

## אירוע: על קריאה מוטעמת

### פתיחה

האירוע המתואר להלן (יחד עם אירועים רבים אחרים) שמור עמי זמן ממושך. העילה להצגת אירוע זה כאן היא השתתפות בישיבת צוות המכללה שבה נדונו הרציונאל והתהליכים לקראת המכלול. נציג האגף תיאר בפגישה את השלבים הנחוצים, וחברים בצוות הגיבו. הכול מבינים את החשיבות והמשמעות, אלא שבנקודה בסיסית מאוד, כאילו בשולי הדיון, החלו מתבררים עקרונות של טקסט ועיון לעומת כלי המחקר; של מערך נפשי של לומד מתוך הזדהות במגמה של חתירה למסירות, לטוטאליות ולהפנמה, לעומת הנטייה לסגנון רלאטיבי, לשיקול דעת, למיקוד, לביקורת ולהכרעה. נשמעו תגובות שהדגישו משמעות ומהות לעומת גישה לטיפוח כלים המשמשים את הטקסט; של המגמה המדגישה את הייחודי בעולם הישיבה לעומת הנטייה המדגישה את המקרי, השולי, אולי הלא עיקרי. בלשונו של שוואב<sup>1</sup>: הסובסטאנס לעומת הסינטאקס.

תמציתו של העיון, שהיה נראה לכאורה צדדי, התמקד בשונות העושה את הפער המהותי שבין עקרונות לימוד תורה על פי תפיסת בית המדרש הישן על כל מכלול ההשתמעויות העולות מכך לעומת התחשבות בפיתוח טכניקה או טקטיקה של כלי לימוד המבוססים על השיטה המדעית. אנשי האקדמיה שבצוות דיברו בשבח השילוב ההכרחי, ובהבינם את חשיבותם של הכלים האקדמיים, המעשירים את יכולת ההבנה והעיון, עיגנו וביססו את תפיסתם. חברים אחרים עמדו על עקרונות לימוד התורה מתוך כפיפות אל כלי העיון שעולם הישיבה טיפח ואימץ משך כל שנותיו, ואלו עומדים לכאורה מול ההגיונות שבתשתית העולם המאפיין "אוניברסיטה".

איש האגף, שכבר התנסה בעימותים כגון אלו, הציג עמדה הרואה בשילוב ההכרחי את המפתח המוביל ל"היתר" המוליד למכלול, ומנהל המכללה, בדברי סיכום קצרים, ניסח – באופן אינטואיטיבי ומוזהיר – את עמדות שני הצדדים שהדיו כבר נטועים מאז עידן ההשכלה. בדבריו הציג את עקרונות הגישה האקלקטית שבה מחויבת ההתייחסות לשתי התפיסות גם יחד, המעוגנות בבסיסים אידיאיים ומתודיים, ובכל זאת לאחוז בזה ובוזה מבלי לאבד או לוותר על שום עיקרון שנוהגים בו מכבר.

1. שוואב הרבה לדבר על התבונה ההכרחית שבין מהות העניין עצמו (סובסטאנטיבי) לבין הכלים הפרקטיים שייעודם לממש, ליישם, את כל העולה מן המהות (פראקטיסי) ועל השילוב ההכרחי שביניהם. ראה:

J. Schwab., "Problems, Topics, and Issues", in Elam Stanley (Ed.), *Education and Structure of Knowledge*, Rand, Chicago, 1964.

— — — "The Practical: A Language for Curriculum, *School Review*, Vol. 78, November, 1969.

— — — "The Practical: Arts of Electric", *School Review*, August, 1971.

— — — "The Practical Three: Translation in Curriculum", *School Review*, Vol. 81, August, 1973.

ראה גם תקציר מעובד יפה בקורס לתוכניות לימודים, האוניברסיטה הפתוחה.

ויכוח זה אינו חדש, וכבר נוסח במסגרות שונות ובאופנים שונים. שאלת ההבחנה בין הטקסט והמהות, בין עיקר המושג על עקרון המחויבות וההשתמרות לבין טיפוח עקרון השינוי וההתחדשות היא העומדת בבסיסן של נורמות הקובעות בסופו של דבר התנהגות וזהות תרבותית-חברתית. על בסיס זה נבנו ושגשו, או למצער מעדו וקרו, מוסדות חינוך וארגונים תרבותיים וחברתיים. הוותיקים שבינינו יזכרו לבטח דיונים וויכוחים רבים בהיסטוריה הקצרה של תולדות החינוך הדתי<sup>2</sup> בישראל המתחדשת. מבוא קצר זה לא יועד לתאר היבטים אלו, אף לא להפנות להערות שוליים, אלא לספק רקע לאירועים שנחוו בכיתות השתלמות למורים ולשמש במידת מה בבואה לתובנה העשויה להעשיר את ההתנסות בכיתות ההוראה שלנו במכללה. אפשר שמתוך מודעות ונכונות לקרוא תפיסות יסוד בהתנהגותנו, נבין טוב יותר את עולמם של הלומדים הנתונים לפי שעה להשפעתנו.

## קריאה מוטעמת ו־ Charles Laughton קורא בתנ"ך

### האירוע בקצרה

באחת ההשתלמויות של ר"מים, בשעת דיון על תפקידו של רב בית-ספר, הושמעה קלטת של שחקן אנגלי ידוע הוא Charles Laughton, הקורא פרק ק"ד בספר תהילים. התגובות היו מקוטבות: החל מביטויי הנאה ורצון להקשיב פעם נוספת; השוואה לאופן ההקראה של נחמה ליבוביץ וקוראי תנ"ך "מקצועיים" (לצורכי טקסים ממלכתיים ברדיו ובטלוויזיה), עד לביטויים של אי-נחת כמו התנגדות לעצם ההשמעה; הסתייגות מן האינטונציה; הפגנת שעמום וסירוב לעקוב אחרי הטקסט העברי; מקרה של עזיבה מופגנת של חדר הלימוד מתוך התרסה על "אפיקורסיות"; חוסר רצון "המעוגן בהלכה" לשתף פעולה בדיון שבה בעקבות ההשמעה, וטענות של מעין איפכא מסתברא בדיון על הגבולות של קריאה מוטעמת ועקרונות ההמחשה בשיעורי היהדות.

