא מקום שומם, בלתי מיושב, שאינו שייך לשום אדם ולשום עם. ואם בחר אלוהים לתת את התורה במקום כזה דווקא, סימן שהתורה אינה שייכת לאדם מסוים או לעם מסוים, אלא "כל הרוצה לקבל יבוא ויקבל". הדרשן טוען אפוא שהתורה היא אוניברסלית, היא מיועדת לכל אדם באשר הוא. ייתכן שהבחירה שלו לתאר את מתן תורה בשתי מילים יווניות - "דימוס" ו"פרהסיא" - נועדה אף היא להביע את האוניברסליות של התורה, שכן התרבות הכללית שחז"ל פעלו בתוכה הייתה התרבות ההלניסטית.

מהו היחס בין ישראל לשאר העמים על פי מדרש זה (**שאלה 2**)? אפשר להשיב לשאלה בשתי דרכים. לפי קריאה אחת, המדרש מגנה את שאר העמים על שלא חפצו בתורה שהוצעה להם. לתפיסה זו יש ביטויים במקומות אחרים בספרות חז"ל, וגם בהם מובע הרעיון שהאל הציע את התורה לכל העמים, אך עם ישראל היה היחיד שנענה בחיוב. לדוגמה, המדרש הזה:

כשנגלה המקום ליתן תורה לישראל, לא על ישראל בלבד הוא נגלה אלא על כל האומות. כתחילה הלך אצל בני עשו, אמר להם: מקבלין אתם את התורה? אמרו: מה כתוב בה? אמר להם: "לא תִרְצֹחַ" (שמות כ, יג). אמרו לו: רבונו של עולם! כל עצמן של אותם אנשים - אביהם רוצח הוא, שנאמר "וְהִידִּים יְדֵי עֲשָׂו" (בראשית כז, כב), ועל כך הבטיחו אביו, שנאמר "וְעַל חֶרֶבְךָ תִּחְיֶה" (שם, מ). הלך לו אצל בני עמון ומואב [...] הלך אצל בני ישמעאל [...] לא היתה אומה באומות שלא הלך ודיבר ודפק על פתחה [...] ישראל קבלו את התורה כפירושה וכדקדוקה. (ספרי דברים, פ' שמג).



עמוד 112



עמוד 114 ///



עמוד 115 ///

שמעון בן שטח מסרב לקבל את המרגלית. ייתכן שסבר כי בעל הבהמה תלה את האבן על צוואר הבהמה ודבר זה נשכח מלבו, ומשירה כי האבן איננה, יתלה את האשם בקונה וכך יתחלל שם שמים. עם זאת, נראה שהעניין המרכזי אינו בכך, שכן הוא מברר עם תלמידיו אם הגוי הבחין שתלויה על הבהמה אבן, וחכמים עונים שלא הבחין. הוא מצווה שם על החכמים להחזיר את האבן ומכנה את המעשה התנהגות ברברית. כלומר, הוא דואג לקידוש שם שמים. אף שהגוי לא ידע על קיום האבן, בן שטח מחזיר לו אותה. התנהגות נעלה זו גורמת לגוי לשבח את אלוהי ישראל, המתגלם במוסריותו הגבוהה של בן שטח (שאלה 2). נקודת המבט של שמעון בן שטח היא מוסרית ואוניברסלית. אין הוא מוכן לקחת את האבדה של הגוי מפני שהתנהגות כזו תיחשב לברברית כלומר לנורמה שאינה מקובלת בעולם התרבותי (שאלה 3). בעולם מתוקן, הרואה חשיבות בערך השוויון בין כל בני האדם, נכון לאמץ את גישתו של שמעון בן שטח (שאלה 5) (הפירוש והתשובות לסיפור על פי רננה אייזנברג, ספר האגדה, אוצר אגדות חז"ל ברשת).

משימה

באמצעות המשימה נבקש לעורר את הדיון על אודות ערך השוויון והפסול של יחס גזעני ומפלה כלפי מיעוטים, כפי שהוא בא לידי ביטוי לצערנו לעיתים במגרשי הספורט.

שונים הגות ציונית ותיקון החברה | היחס ללא-יהודים במדינת ישראל

תורה אחת ומשפט אחד יהיה לכם ולגר אתכם

רבים מהוגי הציונות האמינו שהחברה החדשה במדינת היהודים חייבת ללמוד לקח מהאנטישמיות ולקיים שוויון מלא בין יהודים ללא-יהודים. חיים ויצמן, שהיה נשיאה הראשון של מדינת ישראל, מתייחס בדבריו הבאים ערב הקמת המדינה לעקרונות שצריכים להוביל את המדינה שבדרך.

לדעת ויצמן, המדינה היא אינה מטרה לעצמה אלא נועדה להיות בית לאומי לעם היהודי הפועל על פי אמות מידה של צדק ושוויון לכולם בלי הבדל דת, מין וגזע (שאלות 1-2). לדעת ויצמן, היסוד הראשון שעליו מושתתת המדינה הוא הצדק (והשוויון) שיפעל כעיקרון ממשי ולא כרעיון מופשט. כדי לממש עיקרון זה הוא צריך לקבל את ביטויי בבית המשפט ובחוק (שאלה 3). במדינת ישראל לא תיתכן אפליה בין היהודים לערבים וליתר המיעוטים שבה. ויצמן מצטט את הפסוק מהתורה הקובע כי "תורה אחת ומשפט אחד יהיה לכם ולגר אתכם" כדי לבסס את עיקרון השוויון על פי מקורות היהדות. דווקא מפני שמדינת ישראל היא מדינה יהודית, הרי שהיהדות מצווה עלינו לנהוג בשוויון כלפי יהודים ושאינם יהודים הגרים בתוכנו (שאלה 4).

שוויון גמור ומוחלט

דוד בן-גוריון, שלאורך המחצית הראשונה של המאה ה-20 הוביל את תהליך הקמת המדינה שחזה הרצל, טען שצריך להיות שוויון מלא לכל אזרחי המדינה. על פי תפיסתו של בן-גוריון, ה"מדינה היהודית" איננה שייכת רק ליהודים שבה, והיא איננה רק "מדינת היהודים". לכן, אזרחי המדינה האחרים ("ערבים ולא-יהודים אחרים", כדבריו) רשאים להשתתף השתתפות פעילה ומרכזית בהובלתה ובהנהגתה, כל עוד הם מזדהים עם היותה מדינת הלאום של העם היהודי (שאלה 1).

בשאלה 2 מתבקשים התלמידים לדון בדברים מרחיקי הלכת של בן-גוריון: "במדינה יהודית ייתכן שערבי ייבחר לראש הממשלה". כיצד אפשר להבין את הדברים הללו של בן-גוריון? אפשר לפרש את דבריו בכמה דרכים:

אפשר לומר שבדברים אלו בן-גוריון מוותר על אופייה היהודי של המדינה, אם וכאשר רוב האוכלוסייה יבחרו ראש ממשלה שאינו יהודי, ומקבל שמדינת ישראל היא מדינת כל אזרחיה, במלוא מובן המושג. כאן יש לשאול איך זה מתיישב עם העובדה שבתחילת המשפט בן-גוריון מדגיש שמדובר בכל זאת במדינה יהודית.

אפשר לומר שבן-גוריון מגדיר מחדש את המושג "יהדות"; הוא מאמין שמדובר בדרך חיים או בתרבות מסוימת. לפיכך, כל אדם, גם מי שאינו יהודי יכול להנהיג את המדינה היהודית, בלי

קשר למוצאו או להשתייכותו הלאומית והדתית, כל עוד שהוא נאמן לאופייה היהודי של המדינה ומייצג אותה כראוי.

"שוויון אינדיבידואלי" הוא שוויון המכיר בזכויות האדם של כל פרט, אך לא בהכרח בשוויון בין מגזרים וקבוצות באוכלוסייה. לדעת בן-גוריון, שוויון כזה איננו מספיק, והוא דורש גם "שוויון עדתי" - כלומר, שוויון זכויות לא רק לפרטים הלא-יהודים, אלא גם לקבוצות הלא-יהודיות. "שוויון עדתי" משמעו שהמיעוט הערבי זכאי לשמר את תרבותו ואת דתו, והאזרחים המשתייכים אליו אינם נדרשים "להתבולל" ולוותר על מאפייני התרבות הייחודיים שלהם. כמו כן, "שוויון עדתי" פירושו שהמדינה נדרשת לתמוך במאמץ תרבותי זה, ובין היתר, לממן את מערכת החינוך הערבית, לתמוך במוסדות דת מוסלמיים ונוצריים וכדומה. במובן זה, הן בן-גוריון והן יצמן מצפים לשוויון זכויות אזרחי ותרבותי למיעוטים בתוך המדינה היהודית (שאלה 3).

כפי שראינו בדבריהם של יצמן ובן-גוריון, עיקרון השוויון וערך השוויון בפני החוק מהווה נדבך יסוד בתפיסתם הציונית. גם מדינת ישראל הגדירה עיקרון זה כערך מכונן במגילת העצמאות.

ההכרזה על הקמת המדינה היא המסמך הראשון שפרסמה מדינת ישראל. זהו מסמך הצהרתי הקובע את אופייה של מדינת ישראל כמדינתו של העם היהודי וכמדינה דמוקרטית. בהכרזה מוצגים עקרונותיה של המדינה: עקרונות הצדק, השוויון, החירות ושאיפת השלום. בחלקים השלישי והרביעי ניתן ביטוי לערכיה של מדינת ישראל ולזכויותיהם של אזרחיה.

הקטע המצוטט לקוח מתוך חלקה השלישי של המגילה, שבו נקבעו עקרונותיה וערכיה של מדינת ישראל. הביטויים המציניים את עקרונות השוויון הם (שאלה 1):

- מְדִינַת יִשְׂרָאֵל [...] תִּשְׁקָדַד עַל פְּתִיחַ הָאָרֶץ לְטוֹבַת כָּל תּוֹשְׁבֶיהָ;
- תִּקְרֶינָה שְׁוִיוֹן זְכוּיֹת חֻבְרָתִי וּמְדִינִי גָמֹר לְכָל אֲזָחָהָּ בְּלִי הֶבֶל דָּת, גָּזַע וּמִין;
- תִּשְׁמֹר עַל הַמְקוֹמוֹת הַקְּדוֹשִׁים שֶׁל כָּל הַדְּתוֹת;

בתחילת הפסקה המצוטטת נקבע כי "מְדִינַת יִשְׂרָאֵל תִּהְיֶה פְּתוּחָה לְעַלְיָה יְהוּדִית וּלְקַבּוּץ גָּלוּת". הצהרה זו תורגמה לחוק השבות, שנחקק בכנסת בשנת תש"י - 1950. לפי חוק השבות, "כל יהודי זכאי לעלות ארצה" ורשאי לקבל אשרת עולה, אם הביע את רצונו להשתקע בישראל. חוק השבות, הפותח את שעריה של מדינת ישראל בפני יהודי העולם, נועד לשמור גם על אופייה של מדינת ישראל כמדינה יהודית. אופייה היהודי של המדינה יישמר רק אם רוב אזרחי הארץ יהיו יהודים (שאלה 2).

משימה

נדאי לכוון את התלמידים לעשות שימוש בביטויים ובעקרונות שנלמדו מתוך המשנה ומקורות אחרים שפרק. לדוגמה: חביב אדם שנברא בצלם; "תורה אחת ומשפט אחד יהיה לכם ולגור הגר אתכם"; במדינה יהודית ייתכן שערבי ייבחר לראש הממשלה או לנשיא המדינה - אם יהיה ראוי לכך; לפיכך התורה ניתנה במדבר (דימוס, פרהסיא), במקום הפקר - וכל הרוצה יבוא ויקבל.



עמוד 116



עמוד 117

מקרה מבחן | האם יישובים ליהודים בלבד סותרים את עקרון השוויון?

המקרה של עאדל ואימאן קעדאן

עם הקמתה הכריזה מדינת ישראל על עצמה כמדינת הלאום היהודי, כלומר מדינה שאופייה ותרבותה נטועים במסורת היהודית; וכמדינה דמוקרטית, כלומר מדינה המקבלת על עצמה את ערכי הדמוקרטיה ואת שמירת כבוד האדם וזכויותיו לחירות ולשוויון. מדינת ישראל מהווה בעבור העם היהודי ביטוי לזהותו הקולקטיבית ולהגדרה העצמית שלו כעם.

המקרה של בג"ץ קעדאן מהווה הזדמנות לדון במתח הזה שבין ערך השוויון מצד אחד, לבין השאיפה לשמור על אופייה היהודי של מדינת ישראל מצד שני.

במשימה זו מובאים עמדותיהם של השופט ברק ופרופסור רות גבizon.

לדעת השופט ברק, אין כל הצדקה להפלות לרעה תושבים ערבים ולאפשר גם להם להתיישב ביישובים בעלי אופי יהודי. לשיטתו, ערכיה היהודיים של מדינת ישראל (מדינה יהודית ודמוקרטית) מחייבים את ערך השוויון, וממילא פוסלים את ההצדקה לאימתן אפשרות לערבים להתיישב באדמות הסוכנות היהודית.

מנגד, גבizon טוענת כי המציאות במדינת ישראל היא של מיעוט יהודי בקרב רוב ערבי גדול המאיים על יציבותה וביטחונה של מדינת ישראל, ולפיכך, לגיטימי שמדינת ישראל תאפשר התיישבות נפרדת ליהודים וערבים. הפתרון של מצוקת הדיור צריך להתאפשר באמצעות הקצאת אדמות לאזרחים הערבים.

כדי להשתתף בדיון, כדאי לעודד את התלמידים לחפש מידע נוסף בספרי האזרחות ובמרשתת על אודות הוויכוח על בג"ץ קעדאן וכן על המתח שבין שמירת האופי היהודי של מדינת ישראל לבין הרצון לממש את ערכיה של מדינת ישראל כמדינה דמוקרטית לצד היותה מדינה יהודית.

להלן מאמרה המלא של פרופסור רות גבizon:

ליהודים זכות ליישובים משלהם

גם ליהודים חילונים מגיע הביטחון שיישוביהם לא ייפכו לדורלאומיים

הארץ, 17.7.2002

מאת רות גבizon

חשוב לא להניח להחלטת הממשלה, להעביר בשלב זה את הצעת החוק של חבר הכנסת דרוקמן לבחינה בוועדת נאמן, להפסיק את הדיון בנושא. חשוב גם שזה יהיה מעמיק ולא יכלול רק תיג של ההצעה כגזענית או עוקפת בג"ץ על ידי מתנגדיה, או כחיונית להמשך הציונות על ידי תומכיה.

הצעת החוק, המעניקה הסמכה מפורשת להקמתם של יישובים יהודיים, שוברת פרקטיקה חוקתית עקבית שאומצה בישראל, ולפיה - בחריג הייחודי של חוק השבות - אין חוקי המדינה נוהגים אחרת ביהודים ובמי שאינם יהודים. חשוב לשמר את המסורת הזאת, המדגישה את שוויון האזרחים בפני החוק, ולהימנע מחקיקת החוק המוצע. מצד שני, לא כל הסדר המבחין בין קהילות לאומיות הוא גזעני ובלתי מוצדק. במציאות הישראלית המורכבת, דרישה להתעלמות מלאה ממוצא לאומי, שפה, דת ותרבות שונים לא תוכל להתממש, שכן מרכיבים אלה בהותם של תושבי המדינה חשובים להם במקרים רבים יותר מאשר אזרחותם המשותפת.

הצעת דרוקמן לא באה בחלל ריק. היא תגובה על החלטת בג"ץ בעניין קעדאן. החוק מבוסס על קריאה של ההחלטה ולפיה המחויבות (המוסכמת) לאיסור אפליה בין יהודים לערבים מונעת הקמת יישובים, שמטרתם חזוק הנוכחות היהודית בחבלי ארץ בישראל, וכי היא מכריזה כבלתי לגיטימית על משאלתם של יהודים לחיות ביישוב קהילתי שתורבותו הציבורית יהודית-עברית. לפי קריאה זו, ההחלטה בעניין קעדאן מחייבת "עיוורון צבעים" ביחס למוצא לאומי או דתי או להוויה תרבותית בהחלטות על קבלת מתישבים ביישוב קהילתי, לפחות כשמדובר בקהילת הרוב בישראל. מיעוטים כגון ערבים, חרדים, בדווים או דרוזים יכולים לתבוע הומוגניות ביישוביהם כדי לקיים את אורח חייהם המובחן. הרוב היהודי שאינו שומר מצוות אינו נתון לחשש כזה, ולכן אינו יכול לתבוע הדרה של גורמים תרבותיים ולאומיים שונים ממנו בלי שהדבר ייחשב כאפליה פסולה (ואף כגזענות).



עמוד 118

אם אכן קובעת הלכת קעדאן את הדברים האלה, והדבר כלל אינו ברור, אני סבורה שהיא מוטעית. יהודים הם אמנם רוב בישראל, אך הם מיעוט קטן באזור עוין. בתוך המדינה יש מיעוט גדול השייך לאומה הערבית, שהיא הרוב הגדול באזור. הרצון לייצב שליטה בשטח ישראל, כל עוד אינו פוגע בזכויות מוקנות של ערבים, הוא אינטרס לגיטימי. דווקא מכיוון שיהודים וערבים אינם ששים להתגורר יחדיו, הדבר דורש יכולת להבטיח כי יישובים של קבוצה אחת לא ישנו את אופיים ליישובים דו־לאומיים או אף ליישובים בעלי רוב של הקבוצה האחרת. יכולת כזו מחייבת אפשרות חוקית למנוע חדירה ערבית מסווית ליישובים יהודיים, ולהיפך. היא ודאי אינה מתיישבת עם גישה של "עיוורון צבעים".

השתמעויות לא רצויות אלה של הלכת קעדאן אינן נובעות מהעיקרון החשוב שנקבע בה, של א־אפליית ערבים. המאבק על החוק רק הסיט את תשומת הלב מבעיה אמיתית שעולה מפרשת קעדאן: אילו היו לערבים הזדמנויות מגוונות לרמת מגורים טובה ביישובים ערביים הם היו מעדיפים להתגורר בסביבתם התרבותית. בנסיבות כאלה, הבוודים שהיו מעדיפים בכל זאת להתגורר ביישובים יהודיים לא היו מהווים בעיה. על רקע זה, הדרתם מיישובים יהודיים המעניקים רמת מגורים טובה יותר יכולה בהחלט להיראות כאפלייתם לרעה. לכן, הדרך הנכונה להתמודד עם הלכת קעדאן איננה חקיקה פסולה אלא גיבוש תוכניות התיישבות ודיוור מקיפות, שתכלולנה מענה מגוון ומספק לכל המגזרים. במסגרת תוכנית כזאת, אפשר בהחלט להגן על הקמה של יישובים שיאפשרו לכל קבוצות האוכלוסייה בישראל לחיות בסביבתן התרבותית.

זו תהיה ציונות המתיישבת היטב עם שוויון מדיני וחברתי מלא בלי הבדל דת ולאום, כפי שמכריזה מגילת העצמאות.

פרופ' גביזון היא מרצה בפקולטה למשפטים באוניברסיטה העברית.

דין, פשרה ולפנים משורת הדין

בפרקים הקודמים ראינו כי החוק המחייב את כלל האזרחים בחברה הוא חיוני לשמירת הסדר ושלום הציבור, והכרחי להסדרת החיים בין האזרחים לבין עצמם ובין לבין השלטון.

בפרק שלפניכם נדון במתח שבין הערכים "דין" ו"שלוש" בעזרת משנה יח בפרק א ממסכת אבות. נשאל: מהי חשיבותו של הדין, החוק? ומה קורה כאשר הציות לחוק ולעקרונות האמת עומדים בסתירה למצבים אנושיים המחייבים גמישות? כמו כן, נבחן באילו מצבים ראוי לחרוג מן הדין, לעשות "פשרה" או לנהוג "לפנים משורת הדין".

מפת הפרק

במשימת הפתיחה נעלה את השאלה מהי הדרך המועדפת בפתרון סכסוכים - עשיית הצדק או הפשרה?

בלימוד **המשנה** נברר את היחס בין שלושת המושגים: דין, אמת ושלוש. נבחן את המשמעות של כל אחד מהמושגים ואת משמעותם.

במדור **מקורות משוחחים על...** נעמיק את הדיון במתח שבין עשיית הדין והצדק לעומת הערך של הפשרה. ניחשף למורכבות של יישום הדין או השלוש והפשרה במציאות באמצעות עמדות שונות של חכמים והוגים.

במדור **שונים: אגדה** נלמד את הסיפור הטראגי על קמצא ובר קמצא שבו לא השכילו גיבורי העלילה להגיע לפשרה והביאו בסופו של דבר לחורבנה של ירושלים.

במדור **שונים: הגות ציונית** נלמד על המחלוקת בתוך התנועה הציונית באשר לדרך שבה יש להתייחס לסכסוך בין התנועה הציונית לבין ערביי ארץ ישראל - האם ההתעקשות על הדין ("קיר הברזל") או דווקא ההליכה בדרך הפשרה היא הדרך הראויה לפתרון הקונפליקט.

במדור **מקרה מבחן** נתמודד עם שאלת המחלוקת על אודות מתווה הכותל שדרכו ננסה ליישם את העקרונות והתובנות שנלמדו בפרק.

מבוא

בכל המדינות והחברות האנושיות קיימים חוקים ואיסורים, והעונשים הנלווים להם מסדירים התנהגות מתוקנת מבחינת השלטונות והחברה.

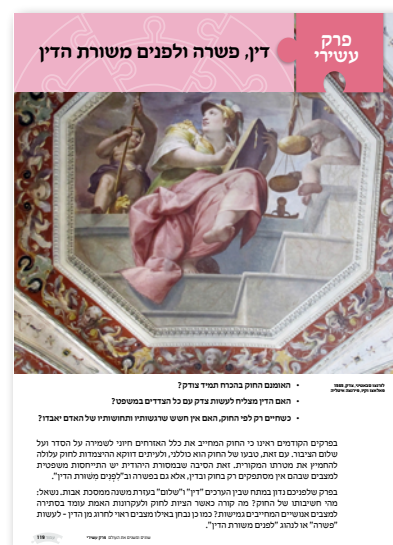
סדר חברתי מבוסס על מערכת החוקים שבחברה, ובציות לחוקים. לולא הייתה קיימת מערכת חוקים הייתה החברה חיה באי־סדר חברתי.

אולם, טבעו של החוק שהוא כוללני ולעיתים דווקא ההיצמדות לחוק עלולה להחמיץ את מטרותיו. במסורת היהודית קיימים מונחים משפטיים המתייחסים למצבים שונים: "דין", "פשרה" ו"לפנים משורת הדין".

ה"דין" הוא פעולה הנעשית על פי החוק היבש. ה"פשרה" היא דרך ביניים שבאמצעותה מנסים לפשר בין הצדדים באמצעות הסכמה, ואילו "לפנים משורת הדין" הוא התחשבות בנסיבות המיוחדות של המקרה.

כך למשל, על פי שורת הדין, כאשר שני בני אדם באים למשפט השופט מכריע בין השניים. לעומת זאת יכולים הצדדים להגיע להסכמה ולפשרה ביניהם.

את היחס בין "דין" ו"לפנים משורת הדין" ניתן להמחיש באמצעות החוק של השבת אבדה; על פי הדין, אם התייאש בעל אבדה מלמצאה, יכול המוצא לקחתה לעצמו, ואינו חייב מן הדין להשיבה לבעליה. אולם מן הראוי שינהג "לפנים משורת הדין" ויפעל להשבת האבדה לבעליה.



עמוד 119

משימת פתיחה למי שיצאה האדמה?



עמודים 120-121

אולם מאפשרת את השלום.

שונים | חשנה | דין אמת ושלוש

במשנתנו מופיעים דבריו של רבן שמעון בן גמליאל, חוליה מרכזית בשושלת הנשיאות ואביו של רבי יהודה הנשיא, עורך המשנה. רבן שמעון בן גמליאל חי ופעל בתקופה מכרעת, לאחר כישלון מרד בר כוכבא, ואחראי במידה רבה לשיקומה של היהדות הארץ ישראלית מההרס שניחת עליה. במסגרת זו הקים מחדש את הסנהדרין, הגוף המשפטי היהודי העליון, פעולה אשר מבחירה מעט את ההקשר המשפטי של הערכים שדיבר עליהם כפי שעולה גם מהפסוק שנבחר כאסמכתא לדבריו.

לאחר שבמשימת הפתיחה התחלנו לדון באופן ראשוני יחד עם התלמידים במושגים דין, פשרה ושלוש, השלב הבא יפנה לביורור מעמיק יותר של מושגים אלה.

בעקבות הבנת הביטויים מתבהרת משמעותם של "דין", "אמת" ו"שלוש". דין הוא ההקפדה על קיומם של חוקים, אמת היא החתירה להגיע לתוצאה או לתובנה ישרה החפה מכל הטיה ואינטרסים, והשלוש הוא הערך החותר ליצירתם ולהידוקם של קשרים וחיבורים בין בני האדם (שאלה 1). שלושה ערכים אלו - אמת, דין ושלוש, מהווים "עוגנים" של כל חברה מתוקנת. מחד גיסא, דרישת הצדק היא בסיס לקיומה של חברה. כאשר נעשים עוולות, דורשים מידת הדין והאמת לתקנם. מצד שני, חברה אינה יכולה להתקיים רק על בסיס של דרישת עשיית הדין שכן לעיתים עשיית צדק עלולה לבוא על חשבון השלוש. האיזון בין שני הקטבים הללו חיוני לקיומה של חברה בריאה תקינה ויציבה (שאלות 1-3). דין הוא ההקפדה על קיומם של חוקים, אמת היא החתירה להגיע לתוצאה או לתובנה ישרה החפה מכל הטיה ואינטרסים, והשלוש הוא הערך החותר ליצירתם ולהידוקם של קשרים וחיבורים בין בני האדם. מהגדרות הללו עולה כי לעתים תיתכן סתירה בין הערכים הללו - כך למשל, לעתים התעקשות על האמת פוגעת בשלוש בין אנשים. ניתן אף לדון בשאלה: האם אמירת האמת ללא כחל ושרק מחזקת חברות או דווקא פוגעת בה? (שאלה 4). השאלה האם ישנו ערך חשוב או מרכזי מבין השלושה תלוי בנסיבות ואיננה ניתנת להכרעה פשוטה. ישנם מצבים הדורשים עשיית צדק מוחלט וישנם מצבים שבהם הוויתור על האמת חיוניים כדי להשיג שלום ולהימנע ממצב של עימות הרסני (שאלה 5). לכאורה, לא ניתן להפעיל את שלושת הכללים יחד במקרה של משימת הפתיחה, שכן אם ייעשה צדק (זאת אומרת הכרעה לטובת אחד מהצדדים) נגיע למצב של מלחמה וממילא לא יתקיים השלוש (שאלה 6).

שונים | אגדה | מדוע חרבה ירושלים?

בלימוד המשנה עמדנו על חשיבותם של שלושת הערכים - דין, אמת ושלוש לקיומה של החברה. הסיפור על אודות קמצא ובר קמצא מתאר את שרשרת האירועים שהביאו, בסופו של דבר, לפי



עמוד 122



עמוד 123

חז"ל, לחורבנם של ירושלים ושל בית המקדש השני שבה. ננסה לבחון באמצעותו, כיצד ומתי ראוי לפעול בהתאם לכל אחד משלושת הערכים - דין אמת או שלום.

הסיפור הוא הראשון בסדרה של שלושה קובצי סיפורים בתלמוד הבבלי המתארים את הסיבות לחורבן הערים - ירושלים, הר המלך וביתר. כדרכו של התלמוד במקומות רבים, אין הוא מספר על הרקע והנסיבות שקדמו לסיפור. בתחילתו של הסיפור אנו שומעים על מארח שהחליט להזמין לסעודה את אהובו קמצא. שמשו של המארח מזמין בטעות אדם אחר העונה לשם "בר קמצא" שהיה יריבו ["שונאו"] של בעל הסעודה. איננו מכירים את טיב היחסים ששררו בין השניים, אולם על פי התפתחות העלילה ניכר שבין השניים שררה שנאה עמוקה. מה חשב בליבו? מדוע נעתר להזמנה? אולי עלתה בדעתו המחשבה שבעל הסעודה מבקש להתפייס איתו? **(שאלה 1א-ב)**. תשובות לשאלות אלה אין הסיפור מספק, אולם בהחלט מובלטת תגובתו הקיצונית של בעל הסעודה למראה שונאו היושב בביתו: "הלוא אתה שונאי ואם כן מה אתה עושה כאן?!". אומר, ומסיק מיד את המסקנה: "קום צא!"

בר קמצא המופתע מוצא את עצמו בליבה של סיטואציה מביכה ומשפילה, מנסה להציל את כבודו ואומר: "כיוון שהגעתי הנח לי להישאר בסעודה ואשלם לך את דמי מה שאוכל ואשתה" **(שאלה 2)**. בעל הבית עומד בתקיפות בסירובו ומתעקש לסלק את בר קמצא מן האירוע. מסתבר שהסיטואציה שבה הושפל האורח ומגורש בבושת פנים אינה מתרחשת בחלל ניטרלי. קהל גדול של חכמים נוכחים ובראשם זכריה בן אבקולס והוא אינו מגיב למתרחש. ייתכן שביקשו שלא לפגוע במארח, אולי היו אדישים ואולי חשבו שהמעשה של גירוש בר קמצא היה ראוי. מובן, ששתיקתם של חכמים הייתה מעשה שהמספר התלמודי מעמיד תחת ביקורת חריפה. היה על החכמים, ובראשם רבי זכריה, למחות ולא לאפשר את השפלתו הפומבית של בר קמצא **(שאלה 3)**. בשלב הבא של הסיפור נחשפים גישותיו הכואבים של בר קמצא, ואגב כך מתגלה גם טפח על טיבה של החברה הירושלמית ומנהיגיה. גרשי העלבון והנקם אינם מופנים כלפי המארח אלא דווקא כלפי קהל החכמים שישב בסעודה, שהיה עד לכל פרטי הדרמה המשפילה ולא נקף אצבע כדי להפסיקה. בר קמצא מסיק ששתיקתם של החכמים מביעה את הסכמתם להתנהגותו של המארח ותמיכתם בו. גרשות הכעס והנקמה מתורגמים עתה למעשים. בר קמצא מבקש לסכסך בין השלטון הרומאי לחברה היהודית. הוא הולך אל הקיסר וטוען כי היהודים מרדו בו. לשאלת הקיסר "מניין לו" הוא מציע לקיסר לשלוח קורבן לשלום הקיסר בבית המקדש. סירוב יהודי לקורבן יהווה הוכחה לנכונותה של טענת בר קמצא. כדי לוודא שהקורבן לא יוקרב, מנצל בר קמצא את בקיאותו בהלכה ומטיל מום בקורבן. במעשהו, מתגלה גם כיעורה של אישיותו הנקמנית של בר קמצא **(שאלה 4)**. חכמים רצו להקריב את הקורבן כדי שלא להסתבך עם השלטונות **(שאלה 5)**. זכריה בן אבקולס מתנגד לכך בטענה שמעשה זה עלול להטעות את הציבור שיחשוב כאילו מותר להקריב על המזבח בעלי חיים פגומים **(שאלה 6)**. בעיני רבי זכריה חשובה יותר הקרבת הקורבנות מערך השלום והסכנה למלחמה **(שאלה 7)**.

בסיומו של הסיפור מסכם רבי יוחנן: "ענוותנותו של זכריה בן אבקולס החריבה את בית מקדשנו..."

ניתן לראות בדברים אלו ביקורת לא רק על מידת הענוותנות [=זהירות יתרה, נוקדות, הערכת יתר של הטפל על פני העיקר] של רבי זכריה אלא אף ביקורת על כל המשתתפים בעלילה:

קמצא - כשותף סמוי של היחסים העכורים בחברה

בר קמצא - נקמנות, מוכן להקריב את החברה כולה על מזבח הנקמה

המשרת (השמש) - חוסר תשומת לב

בעל הסעודה - שנאה שמעבירה אותו על דעתו עד כדי מוכנות להשפלה פומבית של בר קמצא

החכמים - אדישות וחוסר אמפתיה להשפלת האורח

הקיסר - מתפתה להאמין לטענת בר קמצא. איננו בודק לעומק את הסיבות לאי-הקרבת הקורבן.

ר' זכריה בן אבקולס - אדישות נוכח מצוקת הזולת ומערכת ערכים מעוותת.



עמוד 124

משימה

אילו נהגו השותפים בעלילה בדרך ראויה ייתכן שסיום הסיפור היה אחר:

השלב בסיפור	הערך הראוי	הנימוק
בא [בעל הסעודה] ומצא לְבָר קמָצָא [השונא שלו] יוֹשֵׁב [בסעודה]	שלום	ראוי להבליג כדי לא להעליב את האורח בפומבי. ואולי זוהי הזדמנות להתפייסות?
אָמַר לוֹ: הֲרִי שׁוֹנֵא אֶתָּה לִי, וּמָה לָךְ כָּאן? עֲמֵד וּצֵא!	שלום	כנ"ל
אָמַר לוֹ: הוֹאִיל וּבָאִתִּי - הִנֵּיחֵנִי, וְאַתָּה לָךְ דְּמִי כָּל מָה שְׂאֵכֶל וְאַשְׁתָּה	אמת / שלום	לפי מידת האמת, לכל הפחות שישלם את מה שאכל. אבל גם לפי מידת השלום, היה ראוי שלא לבוא לידי השפלה פומבית של האורח
תַּפְסּוּ בִידּוֹ, הָעֲמִידוֹ וְהוֹצִיאוּ	שלום	כנ"ל
וְהָיָה שָׁם ר' זְכַרְיָה בֶן אֲבָקוּלָס שֶׁהָיָה בִידּוֹ לְמַחֲוֹת וְלֹא מִחָה	דין	כך ראוי היה לנהוג בהתאם למידת הצדק
אָמַר בָּר קמָצָא [...] אֵלָיו וְאַלְשִׁין עֲלֵיהֶם לִפְנֵי הַמֶּלֶךְ	שלום	היה צריך להבליג על תחושת הכעס וחוסר הצדק כדי שלא לסכן את הציבור כולו
אָמְרוּ חֲכָמִים לְהַקְרִיבוֹ, מִשּׁוּם שְׁלֹם מַלְכוּת	דין	כך ראוי היה לנהוג כדי למנוע סכסוך עם השלטונות
אָמְרוּ לְהַרְגֵּה אֶת בָּר קמָצָא, שְׂלֹא יֵלֶךְ וְיַסְפֵּר לְמַלְכָּה	דין	כך ראוי היה לנהוג כדי למנוע שפיכות דמים



עמוד 125 ///

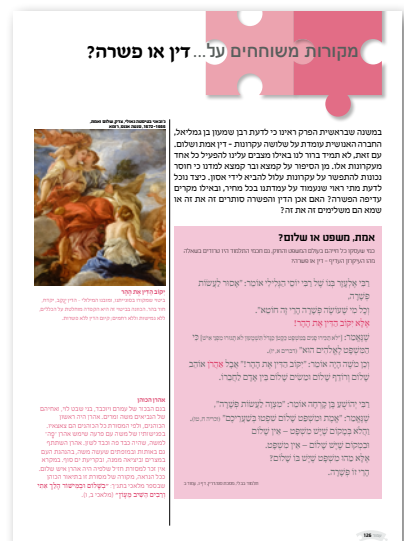
מקורות משוחחים על... דין או פשרה?

ראינו כי לדעת רבן שמעון בן גמליאל במשנה, החברה האנושית עומדת על שלושה עקרונות - דין, אמת ושלום. אולם, השאלה הנשאלת היא מתי ובאילו מצבים עלינו להפעיל כל אחד מעקרונות אלו. בסיפור על קמצא ובר קמצא למדנו כי התעקשות וחוסר נכונות להתפשר על עקרונות עלולה להביא לידי אסון. כיצד נוכל לדעת מתי ראוי לעמוד על עמדתנו בכל מחיר, ובאילו מקרים עדיפה הפשרה? האם אכן הדין והפשרה סותרים זה את זה או שמא משלימים אחד את השני?

אמת, משפט או שלום?

הרקע לדין הוא ההלכה שמקורה בתוספתא (מסכת סנהדרין, פרק א, הלכה א), שלפיה לצורך הכרעה ב**פשרה** יש צורך בערכאה של שלושה דיינים, כמו בעיסוק בדיני ממונות רגילים. אגב כך נפתח דיון עקרוני בנושא של פשרה בין שני בעלי דין.

הסוגיה שלפנינו דנה במקרה של שני בעלי דין, שכל אחד מהם טוען כנגד חברו, ולפני השופט שתי אפשרויות: להכריע את הדין לטובת אחד מהצדדים בלבד או להעדיף פשרה. איזו מהאפשרויות עליו לבחור: האם עדיפה ההכרעה לטובת אחד מהצדדים (דין) או רצוי להגיע להכרעה מוסכמת (פשרה)?



עמוד 126 ///

כפי שנראה, לכל אחת משתי האפשרויות יתרונות וחסרונות. בהכרעה לפי הדין טמונה ההנחה שהמשפט מברר את האמת ה"אובייקטיבית" (הדין). לפיכך, **חובה** על הדין להכריע לטובת אחד הצדדים ולחשוף את האמת המשפטית האובייקטיבית. ההנחה היא שלכל מקרה יש אמת אחת, וחובה על הדין להוציאה לאור.

הכרעת הדין ה"אובייקטיבית" אולי עושה צדק, אך כך נשארים הצדדים ביחסים עכורים, ובתחושות של מרירות ותסכול. לעומתה, הפשרה אולי עושה עוול לאחד הצדדים, אולם היא מאפשרת לסיים סכסוכים באופן מהיר ונעים יותר, ולחזור לחיים בפחות תרעומת ואיבה.

הסוגיה שלפנינו מציגה שתי עמדות שונות בנוגע לשאלה דין או פשרה, במקרה של שני צדדים שבאים לדין בתביעה ממונית זה מזה:

א. אסור לעשות פשרה ("יקוב הדין את ההר!") - עמדתו של רבי אליעזר בנו של רבי יוסי הגלילי.

ב. מצווה לעשות פשרה - עמדתו של רבי יהושע בן קרחה.

רבי אליעזר שולל עקרונית את הפשרה בדיני ממונות. ראשית, הוא קובע שאסור לעשות פשרה בדין; נוסף על כך הוא טוען שמי שעושה כך הוא חוטא.

במקום פשרה על הדין להכריע את הדין בכל מחיר, ואפילו "יקוב הדין את ההר". כלומר, כשם שקשה לנקוב (לקדוח) את ההר (או דרך ההר), כך יש להתאמץ ולמצות את הדין עד תומו. כאן מצוטט קטע מהפסוק בדברים א, יז: **"כִּי הַמִּשְׁפָּט לְאַלֹהִים הוּא"**, לתמיכה בעמדת רבי אליעזר. משמעותה של מובאה זו היא שעשיית דין (משפט) איננה פריווילגיה של השופט אלא חובתו, שכן עשיית דין היא חשיפת האמת האלוהית האובייקטיבית (הדין הוא דינו של האל - "כי המשפט לאלוהים הוא!"). לפיכך, סטייה מדרך זו היא פסיקת הלכה שלא על פי רצון האל (**שאלה 1**).

כתמיכה לעמדת רבי אליעזר מתארת הברייתא את דרכו של משה כשופט, שהיה נוהג לומר "יקוב הדין את ההר", כלומר היה מקפיד למצות את הדין ולא לעשות פשרה גם כשהדבר היה כרוך בקשיים גדולים. בניגוד לדרכו של משה, היה אהרון אחיו "אוהב שלום ורודף שלום", כלומר היה עושה מאמץ להביא את שני הצדדים המסוכסכים להשלמה בדרך של פשרה ביניהם (**שאלה 2**).

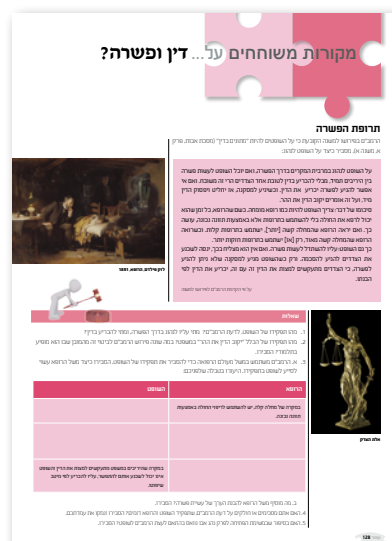
בקוטב האחר של הדיון ניצב רבי יהושע בן קרחה, הסבור שעשיית פשרה היא מצווה - לא רק שמותר לעשות פשרה בדין אלא זהו אף המעשה הראוי לכתחילה. לראיה מביא רבי יהושע את הדרשה על הפסוק מזכריה, שבו מופיעה הדרישה לעשות "משפט שלום". הקושי הוא: כיצד ניתן לעמוד בדרישה זו ולקיים את שני הערכים הסותרים, "שלום" ו"משפט"? משיב עורך הברייתא (או רבי יהושע בן קרחה עצמו) ששני ערכים אלו יכולים לדור בכפיפה אחת כאשר במשפט נערכת פשרה; "משפט שלום" הוא משפט שאין בו הכרעה חד-צדדית אלא "הכרעה" מוסכמת (**שאלה 3**). כפי שהזכרנו למעלה, הכרעת הדין ה"אובייקטיבית" אולי עושה צדק, אך כך נשארים הצדדים ביחסים עכורים, ובתחושות של מרירות ותסכול. לעומתה, הפשרה אולי עושה עוול לאחד הצדדים, אולם היא מאפשרת לסיים סכסוכים באופן מהיר ונעים יותר, ולחזור לחיים בפחות תרעומת ואיבה. במובן זה, עמדתו של השופט טירקל מוסיפה טיעון בזכות הפשרה, שכן היא מחזקת את השלום ואחוה בין היריבים (**שאלות 4-5**).

תרופת הפשרה

הרמב"ם היה איש אשכולות: רופא, הוגה דעות, פוסק הלכה, שופט ואיש מדע. כמי שהכיר את המורכבות האנושית, הרמב"ם מציע **לשופט** לאמץ את גישת ה**רופא** בבואו לדון במחלוקת המתגלעת בין שני יריבים. בפני השופט ניצבות אפשרויות שונות להכריע בדין. השופט יכול לנסות ולהגיע לחקר האמת ולהכריע מי מבין הצדדים צודק, בהתאם לדין. לעומת זאת, השופט עשוי לגשת אל המחלוקת מנקודת מבט אחרת שתכליתה אינה חקר האמת ומיצוי הדין אלא עשיית שלום בין הצדדים (שהרי לאחר הכרעת הדין לטובת צד אחד נותר המשקע הרע בין בני הפלוגתא). הרמב"ם משווה כאמור את תפקיד השופט לתפקיד הרופא; תפקידו של השופט "לרפא את המחלה" (כלומר לפתור את שורש המחלוקת וליצור השלמה ופיוס בין הצדדים).



עמוד 127 ///



עמוד 128 ///

בניגוד למה שמקובל לחשוב, תפקידו העיקרי של השופט איננו לעשות צדק ולהכריע בדין לאחד הצדדים, אלא להביא את המציאות לידי תיקון (לעשות שלום בין היריבים). לפיכך, ראשית לכול, על השופט לנסות ולהגיע לפשרה בין הצדדים שכן זוהי התרופה למציאות של יריבות וסכסוך בין אנשים. הבאת השלום היא התרופה לסיטואציה של מחלוקת משפטית. רק כאשר אין ברירה עליו להשתמש ב"תרופה" כלומר בהכרעת הדין לכאן או לכאן (שאלה 1). הכלל "קוב הדין את ההר" בתלמוד מובנו עשיית דין צדק בכל מחיר. הרמב"ם הפעיל כלל זה רק כשכלו כל הקיצין. בדומה לרופא המנסה להימנע, ככל הניתן, משימוש בתרופות (שיש להן גם תופעות לוואי שליליות) כך גם השופט ינסה להימנע מהפעלת הדין אלא אם אין ברירה אחרת (שאלה 2).

הטבלה בשאלה 3 מסכמת את המקור:

הרופא	השופט
במקרה של מחלה קלה, יש להשתמש לריפוי החולה באמצעות תזונה נכונה	יש להפעיל תחילה את עקרון הפשרה במשפט
במקרה שאין אפשרות להשתמש ברפואה מונעת על הרופא להיעזר בתרופות קלות	אם הצדדים אינם מוכנים להתפשר, על השופט להפעיל את כושר השכנוע שלו כדי להשיג פשרה
אם אין ברירה על הרופא להשתמש בתרופות חזקות כדי לרפא את החולי	במקרה שהיריבים במשפט מתעקשים למצות את הדין ואין יכולת לשופט לשכנע את הצדדים להתפשר, עליו להכריע את הדין לפי מיטב שיפוטו

משל הרופא מבהיר כי התהליך השיפוטי נועד להביא לתיקון היחסים בחברה ולא להשלטת צדק מופשט. כשם שמטרת הרופא לשמר את בריאותו של החולה, כך השופט צריך לשמור על תקינותם של היחסים ה'בריאים' (השלום והאחוה) בחברה (שאלה 3).

דעת פתוחה

לניתוח השיר "דעת פתוחה" מאת אווה קילפי נביא מדבריו של דרור גרין (מתוך: פיוט 2015, דפשי שבועי בעריכת דרור גרין, גיליון 412, שנה תשיעית, מאי 2015)

לכאורה, השיר "דעת פתוחה" עוסק במושג המרכזי בתרבות המערבית של שלוש מאות השנים האחרונות: המודעות הקוגניטיבית, הרציונלית. המושג "דעת" פירושו דעה או ידיעה או מודעות, כלומר כל מה שמייצג את החשיבה האנושית.

אני משער, שכאשר בחר המתרגם במילה "דעת" הוא רמז לנו גם על ההקשר של חטא גן העדן, האכילה מפרי "עץ הדעת טוב ורע", שהטילה על בני האדם את המודעות הקוגניטיבית לאחריות המוסרית שלהם בעולם. חובת הידיעה, הנובעת מאכילת הפרי האסור, הפכה במהלך ההיסטוריה היהודית-נוצרית לרדיפת ה'אמת', שהיא ידיעה או "דעת" מוחלטת, בעלת היבט מוסרי.

אווה קילפי מוחה בשיר נגד האמונה ב'אמת', נגד הידיעה החד-משמעית ונגד הניסיון להעניק בלעדיות לדעות מסוימות.

בבית הראשון של השיר, המחאה של קילפי אינה תיאורטית, רעיונית, אלא ביטוי רגשי לתחושה הלא נוחה שלה במפגש עם אנשים בעלי דעות מוחלטות, כלומר אלו שהתנהגותם מונחית על ידי החשיבה הרציונלית שלהם תוך התעלמות מרגשותיהם. המשוורת יודעת את מה שחוקרי המוח וההתנהגות גילו בשנים האחרונות, שההתנהגות האנושית אינה רציונלית. לכן היא פותחת את השיר בהצהרה רגשית: "אני מחפֶּבֶת אֲנִי שְׁדַעְתָּם פְּתוּחָה".

בדרך הזו קילפי אינה שופטת את מי שדעתו מקובעת, אלא פשוט מתארת את רגשותיה כלפי אנשים "שְׁדַעְתָּם פְּתוּחָה". היא גם אינה מסבירה מדוע היא אוהבת אנשים כאלו. באופן אינטואיטיבי היא מבינה שידיעה רציונלית אינה משפיעה על התנהגותנו ורגשותינו, ולכן היא משתפת אותנו ברגשותיה בדרך האינטואיטיבית שכל ילד מכיר: באמצעות חיקוי ומשחק. היא פשוט מציגה בפנינו את האנשים שהיא מחבבת: "אֲנִי שְׁדַעְתָּם הַמְּסֻגָּלִים לומר: מה? בֶּאֱמָת? בְּחִיָּה. מִמֶּשׁ לֹא יִדְעָתִי. זֶה בְּכָלֹל לֹא עָלָה עַל דַּעְתִּי".



עמוד 129

למעשה, אווה קילפי מתארת יכולת רגשית מיוחדת במינה, והיא היכולת לומר: סליחה, טעיתי. היכולת הזאת היא מה שמאפשר את התקשורת האנושית, ומה שמאפשר לנו לבטא את האמפתיה שלנו ולחוש בגופנו את רגשותיו של הזולת.

