



כתב עת רב־תחומי

כרך יג

תשפ"א - 2021

עורכת:

אסתר אפללו

עריכת הלשון:

אהרלה אדמנית



© כל הזכויות שמורות למכללה האקדמית חמדת ולכותבים

ISSN 0793 - 3994

חברי המערכת :

ד"ר אסתר אזולאי, מכללת חמדת הדרום
פרופ' אסתר אפללו, מכללת חמדת הדרום
ד"ר ישעיהו בן פזי, מכללת חמדת הדרום
פרופ' זהבית גרוס, אוניברסיטת בר אילן
פרופ' שונית רייטר, אוניברסיטת חיפה
פרופ' חן שכטר, אוניברסיטת בר אילן
פרופ' אביגדור שנאן, האוניברסיטה העברית
פרופ' חיים שקד, מכללת חמדת הדרום

כתובת המערכת:

המכללה האקדמית חמדת

ת"ד 412 נתיבות, מיקוד: 8771302

טל': 08-9937666, פקס: 08-9945532

כתובת לשליחת מאמרים: hem-daat@hemdat.ac.il

תוכן העניינים

מאמרים ביהדות		
9	להיכן אטול את הכד?: מקור אפשרי למעשה הטמנת כתב המחילה בסיפור 'תהילה' לש"י עגנון ומשמעויותיו	צחי כהן
26	תופעת הנס והעל-טבעי בפירושו לתורה של שמואל דוד לוצאטו (שד"ל)	יצחק עמר
52	אתיקה של רבנים וקהילותיהם: עקרונות ואתגרים	צוראל ראשי
מאמרים בחינוך		
71	יש חיים מחוץ לחינוך הביתי?: על 'הזמן לעצמי' של אימהות בחינוך ביתי	אבישג אדרי והנרייט דהאן קלב
87	החוויה הסובייקטיבית של האישה כמחנכת לגיל הרך וכאם	איריס גלילי
103	'הערכה כהלכה': עמדות בחינוך החרדי העל-יסודי לבנות כלפי הכלי להערכת מורים	יהודית חסידה ובתיה קלפהולץ
118	בזכות מאפייניו הבלתי מושלמים של בית הספר הממלכתי המוכר	בועז צבר
מאמרים בספרות		
131	מרדנותו היא פאר של מופע טקסטואלי: על השפה המינורית בספר 'חמור' מאת סמי ברדוגו	אסתי אדיבי־שושן
148	מגלות לקוממיות: טרנספורמציות בשיר 'גלות מארש' למוריס רוזנפלד	ניקולא יוזגוף אורבך
166	עיצוב תחילה תשתה ואחר כך אתן לך את שלך': קולה של דמות הרעיה ביצירתו של אשר ברש	עופרה מצוב־כהן

רשימת הכותבים בגיליון זה:

ד"ר אבישג אדרי	האקדמית חמדת דוא"ל: avishagedri@gmail.com
ד"ר אסתי אדיבי-שושן	מכללת סמינר הקיבוצים דוא"ל: stadv@gmail.com
ד"ר ניקולא יוזגוף אורבך	המכללה האקדמית צפת דוא"ל : nikolaorbach@gmail.com
ד"ר איריס גלילי	האקדמית חמדת ומכללת לוינסקי דוא"ל: irisgalili@hemdat.ac.il
פרופ' הנרייט דהאן קלב	אוניברסיטת בן גוריון דוא"ל: henms@bgu.ac.il
ד"ר יהודית חסידה	מכללת הרצוג דוא"ל: chassida@herzog.ac.il
ד"ר צחי כהן	הקריה האקדמית אונו ומכללת הרצוג דוא"ל: evic41@gmail.com
ד"ר עופרה מצוב-כהן	אוניברסיטת אריאל דוא"ל: ofmc45@gmail.com
ד"ר יצחק עמר	האקדמית חמדת ואוניברסיטת בר-אילן דוא"ל: itzik.amar@hemdat.ac.il
ד"ר בועז צבר	מכללת דוד ילין והאוניברסיטה העברית דוא"ל: boaz.tsabar@mail.huji.ac.il
גב' בתיה קלפהולץ	מכללת הרצוג דוא"ל: mbk3449@gmail.com
ד"ר צוריאל ראשי	אוניברסיטת אריאל דוא"ל: tsuriel.rashi@gmail.com

ברכת ראש המכללה

אנו מתכבדים להגיש בפניכם את כרך י"ג של חמדעת, חודשים ספורים בלבד לאחר שיצא לאור כרך י"ב. כקודמיו, גם כרך י"ג מלא וגדוש במאמרים מעמיקים המרחיבים את הדעת, שעברו בקרה קפדנית. שוב מוכיח חמדעת כי הוא כתב עת רלוונטי ונדרש, שחוקרים רבים רואים בו במה ראויה לפרסום יבולם המחקרי בתחומי היהדות, הספרות והחינוך.

כרך זה מוקדש לכבודה של ד"ר אסתר אזולאי, חברת סגל באקדמית חמדת, לרגל צאתה לגמלאות. ד"ר אסתר אזולאי ערכה שישה מכרכי חמדעת: את כרכים ה-ו יחד עם ד"ר ישעיהו אונגר וד"ר ישעיהו בן פזי, ואת כרכים ז-י יחד עם ד"ר ישעיהו בן פזי. כעת, עם סיום עבודתה כמרצה פעילה באקדמית חמדת, אנו מוקירים את פועלה בהקדשת הכרך הנוכחי לכבודה.

ד"ר אסתר אזולאי באה מתחום הספרות. לאורך השנים פרסמה בכתבי עת מחקריים שונים מאמרים שעסקו ביצירותיהם של אלתרמן, אמיר גלבוע, רוני סומק ועוד. אולם יותר מכל התעמקה ביצירתו של עמוס עוז וגילתה בה פנים חדשות, עליהן כתבה את ספרה המונומנטלי "יצירה ביצירה עשויה: אינטרטקסטואליות ברומנים של עמוס עוז", שראה אור בהוצאת האקדמית חמדת. בספר זה היא בוחנת את הרבדים הסמויים הטמונים בכמה מהרומנים שכתב עוז, ומגלה כי משתקף בהם מגוון רחב של יצירות גלויות וסמויות, כמו ציורים של אשר, יצירות של עגנון, ספרות ילדים, ספרי הגות, שירים, ציורים ועוד. עמוס עוז עצמו כתב לה על כך: "ראיתי שיש בו דברים שידעתי ביני לבין עצמי... דברים שגם אני לא ידעתי מפני שהם עלו ובאו ממעמקים בכתיבה."

לצד המחקר, בו היא ממשיכה עד היום, עסקה ד"ר אסתר אזולאי בהוראת ספרות באקדמית חמדת במשך עשרות שנים. היא הקימה את החוג לספרות, הובילה אותו לאקדמיזציה, ועמדה בראשו. היא לימדה מגוון רחב של נושאים עיוניים בספרות, ספרות-תרפיה, דרכי הוראת הספרות ועוד.

פרישתה של ד"ר אסתר אזולאי לגמלאות היא הזדמנות להביע הערכה למצוינות המחקרית שלה ולתרומתה רבת השנים לאקדמית חמדת ולסטודנטיות. תודה מקרב לב על מקצועיות ומסירות, ועל קשת רחבה של יוזמות שנועדו להצעיד את המכללה קדימה ככל שניתן. כעת, כשאת פותחת לעצמך פרק חדש בחיים, אנו מאחלים לך המשך יצירה ועשייה מתוך בריאות ושמחה לאורך שנים.

הכרת הטוב לכל מי שתרום להכנתו של כרך זה. בראש וראשונה העורכת הנמרצת פרופ' אסתר אפללו, ראש רשות המחקר של המכללה. יחד עמה עמיתיי חברי המערכת: ד"ר ישעיהו בן פזי, ד"ר אסתר אזולאי, פרופ' זהבית גרוס, פרופ' שונית רייטר, פרופ' אביגדור שנאן ופרופ' חן שכטר. תודה גם למזכירת המערכת אסנת תורג'מן. תודה מיוחדת לאהרל"ה אדמנית, המסיים את תפקידו כעורך הלשון של חמדעת.

בברכה,

פרופ' חיים שקד

נשיא האקדמית חמדת

דבר העורכת

כרך י"ג של חמדעת מוקדש לכבודה של עמיתתנו היקרה, ד"ר אסתר אזולאי, לרגל צאתה לגמלאות. ד"ר אסתר אזולאי היא חוקרת ספרות פוריייה ויצירתית ובימים אלה עומד לראות אור ספרה "והירח על כידון הברוש - שירת אלתרמן מציירת", בהוצאת רסלינג ובתמיכת המכללה. ד"ר אזולאי קשורה בקשר הדוק עם חמדעת שנים רבות, הן כעורכת והן כחברת מערכת פעילה. לד"ר אזולאי תרומה מכרעת לקידומו של כתב העת ולמיצובו ושלוחה לך מכאן תודה ענקית על תרומתך ארוכת השנים. תודה גם על הסכמתך להמשיך כחברת מערכת פעילה של חמדעת לאחר פרישתך לגמלאות. אני מודה על הזכות להמשיך לשתף פעולה ולהנות מחוכמתך ורוחב ידיעתך.

כרך י"ג כולל עשרה מאמרים במגוון היבטים בתחומי היהדות, החינוך והספרות ובנושאים שבין יהדות וחינוך וגם בין ספרות ויהדות. עשרת המאמרים נבחרו לגיליון זה מתוך 34 מאמרים שנבדקו על ידי מערכת כתב העת וקוראים חיצוניים והם מעלים נושאים מקוריים ומעוררי מחשבה.

את הכרך פותח מאמרו של **צחי כהן** העוסק במקור אפשרי למעשה הטמנת כתב המחילה בסיפור 'תהילה' של עגנון. הכותב מציע כיוון פרשני חדש ל'תהילה' ומצביע על סיפור מהתלמוד הבבלי כמקור אפשרי למעשה הטמנת הכד. **יצחק עמר** חקר את תפיסתו המורכבת של שמואל דוד לוצאטו (שד"ל) באשר לתופעת הנס במקרא ומעלה במאמרו את השאלה האם בתופעת הנס הלך שד"ל בעקבות התפיסה הרציונלית שביקשה להמעיט את מעמדו, או שמא יש לייחס לתופעה זו משמעות גדולה יותר בהתאם למשקל הסגולי שלה במקרא? מאמרו של **צוראל ראשי** מנתח את האתיקה של רבנים וקהילותיהם באמצעות מקורות תורניים שנכתבו על ידי פוסקי ההלכה לדורותיהם ומנסה לצייר את דמותו הראויה של הרב העומד בראש קהילתו כפי שהיא משתקפת ממקורות אלה.

אבישג אדרי והנרייט דהאן כלב פותחות במאמן את מקבץ המאמרים בחינוך. המחברות עוסקות בשאלה האם לאימהות בחינוך ביתי יש חיים מחוץ לחינוך הביתי. המחקר מלמד כיצד תופסות אימהות בחינוך הביתי את משמעות הזמן המוקדש רק לעצמן וכיצד הוא בא לידי ביטוי בחיים שלהן. **איריס גלילי** מתארת במחקרה את החוויה הסובייקטיבית של האישה כגננת וכאם ומגלה כי תפקיד האימהות של נשות החינוך לגיל הרך מושפע מתפקידן במערכת החינוך ומאתגר אותן במרחב הפרטי של חייהן. **יהודית חסידה ובתיה קלפהולץ** בחנו את עמדתן של בעלות תפקידים בחינוך החרדי העל-יסודי לבנות כלפי שימוש בכלי להערכת עבודתן של מורים.

מסקנות המהברות הן שיש לתת את הדעת על הערכה מעצבת לעומת הערכה מסכמת, הרחבת הכלי למדדים ייחודיים למוסדות העל-יסודיים החרדיים וניתוק הקשר בין הערכת מורים לבין השלכותיה התעסוקתיות. **בועז צבר** דן במאמרו במאפייני הבלתי מושלמים של בית הספר הממלכתי. מחקרו מעשיר את נקודת המבט על מאפייני בית הספר ומוסיף רובד לשיח הביקורתי. רובד זה מתייחס אל כוחן המתעצם של מגמות חברתיות, תרבותיות וכלכליות המבקשות לבטל את סתירותיו הפנימיות של בית הספר בשמם של ערכי יעילות רציונלית ניהולית, טכנולוגית ובירוקרטית.

הרומן 'חמור' של הסופר סמי ברדוגו עומד במרכז מאמרה המרתק של **אסתי אדיבי-שושן**. המחברת מדגישה את ייחודו של הספר בשימוש בשלוש שפות: שפה דלה, שפה תקנית ושפתו העשירה של המספר. לטענת המחברת, הפריסה הווירטואוזית של שלוש שפות אלה ברומן, המלווה במחויבותו הבסיסית והעמוקה של ברדוגו לשוליים של החברה הישראלית, היא ביטוי לעושרו, למורכבותו ולאיכותו הנדירה של רומן זה. **ניקולא יוזגוף אורבך** מנתח את גלגוליו של השיר 'גלות מארש' של המשורר היידי מוריס רוזנפלד. בנוסחים השונים של השיר המקורי הוסרו שרידי הגלות וההלקאה העצמית על גרורותיה היודופוביות המדכאות הנובעת, לדברי המחבר, ממניעים אידיאולוגיים, לאומיים וחינוכיים. את הכרך חותם מאמרה של **עפרה מצוב כהן** העוסק בעיצוב קולה של דמות הרעה ביצירתו של אשר ברש. מסקנת המחברת היא שעל אף שהקולות הנשיים שעיצב ברש הם משניים ובעלי מאפיינים של שמרנות, הקול הנשי הוא למעשה בעל נוכחות, ובעלת הקול אף משפיעה על סביבותיה וזוכה לתמיכתו של האיש העומד לצידה.

ולדברי התודה-

תודה לכל אחת ואחד מכותבי המאמרים בגיליון זה על השיתוף במחקרכם המקוריים והמעוררים. תודות ללקטורים שעשו מלאכתם ללא תמורה. תודה לעורך הלשון מר אהרלה אדמנית על עבודתו היסודית והמקצועית ואיחולי הצלחה בהמשך. תודה למזכירת המערכת, גב' אסנת תורג'מן ולגב' שירה קופרשמידט-חכמן שעמלה על הסידור והעימוד של הכרך. זאת גם ההזדמנות לשוב ולהודות לכל אחד ואחת מחברי המערכת שתרמו מזמנם ובמיוחד לד"ר אסתר אזולאי שכרך זה מוקדש לה.

קריאה מהנה.

פרופ' אסתר אפללו,

עורכת ראשית.

להיכן אטול את הכד?: מקור אפשרי למעשה הטמנת כתב המחילה בסיפור 'תהילה' לש"י עגנון ומשמעויותיו

צחי כהן

תקציר

אחד מרגעי השיא בסיפור 'תהילה' לש"י עגנון הוא הטמנת כתב המחילה בכד והטמנת הכד בקברה של הגיבורה. באמצעות הצבעה על סיפור מן התלמוד הבבלי כמקור אפשרי למעשה זה נבקש לעמוד על ממדים מרכזיים בסיפורו של עגנון ועל פשרים אפשריים לקשר שבין שני המעשים. המעשה בבבלי מדגיש היבטים שונים כמו פריצת גבולות, האלימות ותוצאותיה, משמעותו הסמלית והחברתית של המעשה המאגי והשפעתם של הדיבור והכתיבה על המציאות. במאמר זה נראה כי כל ההיבטים הללו הם נושאים מרכזיים לעיון גם בסיפור 'תהילה'. נדגיש במיוחד את נושא הדיבור והכתיבה בביטוי ובפיתוחו בסיפור העגנוני, ולבסוף ננסה להבין את מניעיו של עגנון בשבצו את המעשה התלמודי ביצירתו.

מילות מפתח:

עגנון, תהילה, שיבוץ, תלמוד בבלי, כתיבה ודיבור, טקסט, פרשנות

א.

בעשור האחרון של המאה העשרים התחוללה סערה זוטא בעולם הספרות העברית כאשר שני מבקרים רבי-ההודעה, עמוס עוז ועדי צמח, הפנו את ביקורתם כלפי הקריאה האיקונית של אחת הדמויות המקודשות בכותל המזרח הספרותי של העברית – תהילה, גיבורת סיפורו של ש"י עגנון.¹ עד אז מקובל היה לראות בה דמות המגלמת ענווה, חסידות ויראת שמיים,² ואילו שני המבקרים ביקשו להציג אותה כדמות שסועה העוברת התפתחות דרמטית במהלך הסיפור בשל פגישתה עם דמות המספר. עוז רואה

לציטוט (מדעי הרוח) – צ' כהן, 'להיכן אטול את הכד?: מקור אפשרי למעשה הטמנת כתב המחילה בסיפור 'תהילה' לש"י עגנון ומשמעויותיו', חמדעת, יג (תשפ"א).

פרטי המחבר:

ד"ר צחי כהן,

הקריה האקדמית אונו ומכללת הרצוג, בית הספר ללימודי יהדות.

דוא"ל: evic41@gmail.com

¹ על אף שעגנון מאיית את שם גיבורת סיפורו 'תהילה' בכתיב חסר, העדפתי כאן את האיות המקובל לנוחות הקורא. ראו: ע' עוז, 'לעג הגורל וטירופה של הצדקה: כיסוי וגילוי בסיפור 'תהילה' לש"י עגנון', שתיקת השמים: עגנון משתומם על אלוהים, ירושלים 1993, עמ' 19–38 (פורסם לראשונה ב'הארץ', מדור תרבות וספרות, י"ד בתשרי תשנ"ב, עמ' 10); ע' צמח, 'תהילה', קריאה תמה, ירושלים 1990, עמ' 71–90. מטא-קריאה ביקורתית בעקרונות קריאתם של שני המבקרים ניתן למצוא אצל ד' פישלוב, "'תהילה' עדויה בצמח, עמוסה בעוז: הלכה ומעשה בפרשנות הספרות', אלפיים, 11 (תשנ"ה), עמ' 129–148. ניסיון התמודדות נוסף עם איקונוקלאסטים אלה ניתן למצוא אצל ש' הלפרין, 'על הפירושים הסותרים לסיפור 'תהילה' לש"י עגנון', ד' רפל (עורך), מחקרים במקרא ובחינוך: מוגשים לפרופ' משה ארנד, ירושלים תשנ"ו, עמ' 236–258.

² כמייצגים הבולטים של תפיסה זו יש למנות את ב' קורצויל, מסכת הרומן, תל אביב תשי"ג, עמ' 123–125; ש' קרמר, "'תהילה' לעגנון", הנ"ל, ריאליזם ושבריות: על מספרים עבריים מגנסין ועד אפלפלד, תל אביב 1968, עמ' 143–148; ה' וייס, 'תהילה', פרשנות לחמישה מסיפורי עגנון, תל אביב תשל"ד, עמ' 65–95; א' שבד, "'תהילה' לעגנון כסיפור קודש', ה' ברזל (עורך), שמואל יוסף עגנון: מבחר מאמרים על יצירתו, תל אביב 1982, עמ' 501–520.

בה מי שעוזבת את העולם 'מטורפת למחצה', מתוך הכרה בחוסר הטעם הנורא של חייה, וצמח מבקש להציגה כמי שהייתה עסוקה משך כל חייה הארוכים בניאוף שבמחשבה עם אביר נעוריה, שרגא,³ חטא שחולל את תהפוכות חייה הנוראות שכללו את מותם בטרם עת של בעלה ובניה ואת התנצרות בתה.⁴ שני הדוברים סמכו את דבריהם בעיקר על מעשה הטמנת כתב המחילה בכד ונטילתו אלי קבר, שיאו של הסיפור.

בדברים שלהלן אבקש לדון במעשה הטמנת כתב המחילה, לא כעיסוק בשאלת בריאותה הנפשית של תהילה או בעולמה הפנטזמטי, אלא כארמז למעשה חכמים מהתלמוד הבבלי. ארמז זה, שדומה שהוחמץ עד כה, מלמד על עולמו הנסתר של הסיפור, העולם המאגי, המחולל באמצעות שפה ועוסק בה. תשומת הלב לסיפור התלמודי מחדדת את שאלותיו המרכזיות של הסיפור. מטרת מאמר זה היא להציע כיוון פרשני חדש ל'תהילה' ולראות בו סיפור הדן בכוחו של הדיבור לגווניו. הקשר שנציע בין הסיפור מן הבבלי לבין מעשה הטמנת הכד מלמד על ערוץ תקשורת סמוי שבו חפצה תהילה לחזור ולבקש את מחילתו של ארוסה המת, שרגא.

'תהילה', נובלה שראתה אור לראשונה במאסף לכבוד יובל העיתון 'דבר' בקיץ תש"י,⁵ שהייתה אולי הפורייה שבשנות יצירתו של עגנון,⁶ הוא סיפור המפגיש שניים מן העולמות העיקריים שבהם עוסק עגנון ורומז לעולם שלישי:⁷ מחד גיסא, זהו סיפורה של ישישה ירושלמית המאמינה אמונה בלתי מעורערת בצידוק הדין על אף ניסיון חייה הקשה, ובכך הוא משתייך למדף סיפוריו של עגנון העוסקים בעבר עטוי קסם של תמימות; מאידך גיסא, זהו גם סיפורו של המספר, אדם מודרני ומתלבט שחזר לירושלים לאחר תקופת היעדרות ומיטלטל בין עולמות, ובכך שייך הסיפור למדף הספרים המודרניסטיים, העכשוויים יותר;⁸ ברקע העולמות הללו מסתתרת האימה המזוועה של הבלתי מוסבר, עניין שיבוא לפיתוחו המלא בסיפורי 'ספר המעשים'.⁹ הקריאה שנציע להלן תחזק את זיקתו של הסיפור ל'מדף' שלישי זה.

בלב סיפור מפגשיה של תהילה, הזקנה הירושלמית שבעת הימים, עם המספר, נציג הדור החדש וחיידושו המטלטלים, עומד רצונה של תהילה להכתיב למספר את כתב מחילתה לשרגא, שאת אירוסיהם ביטל אביה.¹⁰ מעשה כתיבת כתב המחילה והטמנתו בכד זכה לפרשנויות רבות, והוא מתפרש בדרך כלל כמעין אירוניה כלפי עצם אפשרות התקשורת בכתב, כפי שהציע טוקר,¹¹ כמעשה סמלי חסר כוונה פרקטית,

³ לצמח קדם בהצעה זו יעקב בהט, ראו: י' בהט, 'תהילה לש"י עגנון', משא, 20.4.1956.

⁴ היו שביקשו למצוא הד לקריאה זו גם אצל א"ב יהושע, הכלה המשחררת, תל אביב 2001, שם נקראת אחת ממוניות המשנה הירושלמיות 'תילי' ומרמזת על פרשת ניאוף בעברה.

⁵ שאלת זהותה הז'אנרית של 'תהילה', רומן או נובלה, היא שאלה גדולה שיש לדון בה בהרחבה במקום אחר. מחשבות וכלי אבחון ראשוניים ויסודיים בעניין ניתן למצוא אצל: G. Good, 'Notes on the Novella', *NOVEL: A Forum on Fiction*, 10, 3 (1977), pp. 197–211.

⁶ בשנה זו פורסמו בין היתר: 'קשרי קשרים', 'תהילה', 'המלבוש', ו'עידו ועינם', ובסופה הופיע הקובץ 'סמוך ונראה'. ראו: ד' לאור, חיי עגנון, תל אביב וירושלים 1998, עמ' 430–429.

⁷ עדיה מנדלסון-מעוז, הספרות כמעבדה מוסרית: קריאה במבחר יצירות בפרוזה העברית של המאה העשרים, רמת גן תש"ע, עמ' 177–202.

⁸ אני משתמש כאן באבחנה שיסודה בדבריו של ג' מוקד, תפיסות היהדות של ביאליק, עגנון ואצ"ג, תל אביב 2014, עמ' 98–99. דברים דומים המבקשים לראות בתהילה, הסיפור והדמות, אמצעי מקשר בין פערי דורות מציע גם י' בקון, 'תהילה', א' קומם (עורך), ספר יצחק בקון: פרקי ספרות ומחקר, באר שבע תשנ"ב, עמ' 285–308.

⁹ מעניין שלמסקנה דומה, אימת ספר המעשים המסתתרת מאחורי החזית המלבבת של תקופת העבר שעליה מתרפקים לכאורה בנוסטלגיה, מגיע לגבי הסיפור גם א"א אורבך, "שני תלמידי חכמים שהיו בעירנו": מקורות ופירוש, ד' סדן וא"א אורבך (עורכים), בתוך: לעגנון שי: דברים על הסופר וספריו, ירושלים תשכ"ו, עמ' 9–26.

¹⁰ את מרכזיותה של אפיזודה זו הראה נפתלי טוקר באמצעות ניתוח מבנה הסיפור. ראו: נ' טוקר, 'למבנה הסיפור "תהילה" לש"י עגנון ולדרכי עיצובו', הספרות, ד (תשל"ג), עמ' 507–518.

¹¹ טוקר (שם), עמ' 514.

כפי שהציעה הלפרין,¹² כאמצעי שימור 'מחרקים וממים',¹³ או כשיטתם של עוז ושביד – כמעשה של טירוף חסר פשר.¹⁴ להלן ננסה להציע פשר חדש למעשה זה, אך לפני כן נקדים ונאמר כי שפתו של עגנון ואופן השימוש שהוא עושה במקורותיו נידונו ארוכות,¹⁵ ולקורא המבקש להציע דבר חידוש דומה שכל משפט בסיפוריו המרכזיים של הסופר כבר נבדק ונחקר עד למקורו הראשוני ביותר. עם זאת, אין לך בית מדרש בלא חידוש: כל קורא מביא עימו את עולמו ואת קריאתו, וכך נבקש לעשות גם כאן. בדברים שלהלן נציג כאמור מקור אפשרי למעשה הטמנת המכתב בכד ונטילתו אל הקבר, מקור שממנו מתפרטת קריאה חדשה. דומה שהדברים שנציג קרובים דווקא להצעתו של עדי צמח, הרואה במעשה מעין טקס פולחני.¹⁶ לקראת תום דברינו נבקש לחזור אל הקשר הדברים הרחב ולעמוד על משמעותו לפרשנות הסיפור 'תהילה'. נציע שעצם אזכורו של מעשה מאגי כגון זה שיידון להלן מקשר את היצירה ואת קוראיה לעולמות המסויטים, למחוזות האימה של 'ספר המעשים'. בכך שותלות יצירות אלו תהיות יסוד על סדרי העולם ועל התנהלותו, הצפות מתחת לפני השטח של קבלת הדין המאפיינת את תהילה ועולמה.

ב.

בתלמוד הבבלי, מסכת מועד קטן, דף י"ז ע"א-ע"ב, מסופר מעשה:¹⁷

ההוא אלמא דהוה (קא) מצער להווא (צורבא) מרבנן אתא לקמיה דרב יוסף אמר ליה (זיל) שמתיה א"ל מיסתפינא מיניה שקול פיתחא עילייה כל שכן דמסתפינא מיניה (אמר ליה) שיקלי אחתיה בכדא ואחתיה בי קיברי וקרי ביה אלפא שיפורי בארבעין יומי אזל אעבד הכי פקע כדא ומית אלמא.
תרגום: אותו [אדם] אלים שהיה מצער את אחד מ(תלמידי) החכמים בא לפני רב יוסף, אמר לו: (לך) נדה אותו. אמר לו: ירא אני ממנו. [אמר לו:] כתוב עליו כתב נידוי. אמר לו: כל שכן שאני ירא ממנו. (אמר לו:) טול את כתב הנידוי ותן אותו בכד, ותן את הכד בקבר, ותקע בו אלף [תקיעות] שופרות בארבעים יום. הלך ועשה כך. פקע הכד ומת האלים.

תוך כדי הדיון בכוחו ובמשמעותו של הנידוי בידי 'צורבא דרבנן', אחד מן החכמים, מובא הסיפור הקצר בתלמיד החכמים האנונימי המתייעץ עם רב יוסף בנוגע לחיכוך שלו עם 'אלים', ככל הנראה אדם רב השפעה הנוהג בדרכים כוחניות להשגת מטרותיו. רב יוסף מציע לחכם לנדות את האדם האלים. הנידוי הוא עונש העומד לרשות חכמים, מעין כלי אכיפה וביצור סמכות.¹⁸ הוא קל מן החרם אולם מהווה איום חמור למדי כלפי הסופג אותו. המנודה אינו נחשב לאחד מן החבורה, אינו נספר לכל דבר שבקדושה, ולאחר מותו אין מספידים אותו ואין מלווים את מיטתו.

אם כן, רב יוסף מציע לתלמיד החכמים לנדות את האדם שמנחת זרועו הוא סובל, אולם החכם ירא מכך. רב יוסף סבור בטעות שהחכם חושש מפני עימות פנים אל פנים ומציע לו לבחור בנידוי בכתב. אולם תלמיד החכמים מחדד ומסביר שהבעיה אינה העימות הפרונטלי אלא החשש מתגובתו של האלים. כאשר יהיה המנודה מצויד במסמך כתוב וחתום כמו כתב הנידוי, הוא עלול לבסס עליו את אלימותו ולהגבירה.

¹² הלפרין (לעיל הערה 1), עמ' 246.

¹³ הלפרין (שם), עמ' 245.

¹⁴ עוז (לעיל הערה 1), עמ' 37. גם שביד (לעיל הערה 2), הסבור שמעמד הסבר מעשה הכד הוא 'רק כפסע בין המרום והנלעג' (שם, עמ' 514), רואה במעשה מעשה 'אקסטטי', כלומר מעין טירוף חסר פשר.

¹⁵ מבין הרבים שעסקו בכך נזכיר כאן את עבודתו של מ"צ קדרי, ש"י עגנון רב סגנון, רמת גן 1980. ביחס לסיפור 'תהילה' נציין את עבודתה השקדנית של ר' בן פנחס, ותהילתו בירושלים, קרית ביאליק 2014.

¹⁶ צמח (לעיל הערה 1), עמ' 73–74.

¹⁷ סיפור המעשה מובא כאן על פי כת"י מינכן 95. בסוגריים מופיעים הבדלים משמעותיים לעומת כת"י אוקספורד 23 וגרסת הדפוסים.

¹⁸ לדיון רוחב בנידוי ובמשמעויותיו ראו: י' אלדן, נידוי, מוות ואבלות, תל אביב 2011.

כאן מציע רב יוסף אפשרות משונה: הוא מציע למנדה להטמין את כתב הנידוי בכד, את הכד להטמין בקבר (ככל הנראה מערת קבורה), ואף לתקוע בשופר אלף תקיעות במשך ארבעים יום.

דמותו המורכבת של רב יוסף מכילה ניגודים רבים. רב יוסף היה מהבולטים שבאמוראי הדור השלישי, אך ויתר על ראשות ישיבת פומבדיתא לרבה, שהיה צעיר ממנו משמעותית. הוא עצמו העיד על התכונות הסותרות המתרוצצות בקרבו: 'תנו רבנן שלשה חייהן אינם חיים הרחמנין והרתחנין ואניני הדעת ואמר רב יוסף כולוהו איתנהו בי [כולם ישנם בי]'.¹⁹ במשך כל חייו התמודד רב יוסף עם מצבו הגופני הירוד. עיוורונו לא פגע ביכולתו האינטלקטואלית, אולם מחלתו השכיחה ממנו את תלמודו עד שהיה עליו ללמוד מחדש את כל שידע מפי תלמידו, אביי.²⁰ רב יוסף אף מוכר במספר מעשים בתלמוד כמי שעסק במיסטיקה,²¹ ואולי גם במאגיה או במעשים מופלאים הגובלים בה.²²

גדעון בוהק ביקש לראות בסיפור רב יוסף וכתב הנידוי שריד או רמז לפרקטיקה מאגית המוכרת בשם 'קערות השבעה'.²³ קערות ההשבעה הן קערות חרס אשר על גביהן נכתבו טקסטים ששימשו בעיקר להגנה מפני שדים. מרבית הקערות חסרות תאריך, וחוקרים מתארכים אותן בדרך כלל לסוף תקופת התלמוד.²⁴ יש קערות בודדות שעליהן מצוין תאריך על פי מניין השטרות, ואלו מתוארכות למאה השישית לספירה. בסך הכול ידוע על כאלף וחמש מאות קערות, שמתוכן התפרסמו עד כה בקורפוסים שונים פחות מחמש מאות. הקערות נמצאו כמעט תמיד כשהן קבורות כשפניהן כלפי מטה. כאמור, מרבית הקערות שימשו כקמע של הגנה מפני שדים ומזיקים, אך ישנן גם קערות שנועדו לשימוש רפואי, למניעת הפלות, לגרימת נזק לאדם אחר ועוד. ייתכן שקבורת הקערות כשפניהן כלפי מטה נועדה לכלוא את השד בתוך הקערה. בצידן החיצוני של חלק מן הקערות ישנה הוראה היכן לקבור אותן. לרוב ההוראה היא לקבור אותן במקומות שונים בבית הלקוח, ולעיתים בבית הקברות. חוקרים רבים סבורים שכתובת הקערות לוותה בטקס כלשהו,²⁵ אך קשה לומר מה היה אופיו של טקס כזה. רוב קערות ההשבעה שנתגלו כתובות בלשון 'ארמית-יהודית' ובכתב עברי מרובע, ולשון קרובה ללשון התלמוד הבבלי. מספר קטן יותר של קערות כתוב בשפות אחרות – בעיקר בסורית ובמנדעית.

הצעתו של רב יוסף לקבור את הכד בקבר קושרת את הסיפור למסורת קערות ההשבעה. ראשית, כפי שהוזכר לעיל, על חלק מקערות ההשבעה ניתנה ההוראה לקבור אותן בבית קברות. שנית, לצד הקערות נמצאו גם כדים שעליהם הופיעו השבעות. יתרה מכך, הסיפור בבבלי עוסק בהטמנת כתב הנידוי, וגם

¹⁹ בבלי, פסחים ק"ג ע"ב.

²⁰ בבלי, נדרים מא ע"א.

²¹ הוא מתואר כמי שעוסק במעשה מרכבה: 'רב יוסף הוה גמיר מעשה המרכבה סבי' דפומבדיתא הוו תנו במעשה בראשית אמרו ליה ליגמור לן מר מעשה מרכבה אמר להו אגמרון לי מעשה בראשית בתר דאגמרון אמרו ליה ליגמרון מר במעשה מרכבה אמר להו תנינא בהו דבש וחלב תחת לשונך (שה"ש ד' 11) בדברים המתקין מדבש וחלב יהו תחת לשונך ר' אבהו אמר מהכא כבשים ללבושך (מש' כז 26) דברים שהן כבשונן של עולם יהיו תחת לבושך אמרו ליה תנינן בהו עד ויאמר אלי בן אדם (יח' ב' 1) אמר להו הן הן מעשה המרכבה' (בבלי, חגיגה יג ע"א).

²² ראו המעשה שבו התענה רב יוסף תעניות מרובות כדי לזכות בבשורה שמימית: 'רב יוסף יתיב ארבעין תעניתא ואקריהו לא ימושו מפיו יתיב ארבעים תעניתא אחריו ואקריהו לא ימושו מפיו זרע זרעך ומפיו זרעך ימושו מפיו זרעך יתיב מאה תעניתא אחריו אתא ואקריהו לא ימושו מפיו זרע זרעך ומפיו זרעך ימושו מפיו זרעך יתיב מאה תעניתא על אכסניא שלה' (בבלי, בבא מציעא פה ע"א).

²³ ראו: G. Bohak, *Ancient Jewish Magic: A History*, Cambridge 2008, p. 40.

²⁴ לסיכום הנושא ראו: א' במברגר (מנקין), 'תרומתן של קערות ההשבעה הבבליות לחקר התלמוד ולתקופתו', עבודת מוסמך, האוניברסיטה העברית בירושלים, 2012. התייחסות נרחבת לנושא ניתן למצוא גם בפרק הדין בכתבים ובחפצים מאגיים בספרו של י' הררי, הכישוף היהודי הקדום: מחקר שיטה ומקורות, ירושלים תש"ע, עמ' 182–198. עיסוק נרחב בקערות ובמטרותיהן ניתן למצוא גם אצל ש' שקד, 'קערות השבעה ולוחות קמיע: כיצד נפטרים משדים ומזיקים?', קדמוניות, 129 (תשס"ה), עמ' 13–13.

²⁵ ראו למשל את דיונו של לייכט: R. Leicht, 'Mashbia Ani Alekha: Types and Patterns of Ancient Jewish and Christian Exorcism Formulae', *Jewish Studies Quarterly*, 13 (2006), pp. 319–343.

בקורות ההשבעה אנו מוצאים פורמולות נידוי המכוונות לרוב נגד שדים ולעיתים אף נגד בני אדם. כך או כך, המלצתו של רב יוסף פעלה את פעולתה, ולאחר תום תקופת ארבעים היום הטיפולוגית-מאגית מצא אותו אלים את מותו.²⁶

סיפור המעשה בתלמיד החכמים ובאדם האלים הוא סיפור על פריצותיהן של מסגרות: אותו אלים פורץ את המסגרת המחייבת לנהוג כבוד בתלמידי חכמים ולהישמע להם. אף כי פרטי הסכסוך, או החיכוך, אינם מופיעים במפורש, עצם התיאור 'היה מצער' רומז לפעילות חתרנית מצד האלים כנגד סמכותו של תלמיד החכמים האנונימי. פעולת הנידוי, על אף היותה בתוך 'ארגז הכלים' של תלמיד החכמים, נתפסת כפגיעה בוטה במנוחה. תלמיד החכמים חושש להפעיל את כלי האכיפה הזמין לו מפחד מפני תגובתו של האדם האלים, כלומר הפריצה שבעצם הנידוי עלולה להיות חריפה מכדי שמערכת היחסים תוכל להכיל אותה. רב יוסף מציע לתלמיד החכמים לפרוץ את המערכת כולה על ידי פעולה מאגית: הטמנת כתב הנידוי בכד בבית הקברות. פעולה מאגית זו מביאה על האדם האלים את מותו, ובכך מביאה לפריצה החריפה מכול: פריצת הגבול שבין חיים ומוות.

ניתן לראות בסיפור גם דיון באלימות ובהשלכותיה: אדם נוקט אלימות כדי לגרום לתלמיד חכמים לפעול באופן שונה ממה שהיה פועל במצב רגיל. ככל הנראה אין מדובר באלימות פיזית אלא באיומים ובהתנהלות כוחנית שמפנה האדם האלים כלפי תלמיד החכמים. האלימות פועלת את פעולתה, ונראה שתלמיד החכמים חש תחושת שיתוק ונאלץ לסגת מפני האלים. הפנייה לאפיק האלימות מכילה בתוכה את האפשרות להתדרדרות היחסים אל מקום מאיים, לא ידוע ובלתי נסבל. תלמיד החכמים מעדיף לסבול ולא לדרדר את מערכת היחסים בינו לבין האלים, בשל האיום הנסתר בדבר האפשרות שבעתיד תחריף האלימות. בצר לו פונה תלמיד החכמים האנונימי אל רב יוסף, אדם בעל סמכות ובעל יכולות גבוהות משלו. רב יוסף מציע לו להגיב באלימות על האלימות: תחילה הוא מציע כלים 'סטנדרטיים' של סמכות תקיפה – הנידוי והנידוי שבכתב. אולם כאשר מודה תלמיד החכמים שכלים אלה חסרי תוקף עבורו שכן אלימותו של האדם האלים עיקרה אותם מהשפעתם, מציע רב יוסף כלי עוצמתי בהרבה: הפנייה אל המאגיה, כלומר פריצת מקבילית הכוחות שהיוותה את מערכת היחסים עד כה, וזימוןם של כוחות חיצוניים, רבי עוצמה. מעניין לציין שהפומביות הייתה הגורם המעכב והמעקר עבור תלמיד החכמים בהפעלת הכוח ('ירא אני ממנו... כל שכן שירא אני ממנו', הוא אומר על הפעולות הפומביות, המזוהות, של הנידוי והנידוי שבכתב). בשל כך הפעולה הנסתרת, המאגית, היא הפתרון.

מכאן נובעים שני מרכיבים נוספים המודגשים בסיפור זה שראוי לתת עליהם את הדעת. ראשית, הסיפור מזמין אותנו לבחון את כוחם של חכמים ואת כלי ההנהגה והאכיפה העומדים לרשותם ולראות אותם כמעין אלימות ממוסדת. מעמדם של החכמים מאפשר להם הפעלת כוח לגיטימית המבצרת את יתרונם כמנהיגי הציבור. יש להעיר כאן שכמו בכל מקרה של הפעלת כוח לביצור מנהיגות, ככל שהחכם משתמש בכוחו לעיתים קרובות יותר, כך נחלשת השפעתו של כוח זה. ייתכן שמכאן נובעת עמדתם של רב פפא, שהעיד על עצמו שמעולם לא נידה תלמיד חכמים, ושל מר זוטרא, שנידה את עצמו בטרם נידה תלמיד חכמים.²⁷

²⁶ מבוא לשאלת יחסם המורכב של חז"ל לכשפים ולשימוש בהם ניתן למצוא אצל ע' יסיף, 'עיונים בסיפורי כישוף באגדת חז"ל', א' קומם (עורך), ספר יצחק בקון: פרקי ספרות ומחקר, באר שבע תשנ"ב, עמ' 33–62. עמדות החוקרים בנושא מורכב זה מגוונות מאוד. עמדתו של אורבך מציגה את חז"ל כמי ששוללים קטגורית את עולם המאגיה, ראו: א"א אורבך, חז"ל – פרקי אמונות ודעות, ירושלים תשל"א², פרק ששי – הכשוף והנס, עמ' 82–102. לעומתו, חוקרי מאגיה בני זמננו מציגים מציאות מורכבת יותר של התמודדות והכלה, ראו למשל: י' דן, 'התיאופאניה של שר התורה: סיפור-מעשה, מאגיה ומיסטיקה בספרות ההיכלות והמרכבה', מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי, יג–יד (תשנ"א–תשנ"ב), 127–157; י' רוזן-צבי, הטקס שלא היה: מקדש, מדרש ומגדר במסכת סוטה, ירושלים תשס"ח; מ' אידל, 'מאגיה יהודית בימי הביניים', פ' ווקסבוויץ (עורך), לכל הרוחות והשדים: לחשים וקמיעות במסורת היהודית, ירושלים 2010, עמ' 19–20.

²⁷ בבלי, מועד קטן יז ע"א, בשורות הקודמות לסיפור שבו אנו עוסקים כאן.

ההיבט השני שעליו יש לתת את הדעת הוא הממד הסמלי של המעשה המאגי. המאגיה היא פעמים רבות מעין המחזה של העתיד הרצוי, הכוללת גילום סמלי של הגורמים המעורבים בה. במקרה שלנו דומה שסוף הסיפור, פקיעתו של הכד ביום מותו של האדם האלים, מדמה את אותו אלים לכד. גם את מרכיבי המעשה הנוספים יש לפרש לאור נקודת ייחוס זו: מערת הקבורה שבה נטמן הכד היא תחליף סמלי לפעולת הנידוי. אם אין אפשרות לנדוד את האדם עצמו, ינודה החפץ המסמל אותו אל מרחב המוות, המרחב שמחוץ לאזורי הפעולה של החיים. תקיעת השופר היא אולי תחליף לקריאת הנידוי הפומבית. התלמוד עצמו מבאר את משמעות התקיעה מייד לאחר הסיפור:

מאי שיפורי? אמר אבא שנפרעין ממנו. מאי תברי? אמר רב יצחק בריה דרב יהודה תברי בתי רמי.²⁸

תרגום: מהי התקיעה? אמר אבא: שנפרעים ממנו. מהם השברים? אמר רב יצחק בנו של רב יהודה: שובר בתי רמים.

תקיעת השופר, מפרש התלמוד, היא האיום בדבר הצפוי לאותו אדם אלים, למנודה: חכמים או גורמים שמימיים יפרעו ממנו. התזכורת לכך היא שהאל שובר בתי רמים – כלומר מסוגל, אולי בניגוד לחכמים הארציים, להתנקם גם במי שמתבצר בביתו הרם, מאחורי כוחניותו. כתב הנידוי שהונח בתוך הכד הוא אולי ביטוי סמלי ל"תוכו" של האלים כפי שמזהים אותו חכמים: התוצאה ההכרחית של עמדתו ומעשיו, ומה שבסופו של דבר יביא לפקיעתו.

מלבד נושאי העיקריים של הסיפור שהוצעו לעייל עוסק הסיפור בנושאים נוספים, הרמוזים בצורה עמומה יותר. כך למשל ניתן להציע שהסיפור עוסק גם בהגדרת גבולות הקהילה. מעשה הנידוי הוא אמירה: אדם מסוים, עמדותיו או התנהלותו אינם מקובלים, או מפירים את האיזון או היסודות שבקהילה, ועקב כך הוא מוצא למעשה מקהל המקום.²⁹ מעניין במיוחד שבסיפור שלפנינו נעשה שרטוט גבולות הקהילה והנורמות שלה באמצעות המאגיה, הפעולה הפלאית, פורצת הגבולות, שהיא כשלעצמה מותחת לעיתים את הגבולות המקובלים.

ניתן אף לומר לבסוף, שהסיפור מזמן הרהור על מקומם של הדיבור והכתיבה ועל משמעותם: הנידוי הוא 'מבע ביצועי':³⁰ עצם אמירת דברי הנידוי מחולל שינוי במעמדו של מושא הנידוי בעולם. כאמור, תלמיד החכמים ירא מלומר את מילות הנידוי בפיו, ועל כן מציע לו רב יוסף את הכתיבה, המעשה המרוחק יותר. לא אתה תעשה זאת, אומר כביכול רב יוסף, אלא הכתב. תלמיד החכמים חושף שלא את עצם המעשה הוא ירא, אלא את השלכותיו – ובמובן זה הכתב חמור מן הדיבור, שכן הוא ממשי יותר ונושא את חתימת כותבו, ועל כן המנדה מתיירא ממנו אף יותר. כעת מציע רב יוסף אפשרות של כתיבה מאגית. הכתיבה המאגית, האזוטרתית, הסודית, אינה נושאת השלכות של חשיפת זהות הכותב, ובכל זאת פעולתה רבת

²⁸ שם, על פי כת"י מינכן 95.

²⁹ ראו אלדן (לעיל הערה 18), עמ' 12.

³⁰ הכוונה כאן כמובן לאבחנותיו היסודיות של ג'ון אוסטין. להרחבה ראו: ג'ון אוסטין, איך עושים דברים עם מילים, תרגם ג' אלגת, תל אביב 2006. בהקשר זה יש לציין את המגמה הכללית של הפרפורמנס לבחון את תבניות התקשורת הבינ-אישיות כנושאות מסר או כמבטאות עמדה תרבותית; משמעותן טמונה באופן הביצוע ובנסיבותיו ולא בטקסט כשלעצמו. ההצעה כאן, להחזיר את מעשה הנידוי לכתב הוא מעין היפוך של מהלך הפרפורמנס ואיבנו. עוד על נושא זה ניתן למצוא אצל: א' גופמן, הצגת האני בחיי היום-יום, תרגם ש' גון, תל אביב תשמ"ט; ק' גירץ, פרשנויות של תרבויות, תרגם י' מייזלר, ירושלים 1990; M. De Marinis, *The Semiotics of Performance*, Bloomington and Indianapolis 1993; J. Derrida, 'The Theatre of Cruelty', *Writing and Difference*, Chicago 1978, pp. 232–250, 278–294; E. Durkheim, *The Elementary Forms of Religious Life*, New York 1982; R. A. Rappaport, *Ecology, Meaning and Religion*, Richmond, California 1979; R. Schechner and W. Appel (eds.), *By Means of Performance: Intercultural Studies of Theatre and Ritual*, Cambridge 1990.

עוצמה: הביצוע, כלומר הפעולות שמחוללת כתיבה זו, עובר אל הממד הקוסמי. לא המוסכמות החברתיות מושפעות מן הטקסט, אלא עצם קיומו של האדם.

ג.

סיפורו של עגנון מתאר סדרת מפגשים בין המספר, שחזר זה עתה משהות ארוכה מחוץ לארץ, לבין תהילה, זקנה ירושלמית נמרצת וגומלת חסדים. באחד המפגשים מבקשת תהילה מן המספר שיכתוב עבורה מכתב. המכתב ממוען לשרגא, לו הייתה תהילה מאורסת בילדותם. את האירוסין ביטל בכעס אביה, לאחר שנחשף כי שרגא ומשפחתו הם למעשה חסידים. מתברר שתהילה תולה במאורע זה את כל אסונות חייה. לאחר שהיא מגוללת באוזני המספר את כל מסכת חייה הקשה, הוא תוהה כיצד בכוונתה לשלוח את המכתב לשרגא, שמתברר שהוא מת זה שלושים שנה.

אמרה תהילה, סבור אתה שמרוב שנים נטרפה דעתה של הזקנה, שהיא סומכת על בתי הדואר שהם ימסרו את המכתב לאדם מת. אמרתי לה, אם כן מה תעשי? עמדה ונטלה את הכד שעל גבי השולחן והגביהתו כלפי מעלה ודיברה כמין שיר, אטול את המכתב, ואשים אותו בכד, ואטול חומר חותם, ואחתום את הכד, ואקח עמי את הכד עם המכתב.

הרהרתי בלבי, ואם תטול את הכד עם המכתב עדיין איני רואה היאך יגיע המכתב אצל שרגא. הבטתי עליה ושאלתי, להיכן תטלי את הכד עם המכתב? שחקה תהילה שחוק מתוק ואמרה בנעימה, להיכן אטול את הכד? אטול אותו לקברי, לקברי אטול הכד עם המכתב. (עמ' רג-רד)³¹

עוד בטרם נצביע על קווי הדמיון והשוני בין סיפורו של עגנון לבין הסיפור המופיע בתלמוד הבבלי, נבקש לציין את המשמעות האפשרית של הזיקה בין הסיפורים. אם אכן עומד סיפור תלמודי זה ברקע הפרקטיקה שבה מבקשת תהילה לנהוג, הרי שעולה כאן אפשרות פרשנית חדשה, חריגה, לכוונתה של תהילה במכתבה לשרגא, לתפיסתה את יחסיה עימו ולאישיותה באופן כללי: תהילה, 'כתינוקת שניצחה בחכמתה זקנים ממנה' (עמ' רד), מצאה דרך לקבל את מחילתו של שרגא מן העולם שמעבר. מנגנון ההפעלה הנחשף בסיפור התלמודי, השקול למנגנוני התקשורת המטא-שיחתית של העולם הזה ואף גובר עליהם, הוא המלמד את תהילה כיצד תקבל את מבוקשה.

קווי הדמיון העיקריים בין המעשה התלמודי לבין מעשה כתיבת המכתב והטמנתו ב'תהילה' בולטים ראשית, בשני הסיפורים ישנה שרשרת הטמנה הכוללת טקסט כתוב, כד וקבר. בשני המקרים נכתב טקסט שלא על מנת להגיע לנמענו, הטקסט מוטמן בכד, והכד בתורו מוטמן בקבר. צירוף זה עומד ביסוד הדמיון שבין הסיפורים ומכיל מרכיבים נדירים מכדי שיהיה מקרי. שנית, שני הסיפורים כוללים התייחסות כתובה למעשה שאירע בעבר, טרם הכתיבה, ושניהם מבקשים לחולל התרחשות ציבורית-קהלית ביחס לאותו מעשה: הנידוי במעשה התלמודי והמחילה ב'תהילה' הם שתי תגובות לאירוע מן העבר, המבקשות לתת לו מסגרת נימוסית-מוסרית, הקשר חברתי. שני הטקסטים נדרשים למימוש התגובה החברתית כיוון שאין אפשרות לממש תגובה זו באופן גלוי, הבין-אישי, האוראלי, המקובל: תהילה לא יכולה למחול לשרגא המת, ותלמיד החכמים ירא לנדות את האדם האלים.

נקודת דמיון נוספת בין הסיפורים באה לידי ביטוי בעובדה שבשני הסיפורים מעורבים שני אנשים במעשה הכתיבה: האחד מודע למלוא משמעות המעשה, ואילו השני, הצד המבצע את הכתיבה, למעשה עיוור חלקית למשמעות פעולתו. במעשה התלמודי רב יוסף לא מפרט לתלמיד החכמים את השלכות הפעולה

³¹ ש"י עגנון, 'תהילה', כל סיפוריו של שמואל יוסף עגנון, כרך שביעי: עד הנה, תל אביב תשכ"ז, עמ' קעח-רו. כל ההפניות להלן לסיפור יימסרו בסוגריים בגוף הטקסט על פי מהדורה זו.

שאותה הוא ממליץ לו לעשות, ואילו בסיפורו של עגנון המספר לא מבין (תחילה) את משמעות המכתב שתהילה מבקשת ממנו לכתוב.³²

עם זאת, ישנם גם מספר הבדלים משמעותיים בין הסיפורים. ראשית, תהילה לא מציגה את המכתב ככתב נידוי אלא ככתב מחילה, ואת מעשה נטילת הכד אלי קבר היא מציגה כמעשה של סליחה ולא של המתה או פקיעה מאגית. ככלל, תהילה מרחיקה את המעשה מן הממד המאגי שבו, או שמא המספר מודרני מכדי שיקלוט ממד זה. ניתן להציע שהמחבר העגנוני המשתמע, החשוב לעיתים יותר מן המספר, מסתתר מאחורי גבו של המספר ומוסיף מידיעותיו, והוא המשלב את המעשה המאגי התלמודי על שלל משמעויותיו, שאותן לא קולט המספר.

הבדל נוסף בין הסיפורים נעוץ בפשר מעשה ההטמנה. בסיפורו של עגנון מובאת אמירתה המפורשת של תהילה בדבר תכליתו של המכתב: 'שם בעולם העליון מכירין את שרגא ויודעים היכן הוא. ונאמנים הם שלוחיו של הקדוש ברוך הוא שיגיעו את מכתבי לידו' (עמ' רד). שלא כמו בסיפור התלמודי, הטקסט שמטמינה תהילה בכד לא אמור לחולל בעצמו את תוצאתו המקווה (כמו חוזה או גט; 'מעשה פרילוקוציוני', perlocutionary act, במונחיו של אוסטין), אלא להעביר מסר ובקשה ('מעשה אילוקוציוני', illocutionary act, הדומה יותר למכתב או תיאור כתוב³³). לבסוף, הבדל בולט נוסף בין הסיפורים ניתן למצוא בעובדה שבמעשה נטילת המכתב של תהילה אל הקבר חסרות תקיעות השופר משך ארבעים יום, ההופכות את הטקס לטקס מאגי.³⁴

למרות כל ההבדלים שנמנו כאן, דומה שרוב הדומה על השונה בין שני הסיפורים ויש מקום לתהות על פשר הקשר ביניהם.

ד.

נחזור אל מנגנוני המטא-שיחה, כפי שכינינו אותם לעיל, המתקיימים בשני המעשים. השבועה, הנידוי, החרם והסליחה משתייכים כולם לאותו עולם שיח. אלה הם דיבורים 'מחוזקים', מילים המחוללות מציאות בעולם, שימוש אילוקוציוני בשפה במונחיו של אוסטין. המילים אינן משמשות רק לתאר את העולם ולהביע את הקיים בו, אלא לחולל מציאות חברתית מדומיית. המילים יוצרות מעין מוסכמה מתקדמת ומתוחכמת אשר ממנה ארוגים חיי החברה שבתוכה הן מתקיימות.

במעשה התלמודי מתוארות שלוש רמות הפעלה של השפה בכל הנוגע לנידוי. הנידוי, מכשיר ארגון חברתי המתחולל על ידי מילים ומתקיים ברובד ההסכמה החברתית, ניתן להפעלה בשלושה אופנים, הערוכים במעין מדרג שימושים:

- א. אותו [אדם] אליהם...
- ב. אמר לו: לך ונדהו...
- ג. אמר לו: כתוב עליו כתב נידוי...
- ד. אמר לו טול את כתב הנידוי ותן אותו בכד, ותן את הכד בקבר, ותקע בו אלף [תקיעות] שופרות בארבעים יום...

³² מעניין לציין בהקשר זה את המעשה הסמוך למעשה רב יוסף ומזכיר מאוד את המעשה בבלק, הכלב המשוער העומד במרכז הרומן 'תמול שלשום'. המעשה מופיע אף הוא בבבלי, מועד קטן יז ע"א: 'אמר רב יוסף שדי שמתא אגנובתא דכלבא ואיהי ידידה עבדה דהוא כלבא דהוא אכיל מסאני דרבנן ולא הוּוּ קא ידעי מנו ושמתו ליה איתלי ביה נורא בגנובתיה ואכלתיה' (תרגום: אמר רב יוסף: הטל חרם על זנבו של כלב, והוא [החרם] יעשה את שלו. היה כלב אחד שהיה אוכל את נעליהם של החכמים, ולא היו יודעים מי הוא ונידו אותו. נתפסה אש בזנבו ושרפתו).

³³ להרחבה על אודות מונח זה ועל המחלוקות סביבו ראו: F. C. Doerge, *Illocutionary Acts: Austin's Account and What Searle Made Out of It*, Tuebingen 2006.

³⁴ על השופר כחפץ מאגי ראו: ת' רייק, השופר: מחקר פסיכואנליטי של הריטואל היהודי, תרגם י' ספיר, תל אביב 2006.

השלב הראשון הוא הנידוי בדיבור. בידי המנדה – אותו חכם המסוכסך עם האדם האלים – מצויה מעצם היותו 'אחד מהחכמים' האפשרות לנדות אדם על ידי הכרזה עליו כמנודה. אולם אפשרות זו דורשת מהמנדה נחישות ונכונות לעמוד מאחורי מעשיו במלוא זהותו, ולהתעמת פנים אל פנים עם המנודה. החכם האלמוני בסיפור לא בטוח מספיק בעצמו ובעמדתו, ובעיקר חושש מאישיותו הדומיננטית של אותו אלים, ועל כן אפשרות זאת נדחית. האפשרות השנייה היא נידוי בכתב, שמתרחק במידת־מה מן הישירות שבדיבור ומאפשר עימות עקיף, אם כי גם בעימות זה יזדהה המנדה בשמו באופן שיאפשר למנודה האלים לפגוע בו. על כן מציע רב יוסף את האפשרות השלישית, המאגית, שבאמצעותה פוגע המנדה במנודה בלי שיפגוש בו פנים אל פנים. אולם לאפשרות זו יש מחיר, שכן תוצאתה אינה נידוי חברתי אלא מוות. המילים המחוללות הסכמה חברתית,³⁵ המגייסות את בני החברה להיענות לסמכותו של החכם המנדה, הופכות למילים מאגיות המחוללות מציאות בעולם.

גם בסיפור 'תהילה' עוברת הגיבורה שלושה שלבים דומים בציפייה למחילה: ערוץ התקשורת בעל פה, ערוץ התקשורת הכתובה והערוץ המאגי. בשלב הראשון עמדה לתהילה ולמשפחתה האפשרות, או שמא החובה,³⁶ לבקש בעל פה את מחילתם של שרגא ומשפחתו. שרגא ומשפחתו אינם תקיפים כאותו אדם אלים, אולם אף הם דואגים לבצר את עמדתם באופן המצריך התערבות חריגה: 'קפץ שרגא ונשבע שלא ימחול לנו על העלבון' (עמ' קצט). כלומר האפשרות לבקשת מחילה חסומה בערוץ התקשורת הישירה. אגב, החסימה בערוץ זה היא דו־סטריית, כפי שמספרת תהילה: '...ולא חש אבא לבקש מחילה משרגא... וכשהיתה אמא מתחננת לפני אבא לפייס את שרגא היה אבא מלגלג עליה ואומר אל תתייראי, מן הכת הוא. (שם)

בהמשך הסיפור רמוז שערוץ סליחה נוסף היה פתוח בין שרגא ומשפחתו לבין תהילה ומשפחתה: ערוץ התקשורת הכתובה. תהילה מספרת כיצד חיה את חייה בנחת: 'השנים נהגו כשורה והפרנסה היתה בשופי. הילדים גדלו והצליחו ואני ובעלי עליו השלום רואים ושמים. שכחתי את שרגא ושכחתי שלא קבלתי ממנו שטר מחילה'. (עמ' ר) לפתע מתברר שלתהילה הייתה אפשרות לבחור לקבל מחילה בכתב משרגא. ממש כמו בסיפור התלמודי, מעבר לערוץ התקשורת הדבורה קיים ערוץ הקשר שבכתב. נימוקה של תהילה לא־שימוש בערוץ זה היא השכחה – חייה הטובים והמספקים השכיחו ממנה את העלבון שהעליב אביה את שרגא. רק כשתוקפים אותה אסונות בזה אחר זה מקשרת תהילה את מהלך חייה המשובש לעלבון ההוא, אולם היא ובעלה נכשלים בניסיונותיהם לאתר את שרגא. ערוצי התקשורת למחילה נסתתמו.

כעת פתוח בפני תהילה הערוץ המאגי בלבד – ממש כמו אותו ערוץ שלישי שמציע רב יוסף בסיפור התלמודי.

ה.

דומה שכל ההיבטים שבאמצעותם ביקשנו לפענח את המעשה התלמודי הם גם המפתחות לסיפורה של תהילה. עגנון נוטע את המעשה הסתום, הסמלי, המאגי, בנקודה המחברת בין סיפור המסגרת של מפגשיו של המספר עם תהילה לבין הסיפור הפנימי, סיפור חייה של תהילה. זהו מעשה מכוון המאפשר לחשוף את ההיבטים האלה ולבחון לאורם את תהילה, כדמות וכסיפור. אף היחס בין הדיבור לבין הכתיבה והיכולת להסיט את הראוי להיאמר אל עבר מעשה הכתיבה (הטמון בכד) מקשרים בין המעשה התלמודי

³⁵ המחוללת בתורה מציאות בעולם, שהרי לפעולת הנידוי יש יישומים ממשיים.

³⁶ 'שם מבטלין שידוך צריכין לבקש מחילה מן הנעלב' (עמ' קצט) – לא ברור אם לדעת המספר זו חובה הלכתית או שמא היא רק מוצגת כך בסיפור. אגב, בהלכה אכן יש דרישה לבקשת מחילה בעת ביטול שידוך, ראה בפרק "ענייני שידוכין", בתוך: פסקי הגר"ש אלישיב, (עורך: משה פריד) וישמע משה, תשע"א, עמ' שדמ.

לסיפורו של עגנון. כאמור, בהחלט ייתכן שרמז נסתר זה למעשה התלמודי ברב יוסף מאפשר גם לפרש את מניעה של תהילה ואת יחסה לשרגא, עשורים לאחר שתם הקשר ביניהם.

אין ספק שבדומה למה שראינו בסיפור התלמודי, נושא פריצתן של מסגרות ותוצאותיה הוא נושא רחב השוזר יחדיו כמעט את כל מרכיביו של הסיפור 'תהילה'. תהילה בזקנותה דומה כמי שמאמינה במסגרות הקהילה ואף מתחזקת אותן בחסדיה, בנוכחותה במוקדי הפולחן כגון הכותל המערבי וקבר רחל, ובקשרים שהיא מקיימת עם נציגי הממסד הרשמיים כגון אנשי חברה קדישא (גחש"א). אולם למעשה היא מאתגרת את המסגרת הקהילתית בכל צעד מצעדי חייה ובכל יום מימיה: 'הלא כבר הוצאת עצמך מחברת השטארבער'ס [=ההולכים לעולמם]' (עמ' רה), אומר לה הזקן שבאנשי הגחש"א בבדיחות, אולם תהילה, ואף הקורא, שומעים כאן שמץ של אמת: תהילה אינה חברה עוד בחברת בני האדם. כאישה בעולם עסקי של גברים, כמי שעומדת בין הגלות לארץ ישראל, בין העבר להווה, ואף בין החסידות להתנגדות, היא מאתגרת כמעט כל מסגרת חברתית הקיימת בעולמה. את פשרו האמיתי של מעשה שליחת המכתב בכד – מעשה שנעשה בעצם עבור תהילה עצמה – מוסר המספר באמצעות תיאור צחוקה: 'שוב שחקה תהילה שחוק מתוק, מעין שחוק של נצחון כתינוקת שנצחה בחכמתה זקנים ממנה' (עמ' רד). תהילה זיהתה פרצה בעולם הגורל הנורא שבו נכלאה, ומעשה המכתב שבכד הנישא אלי קבר מאפשר לה להיחלץ ממערבולת גורל זו.

כמו המעשה מן התלמוד, גם סיפורה של תהילה עוסק בגילויים רבים של האלימות ובהשלכותיה. החשש מפני אביה התקיף של תהילה הוא המביא את אביו של שרגא להסתיר את חסידותו. מעשה ביטול האירוסין הוא מעשה של אלימות מתגרה – 'קרע אבא את התנאים ושלח את הקרעים לבית המחות' (עמ' קצט). מעשה זה נענה בתגובה מילולית, מתגרה גם היא, שאף בה יש מן האלימות – 'קפץ שרגא ונשבע' (שם). מעניין לציין כאן שגורלם של שרגא ומשפחתו דומה בפרטיו לגורלם של המנוחים:

מה שאירע לשרגא איני יודעת, שאבא גזר על אנשי הבית שלא יזכירו את שמו של שרגא. אחר ימים שמעתי שהוא וכל משפחת בית אביו עקרו את דירתם לעיר אחרת, מפני שחששו לחייהם, שמיום שביטל אבא את השידוך לא קראו אותם לעלות לתורה, ואפילו לא בשמחת תורה, ולעשות להם מניין לא היו יכולים... ואלמלא שלא הלכו לעיר אחרת... לא היו מוציאים את שנתם. (שם)

מן הסתם מעלה סיפורה של תהילה גם היבטים שונים בשאלת גבולות כוחה של ההגמוניה: אביה של תהילה, רבם של החסידים, החכם הירושלמי, בעלה המת של הזקנה הנרגנת – כל אלה הם ביטויים חלקיים ופגומים של הגמוניה בקלקולה. גילויי המנהיגות (הגברית) בסיפור מנתבים את גורלה של הגיבורה (האישה) אל עברי פי פחת. ניסיונות ההתערבות והשינוי, העיצוב וההסדרה מצד ההגמוניה כושלים שוב ושוב בכשל האטימות והדריסה, ופשוטי ופשוטות העם משלמים על כך את המחיר היקר בחייהם ממש. ברור שאגב כך נידונים, באירוניה וברצינות, גם גבולות הקהילה האמיתיים והמדומים. הגבול שבין חסידים ומתנגדים נחצה בסיפור שוב ושוב, וכך גם הערתו המפורסמת של המספר על אודות הזדהותו עם קבוצות הפוקדים את הכותל: 'מהם בוכים ומהם תוהים... פעמים עמדתי בין המתפללים ופעמים בין התוהים' (עמ' קפג).

למעשה נטילת המכתב אל הקבר ממד סמלי-מרחבי המפותח בסיפור בהרחבה בפסקה שצוטטה לעיל, בחלק ג, שם אומרת תהילה בפירוש כי בכוונתה ליטול עמה את הכד אל המרחב הלימינלי, המקום המקשר בין ארץ החיים לארץ המתים, הלוא הוא הקבר, ובאמצעו מעשה סמלי זה "לנצח" את גורלה הנורא ולזכות במחילתו של שרגא. עם זאת, תיאור זה הוא למעשה אחד הגורמים לטשטוש הקשר שבין הסיפור מן התלמוד ל'תהילה': התיאור מדגיש את מקומו של הקבר ואת משמעותו כמעבר בין עולם החיים לעולם המתים, ומתמקד פחות בממד המאגי, הבולט במעשה התלמודי. רעיון הקבר כמעבר בין העולמות הוא הפרצה שזיהתה תהילה, המאפשרת לה את 'הגנבת' כתב המחילה אל עולם המתים.

I.

לעיל הצענו כי המעשה המובא בתלמוד הבבלי עוסק במקומם של הדיבור והכתיבה ובמשמעותם, ודומה שממד זה בא לידי ביטוי ביתר שאת ב'תהילה'. לכל אורכו של הסיפור משורטט מגוון עצום של צורות דיבור ואופני כתיבה. המספר עצמו, ושאר גיבורי הסיפור עימו, מעיר אופני הדיבור והכתיבה ומשמעותו אופן ביצוע הדברים. בדברים שלהלן נביא כמה דוגמאות בולטות למרכזיותו של נושא הכתיבה והדיבור ביצירה.

פסקתו הראשונה של הסיפור, שהפכה להיות אחת מהמובאות המצוטטות והמוכרות בספרות העברית,³⁷ כבר בפסקת הפתיחה ניתן לראות את מרכזיותה של השפה ביצירה. 'אלמלא שאין הנשים יכולות להדמות למלאכים הייתי מדמה אותה למלאך אלוקים' (עמ' קעח) – אומר המספר. מוסכמה דתית מונעת ממנו להפעיל את השפה הפעלה מלאה בתארו את תהילה, אולם הוא עוקף את האיסור הזה על ידי עצם אזכורו. דומה שבמשפט קצר זה מגולמת מלוא מורכבות אישיותו של המספר, העומד בין העולם המסורתי לבין העולם המודרני.

מפגשו הראשון של המספר עם 'אשה אחת', שלימים יכיר כתהילה, מתרחש בעת שהוא מתקשה לאתר את ביתו של החכם הירושלמי המתגורר בסמוך לכותל המערבי. כאשר מתנדבת תהילה להראות לו את הדרך מתפתח בין השניים דו־שיח מעניין:

מצאתי לאשה אחת באה בפח מים ושאלתי אותה. אמרה לי, בוא ואראך. אמרתי לה, אי את צריכה לטרוח, אמרי לי היכן אפנה ואלך לי. חייכה ואמרה לי, מה איכפת לך אם זקנה זו תזכה במצווה. אמרתי לה, אם מצווה היא זכי בה, אבל תני לי פח זה שבידך. חייכה ואמרה, למעט את המצווה אתה מבקש. אמרתי לה, לא למעט את המצווה אני מבקש אלא למעט את טרחתך. אמרה, לא טורח הוא, אלא זכות הוא. (שם)

לדו־שיח זה מבנה מרתק: שוב ושוב דנים המספר ותהילה במונחים שונים ('מצווה', 'טורח') ומפרקים זה את הגדרותיו של זה למונחים אלו. הדיון נסב על תוקף ההגדרות המופרזות שבהן מגדירה תהילה את המציאות ('מצווה') ועל הפעולה הממשית הנובעת מהן. השפה מתארת את המציאות, ובכך מכתירה את העוצמה והמלאות שבהן ניתן וראוי לחוות אותה.

כנגד שיחה זו, שיחת חולין לכאורה הצופנת בתוכה משמעות עמוקה, עומד מפגשו של המספר עם החכם הירושלמי. מפגש זה עומד בסימן דיבורו הריק של החכם והדיבור הלא ממומש של המספר:

מאחר שבכניסתי חידוש גדול העלה לפני את חידושו. ומחידוש זה לחידוש אחר. ביציאתי ביקשתי לשאול אותו, זקנה זו שהראתה לי את הדרך מי היא, שמאור פניה שלום וחובת קולה נחת רוח. אבל כלום אפשר להפסיק חכם בשעה שהוא מערה את חידושו. (עמ' קעט)

החכם מחדש חידושי תורה וחוכמה, אבל הם חסרי תוכן וערך. הפועל הבוטא 'מערה' מדמה את ההישג הרוחני-אינטלקטואלי לנזיד הנשפך על ראשו של המאזין, שזהותו כלל אינה חשובה לחכם ('איני יודע אם הכירני אם לא הכירני'). הדיבור עבורו אינו אמצעי תקשורת אלא אמצעי התחכמות והתבדלות. תועפות הדיבור הללו אינן מאפשרות למספר לשאול את השאלה שהייתה מאפשרת לו קשר מוקדם יותר עם תהילה.

³⁷ עד כדי כך שצמח (לעיל הערה 1) הציע לקרוא אותה כשיר בפני עצמו. פסקה זו היא אחד ממוקדיה של המחלוקת שהוזכרה בראשית המאמר: המבקרים נחלקו ביניהם בשאלה אם תיאורה המופלא של תהילה ('צדקת היתה וחכמה היתה וחיננית היתה... אור עיניה חסד ורחמים וקמטי פניה ברכה ושלום' [עמ' קעח]) אינו אלא תיאור אירוני.

גם פגישתו הבאה של המספר עם תהילה עומדת בסימן העיסוק בשפה ובדיבור. מייד עם פגישתם שואלת תהילה בשלום המספר 'כמי ששואל בשלום קרובו' (עמ' קפא). המספר משתומם על כך: 'עמדתי תמיה, כלום אפשר שהיא מאותן הזקנות שהכרתי בירושלים קודם שירדתי לחוץ לארץ' (שם). אופן ההפעלה של השפה, הנימה שבה שואלת תהילה בשלום, היא המעלה את תהייתו של המספר שמא הם הכירו כבר קודם לכן. למעשה גם המשך שיחתם עוסק באופן הפעלת השפה ובקשר בינה לבין המציאות. כך למשל מגיבה תהילה על התנצלותו של המספר על כך שהוא מעכב אותה בחוץ 'ביום גשמים ורוחות':

אמרה היא בלשון חיבה, כבר ראיתי קרירות גדולות מאותן שבירושלים. ולעניין רוחות וגשמים, עליהם אנו מודים ואומרים משיב הרוח ומוריד הגשם. (שם)

כלומר, מבקרת תהילה את דברי המספר, אין להתייחס למזג האוויר הקיצוני בנימה מסתייגת, כיוון שבטקסט המקודש, בתפילה, הוא זוכה ליחס חיובי. ושוב, הטקסט מכתוב את אופן ההתייחסות הראוי למציאות, ואת אופן השימוש הנכון בדיבור. בנושא זה בדיוק עוסק גם המשך המעשה. המספר מוריד ראשו 'כאדם שבוש לשמוע שבחו' לאחר שתהילה מודה לו על התנור ששלח לרבנית. תהילה חשה בכך ואומרת:

מצוות לאו להתבייש ניתנו. אבותינו שהיו עושים מצוות הרבה לא היו מפרסמים את המצוות, אנו שאנו ממעטים במצוות, מצווה לפרסם כל מצווה שעושים, כדי שישמעו אחרים וילמדו ממעשינו. (שם)

אבותינו הסתייגו מן הדיבור על המצוות, משום שבמציאות מרובת מצוות יכול הדיבור עליהן לבטא גאווה. אולם בדורנו המציאות הדלה מצדיקה דיבור מרובה – פרסום דבר קיום המצוות עשוי להביא לריבוי מעשים טובים. כלומר המציאות מכתובה את אופן השימוש בדיבור, ואילו הדיבור אמור לחולל תפנית במציאות.

אף מפגשם הבא של המספר ותהילה רווי בעיסוק בדיבור ובמשמעויותיו. רבות נכתב על התיאוריה של תהילה בדבר הדיבור הקצוב לאדם עד יום מותו ובדבר הצורך להקפיד על המילים היוצאות מן הפה ועל אמירת פרקי תהלים בכל יום. נצביע כאן רק על העובדה שחזן מענייני המיסטיקה והנפש הרמזים בקטע זה, יש כאן גם דימוי של הדיבור למעין שעון חול האוזל והולך – הוא אינו נועד רק לצורכי תקשורת והבעת רעיונות, אלא גם למדידת משך קיומו של האדם. 'יתרה מזאת, הדיבור למעשה גם מהווה את קיומו של האדם. תוך כדי שיחתם בנושא זה, שוב עוסקים המספר ותהילה באופן שבו ראוי לדבר:

עם שהיא מדברת נתעגמו פניה.

אמרתי לה, נסתלקה שמחתך. שהתה שעה קלה והשיבה לי, כן בני שמחה הייתי ועכשיו אני שמחה. עם שהיא מדברת חזרו והבהיקו פניה. הגביה עיניה כלפי מעלה ואמרה, ברוך אלוהים שהסיר יגוני מאיתי. אמרתי לה, מפני מה היית שמחה ואחר כך עצובה ועכשיו שוב את שמחה. אמרה בלשון חיבה, אם אין אתה מקפיד אומר לך, לא כך היית צריך לשאול, אלא במה זכית שהסיר אלוקים את יגונך. שהשם יתברך הכל שווה בעיניו, כשמחה כעצבות. אמרתי לה, אפשר שאקפיד שלימדתי כיצד צריך אדם לדבר. הרי מקרא מלא הוא, אשרי איש שלא ישכחך. אמרה, אדם טוב אתה ופסוק טוב פסקת לי, ואף אני לא אמנע ממך דבר טוב. (עמ' קפד)

פסקה מורכבת זו מכילה כמה רבדים של עיסוק בדיבור ובאופן ההפעלה הראוי שלו. בטרם תענה תהילה למספר על שאלתו, תשובה המגוללת את תיאוריית הדיבור כשעון חול שנזכרה לעיל, היא מבקשת את רשותו להעיר לו על האופן שבו בחר לנסח את שאלתו. כלומר יש כאן לא פחות מארבעה רבדים של התייחסות לדיבור: א. תהילה מודה לאל על שהסיר את יגונו ממנה; ב. המספר שואל אותה על הבעת פניה כשהרהרה באמירת התהלים; ג. תהילה מבקשת את רשותו של המספר להעיר לו על אופן שאלתו; ד. תהילה עונה למספר על שאלתו. בשולי הדברים לא אוכל שלא להעיר כאן גם על הציטוט שמשמיע

המספר באוזני תהילה ('אשרי איש שלא ישכח' 38) ועל תגובתה ('פסוק טוב פסקת') – כלומר הטקסט המקודש והאקראי למחצה שהשמעת באוזניי מנבא לי טובות, ועל כן אגמול לך אני בגילוי סוד מסודותי.³⁹

בהמשך הדברים שב המספר ופוגש ברבנית, וזו מספרת לו מקצת מתולדותיה של תהילה. אולם בטרם תעשה זאת היא מעירה מספר הערות הרלוונטיות לדיוננו:

אני איני אוהבת סיפורי מעשיות. מדביקין קורי עכביש לקורי עכביש ואומרים מעשה טרקלין הוא. דבר אחד בלבד אומר לך, חס הקדוש ברוך הוא על אותו צדיק, לפיכך הכניס רוח רעה באותה משומדת ימח שמה. מה אתה מביט בי? אי אתה שומע לשון יהודית? אמרתי לה, לשון יהודית אני מבין, לשונך שלך איני מבין... (עמ' קפח)

בפתח דבריה מעירה הרבנית, החפצה מאוד לספר את סיפורה של תהילה, שאינה אוהבת סיפורי מעשיות, מפני שהם צירוף של דברים חסרי ערך וקיום ('קורי עכביש') הזוכה להערכה כמעשה בעל ערך אסתטי ('מעשה טרקלין'). כלומר בטרם תפצח בסיפור המעשה היא מביעה חוסר הערכה לעצם הסיפור, לאופן השימוש בשפה. מכאן עוברת הרבנית למסור את מה שהוא מבחינתה עיקר הסיפור – כיצד ניצל אביה שלה מחתונה עם בתה של תהילה, שלימים התנצרה. לאחר מכן היא מעירה למספר על הבעת פניו ושואלת אותו אם אינו מבין את השפה שבה היא מדברת.⁴⁰ תשובתו של המספר מעניינת: הוא משיב שהוא מבין את השפה, כלומר יודע את אופן השימוש הטכני הראוי בה, את מובן של המילים וכו', אולם אינו מסוגל להבין את תוכן הדברים. אף סופה של שיחה זו נוגעת לענייננו:

יודע אתה אותה משומדת מי היא, בתה של... הס, הנה היא באה.
נכנסה תילי... (עמ' קפט)

הטקסט עצמו, הדיבור המצוטט של הרבנית, נקטע מפני המציאות, ועל ידי כך מונע את אמירת מה שהוא, בשלב זה של הסיפור, נרא מכדי לאומרו מפורשות.

לקראת קץ ימיה, המסומנים בקץ 'המילים המוקצות לה לאומרן', מבינה תהילה את קצה ההשפעה של הדיבור. הדיבור, על כל משמעויותיו שטופחו ופורטו לאורך הסיפור כולו, לא יוכל לסייע לה במשימת חייה: תיקון העוול ההיסטורי שנעשה לשרגא. כדי לפנות אל שרגא ולבקש את מחילתו עליה למצוא ערוץ עוקף דיבור. ערוץ שכזה נמצא לה בכתיבה המאגית, המתבררת במעשה התלמודי כפעולה שיכולה להחליף אף פעולת דיבור מובהקת (כגון הנידוי) ולהסיר את המחסום המבדיל בין העולם הריאלי לעולמות שמעבר לו. לצורך כך על תהילה לעבור מעולם של דיבור לעולם של כתיבה, מעבר שאותו תוכל לצלוח בתיווכו של המספר.

פרשת כתיבת האיגרת מעלה את הקשר שבין טקסט לבין המציאות שאותה הוא מתאר, ועוסקת בתוצאות שכתבת טקסט עשויה לחולל במציאות. ראשית נעיר שמבחינת הנראטיבה, מהלך הסיפור, כתיבת האיגרת מעוררת את תהילה לספר את סיפור חייה באריכות ובפירוט. מעבר לכך, להלן נראה כיצד יחסה של תהילה למעשה הכתיבה, כלומר לפן הטכני ביותר של הטקסט, הוא למעשה ביטוי ליחסה לתכניו הכואבים של הטקסט שאותו היא מבקשת להעלות על הנייר.

³⁸ ונכון העיר כאן צמח (לעיל הערה 1), עמ' 74, הערה 3, שאין המדובר בפסוק אלא במשפט הלקוח מתפילת מוסף לימים הנוראים.

³⁹ על ענייני השאלה בתינוק, פרקטיקה מאגית למחצה, שבה מבקש חכם מתינוק שיצטט לו פסוק אקראי כמעין 'אורקאל', המתוארת בכמה מקומות בספרות חז"ל (בראשית רבה נב, ד; בבלי, סנהדרין קיא ע"א; תענית ט ע"א; יומא עה ע"ב; חולין צה ע"ב; אסתר רבה ז) ועל משמעותה התרבותית והפרשנית, ראו בספרי, 'פסוק לי פסוק': טקסט ניחוש ומאגיה בתלמוד הבבלי, שעתיד לצאת בהוצאת רסלינג.

⁴⁰ 'יהודית', שהיא כמובן אידיש. מעניין שאגב הדברים אנו שומעים ששפת מסירת הסיפור, העברית, אינה השפה שבה נאמרו הדיאלוגים שבו, רובם או כולם.

ראשית דנה תהילה ארוכות במיומנותו של המספר לכתוב את הטקסט, כלומר לעמוד בסטנדרטים האסתטיים של ייצור הפיזי של הטקסט. תהילה מבלבלת בין שתי משמעויותיו של התואר 'סופר',⁴¹ ועל ידי כך מהפכת את תפקידו של המספר-הסופר: הוא אינו מייצר את תוכן הטקסט, אלא את הטקסט עצמו, את הסימנים הכתובים. תפקידו אינו לייצר מציאות דמיונית, אלא להעתיק בצורה נאמנה ככל האפשר את המקור המוכתב לו. אולם, בהיפוך נוסף, היא מבקשת שהסופר יכתוב דווקא טקסט מקורי שלה, ולא טקסט טקסי מסורתי. עם זאת, כאשר מכתובה תהילה למספר את ראשית האיגרת, היא מכתובה לו את המובן מאליו:

הרגישה בי והפנתה ראשה אלי ואמרה, התחלת? אמרתי לה, עדיין לא אמרת לי מה אכתוב. אמרה היא, תחילת הדברים אתה יודע בעצמך, פותחין בשבחו של מקום וכותבים בעזרת השם יתברך. החלקתי את הנייר והניפתי את הנוצה וכתבתי בעזרת השם יתברך. זקפה עצמה והביטה בכתב ואמרה, יאה יאה. ועכשיו מה תכתוב? כתוב פה עיר הקודש ירושלים תבנה ותכון במהרה בימינו אמן. בשעת שיחה אני אומרת ירושלים בלא תוספת כלום, במכתב צריכין להזכיר את קדושתה של ירושלים ולהוסיף בקשה על בניינה, כדי שהקורא יעלה את ירושלים על לבו וידע שהיא זקוקה לרחמים ויתפלל עליה. עכשיו בני כתוב את היום ואת פרשת השבוע ואת השנה. (עמ' קצה)

הטקסט שמכתובה תהילה בנאלי ושגור, אוטומטי. תכליתו להרוויח זמן בטרם תיאלץ לעסוק בתכנים הכואבים. זוהי כתיבה לשם הכתיבה, שניתן לכנותה 'כתיבה פואטית'.⁴² תכלית הכתיבה כאן איננה תיאור המציאות אלא השהיית המפגש המכאיב שיעורר התיאור שייכתב בהמשך. מכאן גולשת תהילה לעסוק בהבדל שבין שני הטקסטים, הכתוב והדבור: כאשר היא מזכירה את ירושלים 'בשעת שיחה' אין היא מוסיפה תוספת, אולם בעת הכתיבה עליה 'להזכיר את קדושתה... ולהוסיף בקשה על בניינה כדי שהקורא יעלה את ירושלים על לבו וידע שהיא זקוקה לרחמים ויתפלל עליה' – הקורא המיועד של הטקסט שאותו מכתובה תהילה אינו אלא שרגא, אהוב נעוריה המת, והיא היא, תהילה עצמה,⁴³ המשתוקקת לעלות על ליבו, זקוקה לרחמים.

בשלב זה מתפרק מעשה ההכתבה למרכיביו היסודיים ביותר, האטומיים:

אחרי שכתבתי את התאריך הוסיפה ואמרה, עכשיו בני הנך את ידך וכתוב למד דגולה. כתבת? הראני היאך יצאה. אי אפשר לומר שאינה נאה. מכל מקום כדאי היה לרומם את דגלה. עכשיו בני סמוך לה כף, ואחר הכף כתוב בית ואחריה וו. וו אמרתי, ועכשיו באה דלת. הראיני היאך יצאה תיבת לכבוד. (עמ' קצה-קצו)

ככל שמתקרבת הכתיבה למילה האסורה, לשמו של אהוב הנעורים המגורש, מאיטה תהילה את קצב ההכתבה, והמילה 'לכבוד' מתפרקת לאותיות המרכיבות אותה. תהילה אף מנסה להרוויח זמן נוסף ומעירה למספר על צורת האותיות – 'כדאי היה לרומם את דגלה'. למרות כל זאת, בסופו של דבר הכתיבה תובעת מתהילה מחיר רגשי בלתי אפשרי הנותן בה את אותותיו הפיזיים, והיא מבקשת לחדול ממנה לאותו יום.

⁴¹ בעמ' קצג: 'שמעתי שאתה בעל עט, מה שקוראים היום סופר', ולעומת זאת בעמ' קצד: 'חזקה על סופר, אם לא זכה לכתוב ספר תורה מגילה ודאי כתב'.

⁴² אני שואל כאן את המונח שבו השתמש ר' יאקובסון, 'בלשנות ופואטיקה', א' אבן-זהר וג' טורי (עורכים), סמינטיקה, בלשנות, פואטיקה: מבחר מאמרים, תל אביב תשמ"ו, עמ' 138–166.

⁴³ רבים מפרשני הסיפור, ובראשם שביד (לעיל הערה 2), זיהו את תהילה עם ירושלים, כפרסוניפיקציה או כסמל. בשפה פסיכואנליטית ניתן לומר כי יש בזאת מעין פעולה פסיכולוגית-ספרותית פשוטה יותר של התקה (displacement). על מונח זה ראו: A. J. Clark, *Defense Mechanisms in the Counseling Process*, Chapter 3: 'Displacement', Thousand Oaks, California 1998.

מפגשם הבא של המספר ותהילה, המפגש המכריע, מתחיל בנקודה שבה הסתיים המפגש הקודם:

חזרתי וטבלתי את הנוצה והבטתי עליה. הרגישה בדבר ואמרה, במה סיימנו, סיימנו בכבוד הרבני המופלג וכו'. עכשיו כתוב את שמו. חזרתי וטבלתי את הנוצה והמתנתי עד שתאמר לי את השם. לחשה ואמרה, שרגא שמו. כתבת? כתבתי. קימצה עיניה כמנמנמת. אחר כך עמדה מכסאה והביטה בכתב וחזרה ולחשה, שרגא שמו, שרגא שמו. חזרה וישבה ושתקה. לסוף נינערה ואמרה, אגיד לך בקירוב מה תכתוב... חזרה ואמרה, אם אספר לך כל הדבר אקל עליך את הכתיבה. את שמו הרי כתבת. שרגא שמו. עכשיו אספר לך כל הדבר מתחילתו. (עמ' קצז)

שמו של שרגא, המילה האסורה, מפרקת את הדיבור. את שמו אומרת תהילה בלחשה, ולאחר מכן היא חוזרת עליו פעמים מספר. בשלב זה מתפרקת יכולתה להכתיב מכתב סדור והיא נאלצת להישען על יכולותיו של המספר לא כסופר מסורתי, הכותב בדיוק את המוכתב לו, אלא כסופר מודרני, המעצב במילותיו שלו את המציאות שאותה הוא מתאר.

תהילה מבקשת לספר את הסיפור בעל פה, וסומכת על המספר שיעצב אותו כסיפור כתוב. בכך מדגישה תהילה את ההבדל שבין הדיבור ובין הכתיבה, בין מסירת הדברים כפי שנחוו לבין עיצובם האסתטי, האובייקטיבי, הנצחי. זה המקום להעיר שהדברים לעולם אינם יכולים להימסר כפי שנחוו; הדיבור הוא נרטיב אישי, נזיל ומשתנה, הנכון אך ורק לרגע שבו סופר. עיצוב הדברים בכתב, לעומת זאת, הוא שריר וקבוע, אף שגם הוא לעולם לא אובייקטיבי: כל סופר מעצב בדרכו את אותו הסיפור שנמסר בעל פה, וכדבריה של תהילה – 'יכולים היו הדברים להיכתב באופן אחר' (עמ' רד). אולם דומה שמשפט המפתח הוא 'את שמו הרי כתבת, שרגא' – העיקר הוא השם. זו המילה האסורה, שמרגע שנאמרה כל שאר הטקסט מתגמד ומאבד מחשיבותו.

עם תום מעשה הכתיבה מקריא המספר לתהילה את שכתב, אולם זו מגיבה תגובה משונה:

לאחר שסיימתי את המכתב הגביהה תהילה את ראשה ואמרה, כבר סיימת? עמדתי וקראתי לפני כשהיא עוצמת עיניה, כאילו הסיחה את דעתה מכל העניין ואין לה חפץ לשמוע. לאחר שסיימתי את הקריאה פתחה את עיניה ואמרה, טוב בני טוב, נתכוונת לדעתי. יכולים היו הדברים להכתב באופן אחר, אבל אף כך כפי שכתבת הדברים מבוררים כל צרכם. (עמ' רד)

תהילה מאזינה למספר המקריא את המכתב, תכלית כל מפגשיהם, 'כאילו הסיחה דעתה מכל העניין'. כאן מתגלה כוחו המשחרר של הדיבור: ממש כמו בטיפול פסיכואנליטי, האדם השומע את סיפורו שחרג מכלל האישי והפך לסיפור, כלומר לטקסט, חש שהמועקה שבנפשו משתחררת ושהסבך שבקרבו הותר. מעשה הכתיבה מרחיק את החוויה ממושאה. בשונה מן הדיבור, המבוצע פעם אחת בלבד, הכתיבה מאפשרת לקרוא את הסיפור ולבצע אותו פעם אחר פעם, עד אין-סוף. סיפורה של תהילה עוסק באישה אחת ובאירוע מסוים, אך העלאתו על הכתב גורמת לו להיתפס כבעל משמעות רחבה יותר, אוניברסלית כמעט.

ז.

לאורך כל המאמר הצבענו על הזיקה שבין המעשה המופיע בתלמוד הבבלי לבין מעשה הטמנת כתב המחילה בכד בסיפור 'תהילה', עם חיתומו של הדיון נציע פשר אפשרי לזיקה זאת. ייתכן שעגנון מבקש לעורר בקוראיו את תשומת הלב להיבטים שעליהם הצבענו בסיפור התלמודי, או לפחות לנימה הנשמעת מהם: אימה, מאגיה ותהייה על הפער שבין הדיבור לכתיבה. ייתכן שבכך הוא קושר את הנובלה היראית לכאורה, הממזגת בין עולם האתמול לבין עולם המחר, לעולם האימה והתמיהה של 'ספר המעשים'. ברובד אחר, פנים-טקסטואלי, ייתכן גם שעגנון מעצב את דמותה של תהילה כמי ששמעה את המעשה התלמודי, אולי בגלגול עממי כזה או אחר, והיא מפרשת אותו כפרקטיקה הניתנת ליישום בחייה. אף שאין

בסיפור אמירה מפורשת המשייכת את המעשה לתחום המאגי, הרי שעצם הארמז למעשה התלמודי קושר את מעשה הכתיבה, המבוצע ברובד הגלוי של הסיפור, לעולמות מאגיים מרומזים.

מכל מקום, דומה שהקשר בין שני המעשים מספק לנו רמז שיכול להוביל לפתרון חידת יחסה הרגשי של תהילה לשרגא. הסיפור כולו נבנה כמערך של התייחסויות למילה ולמשמעויותיה, הממופות לסוגיהן לאורך הסיפור כולו. לאחר הסתתמותם של ערוץ הדיבור הישיר ושל ערוץ ההתכתבות, תהילה מחפשת נואשות אחר ערוץ תקשורת נוסף שיאפשר לה לקבל את מחילתו של שרגא. את הערוץ הזה היא מוצאת במעשה הטמנת כתב המחילה בכד – אותו ערוץ תקשורת שלישי, מסתורי, שהציע רב יוסף לחכם בסיפור התלמודי. בערוץ תקשורת זה המילים אינן טקסט דבור ואינן בדיוק טקסט כתוב, אלא 'טקסט פעיל', במובן המאגי של הביטוי. אם אכן כך הדבר, הרי שהסיפור מן התלמוד הבבלי יכול לשמש כסיפור רקע רב משמעות לדיון בפשר מעשיה התמוהים של תהילה, ולאפשר דיון מחודש בסוגיות הפרשניות המרכזיות העולות מן היצירה.

'Where will I take the urn?': A possible source for the burying the letter of forgiveness in "Tehila" by S. Y. Agnon and its meanings

Tzachi Cohen

Abstract

By pointing to a Sages' Tale from the Babylonian Talmud, tractate Mo'ed Katan, as a possible source for the incineration of the forgiveness letter in an urn and the urn in the tomb of Tehilah, we will seek to establish key dimensions in Agnon's story and possible compromises between the two texts. The Babylonian tale emphasizes the dimensions of the boundary breaking, the violence and its consequences, the symbolic and social significance of the magical act, and finally the discussion of the actual speech and writing and their effect on the reality they describe. It turns out that these dimensions are also central issues in the story 'Tehila'. We will especially emphasize the topic of speech and writing, as developed in Agnon's fable and finally wonder about the interpretation of the inlay of the Talmudic tale in Agnon's story.

Keywords: Agnon, Tehilah, Inlay, Babylonian Talmud, Writing and Speaking, Text, Commentary





תופעת הנס והעל-טבעי בפירושו לתורה של שמואל דוד לוצאטו (שד"ל)

יצחק עמר

תקציר

בשנים האחרונות זוכים כתביו של שמואל דוד לוצאטו (שד"ל) לעדנה, ומחקרים רבים מתפרסמים חדשים לבקרים בניסיון להתחקות אחר דמותו ומשנתו. במאמר זה אני מבקש לברר את תפיסתו של שד"ל, כפי שהיא משתקפת בפירושו לתורה, באשר לתופעת הנס במקרא. האם בתופעת הנס הלך שד"ל בעקבות התפיסה הרציונלית שביקשה להמעיט את מעמדו, או שמא יש לייחס לתופעה זו משמעות גדולה יותר בהתאם למשקל הסגולי שלה במקרא? עיון בפירושו של שד"ל העלה כי הוא מאמץ תפיסה מורכבת למדי. מצד אחד הוא סבור כי יש לראות בנס אירוע חד-פעמי שפורץ אל תוך העולם הטבעי ונשען עליו. מצד שני, במקומות יוצאי דופן בעלי משמעות היסטורית לעם ישראל נטה שד"ל להעצים את ממד הנס על חשבון האחיזה שלו בטבע. במקומות אלו ניכר כי שד"ל רואה את הנס כפועל במנותק מהעולם הטבעי וכאילו נמצא במקביל לו.

מילות מפתח:

שמואל דוד לוצאטו (שד"ל), פרשנות מקראית, הנס במקרא

מגמות כלליות בחקר הנס

מאמר זה עוסק בתפיסתו של שד"ל, כפי שזו משתקפת בפירושו לתורה, באשר לתופעת הנס במקרא.¹ בטרם נצלול לדבריו מן הראוי להקדים כמה הקדמות נחוצות באשר לתופעת הנס במקרא.

לציטוט (מדעי הרוח) – י' עמר, 'תופעת הנס והעל-טבעי בפירושו לתורה של שמואל דוד לוצאטו (שד"ל)', חמדעת, יג (תשפ"א).

פרטי המחבר:

ד"ר יצחק עמר,

האקדמית חמדת ואוניברסיטת בר-אילן, המחלקה למקרא.

דוא"ל: itzik.amar@hemdat.ac.il

¹ שמואל דוד לוצאטו (שד"ל), א' באלול תק"ס (22 באוגוסט 1800) – ליל יום הכיפורים תרכ"ו (30 בספטמבר 1865). בשנים האחרונות זוכים כתביו של שד"ל לעדנה בזכות שטף המחקרים שנכתבו בניסיון להתחקות אחר דמותו ומשנתו. ראו למשל: ר' בונפיל, י' גוטליב ו' כשר (עורכים), שמואל דוד לוצאטו: מאתיים שנה להולדתו, ירושלים תשס"ד. וראו עוד: מ' הרטום (מהדיר), שד"ל: כתבים, ירושלים תשל"ו (להלן: כתבים), עמ' 7–41; M. B. Margolis, *Samuel David Luzzatto: Traditionalist Scholar*, New York 1979. על אלו יש להוסיף את שלל מאמריו של ש' ורגון שהקדיש את רוב מחקריו בשנים האחרונות לבירור מעמיק ושיטתי באשר לדרכו הפרשנית של שד"ל. וראו לאחרונה בספרו: שמואל דוד לוצאטו: ביקורתיות מתונה בפירוש המקרא, רמת גן תשע"ג. כמו כן, בשנים האחרונות יצאו לאור מהדורות חדשות של כתביו: על החמלה וההשגחה: רחם וגמול שמים, הביא לדפוס י' בשיא, תל אביב 2008; ויכוח: ויכוח על חכמת הקבלה ועל קדמות ספר הזוהר וקדמות הנקודות והטעמים, ערך י' בשיא, ירושלים תשע"ג; פירוש שד"ל לתורה: עם פירוש רש"י ופירוש שד"ל – שמואל דוד לוצאטו, על פי כתב יד האחים פארדו (1836 עד 1844), ערך י' בשיא, ירושלים תשע"ו; פירוש שד"ל לתנ"ך, ערך י' בשיא, מעלה גלבוע תשע"ט.

חקר תפיסת הנס בכלל,² והנס במקרא בפרט,³ הביא לכיוונים רבים ומגוונים ביחס לתפקידו ומהותו.⁴ הגדרות רבות נכתבו בניסיון לאפיין את תופעת הנס,⁵ ולצורך מאמר זה מקובלת עלינו הגדרתו של ליכט:

הנס הוא מאורע מפתיע, שאין המאמין יכול להסבירו אלא כהתערבותו של האל במישרין בהשתלשלות המצופה והרגילה של מאורעות טבעיים ואנושיים. סימן אפייני, אך לא הכרחי, לנס היא הפרה של חוקי הטבע.⁶

במקרא נעדרת המילה 'נס' במשמעות שאנו מייחסים לה כיום,⁷ ובמקומה בחלק מן הסיפורים המתארים התרחשות בעלת אופי ניסי באות המילים 'אות' ו'מופת', פעמים יחד ופעמים בנפרד.⁸ לשתי המילים הללו יש לרוב תכלית חד-משמעית: הוכחה בדבר כוחו של האל או אמיתות דברי נביאיו. יצוין כי יש סיפורי ניסים במקרא שבהם נעדרות שתי המילים הללו, למרות שתכליתם אף היא לתאר את כוחו של ה' ולאמת את דברי נביאיו.⁹ פעמים שתכלית הנס היא להשפיע השפעה מכרעת על מהלך חייהם של בני האדם. התערבותו של ה' בטבע גורמת במישרין להצלחתם שלא בדרך הטבע של מקבלי הנס ובעקיפין מובילה להכרה במציאות ה' ובכוחו. כך למשל, בנס קריעת ים סוף ניצלו בני ישראל מכליה, אך באותה מידה היה הנס מקור לאמונה "בה" ובמשה עבדו".

אחת הבעיות הפילוסופיות החמורות הקשורה לתופעת הנס שעמה התמודדו הפרשנים השונים היא הבעיה הלוגית.¹⁰ הבעיה התעוררה כתוצאה מהתפתחותן של השקפות תיאולוגיות מסוימות ביחס לטבעו הבלתי

² ראו למשל: C. S. Lewis, *Miracles: A Preliminary Study*, London 1962; R. F. Holland, 'The Miraculous', *American Philosophical Quarterly*, 2 (1965), pp. 34–51; A. Flew, 'Miracles', *Encyclopedia of Philosophy*, 5, pp. 346–353; R. Swinburne, *The Concept of Miracle*, London 1970; C. Brown, *Miracles and the Critical Mind*, Grand Rapids 1984.

³ ראו למשל: י"ש ליכט, 'נס, ניסים', אנציקלופדיה מקראית, ה, עמ' 874–879; י' זקוביץ, על תפיסת הנס במקרא, תל אביב תשמ"ז; Y. Zakovitch, 'Miracle (OT)', *The Anchor Bible Dictionary*, 4, pp. 845–856. בנושא זה נכתבו גם שתי עבודות דוקטור חשובות, ראו: ר' כשר, 'התפישה התיאולוגית של הנס במקרא', עבודת דוקטור, אוניברסיטת ברא"ל, תשמ"א; ש' ירון, 'הנסים במקרא ובספרות המזרח הקדום', עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה, תשנ"ח.

⁴ ראו למשל הדיון אצל לוס: H. van der Loos, *The Miracles of Jesus*, Leiden 1965, pp. 9–47. ⁵ טוולפטרי ציין שמונה הגדרות על אודות תופעת הנס, ראו: G. H. Twelftree, *Jesus the Miracle Worker: A Historical and Theological Study*, Downers Grove 1999, pp. 24–27. ⁶ ליכט, נס (לעיל הערה 3), עמ' 874. הגדרתו של ליכט ושל חוקרים רבים אחרים הושפעה ככל הנראה מהפילוסוף דייוויד

יום שחידד את הדיון על תפיסת הנס, ראו: D. Hume, *An Enquiry Concerning Human Understanding and concerning the Principles of Morals*, Oxford 1995, p. 115, n. 1. 'A Miracle may be accurately defined, a transgression of a law of nature by a particular volition of the Deity, or by the interposition of some invisible agent'.

⁷ המילה 'נס' מופיעה אומנם במקרא בהקשר של סיפור בליעת קרח ועדתו (במ' כו 10), אך ספק אם משמעותה שם היא בהוראה של דבר פלא. סביר יותר כי הוראתה היא במשמעות של סמל, כלומר סמל לדורות הבאים. מקום נוסף שבו מוזכרת המילה הוא שמ' יז 15. אך גם שם אין וודאות כי זו ההוראה הבלעדית שלה, ואפשר להסביר אותה כפי שהסביר י' אבישור (בתוך: *עולם התנ"ך – ספר שמות*, בעריכת י' אבישור [תל אביב: רביבים, 2002]), עמ' 108: "ה' הוא הנס והדגל שלי, כלומר הוא המחזקני במלחמה לנצח את אויבי". והשוו לירון, הנסים במקרא (לעיל הערה 3), עמ' 26.

⁸ הצירוף בא יחד במקומות הללו: דב' יד 2; תה' קלה 9; נח' ט 10. המילה 'אות' באה לבדה בשמ' ד 98; מל"ב כ 8–9. המילה 'מופת' באה לבדה בשמ' ז 9; תה' קה 5 ועוד. למילים הללו יש לצרף את המילים 'פלא' (שמ' טו 11 תה' עז 14, ועוד רבים) ו'נפלאות' (שמ' ג 20; שופ' ו 13; תה' ט 1 ועוד). ראו דיון מפורט על כך אצל כשר, התפישה התיאולוגית (לעיל הערה 3), עמ' 46 ואילך.