### הרקע

כיתת הלומדים היא של רבני בתי-ספר. כיתה זו מתכנסת לעתים מזומנות במסגרת השתלמות או שבתון. הנושא שהטריד חלק ניכר מן החברים הרבנים היה האופי הניתן למסיבת הסיום הנוהגת בבית הספר. בית הספר נוטה להעלות מחזה או מסכת המשולבים בריקודים משותפים לבנים ולבנות, שירה וכיו"ב. חלק מן הרבנים – החייבים מתוקף תפקידם להיות נוכחים באירוע, ובתוך כך לברך את התלמידים המסיימים ואת הוריהם – מסתייג מכל מה שקשור בכך. חלק מן הדיון שלהלן משקף גם דיונים והתלבטויות שבחדרי מורים.

2. ראה למשל העימותים שהיו בין התיכון הדתי בימי הבראשית של הישיבה התיכונית. בין הישיבות הקלאסיות ואוניברסיטת בר-אילן; את קשייה של המחלקה לתלמוד באוניברסיטה זו והמחלקות האחרות במוסדות אקדמאיים אחרים; את קשייה של המכללה לבנות ודבריו של הרב שך לענין זה; את התהליכים של עיבוד המושג "משניות קהתי" או "תלמוד שטיינזאלץ" ושאר אירועים שכבר נחו, והיום הם מתוארים כקשיי הסתגלות או הערת שוליים היסטורית-תרבותית שהם עניין לחוקרים.

מסביב לשולחן יושבים שלושה עשר משתתפים: חמישה ר"מים בישיבה תיכונית, הלומדים לקראת התואר מורה בכיר; שישה רבני בתי ספר, המשמשים גם כרבני בית כנסת או קהילה (אלה מקפידים על לבוש תקני-רבני בסגנון ליטאי מובהק); שני האחרים, הלומדים במסגרת של משתלמים רגילים, משמשים בתפקיד של מפקח-מדריך. שבעה מן המשתתפים הם – בהכללה – מיוצאי עדות המזרח, בתוכם שניים ממוצא תימני. להלן תקציר מתוך רישום של ראשי פרקים שנעשה על-ידיי ובעזרת אחד המשתתפים<sup>3</sup>, והושלם מיד בתום האירוע. התיאור הוא מציאותי.

## הדיון

הקיצורים הנוהגים להלן: **מ** = מנחה (אני); **ר** = רב משתתף.

**מ**: ...ראוי היה לסכם את שתי הפגישות הקודמות שהוקדשו לבעיית ההמחשה בהוראה הקשורה להיבטים דתיים; אך נתבקשתי הפעם על ידי מספר חברים להעלות את נושא "מסיבות הסיום". אחד החברים הגיע למבוי סתום בפגישתו עם מחנכת הכיתה ועם מורים מצוות ההוראה בבית ספרו. הכיתה המסיימת מבקשת להעלות מחזה, שקטעים ממנו – לדעתו – אינם ראויים למעמד. חבר נוסף כאן מצטרף להרגשה זו, ושניהם עומדים לסרב להשתתף באירוע. מן הביורורים הטלפוניים שעשיתם קודם לפגישה זו עלה, שרוב המשתתפים מתקשים לנקוט עמדה; לשניים מן הנוכחים, כדבריהם, "אין בכלל בעיה עם זה". ביקשתם להקדיש פגישה זו לדון בעניין.

**1ר**: שיהיה ברור! לא שאין לי בעיה, אלא אני מרגיש מחויב לבית-הספר. זו הנטייה ברחוב, וכרב בית הספר אני בפנים. אם אטיל כל הזמן וטו, יתרחקו ממני המורים והתלמידים, ובמה הועלתי.

**2ר**: אנחנו חלק מן הקהילה, ועלינו לשתף פעולה. איני רוצה להרחיק את המורים מן המושג "הרב". לקח לי זמן לכבוש את מקומי בבית הספר.

**3ר**: בקיצור, אתה רואה הידרדרות ונותן לה יד?  
[שתיקה. 2ר מראה סימן שאינו נענה לאתגר].

**4ר אל 3ר**: מה זה נקרא לתת יד?  
[תגובות: לתת יד זה לשתוק ולא למחות. צריך לזעוק. כבר עוברים את כל הגבולות].

**3ר**: אני מוכרח לזעוק. אתם לא רואים מה הולך מסביב!

**5ר**: יש פסקי הלכה ברורים ויש שולחן-ערוך; מצד שני יש התנהגות הסותרת הלכות ברוחות, ורב צריך לנקוט עמדה.

**2ר אל 5ר**: אני יודע את ההלכה, איני זקוק להדרכתך. אז מה אתה עושה.

**5ר אל הקבוצה** (בהטחה ובהרמת קול): איני מבין מה ההתלבטות. הודעתי למנהל, דיברתי עם חברים מוועד ההורים. הם שמעו את מה שהיה לי לומר.

<sup>3</sup> שניים מן המשתתפים לא הרגישו בתחילה נוח בהקלטת הפגישה; כנגד זה רצו רוב החברים בפרטיכל אמין של כל הפגישות. דו"ח זה נמסר בדרך כלל לחברים לקראת הפגישה הבאה. בכך הוא משמש לצורכי חזרה, לחשיבה מחדש ואולי לשם "העמדת דברים על דיוקם".

**ר' אל 5:** ואף על פי כן, מה אתה עושה?  
[תגובות: הרב מנסה להרגיע בתוך שהוא מוזג לעצמו שתייה. ר' נראה כמסתגר, ואינו מתייחס לפנייה הישירה].

**ר' 7:** בילדותי אני זוכר שהעלינו מחזות, ועוד איך! כולם באו. עד היום איני יכול לשכוח את הרושם שזה עשה עלינו כילדים.

[תגובות של קוצר-רוח וזלזול. נראה כי ר' אינו חש בדבר וממשיך:]

**ר' 7:** העלינו מחזות על גיבורי ישראל — כמו יהודה המכבי, חנה ושבעת בניה, יהודית והולופרנס, ברכוכבא — ומחזות הקשורים במסעי הצלב ובקידוש ה'. בתי הספר ותנועות הנוער החרדיות היו מביאים לקראת ימי הפורים, ובמיוחד לפני חנוכה, את ציבור ההורים הגדול למחזות מחנכים. אי אפשר לשכוח את החוויה המחנכת, ומה יש לנו כיום הזה?

**1:** נא לא להיסחף!

[קלטתי, וכמוני כנראה גם אחרים, נימה של אירוניה אצל חלק מן החברים].