היפוכה של היכולת הרגשית הזו, כלומר דעה שאינה "פְּתוּחָה", היא מה שיוצר את תרבות הוויכוח, הגורמת לאנשים לתקוף זה את דעתו של זה. הוויכוח הוא דיאלוג אלים ומאיים, ולכן הוא משתק את היכולת האמפתית שלנו, ואת האפשרות להבין באופן אינטואיטיבי, רגשי, את הזולת.

כשאווה קילפי מצטטת את המשפטים של ה"אֲנָשִׁים שֶׁדִּעְתָּם פְּתוּחָה" היא אינה שמה את הדברים במירכאות. זה אינו מקרי, משום שהמבט האמפתי שלה, המאפשר גם לנו לחוש בתחושת הגוף הנעימה שעולה בנו למקרא הדברים, הוא תמיד מבט הדדי, ולכן היא כותבת את הדברים כאילו גם היא עצמה יכולה לומר אותם.

בבית השני, לעומת זאת, מצטטת קילפי במירכאות את העמדות המוכרות היטב לכולנו, כמו "אֲנִי הָרִי אֶמְרָתִי" ו"יִדְעָתִי אֶת זֶה כְּכֹר בְּשִׁנְתָּ...". משום שאינה יכולה לחוש כלפיהן אמפתיה, והמירכאות מביעות את הריחוק שלה מהן.

כשקילפי כותבת ש"דִּעְתָּ פְּתוּחָה הִיא יוֹתֵר מִחֻכְמָה", ואפילו "יוֹתֵר מִלְּהִיט צוֹדְקִים", היא מזכירה לנו את דבריו של סוקרטס שהיה החכם באדם: "אני יודע שאינני יודע." כלומר, החוכמה היא הידיעה וההבנה שהידיעה שלנו מוגבלת, ושהיא תמיד אינה יותר מפירוש מסוים למה שאנחנו מזהים במציאות.

אני זוכר גם את שירו היפה של יהודה עמיחי, 'המקום שבו אנו צודקים', שבו "לא יִצְמָחוּ לְעוֹלָם פְּרָחִים בְּאֶבֶב".

בשעה שהבית הראשון בשירה של אווה קילפי כתוב כביטוי רגשי, נרטיבי, הנוגע בנו ויוצר בנו אמפתיה מיידית לדברים, הבית השני, שתוכנו מחזק את הבית הראשון, כתוב בשפה אחרת, לא סיפורית ולא רגשית, אלא כביטוי של רעיון או של אמת, בדיוק כמו שמנסחים זאת אנשים "שֶׁדִּעְתָּם אֵינָה פְּתוּחָה".

נדמה לי שאווה קילפי סיימה את השיר במילים המעוררות בנו תחושה לא נוחה, בציטוט הביטויים ה"צודקים" ובניסוח החד־משמעי ש"דִּעְתָּ פְּתוּחָה הִיא יוֹתֵר מִחֻכְמָה", כדי שנחוש בגופנו את תחושת אי־הנעימות הנובעת מן הדעה הנחרצת, או מן "המקום שבו אנו צודקים". המשוררת התאימה כל בית לתוכנו, כדי לאפשר לנו לחוש בהם באופן בלתי אמצעי, כחווייה ולא כ"דִּעְתָּ".

את התחושה החיובית כלפי "אֲנָשִׁים שֶׁדִּעְתָּם פְּתוּחָה" היא הציגה בפנינו בביטוי אמפתי המבוסס על תיאור וסיפור, ואת התחושה השלילית כלפי אלו שמתאמצים "לְהִיט צוֹדְקִים" היא ניסחה במילים שהם עצמם היו מנסחים, כדי שנוכל לחוש זאת בגופנו.

משימה

באמצעות הפתגמים ניישם את ההבנה של התלמידים בשיר:

- שלום, אם אפשר; אבל צדק - בכל מחיר! (ונדל פיליפס) - המשוררת תתנגד כיוון שדרישת הצדק בכל מחיר איננה ביטוי של "דעת פתוחה" ומתאימה יותר להלך הנפש של מי שיודע ובטוח בעצמו ואינו מוכן לקבל עמדות אחרות.
- איזהו חכם? הלומד מכל אדם (אבות ד, א) - נראה שקילפי תסכים. כיוון שהמאפיין של דעת פתוחה היא הנכונות לקבל ולהיות פתוח לכל אדם.
- הִיָּה צוֹדֵק לִפְנֵי שֶׁתִּהְיֶה נָדִיב (ריצ'ארד ברנסלי שרידן) - ייתכן שאווה קילפי תתנגד למשפט זה כיוון שהרצון להיות צודק סותר את הגישה של דעת פתוחה.
- באומרך "לא אדע" - הגעת אל חצי החכמה (אפלטון) - אי־הידיעה מתאימה לגישה של דעת פתוחה. במובן מסוים יש כאן הסבר לשורה בשיר האומרת שדעה פתוחה היא יותר מחוכמה.

שונים הגות ציונית ותיקון החברה | היחס אל ערביי ארץ ישראל - עקשנות או פשרה?

בראשית ימיה של התנועה הציונית ניעור ויכוח חריף בשאלה כיצד התנועה הציונית צריכה לפעול אל מול התנגדותם של ערביי ארץ ישראל לשאיפתו של העם היהודי לחזור לארצו ולהקים בה מדינה יהודית ריבונית.

לאחר מאורעות תרפ"ט התכנסו אנשים מהצמרת האינטלקטואלית של היישוב וקראו להקמת מדינה דו־לאומית עם הפלסטינאים גם במחיר של הגבלת העלייה היהודית לארץ ישראל. התנועה שנקראה "ברית שלום", נשארה תנועה אליטיסטית ולא צברה כוח פוליטי רב. התנועה הקטנה הזאת עניינה את ז'בוטינסקי. הוא אמנם הביע את אי־הסכמתו עמה פעמים רבות אך באופן פרדוקסלי תנועה זו הייתה הקרובה ביותר אידיאולוגית אליו, גם הוא וגם אנשי ברית שלום התנגדו לחלוקת הארץ, הכירו בזכות הערבים למדינה וקראו להקמת מדינה אחת על שתי גדות הירדן שתיתן לערבים בשטחה לחיות כבעלי זכויות שוות. ההבדל העיקרי בין תנועה זו להגותו של ז'בוטינסקי הוא בדרך - ז'בוטינסקי ראה בצורך ליצור "קיר ברזל" - להראות לערבים שהם לא יכולים להשמיד את היישוב היהודי ולחייב אותם להגיע להסכם, וברית שלום ראתה צורך ביצירת הסכם מיידי עם הערבים על השלטון המשותף (**שאלה 1**). ניתן לומר, בהשראת המשנה, כי ז'בוטינסקי מדגיש את ערך הדין והאמת, ואילו תנועת ברית שלום את ערך השלום והפשרה. עם זאת, שניהם מסכימים כי המטרה היא הפשרה והשלום, אך הם חלוקים בדרך הנכונה להשגתם (**שאלה 2**).

משימה

המשימה מבקשת לעודד את התלמידים להעמיק את ידיעותיהם על העמדות השונות בנוגע לפתרון הסכסוך בין ערביי ארץ ישראל והתנועה הציונית. מומלץ לעשות שימוש בטיעונים, בעמדות ובביטויים שנלמדו במהלך הפרק לחיזוק עמדת התלמידים בנושא.

מקרה מבחן | דין אחת או פשרה - מתווה הכותל

מתווה הכותל הוא הסדר, שלפיו רחבת התפילה השוויונית בחלקו הדרומי של הכותל המערבי הייתה אמורה להתרחב. בניגוד למצב הקיים, הגישה לרחבה אמורה הייתה להיות מתוך הכניסה הראשית לכותל, והיא אמורה הייתה להתנהל בידי מועצה שבה יושבים נציגי הזרמים הלא־אורתודוקסים ונשות הכותל.

נושא מתווה הכותל, השנוי במחלוקת חריפה בין הזרמים השונים ביהדות, הוא הזדמנות עבור התלמידים לבחון את המתח בין "דין" ל"פשרה", כפי שנלמד בפרק.

לצורך המשימה ניתן להיעזר בטיעונים הבאים:

טיעונים בעד המתווה

חופש הדת: לכל אדם הזכות להחזיק בכל אמונה, להשתייך לכל קבוצה דתית ולקיים כל טקס, מנהג או פולחן. עבור חלק מן היהודים, תפילה נפרדת בכותל המערבי פוגעת באפשרות שלהם להתפלל בדרכם, ולכן חשוב שתהיה רחבת תפילה משותפת לגברים ולנשים, דומה לרחבות התפילה הקיימות, שבה יוכלו לממש את זכותם.

מדינת העם היהודי יחסי ישראל והתפוצות: קיים קשר עמוק ומחייב בין ישראל ליהדות בתפוצות. קשר זה הוא הדדי, במסגרתו ישראל מהווה מקלט ליהודי התפוצות ומסייעת להם בעת צרה, והקהילות היהודיות בחו"ל תורמות לישראל ומסייעות לקידום האינטרסים שלה. מכיוון שמרבית יהודי ארה"ב משתייכים לזרמים הרפורמים והקונסרבטיבים, הרי חשוב לתת ליהודים תחושת שותפות ושוויון בישראל, בין השאר גם בכותל המקודש לכלל היהודים.

טיעונים נוספים: הזכות לשוויון (מגדרי), הכרה בזרמים ביהדות, אתגר החיים המשותפים: השע הדתי, שמירה על זכויות המיעוט ועוד.



עמוד 130



עמוד 131



עמוד 132

טיעונים נגד המתווה

חוק השמירה על המקומות הקדושים: לפי החוק, יש להימנע מפגיעה ברגשות המאמינים כלפי המקומות הקדושים, והקמת מתחם תפילה משותף עלולה לפגוע ברגשות חלק מן האורתודוקסים. כמו כן, בתקנות כתוב שהטקסים הדתיים ייערכו על פי מנהג המקום, והנוהג הקיים (הסטטוס קוו) בכותל הוא תפילה בסגנון אורתודוקסי. משום כך, אין לאפשר הקמה של מתחם תפילה משותף.

שלטון העם והכרעת הרוב: בדמוקרטיה, החלטות מתקבלות לפי הרוב (תוך שמירה על זכויות המיעוט). הרוב היהודי בישראל תומך בעמדה האורתודוקסית והוא בחר את נציגיו שיקבלו החלטות בשמו, ומכאן שגם סגנון התפילה בכותל והניהול שלו צריכים לבטא את דעת הרוב - ולכן יש למנוע הקמת מתחם תפילה משותף המבטא את הזרמים הרפורמי והקונסרבטיבי.

טיעונים נוספים: הפגת המתח הקואליציוני, התחשבות ברגשות מרבית המתפללים בכותל. (הטיעונים מתוך: תמיד אזרחות, אתר מט"ח)

להעשרה נוספת ניתן לצפות [בקטע החדשות](#) המתאר את תגובות רבני העולם להחלטת הממשלה על ביטול מתווה הכותל.

[כאן](#) תמצאו כתבה על נשות הכותל ומאבקן למען מתווה הכותל.

[כאן](#) תמצאו סרטון המתנגד למאבק הזרמים הליברלים.

[כאן](#) תוכלו לקרוא את מאמרו של הרב ד"ר דניאל הרטמן על הקפאת מתווה הכותל וסכנת הקרע בעם היהודי.

תרבות המחלוקת

מבוא

בעולם של ימינו נוהגים לקשר תפיסות דתיות עם "אמת אחת", שמתנגדת לפלורליזם של דעות ומבקשות לכפות דעה אחת על כולם. אבל, אם נחזור למקורותיה של המסורת היהודית, נראה שההיפך הוא הנכון: מסורת זו ברובה מברכת על ריבוי הדעות.

אלא שריבוי הדעות מטבע הדברים יוצר מצב מתמיד של מחלוקות - מחלוקות רעיוניות שבין דעות ועמדות שונות, ומחלוקות מעשיות בשאלה כיצד לנהוג ואיך נכון לפעול במצבים שונים, לטובתה של החברה. מחלוקות יכולות להיות קשות ויכולות לפצל את החברה לקבוצות עוינות זו לזו עד כדי סכנה להתפרקות חברתית. לכן חשוב מאוד לדעת לנהל מחלוקות; זו אולי אחת המיומנויות החשובות ביותר בחברה דמוקרטית, המבוססת על חילופי דעות ועל ניהול מחלוקות וקונפליקטים בין קבוצות שונות ודעות שונות.

יש אנשים שהיו מעדיפים לחיות בעולם ללא מחלוקות. אחרים מבינים את המורכבות שבחברה עם מחלוקות, ויחד עם זה הם מכירים ביתרונות שיש למחלוקות ולאפשרות לבטא ריבוי של דעות - בבית, בכיתה, בקבוצה ובמדינה.

גם אם אנחנו מתייחסים בצורה חיובית אל תופעת המחלוקת בחברה, עדיין - יש מחלוקות ויש מחלוקות: לא כל המחלוקות נובעות ממניעים "נכיים" מאינטרסים; מחלוקות רבות הן למעשה מאבקים על כוח, על מעמד או על אינטרס אחר, גם אם החולקים לא יודו בכך, או גם אם החולקים משוכנעים באמיתות כוונותיהם.

מפת הפרק

בפרק שלפניכם, נדון בשאלות שונות הנוגעות לתרבות של מחלוקת: מה מבדיל בין מחלוקות? ואיך נדע להבחין בין מחלוקת ראויה ובעלת ערך לבין מחלוקת שלילית? האם מחלוקת היא דבר טוב או רע? כיצד לנהוג כשיש מחלוקת?

במדור **שונים: משנה** נבחין בין שני סוגי מחלוקת, על בסיס המשנה במסכת אבות, פרק ה: מחלוקת לשם שמים ומחלוקת שאינה לשם שמים. אנחנו נוטים להתייחס למחלוקת בחיוב, מתוך הבנה שהיכולת לבטא דעות שונות ומרובות היא בסיס לחברה חופשית ופלורליסטית. אבל, האם כל המחלוקות ראויות? מה עושה מחלוקת למחלוקת ראויה, ומה עושה מחלוקת למחלוקת לא ראויה? ההבחנה של המשנה באבות בין מחלוקת לשם שמים לבין מחלוקת שאינה לשם שמים תהיה הבסיס שממנו נצא ונברר את השאלות האלה.

בהמשך, במדור **מקורות משוחחים על...** נברר את יחסנו לעצם התופעה של מחלוקת: האם מחלוקת היא דבר טוב או רע? האם אנחנו מעדיפים עולם שאין בו מחלוקות? זאת נעשה בהתבסס על מקורות ממדרש תנחומא, מאת רבי נחמן מברסלב, ומאת ג'ון סטיוארט מיל - מקורות מתרבויות שונות ומתקופות שונות.

המדור **שונים: אגדה** יעסוק בסיפור "תנורו של עכנאי" ויעלה שאלות מעשיות - איך מנהלים מחלוקת? מהם הכללים שעיצבו חז"ל להכרעה במחלוקות הלכתיות? האם היו מחירים לתהליך הביסוס של הכללים האלה? בסיפור "תנורו של עכנאי" חכמים אינם מתפשרים, להיפך: הם נאבקים לקבוע כללים להכרעה במחלוקת, שהם כללים בעולם האנושי ללא פנייה לחפש תשובה בעולם האלוהי.

המדור **שונים: הגות ציונית** יביא עמדות שונות של אנשי רוח ומעשה ישראלים בנושא הפשרה וההתפשרות במצב של מחלוקת. האם נכון להתפשר במצב של מחלוקת? מתי ועל מה נכון להתפשר, ומתי ועל מה לא נכון להתפשר?



עמוד 133

משימת פתיחה | ניצוץ האהבה

מטרת המשימה: להכניס את התלמידים באופן סמלי וחוויתי למצב של מחלוקת, ולגרום להם לחשוב על תופעת המחלוקת בחברה האנושית - שאלות כגון: מחלוקת - זה טוב או רע? האם עדיף עולם שאין בו מחלוקות?

היתרונות של מחשב־על שמכריע בפתרון מחלוקות בעם

- מחשב כזה עשוי למנוע קונפליקטים שמתפתחים כתוצאה ממחלוקות ולקדם חברה שיש בה יותר שלום ופיוס. המחלוקת עלולה לפלג, ופתרון מהיר של מחשב־על עשוי למנוע את הפילוגים והשסעים.
- לטכנולוגיה יש סמכות בעיני אנשים, ויש סיכוי שהפתרון שהמחשב יספק יתקבל על דעת הכול וייצר קונצנזוס.
- מחשב מקצר את הדרך בצורה משמעותית - הפתרון הזה הוא מהיר, ומאפשר לוותר על ה"סרבול" והאטיות שיש בניסיון לפתור מחלוקות.

החסרונות של מחשב־על שמכריע בפתרון מחלוקות בעם

- לא בטוח בכלל שהמחשב יפתור את המחלוקות, הוא אפילו עלול להחריף אותן שכן הפתרון שהוא יציע לא יהיה מקובל על כולם, ואין סיבה להניח שכולם יקבלו את הסמכות של גורם שהוא מעין רובוט טכנולוגי.
- מחשב מונע דיונים וחילופי דעות בסוגיה שעל הפרק, שגם אם הם קשים ואיטיים - הם מייצרים מרחב ציבורי דמוקרטי ופלורליסטי שיש בו אפשרות להתווכח, לנסות לשכנע, להשתכנע מטענות של אחרים.
- יש משהו מנוכר מאוד ורובוטי במחשב שמקבל החלטות במקום בני אדם. מחלוקות הן לא עניין מתמטי־מדעי מדויק שיש לו פתרון אחד נכון - בחברה דמוקרטית מחלוקות נובעות מדעות שונות, ולא פחות חשובים מ"השורה התחתונה" הם הנימוקים לדעות השונות והשיחות שמתקיימות בין האנשים החושפים זה בפני זה את הצד שלהם בסוגיה.

היתרונות שיש בריבוי דעות ומחלוקות

- ריבוי דעות ומחלוקות מאפשר דיונים וויכוחים שמחדדים אצל כל אחד את הדעה שלו ואת הסיבה שהוא אוחז בדעה הזאת.
- ריבוי דעות ומחלוקות הוא מאפיין מהותי של חברה אנושית פתוחה: בלי הריבוי אפשר לדמין חברה טכנוקרטית, לרוב לא דמוקרטית.
- חברה שבה אין ריבוי דעות ומחלוקות היא חברה משעממת. הרבה יותר מעניין לחיות בחברה של ריבוי דעות, גם אם לא תמיד זה קל.
- מרחב ציבורי בחברה דמוקרטית ודיונים ציבוריים מתאפשרים רק אם יש דעות שונות ויש מחלוקות. ללא ריבוי דעות לא תיתכן דמוקרטיה.
- מצב של מחלוקות וריבוי דעות הוא המצב האנושי ה"טבעי". כל ניסיון למחוק את המחלוקות חייב להיעשות בכפייה, ובסופו של דבר ניסיון כזה תמיד יפגע בחירות הביטוי ובחופש להביע דעות שונות ואפילו מתריסות.



עמוד 134 ///

שונים | חלוקת לשם שמים

ספרות חז"ל מאופיינת במחלוקות רבות בין החכמים. כמעט בכל נושא נמצא דעות שונות ומנוגדות. האם מציאות של מחלוקת היא דבר רצוי? האם ניתן לעשות אבחנה בין מחלוקת ראויה למחלוקת שמוטב שלא לתקיים?

המשנה במסכת אבות פרק ה, יז, מציעה אבחנה בין מחלוקת ראויה למחלוקת שאינה ראויה. 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', בעוד שמחלוקת שאינה לשם שמים היא מחלוקת שלילית ש'אין סופה להתקיים' (שאלה 1).

כדוגמה למחלוקת 'חיובית', המשנה מציינת את המחלוקת של בית שמאי ובית הלל; ולעומת זאת דוגמה למחלוקת פסולה היא המחלוקת של קורח ועדתו ושל משה (במדבר טז).

המוטיבציה למחלוקות 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. לעומת זאת במחלוקת שבין קורח ועדתו לבין 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" ולא הניבה פרי (שאלה 2).

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, אז מתוך הוויכוח ובירור העניין מתבררת האמת מתוך המחלוקת. לעומת זאת, מחלוקת שאינה לשם שמים היא מחלוקת שמניעיה פסולים ושליליים - מחלוקת לשם מחלוקת! (או לשם השגת שליטה, סמכות, כוח פגיעה באחר).

פירושו של רבי עובדיה מתאים לאפשרות הראשונה המובאת ב**שאלה 3**. מחלוקת זו תסתיים בסופו של דבר מכיוון שתכליתה של המחלוקת הוא בירור האמת. לעומת זאת, לפי הפירוש השני, עתידה מחלוקת לשם שמים להתקיים תמיד מכיוון שהיא מבטאת אמיתות נצחיות. עמדה זו מניחה שלעיתים קיימת יותר מאמת אחת וקיימים מצבים שבהם שתי אמיתות חיות זו לצד זו (שאלה 3א).

חברה רב גונית, המורכבת מפרטים בעלי השתייכויות חברתיות, עדתיות ופוליטיות שונות ובעלי עמדות מגוונות היא חברה שבה המחלוקות הן דבר לגיטימי וראוי (שאלה 3ב).

הצעה למשימה חלופית

התבוננו בסיטואציות שלפניכם וקבעו: האם היא "מחלוקת לשם שמים" או ש"אינה לשם שמים".

- מחלוקת בין שמאל וימין בנושא יחסי ישראלים ופלסטינים: האם צריך לשאוף לפתרון של שתי מדינות או להמשיך במדיניות של קיפאון בשטחים הכבושים?
- מחלוקת על מעמד האישה: האם צריך להיות שוויון בין נשים לגברים?
- מחלוקת על פתיחת עסקים בשבת במדינת ישראל.
- מחלוקת על הגבלה של מכירת כלי נשק לאזרחים בארצות הברית.

הערה למשימה הזו: למעשה קשה מאוד לקבוע לגבי מחלוקת כשלעצמה אם היא מחלוקת לשם שמים או מחלוקת שאינה לשם שמים, כי התשובה לשאלה הזו קשורה לאופן שבו המעורבים במחלוקת מנהלים אותה, ומתוך אילו מניעים הם חלוקים אלה עם אלה. כמו כן לעתים קרובות מדובר בפרשנות של המחלוקת - האם אנחנו רואים בה מחלוקת שמיועדת לחשיפת האמת, או שזו מחלוקת שהמניעים שלה הם אינטרסים וכוח וכדומה. לעתים קרובות אנחנו מוצאים



עמוד 135 ///

במחלוקת אחת גם וגם - גם ממדים שהם לשם שמים וגם ממדים שאינם לשם שמים, וזה כמובן מסבך את התמונה.

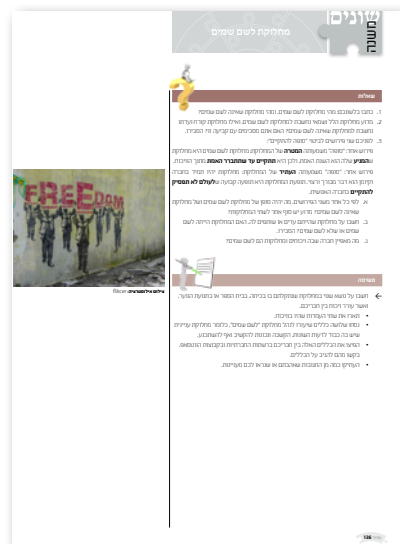
מכל הסיבות האלה, צריך לנקוט זהירות ולסייג את הקביעות שלנו בעניין זה ולוודא הדיון שמתנהל ייקח בחשבון את האופן שבו המחלוקת מתקיימת.

- מחלוקת בין שמאל לבין ימין בנושא יחסי ישראלים ופלסטינים: האם צריך לשאוף לפתרון של שתי מדינות או להמשיך במדיניות של קיפאון בשטחים הכבושים? אפשר לומר שזו מחלוקת לשם שמים, שכן כל אחד מן הצדדים מבקש את טובת המדינה, המחלוקת היא בשאלה מהי הדרך להגיע למצב שבו הביטחון של אזרחי ישראל יישמר.
- מחלוקת על שאלת השוויון בין נשים לגברים - הפמיניזם עוסק (גם) בשאלה זו; יש מי שטוען שההבדל בין גברים לנשים הוא הבדל מהותני ולכן השאלה אינה רלוונטית. טענה זו, כשהיא באה מפי גברים, עשויה להיתפס כעמדה שהיא "לא לשם שמים", כיוון שהגברים יפסידו מהשינוי החברתי המצופה (למשל: שוויון בשכר, מטלות בית קידום נשים לעמדות כוח וכד'). עם זאת, בתוך הקשר דתי למשל, יש המאשימים נשים שהן מבקשות שוויון שאינו ממניע טהור וכן ("לא לשם שמים") אלא מתוך שאיפה לכוח.
- מחלוקת על פתיחת עסקים בשבת במדינת ישראל - אפשר לראות בכך מחלוקת לשם שמים בין דתיים לחילוניים, על הדרך הנכונה להתנהל כמדינה יהודית בחברה דמוקרטית שיש בה דתיים וחילוניים.
- המחלוקת על הגבלה של מכירת כלי נשק לאזרחים בארצות הברית - כאן נדמה שאפשר לאפיין את המחלוקת הזו, במידה רבה של ודאות, כמחלוקת שאינה לשם שמים, לפחות מן הצד של קרטלי הנשק שמבחינתם מדובר בהרבה כסף, על כן הם מקיימים לובי חזק שמטרתו למנוע הגבלה של מכירת כלי נשק. זאת, בעוד שבצד השני נמצאים אזרחים רבים שהם הנפגעים הממשיים או הפוטנציאליים מן העובדה שכלי נשק נמכרים ללא הגבלה ונמצאים אצל אזרחים רבים כל כך.

המשך המשימה: נסחו שלושה כללים לניהול מחלוקת, כללים שיעזרו לנהל אותה כמחלוקת "לשם שמים", כלומר: מחלוקת עניינית, שיש בה כבוד לדעות השונות, הקשבה ונכונות לשמוע ואפילו להשתכנע. הפיצו את הכללים האלה בין חבריכם, ברשתות החברתיות ובקבוצות הווטסאפ, ובקשו תגובות. כתבו את הכללים שגיבשתם, וכן העתיקו כמה מן התגובות שאהבתם או שנראות לכם מעניינות.

כללים לדוגמה

- אל תתקוף את האדם - תקוף את הבעיה.
- מקד את השיחה בבעיה מסוימת.
- הבן את נקודת המבט של הצד השני.
- תאר איך המצב השפיע עליך.
- תן לגיטימציה לעמדות של הצד השני.
- במקום "אתה לא מבין" אמור: "אני אסביר את עצמי".
- הקשב לעמדות של הצד האחר. חזור עליהן לוודא שהבנת אותן.
- במקום "אי אפשר" אמור: "האפשרויות הן..."



עמוד 136 ///

מקורות משוחחים על... עניין טוב או רע?

אחדות היא כוח

המחלוקת והפילוג החברתי יכולים להיות גורם חיובי, אולם עלולים לגרום להחלשת החברה, כפי שממחיש המדרש בתנחומא, שעוסק באמצעות משל בחשיבותה של אחדות ובסכנות שבפילוג. המשל במדרש - קשה מאוד לשבור בבת אחת אגודה של קנים; לעומת זאת אם הקנים נפרדים, קל מאוד לשבור אותם אחד אחד. הנמשל עוסק בעם ישראל: אין עם ישראל נגאל אלא אם כולם יהיו אגודה אחת, כלומר יהיו מאוחדים ולא מפולגים ובמצב של פירוד ומחלוקת (שאלה 1). המדרש מתאר את האחדות באור חיובי ואת הפירוד באור שלילי. מצב של אחדות גמורה בחברה יש בו יתרונות - הוא מחזק, הוא יוצר לכידות, הוא מהווה חומה בצורה בפני אויבים חיצוניים. אבל למצב של אחדות גמורה יש גם חסרונות: כשם שמצב של אחדות יכול לחזק את החברה, כך הוא יכול גם להחליש אותה. שכן אחדות דעים יכולה להחליש את היצירתיות בחברה - שנובעת דווקא משוני. כמו כן, לאחדות דעים יכול להיות חיסרון במישור המוסרי - אם כולם נמצאים בדעה אחת והם טועים, לא יהיה מי שיעמיד אותם על טעותם - שהרי כולם מסכימים על הכול כל הזמן. ויש כאן סכנה גדולה של הליכה בכיוון מוטעה ולא נכון, מה שעלול אפילו להחריב את החברה (שאלות 2-3).

לצמוח מתוך מחלוקת

דברי רבי נחמן מברסלב נותנים לנו זווית נוספת לנושא המחלוקת. ר' נחמן רואה במחלוקת תופעה חברתית חיובית, כי היא נותנת אפשרות לגדול ולצמוח. אם האחדות מהדקת את השורות, הרי המחלוקת משאירה פתחים וחללים, שבהם האדם והקבוצה יכולים לצמוח, לבלב ולפרוח. המחלוקות כאן הן מחלוקות של צמיחה, של נביטה של רעיונות חדשים - הן מחלוקות מפרות.

רבי נחמן מסביר את הרעיון הזה על ידי דימוי העץ - כשנוטעים גרעין באדמה, אדמה מהודקת מדי לא תאפשר לגרעין להצמיח אילן. כדי שאילן יוכל לגדול מתוך הגרעין - צריך שהאדמה תהיה מרווחת מעט, שיהיה בה מקום לגדול ולצמוח (שאלות 1-2).

משימה

המשימה לצייר את דימוי האילן שצומח מהגרעין כשיש לו מקום באדמה. בעקבות היצירה נדרשים התלמידים להסביר איך הדימוי הזה מסביר את הרעיון שהמחלוקת בין בני אדם גורמת להם לגדול ולצמוח. בקשו מהתלמידים לשלב את המילה מחלוקת ביצירה.

חופש הביטוי - דבר מבורך

ג'ון סטיוארט מיל רואה בריבוי דעות ובמחלוקות דבר מבורך. בעיניו אין זו בעיה כלל אלא דווקא מקור ברכה - שכן לדעתו, זאת הדרך היחידה להתקרב אל האמת ואל השלמות. מכיוון שלדבריו המין האנושי עדיין לא הגיע אל השלמות ועדיין לא הכיר באמת על כל צדדיה, הרי הדרך להתקרב אל אלה היא באמצעות הוויכוח בין הדעות השונות, וכן הניסיונות לחיפוש דרך החיים הנכונה. לכן הגיוון החברתי חשוב מאוד להתקדמות המין האנושי (שאלה 2).

אלא שיש לכך תנאים. התנאים הם: א. הבעת הדעה בשעת הוויכוח צריכה להיעשות במתינות ובהגיונות; ב. ריבוי הדעות הוא ברכה בתנאי שאין גורם נזק לאחרים (שאלה 1).

דוגמה למקרה שבו גיוון חברתי וריבוי דעות יכולים לגרום נזק לאחרים: אנשים שדעתם היא שנשים וגברים אינם שווים, ושאישה מקומה בבית ועליה לנהוג בצניעות במרחב הציבורי - זוהי דעה שפוגעת וגורמת נזק לנשים. היא מגבילה את חירותן של הנשים ואף עלולה להביא לדיכוי שלהן בדרכים שונות (שאלה 3).



עמוד 137



עמוד 138

עם אילו מהפתגמים יסכים כל אחד מהשלושה: מחבר המדרש בתנחומא, רבי נחמן מברסלב וג'ון סטיוארט מיל, ולאילו מהפתגמים יתנגד כל אחד מהם? ליד כל אחד הוסיפו הסבר - למה הוא מסכים לפתגם או מתנגד לו.

הפתגם	מחבר מדרש תנחומא	רבי נחמן מברסלב	ג'ון סטיוארט מיל
ויכוחים כנים הם לעתים סימן של התקדמות (מוהנדס קרמז'נד גנדי)	מתנגד מחבר המדרש חושב שהאחדות היא סימן לחוזק ולכן יתנגד לוויכוחים ולא יראה בהם סימן של התנגדות אלא דווקא של נסיגה.	מסכים רבי נחמן מברסלב מאמין בכוחם של מחלוקות וויכוחים להביא להתקדמות וצמיחה.	מסכים ויכוחים כנים הם בהחלט סימן של התקדמות בדרך להכרת האמת על כל צדדיה.
המחלוקת הינה כאש המושכת אליה כל אשר סביבה (שמואל א. טיקטין)	מסכים מחבר המדרש מתייחס בשלילה למחלוקת ולכן ודאי היה מסכים לדימוי של המחלוקת לאש שמושכת אליה את כל מה שסביבה.	מתנגד רבי נחמן רואה במחלוקת דווקא אדמה שהיא מרווחת ומאפשרת לצמוח - וזה דימוי מנוגד לדימוי המחלוקת כאש מאכלת.	מתנגד מיל רואה בריבוי הדעות ברכה ולא קללה - ולכן סביר שהיה מתנגד לדימוי המחלוקת כאש ששורפת את כל מה שבסביבתה.
אם אנשים היו חושבים פחות על חילוקי הדעות ביניהם ויותר על נקודות ההסכמה ביניהם, העולם היה מתאפיין בהרבה יותר נדיבות והרבה פחות כעס (מקור לא ידוע)	מסכים מחבר המדרש אכן חושב שהאחדות חשובה ומחזקת הרבה יותר מחילוקי הדעות.	מתנגד רבי נחמן מברך על חילוקי הדעות בין אנשים כמה שמאפשר לכל אחד לצמוח ולכן היה דווקא מבקש להדגיש את חילוקי הדעות יותר מאשר את נקודות ההסכמה.	מתנגד מיל מברך על חילוקי הדעות בין אנשים ככלי שמאפשר להתקרב לאמת ולשלמות, ולכן לדעתו דווקא הדגשת חילוקי הדעות [אמנם במתינות ובהגינות] מביאה ליותר נדיבות ולפחות כעס.
אל תירא מפני החולקים עליך אלא מפני המשתמטים מכל חילוקי דעות (מריה פון אבנר-אשנבר)	מתנגד מחבר המדרש חושב שצריך לחשוש מפני המחלוקת ומעדיף השתמטות מכל חילוקי דעות.	מסכים רבי נחמן בהחלט מסכים שאין מה לפחד מפני החולקים עליך.	מסכים מיל מסכים שעדיפה המחלוקת על פני ההשתמטות מהמחלוקת, שכן רק המחלוקת מקרבת לאמת.
בית שיש בו מחלוקת סופו להיחרב (דרך ארץ זוטא, פט)	מסכים זוהי בדיוק דעתו של מחבר המדרש - שמחלוקת מפרידה את העם ועלולה לפזר אותו.	מתנגד רבי נחמן מתנגד לדעה שמחלוקת מביאה לחורבן, להפך: לדעתו מחלוקת מקרבות אותנו אל האמת ואל השלמות.	מתנגד מיל מתנגד לדעה שמחלוקת מביאה לחורבן, להפך: לדעתו מחלוקת מקרבות אותנו אל האמת ואל השלמות.

חופש הביטוי

החופש הביטוי הוא זכות חשובה מאוד. היא מאפשרת לנו להביע את דעותינו, להעביר מידע, ולקבל החלטות. חופש הביטוי הוא אחד מהעקרונות הבסיסיים של החברה הדמוקרטית. הוא מאפשר לנו לדעת את האמת, ולקבל החלטות על בסיס מידע. חופש הביטוי הוא גם אחד מהעקרונות הבסיסיים של החברה החופשית. הוא מאפשר לנו להביע את דעותינו, ולהעביר מידע, ולקבל החלטות. חופש הביטוי הוא אחד מהעקרונות הבסיסיים של החברה הדמוקרטית. הוא מאפשר לנו לדעת את האמת, ולקבל החלטות על בסיס מידע. חופש הביטוי הוא גם אחד מהעקרונות הבסיסיים של החברה החופשית. הוא מאפשר לנו להביע את דעותינו, ולהעביר מידע, ולקבל החלטות.

החופש הביטוי הוא זכות חשובה מאוד. היא מאפשרת לנו להביע את דעותינו, להעביר מידע, ולקבל החלטות. חופש הביטוי הוא אחד מהעקרונות הבסיסיים של החברה הדמוקרטית. הוא מאפשר לנו לדעת את האמת, ולקבל החלטות על בסיס מידע. חופש הביטוי הוא גם אחד מהעקרונות הבסיסיים של החברה החופשית. הוא מאפשר לנו להביע את דעותינו, ולהעביר מידע, ולקבל החלטות.

שונים | אגדה | תנורו של עכנאי - מחלוקת בכל מחיר?

בעולמם של חכמים הייתה המחלוקת דבר שגרתי ומקובל. כמעט בכל נושא ובכל סוגיה נמצאה יותר מדעה אחת. כמו בתרבות הדמוקרטית - שבה הוויכוח והמחלוקת הם ערכים חשובים ומגיע הרגע שבו צריך להכריע ולקבל החלטה כיצד יש לנהוג - כך גם בעולמם של חכמים מגיע הרגע שבו הרוב מחליט איזו דעה לקבל. הסיפור "תנורו של עכנאי" מספר על מחלוקת בין חכמים, שבה אחד הצדדים - רבי אליעזר - מסרב לקבל את דעת הרוב, מתעקש שדעתו היא הנכונה ומגייס לטובת הוויכוח סיוע מכוחות עליונים.

הסיפור על המחלוקת על תנורו של עכנאי פותח בוויכוח בדבר טהרתו של כלי מיוחד. רבי אליעזר בן הורקנוס סבור שהוא טהור ואילו יתר החכמים סבורים שהוא טמא. רבי אליעזר לא הצליח לשכנע את חבריו והוא מנסה להוכיח את צדקת טענתו על התנור באופן על-טבעי: הוא מצווה על החרוב להיעקר ועל אמת המים לעצור את זרימתה, מאיים להפיל את כותלי בית המדרש ואף מצווה על השמים להשמיע קול לטובתו (שאלה 1). ואולם חכמים אינם מקבלים את המופתים האלה כראיות. רבי יהושע (נציגם של חכמים) אף נותן תוקף עקרוני לדבריו וקובע שהתורה נמצאת בידי אדם ולא בידי שמים: "לא בשמים היא".

מהם נימוקיו של רבי יהושע? רבי יהושע מצטט בדבריו שני חלקי פסוקים: 'לא בשמים היא' - שממנו הוא לומד שההכרעה נתונה בידי אדם, ו'אחרי רבים להטות' - שממנו הוא לומד את העיקרון של הכרעת הרוב (שאלה 2).

יש לציין שהפסוקים בתוך ההקשר שלהם בתורה אומרים דבר שונה מעט. הביטוי "לא בשמים היא" (דברים ל, יב) הוא חלק מנאומו של משה האומר לעם שדבר האל אינו בשמים ואף לא מעבר לים אלא "בְּפִיךָ וּבְלִבְךָ לַעֲשׂוֹתוֹ" (שם, יד). הפסוק מדבר על האפשרות לקיים את התורה ולא על האפשרות להכריע כרצונך בדבר משמעותה.

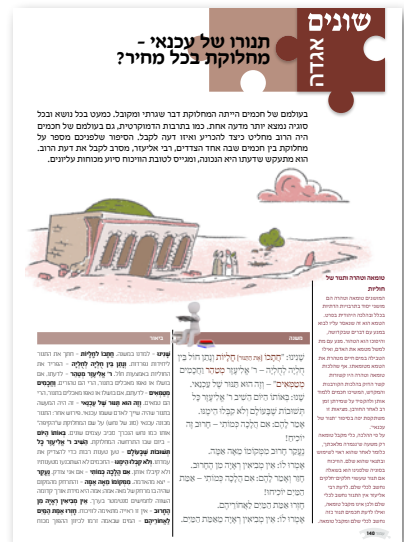
הציטוט השני מופקע ממשמעותו באופן חריף יותר: המקור מובא בהקשר של הטיית משפט: "לא תהיה אַחֲרֵי רַבִּים לַרְעוּת וְלֹא תַעֲנֶה עַל רֵב לְטוֹת אַחֲרֵי רַבִּים לְהַטוֹת" (שמות כג, ב), ונראה שהוא בא להזהיר את הדיין מלהצטרף אל הרוב בעשיית רע. רבי יהושע, בסיפור תנורו של עכנאי, מתעלם מן התקבולת שבראשיתה עומדת המילה "לא" והופך את המשמעות (שאלה 3).

ההבדל בין רבי אליעזר לבין חכמים הוא בתפיסה איך לנהל מחלוקת הלכתית וגם ביחסם אל המסורת העוברת מדור לדור. רבי אליעזר נוקט בעמדה "מסורתנית" - הוא מאמין שיש אמת אחת, קבועה וברורה, שעוברת מדור לדור ומכאן מקור הסמכות שלה. לעומת זאת, חכמים נוקטים בגישה יצירתית שעל פיה אמנם המסורת עוברת מדור לדור החל ממתן תורה, אבל נדרשת עבודה של פרשנות כדי להכריע במקרה שיש מחלוקת. זוהי גישה פתוחה יותר מזו של רבי אליעזר, שנותנת גם כוח רב יותר לפעולה האנושית של הבנת דבר אלוהים. עד כדי כך, שהם טוענים ש"אין אנו משגיחים בבת קול" - איננו פונים אל העולם האלוהי כדי לקבל תשובה מהי האמת, אלא אנחנו כאן בעולם הזה, האנושי, מחליטים במקרים של מחלוקות.

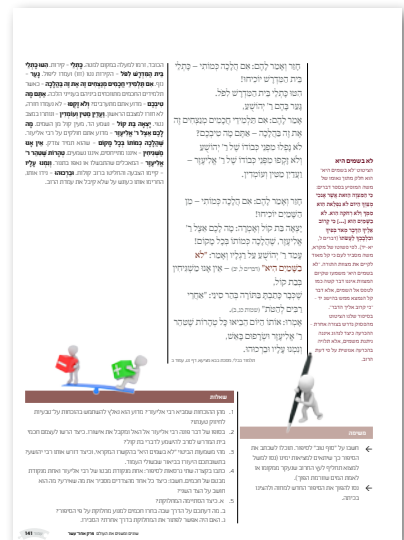
משמעות גישתם של חז"ל היא שתמיד יהיו מחלוקות - שכן מקור הסמכות להכריע במחלוקת הוא אנושי, לא אלוהי. גישה הופכת את נושא המחלוקת למסובך יותר, כי אם אין לנו אמת נתונה וברורה ואנחנו צריכים לפרש את הכתוב, אזי צריך לנהל את חילוקי הדעות על ידי דיון, פרשנות, נימוקים, הצבעה על פי רוב וכללים נוספים שמאפשרים לנהל ולהכיל את המחלוקות (שאלה 5).

הגמרא ממשיכה בתיאור הנעשה בבית המדרש (החלק הזה אינו מופיע בספר). כל ה"טהרות" שבשולו בתנור על פי קביעותיו של רבי אליעזר נשרפות, שהלוא התנור הוכרז כטמא. החכמים בסיפור אינם מסתפקים בהכרעה נגד עמדתו של מי שנראה שכל האותות מורים שהוא צודק; הם מחליטים גם לנדות את רבי אליעזר "ומנו עליו וברכוהו".

הסיפור על תנורו של עכנאי הוא סיפור מרכזי בעיסוק במחלוקות ובכללים בניהול מחלוקת, שאותם קובעים חכמים. בחלק הראשון של הסיפור נקבעים הכללים ש"לא בשמים היא" - כלומר, את הכרעת המחלוקת יש לנהל בעולם האנושי ובכללים אנושיים של דיון ופרשנות, ולא בכלים נבואיים ועל-טבעיים. וכן באמצעות שימוש בכלל של "אחרי רבים להטות", שלפיו ההכרעה צריכה להתקבל על פי דעת הרוב.



עמוד 140



עמוד 141

ואולם, בחלק השני של הסיפור הדברים נעשים מורכבים יותר ואפשר לומר שאנחנו רואים כאן ביטוי מסוים של "עריצות הרוב", שכן חכמים הולכים רחוק מאוד ביחסם לרבי אליעזר, אמנם מתוך מטרה להגן על הכללים שהם מבקשים למסד, אבל במחיר של נידוי ופגיעה קשה בו. מתוך הכוח שיש להם כרוב, הם נוקטים צעדים קיצוניים כלפי רבי אליעזר. אפשר לומר שסיפור זה מבקש להזהיר אותנו גם מפני עריצות של הרוב (בסיפור אלה החכמים) ביחס למיעוט (בסיפור זה רבי אליעזר בן הורקנוס).

משימה

מטרת המשימה לנסות ולדמיין מציאות של מחלוקת שבה אין רק מפסידים ומנצחים. האם אפשרי הדבר במקרה של מחלוקת רבי אליעזר וחכמים?

שונים | אגדה | תנורו של עכנאי - מחלוקת בכל מחיר?

ריבוי הדעות מטבע הדברים יוצר מצב מתמיד של מחלוקות - מחלוקות רעיוניות שבין דעות ועמדות שונות, ומחלוקות מעשיות בשאלה כיצד לנהוג ואיך נכון לפעול במצבים שונים, לטובתה של החברה. מחלוקות יכולות להיות קשות ויכולות לפצל את החברה לקבוצות עוינות זו לזו, עד כדי סכנה להתפרקות חברתית... לכן חשוב מאוד לדעת לנהל מחלוקות. זו אולי אחת המיומנויות החשובות ביותר בחברה דמוקרטית, המבוססת על חילופי דעות ועל ניהול מחלוקות וקונפליקטים בין קבוצות שונות ודעות שונות.

כמו כן, חשוב לדעת להתפשר במקרה שהדבר נחוץ, ולא לתפוס את הפשרה כוויתור וכניעה, אלא להיפך: הפשרה היא דרך של פלורליזם וסובלנות, ולעתים קרובות היא דווקא מעידה על חוזק וביטחון.

אקלים של ריבוי דעות | זבולון המר

זבולון המר מתאר מצב חברתי שמזכיר מאוד את המצב היום בישראל, אף שהדברים נאמרו לפני יותר משלושים שנה: מצב של מתח ושל מאבק פנימי, מחלוקות קשות ומרות ודה־לגיטימציה של הצד השני במחלוקת על ידי האשמתו כ"בוגד" או כ"לא ציוני" (שאלה 1). לדעת המר, אווירה של ריבוי דעות אין משמעותה פשרנות וותרנות. הנכונות להקשיב לזולת איננה מחייבת התפשרות על האמת הפנימית של האדם: אקלים של ריבוי דעות משמעותו כבוד לעמדת הזולת ולא גישה שהכול מותר (שאלה 2).

פשרה - עניין טוב או רע? | יצחק בן אהרון ועמוס עוז

יצחק בן אהרון ועמוס עוז משוחחים על דתיים וחילוניים בישראל ועל השאלה - איך אפשר לנהל את המחלוקת בין דתיים וחילוניים במדינת ישראל? יש במחלוקת הזאת, שבין דתיים לחילוניים, שני מישורים: מחלוקת רעיונית ומחלוקת מעשית. האם אפשר להתפשר במקרה הזה? האם כדאי להתפשר? האם פשרה היא הדרך הפרגמטית לחיים משותפים והיא האלטרנטיבה לקנאות, או שפשרה היא בגידה בעצמך ובאמונות שלך ולכן יש בה חוסר יוסר?

שני הדוברים חלוקים ביניהם ביחסם אל הפשרה (בסוגיה של חילוניים ודתיים בישראל).

עמוס עוז טוען שבמצב של מחלוקת - הוא לא יתפשר על אמונתו (כלומר על הרעיונות והערכים שלו), אבל כן יתפשר במישור המעשי - כלומר בשאלה **איך** לחיות כאשר יש מחלוקת. לכן, לפי דעתו של עמוס עוז, פשרה היא דבר רע כאשר אנחנו מתפשרים על אמונותינו והשקפת העולם שלנו; אבל פשרה היא דבר טוב כאשר אנחנו מתפשרים כדי לאפשר חיים ביחד בין קבוצות שונות במדינה אחת. לדעתו של עוז מי שלא מסוגל להתפשר **במישור המעשי** הוא למעשה קנאי (שאלה 1).

לעומתו, יצחק בן אהרון סובר שאדם צריך להיות שלם עם דרכו, ושואם אדם רוצה להיות ישר - עליו להימנע מפשרה. כי ההפך מפשרה היא היושרה (שאלה 2).

לאור שני הפירושים שניתנו לביטוי "כל מחלוקת לשם שמים" - סופה להתקיים", דומה שעמוס עוז יסכים לפירוש השני, שלפיו קיומה של מחלוקת כנה ועניינית הוא דבר רצוי. לעומתו, בן אהרון עשוי לתמוך בפירוש הראשון, שלפיו תפקידה של המחלוקת לברר את האמת, ומשעה שמתבררת האמת הרי היא מוכרעת (שאלה 3).



