

הגות

מחקרים בהגות החינוך היהודי

כרך יב

המכללה האקדמית הרצוג
מייסודן של מכללות ליפשיץ והרצוג
אלון שבות ▪ ירושלים ▪ מגדל עוז

תוכן העניינים

תוכן העניינים

דבר המערכת 5

יהודה ברנדס שילוב תורה וחוכמה: 9
שתי גישות – בין הראי"ה קוק לרא"ם ליפשיץ

עוז בלומן מחנך ההמונים: 29
חינוך ודתיות בפועלו של הלל צייטלין

רונאל עטיה שמעו נא המורים: 47
קווים לדמות המורה בג'רבה נוכח תמורות היסטוריות,
על פי כתביו של הרב משה כלפון הכהן

רעות ברוש הרועה שנרדם: 67
'מטפורות שבורות' לעבודת המורה
ומשמעותן להבניית דמותו

אריאל לוין תוכניות לימודים במחשבת ישראל מיסודו של דב רפל: 85
ניתוח אידיאולוגי קוריקולרי

חננאל רוזנברג ואדם צחי "איך מרגישים שואה"?: 103
על סרטי שואה והבניית הרגש במסעות לפולין

תפארת לוי, מעין טל ותהִלה הרץ "הדבר הראשון שרואים זה החצאית שלך": 123
הזיקה בין העיסוק בקוד הלבוש לבין התפתחות הזהות
והדימוי העצמי במערכת החינוך הדתית־לאומית לבנות
בישראל

תקצירים באנגלית 146

[1]

רעות ברוש

הרועה שנרדם:
'מטפורות שבורות' לעבודת המורה ומשמעותן להבניית דמותו

תקציר

המחקר הנרטיבי בחינוך יוצא מנקודת הנחה כי בסיפורים על אודות העשייה החינוכית מגולם ידע מקצועי של מורים, הטבוע בחותמם האישי. ציר מחקרי נוסף, שהוא חלק מן התפיסה הנרטיבית, בוחן את השפה המטפורית שבה נעשה שימוש בשיח החינוכי. חשיבה מטפורית מאופיינת בגמישות ובפוריות ולכן מאפשרת המשגת ידע סמוי ומעניקה מבט רפלקטיבי על מעשה ההוראה.
המאמר דן בשלוש מטפורות לתפקיד המורה כפי שהן משתקפות בשלושה משלים שסיפר רבי שמחה בונם מפשיסחה לתלמידיו. המשותף למטפורות אלו הוא שהן "מטפורות שבורות", כלומר מטפורות שבאופן מודע אינן מציגות דימוי שלם, נוצץ ומושך אלא מציבות מראה מול המציאות, המשקפת אותה באופן אותנטי וכן ומסמנות סיטואציה מורכבת ודינמית. זאת בניגוד לנטייה הרווחת פעמים רבות בהגות החינוכית לקשור למורים כתרים מטפוריים של "המורה האידיאלי" ולהציב בעבורם יעד חד־ממדי ובלתי ניתן להשגה.

מטפורות ודמות המורה

מימי קדם ועד ימינו נקשרו לראשי המורים מטפורות ממטפורות שונות: גנן ורופא, מורה דרך ורועה צאן, שחקן ומיילדת, שוטר ורב־חובל. כל אחת מן המטפורות הללו – הן ואחרות שלא נמנו כאן – מעוררת עולם שלם של משמעויות ומגלמת רשת של הנחות יסוד ותפיסות מוקדמות לגבי תפקיד המורה ומהות עבודתו.

פעמים רבות, השיח המטפורי על דמות המורה עושה שימוש במטפורות דיכוטומיות שכמו־מתכתשות ביניהן: המורה כמיילד מול המורה כמאלף; המורה כאומן מול המורה

כטכנאי; המורה כשופט מול המורה כמטפל; המורה כמנצח על תזמורת מול המורה כגנן.[1] במאמר זה אבקש לטעון כי השיח על דמות המורה יהא פורה יותר אם ייעשה בו שימוש במטפורות דינמיות ולא דיכוטומיות ואם ההתבוננות בכל מטפורה כשלעצמה יהא רב־פנים. אדגים זאת דרך עיון בשלושה סיפורים חסידיים שסיפר רבי שמחה בונים מפשיסחה (להלן: רש"ב), מגדולי אדמו"רי פולין בראשית המאה ה־19, ובשימוש היצירתי שעשה במטפורות לדמות הרבי – שיתפנו להלן 'מטפורות שבורות'. אולם תחילה נעסוק במטפורה בכלל ובמשמעותה בשדה החינוך בפרט.

במילון אבן־שושן מוגדרת המילה 'מטפורה' באופן הבא:

> **מטפורה** (מיוונית: meta אחר; pherein להעביר) – השאלה, העברה, שימוש במלה או בניב לא בהוראתם הפשוטה אלא בהוראה שאולה לשם יתר יצירתיות.[2]

לעומת ההגדרה המילונית, המציגה את המטפורה כקישוט לשוני השייך לתחום הספרות או שתכליתו היא העשרת השפה והביטוי לבדם, הרי שכיום נפוצה גישה שונה בתכלית כלפי תפקידן של המטפורות. בעקבות מחקרם הפילוסופי־בלשני של לייקוף וג'ונסון,[3] השתנתה תפיסת המטפורה מן הקצה אל הקצה והיא נתפסת כיום כאמצעי קוגניטיבי, כלומר כמכוננת את אופני ההכרה, החשיבה והתפיסה שלנו. לטענת לייקוף וג'ונסון, חשיבה באמצעות מטפורות היא חלק בלתי נפרד מיכולת החשיבה וההפשטה שלנו: אנו חושבים באמצעות מטפורות ומבינים את העולם, את עצמנו ואת מערכות היחסים שאנו טווים עם אחרים באמצעות מטפורות. כבני אדם אנו מחפשים באופן מתמיד אחר מטפורות שיעניקו משמעות לעשייה שלנו ויבטאו אותה. מעבר לכך, בכוחן של המטפורות לעצב את התודעה וההתנהגות שלנו.

---

* רעות ברוש היא דוקטורנטית בבית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית, ומלמדת במכללת הרצוג.

1. מאמר זה מבוסס בחלקו על פרק מתוך עבודת התזה שכתבתי בחוג לחינוך של האוניברסיטה העברית, בהנחייתו של פרופ' יונתן כהן, שכותרתה 'רבי שמחה בונים מפשיסחה: מסיפור חסידי למשנה חינוכית'. אני מודה מקרב לב לפרופ' כהן על ההנחיה והסיוע; לפרופ' אבינועם רוזנק שקרא גרסה מוקדמת של המאמר והעיר הערות רבות תועלת; ולקוראים האנונימיים של המאמר שהערותיהם סייעו לי להעמיק ולדייק בכתיבתו. יבואו כולם על הברכה.
   סקירה נרחבת של מטפורות שנקשרו לדמות המורה במהלך ההיסטוריה ראו אצל S. Weber and C. Mitchell, *That's Funny, You Don't Look Like A Teacher! Interrogating Images and Identity in Popular Culture*, London 1995, pp. 20–32.
2. א' אבן־שושן, **מילון אבן שושן**, 2003, כרך ג, עמ' 952.
3. ראו: G. Lakoff and M. Johnsen, *Metaphors We Live By*, London 1980. ראו דיון נרחב בתפיסתם של לייקוף וג'ונסון ובהתפתחויות המחקריות שבאו בעקבותיהם בספרה של ע' קופפרברג, **לגעת בשמים: חקר טקסט ושיח המשלב שפה פיגורטיבית**, רעננה 2016, עמ' 19–25.

המטפורה במהותה מחברת בין ההיגיון (הנוטה לסיווג, מיון ויישום), לבין הדמיון (הנוטה לחיבור בין עולמות ולטשטוש גבולות); לכן כינו אותה לייקוף וג'ונסון בתואר "רציונליות של הדמיון".[4] בניית מטפורה היא יצירת מערכת יחסים בין שני מושגים שכל אחד מהם לקוח משדה סמנטי אחר והתמרת משמעותם למרחב חדש. בכך מאפשרת המטפורה לתאר ולהבהיר מושג או חוויה בעזרת השאלת תבניות הקשורות למושג אחר.[5] יתרונותיה של החשיבה המטפורית הם בפוריוּתה הרבה ובהיותה מעוררת לחשיבה ולגמישות. כל מטפורה חדשה יוצרת משמעויות חדשות במעגלים מתרחבים ובכוחה ליצור אסוציאציות מעוררות המפרות את החשיבה.[6] כאמצעי לשוני־פואטי מוצגת פעמים רבות המטפורה ככלי המאפשר את 'הזָרָת המוּכּר', המאיר באור חדש מושגים שגורים ושחוקים.[7] אקט זה, הפיכת המוּכּר לזר, מתקיים גם במנגנוני החשיבה שלנו ולכן שימוש מוּדע במטפורות מגמיש את אופני החשיבה שלנו ומייצר ראיית עולם המאופיינת בפרספקטיבות מרובות.[8] המטפורה מאפשרת ליצור גשר בין המילה, שהיא מקבעת וליניארית במהותה, לבין עולמו הפנימי של הדובר – זיכרונותיו, תחושותיו ורגשותיו, המאופיינים בזרימה וחמקמקות – וכך היא מרחיבה את האופק הנרטיבי של הדובר.[9]

לאור תפיסה זו של המטפורה, נעשו בשדה המחקר החינוכי ניסיונות רבים לחלץ תפיסות וידע מגוונים על ידי התחקות אחַר מטפורות ודימויים שכיחים בשיח החינוכי, וכן להמשיג ידע סמוי על ידי חשיפת המטפורות המַנחות המצויות בבסיסו – גם אם באופן לא מודע. השימוש במטפורות במחקר החינוכי מאפשר מבט רפלקטיבי על גישות שונות להוראה, חשיפת אמונות ותפיסות של מורים, וגישור בין תיאוריה למעשה.