**ר' 7 (ממשיך בהתלהבות):** הגולם מפראג ועוד. מה יש?! חסרים לנו גיבורים?

**ר' 8:** בדור שלנו יש גיבורים ממש, כמו הבבאיסאלי, הרבי מלובביץ', הרב קאפח וגדולים אחרים. מדוע שלא יעלו אותם במחזה?

[הערות: תמימות או היתממות; תגובות של חוסר סובלנות. לא הגבתי.]

**ר' 2 ישירות אל ר' 7 ור' 8:** והרב שך!

[ר' לא הסתיר נימת לגלוג. שלושה ר"מים, ושלושתם מיוצאי מרוקו, הגיבו בכעס. נשמעו קולות: "מה ההתנשאות הזאת". "קצת יראת שמים לא מזיקה כאן". הלגלוג תורגם להתנשאות. הרגשתי בהם שנעלבו. חברים מפנים מבטם אליי.]

**5 אלי':** כמנחה הקבוצה. כבודו יעשה קצת סדר כאן.

**1 אלי':** איני זקוק לשיעור על יראת שמים. מה זה, אני שומע איום?

[הדברים נאמרו בטון של שובבות ורצינות, אולי מתוך כוונה להמעט מתוקפם].

**מ:** זו פגישתנו השלישית. כולנו מתמידים לבוא. מסתמא הפגישות חשובות לכם. כבר הכרנו ברמות שונות של היבטים ודרכי הבעה מגוונים. למדנו לדעת כמעט בוודאות מה מייצג כל אחד, באיזה בית-מדרש צמח ומהן נטיותיו והדגשותיו. ובכל זאת שוב שמענו, זמננו מצומצם. חשוב להבין את ההיבט של הזולת מול נקודת המוצא שלנו. נקשיב תחילה אל עצמנו. בבוא הזמן, לכשנהיה מוכנים, יתגבשו בוודאי פתרונות רצויים.

**ר' אל ר' 7 ור' 8:** שמעתי נכון? לא הצגתם שום דבר מן התנ"ך? הייתכן?

[האינטונאציה היא של אירוניה וביקורת. האם הבין ר' את משמעות דבריו? אכן, אין מחזה ונושא או גיבור מן התנ"ך. אפשר שזו הארה-הערה מקרית? ר' 7 ור' 8 שישבו קרובים זה לזה (לפתע תפסתי! הם הרי נוהגים תמיד לשבת סמוכים זה לזה ולהחליף מבטים, פתקים ולחישות) כאילו דרוכים להגיב, התגבשו לקבוצת עמדה והחליפו מבטים והתלחשו. הכול הרגישו בכך. ידעתי שהתייחסו להערה. לא ידעתי על מה דיברו.]

עד המשכו של הדיון יוצג כאן הרקע בהרחבה.

שני הדיונים האחרונים שקדמו לאירוע זה הוקדשו למשמעויות השונות של ההמחשה בהוראה. עקרון ההמחשה, במשמע של קירוב ופישוט החומר, נדון ללא קשיים מיוחדים.

אחד ממורי המכללה נחשב מומחה בתחום הטכנולוגיה החינוכית, והוא מרכז חוג בתחום זה. במסגרת שיעוריו מכינים המשתלמים "ערכות לימודיות" כחומרי המחשה. חלק מעבודות אלו כבר נודעו במכללות נוספות, ומהן אף נמצאו במסגרות בתי הספר. באמצעותו של מורה זה למדו המשתלמים לראות את עיקרון ההמחשה כמייצג את המיטב שבהוראה ואת ההישג שבלמידה. במסגרת הפגישות בכיתת השתלמות זו דיברנו לא אחת על כמה מן התפיסות של ה"הוראה המשקמת", המעדיפה להדגיש את החתירה לטיפול ההפשטה בהוראה ונוטה להסתייג מטכניקת ההמחשה. העדפה זו מבוססת על ההנחה שתלמידים המתקשים בחשיבה נוטים בדרך כלל להעביר את האחריות על הלמידה אל הדגם המייצג, המומחש. "העברה" שכזו יוצרת תלות בין התכנים ובין הדגם, ותלמידים מתקשים להינתק ממנה.

חלק מן המשתלמים הדגימו עיקרון זה בהתנסות אישית שלהם מתוך סגנון הלימוד הנקוט בישיבה הגבוהה; סגנון זה מעדיף בדרך כלל שלא לעשות שימוש באמצעי המחשה, אלא מכוון לתכלית של לימוד בדרך ההפשטה דווקא. הלימוד הישיבתי נוהג לברר עיקרון בדרך של משא-ומתן פתוח, שבו מוטלת האחריות על כלל הלומדים. רוב החברים בכיתת ההשתלמות עמדו בהצלחה ב"כאילו עימות" שבין אותו מורה מומחה במכללה, המטפח את עקרון ההמחשה, לבין המורה (כותב שורות אלו) המחייב את עקרון ההפשטה. עד לנקודה זו, כאמור, לא נתעוררו קשיים מיוחדים, והחברים נקטו עמדות וביצוע בהתאם לנטייתם וליכולתם.

הבעיה החלה כאשר הדיון הסתעף – ו"ההסתעפות" היא אחד מעקרונות ההוראה המשקמת – אל השאלה בדבר "...הגבולות המטא-פיזיים של ההמחשה שיש בהם יסודות של כפירה באל..."; או למשל "...עד כמה אפשר או מותר להמחיש דברים בתוך לימודי-קודש?" חלק מן המשתתפים מצאו לייחס את עניין "לא תעשה לך פסל וכל תמונה" (שמי כ ד) לשם צימצום גבולות ההמחשה, לאמור: "...מותר וחשוב להמחיש שור שנגח את הפרה; מעות מפוזרין, עשויין כמגדלים או משלחפי שלחופי... (בבא מציעא כה ע"א); גובה המזוזה; הדגמת בניית עירוב; סוכה. הבעיה היא כיצד ממחישים כרובים, הר"סיני, קדושה, ובמיוחד כיצד ממחישים את דברי ה' בעקידה, במעמד הסנה, או את משה רבנו במעמד הלוחות.