עמוד 142



עמוד 143

ושמחת בחגך: חג הסוכות - זמן של שמחה

מבוא

סוכות הוא החג השלישי מבין שלושת הרגלים המופיעים בתורה. הוא חל ב־ט"ו בתשרי ונחוג במשך שבעה ימים.

בתקופת המקרא החג נשא אופי חקלאי, ונקרא בשם: 'חג האסיף' מכיוון שבתקופה זו סיים האיכר לאסוף את יבול אדמתו. אסיף היבול לווה בשמחה והודיה:

חג הסוכות תעשה לך שבועת ימים: באסף מגרנג ומיקבך. ושמחת בחגך אתה ובנך ובתך ועבדך ואמתך והלוי והגר והיתום והאלמנה, אשר בשעריך. שבועת ימים תחג לה' אלהיך, במקום אשר יבחר ה'. כי יברכך ה' אלהיך בכל תבואתך ובכל מעשה ידך, והיית אך שמח.

(דברים טז, יג-טו)

המצוות המרכזיות בחג הסוכות הן בניית סוכה ונטילת ארבעת המינים:

ולקחתם לכם ביום הראשון פרי עץ הדר כפת תמרים וענף עץ עבת וערבי נחל, ושמחתם לפני ה' אלהיכם שבועת ימים.

(ויקרא כג, מ)

לצד ההיבט החקלאי, נשא החג המקראי היבט לאומי, שעיקרו הוא הישיבה בסוכה, זכר לסוכות, שבהן ישבו בני ישראל במדבר בצאתם ממצרים:

בסוכות תשבּו שבועת ימים, כל האזרח בישראל ישבו בסוכת. למען ידעו דרתיכם כי בסוכות הושבתי את בני ישראל, בהוציא אותם מארץ מצרים: אני ה' אלהיכם.

(ויקרא כג, מב-מד)

מנהג נוסף לחג הסוכות והוא 'האושפיזין', שמשמעו 'אורחים' בשפה הארמית. על פי המנהג בכל ימות החג נוהגים לפקוד את הסוכה אבות האומה: אברהם, יצחק, יעקב, יוסף, משה, אהרון ודוד. התנאי לבואם הוא הזמנת אורחים ממשיים, בעיקר עניים ונזקקים.

היום השמיני של החג נקרא שמיני עצרת ובו אסורה המלאכה. המונח "עצרת", פירושו 'אספה', שנועדה בעיקר לשם תפילה והקרבת קורבנות. כיום נהוג בשמיני עצרת לומר את תפילת הגשם המציינת את תחילת עונת הגשמים ובקשת שנת גשמי ברכה. נהוג בישראל לציין בשמיני עצרת את שמחת תורה, לחגוג את סיום המחזור השנתי של קריאת התורה והתחלת מחזור חדש.

מפת הפרק

בפרק שלפניכם נעמוד על הרעיונות והערכים שמצוות השמחה ומנהג האושפיזין מזמנים. נבחן מהי מצוות שמחה, האם ניתן לשמוח בהזמנה? מה הקשר בין שמחה והשתטות? מה כוחה של השמחה ביצירת אחדות וקירבה בין אנשים שונים. אילו ערכים חברתיים עומדים בבסיס רעיון האושפיזין וכיצד ערכים אלו קשורים לתיקון עולם.

משימת החג תפתח את הפרק על סוכות. באמצעות המידע במבוא יעמדו התלמידים על המוטיבים השונים בחג ויחברו ביניהם לבין הציורים המובאים בספר הלימוד.

משימת הפתיחה: 'ושמחת בחגך והיית אך שמח' תחשוף את התלמידים לערך השמחה שיעמוד במרכז הפרק. במהלך משימה זו נתבונן בתמונות משפחתיות, ודרךנ נתייחס למשמעות השמחה בחיי התלמידים, וכן נבחן את ביטוייה במעגל המשפחתי ובסיטואציות יומיומיות. במדור **שונים:**



עמוד 147 ///

משנה - שמחת בית השואבה נעין במסכת סוכה, פרק ה, משניות א-ד, ונלמד על שמחת בית השואבה, שנאמר עליה: "מי שלא ראה שמחת בית השואבה לא ראה שמחה בחייו". נתייחס להכנות לחגיגה, לתאורה, לצלילים, לריקודים וללהטוטים שאפיינו שמחה זו. נתוודע לתפקיד המרכזי של המנהיגים - תלמידי חכמים מפורסמים בהובלת השמחה. נלמד כיצד שמחת ההמון משפיעה על היחיד ונעמוד על הערך החברתי של שמחה שבה לוקחים חלק כל העם. התובנות מלימוד המשנה יוכלו לבוא לידי ביטוי **במשימה: אתר הבית של שמחת בית השואבה - מהדורה מיוחדת**. במשימה זו יהיה על התלמידים לערוך משדר חדשות המסקר את האירועים והחגיגות בשמחת בית השואבה. על מנת להעמיק בערך השמחה נפנה **למקורות משוחחים על... השמחה**. תחילה נעין בדבריו של הרמב"ם המבקש לחנך להתנהלות מדודה ולא להפריז בגילויים של שמחה - **שמחה מאוזנת**. בהמשך, נלמד את דבריו של רבי נחמן מברסלב על השמחה ונגלה עמדה שונה בתכלית. רבי נחמן קובע שמצווה גדולה **להיות בשמחה תמיד**. כפועל יוצא מלימוד שני המקורות יהיה על התלמידים לערוך **מפגש דמיני בין הרמב"ם לרבי נחמן מברסלב** ולהציג את עמדותיהם הקוטביות. מאחר ששמחת בית השואבה המוצגת במשנה נושאת אופי של חגיגה המונית, נתוודע **לשמחת הקרנבל - שמחה של סחרור חושים**. על פי דבריו של ד"ר גלעד חסקין, נלמד על תפקידה של השמחה כפורקן לשחרור יצרים ונבחן כיצד משתמש השלטון בשמחת הקרנבל כדי לאשרר התנהלות חברתית שקולה ומאוזנת ולהימנע מגילויי חתרנות במהלך כל השנה. כהמשך לדבריו של רבי נחמן מברסלב, נעמיק בכוח התרפויטי של השמחה לגוף ולנפש ובאחריות של האדם לשמח את זולתו. **במשימה: עיגולי שמחה**, נלמד על דסי רבינוביץ, שלמרות התמודדותה הקשה עם חולי הגוף, לא ויתרה על השמחה ולימדה אחרים להיעזר בה כדי להקל על מכאובי הגוף והנפש.

במדור שונים: אגדה - ואנשים שמחים, נלמד אגדה ממסכת תענית המבקשת לברר מי הם האנשים החסידים והצדיקים ביותר. להפתעתנו נגלה שהצדיקים הגדולים, אלה שהעולם הבא מובטח להם, הם צמד בדחנים בשוק שעסוקים בהשבת השמחה לאנשים עצובים ויישוב סכסוכים בדרכי שלום בין ניצים. לאור האגדה התלמודית, נלמד על ליצנים רפואיים בישראל ונראה כיצד **ליצנים רפואיים נותנים מוטיבציה להילחם במחלה**.

בחלק הבא של הפרק נבחן את הקשר בין השמחה למנהג **האושפיזין**, וניחשף למקור המנהג ולמשמעותו בחג. תחת הכותרת **אם בשער יש אורח** נלמד מקור מספר הזהר המתאר את בואם של אורחים עליונים, אבות האומה, לסוכה, בתנאי שהמארח מזמין לסוכתו גם אורחים ממשיים נזקקים וחולק איתם אוכל ומשקה. דאגה זו להכללת עניים ונזקקים בשמחת החג אינה נחלת הזהר בלבד, היא אבן יסוד ביהדות כפי שקבע הרמב"ם. לדבריו, **שמחה ראויה** מתאפשרת כאשר בעל הסוכה אוכל ושותה וחולק את מזונו עם הגר, היתום, האלמנה ושאר העניים. שמחה שאינה ראויה מאפיינת את מי שדואג לעצמו ולבני משפחתו בלבד במהלך החג, סוגר עצמו מפני האחר ונמנע מגמילות חסדים לנזקקים ולאנשים מרי נפש. **במשימה: יהי ביתך פתוח לרווחה** ננסה לראות כיצד האידאל של הכנסת אורחים בא לידי ביטוי במציאות. נעמוד על המורכבות הגלומה בהתמסרות לאורח, ובד בבד נדון בהזדמנויות הנקרות לפתחנו במפגש עם הזולת. במשימה זו יתבקשו התלמידים לבחור דמות מהאפשרויות המוצעות בספר ולחשוב כיצד יוכלו לתרום ולהיתרם מהמפגש עמה. בהמשך נתוודע לשירו של יורם טהרלב **'צל ומי באר'** ונלמד על הסיפור ההיסטורי הגלום בשיר. באמצעות עיון בשיר נעמוד על החשיבות לפתוח את שערי הלב ואת האחריות שלנו לפקוח עיניים, לא להתעלם ממצוקות הזולת ולסייע ככל הניתן. נסיים **במשימת סיכום: אושפיזות, תעשו להן מקום**, שבה נציע "תיקון" למסורת היהודית המזמנת רק את אבות האומה לצד אורחים ממשיים להתארח בסוכה. באמצעות פרויקט ה'אושפיזות' של דב אברמסון נבקש להביא לצד האבות גם נשים מעוררות השראה מהתרבות היהודית והישראלית. נזמין את התלמידים להכיר מקרוב דמות אחת ובהמשך לחשוב על דמות משלהם שאותה היו רוצים לארח בסוכה. לבסוף, בהשראת הכרזות של אברמסון, יצרו התלמידים כרזה משלהם לדמות שבחרו.

במקדש היא מצווה בפני עצמה, ללא קשר לניסוך המים, ומקורה במצוות התורה לשמוח בחג הסוכות. בספר המצוות, מצווה נד, כתב הרמב"ם ששמחת בית השואבה נכללת במצוות התורה "ושמחת בחגך" (דברים טז, יד). מאחר שיש מצווה לשמוח לפני ה' במקדש במשך שבעה ימים, התגבש במשך שנות קיום המקדש אופי של שמחה, שנהגה בימים אלה (על פי מאמרו של הרב יהודה זולדן, תולדות המנהג לזכר שמחת בית השואבה, פרק י).

על השמחה בחג הסוכות ניתן ללמוד מהתיאורים שבמשנה במסכת סוכה. מִסְכֶּת סוּכָה היא המסכת השישית בסדר מועד, במסכת זו חמישה פרקים אשר עוסקים בארבע מצוות הנהוגות בחג סוכות. שני הפרקים הראשונים במסכת עוסקים בדיני עשיית הסוכה ומצוות הישיבה בה. בפרק השלישי דנים בהלכות ארבעת המינים. בפרק הרביעי ממשיכים לדון בהלכות אלה בנוסף למצוות הערבה למזבח ומצוות ניסוך המים. הפרק החמישי מתאר את שמחת בית השואבה במקדש ובו נתרכז בפרק זה.

בשמחת בית השואבה, הפך בית המקדש למתחם של חגיגה המאופיינת בשמחה גדולה. התלמידים מוזמנים לצטט מתוך המשנה משפטים המעידים על מאפייני השמחה. טבלה זו תסייע להם לענות על שאלה 1.

אמצעים	גילויים של שמחה
משתתפים	כל העם (נשים גברים, כוהנים, לוויים, חסידים ואנשי מעשה - כינוי לאנשים שהיו מפורסמים בצדיקותם ובמעשיהם הטובים)
תאורה	אבוקות של אש (לפידים) ומנורות שהודלקו באמצעות פתילות שהוכנו מהגלימות והבגדים הבלויים של הכוהנים. עזרת הנשים הוארה בתאורה חזקה ומיוחדת, עד שכל חצר בירושלים הייתה מאירה ממנה. מלבד זאת, היו הנוכחים מאירים באבוקות
צלילים	הלוויים שרו וניגנו בכינורות, בנבל ובמצלותיים ובכלי נגינה נוספים
פעולות ואקרובטיקה	החסידים ואנשי המעשה וגדולי החכמים נהגו לרקוד ולבצע פעולות ואקרובטיקה. השמחה הייתה גדולה מאוד; מובילי השמחה היו מנהיגי העם

את החגיגה בבית המקדש הובילו דווקא אנשים מכובדים ומורמים מעם. בתוספתא מתואר מעשה ברבן שמעון בן גמליאל שהיה מרקד בשמונה אבוקות של אור, ולא היה אחד מהן נוגע בארץ, וכשהוא משתחווה, מניח אצבעו בארץ על גבי הרצפה, שוחה ונושק וזוקף מיד (תוספתא, מסכת סוכה ד, א-ה). בתלמוד הירושלמי מתואר ישראל בן יהוצדק שהיה משתבח בקפיצותיו ומובאת עדות נוספת ללהטוטיו של רבן שמעון בן גמליאל: אמרו עליו על רבן שמעון בן גמליאל, שהיה מרקד בשמונה אבוקות של זהב, ולא היה אחד מהן נוגע בחבירו (ירושלמי, מסכת סוכה ה, ד). החכמים המוכרים שימשו מודל לכל העם וסחפו בשמחתם ובלהטותיהם את העם כולו. ברגע שראו פשוטי העם את מנהיגיהם רוקדים ומשתוללים ניתנה להם לגיטימציה להפגין את שמחתם שלהם ולחגוג ללא מעצורים (שאלה 2). השמחה של כלל הציבור תורמת לשמחתו של היחיד ומשפיעה עליה. כל העם התאסף בבית המקדש למען מטרה משותפת והיא ציון "החג" ושמחת בית השואבה. בהקשר זה השמחה אינה מייצגת הלך רוח אלא מייצגת שמחת מצווה. השותפים בשמחה חולקים מטרה משותפת ומשפיעים זה על זה. השמחה הופכת להיות אקסטטית ומדבקת, והיחיד נסחף אחר הקהל הצוהל והרוקד (שאלה 3).



עמוד 151

משימה: אתר הבית של שמחת בית השואבה - מהדורה מיוחדת

אתר האינטרנט של שמחת בית השואבה בבית המקדש, נערך להוצאת מהדורה מיוחדת לקראת חגיגות בית השואבה בשנת ה'50 לספירה. מנהלי האתר הכריזו על תחרות מעצבים וכותבים של דף הבית.

על התלמידים לעצב את דף הבית של האתר.

עליהם לכלול, בין היתר:

- רקע על שמחת בית השואבה: מדוע חוגגים? מי מוזמן לחגיגה? מתי מתקיימת וכד'
- תיאור ההכנות לחגיגה
- עיצוב וחשיבה על פרסום למשיכת מבקרים ותיירים לחגיגה.

שילוב ראיונות עם דמויות שונות, המייצגות את שמחת בית השואבה ממגוון זוויות ראייה. (התלמידים יכולים לראיין מבקר מקרי הצופה בהכנות, את אחד החסידים שמתעתד לככב בשמחה, אחד מפרחי הכהונה, בוני מנורות ועוד).

מקורות משוחחים על... השמחה

חג הסוכות הוא החג היחיד שבו מצווה התורה לשמוח: ושמחת בחגך והיית אך שמח. כפי שראינו בלימוד המשנה, שמחת החג באה לידי ביטוי בשמחת בית השואבה בבית המקדש. בחלק זה נבחן מהי השמחה? כיצד שמחים? ומה הקשר בינה לבין הערך של תיקון עולם?

שמחה מאוזנת

בקטע שלפנינו הרמב"ם שולל אורח חיים קיצוני ומבקש לחנך להתנהלות מאוזנת. לפיכך הוא מבחין בין 'שחוק וקלות ראש' לבין 'שמחה'. לידו, שחוק וקלות ראש עלולים להוביל לפורקן יצרים וכפועל יוצא לחטא. לעומתם השמחה היא מידה בינונית, המכוונת לאמצע וכזו היא מאוזנת ולא תפגע באדם ובסביבתו (**שאלה 1**). כדי לאזן בין שמחה להוללות הרמב"ם מציע לנהוג במידתיות - שביל הזהב או דרך האמצע. שיטתו של הרמב"ם המושפעת מהגותו של אריסטו, לשיפור תכונות הנפש ומוסריות האדם. הרמב"ם, כפילוסוף ואיש דת, ראה ערך חשוב בתיקונו המוסרי של האדם ובאיזון תכונות נפשו, וקבע שהאדם צריך להגיע לאיזון בין תכונות נפשו ולהתרחק מקיצוניות אל האמצע. לפי המיפוי שלו כל תכונה מתכונות האדם נמצאת על סקאלה בין שני קצוות, קצה חיובי וקצה שלילי, ששניהם רעים ומזיקים לאדם, מפני שהקצה החיובי יש בו עודף, ואילו בקצה השלילי יש חיסרון. האדם צריך לשאוף להגיע לאיזון ולהיות בכל מידה ותכונה באמצעיתיה, ואדם כזה נקרא בעיניו חכם. מכאן, שבכדי לאזן בין שמחה להוללות על אדם לאמץ את שביל הזהב - לא להפריז בצחוק וקלות ראש ובהתאם לא להפריז בעצבות, דכדוך ואבל אלא לנהוג בשמחה מאופקת. מעניין לחשוב על הצעתו לקבל כל אדם בסבר פנים יפות. ייתכן שכאשר אנו פותחים את דלת ביתנו ומארחים אדם אחר, עצם המחשבה על צרכיו והניסיון להנעים את זמנו מצריך מהמארח להשתלט על דחפיו, על מצב רוחו הקיצוני ולקחת בחשבון את האחר (**שאלה 2**). התלמידים מוזמנים להביע את דעתם על קביעתו של הרמב"ם שמצבי רוח קיצוניים הם דבר שלילי בכל מקרה. ניתן להסב את תשומת ליבם לכך שבמצבים מסוימים פורקן של עצב גדול הוא מחויב המציאות, ואדם שבסיטואציות טראגיות לא יאפשר לעצמו לפרוק את רגשותיו יעורר דאגה יותר ממי שיפגין את רגשותיו לאור האירוע הטראגי שחווה. לרגשות קיצוניים של עצב וצחוק יש משמעות בתהליכים תרפויטיים. אדם שחי חיים מאופקים עלול להרגיש ניכור לדחפיו ותחושות של בושה ואשמה. במובן זה, שמחת בית השואבה, או שמחת הקרבנל בפורים, מהווים מרחב תרבותי מוגדר וקצוב בזמן המאפשר פורקן יצרים והתהוללות. למעשה השמחה הקיצונית המעוגנת בלוח השנה עוזרת לווסת את צורכיהם של היחידים והחברה כולה כדי להבטיח התנהלות מאוזנת ביומיום (**שאלה 3**).



עמוד 152 ///

רבי נחמן מברסלב קובע שמצווה גדולה להיות בשמחה תמיד. מדבריו עולה שההמצאות בשמחה אינה דבר טריוויאלי וטבעי לאדם, ועליו לעשות מאמצים כדי להימצא ולהחזיק בשמחה. על פי דבריו, בני האדם טרודים ומודאגים חווים ייסורים ושרויים פעמים רבות בעצבות. על מנת לחוש שמחה עלינו להתגבר על כל אלה ולנהוג באופן אקטיבי ולהביא את עצמנו לחווה שמחה על ידי מעשי שטות (שאלה 1). על פי דבריו של רבי נחמן מברסלב, להימצאות בשמחה יש גם תפקיד חברתי. לדידו, האדם השמח מחייה באמצעות השמחה שלו אדם אחר. כשאדם מצוי בשמחה, הוא חש במלאות וחווה את העולם באופן חיובי ואופטימי. חווה כזו של אדם בעולמו מקרינה ממנו כלפי חוץ ומשפיעה על סביבתו. כשאנו עומדים מול אדם מחויך, פתוח, קשוב, חם ונכון לקריבה ונתינה, הלב שלנו יפתח למולו וניסחף אחר חיוניותו ושמחתו. ביטויי פתיחות ושמחה מתגלמים בחיוך של מישהו כלפינו, באמירת בוקר טוב, ברגישות של מורה כלפינו, במחמאה, בקשב, בכוס מים שמגישים לנו, במישהו שמוריד לנו קופסה ממדף גבוה בסופר או מציע לעזור בסחיבת תיק בית הספר. אפשר להניח שהשמחה מדבקת כשם שהמרירות מדבקת (שאלה 2). כשאדם מתמסר ומעניק חום וקשב לאדם אחר, האדם שהיה שרוי בעצבות מרגיש פחות בודד ומובן יותר. לחווה של עצבות נלווית פעמים רבות תחושה של ייאוש וחוסר מוצא. בתלמוד נכתב "אין החבוש (האסיר) מתיר עצמו מבית האסורים" (תלמוד בבלי, מסכת ברכות, דף ה, עמוד ב). משמע, אשם זקוק לסיוע חיצוני כדי לצאת ממצבים של מצוקה גופנית או נפשית. על מנת לצאת מתהומות של עצב עלינו להיאחז ביד האיתנה המושטת, להישען ולקבל כוח מהאחר. כשאדם אחר 'מושיט יד', נכון להקשיב, להכיל ולהיות לצד האדם הסובל, הדברים נראים אפשריים יותר. בד בבד אדם המצליח לעמוד לצד חברו, להועיל לו ולשמח אותו מתמלא במשמעות וסיפוק, ליבו מתרחב והוא חש אישור על התנהלותו בעולם. שלא כמו בצדקה המצריכה ממון כלשהו שנוכל לחלוק אותו עם האחר, השמחה קיימת בכל אחד מאתנו, כך שלעתים נוכל לעמוד בצד הנותן ולעתים בצד המקבל (שאלה 3).

משימה

על התלמידים לערוך מפגש דמיוני בין הרמב"ם ורבי נחמן הנפגשים לשיחה על השמחה. עליהם לתאר את השיחה המתפתחת ביניהם. ניתן להתייחס לנקודות הבאות:

נקודת הסכמה יכולה להיות על עצם הרעיון להימצא בשמחה. נקודת המחלוקת היא במידת השמחה ואופניה. בעוד הרמב"ם מכון את האדם למידה בינונית של שמחה, קורא לאיפוק ומזהיר מרוח שטות והתהוללות, מבקש רבי נחמן להציע מודל הפוך, שלפיו כל המרבה בשמחה הרי זה משובח. הוא מדגיש בדבריו שמעשה השטות יסייע לאדם לצאת מהעצבות ולדבוק בשמחה ומדגיש את הערך התרפויטי של השמחה כלפי אדם אחר.

על התלמידים לנמק את עמדות הדוברים ולשלב ציטוטים מתוך הקטעים המובאים בספר הלימוד.

הקרנבל - שמחה של סחרור חושים

ד"ר גלעד (גילי) חסקין מתייחס לקרנבל כתופעה חברתית המאפשרת שמחה של סחרור חושים וחציית גבולות. לטענתו, הקרנבל מאפשר סחרור מבוקר של יצרים ודחפים, שבמסגרתו מותר לזלול, לחולל ברחובות, לדבר בחופשיות, לשתות לשוכרה ולפרוק כל עול (שאלה 1). הקרנבל הוא מנגנון שלטוני שנועד להבטיח התנהלות חברתית שקולה ומאוזנת ולהימנע מגילויי חתרנות במהלך כל השנה. הקרנבל מהווה מסגרת לסחרור של דחפים ויצרים המוגדרת במועד קבוע שיש לו התחלה וסיום ברורים. המנגנון מתנהל ומכוון על ידי השלטון מתוך ההבנה שאדם זקוק למועדים שבהם יוכל לפרוק את יצריו, לשמוח ולהתהולל, לצאת מהמסגרות הכובלות בכדי לשוב אליהן ולאשרר אותן מחדש (שאלה 2).



עמוד 153



עמוד 154

עיגולי שמחה

דסי, הדסה (אסתר) רבינוביץ נולדה בחיפה בשנת 1977. כשהייתה בת שמונה עברו בני משפחתה להתגורר בגוש עציון. בגיל שבע-עשרה חלתה במחלת הסרטן. דסי התמודדה עם מחלתה באמצעות שמחה. היא עודדה אחרים בסביבתה לשמוח ולדבוק בתקווה. דרך התמודדותה המיוחדת הגיעה גם לתקשורת בסדרת כתבות שהציגו את התמודדותה הייחודית עם המחלה. דסי גם נודעה כמי שנאבקה על הזכות לקבל "דעה שנייה" של רופא נוסף כחלק מהטיפול בחולים. השיר "עיגולי שמחה" שכתבה מבטא את תפיסת עולמה ואת דרכה הייחודית. את השיר חיברה באופן ספונטני כהודעה למענה קולי. השיר נמצא לאחר פטירתה ומשקף את ערך השמחה בעולמה.

על התלמידים לקרוא את השיר "עיגולי שמחה" ולתאר מהם עיגולי השמחה בחייהם. דסי מתארת בשירה את הכוח התרפויטי של השמחה. ככל שנאפשר לעיגולי השמחה לגדול נוכל להתמלא מהם ולסייע לאחרים. אם נשמח אחרים, יגדלו עיגולי השמחה שלנו יותר וכך תיווצר מעגליות של שמחה בין אנשים שונים. לעתים, אומרת דסי בשירה, העיגולים קטנים, אך אם נצליח לייצר הרבה עיגולים קטנים נוכל לשכך את הכאב הנפשי והפיזי.

בראש השנה תשנ"ז (14 בספטמבר 1996) נפטרה דסי רבינוביץ. אחרי מותה פורסמו הדברים שאמרה בהקלטה במשיבון וקיבלו משמעות חדשה. המילים הרשימו רבים שקראו את הידיעה בעיתונות. פסוקים מדבריה נרשמו על תליונים, על מחזיקי מפתחות, על מזכרות, ואף נכנסו לתוכניות לימודים בצבא, בבתי ספר ובפזורה היהודית. מוזיקאים אף הלחינו את המילים. המוכר מבין העיבודים למילים של דסי רבינוביץ הוא השיר "שמחות קטנות" שכתב מיכה שטרית.

באתר Mooma מובא ציטוט של מיכה שטרית שסיפר כי פגש בסיפורה של דסי בתוכנית הטלוויזיה של יאיר לפיד: "ראיתי אותה. הייתי בתקופה רעה בחיי. שאבתי ממנה כוח, כי היא דיברה עם כזאת אהבה לחיים ושמחה, שהרגשתי די עלוב לעומתה. היא נתנה לי תקווה. הקדשתי לה את השיר, והוא בסופו של דבר עודד אותי".

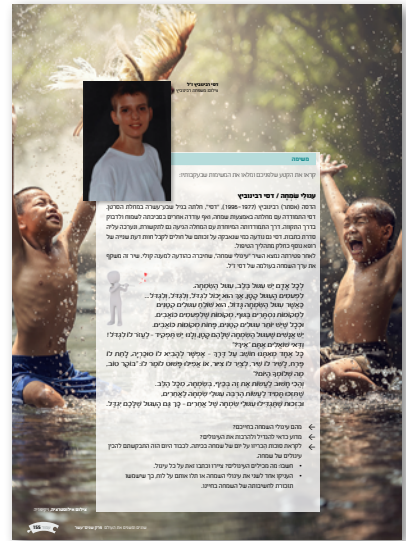
ברוח השיר והרעיונות המובאים בו נזמין את התלמידים להכריז, לקראת סוכות, על יום של שמחה בכיתה ובמסגרתו להכין עיגולים של שמחה. על התלמידים לחשוב מה מכילים העיגולים? לצייר, לכתוב ולהעניק אחד לשני או לתלות על הלוח, כך שישמשו תזכורת לחשיבותה של השמחה בחייו.

שונים | אנשים שמחים

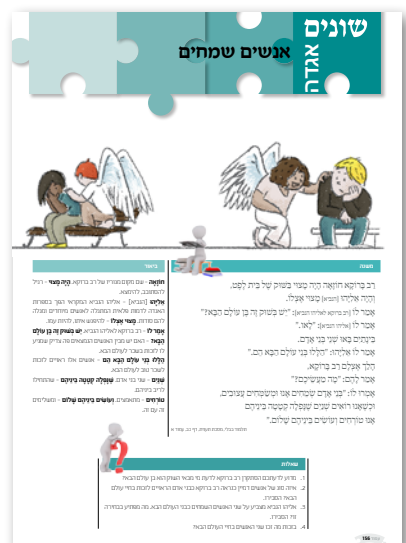
הסיפור על קורותיו של ר' ברוקא בשוק בית לפט, בתלמוד הבבלי במסכת תענית, בנוי משלושה סיפורי שיח. סיפורינו המובא בספר הלימוד הוא השלישי מבין הסיפורים.

בסיפור הראשון (שאין מופיע בספר), שמים וארץ משמשים בו בערבוביה. הוא עוסק בשאלה מי הם אלו שיש להם חלק בעולם הבא? ר' ברוקא חוזאה, שאינו ידוע לנו משום מקום אחר בספרות חז"ל, שואל את אליהו הנלווה אליו בשוק האם יש שם אדם הראוי להיות בן העולם הבא. בתחילה עונה אליהו בשלילה, אך כשמופיע לפניו אדם שלבושו כשל הגויים (נועל נעליים שחורות ואינו לובש ציצית על כנפות בגדיו), הוא מצביע דווקא עליו כמי שהוא בן העולם הבא. כשם שהצביע אליהו דווקא על אותו אדם שהופעתו לא העידה על כך שהקפיד על שמירת מצוות ואולי אף על יהדותו בכלל, כעל מי שראוי לעולם הבא, כך בהמשך הסיפור הוא מזהה כבני העולם הבא שני אנשים נוספים, בטלנים המסתובבים בשוק, שאף הם אינם ניכרים בצדיקותם.

הסיפורים השני והשלישי הם סיפורי שיח ריאליסטיים שגיבוריהם בני אדם: ר' ברוקא והאנשים שצוינו על ידי אליהו כבני העולם הבא. בסיפור השני מתנהלת שיחה בין ר' ברוקא ובין האדם הלבוש כגוי, ובשלישי בינו ובין צמד הבטלנים. מטרתן של השיחות היא בירור סיבת העדפת אותם אישים פשוטים על ידי השמים.



עמוד 155



עמוד 156

ייתכן שסיפורי השיחות של ר' ברוקא מבוססים על סיפורים עממיים על אנשים פשוטים שלכאורה נמצאים בשפל המדרגה, אך למעשה הם חסידים. היינו מניחים שמי שראוי לזכות בחיי העולם הבא יהיה מנהיג רוחני או תלמיד חכם, ובעולם שבו נכתבות האגדות גם יהודי. הסיפור מפתיע כיוון שיש פער בין הציפייה של הקוראים לבין העדפת חז"ל לזהות דווקא באנשים פשוטים את החסידים שיזכו בחיי העולם הבא (שאלה 1 ו-2).

הסיפור האחרון (הסיפור שלפנינו) על השיחה בין ר' ברוקא ובין הבדחנים, מהווה את שיאה של שרשרת הסיפורים שבסוגיה. באמצעות השיחה מתברר כי הבדחנים שלכאורה היו בטלנים ("מבלי עולם") אינם כאלה כלל וכלל. כל אימת שפגשו באנשים עצובים שימחו אותם, וכשנתקלו באנשים מסוכסכים עשו שלום ביניהם. כך, הם קיימו למעשה את העולם בהשכינם בו שמחה ושלום - שני יסודות שחז"ל הרבו להטעים את חשיבותם (שאלה 3). השמחה נתפסת אצל חז"ל לפעמים כמסייעת לקיומן של המצוות, ולפעמים כתנאי לשריית השכינה. לעניין קיום המצוות דורש הספרי את "הפסוק ויעש משה כאשר צוה ה' אותו": "הלך ועשה בשמחה" (ספרי במדבר, פי' קמא, עמ' 187). לעניין השכינה אומרים חז"ל: "ללמדך שאין שכינה שורה [...] אלא מתוך דבר של שמחה" (בבלי, מסכת שבת, דף ל, עמוד ב).

(על פי מאמרה של פרופ' שולמית ולר, שיחות חולין בתלמוד בבלי - מסכת תענית, חלק ב, דף כ).

משימה

בישראל קיימת עמותה המקדמת ליצנות רפואית בבתי החולים. על התלמידים לקרוא את הכתבה: "ליצנים רפואיים: נותנים מוטיבציה להילחם במחלה" ולעמוד על תרומתו הייחודית של הליצן הרפואי, שלהבדיל מצוות הרופאים המתמקד בהיבטים הפיזיים של המחלה, הליצן הרפואי מספק מענה ותמיכה רגשית. הליצן משמח ומצחיק את הילדים ומשפיע על מצב רוחו של החולה. מצב הרוח קשור במישרין ליכולתו של אדם להתמודד עם הכאבים ולהתגבר על המחלה (שאלה 1). בדומה לבדחנים מהסיפור התלמודי, שלקחו על עצמם לשמח בני אדם, גם העוסקים בליצנות רפואית מגבירים את האור והשמחה במציאות מורכבת ועוזרים לילדים לחוש אופטימיות. בסיטואציות קשות, שכל האלטרנטיבות הרפואיות כשלו, הם מלווים את החולים ומעניקים להם טעם, צחוק ומשמעות (שאלה 2). בהשראת הכתבה נזמין את התלמידים לחשוב על רעיונות שיכולים להגביר את השמחה בסביבת הכיתה ובית הספר (למשל: פינוק קבועות המציעות: בדיחה יומית, מילה טובה, מוזיקה וריקודים וכו').

בהקשר לליצנות רפואית מומלץ לצפות בסרט פאץ' אדמס (באנגלית: Patch Adams). זוהי ביוגרפיה של ד"ר הנטר (פאץ') אדמס, ממייסדי הליצנות הרפואית. את אדמס מגלם בסרט השחקן רובין ויליאמס.

ד"ר אדמס הקים ב-1972 את המוסד הרפואי "גזונטהייט" (Gesundheit! Institute), המספק שירות רפואי חינם לתושבי מערב וירג'יניה. הסרט עוקב אחרי התהליך שהביא אותו ליזום את שיטת הטיפול הייחודית שלו, להקים את המוסד ולהופכו לדגם מוביל ברפואה מסוג זה בעולם.

בסרט באה לידי ביטוי ההתנגשות בין הממסד הרפואי המסורתי, הדוגל בשמירת מרחק ביחסים בין רופא לחולה, לבין הסטודנט לרפואה, הנטר אדמס, הטוען כי יחס אישי לחולה, האזנה למה שמציק לו וניסיון לעורר בו חיוך ושמחת חיים, במיוחד במצבים קשים, הם בגדר תרופה, וכי מטרת הטיפול הרפואי צריכה להיות גם שיפור איכות חייו של החולה הסובל "ולא רק דחיית מותו".

ניתן לצפות גם בכתבה הקצרה על ביקורו של אדמס בארץ והתפתחות הליצנות הרפואית בארץ. [הסרטון המרגש הזה](#) מספר על יוזמה של שמחה לילדים חולי סרטן.



עמוד 157 ///

מקורות משוחחים על... אושפיזין

בשיעורים הקודמים עסקנו במצוות השמחה, בחנו כיצד היא באה לידי ביטוי בחג הסוכות וכיצד היא רלוונטית לחיינו היום. בחלק זה נכיר את מנהג האושפיזין ונבחן את הקשר שלו לשמחה.

נשאל את עצמנו מה המוטיבציה לפתוח את ביתנו לאדם זר? עד כמה נוכל להכיל אירוח של השונה מאתנו? מהם הערכים העומדים בבסיס מנהג האושפיזין וכיצד הם עשויים לתרום להתנהלות של החברה הישראלית כיום?

אושפיזין היא מילה בארמית שמשמעותה הכנסת אורחים. המילה 'אושפיז' קיימת כבר בתלמוד, ופירושה בעל אכסניה, כלומר אדם המארח אנשים בבית מלון קטן. מקורה בשל המילה אושפיז ביוונית וממנה התפתחה במהלך הדורות המילה: **hospital** שפירושה בית חולים, מקום שבו מארחים חולים לטיפול. מכאן הקשר והדמיון בין המילים אושפיזין והפועל להתאשפז בבית החולים.

על פי המסורת הקבלית, בכל אחד מלילי חג הסוכות מזמינים את אחד מאבות האומה להתארח בסוכה. אברהם, יצחק, יעקב, משה, אהרן, יוסף ודוד. בקהילות ליברליות נהוג להזמין לצד אבות האומה אושפיזות נשים. על פי אחת המסורות המתחדשות, נוהגים להזמין את שרה, מרים, דבורה, אביגיל, חנה, חולדה ואסתר, לצד האורחים העליונים נהוג לארח בסוכה אורחים ממשיים המייצגים את כלל החברה.

"אם בשער יש אורח"

במסורת היהודית מוכר המנהג להזמין אושפיזין לסוכה. בכל יום מוזמנת דמות רבת חשיבות להתארח בארוחת החג. מנהג האושפיזין מופיע לראשונה בספר הזוהר:

בוא וראה: בשעה שכן אדם יושב בדירה [בסוכה], דהיינו בצילא דמהימנותא [בצילה של האמונה], פורשת השכינה כנפיה מלמעלה, ואברהם וחמישה צדיקים אחרים באים לדור עימו.

אמר רבי אבא: אברהם וחמישה צדיקים ודויד המלך עושים דירותיהם עימו [...].

רב המנונא הזקן: כשהיה נכנס לסוכה היה שמח ועומד בפתח הסוכה מבפנים ואומר: 'מוזמין את האושפיזין, נערוך את השולחן!' [...]

וצריך לשמח את העניים, משום שחלקם של האורחים שהזמין [=אברהם יצחק, יעקב, משה אהרן ודוד], חלק עניים הוא. ומי שיושב בצל האמונה ומוזמין את אורחי האמונה העליונים הללו ואינו נותן להם חלקם [שלא הזמין עניים לסוכה] כולם קמים ויוצאים מלפניו [עוזבים את הסוכה] [...] ואל יאמר אדם אוכל ואשבע וארוה תחילה, ומה שיישאר אתן לעניים, אלא תחילת הכל הוא של האושפיזין. ואם משמח את האושפיזין ומרוה אותם, הקדוש־ברוך־הוא שמח איתו.

(זוהר, אמור כג, בתרגום מארמית לעברית)

על פי האמור בספר הזוהר, הישיבה בסוכה נועדה עבור אורחים עליונים ועבור אורחים ארציים ממשיים: עניים או בודדים שאין להם היכן לחוג את החג. אבות האומה, האורחים העליונים מגיעים לסוכה בתנאי שיזמין בעל הסוכה אורחים עניים וישמח את ליבם. מסורת זו באה להזכיר שחלק מאבות האומה היו עניים בעצמם. כמו כן נאמר שאם בעל הסוכה לא יזמין לסוכתו אורחים ממשיים עניים וינהג בהם בנדיבות, בכבוד ובשמחה יעזבו אבות האומה (האורחים העליונים) את הסוכה. למעשה התנאי לזכות בכנפי השכינה או בצילה של האמונה היא הכנסת אורחים נזקקים וקבלתם בסבר פנים יפות (שאלה 1).

היציאה מהמרחב הסגור של הבית לטובת ישיבה בסוכה מזמנת מפגש עם מגוון רחב של אנשים שלא בהכרח מזדמנים לביתנו בשגרה. המגורים במרחב הארעי מאלצים אותנו להיפתח לסובב אותנו ולהימנע מהמחיצות המאפיינות דלתיים סגורות. לצד ההזדמנויות במפגש ובאירוח של



עמוד 158 ///

נזקקים, עשויים להיות גם אתגרים הקשורים בפתיחת הדלת ופתיחת הלב בעבור אנשים זרים. האירוח מצריך מהמארח לוותר על צרכיו ולהתמסר לרצונותיו של האורח, לפתוח את הלב ולהעניק לו תשומת לב, לחלוק אתו מרחב משותף, לדאוג לצרכיו, לספק לו אוכל ומשקה ולעשות כל זאת בשמחה גם אם המארח עסוק בענייניו ומוטרד בשלו. לעיתים יש פערים גדולים הקשורים במנטליות ובתפיסות עולם. יש אנשים המנצלים לרעה את פתיחת הבית והלב וסוחטים את המארח עד תום. דוגמה קיצונית לאתגרי האירוח בסוכה ניתן למצוא בסרטם של שולי רנד וגדי דר "האושפיזין". בסרט נאלצים משה ומלי בלנגה, בעלי תשובה, החיים בעוני רב לארח אסירים נמלטים. עד מהרה נחשף אופיים הגס והנצלני, אולם משה ומלי מתעקשים למלא את מצוות הכנסת אורחים בתקווה שאלוהים יגמול להם. ניתן להקרין את הסרט לתלמידים ולדון במחירים שגובה האירוח מבני המשפחה ולשאל האם יש לקיים הכנסת אורחים בכל מחיר? (שאלה 2).

שמחה ראויה

דאגה זו להכללת עניים ונזקקים בשמחת החג אינה נחלת הזוהר בלבד, היא אבן יסוד ביהדות כפי שקבע הרמב"ם. במשנה תורה, הלכות יום טוב, פרק ו, הלכה ה, הרמב"ם מציין מהי שמחה ראויה ומהי שמחה שאינה ראויה. לדידו, שמחה ראויה מתאפשרת כאשר בעל הסוכה אוכל ושותה וחולק את מזונו עם הגר, היתום, האלמנה ושאר העניים. שמחה שאינה ראויה מאפיינת את מי שדואג לעצמו ולבני משפחתו בלבד במהלך החג, סוגר עצמו מפני האחר ונמנע מגמילות חסדים לנזקקים ולאנשים מרי נפש. אדם כזה אינו מקיים מצווה ראויה אלא חוגג באופן אנוכי ומשמח את כרסו בלבד (שאלה 1). הרמב"ם מדגיש שעלינו לארח בסוכה את האנשים במעמד הנחות בחברה, שאינם יכולים לקיים את שמחת החג בעצמם מסיבות שונות. אליבא דרמב"ם, עלינו להכניס תחת קורת ביתנו את הגר, היתום, האלמנה, העניים והעצובים ולהבטיח שכלל העם ייקח חלק בחג וישתתף במצוות השמחה (שאלה 2).

משימה

בהשראת המקורות נשאל את התלמידים מדוע אנחנו פותחים את דלת ביתנו לאנשים מסוימים ונמנעים מאירוח של אחרים. עד כמה אנו מבקשים להיתרם מהכנסת אורחים? האם נקודת המבט המנחה אותנו היא הנאתנו או צרכיו של האורח? עד כמה אנו שקועים בעצמנו? והאם אנו פנויים להתבונן באחר בחמלה ולהיענות לרצונותיו?

עמותת "יהי ביתך פתוח לרווחה" מעודדת את אזרחי ישראל לארח בסוכתם אנשים שונים. להלן טופס הזמנה של העמותה. על התלמידים לסמן את מי מבין האנשים ירצו לארח ולהסביר את בחירתם.



עמוד 159 ///

- קונדה, פליט אריתראי מתגורר בדרום תל אביב ועוסק בניקיון לפרנסתו.
- אמה, חיילת בודדה שעלתה לישראל מצפון אמריקה כדי לממש את אהבתה לישראל.
- יחזקאל, חסר בית הנוהג לישון על ספסל בעיר.
- אברהם ושירה כהן, חרדים מבני ברק.
- מנאל, ערביה ממזרח ירושלים הפעילה למען שלום וקירוב לבבות.
- בוריס, עולה חדש מרוסיה שאינו דובר את השפה העברית.
- דוד, אסיר שהשתחרר זה עתה מהכלא.

ניתן לקיים דיון כתתי ולשאל מה יוכלו התלמידים ללמוד מהאורח? מה מזמן מפגש עם השונה ממני? מה תרצו ללמד אותו על עצמכם ועל החברה הישראלית? דיון כזה ידגיש שפתיחת הבית לאנשים מוחלשים בחברה עשוי להיות משמעותי, מלמד ומעשיר עבור המארח ולהראות שלא רק האורח נתרם אלא גם המארח. המארח יכול לצאת נשכר מעצם המפגש וההיכרות עם אדם זר ותרבות שונה, וכן הוא עשוי להיתרם מההזדמנות המספקת להיטיב עם האחר.

שירו של יורם טהרלב, "צל ומי באר", מחבר בין העיסוק בהכנסת אורחים לבין הסיפור הישראלי בראשיתה של המדינה. עד כה עסקנו בפתיחת הסוכה המייצגת מרחב פרטי בפני האורחים. כעת נרחיב את נקודת המבט ונתוודע לזיכרון ילדות של טהרלב המתאר את קבלת הפנים החמה לעולים, פליטי השואה, בקיבוץ. התלמידים מוזמנים לסמן משפט בשיר המבטא יותר מכל הכנסת אורחים ולהסביר את בחירתם. משפטים אפשריים: "וְתִמְד בְּרוּכִים הַנִּכְנָסִים", "מִי שֶׁרָעַב יִמְצָא אֶצְלוֹ פֶּתַח לֶחֶם", "מִי שֶׁעֲיָף יִמְצָא פֶּה צֶל וּמִי בָּאֵר". "חֲרָשׁ יִכְנֹס וְעַד עוֹלָם יוֹכֵל לְהִשְׁאָר" (שאלה 1). הדימוי של עצימת עיניים לעומת עיניים פקוחות מלמד על אחריות ומעורבות חברתית. אדם העוצם את עיניו מכונס בעצמו, בעולמו שלו ואינו קשוב או פנוי לראות את האחר. פקחת העיניים מסמלת עירנות למצבו של הזולת ואכפתיות לצרכיו. הכנסת אורחים כרוכה ב"פקחת עיניים" ורגישות לאחר, אדם המכונס בעצמו ועסוק בענייניו לא יוכל לפתוח את ליבו וביתו לאחר (שאלה 2). השורה "שֶׁעֲרֵי הַלֵּב פּוֹתַח" מלמדת שהכנסת אורחים אינה רק פעולה טכנית. כדי לקיים הכנסת אורחים מיטבית עלינו לפתוח לא רק את הדלת אלא גם את הלב, להתמסר לזולת, להקשיב לדבריו, לעמוד על צרכיו, להתייחס אליו באמפתיה, לעמוד לרשותו וכו'. דבריו של הרב יובל שרלו יכולים לתמוך ברעיון זה (שאלה 3):

האדם היחיד יכול להכניס אורחים בדרכים רבות. ראשית, גם כיום יש משמעות עמוקה של הכנסת אורחים במובן המקובל והמסורתי – רבים שבינינו סובלים מחוסר בית של קבע, מבדידות, מדחייה וכדו'. בתוכנו יש אלמנות ואלמנים, יתומים ויתומות, פצועים ונפגעים רבים, שאין איש מכניסם הביתה, והשארתם לבד מנוגדת למצוות התורה בדבר המחייבות את זיכרון החלש שבצד הדרך.

ברם, הנתיב העיקרי להכנסת אורחים היה, הווה ויהיה הכנסת האחר לבית הפנימי – פתיחת הלב. אורחים רבים מבקשים להיכנס אל תוך בתינו. הם מבקשים את החום הפנימי שבלב, את האמפתיה המוענקת מאדם לחברו, את החיוך ואת הנכונות להקשיב. אין אדם חייב להיות בעל בית עם חדרים וחלונות וגם כדי להכניס אורחים. אדם לוקח את עצמו לכל מקום אליו הוא הולך, ובתוך עצמו הוא יכול להכניס אורחים בצורה העמוקה ביותר. שם, בעצמיותו ובנפשו, הוא יכול לארח כאוות נפשו, והוא מעניק את מזה שבאמת חסר.

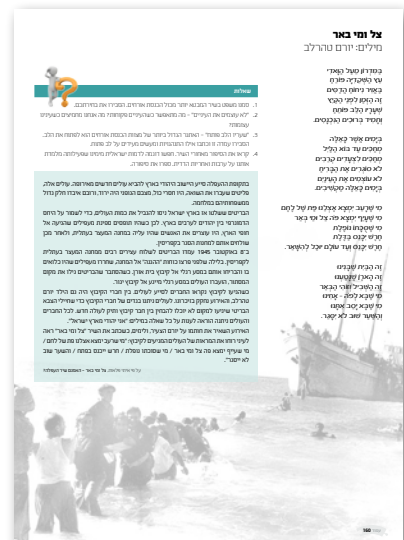
(מתוך: עלון 'שבתון' לפרשת וירא, תשס"ח)

כאמור, יורם טהרלב הסתמך על זיכרון ילדות השזור בקורותיה של המדינה בראשית דרכה. התלמידים מוזמנים לקרוא את סיפורו. בתקופת ההעפלה סייע היישוב בארץ להביא עולים חדשים מאירופה. עולים אלה, פליטים שעברו את השואה היו חסרי כול, במצב גופני ירוד ולרוב לאחר שאיבדו חלק גדול ממשפחותיהם במלחמה.

