



**כתב עת רב־תחומי
כרך יד**

תשפ"ב – 2022

**עורכת:
אסתר אפללו**

**עריכת הלשון:
יונית פרידלר**



© כל הזכויות שמורות למכללה האקדמית חמדת ולכותבים

ISSN 0793 - 3994

חברי המערכת:

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

כתובת המערכת:

המכללה האקדמית חמדת

ת"ד 412 נתיבות, מיקוד: 8771302
טל': 08-9937666, פקס: 08-8615234
כתובת לשליחת מאמרים: hem-daat@hemdat.ac.il

תוכן העניינים

מאמרים ביהדות		
8	הבית והלחם – כוח גברי וסמכות נשית במגילת רות	צחי כהן
22	פיוטים למוצאי שבתות מיוחדות בלוח השנה העברי בצפון אפריקה	פנינה שידלובי
מאמרים בחינוך		
42	הצד האנושי של ההוראה: חוויות אותנטיות מעצבות פדגוגיה מותאמת תרבות	דולי אליה-ולוי ומיכל גנץ-מישר
66	יישום תוכניות עבודה בעקבות מיפויים על ידי מורים למתמטיקה בישראל	אילה רביב ואיילת טרסיוק
82	מקומה של ההוראה בחוויית ההסתגלות לפרישה של המורים	חיים שלמה ויזהר אופטלקה
109	קידום תפקודי לומד באמצעות בחירת יעדים בקרב תלמידים בחטיבות ביניים	יחיאל תנעמי
מאמרים בספרות		
135	'שלום, אני נוסעת': מסעותיהן של הגיבורות בסיפורה של דבורה בארון	גוני בן-ישראל קסוטו
149	'שברים-שברים נדמו לו הכתובים, חלקים משלם שנשכח': על ה'דפסים' לרחל דנה-פרוכטר	מזל קאופמן
165	דמויות נשים וייצוגן ביצירת ש"י עגנון	יאיר קורן-מיימון
185	קולנוע של מילים: משחקי השליטה של המספר הכול יודע בסרט 'הערת שוליים'	יוכי שלח

רשימת הכותבים בגיליון זה:

פרופ' אופלטה יזהר	אוניברסיטת תל אביב, בית ספר לחינוך דוא"ל: oplatka@tauex.tau.ac.il
ד"ר אליהו-לוי דולי	מכללת לוינסקי לחינוך, הפקולטה הרבת-חומית דוא"ל: Doly.levi@levinsky.ac.il
ד"ר בן-ישראל קסוטו גוני	המכללה האקדמית לחינוך אורנים, החוג לספרות ומבע יצירתי והמכללה האקדמית גורדון, החוג לספרות. דוא"ל: gonibenis@gmail.com
ד"ר גנץ-מישר מיכל	מכללת לוינסקי לחינוך, הפקולטה הרבת-חומית דוא"ל: michalmeishar15@gmail.com
טרסיוק איילת	המכללה האקדמית חמדת, תלמידת מחקר בהוראת המדעים. דוא"ל: ayelet.bit@gmail.com
ד"ר כהן צחי	הקריה האקדמית אונו ומכללת הרצוג, ביה"ס ללימודי יהדות. דוא"ל: evic41@gmail.com
ד"ר קאופמן מזל	מכללת לוינסקי לחינוך, לימדה במחלקה לספרות דוא"ל: mazal9@zahav.net.il
ד"ר קורן-מיימון יאיר	המכללה האקדמית גורדון, החוג לספרות עברית דוא"ל: yairmaimon@bezeqint.net
ד"ר רביב אילה	המכללה האקדמית חמדת, הפקולטה להוראת המדעים. דוא"ל: ayalaraviv1@gmail.com
ד"ר שידלובי פנינה	אוניברסיטת בר אילן, המחלקה לספרות עם ישראל דוא"ל: yshdlovi@gmail.com
ד"ר שלח יוכי	מכללת סמינר הקיבוצים, החוג לתקשורת וקולנוע דוא"ל: yochy.shelach@gmail.com
ד"ר שלמה חיים	אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך דוא"ל: haimshlomo100@walla.co.il
ד"ר תנעמי יחיאל	המכללה האקדמית חמדת, החוג לחינוך מיוחד דוא"ל: tanamiy@gmail.com

ברכת נשיא המכללה

אנו גאים להגיש לכם את כרך י"ד של חמדעת. כמיטב המסורת של קודמיו, גם כרך זה כולל שורה ארוכה של מאמרים מעניינים ומעמיקים המרחיבים את הדעת, שעברו בקרה קפדנית. לשמחתנו, מספר גדל והולך של חוקרות חוקרים רואים בחמדעת במה אקדמית ראויה לפרסום פירות מחקרם בתחומי החינוך, היהדות והספרות, ועל כן מופיעים כרכי חמדעת בתכיפות הולכת ועולה.

המספר י"ד מזכיר לכולנו את ספרו ההלכתי רב החלקים של הרמב"ם, "משנה תורה", שנקרא גם "היד החזקה" בשל העובדה שהוא כולל י"ד כרכים. בבואו לכתוב את חיבורו סקר הרמב"ם בעיני רוחו את כלל הנושאים וההלכות שבתורה וארגן אותם בסדר משלו. הוא לא הלך בעקבותיהן של מסכתות הש"ס, כפי שעשו הרי"ף והרא"ש לפניו, ואף לא התבסס על ספר אחר שקדם לו, כפי שעשה רבי יוסף קארו אחריו, שסידר את ספרו לפי ארבעת הטורים.

מדוע בחר הרמב"ם לחלק את כלל הנושאים שבתורה לי"ד חלקים דווקא? יש מי שאומר שהייתה בכך הכרת הטוב של הרמב"ם לאחיו דוד. במשך שנים רבות התפרנס הרמב"ם מעסקיו של דוד אחיו, שהיה בעל ספינה וסחר באבנים טובות ומרגליות. רק לאחר שטבע האח פנה הרמב"ם להתפרנס מרפואה. מתוך הערכה לאחיו החליט הרמב"ם לבנות את ספרו במתכונת של י"ד חלקים, שהיא הגימטריה של שם אחיו דוד.

בכך לימד אותנו הרמב"ם עד כמה מושתתת התורה כולה על הכרת הטוב וההודאה על מה שניתן לנו. יומו של היהודי נפתח בתפילת "מודה אני", בכל תפילת עמידה אומרים "מודים אנחנו לך", ובברכת המזון אומרים "נודה לך". על זה אמרו ר' פנחס ור' לוי ור' יוחנן בשם ר' מנחם דגליא כי "לעתיד לבא כל הקרבנות בטליו וקרבת תודה אינה בטלה לעולם" (ויקרא רבה פרשה כ"ז).

אף אנו נחזיק טובה לכל מי שתרום להכנתו של כרך זה. בראש וראשונה מלוא ההערכה לעורכת המקצועית והנמרצת פרופ' אסתר אפללו, ראש רשות המחקר של המכללה. יחד עימה עמיתיי חברי המערכת: ד"ר אסתר אזולאי, ד"ר ישעיהו בן פזי, פרופ' זהבית גרוס, פרופ' שונית רייטר, פרופ' חן שכטר ופרופ' אביגדור שנאן. תודה גם ליונית פרידלר על העריכה הלשונית, לשירה קופרשמיט-חכמון על הסידור והעימוד ולאסנת תורג'מן מזכירת המערכת.

בברכה,

פרופ' חיים שקד

נשיא האקדמית חמדת

דבר העורכת

אני שמחה על יציאתו של כרך י"ד של חמדעת שכקודמיו מקבץ מאמרים מעשירים ומעוררי מחשבה בתחומי היהדות, החינוך והספרות. עשרת המאמרים של כרך זה נבחרו מתוך מאמרים רבים שהגיעו למערכת לאחר שנבדקו הן על ידי חברי המערכת והן על ידי קוראים חיצוניים.

מאמרו של **צחי כהן** פותח את הכרך במתח שבין הכוח הגברי והסמכות הנשית במגילת רות. הכותב מראה במאמרו כיצד המגילה מאחדת וממזגת בין העולם הגברי המתנהל בצורה של ניהול ופתרון בעיות לבין הגישה הנשית של דאגה לאחר, רגישות ואחריות לזולת. **פנינה שידבולי** מציגה את מחקרה על פיוטים למוצאי שבתות מיוחדות בלוח השנה ומסיקה שהפרידה מהשבת בימי חג או ראש חודש מאופיינת בחגיגות יתרה.

במקבץ המאמרים העוסקים בחינוך בחנו **דולי אליהו-לוי ומיכל גנץ-מישר** את תפיסותיהם ופעילויותיהם של מתכשרים להוראה בעקבות חוויות אותנטיות בקהילה. מחקרן מלמד שתהליך הכשרה המלווה בחוויות אותנטיות עשוי להעצים את הבנת השונות ואת הצורך של המורים לפעול כמתווכחים תרבותיים. **אילה רביב ואילת טרסיוק** בדקו עמדות של מורים למתמטיקה לגבי הנחיצות ומידת היישום של תוכניות הערכה שוטפת לתלמידים. המחקר מציג את הגורמים המעכבים וגם את אלו שיכולים לקדם את יישומן של תוכניות אלה. **חיים שלמה ויזהר אופלטקה** ניתחו את תהליך ההסתגלות לפרישה של מורים ושאלו אם ההוראה מטביעה את חותמה על חווית הפרישה. המחקר מצא שתכונות אופי, נטיות ומיומנויות, שחלקן נרכשו ופותחו במשך שנות ההוראה המרובות, מלוות את המורה גם בחיי הפרישה שלו ומסייעות לו בתהליך הסתגלותו לפרישה. מאמרו של **יחיאל תנעמי** מציג את תרומתה של תוכנית התערבות לקידום של לומדים. ממצאי המחקר מעמיקים את הבנת המאפיינים המשפיעים על תפקוד התלמידים ואת תרומת העבודה השיתופית של מורים בקידום תפקודם של התלמידים.

גוני בן-ישראל קסוטו מנתחת את מסעותיהן של הגיבורות בסיפוריה של דבורה בארון ומנסה להשיב על השאלה מדוע נדונו מסעות מסוימים לכישלון ולעומתם מסעות אחרים דווקא מצליחים? **מזל קאופמן** עסקה ברומן 'הדפסים' של רחל דנה-פרוכטר. לטענת המחברת אופייה של עבודת הדפוס מתגלה בספר כמעשה יצירה מקודש ובית הדפוס במשמעותו העמוקה הוא מרחב מילים שמתחדש ונגלה מתוך ההריסות והאובדנים בגלגול חדש ובכתיבה מחדש. **יאיר קורן-מיימון** מתאר במאמרו ייצוגים שונים של דמויות נשים ביצירותיו של ש"י עגנון ועומד על משמעותם. יצירותיו המאוחרות של עגנון מדגישות, לדברי המחבר, את פועלן ותרומתן של הנשים לעשייה המשפחתית והחברתית ומציבות אותן באור פמיניסטי כפורצות דרך וכסוכנות של שינוי חברתי. חותם את הכרך מאמרה של **יוכי שלח**. מחקרה עוסק במאבק כוחות אדיפלי בין אב לבן העוסקים במילה הכתובה, כפי שזה בא לידי ביטוי בסרט 'הערת שוליים'. מאמרה חושף גם את המאבק

בין המילה והספרות הכתובה כמערכת בעלת שורשים עמוקים ועתיקים לבין היצירה הקולנועית החדשה יחסית, הכוללת את הנראה והנשמע.

ולדברי התודה –

תודה לכל אחת ואחד ממחברי המאמרים בגיליון זה על השיתוף במחקרכם המקוריים והמעוררים. תודות ללקטורים שעשו מלאכתם ללא תמורה. תודה לעורכת הלשונית החדשה גב' יונית פרידלר על עבודתה היסודית. תודה למזכירת המערכת, גב' אסנת תורג'מן ולגב' שירה קופרשמיט-חכמון שעמלה על הסידור והעימוד של הכרך. זאת גם ההזדמנות לשוב ולהודות לכל אחד ואחת ממחברי המערכת שתרמו מזמנם ועמלו לצידי כדי להפיק גיליון זה.

קריאה מהנה.

פרופ' אסתר אפללו,
עורכת ראשית

הבית והלחם – כוח גברי וסמכות נשית במגילת רות

צחי כהן

תקציר

עיון נמרץ במגילת רות מעלה מודל דו־מגדרי. מעין שתי אלטרנטיבות זו לעומת זו. על פני השטח מתנהל עולם 'גברי', המתייחס למציאות בצורה של ניהול ופתרון בעיות ופועל מתוך אוריינטציה של צדק, חוקים ולוגיקה אינדיווידואלית ואף מניפולציה מסוימת – ולעומתו גישה "נשית" של הוויה בתוך המציאות, המביאה לאוריינטציה של דאגה לאחר, רגישות ואחריות לזולת האנושי. גישות אלה שניתן לכנות "גברית" ו"נשית", אף שכמובן אינן מחויבות מגדרית אלא רק מיוחסות למגדרים השונים, הן חוט שדרה המלווה את סיפור המגילה כולה. בדברינו נבקש להראות כיצד המגילה סובבת סביב מתח בין הגישות עד להגעתן לאיחוד ולמיזוג.

מילות מפתח:

מגילת רות, פמיניזם, קריאה צמודה, מבנה

פתיחה

מגילת רות, הפותחת "בימי שפוט השופטים" מסתיימת בשרטוט שושלת בית דוד עד להולדת מי שיהיה מלך ישראל.¹ זהו מעבר מתקופת השופטים לייסוד המלוכה – ממנהיגות אקראית מפורדת ומזדמנת

לציטוט (מדעי הרוח) – צ' כהן, 'הבית והלחם – כוח גברי וסמכות נשית במגילת רות', חמדעת, יד (תשפ"ב).

פרטי המחבר:

ד"ר צחי כהן,

הקריה האקדמית אונו ומכללת הרצוג, בית הספר ללימודי יהדות.

דוא"ל: evic41@gmail.com

¹ המאמר מוקדש בתודה ובברכה לשתי טובות גדולות שזיכני הקב"ה לגדול תחתיהן: אימי־מורת, פרופ' טובה כהן, שלימדה אותי קריאה ישרה מה היא, ומורתי לחיים, פרופ' טובה הרטמן, שמראה לי בכל פגישה את הרגישות לאחר הלכה למעשה ממש.

מגילת רות זכתה לפירושים רבים וקריאות רבות. בהם בולטים לאחרונה בעברית:

י' זקוביץ, רות: עם מבוא ופירוש (מקרא לישראל), תל אביב וירושלים 1990.

א' אבינרי, עומדות על הסף – שייכות זרות במגילות רות ואסתר, ירושלים 2014.

י' גרוסמן, מגילת רות – גשרים וגבולות, אלון שבות תשע"ו.

י' ציגלר, רות מניכור למלוכה, מתרגמת ברוריה בן ברוך, ירושלים 2018.

ובאנגלית:

N. M. Tischler, 'Ruth', (L. Ryken & T. Longman, eds.), *A Complete Literary Guide to the Bible* Grand Rapids 1993, pp. 151–164.

M. M. Caspi, *The Book of Ruth: An Annotated Bibliography*, New York 1994.

J. A. Kates & G. Twersky Reimer (eds.), *Reading Ruth: Contemporary Women Reclaim a Sacred Story*, New York 1994.

A. Brenner (ed.), *A Feminist Companion to Ruth*, Sheffield 1993.

K. Nielsen, *Ruth: A Commentary (OTL)*, Louisville 1997.

A. Brenner (ed.), *Ruth and Esther: A Feminist Companion to the Bible*, Sheffield 1999.

לעולם מאורגן ושושלת. בדברינו להלן נציע את המתרחש והמשתנה במהלך סיפור המגילה המאפשר מעבר זה. נציע שהמעבר קשור לפירוד הפנימי המאפיין את תקופת השופטים,² אי-קבלת הסמכות ופירוק ההייררכייה. ספר שופטים נחתם במלחמת אחים קיצונית, תולדת אירועי פילגש בגבעה המסופרים בשפת תיאור החרבת סדום. ספרותית נרמז שתקופת השופטים הביאה את ישראל אל סף שחיתות כמו-סדומית. אך למרבה ההפתעה מתקיים קשר נוסף בין שני הסיפורים, שכן אחת מתוצאות החרבת סדום היא ייסוד העמים עמון ומואב, שמהם יוצאת רות, גיבורת המגילה!³ באופן מתאים מאוד לטענתנו, דווקא שתי פרודות נשיות הן היוצאות מעמון ומואב ומצדיקות את קיומם של עממים אלה. דומה שהחוליה המקשרת חייבת להיות קשורה להתפתחות 'עמוד שדרה מוסרי' המאפשר התבגרות של עם ומעבר מאוסף שבטים מפורד לגוף מאוחד הבשל לקבלת עול מלכות.

הקריאה שתוצע להלן מבקשת לחשוף מה שמכנה גרוסמן 'מבנה עומק' במגילת רות.⁴ זאת בהמשך לשיטת הקריאה הסטרוקטורליסטית בספרות הטוענת שבבסיס כל סיפור ישנו קונפליקט בסיסי שהוא מוקד העומק של הנרטיב. נושא זה יכול להיחשף על ידי הקורא על רקע המתח העיקרי הנידון בסיפור, מבנה ומהלכו. מבחינה זו מאפשר הסיפור תובנות עומק והסתכלות רחבה בנוגע לתרבות האנושית בכלל ולתבניות היסוד שבבסיס החוויה האנושית, מעבר לעלילה המקומית המתוארת בסיפור.⁵ הוגים ומבקרים מאוחרים יותר הציעו לשלב במעשה הקריאה והפענוח גם קשב לתהליכים הרגשיים המתעוררים בקורא עצמו למקרא הסיפור כחלק מן המשמעות אותה מהווה הסיפור.⁶ אומנם בהרתה מבקשת הגישה הסטרוקטורליסטית לבדל עצמה מן המחויבות לסדר ההתפתחות העלילתית של הסיפור, מתוך מחויבות יתר לקשב למתחים העקרוניים שהיא משרטטת, אולם בגישה פתוחה יותר, הנותנת מקום לחוויית הקורא ומפגשו על המתחים המתוארים בנרטיב שלה, יש מקום גם למעקב אחרי התפתחות סדר העלילה כמבנה הנושא משמעות בפני עצמו, וכך ננהג בדברים אלה.⁷

בתגובה לתאוריית ההתפתחות של קולברג,⁸ תיארה הפסיכולוגית והפילוסופית קרול גילגן מודל ובו שני נתיבים מקבילים של ההתפתחות המוסרית. לצד ההתפתחות המתאפיינת ב'אורינטציה של צדק', הדומה לזו שתיאר קולברג, המתאפיינת בקריאה לזכויות, עמידה על חוקים, לוגיקה, אינדיווידואליות ואוטונומיה,

E. L. Greenstein, 'Reading Strategies and the Story of Ruth', Alice Bach (ed.), *Women in the Hebrew Bible*, New York & London 1999, pp. 211–230.

T. C. Eskenazi and T. Frymer-Kensky, *Ruth* (The JPS Bible Commentary), Philadelphia 2011.

² את מאפייניו של הפירוד חז"ל מכנים בביטוי הקולע: "דור השופט את שופטיו".

³ כמאמר המדרש המצוטט בתלמוד הבבלי, בבא קמא לח ע"א: "(דברים ב, ט) ויאמר ה' (אל משה) אל תצר את מואב ואל תתגר במלחמה וכי מה עלה על דעתו של משה לעשות מלחמה שלא ברשות אלא נשא משה ק"ו בעצמו אמר ומה מדינים שלא באו אלא לעזור את מואב אמרה תורה (במדבר כה, יז) צרור את המדינים והכיתם אותם מואבים עצמן לא כל שכן אמר לו הקב"ה לא כשעלתה על דעתך עלתה על דעתי שתי פרידות טובות יש לי להוציא מהן רות המואביה ונעמה העמונית".

על נקודה זו, הקשר בין סיפוריהם של לוט ושל רות, מרחיבה ציגלר (לעיל הערה 1), עמ' 65–80.

⁴ י' גרוסמן, גלוי ומוצפן: על כמה מדרכי העיצוב של הסיפור המקראי, בני ברק ואלון שבות 2015, עמ' 227–228.

⁵ M.A. Johnson Jr., *Structuralism* (and biblical Hermeneutics), (PTSM: a Collection of Essays), Pittsburgh 1979, 22.

⁶ ראה למשל את דבריו של פול ריקר בין היתר במאמריו המרכזים בספר P. Ricoeur, *Hermeneutics and the Human Sciences* (Edited, Translated and Introduced by J. B. Thompson), Cambridge: Cambridge University Press, 1981, ובייחוד המאמר: 'What is Text? Explanation and Understanding', pp. 145–164.

⁷ במובן זה נשלב בקריאתנו מעין השיטה שמציע רולאן בארת

R. Barthes, et. al, *Structural Analysis and Biblical Exegesis: Interpretational Essay*, Pittsburgh, 1974.

⁸ שפורטה בין היתר בספריו

Kohlberg, L. *Essays on Moral Development*, Vols. I and II, Harper & Row, 1981

Idem. The Philosophy of Moral Development, Harper & Row, 1981

Idem. The Psychology of Moral Development, Harper & Row, 1984.

הציבה גיליגן גם נתיב התפתחות המביא ל"אוריינטציה של הדאגה לאחר", שבשיאה היא קול המביע את הדאגה לזולת, מתוך רגישות וקשר לאחר ומתוך רצון לשמור על קשרים ויחסים אפילו במחיר של הקרבה עצמית.⁹

בדברים שלהלן נעקוב אחרי סיפור המגילה לפרטיו וניתן את דעתנו לשני המודלים האנושיים המוצעים בו כאפשרויות מקבילות של התנהלות במציאות וניהולה, שבמידת מה אף דומים לשני מסלולי ההתפתחות המוסרית שהציעה גיליגן. את התנהגות הדמויות הנשיות, ולמעשה גם הגברית, הראשיות במגילה נתאר גם בעזרת מודל ההתפתחות האישי שהציעה גיליגן.¹⁰

פרק א

פרק הפתיחה של מגילת רות מציג שבר גדול. מצב עניינים המתדרדר והולך עד לתחתית מנוולת של עוני ובדידות. לענייננו נאמר שבפרק מתוארים שני מישורי התרחשות המצויינים פעילות בשני מישורים מרחביים הופכיים: תנועה 'גברית' מבית לחם לשדה מואב, ותנועה 'נשית' בכיוון ההפוך. להלן נראה כי מלבד ההיפוך הגאוגרפי משורטטים בפרק הבדלי עומק נוספים.

פסוקי הפתיחה של הפרק משמשים מצג לסיפור המרכזי ומציגים את זמן ומקום ההתרחשות ואף את הרקע הכללי למאורעות המתוארים.

א וַיְהִי בַיּוֹם שֶׁפֶט הַשְּׁפָטִים וַיְהִי רַעַב בְּאֶרֶץ יִשְׂרָאֵל אִישׁ מִבֵּית לָחֶם יְהוּדָה לָגוּר בְּשָׂדֵי מוֹאָב הוּא וְאִשְׁתּוֹ וּשְׁנֵי בָנָיו ... וַתִּקֶּם הִיא וְכִלְתִּיהָ וַתִּשָּׁב מִשָּׂדֵי מוֹאָב כִּי שָׁמְעָה בְּשָׂדֵה מוֹאָב כִּי פָקֵד ה' אֶת עַמּוֹ לְתֵת לָהֶם לָחֶם.

נקודת המוצא של סיפור המגילה היא הרעב. אלימלך, עם אשתו נעמי ושני בניו, בוחרים לצאת מארץ ישראל מזרחה לארץ מואב.¹¹ אלימלך מת, מחלון וכליון מתחתנים עם נשים מקומיות,¹² ערפה ורות, ואז

⁹ לגיליגן עבודות רבות ומרשימות, את עיקרי התאוריה ניתן למצוא בכתביה:

C. Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1982

Idem. *Mapping the moral domain: a contribution of women's thinking to psychological theory and education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1989

Idem.; McLean Taylor, Jill; Sullivan, Amy M. *Between voice and silence: women and girls, race and relationships*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1997.

Idem. "Woman's place in man's life cycle", in Nicholson, Linda (ed.), *The second wave: a reader in feminist theory*, New York: Routledge 1997, pp. 198–215,

Idem. *The birth of pleasure*. New York: 2002.

¹⁰ אני מודע לביקורת שנמתחה על נחרצות קביעותיה של גיליגן, ראו למשל

C. Hoff Sommers, *The war against boys: How misguided feminism is harming our young boys*, Simon & Schuster, 2000.

עם זאת אני מוצא את המודל שהיא מציעה מסביר ספרותית ואישיותיות קו מרכזי שאבקש לשרטט במגילת רות, וכמכשיר ספרותי רב-עוצמה המסביר את התפתחותן הפנימית של הדמויות העיקריות בה.

¹¹ שהייתה ארץ אויב! ההליכה בעת רעב למואב דווקא ולא למצרים חריגה בין סיפורי ההגירה לאור רעב במקרא וראו על אודות כך את דבריו של ד' רוזנר, המואבים ויחסיהם עם מלכויות ישראל ויהודה מבחינה צבאית, מדינית ותרבותית, ירושלים תשל"ז.

A . H . Van Zyl, *The Moabites* (Pretoria Oriental Series 3), Leiden 1960

J . Kautz, 'Tracking the Ancient .Moabites', BA 44, 1981, pp . 27–35.

¹² פעולה הנדרשת לגנאי על ידי רמיזה לשונית – השימוש בפועל משורש נש"א, לעומת הנישואין החיוביים המתוארים בפעלים מהשורש לק"ח. ראו גרוסמן (לעיל הערה 1), עמ' 81 לעומת הצעתו של

P . Joüon, Ruth : commentaire philologique et exégétique, Reprinting Rome 1953, pp. 11-13.

מתים בעצמם ונעמי נשאר לבדה. אז שומעת נעמי שאכן יש לחם בבית לחם וחוזרת. שם המקום, 'בית לחם', הוא עצמו לב המגילה. המגילה ניתנת למיפוי סביב ההתלבטות בין העדפת הבית או ביכור הלחם. כל צומתי ההכרעה העיקריים במגילה הם סביב דיכוטומיה זו. נקודת הפתיחה של המגילה מוצאת את אלימלך, מחשבו עירו ומנהיגיה, מעדיף לעזוב את עירו וביתו בחיפושיו אחר לחם למשפחתו.¹³

דווקא לאחר מות האב (בפסוק ג) מאפשרים מחלון וכליון לעצמם לשאת נשים נוכריות (פסוק ד). באופן מעניין מוגדרים בפסוקים אלה הגברים על ידי נשיהם, והנשים – על ידי הגברים בחייהן: "אלימלך איש נעמי", וערירותה של נעמי מתוארת דווקא באמצעות הגדרתה כאישה הנותרת "משני ילדיה ומאישה" (פסוק ה). אף הפעולה היחידה המתארת את עשר שנות מחלון וכליון במואב היא נישואיהם לרות ולערפה. המגילה ממקדת את המבט הספרותי אל שאלת הזהות – האדם אינו מוגדר דווקא כסכום מעשיו או מעמדו החברתי, אלא על ידי הקשריו המשפחתיים.

מרכיב מרתק נוסף הוא השינוי שחל, דווקא לאחר העדפת אלימלך את 'הלחם' על 'הבית', בארץ 'הלחם' במרכיב 'הבית' במובנו המשפחתי: הקמת בית מחלון וכליון וקריסת בית אלימלך כולו. כאמור, הזווית שממנה מתוארות עשר השנים, היא דווקא הזווית המשפחתית של הקיום ולא זווית הפרנסה.¹⁴ במבט מבעד ל"עיניה של נעמי", דהיינו אימוץ זווית הראייה שלה על הדברים, העיקר הוא שביתה, הלא הוא משפחה הגרעינית, התפרק.¹⁵ בבחירה בין הגדרת הזהות העצמית בהווה או בעתיד, כלומר בממד ההישרדות הנקודתית בזמן נתון, מעמד, כבוד, שליטה באחרים, או המחשבה העתידית מה ייוותר – מורשת, משפחה ועוד, ה'בית' הוא עיסוק בדורות הבאים וה'לחם' הוא העדפת הקיום הנוכחי. אלימלך העדיף 'לחם', כלומר קיום מייד, הישרדות. לעומת זאת פסוקים ב-ה, זווית הראייה של נעמי, הם עיסוק בהמשך קיום המשפחה: נישואין, העדר צאצאים, מות הבעל והבנים.

לאחר שנודע לה שיש שם לחם, קמה נעמי לשוב משדה מואב לעיר מוצאה, בית לחם (פסוקים ו-ז). לאחר שנפתרה בעיית ה'לחם', אפשר לשוב ולטפל בבעיית ה'בית'. כאן מתרחשת סצנת הפרידה המרגשת והמפורסמת, שבמהלכה אומרת נעמי לכלותיה בשני נאומים נפרדים (פסוקים ח-י, ופסוקים יא-יג): אין לי עתיד להציע לכן. שתיהן מסרבות תחילה להיפרד ממנה ורואות בה את ביתן. נדגיש: היא לא טוענת את טענת הפרנסה, האישה הבודדת בעולם העתיק חסרת המגן והמפרנס, אלא זהו דיון על אפשרות העתיד. הצעתה המפורזת של נעמי בנאומה השני (פסוקים יא-יג) "כִּי אֲמַרְתִּי יֵשׁ לִי תִקְוָה גַם הַיְיִתִּי הַלְיָלָה לְאִישׁ וְגַם יִלְדְתִי בָנִים" (פסוק יב), אף היא נוגעת לעתיד מדומיין של הולדת בעלים עתידיים אפשריים לכלותיה האלמנות. לבסוף ערפה חוזרת למואב ורות דבקה בנעמי.

נדגיש כאן כי גם נעמי פועלת בשלב זה ואף פונה לכלותיה מתוך מניע, מאינטרס אישי של הישרדות ושימור מעמדה ואולי גם שם בעלה ובניה. גילגן מאפיינת שלב ראשוני זה בתפיסה עצמית של חוסר אונים ובחוויה של התמודדות עם חוקים ונסיבות שנכפו חיצונית על ידי החברה והגורל. השיקולים המוסריים בשלב זה מופעלים רק כאשר שני אינטרסים עומדים בקונפליקט זה עם זה ולאור שיקולי רווח אישי, ללא התחשבות באחר.¹⁶

¹³ אפשר גם לומר שאלימלך מצמצם את הגדרת 'ביתו' ממקום מגוריו וקהילתו למשפחתו הגרעינית בלבד, ומתוך מחויבות זו לביתו הוא מחפש את לחמו.

¹⁴ אפשר היה לומר: "ותישאר נעמי ללא מפרנס או מקור הכנסה" – אבל הכתוב מעדיף להגדירה על ידי העדר בני משפחה.

¹⁵ יפה לנקודה זו הערתו של גרוסמן (לעיל הערה 1), עמ' 83–84, כי בניה הנשואים והבוגרים של נעמי מכונים 'ילדיה'.

¹⁶ ראו על אודות שלבי ההתפתחות המוסרית באוריינטציה של דאגה לאחר אצל

N. Arden McHugh, *Feminist Philosophies A-Z*, Edinburgh University Press, 2007. pp. 39.
J. C. Tronto, 'An ethic of care', in Cudd, Ann E.; R. O. Andreasen (eds.), *Feminist theory: a philosophical anthology*, Oxford, UK Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing, 2005 pp. 251–263.

תיאור זה מאפיין כמעט במדויק את עמדתה של נעמי בשלב זה. מתוך חוסר אונים היא מגיבה למצב, מיטלטלת תחילה בעקבות החלטת בעלה וקעת לאור שיפור המצב בבית לחם ומכריעה את גורלה מתוך שיקולי הישרדות. שיחתה עם כלותיה מתרחשת ברובד שיקולי הרווח האישי, אומנם הרווח שלהן, אבל ללא מחשבה עליהן ועליה כיחידה משפחתית הפועלת מתוך מחויבות מעבר להישרדות וההמשכיות.

לפנינו שיחת נשים המדברות על האפשרות לבנות את עתידן על ידי ביסוס קשר עם גבר. עתידה של האישה הוא בקשר עם גבר. וזאת בהדגשה מסיבית על ה'בית' – חתונה, לידה, עתיד, ונעדר לחלוטין נושא ה'לחם' – אפשרות הפרנסה, ההישרדות בטווח המייד.

לאחר שרק רות מתעקשת להישאר עימה, נעמי מנסה, בשלישית, לשכנע את רות לפרוש ממנה: "וְתֵאמֶר הֲנָה שָׂבָה יְבַמְתְּךָ אֶל עֵמָה וְאֶל אֱלֹהֶיהָ שׁוּבִי אַחֲרַי יְבַמְתְּךָ" (פסוק טו). נעמי מכנה את ערפה בכינוי מר ביותר: "יבמתך" – האישה שקשריה אליך הם קשרי הייבום האפשרי של בעלך אותה במקרה שימות בעלה ללא הולדת בנים. הזיקה בין שתי הנשים עוברת דרך הקשר האפשרי ב'ציר הגברי' המשפחתי הקושר ביניהן וכולו סובב סביב העתיד האפשרי. הכינוי עצמו מופרך הלכתית, הרי לרות אין זיקת ייבום לערפה. כל משמעותו היא הגדרת יחסיהן דרך הגברים-האחים הקושרים ביניהן.

בלשונה של גילגן ניתן לומר כי רות מבצעת בנקודה זו את 'המעבר הראשון', שבו מתפתחת האישיית המוסרית מאנוכיות לאחריות, מתוך העדפת הנחון לזולת על פני הרצוי לעצמי.

רות, בנאומה המרגש והמפורסם (פסוקים טז–יז), מצהירה הצהרת נאמנות ואהבה שתוכנה קשירת הגורל בנעמי. ההתגיירות, ההצטרפות לעם ישראל, היא אגב ההישארות עם נעמי. אבל יש בדברים אלה גם הסטה מרתקת של אפשרות החיים ללא גברים מעורבים. רות מציעה כנגד נקודת המבט סובבת הגברים המובעת בכינוי "יבמתך", הרואה בציר הקשר הגברי את שלד המשפחה, אפשרות של קשר נשי לחלוטין. רות מתארת את כל מרכיבי הזוגיות: בחירת נתיב החיים ("אלך"), המגורים ("אלין"), הזהות הלאומית ("נעמי") והזהות הדתית ("אלהי") והנאמנות המוחלטת עד מוות ("אמות") – וכל אלה בזיקה בין שתי נשים! רות מציעה להקים בית חלופי – מבנה משפחתי של נשים ללא גברים המקשרים ביניהן. רות ברעותה, באהבתה ובהתמסרותה לנעמי מציעה מבנה אלטרנטיבי: בית נשי.

למעשה רות חושפת ש'בית', כלומר משפחה, זוגיות ובעצם העתיד כולו – בנויים על מחויבות נשית ולא על כוח הפרנסה הגברי. מרכזיות הבית המיוסד על מעשי הגבר היא אשליה. ליבו של הבית הוא צידו הנשי.¹⁷ רות מבטאת בצורה מלאה ומובהקת את הרמה השנייה של ההתפתחות המוסרית על פי המודל של גילגן – על פיה 'טוב' הוא קבלת אחריות על האחר, אף מתוך הקרבה עצמית. האישור הפנימי מגיע בשלב זה לא מתוך סיפוק הצורך ההישרדותי, אלא מתוך אישור האחר לצורך שלו להסתמך על העצמי, עד כדי תלות.

הגעתן של רות ונעמי לבית לחם מתוארת אף היא בתיאור מרתק ומרגש: "וְתֵלַכְנָה שְׂתִיָּהֶם עַד בְּאֵנָה בֵּית לָחֶם וַיְהִי כְּבָאֵנָה בֵּית לָחֶם וַתֵּהֶם כָּל הָעִיר עֲלֵיהֶן וַתֵּאמְרָנָה הַזֹּאת נְעֻמִי" (פסוק יט). בעדינות ובכישרון ספרותי כביר, ממחיש התיאור ומפנים את התובנה שעלתה מהפסוקים הקודמים: העיר כולה, שרגילים לראותה כפונקציה פוליטית-חברתית, כלומר יציר מעשיהם רבי-האון של הגברים, אינה אלא זהות קולקטיבית נשית: "וַתֵּהֶם כָּל הָעִיר עֲלֵיהֶן וַתֵּאמְרָנָה..." (שם).¹⁸ העיר כולה מגיבה לשובה של נעמי, אולם הגוף הוא נשי, השכנות. נדמה שהעיר היא גבריה, אך כאן, במגילה, העיר כולה נשית.

¹⁷ ושוב, גם כאן הכוונה לנשיות כקטגוריית חשיבה והתנהלות ולא דווקא הצבעה על זיקה בין הביולוגי לפסיכולוגי.
¹⁸ מרתקת כאן הערתו של רש"י, בעקבות המדרש: "ותהם כל העיר – נעשית הומייה כל העיר. כולם נתקבצו לקבוצ אשתו של בעז שמתה בו ביום". מדרש מופלא זה מתאר "תת-עולם" נשי המגיע לרגע אל פני השטח הציבוריים.

נעמי, בתגובה הערוכה כמין בתי שיר (פסוקים כ–כא), משנה את משמעות שמה – מנעמי, שפירושו מתיקות, למרה. חייה הפכו ממתוקים למרים.¹⁹ מעניין שהדימוי שבו בוחרת נעמי לתאר את המהפך לרעה שחל בחייה הוא דווקא דימוי מתחום המזון והטעם, הקרוב יותר למחוזות ה'לחם', וכך גם נקרא הביטוי "אני מלאה הלקתי וריקם השיבני ה'" (פסוק כא) – מעושר גדול לעוני מנוול, אולם מבט שני מבהיר שהמדובר, כמובן, בחורבן ביתה ומות קרוביה. תחושת המלאות הייתה אישה וילדיה, העתיד שהיה פרוש בפניה – והריקנות נובעת מחורבן אותו עתיד.

הפסוק האחרון בפרק (פסוק כב), המסיט את המבט בחזרה אל הלחם ואל מרכיביו המבשילים בשדות סביב העיר, מרמז על הסטה, עדינה וספרותית, של נקודת המבט מעמדתה הנשית בחזרה אל המבט הגברי, ההישרדותי, שיידון בפרק הבא. באמצעות תיאור הזמן בנקודות ציון חקלאיות-פיסקליות, מושב השיח אל הממד הגברי של הפרנסה ועבודת השדה ומציע את המצע לתיאור אפשרויות הפעולה של נשים בתוך עולם גברי זה.

פרק ב

הפרק השני במגילת רות מתרחש בתקופת זמן מוגבלת של כחודשיים, מראשית קציר השעורים ועד תום קציר החיטים. מקום ההתרחשות הוא שדות בית לחם, מקום הפעולה 'הגברית' של הייצור והפרנסה, שאין לנשים מקום פעיל בו, אלא כנלוות לפעולה המרכזית. בפרק זה אנו מתוודעים גם לגיבור הגברי הראשי של המגילה, בעז, ולתכונותיו המיוחדות, המלמדות על רגישות וקשב לא אופייניים לבני מגדרו. שדה השעורים והחיטים לעת הקציר, מרחב המבטא במלאותו את פריון האדמה ואת ברכת השפע שלה אחראי הגבר,²⁰ עומדים בניגוד צורם וחריף לאלמנות והעריריות של משפחת הנשים של רות ונעמי, כפי שהוצגה בפרק הקודם.

גם פרק ב' נפתח בפסוק היצג קצר (פסוק א), המקשר את בעז לגיבורות שבהן התמקדה המגילה עד כה, נעמי ורות. נקודת הפתיחה של הפרק היא תיאור הקשר המשפחתי (הגברי) שבין נעמי וגיבורה הגברי של המגילה, בעז.²¹ מעניין כי אף שהקשר כולו דרך קו המשפחה הגברי, התיאור מתחיל מנעמי, נקודת המוקד של הסיפור.

רות מציעה לנעמי שתלקט בעודפי הקציר (פסוק ב). מעניין שרות, הזרה, הנוכרייה, היא המציעה את הפרקטיקה המעוגנת גם בהלכה, ואולי גם כאן יש פער בין עולם ההלכה והחוק, המאורגן והמובנה מראש, המאפיין את ההלכה וצורתה הגברית של ההתנהלות בעולם, לבין העולם הספונטני, היוזם והתגובתי, המאפיין את האופן הנשי של התנהלות במציאות.²²

בצירוף מקרים, שכמובן אינו מקרי בעיני המספר המרמז זאת לקורא,²³ רות מתגלגלת ללקט דווקא בשדה של בעז, קרוב משפחתן העשיר, המכונה כאן (פסוק ג') על שם קרבתו המשפחתית לאלים, וזה קורה דווקא ביום שבו בעז מגיע לבקר את הנעשה בשדהו.

¹⁹ גרוסמן (לעיל הערה 1), עמ' 119–123, עוסק ארוכות בהחלפת השם ומשמעויותיו השונות. וראו גם זקוביץ (לעיל הערה 1), עמ' 64.

²⁰ ראו בר' ג' ז–יט לעומת פסוק טז.

²¹ שמו של בעז מרמז על מהותו – הוא מגיבורי התנ"ך היחידים שמצטיין בגבורה אזרחית ולא צבאית-פוליטית, ושמו, מיקוד הכוח הפנימי שבו, מרמז על מקור עוצמתו זו. ראו בעניין זה את דיוניהם של קמפל (לעיל הערה 21), עמ' 90–91.

H. W. Hertzberg, *Die Bucher Joshua, Richter, Ruth*, Göttingen 1969. pp. 267

וסיכומו הקולע של זקוביץ (לעיל הערה 1), עמ' 69.

²² דברינו המזהים פער בהבדלי הגישות מיייתרים את דיונו הארוך של גרוסמן (לעיל הערה 1), עמ' 140–146.

²³ "עבור רות ובעז היה זה מקרה, אך לא עבור אלוהים"

R. M. Hals, *The Theology of the Book of Ruth* 1969. pp. 12.

בעז שואל לזהותה של הנערה החדשה, והנער אשר על הקוצרים מציג אותה בקרבתה לנעמי ובזרותה הלאומית. עוד הוא מתאר בקצרה את בקשתה ללקוט בין הקוצרים, וככל הנראה גם ממזלזל ביבול הדל שאספה עד לנקודה זו.

המבט הגברי מאופיין כאן על ידי בעז וראייתו: הוא מתבונן בקציר, בשדות, בנערים העמלים – וגם את הנערה החדשה הוא ונערו שופטים במדדי הספק. אף הגדרתה כשבה עם נעמי משדה מואב רומזת במשהו על מסכנות כלכלית.²⁴

הקטע כולו מתאר אישה בשדה ה'לחם' הגברי. היא בולטת בחריגותה בין הגברים והגבריות של ההתנהלות המיוזעת בשדה. הפסוק הראשון, הקשר המשפחתי לבעז, רומז במשהו לאפס קצה של אפשרות 'בית' המתרקמת ברקע הדברים – קשר בין הגיבור הגברי לגיבורה הנשית.²⁵

וַיֹּאמֶר בְּעֵז אֶל רוּת הַלֹּוא שְׁמַעַתְּ בְּתִי אֵל תְּלִכִי לְלֶקֶט בְּשָׂדֵה אַחֵר וְגַם לֹא תַעֲבוּרִי מִזֶּה וְכֹה תִדְבְּקִין עִם נְעָרָתִי. עֵינֶיךָ בְּשָׂדֵה אֲשֶׁר יִקְצְרוּן וְהִלַּכְתְּ אַחֲרֵיהֶן הַלֹּוא צִוִּיתִי אֶת הַנְּעָרִים לְבִלְתִּי נִגְעָךָ וְצַמַּת וְהִלַּכְתְּ אֶל הַפְּלִים וְשִׁתִּית מֵאֲשֶׁר יִשָּׂאֲבוּן הַנְּעָרִים... וַתֹּאמֶר רוּת הַמוֹאֲבִיָּה גַם כִּי אָמַר אֵלַי עִם הַנְּעָרִים אֲשֶׁר לִי תִדְבְּקִין עַד אִם כָּלוּ אֶת כָּל הַקְּצִיר אֲשֶׁר לִי. וַתֹּאמֶר נְעָמִי אֶל רוּת פְּלֹתָה טוֹב בְּתִי כִּי תִצְאִי עִם נְעָרוֹתַי וְלֹא יִפְגְּעוּ בְּךָ בְּשָׂדֵה אַחֵר. וַתִּדְבַק בְּנְעָרוֹת בְּעֵז לְלֶקֶט עַד פְּלוֹת קְצִיר הַשְּׂעָרִים וְקְצִיר הַחֲטִיִּם וַתִּשָּׁב אֶת חֲמוֹתָהּ.

את המתרחש בשדה באותו יום ראשון ניתן לראות ממש כקומדיה של טעויות שיסודה בפערים התרבותיים והמגדריים שבין רות לבעז ולסביבה היהודית שאליה נקלעה המואבית.

בעז, בנדיבותו, מזמין את רות בכינוי החיבה והקרבה "בתי",²⁶ להישאר בשדה ולדבוק ב"נערותיו", אולי הנערות העובדות בשירותו ואולי קבוצת העניות המלקטות אחרי הקוצרים. הוא מוסיף שידאג לה בתחום נוסף: "הלוא צוית את הנערים לבלתי נגעך" – ומכלל לאו אתה שומע הן, כלומר ייתכן שהטרדתן (המינית) של הנערות הייתה נהוגה בקרב הנערים הפועלים והיה צורך בסמכות כשל בעז להגנה ולהסדרה.

אולם בשובה הביתה עמוסה בכל התבואה שנידב לה בעז,²⁷ ונעמי מתפלאה לגלות שהמדובר בשדה של קרוב משפחתן, היא מתארת לחמותה את כל הטובות שעשה עימה האיש ומצטטת אותו בטעות כמי שאמר לה "עם הנערים אשר לי תדבקין" – והוא הלא הדגיש שעליה לדבוק בנערות. אין זאת אלא שמדובר

²⁴ ואפילו המדרש, ברגישותו הרבה, מסיט את השיח לתחום מידותיה האישיות של רות: "למי הנערה הזאת" לא הוה חכים לה, אלא כיוון שראה אותה נעימה ומעשיה נעימים, התחיל שואל עליה. כל הנשים שוחחות ומלקטות, והיא יושבת ומלקטת. כל הנשים מסלקות את כליהן, וזאת משלשלת את כליה. כל הנשים משחקות עם הקוצרים, וזאת מצנעת את עצמה. כל הנשים מלקטות מבין העמרים, וזו מלקטת מן ההפקר. ראו רות רבה פרשה ד ד"ה למי הנערה הזאת (מהדורת לרנר).

המדרש מסיט את המבט להתנהגותה המוסרית, ואפילו המינית, של רות. קטגוריות מבט גברי המופנה אל האישה. רות ב ח-ט, כא-כג.

²⁵ העומד בניגוד לכינוי המזלזל "נערה מואבית" שבדברי הנער אשר על הקוצרים, ראו גרוסמן (לעיל הערה 1), עמ' 162-163, וראו גם אצל

P. Trible, 'Two Women in a Man's World: A Reading of the Book of Ruth', *Soundings* 59, 1976, pp 263.

מעניין שבעז משתמש באותה פנייה שאותה נקטה נעמי בדבריה לערפה ולרות (א 11) ובכך מתאפיין כבעל 'מרכיבים נשיים' באישיותו ובדבריו, כפי שנרחיב להלן.

²⁷ איפת שעורים היא כ-20-25 ליטר תבואה, כמות גדולה מאוד ליום עבודה באיסוף שאריות O. Sellers, 'Ephah (Measure)', *IDB2*, p. 107.

בטעות הנובעת מפער התרבויות שבין תרבות מואב הפרוצה יותר לתרבות ישראל, הגדורה בצניעותה, או שמא זו נקודת המבט הנשית, התמימה, שאינה מודעת כלל לסכנות הגברי והמאיים שבעז טורח להגן על רות מפניהן, והיא בתמימותה אפילו לא מודעת לקיומן.

במידה מסוימת ניתן להציע כי בשלב זה עוברת רות את המעבר השני בתיאוריה של גילגן, מקונפרמיות לשיפוט פנימי מחדש. רות אומנם לא טוענת במפגיע את הדבר, אולם אפשר להציע שבעדינות רבה מביעה רות באותה פליטת פה או שגיאת הבנה רצון למימוש עצמי, ואולי גם תשוקה מינית רדומה ומורחקת, אולי אפילו לא מודעת. בשלב זה מתחיל האדם לשקול אם מוסריותו אכן מחייבת אותו לביטול עצמי גמור אל מול הזולת ובוחן אפשרויות של דאגה לאחר ללא הקרבה מלאה של המימוש העצמי. גילגן מציינת במפורש, כפי שאכן ניתן לראות מהתנהגותה הנסוגה של רות, שבשלב זה האדם עדיין לא נחרץ מספיק בעמדותיו בשביל להביא לשוויון מלא בין צרכיו האישיים וצרכי הזולת, מתוך העדפה לאחרונים.

נעמי קולטת את הטעות ומתקנת אותה בעדינות רבה: "טוב בתי כי תצאי עם נערותיו ולא יפגעו בך בשדה אחר", ואף רומזת במעין כפל לשון לאפשרות הפגיעה האורבת לה בשדה אחר או בכל שדה בכלל. מכל מקום רות מפנימה את הביקורת, ומכאן והלאה "ותדבק בנערות בעז ללקט עד קלות קציר השערים וקציר החטים".

ולפי דרכנו שמענו, מעבר לפער התרבותי, גם דיון בגבריות ונשיות ובאופן שבו גברים מתנהלים בעולם וגברים אחרים מבנים מערכות הגנה כנגד התנהגותם הפרוצה, לעומת צרות ההתנהלות הנשית, התמימה יותר – ואפילו שרטוט עדין של השיח הגברי, המצווה והמבנה, והשיח הנשי, האמפטי, הרגיש והמתקן בעדינות. הגברים העסוקים במניפולציות על המציאות ובאפשרויות המימוש המידי, אף בקשריהם עם נערות, שלא כוללים מחשבות על רגשות או קשר או אפילו מחויבות ארוכת טווח, אלא ניצול לאהבהבי שדה, לעומת נקודת המבט הנשית, המתרחקת, הנזהרת, היודעת לחשב חישובים ארוכי טווח.

מעניין שבעז מאופיין כאן, בצורה שתפוח עוד להלן, כמי שמובדל מענייני ה'כאן והעכשיו' וניחן ביכול לצפות למרחוק, בעל פרספקטיבה, כמעט אפשר לומר בעל משהו מנקודת המבט הנשית, המחשבת פני עתיד ורואה הקשר רחב מעבר לרווח המידי.

שיחתם הפנימית מבחינת מבנה הסיפור של בעז ורות (פסוקים י–יב) מכילה אף היא מרכיבים מרתקים המציינים את הדומה והשונה שביניהם: רות, המגיבה תחילה (פסוק י) במחווה הפיזית המבטאת נמיכות קומה ומעמד, ההשתחויה, מאפיינת עצמה בשיוכה הלאומי, הנבדל, כנוכרייה, ולכן כבלתי ראויה למציאת החן שהפגין כלפיה בעז. בעז עונה לה שמידותיה, התנהגותה כלפי חמותה ודבקותה בה הופכות אותה לראויה לשכר אלוקי ואנושי. רות מתארת את עצמה דווקא בקטגוריה 'גברית' של שיוך לאומי המבדל אותה מבעז ועל כן הופך אותה לבלתי ראויה לחסד, כלומר לחם, ובעז עונה לה (פסוקים יא–יב) שהתיאור ששמע על אודות העדפתה את החמלה על חמותה על פני שיקולים קונקרטיים, כלומר הנדיבות האינסופית שהפגינה בזניחת עתידה האישי, הופכת אותה ראויה לשכר עתידי ואלוהי, ובוודאי גם לחסד אנושי.²⁸ למעשה בעז מתקן כאן את נקודת מבטה של רות באשר למוקד החסד: האם הוא ניתן מתוך קרבה ושייכות לאומית או מתוך תגובה לבולטות מוסרית, ובכך מעדן ומדקדק מאוד את הגדרות השייכות והקרבה שבקטגוריית 'הבית': הראוי להכנסה לבית, למתן לחם חסד, אומר בעז, הוא לא רק קרוב המשפחה או בן הלאום, אלא האדם שהוכיח את עצמו כראוי במעשיו המלמדים על מידותיו.

אפילו ההתנהלות בעת הארוחה ניתנת למיפוי בקטגוריות המלוות את קריאתנו: בעז מזמין את רות לאכול "לחם" עם הקוצרים (פסוקים יג–יד) ומציע לה להיות פעילה, לטבול פיתה בחומץ. רות, ביישנית וצנועה, מתיישבת עם חברות הקוצרים, אולם לא מושיטה ידה אל הלחם עד שבעז צובט לה, וממה שהגיש לה

²⁸ גילגן תשמח בוודאי לראות את הדמות הגברית המרכזית במגילה מבטאת הבנה כה עמוקה של התפתחותה המוסרית של הדמות הנשית המרכזית ב'אורינטציה של דאגה לאחר'...

היא מותירה. בעז, רגיש ונדיב, מזמין את הנערה הזרה לאכול, כאן ועכשיו, "לֶעֶת הָאֶכֶל", לחם, אולם היא עסוקה במחשבה על נעמי שנותרה מאחור, בבית, ועל כן מותירה לטווח הארוך מהלחם שניתן לה.

השיחה החותמת את הפרק (פסוקים יט–כב), עם שוב רות מן השדה, מבטאת חילוף תפקידים פנימי בתוך "משפחת" רות ונעמי. רות היא כעת המפרנסת, הדואגת להיבטי ה'לחם'. נעמי ממחרת לעגן את הקשר לבעז, ה"מכיר הברוך", להקשרי ה'בית' – קשרי המשפחה המתקיימים ביניהן לבינו.

שמה יש להבין במישור זה גם את חילופי הדברים, שהצענו פירוש מסוים על אודותיהם לעיל, בין רות ונעמי בנוגע לשהות בשדה עם הנערים. נבחין בין השהות כפי שמציעה רות – הכוללת גם אפשרות לקשר מיני או אפילו קשר של נישואין עם אחד מהם, לבין התעקשות נעמי שרות תצא עם הנערות תוך התעלמות מממד הזמן וההספק בדבריה של רות ("עַד אִם כָּלוּ אֶת כָּל הַקֶּצִיר אֲנִי לִי" 29) ולא תפתח קשרים משמעותיים עם הנערים אשר בשדה. זאת משום שלנעמי, כפי שיתברר מייד, תוכניות גדולות הרבה יותר עבור כלתה.³⁰

פרק ג

מוקד מרכזי של פער בין צורות התנהלות נשית וגברית בא לידי ביטוי ב'סצנת הגורן' העומדת במרכז פרק זה. נעמי, הרואה שתמו ימי קציר החיטים והשעורים וחוששת שהקשר בין רות ובעז לא יתמשש לכדי הקמת 'בית' בדרך הטבע, מבקשת לזרז את התהליך באמצעות מניפולציה (פסוקים ב–ד). נעמי מציעה מעשה קריטי לקידום הקשר. למחרת מגיע אחד הרגעים הקריטיים ביותר בעונה החקלאית: זריית הגורן, כלומר ריכוז כלל התבואה שנקצרה ומיצוי התבן שבה, גרעיני החיטה, מן המוץ והקש באמצעות הזרייה לרוח. לאור זאת ברור שבעז, בעלי השדה ומנהל העבודה הראשי, ילון הלילה בשדה, כיוון שעליו להיות נוכח ברגע רגיש זה לאורך כל היום, מהזריחה. בעז ילון הלילה מחוץ לביתו. וברגע זה מכווניה נעמי את רות לפגוש בבעז ברגע הנכון, לאחר שאכל ושתה, מייד לאחר שישכב. ברגע שישכב על רות לגלות מרגלותיו ולעשות מה שיאמר לה בעז לעשות.

ברור שהתכנון מצד נעמי הוא שרות תפתה את בעז השבע והעייף בגורן, וזאת מתוך ראיית העתיד. נעמי חורגת מעמדתה הנשית, ופועלת ב'גבריות' מסוימת לחתירה למימוש פיזי של הקשר המתפתח לאיטו, ועל ידי כך להפוך את מחויבות בעז לרות לעתיד ולבית – לסופית ומחייבת.