⁹ בולט במיוחד סיפור קרח ועדתו. ראו במ' טז 28–30. סיפור נוסף שנעדרות ממנו המילים הללו הוא סיפור אליהו בהר הכרמל (מל"א יח 20–39).

¹⁰ הבעיה הוזכרה במקומות שונים. נסמכנו בניתוח הבעיה ובגישות לפתרונה על מאמרה של ת' רוס, 'הנס כמימד נוסף בהגות המהר"ל מפראג', דעת, 17 (תשמ"ו), עמ' 81–84. לעיון נוסף בבעיה זו ראו: D. Basinger, 'Miracles as

משתנה של האל לפי חוקי הפיזיקה והמטפיזיקה האריסטוטלית. עיקרה של הבעיה הזו ניתן להתנסח כך: בעולם שבו חוקי הטבע יציבים נעשה הנס מושג פרדוקסלי, שהרי כעת ניסיונותו של הנס תלויה הגיונית באותה קביעות של הטבע שאותה הוא בא לסתור; או בלשון אחרת: הטבע מחויב מתבונתו של האל, ועל כן הסותר לטבע כסותר לשכל.

ניסוח של הבעיה הובא אצל שוורץ כאשר הוא דן בנס עמידת השמש והירח שהתרחש ליהושע בקרב מול האמורי:

לאור הגישה האריסטוטלית, שלפיה חוקי הטבע נצחיים ויציבים, ובמיוחד חוקי העולם השמימי, יש לברר: האם אכן עצרו גרמי השמים את מהלכם, בבחינת שידוד מוחלט של מערכות הטבע או שמא יש לפרש את המאורע פרשנות טבעית?¹¹

הפילוסופיה הימניימית התחבטה לא מעט בבעיה זו. מכיוון שדעתו של שד"ל מתכתבת עם דעות אלו, מן הראוי להביאם כאן בהרחבה מסוימת.

1. זיהוי הטבע עם הנס

שיטת הכלאם המוסלמי-אורתודוקסי שלל כידוע את הסיבתיות ואת חירות הרצון.¹² לשיטתם, אין לחלק בין הטבע לבין הנס, שכן הנס הוא למעשה וריאציה נוספת של הטבע, ועל כן לא יוכל לבוא במקומו. ניסוח מובהק של גישה זו אומנם לא מצוי בפילוסופיה היהודית בימי הביניים (על גישת הרמב"ן שנוטים ליחסה אל הכלאם ראו להלן), אך הדים ממנה בהחלט חדרו אליה.

בשולי הדברים יצוין כי גישה זו מוצאת את ניסוחיה המובהקים כיום במחשבה הרבנית-אורתודוקסית. כך למשל התנסח הרב דסלר: 'אין בין נס וטבע כלום. הכול נס הוא... כל העולם כולו אין לו שום סיבה זולתי רצונו יתברך'.¹³

2. זיהוי הנס עם הטבע

הרמב"ם שלל את תפיסת הכלאם, שכן היא סותרת במהותה את הבחירה החופשית וממילא גם את המשקל הסגולי של המצוות:

נתחייבו לפי השקפה זו שיהיו כל תנועות החי ותנועותיו גזורים, ושהאדם אין לו יכולת כלל לעשות דבר או שלא לעשות... ומתחייב לפי השקפה זו שיהא עניין המצוות בלתי מועיל כלל, כי האדם אשר ניתנה לו כל מצוה אינו יכול לעשות מאומה לא לקיים מה שנצטוו בו ולא להימנע ממה שהוזהר עליו.¹⁴

Violations: Some Clarifications', *Southern Journal of Philosophy*, 22 (1984), pp. 1–7; N. L. Geisler, *Miracles and the Modern Mind: A Defense of Biblical Miracles*, Grand Rapids 1992.
¹¹ ד' שוורץ, 'האמנם עמדה לו חמה ליהושע? פרק בתורת הנס בפילוסופיה היהודית של ימי הביניים', דעת, 42 (תשמ"ט), עמ' 34.

¹² לתיאורו של הרמב"ם בנוגע לכך ראו מורה נבוכים, א, עג.

¹³ הרב א' דסלר, מכתב מאליהו, א, לונדון תשט"ו, עמ' 177–178. ניסוח קיצוני של עמדה זו קיים כבר אצל רש"י מלאדי, שער היחוד והאמונה, פרקים א–ג. תפיסה זו הוצגה גם אצל רובינסון: H. W. Robinson, *Inspiration and Revelation in the Old Testament*, Oxford 1946, p. 34.
¹⁴ מורה נבוכים, ג, יז.

ומסקנתו המתבקשת היא:

ולא כן נאמין אנחנו, אך הרצון היה בששת ימי בראשית שימשכו הדברים כולם על טבעם תמיד, כמו שאמר, 'מה שהיה הוא שיהיה ומה שנעשה הוא שיעשה ואין כל חדש תחת השמש' (קה' א 9). ומפני זה הוצרכו החכמים לומר, כי כל המופתים היוצאים חוץ לטבע, אשר היו וגם אשר עתידים להיות מאשר יעד בהם הכתוב, כולם קדם בהם הרצון בששת ימי בראשית, והושם בטבע הדברים אז שיתחדש בהם מה שיתחדש. וכאשר יתחדש הדבר בעת הצורך יחשבו הרואים בו שעתה נתחדש, ואין הדבר כן. וכבר הרחיבו בזה הענין הרבה במדרש קהלת וזולתו, ומאמרם בזה הענין 'עולם כמנהגו נוהג' (בבלי, עבודה זרה נד ע"ב).¹⁵

לפי הרמב"ם, תופעות הנתפסות כנס נקבעו עוד בתחילת הבריאה. לדעתו לא ייתכן נס מחודש הפורץ את גדרי הטבע אילולא הונח ונקבע כבר בששת ימי הבריאה. הטבע נברא אפוא כשהוא כולל בתוכו את האפשרות הפוטנציאלית לשינוי, אך שינוי זה מוגבל למקרים בודדים שנקבעו אפריורית.

גוטמן מסכם כך את שיטת הרמב"ם:

בכל מקום שהוא יכול להסתפק בהסבר הטבעי של האירועים הדתיים, מבלי לקפח את תוכנם הדתי, הריהו מסגל לעצמו הסבר זה ושוקד על כך שההודאה בפעולת אלוהים, הנעלה מן הטבע, לא תשמש אמצעי לערער ולחזור ולערער את קשר-העולם, את סדרו של עולם.¹⁶

ראיית הנס כאירוע שנקבע מראש גוררת אחריה לפי הרמב"ם שני עקרונות נוספים:
א. לא ייתכן שמציאותו של הנס, בבחינת השינוי של החוקיות הטבעית, תהיה תמידית:

דע שהמופת בעניינים הנמנעים בטבע לא יתאחר כלל ולא יארך ולא ישאר על ענינו... ומפני זה העיקר אשר העירותיך עליו אברח מאמונת התמדת ענין יוצא חוץ לטבע.¹⁷

ב. אין הנס בא אלא לצורך שעה בלבד ואינו לראיה ולא ימות, רוצה לומר: הוא אינו בא להעיד על הנביא או על שליחותו מאת ה':

משה רבנו לא האמינו בו ישראל מפני האותות שעשה, שהמאמין על פי האותות יש בלבו דפי שאפשר שיעשה האות בלאט וכשוף, אלא כל האותות שעשה משה במדבר לפי הצרך עשאו לא להביא ראיה על הנבואה. צרך להשקיע את המצריים – קרע את הים והצילם בו; צרכנו למזון – הוריד לנו את המן; צמאו – בקע להן את האבן; כפרו בו עדת קרח – בלעה אותן הארץ, וכן שאר כל האותות.¹⁸

¹⁵ שמונה פרקים לרמב"ם, פרק ח.

¹⁶ י"י גוטמן, הפילוסופיה של היהדות, תרגם י"ל ברוך, תל אביב תשי"א, עמ' 158. לעיון נוסף במשנתו של הרמב"ם בעניין הנס ראו: מ"צ נהוראי, 'בעיית הנס אצל הרמב"ם', מ' אידל, ז' הרוי וא' שביד (עורכים), ספר היובל לשלמה פינס במלאת לו שמונים שנה, ב (מחקרי ירושלים במחשבת ישראל, ט), ירושלים תש"ן, עמ' 1–18; הנ"ל, 'תורת הנס והטבע אצל הרמב"ם' וזיקתה לר' יהודה הלוי, דעת, 17 (תשמ"ו), עמ' 27–31; שוורץ, האמנם עמדה לו (לעיל הערה 11), עמ' 39–41; M. Kellner, *Maimonides on the 'Decline of the Generations' and the Nature of Rabbinic Authority*, Albany 1996, pp. 27–36.

¹⁷ ראו איגרות הרמב"ם³, א, ההדיר י' שילת, ירושלים תשנ"ה, עמ' שעב.

¹⁸ משנה תורה, הלכות יסודי התורה ח, א. והשוו לדבריו בהקדמתו לפירוש **המשנה**, פרק ב: 'שכל מה שעשו אליהו ואלישע וזולתם מהנביאים מהאותות לא עשאו כדי לקיים נבואתם – שהנבואה כבר התקיימה להם קודם לכך – אבל עשו האותות לצרכיהם'.

גישת המשך לזו של הרמב"ם, המצמצמת את הנס עד לכדי מינימום ממש אך יותר קיצונית ממנה, מצינו אצל ר' לוי בן גרשום (רלב"ג). מאחר ששד"ל מתייחס לרלב"ג ולשיטתו בכמה הזדמנויות, מן הראוי שנקדים להביא ממנה כבר כעת.¹⁹

בספרו 'מלחמות השם' חוזר ומטעים רלב"ג את דעתו על כך שהמנהיג והאחראי על העולם הוא 'השכל הפועל' (Intellect Active). 'השכל הפועל' הוא למעשה האמצעי שדרכו אלוהים משפיע על העולם. תפיסה זו גודרת את כל הפעולות הנעשות בעולם ככאלה שנעשות על ידי הטבע, שכן 'השכל הפועל', שמוגבל על ידי חוקים מסוימים, הוא המשפיע על העולם הזה. תפיסה זו באה לידי ביטוי באופן השגחת האל על העולם, בהסבר לניסים ובדרכי הנבואה. רלב"ג, שתופעת הנס עבורו היא אתגר פילוסופי מן המעלה הראשונה,²⁰ מטעים את עמדתו ביחס לנס באזכורים רבים תוך כדי פרשנותו למקרא, אך את היסודות לתפיסתו הוא הניח כבר בספרו 'מלחמות השם', מאמר שישי, חלק שני, פרק שנים עשר.

בפתח דבריו הניח רלב"ג חמישה עקרונות – השניים הראשונים כשיטת רמב"ם ועוד שלושה נוספים:

1. הנביא אינו יכול לחולל נס תמידי.
2. הנס בא להיטיב, ועל כן לא ייתכן נס במקום שכל מהותו אינה הטבה כדוגמת עצירת השמש בגבעון.
3. ככל שרמתו של הנביא גבוהה וקרבתו ל"שכל הפועל" גדולה, כך הניסים שיעשה יהיו פומביים ואף יימשכו זמן רב יותר.
4. נס אינו יכול להיות בדבר שיש בו סתירה פנימית אמיתית.
5. נס אינו יכול לחול על גרמי השמיים.

במקומות מסוימים מקיים רלב"ג את הנס, אך מחיל עליו תופעות טבעיות באופן שמשך הזמן הטבעי הראוי לו התקצר מאוד. כך למשל, הפיכת מטה משה לנחש או בקיעת האדמה לבלוע את קרח היו לדידו התרחשויות טבעיים, אלא שהזמן הארוך שבדרך כלל גורם לתופעות הללו לחול התקצר משמעותית במקרים אלו. כך הוא כותב בספרו 'מלחמות השם', ביחס למטה של משה שהפך לנחש:

והנה זה הענין הוא כמו הענין בשאר המופתים בשוה, וזה כי ההפך המטה לנחש היה נעשה מהטבע באורך נפלא מהזמן, כשיקנה המטה ההיא צורתו ויפשיט צורה עד שיהפך לנחש. והנה המופת היה בהיותו מתחדש בזולת אמצעים אשר היה דרכו שיתחדש על המנהג הטבעי. הנה התבאר מזה המאמר שהם יראו שלא יתכן שיתחדש על דרך המופת אם לא מה שיתכן שיתחדש על המנהג הטבעי באורך הזמן.

כדברי סיכום לדברים האלה נביא מדברי רלב"ג בפירושו לספר יהושע פרק י' שבו הוא מסכם את תפיסתו ביחס לעמידת החמה במלחמת יהושע במלכי הדרום:

כי הש"י [השם יתברך] הרבה אל מה שיחבר אל המצאת המופתים סבות מה ימעטו הזרות אשר בענין המופתים... ולזה כשיצטרך לשם יתברך לשנות הטבע מצד מה שזהו יותר טוב

¹⁹ על תפיסת הנס אצל רלב"ג ראו: I. Husik, *A History of Mediaeval Jewish Philosophy*, Mineola 2002, pp. 356–361. והשוו גם: R. Eisen, *Gersonides on Providence Covenant and the Chosen People: A Study in Medieval Jewish Philosophy and Biblical Commentary*, Albany 1995, pp. 22–30. לסיכום קצר של תפיסת הנס אצל רלב"ג ראו קלנר: M. Kellner, 'Gersonides on Miracles, The Messiah and Resurrection', *Da'at*, 4 (1980), pp. 18–34. לעיון נוסף ולהשוואה בין הרמב"ם לבין רלב"ג, ראו שוורץ, האמנם עמדה לו (לעיל הערה 11), עמ' 44–41. דבריו הרציונליסטיים, עד כדי קיצוניות יתר כדוגמת זו של רלב"ג, גרמו לפולמוסים גלויים וישירים בין חכמי הדורות. ראו על כך אצל קלנר: Menachem Kellner, 'Rabbi Isaac bar Sheshet's Responsum Concerning the Study of Greek Philosophy', *Tradition*, 15 (1975), p. 15.

²⁰ על כך ראו: M. Kellner, 'Gersonides on the Volitional Creation', *HUCA*, 51 (1980), pp. 111–128; H. Kreisel, 'Miracles in Medieval Jewish Philosophy', *JQR*, 75 (1984), pp. 99–133.

בעת ההיא ממה שיסודר מהטבע הנה יתרחק ממנו המעט שאפשר כי השם יתברך איננו שונה הסדור הטבעי כי הוא בראו.

כלומר, מגמת ה' היא להרחיק ככל האפשר כל מעשה זר ומנוגד לטבע עד למינימום ההכרחי כדי להימנע מהבעיה הלוגית: 'כי השם יתברך איננו שונה (- משנה, י"ע) הסדור הטבעי כי הוא בראו'.

לדיו של רלב"ג, נס שנראה כאילו הוא משדד לגמרי את חוקי הטבע הוא מן הנמנעות ואי־אפשר להתייחס אליו כאילו התחולל באופן ממשי. רלב"ג מייצג כאן באופן המובהק והקיצוני ביותר את הגישה הפרשנית הרציונליסטית, שבה החל הרמב"ם ביחס לניסים המתוארים במקרא.²¹ כך למשל, לדעת רלב"ג מעולם לא עמדה חמה ליהושע, שכן יש בנס זה משום הפרה בוטה של ההנחות שהניח לעיל. הנס היה מבחינתו ניצחון בזמן קצר 'אשר לא תורגש בו לשמש ירידה בהיותו בחצי השמים... וזה היה ענין נפלא, כי לא די שיעד ש'נקמו ישראל מהקמים עליהם, אבל יעד עם זה שזאת הנקמה תשלם בזמן קצר'.²²

כלומר, רלב"ג המיר את נס עמידת השמש והירח, שתלוי בגרמי השמיים, לנס ארצי שאינו חורג מגבולות חוקי הטבע וההיגיון הסביר, ש'זאת הנקמה תשלם בזמן קצר'.

3. ייחוס הטבע והנס לשני סדרי הנהגה שונים

לפי האסכולה החולקת שהוצגה לעיל, הנס אינו אלא התפרצות 'הסדר העליון, הניסי, הקיים תמיד ומנהיג את העולם על פי עקרונות השכר והעונש והזכאות המוסרית, אל תוך הסדר התחתון, שהוא הסדר הטבעי'.²³ גישה זו אומצה בעיקר בידי ריה"ל ורמב"ן, אשר הבחינו בין הנהגת האל בעולם באופן ישיר לבין הנהגתו בתיווך הטבע.²⁴ פועל יוצא של גישה זו יבוא לדעתנו בשני מישורים, שבאים לידי ביטוי גם במשנתו של שד"ל:

1. הטבע מכיל בתוכו את הנס. רוצה לומר: מאחר שהנס הוא התפרצות על־טבעית בתוך העולם הטבעי, יהיה זה אך סביר להניח כי הטבע משמש כמסגרת שמכילה בתוכה את אותה התפרצות. מכאן אתה למד כי אין התפרצות ניסית בחלל ריק, אלא ההתפרצות מוצאת את מקומה אך ורק כאשר היא אוחזת בציפורניה בעולם הטבעי.
2. ההתפרצות נקבעה מראש והיא אינה מחודשת. הדברים אמורים בעיקר כלפי כל אותן תופעות על־טבעיות הנוגעות לשכר ועונש. בכל אותם דברים קדמה מחשבה אלוהית, שעל פיה מתרחשים אירועים על־טבעיים שעניינם יישום משנתו המוסרית של ה' בעולם.

כעת הגיעה השעה לדון בדבריו של שד"ל עצמו. להלן אבחן כיצד התמודד שד"ל עם תופעת הנס במסגרת פירושו לתורה.²⁵

²¹ ראו דברי הרמב"ם במורה נבוכים, ב, מב-מג, ביחס לסיפור ביקור המלאכים אצל אברהם (בראשית יח) וכן סיפורי מקרא נוספים הכרוכים בהתרחשויות על־טבעיות, ואת ביקורתו החריפה של רמב"ן על דבריו אלו בפירושו לבר' יח 1. וראו גוטמן, הפילוסופיה של היהדות (לעיל הערה 16), עמ' 158.

²² מ' כהן (מהדיר), מקראות גדולות הכתר – ספר יהושע, רמת גן תשנ"ב, עמ' 41.

²³ רוס, הנס כמימד נוסף (לעיל הערה 10), עמ' 83.

²⁴ ראו: מ"צ נהוראי, 'תורת הנס והטבע אצל הרמב"ן וזיקתה לר' יהודה הלוי', דעת, 17 (תשמ"ו), עמ' 23–31; רוס, שם. נציין כי דרכו של רמב"ן בסוגיה זו נתונה במחלוקת חריפה בקרב החוקרים. יש ששייכו אותו לאסכולה הקרובה לכת המדברים, ראו למשל י' בער, תולדות היהודים בספרד הנוצרית, תל אביב 1959, עמ' 145. מאידך, ובעקבות סתירות במשנתו של רמב"ן, הסיק נהוראי (שם) כי רמב"ן נמנה דווקא על האסכולה של ריה"ל. עוד בעניין זה ראו אצל א' שביד, טעם והקשה: פרקי עיון בספרות המחשבה היהודית בימי הביניים, רמת גן 1970, עמ' 180–185, 190–195.

²⁵ על השתלשלותו של הפירוש לתורה ונוסחיו השונים, ראו בהקדמתו של י' בשיא, פירוש שד"ל לתורה, (מהדורת כתב יד האחים פאדרו, בעריכת י' בשיא), ירושלים תשע"ה), עמ' ט-יט. כל ההפניות מתוך פירושו לתורה של שד"ל שיובאו להלן הן מתוך ההוצאה שהתקין ד"ר פנחס שלינגר במלאת 100 שנים לפטירתו של שד"ל בשנת תשכ"ו, ויצאה בהוצאת דביר.

דרך עבודתי במאמר זה תהא כדלקמן: תחילה אשתדל להביא את כל המקומות שבהם התייחס שד"ל באופן מפורש לתופעת הנס במקרא. לאחר מכן אנסה לגזור מדבריו כללים ברורים שלכאורה משמשים אותו בפירושו כל אימת שהוא נתקל באירוע בעל אופי ניסי.

ב. עמדתו המוצהרת של שד"ל באשר לתופעת הנס המקראי

1. עקרונות כלליים

בהקדמה לפירושו לספר ישעיהו מונה שד"ל עשרה יסודות שעליהם מיוסדים פירושי לספר. היסוד השלישי הוא:

המופתיים למעלה מן הטבע והנבואה. מי שלא מאמין שהיו בעולם ברצון הבורא מאורעות שלא כמנהגו של עולם, כגון המן שאכלו אבותינו במדבר... הוא יסלף דברי הנביאים.

שד"ל משתמש במילים: 'למעלה מן הטבע' ו'מאורעות שלא כמנהגו של עולם'. אך אין די בהגדרה צרה זו. מן הראוי לתת את הדעת על השאלה כיצד התייחס שד"ל לתפקידם של הניסים ולבעיה הלוגית שעימה פתחנו את המאמר ומתוך כך להבין את יחסו הכולל אל הניסים במקרא.

את עיקר משנתו הסדורה על תופעת הניסים במקרא ובכלל כתב שד"ל במסתו 'שיעורים בתיאולוגיה דוגמאית'. נביא מדבריו:

כיוון שכל חוקי הטבע אינם הכרחיים כשלעצמם, אלא הם קיימים רק בגלל רצון ה' יוצר הטבע, ברור שה' יכול להשעות ככל אוות נפשו כל אחד מאותם חוקים, ולעשות בדרך נס... בלשון אחר, ה' יכול להביא לתוצאות שאינן אפשריות מבחינה פיסית... נס אמיתי הוא באמת דבר בלתי מובן לנו ובאותה מידה אף כל התופעות הטבעיות אינן מובנות לנו אם נתבונן בדבר בכובד ראש כלומר אין אנו יכולים להבין כיצד הכפיף רצון ה' את החומר לאותם חוקים שלפיהם הוא נוהג עתה תמיד. אך התופעות הטבעיות אינן מפתיעות אותנו ואין איש רואה בהן את נסי גבורתו של ה' כיוון שהסכנו מאז ימי נעורינו לראותן (הערת שוליים של שד"ל: לב האדם מתרגל למה שמתחולל יום יום ולמה שעניו הסכינו לו ואינו מתפלל ואינו מחפש את סיבות הדברים שהאדם רואה תמיד).²⁶

מתוך דברים אלו עולה ההבנה כי שד"ל מצדד בדעה מבית מדרשם של אלו הרואים את תלותה המוחלט של הבריאה ברצונו הבלתי מוגבל של האל. שד"ל אינו מעוניין לפתור את הבעיה הלוגית בכך שיעמיד את הנס נגד רצון האל וחוקי הטבע ואז ממילא קטן הנס והומעט זיוו. להפך, הנס נובע מתוך האל ובא לעולם מכוחו.

זאת ועוד, שד"ל מרחיב את הגדרתו בכך שהוא מדמה בין העולם הטבעי לעולם הניסי, כאשר לדידו העולם הטבעי הוא למעשה אשליה ותו לא. אין לראות את הנס כאילו הוא בא לפרוץ את מסגרות העולם הטבעי. קוצר דעתנו וכוח ההרגל הם הגורמים לנו להבחין בין מה שמוכר לנו, שאותו נסווג כטבע, ובין מה שאינו מוכר לנו, שאותו נסווג כנס. למעשה הנס והטבע חד הם – שניהם פרי רצונו המוחלט של האל. לאור תפיסה זו, היינו מצפים ששד"ל יתקרב להשקפות מסוגן של הרב דסלר, שדבריו הובאו לעיל, המבטלות את הממשות הנוקשה של החוקיות הטבעית ורואות את המתרחש סביבנו בבחינת נס, ואולם מהמשך דבריו ניכר שדווקא תפיסה זו גורמת לו לתחום את הנס אל מקומו המיועד לו מלכתחילה:

(להלן: פירושו לתורה). ההפניות לפירושו לספר ישעיה נסמכות אף הן על המהדורה שהתקין ד"ר פנחס שלזינגר, אף היא בהוצאת דביר (להלן: פירושו לישעיהו).

²⁶ כתבים (לעיל הערה 1), עמ' 93.

כיוון שהנס מתחולל רק בגלל רצון ה', הפועל בלי אמצעים, מובן שאין נס צריך להפוך על פיו את כל המנגנון של העולם... אך אלהים יכול לחולל כל נס כאוות נפשו, מבלי שתיכרך מהפכה כלשהי בעקבותיו, לא בטבע כולו ולא בשום חלק ממנו, פרט לאותו חלק שבו עלה הרצון לפניו לחולל את הנס.²⁷

נדמה כי בדבריו אלו שד"ל ממקם את עצמו דווקא באסכולה השלישית שתוארה לעיל, שראתה בטבע ובנס שתי הנהגות שונות ובעלות חוקיות נפרדת, הנפגשות באירוע הניסי אם בדרך פריצה זמנית של הנס אל הטבע ואם בדרך של הצטלבות מינורית יותר. יודגש כי אין בדברים אלו כדי לגרוע מכוחו של הנס לפי שד"ל. הנס הוא נס, והטבע הוא טבע, ושד"ל מפגיש את השניים מבלי לגרוע ממעמדו של אף אחד מן הצדדים.

2. תפיסת שד"ל לעומת תפיסותיהם של רמב"ם ורלב"ג

התפיסות שהוצגו לעיל, פרי בית המדרש של רמב"ם ורלב"ג, הן נגזרות של תפיסות פילוסופיות כלשהן.²⁸ תפיסות אלו, רציונליות במהותן, שללו או למצער דחקו את הנס לקרן זוית.²⁹ הרציונליזציה של הנס היא אפוא מבחינת הנחת עבודה מוקדמת, שכן ללא הטעמת הרציונליות ניצבת תפיסתם הפילוסופית בפני בעיה קשה עד כדי ניפוח התפיסה הפילוסופית כולה.

כאן אפוא נשאלת השאלה: האם שד"ל משתייך לזרם הרציונליסטי?³⁰ דומה כי יש חוקרים שהיו משיבים על שאלה זו בחיוב. לכאורה, אמירותיו של שד"ל באשר לגישה שנקט בפירושו לתורה מעידות כי הדרך שבחר בה בפירושו הייתה התבונה ולא רק המסורת. כך למשל, שד"ל אינו מקבל אפירורית את פירוש הכתובים כפי "שייחסו להם חכמי המשנה והתלמוד" שכן 'דרך זו תוביל אותנו פעמים לא מעטות הרחק מן האמת הצרופה'.³¹ שד"ל, בדומה לראב"ע, חקק על דגלו כי הכלל המנחה אותו בפירושו הוא 'השכל הישר'.³² אך האם בדברים אלו מאפיין שד"ל את עצמו כרציונליסט? דומני כי עיון בפירושו לתורה יגלה כי השכל הישר ששד"ל השתמש בו בפירושו לא היה מהות אלא אמצעי. שד"ל היה רציונליסט בכך שהיה 'אוהב אמת ובעל שכל חזק ואמיץ', אך לא באופן כזה שהוא העמיד את הפילוסופיה קודם לתורה. לדעתו, תפיסות פילוסופיות 'היו לתהילה ולתפארת בדור או בדורות, ונפלו בדור אחר בבזז ושכחה'. לעומת זאת, 'כמה דעות היו לקלון ולחרפה במשך עדן ועדנין, והיו אחר זמן לשם ולתהילה, ותימלא הארץ אותם'.³³

הינה כי כן, גם אם לעיתים נראה כי שד"ל ממעיט או מצמצם את הנס, אין זאת מפני שהיה רציונליסט, אלא מפני שהיה פרשן פשט מובהק שביקש להטעים את הפשט על פניה של התפיסה הפילוסופית שנהגתה

²⁷ שם, שם.

²⁸ על התפיסות הפילוסופיות של רמב"ם ורלב"ג ראו למשל אצל קרייסל: H. Kriesel, *Prophecy: The History of an Idea in Medieval Jewish Philosophy*, Dordrecht 2001.

²⁹ ראו למשל אצל כשר, התפישה התיאולוגית (לעיל הערה 3), עמ' 7: 'הגישה הרציונליסטית לניסים קנתה לה מקום נכבד בקרב אלה המתלבטים במשמעו של הנס, כל כך עד שנדמה כי תוצאתה היא אחת: מחיקתם של הניסים מן המקרא והפיכתם לתופעות טבע המזומנות והמכוונות לסיטואציה מסוימת, או אף צירוף של תופעות טבע מוכרות'.

³⁰ אני משתמש במונח 'רציונלי' במובן המטעים את התפיסה כי מעשיו של האדם נגזרים באופן בלעדי מתבונתו. ניתן לכלול במושג הזה גם את תפיסתה של תנועת ההשכלה. שד"ל אומנם ספג ככל הנראה את משנתם של נפתלי הרץ וייזל ומשה מנדלסון מראשי תנועת ההשכלה (הוא אכן מרבה להביאם בפירושו), אך אין לתלות בתבונה את הדגש המרכזי בתפיסתו. על ההשכלה אצל נפתלי הרץ וייזל ראו: E. Breuer, 'Naphtali Hertz Wassely and the Cultural Dislocations of an Eighteenth-Century Maskil', in: S. Feiner & D. Sorkin (eds.), *New Perspectives on the "Haskalah"*, S. A. Spector, 'Samuel David Luzzatto's ספקטור: על תפיסתו של שד"ל ראו אצל ספקטור: S. A. Spector (ed.), *Romanticism/Judaica: A Convergence of Cultures*, Burlington 2011, pp. 142–143. לדעת ספקטור, שד"ל היה אנטי-רציונליסט והוא הושפע מההוגה ג'אן-ג'אק רוסו. לדידו, שד"ל האמין כי תבונה לבד אינה מספיקה להדריך את האדם בדרך הישר, ועל כן יש לצרף לה גם רגש ומוסר.

³¹ פירושו לתורה (לעיל הערה 24), הקדמה, עמ' יב.

³² שם. כפי שכתב ראב"ע בהקדמתו לתורה: 'זה ספר הישר לאברהם השר ובעבותות הקדקוד נקשר ובעיני הדעת יכשר וכל תומכו מאושר'.

³³ ראו פירושו לתורה (לעיל הערה 24), עמ' 516–519.

זה מכבר וכפתה את עצמה על הפסוקים כך שיתאימו לה.³⁴ אשר על כן, שד"ל אינו מקבל את תשובת רלב"ג לבעיה הלוגית כי נס הוא ביסודו תהליך טבעי איטי, שלפתע פתאום מדלג לסוף התהליך, כפי שהמטה הפך פתאום לנחש או שהאדמה פתאום פערה את פיה:

ברור אפוא כי מוטעית דעתו של הרלב"ג שהוא מייחס לא בדין לחכמי התלמוד, שכל מהות הנס היא התחוללות פתאומית של מאורע אך מבלי שקדמו לו המסיבות המתאימות... דבר בלתי אפשרי הוא ומנוגד לחוקי הטבע שתושג איזו תוצאה שהיא בלי המסיבות הנחוצות לכך.³⁵

ברם, ישנם לכאורה מקומות שבהם שד"ל מאמץ דווקא את גישתו המצמצמת של רלב"ג. כך למשל, בפירושו לישעיהו לח, שבו מסופר כיצד חזרה השמש עשר מעלות אחורה, כתב שד"ל:

ועניין הנס הזה אמנם לא היה במהלך השמש כלל, אלא כפירוש רלב"ג... כי ה' עשה שיתרשם הצל חוץ למקומו, וזה דבר אפשרי על ידי האידים והעננים השוברים ניצוצי השמש, ואומרים שכן היה פעם אחת בעיר מיץ שהצל נרשם רחוק מן המקום הראוי כשיעור שעה וחצי.³⁶

מה אפוא הכריח את שד"ל לסבור כאן כשיטת רלב"ג המצמצמת את הנס עד כדי ביטולו? נראה על פי הצהרותיו לעיל, שאין מניעה להסביר את הנס שתואר בספר ישעיהו כפשוטו, כלומר שאכן חזרה השמש לאחור, בתוספת הסתייגות שהנס התרחש בתוך המסגרת הטבעית. אם אין די בכך, בא סיפור קריעת ים סוף וקורע קרע נוסף במשנתו הסדורה של שד"ל. בהתייחס לעמידת המים כחומה מימין ומשמאל לבני ישראל כתב שד"ל:

והנכון כדברי רלב"ג... לא שהיו המים גבוהים מימין ומשמאל, אלא שהרוח העתיקם שם והיה מונע אותם מהיות ניגרים, כמו שנראה בגלי הים הנאספים על שפתו בשעת זעפו. ונעשה אז הדרך אשר עברו בו בים כמו גשר ההולך מצד אל צד ומשני הצדדים נערמו המים ולא יכלו לעבור ולשטוף הנתיבה.³⁷

כיצד ניישב אפוא בין הדברים שכתב שד"ל על הניסים בכתביו לבין שתי המובאות הללו, שממן עולה הרושם כי הוא סובר דווקא כרלב"ג וסיעתו שמצמצמים את תופעת הנס?

קרוב לוודאי כי תפיסת רלב"ג היא שהעולם הטבעי אינו מסוגל להכיל בתוכו את הנס, מפני שהנס סותר את החוקים הבסיסיים שעל פיהם מתקיים העולם. משום כך, קיימת מגמה אלוהית להפחית עד כמה שניתן מעוצמת הנס וזרותו, וכלשונו: 'וכבר זכרנו שהש"י כשיעשה המופתים יעשה באופן אשר בו יהיה בהם יותר מעט מן הזר' (פירושו למל"ב יג 17). לעומתו שד"ל סבור כי הנס אינו סותר את הטבע אלא משתלב בו. לשיטתו, השילוב בין הנס ובין הטבע מתממש דווקא על רקע ההנחה כי העולם הניסי הוא מקבילה של העולם הטבעי, וכל פריצה ניסית אל העולם הטבעי מביאה בהכרח למצב שבו הנס הוא במיעוט ביחס לטבע השלם שמקיף אותו מכל עבר. בעוד רלב"ג ראה בנס יסוד שמערער את סדרי בראשית, שד"ל ראה בו יסוד שמשתלב עם סדרי בראשית. על כן, רק במקום שיש סתירה חריפה בין הנס לבין סדרי בראשית, או במקום שאפשר להסביר את התופעה באופן הגיוני, יעדיף שד"ל לדבוק בשיטתו של רלב"ג.

³⁴ ראו שם, הקדמה, עמ' כ: 'עוד חוטא בדיוקים מיותרים מי שמבקש למצוא בתנ"ך דברים שה' לא ביקש ללמד אותנו על ידי... בדרך זו טעו רבים מן המתפלספים אשר דרשו דרשות שרירותיות כדי למצוא בכתובים את ההשקפות הפילוסופיות שהיו מקובלות בימיהם'.

³⁵ כתבים (לעיל הערה 1), עמ' 92.

³⁶ פירושו לישעיהו (לעיל הערה 24), עמ' 292.

³⁷ פירושו לתורה (לעיל הערה 24), עמ' 272.

אחת המסקנות מדבריו של שד"ל היא הקשר בין הנס ובין התכלית שלשמו הוא בא. שד"ל חלק בכך על הרמב"ם, שסבר כי לא תיתכן תכלית לצורך שעה בלבד. לדעת הרמב"ם, תכלית הנס היא בעיקרה רוחנית-ערכית, ורק למענה ראוי לו לנס לבוא לעולם. הפריצה של הנס אל העולם הטבעי במקומות שאינם נוגעים לשכר ועונש היא חידוש, ולפיכך ראוי שיהיה לחידוש זה סיבה. הינה כי כן, כל אימת ששד"ל עוסק בהסברת הנס יש לחפש מהי אותה תכלית אמיתית שבעבורה הנס בא לעולם. כפי שראינו בראשית המאמר, חלק לא מבוטל של הניסים בתורה סובב סביב הוכחת מציאות האל ודברי נביאיו. כך למשל כותב שד"ל בהקשר זה במסתו לעיל:

כשה' רוצה להתגלות לבני אדם כדי להדריך אנשים אחרים, ברור שעליו לצייד אותו אדם באמצעים להוכיח שה' הטיל עליו את שליחותו. ואמצעים אלו אינם יכולים להיות אלא ניסים... הניסים, שבשורם מראש ושהתקיימו כדיוקם, מוכיחים את שליחות הנביא וברור שהם מוכיחים כמו-כן כי מה' באו הדברים שהוא אומר בשמו... באופן זה נודעת לחמישה חומשי התורה של משה רבנו ודאות היסטורית, העולה על הוודאות של כל ספר היסטורי אחר בעולם... והוא כי עם שלם היה עד ראייה להם.³⁸

בדברים אלו סותר שד"ל את דעתו של רמב"ם שהובאה לעיל, כי אין לנס כל מטרה תכליתית, ולשעתו בלבד הוא בא. בהתייחסות ישירה לדבריו של הרמב"ם לא היסס שד"ל לנקוט גם במילים חריפות: 'דעה זו (-) של הרמב"ם) מזיקה לדת בשל הסקפטיות שהיא מפיצה מסביב לניסים... הקנאות הזו היא לגמרי מיותרת ובלתי הולמת'.³⁹

כדי שהנס אכן יהדהד בקרב הצופים בו, יש צורך לעיתים להקדים ולעשות מעשה שעל פי רוב אינו קשור באופן ישיר לנס עצמו. למעשה זה נודעה חשיבות רבה בעיניו של שד"ל. לגבי דידו צריך, 'שיוודע שלא היה הדבר במקרה, אבל ברצון הבורא המקיים דברי נביאו. כגון בזאת תדע כי אני ה', הנה אנכי מכה במטה אשר בידי על המים אשר ביאור ונהפכו לדם. וכן יורה ה' עץ וישלך אל המים וימתקו המים, וכן והכית בצור, ודברתם אל הסלע'.⁴⁰

4. ההשגחה והנס

יסוד נוסף וחשוב במשנתו של שד"ל הוא הגישה הרואה באותן תופעות על-טבעיות, שיש להם נגיעה מהותית לשכר ועונש וזכאות מוסרית, זיקה להחלטות מוקדמות וקבועות מראש בסדר הטבעי של התנהלות העולם. לשון אחרת: בכל הדברים שיש להם נגיעה לעולם המוסרי של הטוב והרע, השכר והעונש הנגזרים מהם הם פרי מחשבה אלוהית קדומה, שלעיתים מתממשת באופן על-טבעי.

כך למשל כותב שד"ל, תוך כדי עיסוק בפרשת מחצית השקל, על התופעה העל-טבעית של 'עין הרע'.

³⁸ כתבים (לעיל הערה 1), עמ' 93.

³⁹ שם, עמ' 98. על יחסו של שד"ל לרמב"ם ראו: שרה רוסטובסקי-הלפרין, 'שד"ל והתנגדותו לרמב"ם', י' קלוזנר (עורך), מחקרים בתולדות הספרות העברית: בצירוף הקדמות, תל אביב תשי"ד, עמ' 1-55. לעיון נוסף בשאלה זו ראו אצל גוטליב: M. Gottlieb, 'Counter-Enlightenment in a Jewish Key: Anti-Maimonideanism in Nineteenth-Century', in: J. T. Robinson (ed.), *The Cultures of Maimonideanism: New Approaches to the History of Jewish Thought*, Leiden 2009, pp. 236-240.

⁴⁰ פירושו לישעיהו לח 8. כשר מונה ארבעה דפוסי נס במקרא: א. הכרזה מראש על נס; ב. ביצוע נס על פי הוראות מדויקות של האל; ג. ייזום הנס על ידי האדם אך ביצועו מיוחס לה'; ד. גם ייזום הנס וגם ביצועו מיוחס לאדם עושה הנפלאות. שד"ל סבור כי אפשר להסביר חלק מהתלונות של עם ישראל במדבר, למרות שחזו בעצמם בניסים, בכך שהעם תלה את הנס ברצון המנהיג ולא ברצון האל. כך למשך כותב שד"ל על דברי התלונה של העם כלפי משה, 'מה זאת עשית לנו להוציאנו ממצרים' (שמ' יד 11): 'והנכון לדעתי כי לפי דעת אנשי הדורות ההם היו כהני האל וכל העומדים בסודו יכולים לפעול פעולות למעלה מן הטבע בכח אלהי, גם בלא ציווי האל עצמו, כי לפי דעתם היה האל כורת ברית עם כהני היודעים דרכי עבודתו, והיה ניסת להם ועושה רצונם. לפיכך היה אפשר לישראל שבאותו הדור להאמין כי מכות מצרים היו אותות ומופתים למעלה מן הטבע, ושעם כל זה לא היתה יציאתם ברצון אלהי אלא ברצון משה'. וראו כשר, התפישה התיאולוגית (לעיל הערה 3), עמ' 82-30.

ואבואה לגוף הענין, והוא ענין עין הרע, ואומר כי קצת מן המתפלספים כגון רלב"ג ביקשו לפרשו על דרך הטבע ואמרו שהאידיים היוצאים מעיני המביט אל פני האיש הנשקף יוכלו להיות ארסיים ולהזיקו ואף להמיתו. הכל לפי טבע המקבל. וחכמי דורנו בהפך, רובם לועגים לאמונת עין הרע ולדברים אחרים רבים הבלתי מובנים על דרך הטבע. ולדעתי אלו ואלו טועים. אבל העולם אינו מתנהג על פי חוקות הטבע החמרי לבדן, אבל יש עוד חוקות אחרות חקקה אותן החכמה העליונה בתחילת הבריאה, על פיהן תסובינה מסיבות המאורעות להביא על גוי ועל אדם יחד הטובות והרעות המעידות על ההשגחה. אשר יביט אליהם המתפלסף ויאמר מקרה הם ויביט אליהם ההמון ויאמר מעשה ניסים המה. ובאמת הם מסובבים טבעיים הנמשכים בהכרח מסיבותם הטבעיות. אבל המסובבים וסיבותיהם כולם מסודרים מתחילת הבריאה בחכמת המסדר העליון ית' שמו.⁴¹

שד"ל מסביר אירועים שאירעו בתקופתו על פי גישה זו. אירועים מיוחדים ומפליאים אלו נחקקו ונקבעו משכבר, שכן יש להם זיקה לתחום השכר והעונש: 'והיא שגזרה שיהיה הקור קשה ומקדים בשנת התקע"ג למען הפיל מלך עריץ ולהשקיט ארץ ומלואה'.

ומסקנתו מכל הדברים היא:

וממנה ימשך כי כשאדם (או הגוי כולו) עומד ברום ההצלחה ומתגאה ומתפאר בה ומביא קנאה בלב רואיו יקרה לו שיתהפך עליו הגלגל ותבואתו שואה לא ידע, וההמון ייחס זה לעין הרע ולפעמים ייחס זה לקללת השונאים ולפי האמת אין העין מזקת ולא הקללות מביאות רעה. אבל המשפט לאלהים הוא והוא גזר וחקק בסדר השתלשלות מסיבות הטוב והרע, שגאות אדם תשפילנו ושפל רוח יתמוך כבוד.⁴²

במה שונים דברי שד"ל כאן מדברי הרמב"ם ב'שמונה פרקים' שהובאו לעיל? דומה כי שד"ל עצמו מתייחס לדברים בצורה ברורה יותר במסתו 'מהות היהדות'.

כתבי הקודש מתארים את ה' כזועם על הרשעים וכמיטיב לטובים, כלומר השכר והעונש מוצגים כתוצאה של הפעולה הבלתי אמצעית והבלתי טבעית. אם נרצה לדבר במונחים פילוסופיים, נוכל לעומת זאת לתפוס את מעשי ההשגחה כתוצאות הכרחיות של חוקים טבעיים, שה' קבע בשעת בריאת העולם, בדומה לשאר חוקים המכוונים את העולם הפיסי ואת העולם המוסרי... מחוץ להשגחה, שנוכל לכנותה טבעית ותקינה, מודה היהדות בקיום השגחה אחרת, יוצאת מן הכלל ועל טבעית שתוצאותיה הן התגלות וניסים. כאן פעולת ה' היא בלתי אמצעית לחלוטין והיא עומדת מעל החוקים הסדירים של הטבע.⁴³

יש לשים לב להבדל המשמעותי והמכריע שבין דברי הרמב"ם לדברי שד"ל. אצל שד"ל הקביעות החוקיות המוקדמת באה אך ורק בעניינים מוסריים הקשורים בטוב וברע. לעומת זאת הרמב"ם הרחיב את היריעה וסבר כי 'כל המופתים היוצאים חוץ לטבע, אשר היו וגם אשר עתידים להיות מאשר יעד בהם הכתוב, כולם קדם בהם הרצון בששת ימי בראשית, והושם בטבע הדברים אז שיתחדש בהם מה שיתחדש'.⁴⁴

ראיה מכריעה להבחנה זו היא הערת השוליים שהוסיף שד"ל בסוף דבריו לעיל:

⁴¹ פירושו לתורה, עמ' 378–379.

⁴² שם.

⁴³ כתבים (לעיל הערה 1), עמ' 50. המאמר 'מהות היהדות' יצא לאור לאחרונה במהדורה מתוקנת, ראו: שד"ל, על החמלה וההשגחה: רחם וגמול שמים, ההדיר י' בשיא, תל אביב 2008, עמ' 90–101.

⁴⁴ כתבים (לעיל הערה 1), עמ' 50.

יש מחכמי התלמוד שפירשו גם את הניסים בדרך זה. היינו שבשעה שקבע ה' את חוקי הטבע קבע בחכמתו גם את השעייתם הזמנית, כדי שיתחוללו בזמנים מסוימים מאורעות פלאים. ראה שמונה פרקים לרמב"ם פרק ח ופירושו לאבות פרק ה משנה ה.⁴⁵

5. פשוטו של מקרא והנס

למרות הדברים עד כה, פעמים ששד"ל מצמצם את הנס עד כדי ביטולו המוחלט מסיבות פרשניות גרידא. שד"ל, שנמנה על פרשני הפשט המובהקים, לא נסחף אחר פרשנות הסוטה משמעותית מן הכתובים רק כדי לאשש נס או תופעה על-טבעית אחרת שחז"ל הסיקו מן הכתובים ברוחב דעתם. באופן כללי שד"ל אינו ממנהר לקבל כל מה שדרשו חז"ל:

היסוד התשיעי הוא כי פירושי חכמינו ז"ל... אינם תמיד ראייה על מה שהיה לדעתם פירוש המקראות, כי כמה פעמים בפירושיהם... נטו בכוונה ממה שידעו שהוא עיקר משמעות הכתוב.⁴⁶

ובהקדמתו לתורה הוא מתנסח באופן חריף יותר:

כשאנו מניחים את המסורת כיסוד מוסד של פרשנות המקרא, אין אנו מתכוונים בזה שבהבנת פסוקי התנ"ך עלינו להימשך ללא ערעור וללא סייג אחרי המשמעות שייחסו להם חכמי המשנה והתלמוד, כי דרך זו תוביל אותנו פעמים לא מעטות הרחק מן האמת הצרופה.⁴⁷

יסודות שיטת הפשט של שד"ל שורשם ביכולת העיון והתבונה של בני האדם, ושיטתו מזכירה מאוד את שיטת ראב"ע בהקדמתו לתורה. שד"ל, למרות שקיבל באופן מוחלט את המסורת ואת חז"ל, לא נמנע מלהעיר את הערותיו הפרשניות גם במקום שיש בהן עימות חזיתי כנגד מדרשי חז"ל.

לדעתנו אין לראות בכך השפעה יתרה של המדע או של עליונות השכל, שהם מהסממנים הבולטים של המאה התשע עשרה, כפי שהתלבט ורגון,⁴⁸ שכן על פי שד"ל 'אין ראוי לתורני להוציא הכתובים ממשמעותם כדי להסכימם עם החכמות הטבעיות, גם אין ראוי לחוקר שיכחיש בתורה מן השמים, אם ימצא בסיפוריה דברים בלתי מסכימים עם המחקר הטבעי'.⁴⁹

⁴⁵ שם, הערה 5.

⁴⁶ פירושו לישעיהו, הקדמה, עמ' יא.

⁴⁷ פירושו לתורה, הקדמה, עמ' יב. ביחס לשיטת הפשט של שד"ל ונטייתו לדחות כל דברי דרש ראו למשל: ש' ורגון, "דרך הפשט" בפירושו של שד"ל למקרא, תלפיות, יא (תשנ"ט-תש"ס), עמ' 59-73. איגרת ששלח שד"ל אל הסופר מרדכי בן דוד סטרליסקר ממחישה את כוונותיו: 'מראשית נעורי החל רוח האמת לקשקש בקרבי כפעמון, ולא מצאה נפשי מנוח במאמר זקנינו שבעים פנים לתורה ולא במאמרם אלו ואלו דברי אלהים חיים. אך לבי אמר לי כי האמת אינה אלא אחת, ולה לבדה ראוי לעבוד, ובשבילה ראוי להלחם' (ראו המגיד, שנה חמישית, גיליון 8 [20.2.1861], עמ' 30). באשר לשיטתו הוא כותב במכתבו ליהושע העשיל שור בשנת 1832: 'בהבנת עומק פשטי המקראות אין מקום לשבעים פנים, כי אמת לבדה היא האמת, ואין עמה אל נכר... וצריך לדקדק בחקירת הוראת כל תבה ותבה וכל אות ואות, וצריך להתבונן התבוננות מיושבת ומתונה מאד...' (שד"ל, אגרות שד"ל, ירושלים תשכ"ז, א, עמ' 230).

⁴⁸ ראו: ש' ורגון, "יחסו הביקורתי של שד"ל כלפי פרשנות ההלכה של חז"ל הנוגדת את פשוטו של מקרא", JSIJ (2003), עמ' 102, הע' 20.

⁴⁹ פירושו לתורה (לעיל הערה 24), עמ' 3.

לאור כל הכתוב עד כאן יש לשאול: למה אנו נדרשים לצפות כאשר אנו באים לבדוק כיצד יישם שד"ל את תפיסתו באשר לתופעת הניסים במקרא? האם נוכל לגזור מתוך הדיון לעיל כללים ברורים שיאפשרו לנו למצוא בפירושו עמדה קוהרנטית אחת? או שמא עלינו להניח מראש, כי משך הזמן הרב שבו חוברו ספריו (שיעוריו על פרשיות השבוע נמסרו על פני למעלה מ-30 שנה, והפירוש לספר ישעיהו חובר לפי דברי שד"ל במשך 24 שנים),⁵⁰ ותפיסותיו שנאמרו בפני תלמידיו, השתנו עם הזמן כך שדברים שנאמרו כאן נסתרו שם?⁵¹

למרות שלא נוכל לקבוע מסמרות בשאלות אלו, להלן נשתדל להסביר את תפיסתו כשיטה ברורה ועקיבה. עם זאת, יש להביא בחשבון, כאמור לעיל, כי פירושו לתורה נכתב על סמך שיעורים שבעל פה שניתנו במשך כ-30 שנה, ולכן ייתכנו בו סתירות פנימיות.

השלב הבא יהיה אפוא עיון מעמיק בפירוש שד"ל לתורה על בסיס הדיון שקיימנו לעיל.

ג. יישום השיטה בפירושו של שד"ל לתורה

בטרם נפנה לעיון בגוף הפירוש, נסכם את הדיון לעיל.

1. שד"ל אינו מעוניין לצמצם את תופעת הנס. להפך, הוא מעוניין להכיר בכל תופעה היוצאת מגדר הטבע כתופעה ניסית.
 2. רוב רובם המכריע של הניסים הם כאלו הפורצים זמנית אל תוך העולם הטבעי ונאחזים בו. כמעט שלא ייתכן נס שפועל בחלל ריק ללא מעטפת טבעית. הדברים באים לידי ביטוי בעיקר בשילוב בין הנס ובין הטבע.
 3. לתופעה הניסית תהייה לרוב תכלית כלל-ישראלית ופעמים שתהייה אף תכלית פרטית.
 4. שלושת הכללים לעיל לא יחולו במקום שפשט הפסוקים אינו מניח בשום אופן לפרש כי האירוע המתואר בהם הוא בבחינת נס.
- את העיון בפירושי שד"ל לתופעות הנס בתורה נחלק לחמש קבוצות:
- א. מקומות שבהם נס וטבע משולבים זה בזה, כאשר לנס יש תכלית כלל-ישראלית.
 - ב. מקומות שבהם נס וטבע משולבים זה בזה, כאשר לנס יש תכלית פרטית.
 - ג. מקומות שבהם שד"ל מבטל את הנס לפי פרשנות חז"ל במקום שפשט הכתובים מחייב כן.
 - ד. מקומות שבהם יש נס ללא זיקה כלשהי לטבע.
 - ה. מקומות שבהם שד"ל נאלץ להכיר בתופעה על-טבעית בניגוד לשכל הישר מפני שכך מורים הפסוקים.

• מקומות שבהם נס וטבע משולבים זה בזה, כאשר לנס יש תכלית כלל-ישראלית

1. עשר המכות

עשר המכות הן מקרה מבחן מצוין כדי לבחון את תפיסת שד"ל באשר לתופעת הניסים. אין צורך לומר כי עשר המכות כוללות בתוכן מרכיבים על-טבעיים, ועל כן מסקרן יהיה לבחון כיצד מתייחס אליהם שד"ל. דומה כי המרכיב השלישי מבין הארבעה שהוזכרו לעיל בולט כאן באופן חד-משמעי בשני כיוונים: גם כלפי עם ישראל וגם כלפי המצרים. וכדברי שד"ל עצמו: 'וכוונת משה היתה שיבין פרעה כי ה' אלהי העברים הוא הפועל העניינים ההם וכי הוא המושל בכל הארץ'.

⁵⁰ לאורך פירושו לתורה פזורים תאריכים רבים המלמדים כי השיעורים שמסר לתלמידיו ושמהם נתחבר הפירוש לאחר מותו התמשכו על פני עשרות שנים. ראו למשל בפירושו לתורה, עמ' 326 (שנת תקצ"ד) לעומת עמ' 349 (שנת תרכ"ד), כלומר לפחות במשך 30 שנה הרצה שד"ל בפני תלמידיו את רעיונותיו על פרשיות השבוע. באשר לפירוש על ישעיהו כותב שד"ל: 'ואחרי ההצעה הזאת אומר כי פירוש ישעיהו זה עם התרגום האיטלקי הנספח אליו, כתבתיו זה כ"ד שנים' (פירושו לישעיהו, הקדמה, עמ' יג).

⁵¹ פעמים רבות חזר בו שד"ל מפירושים שאמר בשנים קודמות. במקרים אלו בדרך כלל לשון הפתיחה שלו תהייה: 'הנני מבטל מה שכתבתי', או 'והנני חוזר לקיים את פירושי הראשון'. ראו למשל בפירושו לתורה, עמ' 110, 326, 348, 354, 377, 475, 550 ועוד. והשוו: א' חמיאל, הדרך הממוצעת: ראשית צמיחת הדתיות המודרנית, ירושלים תשע"א.

א. מכת הדם (שמי' ז 20)

מכת הדם, שפותחת את עשר המכות, משמשת הזדמנות טובה עבור שד"ל להסביר את משנתו ביחס לתופעת הניסים בכלל ולמכות בפרט:

דעת אייכהארן ואחרים אחריו כי הדם וכל שאר המכות הם עניינים טבעיים ההווים במצרים בכל שנה ושנה... והנה ידוע כי מימי הנילוס אחר שגבהו ורבו על אדמת מצרים בתמוז נראים כאדומים ועבים... ויעלה בְּאֶשָׁם וגם רעים הם לשותיהם... והנה ידוע כי גם במעשה הנפלאות האל אוהב לשמור דרכי הטבע במקצת, וכן במכות מצרים. ייתכן לפי דעתי שמדרך ארץ מצרים להיות בה כיוצא במכות האלה בצד מה, קצתן בשנה זו וקצתן בשנה אחרת, אפס כי בשנה ההיא נתקבצו ובאו כולן, וגם נתחדש בכל אחת מהן איזה ענין שלא היה מדרך הטבע וכן כאן במכת הדם אנו רואים שנתחדש באדמימות המים ההם איזה ענין לרוע עד שמתה הדגה שבהם, מה שלא מצאנו בדברי עובדי ארחות ימים, וזו ראייה כי בְּיָאוֹשׁ המים והפסדם היה חזק הרבה יותר משאר שנים והיה יוצא מן המנהג הטבעי, וכאילו נהפכו המים לדם ממש.⁵²

שלושה עקרונות הניח שד"ל באופן כללי בכל מה שנוגע לניסים בכלל ולמכות בפרט:
א. בכל מעשי הניסים, ועשר המכות בכללם, הנס נתלה בטבע ואינו מבטל אותו לחלוטין: 'והנה ידוע כי גם במעשה הנפלאות האל אוהב לשמור דרכי הטבע במקצת, וכן במכות מצרים'.
ב. מעשי נפלאות לא נמדדים רק במעשים החורגים מן הטבע אלא גם במעשים טבעיים שמתרחשים בעיתוי מדויק ובבת אחת: 'לפי דעתי שמדרך ארץ מצרים להיות בה כיוצא במכות האלה בצד מה, קצתן בשנה זו וקצתן בשנה אחרת, אפס כי בשנה ההיא נתקבצו ובאו כולן'.⁵³
ג. בכל מכה מעשר המכות היה נס שניכר לעין: 'וגם נתחדש בכל אחת מהן איזה ענין שלא היה מדרך הטבע'. כל שלושת התנאים הללו התקיימו במכת הדם. ראשית, שד"ל מודע לעובדה כי הנילוס לעיתים נראה אדמומי: 'והנה ידוע כי מימי הנילוס אחר שגבהו ורבו על אדמת מצרים בתמוז נראים כאדומים ועבים... ויעלה באשם וגם רעים הם לשותיהם'. שד"ל מבטל למעשה את הפשט כאילו המים הפכו ממש לדם והוא נתלה בתופעה טבעית המתרחשת במצרים כל שנה אך מרחיב אותה באופן גורף:

אנו רואים שנתחדש באדמימות המים ההם איזה ענין לרוע עד שמתה הדגה שבהם, מה שלא מצאנו בדברי עובדי ארחות ימים, וזו ראייה כי בְּיָאוֹשׁ המים והפסדם היה חזק הרבה יותר משאר שנים והיה יוצא מן המנהג הטבעי, וכאילו נהפכו המים לדם ממש.⁵⁴

שד"ל מתייחס לעיתים קרובות לדעתו של אייכהארן, שנטה לראות בכל הניסים תופעה טבעית. בחלק מן המקרים סתר שד"ל את דעתו לחלוטין, ובחלק מן המקרים הוא שילב בין התופעה הטבעית שזיהה אייכהארן לבין התופעה הניסית שזיהה שד"ל במכה המדוברת. בכמה מקרים דבריו כנגד אייכהארן חריפים מאוד, ויש בהם כדי ללמד משהו על תפיסתו הבלתי מתפשרת כלפי הגישות הרציונליסטיות והביקורתיות שרווחו בתקופתו.⁵⁵

⁵² פירושו לתורה (לעיל הערה 24), עמ' 240–241.

⁵³ ראו למשל י' אבישור, עולם התנ"ך – שמות, עמ' 102: 'הנס בסיפורים אלה מתבטא בממדי התופעות ובעיתונן'.

⁵⁴ פירושו לתורה, עמ' 240.

⁵⁵ שד"ל מרבה להביא בפירושו גישות שונות מקרב חכמי העולם, גם אלו שלא נטו אחר המסורת החז"לית. בפירושו לעשר המכות הוא מצטט בעיקר את דעתו של התאולוג הגרמני יוהן גוטפריד אייכהארן (1752–1827), שהיה המייסד של הביקורת המודרנית של התנ"ך ובין הראשונים שזיהו כי התנ"ך התחבר בידי מחברים שונים ובזמנים שונים. אייכהארן נטה להסביר את כל המכות על דרך הטבע. בהקדמה לספר ישעיהו נחלץ שד"ל להסביר את מגמתו זו: 'ואחרי הדברים והאמת האלה עוד דבר לי אליך ידידי הקורא, והוא שלא תתמה בראותך אותי מזכיר כמה פעמים שמות מפרשים אשר לא מבני ישראל

ב. מכת צפרדעים (שמ' ז 27)

גם במכת הצפרדעים קיימים כל שלושת התנאים לעיל. השרצים (ובכללם הצפרדעים) הם תופעת טבע ידועה במצרים, אך כאן היא מועצמת לכדי נס:

ידוע כי אחרי שוב נילוס אחר, אחר אשר הרווה את ארץ מצרים, נולדים בטיט הנשאר מיני שרצים הרבה, וכתב בושארט כי היה הנס: א. כי נתרבה כ"כ מן הצפרדעים בפרט; ב. כי באו ברגע שאמר משה; ג. כי עזבו המים אשר שם משכנם ובאו ביבשה ובבתים; ד. כי נכרתו כאשר אמר משה למועד אשר קבע לו פרעה.⁵⁶

שד"ל הביא גם מדבריו של אייכהורן:

כי שום אחד מעוברי ארחות ימים, אשר כתבו בעניני מצרים, לא השגיח על הצפרדעים ולא הודיענו דבר זה שבכל שנה ושנה הם מתרבים ובאים ביבשה.⁵⁷

ותגובתו חריפה:

ראה עד היכן הגיעה עזות פנים של הכופר הזה, שהוא אומר כי ריבוי הצפרדעים ובואם בבתים הוא ענין טבעי במצרים, הנהוג בכל שנה ושנה אעפ"י שלא היה אדם שהעיד או הזכיר דבר מזה.⁵⁸

ג. מכת כינים (שמ' ח 14)

שד"ל לא הרבה להתייחס למכת הכינים, אך מתוך דבריו הקצרים אפשר להבין כי הכינים היו נפוצים מאוד במצרים וכי הנס היה: 'שלא הניח לחרטומים לעשות דוגמת מופתיו ונפלאותיו'.⁵⁹

ד. מכת ערוב (שמ' ח 17)

מכת הערוב נתפשת בדרך כלל (בעקבות פירוש רש"י) כערב רב של חיות טורפות. פירוש זה מציב בעיה לא פשוטה בפני שד"ל הפשטן שכן 'לא יובן איך תבואנה החיות בבתים ולא יוכלו לסגור הפתחים בפניהם'. שד"ל מכוון כמובן לפסוק שממנו משמע כי הערוב יגיע גם אל בית פרעה ובית עבדיו, ומכאן קשה לו כיצד זה יגיעו חיות רעות אל תוך בתי האדם. קושי זה הביא את שד"ל לפרש כי הערוב הוא: 'ערוב של כל מיני זבובים ממינים הרבה והדעת הזאת קרובה בעיני'. כלומר שד"ל קודם מעגן את המכה לפי פשט הכתובים ולפי המציאות הטבעית האפשרית לה. יחד עם זאת הוא מציין כי הנס הגדול היה בכך: 'שלא נתפשט הערוב בארץ גושן היה דרך נס'.⁶⁰

המה. דע ידידי כי זה כשמונים שנה צרעת המינות פרחו בחכמי הפרוטיסטאנטי אשר באשכנז, והחלו לכחש באותות ובמופתים ובנבואה ובתורה מן השמים, והם הנקראים רציונליסטי, ויש מהם גדולים בחכמת לשון הקדש, וכתבו פירושים על ספרי הקדש, בחכמה ובמזימה, בערמה ובמרמה, וספריהם מלאים כפרים עם נרדים, וכל מיני מגדים, וגם פחים ומצודים, ובגד בוגדים, ושושנים וחוחים, ודברים נכוחים ומשאות שוא ומדוחים. ובראותי רבים מבני עמנו בארצות הצפון טועים אחריהם ומקבלים דבריהם בלי הבחנה, והדעות הכוזבות החלו להיכנס במחנה העברים, מצאתי את עצמי מחויב להביא אותן במצרך, כדי לפקוח עיני תלמידי, להצילם מהיות גם הם נפתים אחריהן. ולפיכך הזכרתי פירושיהם (פירושו לישעיה, עמ' יד). וראו: ש' ורגון, 'יחסו של שד"ל לפרשנים-חוקרים מאומות העולם', א' שנאן ו"י יובל (עורכים), דברי חכמים וחידותם: פרשנות התנ"ך בספרות חז"ל וימי הביניים : ספר יובל לכבוד חננאל מאק, ירושלים תשע"ט, עמ' 171–187.

⁵⁶ פירושו לתורה, עמ' 241.

⁵⁷ שם, שם.

⁵⁸ שם, עמ' 242.

⁵⁹ שם, עמ' 244.

⁶⁰ שם, שם.

ה. מכת דבר (שמ' ט 3)

אייכהורן, כשיטתו בכל המכות, הסביר את מכת הדבר על פי דרך הטבע:

אייכהארן אומר כי ריבוי השרצים (כינים וערוב) גרמו הדבר, כי ביצי השרצים מתפזרים באויר ונופלים עם הטל על צמח השדה, והבהמות באכלן את הירק חולות ומתות, והוא אומר כי מקנה ישראל לא מת, מפני שישראל היו רועי צאן מימי קדם והיו בקיאים בדרכי רפואות הבהמות.⁶¹

שד"ל במקרה זה מסכים עימו אך הוא מוסיף משפט החשוב לענייננו: 'ואני לא אכחיש היות בזה חלק טבעי, אלא שנתלזה עמו חלק של נס ויוצא ממנהגו של עולם'.

הנס לדעת שד"ל היה כאשר הכינים והערוב לא התפשטו אל עבר ארץ גושן 'והוא עצמו אולי היה הסיבה שלא מת מקנה ישראל'. כלומר, אין לתלות את העובדה שבמקנה ישראל לא מתה אף חיה בעובדה כי בני ישראל 'היו בקיאים בדרכי רפואות הבהמות', כפי שסבר אייכהורן, אלא מפני שהערוב כלל לא הגיע אליהם.

ו. מכת השחין (שמ' ט 8)

כפי שהזכרנו בראשית דברינו, שד"ל קושר בין הנס ובין מי שפועל למימוש, לשם כך יש צורך לפעול פעולה סמלית-קונקרטיה בעולם הממשי, למרות שאין לה קשר ישיר למהותו של הנס. כך למשל הסביר שד"ל את מכת השחין, ובעקבותיה את הרמת המטה והדיבור אל הסלע, אף שהמטה לא נצרך כמובן בדיבור:

וזרקו משה השמימה – לא שזה יהיה סיבה לשחין, אלא שצריך לעשות פעולת מה קודם התהוות הנפלאות, למען יודע כי ברצון האל אשר שלח את הנביא העושה הפעולה ההיא נהיה נס, והוא כמו הרמת המטה והדיבור אל הסלע.⁶²

גם כאן, כבכל הפעמים הקודמות, הביא שד"ל את דעתו של אייכהורן כי השחין והאבעבועות: 'הן ענין טבעי המצוי במצרים'. שד"ל סותרו בכך כי 'השחין הנזכר כאן לא היה ממית, שאם היה ממית לא היה משה נמנע מלהזכירו'.⁶³

ז. מכת הברד (שמ' ט 24)

שד"ל לא האריך במכת הברד. אך מתוך הפסוקים ניתן להבין כי הוא ראה בה מקבילה למכת השחין. גם כאן יש צורך להטות את המטה לכיוון השמיים על מנת לקרב את המכה. את הנס ראה שד"ל באש המתלקחת בתוך הברד עצמו שהיא 'נאחזת בעצמה ואינה צריכה להיאחז בדבר אחר כמו אש שלנו'.⁶⁴

ח. מכת הארבה (שמ' י 4)

על מכת הארבה כתב שד"ל: 'מכה זו אינה מצויה במצרים אלא לעיתים רחוקות'.⁶⁵ נראה כי את הסיפא של דבריו 'לעיתים רחוקות' הוסיף שד"ל על מנת להדגיש כי בניגוד לדרכי הטבע במצרים שהארבה מגיע לעיתים רחוקות, כאן הגיע הארבה בדיוק בעיתו הנוכחי.

גם כאן כמקודם חולק שד"ל על אייכהורן, שהסביר כיצד ידע משה כי הארבה יבוא דווקא מחר: 'כי להיות שהארבה נוסע בסדר כאנשי צבא, החלוץ לפניו והמאסף אחריו, משה ראה החלוץ והבין כי מחר יבוא הארבה'.

⁶¹ שם, עמ' 245.

⁶² שם, עמ' 246.

⁶³ שם, שם.

⁶⁴ שם, עמ' 248.

⁶⁵ שם, עמ' 249.

שד"ל משיב על כך: 'כי לא ייתכן שמשה לבדו בכל מצרים ראה זה ושאר המצרים לא ראו, ואם ראו היו מבינים שאין כאן מעשה ניסים'.⁶⁶

בפירושו לגוף המכה ציין שד"ל כי את פירוש הביטוי 'ותחשך הארץ' יש להסביר כטבעו, כלומר שריבוי הארבה הביא להחשכת הארץ. הוא מביא ראיה מאדם בשם פורסקאל 'שכך ראה במצרים בשנת 1761'.

ט. מכת החושך (שמי' י 21)

גם בפירושו למכת החושך משתדל שד"ל ללכת בדרך שהתווה לעצמו בשאר המכות. שד"ל ציטט שוב את אייכהורן ואחר כך הסביר כדרכו היכן מצוי הנס:

אייכהארן ייחס המכה הזאת לרוח חזק חם ומזיק הנושב במצרים מפסח עד עצרת באותם חמישים יום הנקראים אצלם עדיין חמשיין, ואז בני אדם מוכרחים ליישב בביתם ולא יצאו החוצה. כי אמנם אין מדרך הרוח ההוא שיימשך ממנו חושך גמור, עד שלא יראה איש את אחיו בתוך ביתו.⁶⁷

כלומר, גם אם נניח כדעתו של אייכהורן כי מכת החושך נגרמה כתוצאה מרוח חזקה שגרמה לסופות חול שמיעטו את יכולת הראייה, עדיין אין לומר שסופות כאלו מסגולות למעט כליל את יכולתו של האדם לראות בתוך ביתו.

י. מכת בכורות

שונה היא המכה האחרונה מכל תשע המכות שקדמו לה. הקורא היטב את דברי שד"ל לא יזהה את המסגרת הטבעית שבתוכה משתלב הנס. חריגה זו אומרת דורשני, ונידרש לכך להלן.

2. וה' הולך לפניו (שמי' יג 21)

כיצד יש להבין את הפסוק שבכורות העוסק כביכול בהליכה של ה' לפני המחנה להאיר להם את הדרך ולהנחותם בדרך. גם כאן פתח שד"ל במגוון דעות השוללות הסבר ניסי כלשהו, כאשר הוא בעצמו נקט בדעה שיש בה שילוב מעניין:

רבים מן המכחישים האחרונים אמרו שהיה אהרן או איש אחר מוליך האש לפני העם כמו שהיו הפרסיים עושים, ויאמרו, כי האש ביום הוא נראה מצד העשן ובלילה האש מאיר ונראה. וכן קורציוס מגיד כי אלכסנדר היה משיא משואות בנסוע המחנה. גם הביאו מה שאמר פיטס האנגלי כי הישמעאלים ההולכים במדברות בשיירה מאירים להם בלילה באש שנותנים בספל של ברזל הנתון על נס גבוה.⁶⁸

שד"ל שלל את ההסברים הללו וטען לבסוף: 'והנכון כדברי פאבר בספרו קדמוניות העברים שכתב כי האל עשה האות והמופת על פי מה שהיה נהוג אצל העמים ההם ובארצות ההן'.

כלומר, ללא ספק לפנינו נס, אך פעמים שהאל משלב באירוע הניסי מאפיינים שדומים במהותם לנורמות הנהוגות באותה התקופה כדי לממש את האחיזה שלהם בעולם הטבעי. מסיבה זו ה' עושה שימוש דווקא במוטיב האש לפני המחנה, כאשר דבר זה 'היה נהוג אצל העמים ההם ובארצות ההן'.

⁶⁶ שם, עמ' 249–250.

⁶⁷ שם, עמ' 250.

⁶⁸ שם, עמ' 267.

בהמשך דבריו, ומתוקף הכלל הרביעי לעיל, מתלבט שד"ל שמא אין צורך כלל בהסבר ניסי, שכן: 'אין הכתוב הזה מחייב בהכרח שהיה העמוד הזה מעשה ניסים... והיה א"כ אפשר לפרש וה' הולך לפניהם, איש נבחר וקדוש ההולך במצוות ה'". מה שבסופו של דבר מונע משד"ל לפרש כפשוטם את הפסוקים הוא העיקרון השלישי שהובא לעיל. שד"ל מצטט את הפסוק מבמ' יד 14: 'שָׁמְעוּ כִּי אֶתָּה ה' בְּקֶרֶב הָעָם הַזֶּה אֲשֶׁר עִין בְּעֵין נִרְאָה אֶתָּה יְהוָה וְעַנְנְךָ עָמַד עֲלֵהֶם וּבָעֲמֹד עָנָן אֶתָּה הֵלַךְ לִפְנֵיהֶם יוֹמָם וּבָעֲמֹד אֵשׁ לַיְלָה', שממנו למד כי הוא 'מורה שהיה הענין נס גלוי לכל העמים שהיו גם הגויים מכירים שהיה למעלה מן הטבע'. כלומר, מאחר שיש לעניין תכלית כלל-ישראלית, כפי שהאל עצמו הגדיר, העניין מעיד בהכרח כי לפנינו נס.

3. ויולך ה' את הים ברוח קדים עזה (שמ' יד 21)

קריעת ים סוף היא ללא ספק מן הניסים הגדולים והמרשימים שאירעו לעם ישראל בצאתם ממצרים. כיצד תפס שד"ל נס זה? האם היה נאמן לשיטתו המשלבת? נביא מדבריו:

קריעת ים סוף לפי שהיא מסופרת בתורה היתה מעשה ניסים מעורב עם העניינים הטבעיים, שהרי אם לא היה האל רוצה להשתמש כלל בכוחות הטבע רוח קדים עזה למה ישלח להם רוח קדים כל הלילה... יהיה איך שיהיה אין ספק שהיה הענין במעשה ניסים מעורב עם דרכי הטבע.⁶⁹

שד"ל נאמן לדרכו הפרשנית. שד"ל העדיף שלא לחרוג מן הדרך שהתווה לעצמו בפירושו. לכך יש לצרף את שהזכרנו לעיל באשר לדברי שד"ל על אודות עמידת המים כחומה מימין ומשמאל. נוכחנו לראות כי גם במקרה זה שד"ל העדיף את הפירוש המשלב בין נס לטבע:

והנכון כדברי רלב"ג... לא שהיו המים גבוהים מימין ומשמאל, אלא שהרוח העתיקים שם והיה מונע אותם מהיות ניגרים, כמו שנראה בגלי הים הנאספים על שפתו בשעת זעפו. ונעשה אז הדרך אשר עברו בו בים כמו גשר ההולך מצד אל צד ומשני הצדדים נערמו המים ולא יכלו לעבור ולשטוף הנתיבה.⁷⁰

נראה להבנתנו כי למרות האירוע המרשים, שד"ל ראה עצמו מחויב לפשט הפסוקים שלכאורה מאששים את דעתו כי נס וטבע משמשים פה יחדיו. כך גם הוא פותח את דבריו: 'קריעת ים סוף לפי שהיא מסופרת בתורה...'; כלומר שד"ל לא יכול להתעלם במופגן מפשט הפסוקים המורה כי היו כאן נס וטבע משולבים יחדיו.

בהמשך הדברים, כשהוא מחויב לגישתו הפשטנית, התנגד שד"ל להעמיס על נס קריעת ים סוף ניסים נוספים מעבר למה שעולה מן הפסוקים. כך, למשל, הוא תוקף את רנ"ה וייזל ש'העמיס על סיפור התורה אותות ומופתים שלא לצורך'. שד"ל לא מוכן לוותר על תפיסתו המשלבת. הוא תוקף שוב ושוב את אלו שראו בסיפור אך ורק מעשה טבעי, שכן לטענתו 'כבר הוכיח החכם ניעבוהר (Niebuhr) אשר היה שם בשנת 1762 כי לא ייתכן כלל לומר שהיה העניין כולו בדרך טבעי'.⁷¹

• מקומות שבהם נס וטבע משולבים, כאשר הנס נעשה לתכלית פרטית

דרכו של שד"ל כאשר הוא בא לפרש ניסים שאירעו לעם ישראל מוצאת את ביטוייה גם כאשר הוא מפרש ניסים שאירעו לאנשים פרטיים או לעם זר. גם כאן נוטה שד"ל לשלב בין הטבע ובין הנס הפועל בתוכו. ובכל זאת קיים הבדל אחד: בהתייחסותו לנס שאירע לאנשים פרטיים נעדר בדרך כלל הקריטריון השלישי שצוין לעיל, כלומר התכלית הכלל-ישראלית מפנה את מקומה לטובת התכלית הפרטית. הבה ונדגים עניין זה.

⁶⁹ שם, עמ' 271.

⁷⁰ שם, עמ' 272.

⁷¹ שם. קרסטן נייבוהר (Carsten Niebuhr, 1733–1815) שאליו מתייחס שד"ל היה מתמטיקאי, קרטוגרף ומגלה ארצות גרמני-דני. הוא נודע בזכות השתתפותו במשלחת הדנית למיפוי המזרח התיכון שפעלה בשנים 1761–1767.

1. ויפקח אלהים את עיניה (בר' כא 19)

במסעה במדבר לאחר שגורשה מבית אברהם הגר תועה בדרך ונשארת ללא מים. עקב כך היא נאלצת להשליך הרחק את ישמעאל בנה הבוכה, בעוד היא בוחרת לשבת מנגד. בכייה של הגר מזמן אליה את מלאך ה', והוא פוקח את עיניה כדי שתראה באר מים. שד"ל מתייחס למקרה זה, וכהרגלו הוא משלב גם כאן מוטיבים טבעיים לצד ניסיים:

ויפקח אלהים את עיניה – לשון זה מורה שגם קודם לכן היה שם הבאר, ואין ראייה נגד זה ממליצת וישמע אלהים את קול הנער, שנראה שנעשה לו נס, כי אמנם פקחת עיני הגר ושליחת המלאך אליה הוא הנס. וגם נ"ל כי השיחים שהיו שם הם ראייה שהיו שם מים, גם כי אולי באותה שעה היו המים מעטים ולא ראתה אותם.⁷² שד"ל ממאן לראות בבאר שנתגלתה לפתע פתאום לעיני הגר תופעה ניסית. לדידו הבאר הייתה שם מאז ומעולם, ורק השיחים שהיו שם מנעו מהגר לראותה, או לחלופין היו בבאר מעט מים ולכן לא הבחינה בה. הנס מתבטא אפוא בעצם חשיפתה של הבאר לעיניה של הגר או בעצם הגעת המלאך לשוחח עימה.

2. בעוד שלשת ימים (בר' מ 13)

פתרון חלומותיהם של שר המשקים ושר האופים בידי יוסף מעלה תמיהה: כיצד זה ידע יוסף כיצד לפתור לזה ולזה נכונה? ועוד יותר מכך: כיצד ידע שר האופים כי פתרונו של יוסף לשר המשקים היה בבחינת 'כי טוב פתר' שד"ל ראה גם בסיפור זה שילוב בין הטבעי ובין הניסי.

יוסף שהיה זמן מה נכבד בבית פוטיפר שהיה משרי המלך, ייתכן שהיה יודע כי בעוד שלוש ימים הוא יום לידת פרעה, ושהיה מנהגו לשאת ראש עבדיו בעשותו לכולם משתה. ומה שהיה בהשגחת האל הוא שהבדיל בין זה לזה וידע מי מהן יחיה ומי ימות.⁷³

הנס מיוצג כאן כהשגחה פרטית, שהיא לדעת שד"ל מרכיב חשוב בנס. הטבעי מיוצג כאן בעובדה שבתפקידו הקודם של יוסף בבית פוטיפר טרם בואו לבית הסוהר נודע לו מתי פרעה חוגג את יום הולדתו, ואין זה אפוא פלא כיצד שילב יוסף את המידע הזה בפתרון החלומות.

3. ויפתח ה' את פי האתון (במ' כב 28)

ר' חסדאי קרשקש בספרו 'אור ה' קבע כי פתיחת פי האתון הוא מן הניסים הגדולים ביותר במקרא.⁷⁴ קרשקש ביקר את הרמב"ם על קביעתו כי נס זה היה במראה הנבואה, וטען כלפיו כי בכך הוא מגלה פנים בתורה שלא כהלכה. שד"ל מודע לעובדה כי אירע כאן משהו יוצא מגדר הרגיל, אך עם זאת הוא נאמן לתפיסתו המצמצמת, אינו מפרז בנס כשלעצמו, אלא משתדל לתחום אותו בתוך הטבע:

לא ייבצר מהאל לעשות שתדבר, אבל לא היה אפשר שלא יחרד בלעם ושני נעריו חרדה גדולה עד מוות, ולא היה אפשר שיהיה בו כח להשיב לה דבר.

שד"ל שולל אפוא את ההנחה כי האתון דיברה ממש בשפת בני האדם. דיבור שכזה בוודאי היה עושה רושם רב על בלעם ונעריו, עד כדי מוות ממש. שד"ל כהרגלו אינו מוכן לקבל נס שלא הולם את פשט הכתובים או

⁷² שם, עמ' 90–91.

⁷³ שם, עמ' 164.

⁷⁴ ראו הדיון על כך אצל ש"ב אורבאך, עמודי המחשבה הישראלית, ג, ירושלים תשמ"ב, עמ' 1012–1018.

סותר באופן מוחלט את המציאות הטבעית. המציאות הטבעית היא שחיות אינן מדברות בשפת בני האדם, טבע האדם הוא להיבהל עד מוות כאשר בעל חיים מדבר אליו.

על כן ייתכן שלא דיברה כדיבור של בני אדם... אבל השמיעה בפיה קול יללה שהיה מובן ממנו: כי התעללת בי וכו'... והנה אמת כי ה' פתח את פי האתון כי נערה באופן משונה מעט ממנהגה אך לא היה הנס כל כך עד שייבהל בלעם.⁷⁵

לדבריו, הנס היא למעשה נעירה 'משונה מעט ממנהגה'. רק באופן חריג כזה יכול בלעם להבין שמשוהו אינו כשורה. דיבור אנושי היה מפחידו, ונעירה רגילה לא הייתה מושכת את תשומת ליבו. מה שנוטר הוא אפוא שילוב בין הנעירה הטבעית של האתון ובין העצמתה ותזמונה בעת המתאימה.

• **מקומות שבהם שד"ל מבטל את הנס במקום שפשט הכתובים מחייב כן**
כפי שהזכרנו לעיל בכלל הרביעי, פעמים ששד"ל מבטל לגמרי תופעה שנראית ניסית כאשר אין הדברים רמוזים ולו ברמז קל בלשון הכתוב:

1. ויחסרו המים (בר' ח 3)

נשאלת השאלה: כיצד יש להבין את המילה 'ויחסרו' וכיצד היא קשורה ל הימים בפסוק המתאר את סיום המבול, 'וישבו המים מעל הארץ הלוך ושוב ויחסרו המים מקצה חמשים ומאת יום'?

לדעת רש"י, המילה 'ויחסרו' מלמדת כי רק לאחר חמישה חודשים תמימים משעה שפסק המבול החלו המים לחלחל אל האדמה, כלומר במשך חמישה חודשים עמדו המים מבלי לחלחל פנימה. שד"ל אינו מוכן לקבל הסבר זה משלוש סיבות: לשון הפסוקים לא רומזת ולו ברמז קל כי המים עמדו להם סתם כך במשך חמישה חודשים; תופעה כזו רחוקה מטבע המים; השורש 'חסר' במקרא משמעו 'היעדר' ולא 'גירעון' על פי שד"ל:

שורש חסר אין ענינו גרעון אלא ענין העדר... וכאן הכוונה שנשארו קצת מקומות בלי מים, כלומר ההרים היותר גבוהים, אבל שיתחילו לחסור אחר חמישה חודשים מירידת המטר כפירוש רש"י, ושלא נתמעטו המים כלל במשך כל הזמן ההוא שפסקו הגשמים, זה נגד הטבע, ואין לקבלו אחרי שלא נזכר בתורה.⁷⁶

2. והאבן גדולה... ויגל את האבן (בר' כט 10)

בריתנו של יעקב מפני עשו אחיו הביאה אותו אל שפת הבאר אי-שם בשדה, ושם גם פגש את הרועים באותו אזור. לשאלת יעקב מדוע אינם גוללים את האבן מעל פי הבאר ומשקים את העדרים, הם עונים לו: 'ויאמרו לא נוכל עד אשר יאספו כל העדרים וגללו את האבן מעל פי הבאר והשקינו הצאן'.

נדמה, וכך מקובל להסביר, כי בדבריהם 'לא נוכל' מציינים הרועים קושי פיזי המוטרם עוד קודם לכן בראשית הסיפור במילים המתארות את גודלה של האבן שמונחת על פי הבאר: 'והאבן גדולה על פי הבאר'. מכאן מסתבר שנדרשו לפחות שניים או שלושה אנשים כדי להרימה, ולפיכך הרמת האבן בידי יעקב לבדו נחשבת כתופעה על-טבעית. הבנה זו נזכרת בדברי רש"י המתבסס על המדרש: 'ויגש יעקב ויגל – כמי שמעביר את הפקק מעל פי צלוחית, להודיעך שכחו גדול'.

שד"ל בוחר להתעמת עם פרשנות זו, שכן המציאות הטבעית אינה מאפשרת להסביר כך את הכתובים. לדעת שד"ל, הצירוף 'לא נוכל' משמעו איננו רשאים, והוא אינו מבטא קושי פיזי הכרוך בהרמת האבן אלא קושי משפטי, זאת משום שבינם ובין עצמם קיים הסכם האוסר על גלילת האבן בטרם נאספו כל הרועים:

⁷⁵ פירושו לתורה, עמ' 480–481.

⁷⁶ שם, עמ' 45.

לא נוכל – נ"ל לא מחסרון כח, כי היו שם שלושה עדרי צאן, והוא רחוק שיעשה יעקב לבדו מה שלא יכלו שלושה אנשים, אבל אמרו לא נוכל מפני התנאי שהתנו ביניהם שלא תהיה רשות לאחד מן העדרים להשתמש מימי הבאר בהיותו לבדו.⁷⁷

3. ויקח עמרם (שם' ו 20)

אחרי שהסתיימה שיחתו של ה' עם משה על שליחותו אל מלך מצרים מובאת רשימת יחס של בני שבט לוי. שד"ל קובע כי רשימה זו היא חלקית ואינה מתארת אל נכון את מספר הדורות בין קהת לבין עמרם:

על כרחינו צריכים אנו לומר שהשמיט הכתוב קצת דורות בין קהת לעמרם. כי במדבר היו לקהת פקודים במספר כל זכר מבן חודש ומעלה 8600 ולא היו לא רק ארבעה בנים שהעמידו משפחות, הרי לכל אחד מארבע בני קהת בנים 2150 והנה עמרם לא הוליד רק אהרן ומשה ומרים, ומשה לא הוליד רק שני בנים ואהרן ארבעה, ואיך ייתכן שיהיו לעמרם וכן ליצחק ולחברון ולעוזיאל 2150 נפשות בשנה השנית בצאתם מארץ מצרים? לפיכך צריך שנסכים עם דעתו של חוקר אחד, שאמר כי לוי קהת ועמרם לא היו דורות תכופים זה לזה, אך דורות אחרים היו ביניהם, ולפ"ז יתיישב כמשמעו מספר שלושים שנה וארבע מאות שנה שישבו בני ישראל במצרים.⁷⁸

תשובתו של שד"ל לצאצאיו הרבים של קהת בשנה השנית פותחת פתח להתמודדות עם בעיה נוספת: ריבוי עם ישראל במצרים. לדעת חז"ל הריבוי לא היה טבעי, וריבוי הפעלים המדגישים את התרבותם בפסוק "וַיִּבְנֵי יִשְׂרָאֵל פָּרוּ וַיִּשְׁרְצוּ וַיִּרְבּוּ וַיַּעֲצְמוּ בְּמִאֲדָה וַתִּמְלֵא הָאָרֶץ אֹתָם" רק ממחיש זאת. כך למשל, ידועה דרשת חז"ל, והדברים הובאו אצל רש"י, כי הריבוי נגרם באופן ניסי: "היו יולדות ששה בכרס אחד". בניגוד לחז"ל, דעתו של שד"ל היא כי אין צורך לדבר על נס כאשר זה לא מפורש בפסוקים. שד"ל נאמן באופן מוחלט לתפיסתו הפשטנית, ומכאן שמסקנתו היא: 'ולפ"ז יובן עוצם ריבוי בני ישראל במצרים שלא אמרה תורה שהיה דרך נס ממש'. כלומר הזמן הרב שישב העם במצרים הוא הגורם לריבוי ולא תופעה ניסית כזו או אחרת.

• מקומות שבהם יש נס בלבד ללא אחיזה בטבע

פעמים, במקרים מיוחדים מאוד, שד"ל חורג ממנהגו ומרשה לתופעת הנס לפרוץ אל המסגרת הטבעית אך לא לאחוז בה. בדרך כלל מדובר באירועים מרכזיים וחשובים בתולדות עם ישראל. בדוגמות להלן ניווכח לראות כי שד"ל בחר, כנראה במכוון, לראות את המאורע כנס בלבד ולא לשלב אותו במסגרת הטבעית, כפי שהוא נוהג לעשות בדרך כלל בפירושו. חריגה זו מלמדת לדעתנו כי שד"ל ביקש להאדיר את כל אותם אירועים היסטוריים מכוננים, באשר לדעתו הם הדוגמות הבולטות ביותר לגדולתו וייחודו של ה' מחד גיסא, ולהשפעתם על אמונתם של ישראל מאידך גיסא.

1. וירא את המקום מרחוק (בר' כב 4)

שלושת הימים שהלך אברהם כדי להעלות את בנו לעולה הסתיימו כאשר ראה את המקום המיוחל מרחוק. השאלה העולה מייד היא, כיצד ידע אברהם לאיזה מקום התכוון ה' כאשר ביקש ממנו להעלות לעולה את בנו 'על אחד ההרים'? שד"ל בחר לראות בכך מעשה נס: 'הנכון כדברי רז"ל ראה ענן קשור על ההר או ענין נסי אחר אשר בו רמז לו ה' את המקום אשר בחר'.⁷⁹

במילה הנכון' רומז שד"ל לקיומם של הסברים אחרים, שמא על דרך הטבע, שמיישבים שאלה זו. שד"ל בוחר להתעלם מהם ולהביא את שנראה לו 'הנכון'. נראה לנו, כי שד"ל בוחר במכוון לשוות לאירוע העקדה, על כל

⁷⁷ שם, עמ' 119.

⁷⁸ שם, עמ' 235–236.

⁷⁹ שם, עמ' 93.

משמעויותיו לאורך הדורות, משקל רב בדמות נס שאין לו כל אחיזה בעולם הטבעי. נשים ליבנו כי כאן, בניגוד למקרים לעיל, שד"ל מפרש את המקרה בדרך ניסית כפי שעשו חז"ל, וזאת למרות שאין שום רמז בפסוקים שאכן התרחש כאן נס כלשהו. שד"ל כאילו מתעלם לרגע מסגנונו הפשטני, ובמקרים מיוחדים אלו הוא נוטה אל דרך הדרש על חשבון פשוטו של מקרא.

2. וירא כי לא יכל לו (בר' לב 25)

חציית מעבר יבוק על ידי יעקב גררה אחריה מאבק בין יעקב לבין איש 'עלום' עד עלות השחר. הנאבק והמתאבק הם לכאורה שני אנשים מתוך העולם הממשי. האיש נוגע בכף ירך יעקב, וזה האחרון מבקש ממנו ברכה: "וַיֵּרָא כִּי לֹא יָכֹל לוֹ וַיִּגַּע בְּכַף-יָרְכוֹ וַתִּקַּע כַּף-יָרְךָ יַעֲקֹב בְּהֶאֱבָקוֹ עִמּוֹ וַיֹּאמֶר שְׁלַחְנִי כִּי עָלָה הַשָּׁחַר וַיֹּאמֶר לֹא אֶשְׁלַחְךָ כִּי אִם-בְּרִכְתְּךָ" (בר' לב 26–27). הסצנה המוזרה הזו מגניבה ללב הקורא את הסברה כי לא עימות בין שני אנשים רגילים יש כאן. שד"ל בפירושו עמד על נקודה זו, ולדידו תופעה על-טבעית מיוחדת אירעה כאן, והיא זו שהביאה את יעקב לבקש את הברכה:

והנה פירוק הירך מן הכף הוא דבר שאי-אפשר שיקרה בשום כח טבעי מן החוץ... וכאן נעשה בנגיעה בעלמא, ואז אין ספק כי הבין יעקב שהיה שם דבר למעלה מן הטבע, ואעפ"כ נראה שעדיין לא הבין שהוא מלאך, שאילו הכיר שהוא מלאך, לא היה אומר לו לא אשלחך ונ"ל כי כשנפרק ירכו חשב יעקב שהוא איש אלהים, כלומר נביא שיש בידו לעשות ניסים ברצון שולחו ולא בכוחו. ורצה ה' שיכיר זה, כדי שישאל שיברכהו, וכדי שיברכהו ויאמין לברכתו.⁸⁰

שד"ל העצים את המאבק בין יעקב למלאך בכך שהוא מתייחס לפציעה של יעקב כאל אירוע חריג שאין לו זיקה עם הטבע. פירוק הירך מן הכף היא פעולה שלא יכולה לקרות 'בשום כח טבעי' מן החוץ. העובדה ש'בנגיעה בעלמא' אכן התפרקה הירך לימדה את יעקב כי יש כאן מאבק שאינו מדרכו של מאבק בין שני אנשים 'רגילים'. היציאה המוחלטת מן הטבע נועדה כדי שיעקב יכיר שהמתמודד מולו הוא למעשה איש אלוהים, ועל כן יבקש ממנו ברכה ואף יאמין בה.

3. מתוך הסנה (שמ' ג 2)

השיחה הראשונה של משה עם ה' התרחשה מתוך לבת האש במדבר. גם כאן, כמו בעקדת יצחק, משתדל שד"ל לשוות לאירוע רב-רושם זה דמות של נס העומד בפני עצמו ללא שום אחיזה בטבע.

והנה הסנה בוער באש, לא בוער ממש, אלא מוקף להבה כגוף בוער, כי היתה לוהטת בין הקוצים, אך לא היתה נאחזת בהם, ובתחילה ראה משה האש בין הסנה, והסנה לוהט באש, ואח"כ ראה כי לא היה הסנה נשרף ואז אומר אסורה נא ואראה מדוע לא יבער הסנה.⁸¹

4. מכת בכורות (שמות יב)

מכת בכורות, החותמת את עשר המכות, משמשת עבור שד"ל הזדמנות טובה לנגח את חסידי הטבע, כפי שעשה במכת הדם הפותחת את סדר המכות. גם כאן הוא פותח בשיטותיהם של אייכהארן ואחרים הרואים במכה זו עניין טבעי:

דעת אייכהארן כי מתו בחולי הבא לפרקים בארץ מצרים וממית הבחורים... ויוסט גילה דעתו ברמז כי משה הרג את הבכורות בכל בית נפרדים מיתר אנשי הבית כי היו קדושים לאלוהיהם.

⁸⁰ שם, עמ' 236.

⁸¹ שם, עמ' 220.

ותגובת שד"ל:

תיאלמנה שפתי שקר... ראה כמה ביטולים הכופרים מעמיסים על עצמם כדי שלא לקבל עליהם כי ה' עושה נפלאות בקרב הארץ למען עשה כיום הזה להחיות עם רב שתהיה ידיעת ייחודו ותאריו משתמרת בקרבו לתועלת כל יושבי תבל.⁸²

יושם אל לב כי שד"ל חרג כאן מהקו שהנחה אותו בכל שאר המכות. בעוד שאת כל המכות שקדמו למכת הבכורות הסביר שד"ל באופן שהנס משולב עם הטבע, כאן הוא מעוניין לשוות למכת בכורות, המכה שחתמה את סדר המכות והביאה בפועל ליציאת עם ישראל ממצרים, תופעה ניסית בלבד. יש בכך חשיבות גדולה דווקא עכשיו להראות לעם העבדים היוצא עתה ממצרים כי המכה שהונחתה על המצרים היא כה מיוחדת עד כי לא יהיה ניתן למצוא לה סימוכין מהעולם הטבעי. כל סימוכין למכה כזו בטבע, יביאו בהכרח להפחתת האמונה באל ובמשה בנקודה קריטית זו של היציאה ממצרים.

5. המן (שמות טז)

שד"ל, בעקבות רס"ג, ראה בירידת המן את אחד הניסים החשובים ביותר שאירעו לעם ישראל בצאתם ממצרים. חשיבות הנס נובעת לא רק מעצם ירידת המן, מהרכבו וטעמו וכן מהמקרים שאירעו עימו (זמן, כמות, קלקול וכו'), אלא בעיקר בהתמדת ירידתו במשך כל תקופת שהותם של בני ישראל במדבר:

ענין נס המן נפלא משאר כל הניסים, כי דבר המתמיד יותר נפלא מהנפסק, כי לא יעלה בדעת תחבולה שתכלול עם, מספרם קרוב לאלף אלפים אדם ארבעים שנה... ועל זה יש להוסיף כי ענין המן היה ביד ישראל לבחון אותו בכל יום ויום לדעת אם היתה למשה שום תחבולה בו, כי לא היו שם קולות וברקים שיעכבו מחקור היטב איך היה הדבר באופן שלא יצוייר בנס הזה שום חשש זיוף. על כן הוא לדעתי יסוד אמונתנו בתורה מן השמים.⁸³

הנס הגדול היה אפוא בהתמדה של המן, אשר ירד במשך ארבעים שנה. אומנם המן כשלעצמו היה מוכר וידוע בדורו של שד"ל:

והנה המן הידוע ברפואות הוא מן שרף הנוטף מקצת עצים בזמנים ידועים ובמדבר סיני נמצא ממנו הרבה הנוטף מעץ טמריסק בחדש סיוון. וכבר היו גדולים ונכבדים מחכמי קדם שהאמינו שהוא יורד מן האויר על אילנות, והמן נמצא בארץ פרס ונקרא בלשון תרגומי... וגם הוא נמצא בקצת חדשי השנה בלבד ועל ענפי האילנות.⁸⁴

אך עם כל זה, אין להשליך את הידוע לנו היום על המן, לזה שהיה בתקופת התורה, ובעיקר אין לשוות לו עניין טבעי כלשהו שיש בו כדי להפחית מגודל הנס:

והנה עם כל מה שהשתדלו החוקרים והכופרים לקרב ענין המן אל הטבע, עדיין על כרחם להודות כי המן הידוע אצלנו אינו מזון, וזה מלבד שאר ניסים שהיו במן שלא היה יורד בשבת ושהיה יורד ביום השישי לחם משנה ובשר הימים היה מתליע ולא ביום השבת.⁸⁵

6. אנכי נצב על ראש הגבעה (שם' יז 9)

במלחמה הראשונה של ישראל לאחר היציאה ממצרים וכדי למנוע את ירידת המורל בקרב יש צורך בנס מיוחד. כך מסביר שד"ל את המלחמה בעמלק:

⁸² שם, 255–256.

⁸³ שם, 299–300.

⁸⁴ שם, עמ' 296–297.

⁸⁵ שם, עמ' 297.

אנכי ניצב על ראש הגבעה – להביא עליכם תשועת ה' דרך נס... ולהיות זו המלחמה הראשונה וישראל לא היו מלומדי מלחמה היה מן הצורך לחזק את לבם לבטוח בה', ועל כן היה מן הצורך שתהיה תשועתם דרך נס... ונ"ל כי לכך לא יצא משה לפני העם, כדי שלא יהיה מקום לתלות תשועתם בדרך טבע ע"ד שפירש רשב"ם אך היה הכל מעשה ניסים.⁸⁶

שד"ל מדגיש שוב ושוב את העניין הניסי שבמלחמה זו, שלא היה בה מדרך הטבע כלל, כדוגמת יציאת משה בראש העם. מלחמה זו הייתה אפוא כולה בחסות הנס כדי למנוע את הסברה כי הייתה בדרך הטבע.

7. מתן תורה (שמות כ)

קבלת התורה היא השיא והתכלית של העם שיצא ממצרים. כדי להעצים את הרושם של המעמד בעיני הרואים אותו ולחקוק אותו בקרבם לדורות, בחר ה' להשתמש בתופעות על-טבעיות. שד"ל, כמו רובם המכריע של הפרשנים, מזהה גם הוא באירוע זה אבן יסוד באמונה בה', ולכן ניסה בפירושו, כפי שהוא משתדל לעשות בכל אירוע שיש בו תכלית אמונית לדורות, להטעים את הניסים שאירעו בו עד כדי חריגה מהותית מן הטבע:

הנכון כדעת רבנן... כי עשרת הדברים כולם ה' אמרם באזני כל קהל ישראל, כלומר ה' חידש על דרך נס קול באויר, כאילו אדם מוציא מפיו המילות... וכמו שחידש גם-כן שם על דרך המופת קול דומה לקול השופר, וזה בתכלית הפלא, ר"ל שיתחדש קול השופר מזולת השופר.⁸⁷

• מקומות שבהם שד"ל נאלץ לפרש אירוע כעל-טבעי מפאת לשון הכתובים

מן הראוי לציין כמה מקרים שבהם שד"ל נאלץ, כמעט בעל כורחו, להכיר בתופעה על-טבעית או חריגה, שעומדת בניגוד למדע או לשכל, מפני שכך מורה לשון הכתוב. הצד השווה של כל הדוגמות להלן הוא, שהן אינן עוסקות בנס שנלווית אליו תכלית כלשהי. מדובר לרוב בתופעות שאולי היו רווחות בעולם המקראי, אך בעולם המודרני הן נכחדו זה מכבר.

1. ויהיו כל ימי אדם אשר חי (בר' ה 5)

הפסוקים בסוף פרשת נח מסכמים את מספר שנותיהם של אותם דורות ההוא במספרים שהיום נראים בלתי סבירים:

אין מנוס מהודות, כי החיים הארוכים הנזכרים כאן הם כמשמעם, והשנים שנים כשנותינו מ"ב חדשים כי למטה בסיפור המבול אנו רואים... וגם בין שאר העמים הקדמונים מצאנו קבלה, שהיו הדורות הראשונים חיים עד אלף שנה... ודעת הרמב"ם היא כי לא האריכו ימים כל כך ככתוב כאן, רק היחידים הנזכרים כאן, ולא כל אנשי הדורות ההמה וזה רחוק מאוד.⁸⁸

כבר ברישא של דבריו ניכר כי פירוש זה אינו מתיישב על ליבו של שד"ל. ברם פשט הכתובים מורה כן, לצד עדויות מן ההיסטוריה, ועל כן 'אין מנוס מהודות' בכך שאכן כך קרה.

2. הנפילים (בר' ו 4)

מי היו אותם נפילים? האם מדובר כאן בתופעה יוצאת דופן של אנשים מיוחדים שהיו ענקים? מתוך עיון במגוון הפרשנים השונים נראה כי כולם ראו בכך תופעה יוצאת דופן. כך למשל כתב בעל 'הקבלה', ר' יעקב צבי מקלנבורג (1785–1865):

⁸⁶ שם, עמ' 301

⁸⁷ שם, עמ' 315.

⁸⁸ שם, עמ' 37.