החברים ר 5 ו-ר 8 שבקבוצת ההשתלמות הדגישו: "...כיצד בכלל ניתן לקרוא, בהקשר שהוא מחוץ למקום ולזמן הראוי לו, פרק בתנ"ך, שבו מדברים ה' או משה, בלי לעבור את גבולות הקודש, בלי לעשות את הקריאה כאילו היא ספרות חילונית או תיאטרון, ובכך להגיע לחילול ה' רחמנא ליצלן? בהקשר זה הוזכרו "קריאת שמע" הנוהג מידי בוקר ב"גליצה" ל"י, וההקראות הקבועות האחרות של פרקי היום בתנ"ך הנוהגות ב"קול-ישראל". האם "אין בכך מידה של חילול ה', כשהקורא פרקים אלו הוא יהודי שאינו חובש כיפה ועומד בחזקת מחלל שבת שאינו ירא שמים כלל ושחל עליו הכלל 'מורידין...?'". ר 7 עוד הוסיף לטעון (ובכעס): "יומה בקשר לאותו שחקן תיאטרון – הידוע כאנטרדתי והלוחם ביהדות הדתית – הקורא פרקי תנ"ך בטקסי יום השואה, ביום הזכרון וביום העצמאות לעיני כל ישראל? ומה לגבי אשה כנחמה ליבוביץ הקוראת תנ"ך בפרהסיה?"

הדיון האמור אינו עניין לאירוע זה אלא בספיחיו. בעקבות שתי הפגישות האחרונות שהיו אינטנסיביות מאוד, החלטתי לשבץ בשיעור הזה השמעת קלטת שבה קורא Charles Laughton פרקים בתנ"ך, ולהראות בדרך זו מעין המחשה של הדיונים הקודמים. ביקשתי שחבורת הלומדים אכן תתנסה בפועל בהתנהגות שדיברו בה. הנחתי, שיש בה,

בקלטת זו, כדי להשיג שתי מטרות: האחת, לשמש מעין סיכום לדיון בדבר ההמחשה, ופרשנות לטקסט מתוך אינטרפרטציה אפשרית... "בנוסף לכך איש תיאטרון, גוי, הקורא תנ"ך"; והאחרת, קשורה במידת מעורבותו והתנהגותו הגלויה של רב בית-ספר המוזמן להיות שותף למסיבת גמר שאינה לרוחו. הנחתי, שחשוב להביא קבוצה זו לידי התנסות ממשית במתח שעסקנו בו.

חשוב היה שחברים בקבוצה זו יתנסו אכן ביכולת הגנה על עקרונות או נושאים שיש בהם – לדעתם – "אבק של חילול ה'". יעמדו על שלהם ובלבד שידעו להוכיח שאכן שקלו כהלכה, יחד עם הוכחת הנכונות לכבד – לא להסכים – את דעתו של הזולת. שקלתי גם השלכות אפשריות של פגיעה בזכותו של פרט המבקש להישמר ממה שהוא חושב או מרגיש כחילול ה'.

הגעתי למסקנה שבנסיבות המצטרפות, מאחר שהנוכחים כולם הם בחזקת רבנים המורגלים להביע עמדה (ופחות מכך לשמוע מתוך אמפתיה), ראוי שיתנסו שימצאו לנכון להגן על אמונתם ועקרונותיהם וידעו למצוא את הדרך האחראית והולמת להביע זאת בדרך שהנמען יהיה מסוגל לשמוע, אולי להבין, לקבל – מבלי להיות נפגע העלול לאטום עצמו מתוך התחפרות ללא מוצא. כל זה סיפק לי סיבה חזקה להשמעה הזו. ראשיתו של המהלך כבר תואר לעיל. בנקודה זו של הדיון, כך חשבתי, נמצאה ההזדמנות היעילה לקשר קצוות. וכך הצגתי את הדברים:

**מ:** אשמיע לכם קטע מספר תהלים בשפה האנגלית. פתחו נא בפרק "ברכי נפשי" (תהלים קד). אלה המתקשים בהבנת השפה, התבוננו נא בפסוקים. אקדים לציין בתחילת הפסוק את מספרו, כדי שתוכלו לעקוב. נסו נא להתרכז.

**57:** מה כל זה ולשם מה?!

**17:** מדוע כבודו קצר רוח? ימתין נא מעט.

[17 כבר אינו מסתיר סימנים של חוסר סובלנות כלפי 57.]

**87:** כן, אבל מה זה. בטח שיעור אנגלית?

[לא הצלחתי לפענח הערה זו. ההקראה החלה. ההקשבה דרוכה והכול מרוכזים. בקטע המודגש מאוד של "מה רבו מעשיך ה'" ניכרת תזוזה. אפשר שרמזה על התרגשות מתגברת.]

**97** (בנקודה זו סוגר בלא-עדינות ובהפגנתיות את הספר): מה זה?!

[תגובות: "מה זה, תנו לשמוע". "דרך ארץ בבקשה". מתח באוויר.]

**57:** עד כאן (סוגר את הספר). אדוני, מר יאיר, הגזמת.

[מכבר ידעתי, שכל אימת ש-57 מתחיל ב"אדוני", הוא מאותת על מתח מצטבר העומד להתפרק בדרך כלשהי. בינתיים תגובות: שה... שה... וההקראה הסתיימה, ואחריה דממה שנראתה ממושכת. לאחר זמן שאלתי:]

**מ:** יש תגובות?

[מכאן ואילך היה הקצב מהיר מדי. להלן קטעים מן הנאמר.]

**17:** מרתק. איזו עוצמה! אפשר לשמוע זאת בשנית? (קולות הסכמה).

**27:** זה היה חידוש.

87: על מה אתם מדברים?

47: מפליא! אמרת שהקורא הוא שחקן. האם הוא איש דתי?

ר: נו, באמת, זה רלוונטי?

ר: באמת קריאה טובה. הרגשתי משהו מרענן. אפשר שנתבהרו לי דברים נוספים.

ר: מסכים. ייתכן לראות את הפרק באור נוסף. לא חשבתי על כך.

ר: כיצד אפוא נוהגים בטקסט שהוא חלק משיגרת תפילה הנחשב ל"קדוש ממש", והוא נקרא עלידי "שחקן ועוד גוי"?

[לא הצלחתי לשחזר את זהותם של הדוברים האחרונים].

57: כל העניין אינו נראה לי. 47 שאל, וגם אני רוצה לדעת, האם הקורא הוא איש דתי?

37: מה העניין הזה? מה לנו ולקריאה זו? מוגזם.

[קולות נוספים: גוי קורא... הגשמת האלוקות... סילוף הכוונה... זו הצגת קרקס. כך

מדברים בתיאטרון לא בתנ"ך.]