אולם בפועל הדברים מתנהלים אחרת (פסוקים ז–י): רות אכן הולכת לגורן ומבצעת את התוכנית כולה, כפי שהונחתה,³¹ אולם דבר לא קורה. רק בהמשך הלילה, לפתע מגלה בעז את דמות האישה השוכבת למרגלותיו ושואל לזהותה. רות חורגת כאן מהנחיותיה של נעמי (ואולי בתמימותה לא הבינה את המניפולטיביות הנדרשת כאן)³² ומגלה את מטרתה האמיתית: "אֲנִי רֹת אֲמַתְךָ וּפְרִשְׁתָּ כְּנֶפֶךָ עַל אֲמַתְךָ כִּי גָאֵל אֶתָּה" (פסוק ט).

²⁹ נילסן (לעיל הערה 1), עמ' 64.

³⁰ על הפער בין דברי רות לתשובת נעמי עומד גם נילסן (לעיל הערה 1), עמ' 62–63, אם כי במשמעות אחרת. זקוביץ (לעיל הערה 1), עמ' 83, מצביע על הפתיחה הכפולה לדבריה של נעמי בפסוק כ ("ותאמר נעמי לכלתה... ותאמר לה נעמי..") המלמדת לדבריו על ה"הכרה שבעז הוא המפתח לשינוי במצבן".

³¹ ואולי אף מכניסה בביצוע שינויים קלים, כפי שפירש רש"י לפסוק זה (ג 6, ע"פ נוסח הכתר, עמ' 79): "היא אמרה לה ורחצת וסכת ושמת שמלותיך עלי, ואחר כך וירדת הגורן. והיא לא עשתה כן, אמרה: הפוגע בי כשאני מקושטת אומר זונה היא, לפיכך ותרד הגורן תחלה, ואחר כך ותעש ככל אשר צוה חמותה".

ראו גרוסמן (לעיל הערה 1), עמ' 226 וציגלר (לעיל הערה 1), עמ' 305–306.

³² כך מפרשת גם

A. Berlin, *Poetics and Interpretation of Biblical Narrative*, Sheffield 1983, pp. 90–91.

רות מגיעה בנקודה זו לרמה השלישית, רמת השיא בסולם ההתפתחות המוסרי שמתארת גילגן. מתוך דאגה לזכויותיה ולרצונותיה הנבדלים עומדת רות על שלה, אך שוקלת גם את אחריותה לאחרים המשמעותיים בחייה: לו הייתה מתמסרת לבעז כתכונה של חמותה, הייתה מוותרת על כבודה ואולי גם מאבדת את מעמדה בעיני בעז. לו הייתה דוחה את תוכניתה של נעמי כליל, הייתה פוגעת בה, אך גם בסיכוייה לקשר עם בעז. מתוך תפיסה עצמית של כוח ויוזמה ומתוך אומדן נכון של יכולת השיפוט שלה רות מחליטה על שינוי בתוכנית, כך שתבטא את דינמיקת היחסים הרצויה לה עם חמותה ועם אהובה לעתיד גם יחד.

למרבה ההפתעה דווקא בעז הוא המבקש לדחות את מימוש הקשר עד להסדרתו המכובדת. בעז מכבד את רות ואת שמה הטוב ועל כן מבקש לממש את הקשר בצורה מסודרת. הוא מעלה גם קושי משפטי של קיומו של קרוב הקודם לו בסדר הנישואין, ולא שוכח גם לדאוג לכבודה של רות מפני הלשונות הרעות ומנחה אותה לחמוק מן השדה בטרם יעלה היום ונוכחותה שם תיודע.

העוז של בעז בא לידי ביטוי בהעדפתו את העתיד המסודר על פני המימוש היצרי בהווה.³³ בעז מסיט את מישור ההתנהלות שתכננו, כל אחת בסגנונה, רות ונעמי, אל מישור 'אוריינטצית הצדק' ומציע תוכנית פעילות שלמה בשדה החוקי-פומבי-גברי.³⁴

ולמעשה אל מול מעשה נשי-אבל-גברי מצד נעמי, המניפולציה שנועדה לחתור למגע ולקדם את הקשר כך שימומש ותיווצר מחויבות בלתי הפיכה לעתיד, ניצבת תגובה מיוחדת, גברית-אבל-נשית, של בעז המתאפק, הממליך את שכלו על יצריו ודוחה את מימוש הקשר להליך מכובד ומסודר יותר. בעז חושב על העתיד, על ההקשרים הפומביים והמשפטיים, ומפגין אופי מחושב ומאופק המאפשר לו שליטה במצב.³⁵ סצנה זו מתיכה את סמלי 'הלחם' ו'הבית' זה בזה: ערב התהליך הראשוני ביותר של ההבדלה שסופה ייצורו של הלחם, הוא בדיוק מקום וזמן התהליך הראשוני ביותר של הקרבה שסופה יצירתו של הבית.

לעת בוקר לא נפרד בעז מרות בטרם יגבה את דבריו בהתחייבות מעשית:³⁶ בעז נותן לרות כמות של קמח או שעורים גולמיות (פסוק טו) לפרידה המסמלת את התחייבותו לפרנס אותה גם בעתיד (נותן לה 'לחם' כסוג של סמל להבטחתו לטפל בהקמת ה'בית'). מעניין שרות מציגה את שש השעורים כמתנה שניתנה לה עבור חמותה, כדי שלא תבוא ריקם.³⁷ נעמי מכל מקום מנחה אותה להמתין זמן קצר, כיוון

³³ המדרש מתאר גבורה זו בצבעוניות רבה: "רבי יודן ורבי חמא ר' יודן אומר כל אותו הלילה היה יצרו מפתחו בדברים ואומר לו את פנוי והיא פנויה אתה מבקש אשה והיא מבקשת איש ליצר הרע נשבע חי ה' ולאשה אמר שכבי עד הבקר א"ר חנינא (משלי כד, ה): "גבר חכם" זה בועז "ואיש דעת מאמץ כח" שגבר על יצרו בשבועה" (ראו ויקרא רבה כג 11).

³⁴ מרתק במיוחד בהקשר זה הביטוי: "כי יודע כל שער עמי כי אֶשֶׁת חַיִל אֶתְּ", המבטא את נקודת המפגש בין העולמות המנותחים במאמר זה: עולם החוק, הצדק והמוסדות הגבריים מכיר בסגולותיו בתחומי החסד והדאגה הנשיים כראויים ומקנים מעמד. מרתקת גם בחירתו של בעז לעשות שימוש בתיאורה של רות במקבילתו הנשית של הביטוי שבו הוצג הוא עצמו בהופעתו הראשונה במגילה: אֶשֶׁת חַיִל – איש גבור חַיִל (ב 1), ובכך מבטא את היות שתי דמויותיה הראשיות של המגילה מקבילות זו לזו משני 'עברי המתרגם המגדרי' – גבר רגיש לזולת ואישה בעלת עמידה בעולם הצדק.

וראו את דיונו המפורט של גרוסמן (לעיל הערה 1), עמ' 247–248, הפונה בכיוון שונה.

³⁵ במונחיה של גילגן ניתן להציג שבעז מבטא את 'דאגתו לאחר' באמצעות הצעתו לסייע בשדה ה'צדק'.

³⁶ כך פירשו את מעשהו זה קמפל, *Ruth: A New Translation with Introduction and Commentary* (AB), New York 1975, pp. 138.

והרצברג, *H. W. Hertzberg, Die Bucher Joshua, Richter, Ruth*, Göttingen 1957, pp. 77.

ושמא צודקים גרוסמן (לעיל הערה 1), עמ' 256 ופרשנים נוספים הנמנים שם (הערה 120) שבעז מוסר את השעורים לרות כסיפור כיוון לשהייתה הלילית בגורן.

³⁷ ושוב, ייתכן שיש כאן מהלך של בניית רות כתמימה שאינה מבינה את מלוא הקודים התרבותיים המתרחשים סביבה ומחמיצה את הממד הסמלי שיש בהענקת השעורים של בעז.

שבעז ידוע כמי שלא ידחה מילוי משימה שהתחייב לבצע, ולמעשה מביעה את ביטחונה שתוך זמן קצר יקים להן בעז בית (פסוק יח).

פרק ד'

בעז ניגש להסדיר את המצב המשפטי המורכב, ונזקק אגב כך להפעיל מניפולציה משלו (פסוקים א–ח). זו הסצנה היחידה במגילה כולה שבה מתנהלים העניינים במישור 'הגברי' באופן בלעדי. בעולמם של הגברים מתנהלים הדברים בצורה מובנית, סדורה, לגליסטית. אולם דומה שהמניפולציה, שראינו כבר שמיוחסת יותר לעולם הנשי, שמפעיל בעז על הגואל האלמוני,³⁸ היא דווקא בממדים הנשיים יותר, ממדי הבית. אומנם פני השטח של הדיון הם למי הקדימות בזכות לגאול את שדה אלימלך,³⁹ כלומר מי יגאל את אמצעי ייצור 'הלחם' שנטש אלימלך מאחוריו. אולם אז "נזכר" בעז לציין שאגב השדה מגיעה גם אלמנת בנו של אלימלך, רות, והחובה לייבם אותה, כלומר להקים לה 'בית'. הגואל, שהביע את נכונותו לגאול את השדה,⁴⁰ מסתייג מהמחויבות המשפחתית הנלווית לכך ונסוג מן העניין בטקס הקניין הקדום של שליפת הנעל.⁴¹

לאחר הקניין על הפעולה המשפטית-משפחתית הזאת, באמצעות טקס שליפת הנעל, ממשיך בעז ומבסס את זיקתו לבית אלימלך (פסוקים ט–יא). תחילה פונה בעז לזקנים, כלומר לסמכות הגברית, הגוף המארגן פומבית את התנהלות העיר. בעז מביע את נכונותו לקנות את כל רכושו של אלימלך ('הלחם') וגם לדאוג להקמת שם המת ('הבית'). לאחר הסדרת התהליך הרשמי הזה, בטרם יתפזרו, מברכים "כֹּל הָעָם אֲשֶׁר בְּשַׁעַר הַזְּקֵנִים" את בעז (פסוקים יא–יב):

יִתֵּן ה' אֶת הָאִשָּׁה הַבָּאָה אֶל בֵּיתְךָ כְּרַחֵל וְכִלְאָה אֲשֶׁר בָּנוּ שְׂתֵיָהֶם אֶת בֵּית יִשְׂרָאֵל
וְעָשָׂה חֵיל בְּאֶפְרַתָּה וְקָרָא שֵׁם בְּבֵית לָחֶם. וְיִהְיֶה בֵּיתְךָ כְּבֵית פְּרָץ אֲשֶׁר יִלְדָה תָמָר
לִיהוּדָה מִן הַזֶּרַע אֲשֶׁר יִתֵּן ה' לָךְ מִן הַנְּעָרָה הַזֹּאת.

קבוצת הגברים הסמכותית משנה פתאום את מיקוד המבט ודנה מהיבטים שונים בנושא 'הבית'! הקטגוריה הנשית הופכת לנזכרת בפי הגברים – ובעזרת סמל הזרע קושרת בין התרומה הגברית להקמת הבית לבין העולם הגברי של 'הלחם'. המודל ההיסטורי הראוי לחיקוי הוא המודל הנשי ("כְּרַחֵל וְכִלְאָה... תָמָר..."⁴²), וגם ההכרה היא במרכזיות תרומתן של שתי האימהות "אֲשֶׁר בָּנוּ שְׂתֵיָהֶם אֶת בֵּית יִשְׂרָאֵל"⁴³ ורמיזה לפעלתנותה של תמר שתרמה להקמת שבט יהודה, שכל הנוכחים משתייכים אליו.⁴⁴ אולם עדיין,

³⁸ ויפה כאן הערתו של רש"י: "ולא נכתב שמו, לפי שלא בא לגאול" (ד 1) הדורשת את העלמת שמו של הגואל כמעין מידה כנגד מידה: הוא לא הסכים להקים את שם המת ועל כן נעלם שמו. וראו גם P. Trible, 'Two Women in a Man's World: A Reading of the Book of Ruth', *Soundings* 59, 1976, pp.279 - 251

³⁹ שרק כעת מסתבר שנעמי מכרה אותו, אולי לאחר שובה ממואב, כלומר עוניה לא היה כה מוחלט כפי שנדמה היה לנו עד כה, וראו דיון ארוך בנקודה זו אצל גרוסמן (לעיל הערה 1), עמ' 287–290.

⁴⁰ כך פירשו רבים את דבריו הסבוכים מעט של בעז, ראו סיכום אצל גאו (לעיל הערה 28), עמ' 309.

⁴¹ סדר הדברים הספציפי בטקס זה לא ברור, ראו תלמוד בבלי, בבא מציעא מז ע"א וסיכום הדעות השונות אצל E.A. Speiser, 'Of Shoes and Shekels', *BASOR* 77 1940, pp. 15-20

⁴² זקוביץ (לעיל הערה 1), עמ' 9, 110 מדגיש גם את היות ברכה זו היפוכה של ברכת יעקב לבני יוסף "כִּי יִבְרַךְ יִשְׂרָאֵל לֵאמֹר יִשְׁמְךָ אֱלֹהִים כְּאֶפְרַיִם וְכַמְנַשֶּׁה" (בראשית מח 20).

⁴³ יש אף שהציעו שרות מגלמת את מיזוג תכונותיהן של שתי האימהות

I. Pardes, *Countertraditions in the Bible: A Feminist Approach*, Harvard University Press, Cambridge, Mass 1992, pp. 107

⁴⁴ רבים עמדו גם על הדמיון שבין הדמויות הנשיות הנזכרות למסעה האישי של רות, ראו אבינרי (לעיל הערה 1), עמ' 47–48.

בפי הגברים, האישה אולי עומדת במרכז הבית ובונה אותו, אולם הקשר לעתיד עובר דרך הזרע, על שתי משמעויותיו.

וסוף הסיפור טוב: בעז ורות נישאים, וה' נותן לה היריון המסתיים בלידת בן (פסוק יג). הנשים, המקיפות את נעמי, מגיבות ללידת בנם של רות ובעז (פסוקים יד–טו). הן מאשררות את אבחנתה של רות בדבר האפשרות לקיים בית גם בלי גברים, "טובה לך משבעה בנים". ומי שקוראות בשמו של הילד הן השכנות. מעניין שדווקא הנשים השכנות הן הרואות בתוך שמחת הקמת הבית וביסוסו גם את הממד של ביסוס העמדה הכלכלית: "ולכלכל את שיבתך".

סיכום:

סיפור מגילת רות עוסק בעולם שיש לו פני שטח גבריים ומתחת לפני השטח מתנהל עולם מקביל, נשי. על פני השטח, מנהלי העולם והפועלים בו הם הגברים. הם הדואגים לכלכלה ולביצוע, להיבטים הפרקטיים של הקיום המיידני, ההישרדותי. אולם מתחת לפני השטח ישנה פעלתנות נשית, המונעת ממניעים אחרים ומסתכלת לטווח שונה.

אלימלך עוזב את עירו מתוך דאגה הישרדותית ל"לחם", לפרנסה, אולם תכף למותו, אולי בהנחיית נעמי ובוודאי בידיעתה, נישאים בניו לנשים נוכריות. ייתכן שהמניע לנישואין הוא תחושת דוחק של צורך להבטיח את עתיד המשפחה בארץ החדשה. לאחר כישלון מהלך זה בשל מות הבנים בטרם הולידו בנים, מתרחשת 'פקידת הלחם' מעל פני השטח, הנודעת לנעמי ודוחפת אותה לשוב לבית לחם, עיר מוצאה, אולי מתוך תקווה למצוא לה שם עתיד. היא מנסה להיפרד מכלותיה בטענה שלא תוכל להעניק להן עתיד וחוזרת אומללה לבית לחם, לא לפני שרות מציבה תמונת עתיד אלטרנטיבית, של קיום במעין 'הווה נשי'. כלומר רות מתחילה לפתח עמדת ביניים המציעה טיפול בתחום ה'גברי' של ההישרדות והקיום בלא להזדקק לגברים, אולם ללא מענה לבעיית העתיד.

אותה רות חוצה את הקווים אל עולם הגברים, שדה השעורים, ואכן פוגשת בו את בעז, אולם היא לא מבינה עד הסוף את הקודים (הגבריים) של ההתנהלות בתוכו ולא מצליחה לקדם את הקשר לבעז. רות גם פועלת בצורה "חלשה" בעולם זה.⁴⁵

כעת נדרשת התערבותה של נעמי, האישה המושכת בחוטים מאחורי הקלעים של העולם הגלוי. היא בונה מעמד פיתוי שבו תבסס רות את קשריה העתידיים לבעז. אולם בעז בעוז רוחו ורות בתמימותה מצליחים למנוע מהלך זה, שאולי היה מבסס קשר אך מייסדו על אדני מניפולציה, אובדן כבוד ורמייה, ומצליחים להגיע לפתרון מכובד.

מסקנתה המפורסמת של גילגן היא שרק איחוד התפיסות המוסריות, הגברית הפועלת באוריינטציה של צדק, והנשית, הפועלת מתוך דאגה לאחר, תביא למימוש מלא של פוטנציאל המוסר האנושי.⁴⁶ במושגיה של מגילת רות, החתונה מתוך כבוד, מימוש הקשר מתוך התחייבות הדדית ולא מתוך מניפולציה גופנית או כפייה, הוא פתרון הביניים המאפשר מיזוג אמת בין העולם הגברי והעולם הנשי. סמל מיזוג העולמות הזה הם ששת השעורים שמעניק בעז לרות, שמצד אחד הם אכן טובין כלכליים ופרקטיים, צמח ניתן לאכילה מיידית, אולם מאידך גיסא הם גם סמל להתחייבות לפרנסה עתידית ולהקמת בית משותף, ואפילו לדאגה לנעמי. החתונה היא מוסד חוקי, מעוגן בנוהג ובטקס, המבטא בעומקו דאגה ורגישות לזולת.

בסצנה בשער העיר העולם הגברי המסובך מתקף למעשה את מה שלמעשה הניעה האישה האלמנה, החלשה לכאורה, נעמי המושכת בחוטים מסתר ביתה, והגברים הפועלים לכאורה בשערים רק נותנים

⁴⁵ ומעניין שהנער בוחר להגדיר את פעולת רות במילים: "זה שבתה הבית מעט" – היא מעוניינת להחזיר את הלקט שלה הביתה!

⁴⁶ גילגן בספרה *In a Different Voice* (לעיל הערה 9), עמ' 168.

משנה תוקף למה שכבר קיים מתוקף מעשיה הנסתרים. ברכת הגברים היא למעשה הודאה בקיומו של עולם נשי המכונן את פני השטח הגבריים לכאורה. ברכת השכנות מגלה את אותו הדבר מן הזווית הנשית: הקשר הנשי האמיץ בין רות לנעמי הביא אותה לעתיד טוב ובוטח מזה שהיו שבעה בנים-זכרים מבטיחים לה, והן ממשיכות את השפעתן על המציאות במתן שמו של הרך הנולד.

התוצר הסופי של התהליך כולו מגולם ברשימת היוחסין החותמת את הספר, המסתיימת בהולדת דוד ובאפשרות המלכות.

המלכות אף היא יכולה להיתפס כשילוב של שני הממדים.⁴⁷ יש בה היכולת לנהל את ההווה מתוך ראיית העתיד. בניגוד לשופט העסוק ב"כיבו שריפות", פתרון בעיות שב'כאן ובעכשיו', המלך אומנם מוביל את העם ומחוקק את חוקיו, אך מביט למרחוק, מייסד שושלת. המלך, סמל גברי של צדק ושלטון, יכול להיות במיטבו גם מכשיר רב-עוצמה של דאגה ורגישות לזולת. כדי להגיע לאפשרות של מלכות היה העם צריך להתבגר מראייה 'גברית' של פתרון בעיות מיידיות, למעין חתונה, מיזוג מכובד מתוך היתרמות הדדית של שתי תמונות העולם: המיידית-הקונקרטי והעתידי.

⁴⁷ הכוונה כאן למלכות במובנה הפוליטי. למרבה הפליאה גם המלכות במובנה הקבלי מכילה מרכיבים רבים הדומים למתואר כאן, ראו
D. Fortune, *The Mystical Qabalah*, Antiquarian Press, Northamptonshire 1987, p162.

Home (bayit) and bread (lechem) – Masculine power and female authority in the Book of Ruth

Tzachi Cohen

Abstract

A deep look at the Book of Ruth reveals a two-dimensional model that reflects two problems. It is an orientation based on justice, rules, and individualistic logic, and even a certain degree of manipulation. The other exists within human reality and is based on concern for others, sensitivity, and mutual responsibility. Although these perceptions are obviously not necessarily representative of different genders, they are often associated as such and can be referred to as masculine and feminine, respectively. This paper demonstrates how the story of Ruth in its entirety revolves around the tension between these two perceptions, until they ultimately merge into one.

Key words: book of Ruth, feminism, close reading, structure



פיוטים למוצאי שבתות מיוחדות בלוח השנה העברי בצפון אפריקה

פנינה שידלובי

תקציר

במהלך הדורות חוברו בקהילות ישראל פיוטים למוצאי שבת ולהבדלה. פיוטים אלה עוסקים בגלות ובגאולה ובדמותו של אליהו הנביא כפי שהיא משתקפת במקרא ובמדרשי חז"ל, תוך הבלטת ייעודו כמבשר הגאולה העתידית. במאמר שלפנינו מוצגת תת-סוגה של פיוטי הבדלה: 'פיוטים למוצאי שבתות מיוחדות בלוח השנה'. הכוונה למשל לפיוט למוצאי שבת שחל בערב חנוכה, אמרו עמוסים / אהרון לוי (אלג'יר, לכל המאוחר המאה השבע עשרה); פיוטים הנאמרים בערב חג פורים החל במוצאי שבת, כגון שיר אהבה חדש / משה בר שלמה דאשקולה גירודני (גירונה, סוף המאה השלוש עשרה); פיוטים הנאמרים בליל ראש חודש שחל במוצאי שבת, כגון שלח מנזר / רבי שלמה אבן גבירול (ספרד, 1021–1058), הפיוט השני: אל מסתתר במרום שמו / מיוחס לרבי אברהם אבן עזרא (ספרד, 1089–1164) והפיוט השלישי: בסימן טוב יבוא חדש / יעקב (אלג'יר, המאה השבע עשרה) וכן לפיוטים למוצאי שבת בתקופת שלושת השבועות (תלתא דפורענותא): שוכן עד לקראתי עורה / שמואל (אלג'יר, המאות החמש עשרה-השש עשרה); יורדה פלאים אם בשבי הדחתיך / יצחק (אלג'יר, המאה החמש עשרה). לסיכום, הפרידה משבת המלכה מאופיינת בחגיגות, הנובעת בעיקר ממצב הרוח המרומם בשל הביטחון בברכת שמיים אחרי שנשמרה השבת כהלכתה, ובימי חג או ראש חודש על אחת כמה וכמה. יש פיוטים שבהם מצאנו התייחסות כפולה, גם למועד וגם למוצאי שבת, ויש שמצאנו בהם התייחסות רק למועד המיוחד.

מילות מפתח:

פיוטים, מוצאי שבת לשבתות מיוחדות, הבדלה.

מבוא

מאמר זה מתבסס על עבודת דוקטורט בהנחיית מורי ורבי פרופ' בנימין בר-תקוה.¹ בעבודה מכונסים לראשונה פיוטים שנהגו היהודים בקהילות צפון אפריקה לפייט בטקסי ההבדלה ובמוצאי שבת. במחקר נבדקו המרכיבים האמוניים, התרבותיים והחברתיים של ההבדלה הליטורגית ושל הרעיונות שעליהם מתבססים פיוטי ההבדלה, וכן נבדקו המאפיינים של הפיוטים המיועדים לתפילת ערבית של מוצאי שבת (בברכה הרביעית של תפילת העמידה) ושל הפיוטים המיועדים להבדלה על הכוס.

עוד נמצא שהפיוטים למוצאי שבת עוסקים בנושאים רבים, ובראשם גלות והגאולה ודמותו של אליהו הנביא כפי שזו משתקפת במקרא ובמדרשי חז"ל, תוך הבלטת ייעודו כמבשר הגאולה העתידית. בעבודה כונסו בסך הכול צ"ח פיוטים, שאותרו ונאספו מתוך עשרות ספרי דפוס וכתבי יד. כל הפיוטים נוקדו והוהדרו במהדורה מדעית בתוספת ביאור.

לציטוט (מדעי הרוח) – פ' שידלובי, 'פיוטים למוצאי שבתות מיוחדות בלוח השנה העברי בצפון אפריקה', חמדעת, יד (תשפ"ב).

פרטי המחברת: ד"ר פנינה שידלובי,

אוניברסיטת בר אילן המחלקה לספרות עם ישראל.

דוא"ל: yshdlovi@gmail.com

¹ ראו: פ' שידלובי, 'ייחודם הספרותי של פיוטים לטקס ההבדלה ולמוצאי שבת מצפון אפריקה', עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר אילן, תשע"ה.

חידוש מעניין שהתגלה במחקר הוא שהמספר הגדול ביותר של פיוטים המיועדים למוצאי שבת נמצא בקרב בני קהילת אלג'יר.

במאמר שלפנינו מוצגת תת-סוגה של פיוטי הבדלה: 'פיוטים למוצאי שבתות מיוחדות בלוח השנה העברי בצפון אפריקה', כגון מוצאי שבת שחל בערב חנוכה, בערב פורים או בליל ראש חודש, וכן פיוטים למוצאי שבת בתקופת שלושת השבועות (תלתא דפורענותא).

א. מהות ההבדלה במוצאי שבת

ההבדלה היא טקס ליטורגי המציין את המעבר מן הקודש אל החול במוצאי שבת,² ועיון במרכיביו מלמד על הצבת השבת כלב ליבו של הזמן היהודי. לפי חז"ל טקס ההבדלה נועד לתת ביטוי למעבר מיום השבת לימי החול, בדומה לדרך שבה מציינים את כניסת השבת, כלומר הבדלה בין ימי החול לשבת.

בקביעת טקס ההבדלה הסתמכו חז"ל על עשרת הדיברות שבהם נזכרה השבת כאחת מעשר המצוות המרכזיות, כנאמר: 'זכור את יום השבת לקדשו' (שמ"כ 8). מפסוק זה למדו חז"ל כי 'מצווה לקדש את יום השבת בדברים בכניסתו וביציאתו'.³ התלמוד מלמדנו כי תקנת ההבדלה קדומה היא: 'אנשי כנסת הגדולה תקנו להם לישראל ברכות ותפלות קדושות והבדלות' (בבלי, ברכות לג ע"א). הרמב"ם אף מעניק למצווה זו מעמד של מצווה מדאורייתא, וכך הוא כותב בספרו 'היד החזקה': 'מצות עשה מן התורה לקדש את יום השבת בדברים שנאמר: 'זכור את יום השבת לקדשו'... וצריך לזכרה בכניסתו וביציאתו, בכניסתו בקידוש וביציאתו בהבדלה' (הלכות שבת כט, א).

פעולת ההבדלה נועדה לציין הבחנה משמעותית. ההבדלה בין שני קטבים מנוגדים היא ברורה ופשוטה, אך כשאין קיטוב בין הדברים והם תומכים זה בזה ומסייעים זה לזה, יש צורך בחוכמה גדולה כדי להבדיל ביניהם. משום כך תיקנו חז"ל את ההבדלה בברכת 'חונן הדעת', כי 'אם אין דעת הבדלה מניין?' (ירושלמי, ברכות ה, ב). הבדלה בין שני הפכים, למשל בין טמא לטהור, היא חדה. לעומת זאת, הבדלה בין קודש לחול קשה יותר, שכן החול אינו בהכרח מנוגד לקודש, אלא פער של מדרגות ביניהם. בניגוד לקדוש ברוך הוא שהוא מוחלט בהווייתו, הווייה הנבדלת מהותית מכל הווייה אחרת בשל היותו ישות מופשטת על-טבעית, בני האדם קרוצי חומר וקדושה כאחד, ולכן זיהוי הקדושה בעולם האנושי קשה יותר ותלויה במגבלות האנושיות.

ב. ההבדלה במוצאי שבת – טקס בזמן לימינלי (זמן סיפי)

במהותו, טקס הוא ריטואל המסייע לעבור משלב אחד למצב חדש,⁴ ומכיוון שטקסי מעבר הם שלב שבו מתהווה שינוי בזמן, במצב, בגיל או במקום, הם גדושים סמלים שתפקידם לחולל את השינוי. לדברי חלמיש: 'האווירה במוצאי שבת היא אווירה לימינאלית הקשורה בזמן מעבר שאומנם היא מצב נתון בתוכנית הבריאה האלוהית אך הוא נושא עימו שאיפה להתגבר או לצמצם את כוח הרע'.⁵

² Lawrence A. Hoffman, *Beyond the text: A holistic approach to liturgy*, blomington, 1978, pp 20-59,

מדגיש לאורך כל ספרו את הצורך בראייה הוליסטית של טקסים ליטורגיים וקושר בין ההיבטים האמוניים, האומנותיים והחברתיים שביצירה הליטורגית.

³ ראו: י"מ אלבוגן, התפילה בישראל בהתפתחותה ההיסטורית, תרגם י' עמיר, ערך והשלים י' היינמן, תל אביב תשל"ב, עמ' 91-93; ד' גולדשמידט, 'קידוש והבדלה', מחניים, פה-פו (תשכ"ד), עמ' 48-53; י' תשבי, משנת הזוהר, א-ב ירושלים תשכ"א, בעמ' תקמו-תקנ.

⁴ טקסים חילוניים מצויים גם בחברה שנוהגת בדרך כלל על פי נורמות דתיות, כשם שטקסים דתיים מצויים בחברה הנוהגת על פי נורמות חילוניות. ראו: נ' רובין, 'טקסי לידה ונישואים', בתוך: אביעזר רביצקי ואבינועם רוזנק (עורכים), עיונים חדשים בפילוסופיה של ההלכה, ירושלים תשס"ח, עמ' 491.

⁵ מ' חלמיש, הנהגות קבליות בשבת, ירושלים תשס"ו, עמ' 484.

תשבי כתב שבזמן המיוחד שבין קודש לחול מתחוללים מאבקים בין כוחות החושך לכוחות האור, בין כוחות הרשע לכוחות הישע, ומבחינה סימבולית – בין הגלות לגאולה.⁶ תפיסתו של תשבי מעוגנת ביסודות קבליים ולדעתו אף שההבדלה פירושה 'הבחנה' ו'הפרדה' בין קודש לחול, יש השפעה דו-כיוונית ביניהם, השפעה המשמשת גורם טרנספורמטיבי המשנה צורות ואופנים. מכיוון שכך, ומכיוון שטקס ההבדלה מתקיים על הגבול שבין קודש לחול, הרי שתוך כדי אמירת 'ההבדלה' האדם חותר להאריך את השבת ולהכניסה אל תוך מערכת ששת ימי המעשה. מכאן שאין תפקידו של הטקס 'להבדיל' בין הזמנים, אלא 'לחבר' ביניהם.

במוצאי שבת מקיימים שתי הבדלות. הראשונה מתקיימת בבית הכנסת, בזמן אמירת ברכת 'אתה חוננתנו' שבתפילת העמידה של ערבית של מוצאי שבת. שלב זה הוא למעשה שלב הפרידה מן השבת, אך בשל הקושי שבפרידה מן השבת זקוקים לשלב נוסף – ההבדלה על הכוס המתקיימת בבית. שלב זה כרוך בביצוע תנועות ידיים וגוף וכן באמירת היגד מוגדר.⁷ זהו שלב מורכב וחשוב, ולכן הוא מוגדר שלב לימילי או שלב מעבר. בשלב זה מברכים ארבע ברכות: 'בנ"ה' (יין, בשמים, נר, הבדלה), מריחים בשמים, מקרבים את אצבעות הידיים אל האש ושותים מן היין. השלב השלישי הוא שלב היציאה, שבו התחושה טובה יותר שכן הוא מתקיים לאחר המעבר את הסף. בשלב זה אוכלים, שרים וכדו'.⁸

ירידת החשכה במוצאי שבת מסמלת העברת השלטון לכוחות החושך, ומן ההיבט הסוציולוגי-מיסטי והקבלי, הפעולות המתקיימות בזמן זה במסגרת ההבדלה, מתוקף ההלכה והמנהג, נועדו לרכך ולצמצם כוח זה.

כאמור, במשך הדורות חוברו פיוטים למוצאי שבתות מיוחדות בלוח השנה העברי. הייעוד הכפול, מצד אחד מוצאי שבת, ומצד שני ראש חודש, ערב חג וכו', מבטא את הצורך שחשו אנשים לבקש בקשות מהקב"ה הן מן ההיבט האישי הן מן ההיבט הלאומי. במאמר זה אציג כמה מפיוטים אלה.

ג. פיוטים למוצאי שבתות מיוחדות בלוח השנה

ג.1 פיוטים למוצאי שבת שחל בו חג החנוכה

שמונת ימי החנוכה הם ימי שמחה והלל לקב"ה. בין ימי החנוכה כלולות שבת אחת או שתיים, ופייטנים רבים מצאו לנכון לכתוב פיוטים למוצאי שבת שחל בו חנוכה. פיוטים אלה מתמקדים בסיפור נס חנוכה, ולפעמים מוצאים בהם ניסיון לשלב את הלכות החג. גם נושא הגלות והגאולה, שהוא כאמור נושא מרכזי בהרבה מפיוטי זמר למוצאי שבת, מופיע בפיוטים למוצאי שבת של חנוכה. ימי החנוכה מתאימים ביותר לעסוק בכמיהה לגאולה ולישועה, שכן אור נרות החנוכה מסמל את אור הגאולה המיוחלת.⁹ אחד הפיוטים, המוקדש לערב חנוכה שחל במוצאי שבת, הוא 'אמרו עמוסים' שחיבר רבי אהרון לוי.

⁶ תשבי (לעיל הערה 3), עמ' תקו.

⁷ ראו: מ' בכטין, צורות הזמן והכרונוטופ ברומן, באר שבע תשס"ו, עמ' 18–19.

⁸ גישה ייחודית בנושא ה'ריטואל' מציגה פדיה. היא מזהה בטקס סממני חניכה מוכרים וטוענת שריטואלים מנכיחים גלות, הליכה או גירוש. האינדיווידואל המיסטיקן מנציח בעזרת הטקס והריטואל מצבים מרוכזים של זיכרון ההינתקות מן המקור האלוהי. ראו גם בכטין (לעיל הערה 7), עמ' 107.

⁹ ראו: א' חזן, השירה העברית בצפון אפריקה, ירושלים תשנ"ה, עמ' 66–67.

אמרו עמוסים / רבי אהרון לוי¹⁰

אמרו עמוסים / בזמר מתוקן
על הנסים / ועל הפורקן

העת בא יונים / מתי שוא ומרמה
טמאו שמנים / בבית אל פנימה
5 אזי דר מעונים / דן בם בחמה
והגביר פהנים / בני זך וצדקן
על הנסים / ועל הפורקן

ראו מפעלות / מלכי אמוני
בבואם לכלות / בני חשמוני
10 מבקשים עלילות / עוזבי יי
ון שוטני / זעון ועקן
על הנסים / ועל הפורקן

נותן בדי / חיל היוונים
חדש כבודי / קאז מלפנים
15 וששים באידי / תשכח חרונים
ואשיר רננים / עם שב ודלזקן
על הנסים / ועל הפורקן

לוי וכהני / לשמך יקוי
ויתר המוני / גדלך יחוי
20 בעיר ארמוני / כאשר יאוי
ולך יודו / קטן ועבזקן
על הנסים / ועל הפורקן

חזקו רשים / במעות ומנות
ושמחו נשים / ברוב מעדנות
25 וישאו אנשים / לאל חי רננות
ישתו ינות / ישנות בקנקן
על הנסים / ועל הפורקן

1. עמוסים: כינוי לעם ישראל, על דרך יש' מו 3. **בזמר מתוקן**: בזמר שנעשה ושהוכן לכבוד נס חנוכה. השורש של הפועל מתוקן – תק"נ, שכיח בפיוטי חנוכה. 2. **על... הפורקן**: ימי חנוכה הם ימי שמחה והלל, ומוסיפים בהם לתפילה ולברכת המזון תוספת 'על הניסים'. על דרך הרמב"ם, הלכות חנוכה ג, א–ג. 3. **מתי... ומרמה**: אנשי שקר, כינוי ליוונים עובדי אלילים. 5. **אזי**: על דרך 'אזי בימי חשמנים', בהשפעת הפיוט 'מעוז צור' (מחרוזת חמישית). **דר מעונים**: כינוי לקב"ה, על דרך דב' לג 27, 'מעונה אלוהי קדם'. 6. **והגביר כהנים**: רמז לנאמר בתלמוד (בבלי, שבת כא ע"ב, בפסקה הפותחת במילים 'מאי חנוכה'). חכמים מעלים שם את השאלה האם צריך להבליט את נס פך השמן או את נס ניצחון המכבים? **בני זך וצדקן**: כינוי לבני מתתיהו שהיו זכים וצדיקים. 8. **ראו מפעלות**: על פי תה' יו 5. **אמוני**: כינוי לעם ישראל, על דרך יש' כו 2. 9. **בבואם לכלות**: בבוא היוונים (המוזכרים בטור 11) להשמיד את החשמונאים. **בני**

¹⁰ הפיוט 'אמרו עמוסים' שחיבר אהרון לוי (המאה השבע עשרה לכל המאוחר), אומץ בידי קהילת אלג'יר. ראו עליו גם אצל פ' שידלובי, לכבוד חמדת לבבי, לוד תש"פ, עמ' 174–176.

חשמוני: אלה בני חשמונאים, על דרך התוספת ב'על הניסים', בימי מתתיהו בן יוחנן כהן גדול חשמונאי ובניו, וכן על דרך הפיוט 'מעוז צור', 'אזי בימי חשמנים' (מחרוזת חמישית). 10. **מבקשים עלילות:** מעלילים. **עוזבי ה':** המתיוונים. **וזעון ויעקן:** בני אדום, על פי דה"א א 42. 13. **נותן בידו:** לשון ניצחון. 14. **חדש... מלפנים:** חדש ימינו כקדם. 15. **תשכח:** מלשון שכיח. תרבה בחרון אף כלפי הגויים. 16. **ואשיר רננים:** בהשפעת הפיוט: 'מעוז צור', 'קבעו שיר ורננים' (מחרוזת חמישית). **ודלזקן:** כינוי לנער מתבגר שזקנו דליל. 18. **לשמך יקוו:** על פי תה' נב 11, 'אקו שמך כי טוב'. 19. **ויתר המוני:** כינוי לעם ישראל, המורכב מכוהנים, מלוויים ומישראל. **יחונו:** יביעו דעתם, על דרך תה' יט 3. 20. **בעיר ארמוני:** כינוי לירושלים עיר הקודש, על דרך תה' קכב 7. **יאוו:** מלשון תאוה. 21. **קטן ועבזקן:** צעיר ומבוגר. בטור 16 הזכיר דלזקן, וכאן עבזקן, והוא מבוגר שזקנו עבה. 23. **רשים:** מלשון עניים. למרות עוניים וחולשתם, המשורר מחזק אותם. **במעות ומנות:** מעות של חנוכה. **מנות:** על דרך נח' ח 10. וכן על דרך נח' ח 12. 24. **ושמחו... מעדנות:** במסכת תענית נקראים ימי החנוכה 'ימים טובים', ועל יסוד זה הסיק הרמב"ם שימים אלה הם ימי שמחה והלל. הלכות חנוכה, ג, ג. 25. **רננות:** כדי לבטא את השמחה. על דרך תה' סג 6, וכן על דרך הפיוט 'מעוז צור', 'קבעו שיר ורננים' (מחרוזת חמישית). 26. **קנקן:** על דרך הפיוט 'מעוז צור', 'ומנות קנקנים' (מחרוזת חמישית).

מצד המבנה, לפיוט תבנית של שיר אזור 3+2; המשקל הברתי-דקדוקי, עשר הברות בטור; החתימה 'אהרון לוי חזק'; הכתובת 'הבדלה'. מצד התוכן, כיאה לאופיו של חג החנוכה, הפיוט נושא אופי אופטימי ושמח. כבר בראשית דבריו, המשורר מכנה את עם ישראל 'עמוסים' (טור 1) ומבקש מהם לצאת בשיר ובהלל לכבוד הניסים שנעשו להם. הביטוי 'בְּזֶמֶר מְתוֹקֵן' (טור 1) רומז לתפילת 'על הניסים' שמוסיפים לתפילה ולברכת המזון בימי החנוכה. בהמשך הפיוט משלב המשורר את סיפור החג. הוא מספר שהיוונים נמצאים 'בְּבֵית אֵל' (טור 4), הוא בית המקדש. כדי להביע את סלידתו מהם, הוא מכנה אותם 'מְתֵי שְׂוֹא וּמְרָמָה' (טור 3), כלומר אנשי שקר ועובדי אלילים. בהמשך הוא מעלה את מוטיב ישועת ה':

אָזִי דָר מְעוֹנִים / דָן בָּם בְּחֵמָה (טור 5)

הקב"ה, המכונה 'דָר מְעוֹנִים', נהג ביוונים במידת הדין והושיע את עם ישראל.

המשורר ממשיך לספר על היוונים (טור 11), ועל 'זַעֲנֵן וְיַעֲקֹן' אלה בני אדום (על פי דה"א א 42). הצליל של הכינוי 'זַעֲנֵן' מזכיר את הצליל של המילה זוועה, ואילו הצליל של הכינוי 'יַעֲקֹן' מזכיר את הצליל של המילה מועקה.

רְאוּ מַפְעֵלוֹת / מַלְכֵי אֲמוֹנֵי
בְּבֹאֵם לְכָלוֹת / בְּנֵי חֲשְׁמוֹנֵי
מְבַקְשִׁים עֲלֵילוֹת / עוֹזְבֵי יי
וְנֵן שׁוֹטְנֵי / זַעֲנֵן וְיַעֲקֹן (טורים 8–11)

המהפך חיזק את ידי הכוהנים והאיץ את הניצחון של 'בני חשמוני'. התפתחות זו גרמה לעם כבוד ושמחה. עבודת המקדש חודשה, וכמו כן התחזקה האמונה בקב"ה. הפייטן רואה בניצחון על היוונים הזדמנות לבקש מהקב"ה שיביא ניצחון לעם ישראל גם עתה.

נוֹתֵן בְּיָדֵי / חֵיל הַיְּוֹנִים
חֲדָשׁ כְּבוֹדֵי / כְּאֵז מַלְפְּנֵים
וְשִׁשִׁים בְּאֵדֵי / תִּשְׁכַּח חֲרוֹנִים
וְאֲשִׁיר רְנָנִים / עִם שֶׁב וְדִלְזָקֵן (טורים 13–16)

מכאן עובר הפייטן לתיאור השמחה על נס הניצחון. לציון הניצחון קבעו הלוויים, הכוהנים ויתר בני ישראל ימי שמחה, תמכו בעניים באמצעות חלוקת מנות ומעות, ערכו סעודות ברוב מעדנות ושתו יינות:

חֲזָקוּ רָשִׁים / בְּמַעוֹת וּמְנוֹת
 וְשִׁמְחוּ נָשִׁים / בְּרֹב מַעֲדוֹת
 וַיִּשְׂאוּ אָנָּשִׁים / לְאֵל חַי רִנָּנוֹת (טורים 23–25)

כמקובל בז'אנר זה, לשון הפיוט שזורה בשיבוצים מן המקרא, מן התפילה, מן הפיוט ומן המדרש. גם בפיוט זה משלב הפייטן שיבוץ מתפילת 'על הניסים' שנוהגים להוסיפה לתפילה ולברכת המזון בימי החנוכה – 'על הנסים' / 'על הפורקן'. שיבוץ זה אף משמש רפרין לשיר ומופיע בסוף כל מחרוזת. לשיבוץ זה תפקיד נוסף – המשורר מזכיר באמצעותו שבימי החנוכה יש להוסיף לתפילת העמידה ולברכת המזון את תפילת 'על הניסים' (רמב"ם, הלכות חנוכה, ג, א-ג).

בפיוט ניכרת השפעה של הפיוט 'מעוז צור' (מרדכי, המאה השלוש עשרה, אשכנז), למשל 'אזי בימי חשמנים' ב'מעוז צור' (מחרוזת חמישית), ובפיוט שלנו: 'אָזִי' (טור 5) ו'בְּנֵי תְּשֻׁמוֹנִי' (טור 9); 'יוונים נקבצו עלי' ב'מעוז צור' (מחרוזת חמישית), ובפיוט שלנו: 'חֵיל הַיּוֹנִים' (טור 13); 'קבעו שיר ורננים' ב'מעוז צור' (מחרוזת חמישית), ובפיוט שלנו: 'וְאֶשִׁיר רִנָּיִם' (טור 16), וכן 'רננות' (טור 25). המחבר שינה את המילה רננים לרננות לצורך החרוז; 'ומנתר קנקנים' ב'מעוז צור' (מחרוזת חמישית), ובפיוט שלנו: 'קִנְקָן' (טור 26). הפיוט מעוטר גם בכינויים מקוריים, כגון 'עֲמוּסִים' – כינוי לעם ישראל; 'בְּנֵי זָךְ וְצִדְקָן' – כינוי לחשמונאים; 'דִּלְצָקָן', כינוי לנער מתבגר שזקנו דליל, וכנגדו 'עֲבָצָקָן', כינוי למבוגר שזקנו עבה.

מוטיב מעניין נוסף בפיוט הוא הופעתם של רמזים לסוגיות בתלמוד. הטור 'והגביר כהנים בְּנֵי זָךְ וְצִדְקָן' (טור 6) רומז לסוגיה בתלמוד (בבלי, שבת כא ע"ב) הפותחת במילים: 'מאי חנוכה'. סוגיה זו עוסקת בשאלה: האם צריכים להבליט את נס פך השמן או את נס ניצחון המכבים על היוונים? בפיוט שלנו מבליט המשורר את ניצחון המכבים. ניצחון המכבים קשור לנושא הגלות והגאולה, שהוא כאמור אחד הנושאים החשובים במוצאי שבת.

2. ג פיוטים למוצאי שבת שחל בו חג פורים

ימי הפורים חלים בי"ד ובט"ו באדר. לעיתים, ערב חג פורים שעיקרו קריאת מגילת אסתר, חל במוצאי שבת. בצפון אפריקה יש שנהגו לקרוא את המגילה בכל מוצאי השבתות של אדר עד חמישה עשר באדר. על פי מנהג זה, במוצאי השבת הראשונה של חודש אדר קוראים את המגילה עד 'בלילה ההוא', ובמוצאי השבת השנייה קוראים מ'בלילה ההוא' עד 'דובר שלום לכל זרעו'.¹¹

מן העיון בפיוטי פורים עולה כי שלושה תאריכים הקשורים לחג זה מזמנים כתיבת פיוטים בנושא המגילה, הלא הם שבת זכור, תענית אסתר ופורים עצמו. בהתאם לכך אנו מוצאים פיוטים לשבת 'זכור' שחלה לפני פורים או פיוטי 'מי כמוך' המספרים באריכות את סיפור המגילה. בר־תקוה מונה שמונה קבוצות של פיוטים העוסקים בחג הפורים. בין היתר הוא מזכיר פיוטים המונים ומפרטים את הלכות ומצוות החג, ובהן חובת קריאת המגילה, משלוח מנות, מתנות לאביונים וסעודת פורים; פיוטים העוסקים בסיפור המגילה באופן

¹¹ ראו: אוצר ישראל, אנציקלופדיה לכל מקצועות תורת ישראל, ספרותו ודברי ימיו, כרכים א–י, י"ד אייזנשטיין (עורך), ירושלים תשל"א, ערך: פורים, עמ' 213–214. מנהג ידוע של חלק מקהילות ישראל לומר אחרי קריאת המגילה בפורים: 'וגם חרבונה זכור לטוב' (ירושלמי, מגילה עד, ב). הביטוי 'זכור לטוב' הוא שבח שרגילים להוסיף לשמו של אליהו הנביא, והיות שנאמר כאן 'חרבונה זכור לטוב' קשרו את זהותו של חרבונה עם זו של אליהו, שכן לחרבונה חלק בהצלת ישראל מיד המן. ראו: א' גינצבורג, 'טקסי הבדלה בקבלה הזוהרית', מחקרי ירושלים במחשבת ישראל, כרך ח' (תשמ"ט), עמ' 192.

כללי או כאלה המתמקדים בדמויות מסוימות, כגון המן, מרדכי ואסתר.¹² פיוטים מיוחדים לליל פורים שחל במוצאי שבת נכתבו בעיקר בדרום צרפת (פרובאנס) ובצפון ספרד (קטנוליה).¹³

להלן הפיוט 'שיר אהבה חדש' המיועד למוצאי שבת פרשת 'זכור'.

שיר אהבה חדש / משה בר שלמה דאשקולה גירודני¹⁴

שיר אהבה חדש / שירו לאל נאמן
יום מרדכי לבש / משי וארגמן

מדור לדור אָזכור / יום נעשה לי נס
נתן צרור המור / ריחו כיום חנס
5 משתה לזאת אָשֶׁמור / כַּדַת וְאִין אֹנֶס
יום בן אגג נגש / לכרות נטע נעמן
שטנה אשר ירש / על קיש בנו הימן

שומרי ולא ינום / נדדה שנת מלכי
עליון אשר ירום / האיר אשון חשכי
10 על צוררי יקום / נשמע בקול ובכי
און בלב חרש / מוכן לאיד המן
נתלה בעץ חרש / מעשה ידי אמן

הן מאמר אָסֶתֶר / קִיִּים יְמֵי פֹרִים
אז חתמו ספר / לעמוד לדור דורים
15 עת מצאו כופר / דלים ונמכרים
נעלה ונתקדש / האב מאד רחמן
יואל בנות מקדש / יחיש פדות וזמן

1. שיר... חדש: על פי תה' לג 3; יש' מב 10, 'ישירו לו שיר חדש'. **לאל נאמן**: כינוי לקב"ה, על פי דב' ז 9. 2. **מרדכי... וארגמן**: על דרך אס' ח 15, 'ומרדכי יצא מלפני המלך בלבוש מלכות ועטרת זהב'. 4. **צרור המור**: כינוי למרדכי, ראו: בבלי, חולין קלט ע"ב, והלשון על פי שה"ש א 13. **נתן ריחו**: התפרסם, והלשון על פי שה"ש א 12. **כיום חנס**: כינוי לחג הפסח שבו יצאו בני ישראל ממצרים המכונה 'חנס', על פי יש' לא 4. על פי המדרש לאס' ו 11, הלילה שבו נדדה שנת המלך אחשוורוש היה ליל פסח. ראו ספרי דאגדתא על אסתר – מדרש פנים אחרים נוסח ב פרשה ו: 'בלילה ההוא נדדה שנת המלך, א"ר חלבו בד' מקומות נאמר בלילה ההוא, וארבעתן בלילי פסחים'. 5. **משתה**: הכוונה למשתה פורים לרגל הנס. **כדת... אונס**: על פי אס' א 8. 6. **בן אגגי**: נצר אגג מזרע עמלק, שמ"א טו 8. **נטע נעמן**: כינוי למרדכי, והלשון על פי יש' יז 10, 'על כן תטעי נטעי נעמנים'. לדעת בר־תקוה אפשר שבחר בביטוי זה לפי שנעמן היה מזרע בנימין, על פי בר' מו 21.¹⁵ 7. **קיש... הימן**: על פי אס' ב 5, 'מרדכי... בן קיש בן ימיני'. 8. **שומרי... ינום**: על פי

¹² ראו: ב' בר־תקוה, סוגות וסוגיות בפיוט הפרובנסלי והקטלוני, באר שבע תשס"ט, עמ' 296–394.

¹³ הפיוט הידוע ביותר מפיוטים אלה הוא זה הפותח במילים: 'יסוד הכול אשר אין לו תחילה', מאת אסף קמחי,

המיועד להיאמר לפני קריאת המגילה. ראו: בר־תקוה (לעיל הערה 12), עמ' 377. וראו שם גם את הפיוט 'שיר

חדש אמור', מאת המקובל החשוב עזריאל מגירונה, המיועד להיאמר לאחר קריאת המגילה.

¹⁴ הפיוט 'שיר אהבה חדש' מאת משה בר שלמה דאשקולה גירודני (גירונה, סוף המאה השלוש עשרה), אומץ על

ידי קהילת אלג'יר. ראו עליו גם אצל שידלובי (לעיל הערה 10), עמ' 293–294.

¹⁵ ראו: בר־תקוה (לעיל הערה 12), עמ' 329.

תה' קכא 4, 'לא ינום ולא ישן שומר ישראל'. **נדדה... מלכי:** על פי אס' ו 1. 9. **אשון חשכי:** מלשון שחור החושך, וראו מש' כ 20. 10. **צוררי:** כינוי להמן, על פי אס' ג 10. 11. **און:** מעשה רשע. **בלב חרש:** חורש מזימות, על פי משלי ו 18. **מוכן לאיד:** המן אשר מוכן למעשים רעים. 12. **עץ חרש:** נגר. **מעשה... אמן:** על פי שה"ש ז 2. 13. **מאמר פורים:** על פי אס' ט 32, בשינוי. 14. **חתמו ספר:** על פי אס' ט 32. **לדור דורים:** על דרך אס' ט 28. 15. **דלים ונמכרים:** כינוי לישראל. 16. **נעלה... רחמן:** הקב"ה. 17. **יואל:** ירצה. **וזמן:** מועד הגאולה.

מצד התבנית, לפנינו שיר אזור בן שלוש מחרוזות, בכל מחרוזת שלושה טורי ענף ושני טורי אזור; המשקל המאפיין הוא המשקל הקלאסי; החתימה משה; הכתובת 'הבדלה לפורים'. מצד התוכן, הפיוט מתאר את אירועי המגילה, אך בראשי פרקים בלבד. הפייטן פותח בהכרזה ששירו הוא 'שיר אהבה חדש' שנמענו הוא הקב"ה, כלומר הוא מבקש להעניק לפיוט אופי של שיר אהבה. הפיוט גדוש התייחסויות לחושים, ומוזכרים בו ריחות, צבעים וקולות, שמטרתם לגרות את החושים של הקורא. כבר בפתיחה מעורר הדובר את חוש השמיעה:

שיר אהבה חדש / שירו לאל נאמן (טור 1)

התיאור של לבוש מרדכי מעורר את חוש המישוש:

יום מרדכי לבש / משי וארגמן (טור 2)

ניחוחות של ישועה עולים בשעת הזכרת הנס. מטפורת הריח הטוב מעוררת את זיכרון הנס בדרך נעימה:

מדור לדור אָזְכּוֹר / יום נעשה לי נס
נתן צָרוֹר המור / ריחו כיום חַנּוּס (טורים 3–4)

כמקובל בחג הפורים, המשורר מזכיר את חגיגת המשתה ומכוון לחוש הטעם. הכוונה היא כנראה לטעם היין במשתה:

משֶׁתֶּה לְזֹאת אֶשְׁמֹר / כֹּדֶת וְאֵין אוֹנֵס (טור 5)

אומנם תיאורי הנס השמחים מלווים בדרך כלל בציוריות רבה, אך יש שמובלעת בהם קדרות ועצבות:

שומרי ולא ינום / נדדה שנת מלכי
עליון אשר ירום / האיר אשון חשכי (טורים 8–9)

המשורר מעלה גם את חוש הראייה ומספר כי הקב"ה הביא לעמו אור בניסיו. מן הדברים נשמע גם זכר חשכת הגלות. תמונה אחת מתוך הפיוט נראית חריגה, מאחר שעולה ממנה נימה הומוריסטית. הפייטן מציין שהעץ שעליו ניתלה המן אינו ככל העצים, אלא הוא עץ שגולף ועוצב בידי חרש עץ מיומן:

נתלה בעץ חרש / מעשה ידי אמן (טור 12)¹⁶

כדרכם של פיוטים רבים לפורים, גם פיוט זה מסתיים באווירה של כובד ראש, ובמחרוזת הסיום מוזכר זמן הגאולה. הזמן הוא מוטיב מרכזי בפיוט, ואירועי המגילה מקבלים משנה חשיבות בהיותם תאריכים משמעותיים לעם ישראל:

יום מרדכי לבש / משי וארגמן (טור 2)

¹⁶ ראו: בר-תקוה, (לעיל הערה 12), עמ' 330–331, ועיינו שם הערה 58.