הנפלים. תאר לאנשים המופלאים בגובה קומתם ויוצאים מדרך הטבעי כי כל דבר מובדל היוצא חוץ לטבע הרי הוא כאילו נפל מכלל הסדר הטבעי המתפשט על כל המציאות הטבעי, וכן יאמר האשכנזי על כל דבר נפלא.⁸⁹

שד"ל מתלבט בכך, אך לבסוף נטה לסבור כדעת אלו שראו בזה תופעה יוצאת דופן, מפני שכך מורים הפסוקים והממצאים הארכיאולוגיים בתקופתו:

והנה מציאות קצת ענקים או אנשים גבוהי קומה יותר משאר בני אדם לא ייתכן להכחישה, כי משה הזכיר עוג, והמרגלים הזכירו אחימן ששי ותלמי ובשמואל מצאנו גלית ואחרים. ומלבד עדות ספרי הקודש הנה עינינו הרואות במעי האדמה עצמות פילים ושאר בעלי חיים, שהחוקרים אומרים שהיו בעלי העצמות ההמה גדולים כפילים ויותר מאותם בעלי חיים עצמם הנמצאים עתה, והנה איננו מן הנמנע, שיימצאו כמו כן קצת בני אדם גדולים כפליים במדינתנו.⁹⁰

ד. סיכום ומסקנות

במאמר זה ניסינו להתחקות אחר תפיסתו של שד"ל באשר לתופעת הניסים תוך כדי עיון בפירושו לתורה. נסכם את הדברים:

1. שד"ל סבור שיש לראות בנס אירוע שפורץ אל תוך העולם הטבעי ונשען עליו. אשר על כן הוא משתדל בכל פירושו הנוגעים לתחום הנס לשלב את הנס כחלק מתוך השלם הטבעי. שד"ל השתדל לעשות זאת גם כאשר לנס יש תכלית עבור כלל ישראל וגם כאשר לנס או לתופעה העל-טבעית יש תכלית עבור אדם פרטי.
2. במקומות יוצאי דופן בעלי ערך משמעותי ומכונן בהיסטוריה של עם ישראל, נטה שד"ל להעצים את הנס על חשבון האחיזה שלו בטבע. במקומות אלו ניכר כי הנס פועל במנותק מהעולם הטבעי וכאילו נמצא במקביל לו. שד"ל פירש כך גם במקומות שבהם פשט הכתוב לא בהכרח מורה כי מדובר בנס.
3. שד"ל משתדל תמיד לעגן את הנס בפשט הכתובים. במקום שאין לנס משמעות מצד הערך ההיסטורי שלו (סעיף 2) הוא יתעלם ממנו במופגן גם במקומות שדעת חז"ל הייתה לראות בכך מאורע ניסי.
4. כל תופעה על-טבעית סתמית (שאינה לשם תכלית כללית או פרטית) אינה מתקבלת כאירוע ניסי, אלא אם לשון הכתובים מכריחה את התופעה הזו. במקרה זה שד"ל בדרך כלל מסתייג מן התופעה, ומדבריו נשמע כאילו לשון הכתובים אינה מותירה בידו ברירה אלא לפרש כך.

⁸⁹ פירושו לבר' ו' 4. בעל 'הכתב והקבלה' היה בן דורו של שד"ל ואף הביא בפירושו לתורה את פירושיהם של נפתלי הרץ וייזל ושד"ל. עליו ועל משנתו ראו: מ' גרוס, 'דרכי פרשנות למקרא במאה ה'ט' לאור הפולמוס הפנים-דתי של התקופה', מים מדליו, 13 (תשס"ב), עמ' 107–138.

⁹⁰ שם, עמ' 40.

The Phenomenon of Miracles and the Supernatural in the Torah Commentary of Rabbi Samuel Davud Luzzatto (Shadal)

Itzhak Amar

Abstract

In recent years, the writings of Samuel David Luzzatto (Shadal) have come to light, and a flood of research is being published in an attempt to trace his character and teachings. In this article we seek to clarify Shadal's conception of the biblical miracle phenomenon as reflected in his interpretation to the Torah. Did Shadal follows the rational view that sought to downplay miracle's status or whether this phenomenon should be attributed to greater significance in accordance with its specific weight in Scripture. The investigation revealed that Shadal adopts a rather complex view. On the one hand, he believes that miracle is a one-off event that's breaking into the natural world. On the other hand, in extraordinary places that have historical significance to the people of Israel, Shadal tended to empower the miracle at the expense of its grip on nature. In these places it is evident that the miracle operates in a disconnected from the natural world and appears to be parallel to it.

Key words: Samuel David Luzzatto (Shadal), Biblical commentary, Biblical miracles



(Online) Journal homepage: <https://www.bemdat.ac.il>



אתיקה של רבנים וקהילותיהם: עקרונות ואתגרים

צוריאל ראשי

תקציר

במרצת השנים ראו רבני קהילות את עיסוקם כפרופסיה לכל דבר ועניין וכמקצוע המחייב הכשרה. הרבנים היו מודעים לכך שעליהם לעמוד בדרישות ובציפיות אישיות וחברתיות, ושהם עלולים להיות מודחים מתפקידם במקרה הצורך, ועל כן עיצבו את האתיקה המקצועית הראויה לתפקיד. מאמר זה מנתח מקורות תורניים שנכתבו על ידי פוסקי ההלכה לדורותיהם ובעזרתם מנסה לצייר את דמותו הראויה של הרב העומד בראש קהילתו. ממגוון המקורות עולה שהאידיאל המעשי של הרב הוא שילוב בין מקצועיות רבנית, ענווה ואחריות לבין שמירה על כבוד המקצוע ועל מעמדו כרב. שילוב זה בהתנהלות יומיומית מכבדת ומכובדת, שבמהלכה יהיה הרב מעורב עם הבריות, יביא למימוש ייעודו המקצועי. בתוך כך עסקו הרבנים גם ביחס הראוי של הקהילה אל הרב – החל במחויבות למינויו, דרך ההתנהלות האתית כלפיו בעת מילוי תפקידו וכלה בשלב הפרידה ביניהם.

מילות מפתח:

אתיקה מקצועית, רבנים, קהילות

פתיחה

האתיקה המקצועית מציגה את דמותו הראויה של בעל המקצוע באשר הוא; בין אם מדובר במי שנושא בתפקיד ייחודי כגון נשיא המדינה, ובין אם מדובר במי שעוסק במקצוע ייחודי כגון מקצוע הרפואה. מטרתו של מאמר זה היא להראות כיצד הגדירו רבנים את האתיקה המקצועית לעצמם, לעמיתיהם ולתלמידיהם, וכיצד עוצבה בפועל דמותו הראויה של הרב לאורך ההיסטוריה.

תפקידו של הרב, המנהיג הרוחני של קהילתו, מציב אותו באופן טבעי בין האל לבין הקהילה. שליחותו הכפולה של הרב מייצרת מתח מתמיד: מחד גיסא, הוא פועל למען הקהילה ובקרבה, ופעילותו הקהילתית מחייבת את מעורבותו עם הבריות; מאידך גיסא, הוא גם שלוחו של ה', ועליו להיות נאמן לשליחותו הרוחנית. נוסף על כך, הרב נקרע גם בין הדאגה לכלל ובין הדאגה לקידום ידיעותיו האישיות. כלומר, הוא עבד של הציבור וצריך לדאוג לקידומו הרוחני, אולם הוא גם צריך לדאוג לקידום הרוחני והתורני שלו עצמו.¹

אומנם אין אנו יכולים לדעת בוודאות כיצד באה לידי ביטוי בפועל אתיקה רבנית בקהילות שונות, אבל ננסה ללמוד כיצד שרטטו רבנים במקומות שונים ובזמנים שונים את דמותו הראויה של הרב ואת התנהגותה הראויה של הקהילה בהנהגתו.² במרצת הדורות ניסו רבנים להציע לעצמם, לתלמידיהם ולעמיתיהם את האיזון העדין המתבקש בין רב וקהילתו. הדברים הועלו על הכתב בעיתים מזומנות: עם

לציטוט (מדעי הרוח) – צ' ראשי, 'אתיקה של רבנים וקהילותיהם: עקרונות ואתגרים', חמדעת, יג (תשפ"א).

פרטי המחבר: ד"ר צוריאל ראשי,

בית הספר לתקשורת, אוניברסיטת אריאל.

דוא"ל: tsuriel.rashi@gmail.com

¹ עוד בעניין זה ראו: ש' ישראלי, הרבנות והמדינה: אסופת מאמרים, נאומים, שיחות ורשימות על רבנות ארצישראלית, הציונות הדתית, מדינת ישראל, ארץ ישראל, ירושלים תשס"א, עמ' 115–116.

² על חשיבות הקהילה ראו: י"ד סולוביצ'יק, דברי הגות והערכה, ירושלים תשמ"ב, עמ' 223–238.

הגעתו של הרב לקהילה; בעת שהתגלע סכסוך בין הרב לבין בני קהילתו, והללו פנו לתיווכו של גורם שלישי; בהתכתבות פנימית בין רבנים או בהתנצחות פומבית מול מבקריהם. לעיתים העלו הרבנים את הדיון סביב הסוגיה הזאת מרצונם, ופעמים שהנסיבות החברתיות וההיסטוריות הביאו אותם לעסוק בכך. בהזדמנות זו אסייג ואבהיר שקיים שוני בתפיסת הרב ובתפקידיו בין המגזרים. יש רבנים שהם ראשי ישיבות או מלמדים בישיבות ובבתי ספר; יש רבני ערים ורבני יישובים; יש דיינים בבתי הדין; יש רבני קהילות ורבנים בבתי כנסת; ישנם רבנים שהם מנהיגי ציבור ואדמו"רים. כל רב כזה נבדל מחברו הן ברמת ידיעותיו התורניות הן בציפיות הקהל ממנו. כמו כן, ראוי להבחין במקומן של הקהילות השונות ובתקופות פעילותם של הרבנים: לא הרי רבני קהילות ישראל בחו"ל היום, בוודאי בארצות הברית, כרבני קהילות בארץ ישראל במאה הקודמת. יתרה מכך, לכל קהילה ציפיות שונות מהרב: יהיו שיחשבו שעליו להיות 'צדיק' או 'תלמיד חכם', ויהיו שיחשבו שעליו להיות איש תורה ועבודה או איש תורה ומדע. גם תפיסותיהם של הרבנים עצמם יכולות להיות שונות זו מזו בהתאם לבית המדרש האידיאולוגי והתורני שבו צמחו. למשל, הרב שמשון רפאל הירש (1808–1888), מאבותיה של האורתודוקסיה בגרמניה במאה התשע עשרה, ראה את תפקידו של הרב באופן שונה משרואה זאת הרב משה שטרנבוך, מראשי העדה החרדית בירושלים בימינו. אם כן, תמיד יש לתת את הדעת על הסביבה החברתית תלוית הזמן והמקום שבה התעצבה תפיסת עולמו של הרב ועל מקומה של הקהילה בהקשר זה.

העיסוק בדמותם האתית של הרבנים היה חשוב לרבנים עצמם לא פחות מאשר לקהילותיהם. ראשית כול, הרבנים – בהיותם מנהיגים רוחניים – ראו עצמם כמודל לחיקוי עבור בני קהילותיהם, והבינו כי לכל מעשה שלהם יש משמעות ציבורית שיש לתת עליה את הדעת. מלבד זאת, הרבנים היו מודעים לכך שהתנהגותם ומעשיהם עשויים להשפיע על הדרך שבה יקבלו צאן מרעיתם את דבריהם. ניתן לומר שמתחדדת ההבנה שהתנהגות אתית מצידם של רבנים ותלמידי חכמים תעניק את הכבוד למקצוע, ורק לאחר מכן הם יוכלו להשפיע על קהלם. מהבחינה הזאת, הקושי האתי המשמעותי הניצב בפני הרב הוא שכל התנהלותו חייבת להעיד, ולו בפרט הקטן ביותר, על זהותו המקצועית שאין הוא יכול להשיל מעל עצמו ולו לרגע קט. על כן במפגש עם קהילתו עליו לתת כל העת את הדעת על הערכים המנחים אותו ועל המשמעויות שלהם.

בכתביהם, בפסקיהם ובהגיגיהם של רבני ישראל לדורותיהם ברחבי העולם מפוזרות אמירות שהביעו בעניין התנהגותם, הן אמירות כלליות הן אמירות מורכבות ומפורטות. כל אלו יצרו יחד פסיפס מרתק שהורכב על ידי מנהיגים בעלי מודעות קהילתית ומקצועית, אף שהיו אנשים פרטיים ולא פעלו כגילדה מקצועית מאורגנת. בשנים האחרונות אף נקבו ארגוני רבנים בישראל ובמדינות אחרות בעולם בכללי פעולה ובכמה ערכים האמורים להיות מנת חלקו של רב הקהילה. מאמר זה יבחן כאמור את דמותו הראויה של הרב העולה ממגוון המקורות הללו וינסה להעמיק ביסודות הרעיוניים של האתיקה הרבנית.

מהי אתיקה מקצועית?

עם החוק, המחייב את כל האזרחים בכל מדינה להימנע מהתנהגות גרועה במיוחד, ועם המוסר, המגדיר את ההתנהגות הראויה של כל אדם ביחס לזולתו, נמצאת האתיקה, הבאה לשרטט את התנהגותו הראויה של האדם בתחומי מקצוע או תפקיד מסוימים. האתיקה מבטאת תפיסות יסוד בדבר הזהות של המקצוע או הארגון, של התפקיד או המעמד, וכמו כן מבטאת גם תפיסות יסוד בדבר ערכי הקהילה או החברה שבסביבת הפעילות.

אתיקה מקצועית היא תפיסה סדורה של ההתנהגות האידיאלית במסגרת מקצועית, שהיא מסגרת מוגדרת של פעילות אנושית מיוחדת. כלומר, האתיקה המקצועית מציבה את האידיאל המעשי של העוסק במקצוע מסוים. אידיאל זה מגדיר מערכת ערכים או עקרונות ומבסס עליה הכרעות מנומקות ומעשיות בדבר ההתנהגות הראויה במסגרת המוגדרת של המקצוע.³ האתיקה המקצועית בוחנת שאלות שונות

³ א' כשר, 'אתיקה מקצועית', ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי, ירושלים תשס"ג, עמ' 15–29.

ומנסה להשיב עליהן: מהו הדבר הטוב, הראוי והנכון שיש לעשותו מבחינה מקצועית? מהי התנהגות ראויה של בעל מקצוע בתחומו? מהם הערכים שעל פיהם מבחינים בין הטוב, שבו על האדם לבחור, לבין הרע, שממנו עליו להימנע ולהתרחק בתחומי עיסוקיו השונים? מהם הכללים והנורמות שעל פיהם צריך אדם לנהוג כדי להיות אתי?

בכל ארגון ובאגודות מקצועיות שונות מנסים לענות על השאלות הללו ולשם כך מנסחים קוד אתי. הקוד האתי אמור לבסס את כבוד המקצוע – המורכב מצניעות מקצועית ומהכרה בגבולות המקצוע ובגבולות היכולת של כל אחד – ומעל הכול הוא אמור להגדיר מהי ההתנהגות הראויה בארגון. הוא נועד להביא להבנה עמוקה של המטרה שלשמה התאגדו אנשים ונשים בארגון, של האינטראקציות בארגון ושל מבנהו, ושל נושאים שונים כמו סמכות, אחריות וייעוד. נוסף על כך, הקוד האתי עוסק גם בתפיסות – הוא מנסה לבחון למשל כיצד העובד תופס את עצמו, ומהו המכנה המשותף לכל העובדים במקצוע מסוים בארץ ובעולם.

את הדרישות האתיות יש להציב בהקשר הרחב ולהבין כי הן חלק מדרישות החברה ומבוססות על ערכי היסוד שלה, כמו דמוקרטיה, יושרה ואורחות מוסריות. חשוב לזכור כי לחברה ישנן ציפיות שונות מבעלי תפקידים שונים: החברה מצפה לדוגמה ששופט ושוטף ינהגו ביושר ועל פי כללי המוסר אף יותר מבעלי תפקידים רבים אחרים, משום שהם אמונים על ההגנה על הדמוקרטיה. אם ייתפסו עורך דין או רואה חשבון עוברים על החוק, תהיה הגישה הציבורית כלפיהם שונה מאשר אם ייתפסו שופט או שופט בעברה דומה.

לאור כל זאת אין תמה שבדרך כלל קודים אתיים כוללים כמה ערכי יסוד כלליים, כגון מקצועיות, יושרה, עשיית הטוב, שמירה על זכויות האדם, נאמנות, שמירה על כבוד המקצוע, שמירה על חיי אדם ואחריות חברתית. מלבד ערכי היסוד הכלליים הללו ישנם גם עקרונות יסוד ייחודיים לכל ארגון. העקרונות הללו נקבעים על ידי הארגון פעמים רבות עם הקמתו, אם בצורה מפורשת אם במרומז, ומגדירים את הזהות המקצועית של היחיד ושל הקבוצה. מסיבה זו אינו דומה הקוד האתי של משטרת ישראל לקוד האתי של צה"ל, אף ששניהם עוסקים בביטחונם של אזרחי ישראל.

אם כן, כללי האתיקה מהווים מעין מצפן המכוון את בעל המקצוע בעת שהוא מקבל החלטות ומתחבט בדילמות השונות הנקרות בדרכו. ברוב המקרים האתיקה איננה נאכפת באמצעות סנקציות הקבועות בחוק, אלא באמצעות תהליכים ותגובות במישור הציבורי, החברתי, המקצועי והנורמטיבי. האתיקה מוטמעת על ידי פעולות של מנהיגות, דוגמה אישית, חינוך, הדרכה וחניכה.

מקצוע הרבנות

רבנים עסקו בדמותו ובתפקידיו של הרב⁴ ובהתנהלותו הראויה.⁵ עם זאת, מעטים עסקו באתיקה של הרבנות במובנה הרחב,⁶ תוך ניתוח מקורות הלכתיים שנכתבו במרוצת הדורות. בכל הדורות תפסה הרבנות את עצמה כפרופסיה: לא כל אחד ראוי להיות רב, שכן עליו לעבור הסמכה כדי שיהיה שייך לקהילה המקצועית האקסקלוסיבית של רבני קהילות ופוסקי הלכה. יתר על כן, משרתו של הרב הייתה תלויה בהתנהגותו הראויה בעיני רבותיו, עמיתיו ותלמידיו. הללו יכלו להפסיק את העסקתו מסיבות שונות, בין היתר גם בשל התנהגות שאינה אתית.

לעיתים התאגדו הרבנים על פי מפתח גיאוגרפי או מפתח אידיאולוגי או על בסיס השתייכות לאותו בית מדרש רעיוני, ובתוך כך נקבעה דמותו הראויה של חבר האיגוד. אולם עם השנים אופי ההתאגדות לא ניכר עוד, משום שהעשייה הרבנית התמקדה בקהילה המקומית או במחוז מצומצם. כיום שיתוף הפעולה בין הרבנים הדוק הרבה יותר, וקרנם של איגודי הרבנים עלתה שוב. חלקם אף ניסחו קודים אתיים מחייבים. בארצות הברית נכתבו בשנים האחרונות כמה קודים אתיים: איגוד הרבנים האורתודוקסיים בארצות הברית (RCA) כתב לעצמו קוד אתי, וכמותו עשו גם איגודי הרבנים של התנועה הרפורמית והקונסרבטיבית. בפברואר 2020 פרסמה גם הרבנות הראשית לישראל קוד אתי לרבנים.⁷ תשומת הלב והמאמץ שמקדישים בשנים האחרונות הזרמים השונים ביהדות לכתיבת קוד אתי עבור מנהיגיהם הרוחניים מעידים על חשיבות הנושא בתוך עולם הרבנות היהודי. התפיסה היא כי מי שנושא במשרת רבנות ומכפיף את עצמו לסמכות מרכזית עליונה מחויב לכללי התנהגות ראויים ייחודיים. הבסיס המשותף לכל אלו הוא, ככל הנראה, התפיסה שהציג הרב שרלו ש'כל שתרבה ההקפדה ביסודות האתיים וכל שיועצמו הסוגיות העוסקות בכך, תוכל הרבנות בישראל למלא את תפקידה במלואה וביתר שאת'.⁸

⁴ בעניין זה ראו: ש' אסף, לקורות הרבנות: באשכנז, פולניה וליטא, ירושלים תש"ם; ב"ז בנדיקט, 'לדרכו של חכם', תורה שבעל פה, כ (תשל"ט), עמ' צד-קז; מ' בניהו, מרבץ תורה: סמכויותיו, תפקידו וחלקו במוסדות הקהילה בספרד, בתורכיה ובארצות המזרח, ירושלים תשי"ג; פ' גולדשמידט, 'שררה ורבנות לאור ההלכה', שרידים, כ (תשס"ב), עמ' מ"ט-נ"; ש' הקשר, 'מנהיג, דיין ומורה', י' איזנר (עורך), איש על העדה: ספר הכינוס למחשבת היהדות, ירושלים תשל"ג, עמ' 161-193; ש' ורהפטיג, תלמידי חכמים והליכותיהם, ירושלים תשנ"ח; י"י ויינברג, 'מוסד הרבנות – תעודתו של הרב בישראל', לפרקים, ירושלים תשכ"ז, עמ' רפז-רצב; ישראל, הרבנות והמדינה (לעיל הערה 1); י' כ"ץ, 'לתולדות הרבנות במוצאי ימי הביניים', ע"צ מלמד (עורך), ספר זיכרון לבנימין דה פריס: קובץ מחקרים של חבריו ותלמידיו, ירושלים תשכ"ט, עמ' 281-287; מ' לוונטה, שררה שהיא עבודת: סוגיות ברבנות הקהילה, ירושלים תשס"ז; י"צ שטרן, 'רבנות כמנהיגות רלוונטית', י"צ שטרן וש' פרידמן (עורכים), רבנות: האתגר, א, ירושלים ותל אביב תשע"א, עמ' 79-106. כל אחד מהכותבים הללו עסק בתקופה מסוימת או במקום מסוים, ופירט את ההתנהלות הרבנית באותה עת ובאותו מקום. מחקרים אלו לא ניסו לעמוד על ההיבטים האתיים שהנחו את פעולותיהם של הרבנים השונים.

⁵ בעניין זה ראו: נ"מ גוטל, 'גילוי וכיסוי בפסיקת הרב', י"צ שטרן וש' פרידמן (עורכים), רבנות: האתגר, ב, ירושלים ותל אביב תשע"א, עמ' 599-610; י' כ"ץ, 'על רבנות והנהגת הציבור', כתלנו, ט-י (תשל"ז), עמ' 183-193. מחקרים אלו עסקו בהיבטים צרים ביותר של העשייה הרבנית מבחינה אתית, אולם הם לא ניסו להקיף את מגוון הערכים שמאפיינים את האתיקה הרבנית.

⁶ בעניין זה ראו: י' שרלו, 'יסודות האתיקה הרבנית', פתוחי חותם, ד (תשס"ט), עמ' 129-146; י' שרלו, 'אתיקה רבנית', י"צ שטרן וש' פרידמן (עורכים), רבנות: האתגר, א, ירושלים ותל אביב תשע"א, עמ' 347-434. מאמרים אלו הציגו את האתגרים המקצועיים שבפניהם ניצבים הרבנים במדינת ישראל וניסו לנסח קוד אתי בעבורם, ללא הצגת הרעיונות והמקורות מהספרות ההלכתית המחייבים את הרבנים לנהוג בצורה מסוימת.

⁷ הקוד האתי של רבני ה-RCA: https://rabbis.org/pdfs/Code_of_Conduct_3_13_2018.pdf

הקוד של איגוד הרבנים הרפורמיים: <https://www.ccarnet.org/about-us/ccar-ethics/>

הקוד האתי של איגוד הרבנים הקונסרבטיביים:

https://www.rabbinicalassembly.org/sites/default/files/public/ethical_guidelines/code-of-conduct-2018-members.pdf

הקוד האתי של הרבנות הראשית לישראל:

https://www.gov.il/he/departments/policies/do_right_and_good

⁸ שרלו, 'אתיקה רבנית' (לעיל הערה 6), עמ' 434.

בטבלה להלן יוצגו הערכים העולים מהקודים האתיים של האיגודים הרבניים:

הרבנות הראשית לישראל	איגוד הרבנים הקונסרבטיביים	איגוד הרבנים הרפורמיים (CCAR)	איגוד הרבנים האורתודוקסיים בארצות הברית (RCA)
אחריות ומסירות	אחריות	אחריות אישית, חברתית, כלכלית, אינטלקטואלית	_____
יושר	_____	יושר אינטלקטואלי	יושר (מקצועיות)
_____	ריסון הכוח	_____	ריסון הכוח
מניעת ניגודי עניינים	_____	_____	מניעת ניגודי עניינים
מניעת התנהגות שאינה ראויה	מניעת התנהגות שאינה ראויה	מניעת התנהגות שאינה ראויה	מניעת התנהגות שאינה ראויה
_____	הימנעות מהטרדה בדיבור או במעשה	הימנעות מהטרדה בדיבור או במעשה	הימנעות מהטרדה בדיבור או במעשה
ניקיון כפיים	התנהלות כלכלית ראויה	התנהלות כלכלית ראויה	שקיפות כלכלית
שמירה על כבוד המקצוע	שמירה על כבוד המקצוע	_____	שמירה על כבוד המקצוע
_____	_____	_____	מחויבות
סודיות	סודיות	סודיות	סודיות
דרכי שלום	עמיתנות כלפי רבנים אחרים בקהילה או מחוצה לה בהווה או בעבר	עמיתנות כלפי רבנים אחרים בקהילה או מחוצה לה בהווה או בעבר	עמיתנות (קולגיאיות)
_____	_____	_____	ערנות ורגישות
שמירה על כבוד הרבנות ומסורתה	_____	ייצוגיות	ייצוגיות
נאמנות לשליחות	_____	_____	_____
דוגמה אישית	דוגמה אישית	_____	_____

מעיון בקודים האתיים של הזרמים השונים ביהדות עולה כי יש הסכמה סביב ערכים מסוימים ובהם: אחריות; יושר; מניעת ניגוד עניינים; שמירה על כבוד המקצוע; סודיות; יחס עמיתי (קולגיאלי) כלפי רבנים אחרים; ייצוגיות. עם זאת, בין הקודים הללו יש גם הבדלים מסוימים. הקוד האתי של איגוד הרבנים האורתודוקסיים בארצות הברית התייחד בהוספת ערך הרגישות והערנות למצוקות של חברי הקהילה, והדגשת המחויבות כלפיהם. הרבנות הראשית לישראל הוסיפה את ערך השליחות. הקוד האתי של איגוד הרבנים האורתודוקסיים בארצות הברית ואיגוד הרבנים הקונסרבטיביים התמקדו בריסון הכוח של הרבנים כלפי בני קהילותיהם. איגוד הרבנים הקונסרבטיביים והרבנות הראשית לישראל אף הדגישו את ערך הדוגמה האישית. הרבנות הראשית אף הרחיבה את היחס העמיתי למעגלים נוספים וכללה אותם בכותרת 'דרכי שלום'.

מחקר זה אינו מתמקד בהשוואת התקנונים הללו, ואין כוונתו לבחון כיצד התגבש הקוד האתי בזרמים השונים. יש להבין שקוד אתי אינו רק הוראות התנהגות מנוסחות בכתב; לעיתים הקוד האתי מובלע

במקורות המחייבים של גופים מקצועיים שונים – למשל פקודות בארגון ביטחוני או פרוטוקולים בארגון רפואי – יש צורך להעמיק ולבחון כדי לגלות מהו. אם כן, כדי להבין את האתיקה הרבנית המקצועית יבחן מאמר זה את הקורפוס המחייב שלה – ספרות ההלכה. המאמר ינתח את המקורות ההלכתיים העוסקים בהתנהגות הראויה של הרבנים לאור תפקידם המיוחד ויחשוף את הערכים המשתקפים בהם. ניתוח זה יוכל לסייע לנו להבין מהם מרכיבי האתיקה הרבנית.

ערכי האתיקה הרבנית

א. מקצועיות רבנית וענווה מקצועית

בראש הדרישות של עולם האתיקה, ראשונה בין שוות, ניצבת המקצועיות. המקצועיות מבוססת על גוף ידע שיטתי, על תיאוריה ועל עובדות אמפיריות, והיא נרכשת באמצעות למידה. המיומנויות השיטתיות שרכש איש המקצוע בצורה יזומה, מכוונת ולא אקראית, מאפשרות לו לפתור בעיות בתחומי מקצועו. את הבעיות הללו הוא פותר הן באמצעות הבנה מקומית, קרי יכולתו להסביר מה הוא עושה וכיצד הוא פועל במסגרת המקצועית, והן באמצעות הבנה גלובלית, דהיינו יכולתו להבין הבנה נרחבת ומקיפה את התחום שבו הוא פועל. ההבנה המקומית וההבנה הגלובלית תוחמות יחדיו את מערכות האיסורים והציווים המאפיינים כל מקצוע. הן מגדירות את כל מה שמצוי בתחומי המקצוע, ועל כן על אנשי המקצוע להעמיק בו ולדעת אותו היטב, וגם מגדירות מה אינו כלול בתחומי המקצוע, נושאים שבהם על אנשי המקצוע להימנע מלעסוק. המקצועיות כוללת גם את היכולת להכיר במקצועיותו של הזולת, בעל מקצוע זה או שונה, החשובה להגדרת הזהות של איש המקצוע עצמו.⁹ יש להדגיש כי מקצועיות מצויה בהתפתחות ובהשתכללות מתמדת. אין זו רק נטייה טבעית, אלא גם חובה אתית – על אנשי המקצוע להתפתח כל העת ולהתעדכן באופן מתמיד בדבר החידושים שבתחום עיסוקם. אנשי המקצוע שמזדהים עם מאפייני מקצועם יתאגדו על פי רוב באגודה שתשמר את הזהות המקצועית של הקבוצה ותעצים אותה. זהות זו מורכבת ממאפייני הזהות המקצועית של היחידים המרכיבים אותה.¹⁰

גם המנהיגות הרבנית, ככל מקצוע אחר, מחייבת מקצועיות. ראשיתה של מקצועיות זו הוא בידיעה התורנית, כפי שאמר רבי יוחנן:

איזהו תלמיד חכם שממנין אותו פרנס על הציבור? כל ששואלין אותו דבר הלכה בכל מקום ואומר ואפילו במסכת כלה, ואמרינן נמי [=אמרנו גם] אמר רבי יוחנן: איזהו תלמיד חכם? כל ששואלין אותו דבר ואומר. למאי נפקא מינה [=מהי המשמעות]? למנוייה [=למנות אותו]: אי במסכתא – באתריה, אי בכוליה תלמודא – בריש מתיבתא [=אם בקי במסכת אחת – ימנו אותו במקומו, אם בכל התלמוד – ימנו אותו בראש הישיבה]. (בבלי, שבת קיד ע"א)

עם זאת, על הידיעה התורנית נוסף סייג – חובת הזהירות. זו מסתכמת בקצרה בהנחייתו העקרונית של רבי יהודה בפרקי אבות (ד, יג): 'הוי זהיר בתלמוד, ששגגת תלמוד עולה זדון'. חובת הזהירות בלימוד ובהדרכה דורשת מהרב לנהוג בענווה. עליו להיות ענו בלימודו ובפסיקתו, שהרי פסיקה מוטעית עלולה להביא אנשים לנהוג שלא כראוי ולעבור עברה בזדון. ההבנה הבסיסית היא שהענווה מהווה תנאי ללימודו של כל אדם, ולא רק של רב, וכך פסק להלכה הרמב"ם (1135–1204).¹¹

⁹ ג' שפיר, 'מקצועיות', ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי, ירושלים תשס"ג, עמ' 75–87.

¹⁰ שפיר (שם).

¹¹ 'דברי תורה נמשלו כמים שנאמר 'הוי כל צמא לכו למים' (יש' נה 1) – לומר לך: מה מים אינם מתכנסין במקום מדרון אלא נזחלין מעליו ומתקבצים במקום אשבורן [=התכנסות], כך דברי תורה אינם נמצאים בגסי הרוח ולא בלב כל גבה לב, אלא בדכא ושפל רוח, שמתאבק בעפר רגלי החכמים, ומסיר התאוות ותענוגי הזמן מלבו, ועושה מלאכה בכל יום מעט כדי חיוי אם לא היה לו מה יאכל, ושאר יומו ולילו עוסק בתורה' (משנה תורה, הלכות תלמוד תורה, ג, ט).

אצל הרב חשובה הענווה פי כמה: היא תביא אותו להבנה שעליו ללמוד תמיד עוד ועוד, ושעליו להכיר במה שאינו יודע, כפי שאמרו חכמים במסכת דרך ארץ (ב, א): 'למד לשונך לומר איני יודע, שמא תתבדה ותאחז'. חוסר הענווה עלול לפגום בשיקול דעתו של הרב ובידיעותיו, וממילא להעיב על מקצועיותו. רב שנוהג בענווה יוצא נשכר מכך הן בהתנהלותו מול קהילתו והן במימוש אחריותו הרבנית. משמעות הענווה אינה שהרב יוותר על כבודו העצמי ועל מעמדו כמוקד של ידע ומנהיגות קהילתית, אלא שהרב יכיר בכך שדעתו ופסיקתו חשובה, ושתמיד חלה עליו החובה ללמוד עוד ולהחכים בתורתו.

ב. אחריות רבנית

הענווה מחד גיסא והכבוד העצמי מאידך גיסא יביאו את הרב לידי גילוי אחריות רבנית. האחריות הרבנית מחייבת אותו לשקול את דבריו ואת מעשיו, מכיוון שהוא גורם מרכזי בחיי הקהילה ועליו להיות לה דוגמה ומופת. מבחינה זו שורשיה של האחריות נטועים בהבנת השליחות שנטל על עצמו. הרב נדרש לגלות אחריות כלפי כלל ישראל, על שלל גווניו, כפי שנהג הרב הראשון של עם ישראל, משה רבנו. האחריות הרבנית כוללת כמה רבדים:

ראשית, על הרב מוטלת **אחריות תורנית**, המבטאת את המקצועיות שלו: על הרב להיות מודע לגדלותו התורנית, אך גם לגדלותם של אחרים – שהרי הוא אומנם חכם, אך הוא גם תלמיד – תלמיד חכם. הוא צריך לדעת שלעיתים אין הוא יודע דבר מה, ושאין הוא יכול לדעת את כל התורה כולה, ולכן עליו לשקול היטב את פסיקתו בטרם יפרסם אותה לשואליו. כפי שאמר התנא אבטליון במסכת אבות (א, יא): 'חכמים, היזהרו בדבריכם שמא תחובו חובת גלות ותגלו למקום מים הרעים וישתו התלמידים הבאים אחריכם וימותו, ונמצא שם שמים מתחלל'. מסיבה זו על הרב הנשאל בהלכה לעשות הכול כדי להגיע לבירור האמת, גם אם העניין כרוך בעיכוב תשובתו, כפי שכתב הרב יוסף בר תאומים (1727–1792): '[הרב] יעיין בספרים ולא יורה על פה, ולא יבוש מהמלעיגים באומרם כי הוראה צריכה להיות מיד וזירוז בלי עצלות. וטוב להתבדד וליישב בדעתו כי רבים זה אומר בכה וכו' גם מפני הבושה'¹².

אחריותו התורנית של הרב מחייבת אותו גם להעיר לאלו אשר אינם נוהגים כשורה, ועליו לעשות זאת בחוכמה, בתקיפות וברגישות המתבקשת. היטיב לתאר זאת הרב אברהם שמואל בנימין סופר (1815–1872), בעל ה'כתב סופר', שהיה בנו של החת"ם סופר ויורשו כרבה של פרשבורג וראש הישיבה בה: 'ובאמת מצוות [ה]תוכחה קשה היא מאוד לקיימה כתיקונה יותר מכל המצוות, כי צריך לשקול במאזני שכלו אם יוכיח או [ש]יפה השתיקה [כי] מוטב שיהיו שוגגים ולא יהיו מזידין'¹³. לכן, הסביר הרב סופר, במקרה שבו אנשי הקהילה אינם נוהגים על פי ההלכה, תפקידו של הרב הוא גם לשקול היטב אם נכון יהיה להעיר או להחריש. לעיתים דווקא המחאה החריפה והקולנית עלולה להיות מעשה שעלותו גדולה מתועלתו.

שנית, על הרב מוטלת **אחריות חברתית** לקיומה של חברה מתוקנת והגונה. על פי הפרופסור אסא כשר, אחריות חברתית היא 'תפיסה של אחריות שנושאים בה ביחס לזולת, מפני שהיא מרכיב מוכון של משמעות הקיום, מחוץ למערכות של שיקולי תועלת, חוק ומוסר'¹⁴. אחריותו החברתית של הרב באה לידי ביטוי בעיקר בדאגה לאוכלוסיות החלשות – גלמודים, עניים וכל יתר חסרי הכוח בחברה כגון יתומים ואלמנות. הרב יוסף דב הלוי סולוביצ'יק (1903–1993), שהיה ממנהיגי הרוחניים של היהדות האורתודוקסית בארצות הברית, סיפר כי פעם שאל דודו, הרב מאיר ברלין, את ר' חיים מבריסק (1853–1918), מהו תפקיד הרב וייעודו. ר' חיים, שהיה מגדולי הרבנים של המאה העשרים ואבי שיטת בריסק בלימוד התורני, ענה ואמר: 'לתבוע עלבונם של גלמודים ועזובים, להגן על כבוד עניים ולהציל עשוק מיד

¹² פרי מגדים, פתיחה כוללת לשו"ע, סדר והנהגות הנשאל עם השואל באיסור והיתר, סדר שלישי, א.

¹³ אש"ב סופר, שאלות ותשובות כתב סופר, ירושלים תש"ך, עמ' 106.

¹⁴ א' כשר, 'אחריות חברתית: מוסר, אתיקה ומשמעות החיים', ר' כהן-אלמגור, א' ארבל-גנץ וא' כשר (עורכים), אחריות ציבורית בישראל, בני ברק תשע"ב, עמ' 84–99. הציטוט לקוח מעמ' 98.

עושקו'. לשיטתם של ר' חיים מבריסק ושל נכדו הרב סולוביצ'יק, עמוד האש של רב ומורה הוראה בישראל אינו ההוראה ולא ההנהגה הפוליטית, אלא הגשמתם של האידיאלים של הצדק. כאשר רב מגשים את האידיאלים של הצדק הוא ממלא את התפקיד שהוטל עליו, דהיינו תיקון עולם במלכות ההלכה וחינוך פני הבראיה. אין פולחן דתי מועיל כלום אם דיני הצדק ועקרונותיו מתחללים ונדרסים ברגל גאוה.¹⁵

כדי שיוכל לממש את אחריותו בתחומים השונים כראוי, על הרב לנהוג ביושר ובשקיפות – שיהא תוכו כבד. עליו להיזהר ממתנות ומטובות הנאה כדי שלא ייכשל בחילול שם ה' וביזיון. ממילא, ככל שימעיט בהישענות על סיוע מצידם של חברי קהילתו, כן ייטב לו. על כן מן הראוי שלצד עבודתו הרבנית יעסוק במלאכה, כפי שנהגו תנאים ואמוראים שונים (דוגמת הלל, שהיה חוטב עצים). טווח ההתנהגות הראוי בין התנהגות ספרטנית ועד התנהגות מקובלת ונורמטיבית מתבטא בדברי התלמוד:

'וְנָשִׁים לֹא שָׁם מָטָה וְשִׁלְחָן וְכֶסֶף וּמִנְהָרָה' (מ"ב ד' 10). אמר אב"י ואיתימא [=ויש אומרים] רבי יצחק: הרוצה ליהנות – יינה כאלישע, ושיאנו רוצה ליהנות אל יינה כשמואל הרמתי שנאמר: 'וְתִשָּׁכְתוּ הַרְמְתָה כִּי שָׁם בֵּיתוֹ' (שמ"א ז' 17). ואמר רבי יוחנן: שכל מקום שהלך שם – ביתו עימו.¹⁶

הרובד השלישי של האחריות הרבנית המוטלת על הרב הוא **אחריות חינוכית**. יש לזכור כי בעבר היה הרב בעיקר דמות חינוכית ועסק בהוראה. הרב שמשון רפאל הירש (1808–1888), מגדולי רבני יהדות גרמניה במאה התשע עשרה, הכיר בחשיבותה הגדולה של האחריות החינוכית. וכך הנהיג את אחד מתלמידיו שנתמנה לרבנות קהילה:

ודאגת יומם ולילה ללימודי התינוקות הבנים והבנות בקרב עדתך, ולא תיתן שינה לעיניך, ולא לעפעפיך תנומה עד אשר תמצא מקום לילדי עדתך להרביצם עלי מבועי נחלי התורה והתושייה, למשוך ליבם לתורה ולדרך מצוות ולהדריכם באורח מישור, אשר במעגלותיו ימצא 'חן וְשִׁכְל טוֹב בְּעֵינֵי אֱלֹקִים וְאֶדָם' (מש' ג' 4) – זה עיקר ותכלית כל חפצך. [...] ואל יהיה קטן בעיניך ללמוד [=ללמד] בעצמך ובכבודך את הבנים ואת הבנות, הדרך אשר ילכו בה והמצווה אשר יעשון. ואל תטה אוזן למלחשים באוזנך לאמור 'אין כבוד לרב ללמוד [עם] צעירי ימים תורה'.¹⁷

עם השנים התרחבה סמכותו של רב הקהילה, ובאחריותו היה לדאוג לחינוכם של כלל ילדי הקהילה, דור ההמשך. כדי לבצע את המשימה על הצד הטוב ביותר על הרב להכיר וללמוד את עולמם של בני הנוער, ולהכיר גם את הלכי הרוח המשתנים סביבו. האחריות החינוכית דורשת מהרב גם להנגיש את עצמו לבני קהילתו ולהיות מודע לחשיבות תפקידו החינוכי בחיי הקהילה בכלל ובחיי הנוער בפרט. לשם כך עליו להורות להם כיצד לנהוג הן בחיי היום-יום והן במועדים מיוחדים בשנה. כך ניסח זאת הרב יחיאל יעקב ויינברג (1884–1966) בהקדמתו לספר השו"ת 'שרידי אש':

על רבנים כנושאי דבר ה' להסביר לעמו ולעולם את דעת היהדות על כל הבעיות של המוסר, של המשפט ושל התיקון הסוציאלי שהדור החדש מתחבט בהם. עליהם להראות כי אין היהדות אוסף של חוקי ומנהגים דתיים [בלבד], כי אם כוח רוחני מכריע בחיי האנושיות, ומובן כי אין להם להשאיר שום בעיה ושום התקפה מצד מדעי הטבע בלא תשובה הוגנת ומשכנעת. [הרב] צריך לדעת את המתרחש סביבו בעולם המדע והספרות, את זרמי הרוח ההולכים ומתחדשים מתקופה לתקופה. בלא

¹⁵ ראו י"ד סולוביצ'יק, איש ההלכה: גלוי ונסתר, ירושלים תשל"ט, עמ' 80.

¹⁶ בבלי, ברכות י"ע"ב.

¹⁷ הרש"ר הירש, 'עצות לרב צעיר', ע' יונה (עורך), הרב שמשון רפאל הירש, משנתו ושיטתו, ירושלים תשמ"ט, עמ' 336–338. הציטוט לקוח מעמ' 336.

הכשרה שיטתית ובלא ידיעת שפת המחשבה המודרנית לא יוכל למצוא את הנתיב ואת המגע הנפשי לעולמו הפנימי של הנוער ושל בני הדור החדש.¹⁸

דברים דומים כתב הרב שלמה וולבה (1914–2005), שהיה משגיח רוחני בישיבת באר יעקב:

יהיה לפי כבודו של הרב לטפל במיוחד בנוער [...] עליו לטייל עם הנוער, להוציא אותם מסביבתם ליום-יומיים או אפילו לשבוע שלם, ובמשך הזמן הזה ללמד אותם, לשחק איתם, להרצות בפניהם, לשוחח, להתפלל איתם במניין – ואז הוא יכול למשוך אותם לתורה ולמצוות.¹⁹

אם לסכם את הדברים הרי שסקירת מרכיבי האתיקה הרבנית – האחריות התורנית, החברתית והחינוכית הבאה על גבן של מקצועיות וענווה – מחדדת את ההבנה בדבר זהותו המקצועית רב הקהילה. סקירה זו תסייע לנו להבין טוב יותר את תפקידיו השונים של הרב ואת חובותיו בעבר ובהווה.

תפקידי הרב

לאור ערכי המקצועיות, הענווה והאחריות, שבהם עסקנו בסעיף הקודם, נוכל לבחון מהם תפקידיו של הרב בקהילתו. התפקידים הללו נמנו במקורות מגוונים שנכתבו במרוצת הדורות: החל במכתבי הזמנה שנשלחו למועמדים לכהן ברבנות ובהם פירטו בני הקהילה את רצונותיהם; דרך פסיקות של רבנים שנקראו ליישב סכסוכים שהתגלעו בין רבנים לבני קהילותיהם; וכלה בדבריהם של מבקרים חיצוניים של החברה היהודית, אשר שרטטו את דמותו הראויה של הרב ואת תפקידיו. את התפקידים הללו היטיב לבטא בקצרה הרב חיים עוזר גרודז'נסקי (1863–1940), שהיה מגדולי התורה בליטא בתקופה שקדמה לשואה והשפיע רבות על דמותה של היהדות החרדית הליטאית. לדבריו, הרב צריך לעסוק בשלושה דברים: א. ללמד את קהילתו תורה ולהורות להם את דרך ה' הלכה למעשה; ב. לסדר תלמוד תורה, שחיטה מהודרת, עירוב ומקווה; ג. לדאוג לעניים, ליתומים ולאלמנות שבקהילתו.²⁰

גם הרב דוד קארו (1782–1839), מאחרוני תנועת ההשכלה בגרמניה, מנה את תפקידיו של הרב. לדבריו, החובות הראשיות והעיקריות של הרב הישראלי – שבע הן:

- א. ללכת בדרך הישר ולקשט את עצמו במידות טובות מאוד.
- ב. ללמוד ולהבין הדת כולה על בוריה בהשכל ובדעת.
- ג. צריך להיות בקי בחוכמות ובמדעות [=במדעים] ובפרט בלשון עם ארצו.
- ד. חובה על הרב לדרוש ברבים, וחוב זה כולל:
 1. לדרוש וללמד את העם אהבת השם, ועשות מצוותיו ויישרם למידות טובות.
 2. לפרש ספרי תנ"ך לפי הסדרים והפרשות, בהשכל ובדעת ההמון, ולבארם באר היטב.
 3. לדרוש דיני הנהגות האב לבניו, ודרך חינוכם וגידולם, ויזהיר את העם ללמד את בניהם מלאכה-מה, ובתוך הדרשות האלו ינסה לנטוע ולהשקיע בליבם החשק והתשוקה לעבודת האדמה.
 4. ידרוש הנהגות הבית כראוי, והנהגות אדם לאדם.
 5. ידרוש האהבה לכל אדם, יהיה מאיזה עם שיהיה.
 6. יעורר לבב העם לאהוב את הארץ, אשר בתוכה הם יושבים לעמוד לימינה בכל נפשם ומאודם, לעת צרה ומלחמה.
 7. דרשתו תהיה בשפה נעימה וברוח הומנית.
 - ה. יקשט ויפה הדת כפי הזמן והמקום.

¹⁸ י"י ויינברג, שו"ת שרידי אש, ירושלים תשל"ז, עמ' 24.

¹⁹ ש' וולבה, 'בן הישיבה כרב', המעין 6 (1) (תשכ"ו), עמ' 13–21. הציטוט לקוח מעמ' 16.

²⁰ מ' שטרנבוך, שו"ת תשובות והנהגות, א, ירושלים תשמ"ו, עמ' 676.

- ו. בלומדו עם התלמידים צריך ללמד מלבד הש"ס והפוסקים, שאר החוכמות ומדעות [=מדעים], וילמד עימם בנחת ובסבר פנים יפות.
- ז. בשבתו לדין, צריך להשכיל בדעת, ולהבין הדין לאמיתו.²¹

הרב יחיאל יעקב ויינברג, שדבריו בנוגע לאחריותו החינוכית של הרב הובאו לעיל, עסק גם הוא בתפקידיו השונים של הרב. הוא פירט וסיכם נאמנה את מה שכינה 'תפקידי הרב של עדה יהודית כפי שנתמלאו על ידו בעבר לא רחוק כל כך':

- א. קודם כול, על הרב להרביץ תורה בישראל, להעמיד תלמידים הרבה [...] ידוע כי בעדות האשכנזיות והצרפתיות לפני מאה שנה היה הרב בעיקר 'ראש ישיבה', הרצה שיעורים בגמרא ופוסקים לפני תלמידים רבים [...] מעניין מאוד כי התואר שניתן לרבנים של קהילות ספרד בארצות המזרח התיכון, כגון בתוגרמא [=תורכיה] ובארצות הבלקן, היה 'מרבץ תורה' [...] למרבץ התורה היה חלק מכריע בעיצוב חיי הקהילה והוא מילא תפקיד עיקרי לא רק בשאלות הדת אלא גם בענייני הציבור והחיים הפנימיים של הקהילות.²²
- ב. התפקיד השני של הרב הוא להורות את התורה למעשה לכל מקצועות החיים היום-יומיים.
- ג. תפקיד שלישי: לדרוש דרשות בשבתות ברבים בשבתות ובקגלים.
- ד. תפקיד רביעי: לדאוג לחולים, לעניים ולזקנים, ובכלל לכושלים ולנדכאים בין במובן החומרי ובין במובן הנפשי והמוסרי.²³

גם הרב עובדיה הדאיה (1889–1969), ראש ישיבת המקובלים בית אל וחבר בית הדין הגדול עסק בהרחבה בתפקידיו של הרב וירד לפרטיהם. כך הוא ניסח את הדברים בעת שנקרא לגשר בין רב לקהילתו:

להיות נוח לבריות, לקרב את הלבבות, לקרב את הרחוקים, להעביר על מידותיו, להופיע בפני קהל עדתו, להורות להם את הדרך – זו דרכה של תורה. לנהלם באמרי פיו, במקל נועם, בדברי תורה ומוסר. לעמוד כתרס נגד המתפרצים, לתת עין חודרת על כל המתרחש בשטח הכשרות, בשטח החינוך, בשטח הדת. להיות זריז וזהיר במעשיו ובמידותיו, כלפי פנים וכלפי חוץ, להיות נזהר מהחשדות ומהמהרהרים אחריו. להיות חולק כבוד לכל אדם, להיות רחוק לנטיות כלפי מפלגה או חברה שהיא. כבוד של הרב להיות למעלה מכל המפלגות,²⁴ להיות באופן ניטרלי בכל עניין ועניין. להרביץ תורה בתלמידים, לקבוע שיעורים בהלכה, בתורה וביראה מדי יום ביום. להחדיר חדווה ויראה בצאן מרעיתו, לשמור על צביון התורה והמצוות, להעמיד הדת והתורה על תילה בבחינת 'משמרת למשמרת', וכן בכל הדומה לזה, שבזה יהיה לו

²¹ ד' קארו, תכונת הרבנים, למברג תקמ"ט, עמ' 15–16. להרחבה ראו: מ' גרונאוולד, 'דוד קארו ויהודה ליב מייזס', קרית ספר, יט (תש"ב–תש"ג), עמ' 144.

²² עוד בעניין זה ראו: בניהו, מרבץ תורה (לעיל הערה 4).

²³ ויינברג, מוסד הרבנות (לעיל הערה 4).

²⁴ על כן הוא צריך להיזהר שלא להיות מזוהה פוליטית או להיות מעורב בפילוגים ובסכסוכים שונים. להרחבה ראו: הראי"ה קוק, 'כבוד הרבנות', א' אבינר וד' לנדאו (עורכים), מאמרי הראיה, ירושלים תשמ"ד, עמ' 52–54. הרב קוק הדגיש בעמ' 53 כי נחוץ שהרב ישמור על ניטרליות. על מעורבות הפסיקה ההלכתית בפוליטיקה ובשאלות מדיניות ראו סולוביצ'יק, דברי הגות והערכה (לעיל הערה 2), עמ' 191–193.

האפשרות לכהן פאר, ויהיה לתהילה ולתפארת בעיני כול, ויהיה מורם מעל לנס ולתהילה, לשבח ולתפארה.²⁵

עם התפשטות תנועת ההשכלה והחילון השתנו פניה של החברה היהודית. האוכלוסייה נעשתה מגוונת ולא כולם בה היו זהירים בקלה כבחמורה, וכך היה על הרב לנהל דיאלוג מתמיד גם עם מי שאינם שומרי תורה ומצוות. במצב עניינים זה נוצר צורך להגדיר מחדש חלק מתפקידיו של הרב ולעסוק גם בסביבה החברתית החילונית. מסיבה זו היה סבור הרב שלמה גורן (1918–1994), שהיה הרב הראשי לצה"ל והרב הראשי לישראל, ששליחותו של הרב בעידן זה צריכה להיות מכוונת להעלות את חיי החולין של העם כולו לספרה של קדושה וללכד את העם מסביב לערכי התורה. הרב גורן סבר כי הרב חייב לשמש דוגמה אישית לגדלות בתורה ולאהבת ישראל, לפעול למען שלמות העם ואחדותו, וכי עליו לחדור לכל המגזרים במדינה ולטעת בהם את שורשי האמונה הצרופה. לדעתו של הרב גורן, רב אידיאלי הוא זה שאוהב את הבריות ומקרבן לתורה, והבריות אוהבות אותו ומבקשות את קרבתו.

הרב גורן הדגיש גם את חיזוק הקשר בין הרב לבני קהילתו. לדידו, הרב מכוח תפקידו חייב להיות מעורה בבעיותיהם של בני הקהילה. הוא הציע להקים מרכז קהילתי ליד כל בית כנסת, כנהוג בארצות הברית, אשר ישמש את הציבור לקיום אירועים משפחתיים. אומנם הדבר כרוך בתקציבים גדולים, אבל רק דרך זו תשנה באופן יסודי את הפעולות הדתיות במדינה, ותבסס את הקשר בין הרב לבני קהילתו.²⁶ הרב גורן האמין שכדי לבסס את הקשר הזה על הרב להיות מצוי בחוכמות העולם, נוסף על גדולתו בתורה. חובה זאת מתבטאת גם בדבריו של הרמב"ם, שכותב שחברי הסנהדרין צריכים להיות אלו ש'יודעים קצת משאר חוכמות כגון רפואות וחשבון ותקופות ומזלות'.²⁷ הרב גורן הרחיב את הדברים וסבר כי כיום הדבר חשוב ביותר כדי למצוא שפה משותפת עם החוגים מהסקטור הלא-דתי ועם אנשי המדע.²⁸

הסביבה החברתית

כמו כל איש מקצוע וכמו כל בעל מעמד או תפקיד, גם רב הקהילה מצוי בתוך מעטפת של חברה שבקרבה הוא חי ופועל, ומצפה ממנו ציפיות מקצועיות ויחודיות. למשל, יש ציפייה חברתית שכאשר אדם יתעלף בקרב אנשים אחרים, הרופא יהיה הראשון להזעיק עזרה. כך גם במקצועות אחרים. הדברים נכונים על אחת כמה וכמה כשמדובר ברב האמור להנהיג את קהילתו ולהביא אותה למקום גבוה יותר מבחינה רוחנית, חברתית וחינוכית. על כן כשעוסקים באתיקה של רבנים, יש לתת את הדעת גם על היחס האתי הראוי מצידה של הקהילה כלפי הרב.

חובת המינוי

חובותיה של הקהילה מתחילות בעצם החובה למנות לה רב. זוהי חובתה של כל קהילה כלפי כל אחד מחבריה, ועליה מוטלת האחריות לעשות זאת אם היא חפצה להתנהל כקהילה בעלת זהות דתית וחברתית ראויה. כך פסק הרב ישראל מאיר הכהן מראדין (1839–1933), מחשובי הרבנים בדור שלפני השואה ומחבר הספרים 'משנה ברורה' ו'חפץ חיים':

ומזה יראה האדם גודל החיוב על כל עיר לשכור להם רב שיווה להם במצוות התורה ומשפטיה איך להתנהג ולא יהיו כעיוורים המגששים באפילה דאפילו [=שאפילו] אם עלידי זה נדחית לגמרי מצוות

²⁵ הרב ע' הדאיה, שו"ת ישכיל עבדי, חלק ה, סימן לג. להרחבה ראו יתר דבריו שם. כאמור לעיל, דברים דומים ניתן למצוא גם בקרב קהילות שונות, אשר פנו לרבנים בבקשה לכהן אצלן ברבנות, ובין היתר הגדירו את תנאי התפקיד – על כך ראו גם ויינברג, מוסד הרבנות (לעיל הערה 4); כ"ץ, לתולדות הרבנות (לעיל הערה 4).

²⁶ ש' גורן, משנת הגורן: מאמרים, נאומים ומכתבים, תל אביב תשע"ו.

²⁷ משנה תורה, הלכות סנהדרין, ב, א.

²⁸ גורן (לעיל הערה 26), עמ' 83.

תפילה אצלם גם כן החיוב הזה הוא קודם, ובפרט אם אנשי העיר יכולין גם כן להתפלל לעצמן בוודאי זה קודם.²⁹

מחד גיסא, כוחו של הרב הגיע במהלך השנים מחברי קהילתו,³⁰ ומאידך גיסא, נאסר עליו להיות תלוי בכל אחד מהם. מבחינה זו מדובר בסוג של אנומליה, שהרי אין הרב אדון לקהילתו אלא רבה ומורה, חברה וידידה, הסובל ושמח עימה. סמכותו אינה מוסדית, רשמית, המבוססת על בחירה, כי אם אישית, מקורית, ונובעת מחיבת העם אליו ומהכרתם החופשית בו כרבם, מורם, אביהם ואחיהם.³¹ לעיתים ישנם גם רבנים שהשפעתם על הציבור רבה אף שלא מונו רשמית ואף שאינם נושאים במשרה של ממש, כפי שהיו החזון אי"ש והרב שלמה זלמן אויערבך.

מסיבה זו מינוי הרב אינו יכול לנבוע מאינטרסים שונים³² או להיעשות בכפייה, ואפילו יחיד יכול לעכב ולומר: אני רוצה שפלוני יהיה חזן.³³ והרחיב זאת רבי אברהם גומבינר (1682–1637) בחיבורו מגן אברהם וכתב ש'גם בכל המינויים יכול למחות ואפילו במרביץ תורה'.³⁴ חשוב להדגיש כי המחאה יכולה להיות בתחילת הדרך עם מינויו של הרב לתפקידו³⁵ ורק כאשר רוצים לקבל את מרותו של רב אחר, אבל אם אותו המוחה 'אינו רוצה שיהיה מרביץ תורה בקהל, פשיטא [=פשוט] שאין במחאתו כלום ואפילו המיעוט יכולין לכופ לרוב'. עם זאת, המשנה ברורה סייג וכתב שהדין שנאמר בשולחן ערוך היה תלוי זמן וחברה: 'לעכשיו המנהג שהולכין אחר ז' טובי העיר או אחר הנבררים מן הקהל על זה כל מקום ומקום לפי מנהגו, והכול שלא ירבו המחלוקת ואין משגיחין על יחיד'.³⁶

סיכומו של דבר: הרב שואב את כוחו מקהילתו או מנציגיה. הם ממנים אותו, וראוי הדבר שידונו כראוי בינם לבין עצמם על מועמדותו של כל רב. משנבחר הרב לא יתאפשר לכל אחד לערער על סמכותו. עם זאת, ברור שאם לא יעמוד הרב בדרישות האתיות – יהיה ניתן להדיחו, ועל כך נדון בהמשך.

בבסיס הדברים עומדת ההבנה שניסח הרב יוסף דב הלוי סולוביצ'יק (1903–1993): אם משרת הרבנות קשורה באופן בלעדי בהוראה, דין והרצת תורה – אזי על בחירת הרב לא תחול ההלכה של 'אין ממנים

²⁹ י"מ כהן, משנה ברורה, ירושלים תשע"ב, ביאור הלכה, נג, ס"ק כד, ד"ה 'שליח ציבור'. עוד בעניין זה ראו מ' קליין, 'חיוב לכל קהילה חרדית לקבל רב', זכור לאברהם, חולון תשנ"ט, עמ' שכד–שכז; וכן בהרחבת דבריו: מ' קליין, משנה הלכות, ירושלים תשנ"ח, עמ' צא–צב.

³⁰ מסיבה זו התנגדו רבנים רבים לתופעה של מינוי רב שלא בהסכמת הקהילה אלא בכפיית גורמים חיצוניים כגורמי ממשל שונים. גם החת"ם סופר, הרב משה סופר (1762–1839), נקט עמדה דומה – ראו: מ' סופר, שו"ת חתם סופר, ירושלים תשל"ג, חושן משפט ה, יט. בתשובה זו ביטא החת"ם סופר את מורת רוחו מרבנים שהתמנו בכוח הזרוע או בשל הקשרים והכוח שצברו במסדרונות השלטון, ויצא חוצץ נגדם.

³¹ סולוביצ'יק, דברי הגות והערכה (לעיל הערה 2), עמ' 94. להבנת היבטים שונים של הכשרת הרב לתפקידיו בקהילה בארצות הברית ראו: י' ליבמן, 'הכשרת רבנים בארה"ב', תפוצות ישראל, ז(ג) (תשכ"ט), עמ' 3–118.

³² כגון שוחד כספי, כפי שמובא בתלמוד הירושלמי על הנאמר בחב"ב ב' 19: "'הו' אמר לעץ הקצה עורי לאבן דומם הוא יורה" – יודע הוא יורה. "הנה הוא תפוש זקב וקסף" (שם) – לא בכספיה איתמני [=לא בכסף יתמנה]. "וכל רוח אין בקרב" (שם) – לא חכים כלום [=לא החכים בכלל]. הוי אומרים: בעיתון ממנייה (ירושלמי, ביכורים ג, ג [סה ע"ד]).

³³ שולחן ערוך, אורח חיים, נג, יט.

³⁴ מגן אברהם, סימן נג, ס"ק כ. לעיסוק בבחירת רבנים במאה העשרים ובראשית המאה העשרים ואחת ראו: י' הרשקוביץ (2011), "אין שום ניגודים והבדלים בין הרבנים והעם": גופים בוחרים רחבים לבחירת רבנים ראשיים בשיבת ציון החדשה – עיון משווה במשנת ר' יעקב שאול אלישר והרב אברהם יצחק הכהן קוק, י"צ שטרן וש' פרידמן (עורכים), רבנות: האתגר, א, ירושלים ותל אביב תשע"א, עמ' 463–503; א' ירדן וא' פינקלשטיין, מינוי רבני ערים בישראל: נייר עמדה, ירושלים תשע"ד. עיסוקנו במאמר זה מתמקד ברב ובקהילתו ולא בבחירות ובמינויים המוסדיים הנעשים במסגרת הממלכתית של מדינת ישראל.

³⁵ משנה ברורה, סימן נג, ס"ק נא.

³⁶ שם, ס"ק נג.

פרנס על הציבור אלא אם כן נמלכים בציבור.³⁷ במקרה כזה מינוי לרבנות יהיה נחשב כמו מינוי סנהדרין או דיינים, שאין מתחשבים בדעת הקהל בעת מינונם. אולם אם הרבנות באה לידי ביטוי בפונקציות חברתיות-פוליטיות (דאגה לצורכי הכלל, חסד, צדקה, ייצוג וכיוצא בזה) והרב איננו רק מורה הוראה ודיין צדק, אלא גם פרנס – מינויו זקוק להסכמת הקהל. למותר להדגיש כי תולדות הרבנות התמקדו בהגדרה השנייה.³⁸

כבוד

מקומו החשוב של הרב במרקם הקהילתי מביא אותנו לעסוק בסוגיית הכבוד, בין היתר כחלק ממערכת היחסים שבין הרב וקהילתו. הכבוד במאמר זה הוא בעל שתי פנים: מחד גיסא הוא חלק מהתכונות והערכים הצריכים לאפיין את הרב, והכוונה בכך לכבוד עצמי ואצילות (dignity). מאידך גיסא הוא גם חלק מערכי הסביבה החברתית שבקרבה פועל הרב, והכוונה בכך לכבוד המצופה מהציבור (honor). הסוג השני מצוי ביסוד הבנת היחסים בין הרב ובין קהילתו. הקהילה חולקת כבוד לרב משום שהיא מבינה את מעמדו ותפקידו, ולעיתים אף כדי לאפשר לו לממש אותם. שני סוגי הכבוד הללו תלויים זה בזה: הכבוד שלו זוכה הרב בגלל תפקידו ומעמדו מוטל קודם כול עליו עצמו. אם אין הוא מודע למשמעות תפקידו ומעמדו – הוא למעשה מרוקן אותם ממשמעות, ולכן נפסק ש'תלמיד חכם המזלזל במצוות ואין בו יראת שמים, הרי הוא כקל שבציבור'.³⁹ בעניין זה אין שונה הרב מכל דמות ציבורית או בעל תפקיד ייצוגי. מסיבה זו תלו חז"ל את האזהרה בצוואר הרבנים בטרם תלו אותה בצוואר קהילותיהם, וכך שנו בהתייחסם לכבוד העצמי של הרב:

ששה דברים גנאי לו לתלמיד חכם: אל יצא כשהוא מבשם לשוק, ואל יצא יחידי בלילה, ואל יצא במנעלים המטלאים, ואל יספר עם אשה בשוק, ואל יסב בחבורה של עמי הארץ, ואל יכנס באחרונה לבית המדרש. ויש אומרים: אף לא יפסיע פסיעה גסה, ואל יהלך בקומה זקופה.⁴⁰

מכאן עולה כי על הרב להיות מודע למעשיו ולנראותו החיצונית בכל עת. הנחיות אלו הורחבו עם השנים. על הרב לשלב בין עובדת היותו מורם מעם לבין היותו חלק בלתי נפרד מן העם. זהו שילוב עדין המהווה פרדוקס פנימי, ועל כן היה צורך להסביר אותו. בכל הדורות הגבולות המדויקים היו קשים לשרטוט והוגדרו, בין היתר, כ'דברים שאין להם שיעור'. ההבנה הייתה שיש לאזן בין כבוד הרב ובין חנופה, 'והכל כמנהג המדינה יעשה'.⁴¹

אם כן, הרב מחויב לנהוג באצילות ובכבוד, אך מהו הכבוד שהקהילה מצידה מחויבת כלפיו? ראשית כול היה צורך לקבוע כללים שונים כדי להסדיר את ההתנהלות שבין הרב וקהילתו: החל בתשלום משכורתו של הרב, דרך הפעולות שמותר לעשות לו ברבים וכלה בקימה לכבודו. הרב עובדיה הדאיה עסק בהרחבה בנושאים הללו בהתייחסו לחילוקי דעות שהתגלעו בין רב וקהילתו:

תפקיד העדה: לכבד את רבם בכל יראת הכבוד, להיות מוראו עליהם כמורא שמייים – 'לא חרבה ירושלים אלא בשביל שביזו בה תלמידי חכמים' (בבלי, שבת קיט ע"ב). חס הקב"ה על כבוד הצדיקים יותר מכבודו (תנחומא, תולדות יב; רש"י על מל"א יג 10). 'אם ראית תלמיד חכם שעבר עבירה בלילה – אל תהרהר אחריו ביום' (בבלי, ברכות יט ע"א). 'את ה' אלקיך תירא' (דב' י 20) – לרבות תלמידי חכמים (בבלי,

³⁷ בבלי, ברכות נה ע"א. דין זה הובא בפתחי תשובה על חושן משפט, סימן ג.

³⁸ י"ד סולוביצ'יק, חמש דרשות, ירושלים תשל"ד, עמ' 122.

³⁹ שולחן ערוך, יורה דעה, רמג, א-ג.

⁴⁰ בבלי, ברכות מג ע"ב.

⁴¹ א' פאפו, פלא יועץ, ערך 'תלמידי חכמים'.

פסחים כב ע"ב). אם העליב את התלמיד-חכם, בפרט אם הוא רבו, אפילו יום הכיפורים אינו מכפר לו עד שילך לו כמה פעמים עד שיתפייס, ואם הוציא עליו שם רע – אין צריך למחול לו (שולחן ערוך, אורח חיים, תרו, א). כל המזלזל ברב כמעט דמו בראשו, מביא רעה לעצמו ועל כל אשר לו. אפילו השומע זלזול התלמיד-חכם ואינו מוחה כמו שצריך – עונו יישא [...] ומי שלח ידו במשיח ה' וניקה?⁴²

הכבוד הנדרש כלפי הרב הוא כבוד כפול ומכופל: על החובה לרחוש כבוד כלפי כל אדם באשר הוא נוספת החובה לנהוג ברב כבוד בגלל חוכמתו. חובות אלו באות יד ביד עם החובה לנהוג כבוד בזקנים, כפי שדרשו בתלמוד: "מפני שיבה תקום" (וי' יט 32) – ר' יוסי הגלילי אומר: אין זקן אלא מי שקנה חוכמה' (בבלי, קידושין לב ע"ב). נוסף על כך, כבודו של הרב מחויב עוד יותר משום ש'כל תלמיד חכם מצוה להדרו ואף על פי שאינו רבו, שנאמר: "מפני שיבה תקום, וקדרכת פני זקן" (וי' יט 32) – זקן זה שקנה חכמה'.⁴³

א. פטור ממלאכה

אחד ההיבטים של כיבוד הרב במרחב הציבורי הוא להעניק לו פטור ממלאכה, העלולה לפגום במעמדו בעיני חברי קהילתו. רבי יוסף קארו (1488–1575) בספרו 'שולחן ערוך' כתב בנחרצות: 'תלמידי חכמים לא היו יוצאין בעצמם עם שאר העם לעשות בבנין ובחפירות העיר וכיוצא בזה, שלא יתבזו בפני עמי הארץ, וכיוון שהם פטורים אפילו אחרים במקומם אין שוכרין'.⁴⁴

רבי משה איסרליש (הרמ"א), גדול פוסקי אשכנז במאה השש עשרה (1530–1572), אף הוסיף על כך ופסק ש'אפילו אם אמר ההגמון שתלמידי-חכמים עצמם יתנו [מס], חייב הציבור לתת בעדם. ואם החרימו הציבור על תלמיד חכם ליתן, אין בחרם שלהם כלום [...] ואין חילוק אם התלמיד-חכם עשיר או עני'.⁴⁵

ב. הקימה כביטוי לכבוד

גודל הכבוד כלפי הרב התבטא גם בקימה שונה לכבודו (בבלי, קידושין לג ע"ב). וכפי שפסק הרמב"ם להלכה: 'מאימתי חייבין לעמוד מפניו [של התלמיד חכם]? משיקרב ממנו בארבע אמות עד שיעבור מכנגד פניו. [אולם] אין עומדין מפניו לא בבית המרחץ ולא בבית הכיסא, שנאמר: "תקום... וקדרכת" (וי' יט 32) – קימה שיש בה הידור'.⁴⁶ הרמב"ם הוסיף וציין שבהתנהלות היומיומית בין רב לקהילתו אין בעלי אומנויות חייבים לעצור את עבודתם ולעמוד ולכבד בעמידתם תלמידי חכמים בשעה שעוסקין במלאכתן, אך לאדם רגיל אסור לעצום עיניו ולהתעלם ממנו כדי שלא יצטרך לעמוד לכבודו, וזהו בכלל 'דבר שהוא מסור ללב'. בד בבד, אין ראוי לחכם שיטריח את העם ויגרום להם לעמוד לכבודו, אלא ילך בדרך קצרה ויתכוון שלא יראו אותו כדי שלא יטרחו לעמוד.⁴⁷ את דבריו סיים הרמב"ם במילים אלו: 'והחכמים היו מקיפין והולכין בדרך החיצונה שאין מכירהין מצוין שם כדי שלא יטריחום'.⁴⁸ מכל האמור לעיל עולה כי הקהילה מחויבת להעניק כבוד לרב מתוקף מעמדו ולקום לכבודו, אך הרב אינו צריך לכפות זאת על הציבור.

ג. אתגרי הכבוד הקהילתי

כבודו של הרב בעיני בני קהילתו עלול להתערער במרוצת הזמן. אחת הסיבות לכך היא חשיפתו המוגברת בפני ההמון. חז"ל הציגו את המדרון החלקלק שבמפגש בין תלמיד חכם והסובבים אותו באמצעות המשל הבא:

⁴² הדאיה, ישכיל עבדי (לעיל הערה 25).

⁴³ משנה תורה, הלכות תלמוד תורה ו, א.

⁴⁴ שולחן ערוך, יורה דעה, רמג, א.

⁴⁵ הרמ"א בהשגתו על שולחן ערוך, יורה דעה, רמג, ב.

⁴⁶ רמב"ם, הלכות תלמוד תורה ו, א.

⁴⁷ רמב"ם, הלכות תלמוד תורה ו, ב-ג.

⁴⁸ רמב"ם, הלכות תלמוד תורה ו, ג.

למה תלמיד חכם דומה בפני עם הארץ? לקיתון של זהב, דיבר עימו – דומה לקיתון של כסף; אכל ושתה עימו – דומה לקיתון של חרס; נשבר – אין לו תקנה (בבלי, סנהדרין נב ע"ב).

כלומר, החשיפה ההולכת וגוברת לרב עלולה להמעיט את ערכו בעיני הסובבים אותו. על הרב לנסות למנוע את ההידרדרות הטבעית במעמדו בעקבות המגע המתמיד בינו לבין עמי הארץ.

עניין נוסף שעלול לסכן את מעמדו של הרב נעוץ בסמכות ובאחריות שניתנו לו. מתוקף תפקידו הרב נוקט שורה של פעולות אשר אינן מקובלות תמיד על קהילתו, והדבר עלול להביא לחיכוכים שונים ולהתערערות מעמדו. זה המקום לציין כי החובה לכבד רב אינה אומרת שאסור לחלוק עליו, אלא היא מגדירה את האופן שבו תתבטא המחלוקת.⁴⁹

הכבוד שרוחשים לו בני קהילתו הוא מקור עוצמתו המוסרית של הרב, אך עליו להיות ערוך לכך שלא תמיד ינהגו בו בכבוד המתבקש: "יתכן שלעיתים יכעיסו אותו ואולי אף יבזו אותו. עליו לזכור כי גם במקרים כאלו הוא נדרש להגיב בענווה המתבקשת, כפי שנהג הלל הזקן בסיפור התלמודי המפורסם.⁵⁰ עם זאת, חובה להדגיש שאין פירושו של דבר שעל הרב להיות אסקופה נדרסת. הוא אינו מייצג רק את עצמו אלא גם רעיון גדול ממנו, וממילא ביזוי הוא ביזוי התורה ולומדיה באשר הם. מן הרב מצופה שלא יוותר על כבודה של התורה שאותה הוא מייצג, ועל כן ייתכן שיהיו מקרים שבהם מי שפגע בכבודו עלול להיות מנודה ואף לספוג עונשים פיזיים וממוניים. ראוי שלא הרב עצמו ידאג לכך, אלא שהסובבים אותו ילחמו על כבודו. לעיתים רבנים ותיקים נתבקשו לדאוג לכבודם של רבנים צעירים או של רבנים שמעמדם התערער. הגדול שכולם היה הרמב"ם אשר כתב באחת מתשובותיו: 'והאיש, אשר דבר ב[זה] התלמיד (חכם) מבלי שראה בעיניו, חייב נידוי,⁵¹ לפי שלא [תתכן] אפקרתא [=הפקרות] גדולה מזה,⁵² ולוקה משום מוציא שם רע [...] והזהרו בכבוד התורה, "כי גר מִצָּה וְתוֹרָה אִוֵּר" (מש' ו 23) וכתב משה'.⁵³

ביזוי תלמידי חכמים היה כרוך לא פעם גם בענישה כספית. הרמ"א למשל פסק חובת קנס על המבייש את הרב ואינו מכבדו:

אבל אין דין תלמיד חכם בזמן הזה לעניין שיתן לו המבייש ליטרא דדהבא [=ליטרת זהב], ומכל מקום יקנסו הבית דין המבייש לפי המבייש והמתבייש. ובלבד שלא יתחיל החכם במריבה לבזות בני אדם שלא כדין ויגרום בזה שיבזוהו ויתרסו נגדו.⁵⁴

⁴⁹ כפי שציין זאת רבי ישראל איסרלין (1390–1460), מגדולי יהדות אשכנז במאה החמש עשרה, בספרו תרומת הדשן, סימן קכח. עוד בעניין זה ראו בתשובתו של הרב ע' הדאיה, שו"ת ישכיל עבדי, חלק ב, חושן משפט, סימן א. ⁵⁰ להרחבה ראו בבלי, שבת ל ע"ב – לא ע"א. ייתכן שיש הסבורים שמדובר בהתנהלות חריגה, אך הרב אפרים זלמן מרגליות (1760–1828), שהיה מחשובי הפוסקים בדורו בגליציה, תרגם מעשה זה להנחיה כוללת ועקרונית וקבע: 'וגם מוטל על החכם שיהיה שומר פיו ולשונו להשיב לשואלו דבר בלשון רכה ורוח נכאה ושלא לדבר קשות ולאחוזי בישות [=ולביישם], אלא ישיבם מה שישאלו בפנים יפות. אף חובב ואיש נבוב ילבב' (א"ז מרגליות, מטה אפרים, סימן תרב, ס"ק מב).

⁵¹ ראו משנה תורה, הלכות סנהדרין, כו, ה.

⁵² ראו משנה תורה, הלכות תלמוד תורה, ו, יא.

⁵³ תשובות הרמב"ם, סימן קיא (מהדורת בלאו, כרך א, ירושלים תשמ"ו, עמ' 194). וראו בעניין זה את פסיקתו של ר' יוסף קארו: 'מי שהעידו עליו שביזה תלמיד חכם, אפילו בדברים [אפילו שלא בפניו], בית דין היו מנדין אותו ואין מתירים לו עד שירצה החכם שנידוהו בשבילו. ואם ביזה את החכם לאחר מותו, בית דין מנדין אותו והם מתירים לו משיחזר בתשובה' (שולחן ערוך, יורה דעה, רמג, ז).

⁵⁴ שם.

אומנם בימינו אין מעמדם של כל הרבנים זהה למעמדם של תלמידי החכמים בזמן התלמוד, אך ודאי שלא ניתן לעבור לסדר היום על ביזויים. על המבזה את הרב ניתן להטיל קנס כספי, אף על פי שאין מדובר כיום בקנס קבוע, ובכל מקרה הענישה תהיה תלויה נסיבות.

סוף הדרך: שמועות וחשדות, פיטורין ופרידה של רב ממעמדו

מבחינות רבות רבנים אינם שונים ממנהיגים אחרים. הציבור בוחן את אישיותם.⁵⁵ למעשה, מי שממנים את הרב, מעניקים לו את כוחו, מבקרים את פעילותו ואת עשייתו, ואף עלולים להדיחו, הם בני קהילתו. חברי הקהילה יהיו אלו שיזמנו אותו כדי שינהיג אותם, ואם דבריו ומעשיו לא יהיו לרוחם – לעיתים דווקא מפני שמילא את תפקידו כראוי – ייתכן שהם יחליטו להדיח אותו ממשרתו.⁵⁶

עם זאת, הציפייה מן הרב היא שיעשה את מה שנכון עבור הקהילה ולא את מה שהקהילה חושבת שנכון עבורה, ולכן לא בקלות יודח הרב ממשרתו בהתבסס על שמועות. הדחתו תיעשה רק על בסיס עדויות מוצקות, וזאת בעיקר בשל ההבנה שרוב עשוי לרכוש לו לא מעט שונאים העלולים להכפיש את שמו.⁵⁷ המגמה העקרונית בכל הדורות הייתה ללמד על הרב זכות,⁵⁸ ואם היה עליו להיענש – אם בהדחתו ואם בענישה אחרת – נעשה הדבר בצנעה. על כן כבר בעת שישובו הסנהדרין באושא התקינו: 'אב בית דין שסרח – אין מנדין אותו, אלא אומר לו: "הַכְּבֵד, וְשֵׁב בְּבֵיתְךָ" (מל"ב יד 10). חזר וסרח – מנדין אותו, מפני חילול השם'.⁵⁹

כפי שעולה מהמסופר בתלמוד הבבלי (שם), החכמים התלבטו גם אם להטיל נידוי על תלמיד חכם שהשמועות עליו שליליות. התלבטות דומה משתקפת גם בפסקיהם של רבנים שונים שנדרשו להחליט מה לעשות במקרים של רבנים ודמויות תורניות אחרות שכנגדם עלו שמועות שונות ורסיסי רכילות. הרבנים שלפתחם הגיעו הדברים היו מודעים לקושי הרב שיש בהכרעה בנידון ולסכנה הטמונה באינטרסים זרים שקידמו את השמועות השליליות. גם הרמב"ם נדרש להכריע בשאלה דומה:

אנו שואלים מחסד אדוננו אור העולם מורינו ורבינו משה ברבי מימון ז"ל, מה אומר [מורנו ואדוננו ירום הודו] הרב הגדול מופת הדור ופלאו ממזרח שמש ועד מבואו על איש [פלוגי, המפורסם במשרת] החזנות והוא תלמיד [חכם] גם כן. ויצא עליו רינון שאין ראוי להזכירו, אבל לא קמה בו [עדות] בשני עדים כשרים, ולו אויבים: היסירוהו ממשרת החזנות אם לא, ומה הוא [חייב] בזה? ואם תתקיים עליו העדות ויקבל מה שהוא חייב בדין – היסירוהו ממשרתו, אחר שנענש, אם לא? ואם מעיד עליו עד אחד, מה ייעשה? יורנו רבינו ושכרו כפול מן השמים.

⁵⁵ שטרן, רבנות כמנהיגות רלוונטית (לעיל הערה 4), עמ' 87.

⁵⁶ בנקודה זו הזהירו לא פעם הפוסקים והדגישו שגם בתחום הרבנות יש להקפיד על עמיתנות. לעיתים תהליך הדחתו של רב מתפקידו בקהילה עשוי להיות קל יותר למדיחים אם יהיה מוכן רב אחר למלא את מקומו. על כן יש להיזהר שקבלתו לתפקיד של רב בקהילה לא תהיה תוצאה של הדחת רב ממניעים שגויים. בעניין זה ראו: ש' הכהן, שאלות ותשובות מהרש"ך, ירושלים תשכ"א, ב, סימן צה.

⁵⁷ בעניין זה ראו: י' ברנדס, 'חכם ששמועתו רעה: עיון באגדה למעשה', אקדמות, כד (תש"ע), עמ' 7–18; י' ברנדס, 'על מבוכת הרבנות', י"צ שטרן וש' פרידמן (עורכים), רבנות: האתגר, א, ירושלים תשע"א, עמ' 297–345.

⁵⁸ כפי ששנו בבית מדרשו של רבי ישמעאל: 'אם ראית תלמיד חכם שעבר עבירה בלילה אל תהרהר אחריו ביום, שמא עשה תשובה. שמא סלקא דעתך [=וכי יעלה על דעתך שמא עשה תשובה]? אלא ודאי עשה תשובה, והני מילי [=והדברים אמורים] בדברים שבגופו, אבל בממונא – עד דמהדר למריה [=בממון עד שיחזיר לאדון]' (בבלי, ברכות יט ע"א).

⁵⁹ בבלי, מועד קטן יז ע"א. לפסיקת ההלכה בעניין זה ראו: שולחן ערוך, יורה דעה, שלד, מב.

התשובה: מה שצריך לידע כל משכיל וחכם, שאין ראוי להסיר שום בעל משרה ממשרתו בגלל שמועה בלבד,⁶⁰ אפילו אין לו אויבים, ומכל שכן אם יש [בזאת] העיר בני אדם השונאים אותו, ובעלי כוונות, לפי שבעניינים כגון אלו בהכרח לא [=עליו] נאמר 'לוא טובה השמעה' (שמ"א ב 24).⁶¹

הרב דוד בן זמרא (הרדב"ז; 1479–1573), שהיה אב בית דין ומנהיגה של יהדות מצרים, התייחס לתשובתו זו של הרמב"ם והדגיש שהדברים אמורים כל עוד מדובר בחשדות או בשמועות שאינן קשורות לתפקידו של הרב.⁶² אם תפקידו של הרב ומעמדו מסייעים לו לחטוא, גם הרמב"ם יודה שיש לדון אותו בחומרה. מבחינתו של הרדב"ז, אין להתייחס בסובלנות כלפי רבנים חוטאים מהחשש לעתיד.⁶³

לעיתים עלול להיווצר מצב שבו נתמנה רב לכהונתו, אך הקהילה האמורה להוות לו מקור של כוח אינה מוצאת אותו ראוי, לא בשל חשדות בפלילים או בגלל התנהגות שאינה הולמת את מעמדו, אלא רק עקב חוסר התאמה ביניהם. הרב משה שטרנבוך פסק שצריכה להיות אמתלה ראויה כדי להדיח רב מכהונתו, וזאת בכפוף להסכמתו של רב בכיר שבפניו ישטחו את הטענות.⁶⁴ בבסיס הדברים מצויה ההבנה שאין מדובר רק בתנאי העסקה שנקבעו בין המעסיק (הקהילה והנהגתה) לבין המועסק (הרב), אלא שבעת כניסתו לתפקיד קיבל הרב על עצמו שורה של תפקידים, וכל עוד הוא ממלא אותם אסור לפגוע בו. יתרה מכך, בגלל מעמדו ובגלל קדושתו של הרב, יש להיזהר ולשקול היטב אם לאפשר לבני קהילתו להדיחו. בנושא זה הדגיש הרב שטרנבוך שמדובר בעניין משתנה תלוי תקופה, מקום ומהות התפקיד. לעניין זה הוסיף הרב שטרנבוך הבהרה חשובה: אם יש מישהו שנושא בתואר רבנות אך התואר אינו מעיד על סמכותו ועל מעמדו התורני, אלא מדובר במעין פקיד לענייני דת, הדברים הנזכרים לעיל אינם חלים עליו.⁶⁵

סיכום

רוב העוסקים בדמות הרב נוטים להתמקד בהשכלתו התורנית ובהיבטים הטכניים של מעשיו: מנהיגות קהילתית, נשיאת דרשות, פסיקת הלכה ודאגה לכל הצרכים הדתיים, כגון שחיטה, עירוב ומקווה. עם זאת, אל לנו לשכוח כי כל רב מחויב גם בהתנהגות אתית. כללי ההתנהגות הראויה מגדירים הן את פועלו והן את פועלה של קהילתו.

⁶⁰ עוד בעניין זה ראו את פסיקתו של הרמב"ם בהלכות סנהדרין יז, ח–ט ובשו"ת רדב"ז, חלק ה, סימן ב אלפים ע"ח.

⁶¹ שו"ת הרמב"ם, סימן קיא.

⁶² דוגמה להבחנה זו ניתן לראות אף בשאלה שהופנתה אל הרב אהרון וולקין (1864–1942), רב העיר פינסק-קארלין ופוסק הלכה באירופה בין מלחמות עולם. בנוגע לשוחט 'שהנשים השכנות הוציאו עליו קול מכוער שראוהו יוצא ונכנס לבית פרוצה וחשודה בזנות' (א' וואלקין, שו"ת זקן אהרן, ניו-יורק תשי"ח). בפסיקתו הכריע הרב ש'חשוד על העריות אינו חשוד על השחיטה [...] וכל שכן, בנדון דידן דעדים כשרים לא היו כלל [...] (חלק ב סימן ל) אגב כך ציין הרב וואלקין את ההתלבטות סביב ההכרעה המוסרית בעניינו: 'בבואי לחתוך עליו דין תורה, את האלוקים אני ירא לשפוך עליו את כל חמתי ולירד לחייו לקפח פרנסתו דההוא גברא דתלי ביה טפלי [=של אותו איש שתלויים בו ילדים קטנים], וכל גופא מרתע בי להיות שוחט לשחוט אב לבנים ובעל לאישה על יסוד שמועות קלוטות כאלו. ולמדתי קל וחומר לעצמי [...] שו"ב [=שוחט ובודק] אם ידיו מרתנות שחיטתו פסולה, כל שכן אני שבאתי לשחוט נפשות אדם [...] היאך אוכל לשוחטו בשעה שעל פי דין תורה אין יסוד לזה? האם אפשר להתחסד יותר מהתורה עצמה? ואם התורה חסה למצוא זכות על חשוד לעריות לומר עליו שאינו חשוד לשחיטה, ואנו ניקום ונאסור, הייתכן?!'. ולכן הסיק הרב וואלקין שיש למצוא מוצא בדמות הקמת בית דין מיוחד שיקבע נורמות אתיות ודתיות לאותו שוחט: 'שמהיום והלאה ישמור עצמו מלזות שפתיים, ויתרחק מן הכיעור, וסחור-סחור לבית המנוגע זאת לא יקרב. וגם במשך שנה תמימה יהא מחוייב להראות סכינו לפני כ"ג שתי פעמים בכל שבוע, ובזה יהא סר עונו וחטאתו תכופר. יאכלו ענוים וישבעו משחיטתו' (שם).

⁶³ ד' אבן זמרא, שו"ת הרדב"ז, חלק ו, סימן ב' אלפים ע"ח.

⁶⁴ מ' שטרנבוך, שו"ת תשובות והנהגות, ב, ירושלים תשמ"ו, עמ' תתלז.

⁶⁵ להרחבת דעתו עיינו בדבריו שם, עמ' תקעז.

חכמי ישראל במרוצת הדורות וברחבי תבל השכילו לעצב את דמותם האתית של רבנים ולהעלותה על הכתב. הם מנו את התכונות הראויות לרב, כגון הבנה תורנית, ענווה המקצועית ואחריות חינוכית-חברתית-תורנית. לצד זאת הם עיצבו גם את הדרישות מן הקהילה הממנה עליה רב, כמו הדרישה לחלוק לו כבוד. בשנים האחרונות פרסמו איגודים רבניים שונים כללים מפורטים בדבר הדרישות האתיות מנושאי משרת הרבנות. ראוי הדבר להרחיב ולהעמיק עוד סביב הדרישות הללו כדי להעצים את מעמדו של הרב ולטייב את מעשיו.

לא נותר אלא לחתום בדברי רבי אליעזר פאפו, בעל פלא יועץ:

כלל הדברים: ש[הרבנים] צריכים להישמר מכל דבר רע ולשמור ולקיים כל דבר טוב, ויהיו שלמים במידות ובדעות, וידעו להתנהג עם כל אדם, לפי מידותיו בדרך הישר והטוב, ביתר שאת ויתר עוז על שאר כל אדם, באפן שימצאו 'חן וְשָׁקֶל טוֹב בְּעֵינַי אֱלֹקִים וְאָדָם' (מש' ג' 4), כדי שלא יהא שם שמים מתחלל על ידם חס ושלום, אלא יקדישו את קדוש יעקב ואת אלוקי ישראל, כי באמת אמרו 'אשרי מי שעמלו בתורה ועושה נחת רוח ליוצרו' (בבלי, ברכות יז ע"א).⁶⁶

⁶⁶ פאפו, פלא יועץ (לעיל הערה 41).

Professional Ethics of Community Rabbis and Communities: Principles and challenges

Tsurial Rashi

Abstract

This article attempts, for the first time, to examine the professional ethics of rabbis and religious scholars. This is done by analyzing texts written by halakhic authorities throughout the generations, and with the intention of painting the ideal figure of the rabbi who leads his community. From the many texts it is possible to indicate the practical ideal of the rabbi, who is a combination of professional rabbinic, humility, responsibility and keeping the profession and its status as a rabbi. This combination of respectful and dignified daily conduct, in which the rabbi will be involved with people, will lead to the realization of his professional vocation. This article also examined the proper relationship between a community and its rabbi - from the appointment of its commitment, through ethical behavior towards the line of duty to the stage of separation between them because of different circumstances.

Key words: Jewish Ethics, Rabbis, Communities



יש חיים מחוץ לחינוך הביתי?: על 'הזמן לעצמי' של אימהות בחינוך ביתי

אבישג אדרי והנרייט דהאן קלב

תקציר

העומס הרב המוטל על אימהות בחברה המערבית מפחית מהיכולת שלהן למצוא זמן לעצמן: מצד אחד הן עובדות מחוץ לבית, ומצד שני הן עדיין מחויבות לתחזוקת הבית ולטיפול בילדים. בחינוך הביתי הטיפול בילדים מועצם ולכאורה מוסיף על העומס שיש על האימהות, אך עם זאת נראה כי עול הפרנסה מוסר מהן. מטרת המחקר הנוכחי הינה לבחון את 'הזמן לעצמי' של אימהות בחינוך הביתי. במחקר השתתפו 27 אימהות בחינוך ביתי, שרואיינו בנושא בראיון עומק חצי מובנה. ממצאי המחקר מצביעים על חשיבות 'הזמן לעצמי' עבור האימהות ועל דרכים למציאת זמן כזה. מן הממצאים עולה גם ההבנה שלאימהות העובדות בשכר לא קל יותר, וכי התקופה שבה האם שוהה עם ילדיה הצעירים בבית היא תקופה קצרה וחשובה שכדאי לנצל.

מילות מפתח:

אימהות, חינוך ביתי, זמן לעצמי

סקירה

אין עוררין על כך שגם במאה ה-21, כשנשים רבות יוצאות לעבוד מחוץ לבית, עדיין מרבית עבודות הבית והטיפול בילדים מוטלים על כתפי האישה (אדר-בונים, 2007; בורדייה, 2007; ורנר, 2005; O'hagan, 2010). כניסת הנשים לשוק העבודה לא הביאה לשוויון המצופה בחלוקת העבודה הביתית. עבודה זו עדיין מוטלת ברובה על נשים, וכפי שמכנות אותה הסוציולוגיות ארלי הוכשילד ואן מצ'ונג (Hochschild & Machung, 2003), היא 'המשמרת השנייה' (second shift) של נשים העובדות בחוץ (אדר-בונים, 2007).

אומנם הזמן שגברים מבליים עם ילדיהם ומשקיעים בעבודות הבית עולה בהתמדה, אך הטיפול בילדים ובבית עדיין נותר ברוב המקרים באחריות האם (עירן יונה, 2013; Bianchi & Milkie, 2010). הסוציולוגית סוזן ביאנקי ועמיתיה מראים במאמנם את העלייה בזמן שמשקיעים האבות בעבודות הבית ואת הירידה בזמן שמשקיעות בכך האימהות בארצות הברית; השינוי המשמעותי ביותר היה בין השנים 1965 ו-1985.

לציטוט (מדעי החברה) – אדרי, א', ודהאן קלב, ה' (תשפ"א). יש חיים מחוץ לחינוך הביתי?: על 'הזמן לעצמי' של אימהות בחינוך ביתי. *חמדעת*, יג.

פרטי המחברות:

ד"ר אבישג אדרי,

האקדמית חמדת, המחלקה לחינוך.

דוא"ל: avishagedri@gmail.com

פרופ' (אמריטה) הנרייט דהאן קלב,

אוניברסיטת בן גוריון, המחלקה למגדר.

דוא"ל: henms@bgu.ac.il

אימהות נשואות עסקו בממוצע 35.7 שעות בשבוע בעבודות הבית בשנת 1965, 22.5 שעות בשנת 1985 ו-18.3 שעות בשנת 2010. גברים נשואים עסקו בממוצע 4.7 שעות בעבודות הבית בשנת 1965, 10.5 שעות בשנת 1985 ו-9.5 שעות בשנת 2010 (Bianchi, Sayer, Milkie & Robinson, 2012).

החברה המערבית מעודדת שוויון, אולם במקביל מצפה מהאימהות שתקרבנה את עצמן למען ילדיהן. קיומם של שני הנרטיבים הסותרים, 'הורות שוויונית' מחד ו'אימהות אינטנסיבית' מאידך, מקשה על היכולת של האימהות לשתף את בן הזוג באופן מלא (O'hagan, 2010; Sevon, 2012).

ביאנקי, רובינסון ומילקי הניחו שהשפעתה של אידיאולוגיית האימהות האינטנסיבית מניעה אימהות עובדות לוותר על הזמן הפנוי שלהן ולהקדישו עבור ילדיהן. ואומנם הנתונים שלהן מראים שכשמשתכללים על הזמן החופשי של בני הזוג, לאימהות עובדות יש 15 שעות פחות בשבוע בהשוואה לזמן החופשי של בן הזוג, ואף על פי שהן מבלות יותר שעות עם ילדיהן, עדיין הן נוטות יותר מהאבות להרגיש שאין להן מספיק זמן איתם (Bianchi, Robinson & Milkie, 2006).

במקביל לעבודה בשכר מחוץ לבית ול"משמרת השנייה", קיימת בחברה המערבית ציפייה לאימהות אידיאלית. האידיאליזציה של האימהות בתרבות המערבית נובעת מהאחריות המיוחסת לאם על ידי החברה, ואילו בצידה השני מצויה הנטייה להאשים את האם בכך שאינה אם טובה דיה. קיימת ציפייה חברתית גבוהה מהאימהות: כדי להיחשב כאם טובה על האישה להיות אם ללא תנאי וללא מגבלות זמן. עליה להעדיף תמיד ובכל מחיר את צורכי ילדיה על צרכיה שלה. עליה להיות אוהבת ולא לתת ביטוי לרגשי זעם המתעוררים בה בעת הקשר עם ילדיה והטיפול בהם. אימהות שאינן עומדות בדרישות האלה סובלות לרוב מרגשי אשמה קשים (פרידמן, 2004).

נראה, אם כן, שנשים בחברה המערבית עובדות מחוץ לבית, לעיתים מנהלות קריירה תובענית, ועם זאת עדיין רוב עבודות הבית מוטלות עליהן, והן צריכות גם לעמוד בציפייה החברתית ל"אימהות מושלמת" (ורנר, 2005). האם נשים יכולות לעמוד בכך? האם נותר להן זמן לעצמן? ומה קורה כשהן הולכות עד הסוף עם 'האימהות האידיאלית' ובחרות לחנך את הילדים בבית?

חינוך ביתי משמעותו בחירה מודעת של ההורים לקבל על עצמם אחריות מלאה לחינוך ילדיהם ולחנך אותם בבית במקום לשלוחם למסגרות חינוכיות. החינוך הביתי המודרני התחיל בארצות הברית בשנת 1960 עם מספר קטן של הורים שחיפשו חינוך אלטרנטיבי עבור ילדיהם. לאורך שנות ה-80 החלה התנועה למען החינוך הביתי לגדול בקצב מהיר (Finch, 2012). בישראל החל החינוך הביתי להתפתח בסוף האלף הקודם, אך אז הוא כלל לא יותר מעשרות בודדות של ילדים (הלר-דגני, 2003; נוימן, 2003). בעשור האחרון נראה כי תופעת החינוך הביתי בישראל צוברת תאוצה; בשנת 2014 למשל קיבלו 448 ילדים אישור לחינוך ביתי (הכנסת, 2014). נוסף למשפחות שקיבלו אישור כזה, קיימות משפחות רבות שמחנכות את ילדיהן בחינוך ביתי ללא אישור, כך שהמספרים גבוהים אף יותר.

החלוקה המקובלת לזרמים בחינוך הביתי, שעליה מסתמכים חוקרים רבים (הלר-דגני, 2003; נוימן, 2003; Green & Hoover Dempsey, 2007; Hanna, 2011), היא החלוקה של ון גאלן (Van Galen, 1988). במחקרה בנושא חינוך ביתי בארצות הברית הבחינה ון גאלן בין שתי קבוצות עיקריות המחנכות מן הבית: אידיאולוגיות ופדגוגיות. הקבוצה האידיאולוגית עזבה את החינוך הציבורי בשל חוסר הסכמה עם התכנים או עם האווירה, אך היא מאמצת את אופני הלימוד הנהוגים בו. לקבוצה זו משתייכים הנוצרים השמרנים, שעזבו את החינוך הציבורי עקב אי־שביעות רצון מאופיו החילוני. הקבוצה הפדגוגית, לעומת זאת, עזבה את בית הספר עקב אי־שביעות רצון מהמבנה הכללי של בית הספר, ולכן היא מבקשת ליצור פדגוגיה חלופית.

בישראל החלוקה של ון גאלן עשויה שלא להתאים, ולכן נוסף על החלוקה הזאת הציעו נוימן ואברם (Nueman & Aviram, 2003) חלוקה אחרת: הגישה הפדגוגית מול הגישה ההוליסטית. לפי הגישה הפדגוגית, החינוך הביתי מהווה חלק ממגמה מתפתחת של הורים המעוניינים להיות מעורבים בחינוך ילדיהם, ואילו לפי הגישה ההוליסטית, החינוך הביתי מהווה חלק משינוי מהותי בחיים המתבטא בתחומים חשובים רבים כמו תעסוקה, מימוש עצמי, בריאות וחינוך. חשוב לשים לב ששתי הגישות לא שוללות זו את זו, וניתן להניח ששתיהן קיימות במידה מסוימת בקרב משפחות החינוך הביתי.

חינוך ביתי מהווה אלטרנטיבה הולכת וגדלה לחינוך הקונבנציונלי (Lois, 2017). לואיס טוענת, על סמך מקורות שהיא מציגה, שתנועת החינוך הביתי בארצות הברית מגוונת יחסית. אנשי חינוך ביתי הם בני כל הגזעים, אך לרוב הם לבנים; המשפחות מגיעות מכל הרמות הסוציו־אקונומיות, אך בדרך כלל מרמה בינונית ומעלה; המשפחות בעלות מגוון רחב של אמונות, אבל לרוב הן פרוטסטנטיות או אוונגליות. כמו כן מציינת

לואיס כי מספר הילדים במשפחות הללו גבוה מהמוצע. לטענתה, התחום שבו חלו השינויים המעטים ביותר בחינוך הביתי הוא המבנה המשפחתי המגדרי. הרוב המכריע של ילדי החינוך הביתי גדלים במשפחה שבה אם המטפלת בילדים ואב המפרנס בשכר (Lois, 2017). ואומנם הטענה כי האימהות הן כמעט תמיד המטפלות העיקריות בחינוך הביתי מקובלת על חוקרים רבים בתחום (Apple, 2011; Knuzman & Gaither, 2013).

מעמדה של האם בחינוך הביתי, תפיסתה את החינוך הביתי וחוויותיה כוללים נושאים רבים שראוי לעסוק בהם. במסגרת מאמרים קודמים שערכנו עסקנו בחלוקת התפקידים בחינוך הביתי (אדרי ודהאן כלב, 2018א), במשמעות הבחירה בחינוך הביתי מנקודת המבט של האימהות (אדרי ודהאן כלב, 2018ב) ובחוויה של האימהות כמורות של ילדיהן (אדרי ודהאן כלב, 2018ג). במאמר הנוכחי ברצוננו לבחון את נושא ה'זמן לעצמי' מנקודת המבט של אימהות בחינוך ביתי.

החוקרת ג'ניפר לואיס זיהתה במחקרה על אימהות בחינוך הביתי שתי הגדרות שונות, ואף מנגודות, למושג 'זמן לעצמי' (Lois, 2010). חלק מהאימהות רואות את הדרך ליצירת זמן כזה במימוש תחביבים תוך כדי השהות עם הילדים והתאמתם של התחביבים הללו לעיסוקים של הילדים. לואיס מביאה כדוגמה לכך אימא שאהבה לבשל ושילבה את תוכנית הלימודים בגיאוגרפיה עם הכנת מאכלים שקשורים לתרבויות השונות. אימהות אחרות מגדירות את המושג 'זמן לעצמי' בצורה מנוגדת לחלוטין וכוללות בו בעצם כל עיסוק שלא כולל את הילדים – גם שטיפת כלים בנפרד מהילדים נחשבת בעיני אחת האימהות כזמן לעצמה. לדעתה של לואיס, אימהות בחינוך ביתי מגדירות מחדש את המושג 'זמן לעצמי' דרך הנמכת הציפיות שלהן מהזמן הפנוי שלהן.

דבורה פינץ', אם בחינוך ביתי מארצות הברית, כתבה את עבודת הדוקטורט שלה על החוויה של אימהות בחינוך ביתי. ממצאי מחקרה הצביעו על כך שהמקור העיקרי לשביעות הרצון של האימהות הללו ולתחושת היעילות העצמית שלהן נבע מלימוד עם ילדיהן. כמו כן היא מצאה במחקרה שאימהות בחינוך ביתי עסקו במגוון רחב של חוגים, תחביבים והתנדבויות כדי לשמור על עצמן כאינדיבידואלים (Finch, 2012).

בחינוך הביתי האימהות לכאורה היא טוטאלית, ואם לאימהות 'רגילות' קשה למצוא זמן לעצמן, כיצד ימצא זמן לאימהות בחינוך הביתי? עם זאת, ואף על פי שחלק מהאימהות בחינוך הביתי משלבות גם עבודה בשכר (אדרי ודהאן כלב, 2018א), נראה כי עול הפרנסה במשפחות החינוך הביתי מוטל על הבעל. כלומר ניתן אולי לטעון שלאימהות בחינוך הביתי יש פחות עומס מכיוון שהן אינן צריכות להתחלק בין שתי 'משמרות'.