הבריטים ששלטו אז בארץ ישראל ניסו להגביל את כמות העולים, כדי לשמור על היחס הדמוגרפי בין יהודים וערבים בארץ, לכן כשהיו תופסים ספינת מעפילים שהגיעה אל חופי הארץ, היו אוסרים אותם במחנה המעצר בעתלית, ולאחר מכן שולחים אותם למחנות הסגר בקפריסין.

ב־8 באוקטובר 1945 עמדו הבריטים לשלוח עצירים רבים ממחנה המעצר בעתלית לקפריסין. בלילה שלפני פרצו כוחות ה"הגנה" אל המחנה, שחררו מעפילים שהיו כלאוים בו והבריחו אותם במסע רגלי אל קיבוץ בית אורן. כשהסתבר שהבריטים גילו את מקום המסתור הועברו העולים במסע רגלי מייגע אל קיבוץ יגור.

כשהגיעו לקיבוץ נקראו החברים לסייע לעולים, ביניהם היה גם הילד יורם טהרלב שהאירוע נחקק בזיכרונו. לעולים נתנו בגדים של חברי הקיבוץ כדי שחיילי הצבא הבריטי שיגיעו לא יוכלו להבחין בין חבר קיבוץ ותניק לעולה חדש. הוראה נתנה לכל החברים והעולים, לענות על כל שאלה במילים: "אני יהודי מארץ ישראל".



עמוד 160

האירוע השאיר את חותמו על הילד הצעיר ולימים, כשכתב את השיר "צל ומי באר", ראה לעיני רוחו את המראות של העולים המגיעים לקיבוץ: "מי שרעב ימצא אצלנו פת של לחם / מי שעיף ימצא פה צל ומי באר / מי שסוכתו נופלת / חרש יכנס בפתח / והשער שוב לא יסגר". (על פי ד"ר איתי פלאות, "צל ומי באר - האמנם שיר העפלה?")

על התלמידים למצוא דוגמה ישראלית מימינו המלמדת על ערבות ואחריות הדדית. ניתן להיעזר בעיתונים או במרשתת ולספר את הסיפור מאחורי הדוגמה המובאת (שאלה 4).

משימת סיכום | אושפיזות

המסורת היהודית מזמנת את אבות האומה לצד אורחים ממשיים להתארח בסוכה. במציאות חיינו, שבה לנשים יש מעמד שווה נציע לערוך "תיקון" ולהעמיד לצד גברים גם נשים מעוררות השראה. על מנת להתאים את המנהג העתיק למציאות חיינו ולצקת לו תוכן רלוונטי עדכני ושוויוני יצר האומן דב אברמסון את הפרויקט: "אושפיזות, תעשו להן מקום" והוא כולל 26 כרזות של נשים בולטות לאורך ההיסטוריה היהודית והישראלית. בפרויקט נכללות: חוה, שרה, רבקה, רחל, לאה, יוכבד, מרים, בנות צלפחד, דבורה הנביאה, רות המואבייה, אסתר המלכה, ברוריה, דונה גרציה, גולדה מאיר, זלדה, חנה סנש, לאה גולדברג, שושנה דמארי, נעמי שמר, עפרה חזה, הרבנית קאפח, יונה וולך, נחמה ליבוביץ', נתיבה בן-יהודה, רונית אלקבץ ואהובה עוזרי.

התלמידים מוזמנים לעבוד בזוגות, לבחור דמות מבין כרזות האושפיזות המוצעות ולהכין עבורה תעודת זהות. ניתן להתייחס לשאלות הבאות:

- באילו שנים פעלה הדמות?
- היכן התגוררה?
- מה היה פועלה?
- מהי תרומתה הערכית והחברתית?

כפועל יוצא מההיכרות עם הדמות, נעודד את התלמידים לחשוב על שאלות שהיו רוצים לשאול את האושפיזה שבחרו, אילו יכלו לארח אותה בסוכתכם, ולנסות לשער כיצד הייתה עונה על השאלות.

בנוסף, נזמין את התלמידים לחשוב על דמות שהיו רוצים לארח בסוכה (גבר או אישה). הדמויות יכולות להיות אנשים חיים או כאלו שכבר הלכו לעולמם, אנשים בעלי חשיבות אישית או לאומית. עליהם לתאר בכתב את תכונות הדמות ולהסביר מדוע בחרתם לארח דווקא אותה. לסיכום יכינו התלמידים כרזה משלהם לדמות הנבחרת ברוח הכרזות של אברמסון.



עמוד 161 ///

ט"ו בשבט - הדאגה לדורות הבאים

מפת הפרק

בפרק זה נלמד כיצד תפיסת העולם היהודית מתייחסת לאחריות שלנו כלפי הסביבה. נבחן כיצד תובנות עתיקות עשויות להיות רלוונטיות כיום, לסייע לנו לצאת ממערכת הרגלים שבה אנו מזיקים לסביבה, לאמץ הרגלים חדשים השומרים על הסביבה ולקחת חלק בתיקון העולם הסביבתי.

משימת חג

הפרק יפתח עם משימה המתייחסת למבוא. במשימה זו נזמין את התלמידים והוריהם לחלוק זיכרונות כדי להדגים את הגלגול שעבר החג. בנוסף, יתבקשו התלמידים לחשוב מה יהיו ערכיו המרכזיים של החג בעתיד. באמצעות משימה זו נראה שהחגים בכלל וט"ו בשבט בפרט אינם קופאים על שמריהם ומבטאים בכל תקופה ערכים בולטים שונים המייצגים את החברה והתרבות.

משימת פתיחה

משימה זו מהווה הכנה לקראת לימוד המשנה. הקומיקס מתאר מפגש של נציגי ועדים שונים שהתכנסו על מנת לתכנן שכונה חדשה, "שכונת רננים". באמצעות הקומיקס יעמדו התלמידים על ניגודי האינטרסים בין הנציגים השונים ועל המשמעויות של הקמת אזורי תעשייה, מסחר, חקלאות ובתי מלאכה לצד שכונת מגורים.

במדור **שונים: משנה** נעסוק במסכת "בבא בתרא" פרק ב, משניות א, ג, ה ו-ט. נלמד כיצד המשנה מתמודדת עם מפגעים אקולוגיים, הנובעים מהעובדה שלא הייתה הפרדה בין אזור המגורים לאזור שבו מוקמו בתי המלאכה ובו גידלו בעלי חיים לצורכי פרנסה. נבחן את רעיונות המשנה לאור מפגעים אקולוגיים המאיימים על סביבות מגורים בימינו. כמקרה מבחן נתייחס ליוזמה הממשלתית להקים שדה תעופה בינלאומי נוסף בעמק יזרעאל ולהתנגדות של תושבי האזור לכך, משום שהם מזהים ביוזמה זו מפגע אקולוגי שישנה את פני העמק.

במדור **שונים: אגדה** נלמד את סיפורם של חוני והזקן (תלמוד בבלי, מסכת תענית, דף כג, עמוד א), ונתוודע לשתי תפיסות עולם מנוגדות: האם במעשינו עלינו לדאוג לדורות הבאים, או שמא עלינו לדאוג רק לצורכי השעה? דאגה לאיכות החיים המידית מיוצגת במעשה התלמודי על ידי חוני, והדאגה לרווחתם של הדורות הבאים מיוצגת על ידי הזקן.

במדור **מקורות משוחחים על...** נמשיך להתייחס לשתי תפיסות העולם המנוגדות שהוצגו במעשה התלמודי. נלמד ארבעה מקורות:

ראשית נלמד את הפסוקים המקראיים מספר בראשית פרק א, כז-כח, ופרק ב, ח, טו, המתתייחסים לתפקידו של האדם בעולם ומטילים עליו משימה מורכבת: "**לעבדה ושמרה**". ניעזר בפסוקים הללו כדי להציג את המתח שבין שינוי הטבע והסביבה וניצולם לצורכי האדם ורווחתו, לעומת שימור ערכי הטבע והנוף תוך הבטחת איכות הסביבה. המקור הבא: "**בשבילך בראתי**", קהלת רבה פרשה ז, מלמד שהעולם נוצר לשמש את האדם, אולם עובדה זו אינה מאפשרת לאדם לנהוג בחוסר כבוד כלפי עולמו. המקור מדגיש את המחויבות של האדם לשימוש מושכל במשאבי הטבע ואת האחריות שלו לשמור על העולם, כיוון שהוא זה שיישא בתוצאות מעשיו. אחריו נלמד את "**סיפור מעולם אחר**" של עזריאל קרליבך, המזמן מבט מחוץ לתרבות היהודית על תמונת העולם העולה מן המקרא וכיצד היא מצטיירת בעיני תושבי הודו.



עמוד 162 ///

המקור המסיים, "מותר גם לגעת" של עמוס עוז, מתאר את הסתייגותו מהביטוי "שמירת הטבע".
לטענתו, ביטוי זה מתעלם מכך שהאדם והטבע נמצאים במארג של יחסי גומלין ומשפיעים זה
על זה באופן הדדי. מערכת היחסים בין האדם לטבע היא דינמית ומשתנה מעת לעת ולכן המושג
"שימור" אינו משקף את היחסים הללו באופן מיטבי.

משימת הסיכום

משימה זו נועדה להציג מקרה מבחן בחברה הישראלית. בסיום פרק זה נחשוף את התלמידים
למאבקה של עדי לוסטינג להגן על חוף פלמחים, כהשראה להגברת המודעות האקולוגית של
התלמידים ועידודם לפעול למען תיקון עולם סביבתי.

ט"ו בשבט

ראשיתו של ציון ט"ו בשבט, או "ראש השנה לאילן", בתקופת המשנה. במקורו לא היה
זה חג אלא תאריך שציין את מועד תחילת שנת מעשר האילן לפי דברי בית הלל, כפי
שנאמר במשנה: "אַרְבָּעָה רָאשֵׁי שָׁנִים הֵם [...] בְּאַחַד בְּשָׁבָט, רֹאשׁ הַשָּׁנָה לְאֵילָן, בְּדָבָרִי
בֵּית שַׁמַּאי. בֵּית הַלֵּל אוֹמְרִים, בְּחֻמְשָׁה עָשָׂר בּו'".

(משנה, מסכת ראש השנה, פרק א, משנה א)

בתקופה זו נהוג היה להפריש מדי שנה מעשר - מעין מס, עשירית מהיבול - מתנובת האדמה
ועצי הפרי, והוא ניתן לכוהנים, ללוויים ולעניים. הפירות שגדלו על העץ עד ט"ו בשבט השתייכו
לשנת המעשר הקודמת, וממועד זה ואילך התחילה שנת מעשר חדשה.

במרוצת הדורות קיבל ט"ו בשבט אופי של חג. ביום זה נהגו לאכול משבעת המינים שבהם
נתברכה ארץ ישראל: חיטה, שעורה, גפן, תאנה, רימון, זית ותמר.

משמעות מיוחדת קיבל ט"ו בשבט במאה השש־עשרה בצפת על ידי המקובלים (חכמי תורת
הקבלה והמיסטיקה) שקבעו את "סדר ליל שמחת האילנות", המכונה גם 'תיקון' ט"ו בשבט.
המקובלים האמינו שאכילת הפירות בכוונה משפיעה על העולמות הרוחניים ומביאה לתיקונם.
סדר ט"ו בשבט כלל שולחנות ערוכים המקושטים בפרחים ובענפי הדס, ועליהם שפע פירות
ויין. המסובים למדו תכנים הקשורים לפירות מתוך התורה, התלמוד וספר הזוהר, ואמרו תפילות
מיוחדות לשלום האילנות.

על הגלגול הציוני של ט"ו בשבט היטיבה לכתוב שרה שוב במאמרה "גלגולו של ט"ו בשבט":
התנועה הציונית הייתה מהפכה גדולה בחיי העם היהודי, לא רק בעצם המעבר מתפילות
לגאולה אל פעולות מעשיות לשם השגתה, כי אם גם באורח החיים כולו: במעבר לחיי עבודה
והתיישבות, בחשיבה, בהתנהגות ובלבוש. ט"ו בשבט הצטרף אל החלוצים שעלו לארץ, ואף
הוא שינה את דמותו מן הקצה אל הקצה.

הארץ הציבה אתגרים חדשים, שאיתם צריך היה להתמודד, ובראש ובראשונה היה האתגר
של 'כיבוש השממה'. במהלך אלפיים השנים שלאחר החורבן, בעקבות המלחמות הרבות
שבהן עברה הארץ מיד ליד, וכתוצאה מן היציאה לגלות ונטישת הארץ - הלכה והשתלטה
עליה השממה והעזובה. לא רק החקלאות נהרסה, גם היערות העבותים שכיסו את נופיה
נתדלדלו על ידי שריפות, על ידי רעייה ממושכת של עדרי עזים, ועל ידי כריתה לפחמים
ולצרכים שונים ששימשו את המלחמות... הביצות שהתפשטו באזורי העמקים, ועם המחלות
שבאו בעקבותיהן. נוף ההרים החשוף, מוכה השמש וסחף האדמה - היה מאיים ומדכא
בהשוואה לנוף האירופי הירוק והמיוער, שהשאירו החלוצים מאחוריהם.

[...] לחלוצים שבאו ליישב את הארץ היה ברור, שצריך לנטוע עצים רבים בנופיה. אבל הרעיון
לקשור את הנטיעה ליום חג, ושהחג המזומן לכך אינו אלא ט"ו בשבט - רעיון זה לא בבת
אחת צמח.

ואמנם, החמישה־עשר בחודש שבט איננו מועד אידיאלי לנטיעת עצים, משום שבעונה זו
כבר מתחילים תהליכי החיים בעצים שעמדו כל החורף בשלכת. עדיף לשתול את העצים

בראשית החורף, כשהם עדיין בתרדמה, כדי שיתרגלו למקומם החדש וישתו ממי הגשמים לפני שמתחילה תקופת הצמיחה המזורזת של האביב. במשנה, שצוטטה ממסכת ראש השנה, נאמר, שראש השנה לנטיעה הוא האחד בתשרי. כלומר: מתשרי, ולא משבט, מונים את שנות חייה של נטיעה חדשה שנשתלה. ולמרות זאת, ט"ו בשבט הוא היום שקלט אל תוכו את מנהג הנטיעות.

עדות ראשונה על נטיעה משמעותית בט"ו בשבט היא משנת 1884 מן המושבה הגלילית יסוד המעלה: בט"ו בשבט באותה שנה ניטעו חמש עשרה (ט"ו) מאות שתילי אילנות. בשנת 1903 יצאו תלמידי ירושלים עם מוריהם ביום ט"ו בשבט לנטוע עצים במוצא. אבל מה שהפך את ט"ו בשבט, הוא ראש השנה לאילן, לחג נטיעות רשמי היתה החלטת הסתדרות המורים ב-1908 לטפח את נטיעת העצים כמנהג מרכזי של חג זה. מכאן ואילך הפכה הנטיעה לנושא מרכזי של ט"ו בשבט.

[...] וכך היו נוטעים ונוטעים, עד שהתמלאה הארץ בעצים ולא נשארו מקומות פנויים לנטיעה בקרבת בתי הספר. ומשניטלה מט"ו בשבט מצוות עשה זו, הלכה דמותו של החג ונתמעטה - הוא היה לחגם של גני ילדים, שבו אוכלים פירות מיובשים מתורכיה ומיוון.

אבל לא חג כט"ו בשבט יוותר על קיומו. במדינת ישראל נתגלה צורך חדש - הגנה על טבע הבר של ארץ ישראל, ההולך ונהרס בגלל התנהגות בלתי אחראית של אזרחים ומוסדות: קטיף פרוע של פרחים נדירים, ציד חיות בר ושריפת יערות, וכן התיישבות בלתי מבוקרת הפוגעת באתרי נוף ייחודיים, הקמת מפעלים תעשייתיים הפוגמים ומזהמים את הנוף ומכלים את החי והצומח מבלי לנקוט אמצעים לצמצום הפגיעה, כריית מחצבות וסלילת כבישים הפוצעים את הנוף מבלי להתחשב בשיקולים אסתטיים. אלה ואחרים מאיימים להפוך את הארץ הקטנה והיחידה שיש לנו לשממת בטון, ואנחנו עלולים להגיע למצב שבו אזרחי ישראל יכירו בעלי חיים רק כשהם כלואים בכלובים בגן החיות, פרחיהם "יצמחו" בחנות הפרחים, ואת ריחות הבר של ארץ ישראל הם יכירו מתוך תמיסות מרוכזות בפחיות של מטהרי אוויר. החברה להגנת הטבע נחלצה להגנת טבע הבר של ארץ ישראל. ביוזמתה הפך ט"ו בשבט ליום שמירת הטבע. והשבוע שבו חל ט"ו בשבט הוכרז כשבוע שמירת הטבע. רוח חדשה, תוכן חדש ומנהגים חדשים. המנהג המרכזי שתרם פרק זה בתולדות ט"ו בשבט, הוא היציאה אל חיק הטבע - טיולים, סיורים מודרכים והנאה מיופיו העשיר של הטבע בעונה זו של השנה. ט"ו בשבט בא להציל את הטבע, ונמצא ניצל על ידו.

בשנים האחרונות, עם התעוררות התודעה הסביבתית - הקיימות - נוספה לט"ו בשבט משמעות חדשה, והוא הפך ליום שבו אנו מציינים את האחריות שלנו לניצול נכון של משאבי הטבע והדאגה לדורות הבאים. הקיימות, כתפיסה ערכית, שואפת ליצירת עולם פָּר קִימָא עבור האנושות. הקיימות מבקשת להבטיח חיים של רווחה לנו ולדורות הבאים, מבחינה סביבתית, כלכלית וחברתית.

לצד ההיכרות עם גלגולי החג נבקש בפרק זה להדגיש את התוכן שנוצק בשנים האחרונות לט"ו בשבט, הקשור בטיפוח התודעה הסביבתית. הפרק יוקדש לשאלה האם החברה צריכה לוותר על נוחיותה בטווח הזמן המידי כדי להגן על ערכי טבע שונים למען הדורות הבאים. בנוסף נעסוק במקומו של האדם בטבע ונתייחס לשתי תפיסות מרכזיות הדנות בנושא זה.

לאור העיון במקורות, נשאל האם תפיסת העולם המשנאית רלוונטית לעולמנו כיום. נברר מהי האחריות שלנו כלפי הסביבה, וכיצד נפעל למען הדורות הבאים. במסגרת השאיפה לחברת מופת ותיקון עולם נתייחס לפן הסביבתי, נגביר את המודעות שלנו לאחריותנו על הסביבה, ונלמד כיצד ניתן לפעול למען עולם בר קיימא.

מושג מפתח שיופיע בפרק זה הוא **פיתוח בר קיימא**. זהו מושג שנטבע כדרך התמודדות עם המשבר הסביבתי וזכה להיכלל בהחלטות בינלאומיות רבות, בין היתר בסיכומי ועידות כדור הארץ שהתקיימו בשנת 1992 בריו דה ז'נרו, ובשנת 2002 ביוהנסבורג.

פיתוח בר קיימא הוגדר כפיתוח העונה על צורכי ההווה מבלי להתפשר על יכולתם של הדורות הבאים לענות על צורכיהם - דהיינו ניצול משאבים בצורה מאוזנת, המאפשרת להם להתחדש באופן טבעי.

הדגש של פיתוח בר קיימא נוגע בתחומים שונים:

סביבה - זיהום אוויר ומים, הרס הטבע;

חברה - יצירת מצבים של אי־שוויון חברתי;

כלכלה - אפשרות עבודה לכולם, פערים במשכורות וצרכנות נבונה.

מדינת ישראל קיבלה על עצמה לקדם נושא זה, ואכן בשנים האחרונות נבנתה אסטרטגיה לאומית לפיתוח בר קיימא. הנושא מיושם אט־אט ברשויות מקומיות.

כאמור, רעיון זה של פיתוח בר קיימא אינו זר לרוח היהדות. תיקון עולם כרעיון מרכזי יכול לכלול בתוכו אחריות של האדם על שמירת הטבע למען הדורות הבאים. בספרות היהודית לדורותיה נוכל למצוא את ההתמודדות עם המתח שבין שמירת עולמנו עבור הדורות הבאים מול הבעיות, המצוקות והצרכים של ההווה. על מתח זה נלמד בפרק שלפנינו.

משימת חג

משימת החג מתייחסת למבוא ונועדה לסייע לתלמידים ל"רכוש" את המידע המובא בו בדרך חווייתית. על פי האמור במבוא, ט"ו בשבט עבר גלגולים רבים. מיום שהונהג כיום הקובע לתשלום המס בהתאם ליכול הפירות בתקופת המשנה, הפך ט"ו בשבט, בזמן הגלות, ליום הגעגועים לארץ ישראל. עם ראשית הקמת המדינה הוא הפך ליום שבו מבטאים את הקשר לאדמה ולמולדת באמצעות נטיעות. כיום החג מבטא את המחויבות לשמור על העולם למען הדורות הבאים ולהשתמש במשאבי הטבע באופן מושכל ומחושב.

במשימת הפתיחה נבקש, באמצעות זיכרונותיהם וחוויותיהם של התלמידים והוריהם, להראות את השינויים שעבר החג. סביר להניח שזיכרונות ההורים יתמקדו בנטיעות המייצגות את המגמה לטעת חורש בישראל. מגמה שבאה לידי ביטוי בראשיתה של המדינה ועד סוף שנות השמונים. ייתכן שזיכרונות התלמידים יתמקדו בחוויות הקשורות לאיכות הסביבה, ניקיון ומיחזור.

ייתכן שהתלמידים יבחרו להתייחס לסדר ט"ו בשבט, מסורת שהתפתחה על ידי המקובלים בצפת במאה ה־16 וזוכה לעדנה והתחדשות במשפחות ובבתי הספר בשני העשורים האחרונים בישראל (שאלות א-ב).

כפועל יוצא מהשינויים החלים בחגים בכלל ובט"ו בשבט בפרט, כל דור מדגיש ערכים ומסרים מרכזיים אחרים. בשאלה זו נבקש מהתלמידים לחשוב אילו מסרים יבקשו להנחיל לילדיהם העתידיים. העיסוק באחריות שלנו כלפי הדורות שיבואו אחרינו מרכזי בט"ו בשבט ותלוי בחינוך הדורות הבאים. שאלה זו שמה זרקור על האחריות של התלמידים בהווה ובעתיד (שאלה ג).

כפועל יוצא מהעיסוק העתידי בט"ו בשבט יעצבו התלמידים הזמנה וידגישו בה את הערך המרכזי של החג שיתקיים בעוד 20 שנה בהתאם להבנתם (שאלה ד).



עמוד 163

משימת פתיחה | שכונת רננים

משימה זו מהווה הכנה לקראת לימוד המשנה. הקומיקס מתאר מפגש של נציגי ועדים שונים שהתכנסו על מנת לתכנן שכונה חדשה - שכונת רננים. באמצעות הקומיקס יעמדו התלמידים על ניגודי האינטרסים בין הנציגים השונים. כל אחד מהנציגים מבקש להתאים את השכונה לצרכיו ותפיסת עולמו. נציגת ועד התעשיינים מבקשת לייצר אזורי תעשייה על מנת להבטיח פרנסה למתיישבים בשכונה. אזורי תעשייה לצד שכונת מגורים עלולים לגרום לזיהום אוויר, מפגעי ריח ורעש. נציגת העסקים הקטנים ובתי המלאכה מבקשת לאפשר לכל משפחה להקים עסק לצד הבית. הדוגמאות של מסעדה, נגרייה ולול תרנגולות עלולות לגרום למפגעים של רעש, לכלוך וריח רע. נציגת החקלאים מבקשת להקצות שטחים כדי לקיים אזורי חקלאיים, העלולים לבוא על חשבון אזורי המיועדים למגורים או לתעשייה. נציג רשות הטבע והגנים מבקש לשמר את החורש הטבעי כדי להבטיח ריאה ירוקה. הוא מזהיר מפני מפגעים אקולוגיים העלולים להיגרם מהקירבה לאזור תעשייה או מקרבתם של בתי המלאכה והעסקים למגורים של התושבים (שאלות א, ה).



עמוד 164

נציגים נוספים בוועדה יכולים לייצג מערכות של חינוך, תרבות, הגיל השלישי, תברואה, תחבורה ועוד (שאלה ג).

השיקולים לקניית דירה בשכונת רננים משקפים את הצורך לאזן בין תעסוקה ופרנסה, שהן פועל יוצא מהקמת תעשייה ובתי עסק, לבין שמירה על איכות הסביבה והרחקה של מפגעים סביבתיים מהשכונה. משפחות שיבקשו לקנות דירה יתנו דעתן על שאלות של פרנסה, נגישות, חינוך, איכות האוויר, צפיפות, קירבה לאזורי תעשייה, מפגעי רעש, תברואה, נוי וחורש טבעי (שאלה ד).

שונים חשנה | שמור מרחק!

המשנה המתייחסת ישירות לט"ו בשבט מוזכרת במבוא לפרק. כאמור, במקור ט"ו בשבט לא היה חג אלא תאריך שציין את מועד תחילת שנת מַעֲשֵׂר האילן, לפי דברי בית הלל, כפי שנאמר במשנה: "אַרְבָּעָה רָאִשֵׁי שָׁנִים הֵם [...] בְּאַחַד בְּשָׁבָט, רֹאשׁ הַשָּׁנָה לְאֵילָן, בְּדַבְרֵי בֵּית שְׁמַאי. בֵּית הַלֵּל אוֹמְרִים, בְּחֻמְשָׁה עָשָׂר בּו".

(משנה, מסכת ראש השנה, פרק א, משנה א).

בתקופה זו נהוג היה להפריש מדי שנה מַעֲשֵׂר - מעין מס, עשירית מהיבול - מתנובת האדמה ועצי הפרי, והוא ניתן לכוהנים, ללוויים ולעניים. הפירות שגדלו על העץ עד ט"ו בשבט השתייכו לשנת המעשר הקודמת, וממועד זה ואילך התחילה שנת מעשר חדשה.

מאחר שהפרק עוסק באיכות הסביבה והדאגה לדורות הבאים, בחרנו לא להתמקד במשנה המובאת לעיל אלא במשניות הלוקחות ממסכת בבא בתרא, העוסקות במפגעים אקולוגיים וההתמודדות עימם.

"בבא בתרא" בארמית משמעותו היא "השער האחרון", המסכת נקראת כך כיוון שהיא החלק השלישי והמסיים במסכת נזיקין, העוסקת בחוקים הקשורים לממון. בגלל גודלה של מסכת נזיקין היא חולקה לשלושה "שערים":

מסכת בבא קמא - "השער הראשון" - עוסקת בעיקר בדיני נזיקין וגזל.

מסכת בבא מציעא - "השער האמצעי" - עוסקת בעיקר בדיני אבדות ושומרים.

מסכת בבא בתרא - "השער האחרון" - עוסקת בעיקר בדיני שכנים ושותפים וגם בדיני ירושה.

חלוקת המסכת לשלושה היא בבלי, ואילו בארץ ישראל המסכת נחשבה תמיד כמסכת אחת. החלוקה לשלושה חלקים נעשתה באופן טכני - עשרה פרקים בכל מסכת, אף שמבחינה תוכנית, לעיתים יש חפיפה בין הנושאים המופיעים בשערים השונים.

פרק ב במסכת בבא בתרא מלמד אותנו על הסוגיות שהעסיקו את החכמים ועל הדרכים היצירתיות שבאמצעותן ביקשו ליישב מחלוקות שנסובו על נזקי שכנים הנגרמים בעקבות מפגעי רעש, ריח, בעלי חיים ועצים שפולשים או פוגעים במרחב של השכן. כדי להבין את הרקע להתמודדויות אלה, יש לזכור שבתקופת המשנה לא הייתה הפרדה ברורה בין אזור המגורים לבין אזורי חקלאות ובתי מלאכה. חלקים ניכרים מחיי היומיום התנהלו בחצר המשותפת:

[...] האקלים הנוח השורר בארץ ישראל ברוב ימות השנה הפך מאז ימי קדם את השהות בחצר הבית לרצויה ונעימה, והחצר תפקדה בתקופות השונות כחלק בלתי נפרד מהבית.

רוב בתי המגורים מתקופת המשנה והתלמוד שנחשפו בארץ היו בתי חצר, כאשר החצר הינה פנימית, מוקפת בחדרי הבית, או חיצונית, מוקפת בגדר או חומה המפרידה את הבית מהרחוב, לשמירת פרטיותם של הדיירים. סביב החצר חיו פעמים רבות מספר משפחות, ולרוב הייתה ביניהן קרבת משפחה. החצר היא זו שהגדירה למעשה את יחידת המגורים הבסיסית, ודיירה נקראו "בני חצר".



עמוד 165

בבנייה העירונית הצפופה הכניסה לחצר הייתה דרך "מבוי", מעין סמטה, שקישרה את החצר לרחוב. המבוי מופיע במקורות כמרחב משותף, כאשר התקנות שחלו על החצר חלו גם על שטח זה.

בין תפקידיה החשובים של החצר היו הבישול והאפייה. אלו מאפיינים גם את בית החצר בבנייה המסורתית של ימינו. הכיריים והתנור בחצר שימשו במשותף מספר משפחות. החצר שימשה גם לאכילה, הן לארוחות היומיומיות והן לארוחות מיוחדות כמו עריכת סדר הפסח.

בחצר המשותפת הותקנו גם בורות המים, שניקזו מי גשם מהגגות, ואלה שימשו לשתייה, וכן למטרות אחרות כגון כביסה. גם מקומם של בעלי החיים וכן של מחסני הציד והמזון היה בחצר.

מההלכות השונות ניתן ללמוד על תפקידי החצר ומעמדה בתקופת המשנה והתלמוד, לדוגמא: "היה מעמיד בהמה בחצר, תנור וכיריים וריחיים, ומגדל תרנגולין ונותן זבלו בחצר - אינה חזקה. אבל עשה מחיצה לבהמתו גבוהה עשרה טפחים וכן לתנור וכן לכיריים וכן לריחיים - הרי זו חזקה" (משנה, בבא בתרא ג, ה). (החזקה הינה הקניית בעלות.

במקורות רבים ניתן למצוא התייחסות ליחסי הגומלין בין השותפים לחצר. מעצם היותה חלק בלתי נפרד מהבתים שסביבה, היה צורך לקבוע חוקים, תקנות וכללי התנהגות, בנושאים השונים של הבעלות, התחזוקה והשימוש בחצר. סוגיה אחרת היא הרעש בחצר, המותר רק בשלושה מקרים, של ילדים הלומדים בה, של הרחיים החיוניים לטחינת הקמח ושל יצירת כלים. שילוב חנות בחצר המשותפת נדון גם הוא, כאשר הדבר אסור בשל הרעש שיוצרים הלקוחות. במשנה ובגמרא נדונה סוגיית מטרד הרעש כתוצאה מקיום עסק במבנה מגורים, בין היתר בשל ריבוי העוברים והשווים, ובעקבות כך נדון נושא החזקה והפיצויים בהתאם לכל מצב.

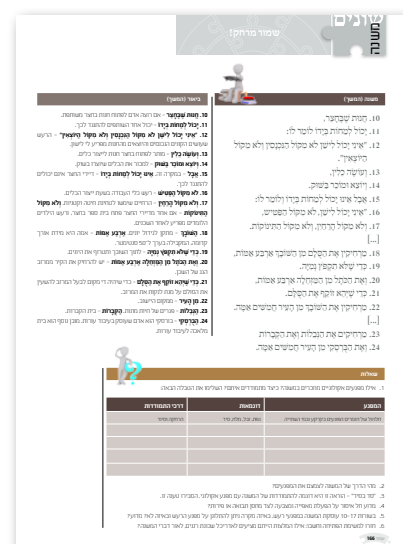
(לפי: מיכל נאור ורניק, "חצר השותפין: החצר המשותפת במקורות ותרבות המגורים הארץ ישראלית הקדומה", בתוך "חצר השותפים", החצר המשותפת והתפתחותה באדריכלות המגורים הישראלית).

במשניות המובאות נוכל למצוא תקנות שמטרתן להגן מפני מפגעים אקולוגיים, שנבעו מסמיכותם של מתקנים חקלאיים לאזורי מגורים, או מהעובדה שהשכנים חולקים חצר משותפת.

לפניכם טבלה המסכמת את המפגעים ואת דרכי ההתמודדות עימם (שאלה 1):

המפגע	דוגמאות	התמודדות
חלחול של חומרים הפוגעים בקרקע ובמי השתייה	גפת, זבל, מלח, סיד	הרחקה וסד בסיס
פגיעה ביציבות הקיר של השכן	הַזְעָעִים, הַמַּחְרָשָׁה, מִי רָגְלִים	הרחקה
החום והריח עלולים לפגוע ולזהם את היבול	פתיחת מאפייה, מצבעה, רפת תחת מחסן של תבואה/ פירות	איסור על פתיחת העסקים בקרבת מחסן התבואה
רעש הקונים היוצאים והנכנסים, מעבר של קונים בשטח פרטי	חנות בחצר משותפת	מחאה של השכן תוכל להוביל לסגירת העסק או למכירה של הכלים בשוק ולא בחצר המשותפת
נמיה עלולה לטרוף יונים	סולם ושובך	הרחקת הסולם מהשובך
קירבה בין קיר למרזב שכנו	קיר, מרזב, סולם	הרחקת הקיר מהמרזב
היונים אוכלות מהזרעונים המונחים לייבוש על הגגות	שובך יונים	הרחקת השובך מהיישוב
ריח רע	נבלות, קברות, בורסקאי	הרחקה מהיישוב

האופן שבו מתמודדת המשנה עם המפגעים הוא בעיקרו הרחקתם אל מחוץ ליישוב (שאלה 2) באמצעות 'סד בסיס' נהגו לסייד את האזור שבו נמצאים החומרים המסוכנים. פעולה זו יצרה



חציצה ומנעה מהחומרים לחלחל לאדמה ולמאגרי השתייה. כך יכלו להימנע מהמפגע המזהם (שאלה 3). כחלק ממערך השיקולים חל איסור על הפעלת מאפייה ומצבעה לצד הגורן, מאחר שבשני בתי המלאכה מופעל חום רב שעלול לפגוע ביבול ואף לגרום ליבול להתלקח לכדי שריפה (שאלה 4). כדי להתמודד עם מפגע של רעש, מבחינה המשנה, בין חנות הפועלת בחצר משותפת וגורמת לרעש רב כפועל יוצא מהכניסה והיציאה של הקונים לבין רעש הנגרם מבית מלאכה שתוצרתו נמכרת בשוק. כמו כן, המשנה קובעת שיש רעשים שאינם נחשבים מפגעים ולכן המחאה עליהם אינה לגיטימית. דוגמאות לרעשים אלו המובאים במשנה הם הרחיים ששימושם לטחינת חיטה וקולות הילדים הלומדים בבית ספר שפתח אחד הדיירים בחצר (שאלה 5).

במשימת הפתיחה לפרק הובאו המלצות של נציגי הוועדות השונות. העיון במשנה מלמד על המורכבות הנובעת ממגורים לצד בתי מלאכה וגידולים חקלאיים ועל החשיבות לייצר מערך שיקולים, וכפועל יוצא תקנות שיאפשרו להתמודד עם מפגעים סביבתיים של ריח, רעש, חלחול חומרים רעילים ומרחק סביר בין בתי השכנים.

בתשובתם התלמידים יוכלו להתייחס לרעיון ההרחקה, הבא לידי ביטוי במשנה ולחשוב על המפגעים הרלוונטיים לעולם מודרני ועל שיקולי ההפרדה בין אזור המגורים לאזורי תעשייה ובתי מלאכה (שאלה 5).

משימה: הקמת שדה תעופה בינלאומי בעמק זרעאל

משנת 2009 משרד התחבורה עוסק בצורך להקים שדה תעופה בינלאומי נוסף לנתב"ג. אחד המקומות שהוגדרו כפתרון אפשרי להקמת שדה התעופה הוא עמק זרעאל, שהנו עמק חקלאי, בעל יישובים כפריים וריאה ירוקה.

המשנה מזהירה ממפגעים של רעש וזיהום וקובעת שיש להרחיק את המפגע האקולוגי מאזורי התיישבות ולייצר חציצה ברורה. על פי המשנה, ניתן להניח שיש להקים את שדה התעופה באזור מישב פחות. אחת ההצעות להקמתו של שדה התעופה היא באזור נבטים בדרום הארץ, שם ניתן למקמו הרחק מאזורי מגורים. טיעונים נגד הקמת שדה התעופה יכולים להיות: זיהום אוויר כתוצאה מתנועת המטוסים וריבויי כלי רכב שייכנסו ויצאו משדה התעופה, מפגעי רעש של המראות ונחיתות המטוסים ופגיעה בצביון החקלאי של יישובי העמק והפיכת האזור לאזור אורבני סואן. כמו כן, הקמת שדה תעופה לצד אזורי מגורים תצריך כבישי גישה ויציאה, חניונים, מחלפים, אזורי מסחר ותעסוקה, והיא תשנה את פני העמק. טיעונים בעד הקמת השדה: הזדמנויות תעסוקה לאנשי העמק ופיתוח אזורי תעשייה ומסחר (שאלה 1).

באזורים רבים בארץ קיימים מפגעים סביבתיים. שאלה זו נועדה לחדד את המודעות הסביבתית של התלמידים, ולרתום אותם לפעילות אקטיביסטית כחלק מהחינוך לתיקון עולם והאחריות הסביבתית. ניתן ללמוד בשיעור על מאבקים סביבתיים המתנהלים בקרבת מקום ולבחון כיצד נוכל להירתם למאבק או אפילו ליזום מאבק על מפגע מאיים בסביבתנו. באמצעות הגברת המודעות לסביבה נוכל להגביר את תחושת המסוגלות והשליחות של כל אחד ואחת מהתלמידים והתלמידות לפעול למען עולם בר קיימא (שאלה 2).

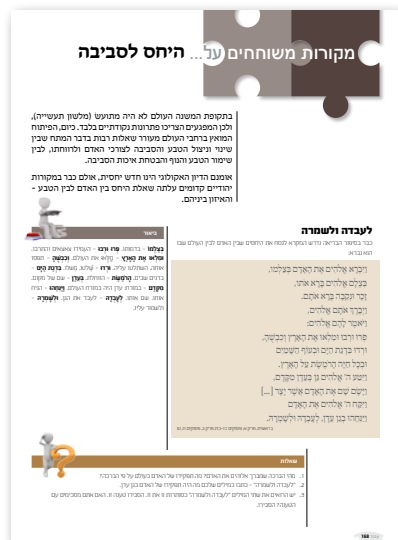
מקורות משוחחים על... היחס לסביבה

לַעֲבֹדָה וְלִשְׁמֶרָה

אפשר להיעזר במקור כדי לפתח ולהעמיק את הדיון שבו התחלנו באמצעות הסיפור על חוני. לאחר תיאור הבריאה בתחילת ספר בראשית, מתוארים היחסים שבין האדם לבריאה. משם עולה באופן ברור כי בורא העולם מנחה את האדם הראשון מצד אחד "לעבדה" - לפתח את האדמה ואת הסביבה שבה הונח - ומנגד "לשמרה" ולא לרדות בה רדיית יתר (שאלה 1). לפי הצעה פרשנית זו, אין הטבע והאדם שווים בערכם. האדם הוא נזר הבריאה, ולפיכך, זכותו, ולעתים גם חובתו, לעבוד, לפתח וליצור בתוך העולם. פיתוח הבריאה הוא תנאי הכרחי לחיים אנושיים ראויים על פני כדור הארץ. יחד עם זאת, התורה מציגה ערך מאזן - "ולשמרה". כלומר, אין לראות בעמדה המעודדת פיתוח היתר גורף לפגיעה ולהשחתה של ערכי הטבע (שאלה 2). כשם שהאדם מצווה לבנות ולסגל את הטבע לצרכיו, כך הוא מצווה גם לשמור עליו. מה משמעותם של שני



עמוד 167



עמוד 168

הציוויים הללו, הסותרים לכאורה זה את זה? אולי ניתן לראות בהם כמאזנים ומשלימים זה את זה: מותר, ואולי אף רצוי, לפתח את העולם באמצעים טכנולוגיים ואחרים, ועם זאת יש לעשות זאת בזהירות, מתוך רגישות לערכי הטבע ולשמירה על העולם למען הדורות הבאים (**שאלה 3**).

בשביל בראתי

במובנים רבים מדרש זה מהווה השלמה לפרשנות המוצעת לפסוקים שהופיעו במקור הקודם. גם כאן מוצב האדם כנזר הבריאה בין אילנות גן העדן, והעולם נתפס כבריאה המשרתת את צרכיו (**שאלה 1**). ואולם, מכך לא משתמע היתר גורף שהאנושות תעשה בעולם ככל העולה על רוחה. הבורא מזהיר באופן חד־משמעי כי האדם הוא שיישא בתוצאות מעשיו, לא כגמול מלאכותי, אלא כתוצאה מתבקשת והגיונית ממעשיו "שאם תקלקל אין מי שיתקן אחריו" (**שאלה 2**). במושגים המודרניים היינו אומרים כי הבורא הנחה את בראיו להתייחס לעולם בדרך של פיתוח בר קיימא (Sustainable Development). התייחסות זו כלפי הסביבה מאפשרת פיתוח תוך כדי שימוש במשאבי הטבע, ועם זאת שימורם של משאבי הטבע למען הדורות הבאים. בימינו המודעות ל"קיימות" גדלה, מוצבים מתקני אשפה שמאפשרים מחזור נוח, בסופר מגבילים את השימוש בשקיות ניילון והעיסוק החינוכי והתקשורתי בנושא גובר. עם זאת, הדרך עוד ארוכה לביסוס והטמעת אורח חיים בר קיימא (**שאלה 3**).

שונים | נטיעה לדורות

האגדה על שנתו של חוני המעגל מצויה במקורותינו בשני נוסחים: בתלמוד הירושלמי, תענית, פרק ג, הלכה ט, ובתלמוד הבבלי, תענית, דף כג, עמוד א. נוסחים אלו שונים זה מזה בפרטים רבים. אף על פי שהגרסה הבבלית היא ככל הנראה עיבוד מאוחר של הגרסה הארץ ישראלית, בחרנו בה (בשינויים קלים מתרגומו של 'ספר האגדה'), משום שהוא מתאים יותר לנושא דיוננו. הסיפור עוסק במפגש בין שתי דמויות שייחסן אל העולם הסובב אותן שונה בתכלית: הזקן הנוטע עצים למען בני בניו, ומולו - חוני, שאינו רואה טעם במעשה שאינו גמול ופרי מיידי.

המפגש בין חוני לבין הזקן הנוטע והשיחה המתפתחת ביניהם חושפים שני מצבי נפש מנוגדים. הזקן - מעייניו מופנים לדורות הבאים והוא אינו נהנה מפרי העץ, ולעומתו חוני מניח שאדם משקיע רק במה שייספק את צרכיו באופן מיידי. אין הוא מבין את האדם העמל שלא על מנת ליהנות מפרי עמלו.

האגדה אינה מספרת כיצד הגיב חוני לדבריו הנוקבים של הזקן. האם שתק, או אולי ניסה לשכנע את הזקן בחוסר התועלת של מעשה הנטיעה? ושמה הצליח הזקן להכניס ספק בליבו של חוני (**שאלה 1**).

חוני נדרם למשך שבעים שנה. במשך תקופה ארוכה זו השתנתה המציאות לחלוטין. חוני מתעורר בדור שנוהג לאכול את פירות נטיעותיהם של בני הדור הקודם. חוני מצליח לחוות חוויה נדירה - לחיות בפרק זמן של שלושה דורות ולחזות במו עיניו כיצד מתממשת תורתו של הזקן הנוטע. בן בנו של הזקן מלקט חרובים מהעץ שהזקן נטע! חיזוק נוסף לפרק הזמן הממושך שעבר מתואר באמצעות אתונו של חוני שהמליטה בינתיים בנים ובני בנים. עובדה זו היא רמז מטרים לפגישתו של חוני עם צאצאיו (**שאלה 2**).

התמונה הבאה היא מהתמונות הטראגיות ביותר בסיפורי האגדה; חוני מגיע לביתו ומגלה שבני משפחתו - אשתו וילדיו - מתו מכבר, וכעת חי בביתו נכדו. מפגשו של חוני עם צאצאיו מקביל בסיפור למפגשו עם נכדו של הזקן, האוכל מפרי העץ שנטע זקנו.

כיצד מגיב חוני לסיטואציה? האם השינה הארוכה והחוויות שעבר בעקבותיה חוללו שינוי בתפיסתו? דומה שהתשובה לשאלות אלו שלילית. כל מאמציו של חוני לשכנע את בני משפחתו ואת חכמי הדור כי הוא חוני המעגל עולים בתוהו. הוא חווה תחושת תסכול קשה, בראותו את פרי עמלו המשפחתי פורח ומלבלב, כאשר הוא עצמו אינו זוכה להכרה! (**שאלה 3**).

בתמונה הבאה חוני מקבל הזדמנות נוספת לחוות את ערכה של נטיעה שנטע הוא עצמו. בבית המדרש הוא שומע חכמים המתפעלים מהבנת סוגיה מסוימת, ומשווים את בהירות ההבנה



עמוד 169



עמוד 170

לבהירות שהייתה בימי חוני. לו הפנים חוני את המסר שעלה מדברי הזקן, היה חש סיפוק רב מהשכר היוצא מהעמל שעמל בעבר. אך חוני בשלו: שוב הוא מתעקש לשכנע את הנוכחים שהוא הוא חוני, ושעליו הם מדברים ועל כן הוא נפגע עד עמקי נשמתו (**שאלה 4**) לאחר שנוכח לדעת, שאין לו סיכוי לשכנע את חכמי בית המדרש בדבר זהותו, הוא נשבר ומבקש מהאל שימית אותו.

נוקשותו של חוני ואטימותו בפני הבנת ערכם של המעשים הנושאים פירות לאחר זמן, גורמות לו לכרוע תחת המעמסה הנפשית, ולהעדיף מוות על פני חיים במציאות חברתית מנוכרת (**שאלה 5**).

הנטיעה מייצגת את הרעיון המובא בסיפורם של חוני והזקן, שבאמצעות פועלנו היום אנו משפיעים על הדורות הבאים. רעיון זה רלוונטי והכרחי לקיום שלנו על כדור הארץ. במדינת ישראל ניטע לאורך השנים חורש טבעי, וכעת הדגש נוטה לעבור מפעולת הנטיעה עצמה להתנהלות רחבה וכוללת המכונה "קיימות", משמע, היכולת להמשיך ולקיים תהליך או מצב לאורך זמן. באקולוגיה, מערכת בת קיימא היא מערכת שהמגוון הביולוגי שלה ופוריותה נשמרים לאורך זמן. בשביל בני האדם, קיימות היא הפוטנציאל לחיים של רווחה בטווח הרחוק, מבחינה סביבתית, כלכלית וחברתית.

מערכות אקולוגיות תקינות מספקות שירותים חיוניים לבני האדם וליצורים חיים אחרים. ישנן שתי דרכים להפחית את הפגיעה שפוגעים בני האדם במערכות האקולוגיות ולהקטין את צריכת המשאבים. הראשונה היא ניהול סביבתי באמצעות היכרות עם אתגרי הקיום והשמירה על הטבע והסביבה. השנייה היא ניהול הצריכה האנושית - כלכלה אקולוגית שמשולבים בה היבטים חברתיים, תרבותיים, בריאותיים ופיננסיים. לדוגמה: תכנון עירוני, תחבורה בת קיימא, שינוי סגנון חיים מקומי ואישי וצרכנות נבונה. אפשר לעשות שינויים בתחומים רבים של החיים לטובת הקיימות: בצורת המגורים (למשל, כפרים אקולוגיים וערים בנות קיימא), בדרך ההסתכלות על מגזרים כלכליים ועל פרקטיקות מקצועיות (חקלאות בת קיימא, בנייה ירוקה), בפיתוח מדעי של טכנולוגיות חדשות (אנרגיה מתחדשת), ובסגנון החיים האישי (למשל, קנייה של מוצרי יד שנייה או השכרת ושכירת מוצרים) (**שאלה 6**).

לכל אחד ואחת מאיתנו הצורך להותיר חותם, להשפיע ולתרום לדורות הבאים. כשם שהדאגה לדורות הבאים מתבטאת בנטיעה, היא עשויה להתבטא גם בפעולות של שימור ובהגבלה של נזקי הפיתוח. כשם שבאנו אל העולם ומצאנו אותו ראוי לחיות בו, כך עלינו לשמור אותו למען הדורות הבאים. התלמידים מוזמנים לשותף האם תרומתם תבוא לידי ביטוי בצמצום והפחתה בצריכת משאבי הטבע או בעשייה למען איכות הסביבה והגנתה. ניתן להרחיב את הדיון ולדון ב"בנטיעות" חברתיות, מדעיות, כלכליות, מוסריות, בתחומי הבריאות והספורט ועוד (**שאלה 7**).