הזמן שבו הוענקה למרדכי מלכות הוא נקודת מפנה היסטורית מוחשית, שהעם זוכר בכל דור ודור:

יום נעשה לי נס (טור 3)

מועד הגאולה מזכיר לפייטן את מועד גאולת מצרים המכונה 'פיום חנס' (טור 4). גם גזרת המן נזכרת בהקשר 'יום בן אגג נגש' (טור 6), ולכן מגילת אסתר נועדה 'לעמוד לדור דורים' (טור 14) והיא זכר להצלה 'בעת מצאו כופר' (טור 15). בסיום הפיוט הפייטן מתפלל לקב"ה ש'חיש פדות וזמן' (טור 17), דהיינו את זמן הגאולה העתידית, שהיא המשך טבעי לתהליכי גאולת ישראל בימי הפורים.

בגלל אופיו המיוחד של החג וההתמקדות בנס הצלת היהודים, המשורר אינו מתייחס באופן ספציפי למוצאי שבת.

3.3. פיוטים לערב ראש חודש שחל במוצאי שבת

ראש חודש הוא הלילה שבו מתחיל החודש. על פי המקרא ליום זה משמעות מיוחדת בחיי החברה ובפולחן העממי הקדומים של עם ישראל. בזמן המקדש היה נהוג לתקוע ביום זה בחצוצרות: 'וביום שמחתכם ובמועדיכם ובראשי חודשיכם ותקעתם בחצוצרות על עולותיכם ועל זבחי שלמיכם והיו לכם לזיכרון לפני אלוהיכם אני ה' אלוהיכם' (במ' י 10). בימי המקדש נהגו גם להקריב 'קורבן החודש' כנזכר בספר במדבר (כח 11–15), וכן להתאסף לסעודה חגיגית כנזכר בספר שמואל א (כ 5) שבו מסופר על סעודת ראש חודש שנערכה בחצרו של המלך שאול.

'בליל ראש חודש היה נהוג לשבת בחבורות של זקנים ותלמידי חכמים והקפידו על ברכת היין 'בורא פרי הגפן' והמשיכו בברכת 'הודו לה' כי טוב... אליהו הנביא במהרה יבוא אצלנו... ירבו שמחות... ירבו בשורות טובות...' (מסכת סופרים, יט). מסוף המאה השש עשרה פשט המנהג שבערב ראש חודש מתענים, ולכן נקרא יום זה יום כיפור קטן. גם תפילת יום כיפור קטן זכתה לעיטור פייטני.

להלן אציג שלושה פיוטים לראש חודש שחל במוצאי שבת: 'שלח מנזר', 'אל מסתתר במרום שמי', 'בסימן טוב יבוא חדש'.

מבחינה תמטית, פיוטים אלה מדגישים שני היבטים. מצד אחד, המשוררים נאמנים לז'אנר 'פיוט וזמר להבדלה ולמוצאי שבת', ומצד שני, הם מעלים גם נושאים הקשורים למנהגי ראש חודש ולהלכותיו.

מבחינה כרונולוגית, פיוט ההבדלה הקדום ביותר הוא הפיוט 'שלח מנזר':

שלח מנזר / שלמה אבן גבירול¹⁷

שלח מנזר / לעם נגזר / אשר הפזר / הן והן
פינחס בן / אלעזר / בן אהרן / הפהן
מנחם צאן / וקץ קיצון / ויום רצון / קרא להן
משך בחימה / בני אמה / ויום נקמה / עשה בהן
הפך כסדום / ארץ אדום / אשר אני הדום / לרגליהן
חיש ירשה / לגרושה / ולראשה / תהי עליהן
זה חדש / נה חדש / וכל קדש / נתן גויהן
קרא ישועות / ליגעות / וצאן רועות / על ידיהן

¹⁷ הפיוט 'שלח מנזר' מאת רבי שלמה אבן גבירול (ספרד, 1021–1058) אומץ על ידי קהילת אלג'יר. ראו עליו גם אצל שידלובי, (לעיל הערה 10), עמ' 297–298.

1. **שלח מנזר... והן:** על פי יש' סא 1-2. **שלחני:** על דרך 'הנה אנוכי שולח לכם', מלאכי ג 23. **מנזר:** כינוי לאלוהו, על פי סוכה נב ע"ב: 'שמונה נסיכי אדם (מיכה ה 4)... ומשיח ואלוהו'. **לעם נגזר:** נגזר מארץ החיים, על דרך יח' לז 11. **אשר הפזר:** על דרך אס' ג 8. **הן והן:** הנה והנה, כלומר לכל עבר. 2. **פינחס:** פינחס הוא אלוהו, על פי ת"י לשמ' ו 18; ת"י לבמ' כה 12; שהש"ר ב; פרקי דר"א פכ"ט; ילקוט שמעוני רמז תשע"א; בבלי, בבא מציעא קיד ע"ב. 3. **לנחם:** על דרך יש' מ 1. 3. **צאן:** כינוי לעם ישראל, על דרך יח' לד 31. 4. **בני האמה:** כינוי לגויים, על פי יר' מו 10. בני ישמעאל, בני הגר. **יום נקמה:** על פי תה' קמט 7. 5. **הפך כסדום:** על דרך דב' כט 22. **ארץ אדום:** כינוי לרומי ולארצות הנוצרים. **אני הדום:** על דרך תה' קי 1, 'אשר אני נרמס על ידם'. 6. **ירשה לגרושה:** על פי דה"ב כ 11, 'השב השב גרושה לנחלת ירושה'. **ולראשה:** אבן הראשה, על דרך זכ' ד 5, הפייטן מייחל שעם ישראל יהיה לראש על אויביו. 7. **זה... חדש:** על פי שמ' יב, 1-20, "החודש הזה לכם ראש חדשים" אשר נהוג לקרוא בשבת הסמוכה לניסן, או במוצאי שבת בראש חודש ניסן. **נוה חדש:** בית המקדש, מלשון נוה קודשך, על פי שמ' טו 13. **נתץ ניהן:** ניתץ את הבמות של עובדי העבודה הזרה. 8. **ישועות:** על דרך יש' סא 1. 9. **ליגעות:** כינוי לעם ישראל אשר יגיעים מעמל הגלות.

מצד התבנית, הפיוט עשוי בתבנית מרובעת; החריזה מברחת; החתימה 'שלמה חזק'; ייעודו הליטורגי הוא למוצאי שבת פרשת החודש. מצד התוכן, רובו של הפיוט עוסק בגלות ובגאולה. וכך מבקש המשורר:

'שלח מנזר / לעם נגזר / אשר הפזר / הן והן (טור 1)

בהמשך הפיוט מזכיר המשורר את פנחס וכן את הנקמה בגויים. הסיבה ששני הנושאים מופיעים בסמיכות נעוצה בכך שפנחס נלחם כנגד ההתעללות של בלעם המדייני, אשר ניסה להפיל את בני ישראל ברשת עבודה זרה באמצעות בנות מואב, כפי שמסופר בספר במדבר (כה 1-15). כלומר כבר המקרא קושר בין שני הנושאים, ולפיו תגובתו של פנחס נבעה מקנאות לקדושת עם ישראל וייחודו:

פינחס בן / אלעזר / בן אהרן / הלהן (טור 2)
הפך כסדום / ארץ אדום / אשר אני הדום / לרגליהן
חיש ירשה / לגרושה / ולראשה / תהי עליהן (טורים 5-6)

כאמור, הבדלה זו מיוחדת בכך שהיא מיועדת למוצאי שבת פרשת החודש, הסמוכה לראש חודש ניסן. דב ירדן¹⁸ מסיק זאת על סמך הטור:

זה חדש / נוה חדש / וכל קדש / נתץ ניהן (טור 7)

הרומז לפסוק 'החודש הזה לכם ראש חדשים' (שמ' יב 1-20).

הפיוט השני לראש חודש שחל במוצאי שבת הוא 'אל מסתתר במרום שמי'.¹⁸

¹⁸ ד' ירדן, (מהדיר), שירי הקודש לרבי שלמה אבן גבירול, א-ב, ירושלים תשל"ג-תשל"ו, עמ' 512-513.

אל מסתתר במרום שמי / אברהם¹⁹

אל מסתתר במרום שמי
הוא עושה שלום במרומי
בו יצדק גם יתהלל
ישאל תמיד יום וליל
5 לו ישתחוה לו יתפלל
יוחיל לי כי רבים רחמי
הוא עושה שלום במרומי

ראש עמו ישא כי יפקוד
עם זו על דלתותיו יפקוד
10 ינצל יום מחץ קודקוד
למתהלך באשמי
הוא עושה שלום במרומי

האומנם כי יופע אל
לעזר את עמו ישאל
15 לעשות נקם באדום יואל
כי שלח ידיו בשלומי
הוא עושה שלום במרומי

משים בן דוד יבוא
ובציון יהיה מושבו
20 החוכים לו ישישו בו
כי ימחץ מתנים קמי
הוא עושה שלום במרומי

הבא לנו עזרי הביא
על יד אליהו הנביא
25 ברכני גם אני אבי
הטוב לא כלו רחמי
הוא עושה שלום במרומי

הקם דברי גד החוזה
עם יחזקאל בן בוזי
30 כן יהיה החודש הזה
ספק מימי גם מטעמי
הוא עושה שלום במרומי

1. במרום שמי: הקב"ה יושב במרום שמים, על דרך יש' לג 16. 2. הוא... במרומי: על פי איוב כה 2, וכן על פי ברכת המזון: 'עושה שלום במרומי הוא יעשה שלום עלינו...'. 3. בו... יתהלל: על פי יש' מה 25. 5. לו... ויתפלל: על פי יש' מה 14. 6. יוחיל... רחמי: העם יתחנן ויישא תפילה, והקב"ה ימחל להם כי

¹⁹ הפיוט 'אל מסתתר במרום שמי' מיוחס לרבי אברהם אבן עזרא (ספרד, 1089–1164). פיוט זה אומץ על ידי קהילת אלג'יר. ראו עליו גם אצל שידלובי (לעיל הערה 10), עמ' 149–150.

רבים רחמיו, על פי זכ' ז 2. 8. **ישא כי יפקוד**: מלשון יזכור על מנת לגאול, על דרך בר' כא 1, 'וה' פקד את שרה'. 9. **עם... ישקוד**: אותו עם אשר מקפיד לשמור על פתחו של היכל התפילה, כלומר בית הכנסת, על פי משלי ח 34, ועיין בבלי, ברכות ח ע"א. 10. **מחץ**: כלי מלחמה. **קודקוד**: גולגולת. 11. **למתהלך באשמיו**: על פי תה' סח 22. הקב"ה ימחץ את ראש אויביו המתהלכים בדרך אשמה וחטא. 13. **האומנם... אל**: שאלה רטורית. 15. **אדום**: כינוי לגויים. 16. **בשלומיו**: שלומיו, כינוי לעם ישראל. 18. **משיח... יבוא**: משיח בן דוד, כינוי לגואל, ועיין בבלי, סוכה נב ע"א. 20. **החוכים... בו**: מצפים, עיין יש' ל 18. **ישישו בו** ויתקיים בהם חזון אחרית הימים, על דרך יר' לא 12. 21. **כי... קמיו**: הקב"ה ימחץ את אויביו, על דרך שמ' טו 7, 'וברוב גאונך תהרוס קמיר'. 23. **עזרי**: מלשון עזרה. 24. **אליהו הנביא**: על פי מלאכי ג 23. 25. **ברכני... אבי**: על פי בר' נז 34. 26. **הטוב... רחמיו**: על פי איכה ג 22. 28. **הקם... החוזה**: על פי שמ"ב כד 11; דה"א כא 9; דה"ב כט 25. 29. **יחזקאל בן בוזי**: על פי יח' א 3. 30. **כן... הזה**: רמז לייעודו הליטורגי של הפיוט. ליל ראש חודש שחל במוצאי שבת. 31. **ספק... מטעמיו**: הקב"ה יספק כל מחסורנו.

מצד התבנית, לפנינו שיר מעין אזור בן חמש מחרוזות; הרפרין מורכב משתי צלעיות, אחת משתנה ואחת קבועה – 'הוא עושה שלום במרומיו'; המשקל הוא הברתי פונטי; החתימה 'אברהם'; הכתובת 'הבדלה'; ייעודו הליטורגי הכפול מצוין בטורים 23–24:

הביא לנו עֲזָרִי הַבִּיא
עַל יְדֵי אֱלֹהֵי הַנְּבִיא

וכן בסוף הפיוט:

כֵּן יִהְיֶה הַחֹדֶשׁ הַזֶּה (טור 31)

מוטיב התפילה מחבר בין חלקי הפיוט. הפייטן מצוין כמה פעמים שיש להרבות בתפילה כדי לעורר את רחמיו של הקב"ה:

יִשְׂרָאֵל תָּמִיד יוֹם וְלַיִל
לוֹ יִשְׁתַּחֲוֶה לוֹ יִתְפַּלֵּל (על פי 'ואליך ישתחוּו אליך יתפלל', יש' מה 14)
יוֹחֵל לִי כִּי רַבִּים רַחֲמָיו (טורים 4–6) (זכ' ז 2)
רֹאשׁ עֲמוֹ יִשְׂא כִּי יִפְקֹד
עַם זֶה עַל דְּלִתוֹתָיו יִשְׁקֹד (טורים 8–9)

לצלילי החרוז בפיוט יש אפקט חשוב. במחרוזות הראשונה והשלישית צליל החרוז **אל** נבחר מתוך רצון להדגיש את הפנייה אל האל. במחרוזת הרביעית מופיע צליל החרוז **בו**, ובמחרוזת החמישית מופיע צליל החרוז **ביא** המזכיר את אליהו הנביא, מבשר הגאולה השלמה, הנזכר במפורש בטור 24. במחרוזת השישית צליל החרוז **זה** רומז **לחודש הזה**, שהוא החודש החדש העומד בפתח. הדובר מזכיר שהפיוט נועד למוצאי שבת באמצעות הזכרת שמו של אליהו הנביא:

מְשִׁיחַ בֶּן דָּוִד יְבֹא
וּבְצִיּוֹן יִהְיֶה מוֹשֵׁב (טורים 18–19)
הַבִּיא לְנוּ עֲזָרִי הַבִּיא
עַל יְדֵי אֱלֹהֵי הַנְּבִיא (טורים 23–24)

הבקשות הן לא רק במישור האישי, אלא במישור הכללי:

סֹפֵק מִיָּמָיו גַּם מִטְעָמָיו (טור 29)

וכן במישור הלאומי:

פי' ומחץ מתנים קמיו (טור 21)

הפיוט השלישי לראש חודש שחל במוצאי שבת הוא 'בסימן טוב יבוא חודש' מאת יעקב.

בְּסִימָן טוֹב יבֹא חֹדֶשׁ / יַעֲקֹב²⁰

בְּסִימָן טוֹב יבֹא חֹדֶשׁ / בְּמוֹצָאֵי שַׁבָּת [קֹדֶשׁ]
יְהִי חֹדֶשׁ בּוֹ כָּל שְׂמֵחָה / תִּקְלָה וְסוֹף לְאַנְחָה
וְשַׁעַר נְעוּל פְּתוּחָה / בְּיוֹם שַׁבָּת קֹדֶשׁ וּבְיוֹם קֹדֶשׁ

5 עֲלִיּוֹן הַקֶּשֶׁב / וְשַׁעַר לְשׁוּעַת עַמֶּךָ
וְקִבֵּץ נְדָחֵי צֹאנֶיךָ / לַעֲשׂוֹת נוֹחַ לַפְּנֵיךָ
בְּשִׂמְחַת עוֹלַת הַחֹדֶשׁ / בְּמוֹצָאֵי שַׁבָּת קֹדֶשׁ

קָרַב נָא יֵשׁ(ע) לְשׁוֹבְבָה / בְּרַךְ לְשִׁבְעֵי הַבָּא
וְלֵנוּ בְּצַר הַרְחִיבָה / חֵישׁ הַטִּיבָה
וְכָל צְרִינוּ דוֹשׁ הַדֶּשׁ / בְּמוֹצָאֵי שַׁבָּת קֹדֶשׁ

10 בְּרַךְ שִׁבְעֵי הַזֶּה / אֵל נָא תִבְרָךְ
וְשֵׁב לְבָרְךָ הַרְזָה / בְּצִדְקָה יְבוֹשֵׁר בְּמַחְזָה
וְאֵל תִּזְנַח עִם הַקֹּדֶשׁ / בְּמוֹצָאֵי שַׁבָּת קֹדֶשׁ

1. **בְּסִימָן טוֹב:** נוסח קבע לברכה לשבוע טוב ולחודש טוב בהבדלה. **יבא חודש:** הייעוד הליטורגי של הפיוט – ערב ראש חודש שחל במוצאי שבת. 2. **יְהִי... שְׂמֵחָה:** פנייה לקב"ה שיחדש בו כל שמחה, כמקובל במוצאי שבת לבקש בקשות ברכות ואיחולים. 3. **וְשַׁעַר... פְּתוּחָה:** לשון ציורית של בקשה להופעת הגאולה. **בְּיוֹם... קֹדֶשׁ:** רמז לייעודו הכפול של הפיוט, גם למוצאי שבת וגם לערב ראש חודש שחל במוצאי שבת. 4. **עֲלִיּוֹן:** כינוי לקב"ה. **וְשַׁעַר... עַמֶּיךָ:** הקשב לזעקתם. 5. **וְקִבֵּץ... צֹאנֶיךָ:** קבץ את העם הנמצא בגלות מפוזר כצאן תועה. על פי יר' כג 3. 6. **עוֹלַת הַחֹדֶשׁ:** על פי במ' כח 14. 7. **לְשׁוֹבְבָה:** כינוי לכנסת ישראל. 8. **וְלֵנוּ... הַרְחִיבָה:** על פי תה' ד 2. 9. **דוֹשׁ הַדֶּשׁ:** כוונתו לרמיסה, המשורר מייחל שהקב"ה ירמוס את צוררנו, והלשון על דרך יש' כה 10, 'ונדוש מואב תחתיו כהידוש מתבן במו מדמנה'. 11. **הַרְזָה:** כינוי לעם ישראל. 12. **עִם הַקֹּדֶשׁ:** כינוי לעם ישראל.

התבנית היא מעין אזור, ללא משקל; החתימה: 'יעקב'; הכתובת: 'הבדלה'. מבחינה תמטית, הפיוט מבקש לברך את החודש. כידוע, חלק מריטואל התפילה בשבת שלפני ראש חודש, הנקראת 'שבת מברכין', הוא ברכת החודש. ברוח זו המשורר מבקש מהקב"ה לברך את החודש המתקרב:

יְהִי חֹדֶשׁ בּוֹ כָּל שְׂמֵחָה / תִּקְלָה וְסוֹף לְאַנְחָה (טור 2)
קָרַב נָא יֵשׁ(ע) לְשׁוֹבְבָה / בְּרַךְ לְשִׁבְעֵי הַבָּא
וְלֵנוּ בְּצַר הַרְחִיבָה / חֵישׁ הַטִּיבָה (טורים 7–8)

²⁰ עוד על הפיוט 'בסימן טוב יבוא חודש' שחיבר הפייטן יעקב (המאה השבע עשרה) ראו אצל שידלובי (לעיל הערה 10), עמ' 194–195.

הפייטן המודע למצב הלאומי שבו נתון העם מבקש:

וְקִבֵּץ נְדָחֵי צֹאנֶיךָ (טור 5)

ואף מבקש לחדש את הקרבת קורבן ראש חודש כפי שהיה נהוג בימי המקדש:

בְּשִׁמְחַת עוֹלַת הַחֹדֶשׁ / בְּמוֹצָאֵי שַׁבַּת קֹדֶשׁ (טור 6)

צליל החרוז הבולט בפיוט היא החריזה בין חודש לקודש. כל המחרוזות, פרט למחרוזת הראשונה, מסתיימות במילים 'במוצאי שבת קודש' המרמזות על שני המועדים 'ביום שבת קודש וביום קודש', היינו, גם מוצאי שבת קודש וגם ערב ראש חודש.

4.ג פיוטים למוצאי שבת בתקופת שלושת השבועות – תלתא דפורענותא

תקופת המצור שלפני חורבן הבית השני החלה בעשרה בטבת, ונמשכה כשנתיים וחצי. השלב השני של החורבן החל בשבעה עשר בתמוז, אז הובקעה חומת העיר ירושלים, כפי הנאמר: 'בחודש הרביעי בתשעה לחדש ויחזק הרעב בעיר ולא היה לחם לעם הארץ. ותבקע העיר וכל אנשי המלחמה יברחו ויצאו מהעיר לילה' (יר' נב, 6–7). עקב כך, נקבע יום שבעה עשר בתמוז כיום תענית ואבל לדורות. חז"ל אמרו שיום זה מועד לפורענות שכן 'חמישה דברים אירעו את אבותינו בשבעה עשר בתמוז... נשתברו הלוחות ובטל התמיד והובקעה העיר ושרף אפוסטמוס את התורה והעמיד צלם בהיכל' (משנה, תענית ד, ו).

שלושת השבועות שבין י"ז בתמוז לט' באב, יום החורבן, הם ימי אבל על החורבן ומכונים 'ימי בין המצרים'. עוד מימי הגאונים שלוש השבתות שבשבועות אלו נקראות 'תלתא דפורענותא'. מאחר ששבתות אלה שייכות לימי בין המצרים, נוהגים בהם קצת מנהגי אבלות, וההפטרות שלהן – תוכנן דברי תוכחה וזעם. כך למשל, ההפטרה הראשונה לפרשת 'פנחס' (כאשר זו חלה בתקופת שלושת השבועות) לקוחה מתוך פרק א בירמיהו הנפתח בפסוק: 'דברי ירמיהו בן חלקיהו מן הכהנים אשר בענתות בארץ בנימין', וההפטרה השנייה לפרשת 'מטות-מסעי' לקוחה מפרק ב בירמיהו הנפתח בפסוק: 'שמעו דבר ה'.

להלן שתי הבדלות המיועדות למוצאי שבתות שבימי בין המצרים'.

שוכן עד לקראתי עורה / שמואל²¹

שוכן עד לקראתי עורה / וְרָאָה צָר כָּל יוֹם מִצָּר
למ... [כְּעִיר נְצוּרָה / וְכִסּוּפָה עָ...]

משכני שם לחרדה / מְלֹאוּ מִתְּנֵי חִלְחָלָה
הָרְגוּ בִּי קֶהֱל וְעֵדָה / קָמוּ בָּם בְּנֵי עוֹלָה

5 בחרון אף [סר] תעירה / לעם אמונים נייער
רמתם וגאונם ערה / עקר שורש ונצר
נדם פומז צעיר רודם / התחיל את כרמי לזמור
ויצו את כל יושבי קדם / ויבני שכם בן חמור

²¹ הפיוט 'שוכן עד לקראתי עורה' מאת פייטן בשם שמואל (המאה החמש עשרה–שש עשרה) אומץ בידי קהילת אלג'יר. ראו עוד על פיוט זה אצל שידלובי (לעיל הערה 10), עמ' 291–293.

- 10 סובו ללחום מגדל עדר / גשו נא צרי עצר
פנו דרך הרסו גדר / את משוכתה הסר
- אשכול הכופר שיתו / ראשי גולת אריאל
וכלי הקרב שות שתו / תוך שערם בהראל
- פור התפוררו התמהו / נופצו ככלי יוצר
יחש משפחות / השביתו ממשכן ומחצר
- 15 ספו תמו מן בלהות / בחורים גם בתולות
יה אויב השפיל גבוהות / טמא אותם בנכלות
- איך חשכו הנגוהות / וכבוד היכלי חסר
לאלה עינינו פהות / וירא יעקב ויצר
- 20 חזקו ידים רפות / חיש אנקום את נקמתכם
אויבכם אשלח לחרפות / ותהי זאת נחמתכם
- לאום סוערה עניה / אקים לה יורש עצר
אשלח מלאכי / אליהו הנביא מבשר
לאום סוערה

1. **שוכן עד:** כינוי לקב"ה, על דרך יש' לג 5. **וראה צר:** פנייה לקב"ה שיראה את מעשה הגויים בישראל.
צר: כינוי לגויים, על דרך איכה ד 12, 'כי יבא צר ואויב בשערי ירושלים'. 2. **כעיר נצורה:** כינוי לירושלים,
על פי יש' א 8. **וכסוכה:** על דרך הדימוי, על דרך יש' א 8, 'ונותרה בת ציון כסוכה בכרם'. 3. **משכני:** על
דרך שה"ש א 4. במקור המקראי הפסוק מבטא רצון להיות במצב 'משכני' כדי לזכות בקרבתו של הקב"ה.
ואילו בפיוט סבל הגלות גורם לו להיות במצב של 'משכני חרדה'. **מלאו מתני חלחלה:** על פי יש' כא 3.
4. **קהל ועדה:** על פי משלי ה 14. **בני עולה:** כינוי לגויים, על פי שמ"ב ג 34. 5. **בחרון אף:** בכעס גדול
על הגויים. **לעם אמונים:** כינוי לעם ישראל. 6. **ערה:** הקב"ה גילה את גאוותם של הגויים, על דרך תה'
קמא 8. **עקר שורש נצר:** תיאור מעשי הגויים. 7. **נזם כומז:** סוגי תכשיטים, על פי שמ' לה 22. **צעיר**
רודם: כינוי לאויב המתקשט בתכשיטים ורודה בעם ישראל. במקור המקראי ה'צעיר רודם' הוא שאול
המלך, על דרך תה' סח 28. **התחיל... לזמור:** כתוצאה מהמצב בגלות הכובש שולט בכל הרכוש, על דרך
הקללה, ו' כה 4. 8. **ויצו... קדם:** הגלות היא עונש על חטאים, והקב"ה הוא המניע את הגויים להתעלל
בעם ישראל. **יושבי קדם:** כינוי לגויים. **ובני... חמור:** דוגמה ליושבי קדם, על פי בר' לד 18. 9. כל הפעלים
בטורים 9–10 הם בלשון ציווי. **מגדל עדר:** מקום ביהודה, על פי בר' לה 21. **צרי עצר:** כינוי פיוטי לגויים
השולטים בעם ישראל. 10. **את משוכתה הסר:** על פי יש' ה 5. 11. **אשכול הכופר:** על פי שה"ש א 14.
שיתו: הגויים השחיתו גם את אשכול הכופר, שהוא סוג של צמח אשר עושים ממנו בושם. **אריאל:** כינוי
לירושלים, על פי יש' כט 7. **ראשי... אריאל:** ראשי העם השולטים בירושלים. 12. **בהראל:** כינוי למזבח,
על פי יח' מג 15. 13–14. תיאור החורבן שעשו הגויים. **יחש משפחות:** סמיכות הפוכה והכוונה למשפחות
מיוחסות. 15. **ספוו... בלהות:** על פי תה' עג 19. **בחורים... בתולות:** על פי תה' קמח 12. 16. **טמא...**
בנכלות: האויב נהג בהם בערמומיות, על דרך במ' כה 18. 17. **הנגוהות:** כינוי לעם ישראל. **עני חסר:**
המצב בגלות הוא מצב של חוסר, על דרך תה' כג 1. 18. **ענינו כהות:** מלשון כהו עינינו מרוב סבל. **וירא**
יעקב ויצר: עם ישראל בצער גדול. 19–22. לאחר הטורים הקודמים העוסקים בסבל והצער, בטורים
אלה פותח בדברי נחמה. **חזקו ידיים רפות:** על פי יש' לה 3. 20. **אויבכם... לחרפות:** מלשון גינוי גידוף,
על דרך תה' סט 10. 21. **לאום:** אומה. **סוערה עניה:** על פי יש' נד 11. 22. **אשלח מלאכי... מבשר:** על
פי מלאכי ג 23, 'הנה אנכי שולח לכם את אליה הנביא'.

מצד התבנית, סטרופות זוגיות, סך הכול – אחת עשרה מחרוזות, שמונה הברות פונטיות בצלעית הראשונה, ושבע בצלעית שנייה; החתימה 'שמואל חזק'; הכתובת 'הבדלה'; מבחינה תמטית, הנושא המרכזי הוא הגלות והגאולה. חלק גדול מהמחרוזות בפיוט מוקדשות לגלות. האויב מכונה 'צַר' (טור 1) ו'בְּנֵי עוֹלָה' (טור 4) המתעלל, משמיד, משפיל והורג כל מי שנקרה בדרכו ומעמיד את עם ישראל במצב של חרדה. הנזק שגורם האויב משולש: נפשי, פיזי וארצי, שכן הגויים פוגעים בארץ ישראל, משחיתים, עוקרים ומשביתים את העבודה בבית המקדש:

...וּרְאָה צַר כָּל יוֹם מֵצַר (טור 1)
 מִשְׁכְּנֵי שָׁם לְחַרְדָּה / מְלֵאוּ מִתְנֵי חִלְחָלָה
 הִרְגוּ בִּי קֶהֱל וְעֵדָה / קִמּוּ בָּם בְּנֵי עוֹלָה (טורים 3–4)

המשורר ממשיך בתיאור מעשי האויב:

פָּנּוּ דְרָךְ הַרְסוּ גְדָר / אֶת מְשׁוֹכְתָה הַסֵּר
 אֲשַׁכֵּל הַכּוֹפֵר שִׁיחְתּוֹ / רֵאשֵׁי גּוֹלַת אֲרִיאֵל (טורים 10–11)
 פֹּר הַתְּפֹרְרוֹ הַתְּמָהוּ / נוֹפְצוּ כְּכֵלֵי יוֹצֵר
 ... הַשְּׁבִיתוּ מִמִּשְׁכַּן וּמִחֶצֶר (טורים 13–14)

לקראת סוף הפיוט המשורר מחזק את העם. הוא מבטיח בשם הקב"ה שהוא ינקום בגויים וישלח את אליהו הנביא מבשר הגאולה:

חֲזִקוּ יְדֵימ רְפוּת / חִישׁ אֲנִקּוּם אֶת נִקְמַתְכֶם
 אוֹיְבֵיכֶם אֲשַׁלַּח לְחַרְפוֹת / וְתֵהִי זֹאת נִקְמַתְכֶם
 לְאוֹם סוֹעֶרָה עֲנִיָּה / אֲקִים לָהּ יוֹרֵשׁ עֶצֶר
 אֲשַׁלַּח מְלֵאכֵי / אֵלֶיהוּ הַנְּבִיא מְבַשֵּׁר (טורים 19–22)

אמצעי העיצוב הבולט בפיוט הוא השימוש בלשון ציורית הלקוחה מהשדה הסמנטי של הצומח. כך למשל, באמצעות השימוש בביטוי 'עֶקֶר שׁוֹרֵשׁ וְנֶצֶר' (טור 6), המשורר מבטא את הרעיון שעם ישראל נעקר מן השורש ומן הנצר, וכמעט אין לו סיכוי לפרוח מחדש. ביטוי נוסף, 'הַתְּחִיל אֶת כְּרָמִי לְזִמּוֹר' (טור 2), מרמז לרעיון שעם ישראל בארצו כמו גפן מובחרת. הגויים המיטו חורבן כי זמרו את הכרם, סמל לגלות ולחידלון. גם הביטוי הציורי 'אשכול הכופר שיחתו' (שה"ש א 14) מתאר את עם ישראל כגפן פורייה וכאשכול, אלא שהגויים הרסו את הכרם, זמרו את הגפן ושיחתו את הפרי, כל אלה דימויים לגלות.

להלן פיוט נוסף המיועד למוצאי שבתות שב'ימי בין המצרים':

יִוְרְדָה פְּלָאִים אִם בְּשָׁבִי הַדְּחִיתִיךָ / יִצְחָק²²

יִוְרְדָה פְּלָאִים / אִם בְּשָׁבִי הַדְּחִיתִיךָ
 מִיְדֵי פְּרָאִים / וּבְתוֹךְ גְּלוֹת הַנְּחִיתִיךָ
 אֶפְלִיא פְּלָאִים / לְבִנּוֹתֶיךָ עוֹד וְנִטְעִיתִיךָ
 אֶל <הַר הַקֹּדֶשׁ>

²² הפיוט 'יורדה פלאים בשבי הדחיתך' מאת פייטן בשם יצחק (המאה החמש עשרה) אומץ בידי יהודי אלג'יר. ראו עוד עליו אצל שידלובי (לעיל הערה 10), עמ' 223–225.

- 5 צפי יחידה / ציונים לך הציבי
אם את נדודה / למנוחך עוד תשובי
ולנין יהודה / אשכר ושי תקריבי
אל >הר הקדוש<
- 10 חלקי וקוני / הלעולם פי אנפת
אם רב עוני / איה ברית כרת
עם אב המוני / חסד אשר נשבעת
אל >הר הקדוש<
- 15 קול צעקתך / בתי הנה אקשיבה
אם קץ פדוותרך / אחר מהר אקריבה
עוד נחלתך / כימי קדם אושיבה
אל >הר הקדוש<
- 20 חוקר סתרים / את עם עני תושיע
ופדה אסירים / ולדל עמל תרגיע
קבץ פזורים / ומבשר טוב משמיע
אל >הר הקדוש<
- דלה זעומה / את נאקתך שמעתי
דלת וחומה / אהיה כי בך בחרתי
שמחי איומה / כי ברית עולם לך שמתי
אל >הר הקדוש<
- 25 אל רוכב ערבות / משועה [אל] תתעלם
ובשורות טובות / מארבע כנפות עולם
בשר האבות / ושבו בנים לגבולם
אל >הר הקדוש<
- 30 על מונה אביר / ומשנאיך אוכים
אגיע ואקביד / עולך הנה מצמים
קרן לדוד / וברכה לך תניח
אל הר הקדוש...

1. יורדה פלאים: על פי איכה א 9, וראו פירוש רש"י שם. בשבי: על דרך איכה א 5, '...רב פשעיה עולליה הלכו שבי לפני צר'. 2. מידי: צ"ל בידי. פראים: כינוי ציורי לגויים, שהם כמו חיות פרא. ובתוך גלות: על פי יר' מ 1. 3. ונטעתירך: ייתכן שרומז כאן לעם ישראל בארצו, המשול לגפן במטע ה'. הייעוד שלו להיות גפן מובחרת. על דרך יר' ב 21, 'ואנכי נטעתירך שורק', מתוך ההפטרה לשבת 'שמעו'. 4. הר הקודש: על פי זכ' ח 3. 5. יחידה: כינוי לכנסת ישראל שאין עוד זולתה, על דרך שופ' יא 34. ציונים... הציבי: על פי יר' לא 20. 6. נדודה: עוברת ממקום למקום, על דרך מש' כז 8, 'וכציפור נודדת מן קנה'. למנוחך... תשובי: מלשון שלווה ורוגע, על דרך תה' קל 14. 7. ולנין יהודה: כינוי למשיח. אשכר: שם נרדף למתנה, ועיין רש"י תה' עב 10. ושי: מנחה. 9. וקוני: בוראם, 'על דרך דב' לב 6. אנפת: על דרך יר' ג 8, 'על כל אודות אשר נאפה משבה ישראל'. 10. אם רב עוני: על דרך תה' כה 11. איה ברית כרת: בלשון שאלה, אף שיש לעם ישראל עוון, תזכור את הברית, על פי תה' פט 4. 11. עם אב המוני: כינוי לאברהם אבינו, על פי בר' יז 5, שהקב"ה כרת עימו ברית שארץ ישראל תינתן לזרעו. עם אב המוני: כינוי לכנסת ישראל. חסד: אחת מ"ג מידות הרחמים של הקב"ה, על דרך שמ' לד 6. כמו כן אברהם מייצג את ספירת החסד.

13. **בתי:** כינוי לכנסת ישראל. 15. **כימי קדם:** תפיסת הגאולה בחידוש ימינו כקדם. 17. **חקר סתרים:** שאלת הקץ. **עם עני:** כינוי לכנסת ישראל. 18. **אסירים:** כינוי לכנסת ישראל הנמצאת בגלות. ואולי יש כאן אסוציאציה לפסוק 'אסירי עוני וברזל', תה' קז 10. **ולדל:** כינוי לכנסת ישראל. 19. **פזורים:** כינוי לכנסת ישראל, על דרך אס' ג 8. **מבשר טוב:** כינוי לאלוהו הנביא, על פי יש' נב 7. 21. **דלה זעומה:** כינויים לכנסת ישראל היושבת בגלות. **נאקתך שמעתי:** על דרך תה' קב 21. **דלת וחומה:** לשון ציורית לחומת הגנה שיעניק הקב"ה לעם ישראל. **מוניך:** אויבך, מכעיסך. 23. **איומה:** כינוי פיוטי לכנסת ישראל. **ברית עולם:** על פי בר' יז 13. 25. **רוכב ערבות:** כינוי לקב"ה, על פי תה' סח 5. **משועה:** מזעקה. 26. **מארבע...** **עולם:** על פי יש' יא 12. 27. **האבות:** הכוונה לאבות האומה: אברהם, יצחק ויעקב. 29. **ושבו... לגבולם:** על פי יר' לא 17. **מוניך אביר:** אולי צ"ל אעביר, מלשון אסלק. 30. **אכביד עולך:** באויבך. **קרן לדוד:** על פי תה' קלב 17.

ייעודה הליטורגי של הבדלה זו הוא מוצאי שבת שבה קוראים את הפטרת 'שמעו' (יר' ב). התבנית פיוט מעין אזורי – 'אל > הר הקודש <' הוא רפרין; הסטרופות בנות שלושה טורים ובעלות חרוז אחיד; המשקל הברתי-פונטי, חמש הברות בצלעית הראשונה ושבע בצלעית השנייה. מבחינה תמטית הנושא המרכזי הוא הגלות והגאולה. המשורר מקפיד לתאר את תלאות הגלות, וכך הוא פותח את הפיוט:

יִרְדֵּה פְּלָאִים אִם בְּשִׁבִי הַדְּחִיתִיךָ
מִיַּד פְּרָאִים / וּבִתּוֹךְ גְּלוֹת הַנְּחִיתִיךָ (טורים 1–2)

הדובר בפיוט הוא הקב"ה המפנה את דבריו אל כנסת ישראל בלשון נוכחת:

'אִם אַתְּ נִדְוָה' (טור 5),
'עַל קוֹל צַעֲקֹתֶיךָ' (טור 10),
'עַל דְּלָה זְעוּמָה / אֶת נֶאֱקֵתְךָ שְׁמַעְתִּי' (טור 16).

מול מצבה בגלות, הקב"ה מבטיח גאולה:

עַל הַר הַקְּדֹשׁ צְפִי יְחִידָה / צִיּוּנִים לְךָ הַצִּיבִי
אִם אַתְּ נִדְוָה / לְמִנְחָה עוֹד תִּשׁוּבִי (טורים 4–5)

ועוד מוסיף המשורר:

..... עַל קוֹל צַעֲקֹתֶיךָ / בְּתִי הִנֵּה אֶקְשִׁיבָה
אִם קֶץ פְּדוּתֶיךָ / אַחַר מִהַר הַקְּרִיבָה
עוֹד נִחְלַתֶיךָ / כִּימֵי קֶדֶם אוֹשִׁיבָה (טורים 10–12)

האמצעי הספרותי הדומיננטי בפיוט הוא שימוש בכינויים. את הגויים הוא מכנה 'פְּרָאִים' (טור 2); את הקב"ה – 'רוֹכֵב עֲרֻבוֹת' (טור 19). מאחר שרוב הפיוט הוא פנייה לכנסת ישראל, רוב הכינויים הם כלפיה: 'יְחִידָה' (טור 4), 'נִדְוָה' (טור 5), 'בְּתִי' (טור 13), 'אֶסִירִים / וְלִדְל עֵמֶל' (טור 14), 'פְּזוּרִים' (טור 15), 'דְּלָה זְעוּמָה' (טור 16), 'אִיוּמָה' (טור 18).

דרך עיצוב נוספת היא שימוש בדימויים מתוך השדה הסמנטי של הצומח. עם ישראל בארצו משול לגפן במטע ה', והייעוד שלו הוא להיות גפן מובחרת, ועקב כך, כדי לתאר את הגאולה, המשורר אומר 'יְנַטְעֶתִיךָ', על דרך 'ואנכי נטעתך שורק' (יר' ב 21), המופיע בהפטרה לאחת משבתות 'תלתא דפורענותא'. בפסוק המקורי בירמיהו, 'ואנכי נטעתך שורק כלה זרע אמת ואיך הפכת לי סורי הגפן נכריה', הנביא שואל איך הפכה ישראל לגפן רעה ונוכרייה. דוגמה נוספת, המשורר משתמש בבטיוי 'עוֹלָךְ הִנֵּה מְצַמִּיחַ' (טור 23) כדי לנחם את כנסת ישראל ומבטיח לה שתזכה לצמוח ולפרוח.

לסיכום, הפרידה משבת המלכה מאופיינת בחגיגות, הנובעת בעיקר ממצב הרוח המרומם בשל הביטחון בברכת שמיים אחרי שנשמרה השבת כהלכתה, ובימי חג או ראש חודש על אחת כמה וכמה.

יש פיוטים שבהם מצאנו התייחסות כפולה, גם למועד וגם למוצאי שבת, ויש שמצאנו בהם רק התייחסות למועד המיוחד.

Abstract

Calendar of Piyyutim celebrated in special Motsei Shabbat's

Penina Shdlovi

Over the generations, Piyyutim for Motsei Shabbat's and Havdalah have been composed within the Jewish communities. These Piyyutim deal with exile and redemption and the image of Elijah the prophet, as reflected in the Bible and the Midrashim of Chazal, while emphasizing his destiny as the harbinger of future redemption. The present article suggests a subtype of Piyyutim for Havdalah: 'Piyyutim for special Motsei Shabbat's on the calendar'.

Such as: Motsei Shabbat's falling on Hanukkah eve, '*Emro Amoussim*' / Aharon Levy, (Algiers, at the latest seventeenth century). Piyyutim recited in Purim eve beginning on Motsei Shabbat's, such as: '*Shir Aahava Hadash*' / Moshe Bar Shlomo D'ashkola Girodni, (Girona, end of the thirteenth century). Piyyutim recited on Rosh Chodesh eve that fell on Motsei Shabbat's, such as: '*Shelach Minzar*' / Rabbi Shlomo Ibn Gvirol, (Spain, 1021–1058).

The second Piyyut: '*El mistater bimrom shamav*' / attributed to Rabbi Avraham Ibn Ezra, (Spain, 1089–1164). The third Piyyut: '*Bessiman tov yavo hadash*' / Jacob, (Algiers, 17th century). As well as Piyyutim for Motsei Shabbat's during the three-week period (Telta Dforanota). The Piyyutim: '*shochen ad likrati*' / Shmuel (Algiers, 15th-16th century). '*Yorda plaiim im bashevi hedahtih*' / Isaac (Algiers, 15th century). In conclusion, the farewell to the Shabbat Hamalka is characterized by solemnity that stems mainly from the uplifted mood due to the confidence in the blessing of heaven, after the Shabbat has been properly observed, and on holidays or Rosh Chodesh a fortiori. There are Piyyutim in which we found a double reference, both to the date and to Motsei Shabbat's

Key words: Piyyutim, motsei shabbat, havdala, Piyyutim for special motsei shabbat.



הצד האנושי של ההוראה חווייתיות אותנטיות מעצבות פדגוגיה מותאמת תרבות דולי אליה-לוי ומיכל גנץ-מישר

תקציר

מערכת החינוך מתמודדת עם הטרוגניות של קבוצות מיעוט ועם אתגרים של שילוב והכלה של ילדים ממשפחות אלו. מטרת המחקר היא לבחון את תפישותיהם ופעילויותיהם של מתכשרים להוראה בבית ספר רב-תרבותי בעקבות חווייתיות אותנטיות בשכונה ובקהילה המסייעות בפיתוח פדגוגיה רלוונטית מבחינה תרבותית. המחקר הוא איכותני ומשתתפים בו 12 סטודנטים להוראת עברית כשפה נוספת. נתוני המחקר נאספו משני מקורות: האחד, עשר משימות של תיעוד ורפלקסיה שכל הסטודנטים נדרשו לכתוב על התפישות ועל הפעולות שלהם בעקבות ההתנסות בחוויה האותנטית; המקור השני הוא ראיונות עומק חצי מובנים שערכו החוקרות עם 12 הסטודנטים. תוכני התלקיט הדיגיטלי והראיונות נותחו באמצעות ניתוח תוכן. הממצאים חשפו שלוש קטגוריות לחווייתיות: המפגש הראשון בבית הספר; סיור בשכונה; מפגש עם צוות "אבוגידה", מסגרת חינוכית, פרטית ובלתי פורמלית עבור ילדים ממשפחות של מבקשי מקלט מאריתריאה. במפגש הראשון דיווחו הסטודנטים על בלבול, הלם וחוסר יכולת להתמודד עם מציאות של אי-ודאות במרחב החדש. עם זאת פעלו בעקבות הסיור בשכונה והמפגש עם צוות "אבוגידה" לבסס קשר אישי, עודדו את הילדים לשתף בסיפור האישי ותכננו פעולות הוראה בזיקה לפדגוגיה מותאמת תרבות תוך שילוב אוריינות הבית. לממצאים אלה השתמעויות יישומיות. נראה כי תהליך הכשרה המלווה בחווייתיות אותנטיות עשוי להעצים את הבנת השונות ואת הצורך של המורים לפעול כמתווכחים תרבותיים, המשלבים חווייתיות מתרבות התלמידים ומחברים ידע חדש לבית ולקהילה של הילדים. פעולות כאלה עשויות להיות בעלות השפעה רבה על חיי הילדים בהווה ועל השתלבותם בחברה הבוגרת בעתיד.

מילות מפתח: פדגוגיה מותאמת תרבות, הכשרת מורים, אוריינות הבית, חווייתיות אותנטיות.

רקע תיאורטי

חינוך רב-תרבותי

חברה "מרבית תרבותית" מוגדרת כהכרה בפסיפס התרבותי-חברתי מתוך כבוד שמתקיים בחברה. כמו כן דיאלוג בין הקבוצות השונות המושתת על ביטוי חופשי של אמונות תרבותיות ודתיות, על אוטונומיה אישית וכבוד הדדי (פרי, 2007; שמר, 2009).

לציטוט (מדעי החברה) – אליה-לוי, ד' וגנץ-מישר, מ' (תשפ"ב). הצד האנושי של ההוראה – חווייתיות אותנטיות מעצבות פדגוגיה מותאמת תרבות. *חמדעת, יד*.

פרטי המחברות:

ד"ר דולי אליה-לוי,

הפקולטה הרב תחומית, מכללת לוינסקי לחינוך.

דוא"ל: Doly.levi@levinsky.ac.il

ד"ר מיכל גנץ-מישר,

הפקולטה הרב תחומית, מכללת לוינסקי לחינוך.

דוא"ל: Michalmeishar15@gmail.com

מחקר זה נערך בתמיכת מכללת לוינסקי לחינוך.

קראמש (Kramersch, 2009), מגדיר את המונח תרבות בשני אופנים: האחד – בתחום מדעי הרוח, התרבות מתמקדת בדרך שבה קבוצה חברתית מייצגת את עצמה באמצעות אומנות, ספרות, היסטוריה, מסורת ומורשת. האחר – בתחום מדעי החברה, תרבות עוסקת באידיאלים משותפים: ערכים, אמונות, תפיסות ופעולות המקובלות כנכונות על ידי אנשים המזהים עצמם כשייכים לחברה. יתר על כן, התרבות היא שרירותית, ולכן על מנת להשיג לגיטימציה היא נאלצת להצדיק את עצמה ולחקוק חוקים של "נכון ומקובל" המתאימים לזמן ולמרחב. הוראת תרבות פירושה ללמד לא רק כיצד הדברים היו, אלא כיצד הם יכולים להיות שונים. מכאן שפירוק הסטריאוטיפים בחברה הוא להבין שאנחנו ייחודיים ושונים ובנסיבות אחרות כל אחד מאיתנו יכול היה להיות שונה.

תופעה ההגירה הבין-לאומית חושפת בארצות היעד תרבויות, מנהגים, ערכים חברתיים ושפות מוצא אחרות. לפיכך, קובעי המדיניות, ארגונים הומניטריים, מוסדות חינוך וקהילות נדרשים לגבש תוכניות הנותנות מענה לסוגיות במדיניות ציבורית בהקשר של יציבות לאומית ופוליטית, בריאות, לכידות חברתית, כלכלה, חינוך, ובעיקר אתגר ההתמודדות עם שילוב חברתי-תרבותי של משפחות המהגרים בחברה הקולטת (Magner, 2016; McAuliffe & Khadria 2020; Wittenberg, 2017).

מערכות החינוך בעולם נדרשות למענה פדגוגי וחברתי לקליטת ילדים ממשפחות מהגרים. בבתי ספר רב-תרבותיים ורב-לשוניים נפגשים ילדים מתרבויות שונות, בעלי צבע עור שונה ונשמעות שפות מגוונות בכיתות. הילדים ממשפחות המהגרים לומדים לנהל את חייהם בין שני עולמות: בין העולם המשפחתי אישי והמסגרת הבלתי פורמלית של קבוצת המיעוט – שבהם מדוברת שפת האם ונשמרת המסורת והמורשת של ארץ המוצא לבין העולם החיצוני, החברתי-מודרני יותר והמסגרת הבית ספרית – שבהם שפת היעד היא הדומיננטית ותרבות ארץ המוצא מודרת ומוסתרת (Athanasas, et.al, 2018; Franco, et.al, 2020; Green, 2014).

ביירם (Byram, 2008) מדגיש כי באחריות המורים לספק לתלמידים כלים וכישורי תקשורת שיעזרו להם להשתתף בעולם גלובלי, חוצה גבולות וחוצה תרבויות שבו הם חיים. מחקרים (Neuliep, 2012; Lustig & Koester, 2018) מראים כי פיתוח מיומנויות תקשורת בין-תרבותיות מסייע לקבוצות שונות בחברה להבין, לגלות סובלנות, להפחית סכסוכים ולפעול למען שמירה על שלום ואחוה.

המורים בבתי הספר בארץ מצד אחד מחזיקים בעמדות פלורליסטיות ומאמינים כי צריך לאפשר לתלמידים העולים לבטא את הייחודיות התרבותית שלהם, אך מן הצד האחר כאשר המורים מתייחסים באופן מקצועי לתלמידים נחשפת תפיסה סמויה, לפיה על כל העולים להפוך לישראלים. ניתן ללמוד מכך כי מדינת ישראל עברה באופן מוצהר מאתוס של כור היתוך ואחידות תרבותית לפלורליזם חברתי-תרבותי, אך גישה זו אינה מגובשת דיה, וייתכן כי מתחת למעטה של שיח פלורליסטי מסתתרת דרישה להיטמעות תרבותית (טטר, 2004).

האתגר החינוכי בישראל ובמקומות רבים בעולם הוא לבנות חברה שוויונית וצודקת תוך התמודדות עם דעות קדומות, פחד מפני האחר, ניכור ותפיסות היסטוריות המושרשות במרקם החברתי. מכאן שהגישה הרב-תרבותית בחינוך לפי ברק-מדינה ואחרים (2017), המעודדת אינטראקציות בין תלמידים ויצירת מסגרת חינוכית שתאפשר לחבר למידה שיתופית עם למידה מותאמת אישית, מספקת מענה להטרוגניות כך שכל ילד יכול לתרום, להיות בעל ערך, ללמוד מהשני, להתמודד עם אתגרים ולהתפתח.

מחקרים (דולב, 2017; Gleason & Gerzon, 2013) מלמדים כי הוראה לפי הגישה הרב-תרבותית מתמקדת בשני תפקידים שעל המורה בכיתה רב-תרבותית למלא בו זמנית: האחד – לפנות לתלמיד כפרט ולקדם הישגים לימודיים (Smit & Humpert, 2012). השני – לקדם את כל הכיתה כקבוצה מגוונת וליצור תודעת חיים בחברה הטרוגנית הכוללת גיוון, כבוד, קבלה, סקרנות והבנת ערך הגיוון. נוסף על כך, המורה בכיתה רב-תרבותית נדרש לתת מענה למורכבות מבחינה לשונית ולקדם מודעות לשפות אם

כמשאב לשמירה על צדק חברתי (שוהמי, 2014) וגם כמשאב לגיבוש דרכי הוראה המבוססות על הנכסים התרבותיים של הילד ומשפחתו. מורים בעלי ידע לשוני-תרבותי יהיו גמישים ויצירתיים בשיטות הלימוד שלהם ויתאימו את ההוראה בכיתה כך שהיא תהיה רלוונטית לרקע הלשוני-תרבותי של הילדים בכיתה (Gort, & Glenn, 2010).

פדגוגיה מותאמת תרבות

פדגוגיה מותאמת תרבות היא מונח המתאר הוראה אפקטיבית בכיתות מגוונות מבחינה תרבותית. היא מושרשת על האמונה כי לתהליך הלמידה קשר הדוק לחוויות תרבותיות ולשפת האם של התלמידים (Ladson-Billings, 2014; Groulx & Silva, 2010). פדגוגיה זו מבוססת על ההנחה שתהליך למידה עשוי להיות שונה בין תרבות אחת לאחרת, ושבאמצעות הכרה מעמיקה של הידע התרבותי של התלמידים המורים יכולים לחזק את תחושת הביטחון העצמי ואת המסוגלות העצמית של התלמידים ולמקסם את יכולות הלמידה שלהם. אפשטיין (Epstein, 2007) ואירווין (Irvine, 2010) טוענים כי המורים ממלאים תפקיד של מתווכים חברתיים, לכן הם חייבים להאמין שכל התלמידים יכולים להצליח, ובתהליך הלמידה עליהם לשלב חוויות מעולמם התרבותי של התלמידים, לחבר ידע חדש שנלמד בכיתה לבית, לקהילה ולסביבת החיים של התלמידים תוך שהם מביאים בחשבון את השונות של התלמידים.

בישראל כמעט כל בתי הספר הטרוגניים מבחינה תרבותית ולומדים בהם תלמידים עולים, חדשים או ותיקים, מהגרים שבאו ממדינות שונות ושייכים לקבוצות אתנו-לשוניות הדוברות שפות אחרות: ערבית, רוסית, צרפתית, אמהרית ועוד. חשוב שהמורים יהיו מודעים להתמודדות של הילדים לא רק עם רכישת שפה נוספת, ידע תוכן מגוון ודרישות אורייניות חדשות, אלא גם עם תהליכי אקולטורציה, רצונם להשתלב בסביבה התרבותית והלשונית החדשה והתגברות על תחושת האיום והפחד מפני התרבויות האחרות (אבו עסבה, 2015; Lerner, 2012).

ידיעת השפה העברית היא צורך ייעודי לילדים לשילוב בחברה הקולטת (שוהמי, 2014). היא משמשת לתקשורת בבית ובחברה, מקדמת תחושת שייכות וקרבה ומאפשרת הצלחה בלימודים ותפיסת עתיד חיובית יותר (Eliyahu-Levi, & Ganz-Meishar, 2018). מחקרים (Diamond & Gomez, 2004; Louie,) (2004) מעידים על כך שמגבלות של שפה, תחבורה והשכלה משפיעות על מידת מעורבותם של ההורים בבית הספר, ומגבלות אלו מעצבות תפיסה שאין ביכולתם לעמוד בציפיות, שהם חסרי יכולת להשתתף בפעילויות פורמליות. בהקשר חברתי-תרבותי כזה הורים חשים בנתק תקשורתי עם המורה, והם הפוכים כועסים, מודרים וביקורתיים.

אם כן, מחנכים נדרשים להבין כי כל ביצועי ההוראה שלהם והאינטראקציה עם התלמידים מתרחשים בהקשר תרבותי ואינם ניטרליים או מקריים. לכן חשוב שמחנכים יפתחו בעצמם פנימה מודעות עצמית רגשית, מיומנויות בין-אישיות, יכולת להפעיל שיקולי דעת בהוראה וכשירות בין-תרבותית. ייתכן כי מחנכים ללא כישורים אלו לא יהיו מסוגלים להכיל ילדים מרקע תרבותי, לשוני, חברתי וכלכלי מגוון (Jones, Bouffard, Weissbourd, 2013; Deardorff, 2009).