מטרת המחקר הנוכחי, אם כן, היא להבין כיצד תופסות אימהות בחינוך הביתי את משמעות הזמן לעצמן וכיצד הוא בא לידי ביטוי בחיים שלהן. חשיבותו של המחקר נובעת משני גורמים עיקריים: הוא מפנה זרקור כלפי אימהות בחינוך הביתי, שהן הנושאות העיקריות בנטל של חינוך הילדים, ונוסף על כך הוא עוסק בסוגיה של 'זמן לעצמי' מנקודת המבט של האימהות הללו. השאלה שעליה ינסה המחקר להשיב היא כיצד תופסות אימהות בחינוך ביתי את מושג ה'זמן לעצמי'.

מתודולוגיה

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני המתבסס על הגישה הפנומנולוגית. המילה פנומנולוגיה יכולה להתייחס הן לפילוסופיה והן לגישת המחקר (Dowling, 2004). הפילוסופיה הפנומנולוגית רואה בתודעה שלנו את התופעה (הפנומן) היחידה שאנו יכולים לבטוח בקיומה. ההתנסות שלנו בעולם מכוננת בתודעה ובאמצעותה (שלסקי ואלפרט, 2007, עמ' 41–42). תפיסת העולם הפנומנולוגית רואה את המציאות באופן מורכב, הכולל כמה רבדים של משמעות, ולכן המציאות תלויה במידה רבה במבט של המתבונן (אבוהב ומלצר-גבע, 2013).

פנומנולוגיה היא חקר המשמעות של תופעות בעולם החברתי מתוך תפיסת עולמם של אלו החווים אותן. הפנומנולוגיה מתבססת על ההנחה כי חוויות החיים של האדם מהוות מקור מרכזי לידע וליצירת המציאות. מתוך כך המחקר הפנומנולוגי מתחקה אחר המשמעות של הדברים עבור האדם (Polkinghorne, 2005).

במחקר הנוכחי השתתפו 27 אימהות בחינוך ביתי לילדים בגילי בית ספר, שחינו את ילדיהן מהבית לפחות שנה אחת קודם הריאיון.¹ המרואיינות התגוררו בקיבוצים ובמושבים בצפון הארץ, בערים ובמושבים במרכז הארץ וביישובים ובמאחזים ביהודה ושומרון. גיל האימהות נע בין 28 ל-47 שנים, כשהגיל הממוצע היה 37.5. מספר הילדים של האימהות שהשתתפו במחקר נע בין שניים לתשעה ילדים, כאשר לרוב האימהות היו שלושה עד חמישה ילדים.

15 מן המרואיינות הגדירו את עצמן כחילוניות, שלוש מסורתיות, שמונה דתיות, ואילו מרואיינת אחת הגדירה את עצמה כיהודייה שמאמינה בישו. כל המרואיינות הן ילידות ישראל, למעט מרואיינת אחת שעלתה מארצות הברית, ומרואיינת נוספת שעלתה מברית המועצות. מבין המרואיינות שנולדו בישראל 16 הן ממוצא אשכנזי, שבע ממוצא מעורב ושתיים ממוצא מזרחי.

רמת ההשכלה של האימהות: שתי אימהות היו בעלות השכלה תיכונית; שתי אימהות למדו לתואר ראשון אך לא סיימו אותו; לשש אימהות הייתה השכלה תיכונית ועוד תעודות בתחומים שונים, כמו רפואה משלימה, גרפיקה והנהלת חשבונות; ל-13 אימהות היה תואר ראשון; שתי מרואיינות היו בעלות תואר שני ומרואיינת אחת הייתה בעלת דוקטורט. ניתן לראות כי לרוב האימהות (n=16) היה תואר ראשון לפחות.

תעסוקה: כאמור מדובר באימהות שכולן מטפלות עיקריות בילדים. עם זאת שבע מרואיינות עבדו במשרה חלקית ושתי מרואיינות נוספות עבדו במשרה מלאה. כמו כן תשע מרואיינות עבדו במשרה חלקית במהלך תקופת החינוך הביתי, אך בעת קיום הריאיון הן לא עבדו. מכאן עולה כי רוב האימהות (18 מתוך 27) עבדו בשכר גם במהלך תקופת החינוך הביתי.

כלי המחקר שבו נעשה שימוש במחקר זה היה ראיון עומק חצי מובנה. הריאיון כלל מספר שאלות פתוחות שעסקו באופן רחב ומעמיק בחוויה של המרואיינות כאימהות, כנשים וכבני אדם אינדיבידואליים. בתחילת הריאיון נשאלו המרואיינות כיצד הגיעו לחינוך הביתי ובהמשך הן נשאלו על חינוך הילדים ועל היכולת שלהן לפתח קריירה ולממש את עצמן. בסיום הריאיון התבקשו המרואיינות למלא שאלון פרטים אישיים שלהן ושל בני זוגן: השכלה, מקצוע, מוצא, מספר ילדים, גיל ודת.

הריאיון התקיים במקום המועדף על המרואיינת, ברוב המקרים (n=20) בביתה. במקרים אחרים התקיים הריאיון בבתים אחרים או במקומות ציבוריים. מפגשי הראיונות ארכו בין שעה לשלוש שעות. הראיונות התפרסו על פני תקופה של כשנתיים, בין 20 בנובמבר 2012 לבין 23 באוקטובר 2014.

מהלך ניתוח הנתונים החל כבר בשלב איסוף המידע: בתום הראיונות, לאחר ששבת הביתה, ערכתי רישום על אודות הנסיעה והאווירה במפגש וכן העליתי על הכתב מחשבות שעלו בדעתי בנוגע לפגישה עם המרואיינת. כמו כן התחלתי לנתח את הראיונות עוד לפני שסיימתי את שלב הראיונות – לאחר שקיימתי תשע ראיונות ותמללתי אותם, ערכתי להם ניתוח ראשוני: קראתי אותם בקריאה הוליסטית והתרשמתי מהטקסט בשלמותו (קסן וקרומר-נבו, 2010) בקריאה שנייה כתבתי תמונת שהוצאתי מתוך הראיונות. לאחר שראיינתי שמונה אימהות נוספות, תמללתי את הראיונות האלו וערכתי להם ניתוח ראשוני, עברתי לניתוח ממפה (שקדי, 2003), שנערך בגישת ניתוח תוכן ל-17 הראיונות שהיו בידי ובמקביל המשכתי לראיין ולשקלט עד שהגעתי לרוויה (גבתון, 2001). הניתוח הממפה נערך באופן הבא: פירקתי את הטקסט השלם לקטעים שקיבצתי תחת קטגוריות שנבנו על פי שאלות המחקר ותמונות נוספות שעלו מתוך קריאת הנתונים. בשלב השלישי – לאחר הניתוח הראשוני והניתוח הממפה – יצרתי ניתוח ממוקד. ניתוח ממוקד הוא התהליך שבאמצעותו חוקרים ממקדים את פרטי המידע להסבר קוהרנטי סביב קטגוריות מרכזיות. ניתוח זה הוא התהליך הבא בעקבות הניתוח הממפה, והוא מבוסס עליו. זהו התהליך שבאמצעותו מסדרים החוקרים את הקטגוריות לקו סיפורי על ידי התמקדות בקטגוריה מרכזית ובקטגוריות הנלוות אליה (שקדי, 2003).

ממצאים

¹ המחקר הכללי בחן את החוויה של 27 אימהות בחינוך ביתי; 25 אימהות מתוכן התייחסו לנושא של זמן לעצמי.

פרק הממצאים פותח בחשיבות ה'זמן לעצמי' בעבור המרואיינות – כלומר התפיסה שלהן את זמן הפנוי. בהמשך עוסק הפרק בדרכים למציאת "זמן לעצמי" (נושאים: "הזמן עם הילדים הוא גם זמן לעצמי", "כשהם גדלים נהיה יותר קל" ו"למצוא את הזמן שלי"). בחלק השלישי המרואיינות משוות בין אימהות בחינוך ביתי לאימהות שעובדות מחוץ לבית מבחינת הזמן לעצמן ("בחוץ לא יותר קל"). החלק הרביעי מתייחס לנושא מהכיוון ההפוך ומציג את תחושת חלק מהמרואיינות שהן אינן מספיק עם ילדיהן (נושאים: "לא מספיק איתם מול לא באמת איתם" ו"נוכחות פיזית מול נוכחות נפשית"), החלק האחרון נקרא "תקופה מיוחדת שכדאי לנצל" ובו מתייחסות המרואיינות לכך שמדובר בתקופה לא ארוכה של התמסרות לבית וילדים כשלפניה ואחריה יהיה להן "זמן לעצמן" די והותר.

חשיבות ה'זמן לעצמי'

הדאגה לילדים והרצון להיות עימם אינם מוחקים אצל המרואיינות את ההכרה גם בצרכים שלהן; גם אם הזמן ברובו המכריע מוקדש לגידול הילדים, חשוב להן למצוא גם זמן לעצמן. מיכל מדברת על החשיבות של הזמן לעצמה, ומציינת כי בלעדיו היא תתקשה לתפקד. חשוב לה שמעבר לתפקיד האימהות האינטנסיבי, גם הקיום שלה כאדם נפרד יקבל את מקומו:

אני כן מתחרפנת כשאין לי בכלל זמן לעצמי. אני מאוד מאוד צריכה את הזמן לעצמי, והזמן לעצמי זה לפעמים דווקא בזמן שמשכיבים את הילדים לישון. אז בעלי מגיע, משכיב אותם לישון, אומר איתם 'שמע ישראל', ואני הולכת למה שבא לי: זה יכול להיות הליכה, זה יכול להיות לכתוב לעצמי לפעמים דברים, לצייר... זה משמעותי לי. לפעמים זה בערב ולפעמים בבוקר, כשהקטנים ישנים והגדולות מציירות. אני משאירה איתם את התינוקת... וחוף מזה בזמן האחרון התחלתי גם יותר להשקיע בעצמי: הלכתי לסדנה הזאת וגם הייתי בחוג קרמיקה השנה וממש נהניתי מזה. זה ממש נותן לי להרגיש שאני לא רק 'אימא של', אני גם משקיעה בעצמי. אם לא, זה קשה לאורך ימים ושנים להיות 24 שעות רק 'האימא של'. יש גם אותי. אני מרגישה שזה חשוב (מיכל).

מן התיאורים נראה שמיכל לא זקוקה לזמן רב עם עצמה – היא מתנהלת ברוגע עם הילדים במשך רוב שעות היום. עם זאת, היא מעידה על עצמה שהיא חייבת זמן לעצמה, אחרת 'תתחרפן'. הזמן לעצמה יכול להיות כשבן הזוג מגיע ונמצא עם הילדים או כשהקטנים ישנים. חלק מן הזמן לעצמה מורכב מפעילות לא מובנית כמו הליכה או ציור, ולעיתים מדובר על פעילות מאורגנת וקבועה כמו סדנה או חוג קרמיקה.

הזמן עם הילדים הוא גם זמן לעצמי

מהראיונות עולה כי 'זמן לעצמי' לא חייב תמיד להתקיים בנפרד מהילדים – שלוש מרואיינות תיארו פעולות שהן עושות עבור עצמן בשיתוף עם הילדים: אנה תיארה את הזמן הפנוי שלה, כשהילדות הגדולות יוצאות מהבית והילד הקטן נשאר איתה. בחלק שבו סיפרה על יציאה לבילוי אמרה אנה שהיא אוהבת לבלות וליהנות עם ילדיה:

אני: יש לך זמן לעצמך?
אנה: קצת. לפעמים הבנות הולכות לגן שעשועים או משהו, ואני מתעסקת בפייסבוק ומדברת עם אנשים.
אני: אבל הוא איתך?
אנה: הוא איתי כן. הוא כל הזמן איתי.
אני: לפעמים את נוסעת לבד?
אנה: כן, יוצא לי לפעמים לצאת מהבית לבד... להביא ירקות או להביא משהו שצריך לבית, לא בשביל לעשות כף. כיף אנחנו מעדיפים שכולנו נהיה ביחד נלך לעשות את הכיף שלנו ביחד.

מיקי סיפרה שנסעה לנופש בחו"ל עם הבת הגדולה (ילדה בת שמונה) ועם התינוק. רעות טענה שככל שהילדים גדלים, ניתן לעשות דברים רבים יותר איתם. היא סיפרה גם על חוגים שאליהם היא הולכת יחד עם ילדיה מתוך רצון משותף שלה ושל הילדים.

רעות: אני מוצאת שיותר ויותר יש לי זמן לעשות דברים משל עצמי. זה מאוד נחמד. הם גם יותר יכולים להשתתף
אני: לעשות דברים לידם? הם נותנים לך?
רעות: תלוי נגיד עכשיו הבאתי לנו שיעורי יוגה אנחנו עושים כולנו ביחד... והתחלנו ללכת לחוג קרמיקה ביחד...
אני: זה משהו שאת רצית?
רעות: זה משהו שאני אוהבת. זה משהו שמאור מאוד רצה... זה נורא כיף, שווה. אז בקיצור, אני מרגישה שממש מתפנה לי זמן, שהרבה יותר קל לי עכשיו. הכי קשה היה כשמאור היה קטן והיה לבד, אז זה היה הכי אינטנסיבי. עכשיו זה ממש אני מרגישה שיש לנו שגרה והכול מתנהל יחסית על מי מנוחות רוב הזמן, אם חסר משהו זה זמן רק " (רעות).

כשהם גדלים נהיה קל יותר

רוב המרואיינות הן אימהות לילדים רכים. ניתן לראות הבדלים ב'זמן לעצמי' בין מרואיינות שילדיהן בגרו לבין מרואיינות שילדיהן עדיין רכים. אולם גם בין ילדים קטנים יש הבדל בין גיל הינקות, עד קרוב לגיל שנתיים, לגיל הבוגר יותר: המרואיינות מספרות שכבר כשהילדים בסביבות גיל שנתיים-שלוש מתפנה להן זמן לעצמן. שמחה, אם לארבעה ילדים בני 7-13, תיארה שינוי תהומי: מנוכחות צמודה לחלוטין לסוג של 'מנהלת אדמיניסטרטיבית', כהגדרתה. אבל גם רעות, אם לארבעה ילדים, שהקטן שבהם רק בן שנתיים וחצי, תיארה הקלה משמעותית כשהילדים גדלו מעט ועברו את שלב הינקות.

אני: אוקי, את מרגישה הבדל מהתקופה שהם היו קטנים לעכשיו
שמחה: בטח, שמיים וארץ, יש אוויר יש זמן את יודעת כשהם קטנים זה נורא נורא אינטנסיבי, זה גם פיזית מאוד אינטנסיבי אני גידלתי אותם גם עלי כל הזמן עלי כל הזמן צמוד, הכול יותר אינטנסיבי: הטיפול הוא יותר, אתה כל הזמן מטפל וכל הזמן יש צרכים וכל הזמן צריך להיענות לדברים. היום את רוב הצרכים שלהם הם יכולים לספק בעצמם, יש פחות צורך בי. הצורך בי הוא יותר הצורך הנוכחותי של האימא: ה"לדבר והאימא תראי" ואימא תבואי' ו'תקחי אותי לחוג' – יותר צורך טכני, יותר מנהלת טיפולית, מנהלת אדמיניסטרטיבית.
אני: איך את מסתדרת עם השהייה האינטנסיבית עם הילדים, להיות איתם כל היום?
רעות: האמת שהם היו קטנים היה לי מאוד קשה. זה היה מאוד מעייף, מתיש... עד בלתי אפשרי. עכשיו נהיה הרבה יותר קל.

למצוא את הזמן שלי

הבחירה בחינוך הביתי אינה מחייבת את נוכחותה של האם במשך 24 שעות ביממה. ניתן להיעזר בבן הזוג, במשפחה המורחבת או בשמרטפית, וכשהילדים גדלים אפשר להיעזר גם בהם. עם זאת, בניגוד למשפחות שבהן ההורים עובדים והילדים נמצאים במסגרות, בחינוך הביתי יש צורך להשקיע מאמץ כדי ליצור 'זמן לעצמי'. חלק מהמרואיינות טענו שהן יכולות למצוא זמן לעצמן, אך הן לא משתדלות מספיק לעשות זאת. מרואיינות אחרות תיארו את ההשתדלות שלהן לפנות זמן לעצמן. רבקה סיפרה כיצד הצליחה לארגן זמן לעצמה גם כשבבית היו ילדות היו קטנות, ובהן תינוקות:

...הייתי עושה לי את הזמן מנוחה כזה בצהריים, זמן שקט הייתי קוראת לזה, נגיד כשהן היו קטנות והייתה לי תינוקת... אז הייתי בצהריים שמה להם תכניות

טלוויזיה בסלון והיה מן מזרון כזה שהייתי, עם התינוקת עלי, היא הייתה ישנה קצת והייתי ככה מנמנמת... (רבקה).

ליסכה יש ילדים גדולים,² ולכאורה הרבה יותר קל לה למצוא זמן לעצמה – הילדים יכולים להעסיק את עצמם ואינם זקוקים לאימא שצמודה אליהם כל היום – ובכל זאת גם היא מתארת את המאמץ שלה למצוא זמן לעצמה. השינוי התחיל בהבנה שלה שאין שום בעיה בכך שהיא מבקשת לארגן זמן לעצמה ללא הילדים:

... בהתחלה היה קשה למצוא את האיזון, איך יהיה לי גם הזמן שלי, אבל באמת ברגע שנחתה ההבנה שזה בסדר ולגיטימי והכל בסדר גמור להגיד להם זה הזמן שלי ואני צריכה גם זמן שקט שלי ואל תפריעו לי, אז זה בסדר, ואז התחלתי להגיד את זה וראיתי שזה לא בדיוק עובד. אבל את יודעת לא בפעם הראשונה, אבל אומרים פעם פעמיים שלש וזה נקלט בסוף... (יסכה).

בחוץ לא קל יותר

חמש מרואיינות השוו בין השהייה עם הילדים לבין היציאה לעבודה מחוץ לבית וטענו שגם אם קשה לעיתים בבית, בחוץ לא קל יותר. רובן עבדו קודם לכן מחוץ לבית, והן מכירות את המחיר של השילוב בין עבודה לאימהות ואת ההתמודדות הלא פשוטה הכרוכה בכך. לאה סיפרה שהיא נהנית מהשהייה עם הילדים, אף על פי שיש גם רגעים קשים. לדבריה, גם 'בחוץ' – במסגרות של הילדים ובעבודה מחוץ לבית – ישנן התמודדויות לא קלות, וכנראה גם מספקות פחות.

אני: את אומרת שלא קשה לך להיות איתם? יש לך מדי פעם מחשבות לשים אותם במסגרת?
לאה: כל יומיים, אבל לא באמת.
אני: את נהנית איתם?
לאה: כן. יש רגעים קשים שהם מתחרפנים, מבקשים מהם משהו הם לא רוצים, רבים, את יודעת, יש זמנים... אני לא רואה את עצמי כרגע לפחות, לא שמה אותם במסגרת לא מבחינתם לא מבחינת ההשתעבדות שלי למסגרת, אני גם כאמור גם הייתי אימא עובדת אז ראיתי כמה זה קשה, וגם אני רואה אצל חברות שהם אמהות עובדות שזה לא זה לא ריאלי, גם אין פה בכלל יום לימודים קצר הכל יום לימודים ארוך, אז זה גם מוריד את האטרקטיביות של זה, זאת אומרת גם אני לא רואה את עצמי מכניסה אותם לבית ספר בנסיבות הקיימות וגם אני יודעת שהחיים שלי לא יהיו יותר קלים, בסופו של דבר, לא יותר פשוטים לא יותר קלים וכנראה פחות מספקים.

דנה הביעה תמיהה ותהתה כיצד ייתכן שלאישה עובדת יהיה זמן לעצמה. כמורה בעברה לא זכור לה שהיה לה זמן לעצמה העבודה יצרה עליה עומס גדול ולא השאירה לה זמן פנוי, ולכן הטענה שאם הייתה עובדת היה לה זמן רב יותר לעצמה נראית לה לא הגיונית:

אני: אם היית יוצאת לעבוד בחוץ והיית שמה את כולם במסגרת, יכול היה להיות לך קל יותר, לא? פחות אינטנסיביות, יותר זמן לעצמך.
דנה: אם הייתי עובדת היה לי יותר זמן לעצמי?
אני: יום חופשי בשבוע.
דנה: מה הייתי עושה ביום החופשי? הייתי רודפת אחרי הכביסות והבישולים וה...
וה...

² הקטן שבהם היה בן שמונה בעת קיום הריאיון.

אני: את לא חושבת שאם היית עובדת והם היו במסגרת...
 דנה: הייתי רק יום בשבוע מנסה להתחיל לנשום, להיזכר איך נושמים.
 אני: את לא חושבת שהיה לך יותר זמן פנוי לעצמך?
 דנה (בתמיהה): אם הייתי עובדת? איך? איך זה מסתדר לך הגיונית?
 אני: (צוחקת) שאז, קודם כל יש לך הפסקות נגיד בעבודה, נגיד בבית ספר יש לך הפסקות
 דנה: מה אני עושה בהפסקות? חוטפת משהו לאכול?
 אני: שותה קפה בשקט בלי שיקפצו עלייך, הילדים
 דנה: אין שקט. תמיד יש תלמידה שצריכה משהו ואת צריכה לראות שהכול בסדר, כולם רגועים, כולם טוב להם. אין שקט, איזה שקט? זה עול כבד ללכת לעבוד, יש לך אחריות על בנות, את צריכה שכולם ירגישו טוב כולם יהיו בסדר זו עבודה שלא נגמרת.

בהמשך הריאיון סיפרה דנה שדווקא בבית יש לה זמן לעצמה, לקרוא או לעשות כל דבר אחר, ואם היא רוצה לנסוע, הילדים הגדולים יכולים לשמור על הבת הקטנה. דווקא השהייה בבית עם הילדים, ללא מחויבות חיצונית של עבודה ומנהלים, מאפשרת לה למצוא זמן לעצמה:

אני: אבל בעצם אין לך כל כך את הזמן לעצמך, את הבית לעצמך.
 דנה: יש לי יש לי אם אני רוצה זמן לעצמי אני הולכת לי לחדר הולכת לשדה מה שאני רוצה אני עושה, אני לא מחויבת וכבולה וזה אני לא רוצה ללכת כי טוב לי פה, אבל א אני לא מרגישה א, אם אני רוצה לקרוא ספר, אני יכולה; אם אני רוצה ללכת לאיזה שיעור אני יכולה. להיפך, דווקא אם אני נוסעת יש לי פה מבחר ילדים שאני יכולה להגיד להם לשמור לי על הקטנה.

חנה תיארה גם היא מניסיונה כקלינאית תקשורת שהעבודה מחוץ לבית אינה קלה – יש מחויבות, יש לחץ, יש מנהלים שנותנים הוראות כל הזמן. דווקא בבית היא מוצאת זמן לעשות דברים שהיא אוהבת:

אני: אין לך רצון לצאת לעבוד?
 חנה: לא ממש. הייתי שם אני לא רוצה, זה לא נקי כזה כמו שזה נשמע, זה להיות תחת אנשים אחרים עם מחויבויות עם לחץ עם א, לא אני לא יודעת מה יהיה בעתיד (מדברת עם ילדיה) יש לי זמן לעשות את הדברים שלי בקצב שלי אני קוראת הרבה, עכשיו התחלתי לנגן בגיטרה זה נורא מילא אותי... יש לי המון זמן לחשוב על החיים, להרגיש אותם, לעבור כל מיני תהליכים, לצמוח.

'לא מספיק' איתם מול 'לא באמת' איתם

למרות השהייה האינטנסיבית עם הילדים במסגרת החינוך הביתי, חלק מהמראיינות סיפרו שהן חשות כי הן לא נמצאות מספיק זמן עם ילדיהן. אחת המראיינות דיברה על כך שהיא 'לא באמת' איתם.³ אומנם רק מיעוט קטן מתוך כלל קבוצת המראיינות תיארו את התחושות הללו, אך אעלה אותן כאן מכיוון שמדובר בנקודה מעוררת מחשבה כשמדובר במראיינות שנמצאות כמעט כל הזמן עם ילדיהן. שלוש מראיינות דיברו על געגועים לילדים: רחל דיברה באופן כללי על כך שבכל רגע שהיא לא איתם היא מרגישה שהיא מחמיצה

³ אתייחס לכך ביתר פירוט בחלק הבא – נוכחות פיזית מול נוכחות נפשית.

משהו; ציפי סיפרה על תחושות דומות שהתעוררו בה כשערכה לא מזמן טיול בן שבועיים עם בן זוגה; אמונה דיברה על געגועים לילדים שהיא חשה כשערכה טיול בן שעה עם בן זוגה.⁴

הנה דבריה של רחל, המתארת כמה חשוב לה לא להפסיד שום רגע עם ילדיה:

אני: היית יוצאת לעבוד?

רחל: לא, לא רוצה ל, אני מרגישה באמת כל רגע שאני לא איתם אני מרגישה שאני מפספסת, זה היה הרבה יותר חזק פעם זה קצת כאילו את יודעת עכשיו זה קצת נרגע, אבל א, לא, טוב לי לגמרי במקום הזה באמת לא מרגישה שאני מוותרת על כלום להיפך אני מרגישה שאני, רק כאילו בעיניים שלי אני רק מרוויחה דברים שאנשים אחרים מפסידים, נגיד אח שלי, יש לו ילד בן שנה וחצי ולפני איזה חודש הוא התחיל ללכת, והוא התחיל ללכת בגן אז הגננת צילמה את זה ושלחה להם סרטון אמרתי כאילו יה אני מה זה הייתי מתבאסת, אם את הצעדים הראשונים, כאילו מישהו היה שולח לי את זה בסרט, אבל הם הכי מבסוטים בעולם וכאילו להם זה מתאים, וזה בסדר גמור והם לא מפסידים כאילו את יודעת ימי שישי שהם לא עובדים וזה אז הם לא מפסידים גן והם לא, זה בסדר זה מתאים להם זה סבבה, ולי לא (צוחקת)

רוב הזמן באמת שכיף לי, כאילו יש לי תקופות שאני פחות יותר חסרת סבלנות אבל אם זה לא היה לי כיף לא הייתי עושה את זה, אני לא חייבת, אף אחד לא מכריח אותי זה לגמרי מבחירה שלי ואני נהנית מזה והילדים שלי מדהימים בעיניי אז כיף לי להיות איתם, ואני לומדת מהם מלא, ויש רגעים שאני מאבדת את זה, ואני אחרי זה מתוסכלת" (רחל).

שולה, אם לשישה ילדים, החלה לאחרונה לעבוד במשרה מלאה לאחר שנים לא מעטות בחינוך הביתי. בריאיון היא מתארת את הקושי בשהייה החלקית עם הילדים. הילדים גדלו והיא יצאה לעבוד, אמנם במשרה מלאה אך בעבודה גמישה הסמוכה לביתם, אשר מאפשרת לה "לקפוץ" מדי פעם אל הילדים. אז כאמור המשפחה נשארה בחינוך הביתי והיא עדיין נוכחת לא מעט בחיי ילדיה ועם זאת קשה לה עם העובדה שיש זמנים שהיא לא נמצאת עם ילדיה ושהיא נוכחת בחיי ילדיה הצעירים פחות מאשר הייתה נוכחת בחייהם של הגדולים:

שולה: מבחינתי זה היה מצוין לקום בבוקר עם הילדים שלי, להיות שם איתם כל היום ללכת לישון בערב, לא מרגישה שאני, שהפסדתי משהו שחסר לי, והנה החיים התגלגלו ואת יודעת היום אני רכזת רווחה לא יודעת איך זה התגלגל זה התגלגל, התגלגל פה בתוך הקיבוץ איכשהו והיום אני עובדת, טוב לי עם זה, זה לא משהו ש, למה לא עשיתי את זה קודם, הילדים שלי היום יותר גדולים יותר קל לי, לא תמיד קל לי לגמרי אבל יותר קל לי להשאיר אותם ככה בבית, לא זקוקים לטיפול השוטף 24 שעות, יש לי קושי עם זה שאני עובדת היום ברגעים מסוימים, אבל אלה החיים

אני: קושי במה

שולה: שאני לא פה, שאני לא נוכחת יותר, כמו שהייתי נוכחת אצל הגדולים. אבל א, לא יודעת, באמת משתדלת את יודעת, מה שהחיים מזמנים לזרם ולא נאבקת.

⁴ יש כמובן הבדל גדול בין פרידה של שעה לבין פרידה של שבועיים, אבל גם במקרה של פרידה בת שבועיים עולה כאן נקודה מעניינת: העובדה שאם שנמצאת כל הזמן עם ילדיה מתגעגעת אליהם קשות כאשר היא נוסעת לחופשה, אולי לראשונה מאז נולדו, מצביעה גם היא על הצורך שקיים אצל המרואיינות להיות עם ילדיהם זמן רב ככל האפשר.

נוכחות פיזית מול נוכחות נפשית

השהייה עם הילדים אין פירושה בהכרח זמן איכות רב יותר עם כל ילד. לפעמים ההורים אינם נמצאים באמת עם הילדים, במלוא מובן המילה, גם כשבפועל הם נמצאים עימם כל היום. כשהילדים קטנים קשה להתעלם מהצרכים שלהם, במיוחד מהצרכים הברורים כמו הנקה, החלפת חיתולים וכדומה. לעומת זאת כשהם גדלים הם לומדים 'להסתדר לבד', ואז ההורים עלולים להעניק להם תשומת לב פחותה מזו הנחוצה להם:

תינוק זה פשוט משהו מאוד אינטנסיבי: כשהוא צריך משהו זה עכשיו, עכשיו ומיד. עם ילדים גדולים האתגר הוא הפוך כי אם הם רואים שאת עסוקה הם לא יציקו לך את צריכה לבד לגלות כשהם צריכים אותך... זה אתגר הפוך וזה אתגר. לי לפחות זה לא בא מעצמו; צריך להשקיע בזה (ציפי).

דליה מתארת תהליך שעברה עם ילדיה, כשהבינה שהיא אולי זמינה בשבילם במשך כל שעות היום, אבל לא מצליחה להיות נוכחת נפשית – להיות קשובה אליהם ואל צורכיהם, לא רק הפיזיים-קונקרטיים אלא גם הנפשיים:

אני: דיברת על שני דברים בשהייה האינטנסיבית עם הילדים: דיברת על זה שלך קשה ודיברת על זה שאת מרגישה שאת לא כל-כך מגיעה אליהם, שאת עסוקה בעבודות בית, כמה מפתיע לא (אני צוחקת)

דליה: כן, והבית עדיין נראה כמו חורבה (שתינו צוחקות).

דליה: אז מה הנקודה הראשונה סליחה? שאין לי זמן אליהם?

אני: הקושי שלך להיות איתם ומה את בעצם עושה.

דליה: כי אני כאילו כל היום איתם אבל בעצם אני לא ממש איתם כי אני כל הזמן עסוקה בלנסות להגיע לדברים להגיע לכביסה להגיע לבישול להגיע קצת זמן לעצמי לנשום עם איזה ספר או מחשב בדרך כלל תוך כדי הנקה, אני מכירה את זה.

דליה: ואז אני מרגישה לא נעים שאני יושבת ליד מחשב וגולשת (צוחקת). וזהו וגם לא רק מבחינת זמן אלא מבחינת הכוחות אני מרגישה שאני כל הזמן איתם, כאילו תנו לי לנשום קצת. אבל בעצם זה לא נכון. אני בכלל לא איתם או לפחות לא מספיק איתם, והתחלנו להרגיש את זה מאוד לפני שנה שנתיים אצל הילדים הגדולים.

אני: במה זה התבטא?

דליה: כל מיני קשיים רגשיים... ואז כאילו זה היה בשבילי, את יודעת אני כל הזמן עסוקה בקטנים כי הם מאוד מאוד צפופים בגיל, אז כל הזמן אני עסוקה בפיפי, קקי לחתל, לנגב, לרחוץ, ואז כשהם גדלים אני אומרת: אוקיי, צאו לדרך. אבל זה לא נכון הצרכים פשוט משנים פאזה זה, זה צורך של איכות פחות מאשר צורך של תנגבו לי את הטוסיק. זה כאילו תהיו איתי, אני צריך אתכם לדברים אחרים, זהו

אני: איך ראית את זה אבל ? במה זה התבטא?

דליה: הבכור, שאז היה בן עשר... התחיל להראות סימנים של חרדה.

אני: מה זה סימנים של חרדה

דליה: קודם כול הוא הפסיק לישון מחוץ לבית. עד אז הוא מאוד מאוד אהב לבלות אצל חברים משפחה, ואז פתאום, לא פתאום אלא בהדרגתיות אבל מהירה ראינו שהוא לא מסכים ללכת לישון לא אצל סבא וסבתא, לא אצל בן דוד ולא אצל חברים, גם כל מה שאומרים לו ישר זה 'כן, כן, בטח', ממש נבהל כזה, ממש ועד אז הוא היה ממש לא יודעת מלא ביטחון עצמי הוא ממש הייתי רואה בו איכויות של איש מכירות.

אני: אני זוכרת את זה

דליה: ממש, מה עוד היה ? אצל השנייה היא הייתה מגרדת פצעים שוב ושוב ושוב את הגלד יש לה המון המון כתמים שחורים על הפנים ובזרועות וכאילו היה

לה עקיצה ואז היא הייתה מגרדת ואז זה לא היה מחלים כי היא הייתה מגרדת שוב ושוב ושוב ושוב נשארו לה ממש כתמים שחורים כאלה אני לא יודעת אם זה יעבור או לא, גם השלישי

אני: ניסית לשאול ממה זה? למה היא עושה את זה?

דליה: קשיים רגשיים, בטוח. אני רואה את זה, השלישי הוא מאוד א... כועס כאילו מתקשה להתמודד עם כעס לא יודעת ממש כעס משתלט עליו.

אני: למה חשבת שזה קשור לזמנים איתך?

דליה: למה? כי הכול קשור להורים, במיוחד בגילים האלה. ילד צריך א, ילד אין סיבה שהוא אלא אם יש א, יש ילדים עם קשיים עם בעיות אורגניות כן? אבל לא, לא יודעת רפואיות אבל ילדים בריאים, שאין במשפחה רקע של לא יודעת מה, אין סיבה שיהיה וגם אני יודעת מה אני לא יודעת אני לא מרגישה בעצמי ש, אני יודעת, ואז השתדלנו יותר למצוא לזה זמן, לאחד על אחד כזה, גם מחוץ לבית גם בבית.

תקופה מיוחדת שכדאי לנצל

חלק מהמראיינות רואות בתקופת ההורות תקופה מיוחדת שלא תחזור, שכדאי לנצל אותה כדי להיות עם הילדים לפני שהם יגדלו ויעזבו את הבית. צביה אמרה שלמרות כל הקושי, במבט לאחור, ברור לה שזה הזמן הכי טוב בחיים שלה:

נראה לי בסוף החיים אני אסתכל על החיים אני ארגיש שזה היה הזמן הכי טוב, ככה אני מרגישה. יש ימים מאוד מאוד קשים, במיוחד אחרי הלידה (צוחקת), ממש לא פשוט, אבל יש הרבה פעמים ביום שאני יושבת איתם, וזה מרגיש כמו גן עדן. מרגיש נגיד וואו זה ממש זה משהו שאני אומרת תודה לה' כל יום שאפשר לעשות את זה ויש את ה, שיש את הזמן שעשינו את זה, זה מאוד מיוחד. אז אפילו שאין לי זמן נגיד אין לי מספיק זמן לעצמי אני רוצה שיהיה לי זמן יותר לקרוא ספרים וסתם לשבת לא להיות עסוקה כל היום – אני מרגישה שזה החיים באמת בסוף היום... (צביה).

נעמי חושבת שמדובר בתקופה קצרה שכדאי לנצל. היא סבורה כי בעתיד יהיה לה די והותר זמן לעצמה, אבל התקופה של גידול הילדים לא תשוב עוד:

...אני חושבת שיהיה לי זמן לעצמי אמרתי לך אני חושבת שזה הדבר עכשיו, אני מסתכלת על ההורים שלי אני מסתכלת על אחי שיש לו, הוא מבוגר ממני בעשור, יש לו מלא זמן לעצמו הילדים שלו כבר מזמן בחוץ אם הם עונים לו פעם בשבוע לטלפון הוא בטוב, כאילו את יודעת זה מה שצריך לעשות היום (נעמי).

לסיכום, מכל האמור לעיל עולה כי נושא ה'זמן לעצמי' הוא נושא מגוון ומורכב, אשר היחס אליו והגדרתו משתנים בקרב אימהות החינוך הביתי. אם נרצה לשרטט כמה קווים כלליים ששבו ועלו בראיונות נוכל לדבר על הניסיון של האימהות למצוא זמן לעצמן גם כאשר הן נמצאות כל היום עם הילדים; ההבנה שהשהייה עם הילדים בבית במשך כל היום אין פירושה בהכרח שהן נמצאות איתם גם נפשית; הידיעה שאם הן היו עובדות מחוץ לבית לא בהכרח היה להן קל יותר. עם זאת, בסופו של דבר הרבה מהאימהות הללו חשות שמדובר בסך הכול בתקופה קצרה ומיוחדת, שכדאי לנצל על הצד הטוב ביותר.

מסקנות ודיון

החינוך הביתי בישראל הוא לעיתים קרובות בחירה אחת מתוך מכלול בחירות הקשורות זו בזו ועוסקות בדרך חיים 'טבעית' יותר (אדרי, 2010; Nueman & Aviram, 2003; Bobel, 2004). לעיתים מתלווה לבחירה בחינוך הביתי גם גידול ילדים על פי עקרון הרצף, הנקה עד גיל מאוחר ונשיאת התינוק במנשא – כלומר אין

מדובר 'רק' בשהייה התמידית עם התינוק אלא גם בהשקעה גדולה ביותר בטיפול בו. אולי לכן תיארה לעיל אחת המרואיינות את ההקלה שחשה כשהילדים גדלו וכבר לא היו צמודים אליה כל הזמן. ייתכן שהעומס בחינוך הביתי הוא דווקא בגיל הינקות; כשהילדים גדלים, הידיעה שהאם זמינה עבורם בכל שעות היום מפחיתה את הצורך שלהם בה, וכך מתפנה לה זמן לעצמה.

ניתן לשאול: כיצד יתפנה לה זמן? האם אין העומס אמור לגדול כשהילדים מגיעים לגיל חינוך חובה ואז צריכה האם לעסוק גם בחינוכם? כדי לענות על שאלה זו צריך להכיר את שיטות ההוראה בחינוך הביתי. קיימות שתי גישות עיקריות בנושא, המנוגדות זו לזו: חינוך מובנה (Homeschooling), שמשתדל להידמות בכל הפרמטרים לחינוך הבית ספרי, וחינוך חופשי (Unschooling), שבו המבוגר אינו מלמד דבר ביוזמתו אלא הילד קובע אם ללמוד, מה ללמוד ומתי. במחקר הנוכחי, וכנראה גם בכלל אוכלוסיית החינוך הביתי בישראל, רוב מוחלט של המשפחות משלב בין שתי הגישות החינוכיות הללו (אדרי ודהאן כלב, 2018). אם כך, ייתכן שמשפחות רבות בחינוך הביתי משקיעות בהוראת ילדיהן פחות זמן מאשר משקיעות משפחות 'רגילות' בהכנת שיעורי בית עם הילדים.

ג'ודית ורנר טוענת בספרה 'טירוף מושלם', המתבסס על מאות ראיונות שערכה עם אימהות, שהדרישה לאימהות טוטאלית מזיקה הן לאימהות והן לילדים (ורנר, 2005). החינוך הביתי נתפס כסמן הקיצוני של אותה אימהות אידיאלית, ולכאורה ניתן לחשוב שאימהות אשר בחרו בשיטת חינוך זו הקריבו את עצמן למען ילדיהן. אולם מן הראיונות שנערכו במסגרת המחקר הנוכחי נראה כי האימהות נהנות מהשהות עם ילדיהן, מעריכות את היתרונות שבה ואינן רואות בבחירה שלהן הקרבה. המרואיינות שאיתן שוחחתי טענו שמדובר בתקופה מיוחדת שכדאי לנצל ושלאימהות העובדות מחוץ לבית לא קל יותר.

ההבנה של המרואיינות ש'בחוץ לא קל יותר' מתקשרת לטענה של ורנר וחוקרות אחרות לגבי המחויבות של אישה בת ימינו לבית וילדים, גם כשהיא עובדת מחוץ לבית (ורנר, 2005; אדר-בוניס, 2007; O'hagan, 2010). טענה זו מגובה בנתונים סטטיסטיים שנאספו ונבחנו על ידי משרד הכלכלה בשנים 2012–2013 (הריס-אולשק, 2015). במצב שבו אישה עובדת מחוץ לבית ואז חוזרת ל"משמרת שנייה" של ילדים ובית, ייתכן שהחינוך הביתי נתפס כפתרון שמקל על הצורך ללהטט בין כמה תחומים, ולמעשה לעבוד בשלוש משרות.

ההתנגשות בין ערכי תרבות המערב – אשר מקדשים את האימהות מחד, ומעודדים שוויון מגדרי והורות משותפת מאידך – יוצרת שבר אצל אימהות רבות, שלא מצליחות לשלב בחייהן בין שני הערכים הסותרים. דווקא התפיסה המסורתית, השכיחה יותר בקרב משפחות בחינוך ביתי, המחלקת באופן דיכוטומי את המחויבויות המשפחתיות בהתאם למגדר, מאפשר לאישה לחיות בהשלמה עם המציאות הלא שוויונית שבתוכה היא חיה, במקום להיאבק בה (לוק-שמר, 2009; פלזנטל-ברגר, 2007; Sevon, 2012). האפשרות להתמקד בטיפול בילדים ובתחזוקת בית, ולא לנהל בד בבד קריירה, יכולה לעיתים לאפשר לאימהות לפנות זמן לעצמן. בפרט נכונים הדברים כשמדובר בילדים גדולים, כפי שעולה מממצאי המחקר.

במחקרה על החינוך הביתי טענה ג'ניפר לואיס כי לאימהות שבחרו בדרך חינוך זו אין כלל זמן לעצמן, אף שהן משתוקקות לכך, מכיוון שהן נמצאות כל העת עם ילדיהן ומקדישות להם את כל כולן (Lois, 2010). נראה כי גם לאימהות שהשתתפו במחקר הנוכחי חשוב שיהיה זמן לעצמן וגם הן מתקשות לעיתים להשיג אותו. גם הדרך שלהן לפנות זמן לעצמן מקבילה לעתים לדרך המתוארת במאמרה של לואיס – למשל מציאת זמן כזה במקביל לטיפול בילדים. עם זאת, במחקר הנוכחי העיסוק בנושא נרחב יותר וכולל גם את החשיבות שרואות המרואיינות בשהות עם הילדים ובתחושתן שהן יוצאות נשכרות מבחירתן.

ייתכן כי הנקודה המעניינת ביותר שעולה מהמחקר הנוכחי היא שחלק מהמרואיינות מרגישות שהן אינן נוכחות מספיק בחיי ילדיהן, למרות הבחירה באימהות אינטנסיביות. ממצא זה תואם את מחקרן של ביאנקי, רובינסון ומילקי (Bianchi, Robinson & Milkie, 2006), שכאמור מצאו שאימהות עובדות מבלות שעות רבות יותר עם ילדיהן מאשר האבות, ואף על פי כן הן נוטות יותר מבני זוגן להרגיש שאין להן מספיק זמן עם הילדים. מסתבר שגם הבחירה להישאר בבית עם הילדים אינה משחררת תמיד את האימהות מהתחושה כי הן אינן מבלות די זמן עם ילדיהן.

מקורות

אבוהב, א', ומלצר-גבע, מ' (2013). החוצה לעולם ופנימה לעצמי: הוראת מחקר איכותני בהכשרה לחינוך. בתוך: א' חזן ול' נוטוב (עורכות), הוראת מחקר איכותני: אתגרים, עקרונות, יישום (עמ' 53–80). תל אביב: מכון מופ"ת.

אדר-בוניס, מ' (2007). משפחות בראייה סוציולוגית ואנתרופולוגית. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

אדרי, א', ודהאן כלב, ה' (2018א). חלוקת תפקידים בחינוך הביתי מנקודת המבט של האימהות. סוגיות חברתיות בישראל, 26, 34–57.

אדרי, א', ודהאן קלב, ה' (2018). הבחירה בחינוך ביתי, משמעותה והשלכותיה על אימהות. גילוי דעת, 14, 1–19.

אדרי, א', ודהאן קלב, ה' (2018). האם בחינוך הביתי יש חופש כל השנה? בחינת דרכי ההוראה בחינוך הביתי. חוקרים הגיל הרך, 8, 1–26.

אדרי, א' (2010). חינוך ביתי בישראל: הישגים לימודיים וכישורים חברתיים של ילדי חינוך ביתי בהשוואה לילדי בית ספר (עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי החברה"). אוניברסיטת בר אילן: רמת גן.

בורדייה, פ' (2007). השליטה הגברית. (תרגום: א' להב). תל אביב: רסלינג.

הלרדגני, ח' (2003). חינוך ביתי בישראל – התחלות. תל אביב: רמות.

הכנסת, מרכז המחקר והמידע (2014). חינוך ביתי בישראל. ירושלים: הכנסת.

הריס-אולשק, ר' (2015). שילוב עבודה משפחה: חלוקת תפקידים במשק הבית. ירושלים: משרד הכלכלה.

וורנר, ג' (2005). טירוף מושלם: המיתוס של האימא המושלמת. (תרגום: נ' בן-פורת). תל אביב: אריה ניר.

לוק-שמר, נ' (2009). חווית האימהות והקשר הזוגי לאחר הולדת ילד ראשון בקרב נשים חילוניות וחרדיות (עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי החברה"). האוניברסיטה העברית בירושלים: ירושלים.

עירן-יונה, מ' (2013). ארגון "ישן" אבות "חדשים"? קצינים לוחמים בין הקריירה הצבאית לאבהות. מגדר, 2, 24–49.

נוימן, א' (2003). חינוך מן הבית בישראל (חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת בן גוריון בנגב: באר שבע.

פיטלברג-ברמץ, א', והריס, ר' (2011). נשים בהשוואה לגברים בעולם העבודה: מדדים מרכזיים לקראת יום האשה הבינלאומי. ירושלים: משרד התעשייה המסחר והתעסוקה.

פלזנטל-ברגר, נ' (2007). להיות אם: דרכי דעת וחשיבה אימהית בשנה הראשונה. בתוך: א' כהן (עורכת), חוויות ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות (עמ' 67–87). קריית ביאליק: אח.

פרידמן, א' (2004). באה מאהבה: אינטימיות וכוח בזהות הנשית. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

שלסקי, ש', ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני. תל אביב: מכון מופ"ת.

Apple, M. W. (2011). Rightist education and godly technology: Cultural politics, gender, and the work of home schooling. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 5–33.

Bobel, C. (2004). When good enough isn't: Mother blame in the continuum concept. *Journal of the Association for Research on Mothering*, 6(2), 68–78.

Bianchi, S. M., & Milkie, M. A. (2010). Work and family research in the first decade of the 21st century. *Journal of Marriage and Family*, 72, 705–725.

Bianchi, S. M., Robinson, J. P., & Milkie, M. A. (2006). *Changing Rhythms of American Family Life*. New York: Russell Sage Foundation.

- Bianchi, S. M., Sayer, L. S., Milkie, M. A., & Robinson, J. P. (2012). Housework: Who did, does or will do it, and how much does it matter. *Social Forces*, 91(1), 55–63.
- Dowling, M. (2004). Hermeneutics, an exploration: Phenomenological research. *Nurse Researcher*, 11(4), 30–40.
- Finch, D. (2012). *The Experience of Homeschool Mothers* (doctoral dissertation). University of Massachusetts Lowell.
- Hochschild, A. R. and Machung, A. (2003). *The Second Shift*. New York: Penguin books.
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education*, 2, 4–59.
- Lois, J. (2010). The temporal emotion work of motherhood: Homeschoolers' strategies for managing time shortage. *Gender & Society*, 24, 421–446.
- Lois, J. (2017). Homeschooling motherhood. In: M. Gaither (ed.), *The Wiley Handbook of Home Education* (pp. 186–206). West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- Nueman, A., & Aviram, A. (2003). Homeschooling as a fundamental change in lifestyle. *Evaluation and Research in Education*, 17(2–3), 132–143.
- O'hagan, C. (2010). *Inequalities and Privileges: Middle Class Mother and Employment* (doctoral dissertation). University of Limerick.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 137–145.
- Sevon, E. (2012). My life has changed but his life hasn't: Making sense of the gendering of parenthood during the transition to motherhood. *Feminism & Psychology*, 22(1), 60–80.

Is There a Life Outside Homeschooling?: On the "Time for Myself" of Mothers in Homeschooling

Avishag Edri & Henriette Dahan Kalev

Abstract

The great burden placed on mothers in Western society prevents them from finding time for themselves, while on the one hand they work outside the home and on the other hand they are still committed to housekeeping and childcare. In home education, child care is intensified and seemingly adds to the burden, while on the other hand it appears that the burden of livelihood is removed from them. The purpose of this study is to examine the "time for myself" of mothers in homeschooling. The study involved 27 mothers in home education who were interviewed on the subject through a semi-structured interview. The findings of the study point to the importance of time for self-sufficiency for mothers, ways to find time for themselves, understanding that working mothers are not easier to pay, and that this is a short and important period that should be exploited.

Keywords: motherhood, homeschooling, time for myself



(Online) Journal homepage: <https://www.hemdat.ac.il>



החווייה הסובייקטיבית של האישה כמחנכת לגיל הרך וכאם

איריס גלילי

תקציר

מאמר זה מתמקד בשאיפה להביא אל מרכז שיח המחקר של הגיל הרך את האישה עצמה; אישה התמחתה בתחום החינוך וקיבלה עליה לחנך ילדים שעליהם היא אמונה בגן או בבית הספר ולקדם אותם. במקביל, היא גדלה בתרבות המקדשת את האימהות ופגשה בעת לימודיה בתיאוריות המסבירות את החשיבות בבניית קשר יציב ובטוח עם ילדיה שלה. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את היחסים המתקיימים בין שני מרחבי הזהות בקרב אימהות העוסקות בחינוך לגיל הרך וכיצד משפיע תפקידן המקצועי על תפקודן האימהי. איסוף הנתונים במחקר זה נערך בעזרת ראיונות מובנים למחצה של 22 נשות חינוך לגיל הרך שהן גם אימהות. נמצא כי תפקיד האימהות של נשות החינוך לגיל הרך מושפע מתפקידן במערכת החינוך ומאתגר אותן במרחב הפרטי של חייהן. בעקבות דברי הנחקרות מוצע במאמר השימוש במונח 'מיתוס השעות הנוחות' כדי להגדיר במדויק את משרתן של נשות החינוך לגיל הרך, וכמו כן הוצע להחליף את המונח 'רגשות אימהיים' במונח 'רגשות רכים' כדי להבחין בין עוצמת הרגשות בין שני המרחבים.

מילות מפתח:

הוראה לגיל הרך, אימהות, רגשות אימהיים, רגשות רכים, שעות עבודה נוחות

מבוא

מחקר זה עוסק בתחום החינוך ובוחן את המאפיינים הבאים לידי ביטוי בחייה של אשת החינוך לגיל הרך כאם. המחקר בודק כיצד תופסות הנחקרות את מקצוע ההוראה בשילוב עם התפקיד האימהי, ומתמקד בצורך שלהן להפריד לעיתים בין המרחב המקצועי לביתי כדי להצליח בתפקידן כאימהות לילדיהן הפרטיים. כמו כן בוחן המחקר כיצד מושפע התפקוד המקצועי והאימהי מעוצמת הרגשות הבאה לידי ביטוי בכל אחד מהמרחבים.

המשגת החוויה של נשים המשלבות בחייהן תפקיד חינוכי ותפקיד אימהי נועדה לחשוף חלקים שטרם דובר בהם בספרות המחקרית העוסקת בגיל הרך. הוספת ידע זה לספרות המחקרית תרחיב את התפיסה הרואה באשת החינוך דמות שצריכה להעמיד את צורכי הילדים במרכז, לתפיסה הרואה בה אישיות סובייקטיבית בהתהוות ביחס לתפקידים המרכזיים בחייה.

לציטוט (מדעי החברה) – גלילי, א' (תשפ"א). החוויה הסובייקטיבית של האישה כמחנכת לגיל הרך וכאם. *חמדות*, יג.

פרטי המחברת:

ד"ר איריס גלילי,

ראשת החוג לגיל הרך, האקדמית חמדת; מרצה ומדריכה פדגוגית, מכללת לוינסקי

דוא"ל: Irisgalili@hemdat.ac.il

סקירת ספרות

המחקר בוחן את היחסים בין היות האישה אם לבין היותה אשת חינוך לגיל הרך. כדי להבין את המורכבות בשילובם של שני תפקידים אלו בחיי האישה, מוצגות בסקירה תיאוריות הדנות בתפיסה התרבותית של התפקיד האימהי ובאופן שבו מתמודדות עימה הנשים, ותיאוריות המציגות את מקצוע ההוראה ואת מידת התאמתו לתפקיד האימהי בעיני הציבור. כמו כן מוצג בסקירה תהליך התפתחותו של מקצוע ההוראה לגיל הרך.

תפיסת האם: התפיסה החברתית והחווייה הסובייקטיבית

חוקרות פמיניסטיות מאמינות כי זיהוי החוויה האימהית יתפתח עם חיפוש אחר החוויה שחווה האם בעצמה. לטענתה של פלגי-הקר (2005), החוויה האישית של האימהות אינה מתוארת בתיאוריות (בעיקר הפסיכואנליטיות) העוסקות בהתפתחות הילדים ובקשר של האם עימם. גם כשנעשה ניסיון לדבר על הסובייקטיביות באימהות, ההגדרות הן במונחי זהות הלקוחים מהעולם הגברי-מערבי על תפיסתו הפטריארכלית. קפלן (Kaplan, 1992) מסבירה כי התיאור של 'אימא טובה' כאם המחויבת רגשית למעשי ילדיה וכאחראית להם, גורם לנשים להתנער מהרגש הפנימי שלהן. אישה הגדלה ומתחנכת בתרבות זו מפנימה את הדרישות החברתיות הללו, כך שזהות 'האם הטובה' ונפשה הופכות ליחידה אחת. אוריילי (O'reilly, 2004a) מסבירה כי ההקרה, המשמורת והאינטנסיביות מרחפות מעל תפקידה של האם, ולכן היא מדחיקה את עצמיותה האימהית ומתכחשת לה. אימהות, מסבירה אוריילי (O'reilly, 2004b), מקבלות כוח מזויף ו'אחריות חסרת אונים' שמתכחשת לסמכותן לקבוע מהי החוויה האימהית שלהן.

ריץ' (2006) מציינת כי ההתייחסות לאם כ'טבעית' וככזו שיכולה למצוא את עיקר סיפוקה בבילוי ימים שלמים בחברת ילדים רכים על פי הקצב שלהם, מונעת ממנה מלבש לעצמה זהות נוספת. בלי קשר לחוויות העוברות על האישה, טוענת ריץ', החברה רואה באם את סביבת ילדיה. גיליגן (2006) מציינת שהחברה אינה רואה את האם כממשית, אלא כדימוי של אם. לטענתה, הדימויים של 'אם אידיאלית' או 'אם בזויה' גורמים לנשים לאבד קשר עם עצם היותן נשים ממשיות. היעדר ייצוגן של הנשים בהקשרים השונים של האימהות, מסבירות גרסייה ועמיתותיה (Garcia et al., 1998), הוא הגורם להמצאת הדמויות של 'אם טובה' ו'אם רעה' בתודעה של כולנו. שיוביץ-גורמן (2009) מצאה כי כשאימהות מחליפות את האידיאל האימהי באימהות טובה פנימית, נוכחותו של האידיאל האימהי מתחילה להיסדק על אף קיומה, מה שמרמז על תחילתה של הכרה בכך שאי אפשר לקיים אידיאל זה במציאות.

במערכת היחסים במשפחה ממקמים הפסיכולוגים את הילדים כסובייקט מרכזי, ואילו את האם הם תופסים כאובייקט האהבה, המעניק והמטפל (פלגי-הקר, 2005). מדבריהן של כל החוקרות שהוצגו כאן אפשר להבין כי הזיהוי האינדיבידואלי של האם מתבהר כשנפרדים מדמותה הקולקטיבית.

משמעות האימהות בזהות הילד/ה והאם

יחסי אם וילדיה הם היסוד לכל מערכת יחסים אחרת. האם היא זו שיוולדת את ילדיה ומזינה אותם, והיא זו שבחברתה הם חווים את כל חוויות הילדות (פרוני, 2009; קרון, 2003; ריץ', 2006). כמו כן, מציינת פרוני (2009), מערכת היחסים עם האם היא לרוב הארוכה מכל מערכות היחסים שאנו חווים בחיינו. בשל הקשר הטבעי לכאורה בין נשים ואימהות ובשל הצורך האנושי בטיפול נרחב בילדים, האימהות הנשית מובנת מאליה (Chodorow, 1999).

לצורך התפתחות תקינה, מסבירה צ'ודורו (Chodorow, 1999), ילדים זקוקים לקשרי חיבה ולקשרים מילוליים מגוונים ורציפים עם מטפליהם. הטיפול האימהי מפתח את יכולותיהם להתמודד עם חרדה ולשלוט בהתנהגות ולהתנהל נכון בסביבה. ראוי לציין כי אימהות על פי צ'ודורו אינה בהכרח אימהות נשית, אלא טיפול הכרוך בהבעת רגשות כמו דאגה והבנה. ריץ' (2006) מדגישה כי מאחר שנשים הן המגדלות העיקריות, רובנו לומדים על מהות הרגשות מדמות אישה. לטענתה של צ'ודורו (Chodorow, 1999), אימהות ותינוקות רבים חווים סיפוק הדדי מיחסיהם, ואימהות רבות נהנות לטפל בילדיהן. נוסף על כך, גם ילדים שמטפלים בהם כמה מטפלים, מעדיפים בבירור את חברתה של אימם. לכן, מסבירה אפטר (Apter, 1985), אימהות יכולות לוותר על תפקידן הבלעדי מבלי לוותר על תפקידן המיוחד.

אף שהקשר בין אם לילדיה הוא הדדי ומיוחד, יש בו שתי נקודות ראייה שונות – של האם ושל ילדיה. לטענתה של פלגי-הקר (2005), הן התיאוריות הפסיכואנליטיות המצביעות על תפקידה של האם ועל חשיבותה, והן אלו המתייחסות למשמעות האימהות בעבור האם, חוזרות במהרה לציית למוסכמות הדיבור על האם מנקודת ראותם של הילדים.

חוקרות פמיניסטיות שהן גם אימהות מעוניינות לפתח את נקודת הראייה של האם. לטענתן, כל עוד האם מוצגת כישות קבועה, כמו ביחסי אובייקט, שאינה בונה את זהותה, היא ממשיכה להיות מהותנית ומוחפצת. כדי לפגוש את האם כסובייקט עלינו לחדול מלראות בה את מרכז הקיום של ילדיה וישות קבועה ואחידה המשמשת פונקציה לאחרים (פלגי-הקר, 2005; Van Mens-Verhulst et al., 1993).

לד ואומנסקי (Ladd & Umansky, 1998) מסבירות כי יש לזהות מקרים ספציפיים של אימהות אינדיבידואליות בתוך משפחות פרטיות. בשני הספרים שערכה אנדריאה אוריילי על מורשתה של ריץ' (O'reilly, 2004a, 2004b) היא ציינה, כי המסר החשוב ביותר של ריץ' הוא ההבחנה בין מוסד האימהות (motherhood) לחוויה האימהית (mothering). מוסד האימהות הוא פטריארכלי, נשלט בידי הגברים ונושא עימו דיכוי, ואילו חווית האימהות היא סובייקטיבית, מוגדרת מנקודת מבט נשית ומרכזת בתוכה פוטנציאל להעצמת נשים.

אישה קובעת זהות אימהית כשהיא הופכת לאם דרך מחויבותה ודרך מעורבותה בהגדרת האני החדש שלה. הזהות האימהית ממשיכה להתפתח ככל שהאם רוכשת מיומנויות חדשות ומעצבת את הביטחון העצמי שלה, עם כל אתגר חדש (Ramona, 2004). גרסייה ועמיתותיה (Garcia et al., 1998) מציעות דרך חלופית, יצירתית, לתרבות הדומיננטית המעוניינת למחוק את מגוון האימהות. לטענתן, על הזרם המרכזי של התרבות להציג גם את החוויה הסובייקטיבית, הן הפוליטית והן החברתית, של מגוון האימהות. פלגי-הקר (2005) מבקשת להכשיר קרקע משותפת לחוויה האימהית ועדיין לשמר את כל מגוון האפשרויות הפרטניות הפתוחות בפני האימהות. היא אינה פוסלת את הצורך של התינוקות בטיפול ואינה מתנגדת לאם המטפלת, ועם זאת היא קוראת לסובייקטיביות באימהות. לטענתה, ההקשבה לחוויה האישית של האימהות תאפשר לשנות הן את מעמדן הפילוסופי והן את מעמדן הקליני-פסיכואנליטי. כך נוכל לפתח דיאלוג עם הסובייקט הנשי ועם זה האימהי, דיאלוג שהוא מגדרי ובין-מגדרי כאחד.

תפקידה של אשת החינוך: התפיסה החברתית והחוויה הסובייקטיבית

הדיון הפמיניסטי במצבה של המורה האישה בישראל ניזון משני סוגים של מחקרים: מחקרי 'מבט מבחוץ' ומחקרי 'מבט מבפנים'. הסוג הראשון כולל בעיקר סקרים סטטיסטיים המדווחים לנו מהו מצבה ה'אובייקטיבי' של המורה במערכת החינוך בישראל וכיצד היא פועלת בכיתה. במחקרים אלה המורה מתוארת כאובייקט של המחקר. הסוג השני של המחקרים, 'מבט מבפנים', כולל מחקרים סובייקטיביים המפרשים את ממצאי הנתונים האובייקטיביים מנקודת מבטה של המורה (צלמאיר ופרי, 2002).

רבים בחברה רואים בהוראה מקצוע המתאים יותר לנשים, מסבירה הרצוג (2002). התאמה זו מוסברת בדרך כלל באמצעות שני צידוקים שכיחים: האחד, שעות העבודה הנוחות מקילות על האישה לתמרן בין תפקידיה כרעייה וכאם לתפקידיה בשוק העבודה; השני, מקצוע ההוראה הוא הרחבה של התחום הביתי לתחום הציבורי. על פי תפיסה זו, הכישורים הנדרשים מהמורה, במיוחד אלה הקשורים ביחסיה עם הילדים, הם כישורים 'נשיים'.

פישביין (2010) מתייחסת בדבריה לכך שחינוך נתפס כעיסוק שאינו תובעני, ולכן אינו מתנגש עם תפקידיה של האישה כאם וכרעייה. היא מוסיפה כי אף שהנתונים אינם תומכים בכך, הדעה הרווחת היא שלמורה, או לגננת, יש זמן פנוי רב. המורה והגננת שבות הביתה מוקדם, יש להן חופשות החופפות את החופשות של ילדיהן, וכך הן יכולות למלא את שני התפקידים, חינוך ואימהות, בלי צרימות או חריקות. נוסף על כך שכיחה ההתייחסות למורות כאל שמרטפיות.

לטענתה של הרצוג (2002), התפיסה הרואה את ההוראה כהרחבת הספרה הפרטית פוגעת במעמד המקצוע. הרצוג מציגה את ממצאיו של נאס כי ה'אני האישי' אצל נשים במקצוע ההוראה גורם להן לבטל את ההבחנה בין האישי למקצועי. ולדן (2010) מסבירה כי נוסף לדיבורים על המעמד הסוציו-אקונומי הבינוני של עובדי ההוראה, לעיתים קרובות ההתייחסות להוראה היא כאל תעסוקה ולא כפרופסיה. בספר 'שיח בחינוך' (2005) מסבירות משכית ודיקמן כי איתור הקווים הכלליים המאפיינים את שלב הכניסה למקצוע ההוראה מצביע על הצורך לעצב דפוסי עבודה פרופסיונליים לצד הצורך לקבל הכרה מקצועית מצד לקוחות ההוראה. כפי שמציינת ולדן, לקוחות ההוראה אינם רואים את הצד הפרופסיונלי, עובדה הכרוכה בקשיים מקצועיים ואישיים כאחד, המקרינים על תהליכי הכניסה למקצוע.

על פי התפיסה הפוסט-מודרנית, זהות מקצועית כוללת מספר רב ומשתנה של זהויות דינמיות המגיבות לקשרים רבים ומשתנים, ומנהלות משא ומתן באינטראקציות חברתיות (Warren, 2012). כך מסבירה הרצוג (2002) כי המבט הפמיניסטי מאפשר לנו לראות שההדרה השיטתית של נשים מהתחום הציבורי יצרה חוויה נשית שהיא תוצר של התנסויות שוליות. גרומט (Grumet, 1997) מעלה נקודה משמעותית נוספת בתפיסת החינוך ככלל. לטענתה, מורות פמיניסטיות וחוקרי חינוך אינם יכולים להתמיד בעבודתם מבלי שיזהו את שדה החינוך וישלבו בו את התפתחות הילדים. ההתעלמות מניסיונם של המורים לגדל ילדים, ומניסיון החיים של התלמידים, היא כמו להאמין שהילדים צונחים ממקור החסידה היישר לשער בית הספר. כלומר, ההתרחשויות בבית הספר קשורות, בדרך כלל, לתהליכים המתרחשים במרחבים אחרים שבהם חיים המורים והתלמידים.

היסטוריית ההתגבשות של רעיון גן הילדים

רעיון גן הילדים התגבש במקביל לתפיסה חברתית על אודות האישה ומקומה בחברה. תפיסה זו הפכה לזרם אידיאולוגי פמיניסטי ייחודי שכונה 'אימהות רוחנית'. הטענה המרכזית של הזרם הזה הייתה כי נשים מסוגלות לתרום לחברה האנושית ולהגשים את עצמן בזכות כישוריהן המיוחדים. תורותיהם של הפדגוג 'והנס היינריך פסטלוצי' ושל מייסד רעיון גן הילדים פרידריך פרבל תרמו גם הן להתפתחות המושג 'אימהות רוחנית'. בבסיס תורות אלה עמדה התפיסה כי לצד הטיפול הפיזי בילדים, חשוב להדגיש גם את חינוכם החברתי והמוסרי, ולכן יש צורך בנשים משכילות שתגדלנה אותם. נשים שהחלו לעבוד כגננות ברוח גן הילדים של פרבל יצרו מהפכה חינוכית בכל הקשור לחינוך ילדים בכלל ולהשכלתן של נשים בפרט. תוכניות הלימודים המקיפות, אשר כללו הכשרה פדגוגית על פי תורתו של פרבל לצד לימודי מדע ופילוסופיה, העניקו לנשים הזדמנות לרכוש השכלה גבוהה. מהפכה תרבותית זו נשענה ברובה על נשים צעירות שזיהו את האפשרות לרכוש מקצוע ולכלכל את עצמן בתחום שבו מעמדן משתווה לזה של הגברים (סיטון, 2002; סנפיר, סיטון ורוסוצימט, 2012).

בחברה המערבית בת זמננו, כמו גם בחברה הישראלית, הפך מקצוע ההוראה למקצוע נשי, נטול יוקרה והוד (הרצוג, 2002). השכר הנמוך של המורות הוא אחד הגורמים לפיחות במעמדו של המקצוע (פישיבין, 2010). עם זאת, שאיפתן של הגננות לזכות בכבוד, בהכרה ובתחושת גאווה בעבודתן דחפה אותן להקים ארגון מקצועי, שעצם הקמתו ופעילותו האינטנסיבית הזינו את תחושות הגאווה המקצועית וההערכה העצמית שלהן (סיטון, 2002; סנפיר, סיטון ורוסוצימט, 2012).

לסיכום, בסקירת הספרות שהובאה כאן הוצג התפקיד האימהי מנקודת מבטם של אבות הפסיכולוגיה וכיצד חוקרות פמיניסטיות מבקשות לשנות את נקודת המבט הזאת ולהחליף את גרסת האם הטובה האחידה במגוון של אימהות טובות בהתאם לאישיותן ולהתנהלות חייהן. לאחר מכן הוצגה גישתן של חוקרות חינוך פמיניסטיות המבקשות לעסוק במקום שניתן לנשות החינוך בתרבות ולבחון אותו מחדש מתוך עיניהן של הנשים עצמן ולאור המציאות שבה הן מתנהלות. נמצא כי לעיתים נדרשות מיומנויות אימהיות בתפקיד ההוראה ואלו גורמות לאמונה כי התפקיד מתאים לאימהות. עם זאת, טרם נחקר כיצד משפיע השימוש במיומנויות אלו על תפקידן האימהי של נשות החינוך וכיצד מתבטא בחייהן השילוב בין התפקידים ומשפיע על ילדיהן. אי לכך מטרת המחקר הנוכחי הינה לתאר את החוויה הסובייקטיבית של אשת החינוך לגיל הרך כאם.

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 22 גננות ומורות בכיתות א'-ב' שהן גם אימהות. המרואיינות נשואות בניהואין הטרוסקסואליים ונמצאות בעשור הרביעי עד השישי לחייהן. לכל המרואיינות 2-4 ילדים שגילם נע בין 3 ל-20 שנים. כל המרואיינות מתגוררות באזור השפלה ובמרכז הארץ. כולן אקדמאיות: מחציתן בעלות תעודת הוראה ותואר ראשון בחינוך מאחת המכללות לחינוך המוכרות בארץ ומחציתן בעלות תואר שני. הוותק של המרואיינות בעבודה נע בין 7 ל-22 שנים.

שבע עשרה מהמרואיינות עבדו כגננות בעת עריכת הריאיון עימן: 6 גננות לילדים בני 3-4, 5 גננות לילדים בני 5-6, 4 גננות בחינוך המיוחד ו-2 גננות משלימות. 5 מרואיינות עבדו כמורות לילדים בכיתות א'-ב'.

כלי המחקר

ראיונות מובנים למחצה נבחרו לשמש ככלי איסוף הנתונים במחקר זה בשל התאמתם לשמש בסיס לפענוח השדה כפי שהוגדר בשאלת המחקר הנוכחי. חוקרות פמיניסטיות רואות בראיונות מובנים למחצה כלי מתאים לאיסוף ממצאים, שכן הם מאפשרים התבוננות על רעיונות, מחשבות, תפיסות, זיכרונות וחוויות של נשים, תוך שימוש במילים של הנשים המרואיינות ולא במילותיה של החוקרת (Reinharz, 1992).

שלוש מתוך 22 הגננות והמורות רואיינו במסגרת השלב הראשוני של מחקר הפיילוט ו-19 רואיינו בהמשך. הריאיון הקצר ביותר ארך 90 דקות, והריאיון הארוך ביותר ארך 120 דקות. הזמן הממוצע עמד על 100 דקות לריאיון.

שאלות לדוגמה:

- ספרי לי על צוהריים ועל אחר צוהריים שגרתיים בביתך.
- האם את חושבת שזו הייתה לומדת מקצוע אחר התפקוד האימהי שלך היה שונה? במה?
- האם את מרגישה לעיתים במתח בין התיאוריות השונות לשדה? האם את מנהלת משא ומתן עם התיאוריות?
- ספרי לי על רגעים שבהם את פוגשת באמביוולנטיות בחיך מול ילדיך ומול עצמך.
- האם את מרגישה שלפעמים גבול המקצועיות והאימהות נחצה?
- רבים רואים בהוראה מקצוע המתאים ביותר לנשים הן בשל שעות העבודה הנוחות והן בשל הכישורים הנשיים הנדרשים בו. מה דעתך על כך?
- כיצד הידע והניסיון שצברת עם השנים בתחום החינוך מובילים את דרכך כאם?
- מהו התהליך שעברת מהרגע שהפכת לאימא שהיא גם אשת חינוך?

בסיום כל ריאיון נשאלה המרואיינת אם יש נושאים נוספים שהיא רוצה להעלות, זאת כדי לאפשר למי שרוצה בכך להעמיק את הדיון בסוגיות נוספות אשר אולי לא עלו עד עתה. בסיום הריאיון התקבל אישורה של כל מרואיינת לעשות שימוש בתוכני השיחה באמצעות חתימה על טופס הסכמה מדעת להשתתף במחקר. הדבר נעשה כחלק מאתיקה מחקרית המבקשת לאפשר למרואיינת בחירה לסגת מהשתתפות במחקר גם לאחר עריכת הריאיון, מתוך מודעות מלאה לתכנים שעלו בו.

ניתוח הנתונים

במחקר הנוכחי שולבה גישת הניתוח הנושאי-ממטי עם קריאה אנליטית, על פי מדריך ההקשבה של החוקרת הפמיניסטית קרול גיליגן (Gilligan, 1992). מדריך ההקשבה שיצרה גיליגן מציע ארבע קריאות של כל אחד מן הטקסטים שנוצרו בעקבות הריאיון, כאשר כל קריאה מזמנת בתוכה העמקה מסוג אחר, המחייבת קריאות נוספות. הקריאה הראשונה מתמקדת במרואיינת ובמעגלים שמתוכם היא משמיעה את קולה. הקריאה השנייה מתמקדת במערכות היחסים העולות בתוכני הריאיון. בקריאה השלישית מתמקדת

החוקרת בעצמה ובוחנת את הזיכרון התחושתני שלה מהריאיון באמצעות הערות שכתבה לעצמה במהלכו והערות שכתבה ביומן השדה מייד לאחריו. בקריאה הרביעית מתמקד הניתוח בשפת הריאיון, בעיקר במטפורות ובמילים וביטויים חוזרים. התובנות שעלו בקריאות הקשובות האלה של כל אחד מהראיונות נותחו באמצעות חלוקה לתמות החוזרות על עצמן לאורך כל ריאיון ולרוחב כל הראיונות. מתוך אלו ניתן להסיק מסקנות לגבי המשמעויות הטוענות נושאים שונים בעולמן של המראיינות, ובאמצעותן אפשר לבחון את האופנים שבהם מבנות מראיינות אלה את עולמן.

יתרונה המרכזי של שיטת הניתוח התמטי היא בכך שהיא יוצרת משמעות כללית שהיא מעבר לכל ריאיון בודד, כאשר קטגוריות המשמעות בהקשר של הסוגיה הנבחנת אינן נתונות מראש אלא עולות תוך כדי תהליך הניתוח (Strauss & Corbin, 1990). בתהליך של סלקציה מכוונת הצטמצמו לבסוף קטגוריות המשמעות לארבע קטגוריות מרכזיות והתגבש 'עץ הקטגוריות' (שקדי, 2003), המהווה ייצוג סכמטי של הקטגוריות ומשקף את הקשרים ביניהן.

ממצאים

בפרק זה מוצגות הקטגוריות המרכזיות שהתגבשו מתוך הקריאות החוזרות של הראיונות וניתוח הנתונים:

- השילוב בין מקצוע ההוראה לתפקיד האימהי בעיני הגננות והמורות
- השלכות השימוש באותן המיומנויות במערכת החינוך ובבית
- ההתנתקות כמנגנון המסייע לאשת החינוך להתחבר אל תפקידה האימהי
- ההבדל בין שימוש ב'רגשות אימהיים' לשימוש ב'מיומנויות אימהיות'

השילוב בין מקצוע ההוראה לתפקיד האימהי בעיני הגננות והמורות

בקטגוריה זו מוצגות תפיסותיהן של הגננות והמורות ביחס לשעות העבודה של משרתן וביחס לחשיבות המקצוע. נשות החינוך לגיל הרך מסבירות כי יום העבודה שלהן אינו מסתיים עם פרידתן מילדי הגן או הכיתה.

דנה מדגישה את ההבדל בין מה שנראה כלפי חוץ לבין מה שקורה במציאות:

העניין עם השעות זו אשליה... נכון שיש את החופשות, אבל בפועל מי שמתעסקת בהוראה זה לוקח ממנה המון שעות, גם מעבר לשעות הגן... אין זמן לבית, אין זמן לילדים שלי. גם בחופשות אני בגן, גם בלילה אני בגן, זאת אומרת שמי שמתמסר למקצוע הזה, אז זה גוזל ממנו המון זמן.

ההתמסרות למקצוע היא אומנם הבחירה של המנחת, אולם מי שנמצאת במקום הזה מוצאת את עצמה עובדת הרבה מעבר למסגרת שעות העבודה בשכר.

שילת מסבירה:

אם אני צריכה לכתוב הערכה או אבחון... לכתוב הערכה למרפאה בעיסוק, לקלינאית תקשורת... צריך לארגן פינות, צריך להכין נושא, אני באה אחרי הצוהריים לגן ועושה את זה... שעות מול המחשב... רוב הריבים שלי עם אלי, זה היה על זה. הוא היה אומר: 'אבל באחת וחצי את גומרת', ואני הייתי אומרת לו: 'אבל אני לא גומרת. אתה לא רואה שאני לא גומרת עם הגן באחת וחצי?'

שילת מתייחסת בדבריה כמעט בטבעיות לשעות הנוספות ללא תוספת תשלום. מי שמתקשה להבין את העובדה שהמשרה מתמשכת עוד שעות ארוכות לאחר שהסתיימה באופן רשמי הוא בן זוגה. בביתה של מלי הילדים הם אלו שמעירים לה על התמסרותה היתרה לעבודה ומעוררים אצלה רגשות אשם:

הרבה פעמים עומר ומירית היו אומרים: 'הגן יותר חשוב לך מאיתנו'. יש את הפעילויות האלה אחר הצהריים... ולפני כן יש את הימים והשעות של ההכנה לפני הפעילות. הרבה פעמים הם היו אומרים לי: 'הגן יותר חשוב לך מאיתנו!'

חשוב לחדד ולהבהיר כי ממחקר זה עולה שהמחנכות ניזונות מתוך תשוקה פנימית ואין הן רואות את השקעתן בעבודה מעבר לשעות המוגדרות כניצול. מי שמתקשים להשלים עם בחירתן להשקיע בעבודה לאחר השעות המשולמות להן אלו בני משפחתן, שמרגישים כי היחס כלפיהם נפגע.

עניין נוסף שמחקר זה חושף הוא התפיסה העצמית של המחנכות העומדת מאחורי ההשקעה שלהן בעבודתן לאחר סיום שנת הלימודים. כך ניתן לקרוא בדבריה של חלי, המספרת על תגובת חברותיה לביקורי הבית שהיא עורכת:

חברות שלי לא מבינות איך עולה בדעתי להסתובב בין בתים כדי להקל על הילדים את הכניסה לבית הספר... אני אומרת להן שחלק מהעניין הזה של ביקורי בית זה גם להיחשף לתרבות שממנה בא הילד, זה גם להיחשף לסביבה הכי פרטית ואינטימית, כי אני חושבת שיש לה השפעה מאוד מאוד גדולה. כאשת חינוך, אני אומרת שיש לי מקום בחיים שלהם, אין ספק. ומי שלא בא מחינוך, לא מבין.

ניתן להבין מדברי הנחקרות כי השקעתן בעבודה מעבר לשעות ה'נספרות' נעשית מתוך אמונה שהן משמעותיות בחיי הילדים בגן ובכיתה. התסכול שלהן נובע מהעובדה שהסביבה אינה מבינה את החשיבות הזו.

תפיסתן של נשות החינוך את עצמן כמקצועניות וכמשפיעות מביאה לכך שהמקצוע תובע מהן התעסקות נפשית במשך שעות אחר הצהריים. גם כשהן מסיימות את כל המטלות שהביאו מהגן או מהכיתה הן ממשיכות לחשוב, להרהר ולערער על היום שהיה.

עמית מסבירה:

אין פעם שאני חוזרת הביתה ואני לא משחזרת את היום... אני כל הזמן בודקת את עצמי וזה קטע מאוד קשה דווקא. (מרימה את קולה) כל הזמן אני חושבת וחושבת... כל הזמן חושבת ובודקת איך הגבתי, מה עשיתי, אם זה נכון, אולי הייתי צריכה לעשות אחרת... העבודה בראש כל הזמן... אין שקט נפשי לרגע. זו לא עבודה שאפשר לשים אותה בצד... אני בכלל לא מדברת על הבחינות... אני מאוד זריזה, מאוד חרוצה, הקטע של התעסקות מול הכנת חומרים, אני לא במקום הזה בכלל... כל הזמן הראש עובד וזה קטע מאוד מעייף... 24 שעות את סביב המקצוע.

מדבריה של עמית ניתן להרגיש עד כמה יום העבודה ממשיך עימה הביתה גם כשבפועל הוא הסתיים מזמן. היא אף מדגישה שההתעסקות בבדיקת המבחנים אינה מטרידה אותה כפי שמטרידות אותה המחשבות וההתלבטויות בעקבות ההתרחשויות בכיתה.

אצל אירית ניכר כי נוסף לקושי להתנתק ממציאות הגן, היא אף נדרכת מחדש כאשר הורה זקוק לה גם אחר הצהריים:

אני מגיעה מהעבודה, אני עם השיעורים שלהם ואז אני נזרקת פה (מצביעה על הספה בסלון) וגמרנו... לפעמים אין לך כוח להתמודד עם עוד בעיות, מאוד מתיש. מאוד. וכשיש לך שנים קשות כמו שהיו לי... אני אספר לך סיפורים של הילדים, את תבכי פה עכשיו. בשנים הקשות האלה, את לא יכולה להגיע הביתה ולתפקד כמו שצריך... זה הולך איתך כל היום... ואז אם אחד ההורים מתקשר... תעזבו אותי, אני

איתו עכשיו. אני עם ההורה עכשיו. כי כל כך חשוב לי לשנות ולעזור שם, שזה על חשבון הילדים שלי פה!

גם מדבריה של אירית עולה החשיבות שהיא מייחסת לעצמה כמחנכת המצליחה לעזור למשפחות הילדים המבקרים בגנה ולשנות את מציאות חייהן.

אם כן, בסעיף זה עלה נושא שעות העבודה השקופות שאיש אינו רואה אותן, אך נשות החינוך חשות אותן היטב. מסתבר שבשבילן תפקידה של אשת חינוך אינו תובעני רק מבחינה פיזית, אלא גם מבחינה נפשית, ויש ימים שבהם הן אינן מצליחות לתפקד במרחב הפרטי עקב הנטל הרגשי המוטל עליהן. בשל תובענות המקצוע ובשל השעות הנוספות הנעשות ללא תמורה כספית אני מבקשת להמשיג את שעות העבודה של נשות החינוך לגיל הרך כ'מיתוס השעות הנוחות'.

השלכות השימוש באותן המיומנויות במערכת החינוך ובבית

המחקר הנוכחי מצא כי בניגוד לתפיסות שהוזכרו במחקרים קודמים, במקרים מסוימים השימוש במיומנויות של דאגה, אהבה, חמלה וטיפול בד בבד עם המיומנויות החינוכיות הנדרשות בגן או בבית הספר, מפריע לנשות החינוך בתפקידן האימהי.

כך מסבירה עירית:

יכול להיות שאם הייתי אימא של משרד... אין ספק שגם במשרד יש לחץ... אבל היא לא אימא, אז היא באה הביתה והיא כבר לא מזכירה, היא אימא! אז זה משהו אחר. אני מהשנייה שאני קמה בבוקר, עד שמונה וחצי-תשע וחצי, תלוי, אני אימא! ובאיזשהו שלב, זה נורא מתיש... אני מתמודדת עם ילדים שהם לא קלים... צריך להיות אימא כל הזמן, לפנק, לחבק, להכיל, לחנך וללמד ואת באה הביתה ואת כבר תשושה... יש לי ימים שאני בסוף הערב, אומרת: 'לא אמרתי מילה טובה אחת לילדים היום'.

עירית מעלה את האפשרות שאילו היה הבדל בין המיומנויות שדורשת עבודתה במרחב הציבורי לאלו הנדרשות במרחב הפרטי ייתכן כי הייתה מוצאת בעצמה את הכוח הנפשי לבלות עם ילדיה בנעימים בשעות אחר הצהריים. תסכולה נובע מכך שכל הבוקר עשתה עם ילדים של אחרים את מה ש'צריך', ואילו לילדיה לעיתים אינה אומרת 'מילה טובה אחת' מרוב תשיות.

רגשות האשם של הדס נובעים מכך שאינה מצליחה להתפנות לפעילויות העשרה עם ילדיה:

זו עבודה שהיא מאוד מתישה, מאוד שוחקת. את כל היום סביב ילדים. והרבה ילדים בגן, ואחר כך יש את הילדים שלך בבית. ולא תמיד יש לך כוח... היו לי ימים שהייתי חוזרת מעולפת מהגן... את צריכה לתמך בין כל הילדים ולפעמים זה לא קל... המון פעמים שהייתי מגיעה עייפה, הייתי מאוד מתבאסת, הייתי אומרת: 'כל היום הייתי בגן, השקעתי בילדים בגן, הגעתי הביתה ואין לי כוח עכשיו'. אבל הייתי אומרת לעצמי: 'תנשמי, תאספי כוחות'... אני אומרת לפעמים לאימא שלי: 'וואו, הוצאתי אותם, הבאתי אותם בארבע וכבר השעה שש ועוד בכלל לא שיחקתי איתם. אולי הרכבתי איתם פאזל'... ואז בתשע אני פתאום אומרת: 'וואי, איך פספסתי את היום'.

בדומה לעירית, גם הדס מספרת כי היא עורכת את 'חשבון הנפש' בערב, לאחר שהילדים הולכים לישון. רק אז היא מסוגלת להרפות לרגע ולנתח את היום שעבר.

העייפות הנפשית ונקיפות המצפון משולבים גם בדבריה של עידית. בדבריה מודגשת בעיקר איכותן של פעילויות ההעשרה הנעשות בגן לעומת איכותן בבית:

אני מאוד אוהבת להקריא סיפורים, מאוד מאוד. ואני עושה את זה בגן בצורה תיאטרלית ועם בובות. ואני באה הביתה, בערב, אחרי כל היום אני סמרטוט. איפה אני, ואיפה הבובות, ואיפה ההמחשה, ואיפה החיות הזו? ... יש תקופות שהגן שואב לי את כל האנרגיות של להיות מחנכת... ואני כאילו מכריחה את עצמי ואני עושה את זה בכוח... הגן סוחט.

אם כן, מקצוע ההוראה אינו מקל על האישה להתנהל במרחב הפרטי של חייה, ושעות העבודה הנוחות הן בגדר מיתוס. המקצוע אכן תובעני מכיוון שנשות החינוך ממשיכות לעסוק בו באופן קוגניטיבי ורגשי גם משסיימו את כל משימותיהן. המיומנויות הדומות שנדרשות מהן בחייהן המקצועיים ובחייהן הפרטיים גורמות לכך שהן מגיעות הביתה כשהן מותשות פיזית ונפשית.

בהמשך ישיר לכך נמצאו במחקר הנוכחי נשים אשר חיפשו דרך פרקטית להקל את הנטל הנפשי שנוצר עקב השילוב בין התפקידים, וגילו את מנוחת הצוהריים כפתרון יעיל.

ההתנתקות כמנגנון המסייע לאשת החינוך להתחבר אל תפקידה האימהי

בסעיף זה מוצגת דרכן של הנשים לשלב בין מקצוע החינוך לבין האימהות באמצעות הפסקה המנתקת אותן מחלקו של היום שהיה ומכינה אותן להמשך היום שעוד לפנייהן.

דנה הגיעה למסקנה כי למנוחת הצוהריים יש השפעה ניכרת על המסוגלות שלה לתפקד אחר הצוהריים כאם:

אני חושבת שזה לא מה שיש בכל מקצוע. הגן הוא מאוד סוער... כל האינטראקציה של שירים וסיפורים, מדע וחשבון, משחק ודרמה. זו סערה... אז אני באה הביתה ונחה... אני עוצרת... אפשר להגדיר את זה כאילו במובן שאני נושמת כמה נשימות, ועכשיו אני אימא של הבית הזה, וכל כולי בשביל הבית הזה.

נראה שגם בְּתִי זקוקה לאותה 'נשימה' כשהיא נכנסת לביתה, אולם מדבריה עולה כי בן זוגה מצפה ממנה לקחת את שרביט הטיפול בילדים מייד עם כניסתה הביתה. כדי להמחיש לו את הקושי שהיא חווה עם כניסתה לסלון המבולגן שבו נמצאים שלושת ילדיהם, היא בוחרת מטפורה מחיי העבודה שלו:

דומה הדבר בעיניי שתיכנס הביתה אחרי שעבדת על מטוס כל היום ואיתרת תקלות ותיקנת, תיכנס, תפתח את הדלת, והופ, יש לך מטוס בסלון. תתקן אותו! אין לך, נכון? אין לך מטוס בסלון, אף פעם לא מחכה לך מטוס בסלון! אבל לי כל הזמן מחכה מטוס בסלון! כל החיים!!! אז אם לפעמים אין לי סבלנות, אתה צריך להבין... ולתמוך.

הצורך של בְּתִי להסביר לבן זוגה מה עובר עליה מבחינה נפשית, בהקבלה לחייו, מבהיר שמדובר בתופעה שקופה. מכאן וגם מדבריהן של הנחקרות בקטגוריה הקודמת עולה כי התופעה שקופה הן במרחב הציבורי והן במרחב הפרטי. המרואיינות חשות כי לא רק החברה אינה מבינה את מורכבות המקצוע, אלא אף בני משפחתן, שחווים את הקושי יחד איתן.

אם נשרטט ציר דמיוני ובו דירוג רמת הקושי לתפקד בשעות אחר הצוהריים, המרואיינות הבאות יצינו את שני קצוות הציר: רוני זקוקה למנוחה, ומייד אחריה היא חוזרת לתפקד; אילנית, לעומתה, מתקשה להתגבר על הרעש שיוצר הגן בתוך ראשה, ויש ימים שבהם מנוחת הצוהריים אינה מספיקה לה.

כך מתארת רוני:

זה לא פשוט לבוא אחרי עבודה של שש שעות עם 35 ילדים. אבל סגלתי לעצמי גם את העניין של המנוחה הקצרה הזאת, שככה עושה לי סוויץ' ואז אני פנויה. יש לי את

החצי שעה שאני שמה את הראש... אני גונבת חצי שעה וזה עושה לי את המעבר.
אני אומרת: 'טוב, או קיי', ממשיכים הלאה'. אני שותה את הקפה שלי ואני פנויה
אליהם... בגופי (בהדגשה). נפשית ומנטלית, זה לוקח לי קצת זמן להיכנס לתפקיד
האימה שלי, אבל אני שם.

לעומתה אילנית זקוקה לדבר מה עמוק יותר מסתם מנוחה:

אנחנו אוכלים ארוחת צוהריים, אני מבקשת לכבות טלוויזיה... אני צריכה שקט. אחרי
הארוחה אני הולכת לשכב, אני חייבת להתנתק לחצי שעה לפחות, אם לא, הם
מקבלים אימא מטורפת אחרי הצוהריים... לפעמים אני מצליחה לאסוף את עצמי...
תלוי באיזו מעמסה נפשית אני נמצאת. דווקא בבית אני מוותרת לעצמי כי מה שקורה
שבגן אני לא מוותרת לעצמי, בבית אני מוותרת לעצמי, בסוף זה בא על חשבון
הילדים שלי.

אילנית אינה מוותרת על המקצועיות שלה; הפשרות מתרחשות במרחב הפרטי של חייה. היא מתוסכלת
מכך שאינה יכולה לתפקד בבית, ובכל זאת אינה משקיעה פחות בגן. היא ממשיכה להסתובב סביב אותו
הציר של עבודה תובענית הדורשת ממנה את אותן המיומנויות שדורש ממנה תפקידה כאם.

בקריאות חוזרות ומעמיקות של הראיונות עלו ממצאים שהבהירו את הסיבה שבגינה המקצועיות של נשות
החינוך אינה נפגעת בשל השימוש במיומנויות אימהיות: הן אומנם משתמשות במיומנויות אימהיות בגן או
בכיתה אולם עוצמת הרגשות שלהן שונה.

ההבדל בין שימוש ב'רגשות אימהיים' לשימוש ב'מיומנויות אימהיות'

בסעיף זה מוצגות הדרכים שבהן מנהלות נשות החינוך את רגשותיהן במרחב הפרטי והציבורי של חייהן,
וניכר כי קיים הבדל דק אך משמעותי בניהול הרגשות בשני המרחבים. אם עד עתה עמדנו על הדמיון בין
המיומנויות האימהיות למיומנויות המקצועיות של הגננות והמורות לגיל הרך, כעת יובהר שהמיומנויות
הדומות אינן מכתיבות עוצמת רגשות דומה.

דגנית מסבירה כי למרות אהבתה הבלתי מעורערת לילדי הגן, התנהלותה מולם היא מקצועית מכיוון שלא
מדובר ב'רגשות אימהיים':

בגן את עושה את הדברים בצורה מקצועית... כמובן שאני כן אוהבת את הילדים...
אבל אין שם את הרגשות האימהיים. עצם היותי אימא הופך אותי לאדם אחר לגמרי
בבית. למשל הנושא של להיות עקבית וללכת עם הדברים עד הסוף... מאוד יודעת
לעשות את זה בגן... מאוד קשה לי לקיים זאת בבית.

לדגנית חשוב לציין שהיא אוהבת את ילדי הגן, אלא שעוצמת האהבה הזאת ניתנת לשליטה. רגשות הם
חלק חיובי במערכות יחסים, כל עוד מצליחים לשלוט בהם בעת הצורך. מכאן שהשימוש בכלים אימהיים
בגן אינו מפריע להוראה, בעוד שהשימוש בכלים 'מקצועיים' בבית משתבש כתוצאה מעוצמת הרגשות
העולים במרחב הפרטי.

ניתן לחזק את דבריה של דגנית בעזרת דבריה של דנה, שמתנגדת לעצם הקישור בין האימהות
למקצועיות. דנה מסבירה כי בגן נדרשים מהגננות כישורים מקצועיים שאינם באים לידי ביטוי בבית:

הגן מכיל בתוכו לדעתי את כל המקצועות ואת כל הכישורים... לכן צריך מישהי
מקצועית ולא אימהית... אם גננת תבוא לגן בידיעה שהיצר האימהי הוא החלק
הגדול, אז היא גננת גרועה!... חינוך זה מקצוע, וצריך לדעת לחנך ילדים! מי שבאה
רק בגלל שהיא אימא חמה ואוהבת, לדעתי, היא לא תעשה את העבודה נכון!

בד בבד עם השיח על ניתוב הרגשות באופן ראוי ומקצועי במערכת החינוך, עולה חוסר היכולת לנתב אותו בבית. אירית מספרת שבעת משבר עם ילדיה הפרטיים, היא 'שוכחת' את הכלים המקצועיים, והרגשות המשתלטים עליה מונעים ממנה מלשלוף את הידע שבו היא משתמשת בעבודתה:

כשיש איזושהי בעיה עם הילדים שלי, התיאוריות לא מזיזות לי. אני לא חושבת עליהן, אני לא זוכרת אותן, הן לא מעניינות אותי... אני מרגישה מסכנה. אני מרגישה סנדלר שהולך יחף. ממש ככה, סנדלר שהולך יחף... את... עושה את זה עם הילדים שלך בגן. את... מחזקת בצורה הזאת את הילדים שלך בגן! למה זה לא מגיע הביתה? לא מגיע הביתה!

בעיתות שגרה הכישורים המקצועיים של נשות החינוך משתלבים במרחב הפרטי של חייהן, אולם בעיתות משבר עוצמת הרגשות משתלטת על המקצועיות. כלפי הילדים במערכת החינוך הן משתמשות ברגשות רכים שמובעים בצורה מושכלת, כלומר בעת הצורך הן מפרידות את הרגשות מהסיטואציה ומצליחות לנהל אותה במקצועיות. מכאן ניתן להסיק כי השימוש במושג 'רגשות אימהיים' בהקשר לעבודתה של אשת החינוך נובע מחוסר הגדרה מתאימה בשפה, ונדמה כי עלינו להוסיף את המושג 'רגשות רכים' כאשר אנו עוסקים ביחסה של אשת החינוך לילדים שעברם ועתידם אינם משולבים בחייה כאם.

בפרק זה הוצגה החוויה של נשים המשלבות את מקצוע ההוראה לגיל הרך עם תפקיד האימהות, מתוך שאיפה לפגוש אותן כסובייקטים. מדברי הנחקרות נמצא כי השילוב בין התפקיד האימהי למקצועי הוא מורכב ואינו ניתן להפרדה.

דין

מאמר זה משמיע את קולן הסובייקטיבי של נשות החינוך לגיל הרך בדבר מקצוע ההוראה ותפיסתו בעיני החברה, ומציע להמשיג מחדש את שילוב התפקיד במערכת החינוך עם התפקיד האימהי. הרצוג (2002) מציינת כי אחד הצידיקים המובילים את הציבור להאמין כי ההוראה היא מקצוע המתאים לנשים, ובעיקר לאימהות, מסתמך על שעות העבודה הנוחות, המקילות על האישה לתמך בין תפקידיה כרעה וכאם לתפקידיה בשוק העבודה. במחקר זה עולה טענה שונה. יום העבודה של נשות החינוך אינו מסתיים עם פרידתן מילדי הגן או הכיתה. כלומר שעות העבודה הרשמיות של משרת ההוראה הן נוחות, אולם העבודה בפועל ממשיכה לאחר השעות האלו, ומכאן שהיא מקשה על התמרון בין התפקיד המקצועי לאימהי.

התפיסה הרואה את התפקיד במערכת החינוך כהמשך ישיר של התפקיד האימהי, משעתקת את האמונה שהנשים אינן זקוקות לכישורים מיוחדים בתפקידן הציבורי וכי מדובר בעיסוק ולא במקצוע (ולדן, 2010); פישבין, 2010). תפיסה זו אינה פוסחת על הסביבה הקרובה של נשות החינוך במחקר זה, ומעמיקה את הפער בין החוויה הסובייקטיבית שלהן לבין הציפייה מהן להתנהל בשני התפקידים שלהן בטבעיות וללא קשיים.

במחקר הנוכחי נמצא כי המחנכות אינן תופסות את התפקיד במערכת החינוך כעיסוק אלא כמקצוע, ומכאן שהן מגלות אחריות רבה כלפי הילדים בגן ובכיתה גם כשיום הלימודים הרשמי הסתיים. הן מאמינות ביכולת שלהן לסייע לילדים במרחב הציבורי של חייהן, לקדם אותם ולהועיל להם, ובשל כך הן ממשיכות לעסוק בעניינים מקצועיים גם לאחר סיומו של יום העבודה שלהן. הן עושות זאת מתוך המרחב הפרטי שלהן, בשעות שבהן היו אמורות – לפי התפיסה הרווחת בקרב חלקים גדולים בציבור – לעבור באופן טבעי לתפקידן האימהי.

נושא השעות השקופות – אותן שעות שנצבעו בידי חוקרות החינוך וקיבלו הכרה מסוימת בתוכנית 'אופק חדש' של שרת החינוך לשעבר יולי תמיר – מקבל במחקר זה חיזוק ותוספת. מדברי המשתתפות במחקר עולה כי השימוש באותן המיומנויות במרחב הציבורי ובמרחב הפרטי מביא לשחיקה נפשית שמנטרלת אותן מהיכולת לתפקד כאימהות גם לאחר שהגיעו הביתה וסיימו את כל המטלות שהביאו עימן מהמרחב

הציבורי; כלומר באותן השעות שבהן תם רשמית יומה של אשת החינוך לגיל הרך, היא נאבקת עם רגשי אשמה על כך שאינה מסוגלת להמשיך את השימוש בכישוריה ה'נשיים', כדבריה של הרצוג (2002), כלפי ילדיה הפרטיים דווקא. נקיפות המצפון של המרואיינות נובעות בעיקר מתפיסתן, התואמת את התפיסה הרווחת, כי 'האם הטובה' הקלאסית המוצגת בספרות כאוהבת, כסבלנית וכמסורה, מציבה את צורכי ילדיה לפני צרכיה שלה (Garcia et al., 1998; O'reilly, 2004a, 2004b). המרואיינות מספרות כיצד תכונות אלו באות לידי ביטוי, כמעט בטבעיות, ביחסן לילדים שעליהן הן אמונות במערכת החינוך, אך לעיתים מאגרי האנרגיה שלהן מידלדלים עד כדי כך שאינן מסוגלות להכיל את ילדיהן הפרטיים.

השעות שבהן נשות החינוך נמצאות פיזית עם ילדיהן אך למעשה אינן פנויות אליהם מנטלית ונפשית, הומשגו במחקר הנוכחי כ'מיתוס השעות הנוחות'. מן הראיונות עולה באופן ברור כי הן המטלות שאשת החינוך מביאה עימה הביתה והן הנטל הנפשי המעיב עליה, מעידים כי הגדרת המשרה כנוחה לאימהות היא בבחינת מיתוס. חשוב להאיר את ממצא 'מיתוס השעות הנוחות', כדי לערער את התפיסה המוטעית הרואה את ההוראה כעיסוק נוח, שאינו תובעני, המותאם לנשים בכלל ולאימהות בפרט. הראיונות מאירים את פניו הכפולים של המיתוס, שכן המרואיינות מדברות תחילה על העבודה הפיזית שנמשכת לאחר שעות המשרה בתשלום וממשיכות לדבר על העבודה המנטלית, שבה הן ממשיכות לשחזר את אירועי היום ומנסות למצוא בראשן פתרונות לבעיות שונות מתוך דאגה ואחריות מקצועית כלפי הילדים שהן מחנכות.

ריץ' (2006) מתארת בספרה את מעגל הקסמים של האימהות. לדבריה, אם בצעירותה הייתה ניתנת לה האפשרות להתנתק מילדיה מדי פעם, אהבתה יכולה הייתה להיות טובה ויפה פי כמה. אומנם ריץ' מדברת על הפסקה מתפקידה כאם לאותם הילדים (ילדיה הפרטיים), ואילו המרואיינות דיברו על הפסקה בין תפקידן המקצועי לבין תפקידן כאימהות, אך בכל זאת ניתן להשתמש בדבריה של ריץ' ולהבהיר באמצעותם את הצורך של הנשים לקחת לעצמן 'פסק זמן' כדי לצלוח את מעגל הקסמים של התנהלות עם ילדים.

אימהות העוסקות בחינוך שחיפשו דרך פרקטית לשלב בין שני התפקידים, גילו כי מנוחת צוהריים יכולה לתרום פלאים לאווירה השוררת בבית לאחריה. המנוחה מסייעת להן בין שהן מנסות לרתום את בני הבית למשימה ובין שהן קובעות בעצמן את זמן ההתנתקות שלהן, ורובן יוצאות ממנה כשהן מסוגלות לתפקד כאימהות. כאמור, לדברי המרואיינות, הקושי בתפקידן בבית נובע מהעובדה שהוא דורש את השימוש באותן המיומנויות הנדרשות להן בעבודתן כנשות חינוך.

למרות התחושה האמביוולנטית של המרואיינות המתמרנות בין שני המרחבים, ואף שהן חשות שלעיתים הן משקיעות בילדי הגן והכיתה יותר מאשר בילדיהן הפרטיים, הן העידו על הפרדה ברורה בין הרגשות האימהיים כלפי ילדיהן הפרטיים לבין הרגשות האימהיים כלפי הילדים במערכת החינוך. במחקר זה נמצא כי השימוש במושג 'רגשות אימהיים' במרחב הציבורי נובע מחסרונה של הגדרה מדויקת יותר בשפה, ולכן עלתה ההצעה להחליפו במושג 'רגשות רכים'. המושג 'רגשות רכים' מתאים יותר לתאר את רגשותיהן של הנשים כלפי ילדי הגן ובית הספר שעל חינוכם הן אמונות.

הבחירה במושג 'רגשות רכים' כתחליף למושג 'רגשות אימהיים' בהקשר של מערכת החינוך, קוראת לשחרר את מקצוע ההוראה מהקונוטציות האימהיות כדי להוביל לשינוי תפיסה משמעותיים. השינויים בתפיסה עשויים להוביל לבחינה מחודשת של מהות התפקיד, ובעקבות כך לייצר שינויים בפועל. שינוי התפיסה הראשון הוא פירוק הקישור ה'טבעי' בין הוראה לגידול ילדים (הרצוג, 2002; פישביין, 2010). אם התפיסה החברתית הרווחת תשתנה לכדי הבנה כי נשים אינן מתנהגות באותה דרך בבית ובמערכת החינוך מכיוון שבבית עוצמת הרגשות שונה, ניתן יהיה לפרק את הקישור הזה, הטבעי לכאורה.