מנקודה זו החל ויכוח שנשמעו בו הערות שונות כמו: "קבל האמת ממי שאמרה"<sup>4</sup>; "מורה חשוב לו מאוד שיעשה בדיקה קפדנית של מקור הטקסט שיהיה ממקור של קודש"; "אי אפשר לנו לדעת את מידת ההשפעה ההרסנית האיטית שיש על ראיית דברים או על שמיעת דברים שאינם מהוגנים. יש לשמור על קדושת העיניים ולא לטמא את האיברים החושיים", וכיוצא בהן הערות ששטפו זו את זו. בתוך כך נסתיימה הפגישה.

הניסיון לימדני שתלמידי ישיבה, הדבקים מאוד בהתנהגויות ומקפידים במגבלות ששמו על עצמם, מתקשים לקרוא ולהתייחס לטקסטים המובאים לכיתה שאינם מ"מקורות של קודש". עניין זה של מתח, המתעורר כמעט בכל מחזור לימודים חדש, משאיר רישומו על מקפידים אלו לזמן מתמשך. יש לעתים כאלה הנוטים להסתגר, ובמשך זמן ניכר לא לשתף עוד פעולה. דמיינתי צורות שונות של תגובות והתנהגות, אך לא העליתי בדעתי ולא חשתי, כמו בפעם הזו, בהבדל התגובה של רב המקפיד לזהות עצמו תמיד כיוצא מזרח-ספרד לבין אחרים בקבוצה, ש"עיקרון הזהות" בוודאי אינו הכרח. חשבתי שמן הראוי לבדוק תגובות במכונים אחרים, אצל תלמידים שעודם לומדים ושאינם רבנים, או שאוכלוסיית תלמידיהם דומה בהרכבה לאלו שתוארו לעיל. האם החריגה מגבולות המוכר לי היא מקרית או תופעה אפשרית, שבה גוברת הנטייה של רב ממוצא מזרח להקצין עמדה בנסיבות דומות?

אירוע זה, כמו האחרים, הוא מטבעו חד-פעמי, ולא היה ניתן לחזור עליו באופן שהתרחש. לכן זימנתי הקשרים מזדמנים. שחזרתי אירוע זה במכונים אחרים – פעמיים על ידי הצגת האירוע כמות שהוא ובקשת תגובות, ושלוש פעמים בהצעה כעין זו: "הייתה לי חוויה מעניינת, ואני מבקש לשתף בה אתכם". רק במכון אחד הייתה להשמעה אופי של "הצגת עוד פריט טכני בהמחשת הקראה טובה", ללא הערות שמעבר לציון העובדה שההקראה מעניינת או מרשימה. מכון זה אכן ידוע בפלוראליזם הייחודי שהוא מצטיין בו. במכונים האחרים ניכרו סימנים של אי-נחת מצד אחדים, ובמכון אחר טרחו תלמידים להביא ממקורות היהדות הסתייגות לעיקרון שנדון כדי להוכיח שאם

4. רמב"ם בהקדמתו לאבות.

אפשר להיעזר ממקור של קודש, מדוע אם־כן "להתלכלך" ממקורות העשויים לזהם. אם "היהדות" אינה מאשרת את הנושא, משמע שחבל על הזמן, וצריך שלא להתרשם יתר על המידה מדברים הקשורים בעולם החולין.

בתוך כך מצאתי בחלק ניכר מן המכונים התנהגות אופיינית שנטתה לחזור על עצמה באופן שאי־אפשר היה שלא להתרשם שהיא דפוס. נמצא שתלמידים הנוטים להירתע מנושאים או מדברים שאינם לגופו הטכני־מטריאלי של השיעור עושים זאת בדרך של הפגנת שעמום, בהתעסקות בספר קודש אחר או בדרך שתוארה למעלה. התברר לי שהמשותף לתגובות ההסתייגות הקשה היא שמרבית ה"מגיבים" משתייכים לקבוצת המזרח שנטו לאמץ הרגלי מנהג אשכנזי (בהכללה). עניין זה חזר על עצמו בכמה כיתות מכון נוספות. עוד נמצא שאותם ה"מגיבים" האשכנזיים המקפידים על הרוב בהתנהגות לא גילו נטייה להיות מעורבים בדיון או בהנמקות, ובמפורש לא בדרך של קפדנות כפי שתוארה: "איך לי עניין בכך"; "תעזוב אותי במחילה", זה לא כל כך חשוב"; "על מה להתרגשות? עמא פזיזא!"; "חריג, נכון; אז מה העניין!";

גישות מנוגדות אלו הן עניין לעצמו, ואולי ראוי להרחבה, וזו לא תיעשה במסגרת שכאן. סקרנותי גברה בשל העובדה שעניין זה כבר התברר בכיתה שלפנינו בדיונים שהתבססו על טקסטים הדנים בנושאי מזרח ומערב. קבוצה זו ביררה מערכת מושגים ועקרונות המאפיינים – לדעת המשתתפים – את חכמי המזרח (או בכלל: את יהודי המזרח). בין המושגים והעקרונות שנתלבנו הייתה הנטייה המאפיינת – שוב בהכללה רבתי – חכמי מזרח: לקבלת הזולת האחר מתוך מגמה של נתינה וויתור. התנהגות זו נובעת מעיקרון מובנה של חיים, מתוך הרמוניה עם הסביבה בדרך של קירבה ופתיחות וכיוצא בהם דברים המכוונים לומר שהמזרח בעיקרון נכון להיות פתוח אל עבר האחר, לקבלה ולא לדחייה. אם מושגים אלו אמנם תקפים ומאפיינים מזרח<sup>5</sup>, כיצד ניתן אפוא להסביר הסתייגויות וברירות אלו ושכמותן.