כשירות בין-תרבותית

נוכח השינויים הדמוגרפיים המשתנים ותהליכי הגלובליזציה נשאלת השאלה כיצד ניתן להכשיר מורים בעלי כשירות בין-תרבותית הפתוחים למחשבות, לרגשות, לאמונות ולהתנהגויות שונות מהמוכר להם, והמסוגלים לפעול במצבים של אי-ודאות בסביבה רב-תרבותית תוך גילוי יחס של כבוד כלפי קבוצות מיעוט (אגמון-שניר, 2016; Malewski, Sharma & 2016; Deardorff, 2009; Stephan & Stephan, 2013). פיתוח כשירות בין-תרבותית מאפשר למורים לחוות תהליך אישי הכולל מודעות לאחר, למידה וחשיבה יצירתית, גילוי זיקה אישית והבנה שיסייעו להם לחזק את היכולות, הידע והמיומנויות להתאים את דרכי ההוראה-למידה לילדים ממשפחות מגוונות מבחינה תרבותית. כך שפיתוח כשירות בין-תרבותית עשוי לקדם בדרכים רבות את הסובלנות כלפי רב-תרבותיות ורב-לשוניות בהעצמת הנראות

התרבותית ללא גזענות, אפליה והדרה ואת היכולת להתמודד ביעילות עם השונות במערכת החינוך (טנבאום, 2014; Dewaele, 2010).

מחקרים שנעשו בתחום החינוך מעידים כי בתהליך הכשרת המורים נעשתה מעט מאוד הכנה ללימוד הממד הבין-תרבותי, לפיתוח יכולות תקשורת בין-תרבותיות ולהעשרת הידע התרבותי (Lázár, 2014; Byram, 2014; Gorski, 2012; 2011). עם זאת הוכח (Leeman & van Koeven, 2018; Schutte, 2018) כי מפגשים אותנטיים ואמיתיים עם אנשים מתרבויות אחרות והתנסות בסביבת חיים מגוונת מבחינה אתנית-תרבותית, פוקחים את עיניהם של המחנכים למציאות חיהם ולחוויות המורכבות של התלמידים ומפתחים רגישות תרבותית, כבוד ואמפתיה אל האחר.

מחנכים שאינם בעלי כשירות בין-תרבותית אינם מודעים לדפוסי ההתנהגות, האמונות, הערכים וההיסטוריה של תרבויות ארץ המוצא של הילדים, ולכן במקרה של התנגשות בין נורמות ארץ המוצא לנורמות החברה הקולטת נוטים המורים לתפוס את השונות התרבותית וההבדלים במראה, למשל צבע עור כהה, כמקור הבעיה (Villegas, 2007; Cochran-Smith, 2005; Irvine, 2010).

הקשר המחקר

תוכנית הלימודים להוראת עברית כשפה נוספת מיועדת לסטודנטים במסלול של הסבת אקדמאים להוראה במכללה להכשרת מורים. התוכנית מדגישה את הקשר בין תאוריה, חקר ופרקטיקה בהוראה. הסטודנטים לומדים קורסים תאורטיים בתחומי החינוך, הלשון עברית והוראת שפות בסביבה רב-לשונית ורב-תרבותית. כמו כן, הסטודנטים משתתפים בסדנת חקר שמטרתה לפתח דיאלוג מקצועי על אודות תהליכי למידה-הוראה שבמרכזם נושאים מגוונים מהאישי אל הגלובלי. הקורס 'סדנה להוראת עברית כשפה נוספת' מדגיש את תהליכי עיצוב הזהות המקצועית של הסטודנטים כמורים לעתיד תוך פיתוח חשיבה ביקורתית-רפלקטיבית על ניהול הקבוצה והכיתה והתאמת דרכי ההוראה לתלמידים בזיקה לתרבותם ולרמת ידיעת העברית.

זאת ועוד, הסטודנטים מתנסים פעם בשבוע בבית ספר רב-גילי (א-יב) במרכז הארץ, המוגדר כבית ספר ממלכתי קהילתי רב-תרבותי ורב-לשוני בעל תפיסה פלורליסטית המעוגנת בערכים של שוויון זכויות וסובלנות, כבוד לשונות וקבלת השונה ללא תנאים מוקדמים. בבית הספר לומדים תלמידים בעלי מגוון רחב של זהויות: ישראלים ותיקים, עולים חדשים, מבקשי מקלט, פליטים ומהגרים.

במשך שנת הלימודים השתתפו הסטודנטים במפגשים אותנטיים (מחוץ לגבולות בית הספר) בשכונה ובקהילה כחלק מתהליך של הבניית כשירות בין-תרבותית המבוסס על המודל החברתי של דירדורף (Deardorff, 2009). המודל הותאם להכשרת מורים (Hare Landa, Odón-Holm & Shi, 2017) ומציג את פיתוח הכשירות הבין-תרבותית כאינטראקציה בין רכיבים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים המקדמים רכישת ידע, היכרות, פתיחות ומודעות עצמית לתרבותו של 'האחר'.

כלומר, במסגרת ההתנסות בהוראה בבית הספר רב-תרבותי ורב-לשוני במרכז הארץ יצאו הסטודנטים מהגבולות הפיזיים של בית הספר וסיירו באופן עצמאי בשכונות הסמוכות לבית הספר שבהן מתגוררות אוכלוסיות מתרבויות שונות: עולים חדשים, מהגרים, פליטים, מבקשי מקלט ועובדים זרים. הסטודנטים ביקרו גם במסגרות חינוכיות בלתי פורמליות הפועלות בשכונות אלו.

בסיורם הלימודיים נדרשו הסטודנטים לצפות במתרחש סביבם, לשוחח באופן ספונטני ומזדמן עם אנשים שפגשו בחנויות, בגינה הציבורית, בתחנת האוטובוס ועוד. כמו כן קיימו גם פגישות ישירות ובלתי אמצעיות, שבהן דנו בסוגיות חינוכיות, תרבותיות, חברתיות ולשוניות עם אנשים מובילים במסגרות הבלתי פורמליות הללו, עם מדריכים מתנדבים במרכז בית הנוער ועם התלמידים. כמו כן הם השתתפו באירועים רב-תרבותיים שהתקיימו בקהילה במרכז החינוכי של קהילת המהגרים מאפריקה – "אבוגידה".

מטרת המחקר היא לבחון את תפיסותיהם ופעילויותיהם של מתכשרים להוראה שהשתתפו בחוויות אונטיות המסייעות בפיתוח פדגוגיה רלוונטית מבחינה תרבותית.

שיטת המחקר

המחקר הוא מחקר איכותני-פרשני בתחום החינוך, המשלב בין תיאור, ניתוח, פרשנות והבנה. מחקרים מסוג זה מגלים התעניינות באינטראקציות בכיתה, ביחסי מורים-תלמידים, באסטרטגיות פעולה של המשתתפים, במשמעות התרבותית והאידיאולוגית של תוכניות הלימודים ובמהלכי חיים של מורים. ההתמקדות של הפרדיגמה הפרשנית היא בהבנת עולם ההתנסויות המורכב של הסטודנטים מנקודת המבט שלהם, תוך הסתכלות הוליסטית על תהליכים המתרחשים אצלם הן בהתנסות הן במפגשים הרב-תרבותיים הן בחיי היום-יום. על פי גישה זו החוקר מתבונן במעשי בני האדם והשיח שלהם כפי שהם בעת התרחשותם הטבעית ללא ניסיון לעשות בהם מניפולציה (אלפרט ושלסקי, 2013; שלסקי ואריאלי, 2016).

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 12 סטודנטים: עשר בנות ושני בנים, מתכשרים להוראה בשנתם השנייה בתוכנית הלימודים להוראת עברית כשפה נוספת במסלול להסבת אקדמאים. כל הסטודנטים בני 25 עד 37, בעלי תואר ראשון ומעלה מתחומי דעת ועיסוק מגוונים, כגון קלינאות תקשורת, היסטוריה, תקשורת ומדיה, תיאטרון, תנ"ך ועוד. כל הסטודנטים יהודים מארצות מוצא מגוונות: ישראל, אתיופיה, הודו, רוסיה, פולין, פרס וצרפת (ראו טבלה 1).

טבלה 1. מאפייני אוכלוסיית המחקר

שם	מין	גיל	תחום דעת	ארץ מוצא
ר'	ז	37	היסטוריה	הודו
פ'	נ	35	תקשורת	צרפת
ק'	נ	27	בלשנות	ישראל
ח'	נ	29	תיאטרון	אתיופיה
צ'	נ	30	פרסום	רוסיה
פ'	נ	32	חינוך בלתי פורמלי	אנגליה
ג'	נ	28	תנ"ך	רוסיה
ז'	ז	33	חינוך	פרס
מ'	נ	25	ספרות	ישראל
א'	נ	34	שיווק	פרו
ד'	נ	31	תנ"ך	פולין
ה'	נ	29	מידענות	ישראל

במחקר נשמרו בקפידה הכללים האתיים: שמירה על אנונימיות וחיסיון של המשיבים ושל הנתונים, הימנעות משאלות פוגעניות ומתן בחירה לסטודנטים אם להשתתף במחקר או לא.

כלי מחקר

המחקר משמיע את קולם האישי של הסטודנטים כפי שעולה מרפלקציות שכתבו בעקבות התנסויות ההוראה בבית הספר, מהסיוורים הלימודיים בסביבות רבות-תרבותיות במרכז הארץ ומהמפגשים עם אנשי חינוך. כמו כן, המחקר חושף תפיסות ופעולות של כשירות בין-תרבותית בקרב הסטודנטים במהלך שנת הלימודים (Zur & Eisikovits, 2015). כלומר שיטת המחקר מאפשרת לנו לאסוף נתונים מהסטודנטים כמקור ראשון על תהליך פיתוח כשירות בין-תרבותית, לכן היא עשויה לסייע בהתאמת תוכנית לימודים שמטרתה לגבש כשירות בין-תרבותית, פתיחות, גמישות מחשבתית, כבוד והכלה של ילדים מתרבויות אחרות.

נתוני המחקר נאספו משני מקורות: (א) עשר משימות: תיעוד ורפלקסיה שכתבו כל 12 הסטודנטים בתום כל התנסות או מפגש שכללו שיח פנים מול פנים, סיור רגלי חופשי בשכונה, תצפיות בשיעורים בחינוך הבלתי פורמלי וראיונות מזדמנים עם תושבים בשכונה. כל אלו נשמרו בתלקיט דיגיטלי. הסטודנטים התבקשו להתייחס לתפיסות ולפעולות שלהם בהתאם לסוג החוויות האוטנטיות שהתנסו בהן במשך שנת הלימודים. (ב) ראיונות עומק חצי מובנים שערכו החוקרות במשך שעה עם כל אחד מ-12 הסטודנטים. הראיונות נערכו בתום שנת הלימודים לאחר מתן ציון על הקורס. דוגמאות לשאלות שנשאלו הסטודנטים: מהי התפיסה החינוכית-פדגוגית שלך בעקבות הסיור בשכונה? תוכל לשתף אותנו בהתנסות משמעותית במהלך התצפיות במפגשי הלמידה במסגרת הבלתי פורמלית? מהם הקשיים שחווית בשיח פנים מול פנים במסגרות השונות? תוכל בבקשה להסביר אם ערכת התאמה או שינוי בדרכי ההוראה שלך בעקבות הסיור הרגלי בשכונה?

ניתוח הנתונים

תוכני התלקיט הדיגיטלי והראיונות נותחו באמצעות ניתוח תוכן המתמקד במה שהסטודנטים שיתפו בכתב ובעל פה ולא באופן שבו הדברים נאמרים. ניתוח תוכן על פי שקדי (2003) הוא מעין חלון המאפשר מבט לתוך החוויה הפנימית והוא מתמקד במילים ובתיאורים של הסטודנטים כמשקפים את התפיסות, הרגשות, האמונות, הכשירות הבין-תרבותית והידע שלהם. זאת ועוד, לפי קריפנדורף (Krippendorff, 2018), ניתוח התוכן מאפשר תיאור מדויק של הנתונים והסקת מסקנות תקפות להקשר הרחב. ניתוח התוכן החל בקידוד טקסטואלי של כל אחת מהחוקרות בנפרד, כלומר, בחיפוש ביטויים ורעיונות שחזרו על עצמם. חשפנו את מכלול הנושאים וארגנו נושאים חוזרים לקטגוריות מרכזיות המסמנות את סוג החוויה, למשל חוויה במפגש הראשון בבית הספר (Merriam, 2009). לאחר מכן התקיים דיון משותף ונקבעה מהימנות בין שופטות (86%) תוך התאמת המקטעים לשלוש קטגוריות מרכזיות: האחת, המפגש הראשון עם ה'אחר' בבית הספר; השנייה, סיור בשכונה; השלישית, מפגש עם צוות "אבוגידה". בכל קטגוריה של חוויה נעסוק בתפיסות ובפעולות של המתכשרים להוראה.

ממצאים ודיון

המצאים מאורגנים בהתאם לשלוש קטגוריות תוכן של החוויות האוטנטיות בהתנסות.

1. החוויה: המפגש הראשון עם ה'אחר' בבית הספר

1.1 תפיסות

המפגש הראשון עורר סקרנות, הלם ובלבול בקרב הסטודנטים לצד פתיחות וסקרנות ללמוד ולחקור על האחר:

בהתחלה הרגשתי ממש המום. בעיניי המצב הוא הזוי ולא מובן. אני בבית ספר בישראל והם דוברים כל מיני שפות. לא הבנתי מה קורה סביבנו. אנחנו לא מודעים למציאות שקרובה אלינו, ואנחנו בכלל לא מכירים אותם. בתוכי אני חושב שבכל בית ספר יש ילדים זרים, ערבים, מהגרים ומיעוטים וכמורה חדש זו הזדמנות בשבילי ללמוד משהו אחר" (ר').

האמת בהתחלה קצת דאגתי ללכת לבית הספר, אלה ילדים שאני לא רואה כל יום. לא ידעתי איך יתייחסו אליי, אם יראו בי מוזרה או אולי יעירו כל מיני הערות לא נעימות. הופתעתי למצוא מקום נעים עם הרבה עצים והצבע הירוק מסביב, כל מיני גרפיטי מדהימים על הקירות. אני חושבת שוב על מה שעברתי ואומרת לעצמי בלב שמשוהו אחר קורה כאן ואני רוצה לברר אותו (פ').

עכשיו, כשאני כותבת את הרפלקציה, אני מבינה שהייתה לי חוויה בגוב האריות, ואני חושבת שלא יצא ממנה שום דבר טוב. עדיף לי ללמד בבית ספר רגיל עם ילדים שאני מכירה. לשם אני מכוונת את המאמצים שלי, לאלה שבאמת שייכים לדת שלי ולמדינה, זהו אתגר בשבילי (ק').

המפגש הראשון עם מסגרת חוויה רבת-תרבותית התקיים ללא כל הכנה מוקדמת. הסטודנטים הגיעו לבית הספר ונדרשו לבחון את הסביבה ואת רגשותיהם ולהציע פעולות פדגוגיות המותאמות להקשר החברתי-תרבותי. מתיאורי הסטודנטים עולה כי המפגש הראשון עורר תחושות שליליות של הלם, חוסר ודאות, ספקנות ובלבול מחד גיסא, ומאידך גיסא – סקרנות ופתיחות להכיר את האחר.

ברפלקציות האישיות השתמשו הסטודנטים לעיתים קרובות במילים וביטויים משדה סמנטי של מצוקה: הלם, הזיה, חוסר הבנה, בורות. מילים אלו מבטאות מצב של חוסר ודאות המלווה בבלבול, חוסר אונים, אי-נוחות מהשהייה בבית ספר חדש, מפתיע, זר ומגוון מאוד. מחקרים (Han, Klein, & Arora, 2011; van den Bos & Lind, 2002; Shulman, 2005) מצביעים על כך שאי-ודאות היא חוויה קוגניטיבית סובייקטיבית של האדם המלווה בתחושות של עמימות, ספקנות ובלבול. זאת בשל העובדה שהאדם אינו יודע מספיק על נורמות התנהגות בהקשרים חברתיים-תרבותיים מסוימים.

נראה שהמפגש הראשון שבו נחשפו למציאות חיים אחרת ולחוויות מורכבות שהילדים נדרשים להתמודד עימן מיקם את הסטודנטים בצד אחד של המתרס כקבוצת רוב דומיננטית, 'אנחנו', מול הילדים מקבוצת המיעוט, 'הם'. זוהי תגובה שמקורה בהתמודדות עם אי-ודאות ובמפגש עם ה'אחר'. עם זאת, הוכח במחקרים (Schutte, 2018; Leeman & van Koeven, 2018) כי מפגשים ישירים ואוטנטיים אלו מקרבים בין התרבויות ומסייעים למחנכים לפתח כשירות בין-תרבותית שתסייע בידיהם להבין טוב יותר את הקונפליקטים בין נורמות ארץ המוצא לנורמות החברה הקולטת ולתפוס באופן מכבד ואמפתי את השונות התרבותית.

נראה כי דברי ר': "זו הזדמנות בשבילי לדעת משהו אחר", ודברי פ': "משוהו אחר קרה כאן ואני רוצה לברר אותו", מעידים כי הסטודנטים אופטימיים, סקרנים ורוצים להכיר את התרבות האחרת וללמוד עליה. עזריה (2018) טוען כי בהכשרת מורים חשוב לפתח מודעות רגשית גבוהה להיבטים האנושיים שיעודדו פתיחות ל'אחר' תוך גילוי כבוד, הקשבה, אמון ואמפתיה.

ק' מטילה ספק בתהליך ההכשרה בסביבה רבת-תרבותית ומשקפת עמדה שלפיה ההתנסות צריכה להתקיים רק בקרב קבוצת רוב דומיננטית בחברה. היא מנמקת את דבריה בטענה שהיא כסטודנטית להוראה משמשת משאב חינוכי שרצוי לנצל אותו לטובת הרוב ולא לטובת קבוצות מיעוט מוחלשות.

נראה שק' אוחזת בדעות קדומות ומוטעות לגבי קבוצות אתניות שונות ומבססת את עמדתה ממניעים פטרנליסטיים של עליונות וכוח של תרבות דומיננטית, המעדיפים היפרדות חברתית אתנית של קבוצות המיעוט. זאת ועוד, מילותיה, "אני קצת אבודה, ממש חוששת, לא יודעת מה לעשות", ממחישות את תחושת אי-הוודאות. היא מודעת לעובדה שהיא לא מבינה את כל המרכיבים החדשים בהקשר הבין-תרבותי שאליו נקלעה, היא לא יכולה לתקשר בשפות השונות הנשמעות סביבה ואין לה מספיק מידע על נורמות מקובלות במקום החדש, כך שאינה יכולה להעריך בוודאות מה עומד להתרחש (Grupe & Nitschke, 2013). הרגשות השליליים שהיא מציפה לא ריפו את ידיה, אלא מילאו אותה תקווה שתחושת

הפחד תתפוגג והיא תוכל לפעול גם בהקשר הרב-תרבותי. זאת בדומה לדמלו וגרסר (D'Mello, & Graesser, 2012) שחקרו רגשות שליליים הנלווים לביצוע מטלה לימודית ומצאו כי רגשות השליליים של חרדה ותסכול העולים מחוסר יכולתם של הסטודנטים להתמודד עם המטלה עשויים לעורר מוטיבציה, המגבירה בסופו של דבר את הרצון להתמודד עם המטלה ולהצליח בה.

ניתוח הממצאים חושף כי ההתנסות אפשרה לסטודנטים להבנות כשירות בין-תרבותית תוך שיתוף בחוויות, ברגשות ובתפיסות באופן חופשי, בטוח ונטול שיפוטיות בהתמודדות עם ה'אחרות'. ההתנסות לוותה ברפלקציה, שאפשרה התבוננות אישית פנימית על החוויה ובאמצעותה עיצבו הסטודנטים תכונות כמו פתיחות, כבוד וסקרנות לתרבות האחרת וחשבו על דרכי פעולה מתאימות להקשר החינוכי-תרבותי. בדרך זו של דיאלוג רפלקטיבי בהכשרת המורים יש סיכוי להגביר את ההדדיות בין התרבויות השונות ולצמצם את הפערים בין הקבוצות השונות בעולם התרבותי המגוון.

לפי מחקרם של כרוס והונג (Cross & Hong, 2012), באמצעות דיאלוג המבוסס על רפלקציה אישית אפשר לנווט רגשות שליליים של אכזבה ותסכול לרגשות חיוביים ואף לקדם הישגים. לפיכך, סטודנטים המשתתפים בשיח רגשי-רפלקטיבי שבו ניתנת להם ההזדמנות לדון ולשתף יהיו מסוגלים לקדם רגישות אנושית 'לאחר', לפתח אמפתיה ולפרש סיטואציות מורכבות מבחינה חברתית-תרבותית (קניאל, 2013). זאת ועוד, חשיפת רגשות אישיים, שהם לעיתים גם רגשות טאבו, חשובה לקידום איכות ההוראה, משום שהיא מחזקת את תחושת השייכות של קבוצת המיעוט הן לקבוצת הרוב הדומיננטית הן לקבוצת המיעוט אליה שייכים (עזריה, 2018; Zembylas, 2011; Sisneros, 2008).

1.2 פעולות פדגוגיות

בעקבות המפגש הראשון הציעו הסטודנטים שתי פעולות פדגוגיות המתאימות להקשר החברתי-תרבותי של הילדים בבית הספר: שימוש בטקסט סיפורי מעודד דיבור של למידה וקיום מפגש היכרות לביסוס קשר אישי.

1.2.1 שימוש בטקסט סיפורי מעודד דיבור של למידה

הנה חלק מהרפלקציה של ח' על פעולה פדגוגית של שילוב טקסט סיפורי בשיעור:

התלבטתי איך אני יכולה לעודד את הילדים לדבר איתי, לשתף בסיפור אישי ולהיפתח. חשוב לי לדעת איך הילדים הזרים מרגישים כאן. החלטתי שאני צריכה להביא סיפור שקשור לעולם שלהם, שהם יוכלו להזדהות איתו. קראתי לילדים סיפור על מפגש בין ילדים ממדינות שונות בעולם וביקשתי מהם להגיב ולספר לחבריהם משהו שקשור לבית או למשפחה שלהם. למדתי דברים חדשים על הילדים ועל התרבות שלהם. אחד הילדים סיפר שהוא קם בבוקר מוקדם והולך עם אבא שלו להתפלל בכנסייה, אחר כך סיפר על האוכל הסודני שאימא שלו מבשלת.

הפעולה הפדגוגית שבחרה ח', שימוש בטקסט סיפורי רלוונטי למציאות החיים של הילדים, הצליחה לגרום לילדים לדבר ולספר סיפור אישי משפחתי ובכך להגביר את מעורבותם בשיעור. ייתכן שח', מי שהייתה תלמידה עולה חדשה, הביאה בשיקולי הדעת הפדגוגיים שלה את חוויית היותה תלמידה עולה מאתיופיה בכיתה שבה לא תמיד הרגישה מעורבת או מסוגלת לשתף בחוויות האישיות שלה ולא תמיד זכתה למענה מותאם מהמורים. קלניצקי, מלאת וכהן (2015) טוענים כי מורים ישראלים לא הוכשרו להתמודד עם צרכי האוכלוסייה האתיופית, ונראה כי בפעילות פדגוגית זו של הגברת מעורבות התלמידים והעמדתם במרכז הפעילות ח' מנסה לעצב מרחב דיבור בטוח יותר. במרחב כזה השיח המשותף מגשר על הבדלים חברתיים-תרבותיים בין אנשים, מעשיר את הידע על התרבות והמסורת של הילדים, מסייע לגלות סובלנות ולהפחית סכסוכים ומעצב תשתית ללמידה טובה יותר (Neuliep, 2012; Lustig & Koester, 2018).

לפי אלכסנדר (Alexander, 2006) דיבור של למידה מורכב בעיקר מהדרך שבה הילדים עצמם מדברים ומדרכי האינטראקציה המילולית, והוא כולל יכולות שונות, כגון היכולת לספר, לשאול שאלות, להסביר, להקשיב ולהיות פתוח לדעות שונות של אחרים. לדבריו, דיבור של למידה מעניק לילדים סיכוי טוב לטפח מיומנויות של ניסוח רעיונות, חשיבה והבנה.

1.2.2. מפגש היכרות לביסוס קשר אישי

הנה דוגמה לפעולה פדגוגית רגשית של תכנון מפגש היכרות ליצירת קשר אישי:

הדבר שהכי היה חשוב לי הוא להכיר את התלמידים, ללמוד את השמות שלהם, שבשבילי הם שמות חדשים בשפה לא מוכרת. אני רוצה לגרום להם להבין שאני פה בשבילם. החלטתי לחלק אותם לקבוצות קטנות של ארבעה ילדים, כל קבוצה קיבלה משחק היכרות עם תמונות לכתובת ברכה ליום טוב ואני עברתי בין הקבוצות. ישבתי לידם, דיברתי איתם בגובה העיניים וסיפרתי להם על עצמי, על התחביבים שלי, הראיתי תמונות של המשפחה שלי והזמנתי אותם לשתף. רציתי שהם ירגישו שגם הם יכולים לספר על עצמם ויהיה מי שיקשיב (צ').

צ' הציעה פעולה פדגוגית רגשית כדי ליצור יחסים אישיים חיוביים עם הילדים. חשוב לה ליצור סביבת לימודים בטוחה ואכפתית באמצעות פעילויות שקושרות את החוויות האישיות היום-יומיות במישור החברתי-רגשי של הילד עם תהליך הלמידה. לשם כך תכננה שיעור חווייתי שבו הקשר הרגשי עמד במרכז תוך חשיפה של היבטים אישיים כמו שיתוף בתמונות משפחתיות. צ', מהקהילה של משפחות שעלו מרוסיה, מדגישה בשיקולי הדעת הפדגוגיים את ההיבט הרגשי. חשוב לה שהתלמידים ירגישו שהם נוכחים בכיתה וקולם נשמע. ייתכן כי ניסיון החיים שלה כתלמידה עולה חדשה מרוסיה שלא תמיד התקבלה במאור פנים תוך הבנת ההקשר החברתי-תרבותי שלה עודד אותה להעמיד את ההקשר הרגשי אישי בחזית ההוראה. היא מודעת לכך שעליה להעצים את ההיבט הרגשי בשיעור כמשקף את תפיסת עולמה ואת האופן שבו היא רואה את תפקידה כמחנכת בסביבה מגוונת מבחינה תרבותית, דתית, לאומית, צבע עור. כמו כן היא מודעת לכך שיצירת קשר אישי רגשי עם הילדים היא תהליך ממושך, ופעילות זו היא נקודת פתיחה משמעותית.

מילותיה – "דיברתי איתם בגובה העיניים" – מעידות שהיא מבטאת רצון לבסס יחסים של פתיחות והקשבה לילדים. מחקרם של ונג ואקלס (Wang & Eccles, 2013) מלמדים שהקשבה, תשומת לב וביסוס יחסים קרובים מתוך דאגה גם לבעיות אישיות מסייעים לילדים בהתמודדות עם מתחים חברתיים ומקדמים יחס חיובי של קבוצת המיעוט כלפי החברה הכללית. ההקשבה דורשת כבוד להשקפות של אחרים וסבלנות לשאלות אישיות בדיאלוג, המאפשרות ללמוד זה על זה. עוד מוסיפים מקרובה והרצוג (Makarova & Herzog, 2013) שבניית קשר אישי היא אחת הדרכים המאפשרות להפוך את בתי הספר לסביבה תומכת לתלמידים שמודעים לעזרה הזמינה עבורם ולשיפור בהיבט הלימודי, הרגשי והחברתי-תרבותי.

אשר להשפעתם של ביטויי רגשות מצד מורים לתלמידים נמצא כי ילדים מזהים הבעות רגש של מוריהם ומושפעים מהם בתחום החברתי, הלימודי, ההתנהגותי והאישי (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011). זאת ועוד, במחקר אחר שערכנו (אליהו-לוי, ד' וגנץ-מישר, מ', 2016) מצאנו שקשר אישי-רגשי משפיע על המיצוב החיובי במעגלי השייכות של הילדים: בתיהם, שכונותיהם, בתי הספר שלהם והחברה הישראלית הכללית.

2. החוויה: סיור בשכונה

כחלק מפרקטיקת ההכשרה יצאו הסטודנטים לסיור לימודי בשכונה הקרובה לבית הספר. הסיור המחיש לסטודנטים את המציאות המורכבת של קבוצות המיעוט שעליה שמעו מסיפורי הילדים, קראו במאמרים

או שמעו בתקשורת ההמונים והתקשורת הדיגיטלית. הם נחשפו באופן ישיר ואוטנטי לצבעים, לצלילים, למראות ולריחות של השכונה בהקשרים רחבים.

2.1 תפיסות

בעקבות הסיור גילו הסטודנטים תפיסות חיוביות של פתיחות וסובלנות אל 'האחר' תוך שחרור מדעות קדומות. ז' סיפר בראיון:

ראיתי מציאות אחרת, חנויות אוכל תאילנדי, חנויות שמלות אותנטיות, חנויות אוכל אתיופי והודי וחנויות אינטרנט של מהגרים פיליפינים [...] הרגשתי שאני במקום אחר לגמרי והתושבים האפריקאים חדשים לי, שונים ממה שאני מכיר. לפי מה שראיתי בטלוויזיה, חשבתי שכל האזור מלוכלך, דוחה, הרוס ואנשים זרוקים ברחובות, אבל פגשתי שכונה שונה לגמרי. הופתעתי לראות שלכל אחד בשכונה יש טלפון סלולרי ועל הקירות תלו הזמנות של מוסיקה אתנית ולהקות מחול. הבנתי שכולם נאבקים ורוצים לשמור על התרבות והמסורת שלהם שכוללים מנהגים, אוכל ובגדים. אני חושב שיש להם את הזכות לשמור על התרבות שלהם ולחיות איך שהם רוצים, הם לא צריכים להיות כמונו (ז').

המפגש הישיר עם המציאות 'האחרת', הצבעונית וההומה של המרחב האורבני בשכונה הפריך הנחות שגויות וסטראוטיפיות על קהילות המיעוט ועל חזות השכונה, ריכך את תחושות הבלבול והפיג מעט את החרדה וההלם מ'האחר'. חסיסי-סאבק ולב-ארי (2020) בחנו את מושג האחרות וקבעו כי הוא קשור ביחסי גומלין בין קבוצות שונות בחברה. הקבוצה 'שלנו' נחשבת מוצלחת בעינינו, אליה אנחנו חשים שייכות, נאמנות והערכה. לעומתה קבוצת 'האחרים' היא קבוצה במצב של נחיתות חברתית, עימה אנחנו מתחרים או חשים התנגדות. לפי קסטוריאנו (Kastoryano, 2010) קבוצות רבות מוחרגות ונחשבות 'אחרות' על רקע מאפיינים כמו גזע, אתניות, דת, מגדר ועוד.

דבריו "אבל פגשתי שכונה שונה לגמרי" – ממחישים את הניגוד בין מחשבה למציאות ומוכיחים כי המציאות האוטנטית שונה ממה ששמע, דמיון, קרא או נחשף אליו בתקשורת. חיזוק לניגוד בין המוצג באמצעי התקשורת למציאות נמצא אצל קריצמן-אמיר (2015) הטוענת כי אמצעי התקשורת מגבירים את היחס השלילי, הסטראוטיפים והדעות הקדומות כלפי קהילת מבקשי המקלט האפריקנים בישראל, זאת בשל מעמדם הארעי, צבע עורם השונה ונוכחותם המסיבית ברחובות העיר.

זאת ועוד, ז' מגלה שלמרות העוני והקשיים, תושבי השכונה מצליחים ליצור לעצמם שגרה של חיים מודרניים משולבים באירועי תרבות, והתושבים משתדלים לשמור על המסורת שלהם: מנהגים, אוכל, מוזיקה ובגדים. במילים אחרות, החוויה האוטנטית של הסיור בשכונה סייעה לו, למעשה, להעניק אישור גם לעצמו לשמור על מסורת ומורשת הבית שלו לצד המסורת הישראלית החדשה, שאליה נחשף כעולה חדש מפרס. הוא מעצב תפיסה של הדדיות וסובלנות המתבטאת במילים: "יש להם את הזכות לשמור על התרבות שלהם ולחיות את איך שהם רוצים, הם לא צריכים להיות כמונו". תפיסה כזו של פתיחות וסובלנות עשויה לצמצם התנהגויות גזעניות ופוגעניות תוך גילוי רגישות וכבוד אל האחר.

2.2 פעולות פדגוגיות

2.2.1 הוראת תוכן בזיקה לפדגוגיה מותאמת תרבות

הסביבה הרבת-תרבותית מאתגרת מאוד את המחנכים, הנדרשים ללמד באופן שיעורר מוטיבציה ללמידה אצל כלל התלמידים בכיתה. לשם כך על המורים להיות מודעים למאפיינים התרבותיים, לשפת האם של התלמידים המשפיעים על תרבות הלמידה של הילדים ולהשקיע מאמצים בעיצוב תהליך הוראה-למידה מבוסס על פדגוגיה מותאמת תרבות (Ladson-Billings, 2014; Groulx & Silva, 2010):

אחרי הביקור בשכונה החלטתי באומץ רב לשלב בשיעורים טקסטים שקשורים לתרבות, לדת ולהיסטוריה של הילדים, למציאות שיש בה דמויות אחרות וצבעוניות שאני לא מכירה. הבנתי שחלק מהתפקיד שלי כמורה להעצים את הזהות ואת התרבות של התלמידים יחד עם התרבות והזהות היהודית-ישראלית שלי. כלומר לא לטשטש את הזהות של התלמידים ולא לדחוק אותה. בחרתי טקסט על מפת העולם שיכול להמחיש את הגיוון בכיתה, והתייחסנו בכיתה לכל ארצות המוצא של הילדים. לאחר מכן הילדים חיפשו טקסט מידע ותמונות על המדינה והציגו בפני חבריהם. בכיתה התקיים שיח מעניין שחשף את כולנו לידע גאוגרפי-תרבותי חדש שבמקום אחר לא היינו נחשפים אליו (פ').

הביקור בשכונה השכונה הגביר את היכולת לראות את נקודות המבט של אנשים מתרבויות ומרקעים אחרים ולגלות אמפתיה וכבוד לאחר. נראה כי המודעות החברתית של פ' למאפיינים חברתיים-תרבותיים ייחודיים של הילדים עוררה מחשבה מהעבר שלה כתלמידה עולה מצרפת, שחבריה בכיתה לא ידעו היכן נמצאת צרפת באירופה ומה הן המדינות הגובלות בה. לכן החליטה על פעילות המשלבת את מפת העולם כדי להבליט את הייחודיות והגיוון החברתי, כדי להראות לילדים גם את ההקשרים הגאוגרפיים וכדי להבין את משמעות המעבר ממקום למקום. ידוע כי כדי לפתח מסוגלות להוראה בזיקה לעקרונות של פדגוגיה מותאמת תרבות נדרשים המורים לפתח יכולת תרבותית משלהם על ידי הבנת קהילות התלמידים וההקשר המשפחתי (Byrd, 2016). נראה כי הביקור בשכונה העשיר את הידע של פ' על אודות אורח החיים של התלמידים ובני משפחותיהם מחוץ לכיתה וגרם לה להבין שעליה ליצור פעולות הוראה שייצגו את המגוון התרבותי תוך שילוב תכנים תרבותיים רלוונטיים לעולם התלמידים.

לדברי פ', תפקיד המחנך הוא ללמד תוכן בהקשרים רב-תרבותיים תוך כדי חיזוק נראות התרבות והדת של התלמידים והימנעות מטשטוש או מדחיקה לשוליים. היא מבינה שבדרך זו התלמידים ירגישו מעורבים בשיעור, והתוכן יהיה רלוונטי להם ואולי אף ישמש גשר לתרבות הישראלית-יהודית. זאת בדומה להופמן (Hoffman, 2009) ולהכט ושיין (Hecht & Shin, 2015) הטוענים כי כדי שתוכניות לימודים תהיינה אפקטיביות עליהן להיות מותאמות תרבותית להקשר החברתי-תרבותי מקומי שבו הן מועברות.

זאת ועוד, מילותיה של פ': "בחרתי טקסט על מפת העולם שיכול להמחיש את הגיוון בכיתה", ממחישה את תפיסת קרמש (Kramersch, 1998) ואת תפיסתם של בירם ועמיתיו (Byram et al., 2002), שהטקסט הוא כלי רב עוצמה לטיפוח הבנה בין תרבויות שונות. באמצעות הניסיון שרוכשים התלמידים בקריאה של הטקסט, בעיבודו, בהבעת רגשות ועמדות, ייתכן שיהיו מסוגלים להתמודד בעתיד עם מצבים של קונפליקטים ומתחים.

פ' חושפת פעולות שעולות בקנה אחד עם עקרונות של פדגוגיה מותאמת תרבות, לפיה מורים נדרשים לשלב חוויות מעולמם התרבותי של התלמידים, לחבר ידע חדש שנלמד בכיתה לבית, לקהילה ולסביבת החיים של התלמידים תוך שהם מביאים בחשבון את השונות של התלמידים. היא בחרה טקסט על מפת העולם ואפשרה לכל תלמיד להעמיק את הידע התרבותי שלו על ארץ המוצא ולשתף בידע את התלמידים האחרים, ובכך הגבירה את נראות הקולות המגוונים ולא רק את כוחה של התרבות הדומיננטית. לפי אפשטיין (Epstein, 2007), אירווין (Irvine, 2010) ואבו עסבה (2015) המורים נדרשים לטפח עמדות של סובלנות תוך התגברות על תחושות האיום והפחד מבני התרבויות האחרות. יתרה מכך, קומי-יובה וסמית (Kumi-Yeboah & Smith, 2017) עמדו על הקשר שבין השיח החברתי-פוליטי המתקיים בבית הספר לבין הישגי התלמידים מקבוצות מיעוט. לדבריהם, סביבה בית ספרית חיובית המגלה כבוד ופתיחות כלפי ההיסטוריה, המורשת והנורמות החברתיות של התלמידים מפחיתה באופן משמעותי שנאת זרים, לחץ חברתי ואפליה תרבותית ומגבירה במידה רבה הישגים לימודיים.

לפיכך בתהליך הכשרת המורים להוראה חשוב לחשוף את הסטודנטים לתלמידים מרקע תרבותי, חברתי ודתי מגוון, לזהות מגבלות, חסמים ופערים שהסביבה הרב-תרבותית מציבה, לעורר מודעות חברתית

ל"אחר' ולפתח עקרונות פדגוגיים הנענים לשונות התרבותית תוך מחויבות לתהליך התפתחות של הילדים בכיתה. חיזוק לכך נמצא אצל סופר ויטל (2020) לפיה בתהליך ההכשרה נדרשים הסטודנטים לטיפול יכולת התבוננות עצמית כדי לזהות ולבחון הטיות חברתיות-תרבותיות וסטראוטיפים בכיתה. יכולת זו תסייע בקידום פרקטיקות הוראה לקידום צדק חברתי ולניהול רגשי-חברתי במצבי קונפליקט על רקע גזעני אתני.

2.2.2 תיווך שפה

השפה היא חלק מזהות חברתית-תרבותית והיא נתפסת ככלי שבאמצעותו האדם מנהל את חייו. קבוצות מיעוט לשוני מתמודדות עם קשיים ביצירת תקשורת בשפה החדשה תוך הבנה שהחברה הקולטת לא תכיר בשפתם ובתרבותם (שוהמי, 2014). הנה דוגמה להתמודדות עם קשיי השפה בדרכי ההוראה:

כשאני מתכננת שיעור בכיתה אני חושבת שיש מילים שהילדים לא מכירים, ואני חושבת על דרכים יצירתיות כמו תמונות, תומכי זיכרון או סרטונים שיעזרו להבין את תוכן השיעור ויחזקו את הביטחון העצמי שלהם, והם לא יפחדו לדבר בשיעור בעברית. אני גם תמיד נותנת להם הזדמנויות לשתף בחוויות משפחתיות שלהם (ג').

ג' סבורה שביכולתה לפעול כמורה במסגרת הכיתתית כדי לצמצם את הפערים בשפה ולהקל על תחושת חוסר המסוגלות והתסכול של התלמידים. אכן, כבר בשלב התכנון היא נותנת מענה לתיווך השפה והתרבות באופן אותנטי, יצירתי ומעודד ללמידה ומאפשרת לידע החדש על התרבות והמסורת שהתלמידים שיתפו בשיעור להיות חלק מתהליך הלמידה בכיתה. נראה ששיעורי העברית לא התמקדו רק בהוראת השפה, אלא תיווכו בין תרבויות והגבירו את המודעות לשונות בין התרבויות, והסטודנטים מילאו תפקיד של מתווכי שפה ותרבות (Byram, 2014; Schutte, 2018; Leeman & van Koeven, 2018).

3. החוויה: מפגש עם צוות "אבוגידה"

3.1 תפיסות

הסטודנטים פגשו את צוות "אבוגידה": שני מורים, איש מנהלה והמייסד. "אבוגידה" היא מסגרת חינוכית, פרטית ובלתי פורמלית, שבה לומדים רק ילדים ממשפחות של מבקשי מקלט מאריתריאה. הם נחשפו לסיפור האישי של אנשי הצוות, לקשיים החברתיים-כלכליים איתם מתמודדת הקהילה ולפעולות הלימודיות, שמטרתן יצירת חינוכית לילדים בשעות אחר הצהריים, שמירה על מסורת ושפת ארץ המוצא וחיזוק הקשר הבין-דורי. בעקבות המפגש חשפו הסטודנטים תפיסות חיוביות על אודות חשיבות הקשר בין בית הספר למשפחה ולקהילה. הנה דברים שכתבה מ', החושפים תפיסה על אודות חשיבות הידוק הקשר בין בית הספר למשפחה:

רק שם הבנתי כמה ההורים מנותקים מכל מה שקורה בבית הספר, הם עייפים מאוד, עובדים מהבוקר עד הערב ולא תמיד יש להם כוח לדבר עם הילדים ולשאול מה קורה בבית הספר. זו הסיבה העיקרית שהקימו את "אבוגידה". המסגרת הזו נותנת מענה לשעות הרבות שההורים לא בבית וגם מסייעת בתקשורת בין ההורים שלא מדברים עברית לבין הילדים שלא מדברים טיגריניה. ב"אבוגידה" הילדים לומדים לקרוא, לכתוב ולשיר טיגריניה (שפת המוצא) ויכולים לדבר טוב יותר עם ההורים. הפגישה ממש טלטלה אותי, וחשבתי לעצמי מה אני יכולה לעשות כדי לגשר בין עולם הילדים לתוכן שנלמד בכיתה ואיך אני יכולה לקרב את ההורים אליי ולגרום להם להבין ששיתוף פעולה בינינו הוא לטובת הילדים (מ').

החוויה ב"אבוגידה" חשפה בפני הסטודנטים מידע פרטי על אורח החיים של המשפחות מבחינה כלכלית ועל היחסים האישיים בין ההורים לילדים. ייתכן כי מ' לא מביעה רתיעה או שיפוטיות מול ההורים, משום שהבינה כיצד הקהילה ביחד מתאמצת ומתמודדת עם קשיי הפרנסה והקמת "אבוגידה" היא הוכחה לכך שהקהילה דואגת ומעניקה מענה חינוכי לילדים. לרוב, הורים מקבוצות מיעוט ממעמד חברתי כלכלי מודר ונמוך חסרים ידע, מיומנויות ותמיכה חברתית כדי להתמודד עם הקשיים שמציבה החברה הקולטת (שכטמן ובושריאן, 2015; Hill & Tyson, 2009). לפיכך יימנעו משיתוף במצבם האישי מורים או אנשי

חינוך מקבוצת הרוב, לעיתים בשל פערים על רקע תרבותי או בשל רצון להסוות את הקשיים ולשדר מסר חיובי. מכאן שהמפגש עם קבוצת המנהיגים החברתיים של קהילת האריתראים ב"אבוגידה" מלמדת את מ' עד כמה חשוב ללמוד על תרבות ארץ המוצא ועל מצבן החברתי והכלכלי של המשפחות ממקורות מידע בקהילה ובשכונה.

החוויה העשירה את הסטודנטים בידע חדש על אודות חשיבות השמירה על שפת האם ועל מנהגים ונורמות תרבות ארץ המוצא כגורם תקשורתי משמעותי בין הדור הראשון לדור השני. מ' יצרה קשר בין הידע התרבותי החדש לתפקידה כמורה והדגישה את החשיבות של קשר ישיר עם ההורים המבוסס על כנות, פתיחות ושותפות. תפיסתה עולה בקנה אחד עם ממצאי המחקר של גורדאדו (Guardado, 2008) המצביעים על חשיבות שמירת שפת האם לצורך הידוק מערכות יחסים אישיות במשפחה, ובכך לחזק את יכולתם של ההורים להיות מעורבים בלמידה של הילדים. לדבריה, תקשורת בין-דורית בשפת האם מחזקת את הרגש, המסורת המשפחתית והפתיחות בקרב בני המשפחה, מכיוון ששפה זו מייצגת את זהותם התרבותית המלווה בהומור, רגש, שירים וסיפורים. כמו כן, פארק ובוריאל (Parke & Buriel, 2006) מאמינים כי תקשורת בין-דורית משמעותית היא הבסיס שעליו מגלמים ילדים נורמות וערכים חברתיים שישמשו אותם בעתיד בתהליכי שילוב חברתי.

3.2 פעולות פדגוגיות

3.2.1 חיזוק מעורבות ההורים

הביקור ב"אבוגידה" עורר את הסטודנטים לבחון את הקשר שלהם עם ההורים ולחשוב על פעולות להגברת מעורבותם. הנה דוגמה לדיווח המעודד מעורבות הורים לעיצוב התנהגות מקובלת בחברה הקולטת:

אני חושבת שמעבר להישגים לימודיים נושא ההתנהגות הוא קריטי. חייב שיהיה שיתוף פעולה עם ההורים. אני יודעת שילדים ממשפחות מבקשי המקלט נחשפים לאלימות בבית, והם חושבים שכך אפשר להתנהג בבית הספר. בבית הם לא מקבלים מספיק תשומת לב ולא מסבירים להם שום דבר. הם כמו לוונינים כאלה, מסתובבים. חשבתי שב"אבוגידה" אראה בלגן, אבל הילדים ישבו סביב שולחנות עם מחברות או דפים, הקשיבו למורה, היה שקט בכיתה והם עמדו כשנכנסנו. ר', המורה, הסביר לי שההורים משתפים איתם פעולה. הוא אמר: "פעם התקשרתי לאימא, דיברנו בטיגריניה וחל שיפור בהתנהגות". אני לא חושבת שהשפה תהיה המחסום בפניי בתקשורת עם ההורים, אשתמש בתרגום בנייד או אמצא דרכים יצירתיות כדי להזמין את ההורים להיות מעורבים (א').

הסיוור ב"אבוגידה" מאפשר לא' לבחון את תפיסתה האישית על מעורבות הורים ממשפחות מבקשי מקלט מאפריקה בבית הספר. א' מגיעה לסיוור עם עמדה שלילית על יכולתם של ההורים לשמור על סדר ומשמעת ומפקפקת ביכולתם לחנך את הילדים ולמנוע אלימות. בעקבות המפגש עם התלמידים בסביבתם הטבעית יותר ב"אבוגידה", כשהמורים הם חברי הקהילה ומלמדים בשפת האם, טיגריניה, גילתה א' כי הילדים לומדים, מקשיבים ומעורבים.

א' מציינת כי מבחינתה הפעולה הפדגוגית במסגרת חינוכית רב-תרבותית היא מעורבות ההורים: "חייב שיהיה שיתוף פעולה עם ההורים". נראה כי בעקבות המפגש האוטנטי עם המורה ר' ב"אבוגידה", בו שיתף מניסיונו האישי על הקשר עם ההורים, הבינה הסטודנטית א' שעליה לגלות רגישות לקשיים במפגש בין-תרבותי ולמצוא את הדרכים המתאימות כדי לגרום להורים להיות מעורבים. א' גילתה פתיחות וגמישות בתפיסותיה וגיבשה הבנה פדגוגית כי גיוס הורים יסייע בידה להתמודד ולהשיג שיפור בהתנהגות הילדים. תפיסה זו עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים (Macura-Milovanović & Peček, 2012; Sime, Fassetta & McClung, 2018) לפיהם מתקיים קשר הדוק בין מעורבות הורים בבית הספר לבין שיפור בהישגים והגברת המוטיבציה של הילדים ללמידה. במקרה שלפנינו המורה ר' הציג שיפור בהתנהגות

הילדה. ייתכן כי הסיבה לשינוי נעוצה בכך שהדיאלוג בין המורה להורה התקיים בשפת המוצא, אך א' גילתה פתיחות והבנה כי גם אם ההורים לא מדברים עברית חשוב שיהיו מעורבים בלמידה של הילדים ועליה לפעול בדרכים יצירתיות לצמצום פערי הידע וחסר הוודאות של ההורים בתהליך החינוכי ובתקשורת מול בית הספר (Säävälä, Turjanmaa & Alitolppa-Niitamo, 2017).

מוכנות זו של א' ללמוד, לגלות פתיחות, יצירתיות וגמישות תסייע בידה בגיבוש פדגוגיה מותאמת לתרבות הילדים. החוקרים לי ועמיתיו (Lee et al., 2009) ואירס ואירס (Ayers & Ayers, 2011) סבורים כי פדגוגיה מותאמת תרבות מבוססת על הבנתם של המורים את החברה ואת התרבות אליה שייכים התלמידים וחושפת את ביטויי הרגש, הסובלנות, האמפתיה וההכלה של המורים בביצוע פעולות שגרתיות של למידה בבית הספר.

3.2.2 שילוב אוריינות הבית

דיאלוג אורייני שהוא ממוקד היבט אישי מחזק אצל הילדים את הרצון לשתף במידע אישי וחוויות שחוו בכיתה ובבית ובכך עשוי להגביר את המוטיבציה ללמוד ולחזק יכולות אורייניות של דיבור והקשבה. דיאלוג כזה עשוי להעלות את המודעות לגבי הבדלים בין תרבויות שונות ולטפח הבנה רחבה של השפה בהקשר החברתי בה היא נלמדת.

הנה קטע מרפלקציה שכתבה ק':

אחרי הביקור ב"אבוגידה" הבנתי שאני צריכה לדעת יותר על ארץ המוצא של הילדים, על הבית והמסורת שלהם. לדעת מה הם עושים מבחינת השפה בבית, על מה מדברים. המורה סיפר שההורים לומדים עברית כדי לדבר עם הילדים וגם לעזור להם בשיעורים ולהיות שותפים יותר. אחת האימהות סיפרה כי אחת הדרכים שלה לחזק קריאה אצל הילד על ידי קריאה של שלטי רחוב. אז הכנתי דפי עבודה לקריאה לבית, הוספתי תרגום באנגלית של קטע הקריאה ותמונות בשביל ההורים. הוספתי גם הקלטה שלי קוראת את הקטע כדי שיהיה להורים קל יותר וגם יקפידו על הגייה נכונה ויקראו את הקטע עם הילדים. מה שאומר שכעת הלמידה יכולה להמשיך בבית, לא רק בכיתה. לא כולם שיתפו פעולה, אבל גם זו התחלה.

דוגמה זו ממחישה את השינוי שהתרחש בקרב הסטודנטים בעקבות המפגש עם צוות "אבוגידה" ועם ההורים. באופן כללי, ניתן לראות כי האינטראקציה השפיעה על התפיסות החינוכיות של הסטודנטים וכמה מהם הבינו בפעם הראשונה את הפוטנציאל הגלום בהבנת הסביבה האוריינית בבית ובחשיבות הלמידה על מאפייני התרבות שאליה שייך הילד כמרכיבים משמעותיים בגיבוש דרכי ההוראה. לפי גלדי (2009), תפיסה פדגוגית זו מאפשרת להתאים את דרכי ההוראה לכל תרבות, גזע ולכל קבוצה חברתית.

נוסף על כך, פיתוח תפיסה כי מעורבות ההורים חשובה תרם להבנה כי האוריינות המשפחתית היא גורם משמעותי וחשוב שיש להתייחס אליו בתהליך ההוראה-למידה. כלומר, לתהליך הלמידה קשר הדוק לחוויות משפחתיות ותרבותיות ולשפת האם של התלמידים (Ladson-Billings, 2014; Groulx & Silva, 2010). לדוגמה, מחקרים טוענים כי התפתחות אוצר מילים מתחילה במשפחה, המחזיקה בידע אורייני כמו כתיבה, דקלום ושירה, ואחים בוגרים יותר עשויים לעזור בהבניה של מיומנויות קריאה (Gregory, Long & Volk, 2004).

סיכום

מחקר זה בחן תפיסות ופעולות של סטודנטים בעקבות חוויות אותנטיות מעצבות הוראה מותאמת תרבות. החוויות כללו מפגשים עם התרבות האחרת בבית הספר ומחוצה לו והם סייעו לסטודנטים לפתח תודעה חברתית, להבין את הקשר בין הוראה לתרבות ולצייד אותם במיומנויות של מתווכי שפה ותרבות.

הממצאים חשפו כי במפגש הראשון בבית הספר עם התרבות האחרת ביטאו הסטודנטים רגשות של בלבול, פחד ואי-ודאות מהצפוי להם במהלך שנת ההתנסות. למרות זאת, היו אופטימיים וגילו פתיחות להכיר את התרבות האחרת תוך ניסיון לתכנן מערכי שיעור שמשולבים בהם טקסטים סיפוריים מעודדי דיבור ותכנון מפגש היכרות לביסוס קשר אישי עם הילדים. נראה כי התנסות במצבים של אי-ודאות היא תכונה רצויה למורים, משום שהיא מאפשרת להם לבחון עניינים שונים בזמנית, לשאול שאלות, לאלתר, לחדד את הצורך האישי של התלמידים ולעצב הוראה מותאמת תרבות.

הסיור בשכונה אפשר לסטודנטים לבחון את דרכי השתלבותן של קבוצות המיעוט במרחב העירוני בישראל תוך שהם נחשפים לקולות, לריחות ולצבעים של מציאות החיים שבה גדלים הילדים. המפגש האמיתי אילץ אותם להשוות בין הנימה השלילית המושמעת באמצעי התקשורת לבין שגרת החיים המתנהלת בשוליים החברתיים העניים, אך יש בה סממנים של שגרה נורמלית כמו חנויות ועסקים אותנטיים, אירועי תרבות, מפגשים חברתיים ושימוש בטכנולוגיה עדכנית. בעקבות הסיור תכננו הסטודנטים מהלכי הוראה-למידה בזיקה לפדגוגיה מותאמת תרבות תוך שימוש במיומנות לתיווך שפה ותרבות.

המפגש עם צוות "אבוגידה" חשף תפיסה הפורצת את גבולות בית הספר והעצים את חשיבות יצירת הקשר עם הבית, המשפחה והקהילה. הפעולות הפדגוגיות ביטאו רצון לחזק את מעורבות ההורים למרות הקשיים ולנסות לשלב את אוריינות הבית בלמידה בכיתה.

לא ברורים גבולות ההכללה, מאחר שהמחקר נערך עם אוכלוסייה מצומצמת במכללה אחת במרכז הארץ, ולא ברור עד כמה ניתן להכליל על מקומות אחרים.

לממצאים אלה השתמעויות לתהליך הכשרת המורים באופן כללי ובעיקר בתוכנית להכשרת מורים להוראת עברית כשפה נוספת. נראה כי במציאות שבה מתרחב המגוון התרבותי, המורים נדרשים להיות מוכנים ללמד בכיתה הטרוגנית מבחינה תרבותית תוך ביצוע פעולות פדגוגיות שעשויות להשפיע על היכולות הלימודיות והרגשיות התנהגותיות של ה'אחר' במרחב הבית ספרי. תהליך הכשרת מורים המלווה בחוויות האותנטיות בבית הספר, בשכונה ובקהילה יעצים את ההבנה כי תהליך הלמידה עשוי להיות שונה בין תרבות אחת לאחרת, ולכן נדרשים המורים לפעול כמתווכחים תרבותיים, לשלב חוויות מעולמם התרבותי של התלמידים, להטמיע את חשיבות שפת האם, המסורת, ההיסטוריה והמורשת של תרבות ארץ המוצא ולחבר ידע חדש שנלמד בכיתה לבית, לקהילה ולסביבת החיים של התלמידים. פעולות כאלה עשויות להיות בעלות השפעה רבה על חיי הילדים בהווה ועל תהליך השתלבותם בחברה הבוגרת בעתיד.