שינוי התפיסה השני נדרש בעקבות ההנחות שהציגו הרצוג (2002) ופישביין (2010), כי מעמדו הנחות של מקצוע ההוראה נובע מן האמונה שדינו כדין האימהות, והוא אינו מצריך כישורים מיוחדים. מכאן

שפרידה מהמושג 'רגשות אימהיים' במערכת החינוך מפנה את המקום לתפיסה מדויקת יותר, המדגישה את הצורך של אשת החינוך בכישורים מקצועיים ובידע חינוכי נרחב כדי להיות מומחית בתחומה.

מגבלות המחקר

במחקר זה רואיינו נשות חינוך לגיל הרך שהן אימהות ישראליות, יהודיות, ממעמד סוציו־אקונומי בינוני, הנשואות בנישואין הטרוסקסואליים. הבחירה באימהות אלה דווקא נעשתה מתוך ההנחה כי אימהות אחרות – למשל אם חד־הורית שאין לה שותף לגידול הילדים, או אם ממוצא סוציו־אקונומי נמוך שנאלצת לעבוד בשתי עבודות – אינן נמצאות עם ילדיהן בשעות אחר הצהריים. במקרים אלו המחיר שהילדים משלמים אינו נובע מעייפותה הפיזית והנפשית של אימם בשל משרת ההוראה, אלא מתוך חסרונה הפיזי אחר הצהריים ומתוך הצורך בהישרדות יום־יומית.

בחירה זו במדגם הנחקרות אינה מאפשרת להסיק מהן לגבי כלל נשות החינוך לגיל הרך שהן גם אימהות, שכן המשמעויות של השילוב בין התפקידים ושל הקונפליקטים העולים ממנו עשויות להשתנות בין תרבויות, קבוצות לאום ומשפחות מסוגים שונים. כדי להציג את הנושא באופן רחב יותר נראה שנדרשים מחקרים נוספים שיתבססו על אוכלוסיות נוספות, למשל, נשים ערביות, נשים חד־הוריות ונשים שבחרו לגדל את ילדיהן עם בת זוג.

סיכום

המחקר המוצג במאמר בחן את היחסים המתקיימים בין שני מרחבי זהות שונים ומופרדים כביכול – המרחב המקצועי והמרחב הביתי־משפחתי – בקרב אימהות העוסקות בחינוך לגיל הרך. המשתתפות במחקר זה מתארות כיצד הן משלבות בתפקידיהן הדומים־שונים מיומנויות וכישורים בהתאם לסיטואציה ולא תמיד בהתאם לציפיות התפקיד. נקודות המפגש והחיכוך מעלות רגשות של גאווה בהצלחות לצד אכזבה בעת כישלונות, ונקודות הקונפליקט מזמנות תסכול כשהן אינן מצליחות להתנהל באופן שהן מרגישות שמצופה מהן. נשות החינוך חוות את השפעתה של הזהות הכפולה בכל מרחב בחייהן, ולעיתים הן מבקשות מנוחה רגעית מכל הנתינה הגדולה הזו.

ביבליוגרפיה

- גיליגן, ק' (2006). *הולדת העונג*. (תרגמה ד' שועלי). תל אביב: משכל.
- הרצוג, ח' (2002). בפתחו של מבט פמיניסטי על מורות בישראל. בתוך: מ' צלרמאיר ופ' פרי (עורכות), *מורות בישראל: מבט פמיניסטי* (עמ' 11–14). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ולדן, צ' (2010). הוראה כמקצוע אם ואב או כרוניקה של הצלחה אפשריות. בתוך: צ' ולדן וא' הרצוג (עורכות), *על גב המורות: כוח ומגדר בחינוך* (עמ' 311–336). ירושלים: כרמל.
- משכית, ד', ודיקמן, נ' (2005). מ"פרח הוראה" ועד "להיות מורה": תמונה – סיפור של התחלה. בתוך: ע' קופפרברג וע' אולשטיין (עורכות), *שיח בחינוך: אירועים חינוכיים כשדה מחקר* (עמ' 21–48). תל אביב: מכון מופ"ת.
- סיטון, ש' (2002). בניית זהות הגננת (1919–1947). בתוך: מ' צלרמאיר ופ' פרי (עורכות), *מורות בישראל: מבט פמיניסטי* (עמ' 146–173). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- פישבין, י' (2010). הכשרת מורות – היבטים פמיניסטיים. בתוך: א' הרצוג וצ' ולדן (עורכות), *על גב המורות: כוח ומגדר בחינוך* (עמ' 73–95). ירושלים: כרמל.
- פלג-הקר, ע' (2005). *מאימהות לאימהות: חיפוש פסיכואנליטי פמיניסטי אחר האם כסובייקט*. תל אביב: עם עובד.
- פרוני, א' (2009). *אמהות: מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר*. ירושלים: מכון ון ליר.
- צלרמאיר, מ', ופרי, פ' (2002). המחקר הפמיניסטי בחינוך. בתוך: מ' צלרמאיר ופ' פרי (עורכות), *מורות בישראל: מבט פמיניסטי* (עמ' 15–38). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קרון, ת' (2003). *נשים ורודות*. תל אביב: עם עובד.
- ריץ, א' (2006). *ילוד אישה*. (תרגמה כ' גיא). תל אביב: עם עובד.
- שיוביץ-גורמן, ש' (2009). אמביוולנטיות בחווייתה של האם כלפי ילדה: שניות ושניים בקשר שבין אם וילד (חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת בר-אילן: רמת גן.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. תל אביב: רמות.
- Apter, T. (1985). *Why Women Don't Have Wives: Professional Success and Motherhood*. London: Macmillan.
- Chodorow, N. (1999). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley: University of California Press.
- Galili, I. (2020). Professional Challenges to Women as Educators and as Mothers. *Journal of the Motherhood Initiative*, 11(1), 173–189.
- Garcia, C. C., Surrey, J. L., & Weingarten, K. (1998). *Mothering Against the Odds: Diverse Voices of Contemporary Mothers*. New York: Guilford.

- Gilligan, C. (1992). The Harmonics of Relationship. In: L. M. Brown & C. Gilligan (eds.), *Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girl's Development* (pp. 18–41). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ladd, T. M., & Umansky, L. (1998). *"Bad" Mothers: The Politics of Blame in Twentieth-Century America*. New York: New York University Press.
- O'reilly, A. (2004a). *From Motherhood to Mothering: The Legacy of Adrienne Rich's of Woman Born*. Albany: State University of New York Press.
- O'reilly, A. (2004b). *Mother Outlaws: Theories and Practices of Empowered Mothering*. Toronto: Women's Press.
- Ramona T. M. (2004). Becoming a Mother Versus Maternal Role Attainment. *Journal of Nursing Scholarship*, 36(3), 226–232.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.
- Van Mens-Verhulst, J., Schreurs, K., & Woertman, L. (1993). *Daughtering and Mothering: Female Subjectivity Reanalysed*. London: Routledge.

The Subjective Experience of Female Early Childhood Educators on the Integration of Their Role as Mothers

Iris Galili

Abstract

This article focuses on the need to bring women to the center of the academic discourse on early childhood education. Women who study to be experts in the field of early education take it upon themselves to educate and nurture the development of children for whom they are responsible within the educational system; at the same time, these women were raised in a culture that sanctifies motherhood. During their education and professional training, they encounter theories emphasizing the importance of a stable and secure relationship with one's own children. The current study examines the relationship between the two spheres of identity among mothers working in early childhood education, and how their professional role affects their maternal functioning. Towards that end, semi-structured interviews were conducted with twenty-two early childhood educators who are also mothers. The findings indicate that the participants' role as mothers is influenced by their professional role in the education system, and that this fact presents challenges to them in the private sphere. Following statements made by the interviewees, the "myth of convenient hours" is proposed as an accurate description of the jobs filled by female early childhood educators. Additionally, the concept of "maternal feelings" is replaced with "tender feelings" towards children in the education system.

Keywords: Early education, motherhood, maternal feelings, tender feelings, convenient work hours



הערכה כהלכה: עמדות בחינוך החרדי העל-יסודי לבנות כלפי הכלי להערכת מורים

יהודית חסידה ובתיה קלפהולץ

תקציר

מטרתו של המחקר הנוכחי היא לבחון את עמדתן של בעלות תפקידים בחינוך החרדי העל-יסודי לבנות כלפי שימוש בכלי להערכת עבודתם של מורים. המחקר נערך בגישה האיכותנית ובאמצעות ראיונות עומק עם בעלות תפקידים בחינוך החרדי. ניתוח הראיונות חשף תפיסות שליליות מצד בעלות התפקידים כלפי שימוש בכלי לצד היתכנות להערכת מורים בעתיד אם הכלי יותאם למסגרות החינוך העל-יסודי בחינוך החרדי. תפיסות אלו מתמקדות בארבעה ממדים של ביקורת כלפי מתכנתו הנוכחית של הכלי להערכת מורים: הערכת איכות ההוראה לעומת הערכת אישיות המורה, הצגת קונפליקט בין ביקורת לפגיעה, הערכה אישית לעומת הערכה מקצועית והיעדר יכולת לממש יעדי הערכה. בהתאם לתפיסות אלו נגזרות גם ההמלצות לשיפור הכלי כדי להתאימו לשימוש במערכת החינוך החרדית העל-יסודית. בכלל זה יש לתת את הדעת על הערכה מעצבת לעומת הערכה מסכמת, הרחבת הכלי למדדים המוערכים באופן ייחודי במוסדות העל-יסודיים החרדיים וניתוק הקשר בין הערכת מורים והשלכותיה התעסוקתיות במגזר החרדי.

מילות מפתח:

כלי הערכת מורים, החינוך החרדי, חינוך על-יסודי, התאמות תרבותיות

מבוא

השימוש בכלי להערכת מורים הולך ונעשה נפוץ בקרב מנהלי בית הספר בישראל בעשור האחרון ככלי המאפשר פיתוח, מינוף ומיטוב של עבודת ההוראה בצוותי בתי הספר. הכלי מדגיש היבטים מרכזיים בעבודת ההוראה והוא מעניק משוב מצד הנהלת בית הספר על איכות ההוראה ותפקוד המורה הן כהערכה מעצבת והן כהערכה מסכמת. עם זאת, השימוש בכלי אינו מוטל כחובה על מנהלי בית הספר, ולא בהכרח ידוע אם כל מנהלי בתי הספר בארץ משתמשים בכלי זה וכיצד; האם קיימת הסכמה לגבי הביצוע; מהי מידת האיכות והתפוקה שמעניק הכלי למנהלים והאם תפיסות אלו זהות בכלל המגזרים במערכת החינוך בישראל. מחקר זה מבקש לבחון תפיסות ועמדות כלפי שימוש בכלי להערכת מורים באופן ספציפי בבתי ספר תיכוניים במגזר החרדי המיועדים לבנות. ההנחה היא כי אופייה של מערכת החינוך החרדי שונה והיא נבדלת משאר מערכות החינוך הן בתוכני הלימוד והן במרכיבי התכונות הנדרשות של עובדות ההוראה, זאת במיוחד בגילאי תיכון, שבו צוות המורות אמון על הכנתן של התלמידות להמשך דרכן על פי השקפת העולם החרדית. בשל כך המחקר מתמקד בתפיסת המנהלות את כלי הערכת המורים ומידת השימוש בו כנגזרת של מערכת חינוך המתאימה תכנים וגישות פדגוגיות לעולמה שלה.

לציטוט (מדעי החברה) – חסידה, י', וקלפהולץ, ב' (תשפ"א). 'הערכה כהלכה: עמדות בחינוך החרדי העל-יסודי לבנות כלפי הכלי להערכת מורים. חמדת, יג.

פרטי המחברות:

ד"ר יהודית חסידה,

רכזת אקדמית לתוכניות המגזר החרדי, מכללת הרצוג

דוא"ל: chassida@herzog.ac.il

בתיה קלפהולץ,

M.A בניהול מערכות חינוך, מכללת הרצוג

דוא"ל: mbk3449@gmail.com

הערכת מורים

הערכת עובדים נתפסת ככלי לניהול יעיל של משאבי אנוש בארגון וכאמצעי לשיפור מתמיד בתפקודו של הארגון. הערכה זו מוגדרת כתהליך של זיהוי הפעולות, הממדים והמרכיבים השונים הדרושים לשם ביצוע מוצלח במסגרת הארגונית ומדידתם של אלה בעזרת מדדים אובייקטיביים ככל הניתן. המושג 'הערכה' הושאל גם עבור ארגוני החינוך, קרי בתי הספר, ומשמש אף בחינוך הגבוה, קרי אוניברסיטאות ומכללות (נצר ואברמוביץ, 2007). אחד המשאבים המרכזיים בעשייה החינוכית מתייחס למורה, להצלחת ביצועיו (Jacob & Lefgren, 2008), למעמדו המקצועי בעיני עצמו ובעיני עמיתיו ולשביעות רצונו בעבודה. אלו נמצאו כמשפיעים על הצלחתו בתפקידו. דרך ההוראה של מורה שבע רצון עשויה להיות מרתקת ומגוונת, ואילו סגנון ההוראה של עמיתו המתוסכל עלולה להיות משעממת וחד-גונית (קורלנד, 2010). בחינה מושכלת של עבודת ההוראה וחיבורה להתפתחות מקצועית עומדים בבסיס הגישה כי יש לבצע תהליכי הערכה כלפי המורים כמשאב חיוני בעשייה החינוכית ובניהול בית הספר.

ניתן להגדיר את המושג 'הערכה בחינוך' כתיאור שיטתי של אובייקטים חינוכיים ושפיטת ערכם, כאשר התיאור יכול להיות אובייקטיבי למדי ולעומתה השפיטה היא סובייקטיבית מעצם הגדרתה. הערכה יכולה להיות מסכמת (לשם בחירת חלופות, למשל), מעצבת (לשם שיפור), חברתית-פוליטית (להעלאת מוטיבציה או לשם גיוס תמיכה ציבורית) או מנהלית (למשל, לשם הפגנת סמכות) (פרידמן, 2012; פרנקל וסמית, 2006).

הערכת מורים מסכמת (summative evaluation) מספקת מבט כולל על ביצועי המורים והיא מנסה לבחון את תפקודם ולהגדירם כמורים מצוינים, טובים או חלשים. הערכה זו היא אמצעי לביצוע סלקציות בתוך צוות המורים. כמו כן היא מסייעת לקבלת החלטות בנוגע למתן קביעות למורים, מכוונת בקביעת תגמולי שכר ובהענקת תפקידים, סמכויות וקידום, מספקת בסיס לקבלת החלטות בנוגע לצמצום צוות העובדים ועוד (גזיאל, 2002). בשל כך ההנחה היא כי הערכה כשלעצמה מבוססת על שיפוטיות וביקורת וראוי שתהיה אף חלק מהכשרת המורים אשר יחוו את יתרונותיה טרם כניסתם לתפקיד הוראה (פלביאן, 2013). הדפוס השני מתייחס להערכת מורים מעצבת (formative evaluation), אשר חותרת להעניק תמונת מצב על המתרחש בבית הספר לצורך החלת שיפורים מקצועיים, אישיים ומערכתיים. הערכה זו מבקשת לשקף למורים את איכות תפקודם ולספק להם מידע שיוביל לשיפור מיומנויות ההוראה, להרחבת הידע ולעשיית שימוש יעיל בכלים הפורמליים והבלתי פורמליים העומדים לרשותם. הערכה זו מבקשת להגשים את מטרותיו של בית הספר כארגון ולהביא למימוש חזונו (מצר, 2018). למרות שהערכה מסכמת והערכה מעצבת עומדות כסוגים שונים של הערכה, מטרת העל של שתיהן מיועדת לבחון את רמת הביצוע של המורה (Shepard, 2005).

הערכת מורים היא דפוס שכיח ומקובל שאמור להוות מרכיב מובנה במחזור החיים המקצועיים של המורים. תהליך זה מבקש לזהות התנהגויות הוראה מקדמות למידה וצמיחה, ובמסגרתו נאספות עדויות המעידות על תפקוד המורים בשלושה תחומים (גוטמן, 2006, 2010, 2012, 2014): האחד מתייחס למסוגלות המורה (teacher competence) וכולל בתוכו את מכלול הכישורים והכישוריות הפוטנציאליים של המורה, החל בהשכלה, אינטליגנציה, ידע בתחום הדעת, וכלה בניסיון, כריזמה, כושר הסבר, אינטליגנציה רגשית, אידיאלים ותובנות חינוכיות; השני מתייחס לביצועי המורה (teacher performance) וכולל את התנהלותו המעשית של המורה והפעולות שהוא נוקט בעת שהוא מקיים אינטראקציה עם התלמידים, עומד בקשר עם ההורים ועם מורים עמיתים ומקבל החלטות אשר בהן הוא מוציא מן הכוח אל הפועל את איכויותיו ואת יכולותיו; השלישי הוא יעילות המורה (teacher effectiveness) והוא כולל את כוח ההשפעה של המורה על תלמידיו, את הישגיהם הלימודיים, אימוץ דרכי הלמידה שלהם, הפנמת הערכים שהם לומדים, התפתחות מיומנויות חברתיות וכדומה (ברקוביץ ועמיתים, 2010).

הצלחה בהשגת מטרותיה של ההערכה תימדד בראש ובראשונה במידה שבה תצליח לשרת את המטרות של שיפור איכות ההוראה והשבחת מקצועיות המורים, כך שאלה ישתקפו בהישגי התלמידים, ולא תיתפס כאמצעי לשליטה במורים. כמו כן, תימדד ההערכה במידה שבה ייווצר איזון בין הערכה המכוונת להתפתחות אישית ומקצועית של המורים לבין הערכה המכוונת לאחריות, כזו שתסייע לבית הספר

להוכיח את אחריותו הפדגוגית והציבורית. כמו כן, ההערכה תימדד בכך שהיא תכבד ותחזק את מעמד ההוראה כפרופסיה ואת המורה כמקצוען. אלו הם האתגרים שבפניהם ניצבת המנהיגות הפדגוגית של בית הספר העוסקת בהערכת מורים. כדי להוביל תהליכים אלו באופן מושכל נדרשות מיומנויות מקצועיות ספציפיות, שימוש בכלי הערכה התואמים את מטרות ההערכה ומנהיגות פדגוגית מעצבת (מצר, 2018). יתרה מכך, בעידן שבו שינויים אקטיביים בית-ספריים תלויים ביכולתו של המנהל לבחון מחדש את תפקידו המסורתי ולעצב את מנהיגותו כסוכן שינוי (Ganon-Shilon & Schechter, 2017), לכלי להערכת מורים יש משמעות כפולה בפיתוח והובלה של רפורמות בית-ספריות.

אלא שהערכת ביצועים בהוראה מניחה תפיסה ספציפית לגבי מהותה של הוראה, אך זו אינה חד-משמעית. למעשה, מהותה של ההוראה נבחנת רבות תוך דיון בשאלות מהן מטרותיה של מערכת חינוך כזו או אחרת, ומהם הכישורים הנדרשים להיותו של מורה 'מורה רצוי'. דיון זה מבחין בין הוראה וחינוך כמושגים מדידים במבחן התוצאה, ובכך מהותו של החינוך הוא לימודי בלבד, לבין חינוך והוראה שמעבר להישגים לימודיים אשר מכוונים לחינוך לערכים (Biesta, 2009, 2014, 2015; Lamm, 1986). קיומו של דיון זה לא היה רלוונטי בעולם המסורתי טרם התפתחותם של מוסדות חינוך בעולם המודרני, שכן בחברות מסורתיות 'החינוך' היה דפוס קבוע מקובל ומשותף לחברי הקהילה אשר שיקף את אמונותיהם המשותפות של אלו. בכך למעשה, החינוך היה חד-גוני שכן התקיימה בו זהות מלאה בין הפרט לבין זהותה של הקהילה. עם המעבר לעולם המודרני התפתחו 'פרקטיקות של חינוך' שמבוססות על שאלות 'הלגיטימציה של הפעולה החינוכית' ו'מהותו של החינוך', שאלות אשר גם כיום אין עליהן תשובות חד-משמעיות (Biesta, 2009; Lamm, 1986; Shaked, 2020). כך שעם המעבר לעולם מודרני, הלכה והתפתחה האפשרות לבחור בחינוך, שהיא למעשה ביטוי לסיומה של מסורת חינוך שבה חינוך מקובל רק מכוח העובדה שהוא כזה, ואשר הובילה לתפיסת הפלורליזם המכירה בו זמנית במספר תפיסות של חינוך שהפרט יכול לבחור במתאימה לו ביותר (Lamm, 1986).

תפיסות אלו מצויות בתוך שתי קטגוריות ברורות של חינוך, זו המתמקדת בהישגים לימודיים וזו המכוונת לחינוך ערכי. בתפיסת החינוך בפן הלימודי, מטרת ההוראה היא מיקוד בתוצאות ובהישגים של תלמידים, מטרה שהלכה וצברה תאוצה בעשורים האחרונים ומקבלת ביטוי במבחנים בינלאומיים להשוואת הישגים בין מערכות חינוך, ובמבחנים פנים מדינתיים להערכת הישגים בתוך מערכת חינוך ספציפית (Biesta, 2009, 2015). לעומתה, המטרה החינוכית מתמקדת בהפיכת התלמיד 'לבוגר הרצוי' ובאופי הוראה שמעניק לתלמיד את הכלים לצמוח להיות 'האדם המחונו' על פי תפיסת החינוך של מסגרת חינוכית כזו או אחרת (הרפז, 2008). צבי לם (Lamm, 1986) חילק את המערכת הערכית של החינוך לשלושה ממדים: סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיבידואציה, ומחקר מהשנים האחרונות הראה כי הורים רואים חשיבות גבוהה בחינוך לאינדיבידואציה (Newman & Guterman, 2017). ההבדל בין שתי קטגוריות אלו בתוך פרקטיקה של הוראה מבחין בין הטלת משימות לימודיות לבין הטלת משימות שגלומה בהן מטרה ערכית שיש בה כדי לתרום לעיצוב אישיותו של התלמיד בבגרותו. מטרה ערכית במנעד התפיסות החינוכיות בעולם המודרני מגלמת חינוך מבוסס אידיאולוגיה, כזה שנתפס על ידי אותה מסגרת חינוכית כעולם של ערכים שמבטא את 'הבוגר הרצוי' לטעמה ולעקרונותיה (Biesta, 2014; Lamm, 1986). בשל כך, גם התפיסה הלימודית במהותה של הוראה בעשורים האחרונים, הפכה להיות אידיאולוגיה בפני עצמה שכוללת בתוכה חינוך לחיי עבודה בתנאים המשתנים של העולם הקפיטליסטי (Biesta, 2014). עם זאת, הביקורת על מדידת הישגים כמטרתו העיקרית של עולם החינוך, מתייחסת לכך שהוא מתעלם מטיפוח 'אנושיותו של האדם' וזו יכולה להשתלב היטב במונחי ההוראה המקובלים ולהפוך את ההוראה מהקניית חומר לימודי לטיפוח קהילה חושבת (Harpaz, 2005, 2010). יתרה מכך, מורים כסוכני חברות (סוציאליזציה) יכולים באמצעות הוראה יעילה לשמש כדוגמה אישית לערכי הליבה של מסגרות חינוכיות שונות, מתוך הנחה כי סטואציה לימודית היא המקום שבו תלמידים עשויים לפתח הזדהות עם מוריהם (Shaked, 2020).

נראה שמהותה של הוראה אינה מסתיימת בשאלה מהו החינוך הטוב, שכן לשאלה זו יש השלכות על מהותו של המורה הטוב, מיהו 'המורה הרצוי' ומה אמורים להיות יחידת הערכה, כישורים פדגוגיים או תכונות אישיות. הוראה המכוונת להישגים לימודיים מתמקדת בכישורי המורה בהתאם להישגי תלמידיו

(Clotfelter et al., 2006, 2007; Rivkin et al., 2005). לעומת זאת, תפיסת ההוראה כחינוך לערכים מתבוננת ביכולתם של מורים לשמש דוגמה אישית חיובית להתפתחותם הערכית של תלמידיהם (הרפז, 2008, 2010; Harpaz, 2010). בכלל זה, הוראה טובה היא זו שמחנכת לאידיאולוגיה מסוימת ומתאימה את דפוס ההוראה להקניית אידיאולוגיה זו.

מהותו של חינוך בעולם המודרני הופך לבעל משמעות יתרה נוכח השימוש בכלי הערכת מורים. כלי זה נועד להעריך את איכות ההוראה במסגרות החינוך השונות, אך הוא מבוסס על סטנדרטיזציה המשקפת את תפיסת ההוראה ההישגית המקובלת ואשר באמצעותו מתקבלת הערכת סיכום ביצועי המורה (שפרלינג, 2015). אלא שריבוי המשמעויות למהותו של חינוך מהווה חסם לשימוש בכלי הערכת מורים, שכן לא בהכרח הוא משקף את כלל המשמעויות למהותם של חינוך והוראה.

הערכת המורים בישראל הייתה עד לפני שנים ספורות תלויה בהחלטתם של מנהלי בתי הספר בהתאם לשיקוליהם האינדיבידואליים, והיא הייתה מיושמת ביחס לכלל המורים או ביחס למורים ספציפיים בהתאם לצרכים המשתנים. אך בעקבות הדרישה לרפורמות חינוכיות הלכה וגברה ההבנה כי לא ניתן לשפר רק את למידת התלמידים והישגיהם ללא שיפור בהוראה ובהכרה כי האחריות לקידום התלמידים מוטלת על מנהלי בית הספר. כך הלכה וגברה הדרישה לשקיפות ולנשיאה באחריות מצד משרד החינוך, השלטון המקומי וגם הקהילה הבית ספרית. ועדת דברת (2005) הצביעה על מנהל בית הספר כאדם האחראי על הענקת חינוך באיכות גבוהה לכל התלמידים, זאת מתוך העצמת הצוות החינוכי ושיפור מתמיד של תפקוד המורים בבית הספר, תוך הקפדה על מימוש השגת מטרות בית הספר מצד המורים. כיום הערכת המורים היא חלק בלתי נפרד ממציאות העבודה בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובבתי הספר העל-יסודיים, והיא נעשתה לשגרת עיסוקם של מנהלים, זאת על רקע הכללתה ברפורמות החדשות 'אופק חדש' בבתי הספר היסודיים ו"עוז לתמורה" בבתי הספר העל-יסודיים (גוטרמן, 2014). עם זאת, ראוי לציין כי בקרב המסגרות החינוכיות השונות מוענקת משמעות שונה להערכה המתפתחת בהתאם לשינויים בעיקר במדיניות החינוך, תוכני לימוד ותובנות המתייחסות לתהליכי הוראה ולמידה. בהתאם לכך קיימות תפיסות שונות באשר למטרות ההערכה ולתפקידיה, ואלו עשויים להיות מוגדרים בהתאם למציאות שבה פועלת ההערכה (פרנקל וסמית, 2006). מסגרות חינוכיות שונות עשויות להיות אלו המובחנות על פי מגזר בתוך מערכת החינוך בישראל.

החינוך החרדי בישראל

החברה החרדית בישראל היא מגזר משמעותי המשפיע על הלך הרוח והמדיניות הציבורית אף יותר מאשר חלקו היחסי באוכלוסייה. המסגרות החינוכיות במגזר החרדי שונות באופיין ובמבנה שלהן מהחינוך במגזרים האחרים בכמה היבטים, כמו למשל בהפרדת מוסדות החינוך בין בנים לבנות בכל הגילאים (הורביץ, 2012; וייסבלאי וויניגר, 2015; צירנוביצקי ופלדמן, 2018), בתוכני הלימוד (וייסבלאי, 2012) ובמבנה מוסדות הלימוד לבנים (שפיגל, 2010).

בהתייחס למוסדות החינוך החרדיים העל-יסודיים יש להביא בחשבון כי בקרב הבנים לא מתקיימים כלל לימודי תיכון הכוללים לימודי חול ומקצועות ליבה. במאמר זה נתייחס למסגרות העל-יסודיות המיועדות רק לבנות, שבדומה למקובל מחוץ למגזר החרדי הן נפרסות על פני כיתות ט"ו-י"ב. התלמידות לרוב אינן נבחנות במבחני בגרות, אלא במבחני סאלד המכונים מבחני 'חוץ' ומקבילים ברובם למבחני הבגרות. לאחר כיתה י"ב התלמידות ממשיכות ללמוד במסגרת 'בית יעקב' במשך שנתיים נוספות לצורך הכשרה מקצועית (בוחניק, 2011; הורביץ, 2012; ריימן, 2012) שעיקרה בתחומי החינוך וההוראה שבהן עוסקות מרבית הנשים החרדיות הלומדות במסגרות אלו. במסגרת זו מסיימות המתכשרות להוראה את הלימודים בדרגת תעודת 'מורה בכיר', והן יכולות להשלים את דרגתן ל'דרגת שכר שוות ערך לתואר ראשון' באמצעות לימודים במסגרות הכשרת מורים בסמינרים של 'בית יעקב' (אבגר, 2016; ריימן, 2012).

מורות במגזר החרדי מאופיינות ביכולת אישית גבוהה, שכן מקצוע ההוראה מוכר בציבור החרדי כמקצוע המתאים לאישה החרדית הן להשתלבות חברתית נאותה והן להיותה רעיה ואם (ריימן, 2017). התכונות הבולטות בקרב נשים חרדיות העוסקות בחינוך והוראה כוללות מחויבות למקצוע ומסירות לתלמידות,

רגישות ואמפתיה, מוסר עבודה גבוה ונכונות להשקיע מאמצים בעבודה קשה ומורכבת. המורות החרדיות חשות צורך לגוון ולחדש את דרכי ההוראה שלהן, והן משקיעות מאמצים רבים בעבודת ההכנה לשיעורים ומשתמשות בדרכים מגוונות להפחתת רמת השחיקה שלהן. לשם כך הן זוכות בתמיכה מהצוות המקצועי בבית הספר, והן נעזרות ומתחזקות באמצעות שיתוף פעולה עם ההנהלה, עם צוות המורות ועם ההורים (בוחניק, 2011; ריימן, 2012).

תכונות אלו הובילו לכך שהמורה החרדית מדווחת על יחסים בין-אישיים גבוהים ותחושת מסוגלות עצמית גבוהה. תחושת מסוגלות זו תורמת למורה במילוי משימות הנוגעות להוראת התלמידות ולחינוך ומסייעת בקיום יחסים בין-אישיים איכותיים וקרובים עם התלמידות. מצופה ממורה בתיכונים החרדיים להתמודד בהצלחה עם מצבים מאיימים גם ברמת הכיתה ובקשר שלה מול התלמידים וגם ברמת בית הספר ובקשר שלה מול ההנהלה וצוות המורות. תחושת שביעות הרצון של המורה החרדית נובעת מההלימה בין שאיפותיה כאישה ובין מטרותיה כמורה. כלומר, התפיסות המשותפות למערכת החינוכית שבה המורה עובדת ולחיים הפרטיים שלה מגבירות את תחושת השייכות שלה למערכת הבית-ספרית ומשפיעות לטובה על רמת שביעות הרצון שלה מעבודת החינוך (בוחניק, 2011; קוליק, 2012). את תחושת הדימוי העצמי המדווחת על ידי המורות החרדיות ניתן להסביר באמצעות ארבעת מרכיבי הזהות המקצועית בהוראה, הכוללים את הביטחון של המורה בבחירה המקצועית שלה, תחושת חוללות מקצועית, תחושת שליחות בהוראה ותחושות בנוגע ליכולתיה בחינוך (פישרמן ווייס, 2011).

שדה החינוך החרדי נתפס כמובלעת תרבותית השומרת על עצמאותה בכל הנוגע לדרכי ההוראה ולאופיו של החינוך הניתן במסגרתה (סיון, 1991). המאבק נגד מעורבות המדינה בחינוך החרדי בא לידי ביטוי בסוגיית לימודי הליבה ובתקציבים הנגזרים ממנה עבור מוסדות לימוד במגזר החרדי (ויסבלאי, 2012; קציר ופרי-חזן, 2018). הניסיונות לאלץ את מערכת החינוך החרדית להיות כפופה לקווי מתאר חינוכיים בסיסיים במדינת ישראל לא צלחה, בין היתר על בסיס העיקרון של שמירת עצמאות מוחלטת מהתערבות חיצונית בשדה החינוך (פרי-חזן, 2018). גם שימוש בכלי להערכת מורים עשוי להשתייך לאותה דיאלקטיקה של ניסיון לשימור ובדלנות בתפקוד מערכת החינוך החרדית בד בבד עם שיפור ואיכות מיטבית בעשייה החינוכית בדרך האמורה להיתפס כראויה בעיני המגזר החרדי. מחקר זה מבקש לבחון את עמדתן של מנהלות התיכונים החרדיים לבנות ביחס לשימוש בכלי להערכת מורים במסגרת מיטוב ושיפור ההוראה כעשייה חינוכית, ערכית ומשמעותית במגזר החרדי.

שיטת המחקר

בחנית תפיסותיהן ועמדותיהן של מנהלות בתי ספר על-יסודיים במגזר החרדי נעשתה באמצעות הפרדיגמה האיכותנית והיא נועדה להבין את העולם הסובייקטיבי של המנהלות. גישת המחקר האיכותני מאפשרת לפרש התנהגויות אנושיות בהקשרן החברתי, תוך הבנה של התהליכים המאשרים את תוצאות המחקר, ובעיקר להתחקות אחר עמדות ותפיסות שלא ניתן למדוד אותם בקלות בכלי מדידה כמותניים פורמליים מאחר שהם נטועים בהקשר חברתי רחב (צבר בן-יהושע, 2016). מחקר זה בוחן את המציאות הנתונה של שימוש בכלי להערכת מורים על פי הפרשנות שמעניקות לה דמויות הסמכות בתחום החינוך במגזר החרדי, והגישה האיכותנית מאפשרת מתן אפשרות למרואיינות להציג את תפיסת עולמן באופן רחב.

לשם כך נעשה שימוש בריאיון עומק חצי מובנה, המבוסס על שיחה בין החוקר למשתתף במחקר תוך מתן אפשרות למרואיין להתבטא בחופשיות ותוך חתירה להבין את תפיסת עולמו (שקדי, 2003). כלי זה נבחר משום שהוא מאפשר את הבנת עולמן של מנהלות ונשים בתפקידי מפתח בחינוך החרדי ואת תפיסתן את הכלי להערכת מורים במסגרת עבודתן. הראיונות שנערכו כללו שאלות שנכתבו קודם לביצוע הראיון כמתווה של נושאים עיקריים שיעלו במהלך הראיון ואשר במהלכו ניתן להוסיף ולשנות בהתאם להתפתחות השיחה, לפרט או להרחיב, הן לפי רצון של המרואיינות והן בעידוד החוקרות. ראיונות אלו אפשרו לשרטט תמונה כללית על תפיסת הכלי הערכת מורים בחינוך העל-יסודי במגזר החרדי.

אוכלוסיית המחקר

לצורך מחקר זה פנו החוקרות לשבע מנהלות ונשות מפתח בחינוך החרדי העל-יסודי לבנות, ומתוכן חמש נענו והסכימו להתראיין. איתור המרואיינות נעשה על פי היכרות אישית של החוקרות עם הדמויות שהשתתפו במחקר. בשל העובדה שחברי הקהילה החרדית חוששים להיענות לסקרים ולשיתוף פעולה במחקרים, ההיכרות האישית הייתה הכרחית לשיתוף הפעולה במחקר זה. עדות למורכבות שבמחקר בנושא זה היא שתי המנהלות שלא נענו להשתתף במחקר: אחת מהן אמרה באופן חד-משמעי שאינה רוצה לשוחח על הנושא, ואילו השנייה טענה – 'אין אצלנו הערכת מורים, לא עושים וזהו'.

אוכלוסיית המחקר כללה דמויות מפתח בתיכונים חרדיים לבנות באזור ירושלים והסביבה, כולן בעלות זהות חרדית והמשתייכות למגזר החרדי:

ר' – בת 51, מנהלת תיכון המיועד לנערות בסיכון. ר' הקימה את המוסד ויש לה ניסיון רב בחינוך ובניהול.
פ' – בת 45, מנהלת תיכון לנערות באחת מהערים בריכוזים החרדיים ובעלת ותק של כ-15 שנה בתחום.
מ' – בת 61, בעלת ניסיון עשיר בניהול בתי ספר תיכוניים במגזר החרדי. כיום מנהלת תיכון באחת מערי הריכוזים החרדיים ועובדת במחוז החרדי במשרד החינוך.
ש' – בת 51, מנהלת תיכון חרדי לבנות מעדות המזרח בירושלים. ש' ייסדה את בית ספר לפני 22 שנה ובעברה שימשה כמורה באחד התיכונים במגזר החרדי.
ל' – בת 65, מחזיקה בתפקיד בכיר במערכת החינוך החרדי ומכירה היטב את מערכת החינוך העל-יסודי במגזר החרדי.

ניתוח הראיונות

ניתוח הממצאים נעשה על פי תיוג של ממצאי הראיונות בקודים ספציפיים שנצפו כחוזרים על עצמם בראיונות ואשר היוו את התשתית להצגת הרעיון החדש העולה מהמחקר (צבר בן-יהושע, 2016). קידוד הראיונות התבסס על איתור ומיון בשלושה שלבים של תופעות, דפוסים וניסוחים שניתן להציג ביניהם קשר באופן שיטתי ומובנה. בשלב הראשון חולקו הראיונות לפי נושאים. בשלב השני, בכל נושא (או קטגוריה) נעשה קידוד ממוקד יותר וחולצו קטגוריות מתוך כל נושא. בשלב השלישי נבדקה ההלימה בין המושגים והקטגוריות השונות כמענה לשאלת המחקר וסוננו הקטגוריות שאינן נחוצות באופן שאפשר לחלץ את התמות המרכזיות המהוות בסיס להצגת הרעיון המרכזי במחקר זה.

ממצאים

ממצאי המחקר כפי שעלו מקידוד הראיונות מציגים כמה תפיסות מרכזיות שעיקרן שלילת הכלי מלכתחילה ולבסוף התאמתו התרבותית לשימוש מיטבי במגזר החרדי. תפיסות אלו מתייחסות לכמה חוסרים בכלי אשר ממציבים אותו כלא מתאים לשימוש במגזר החרדי. תפיסות אלו, כפי שהשתקפו בדברי המרואיינות, מתמקדות בארבעה ממדים של ביקורת על הכלי להערכת מורים: הערכת איכות ההוראה לעומת הערכת אישיות המורה; הצגת קונפליקט בין ביקורת לפגיעה; הערכה אישית לעומת הערכה מקצועית; היעדר יכולת לממש את יעדי הערכת המורים. בהתאם לתפיסות אלו נגזרות גם המלצותיהן של המרואיינות לשיפור הכלי כדי להתאימו לשימוש במערכת החינוך החרדית ובאופן ספציפי בחינוך העל-יסודי.

א. הערכת איכות ההוראה לעומת הערכת אישיות המורה

הערכת מורים עוסקת בעיקרה בהערכת היכולת הפדגוגית של המורה. אומנם, תפקידו העיקרי של המורה הוא אכן ההוראה, אך במערכת החינוך החרדית המורות לא עוסקות רק בהוראת חומרי למידה, אלא הן גם משמשות כדוגמה אישית וכדמויות התקשרות בטוחה עבור התלמידות. המרואיינות הדגישו כי יש במסגרות החינוך שהן מנהלות מורות בעלות יכולת פדגוגית נמוכה, אך תרומתן לתלמידות רבה מבחינה רגשית ואישית. על אף שאיכות ההוראה שלהן לא גבוהה במיוחד, הן בעלות כישורים אישיים, מידות טובות ויכולת לקדם תלמידות. לפיכך כלי להערכת מורים, שבו ההערכה נוגעת בעיקר לאופי ההוראה של המורה, עלול להתעלם מהתרומה החשובה של המורה לתלמידות ובכך לא לשקף נאמנה את המציאות החינוכית בכיתה. טענות אלו שבו ועלו בצורות שונות בקרב המרואיינות, כפי שטענה ש': 'רוב הערכת

מורים זה על הפן הלימודי ועל חווית הלמידה, אין בכלל ערכים או התייחסות לדמות חינוכית... הפרמטרים החשובים זה הקשר בין מורה לתלמידים, בלי תקשורת נכונה אין למידה בכלל... יש עוד פרמטרים חשובים, אך שני אלו חשובים מאד בלי זה מורה לא יכולה להיות מורה... האישיות של המורה שמקרינה'. מ' מוסיפה ומחדדת את הנבדלות הערכית המשתמעת מאי-השימוש בכלי להערכת מורים: 'הערכת מורים הגיעה מחו"ל, ממוסדות גויים וחילוניים... אצלנו הנתונים אחרים... אי-אפשר למדוד יראת שמיים... העברת חומר אפשר למדוד'. גם פ' הדגישה כי במגזר החרדי יש פרמטרים רבים להערכת מורים. לא מדובר רק על הערכה כללית של טיב ההוראה או היחס לתלמידים, אלא גם לאישיות, לסגנון ההתנהלות, לאופי, למידות ולערכים האישיים של המורה, אשר משקלם משמעותי בניתוח ההערכה. ר', מנהלת תיכון לתלמידות בסיכון, מציינת כי מבחינת הערכת המורות אינה נעשית בקריטריונים המקובלים: 'לדעתי, בציבור החרדי יש תפיסה שונה של הכול מהבחינה הבין-אישית. זה (הכלי) בא למדוד יכולות מקצועיות... אבל אני צריכה הערכה בפרמטרים אחרים, במיוחד ביכולות בין-אישיות, הכלה, קבלה וכו'... ר' אומרת כי היא מעריכה מורות על שיחות עמוקות עם תלמידות, על הכוונה של התלמידות לדרך חיים נכונה ועל חיזוק ותמיכה, ולא על רמת הלמידה או צורת מסירת השיעורים. אופן הערכה זה כלל אינו נכון לגביה, ובמתכונת הנוכחית הערכת המורים מיותרת לגמרי עבורה.

דבריהן מעלים כי ניכר פער משמעותי בין הערכת המורים כפי שהיא מתבצעת כיום, לבין הערכת הפן הערכי של המורה כפי שהיא נתפסת בעיני גורמי הנהלה במגזר החרדי, הערכה שאינה כלולה בכלי המקובל להערכת מורים. יתרה מכך, פ' סוברת כי הערכת האישיות של המורה, אמורה להיות גבוהה יותר מכל פרמטר אחר, וסוגיה זו כלל אינה קיימת בהערכת המורים: 'המגזר החרדי מעריך עוד דברים אצל המורה, את האישיות של המורה, זה מקום של לימוד. לא רק החומר אלא מי את בכלל. יש המון ערכים שנקלטים באופן סמוי, כמובן שצריך להתייחס לזה, יש דברים של 'מעבר' שלא ניתן להעריך בכלל, כמו שיחות עם בנות על רוחניות, לתת אינפורמציה בשידוכים, להגיע לחתונות'. קונפליקט זה בין הערכת אישיותה של המורה לבין הערכת היכולת הפדגוגית שלה, מופיעה גם בדבריה של מ', המתארת כיצד היה לקונפליקט זה ביטוי בכנס מנהלים: "היה כנס של מנהלות תיכון. נציגת משרד החינוך נתנה תרגיל בקשר להערכת מורים להעלות נקודות שאת מעריכה אצל המורות. פתאום מנהלת אחת התפרצה בצעקות: 'אצלנו יש אמונת חכמים, יראת שמיים. הכול אצלנו מתוך קדושה וטהרה...'. במילים אלו משתקפת ביקורת המרואיינות על היעדר מדדים חשובים לה הערכת צוות מורות במסגרת בית ספרן, שאינם מקבלים ביטוי בהערכת מורים. בשל ביקורת זו ודומות לה, השימוש בכלי להערכת מורים עשוי שלא לשמש עבור מנהלות במגזר החרדי ככלי עבודה לבחינת איכות ההוראה של המורות בבתי הספר שהן מנהלות ומובילות.

ב. קונפליקט בין ביקורת לפגיעה

ההתייחסות כלפי הכלי להערכת מורים מעלה תפיסה שלילית נוספת הקשורה לגבול הדק המצוי בין ביקורת לפגיעה. בקרב המרואיינות שב ועלה החשש מפגיעה במורות בשני היבטים: פגיעה ברגשותיה של המורה ובפגיעה בהיקף שכרה. הערכים של כבוד ולזולת, הערכה ויחס חיובי נעדרים מתהליך הערכת מורים כפי שתפסו זאת המרואיינות. לפיכך מנהלות במגזר החרדי חוששות למתוח ביקורת על מורות בשל החשש לפגוע בהן. מ' מציינת: 'המורות שלנו לא בנויות למציאות הזו של ביקורת... המנהלות הרגישו שאם זה המצב הן לא תהיינה משוחררות לעשות את העבודה כמו שצריך, עוד היא מוסיפה: 'יש מנהלות שלא הגיעו מאותו תחום של הוראה והן לא הרגישו עצמן מספיק ראויות לעשות זאת. מנהלת נכנסת לשיעור מתמטיקה, כשעשרות שנים לא "נגעה" במתמטיקה, וזה לא הוגן שהיא תעריך את השיעור מבחינה פדגוגית'. מ' מסכמת: 'צריך בגרות אישית גבוהה גם של מנהלות וגם של מורות. אם יש מתח – אי-אפשר'. ל' קובעת: 'לא מכובד שמנהלת תשב מול מורות מבוגרות ממנה ותשאל אותן על קשיים'. מדבריה עולה כי לדעתה עצם פער הגילים המצוי לעיתים בין הצוות להנהלה מבטא ביקורת שלילית ופוגעת ולא ביקורת חיובית ובונה.

הערכה נמוכה כלפי מורה, גם אם היא נכונה מבחינה אובייקטיבית, עלולה לגרום לפגיעה ברגשותיה של המורה, ורק בשל סיבה זו מנהלות תעדפנה שלא להעריך את המורות ולא לפגוע חלילה באדם אחר. גם ש' כמנהלת מחזקת עמדה זו וטוענת כי היא חוששת מפגיעה במורות בשל שימוש בכלי להערכת מורים:

'אני לא אפגע במורה, לא אעשה זאת בשל המוסריות שלי, וגם כדי למנוע פגיעה אפשרית במורה'. בהתייחסותה לנקודות התורפה של הכלי ר' מציינת כי חולשתו של הכלי באה לידי ביטוי בכך 'שהמורה יכולה להיפגע. בציבור החרדי יש תפיסה שונה... מנהלות מפחדות לבוא ולפגוע במורה או לפטר אותה'. ר' משרטטת אסטרטגיה שנועדה להתחמק ממעמד שעלול לפגוע: 'הרעיון של הערכת מורים הוא מצוין. שמורה יעריך את עצמו. לא כדאי שיראה את הערכת המנהל. כשאני חושבת שמגיע ציון לא טוב, אני שואלת את המורה מה לדעתה צריך לכתוב בנקודה זו. כשמורה מסבירה לי כמה היא השתפרה... אני מרוויחה שהמורה יודעת מה הנקודה החלשה אצלה מבלי שהיא תיפגע'.

החשש של המנהלות מפגיעה במורות אינו רק בשל פגיעה רגשית אלא נוגע אף לתחום הכלכלי. אצל חלק מהמנהלות עלה החשש כי לאחר מתיחת ביקורת על מורה, המשרה שלה עלולה להיפגע ולרדת בהיקפה, ואף ייתכן שהמורה תפרוש ממקצוע ההוראה, צעד שיש לו השלכה כלכלית על המורה ומשפחתה. יש מנהלות הנמנעות מלעסוק בהערכת מורים בשל סירובן להיות אלו שיקבעו את גובה שכרן של המורות, שכן הערכה גבוהה תוביל להעלאה בשכר המורה, ואילו הערכה נמוכה עלולה לפגוע בשכר המורה. המנהלות מעדיפות שלא לשאת באחריות על המשאבים הכספיים של המורה, זאת במיוחד לאור המציאות המקובלת במגזר החרדי, שבה נשים רבות הן המפרנסות העיקריות במשפחתן בעוד בני זוגן לומדים תורה בכולל. מנהלות אלו מפחדות לשאת אחריות כלכלית זו על כתפיהן, ונקודה זו מתווספת ליחס השלילי כלפי הכלי להערכת מורים. מ' מציינת: 'בציבור הכללי המשכורת מגיעה ממשרד החינוך ללא קשר למנהל. בציבור החרדי המשכורת מגיעה מההנהלה... אומנם למנהלת אין יכולת לפטר, אבל מה תעשה מנהלת לגבי מורות שהיו צריכים לפטר אותן...!'. מנגד טוענת פ': 'יש רווחים בכלי להערכה... זה עשוי להעלות את המשכורת של המורות, אלא שלא רואים רווח מייד'. ר' חוששת: 'מנהלות מפחדות לבוא לפגוע במורה או לפטר אותה'.

ג. הערכה אישית לעומת הערכה מקצועית

המראיינות מתארות מודעות חברתית ברמה גבוהה. הן כנות ולא חוששות לספר כי הן בני אדם, ובאופן טבעי יש להן קשר 'זורם' יותר עם מורות מסוימות על פני מורות אחרות. ש' מתוודה: 'אי-אפשר להתכחש למציאות הזו שמנהלות מתסדרות עם מורות מסוימות ועם אחרות פחות'. המנהלות דואגות שמא הערכת המורות לא תהיה מדויקת בשל טיב הקשר בינן לבין המורה ועל רקע ההיכרות המוקדמת ביניהן. בעיניהן הדבר עלול להתפרש כהערכה סובייקטיבית שיש בה גם מהתחושה האישית והסובייקטיבית של המנהלת כלפי המורה, ולא כהערכה אובייקטיבית ונקייה כלפי עבודתן. לתפיסת המנהלות יש בכך חוסר הוגנות, כפי שמגדירה זאת מ': 'זה עלול להגדיל את "החזית"'. לא כל מנהלת יכולה להיות כל כך אובייקטיבית ולומר, זה לא משנה מה אני חושבת עליה. גם מנהלת היא בן אדם, ויש חשש שמורה כזו לא תזכה ליחס הוגן. נכנסנו כאן לחזית חדשה מסוכנת'. החשש מהערכה מוטה מעלה קונפליקט נוסף בין יחס ענייני של המנהלת לבין יחס אישי יותר, והדבר עלול להתבטא גם בהתמחות וידע מקצועי של המנהלות. לא כל מנהלת מכירה לעומק את כל המקצועות הנלמדים בבית הספר, ועולה החשש כי המנהלת לא תדע להעריך אל נכון הוראת מקצועות שאינם מוכרים לה.

ל' מחדדת היבטים של הערכה, כפי שהיא צריכה להיות בעיניה, בתפיסה עניינית המתגברת על היבטים אישיים, וכפי שראוי שתהיה במסגרות חרדיות לתפיסתה. ל' סבורה כי הערכת מורים עניינית שמנטרלת עמדות אישיות תקבל ביטוי אמין במשוב של המורה עצמה על עבודתה, וזאת בלי לערב את עמדתה של המנהלת: 'רוב המורות בתיכונים הן כאלו שכבר עברו הערכה במובן זה שמי שהתקבלה למקום חשוב כסמינר ללמד בו, עברה "הערכת שדה"'. היא הוכיחה את עצמה. מורות אלו עברו מסגרת טבעית לא פורמלית, כי השטח הצמיח אותן, שמן הולך לפנין. לכן זאת צריכה להיות הערכה ולא מדידה. הערכה שמבוססת על רפלקציה של מורה על עבודתה'.

ר' מוסיפה התייחסות לסוג מסגרת הלימודים, כמנהלת תיכון לבנות חרדיות שנשרו ממסגרות אחרות: 'אני מעריכה את המורות שלי באופן יוצא מן הכלל. כל מורה מוסרת את נשמתה... אני לא יכולה להעריך אותן על עבודה מקצועית... הכלי במתכונתו פחות מתאים לי במדדים הנתונים'. לעומת זאת, ש' רואה צדדים חיוביים בכלי בתנאי השימוש בו הוא ענייני ולא אישי: 'זה כלי טוב לדעתי... יושבים ודנים, מה

שלא יוצא כל כך במרוץ של היומיום. צריך לראות שזה לא ייצור מתח, לחץ ותחרות לא בריאה. תחרות "מי תהיה" עם קנאה מוסווית. באינטראקציה שבין הנהלה לצוות ההוראה קיימת מערכת יחסים מורכבת שיש בה היבטים אישיים. מורכבות זו עשויה לקבל ביטוי בכל מערכת בית-ספרית בתהליך הערכת מורים. עם זאת, לפי תפיסתן של המרואיינות, ניכר כי באופן ספציפי במערכת החינוך החרדית העל-יסודית מדובר בהיבט מאתגר ומאיים.

ד. היעדר יכולת למימוש יעדי ההערכה

גורם נוסף ליחס השלילי המשתקף כלפי הערכת מורים נובע מהעובדה כי המנהלות סבורות שבמתכונת הנוכחית של הכלי להערכת מורים לא ניתן לממש את יעדי ההערכה. היעד העיקרי של הערכת מורים מכון לשיפור יכולת ההוראה של המורה, ולמעשה הוא משמש לבחינת חברי צוות ההוראה והתאמת כל אחד מהם לתפקיד. היות שמנהיגות חינוכית שואפת לממש יעדים, כאשר המנהלות חשות כי הן לא ישיגו זאת באמצעות הערכת המורות, הן נמנעות משימוש בכלי העומד לרשותן. אחד ההסברים לכך נוגע להתנהלות של מערכת החינוך במגזר החרדי המאופיינת בהעדפה בקבלה לעבודה (פרוטקציה). יש מורות שהתקבלו לעבודת ההוראה לא בשל כישורים או יכולת אישית, אלא בשל כך שהן חלק ממשפחה העומדת בקשרים קרובים עם דמויות מפתח בחינוך החרדי או חלק ממשפחות אלו. דפוס זה שכיח במגזר החרדי ולמציאות זו יש השלכות גם על נושא הערכת המורים. מ' משרטטת תמונה שלפיה מנהלות עלולות לעמוד בפני מצב מביך מאוד במקרה שהן תערבנה הערכה שלילית מורה שנכנסה לבית הספר באמצעות קשרי קהילה, כך שלמעשה כמעט לא ניתן לפטר מורה כזו. הערכה לא תוביל להשגת יעדים כלשהם, אלא תישאר תלויה ועומדת בשל העובדה ששני הצדדים מודעים לכך שמורה זו תישאר בכל מקרה ללמד בבית הספר ללא קשר ליכולותיה וביצועיה.

זאת ועוד, היעדר היכולת לממש את יעדי ההערכה קשור גם ליכולת המוגבלת להשיג את הרצוי בנוגע לצוות ההוראה בבית הספר, מערכת שמטבע הדברים נאלצת להתמודד עם שיקולים שונים ומורכבים. מ' מודעת לכך ומסבירה כי אין מורה שתקבל הערכה מלאה בכל התחומים. לכל מורה יש נקודות חוזק ולעומתן נקודות תורפה, ולדעתה אין כל חסר בכך שמורה תוכל לקבל בהערכה ציון כולל 80, אך בפועל תהיה אחת המורות המוצלחות ביותר בבית הספר. היא מדגימה: 'יש מורות מאוד כריזמטיות שמרצות נהדר וזה נראה מושלם, אבל למעשה הכיתה לא עשתה כלום. המורה מרגישה עצמה מושלמת, אך המנהלת תראה כמה למידה והתפתחות אישית מתרחשות בשיעור זה. ומותר למנהל לדבר על זה עם המורה. המורה תקבל 100 ברטוריקה, אך 70 בשיתוף הבנות. גם לא כל מורה יכולה לעמוד בכל הקריטריונים בגלל תוכנית הלמידה וגם בגלל האישיות'. ש' מפרטת: 'החלק של לתת ציון מוגדר קצת מגביל, מאיים. הציון חתוך כזה... צריך כלי להערכה יותר פתוחה... כי יש לדוגמה מורה שפחות חשוב לה דברים שמורידים ציון, אך היא מעולה בדברים אחרים. אז בסוף היא לא מורה "משהו", אבל בפועל בתפקיד המסוים שלה היא מצטיינת'. בשל כך, הערכה עלולה לקבל אפקט שלילי בלבד ביחס של המנהלת לתפקוד המורה, והערכה זו עשויה להיוותר ללא תוצאות שניתן ליישמן במערכת החינוך החרדית.

בנקודה זו מציינת מ' סיבה נוספת המכשילה את האפשרות להעריך את המורות. לדבריה, המגזר החרדי מאופיין בתחרות יתר ובשאיפה למושלמות. מורה שעומדת בפני ביקורת מייד תעבור למגננה, מכיוון שאינה מוכנה להשלים עם הערכה שלילית. המורות אינן מוכנות להודות בשגיאות, ולפיכך בעיני המנהלות כל מסע ההערכה גובל ביצירת תדמית שלילית של המורות ואין בו כל אפשרות לקדם את המורות לשיפור ההוראה: 'המנהלות ראו את הלחץ של המורות. הן הרגישו שאם זה המצב הן לא תהיינה משוחררות לעשות את העבודה כמו שצריך. הרעיון הוא לבנות ולשפר אך נדרשת כבדת דרך להעביר מסר זה'.

חרף הביקורת והעמדות השליליות כלפי הכלי להערכת מורים במתכונתו הנוכחית, כלל המרואיינות טענו שהיו משתמשות בכלי זה אילו היה מותאם תרבותית לצורכי מערכת החינוך החרדית ובפרט לו היה מותאם לאינטראקציה המתקיימת בין מנהלות תיכונים לבנות חרדיות לבין צוות המורות. ל' מתארת: 'המורות כבר עברו סטאז' לפני שהגיעו ללמד בתיכון, ועדיין חשובה הערכה של מנהל. ניתן להעביר דף משוב בין המורות והן תחזרנה אותו למנהלת'. פ' מתוודה: 'חבל שאני לא עושה את זה, יש בזה מעלות... רוחים, גם אם הרווח העתידי לא ממש ידוע בשלב זה'. ר' חושבת על התאמות תרבותיות מפרספקטיבה

של תיכון לנוער נושר בחברה החרדית: 'כדאי לחלק את ההערכה. חלקה נסתר מהמורה, וחלקה האחר גלוי. יש להציע למורה לשפר חולשות'. מ' מפרטת: "נכון שאי-אפשר למדוד יראת שמיים בכלי הערכה, אבל אפשר למדוד השתתפות של מורות, העברת חומר ולהתייחס בהתאמה". לעומתה ש' סבורה שאילו הייתה בכלי התייחסות לממדים נוספים החשובים למגזר החרדי, אזי ניתן היה לעשות בו שימוש מיטבי: 'יש להתייחס לערכים. מורה איכותית שמה לב גם לערכים מעבר לנלמד. כל מורה בבית ספר חרדי היא דמות מחנכת בפני עצמה'.

דין ומסקנות

מחקר זה ביקש לבדוק את תפיסתן של מנהלות תיכונים חרדיים לבנות וכן נשות מפתח בחינוך החרדי כלפי הכלי להערכת מורים. ממצאי המחקר מלמדים על תפיסה שלילית רווחת כלפי כלי זה שבעיקרה מבוססת על הלימה מועטה בין מטרת הכלי ואופן השימוש המקובל בו לבין מבנה החינוך החרדי העל-יסודי ואופיו של דפוס העסקה בהוראה בתיכונים החרדיים לבנות. עם זאת, עולה גישה חיובית כלפי השימוש בכלי אם יותאם לרוח המגזר ויבטא את הדגשים הנכונים בתפיסתו של החינוך במגזר זה. ממצאים אלו יידונו לאור הספרות המחקרית בתחום.

בבסיסה של שלילת הכלי מונחת תפיסת 'המורה רצוי' מנקודת מבט שונה ממה שמבטא הכלי להערכת מורים. בעוד השימוש בהערכת מורים מניח כי ניתן להעריך נכונה את כישורי המורה ואת ביצועיו בתחום (נצר ואברמוביץ, 2007; Shepard, 2005; Jacob & Lefgren, 2008), עמדתן של בעלות תפקידים בחינוך העל-יסודי החרדי מבטאת גישה העולה בקנה אחד עם תפיסת החינוך כערכי-אידיאולוגי, תפיסה שמניחה כי כישורים פדגוגיים אצל מורים תופסים משקל פחות לעומת תכונות אישיות שמכוונות את התלמיד להיות 'הבוגר הרצוי' (הרפז, 2008; 1986; Lamm; 2015, 2014, 2009; Biesta). השונות בתפיסת ההוראה נבחנת לאור ריבוי המשמעויות של המושג חינוך בעולם המודרני, אשר מנכיח את תפיסתו המסורתית של החינוך החרדי, חינוך שמבטא ערכים משותפים לפרט ולחברי הקהילה ושעל פי הן יחונך הדור הבא (Lamm, 1986). לעומתו, הכלי להערכת מורים מתייחס למדדים של מקצועיות הכוללים תפיסת התפקיד ואתיקה מקצועית, תחום הדעת, תהליכים לימודיים וחינוכיים ולמידה מקצועית (בלר, אברהם-מירטנר והרטף, 2011; צוות עורכים, 2011; שפרלינג, 2015). גישה זו משתקפת בממצאים ומלמדת כי הערכה של מורה כ'טובה' ומקצועית, לפי תפיסתן של המרואיינות, כוללת בעיקר דוגמה אישית, מעורבות ערכית ויכולת חינוכית גם מעבר לכותלי הכיתה (הרפז, 2010), ומדגישה פחות כישורים פדגוגיים הנמדדים בכלי להערכת מורים. ערכים משותפים אלו לחברי הקהילה החרדית מבטאים אידיאולוגיה משותפת שאליה חותר החינוך החרדי (סיון, 1991).

יתרה מכך, ערכים כזהות משותפת לחברי הקהילה (Lamm, 1986) מתבררים כחסם לא רק בהערכת ההוראה אלא גם באינטראקציה שבין ההנהלה וסגל המורות, שכן הפחד מפגיעה ברגשות המורות, מביקורת לא נכונה ומהערכה מוטה על בסיס יחסים בין-אישיים, מונע מהמנהלות לבצע הערכה בכלי הנתון. תופעה זו רווחת לא רק במגזר החרדי, וגם במגזר הכללי קיים חשש של מנהלים לבקר את צוות המורים שלהם (גוטמן, 2014). אלא שבעוד מגזרים אחרים טוענים לפגיעה באקלים הבית-ספרי ובנטייה לחוסר ביטחון בעבודת ההוראה עקב הביקורת, המגזר החרדי נוטה לשייך זאת לערכים הנתפסים כמוטיבים מרכזים בחברה החרדית, כשמירה על כבוד האדם וההערכה כלפיו (ריימן, 2017). מושגים אלו מבטאים ממד נוסף בשלילת הכלי, אשר מקבל ביטוי בהצעות לתיקון הכלי בדמות הקריאה של מנהלות לבצע רפלקציה, להעביר משוב, לתת למורות להעריך את עצמן וכדומה.

לצד ביקורת על הכלי בכך שהוא אינו מבטא את תפיסת ההוראה מנקודת המבט של המרואיינות במחקר, צפות ההשלכות התעסוקתיות של מדידה והערכת מורים, אשר לא רק שקשה ליישמן במערכת החינוך החרדית, אלא אף טעונות אידיאולוגיה משל עצמן. על פי אידיאולוגיה זו, גם לו יכלו המנהלות לשלוט בתנאי התעסוקה של צוותן, היו נמנעות מלעשות זאת מפאת האחריות על הכנסת משק הבית החרדי, שמתנהל על פי השקפת החברה החרדית שהעלתה על נס את המושג 'חברת הלומדים' (פרידמן, 1991), ולפיו מקור ההכנסה העיקרי הוא של נשים. אולם השלכות תעסוקתיות הן חלק בלתי נפרד מהערכת

מורים במתכונתו הנוכחית (גזיאל, 2002). נתון זה מוכר היטב לגורמי מפתח בחינוך העל-יסודי החרדי, שרואים בכך חסם והיעדר יכולת מימוש של תוצאות ההערכה במונחי תעסוקה.

עוד עולה כי למרות שהמנהלות מודעות לחלק מיתרונותיו של הכלי להערכת מורים, הן אינן מוצאות בו תועלת אמיתית למערכת החינוכית ולמוסד שהן מנהלות. כך לדוגמה, הכלי להערכת מורים מחזק את יסודות המנהיגות של בית הספר ומגביר את מעמדו של המנהל כעומד בראש צוות ההוראה (גוטרמן, 2006, 2010, 2012), אך יתרונות אלו חסרי ערך במבנה החינוך העל-יסודי במגזר החרדי. המנהלות לא רואות בכלי זה יתרון למעמדן ולשיפור התדמית שלהן. להפך, הן חוששות להשתמש בכלי זה באופן שיציג את דמותן כמי שמדגישות היבטים מקצועיים בעבודת ההוראה על פני היבטים ערכיים. הן מציגות את 'המורה הרצויה' בעיקר כדמות חינוכית שיש בה דוגמה אישית עבור בוגרות בית הספר בהמשך דרכן. עם זאת, אין חולק כי הערכת מורים נתפסת כתורמת להגברת המודעות של המורה לאיכות ההוראה שלו וכמספקת מידע אמין על טיב הכלים המקצועיים שבהם הוא משתמש בהוראה (זמיר, 2013). המרואיינות במחקר מסכימות לקביעה זו, וגם הן רואות בכלי נקודה חיובית בשל כך שבאמצעותו המורות תוכלנה לוודא את רמת המקצועיות שלהן ואת מימוש הציפיות מהן במסגרת ההוראה. אולם מאחר שהערכת מורים אינה בגדר חובה ולא בהכרח משקפת את תפקוד המורים ואת איכות ההוראה שלהם, כפי שעולה גם במחקרה של נאסר אבו אלהיג'א (2010), מתאפשר למנהלות התיכונים החרדיים שלא לבצע הערכת מורים תוך הצדקת הימנעותן משימוש בכלי בטענה שאינו משקף את ההיבטים החשובים להן בעבודת ההוראה.

ממצאים המחקר הציגו אפוא קו אחד בנוגע לתפיסת כלי הערכת מורים בקרב החינוך העל-יסודי במגזר החרדי, אולם יש להתייחס לממצאים אלו בזהירות המתבקשת, שכן המחקר כלל חמש משתתפות בלבד ללא ייצוג הולם לכל הקשת החינוכית במגזר החרדי. אומנם, יש להניח כי תפיסת ההוראה והחינוך דומים בקרב מנהלות התיכונים השונים, אך לא בטוח כי ההימנעות מהשימוש בכלי הערכת מורים אכן גורף. מחקרים עתידיים יצטרכו להעמיק בממצאים אלו ולדגום מנעד רחב יותר של מנהלות בתיכונים החרדיים מכל הזרמים בחינוך החרדי. כמו כן יש להביא בחשבון כי כמה מנהלות סירבו להתראיין עבור מחקר זה, כך שיתכן שממצאים אלו מבוססים על אוכלוסיית מחקר סלקטיבית בעיקרה.

לצד מגבלות אלו צפה ועולה תרומתו של מחקר חלוץ זה בנוגע לתפיסת החינוך העל-יסודי החרדי את הכלי להערכת מורים אשר טרם נבדק באופן יסודי במגזר זה. לממצאי המחקר עשויה להיות השלכה משמעותית על שימוש בכלי הערכת מורים במגזר החרדי לאחר התאמות נדרשות. המחקר שופך אור על תובנות, ערכים ומשמעויות שיהוו תשומה להתאמת כלי ההערכה הנוכחי בהלימה לסגנון החינוך החרדי. יש לשים דגש על הערכה מעצבת על פני הערכה מסכמת שנמדדת בציון; יש לבחון את מידת התאמתה של המנהלת להערכת תחום לימוד כלשהו (שאינו בהכרח תחום התמחות שלה), ואולי לאפשר לגורמים מקצועיים בתוך המסגרת הבית-ספרית להעריך מורים; יש להרחיב את הכלי למדדים המוערכים באופן ייחודי בתיכונים החרדיים, ואלו קשורים בהערכת אישיותה של המורה, בהתמסרותה לחיים שמעבר למסגרת הבית-ספרית ובאופן ספציפי לכלול מדדי הערכה המותאמים לאופיין של מסגרות חינוכיות ייחודיות, דוגמת בתי ספר המיועדים לנוער נושר. כמו כן ראוי לנתק את הקשר בין הערכת המורים להשלכותיה התעסוקתיות במגזר החרדי. הערכה ראויה היא זו שמטרתה למטב את כוח העבודה, להביא לבנייה ושיפור, אך אל לה להשליך על היקף המשרה של המורה ועל שכרה. ככלל, קיימת שאיפה במנהל החינוכי בארץ כי הכלי להערכת מורים יהפוך לדבר שבשגרה במסגרות החינוכיות, וגם מחקר זה מלמד כי בהינתן השיפורים המתאימים תפחת ההתנגדות לשימוש בכלי. אך לשם כך יש לעקוב אחר הלך הרוח של המגזר החרדי בנוגע לשימוש בכלי זה מתוך ניתוח ההיבטים התרבותיים והערכיים הנגזרים ממאפייניה הייחודיים של מערכת החינוך החרדית. הבנת עומק כזו תוכל להוביל להתאמת הכלי להערכת מורים למגזר זה ועתידה להעלות את מידת יישומה במוסדות החינוכיים שלו.

ביבליוגרפיה

- אבגר, ע' (2016). הכרה בהשכלת מורים כשוות-ערך (אקוויולנטיות) להשכלה אקדמית. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- בוחניק, א' (2011). שחיקה ודימוי מקצועי מנקודת מבטן של מורות חרדיות המלמדות בבתי הספר של בית יעקב (עבודה לשם קבלת תואר 'מוסמך למדעי הרוח והחברה'). אוניברסיטת בר-אילן: רמת גן.
- ברקוביץ, י', כהן, צ', שווארץ, ט', והרמן-אלמוזנינו, נ' (2010). מדיניות הערכת מורים: רקע ומערכת מושגית. ירושלים: מכון ון-ליר.
- גוטרמן, י' (2006). בדרך למנהיגות חינוכית: מנהל בית הספר כמנהיג של תהליכי הוראה ולמידה באמצעות צפייה ומשוב. *החינוך וסביבו*, כח, 11–26.
- גוטרמן, י' (2010). בדרך למנהיגות חינוכית הצעד הבא. *החינוך וסביבו*, לב, 149–167.
- גוטרמן, י' (2012). בדרך למנהיגות חינוכית – הצעד הנוסף: בין הערכה לצמיחה. *החינוך וסביבו*, לד, 39–52.
- גוטרמן, ק' (2014). בדרך למנהיגות חינוכית: החוליה החסרה בהערכת מורים. *החינוך וסביבו*, לו, 143–145.
- גזיאל, ח' (2002). בית-הספר בניהול עצמי: תיאוריה מחקר ומעשה. תל אביב: רמות.
- הורביץ, נ' (2012). תשתית למיפוי החינוך החרדי בישראל. מוגש ליחידת המדען הראשי במשרד החינוך.
- הרטף, ח', רטנר-אברהמי, ע', ובלר, מ' (2011). תהליך הערכת מורים בישראל: צעדים ראשוניים ומחשבות לעתיד. תל אביב: ראמ"ה.
- הרפז, י' (2008). הוראה טובה. הגיונות ברוח לם. *הד החינוך*, 60–65.
- הרפז, י' (2010). מורה טוב: בין הגיונות לאידיאולוגיות. *מעוף ומעשה*, 13, 1–16.
- וייסבלאי, א' (2012). לימודי תכנית הליבה במערכת החינוך החרדית. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- וייסבלאי, א', וויניגר, א' (2015). מערכת החינוך בישראל – סוגיות נבחרות בתחום עיסוקה של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- זמיר, ש' (2013). מגמות בהערכת מורים: ישן מול חדש. ביטאון מכון מופ"ת, 51, עמ' 39–44.
- מצר, ד', רום, א', ושלטון, ח' (2018). הערכה בחינוך: תאוריה ומעשה – מדריך למידה. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- נאסר אבו אלהיג'א, פ' (2010). לקראת הערכת מורים מועילה. *הד החינוך*, 88–89.
- נצר, נ', ואברמוביץ, ור' (2007). הערכת עמיתים בחינוך הגבוה מהי? דוגמה לגבי הוראה קלינית, על הגובה, 6, 27–32.

- סיון, ע' (1991). תרבות המובלעת. אלפיים, 4, 45–98.
- פישרמן, ש', ווייס, י' (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו. דפים, 51, 39–56.
- פלביאן, ה' (2013). הערכה מופחתת חרדה: האם ניתן לפתח הערכה ידידותית במערכת החינוך? ביטאון מכון מופת, 51, 45–48.
- פרידמן, י' (2012). תוקף במדידה ובמחקר הערכה. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, מ' (1991). החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- פריי-חזן, ל' (2018). הסדרת לימודי ליבה בחינוך החרדי בפרספקטיבה השוואתית. משפט, חברה ותרבות, א, 493–525.
- פרנקל, פ', וסמית, ק' (2006). איך מעריכים מה?: על תפקידי ההערכה בהכשרת מורים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- צבר בן-יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני. תל אביב: מכון מופ"ת.
- צוות עורכים (2011). כלי להערכת מורים. תל אביב: ראמ"ה.
- צ'רנוביצקי, מ', ופלדמן, ד' (2018). החצר האחורית של החינוך בישראל: מערכת החינוך החרדית: תמונת מצב והמלצות מדיניות. ישראל: עיר ואם.
- קוליק, ל' (2012). תחושת העצמה, ערכי חיים ומרכזיות חיי העבודה בקרב נשים חרדיות המצויות בשוק העבודה. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- קורלנד, ח' (2010). מנהלים מעריכים מורים – בין תפיסה לביצוע. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 31, 271–323.
- קציר, ש', ופריי-חזן, ל' (2018). החינוך הממלכתי-חרדי: מהקמה להתבססות. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- ריימן, ל' (2012). שינויים ותמורות בהכשרת מורים בחינוך החרדי: יחסי גומלין בין מדיניות העל לבין השדה. ר' קלויר ול' קוזמנסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (עמ' 152–185). תל אביב: מכון מופ"ת.
- ריימן, ל' (2017). שינויים ותמורות בהכשרת מורים בחינוך החרדי: יחסי גומלין בין המדיניות לבין השדה, במבט היסטורי ועכשווי. חקר החברה החרדית, 4, 1–27.
- שפיגל, א' (2011). "ותלמוד-תורה כנגד כולם": חינוך חרדי לבנים בירושלים. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- שפרלינג, ד' (2015). סקירת מידע בנושא הערכת מורים. תל אביב: מכון מופ"ת.

- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33–46.
- Biesta, G. (2014). Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age. *Asia Pacific Education Review*, 15(1), 13–19.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Taylor and Francis.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35–48.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Journal of Human Resources*, 41(4), 778–820.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673–682.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2017). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 682–698.
- Harpaz, Y. (2010). Conflicting logics in teaching critical thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 25(2), 5–17.
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2008). Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. *Journal of Labor Economics*, 26(1), 101–136.
- Lamm, Z. (1986). Ideologies and educational thought. *Psychology and Counseling in Education*, 1–39.
- Neuman, A., & Guterman, O. (2017). What are we educating towards? Socialization, acculturation, and individualization as reflected in home education. *Educational Studies*, 43(3), 265–281.
- Shaked, H. (2020). Social justice leadership, instructional leadership, and the goals of schooling. *International Journal of Educational Management*.
- Shepard, L. A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 66–70.

Attitudes in the Post-Primary Ultra-Orthodox Education towards Teacher Evaluation

Yehudit Chassida and Batia Klapholz

Abstract

The present study seeks to investigate the perception of educators in post-primary schools in the Ultra-Orthodox society about the use of teacher evaluation tools. The research was conducted using a qualitative method that included interviews with principals and supervisors in the Ultra-Orthodox education. The analysis revealed negative perceptions about the use of the tool, along with the possibility of teacher evaluation tool in the future if it will be adapted to the Ultra-Orthodox education. These perceptions focus on four dimensions of critique of the current format of teacher evaluation tools; Evaluating the quality of teaching versus evaluating the teacher's personality, presenting a conflict between criticism and insult, personal evaluating versus professional evaluating and lack of ability to realize evaluation goals. In accordance with these perceptions, it is recommended to adapt it for use in the Ultra-Orthodox education system. This includes consideration for formative evaluation and not summative evaluation, extending the tool to indices that are uniquely evaluated in Ultra-Orthodox high schools and detaching the relationship between teacher evaluation and its occupational implications in the Ultra-Orthodox sector.

Keywords: evaluation teacher tool, ultra-orthodox education, cultural adjustments



בזכות מאפייניו הבלתי מושלמים של בית הספר הממלכתי המוכר

בועז צבר

תקציר

המאמר שלהלן מבקש להציע כי אופיו האנכרוניסטי והבלתי מושלם של בית הספר הממלכתי, הקלאסי והמוכר נושא בחובו פוטנציאל פדגוגי ואנושי הראוי לבחינה. לצורך כך ייחקרו השתמעויותיהם הפדגוגיות של שלושה מוקדי אנכרוניזם המאפיינים את קיומו: הראשון מתגלם באיכותם הבלתי סדירה של מנגנוני הכוח והמשמעת הנהוגים בו; השני – בתפיסת הדעת והלמידה הלינארית-המסורתית המתקיימת בו; והשלישי – בדלותו המטריאלית היחסית. הטענה המוצגת אינה מבקשת להכשיר את פגמיה של מערכת החינוך הציבורית, אלא להעשיר את נקודת המבט על מציאות החיים שבה ולהוסיף רובד נוסף לשיח הביקורתי ביחס אליה. רובד זה מתייחס אל כוחן המתעצם של מגמות חברתיות, תרבותיות וכלכליות המבקשות לבטל את סתירותיו הפנימיות של בית הספר בשמם של ערכי יעילות רציונלית ניהולית, טכנולוגית ובירוקרטית.

מילות מפתח:

בית הספר הציבורי, פילוסופיה של החינוך, פדגוגיה ביקורתית.

מבוא

בית הספר הממלכתי המוכר הוא בעיני רבים מוסד אנכרוניסטי ובלתי מושלם בעליל – הגיונו האידיאולוגי מפוזר ובלתי עקיב, והוא נוטה להתאים את הצהרותיו ואת ערכיו לאופנותיה המשתנות של החברה ולאג'נדה קצרת הימים שמביאים שרי החינוך המתחלפים תדיר. בית הספר הסטנדרטי אומנם נוהג להתהדר בסיסמאות כגון 'חינוך למצוינות', 'למידה משמעותית' ו'טכנולוגיה בכיתות חכמות', אולם על פי רוב זהו ניסיון נקודתי ובעל גוון פרסומאי לשדר חדשנות ותחכום. בפועל, כפי שמעיר פרקינס (2011), ההוראה בבית הספר בישראל עדיין מבוססת ברובה על פרקטיקות מסורתיות של הוראה ולמידה, כפי שמעידים מחקרים עדכניים בתחום (ראמ"ה, 2018; OECD, 2019). בתי הספר אומנם עוסקים ב'חינוך לערכים' ומתיימרים להקנות לתלמידיהם מערכות הכרה אידיאולוגיות כאלו או אחרות, אולם ברוב המקרים מתבררות מערכות אלו כמיושנות וכבלתי רלוונטיות, והן מונחלות באופן לא יעיל ובלתי עקבי (ירון והרפז, תשע"ה). גם סגל המורים בבית הספר הציבורי רחוק מלהיות הומוגני, משום שבדרך כלל אין המורים בו נבחרים למשרתם על בסיס מחויבות אידיאולוגית-פדגוגית ייחודית, אלא בהתאם לצורכי ההעסקה המשתנים של המוסד. באופן זה מלמדים יחדיו בבית הספר מורים מבוגרים וצעירים, מסורים יותר או פחות, פרוגרסיביים ושמרנים, נלהבים ואדישים, ידענים מופלגים ו'מקריאי מיקודיות' מיומנים.

לציטוט (מדעי החברה) – צבר, ב' (תשפ"א). בזכות מאפייניו הבלתי מושלמים של בית הספר הממלכתי המוכר. חמדעת, יג.

פרטי המחבר:

ד"ר בועז צבר,

ראש התוכנית לתואר שני בהוראה ולמידה, מכללת דוד ילין, ומרכז תחום מדעי הרוח במחלקה להכשרת מורים באוניברסיטה העברית.

דוא"ל: boaz.tsabar@mail.huji.ac.il

בעשורים האחרונים נעשתה ה'חדשנות החינוכית' לאחד ממטבעות הלשון הרווחים (buzzwords) במערכת החינוך, הנתפסת כאמת מידה מובהקת לאיכותה של המערכת.¹ אלא שעדיין, כפי שחוקרי חינוך מיטיבים לאבחן (בר-אור, 2002; הרפז, תשע"ט; Ravitch, 2000), במאה השנים האחרונות כמעט שלא השתנתה דמותו של בית הספר הממלכתי: לא מראה הכיתות, לא שיטות ההוראה, לא הייררכיות הכוח שמאפיינות את פעולתו ולא ההסדרים הבירוקרטיים הנהוגים במסגרתו. בית הספר הממלכתי, כך נדמה לעיתים, פועל מחוץ לזמן ולמקום. הורים הנכנסים אל בית הספר של ילדיהם מזהים בקלות מפתיעה את המרחב שבו למדו הם עצמם לפני עשרים ושלושים שנה. גודלה העצום של המערכת, ריבוי אנשי המקצוע, המנגנונים והפונקציות המקיימים את בית הספר הממלכתי המוכר – כל אלו מקשים על השתנותו ומבטיחים את המשכיותו של הסתירות הפנימיות המתמידות בערכיו ואת הפער האימננטי שמתקיים בו בין אמירה למעשה. כפי שסיכמה דיאן רביץ (Ravitch, 2000, p. 268) בספרה החשוב 'מאה שנה של רפורמות בית ספריות כושלות': 'לאחר מאה שנה של רפורמות בית ספריות כושלות, מי שנותרו מאחור הן הרפורמות, ומה שנותר הוא בית הספר [...]'. כך, למרות מאמציו להיראות חדשני ועדכני, בית הספר אינו מצליח על פי רוב להתאים את עצמו אל רוח הזמן שמחוץ לו – עם קצב חילופי האופנות ועם השתכללותה המסחררת של הטכנולוגיה. וכך גם אם בשמה של מהפכה טכנולוגית-פדגוגית קצרת ימים זו או אחרת מחליפים לוח עץ וגיר בלוח פלסטיק וטוש מחיק – ואפילו בלוח חכם המופעל בעזרת מחשב (כשהמורים מצליחים להפעילו) – הרי על פי רוב אין חדש תחת אורן המרצד של הנורות הפלואורסצנטיות בכיתות בית הספר.

ואומנם רבות מן הביקורות על תפקודו של בית הספר הממלכתי המוכר מתייחסות אל חוסר הארגון האידיאולוגי והפדגוגי שמאפיין אותו (לם, תשס"ב), אל אופיו האנכרוניסטי והבלתי יעיל (אבירם, 1999) ואל פוטנציאל הדיכוי שמתגלם באופיו זה (בקרמן, 2002). ביקורות נפוצות ומוכרות אלו אומנם חשובות, אלא שבמאמר הקצר שלהלן אבקש לטעון כי באספקלריה קיומית-רדיקלית (אקזיסטנציאלית) אפשר שנגלה כי כשליו ומגבלותיו של בית הספר הממלכתי המוכר נושאים בחובם גם אי אלו אפשרויות פדגוגיות ואנושיות חיוביות הראויות לבחינה. חשוב שאדגיש כי טענה זו אינה מבקשת להכשיר את הכשלים הקיימים בבתי הספר, ומובן שמטרתה אינה לשדל מורים להתבטל מחובתם לפעול לשינויה ולשיפורה של המערכת שבה הם פועלים. לעומת זאת משתדלת עמדה בלתי שגרתית זו לחשוף את מורכבותה של המציאות החינוכית והאנושית בבית הספר, ולהאיר את הסכנה הגלומה בניסיון לבטל את סתירותיו הפנימיות של בית הספר בשם של ערכי יעילות רציונלית (ניהולית ובירוקרטית). במובן זה מגלמת העמדה המוצגת במאמר נדבך של השיח הפדגוגי-הביקורתי.

במהלך הדיון אבקש לחקור את השתמעויותיהם הפדגוגיות של שלושה מוקדי אנכרוניזם המאפיינים את קיומו של בית הספר הממלכתי המוכר בשעה זו: הראשון מתגלם באיכותם הבלתי סדירה של מנגנוני הכוח והמשמעת הנהוגים בבית הספר; השני – בתפיסת הדעת והלמידה המסורתית הנהוגה בו; והשלישי – בדלותו המטריאלית. אני סבור שנקודת המבט הייחודית משהו שאציג במאמר מעלה תובנות מעניינות, לא רק בנוגע לסוגיית נהיית של המערכת החינוכית אחר חידושים, שכלולים ויעול מתמיד, אלא גם בנוגע למציאות חייהם היומיומית של מורים, מורות, תלמידים ותלמידות בבית הספר הממלכתי המוכר.

אנכרוניזם פוליטי: הזכות להתנגד ולהרגיש לא שייך

בתחומה של התאוריה הביקורתית נהוג לציין כי מימושה של האנושיות ושל המודעות העצמית כרוך ביכולתו של הסובייקט לחרוג מן ה'חד-ממדיות' שבה הוא מתקיים באופן טבעי ולפתח עמדה ביקורתית – לזהות את טבעה הפוליטי של המציאות ולחוש בחוסר הנוחות הנובע ממעמדו המיוחד ביחס אליה (מרכזה, תש"ל, פרק א). על פי היגיון רדיקלי זה, האדם יכול לממש את אנושיותו, כסובייקט חופשי ובעל ערך, רק בהתרחקות

¹ ברוח זו כתב צבי לם בפתיחה לספרו 'זרמים חדשים בחינוך': 'השינוי (בחינוך – ב"צ) התמסד במידה כזאת עד שהיה לתכונה מבנית של החינוך ותכונה מוכרת בו, וכל מי שמבקש לשנות את החינוך בימינו אינו נחשב כלל למהפכן אלא למי שעושה את המובן מאליו' (לם, 1983, עמ' 8).

ובהבדלת עצמו, במעשה ובמחשבה, מן המציאות שבתחומה הוא מתקיים (פריירה, 1981).² תובנה קיומית-ביקורתית זו מהדהדת גם באבחנתו הפדגוגית החשובה של אילן גור-זאב (תש"ס, עמ' 13), שעל פיה 'ככל שהחינוך יעיל יותר (במונחי השפעה ונרמול – ב"צ), כן מבוצרת אי נראותו'. היגיון פוליטי זה גורס כי דווקא מרחבים פדגוגיים 'אוטופיים', שיחסי ההוראה בהם 'דיאלוגיים', 'סימטריים' ו'חופשיים', הם שנושאים את פוטנציאל האלימות והנרמול המסוכנים ביותר. הסיבה לכך היא שבמרחבים פדגוגיים כאלה לא ניתן לזהות את מוקדי הכוח, וכך נשללת במסגרתם זכותו של הילד למצוא את זהותו הייחודית ולעצב אותה מתוך ביקורת והבדלת עצמו מן המערכת. סביבה חינוכית המבקשת לתמוך בהתפתחות אנושיותו ומודעותו של האדם צריכה לאפשר לו להתנסות במנעד רחב של תחושות, מעמדים ורגשות, ובכללם גם כאלו הכוללים אי-נוחות ותסכול, שיעודדו אותו לפתח חוש התנגדות וביקורת. באספקלריה קיומית זאת נעשית נראותם של יחסי הכוח, והיכולת להתנסות בהם באופן פעיל ומשמעותי, לקריטריון קריטי בקביעת איכותו האנושית והאמנציפטורית של המרחב החינוכי (צבר, 2012). כדי שיתקיימו תנאי ההתנסות במיטבם צריכה המערכת הפדגוגית להיות כנה, גלויה ומפורשת ככל האפשר – היא צריכה לאפשר למתחנכים במסגרתה לזהות את מוקדי הכוח הפועלים בה ואת גבולותיהם; לאפשר להם לזהות עוול ולהתנגד לו.

הוגי חינוך רבים נוהגים לבקר את מנגנוני הכוח והשררה המסורתיים שפועלים בתחומו של בית הספר הממלכתי המוכר (ראו לדוגמה: בקרמן, 2002; למפרט, 2005; ג'ירו, 2002, וכן רבים אחרים). במאמרי ביקורת חריפים מנותחים כמעט מכל כיוון אפשרי מופעיהם הגלויים והסמויים של אמצעי הדיכוי, ההדרה וההסללה שפועלים במערכת החינוך. אלא שלמרות פוריותה המחקרית של הספרות האקדמית בתחום, נדמה כי למעט אי אלו שינויים קוסמטיים, לא חל שינוי רדיקלי בצורתם של מבני הכוח הקיימים בבתי הספר. למעשה, למרות השינויים הקוסמטיים הללו, למבקר ההדיוט נראים עדיין מרב ביטויי הכוח הנהוגים בהם דווקא כגלויים ופשוטים: סימונם של המעברים בין השיעורים (צלצולו הצורמני של הפעמון מוחלף לעיתים בקטע מוזיקלי משיר פופולרי); ניהול מערך המשמעת ואכיפת הסדר בשכבה (דמותו המאיימת של רכז המשמעת מימים עברו הוחלפה ב'תורנית סדר' מסבירת פנים); בחינות המתכונת וציוני המגן ממשיכים להדיר שינה מעיני התלמידים, ואותן הסיסמאות שהיו כתובות פעם בטוש שחור על בריסטול דוהה ('עם שאינו יודע את עברו...'), מודפסות עתה בפונט חדיש על פוסטר למינציה תעשייתית. בסופו של יום מתברר כי בית הספר הממלכתי המוכר אינו ארגון פוליטי מעודן במיוחד – ביטוי עוצמתו הפוליטית ארכאיים וכלליים בדרך כלל, ובכל אופן הם מחוורים בבושה לעומת מנגנוני המוטיבציה והמניפולציה המרהיבים והמתוחכמים של אמצעי המדיה האלקטרונית בעידן הקפיטליסטי, שאליהם חשופים הילדים דרך מסכי הטלפונים החכמים שלהם 24 שעות ביממה.³ אנכרוניזם פוליטי זה, כך אבקש לטעון ברוח העמדה האקזיסטנציאלי-ביקורתית, נושא פוטנציאל התנסות בעל ערך פדגוגי בלתי מבוטל.

במרחב בלתי מושלם שבו יחסי הכוח גלויים או לפחות לא בלתי אפשריים לזיהוי מתנהל התלמיד דרך התנסות מגוונת בשלל מתחים, איסורים, אנומליות ודיסוננסים המתגלים בינו (כסובייקט) ובין מגוון איבריה של המערכת החינוכית (כאובייקט). התנהלות מעין זאת יכולה להיות אומנם מתסכלת עבור הילד, אלא שבמונחים רדיקליים-קיומיים נושא התסכול שהיא מניבה ערך התפתחותי בלתי מבוטל. דינמיקה שכזאת, כפי שכותב עקיבא ארנסט סימון (תשמ"ג, עמ' 86), מאפשרת את קיומה של דיאלקטיקה מתמדת בין התמסרות והתפכחות: התקרבות והתרחקות, קבלה ודחייה.

² 'בני האדם', כתב פריירה (1981, עמ' 88), 'הם יצורים בעלי תודעה – ולכן הם קיימים ביחס דיאלקטי בין קביעת הגבולות לבין חירותם'. כשאדם מבחין עצמו מן העולם, כלומר מתרחק ממנו התרחקות דיאלקטית, הוא עושה את העולם לאובייקט אשר יש להתגבר עליו, ואת עצמו (באופן דיאלקטי) – לסובייקט.

³ ברוח מבודחת משהו כותב הרפז (תשע"ט, עמ' 25): 'השוו אותם (את בתי הספר המסורתיים – ב"צ), למשל, לקניונים, הקתדרלות של חברת הצריכה שלנו, שם מוכרים ללקוחות סחורות שהם מעוניינים בהן. שם אין בעיית מוטיבציה. ההורים אינם שחים מודאגים: "הילדה הפסיקה ללכת לקניון וכשהיא כבר הולכת, היא לא רוצה לקנות שום דבר".'

תהליך מורכב זה מאפשר לתלמיד לפתח את כושר השיפוט שלו ואת תפיסתו העצמית. בשלב הראשון הוא מקבל ערכים מסוימים ומפנים אותם, ואילו לאחר מכן הוא מתנכר ומתנגד להם.⁴ זהותו העצמית של הילד בגיל ההתבגרות מתעצבת במתח המתמיד שבין הזדהות להתרחקות, תהליך המלווה לעיתים קרובות בעימותים ובהתנגשויות עם עולם המבוגרים ועם ביטויי המגולמים בסביבתו של הנער המתבגר (מוס, תשמ"ט). באופן דומה הדגיש סמילנסקי (תשמ"ט) כי תהליך ביסוסם של זהות אוטונומית וקול אישי בגיל ההתבגרות כרוך ביכולתו של המתבגר לצאת כנגד הסדר הקיים שנתפס עד לאותו הרגע כמובן מאליו, וכי במידה רבה נועדות שנות ההתבגרות, שבהן נפרד הילד מעולם הילדות, להתנסות בצורות 'מרי' שכאלו. עמדה נגטיבית זו גורסת כי התפתחות עצמית כרוכה ביכולתו של התלמיד להתנגד למחנכיו ולתורתם ולחפש בהם פגמים – משום שרק בתהליך דיאלקטי של שלילה יוכל התלמיד לחזור ולתפוס את הערכים באופן עצמאי וממשי, אם בכלל יבחר לחזור אליהם.⁵ עמדה פדגוגית מעין זו אינה מבקשת לטעון כי החניך חייב לדחות בהכרח את השפעת הסביבה המחנכת עליו, אלא כי כדי שתוכל אנושיותו להתפתח במיטבה, עליו לקחת חלק פעיל בתהליך התפתחותו ולשלוט בגורמים שמשפיעים על התעצבותו.

בהמשך לכך אטען כי אופיו הפוליטי הגלוי, האנכרוניסטי והלא מתוחכם של בית הספר הממלכתי המוכר תומך בתנאי ההתנסות הקיומית ומאפשר את קיומה של ההתנגדות, שהיא נשמת אפה של המודעות. יכולתה של התלמידה לזהות את הכוח (להרגיש לדוגמה כי המורה לתנ"ך 'רשע' או 'לא הוגן') והאפשרות הנתונה בפניה להתנגד לו (לרטון, להתלונן או סתם להיעלם מאחורי אחד השולחנות שבסוף הכיתה), מגלמות זכות אנושית שאינה רק בסיסית, אלא אף הכרחית להתפתחותה. נראותם ונגישותם של יחסי הכוח בבית הספר תומכים בקיומו של מרחב 'משחקי' שבתחומו יכולים הילדים להיוודע לגילויי ולנציגיו של הכוח, ולהתנסות בגבולותיו. בהמשך להיגיון זה יכולה מגושתו ואי יעילותו הפוליטית של בית הספר הציבורי להתברר כיתרון מובהק. במרחב שבו יחסי הכוח גלויים, הילדים יכולים להתנסות במשחק עם גבולות ואיסורים חברתיים מבלי להסתכן באמת ומבלי שייתבעו לשלם מחיר מלא על חטאיהם. באופן זה לדוגמה אומנם אסור לעשן בבית הספר, אבל אפשר למצוא פניה נסתרת, ספק מותרת ספק אסורה ('מחששה'), ולקיים שם את דבר העברה; חשוב אומנם לשמור על כבודם של המורים, בייחוד בפניהם, אבל אפשר לצייר בסתר את פרצופו הכעוס של המורה לפיזיקה על שולחן הכיתה או אפילו להציג את דמותו בגיחוך מחויך בהצגת סוף השנה.

באופן זה תומכים מאפייניו האנכרוניסטיים של בית הספר, פגיונותו המובנית וביטויי הכוח הגלויים והלא חמורים שבו בהתפתחותה של מודעות ביקורתית, לעיתים גם סרקסטית ואולי אף מלגלגת מעט, כלפי אטימותו של עולם המבוגרים על חוקותיו ומוסרותיו. זהו ביטוי ליכולתם המתפתחת של בני הנוער לצפות מבחוץ בכשליה וביומרותיה של המערכת. בספרו 'על טבע האדם' מציין רוג'ר סקרטון (תשע"ט), כי הצחוק מגלם איכות אנושית יוצאת דופן בהיותו מבוסס על תבנית מורכבת של מחשבה והתייחסות מודעת אל העולם. בדרך כלל, מה שמצחיק אותנו הוא דברים שאינם עולים יפה, או הערות המאירות פערים וחוסר פרופורציות בין מחשבות או שאיפות ובין יכולת למעשה – 'כשילדים מגיבים בשעשוע לדברים, הם משווים, בדרך, את הדברים האלה לנורמות שהם מאתגרים' (שם, עמ' 13). במידה זאת מבטא הצחוק את ההנאה שהילד חש כשהאידיאלי והריאלי מתעמתים, ואת ההתכוונות החברתית הייחודית שבהנאה הזאת. גילוייו של ההומור מתפרשים אז כביטוי בריא לרוח נעורים חתרנית, לעמדת שלילה ולחריגה מהסדרים בירוקרטיים ומיומרות פדגוגיות-ערכיות התופסות את עצמן ברצינות יתרה, חמורת סבר, לעיתים אף צדקנית. טבעו האנכרוניסטי של בית הספר מזמן תנאים וצירופי מקרים קומיים על בסיס קבוע – פער בין יומרות אידיאליסטיות-ערכיות פדגוגיות לדלות המציאות בפועל: הרצאה משמימה של מורה נטול מודעות עצמית, אבסורדים בירוקרטיים במערכת, מורים בעלי אישיות אקסצנטרית, גילויים וסיטואציות של אנכרוניזם ערכי ופדגוגי, חוסר גמישות

⁴ 'בגיל ההתבגרות', כותב סימון (שם), 'משווה הצעיר את האם ואת האב לדמויות אישים הנראים לו אידיאליים באמת, בראשונה לדמויות מורים ומדריכי נוער, ולאחר שגם אלו אינם עומדים במבחן – לדמויות מנהיגים פוליטיים או גיבורים היסטוריים. על ידי כך חורג הצעיר מן העולם הקרוב, הנתון להסתכלות ישירה ולביקורת חריפה, לעולם הרחוק, שאינו נתון להסתכלות ולביקורת כאלו'.

⁵ בתובנה זו מהדהדת טענתו האקזיסטנציאלית המפורסמת של סארטר (Sartre, 1966) כי 'אנו נעשים למה שהיננו רק באמצעות הסירוב הרדיקלי והעמוק למה שאחרים עשו מאיתנו'.

וקשב. אל מול כל אלה מתעורר ומתפרץ הצחוק כביטוי של חיות, אינטליגנציה ומודעות עצמית.⁶ יכולתו של התלמיד לזהות את האנומליות הללו נושאת ערך קיומי בלתי מבוטל – היכולת מצד אחד לערער על המציאות, לחתור תחתיה וללעוג לרצינותה המדומה, ומן הצד השני לאפשר ליחיד המתפתח בתחומה לגלות את עצמו ואת זהותו במסגרתה ואל מול גבולותיה (Turner, 1986).

מרחב ההתנסות והחווייה שמקיים בית הספר הממלכתי המוכר נושא איכות מיוחדת – הוא אינו תאורטי, משום שהוא נושא השלכות ממשיות במציאות הבית ספרית, ולפיכך הוא כרוך גם בתחושה אמיתית של סכנה ושל התרגשות כנה. אם נתפסת מעשן או מלגלג, תזכה לאזהרה חמורה או תושעה מן הלימודים, ואם המורה תבחין חלילה ב'שליף' שהכנת, תיכשל בבחינה. ובכל זאת, הרשות נתונה. תהליך התנסותו של הילד בגבולות שמציב בית הספר מתברר כהליך בעל איכויות אמנציפטוריות של גילוי עצמי, סיכון, העזה והתמודדות. בשיעור ספורט הוראת המורה ברורה ומאיימת: אסור בשום אופן להפסיק את הריצה, ומי שיפסיק ייפסל או ייאלץ להתחיל את הריצה מהתחלה; אבל בפני הילד תמיד נתונה האפשרות לנצל רגע שבו תוסח דעתו של המורה ('הינה הוא שוב משחק בפלאפון בשעה שאנחנו מזיעים פה בריצה...') כדי לגנוב כמה צעדי הליכה (וכמה מענגים אותם צעדים!). קיומם הגלוי והברור של האיסורים, הגבולות, תיחומי הזמן וההיררכיות, מדגישים אפוא באופן דיאלקטי את קיומה של חירות הבחירה – שהרי רק אל נוכח עול השיעור יכולה להיות מודגשת חדוות ההפסקה.⁷ אופיו הפוליטי האנכרוניסטי של בית הספר מאפשר לילדים החיים במסגרתו במשך שעות וימים כה רבים להתקיים, להתמודד, לבחור, להתנסות, לטעות, לחטוא, וגם לחוש בהשלכות של התנהלותם. בספרו 'כיצד לאהוב ילדים' כותב קורצ'ק בזכותה של חוויה מכוננת: 'יחטא נא הילד. אל נמהר לראות את המעשה הרע. בכל תהייה, אל תצביע מיד על הדרך הנכונה, בכל מדרון – להחיש עזרה. נזכור, נא, שברגע היאבקות חזקה יקרה לפעמים שלא נמצא את הדרך [...] אם אף פעם לא ניסה את כשרונו, בתורת ילד, להוציא את הצימוקים מן העוגה, לאכלם בסתר – לא יהיה ישר, לכשיתבגר' (קורצ'אק, 1963, עמ' 65).

הדגשת איכותה הרדיקלית של ההתנגדות לצד היתרונות המובלעים בקיומו של מרחב פדגוגי בלתי מושלם, באה לידי ביטוי בעמדתו המעניינת של צ'רלס בינגהם (Bingham, 2008) כלפי אידיאל 'המורה המושלם' (super teacher) הרווח במדיה ובדמיונם של אנשי חינוך לעיתים קרובות: 'תלמידים רבים', כתב בינגהם (Bingham, 2008, p. 93), 'חוויות חינוכיות בלתי מופתיות, ששימשו אותם בכל זאת כגורמים מניעים. תלמידים יכולים לפרוח בנסיבות הבלתי צפויות ביותר. לעיתים הם פורחים בדיוק מכיוון שהם יודעים "להשתמש" במורה מסוים (או בסיטואציה מסוימת – ב"צ) באופן שיענה על צורכיהם. באופן זה מתברר כי די למורים שיהיו "טובים דיים" ואין צורך שיהיו מושלמים'. מרחב פדגוגי טוב דיו, בהמשך לכך, הוא מרחב שתומך בהעצמתו של התלמיד דרך התנסות מתוכננת במגוון יחסים אנושיים ומוסדיים. על פי היגיון זה, מגוון התנסויות פדגוגיות, כמו גם מגוון מורים בעולמו של התלמיד, אינם צריכים להכיל את הילד ולהתאים לכל דרישותיו וצרכיו ללא סתירה בכל זמן ובכל מקום. מורה טוב דיו הוא במידה מסוימת 'נתון פדגוגי', אמצעי שדרכו מתעצם הילד ומשכלל את טווח התנסויותיו: את חירותו, את יצירתיותו, את רגישותו, את עומק מחשבותיו ואת הכרתו העצמית. לעיתים קרובות כרוכה התעצמות מעין זאת בהבנה כי אנשים מסוימים, שיעורים מסוימים או צורות הוראה מסוימות אינם טובים עבורו וכי כדי שיוכל להתפתח ולצמוח עליו לדעת להתמודד עם אותם גורמים – להילחם בהם, לעקוף אותם, להתעלם מהם או להסתדר איתם. באופן זה

⁶ אנרי ברגסון (Bergson, 1911) עמד בספרו על כמה מאיכויותיו האנושיות והמוסריות של הצחוק, שמחבר בין אנשים ומתייחס לעולמם, להתנהגויותיהם וליומרותיהם. גילוייו של ההומור, לטענתו, מבטאים איכות אנושית סגולית: היכולת לחרוג ולהתנתק מהכרחיותה של המציאות ומדמיונה ה'רציני' כהכרחית או כמובנת מאליה. פוטנציאל הצחוק מכון אז כנגד כל מידה של נוקשות מכנית, היעדר גמישות, חוסר קשב, רצינות יתרה וחוסר מודעות, בעיקר כשאלו אינן במקומן.