במאמר זה ברצוני להציג שלוש מטפורות לדמות המורה ולתפקידו כפי שהן משתקפות מסיפורים ומשלים שסיפר רש"ב לתלמידיו, ולהראות כיצד יש בהן משום 'מטפורות שבורות' – מטפורות המתארות תמונה מורכבת ומלאת פּנוּת של תפקיד המורה. בביטוי 'מטפורות שבורות' כוונתי למטפורות המציגות תמונה מורכבת ולא חד־ממדית, שיש בה מקום – בעת ובעונה אחת – גם לאיכויות וחוזקות וגם לפגמים וחולשות; וזאת בניגוד לנטייה הרווחת

4. Lakoff and Johnsen, *Metaphors*, p. 193.
5. ע' צור, א' גידרון, מ' אייזנברג וי' גוטויזר, **הזמנה למחול מטפורי: שילוב שפת הדמיון והמטפורה בהכשרת מורים**, רעננה תשס"ו, עמ' 8.
6. מ' בן־פרץ וש' שינמן, **מאחורי הדלת הסגורה**, רעננה תשע"ג, עמ' 71.
7. שם, עמ' 10, 72. על מושג ה'הזרה' שטבע חוקר הספרות ויקטור שקלובסקי, ראו י' רנן, 'לשמוע את רחש הגלים: ה"הזרה"; החייאתה של קליטת המציאות ביצירה הספרותית', **סימן קריאה** 2, תשל"ג, עמ' 343–361.
8. ק' איגן, **חינוך להבנה: שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית**, בני ברק 2009, עמ' 76–80.
9. א' אליצור, 'ציפורים בראש, פרפרים בבטן וחיות אחרות: השימוש במטאפורות בתהליך הטיפולי', **שיחות** ו(2), 1992, עמ' 157–158.

פעמים רבות בהגות החינוכית לקשור למורים כתרים מטפוריים של 'המורה האידיאלי' ולהציב בעבורם יעד אוטופי שאינו בר־השגה.

הסיפור החסידי והמטפורה

אחד מן החידושים הבולטים בתנועת החסידות היה העמדת הסיפור כמדיום מרכזי בעל משמעות דתית־רוחנית רבה. בתנועה החסידית רווחו סיפורים שסופרו על ידי הרבי לתלמידיו, ובין התלמידים לבין עצמם. הללו סופרו שוב ושוב, ופשטו צורה ולבשו צורה. יחס מיוחד זה לסיפור נתכנה במחקר 'קידוש הסיפור' – דהיינו ראיית הסיפורים החסידיים כחלק מקורפוס מקודש וכמרכיבים הטומנים בחובם תכנים מיסטיים.[10] היו מי שהעמידו את מרכזיותו של מדיום הסיפור בחסידות כבחירה תועלתנית בלבד. על פי תפיסה זו, השימוש בסיפור היה בעבור מנהיגי החסידות ערוץ מתאים להנגשת רעיונותיה להמון העם ולמשיכתם לבשורתה,[11] וכן 'כלי שיווקי' להפצת רעיונותיה של תנועת החסידות.[12] לעומת גישה מצמצמת זו, חוקרים אחרים ייחסו משמעות דתית־רוחנית רחבה לדומיננטיות של המדיום הסיפורי בתנועה החסידית. לטענתם, ז'אנר הסיפור החסידי, כסוגה ספרותית־תורנית חדשה העומדת לעצמה, קשור לחידוש הרוחני שנשאה עימה החסידות. כתנועת תחייה דתית, הייתה זקוקה החסידות למדיום שיבטא את החדשנות שבה, וצורת הסיפור התאימה לתפקיד זה מחמת תכונתה הכפולה: מחד גיסא, כמשקפת אידיאה רוחנית; ומאידך גיסא, כצורה שחומריה הם אירועים במציאות הריאלית. הסיפור משלב יחד 'אידיאה' ו'נראטיבה'; ובכך הסיפור החסידי הוא ביטוי לאמונה דתית השואפת לגלות את הניצוץ האלוהי החודר לכל מישורי המציאות ומחבר יחד רוח וחומר.[13]

בניגוד לתפיסה שעל פיה הסיפורים החסידיים מיועדים לאנשים הפשוטים, שאינם מסוגלים להפנים את התורות החסידיות המורכבות, יש שראו את הסיפור החסידי כמיועד דווקא לאנשי מעלה ולתלמידי חכמים וכמדיום שתכליתו היא "לנער" את השפה הרבנית השגורה. לפי תפיסה זו, סיפורי החסידים, שפעמים רבות נראים בקריאה ראשונה כסיפורי חולין, מאפשרים העברת מסרים למי שרגיל בשפה התורנית המקובלת; דווקא השפה החדשה והמרעננת של סיפורי החולין יכולה לעורר תלמידי חכמים לשינוי.[14]

10. י' דן, **הסיפור החסידי**, ירושלים 1957, עמ' 3–23.
11. מ' פייקאז', **חסידות ברסלב**, ירושלים תשל"ב, עמ' 92.
12. ראו G. Dynner, *Men of Silk: The Hasidic Conquest of Polish Jewish Society*, Oxford and New York 2006, pp. 197–228.
13. י' אלשטיין, **מעשה חושב: עיונים בסיפור החסידי**, תל אביב תשמ"ד, עמ' 28.
14. נ' לדרברג, **השער לאין: תורת החסידות בהגותו של רבי דוב בער, המגיד ממזריץ'**, ירושלים תשע"א, עמ' 88–92.

ואכן, דומה שהדברים הללו נכונים בייחוד כלפי הסיפורים שסיפר רש"ב מפשיסחה, מחשובי אדמו"רי פולין בראשית המאה ה־19.[15]

רש"ב נודע כמספר סיפורים פורה והוא הותיר אחריו משלים וסיפורים רבים.[16] הבחירה להעביר מסרים דרך סיפורים - ולא דרך דרשות חסידיות קלאסיות - היא בחירה שיש בה מסר חינוכי משמעותי כלפי קהל השומעים, והיא מתאימה במיוחד לרש"ב, שביקש לחנך חסידים עצמאיים ובלתי תלויים באדמו"ר. באמצעות סיפור מעשה, הדורש מן המאזין לפענח את משמעותו, הופך החסיד לאוטונומי יותר ותלותו בצדיק פוחתת. האדם הופך לאחראי להשקפתו הרוחנית וליוצרהּ, אך מתוך השראתו של הצדיק.[17]