רשימת מקורות

- אבו בקר, ח' (2002). 11 הערות על אחרות, שוויון ורב-תרבותיות. פנים, 22, 32–38.
- אבו-עסבה, ח' (2015). חינוך ערבי ורב-תרבותיות. בתוך ח' עראר וע' קינן (עורכים), *זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל* (עמ' 117–137). אור יהודה: פרדס הוצאה לאור.
- אגמון-שניר, ח' ושמר, א' (2016). *כשירות תרבותית בעבודה קהילתית*. תל אביב: השירות לעבודה קהילתית. אוחר מתוך http://jicc.org.il/heb/wp-content/uploads/2016/02/Agmon-Snir_Shemer_Cultural_Competence_Community_Work.pdf
- אופטליקה, י' (2018). המחקר על רגשות בהוראה ובניהול חינוכי: סוגיות עיקריות, כיוונים עתידיים. בתוך י' אופטליקה (עורך), *רגשות בהוראה ובניהול בית ספר: אסופת מאמרים* (עמ' 15–41). תל אביב: מכון מופ"ת.
- אליהו-לוי, ד' וגנץ-מישר, מ' (2016). "הרגשתי מחמם את הלב, ככה זה כששמים לב אליך": מיצוב עצמי של נערים ממשפחות של מהגרי עבודה בדרום תל אביב. *גילוי דעת*, 9, 105–130.
- אלפרט, ב' ושלסקי, ש' (עורכים). (2013). *הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- ברק-מדינה, ע', אקסלרוד, ו', מלאכי, ר', טגר, נ', שפטינצקי-זמיר, נ', בדראן, ש', . . . טיטי, ת' (2017). שונות ישראלית: תגובת המעבדה להטרוגניות בחינוך. בתוך נ' מנדל-לוי (עורכת), *שווים: תמיכה בית ספרית בשוויון הזדמנויות* (עמ' 49–56). ירושלים: מכון אבני ראשה.
- דולב, ל' (2017). שוויון הזדמנויות בדרך לחינוך. בתוך נ' מנדל-לוי (עורכת), *שווים: תמיכה בית ספרית בשוויון הזדמנויות* (עמ' 65–75). ירושלים: מכון אבני ראשה.
- הרכבי, א' ומנדל-לוי, נ' (עורכים). (2014). *חינוך לכול – ולכל אחד במערכת החינוך*. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך – האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- חסיסי-סאבק, ר' ולב ארי, ל' (2020). "סוף סוף נפגשים איתם": תרומת הלימודים לתואר שני במקצועות החינוך לפיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית. *דפים*, 72, 27–54.
- טטר, מ' (2004). ייעוץ בקהילות חינוכיות קולטות עלייה. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), *ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה* (עמ' 209–228). תל אביב: רמות.
- טננבאום, מ' (2014). שימור שפות בחברה רב-לשונית. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), *סוגיות בהוראת שפות בישראל* (כרך א, עמ' 43–63). תל אביב: מכון מופ"ת.
- סופר-ויטל, ש' (2020). לא על הקוגניטיבי לבדו: על חשיבות שילוב גישת "ההכרה החמה" בהוראה אקדמית בסביבה רב-תרבותית. *קשת*, 2, 25–39.
- עזריה, ש' (2018). רגשות הכעס והשלכותיהם על בניית הבנה עצמית ואמפתיה אצל פרחי הוראה. בתוך י' אופטליקה (עורך), *רגשות בהוראה ובניהול בית ספר: אסופת מאמרים* (עמ' 333–352). תל אביב: מכון מופ"ת.

- פרי, פ' (עורכת). (2007). *חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים*. ירושלים: כרמל.
- קלניצקי, א', מלאת, ש' וכהן, נ' (2015). *מסעות של תקווה – יוצאי אתיופיה בנתיבי חינוך, השכלה והצלחה*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קניאל, ש' (2013). *אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קריצמן-אמיר, ט' (2015). מבוא. בתוך ט' קריצמן-אמיר (עורכת), *לוינסקי פינת אסמרה: היבטים חברתיים ומשפטיים של מדיניות המקלט בישראל* (עמ' 9–40). ירושלים: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.
- ריינגולד, ר' (2005). מודלים קוריקולריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי – ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב. *דפים*, 40, 108–131.
- שוהמי, א' (2014). מדיניות לשונית וצדק לשוני וחברתי בישראל. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), *סוגיות בהוראת שפות בישראל* (כרך א, עמ' 64–97). תל אביב: מכון מופ"ת.
- שכטמן, צ' ובשריאן, ע' (עורכים). (2015). *בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי: תמונת-מצב והמלצות*. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך – האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. אוחר מתוך <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23008.pdf>
- שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2016). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוסט-מודרניות בחקר החינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים* (עמ' 23–65). תל אביב: מכון מופ"ת.
- שמר, א' (2009). מריבוי תרבויות לרב-תרבותיות – אתגרים מקצועיים בעבודה רגישת תרבות עם ילדיהם והוריהם. *עט השדה*, 3, 4–10.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום*. תל אביב: רמות.
- Alexander, R. J. (2006). *Education as dialogue: Moral and pedagogical choices for a runaway world*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education in conjunction with Dialogos.
- Athanasos, S. Z., Banes, L. C., Wong, J. W., & Martinez, D. C. (2018). Exploring linguistic diversity from the inside out: Implications of self-reflexive inquiry for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 581–596. doi:10.1177/0022487118778838
- Ayers, R., & Ayers, W. (2011). *Teaching the taboo: Courage and imagination in the classroom*. New York: Teachers College Press.

- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. doi:10.21832/9781847690807
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages – The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 321–332). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on: From cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 209–225. doi:10.1080/07908318.2014.974329
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Byrd, C. M. (2016). Does culturally relevant teaching work? An examination from student perspectives. *SAGE Open*, 6(3). doi:10.1177/2158244016660744
- Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education: What we know and need to know. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301–306. doi:10.1177/2158244016660744
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957–967. doi:10.1016/j.tate.2012.05.001
- Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewaele, J. M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Diamond, J. B., & Gomez, K. (2004). African American parents' educational orientations: The importance of social class and parents' perceptions of schools. *Education and Urban Society*, 36(4), 383–427. doi:10.1177/0013124504266827
- D'Mello, S., & Graesser, A. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 145–157. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.10.001
- Eliyahu-Levi, D., & Ganz-Meishar, M. (2018). Non-formal education tackling the challenge of integration of refugee children. In E. Sengupta, P. Blessinger (Eds.), *Refugee education: Integration and acceptance of refugees in mainstream society. Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Vol. 11.* (pp. 33–45).

- Bingley, UK: Emerald Publishing Limited. doi:10.1108/S2055-364120180000011005
- Epstein, A. S. (2007). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Franco, J., Ángeles, S. L., Orellana, M, Faulstich, M., & Minkoff, A. C. (2020). Preparing teachers to recognize and expand children's linguistic resources: Addressing language ideologies and practices. *Language Arts*, 97(6), 400–405.
- Gleason, S. C., & Gerzon, N. (2013). Personalized adult and student learning. In *Growing into equity: Professional learning and personalization in high-achieving schools* (pp. 129–140). Thousand Oaks, CA: Corwin. doi:10.4135/9781452287607.n7
- Gorski, P. (2012). Instructional, institutional, and sociopolitical challenges of teaching multicultural teacher education courses. *The Teacher Educator*, 47(3), 216–235. doi:10.1080/08878730.2012.660246
- Gort, M., & Glenn, W. J. (2010). Navigating tensions in the process of change: An English educator's dilemma management in the revision and implementation of a diversity-infused methods course. *Research in the Teaching of English*, 45(1), 59–86. doi:10.2307/25704896
- Green, D. (2014). Education of foreign children in Japan: Local versus national initiatives. *Journal of International Migration and Integration*, 15, 387–410.
- Gregory, E., Long, S., & Volk, D. (Eds.). (2004). *Many pathways to literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers, and communities*. London: RoutledgeFalmer. doi:10.4324/9780203521533
- Groulx, J. G., & Silva, C. (2010). Evaluating the development of culturally relevant teaching. *Multicultural Perspectives*, 12(1), 3–9. doi:10.1080/15210961003641120
- Grupe, D. W., & Nitschke, J. B. (2013). Uncertainty and anticipation in anxiety: An integrate neurobiological and psychological perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(7), 488–501. doi:10.1038/nrn3524
- Guardado, J. M. (2008). *Language socialization in Canadian Hispanic communities: Ideologies and practices* (Doctoral dissertation). University of British Columbia. Retrieved from <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0066332>

- Han, P. K. J., Klein, W. M. P., & Arora, N. K. (2011). Varieties of uncertainty in health care: A conceptual taxonomy. *Medical Decision Making*, 31(6), 828–838. doi:10.1177/0272989X11393976
- Hare Landa, M., Odón-Holm, J., & Shi, L. (2017). Education abroad and domestic cultural immersion: A comparative study of cultural competence among teacher candidates. *The Teacher Educator*, 52(3), 250–267. doi:10.1080/08878730.2017.1313922
- Hecht, M. L., & Shin, Y. (2015). Culture and social and emotional competencies. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and emotional learning: Research and practice* (pp. 50–64). New York: The Guilford Press.
- Hill, N., & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. doi:10.1037/a0015362
- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533–556. doi:10.3102/0034654308325184
- Irvine, J. J. (2010). Culturally relevant pedagogy. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 75(8), 57–61.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62–65. doi:10.1177/003172171309400815
- Kastoryano, R. (2010). Codes of otherness. *Social Research*, 77(1), 79–100.
- Kramsch, C. J. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kumi-Yeboah, A., & Smith, P. (2017). Cross-cultural educational experiences and academic achievement of Ghanaian immigrant youth in urban public schools. *Education and Urban Society*, 49(4), 434–455. doi:10.1177/0013124516643764
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84.

- Lázár, I. (2011). Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching. *Forum Sprache*, 5, 113–126.
- Lee, R. M., Jung, K. R., Su, J. C., Tran, A. G. T. T., & Brahrassa, N. F. (2009). The family life and adjustment of Hmong American sons and daughters. *Sex Roles*, 60(7–8), 549–558. doi:10.1007/s11199-008-9406-6
- Leeman, Y., & Van Koeven, E. (2018). New immigrants. An incentive for intercultural education? *Education Inquiry*, 10(3), 189–207. doi:10.1080/20004508.2018.1541675
- Lerner, A. B. (2012). The educational resettlement of refugee children: Examining several theoretical approaches. *Multicultural Education*, 20(1), 9–14.
- Linnebrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotion and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1–3. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.11.004
- Louie, V. S. (2004). *Compelled to exile: Immigration, education and opportunity among Chinese Americans*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2018). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Macura-Milovanović, S., & Peček, M. (2012). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement amongst Roma pupils. *International Journal of Inclusive Education*, 17(6), 1–17. doi:10.1080/13603116.2012.703247
- Magner, T. (2016). Refugee, asylum, and related legislation in the US congress: 2013–2016. *Journal on Migration and Human Security*, 4(4), 166–189. doi:10.1177/233150241600400401
- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Teachers' acculturation attitudes and their classroom management: An empirical study among fifth-grade primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12(2), 256–269. doi:10.2304/eej.2013.12.2.256
- Malewski, E., Sharma, S., & Phillion, J. (2012). How international field experiences promote cross-cultural awareness in preservice teachers through experiential learning: Findings from a six-year collective case study. *Teachers College Record*, 114(8), 1-44.

- McAuliffe, M., & Khadria, B. (2020). *World migration report*. Switzerland: IOM UN MIGRATION (International Organization for Migration).
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Neuliep, J. W. (2012). The relationship among intercultural communication apprehension, ethnocentrism, uncertainty reduction, and communication satisfaction during initial intercultural interaction: An extension of anxiety and uncertainty management (AUM) theory. *Journal of Intercultural Communication Research, 41*(1), 1–16. doi:10.1080/17475759.2011.623239
- Parke, R. D., & Buriel, R. (2006). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 429–504). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Säävälä M., Turjanmaa, E., & Alitolppa-Niitamo, A. (2017). Immigrant home-school information flows in Finnish comprehensive schools. *International Journal of Migration, Health, and Social Care, 13*(1), 39–52. doi:10.1108/IJMHSC-10-2015-0040
- Schutte, I. W. (2018). *Ethical sensitivity and developing global civic engagement in undergraduate honors students* (Doctoral dissertation). Hanze University of Applied Sciences, Groningen.
- Sime, D., Fassetta, G., & McClung, M. (2018). 'It's good enough that our children are accepted': Roma mothers' views of children's education post migration. *British Journal of Sociology of Education, 39*(3), 316–332. doi:10.1080/01425692.2017.1343125
- Sisneros, J. (2008). *Critical multicultural social work*. Chicago: Lyceum Books.
- Shulman, L. S. (2005). Pedagogies of uncertainty. *Liberal Education, 91*(2), 18-25.
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small school. *Teaching and Teacher Education, 28*(8), 1152–1162. doi:10.1016/j.tate.2012.07.003
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2013). Designing intercultural education and training programs: An evidence-based approach. *International Journal of Intercultural Relations, 37*(3), 277–286. doi:10.1016/j.ijintrel.2012.05.001

- van den Bos, K., & Lind, E. A. (2002). Uncertainty management by means of fairness judgment. *Advances in experimental social psychology*, 34, 1–60. doi:10.1016/S0065-2601(02)80003-X
- Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education: A look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370–380. doi:10.1177/0022487107308419
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
- Wittenberg, L. (2017). *Managing mixed migration: The central mediterranean route to Europe*. New York: International Peace Institute. (pp. 2–9, Rep.). Retrieved from https://www.ipinst.org/wp-content/uploads/2017/04/1704_Managing-Mixed-Migration.pdf
- Zembylas, M. (2011). Teaching and teacher emotions: A post-structural perspective. In C. Day & J. C.-K. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work* (pp. 31–43). Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-007-0545-6_3
- Zur, A., & Eisikovits, R. A. (2015). Between the actual and the desirable a methodology for the examination of students' lifeworld as it relates to their school environment. *Journal of Thought*, 49(1–2), 27–51. doi:10.2307/jthought.49.1-2.27

The Human Side of Teaching—Authentic Experiences Shape Culturally Relevant Pedagogy

Dolly Eliyahu-Levi and Michal Ganz-Meishar

Abstract

The education system faces heterogeneities of minority groups and challenges of integration and inclusion. The study's aim is to examine perceptions and actions of pre-service teachers in a multicultural school following authentic experiences in the neighborhood and community. The study is qualitative and involves 12 students teaching Hebrew as an additional language.

The research data were collected from two sources: (a) Ten tasks of documentation and reflection that all students were required to write about their perceptions and actions following the experience of the authentic experience; (B) Semi-structured in-depth interviews with the twelve students conducted by the researchers. The contents of the digital portfolio and the interviews were analyzed through content analysis.

The findings revealed three categories of experiences (1) First school encounter; (2) A tour of the neighborhood; (3) Meeting with the "Abugida" team, an educational, private, and informal setting for children from families of asylum seekers from Eritrea.

In the first session, the students reported confusion, shock and inability to deal with the reality of uncertainty in the new space. However, following the tour of the neighborhood and the meeting with the "Abugida" team, they establish a personal connection, encourage the children to share their personal story and design teaching activities related to culturally relevant pedagogy while incorporating home literacy.

These findings have practical implications. It seems that the training process accompanied by authentic experiences may enhance the understanding of diversity and the need for teachers to act as cultural mediators, combining experiences from student culture, connecting new knowledge to the children's home and community. Such actions can have a major impact on children's lives in the present and their integration into adult society in the future.

Keywords: Culturally Relevant Pedagogy, Teacher Training, House Literacy, Authentic Experiences



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



יישום תוכניות עבודה בעקבות מיפויים על ידי מורים למתמטיקה בישראל

אילה רביב ואיילת טרסיוק

תקציר

בכיתות היסוד בישראל מתבצעת הערכה שוטפת לתלמידים בעזרת מבחני המנהל במתמטיקה. מהמבחנים נגזרים מיפויים ועל פיהם המורים מעצבים תוכניות הוראה מותאמות אישית. מטרתו של המחקר הנוכחי היו לבדוק את עמדות המורים למתמטיקה לגבי הנחיצות ולגבי מידת היישום של תוכניות העבודה. נוסף על כך, בדקנו מהם הגורמים שיכולים להשפיע לדעת המורים על יישום התוכניות בפועל. 96 מורים מילאו שאלוני עמדות בסולם ליקרט. בעזרת השאלון הציגו המורים את עמדותיהם על הצורך ליישם את תוכניות העבודה וכן ציינו גורמים שמקשים או שיכולים לקדם את יישום תוכניות אלה. בדקנו את הקשר בין מאפייני המורים לעמדותיהם: הוותק, דרגת ההשכלה והיותם נושאי תפקיד נוסף בבית הספר. הממצאים מלמדים שלא כל המורים מכירים בחשיבות תוכניות העבודה והם מדווחים על רמת יישום נמוכה. תמיכת המורים בתוכניות עלתה עם הוותק בהוראה, עם היותם בעלי תואר שני ועם היותם נושאים בתפקיד ניהולי בבית הספר. מחסור בזמן והיעדר הדרכה מקצועית לבניית התוכניות היו הגורמים העיקריים שצינו על ידי הנשאלים כמקשים על יישום תוכניות העבודה. לשיפור היישום ביקשו המורים תוספת שעות, צירוף איש צוות בכיתה וקבלת הדרכה וליווי לבניית התוכניות וליישומן. במהלך המחקר גילינו שבמספר בתי ספר רק תלמידים שניגשו למיצ"ב במתמטיקה למדו בעזרת התוכניות, ואילו תלמידים בעלי לקויות למידה הושמטו בדרך כלל מתוכניות אלה. המסקנה העיקרית העולה מהמחקר היא שחסרים למורי המתמטיקה זמן, תמיכה, הדרכה וגיבוי בכתיבת תוכניות עבודה יעילות וחסר מעקב מערכתי שיוודא בקפידה שכל התלמידים ילמדו מתמטיקה בהתאם לתוכניות המותאמות אישית.

מילות מפתח:

למידה מותאמת אישית, מבחני מנהל במתמטיקה, מיפויים, תוכניות עבודה במתמטיקה

רקע תאורטי

הוראה מותאמת אישית במתמטיקה

השיח על אודות למידה משמעותית ובכלל זה למידה מבוססת נתונים צובר תאוצה בשנים האחרונות במערכת החינוך. כדי לקיים למידה פרטנית דיפרנציאלית יש לאסוף משובים ונתונים מהלומדים ועל פיהם על המורה לבנות תוכנית הוראה מיטבית (Walkington, 2013).

לציטוט (מדעי החברה) – רביב, א' וטרסיוק, א' (תשפ"ב). יישום תוכניות עבודה בעקבות מיפויים על ידי מורים למתמטיקה בישראל. *חמדעת*, י"ד.

פרטי המחברות:

ד"ר אילה רביב,

הפקולטה להוראת המדעים, האקדמית חמדת.

דוא"ל: ayalaraviv1@gmail.com

איילת טרסיוק,

תלמידת מחקר בהוראת המדעים, האקדמית חמדת.

דוא"ל: ayelet.bit@gmail.com

המחקרים מביאים ראיות רבות לכך שתוכניות הוראה מותאמות אישית מקדמות מאוד את יכולות התלמידים במקצוע המתמטיקה ואף במקצועות אחרים (Dorsey, Ross, Davis, Walkington, 2013), (Morrison & Gary, 1991), בבית הספר היסודי ובתיכון (Springer, Pugalee & Algozzine, 2007, Kim, 2012). תועלתה של ההוראה המותאמת אישית (בירנבוים, 2007; בן-יהודה, 2004; חורין ובן-יהודה, 2000; Furner & Berman, 2003) נובעת מהיותה מבוססת על תוצאות הלמידה. לפי Kim (2012), בתהליך התכנון של הוראה מותאמת אישית המידע והמשובים שמתקבלים מהמלמדים ומהלומדים מאפשרים לעצב באופן מדויק יותר את תהליכי ההוראה והלמידה. נמצא שהוראה מותאמת אישית העלתה מאוד את המוטיבציה ללמידת מתמטיקה, והאוזר מדווח על תוצאות לא פחות מדרמטיות (Heuser, 2000) שהושגו בלמידה מסוג זה בתחומים שונים, כגון יכולת מיון, ספירה, חישוב, מדידה, תצפיות, הבנת השפה המתמטית, הפחתה בחרדה ממתמטיקה ועלייה בסקרנות ובשביעות רצון וכן בחשיבה יצירתית. לכן ביצוע הערכה לתלמיד לשם קבלת מידע מפורט לגבי הידע הנרכש שלו הוא חלק אינטגרלי בתוך תהליך ההוראה והוא תומך ומסייע למורה במלאכתו (Kim, 2012). בן-יהודה (בן-יהודה, 2005) מדגישה שבשנים האחרונות מדברים במערכת החינוך רבות על הנחיצות לקיים הוראה המבוססת על הערכה דיאגנוסטית, כך שהמורה ידע לזהות את מוקדי הכוח והקושי של התלמיד ועל פיהם יבנה תוכנית לימודים פרטנית, דהיינו תוכנית התערבות מותאמת אישית. במקצוע המתמטיקה חשיבותה של כתיבת תוכנית עבודה היא משמעותית יותר ממקצועות אחרים (בן-יהודה, 2004, 2018; Aljaberi & Gheith, 2018) מעצם היותו מקצוע היררכי, שבו חומר הלימוד בנוי נדבך על גבי נדבך והתלמיד נדרש לידע קודם ומיומנויות נרכשות על מנת לבנות ידע חדש (עמית, 2003). אי אפשר להתחיל ללמד נושא חדש במתמטיקה אם הידע הקודם הנדרש לאותו נושא לא ידוע וברור אצל התלמיד. בהתאם לכך, חוזר מפמ"ר מתמטיקה תשע"ט לבתי ספר יסודיים דורש לערוך מעקב שוטף אחר התקדמות התלמידים, להיעזר בעקרונות ההוראה הדיפרנציאלית ולהתאים את הלימוד למאפייני הלומד. בדרך עבודה זו מושגות שלוש מטרות חשובות: פיתוח הבנה, נתינת שוויון הזדמנויות לכלל התלמידים וקידום הישגים לימודיים (נריה, 2018). לשם ביצוע מעקב זה ולצורך מיקוד וקידום הלמידה מוצעות למורים למתמטיקה דרכי הערכה הנקראות "הערכה מעצבת" או "הערכה לשם למידה" (הל"ה). מטרתן של הללו היא לעזור למורים לבנות תוכנית עבודה ולתכנן את ההוראה מתוך היכרות מעמיקה עם התלמיד: לדעת את העדפותיו, רצונותיו, הידע הקודם שהוא מגיע איתו לשיעור, דרכי החשיבה והלמידה שלו וקצב הלמידה שלו (דיטשר, 2016). את תוצאותיה של הוראה מסוג זה ניתן לראות בהישגיהם המרשימים של תלמידי סינגפור במבחנים הבין-לאומיים במתמטיקה. שם נערכות בחינות בתדירות גבוהה (בירנבוים, 2007). נוסף על כך, הגישה הדיפרנציאלית להוראת מתמטיקה המתאימה עצמה לרמת התלמידים, שהניבה תוצאות מצוינות והעלתה מאוד את הישגי התלמידים, נמצאה משביעת רצון אצל המורים, שטענו שההוראה אפשרה להם הוראה יצירתית ויעילה ושהשיעורים היו מקדמים הרבה יותר והפעילו טוב יותר את התלמידים (Altintas & Ozdemir, 2015).

מיפוי בעקבות מבחנים

משרד החינוך מדרבן הוראה מבוססת למידה על ידי פרסומים על אודות חשיבותה. בחוזר מנכ"ל התשע"ו מפורטות ההנחיות לשימוש במבחנים הפנימיים ומטרתם: "לספק למורים מידע לצורך משוב ותכנון הליכי הלמידה לשם קידום הישגי הלומדים". מיפוי זה מרכז את ממצאי המבחנים ומשמש בסיס לבניית תוכנית עבודה – ללמידה אישית וכיתתית כנדרש על פי חוזר מנכ"ל זה (משרד החינוך, 2006). המשרד מנחה לעקוב אחר למידת התלמידים בדרכים שונות ובכללן מבחנים פנימיים שנכתבים ונבדקים בבית הספר. על פי המקובל במחוזות השונים, המורים למתמטיקה בבתי ספר היסודיים נדרשים למפות את מבחני אמצע השנה וסוף השנה ולגזור על פי תוצאותיהם תוכניות עבודה להמשך הלמידה. בדרך כלל, המורה נדרש גם להגיש לממונים עליו את המיפוי ותוכנית העבודה. כך מתאפשרת בנייה של תוכנית הלימודים כתהליך מתפתח, המתהווה באמצעות מערכת של יחסי גומלין בין מורים לתלמידים (רייכל ומור, 2007). זוהי תוכנית הרגישה למקום, לזמן ולנפשות הפועלות בו ונותנת ביטוי לרוחו של כל פרט. מכאן שאי אפשר לנתק את תוכנית הלימודים במתמטיקה מתוכניות העבודה, כך שתכנון הלמידה הופך להיות דינמי ומשתנה בהתאם ללומד ולקבוצה.

הכלי למיפוי מבחנים הוא קובץ אקסל שפותח עבור מורים למתמטיקה בבתי הספר היסודיים והוא מספק בקלות סביבה אוניברסלית, שבה יכול המורה לרכז את תוצאות המבחנים לאורך שנת הלימודים ולקבל תמונת מצב עדכנית של כיתתו בחתכים שונים. כך יכול הצוות המקצועי לעקוב אחר ההתקדמות ושיעורי ההצלחה אצל התלמידים וללמוד על התפלגות הכיתה ועל נקודות החוזק והחולשה על פי נושאי הלמידה. נוסף על כך, במיפויים החדשים ישנם "ציונים מותאמים" המשקללים את רמת המורכבות של המבחנים בהתאם לרמות החשיבה ודרגות הקושי של השאלות (חן, 2018).

הקשר בין עמדות המורים לדרך ההוראה

ההשפעה שיש לעמדות המורים בנוגע לדרכי ההוראה על ביצוע ההוראה בפועל הודגמה במחקרים שונים. קאם (Cam, 2015) ערך תצפיות בשיעורי מתמטיקה ועקב אחרי מערכי השיעורים ודרכי ההוראה שיישמו בפועל 22 מורים. את הממצאים הוא השווה לעמדות שביטאו אותם מורים כלפי דרכי ההוראה בשאלונים מקדימים שהוצגו להם. קאם (Cam) גילה התאמה מובהקת בין עמדות המורים לבין דרכי ההוראה שהם יישמו בשיעוריהם. חוקרים נוספים מדווחים על התאמה בין עמדות המורים למתמטיקה לגבי דרכי ההוראה לבין השיטות שבהן הם נוקטים בפועל, הן לגבי למידה מותאמת אישית הן לגבי דרכי הוראה בכלל (Polly, McGee, Wang, Lambert, Pugalee & Johnson, 2013; Aljaberi & Gheith, 2018; Zakaria & Musiran, 2010).

בשל חשיבותן הרבה של תוכניות העבודה במתמטיקה והגישה שבלעדיהן לא יכולה להתקיים למידה משמעותית (בירנבוים, 2007; בן-יהודה, 2004; חורין ובן-יהודה, 2000; Furner & Berman, 2003), ובשל הקשר שנמצא בין עמדות המורים לבין שיטות ההוראה שהם מקיימים בפועל (Cam, 2015), ביקשנו לברר את עמדות המורים למתמטיקה לגבי נחיצות היישום ולגבי היישום של תוכניות עבודה במתמטיקה בבתי הספר היסודיים. רצינו ללמוד אם יש השפעה למאפיינים שונים של המורים על עמדותיהם לגבי יישום תוכניות העבודה ולברר מהם הגורמים המשפיעים לדברי המורים למתמטיקה על יישומן או אי-יישומן של תוכניות העבודה. כמו כן ביקשנו לבדוק מה יכול לסייע, לדעתם של המורים למתמטיקה, ליישם את תוכניות העבודה בצורה מיטבית.

שאלות המחקר:

1. מה עמדות המורים לגבי נחיצות היישום והיישום בפועל של תוכניות עבודה במתמטיקה בכיתות היסוד ומה הקשר בין מאפייני המורים לבין עמדותיהם לגבי יישום התוכניות?
2. מה הם הגורמים המשפיעים על יישום תוכניות העבודה על פי דברי המורים וכיצד ניתן, לדעת המורים למתמטיקה, לסייע להם ביישום תוכניות העבודה בצורה מיטבית?

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

המחקר נערך בקרב 96 מורים המלמדים מתמטיקה בכיתות היסוד א'-ו' במחוזות שונים בארץ. אוכלוסיית המחקר כללה 93 מורות ושלושה מורים והייתה הטרוגנית מבחינת גיל, השכלה, ותק ורמת התמקצעות בהוראת מתמטיקה. חלק מהמורים היו בעלי תפקידים נוספים שונים בבית הספר, מלבד הוראת המתמטיקה.

כלי המחקר

שאלון עמדות כלפי שימוש ויישום תוכניות העבודה במתמטיקה. השאלון פותח במיוחד לצורך מחקר זה. ההיגדים נוסחו על בסיס ניסיון של עורכות המחקר, האחת מורה ותיקה למתמטיקה ורכזת מקצוע בבתי ספר יסודיים, והשנייה – חוקרת בתחום חינוך מדעי ומתמטי. היגדי השאלון התבססו על ראיונות שהתקיימו עם מורים למתמטיקה ורכזי המקצוע בבתי ספר יסודיים, ובהם המורים הביעו וניסחו בפני עורכות המחקר את עמדותיהם לגבי נחיצות תוכניות העבודה ויישומן. השאלון הועבר למורים אלה בסבב מקדים ושונה בהתאם להערותיהם. השאלון שניתן למורים מופיע בלוח 1. השאלון היה בסולם ליקרט בן 5 דרגות, כאשר 1 מצוין אי-הסכמה מוחלטת, ו-5 מצוין הסכמה מלאה.

לוח 1. הגדי השאלון

ההיגד	
1	המיפויים ותוכניות העבודה שאני כותב מסייעים לי לתכנן את הלמידה.
2	תוכניות העבודה סייעו בעדי לתכנן את הנושאים שלימדתי בשיעורים שלאחר המבחן.
3	יישומן של תוכניות העבודה יכול לקדם מאוד את הישגי התלמידים.
4	המיפויים ותוכניות העבודה שכתבתי קידמו את הלמידה ברמת הכיתה.
5	מיפויי מבחן וכתובת תוכנית עבודה הם דבר מיותר בעיני.
6	המיפויים ותוכניות העבודה שכתבתי סייעו לי לקדם תלמידים בודדים וקבוצות של תלמידים שהתקשו בנושאים ספציפיים.
7	הייתי רוצה להצליח ליישם יותר את תוכניות העבודה.
8	מעצם כתיבת תוכנית עבודה המורה יכול ללמוד על הכיתה שלו גם בלי קשר ליישומה.
9	המיפויים מעיקים עליי.
10	אני אוהב לעשות מיפויים ולכתוב תוכניות עבודה בעקבותיהם.
11	אני ממורמר מכך שאני נדרש להכין מיפויים ולבנות תוכניות עבודה מחוץ לשעות עבודתי, והדבר פוגע במוטיבציה שלי לעבוד לפיהם.
12	לעיתים קרובות אני מרגיש שאני כותב את המיפויים ותוכניות העבודה רק כדי להגיש להנהלה.
13	מיפוי מבחן וכתובת תוכנית עבודה גוזלים לי זמן רב.
14	בבית הספר שלי מקפידים מאוד על הגשת מיפויי כיתה בעקבות מבחני המנהל.
15	בבית הספר שלי מקפידים מאוד על ביצוע מבחני מנהל.
16	בבית הספר שבו אני מלמד מקפידים מאוד על הגשת תוכנית עבודה שמתבססת על מיפוי המבחן.
17	קיבלתי הדרכה טובה ומשמעותית לכתיבת תוכנית העבודה.
18	אם היו לי יותר חומרי למידה זמינים שמתאימים בדיוק לצרכי הייתי מיישם את תוכנית העבודה בצורה הרבה יותר טובה.
19	מאוד רציתי לעבוד לפי תוכנית העבודה שכתבתי, אבל לא היה לי מספיק זמן לחזור על חומרים קודמים. הייתי חייב להתקדם בחומר.
20	אם היו לי יותר שעות פרטניות הייתי מצליח ליישם את תוכניות העבודה בצורה הרבה יותר טובה ולקדם את תלמידיי.
21	אני כותב את תוכניות העבודה לפי פורמט שמחייבים אותי, ולכן לא נוח לי לעבוד בצורה הזאת.
22	לא היה לי חשק ליישם את תוכניות העבודה שכתבתי.
23	אני עובד בצמוד לתוכנית העבודה שאני כותב בעקבות מיפוי מבחן המנהל.
24	אני מיישם את תוכניות העבודה במלואן.

המהימנות הפנימית של השאלון נמצאה כמעולה ($\alpha=0.90$ Cronbach). בעזרת שימוש בניתוח גורמים אקספלורטורי (EFT) בשיטת Varimax rotation נמצאו בשאלון חמישה גורמים (פקטורים) נפרדים: 1. קידום למידה בעזרת המיפויים; 2. היות המיפויים מעיקים ובלתי נחוצים; 3. הקפדה על הצגת מיפויים ותוכניות עבודה בבית הספר; 4. היות המיפויים לא שימושיים; 5. הקפדה על יישום תוכניות העבודה בהתאם למיפויים. פירוט חמשת הגורמים שנמצאו, ממוצע העמדות ומהימנותם מפורטים בלוח מס' 2.

נתוני הרקע של המורים שענו על השאלון כללו: גיל, מגדר, רמת השכלה פדגוגית ומתמטית, אזור גאוגרפי, ותק בהוראה, תפקיד נוסף בבית הספר, מגזר בית ספרי, פרטים על כיתות ההוראה והגשה למיצ"ב, וכן מידע על מיפויים, כתיבת תוכניות עבודה ויישומן על ידי המורה. השאלון, שהיה אנונימי לחלוטין, הופץ ברשתות החברתיות ווטסאפ ופייסבוק ונעשה באופן אישי בעזרת אפליקציית Google Forms.

לוח 2. מבנה ומהימנות פנימית בשאלון העמדות למורי מתמטיקה

נושא	מספר היגדים	היגדים	M	SD	מהימנות (אלפא-קרונברך)
1. קידום למידה בעזרת המיפויים	8	6, 13, 9, 14, 10, 24, 11, 5	3.99	0.76	0.85
2. המיפויים מעיקים ובלתי נחוצים	5	8, 12, 22, 16, 15	2.65	0.94	0.81
3. הקפדה על הצגת מיפויים ותוכניות עבודה	4	2, 1, 3, 4	3.77	1.09	0.84
4. המיפויים לא שימושיים	5	17, 20, 21, 19, 18	2.93	0.83	0.71
5. הקפדה על יישום תוכניות העבודה בהתאם למיפויים	2	23, 7	3.17	1.13	0.84
כל ההיגדים	24		3.38	0.68	0.90

על מנת לבחון את הקשר בין ותק המורים לבין עמדתם כלפי יישום תוכניות עבודה בבית הספר חושב מתאם פירסון בין שני המשתנים. על מנת לבחון את הקשר בין רמת ההשכלה לעמדות המורים, בוצע מבחן t לבחינת רמת השוני בין עמדות המורים בעלי תואר ראשון לעומת בעלי תואר שני וכן בוצע מבחן פירסון להשוואה בין רמת ההשכלה של המורים לגבי עמדותיהם בנוגע להיגדים השונים בשאלון. לגבי התפקיד הבית ספרי, בוצע מבחן אנובה חד-כיווני (one-way ANOVA), כדי לבחון אם לתפקיד ניהולי או לתפקיד נוסף שנוטלים המורים בבית הספר יש השפעה על עמדותיהם לגבי נחיצות תוכניות העבודה.

תוצאות

עמדות המורים כלפי החשיבות והיישום של תוכניות העבודה במתמטיקה

קיבלנו תשובות ל-96 שאלונים, 93 מורות ועוד שלושה מורים, שמולאו על ידי מורים בתפוצה ארצית במחוזות צפון (4.2%), דרום (30.2%), מרכז (54.2%), תל אביב (3.1%), חינוך התיישבותי (3.1%), ירושלים (3.1%) וחיפה (1%). המורים הגיעו מהמגזרים השונים: חרדי (1%), ממלכתי (35.4%), ממלכתי דתי (54.2%), משלב (1%), תורני (8.3%). כ-55% מהמורים היו בעלי תואר ראשון, 45% בעלי תואר שני. כחציים מתחת לגיל 40. בין המורים, 11.5% לא נשאו בתפקיד נוסף בבית הספר, 53.1% היו בעלי תפקיד ניהולי נוסף או שהיו מדריכים למתמטיקה. ו-35.4% היו בעלי תפקיד נוסף שאינו ניהולי. 29% מהם דיווחו שהם מגישים תלמידים למיצ"ב, ו-71% אינם מגישים. 75% מהמורים ציינו שהם מיישמים את תוכניות העבודה, אבל יצוין כי 25% מהם דיווחו שכלל אינם מיישמים תוכניות אלה. אחוז זה נמצא זהה גם אצל מורים שמגישים למיצ"ב וגם אצל אלה שאינם מגישים. הממוצעים של עמדות המורים בחמשת תתי-הנושאים של שאלון העמודות מוצגים בלוח 2. בניחוח התשובות של כלל (96) המורים שענו על השאלון נמצא שהממוצע היה בינוני (M=3.38, SD=.68).

הקשר בין מאפייני המורים לבין עמדותיהם לגבי יישום תוכניות עבודה במתמטיקה בכיתות היסוד
להלן תוצאות הקשרים בין הוותק, ההשכלה והתפקיד הבית ספרי לבין עמדות המורים כפי שהתבטאו בתשובותיהם לשאלון, וזאת בתשובה לשאלת המחקר הראשונה.

ותק: בשאלון שאלנו את המורים גם לגבי הוותק הכללי וגם על הוותק במתמטיקה. נמצא מתאם של 0.925 בין שתי השאלות, ולכן להמשך הניתוחים התייחסנו לשאלה של ותק כללי בלבד. בלוח מס' 3 ניתן לראות את מתאמי פירסון שחושבו בין ותק המורים בהוראה לבין עמדותיהם בדבר הנחיצות והיישום של תוכניות העבודה. בבחינת הקשר בין הוותק לבין עמדת המורים הכללית נמצא קשר חיובי מובהק בעוצמה בינונית בין שני המשתנים ($r = .36, p < .001$), כך שככל שוותק המורה היה גבוה יותר כך עמדתו כלפי יישום תוכניות עבודה הייתה חיובית יותר ולהפך. חושבו מתאמי פירסון בין ותק בהוראה בכלל וותק בהוראת מתמטיקה לבין כל אחד מחמשת גורמי השאלון וכן עם ציון השאלון המלא. מתוצאות הבדיקה עולה כי נמצא מתאם חיובי מובהק בין ותק לבין כל חמשת הגורמים בשאלון וכן עם ציון השאלון המלא (לוח מס' 3).

לוח 3. המתאמים בין ותק בהוראה לבין עמדות המורים כלפי מיפויים ותוכניות עבודה במתמטיקה

שנות ותק	קידום למידה בעזרת המיפויים	מעיקים ובלתי נחוצים	הקפדה על הצגת מיפויים ותוכניות עבודה	המיפויים לא שימושיים	הקפדה על יישום תוכניות העבודה בהתאם למיפויים	כלל העמדות
שנות ותק	1	.25*	.28**	.25*	.31**	.35**
קידום למידה בעזרת המיפויים	1	.48**	.44**	.33**	.55**	.80**
המיפויים מעיקים ובלתי נחוצים		1	.44**	.45**	.59**	.78**
הקפדה על הצגת מיפויים ותוכניות עבודה בבית הספר			1	.35**	.61**	.74**
המיפויים לא שימושיים				1	.45**	.67**
הקפדה על יישום תוכניות העבודה בהתאם למיפויים					1	.79**
כלל העמדות						1

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$ (two-tailed)

ניתן לראות בלוח מס' 3 שבהצלבת מספר שנות ותק בהוראה עם כל אחד מחמשת תתי-הנושאים, הרי שככל שמספר שנות הוותק של המורים עלה, כך גדלה ההסכמה שלהם עם האמירה שמיפויים מקדמים למידה (קבוצה 1), וככל שמספר שנות הוותק של המורים עלה, הם דיווחו יותר על כך שהם מציגים את התוכניות ועובדים בצמוד למיפויים ולתוכניות העבודה (קבוצות 3, 5). בהתאמה לכך, ניתן לראות כי ככל שעלה מספר שנות הוותק של המורים הם הסכימו פחות עם העמדה שהמיפויים מעיקים או בלתי נחוצים ואינם שימושיים (קבוצות 2, 4). מכאן שככל שעולה מספר שנות הוותק בהוראה בכלל ובהוראת מתמטיקה, המורים מביעים עמדות תומכות יותר בנחיצותן של תוכניות העבודה והם מדווחים יותר על יישומן.

דרגת השכלה: תוצאות המחקר מלמדות על קשר מובהק בין דרגת ההשכלה של המורים (תואר ראשון או תואר שני) לבין מידת יישום המיפויים ותוכניות העבודה. בלוח מס' 4 ניתן לראות את תוצאות מבחן t שביצענו על מנת לברר את רמת השוני שבין העמדות של שתי קבוצות המורים. מן הלוח ניתן לראות כי נמצא הבדל בין שתי רמות ההשכלה לגבי עמדות המורים על יישום תוכניות הלמידה והדיווח שלהם לגבי הפקת תועלת מהם. מצאנו שמורים בעלי תואר ראשון ($n=53$) נבדלים בעמדותיהם מבעלי תואר שני ($n=42$) לגבי שלוש הקבוצות – הראשונה, הרביעית והחמישית, דהיינו בעלי השכלה של תואר שני סבורים באופן מובהק יותר מבעלי תואר ראשון שהמיפויים מקדמים למידה, הם שוללים את הרעיון שהמיפויים אינם שימושיים ונוסף על כך, הם מדווחים יותר על כך שהם עובדים בצמוד לתוכניות העבודה. בקבוצות השנייה והשלישית לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים בעלי תואר ראשון לבעלי תואר שני לגבי עמדותיהם להיות המיפויים מעיקים ובלתי נחוצים או בהקפדתם על הצגת מיפויים ותוכניות עבודה בבתי הספר.

לוח 4. הקשר בין דרגת השכלה לעמדות המורים כלפי מיפויים ותוכניות עבודה במתמטיקה

df	t	דרגת השכלה				קבוצת ההיגדים
		תואר שני N=42		תואר ראשון N=53		
		SD	M	SD	M	
93	*-2.67	0.69	4.22	0.78	3.82	קידום למידה בעזרת המיפויים
87	1.33	0.94	3.19	0.92	3.44	המיפויים מעיקים ובלתי נחוצים
93	-1.04	1.01	3.91	1.13	3.70	הקפדה על הצגת מיפויים ותוכניות עבודה
92	**2.97	0.85	2.78	0.73	3.27	המיפויים לא שימושיים
93	**2.98	1.06	3.55	1.11	2.88	הקפדה על יישום תוכניות העבודה בהתאם למיפויים

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

תפקיד נוסף בבית הספר: הקשר בין תפקיד בית ספרי נוסף לעמדות המורים למתמטיקה כלפי המיפויים ותוכניות העבודה מוצג בלוח מס' 5. הלוח מראה שנמצא קשר מובהק בעוצמה בינונית בין התפקיד הבית ספרי של המורים לבין עמדות המורים ($F=6.18$). מורים בעלי תפקיד נוסף ניהולי או של מדריך למתמטיקה היו בעלי עמדה חיובית יותר באופן מובהק ($M=3.60, SD=.62$) כלפי יישום תוכניות העבודה, לעומת מורים ללא תפקיד נוסף ($M=3.17, SD=.65$) ולעומת מורים בעלי תפקיד נוסף שאינו ניהולי ($M=3.12, SD=.67$). לא נמצא הבדל מובהק בהשוואה בין מורים בעלי תפקיד נוסף שאיננו ניהולי לבין מורים ללא תפקיד נוסף.

לוח 5. הקשר בין תפקיד בית ספרי לעמדות המורים כלפי מיפויים ותוכניות עבודה במתמטיקה

ללא תפקיד נוסף 11=N		תפקיד שאינו ניהולי N=40		תפקיד נוסף ניהולי או רכז מתמטיקה 45=N			
SD	M	SD	M	SD	M	F	
0.86	3.60	0.73	3.79	0.68	4.27	**6.65	קידום למידה בעזרת המיפויים
0.86	3.27	1.00	3.66	0.84	3.08	*4.24	המיפויים מעיקים ובלתי נחוצים
1.21	3.72	1.04	3.58	1.10	3.94	1.16	הקפדה על הצגת מיפויים ותוכניות עבודה בבית הספר
0.99	3.32	0.73	3.36	0.79	2.76	**6.73	המיפויים לא שימושיים
1.26	2.91	1.06	2.83	1.06	3.54	**5.04	הקפדה על יישום תוכניות העבודה בהתאם למיפויים
0.65	3.17	0.68	3.13	0.63	3.60	**6.18	כלל העמדות

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

מתוך טבלה זו ניתן לראות שבקבוצות ההיגדים הראשונה, הרביעית והחמישית, המורים למתמטיקה שהם גם חברים בצוות הניהול או שהם רכזי מתמטיקה מסכימים במידה רבה יותר ובאופן מובהק סטטיסטית כי המיפויים מקדמים למידה, הם מדווחים יותר על כך שהם מיישמים את תוכניות העבודה על פי המיפויים והם מסכימים פחות באופן מובהק סטטיסטית שהמיפויים אינם שימושיים. כל זאת לעומת המורים שאינם נושאים בתפקיד נוסף בבית הספר. גם לגבי קבוצת ההיגדים השנייה נמצא שמורים בעלי תפקיד בית ספרי נוסף הסכימו פחות באופן מובהק שמיפויים מעיקים ובלתי נחוצים, בהשוואה למורים ללא תפקיד כזה, אם כי ברמת מובהקות בינונית. לגבי קבוצת ההיגדים השלישית לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים נושאים בתפקיד נוסף לכאלה שאינם נושאים בתפקיד כזה, והם הציגו עמדות דומות לכך שבבית הספר מקפידים על הצגת המיפויים ותוכניות העבודה.

עמדות המורים לגבי הגורמים המשפיעים על יישום המיפויים ותוכניות העבודה במתמטיקה

שאלת המחקר השנייה ביקשה לברר מה הם הגורמים המשפיעים על יישום או אי-יישום תוכניות העבודה בקרב מורים המלמדים מתמטיקה בכיתות היסוד. כדי לענות על החלק הראשון של השאלה ביקשנו מהמורים לפרט מה מונע או מקשה עליהם להשתמש במיפויים ובתוכניות העבודה. בלוח מס' 6 ניתן למצוא את הגורמים המקשים שדווחו על ידי המורים לאחר שסווגו לקטגוריות המצוינות בטבלה.

חלק גדול ביותר מהמורים (83 מורים שהם 86.5%) הצביעו על מחסור בזמן כבעיה העיקרית שלהם במובנים שונים: אין להם זמן להכין את תוכנית העבודה כמו שצריך או להקצות זמן לחיזוק והשלמה של ידע קודם, כיוון שהם טענו שעליהם להספיק את החומר על פי תוכנית הלימודים. 52% מהמורים דיברו על כך שזמן כתיבת המיפויים ותוכניות העבודה ארוך מאוד ולעיתים כבר מאבדים את האפקט שבתוכנית, במיוחד כשהמורה מלמד מתמטיקה בכמה כיתות במקביל. מעל 10% מתוך המורים שאינם רכזים למתמטיקה או משמשים בתפקיד ניהולי טענו שכלל לא קיבלו הדרכה ולכן אינם יודעים כלל כיצד לבנות תוכנית עבודה מתאימה להם.

לוח 6. גורמים המקשים על יישום תוכניות עבודה במתמטיקה

הגורם	מספר תגובות	שיעור התגובות (באחוזים)
מחסור בזמן	38	39.6
המחויבות להתקדם ולהשלים את החומר על פי תוכנית הלימודים	22	22.9
עומס מטלות ולחץ בעבודה	14	14.6
חוסר הדרכה מקצועית כיצד לבנות תוכנית עבודה פרקטית ויישומית	10	10.4
חוסר בשעות פרטניות	9	9.4
פערים ברמת התלמידים בכיתה	7	7.3
המיפוי אינו חשוב	6	6.3
ביטול שיעורים והפרעה ברצף ההוראה	5	5.2
סיבות אחרות	14	14.6

כדי לענות על החלק השני של השאלה, התבקשו המורים לפרט את הגורמים שיכולים לסייע להם ליישם את תוכניות העבודה בצורה מיטבית. תשובותיהם מופיעות בלוח מס' 7. הדבר שביקשו המורים יותר מכול על מנת לקדם את יישום תוכניות העבודה היה תוספת של שעות פרטניות, תוך שהם מדגישים שחינוי ששעות פרטניות אלה לא יופנו למשימות אחרות, כגון פגישות, ישיבות ומילויי מקום, אלא יוקדשו רק להוראה. במקום השני בחשיבותו, לדברי המורים, הם ציינו שנדרש איש צוות נוסף שיחלוק איתם את העבודה ויהיה אחראי להשלמת הפערים וביסוס נושאים שצריכים חיזוק, הן לכלל ילדי הכיתה, הן לקבוצות קטנות והן לתלמידים בודדים.

לוח 7. גורמים המעודדים יישום תוכניות עבודה במתמטיקה

הגורם	מספר התגובות	שיעור התגובות (באחוזים)
הקצאת שעות פרטניות	25	26.0
תוספת איש צוות	18	18.8
הדרכה ביישום התוכניות	17	17.7
תוספת שעות עבודה בביה"ס	11	11.5
הקצאת שעות רוחב ועבודה בקבוצות קטנות	11	11.5
מתן חומרי למידה זמינים לפי נושאים ורמות	3	3.1
עידוד עבודת צוות	3	3.1
הפניית התלמידים ללמידה דיגיטלית	3	3.1
גורמים אחרים	9	9.4

מתשובות המורים ניתן לראות שאף שמבחני המנהל, המיפויים וכתובת תוכניות העבודה אמורים להיות מטלות שגרתיות, המורים אינם יודעים לעבוד איתם וזקוקים להדרכה וליווי צמודים. חלק מהמורים אף הדגישו שהם זקוקים להדרכה מקצועית ושהם מעוניינים להשתתף בהשתלמות מקצועית שם ילמדו איך בונים תוכנית עבודה ראויה.

כ-10% מהמורים הצביעו על כך שהם כותבים את תוכנית העבודה בשעות הלילה המאוחרות. המורים ביקשו זמן לכתובת התוכנית בתוך שעות בית הספר. כמו כן הייתה דרישה לשעות רוחב, עבודה בקבוצות קטנות וצורך בכלי שיקל על כתיבת התוכנית וכלים להוראה דיפרנציאלית.

נציין שבמספר בתי ספר שבדקנו במחקר זה לא יישמו כלל תוכניות עבודה לתלמידים אשר לא ניגשו לבחינת המיצ"ב בשל לקות שלהם או במקרים שכל הכיתה לא נבחנה.

דיון ומסקנות

חשיבותו של מחקר זה היא בכך שהוא בוחן את עמדותיהם של המורים למתמטיקה בכיתות היסוד לגבי הנחיצות והיישום של תוכניות העבודה הנכתבות בעקבות מיפויים על פי מבחני המנהל (2013) (Kim, 2012 ; Davis-Dorsey, et al., 1991 ; Walkington, 1991). עמדות המורים נחקרו במדגם שכלל 96 מורים למתמטיקה ממחוזות ומגזרים שונים של מערכת החינוך בישראל. המורים לא ביטאו עמדות אחידות ומצאנו שהיה קשר בין מאפיינים שונים שלהם (ותק, רמת השכלה ותפקיד בית ספרי) לבין העמדות שהם ביטאו בנוגע לנחיצות התוכניות ויישומן.

לגבי הוותק, ההשפעה של מספר השנים שהמורים למתמטיקה מלמדים התבטאה בכל ההיבטים של ההתייחסות למיפויים ולתוכניות העבודה: ככל שעלה הוותק בהוראה, המורים הביעו עמדות יותר חיוביות לגבי הנחיצות של המיפויים ותוכניות העבודה, הם מצאו בהם שימושיות גבוהה יותר, סברו שהם מקדמים למידה ולכן עבדו בצמוד אליהם והפיקו מהם תועלת רבה יותר, וזאת לעומת מורים בעלי פחות שנות ותק. המורים הצעירים תמכו יותר בעמדות השליליות לגבי התוכניות, דהיינו הם סברו יותר מהמורים הוותיקים שהמיפויים מעיקים עליהם ושאינן תועלת, שהם משתמשים בהם במידה פחותה. נראה שהניסיון שצברו מורים בעלי ותק גבוה יותר תרם לתמיכה גוברת שלהם בנחיצות של תוכניות העבודה, ואילו המורים הצעירים טרם צברו את הניסיון שנחוץ לשכנעם בחיוניות התוכניות. המורים הצעירים ראו במיפויים גורם מעיק והתנגדו יותר מהמורים הוותיקים ליישום התוכניות.

בדומה לכך, גם דרגת ההשכלה של המורים הייתה קשורה בעמדותיהם. מצאנו שיותר מורים בעלי תואר שני דיווחו שהם רואים את המיפויים ותוכניות העבודה כהכרח וכמהלכים החיוניים לקידום משמעותי של הלמידה של התלמיד ושל הכיתה כולה. זאת בניגוד למורים בעלי תואר ראשון, שרובם טענו כי אינם זקוקים למיפויים בעבודתם ושהללו אינם שימושיים עבורם. למורים המשכילים יותר נוספה התמחות מקצועית, ונראה שהתמחות זו הוסיפה למודעות שלהם בנוגע לנחיצות של תוכניות העבודה ולהכרה בחשיבות היישום שלהן. עם זאת, שתי קבוצות המורים בשתי רמות ההשכלה הסכימו שכתובת המיפויים ותוכניות העבודה מעיקה עליהם ונמשכת זמן רב.

לגבי המאפיין השלישי, מצאנו שמורים למתמטיקה שממלאים תפקידים נוספים בבית הספר דיווחו יותר על כך שהם רואים את המיפויים כמקדמי למידה. יתרה מזאת, מורים שבתפקידם הנוסף הם חלק מצוות הניהול של בית הספר, ובכלל זה גם התפקיד של ריכוז מתמטיקה – מעריכים את המיפויים באופן הגבוה ביותר כמקדמי למידה ואף חושבים שאי אפשר לקיים למידה משמעותית בלעדיהם. קשר זה מלמד על כך שכלל המורה מרגיש קשור ומחויב למערכת הבית ספרית ושהוא חלק חיוני ממנה, כך הוא מיישם את תוכניות העבודה ברמה גבוהה יותר. למעשה, רק מורים למתמטיקה שהם חלק מצוות הניהול אמרו שהם מקפידים לעבוד בצמוד למיפויים ולתוכניות העבודה. שאר המורים, בין אם מלמדים מתמטיקה בלבד ובין אם בעלי תפקיד נוסף אך לא בצוות הניהול – לא הביעו עמדה זו ודיווחו על כך שהם אינם עובדים בצמוד למיפויים ולתוכניות העבודה. זהו נתון מדאיג, שדורש בדיקה מעמיקה נוספת בנוגע לסיבות שבגינן מורים ממעטים להשתמש בתוכניות העבודה אף שהם משקיעים עבודה מרובה וקשה מאוד בפיתוח תוכניות אלה. זאת ועוד, מצאנו שכל המורים שהשתתפו במחקר, ללא הבדל בין התפקידים שהם ממלאים בבית הספר, העידו שהמיפויים וכתובת תוכניות העבודה מעיקים עליהם והם מעמסה עבורם. מכאן שראוי לחפש דרכים להקל על המורים בכתובת התוכניות, ובכך לעודד אותם למלא משימה זו.