5. ראה דניאל י' אלעזר, "ספרדים ואשכנזים: המסורת הקלאסית והמסורת הרומנטית ביהדות", (עורך) שלמה דשן, **במחצית האומה**, רמת גן, המכון ליהדות בת זמננו, אוניברסיטת בר־אילן, תשמ"ו. ראה גם D.J. Elazar, *The Other Jews: The Sephardim Today*, New York, Basic Books, Inc., 1989. על עניין זה כבר דיברו רבים. אסתפק בחלק מזערי של חוקרים והוגי דעות שדעתם נחשבת מאוד בעיניי, כמו למשל: א"י הכהן קוק, **מאמרי הראיה**, **קובץ מאמרים**: לשני בתי ישראל, ירושלים, תשד"ם (עמ' 45). רעיון זה בא לידי ביטוי במקומות נוספים אצל הרב. ראה גם אצל אברהם י' השל, "שני הזרמים", בתוך ספרו **שמים על הארץ**. תורגם (מנאום ביידיש בשנת 1945 בכנס יו"א) בידי פי פלאי, מוסד אי"י השל, 1976. וראה גם ניתוח מקורי ומעניין אצל Melvin Alexenberg, "Towards an Integral Structure Through Science and Art", *Main Currents in Modern Thought*, March/April, 30:4, 1974, pp. 146-152. ראה גם סמי מיכאל, **אלה שבטי ישראל**, תל אביב, 1984. הרבה לעסוק בנושאים אלו שטאל. ראה אברהם שטאל, "בירור מושגים ומטרות בשילוב מורשת יהדות המזרח", **הבעיה העדתית המשכיות ושינוי, מגמות** כח, 2-3, תשמ"ד. ראה גם אצל יוסף פאור הלוי – ס"ט, **הרב ישראל משה חזן האיש ומשנתו**, ירושלים, דפוס המערב, תשל"ז. בספר זה טמון הבסיס האידיאולוגי לגישתו (ראה בספרו במיוחד פרק שביעי ואילך). שלפיה הקהילה הספרדית נוטה בטבעה להיות פלוראליסטית. קהילה זו אינה רואה עצמה אפוטרופוס הטוען לאקסלוסיביות, לעומת אותם חלקי התרבות האשכנזית המציעה יהדות אחת, ייחודיות, המתקשה לעתים להתחשב באחרים, ובכך מגיעה לעתים לכדי פסילת גישותיהם של זולתן. נושא זה כבר נדון בהרחבה בממות שונות, ואינו עניין לכאן. סיכום גישתו ראה בעבודתו: Jose Faur, *Golden Doves with Silver Dots: Semiotics and Textuality in Rabbinic Tradition*, In Indiana University Press, 1986.



חשוב לדעת שהתופעה של מכוני המבוססים על ישיבות ההסדר, והעובדה שחלק מן התלמידים יוצאי מזרח מצאו את החרדיות או ההוויה החיצונית האשכנזית כמקור להזהרות, וההעדפה של כמה מקבוצות עילית שממזרח את הישיבות האשכנזיות, כבר הפכו לשיגרה. חלק ניכר מבוגרים אלו נטו בעניין זה של דימוי והתנהגות לאמץ – לפחות למראה עין – מנהגי אשכנז; הם קיבלו על עצמם עול של מנהגים ההולמים חומרות של בית המדרש הליטאי הקיצוני. יחד עם זאת, בעקבות המעמד והמעורבות של תנועת ש"ס הספרדית בממשלה ובחברה כבר החלו חוקרי חברה לא מעטים לנסות להבין את המהפך המצביע (החל מיולי 1992) על מגמה לנסיגה לקראת השיבה למקורות, אל המסגרת המחייבת את מסורת ההרמוניה והקבלה של האחר.

מאבק זה על זהות וגישה הלך והתחדד בתקופת העימותים הגדולה של בחירות 1992, והתמסד. ההתמסדות היא עד כדי כך שנראה כי ההכרעות שכבר ננקטו עשויות לקבוע את גורלה של תנועה זו. העימות שבין זרמים אלו, שהשפעתו כבר קבעה את מבנה הממשלה, את התקציב הלאומי ואת המבנה החברתי, טרם הגיע לדיון ולמחקר פתוח באקדמיה. ספיחים של מתח והתנהגות שבין קטבים אלו יש להם ביטוי ממשי גם בכיתות המכון.

לא אחת התגלה שבהגיע הבחורים לסופם של לימודי המכון, לקראת סוף שנת הלימודים השלישית, בולטת אצלם נטייה של בגרות ובשלות במשמע של גיבוש הזהות. הדבר מתבטא בכך, שרוב הבחורים הכירו בעדיפותו של בית אבא ושורשיו. ההצלחה – אליבא דידם – נמדדת בכך, שבשלו מספיק כדי לדחות חלקים שאינם משורש הווייתם ותרבותם. תלמידים אלו אין להם צורך עוד להיאחו בעקרונות או באידיאולוגיות שלא מעולם האשי.

אחת ממטרות הקורס "המשמעות הפסיכולוגית של הוראת מקצועות היהדות" שבהנחייתו, המבוססת גם על הפילוסופיה והעקרונות של "ההוראה המשקמת", קשורה בעיצוב ובחזוק גישתו של הלומד עם שורשיו האמוניים. בתוך זה לומד המתכשר להוראה לעמת את נכסיו התרבותיים, ועם זאת עומד בנסיונות של חשיבה ביקורתית ואחראית. תכליתו של עימות זה היא פיתוח היכולת לצפות ולחוות היבטים מגוונים בביטחון מספיק, שאכן ניתן לבטא משמעויות נוספות גם ללא פחד שמא תתערער האמונה. דבר זה נעשה לעתים קרובות בהעמדתו של הלומד במגע אינטימי עם רגשותיו מול אתגרים מזדמנים. ההתנסות בקריאה או בהקראה של טקסטים שיש בהם מטענים אקספלוסיביים, מתוך עמדה של הבנה וביקורת וקבלתם מנקודת מוצא של אחריות ומחויבות – שהיא הפגנת היכולת להציב קני-מידה שונים ולסמוך עליהם – כמו גם הבעת הסתייגות, גם ללא הצורך בהנמקה, עושים בוודאי העמקת תחושת ביטחון הדרושה כדי לעמוד בקשיים אמוניים, ובה בשעה גם מחזקים עמדתו בעניין עצמיותו ומקורותיו.

עם הזמן, תוך כדי חוויית לימוד לפי עקרונות אלו, בתוך הגילוי והמגע האינטימי עם חומרי למידה, עם דמויות מן הספרות ומן המציאות היום יומית – בתוך התהליך

וכן גם במאמרו:

"The Sephardic and Oriental Communities in Israel – From Modernisation to Religious Zealotry",  
*The Jerusalem Post*, April 22, 1988, Jerusalem.

ראה גם ס' סמוחה, "מוקדי הבעיה העדתית כיום", (עורך) שלמה דשן, **במחצית האומה**, רמת גן, המכון ליהדות בת זמננו, אוניברסיטת בר-אילן, תשמ"ו.