⁷ כמה משעשעת וכנה קנאתה של בילבי בת-גרב (שלעולם כידוע אינה הולכת לבית הספר), בחופשת חג המולד הקצרצרה של חבריה טומי ואניקה: "זה לגמרי לא הוגן! אני לא מסכימה לזה!", אמרה בילבי בתקיפות [...], "בעוד ארבעה חודשים יגיע חג המולד, ואז תהיה לכם חופשת חג המולד. אבל אני, מה יהיה לי?", קולה של בילבי נשמע עצוב. "שום חופשת חג המולד, אפילו לא חופשונת קטנטונת של חג המולד", התלוננה. "זה לא יכול להמשך ככה. מחר אני מתחילה ללכת לבית הספר!" (לינדגרן, 2009, עמ' 50).

מתברר כי טבעו האנכרוניסטי והמגושם של יחסי הכוח הפועלים בבית הספר נושא פוטנציאל פדגוגי אקספרימנטלי בלתי מבוטל. יכולתו של הילד להתאמן באיתורם, בזיהוים ובהתמודדות עימם חושפת את עושרו של המרחב הפדגוגי בבית הספר הממלכתי המוכר ואת ההזדמנויות הגלומות בו לגדילה ולצמיחה.

אנכרוניזם אפיסטמולוגי: ההפרדה מעולם המבוגרים והזכות לילדות

בעולם הפוסט־מודרני הדיגיטלי, הנזיל, הססגוני והתזזיתי שבו חיים ילדים בימינו נדמה הגיונו האפיסטמולוגי של בית הספר הממלכתי המוכר, על מנגנוני ההוראה והלמידה המיושנים שלו, כאנכרוניסטי בעליל. בעידן גוגל וויקיפדיה מתעקש בית הספר, מתוך אינרציה ולא דווקא מבחירה, ללמד באמצעותן של הרצאות פרונטליות ומתוך ספרים, להעתיק את חומר הלימוד מן הלוח אל המחברת ולדרוש את שינונם של כללי לשון וחשבון, כפי שהיה נהוג מאות בשנים. ביטוייו של אנכרוניזם אפיסטמולוגי זה מתגלמים בהסדריו הארגוניים של בית הספר: בחלוקה לכיתות על פי גילים, בלוח השיעורים הצפוף, בתרבות הבחינות הלוחצת ובהייררכיות התפקידים והדעת שמתקיימות בו. במרחב שבו 'דיגיטליות', 'רלוונטיות' ו'עדכניות' נעשו לקריטריונים העיקריים להגדרת איכותה של התקשורת האנושית, נתפסים הגיונות ההוראה והלמידה המסורתיים שנהוגים בבית הספר הממלכתי המוכר וההסדרים הארגוניים שנועדו לקיים אותם כאנומליה מוחלטת. ואומנם מבקרים רבים תוקפים את אופיו המיושן והבלתי אטרקטיבי של בית הספר ואת הפער התרבותי שמתקיים בינו ובין המציאות השוררת בחוץ. עמדות אלו (אבירם, 1999; זוהר, תשע"ג; Robinson & Aronica, 2015) קוראות לעיתים קרובות לשידוד מערכות בבית הספר הממלכתי המוכר – החל במבנה הפיזי וכלה בתוכנית הלימודים – ולהתאמתו להיבטים טכנולוגיים ואפיסטמולוגיים של רוח הזמן: אינטראקטיביות, ויזואליות, עדכניות טכנולוגית, נגישות המידע, מהירות וכך הלאה. ביקורות חשובות אלו תורמות ללא ספק להתפתחותה של מערכת ההוראה בבתי הספר, אולם ברוח עמדות הביקורתיות־הקיומית במאמר אבקש לטעון כי למרות מגבלותיו של בית הספר הממלכתי המוכר, הגיונו האפיסטמולוגי והארגוני האנכרוניסטי נושא פוטנציאל פדגוגי חשוב להתפתחות אנושיותם של הילדים. פוטנציאל זה מתגלם בקיומם של תנאים אקולוגיים יוצאי דופן שבמסגרתם מצליח בית הספר לקיים את מאפייניה הייחודיים, הפסיכולוגיים והתרבותיים, של תקופת הילדות ולשמור עליהם. יכולת זו נושאת ערך קיומי רב משמעות להתפתחות האדם.

בספרו המפורסם 'אבדן הילדות' טען ניל פוסטמן (תשמ"ו), כי בהשפעת עוצמתה המסחררת של המדיה הדיגיטלית היטשטש בימינו מעמדה המובחן של הילדות כתקופה נפרדת שלה מאפיינים וצרכים מיוחדים. פוסטמן טען כי טבעו האייקוני של התכנים המשודרים בטלוויזיה ויכולתם של ילדים לקלוט אותם באופן ספונטני, ללא תיווך וללא פרשנות, ביטלו את תלותם המסורתית של הילדים במבוגרים.⁸ ביטולה הרדיקלי של התלות טשטש את ההפרדה שבין עולם המבוגרים ועולם הילדים וצמצם מאוד את מושג הילדות. במרחב החדש שנוצר חולקים ילדים ומבוגרים את אותו עולם דימויים תרבותי וחברתי. דרך מסכי הטלוויזיה והמחשב הם צופים באותן תוכניות, נחשפים לאותם אתרי אינטרנט, לובשים את אותם הבגדים ומדברים ומתנהגים כמעט באותם האופנים. אל מול שפעת התוכן הזורם מן המסכים מופקרים הילדים ללא סינון או הבחנה לכל סודותיו ומוראותיו של עולם המבוגרים – בין השאר לתכנים בוטים של אלימות ומין, ולשלל התנהגויות ודימויים שאינם מתאימים לגילם ושאת מורכבותם בתרבות הם אינם יכולים לפענח. שפתם הפורנוגרפית של תוכניות הריאליטי, הטלנובלות, הקליפים והפרסומות נרשמת בתודעתו של הילד ופותחת בטרנספורמציה המבשרת את ראשית קיצה של הילדות ואת הקדמתו הלא טבעית של המאוחר. דחיקתה של הילדות נושאת פוטנציאל מדכא, משום שהיא ממהרת את ההתקבעות, מחבלת בהתפתחותם הטבעית והמדורגת של הילדים, מבזבזת את זמנם החופשי ואת זמן המשחק שלהם, ומפקירה את תודעתם השברירית לכוחות אינטרסנטיים וציניים (קפיטליסטיים ואידיאולוגיים) רבי עוצמה. כאשר מביאים בחשבון כי במשפחות רבות בימינו נעשו המסכים למרכז תרבות הפנאי הבלעדי כמעט, שמרטף זול במציאות כלכלית־תעסוקתית שהולכת ונעשית קשה יותר ויותר, הופכת הדיאגנוזה שהציע פוסטמן למטרידה במיוחד.

⁸ את המקור של תלות זו זיהה פוסטמן (1982) במאפייניה המיוחדים של מהפכת הדפוס מן המאה ה־15. על ביטוייה האפיסטמולוגיים והתרבותיים של מהפכה זו בתולדות האדם אפשר לקרוא בפרק הרביעי בספרו.

על רקע עמדה עגומה זו שב ומתברר הערך הגלום באופיו המסורתי והארכאי למדי של בית הספר הממלכתי המוכר. על פי היגיון זה, ביטויי האנכרוניסטיים מבדילים אותו מהגיונה הפוסט־מודרני – הנזיל, התזזיתי, המתחנף, חובק הכול – של התרבות הפופולרית שבחוץ. הם מייצבים אותו כמעין שמורת טבע שבה ניתן לקיים את תנאיה של הילדות כתקופה מובחנת שלה ערך אנושי ראשון במעלה. בעולם שבו נשחקת ונעלמת הילדות תחת לחצם הגובר של אינטרסים כלכליים וצרכניים, מקיים טבעו האנכרוניסטי של בית הספר הממלכתי המוכר, גם אם שלא בכוונה, מציאות תרבותית וארגונית אלטרנטיבית, מסורתית, שתומכת בקיומו של עולם ילדות נפרד ומובחן באופן ברור מעולמם של המבוגרים.

ביטוי להפרדה זו מתגלם בתפיסת הלמידה וההוראה המסורתית שעדיין נהוגה בבתי הספר, ובדפוס היחסים הפדגוגיים שנגזר ממנה. בניגוד לשפה הוויזואלית האינטואיטיבית של עולם המדיה, תרבות בית הספר נסמכת על המילה הכתובה ועל מיומנויות אורייניות מסורתיות הדורשות תיווך ופירוש מתמיד. מבלי להתייחס לשלל הביקורות בנוגע למידת הרלוונטיות והיעילות של מיומנויות אורייניות מסורתיות אלו (בק, 2016), אבקש לטעון כי עצם קיומן בתהליך הלמידה יוצר תלות אפיסטמולוגית שמכוננת הייררכיה והפרדה ברורה בין התלמיד (הילד) ובין המורה (המבוגר). בשונה מהגיונה האייקוני של המדיה, שבה התכנים הזורמים מן המסכים מיועדים וזמינים לכל הצופים ללא תיווך וללא הפרדת גיל, נסמך הגיון הלמידה וההוראה בבית הספר על חלוקה לכיתות על פי גיל, ועל התאמה הדרגתית של חומרי ההוראה למשלב השפתי, הרגשי והקוגניטיבי של הילדים. תלותם של הילדים במורים לצורך רכישת הידע והשליטה בו מייצרת הפרדה, שמכוננת הייררכיה ברורה בין העולמות. תלות אפיסטמולוגית זו מאפשרת את הצדקתו של דפוס סמכות לינארי, אשר כמעט שאינו מתקיים עוד בחייהם של הילדים מחוץ לבית הספר (גם לא במערכת המשפחתית, כפי שמלמד הפולמוס בדבר אובדנה של הסמכות ההורית בימינו). דפוס זה מתאפשר משום שהילדים בבית הספר תלויים במורים המלמדים בו כדי לצלוח את שלבי הלמידה מכיתה לכיתה ועד לבחינות הגמר שלהם בסוף בית הספר התיכון. תלות זו גוזרת יחסי כוח והייררכיות ומצדיקה את קיומם. ההייררכיות הללו מגדירות ומנכיחות בבירור את הפער שבין הילדים והמבוגרים בתחומם של בית הספר.

באופן זה מתברר שוב כי דפוס ההוראה המיושנים של בית הספר הממלכתי המוכר ואופיו המתבדל מקיימים תנאים ארגוניים התומכים בשימורה של הילדות כתקופה מובחנת שלה זכויות וחובות מיוחדים. כך, בניגוד למגמה התרבותית הרווחת המבקשת לטשטש את הפער שבין הילדים למבוגרים, בית הספר הוא מוסד ממלכתי שאינו מתכחש לאחריותו ואינו ממנה להעבירה לילדים. אופיו הארגוני של בית הספר מקיים את הפער שבין עולם המבוגרים ועולם הילדים, ומכונן את אחריותם של הראשונים כלפי האחרונים. על פי היגיון זה, הילדים בבית הספר הממלכתי המוכר אינם נושאים באחריות ממשית כלשהי: סדר היום והמטלות הנדרשות במסגרתו נקבעים באופן בלעדי על ידי המבוגרים, וכך גם חוקי ההתנהלות וההתנהגות שנתבעים מן הילדים במסגרתו. (רוב שיח ה'אחריות' בבית הספר אינו אלא להג ריק – הצלצול, כפי שמורים מקפידים להזכיר לתלמידים, הוא בשבילם...) כאשר מתנסים הילדים באחריות בתחומם של בית הספר, נושאת זאת בדרך כלל אופי משחקי ולא מאיים באמת – הילדים אחראים אומנם להתכונן לבחינות, להגיע בזמן לשיעורים ולהכין שיעורי בית, אבל אחריותם לעולם אינה מותירה אותם בודדים אל מול אתגריה של המציאות, והם יכולים להיות בטוחים כי אם ישתמטו מחובתם יהיה מבוגר שידאג להחזירם אל התלם. היעדרו של עול האחריות מקיים את זכותם הרדיקלית והיסודית של הילדים לילדות. מניסיוני כמחנך למדתי כי התלמידים אומנם מרבים להתלונן בכל פעם שמורים מפעילים עליהם את אחריותם כנגד רצונם, אולם הם נאלצים ומתמלאים חרדה מצמיתה כשהם מגלים כי האחריות הועברה אליהם באופן אמיתי, ושלא יהיה עוד מבוגר שיחפש אחריהם ויחזירם אל הכיתה.

ביטוי נוסף לאופן שבו משמר ארגונו האנכרוניסטי של בית הספר הממלכתי המוכר את תופעת הילדות מתגלם בהגיון הגנרי והבלתי פרסונלי של המוסד. במרחב תרבותי שכולו מכון לריצויו של הילד ולסיפוק מאוויו, מתייחד הגיון המוסדי של בית הספר באדישותו היחסית כלפי זהותו הפרטית וה'סגולית' של התלמיד. בתחומם של בית הספר נתפס הילד באופן גנרי כ'תלמיד' שתכונותיו מתגלמות בקטגוריות כלליות ומשותפות של 'תלמידאות'; עליו לשבת, ללמוד, לקבל מרות, לכבד את הזולת, להתנסות במאמץ ולשאת תסכול. בית הספר מציב כללים וסטנדרטים אחידים להתנהלותם של כל הילדים מתוקף היותם תלמידים – יש תקנון

התנהגות, צריך להכין שיעורי בית, להקשיב למורה בכיתה ולהתכונן לבחינות. בית הספר אינו קשוב בהכרח לפרטיותו של הילד ולגחמותיו, והוא מחייב אותו להתאים את עצמו לתנאים ולהסדרים שנקבעו עבורו מראש ומן החוץ. זהו אינו מרחב נטול גבולות שמתאים את עצמו לצרכיו ולמאוויו הפרטיים של הילד – הוא גם אינו מתיימר לעשות זאת. זהו מרחב שמתיר ואוסר, קובע גבולות ומקיים הסדרים באופן בלתי אישי, מבלי להימלך בדעתו הפרטית של הילד ומבלי לתת לו דין וחשבון על כל צעד ושעל.

אופיו הפורמלי של המוסד מחולל סדר מובחן שאינו תלוי ברצונו של הילד – הוא מקיים הפרדות ברורות בין החללים ובין הזמנים: 'חדר המורים מחוץ לתחום', 'הצלצול נשמע ואתם מתבקשים להיכנס לכיתה', 'רשמו לפניכם, זו המערכת למחצית זו'. התלמיד כמעט שאינו בוחר, והוא נאלץ להתנהל במרחבים שקבועים עבורו מראש – הסדריו הפורמליים של בית הספר שומרים על הבחנה ברורה וכמעט שאינם מאפשרים ערבוב וזליגה בין תחומם של המבוגרים לתחומם של הילדים (זליגה וטשטוש שהם כאמור ממאפייניה של התרבות מחוץ למוסד הלימודים). באופן זה מתהווה בית הספר כמרחב סגור ומתוכנן מראש – הוא כופה על הילדים להימצא עם ילדים בני גילם וללמוד על פי תוכנית לימודים שהותאמה עבורם. מרחב 'ילדי' שכזה הוא מרחב פרופורציונלי שמותאם להתפתחותם ולהבנתם של הילדים את העולם. הימצאותו של הילד בקרב המון ילדים אחרים בגילו, תחת תנאים וחוקים אחידים, נושאת ערך קיומי מובהק – היא מאפשרת לו להתאים את עצמו למציאות באופן יחסי ומותאם (גיל ומשלב). במרחב הילדות של בית הספר נמדד גופו של הילד ביחס לגופם של ילדים אחרים בשיעור ובהפסקה, ולא ביחס לדמותם של מבוגרים או של דמויות מסונתזות בפרסומות ובסדרות הטלוויזיה. פחדיו, שאיפותיו ורגשותיו נמצאים לצד פחדים, שאיפות ורגשות של ילדים אחרים בני גילו ולא ביחס לרגשותיהם וחרדותיהם של מבוגרים. קיומו של בית הספר כמרחב שבו מובחן עולם הילדות מעולם המבוגרים נושא אם כן פוטנציאל פדגוגי קיומי ואנושי בעל ערך בלתי מבוטל; הוא מחולל חיץ ברור בין העולמות ומאפשר לילדים, בתפקידם כתלמידים, להיכנס אל עולם המבוגרים בהדרגתיות ולשיעורין ולנווט בו את דרכם.

אנכרוניזם חומרי: בשבחי הדלות

בעידן הטבוע בחותמו של השפע ושב המדיום חשוב מן המסר, אין להתעלם מדלותו המכמירה לעיתים של בית הספר הממלכתי המוכר. בהשוואה למציאות חייהם ההיפר-דיגיטלית והמרצדת של תרבות הילדים והנוער בימינו, נראים ונחווים בתי הספר שלהם כמוסדות אנלוגיים, איטיים ומיושנים. האסתטיקה הגנרית והלא מזמינה שמאפיינת את מסדרונותיו הארוכים של בית הספר, את חצרותיו הדלות ואת חלונותיו המסורגים יוצרת שגרת יום קבועה ורפטטיבית, שלא רק שאינה מוכרת לילדים מחוץ לבית הספר, אלא אף ממש מנוגדת לה.⁹ בתרבות המורגלת בערכים אינדיבידואליסטיים ומטריאליים של נוחות ושל שפע חסר גבולות, של קניונים מחופי שיש בוהק, בולטת דלותו האפרורית של בית הספר הממלכתי המוכר למרחוק. חזותו ושגרתו אינן תואמות את תפיסת הרווחה (well being) של האתוס הקפיטליסטי. בעולם של תרבות צריכה המבוססת על חנופה, על סיפוקים מהירים ועל אין-סוף אפשרויות, חוויות וריגושים, בתי הספר מציעים חוויות משתמש דלה ביותר ונתפסים כאנומליה בחייהם של הילדים. כלכלת בית הספר אינה כלכלה של שפע אלא של מחסור: משאביו דלים, והחיים במסגרתו מחייבים תכונות נפש שהחברה הקפיטליסטית אינה מעריכה, ובוודאי גם אינה מעודדת – להסתפק במועט, לסבול שעמום, לדחות סיפוקים ואף לבטלם. הגיונו של בית הספר הממלכתי המוכר אינו מאמץ את אידיאל האושר האינדיבידואליסטי והקפיטליסטי המוכר לילדים היטב מן הפרסומות שבטלוויזיה. בתחומו לא מתאפשר פרויקט מימושה ומקסומה של ההנאה העצמית, ללא תלות בזולת. בתי הספר ישנים, דלים, בלתי מושכים במונחים אסתטיים ובלתי עדכניים במונחים טכנולוגיים, ובעיקר – הם מלאים בילדים אחרים. משמע, בית הספר אינו ערוך להתיישר עם המגמה התרבותית הרווחת שמנסה להתחנף לטעמם של הילדים ולהיענות לכל גחמותיהם – הוא אינו יכול לדאוג

⁹ כפי שכותב הרפז (תשע"ט, עמ' 25): 'בישראל, מלבד בתי ספר קיבוציים עם טעם של פעם ומבנים חדשים ומושקעים בכמה מקומות, כיעורם של רוב בתי הספר מבחוץ ומבפנים הולם במבקריו. גם מבנים שמייבט האדריכלים השקיעו בהם את נשמתם הופכים לאחר שנים מעטות למבנים חבולים ופצועים, קורבנות לוונדליזם של הדיירים ולשיפוץ שטחי של הרשות המקומית שבוע לפני פתיחת שנת הלימודים'.

לאספקה בלתי נדלית של חוויות והוא לא תוכנן להנעים ולרצות את לקוחותיו באופן אינדיבידואלי ומותאם אישית (גם אם בתי ספר רבים מרבים ברוח הזמן להצהיר על כך).

והינה, ברוח רעיונותיה של העמדה הרדיקלית-קיומית אפשר לומר כי דלותו החומרית והאסתטית של בית הספר הממלכתי המוכר ותפיסת הרווחה המיושנת שמאפיינים אותו טעונים ערך בלתי מבוטל. מציאות החיים הייחודית והנבדלת שמתקיימת בו מזמנת לילדים התמודדות עשירה עם חוויות, סתירות, תביעות וגבולות, שמהם יכולה להתפתח אנושיותם. הוויה מורכבת ואינטנסיבית זו מקיימת טווח רחב ועשיר של התנסויות במגוון ביטוייה של החוויה האנושית: כישלון, בדידות, בלבול, שעמום, קונפליקט, תסכול וצער; אבל בה בעת גם חברות, שותפות, התגייסות ודבקות אל מול אתגרים משותפים.¹⁰ התנסויות וחוויות אלו אמיתיות וממשיות, והן נושאות בחובן ערך פדגוגי ואנושי ראשון במעלה.

בבואנו לדון בפוטנציאל שטמון באופיו המיושן של בית הספר הממלכתי המוכר, עלינו לזכור כי במסגרת חוק חינוך החובה ויום הלימודים הארוך מבלים הילדים – מגיל 3 ועד 18 – בבית הספר את חלק הארי של שעות הערות שלהם ביממה. השפעתו המתמשכת של המרחב הבית ספרי על עיצוב תודעתם יכולה אפוא להתברר כחשובה ביותר. בתחומו של בית הספר מתקיימת מציאות חלופית, שאינה עולה בקנה אחד עם ערכיה של התרבות הקפיטליסטית שבחוץ. על הילדים השוהים בו להתמודד עם מציאות חומרית וחברתית שעל פי רוב אינה מוכרת להם. הם אינם יכולים להימלט בכל עת שיחפצו מן האסתטיקה המונוטונית של כיתת הלימוד אל תכניה המסוכרים והתזזיתיים של הטלוויזיה שבסלון ביתם; הם אינם יכולים לברוח מרחש המלמולים הבלתי פוסקים בכיתה וממטלות הכתיבה המעיקות בשיעור אל שיטוט מענג וחסר תכלית באינטרנט שבחדר הפרטי. בתחומו של בית הספר נאלצים הילדים לחיות יחד עם ילדים אחרים בסביבה צרה ומעוטת משאבים: הם נדרשים לחלוק שולחן כתיבה צר, דהוי ומתנדנד עם ילד אחר (שאינו חבר שלהם בהכרח); הם נאלצים להסתדר עם שני כדורי-רגל בלויים למשחק בהפסקה קצרה (שאחריה אסור לאחר לכיתה); הם שוהים בכיתות בלתי ממוזגות שמדיפות ריחות עזים של קליפות קלמנטינה וכריכים עם טונה. בבית הספר קשה למצוא מרחבים פרטיים שאפשר להימלט אליהם בשעת לחץ ומצוקה (אפילו חדרי השירותים שבו נעדרי מנעול). ומעל כל אלו, בתחומו של בית הספר חייבים הילדים להתעמת עם נוכחותו הפיזית הבלתי ניתנת להכחשה של הזולת במרחב: עם רצונותיו, תחושותיו, חולשותיו ועוצמותיו. בפרהסיה נטולת הגבולות שמתקיימת בבית הספר לא מתאפשרת אותה חירות מפוקפקת של אנונימיות והסתגרות עצמית הנהוגה באתרי האינטרנט ובחדרי הצ'אט, שמהם מנהלים חלק ניכר מהילדים בימינו את חייהם החברתיים. הילד אינו יכול לחוות את המציאות דרך פילטרים הנהוגים בפלטפורמות החברתיות באינטרנט: לסנן חברים או להשתיקם מבלי שאלו ידעו על כך ויוכלו להגיב, ומבלי שיהיה חשוף לעלבונם ולמבע פניהם. לעובדות אלו, מאתגרות ככל שיהיו, יש ערך קיומי ופדגוגי בלתי מבוטל, משום שהן מרחיבות את טווח ההתנסות וההכרה הבין-אישית של הילדים ומזמנות להם מפגשים ומאבקים בונים ומפריים.

מציאות מורכבת וממשית זו נושאת בחובה גם ערך דמוקרטי וחברתי קונקרטי. בבית הספר לא נמצא הילד באור הזרקורים (של המבט ההורי), אלא הוא אחד מני רבים שהם בדיוק כמוהו. מסגרתה הכפויה, הסגורה והאינטגרטיבית של הכיתה מאלצת את התלמידים לפגוש זה את זה ולשהות יחד שעות ארוכות, חלקן משמיות וחלקן מלאות התרחשויות, עם ילדים שונים מהם, שבהם הם לא בחרו ושסביר להניח שלא היו פוגשים מחוץ לבית הספר. במרחב כזה הילד משפיע ומושפע; הוא נחשף לדפוסי תרבות וחיים שונים משלו ונאלץ להכיר בקיומם של ילדים אחרים בעלי רצונות ודעות שאינם פחות חשובים משלו. מציאות מורכבת זו היא בעלת ערך רב, בייחוד בעידן תת-תרבויות הנישה ההולכות ומתרבות – של קבוצות האינטרנט וחוגי אחר הצהריים, שבהם נפגשים ילדים רק עם אלו שנעים להם בחברתם, אלו שדומים להם, אלו שהוריהם

¹⁰ איכות קיומית בלתי פשוטה זו, שמאפיינת את גיל הנעורים, זוכה להתייחסות רגישה בתפיסה האנתרופוסופית: 'בעולם הארצי, הקשה והמורכב מוצאת את עצמה הנפש במידה רבה לבדה, נשענת על עצמה בלבד. הלידה של הנפש העצמאית מעלה בשנות התבגרות הראשונות – במיוחד בגיל שלוש-עשרה, ארבע-עשרה, חמש-עשרה, למודעות את הבדידות הקיומית של האדם' (גולדשמידט, 2008, עמ' 95).

בחרו עבורם בהתאם לסטנדרטים אליטיסטיים ואינטרסנטיים. ביסודם של הסטנדרטים הללו תמיד אפשר למצוא מגוון רחב של דעות קדומות והנחות מוקדמות.

תנאיו האקולוגיים של בית הספר הסטנדרטי מתבררים אפוא כקרקע פדגוגית פורייה. הווייתו, כפי שתוארה, מְחִיָּה ערכים כמו השָׁהִיָּה, סבלנות, התאפקות, שותפות וערבות, ומאפשרת לילדים להתנסות בחוויות חברתיות מורכבות ולשכלל בעזרתן את אנושיותם. יסודן של מיומנויות ונטיות אלו מתהווה מתוך תנאים וצרכים ממשיים של פרקסיס, ולא מתוך הפשטות תאורטיות-מוסרניות המוכתבות מלמעלה בצורת סיסמאות ריקות ('הזכות לכבוד והחובה לכבד', 'האחר הוא אני' וכיוצא באמירות אלו). בתנאי תיווך הולם של מחנכת נבונה יכולה מציאות מעין זו לתמוך בהתפתחותן של איכויות ורגישויות דיאלוגיות ודמוקרטיות – במפגש פנים אל פנים ובשכלולן של מיומנויות בין-אישיות, שהן בעלות ערך קיומי ראשון במעלה. כך לדוגמה בעיית זמינותו של מגרש הספורט בחצר בית הספר ומצבם הרעוע של המתקנים שבו משקפים צרכים אותנטיים וממשיים של התלמידים בכיתות השונות ('יש שתי הפסקות גדולות, אבל רק מגרש אחד וכדורגל אחד לארבע שכבות'). התנסות בחוויית המחסור הכרוכה במצב זה ובאתגרים שהיא מעלה מזמנת את קיומן של פרקטיקות אנושיות מורכבות: היא מעודדת מפגש פנים אל פנים, התנסות במימוש הזכות לייצוג עצמי, הבנת מערכת יחסי הכוח, התמודדות עם תחושות של תסכול וחוסר צדק, ואפשרות להתנסות בקיומה של חוויה משותפת ומרגשת של התארגנות ספונטנית ואוטנטית לפעולה. איכות רדיקלית זו באה לידי ביטוי בטענתו של אלבר קאמי בספרו 'האדם המורד' (קאמי, 1970), כי המרד מוליד מתוכו גילויי רגש סולידריות עם האחר. מרד, באשר הוא, מעורר את ההכרה המשותפת בכך שתנאיו של המצב הבעייתי הם בבחינת כורח המשותף לרבים ולא רק ליחיד ('עשר דקות הפסקה זה לא מספיק, ואנחנו דורשים שבית הספר יקנה סוף סוף כדורגל חדש!'). איכויות אלו, שהורטן בתנאים של מחסור מטריאלי, נושאות ערך פדגוגי ואנושי בלתי מבוטל.

סיכום קצר: בזכות האנכרוניזם והיעדר השלמות

לסיכום המאמר אבקש לחזור על טענתי כי טבעו האנכרוניסטי ומאפייניו הבלתי מושלמים בעליל של בית הספר הממלכתי המוכר נושאים איכויות פדגוגיות ואנושיות הראויות לעיון. במהלך המאמר השתדלתי להסביר בפירוט את טענתי כי כמה מחסרונותיו העיקריים של בית הספר בצורתו המסורתית הם למעשה גם יתרונות. התמקדתי במיוחד בשלוש חולשות של בית הספר במתכונתו הקלאסית המוכרת: מנגנוני הכוח הלא שוויוניים שמתקיימים בו; התפיסה המיושנת של הידע וצורת הלימדה שנהוגה בו; התשתיות הלוקות בחסר שמאפיינות אותו. בכל החולשות הללו, כך טענתי, גלומות גם הזדמנויות בלתי מבוטלות. בפתיחת החיבור הצהרתי כי טענותיי במאמר לא נועדו להצדיק או להכשיר את פגמיו של בית הספר הממלכתי המוכר, וגם לא נועדו להניא מחנכים מן הצורך המתמיד לפעול לשיפורו. עמדתי, לעומת זאת, מבקשת להציע אספקלריה, בלתי שגרתית ככל שתהא, לדיון במורכבותם הקיומית של חיי היומיום בבית הספר הממלכתי המוכר ולבירור האפשרויות ההומניסטיות הגלומות בו בכל זאת.

לאור כל האמור לעיל אבקש לטעון כי ראוי שאנשי ונשות החינוך בבתי הספר ובגנים יתנו את דעתם על מורכבותו הקיומית של המרחב הפדגוגי שבו הם פועלים – על ממדיו האנושיים והדיאלוגיים, ועל האפשרויות המפתיעות שמתקיימות בו לעיתים. הערך הפדגוגי והאנושי הגלום במאפייניו הבלתי מושלמים של בית הספר הממלכתי המוכר צריך לשמש כ'פקטור' במכלול שיקוליהם של מנהלים ומחנכים בבואם להכריע בדבר דמותו של בית הספר – בנוגע למנגנוניו, לשיטותיו ולמטרותיו. תובנה זו נעשית חשובה בעיקר בתקופתנו, שבה נמצאת מערכת החינוך תחת מכבש של לחץ בלתי פוסק לייעל את מנגנוניה, להדק את אחיזתה הניהולית והארגונית ולכוון את מטרותיה בהתאם לדרישותיה הנחרצות והמפורשות של מערכת כלכלית שערכיה אינם עולים בהכרח בקנה אחד עם ערכיהם של אנשי החינוך.

רשימת מקורות

- אבידן, ג', למפרט, ח', ועמית, ג' (2005). *הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית-הספר*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אבירם, ר' (1999). *לנוט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית*. תל אביב: מסדה.
- בק, ש' (2016). "לא למדתי דבר ללא שעזבתי": חוויות השוטטות והפדגוג במאה ה-21. *דפים*, 62, 69–95.
- בקרמן, צ' (2002). בית הספר בזיכרון העולם. בתוך: א' בר-אור (צלמת), *בית ספר* (עמ' 26–33). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בר-אור, א' (2002). *בית ספר*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גולדשמידט, ג' (2008). *עולמה של הילדות: ילדות, חינוך ולינוי הילד מנקודת המבט של חינוך ולדורף*. הרדוף: הרדוף.
- גור-זאב, א' (תש"ס). *פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל*. תל אביב: זמורה-ביתן.
- הרפז, י' (תשע"ט). בית הספר אתמול, היום ומחר. בתוך: י' הרפז, *פרט אחד קטן: מטרת החינוך: מאמרים מועד ב' (עמ' 19–33)*. בני ברק: ספרית פועלים – הקיבוץ המאוחד.
- זוהר, ע' (תשע"ג). *ציונים זה לא הכול: לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי*. בני ברק: ספרית פועלים – הקיבוץ המאוחד.
- ירון, ע', והרפז, י' (תשע"ה). *תמונות מחיי בית הספר*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- לינדגרן, א' (2009). *בילבי גרב-ברך*. תרגום: ד' כספי. אור יהודה: זמורה-ביתן.
- לם, צ' (תשס"ב). *במערכות האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים*. ירושלים: מאגנס.
- מוס, ר"א (תשמ"ט). *תיאוריות על גיל ההתבגרות*. תרגום: ת' שפירא. תל אביב: ספרית פועלים.
- מרכזה, ה' (תשל"ל). *האדם החד-ממדי*. תרגום: ד' טסלר. מרחביה: ספרית פועלים.
- סימון, ע"א (תשמ"ג). *הזכות לחנך, החובה לחנך: מסות*. תל אביב: ספרית פועלים.
- סמילנסקי, מ' (תשמ"ט). *יחסי מתבגרים הורים: מסגרת תיאורטית ומערך התנסויות להבנת תהליך ההתבדלות והאינדיווידואציה ביחסי מתבגרים-הורים והקניית מיומנויות להתמודדות עם קונפליקטים ושיפור התקשורת (אתגר ההתבגרות, ג)*. תל אביב: רמות.
- סקרטון, ר' (תשע"ט). *על טבע האדם*. תרגום: ש' בוזגלו. ירושלים: המרכז האקדמי שלם.
- פוסטמן, נ' (תשמ"ו). *אבדן הילדות*. תרגום: י' כפרי. תל אביב: ספרית פועלים.
- פריירה, פ' (1981). *פדגוגיה של מדוכאים*. תרגום: כ' גיא. ירושלים: מפרש.
- פרקינס, ד' (2011). *למידה כמשחק*. תרגום: א' צוקרמן. תל אביב: ספריית פועלים – הקיבוץ המאוחד.
- צבר, ב' (2013). *סתירה והתנגדות: ביקורת על אידאל ה"הרמוניה" באידאולוגיות החינוך האינדיבידואליסטי*. *דפים*, 55, 11–28.
- קאמי, א' (1970). *האדם המורד*. תרגום: צ' ארד. תל אביב: עם עובד.

קורצ'אק, י' (1963). *כיצד לאהוב ילדים: הפנימיה, מושבות-קיץ*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

רשות ארצית למדידה והערכה (ראמ"ה) (2018). *דו"ח מיצ"ב: נתוני אקלים וסביבה פדגוגית*.

Bergson, H. (1911). *Laughter: An Essay on the Meaning of the Comic*. Trans.: C. Brereton & F. Rothwell. London: Macmillan.

Bingham, C. (2008). *Authority is Relational: Rethinking Educational Empowerment*. Albany: State University of New York Press.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.

Ravitch, D. (2000). *Left Back: A Century of Failed School Reforms*. New York: Simon & Schuster.

Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York: Penguin Publishing Group.

Sartre, J. P. (1966). Preface to: Fanon, F., *The Wretched of the Earth*. New York: Grove.

Turner, V. (1986). *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications.

In Favor of Public Schools' Imperfect Nature

Boaz Tsabar

Abstract

This article suggests the assumption that public school's anachronistic and imperfect nature holds certain pedagogical virtues that are worth exploring. The article then explores three manifestation of such anachronism and imperfection: the first, power and discipline relations; the second, epistemology and knowledge perception; and the third: relatively materialistic poverty and insufficiency. The argument does not try to justify public school flaws and weakness but rather to enrich the perspective on its daily reality and on its immanent human and pedagogical potentialities.

Key words: Public Schools, Philosophy of education, Critical Pedagogy.



מردנותו היא פאר של מופע טקסטואלי: **על השפה המינורית בספר 'חמור' מאת סמי ברדוגו**

אסתי אדיבי-שושן

תקציר

הרומן חמור בנוי משתי עלילות השזורות זו בזו תוך שהן טווחות סיפור-על ישראלי. חידושו העיקרי של הספר הוא בפער בין הסופר סמי ברדוגו ובן דמותו – המספר בגוף שלישי שמזווית ראייתו מתוארת ההתרחשות – לבין הדמות הראשית ברומן, רוסלאן. לראשונה בכתיבתו של ברדוגו הדמות הראשית ביצירה נלקחת מבחוץ, מהמציאות הישראלית הסובבת. ברדוגו נוטש את הסיפור בגוף ראשון לטובת מספר בגוף שלישי המרבה להתערב, לקטוע את רצף הסיפור ולפנות לנמענים שונים, ביניהם לכלל סופרי ישראל. זווית ראייה זו יוצרת דמות מספר שנכחותו נבדלת מהדמויות האחרות ביצירה ומתבטאת בדרכים שונות, בין היתר בשפתו המיוחדת ובזיקתו הברורה לסופר ס. יזהר. עושרה של שפת המספר בולט בהשוואתה לשפה הדלה של רוסלאן ובעיקר של הוריו. מול שני מימושים קוטביים אלה של השפה מתממשת בספר השפה המזלזלת, התקנית, השפה של סטיב ושל אביו. הפריסה הווירטואלית של שלוש שפות אלה ברומן, המלווה במחויבותו הבסיסית והעמוקה של ברדוגו לשוליים של החברה הישראלית, הולמת במובהק את תפיסת 'הספרות המינורית' של דלז וגואטרי. במהלך המאמר אשתמש במונחי הספרות המינורית כדי להציג את האופן שבו שלוש השפות מתממשות בספר חדש זה.

מילות מפתח:

חמור, סמי ברדוגו, ס. יזהר, ספרות מינורית, שפה מינורית

הרומן 'חמור'¹ מאת סמי ברדוגו בנוי משתי עלילות השזורות זו בזו תוך שהן טווחות סיפור-על ישראלי. עלילת העבר מתארת יום אחד בחודש נובמבר 1994, כפי שחווה אותו רוסלאן איסקוב בן ה-26. באותה העת רוסלאן חי עם שני הוריו בבית ילדותו ולומד הנדסה במכללה, ובמדינת ישראל שוררת תחושה של התחדשות, שגשוג ותנופה. פרקי ההווה של הספר מתרחשים עשרים וארבע שנה מאוחר יותר, ביוני 2018, כשרוסלאן בן חמישים, גר לבדו ביישוב הדרומי בת הדר ומתנער מכל מסגרת ומחויבות. הספר נמנע במכוון מלספק הנמקה גלויה וברורה לשינוי הקיצוני שחל באורח חייו של רוסלאן. פרקי העבר של הספר מתמקדים באירועים בודדים מילדותו ומנעוריו של הגיבור ומתארים בפירוט רב את היום האחרון של תקופת זמן זו. בערבו של יום זה מתנער רוסלאן משגרת חייו ומהרגליו, באופן בלתי מתוכנן וכפוי שד, ומשנה את מסלול הליכתו – מסלול חייו: במקום לצעוד לתחנת האוטובוס שיוביל אותו כמדי יום למכללה שבה הוא לומד, הוא פוסע לכיוון הנגדי ועולה לאוטובוס אקראי הנוסע למקום בלתי ידוע. פרקי ההווה מתארים את חייו של רוסלאן כמורד בערכים ובנורמות של בית גידולו בעודו מתנכר להם התנכרות מוחלטת וחש זרות גמורה כלפיהם. בספר נוכח בכל מאודו פער הזמן של עשרים וארבע השנים בין פרקי העבר, על יומם האחרון המתואר בהם בפירוט, לבין פרקי ההווה. פער זה הוא שתוק ואילם ולא מובא כל

פרטי המחברת: ד"ר אסתי אדיבי-שושן,

מכללת סמינר הקיבוצים, התמחות בספרות.

דוא"ל: stadv@gmail.com

לציטוט (מדעי הרוח) – א' אדיבי-שושן, 'מردנותו היא פאר של מופע טקסטואלי: על השפה המינורית בספר 'חמור' מאת סמי ברדוגו', חמדעת, יג (תשפ"א).

¹ כל המובאות מהרומן המופיעות במאמר זה לקוחות מתוך: ס' ברדוגו, חמור, בני ברק 2019.

מידע על הסיבות לשינוי הקיצוני שחל ברוסלאן ועל התהליך שהביא אותו למהפך המוחלט באורח חייו. כמו בכל ספריו הקודמים, גם בספר זה ניכרת מחויבותו העמוקה של ברדוגו לשוליים החברתיים, שבה הבחינו הכותבים על **חמור** ועל יצירתו המוקדמת של הסופר.²

חידושו העיקרי של ספר זה הוא בפער בין סמי ברדוגו ובן דמותו – המספר בגוף שלישי שמזווית ראייתו מתוארת ההתרחשות – לבין הדמות הראשית ברומן, רוסלאן. לחידוש זה כמה פנים: הפן הראשון הוא שלראשונה בכתיבתו של ברדוגו הדמות הראשית נלקחת מבחוץ, כלומר מהמציאות הישראלית הסובבת. על מאפיין זה של הדמות מעיד ברדוגו בראיונות שונים³ וב'אחרית הדברים' של הספר, שבה פונה הסופר ישירות לדמות: 'אני מדבר אליך, רוסלאן, ורואה גם את חיותך [...] אני אומר לך: אתה ישנו. ראיתי את שמך (בידיעה בעיתון? מתי?), ואז באתי לראות אותך עדות חיה לנגד עיני' (עמ' 263). פן שני של החידוש הוא בנטישת נקודת התצפית של מספר בגוף ראשון – שאפיינה את יצירתו של ברדוגו החל מסיפורו הראשון 'שוק' מקובץ סיפוריו 'ילדה שחורה',⁴ ובמהלך כל כתיבתו – לטובת נקודת תצפית של מספר בגוף שלישי המרבה בהתערבות. את נקודת התצפית הזאת מתאר ברדוגו כך: 'מישהו שמדבר אל הגיבור, שמקלל אותו, שמדבר אותו לקום, לצאת, לעשות משהו'.⁵ היבט נוסף של חידוש זה הוא ברשות שנוטל לעצמו המספר לקטוע את רצף הסיפור ולפנות ישירות לנמענים שונים, כמו פנייתו לכלל סופרי ישראל או פנייתו לרוסלאן עצמו בסיום הרומן, ב'אחרית הדברים' (עמ' 263–264). למרות הקרבה הבולטת בין המספר בגוף שלישי לסופר סמי ברדוגו יש להבחין ביניהם בבירור. שלא כמו ברדוגו, המספר בגוף שלישי הוא דמות בדיונית שאינה מחויבת לאמת ההיסטורית.

נקודת תצפית חדשה זו של מספר בגוף שלישי מייצרת, לראשונה בכתיבתו של ברדוגו, דמות מספר שנוכחותו נבדלת בבירור מהדמויות האחרות בספר, והיא ניכרת בין השאר בשפתה המיוחדת והוורטואוזית, העולה על גדושה מרוב המצאות לשוניות ייחודיות. עושר וריבוי פניה של שפה זו בולטים במיוחד מתוך השוואתה לשפה הדלה של רוסלאן והוריו, שכלפיה, למרות דלותה ועילגותה, מובעת אהבה רבה מצד רוסלאן ומצד המספר. מול שני מימושים קוטביים אלה של השפה מתממשת בספר השפה התקנית של סטיב, ובעיקר זו של אביו. הפריסה הוורטואוזית של שלוש שפות אלה ברומן – המלווה במחויבותו הבסיסית והעמוקה של ברדוגו לאנשי השוליים של החברה הישראלית, כפי שהיא ניכרת מתחילת כתיבתו – הולמת במובהק את תפיסת 'הספרות המינורית' של דלז וגואטרי.⁶

דלז וגואטרי עוסקים בתכנים ובשימושי השפה של יוצרים שהם מהגרים או משתייכים לקבוצות מיעוט, בתנאי כתיבתם ובהתקבלותם. בדבריהם הם מתייחסים בעיקר לכתיבתו של קפקא, שכתב בגרמנית והיה בן למיעוט יהודי שישב בפראג. הם מציינים שספרות מינורית אינה ספרות של שפה מינורית, אלא ספרות 'שמיעוט מייצר בשפה המאז'ורית'.⁷ אחד המאפיינים של ספרות זו הוא שבשפה שלה יש מקדם חזק של דה־טריטוריאליזציה, שביטוייה האחד הוא בהעשרה מלאכותית של השפה וניפוחה בכל האמצעים, וביטוייה האחר הוא הנטייה להעדיף – כמו אצל קפקא – את השפה כפי שהיא, בעצם דלותה; ללכת תמיד רחוק יותר בתוך הדה־טריטוריאליזציה מרוב איפוק, ומכיוון שאוצר המילים מיובש – לגרום לו לרטוט באינטנסיביות; להציב בשפה, כנגד כל שימוש סימבולי בעל משמעות או סתם מסמן, שימוש שהוא אך

² א' אדיבי־שושן, 'באתי לראות אותך עדות חיה לנגד עיני', הארץ, מוסף תרבות וספרות, 2020; א' גלס, "'חמור' של סמי ברדוגו מציג מופע חסר תקווה של הפריפריה', הארץ, 19.2.2020; ע' לויתן, 'נפלאה אהבת חמור', עתון 77, 411 (2020), עמ' 58–61.

³ ראו למשל י' לבנה, 'ריאיון עם סמי ברדוגו. חמור', ידיעות אחרונות, 10.12.2019; 'ראיתי ידיעה חדשותית על אדם צעיר שמת בתאונת בניין, שעשתה לרגע אחד רעש גדול ומאז כבר שכחו ממנה. בחור בן עשרים ומשהו שפשוט נפל ומת. העובדה שהוא מגיח פתאום לתודעה, לעיתון, משקפת את הנידחות שלו. בלי האסון אין לו כאילו זכות קיום. ובעיני הוא בדיוק דוגמא למישהו שצריך לשים לב אליו'.

⁴ ס' ברדוגו, 'ילדה שחורה', תל אביב 1999.

⁵ לבנה (לעיל הערה 3).

⁶ ז' דלז ופ' גואטרי, 'מהי ספרות מינורית?', קפקא – לקראת ספרות מינורית, תרגמו ר' זגורי־אורלי ו' רון, תל אביב 2005, עמ' 46–62.

⁷ שם, עמ' 46.

ורק אינטנסיבי. זהבי מוסיף על כך ומציין שספרות מינורית היא ספרות המגמגמת את השפה. לדבריו, יש שתי דרכים לגמגם את השפה: הדרך האחת היא לגרום לה להתרבות בקצב מסחרר, להציף אותה עד מעל לגדותיה, לגרום לה לרטוט עד שתתנתק ממערך ההנחות המוקדמות וממערך הייחוסים המוכנים מראש; הדרך השנייה היא להוביל את השפה לנייחות מוחלטת, לעקר אותה מהיכולת לייצר את הפסוק הבא. ובמילותיו של זהבי: 'הצפה לעומת ייבוש, עושר מוגזם של השפה לעומת דלות רדיקלית שלה: אלה שתי צורות הגמגום'.⁸ גורביץ וערב מציינים ששתי האסטרטגיות הללו מוליכות ליצירה חדשה שאינה משתקת את השפה החברתית המקובלת, שהיא השפה המז'ורית.⁹

דלז וגואטרי מבהירים שכאשר הם עוסקים בשפה מינורית אין כוונתם לשפתו של המיעוט אלא לשפתו של מיעוט הדובר שפה מז'ורית – שפה של כובש. עוד הם מציינים ששימוש מינורי בשפה מז'ורית כרוך בהכרח בהתמודדות מתמדת עם מצב של חוסר אפשרות: חוסר האפשרות שלא לכתוב, חוסר האפשרות לכתוב בשפה המז'ורית וחוסר האפשרות לכתוב בשפה שונה ממנה. האפשרות לכתוב ולהתבטא נולדת מן המפגש החונק עם המבוי הסתום הזה וכך נאלץ הכותב לבצע הזרות בתוך השפה המז'ורית.

במסתו המכוננת 'השפה היא החיים שלי' מעיד ברדוגו על התמודדות מתמדת עם מצב זה של חוסר אפשרות ועל ההכרח לבצע הזרה בשפה המז'ורית כמאפיינים את השפה שבה הוא כותב.¹⁰ כך מציין ברדוגו שהוא חי רק בזכות קיומה של השפה: 'היותי כאן מולכם, העובדה שאתם מביטים בי עומד, נושם ומדבר – עובדה זו קשורה בזכותה של אחת בלבד, אני חי כמעט באופן בלעדי בזכות השפה והודות לחומריה של העברית'.¹¹ בהמשך המסה מתאר ברדוגו את ההכרח למצוא את השפה הייחודית המתאימה לו, שפה המצויה בין שתי השפות ששמע בילדותו והרגיש שאין שלו:

בבית שבו גרתי ובבית הספר שלי היו שני סוגים של עברית. הבית הראשון ייצג עברית חלשה, שגויה, מעורבבת בכל מיני שעטנז, ולעומתו הבית השני ייצג עברית חזקה, ישרה, טהורה ותקנית. ובכל אחד מהבתים הללו לא מצאתי לי מקום, ולי לא נותרה ברירה, אלא ליפול לתוך התווך שביניהם, ולאט לאט לבנות לי בית עם עברית משלי [...] באמצעות שטחה הנפלא וההדור של הספרות יש לי מרחב עצום להרשות לעצמי את הסטיות, את השבירות, שהן הבריאות החדשות מבחינתי.¹²

אלבג היא הראשונה שהשתמשה במושגים של ספרות מינורית כדי לתאר את הפואטיקה של ברדוגו.¹³ לדבריה, מאפייני ספרות זו הולמים את כתיבתו של ברדוגו היות שהוא מצליח לעשות שימוש מפתיע ברבדים השונים של העברית והיות שהוא סופר המגיע מן השוליים ומייצג אותם על ידי חיקוי שפתם. עוד מצינת אלבג ששימוש במושגיהם של דלז וגואטרי מאפשר לחלץ מיצירתו של ברדוגו משמעויות חבויות. עלון מאפיינת את אומנות הסיפור של ברדוגו כדוגמה לספרות מינורית, גם אם אינה מתייחסת באופן מחייב למושג התיאורטי שטבעו דלז וגואטרי: 'למרות שחומריה של ברדוגו הם פוליטיים לעילא – מזרחיות, עוני, פריפריה, הומוסקסואליות – הנושאים הללו מטופלים במינוריות, פוליטית בדרכה העדינה'.¹⁴ עלון

⁸ א' זהבי, רומן לוגי: ז'יל דלז בין פילוסופיה וספרות, תל אביב 2005, עמ' 24.

⁹ ד' גורביץ' וד' ערב, 'מיעוט, ספרות מיעוט (ספרות מינורית)', אנציקלופדיה של הרעיונות: תרבות, מחשבה, תקשורת, תל אביב 2012, עמ' 625–627.

¹⁰ ס' ברדוגו, 'השפה היא החיים שלי', פורסם באתר הוצאת הספרייה החדשה, www.newlibrary.co.il, 7.7.2010.

¹¹ שם.

¹² שם.

¹³ ר' אלבג, 'המרחב האנונימי כמגדיר זהות: עיון בסוגיית המקום בקובץ ילדה שחורה מאת ס' ברדוגו', א' אלקד-להמן (עורכת), זהויות ישראליות – בין זר למוכר: קריאה ביצירות מאת חמישה יוצרים בספרות ההווה, ירושלים 2008, עמ' 91–118.

¹⁴ ק' עלון, 'חסר בית במובן העמוק', הארץ, 21.12.2011, מוסף ספרים, עמ' 4.

מוסיפה ומאפיינת את ברדוגו ואת הפואטיקה שלו כבועה של יושרה אומנותית מול שטף של ספרות קלוקלת, ורואה בו יוצר ריבוני שאינו מבטא ביצירתו שאיפה להשפעה פוליטית או לביסוס מעמדו.¹⁵

אופנהיימר מציין שניתן להתייחס אל הכתיבה המזרחית ואל עמדתה הלשונית כאל ספרות מינורית.¹⁶ לדבריו, עמדתם של היוצרים המזרחיים כמיעוט מחייבת אותם להכניס שינויים בשפה המזרחית ולערער על מוסכמותיה הסמנטיות. לדעתו של אופנהיימר, לשון הסיפורת המזרחית, המקיימת דיאלוג מורכב עם העברית התקנית, מבטאת אופציה מינורית המאפשרת את פתיחת גבולות העברית. פתיחת הגבולות הזאת נעשית מתוך המרת המחויבות כלפי התקן – המשמש כמכשיר סימון ופיקוח – במחויבות יצירתית כלפי סוגי העברית השונים וכלפי השפות המתקיימות לצד העברית.¹⁷

בריאיון מהשנים האחרונות¹⁸ מעיד ברדוגו על שימוש בשני מימושים אלה של השפה המינורית: 'יש משחק בין להיות מאוד פואטי ולנסוק לגבהים, ויש לי אהבה גדולה מאוד לעברית בכל המשלבים שלה, אבל יש לי גם את המשיכה העזה אל מה שאולי, אולי, למרות שאני לא תופס את זה כך, יכול להיותפס כנמוך או כעילג'.¹⁹

במהלך המאמר אתאר את רוסלאן כדמות מינורית ואציג את האופן שבו שלוש השפות שהוזכרו במסגרת של ברדוגו²⁰ מתממשות **בחמור**: השפה ששמע ברדוגו בבית הוריו, שפה מינורית דלה, מתממשת בשפת ההורים של רוסלאן, והשפה המזרחית, ששמע כילד בבית הספר, מתממשת בדיבורו של סטיב. ההיבט השני של השפה המינורית מתממש בשפת המספר, הגדושה בסטיות, בשבירות ובהמצאות לשוניות, שבהן רואה ברדוגו את 'הבריאות החדשות' שלו.²¹ במאמר אתאר את נוכחותו של המספר המתממש בספר בדרכים שונות וביניהן זיקתו הפואטית-לשונית לסופר ס. יזהר, העושה הלשוני העולה על גדותיו והפנייה הישירה לנמענים שונים העוצרת את שטף הסיפור.

רוסלאן כדמות מינורית – 'אחד הולך בשדות יתומים'

רוסלאן, גיבור הרומן **חמור**, הוא אדם מינורי. זהבי מתאר את תכונותיו של אדם זה: 'אדם מינורי מבקש להתפרק מן הכוח האלים שהוא מפעיל על זולתו ולנטרל – ככל יכולתו – את האלימות שהנורמות השליטות מפעילות עליו ועל אחרים. לשם כך הוא הופך את עצמו למיעוט, דוחק את עצמו לשוליים ומתגלגל לאחריים חלשים ממנו'.²² עוד מציין זהבי שמינוריות אינה מצב סטטי אלא דינמי, היא איננה הווה או תכונה, אלא התהוות, היעשות, מגמה: 'אדם אינו מתקיים באופן מינורי, אלא הוא נעשה מינורי – נעשה מיעוטי. מינוריות [...] היא התמעטות'.²³ התמעטותו של רוסלאן ניכרת בכל תחומי חייו: הוא גר לבדו ביחידת דיור מושכרת, קטנה, מוזנחת וארעית ביישוב הפריפריאלי בת הדר. הוא התפטר מעבודתו מספר חודשים לפני ההווה המתואר, אינו מחפש עבודה ומזניח את ביתו, גופו ולבושו. בחצר האחורית של יחידת הדיור הקטנה שבה הוא גר נמצא חמור שהועבר למשמרתו באופן אקראי ומקרי. מערכת היחסים המתפתחת בין רוסלאן לחמור היא קרובה מאוד, דחוסה ואפילו אינטימית-מינית. הקשר האנושי היחיד שמקיים רוסלאן הוא עם סטיב, המכונה בפיו 'יש'אמריקאי', שותף קבוע לאקט המיני. סטיב, מורה לאנגלית בישיבה התיכונית בני 'ששכר בבאר גנים, הוא גבר צעיר, נאה ובטוח בעצמו, בגופניותו

¹⁵ שם.

¹⁶ י' אופנהיימר, מרחוב בן-גוריון לשארע אל-רשיד: על סיפורת מזרחית, ירושלים 2014, עמ' 53.

¹⁷ שם.

¹⁸ ח' סוקר-שווגר, ע' רונן, י' נעמן, ת' ישראלי, ר' ז'אן ברוך, ת' פרוש, ש' לבנון, מ' נדלר, נ' ישראלי ונ' רשקס, "אף אחד בחיים לא מצליח לתקף אותי ולהזקיף אותי כמו הכתיבה, לגרום לי להרגיש שאני ישנו ואני הנני": ריאיון עם סמי ברדוגו, מכאן, יז (2017), עמ' 475–454.

¹⁹ שם, עמ' 457.

²⁰ ראו לעיל, הערה 11.

²¹ שם.

²² זהבי (לעיל הערה 8), עמ' 91.

²³ שם, עמ' 92.

ובעמדותיו. הדבר ניכר בשפתיו האדמוניות, בתלתליו העדינים, בנעלי הניו־בלנס המשופשפות, במכנסי הג'ינס ובחגורת העור החומה. רוסלאן וסטיב שונים זה מזה בכל הווייתם.

שפת הדיאלוג – 'הוא מצותת לגלי הדיבור'

הפרק 'דיבור' (עמ' 81–91) הוא מטא-לשוני ומאפשר למספר לבטא את יחסו של רוסלאן למילים: 'דיבור הוא הרבה, הרבה מאוד גם לרוסלאן, מעמסה ישראלית מכובדת, וכמה היה רוצה להעמיס אותה על עצמו ולהפיץ את מלל השפתיים, להיות במין הנאת גבר מדבר [...] הוא מצותת לגלי הדיבור, בריכת משפטים לא־מתרוקנת, והוא מבקש להתמזג איתם, להתמגנט אל תנועות המילים. אלוהים, כל כך חזקים אנשים בגלל דברנות מוצפת, אבל רוסלאן נמנע ממנה, בעיקר בסופי־שבוע, ומותח את קו הגבול של ההשתקה' (עמ' 90).

רוסלאן בבגרותו חי לבדו וממעט מאוד לדבר. מערכת היחסים העיקרית שהוא מנהל היא עם חמור וזו אינה מצריכה דיבור. גם במרחב הציבורי, שבו הוא ממעט לשהות, הוא כמעט שאינו מדבר אלא מתבונן ומקשיב קשב רב לדיבור בקולותיהם של האחרים תוך שהוא מגיב אליו בפנימיותו. קולות הדיבור שרוסלאן שומע בצעירותו ובבגרותו הם קולות של מיעוטים. רוסלאן כאדם מינורי מאזין לחלש, למי שכוחו מועט. ששת פרקי העבר בספר מתארים יום אחד בחייו של רוסלאן, שבו הוא נמצא בבית הוריו ומשחזר את שנות ילדותו, שבהן הדיבור הראשוני והבלעדי ששמע היה הדיבור של הוריו.

דלז וגואטרי תוהים כמה אנשים חיים היום בשפה שאינה שפתם, כמה אינם מכירים היטב את השפה המז'ורית שהשימוש בה נכפה עליהם: 'זו בעיה של מהגרים, ויותר מכך – של ילדיהם. בעיה של מיעוטים. בעיה של ספרות מינורית [...] איך לעקור מהשפה שלך עצמך ספרות מינורית [...] שיכולה לחפור בשפה ולהוליך אותה לאורך קו מהפכני מאופק? איך להפוך לנווד ולמהגר ולצועני בשפה שלך?'²⁴

באחד הראיונות נשאל ברדוגו על השימוש בשפה עילגת:

עילגות, אני לא מבין מהי עילגות [...] אני מניח שאתם אומרים עילגות ביחס לכתיבה רהוטה, ביחס לכתיבה נקייה, לכתיבה מוקפדת [...] אתם חייבים להבין, ישנם יסודות שנוצקו בי כנראה מאוד מאוד מוקדם, עוד בצעירותי, בילדותי, בינקותי אפילו. והיסודות האלה, כפי שנרכשו אצלי, אין בהם שמץ מן העילגות. שמץ. [...] ברור שהעברית איננה תקנית לפעמים, אבל חשוב להגיד שהאי־תקינות [...] נובעת מתוך מקום שהדובר או הדוברת – אין מבחינתם שום בעיה של שגיאה או של עילגות [...] היסודות האלה, שהועברו בילדותי כנראה [...] הם יסודות זרים. זה מתחיל קודם כל בלשון ובשפה כשגדלים בבית שאין בו דבר כזה מדף ספרים. אין. אין דבר כזה ספר. אין כמעט שפה עברית [...] אם יש שפה עברית זאת שפה עברית מאוד שבורה ועקומה, עמוסה בטעויות, עברית מאוד בסיסית.²⁵

השפה המינורית במימושה הדל: שפת ההורים – 'יהיה בסדר, הכל טוף, בעזרת השם'

עבור ארתור ואולגה, שעלו מאזרבייג'ן לישראל בהיותם הורים צעירים לתינוק קטן, השפה שבה הם חיים בישראל אינה שפתם. השימוש בשפה המז'ורית, בעברית, נכפה עליהם. הם ממעטים לדבר ביניהם, והעברית קשה וזרה להם. הדיאלוג הראשון ביניהם המופיע בספר משמש כמטונימיה לאופן דיבורם, לתכנים ולמורשת השפתית שמעצבת את שנות ילדותו, נערותו ובחרותו המאוחרת של בנם רוסלאן: 'מה נשמע, אָתָה? [...] יהיה בסדר, הכל טוף, בעזרת השם [...] תָּה? תשתה? [...] לא הלך כבר רוסלאן, נכון? עוד לא הלך? [...] עוד לא הלך, תיכף עוד מעט יוצא' (עמ' 47).

²⁴ דלז וגואטרי (לעיל הערה 6), עמ' 51.

²⁵ סוקר-שווגר (לעיל הערה 19), עמ' 457.

במאמרה על התפתחות לשון הדיאלוג בספרות העברית מצינת בן-שחר שבין שנות הארבעים לשנות השישים הרשו לעצמם הסופרים העבריים לסטות באופן משמעותי מהכללים הדקדוקיים של לשון הכתב רק בעיצוב לשוני של דמויות 'נחותות', דמויות אתניות של אנשים לא משכילים או עולים חדשים.²⁶ אומנם גם בכלל יצירתו של ברדוגו הדיבור העילג שייך לדמויות חלשות, למהגרים חסרי השכלה, אך ההבדל הגדול בין כתיבתו לבין כתיבתם של קודמיו הוא ביחס לדיבור משובש זה. בן-שחר מצינת שסופרי העשורים הקודמים השתמשו בדיבור לקוי זה של בני עדות המזרח לשם האפקט הקומי. ברדוגו, לעומת זאת, משתמש בשפה זו כדי לעצב את הדמויות עיצוב אותנטי מתוך חמלה ואהבה רבה.

הדיאלוג בין ההורים הוא דל, מאופק, נזירי כמעט, אך בה בעת מועברים בו התכנים הקיומיים הבסיסיים המרכיבים את מערכת היחסים המשפחתית ואת ערכיה של המשפחה. לב הבית ועיקר מהותו הוא מהלכו, תרתי משמע, של הבן רוסלאן. שוב ושוב מהדהדים ההורים זה את שאלתו של זה בדבר מהלכיו של הבן: 'לא הלך', 'עוד לא הלך'. נוסף על כך ניכרת הדאגה ההדדית של ההורים זה לזה, בעיקר רצונה של האם אולגה לעזור לבעלה בכל דרך העומדת לרשותה. דיבורם של ארתור ואולגה זהה. בנם רוסלאן, השומע את הוריו, לא טורח להבחין בין קול האם לקול האב בגלל הדמיון ביניהם הן מבחינת תוכן הדברים והן מבחינת אופן אמירתם. דיבורם של ההורים עוסק בהשגחה על הבן היחיד ובדברונו ללמוד: 'השיעורים בית עשית, תעשה אותם'; במטלות היום-יום: 'השמן סויה בטוח נקנה אותו כאן אצל הסיטונאי בלוי אשכול'; בדאגתה של האם לסדר היום של בעלה: 'ועכשיו הזמן החדש של ההסעה לעבודה שלך, ארתור, צריך תתרגל חמש-וחצי בבוקר' (עמ' 48). נושא נוסף שעליו מדברים ההורים ביניהם – נושא בעל מטען רגשי רב ביותר – הוא הקשר עם הוריהם שנשארו באזרבייג'ן: 'ומה אתם אומרים? יבואו או לא יבואו סבא וסבתא מחוץ-לארץ, הרבה זמן לא ראינו משפחה קרובה את הפנים שלנו'; 'אין על מה לבכות, אולגה'; 'ואתה לא צריך תחזיק את הלב שלך תפוס, ארתור, הלך אבא שלך שמה בחוץ-לארץ'; 'ברוך דיין אמת'; 'אז הלך, מה נעשה? ואמא שלך שמה תהיה בריאה, בעזרת השם' (שם).

בן-שחר מצינת שרוב התכונות הלשוניות של הדיאלקט המזרחי מסיפורת הדור הראשון מתקיימות עדיין בדיאלוגים של הסיפורת המזרחית בימינו, אבל הוא אינו מעוצב עוד באופן סטראוטיפי אלא באופן אמין ומורכב המשרטט שרטוט ייחודי את הדמות הדוברת.²⁷ בחמור אפשר למצוא למשל יידוע לא תקני של צירופי סמיכות (לדוגמה: 'הקמח והסו-קר', 'השמן סויה') וגם פירוק של צירופי סמיכות כבולים (לדוגמה: 'השיעורים בית' במקום 'שיעורי בית'). בן-שחר מצינת שסממני הדיבור המזרחי בולטים בעיקר בהשמטת מילית הזיקה 'ש' לפני פסוקית המושא בתרגום בבואה תחבירי מערבית, לדוגמה: 'ארתור, צריך תתרגל'.

אוצר המילים המצומצם של ההורים ניכר בשימוש התכוף בפועל 'הלך' גם בהקשר של יציאתו השגורה של רוסלאן מהבית ללימודים וגם בהקשר של מות אביו של ארתור. נוסף על כך, לאולגה חשוב להבחין בין ניקיון הליכותיה של משפחתה הקטנה לבין התנהלותה של משפחה אחרת בעלת שם זהה: 'אנחנו איסקוב הטובים, לא כמו איסקוב הפושעים שיש לנו כאן בקריה' (עמ' 51). מורשת האם לבנה היא 'רוסלאן, אתה אל תשים את עצמך בשביל להיות עצוב עלינו, שמהחיה יהיה, אושר, חיים, חיים, זה הכי חשוב' (עמ' 48).

דלז וגואטרי מתארים את דלותה של השפה המינורית ואומרים שבמצב קיצון היא זונחת את מובנה וניתן לשמוע אותו רק במובלע; מן המובן נשמר רק שלד או צלילית של נייר: 'הצליל או המילה אינם שפה בעלת מובן גם אם הם נגזרים ממנה [...] כדי לשחרר חומר אקספרסיבי חי שמדבר בשביל עצמו ושכבר אינו זקוק לעיצוב'.²⁸ שתי דוגמאות בולטות לכך בחמור הן השימוש התכוף של אולגה, אימו של רוסלאן, בצירוף 'אמן ואמן' ובצליל 'טפו'. הצירוף 'אמן ואמן' חוזר ונשנה כשאולגה מהרהרת במצבו הבריאותי של ארתור: 'נו, מחר, אלוהים, מחר הוא יתחיל להתאושש, להבריא, אמן, אמן, אמן ואמן, חוזרת אולגה על המילים

²⁶ ר' בן-שחר, 'התפתחות לשון הדיאלוג בסיפורת הישראלית: תחנות עיקריות', לשון סופרים ולשון הספרות, תל אביב 2019, עמ' 33–64.

²⁷ ר' בן-שחר, 'הדיבור המזרחי בסיפורת הישראלית', לשון סופרים ולשון הספרות, תל אביב 2019, עמ' 93–130.

²⁸ דלז וגואטרי (לעיל הערה 6), עמ' 53.

בעומק הגרון [...] מחר, אמנ־ואמן, יהיה טוב יותר [...] אולגה נתלית באמן־ואמן המאמין שלה ולא שמה לב שהיא נצמדת בעיקר למלל הפנימי החוזר – היא תגיד אמן ועוד אמן, כמו כל חייה מרגע שהגיעה לישראל ועד היום' (עמ' 142). כאמור, ביטוי מובהק נוסף לשפה המינורית של האם הוא ה'טפו': "טפו־טפו הכל בסדר, טפו עליך וטפו עוד פעם, טפו" נהגה אולגה לזרוק בקנאיות, בקול רם מאוד, בהחלטיות, בחיתוך עוין ודעתני. בפאר היתה מהללת את כוח ה'טפו' שהיה בעיניה עברי־יהודי [...] ורוסלאן המאוד סמוך אליה היה שומע את דברי הטפו ולא פעם מרגיש את לחות הרוק של אמא פוגעת בלחייו [...] לעיתים גם טועם את הרוק שחדר אל פשוטת שפתיו מפליטת הטפו־טפו של אמא אולגה' (עמ' 152).

מאוחר יותר במהלך הרומן מזכיר סטיב את הצירוף 'שפת אם שלי' (עמ' 211) כדי לבטא את ביטחונו בכך שימצא בקלות עבודה כמורה לאנגלית. לשמע צירוף טעון זה עוצר המספר את מהלך הסיפור ויוצר מובלעת מטא־לשונית, אחת מרבות, ובה תהייה על צירוף לשוני זה. המספר פונה ישירות לרוסלאן ושואל אותו על זיקתו של הצירוף לחייו: 'שפת־אם – איך מנצלים אותה לטובת הציבור, והפרנסה [...] ומה אתך, אה, רוסלאן? איפה השפת־אמא שלך? האמא־אמא שלך? ואם יש לו כזאת, הרי שהיום ואתמול היתה מחוסלת, לא שימושית, בעיקר כי ידע שלו אין שום כלי דומה לזה' (שם).

כבר בילדותו רוסלאן ממעט לדבר. הקול היחיד המלווה את שנות עיצובו והתבגרותו הוא הדיבור בקול של הוריו, שאותו הוא מקבל ומפנים בחום ובאהבה: 'רוסלאן מאשר, מדובב את עצמו להסכמתם, לאהבתם, השניים הכי חשובים בעולם' (שם). לאורך כל פרקי העבר רוסלאן אומר משפט אחד שעליו הוא חוזר שוב ושוב: 'קר היום, אבא, תדליקו ת'תנור מוקדם ותסגרו טוב את החלון בסלון' (עמ' 55). הבועתיות של הבית והמשפחה, מיעוט הפעולות הנעשות ומיעוט המילים הנאמרות – כל אלו בולטים עוד יותר בהדהוד שמהדהדת אולגה את הפעולות המעטות של בעלה ואת דיבורו בקול הדל והמצומצם של בנה: 'סגר כבר את החלון. אחר־כך עוד מעט ידליק ת'תנור' (שם). דיבורו המינימליסטי של הבן חוזר ומשוחזר בתודעת האב לאחר צאתו של רוסלאן ללימודיו. כך נזכר ארתור שוב ושוב בדבריו של רוסלאן לפני שעזב את הבית: 'קר היום, תדליקו ת'תנור מוקדם ותסגרו טוב את החלון בסלון' (עמ' 96). וגם: 'ארתור עוד פעם שומע בזיכרונו את קולו של הבן: קר היום, אבא, תדליקו ת'תנור מוקדם...' (עמ' 103). משפט נוסף שאומר הבן להוריו ואחר חוזר עליו הוא: 'טוב, אני זז, יאללה, אני הולך [...] אני זז, יאללה אני הולך' (עמ' 56). אמירה פשוטה ויום־יומית זו מתבררת בדיעבד כאמירה הרת גורל המשנה לחלוטין את מסלולה של המשפחה. ניסוחה היום־יומי והאגבי כביכול, מול תוצאותיה הרות הגורל, מעידים שוב עד כמה הדיאלוג במשפחה זו הוא שולי וחסר כל חשיבות. שוליותו של הדיאלוג בחיי המשפחה ניכר גם בכך שקטעי הדיאלוג נטועים בתוך רצף תחבירי מתמשך של משפטי סיפור מורכבים וארוכים ללא אתגרות. בן־שחר עמדה על תופעה זו בכתיבתו של שבתאי וכתבה כי הדיאלוג אינו מובחן מהסיפור באמצעות שורות נפרדות, אלא זורם ביחד איתו באופן שאינו מאפשר לקורא התעכבות על הדיבור עצמו. כמותו הכללית של הדיאלוג יחסית לסיפור היא קטנה ביותר.²⁹

השפה המז'ורית: לשון הדיבור של סטיב – 'כמו מצהיר במתמטיקה חדה ופתורה'

סטיב הוא בן הזוג של רוסלאן לאקט המיני, ולמעשה הוא האדם היחיד שרוסלאן נמצא איתו בקשר רצוף. אישיותו של סטיב, מראהו החיצוני ואופן התנהלותו בעולם מנוגדים בתכלית הניגוד לרוסלאן. יחסו של רוסלאן לסטיב הוא מורכב: מצד אחד הוא מאפשר את הגעתו לביתו הארעי בבת הדר לצורך האקט המיני הקבוע והמופסק ביניהם, ותוך כדי כך הוא גם נענה לבקשתו להצטרף אליו ולבקר את אביו השוכב חולה; מצד שני, רוסלאן חש דחייה הולכת ומתעצמת כלפי סטיב וכלפי אופן דיבורו. עיסוקו המקצועי של סטיב הוא בשפה. סטיב הוא מורה לאנגלית בישיבה תיכונית והוא מודע לייחודה ולכוחה של השפה. דבר זה ניכר למשל כאשר הוא מסביר לרוסלאן – בעודו מבטא את התנגדותו להימצאותו של חמור בחצרו האחורית – שבעברית של ימי הביניים כונה האדם 'מִדְבָּר': 'ידעת את זה? אתה מבין, ה־human being מדבר, זה יכולת שאין ליצור אחד בעולם, ובגלל זה הבנאדם הוא הכי חשוב בעולם, אלוהים נתן לנו

²⁹ בן־שחר, הדיבור המזרחי (לעיל הערה 27).

את ה-power הזה, אתה מבין כמה זה חזק?" (עמ' 90). אלא שרוסלאן בתוכו מבטל דברים אלו ורואה בהם שחזור של דברי הטפה ששמע סטיב בארצות הברית בשיעורי הקהילה הרפורמית.

רוסלאן קשוב מאוד לאופן הדיבור של כל אדם העומד מולו, וכך גם לדיבורו של סטיב. כל דיבור בקול של סטיב מעורר ברוסלאן התנגדות והסתייגות ההולכת ומתעצמת. המשפט הראשון שאומר סטיב בספר מייצג את אופן דיבורו: עובדתי, קצר, תקין ונטול רגש. כך כאשר סטיב מגיע לחצר האחורית של רוסלאן לביצוע האקט המיני, לראשונה בספר, בעודו רואה את רוסלאן מתבונן בחמור הוא פונה אליו ואומר: 'אתה כאן' (עמ' 23). המספר/רוסלאן מתאר את אופן דיבורו ומסתייג ממנו: 'ככה פבום קובע סטיב בקול מרפרף' (שם). בהמשך, עוד לפני ציטוט תוכן דבריו של סטיב, מתואר אופן דיבורו: 'כשסטיב כמו מצהיר במתמטיקה חדה ופתורה: "שמעתי אותך איך שנכנסתי בשער [...] יאללה בוא, בוא כבר! נו..."' (עמ' 25). בדיבור קצר וממריץ זה 'שומע' רוסלאן את הסתייגותו של סטיב מאורח חייו: 'כי מה עוד יש לעשות כאן יותר מעשר דקות? ועוד פעם חמור? ועד מתי? ומה אתה, רוסלאן? מה אתה עושה עם החיים שלך?' (שם). כאשר סטיב חוזר ומזמין מפתה את רוסלאן לאקט המיני ולוחש לו 'בוא הנה' (עמ' 31), רוסלאן מסתייג מפנייה זו: 'ולמה להגיד "בוא הנה" אם אתה בא בעצמך? [...] ותיכף נדלקים בו גם כעס וזלזול' (שם). מאפייני השפה והדיבור של סטיב מתממשים גם בהודעה הכתובה שהוא שולח לרוסלאן בטלפון: 'אני בא. בדרך אליך' (עמ' 121). הודעה כתובה זו מעוררת גם היא את הסתייגותו של רוסלאן בשל דלותה המילולית והרגשית: 'זזהו זה. מקר קצר בלבד. אכזרי בתקשורת שלו, בלקוניות המדויקת, החדה במשמעותה [...] דלות הלשון והרגש' (שם).

בניגוד גמור לדיסהרמוניה זו הקיימת בלשון הדיבור, המגע המיני של לשונותיהם של סטיב ורוסלאן אינטנסיבי ועז, נטול כל מילה, והצליל היחיד המתאר את תחילתו הוא: 'ו... תק – [סטיב] נדבק אל רוסלאן, עוטף אותו בחיבוק, בא גם בפיו אל הפה הבשרני, נכנס בו ומבליע שם את לשונו, שנאספת בצימאון אל הלשון של רוסלאן, ושניהם תובעים את ההשתנקות, כמו שואבים מחלל השיניים המשותף את עומק הצוואר של כל אחד מהם. ואפילו מטה ממנו, לוקחים משם את תערובת האוויר הנחוצה, נעזרים בתנובת הרוק המדביקה, המוצצת, המציצת בקולה, כך הם מחוברים קצת ועוד קצת, עד שסטיב פורץ החוצה ומתנתק בעזות רצון ממיזוג הלשונות' (עמ' 31–32).

הדיווחיות והלקוניות בדיבורו של סטיב והסתייגותו העמוקה של רוסלאן מצורת דיבור זו בולטת במיוחד כאשר סטיב מדבר על אביו בעודו שולח יד מפתה לעבר רוסלאן לקראת תחילתו של האקט המיני: 'סטיב [...] אומר בדיבור אגבי: "זהו, הוצאנו אתמול את אבא מברזילי והעברנו אותו. הוא בהרצפלד" [...] ואלוהים ישמור, איפה הרגשנות? היכן הדאבה? הרי זה אבא, אבא שלו שהוא מדבר עליו, האב שאֵלָה כנראה ימיו האחרונים' (עמ' 29–30). כאשר סטיב חוזר ומבטא את רצונו שרוסלאן יצטרף אליו לבקר את אביו באומרו 'דווקא עכשיו אני הייתי מרוצה אם תבוא אתי לבקר את אבא' (עמ' 35), נשמע משפט זה באוזני רוסלאן כ'מלל מבולבל': 'האם סטיב סילברמן היה "מרוצה", או "רוצה" שרוסלאן יבוא לבקר אתו את אבא? ולמה?' (שם). רצון זה של סטיב חוזר ונשנה במהלך הרומן כביטוי לחשיבותו ולשונותו של מבע זה מכל הפניות האחרות של סטיב לרוסלאן. פנייה בעניין זה היא הפנייה היחידה של סטיב לרוסלאן שמעורבת בה הבעת רגש. כך לקראת סיום הרומן, כאשר נוסעים שניהם לבקר את האב, אומר סטיב: 'תדע לך, אני מאוד שמח שאתה בא אתי לראות את אבא [...] אני מאוד מעריך את זה' (עמ' 201). האב החולה ודאגתו של בנו כלפיו היא נקודת הדמיון היחידה, אך בעלת תוקף רגשי עז, בין רוסלאן לבין סטיב.

ביטוי לשוני לזלזול של רוסלאן בדיבורו של סטיב הוא בכינוי 'פליטה' המוענק לפנייתו של סטיב אליו ביחס לאביו: כך כאשר פונה סטיב לרוסלאן מכונה פנייתו 'לפלט' (שם). גם בפתיחת הרומן רוסלאן מהרהר ב'פליטה' של סטיב שיבקר אתו את האבא החולה שלו בהרצפלד גדרה' (עמ' 37). כך גם פנייה תמימה, בנאלית וסתמית של סטיב לרוסלאן – 'אז אתה נשאר ככה?' (עמ' 35) – נתקלת בהתנגדות פנימית עזה של רוסלאן לאופן הדיבור של סטיב: 'זזהו, זה מה היה לו להגיד, ואפילו לא הטעין את המילה בטון של שאלה או של תמימה. כלום, ממש כלום' (שם).

מורכבות היחס של רוסלאן כלפי סטיב בולטת במיוחד כאשר הוא מגיע למקום עבודתו של סטיב לאחר שנענה להצעתו להצטרף לביקור האב החולה. בעודו מחכה לו מחוץ לשער הישיבה התיכונית הוא שומע

את התלמידים הפונים למורה סטיב ושואל את עצמו: 'מה יש בישראלמריקאי הזה שמעורר את חשיבותו [...] אולי השכל שלו, כלומר הסדר של השכל, מה שנקרא ההיגיון הבריא והמאורגן של אורחות החיים, ההבנה הפשוטה שלהם' (עמ' 198). כך בעודו חושב עליו, בתחושת חיבה וקרבה נדירה, הוא מכנה אותו 'הגבר הידוע לו' (שם) כשיבוש של הביטוי הכבול 'הידועה' בציבור'. בה בעת, דווקא ביציאה משער הפנימייה, כאשר סטיב נפרד מהשומר מרציאנו, מבחין רוסלאן לראשונה בר' המתגלגלת של סטיב, המודגשת בהכפלתה ובניקוד תחתה: 'תודה מרציאנו, תרגיש טוב, להתראות מרציאנו' (עמ' 199). הבחנה זו מעוררת ברוסלאן תחושת דחייה עזה מאופן דיבורו של סטיב: 'באותן שניות זיהו רוסלאן לראשונה את עקימות הקול האמריקאי, והסטייה המבטאית הזאת לא התחברה באוזניו לשום דבר מכאן, לא התאימה לא לזמן ולא לשום אקליפטוס, לא לפיסה מן הרקיע התכול הדהוי [...] כן, זה הגעיל אותו, דחה את קרבתו אל האיש הנוהג כהלכה, ובעיקר זה עורר בו רתיעה מן הנסיעה' (שם).

אביו של סטיב חולה ומאושפז בהרצפלד לקראת מותו. בניגוד גמור לדיבורו הטריטוריאלי של סטיב, דיבורו של אביו דחוס, טעון ומלא משמעות. דברי האב החולה נאמרים בסיטואציה יוצאת דופן, בעוד הוא שוכב במיטת בית החולים, על ערש דווי, וסביבו עומדים בנו, בתו ורוסלאן כאורח מזדמן. דברי האב בולטים במיעוטם, בניסוחם החד והבהיר, אך בעיקר בדחיסות משמעותם עבור רוסלאן. האב מוסר שלושה מבעי דיבור בלבד אבל כל אחד מהם הרה משמעות עבור רוסלאן. דוגמה לכך היא תגובתו לדבריו הבטלים של סטיב, המעידים על הזרות הגמורה הקיימת בינו לבין עולמו הפנימי של רוסלאן. סטיב מספר לאביו שרוסלאן מגדל חמור: 'זה ממש כמו שיש לאנשים כלב, כמו שמגדלים כלב' (עמ' 206); האב מגיב ואומר: 'אבל בעל חיים אחד לא יכול להיות תחליף לבעל חיים אחר, לא משנה מאיזה מין הוא [...] אף פרט אינדיבידואלי אינו ברהמרה' (עמ' 207). בהמשך שואל האב את רוסלאן: 'זה עיר?' (שם). סטיב מתפרץ לתוך הדיאלוג בין אביו לרוסלאן בעודו חוזר ומבטא את סלידתו מהחמור, וזאת בשפתו התקנית המשלבת עברית ואנגלית: 'הוא אפילו חולה, לדעתי, יוצא ממנו ריח ממש *probably bad* הוא באמת נורא מבוגר וכדאי...'; אלא שהאב מצחקק, גודע את דיבורו של בנו ואומר: 'נו, זה בסדר, גם לאברהם אבינו ולמשה רבנו היו חמורים [...] אבות המזון שלנו' (שם). לאחר מכן עוצם האב את עיניו ושלושת הסובבים אותו יוצאים מחדרו.

רוסלאן וסטיב ממעטים לדבר זה עם זה, וכאשר בכל זאת מתנהל דיאלוג ביניהם מבעי הדיאלוג הם סתמיים. כך כאשר ביוזמתו של סטיב, ובניגוד לרצונו של רוסלאן, הם יוצאים להליכה משותפת בסביבת יחידת הדיור של רוסלאן: 'והנה הם מורחים כעת צעדים על רחוב שביל הברוש, בחלק הפינתי-הצפוני של בת הדר' (עמ' 213). לרוסלאן חשוב מאוד לבטא את היכרותו העמוקה עם המרחב המקומי, עם הדרך והסתעפויותיה, ולכן הוא עוקף את סטיב ומשלח לעברו משפטי הכוונה. מבעי דיאלוג אלה בולטים בעימודם בהיותם מובחנים מהסיפר באמצעות שורות נפרדות. כך כל מבע דיאלוגי של רוסלאן מופיע בשורה נפרדת ללא כל המשך אחריו: 'אין לך לאן להמשיך מכאן, צריך להסתובב עם הכביש'; 'זה דד-אָנְד שם, בוא מפה, בוא אתי'; 'אתה בא? יאללה, בוא כבר'; 'אתה רואה? איפה אתה?'; 'עדיף שתעלה למדרכה' (עמ' 213–215). מבעי הדיאלוג של סטיב בולטים גם הם באותו אופן עימוד ובשילוב אנגלית בעברית: 'בוא נלך ככה'; 'אפשר ללכת קצת לשמה'; 'נו, מה אכפת לך, *lets go*'; 'come on' (עמ' 216). עימוד בולט זה של הדיאלוג בין סטיב לרוסלאן מבלית את הסתמיות של מבעי הדיבור, המשקפת את היעדר המשמעות והחשיבות של הקשר בין רוסלאן וסטיב.

ביטוי הרגש האמיתי של סטיב ניכר דווקא בהשמעת קול חוזרת שאינה מילה אלא צליל המבטא כאב: 'איי, איי, איי... איי... איי... אַחחח... איי' (עמ' 218). רק אחרי השמעה אינטנסיבית של קול זה מובא ההסבר המילולי של סטיב לכך. כדרכו של סטיב, ההסבר דיווחי אך שגוי ומבולבל: 'קיבלתי משהו ברגל למטה, עקיצה אני חושב [...] צרעה, *wasp*. אני חושב צרעה עקצה אותי [...] לא יודע אולי דבור [...] לא, דבור גדול, אולי צרעה, אַחחח...' (עמ' 218–219).

רוסלאן שומע את כל הקולות ומגיב להם. תגובתו לקולות שאותם שמע במהלך עבודתו מבטאת את תחושתו כלפי קולות הדיבור כולם, כפי שמתאר זאת המספר: 'אוי, כמה שמע את קולם של הנשים והגברים כאחד, לרעה שמע אותם, את כעסם, את התלונות שלהם, את ייאושם, את החוצפה הדרום-

ארצית, את זנות השפה הקולנית [...] כי היתה פשוט זונה, נאלצת להיות נחדרת, משומשת, נטולת חד-פעמיות, שפוטה ושפופה, כבר לא כואבת את עצמה' (עמ' 89).

לשון המספר: הזיקה לס. יזהר והמימוש המרהיב של השפה המינורית – 'מردנותו היא פאר של מופע טקסטואלי'

דמות המספר, שלראשונה ביצירתו של ברדוגו מובחנת בבירור מדמותו של הגיבור הראשי, מבטאת את עצמאותה במעורבותה הרבה בעלילה וגם ברשות שהיא נותנת לעצמה לעצור את מהלך הסיפור ולפנות לקהלים שונים. כך לקראת סוף הספר פונה המספר לקולקטיב הישראלי, ובמיוחד לכותבים-סופרים בתוכו, בפנייה מניפסטית המנוסחת כשרשרת של שאלות רטוריות המופיעות בשורות קצרות שמבליטות את אופיין המתריס:

תגידו לי, על מה אתם מדברים?
תגידו, על מה אתם חושבים?
מה אתם רואים?
על מה לעזאזל אתם כותבים, הסופרים?
למה אתם קבורים בכל המה הזה?
עורו! התעוררו אל הארץ, אל הכאב המולד של המתיישבים המקומיים [...] אל ריטוש העברית הכעורה, קומו אל הילדים הלא-טובים [...] התעוררו אל הראוותנות של כל בני ישראל [...] צאו אל היפעה המזרחית שמעריכה את היסודות שלה, אל אותו יופי הנושע כנראה לראשונה בחייו של רוסלאן, המתוודע לעיניו ברגעים אלה ממש [...] למשל, כתום. לא כתום של עצם או של פיסת שמיים, אלא כתום שבהרגשה. בערה.
בגוף (עמ' 242–243).

בפנייה זו אל סופרי ישראל מבקש המספר ברומן, בן דמותו של ברדוגו, לצאת כנגד הספרות הנוכחת במרכז התרבות הישראלית, העוסקת דרך קבע 'בכל המה הזה'. כתחליף לעיסוק טפל זה קורא המספר לסופרים לעסוק ב'כאב המולד של המתיישבים המקומיים' וזאת תוך 'ריטוש העברית הכעורה'. עוד מבקש המספר מעמיתיו הסופרים לראות את 'היפעה המזרחית', כפי שגיבורו רוסלאן מתוודע אליה לקראת סיום הרומן, בעודו צועד לבית שקמה. יופי זה מתממש ב'כתום [...] כתום שבהרגשה. בערה בגוף' (עמ' 243). רוסלאן נמשך לכתום גם כשהוא מתבונן במבני המרכז המסחרי הסמוך למקום מגוריו: 'צבעים היטב בכתום ורק כתום' (עמ' 112). המספר המיתמם שואל: 'מה יש לו לצבע הזה שתוקף את רוסלאן שוב ושוב? תוקף לטובה, כי פה הכתום מוצלח' (שם).

בשימוש חוזר זה במסמן 'כתום' מצביע ברדוגו על היצירה **מקדמות**³⁰ ועל יוצרה ס. יזהר כעל 'אבות המזון' של יצירתו בכלל ויצירה זו בפרט. במאמר שכותרתו היא ציטוט מסיפורו הראשון של ס. יזהר – 'לצאת, לחרוג, להימלט החוצה, למרחב, החוצה...': ס. יזהר: המורד הבלתי מתפשר של הספרות העברית³¹ – ברדוגו מצטט את פתיחת הספר **מקדמות**: '[...] המקום הראשון ובלי שום אסמכתא, היה צבע כתום, כתום כולו, כתום כתום, כתום מאד ולגמרי' (עמ' 253). במהלך מאמר זה מציין ברדוגו את מאפייני כתיבתו של יזהר ואת קרבתו העצומה שלו עצמו כסופר צעיר לכתיבה זו. ברדוגו רואה ביזהר את 'האחד שמסרב להצטרף אל השאר, להיות בעדר, להיות בקהילה, ואת המרד הזה הוא עושה בדיוק משם – מתוך הקהילה, מתוך הכלל [...] מרדנותו היא פאר של מופע טקסטואלי, מרדנותו היא עוצמה של רעיון פואטי ונושא'.³² במילים אלו מתאר ברדוגו – בהיחבא – גם את האופן שבו הוא רואה את עצמו כסופר, את הפואטיקה שלו ובה בעת את יסודותיה של הספרות המינורית. ברדוגו גם מאפיין את שפתו של יזהר

³⁰ ס' יזהר, מקדמות, תל אביב 1992. הציטוט שלהלן לקוח ממהדורה זו.

³¹ ס' ברדוגו, "לצאת, לחרוג, להימלט החוצה, למרחב, החוצה...": ס. יזהר: המורד הבלתי מתפשר של הספרות העברית, החינוך וסביבו, לז (2015), עמ' 247–260.

³² שם, עמ' 248.

במאפיינים המתאימים לכתיבתו שלו: 'העברית של יזהר תמיד עסקה בחדשנות, במציאות של מילים, של ביטויי לשון, של נוסח תחבירי אחר, של פונטיקה שכל הזמן רוחשת. זאת עברית שלא חדלה לעבוד, להתגמש להשתכלל ולהתפרע. חדשנות זו היא שהובילה ליצירה פיוטית יוצאת דופן'.³³

בן-שחר במאמרה על מאפיינים לשוניים-סגנוניים בספריו המאוחרים של יזהר משתמשת במושג 'מוזיקת המילים',³⁴ מושג המתאים גם לתיאור המאפיינים הלשוניים של שפת המספר בספר **חמור** של ברדוגו: 'ב"מוזיקת המילים" של יזהר שיקולי הבחירה והארגון של היסודות הלשוניים הם במידה רבה שיקולי ריתמוס, צליל וסגנון ולפרנטיים תפקיד משני. בחלקים שונים של הטקסט מרוקן יזהר כמעט לגמרי את הסימנים ממסומניהם [...] ומשמר כמבעים אך ורק תבניות ריתמיות-צליליות'.³⁵

באחד מראיונותיו אומר ברדוגו: 'יש מקרים [...] שבהם כאילו תופסת אותי המילה. היא תופסת אותי ולא אני אותה, יש לה את התנועה שלה, שמבקשת – אאאאאא – תפסה אותי המילה. תעשה את התנועה הזאת ותגמור כאן. הכביש נפרם. מה שקורה במקרים האלה, שברגע שאני מוותר על עצמי לטובת המילה והיא לוקחת אותי לתנועה שלה – מי שיקרא את המשפט הזה ייתקל בסתימות'.³⁶

אם כן, שפת המספר בספר **חמור** היא שפה מינורית שעוברת תהליך של דה-טריטוריאליזציה לשונית, שפירושה ערעור על הגבולות המקובלים של השפה.³⁷ הדבר נעשה על ידי הצפה והעצמה של הטקסט. ברדוגו גודש את יצירתו בהמצאות לשוניות שפעמים רבות מובלטות עוד יותר בעזרת סימני הניקוד. ההמצאות הלשוניות הללו כוללות אינטנסיבים, שימוש במילים סמוכות שצלילן דומה ובמילים ששורשן זהה אך משקלן שונה התעכבות על מילים ותהייה על אופיין והמצאת מילים על ידי הכנסת שורש קיים למשקל או לבניין שבו הוא אינו נהוג. להלן אסקור כל אחד מדרכי העיצוב הללו בנפרד.

אינטנסיבים

דלז וגואטרי מאפיינים את המושגים 'אינטנסיבים' או 'מתחנים' כאלמנטים בלשניים שמבטאים מתחים פנימיים של השפה.³⁸ אינטנסיב הוא 'כל כלי בלשני שמאפשר מתיחת מונח לעבר הגבול שלו או לעבר חצייה שלו תוך ציון תנועה של השפה לעבר הקצוות שלה'.³⁹ האינטנסיבים ככלי בלשני משמשים ברומן **חמור** כאמצעי לשוני להדגשת התמות המרכזיות ביצירה, ובכך מושגת הלימה בין ההיבט הלשוני לבין נושאי הרומן. האינטנסיבים הבולטים המפוזרים ברומן הם 'כשלעצמו', 'כמעט', 'או-טו-טו', 'אחור', 'עזוב', 'רחוק', 'דרום', 'תלוש', 'יתום', 'הכל טוף', 'וגבר'. יש להדגיש כי האינטנסיב שונה מהחזרה בכך שרק עיצורי השורש חוזרים ונשנים ואילו המילה עצמה נמתחת לקצוות שלה. כדי להבהיר את הדברים אדגים אותם בעזרת דיון באינטנסיבים עצמם, המופיעים ברומן שלפנינו בסבך ריזומטי. 'ריזום' הוא אחד המושגים המרכזיים בהגותם של דלז וגואטרי, והוא מוגדר כ'סוג של ארגון אנרכי שאי אפשר לקבע בצורה, לייצג בסכמה אחת [...] הוא חלק מגיאוגרפיה או תורת מרחב חדשה'.⁴⁰ סבך ריזומטי זה של אינטנסיבים מתאר את אופן חייו הדיפוזי של רוסלאן ומעצב אותו.

אחד האינטנסיבים המרכזיים ברומן הוא 'לעצמו'. האינטנסיב מופיע גם בפרקי ההווה, אך בעיקר בפרקי העבר. השימוש העיקרי באינטנסיב זה נועד לסמן את חד-פעמיותו ואת ייחודו של היום האחד שאותו מתארים פרקי הספר המתרחשים בעבר. כך נפתח פרק העבר הראשון (עמ' 45–56): 'זה היום האחד.

³³ שם, עמ' 251.

³⁴ ר' בן-שחר, 'ס. יזהר: מאפיינים לשוניים-סגנוניים בספריו המאוחרים', לשון סופרים ולשון הספרות, תל אביב 2019, עמ' 199–232.

³⁵ שם, עמ' 199.

³⁶ סוקר-שווגר (לעיל הערה 19), עמ' 460.

³⁷ זהבי (לעיל הערה 8), עמ' 33.

³⁸ דלז וגואטרי (לעיל הערה 6), עמ' 55.

³⁹ שם, עמ' 56.

⁴⁰ א' אזולאי וע' אופיר, 'אנו לא שואלים מה זה אומר אלא איך זה פועל: הקדמה לאלף מִישֵׁרִים', תיאוריה וביקורת, 17 (2000), עמ' 125–126.

1994. יום שאינו למשל, אלא הוא יום בדיד, עומד-לעצמו⁴¹ (עמ' 45). במהלכו של הפרק הזה מבקש המספר לחזור ולהדגיש את ייחודו של היום והוא משתמש שוב באותו אינטנסיב: 'היום [...] עומד להיות בסופו של דבר ייחודי, רק של עצמו' (עמ' 52). בעיצוב בולט במיוחד, בהזחה ברורה, במבע נפרד ובדל משטף הסיפר ובשימוש באותו אינטנסיב מובלט משפט הפתיחה של פרק העבר השני (עמ' 91–103): 'זה היום האחד. אותו יום עצמו' (עמ' 91). אינטנסיב זה מיוחס גם לאולגה, אימו של רוסלאן: 'דבקוהה לשמור את עצמה ממשית ככל האפשר'; 'האינסטינקט [...] הוא שייך לנאמנות רק-לעצמה של האשה'; 'לחשוב, או להיות, עם העצמה-שלה, חושבת את עצמה' (עמ' 53, 177, 180). אינטנסיב זה מיוחס גם לארתור, אביו של רוסלאן: 'ארתור מאמין בחסות המגורים ובמשפחתו, שיעזרו לו רק מעצם היותם' (עמ' 46). אינטנסיב זה מיוחס גם למשפחה כולה – ארתור, אולגה ובנם: 'הם רוצים את הדבר-עצמו של חייהם בעתיד, את מה שהם בונים עליו שוב ושוב ומאמינים שיבוא' (עמ' 54). אותו האינטנסיב מופיע גם כאשר רוסלאן חושב על לימודיו ועל עתידו: 'חיי העצמי' בהמון, בתוך הציבור [...] הוא רוצה את האנשים לטובת עצמיותו הסגולית' (עמ' 99). משאלת הלב של רוסלאן להיות נאמן לעצמו חוזרת וניכרת דרך השימוש באינטנסיב זה בטיול המשותף שכמו נכפה עליו מצידו של חברו סטיב, ובמהלכו הוא מסתייג לחלוטין מכל צעד שעושה סטיב ומחליט להתעלם ממנו: 'להיות איש לעצמו, של עולמו' (עמ' 217).

אינטנסיב נוסף מתאר את מצב ה'כמעט'. אינטנסיב זה ממומש, בעיקר בפרקי העבר, ביחס לפרט אחד, הנראה שולי לכאורה – שמשות החלון הגדול. ארתור, אבי המשפחה, אינו מצליח לסגור את השמשה עד הסוף למרות ניסיונותיו, ולכן נותר דרך קבע רווח פרוץ בינה לבין מסגרת החלון. ימי העבר המתוארים בספר, ובפרט היום האחרון, הם ימים קרים מאוד, ומדי ערב מבצע ארתור טקס בעל מרכיבים קבועים לחימום הבית ששיאם בהדלקת התנור. אחד ממרכיבי הטקס הזה הוא סגירת השמשה. האב החולה משקיע את כל אונו בפעולה זו, אך באופן חוזר ונשנה השמשה נסגרת רק 'כמעט' עד הסוף תוך השארת 'רווח'. פרט שולי לכאורה זה מצטרף לפרטים רבים נוספים החוזרים ומוזכרים בפרקי העבר שוב ושוב, והשתזרותם הרת האסון זה בזה מביאה לשיא הנורא מכול. בפרק העבר הראשון מתואר המצב כך: 'השמשה בחלון הגדול בסלון סגורה כמעט עד סופה, לא הרמטית [...] עדיין הותר רווח צר פתוח אל החוץ' (עמ' 45); כך גם בפרק העבר השני: 'שמשות הזכוכית [...] הסגירה הכמעט מקסימלית שלה [...] השמשה חורקת [...] ונתקלת-נתקעת ברווח הצר'; 'החלון הגדול בסלון אינו הרמטי, לא [...] להכריע את הרווח הצר [...] וכמה כוח יש לרווח צר' (עמ' 94, 102). בפרק העבר הרביעי הקור עז במיוחד וארתור חושב מה עוד הוא יכול לעשות כדי להקהותו בעודו חוזר ומנסה לסגור את החלון: 'הרי סגר את החלון הגדול הכי טוב שאפשר [...] גרר את השמשה [...] כמעט עד קצה המסגרת שלה [...] ושם את כף ידו על הרווח הצר' (עמ' 181). אינטנסיב זה של 'כמעט' חוזר ומציין גם את קרבתם המסוכנת של חפצי הבית זה לזה: 'ארונית העץ [...] שכמעט נוגעת בוילון הארגמני'; 'שולי וילון [...] כמעט נוגעים בשלדת הברזל' (עמ' 46, 138). אביזר נוסף הנמצא בבית הוא תנור החשמל, שרק ארבעה מתוך חמשת סליליו דולקים ומחממים, כך שגם התנור נמצא דרך קבע במצב של 'כמעט'.

ה'רווח' שהוא תוצר של מצב ה'כמעט' מייצר את מרחב הקיום הרצוי לאולגה וכך הוא מוטען במשמעות סמלית: 'אולגה [...] חוזרת להיות האחת שלא מבקשת את שלמות הדברים, לא את שלמות התנאים, לא ולא את החיים כולם. הייתה נאחזת ברווח הזה שבין בערך-כמעט לבין מלא-מדויק; כל עוד הרווח הזה קיים, כל עוד לא סוגרים ומשלימים אותו, אפשר להיות במצב טוב' (עמ' 52). גם ארתור בעלה מתהלך בביתו ובחיייו במצב קיומי קבוע של 'כמעט', כפי שהדבר ניכר באופן עמידתו. הדגשת מילה זו בטקסט המקורי והטיית אותיותיה מעצימה אינטנסיב זה כמאפיין לא רק את הליכתו והתנועעותו של ארתור בביתו אלא גם את דרך חייו: 'הבעל מתמהמה [...] הוא לא ממש נעמד, אלא רק כמעט נעצר וקופא. ומאפה לעזאזל בא לו הכמעט הזה ולמה בא לו?' (עמ' 95).

אינטנסיב נוסף שמשמעותו דומה ל'כמעט' הוא ה'או-טו-טו'. אינטנסיב זה בולט במיוחד בגלל היידישאיות שלו, שכה רחוקה מעולמן של הדמויות המתוארות בספר ומעולמו של המספר בן דמותו של ברדוגו: 'שהרי

⁴¹ הקו המתוח תחת האינטנסיבים נעשה בידי כותבת המאמר.

האמין שארתור אֶטְרוֹט מחלים' (עמ' 100); 'את האֶטְרוֹט' כניסה של סטיב סילברמן' (עמ' 121); 'למתח של אֶטְרוֹט נפילת-הסנדל' (עמ' 144); 'אֶטְרוֹט תשע וחצי בלילה' (עמ' 258).

אשכול אינטנסיבים המתארים את מצבו הקיומי המינורי של רוסלאן בעולם, ושמשמעותם קרובה זה לזה, הם: 'אחור', 'עזוב', 'רחוק', 'דרום', 'תלוש' ו'יתום'. האינטנסיב 'אחור' מתייחס בחלק ניכר מהפעמים לחצר הקטנה הצמודה ליחידת הדיור שבה גר רוסלאן בהווה המתואר, ובה נמצא חמור. כבר בפתיחת הרומן, כאשר רוסלאן נמצא בחצרו, ישנו גודש של תוארי שוליים המדגיש את מיקומה האחורי, הנסתר והעלוב של החצר. אחוריות זו היא בעלת משמעות סמלית והיא מתארת את השקפת העולם של רוסלאן: 'בירכתי הגינה העזובה [...] פה, בשטח האדמה העורפי, המוסתר יחסית מהחזית של רחוב הפרדס, מה שנתפס ונראה באופן טבעי אחורה – הוא בשבילו קדימה, סוג של קדימה' (עמ' 17). האינטנסיב 'אחורה' ו'עורף' חוזרים שוב ושוב בתיאור החצר: 'במרחב הגינה האחורית [...] בעורף החצר' (עמ' 12); 'שטח העשב האחורי' (עמ' 23); 'סטיב מוכרח לעזוב את האחור של החצר' (עמ' 27).