לסיכום, מורים בעלי ותק רב, תואר אקדמי גבוה יותר ותפקיד ניהולי בבית הספר אכן מביעים עמדות התומכות בחשיבות היישום של תוכניות העבודה ואף מוציאים מן הכוח את הפועל את עמדותיהם אלו (Aljaberi and Gheith, 2018). לעומתם, המורים בעלי ותק מועט, השכלה נמוכה יותר ושאינם נושאים בתפקיד בית ספרי אינם מגלים חשיבות לנחיצות תוכניות העבודה ובהתאם לעמדותיהם אלה אף מבצעים פחות את התוכניות (Cam, 2015).

הגורמים המדווחים על ידי המורים כמשפיעים על יישום תוכניות העבודה

נדון בגורמים השכיחים ביותר לא־יישום תוכניות העבודה כפי שעלו מדברי המורים, ובמקביל באמצעים שביקשו המורים כדי לשפר את הטמעתן של תוכניות אלה.

הגורם העיקרי שעליו מדווחים המורים כמעכב את יישום התוכניות הוא חוסר זמן בהיבטים שונים. באופן כללי, המורים טענו שלחץ הזמנים בעבודה מפחית את מידת היישום של המיפויים ושל תוכניות העבודה. חוסר הזמן התבטא בדברי המורים בשלושה היבטים. הראשון, המורים התלוננו בעיקר על חוסר בשעות פרונטליות, שכן כך הם מתקשים לסיים ללמד את החומר של אותה שנה ונמנע מהם להתעכב על חומרים קודמים שדורשים חיזוק. המורים דרשו תוספת של שעות פרטניות באופן מיוחד למקצוע המתמטיקה, מבלי ששעות אלה ינוצלו לטובת פעילויות אחרות. השעות המוקצות להוראה עונות על הצורך להתקדם בחומר הלימוד, אך לא על הצורך לחזור ולבסס נושאי לימוד קודמים. מכאן דרישתם להפנות זמן קבוע במערכת לשם חיזוק והעשרה של נושאים שכבר נלמדו בעבר. נציין שפגשנו בתי ספר ששם הדבר התבצע ונמצא מועיל. בהיבט השני של מחסור בזמן, המורים התלוננו על חוסר זמן לתכנון, ליישום ולחשיבה עצמית על התוכניות ועל אופן יישומן. ההיבט השלישי של היעדר זמן שצינו המורים היה שנדרש זמן רב לעצם כתיבת תוכניות העבודה. המסקנה מממצא זה היא שיש לקיים חשיבה מערכתית על תוכנית הלימודים במתמטיקה כדי לוודא שיהיו די שעות הוראה ללמד את החומר השוטף ונוסף על כך גם לחזור על נושאים שהכיתה התקשתה בהם. בתכנון השעות המוקצות ללימודי מתמטיקה המותאמים אישית יש להביא בחשבון את מספר התלמידים בכיתה ואת מאפייניה של האוכלוסייה. מובן מאליו שנדרש יותר זמן להוראתן של תוכניות אישיות כאשר בכיתה נמצאים יותר תלמידים, אך במציאות אין כלל התייחסות בתוכנית הלימודים לנתון של מספר התלמידים בכיתה. תכנון זמנים נכון ומדויק יאפשר למורה ללמד גם את החומר שבתוכנית הלימודים וגם את הנושאים שהוא צריך לחזק. לשם כך יש להקצות למורה זמן לניתוח איכותי של מבחני המנהל ולמעקב אחר ההתקדמות בתוכנית העבודה שכתב, וכן יש להקצות למורים זמן עבודה בבית הספר כדי לאפשר את כתיבת התוכניות בפינת עבודה שקטה נוחה המצוידת במחשב.

תלונה נוספת שעולה מהמחקר וקשורה באופן עקיף בגורם הזמן עסקה בעומס ולחץ בעבודה ובדרישה מהמורים לקיים מטלות רבות. משמעות הדבר היא שרוב המורים עובדים לפי סדרי עדיפויות וברור להם שעמידה בכל המטלות הבית ספריות אינה אפשרית. היו מורים שדווחו שהם מקיימים את מבחן המנהל ובעקבותיו המיפוי והכנת תוכנית עבודה, וכן שהם מגישים אותם להנהלה, אבל לטענתם ההנהלה לא תמיד עקבה אחר יישום התוכניות ולא היו תזכורות או דרישות מההנהלה לדווח על יישום תוכניות העבודה. התוצאה המיידית היא שמורים רבים מוותרים על יישומן של התוכניות.

גורם מקשה נוסף שעליו דיווחו מורים רבים היה חוסר ניסיון ומיומנות כיצד לכתוב תוכנית עבודה במתמטיקה. התוצאה היא כתיבה של תוכנית חובבנית, לא ממוקדת ולא ישימה. גם כשקיבלו הדרכה, התלוננו המורים שזו לא הייתה מתאימה. לדוגמה, מורה הונחה לבנות תוכנית עבודה המבוססת על שני אנשי צוות בכיתה, אך הוא לימד לבד. מורה אחרת הונחתה לכתוב תוכנית לכיתה המחולקת לשתי קבוצות, אך הייתה רק קבוצה אחת. מכאן נובעת הדרישה להדרכה יעילה לבניית תוכנית העבודה וליווי צמוד בזמן יישומה.

גורם נוסף שצינו המורים כמונע את יישום תוכניות העבודה הוא הפער ברמת התלמידים בכיתה, דבר שלדברי המורים מקשה עליהם מאוד ליישם את תוכנית העבודה. הקצאה של איש צוות נוסף בכיתה הייתה הפתרון המוצע. פתרון נוסף לבעיית הפערים היה לשלוח להם באופן מקוון חומרי למידה זמינים לפי נושאים ורמות. למעשה משרד החינוך כבר התחיל לעשות זאת והוא מספק חומרים בפורטל לעובדי ההוראה וב"תוכנית הלימודים המקושרת במתמטיקה". פתרון זה משמעותו הרחבה ניכרת של אמצעים טכנולוגיים כדי שתאפשר עבודה עצמאית של התלמידים בבית הספר. אמצעים אלה צריכים לכלול מחשבים, אתרי תוכן הכוללים תרגילים, בחנים, משחקים ועזרי הוראה מגוונים (Walkington, 2013).

עוד גורם חשוב שמצאנו כי הוא מקשה על יישום תוכניות העבודה היה חוסר הבנה וחוסר הערכה מצד המורים לחשיבותו של הכלי למיפוי מבחנים ולכתיבת תוכנית עבודה. מורים רבים סברו שלמיפויים ולתוכניות העבודה אין צורך או חשיבות, ומובן שיחס מסוג זה גורר אחריו את חוסר היישום של הללו.

לגבי הגורמים שמקדמים לדברי המורים את יישום תוכניות העבודה, הרי שהם נמצאו בהתאמה לגורמים שצוינו כמעכבים של יישום זה. בראשם של גורמים אלה היה מתן זמן להוראה כללית ולהוראה פרטנית, תוספת זמן להשלמת פערים בנושאי הלימוד וזמן לתכנון וכתיבה של התוכנית. גם התוספת של איש צוות ומתן הדרכה למורים כיצד לכתוב את תוכניות העבודה וליישם אותן מבטאים את הצורך של המורים בעזרה הנדרשת על ידם לשיפור היישום של תוכניות העבודה.

מתשובות המורים נראה שהמורים למתמטיקה מעוניינים להכין בעצמם את חומרי הלמידה למורה הנוסף, וכן הם רוצים להכין רשימות של קבוצות התלמידים שצריכים ללמוד כל נושא, כך שהמורה הנוסף יהיה אחראי רק להעברת החומר ויקל על יישום התוכנית כולה. מורים רבים ביקשו להקנות להם כלי שיקל על כתיבת התוכנית וכן כלים להוראה דיפרנציאלית (Altintas & Ozdemir, 2015). יש לציין שבמחקרנו השתתפו גם מורים שיש בידם כלים כגון אלה לניתוח מבחני מנהל. מורים אלה ביקשו יד חופשית בכתיבת התוכניות ללא דרישה להיצמד לפורמט קבוע. מאידך גיסא, דווקא מורים שלא נדרשו לכתוב את תוכנית העבודה בפורמט מסוים ביקשו לקבל כלי מובנה ומסודר. ניתן להסיק מכך שיש לתת למורים כלי עזר לכתיבת התוכניות, אך אין לחייבם להיצמד אליו.

במהלך מחקר זה פגשנו מורים שהגישו את תלמידיהם למיצ"ב חיצוני ודאגו ליישם את תוכניות העבודה במלואן. אך להפתעתנו גילינו שמתלמידים שלא ניגשו להיבחן בבחינת המיצ"ב החיצוני – בין אם הסיבה היא שכל הכיתה לא נבחנה ובין אם זה בשל לקות כלשהי של התלמידים עצמם – נמנעו לחלוטין תוכניות העבודה של המורה, גם אם הוא עצמו יישם אותן עם שאר תלמידיו. ממצא זה חמור ומחייב התייחסות של כל הגורמים הנוגעים בדבר. נדרשת חשיבה מחודשת על מבנה מבחן המיצ"ב, דרך העברתו ופרסומו לציבור הרחב. ממצא חמור זה מתריע על כך שעל משרד החינוך למצוא דרכים לוודא שכלל התלמידים יהיו כלולים במבחני המיצ"ב, ללא יוצא מן הכלל, וזאת תוך התאמת המבחן ללקויות השונות. יש להעלות באופן מידי את המודעות לכך בקרב המנהלים ומקבלי ההחלטות בבתי הספר, מכיוון שהם אלה שמחלקים את המשאבים בין הכיתות והתלמידים. בה בעת, על הפיקוח להפעיל כל דרך אפשרית על מנת לוודא שגם תלמידים בעלי לקות שאינם ניגשים לבחינת המיצ"ב החיצוני יזכו בתוכנית עבודה מותאמת במתמטיקה (בן יהודה 2004). יש לעשות זאת בדחיפות, שאם לא כן, אנו נותנים יד לעוולה מתמשכת המונעת התקדמות והצלחה מתלמידים שגם כך סובלים מקשיים בלימודים.

המלצות

אצל המורים הפחות ותיקים ובעלי השכלה של תואר ראשון, או שאינם בעלי תפקיד בית ספרי נוסף, יש למצוא דרכים לעודד ולשפר את המחויבות שלהם להכיר ולעסוק במבחני המנהל, בבניית המיפויים ובכתיבה ויישום של תוכניות העבודה. כמו כן יש לתת למורים אלה הדרכה והכוונה מסודרת כיצד להכין וליישם את תוכניות העבודה בצורה המיטבית. יש לעודד ליווי כללי על ידי מורה ותיק שיוודא את התכנון והביצוע של התוכניות.

עוד אנו ממליצות להקצות למורים למתמטיקה בבתי הספר היסודיים זמן למעקב אחר הלמידה, להערכה ותכנון ופיתוח של תוכניות הלמידה. מוצע כאן להפעיל כוח עזר שימלא טפסים עבור המורים, יבדוק מבחנים, יכין פעילויות ויעצב את הסביבה הלימודית בהתאם לצרכים.

יש לקיים עבור המורים הצעירים השתלמויות, ימי עיון והדרכות ממוקדות של מדריכות מתמטיקה בבית הספר או במרכזי פסג"ה, או בהדרכות מקוונות של משרד החינוך, וזאת כדי להטמיע את היישום של המיפויים ותוכניות העבודה. על ההדרכות להיות איכותיות ומקצועיות ולהיות מגובות בליווי מקצועי למורים בכל המטלות הקשורות למיפויים וליישום תוכניות העבודה.

יש לתרגל את פרחי ההוראה למתמטיקה במסגרת הלימודים של התואר ראשון בחינוך מתמטי, כך שכבר בזמן לימודיהם הם יעסקו בניתוח מבחני מנהל, וכך תודגם להם חשיבותם של המיפויים ותוכניות העבודה. יש להקדיש לכך פעילות במסגרת העבודה המעשית של הסטודנטים להוראה. ניתן לצייד את הסטודנטים המתנסים בערכת "הערכה מקדמת למידה", להדריכם כיצד משתמשים בה ולוודא שיתנסו בה בכיתה שבה הם מלמדים. כמו כן, על המדריכים הפדגוגיים להדריך וללוות את המורים בתחילת דרכם בהכנת המיפויים ותוכניות העבודה ולחייב את פרחי המורים לעבוד לפי תוכניות שהכינו כבר בשלב העבודה מעשית או בשנת ההתמחות, בטרם היותם מורים מן המניין. מעל כל אלה, על המערכת – מנהלי בתי הספר, המפקחים ומשרד החינוך – להגביר את המעקב אחר ביצוע התוכניות ולוודא שכל תלמידי בתי הספר לומדים על פי תוכניות אלה.

מגבלות המחקר ומחקרי המשך

מבין המורים שנענו לפנייתנו לענות על שאלון העמדות לא מצאנו מורים מהמגזר הערבי או החרדי, ויש ליזום פנייה גם אליהם כדי ללמוד את עמדותיהם לגבי נחיצות התוכניות ומה הם מדווחים על יישומן במגזרים אלה. כדי לקבל תמונה רחבה על רמת היישום של התוכניות במתמטיקה אנו ממליצים לדגום מספר רב של רצפי מבחנים, מיפויים ותוכניות עבודה מבתי ספר בכל המחוזות ובכל המגזרים.

לסיכום, ההתאמה שנמצאה אצל מורים למתמטיקה בין עמדותיהם לגבי הנחיצות של השיטות הראויות לדעתם לשמש בהוראת מתמטיקה לבין השיטות שהם מיישמים בפועל (Aljaberi & Gheith, 2018) מחזקת את הצורך לעודד פעילות נוספת של גורמי החינוך האחראים להעלאת המודעות בקרב המורים לחשיבותה הגדולה של למידה מותאמת אישית ומבוססת הערכה. חשוב מאוד להגביר את המוטיבציה של המורים למתמטיקה ללמד בעזרת תוכנית בנויה ומסודרת שהם הכינו. יש לעשות זאת לא דיחוי, שכן התשתית קיימת בבתי הספר וצריך רק להפעילה בצורה המיטבית.

ביבליוגרפיה

האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים. (2006). *תכנית לימודים במתמטיקה לכיתות א-ו בכל המגזרים*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט. אוחר מתוך http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/Math/Yesodi/mavo1.pdf

ברנבוים, מ' (2007). מה יש לשפר ומהו ביצוע מיטבי? ניתוח מאבחן של הישגים במתמטיקה של תלמידי ישראל וסינגפור במבחן TIMSS-R לכיתות ח. *מגמות, מד(4)*, 672–655.

בן-יהודה, מ' (2004). ניתוח אירועי שיח כדרך להערכת לומדים מתקשים במתמטיקה וכבסיס לבניית תכנית התערבות. *סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 19(2), 64–53.

בן-יהודה, מ' (2005). פרופיל של שיח חשבוני כבסיס לתכנון הוראה לתלמיד מתקשה. *מספר חזק 2000*, 9, 43–38.

דיטשר, ר' (2016). הערכה לשם למידה בחינוך המתמטי. *ביטאון מכון מופ"ת*, 58, 66–62.

חן, ד' (2018). *כלי פדגוגי – מיפוי אוניברסלי שנתי במתמטיקה*. אוחר מתוך <https://edu.gov.il/sites/merkaz/Subjects/Math/Pages/universal-pedagogical-tool.aspx>

משרד החינוך. (2014). *אבני דרך ללמידה משמעותית*. <https://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/126241AF-D044-42EA-BF7B-7660760C7263/193744/MashehuTovKoreAcshaiv.pdf>

משרד החינוך. (2016). התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – מבחנים פנימיים כחלק מההערכה על פני הרצף החינוכי. *מאגר חוזרי מנכ"ל: הוראת קבע מס' 0073 – החלפה*. אוחר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3-1/HoraotKeva/K-2016-9-2-3-1-54.htm>

נריה, ד' (2018). *חוזר מפמ"ר מתמטיקה תשע"ט בחינוך היסודי (ע"ט/1)*. אוחר מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Matematika/PinatHamafmar/HozreyMafmar.htm

עמית, מ' (2003). מבנה הצבירה בבחינת הבגרות במתמטיקה: רציונל, מטרות, מבנה. *על"ה: עלון למורי המתמטיקה*, 30, 4–3.

רייכל, נ' ומור, ע' (2007). תרומתו של תכנון לימודים בית ספרי ייחודי ותוצריו להוויית בית הספר. *הלכה למעשה בתכנון לימודים*, 19, 181–131.

Aljaberi, N. M., & Gheith, E. (2018). In-service mathematics teachers' beliefs about teaching, learning and nature of mathematics and their mathematics teaching practices. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 156–173. doi:10.5539/jel.v7n5p156

Altintas, E., Ozdemir, A. S. (2015). Evaluating a newly developed differentiation approach in terms of student achievement and teachers' opinions. *Educational*

Sciences: Theory and Practice, 15(4), 1103–1118.
doi:10.12738/estp.2015.4.2540

- Cam, A. (2015). Primary pre-service teachers' epistemological beliefs and their teaching and learning experiences. *EURASIA: Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(2), 381–390. doi:10.12973/eurasia.2015.1351a
- Davis-Dorsey, J., Ross, S. M., & Morrison, G. R. (1991). The role of rewording and context personalization in the solving of mathematical word problems. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 61–68. doi:10.1037/0022-0663.83.1.61
- Furner, L. M., & Berman, B. T. (2003). Review of research: Math anxiety: Overcoming a major obstacle to the improvement of student math performance. *Childhood Education*, 79(3), 170–174. doi:10.1080/00094056.2003.10522220
- Heuser, D. (2000). Mathematics workshop: Mathematics class becomes learner centered. *Teaching Children Mathematics*, 6(5), 288–295. doi:10.5951/TCM.6.5.0288
- Kim, C. (2012). The role of affective and motivational factors in designing personalized learning environments. *Educational Technology, Research and Development*, 60(4), 563–584. doi:10.1007/s11423-012-9253-6
- Polly, D., McGee, J. R., Wang, C., Lambert, R. G., Pugalee, D. K., & Johnson, S. (2013). The association between teachers' beliefs, enacted practices, and student learning in mathematics. *Mathematics Educator*, 22(2), 11–30.
- Springer, R., Pugalee, D., & Algozzine, B. (2007). Improving mathematics skills of high school students. *The Clearing House*, 81(1), 37–44. doi:10.3200/TCHS.81.1.37-44
- Walkington, C. A. (2013). Using adaptive learning technologies to personalize instruction to student interests: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 932–945. doi:10.1037/a0031882
- Zakaria, E., & Musiran, N. (2010). Beliefs about the nature of mathematics, mathematics teaching and learning among trainee teachers. *The Social Sciences*, 5(4), 346–351. doi:10.3923/sscience.2010.346.351

Implementation of teaching programs following mappings by mathematics teachers in Israel

Ayala Raviv and Ayelet Tarasuk

Abstract

In elementary schools in Israel, students are regularly evaluated by maths exams. Mappings are derived from the tests and the teachers design customized teaching programs accordingly. The objectives of the present study were to examine the mathematics teachers' attitude regarding the necessity and the degree of implementation of those programs. We also investigated the factors that might influence that implementation.

96 teachers filled out questionnaires on the Likert scale. They also described factors that harden or can promote the implementation of teaching programs.

The findings show that not all teachers recognize the importance of teaching programs, and they report a low level of implementation. Teachers' support for the programs increased with seniority, level of education, and with them holding a managerial position in school.

Lack of time and of professional guidance were noted as main difficulties for implementing the programs. Teachers requested additional hours, joining of another staff member, and receiving guidance and accompaniment to build the programs.

Another finding was that only students who approached "Meitzav" mathematics exams learned with the help of the programs, while students with learning disabilities were usually omitted from these programs.

The main conclusion that emerges from the study is that mathematics teachers lack time, support, guidance and backing in writing effective work plans, and there is a lack of systemic monitoring that will make sure that all students learn mathematics according to the customized plans.

Keywords: Customized learning, Principal Exams in Mathematics, Mappings, Math Teaching Programs



מקומה של ההוראה בחוויית ההסתגלות לפרישה של המורים

חיים שלמה ויזהר אופלטקה

תקציר

המחקר הנוכחי בחן את תהליך ההסתגלות לפרישה של מורים בשלבי הפרישה הראשונים. מטרת המחקר הייתה לבחון כיצד מאפיינים ייחודיים של משלח יד ספציפי, ובמקרה דנן ההוראה, מטביעים את חותמם על חוויית ההסתגלות לפרישה. המחקר התבסס על הפרדיגמה האיכותנית, באמצעות מידע אשר נאסף מקיום ראיונות מובנים למחצה עם 31 מורים בעלי ותק של בין שנתיים לשש שנים בפרישה וניסיון של יותר מ-25 שנות הוראה. במחקר נמצא כי מקצוע ההוראה מוצא את ביטויו בחוויית ההסתגלות לפרישה של המורים הן במישור הפסיכולוגי-אישיותי הן בהיבט הביצועי-מעשי (האופרטיבי-פרקטי). תכונות אופי, נטיות ומיומנויות, אשר עם חלקם הגיעו המורים למקצוע ההוראה וחלקם נרכשו ופותחו במשך שנות ההוראה המרובות, מלוות את המורה גם בחיי הפרישה שלו ומסייעות לו בתהליך הסתגלותו לפרישה. זאת ועוד, גם הפעילות היומיומית של המורה הפורש מושפעת באופנים שונים מקריירת ההוראה.

מילות מפתח:

מורים, פרישה מהוראה, הסתגלות לפרישה, זהות מקצועית.

מבוא

נושא הפרישה הפך בעשורים האחרונים כר פורה לקשת רחבה של מחקרים, בעיקר בשל העובדה שבניגוד לעבר, כיום אנשים חיים 20 או 30 שנים במוצע בתקופת הפנסיה (Collins, 2003; Sargent, Lee, Martin & Zikic, 2013) כך שתקופת הפרישה יכולה להשתוות באורכה לתקופת הקריירה של העובד.

תופעת ההסתגלות לפרישה אשר עומדת בבסיסו של מחקר זה נמנית עם אחד מן הזרמים המרכזיים במחקר על אודות תופעת הפרישה, והיא עוסקת בעיקר בהסתגלות של הפרט להיבטים השונים הקשורים לנסיבות החיים החדשות עם המעבר מעבודה לפרישה (Hansson, Burrati, Johansson & Berg, 2019) וכן בניבוי הגורמים (הפרמטרים) אשר בכוחם לחזות את מידת ההסתגלות המוצלחת לפרישה (Wong & Earl, 2009).

לציטוט (מדעי החברה) – שלמה, ח', ואופלטקה, י' (תשפ"ב). מקומה של ההוראה בחוויית ההסתגלות לפרישה של המורים. *חמדעת, יד*.

פרטי המחברים:

ד"ר חיים שלמה,

בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

דוא"ל: haimshlomo100@walla.co.il

פרופ' יזהר אופלטקה,

בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

דוא"ל: oplatka@tauex.tau.ac.il

המחקרים אשר דנו בתהליך פרישתם של מורים מבתי הספר התמקדו בעיקר בגורמים שהניעו את המורים לפרוש (Smithers & Robinson, 2003) ובפרישה מוקדמת של מורים (Grissmer & Kirby, 1997). ברם, מחקרים מעטים, למשל של מקגראת' (Mcgrath, 2005), בחנו את הפן של תהליך ההסתגלות של המורים לתקופה שלאחר מועד פרישתם מהעבודה.

הבחירה להתמקד במורים פורשים מבוססת על הנחת יסוד הנתמכת על ידי ספרות המחקר, למשל של קלופ והנדרי (Kloep & Hendry, 2006), לפיה לקריירה ולמאפייניה תהיה השפעה על ההסתגלות לחיי הפרישה. יתרה מכך, הזהות המקצועית של המורים מלווה אותם גם בחיי הפרישה (Teuscher, 2010).

ערכו של המחקר הנוכחי טמון בחשיפת הדרך שבאמצעותה הקריירה, על מאפייניה הייחודיים, מלווה את הפורש אל תוך חיי הפרישה בשלביה הראשונים. כלומר פרט לגורמים השכיחים שספרות המחקר מצביעה עליהם כמשפיעים על חוויית הפרישה, כמו המצב הכלכלי והבריאות הפיזית והשכלית, גם הקריירה על מאפייניה הספציפיים תופסת נתח מהותי בתהליך ההסתגלות לחיי הפרישה בראשיתה. מטרת המחקר הייתה להרחיב את הידע הקיים על אודות הסתגלותם לפרישה של מורים, ובאופן מדויק יותר לחשוף את המאפיינים של קריירת ההוראה המוצאים את ביטויים בהסתגלות המורים לחיי הפרישה.

המחקר התבסס על הפרדיגמה האיכותנית. סיפור החיים של המורים נחשף באמצעות אסטרטגיה של ריאיון מובנה למחצה שנערך ל-31 מורים בעלי ותק של בין שנתיים לשש שנים בפרישה וניסיון של יותר מ-25 שנות הוראה. ניתוח הראיונות התבצע בשיטה אינדוקטיבית הכוללת סקירה מעמיקה של המידע שנאסף, איתור קטגוריות ומציאת קשרים בין הקטגוריות.

סקירת ספרות

היחסים שבין הפרישה לבין הרווחה הנפשית מעוררים עניין רב בקרב החוקרים (למשל Kim & Moen, 2013; Van Solinge, 2013; 2002), בעיקר מכיוון שהפרישה מלווה בשינויים בתחום הכספי, הפיזי והפסיכולוגי (Gilberto, Davenport & Beier, 2020). מחד גיסא, הפרישה יכולה לקדם את תחושת הרווחה הנפשית בפרישה, בעיקר כאשר העובדים פורשים מעבודה שהסבה להם תחושות של מתח וחרדה (Fleischmann, Xue & Head, 2020). מאידך גיסא, המעבר לפרישה יכול להוביל לירידה ברווחה הנפשית (Hansson, 2019; Burrati, Johansson & Berg, 2019), בעיקר כאשר הפרישה מלווה בתחושה של הפורש שהוא כעת אינו יצרני לחברה ולכלכלה (Charles, 2002). תחושה זו מושפעת גם מכך שבעבר זוהתה הפרישה עם גיל הזקנה, כך שהלך הרוח היה שאנשים בפרישה הם חסרי כוח פיזי וחווים קשיים תפקודיים. הסתכלות זו השפיעה על ההיבט הפסיכולוגי של הפורשים, שחוו חרדה ותחושת בדידות עם המעבר לפרישה (Lee, 2018; Payne & Berdychevsky, 2018). בהיבט הקוגניטיבי תיתכן ירידה ביכולות עם המעבר לפרישה, שאופיינית בעיקר לאנשים שפרשו מעבודה שדרשה יכולות קוגניטיביות גבוהות ועם הפרישה אין בהן שימוש (Oi, 2020) (or lose it).

בהתאמה לשתי התפיסות המנוגדות הללו, שפע התאוריות לתיאור תהליך ההזדקנות בכלל וחוויות הפרישה בפרט נעות בין שני קטבים שונים בכל הנוגע לאופיו של התהליך שחווה הפרט עם המעבר לפרישה: בתאוריית ההתנתקות המסורתית מזהים קמינג והנרי (Cumming & Henry, 1961) מגמה של

נסיגה בפרישה, וזאת לעומת תאוריות אחרות הרואות באירוע הפרישה סנונית ראשונה המבשרת על תקופה חדשה של הגשמת חלומות וסימון יעדים חדשים (Collins, 2003; Van Solinge, 2013).

יתרה מכך, הספרות הפוסט מודרנית בנושא הזקנה (למשל Pavlova & Silbereisen, 2016) מבחינה בין 'Young-Old' לבין 'Old-Old'. על פי חלוקה זו, מי שנמצא בראשית שנות הפרישה הוא חלק מ'הגיל השלישי', אשר מייצג את הניסוח החדש, החיובי, של החיים המאוחרים (Gillard & Higgs, 2000) ומאופיין בחיים בריאים ומלאים, שבהם הפורשים משוחררים מעול העבודה וגידול הילדים (Walker, 1996). על פי הבחנה זו כל הנושא של חולי והתפתחות של תלות שייך בכלל ל'גיל הרביעי' (Wink & Games, 2013), גיל שבו הפורש נמנה עם ה-'Old-Old' (גיל 80 בערך).

הקריירה כגורם המנבא הסתגלות מוצלחת לפרישה

מחקרים על אודות חוויית ההסתגלות לפרישה מזהים מספר גורמים שביכולתם לנבא הסתגלות מוצלחת לחיי הפרישה. ככלל, וונג וארל (Wong & Earl, 2009) משרטטים פרופיל כללי של האדם שסיכוייו להסתגלות טובה לפרישה גבוהים יותר: נשוי, בעל בריאות פיזית ופסיכולוגית טובה והכנסה גבוהה.

גישה אחת לניבוי הסתגלות מוצלחת לפרישה מתמקדת בגורמים תוך-אישיים (למשל Retizes & Mutran, 2004) וגורסת שאת כיוון ההזדקנות של האדם ניתן לנבא לפי מבנה אישיותו של הפורש. תכונות של פתיחות ואופטימיות, למשל, מזמינות את הפורש להתנסויות חדשות וחיפוש מקורות חדשים של הנאה בפרישה (Reis & Gold, 1993). גם המעטפת החברתית והמשפחתית של הפורש משמשת מקור חשוב של תמיכה והערכה עצמית בפרישה (Haslam, et al., 2019), שכן עם המעבר לפרישה עובדים רבים מאבדים את האינטראקציות החברתיות הקשורות לסביבת העבודה (Kail & Carr, 2019). לפיכך, ההסתגלות לפרישה מושפעת מתמיכת המרקם הסביבתי, כגון ילדים, חברים (Maddox, 2006) ובעיקר בן הזוג, שהפרישה מובילה בהכרח לבילוי זמן רב יותר במחיצתו (Damman, Segal-Karpas & Henkens, 2019).

מחקרים נוספים (למשל Phua & McNally, 2008) מדגישים את החשיבות של ההכנה לקראת הפרישה ותכנון הפרישה כתנאי הכרחי להסתגלות מוצלחת לחיי הפרישה. העובד המבוגר מפתח ציפיות, כוונות, תוכניות וגישות מסוימות כלפי הפרישה, ועל כן התערבות והכנה לפרישה עוד כשהעובד נמצא במעגל העבודה חשובות להסתגלותו לחיי הפרישה (Zaniboni, Topa & Balducci, 2021).

ההתייחסות במחקר הנוכחי לפרישה של המורים באופן ספציפי ונבדל ניזונה מתפיסת עולם הקובעת שפרט למרכיבי האישיות והסביבה, הפרט מביא עימו לפתחה של תקופת הפרישה גם את המטען של הקריירה שהוא חווה, ולכך תהיה השפעה על הסתגלותו לפרישה.

עבור חלק מן האנשים עבודה יכולה להיות מקור של הכנסה ותו לא, אבל העבודה יכולה להיות גם מקור לכבוד עצמי, הערכה והבעת יצירתיות (Ward, 1979) ומוקד של אינטראקציות חברתיות (Hunter, 1976). אנשים המתמידים שנים רבות במקום העבודה (בדומה למרואיינים במחקר הנוכחי), נוטים לפתח כלפי

הארגון רגשות הדומים לא במעט לאלו השמורים למשפחה: מפגש חוזר עם אנשים, ביטחון, נאמנות, שייכות והזדהות (בקר, 2001).

מחקרים הדנים ביחס שבין העבודה לבין ההסתגלות לפרישה (למשל Smeaton, Barnes & Vegeris, 2016) מצביעים בין היתר על הזיקה שבין סוג העבודה לבין איכות ההסתגלות לפרישה. ישנם פורשים שרכשו במהלך שנות עבודתם ידע, כישורים ויכולות שניתן "להעבירם" גם לעולם הפרישה. עבור פורשים אלה ההסתגלות לפרישה תהיה לרוב מוצלחת יותר (Taylor & Schaffer, 2013), בעיקר אם הם ניחנים ביכולת לרכוש במקביל מיומנויות וכישורים חדשים, שיסייעו להם לשמור על תפקוד עצמאי בסביבה הדינמית האופיינית לימינו (Nguyen, Leanos, Natsuaki, Rebok & Wu, 2020).

ההנחה בדבר השפעת סוג העבודה על חוויית הפרישה נשענת על מחקרים אשר בחנו הסתגלות לפרישה של מגזרים כמו אחיות, אנשי צבא ועוד. במחקרם של קרניי, בייטס וסרג'נט (Carney, Bates & Sargeant, 2019), שעסק בשוטרים, למשל, נמצא כי שוטרים יהיו רגישים יותר להשפעות השליליות של הפרישה בשל גיל פרישה מחייב נמוך בהשוואה למקצועות אזרחיים אחרים וקשר הדוק במיוחד עם חבריהם לעבודה, שמוביל לתחושות קשות של בידוד עם המעבר לפרישה ואף לנטיות אובדניות. במחקר נוסף של איגרס, פרנקלין, יאו וברומה (Eagers, Franklin, Yau & Broome, 2018) נטען שעובדי צווארון לבן (מנהלים, פרופסורים, עובדי שירותי אנוש) צפויים לחוויית הסתגלות טובה יותר לפרישה בהשוואה לעובדי צווארון כחול (מכונאים, נהגים, פועלים ועוד), היות שעומדים לרשותם משאבים רבים יותר להגשים את הפעילויות בפרישה התואמות לרצונות ולצרכים שלהם.

הסבר מרכזי לנוכחותה של הקריירה בחוויית הפרישה ניתן למצוא בתאוריית ההמשכיות (Continuity Theory), שעליה הרחיב אטצ'לי (Atchely, 1989) בכתביו. האוכלוסייה המבוגרת, טוען אטצ'לי, נוטה לשמור על עקביות בדפוסי החיים הקודמים. אף שתהליך ההזדקנות מציב ציפיות לשינוי, הפרט שואף לשמור על יציבות בתפקידים שהוא מילא במהלך חייו, ועל כן מרבית האנשים ימשיכו לעסוק באותן פעילויות שעשו לפני כן כדי למלא את החלל שנוצר עם היציאה לפנסיה (Atchely, 1982). ההמשכיות היא פנימית וגם חיצונית – פנימית היא המשכיות של מאפיינים פסיכולוגיים ובעיקר של ה'עצמי' ושל ה'זהות'. חיצונית היא הסביבה הפיזית והחברתית (לביא, 2009).

תאוריית ההמשכיות מחזקת את הטענה של מחקר זה, לפיו לתפקידים ולמאפיינים של הפרט כמורה תהיה המשכיות בפרישה, שכן תהליך ההסתגלות לפרישה מותנה ביכולת לשמר ככל הניתן את המבנה של מאפייני החיים הקודמים, שהקריירה תפסה נתח מהותי מהם.

השמירה על המשכיות באמצעות הקריירה באה לידי ביטוי במחקרים כמו זה של קהיל, פטיגרו, רובינסון וגלבין (Cahill, Pettigrew, Robinson & Galvin, 2019) שעסק בפרישתם של אקדמאים, וממנו עולה כי מספר גובר של אקדמאים ממשיכים לעבוד לאחר פרישתם במוסדות להשכלה גבוהה בתחומי הוראה ומחקר, דבר שמעניק להם תחושה של סיפוק ואושר. פרט לכך, הרצון להמשיך לעבוד, כך נמצא במחקר הנדון, מושפע מחששם של האקדמאים מאובדן הזהות, שכן העבודה הייתה עבורם זירה של הערכה עצמית, הגשמה, ותחושת שייכות כחלק מ'קהילה' של אקדמאים.

מקומה של הזהות המקצועית בחוויית הפרישה

הנחת המחקר הנוכחי היא כי הקריירה "צועדת" עם הפורש יד ביד אל תוך חיי הפרישה שלו, גם משום שהיא שותפה פעילה בזהות העצמית שלו. על פי תאוריית התפקיד (Role Theory), שעוסקת אף היא בחוויית ההסתגלות לפרישה, אינדיווידואלים ממלאים מספר תפקידים במהלך חייהם, כגון סטודנטית, אימא, רעייה, אשת עסקים וסבתא. מדובר בזהויות תפקידיות המגדירות את האדם כישות חברתית והן גם הבסיס לתפיסה העצמית שלו (Hooyman & Kiyak, 2011). עיקרה של ההסתגלות לפרישה, על פי תאוריית התפקיד, הוא בהסתגלות למעבר מתפקיד העובד לתפקידים שאמורים להתחזק עם המעבר לפרישה, כמו חבר בקהילה, איש משפחה וכו' (Wang, Henkens & Van Solinge, 2011).

אומנם תאוריית התפקיד נוגעת לאובדן זהות העובד וחיפוש זהויות חלופיות עם המעבר לפרישה, אולם קיימת גם חלופה אחרת: רוברטס ודונהו (Roberts & Donahue, 1994) מציעים את המושג 'multiple selves' להבנת מקומה של העבודה בזהות העצמית של הפרט גם לאחר הפרישה הרשמית. מונח זה מרמז על כך שהזהות של האדם היא למעשה אוסף היררכי של זהויות תפקידיות. משמעות ההיררכיה היא שאנשים מדרגים את עצמם גבוה יותר בתפקידים מסוימים לעומת אחרים, והדירוג הוא פועל יוצא של גורמים כמחויבות לתפקיד מסוים ושביעות רצון מהביצועים בתפקיד זה. ככל שהאדם מאמץ תת־זהות שמעניקה לו תחושת יציבות, כך התפקוד הפסיכולוגי שלו יהיה טוב יותר (Ribary, Lajtai, Demetrovics & Maraz, 2017).

הקריירה תהיה ממוקמת פעמים רבות גבוה במדרג תת־הזהויות, שכן לעבודה יש משמעות רבה בעיצוב הזהות של האדם בהיותה חלק נרחב מהחוויות הנצברות במהלך החיים (מנור, 2009). מחקרה של טיוסצ'ר (Teuscher, 2010) מגלה שאדם ממשיך להגדיר את עצמו בסדר עדיפות גבוה על פי הזהות המקצועית שלו גם זמן רב לאחר שהוא פורש: אנשים מתייחסים לעצמם כ'מורים פורשים' או כ'מהנדסים פורשים' ולא פשוט כ'פורשים'. מה שהופך את הפרישה לקשה עבור חלק מן הפורשים הוא שחלקים מרכזיים מהזהות שלהם מעוצבים על ידי העבודה (Osborne, 2012).

אשר למקצוע ההוראה, מגוויר (Maguire, 2008) סבור כי בקרב חלק מן המורים הזהות המקצועית הושארה בצד עם סיום קריירת ההוראה, אך רבים אחרים מזדהים עם זהות המורה גם בפרישה. בסעיף שלהלן יוצגו בקווים כלליים מספר מאפיינים נבחרים של עבודת המורה, שחלקם יטביעו את חומתם על זהות המורים וילוו אותם גם בחיי הפרישה.

קריירת ההוראה ופרישתם של מורים

מעבר לתפקיד ההוראה המסורתי, למורה תמיד היו מספר כובעים והוא מיזג ותמך ביניהם: המורה שימש באופן בו־זמני כיועץ קריירה, כמחנך, כשחקן וגם כמעודד ומאבחן (אדרת־גרמן, 2012). קשת רחבה של מיומנויות נדרשות מן המורה הראוי, ובהן היכולת לתכנן הוראה, לטפל בבעיות משמעת, להעריך תהליכי הוראה והישגי תלמידים ונוסף על כך לשתף פעולה עם עמיתים לצוות, עם ההורים ועם הקהילה (ברץ

וריינגולד, 2011). זאת ועוד, חוקרים אחדים (למשל צבר בן יהושע, דושניק וביאליק, 2007) עומדים על המהות המוסרית של מקצוע ההוראה, המתגלה בעיקר בתפקודם של המורים כמחנכים.

מחקרים נוספים (למשל ארגמן ואלכסנדר, 2013) מצביעים על אופיו המבודד של המקצוע, שבו המורה מוצא עצמו כנציגה הבודד של חברת המבוגרים אל מול פני הכיתה ללא אינטראקציות משמעותיות עם עמיתים.

לשיח הציבורי עולה מדי פעם גם סוגיית מעמדו של המורה: קיים קושי בחברה להכיר בהוראה כמקצוע אקדמי, ואחד מן הקשיים בהשגת מעמד כזה למורה טמון בכך שההוראה, לניסוחם של גרוסמן, האמרנס ומקדונלד (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009), היא עבודה מורכבת המצטיירת באופן מטעה כפשוטה.

עם כל הקשיים והאתגרים בעבודתו של המורה, רבים רואים במקצוע ההוראה שליחות ומקצוע שטומן בחובו ייעוד אישי וציבורי. צלרמאיר (2002) טוענת כי קיימת הכרה במורה כמי שמבצע מלאכת קודש וכשליח ציבור. מורים חדורי תחושת שליחות הם מורים בעלי חזון, מחויבות, השראה ותשוקה למקצוע (Moore & Mcguy, 2007).

יתרה מכך, את עבודת המורה יש המשווים לעבודתו של שחקן: הכיתה מאלצת את המורה, כשחקן בתיאטרון, לפעול באופן מיידי מבלי שתהיה לו אפשרות להיוועץ בעמיתים או לשקול החלטות. המורה, בדומה לשחקן, ניחן בחוש הקולט את קהל, כאשר הצלחת השיעור או כישלונו לפי נייל וקסוול (Neill & Caswell, 1993) תלויה בשימוש יעיל של המורה במאגר שלם של כישורים תקשורתיים הכרחיים הנמצאים באמתחתו.

לבסוף, את מקצוע ההוראה מקובל לשייך לאשכול של מקצועות שכינויים 'שירותי אנוש', המתבססים בעיקר על משאבים אנושיים. הנמשכים למקצועות אלה ניחנים ברובם בתכונות מסוימות כמו רגישות, צורך בנתינה רגשית (בר-גל, 1984) ומכוונות חזקה של רצון לשרת (Hasenfeld, English & Arbor, 1983). מאותם עובדי 'שירותי אנוש' נדרשות שורה של מיומנויות אישיות וערכים, כמו אסרטיביות, עבודת צוות, תקשורת והקשבה פעילה, אכפתיות אנושית, שמירה על חשיבה ביקורתית (צינס, 1999) ועוד.

מחקר זה יוצא מנקודת הנחה שמאפייני מקצוע ההוראה או לכל הפחות חלקם ילוו את המורה גם אל תוך חיי הפרישה, או כפי שניסחה זאת קרניאלי (2010) – ההוראה שזורה בחייהם של המורים, בביוגרפיות שלהם, בסוג האנשים שהם.

מטרת המחקר הייתה להתחקות אחר חוויית הפרישה של המורים והסתגלותם לחיי הפרישה, ושאלת המחקר היא: כיצד מוצאת קריירת ההוראה את ביטוייה בחוויית הפרישה של המורים בשלביה הראשונים?

מתודולוגיה

המחקר נערך בשיטת המחקר האיכותני הבוחן תפיסות והתנהגויות מנקודת המבט של הנחקרים עצמם (Corbin & Strauss, 2008), ובמקרה של המחקר הנוכחי בתפיסתם הסובייקטיבית של המורים הפורשים את חוויית הפרישה שלהם. זאת ועוד, בהלימה לשיטת המחקר האיכותנית, המאופיינת בבחינה של תהליכים במהלך התרחשותם (Patten, 2009), המחקר הנוכחי התמקד בתהליך שהמורים חווים במעבר מעבודה לפרישה ולאחר מכן בשנות הפרישה הראשונות.

אוכלוסיית המדגם ושיטת הדגימה

המטרה במחקר איכותני היא לחקור את מגוון הדעות ולהגיע לייצוגים שונים של התופעה הנחקרת. מכאן שההתמקדות במדגם היא בהתאמה של המשתתפים למטרות המחקר (O'reilly & Parker, 2013). בחירת 31 המרואיינים ניזונה מהצורך לתת ייצוג נרחב ככל הניתן למורים פורשים ולאופני פרישה שונים: מורים שפרישתם כפויה או מרצון, פרישה בגיל הרשמי או פרישה מוקדמת. 24 מורים פורשים מקרב המרואיינים פרשו פרישה מוקדמת והם נמצאים בטווח הגילים 55–58. שבעה מורים פרשו בגיל המחייב והם בני 62–70. מבין כלל המרואיינים, 25 מורים פרשו מרצון ושישה מורים אולצו לפרוש בשל הגעה לגיל הפרישה הרשמי או בשל בעיות בריאות.

המורים נבחרו משלושה מחוזות: מרכז, דרום ומחוז תל אביב, כך שהמחקר העניק ייצוג הולם לאזורים שונים במדינה. זאת ועוד, נבחרו מורים שמלמדים בתחומי דעת שונים (מקצועות הומניים, כימיה, מתמטיקה, כלכלה, חנ"ג ואנגלית) והם מלמדים הן בבתי הספר היסודיים (14 מורים) הן בבתי הספר העל-יסודיים (17 מורים). לצורך המחקר נבחרו מורים קבועים במשרד החינוך, בעלי ותק של 25 שנים לפחות בהוראה. רוב המדגם כלל מורות (27 מורות וארבעה מורים) היות שאחוז גבוה יותר מקרב ציבור המורים במדינת ישראל הן נשים (הרצוג, 2010). המרואיינים הם בעלי תואר ראשון, ועשרה מהם המשיכו ללימודי תואר שני.

יתרה מכך, המחקר מאפשר להתחקות אחר מורים שפרשו פרישה מלאה לעומת שבעה מורים המלמדים במתכונת מצומצמת בבית הספר במקביל לקבלת כספי הפנסיה. פרט לאלה, שבעה מלמדים באופן פרטי בביתם ושמונה עובדים בפרישה במשרות כמו עיצוב אלבומים, הפקת אירועים, קצינת ביקור סדיר, ניהול בריכה ציבורית, יעוץ משפחתי ועוד. מציאות זו של עבודה במקביל לקבלת כספי הפנסיה תואמת לצביונה המשתנה של הפרישה, שכבר אינה בהכרח מעבר חד-פעמי ובלתי חוזר מעבודה לפרישה (Dingemans & Henkens, 2019; Van Solinge, Damman & Hershey, 2021).

המורים הפורשים שאותרו הם בעלי ותק של שנתיים עד שש שנים בפרישה, שמחד גיסא, יכלו לדווח על השלבים הראשונים של הפרישה מתוך התנסויותיהם שלהם בהווה, ומאידך גיסא, גם תקופת עבודתם כמורים אינה רחוקה מדי, כך שהם יכולים להיזכר ולהעלות חוויות מחיי העבודה שלהם כמורים.

מרבית המורים אותרו באמצעות פנייה למנהלי בתי ספר שהתבקשו למסור שמות של מורים שפרשו בשנים האחרונות. נוסף על כך, נעשה שימוש בשיטת 'כדור השלג', שבמסגרתה המרואיינים עצמם סייעו באיתור נחקרים נוספים.

כלי המחקר

חוויית הפרישה של המורים נחשפה באמצעות שיטת סיפורי החיים, אשר מקנים משמעות להבנת אנשים כשהם נמצאים בתהליך ובמעבר מתמיד (Clandinin & Pushor, 2007), דבר התואם לצביונה ההתפתחותי של הפרישה.

איסוף הנתונים התבצע באמצעות ריאיון מובנה למחצה, שהוא הצורה הנפוצה ביותר לאיסוף נתונים במחקר האיכותני (Patten, 2009). הראיונות כוללים איסוף של מידע תוך ניסיון להתחקות אחר משמעויות, רגשות, חוויות ומערכות יחסים שלא ניתן להבחין בהן בקלות (Rossetto, 2014). תדריך הריאיון נבנה כך שלמראיין היו קווים כלליים, שאותם מכנה גאסקל (2011) 'מדריך נושאים'. בשאלות שעלו במהלך הריאיון היה ניסיון לבדוק בין היתר את אפשרות קיומן של מיומנויות, התנהגויות או תכונות אופי, שנרכשו במהלך שנות ההוראה ומלוות את המורה גם בחוויית הפרישה. בחלק הראשון נשאלו המורים על תהליכים שקשורים למעבר שלהם מעבודה לפרישה. שאלות כמו "כיצד היית מתאר את המעבר שלך מהחיים בבית הספר לחיים בפרישה?" עלו בחלק זה. נדבר מרכזי בריאיון נועד לאפשר למורים הפורשים לשקף את שגרת הפרישה עם שאלות כגון "באיזה סוגים של פעילויות אתה עוסק בפרישה?". בחלקו האחרון של הריאיון התמקדו השאלות בבחינת הדומיננטיות של גורמים שונים המשפיעים על חוויית הפרישה, כגון ההכנה לפרישה ("האם השתתפת בפעילויות של הכנה לקראת הפרישה?"), המעטפת החברתית והמשפחתית וזליגת קריירת ההוראה לחוויית הפרישה ("האם לדעתך החשיבות שמורה מייחס לעבודתו תשפיע על הסתגלותו לפרישה?"). כל ריאיון נערך פעם אחת וארך כשעה עד שעה ומחצה.

שיטת ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים במחקר הנוכחי התנהל על ידי עיקרון 'ההשוואה המתמדת' לניסוחה של דושניק (2011). זו שיטת ניתוח שבמסגרתה כל מידע חדש מושווה עם מידע קודם על מנת להגיע לשלב שכולל קידוד ויצירת קטגוריות. אסטרטגיה זו נחשבת לעדיפה במחקר כמו זה הנוכחי, שבו הראיונות הם המתודה המרכזית במחקר והשאלות עוסקות בתהליך (כמו הפרישה) שיכולים להיות בו שלבים (Morse, 1998). לאחר שהריאיון הבודד שוכתב, הוא נותח לשם זיהוי קטגוריות ראשונות וחיפוש אחר מקרים החוזרים על עצמם. חלקי הטקסט קודדו לקטגוריות באמצעות השוואה בין נתונים וזיהוי של יחידות משמעות (Elo & Kyngas, 2007). במהלך העיון החוזר בנתונים זוהו קטגוריות שעלו מן הנתונים, כגון עבודה בעלת זיקה להוראה, פעילויות פנאי תלויות הוראה, זהות מקצועית, הצורך להורות אחרים, פעילות התנדבותית הקשורה להוראה ועוד.

אשר למהימנות המחקר, המושג אמינות (Trustworthiness) מוצע כתחליף למושגים תוקף ומהימנות במחקר האיכותני, והוא כולל תבחינים כמו אמיתות, יכולת העברה של הממצאים (Transferability), צמצום הטיית החוקר וקבלת אישור לממצאים (ספקטור-מרזל, 2008). בהתאם לכך, במהלך המחקר נעשתה בחינה והשוואה של הנתונים הנאספים לספרות התאורטית בנושא ההסתגלות לפרישה. חשיבות רבה ניתנה במחקר גם לבחירת המורים הפורשים, שהם ספקי המידע, ולתיאור זהיר ומדויק שלהם, שכן זהו גורם חשוב בשמירה על אמינות המחקר (צבר בן-יהושע, 1999). נוסף לכך, הראיונות נשמרו ותומללו בדיוקנות רבה, וזאת מתוך הנחה שלהישאר "קרוב לנתונים" זו הדרך הטובה ביותר של החוקר לספר את הסיפור האמיתי (Janesick, 1998). יתרה מכך, הכותב השני בחן את הקטגוריות שאותרו על ידי החוקר

הראשי והציע נוסחים שונים לחיבור הקטגוריות לתמות מרכזיות. השמירה על המהימנות באה לידי ביטוי גם ביציאה אל הסביבה הטבעית של הנחקרים: הראיונות קוימו לרוב בביתם של המורים הפורשים, תוך הקפדה על כך שלא יהיו אנשים נוספים נוכחים בסביבת הראיון. לבסוף, התקבלה המלצתם של קוק, ניאז ומקארתי (Koch, Niesz & McCarthy, 2013) לאמץ חשיבה רפלקטיבית שבמסגרתה נרשמו תזכירים במהלך הראיונות, על מנת להימנע מהטיות אפשריות ולהישאר נאמנים למקור.

ההקפדה על האתיקה המחקרית נעשתה בכמה אופנים. ראשית, המורים השתתפו במחקר על בסיס הסכמה מדעת ושמותיהם שונו על מנת לשמור על חיסיון המרואיינים. לפני הראיון קיבלו המורים הפורשים הסבר על מטרות הראיון ודרך התנהלותו, וכן הובטח שזהותם והסיפורים שהם חולקים יישארו אנונימיים.

ממצאים

בהתאם לרציונל של תאוריית ההמשכיות, המבחינה בין המשכיות של מאפיינים פסיכולוגיים-פנימיים בפרישה לבין המשכיות ועקביות ברובד המעשי-ביצועי, הממצאים בנוגע לביטויי קריירת ההוראה המוצאים את ביטויים בחוויית הפרישה של המורים יוצגו בשני התחומים: הפסיכולוגי והמעשי. בפן הפסיכולוגי-אישיותי, התמונה המצטיירת מן הראיונות היא שהזהות המקצועית נוכחת גם בפרישה: מיומנויות, יכולות ותכונות שהמורה סיגל לעצמו במהלך שנותיו בהוראה מלוות אותו גם בחיי הפרישה. בפן המעשי, העיסוקים של המורה בחיי היום-יום בפרישה (עבודה, פנאי או פעילות התנדבותית) מושפעים אף הם מקריירת ההוראה.

ההיבט הפסיכולוגי – המשכיות של הזהות ה'מורית' בחיי הפרישה

המחקר הפסיכולוגי משלב את חקר ההתנהגות כמו גם את חקר חיי הנפש. בבסיסה, הפסיכולוגיה בוחנת את מה שניתן לכנות כ'חוויה הפנימית' – את תחושותינו ורגשותינו, את מחשבותינו ומאווינו (פלגי-הקר, 1991). בהתאם לכך, החוט המקשר בין תת-הקטגוריות שיוצגו להלן טמון בהפניית אור הזרקורים לעבר מגוון מרכיבים המייצגים את אותה 'חוויה פנימית', ובהם דפוסי התנהגות של המורים, צרכים, תחושות ותהליכים חשיבתיים, שיש בהם כדי להעיד על כך שהזהות המקצועית משמשת גם בפרישה אחת מאבני היסוד בזהותם של המורים.

מורה נשאר מורה – אתגר הזהות בפרישה

התחושה הרווחת של המורים במחקר הנוכחי היא שההוראה היא לא רק מה שהם עשו למחייתם, אלא חלק ממה שהם הפכו להיות. ספיר (מורה פורשת להיסטוריה בת 60, שלוש שנים בפרישה) היא דוגמה למורה כזו, שעדיין מזהה את עצמה כאדם-מורה:

...תשמע אני עוד לא התנתקתי מהמערכת. זאת אומרת, לא המערכת של משרד החינוך, אלא המערכת של הגוף שלי שיצרה אדם שהוא מורה. אני מורה בנשמה ואני עוד יש לי את הצורך שיבואו תלמידים, שאני אלמד אותם...

חנה, מורה פורשת בת 63 מאזור השרון, התבקשה לקראת סיום הריאיון להתייחס להשפעה של הקריירה על חייה בהווה. דומה שגם במבט לאחור אחרי שש שנים תמימות בפרישה, ההוראה היא פיסה בלתי נפרדת מאישיותה של חנה:

איך אני אגיד לך? [ההוראה] זה מעצב אותך כבנאדם, אין לנתק את זה מהאישיות שלך. אין לנתק את זה מהאישיות. כל מה ששאבת ולמדת.

שלהבת, מורה פורשת בת 58 שלימדה בעיקר ערבית ולשון באזור המרכז, מתייחסת אף היא בציטוט הבא למקומה של ההוראה בזהות העצמית שלה, שלוש שנים לאחר פרישתה:

כן. זה חלק ממי שאני, כן כן, אני עדיין רואה את עצמי כמורה. אני אומרת שאני מורה בפנסיה, אבל מרגישה שאני עדיין מורה...

מטבע הדברים, הוראה היא תהליך שלא יכול להתקיים במעמד צד אחד, ודוד, מורה פורש בן 70 להיסטוריה (ותק של ארבע שנים בפרישה), מוצא משהו מסרס בכך שאין עוד למי "למסור".