חוני והזקן משקפים שתי גישות לחיים, חוני מקדש את הכאן ועכשיו ומבקש לחוות סיפוק ותוצאות מיידיות, לעומתו הזקן מכיר בתוצאות העתידיות של מעשיו, מעייניו מופנים לדורות הבאים, ובהתנהלותו באה לידי ביטוי בתפיסת עולם 'מקיימת' שתבטיח חיי רווחה תוך התחשבות אקולוגית בטווח הרחוק (**שאלה 8**).

במשימה זו אנו מבקשים להיעזר בשני הטיפוסים (כמייצגים שתי השקפות עולם) בהקשר לדילמה אקטואלית של פיתוח לעומת שימור בשכונת רננים.

אפשר לחלק את הכיתה לשתי קבוצות: קבוצה א, קבוצתו של חוני - בעד פיתוח הכבישים, התיעוש, המסחר; וקבוצה ב, קבוצתו של הזקן הנוטע, בעד ריאה ירוקה והתנהלות צרכנית נבונה. מובן שהוויכוח בשאלות של פיתוח לעומת שימור מורכבות יותר, שכן גם מחשבה על תשתיות תשרת את הדורות הבאים, ולעומת זאת התפיסה הירוקה אינה רק ממוקדת בעתיד אלא בטובתנו בהווה. עם זאת, נראה לנו שניתן להכליל ולראות את האינטרסים של הגורמים המפתחים כמקבילים לדמותו של חוני, ואת האינטרסים של הגורמים המשמרים כמקבילים לדמותו של הזקן, החושב על טובת הדורות הבאים.

החלטת דעתו בענין הנושא

1. כיצד נוכל לשמור על הסביבה?
2. כיצד נוכל להפחית זיהום?
3. כיצד נוכל להפחית פחמן?
4. כיצד נוכל להפחית צריכת מים?
5. כיצד נוכל להפחית צריכת אנרגיה?
6. כיצד נוכל להפחית צריכת פלסטיק?
7. כיצד נוכל להפחית צריכת כלי רכב?

מחזור 171

עמוד 171

שונים הגות ציונית ותיקון החברה | שמירת טבע

עזריאל קרליבך, עיתונאי ופובליציסט, היה העורך של עיתון 'ידעיות אחרונות' ולאחר מכן של עיתון 'מעריב', החליט בשנת 1954 לערוך סיור בן שלושה שבועות ביהודה, ואת רשמיו ממנו העלה בספרו 'הודו - יומן דרכים' שראה אור בשנת 1956 בהוצאת עיינות. הספר, המתאר את הודו מנקודת מבט אישית ובראיה ייחודית, מאפשר הצצה לאמונות ולתפיסות העולם של התושבים המקומיים שאצלם התארח קרליבך. השיחה המובאת בספר הלימוד מזמנת מבט מחוץ לתרבות היהודית על תמונת העולם העולה מן המקרא, וכיצד היא מצטיירת בעיני תושבי הודו. הביקורת שמעלה קרליבך בפני מארחיו מובאת מנקודת מבט מערבית המקדשת יעילות ותפוקה כלכלית. מתוך נקודת מבט זו, קרליבך מבקר את הקדושה שניתנת לפרות שמונת מההודים "לנצל" לצורכי האדם (שאלה 1). בשיחה ניתן לזהות שתי תפיסות מנוגדות לגבי שאלת מקומו של האדם בעולם: התפיסה האנתרופוצנטרית, המערבית, המייצגת את האמונה היהודית, מעמידה את האדם במרכז, ולעומתה התפיסה הביוצנטרית, תפיסתה של התרבות ההודית, המעמידה את הטבע במרכז. הגישה האנתרופוצנטרית רואה באדם מעין מנהל משק של משאבי העולם, שעליו לנהל בתבונה, בחסכנות, באהבה ובאחריות, בעיקר למענו הוא. לעומתה, התפיסה הביוצנטרית שוללת את הצבת האדם במרכז. היא רואה בו מין נוסף, שחשיבותו אינה עולה על זו של מינים אחרים. גישה זו מדגישה כי זכות הקיום של הנהר, העץ, הפרות, הנחשים וכו' אינה נובעת מהתועלת שהם מסבים לאדם, אלא מעצם קיומם. מעניין לעמוד על השוני התפיסתי בין המערב למזרח בהקשר זה, ולעמוד על ההתנשאות המערבית הבאה לידי ביטוי למול תפיסת העולם השונה. חשוב להצביע על כך שבדיון זה על מקומו של האדם בטבע כל אחד מהדוברים בטוח שהאמת מונחת בבסיס תפיסתו (שאלות 2 ו-3). לסיכום נזמין את התלמידים להציג איזו עמדה מעוררת בהם הזדהות, נבחן עד כמה אנו שבויים בתפיסת עולמנו ועד כמה נוכל להזדהות עם תפיסה שונה בתכלית. כמו כן נדגיש שגם הזדהות עם התפיסה האנתרופוצנטרית יכולה להתבטא בעליונות מובהקת של האדם או להציע תפיסה מעודנת המציעה שימוש במשאבי הטבע לצד שמירתם ברוח "לעבדה ולשמרה" (שאלה 4).

מותר גם לגעת

עמוס עוז, במאמרו "אהבת הארץ", מסתייג מהביטוי "שמירת הטבע". לטענתו, ביטוי זה מתעלם מכך שהאדם והטבע נמצאים במארג של יחסי גומלין ומשפיעים זה על זה באופן הדדי. מערכת היחסים בין האדם לטבע היא דינמית ומשתנה מעת לעת, ולכן המושג שימור אינו משקף את היחסים הללו באופן מיטבי. שימור מזהה בעיני עוז עם מרחב מוזיאוני שבו הזמן עצר מלכת והמיצגים נותרים 'קפואים' במקומם, בעוד הצופים מוזמנים להתרשם מהם באופן זהיר ומרוחק. עוז משווה, במאמר המלא, את היחסים בין אדם לטבע למערכות יחסים אחרות בין בני זוג, בין הורים לילדים, ודרך השוואה זו הוא מלמד על ההשפעות ההדדיות שמתאפשרות מיחסים של אמון וקירבה. בהסתמך על אנלוגיה זו, עוז מציע להחליף את הביטוי שימור הטבע בביטוי "לגעת באהבה" (שאלה 1). ברוח העיקרון "לעבדה ולשמרה", המחזיק את המתח בין שימור לפיתוח, עוז מניח שכדי לחיות מציאות מודרנית על האדם להשתמש במשאבי הטבע לצרכיו: לסלול כבישים, לייצר אזורי תעשייה, להפוך את האדמה למרחב חקלאי וכו'. לעומת מושג השימור המחנך להתבוננות חיצונית ומרוחקת בטבע, עוז מציע להדגיש את אופן הניצול של משאבי הטבע ואת הדרך שבה האדם מטביע את חותמו על העולם. הוא מזמין את קוראיו להתנהל באופן מודע, מעורב, שקול ומתוך לקיחת אחריות מרבית (שאלה 2). אם כן, תפיסתו של עוז מסתייגת מהפרדה דיכוטומית בין האדם לטבע, ומציעה מערך יחסים הרמוניים יותר. אך בד בבד הוא עדיין נאמן לתפיסת העולם המערבית האנתרופוצנטרית ולכן באופן מהותי תפיסתו שונה מהתפיסה המזרחית (שאלה 3).

הקריקטורות מציגות את החוויה של אדם החי בעולם מודרני, מתועש, מרוחק מהטבע. בקריקטורה הראשונה הטבע כשלעצמו לא קיים, והאדם חי בתוך עולם אפוף זיהום כתוצאה ממפעלי התעשייה שהקים. הטבע מיוצג על ידי ציור המודבק לחלון, כווילון שתפקידו למסך ולהסתיר את ההשפעה ההרסנית של האדם על הטבע. ניתן לזהות ביקורת חברתית על ההתנהלות האנושית שמזהמת את העולם עד דק ובד עוסקת בכיסוי הסתרה של הנזקים בייצוגים רומנטיים של טבע.



עמוד 172 ///



עמוד 163 ///

שבועות - חג של חסד

בפרק זה נבקש ללמוד מהו חסד ומהי מצוות 'גמילות חסדים' הנגזרת ממנו. נבחן מדוע ערך זה נחשב מרכזי כל כך במסורת היהודית? היכן קיימת מידת החסד בחברה של ימינו? היכן היא חסרה? האם מידת החסד יכולה לשמש אותנו ככלי לתיקון עולם ולתיקונה של החברה הישראלית?

מפת הפרק

במהלך הפרק נעסוק בשני סוגים של תיקון. האחד הינו תיקון של יחידים בהשראת מגילת רות, והשני תיקון ליל שבועות קהילתי שבו כרוכים יחדיו לימוד ומעשה.

משימת חג: משימת החג מתייחסת למבוא ונועדה לסייע לתלמידים ל"רכוש" את המידע המובא בו בדרך חווייתית. על התלמידים לחבר הצעה לציון חג שבועות בבית הספר. עליהם לקחת בחשבון את היבטי החג השונים, לבחור היבט אחד, לחשוב על פעילות מתאימה ולנסח כרזה או הזמנה לפעילות.

במשימת הפתיחה: נלמד את השיר "כולנו זקוקים לחסד" של נתן זך, ובאמצעותו ניצטר המשגה ראשונית לערך החסד, העומד במרכז הפרק.

שונים משנה: דברים שאין להם שיעור באמצעות המשנה במסכת פאה, פרק א, משנה א, נכיר שערך החסד הבא לידי ביטוי בעשייה של גמילות חסדים הוא אחד מכמה עניינים (הפאה, ביכורים, הראיון ותלמוד תורה), שהמשנה קובעת שאין להם שיעור, משמע שאין להם כמות נדרשת. למעשה, יש מעשים שהחברה מצפה מאזרחיה לעשותם אבל אינה מחייבת אותם. גמילות חסדים, למרות חשיבותה לחברה, נתונה לבחירתו החופשית של כל אדם. כל אחד מחליט לעצמו אם, מתי ובאיזו מידה הוא מעוניין לקיים גמילות חסדים.

במדור **שונים: אגדה - יש עבודה ויש עבודה** נלמד מעשה חכמים מתוך אבות דרבי נתן, נוסח א, פרק ד, משנה א. מעשה זה מלמד שחורבן בית המקדש השני הותיר את העם חסר כלים להתמודדות יומיומית, מאחר שהיה מרכז פולחני שנתן מענה לכפרה על חטאים באמצעות הקרבת קורבנות. נראה, באמצעות האגדה, כיצד גמילות חסדים הופכת להיות כלי אלטרנטיבי לכפר על חטאים, ונלמד כיצד הבחירה בגמילות חסדים מאפשרת לחכמי הדור להמשיך ולקיים יהדות, שאינה תלויה בקיומו של בית המקדש.

במדור **מקורות משוחחים על... חסד**, תחת הכותרת **מה בין צדקה לבין גמילות חסדים** נבחין בין צדקה לגמילות חסדים. נעיין בתוספתא, פאה ד, יח, ונלמד שגמילות חסדים היא מונח רחב יותר הכולל בתוכו מעשים של צדקה. כדי להעמיק את הבנתנו נלמד **מהו חסד?** על פי הרמב"ם, מורה נבוכים, חלק שלישי, פרק נג, נעמוד על ההבחנה בין חסד להענקת טובה גדולה, בהמשך, תחת הכותרת **עיקר התורה נעין בדבריו של רבנו ירוחם הלוי ממיר**, ונראה כיצד החסד מהווה בעיניו את "חוט השדרה" של התורה. נפנה לבחון את מקומו של החסד בעולמנו. תחת הכותרת **ים של חסד** נפגיש את התלמידים עם בחירתה של הילדה להשיב כוכבי ים שנפלטו אל החוף חזרה אל הים ולהציל אחדים מהם. לאחר עיון במקורות יפנו התלמידים **למשימה: מתלמוד למעשה** שבה יתבקשו להכין דפי מידע על עמותות שונות המקדמות חסד בחברה הישראלית.

בפרק זה מובא חלק נוסף של **מקורות משוחחים על... תיקון ליל שבועות** שיעסוק ברעיון המסורתי של תיקון ליל שבועות לאור התמה המרכזית בספר: תיקון עולם. לפיכך, מוצעים שלושה מקורות נוספים: הראשון הוא מקור מידע על תיקון ליל שבועות ואחריו **משימה: תיקון ליל שבועות - מי ומה?** במשימה זו מוזמנים התלמידים לאפיין את התיקונים השונים ולהבחין ביניהם. שני המקורות הבאים מתייחסים לוויכוח בחברה הישראלית בשאלת היחס אל לימוד התורה וארון הספרים היהודי. פרופ' עלי יסיף מציע את **קדושת החיים ולא קדושת הספרים** וד"ר רות קלדרון טוענת **התורה היא המתנה שקיבלנו כולנו** ועומדת על התיקון וההזדמנות הטמונים בלימודי תורה פלורליסטיים עבור החברה הישראלית.



עמוד 175 ///

במשימת סיכום הפרק התלמידים מוזמנים לערוך "תיקון ליל שבועות" בית ספרי וליישם בו רעיונות וערכים שנלמדו בפרק.

חג השבועות

חג השבועות הוא השני משלושת הרגלים המקראיים. החג חל ב־ו' בסיוון, שהוא היום החמישים מתחילת חג הפסח.

לחג שמות אחדים, המבטאים את תכניו המיוחדים:

"שבועות" על שם שבעת השבועות שסופרים מפסח עד החג: "שְׁבַעֲהָ שָׁבָעַת תִּסְפֹּר לָךְ מִהַחֵל חֶרְמוֹשׁ בְּקֶמֶה תֵּחַל לְסֹפֵר שְׁבַעֲהָ שָׁבָעַת. וְעָשִׂיתָ חֵג שְׁבָעוֹת לַה' אֱלֹהֶיךָ".
(דברים טז, ט-י).

"חג הקציר", משום שבתקופה הסמוכה לחג נהגו לעשות את קציר החיטים: "וְחֵג שְׁבָעַת תַּעֲשֶׂה לָךְ בְּפוֹרֵי קֶצֶר חִטִּים".
(שמות לד, כב)

"חג הביכורים", מפני שלפי ההלכה בתאריך זה נהגו להתחיל להעלות את ביכורי האדמה לבית המקדש בירושלים (ביכורים א, י). עם שוב העם לארץ ישראל בראשית הציונות, חודשו במושבים ובקיבוצים טקסי הקציר והבאת הביכורים.

"חג מתן תורה" - לפי המסורת, שבועות חל ביום שבו ניתנה התורה במעמד הר סיני (שמות יט, כ). במהלך הגלות הלך והשתנה תוכנו החקלאי של החג, ובמקום זאת הפך לחג המציין את מעמד הר סיני ומתן תורה.

בימי הביניים, הנהיגו המקובלים בספרד את "תיקון ליל שבועות", שבו נהגו להישאר ערים ולהקדיש את הלילה כולו ללימוד תורה - תנ"ך, מדרשים וספר הזוהר.

המנהג של תיקון ליל שבועות הוא, לפי אחת הדעות, קדום מאוד, אך הוא נשכח במרוצת הדורות והתחדש על ידי המקובלים בצפת במאה ה־16.

מטרת "התיקון" היא "לקשט את הכלה". "הכלה" היא "כנסת ישראל". על פי ספר הזוהר, כנסת ישראל היא הכלה המתארסת לאהובה, הוא האלוהים, והתורה היא "הכתובה", החוזה הנצחי לקיום ההתחייבות על ידי שני הצדדים. מאחר שעל פי המסורת היהודית ניתנו לישראל בהר סיני שתי תורות - תורה שבכתב ותורה שבעל פה - מורכב "התיקון" מקטעים בתנ"ך ומקטעים בתורה שבעל פה: משנה, תלמוד, מדרשים.

המנהג נקרא "תיקון", משום שהוא בא לתקן את המעוות. לפי המסורת, בני ישראל ישנו בשעה שהקדוש ברוך הוא נתן להם את התורה. לפיכך, על מנת "לתקן" את מעשי אבותינו, קיבלנו על עצמנו להיות ערים כל ליל שבועות ולעסוק בתורה.

בשנים האחרונות, מסורת "תיקון ליל שבועות" התקבלה בחברה הישראלית ותיקונים מגוונים מתקיימים בקהילות דתיות וחילוניות. תיקונים אלה מלמדים על כך שהתורה שייכת לכולם, וכל אחד ואחת מוזמנים לקרוא בה ולפרש אותה בהתאם לאמונתם ואורחות חייהם. בתיקונים הללו עוסקים בלימוד התורה גם כאמצעי לבירור דילמות בחברה הישראלית ומתוך שאיפה שהלימוד יהווה השראה ותמריץ לעשייה חברתית ותיקון עולם.

בחג השבועות נוהגים לקרוא במגילת רות. אחד הטעמים היפים לקשר שבין מגילת רות לחג השבועות נזכר אצל חז"ל, ולפיו נקראת המגילה בחג זה מפני "שמגילה זו כולה חסד, והתורה כולה חסד וניתנה [התורה] בחג השבועות" (מדרש לקח טוב).

מגילת רות היא מגילת חסד, משום שבאים בה לידי ביטוי חוקי החסד שבתורה, המחייבים את בעלי הרכוש לתמוך בעני, באלמנה ובגר (הזר).

סיבה נוספת לכך שזוהי מגילת חסד היא מעשי הגיבורים והתנהגותם איש כלפי רעהו. מדובר בהתנהגות החורגת הרבה מעבר לחובתם היומיומית: רות השומרת על נאמנות לחמותה, ובוועז המחזיר לה במטבע של חסד ונושא אותה לאישה על אף פערי המעמדות ביניהם. החוק העברי הקדום קובע כי אין להינשא לנשים מואביות. בועז, בעשותו מעשה חסד עם רות המואביה פועל בניגוד לחוק כאשר הוא נושא אותה לאישה. התנהגותו של בועז סטתה גם בעניין נוסף מן החוק הפורמלי: החוק העברי מחייב במקרה של מות הבעל ללא ילדים את אחי הבעל להינשא לאלמנה כדי להבטיח המשכיות למשפחה וכדי למנוע את נישואיה לבן משפחה זרה. זהו חוק הייבום. בועז לא היה אחי הבעל, אלא קרוב־רחוק בלבד. אף על פי כן הוא נשא את רות לאישה מבלי שחויב בכך על פי החוק ואף בנסיבות שהחוק היה, ללא ספק, מגנה אותן (הפגישה הלילית באסם, נישואין למואביה).

אליעזר שביד בספרו "ספר מחזור הזמנים" (עמ' 248) רואה מעשה חסד מעצם מהותו כפורץ גבולות ושובר מוסכמות - אם זה מה שנדרש ברגע עשייתו. שכן הוא נובע מתוך זיקה ישירה ועוצמתית כלפי האחר. החוק היחיד כאן הוא זה הנובע באופן ספונטני מן הישות המוסרית האינדיבידואלית. זהו 'חוק' פרטי של אדם אחד. וזאת בניגוד לחוק הפורמלי הבא בניסוח כללי וחל על החברה בכללותה. מעשים כאלה עשויים לשמש כתקדימים ולהביא לשינויים במסלול האינטרטי של החוק הכתוב, שמטבעו נוטה לשימור ולשמרנות.

רבים מהחכמים רואים במידת החסד את הערך המרכזי שעליו נשענת היהדות. בחרנו אפוא לעסוק בפרק זה באחד הערכים המרכזיים שבתורה, הקרוי בלשון חכמים "גמילות חסדים".

על לגולו של חג השבועות ניתן ללמוד מתוך הצפייה בסרטון מאת ד"ר חיים בורגנובסקי "שבועות: על מנהג הביכורים, מתן תורה ותיקון ליל שבועות".

משימת חג

משימת החג מתייחסת למבוא ונועדה לסייע לתלמידים ל"רכוש" את המידע המובא בו בדרך חווייתית. על התלמידים לחבר הצעה לציון חג שבועות בביה"ס. עליהם לקחת בחשבון את היבטי החג השונים: הבאת ביכורים, קריאת מגילת רות, חג מתן תורה ותיקון ליל שבועות, ולבחור מתוכם היבט אחד שירצו להדגיש. סביב ההיבט הנבחר יבחרו התלמידים פעילות מתאימה: לימוד כיתתי או פעילות קהילתית וינסחו כרזה שמזמינה את הציבור לחגוג בביה"ס או הזמנה לפעילות. הדגש במשימה זו היא על תכנון רעיוני המבטא היבט מרכזי בחג. עם סיום לימוד הפרק ניתן לחזור לרעיונות שעלו בפתיחת הלימוד ולהציע לתלמידים להיות שותפים בהפקתם.

משימת פתיחה | כולנו זקוקים לחסד

שירו של נתן זך "כולנו זקוקים לחסד" התפרסם באלבומה של נורית גלרון "שירים באמצע הלילה" בשנת 1981. השיר הפך במשך השנים למעין המנון על ערך החסד והנתינה. המושג חסד מורה על מעשה טוב. מקובל להשתמש במילה "חסד" בהקשר של הענקת טובה מרובה יותר מכפי שצריך או מגיע. סיוע ועשייה לפנים משורת הדין (על כך נרחיב בפרק שלפנינו).

"גמילות חסדים" הוא מושג מהמסורת היהודית, המתאר את כלל המצוות והמעשים שבהם האדם מיטיב עם הזולת ומתחשב בצרכיו. בפתגם המלווה את השיר דרשו חכמים: "על שְׁלֹשָׁה דְּבָרִים הָעוֹלָם עוֹמֵד: עַל הַתּוֹקָה וְעַל הָעֲבוּדָה וְעַל גְּמִילוּת חֲסָדִים" (מסכת אבות א, ב). כלומר, גמילות חסדים והעזרה לזולת, הם אחד משלושת עמודי התווך שעליהם העולם עומד (שאלה 1) (הרחבה על רעיון זה מובאת בפרק על שלושה דברים).

בשיר אומר הדובר "כָּלֵנוּ זָקוּקִים לְחֶסֶד", כלומר כל אדם זקוק לחסד, למעשה של טוב לב, ומעשה של נדיבות שיעשה לעיתים מבלי לצפות לתמורה. לכל מעשה חסד שני צדדים - הצד המעניק והצד המקבל - ואפשר היה לחשוב שהזקוק לחסד הוא הצד המקבל, ואילו הצד המעניק יכול היה להמשיך בחייו גם מבלי לעזור לזולתו. אך בשירו "כולנו זקוקים לחסד" זך תיאר תהליך של נתינה ששני הצדדים זקוקים לו ותלויים בו. היכולת לתת היא יכולת מתפתחת ותלויה ביכולת של ילד להתבונן מעבר לעצמו. וויניקוט, רופא ילדים ופסיכואנליטיקאי בריטי, מהמשפיעים ביותר



עמוד 176



עמוד 177

על התפתחות החשיבה הפסיכולוגית, התייחס לשלב האכפתי, כבסיס להתפתחות נפשית תקינה. בשלב זה הפעוט מכיר באחרותו של הזולת, מתייחס אליו כסובייקט בעל רגשות, וכפועל יוצא מבטא רגישות לצרכיו של האחרים הבאים לידי ביטוי בנתינה רגשית ופיזית. המורכבות של נתינה באה לידי ביטוי בויתור על סיפוק מידי, בהשתיי צרכיו של הנותן אל מול העומד מולו. בנוסף, בשביל נתינה משמעותית הנותן צריך לזהות את צרכי האחר ולהתאים את הנתינה לצרכיו (לפעמים האדם שעומד מולו זקוק לעצה ולעיתים רק להקשבה), ונתינה זו דורשת אמפתיה, אכפתיות ורגישות. "שריר הנתינה" מתפתח לאורכם של החיים וכולנו יכולים לשכלל יכולת זו, שהיא בסיס ליחסים הדדיים בין בני אדם (שאלות 2 ו-3).

לצד הדיון על השיר נזמין את התלמידים לבחור שורה משמעותית שנגעה בהם, להעתיק אותה, להוסיף לה תמונה מתאימה ולהסביר את הקשר בין התמונה שנבחרה לשורה בשיר (שאלה 4).

השיר מסתיים בשורות "בואי ואראה לך מקום / שבו עוד אפשר לנשום". אפשר לבקש מהתלמידים לדמיין מקום זה ולכתוב עליו או לצייר אותו. חשוב שהם ידמינו לא רק איך נראה המקום, אלא גם מהם יחסי האנוש במקום הזה. לחלופין, אפשר לדון בשאלה איך גומלים חסד בלי לפגוע בזולת, וכיצד משאירים לו מרחב נשימה. רק כך יתקיים עולם של חסד, שבו יש מקום לכולנו.

הפתיחה מכינה לקראת ההתמודדות עם השאלה שתעמוד במרכז הפרק: האם/כיצד נוכל לבסס את עולמנו יותר ויותר על חסד?

אפשרות נוספת לפתיחה שעל נושא החסד והנתינה היא צפייה בסרטון על [הנערה והעוגיות](#). סרטון אחר על השפעת הנתינה ניתן לראות [כאן](#).

שונים חשנה | דברים שאין להם שיעור

בכל חברה מתקנות חוקים וכללים מחייבים. למשל, נסיעה באור אדום וגרימת נזק לרכוש הזולת הם מעשים שהחוק מגדיר בפירוש את משמעותם. עם זאת, יש מעשים שהחברה מצפה מאזרחיה לעשותם אבל אינה מחייבת אותם. לדוגמה, מתן צדקה. פעולה זו, למרות חשיבותה לחברה, נתונה לבחירתו החופשית של כל אדם. כל אחד מחליט לעצמו אם, מתי ובאיזו מידה הוא מעוניין לתת צדקה לנזקקים. המשנה שלפנינו, מסכת פאה, פרק א, משנה א, מציינת עוד פעולות ומעשים שחשוב לעשותם, אבל אין בהם מידה מחייבת.

משנתנו היא, ככל הנראה, משנה פולמוסית, משנה שנועדה להביע הסתייגות מהתפיסה המקובלת. חוקר המשנה אהרון שמש מוכיח שכבר בימי בית המקדש השני (לפני חתימת המשנה), היו שיעורים קבועים למצוות המנויות כאן. משום כך, ככל הנראה, המשנה מבקשת לומר שאף על פי שיש להן שיעורים קבועים בחוק, כפי שאכן משתקף מתחילת משנה ב, עדיף היה שלא יהיה להן שיעור (ראו: אהרון שמש, "דברים שיש להם שיעור", תרביץ עג, ג [תשס"ד], עמ' 387-407).

בלשון ימינו פירוש הביטוי "דברים שאין להם שיעור" הוא דברים שלא נקבעה להם מידה בכלל (מינימום או מקסימום), או לפחות שלא נקבעה להם מידת מינימום. האדם יכול להפעיל שיקול דעת ולעשותם במידה הנראית לו, כלומר דברים ששיעור עשייתם אינו קבוע בחוק (שאלה 1).

להלן כמה תיאורים, שלחלקם "יש שיעור" (ניתנים למדידה) ולחלקם "אין שיעור" (אינם ניתנים למדידה):

א. רותי אוהבת את בועז מאוד מאוד - אי אפשר למדוד במדויק את מידת האהבה של רותי לבועז, אולם אפשר להשוות את התנהגותה של רותי ואת התבטאותה כלפי בועז ליחסה לאנשים אחרים, ולפי השוואה זו לקבוע שהיא אוהבת אותו מאוד, יותר מאהבתה לאנשים אחרים.

ב. יואב הצליח מאוד בלימודיו - הישגים בלימודים אפשר למדוד על ידי בדיקת הציונים. וביתר העמקה על ידי בדיקת הציונים לאורך זמן, כלומר בחינת גרף השיפור.

ג. רם הוא איש נדיב המרבה לתת מכספו לצדקה - אפשר למדוד את מידת נדיבותו של רם על ידי בדיקת סכומי הכסף שתרם בפרק זמן מסוים.

ד. משה רזה מאוד - אפשר למדוד את מידת רזונו של משה על ידי בדיקת משקלו של משה ביחס לגובהו או ביחס לבני גילו.



עמוד 178



עמוד 179

ה. המטפלת לא טיפלה כראוי בפעוט שעליו שמרה - אפשר לקבוע אם המטפלת עשתה את עבודתה "כראוי" או "שלא כראוי" ובאיזו מידה, אם יש לפנינו קריטריונים לבדוק מהו טיפול ראוי. אולם, ייתכן שאנשים שונים יגדירו קריטריונים שונים ל"טיפול ראוי", ולפיכך נתקשה למדוד באופן אובייקטיבי אם אותה מטפלת אכן טיפלה כראוי בפעוט או לא. עם זאת, אפשר לשער שתהיה הסכמה לפחות על כמה כללי יסוד המגדירים מהו טיפול ראוי.

ו. ינון כעס מאוד על עמית - כעס אינו ניתן למדידה מדויקת, אולם אפשר לבדוק את התנהגותו של ינון כלפי עמית לפני ואחרי הכעס, או להשוות את כעסו למצבים אחרים שבהם הוא חש כעס בעבר, וכך להעריך באיזו מידה הוא כועס על עמית כעת. תהיה זו הגדרה יחסית של הכעס של ינון כלפי עמית ברגע נתון.

ז. עדה אוהבת מאוד ללמוד - אהבת הלימוד אינה ניתנת למדידה מדויקת, אך ודאי אפשר להעריך זאת על פי בדיקת הזמן והמאמץ שעדה משקיעה בלימודים בהשוואה לאחרים ובהשוואה להשקעתה בתחומים אחרים בחייה.

ח. רננה קוראת הרבה ספרים - אפשר לדעת במדויק כמה ספרים רננה קוראת בפרק זמן נתון ולהשוותו למספר הספרים שאדם ממוצע קורא בזמן זה.

ט. יותם הוא חבר מצוין - חברות איננה ניתנת למדידה מדויקת, אך אפשר להעריך זאת על ידי בחינת התנהגותו ויחסו של יותם כלפי חבריו במצבים שונים לעומת התנהגותם של אנשים אחרים במצבים כאלה, וכך להראות שיותם הוא אכן חבר מצוין.

י. יעל היא ילדה טובה - התנהגות אי אפשר למדוד במדויק, אך אפשר להעריך את "איכותה" (טובה/רעה) על סמך קריטריונים מסוימים והשוואת התנהגותה של יעל להתנהגותם של אנשים אחרים (שאלה 2א).

דברים הניתנים למדידה מדויקת הם דברים אובייקטיביים (כמו משקל והישיגים בלימודים), ואילו רגשות ותכונות (כמו אהבה, חברות, כעס) אינם ניתנים למדידה מדויקת, משום שהם דברים סובייקטיביים ואין להם הגדרה מוסכמת או קריטריונים קבועים שעל פיהם אפשר לקבוע את מידתם או את איכותם. עם זאת, אנו נוטים להעריך הערכות ולומר אמירות כגון: "יותם הוא חבר מצוין" או "רותי אוהבת את בועז מאוד מאוד", שכן אף על פי שאין באפשרותנו למדוד זאת במדויק, אנו קובעים קביעות מעין אלה מתוך השוואה למערכות יחסים אחרות ומתוך תחושה אישית. עוצמת הרגש או מידת קיומה של תכונה זו או אחרת נמדדות אפוא לא רק במספרים או במידות מדויקות, אלא גם באמצעות הערכות סובייקטיביות ויחסיות. למשל, מידת החברות נמדדת ביחס לביטויי החברות של אותו אדם כלפי אחרים או בהשוואה לביטוייה אצל אנשים אחרים במצבים דומים. יש דברים שאולי אין צורך או אפילו לא כדאי למדוד, כמו אהבה ורגשות אחרים. חשוב להבין שעוצמת הרגשות משתנה מאדם לאדם, ושמידה של רגשות ותכונות וניסיון לכמת אותם ולהתייחס אליהם התייחסות אובייקטיבית עלולה לפגוע ביכולתו של הפרט לחוות את המציאות באופן סובייקטיבי וגם להוביל לשיפוטיות כלפי רגשות הזולת (שאלה 2ב).

הדברים שאין להם שיעור המזכרים במשנה הם:

- פאה: גודל השדה שבו החקלאי משאיר תבואה לטובת העניים.
- ביכורים: כמות הפירות הראשונים שהבשילו, שאדם מביא למקדש.
- ראיון: מספר הפעמים או משך הזמן שאדם נראה לפני ה' במקדש (על פי הפסוק "שלוש פעמים בשנה יראה כל זכורך את פני האדון ה' אלהי ישראל", שמות לד, כג) או גודל המתנה שהוא מביא כאשר הוא עולה לרגל (וראו בהמשך גם דברים טז, טז).
- גמילות חסדים: מספר המעשים הטובים, החסדים, שאדם עושה לזולת.
- תלמוד תורה: הזמן שאדם מקדיש ללימוד תורה.

לעניינים אלו לא נקבע שיעור משום שמדובר במצוות שבמהותן הן נתונות לרצונו הטוב של האדם, אולם המסר באי־קביעת השיעורים הוא דווקא - **כל המרבה הרי זה משובח**. בעניין מצוות הפאה וגמילות חסדים - החוק אינו יכול לחייב אדם לנהוג לפניו משורת הדין ולתת לנזקקים כמה שיותר. כל אדם רשאי להפעיל שיקול דעת ולתת לנזקקים כמה שהוא רוצה

ויכול על פי מצבו הכלכלי ועל פי בחירתו החופשית. העובדה שאין לדברים הללו שיעור מבטאת אולי את השאיפה שהאדם יעשה זאת מרצונו החופשי ומתוך תחושת מחויבות אמתית וכנה כלפי הזולת, ולא כפעולה טכנית שהחוק מחייב אותו לעשות.

בעניין מצוות הביכורים והראיון – נראה שגם כאן השאירו חכמים את השיעור לשיקול דעתו של האדם, על פי מצבו הכלכלי. אדם שיכול להביא פירות רבים למקדש – יבורך, אך אדם עני שאין לו ממה להביא, יכול להסתפק בפחות. ייתכן שפירוש המונח "ראיון" שבמשנה הוא לא עצם העלייה לרגל אלא גודל המתנה שהאדם מביא בעת העלייה, על פי הציווי המקראי: "שְׁלוֹשׁ פְּעָמִים בַּשָּׁנָה יָרָאָה כָּל זָכוֹרְךָ אֶת פָּנֵי ה' אֱלֹהֶיךָ בַּמָּקוֹם אֲשֶׁר יִבְחָר בַּחֹג הַמִּצְוֹת וּבַחֹג הַשְּׂבָעוֹת וּבַחֹג הַסֻּכּוֹת וְלֹא יָרָאָה אֶת פָּנֵי ה' רֵיקָם". (דברים טז, טז)

הסיבה שהמשנה אינה מציינת מידת מינימום לתלמוד תורה מובנת גם כן – למרות חשיבות הדבר, לא כל אחד יכול להשקיע זמן רב בלימוד התורה, ולכן אין דרישה למינימום. אולם, כפי שברור מהדוגמאות האחרות, גם בעניין תלמוד התורה, כל המרבה הרי זה משובח (שאלה 3).

המשנה מונה מצוות שונות, שהמיוחד בהן הוא שאין להן שיעור: פאה היא אחת מסדרה של מתנות (מעין מיסים) שלפי התורה יש לתת לעניים. לפי ההלכה, יש להשאיר בזמן הקציר, בקצה השדה (פאת השדה = קצה השדה) מעט מהיבול עבור העניים. התורה אינה קובעת את האחוז שיש להשאיר מן היבול לעניים, וכל אדם רשאי לקבוע לעצמו את הכמות המוקדשת לעניים.

כמו באשר למצוות פאה, החוק אינו מגדיר את השיעור של מצוות גמילות חסדים ושל מצוות תלמוד תורה. החוק קובע רק את החובה הכללית לקיים מצוות אלו.

כל אדם חייב לכבד את אביו ואמו, ולכן אין במצווה זו משום חסד. הבאת שלום בין אדם לחברו אינה מצווה מהתורה, אך היא משפרת את עולמנו ומאפשרת את קיומו, ולכן יש בה ממידת החסד.

מידת החסד היא המידה המקרבת אותנו אל עולם מוסרי ואידיאלי יותר, חברה מיטבית ותיקון עולם (שאלה 4). המצוות של כיבוד אב ואם, גמילות חסדים והבאת שלום תורמים לתיקון עולם כיוון שהם יוצרים תשתית של יחסי כבוד לאחר. הכבוד לאחר בא לידי ביטוי ביחס סובלני, ברגישות לצורכי האחר, באמפתיה וחמלה. חברה המתנהלת על בסיס הערכים הללו תהיה חברה ערכית ומוסרית שתנהג כך מתוקף מחויבות פנימית ולא מתוקף צייתנות לחוקים אזרחיים (שאלה 5). הביטוי 'ותלמוד תורה כנגד כולם' פירושו ומצוות לימוד התורה עולה בערכה על כל המצוות האחרות (שאלה 6). סיום זה משמעו: כל המצוות כולן כתובות בתורה ולכן מצוות לימוד התורה עולה בערכה על כל המצוות האחרות. אולם סביר להניח שאין הכוונה שתלמוד תורה בא להחליף את קיום המצוות האלה, אלא שעל ידי לימוד התורה האדם לומד את ערכי היהדות ואת חובותיו המוסריות והדתיות, ואז מקיים אותן ופועל למען הזולת (שאלה 7).

משימה: תעודת גומל/ת חסדים

בהמשך ישיר ללמוד המשנה, התלמידים מוזמנים לחשוב על אדם בסביבתם הקרובה שהיו רוצים להעניק לו תעודה על גמילות חסדים. עליהם לכתוב את שמו של האדם, להסביר בעבור מה מוענקת לו תעודה זו ולנסח משפט הערכה המוקיר את פעילותו של מי שמקדם גמילות חסדים בעולמנו.

שונים אגדה | יש עבודה ויש עבודה

חורבן בית המקדש השני היה אירוע שהותיר רושם בל יימחה בהיסטוריה היהודית. בית המקדש היה מרכז פולחני שבמרכזו הקרבת קורבנות וכפרה על חטאים, והיה מוקד של הזדהות דתית ולאומית שאליו נהרו מאות אלפי יהודים בשנה מכל רחבי העולם. לאחר החורבן היו רבים שתחושת האובדן הקשה גרמה להם להאמין כי לא ניתן יהיה לשוב ולמלא את חסרונם של בית המקדש. כשהעוגן הזה נעלם היה צורך לחפש אמצעים חלופיים לבנות ולייצב את חיי הרוח הקולקטיביים של העם. מנהיגי הדור מצאו את עצמם נאלצים להציע כיוונים דתיים חדשים



שידברו על לבם של אותם אנשים שזכו לחוות את חוויית בית המקדש, וכעת התמודדו עם העדרו. באגדה שלפנינו שני גדולי התנאים, רבן יוחנן בן זכאי ורבי יהושע בן חנניה, מציעים דרכי התמודדות שונות כמענה לחורבן הבית.

באגדה מהלכים רבי יוחנן בן זכאי המורה, לצד תלמידו רבי יהושע. האחרון מבטא צער רב ומתייחס בדבריו לחומרת המשבר שפקד אותם ולכאב העולה בלבו לנוכח השפל התהומי אליו הגיעו בעקבות החורבן (שאלה 1). דבריו מביעים את המצוקה הרוחנית העמוקה בשעה שהוא קולט את ההשלכות המרות של העדר הבית ואמצעי הכפרה, באומרו: "אוי לנו על זה שהוא חרב מקום שמכפרים בו עוונותיהם של ישראל", ומשמעו: עם חורבן הבית אין ברשותנו אמצעי לכפר בו על חטאנו (שאלה 2).

לעומת רבי יהושע, רבן יוחנן מציע אלטרנטיבה, "יש לנו כפרה אחת שהיא כמותה - גמילות חסדים". רבן יוחנן מחפש דרכי הסתגלות של הלכה ואורחות חיים למציאות של העדר מקדש. אלטרנטיבות אלו אינן תלויות במקום מסוים וניתן יהיה לקיימן בכל מקום ללא תלות במעשי הפולחן המקובלים. לטענתו, היכולת להמשיך נשענת על העובדה שיש כפרה אחרת, שעליה העולם יעמוד, והיא - גמילות חסדים. אין לנו כאן ניסיון של רבן יוחנן לשלול את חשיבות הקורבנות, אלא ניסיון לשים את הדברים בפרספקטיבה הנכונה ולקדם התנהלות חברתית מתוקנת המושתתת על חמלה וגמילות חסדים - "כי חסד חפצתי ולא זבח".

אולם, ייתכן שלתגובת רבן יוחנן מגמה חבויה וערך חינוכי נוסף, חשוב לא פחות. בתור רב, הוא מלמד את תלמידו שאין טעם להתמקד בתוצאות של החורבן אלא צריך להבין מהם הגורמים שהובילו אליו, ולנסות להעצים מושגים וערכים בסיסיים וחיוניים. ייתכן שלקויים מוסריים וחברתיים, העדר אמפתיה, רגישות, חסד וכבוד הדדי הביאו למצב של חורבן. רבן יוחנן מציין שעל ידי גמילות חסדים נוכל לכפר על חטאותינו ולכונן מציאות יהודית מבלי לחזור על טעויות העבר (שאלה 3).

משימה

לאור האגדה, התלמידים מתבקשים לחשוב על סיום חלופי למשנה. במקום "ותלמוד תורה כנגד כולם" עליהם להציע, בהשראת הסיפור, ערך שראוי לעמוד "כנגד כולם".

מקורות משוחחים על... חסד

במסורת היהודית נעשה מאמץ גדול ליצור חברה שיסודותיה הם ערכי החסד והצדק ביחסים שבין אדם לחברו. באמצעות המקורות הבאים נרחיב את הפרשנות שלנו למושג חסד ולמשמעויות שלו בתרבות היהודית, ונשאל כיצד נוכל להרבות חסד בחברה שבה אנו חיים?

מה בין צדקה לגמילות חסדים?

התוספתא עוסקת בהבדל שבין צדקה לחסד. צדקה נעשית בכסף בלבד, ואילו היקפה של מצוות גמילות חסדים רחב הרבה יותר.

כך ניתנת הצדקה רק לאנשים חיים, ואילו חסד ניתן לעשות גם עם המתים, למשל במעשה הלוויית המת. צדקה ניתנת לעניים בלבד, ואילו חסד ניתן לגמול גם לבני כל המעמדות הכלכליים והחברתיים, למשל כאשר מבקרים חולים או מנחמים אבלים. צדקה היא מתת של כסף או שווה כסף, כגון תרומת מזון, חפצים וכדומה, ואילו גומל החסדים עשוי לתת גם את נפשו, כאשר הוא תומך נפשית בזולתו, וכאשר הוא מעודד אותו (שאלה 1).

מקורות משוחחים על... חסד

במסורת היהודית נעשה מאמץ גדול ליצור חברה שיסודותיה הם ערכי החסד והצדק ביחסים שבין אדם לחברו. באמצעות המקורות הבאים נרחיב את הפרשנות שלנו למושג חסד ולמשמעויות שלו בתרבות היהודית, ונשאל כיצד נוכל להרבות חסד בחברה שבה אנו חיים?

מה בין צדקה לגמילות חסדים?

התוספתא עוסקת בהבדל שבין צדקה לחסד. צדקה נעשית בכסף בלבד, ואילו היקפה של מצוות גמילות חסדים רחב הרבה יותר.

כך ניתנת הצדקה רק לאנשים חיים, ואילו חסד ניתן לעשות גם עם המתים, למשל במעשה הלוויית המת. צדקה ניתנת לעניים בלבד, ואילו חסד ניתן לגמול גם לבני כל המעמדות הכלכליים והחברתיים, למשל כאשר מבקרים חולים או מנחמים אבלים. צדקה היא מתת של כסף או שווה כסף, כגון תרומת מזון, חפצים וכדומה, ואילו גומל החסדים עשוי לתת גם את נפשו, כאשר הוא תומך נפשית בזולתו, וכאשר הוא מעודד אותו (שאלה 1).

החלטות:

1. מהו ההבדל העיקרי בין צדקה לחסד?
2. כיצד נוכל להרבות חסד בחברה שבה אנו חיים?

החלטותי: ...

הן הצדקה הן גמילות חסדים עשויות להתבטא באופנים שונים (שאלה 2):

1. תרומה כספית לאיל"ן (אגודה ישראלית לילדים נכים) - צדקה.
2. השתתפות בהלוויה - חסד.
3. איסוף מזון ובגדים לנזקקים - צדקה.
4. עזרה לחבר/ה בהכנה למבחן - חסד.
5. התנדבות בארגון ער"ן (עזרה רפואית נפשית) - חסד.
6. ביקור אצל אדם המאושפז בבית חולים - חסד.
7. רכישת כרטיס הגרלה, שהכנסותיה קודש לסיוע למשפחות חד-הוריות - צדקה.
8. נתינת דמי הכיס השבועיים לפושט יד ברחוב - צדקה.
9. הדרכת חניכים בתנועת נוער - חסד.

לאחר הבחנה זו, רצוי לערוך עם התלמידים רשימה של מעשי צדקה ושל מעשי חסד המוכרים להם. אפשר לבקש מהתלמידים לברר מה גורם לאנשים להתחיל ביוזמה זו, מהן המוטיבציות השונות של גומלי חסדים?

במעשה החסד מעורב הנותן באופן נפשי, והוא מתייחס אישית למי שזקוק לחסד. כדאי להזכיר כאן את מילות השיר "כולנו זקוקים לחסד" - כל בני האדם, עשירים כעניים, גדולים כקטנים, זקוקים לתשומת לב ולתמיכה נפשית בנסיבות חיים שונות (שאלה 3).

מהו חסד

הרמב"ם מגדיר חסד כתכונה שבה אדם נותן לזולת יותר ממה שהוא חייב לתת, ומיטיב עם הראויים לכך מעבר למה שהחוק מחייב. המושג הענקת טובה גדולה כולל שתי משמעויות: האחת, להטיב עם מי שאינך חייב לו שום דבר על פי החוק, והשנייה להטיב עם הראוי לכך יותר ממה שמגיע לו לפי הדין. מה שמבדיל בין חסד לטובה גדולה זו העובדה שלחסד אין שיעור ולכן אינו ניתן למדידה (שאלה 1).

להלן תיאורי מצב שונים חלקם עונים על ההגדרה של הרמב"ם ל"חסד" (שאלה 2):

1. **הדוגמאות: האב שילם לבית הספר עבור לימודי בנו** - אין כאן מעשה חסד. זאת חובתו החוקית של האב לדאוג לחינוך ילדיו. (ראוי לציין כי לפי ההלכה יש במעשה זה כדי לצאת ידי חובת מצוות צדקה, שכן בעבר לא היה מובן מאליו שאדם צריך לשכור שירותי חינוך לבנו).
2. **יוסי נסע מבית שמש עד אילת, כדי לנחם חבר שאחיו נפטר** - יוסי עושה מעשה חסד, הכרוך במאמץ רב; יוסי אינו חייב לעשות זאת, והוא מונע על ידי הרגש כלפי חברו.
3. **רמי ועדינה נתנו לגנן העובד בגינתם בונוס (תוספת לשכר המוסכם) על חריצותו היתרה** - זהו מעשה חסד; רמי ועדינה מיטיבים עם הגנן מעבר לחובתם כלפיו.
4. **המורה פונה בנימוס אל כל תלמידה** - זאת חובתה של המורה.
5. **דני נוהג לבוא ולבקר את סבתו בבית האבות. בביקורו הוא מסייע גם לשכנתה לחדר** - דני גומל חסד הן עם סבתו הן עם שכנתה לחדר.
6. **רפי ודליה החליטו לאמץ חייל בודד, כך שיהיה לו בית חם בצאתו לחופשה** - רפי ודליה עושים מעשה חסד, שהרי אינם חייבים בו.

עיקר התורה

המקור המתבסס על דבריו של רבנו ירוחם הלוי ממיר מביא זווית ראייה ייחודית בנושא החסד. לכן כדאי להשקיע מאמץ וללמד אותו למרות הקושי להבינו. מומלץ לקרוא אותו ולהסבירו לפרטיו, לפני שמפנים את התלמידים אל השאלות.