המיקום האחורי והצדדי עקרוני לברדוגו ולגיבורו רוסלאן והוא חוזר ונשנה בסיטואציות שונות ברומן. כך כאשר נוסע רוסלאן אל הישיבה התיכונית שבה עובד סטיב בבאר גנים מתואר מיקומו בקצה הכביש בעזרת שימוש במילים רבות שמשמעותן 'קצה'. המילים הללו מועצמות בעזרת הכפלתן והצמדתן במקף מחבר: 'כשהוא ממתין באוטוסטרדה המנומנמת של כביש מספר 4, עומד בפאת הכביש – ואין מה לעשות: רק מן הפֶּאֶה-פֶּאֶה, מן הפינה-הפינתית, בְּקֶצֶה-הקצה, יכולים לגרד גילויי ישראל' (עמ' 175).

אינטנסיב נוסף הקרוב במשמעותו ל'אחור' הוא 'עזוב'. שימוש דחוס במיוחד באינטנסיב זה הוא בתיאורו של רוסלאן העוזב את ביתו, כפי שמתואר כבר בפרק העבר הראשון: 'זה הרגע שרוסלאן נדרש לעזיבה [...] נכון, מבינים אולגה וארתור, הילד צריך לעזוב [...] לפני שהוא באמת עוזב [...] שניהם רואים היטב שרוסלאן כבר נמשל בידי העזיבה [...] אולגה וארתור מזזהים את העזיבה [...] הפנות [...] דורשת ממנו לקום ולעזוב יום אחד. (עמ' 55–56). רוסלאן [...] הוא לא עוזב את המקום [...] אפשר שלא יעזוב [...] שהוא, הבן היחיד, עוזב וגם נעזב וגם מעזיב' (עמ' 91). האנלוגיה המקבילה המעוצבת מתחילת הרומן בין רוסלאן לחמור מתעצמת גם מכוח השימוש באותו אינטנסיב: 'חמור יעזב ודי' (עמ' 27).

אינטנסיב דומה במשמעותו ל'עזוב' הוא 'רחוק' וגם הוא חוזר ומאפיין את רוסלאן ואת עולמו. כך מתואר בפתיחת הרומן, כשרוסלאן הולך בבטלה במסלול המעוגל-עוקף של בת הדר: 'נדמתה לו אשקלון רחוקה-רחוקה, ולכן הרגיש גם הוא רחוק, ויותר מכך – מרחק ובעיקר מרחק, מנודה מן החיים'; 'ובכלל, רוסלאן כולו מתרחק מרחיק [...] להיות בריחוק' (עמ' 8, 188). אלא שלא רק רוסלאן מתרחק מהעולם אלא גם סביבתו הקרובה מתרחקת ממנו – כך דירת הוריו וכך גם תחנת האוטובוס הקרובה למקום מגוריו, שבה הוא עולה לאוטובוס המרחיק אותו לנצח משכונת ילדותו: 'גם בדירה המתרחקת מרוסלאן. [...] התחנה, ורוסלאן מביט בהתרחקותה של זו, בעליבותה הלא-נעימה' (עמ' 101). אינטנסיב זה מתאר גם את אבהותו המסויגת של ארתור: 'ארתור [...] התרגל להביט ממרחק דלת הכניסה בבנו' (עמ' 49); אינטנסיב זה מתאר גם את הריחוק בין אולגה לבין אמה שנשארה באזרבייג'ן: 'מתפוגגת מתוכה גם האם הרחוקה [...] מתרחקת מגופה גם דמותה-שלה' (עמ' 179).

אינטנסיב נוסף המופיע ברומן הוא 'דרום': 'הארץ הדרומית' (עמ' 19); 'חבל ארץ קיצוני ומודר, פינתי ומודרם' (עמ' 33); 'דומם במקורותיו המודרמת' (עמ' 44); 'בְּאֶרֶץ דְרוֹם [...] יְבֶשֶׁה של דְרוֹם [...] מְדְרִימָה את כל נתיניה' (עמ' 75–76); 'רוסלאן הרי חי, בחר לחיות, בדרום הדרומי' (עמ' 106); 'מאז שהוא חי ומתגורר בספיח הדרומי של ישראל' (עמ' 109); 'הקיום במדינת הדרום הישראלית' (עמ' 110); 'אדמת דרום' (עמ' 113); 'בצדו הדרומי' (עמ' 151); 'אופיה המקומי-הדרומי' (עמ' 155); 'בדרום הדרומי' (עמ' 165).

ברומן מופיע גם האינטנסיב 'תלוש': 'רוסלאן [...] גילה מחדש, ומהר מאוד, שהוא תלוש' (עמ' 33). לתלישות יש גם הקשר פוליטי, הבא לידי ביטוי בתיאור קהילת המתיישבים המצומצמת במקום מגוריו של רוסלאן: 'ביישוב בת הדר [...] יש יסוד ברור של תלישות מתמשכת בזכותן של אותן משפחות שנוספו למקום ב-2008, אלה שנעקרו שלוש שנים קודם לכן מגוש קטיף' (עמ' 33). אינטנסיב זה ממשיך ומופיע

גם במקומות נוספים ברומן: 'רוסלאן [...] מדלג בכפכפים הכמעט-נתלשים' (עמ' 44); 'ניחתה לפניו הדרך התלושה, החסרה קישורים, דרך שאין לה כלום זולת היא-עצמה' (עמ' 191).

היתמות היא מאפיין מרכזי בחייו ובכתיבתו של ברדוגו, ובראיונות רבים מזכיר הסופר את היתומות מאב בגיל צעיר. היתמות כיסוד ספרותי המנוגד לחלוטין להיבט האוטוביוגרפי של הסופר הצעיר מופיעה כבר בסיפורו הראשון 'שוק' מתוך **ילדה שחורה**, שבסימונו כותב המספר 'עכשיו אמא שלי מתה',⁴² והיא מופיעה גם כמותרת ספרו **יתומים**. פלק-פרץ מתארת את היתמות כתמה וכמטפורה רווחת ביצירת ברדוגו.⁴³ בספר **חמור** מופיעה היתמות כאינטנסיב המתייחס למצבו המשפחתי של רוסלאן אך בה בעת גם למצבו הקיומי בעולם. כך בהווה של הרומן מופיע תיאורו של רוסלאן, המנותק מכל הקשרים חברתיים ומסגרות נורמטיביות של משפחה, עבודה או קהילה: 'אחד הולך בשדות יתומים' (עמ' 42). כאשר האב ארתור משחזר את מהלכיו של בנו בילדותו הוא נזכר, דרך השימוש באינטנסיבים המוכרים, כיצד סובב בנו את גבו לים של קריית ים: 'הלך נגדם והפנה להם עורף, התייתם מהאופק שלהם [...] ומתחיל ללכת אל האחורה המתרחק מן המערב' (עמ' 139). אינטנסיב היתמות, כמו גם אינטנסיב ה'עזוב', חוזר ומעצב את האנלוגיה בין רוסלאן לבין החמור: 'חמור היה אז כמו ילד מיתום עזוב ומנומס' (עמ' 13). אינטנסיב זה מתאר גם את הקשר המיני העקר מכל רגש בין רוסלאן לבין סטיב, הגורם לסטיב 'ללכת ממנו מיתום' (עמ' 36). גם כאשר רוסלאן יורד מהאוטובוס בדרכו לישיבה התיכונית שבה מלמד סטיב מתוארת הדרך בגודש של אינטנסיבים שהוזכרו לעיל: 'ניחתה לפניו הדרך התלושה, החסרה קישורים, דרך שאין לה כלום זולת היא-עצמה והוא היה חייב להיענות לה ולעשות אותה בעצמו [...] מגלה את יתמותו של הצומת, את כוחה של היתמות הזרועה במקום' (עמ' 191).

אינטנסיב נוסף המאפיין את משפחת איסקוב, ובעיקר את אבי המשפחה, הוא הביטוי השגוי: 'הכל טוף'. משמעות ביטוי זה דומה ל'אף-על-פי-כן' הברנרי – יש בו התגברות על מכשולים וראיית עולם המתעקשת על החיובי למרות כל הקשים. צירוף זה מעיד על כיסוי, הסתרה וציפייה לטוב. צירוף זה מהדהד כשאלה ותשובה, כמעין מורשת וסיסמה שהמשפחה הקטנה מבטאת בינה לבין עצמה. כך למשל עונה ארתור לאולגה על שאלתה 'מה נשמע, אָתָה?' במילים: 'היה בסדר, הכל טוף, בעזרת השם' (עמ' 47). בהמשך אולגה פונה לרוסלאן ושואלת: 'הכל טוף?' (עמ' 51), והוא עונה: 'הכל בסדר' (שם). במהלך היצירה מתאר המספר את רוסלאן, שכבר בגיל צעיר 'התחיל לחשוב כמו ההורים, לעשות שיהיה טוב, הכל טוב, הכל טוף רוסלאן' (עמ' 63). צירוף זה מאפיין בעיקר את מחשבתו של ארתור: 'היה טוב, הכל טוף' (עמ' 183). לקראת סיום הרומן מתאר המספר את אולגה וארתור הנמים את שנתם בזמן ששרפה מתחילה להתפשט בדירתם: 'בינתיים הכל טוף. הכל יהיה טוב' (עמ' 257). שימוש יוצא דופן בביטוי הזה מיוחס ברומן לדמות הלוקחה מהמציאות הפוליטית של שנת 1994, יצחק רבין. אולגה וארתור חשים קרבת מוחלשים לראש הממשלה וכאשר הם מסתכלים בו: 'מיד זיהו את חולשתו הברורה [...] תשישותו הנפשית והגופנית [...] כאילו אומר רבין בלי מילים, אני פה, כל הזמן פה, האמינו לי יהיה טוב, הכל טוף' (עמ' 185).

אינטנסיב נוסף בעל משמעות רבה ברומן הוא 'גבר'. אינטנסיב זה מופיע פעמים רבות ותפקידו הוא להעלות על פני השטח נושא שרוחש ביצירה כל העת, אבל לא נאמר בה בפירוש ובגלוי אלא רק על דרך ההיסט. כך למשל, המחלה שבה חולה ארתור הופכת אותו בעיני עצמו ל'**גביר** מנושל' (עמ' 49), וכאשר הוא מתבונן בבנו הצעיר הוא בולם את עצמו שלא להכות אותו ולא לגעת בו: '**בגבר** הצעיר שלו [...] ומהר מאוד אחרי גיל שלוש-עשרה וחצי, והוא כבר **גבר** לכל דבר' (עמ' 63). כאשר יוצא רוסלאן מביתו בפעם האחרונה ובוחר שלא ללכת בדרך הרגילה אלא בדרך ההפוכה, מופיע תיאור של תנועת השדרה שבחובו טמונה משאלת ליבו של הגיבור: 'והנה יפי הדקלים [...] הגזעים המרשימים שאוחזים בהם – **גבריות** דוקרת ומסותתת – ככה הם זזים בתנופות הרואיות, ורוסלאן מזהה את התנשבותם ה**גיבורה**, את רצונו לה**גבר** כמוהם' (עמ' 94). דווקא ארתור, נטול המילים, חוזר וחושב דרך אינטנסיב זה על האנלוגיה

⁴² ברדוגו (לעיל הערה 4).

⁴³ ס' פלק-פרץ, 'גם [בחלומות] אני מרגיש יתום: היתמות כתמה וכמטפורה ביצירות נבחרות מאת סמי ברדוגו', יאיר קורן-מיימון וניצה בן-דב (עורכים), ייצוגים: מציאות, חיקוי ודמיון – עיונים ביקורתיים, תל אביב 2020, עמ' 93–116.

המושגות בתרבותו בין 'גבר' ו'בית': 'חוזקו של הבית באזרבייג'ן ותמיכתו היו גם השוואה לגבר, והוא, ארתור [...] שייך לאותה קבוצה של גברים, מפני שכל אחד [...] התחיל להיות שם, בקווקז, גבר-בית [...] ילד זכר הוא גבר [...] ילד יהודי הוא אפילו גבר מועדף [...] הבן יתאים את עצמו אל חברת הגברים בישראל' (עמ' 137). ציפיותם של ההורים שבנם רוסלאן יהיה 'גבר', יתחתן ויוליד בנים משלו מנסחת בעקיפין, דרך ההיבט הכספי, אך השימוש הכפול באינטנסיב זה מעיד על תשוקתם האמיתית בנוגע לגבריותו של בנם ועל תקוותם שימשיך את השושלת הגברית. כך מתוארת שביעות הרצון של האם מכך שבנה יעבור בהצלחה את המבחן הסופי להסמכת הנדסאים וטכנאים: 'ותיכף-ומיד יתחיל לעשות סטאז', ואז יביא את השלל שלו הביתה, את חלקו הגברי המבוגר' (עמ' 50). האינטנסיב הזה מופיע גם בתיאור הקשר המיני בין רוסלאן לבין סטיב. במהלך הקשר רוסלאן חש ש'סטיב [...] בעצם האקט [...] מחסל את יסודו הגברי' (עמ' 34).

שימוש במילים סמוכות שצלילן דומה ובמילים שמשקלן שונה אך שורשן זהה

המצלול הדחוס ברומן הוא אחד המאפיינים הלשוניים הבולטים בו ביותר ומזכיר את הפואטיקה של ס. יזהר בספריו האחרונים.⁴⁴ נראה שבחירת המילים וסידורן מוכתבים במידה רבה על ידי צלילן ולא בהכרח על ידי שיקולים של משמעות. החשיבות הרבה של האפקט הצלילי ניכרת בהסמכת מילים שצלילן דומה, פעמים רבות תוך הקפדה על ניקודן, ובלי שלהסמכה זו יהיה צידוק ברור. כך למשל: 'העיד [...] הד-הדמה' (עמ' 12); 'יסוד הגולמי וגם הגולמי שלה' (עמ' 15); 'נחשק ושחוק' (עמ' 34); 'חלום שחלם בהפרעה, בהרעה' (עמ' 36); 'השגר הטוב, השגר הנעים' (עמ' 56); 'השתלהבות והשתלבות' (עמ' 70); 'לפסול ולפסל את עצמו' (עמ' 74); 'נרדף ורודף' (עמ' 81); 'עליז, עליס שכזה' (עמ' 82); 'לא מוליך ולא מואלך' (עמ' 92); 'החום עריץ ונערץ' (עמ' 106); 'החום והחום של הקיץ' (עמ' 139); 'אמוני ואימונולוגי' (עמ' 152); 'שמן שמנתי' (עמ' 155); 'שיטתי גם כשהוא שטותי' (עמ' 217); 'אין טרדה ואין טרגדיה' (עמ' 242).

התעכבות על מילים ותהייה על אופיין

- 'האקט (המלה הלועזת הזאת, שעם הופעתה בישראל, איך אפשר שתציג תוכן נכון ולא משוקץ?)' (עמ' 34)
- 'הוא מבקש למוסס גם את המלה הזאת, רק לא ארכיטקטורה, בטח לא אדריכלות. כמה שנואים עליו המלה העברית הזאת ואלה המתמחים והמתעסקים בה [...] איכסה' (עמ' 153).
- 'שבשבת הם קוראים לתחזית? מה זאת בכלל המלה? יש לה פירוש? [...] וככה הם לומדים שהשבשבת שווה במובן לטמפרטורה של מחר [...] דווקא בשבשבת יש תכונה של שיבוש, של שגיה, של חוסר נאמנות מפני שאי אפשר לדעת באמת לאן תנשב הרוח, היא לא בידיים של בני-האדם' (עמ' 184).
- '"תל אביב יפו ת. מרכזית – אקספרס" [...] ובעיקר לוכד אותו ה"אקספרס", מלת הישיר, שהיא גם היישר למשהו, למישהו', 'אוטובוס האקספרס [...] הוא חש את האקספרסיות הזאת, את נוכחותה של המילה במעשה, בלועזיות המדויקת שלה, שמתחברת אל התנועה החלקה של הגלגלים, ורגע אחר-כך עולה בו הנוסח המילולי העברי: ישיר' (עמ' 147, 186).

יצירת מילים חדשות

לאורך הרומן מרבה ברדוגו להמציא מילים חדשות על ידי הכנסת שורש קיים למשקל או לבניין שבו הוא אינו נהוג. להלן כמה דוגמאות לכך: 'מקלילה' (עמ' 7); 'חשקתו' (עמ' 16); 'החצר הפרואה' (שם); 'מסע מתנחשל' (שם); 'הטבע האלה' (עמ' 40); 'היתה מרוגעת יותר' (עמ' 52); 'חיכיון' (עמ' 53); 'הערב כבר התחשך' (עמ' 58); 'קצות אצבעות הרגליים נדקרות בַּדְּגוּגִיּוֹת' (עמ' 70); 'גלעין התאוה המתחשקת'; 'טיפות מים מקוצפות' (עמ' 72); 'משיכות רַחֲצִיּוֹת' (שם); 'הריח נעשה עֹבֵשִׁי' (שם); 'חמור במקומו, מקוצף' (עמ' 74); 'עמידותו הסרחונית' (עמ' 76); 'התמהר' (עמ' 83); 'עור הרגליים החום-זיתי, שהיה

⁴⁴ בן-שחר, ס. יזהר (לעיל הערה 34).

גם מוֹרְדֵי (עמ' 87); 'כחכוחים משועלים' (עמ' 97); 'געש ההתחשקות' (עמ' 121); 'השטחים המזרחיים המתקיצים' (עמ' 140); 'הפריצות מקוררת, מצננת ומתנשבת' (עמ' 144); 'המזל הלא ענף' (עמ' 182); 'הדנדנה הסקרנות ברוסלאן' (עמ' 200); חיקיון (עמ' 237).

סיכום

במאמר זה עסקתי בספרו האחרון של הסופר סמי ברדוגו, 'חמור', והצגתי את ייחודו ביחס לספריו הקודמים – שימוש בזווית ראייה של מספר בגוף שלישי המרבה בהתערבויות מסוגים שונים במהלך העלילה. זווית ראייה זו יוצרת דמות מספר שנוכחותו נבדלת מהדמויות האחרות ביצירה וניכרת בשפתו המרהיבה ובזיקתו לסופר ס. יזהר ולפואטיקה שלו. עושרה של שפת המספר בולט במיוחד בהשוואתה לשפה הדלה של רוסלאן והוריו. מול שני מימושים קוטביים אלה של השפה תיארתי את השפה התקנית – המזלורית – של סטיב ושל אביו. הפריסה הווירטואוזית של שלוש שפות אלה ברומן, המלווה במחויבותו הבסיסית והעמוקה של ברדוגו לשוליים של החברה הישראלית, היא ביטוי לעושרו, למורכבותו ולאיכותו הנדירה של רומן זה. ואם לסכם בלשונו של ברדוגו על הסופר ס. יזהר: 'מרדנותו היא פאר של מופע טקסטואלי'.

About the minor language in the novel *Donkey* by Sami Berdugo

Ester Adivi-Shoshan

The novel *Donkey* is a meta-Israeli narrative with two interwoven plots. The novel's main innovation is in the gap between the writer Sami Berdugo and the third-person narrator he creates on the one hand and the main character, Roslan, on the other hand. Thus, for the first time in Berdugo's writing, the main character comes from the outside world, from the surrounding Israeli reality. Berdugo abandons the first-person narrator in favour of the third-person narrator who intervenes frequently, interrupting the flow of the narrative and addressing different audiences, among them the totality of Israeli authors. This point of view creates a narrator whose difference from the other characters manifests itself in various characteristics, such as his distinctive language use and his clear affinity to S. Yizhar. The richness of the narrator's language, that is influenced by the language of S. Yizhar, stands out in comparison to the poor language of Roslan and especially of his parents. Against these two polar manifestations of language use, the novel also depicts the standard language of the majority – Steve's language. This virtuosi deployment of three languages, animated by Berdugo deep and abiding commitment to the marginalized elements of Israeli society, clearly upholds Deleuze and Guattari's "minor literature" worldview. In this paper I will use the concept of minor literature to analyse the way that these three languages are depicted and enacted in this new novel.

Key words: *Donkey*, Sami Berdugo, S. Yizhar, minor literature, minor language.

מגלות לקוממיות: טרנספורמציות בשיר 'גלות מארש' למוריס רוזנפלד

ניקולא יוזגוף אורבך

תקציר

ניתן למתוח קווי דמיון רבים בין קורותיו של המשורר היידי מוריס רוזנפלד לקורותיה של החברה היהודית במזרח אירופה בשלהי המאה התשע עשרה, ערב נדידת חלקים גדולים ממנה לאמריקה ולאחריה. בדומה ליוצרים ולאנשי רוח ותרבות אחרים בני דורו, בשיר "גלות מארש", שנכתב ב-1905 בלשון היידיש, התייחס רוזנפלד למצב היהודים לאחר הפוגרומים שאירעו בראשית המאה ברחבי האימפריה הרוסית. ברם, בשונה מיוצרים אחרים תיאר רוזנפלד בשירו כרוניקה יהודית בכינית, משפילה ורצופת סבל, עינויים ונדודים, שראשיתה בהולדת היהדות, המשכה בימי הגלות הארוכים הנמתחים עד לימי כתיבת השיר, ובהיעדר גואל ומושיע אחריתה אינה נראית באופק. שיר יוצא דופן זה, הייחודי בתכנו ובמסריו הלאומיים, המרחביים, הספרותיים והפולקלוריסטיים, עובד מחדש ב-1912 בידי המשורר והמחנך בן היישוב העברי ישראל דושמן. בעיבודו של דושמן עבר השיר המקורי תפנית מהפכנית, שבמסגרתה לא הוצג עוד היהודי כדמות מושפלת וסובלת שנאלצת לנדוד ממקום למקום בלא מנוח ובלא מולדת, אלא כמי שיש ותהיה לו מולדת שבה חיים, עובדים ויוצרים, מדברים בה עברית, והשכינה מגינה בה על התושבים. המאמר שלפניכם כולל שימוש בניתוח נרטולוגי-היסטוריסטי במטרה להתחקות אחר השינויים בנוסחים ומקורותיהם. ממצאי המחקר מראים כי בשני השירים בולטת לאורך השורות התשתית האידיאולוגית-הרעיונית. פעמים היא גלויה וניתן לנתח בנקל, אך לרוב היא סמויה וניתנת לפירוש ולהבנה רק על דרך ההיקש, ההשוואה וההסקה. עוד נמצא שדושמן, כמו קרצ'בסקי ולאחר מכן ממשיכיהם, פעל ממניע לאומי אידיאולוגי וחינוכי לעיבוד שיר המקור של רוזנפלד, כך שלא ייוותרו בו שרידי הגלות וההלקאה העצמית על גרורותיה הידופוביות המדכאות.

מילות מפתח:

גלות, נדודים, מוריס רוזנפלד, יהדות, שירת יידיש.

סקירת ספרות

מוריס רוזנפלד

מוריס רוזנפלד נולד ב-1862 למשפחת דייגים בעיירה בוקשה (Buksha), הנמצאת כיום בצפון-מזרח פולין סמוך לגבול עם ליטא, כ-160 ק"מ מדרום לוויילנה. בהיותו בן חמש היגרה משפחתו לוורשה, שבה למד תקופה קצרה בחדר 'מתוקן' לימודי קודש לצד גרמנית ופולנית. בוורשה שהה רוזנפלד לסירוגין אצל דודו, עד אשר בהגיעו לגיל 17 שודכה לו בהוראת הוריו נערה מקומית שמעולם לא ראה קודם לכן. לדברי גולדנטל (Goldenthal),¹ השידוך הכפוי גרם לרוזנפלד הצעיר לנוס על נפשו כבר בערב החתונה ולברוח לאמסטרדם, שבה שהה כשישה חודשים והשתלם במסחר ובליטוש יהלומים. בתום שהותו הקצרה בהולנד המשיך רוזנפלד בנדודיו ללונדון, אולם הכשרתו כיהלומן לא עמדה לו שם, ושלוש שנים הוא נאלץ לשמש כשוליית תופרים בסדנאות היזע. בלונדון התעשייתית נחשף רוזנפלד למצוקות הפועלים, למעמדם ולעוניים, ואף חווה קשיים אלו על בשרו. חוויה מכוננת זו עיצבה את עמדותיו בנוגע לצורך בשיפור מעמדם

לציטוט (מדעי הרוח) – נ' יוזגוף אורבך, 'מגלות לקוממיות: טרנספורמציות בשיר "גלות מארש" למוריס רוזנפלד', חמדעת, יג (תשפ"א).

פרטי המחבר: ד"ר ניקולא יוזגוף אורבך,

המכללה האקדמית צפת, החוג לספרות, אמנות ומוסיקה.

דוא"ל: nikolaorbach@gmail.com

¹ E. J. Goldenthal, *Poet of the Ghetto, Morris Rosenfeld*, Hoboken N.J 1998, pp. 4–5

וזכויותיהם של פועלי העיר וענייה והניבה כמה שירי מחאה שבהם תיאר את מצבם הקשה של פועלי לונדון.²

הכמיהה אחר חירות, שוויון הזדמנויות ותקווה לעתיד כלכלי וחברתי טוב יותר נוכח המציאות הסטטית והמנונת באירופה הובילה את רוזנפלד בשנת 1883, כמו גם רבים אחרים מבני דורו, להגר אל מעבר לים לארצות הברית בתקווה לשנות את מעמדו וחיו. בהגיעו לניו יורק, שבה התגורר ופעל עד אחרון ימיו, נאלץ רוזנפלד הצעיר להתמודד עם מכשול השפה הזרה, שהקשתה במישורים שונים כרכישת מקצוע, קניית ידע והשתלבות חברתית. בד בבד, כמו יהודים רבים שהגיעו לניו יורק, הוא נדרש להתמודד עם התפרקות המסגרות המסורתיות, עם התחזקות מגמות החילון ונטישת הדת ועם ההלם התרבותי-העירוני שהבליט את זרותו והעצים את תחושת הניכור שחוזה בזמן שהתמקם בלואר איסט סייד בניו יורק, מקום מושבם של מהגרים יהודיים רבים. בצר לו, ובהיעדר הכשרה והשכלה נדרשת, גם בניו יורק נאלץ רוזנפלד הבודד וחסר האמצעים לעבוד בסדנאות היזע³ כשוליית תופר וגהצן. עבודתו המפרכת, בדידותו, מעמדו החברתי הנמוך וקשיי התאקלמותו בארצות הברית שימשו כר פורה ליצירתו הספרותית והפובליציסטית, שנכתבו בעיקר בשפת היידיש. יצירותיו ומאמריו של רוזנפלד החלו להתפרסם כבר ב-1885 בעיתונים יידישאים בניו יורק כדוגמת: 'דער ארביטער צייטונג', 'יידישע פולקצייטונג' ו'די נייע צייט'.⁴ פרסומים ויצירות אלו, שעסקו בעיקר במעמדו ובקשייו של הפועל ובצורך בשיפור מעמד הפועלים, הקנו עד מהרה לרוזנפלד הצעיר מעמד של 'לוחם הפרולטריון' בקרב הפועלים היהודים בלואר איסט סייד, ואלו הזמינוהו לשאת נאומים ולקרוא משיריו בערבי שירה, בעצרות ובמפגשים חברתיים.⁵

קווים לשירת מוריס רוזנפלד

בשנת 1888 פרסם רוזנפלד את ספר שיריו הראשון 'די גלוק' (הפעמון). בספר תוארו חיי הפועלים בסדנאות היזע, תוארה ניו יורק על מגדליה וניכורה החברתי, תועד עוניים המחריד של תושבי העיר, אך גם הופיעו שירים כלליים העוסקים באהבה, במוות, בבדידות ובדת.⁶ בחלוף שנתיים, שבמהלכן ביסס רוזנפלד את מעמדו כמשורר הפועלים בעיר ואף ייסד את אגודת 'משוררי הפרולטריון' לצד מוריס וינצ'בסקי, יצא לאור ספר שיריו השני 'די בלומענקעטע' (מחרוזת הפרחים). ספר זה זכה להצלחה רבה בקרב קוראי היידיש ובקרב תנועות השמאל בארצות הברית, שמצאו בו תמיכה כנה באפרו-אמריקנים, סלידה מהקפיטליזם וביקורת נוקבת כלפי האטימות וההזנחה של העירייה והמדינה, שהובילו להחרפת הפשיעה והעוני בשכונות הפועלים והמהגרים בעיר.⁷ אחריו פרסם רוזנפלד את ספריו 'לידער בוך' (1892) (ספר שירים) ו'לידער דעס געטא' (שירי הגטו) (1898), וגם הם נחלו הצלחה והיו לרבי-המכר הראשונים ביידיש. ספרים אלו מיצבו את רוזנפלד כאחד מנציגיה הבולטים של שירת היידיש בארצות הברית וסללו את דרכו לכתבי העת וליומונים החשובים ביותר בה, ובראשם *Forward*, 'דער אשמדאי' ו'מארגענבלאט'.⁸

בשונה מספר שיריו הראשון, שהתמקד במעמד הפועלים ובמאבקהם, ביתר ספריו הרבה רוזנפלד לכתוב גם על חיי האישיים ועל טבע ופילוסופיה ובספריו האחרונים כתב גם על ציונות ויהדות. בדומה ליתר משוררי הפועלים בני דורו, שירתו של רוזנפלד, שנכתבה רובה ככולה ביידיש ומיעוטה באנגלית, עטתה

² M. Miller, *Representing the Immigrant Experience: Morris Rosenfeld and the Emergence of Yiddish Literature in America*, New York 2007.

³ סדנאות היזע הן סביבת עבודה בתנאים קשים כגון טמפרטורות גבוהות, חשיפה לחומרים מסוכנים או יחס נוקשה מצד המעסיקים, בעוד העובדים נהנים מזכויות מועטות בלבד. בארצות הברית הועסקו בסדנאות היזע בעיקר מהגרים ואזרחים משכבות חלשות.

⁴ שירתו של רוזנפלד החלה להתפרסם בכתבי העת וביומונים רק ב-1886 ב'*Di nyu u Yorker yidishe folkstaaytung*.

⁵ מ' ראזענפלד (רעדאקטירט: נחמאן מייזעל), צום הונדערטסטן געבוירנטאג פון מאריס ראזענפעלד, ניו יארק 1962.

⁶ שם, עמ' 15–20.

⁷ ראו אתר פרויקט בן-יהודה, www.benyehuda.org (נדלה בתאריך 24.12.2018).

⁸ M. Rosenfeld, *Songs from the ghetto*, Boston 1898.

צביון ריאליסטי-ביקורתי והושפעה לעומקה מספרות גרמניה (גתה, היינה), מסופרי רוסיה (טולסטוי, צ'כוב ודוסטויבסקי) וכן מכתבתם של אדגר אלן פו ווולט ויטמן, אך היא התאפיינה גם בליריות, באווירת ייאוש עמוקה, במבנה טקסטואלי גמיש ובמקצב חופשי. בשנת 1904 כבר נודע שמו של רוזנפלד בחוגי ספרות רבים בארצות הברית ושמו יצא למרחוק בעולם היהודי כאחד ממייסדי וגדולי ספרות היידיש האמריקנית.⁹

10

ברם, בעוד חייו הציבוריים נסקו מעלה והוא נעשה למשורר מבוקש ואהוד שספריו זכו להיות רבי-המכר הראשונים בלשון היידיש, חייו האישיים היו רצופי משברים קשים. אומנם עם הגעתו לארצות הברית נישא רוזנפלד בשנית, אך הוא חי חיי דלות ועוני. ב-1905 נפטר בנו היחיד, יוסף, בגיל 15 ממחלת הסרטן. שנה לאחר מכן לקה רוזנפלד בשבץ ששיתק כמחצית מגופו והוביל לפגיעה משמעותית בראייתו. אף על פי כן, עד 1914 נאבק המשורר במחלתו והמשיך לעבוד כפרילנסר. הוא פרסם מכתביו בבמות ספרותיות ופובליציסטיות שונות וב-1914 אף זכה להוציא ספר שירה נוסף ואחרון ('דאס בוך פון ליב'). בין 1915–1923 חלה נסיגה ניכרת במצב בריאותו ולצידה, ובמידה רבה בהשפעתה, חלה נסיגה גם במצבו הכלכלי, במעמדו הציבורי ובהיקף פרסומיו הספרותיים ואיכותם, דבר שהוביל רבים מהעיתונים לדחות את כתביו.¹¹

רוזנפלד והציונות

יחסו של רוזנפלד לציונות, כפי שעולה מהביוגרפיות עליו שחיברו גולדנטל (Goldenthal) ומילר (Miller) ומיצירותיו השונות, היה אמביוולנטי ונע מאדישות והתעלמות בימי נעוריו ועלומיו ועד לגילוי עניין הולך וגובר, בעיקר דקלרטיבי ופובליציסטי למן 1900 ואילך.¹² בימי נעוריו בפולין נחשף רוזנפלד הצעיר לרעיון הציוני, אך לא היטה לו אוזן.¹³ בארצות הברית, בשל הזדהותו עם תנועות שמאל מהפכניות, נמנע בתחילת דרכו מפרסום תכנים לאומיים פרו-ציוניים, וזאת, לטענת מילר,¹⁴ בשל נטייתם האנטי-ציונית של עורכי העיתונים הסוציאליסטיים שבהם נהג לפרסם את יצירותיו ומאמריו. לאמיתו של דבר, רק כעבור שני עשורי כתיבה ספרותית ופובליציסטית התפנה רוזנפלד, שדגל בגאולת העמים, בביטול העבדות ובשיקום מעמד המדוכאים, לעסוק בשירי ציון ובציונות בכלל. פרסומו הציוני הראשון נכתב ב-1899 עבור השבועון הציוני היידי *Der Yid* (היהודי) ועסק ב'מאי היהודי' – בצורך במהפכה ציונית שתחל מן היסוד. שנה מאוחר יותר שימש רוזנפלד נציג ארצות הברית בקונגרס הציוני הרביעי בלונדון, ואף הצהיר כי הוא חש סימפטיה גדולה לרעיונותיו של ד"ר הרצל. שנתיים מאוחר יותר החל לכתוב עבור היומן היידי הציוני *Di Yidische Welt* (העולם היהודי), ובמחצית השנייה של 1902 אף ערך אותו.¹⁵ ככל הנראה, התעוררותו הציונית המאוחרת של רוזנפלד קשורה לכמה אירועים מכוננים שהתרחשו בראשית המאה העשרים: התחזקות כוחה ומעמדה של התנועה הציונית בעולם היהודי, התגברות גילויים יודופובים באירופה, ובראשם: פרעות קייסיניב (1903) וגרורותיו ברחבי מזרח אירופה, פרעות המאות השחורות ברוסיה (1905) ופוגרום אודסה

⁹ גולדנטל (לעיל הערה 1), עמ' 20–28.

¹⁰ התפיסה כי רוזנפלד נחשב לאחד מגדולי ספרות היידיש מוגבלת בעיקר לראשית המאה העשרים וכן רק בהקשר של שירת יידיש (לרוב בהקשר סוציאליסטי) ולא ספרות יידיש באופן כללי. אומנם גם כיום רוזנפלד נחשב לאחד ממייסדי השירה היידיש בארצות הברית, אך הוא אינו נכלל בפנתיאון הספרות היידישית כמו בשביס-זינגר ושלוש עליכם.

¹¹ מילר בספרו פורס על פני שני עמודים ציטטות ממכתבי דחייה שונים שקיבל רוזנפלד בערוב ימיו בשל איכותם הנמוכה של פרסומיו. ראו מילר (לעיל הערה 2), עמ' 28–30; ראזענפעלד (לעיל הערה 5); www.cjh.org (נדלה בתאריך 1.12.2018).

¹² יחסו של רוזנפלד לציונות חוזר מספר פעמים בספרו של גולדנטל שמייחס לו תנודתיות אידאולוגיות בכל הנוגע לציונות. ברם, גם גולדנטל מודה שמרגע שרוזנפלד העמיק ברעיון הציוני והשתתף בכנסים ופרסם ביומניו הוא נעשה מעורב יותר, אם כי לא היה אקטיביסט. ראו גולדנטל (לעיל הערה 1), עמ' 10–19.

¹³ חרף ניסיון כותבי הביוגרפיות לייחס לרוזנפלד עסקנות ציונית בימי נעוריו, לאמיתו של דבר הם אינם מתבססים על פעולה קונקרטית או על פרסום מסוים, אלא נשענים על שירים ומאמרים שפרסם בראשית המאה העשרים (בהיותו כבן 40) ועל השתתפותו בקונגרס הציוני הרביעי בשנת 1900.

¹⁴ מילר (לעיל הערה 2), עמ' 37–45.

¹⁵ גולדנטל (לעיל הערה 1), עמ' 17–30.

(1906). נוסף על כך, ביסוס מעמדו הספרותי כמשורר מכובד שאינו נדרש להתאים את עמדותיו לעמדת עורכיו ומקבלי ההחלטות בעולם המו"לות היה אף הוא גורם שהשפיע על פרסומיו הצינניים.¹⁶

העם היהודי במזרח אירופה במפנה המאה העשרים

בשלהי המאה התשע עשרה העם היהודי במזרח אירופה, מקום מושבם של כ-85% מיהודי העולם בעת ההיא,¹⁷ היה שרוי באחת משעותיו הקשות. בעוד יהודי מערב אירופה החלו בתהליכי השתלבות והיטמעות בחיי החברה והתרבות הודות לאמנציפציה שהקנתה להם שוויון זכויות אזרחיות חברתיות ומדיניות, אחיהם במזרח אירופה, בעיקר בתחומי האימפריה הרוסית ובשטחי האימפריה האוסטרו-הונגרית, סבלו מרדיפות, מפוגרומים, מאפליה מכוונת מצד השלטון ומעוני. לצד זאת, בשונה מאחיהם במערב,¹⁸ התאפיינו יהודי מזרח אירופה ברמת דתיות גבוהה, בשיעורי פריון גבוהים, בכושר השתכרות נמוך ובפיגור באימוץ המודרניזציה, שהתבטא ברמת עירוניות נמוכה, ברמת נגישות נמוכה, בשיעורי חילון נמוכים (יחסית) ובאינטראקציה נמוכה עם מוקדי כוח כלכליים, תרבותיים וחברתיים משפיעים ברחבי האימפריה. לדברי החוקרים, פער זה בין יהודי מזרח אירופה (Oste Juden) ליהודי מערב אירופה קשור בין היתר לאופייה של הסביבה הסלאבית, שבה התפתחו יהודי מזרח אירופה במאה התשע עשרה, שהתאפיינה ברמת דתיות גבוהה, בשיעורי עירוניות נמוכים, ברמה נמוכה של פיתוח חברתי-כלכלי (לעומת מערב אירופה) וכיוצא בזה.¹⁹

החרפת מצבם הכלכלי של יהודי מזרח אירופה, הגבלתם לשטחי 'תחום המושב' והתרת דמם במהלך פרעות 'סופות בנגב' (1881–1884), שבהן נשדדו ונשרפו בתי יהודים וכפרים, ויהודים רבים הוכו, הושפלו ונרצחו בדרום-מערב רוסיה, הובילה את היהודים לקום ולעזוב. בהיעדר הנהגה רוחנית או פוליטית בקרב העם היהודי חשו רבים חוסר אונים. תחושה זו החריפה עם יישום 'חוק מאי' ב-1882 בידי אלכסנדר השלישי, שהגביל את התיישבות היהודים, את המקצועות שבהם הורשו לעסוק ואת פעילותם המסחרית. בשנים אלו (1880–1914) הייתה תנועת ההגירה המסיבית ביותר ממזרח אירופה לארצות הברית; לאחריה, במידה פחותה, לארצות מערב אירופה (צרפת, בריטניה, הולנד וגרמניה) וכן אל יתר הארצות האנגלו-סקסיות (אוסטרליה, דרום אפריקה) וארצות אמריקה הלטינית. ארץ ישראל הייתה מוקד הגירה זניח. ארצות הברית הייתה למוקד המשיכה הגדול והמועדף, ובשנים אלו היגרו אליה כ-1.8 מיליון יהודים, וכחצי מיליון מהם התיישבו בניו יורק. יהודים אלו שינו את פניה של ארצות הברית, ובה בעת הושפעו ממנה ושינו גם הם את צביונם ואת צביונה של היהדות בכללותה.²⁰

פרעות קייסינג (1903)

המתבונן מבחוץ יתקשה להבין מדוע דווקא פרעות קייסינג, שהתרחשו בחודש אפריל 1903 בעיר קייסינג שבחבל בסרביה, היו כר פורה לכתיבת יצירות ספרות ופובליציסטיקה רבות בקרב יוצרים יהודים רבים,²¹ שכן סמוך למועד התרחשותן וכן לאחריהן פרצו פוגרומים נוספים,²² אשר לא נפלו מהן בחומרתם, באכזריותם, בתוצאותיהם ההרסניות ובתגובת המשטר, המשטרה והמקומיים לאירועים. אכן בפרעות קייסינג, שפרצו לאחר כ-20 שנות רגיעה יחסית מאז "סופות בנגב",²³ נרצחו כ-50 יהודים, מאות נפצעו

¹⁶ ראזענפלד (לעיל הערה 5), עמ' 8; מילר (לעיל הערה 2).

¹⁷ לפי ממצאיו הדמוגרפיים של רוברטו בקי, כפי שהובאו בספרו מבוא לדמוגרפיה. ראו: ר' בקי, מבוא לדמוגרפיה, ירושלים תשכ"ז.

¹⁸ יהודי מערב אירופה סבלו עם השתלבותם בחברה הכללית משיעורי התבוללות גבוהים ומאנטישמיות שהלכה והתחזקה. ראו: ש' אטינגר, תולדות עם ישראל בעת החדשה, ג, ירושלים תשכ"ט, עמ' 249–259.

¹⁹ בקי (לעיל הערה 17), עמ' 280–310.

²⁰ S. Birmingham, *The Rest Of Us: The Rise of America's Eastern European Jews*, New-York 1999.

²¹ בין הסופרים והמשוררים שעסקו בפרעות קייסינג: שלום עליכם, יצחק בשביס-זינגר, חיים נחמן ביאליק, מוריס רוזנפלד, מיכאיל קופרין ואחרים.

²² פרעות הטירונים ברוסיה 1904–1905; פרעות המאות השחורות ברוסיה 1905 (שבמהלכן נרצחו 500 יהודים); פוגרום אודסה 1906, שבמהלכו נרצחו 300 מיהודי העיר ואלפים נפצעו, הוכו, נשדדו ונאנסו.

²³ שהתרחשו בשנים 1881–1883, אם כי רדיפות ויחס עוין מצד השלטון והמשטרה נמשכו במידה כלשהי לאורך כל התקופה הנידונה.

ועונו באכזריות, אלפי בתים נשדדו וזכות ההגנה העצמית נשללה מהיהודים על ידי השלטונות המקומיים והמשטרה. דומה כי צריבתן של פרעות קיישיב בתודעה הקולקטיבית היהודית בעת ההיא נבעה בעיקר מתחושת חוסר האונים שהותירו פרעות אלו בקרב היהודים ומההפנמה שדמם הופקר בלא מגן. עבור היוצרים היהודים, כמו גם עבור העם היהודי בכללו, פרעות קיישיב שימשו סמל לכל הפוגרומים והרדיפות שהתרחשו בשנים 1903–1906. הידיעות הרבות מן העיר קיישיב שהגיעו אל מחוץ לתחומי האימפריה הרוסית סייעו בהאדרת המאורע ובהפיכתו לאירוע מכונן, על אף שבהיקפו, בעוצמתו ובמניעיו הוא לא היה שונה מיתר הפרעות שמהן סבלו היהודים באותה תקופה.²⁴

פרעות קיישיב לא צמחו יש מאין. קדמה לו הסתה אנטישמית ארסית שזכתה לגיבוי מצד מפקדי המשטרה והצבא המקומיים ולתמיכת מושל פלך בסרביה פון ראאבאן ושר הפנים הרוסי ויאצ'לאב פלבה. בדומה לפוגרומים אחרים בני התקופה, גם הרקע לפרוץ פרעות קיישיב היה עלילת דם שהאשימה את היהודים ברצח ילד נוצרי למטרות דתיות, ובעקבותיה הופצו ברחבי העיר כרוזים ארסיים שלכבוד חג הפסחא התיירו לפגוע ביהודים, לכאורה בהוראתו של הצאר ניקולאי השני.²⁵

השפעת פרעות קיישיב על הספרות העברית

פרעות קיישיב נצרכו בתודעה הקולקטיבית היהודית כנקודת שפל וייאוש, וזכה לסיקור ולהתייחסויות נרחבת בעיתונות, בפוליטיקה, ובאומנות לסוגיה – בציור, בתיאטרון ובספרות. העיסוק בו חרג הרבה מעבר לגבולותיו הגיאוגרפיים (בסרביה) והגיע עד לאמריקה, למערב אירופה, לארץ ישראל ולאוסטרליה. בשנה ההיא עסקו בפוגרום יהודים מכל רחבי העולם, משכילים נוצרים, פוליטיקאים ואנשי רוח. רבים ממשורריה וסופריה של היהדות ושל התנועה הציונית עסקו בו במישרין ובעקיפין, ומהמוכרים שבהם: נפתלי הרץ אימבר, שלום עליכם, חיים נחמן ביאליק, יעקב כהן, זאב ז'בוטינסקי, ברתולד פייבל, יצחק קצנלסון, מוריס וינצ'בסקי, מוריס רוזנפלד ועוד רבים. איש-איש מנקודת ראותו תיאר את הזוועות, בינו את גורלו של העם היהודי והביעו את זעמם וכאבם. בין כל היוצרים שהוזכרו נחרטה במיוחד יצירתו של ביאליק 'בעיר ההרגה'.²⁶

הפואמה 'בעיר ההרגה', המורכבת מ-12 בתים, נכתבה במהלך סיורו של ביאליק בקיישיב במסגרת משלחת לחקר הפרעות שיזם שמעון דובנוב. פואמה זו הותירה את חותמה העז בספרות עד ימינו. היא כוללת תיאורי זוועה מן הפוגרום, דברי נאצה בגנות הניוון היהודי בגלות וביקורת ארסית קשה כלפי היהודים וכלפי חוסר יכולתם לגונן על עצמם. הפואמה פותחת ונחתמת ברמיזה כי הפתרון לבעיית היהודים הוא העלייה ארצה. היא נפתחת בציווי 'קום לך אל עיר ההרגה'²⁷ ונחתמת בבית האחרון במשפט 'קום ברח המדברה'. בשני הציוויים הפתרון שעליו מורה המשורר הוא ארץ ישראל. בציווי הראשון בפתח השיר, שמהווה אלוזיה מקראית לכתוב בבר' יב 1 ('לך-לך מארצך') ולכתוב ביונה א 1 ('קום לך אל נינה העיר הגדולה') הקריאה בוטה יותר ומוחצנת. ביאליק, שהיה מזועזע מעוצמת הפגיעה ביהודי העיר, מציג אותם, ובמידה רבה גם את יהודי הגולה כולה, במלוא עליבותם וחרפתם כאשר הוא מתאר את אונס הנשים (בית שלישי) בעוד הגברים הסתתרו והתפללו שלא יאונה להם כל רע. הוא תוקף בחריפות את יהודי העיר ומאשים אותם שאינם מאמינים עוד באל, ועל כן נזנחו. בבית החמישי השכינה מתוארת כמי שתש כוחה והיא יגעה, וכמוה גם האל חלש: 'אלוהיכם עני כמותכם'. לפי ביאליק, התקווה לישועה תבוא אם וכאשר יחדלו ניצולי הפוגרום לקבץ נדבות ולקיים מצוות בלא אמונה, אלא יפעלו, ילחמו,

²⁴ מ' גלזמן, ח' חבר וד' מירון, בעיר ההרגה – ביקור מאוחר: במלאת מאה שנה לפואמה של ביאליק, תל אביב תשס"ה, עמ' 25–39; אטינגר (לעיל הערה 18), עמ' 254–256.

²⁵ אטינגר (לעיל הערה 18), עמ' 70–107; ראזענפלד (לעיל הערה 5), עמ' 12; E. S. Shapiro, *Yiddish in America*, Scranton 2008, pp. 20–35.

²⁶ גלזמן, חבר ומירון (לעיל הערה 24), עמ' 10–14, 45–48.

²⁷ הן בשירו של ביאליק והן בשירו של רוזנפלד השימוש באלוזיה מבראשית (לך-לך) נועד להעצמת וחיידוד נדודי היהודים ומתפקד כמוטיב שלילי וכסממן לגלות. ייתכן שרוזנפלד, נחשף לפואמה 'בעיר ההרגה' והושפע ממנה קודם לכתובת 'גלות מארש'.

יעלו ארצה ויאמינו. ביאליק דורש שינוי יסודי שכרוך באקטיביות רוחנית ולאומית, מצב הפוך למצב שבו היו שרונים יהודי קשיב.

מתודולוגיה

במאמר זה ייבחנו גלגולי השיר 'גלות מארש' בהתייחס לרקע לכתיבתו ולאור המניעים הביוגרפיים, ההיסטוריים, המרחביים והאידיאולוגיים שהשפיעו על רוזנפלד ודושמן ועיצבו את שיריהם. כמו כן אערוך עיון השוואתי נרטולוגי-היסטורציסטי בין שיר המקור שכתב רוזנפלד לבין הנוסח המעובד בידי דושמן, כדי ללמוד על הדמיון והשוני בין שני השירים ועל יחסי הגומלין ועל הזיקות הספרותיות, האידיאולוגיות והמרחביות בין שתי היצירות וכן כדי להתחקות אחר ההתמרה הספרותית, האידיאולוגית-לאומית והמרחבית שחלה על השיר במהלך גלגוליו, למן פרסומו כשיר מדכא וקודר ועד להפיכתו לשיר קנון בתרבות הציונית והישראלית.

גלגולי השיר 'מארש הגלות' למוריס רוזנפלד

מבין מאות שיריו של רוזנפלד שנכתבו בגולה בין 1880–1923 ומקצתם קובצו בחמישה ספרי שירה, אימצו התנועה הציונית ובהמשך מדינת ישראל שניים בלבד.²⁸ יתר כתביו, שהם שהקנו לו את מעמדו כמשורר וכלוחם למען הפועלים בארצות הברית, לא זכו לפרסום ולהתעניינות בציבור בישראל.²⁹ ככל הנראה, ההסבר לכך נעוץ בתכניה הפסימיים של שירתו, שמלכתחילה לא עלו בקנה אחד עם הרעיונות והאידיאלים שביקשה התנועה הציונית להנכיח, לקדם ולהדגיש. ברם, השערה זו מעוררת מייד את השאלה מדוע אם כך, מבין כל שיריו של רוזנפלד תורגמו ונוכסו לתרבות הציונית והישראלית דווקא שניים מהשירים הקודרים והמייאשים ביותר שכתב: 'גלות מארש' (מארש הגלות) ו'איר קליינע ליכטטאלעך' (נרותי הזעירים). ברצוני להציג עיון השוואתי ואינטר-טקסטואלי בגלגולי השיר 'גלות מארש', אגב התייחסות לרקע ולמניעים שהובילו לכתיבתו ולתרגומו, לשינויים הספרותיים, המרחביים והרעיוניים שחלו בו עם תרגומו לעברית בידי ישראל דושמן ולתפקוד האידיאולוגי שמילאו שינויים אלו בעת תרגומו.

מקורות ההשראה לכתיבת השירים

כפי שהזכר, פרעות קשיב הותירו רושם עמוק במיוחד על העם היהודי ועל יוצריו. לצד משוררים, סופרים, עיתונאים ומדינאים כהרצל, ביאליק, שלום עליכם ואחרים, שהושפעו מהמאורע החמור ותיארוהו בכתביהם וברעיונותיהם, גם הצייר היהודי-פולני שמואל הירשנברג (1865–1908) ביטא בציוריו את השבר הגדול בעם היהודי לאחר הפוגרומים ואת חידלונה של הגלות וניונו של העם. בציורו 'גלות', שצויר בסערת רגשות ב-1904 שבועות אחדים לאחר הפוגרום, מוצג גוש שחור של פליטים יהודים צועדים במעיליהם הכבדים בשלג המזרח-אירופי, בלא רכוש, כשגופם שפוף וראשם מושפל, יעדם אינו ידוע, ומזור לכאבם ומנוח לגופם הדואב אינם נראים באופק. בציור מוחצנים עד כדי הגזמה מוטיבים של זקנה, מוות וקץ המלווים את נדודי היהודים בדרכם הארוכה והמפרכת. עם היהודים המותשים מעול הגלות ומהנדודים נודדת בציור גם היהדות כולה על סמליה: טליתות, ספרי תורה, לבוש מסורתי. השימוש בצבעים קודרים (שחור, אפור כהה), המשרים חוסר נוחות על המתבונן, מעצים את חוויית הסבל. הצגת מרחב הנדודים כאין-סופי והצגת כל הדמויות היהודיות בתמונה כשהן שפופות, קודרות ומושפלות נועדו לבטא את תחושת חוסר האונים ששרתה על היהדות כולה בעת ההיא, ומתוך כך לזעוק את כאבה ויגונה על הבד.³⁰

²⁸ התנועה הציונית ומדינת ישראל אימצו לחיקן את העיבודים העבריים והציוניים של שירי רוזנפלד, אשר שונים לחלוטין משירי המקור שנכתבו ביידיש. כפי שיבואר להלן, עיבודים אלו אינם משקפים את כוונותיו והצהרותיו של רוזנפלד.

²⁹ להוציא יוזמות פרטיות של משוררים, חוקרים ומוסדות תרבות, שביזמתם תרגמו שיר כלשהו מבין כתביו או קטעים ממנו. בדרך זו תורגמו גם היצירות 'מארש הגלות' ו'נרותי הזעירים' – שאף בהם, אם לנקוט לשון עדינה, התרגום אינו בהכרח נאמן למקור.

³⁰ גלזמן, חבר ומירון (לעיל הערה 24), עמ' 25–39; א' הירשפלד, כינור ערוך: לשון הרגש בשירת ח"נ ביאליק, תל אביב תשע"א, עמ' 243–257; www.e-mago.co.il; (נדלה בתאריך 21.12.2018).

תמונה 1. שמואל הירשנברג, 'גלות', 1904



כמו ציורים אחרים של הירשנברג, הציור 'גלות' זכה לפרסום ולסיקור נרחב ועורר הדים בכל רחבי העולם. בשנת 1905, ככל הנראה, במהלך הצגתו בתערוכות, במוזיאונים ובתקשורת בניו יורק נחשף מוריס רוזנפלד לציור. חשיפה זו, כך לפי עדותו ולפי כתבי הביוגרפיות עליו, השפיעה על נפשו של המשורר השפעה עמוקה והייתה מקור השראה לכתיבת השיר הקודר 'מארש הגלות', שבו קונן רוזנפלד על אובדן כבודו של היהודי ושל היהדות והציג באופן ספק משפיל ובכייני ספק כואב ומלא ייאוש את נדודי היהודי ואת סבלו הרב בעולם. אכן, קווי דמיון ברורים ניכרים בין המתואר בשירו של רוזנפלד ובין הציור של הירשנברג. ברם, מן הראוי להקשות ולשאול: מדוע נדרשו לרוזנפלד כשנתיים כדי להביע את כאבו על פרעות קישינב?

בשנת 1905 רוזנפלד כבר איבד את בנו יחידו, ובריאותו נתערערה עד כדי אובדן ראייה ופגיעה מוטורית – האם מאורעות אלו השפיעו גם הם על השיר? כמו כן, בשנים 1904–1905 התרחשו ברוסיה 'פרעות הטירונים' שבמהלכם נחמסו ונהרסו באופן ספונטני עיירות יהודיות רבות לפני צאת חיילים רוסים למשימותיהם ו'פרעות המאות השחורות' (1905) שגם בהם נזרע הרס רב, ושבמהלכם נהרגו ונפצעו לפי הערכות מאות יהודים.³¹ על סמך מה שויך השיר דווקא לפרעות קישינב? האם על סמך היות פרעות קישינב סמל לפרוץ שורה של פוגרומים או בשל סיקורו הנרחב? עד כה טרם סופקו במחקר הבהרות בעניין זה, ובהיעדרן ראוי אפוא לתהות אם בתיאור הנדודים בשירו לא התכוון רוזנפלד דווקא לנדודים בעקבות פרעות קישינב, אלא לחוויית הנדודים של היהודי מקדמת דנא, חוויה אשר צרובה בזיכרון הגלותי ומשמשת מקור ליצירות יהודיות רבות. ברם, חרף תהיות אלו מן ההיגיון הוא שכוונת המשורר בשיר אכן הייתה לנדידת היהודים בעקבות המאורעות בקישינב. אלא שרוזנפלד, בדומה ליהודים נוספים בעת ההיא, תפס את הנדודים בעקבות הפוגרום לא כמאורע נקודתי אלא כחלק מחוויה תהליכית ארוכה, מתמשכת ורצופת תלאות, שבה 'היהודי הנודד' נע ונד ברחבי העולם בלא מנוח ומזור למצוקותיו החל מחורבן בית המקדש השני ועד למועד כתיבת השיר.³²

היהודי הנודד ודמותו בספרות הנוצרית ובאגדות עם באירופה

השיר 'מארש הגלות' נכתב בלשון היידיש וביקש לשקף את טראומת הגלות וחרפתה אגב הצגת היהודי כמנודה, כדחוי וכמשולל זכויות שדינו נדודי נצח, השפלה ורדיפות. לצד הבעת הכאב והזעם על אשר נעשה בפרעות קישינב, השיר משמש גם כפלטפורמה לקידום רעיונות ומוטיבים יודופוביים, ובראשם

³¹ אטינגר (לעיל הערה 18), עמ' 172–176.

³² גלוצמן, חבר ומירון (לעיל הערה 24), עמ' 62; הירשפלד (לעיל הערה 30), עמ' 243–257.

מוטיב היהודי הנודד, שלפיו עצם הקיום של היהדות ושל היהודי כרוך בסבל, בהשפלה ובנדודי נצח על שום חטאיהם הרבים של היהודים, חמדנותם והתכחשותם לישו.³³ לפי חזן-רוקם, כבר במאה הרביעית (עם קבלת הנצרות על ידי קונסטנטינוס) נדרשו אבות הכנסייה להסביר את קיומו של היהודי בעידן שבו ידה של הנצרות הייתה על העליונה כביכול. במאה החמישית פיתח הפילוסוף והתיאולוג אורליוס אוגוסטינוס דוקטרינה שלפיה גלות היהודים ופיזורם ברחבי האימפריה הרומית הם בבחינת אזהרה לדורות הבאים, לבל יתכחשו לישו ולאמונה הנוצרית. ברם, מאז ראשית ימי הביניים חלו בדמות היהודי הנודד טרנספורמציות רבות שניכרו היטב בספרות העולם ובכלל זה גם בספרות העברית. לדוגמה, המשורר השבדי כריסטיאן שובארט בן המאה השמונה עשרה מתאר בשיריו את 'אחשוור' (כינאי ליהודי הנודד) כאדם שנידון לנדודי נצח בלא תקווה. בדומה לו, גם המשוררים בני המאה התשע עשרה גתה, לוין שיקלינג, תומאס פרסי ואוגוסטוס שלגל שביצו בשיריהם את דמות היהודי הנודד כדמות נרדפת, ארורה ומקוללת שמסמלת אומללות נצחית, ואשר לרוב אין לחוס עליה אלא ללמוד ממנה על המוסר והאמונה הנוצרית.³⁴

לפי סדן, בשירי העם ובאגדות אירופה דמותו של היהודי מוצגת באור שלילי ומגולמים בה תכונות זדוניות. לדוגמה, בשיר עם לפרידריך ריקרט, מתואר היהודי כאדם־חיה בעל זקן ארוך ושק גדול על גבו, שמגיח באישון לילה מהיער כדי לגנוב זהב מעליו של עץ המחט, מותירו עירום ונעלם וממשיך בנדודיו, שכן הוא אינו יכול להישאר בסביבה לאחר שגנב.³⁵ במסורת הסלאבית היהודי מוצג כיודאש, זכר למעשה יהודה איש קריות. סדן הניח כי מבחינה אטימולוגית שמו של היהודי (Jude) במסורת הפולקלוריסטית של עמי אירופה יונק מדמות ה־Jot (ענק מתקופת האלילות בגרמניה) ומדמויות ה־Jotun (אלי ההרס והחורבן במסורת הסקנדינבית), שמוצגים כפרה־פיגורציה של היהודי המבשר את ההרס והחורבן, בעידן שבו יהודים טרם ישבו בארצות הצפוניות.³⁶

בפרוזה הכללית ניכר חותמו של היהודי הנודד ביצירות רבות, בעיקר למן המאה השבע עשרה. בין הסופרים הבולטים: פרסי שלי ביש האנגלי בן המאה התשע עשרה, שהציג את אחשוור כדמות בזויה בספר 'המלכה מב'; סטפן היים, שחיבר סאטירה פוליטית נוקבת בשם 'אחשוור, היהודי הנודד', ובה סימל היהודי את המרי והחופש; מרק טווין, שגולל מחדש את סיפורו של היהודי הנודד בספרו 'מסע התענוגות לארץ הקודש' וגבריאל גרסיה מרקס, שבספרו הנודע 'מאה שנים של בדידות' הציג את היהודי הנודד כחיה גדולה ואימתנית ולעג בכך לתפיסה הקתולית של מוטיב היהודי הנודד. חזן-רוקם מצאה יסודות תיאולוגיים חזקים באגדות ובשירי עם אירופיים בכל הקשור לתפיסת דמותו של היהודי הנודד. לדוגמה, במקצת האגדות ושירי העם סָבְלו ונדודיו של היהודי הם עונש על חטאיו ועל התכחשותו לנצרות. היהודי מובא באגדה כאמצעי להעברת מסר ערכי־אמוני בסיסי בנצרות וכאות אזהרה לבל ילכו המאמינים בדרכים המצאות בתורת היהודים. במקצת האגדות ייחוסו של היהודי ומוצאו הם מושא ללעג ולקלס, וכדי להשתחרר מנטל החרפה עליו להמיר את דתו; בכל האגדות היהודי הנודד צועד בלא אלוהיו, ואין לו תקווה לזכות טריטוריאלית על שטח כלשהו. זאת ועוד, במספר לא מבוטל של אגדות עם נלווים גם תיאור פיזי ותיאור תכונות אופי של היהודי הנודד: כחוש מאוד או שמן מאוד, זקנו מדובלל, אפו מעוקם, הליכתו צולעת ומרושלת, עיניו גדולות, בעל גיבנת, מאופיין בחיורון ובתשישות, נוטה לחמדנות ולגזלנות, מניפולטור, עצלן, גרגרן, שטני, זדוני ועוד.³⁷

בקרב היוצרים היהודים מעטים בלבד עסקו ביצירותיהם בדמות היהודי הנודד, שכן עצם העיסוק בו במתכונתו היודופובית נתפס כסוג של כפירה וכהתכחשות ליהדות ולאל היהודי, והיה עשוי להוביל לנידוי

³³ הסיבות שבגינן נאלץ היהודי לסבול ולנדוד השתנו לאורך השנים וממקום למקום. בחיבור זה צוינו הסיבות המרכזיות שהועלו. לפי אגדה פופולרית, בדרכו של ישו לצליבה לעג לו סנדלר יהודי, וישו מצידו דן אותו לנדודי עד. ³⁴ G. Hazan-Rokem & A. Dundes, *The Wandering Jew: Essays in the Interpretation of a Christian Legend*, Bloomington 1986, pp. 17–22.

³⁵ ד' סדן, בין שאילה לקניין, תל אביב תשכ"ח, עמ' 96–99.

³⁶ חזן-רוקם ודונדס (לעיל הערה 34), עמ' 12–18.

³⁷ שם.

ולחרם בקהילה. שיר ארסי כשירו של רוזנפלד – היונק את סמליו ואת עולם המושגים שלו מהתשתית הפולקלוריסטית היודופובית, מהסטריאוטיפים הנלוזים ביותר על היהדות ומהדוקטרינה הנוצרית הימית-בינימית אליבא דאוגוסטינוס – טרם נכתב קודם לכן בידי יהודי, בוודאי שלא מרצונו החופשי של המחבר. בשנת 1905 האדיר 'מארש הגלות' מוטיבים שליליים ואף דמוניים בדמותו של היהודי הנווד, שהסתנכרנו עם אגדות ושירי עם אירופיים יודופוביים שהציגו את היהודי הנווד באופן הבא: 'ללא גואל, ללא חבר / ללא בית, ללא ארץ'; 'תורתנו היא גזל ושמנו – סכנה'; 'הייחוס שלנו – רק צער / גאוותנו היא רק חטא / והוגנותנו – לעג'.³⁸

לאור זאת, מפתיע אפוא שכעבור שבע שנים, בשנת 1912, שניים ממורי גימנסיה הרצליה בתל אביב, חנינא קרצ'בסקי וישראל דושמן, עיבדו לעברית והלחינו את 'מארש הגלות' לרוזנפלד. קרצ'בסקי, המנצח והמורה לזמרה, הלחין את השיר בהתבסס על לחן קודם שהציע לשיר זה המלחין היהודי-הפולני צבי הרמן ארליך,³⁹ ואולם ישראל דושמן, המתרגם והמורה לספרות שעבד במושב ראש פינה ומטולה, הרחיק לכת ושינה לחלוטין את תוכנו של השיר, את סמליו ואת משמעותו המקורית ואף העניק לו כותרת חדשה: 'פה בארץ חמדת אבות'. בספרות המחקר ההיסטורית והפולרית כאחת השתרשה הטענה כי דושמן תרגם את 'מארש הגלות' לעברית, אך אין לקבל טענה זו כלל, שכן אין כל קשר תוכני, סימבולי או נרטיבי בין שיר הייאוש והיגון שכתב רוזנפלד, שמבכה את הקיום היהודי שכל כולו נדודים וסבל, לשיר ההלל לצינות שכתב דושמן, שגדוש בתקווה ובגיבוים דתיים, לאומיים וחברתיים שמעניקים ליהודי כוח ולגיטימציה על ארץ ישראל. השיר בגרסתו המעובדת של דושמן, שנכתב לכבוד טיול תלמידי הגימנסיה לגליל בחופשת הפסח, הוא במידה רבה בבחינת אנטייתזה אידיאולוגית והפולקלורית לשיר של רוזנפלד, ובכל זאת, מבחינה אסתטית וצורנית הוא מתכתב היטב עם שירו של רוזנפלד ואף מנהל עימו ויכוח רעיוני-ספרותי.

עיון השוואתי-ספרותי: היבטים אסתטיים וצורניים

ראוי להבהיר כי הדמיון בין שיר המקור של רוזנפלד לנוסח המעובד של דושמן ניכר בעיקר בתחום הצורני / הספרותי-הלשוני, ואולם דומה כי גם בתחום זה אין כל קשר בין השניים, שכן שיר המקור נכתב ביידיש – שפת הגלות, ואילו הנוסח המעובד נכתב בעברית מודרנית – שפת הצינות והתחייה הלאומית. זאת ועוד, בשיר המקור נכתבו ביידיש שבעה בתים,⁴⁰ ואילו בנוסח המעובד של דושמן נכתבו שלושה בתים בלבד בני 4–6 שורות. ברם, עיון מעמיק בתוכני השירים משרטט את קווי הדמיון ביניהם ואת ההתכתבות וההתפלמסות שניהל שירו של דושמן עם שירו של רוזנפלד. לדוגמה, בבית הראשון בשירו של רוזנפלד נכתב: 'אימער ווי ווי / אימער גיי, גיי, גיי / אימער שפאן, שפאן, שפאן / כל זמן כוח איז פאראן' (תמיד עצב, עצב, עצב / תמיד לך, לך, לך / תמיד נדוד, נדוד, נדוד / כל עוד זה בכוחך). השימוש האונומטופאי במילה ווי (עצב) שצלילה (EY) מחקה את קול הכאב והצער, וכך גם השימוש האונומטופאי במילה גיי (לך), שצלילה (EY) בשפת היידיש ובתודעה היידית מחקה את קריאת הסילוק והגירוש של אדם/אנשים ממקום כלשהו. שתי המילים, המשמשות בשיר לחידוד ולהעצמת חוויית הגלות, המלווה בצער ובכאב שצלילים (EY), מופיעות בבית השני שש פעמים. הנדודים, הכאב והסבל הנלווים להם מתוארים בשיר כנצחיים (אימער – תמיד), וזאת בדומה לסבלו ולנדודיו הנצחיים של היהודי הנווד.⁴¹ רוזנפלד אף הגדיל לעשות ושיבץ בשירו 13 פעמים את המילה 'אימער' (תמיד), המעידה על יציבות ונצחיות בהקשרים שונים של עבדות, כאב, עצב, נדודים, עוני ובקשת רחמים. בעשותו כך, לא זו בלבד שהעצים את חרפת הגלות ויגונה אגב הלקאה והשפלה עצמית, לאומית ודתית, אלא גם הנציח ואף קיבל על עצמו (בין שכיוון לכך במזיד ובין לאו) את תדמית היהודי הנווד היודופובית. בהמשך השיר ניכר כי השימוש במצלול מקבל

³⁸ מ' גלזמן, הגוף הציוני: לאומיות, מגדר ומיניות בספרות העברית החדשה, בני ברק 2007, עמ' 42–58; חזן-רוקם ודונדס (לעיל הערה 35).

³⁹ לפי גרסה אחרת של כותבי הביוגרפיה של רוזנפלד, במהלך העשור הראשון של המאה העשרים יזם עיתון מוורשה תחרות שבה התבקשו תושבי העיר להציע מנגינה לשיר. מלחין בשם ריכטר (שזהותו עד כה לא הובררה), שלא זכה בתחרות, הוא זה שבהשראת נגינתו הלחין קרצ'בסקי את השיר.

⁴⁰ לפי הצגתו בספרים אחרים בשיר יש שלושה בתים ובכל אחד מהם עשר שורות.

⁴¹ על פי התפיסה הנוצרית הפרה-ימית-בינימית, אליבא דאוגוסטינוס וממשיכיו.

משנה תוקף, כאשר ליכוד הצלילים יחדיו יוצר מעין תנועה מתגלגלת ובלתי פוסקת של נדודים שמלווה בצלילים מחוספסים ומעומעמים (SH, ECH, EK, ET) ובאונומטופאה המחזקת את הנדידה ומחקה את צליל דריכת הנעל על הקרקע: 'אימער טרעט, טרעט, טרעט' (תמיד דרוך, דרוך, דרוך) (בית אחרון).

לשם השוואה, בשירו של דושמן 'פה בארץ חמדת אבות' שנכתב בארץ ישראל ב-1912 יש שימושים שונים במצלול, באונומטופאה, בחזרות ואף בזרימה בשיר, הסותרים ואף מתעמתים עם התפקוד שיועד להם בשירו של רוזנפלד. לדוגמה, בבית השני והשלישי נכתבו השורות הבאות על בסיס תבנית צלילית דומה: 'נִירוֹ נִיר, נִיר, נִיר / שִׁירוֹ שִׁיר, שִׁיר, שִׁיר / גִּילוֹ גִּיל, גִּיל, גִּיל / כָּבֵר הַנְּצוֹ נְצִנִּים'.⁴² שורות אלו מתעמתות עם שורות השיר של רוזנפלד, אך בה בעת נכתבות בהשראתן: 'אימער וי, וי, וי / אימער גיי, גיי, גיי / אימער שפאן, שפאן, שפאן'.

ברם, בניגוד מוחלט לשורות שחיבר רוזנפלד, שורות השיר של דושמן מבקשות להלל ולהאדיר את הרעיון הציוני, את העם השב לארצו ועובד בה את האדמה ואת המולדת הנגאלת. בבית הראשון מהלל המשורר את הצורך בבניין הארץ, ביישובה ובהחייאת העם ומייחס ליישובה צידוק וחשיבות לאומית ודתית. בבית השני והשלישי, בד בבד עם השימוש האונומטופאי במילים 'שיר', 'גיל' ו'נִיר' ובפעליהן, שצלילן מחקה קולות שמחה, נוצרת תחושה של זרימה ותנועה חופשית, שמקבלת תוקף עם חיבור צמדי המילים במהלך הקריאה: גיל-גיל (גלגול), שיר-שיר (שרשור). זאת ועוד, דושמן השתמש בבתים השני והשלישי במצלול רך, נעים ומתגלגל (נ, ל, ג, ר) בעל קונוטציה הרמונית ועליזה, וזאת כדי לשוות לכל העשייה הכרוכה בבניין הארץ זרימה, חיוניות ותחושה חזקה של תחייה. ההיפוך האונומטופאי והיפוך המצלול והחזרות הם בעלי תכלית אידיאלוגית וציונית מכוונת, שאינה רק בבחינת החייאת השיר המייאש מאת רוזנפלד, אלא יש בה גם משום תחייה רעיונית-אידיאלוגית ומעבר מקדרות הגלות אל חדוות הארץ והציונות, מנהי ובכי אל שיר וגיל, מהיעדר אמונה לאמונה ומהנצחת דמות היהודי הנודד להעלמתה וליצירת דמות יהודית חדשה – איתנה, פעלתנית ומלאה און ('הנצו ניצנים', 'יבואו זירעונים'). החייאת הרעיון הציוני בשיר היא בבחינת החייאת תקוותו של העם היהודי לשוב אל מולדתו. עם פריחת הניצנים ובוא הזירעונים אל הארץ (העולים, ראשוני החלוצים, החקלאים אשר מפרים את האדמת הארץ) מתרחשת למעשה גם התחייה הלאומית, שאומנם היא רק בחיתוליה (זירעונים וניצנים), אך היא עובדה מוגמרת שאין לערער עליה.

בבית הראשון דושמן מתעמת עם שירו של רוזנפלד כאשר הוא חותם את הבית בשורות: 'פֶּה תְּהָא הַשְּׂכִינָה שׁוֹרָה / פֶּה תִּפְרַח גַּם שְׁפֵת הַתּוֹרָה'. לדידו של דושמן, השכינה אינה שורה בגלות אלא רק בארץ ישראל, שכן רק היא נחלתו של הקב"ה (בבלי, שבת כב ע"א), ועל כן אך טבעי הוא שסבלו של היהודי בגלות (רוזנפלד), שאינו מוגן על ידי השכינה, ימשך עד אשר ישוב אל מולדתו. זאת ועוד, גם תחיית השפה העברית ('שפת התורה'), שבה נכתב שירו של דושמן, תתרחש רק בארץ ישראל ('פה') ולא בגולה. הכתיבה בעברית נתפסת בשיר כחלק בלתי נפרד מתחיית העם, הלאום והמולדת – דבר שרוזנפלד, כפי שעולה באופן סמוי מהשורות, אינו שותף לו, ועל כן אין הוא נהנה מחסדי השכינה והשמחה אשר להם שותפים המתגוררים בארץ. רוזנפלד אינו 'פה', ועל כן הוא 'מנושל' מזכותו כיהודי להשתמש בעברית וליהנות מחסדי השכינה. ברובד עמוק יותר דושמן ורוזנפלד מייצגים קטבים שונים בתפיסות היהודיות שרווחו בזמנם. רוזנפלד, שאינו מזכיר בשיר את האל כמי שיכול להושיע את עמו ('און א גואל'), מייצג תפיסה שכלתנית ואתאיסטית,⁴³ ואילו דושמן מגבה את תקוותיו הלאומיות והטריטוריאליזם בצידוקים מן המקרא והתלמוד. דושמן, אף שידע יידיש, כתב בעברית ותרגם עשרות יצירות לעברית, ואילו רוזנפלד כתב בעיקר ביידיש וידעותיו בשפה העברית היו דלות ביותר וכך גם המוטיבציה שלו ללמוד שפה זו או לעסוק בה.⁴⁴

⁴² בבית השלישי (והאחרון), במקום 'כבר הנצו ניצנים' מופיעה השורה: 'עוד יבואו זירעונים'.

⁴³ עם הגעתו לארצות הברית הצטרף לחבורות וארגונים קומוניסטיים ואנרכיסטיים ואף עסק בשיריו בנושא היעדר האמונה אצל הפועל.

⁴⁴ גולדנטל (לעיל הערה 1), עמ' 4–5.

ככל הנראה, חיזוק לביקורתו של דושמן כלפי רזנפלד יש בחזרה על המילה 'פה', המופיעה שש פעמים לאורך השיר (כולל בכותרת) ומשמשת להדגשת החיבור העמוק בין העם למולדתו, חיבור שהוא מקור ההזנה והחיות של העם היהודי, שבלעדיו העם היהודי יתנוון וכמותו גם הארץ. אקסיומה רומנטית זו שניסה דושמן ליצור בשירו מתפקדת גם כאמצעי הבהרה, שכן אם 'פה' תתגשמה כל התקווה, 'פה' יחיו היהודים חיי דרור וזוהר ו'פה' תהא השכינה שורה, אזי מן ההיגיון הוא ש'שם' בגלות לא תשרה השכינה, לא יחיו היהודים חיי דרור ולא תתגשמה התקווה. לוגיקה זו, שנגזרת מהאקסיומה הרומנטית בדבר הקשר שבין העם למולדת, נותנת הסבר חלקי לרזנפלד מדוע כה רע בגלות, אך גם קוראת לו (ולדומיו) להגר ארצה ולהיות שותף למפעל ההתיישבות והעבודה. המפעל כבר החל לקרום עור וגידים, אך הוא זקוק לעוד ידיים, ועל כן השיר נכתב בלשון עתיד (בניגוד להווה הקבוע בשירו של רזנפלד) בכוונה לשתף במפעל ההתיישבות והעבודה עוד יהודים שיקראו את השיר, יתרשמו מתפארת הארץ (שיר פאתוס תעמולתי) ויזכו גם הם ליהנות מפירותיה. הניסיון להקצין ולהשתמש באמצעי הגזמה כדי להביע ולקדם רעיונות אינו נחלתו של דושמן בלבד, שניסה לשרטט אוטופיה ציונית ('תתגשמה' ⁴⁵ 'כל התקוות', "פה נחיה ופה נצור/ חיי דרור חיי דרור"). שבע שנים לפני השתמש רזנפלד בהגזמה בשירו כדי לחדד ולהבליט את כאבו וסבלו של העם לאחר הפוגרום ולאור נדודיו הארוכים: 'ניט געדולדעט נאר געייאגט' (אין סובלנות, רק רדיפה); 'אימער קנעכט, ויי, נויט' (תמיד רע, עוני, עצב); 'און אזוי א דור נאך דור / אן א האפענוג' (דור אחר דור ללא תקווה). בקורא את השיר של רזנפלד, כמי שניסה להוכיח את כוחה של הציונות, ככל הנראה חש דושמן צורך עז לפרק את הדיסטופיה הקודרת של רזנפלד, שכללה מילים ובטייטס טוטליים ומוקצנים, ולהעמיד לה חלופה אוטופית שתהא שווה לה במסריה הטוטליים והמוקצנים ותמחק או לפחות תדחק מהנרטיב הלאומי את השיר המר של רזנפלד.

תפקודה ומקומה של הדת ביצירות: היבטים ספרותיים

הדת ממלאת תפקיד חשוב בעיון ההשוואתי בין שיר המקור של רזנפלד לנוסח המעובד של דושמן. כאמור, רזנפלד לא היה איש דתי, ⁴⁶ וככל הנראה, בשל הזדהותו עם גופים קומוניסטיים ואנרכיסטיים וכן בשל עמדותיו החברתיות גם לא האמין באלוהים. מנגד, דושמן, אף שלא ניתן לקבוע אם היה איש מאמין או לא, היה מורה לתנ"ך ולתלמוד בראש פינה ולאחר מכן בגימנסיה הרצליה עד אחרון ימיו. מכאן אך טבעי הדבר ששירו של דושמן כולל אלוזיות מקראיות ותלמודיות רבות יותר וכן שטיעונו לבעלות על הארץ מצוידים גם בנימוקים דתיים. למעשה, כבר בפתיח השיר, 'פה בארץ חמדת אבות' מוצג האל כמי שנתן לאבות את הזכות על הארץ. זכות זו מבוטאת היטב בפסוק: 'כי את כל הארץ אשר אתה רואה לך אתננה ולזרעך עד עולם' (בר' יג 15), ובמקום אחר: 'לזרעך נתתי את הארץ הזאת' (בר' טו 18). בעיני דושמן, פסוקים אלו, המתארים את הברית שכרת האל עם האבות, מהווים מעין אסמכתה ותשובה לרזנפלד, איש הגלות המעונה, ולחושבים כמותו, שלפיה האל הבטיח לאברהם בברית בין הבתרים שלמרות החשכה והסבל הממושך, לבסוף הוא יוריש לעמו את הארץ: 'כי גר יהיה זרעך בארץ לא להם ועבדום ועינו אותם... ודור רביעי ישובו הנה... לזרעך נתתי את הארץ הזאת' (בר' טו 13–18).

לשם השוואה, בבית הראשון בשירו טוען רזנפלד כי על היהודי נגזר לנדוד לעד, וזאת באמצעות המילים: 'אימער גיי, גיי, גיי' (תמיד לך, לך, לך). בעשותו כך הוא מפנה את קוראיו לאלוזיה המקראית המפורסמת מספר בראשית: 'ויאמר ה' אל אברהם לך-לך מארצך וממולדתך ומבית אביך אל הארץ אשר אראך' (בראשית יב 1), אך יותר מכך הוא מעמיד בפני הקורא פרשנות ביקורתית וארסית כלפי האל. האל – שציווה את אברהם לנדוד והבטיח לו ולזרעו מולדת ⁴⁷ – ממשיכו סובלים ומתענים בגולה באין מפריע: 'אן א גואל' (ללא גואל); ולנדודי ספר בראשית, שבסופו הובטחה ארץ, אין תכלית ואין סוף: 'אן א היים, און א לאנד' (ללא בית, ללא ארץ). האומנם התכוון רזנפלד לכך שהאל אינו קיים או שנשט את עמו למן ראשית הגלות כטענת התיאולוגיה הנוצרית? אכן רזנפלד מפנה כלפי האל ביקורת נוקבת על שנשט את

⁴⁵ לפי נוסח אחר דושמן כתב: "תתאמתנה כל התקוות".

⁴⁶ עד גיל 15 למד רזנפלד בישיבות בפולין ובליטא, אך למן ראשית נדודיו חדל לעסוק בהם. כך לפי הביוגרפיות השונות על אודותיו וכפי שעולה משיריו.

⁴⁷ אומנם ההבטחה קוימה לראשונה כאשר בני ישראל כבשו את הארץ מידי הכנענים, אך למן חורבן הבית היהודים מתפללים וכמהים לשיבת ציון.

עמו. בבית השני כתב רוזנפלד: 'זעגן אין דעם שונאס פלוק' (מנואצים בנאצות השונא). 'ייתכן שכאן פיוון רוזנפלד את קוראיו אל הפסוקים מתהילים: 'נאץ אויב שמך לנצח... ועם נבל ניאצו שמך' (תה' עד 10, 18), המעיד על התרחשותו של יום אסון ועל שבר עמוק בעם, אלא שבניגוד למתואר בספר ישעיהו, אצל רוזנפלד אין מדובר ביום אחד אלא 'בשנה אחר שנה ודור אחר דור' ('און אזוי – א יאר נאך יאר').

שימושו של דושמן באלוזיות נושא לא רק מטען דתי, אלא גם מטען לאומי וחקלאי. לדוגמה, הבחירה לכתוב תחילה 'נירו ניר', שמפנה את הקוראים אל הפסוק 'כי כה אמר ה' לאיש יהודה ולירושלים: נירו לכם ניר ואל תזרעו אל קוצים' (יר' ד 3) מלמדת על כך שלפי דושמן, העבודה החקלאית אינה רק ציווי סוציאליסטי אלא גם ציווי דתי ('כה אמר ה'), שלפיו יש לנקות את השדות משאריות העשבים והקוצים, שמשולים בשיר לגלות ולסבלותיה. רק עם ניקוי השדה (הגלות) יהיה ניתן לזרוע (לממש את הציונות ולעבוד את האדמה), ובהתאמה גם לשיר ולשמוח (מיד לאחר 'נירו ניר', נכתב 'שירו שיר'). השימוש בצמד המילים 'שירו שיר' מפנה את הקוראים לספר תהילים, שבו נכתב: 'שירו לה' שיר חדש, שירו לה' כל הארץ' (תה' צו 1). גם במקרה זה, ההודיה היא לאל, לא רק משום שקיים את בריתו ופרש את שכינתו, אלא גם משום ש'כבר הנצו ניצנים', כלומר כבר החלו לצמוח פירות בעד העמל (המאמץ הציוני ליישב והעבודה החקלאית). גיבוי לטענה זו יש בשיר השירים, שם נכתב: נשכימה לכרמים, נראה אם פרחה הגפן, פיתח הסמדר, הנצו הרימונים; שם אתן את דודי לך' (שה"ש ז 13). הפריחה החקלאית כמוה כתחייה לאומית וכביטוי לקשר בעל יסודות ארוטיים (שתוצאתו פריון) בין האל לעמו, בין החקלאי לאדמתו ובין העם למולדתו.

ניידות, חקלאות ומרחב: היבטים גיאוגרפיים

היבט נוסף שניכרים בו הבדלים משמעותיים בין שיר המקור של רוזנפלד לנוסח המעובד של דושמן הוא ההיבט המרחבי. ההתייחסות לניידות ולתנועה במרחב בשירו רוזנפלד היא כאל גזירת גורל. היהודים מתוארים כחפץ נטול חיות המיטלטל ממקום למקום. התנועה הכפויה של הגופים הפסיביים במרחב (נדודים) מעצימה בשיר את תחושת אי-השליטה למקום מסוים ואת כאב הנדידה, ונוסף על כך היא מחזקת ומקבעת את דמותו של היהודי הנווד, שתנועתו כמוה כמלאכה סיזיפית, ללא תועלת וללא תכלית. לשם תיאור התנועתיות בשיר השתמש רוזנפלד בשלל פעלים תומכים: גיי (לך), שפאן (נדוד), זוך (חפש), טרעט (דרוך), וואנדלען (מתהלכים). המשורר חוזר על פעלים אלו 11 פעמים במהלך השיר. ברם, פעלים אלו, שלכאורה היה צפוי שישירותו את התוכן ואת המסרים המועברים בשיר, לאמיתו של דבר מנוגדים ליציבות של מצבם הגשמי, הרוחני והמוראלי של המשורר ושל העם היהודי כפי שהם מוצגים בשיר (תמיד, תמיד, תמיד). חוסר ההלימה בין המודוס הנפשי הקבוע לתנועת הנדודים האין-סופית יוצר הפרעות תפקודיות ברמה האינדיווידואלית וברמה הקולקטיבית. השלווה והיציבות מופרים תדיר עד יומו האחרון של היהודי, 'און קיין גליק זאגאר צום טויט' (אין מזל אף לפני מוות). נדודי העם העקרים, שסופם בנדודים נוספים וחוזר חלילה, משקפים בשיר את נדודיו הרבים של רוזנפלד המשורר שהחל דרכו בגבול ליטא-פולין, נדד לוורשה וממנה להולנד, לבריטניה ולבסוף לארצות הברית, אך דומה שהם משקפים גם את מסעם של רבים מבני דורו בשלהי המאה התשע עשרה ובראשית המאה העשרים.⁴⁸

מנגד, דושמן נולד בוויילנה וכבר בשלב מוקדם יחסית בחייו (גיל 20) היגר לארץ ישראל וחי בה עד אחרון ימיו, כאשר במהלך שהותו בארץ חווה את ההתיישבות העברית, עבד, לימד ומימש את 'החלום הציוני'. מכאן אין תמה אפוא שבשירו המרחב הוא קבוע ומוגדר – 'פה' (ארץ ישראל). לגיטימציה לבעלות על הקרקע הארץ-ישראלית מספק דושמן מן המקורות – 'ארץ חמדת אבות' – וגם באמצעות קביעתו הנחרצת והילדותית במקצת, 'פה'. המילה 'פה' מופיעה כקביעה נחרצת שש פעמים במהלך השיר והיא מתפקדת הן כמענה לרוזנפלד, אשר מבכה על היעדר מקום ועל נדודים אין-סופיים, והן כקואורדינטה שיש לה טריטוריה ממשית ושבה המשורר פועל וחי ומזמין את יתר הקוראים להגר אליה.

מבחינת רוזנפלד, שכתב שבע שנים קודם לדושמן, היהודי והקיום היהודי הם נקודה שאין למפותה בזמן ובמרחב – 'און א היים, און א לאנד' (ללא בית, ללא ארץ); 'און א מארגען, און א היינט' (ללא היום, ללא

⁴⁸ www.benyehuda.org (נדלה בתאריך 24.12.2018).

מחר) – ועל כן קיומו מוטל בספק, ומאחר שכך היהודי נידון לאבדון ולנדודי נצח על צירי הזמן והמרחב בלא שיזכה לגאולה ('אן א גואל'). זאת ועוד, כאשר ביטל רזנפלד את צירי הזמן והמרחב של היהודי והתעלם מכל התפתחות ושינוי שחלו בתקופתו אגב האדרת סבל ונדודים כמצב קבוע (שאינו ניתן לשינוי), הוא למעשה ביטל או לכל הפחות דחה את הקיום הציוני ואת העשייה הציונית שבה נטל חלק כציר⁴⁹ חמש שנים קודם לכתובת השיר. כמו כן, רזנפלד התעלם מהתפתחות היישוב העברי, שמנה כ־50,000 יהודים ומדי שנה קלט מאות עד אלפי יהודים, ואף התעלם מהצלחתם ומהשתלבותם של יהודים בני זמנו בארצות מערב אירופה וצפון אמריקה. זאת ועוד, בניגוד ליצירה חשובה אחרת שכתב בראשית המאה העשרים יעקב יעקבס 'מיין שטעטלע בעלז' (עירתי בעלז), שכינה את עיירתו 'מיין היימעלע' (בית), רזנפלד סירב לראות בגולה בית, אך כפי שעולה מהשיר גם ארץ ישראל (במתכונתה דאז) לא נתפסה עבורו כבית, ומכאן גם עומק הייאוש והתסכול.⁵⁰

יסודות חקלאיים: היבטים גיאוגרפיים

דושמן התקשה להציג מצג שווא לקוראיו, שברובם היו תלמידים ובוגרים מבני היישוב העברי. האוטופיה ששרטט כוונה קדימה אל העתיד וכמוה גם כל הפעלים שבהם השתמש בשירו. אף שאין הודאה מפורשת בכך, יש בבחירתו לעשות כן משום הסכמה עם שירו של רזנפלד על כך שהמצב בזמן ההווה אינו טוב. ברם, בניגוד לרזנפלד, דושמן התווה עתיד חיובי ואף טען כי 'כבר הנצו ניצנים' לאומיים וחקלאיים. לדידו, הדגשת הבעלות היהודית ונוכחותה בארץ קשורה לעבודת החקלאות. החקלאים העובדים בארץ והעולים המגיעים אליה ומיישבים אותה מפירים את האדמה בזרעיהם וזו נותנת תנובתה ופרייה בדמות שדות ופרדסים וכן יישובים ובניינים.

הקשר הארוטי בין האדמה המולדת למימוש עבודת הכפיים והעלייה ארצה הוא קשר בל ינתק שמקורו בתפיסה רחבה יותר שרווחה בקרב בני היישוב בעשורים הראשונים של המאה העשרים.⁵¹ דושמן היה חקלאי במושבות ראש פינה ומטולה, וכמו אחרים מבני דורו ראה בעבודה החקלאית, בבניין הארץ, בייבוש הביצות ובהפרחת והשממה מעין לגיטימציה לבעלות על הקרקע ועל הארץ, ובה בעת גם תנאי הכרחי לקיום הקשר (הארוטי) בין העם למולדתו. אסמכתא לקשר זה יש בשימוש של דושמן באנפורה – המילה פה, שמופיעה בבית הראשון בתחילת השורות הראשונות, נועדה לקשור בין שגשוג העם היהודי ותחייתו לבין ארץ ישראל. ברם, דושמן התנה בשירו את מנעמי הארץ (גיל ושיר) בעבודת האדמה ('נירו ניר') והצהיר ש'כבר הנצו ניצנים', הן חקלאיים והן התיישבותיים (מקווה ישראל, ראשון לציון, מטולה, ראש פינה ועוד), ואם לא די בכך, הרי 'עוד יבואו זירעונים' – מהגרים ועובדי אדמה, אשר יפרו את האדמה ויפריחו אותה (חזרה על היסוד הארוטי).

מבחינת הקונוטציה שעולה משירו של דושמן בהתייחס להיבט החקלאי ניכר שרזנפלד, איש הגלות וחסר קרקע חקלאית שבעלותו, אינו יכול לעסוק בחקלאות וליהנות מפירותיה, ולכן הוא עקר. חותמתו כנווד אינה נותרת באדמה, והוא נודד בלא שרידים במרחב (כמו לא היה קיים מעולם), ואילו דושמן והציונים שהיגרו לארץ ישראל ועבדו בה זכאים להמשכיות מתוקף היותם יושבי קבע ובעלי קרקע.⁵²

היבטים אידאולוגיים-לאומיים

ניתוח והשוואת שיריהם של דושמן ורזנפלד בראי ההיבטים האידאולוגיים והרעיוניים מהווים בסיס להבנת הדמיון והשוני ביניהם וכלי עזר לפיענוח המניעים לכתבתם. רזנפלד אינו מעלה בשירו את ארץ ישראל כחלופה לגלות, אלא טוען כי העם היהודי הוא 'און א היים, און א לאנד' (ללא בית וללא ארץ), אך גם את הגולה הוא אינו רואה כבית. כמותו, גם דושמן, אף שהוא מבטא בשירו את שבחי הארץ, כוונתו

⁴⁹ בקונגרס הציוני הרביעי שהתקיים בלונדון שימש רזנפלד נציג ארצות הברית. לפי גולדנטל (לעיל הערה 1), עמ' 4, במהלך אותו קונגרס הסתכסך רזנפלד עם צירים אחרים, והדבר הוביל לקרע בינו לבין התנועה הציונית. למרות אכזבתו העמוקה מהתנועה הציונית, המשיך רזנפלד לראות את עצמו כציוני.

⁵⁰ י' רובין (עורך), בלז: ספר זכרון, ארגון יוצאי בעלז והסביבה, תל אביב תשל"ד, עמ' 9–12.

⁵¹ בספרו של מיקי גלזמן מוצגים היוצרים, ובראשם חיים ברנר, דבורה בארון, אסתר ראב, רחל, שביצירתם בלטה הארוטיקה שבהתיישבות היהודים בארץ ובעבודתם החקלאית בה. ראו גלזמן, הגוף הציוני (לעיל הערה 38).

⁵² גלזמן, הגוף הציוני (לעיל הערה 38); מילר (לעיל הערה 2), עמ' 12–15; חזן-רוקם ודונדס (לעיל הערה 35).

אל העתיד ופנייתו היא גם אל הגלות: 'עוד יבואו זירעונים'. שניהם מכירים במרחב היהודי המורכב, אך בשל עמדותיהם האידיאולוגיות והפוליטיות המנוגדות כל אחד מהם מדגיש באופן שונה את המפה הגאוגרפית של העם היהודי ומנסה לשרטט אותה מחדש. לפי רוזנפלד, לא זו בלבד שלעם היהודי אין בית או מולדת, אלא גם עצם ההשתייכות לעם היהודי היא סכנה, בושה ומקור לצער ואכזבות: 'אונדזער תורה איז רויב / אונדזער נאמען – א געפאר / אונדזער ייחוס נאר א צער [...]'" (תורתנו גזל, שמנו-סכנה, ייחוסנו רק צער). אם לא די בכך, הוא ביקש בשירו לחדד את נטל נשיאת עול היהדות: 'תמיד עצב' (מופיע שלוש פעמים), 'תמיד כאב' (מופיע שלוש פעמים), 'תמיד רע' (מופיע שלוש פעמים) ו'תמיד עבד' (מופיע שלוש פעמים). תחושת המעמסה והקושי אינה מוגבלת רק לגולה אלא מיוחסת גם לארץ ישראל.⁵³

רוזנפלד, אשר שזר בשירו יסודות אנטי-ציוניים ותשתיות יודופוביות וסטריאוטיפיות, ניהל בשירו שיח ער עם האקטואליה הפוליטית והחברתית בת זמנו. להגנתו של רוזנפלד ניתן לטעון, שבימי כתיבת השיר (1905) לא הייתה ארץ ישראל אפשרות ריאלית עבור רבים ומצב המושבות שהוקמו בה (גדרה, זיכרון יעקב, רחובות) לא היה מזהיר במיוחד מבחינה כלכלית ומורלית. עם זאת, לאור השתתפותו בקונגרס הציוני הרביעי בלונדון כנציג ארצות הברית ולאור השתתפותו בכנסים ציוניים ובכתיבה לעיתונים ציוניים בארצות הברית, מפתיעה במיוחד התעלמותו מאזכור ארץ ישראל כחלופה רלוונטית, קל וחומר לאחר התיאור הבכייני של נדודי היהודי כסבל ארוך ואין-סופי. אומנם רוזנפלד התאכזב מהשתתפותו בקונגרס הרביעי, ובראשית דרכו גילה אמביוולנטיות בנאמנותו לרעיון הציוני, אך יאה קשה להסתפק בכך כדי להסביר את התעלמותו מקיומה, שכן יש משהו מתריס בכמיהה החזקה אחר מנוח ואחר מולדת לעם בשירו, כמיהה אשר מתעלמת לחלוטין מהאפשרות הציונית שהוא היה שותף לה. ייתכן שבכותבו 'און א גואל' (ללא גואל) הייתה כוונת המשורר כפולה, כלומר, הן לאל (גואל דתי-רוחני) והן לתנועה הציונית (גואל רעיוני-לאומי). דומה אפוא שגם אם לא נקבל את כל הטענות לשקיעים אנטי-ציוניים ויודופוביים בשירו של רוזנפלד, עדיין נתקשה לסתור את הקו הברור שמנחה את שירו ואת היסודות האנטי-ציוניים והיודופוביים המשולבים – לעיתים בבוטות, לעיתים באופן נסתר ולעיתים רק באמצעות היקש או פרשנות – בהיבטים הספרותיים, הפולקלוריסטיים, הדתיים, המרחביים והאידיאולוגיים בשיר.

בשונה משירו של רוזנפלד, המרחב והמציאות המעוותים בשירו של דושמן הם בבחינת אוטופיה המיוחסת לזמן עתיד בנוסח 'אלטנוילנד' של הרצל. בכל הקשור לזמן ההווה אין בשיר נטייה להגזמה ולהפרזה אלא הסתפקות לקונית ואופטימית במשפט 'כבר הנצו ניצנים'. בדומה לרוזנפלד גם דושמן דן לכאורה בענייני מרחב אחד (ארץ ישראל), אך בהתבוננות מעמיקה ניכר שהוא מכוון לכלל המרחב היהודי (גלות). דושמן המורה, החקלאי והפעיל הציוני כותב את שירו בשלהי ימי העלייה השנייה (1912), בחלוף שבע שנים (1905) מיום הגירתו ארצה וכתיבת שיר המקור של רוזנפלד. בשבע השנים האלה פיתח דושמן פטריטיות מקומית, נקשר בעבודות אהבה לארץ ונעשה אחד מבניה. בזמן הגעתו לארץ (1905), התקופה שעליה כתב רוזנפלד בשירו, מניין התושבים היהודים בארץ עמד על פחות מ-40,000, מספר היישובים היהודיים היה מועט וכוחם חלש, וכך גם כוחה של התנועה הציונית בעולם היהודי. בשנים שחלפו עד 1912 צברה התנועה הציונית מעמד ברחבי העולם, יישובים נוספים עלו על הקרקע, הוקמה אחוזת בית (תל אביב) – העיר העברית הראשונה, ניצני שגשוג ופריחה ניכרו בכמה מהיישובים הקיימים, כוחה של האימפריה העות'מאנית הלך ונחלש ומעורבותה של האימפריה הבריטית התחזקה, ומעל לכול – כ-30,000 מהגרים יהודים היגרו ארצה והתווספו ל-40,000 היהודים שכבר התגוררו בארץ – כלומר, היישוב העברי כמעט הוכפל. תרומה דמוגרפית משמעותית זו הפיחה בליבו של המורה דושמן תקווה רבה שיקומו עוד יישובים, שעוד רבים יבואו ארצה – 'עוד יבואו זירעונים', שהארץ עוד תיבנה וביצותיה ואדמותיה החרבות ייפכו לפרדסים ולשדות מוריקים. כעת מתבהרים אפוא הגורמים לאופטימיות בשיר ולאטופיה העתידית שחזה דושמן לארץ ישראל.

⁵³ דודן (לעיל הערה 35).

המעבר מ'גלות מארש' ל'פה בארץ חמדת אבות': משמעות אידיאולוגית

למרות הנאמר לעיל, ראוי להבהיר שבאותם ימים המצב בארץ לא היה 'סוגה בשושנים', וקשיים ומשברים רבים פקדו תדיר את התנועה הציונית ואת היישוב העברי ומוסדותיו, שנשענו על תמיכת הברונים הירש ורוטשילד. נוסף על כך, בפתח כבר ארבה אימת מלחמת העולם הראשונה ותוצאותיה ההרסניות להתפתחות היישוב. דושמן אינו מזכיר בשירו במפורש אווירה זו, אך בהתעלמו מכך הוא במידה מסוימת בורח מהתעמתות עם מצבו הקשה של העם היהודי בתקופתו. עם זאת, תהא זו קביעה קשה לומר שדושמן ניסה להונות את קוראיו ולהציג מצגת שווא (גם אם לא באמת האמין שהעתיד יהיה כה אוטופי). יש לזכור שדושמן כתב את השיר לילדי גימנסיה הרצליה, כשיר עידוד שאמור ללוותם בטיול לגליל. ברור שאזכור אווירת הנכאים בארץ או קשיי היום-יום לא היו מתאימים לשמש כשיר עידוד מרומם רוח לתלמידי הגימנסיה במהלך טיולם במרחבי הגליל. זאת ועוד, בהחלט ייתכן שהאוטופיה בשיר אינה כה מוגזמת וילדותית כפי שמוצג כאן, אלא מותאמת לגיל הילדים ומשקפת את האווירה שביקש דושמן ליצור בטיול. עם זאת, גם אם תתקבל טענה זו, לא ניתן להתעלם מהנרטיב ומהאתוס הלאומי שביקשו דושמן, הגימנסיה והתנועה הציונית להעביר באמצעות השיר לתלמידים ולציבור הרחב. למעשה, שגשוגו של השיר של רוזנפלד לאחר קום המדינה, ניכוסו והפיכתו לאחד מסמלי הציונות הם המשך ישיר של הניסיון שהחל בדושמן – ניסיון לטשטש את עקבות הגלות מהשיר, לחולל בו ציוניזציה, להאדיר את הנעשה במרחב הארץ-ישראלי ולפאר את המתיישבים ואת העמלים בארץ. ביטוי לכך יש לא רק בטרנספורמציה שחלה בשיר הגלות של רוזנפלד בחסות התנועה הציונית, אלא גם בציור 'גלות' של הירשנברג, שמציור קודר ורווי צבעים כהים ומאיימים שבו מתהלכים יהודים שפופים הפך לגלית ברכת שנה טובה פופולרית בצבעים רכים ונעימים לעין, המסמלת התחלה חדשה ותקווה ומופיעים בה יהודים זקופים ומחויכים למחצה. מבחינה פולקלוריסטית חלה טרנספורמציה ב'יהודי הנווד' אצל דושמן והוא מוצא מקום מוגדר להתיישבות. זו גם תשובת דושמן לטענות היודופוביות שעולות משירו של רוזנפלד, ויש בכך אף משום שיקום תדמית היהודי בעיני העמים. יתרה מכך, בהתבוננות עמוקה יותר, לדידו של דושמן תמיד היה ליהודי מקום שבו היה יכול להתיישב – הלוא הוא 'ארץ חמדת אבות'.