15. רש"ב נולד בשנת 1767 בוואדיז'סלב שבפולין, ונפטר ב־1827 בפשיסחה. בנערותו למד בישיבתו של רבי ירמיה ממטרסדורף בהונגריה, מוסד שבו הודגשה הלמדנות העיונית - להוציא זו הפלפולית - ועובדה זו השפיעה בהמשך גם על דרכי הלימוד בחסידות פשיסחה. בהמשך, למד רש"ב בישיבתו של רבי מרדכי בנט בניקלשבורג שבמורביה, ואף רכש ידע כללי נרחב - במתמטיקה, בפילוסופיה, באסטרונומיה ובשפות שונות. עושר תרבותי־רוחני זה השפיע על אישיותו של רש"ב ועל דרכו לאורך חייו. בשלב מסוים התקרב רש"ב לחסידות ונעשה לתלמידו של רבי ישראל הופשטיין, 'המגיד מקוז'ניץ'. רש"ב עסק במסחר בעצים מטעם משפחות זוננברג וברגסון, מן העשירות שבמשפחות יהודי ורשה, שתמכו רבות בחסידות. אחַר היה רש"ב לתלמידו של רבי יעקב יצחק הורוביץ, 'החוזה מלובלין'; ולאחר פרישת 'היהודי הקדוש', הוא רבי יעקב יצחק רבינוביץ', מחצרו של 'החוזה', הצטרף רש"ב לחצרו של 'היהודי הקדוש' בפשיסחה. רש"ב למד את מקצוע הרוקחות ועבד כרוקח בפשיסחה. לאחר ש'היהודי הקדוש' נפטר, בחרו תלמידיו ברש"ב לממשיך דרכו. רש"ב היה אדמו"ר ייחודי במראהו החיצוני והתלבש בבגדים אירופיים־מודרניים - ולא כאדמו"ר חסידי. חסידות פשיסחה אופיינה בלמדנות, בשאיפה לאותנטיות בעבודת ה' וברדיפת האמת הפנימית. רש"ב לא השאיר אחריו כל ספר המתעד את תורתו אולם תורותיו וסיפורים שסיפר ושסופרו על אודותיו נלקטו בספרים שונים שהוציאו תלמידיו לאחר מותו, וביניהם הספרים 'קול שמחה' ו'רמתיים צופים'. לקריאה נוספת על אודותיו ראו: צ"מ רבינוביץ, **רבי שמחה בונם מפשיסחה: חייו ותורתו**, תל אביב תש"ה; ד' הלחמי, **חכמי ישראל: אנציקלופדיה לגדולי ישראל בדורות האחרונים**, תל אביב תשי"ח, עמ' רמ-רמא; א' גלמן, **השבילים היוצאים מלובלין: צמיחתה של החסידות בפולין**, ירושלים תשע"ח, עמ' 205-214.

16. שלושת הסיפורים מובאים מתוך הספר 'שמחת ישראל', מונוגרפיה חסידית שכתב הרב ישראל ברגר המוקדשת לסיפורים על אודות רש"ב. ר"י ברגר שימש כרבה של בוקרשט והיה מן המלקטים הבולטים בחוגו של רבי צבי יחזקאל מיכלסון. הוא נחשב למסרן יִדען ואמין וחיבר את סדרת ה'עשרל'ד', סדרת ספרי סיפורים על עשר דמויות מראשית החסידות. לקריאה נוספת עליו ראו ז' קיציס, **ספרות השבחים החסידית מראשיתה ועד מלחמת העולם השנייה: תקופות, קנוניזציה ותהליכי גיבוש**, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר־אילן תשע"ה, עמ' 105-155; 168-170.

17. ר' דביר־גולדברג, **הצדיק החסידי וארמון הלויתן: עיון בסיפורי מעשיות מעשיות מפי צדיקים**, תל אביב תשס"ג, עמ' 90.

כאמור, המחקר הנרטיבי בחינוך מניח כי בסיפורים על אודות העשייה החינוכית מגולם ידע מקצועי של מורים הטבוע בחותמם האישי. בהתאם, סיפורים אלה מאפשרים לשומעם להתוודע לתיאוריה הצומחת מתוך המעשה ומעוגנת בו.[18] מתוך פריזמה זו, סיפוריו של רש"ב הם כלי ביטוי לרעיונותיו החינוכיים.[19] להלן אבקש לעמוד על כמה מן הרעיונות הללו.

1. הרועה שנרדם

נפתח בסיפור שסיפר רש"ב לחבריו לאחר פטירת רבם המשותף והנערץ, הלוא הוא 'היהודי הקדוש' מפשיסחה. החלל שנפער עם מותו של 'היהודי' השאיר את תלמידיו חסרי אונים, כצאן אשר אין להם רועה. רש"ב בחר לספר לחבריו משל על רועה צאן, והסיפור עורר בקהל השומעים רושם כה עז עד שבעקבותיו קיבלו עליהם את רש"ב לרבם.

> שמעתי מהרב הקדוש ר' בנימין מלובלין, שלאחר פטירת היהודי הקדוש נשארו תלמידיו משוממים ויחלו לעצת הרבי ר' בונם. אמר להם: היה רועה צאן בקיץ בשדה, ונפל נרדם לארץ ויישן. בחצות הלילה ויקם והנה הלבנה זורחת והאויר קר, ומים טוב לשתות. וראה כי לא חסר ממספר הצאן ורועים שם. צעק להשם בלשון פוליש [=פולנית] תודה לאלהיו ויאמר "מה אוכל ליתן לך תגמולך עלי, זולת 'באזשי קאחאני' ['אל יקר' בפולנית], כאשר תתן לי צאנך, אני ארעם אשמרם כבבת עיני". אם ימצא רועה כמוהו, הוא יהיה רב עלינו.
> כששמעו זאת, נפל בליבם כי הוא הוא. ואז היה רבם הרב הקדוש ר' אבלי ניישטטיר (אבי ר' קלמן ניישטטיר ורבו של 'היהודי' בחכמת הקבלה אשר חשבו שהוא ימלא מקומו של רבם, 'היהודי' זי"ע). והבין זאת, ועמד מכסאו, והושיב את הרבי ר' בונם על כסאו, כמו שעשו בני בתירא להלל הזקן.[20]

בסיפור זה נמשל המורה־המנהיג לרועה צאן. זהו דימוי ידוע ומקובל המופיע ביחס לדמויות שונות שעסקו בפועל ברעיית צאן והדבר התפרש כהתאמתם לתפקיד מנהיגותי: משה רבנו, דוד המלך ועוד.[21] החיבור בין דמות המנהיג לדמותו של רועה הצאן מבטא כושר הנהגה,

18. ג' ברונר, **תרבות החינוך: מאמרים על חינוך בהקשר**, תל אביב תשס"א, עמ' 122–134; F.M. Connelly and D.J. Clandinin, *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*, New York 1995, pp. 10–14.
19. חשוב להדגיש כי איני מתיימרת לחלץ מתוך הסיפורים 'אמת היסטורית' על אודות רש"ב אלא לבחון איזו דמות משתקפת מתוך הסיפורים ולראות את הסיפורים כ'פואטיקה תרבותית' המעידה על עולמם של מספריהם. על סיפורי חסידים כמקור היסטורי ראו למשל: ז' גריס,
20. י' ברגר, **שמחת ישראל**, אור שמחה, פיטרקוב תר"ע, עמ' 37, אות צט.
21. ראו גם **שמות רבה**, פרשה ב: "ה' צדיק יבחן – ובמה הוא בוחנו במרעה צאן. בדק לדוד בצאן ומצאו רועה יפה שנאמר 'ויקחהו ממכלאות צאן'... היה מונע הגדולים מפני הקטנים, והיה מוציא הקטנים

דאגה ואחריות. בספרות החסידית מופיעה פעמים רבות דמות הרועה כדמות האדם הפשוט שחבוי בו הצדיק הנסתר.[22] אכן, מול דמות הרועה האחראי, הדואג לכל צורכי צאנו - דמות רחומה, המאחדת ומקבצת את צאנה - הרי שהרועה שמצייר רש"ב בסיפור זה הוא רועה שהתרשל בתפקידו עד מאוד ונרדם. השינה היא סוג של שכחה עצמית ושל הרפיה. ייתכן אפוא כי תרדמתו של הרועה מבטאת את הקושי שלו לשאת את כובד האחריות שהוטלה עליו. עם זאת, על אף התרשלותו בתפקידו, בקומו בחצות לילה,[23] מגלה הרועה מראה קסום: הלבנה הזורחת, האוויר הנעים והמים הטובים. אף כבשה לא חסרה וכולן רועות בהשקט ושלווה. הוא מיד מודה לאלוהיו על הנס שעשה לו, על ששמר על צאנו בעת שנרדם, ומבטיח לו בתמורה שאם ייתן לו את צאנו - הוא ישמור עליו כעל בבת עינו. הצעקה לאלוהים בפולנית היא אמצעי ספרותי נפוץ בסיפורי חסידים והיא מכונה "דיגלוסיה" - עירוב של לשון מדוברת זרה בטקסט הספרותי. אמצעי אומנותי זה מדגיש את הריאליה של הסיפור ומסייע לעיצוב דמות הרועה כאדם פשוט.[24]

מדוע ירצה האל להפקיד את צאנו בידי רועה שכה התרשל בתפקידו? מדוע רש"ב אומר שדווקא רועה כזה "יהיה רב עלינו"? מה הניע את ליבם של שומעי הסיפור עד שמיד "נפל בליבם" - כלומר התמלאו בוודאות פנימית - שרש"ב הוא הוא המנהיג הנכון בעבורם?