האיטי של זמן ויחסים מתפתחים – מתגבשים אותם מוקדי הביטחון האישי המאפשרים אווירה שבה יכול לומד לשחרר בדרך שהוא רגיל בה את האנרגיה המגלה את היכולת המצטברת הטמונה בו.

אחת מן הדרכים לעצב התנהגות זו היא מתן ההזדמנות לקרוא בפרהסיה קריאה מוטעמת בטקסט שמ"מקורות הקודש". תלמידי המכון ממילא עושים זאת. עם הזמן למדתי שהתנהגותם של בני-ישיבה הקוראים קריאה מוטעמת של טקסט כזה היא שונה בתכלית לא רק מאדם לאדם, אלא נוטה להשתנות גם אצל האדם עצמו. התברר כי תלמיד נוטה בדרך כלל לקרוא קריאה מוטעמת בפרהסיה כשהוא משמש שליח ציבור, או כשהוא קורא בתורה באוזני העדה כולה. ככל שמעשה זה מצטיין באיכותו, כך ירבו המחמאות. חשיפה הקשורה בגישה, בשיטה ובאינטונציה היא אפשרית כל עוד היא פתוחה וניתנת להערכה במסגרת הקהילה, וכאשר משחקי התפקידים מוגדרים מראש. מותר לקרוא להיות אישי ומקורי כל עוד הוא נתון לטעם ולמעמד הקהילה, בשעה ובהקשר הנכונים. מניסיונות חוזרים התברר, כי לרוב מתקשה תלמיד מכוון בן העדה המזרחית "להיכנס לתפקיד" במובן של acting out ולקרוא קריאה מוטעמת בטקסט, כשהוא חסר מסגרת תומכת. הנמנעות וההסתייגות נוגעות פעמים עד עיקשות ממש. הדבר שונה כאשר הטקסט הוא ממקור ניטרלי.

קריאה מוטעמת מחייבת לא רק נכונות להיחשפות, אלא גם יכולת לקיים מעין מגע של הבנה אינטימית עם נשוא הכתוב. דבר זה טומן בחובו גם צד מסוים של הזדהות עם נשוא הקטע. בהקראת קטעי מקרא נתקלים רבים מן התלמידים בקושי פסיכולוגי-אידיאולוגי-אמוני. דברים שה' אומרם הם דברים שניתן לקרוא אותם רק ממרחק מספיק, באופן כזה שהמרחק עשוי לספק הגנה מפני חרדת הקדושה. הקראת קטעים שיש בהם כאילו הקראה בקולו של ה' הוא עניין הכרוך בחרדה ועלול לגעת ב"חשש לחילול הקודש". נמצא שלגבי מרבית התלמידים ככל שיראתם גדולה יותר כך גובר קשיים בהקראה.

הדבר בא לא אחת לידי ביטוי כאשר תלמידי המכון מלמדים בפועל בכיתה נתונה, ועליהם לקרוא קטע מקרא שבו מדבר ה' או משה. התברר שתלמידים אלו עושים דברים שונים שיקלו עליהם לעמוד בסיטואציה כזאת. עוד התברר, בדיון שבא לאחר סיטואציה שכזו מתקשים לפעמים תלמידים לשחזר או לנמק מהלכה וטיבה של הדרך שבה נהגו. ההקראה – שיש עמה חשיפה – של מיטב הפיוטים הרגשיים שבמרכז החוויה, כמו למשל הטקסט והמנגינה המרטיטה של "כתר מלכות" ו"עת שערי רצון להפתח – עוקד והנעקד והמזבח", על רקע של זמן וסביבה קהילתית, הם כבר עניין לעצמו. המסורת כבר עשתה הקראה פיוטית זו משורשי החוויה האינטימית של הימים הנוראים. כאן קל לו לבעל קריאה להיכנס לתפקיד של קורא, כאשר הסימביוזה – האישי, האינטימי והיחד הקהילתי – חשופים מאוד לשתף פעולה.

על רקע רחב זה ניתן לראות את ר'7, כמו את חבריו לדעה ולהתנהגות, כמייצגים מורים הנתונים בתוך מסגרת המשרה מערף של נוחות וביטחון. גיבורי העבר ההיסטורי

6. יבקשו אחד מילדי הכיתה לקרוא; יקראו באופן מלאכותי, מנוכר ומופגן, כאילו הם עומדים במרחק ניכר מן הטקסט או שיבקשו לעשות זאת בדרך של קריאה דמומה. כבר היה מעשה באחת ההתנסויות בעבודה המעשית, שבו הופסק שיעור על ידי התלמיד עצמו, משום שזה התקשה לעמוד מול מצב שבו שיחק – כביכול – את ה'. הוא כאילו נחרד, והיה עלי להמשיך לנהל למשך זמן מה שיעור זה. בדיון שבעקבות האירוע, ביקש אותו חבר ש"בשלב זה לא נדון בעניין". עמיתיו נדו והביעו הזדהות.

הישן משמשים להם מסגרת אסוציאטיבית שהיא בסיס מוחשי מאוד שניתן לגעת בו, לסמוך עליו ולחוש אתו כעין מקשה אחת.

בית הספר החדש, אליבא ד־ר7 וחבריו, כבר שונה בתפיסה ובמעשה. הגיבור ההיסטורי אינו ניתן עוד למגע אישי. הוא חסר את הפוטנציאל להזדהות. העולם החדש יש בו אלמנטים מסכנים העלולים להביא להתפוררות הקשר בין הישן הברור והחדש העמום. יש לפעול כדי למנוע את ההידרדרות למודרנה ולטפח את השיבה למקורות. החוט המקשר שבין עניין Charles Laughton קורא בתנ"ך ובין הדיון על המחויבויות של רב בית־ספר, שהחל כאן מתוך אירוע זה, נמשך והלך גם בפגישות נוספות. למרות מה שנחשב להיות סגנון לא מעודן במיוחד, העשוי להלוים חבורת רבנים המורגלים בהוראה והטפה, התרגלו חברים בקבוצה זו לפתח מעין ציפיות תראפויטיות לסגנון הנוהג בפגישות אלו, שבהן אין עוד מקום להטפה ולנחרצות, אלא נדרשת מחויבות להקשבה אינטימית ויכולת להתמתן.