תמונה 2. גלית שנה טובה, מבוססת על ציורו של הירשנברג, 'גלות'



ככל שהיד משגת, לא נמצאו עדויות או נימוקים מפי דושמן ומקורביו מדוע נבחר דווקא 'גאלוס מארש' כשיר שיסירו תלמידי הגימנסיה בטיול לגליל בשנת 1912. ספק רב אם הדבר נעשה כדי לחלוק כבוד לרוזנפלד, שמעולם לא נחרט בתודעה הציבורית כמשורר ציוני או כפעיל ציוני, ועד כה טרם הונצח במדינת ישראל, ככל הנראה בשל עמדותיו ותפיסותיו הגלותיות ושיריו בעלי המסרים השנויים במחלוקת. הדעת נותנת שהשיר עובד מחדש על ידי דושמן והולחן על ידי קרצ'בסקי בניסיון להחיות מחדש את היהדות ואת תקוותה. בשינוי המילים ובהפיכתן מקודרות לשמחות, מחסרות תקווה לאופטימיות ואוטופיות היה משום ניצחון ארץ ישראל והציונות על הגלות, ואולי אף משום ניסיון לחולל שינוי (גם חשיבתי) בכיוון דרכה של היהדות בת זמננו. הבחירה למחוק את הגלות, את הנדודים ואת הסבל מהשיר אגב שמירה על המבנה הצורני ועל הזיקה לשיר המקור בשימוש בלחן שחובר עבורו כמוה כאמירה מפורשת: 'לא עוד גלות'. שיפוצי הציוניזציה שחולל דושמן בשירו של רוזנפלד, אף שהיו רבולוציוניים ונבואיים בשעתו, מצאו אוזן קשבת במרחב הדינמי שבו פעל דושמן ובמרוצת השנים גם נתחבבו על דעת הקהל היהודית בארץ ואף בגולה, שאימצה את הנוסח המעובד והאדירה אותו בכך שאימצה את השיר לפי הנוסח 'שם בארץ חמדת אבות'. רוצה לומר: הכיוון הוא ארץ ישראל, 'שם' (בארץ ישראל) יחיו היהודים חיי דרור, ו'שם' תתגשמה כל התקוות.

סיכום

רבות ומורכבות היו התהפוכות הפוליטיות, האידיאולוגיות והמרחביות שעברו על העם היהודי למן שלהי המאה התשע עשרה. כמו היושב בציון בשנת 1912, הקורא ישראלי בן המאה העשרים ואחת יתקשה להבין ובוודאי יתקשה לקבל את תוכני השיר 'גלות מארש' שכתב מוריס רוזנפלד בלא היכרות יסודית עם המרחב, התרבות והחברה שבהם נכתב השיר ובהתחשב בביוגרפיה ובהשקפות האידיאולוגיות שעיצבו את תפיסת המשורר. בחירתו של דושמן ב-1912 לעבד מחדש את שירו הקודר ורווי הייאוש של רוזנפלד ולהתאימו לתפיסה ציונית אופטימית-אוטופית הייתה בבחינת סטירת לחי והתכחשות לקורותיו של העם היהודי בגולה. מטעמים אידיאולוגיים, חינוכיים ופוליטיים חולל דושמן ציוניזציה בשירו של רוזנפלד והעמיד במקומו חלופה בעלת נרטיב גאה, חזק ואופטימי, שעיוו הזדהו בשעתו לא רק תלמידי גימנסיה הרצליה שעבורם עובד השיר, אלא גם התנועה הציונית ומדינת ישראל, שאימצו את הנוסח המעובד של דושמן והדחיקו (לפחות בתחילה) את נוסח המקור, עד אשר בחלוף השנים לא ידעו עוד על קיומו, וזאת חרף העובדה שנוסח המקור, מלבד היותו שיר לירי יפהפה שכתב אחד מאבות שירת היידיש בארצות הברית, הוא גם מסמך היסטורי המשקף את תפיסת היהודים את מצבם ומעמדם בגולה בימי הפוגרומים.

בשירו הציג רוזנפלד את היהודי כחלש, מוכה וחסר מולדת. הוא התעלם מהאפשרות הציונית ולא זכה להיחרט בזיכרון הקולקטיבי בישראל. הוא הודח מהפנתאון הלאומי והספרותי הן על ידי דושמן והן על ידי ראשי התרבות והחינוך בישראל, ואת מקום יצירותיו תפסו נוסחים מעובדים ועליזים ('פה בארץ חמדת אבות' ו'נרותי הזעירים'). התבטאויותיו הקשות לא נמצאו נוחות לאוזן הציונית והישראלית ולא תאמו את ההרואיות שביקשו מוסדות התנועה והמדינה להנציח בתודעה ובמרחב, ולכן נדחקו והובילו לכך ששמו, יצירותיו ופועלו אינם מוכרים בישראל בימינו.

חקר יצירתו של רוזנפלד 'מארש הגלות' לאור הרקע הביוגרפי-היסטורי שבו צמחה וניתוח השוואתי בין שירו לנוסח המעובד שחיבר דושמן ב-1912 מעלה, שבדומה לרוזנפלד השתמש דושמן בעזרים ספרותיים-אסתטיים וצורניים כדי לבטא ולהבליט את רעיונותיו האידיאולוגיים. ברם, נראה כי בשונה מרוזנפלד ביקש דושמן להאדיר את המולדת, את העלייה ארצה ואת העבודה החקלאית, ואילו רוזנפלד, באמצעות שימוש מתוחכם באנפורות, אליטרציות, אונומטופאות, אלוזיות וחזרות, ניסה לשרטט בפני קוראיו תמונה קודרת, שלפיה על היהודי הנווד נגזרו נדודי נצח בלא אפשרות למצוא מנוח והגנה.

מהלך חייהם השונה של המשוררים, הרקע הגיאוגרפי והגאופוליטי שלאורו כתבו את שיריהם השפיע על תפיסותיהם האידיאולוגיות והלאומיות כפי שהוצגו בשיריהם. לדידו של דושמן, הציונות היא הפתרון לבעיות העם היהודי. בארץ ישראל יזכו היהודים (אלו המתגוררים בה ואלו שעתידיים להגר אליה) לחיי דרור ובה יתממשו כל תקוותיהם. מנגד, רוזנפלד דוחה בשירו את הרעיון הציוני ומתנכר לקיומה של ארץ ישראל כחלופה לקיום היהודי בגלות. בבחינת האלוזיות התלמודיות והמקראיות בשירים נמצא שדושמן

קשר בשירו קשר מיסטי-ארוטי בין הארץ לעם ובין שניהם לאל, אשר הבטיח את המולדת לעמו ופורס תדיר את שכינתו עליה, ואולם על יהודי הגלות, כפי שעולה במרומז מהשיר, הוא אינו פורס את שכינתו.

בשני השירים בולטת לאורך השורות התשתית האידיאולוגית-הרעיונית. פעמים היא גלויה וניתן לנתח בנקל, אך לרוב היא סמויה וניתנת לפירוש והבנה רק על דרך ההיקש, ההשוואה וההסקה. נמצא שדושמן, כמו קרצ'בסקי ולאחר מכן ממשיכיהם, פעל ממניעים לאומיים, אידיאולוגיים וחינוכיים לעיבוד שיר המקור של רוזנפלד, כך שלא ייוותרו בו שרידי הגלות וההלקאה העצמית על גרורותיה היודופוביות המדכאות. לשם כך קוצץ השיר, שונו בתיו ומספר השורות בכל בית, והוחדרו בו תכנים לאומיים אופטימיים ואוטופיים, שבחלופ השנים נעשו לאחד מסמלי ההתיישבות והעצמאות של התנועה הציונית ומדינת ישראל. בשלבי הציוניזציה שחלו בשיר הוצנעו ולבסוף נשכחו מהקוראים והמאזינים זהות מחבר שיר המקור והרקע לכתיבתו. במאמר זה נעשה ניסיון לחשוף את הקורא לגרסת המקור לשיר 'פה בארץ חמדת אבות' ולמחברו מוריס רוזנפלד, וכך לתקן עוול היסטורי, אידיאולוגי וספרותי בן יותר ממאה שנים, שהביא להדרתו של משורר גלותי שלא תאם את עמדות התנועה הציונית ואת הנרטיב שביקשה להכתיב בתודעה הלאומית ובמרחב הישראלי.

Transformations in poem version of 'Goles Marsh' by Morris Rosenfeld

Nikola Yozgof Orbach

Abstract

Many similarities can be drawn between the experiences of the Yiddish poet Maurice Rosenfeld, and the experiences of Jewish society in Eastern Europe in the late 19th century, on the eve of its great migration to and after America. Like other artists and intellectuals and cultural figures of his generation, in the poem 'Gallus Marsh', written in 1905 in Yiddish, Rosenfeld referred to the situation of the Jews after the pogroms. However, unlike them, Rosenfeld described in his poem a wailing, humiliating and torturous Jewish chronicle, which began with the birth of Judaism, continued during the long days of exile that stretched to the days of writing the poem, and in the absence of a savior and savior, its end is not in sight.

The study included the use of narratological-historical analysis in order to trace the changes in wording and their origins. The findings of the study show that in both poems the ideological infrastructure stands out along the lines. Sometimes it is visible and can be easily analyzed, but most of the time it is hidden and can only be interpreted and understood through analogy, comparison and inference. It was further found that Dushman, like Karczewski and later their successors, acted as an ideological and educational national motive for processing Rosenfeld's original poem so that it would not be left with the remnants of exile and self-flagellation for its oppressive judeophobic metastases.

Keywords: exile, wanderings, Morris Rosenfeld, Judaism, Yiddish poetry



'תחילה תשתה ואחר כך אתן לך את שלך':¹ עיצוב קולה של דמות הרעיה ביצירתו של אשר ברש

עופרה מצוב כהן

תקציר

אשר ברש מרבה לעצב בסיפוריו דמויות של נשים, ואף שהוא נוטה להציבן במקום בולט ומשמעותי ביצירה, הן אינן נמצאות לרוב במרכז העלילה, בתפקיד הגיבורות. המאמר מבקש לבחון באמצעות מושג הקול את מקומן של דמויות הרעיות בשלושה סיפורים של אשר ברש אשר מתרחשים בגולה, בגליציה. הקול מאפשר לבחון קבוצות ופרטים מודרים ומודחקים שעמדותיהם לא נשמעו מודרים ומודחקים של קבוצות ופרטים שעמדותיהם לא נשמעו ולא הושמעו בבירור במרחב החברתי שאליו השתייכו. בקהילות יהודיות במזרח אירופה היה לקולה של האישה מקום מוגבל על פי נורמות חברתיות שלהן זיקה מובהקת למסורת ולדת היהודית. אלו צמצמו לכאורה את קולה של האישה למרחב המשפחתי. ההנחה שעומדת לבחינה היא שלאור הנורמות של התרבות היהודית, קולה של האישה הנשואה, הרעיה, עשוי להישמע כקול בעל חשיבות משנית בתוך המרחב המשפחתי. המסקנות שעולות לאחר בחינת הנושא הן שעל אף שהקולות הנשיים שעיצב ברש הם משניים ובעלי מאפיינים של שמרנות, ניתן לומר שהם מאופיינים אף בייחודיות ובחדשנות. הקול הנשי ביצירתו של ברש הוא למעשה בעל נוכחות, ובעלת הקול אף משפיעה על סביבותיה וזוכה לתמיכתו של האיש העומד לצידה.

מילות מפתח:

אשר ברש, הקול הנשי, דמות ראשית, דמות משנית, מרחב משפחתי, מרחב ציבורי

לציטוט (מדעי הרוח) – ע' מצוב כהן, "תחילה תשתה ואחר כך אתן לך את שלך": עיצוב קולה של דמות הרעיה ביצירתו של אשר ברש', חמדעת, יג (תשפ"א).

פרטי המחברת:

ד"ר עופרה מצוב כהן,
החוג לספרות עברית, הפקולטה למדעי החברה והרוח, אוניברסיטת אריאל בשומרון.
דוא"ל: ofmc45@gmail.com

¹ א' ברש, 'אהבה זרה', כתבי אשר ברש, א, תל אביב תשכ"א, עמ' 311.

מבוא

בשלושה מסיפוריו של אשר ברש (1888–1952)² – 'תמונות מבית מבשל השיכר',³ 'רקמה',⁴ ו'אהבה זרה'⁵ – מעוצבות דמויות הנשים בדרך כלל כדמויות משניות. בין היתר מתוארות בסיפורים אלה דמויות של נשים יהודיות ונוכריות מן המרחב הגליצאי במצבים משפחתיים שונים.⁶ הן מתגוררות בכפר או בעיירה, ונראה שלרוב הן מתוארות בשטחיות כחלק מהנוף האנושי ביצירותיו של ברש. שלום קרמר נתן דעתו לעדינותן של הדמויות הנשיות ביצירתו של ברש, המנגדת לתיאורן בסיפוריהם של מנדלי ושלום עליכם, הנוטה לוולגריות ומאופיין בעממיות ובגסות.⁷ נראה לי שניתן לכלול את אשר ברש בקבוצת הסופרים הכותבים על המרחב היהודי הגלותי, הגליצאי, מתוך תפיסה תרבותית הרואה בכלי הספרותי אמצעי חשוב להנצחתו של עולם הולך ונעלם. בדומה לבני תקופתו, כגון י"ח ברנר, אורי ניסן גנסין, ש"י עגנון, חיים הזז, דבורה בארון ורבים אחרים, גם ברש בחר לעסוק במרחבים המכונים בחייו: במרחב הגלותי שבו נולד, גדל והתחנך, מרחב שהותיר את חותמו עליו, ובמרחב הארץ-ישראלי, שאליו הגיע בחייו הבוגרים ותרם לו את תרומתו כסופר וכאחד מאנשי התרבות הפעילים בו.

במאמר זה בחרתי לדון בשלושת הסיפורים הנזכרים לעיל מכמה טעמים מרכזיים. הטעם הראשון הוא הרקע החברתי המשותף שלהם: מקום ההתרחשות בהם הוא עיירות קטנות בגליציה שבהן התגוררו יהודים דתיים מן התנועה החסידית לצד יהודים משכילים. הטעם השני הוא שנראה שבסיפורים אלו נמצאת במרכז העלילה דמות של אישה יהודייה, ושהמספר מתבונן בה מקרוב אף שאיננה הגיבורה. לטענתו של קרמר, נטייתו של ברש לתאר את האישה כדמות מעודנת משלימה את התפיסה האסתטית הכוללת הבולטת בסיפוריו, שנדמית לעיתים כהתמקדות בטפל ובשולי. האישה נמצאת במרחב העלילה כדי להפגין אסתטיות ודקורטיביות בעצם נוכחותה, ועל כן היא לרוב שתקנית ואינה מרבה להתבטא ולהביע את עמדותיה. מדברי קרמר עולה שדמות האישה עלולה להיות מוצגת אף כחפץ, כחלק מהדקורציה, ולרוב היא מוצגת לצידו של דמות הזכר הדומיננטית. השלישי – הסטטוס המשני של הדמות

² יצירותיו של אשר ברש – סופר, משורר, עורך ומתרגם, יליד גליציה – זכו להערכה בשנות פעילותו. הוא נכלל בקבוצת הסופרים בני הדור השני, המכונה הדור של 'ספרות התחייה'. סופרים אלו באו לאחר בני הדור הראשון, שאליו נהוג לשייך את מנדלי, ביאליק, טשרניחובסקי, ברדיצ'בסקי ופרישמן. בני הדור השני החלו את כתיבתם בארץ ישראל, ולטענתה של נורית גוברין, הם היו רבים וידועים יותר. הידועים שבהם היו למשל ברנר, גנסין, שופמן, בארון וברש, ולצידם פעלו גם סופרים ומשוררים ידועים פחות, כגון יעקב רבינוביץ, יעקב ביילין, הירש דוד נומברג ועוד. ראו: נ' גוברין, תלישות והתחדשות: הסיפורת העברית בראשית המאה ה-20 בגולה ובארץ-ישראל, תל אביב תשמ"ה, עמ' 11. אבנר הולצמן עוסק אף הוא בקבוצת הכותבים הארץ-ישראליים שנולדו במזרח אירופה בסוף המאה התשע עשרה ובראשית המאה העשרים ועלו ארצה 'מימי העלייה השנייה ועד שנות השלושים'. את הסופרים הללו הוא מכתיב בכינוי 'דור האבות', לאור התקבלותם במרחב הספרותי, שהתבטאה בדיון ביצירותיהם בזמנם ואף לאחר מותם. בדור זה נכללים סופרים כגון דבורה בארון, י"ד ברקוביץ, חיים הזז, אביגדור המאירי, ישראל זרחי, ש"י עגנון, גרשום שופמן, יצחק שנהר ואשר ברש. בין סופרים אלו בלטה הזיקה האמיצה לנופים השונים של מקום הולדתם. ראו: א' הולצמן, אהבות ציון: פנים בספרות העברית החדשה, ירושלים תשס"ו, עמ' 372.

³ א' ברש, כתיב אשר ברש, א, תל אביב תשכ"א, עמ' 8–75.

⁴ שם, עמ' 167–189.

⁵ שם, עמ' 253–353.

⁶ למשל – נשים נשואות: חנה אברדאם ופאני יוזיה מ'תמונות מבית מבשל השיכר' (לעיל הערה 3); אשת ההומניק מ'בכפרים', הסיפור הראשון ב'פרקי רודורפר' (שם, עמ' 79–105); נינה ריינהארד מ'בבית ליאון ריינהארד', הסיפור השלישי ב'פרקי רודורפר' (שם, עמ' 119–130); גברת קליין וריינה'לי מ'גפול', הסיפור הרביעי ב'ספורי רודורפר' (שם, עמ' 228–251). אלמנות שנישאו שנית: חנה אברדאם מ'תמונות מבית מבשל השיכר'; 'הדודה' מ'רקמה', הסיפור הראשון ב'ספורי רודורפר' (שם, עמ' 165–189); 'הדודה' מרים ופאני שכנובסקה מ'אהבה זרה' (שם, עמ' 253–353). נשים יהודיות רווקות: קריינדיל, בת החזן מ'יאנק יונה', הסיפור השני ב'ספורי רודורפר' (שם, עמ' 190–200); האחיות אלקי ודובריש מ'אהבה זרה'. נשים יהודיות רווקות כפריות: אלקי ודובריש מ'אהבה זרה'. רווקה עירונית: שרה ריינמאן מ'עמוד אש', הסיפור השלישי ב'ספורי רודורפר' (שם, עמ' 201–227).

⁷ ש' קרמר, ריאליזם ושבירתו: על מספרים עבריים מגנסין עד אפלפלד, תל אביב 1968, עמ' 95.

הנשית במשפחה היהודית המסורתית, שכנראה מכתוב במידה רבה את קולה בעניינים שונים שבהן הוא נשמע. הרביעי – נראה שבסיפורים אלו לדמותה של הרעיה חשיבות בעלילה. הדבר ניכר מהתבוננותו של המספר בה מקרוב, אף שלרוב היא איננה הגיבורה, ומעיצוב דמותה הייחודי.

עם זאת, ברש מתבונן בדמות האישה מקרוב ומקדיש מקום נרחב לתיאורה, בדרך כלל מתוך עניין בה ובמהלכיה, אף אם אין היא נחשבת גיבורת הסיפור על פי קריטריונים אופייניים של דמות הגיבור.⁸ בסיפורים שעומדים לדיון במאמר זה ניכרת חתירתו של ברש להנציח פרקים מחיי החברה היהודית כפי שהכירה מקרוב מגליציה המזרחית ומן היישוב היהודי בארץ ישראל. כמה מהדמויות שתיאר שאל ברש ממציאות חייו, ויש להניח שאף שדמויות אחרות בדה, גם להן יש זיקה למציאות החיים שהכיר מקרוב.

אחת מהגישות המסורתיות בחקר הספרות, 'ספרות וחברה', עשויה לשפוך אור על עולם יצירתו של ברש ועל מקורותיה. על פי גישה זו, הנחשבת גישה חוץ-ספרותית, הקשר בין ספרות לחברה נעוץ בכמה גורמים:

- 1) הספרות מייצגת עולם בדיוני שהמציאות החברתית היא חלק ממנו.
- 2) היוצר הוא חלק מהחברה בת זמנו.
- 3) הספרות צומחת בתוך הקשר של ממסד חברתי ספציפי.
- 4) הספרות נצרכת בתוך הקשר חברתי והיסטורי ספציפי.⁹

אם כן, את קולה של האישה בסיפוריו של ברש יש לבחון לאור מעמד האישה בסוף המאה התשע עשרה, בעולם בכלל ובעולם היהודי בפרט. למן המאה השמונה עשרה נשמעו במערב אירופה ובארצות הברית קולות למתן שוויון זכויות לאישה במשפחה ובחברה.¹⁰ המאבק החברתי שיזמו נשים שחתרו להשתלבות ולשוויון הוליד את התנועה הפמיניסטית, שביקשה בראש ובראשונה לממש את זכות הבחירה של נשים.¹¹ הדים דומים חלחלו בהדרגה גם אל הקהילה היהודית במזרח אירופה.¹²

לנשים בקהילה היהודית אשר בגולה הגליצאית יש להתייחס כאל מיעוט הפועל בקהילה שהיא עצמה נחשבת למיעוט ומוגבלת על ידי חוקי המדינה ותושביה, ופעמים אף מודרת ממנה. חנה הרצוג טוענת כי במסורת היהודית הדרת האישה מהמרחב הציבורי נובעת מהחשיבות המרובה המיוחסת לאישה בתפקידיה במרחב הביתי ('כל כבודה בת מלך פנימה'), ועל כן חובתה לשמור על 'כבוד המשפחה'.¹³ עמדה זו עשויה לרמז ליחס שלילי לאישה המגביל אותה למרחב סגור. רחל אליאור רואה בפתגם זה עמדה מכריעה וסבורה 'שמקומה של האישה הוא בפנים ולא בחוץ: בתחום הביתי, המשפחה והילדים,

⁸ י' אבן טוען כי דמויות המשניות נועדו לסייע לעיצוב דמות הגיבור. הן בונות את הרקע החברתי והאנושי 'המשמש כבמת הסיפור ויש שהן דרושות למספר לצרכיו', הן מסייעות למספר לבנות את סיפורו באופן הרצוי לו, ובקטעים מסוימים ביצירה מעמדן עשוי להיות זהה למעמדן של הדמויות הראשיות וכך לעורר את תשומת ליבו של הקורא. ראו: י' אבן, מילון מונחי הסיפורת, ירושלים תשל"ח, עמ' 49.

⁹ ח' הרצוג, תורת הספרות והתרבות – אסכולות בנות זמננו: צעדים נוספים, רעננה תשס"ה, עמ' 20.
¹⁰ למשל בפמפלס שפרסמה א' דה-גוז' במאה השמונה עשרה: 'הצהרת זכויות האישה והאזרחית, 1791' (מובא אצל ד' באום ואחרות [עורכות], ללמוד פמיניזם: מקראה – מאמרים ומסמכי יסוד במחשבה פמיניסטית, תל אביב תשס"ו, עמ' 11–17), או במסמך של מרי וולסטונקרפט מתקופה זו: 'הגנה על זכויות האישה, 1792' (שם, עמ' 18–30).

¹¹ ח' הרצוג, 'נשים בפוליטיקה ופוליטיקה של נשים', ד' יזרעאלי ואחרים (עורכים), מין מיגדר פוליטיקה, תל אביב 1999, עמ' 309. וראו גם: א' קמיר, פמיניזם, זכויות ומשפט, תל אביב 2002, עמ' 17–30; קמיר דנה בזכויות שמגיעות לאישה כמו לכל אדם, והיא קושרת בין זכויות אלו ובין 'הזכות לשוויון והזכות לכבוד'.

¹² על ההבדלים התרבותיים בין יהדות מערב אירופה ליהדות מזרח אירופה במאה התשע עשרה ראו למשל אצל מ"מ סילבר, בשליחות המערב: מבט אחר על ההיסטוריה היהודית המודרנית, בעריכת ד' שביט, בני ברק תשע"ד, עמ' 26.

¹³ הרצוג (לעיל הערה 11), עמ' 309.

ברשות היחיד, בתחום הפרטי בזיקה למין, לפיריון ולהמשכת החיים, ולא בתחום הציבורי.¹⁴ חנה הרצוג טוענת כי מניעת השתתפותן של נשים בחיים הדתיים-ציבוריים נעשתה בעיקר באמצעות ההדרה מעולם ההשכלה הדתית: "כל המלמד בתו תורה כאילו מלמדה תפלות" [...] כינוסה של האישה בבית מלווה בשורה שלמה של ציונים המגבילים את האישה לביתה ולבעלה.¹⁵

עמדה סטירית וחריפה המנוגדת לזו של ברש ניתן לראות למשל בספרות העברית שנכתבה החל מן המחצית השנייה של המאה התשע עשרה, למשל בפואמה 'קוצו של יוד' מאת יהודה לייב גורדון, העוסקת בשאלת מקומה של הנערה והאישה היהודיות בקהילותיהן מנקודת מבט סטירית וביקורתית.

אִשָּׁה עֲבֵרְיָה מִי יָדַע חֲיִיָּה?
בַּחֲשֶׁךְ בָּאת וּבַחֲשֶׁךְ תֵּלְכִי [...]
תִּהְרִי, תִּלְדִּי, תִּינִיקִי, תִּגְמֹלִי,
תֵּאֲפִי וּתִבְשְׁלִי וּבִלֹּא עֵת תִּבֹּלִי [...]
הֵן תֹּרָה לָךְ תִּפְלֶה, יִפִּי לָךְ דִּפִּי,
כָּל כְּשֶׁרוֹן לָךְ חֶסְרוֹן, דַּעַת מִגִּרְעַת,
קוֹלֶךְ עֶרְוָה וְשֶׁעַר רֹאשְׁךָ מִפְּלָצֶת¹⁶

דמותה של האישה היהודייה ביצירתו הביקורתית של יהודה לייב גורדון מתוארת באופן מוקצן כשטחית וכחד־ממדית, מעין קריקטורה נלעגת, שכן לבד מילודה והזנת בני ביתה, פעולות המצוינות במוכניות כדי להדגיש את קולה הוולדני והאימהי של האישה במרחב המשפחתי, היא אינה מוכשרת לעסוק בדבר. לעומת זאת, נראה לי שביצירותיו של ברש ניכרת עמדה שונה כלפי קולה של האישה. בהתייחסו לשאלת מעמדה של האישה ערך ברש השוואה מתבקשת בין מעמדה למעמדו של הגבר והביע את תפיסתו בנושא:

נראה שהיא מבינה יותר מן הגבר את עיקרי הדברים בחיים ובטבע ואפילו בחברה.
מכאן יתברר למה האישה, ותהי גם אשתו של גאון, מתייחסת על הרוב במשהו זילזול
לבעלה, כמו לשוגה במעשי ילדות. ואין תימה במאמרם של חז"ל: 'בינה יתירה נתן
הקב"ה באישה יותר מבאיש'.¹⁷

לפיכך, במאמר זה נבקש לבחון את קולה החברתי של האישה הנשואה, את אחריותה במרחב המשפחתי שלה, וכן את קולה ומעמדה במרחב החברתי שלה, על פי היצירות שצינו לעיל. ננסה לבדוק אם קולה של האישה ביצירות אלו הוא קול ייחודי ובעל השפעה, ומה תפקידו של קול זה בעיניו של המחבר המובלע.

הקול וחשיבותו בייצוג הדמות הנשית

מושג הקול עומד לבחינה מחודשת בזרם הפוסט־מודרני. זרם זה מכבד את נוכחותו של האחר, השונה, ומאפשר את ייצוגיהן השונים בתרבות של קבוצות מיעוט שונות וביניהן נשים. ליאורה בילסקי מתייחסת לקול כאל אפשרות הבעה של קבוצות שהושקו או נעדרו מתחום הכתיבה והמחקר: 'שתיקה מוצגת בכתיבה זו כסימן של חולשה והיעדר כוח, ולכן מתן קול והקשבה לקולות חדשים מוצגת כפעולה עם משמעות פוליטית של העצמת נשים (empowerment)'.¹⁸ לטענתה, הכתיבה הפמיניסטית משתמשת

¹⁴ ר' אליאור, 'עלמה יפה שאין לה עיניים', ד' ואל-אריאל ואחרים (עורכים), ברוך שעשני אישה? האשה ביהדות – מהתנ"ך ועד ימינו, תל אביב 1999, עמ' 43–44. הדגשת המילים היא במקור.

¹⁵ הרצוג (לעיל הערה 11), עמ' 327.

¹⁶ י"ל גורדון, 'קוצו של יוד', כתבי יהודה לייב גורדון: שירה, תל אביב תשט"ז, עמ' קכט.

¹⁷ א' ברש, 'בינה יתרה באישה', כתבי אשר ברש, ג, תל אביב תשי"ז, עמ' 175.

¹⁸ ל' בילסקי, 'אלימות האלם: חיפוש הקול בבית המשפט', ו' לב כנען ומ' גרבר פרידלנדר (עורכות), הקול והמבט: בין פילוסופיה וספרות, קולנוע ואופרה, מיתוס ומשפט, תל אביב 2002, עמ' 63.

בקול כדי להסביר את תהליך המחקר 'באמצעות מודל בין-אישי של תקשורת ודיאלוג בין המשתתפים, אשר בו ובתוכו נוצר עולמם [...] זוהי קריאה המחכה לתשובה'.¹⁹

המחקר באשר למקומו של הקול הנשי בספרות העברית רואה בו בדרך כלל ייצוג פמיניסטי מגדרי. קול זה מייצג עמדות של נשים בתחומי החיים השונים, כאלה שבעבר לא היה להן ביטוי בספרות. לילי רתוק טוענת כי 'הקול הנשי בספרות העברית לא רצה לתפוס את מקום הביטוי הגברי אלא להיתוסף אליו תוך הצטנעות מודגשת'.²⁰ רתוק מביאה את עמדתה של הסופרת עמליה כהנא-כרמון הסבורה כי 'הצטנעות זו נכפתה על נשים על-ידי התרבות היהודית'. כהנא-כרמון מציינת כי הצטנעות זו באה משום שהאישה 'לא היתה יכולה למלא תפקיד שליח-הציבור בבית-הכנסת; לה הוקצה התחום הפרטי, בעוד שגברים מילאו את כל התפקידים הציבוריים'.²¹

רינה ליטוין נשענת על האגדה 'בת הים הקטנה'²² בדיון על חשיבותו של הקול כמייצג את הנשיות ואת האישה המבקשת להגשים את הפוטנציאל הגלום בה בדרך שאינה מקבלת איסורים ומגבלות חברתיים כמובנים מאליהם. לטענתה, קולה של בת הים הקטנה מסמל את 'האני', סימן הזיהוי המיוחד של האישיה האנידיבדואלית. פיתוח הקול פירושו פיתוח האישיה וכל הביטוי שלה. ביטוי של הקול פירושו לזכות ב"נשמה בת אלמוות".²³ מדברים אלו עולה כי הקול הוא מאפיין מהותי של כל בן אנוש.

רחל אליאור פונה למשמעות הסמנטית של המלה 'קול' המציינת 'מימד מוחשי של דיבור, השמעה ושמיעה ברשות הרבים, ומימד אידיאי של משמעות ציבורית וסמכות בתחום הכללי'.²⁴ היא רואה בקול את אחד האלמנטים החסרים בעולמה של האישה היהודית, ובהסתמכה על הביטוי 'קול באישה ערווה' היא טוענת כי 'יכולת ההשפעה על הציבור באמצעות שפה, ידע, לימוד, הוראה, חוק ומשפט, הטפה ושכנוע, קניית ידע הקשור בדעת, בסמכות, בכוח ומעמד – נאסרה עליה מכול וכול'. לדבריה, ביטוי זה תרם להשתקה, וכך לא נשמע קולן של נשים בכל שיח ציבורי.²⁵

מכל האמור לעיל נראה כי מושג הקול מזוהה עם רעיון שמבקשת הדמות להביע במרחב שבו היא פועלת. לפיכך הקול עשוי לבדל את הדמות מסביבתה או מן התקופה שבה היא מתנהלת, ואף לייחדה מיתר הקולות שנשמעים בקרבתה. מתוך תשתית תאורטית זו אבקש לבחון את עיצוב הקול הנשי של הרעיה בסיפורים שלפנינו.

קולה של חנה אברדאם בנובלה 'תמונות מבית מבשל השיכר' קולה כאשת איש

חנה אברדאם היא הגיבורה בנובלה 'תמונות מבית מבשל השיכר', ובכך היא שונה מיתר דמויות הנשים שנדון בהן.²⁶ חשוב לבדוק את קולה, מאחר שהוא בולט במיוחד על רקע הקולות הנשיים העמומים ביותר שבסביבתה. כבר בהתחלה מודיע המספר כי במוקד הנובלה יעמוד סיפור חייה של מרת אברדאם, ואכן תיאור הדמויות האחרות ביצירה – הפועלות במרחב חברתי שבו חיים יהודים וגויים אלו לצד אלו – מדגיש

¹⁹ שם.

²⁰ ל' רתוק, הקול האחר: סיפורת נשים עברית, תל אביב תשנ"ד, עמ' 264.

²¹ שם.

²² H. C. Andersen, *The Little Mermaid*, London 2004.

²³ ר' ליטוין, 'על זנב של דג ונשמה בת-אלמוות', החייל, הרקדנית והמסע, תל אביב תשע"ב, עמ' 96.

²⁴ אליאור, עלמה יפה (לעיל הערה 14), עמ' 44.

²⁵ שם.

²⁶ הנובלה 'תמונות מבית מבשל השיכר' עוסקת בסיפור חייה של חנה אברדאם, אישה יהודייה בת המאה התשע עשרה המתגוררת בעיירה קטנה בגליציה ומנהלת ביד רמה את בית מבשל השיכר, שאותו היא חוכרת. במרכז היצירה מתוארים יחסיה עם עובדי בית מבשל השיכר, יהודים וגויים, עם מעסיקיה הפאנים ועם בני משפחתה, ומודגשים בה חריצותה, טוב ליבה, חמלתה ועזרתה לזולת. אובדנים אישיים שידעה במשך חייה אינם מרפים את ידיה מעשייה קהילתית מרובה לאורך שלושים השנים שבהן היא חוכרת את בית המבשל.

את ייחודה של חנה ומבסס את טענתו של המספר. המשכו של הפרק הראשון מסופר מפיה של הגיבורה, בגוף ראשון. העובדה כי המספר מאפשר לחנה להציג את סיפור חייה בקולה, ללא תיווכו, מרמז על מעמדה המיוחד בעיניו. גם בתחילתו של הפרק השני מזהיר המספר על עמדתו הברורה כלפיה, שהערכה, אהדה ויראת כבוד מאפיינות אותה: 'האישה הנכבדה מרת חנה אברדרם, גיבורת סיפורנו זה'.²⁷

מבחינה מעשית חנה מתגלה כאישה רציונלית, הפועלת מכוח הבנתה את המציאות שאליה נקלעה, ונראה שבמובן זה יש מאפיין ייחודי לקולה. כך למשל היא תומכת בסדר יומו התורני של בעלה הראשון, ר' שלומקי, על אף שגיסיה ואחיותיה תובעים ממנו שיסייע לפרנסת המשפחה כפי שהם עצמם עושים. כאשר שלומקי ניאות לבסוף לסייע, חנה עומדת לצידו, גם כשבני משפחתה חשדניים ואינם בוטחים בו: היא מתווכת בינו לבינם, היא ניגשת לאביה ומעבירה לו את המסר של בעלה בדבר התנאי להשתתפותו בעסקי הפרנסה של המשפחה, וכששלומקי יוצא למסע עסקים חד-פעמי היא מכינה את הצידה הנחוצה לו לדרכו.²⁸ בתיווך שבין בעלה לבני משפחתה – אחיותיה, גיסיה ואביה – מופגן קולה הייחודי: חנה אברדרם מדייקת בהעברת המסרים, מפגינה נאמנות ותמיכה בלתי מסויגות בקולו יוצא הדופן של בעלה ומצליחה להשרות אווירה עניינית ומתונה.

לאחר מותו של בעלה ולאחר מותה של בתה הצעירה מסוכרת בסמוך לכך, חנה יושבת בבית אביה בטלה ממעש, אך לאחר זמן קצר מחליטה להינשא בשנית לאיש אמיד. היא מעוניינת בבעל שיוכל לפרנסה, בעוד שהיא עצמה תרבה במעשי צדקה ובכך תפעל על פי השקפתה החסידית למען הגשמת מטרותיה, 'שלא תצטרך לפגוש את בעלה הצדיק בעולם הבא' "בידיים ריקניות".²⁹ היא נישאת לר' נפתלי צבי, איש חכם, ירא שמיים ואמיד, שבעטיין של נסיבות עסקיות ובשל אופיו החלוש והפסיבי אינו מצליח בעסקיו ומבכר להישאר בבית, ללמוד תורה ולהקדיש מזמנו לתחביבו – פיתוח צעצועים. חנה פרגמטית, סתגלנית וריאליסטית: היא מקבלת את עמדתו, ולפיכך היא מבינה שעול הפרנסה באחריותה ומתאימה את עצמה לנסיבות החדשות שנקרות בפניה.

בנישואיה השניים היא זו שנושאת בעול הפרנסה, נוסף על טיפולה בענייני המשפחה. קולו החלוש, הבלתי נשמע, של בעלה השני, ר' נפתלי צבי, מדגיש ביתר שאת את עוצמת קולה של חנה ואת נחישותו. ר' נפתלי צבי פסיבי לחלוטין: אין לו צאצאים במרחב הביתי והוא אינו מביא תועלת לבית מבשל השיכר משום בחינה. בניגוד לשאר הגברים במקום, הוא אינו עובד לפרנסתו. אומנם הוא נוהג ללכת לבית מבשל השיכר, אך הוא עושה זאת רק בשל ההווי החברתי שוקק החיים המתקיים שם; כלומר, גם במישור הציבורי הוא אינו תורם, וקולו אינו נשמע בו. כאן נכנסת לתמונה הפרשנות הקלסית לביטוי המקראי 'עזר כנגדו',³⁰ המסבירה כי האישה נבראה לאחר האיש כדי שתשמש אותו ותהיה לו לעזר.³¹ ביטוי זה מומחש היטב בנישואיה השניים של חנה: מתוך נקודת ההשקפה הדתית-חסידיית שלה היא מאפשרת לבעלה ללמוד תורה ולמקד בכך את כל מרצו, ואילו היא לוקחת על עצמה את עול הפרנסה ומשמשת בכך עזר לפעילותו העיקרית לתפיסתה, לימוד תורה. חשוב לציין שר' נפתלי אינו מביע עמדה מסתייגת מפועלה הענף של אשתו, ואף ניתן לומר שעיסוקו בניחותא בתחביבו לצידה עשוי לרמז כי הוא קיבל קבלה מלאה את סגנון חייה.

²⁷ תמונות מבית מבשל השיכר (לעיל הערה 3), עמ' 11.

²⁸ שם, עמ' 8.

²⁹ שם, עמ' 13.

³⁰ בראשית ב' 18.

³¹ הפרשנויות לביטוי זה רבות ועוסקות ביחסים שבין הקב"ה לאדם או בין אדם לחברו. למשל: 'אעשה לו עזר כנגדו' – שהאשה עוזרת לאדם: מביא חטים – טוחנת ואופה, ומביא פשתן וטווה ועושה בגדים ומלבישתו ומעמידתו על רגליו' (מדרש אגדה, בראשית ב', עמ' 18 [מהדורת בובר, וינה תרנ"ד, ללא ציון עמוד]); וכן: 'אעשה לו עזר – שיהיה עוזר כאשר יצטרך, כמו שאמר "טובים השנים מן האחד" (קה' ד' 9) [...] כנגדו – שיהיה לפניו ולעזרתו תמיד לשרתו' (פירוש רד"ק לבר' ב' 18).

חנה ממשיכה להיות עמוד התווך במשפחתה גם לאחר מותו של ר' נפתלי צבי. היא מעודדת את חתנה, הנדרש לטפל באשתו (בתה) החולה, ונושאת בעול גידולם של נכדיה – התאומות ונכדה שלום, האהוב עליה. ביתה מהווה מקום מרכזי להנחלת ערכים ומורשת: בלילות החורף הקרים מתכנסים בו בני המשפחה ועובדי בית מבשל השיכר ושומעים סיפורים מפיה ומפיהם של אחרים.³² בכינוסים חברתיים אלו במרחב שהיא אחראית לו קולה אינו מוחלט, ובכך ניתן לראות את ייחודו: קולה מזמן את השמעתם של קולות אחרים שבסביבתה. לעיתים מדובר בקולותיהם של אנשים חלשים ומוחלשים בעטיים של אירועים הפוקדים אותם, ובמעמד חברתי זה משתווים קולותיהם לקולה.

קולה הכלכלי

חנה אברדאם נאבקת להשאיר את בית השיכר בניהולה ועושה כל שביכולתה כדי לחדש את חוזה השכירות אצל פאן לסוטי. אחת מן הדרכים שבהן היא פועלת היא דרך האמונה, וכך היא נוהגת לנסוע מדי פעם לחצרו של הרבי מבלז כדי לקבל את עצתו בענייני בית המבשל.³³ כלומר, היא נוסעת כדי לשמוע קול אחר, סמכותי וייצוגי מבחינה אמונית, ולנהוג על פי עצתו. קולה בהקשר זה הוא פחות-ערך ועשוי להתעצם לאחר שמיעת עצתו, קולו, של הרבי. נוהג הנסיעה לחצר הרבי מיוחס לגברים, כפי שנזכר גם בסיפורים אחרים של ברש. שמואל ורסס, שבחן את מקומה של האישה בעולמה של החסידות על פי ספרות ההשכלה, מציין שאחת מן הפעילויות שהותרו לנשים בתנועה החסידית הייתה ההגעה לחצרו של הצדיק לשם התייעצות וקבלת ברכה.³⁴ עניין זה בולט במיוחד על רקע הדרתה של האישה בחברה החסידית, שעליה מצביע ורסס.

נסיעתה של חנה לצדיק עניינית ונובעת מאמונתה הדתית. היא פועלת כך כדי למצות כל דרך פעולה אפשרית, מתוך תחושת האחריות שלה לפרנסתם של עובדים רבים. תחושת האחריות שלה כלפי עובדיה אינה מסתכמת רק בהעסקתם, היא אף נוהגת בהם ביד רחבה ומיטיבה את תנאיהם הסוציאליים: היא מאפשרת לחסרי הדיור לגור בבית המבשל, מחלקת מזון לעובדים שנעשו נכים ומוגבלים ואף מטפלת בהם. מכאן ניתן לומר כי קולה של חנה אברדאם הוא מטריארכלי, לא רק במשפחתה הגרעינית אלא אף ביחסה לעובדיה.³⁵ יש בו דאגה עמוקה לצורכי הקיום של הזולת, יאה מצבו הפיזי אשר יאה. היא דואגת לחלש ולמוחלש, לנשים, לבעלי נכויות, לילדים, ואינה מבחינה בין יהודי לשאינו יהודי.

כבעלת עסק כלכלי חנה אברדאם מפגינה מקצועיות ומכירה היטב את נוהלי העבודה בבית המבשל. את ענייני הכספים היא מנהלת במקצועיות: בכל מוצאי שבת היא מחלקת את השכר לעובדים ויושבת עם הגזבר בפגישה אישית, 'מתייחדת' עימו, כלשון המספר; השימוש במילה זו מקנה לפגישה של חנה עם הגזבר חשיבות מן המעלה הראשונה.³⁶ חנה בודקת את ספרי החשבונות, 'והוא העצלן, הפיקח, מעמיד פנים כמקשיב לכל מוצא פיה ומתחשב בדעתה, דעת מומחית לענייני חשבונות'.³⁷ אפשר ללמוד שבשיחה בין השניים קולה של חנה הוא המוביל, המשמעותי והמשפיע. הפועל 'מתייחדת', שהושאל מן התחום האינטימי לתחום העסקי, מדגיש את התמסרותה המוחלטת של חנה למטרה שהציבה לה.

בעבודתה כמנהלת בית מבשל השיכר יוצרת חנה קשרים עם אנשים מקבוצות חברתיות שונות, מפשוטי העיירה ועד למעסיקה הגויים העשירים, ועם כולם היא נוהגת בדרך ארץ. היא דואגת לעובדיה במישור האיש-בריאותי ובמישור הכלכלי, גם כשכשירותם נפגעת והם אינם מסוגלים להמשיך ולעבוד. דוגמאות

³² תמונות מבית מבשל השיכר (לעיל הערה 3), עמ' 75.

³³ ראו למשל שם, עמ' 64–65.

³⁴ בין הנשים שהגיעו לחצר היו הבדלים מעמדיים שניכרו גם במראה החיצוני. הנשים העשירות, שהתהדרו בלבושן, נבדלו מן הנשים העניות וחסרות היכולת להביא 'פדיון נפש'. ראו: ש' ורסס, המארג של בדיון ומציאות בספרותנו, ירושלים תשע"ד, עמ' 129–135.

³⁵ 'המשפחה בישראל היא משפחה פטריארכאלית' היינו משפחה הנתונה לשלטונו של אבי המשפחה, בחברה שזיקת היוחסין בה היא לפי אבות ('י' ליוור, 'משפחה', אנציקלופדיה מקראית², ה, עמ' 584).

³⁶ תמונות מבית מבשל השיכר (לעיל הערה 3), עמ' 14–15.

³⁷ שם, עמ' 15.

לכך ניתן לראות בדאגתה לוונקא חולץ המגופות, למנדי האילים ולר' ראובלי הרוכל, ובטיפולו בהם.³⁸ ניתן לומר שקולה הייחודי הבולט של חנה מהדהד גם באמצעות עשייתה למען האחר, למען רווחתם ופרנסתם של עובדי בית מבשל השיכר.

נראה כי בית מבשל השיכר, מקור פרנסתה של חנה, הוא מרכז עולמה מכל הבחינות: הכלכלית, המשפחתית, החברתית והתרבותית. בימי החורף הקרים, וגם בימי חג ומועד, העובדים מתכנסים יחדיו ביוזמתה של חנה וביוזמת עובדיה, שלהם היא קשובה. באחד המקרים מבקש ממנה ישראל – המכונה 'ישראל אליה' בפי היהודים ו'סריל' בפי הפועלים הנוכרים, בעל תפקיד ה'נאמן', שכל חומרי בית המבשל נתונים להשגחתו – להקים מניין קבוע בחצר בית המבשל. חנה תומכת ברעיון כדי להקל על בעלה כך שלא יצטרך לצאת בערב מביתו לבית הכנסת.³⁹ מכאן אפשר ללמוד כי חנה משתמשת במקור פרנסתה גם לצרכים אחרים, חברתיים.

גם קשריה עם מעסיקה הגויים מבוססים על כבוד ודרך ארץ, וברוב המקרים היא זוכה ליחס של הערכה רבה. דוגמה לכך אפשר למצוא בקשרי העבודה שלה עם פאן גראבינסקי, שלארמונו היא מגיעה שלוש פעמים בשנה כדי להביא את הכסף לשכירות בית המבשל. פאן גראבינסקי נוהג בה בכבוד, ובכל ביקור הוא מציג בפניה את כל נשות משפחתו, שבהן הוא גאה. מן הצד השני, הוא מבקש להתגאות בפני נשות המשפחה בקשריו עם חנה, האישה 'הנכבדה מאוד'.⁴⁰ לפאן גראבינסקי שלוש בנות גדולות שלא נישאו, או בלשוננו של המספר: 'אף אחת מהן לא היתה לאיש'. עימו מתגוררות גם אשתו ו'כמה אחיות וגיסות ושארות בשר', המבקרות בארמונו. המספר מציין כי עולמו של הפאן נתון לביתו ולנשים 'אשר סבבוהו'. הפסיביות שלהן, המתבטאת בקולן הבלתי נשמע ובתלותן בפאן גראבינסקי, מדגישה את קולה הדומיננטי והייחודי של חנה בכל מישור שבו היא פועלת, בעולם היהודי ומחוצה לו.⁴¹

חנה זוכה גם להערכתו של הממונה עליה, הגוי פאן ישינסקי, שעימו ועם בני משפחתו היא נפגשת לעיתים בביתם. המספר מציין כי חנה נושאת חן גם בעיני פאני יוזיה, אשתו של הפאן: '(זקינה זו עוררה בה יראת כבוד מרובה)'.⁴² פאני יוזיה חשה הערכה כלפי חנה, המנהלת עסק המספק פרנסה לתושבים רבים, יהודים וגויים כאחד, ובד בבד גם דואגת כסבתא לצורכי נכדיה. בניגוד לחנה, פאני יוזיה ממלאת את תפקידיה כאם (ולא כסבתא) בסיועה של אומנת המלווה את ילדיה בפעילויותיהם השונות.⁴³ גם נשות משפחתו של פאן ישינסקי מוצגות כניגוד לדמותה של חנה. רובן ככולן אינן מקימות משפחה משלהן ואינן יולדות ילדים, ובכך אינן ממלאות את תפקידן הנשי המסורתי הבין-דורי. הן שוכנות בארמונו של הפאן ומתכללות מעושרו, וקולן האישי אינו נשמע במרחב הסגור, בארמונו.

גם לאחר שחוזת השכירות של בית מבשל השיכר מסתיים וחנה אינה ממשיכה לנהלו עוד, קולה ממשיך להדהד במרחב הציבורי. היא קונה בית בעיירה, ולאחר זמן מה שוכרת חנות קטנה לממכר קמח. בכך היא מפגינה עצמאות כלכלית, ולטענתה 'אין היא רוצה להיות סמוכה על שולחן אחרים, ואפילו על שולחן ילדיה'.⁴⁴

³⁸ שם, עמ' 30–32.

³⁹ שם, עמ' 18.

⁴⁰ שם, עמ' 42.

⁴¹ שם, עמ' 43.

⁴² שם, עמ' 29. הסוגריים במקור. ביצירותיו השונות מרבה ברש להשתמש בסוגריים כאמצעי פיגורטיבי, ומביא בהם אמירות שונות. בנושא זה ראו ע' מצוב כהן, 'הסוגריים בקדמת הטקסט: משמעות המידע המובא בסוגריים ותרומתו בנובלה "אהבה זרה" של אשר ברש', שאנן: שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, כג (תשע"ח), עמ' 106–81.

⁴³ תמונות מבית מבשל השיכר (לעיל הערה 3), עמ' 28.

⁴⁴ שם, עמ' 74–75.

ניתן לומר שחנה היא אישה חריגה וייחודית, הבולטת בנוף העיירה היהודית בסיפור זה. לבד מאשר בפרק הראשון, שבו נשמע קולה כמי שמספרת בגוף ראשון על משפחתה ועל המניעים לחכירת בית מבשל השיכר, קולה כמעט שאינו נשמע בסיפור. לעומת זאת, מעשיה, יוזמותיה ופעלתנותה דווקא מתוארים בפירוט, ומעידים על קולה הנשי הייחודי בנוף האנושי ועל היותה בעלת מוטיבציה ורצונה להתפרנס בכבוד. יוסף אבן רואה את ייחודה של חנה ביכולתה לשלב בין העולמות, בין העולם הרוחני-לימודי של בעלה ובין העולם החומרי – עבודתה בבית מבשל השיכר.⁴⁵ כאלמנה וכאישה נשואה היא עצמאית במרחב האישי-משפחתי ובמרחב החברתי-פוליטי ואינה פועלת על פי הנורמות החברתיות הטבועות במסורת ישראל – אותן נורמות המצוות על האישה להישאר במרחב הביתי כדי שתוכל למלא את תפקידיה המשפחתיים וגם לשמור על מעמדה, בבחינת 'כל כבודה בת מלך פנימה'.

קולה הדתי

את קולה של חנה אברדאם, כמו גם את קולותיהן של שאר הדמויות הנשיות ביצירתו של ברש, יש לבחון גם בהקשר הדתי. ההנחה המתבקשת היא שחיי היהודים בקהילות גליציה השונות שמתוארות ביצירות מושתתים על הדת, והיא זו שמייחדת אותם מן הערלים מבחינה תרבותית. קולה של חנה נשען על סממנים מובהקים מן התרבות היהודית הטבועים בלשונה. בין היתר היא נוהגת לנקוב בצינון זמן יהודיים בבואה לתאר אירועים שונים. כך למשל היא מספרת שבעלה ר' שלומקי נשלח לאחר חג הסוכות לנסיעה ארוכה כשהוא מצויד בלבוש חם, והיא מציינת שימי חול המועד היו גשומים.⁴⁶

קולה הדתי של חנה מתבטא גם בעובדה שלימוד התורה של בעלה השני נמצא בראש מעייניה – היא מכבדת את אורח חייו הלאומי-האורתודוקסי ושומרת על סדר יומו בקנאות: 'אל ייכנס, ר' ראובלי. ר' נפתלי צבי מעיין בספר'.⁴⁷ חנה אינה חוששת להציב סייגים לעובדיה כשהיא נצרכת לדאוג לכך שסדר יומו של בעלה כתלמיד חכם לא יופר. למעשה רוב מעשיה ופועלה בבית מבשל השיכר נועדים לאפשר לבעלה להשקיע זמן רב בלימודיו. חנה, שהייתה מודעת לכך כבר בתחילת נישואיה, עושה זאת באהבה, כפי שנגזר עליה מכוח אמונתה.

קולות של רעיות אחרות בסביבתה של חנה אברדאם

קולותיהן של רעיות אחרות בסיפור, כגון ברכה'לי, בתה של חנה, או סוסילי, 'זוגתו הצנועה'⁴⁸ של ישראל אליה, ה'נאמן' של בית המבשל, אינם פורצים את המרחב המשפחתי המסורתי, ואין להם ביטוי כלכלי שעשוי לסייע לפרנסת המשפחה. במרחב המשפחתי יש לקולה של כל דמות ביטוי אינדיבידואלי מינורי משלה. כך, סוסילי מגדלת בביתה 'יתומה קטנה' ומטפחת אותה 'במסירות ובאהבה'.⁴⁹ ברכה'לי, לעומתה, זונחת את גידול ילדיה בשל מצבה הנפשי הירוד, והיא אינה נושאת כלל באחריות לניהול משק ביתה.

הן ברכה'לי הן סוסילי מרכזות בשנים הראשונות לנישואיהן את מאמציהן בפעולות של אמונה כדי לזכות ללדת, ומקוות שילדו בן. סוסילי מרבה בעשיית מעשי צדקה לנזקקים ומבקשת מהם 'בלי חכמות': 'אמור לי: תיפקדי בקרוב לבן זכר!'. כך היא מדברת גם בבית הכנסת כלפי אלוהים, כאשר היא מוסרת כלי קודש במתנה.⁵⁰ ניתן לומר שקולן של השתיים כפוף להגמוניה הגברית השולטת, והוא תואם את המשאלה המסורתית המקובלת של המשפחה היהודית, משאלה שנבעה ממניעים כלכליים ומשפחתיים: הולדת בנים זכרים שימשיכו את השושלת ויחזקו אותה.

⁴⁵ י' אבן, 'סודות מבניין של "תמונות מבית-מבשל השיכר"', נ' תמיר-סמילנסקי (עורכת), אשר ברש: מאמרי ביקורת על יצירתו, תל אביב 1998, עמ' 105.

⁴⁶ תמונות מבית מבשל השיכר (לעיל הערה 3), עמ' 9.

⁴⁷ שם (לעיל הערה 3), עמ' 35.

⁴⁸ שם, עמ' 18.

⁴⁹ שם, עמ' 18–20.

⁵⁰ שם, עמ' 18.

ישראל אליה, בעלה של סוסילי, ור' הירצל, בעלה של ברכה'לי, רואים בסדר היום המצומצם של נשותיהם חלק מחלוקת התפקידים המקובלת במרחב החברתי היהודי-אורתודוקסי, וחלק מהיותם מיעוט במרחב של ערלים, מיעוט הנדרש לשמור על שלומם של בני המשפחה, ובייחוד של הנשים.

חנה אברדאם שונה מברכה'לי, מסוסילי ומשאר הנשים שמסביבה. היא בולטת בעשייתה במרחב המשפחתי ופועלת גם במרחב הציבורי, בצד העסקי-כלכלי, בתחומים שנשים לא נוהגות לעסוק בו. ראוי להשוות בינה לבין תהילה, הזקנה הצדקת בנובלה בשם זה של ש"י עגנון, משום שבין השניים נמצא דמיון רב, ודמותה של תהילה עשויה לחדד את הייחודיות בדמותה של חנה. הן חנה הן תהילה גדלות בבית עשיר ואדוק בגליציה, ושניהן משכילות, יודעות קרוא וכתוב ונוהגות לקרוא בתורה. שתיהן נישאות ומתאלמנות בצעירותן, בהיותן אימהות לילדים רכים, וכל אחת מהן שוכלת ילד שגילו צעיר. שתיהן דואגות לכלכלת בני המשפחה ומגיעות להישגים כלכליים ניכרים באופן עצמאי. הן מאמינות בתפיסת חיים חסידיית הרואה בעולם הזה פרוזדור לעולם הבא, ולכן הן מרבות בעשיית מעשים טובים למען הקהילה ולמען הזולת ומשתמשות לשם כך בהון שהרוויחו במו ידיהן בזכות עבודתן וחריצותן. בזכות מעשיהן הן מקוות לפגוש את אהובן שנפטר בעולם הבא. בערוב חייהן שתיהן זקנות שירדו מנכסיהן; הרבנית מספרת על תהילה כי 'לפי שהיתה עשירה גדולה ובעלת עסקים הרבה [...] תחילה אלמנה עשירה אחר כך אלמנה אמידה, ולבסוף סתם זקנה'.⁵¹ ניתן לומר שהן בולטות בהשוואה לדמויות של נשים אחרות בסביבתן וכי לקולן יש ביטוי פרגמטי, מעשי, במקרים שבהם אינו נשמע במלל. התפיסה שלפיה שתיהן פועלות מושתתת על אמונה דתית חזקה, ואת הקול האמוני הן מקבלות ללא עוררין, מעל לקולן.

קולותיהן של הנשים היהודיות בסיפור 'רקמה'

קולה של 'הדודה', אימו החורגת של המספר⁵²

בדומה לחנה אברדאם, גם שלוש הדמויות הנשיות בסיפור 'רקמה' – מרת רודורפר (אימו החורגת של המספר המכונה גם 'הדודה'), הנצי' ואימה – הן נשים בעלות אמונה המקפידות על קיום אורח חיים בהתאם להלכה. בשונה מחנה אברדאם, המרבה לצאת מביתה אל המרחב הציבורי, דמויות נשיות אלו נמצאות לרוב בביתן ובו הן משמיעות את קולן בעניינים שונים, הן בעניינים בעלי זיקה למרחב המשפחתי והן בעניינים בעלי זיקה לקהילה המקומית וללאומיות, הקושרת את הדמויות היהודיות למקומן, גליציה.⁵³ בפעולות רבות של 'הדודה', מרת רודורפר, במרחב הביתי נראה לכאורה שהיא נשענת על הסטטוס שלה כאישה נשואה, ולעיתים נדמה שבלא נישואיה אין לקולה משמעות: הנישואים מבחינתה חיוניים לקיומה,

⁵¹ ש"י עגנון, 'תהילה', כל סיפוריו של שמואל יוסף עגנון, ז: עד הנה, ירושלים ותל אביב תשל"ח, עמ' קעח.
⁵² הסיפור מגולל את תולדותיה של הנצי', רוקמת חרצה ובעלת שם, שעל אף המום בגבה ומצבה הבריאותי הרופף מצליחה לקיים את עצמה ואת אימה ולשלם את שכר החדר שהן שוכרות בבית משפחתו של המספר-הילד. את כל זאת היא עושה מבלי להיעזר בבעלה, שנמנע מקרבתה ומגיע לבקר רק בחגים. בין המספר-הילד להנצי' נרקם קשר עמוק והוא מלווה אותה עד ליום מותה, זמן קצר לאחר מות הקיסרית שהעריצה.

⁵³ דן לאור מציין כי בחבל ארץ זה, בייחוד במזרחו, הייתה האוכלוסייה היהודית גדולה במיוחד בזמן שהמקום היה נתון לשלטונה של האימפריה האוסטרו-הונגרית 'מאז החלוקה הראשונה של פולין בשלהי המאה השמונה-עשרה' (ד' לאור, ש"י עגנון, ירושלים תשס"ח, עמ' 10). בתקופת שלטונו של הקיסר פרנץ יוזף הראשון נהנו היהודים באזור זה מיחס אוהד וחיובי, מחופש תנועה ומחופש של תרבות, דת והשכלה. פרנץ יוזף, שהוכתר ב-1848 ועמד בראש הממלכה עד למותו ב-1916, חיבב את היהודים ואף התבטא כמה פעמים בגנות האנטישמיות. יהודי גליציה החזירו לו חיבה רבה, וכאות הערכה כלפי יחסו אליהם נהגו לצרף לראשי התיבות של שמו את התוספת 'הקיר'ה': הקיסר ירום הודו. לאחר מלחמת העולם הראשונה נכללה מזרח גליציה בשטחה של הרפובליקה העצמאית של פולין. במלחמת העולם השנייה כבשו הגרמנים את המקום והחלו להשמיד את האוכלוסייה היהודית שבו. כיום שייך המקום לאוקראינה המערבית.

גם בסיפורי ברש הגליצאיים יש ביטויים לכבוד ההדדי ששרר בין הקיסר ליהודי גליציה. כך, כשחנה אברדאם הולכת לצדיק מבלז כדי שיכתוב בעבורה מכתב המלצה שתמסור לפאן לאסוטי בשביל שייאות לחדש את חוזה העסקתה כחוכרת בית המבשל, הצדיק מסביר לה שלא יוכל לסייע 'הואיל ושם הסוכן הוא פראנצישיק יוזף, כשמו של הקיסר יר"ה, אין הוא יכול לעשות לו כל רע, שבזה יתגרה ב"שרו" של הקיסר החסיד ויגרום, חלילה, רע לישראל' (תמונות מבית מבשל השיכר [לעיל הערה 3], עמ' 73). היחסים בין הקיסר ושלטונו לבין הקהילה היהודית מבטאים הערכה ויראת כבוד, ולכן מהלך כלשהו כנגד נציגו עלול להיחשב כהתגרות בשלטונו של הקיסר.

וכראיה לכך אפשר לציין את נישואיה השניים לאחר התאלמנותה. עם זאת, נראה שבחייה כאישה נשואה היא גם מייחדת זמן לפעילות עצמאית שהיא יוזמת כדי לתרום לפרנסת המשפחה. היא מחליטה למשל להפסיק את עבודתה של המשרתת כדי להקל על בעלה את עול הפרנסה, ואת החדר שבו לנה המשרתת היא מחליטה להשכיר. כמו כן, היא מסייעת לפרנסת המשפחה בעבודת כפיים, במכירת לחם וחלות שאותן היא אופה במו ידה, ורוכשת מוניטין בעבודתה זו.⁵⁴ ראוי לציין שהאפייה מתבצעת במרחב הביתי שלה, וכך מודגש מצד אחד החיסכון הכלכלי שהיא שותפה לו, אך מצד שני גם מוגדר קולה: היא נוהגת על פי אמות מידה המוכרות לה כאישה דתית, ולכן בקולה נשמר הצביון הביתי, היהודי.

קולה הכלכלי של 'הדודה' ניכר כאמור בזיקה להתרחשויות במרחב הביתי, אך הוא בא לידי ביטוי גם בהשפעתו על יחסו של המספר להנצי', שאליה נקשר – 'הדודה' היא זו שיוזמת את הפסקת החוזה של הנצי': 'הדודה' דיברה עתה בגלוי על גמר שנת דירתה של הנצי' אחרי הפסח. כתום השנה תשיב את הנערה המשרתת'.⁵⁵ ניתוק הקשר של המספר כילד עם הנצי' בעקבות החלטתה של האם מוטבע בזיכרונם כאירוע מכונן. המספר מוסיף שהבין היטב את החלטתה של אימו, שהרי אביו קודם למשרת מנהל הבנק ואין זה נאה למעמדו המכובד שבביתו יושכר חדר. הוא מציין כי ההחלטה הגיעה לאוזני השוכרות ואף לאוזני השכנים 'ואיש לא התפלא על כך'.⁵⁶ גם במידע זה נרמז קולה הברור של אימו החורגת, שהדיו חורגים מחוץ למרחב המשפחתי ומעידים על התנהלותה כאישה השומרת על מעמדו החברתי המחייב של בעלה.

קולה של 'הדודה' בא לידי ביטוי גם בחינוכו של המספר, בנה החורג, ילד כבן תשע. 'הדודה' מביעה את עמדותיה באוזני בעלה, ועל פי עצותיה האב מסכים לשנות את דרכי החינוך של הבן. היא מציינת למשל בפני בעלה ש'הוא לא אותו הילד'. מיום שהן באו לגור אצלנו הוא שקוע בחלומות, מתרחק מחברת ילדים'.⁵⁷ היא מצליחה להשפיע על בעלה אך לא על בנה. על אף שהיא אהובה עליו, הוא מסרב להתרחק מהנצי', ולכאורה אינו מושפע מעשית מעמדתה של אימו. ברם, בעקיפין ועל דרך ההיפוך, יש לקולה השפעה על עיצובו כמספר שבבגרותו יוסיף ויבחן דמויות של אנשים בעלי מום שנמצאים בדרך כלל בשולי החברה. בין היתר בא הדבר לידי ביטוי בהתייחסותו כמספר בוגר אל יאנק יונה חסר הרגל ושתי הידיים,⁵⁸ אל פישל גוטשאל ואל פילק, שריאותיו חולות.⁵⁹

קולה של הנצי' הרוקמת

הנצי' הרוקמת גרה בחברת אימה בבית רודורפר, בחדר הקטן ששכרה, וגם היא מנהלת אורח חיים שמעיד על עצמאותה, לרבות זו הכלכלית. היא עצמאית בקביעת סדר יומה מאחר שבעלה, ר' פינחס, אינו מתגורר עימה אלא נעדר פרקי זמן ממושכים בשל עבודתו. המספר טוען כי הנצי' ואימה מכלות את ימיהן בהמתנה לשובו, אך תיאור סדר יומן הגדוש פעילות במרחב הצר שבחדרן השכור מוכיח אחרת. מבחינה כלכלית התקיימה הנצי' בעבר על חשבון אביה, אך לאחר מותו מהכשת נחש 'אזלה הפרנסה מן הבית',⁶⁰ והיא נאלצת לכלכל את אימה ואותה. נראה שעל אף האירועים הקשים שחוותה – מות אביה ומצבה הבריאותי הירוד – הנצי' יוזמת ומצליחה להתקיים ולכלכל את אימה, גם אם בדוחק רב, הודות לכישרונה כרוקמת ולמוניטין הרב שלה באומנות זו. הנצי' מצליחה חרף מצבה הפיזי: יש לה גיבנת, ראשה משוקע בין כתפיה והליכתה מתנדנדת.⁶¹ מבחינה מעשית הנצי' אומנם מצליחה להתקיים, אך בקושי רב בלבד. כך גם קולה

⁵⁴ רקמה (לעיל הערה 4), עמ' 171–172.

⁵⁵ שם, עמ' 184.

⁵⁶ שם.

⁵⁷ שם, עמ' 175.

⁵⁸ יאנק יונה (לעיל הערה 6), עמ' 190–200.

⁵⁹ נָפֶל (לעיל הערה 6), עמ' 228–251.

⁶⁰ רקמה (לעיל הערה 4), עמ' 168.

⁶¹ נָפֶל (לעיל הערה 6), עמ' 169.

אומנם נשמע, אך רק בקושי. 'יצירות האומנות שלה שנמכרות ומקשטות בתים אחרים – עבודות הרקמה – הן למעשה עדות ממשית וחלופית לקולה, שאינו נשמע כמעט, ועדות ליכולתה להתפרנס בכבוד.

בנוכחותו של בעלה, שמגיע לביקור לעיתים רחוקות, הנצי' דוממת. היא יראה מפניו וחוששת ממוצא פיו בכל נושא, למשל משכה של נסיעתו הקרובה, הבטחותיו באשר לחזרתו הקרובה, מצב יחסיהם המרוחק, כמיהתו של ר' פינחס לילד⁶² ורצונו להתגרש ממנה. פניה של הנצי' לאחר שיחותיה עם ר' פינחס מעידות על מצבה הרגשי: עיניה נפוחות מבכי ואף מתגובתה של אימה שעדה לשיחה שבין בתה לחתנה 'נהפכה לצל', ניתן ללמוד על המתח אצל הנצי'.⁶³ גם כשר' פינחס מבקש לפייס את הנצי' ומבטיח לה הבטחות 'במתינות ובמתיקות',⁶⁴ הנצי' מקשיבה אך מחרישה משום שהיא יודעת שדבריה לא ישפיעו על מהלכיו. עם זאת, היא משמיעה את קולה בעת הצורך, כשהיא זוכה ליחס מכבד הדדי מאדם שיקר בעיניה, המספר הילד. כך, כשהיא יודעת שמותה קרב, היא מספרת על כך למספר-הילד כדי להכינו לבאות, לחיים בלעדיה. נראה שהמספר-הילד מציב את הנצי' ברמת חשיבות וברמת הערכה הזוהר לאלו שבהן הוא מציב את אימו, המנסה אף היא לעבוד במרחב הביתי כדי לסייע בכלכלת המשפחה. הוא מכנה את הנצי' 'אסתר המלכה', כהערכה מיוחדת שלו כלפיה, בניגוד למורת הרוח שהוא חש כלפי אימו החורגת.⁶⁵

למעשה, מעשיהן של 'הדודה' ושל הנצי' מדברים בעד עצמם יותר מאשר קולן, הנשמע רק מפעם לפעם. קולותיהן נשמעים לרוב במרחב הביתי לצד דמות שקרובה אליהן: קולה של הנצי' נשמע בדרך כלל במחיצתו של המספר-הילד; קולה של האם נשמע בדרך כלל במחיצת בעלה, המאזין לדבריה בסבלנות. במחיצתו של המספר הנצי' גלויה, כנה, מפליגה בהתלהבות לעולם הדמיון, ומתוודה בפניו על אהבתה המיוחדת לבית הקיסרות ועל דאגתה לשלומם של בני משפחת הקיסר. קולה מאופיין בתמימות ילדית במרחב הבין-אישי שבו נמצאים רק היא והמספר-הילד. המספר מוכן לספוג מרשמה ולשמוע את סיפוריה מבלי לבקר אותה או ללעוג לה, וכך מרחב זה מעניק דרור לקולה, שאינו מתאפשר במקומות ובסיטואציות אחרים, בציבור או ביחסיה עם בעלה. קולה של הנצי' דועך כשנודע לה על מותה הפתאומי של הקיסרית. ידיעה זו מביאה עליה את גוויעתה הפיזית – 'פשוט, הפסיקה אכילתה'.⁶⁶

כעבור שנים, כשהמספר היה מגיע לבקר בבית הוריו בבגרותו, אימו הייתה פורשת מפה רקומה על השולחן ומציינת כי 'רקמה כזו לא היתה ולא תהיה', וכי 'כל אישה שיש ברשותה משהו ממלאכת ידיה של הנצי', אי אפשר שלא תזכור אותה'.⁶⁷ אם כן, גם מדבריה של 'הדודה' ניכר כי קולה האומנותי של הנצי' שזור בזיכרון הקולקטיבי של נשים רבות בקהילה. אומנותה העדינה של הנצי' היא אפוא מטונימית לקולה העדין, שנשמע רק במרחב חדרה הצר. קול סימבולי זה מייצג חלק מן התפיסה החברתית של נשות הקהילה, המעריכות את אומנותה של הנצי', בדבר ניהול משק בית וטיפוחו.

⁶² מטענתו משתמע שהאחריות לקושי שבהבאת ילד לעולם מוטלת על הנצי' בלבד, ושבשל מצבה הבריאותי אין היא יכולה להרות.

⁶³ רקמה (לעיל הערה 4), עמ' 187.

⁶⁴ שם.

⁶⁵ ההשוואה לאסתר המלכה מרמזת על כך שבעיני הילד קולה של הנצי' הוא 'יחודי' ונשגב, לעומת קולה של אימו שנדמה לו לעיתים מוכיח ופדגוגי. אסתר מעיזה לתווך בין העם היהודי בממלכת פרס ובין המלך אחשוורוש על ידי השמעת קולה ועצותיה באוזני המלך. לאחר שהיא מצילה את העם נחקק מעמדה בזיכרון הקולקטיבי כדמות חשובה ונשגבת. וראו מגילת אסתר ה' 3–8: 'וַיֹּאמֶר לָהּ הַמֶּלֶךְ, מֶה לָּךְ אֶסְתֵּר הַמֶּלֶכָה וּמָה בִקְשָׁתְךָ עַד חֲצִי הַמַּלְכוּת וְיִנָּתֶן לָךְ. וַתֹּאמֶר אֶסְתֵּר, אִם עַל הַמֶּלֶךְ טוֹב יָבוֹא הַמֶּלֶךְ וְהָיָה אֵל הַמִּשְׁתָּה אֲשֶׁר עָשִׂיתִי לוֹ. וַיֹּאמֶר הַמֶּלֶךְ, מֶהָרוּ אֶת הַמֶּן לַעֲשׂוֹת אֶת דְּבַר אֶסְתֵּר. וַיָּבֹא הַמֶּלֶךְ וְהָיָה אֵל הַמִּשְׁתָּה אֲשֶׁר עָשָׂה אֶסְתֵּר. וַיֹּאמֶר הַמֶּלֶךְ לְאֶסְתֵּר בְּמִשְׁתֵּה הַיַּיִן, מָה שְׂאֵלְתְּךָ וְיִנָּתֶן לָךְ, וּמָה בִקְשָׁתְךָ עַד חֲצִי הַמַּלְכוּת וְתַעֲשֶׂה. וַתַּעַן אֶסְתֵּר וַתֹּאמֶר: שְׂאֵלְתִי וּבִקְשָׁתִי, אִם מִצָּאִתִּי חֵן בְּעֵינֵי הַמֶּלֶךְ וְאִם עַל הַמֶּלֶךְ טוֹב לִתֵּת אֶת שְׂאֵלְתִי וְלַעֲשׂוֹת אֶת בִּקְשָׁתִי יָבוֹא הַמֶּלֶךְ וְהָיָה אֵל הַמִּשְׁתָּה אֲשֶׁר אֶעֱשֶׂה לָּהֶם, וּמִחֵר אֶעֱשֶׂה כְּדִבְרֵי הַמֶּלֶךְ'.

⁶⁶ שם, עמ' 189.

⁶⁷ רקמה (לעיל הערה 4), עמ' 189.

קולות של נשים יהודיות נשואות בנובלה 'אהבה זרה'⁶⁸

קולה של מרים סגל במרחב המשפחתי

מרים סגל מייצגת בעיקר משפחתיות, ותרומתה ללכידות התא המשפחתי היא רבה: היא נשואה בשנית לר' זלמן לייב סגל, סוחר בעל אמצעים, לאחר שהתאלמנה מבעלה, אבי בנותיה, דובריש ואלקי. מסגרת נישואין זו, שלה התחייבה בפעם השנייה בחייה, מבטיחה לה ולבנותיה מעמד כלכלי איתן. במהלך הסיפור אנו למדים כי אומנם עמוד התווך במשפחה מבחינה כלכלית הוא ר' זלמן לייב, אך המסגרת המשותפת מתקיימת בבחינת 'צבת בצבת עשויה', כפי שיוסבר בהמשך.

למרים ולר' זלמן לייב יש ילד משותף – נחומל. שני בניו הבוגרים של ר' זלמן לייב, פרץ וקובקי, מתגוררים בבית אף שאינם תורמים לכלכלתו, וכאחיהם הקטן הם זוכים ליחס אוהב וחם מצידה של מרים. פרץ וקובקי מכנים את אימם החורגת בכינוי הכבוד 'דודה', ועל אהבתם הרבה אליה ניתן ללמוד בין היתר מיחסו של פרץ כלפיה ומהעובדה שהוא מעריך את מטלות הבית שהיא עושה למענם ולרווחתם. קולה של מרים מיוצג באמצעות מאכליה, האהובים על בני המשפחה ובייחוד על שני בניה החורגים. כשפרץ שב מן הצבא, למשל, הוא מבקש להביע את געגועיו ומחמיא למעשי ידיה של מרים, ואומר שכשננס לבית "אכלתי" פה את ריח הדגים.⁶⁹ גם קובקי אוהב את מאכליה של אימו החורגת ומחכה להם מדי שבת. כשהוא מסרב לבקשת אביו לזמר בקולו הערב בארוחת השבת, מרים מתנה את קבלת המאכל האהוב עליו, מעשי ידיה, בהיענותו לבקשה: 'גם ה"דודה", שידעה את חולשתו של קובקי לגבי מאכלים ידועים, התערבה: "לא אתן לך מן ה'צואר' הממולא".⁷⁰ בארוחות המשפחתיות המתוארות ביצירה מרים זוכה לתשבחות על מאכליה. לכאורה, הייצוג באמצעות המאכלים הוא מובן מאליו, לאור פירמידת הצרכים של מאסלו, ובה המדרגה הבסיסית שעליה מונחות יתר המדרגות, מתייחסת לסיפוק הצרכים הפיזיולוגיים של האדם, כגון מזון.⁷¹ נראה שלמאכליה של מרים זיקה לשלבים גבוהים יותר בפירמידת המתייחסים לצרכי הרוח והנפש העונים לצורכיהם של ילדיה, כגון תחושת השייכות שלהם וזיקתם למסורת. העובדה שהם אוהבים את מאכליה מרמזת גם על כך שהם מקבלים את מרים כאימם. מעשי ידיה הם ביטוי לקולה ומכוונים לתרום לאווירה מסורתית של התא המשפחתי, וההערכה הרבה שהיא זוכה לה ממשפחתה מלמדת שקולה מתמזג בהוויית הבית. מאכלי השבת הנזכרים מרמזים למעמדה הייחודי של מרים בעיני בני משפחתה: כמו שבת המלכה, גם היא מיוחדת ורצויה, בעלת משמעות רבה בעיניהם.

מרים מתוארת כאישה מאורגנת המתכננת את ענייני משק הבית על פי סדר יומם של בני המשפחה, למשל: כשבני הבית מתכוננים לצאת לבית המשפט ומתלבשים, היא מאיצה בהם לבוא ולאכול.⁷² היא מתוארת באמצעות התפקיד הנשי המסורתי של המבשלת המזינה את בני הבית, כגון בתיאור 'סופגן יפה שאפתה אתמול'.⁷³ תפקידה הנשי המסורתי מתבטא גם בארגון מטלות במרחב הביתי שלה, בטיפול בלול התרנגולות בכלל ובתרנגולת חולה בפרט, ובבישול לקראת אירוע ההילולא שעורך בעלה מדי שנה. ביום המשפט של פרץ היא משכימה ודואגת שבני המשפחה יתעוררו מוקדם ויתכוננו ליציאתם לבית המשפט. מאחר שהיא צופה שהדיון יימשך שעות ולא יתאפשר להם לאכול מזון כשר, היא מציידת אותם במזון. הנחה זו שלה מסתברת כמועילה, שכן המשפחה אכן המתירה שעות ארוכות בבית המשפט עד לתחילת

⁶⁸ ב'אהבה זרה' מוצג סיפורו של פרץ סגל, בחור צעיר ששב הביתה לאחר שמילא את חובת השירות בצבא הקיר"ה. פרץ הוא בנו של סוחר עשיר ואחיו הצעיר של קובקי. לשניים אח צעיר שנולד מנישואיו השניים של האב לאחר שהתאלמן. נוסף על כך, לאשתו של האב יש שתי בנות שהגיעו לפרקן. במרכז הסיפור עומד סיפור האהבה בין פרץ לפראניה, בת השכנים הגויים, והשלכותיה של התדרדרות היחסים בין השניים. פרץ זוכה לתמיכת בני משפחתו: אימו החורגת, אביו, אחיו הצעיר ואחיותיו החורגות. לאורך העלילה נרקמים סיפורי אהבה נוספים בין האחיות החורגות לאחיהן החורגים, ולבסוף הם זוכים לממש את הקשר ביניהם בנישואיהם, לשביעות רצונם של הוריהם.

⁶⁹ אהבה זרה (לעיל הערה 5), עמ' 256.

⁷⁰ שם, עמ' 275.

⁷¹ A. H. Maslow, 'A Theory of Human Motivation', *Psychological Review*, 50, 4 (1943), pp. 370–396.

⁷² שם, עמ' 348.

⁷³ שם.

משפטו של פרץ; ההנחה מקבלת משנה תוקף באשר לפרץ, שהרי הוא נדון לשלושה ימי מאסר והתחיל לרצות אותם מייד עם גמר משפטו. הכנת הצידה מלווה באמירה פשוטה שלה וזוכה לשלל הערות הומוריסטיות של בני משפחתה המבקשים להפיג את המתח הרב הכרוך ביום גורלי זה שבו נפסק דינו של פרץ: האב מעיר 'בדעה בדוחה': 'ואם יתנו את שלושתנו בסוהר – מי יביא לנו אוכל?'⁷⁴ המתח מופג ובני המשפחה נותנים קולם בצחוק. ניתן לומר שקולה של האם זוכה להדים חיוביים במשפחה, הדים של הומו, אשר משפרים את האווירה על אף המתח השורר עקב משפטו של פרץ.

קולה של מרים כאם לילדיה החורגים

מרים מתפקדת כאם אף כלפי ילדיה שאינם פרי בטנה, ומעמדה מבחינה זו אינו מעורער. קולה האימהי משמש למשל חומת מגן בעבור בנה פרץ במריבה שפורצת בינו ובין סבתה של פראניה הגויה. הסבתא תוקפת את פרץ בביקורת נוקבת ובקללות, ועל כך משיבה לה מרים: 'למה תחרפי את בננו פרץ, ואשמתי אינה גדולה מאשמת נכדתך?'⁷⁵ במקרה זה למרים יש תפקיד כפול, שכן היא מייצגת הן את קולה של האם המתה והן את קולה שלה המגונן על בנה, ובכך היא שומרת על התא המשפחתי שבנתה עם אביו של פרץ. השימוש שלה במילה 'בננו', בגוף ראשון רבים, מביע נאמנות מלאה לבנה החורג ולבעלה כאחד. קולה מתמזג עם קולו של בעלה ומשתווה לו, וכך הם מפגינים אחדות משפחתית וחוסן אל מול המיילדת הגויה, המחרפת את פרץ. כשפרץ מתהלך בבית 'כצל' בשל מערכת היחסים המתוחה עם פראניה, מרים פונה אליו בדאגה למראה גופו הכחוש, ובדבריה מובע קול של דאגה אימהית: 'הרי חדלת לגמרי לאכול. ומה יהא בסופך?'⁷⁶ הבחנתה במראהו החיצוני של פרץ מלמדת על רגישותה לצורכי ילדיה, והיא מסיקה ממראהו זה גם מסקנות על מצבו נפשי. בדבריה נרמזת גם דאגתה לצרכיו הבסיסיים הפיזיים של בנה כמי שאחראית על האכלת בני המשפחה. תיאור דאגתה זו מתחדד כשמשווים בינה ובין תגובת אביו של פרץ: חששו של האב מתמקד במצבו הרוחני של בנו, באפשרות שפרץ יתרחק מעולם היהדות.

נראה כי המספר בוחן מזווית מעניינת נוספת את קולה של מרים כאם כשהוא מתאר את הקשר הנרקם בין בתה דובריש ובין בנה החורג קובקי. מרים מצדדת בעמדת ר' זלמן לייב באשר לקשר נישואין אפשרי בין השניים – היא אינה מביעה עמדה משלה אלא מצטרפת לדבריו של בעלה שנאמרים בנימה הומוריסטית, והיא גם אינה מתערבת ואינה מבררת כיצד חשים שני הצדדים אלא מאפשרת לזמן 'לעשות את שלו'. אכן, באשר לרגשות האהבה של סגל כלפי פראניה הגויה מצדדת מרים בעמדתו של בעלה, מסייעת לו בניסיונותיו הנואשים לשכנע את פרץ לנתק את הקשר עם הנערה הגויה, ומנסה לרומם את רוחו של ר' זלמן לייב: 'אין לנו אלא לידום ולצפות לרחמי שמיים [...] מוטב שהמכה תיפתח מאלה'.⁷⁷ אומנם לכאורה נראה שמרים מביעה דעה משלה, אך למעשה היא חוזרת על עמדותיו המוכרות של בעלה ומזכירה לו את עמדתו שאין טעם לחרטה.

ניתן לראות אפוא שגם בעניין השידוך המורכב היא עומדת כעזר לצד בעלה ומחזקת אותו על פי תפיסותיו שלו. יש שיראו בקול זה קול חקייני שנשלט על ידי הקול ההגמוני, שכן היא אינה מביעה עמדה שונה משל בעלה, אולם יש שיראו בו דווקא קול תומך, משלים ומרגיע. חיזוק לראיית קולה כקול שתומך במעשיו של ר' זלמן לייב ומשלים אותם ניתן לראות באחריות שהיא נוטלת על עצמה לגורלו של בנה. היא משוחחת עם פרץ על השידוך מאחר שאביו אינו מצליח לעשות זאת כיאות ואינו מצליח לרדת עימו לעומק העניין. דבריה אל בנה מאופיינים בנימה אמוציונלית: היא מציינת את אהבתה הרבה כלפיו, ומסבירה לו שדעתה כי 'רק אסון צפוי לשניכם'⁷⁸ נובעת מהיכרות עם מעמדם הרגיש של היהודים בסביבה הגויית שבה הם חיים. גם בשיחה נוספת שלה עם פרץ, שעוסקת בעתידו הכלכלי ובכיווני פרנסה אפשריים בשבילו, היא

⁷⁴ שם.

⁷⁵ שם, עמ' 313.

⁷⁶ שם, עמ' 341.

⁷⁷ שם, עמ' 329.

⁷⁸ שם, עמ' 298.

ממשיכה למעשה שיחה של פרץ עם אביו. התערבותה בענייניו של פרץ משמחת את ר' זלמן לייב, והמספר מעיר כי 'שמח ר' זלמן לייב להחרות אחרי אשתו'.⁷⁹

קולה של מרים מהדהד גם בקולן של בנותיה כך, כשפרץ מקבל מכתב מאחותו החורגת דובריש, הדואגת לו דאגה כנה ומבקשת לכתוב את אשר על ליבה באשר למערכת היחסים בינו לבין פראניה, השכנה הגויה. אלקי, המאוהבת בסתר בפרץ אחיה החורג, נושאת את המכתב בידה ופונה לפרץ הנרגש, המגיע לבית עם אביו לאחר נסיעת עסקים, עייף וטרוד במחשבות באשר למרחב שעליו לבחור בו: יהדות ומסורת או המשך הקשר עם פראניה הגויה, כלומר חיים המנותקים מהמסורת והליכה על פי צו ליבו ורגשותיו. קודם שתמסור לו את המכתב מבקשת אלקי להרגיעו באמירה חמימה ופשוטה: "תחילה תשתה ואחר כך אתן לך את שלך", אמרה והליכה עם המכתב בידה אל הקומקום שבתנור להביא שתי כוסות תה (היום נאפה לחם והשתמשו בתנור החם לשפיתת הקומקום).⁸⁰ באמירתה ניכרת דאגה רבה לשלומה של אחיה החורג ולשלום המשפחה. בהתנהגותן של שתי האחיות בנות הדור הצעיר ניתן לראות דפוס דומה לזה של אימן, הניכר בקול המרגיע והמשפחתי. לעניין זה השלכה על המשך העלילה ולשיאה, שבה מודיעים שני האחים על נישואיהם לאחיותיהן החורגות, דובריש נישאת לקובקי, ואילו אלקי – לפרץ.

קולה של מרים במרחב הציבורי

לרוב קולה של מרים סגל אינו נשמע במרחב הציבורי: לא במרחב היהודי ולא במרחב הכללי שבו יהודים וגויים חיים אלה לצד אלה. גם באירוע החריג שבו הורג בנה החורג והאהוב פרץ את החזירון, קולה אינו נשמע. מחשבותיה ועמדותיה אינן ידועות, לבד מהשאלה שהיא מפנה לבעלה, שנשוא ונותן עם הקונסקים כדי לפצותם על החזירון. 'בכמה עלה לך התענוג?' היא שואלת, והמספר מוסיף ששאלה זו נאמרה 'בלי קורטוב של תרעומת'.⁸¹ כלומר מרים מתעניינת במתרחש מבלי להביע את עמדתה כלפיו, והמספר מבקש שנימת דבריה תובן ללא רובד חתרני-אירוני שעלול להשתמע משאלתה.

קולה של מרים פורץ את גבולות המרחב המשפחתי באופן חריג כשהיא משמשת 'עזר כנגדו' לר' זלמן לייב בעלה ומנצחת על ההכנות המרובות להילולא הגדולה. לאירוע החברתי-החסידי החשוב שבעלה מקיים מדי שנה, ההילולא 'לזכר "רבין" אחד, מגדולי ה"קדושים" שלנו',⁸² יש מאפיינים של קדושה וחשיבות ציבורית לקהילת החסידים, וכן חשיבות אישית לבעלה, היוזם את ההילולא ואף מממן אותה. תרומתה של מרים לאירוע מתמקדת בהכנות רבות המתבצעות במרחב הפיזי של הבית: הכשרת הבית לאירוע רב-משתתפים ולהסעדת הגברים החסידים. אלו נהנים בערב ההילולא מארוחה דשנה וחגיגית שנשות המשפחה, בניצוחה של מרים, עמלו להכינה. במהלך הערב הנשים מגישות את המזון, והגישה לאולם הסעודה מותרת להן רק לשם כך.⁸³ הן אינן משתתפות בסעודה שבה גברים נוכחים ואינן משתתפות באירוע שנאמרים בו דברי תורה ולומדים בו תורה. הן גם אינן משוחחות עם הסועדים, וקולן אינו נשמע כלל במרחב התרבות האורתודוקסי, וזיקתן לתכניו אינן ידועות.⁸⁴ ניתן לראות כי בחלק הרוחני של האירוע לקולה של מרים ולקולות הנשים העוזרות לצידה אין כלל נוכחות ואף אין נחיצות.

לעומת זאת, הגברים מתענגים על המזון המוגש להם ונהנים מאווירת ההילולא החגיגית: רבים מהם עוצמים עיניהם 'כדי למצות את כל עומק המתיקות שבזמרה, אך הנשים, להפך, פקחו עיניהן לרנחה,

⁷⁹ שם, עמ' 321.

⁸⁰ שם, עמ' 311.

⁸¹ שם, עמ' 262.

⁸² שם, עמ' 299.

⁸³ לשאלת פראניה הגויה מדוע לא תוזמן לסעודה, פרץ משיב ומסביר לה כי 'לא ייתכן, ילדה [...] לא תהיינה שם נשים [...] חוץ מבנות הבית. חג זה הוא רק לגברים' (שם).

⁸⁴ על נושא חוסר השוויון בין המינים על פי קריאת ספר בראשית ביהדות, ובייחוד על הדרת הנשים מן התחום הרוחני השייך בלעדית לעולם הגברים, ראו למשל: י' פלדמן, ללא חדר משלהן: מגדר ולאומיות ביצירתן של סופרות ישראליות, תרגם מ' ספיר, תל אביב תשס"ב, עמ' 116.

כשותות את הקולות המנעימים'.⁸⁵ הנשים מביטות במראות הגברים כמוקסמות מן ההגמוניה ומקולות הזמרה שלהם ומהמולת השמחה. קולות הגברים המשתתפים בהילולא משמחים אותן; להן אין אפשרות להשמיע את קולותיהן בפומבי, אלא רק להקשיב לקולותיהם של הגברים וליהנות מדברי החוכמה המושמעים. על פי סיטואציה זו, ניכר שמרים מעניקה שירותים לבן הזוג ולאורחיו, הרבים במקרה זה, מתוך קבלה ללא עוררין של המסגרת החברתית-הדתית שהיא משתייכת אליה ומתוך הכרה בחשיבותו של האירוע. היא איננה מסתייגת מההיררכיה המגדרית ורואה בעבודות הבישול ובהגשת המזון חלק אינטגרלי ממשמיה המסורתית-הדתית שנקבעה לה על ידי בעלה.

קולה של אשת החזן, פרומה איטה

קולה של אשת החזן, פרומה איטה, שונה מקולה של מרים ואף מנוגד לו. פרומה איטה מתוארת כ'אשת חיל' וסדר יומה הפעלתני מודגם בפירוט, למשל: היא מביאה 'שאריות' בגדים מן העיר ומוכרת 'מציאות' לבנות ישראל, 'ולהבדיל, לבנות הערילים, שהכירוה כולן ורחשו לה חיבה ואמון יתירים';⁸⁶ מכירת הבגדים גם לבנות הערילים מרמזת על הימצאותה של פרומה איטה במקומות ציבוריים שונים ועל היותה סוחרת לכל דבר ועניין. היא גם מחזרת על פתחי הבתים ותובעת לקבל צדקה, ובבית הכנסת היא סמכותית ומטילת אימה: היא מעירה לנשים שפוצחות בשיחה 'עד שחלב אמה של זו נקרש בכל גופה'.⁸⁷ לכאורה פעילותה נעשית למען שמירת המסורת בקרב הציבור היהודי, אך טון דיבורה המלווה את פעילויותיה השונות נשמע וולגרי וקולני, והוא מנוגד לציפייה המסורתית מאישה שתשמור על הכלל 'כל כבודה בת מלך פנימה'.

פרומה איטה מביעה עמדה ביקורתית נוקבת באשר לקשר שבין פרץ לפראניה, מבלי שנתבקשה לחוות דעתה בעניין. לטענתה, אחד מתפקידיה הציבוריים הוא לשמור על האחדות הרוחנית והמסורת של הקהילה היהודית בכפר זה, ולפיכך היא רואה חובה להתערב במרחב משפחתי לא לה ולמנוע את הקשר הרומנטי שבין פרץ היהודי לפראניה הגויה. קולה בנושא זה צורם ובוטא, והיא אינה בוחלת בלשון גסה, מאיימת ואלימה, הכוללת קללות והעלבת הנוכחים, בשיחות שהיא יוזמת עם פרץ, עם בעלה החזן, עם בני משפחתו של פרץ ועם אביו, הנחשב איש מוערך ומכובד בקהילה היהודית בפרט ובעיירה ומחוצה לה בכלל. באותה שיחה היא מאיימת בפניו: 'אני אהיה הראשונה שאעשה מהומה בקלויז'. אקצע את האשנב בעזרת נשים'.⁸⁸ כדי להצדיק את סגנון דיבורה ואת קולה הצעקני היא טוענת בטון לעגני: 'רק אישה אני ואיני שולטת בלשוני'.⁸⁹ בתחבולה זו נתלית איטה פרומה בדימוי סטריאוטיפי פטריארכלי המייחס לאישה תכונות של קלות דעת ופחיתות ערך,⁹⁰ כדי שתוכל לבטא את דעתה מתוך עמדה שאין בה לכאורה כובד ראש ושיקול דעת וכך יתאפשר לה להטיח ביקורת נוקבת באביו של פרץ. נימת הלעג המשתמעת מדבריה מעצימה את כוחה ואף את הנימה הביקורתית שבקולה כנגד קולם הדומיננטי של הגברים במרחב היהודי.

המראה החיצוני של פרומה איטה, המרמז על גסות, והתנהגותה הבוטא כלפי בעלה החזן, הידוע כעדין ומנומס, מייצרים קול צעקני ומטעה ביחס לקולה הציבורי הנעדר של האישה היהודייה בכפר. פרומה איטה איננה חוששת להעליב את אישה החזן, וכך היא צועקת עליו בפני אחרים ומכנה אותו 'בהמה זקינה'.⁹¹ נראה שקולה שבוי בעולם המושגים ההלכתי-היהודי, ולכן קשה להבחין אם הוא מייצג את תפיסתה האישית כאשת החזן או את ההקפדה החמורה של קהילת החסידים המוכתבת על ידי ההגמוניה הגברית. כינויה, 'אשת החזן', מגחיק את התנהגותה. לעומת קולו הנשגב של החזן, המתואר כ'שאגת ארי' שיוצאת

⁸⁵ אהבה זרה (לעיל הערה 5), עמ' 307.

⁸⁶ שם, עמ' 292.

⁸⁷ שם, עמ' 293.

⁸⁸ שם.

⁸⁹ שם.

⁹⁰ למשל, מדברי חז"ל: 'נשים דעתן קלה עליהן' (בבלי, שבת לג ע"ב).

⁹¹ שם, עמ' 294. קולה הצעקני מקביל לקולה של סבתה של פראניה ולהתנהגותה הגסה.

בשעת החזנות מפיו 'הוורוד והקטן' ופונה ללבבותיהם של מאזיניו ומאזינותיו בבית הכנסת,⁹² קולה של פרומה איטה אשתו מתואר כקול מגושם וגס, פולשני ומתערב. אף שהקול מושמע ללא הרף ואינו ערב לאיש, בסופו של דבר אין הוא גובר על הקולות הנשיים האחרים של בני משפחתו של פרץ ועל הדרך הסבלנית והשקטה שבה הם מושמעים. בוויכוחים אלו של פרומה איטה עם בני משפחת סגל ניתן לראות כי החזן, על אף שהוא מסתייג מסגנונה הבוטה, אינו מונע מאשתו להתבטא בסגנונה השונה משלו.

סיכום

במאמר זה נבחן עיצוב קולה של הרעיה היהודייה בסיפורי גליציה של אשר ברש על פי קולותיהן של כמה רעיות: חנה אברדאם ('תמונות מבית מבשל השיכר'), 'הדודה' והנצי' ('רקמה'), מרים סגל ואשת החזן פרומה איטה ('אהבה זרה'). ברש מציג גוונים שונים של קולה של הרעיה הדתית-המסורתית. נראה שקולותיהן של זו ושל זו מושמעים בעיקר במסגרת המשפחתית והקהילתית-היהודית המחייבת שבו הן פועלות. יוצא דופן הוא קולה של חנה אברדאם גיבורת 'תמונות מבית מבשל השיכר'. ניתן לומר כי אין בסיפורי גליציה של ברש קול נשי בעל עוצמות חברתיות-הומניסטיות וכלכליות כקולה. חנה היא בעלת קול ייחודי, כזה המפגין נחישות, חריצות ועקביות, עוצמה ונתינה לאחר – בין ליהודים ובין לאלו שאינם יהודים. קולה נדמה כחריג וייחודי, ויש לו אפשרויות הבעה רבות, למרות היותה אישה דתית אדוקה. מהלכים רבים של חנה תורמים להדגשת קולה הייחודי כאישה הפועלת במרחב המשפחתי ובמרחב הקהילתי. קולה בולט אף יותר כמובן לאור ה'אילמות' של יתר הדמויות הנשיות המוזכרות בסיפור, למשל קולה של ברכה בתה, בת הדור הצעיר, שאינו נשמע במרחב הביתי כאישה נשואה וכאם לילדים ואינו נשמע במרחב החברתי-הקהילתי; ברכה פסיבית בכל תחומי החיים וממעטת לדבר, וכך מודגש חוסר רצונה לחיות.

קולה של מרים סגל ב'אהבה זרה', הוא דומיננטי במרחב המשפחתי ובזיקה לנפשות הפועלות בו – בעלה, שני בניו, בנותיה ובנה המשותף לה ולבעלה ר' זלמן לייב סגל. היא משמשת עזר כנגד קולו של בעלה בעניינים מהותיים הנוגעים לילדיהם, ואלמלא קולה התומך והמסייע ספק אם ר' זלמן לייב סגל היה מצליח לעשות חיל במשימותיו השונות, במרחב הביתי הפנימי ובמרחב החברתי החיצוני. כמו חנה אברדאם, 'הדודה' והנצי', גם מרים סגל היא דמות אימהית שמעשיה ופועולותיה דרים בכפיפה אחת עם המסורת והשגור בקהילתה. מול קולה של מרים סגל נמצא הקול הגס, הצעקני והפוגעני, הנועז לכאורה, של פרומה איטה. פרומה איטה נתלית בעקרונות ההלכה ובמעמדה בקהילה כדי להתערב בעניין לא לה. קולה מדגיש את קולה של מרים, החותרת בדרכה הצנועה לשמור על משפחתה ולכוון את ילדיה המתבגרים בדרכי נועם.

בסיפור 'הרקמה' 'הדודה' משמיעה קול חשוב בענייני כלכליים ובחינוכו של בנה החורג ובשני הנושאים היא זוכה לתמיכתו של בעלה. לעומת זאת, באותו מרחב ישנו זוג נוסף, הנצי' ובעלה הנעדר מהמקום ברוב ימות השנה. בקשר זה הקול הנשי מדוכא ועמום למול קול הבעל שהוא החלטי על אף שאינו נוכח תדיר לצדה. עם זאת, היעדרו מאפשר להנצי' לעסוק בחירות מלאה בנושאים הקרובים אל לבה, כך שיחות עם המספר-הילד על הקיסרית הנערצת עליה. כמו כן היעדרו מאפשר לה להתפרנס אמנם בדוחק אך מתוך חדוות יצירה, במכירת מלאכות הרקמה שלה. כלומר, קולה של הנצי' כפול: הוא כלכלי ויצירתי.

נכון יהיה לומר באשר לקולות הנשיים שבסיפורים שראינו, כי ברובם אף אם הקול הפטריארכלי אינו תומך בקול הנשי ומחזק אותו, הוא בדרך כלל אינו מבטל את הקול הנשי ולא משתיק אותו, ובכך טמון החידוש שבסיפורי הגולה של ברש. נראה כי עיצוב קולן של דמויות הנשים ביצירתו של ברש מתיישב יפה עם דברי חז"ל על האישה: 'נתן הקב"ה בינה יתירה באשה יותר מבאיש'.⁹³

⁹² שם, עמ' 292.

⁹³ בבלי, נידה מה ע"ב.

עם זאת, מן הסיפורים שנידונו לעיל נראה כי ברש מעצב קול נשי מעודן: רוב הנשים המתוארות בסיפורים אלו מביעות את עמדותיהן במרחב המשפחתי בנועם וברוגע. לקולות אלו יש גוון ייחודי הנשמע היטב במרחב היהודי הגליצאי, שבו נשמעים גם קולות אחרים. רוב קולותיהן של הרעיות מתוארים בגוונים מסורתיים, של צניעות ושפלות רוח, ונותנים מקום ראשי לקולות אחרים, לרוב לקולו של הבעל. אין להתעלם מהקול המסורתי הנשי הנשמע אצל רוב דמויות הרעיות, אולם גם אין להתעלם מבחירתן לאפשר זאת, אולי כדרך חתרנית שתאפשר להן להשמיע את קולן. ראינו כי לרוב, קולותיהן של הרעיות זוכים לתמיכה של הקול הפטריארכלי של הגברים העומדים לצידן.

יש לזכור כי בסיפורי הגולה שלו ביקש ברש לצייר תמונות מן העולם היהודי הגליצאי על גווניו השונים והמשתנים. מסיבה זו הוא פנה לעיצוב של קולות מסורתיים היוצאים מגבולות המרחב היהודי הסגור ומשתלבים היטב במציאות הגליצאית שבה היהודים חיים לצד בני המקום שאינם יהודים. לצד זאת הוא עיצב גם קולות מטריארכליים המתקיימים במרחב הביתי ומטרתם לשמור על ערכים של מסורת ומשפחתיות.

‘First drink and then I will give you yours’: The design of the wife's voice in Asher Barash's work

Ofra Matzov Cohen

Abstract

Asher Barash often shapes female characters in his stories, and although he tends to place them in a prominent and significant place in the work, they are not usually at the center of the plot, in the role of the protagonist. The article seeks to examine through the concept of the women's voice the place of wives' characters in three stories of Barash which take place in the Diaspora, in Galicia. The voice makes it possible to examine reserved and repressed voices of groups and individuals whose positions have not been heard and have not been clearly heard in the social space to which they belong. In Jewish communities in Eastern Europe, a woman's voice had a limited place according to social norms with a clear affinity for Jewish tradition and religion. These seemingly reduced the woman's voice to the family space.

The assumption under examination is that in light of norms of Jewish culture, the voice of the married woman, the wife, may sound like a voice of secondary importance within the family space. The conclusions that emerge after examining the issue are that although Barash has shaped female voices that are secondary and have characteristics of conservatism, it can be said that they are also characterized by uniqueness and innovation and that the female voice actually has a presence and influence on the voice owner's environments.

Keywords: Asher Barash, female voice, main character, secondary character, family space, public space