לפי מקור זה, הערך היסודי בעולם הוא החסד - רצונו של האדם להיטיב (שאלה 1). החוק והציות לו הופכים, לפי ראייה זו, לאמצעים שיאפשרו לאדם להגיע להטבה עם זולתו ועם העולם. אם לא קיים הרצון הבסיסי להיטיב, גם הציות לחוק יישאר חיצוני ולא משמעותי. לכן הבסיס ההכרחי לקיום החברה הוא הרצון להיטיב (שאלה 2).



עמוד 182 ///

על פי הטענה שבקטע, מידת החסד מאפשרת כינון עולם שכולו טוב; אדם הגדל בעולם של חסד ולא נחשף לעוני, לעוולות, לאכזריות ולאלימות, לא ייהפך לעבריין. לכן בחברה המבוססת על חסד לא יהיה צורך בבתי סוהר.

מחקרים מלמדים כי אחוז נכבד מהאסירים היושבים בבתי הסוהר חוו אלימות והתעללות בהיותם ילדים. חלק נכבד מההורים המכים את ילדיהם, היו ילדים מוכים בילדותם. ילדים הגדלים בעולם של חסד ושל רצון להיטיב לא יזדקקו לבתי סוהר (שאלה 3).

התלמידים בוודאי יעלו את הטענה האומרת שלא ייתכן עולם כזה. ראוי לנהל על כך דיון, שיוביל אל השאלה כיצד ניתן לקרב את עולמנו לכך.

ים של חסד

מקורו של הסיפור במאמר שכתב לורן אייסלי (אנתרופולוג, מחנך ופילוסוף אמריקני שכתב מאמרים על מדעי הטבע) זמן קצר לפני מותו, והתפרסם בשנת 1969 בתוך קובץ מאמרים בשם *The Unexpected Universe* (היקום הבלתי צפוי), וכן באנתולוגיה של סיפוריו שהתפרסמה שנה אחר מותו ונושאת את השם: *The Star Thrower* (משליך כוכבי הים).

המעשה של הילדה הוא מעשה של חסד. גם אם לא תוכל להפוך את העולם כולו לעולם אידיאלי, היא מנסה להיטיב. על פי הרמב"ם משמעות הביטוי חסד הוא הפרזה בעניין כלשהו, במאמץ, במחויבות ובהתמדה היומיומית שלה היא מממשת את פרשנות הרמב"ם לחסד. על פי המשנה, לגמילות חסדים אין שיעור ולכן גם אם הצילה כוכב ים אחד עשתה מעשה של חסד שתלוי ברצונה הטוב ואינה מחויבת בו מתוקף ציות לחוק כזה או אחר (שאלה 1). הילדה פועלת מתוך מחויבות מוסרית, אין לה שאיפה לפתור את בעיית כוכבי הים בעולם, אלא לעשות כמיטב יכולתה ולהציל אחדים מהם. היא יודעת שעבור אלו שהצליחה להציל יצרה את ההבדל ובפעולה פשוטה שינתה את גורלם (שאלה 2). המעשה של הילדה מעורר התפעלות. עבור רוב האנשים מראה של חוף ים מלא בכוכבי ים היה מעורר ייאוש או אדישות מטעמים של שיקולים רציונליים והתנהלות יעילה. ממש כמו האיש שהילדה פוגשת על החוף, רובנו היינו תוהים על הטעם והמשמעות של ההתנהלות הסיזיפית של החזרת כוכבי הים הנשלחים לחוף בחזרה לים. הילדה מזכירה לנו שמעשי חסד אינם מונעים משיקולים רציונליים אלא מהרצון להיטיב, מתפיסה מוסרית ואחריות כלפי האחר (שאלה 3).

ניתן לעורר שיח עם התלמידים האם הילדים בעולמנו אופטימיים יותר מן המבוגרים, או שמא זוהי ראייתם של מבוגרים בלבד.

סרטים מומלצים:

- "תעביר את זה הלאה"

- "הזדמנות שנייה"

משימה: מתלמוד למעשה

גמילות חסדים ניתן לקיים בשתי דרכים:

א. צדקה באמצעות מתן כסף, מענק או הלוואה ללא ריבית.

ב. עזרה או תמיכה רוחנית־נפשית לזולת, שלא באמצעות מתן כסף (לדוגמה: הכנסת אורחים, ביקור חולים, לווית המת וניחום אבלים).

כיום קיימות אגודות חסד סיוע רבות, שחלקן מיועדות לסיוע לנוער במצוקה.

על התלמידים לחפש במרשתת (אינטרנט) אגודות או עמותות כאלה ולבדוק:

- מה מטרת האגודה?
- כיצד היא פועלת?
- במה היא מסייעת לחברה?
- כיצד אפשר לקבל עזרה מהאגודה וכיצד אפשר לסייע לה?

בהמשך הם מונחים להכין דף מידע על האגודות עבור כלל תלמידי הכיתה. ונשאלים: אולי תוכלו גם אתם להצטרף לעשייה באחת האגודות ולעשות חסד עם הזולת.



עמוד 183



עמוד 184

שמות ארגונים:

אל"י - האגודה להגנת הילד, טל. 02-223-800-1

המועצה לשלום הילד - טל. 02-6780606

דלת פתוחה - בנושא מין אהבה וזוגיות לנוער, טל. 03-5101511

מקום אחר - מרכז סיוע ומחסה לנוער, טל. 03-6449092

על"ם - נוער במצבי סיכון ומצוקה, טל. 03-6477898

קו פתוח לנוער במצוקה - טל. 09-9518927

ער"ן - עזרה ראשונה נפשית, חיוג מקוצר 1201 או 09-8621201

עמותת "ביחד" - קו פתוח לסובלים מהפרעות קשב והיפראקטיביות, טל. 03-5697994

צער בעלי חיים - טל. 03-6827621

מקורות משוחחים על... תיקון ליל שבועות

לפי המסורת, חג השבועות, חג הביכורים, הוא חג מתן תורה. מדי שנה בחג השבועות עם ישראל כאילו מקבל מחדש את התורה, ולכן הנהיגו המקובלים בספרד בימי הביניים את "תיקון ליל שבועות", שבו נהגו להישאר ערים ולהקדיש את הלילה כולו ללימוד תורה. בשנים האחרונות, הפך מנהג תיקון ליל שבועות נפוץ בקרב קהילות רבות ומגוונות בחברה הישראלית, דתיים, מסורתיים וחילוניים, המקדישים את ליל החג ללימוד נושאים אקטואליים - חברתיים ורעיוניים.

חלק זה יוקדש להיכרות עם מנהג תיקון ליל שבועות ומקורו, ובו נבחן עמדות שונות ביחס ללימוד התורה.

המקובלים בספרד בימי הביניים הנהיגו את "תיקון ליל שבועות". המנהג חודש על ידי המקובלים בצפת במאה ה-16 (שאלה 1), במהלכו, כאמור, נהגו להישאר ערים ולהקדיש את הלילה כולו ללימוד תורה - תנ"ך, מדרשים וספר הזוהר. לימוד זה של ליל שבועות נקרא "תיקון", ופירושו - התקנה (ולא ההפך מקלקול). בתיקון ליל שבועות מתקנים קישוטים לתורה, כפי שמכנים ומקשטים את הכלה לקראת החופה.

התורה היא הכלה, והלימוד במשך הלילה הוא הקישוטים לתורה, שאותה מתכוונים לקבל מחדש עם עלות השחר, השכם בבוקר החג - זמן קבלת התורה במעמד הר סיני (ספר שמות, פרק יט). בנוסף, המנהג נקרא "תיקון", משום שהוא בא לתקן את המעוות. לפי המסורת, בני ישראל ישנו בשעה שהקדוש ברוך הוא נתן להם את התורה. לפיכך, על מנת "לתקן" את מעשי אבותינו, קיבלנו על עצמנו להיות ערים כל ליל שבועות ולעסוק בלימוד התורה (שאלה 2).

משימה: תיקוני ליל שבועות - מי ומה?

המנהג הקבלי של "תיקון ליל שבועות" לביל מתן תורה משתרש בחברה הישראלית ונותן מענה של חוויה למדנית לביל מתן תורה לציבור דתי מזרמים שונים ולציבור החילוני. על התלמידים להתבונן בכרזות המציעות תיקוני ליל שבועות בקהילות שונות. ולעמוד על ההבדלים בין הכרזות ועל המשותף להן.

בשני העשורים האחרונים אנו עדים לתופעת "ההתחדשות היהודית". פרטים וקהילות בציבור החילוני מבקשים לברר את זהותם היהודית ולקחת בעלות על זהות זו באמצעות העמקת הידע ולימוד מקורות מארון הספרים היהודי. כחלק ממגמה זו התפתחו מגוון של "תיקוני שבועות" שאימצו את הרעיון הקבלי של לימוד במהלך ליל שבועות, אך נתנו פרשנות משתנה לתכניו. אימוץ המנהג על ידי ציבור מגוון מלמד על הצורך להעניק משמעות מתחדשת לחגי ישראל מטעמים שונים שאינם רק הלכתיים אלא גם היסטוריים ותרבותיים, וכן על הצורך של ציבורים שונים לעצב את החג על פי טעמים ותפיסת עולמם (שאלה 1). הכותרת 'תיקון' משותפת לכלל האירועים, כלומר, המסגרת מתכתבת עם הרעיון הקבלי, אך התכנים משתנים מאירוע לאירוע בהתאם לקהל. חלק מהאירועים מציעים לימוד מסורתי וחלקם מציעים תוכנית תמטית ובה מקורות יהודים אינם בהכרח התכלית עצמה אלא אמצעי להעמיק ולדון בנושא ערכי או חברתי



עמוד 185 ///



עמוד 186 ///

הרלוונטי לקהל היום (זוגיות, היחס לאחר, גרים ופליטים בחברה הישראלית ועוד) (שאלה 2). לאור העיון בכרזות, התלמידים מוזמנים לבחור את התיקון המועדף עליהם שבו ירצו לקחת חלק, ולנמק את בחירתם (שאלה 3).

קדושת החיים ולא קדושת הספרים

בחברה הישראלית היהודית מתקיים ויכוח בשאלת היחס אל לימוד התורה וארון הספרים היהודי. בספר הלימוד מוצגות לתלמידים שתי עמדות לנושא זה. עמדתו של פרופ' עלי יסיף, ועמדתה של ד"ר רות קלדרון.

עלי יסיף (נולד ב־1946, רומניה) חוקר פולקלור יהודי והסיפור העברי של ימי הביניים. פרופסור מן המניין בחוג לספרות באוניברסיטת תל אביב ומייסד תוכנית "אופקים" לסטודנטים מצטיינים במדעי היהדות באוניברסיטת תל אביב.

יסיף מסתייג מהנטייה המזוהה על ידו כנטייה חרדית להעמיד את הספר במרכז היהדות ולקדש את הספרות היהודית לא בגלל הדברים הכתובים בתוכה אלא מעצם היותם ספרים שהתקדשו. לטעמו, נטייה זו מפספסת את העיקר, מרחיקה ואינה מקרבת ובעיקר מרוקנת את הספר ממהותו והופכת אותו לסמל ריק (שאלה 1). יסיף מדגיש שהקדושה נמצאת בחיים: התרבות היהודית היא תרבות חיה, כפי שניתן ללמוד מהסיפורים הכתובים בארון הספרים. מי שמקדש את הספר כשלעצמו ומבקש לנהוג לאורו באופן עיוור עלול להציע התנהלות המנוגדת לתפיסה יהודית ודמוקרטית. לדוגמה: איסור על שירת נשים המושתת על עולם הלכתי עתיק שלפיו אסור להרבות שיחה עם אישה או "קול באישה ערווה". ציטטות אלו המובאות ללא הקשרן אל תוך החברה הישראלית במאה ה־21 עלולות להיות מסוכנות כי נעשה בהן שימוש פוליטי בניסיון להפוך את ישראל למדינת הלכה, כמו כן הצגת היהדות דרך פריזמה מצומצמת עלולה ליצור ניכור כלפי התרבות היהדית בקרב אנשים שונים שערכי הדמוקרטיה הם נר לרגליהם (שאלה 2).

יסיף טוען שעלינו להתייחס לתרבות יהודית באופן רחב, לא להסתפק בהתייחסות שמרנית המקדשת את העבר אלא לכלול את כל תחומי היצירה, החברה והרוח המתהווים בקרב העם היהודי בעבר ובימנו. בעיניו, התרבות היהודית כוללת גם את סרטי הקולנוע והצגות התיאטרון, את גיבוש החוקה הישראלית, את מסעות הצעירים למזרח הרחוק והנהייה אחרי המיסטיקה, את הקונפליקט העדתי ודרכי הביטוי הדתיות החדשות, החיים במרכזים האורבניים, מקומה של התרבות הישראלית בין ערב לאירופה, והיצירה היהודית הגדולה המתהווה בארצות הברית. כאן התלמידים מוזמנים להציג את עמדתם ביחס לשאלה מה כוללת תרבות יהודית, ולהסכים או להתנגד לתפיסה הרחבה שמציג יסיף (שאלה 3).

התורה היא המתנה שקיבלנו

העמדה השנייה מיוחסת לד"ר רות קלדרון (נולדה ב־1961), חברת כנסת לשעבר ממפלגת 'יש עתיד' וסגנית יו"ר הכנסת לשעבר, חוקרת תלמוד ואגדה, אשת חינוך ומייסדת בית מדרש 'אלול' ומכללת עלמא, ועמיתת מחקר במכון הרטמן. הציטוט בספר הלימוד מובא מתוך נאומה של ד"ר קלדרון במעמד הצטרפותה כחברת כנסת.

קלדרון מתארת בנאומה את סיפורה האישי. כמי שהתחנכה בחינוך ממלכתי, לא זכתה להיחשף וללמוד את המקורות בארון הספרים היהודי: המשנה, התלמוד, הקבלה והחסידות. העדר זה עורר בה תחושה שמהו חסר. הנרטיב בחינוך הממלכתי ברוח 'מהתנ"ך לפלמ"ח' הותיר בה פערים וחלל ריק שעוד לא ידעה לשיים. המפנה חל כאשר החלה ללמוד תלמוד, שם מצאה את שאהבה נפשה. כפועל יוצא מהגילוי האישי פנתה ד"ר קלדרון ללימודים אקדמאיים ובד בבד ייסדה את 'אלול' – בית מדרש לנשים וגברים, חילוניים ודתיים, ואת "עלמא" בית לתרבות עברית. קלדרון הייתה מחלוצי תנועת "ההתחדשות היהודית", הפועלת ל"הנגיש" את המקורות היהודיים גם לציבור שאינו דתי, כדי להשיב את הידע החסר ולאפשר תהליך של בירור זהות יהודית ובחירה מושכלת של אורחות החיים היהודיים. הטענה המרכזית של קלדרון הינה שהיהדות אינה שייכת לאף זרם כזה או אחר, וכל יהודי: גבר או אישה, דתי מזרמים שונים, מסורתי או חילוני, רשאי ללמוד תורה ולברוא את מציאת חייו לאורה. התורה היא מתנה שמאפשרת לכל אחד מאתנו

התיקון לל שטעות

קדושת חיים ולא קדושת הספרים

החברת הישראלית היהודית מתקיים ויכוח בשאלת היחס אל לימוד התורה וארון הספרים היהודי. בספר הלימוד מוצגות לתלמידים שתי עמדות לנושא זה. עמדתו של פרופ' עלי יסיף, ועמדתה של ד"ר רות קלדרון.

עלי יסיף (נולד ב־1946, רומניה) חוקר פולקלור יהודי והסיפור העברי של ימי הביניים. פרופסור מן המניין בחוג לספרות באוניברסיטת תל אביב ומייסד תוכנית "אופקים" לסטודנטים מצטיינים במדעי היהדות באוניברסיטת תל אביב.

יסיף מסתייג מהנטייה המזוהה על ידו כנטייה חרדית להעמיד את הספר במרכז היהדות ולקדש את הספרות היהודית לא בגלל הדברים הכתובים בתוכה אלא מעצם היותם ספרים שהתקדשו. לטעמו, נטייה זו מפספסת את העיקר, מרחיקה ואינה מקרבת ובעיקר מרוקנת את הספר ממהותו והופכת אותו לסמל ריק (שאלה 1). יסיף מדגיש שהקדושה נמצאת בחיים: התרבות היהודית היא תרבות חיה, כפי שניתן ללמוד מהסיפורים הכתובים בארון הספרים. מי שמקדש את הספר כשלעצמו ומבקש לנהוג לאורו באופן עיוור עלול להציע התנהלות המנוגדת לתפיסה יהודית ודמוקרטית. לדוגמה: איסור על שירת נשים המושתת על עולם הלכתי עתיק שלפיו אסור להרבות שיחה עם אישה או "קול באישה ערווה". ציטטות אלו המובאות ללא הקשרן אל תוך החברה הישראלית במאה ה־21 עלולות להיות מסוכנות כי נעשה בהן שימוש פוליטי בניסיון להפוך את ישראל למדינת הלכה, כמו כן הצגת היהדות דרך פריזמה מצומצמת עלולה ליצור ניכור כלפי התרבות היהדית בקרב אנשים שונים שערכי הדמוקרטיה הם נר לרגליהם (שאלה 2).

יסיף טוען שעלינו להתייחס לתרבות יהודית באופן רחב, לא להסתפק בהתייחסות שמרנית המקדשת את העבר אלא לכלול את כל תחומי היצירה, החברה והרוח המתהווים בקרב העם היהודי בעבר ובימנו. בעיניו, התרבות היהודית כוללת גם את סרטי הקולנוע והצגות התיאטרון, את גיבוש החוקה הישראלית, את מסעות הצעירים למזרח הרחוק והנהייה אחרי המיסטיקה, את הקונפליקט העדתי ודרכי הביטוי הדתיות החדשות, החיים במרכזים האורבניים, מקומה של התרבות הישראלית בין ערב לאירופה, והיצירה היהודית הגדולה המתהווה בארצות הברית. כאן התלמידים מוזמנים להציג את עמדתם ביחס לשאלה מה כוללת תרבות יהודית, ולהסכים או להתנגד לתפיסה הרחבה שמציג יסיף (שאלה 3).

העמדה השנייה מיוחסת לד"ר רות קלדרון (נולדה ב־1961), חברת כנסת לשעבר ממפלגת 'יש עתיד' וסגנית יו"ר הכנסת לשעבר, חוקרת תלמוד ואגדה, אשת חינוך ומייסדת בית מדרש 'אלול' ומכללת עלמא, ועמיתת מחקר במכון הרטמן. הציטוט בספר הלימוד מובא מתוך נאומה של ד"ר קלדרון במעמד הצטרפותה כחברת כנסת.

קלדרון מתארת בנאומה את סיפורה האישי. כמי שהתחנכה בחינוך ממלכתי, לא זכתה להיחשף וללמוד את המקורות בארון הספרים היהודי: המשנה, התלמוד, הקבלה והחסידות. העדר זה עורר בה תחושה שמהו חסר. הנרטיב בחינוך הממלכתי ברוח 'מהתנ"ך לפלמ"ח' הותיר בה פערים וחלל ריק שעוד לא ידעה לשיים. המפנה חל כאשר החלה ללמוד תלמוד, שם מצאה את שאהבה נפשה. כפועל יוצא מהגילוי האישי פנתה ד"ר קלדרון ללימודים אקדמאיים ובד בבד ייסדה את 'אלול' – בית מדרש לנשים וגברים, חילוניים ודתיים, ואת "עלמא" בית לתרבות עברית. קלדרון הייתה מחלוצי תנועת "ההתחדשות היהודית", הפועלת ל"הנגיש" את המקורות היהודיים גם לציבור שאינו דתי, כדי להשיב את הידע החסר ולאפשר תהליך של בירור זהות יהודית ובחירה מושכלת של אורחות החיים היהודיים. הטענה המרכזית של קלדרון הינה שהיהדות אינה שייכת לאף זרם כזה או אחר, וכל יהודי: גבר או אישה, דתי מזרמים שונים, מסורתי או חילוני, רשאי ללמוד תורה ולברוא את מציאת חייו לאורה. התורה היא מתנה שמאפשרת לכל אחד מאתנו

עמוד 187

התיקון לל שטעות

התורה היא המתנה שקיבלנו

החברת הישראלית היהודית מתקיים ויכוח בשאלת היחס אל לימוד התורה וארון הספרים היהודי. בספר הלימוד מוצגות לתלמידים שתי עמדות לנושא זה. עמדתו של פרופ' עלי יסיף, ועמדתה של ד"ר רות קלדרון.

עלי יסיף (נולד ב־1946, רומניה) חוקר פולקלור יהודי והסיפור העברי של ימי הביניים. פרופסור מן המניין בחוג לספרות באוניברסיטת תל אביב ומייסד תוכנית "אופקים" לסטודנטים מצטיינים במדעי היהדות באוניברסיטת תל אביב.

יסיף מסתייג מהנטייה המזוהה על ידו כנטייה חרדית להעמיד את הספר במרכז היהדות ולקדש את הספרות היהודית לא בגלל הדברים הכתובים בתוכה אלא מעצם היותם ספרים שהתקדשו. לטעמו, נטייה זו מפספסת את העיקר, מרחיקה ואינה מקרבת ובעיקר מרוקנת את הספר ממהותו והופכת אותו לסמל ריק (שאלה 1). יסיף מדגיש שהקדושה נמצאת בחיים: התרבות היהודית היא תרבות חיה, כפי שניתן ללמוד מהסיפורים הכתובים בארון הספרים. מי שמקדש את הספר כשלעצמו ומבקש לנהוג לאורו באופן עיוור עלול להציע התנהלות המנוגדת לתפיסה יהודית ודמוקרטית. לדוגמה: איסור על שירת נשים המושתת על עולם הלכתי עתיק שלפיו אסור להרבות שיחה עם אישה או "קול באישה ערווה". ציטטות אלו המובאות ללא הקשרן אל תוך החברה הישראלית במאה ה־21 עלולות להיות מסוכנות כי נעשה בהן שימוש פוליטי בניסיון להפוך את ישראל למדינת הלכה, כמו כן הצגת היהדות דרך פריזמה מצומצמת עלולה ליצור ניכור כלפי התרבות היהדית בקרב אנשים שונים שערכי הדמוקרטיה הם נר לרגליהם (שאלה 2).

יסיף טוען שעלינו להתייחס לתרבות יהודית באופן רחב, לא להסתפק בהתייחסות שמרנית המקדשת את העבר אלא לכלול את כל תחומי היצירה, החברה והרוח המתהווים בקרב העם היהודי בעבר ובימנו. בעיניו, התרבות היהודית כוללת גם את סרטי הקולנוע והצגות התיאטרון, את גיבוש החוקה הישראלית, את מסעות הצעירים למזרח הרחוק והנהייה אחרי המיסטיקה, את הקונפליקט העדתי ודרכי הביטוי הדתיות החדשות, החיים במרכזים האורבניים, מקומה של התרבות הישראלית בין ערב לאירופה, והיצירה היהודית הגדולה המתהווה בארצות הברית. כאן התלמידים מוזמנים להציג את עמדתם ביחס לשאלה מה כוללת תרבות יהודית, ולהסכים או להתנגד לתפיסה הרחבה שמציג יסיף (שאלה 3).

העמדה השנייה מיוחסת לד"ר רות קלדרון (נולדה ב־1961), חברת כנסת לשעבר ממפלגת 'יש עתיד' וסגנית יו"ר הכנסת לשעבר, חוקרת תלמוד ואגדה, אשת חינוך ומייסדת בית מדרש 'אלול' ומכללת עלמא, ועמיתת מחקר במכון הרטמן. הציטוט בספר הלימוד מובא מתוך נאומה של ד"ר קלדרון במעמד הצטרפותה כחברת כנסת.

קלדרון מתארת בנאומה את סיפורה האישי. כמי שהתחנכה בחינוך ממלכתי, לא זכתה להיחשף וללמוד את המקורות בארון הספרים היהודי: המשנה, התלמוד, הקבלה והחסידות. העדר זה עורר בה תחושה שמהו חסר. הנרטיב בחינוך הממלכתי ברוח 'מהתנ"ך לפלמ"ח' הותיר בה פערים וחלל ריק שעוד לא ידעה לשיים. המפנה חל כאשר החלה ללמוד תלמוד, שם מצאה את שאהבה נפשה. כפועל יוצא מהגילוי האישי פנתה ד"ר קלדרון ללימודים אקדמאיים ובד בבד ייסדה את 'אלול' – בית מדרש לנשים וגברים, חילוניים ודתיים, ואת "עלמא" בית לתרבות עברית. קלדרון הייתה מחלוצי תנועת "ההתחדשות היהודית", הפועלת ל"הנגיש" את המקורות היהודיים גם לציבור שאינו דתי, כדי להשיב את הידע החסר ולאפשר תהליך של בירור זהות יהודית ובחירה מושכלת של אורחות החיים היהודיים. הטענה המרכזית של קלדרון הינה שהיהדות אינה שייכת לאף זרם כזה או אחר, וכל יהודי: גבר או אישה, דתי מזרמים שונים, מסורתי או חילוני, רשאי ללמוד תורה ולברוא את מציאת חייו לאורה. התורה היא מתנה שמאפשרת לכל אחד מאתנו

עמוד 188

לדעת מהיכן בא ולהכריע בהתאם לתפיסת עולמו לאן ילך (שאלה 1). המשימה שצריכה לעמוד לפנינו היא ללמוד את התרבות היהודית, לנכס לעצמנו את התרבות שלנו, ליהנות מעצם הלימוד והמפגש עם המקורות והמסורת, להעיז לחדש וליצור תרבות עברית חדשה בישראל (שאלה 2). ההצהרה "התורה היא מתנה שקיבלנו כולנו" טומנת בחובה זכויות וחובות. לכולנו עומדת הזכות ללמוד תורה. בעבר לימוד התורה היה אקסקלוסיבי והיה נגיש רק לתלמידים, גברים, בעלי ממון. בדומה לפתיחת שערי בית המדרש של הלל הזקן, נפתחו לפני כשלושה עשורים שערי בית המדרש בישראל וכעת מוזמנים ללמוד תורה נשים וגברים, ללא קשר למעמד הסוציאלי-אקונומי. החובה שלנו היא לנכס לעצמנו את התרבות היהודית שלנו, לא להפקיר אותה לאחרים, לעצב את תפיסתנו הערכית והמוסרית לאור התורה, להשפיע על אורחות החיים במדינתנו ולבנות תרבות עברית חדשה בישראל (שאלה 3).

בדבריה של קלדרון משתמע המאבק בחברה הישראלית: למי שייכת התורה, מי קובע את פני היהדות בחברה ובמדינת ישראל. פעמים רבות התורה היא סלע המחלוקת בסוגיות של דת ומדינה (הכותל, נישואים בישראל, גיור ועוד). בבסיס חזון התיקון של קלדרון היא מציעה שארון הספרים היהודי יהווה עוגן תרבותי המשותף לשבטים השונים בחברה הישראלית. הלימוד המשותף, הפרשנות הרחבה, ההסכמה להימצא במחלוקת, האחריות והחובה להימצא עם התורה במשא ומתן פרשני ולברוא ביחד תרבות עברית חדשה בישראל - כל אלה יאפשרו שיחה ערכית ומוסרית (שאלה 4).

משימת סיכום | תיקון שבועות בית ספרי

התלמידים מוזמנים לערוך "תיקון ליל שבועות" כיתתי או בית ספרי. עליהם לבחור ערך או נושא מרכזי (גמילות חסדים, היחס לגר וכו'), ובהתאם לרוח ביה"ס לערוך סדנאות ולימוד מקורות בחברותא לצד שיחה על סוגיות ודילמות בחברה הישראלית.

על התלמידים לחשוב על מקומות שבהם ניתן לתרגם את הלימוד למעשה, ולשקול האם לכלול בתיקון גם עשייה חברתית? את מי להזמין לתיקון? האם ירצו לגבש נייר עמדה או לפעול למען זכויותיהם של מיעוטים מוחלשים? וכיצד?



עמוד 189 ///

ט"ו באב - יום של אהבה

בפרק זה ננסה לברר מהי אהבת אמת ומהי אהבה כוזבת, וכיצד נדע להבחין בין השתיים. נבחן את הקשר בין רגש של אהבה לגילויים של אכפתיות, אחריות חברתית ונתינה. נשאל האם חברה יכולה לבסס את התנהלותה על אהבת חנם? וכיצד באמצעות אהבה נוכל להביא לשינוי חברתי ולתיקון עולם.

מפת הפרק

משימת החג מתייחסת למבוא הסוקר את גלגולי החג ומזמינה את התלמידים לעצב סמל לט"ו באב. **במשימת הפתיחה** נלמד את שירם של אהוד בנאי ודוד ד'אור "זמן אהבה" ונטווה את הקשר בין ערך האהבה כשלעצמו לבין התנהלות של חברה מתוקנת. בשיר מובאת ההצהרה: "זהו זמן אהבה"; לאור הצהרה זו יתארו התלמידים בית ספר שבחזונו מוטמע ערך האהבה.

במדור **שונים משנה** תחת הכותרת אהבה חולפת ואהבה נצחית, נתייחס למסכת אבות, פרק ה, משנה טז, ונבחין בין שני סוגי אהבות: אהבה תלויה בדבר, שעליה נאמר שסופה להתבטל כאשר בטל ה"דבר"; ולעומתה - אהבה שאינה תלויה בדבר, שאינה בטלה לעולם. המשנה מדגימה את שני סוגי האהבות האלה באמצעות שני סיפורי אהבה מקראיים. בלימוד המשנה נעמוד על המושגים המופיעים בה ונבחן את מידת הקשר שבין הסיפורים המקראיים למושג "אהבה" כפי שאנו מבינים אותו היום. **משימה:** עם סיום לימוד המשנה יוכלו התלמידים ליישם את תובנותיהם ולהכריע אילו מהדוגמאות מייצגות אהבה שאינה תלויה בדבר ואילו מייצגות אהבה תלויה בדבר.

במדור **שונים: אגדה**, תחת הכותרת "פרידה משמחת", נפגוש את בני הזוג מצידון ונתוודע לעמדות המנוגדות המיוצגות על ידי כל אחת מהדמויות. הבחור מייצג עמדה הרואה באהבה תכלית להקמת משפחה והולדת ילדים, ומכאן שהיא אהבה תלויה בדבר, ואילו האישה מכירה בערך הבלעדי של אהבה, ולכן מייצגת תפיסה של אהבה שאינה תלויה בדבר. בסיום לימוד האגדה התלמודית יתמודדו התלמידים עם שתי משימות, אחת אישית ואחת קבוצתית, שבהן יתבקשו למלא את פערי המידע בסיפור ולהוסיף פרשנות יצירתית משלהם.

במדור **מקורות משוחחים על... אהבה ותיקון החברה** יתנו דעתם התלמידים על המושג "אהבת חנם", מושג הופכי ל"שנאת חנם" שטבע הרב קוק. נרחיב את הדיון מעיסוק ביחסים בין אדם לרעהו לדיון רחב על התנהלותה של החברה. נבחן האם "אהבת חנם" עשויה להוות עבורנו "כלי" עזר לתיקון עולם. במסגרת מדור זה תחת הכותרת **כיצד לאהוב?** נלמד סיפור חסידי שמציע פרשנות שונה לאהבת אמת ונתוודע לרגע שנחקק בזיכרון שבו התנהלות של אהבה השפיעה על בני אדם שונים ויצרה טרנספורמציה רגשית - **כמעט קסם**.

במשימת הסיכום יבחרו כל תלמיד ותלמידה מקור משמעותי שנלמד בפרק ובאמצעותו יגדירו מהי אהבה על פי תפיסתם. לאחר המשימה האישית יפנו התלמידים למשימה קבוצתית ויערכו סקר על ערך האהבה ובאמצעותו ישוו בין דעות שונות של בני נוער ומבוגרים.



עמוד /// 190

ט"ו באב מציין כיום מועד של שמחה בסימן של פיוס ואהבה בעם ישראל. יש המשערים שט"ו באב היה חג חקלאי קדום עם סיום עונת הקציר. טענה אחרת מלמדת שמהותו של החג הייתה חגיגת עונת בציר הענבים. ייתכן שההקשר החקלאי נובע דווקא מההפוגה בעבודות החקלאיות בין עונות הבציר והקטיף לעונות האסיף והחריש. על פי המסורת היהודית, נהוג היה בעבר לחוג באמצע הקיץ ביום ט"ו באב חגיגת מחולות ושידוכין בכרמים.

על פי המשנה, בט"ו באב היו הבנות לובשות שמלות לבנות פשוטות ויוצאות לרקוד בכרמים. את השמלות היו הבנות שואלות זו מזו, כדי שלא לבייש את אלו שלא היו להן שמלות. הריקודים בכרמים נמשכו כל היום, ובמהלכם היו הבנות מזמינות את הבנים לבחור לעצמם בנות זוג. כך מתארת המשנה את האירוע הרומנטי:

אָמַר רַבִּן שְׁמַעוֹן בֶּן גַּמְלִיאֵל.
לֹא הָיוּ יָמִים טוֹבִים לְיִשְׂרָאֵל
בְּחַמְשָׁה עָשָׂר בָּאָב וְכִיּוֹם הַכַּפּוּרִים,
שֶׁבָּהוּ בָנוֹת יְרוּשָׁלַיִם יוֹצְאוֹת בְּכָלִי לְבֶן שְׂאוּלִין,
שֶׁלֹּא לְבִישׁ אֶת מִי שֶׁאֵין לוֹ ...
וּבָנוֹת יְרוּשָׁלַיִם יוֹצְאוֹת וְחֹלּוֹת בְּכַרְמִים.
וְמָה הָיוּ אוֹמְרוֹת?
בַּחוּר, שֶׁאֵין עֵינֶיךָ וְרָאָה, מָה אֶתָּה בּוֹכֵר לָךְ.
אֵל תִּתֵּן עֵינֶיךָ בְּנוֹי, תֵּן עֵינֶיךָ בְּמוֹשֶׁפְּחָה.

בתלמוד נזכרו אירועים נוספים שאותם מציינים ביום זה, ובהם היום שבו הותר לבני בנימין לשאת נשים מבנות שבטים אחרים לאחר מקרה 'פילגש בגבעה', והיום שבו הותר לשבטי ישראל להתחתן אלו באלו. לפי מסורת חז"ל, בט"ו באב בוטל גם איסור הנישואין בין השבטים - איסור שמקורו בבעיות הסבת ירושה משבט לשבט, שנים רבות קודם לכן.

המכנה המשותף לאירועים שצינו חז"ל הוא שכלל האירועים מתקשרים לאהבה ולאחדות ישראל ובכך ט"ו באב מהווה תיקון של תשעה באב, שבו נחרב בית המקדש בגלל שנאת חנם. פירוש נוסף הוא שכל האירועים מביעים נחמה ותיקון של מצב קשה.

'פילגש בגבעה' הוא שמה של פרשייה מזעזעת המסופרת בספר שופטים (פרק יט). זהו סיפור על אונס אישה בת לשבט יהודה ורציחתה בידי אנשים מהיישוב גבעה, שבנחלת שבט בנימין. בעקבות המעשה נלחמו בני ישראל בבנימין מלחמת חורמה ואף נדרו שלא לתת את בנותיהם לבני שבט בנימין. בעקבות השבועה כמעט ונכחד שבט בנימין. הפתרון שנמצא לבעיה זו היה להגיע אל כרמי שילה בזמן חג המחולות בכרמים ולחטוף מבין המחוללות את האישה הראויה. מאוחר יותר הותרו נישואים עם בני בנימין, בטענה שהנדר אינו חל על צאצאיהם של הנודרים. כאמור, חז"ל מייחסים את התרת הנדר לט"ו באב.

על פער בין התיאור הרומנטי בכרמים לבין האירועים שקדמו לו כותבת ד"ר חנה פנחסי:

הקסם המהלך על החג הזה מכסה על זוועה גדולה. זוועה שהיא גם פרטית וגם ציבורית. הנה מה שקורה במישור הציבורי: שבט בנימין נלחם בשאר השבטים. שולפי החרב, כך מסופר בשופטים, משחיתים בבני ישראל "עוד שְׁמֹנֶת עֶשְׂרֵי אֶלֶף אִישׁ". זה בנוסף ל-12 אלף שכבר נהרגו. בסיבוב השני, הקב"ה נוקם את נקמת בנימין: 25 אלף הרוגים. חוץ מזה "גם כל הָעָרִים הַנִּמְצָאוֹת שֶׁלָּחֻזוּ בְּאֵשׁ". מלחמת אחים שבה יהודים הורגים עשרות אלפי יהודים. אבל יש גם את הזוועה הפרטית, שקדמה לכל זה: איש זקן מבנימין מציע שיאנסו את הבת הצעירה שלו (הבתולה כמובן) במקום את האורחת, אבל זה לא הולך. והאורחת, שהיא פילגש, מוצאת החוצה אל השכונה: "וַיִּתְעַלְלוּ בָּהּ כָּל הַלְוִיָּהּ". בבוקר, כשנפתחות הדלתות היא נמצאת: "נִפְלְתָה פֶתַח הַבַּיִת וַיֵּדֶיךָ עַל הַסֶּף".

כאשר חז"ל מנמקים את הקשר שבין הזוועות שבסיום ספר שופטים לבין ט"ו באב הם אומרים שזהו יום שבו "הותרו השבטים לבוא זה בזה". רק הטרגדיה הציבורית של מלחמת האחים נזכרת, האירוע שגרם לה נאלם. אבל אם ניתן עוד מבט אל האופן שבו בחרו השבטים לסיים את העימות ביניהם, יתבהר שהוא נקשר לא למלחמה אלא למה שגרם לה. פילגש בגבעה וט"ו באב הן שתי תמונות קוטביות ביחס לנשים: הפילגש מוצאת החוצה באמצע הלילה לבד. באפלה היא נאנסת באכזריות. לעומתה, בנות ישראל באור היום, בקיץ בהיר, מרגישות בטוחות בכרמים, בשדות, במרחב הפתוח. בליל האונס היתה הפילגש לבדה בין גברים, בט"ו באב נקהלות הנשים בִּיחָד מעצים. הן לובשות לבן המסמל את טהרתן הראשונית בעיני עצמן ובעיני הקהילה, לעומת הפילגש שעליה מסופר שזנתה. הן מחוללות ביחד, הן מרגישות בטוחות בגופן. הן שמחות בו. ט"ו באב מחזיק גם את הטראומה הנשית וגם את המענה הנכון לה.

(ד"ר חנה פנחסי, חג החופש הנשי, ynet, 0102.7.32)

בזמן הגלות נזנח ונשכח מעמדו של החג. עם כי במנהגי עדות שונות ניתן למצוא זכר ליום זה בתקנות קהילה שונות הקשורות לענייני שידוכים וחתונות.

לאחר כינון המדינה חודש מעמדו של החג, והוא מצוין בדרכים שונות: יש הרואים בו גרסה ישראלית של יום ולנטיין, חג האהבה במסורת המערבית. בציבור הדתי נהוג לקיים ביום זה אירועי פנויים ופנויות שונים וחתונות. אחד האירועים המסורתיים בציבור החילוני, שהחל בשנת 1978, הוא ליל אהבה בחוף צמח שבכנרת, ובו מופעי זמר לקהל גדול של חוגגים.

בפרק זה נעסוק באהבה, נבחין בין שני סוגי אהבה, ננסה לברר מהי אהבת אמת, מהי אהבה כוזבת וכיצד נדע להבחין בין השתיים. נבחן מה הקשר בין רגש של אהבה לגילויים של אכפתיות, אחריות חברתית ונתינה. נשאל האם חברה יכולה לבסס את התנהלותה על אהבת חנם? וכיצד באמצעות אהבה נוכל להביא לשינוי חברתי ולתיקון עולם?

חשימת חג

משימת החג נועדה לאפשר חשיבה יצירתית על עיקרי החג בהתבסס על קריאת המבוא. התלמידים מוזמנים להשתתף בתחרות מעצבים ולעצב עבור ועדת הטקסים והסמלים של הכנסת סמל לט"ו באב. בהכנת הסמל יתייחסו התלמידים לנקודות הבאות:

- המסר או הערך המרכזי של החג
- שילוב טקסט מהמשנה
- שילוב ביטוי מתוך שיר אהבה ישראלי
- מנהג שמתאים לחג

משימת פתיחה | זמן אהבה

השיר "זמן אהבה" נכתב על ידי אהוד בנאי ודוד ד'אור ופורסם ב־2006. השיר מתאר מפגש ביום גשום ליד התחנה המרכזית. הדובר בשיר מזהה אדם זקן שיושב לבדו ופונה אליו בשאלה: "לָאן לַפְנוֹת?" שְׁאֵלָתִי, "לְשִׁמָּאל אוֹ לְיָמִין"? בקריאה ראשונית ניתן לחשוב שאולי הדובר מבקש למצוא את דרכו הפיזית ולכן שואל לאן לפנות, אך מאחר שהדובר לא מזכיר את יעדו ניתן להניח שמדובר בשאלה פילוסופית רוחנית. תשובתו של הזקן מחזקת רעיון זה ומלמדת שהשיר עוסק בהכוונה רוחנית. נדמה שהפנייה ימינה או שמאלה אינה מהותית כיוון שהידיעה לאן ללכת הנה פנימית (שאלה 1). הזקן מציע לדובר ללכת ישר ולהאמין. ייתכן שהוא רומז שהדרך הראויה היא דרך של יושרה פנימית, של הגינות וכבוד לזולת. ההכוונה של הזקן רומזת לביטוי: "ישר דרך", שמשמעו צדיק, הגון, נקי כפיים. הזקן מפענח לדובר את הצעתו ומנחה אותו להימנע מלגרום כאב לחברו.

הציטוט בשיר: "לא תַעֲשֶׂה לַחֲבֶרְךָ אֶת מַה שְׁלַעֲצָמְךָ פּוֹאֵב" מזכיר את הציטוט המוכר מהמעשה התלמודי הידוע:

מעשה בנכרי אחד שבא לפני שמאי, אמר לו: גייני על מנת שתלמדני כל התורה כולה כשאני עומד על רגל אחת. דחפו באמת הבניין שבידו. בא לפני הלל, גיירו. אמר לו: מה ששנוא עליך, אל תעשה לחברך, זו היא כל התורה כולה, והשאר פירוש הוא, לך ולמד. (שבת לא ע"א) (שאלה 2).

אם יצליח הדובר לאמץ אורח חיים של יושרה פנימית ולא יעשה לחברו מה שלעצמו כואב, יזכה להגיע לירושלים שבלב. ירושלים בשיר מסמלת עיר של שלמות ושלוה (שאלה 3). השיר מסתיים בקביעה: "זהו זמן אהבה" ופוסק שהגיע הזמן להגביר את האהבה בעולם. האהבה עשויה להיות מצפן, לכוון את דרכנו בעולם ולהורות לנו לאן לצעוד כדי להיות חברה מתוקנת יותר. נדמה שאם רק נאמץ את "המתכון" הפשוט המוצע בשיר וכל אדם ייקח אחריות על התנהגותו כלפי האחר נוכל להבטיח התנהלות חברתית מושתתת על חסד, כבוד, התחשבות, סובלנות, ערבות ועזרה הדדית, שהם כולם גילוייה המעשיים של אהבה (שאלה 4).

בהמשך ישיר לעיון בשיר, התלמידים מוזמנים לתאר כיצד ייראה בית ספר שיאמץ לעצמו את האהבה כערך מרכזי בחזונו.

על התלמידים לכתוב פסקה המתארת ביקור בבית ספר כזה. עליהם לחשוב על שם הולם לביה"ס, להתייחס לשיח בינם לבין תלמידים אחרים, בין התלמידים למורים, להתנהלות בזמן השיעור ובזמן ההפסקות. עליהם לציין כיצד נראית הסביבה החינוכית ואילו כרזות ומסרים מקשטים את בית הספר.

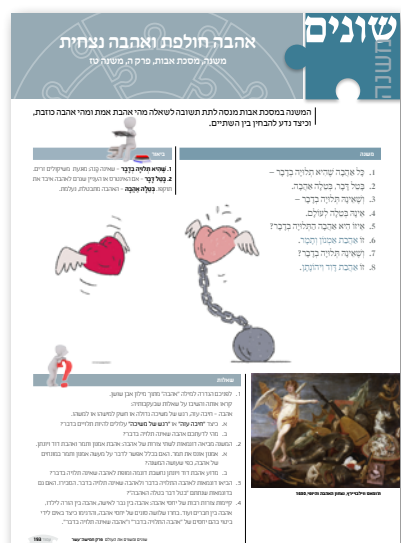
שונים חשנה | אהבה חולפת ואהבה נצחית

עניינה של משנה זו הוא ההבחנה בין שני סוגי אהבות: אהבה תלויה בדבר, שעליה נאמר שסופה להתבטל כאשר בטל ה"דבר"; ולעומתה - אהבה שאינה תלויה בדבר, שאינה בטלה לעולם. המשנה מדגימה את שני סוגי האהבות האלה באמצעות שני סיפורי אהבה מקראיים. בלימוד המשנה נעמוד על המושגים המופיעים בה ונבחן את מידת הקשר שבין הסיפורים המקראיים למושג "אהבה" כפי שאנו מבינים אותו היום.

למשנה זו אין "בעלים" (כלומר, לא נאמר מי אמר אותה). היא נפתחת בסדרה קצרה של ארבע משניות הפותחות במילה "כל" המציגות הכללות בנושאים מסוימים. נושאה של משנתנו הוא המושג אהבה. המשנה איננה מגדירה את המושג עצמו אך מבחינה בין שתי צורות של אהבה: אהבה "תלויה בדבר" ואהבה "שאינה תלויה בדבר". האהבה מהסוג הראשון עשויה להתבטל כאשר בטל אותו "דבר", ואילו האהבה מהסוג השני אינה בטלה לעולם.



עמוד 192 ///



עמוד 193 ///

חלקה השני של המשנה מדגים את שני סוגי האהבות בעזרת שני זוגות אוהבים מהמקרא: אהבת אמנון ותמר, דוגמה לאהבה התלויה בדבר; ואהבת דוד ויהונתן, דוגמה לאהבה שאינה תלויה בדבר.

כאמור, משנתנו מניחה שהמושג "אהבה" ברור לנו דיו, אולם הדבר אינו בהכרח כך. לכן מופיעה ההגדרה ממילון אבן-שושן למילה "אהבה". אבן-שושן מגדיר אהבה: "חיבה עזה" ו"רגש של משיכה גדולה או חשק". חיבה ומשיכה (כמו האהבה במשנה) יכולות להיות תלויות בדבר (אני נמשך למישהו או למשהו בגלל יופיו, אני מחבב את פלוני משום שהוא עשוי להועיל לי), אך יכולות להיות גם חיבה ומשיכה שאינן תלויות בדבר.

מהי "אהבה שאינה תלויה בדבר"? תשובה חפזה יכולה להיות שאהבה שאינה תלויה בדבר היא אהבה לאדם בלא כל סיבה ובלא תלות בגורם חיצוני כלשהו. האומנם אפשר לפרש כך? יש סיבה שבעטייה אם אוהבת את בנה יותר משהיא אוהבת את ילדי הגן שלו. נער האוהב נערה אהבת אמת לא עושה זאת "בלא סיבה". לכן, ייתכן ש"דבר" הוא אינטרס, או גורם משתנה - אישה האוהבת איש רק בגלל יופיו החיצוני, האם תמשיך לאהוב אותו גם לאחר חמישים שנה או אם חלילה ייפגע בתאונה? אדם המחבב את חברו בגלל עושרו וקשריו העסקיים, האם ימשיך לבלות זמן בחברתו גם אם ירד מנכסיו?

לעומת זאת, אהבה שאינה תלויה בדבר היא אהבה שמקורה בגורם שאינו משתנה - אם אוהבת את בנה בגלל היותו בנה ומי שאוהבת את אהובה אהבת אמת, אהבה שאינה תלויה בדבר, עושה זאת בגלל מי שהוא, בגלל הגורמים הקבועים והבלתי משתנים באישיותו (**שאלה 1**).

המשנה מביאה את סיפור אמנון ותמר כדוגמה לאהבה שתלויה בדבר. אהבתו של אמנון לתמר הייתה אהבה שכל-כולה משיכה מינית. לאחר שאמנון הצליח לפתות את תמר בעורמה ולאנוס אותה הפכה האהבה לשנאה גדולה - "כי גדולה השנאה אשר שנאה מאהבה אשר אהבה" (שמואל ב' יג, טו). לאחר שביצע בה אמנון את זממו לא נותר בה עוד דבר לאהוב מבחינתו, ובמילים אחרות: מרגע שבטל הדבר, בטלה האהבה.