נראה כי רש"ב בחר במתכוון לשרטט בפני חבריו־תלמידיו דמות כפולת פנים: מצד אחד, רועה צאן ומנהיג; ומצד שני, אדם הנופל לשינה ושוכח את סביבתו - שינה המסמלת בריחה מהתפקיד ומבטאת את דמות הרבי שאיננו מעוניין באדמו"רותו.[25] רש"ב מבקש לומר

לרעות כדי שירעו עשב הרך, ואחר כך מוציא הזקנים כדי שירעו עשב הבינונית, ואחר כך מוציא הבחורים שיהיו אוכלין עשב הקשה. אמר הקדוש ברוך הוא: מי שהוא יודע לרעות הצאן איש לפי כחו יבא וירעה בעמי. הדא הוא דכתיב 'מאחר עלות הביאו לרעות ביעקב עמו'. ואף משה לא בחנו הקדוש ברוך הוא אלא בצאן. אמרו רבותינו: כשהיה משה רבינו עליו השלום רועה צאנו של יתרו במדבר, ברח ממנו גדי ורץ אחריו עד שהגיע לחסית; כיון שהגיע לחסית, נזדמנה לו בריכה של מים ועמד הגדי לשתות; כיון שהגיע משה אצלו, אמר אני לא הייתי יודע שרץ היית מפני צמא. עיף אתה. הרכיבו על כתיפו והיה מהלך. אמר הקדוש ברוך הוא: יש לך רחמים לנהוג צאנו של בשר ודם, כך חייך אתה תרעה צאני ישראל".

22. ג' נגאל, **הסיפורת החסידית**, ירושלים תשס"ב, עמ' 245-247.
23. אולי כרמז למנהג הקבלי לומר 'תיקון חצות' בחצות הלילה.
24. להרחבה על מושג הדיגלוסיה ראו ב' הרשב, 'הפופיק והגלובוס: רב־לשוניות בהיסטוריה היהודית ובכפר הגלובלי', בתוך: מיכאל גלוזמן ואורלי לובין (עורכים), **אינטרטקסטואליות בספרות ובתרבות: ספר היובל לזיוה בן פורת**, תל אביב תשע"ב, עמ' 423-450.
25. ביטוי לקושי של רש"ב לקבל על עצמו את האדמו"רות ולאמביוולנטיות שחש מול תפקיד זה, כמו גם לשינה המבטאת קושי זה, ניתן לראות בסיפור הבא: "שתי שעות בכל לילה היה רבי בונם מקשיב תוך שכיבה למנדל תלמידו בקראו בספר הזהר. לפרקים היה רבי בונם נרדם לשעה קלה והקריאה נפסקה, וכשהקיץ היה קורא בעצמו. פעם אחת בשעה שהקיץ פנה אל תלמידו ואמר: 'מנדל, נמלכתי

לתלמידיו שרק מי שנכשל בתפקידו ומגיע אליו מתוך ענווה, לב שבור והכרה במגבלותיו - ראוי לתפקיד של שררה. דווקא במקום הכישלון האנושי, ההירדמות וחוסר האחריות, זוכה האדם לגילוי הנוכחות האלוהית במלוא עוזה.

בפנייתו של הרועה לאלוהיו יש גם הבנה של הרועה כי הצאן שהוא רועה אינו אלא פיקדון שהופקד בידיו. הוא איננו הבעלים של העדר ורק הופקד על שמירתו. תודעה זו מגבירה את אחריות הרועה מחד גיסא ומעניקה לו תחושה של שותפות מאידך גיסא. הצאן אינו צאנו של הרועה אלא צאנו של האל.[26] דמות הרבי העולה מתוך הסיפור היא דמות פגומה שדווקא משום כך נושאת חן ומעוררת בקרב התלמידים את הרצון להידבק בה.

אחד מחוקרי הסיפור החסידי אפיין אותו בין היתר כסיפור המבליט את הדיספרופורציה בין הפנים לבין החוץ - בין ערכו הפנימי האמיתי של אדם לבין תדמיתו החיצונית.[27] נקודת המבט הזו מעוררת את שומעי הסיפור החסידי להיות רגישים באורח קבע לכך שהדברים אינם כפי שהם נראים מבחוץ - ודברים אלה נכונים בוודאי לגבי סיפור זה.

בניגוד למשלי החכמים בכל הדורות, משלי החסידים מאופיינים בכך שאינם יוצרים רק אנלוגיות בין התחתון לבין עליון - כגון השוואה בין רועה צאן לבין אדמו"ר, או בין סוס לבין אדם - אלא יש בהם אלמנט של היפוך ודו־כיווניות. כך, מתוך הלימוד על הרבי, אנו מביטים במבט חדש אף על רועה הצאן הפשוט.[28] דימוי האדמו"ר החסידי לרועה צאן פשוט, המוצג באורח אנושי, על חולשותיו ומגרעותיו, פוקח את עיני החסידים לראות גם את רבם באור אנושי מורכב.

אחד המרכיבים החשובים של הסיפור הוא הדיאלקטיקה שבין הסיפור הקנוני - הצפוי, המקובל, המוסכם - לבין הפרתו או שבירתו של אותו סיפור צפוי. הסיפור הקנוני יוצר שעמום ולכן מעודד את היוצר ליצור. מתוך נקודת מבט זו, תפקידה של הספרות כולה הוא

בלבי, למה לי להוסיף בעיסוק זה, תמיד באים אלי הבריות ומבטלים אותי מעבודת השם; רצוני להסתלק מלהיות רבי ולעבוד את השם'. על הדברים האלה היה חוזר פעם בפעם. התלמיד שמע ושתק. לאחרונה נרדם רבי בונם שוב. אחרי נשימות אחדות נתרומם ואמר: 'שום רבי לא היה רשאי לעשות כך, ואף אני איני רשאי'" (מ"מ בובר, **אור הגנוז: סיפורי חסידים**, ירושלים ותל אביב תש"ז, עמ' 543). דיון בסיפור זה ובסיפורים חסידיים נוספים על דמות המורה ניתן למצוא במאמרו של ז' קיציס, 'קדמותו החינוכית של האדמו"ר החסידי או: האדמו"ר החסידי כמורה זן',: **מעגלים** ה, תשס"ז, עמ' 209-231.

26. דביר־גולדברג ראתה סיפור זה כביטוי לאיזון בין זיקת האדמו"ר לאלוהיו (מה שבא לידי ביטוי בתפילתו הכנה) לבין זיקתו לעדה (מה שבא לידי ביטוי בהתרגשותו הרבה למראה העדר שלא ניזוק למרות שנתנו). ראו בספרה **הצדיק החסידי**, עמ' 32.
27. ע' יסיף, **סיפור העם העברי**, ירושלים תשנ"ד, עמ' 423.
28. ראו א' שטיינמן, **ילקוט־משלים, סיפורים, אמרי חכמה**, תל אביב תשי"ח, עמ' 11.

חתרני ומטרתה לפקוח את עיני קוראיה וליצור הזרה של המוכר.[29] משל הרועה הוא משל הטומן בחובו הפתעה. הוא מפר את הסיפור הצפוי של הכתרת רב על תלמידיו. התלמידים הלכו לבקש עצה ובתגובה סיפר להם רש"ב משל. אנו כקוראים איננו יודעים האם רש"ב אכן מדבר על עצמו, או שמא הוא באמת מעוניין לתת להם עצה כיצד לבחור רבי - הא ותו לא. אולם התלמידים השומעים את המשל, ומכירים את רש"ב באופן אישי, מבינים מיד כי הרועה שעליו מסופר במשל הוא רש"ב עצמו ומיד מכתירים אותו לרבי עליהם.

ההשוואה לבני בתירא והלל הזקן בסיום הסיפור, על פי סוגיית הבבלי בפסחים סו ע"א, ממחישה את הרושם שעשו הדברים על שומעיהם. עצם הסיפור הוא שמחולל את ההשפעה על התלמידים ופותח בלבבם את הרצון להכתיר את רש"ב כרבי עליהם. האדמו"ר מקבל את סמכותו מכוח התלמידים הדבקים בו ו'ממליכים' אותו עליהם. ניתן אולי לומר שכפי שאין מלך בלא עם,[30] כך אין מורה ללא תלמידים. המורה שואב את כוחו ומקבל את מקומו דרך המפגש עם התלמידים הרוצים לשמוע את לקחו. נראה כי דווקא הצגתו של רש"ב את עצמו כדמות פגומה היא זאת שנושאת חן בעיני התלמידים, החשים את הכֵּנות הפנימית העולה מבין חרכי הסיפור - ויש בה מכוח המשיכה של הרבי.