כן, לי חסר הנושא של קהל. מורה הוא כל הזמן מול קהל ואני מרגיש מן חוסר כזה שאתה התרגלת לא לחיות לעצמך, לא לכתוב לעצמך אלא... אתה מחפש, אני טוען שמחפשים קהל, את התכונות הטובות... את התכונות שרכשת שכל הזמן היית במעין הצגה, במסירה. אתה צריך למי למסור אבל אין לך למי – חסר לך למי למסור. שהכדור נשאר אצלך ביד.

דומה שהזהות ה'מורתית' הפכה לחלק בלתי נפרד מן האישיות הכוללת של המורים לשעבר. ייתכן שבכך טמונה תחושת מועקה של חלק מן המורים עם המעבר לפרישה, בעיקר בחודשי ההסתגלות הראשונים.

צביקה למשל, ממשיך ללמד מתמטיקה במשרה חלקית בבית ספר תיכון לאחר פרישתו, ומדבריו עולה תחושה של פחד מהניתוק הסופי מבית הספר:

...במקצוע שלי אני אוהב הכול, אני לא רואה את עצמי לא עובד, מפסיק את העבודה. אם אני מפסיק עבודה, אני מפחד מזה, אני לא יודע מה יקרה לי.

תחושת המועקה נובעת בעיקר ממחשבות הנודדות לעבר ההפסדים שנוצרים כתוצאה מן היציאה מתחום ההוראה: החברויות, העמידה ב"מרכז הבמה" או ההנאה שב"מסירה" כפי שניסח זאת דוד, הקשר עם התלמידים – בהיעדרם של כל אלו, יימצאו מורים המתקשים למצוא את היתרונות של החיים בראשית דרכם בפרישה.

חיה (בת 58, ותק של שש שנים בפרישה) זוכרת תחושה של ריקנות במעבר לפרישה, בעיקר באחד בספטמבר, יום בעל משמעות מיוחדת עבור כל המורים, שנפתח בלעדיה:

תראה, בשנה הראשונה היה לי מאוד קשה, למרות שהתכוננתי. בגלל שאני הייתי למשל בתחילת הלימודים, אני תמיד הייתי עושה את ה-1 בספטמבר, אני תמיד הייתי מארגנת את בית הספר שיקבל את הילדים, את ההתחלה. פתאום הייתי רואה את הילדים הולכים והאווירה וההרגשה ואתה לא עושה כלום... פתאום אני בוואקום.

אמיליה (מורה פורשת בת 55) התבקשה לתאר את המעבר שלה לפרישה. מדבריה מתברר שהחששות המוקדמים שלה מהתחושות עם היציאה לפנסיה היו מוצדקים:

ממש, המעבר היה קשה. יצאתי ואיך שהודיעו לי שאני פורשת והחששות, גם הכאבי בטן החלו... אני זוכרת שבחודשים הראשונים הייתי ממש בדיכאון, הייתי בדאון, כלומר, המזל שלי שאני בנאדם שיש לו המון חברים וגם מהוראה, מההוראה. אתה מבין באיזה מצב יצאתי? ... הייתי ממש בנפילה. הייתי בדאון וכאילו הרגשתי שאין לי למה לקום בבוקר ומן, מן, חושך כזה.

אורנה (בת 60, חמש שנים בפרישה) משתייכת אף היא לאותם מורים שלא הרגישו כל הקלה עם המעבר לפרישה:

אני זוכרת, אני עכשיו צוחקת על עצמי על היום הראשון. היה קשה ולא האמנתי שיהיה כל כך קשה, כי הזהות שלך כמורה כל כך המון שנים ואני גם הייתי דמות דומיננטית בבית הספר.

מקולותיהם של חלק מן המורים עולות תחושות של מועקה עם המעבר לפרישה. הזהות של המרואיינים כמורים אינה חדלה מלהתקיים עם המעבר לפרישה, ואף מעבר לכך. המחקר הנוכחי מתחקה אחר השאלה כיצד זהות המורה מטביעה את חותמה הלכה למעשה על חיי הפרישה. בדברים הבאים המורים מספקים עדות לביטוייה של הזהות המקצועית בחוויית הפרישה.

אינטווציה וחיתוך דיבור

אחד המאפיינים הייחודיים של מקצוע ההוראה הוא שאחרים יודעים לזהות מורה בהסתמך על תנועות הידיים ואופן הדיבור שלו. טל (שנתיים בפרישה), שפרשה בגיל 60 לאחר 34 שנות הוראת ספרות, טוענת שהאינטווציה הייחודית של המורה נובעת מהרצון להיות מובנת לתלמידים (ובפרישה למעטפת החברתית) בצורה האופטימלית:

... זה אינטווציה של הדיבור שלנו כנראה. הרבה פעמים אומרים לי: "את מורה נכון?" "איך אתם יודעים?" "את מורה, האינטווציה שלך". הרצון שיבינו אותך, הרצון לדייק, הרצון לוודא שאחרון המאזינים שלך יודע בדיוק למה אתה מתכוון. אז זה, זה מלווה.

שירן (שש שנים בפרישה) שפרשה מוקדם לאחר הוראת ספרות, לשון והבעה במשך 32 שנה, חולקת ברצון גלוי לעין מקרה אחד ספציפי שבו היא זוהתה כמורה מרגע שפצתה את פיה :

אנשים חדשים אומרים לי: נכון שהיית מורה פעם? למה? לפעמים זה בגלל השפה, אני אתן לך למשל סיפור קטן: הייתה איזשהי תערוכה וניגשתי למוכרת, היא מכרה שם תיקים מאוד נחמדים ואמרה לי "שלום גברתי, את רוצה איזשהו תיק?" אני אמרתי לה: "כן, התיק הזה מאוד, מאוד נחמד". היא שאלה אותי... אמרתי לה: "תגידי כמה זה עולה?" אז היא אמרה: "נכון היית מורה? את מורה?" אמרתי: "למה, אני?" אז היא אמרה לי "מי אומר כמה? אומרים כמה! מה את אומרת כמה?"

החברה הסובבת מזהה בקלות ובמהירות את המורה מכיוון שהמורים שמרו, במודע או שלא במודע, את חיתוך הדיבור, שפת הגוף וטון הדיבור מימי ההוראה. ברם, הנוכחות של מקצוע ההוראה בחוויית הפרישה אינה מוגבלת לאופן הדיבור והבעות הפנים בלבד, והיא שבה ועולה ברצון הכמעט אינסטינקטיבי של המורה ללמד, לתקן ולהסביר גם בפרישה.

הצורך והתשוקה ללמד אחרים

במהלך שנות עבודתם נהגו המורים לכוון, להורות ולהדריך את הצעירים. זוהי מיומנות "פדגוגית" שמתברר שתופסת גם בפרישה תפקיד מרכזי בהתנהלות של המורה מול סביבתו. טל:

אתה תמשיך להיות מורה, אתה תמשיך להיות מורה, כי בכל קבוצה שאתה יושב, אם היום גם בין החברים שלך, אתה רואה אותם תמיד ואתה המורה, זה חלק מתכונות אופי כבר, אתה יודע ואתה מסביר ואתה מפרש – זה משהו שמלווה אותך.

אושרית (60, שלוש שנות ותק בפרישה) אולי מתנסחת באופן שונה, אולם גם היא רואה בצורך לבקר ולהעיר צורת התנהגות שאפשר היה לוותר עליה בפרישה:

אני כל הזמן אומרת לעצמי: "אושרית, את לא מורה, אושרית תרפי". זה היה טוב למערכת, כל הזמן האחריות הזו של לקחת על התלמידים שיעשו... זה עדיין קיים, כי אני רואה במפגשים שאנחנו נפגשים ומדברים, אז אני צוחקת אבל אני אומרת לחברה שלי כמה פעמים: "רואים שאת עדיין בראש מורה, לא השתחררת מזה", כן...

שלהבת (בת 58, שלוש שנים בפרישה), שפרשה לאחר 28 שנות הוראה, מדגימה סיטואציה ממשית מתוך הקרנת סרט בקולנוע שבמהלכו, נאמנה לזהות ה"מורתית" שלה, היא מרגישה צורך בלתי נשלט להעיר למפריע התורן:

...זה בעלי אומר לי כל פעם שאנחנו בקולנוע ומישהו מדבר, אז [צוחקת] תמיד אני מעירה לאנשים. [בן זוגה אומר] "תפסיקי להיות מורה", כן, יש לי את זה וזה חלק ממני.

מדברי המורים עולה, כי הנטייה של מורים-פורשים להעיר, לתקן ולייעץ, הפכה לדפוס התנהגות מובנה באישיותם של המורים, כך שגם בפרישה נטייה זו עולה מדי פעם באופן טבעי וכמעט רפלקסיבי.

בסעיף הבא ניוכח כי מנקודת מבטם של המורים הפורשים יחסי האנוש המפותחים שבהם הם ניחנים, הם מיומנות מרכזית שהם הרבו "לתרגל" מתוקף היותם מורים, והנוכחות של מיומנות זו בפרישה בלתי ניתנת לערעור.

מיומנות של יחסי אנוש – "זליגה" של מיומנויות מהוראה לפרישה

אחת הנקודות המשמעותיות אשר הופיעה בראיונות עם המורים בכל הנוגע להמשכיותה של הזרות המקצועית של המורה בפרישה נוגעת במיומנויות המפותחות של המורים ביחסי האנוש שאותם היו חייבים לרכוש או לשפר מתוקף היותם מורים. בין המיומנויות הללו ציינו המרואיינים סובלנות, הקשבה, הכלה, רגישות ויכולת פתרון משברים, המשרתות אותם גם בפרישה.

מיכה (בן 58, שלוש שנים בפרישה), שכיהן גם כסגן מנהל לפני פרישתו המוקדמת, מספר על התכונות אותן הטמיע מחיי ההוראה:

אני חושב שהסובלנות וגישה יחסי אנוש, כל הדברים האלה הם נרכשים תוך כדי עבודה, כי אתה חייב להיות רגיש, אתה חייב להיות אדם שמבין לליבו של האחר וזה, אלה דברים שבהחלט אתה הולך איתם ואתה חי איתם אחר כך.

גם ברכה (67, שנתיים וחצי בפרישה), בטוחה שבמקצוע ההוראה באופן ייחודי מתפתחים מעין "חיישנים" שסייעו למורה באינטראקציה עם תלמידיה וכעת עומדים לרשותה גם ביחסים עם סביבתה:

...הביטחון העצמי. משמעת, התקשורת, הכלה, להיות מורה זה ללוות אנשים, להיות... כושר מנהיגות, סקרנות, רגישות לאנשים – אני קולטת אנשים וזה לא היה לי. אני קולטת אנשים, אני רק רואה בן אדם אני קולטת אותו תכף, עניין. המון פיתוח של האינטליגנציה רגשית ובכלל, אתה, מה? מורה הוא הופך להיות לרואה, מה קרה לך?! מורה הוא לא רק מורה.

לטובה (בת 59, ותק של שלוש שנים בפרישה) אין ספק שאת הצלחתה יוצאת הדופן בהתנדבותה במשמר האזרחי ניתן לייחס למיומנות שנרכשה במהלך שנות ההוראה שלה ביחסי האנוש עם אחרים: ... רק היום הודיע לי המפקד שהוא רוצה שאני אהיה הדוברת הרשמית, שזה באמת תפקיד מכובד זה, ממש תפור עליי ככה אני מרגישה. ושאיני גם, בהמלצה הוא קרא לי מה שהוא כתב אז הוא אמר שאני מסוגלת ליצור קשרים עם אנשים, שיחסי אנוש שלי מצוינים וזה [התגבש] במהלך ההוראה. זה התבשל וקדם עור וגידים במהלך ההוראה.

לסיכום, רוב האנשים חושבים ומאמינים שעבודה היא מה שהם עושים עבור פרנסתם, אולם רק בפרישה הם מגלים שהעבודה היא הרבה ממה שהם עצמם הפכו להיות (נצן, 1996). מקולות המרואיינים ניתן להסיק כי ההמשכיות של תכונות ומיומנויות שסוגלו במהלך חיי ההוראה מסייעת למורים הפורשים להרגיש רלוונטיים ומשמעותיים עבור עצמם, משפחתם וסביבתם, שכן ליכולות ולמיומנויות שהם צברו במהלך שנות ההוראה יש "תוקף" גם בעולם הפרישה.

ההיבט האופרטיבי – זליגת ההוראה לחיי הפרישה בעיסוקים בשגרת הפרישה הפרישה מקושרת לרוב עם שינויים משמעותיים בפעילויות הפנאי, המוגדרות כפעילויות שנוקט הפרט, שאינן תלויות עבודה או מחויבות ותורמות לרווחה האישית של הפורש ולבריאותו הפיזית והשכלית (Henning et al., 2020). בפרק זה נתחקה אחר הדרך שבאמצעותה חוויית ההוראה מטביעה את חותמה על פעילויות הפנאי של המורים בפרישה, כמו גם על הפעילות ההתנדבותית ועל עבודה תמורת שכר בפרישה.

עבודה עם זיקה למקצוע ההוראה

בקרב חלק מהמורים השותפים למחקר הנוכחי קיים רצון לרתום את המיומנויות ההוראתיות לעבודה בפרישה, אך לא לשחזר מציאות של עמידה מול כיתה, ממנה הם "שבעו". שלהבת, למשל, התמקצעה בתקופת עבודתה בתחום המחשבים. עם פרישתה אזרה שלהבת אומץ והפכה לעצמאית בעלת עסק של כתיבה ועיצוב אלבומים. על אותן יכולות מעולם ההוראה שמגויסות לטובת העסק החדש היא מספרת בדברים הבאים:

אני אחרי שפרשתי, הקמתי לי מעין עסק עצמאי של כתיבת אלבומים, סיפורי חיים של קשישים. אני אוהבת מחשב, למדתי בעצמי תוכנות גרפיות והלכתי לתעד חיים של קשישים... זאת אומרת יכולת ההקשבה... אז, אז אני יכולה להגיד שהתכונות האלה בעבודה הזאת [ההוראה], בטח באו לידי ביטוי.

חיה (בת 58, ותק של שש שנים בפרישה), שלימדה בבית ספר יסודי והייתה אמונה על האירועים הבית ספריים, מפיקה אירועים גם בפרישה, ולטענתה כל זה אינו שונה במידה ניכרת ממה שעשתה בתקופת ההוראה:

חיה: אז אני מייד אחרי זה [אחרי הפרישה] עבדתי, למדתי הפקה, התחלתי לעשות אירועים עשיתי הפקות של בר מצווה או בנות מצווה.

מראיין: איזה שינוי.

חיה: כן רציתי לעשות, יש לי טמפרמנט [עוצרת למחשבה]. למה שינוי? במסגרת בית ספר עשיתי אירועים בית ספריים: פורימון, עשינו הפעלות של הורים.

למיכה אין כל ספק בנוגע לעובדה שאת המיומנויות הארגוניות והניהוליות שבהן הוא משתמש בהווה במסגרת עבודתו כמנהל של בריכה ציבורית הוא רכש במסגרת עבודתו בבית הספר, ובעיקר בתקופת כהונתו כסגן מנהל:

...אני חושב שהרבה בזכות זה [ההוראה], אני חושב שגם התכונות הניהוליות שלי התפתחו, היצירתיות שלי גדלה, עצם העשייה והניסיון באותם תחומים בהחלט יצר אצלי איזה שהיא מקצועיות מסוימת בתחומים כאלה ואחרים. אילולא הייתי עושה אותם שם לא היה לי אותם. היום אני לארגן אירוע לדוגמה, לפני שבוע ארגנו פה אירוע של 1500 איש... זה דבר שלא קיבלתי כאילו נולדתי ככה, זה כתוצאה מהעבודה בבית ספר. התחום הארגוני שהייתי חייב לעשות שם, הפך להיות חלק ממני.

קיומה של אפליה על רקע גיל הוא סוד גלוי בעולם התעסוקה (Roscigno, Mong, Byron & Tester, 2007;) ועל כן אין זה עניין של מה בכך לשמוע על מורים פורשים המדווחים על ניתוב כישורי ההוראה לטובת מציאת עבודה בפרישה.

פעילות בשעות הפנאי עם זיקה להוראה

בספרות המחקר מוכרת התופעה של פורשים רבים המגבירים את הפעילויות הפיזיות, השכליות והחברתיות בשעות הפנאי (Henning et al., 2020). מקולותיהם של המורים במחקר הנוכחי מתברר שהם בוחרים פעמים רבות בפעילויות שהן תוצר של גירויים שרכשו במסגרת עבודתם כמורים. יונית (בת 57, ותק של שנתיים וחצי בפרישה) משוכנעת שעיסוקי המורים בפרישה מושפעים מתכנים שנחשפו להם בתקופת ההוראה:

...מה עוד עזר לי בהוראה? קודם כל אז העניין הזה של עניין בדברים אינטלקטואליים. כאילו עצם זה שהייתי מורה אז את כל העיסוקים שלי היום זה דברים שקשורים, או שאני הולכת להרצאה או שאני כמה שנים במועדון קריאה קוראת ספרים.

נועה, בת 63, מייחסת את השתתפותה בפרישה בחוגים ספרותיים לעברה כמורה לספרות:

...כמו שאני עכשיו, זה דברים שצמחו אי שם בעבודה שלי, העניין של קריאת ספרים למשל. שאתה עובד בתור מורה אתה כל הזמן, אני לימדתי ספרות, אתה לא יכול להרפות שנייה אחת להיות בעניינים, אז כל ספר חדש שיוצא, ללכת לחוגים וזה. אז זה ממשיך גם היום.

אישור נוסף לקשר בין תחום הדעת שבו התמחה המורה לבין עיסוקיו בפרישה מתקבל מדבריה של רונית (בת 68, שש שנים בפרישה), שממשיכה להשתתף בהשתלמויות הקשורים לתחום הכימיה שלימדה, וההשתתפות מספקת לה הזדמנות לאינטראקציה חוזרת עם קולגות מתחום הדעת שלה:

...בתחילת הדרך [בפרישה] יש קצת, אני עוד השתתפתי בקורסים של מכון ויצמן מספר שנים, שנתיים או שלוש, כותבים שם סדנאות וכו' וכו' נפגשתי עם אנשים לא התנתקתי אז לגמרי. וגם מהציבור של המורים לכימיה אני לא התנתקתי לגמרי יש לנו מפגשים חד-שנתיים, תמיד במכון ויצמן בחנוכה.

דוגמה אחרונה לבחירת פעילות פנאי בפרישה שהיא נגזרת של חיי ההוראה מספקת מיתר (בת 65, ותק של שנתיים וחצי בפרישה), ששמעה על כנס חינוך שמתקיים בחיפה והחליטה להגיע אליו, לדבריה "כדי להישאר קרוב לצלחת":

אתה יודע מה? בקיץ נודע לי מאיזשהו ידיד, שהוא אמר לי, שיש כנס לחינוך בחיפה מאוד מעניין ומרתק. אם אני מעוניינת – אמרתי כן, הלכתי. הרי אני כבר לא עוסקת בהוראה, אני לא צריכה את זה. אבל שמעתי על כל מיני יוזמות חדשות, כל מיני פרויקטים... תשמעו, אולי אני רוצה להישאר קרובה לצלחת איך אומרים, קרובה לעניינים, לדעת. זה מסקרן אותי.

השאלה המעניינת בהקשר של ההסתגלות לפרישה היא מדוע מיתר, למשל, טורחת להצפין מהדרום לכנס חינוך בחיפה ורונית ממשיכה לפקוד השתלמויות במקצוע הכימיה? על פי הרציונל של תאוריית ההמשכיות השמירה על אותן פעילויות ולעיתים גם על הסביבה הפיזית-חברתית (רונית מגיעה לכנסים כדי לפגוש מורים עמיתים לכימיה) משמשת חוליה מרכזית בתהליך ההסתגלות של חלק ניכר מן המורים לחיי הפרישה.

פעילות התנדבותית עם זיקה להוראה

טביעת האצבע של ההוראה בעיסוקים בחיי הפרישה מפציעה שוב עם כמה מורים המספרים על פעילויות התנדבותיות שבהן הם לוקחים חלק בפרישה. יונית, למשל, שלימדה תנ"ך בתיכון, מתנדבת בבית ספר יסודי, ואת המניעים להתנדבותה דווקא בבית הספר היא חושפת בדברים הבאים:

יונית: ...תראה, עכשיו אני בפנסיה אני לא חייבת להתנדב, נכון? אבל אני מתנדבת בבית ספר, מה זה אומר? כאילו, הרי יש הרבה מקומות – אתה יכול להתנדב עם קשישים. למה אני דווקא בבית ספר? מראיין: זה אומר שאת מחוברת לשם? יונית: להוראה כן...

מישל (בת 59, שלוש שנות ותק בפרישה), שמתנדבת בעמותת 'אור ירוק', הייתה מורה בבית ספר יסודי ואת המסרים החשובים של זהירות בדרכים היא מעבירה בגני הילדים:

...וביקשו ממני [בבית הספר בו לימדה]: "בואי, עניי עירך קודמים, בית הספר". לא, לא רוצה. הכרתי את המטריה הזאת אז אני הולכת לגן, אני כבר שנה שנייה כגננת

מעבירה את הזהירות בדרכים ואני רוקדת ושרה עם הילדים ועושה כל מה שצריך
אחר כך נותנים לי תעודת הערכה והילדים: "מישל, מישל". זהו.

לסיכום, עבור רוב המרוויינים ההוראה משאירה עקבות בחיי הפרישה גם בעיסוקים היום-יומיים: כאשר מורים רוצים לעבוד בפרישה, להתנדב או להתחקות אחר תכנים מהנים לשעות הפנאי, הם מגלים שחוויות ההוראה מסייעת להם במציאת תכנים מספקים עבורם. פרייס (Price, 2003), אשר חקרה פרישה של נשים מעבודתן, מצאה כי התפקידים שהנשים מאמצות בפרישה הם למעשה הרחבה של החיים המקצועיים שלהן. פרייס מכנה תופעה זו בשם 'הרחבת תפקידים' ('role expansion') והיא מדגימה זאת באמצעות מורות שעם פרישתן שימשו כמנטוריות-חונכות לילדים בבית ספר. 93% מהנשים במחקרה של פרייס הוסיפו להשתמש בכישורי העבודה שלהן גם בפרישה. נתון זה תואם לממצאי המחקר הנוכחי, שעסק אף במורים גברים.

מתיאור חוויותיהם של המורים הפורשים במחקר הנוכחי מתברר כי השימור של מאפיינים פנימיים וחיצוניים מאפשר למורה לפסוע בצעדים בטוחים יותר בחיי הפרישה ולחוש שהכישורים שהוא רכש במרוצת השנים הם ברי שימוש ותוקף ביחסים עם הסביבה הקרובה, במציאת עבודה מספקת ומתגמלת וגם בניצול הזמן הפנוי בפרישה.

דיון ומסקנות

גולת הכותרת במחקר הנוכחי קשורה לדגש הרב שהושם בו על הדרך שבה מאפייני מקצוע ההוראה ממלאים תפקיד חשוב בתהליך ההסתגלות של המורים לחיי הפרישה. חוקרים שונים שבחנו את הזיקה בין העבודה לבין ההסתגלות לחיי הפרישה (למשל Van Droogenbroeck & Sprut, 2014) לא עסקו די הצורך בדרך שבאמצעותה מאפיינים ייחודיים של משלח יד פרטי יטביעו את חותמם על חיי הפרישה.

העיסוק בספרות המחקר בפעילות בפרישה שהיא פועל יוצא של הקריירה היה לרוב בתופעה של עבודת גשר (Bridge Job) (למשל Lytle, Clancy, Foley & Cotter, 2015), המוגדרת כדפוס של השתתפות בכוח העבודה על ידי עובדים מבוגרים, שעוזבים קריירה אחת לטובת קריירה אחרת, וזאת כחלק מהמאמץ לשמר את הזהויות שלהם גם בתקופת פוסט הפרישה (Lee & Richardson, 2020). בספרות המקצועית אין כמעט עיסוק בניתוב הכישורים המקצועיים לטובת רוטינה מספקת בפרישה שאינה מוגבלת לעבודה בלבד וכן בנוכחות של הזהות המקצועית בחיי היום-יום בפרישה.

המחקר הנוכחי אינו מסתפק בקביעה לפיה תהיה זיקה בין סוג העבודה לבין חוויית ההסתגלות לפרישה, אלא שהוא מתחקה אחר העקבות שמותירה העבודה בחיי הפרישה. לפיכך, החידוש במחקר הנוכחי טמון בהפניית אור הזרקורים לדרך שבאמצעותה מיומנויות, נטיות וכישורים שנרכשו במרוצת שנות ההוראה מתורגמים לכלים יישומיים בהסתגלות ברוטינה של הפרישה, הן בהיבט הפסיכולוגי הן בפעילות היום-יומית בפרישה.

בתאוריית ההמשכיות נטען כי עקביות והמשכיות של מבנים פנימיים וחיצוניים מסייעים לפרט להסתגל לשינויים שמביא עימו גיל הזקנה, ובכלל זה הפרישה. בהתייחסותו להמשכיות החיצונית (External

(continuity) כתב אטצ'לי (Atchely, 1989): "אנו מוצאים אנשים מבוגרים שעושים שימוש בכישורים מוכרים, כדי לעשות דברים מוכרים, במקומות מוכרים, בחברת אנשים מוכרים" (שם, עמוד 188). דבריו של אטצ'לי קולעים למדי לממצאי המחקר הנוכחי, בעיקר בכל הקשור לרתימת מיומנויות מחיי ההוראה לעיסוקים היום-יומיים בפרישה. הראיונות עם המורים הפורשים חושפים כי ההוראה מתפקדת כגורם בעל חשיבות רבה בתהליך ההסתגלות לפרישה, שכן עיסוקים רבים בפרישה, בין אם מדובר בפעילות פנאי או בעבודה, קשורים ומושפעים מקריירת ההוראה.

בראייה רחבה יותר ניתן לטעון בזהירות המתבקשת כי מרבית הפורשים מחפשים אחר תחושה של יציבות בתקופת הפרישה, שכרוכה בשינויים משמעותיים בכמה תחומים. יציבות זו מושגת כאשר הפורש מצליח לשמר דפוסים מוכרים מחייו טרום הפרישה.

זאת ועוד, השמירה על המוכר בחיי הפרישה מעניקה לפורשים תחושה של שליטה בחייהם. דונלדסון, ארל ומוראטור (Donaldson, Earl & Muratore, 2010) מגדירות שליטה (Mastery) כדרגה שבה הפרט מרגיש שיש לו תחושה כללית של שליטה ובקרה על מה שקורה בחייו (שם, עמוד 281), והן רואות בכך נקודת מפתח פסיכולוגית לשימור הרווחה הנפשית בפרישה. המחקר הנוכחי שופך אור על תפקידה החשוב של קריירת ההוראה בהבניה של אותה תחושת שליטה: כאשר מורים עוסקים בפרישה בפעילויות הקשורות להוראה, הם פונים לנקודות החוזק שלהם, דבר שמעניק להם קורטוב נכבד של ודאות בתקופת המעבר לפרישה.

בפן הפסיכולוגי, תובנה נוספת העולה מממצאי המחקר קשורה לזהות המקצועית, ש"מדלגת" עם המורה לעולם הפרישה. לצד תת־זהויות כמו אם, רעיה, סבתא וחברה, תת־זהויות המקצועית־הוראתית תפסה במשך שנים רבות נתח גדול מאוד בזהות האישית של המורים הפורשים, ואין זה מפתיע שבפרישה מרביתם עדיין רואים בעצמם מורים.

את התופעה של התבססות על זהויות קודמות מכנים רטיזס ומוטרן (Retizes & Mutran, 2006) בשם 'Lingering identity', שניתן לתרגמו כ'זהות בהשהיה': הפורשים, שהם המורים במקרה דנן, ממשיכים להחזיק בזהות העובד בראשית חיי הפרישה, כדי להשאיר "עקבות" שיעזרו להם בשמירה על הערכה עצמית חיובית והסתגלות חיובית לפרישה. במסגרת תופעה זו, חלק ניכר מן הפורשים עדיין מזהים את עצמם עם הזהות המקצועית שלהם (Smith & Dougherty, 2012), דבר שתואם לממצאי המחקר הנוכחי.

לסיום, בשנים האחרונות הופר המודל המסורתי של קריירה אחת לאורך החיים (Lifelong career), ובמקומו מסתמנת כיום נטייה גוברת לתופעה של מעברי קריירה, שבמסגרתה עובדים עוזבים את המקצוע שלמדו שנים לא רבות לפני כן ו"נוודדים" בין עבודות (Forrier, Sels & Stynen, 2009) בתקופת טרום הפרישה. הניידות בין עבודות, שאותה מכנים פלדמן ונג (Feldman & Ng, 2007) בשם 'מוביליות תעסוקתית', דורשת מהעובדים לרכוש מיומנויות חדשות בכל פעם מחדש ומאופיינת בשגרה משתנה, סביבת עבודה שונה ותחומי אחריות משתנים.

ברם, המרואיינים במחקר הנוכחי תואמים דווקא למודל המסורתי של קריירה אחת לאורך החיים, היות שכולם בעלי ותק של 25 שנה ויותר בהוראה, כך שתקופת הקריירה שלהם מאופיינת דווקא ביציבות תעסוקתית ללא מעברים. עובדים כמו המרואיינים במחקר הנוכחי, המתמידים בעבודה אחת לאורך זמן,

עושים זאת לרוב מכמה סיבות ובהן: היקשרות לאנשים ולפעולות שקשורות למקום עבודה, זיקה של הקריירה לתחומי חיים אחרים שהם חלק מחייו של העובד וכן המחיר (או ההקרבה) הכרוכה בויתור על כל אלה במקרה של שינוי קריירה (Feldman & Ng, 2007). דומה ששיקולים אלה, שהנחו את המורים לשעבר להיאחז בעבודתם, מוצאים את ביטויים גם בפרישה באמצעות הנטייה לשמור ככל הניתן על אורח חיים זהה, הכולל אימוץ דפוסי התנהגות, מעטפת חברתית ושגרה מתקופת חיי ההוראה.

מגבלות המחקר

מגבלה אחת של המחקר קשורה לכך שחלק אחד בריאיון שנערך הוא רטרוספקטיבי, מהיבט זה שהוא מבקש מן המורים להעלות זיכרונות מתקופת ההוראה. אי לכך, קיים סיכוי להטיה הנובעת מטעויות שונות של זיכרון, או לחלופין מכך שהמרוויינים עלולים לראות בריאיון הזדמנות "לסדר" את עברם בצורה כזו שתעניק משמעות להווה שלהם כפורשים. מדובר בתופעה מוכרת בספרות המחקר (למשל אייל, 2003), שבמסגרתה אנשים בגיל השלישי משתמשים בעבר כדי לחזק את תחושת היכולת בהווה באמצעות מציאת עדויות לכך שבעבר היו בעלי יכולת והישגים, נאהבים ומכובדים.

זאת ועוד, במחקר הנוכחי לא היה ייצוג למורים שנטשו את עבודתם לאחר מספר שנים. לפיכך, כהצעה למחקר המשך, ניתן לחקור את חוויית הפרישה של מורים שפרשו מהוראה מכיוון שמאסו במקצוע. הצעה נוספת היא לבחון את חוויית הפרישה של מורים שהקריירה שלהם מאופיינת בניידות רבה יותר, כך שההיסטוריה התעסוקתית שלהם כוללת לפחות עוד מקצוע אחד או יותר שבו הם עסקו למשך מספר שנים פרט להיותם מורים.

השלכות מעשיות

מחקרים רבים (למשל Vo et al., 2015) מצביעים על הפרישה כאחד ממעברי החיים המשמעותיים, המעורר תחושות מעורבות של ציפייה למעבר לפרישה לצד גילויי חרדה מפני תקופה חדשה זו. ממצאי המחקר הנוכחי מפנים זרקור לעבר החשיבות שבזיהוי אותן יכולות הקשורות לקריירה וניתנות להעברה לחיי הפרישה, כזרז (קטליזטור) לשמירה על שגרה שיש בה המשכיות של מאפייני החיים הקודמים. השמירה על המוכר מתקופת הקריירה יכולה לסייע לפורש להתמודד בצורה טובה יותר עם האתגר של השינויים הרבים שמציבה בפניו הפרישה, ובכך להפחית רגשות של מתח וחרדה.

לפיכך, מומלץ לעודד את המורים לגלות עניין בפרישה כבר בשנות ה-50 המוקדמות לחייהם ולהשתתף בימי עיון ובסדנאות, שיעסקו בין היתר באפשרויות הרבות של ניצול כישורי ההוראה בחיי הפרישה, בין אם מדובר בעבודה, התנדבות או עיסוקים בשעות הפנאי.

נוסף על כך, הרשות המקומית וארגוני המורים יכולים לתווך בין פורשים שרוצים לתרום מניסיונם ומהידע שאגרו במהלך השנים לבין מורים חדשים, שזקוקים להכוונה ותמיכה שמנהל בית הספר לא תמיד יכול להעניק להם בשל עומס בעבודה וריבוי תפקידים. זוהי המלצה שהיא בבחינת win-win: המורים החדשים יזכו למשענת הכרחית בראשית דרכם, והמורים הפורשים יוכלו לקבל את הבמה להמשיך להדריך, לכוון ולחוש משמעותיים לעצמם ולסביבתם.

רשימת מקורות

- אדרת-גרמן, ט' (2012). *חונכות על המפה: חקירת תפיסת תפקיד המורה בתכנית "חינוך אישי" באמצעות מפות מושגים*. עבודה לקראת התואר מוסמך במדעי הרוח, אוניברסיטת תל אביב.
- אייל, נ' (2003). *החיים כנהר, מסע פסיכולוגי*. תל אביב: אריה ניר.
- ארגמן, ע' ואלכסנדר, ג' (2013). *התנגדות מורים לשינוי בראי הלשון – מילים וצירופים*. בתוך ב' אלפרט וש' שלסקי (עורכות), *הכיתה ובית הספר במבט מקרוב – מחקרים אתנוגרפיים על חינוך* (עמ' 505–533). רעננה: מכון מופ"ת.
- בקר, ס' (2001). *לחיות הרבה, לחיות טוב: איכות חיים בגיל מבוגר*. תל אביב: הוצאת שיח.
- בר-גל, ד' (1984). *לחצים בעבודה במקצועות שירותי אנוש – סקירה של ארבעה ספרים בנושא*. *מגמות: רבעון למדעי ההתנהגות, כ"ח*. עמ' 575–582.
- ברץ, ל' וריינגולד, ר' (2011). *אמיץ מוסרית – המורה הראוי לחברה בישראל, בתוך עיונים בחינוך, כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך* (עמ' 79–94). חיפה: אוניברסיטת חיפה הפקולטה לחינוך.
- גאסקל, ג' (2011). *ראיונות אישיים וקבוצתיים, בתוך מרטין ו' גאסקל ומרטין ו' באואר (עורכים), מחקר איכותני שיטות לניתוח טקסט, תמונה וצליל* (עמ' 49–68). רעננה: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
- דושניק, ל' (2011). *ניתוח נתונים במחקר האיכותני: הצעה לארבעה עקרונות מנחים*. *שבילי מחקר, 17*. עמ' 137–143.
- הרצוג, א' (2010). *הפוליטיקה של מגדור החינוך: למי מועילה הפמיניזציה של ההוראה? בתוך א' הרצוג וצ' ולדן (עורכות), על גב המורות כוח ומגדר בחינוך* (עמ' 37–43). ירושלים: הוצאת כרמל.
- לביא, א' (2009). *פרישה מהעבודה – "היום שאחרי"*. עבודה לקראת התואר מוסמך למדעי הרוח, אוניברסיטת תל אביב.
- מנור, ש' (2009). *נשים וגברים מספרים את סיפור פרישתם מהעבודה: שיח חדש על זהות, זיקנה ופרישה*. מחקר לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- נצן, ש' (1996). *פרישה מוקדמת כשלב מעבר קריירה, פיתוח מודל קבלת החלטה*. עבודת גמר במסגרת הדרישות לקראת התואר מוסמך במנהל עסקים. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- ספקטור-מרזל, ג' (2008). *איכות במחקר איכותני – תקציר המושב בכנס הישראלי למחקר איכותני, בתוך: ע' ליבליך, א' שחר, מ' קרומר-נבו ומ' לביא אג'אי (עורכים), סוגיות במחקר הנרטיבי: תבחיני איכות ואתיקה* (עמ' 25–41). העמותה לחקר האדם הרב-ממדי איגוד החוקרים האיכותניים. המרכז הישראלי למחקר איכותני של האדם והחברה.
- פלג-הקר, ע' (1991). *מבוא לפסיכולוגיה, חטיבה ראשונה, יחידות 1–3*. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- צבר בן-יהושע, נ' (1999). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. גבעתיים: מודן.
- צבר בן-יהושע, נ', דושניק, ל' וביאליק, ג' (2007). *מי אני שאחליט על גורלם? דילמות אתיות של מורים*. ירושלים: י"ל מאגנס.

צינס, ח' (1999). סוגיות יסוד בעיצוב סוגיות שירותי אנוש במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, *ביטאון סוציאלי* 55. עמ' 83-101.

צלרמאיר, ד' ופרי, פ' (2002). *מורות בישראל: מבט פמיניסטי*. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

קרניאלי, מ' (2010). *סקרנות וחקרנות – אבני יסוד בהתעצמות המורה*. תל אביב: רמות.

Atchely, R.C. (1982). Retirement: Leaving the world of work. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 464, 120-131.

Atchely, R.C. (1989). *Continuity and adaptation in aging: Creating positive experiences*. Johns Hopkins University Press.

Cahill, M., Pettigrew, J., Robinson, K., & Galvin, R. (2019). The transition to retirement experiences in academics in higher education: A meta-ethnography. *The Gerontologist*, 59(3), 177-195. <https://doi.org/10.1093/geront/gnx206>

Carney, C., Bates, L. and Sargeant, E. (2019). Exploring the impact of retirement on police officers wellbeing, *Police Practice and Research*, 1-17. doi: 10.1080/15614263.2019.1658584.

Charles, K.K. (2002). Is retirement depressing? Labor force inactivity and psychological well-being in later life. *Research in Labor Economics*, 23, 269-299.

Clandinin, D.J. & Pushor, D. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-36. תורגם ע"י פנינה כץ, מכון מופת.

Collins, G.A. (2003). Rethinking retirement in the context of an aging workforce. *Journal of Career Development*, 2, 145-157.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. London & New-Delhi: Sage Publications.

Cumming, E. & Henry W.E. (1961). A Formal statement of disengagement theory, In: E. Cumming and W.E. Henry (Eds.), *Growing old: The process of disengagement*. New-York: Basic Books.

Damman, N., Segal-Karpas, D. & Henkens, K. (2019). Partners' adjustment to older workers' retirement: Testing the role of preretirement expectations in a 10-year panel study. *Aging and Mental Health*, 23(11). doi: 10.1080/13607863.2018.1501661

Dingemans, E., & Henkens, K. (2019). Working after retirement and life satisfaction: Cross-national comparative research in Europe. *Research on Aging*. doi: 10.1177/0164027519830610

- Donaldson, T., Earl, J.K. & Muratore, M. (2010). Extending the integrated model of retirement adjustment: Incorporating mastery and retirement planning. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 279-289. Journal homepage: www.elsevier.com/locate/jub.
- Eagers, J., Franklin, R. C., Yau, M. K., & Broome, K. (2018). Pre-retirement job and the work-to-retirement occupational transition process in Australia: A review. *Australian Occupational Therapy Journal*, 65(4),314-328.
- Elo, S., & Kyngas, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1),107-115.
- Feldman, D.C., & Ng, T.W.H. (2007). Careers: Mobility, embeddedness and success. *Journal of Management*, 33(3), 350-377.
- Fleischmann, M., Xue, B. & Head, J. (2020). Mental health before and after retirement-Assessing the relevance of psychosocial working conditions: The whitehall II prospective study of British civil servants. *The Journals of Gerontology: Series B*, 75(2), 403-413.
- Forrier, A., Sels, L., & Stynen, D. (2009). Career mobility at the intersection between agent and structure: A conceptual model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 739-759.
- Gilberto, J.M., Davenport, M.K., & Beier, M.E. (2020). Personality, health, wealth, and subjective well-being: Testing an integrative model with retired and working older adults. *Journal of Research in Personality*. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.103959>
- Gillard, C. & Higgs, P. (2000). *Cultures of aging*. New-Jersey: Prentice-Hall.
- Grissmer, D. & Kirby, S.N. (1997). Teacher turnover and teacher quality. *Teachers College Record Online Journal*, 99, 45-56.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teachers` education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289.
- Hansson, I., Burrati, S., B. & A. Johansson & Berg (2019). Beyond Health and economy: Resource interactions in retirement adjustment. *Aging and Mental Health*, 23(11), 1546-1554.
- Hasenfeld, Y., English, R.H. & Arbor, A. (1983). Human service organizations: A conceptual overview, In: Yeheskel Hasenfeld, Richard H. English and Ann Arbor (Eds.), *human service organizations, a book of readings*. Michigan: The University of Michigan. 1-25.
- Haslam, C., Steffens, N.K., Branscombe, N.R., Haslam, N.A., Cruwys, T., Lam, B.C., Pachana N.A. & Yang, J. (2019). The importance of social groups for retirement adjustment: Evidence, application, and policy implications of the social identity model of identity change. *Social Issues and Policy Review*, 13(1), 93-124.

- Henning, G., Stenling, A., Bielak, A.A.M., Bjalkebring, P., Gow, A.J., Kivi, M., Muniz-Terrera, G., Johansson, B. & Lindwall, M. (2020). Towards an active and happy retirement? Changes in leisure activity and depressive symptoms during the retirement transition. *Aging and Mental Health*, 23(11), 1-12.
- Hooyman, N.R. & Kiyak, H.A. (2011). *Social gerontology, a multidisciplinary perspective*. Boston: Pearson Education.
- Hunter, W.W. (1976). *Preparation for retirement*. Michigan: The University of Michigan.
- Janesick, V.J. (1998). The dance of qualitative research design, In: K.D. Denzin & Y.S Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. London & New-Delhi: Sage Publications, 35-55.
- Kail, B. L., & Carr, D. C. (2019). Structural social support and changes in depression during the retirement transition: "I get by with a little help from my friends". *The Journals of Gerontology*, Series B. doi.org/10.1093/geronb/gbz126
- Kim, J.E., & Moen, P. (2002). Retirement transitions, gender and psychological well-being. A life course, ecological model. *The Journal of Gerontology*, 56(3), 212-222.
- Kloep, M. & Hendry, L.B. (2006). Pathways into retirement: Entry or exit? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(4), 569-593.
- Koch, L.C., Niesz, T. & McCarthy, H. (2013). Understanding and reporting qualitative research: An analytical review and recommendations for submitting authors. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 1-13. doi:10.1177/0034355213502549
- Lee, C., Payne, L. L., & Berdychevsky, L. (2018). The roles of leisure attitudes and self efficacy on attitudes toward retirement among retirees: A sense of coherence theory approach. *Journal of Leisure Sciences*, 42, 152-169.
- Lee, K., & Richardson, V.E. (2020). Geriatric community health workers' views about aging, work, and retirement: Implications for geriatrics and gerontology education. *Educational Gerontology*, 46(2), 47-58.
- Lytle, M.C., Clancy, M.E., Foley, P.F. & Cotter, E.W. (2015). Current trends in retirement: Implications for career counseling and vocational. *Journal of Career Development*, 42(3),170-184.
- Maddox, G.L. (2006). The experience of retirement. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 382-383.
- Maguire, M. (2008). "End of term": Teacher identities in a post- work context. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1), 43-55.

- Mcgrath, (2005). *Teachers in transition- Growing forward trough retirement*. Maryland, Toranto, Oxford: Rowman & Littelfield Education.
- Moore, L. & Mcguey, G. (2007). *The inspirational teacher*. New-York: Larchmont Eye on Education.
- Morse, J.M. (1998). Designing funded qualitative research, In: K.D. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry*. London & New-Delhi: Sage Publications. Pp. 56-86.
- Neill, S. & Caswell, C. (1993). *Body language for competent teachers*. London & New York: Routledge.
- Nguyen, C., Leanos, S., Natsuaki, M.N., Rebok, G.W. & Wu, R. (2020). Adaptation for growth via learning new skills as a means to long-term functional independence in older adulthood: Insights from emerging adulthood. *The Gerontologist*, 60(1), 4-11.
- Oi, K. (2020). Does Retirement get under the skin and into the head? Testing the pathway from retirement to cardio-metabolic risk, then to episodic memory. *Research on Aging*, 43(1), 25-36.
- O'reilly, M. & Parker, N. (2013). 'Unsatisfactory saturation': A critical exploration on the notion of saturated sample sizes in qualitative research. *Qualitative Research*, 13(2), 190-197.
- Osborne, J.W. (2012). Psychological effects of the transition to retirement. *Canadian Journal of Counseling and Psychology*, 46(1) 45-58.
- Pavlova, M.K. & Silbereisen, R.K. (2016). Perceived expectations for active aging, formal productive roles and psychological adjustment among the young-old, *Research on Aging*, 38(1), 26-50. doi: 10.1177/0164027515573026
- Patten, M.L. (2009). *Understanding research methods*, Seventh Edition, California: Pyczak Publications.
- Phua, V.C. & McNally, J.W. (2008). Man planning for retirement, changing meaning of preretirement planning. *Journal of Applied Gerontology*, 27(5), 588-608.
- Price, C.A. (2003). Professional women`s retirement adjustment: The experience of reestablishing order. *Journal of Aging Studies*, 17(3)341-355.
- Reis, M. & Gold, D.P. (1993). Retirement, personality and life satisfaction. A review and two models. *Journal of Applied Gerontology*, 12, 261-282. <http://jag.sagepub.com/content/12/2/261>.
- Retizes, D.C. & Mutran, E.J. (2004). The transition to retirement: Stages and factors that influence adjustment. *The International Journal of Aging and Human Development*, 59(1), 63-84.
- Retizes, D.C. & Mutran, E.J. (2006). Lingering identities in retirement. *The sociological Quarterly*, 47(2), 333-359.

- Ribary, G., Lajtai, L., Demetrovics, Z. & Maraz, A. (2017). Multiplicity: An explorative interview study on personal experiences of people with multiple selves. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-10.
- Roberts, B.W. & Donahue, E.M. (1994). One personality, multiple selves: Integrating personality and social roles. *Journal of Personality*, 62(2), 199-218.
- Roscigno, V.J., Mong, S., Byron, R., & Tester, G. (2007). Age discrimination, social closure, and employment. *Social Forces*, 86(1), 313-334.
- Rossetto, K.R. (2014). Qualitative research interviews: Assessing the therapeutic value and challenges. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1-8.
- Rothenberg, J., & Gardner, D. (2011). Protecting older workers: The failure of the age discrimination in Employment Act of 1967. *Journal of Sociology and Social Welfare*. 38(1), 9-30.
- Sargent, L.D., Lee, M.D., Martin, B. & Zikic, J. (2013). Reinventing retirement: New pathways, new Arrangements, new Meanings. *Human Relations*, 66(1), 3-21.
- Smeaton, D., Barnes, H. & Vegeris, S. (2016). Does retirement offer a "window of opportunity" for lifestyle change? Views from English workers on the cusp of retirement. *Journal of Aging and Health*, 1-20.
- Smith, L.M. & Dougherty, D.S. (2012). Revealing a master narrative: Discourses of retirement throughout the working life Cycle. *Management Communication Quarterly*, 26(3), 453-478.
- Smithers, A. & Robinson, P. (2003). *Factors effecting teachers decisions to leave the profession*. Centre for Education and Employment Research University of Liverpool. 1-97.
- Taylor, M.A. & Schaffer, M. (2013). Planning and adaptation to retirement: The post retirement environment, change management resources and need-oriented factors as moderators. In M. Wang (Ed.), *The oxford book of retirement*. New-York: Oxford University Press. 249-267.
- Teuscher, U. (2010). Change and persistence of personal identities after the transition to retirement. *International Journal of Aging and Human Development*, 70(1), 89-106.
- Van Droogenbroeck, F., & Sprut, B. (2014). To stop or not to stop: An empirical assessment of the determinants of early retirement among active and retired senior teachers. *Research on Aging*, 36(6), 753-777.
- Van Solinge, H. (2013). Adjustment to retirement. In M. Wang (Ed.), *The oxford Book of retirement*. New-York: Oxford University Press. 311-324.

- Van Solinge, H., Damman, M. & Hershey, D.A. (2021). Adaptation or exploration? Understanding older workers' plans for post-retirement paid or volunteer work. *Work, Aging and Retirement*, 7(2), 129-142.
- Vo, K., Forder, P.M., Tavener, M., Rodgers, B., Banks, E., Bauman, A. & Byles, J.E. (2015). Retirement, age, gender and mental health. *Aging and Mental Health*, 19(7), 647-657.
- Walker, J. (1996). Concepts of retirement in historical perspective. In J. Walker (Ed.), *changing concepts of retirement: Educational implication*. Brookfield: Ashgate Publishing, 3-23.
- Wang, M., Henkens, K. & Van Solinge, H. (2011). Retirement adjustment. A review of theoretical and empirical advancements. *American Psychologist Association*, 66(3), 204-213.
- Ward, R.A. (1979). *The aging experience*. New-York: J.B. Lippincott Company.
- Wink, P. & James, J.B. (2013). The life course perspective on life in the post- retirement period. In M. Wang (Ed.), *The oxford book of retirement*. New-York: Oxford University Press, 59-73.
- Wong, J.Y. & Earl, J.K. (2009). Towards an integrated model of individual, psychosocial, and organizational predictors of retirement adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 75(1), 1-13.
- Zaniboni, S., Topa, G. & Balducci, C. (2021). Core-self evaluations affecting retirement related outcomes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 18(1). doi: 10.3390/ijerph18010174

The Place of the Teaching Career in the Experience of Teachers' Adjustment to Life in Retirement

Haim Shlomo and Izhar Oplatka

Abstract

The proposed research examines the adjustment process to retirement amongst teachers during the initial stages of retirement. The aim of study was to expose the characteristics of the pedagogical career which express the teacher's adaptation to retirement life.

The study was based on a qualitative paradigm of data collection and analysis. The data was gathered through semi coordinated interviews that were conducted with 31 teachers who have been retired for 2-6 years, with over 25 years of teaching experience in elementary schools and high schools.

This study found that the profession of teaching will be reflected in the teachers' experiences of adjusting to retirement in the psychological-personality level and that of the operational-practical aspect. Personality traits, tendencies and skills which were acquired and developed during 30 years of teaching usher the teacher into the life of retirement and is an integral part of the adjusting process to retirement. Moreover, the retired teacher's daily activities are influenced by his/her teaching career.

Keywords: teachers, retirement from teaching, adjustment to retirement, professional identity.



קידום תפקודי לומד באמצעות בחירת יעדים בקרב תלמידים בחטיבות ביניים

יחיאל תנעמי

תקציר

מחקר זה בא לבחון את תרומתה של תוכנית התערבות לקידום תפקודי לומד, המעמידה במרכז תהליך של בחירת יעדים בתחום הלימודי והחברתי-רגשי והשגתם, בזיקה לעקרונות הגישה האקזיסטנציאליסטית. המחקר הוא רפלקציה לעבודה שיתופית של מורים לקידום תפקודי לומד, בקרב תלמידים בכיתות ח' ומוריהם. הנתונים נאספו באמצעות שאלון מובנה, קבוצת מיקוד של תלמידים וריאיון עומק עם מורים. נמצא כי מרבית התלמידים דיווחו על התקדמות ניכרת בהשגת היעד ושביעות רצון מהתהליך. ככל שעלתה ההתקדמות בהשגת היעד, כך עלתה שביעות הרצון מהתהליך. המשתנים המנבאים ביותר את מדד שביעות רצון התלמיד הם המוטיבציה של התלמיד ותפיסתו את המורה כמעודד בתהליך. המורה הוסיף לארגז הכלים התנסות בעבודה שיתופית ובהצבת יעדים לקידום מגוון צרכים של תלמידים, שני כלים שיכולים לשרתו בהמשך דרכו המקצועית. התרומה התאורטית של ממצאים אלו נוגעת למאפיינים המשפיעים על תפקוד התלמיד ולתרומת העבודה השיתופית בקידום תפקודו. התרומה היישומית מתבטאת במגוון המענים שמורה יכול לתת לצורך קידום הרואה-למידה משמעותית מעבר לתחום הדעת.

מילות מפתח:

הוראה שיתופית, קידום יעדים, תפקודי לומד

מבוא

העידן שבו אנו חיים מזמן אתגרים רבים למורים ולתלמידים: ההתפתחות הטכנולוגית מאפשרת זמינות ונגישות של המידע, למידה יכולה להתבצע בכל מקום ובכל שעה והתלמיד יכול לשמש כצרכן של הידע וגם כיוצר שלו (הכט, 2018). כדי שתלמידים הגדלים כעת יוכלו להתמודד עם אתגרי המחר, גוברת כיום הדרישה שבתי ספר יפתחו בקרב תלמידיהם מיומנויות שהן תנאי להתמודדות עם אתגרי המחר. מיומנויות אלו כוללות בין השאר פתרון בעיות, חשיבה ביקורתית, שיתוף פעולה וניהול עצמי (מורגנשטרן, פינטו, וגרהוף, הופמן ולוטטי, 2019; Van Laar, Van Deursen, Van Dijk & De Haan, 2017). כל אלו מציבים בפני המורה אתגר ביצירת מקומו המשמעותי מחדש כנותן מענה מותאם לצרכי התלמיד בכיתה, מתוך תפיסה שכל תלמיד הוא תלמיד עם צרכים ייחודיים משלו (מורגנשטרן ואחרים, 2019). צרכים אלו באים לידי ביטוי בתחום הקוגניטיבי, הרגשי והתקשורתי כאחד. מאחר שכל מורה מתמחה בתחומים שונים, יש משמעות לתרומה הייחודית המצטברת של מחנך הכיתה ומורה השילוב בעבודה שיתופית כדי לתת מענה מותאם לתלמידים (Treachy & Gurganus, 2010).

לציטוט (מדעי החברה) – תנעמי, י' (תשפ"ב). קידום תפקודי לומד באמצעות בחירת יעדים בקרב תלמידים בחטיבות ביניים. *חמדעת*, יד.

פרטי המחבר: ד"ר יחיאל תנעמי,

החוג לחינוך מיוחד, האקדמית חמדת; בית הספר העל יסודי בקבוצת יבנה; משרד החינוך.

דוא"ל: tanamiy@gmail.com

מאמר זה הוא רפלקציה על התנסות מורים בעבודה שיתופית, במטרה לקדם אצל התלמיד את האוטונומיה ללקיחת אחריות ומעורבות פעילה בעיצוב התפתחותו הלימודית, הבין-אישית והתוך-אישית, המושתתת על מספר אמונות שהתגבשו מתוך ניסיון עבודה בהוראה: תלמיד רוצה להתקדם ולהצליח בתפקודו ולהביא את נקודות החוזק שלו לידי ביטוי; מטרת שתלמיד מציב לעצמו עוזרות לתלמיד ולמערכת בקידומו; ההצלחה היא מה שתלמיד מגדיר לעצמו כהצלחה; תלמיד מגויס ושותף יכול להצליח, והוא זקוק למבוגר משמעותי המלווה אותו בדרכו.

כדי לתת מענה לדרישות אלו בקרב תלמידים בחטיבות ביניים, נבנתה תוכנית התערבות השואבת את השראתה מהגישה האקזיסטנציאליסטית. המאמר הנוכחי מתאר תהליך של בחירת מטרת בקרב תלמידים בכיתה ח', המבוסס על ההכוונה העצמית בלמידה וניהולה, באמצעות עבודה שיתופית של מורים המשמשים כמתווכים בתהליך. כמו כן הוא מציג מחקר המעריך את מידת הצלחת התהליך, תוך התמקדות בתרומה של מאפייני תפקודי לומד בתחום הבין-אישי והתוך-אישי ובשביעות רצונו של התלמיד מתהליך קביעת היעדים והשגתם.