אונס הוא בראש ובראשונה פשע המבטא כוח ושליטה. לעומת פשעים אחרים, כמו רצח ואליומות גופנית אחרת, באונס מבוצע האקט הכוחני באמצעות מעשה מיני. חשוב להדגיש ולהבהיר את משמעות האמירה "אונס הוא אלימות המתבטאת במין ולא להפך". יחסי מין (כשם, "יחסים") מבוססים על הסכמה ורצון, ועל כן אונס איננו סוג מסוים של יחסי מין. כפייה של יחסי מין היא מעשה פשע חמור. כל מערכת יחסים בין בני אדם (ובכלל זה יחסי מין) צריכה להיות מושתתת על כבוד ועל מתן ערך עצמי לזולת. בסיפור המקראי על אמנון ותמר, אח אונס את אחותו. משום כך, על פי ההגדרות הנוכחיות שלנו למושג "אהבה", אי אפשר לומר שמעשה אמנון ותמר הוא דוגמה ל"אהבה". אהבה היא עניין רצוני והדדי, ולעומתו, מעשה האונס שעשה אמנון הוא מעשה אלים וחד-צדדי שנועד להשביע את תשוקותיו בלי לחשוב על זולתו.

בשנת 1981 פיתחו שלושה משפטנים אמריקנים בראשות פרופ' ביל פלסטינר מודל שנקרא **Naming, Blaming, Claiming - NBC**. על פי המודל הזה, כדי שאדם שהיה קורבן לעבירה יוכל להתלונן, עליו לעבור שלושה שלבים: עליו לתת שם למעשה שנעשה בו, עליו לזהות אשם במעשה ועליו לגייס את הכוחות לתבוע. השלב הראשון הוא השלב המרכזי, והוא תלוי מאוד בהתפתחויות חברתיות: למשל, גם לפני שנחקק החוק למניעת הטרדה מינית בישראל בשנת 1998, הוטרו נשים רבות, נפגעו מיחס פוגעני, שמעו רמיזות מיניות ועוד, אך הן מיעטו להתלונן. רק חקיקת החוק והשינוי החברתי שנוצר בעקבותיו אפשרה להן להעניק שם למה שחו, להגדיר לעצמן (ואחר כך לסביבתן ולרשויות אכיפת החוק) שלדבר הלא נעים שחו יש שם - הטרדה מינית - ולדעת שהוא נחשב עברה על החוק, ואפשר להתלונן עליו. גם המושג "אונס" והמושג "אהבה" עברו שינויים רבים. רק התפתחות והתקדמות חברתית יכולה להסביר כיצד מערכת היחסים שהייתה בין אמנון לתמר, שהיום היינו מכנים אותה "אונס", הייתה יכולה להיקרא לפני כאלפיים שנה "אהבה".

במידת האפשר, כדאי לציין בעדינות שתלמיד או תלמידה שחוו (או חושבים שחוו) תקיפה כלשהי יכולים לפנות ללא חשש לצוות החינוכי בבית הספר (מחנכת, יועצת) ומחוצה לו (קו הסיוע לנפגעות תקיפה מינית הוא 1202, ולנפגעי תקיפה מינית - 1203) (שאלה 2).

אהבת דוד ויהונתן נחשבת במשנתנו מופת לאהבה שאינה תלויה בדבר. לדוד ויהונתן היו את כל הסיבות שלא לאהוב זה את זה: מבחינתו של דוד, יהונתן היה בנו של שאול המלך שרדף את דוד וביקש את מותו, ואילו מבחינת יהונתן, דוד היה המכשול שעמד בפני סיכוייו להיות למלך בבוא היום (כפי שמבהיר לו אביו: "כי כל הימים אשר בן ישי חי על האדמה לא תכון אתה ומלכותך"; שמואל א' כ, לא). אם יהונתן היה פוגע בדוד, המלוכה הייתה נופלת לידי, ואם דוד היה פוגע ביהונתן, הוא היה יכול להחליש את מלכות שאול עוד יותר. למרות כל זאת, נפשו של יהונתן נקשרה בנפש דוד, הם כרתו ברית ביניהם ונותרו נאמנים זה לזה גם בחייהם וגם לאחר מותו של יהונתן בשדה הקרב (שאלה 3).

כדאי לייחד כאן כמה מיילים למקומה של האהבה במקרא. במקרא מתוארים זוגות אוהבים רבים, והשורש אה"ב הוא שורש נפוץ למדי. אולם בניגוד לתפיסתנו המודרנית, ב"בספרות המקראית השימוש בפועל 'אהב' מאפיין יחסים בין גבר ואישה המסתיימים בכאב ובצער", כפי שמציינת ד"ר פנינה גלפז-פלר ("אין אהבות שמחות"): <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=16213>: אפשר לקרוא על כך גם אצל ג'יימס דיימונד, "עזה כמוות אהבה: אזהרה מקראית", תכלת 44 <http://www.tchelet.org.il/article.php?id=533>

ברבות מהאהבות המקראיות (יעקב ורחל, יצחק ורבקה, דינה ושכם, שלמה ונשותיו ועוד) נמצא יסוד טרגי מובהק. במקרא, דוד הוא האוהב הקלאסי ותפוצת השורש אה"ב בסיפורי דוד היא חסרת תקדים. אפילו השם דוד קשור מבחינה אטימולוגית לאהבה (בעברית המקראית, דוד הוא אהוב). גם שתי הדוגמאות לאהבה במשנתנו לקוחות מסיפור חייו של דוד, האדם היחיד במקרא שנאמר עליו שאישה אהבה אותו: "ותאהב מיכל בת שאול את דוד" (שמואל א' יח, כ).

אהבתם של דוד ויהונתן "לא בטלה לעולם" במובן זה ששרדה מבחנים של נאמנות - יהונתן היה נאמן לדוד גם במחיר הפסד המלוכה ועימות ישיר עם אביו, המלך שאול, ודוד נצר אותה גם לאחר מות יהונתן - בקינתו ליהונתן ובדאגתו למפיבוש. וכפי שכותב פרופ' יאיר זקוביץ' בספרו על דוד:

אהבת שאול לדוד נתחלפה בקנאה מרירה סמוך להתעוררותה; אהבת מיכל לדוד, אף היא לא עמדה בפני פגעי הפירוד שנכפה על השניים. רק אהבת יהונתן לדוד, אהבה שאינה תלויה בדבר, עמדה בעינה עד מות יהונתן.
(יאיר זקוביץ', דוד: מרועה למשיח, ירושלים תשנ"ו, עמ' 86)

לאחר שהגדרנו את המושגים "אהבה שהיא תלויה בדבר" ו"אהבה שאינה תלויה בדבר" והדגמנו אותם (אם כי בהמשך הפרק נגיע לבירור נוסף של המושגים), בשאלה 4 נבחן עם התלמידים כיצד היו מפרשים את המושגים בלא הדוגמאות, ואם פירושה שלהם מתאים לדוגמאות שניתנו במשנה. כאשר המשנה עוסקת ב"אהבה" היא אינה מתכוונת לאהבה שבין גבר לאישה דווקא, אלא לאהבה באופן כללי. המושג אהבה רלוונטי ליחסים שבין גבר לאישה, אך גם ליחסים שבין הורים לילדים, בין סבים לנכדיהם, בין ידידים טובים (כמו דוד ויהונתן) וכן הלאה.

גם המושג "דבר" רלוונטי לכל סוגי מערכות היחסים האלה. נכד יכול לאהוב את סבו וסבתו אהבה שאינה תלויה בדבר, אך יש האוהבים אותם רק בגלל המתנות שהם מרעיפים עליהם. נראה ששאלה זו תעמוד למבחן, למשל, כאשר יתבקש הנכד להשגיח על סבו המחלים מניתוח בבית החולים במקום ללכת למסיבה. אם מדובר באהבה התלויה בדבר (המתנות הרבות), לא נפתע מסירובו של הנכד. לעומת זאת, נכד האוהב את סבו אהבה שאינה תלויה בדבר יעשה זאת בנפש חפצה. כך גם אהבה בין חברים - יש חברויות הנשענות בעיקר על שיקולים זרים ועל אינטרסים: אני חבר של פלוני כי הוא מצליחן ועשיר, ואני אוהב להיחשב לחבר שלו ולהשיג בשל כך טובות הנאה. "אהבה" שכזו בוודאי לא תעמוד במבחנים מאתגרים. לעומת זאת, יש דוגמאות לאהבות בין חברים החוצות שנים, מרחקים גאוגרפיים ומצבי חיים (שאלה 5).

בשאלה 5א רוחמה וייס טוענת כי אהבה שאינה תלויה בדבר איננה אפשרית כלל, וכי בכל אהבה יש "בגלל" כלשהו. התלמידים מתבקשים להגיב להיגד זה. אפשר לטעון שמאחורי כל אהבה יש בגלל, כלומר הסבר, סיבה או אינטרס המביא אותנו לאהוב. ה"בגלל" יכול להיות - כי האדם חשוב לי, יקר לי, מעניק משמעות לחיי, בזכות אהבתי אליו אני מרגיש אדם בעל ערך: טוב יותר, חכם יותר, יפה יותר, פחות בודד, שמח יותר, חיוני; או להתייחס לאדם מולי ולהסביר את אהבתי כלפיו בגלל חכמתו, טוב לבו, נאמנותו, רגישותו כלפיי וכו'. מתנגדים לטענה זו יכולים להחזיק באחת משתי עמדות: יש מתנגדים שיחזיקו בעמדה אלטרואיסטית ויאמרו שאהבת אמת שאינה תלויה בדבר היא אהבה שבה האדם מסיר מעל הפרק כל אינטרס או "בגלל" אישי, ואוהב את זולתו אהבה אלטרואיסטית לחלוטין, בלי כל ציפייה לתמורה (כגון לזכות באהבת זולתו). עמדה אחרת, מרוככת יותר, תאמר שאמנם ברוב סוגי האהבה יש סיבתיות הכוללת גם אינטרסים ורווחים, אך השאלה היא שאלת המינון. אמנם, אפשר לומר שאפילו באהבת אם לילדיה יש אינטרס של האם בקרבה, במימוש עצמי וברווחים אחרים הכרוכים באימהות. אולם אם האוהבת את ילדיה משקיעה באהבה זו הרבה יותר מכפי שנדרש למימוש האינטרסים האישיים שלה, ופעמים רבות היא תציב את רווחת ילדיה לפני רווחתה שלה. ולכן גם אם אהבה תלויה בסיבתיות וטומנת בחובה אינטרסים אישיים, השאלה היא היכן נמצאת נקודת הכובד: האוהב "אהבה שאינה תלויה בדבר" יציב במרכז את אהבו, ואילו האוהב "אהבה התלויה בדבר" לא יכול שלא לשים במרכז תשומת הלב את צרכיו ואת רצונותיו שלו עצמו. **בשאלה 8ב** התלמידים מוזמנים לבחור אדם אוהב (חבר/ה, בן/בת משפחה) ולמנות את הסיבות לאהבה כלפיו. כאן ניתן לעמוד על תכונות כמו נדיבות, הקשבה, טוב לב, נכונות לעזור, רגישות לאחר, קבלה ופתיחות, או רגש של שייכות הגורמים לנו לאהוב ולהוקיר אדם. לעתים הסיבות לרגש אהבה כלפי אדם אחר נמצאות בעולם הלא-מודע, ולכן קשה להסביר מדוע אני אוהב ורוצה את קרבתו של אדם אחד על פני חברו. בגיל ההתבגרות נוטים הנערים והנערות לבחור חברים בהתאם להיררכיה החברתית, כדי שיוכלו "לטפס" בסולם החברתי ובהתאם לזנח חברויות מהעבר עם ילדים ש"מעמדם" החברתי התערער. שיחה כזו עשויה לעורר חשיבה מחודשת על הדרך שבה אני בוחר/ת את חבריי והאנשים האהובים והיקרים לליבי, וכיצד באה לידי ביטוי בבחירותיי אהבה התלויה בדבר לעומת אהבה שאינה תלויה בדבר.

משימה

אהבה התלויה בדבר אינה בת קיימא, מפני שהיא מבוססת על תועלתיות. אהבת גבר לאישה, הנובעת רק מיופייה, או מערכת יחסים בין חברים, המבוססת על הנאה כספית או מעמד חברתי יבואו לקיצן כאשר יאבדו היופי, העושר או תשתנה ההיררכיה החברתית. לעומת זאת, אהבה שאינה תלויה בהפקת תועלת והנאה מהזולת אלא מבוססת על קירבה נפשית או על מידותיו הטובות של הזולת עומדת לעד.

מכאן ש...

- אהבת אם לתינוקה אינה תלויה בדבר
- אהבת האב לבנו אינה תלויה בדבר.
- הנער שנפגש עם "מלכת הכיתה" אהבתו תלויה בדבר (כמובן אם משיכתו אליה נובעת ממעמדה החברתי).
- דנה שיוצאת עם קפטן הנבחרת זוהי אהבה התלויה בדבר (גם כאן, אם הדבר נובע ממעמדו החברתי).
- יוסף המסרב להיפרד מחברתו ומוותר על מולדתו בעבורה זוהי אהבתו שאינה תלויה בדבר.
- מוטי המבקש מאשתו להתהדר בתכשיטים כדי שימשיך לאהוב אותה - גם אהבתו תלויה בדבר.

תשובות

אהבה תלויה באהבה נעדרת

השאלה היא: האם אהבה שאינה תלויה בדבר יכולה להיות? האם אהבה שאינה תלויה בדבר יכולה להיות? האם אהבה שאינה תלויה בדבר יכולה להיות?

השאלה היא: האם אהבה שאינה תלויה בדבר יכולה להיות? האם אהבה שאינה תלויה בדבר יכולה להיות? האם אהבה שאינה תלויה בדבר יכולה להיות?

עמוד 194 ///

שונים | פרידה משמחת

באמצעות המשנה וקטעי ההגות בחנו מהי אהבה התלויה בדבר ומהי אהבה שאינה תלויה בדבר. כעת נפנה לאגדה תלמודית המלמדת על מתח בין שתי עמדות שונות. עמדה אחת הרואה באהבה תכלית להקמת משפחה והולדת ילדים, ומכאן שהיא אהבה התלויה בדבר, ועמדה שנייה המכירה בערך הבלעדי של אהבה, ולכן מייצגת תפיסה של אהבה שאינה תלויה בדבר.

האגדה מופיעה במדרש שיר השירים רבה. זהו מדרש ארץ ישראלי קדום על מגילת שיר השירים ומשתייך לקבוצת מדרשי האגדה המכונים גם מדרשי האמוראים. המדרש דורש את כל פסוקי המגילה על פי סדרם, הוא נערך במאה השישית לספירה ושייך לעשרה מדרשי רבה על חמישה חומשי תורה וחמש המגילות.

הסיפור מתייחס למצוות פרו ורבו ונקודת המוצא שלו הלכתית: "נשא אדם אישה ושהה עשר שנים ולא ילדה, אינו רשאי ליבטל" (משנה, מסכת יבמות, פרק ו, משנה ו). על פי ההלכה גבר הנשוי לאישה במשך עשר שנים ללא ילדים אינו פטור ממצוות "פרו ורבו" ולכן עליו לגרש את אשתו ולקיים את המצווה עם אישה אחרת. מצוות פרו ורבו מוטלת על הגבר בלבד, לפי הלכה שנקבעה על ידי בית הלל. מצוות פרו ורבו קיימת כאשר נולד לגבר בן אחד ובת אחת.

הסיפור נפתח במפגש של הקוראים עם זוג שנשוי במשך עשר שנים ללא ילדים. כפועל יוצא מבינים בני הזוג שעליהם להתגרש. בני הזוג מגיעים לרשב"י ואומרים לו שרצונם להתגרש. רשב"י מציע לזוג להיפרד בדרך לא שגרתית, בסעודה חגיגית, המסמלת אירוע משמח. האישה משכרת את בעלה ונאמר "מתיישבת עליו דעתו", כלומר שדבריו נאמרים מבחירה ורצון והוא פונה אליה באהבה (בתי) ומציע לה, בנדיבות לקחת כל חפץ טוב שיש בביתו. האישה "החפצה" בבעלה, נעזרת במשרתים והם נושאים עמה את הבעל לבית אביה. כשהוא מתעורר ותוהה מדוע הגיע לבית אביה היא משיבה לו "אין חפץ טוב לי בעולם יותר ממך". בני הזוג שבים יחדיו לרשב"י, הוא מתפלל עליהם ונולד להם ילד.

להלן ניתוח ספרותי על פי מאמרה של נילי בן ארי, "הזוג מצידון", מדרש שיר השירים רבה א, לא, הופיע לראשונה באתר דעת, סיון תשס"ג.

"העלילה בסיפור זה כמו בסיפורי חכמים אחרים בתלמוד ובמדרשים, מתממשת בעיקר באמצעות דברי הדמויות. המספר ממעט בדיבור, ונותן לדמויות עצמן לעלות על הבמה. זהו עיצוב של "הראיה", ולא של "הגדה". בסיפור זה חמישה דו-שיחים: הזוג לרשב"י, הבעל לאשתו, האישה למשרתים, הבעל לאשתו, הזוג לרשב"י.

הבעל והאישה נבדלים זה מזה באופיים. הוא רציונליסט, כוחו בשכלו הישר, במילים. האישה פועלת מתוככי הלב, הרגש, כוחה במעשים. היא מוכנה לנקוט בכל אמצעי, ובלבד לשמר את הזוגיות: "שכרתו יותר מדי".

את האישה הסיפור חשף לעינינו, ואילו הבעל, שינה במהלך הסיפור את עמדתו, התקרב לעמדת אשתו. ההתקרבות היא שאפשרה את המשך הזוגיות, את היחד.

המספר אינו מתערב ישירות בעלילה. הוא אינו חושף את עמדתו, הוא אינו אומר: האישה לא רצתה להיפרד מבעלה, היא אהבה אותו, וכו'. המספר נראה כמזדהה עם האישה ולכן מעצב אותה כדמות מתגלה, נחשפת. ואילו את הבעל הוא מבקר, ולכן הבעל מעוצב כדמות משתנה.

הסיפור פותח: "מעשה באשה אחת בצידון", מכאן, שהמספר מתבונן באירועים מנקודת מבטה של האישה. היא הגיבורה המרכזית.

הזוג הולך לרשב"י. לא כל זוג העומד להתגרש, הולך מצידון למירון. סביר שהתקשו לקיים את ההלכה, והלכו להתייעץ עם רשב"י. רשב"י מציע להם לערוך לעצמם סעודה לפני שיפרדו. בסיפור הוא אינו מפרט להם מה לעשות, רק מציע סיטואציה שתאיר פן חשוב בזוגיות שלהם. כשבני הזוג מדברים, מוצגת אי-הבנה ביניהם, כשהם פועלים, מוצגת הבנה.

כדי להכשיר את הקרקע לזוגיות המחודשת, הייתה האישה חייבת לְשַׁכֵּר את בעלה, להוציא אותו מעולמו הרציונלי והמחושב. בעזרת היין מעבירה האישה את בעלה לחשיבה לא רציונלית,



עמוד 195 ///

סמלית. הבעל, משוחח עם אשתו בלבד. היא, נעזרת במשרתים. האישה, היא זו שהבינה את כוונת רשב"י, את מה שהסתתר מאחורי דבריו.

כוחו של הבעל בדיבור, כוחה של האישה, במעשה - "שכרתו". השכרות מביאה את הבעל לשנות את גישתו ביחס להתרחשות. דמותו של הבעל מעוצבת כמי שמהלך הסיפור שינה את הבנתו ועמדתו. הבעל התקרב לעמדת האישה, וכך נתאפשר ההמשך של שניהם יחד.

לעומת זאת, דמותה של האישה מעוצבת כמי שעזב את הסיפור כפי שנכנס אליו. הסיפור רק חשף את דמותה לעינינו. [...] פקודת הבעל לאשתו הייתה: "ראי כל חפץ טוב שיש לי בבית, טלי אותו ולכי לבית אביך". ביצוע הפקודה: "שאוהו במיטה, וקחו אותו והוליכוהו לבית אבא". [...] תגובת הבעל לגילוי מעשה האהבה של אשתו לא הייתה ע"י היגד מפורש, אלא ע"י פועל משותף, כמו בפתיחה: הלכו.

מהסיפור מסתבר שבעצם בני הזוג לא רצו להתגרש, יש בסיפור פער בין העולם ההלכתי, לעולם הזוגי, בין הנורמה, לרגש".

נשאלת השאלה מדוע, מציע רבי שמעון בר יוחאי שהזוג יציין את הפרידה בסעודה גדולה?

למעשה רשב"י מאפשר לזוג לשחרר רגעים של שמחה ואהבה:

"רשב"י הרגיש, בבואם אליו, שמתחת לפני השטח יש ביניהם קשר של אהבה שכוסה בערמות של מתח וקשיי חיים. הוא זרק להם אתגר, דרש מהם לעבור מעולם הכאב והצער, אל עולם השמחה. שמחה היא מצב היוצר אופטימיות ותנופת השראה - 'אין רוח הקדש שורה לא מתוך עצלות ולא מתוך עצבות... אלא מתוך דבר שמחה'. הוא מסיר את שעון הזמן מהקיר, ומחזיר אותם במנהרת הזמן לחוויות של המעיין בראשיתו, לחוויות של נקודת המוצא. בסעודה יש מן הארוטיקה, יש בה סובלימציה יצרית. רשב"י אינו חושש לעצור את הזמן, ואכן, הזוג עובר תהליך, המאפשר להם לגלות זה את זה, ולהביא לעולם את פרי אהבתם המשותפת. רשב"י רצה שייבנו בעצמם שיש פתרון במסגרת ההלכה, ולכן נתן להם ארכת זמן. רשב"י בסיפור זה מתגלה באגדה, לא רק כמי שתפילתו נשמעת, אלא גם כמי שמבין לב אדם. לא רק כמי שמקיים תקשורת טובה עם הקב"ה, אלא כמי שערוצי התקשורת שלו פתוחים גם אל זולתו. רק בסיום, על בסיס הקשר הרגשי החזק שנתחדש ונתהדק ביניהם, מתפלל רשב"י למענם" (נילי בן ארי, שם) **(שאלה 1)**.

לאחר הארוחה הזוגית מרגיש הבעל קירבה לאשתו ומציע לה לקחת עמה לקראת הפרדה מזכרת ממנו.

"...הבעל מציע לאשתו יחס אבהי: 'בתי, ראי כל חפץ טוב שיש לי בבית טלי אותו ולכי לבית אביך'. באומרו חפץ הוא התכוון לדבר, לפריט. האישה הבינה את כוונתו, אולם פירשה את המילה חפץ, כפועל, ולא כשם עצם. היא חפצת חיים אתו. בפקחותה, לא צטטה בדיוק את בעלה, והחליפה את מילתו: לי, במילה - אותי" (שם). היא מסתייעת במשרתיה ונושאת את בעלה לבית אביה **(שאלה 2)**.

רשב"י בוחר שלא להתפלל על הזוג בפגישתם הראשונה עמו כיוון שמבין שביכולתם לממש את אהבתם, אך מימוש זה של האהבה כרוך ברצונם ובמעשיהם ולא דווקא ברצונו של האל. כדי שהאהבה תשוב לביתם הם זקוקים לתהליך של קירבה והיזכרות משותפת ברגש האהבה שחיבר ביניהם מלכתחילה. תפילתו של רשב"י ללא תהליך הקרבה וההתאהבות מחדש תהיה עקרה **(שאלה 3)**.

ייתכן שהיה פער בין רצונות בני הזוג בתחילת הסיפור, נדמה כי האישה ביקשה להמשיך לחיות יחד למרות הקושי ההלכתי. בן זוגה לעומת זאת מתגלה כמנותק, פועל לפי ההלכה כשהוא מתעלם מרגשותיו. הסעודה המשותפת השכרות וההתעוררות ממנה בבית אביה של אשתו עוזרות לו לעבור שינוי ולהיזכר בעוצמת הרגשות. עדות לכך שבני הזוג לא היו שלמים לגמרי עם הפרידה ניתן לזהות בבחירתם המפתיעה ללכת לרשב"י שישב במירון, השוכנת מרחק רב מציודן. ייתכן שהבחירה לצעוד ביחד למקום מרוחק מלמדת על רצונם לדחות את מועד הפרידה למרות המורכבות ההלכתית **(שאלה 4)**.

דמות האישה מייצגת אהבה שאינה תלויה בדבר. היא אוהבת את בן זוגה ולא נותנת לאיסור ההלכתי לערער את רגשותיה. בן זוגה לעומתה חווה בתחילת הסיפור את האהבה ככזו שאמורה לשאת פרי, משמע להביא להולדת צאצאים. אהבתו תלויה בדבר כיוון שיש לה ערך רק אם באמצעותה יביאו הזוג ילדים לעולם, מאחר שהתקשו להביא ילדים מוכן הבעל להיפרד מאשתו. בזכות פועלה ודבקותה של האישה, מתעוררים בבן הזוג רגשות של אהבה מחודשת שאינן תלויות בדבר. ייתכן שאהבה זו מזכה אותם בגמול והם מצליחים בסופו של דבר ללדת ילד (שאלה 5).

משימה אישית

במשימה זו על התלמידים לבחור אחת מהדמויות, דמות האישה או הגבר, ולספר מנקודת מבטם מדוע ר' שמעון בר יוחאי הוא אורח של כבוד בבר המצווה של בנם ומדוע הם מודים לו ומעריכים אותו. בתיאור של התלמידים יוכלו להתייחס למעשה האצילי והיצירתי של רשב"י שסייע לזוג להתעלות מעל הציווי ההלכתי ועזר להם להציל את נישואיהם בדרך יצירתית. רשב"י סייע לבני הזוג להחיות את קשרי האהבה ביניהם ולהפוך אותה מאהבה התלויה בדבר לאהבה שאינה תלויה בדבר. המסר שיוכלו להעביר ההורים לבנם הוא שאלוהים קשוב ומסייע למי שמוכן לעשות מעשה, להשקיע ביחסים, לראות את האחר ולאהוב אותו. ייתכן שהתלמידים יתייחסו לצמידות המפתיעה בין ההלכה המכוונת לגירושין לאחר עשר שנים ולאגדה הסותרת אותה. באמצעות הפער בין ההלכה לאגדה נוכל לעמוד על יחסי גומלין בין הלכה לאגדה ולהציע שהן חלק משלם אחד, משמע, המציאות אינה רק חוק הלכתי אלא מרחב פרשני שמאפשר חופש בחירה ולקחת אחריות על מערכת היחסים בין אדם לרעהו. הבחירה ואהבה זיכתה את בני הזוג בילד ופתרה את האתגר ההלכתי שעמד לפתחם ואיים על המשך חייהם המשותפים.

משימה קבוצתית

במשימה זו על התלמידים לעבוד בקבוצה ולהעניק שם לדמויות המתוארות באגדה. השם הנבחר לכל דמות צריך לאפיין אותה ולהתאים לתכונותיה.

על התלמידים והתלמידות לבחור את הקטע החשוב ביותר בסיפור ולנמק את בחירתם. הם עשויים להתייחס להכרעה של רשב"י לשלוח את בני הזוג לקיים סעודה חגיגית משותפת כנקודת מפנה בסיפור או להתייחס לבחירה האקטיבית של האישה לשכר את בעלה, לפרש את דבריו בהתאם לרצונה ולשאת אותו לבית אביה, או כל בחירה אחרת שייטיבו לנמקה.

על התלמידים לתת שם לסיפור שיבטא את תוכנו או את אחד ממסריו.

בנוסף, התלמידים מוזמנים להמחזיז את הקטע שבחרו ולהציג בפני תלמידי הכיתה.

מקורות משוחחים על... אהבה ותיקון החברה

אהבת חנם

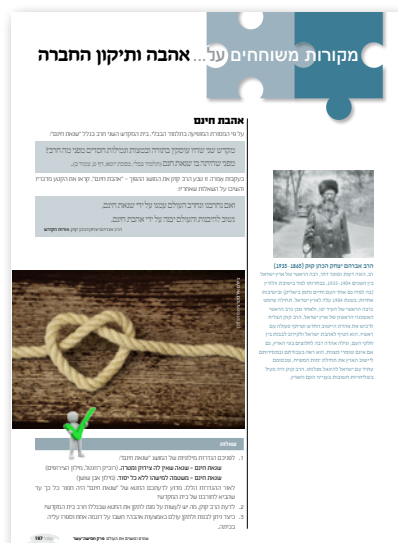
על פי המסורת המופיעה בתלמוד הבבלי, חרב בית המקדש השני בגלל "שנאת חנם". בעקבות אימרה זו, טבע הרב קוק את המושג ההפוך: "אהבת חנם".

אהבת חנם הוא מושג חדש בעולם המושגים היהודי והוא מתכתב, על דרך ההיפוך, עם המושג שנאת חנם, המוזכר בתלמוד. שנאת חנם היא שנאה לא עניינית שבה אדם שונא אדם אחר או קבוצה ללא כל הצדקה או סיבה מעשית, רק בשל העובדה שיש לו או להם תפיסה אחרת ששונה משלו, או בשל העובדה שהם שייכים לקבוצה אחרת משלו. חז"ל ציינו במסכת יומא (דף ט, עמוד ב) כי בית המקדש השני חרב רק בשל שנאת חנם שהייתה קיימת בו בין קבוצות שונות, שלא יכלו לסבול אחת את רעותה.

שנאת חנם היא שנאה לא עניינית, היא מתפרצת וגואה, היא חסרת צידוק ומטרה ומשתלחת בחפים מפשע המחזיקים בדעות ואמונות המנוגדות לתפיסת עולמו של השונא. בית המקדש היה המרכז הרוחני של העם, מרחב קדוש ומאחד. השנאה גרמה לפילוג, לרדיפות, ללשון הרע, לשיפוט לא ראוי ולפגיעה בנפש. ברמה הסמלית בית המקדש סימל את אחדות העם והיווה מוקד להתכנסות ופולחן, השנאה יצרה שסעים בעם וערערה על חוסנו ויציבותו (שאלה 1).



עמוד 196



עמוד 197

על תפיסה מורכבת יותר לשאלה האם נחרב הבית בגלל שנאת חינו, ניתן ללמוד ממאמרו של ערן ברוך, מנכ"ל בינה, תנועה ליהדות חברתית. ברוך כותב במאמרו:

"...בית המקדש השני לא נחרב בגלל שנאת חינו. הוא נחרב בגלל הקצנה. בגלל השתלטות אלימה של קבוצות קיצוניות שהחליטו למרוד ברומא, וגררו את רוב האומה היהודית, כולל האליטה הכוהנית המתונה - ועימה רוב העם שהיה מתון והלך בדרכי בית הלל - למרד, מלחמה וחורבן.

לא שנאת חינו או פטפוטי בר־קמצא למיניהם הביאו לחורבן הריבונות היהודית. קומץ של קיצונים שהתעלמו מהמצב הריאלי של יחסי הכוחות הם שגרמו לכך. האימפריה הרומית הייתה בשיא כוחה. לא הייתה לה שום בעיה אסטרטגית לדכא מרידה, עזה ככל שתהיה, בפרובינקיה נידחת במזרח התיכון. קומץ מיליטנטי השתלט בצורה מתוחכמת ומתוכננת על הפוליטיקה הפנימית, ובצורה מניפולטיבית ואלימה, תוך שימוש באיומים ובטרור, גרר את כל העם לחורבן ולגלות. חשוב לזכור את האמת ההיסטורית, לא לפחד ממחלוקת, ולהיזהר מסיסמאות בנאליות של "אחדות העם" ו"אהבת חינו". לא אגדות חז"ל גרמו לחורבן, הלגיונות של טיטוס הם ששרפו את בית המקדש. לא מעשיות על שנאה או אהבה גררו את העם למרד - אלא סיעה קיצונית חסרת גבולות שפשוט החליטה להמר על גורל העם, בגלל אמונה משיחית בהתערבות אלוהית..."

(ערן ברוך, "לא בגלל שנאת חינו, בגלל קיצוניות דתית", ynet, 16.7.2013).

המושג "אהבת חינו" מופיע בספרו של הרב קוק "אורות הקודש". על פי הרב קוק: "ואם נחרבנו ונחרב העולם עמנו על ידי שנאת חינו, נשוב להיבנות והעולם עמנו יבנה על ידי אהבת חינו (אורות הקודש, חלק ג, עמודים שכג-שכד).

לדעת הרב קוק, על מנת לתקן את החטא שבגללו חרב בית המקדש יש להרבות באהבת חינו. אהבת החינו, משמע, אהבה ללא תמורה, היא "הכלי" שנוכל להבנות ממנו. "אהבת חינו תוכל להשפיע על החוסן החברתי ולתרום לתיקון עולם (שאלה 2).

האם ההצעה של הרב קוק רלוונטית לעולמנו ולחברה הישראלית? התלמידים מוזמנים לחשוב על דוגמה ולשתף את כלל הכיתה. להלן כמה דוגמאות על מיזמים וסיפורים בחברה המציעים נקודות מבט שונות על כוחה של האהבה להשפיע על המרקם החברתי הישראלי (שאלה 3).

סיפורו של המשורר אריאל הורביץ:

נדמה לי שזה היה בוקר יום חמישי, 8 בינואר 2009. ישבתי בבית בתל אביב, חיכיתי להסעה שתקח אותי להופיע בדרום בפני חיילים ואזרחים שישבו במקלטים בעקבות מבצע 'עופרת יצוקה' ובינתיים ראיתי חדשות בטלוויזיה. גיליתי שבבילי החלה הכניסה הקרקעית לעזה ותמונות החיילים שהתכוננו אליה חדרו ללב. פתאום ראיתי על המסך את האנטיתזה לכוכבי הריאליטי הקשקשנים שמאכלסים את השידורים בדרך כלל. שאלתי את עצמי איפה כל האנשים האלה מתחבאים ביומיום שלנו, אם יש לנו אנשים כאלה - למה המרחב הציבורי האלקטרוני שלנו נראה כמו מצעד איוולת אחד גדול? ואז עלה לי בראש הדימוי: האנשים האלה מתחבאים כמו רקפות בין הסלעים. ניגשתי לפסנתר. הבית הראשון, מילים ומנגינה, הגיעו מיד. היה לי ברור מי הסלעים - כל מה שמפריע לי ביומיום הישראלי - ומי הם הרקפות. והייתה גם ההרגשה הנדירה שהשיר מתנגן מעצמו...

[/http://shalem.ac.il/content-channel/like-cyclamen](http://shalem.ac.il/content-channel/like-cyclamen)

כמו רקפות בין הסלעים, סיפורו של שיר אריאל הורביץ, 23 במאי 2016. ערוץ התוכן של המרכז האקדמי שלם.

רקפות בין הסלעים

מילים ולחן: **אריאל הורוביץ**

בין הצפירות בכביש לרחובות המלוכלכים
בין משפחות הפשע לטלוויזיה השטחית
כמו רקפות בין הסלעים
הפנים היפים של הארץ מתחבאים

בין הישנים ברחוב לדקירות במועדון
בין מה שבדרך כלל קוראים בעיתון
כמו רקפות בין הסלעים
הפנים היפים של הארץ מתחבאים

וכשהיא לפתע צריכה
שמישהו ישכב בבוץ בתוך שוחה
לא תאמין איך הם מופיעים
כמו רקפות בין הסלעים

בין הדגלים הכתומים לחולצה הכחולה
בין שוק הפשפשים לקריית הממשלה
כמו רקפות בין הסלעים
הפנים היפים של הארץ מתחבאים

וכשהיא לפתע צריכה...

בין מגדלי הפאר למרכז הקליטה
בין פועלים זרים לשדות החיטה
כמו רקפות בין הסלעים
הפנים היפים של הארץ מתחבאים

וכשהיא לפתע צריכה...

אהוד פורת, בן 33, מחולון יצר לפני שש שנים שוק פשפשים אינטרנטי בעזרת פלטפורמת פייסבוק ופתח עשרות קבוצות שמשרתות את הציבור לסחר ולהחלפת מוצרים. כיום קיימות כ-40 קבוצות פשפשוק בתחומי מכירה שונים מסלולר, ריהוט ודירות ועד לאימוץ כלבים ומסירת חפצים.

"קורים המון מקרים מרגשים, בעיקר ב'פשפשוק למסירה' ששם יש את האנשים עם הלב הכי רחב בעולם. כך, תוך שעה הפכה בת מצווה ללא כל אורח להכי מדוברת בארץ. האירוע היה של ילדה שסבלה מבעיות חברתיות בבית הספר ואמא שלה פרסמה על כך פוסט. באותו הרגע, נפל לי הלב לרצפה ומבלי לחשוב פעמיים, פרסמתי אותו בקבוצה, תוך מספר דקות הוא הגיע לאלפי שיתופים. עזבתי את המחשב ונסעתי בעצמי לאירוע, כאשר הגעתי לשם חשבתי שטעיתי במקום, לא בגלל כמות האנשים, אלא בגלל שזה הרגיש לי משפחה אחת - זה היה רגע כל כך מרגש לראות קרוב ל-1000 אנשים בתוך אולם ששעה קודם לכן היה ריק. זה גרם לי להתגאות בעם שלי, באנשים שעזבו את העיסוקים שלהם כדי להעלות חיוך לאדם שהם לא מכירים, זה מדהים בעיניי. לא חושב שיש את זה בעוד מקומות בעולם".

(כל העיר - מודיעין, "המדור של דשה: אהוד פורת מדבר על אימפריית פשפושק שלו",

<https://www.kolhair-modiin.co.il/kids/4032>

ערן רוזן עומד בראש העמותה "BKind". באתר העמותה כתוב: BKind הוא מקום לאנשים שרוצים לחיות בעולם טוב יותר ומוכנים לקחת חלק ביצירה שלו. אל מול האלימות, הקיצוניות וההפרדה שמתרחשת סביבנו הגיע הזמן להגביר את הנוכחות של הטוב. אנחנו יוצרים כלים ותכנים שמגבירים עשייה חיובית, אכפתית ונדיבה.

"לפני יותר משנה ערן נסע עם אשתו מאוחר בלילה כשלפתע הבחינו בטרמפיסטית שעמדה במקום לא כל כך סימפטי. 'היא הייתה צריכה להגיע למקום שנמצא כחצי שעה מחוץ לדרך שלנו', נזכר ערן, 'אבל החלטנו להקפיד אותה עד לבית. הייתה אווירה טובה לאורך הנסיעה, וכשהגענו היא שאלה אותנו בהתלהבות, 'איך אני יכולה להודות לכם?' השבנו לה בטבעיות - 'תעשי מעשה טוב למישהו אחר', כמו בסרט 'תעביר את זה הלאה'".

ערן ואשתו המשיכו בנסיעה ובמהלכה הוא לא הפסיק לחשוב מה הסיכוי שהיא באמת תעשה מעשה שכזה. "הדבר השני שעניין אותי", הוא מספר, "היה לגלות אם ניתן ליצור שרשרת של מעשים טובים. התחלתי לחשוב על כלי שיוכל להפוך מעשה טוב אחד לשרשרת".

הנסיעה המשיכה, וגם המחשבות. 'עלה לי רעיון לבנות כרטיס ייחודי שבכל פעם שמישהו יעשה מעשה טוב, הוא יעביר אותו הלאה, דבר שיגדיל את הסיכוי שמעשה בודד יהפוך לשרשרת של מעשים טובים'."

(אמיר שוורץ, "לעשות ולספר לחבר'ה", ידיעות אחרונות, ממון, 11.5.2017; ynet).

<https://www.yediot.co.il/articles/0,7340,L-4960835,00.html>

כיצד לאהוב?

רבי משה למד מהכפריים מה המשמעות של אהבת אמת. בסיפור החסידי שלפנינו לומד רבי משה לייב מססוב מהכפרי השיכור מהי חברות אמת, מהי אהבה, ומה הקשר בין אהבה, חמלה ואמפתיה. הכפרי השיכור מציע פרשנות לשאלה מהי אהבה, הוא אינו מסתפק בהצהרת האהבה של חברו. לדעתו, אהבה אמתית פירושה לדעת ולהכיר, ובעיקר לחוות, את מצוקותיו וקשייו של הזולת. לפי הסיפור, לעתים הצהרה על "אהבה" אינה אלא הצהרה ריקה ואינה משקפת את המציאות. אהבת אמת פירושה תשומת לב והקשבה למצבו של הזולת והתמסרות לצרכיו (שאלה 1). היכרות עם קשייו וכאביו של האחר היא תנאי לאמפתיה וחמלה כלפי הזולת. על מנת שתפתח ידידות אמת בין שני בני אדם לצד ההקשבה והאמפתיה יש צורך בתחומי עניין משותפים, סקרנות, נדיבות בנתינה, קבלה וויתור על אגו. כמו כן קשר מיטבי מתבסס על תקשורת פתוחה וכנה, ויתור על מגננות, על וכחנות ומאבקי כוח, וכן על התנהלות הדדית המאפשרת לכל אחד מהחברים להיות במקום נזקק אך גם במקום אמפתי, קשוב ומכיל. מעניין לעמוד על כך ששתי הדמויות המלמדות "מהי אהבה" במקורות הנזכרות בפרק קשורות בשכרות, ייתכן שהמנגנון הרציונלי והמפוקח מגביל ומרסן את הרגשות, והאהבה מתאפשרת מתוך שבירת מחיצות וויתור על התנהלות רציונלית מוחזקת (שאלה 2). תכונות או התנהגויות המלמדות על אהבה יכולות להיות: נאמנות, התמסרות, נתינה חומרית ורגשית, הכלה, ויתור ועוד (שאלה 3).

כמעט קסם

את ספרו "אינטליגנציה רגשית" בחר דניאל גולדמן לפתוח בסיפור שחווה לפני עשרים שנה. בסיפורו תיאר כיצד התנהלות חיונית ותקשורתית של נהג אוטובוס השפיעה לטובה על קהל נוסעיו והצליחה לגרום גם לאנשים שנכנסו לאוטובוס מיוזעים ומרירים לצאת ממנו עם חיוך. השינוי התאפשר בזכות קבלת הפנים החמה של הנהג כלפי כל נוסע בכניסתו וצאתו מהאוטובוס ובפרשנות העירונית הערה שהציג בפני נוסעיו. סביר להניח שהסיפור נחקק בזיכרוננו של גולדמן כיוון שהייתה זו התנהלות לא שגרתית שאפשרה לנוסעים לעבור טרנספורמציה, להסיר את המחיצות ולהתמסר לחיבה ואהדה שאפיינו את התנהגותו של נהג האוטובוס (שאלות 1 ו-2). אהבת חנים היא אהבה ללא תמורה שאדם יכול להפגין כלפי זולתו. נהג אוטובוס אמור, כפועל



עמוד 198 ///

יוצא מתפקידו, לנהוג באדיבות כלפי נוסעיו, אולם בסיפור שלפנינו הנהג לא רק מילא את תפקידו אלא יצא מגדרו כדי להנעים את זמנם של הנוסעים. הסיפור מדגים כיצד התנהלות פתוחה, מזמינה ו"מחבקת" עשויה להיות "מדבקת" ולייצר חוויה חיובית בחברה. סביר להניח שמשטעמו הנוסעים מחוויית האהבה שהציע הנהג, משהו נדבק בהם והותיר את חותמו על התנהלותם במרחבים אחרים (שאלה 3).

משימת סיכום | מה זאת אהבה?

במשימה זו שני חלקים. ראשית, על התלמידים לבחור מקור אחד מבין המקורות שהוצגו בפרק ולהציג באמצעותו מהי מערכת יחסים של אהבה. עליהם להציע הגדרה משלהם לאהבה, לכתוב מהי אהבה על פי המקור הנבחר ומדוע בחרו דווקא מקור זה. במשימה זו מתבקשים התלמידים לחזור את המקורות שנלמדו בפרק, ולבחון באמצעותם את האהבה, כפי שהיא נתפסת בראיית עולמם. כך יוכלו התלמידים לרענן את זיכרון החומר הנלמד, ועם זאת ליצור אינטראקציה בין מקומה של האהבה בעולמם לבין תפיסת האהבה במקורות שנלמדו.

החלק השני של המשימה יעשה בקבוצות. על התלמידים לערוך סקר שבו יראיינו נערים בני גילם ומבוגרים על מנת להשוות נקודות מבט שונות ביחס לאהבה. התלמידים יוכלו להיעזר לבניית הסקר בנושאים הבאים:

- מה ההבדלים בין ידידות לחברות.
- האם בנים ובנות חייבים ביחס שווה לבני/בנות זוגם?
- מדוע נאמנות היא ערך חשוב במערכת יחסים של אוהבים?
- כיצד אהבה יכולה להשפיע ולתרום לתיקון עולם?

עם סיום הסקר יאספו התלמידים את הנתונים ויצגו אותם בפני הכיתה.

כדי לעורר שיח רפלקטיבי ניתן לשוב למשימת הפתיחה, לעיין בהצעות שהציעו התלמידים עבור ועדת הטקסים והסמלים של הכנסת, ולבחון האם ירצו להוסיף או לשנות את הצעתם בעקבות הלימוד. זוהי הזדמנות לבחון האם ט"ו באב, כפי שהוא מעוצב כיום, מבטא את תפיסתנו לגבי ערכה של האהבה, ועד כמה.



עמוד 199 ///

שישה מי יודע? שישה אני יודע! שישה סדרי משנה

פרק זה מיועד להוראה בשלב מתקדם של לימוד הספר, לאחר שהתלמידים התנסו בלימוד המשנה, הכירו את סגנונה ולשונה המיוחדים של המשנה.

לשם היכרות עם המשנה, סגנונה, לשונה וייחודה, מומלץ לקרוא את מאמרו של פרופסור משה הלברטל:

מבוא למשנה⁸

המעין בפסקה הראשונה של המשנה נחשף מיד למרכיב שיאפיין אותה עד לפסקה האחרונה שלה והוא המחלוקת. המשנה הראשונה של סדר זרעים, הראשון מבין שישה סדרי המשנה, מוסרת לנו מחלוקת משולשת על השאלה מתי הוא סוף זמן קריאת שמע של ערבית; האם זמנה הוא עד שיעלה עמוד השחר כדברי רבן גמליאל, עד חצות כדברי החכמים, או עד סוף האשמורה הראשונה דהיינו עד שליש הלילה כדברי רבי אליעזר.



עמודים 200-201

המשנה האחרונה של סדר טהרות, הסדר השישי והאחרון של המשנה, נפרדת מאיתנו בשבח השלום - "לא מצא הקדוש ברוך הוא כלי מחזיק ברכה לישראל אלא השלום". אולם הפסקה המופיעה לפני הסיום הטקסי הזה, מציגה מחלוקת בין בית שמאי לבית הלל הנוגעת לשאלת טומאה וטהרה של חלות דבש.

מאפיין זה של המשנה הפך למרכיב המרכזי של כל ספרות חז"ל; מדרשי ההלכה, מדרשי האגדה, והתלמודים הירושלמי והבבלי, מציגים את עצמם כרצף של מחלוקות. לכל מי שאי פעם נחשף לספרות חז"ל תופעה המחלוקת כמעט מובנת מאליה, אולם בשעתה הופעתו של סוג חדש שכזה של ספרות הייתה פריצת דרך של ממש, שינוי מהותי בדפוסי המסירה של המסורת.

אופייה של המשנה כחיבור שונה לחלוטין מהספרות היהודית שקדמה לה - כתבי הקודש, וספרות בית שני. גם אם מצויים חילוקי דעות בין הספרים והזרמים השונים המרכיבים את המקרא, הוא אינו מציג את דבריו כרצף של מחלוקות. צורת הארגון המקובלת של ספרות חז"ל נעדרת מהתורה שבכתב, ואין בפנינו פרק אחד או פסקה אחת בתנ"ך שתופיע באותו אופן המוכר כל כך מהמשנה - ישעיהו אומר א, ירמיהו אומר ב. כך גם לגבי הכתבים הידועים לנו מזמן הבית השני. במגילות ים המלח שנתגלו זה מקרוב, ושזמן חיבורם קדום למשנה, אין מחלוקת מפורשת אחת. עמדות כת מדבר יהודה מוצגות שם באופן חד משמעי, חתוך ונטול מחלוקות.

המשנה אינה אפוא ניסיון להוסיף פרק נוסף לספרות קנונית שקדמה לה, וכחיבור היא מסמנת את חתימתה של הספרות הקודמת ואת עלייתה של תקופה חדשה ושל ספרות אחרת. בראש ובראשונה מייצגת המחלוקת מפנה עמוק מהנביאים לחכמים. הנביאים משתיתים את סמכותם על ההתגלות הישירה מפי האל, עובדה המונעת מחלוקת לגיטימית ביניהם. אם שני נביאים נחלקים ביניהם אחד מהם הוא נביא שקר. גם אם קיימת מחלוקת ביניהם, משעה שכל אחד מהם נכלל בכתבי הקודש יש לכסות על עובדת המחלוקת ולהעלים אותה, וודאי שאין להציג שני נביאי אמת כמתנצחים זה עם זה. החכמים לעומת זאת שואבים את סמכותם מהיותם פרשנים, סמכותם נגזרת מהמסורת שבידיהם ומכוח סברתם. מחלוקת בין שני פרשנים היא אפשרית מפני שאין הם מדברים בשמה של ההתגלות.