2. החכם הכלוא

אחד ממאפייני תפיסתו החינוכית של רש"ב הוא הדגשת האותנטיות והאוטונומיה האישית של התלמיד.[31] לפנינו משל שסיפר רש"ב לתלמיד חדש שהגיע לחצרו, ובאמצעותו המחיש עיקרון חינוכי זה. מתוך הסיפור עולה גם תפיסתו העצמית של רש"ב כמורה:

> סיפר הרה"ק [=הרב הקדוש] המפורסם ר' שמואל דוב מבאסקאוויטץ זצ"ל כי לאחר פטירת הרה"ק ונורא השרף רבי ר' אורי מסטרעליסק זצוק"ל, בא חסיד אחר מאנשי שלומו להסתופף בצל קדושת הרבי ר' בונם זי"ע.
> שאל הרר"ב [=הרבי רבי בונם] זי"ע לאותו חסיד: במה היה עיקר דרכו בקודש של רבך השרף מסטרעליסק זי"ע ללמד אתכם דרך עבודת השי"ת ודרכי החסידות? והשיבו שעיקר היה דרכו בקודש ללמדם ולנטוע בהם מדת ענוה ושפלות, ומנהגו בקודש היה שכל מי שבא אליו, אפילו רב גדול או עשיר גדול, היה מוכרח להביא

29. ראו: J. Bruner 'Narrative and paradigmatic modes of thought', in: E. Eisner (ed.), *Learning and Teaching the Way of Knowing*, Chicago 1985, pp. 97-115.

30. על פי פרקי דרבי אליעזר, פרק ג.

31. להרחבה בנושא זה ראו: א' כהן, "'רציתי לחבר ספר... ואקרא את שמו 'אדם'": התמודדות עם כתיבת ספרי דרוש בבית פשיסחא', **דימוי** 28, תשס"ו, עמ' 4-18, 86; M. Rosen, *The Quest for Authenticity: The Thought of Reb Simhah Bunim*, Jerusalem and New York 2008.

מן השוק שני כדים גדולים עם מים (שקורין 'קאנין') ועוד מלאכות בזויות כאלה - בכדי לשתול ולנטוע בהם מדת ענוה ושפלות.
ענה חכם הרזים הרבי ר' בונם זי"ע ואמר לו: אני אספר לך מעשה. פעם אחת גזר המלך על שלושה אנשים שישבו במאסר בבור חשוך ואפל. ואלה השלושה אנשים, שנים היו חכמים, ואחד היה סכל ובער. ובכל יום ויום היו משלשלין להם לאכול ולשתות. והנה השוטה, מחמת שהיה שם חושך ואפילה, לא היה יכול להבחין מה שנותנין לו. למשל, על כף חשב שהוא קערה. וכדו'. לכן לא היה יודע איך ליטול הכלי אל פיו לאכול ולשתות. והנה, אחד מן החכמים, למדהו בכל פעם סימנים, לידע בכל הכלים מהם. והיה צריך ללמדו כל בכל פעם, כי בכל פעם נותנין כלים ודברים אחרים. והחכם השני היה יושב ושותק ולא לימדהו כלום. פעם אחת, שאל החכם הראשון לחכם השני: מפני מה אתה יושב ושותק, ולא מלמד כלום עם השוטה רק אני צריך בכל פעם לטרוח וללמוד עמו?! תלמוד גם אתה עמו איזה פעם. השיב לו החכם השני: אתה תטריח עצמך ללמוד עמו בכל פעם ולא תבוא עד עולם לידי גבול. כי מה תעשה, אם למחר יהא נותן לו כלי אחר? שוב אתה צריך ללמוד אותו. ומה יהיה אם ידע על זה, לא ידע על זה. אני יושב ומתבונן איך לחתור חתירה בהכותל להיות זורחת אור השמש בפה ואז יראה הכל. ודפח"ח וש"י [=ודברי פי חכם חן, ושפתים יישק].[32]

תלמיד חדש מגיע לפשיסחה. רבו הנערץ, רבי אורי מסטרליסק, המכונה "השרף", נפטר זה לא מכבר והוא רוצה להפוך לחסיד של רש"ב. רש"ב תוהה על קנקנו של הלה ושואל אותו מה הייתה הנקודה המרכזית בדרך שבה חינך השרף את תלמידיו? התלמיד מספר כי הדבר המרכזי שביקש השרף להטמיע בתלמידיו הוא חשיבותה של מידת הענווה והשפלות. לכן, כל מי שהגיע לחצרו של השרף, גם אם היה איש חשוב ומכובד, התבקש לעשות דברים בזויים - לסחוב כדי מים מן השוק וכיוצא בזה. בתגובה לדברים הללו, מספר רש"ב משל וחותם אותו בלי לפרש את משמעותו. רש"ב מותיר לתלמיד לתהות על הדברים ולרדת אל שורשם, ומתודה זו כשלעצמה היא חלק מן המסר שהוא מבקש למסור. סיפורו נסוב על שלושה אסירים היושבים יחדיו בבור הכלא, בור חשוך ואפל: שניים מהם חכמים ואחד טיפש. בכל יום משלשלים להם אוכל ושתייה ונותנים להם כלים אשר משתנים מיום ליום. חכם אחד מתאמץ בכל יום מחדש ללמד את הכסיל כיצד להשתמש בכלים שניתנים לו, ואילו החכם השני שותק. הלה מתעלם לכאורה מן הכסיל ובכך מעורר את חמתו של החכם הראשון על שאינו נוטל חלק במאמץ. בתגובה, מסביר החכם השני כי דעתו נתונה לשאלה כיצד ניתן

32. ברגר, **שמחת ישראל**, עמ' 54, אות מג.

להאיר את בית הכלא, לחפור בקיר ולאפשֵר לאור השמש לחדור אל התא - עד שגם הסכל לא יהא תלוי עוד בחבריו החכמים.[33]

בית הכלא הוא העולם הזה, "בור חשוך ואפל". יושבים בו יחד אסירים, חלקם חכמים וחלקם טיפשים, הרביים והחסידים גם יחד. דמותו של הרבי, בדומה לדמות הרועה שנרדם, היא דמות פגומה. הוא חכם הכלוא בבור. האוכל והכלים הניתנים מדי יום ומשתנים מיום ליום מסמלים כפי הנראה את ההשגחה האלוהית הנותנת לאדם את פרנסתו בעולם הזה; אולם הללו - הם וההתמודדויות הניצבות בפני האדם - משתנים מזמן לזמן. החכם הראשון הוא המורה או הרבי המנסה ללוות את תלמידו על כל צעד ושעל וללמד אותו כיצד להתמודד עם כל בעיה הנקרית בדרכו; ואילו החכם השני מנסה למצוא פתרון כולל לבעיית החושך ולהגיע למצב שבו התלמיד אינו תלוי כלל בחכם ובמורה.

רש"ב מציע במשל זה תפיסה של תפקיד הרב כמשנה מציאות - ולא כמציע פתרונות מקומיים או מתמודד עם בעיות ספציפיות (כמו תיקון מידה מסוימת). רש"ב שואף להגיע למצב של חוסר תלות, להאיר את החושך בעבור כולם, ולהביא גאולה לרב ולתלמידו גם יחד.[34] תפיסה כזו יכולה לעורר רוגז משום שב'כאן ועכשיו' נדמה החכם השני כאטום למצוקות רעהו. הוא איננו עסוק בבעיות הקטנות ומסרב ליטול חלק בפתרונן. אך נראה כי בטווח הארוך, שאיפתו של רש"ב היא להגיע למצב שבו החסיד הוא אוטונומי, ובעיקר - כולם יושבים באור.[35]

היו מי שראו סיפור זה כמרמז על עיקרי שיטתו החינוכית של רש"ב שתכליתה המרכזית היא "להאיר את רוח חסידיו כך שיוכלו למצוא את דרכם בכוחות עצמם".[36] דומה כי בחירתו של רש"ב לספר מעשה זה לאדם המגיע לראשונה לפשיסחה מעידה כי בו טמון המסר המרכזי שמבקש רש"ב להנחיל לתלמידיו. בהנגדה לדמותו של רבי אורי מסטרליסק, מבקש רש"ב להציע דרך אלטרנטיבית לתפקידו של הצדיק.

רבי אורי מסטרליסק מכין לכל תלמידיו תוכנית קבועה של שיפור עצמי ותיקון המידות - בעיקר של מידת הגאווה. כל מי שמגיע אליו לומד את אותו שיעור באותה דרך. לעומתו,

33. מענין כי כל הדמויות בסיפור מקבלות את גזר הדין ואינן מנסות לטכס עצה כיצד לברוח מבית הכלא. החיים בעולם הזה מתקבלים כפי שהם, וכל שיש לדון בו הוא כיצד לעבור אותם.
34. בספרו **בפרדס החסידות: עיונים במחשבתה ובהויתה** (ירושלים תש"ה, עמ' קל) מתאר מ"מ בובר משל זה כמשל על גאולת כנסת ישראל. בעוד כולם עוסקים בקטנות, מכוון רש"ב אל משאת הנפש העליונה - הגאולה.
35. צ' קויפמן עמדה על כך שהחינוך לאותנטיות ואינדיבידואליות בחצרו של רש"ב לא עמד לעצמו ותכליתו הייתה לסייע לכל אחד מן החסידים למצוא את דרכו האישית לדבקות בבורא ולהגיע ל'מידת אין'. ראו במאמרה "'והנה בקהלת מהביל הכל ובשיר השירים היפוך מזה': לדרכו של ר' שמחה בונים מפשיסחה", **תרביץ** פב, תשע"ד, עמ' 335-372, ובמיוחד עמ' 352-364.
36. דביר־גולדברג, **הצדיק החסידי**, עמ' 88-89.