במסגרת הקורס למד הר"מ המשתתף להתנסות בזיהוי כוונות, להבין את נקודת המוצא או קנה־המידה אשר העמית מכוון אליו, אף כי לא תמיד יסכים עמם. החברים למדו בתוך מערכת פגישות אלו לכבד ולאשר קיומם של היבטים אפשריים נוספים, להתייחס אליהם במידה רבה של נכונות לאובייקטיביות, ורק לאחר מכן לעבור אל מעבר למתסר הרעיוני־הענייני לשם ביקורת, עימות או סתירה. ההקראה של Laughton הייתה חלק מן המכשירים והמהלכים המאפשרים ללומד ללמוד על הרגשותו והתנהגותו מתוך בבואת העמית והקבוצה.

לא אחת קרה, שמנקודת המוצא של קבלת הזולת, כדרך שהמזרח הקלאסי נוהג, נעשתה לא אחת טראנספורמציה אל הביטוי הקיצוני (ולפעמים הדוחה), כדי לשוב בבוא הזמן ולקבל את הזולת ועולמו מתוך הבנה ואמפתיה. נראה היה כי דווקא התקיפים בעמדתם – ולמצער לא כולם – הצליחו לנסח קושי זה. מן ה"עיונות", המכוון להבין את הגיונם של העמיתים, למדו לחיות גם עם אפשרויות מקוטבות. לפעמים נדמה היה, כי מבוגרים אלו מצפים שהליך כזה אמנם יתרחש.

הניסיון מלמד, כי משעה שחוו חוויה זו – שיש בה יסודות של התנגדות ומתח, כמו ערעור כביכול של יסוד באמונה או גילויים חדשים (ודי מפחידים) על אמונתם של חברים או היבטים אפשריים נוספים על תפיסות ש"נתקדשו" וכיוצא בהם דברים – היא הפכה לחוויה מוכרת שניתן לחיות עמה למרות מחיר אפשרי של מאמץ וכאב. תלמידים שהראו בראשית לימודיהם מגמה להתקצנות נטו עם הזמן ל"הירגע" ולעכל אפשרויות נוספות. בסופו של דבר עברו בוגרים מתפקיד ה"מטיף בשער" אל התפקיד המורכב של מחנך, שסימנו המובהק הוא קבלה.

ההיגדים הקצרים שלהלן מייצגים רק חלק ממכלול רחב יותר של דיונים שהיו בהקשר זה. הם באים להוכיח, שתלמידים לא שינו לחלוטין את עמדתם – ודבר זה הרי לא נדרשו לעשות – ובכל זאת מתוכן דבריהם ומנימתם היה ניתן ללמוד שנעדרה מהם אותה נטייה של התנשאות כפייתית-תוקפנית או אותם סממנים של איום ומבוכה. דווקא הקיצוניים שבחבורה למדו לנסח עמדות ברורות, לפעמים מתוך גישה רציונאלית יותר. דבר זה בא מתוך שנוקקו להאזין זה לזה, להתעמת עם אפשרויות נוספות של מתחים, העולים מתוך המציאות ההלכית או ההתנהגותית, ולהתנסות באופן ממשי במתח שבין שתי עמדות של גדולי תורה או של רבנים מורים העומדים זה מול זה. הדבר חזר ונתאשר כמעט בכל מחזור לימודים שבו הושו התנהגויות או עבודות של תלמידים עם האמצעים שהפעילו אותם תלמידים בכיתות האימון בשעת העבודה

המעשית. כן למדנו ממעקב על ציונים והערכות מראשית לימודיהם עם התנהגויות שזוהו לקראת סוף תהליך ההכשרה, כי לא היה ספק בדבר השינוי שחל אצל חלק ניכר מן הבוגרים.

להלן שכתוב של חלק מן הדברים שאמרו חברים בקבוצה בפגישה השש־עשרה, שסיימה את מחזור ההשתלמות של הר"מים.

★ התורה מוסרת תמצית של אינפורמציה הכרחית ומצומצמת. היא אינה טורחת למסור לנו מידע על הרגשתו, אורך זקנו, צבע עיניו ומלבושו של הגיבור. למה אפוא עלינו לכפות זאת על ילדינו? נתן לדמיון לעשות את שלו.

★ אם נרגיל את ילדינו לתפוס כל דבר באופן חזותי, נתקשה להביאם לחשיבה מופשטת. הקראה כזאת מזיקה לכושר ההפשטה בנוסף לחשש של נזק לחלשים בתחום האמונה.

★ שמעתי מהרב שי אבינר, שהבין מן המהר"ל<sup>7</sup>, שמוותר לו ללומד לטעות, אך על המלמד מוטלת אחריות נוראה למסור לו דברים ברורים. דבר ברור אינו יכול להיות מושפע מצבע ומצורה או מגורמים חיצוניים מטעים.

★ המחזה, כמו אותה קריאה מוטעמת, יש לה ערך בתנאי שתהיה עומדת לעצמה, ואינה כופה על הילד צורה. התוכן העיקרי נמסר באופן בלתי אמצעי ובלתי מוחשי לחלוטין. החופש והדמיון יש בהם מידה מסוימת של סילוף, ועל המורה להבחין בכך.

★ אפשר לעשות חלוקת תפקידים, אבל במפורש לא תיאטרון. צריך להיות זהירים מאוד שלא להגיע לקלות ראש.

★ לא נראה שהדבר נדון אצל הפוסקים, אבל יש גמרא (סנהדרין קא ע"א) "הקורא פסוק של שיר השירים ועושה אותו כמין זמר, והקורא פסוק בבית משתאות בלא זמנו, מביא רעה לעולם, מפני שהתורה חוגרת שק ועומדת לפני הקדוש ברוך הוא ואומרת לפניו: 'רבונו של עולם, עשאוני בניך ככינור שמנגנין בו ליצים'". ראה רש"י שם.

עובדה היא שבפגישה המסכמת היה ניתן לראות שאותם ההיבטים המחמירים, שנאמרו מתוך להיטות ותוקפנות, כדרך שתוארו בראשית האירוע, כבר נוסחו עתה באופן שקול יותר, והפעם מתוך ראי ההלכה, כפי שהם תפסו אותה, ומתוך קבלת הזולת, העמית.

7. ראה יודא ליווא, המהר"ל מפראג, בהקדמה לספרו **תפארת ישראל**, עמ' א, ישראל, תשי"מ (כל כתבי המהר"ל ב18 כרכים).