8 מתוך: משה הלברטל, המבוא לשישה סדרי משנה, סדרת עם הספר, הוצאת משכל, תל אביב תשס"ח. המבוא מובא כאן באדיבות המחבר והוצאה.

המשנה היא לפיכך תוצר של עלייתו של אידיאל טיפוס חדש, התלמיד חכם, והולדתה במוסד חדש של בית המדרש.

לשון ושפה

לא ייפלא אפוא שהחכמים הקפידו להבחין את חיבוריהם מכתבי הקודש. בעוד מגילות מדבר יהודה כתובות בלשון המקרא, החכמים ששפת המקרא הייתה שגורה בפהם נמנעו מלחקות את סגנונה.

בשמו של רבי יוחנן ראש וראשון לפרשני המשנה בארץ ישראל נאמר: "לשון תורה לעצמה ולשון חכמים לעצמם" (בבלי עבודה זרה נח ע"ב; וחולין קלז ע"ב), ואכן המשנה משופעת בצורות דקדוקיות ובמילים חדשות, והיא מהווה רובד אחר ושונה של השפה העברית. צורות דקדוקיות אלה חדרו אל העברית והעשירו אותה. בלשון המשנה מרובה למשל השימוש במלת ש-, גם במקום שהיא נראית מיותרת, "בפניו ושלא בפניו" (יבמות יג, ג); "והוקרו או שהוזלו" (בבא בתרא ה, ח). המשנה כופלת פעמים רבות את מלת-היחס "אמרו להם בית הלל לבית שמאי" (סוכה ב, ז); "אמרו עליו על רבי חנינא בן דוסא" (ברכות ה, ה) או "הודו לו חכמים לבן זומא" (נזיר ח, א). מאות מילים חדשות השתלבו לתוך העברית בת זמננו מלשון חכמים, חלקן באו מהארמית שהייתה מדוברת בארץ ישראל. ביניהן המילים - אכפת, גט, חביב, חייט, חנווני, כרך, מוכס, מרזב, צער, קדרה, ריבון, ועוד ועוד.

המשנה אינה רק חיבור, היא בראש ובראשונה שפה. לשונה של המשנה אינה מסולסלת וארכנית, והחכמים ששנו לתלמידיהם בדרך קצרה, יצקו גופי הלכות למונחים קצרים ונוקבים, שהריכוז הלשוני, ולעיתים האיכות המטפורית שלהם, הופכים את החוק לשירה. חלק מהביטויים הללו הוא אמצעי מארגן של נושאים שונים - "מפני תיקון העולם", "מפני דרכי שלום", "אבות מלאכה", "אבות נזיקין", "אבות הטומאה", "בין אדם לחברו, ובין אדם למקום", "מצוות עשה שהזמן גרמן", "מצווה שהיא תלויה בארץ, ומצווה שאינה תלויה בארץ", "קדשים קלים וקדשי קדשים". ביטויים אחרים שהמשנה חידשה הפכו לכללים, מושגים, והבחנות מרכזיות בתפיסת ההלכה: "לשמן ושלא לשמן", "נדרי זירוזין ונדרי הבאי, נדרי שגגה ונדרי אונסין", "נכסים שיש להם אחריות, ונכסים שאין להם אחריות", "המוציא מחברו עליו הראיה", "הפה שאסר הוא הפה שהתיר", "תפילת שווא", "פיו וליבו שוין", "נותן טעם", "מראית העין", "נכסים משועבדים ונכסים בני חורין", "אדם מועד לעולם", "מתנה על הכתוב בתורה", "זכין לאדם שלא בפניו", "כל התדיר מחברו קודם את חברו" ועוד כהנה למכביר.

ברם, השפעת הלשוני ניכר גם בדרך הילוכה של המשנה, באופן שבו היא יוצרת מטבעות לשון הנוגעים גם לזוטות. המקצב הלירי של לשון המשנה מתגלה למשל כשהיא מתארת בפעלים שונים מצב שבו יחידה מסוימת נחלקה: "כיצד? נתפצעו האגוזים, נתפרדו הרימונים, נתפתחו החביות, נתחתכו הדלועים, נתפרסו הככרות..." (ערלה ג, ח). מקצב דומה מצוי בצירופים הבאים של תיאור שינוי מצבו של אדם לאחר שקיבל את הגט כשליח: "קבל הקטן והגדיל, חרש ונתפקח, סומא ונתפתח, שוטה ונשתפה, נכרי ונתגייר, פסול" (גיטין ב, ו). את היחס בין הריבוי המפורט והמורכב של הלכות שבת שבמשנה לבין הפירוט המזערי של תוכן האיסורים בגוף המקרא מתארת המשנה במסכת חגיגה באופן הבא: "הלכות שבת הררים התלויים בשערה, מקרא מועט והלכות מרובות". כיצד מכנה המשנה במסכת כלאיים חלקה בכרם שהיא ריקה מגפנים ונטיעות? - "קרחת הכרם"; וכיצד היא מכנה שדה שאדם נטע או זרע במקומות שונים בשדה? - "המנמר את שדהו"; אבנים שהמחרשה טלטלה אותן מתוארות כ"אבנים שזעזתן המחרשה"; הסדקים הדקים המופיעים בעיסה עם חימוצה מתוארים בדימוי הבא: "אי זה הוא שיאור, כקרני חגבים"; האישה שהריונה ניכר בעליל מתאורת כזו "שכריסה בין שיניה"; נביא שקיבל נבואה ולא אמרה נקרא "נביא הכובש נבואתו"; סנהדרין המוציאה להורג אפילו פעם בשבע שנים נקראת "סנהדרין חבלנית"; ואדם המצטרף לגדולים ממנו נקרא "זנב לאריות"; בכל פרק ופרק של המשנה ("פרק" הלוא הוא עוד ביטוי מלשון חכמים), מפוזרות פנינים מעין אלה.

לימוד המשנה לפיכך אינו רק רכישה מצטברת של ידיעות אודות גופי הלכה בכל תחומי התורה. שניית המשנה היא כניסה אל שפה, וככזאת המשנה אינה מוסיפה רק ידע היא מכוננת עולם.

תורה שבעל־פה

המשנה התייחדה מהמקרא והחיבורים של בית שני לא רק ברצף המחלוקות שהיא מציגה ובלשונו הייחודית, אלא בכך שהיא חיבור של תורה שבעל־פה פשוטה כמשמעה. למרות שבפנינו היא מצויה היום כחיבור כתוב, עם עריכתה נמסרה המשנה על־פה. עורך המשנה רבי יהודה הנשיא המכונה רבי, יצר בסוף המאה השנייה נוסח מוסמך של החיבור, שנה אותו בעל־פה לתלמידיו, ואלה המשיכו להפיץ נוסח זה בעל־פה.

בבתי המדרש של החכמים לא היה מצוי עותק כתוב של המשנה, את מקום העותק הכתוב מילא התנא, שהיה שונה מזיכרוננו את המשנה בפני יושבי בית המדרש, ואלה דנו וחקרו במשמעותה ובהוראותיה.⁹ בין יתר השאלות שהעלו בבתי המדרש של ראשוני האמוראים שלמדו את המשנה בארץ ישראל ובבל ופירשוה, היו שאלות הנוגעות לאופן הביטוי של מילה מסוימת במשנה. האם למשל יש לומר "לפני אידיהן שלשה ימים" או "שמה מוטב לומר" "לפני עידיהן שלשה ימים"; האם יש לבטא "מאברין" או "מעברין". דוגמאות כאלה הן ראיות לכך שהמשנה לא נכתבה אלא נמסרה על פה, ושהחכמים הקפידו על האיסור להעלות את התורה שבעל־פה על הכתב, ובכך יצרו הבחנה של ממש בין דברי תורה לדבריהם.

הנוסח

שאלות האמוראים אודות נוסח המשנה מלמדות שלמשנה עצמה אין נוסח אחיד ומושלם. ואכן נוסח המשנה כפי שהוא בפנינו היום בכתבי היד השונים של המשנה ובדפוסים שלה, מפוצל לשני ענפי נוסח מרכזיים, משנת ארץ ישראל ומשנת בבל. עד הנוסח החשוב והמעולה ביותר של משנת ארץ ישראל הוא כתב יד קויפמן של המשנה, ועדי הנוסח של משנת בבל מצויים בין היתר בדפוסים הראשונים של המשנה בתוך התלמוד הבבלי. בין ענפי נוסח אלה קיימים הבדלים רבים בלשון המשנה, וחלקם יוצר שינויים של ממש בתוכנה. להבדלים אלה משמעות פרשנית חשובה, ואכן לעיתים הדיון בתלמודים הירושלמי והבבלי במשנה מבוסס על נוסחאות שונות שלה.

נראה שאפשר לשחזר את התפצלותם של ענפי הנוסח הללו באופן הבא: בארץ ישראל, לאחר שרבי יהודה הנשיא סיים לערוך את המשנה, נוספו למשנה הערות ונכנסו בה שינויים. נוסח המשנה בארץ ישראל משקף את החיבור המצוי בסביבתו החיה והנושמת בשעה שעדיין לא קפא לחלוטין על שמריו. רב, תלמידו של רבי יהודה הנשיא, ירד לבבל והביא את משנת רבו לשם בשנת 219. בנוסח זה של המשנה בבבל, נשארה משנת רבי על עומדה בלא הנוסחאות המחודשות של המשנה שמקורם בסביבתו ובבניו של רבי יהודה הנשיא.¹⁰

על ההבדל הבסיסי הזה שבין ענפי הנוסח, נוספו מרכיבים שונים שהלכו והעמיקו את הפער בין נוסחת משנת ארץ ישראל לנוסחת בבל. המרכיב החשוב והמרכזי הוא החדירה של דברי האמוראים שפירשו את המשנה בבבל לתוך גוף הנוסח של המשנה בתלמוד הבבלי.¹¹ שוני המשנה בבבל הגיהו את המשנה בהתאם לפירושיהם של חכמי בבל, ובמשך הזמן נוספו למשנה תיקונים והערות שמקורם בפרשני ימי הביניים. בעקבות זאת הלך והתרחב הפער שבין ענפי הנוסח השונים של המשנה. חילופי הנוסח מקורם לא בהזנחה של החיבור ובחוסר זהירות בהעברתו או בהעסקתו, אלא בעובדת היותו חיבור חי ונלמד. העובדה שהמשנה הייתה לדורות שאחריה מוקד לתשומת לב פרשנית מדוקדקת משאירה חותם גם על נוסחאותיה.

9 לדיון מקיף ויסודי על מסירתה של המשנה בעל פה ראו י' זוסמן, 'תורה שבעל פה' פשוטה כמשמעה: כוחו של קוצו של יו"ד, מחקרי תלמוד ג, א (תשס"ה), עמ' 209-384.

10 הבדל זה בין משנת בבל למשנת ארץ ישראל נדון לעומק בספרו של דוד רוזנטל, משנה עבודה זרה מהד' ביקורתית בצירוף מבוא, ירושלים, האוניברסיטה העברית, תשמ"ב.

11 תהליכים אלה נדונו בספרו הגדול של יעקב נחום אפשטיין, מבוא לנוסח המשנה, א-ב (ירושלים תש"ס).

שפה המכוננת עולם נורמטיבי שלם אינה יצירה של מחבר אחד. למשנה אין מחבר, יש לה עורך. המשנה יונקת מיצירתם של בתי מדרש שונים, והיא משמרת את תורתם של דורות של תלמידי חכמים. ראשוני החכמים המוזכרים בה שמעון הצדיק ותלמידיו יוסי בן יעזר ואנטיגונוס איש סוכו, הם בני המאה השלישית לפני הספירה, ואחרוני החכמים ששמועותיהם מובאים בה הם בני דורו של רבי יהודה הנשיא בסופה של המאה השנייה אחרי הספירה. רבי יהודה הנשיא שכנס וערך את תורתם של הדורות הקודמים, הסתמך על קובצי משניות שקדמו לו, ובעיקר על משנתם של רבי עקיבא ותלמידיו, רבי מאיר, רבי שמעון, רבי יהודה, רבי יוסי ורבי אלעזר.¹²

שילובם של קובצי משניות קדומות יותר לתוך משנת רבי יהודה הנשיא ניכר בשיטת הארגון של המשנה. בעוד העיקרון המארגן של משנת רבי יהודה הנשיא הוא נושאי, הרי שבמשנתו שילב רבי יהודה הנשיא קובצי משנה קדומים המסודרים לפי עקרונות מארגנים שונים שאינם בנויים על נושא משותף. כך למשל באמצע המסכת העוסקת בעניין הביכורים משולבת יחידה המאורגנת לפי העיקרון של דברים השונים לדברים אחרים בעניינים שאינם קשורים זה לזה: "תרומת מעשר שוה לבכורים בשתי דרכים... אתרוג שוה לאילן בשלש דרכים" (ביכורים ב, ה); ובמסכת ביצה משולבת לתוך הפרק רשימה הבנויה על בסיס מספרי: "שלשה דברים רבן גמליאל וכו'" (ביצה ב, ו) ולאחריה מופיעים עניינים נוספים סביב המספר שלוש; במסכת מגילה שולב קובץ הלכות המאורגן תחת הכותרת "אין בין": "אין בין אדר הראשון לאדר השני אלא..." (מגילה א, ד); ובמסכת מנחות נכנס לדיון בענייני מנחות קובץ של משניות שעקרון הארגון שלו הוא "דברים המעכבים זה את זה" המתחיל בהלכה "הקומץ והלבונה מעכבין זה את זה" (מנחות ג, ה), ונמשך כמה משניות. משנה ראשונה לא זזה ממקומה, ורבי יהודה הנשיא השאיר אותה כפי שהיא בתוך משנתו. במקרים מעין אלה עקרון השימור גבר על אחדות העריכה ועל עקביות החיבור, ללמדך שהמשנה היא בראש ובראשונה חיבור שעניינו שימורן של מסורות, היא מהווה את הזיכרון הקיבוצי של החכמים.

המניעים לעריכת המשנה

טיבה של המשנה כחיבור המשמר והמארגן את הזיכרון הקיבוצי של החכמים מלמד גם על המניע לחיבורה - החשש מאובדן המסורת והצורך בשימורה. עדות לתודעת המשבר שהולידה את הצורך בחיבור מעין המשנה, מצויה בתיאור המספק את הרקע להיווצרותה של מסכת עדויות, אחת המסכתות הקדומות במשנה:

כשנכנסו חכמים בכרם ביבנה אמרו עתידה שעה שיהא אדם מבקש דבר מדברי תורה ואינו מוצא, מדברי סופרים ואינו מוצא. שנאמר: "לכן הנה ימים באים נאם ה' והשלחתי רעב לארץ לא רעב ללחם ולא צמא למים כי אם לשמע דבר ה'". ונעו מים ועד ים ומצפון ועד מזרח ישוטטו לבקש את דבר ה' ולא יצמאו". דבר ה' זו נבואה, דבר ה' זה הקץ, דבר ה' שלא יהא דבר מדברי תורה דומה לחברו, אמרו נתחיל מהלל ומשמאי.
(תוספתא עדויות א, א)

חורבן בית המקדש השני, שערער את המוסדות האורגניים והריכוזיים של הקהילה, והתרחבות הידע שנעשה לקשה לשליטה ולהשגה, חייבו את הצורך בחיבור המשמר ומארגן את היצירה של החכמים. המשנה המקיפה את עולם ההלכה של החכמים בכל מקצועות התורה, מהווה את התמונה הבסיסית ביותר של כל הידוע לנו על התורה שבעל-פה.

סדר זרעים כולל בתוכו את המצוות התלויות בארץ - שביעית, פאה, עורלה, כלאיים, נטע רבעי, תרומות ומעשרות ועוד. סדר מועד של המשנה מכונן את לוח השנה, שבת, ימים טובים וחול המועד, הלכות פסח, ראש השנה, יום הכיפורים סוכות ועוד.

סדר נשים כולל ומקיף את דיני הנישואים והגירושים, את הלכות הייבום ודיני העגונה, ואת ארגון

¹² אפיונם של רובדי המשנה והאופנים שבהם ניתן לחשוף אותם מתוך ניתוח גוף המשנה מתוארים היטב במבוא שכתב אברהם גולדברג לספרו, פרוש למשנת שבת, ירושלים בית המדרש לרבנים שבאמריקה, תשל"ו.

החובות והזכויות במשפחה בכתובה. סדר נזיקין משתרע על תחומים הקשורים לדיני הממונות והנפשות. יחסי שכנים, נזקי ממון וחבלות, גזילות והלכות שומרים, סדר הדין, הלכות עדות, דיני שבועות ועונשים ועוד. סדר קודשים וסדר טהרות מקיפים את גופי התורה של הלכות הקורבנות ואת דיני הטומאה וטהרה.

חיבור כביר מעין זה מאפשר את שימורה של המסורת ללא תלות בקיומם של מוסדות ריכוזיים. לאחר החורבן המשנה סיפקה לעולם היהודי את המולדת הנודדת שלו, השכינה שגלתה איתו לאן שגלה.

תרבות הפירוש של המשנה

המשנה אינה רק חיבור חותם וסוגר מעין סיכום של תקופה סוערת ופורייה, היא היוותה גם נקודת מוצא ליצירה שבאה בעקבותיה. התלמודים הירושלמי והבבלי, הפכו את לימוד ופירוש המשנה למנוף להתפתחות ההלכה. מעמדו המוסדי של עורך המשנה וגדולתו האישית כתלמיד חכם, קבעו את המשנה כחיבור סמכותי, והחכמים האמוראים שפעלו לאחר המשנה נמנעים מלחלוק על חכמי המשנה התנאים. אולם ריבוי הדעות במשנה עצמה, כמו גם עמדותיהם של תנאים שהובאו ממקורות שמחוץ למשנה, מאפשרים לאמוראים גמישות יצירתית רחבה, ולעיתים הם נסמכים על שלל המקורות הללו כדי לחלוק על דברי התנאים במשנה. לשון המשנה הקצרה, רבדיה השונים והדו־משמעיים, פוערים גם הם חללים יצירתיים הנותנים לפרשן מקום להתגדר בו.

במשך הדורות התפרשה המשנה לא רק באמצעות התלמודים, אלא כחיבור העומד בפני עצמו. הבולטים שבפירושים אלה בימי הביניים הם פירושו הגדול של הרמב"ם לכל המשנה, המלווה בהקדמות חשובות המשקפות את תפיסת עולמו והגותו ההלכתית. הרמב"ם חיבר את הפירוש בצעירותו בשנות העשרים לחייו והוא חזר ושכתב את הפירוש במשך חייו. לפירוש זה נוספו בימי הביניים פירושים על סדרים מסוימים במשנה, כמו פירושו של רבי שמשון משאנץ על סדר זרעים וטהרות שנכתב בסוף המאה השתים עשרה, ופירושו של רבי אשר בין יחיאל (הרא"ש) לאותם סדרים. אחד מהפירושים הנפוצים והחשובים ביותר של המשנה נכתב על ידי רבי עובדיה מברטנורה במאה החמש עשרה, המשלב בין היתר לתוך פירושו את פירושי רש"י למשנה כפי שהיא מופיעה בתלמוד ואת מסורות פירוש המשנה השונות שמהן הוא בורר את עמדתו. לפירושו של עובדיה מברטנורה נוספו הערות מפי עטו של רבי יום טוב ליפמן הלר המצויים בפירוש הנקרא תוספות יום טוב, והמופיע במהדורות שונות של דפוסי המשנה.

פירוש המשנה נמשך עד היום, ולאחרונה נכתבו שני פירושים חשובים למשנה האחד מאת חנוך אלבק שהקדים למשנה מבוא מקיף ויסודי, והשני מאת פנחס קהתי המציע בפני הלומד בדרך בהירה את פירושי המשנה בתלמוד ואת אלה שנוספו לה במשך הדורות. גדולתה של המשנה היא באופן שבו היא שימשה בו זמנית חיבור מארגן ומשמר, וחיבור פותח ומעורר; זיכרון, סמכות והשראה כאחד.

בית המדרש - עולם של מהפכות פרשניות

המשנה היא תוצר של עולם בית המדרש. משם נשאבו המעשים שהובאו בה, ושם נוצקו תכניה. המשנה אינה פורשת יריעה היסטורית רחבה כמו זאת המצויה בספרות המקרא. היא אינה ספרות אפית, ומלכים, נביאים או כוהנים, אינם גיבוריה. לו הייתה בידינו המשנה בלבד לא היינו יודעים דבר וחצי דבר על אירוע היסטורי כביר כמרד בר כוכבא, המתרחש באותה שעה שהמשנה נוצרת בבית מדרשם של רבי עקיבא ותלמידיו. כיצירה קיבוצית היא אף אינה מפארת את דובריה. ספרי הבשורה של הברית החדשה הנכתבים באותה תקופה עצמה, בנויים על עוצמתה של דמות אחת העומדת במרכז העלילה הנפרשת בהם. לולא היו בידינו מקורות נוספים מלבד המשנה הייתה נעלמת מאיתנו המסורת שרבי עקיבא, הדמות המרכזית והגדולה בין החכמים, נהרג אף הוא בידי הרומים על קידוש השם.

הנביא ממקד את הופעת האל בזמן ובהיסטוריה. הוא מעניק לתהפוכות הפוליטיות וההיסטוריות מובן דתי, הוא מפרש אותם כעונש או כשכר. בתפיסתו של הכוהן מוקדה של התגלות האל הוא

לא הזמן אלא המקום הקדוש המקדש. החכמים לעומת הנביאים והכוהנים מעמידים את זירת ההתרחשות הדתית לא בזמן או במקום אלא בכתבי הקודש. החכמים רואים בטקסט הקדוש את ההקשר המרכזי של הופעתו של האל, ולפיכך הם ממצים כל משמעות אפשרית שלו, הם מרחיבים אותו, דורשים בו והופכים בו, וכל תובנה חדשה במשמעותו היא בבחינת גילום נוסף של נוכחות האל. הפסוקים הבודדים לדוגמה העוסקים בשיבה בסוכה במקרא, הופכים לשני פרקים שלמים במשנה. הסוכה היא מושג ערטילאי במקרא עצמו, מצווה ללא גידים, עצמות ובשר. נאמר בתורה "בסוכות תשבו שבעת ימים" אולם איננו יודעים מכאן מהי סוכה. המשנה מעניקה לסוכה את מובנה כדירת עראי, בהגדרת גודלה המינימאלי בדיונים על מחיצותיה, באפיון הסכך שלה ובניסוח חובת הישיבה בה. תשומת הלב הזאת היא מעשה גדול של יצירה, אהבה שמשקעת בפרטים ובפרטי הפרטים.

המשנה שבה ההיסטוריה והמקום אינם המוקדים של המפגש עם האל, משקפת עולם שבו אין לו לקב"ה בעולמו אלא ד' אמות של בית המדרש.

בכל פעולת עיצוב שכזאת יש לא רק הרחבה ופירוט אלא גם שינוי ותמורה. המשנה בפרק השישי והשביעי של מסכת סנהדרין מתארת בפירוט את אופן ביצוען של מיתות בית דין, הסקילה והשריפה, הסייף והחנק. המעיין בעיצוב הזה יראה כמה גדול המרחק ביניהן לבין הסקילה והשריפה כמשמען. במסכת שבת המשנה מכוננת בפרקים רבים את הקטגוריה של מלאכה האסורה בשבת, באמצעות זיקה לתהליכי הייצור הבסיסיים של החברה האנושית. איסור זה המנוסח בפסוקים מועטים במקרא מקבל במשנה מובן שונה לחלוטין ממה שהעניקו לו כתבי בית שני - ספר היובלים וברית דמשק. השבת בעולמם של החכמים ובעולמם של כתות בית שני היא יום אחר לגמרי.

דוגמא נוספת אחת מיני רבות היא מסכת נדרים במשנה. המקרא מזכיר את החובה לקיים נדר בפרשה קצרה בספר במדבר, ומופיעים בו דוגמאות של נדרים שבהם אדם הקדיש מרכושו לשמיים. במשנה הפך עניין הנדר למסכת רחבה הכוללת אחד עשר פרקים שצמחו למסכתות גדולות בתלמוד הירושלמי והבבלי. המסכת במשנה עוסקת בין היתר בשאלות: מהי נוסחה תקיפה של נדר, ומה מידת חלותו של נדר שנוסחתו משובשת. מהו היחס לנוסחות דו משמעיות של נדרים ופירושן. מה בין נדרים לשבועות, ומהו היחס בין כוונה לביטוי בפעולת הדיבור של הנדר. מהו היחס לנדרים שמקורם לרוב אינו לשם שמיים, ושעניינם ענישה סביבתית באמצעות סיגוף ופרישות. המסכת משקפת עבודה מושגית מעמיקה ורחבת היקף, הבונה תחום הלכתי שלם שהחכמים מכוננים אותו ומתעמתים בפרטים שונים של אפיונו.

אולם בתוך תהליך הבנייה הזה מתחדשים חידושים של ממש. אחד מהחידושים הללו הוא פרק שלם במשנה העוסק בהיתר נדרים, דהיינו באותן שיטות שבאמצעותן ניתן לבטל למפרע את חלותו של הנדר בגלל חרטה או אי הבנה מלאה של הנדר את מצבו בשעת הנדר. היתר נדרים הוא הרבה מעבר לעבודת הפירוט וההבניה של מוסד קיים. הוא כולו חידוש של התורה שבעל-פה שעליו מעידה המשנה עצמה: "היתר נדרים פורחין באוויר ואין לא על מה שיסמוכו" (חגיגה א, ח). בכל תחום ותחום שמהשנה נוגעת בו, יש דחייה של אפשרויות קודמות ומקבילות, ופרשנות מחודשת של המסורת. בבניין הגדול שנבנה כאן אין אבן שלא נהפכה.

קוד הלכתי

חיבור כביר מעין המשנה על כל ההיקף והבהירות שלו מעמיד עדיין חידה בפנינו, אין לנו תשובה ברורה לשאלה מהי המשנה. קיומה של המחלוקת במשנה עוררה בין גדולי חוקרי המשנה ויכוח מהותי על טיבה כחיבור. האם המשנה היא מעין אסופה, אנתולוגיה של דברי החכמים, או שהיא קוד הלכתי שעניינו לא רק בהבאת הדעות השונות אלא גם בהכרעה.¹³ לכאורה קיומה של המחלוקת מערער על כך שהמשנה היא קוד הלכתי. אולם נראה שעורך המשנה, כמו גם מסדרי המשניות שלפניו מכריעים הלכה. הכרעה זאת נעשית במשנה על ידי שניית דעת היחיד כדעתם

13 העמדה שהמשנה אינה אלא אסופה הובעה על ידי חנוך אלבק בספרו מבוא למשנה, ירושלים תשי"ט, עמ' 105-109; העמדה הרואה במשנה קוד נתמכה על ידי יעקב נחום אפשטיין, מבואות לספרות התנאים, ירושלים תשי"ז, עמ' 255-229.

של הרבים. העורך שבידו למשל הייתה מחלוקת בין רבי שמעון לרבי יוסי, סותם את המשנה כדעת רבי שמעון והוא מצטט אותה כסתם המשנה, ואת עמדת רבי יוסי הוא מזכיר בשמו כדעת יחיד. היות וההלכה היא כדעת הרבים או כסתם המשנה בכך מכריע עורך המשנה את ההלכה כעמדת רבי שמעון, ואת דעת רבי יוסי הוא הופך לדעת מיעוט. נשאלת השאלה – אם אמנם ההלכה כדעת הרבים מדוע נשנית עמדת היחיד. אם המשנה היא קוד מדוע אין היא נוקטת במדיניות שבה נקט הרמב"ם כאלף שנים מאוחר יותר בחיבורו "משנה תורה" והיא להביא את ההלכה ללא מחלוקות ודעות מיעוט.

שאלה זאת עלתה במשנה עצמה והיא חושפת ויכוח מעניין במשנה על טיבה של המשנה. במסכת עדויות ברקע נדיר של עיון של המשנה על אודות עצמה נשאלת שאלת המפתח:

ולמה מזכירין דברי היחיד בין המרובין הואיל ואין הלכה אלא כדברי המרובין? שם יראה בית דין את דברי היחיד ויסמוך עליו. שאין בית דין יכול לבטל את דברי בית דין חברו עד שיהא גדול ממנו בחכמה ובמנין. היה גדול ממנו בחכמה אבל לא במנין, במנין אבל לא בחכמה, אינו יכול לבטל את דברו, עד שיהא גדול ממנו בחכמה ובמנין. אמר רבי יהודה אם כן למה מזכירין דברי היחיד בין המרובין? לבטלן. שאם יאמר אדם כך אני מקובל, יאמרו לו כדברי איש פלוני שמעת. (עדויות א, ה-ו)

המשנה מאפיינת את עצמה לא כאסופה גרידא של דברי החכמים אלא כקוד. ההלכה נקבעת כדברי המרובים במשנה. נשאלת השאלה מדוע נשנתה דעת המיעוט? על כך מופיעה במשנתנו מחלוקת. לפי העמדה הראשונה במשנה דעת המיעוט נשנתה כדי שבית דין עתידי יוכל להסתמך עליה ולקבוע הלכה כמותה. בהסתמכו על דעת המיעוט המובאת במשנה יכול בית דין עתידי להפוך את הכרעת ההלכה גם אם הוא קטן במניין ובחוכמה מבית הדין שהכריע לפניו. לפי עמדה זאת, המשנה היא אכן קוד, אבל קוד גמיש. היא אמנם מכריעה הלכה כדעת הרוב, אבל משמרת לזיכרון הדורות הבאים את העמדה המנוגדת כדי שאלה יוכלו להיסמך עליה אם בדעתם לפסוק כנגד פסיקת המשנה עצמה. לפי גישה זאת הכרעת הרוב אינה חשיפה של האמת המוחלטת אודות ההלכה, היא אינה אלא עקרון פרוצדוראלי שעניינו הצורך באחידות המעשה.

במשנתנו מופיעה עמדת רבי יהודה כדעת יחיד, בכל הנוגע לשאלה מדוע מזכרות דעת יחיד במשנה. לדעת רבי יהודה המשנה מזכירה את דעת היחיד כדי למנוע מצב עתידי שבו אדם מסוים יטען שבידו מסורת אחרת מההלכה הנוהגת. במקרה כזה יאמרו לו: אתה מסתמך על דעת יחיד שנידונה בעבר ונדחתה מן העולם. עמדות היחיד אינן מזכרות כדי שניתן יהיה להחיותן בעתיד כפי שסברה העמדה הקודמת. ההיפך, עמדות אלה מזכרות כדי לקבור אותן ולגנוז אותן באופן מוחלט. הן מונצחות כעמדות דחיות. לפי תפיסת רבי יהודה המשנה היא קוד סגור וחתום. עיון במשנה הזאת חושף אפוא שקיימת במשנה מחלוקת מדוע קיימות מחלוקות במשנה. למחלוקת זאת משמעות הלכתית מרחיקת לכת והיא האם ניתן להסתמך על דעת היחיד במשנה ולפסוק כדעתו נגד הכרעת המשנה עצמה. לפי הדעה הראשונה לשם כך הוזכרה דעת היחיד כדי שאפשר יהיה להסתמך עליה בבוא העת, ולפי הדעה השנייה דעת היחיד הוזכרה כדי לדחותה באופן מוחלט וסופי.

אכן, יש משהו אכן מסתורי במשנה, משום טיבה של המשנה כקוד גמיש או כקוד סגור הוא מחלוקת בתוך המשנה עצמה.

גם בכל הנוגע לשאלה מדוע יש מחלוקות במשנה ומה מעמדן של עמדות היחיד הכריע עורך המשנה. את העמדה שהמשנה היא קוד גמיש הוא שונה כדעת המרובים ואילו את העמדה שהמשנה היא קוד סגור וחתום הוא שונה בשם אומרה כדעת היחיד דעת רבי יהודה. הכרעתו היא לפיכך שעל עמדת המיעוט במשנה ניתן להסתמך ומשום כך מציעה המשנה עמדה זאת כאפשרות הלכתית עתידית. (בהתאם לשיטתו העורך שימר עמדת מיעוט בעניין זה עצמו אלא שעמדת המיעוט עצמה גורסת שמשמרים עמדות מיעוט כדי לדחותן באופן סופי). גישה

ייחודית כזאת לארגון קוד משקפת את המודעות לכך שהכרעה אינה אלא עניין זמני. לכאורה פסיקת הלכה היא ניסיון לעצב באופן נורמטיבי את העתיד, ולקבע דפוס ההתנהגות העתידית. בסוג כזה של קוד גמיש אלה שקבעו את ההלכה מותירים בזיכרון הקיבוצי את העמדה שעשויה לשנות את הכרעתם.

שימורה של העמדה שנדחתה היא ביטוי עמוק של ענווה.

בכל פעולה של איסוף וארגון של חיבור סמכותי יש גם דחייה והוצאה. המשנה מוציאה מתחום הדיון של האפשרויות ההלכה הלגיטימיות זרמים שונים שפעלו בסוף ימי הבית השני ואפשר אף לאחריו. אין במשנה את ההלכה הצדוקית הכוהנית, או את עמדותיהם של כתות מדבר יהודה. במעט המקומות במשנה שמוזכרת שיטת הצדוקים היא מופיעה כמטרה ברורה לפולמוס ולא כבר פלוגתא לגיטימית. לולא היו בידינו מגילות מדבר יהודה שנתגלו באקראי על ידי רועים בדווים במערות קומראן, לא היינו יודעים מהמשנה דבר על עמדתה ההלכתית המגובשת של הכת. המשנה היא הזיכרון המאורגן של תורה שבעל-פה של חכמי הפרושים. אולם צורת הארגון של הזיכרון הקיבוצי של החכמים במשנה היא ניסיון להתגבר על מצב כיתתי אפשרי שעלול היה להתפתח גם בעולמם של החכמים. משנתינו הבנויה כאמור ממשנת רבי עקיבא היא ברובה ביטוי לעולמם של בית הלל. רבי עקיבא שנה את משנת רבו רבי יהושע, וזה שנה את משנתם של בית הלל. אולם למרות שדברי בית שמאי נדחו באופן כללי, הזכירה המשנה את עמדותיהם, ובכך שימרה אותם לדורות הבאים כחלק מתורה שבעל-פה. רבי אליעזר תלמידם הגדול של בית שמאי מוזכר לא מעט במשנה בצידו של רבי יהושע. המשנה מכילה אפוא את העמדה הדחוייה או את הזרם הדחוי, ובכך שהיא משמרת אותו בזיכרון הקיבוצי של ההלכה כאפשרות עתידית לגיטימית היא פותחת לו את הפתח להיכלל בתוך המחנה.

באופי הארגון הייחודי שלה, בשפתה, בהיקפה ובעומקה, שימרה המשנה עולם שלם של תורה שבעל-פה. היא הפכה לא רק לחיבור קנוני שממנו נשאבות אפשרויות ההתנהגות בכל תחומי החיים, אלא בעיקר לחיבור נלמד ומתפרש שהיווה השראה ליצירה גדולה שבאה בעקבותיו.

תלמידי החכמים ובתי המדרש שלהם בתודעה הדתית הייחודית שלהם הקימו לאחר החורבן בניין חדש מחוץ לזמן ולמקום. הם יסדו את המקדש הנווד של היהודי. הקב"ה, לימדה אותנו המשנה, מצוי בפרטים ובפרטי הפרטים של הלכה ואגדה, ובעימותים ובמחלוקות על עיצובם של דקדוקי סופרים, נגלת אהבת התורה הגדולה של תלמידי החכמים. המשנה היא לא רק משמרת ידע וחוכמה אלא היא מכוננת תודעה ויוצרת שפה, בכך היא העניקה לנו את המתנה הגדולה ביותר שאיזשהו חיבור יכול להעניק.

הצעות לפעילות

הפרק מבוסס על פעילויות שונות שמטרתן היכרות כללית עם ספר המשנה; מקומו בארון הספרים היהודי והשפעתו לדורות. בפרק שלוש הצעות לפעילות.

משימת התמצאות במשנה | מגלים את המשנה

התלמידים מתבקשים לחבר בין תמונות הרומזות לנושאים של ששת הסדרים השונים של המשנה. כדאי לקרוא עם התלמידים את המבוא (או לבקש מהם ללמוד את המבוא בחברותא), ואחר כך לקיים תחרות בין קבוצות או יחידים: מי יצליח למלא ראשון את המשימה.

הערה: החלוקה הראשונית של המשנה והתלמוד היא לשישה סדרים. כלי עזר לזיכרון נקבעו ראשי התיבות של ששת הסדרים: **זמ"ן נק"ט** (זרעים, מועד, נשים, נזיקין, קודשים וטהרות).

חתונה – סדר נשים

חריש – סדר זרעים

תפילה – סדר זרעים (מסכת ברכות)

רכב פגוע מתאונה – סדר נזיקין



מקווה [עתיק] - סדר טהרות

כרם - סדר זרעים

בית המקדש - סדר קדשים

סוכה - סדר מועד

כתובה - סדר נשים

ליל סדר - סדר מועד

מומלץ להוסיף למשימה זו פעילות יישומית ויצירתית נוספת.

- הכנת מצגת הכוללת תמונות וסרטונים על הסדרים והמסכתות
- הכנת חידון (אינטרנטי באמצעות יישומון kahoot וכדומה)
- תשבץ
- חידונים כיתתיים
- ועוד

משימה | תחרות זיכרון

את ההלכה בתקופת חז"ל היה מקובל ללמוד במתכונת של שינון, מבלי להעלותה על הכתב, ועל כן היא כונתה 'תורה שבעל פה'. כפי הנראה, המשנה לא נלמדה מן הכתב אלא כמה מאות שנים אחרי עריכתה. משניות רבות נערכו כך שיקלו על שינון המשנה בעל פה. במשימה זו נבקש מהתלמידים להתאמן בזכירת המשנה ושינונה. ניתן לקיים גם כאן תחרות אישית וקבוצתית: מי מצליח לשנן ולזכור בעל פה את המשנה ממסכת אבות. למשימה זו ניתן להוסיף פעילות המתאימה לתלמידים בעלי כישורים מוזיקליים; להלחין את המשנה או למצוא לחן מוכר המתאים למשנה, כך שיקל על זכירתה.

משימה | ים ההלכה

רקע

בספר מובאת מפת "ים ההלכה" שיצר אבא קובנר (1918-1987). אבא קובנר, חתן פרס ישראל לספרות, היה משורר, סופר ואיש הגות עברי, חבר תנועת השומר הצעיר, מנהיג פרטיזנים ולוחמים בגטו וילנה וממקימי בית התפוצות. תבליט המפה מוצג כיום במוזאון בית התפוצות בתל אביב.

המפה הדמיונית מתארת באופן ציורי וחי את השתלשלות היצירה היהודית מתקופת המקרא ועד העת החדשה. הסתעפויות הזרם, פיתולי הנהר הראשי ויובליו, מידות האורך והיחס בין המקטעים - מבטאים כולם את ההקשר ההיסטורי ואת שלבי ההתפתחות של היצירה היהודית בזמן ובמרחב (כפי שיבואר להלן).

המפה עשויה לשמש כלי עזר מצוין לשיעור (או לשיעורי) מבוא על ארון הספרים היהודי בכלל ועל המשנה ויצירה בפרט.

במבט ראשון אפשר לראות שמוטיב המים בולט מאוד במפה. המים נבחרו לייצג את התורה שבעל-פה. הבחירה במים מובנת על רקע נטייתם של חז"ל לדמות את התורה למים:

דברי תורה נמשלו למים; שנאמר: הוֹי כָּל צֶמְאָ לְכוּ לַמַּיִם (ישעיהו נה, א).

מה המים מסוף העולם ועד סופו, כך תורה מסוף העולם ועד סופו;

מה המים חיים לעולם, כך התורה חיים לעולם;

מה המים חנים לעולם, כך תורה חנים לעולם;

מה המים מן השמים, כך תורה מן השמים;

מה המים בקולי קולות, כך תורה בקולי קולות;

מה המים משיבים נפשו של אדם, כך תורה משיבה נפשו של אדם;



עמוד 202 ///



עמוד 203 ///

ומה המים מטהרים את האדם מטמאה, כך תורה מטהרת את הטמא מטומאתו;
 ומה המים יורדים טיפין טיפין ונעשים נחלים נחלים,
 כך תורה אדם למד שתי הלכות היום ושתיים למחר עד שנעשה כנחל נובע;
 ומה המים מניחים מקום גבוה והולכים במקום נמוך,
 כך תורה מנחת מי שדעתו גבוהה עליו ומדבקת במי שדעתו נמוכה עליו;
 ומה המים אין מתקיימים בכלי כסף וזהב, אלא בירוד שבכלים,
 כך תורה אין מתקיימת אלא במי שעושה עצמו ככלי חרס;
 ומה המים אין הגדול מתבייש לומר לקטן: "השקני מים",
 כך דברי תורה אין הגדול מתבייש לומר לקטן: "למדני פרק אחד, דבר אחד, פסוק אחד,
 ואפילו אות אחת";
 ומה המים כשאין אדם יודע לשוט בהם סוף שהוא מתבלע,
 כך דברי תורה אם אין אדם יודע לשוט בהם ולהורות בהם, סוף שהוא מתבלע.
 (מדרש שיר השירים רבה א)

המים הזורמים במפה של קובנר מתחילים את מסעם ב"מבוע" (בראש התמונה) הנובע מהר
 סיני, המייצג את תחילתו של תהליך המסירה של התורה כפי שמתואר במשנה:
 משה קיבל תורה מסיני, ומסרה ליהושע, ויהושע לזקנים, וזקנים לנביאים, ונביאים
 מסרו לאנשי כנסת הגדולה.
 (מסכת אבות א, א)

בדרכו עובר הנחל בתחנות מרכזיות של היצירה היהודית, מימי המקרא ועד סוף ימי הבית השני, דרך
 תקופת שיבת ציון, אנשי כנסת הגדולה, הפרושים, הזוגות ועד לראשית תקופת התנאים. מהמבוע
 זורם הנחל בקילוח דקיק, מפותל וארוך אל ירושלים של ימי הבית השני. שימו לב שירושלים בולטת
 מאוד לעין במפה. הסיבה לכך היא שירושלים הייתה מרכז רוחני יהודי במשך ימי בית המקדש השני
 והשפעתה של היצירה שנוצרה בה וגם על הדורות שבאו לאחר מכן הייתה גדולה מאוד.

הנחל הקטן מתפתח לנהר גדול ובולט המייצג את תקופת המשנה ויצריה. משם הוא מסתעף לשני
 נהרות קטנים יותר המבטאים את שני הזרמים המרכזיים שהתפתחו לאחר תקופת המשנה - הזרם
 הארץ ישראלי והמרכז הבבלי. שימו לב שנהר המשנה בולט וגדול מאוד (בהשוואה לנחל המייצג את
 השתלשלות היצירה מהמקרא ועד לסוף ימי הבית השני) ודומה יותר לאגם גדול. הסיבה לכך היא
 מרכזיותה של המשנה והשפעתה הגדולה על הדורות הבאים.

בגדתו הימנית של הנחל נפגוש מקומות ואישים בולטים המייצגים את הענפים השונים של היצירה
 הארץ ישראלית בתקופת המשנה והתלמוד.

הגדה השמאלית משקפת את השתלשלות הענף הבבלי, מימי התלמוד ועד תקופת הסבוראים
 והגאונים. שני הנחלים המרכזיים נשפכים אל ים ההלכה שבתוכו ולחופו אפשר למצוא מקומות,
 אישים, מושגים וחיבורים היונקים את השראתם מהיצירה הבבליית והארץ ישראלית שקדמה להם.
 להרחבה מומלץ מאוד לקרוא את מאמרו של ד"ר נח עמינוח, "על התקופות בתולדות התורה שבעל
 פה", באתר דעת:

http://www.daat.ac.il/daat/kitveyet/sde_chem/hatkufot.htm



עמודים 205-204 ///

הצעות לשימוש במפה

כְּשֶׁאַתֶּם נִכְנָסִים לַמִּשְׁנָה – אַל נָא תִקְמְטוּ אֶת מִצְחָכְכֶם. עֲבְרוּ בֵּין הַפָּרָקִים בְּנִחָת, כְּמִי שֶׁעוֹבֵר בֵּין חֲרֻבוֹת עָרִים עֲתִיקוֹת; שׁוֹטוּ בֵּין פִּסְקֵי הַהֲלָכוֹת הַרְצוּפִים שֶׁם זֶה אֵצֶל זֶה כְּלָבִימִים בְּנִדְבָךְ וְנִרְאִים בְּצִמְצוּמָם כַּחצוּבֵי חֲלָמִישׁ; הַתְּבוֹנְנוּ בְּעֵין פְּקוּחָה אֶל כָּל הַצִּיּוּרִים הַקְטָנִים וְקְטָנֵי הַקְטָנִים, הַמְּפוֹזָרִים שָׁם בְּעֶרְבּוּבָה לְאֻלָּפִים, וְאָמְרוּ: הֲאִין אַתֶּם רוֹאִים לְפָנֶיכֶם חַיִּי מַעֲשֶׂה שֶׁל אוֹמָה שְׁלֵמָה, שֶׁנִּתְאַבְּנוּ לְכָל תְּגִיהֶם וּפְרִטֵיהֶם בְּתוֹךְ כְּדֵי מַהֲלָכָם? (ח"נ ביאליק, הלכה ואגדה)

המפה היא בבחינת "מעט המכיל את המרובה", היא מזמנת שפע עצום של אפשרויות הרחבה מבואיות להכרת ההיסטוריה היהודית ותרבותה מזוויות רבות ומהיבטים מגוונים: אירועים היסטוריים בולטים, מקומות, אישים, יצירות, ספרים ועוד ועוד. לפניכם כמה הצעות לעבודה עם המפה. אתם מוזמנים, כמובן, לחשוב על רעיונות נוספים, כדי הדמיון הטובה עליכם:

1. התבוננות ראשונה במפה והבנת הרציונל שלה. כדאי להקדיש זמן לבחינת המקרא של המפה כאמצעי עזר להתמצאות בה.
 - בקשו מהתלמידים להתבונן במפה ולמצוא בה מקומות, דמויות או יצירות מוכרות להם ולספר עליהם בקצרה.
 - בקשו מהתלמידים להתבונן במפה ולהציע הסברים למבנה שלה: מה נמצא למעלה ומה למטה ומדוע? (ציר הזמן). מהם הרכיבים הבולטים במפה (גופנים, נחלים, איים וכדומה) ומדוע הם הובלטו?
 - בקשו מהתלמידים לנסות ולהסביר את "היגיון הזרימה" (מדוע התפתחות התורה שבעל-פה מבוטאת באמצעות מים? מהו כיוון הזרימה? מה פשר אורך הנחלים וגודלם? מתי הנחל נהפך לאגם ומדוע?

2. עבודה קבוצתית או אישית

עבודה קבוצתית: מחלקים את הכיתה לקבוצות. כל קבוצה בוחרת או מקבלת מקטע מהמפה, בוחרת אותו ובוחרת מתוכו שניים-שלושה רכיבים. אפשר לבחור מושגים, תקופות אירועים, אישים וכדומה. הקבוצה תערוך עבודת חקר על הנושאים שנבחרו ותגיש אותה לכיתה בכתב ובעל-פה. העבודה צריכה לדון גם באופיו של המקטע (באורכו, בהשפעתו על הדורות הבאים, ביחסו לתקופה שאחריו וכדומה, בהתאם לרמזים שהמפה מציעה).

עבודה אישית: מבקשים מכל תלמיד לבחור מקטע מסוים במפה (למשל מ"המבוע" ועד ירושלים). התלמיד יחקור את הממצאים שנתקל בהם במסעו (אפשר לקבוע את מספר הפריטים בהתאם לרמת הכיתה והזמן העומד לרשותכם), ויכתוב "יומן מסע" שבו יתאר את מסעו: היכן היה? את מי ואת מה פגש? מה מיוחד באישים או ביצירות שפגש, במקומות שביקר בהם ובאירועים שחווה? היכן ומתי חיו ופעלו? מה היו פועליהם? וכו'. המפגשים יכולים להיות עם אישים, מקומות, חיבורים או אירועים.