רש"ב מייסד מנהיגות אחרת - מנהיגות שיש לה יותר משיעור אחד להציע ושאפילו על השיעור המותאם־אישית היא מוותרת. המציאות דינמית ומשתנה תדיר, ולכן אין טעם להציע הדרכות ספציפיות ודרכי התמודדות פרטניות כנגד כל אתגר וכל קושי. תלמיד שיפתח תלות בעצת רבו והנחייתו הצמודה לא יֵדע כיצד להתהלך בעולם בלעדיו. רש"ב בוחר לפיכך לעסוק ברובד אחר, תשתיתי בהרבה. הוא תר אחר דרך להאיר את בית הכלא ולפקוח את עיני כלל היושבים בו - ולחזק בתלמידיו את השאיפה לגדולות.

אל מול רבי אורי מסטרליסק, שהעמיד הכול על הענווה והשפלות, רש"ב רוצה לגאול את האדם מתודעת האסיר ולהופכה לתודעת בן חורין שלא חש בהכרח שפל ערך וקומה. המסר הסימבולי של הסיפור קשור באופן עמוק לשאלת המודעות. המודעות העצמית בסיפורנו מקבלת מעמד גבוה יותר אף מערכי מוסר חשובים כעזרה לזולת.[37] בהמשך לכך, ניתן לראות במשל האסירים ביטוי לביקורת שחש רש"ב כלפי ההנהגה החסידית הכריזמטית שאיננה מאפשרת לתלמיד להגיע לעצמאות ובשלות של עולמו הרוחני.[38] רש"ב העיד על עצמו כי הוא רואה את תפקידו בסיוע לתלמידיו להרחיב את המודעות העצמית שלהם, לגלות היכן נקודות העיוורון שלהם כלפי עצמם ולפקוח את עיניהם למה שסמאו עיניהם מלראות - זאת ולא עשיית מופתים שיגרמו לתלמידיו לנהות אחריו.[39]

מעבר לכך, ייתכן שדימוי החכם הכלוא מבטא את תפיסתו העצמית של רש"ב כמי שלמרות היותו 'צדיק', מבין את עולמם של תלמידיו ואת התמודדויותיהם וחווה בעצמו ניסיונות והתמודדויות רוחניות. כך, המודל שהוא מציב לתלמידיו אינו מודל של מורה רוחני המנותק מן העולם הזה אלא של מי שיודע לעמוד מול אתגריו.[40]

המשל שמציע רש"ב מזכיר את משל המערה של אפלטון,[41] שגם בו יושבים בני אדם במערה חשוכה והיציאה מחושך לאור היא גאולתם. הן אנשי המערה של אפלטון הן יושבי הבור של רש"ב כּלוּאים בחושך. בשני המשלים מוזכרים כלים: במשל המערה, האנשים מדמים את צל הכד לכד האמיתי; ואילו במשל של רש"ב, האסיר הסכל איננו יודע להשתמש בכלים שניתנים לו. בשני המשלים ישנו אדם חכם המנסה להגיע אל האור, אלא שאצל

37. מ' אנקורי, **הלב והמעין: חסידות ופסיכולוגיה אנליטית**, תל אביב תשנ"א, עמ' 68.

38. ראו Rosen, *The Quest for Authenticity*, p. 117.

39. על היחס למופתים בחצר פשיסחה ראו: קויפמן, 'והנה בקהלת', עמ' 343-346; גלמן, **השבילים**, עמ' 274-279.

40. וראו בהקשר זה את הדברים הבאים: "אמר הרבי ר' בונם על הר"ר [=הרב רבי] מאירל מאפטא וחבוריו הוא איש אלוקים מנעוריו ואינו יודע האיך חוטאים, ואיך ידע מה חסר לאנשים הבאים אליו. אני הייתי בדאנציג ובבתי הטיאטר [=התיאטרון] ויודע אני מה חוטא. וכאשר אני בא לביתי אני רואה עקום זה האילן, אני בוקע אותו מכל צדדיו להיות ישר כקורה ואז אני נותן בו נשמה קדושה" (ברגר, **שמחת ישראל**, עמ' 22, אות מג).

41. אפלטון, המדינה (פוליטיאה), **כתבי אפלטון**, כרך ב, ירושלים תש"ם, ספר ז, עמ' 421-424.

אפלטון הלה נעשה חכם רק כשהוא מגיע אל האור ואילו רש"ב מתאר אותו כחכם מתחילה. בעוד אצל אפלטון כל יושבי המערה הם כסילים והדרך היחידה אל האור היא היציאה ממנה, הרי שבמשל של רש"ב ניתן להגיע אל האור גם כאשר יושבים במערה. ישנם בעולם הזה אנשים חכמים שבכוחם להביא את האור אל תוך הבור החשוך, וכך לגאול גם את הסכלים הכלואים בו עימם. אפלטון מתאר את הסכנה האורבת לחכם שינסה 'להראות את האור' לנבערים שבמערה ואילו רש"ב מתאר זאת כתהליך של גאולה שאין כל פחד בצידו.

3. הרופא היקר

הסיפור האחרון שיידון במאמר זה הוא מעשה שסיפר רש"ב בתגובה לביקורת שנמתחה עליו, בעקבות המחיר האישי והמשפחתי שנדרשו חסידיו לשלם על הקִרבה אליו וההסתופפות בצילו. בסיפור זה ממשיל רש"ב את עצמו לרופא מוכשר ששירותיו יקרים:

> בעת שהמשיך עדה אחרי פטירת רבו הק'[דוש] היהודי זצ"ל, התקרבו אליו אנ"ש [=אנשי שלומנו] בהתלהבות עד שהפקירו עצמם ולא דאגו על פרנסה ומזונות ב"ב [=בני ביתם] כלל; ועי"ז [=ועל ידי זה] נפל החן שלו בעיני הבע"ב [=הבעלי בתים] המתנגדים יותר משאר צדיקי דורו. וכל מה שרדפוהו יותר התקרבו אליו יותר.
>
> ופ"א [=ופעם אחת] בא אליו אברך מופלג להסתופף בצילו ונסע אחריו חותנו, ובא לפני הרבי ר' בונם בחוצפא לאמר: הלא אתם מקלקלים אנשים בעלי צורה, לישב אצלכם ולהשליך הכל, ואתם אומרים שמלמדים אתם יראת שמים הלא אתנו הס'[פרים] 'ראשית חכמה' ו'רוקח' ועוד שכתוב בהם יותר ממה שאתם בעצמיכם! ולמה להם רבי וכדומה דברי חידודין?
>
> השיב [רש"ב]: כי בהיותו אפעייקר [=רוקח], היו שם ב' דוקטורים אשר יצאו מחדר אחד בשוה. דוקטר א'[חד] הלך לכל החולים בין קרוא ובין אינו קרוא ולא השגיח כמה מעות נותנים לו, כי היה חס מאד על המדוכאים בחולי; והשני לא רצה לילך בלי ב' זהובים מקודם. ובהמשך הזמן – השני הי'[ה] חשוב עד שנתנו לו הכפול; והא'[חד] לא רצו שיבא אף בחנם. וזה הי'[ה] מחמת שהי'[ה] בזול קראוהו תיכף והוא נתן רעצעפט [=מרשם] בחשבו שעל מחלה זה היא. אבל המה לא קיבלו את הריצעפט כלל בהאפטייק [= בבית המרקחת] שהי'[ה] ביוקר. ולמחרתו קראוהו שנית וראה שהכביד חליו, וחשב שכבר בחנו ולקחו את הרפואה שנתן אתמול ואם לא הועיל ואף הכביד החולה. א"כ בודאי היא מחלה אחרת לכן נתן רעצעפט אחר אבל באמת הי'[תה] המחלה כפי ששפט מתחילה. והריצעפט השני'[ה] היתה למחלה אחרת עד שמתו ל"ע. לא כן השני שעלה קריאתו ביוקר, ע"כ שמעו לכל דבריו ולקחו תיכף הריצעפט הראשון והועיל. כן הנוסעים אלי בחולי הנפש, הנה יש להם יגיעות

> הרבה ורדיפות גדולות מחותניהם וב"ב על שבאים אלי, והכל ביוקר להם. לזה שומעים ביותר לבא ליראת שמים.[42]

כאמור, לרש"ב הייתה הכשרה וניסיון כרוקח, ומשל זה עוסק אפוא בעולם דימויים הקרוב אליו. החותן המגיע אל רש"ב פונה אליו בשתי טענות־תמיהות קשות: האחת היא כי באשמת רש"ב חתנו "משליך הכל" ואינו דואג לפרנסת משפחתו;[43] והשנייה, שהיא אולי העמוקה יותר, היא לשם מה כל זה? מדוע צריך בכלל רבי? מדוע אין די בספרים העוסקים ביראת שמיים?

דומה כי על התמיהה השנייה עונה רש"ב בעקיפין באמצעות נושא המשל: הרפואה. רש"ב מתאר את הבאים אליו כחולי נפש ולא כאנשים המבקשים התחזקות ביראת שמיים גרידא. הוא רואה את חסידיו כאנשים שבורים, חסרים, המבקשים מזור לנפשם, ואת עצמו כרופא הטוב ביותר שניתן למצוא. במשל זה מנגיד רש"ב בין שני רופאים שהתחילו את קריירת הרפואה שלהם באותה נקודת פתיחה. ובכל זאת, רופא אחד, בליבו הטוב וברחמנותו הרבה על מטופליו, הביא לכך שהללו אינם מתייחסים ברצינות להצעות הטיפול שלו ולכן הוא נכשל במלאכתו - עד כדי מותם של מטופלים ועד שאנשים אינם מבקשים את שירותיו אפילו בחינם. לעומתו, הרופא השני משווה רצינות ויוקרה לשירותיו, דווקא משום שהוא גובה מחיר גבוה בעבורם; לכן מטופליו נאמנים להמלצותיו ומבריאים. על פי רש"ב, המוּכנוּת לשלם מחיר היא תנאי לריפוי ולהחלמה והיא מדד לאיכותו של הרופא. רופא שאינו בטוח באבחנותיו ואינו מתנהג בהתאם למעמדו יכול לגרום בסופו של דבר למות מטופליו. ובהשאלה לתפקידו של הרבי: דווקא המורה התובעני, שההתקשרות אליו גובה מחירים אישיים מן התלמידים, הוא המורה שייצור מחויבות גדולה יותר לתהליך הלימודי והאישי שתניב פירות רבים יותר.

נראה כי הבחירה לַדַמות את הרבי לרופא אינה מקרית. משמעות הבחירה בדימוי הרופא (בניגוד לרבי הרואה עצמו כפילוסוף למשל) היא שעיקר תפקידו של הרבי הוא להביא מזור לחסידיו, לרפא את כאביהם הקיומיים ולא רק להגות בתורה או להנחותם בעבודת האל.[44]

42. ברגר, **שמחת ישראל** , עמ' 19-20, אות ו.

43. חצר פשיסחה הייתה ידועה בכך שחסידיה עוזבים את נשותיהם וילדיהם לחודשים ארוכים של שהות אצל הרבי. הביטוי הנפוץ לתיאור תופעה זו היה "בפשיסחה מפקירים את העולם". ראו א"ז אשכולי, **החסידות בפולין**, ירושלים תש"ס, עמ' 80.

44. את תפיסת הצדיק כמרפא ניתן לראות כבר בעיצוב דמותו של האר"י כרופא הנשמות. וראו בעניין זה למשל: א' תמרי, **שיח הגוף בקבלת האר"י**, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב, תשע"ו; וכן אצל L. Fine, *Physician of the Soul, Healer of the Cosmos: Isaac Luria and his Kabbalistic Fellowship*, California 2003. כמו כן דמות הצדיק בחסידות עוצבה לאור דמותו של הבעש"ט שעוד בטרם חולל את תנועת החסידות היה 'בעל שם', מקובל ומרפא באמצעים תיאורגיים ומאגיים. ראו בעניין זה למשל את מאמרו של א"י גרין, 'טיפולוגיה של מנהיגות והצדיק החסידי', בתוך: ד'

לפנינו גם אמירה מרומזת לחותן, וקריצה בצידה: דווקא העובדה שאתה מגיע אליי מקרבת את החתן שלך אליי יותר... ככל שיש יותר התנגדויות ומניעות, כך הדבקות ברבי תגדל.

דיון

במאמר זה נסקרו שלוש מטפורות שהציע רש"ב מפשיסחה לתפקיד הרבי: רועה הצאן שנרדם, החכם הכלוא בבור חשוך ואפל, והרופא המוכשר והיקר. גיוונן של המטפורות מעיד על עושר זהותו החינוכית של רש"ב, על גמישותה ועל פניה השונות. כל דימוי מאיר פן אחר בתודעתו העצמית של רש"ב ובאופן שבו ראה את תפקידו כלפי תלמידיו. מהסיפורים עולה מצד אחד תחושת שליחות ואחריות גדולה כלפי חסידיו וכלפי עולמם הרוחני; ומן הצד השני עולה רצונו של רש"ב לבל יהיו תלמידיו שבויים במסֶכת הרבי, הצדיק, ולתת מקום גם לצדדיו האנושיים, חולשותיו ופחדיו - ומתוך כנות זו לסמן להם את הדרך.

סיפורים אלה אורגים יחד דמות רבת פנים. רש"ב מצטייר כמורה שהוא במובן מסוים מורה בעל־כורחו.[45] זהו מורה שחש את הצורך של הסובבים במנהיג, ברועה, ומתוך מודעות

אסף (עורך), **צדיק ועדה: היבטים היסטוריים וחברתיים בחקר החסידות**, ירושלים תשס"א, עמ' 422-444. גרין מצביע על הקשר בין דמות הרבי החסידי לדמותו של הכוהן, שאחד מתפקידיו היה ריפוי חולים. רש"ב עשה שימוש בדימוי הרופא גם במקומות נוספים. ראו למשל בדברים הבאים, המאירים פן נוסף בדימוי הרופא - המתאמץ להתאים לכל אחד ממטופליו את התרופה המתאימה לו באופן אישי: "אמר פה"ק [=פיו הקדוש] שיש שופטים למעלה איזה איש יוושע ע"י צדיק וע"י איזה צדיק. והד"ת [=והדבר תורה] שאומר בשולחן הם הם הרפואות להנשמות. ולכן אמר אבטליון 'חכמים היזהרו בדבריכם שמא תחובו חובת גלות ותגלו למקום' וכו'. אב טליון. אב ומורה לתלמידים הקטנים במדריגה ממנו. טליון לשון קטנים והוא אמר כו' כמו הרופא המומחה ברפואות גשמיות כן צריך הרופא הנשמות לשקול דבריו יותר כי הם סכנה יותר והבן זה. ואמר הוא ז"ל שקשה לו לומר תורה כשיש עולם גדול כי אזי צריך לשקול שיהיה לכאו"א [=לכל אחד ואחד] רפואה למכאוביו. וע"כ דבר קשה שהרופא יתן תרופה אחת לכמה חולאים במיניהם ולא יזיק ח"ו [חס ושלום] לאחד מהם ואדרבה שיהיה רפואתו רפואה לכאו"א. (רבי שמואל משינאווה, **רמתיים צופים**, ורשה תרס"ח, עמ' 259, אות קיד).

45. דוגמה מאלפת לאמביוולנטיות שחש רש"ב ביחס לתפקידו של הצדיק מצויה בפירושו לדברי המשנה "איזהו חכם הלומד מכל אדם": "ונקדים לפרש את מאמר חכז"ל [=חכמינו זיכרונם לברכה] איזו חכם הלומד מכל אדם שנאמר 'מכל מלמדי השכלתי כי עדותיך שיחה לי'. המאמר הזה תמוה בעיני כל מעיין אכן נראה דכל אחד צריך שיהיה לו רב שילמוד ממנו בין תורה ובין עבודה באיזה דרך ישכון אור וכל ימי חייו בזה העולם צריך האדם לזה. אכן האדם שהוא בזה הבחינה שלומד מכל האדם היינו אפי'[לו] במה שבני האדם פחותים מדברים בעניני העוה"ז [=העולם הזה] הוא מוציא בזה רמיזא דחכמתא היאך לעבוד השי"ת [השם יתברך]. האדם הזה אין צריך לרב כלל" (אלכסנדר זושא מפולוצק, ניו יורק תשט"ו [פיוטרקוב תרס"ג], **קול שמחה**, פרשת ויצא, עמ' 22-23). ראו דיון בדברים אלה במאמרה של קויפמן, 'והנה בקהלת', עמ' 346-347.

לסגולותיו הוא מוכן לקחת על עצמו את התפקיד; אך הוא מורה שמגיע לתפקיד יחד עם הכרה עמוקה – ואולי אפילו כואבת – בפגימות שלו, באנושיות שלו. המודעות לחסרונות ולפגמים שבו מסייעת לרש"ב להגיע לתפקיד לא כסמל ריק הנובע מהעמדת פנים ואחיזה בדימוי של המורה היודע־כול, אלא מתוך כנות פנימית, שמתגלה כבעלת כוח משיכה עז לתלמידיו. רש"ב איננו שואב את כוחו מסמכות חיצונית או מכריזמה אלא מרצונם של התלמידים להתקשר אליו ולזכות לקרבתו וחסותו. דמותו של רש"ב כמורה היא דמות אנושית שמוכנה להישיר מבט גם אל חסרונותיו שלו, ומהם אל חסרונות התלמידים. ההיכרות הקרובה של המורה עם המקומות הנמוכים בעצמו ובתלמידיו מאפשרת לו להיות עם תלמידיו השרויים במקומות אלה ולסייע להם.[46]

ומעולמו של רש"ב לעולם החינוך בן זמננו.

אומנם התנועה החסידית היא בעיקרה תנועה רוחנית־דתית אולם ניתן לראותה גם כתנועה חינוכית שהקשר בין הצדיק לבין חסידיו וחינוכם לאור תורתו עמד במרכזה. על כן בכוחה לשמש מקור השראה לכל חינוך באשר הוא ולשמש 'מורה דרך' לאפשרות ליצור חינוך המכוון לחיים בעלי משמעות שתכליתו היא חיזוק הקיום הפנימי של האדם.[47]

מרטין בובר עסק ב'חינוך השוליאי' ועמד על ההבדל בינו לבין המקובל כיום ביחסים שבין מורה לתלמיד:

> היה זמן, היו זמנים שלא היה קיים ייעוד מיוחד למחנך, למורה, ואף לא היה צורך בו. חי היה הרב, אם פילוסוף או צורף, עוזריו ושוליותיו היו חיים בחבורה עמו, הם היו לומדים מפיו מה שהוא היה שונה להם ממלאכת ידו וממלאכת רוחו, עם שעשה אותם שותפים למעשה, ואף לומדים היו הללו כשהוא והם לא היו מתעסקים בכך מפורשות, לומדים בלי להרגיש, לומדים את סוד החיים האישיים, הם היו מקבלים את הרוח... המעשה החינוכי גורש מגן עדנו של סדר שכולו תום לבב... אף על פי כן משמש הרב דוגמה למורה.[48]

'החינוך השוליאי' הוא דרך חינוכית שבה המורה יוצר רוח המעוררת את רוחו של התלמיד באופן בלתי אמצעי. מערכת החינוך בימינו אינה בנויה בדגם זה, ועם זאת קבע בובר כי למורה בן זמננו יש מה ללמוד ולקבל מרוחו של חינוך זה.

46. דיון מעניין ביחסי רב ותלמיד ובהצגה מכוונת של דמות הרב כבעל חולשה אנושית, כאמצעי לנטרול הערצה עיוורת ומוחלטת של התלמידים ראו במאמרו של א' הכהן 'סיפור פגישת אליהו ואלישע', **דרך אגדה** ו, תשס"ג, עמ' 33–40.
47. י' שכטר, **שבילים בחינוך הדור**, תל אביב תשמ"ח, עמ' 235. ראו גם פ' וקסלר, **החברה המיסטית: חזון חברתי מתפתח**, ירושלים תשס"ח, עמ' 168, 183–184.
48. מ"מ בובר, 'על המעשה החינוכי', **בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההוויה**, ירושלים 1963, עמ' 245–246.

בובר עסק בדמותו של המחנך כמי שתפקידו לראות את תלמידו כאדם שלם, על הנגלה והנכסה שבו ולסייע בעדו לפתח את אופיו הייחודי. אליבא דבובר, הדרך שבה המחנך יכול לפגוש את הווייתו השלמה של החניך עוברת בהכרח במוכנותו של המחנך להופיע בפני תלמידיו במלאותו. "המחנך אינו צריך להיות גאון מוסרי כדי לחנך בעלי אופי, אבל צריך הוא להיות אדם חי, שלם, המביע את עוצמתו ישר לזולת".[49]

במחקר העוסק במטפורות וחינוך מקובל לומר כי כדי לחשוף את מרב נקודות המבט על נושא מסוים, ישנו צורך במכלול של מטפורות. כל מטפורה היא אלומת אור מסוימת הנשפכת על העצם שרוצים להאיר; בהתאם, ככל שנאיר אותו יותר - כך תגבר בהירותו.[50] ביכולתו של המוח האנושי להבין בו בזמן מטפורות משלימות ואף סותרות של אותה תופעה. לכן חשוב להעניק כר פעולה נרחב למטפורות שונות שיעשירו את הבנתנו את תפקידו של המורה.[51] ריבוי מטפורות מעשיר את המחקר ושימוש במטפורות מנוגדות יוצר מתח בריא ומונע 'הפרזה תיאורטית'.[52] לטענתי, לא די בריבוי מטפורות אלא יש צורך במתן לגיטימציה למטפורות אותנטיות ודינמיות. 'המטפורה האידיאלית' יכולה לתרום למורים בהצבת רף גבוה שאליו יש לשאוף, כמעין מחוז חפץ. עם זאת, חסרונה הוא בדימוי המעט־פלקטי שהיא יוצרת, בחד־ממדיותה ובפער בין היעד שהיא מסמנת לבין המציאות שהיא לעולם מורכבת ורבת פנים.

המשותף לכל המטפורות שהוצגו במאמר זה הוא שהן עושות שימוש במטפורה שגורה ומפורסמת אך מאירות אותה באור חדש. רועה הצאן איננו רק רועה הדואג לצאנו ומוביל אותו בבטחה למחוז חפצו, אלא גם אדם שמתרשל בתפקידו ונרדם - ודווקא משום כך ראוי לתפקידו. החכם יכול לגאול את תלמידיו משבָיָם אך בינתיים הוא כלוא יחד עימם בבור. הרופא מצד אחד דואג לרפואת החולים אך המחיר הגבוה שהוא גובה בעבור הטיפול מעורר תרעומת. ניתן לכנות מטפורות אלו 'מטפורות שבורות' כלומר מטפורות שבאופן מודע

49. מ"מ בובר, 'על חינוך האופי', **תעודה וייעוד: חלק ב**, ירושלים תשמ"ד, עמ' 367. באופן דומה יצא צבי לם נגד הניסיון להצביע על אידיאל מסוים של המורה הטוב. הוא קבע כי לעולם "מורה טוב הוא טוב על פי דרכו" (צ' לם, **ההגיונות הסותרים בהוראה: מבוא לדידקטיקה**, בני ברק 1973, עמ' 261) אל מול הגישות המנסות לייחס למורה הטוב תכונות מסוימות טען לם כי מורים טובים אינם דומים אלו לאלו, ותכונותיהם שונות, אך מה שמאפשר להם ליצור את המגע המחנך עם תלמידיהם הוא היכולת להיות הם עצמם, לנהל באופן נכון את תכונותיהם האישיות ולנהוג על פי רגשותיהם באופן אותנטי. ראו גם ק' רוג'רס, **חופש ללמוד**, תל אביב 1977, עמ' 110-111.

50. צור ואחרים, **הזמנה למחול**, עמ' 45.

51. ד' ענבר, 'הכלא החינוכי החופשי: מטאפורות ודימויים', בתוך: א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן**, רעננה תשנ"ז, עמ' 125-109, וראו במיוחד עמ' 111.

52. א' ספרד, 'שתי מטפורות של למידה והסכנות הטמונות בבחירת אחת בלבד', **חינוך החשיבה** 19, סתיו 2000, עמ' 25.

אינן מציגות דימוי שלם, נוצץ ומושך אלא מציבות מראה מול המציאות ומשקפות אותה באופן אותנטי וכן. הן מסמנות סיטואציה מורכבת, שבה מצד אחד ניתן מקום לחוזקות ולכישרונות ומצד שני יש בה גם התבוננות מפוכחת על החולשות והפגמים.

חתימה

על הפסוק "הרופא לשבורי לב" (תהלים קמ"ז, ג) מובא בשם רש"ב: "שצריך בודאי לב נשבר אך שצריך להיות שלם ג"כ ושניהם יהיו יחדיו תואמים שבור ושלם".[53] רש"ב מכוון בדבריו לעמידת האדם מול האלוהים, אולם בהקשר למאמר זה – ולדיון באופן שבו משליו של רש"ב משרטטים את תודעתו העצמית כצדיק וכמורה דרך לתלמידיו[54] – ניתן לומר כי גם בעמידת האדם־המורה מול עצמו ומול תלמידיו, דווקא השבירה היא המאפשרת שרטוט של דמות שלמה, נושאת הפכים, המאפשרת לתלמידיה להתקרב אליה וליצור איתה מערכת יחסים שיש בה גילוי פנים ואמת. שבירתה של המטפורה היא המבססת את האותנטיות והאפקטיביות שלה בהבניית הזהות העצמית של המורה בתוך מסעו האישי כאיש חינוך ובזיקות שהוא יוצר עם תלמידיו.

53. ברגר, **שמחת ישראל**, תורת שמחה, עמ' פז, אות קכח.

54. ביטוי שטבע א' צדרבוים. ראו בספרו: **כתר כהונה או דברי הימים לכהני האמונה הישראלית ובנותיה**, אשדוד תשנ"ו (אודסה תרכ"ו), עמ' 128.