רקע תאורטי

א. תפקודי לומד

תפקודי לומד הם סוגיה מרכזית בשדה החינוך, אשר מעסיקה את אנשי החינוך והמחקר כאחד באופן בלתי פוסק, כפי שניתן ללמוד ממסמך של משרד החינוך העוסק בהיערכות למאה ה-21:

מציאות החיים במאה ה-21 בתחומי החברה, הטכנולוגיה, הכלכלה, הסביבה והפוליטיקה היא מורכבת ומשתנה בקצב מואץ. מציאות זו מובילה לעתיד שונה ובלתי ידוע. לנוכח זאת, האתגר המרכזי של מערכת החינוך הוא לעצב ולהעצים, באופן מתמיד, את רלוונטיות החינוך בשני ממדים מרכזיים: האחד הוא הרלוונטיות של החינוך ללומד, הממד השני הוא הרלוונטיות של הלומד לעולם (מורגנשטרן ואחרים, 2019).

תפקודי לומד הם מגוון של התנהגויות ומיומנויות עצמאיות הנדרשות לצמיחתו של הפרט ומותאמות לתפקודי לומד במאה ה-21. המערכת החינוכית נדרשת לטפח את דמותו של הלומד בתהליך ההוראה-למידה לאורך שנות לימודי החובה (משרד החינוך, 2014). ההכרה בתפקודי לומד כערך בעל משקל נולדה מתוך התובנה שהקניית מיומנויות חשובה לפחות באותה מידה כמו הקניית ידע, תוכן וחומר לימודי. מטא-אנליזה רחבה שעסקה בזיהוי הכישורים שיש לגביהם קונצנזוס מחקרי בדבר נחיצותם למאה ה-21, מצביעה על 12 כישורים מרכזיים: כישורי חשיבה עמוקה שבהם יש לאדם יתרון יחסי על מכונות (כמו חשיבה ביקורתית, יצירתיות וחדשנות ויכולת פתרון בעיות), כישורים דיגיטליים (כמו כישורי ניהול מידע וכישורים טכניים-דיגיטליים) וכישורי חיים רגשיים וחברתיים הנדרשים לצורך התנהלות אישית ובין-אישית בעולם המשתנה (כמו שיתוף פעולה, תקשורת, הכוונה עצמית, למידה לאורך החיים, מודעות אתית, מודעות תרבותית וגמישות) (Van Laar, Van Deursen, Van Dijk & De Haan, 2017). כל כישור מורכב מידע, מיומנויות ומערכים (Griffin and Care, 2015; OECD, 2018). ראוי לציין כי המסגרת המושגית כפי שעלתה מהמחקרים השונים אינה משותפת: אין הסכמה להגדרת הכישורים הנדרשים, וכן יש שימוש במושגים זהים אך התוכן שהם מייצגים שונה. עם זאת, כישורים אלו אוששו כמשקפים את הכישורים הנדרשים למשק ולחברה הישראלית (אייזנברג וזליבנסקי-אדן, 2019). בישראל שישה תפקודי לומד מרכזיים שמערכת החינוך נדרשת לטפח, כפי שעולה ממסמכי משרד החינוך בישראל (2013, 2014).

1. תפקוד קוגניטיבי – יכולת הלומד לבצע מגוון תפקודי למידה וחשיבה, מרמת הזיהוי והזיכרון ועד לרמות היישום, ניתוח סינתזה והערכה.

2. תפקוד מטא-קוגניטיבי – יכולת הלומד לחשוב על חשיבתו ולנווט את למידתו באמצעות חשיבה על משמעות הידע, על תהליכים ועל האסטרטגיות שהשתמש בהן, תוך הפעלת תהליכי תכנון, ניטור, ייסות ובקרה התורמים לקידום המודעות ללמידה ולשיפור מתמשך של תוצאותיה.
3. הכוונה עצמית בלמידה וניהולה – יכולת הלומד לבחור את מטרות למידתו, להגדיר, לתכנן את תהליך הלמידה, תוך ביסוסו על תהליכי חשיבה קוגניטיביים ומטא-קוגניטיביים. כמו כן, לשלב בהם פיתוח מוטיבציה פנימית גבוהה לגבי הנלמד והתאמת האסטרטגיות למטרות הלמידה לצורך השגתן בנסיבות משתנות.
4. תפקוד בין-אישי – יכולת הלומד לנהל תקשורת בין-אישית המכבדת את האחר ומעניקה לו יחס רגיש, סובלני ומתחשב.
5. תפקוד תוך-אישי – יכולת הלומד להכיר את עצמו, לחוש תחושות מסוגלות עצמית, לווסת התנהגויות ורגשות ולפעול מתוך מודעות גבוהה לנקודות החוזק והתורפה בתפקודו. לזהות כיצד משימות חיו משפיעות על עולמו הרגשי וכיצד עולמו הרגשי מעצב את אופן התמודדותו עם משימות חיו.
6. תפקוד בהיבט החושי-תנועתי – יכולת הלומד לנהל אורח חיים בריא, להשתמש בשפת הגוף בצורה מושכלת ומודעת כדי להביע רעיונות ורגשות, לממש יצירתיות ולתת ביטוי לאופניות למידה מגוונת הניתנות לייצוג באופן רב-חושי ותנועתי.

כאמור, ששת התפקודים האלו נועדו להיטיב ולהעמיק את יכולות הלומד ולסייע לו בלמידה, בהתפתחות ובהשתלבות בחיי החברה והקהילה גם מעבר לתקופת הלימודים (משרד החינוך, 2014, פרק 3ב'). שלושה מתוך ששת התפקודים שהוזכרו לעיל עומדים במרכז מחקר זה: הכוונה עצמית בלמידה וניהולה, תפקוד תוך-אישי ותפקוד בין-אישי. על כן נרחיב ברקע על חשיבותם לתהליך ההתפתחות של התלמיד. אחד ממאפייניה של המאה ה-21 הוא שינויים רבים ומהירים במגוון תחומי חיים שאינם ניתנים לתצפית מדויקת, עידן של אי-ודאות והולכת וגוברת. שינויים אלו ישפיעו על כל פרט בתחומי חיים שונים כמו: התחום החברתי, הכלכלי והתעסוקתי. התלמיד של היום נדרש לכישורים שיאפשרו לו להתאים את עצמו לסביבה משתנה ולא ידועה באמצעות תפקודי לומד. אנו עדים כיום לתהליך מתמשך של השפעת ההתפתחות הטכנולוגית המביאה להחלפת עובד במכונה, או לשינוי במיומנות הנדרשת מהעובד לצורך הפעלת הטכנולוגיה או השימוש בה במכונות (Barber and Mourshed, 2007; World Economic Forum, 2017; OECD, 2016). כמו כן, לטכנולוגיה תרומה משמעותית בהנגשת הידע, והתלמיד יכול להיות צרכן ומפתח ידע כאחד (הכט, 2018). מכאן שבוגרי מערכת החינוך יידרשו להתאים את עצמם ללא נודע, להיות סתגלנים ולהתקדם עם העולם המשתנה (Prensky, 2012), וכדי להוסיף להיות רלוונטיים בשוק העבודה המודרני הם יידרשו לרכוש במהלך חייהם כישורים ומקצועות חדשים (מדהלה-בריק, 2015; Frey and Osborne, 2017). מהאמור לעיל עולה כי כישורי הכוונה עצמית בלמידה וניהולה לאורך כל חייו הם משמעותיים להשתלבות מיטבית של האדם בחיי הבוגרים. כישורים אלו באים לידי ביטוי ביכולתו של הפרט לבחור את מטרות למידתו, להגדיר, לתכנן את תהליך הלמידה, תוך ביסוסו על תהליכי חשיבה קוגניטיביים ומטא-קוגניטיביים. כמו כן, עליו לשלב בהם פיתוח מוטיבציה פנימית גבוהה לגבי הנלמד והתאמת האסטרטגיות למטרות הלמידה לצורך השגתן בנסיבות משתנות, לבצע רפלקציה וקבלת משוב על התהליך והערכה עצמית של התוצר והתהליך.

היבט נוסף שהמאה ה-21 מדגישה בפנינו הוא הצורך בשיתוף פעולה ועבודת צוות הדרושים לצורך התמודדות עם מטלות מורכבות. הערך המוסף של שיתוף פעולה הוא ביכולתו להעצים את השותפים ולאפשר להם להשיג יחד מטרות שלא יכלו להשיג כל אחד לבדו, ובכך שהוא מגביר את רמת השאיפות, המוטיבציה, המורל והחוסן לאתגרי הקבוצה ומשמש כלי רב עוצמה לשיפור הישגים ויצרנות (משרד החינוך, 2019). ההתפתחות הטכנולוגית מזמנת לנו שפע של הזדמנויות לשיתופי פעולה בין אנשים הנמצאים במקומות שונים, כך שלמרחק יש משמעות קטנה יותר לצורך עבודת הצוות (Friedman, 2005; Plucker, Kennedy, and Dilley, 2015). עבודת צוות יעילה מצריכה יכולות חברתיות לצד יכולות קוגניטיביות. היכולות החברתיות כוללות יכולת ורבליית אך גם מגוון יכולות תקשורתיות נוספות, גישה פעילה, יכולת ביטוי עצמי במסגרת העבודה הקבוצתית, ראייה רחבה של העבודה הקבוצתית והבנה של התנהלות חברתית תקינה (Plucker, Kennedy and Dilley, 2015; Griffin and Care, 2015). היבט זה של שיתוף פעולה ועבודת צוות מעלה את חשיבותם של התפקוד הבין-אישי והתוך-אישי: בפן הבין-אישי

באה לידי ביטוי היכולת של הפרט לנהל תקשורת בין-אישית המכבדת את האחר ומעניקה לו יחס רגיש, סובלני ומתחשב בקבוצת העבודה. לצד אלו נדרשת יכולת תוך-אישית של הפרט להכיר את עצמו, לחוש תחושת מסוגלות עצמית, לווסת את התנהגותיו ורגשותיו ולפעול מתוך מודעות גבוהה לנקודות החוזק והתורפה שלו בתפקודו כחבר בקבוצה. כמו כן עליו לזהות כיצד המשימות משפיעות על עולמו הרגשי וכיצד עולמו הרגשי מעצב את אופן התמודדותו עם משימות הקבוצה ומשימות חיוי כאחד. היבטים אלו של התפקוד הבין-אישית והתוך-אישית באים לידי ביטוי גם בבית הספר באינטראקציות של מורה-תלמיד ושל תלמיד עם חבריו, בלמידה פנים אל פנים ובלמידה מתוקשבת.

כאמור, המערכת החינוכית נדרשת לטפח את דמותו של הלומד בתהליך ההוראה-למידה לאורך שנות לימודי החובה. המורה נדרש לזהות ולמפות את הגורמים המקדמים או מעכבים את תהליך הלמידה של הלומד לצורך קידומו ולתת מענה למגוון צרכים של לומדים בכיתה, שיאפשרו תחושת מסוגלות ומימוש עצמי של התלמיד (משרד החינוך, 2014). כמו כן, הוא נדרש לספק לתלמיד מענה מותאם אישי לרצון ולצורך ומשמש חונך אישי ומכוון (עיקרון הפרסונליות) ומקדם שותפויות לקידום התלמיד (עיקרון השיתופיות) (מורגנשטרן ואחרים, 2019).

ניתן לומר שתפקודי לומד מעוגנים בתפיסה הפילוסופית המוכרת כתפיסה אקזיסטנציאליסטית. על פי תפיסה זו, משימתו הבסיסית של האדם היא בניית חיים אותנטיים ובעלי משמעות אישית. כלומר כל האפשרויות פתוחות בפני האדם ויש לו אפשרות לבחירה חופשית ולנשיאה באחריות ומעורבות פעילה בעיצוב חיו, ללמידה והתפתחות בלתי פוסקת תוך חיפוש משמעות (הכוונה עצמית בלמידה וניהולה). האדם מממש את עצמו בשלושה ממדים: (א) יחסיו עם סביבתו הפיזית וצרכיו הביולוגיים, (ב) יחסיו עם הזולת (הבין-אישיים), (ג) תפיסותיו ורגשותיו של האדם עצמו (התוך-אישיים) (רוג'רס, 1980/1969; פרנקל, 1981/1946; קירקגור, 1997/1843). לאור האמור לעיל סביר להניח שלתפקוד התוך-אישית והבין-אישית תהיה תרומה ניכרת בקידום הכוונה עצמית בלמידה וניהולה, הכוללת בחירת מטרות ויעדים.

ב. מטרות ויעדים

מטרה (Goal) היא השאיפה – המקום שאליו הפרט רוצה להגיע. יעדים (Objectives) הם מטרות ביניים, ציוני דרך המובילים להשגת המטרה. בקביעת מטרה האדם מבקש להשיג שינוי בין המצב בהווה לבין המצב הרצוי בעתיד, והיא מנוסחת בדרך כלל כמשפט קצר ותמציתי שהוא כותרת לכל יתר הרכיבים של המטרה (קניאל, 2006). מטרות מקלות על הביצוע, בכך שהן מכוונות את הקשב ואת הפעולה, הן מגייסות את האנרגיה ואת המאמץ, הן מאריכות את ההתמדה והן מניעות לפיתוחן של אסטרטגיות הולמות לביצוע המטלה המובילה אל המטרה (Latham & Locke, 2015).

עיקר כוחה של גישת העבודה עם מטרות ויעדים הוא ברמת הפרט. השפעותיה ומהימנותה בעלות עוצמה רבה, ממושכות וישימות לאנשים במגוון רחב של תפקידים ותחומים, כולל למידה וחינוך (Locke & Latham, 2017): בהיבט של הלומד – המטרות והיעדים מאפשרים לתלמיד להבהיר לעצמו את תהליכי הלמידה שלו ולמדוד אותם, מספקים לתלמידים שפה משותפת שבה יוכלו לערוך דיון (Giardi, 2018) ויש להן השפעה בתת-המודע על ביצוע המשימה ועל ביצועים אקדמיים (Morisano, 2013). ההשפעות מועצמות כשאנשים כותבים באריכות על מטרותיהם (Locke & Latham, 2019). בהיבט של המורה – דיוק יעדי ההוראה של המורה מחדד ומפשט את תוכניות השיעור ומאפשר לו ליצור הערכות מעצבות המסייעות לקידום התוכנית (Giardi, 2018).

כדי להשיג מטרה צריכים להתקיים בה חמישה רכיבים (Doran, 1981, Yemm, 2012): ספציפית (Specific), מדידה (Measurable), ברת השגה (Achievable), רלוונטית (Relevant) ומוגבלת בזמן (Time Bound). נוסף על כך, ישנם שלושה רכיבים הידועים בספרות כמוסייעים בהשגת מטרות: שיתוף מבצע המטרה בהגדרתה ובבחירת תוכנית הפעולה להשגתה, משוב על מידת ההתקדמות וההצלחה בהשגתה (Latham & Locke, 2015) ומיזוג של המישור התוך-אישית והבין-אישית.

במהלך חייו האדם ממצג את הצורך בייחודיות והגשמה עצמית לצורך בזהות חברתית (קניאל, 2006). משמעות הדבר היא מיזוג אופטימלי של אינטליגנציה תוך-אישית ובין-אישית (גרדנר, 1993/1996). מכאן שלמישור התוך-אישית והבין-אישית משמעות רבה בהתפתחותו של תלמיד. בהקשר למחקר הנוכחי, המישור התוך-אישית בא לידי ביטוי בבחירה ביעד, במוטיבציה לקדם אותו ובתחושת המסוגלות שלו להשגת היעד שבחר. במישור הבין-אישית הדבר קשור באינטראקציות שהוא מקיים עם סביבתו הלימודית והחברתית, כגון חבריו לכיתה, ההורים, המחנך והמורים המקצועיים. כמו כן, מישור זה יכול לבוא לידי ביטוי גם בפומביות הבחירה, כלומר שיתוף כל תלמידי הכיתה ביעדים שנבחרו. לדעת קניאל (2006) כשרוצים לחולל תהליך של שינוי בקרב קבוצת תלמידים כדאי להביא בחשבון את שני המישורים האלה ולטפח את שניהם. ההכנה ושימור התהליך במסגרת מליאת הכיתה יוצרים את הלכידות ואת האינטראקציה ומעודדים את כולם להתקדם יחד, כל אחד לעבר היעד שלו. הדבר מקדם למידה שיתופית, המכילה בתוכה את המוכנות הרגשית וההנעתית לעבוד בקבוצה ולא לבד ולהיות פעיל בה. משמעותה של למידה שיתופית בקבוצה או בזוגות היא שהמורה וכל אחד מחברי הקבוצה אמור להימצא בתפקיד של מלמד או מתווך לאחרים. תיווך (mediation) הוא אינטראקציה בין אישית המאפשרת למידה. הוא נועד לזרז התפתחות קוגניטיבית באמצעות אופנויות למידה, פיתוח דרכי חשיבה מגוונות ואפשרות להתמודד (פויירשטיין, רנד ופויירשטיין, 2001). למידה מתווכת מתרחשת כאשר קיים מרחק בין הלומד למטרות שהוא רוצה להשיג, וחבר או מבוגר מגשר על פער זה לאורך כל תהליך הלמידה (קניאל, 2006). הגישור נעשה באמצעות המתווך, שנמצא בין המטרות שהלומד רוצה להשיג לבין הלומד. הוא בורר ומארגן את התכנים, מכניס אותם להקשר ומווסת את התנהגות הלומד, כדי שזרם התודעה יהיה יעיל. עוצמת התיווך תלויה בשלב הלמידה, באופי המשימה ובמצבו של הלומד (צוריאל, 1999).

על פי הגישה המיטבית (Cowan, 2000) המורה הוא המבוגר המשמעותי מבחינה רגשית ולימודית, ותהליך הלמידה הוא אירוע המוזן מהערוץ הרגשי ומהערוץ הדידקטי המתרחש במרחב הקשר שבין המורה והתלמיד. במחקר הנוכחי מחנך הכיתה הוא הדמות המשמעותית בתיווך הלמידה באמצעות שני ערוצים אלו, מפתח את תחושת מסוגלותו של התלמיד, מגביר את המוטיבציה שלו ומעצב את דימויו העצמי (אל-דור, 2014). דמותו של המחנך משמעותית ביותר בכיתה הטרוגנית, כיתה המאכלסת תלמידים עם מגוון של צרכים, בהם כאלו המאובחנים כלקויי למידה. מחקרים מצביעים על כך שככל שתלמידים לקויי למידה תופסים את המורה כבסיס בטוח וכדמות תומכת ומשמעותית, כך רמות הבהירות שלהם נמוכות יותר והמוטיבציה שלהם ללמידה גבוהה יותר (Al-Yagon & Margalit, 2006). סביר להניח שהדבר נכון באותה מידה גם עבור כלל התלמידים בכיתה הטרוגנית, שהיא כיתה שלומדים בה תלמידים עם מגוון צרכים. חשוב לזכור כי קידום ההצלחה של תלמידים תלוי באמון של המורים ביכולתם המקצועית והאישית לתת מענה לצרכים הרבים והשונים בכיתה הטרוגנית וביכולתם לתרום בצורה ניכרת להצלחת תלמידים לקויי למידה (מרגלית, 2014). הכשרתו של מורה בחינוך הרגיל היא על פי רוב דיסציפלינרית, חסרה לו הכשרה מקצועית וכלים מתאימים לעבודה בכיתה הטרוגנית (Rosas & Campbell, 2010) ורבים מהם חשים חוסר אמון וחוסר ביטחון בכישוריהם המקצועיים לתת מענה לתלמידים לקויי למידה בכיתה הרגילה (Levi, Einav, Raskind, Ziv & Margalit, 2013). אחד הכלים לקידום תחושת מסוגלותו של מורה הוא שיתוף פעולה של מורים לחינוך מיוחד עם מורי החינוך הרגיל ותמיכה בהם. למורה לחינוך מיוחד יש ארגז כלים עשיר לקידום מגוון תלמידים עם צרכים מיוחדים (Rosas & Campbell, 2010). לאור זאת, כדי לקדם למידה בעלת משמעות למגוון התלמידים בכיתה בתהליך קביעת המטרות והיעדים וליווי התלמיד להשגתם, מחנך הכיתה והמורה המשלב בבית הספר שיתפו פעולה בדרך של הוראה שיתופית.

הוראה שיתופית (Co-Teaching)

שיתופיות בחינוך היא תהליך שבו שניים או יותר פועלים יחדיו באופן המעצים את יכולתם כפרטים יחידים להשגת יעד פדגוגי-חינוכי משותף שלא יכלו להשיג כל אחד לבדו (מורגנשטרן ואחרים, 2019). הוראה שיתופית (Co-Teaching) היא שיתוף פעולה בין מורה של הכיתה הרגילה ומורה לחינוך מיוחד או תומך מקצועי אחר, החולקים את האחריות לתכנון, העברה והערכה של ההוראה עבור כיתה שלומדים בה יחד תלמידים רגילים ותלמידי חינוך מיוחד (Friend, Reising & Cook, 1993; Weiss, 2004). הוראה שיתופית פותחה כמודל הוראה שיכול לתת מענה משמעותי ולהביא להצלחה של שילוב תלמידים עם צרכים

מיוחדים במערכת החינוך הרגילה (Treahey & Gurganus, 2010). הגדרה זו הורחבה לחינוך הרגיל וכיום היא לובשת צורות שונות של שותפות (Bauwens, Hourcade & Friend, 1989; Cook & Friend, 1995). הוראה שיתופית יעילה מגבירה את הסבירות להצלחה בקרב התלמידים והמורים כאחד, כמו הצבת ציפיות גבוהות להישגים אקדמיים והתנהגותיים; יצירת סביבת לימודים חיובית ותומכת והקצאת זמן לתכנון העבודה המשותפת (Dieker, 2001).

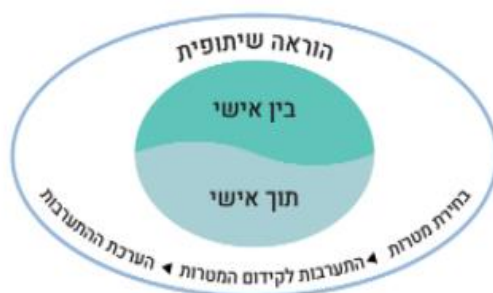
בקרב המורים – הוראה שיתופית מאפשרת פיתוח תרבות של שיתוף בשיקולי דעת פדגוגיים בין עמיתים להוראה, חלוקה במטלות בין עמיתים, מתן גיבוי ואזן קשבת, וכן היא מזמנת חשיפה לסגנונות הוראה ותקשורת שונים. יתרונות אלו באים לידי ביטוי בכיתה בשלביה השונים של ההוראה – בתכנון, בביצוע ובמסקנה (מכון מופת ומשרד החינוך, 2017).

בקרב תלמידים – מחקרים מצביעים שתלמידי חינוך רגיל ותלמידי חינוך מיוחד נתרמים מלמידה שיתופית של שני מורים מומחים העובדים אתם בכיתה. התרומה היא בהיבט האקדמי והחברתי במשולש של מורה, תלמיד רגיל, תלמיד חינוך מיוחד (למשל: James, 2015; Welch, 2000; Fontana, 2005). כמו כן, הוראה שיתופית יכולה לתרום להתפתחות המקצועית של שני המורים (Day, 1999).

כאמור, הפן הקוגניטיבי נראה לכאורה עיקרי בתפקודו של תלמיד בבית הספר, אך תפקוד התלמיד מושפע ממכלול אישיותו והווייתו בתחומים השונים, כפי שהם באים לידי ביטוי בתפקודי לומד, כמו תפקוד קוגניטיבי, מטא-קוגניטיבי, הכוונה עצמית, תפקוד בין-אישי ותוך-אישי. טיפוח תפקודים אלו בקרב התלמיד הוא נדבך חשוב בהתפתחות אישיותו של התלמיד ובהכנתו לחיים בוגרים ועצמאיים כנדרש במאה ה-21. הכוונה עצמית בלמידה וניהולה נוגעת, בין השאר, ליכולת הלומד לבחור את מטרות למידתו ולהגדיר ולתכנן את תהליך הלמידה, תוך ביסוסם על תהליכי חשיבה קוגניטיביים ומטא-קוגניטיביים. הצבת מטרות באה לידי ביטוי במגוון תחומי חיון של האדם לאורך תהליך צמיחתו, וחשוב לתת לתלמיד התנסות בתהליך מעין זה כחלק מהכלים הנדרשים לצורך התפתחותו, כפי שנעשה במחקר זה ויתואר בתוכנית ההתערבות.

תוכנית ההתערבות

מטרת ההתערבות היא לקדם את התפקוד הקשור בהכוונה עצמית בלמידה וניהולה, תוך התמקדות בבחירת מטרות ויעדים, בשל חשיבותו המרכזית לתחומים רבים בלמידה ובחיים. התפקוד הבין-אישי והתוך-אישי נבחרו משאר תפקודי הלומד כמתווכים להשגת המטרות והיעדים, תוך התבססות על הוראה שיתופית כמובא בתרשים 1.



תרשים 1: תהליך ההתערבות לקידום תפקודי לומד

התפקוד הבין-אישי בא לידי ביטוי באינטראקציות מורה-תלמיד לאורך יישום התהליך. כלומר בשיתוף הפעולה של התלמיד עם המורים המלווים את התהליך, בשותפות ומעורבות פעילה של התלמיד בבחירת היעד שהוא רוצה לקדם, בחשיבה על אופנים שונים לקידומו ובתפיסת התלמיד את מעורבות המורים בתהליך כחיובית. התפקוד התוך-אישי בא לידי ביטוי ביישום ההחלטות שהתקבלו באינטראקציה הבין-אישית בין התלמיד למורים המלווים את התהליך. כלומר במוטיבציה של התלמיד להשקיע בקידום היעד

ובתחושת המסוגלות שלו לקדם את היעד. בחרנו לקדם תפקודים אלו באמצעות בניית תוכנית התערבות כיתתית, שאותה מלווים בהוראה שיתופית מחנך הכיתה הרגילה ומורה השילוב.

ליישום חוק השילוב בכל חטיבת ביניים מוקצות שעות הוראה למתן מענה לתלמידים המתקשים בלימודים, שנמצאו זכאים לקבלת מענה מתוכנית השילוב. שעות אלו ניתנות לתלמידים אלו רק על ידי מורה משלב שבהשכלתו הוא מורה לחינוך מיוחד (וורגן, 2007). מורה המומחה להורות תחום דעת מסוים אינו בהכרח כשיר ללמד תלמידים עם מגוון צרכים, כמו תלמידים עם צרכים מיוחדים, ומורה לחינוך מיוחד בדרך כלל חסר השכלה דיסציפלינרית, אך יש לו ארגז כלים עשיר לקידום תלמיד מתקשה (Rosas & Campbell, 2010). שימוש במטרות ויעדים לקידום מגוון תפקודי תלמיד רווח בחינוך המיוחד, וכאן הורחב לכלל תלמידי הכיתה, כולל תלמידי השילוב שבה. הדבר מאפשר למורה שימוש בשפה ובאסטרטגיה אחדות לכלל תלמידי הכיתה.

במחקר זה חברו המחנך ומורה השילוב לצורך קידום תלמידי הכיתה כולה. ההוראה השיתופית שלהם אינה בתחום דעת ספציפי אלא בקידום תפקודו של התלמיד בתחום שבו הוא בוחר – לימודי, התנהגותי או חברתי. קידום וליווי התלמיד בתהליך נעשה לאורך כל זמן הלמידה בהלימה ליעד שהתלמיד בחר ולרמת ההתפתחות שבה הוא נמצא לגבי השגת היעד. המסר שביצוע התוכנית נעשה על ידי המחנך והמורה המשלב הועבר גם לתלמידים.

כדי להרחיב את מומחיותם של שני המחנכים הרגילים במתן מענה מקצועי לתלמידים עם צרכים מיוחדים בתהליך הצבת היעדים, הוחלט לעשות שימוש במודל ה"עד כל השל"מ, שנועד לקידום מומחיותם של מורים במתן מענה מקצועי לתלמידים עם צרכים מיוחדים בתחום דעת מסוים ומעוגן בעקרונות של "הלמידה המשמעותית" (תנעמי, 2018). מאחר שההתערבות אינה בתחום דעת ספציפי אלא בקידום תפקודו של התלמיד, הותאם המודל לצורך זה, והמורה המשלב הוביל את התהליך על פי המודל כמובא להלן:

1. הכנות בתחום ה^דעת – באות לידי ביטוי במספר תחומים: (א) יצירת בהירות עם המחנך בנוגע למטרות שהוא רוצה להשיג בתהליך של הצבת יעדים, הבניית שלבי התוכנית, קביעת דרכי עבודה, חלוקת האחריות, העלאת קשיים ודרכי פתרון; (ב) בתחילת הסמסטר השני של השנה ערכו המחנכים במליאת הכיתה הכנה לתלמידים בנושא קביעת יעדים לקידום במהלך הסמסטר. במסגרת זו שוחחו המורים עם התלמידים והסבירו להם את החשיבות של בחירת יעד שאותו התלמיד רוצה לקדם, אשר יכול להיות בתחום הלימודי, בתחום החברתי או בתחום ההתנהגותי, ואת אופן הביצוע. התלמידים התבקשו לחשוב על יעד לקראת המפגש האישי עם המחנך ומורה השילוב, שבו יוחלט מה יהיה היעד לקידום.
2. כלים ספציפיים וגנריים – הקניה למורה בנוגע לאופן בחירת יעדים עם התלמיד.
3. הוראה שיתופית – הנחיה שיתופית של שני מורים, מתחומי דעת שונים – מחנך הכיתה מהחינוך הרגיל ומורה השילוב מהחינוך המיוחד. ההנחיה השיתופית נערכה בשני שלבים.
 - א. בחירת היעד: נערך מפגש אישי עם כל תלמיד, שבו נכחו – התלמיד, מחנך הכיתה והמורה המשלב. המורים סייעו לתלמידים שבחרו יעד להמשיג אותו, להגדיר אמות מידה להצלחה וכן בדקו שהיעד שהוצב רלוונטי ובר השגה. במקרים שבהם לדעת המורים היעד היה "גדול" מדי לתלמיד, עזרו המורים לתלמיד, תוך כדי "משא ומתן", להגדיר יעד בר השגה. לתלמידים שהגיעו ללא יעד ברור סייעו המורים לבחור יעד בר השגה.
 - לאחר הגדרת היעד הוא נרשם, והמורים ביררו עם התלמיד מהי הדרך שבה הוא רוצה להשיג אותו וכן במה המורים יכולים לעזור לו. סיוע שהיה קשור לשיעורים שהמחנך מלמד, ניתן על ידי המחנך, וסיוע שהיה פרטני יותר או דרש ידע מקצועי ניתן על ידי המורה המשלב, כדי לא ליצור עומס על המחנך.
 - למספר מועט של תלמידים נדרש מפגש נוסף, ולעיתים מעמיק יותר, כדי לבחור יעד. במקרים אלו נשלח התלמיד עם שאלה למחשבה, כמו אפשרות בחירה של יעד או תחום מתוך מספר

אפשרויות, או שהצוות זיהה סימנים המבטאים חוסר השלמה עם היעד שנבחר וביקש מהתלמיד לחשוב על היעד ובמפגש המשך אפשר היה להחליפו. מפגשי ההמשך עם התלמיד התקיימו על ידי המורה המשלב. יש לציין שבחירת היעד נעשתה באמצעות שיח בין המורים לתלמיד בפגישה שיועדה לכך כמתואר לעיל, מתוך כבוד למקומו של התלמיד בתהליך. מקומם של המורים בתהליך בחירת היעד היה בשאלת שאלות מכוונות כדי לסייע לתלמיד בבחירת תחום היעד, במיקוד ודיוק היעד ובניסוחו, כך שיהיה בר ביצוע לתלמיד.

ב. ליווי התלמידים: הליווי לאורך הסמסטר נעשה על ידי המחנך והמורה המשלב בנפרד. המחנך שוחח על התהליך במליאת הכיתה ושאל על מידת התקדמות באפן כללי, וכן באופן פרטני כאשר שאל תלמידים במפגשים לא פורמליים בהזדמנויות שונות על מידת התקדמותם ואם הם צריכים סיוע כלשהו כדי להתקדם. המורה המשלב ליווה את התהליך באופן פרטני בהזדמנויות לא פורמליות וכן בליווי אישי לאלו שהיו זקוקים לכך. הליווי האישי בא לידי ביטוי ברכישת כלים ושימוש בהם כדי לקדם את היעד. למעשה, שני המורים תיווכו את התהליך לתלמיד וסייעו לו להתמיד בביצוע התהליך.

4. שיתוף הלומדים – בוצעה רפלקציה שיתופית (collaborative reflection) שבה המחנך והמורה המשלב הם קבוצת עמיתים תומכת ומעצימה, הנפגשת באופן סדיר (מאי, ריינגולד, גריסרו ולוי, 2011) ומקיימת דיון רפלקטיבי על המתרחש בתהליך כדי לקדם את השגת המטרה. דיון מעין זה מקטין חרדות, מגביר תחושת ביטחון ומסוגלות, מאפשר פתיחות מחשבתית, כבוד הדדי וקבלת שונות (מאי ואחרים, 2011; Hatton & Smith, 1995). אחת לשבוע המחנך והמורה המשלב עקבו אחר מידת ההתקדמות של התלמידים והעריכו אותה, הציפו קשיים שעולים או אתגרים הדורשים פתרון עם מורים מקצועיים שונים או עם תלמידים ספציפיים ותווכו כדי לסייע בקידום היעד. כשהמחנך והמורה המשלב ראו לנכון שיש צורך במפגש עם תלמיד כדי למקד את היעד ולסייע לתלמיד לעמוד בו, הם יזמו את המפגש. כמו כן, לעיתים הם גם יזמו מפגש שלהם ושל התלמיד עם מורים מקצועיים לרונטים כדי לשחרר חסמים בתהליך.

5. ליווי המורה – ליווי המחנך לאורך כל התהליך כדי ליצור משמעותיות ורלוונטיות בין דיונים והחלטות שעלו ברפלקציה השיתופית לצרכים שעולים מיישום התהליך עם התלמידים. יצירת ערוץ תקשורת זמין אפשרה מתן מענה מידי הולם לסיטואציות בלתי שגרתיות אצל תלמידים מסוימים וחיזקה אמינות ומשמעות של התהליך בקרב התלמידים והמורים כאחד. כמו כן, כדי להעשיר את המורה בכלים ולחזק את תחושת מסוגלותו במתן מענה לתלמידים שוני צרכים בכיתה.

שני העקרונות הראשונים נוגעים להרחבת מומחיות המורה במתן מענה לתלמידים עם צרכים מיוחדים. שלוש העקרונות האחרונים נוגעים לדרכי ביצוע התהליך. האמונה בבסיס מודל התד"ע כל השל"מ היא שתהליך משמעותי שהמורה יעבור בהכנה לתהליך ולאורך יישומו יביא לידי הפנמת עקרונות המודל ויעשיר אותו בכלים להוראה מכילה, יעילה ומקצועית יותר בכיתה.

לסיכום, בתהליך הלמידה-הוראה, מורה נדרש לתת מענה לתחום הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי של תלמיד, כפי שהם באים לידי ביטוי בששת תפקודי הלומד: קוגניטיבי, מטא-קוגניטיבי, הכוונה עצמית בלמידה וניהולה, בין-אישי, תוך-אישי וחושית-נועתי. תפקודים אלו מייצגים את המיומנויות וההתנהגויות הנדרשות לצמיחתו של הפרט בתהליך הלמידה ובהשתלבות בחברה במאה ה-21.

מטרת המאמר הנוכחי אפוא היא לתאר ולהעריך את תוכנית ההתערבות, שהתמקדה בתהליך של בחירת מטרות ויעדים בקרב תלמידים בחטיבות הביניים המבוסס על הוראה שיתופית, ההכוונה העצמית בלמידה וניהולה, תוך התמקדות בתרומה של מאפייני תפקודי לומד מהתחום הבין-אישי והתוך-אישי לשביעות רצונו של התלמיד מהתהליך.

שאלות המחקר

1. היעד שנבחר לקידום: מהם התחומים שלו ומי בחר אותו?
2. מהי מידת התקדמות התלמידים בהשגת היעד?
3. מהי תרומת ההיבטים התוך-אישיים והבין-אישיים להשגת היעד?
4. מהם הגורמים המנבאים את שביעות הרצון של התלמידים מתהליך השגת היעד?

שיטת המחקר

מערך המחקר הוא משולב (בר שלום, 2011), שבו הפרדיגמה האיכותנית תומכת ומעמיקה את הפרדיגמה הכמותית (Creswell, 2013). החלק הכמותי מבוסס על שאלון שחובר לצורך מחקר זה והועבר לתלמידים לקראת סיום השנה. החלק האיכותני מבוסס על שתי שאלות פתוחות שניתנו בשאלון האינטרנטי וראיונות עם שני המנכ"ים ועם קבוצת מיקוד של ארבעה תלמידים, שגם הם נערכו בסוף השנה.

משתתפים

37 בנים הלומדים בשתי כיתות ח' בבית ספר ממ"ד במרכז הארץ. בכיתה אחת 20 תלמידים שמתוכם שניים בתוכנית השילוב, ובשנייה 17 תלמידים שמתוכם שניים בתוכנית השילוב.

מחנכי הכיתות: אחד בעל ותק של שמונה שנות הוראה בכלל ושבע שנים בחינוך בבית ספר זה. לשני שבע שנות ותק בהוראה, שש שנות חינוך בבית ספר יסודי, וזו השנה הראשונה שבה הוא מלמד תלמידים בחטיבת ביניים ושנה ראשונה בבית ספר זה. משתתף נוסף הוא מורה לחינוך מיוחד ולו 34 שנות ותק בבית הספר, שבמהלכן שימש מחנך כיתות חינוך מיוחד וכיתות רגילות, מורה מקצועי, וכיום משמש בתפקיד של מורה בתוכנית השילוב בבית הספר.

כלים

א. שאלון הערכה אישי לתלמיד (נספח 1) שכלל 14 שאלות שהועבר בצורה אינטרנטית. השאלון חובר לצורך ההערכה ועבר תהליך של תיקוף תוכן. השאלון ניתן לשיפוט של שני מומחים: אחד בעל ידע במתודולוגיה והשני בעל ידע וניסיון עשיר בחינוך והוראה. שני השופטים קיבלו הסבר על מטרת השאלון והתבקשו להעיר הערות בנוגע לתוכן השאלון (כגון האם יש היגדים חסרים/מיותרים) ובנוגע לשפה (כגון האם ההיגדים בהירים, האם השאלון קוהרנטי). בעקבות ההערות נעשו שינויים בניסוח של חלק מההיגדים ובארגון המבנה הפנימי של השאלון, כך שקובצו ההיבטים בכל אחד משני התחומים. להלן רכיבי השאלון:

1. היעד ודרך הבחירה: פרטי היעד שהתלמיד בחר; התחום שאליו משתייך היעד (לימודי, חברתי, התנהגותי); מי בחר את היעד? (התלמיד, התלמיד בשיתוף עם המורה, המורה).
2. תפיסת ההתקדמות בהשגת היעד – בסולם של חמש דרגות.
3. תרומת התחום התוך-אישי להשגת היעד אשר באה לידי ביטוי בשני היבטים בסולם של חמש דרגות (א) מוטיבציה – ההיגד: שהשקעתי כדי לקדם את היעד; (ב) תחושת מסוגלות – ההיגד: שהרגשתי שאני מסוגל לקדם את היעד. אף ששני היבטים אלו שייכים לתחום התוך-אישי, בחרנו להסתכל על כל אחד מהם בנפרד. בדיקת המהימנות הפנימית של הפריטים הבודקים את ההיבט התוך-אישי העלתה מהימנות טובה: אלפא של קרונברך = 0.761.
4. תרומת התחום הבין-אישי להשגת היעד של אינטראקציית מורה-תלמיד אשר באה לידי ביטוי בהיבטים הבאים, בסולם של חמש דרגות: (א) שיתוף פעולה של התלמיד – ההיגד: שיתוף הפעולה עם המורים המלווים את התהליך, (ב) מעורבות התלמיד בתהליך – ההיגד: שהייתי שותף פעיל ומעורב בבחירת היעד ובחשיבה על רעיונות לקידומו. (ג) תפיסת התלמיד את מעורבות המורה באינטראקציה – ההיגד: שהמורים עודדו אותי. למרות ששלושת היבטים אלו שייכים לתחום הבין-אישי, בחרנו להסתכל על כל אחד מהם בנפרד. בדיקת המהימנות הפנימית של הפריטים הבודקים את ההיבט הבין-אישי העלתה מהימנות טובה: אלפא של קרונברך = 0.713.

5. שביעות רצון: נמדדה בשתי דרכים, בסולם של חמש דרגות. האחת בשאלה ישירה – "אני שבע רצון שקיים תהליך של קביעת יעדים והגשמתם במסגרת בית הספר". השנייה בשאלה עקיפה – "אני ממליץ ליישם את השיטה של קביעת יעדים בכיתה שלי גם בשנה הבאה". נבנה מדד המבוסס על ממוצע הדירוגים, מהימנות אלפא של קרונברך: 0.873. ערך גבוה במדד מצביע על שביעות רצון ברמה גבוהה.
6. גורמים מקדמים ומעכבים את השגת היעד: באמצעות שתי שאלות פתוחות.
7. בסוף השאלון המשיב התבקש לציין אם הוא מוכן להיות חונך של תלמיד שמתחיל את התהליך ולעזור לו בהשגת היעדים שלו.
- ב. במטרה לקבלת מידע משלים לשאלון ההערכה האישי של התלמיד התקיימו שני ראיונות כמובא להלן:
1. קבוצת מיקוד של תלמידים – נבחרה קבוצת מיקוד של ארבעה תלמידים לריאיון קבוצתי, והם נשאלו את השאלות הבאות: נימוקים לבחירת היעדים, השפעת היעד על היבטים נוספים בחייו של התלמיד, שיתוף הסביבה הקרובה לתלמיד ביעד שנבחר, יכולת התלמיד לבחור יעדים באופן עצמאי וברצון להיות חונכים לתלמיד בתוכנית דומה.
2. ריאיון עם המורים שהשתפו בתהליך – בריאיון נשאלו השאלות הבאות: אתגרים בתהליך, מקומו של המורה, העומס על המורה, השפעת התהליך על המורה, אינטראקציה של המחנך עם המורה לחינוך מיוחד, תרומת התהליך למורה ולתלמידים והצעות לשיפור ושיפור של התהליך.

הליך

הנתונים נאספו לקראת סיום השנה. השאלון האינטרנטי הועבר לתלמידים והוסבר שהוא אנונימי, אינו קשור ללימודים הסדירים שלהם בבית הספר והם יכולים להפסיק למלא אותו כשהם רוצים. כמו כן ההשתתפות של התלמידים בקבוצת המיקוד הייתה וולונטרית.

אתיקה: מאמר זה הוא רפלקציה על עבודת מורים במסגרת בית הספר. מחבר המאמר משמש כמורה השילוב, והתלמידים שהשתתפו במחקר אינם לומדים אצלו. הוא בנה את המודל, העביר את השאלונים וערך את הראיונות עם המחנכים וקבוצת המיקוד של התלמידים.

ממצאים

כאמור, המחקר הוא מחקר משולב ולכן הממצאים יוצגו בשילוב של הממצאים הכמותיים – העולים מניתוח סטטיסטי של שאלון ההערכה האישי, והממצאים האיכותניים – שעלו מניתוחי תוכן של שתי השאלות הפתוחות שניתנו בשאלון האינטרנטי ומראיונות עם שני המחנכים ועם קבוצת מיקוד של התלמידים.

השתתפו במחקר תלמידים משתי כיתות. כדי לבחון אם קיימים הבדלים בהערכת התהליך בזיקה לכיתה, נערכו מבחני t על כל המשתנים שבשאלון, ולא נמצאו הבדלים מובהקים. משמעות הדבר היא שהתהליך שהתלמידים עברו אינו קשור לכיתה שלמדו בה או למחנך שלהם, ולכן הניתוחים ייערכו בנוגע לשתי הכיתות כקבוצה אחת.

1. בחירת היעד לקידום

התלמידים התבקשו לדווח מהו תחום היעד הנבחר ומי בחר אותו. שישה תלמידים בחרו שני יעדים לקידום ותלמיד אחד בחר שלושה יעדים לקידום. סך הכול נבחרו 45 יעדים.

תחומי היעד הנבחר

מבדיקת תחומי היעדים עולה כי 80% מהיעדים שנבחרו היו בתחום הלימודי, 18% בתחום ההתנהגותי ו-2% מהיעדים בתחום החברתי.

מבדיקת המקצועות שנבחרו בתחום הלימודי עולה כי 41% מהתלמידים בחרו לקדם את תחום המתמטיקה ובהפרש קטן ממנו את תחום האנגלית (38%). היעדים האחרים היו: 11% מהתלמידים

בחרו בתחומים הקשורים ללימודים. לדוגמה: "למידה לקראת מבחנים", "להצביע יותר בשיעור", "להכין שיעורי בית", "להשתפר בלימודים", חיזוק לימודי קודש (3%) קידום תחום שפתי (3%). יש לציין שאחד התלמידים בחר יעד ערכי, "חיזוק האמונה", אשר שויך לתחום הלימודי.

מבדיקת היעדים בתחום ההתנהגותי בלטו יעדים כמו לקיחת ריטלין באופן קבוע (5%), שליטה בהתנהגות (8%), לדוגמה: "פחות לריב עם חברים", "להתעצבן פחות מהר", ו"להגיע יותר לבית הספר" (5%).

בוחר היעד

מהממצאים עולה כי 54% מהתלמידים בחרו את היעד בכוחות עצמם ו-46% מהתלמידים בחרו את היעד בשיתוף עם המורים. מעניין לציין שלא היה יעד שנבחר רק על ידי המורים.

מניתוח דברי התלמידים והמורים עולות קטגוריות המרחיבות את הממצאים הכמותיים בנושא בחירת היעד לקידום.

א. המניעים לבחירת היעדים: מדברי המורים עולה שאצל התלמידים קיים מניע פנימי והתלמיד רק צריך את הדחיפה – "מספיק השיח שאתה או אני משדרים לילד שאנחנו איתו ממשיכים לפקח ושמים עין על הדברים. זה נותן אות לכול". "הם הרגישו שזה לטובתם ואף אחד לא מחייב אותם. העצמנו אותם ונתנו להם אחריות כבוגרים וזה גרם להם להצליח". מדברי התלמידים ניתן להצביע על שני מניעים עיקריים. האחד – הרצון להצליח ולהתקדם: "להשיג ציונים טובים יותר" ו"יעזור לי להצליח בבגרות", והשני – מענה לצורך: "היה לי קשה ורציתי להשתפר", "היה לי קשה והמקצוע מאוד חשוב", "הייתי צריך לעשות את זה [את השינוי]", "להיות יותר מחובר [לנעשה בכיתה]".

ב. השיחה האישית

1. נקודת מבט חדשה על התלמידים: במהלך השיחה האישית של התלמיד עם המחנך והמורה המשלב נחשף המחנך לאספקטים נוספים של התלמידים שלא הכיר קודם – "ראיתי שיתוף פעולה מצד התלמידים", "שהיו תלמידים שלא ציפיתי לתשובות רציניות כל כך והם היו רציניים", "פתאום ראיתי שיש לי תלמידים רגישים. זה נותן לי פרספקטיבה יותר רחבה על מספר תלמידים שלי ולשים לב יותר למתרחש".

2. תהליך ניהול השיחה: בקיום השיחות האישיות נחשף המחנך לאופן ניהול שיחה אישית עם התלמיד השונה מזו שבה הוא פועל – "קיבלתי פרספקטיבה אחרת על שיחות אישיות וצורכי התלמידים", "החשיבות של לבוא מוכן לשיחה עם התלמיד ולכוון אותו בשיחה, לתת לו לומר מה קשה לו, לדעת להוציא מהתלמיד עצמו את הדברים, לדייק ולמקד את הקושי של התלמיד". לתלמידים השיחה האישית שימשה מקור סיוע בבחירת היעד: "[בשיחה האישית] עזרתם לי למקד במה לבחור".

ג. הצבת יעדים: המורים והתלמידים רואים חשיבות רבה בקביעה המשותפת של היעד – מורה ותלמיד – ולהשפעה הרבה שלו על המוטיבציה והתפקוד של התלמיד. מדברי המורים – "זה מגדיר לתלמיד עצמו מה מטרת העל שלו ואם יש לו כזו עם ליווי של הצוות קל לו יותר להשיגה", "המשגת המטרה על ידי התלמיד כבר עושה את הדברים ונכנס לתת מודע", "הופכים להיות יותר יישומיים [בתפקוד שלהם]". מדברי תלמידים – "הייתי יותר ממוקד במטרה", "לחשוב עם עצמי לרגע איך להשתפר".

ד. תרומה לתהליך בחירת היעד: התהליך תרם למחנכים ולתלמידים כאחד. התרומה למחנך בשני מישורים: האחד, בחשיפה לטכניקת הצבת היעדים והשפעתה – "הצבת מטרות ויעדים לתלמידים [היו אתגר עבורי כמחנך]", "זה גרם לחשוב מחוץ לקופסה... ולחשוב איך מנהלים את הדברים טוב יותר", "יצאנו מהמסגרת הכיתתית לפרטנית ולדבר לב אל לב לתלמיד". המישור השני הוא הערך המוסף של שיתוף הפעולה עם מורים נוספים: "שיתוף פעולה עם המורים המקצועיים ומורה החינוך המיוחד". תרומת התהליך לתלמידים באה לידי ביטוי במודעותם לחשיבות התהליך כ"תהליך חשוב"; באפשרות לעשות בו שימוש באופן עצמאי "אם אני רוצה";

במקומו של המורה כמתווך ותומך בביצוע התהליך "... אבל אם אני צריך חיזוק אני צריך אותו מכם..."

2. תפיסת ההתקדמות בהשגת היעד

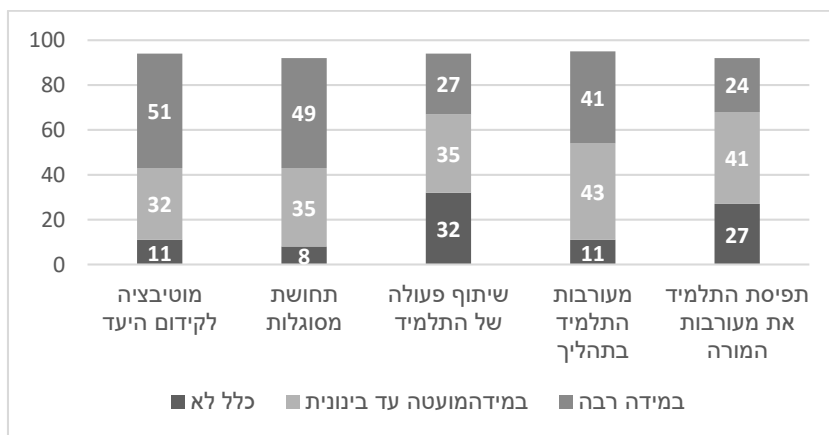
התלמידים התבקשו להעריך את מידת התקדמותם בהשגת היעד על סולם של חמש דרגות. לצורך הצגת הממצאים קובצו הסולמות לשלוש קבוצות: כלל לא – דירוג 1, במידה מועטה עד בינונית – דירוג 2 ו-3, במידה רבה – דירוג 4 ו-5. נמצא כי 38% מהתלמידים העידו שהם התקדמו בהשגת היעד במידה רבה. 51% מהתלמידים העידו שהתקדמו במידה מועטה עד בינונית. 11% העידו שלא התקדמו כלל בהשגת היעד. המשמעות העולה מממצאים אלו היא שרוב מכריע של התלמידים התקדמו בהשגת היעד.

3. תרומת היבטים תוך-אישיים ובין-אישיים להשגת היעד

כאמור בפרק הכלים, הוערכו מספר היבטים של תפקודי לומד המשתייכים לתפקוד התוך-אישי והתפקוד הבין-אישי שעזרו לתלמידים לקדם את היעד: בתחום התוך-אישי – (א) מוטיבציה של התלמיד להשקיע בקידום היעד; (ב) תחושת מסוגלות לקדם את היעד. בתחום הבין-אישי – (א) שיתוף הפעולה של התלמיד עם המורים המלווים את התהליך; (ב) בשותפות ומעורבות פעילה של התלמיד בבחירת היעד שהוא רוצה לקדם ובחשיבה על אופנים שונים לקידומו; (ג) בתפיסת התלמיד את מעורבות המורה בתהליך. ההתייחסות להיבטים אלו תהיה בשתי דרכים: (א) הצגת ההתפלגות של כל אחד מהיבטים; (ב) הצגת ההיררכיה בין היבטים השונים.

א. התפלגות היבטים השונים

התלמידים התבקשו להעריך באיזו מידה סייע להם כל אחד מהיבטים השונים בהשגת היעד על סולם של חמש דרגות. לצורך הצגת הממצאים קובצו הסולמות לשלוש קבוצות: כלל לא – דירוג 1, במידה מועטה עד בינונית – דירוג 2 ו-3, במידה רבה – דירוג 4 ו-5. התפלגות היבטים השונים מוצגת בתרשים 2.



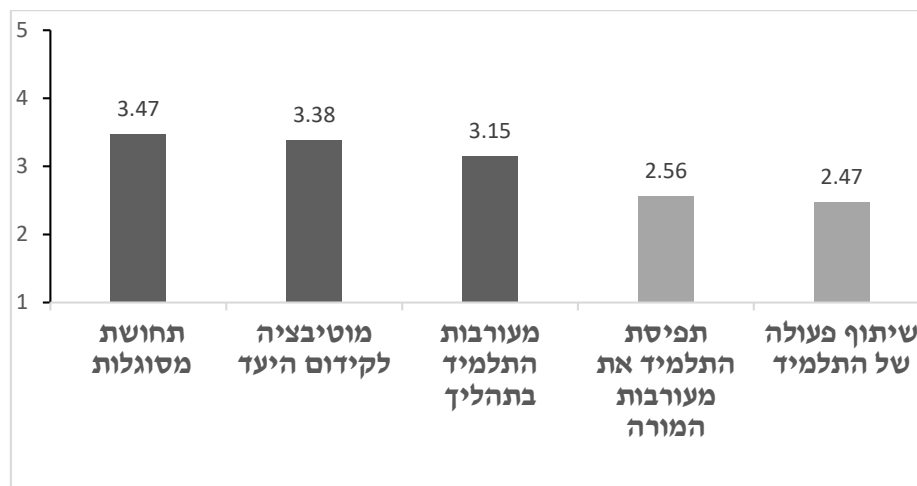
תרשים 2: היבטים השונים – התפלגות באחוזים

מתרשים 2 עולה כי בשני היבטים המשתייכים לתחום התוך-אישי – מוטיבציה לקידום היעד ותחושת מסוגלות, 49%–51% מהתלמידים העידו שהיבטים אלו תרמו במידה רבה להשגת היעד. בהיבטים המשתייכים לתחום הבין-אישי 41% מהתלמידים דיווחו כי מעורבות התלמיד בתהליך תרמה במידה רבה להשגת היעד, ואילו רק 24%–27% דיווחו כי שיתוף הפעולה של התלמיד עם המורים ותפיסת התלמיד את מעורבות המורה תרמו במידה רבה להשגת היעד.

ב. ההיררכיה בין היבטים

כדי לבדוק את ההיררכיה בין היבטים אלו נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות מלווה במבחן Bonferroni. נמצאו הבדלים מובהקים בין היבטים השונים ($F(4,30)=3.14; p<.05$). במבחני המשך מסוג Bonferroni נמצא כי ההיררכיה של המדדים היא: תחושת מסוגלות, מוטיבציה,

מעורבות התלמיד בתהליך < תפיסת התלמיד את מעורבות המורה, שיתוף פעולה של התלמיד עם המורה. כלומר תחושת מסוגלות, מוטיבציה ומעורבות התלמיד בתהליך, תורמים יותר מאשר תפיסת התלמיד את מעורבות המורה ואת שיתוף הפעולה של התלמיד עם המורה. הממוצעים בתרשים 3.



תרשים 3: ההיבטים שעזרו בהשגת היעד בסולם 1-5

מניתוח הנתונים האיכותניים בתשובות המורים והתלמידים עולות קטגוריות שתומכות בממצאים הכמותיים ואף מרחיבות אותם.

תשובות המורים: ניתוח תוכן של הראיונות עם המורים שופך אור נוסף על הגורמים המקדמים מנקודת ראותו של המורה:

א. בתחום הבין-אישי

1. הכנת התלמידים לתהליך: המחנך רואה חשיבות בהכנת התלמידים לתהליך טרם קביעת היעדים – "אם עושים הכנה כחודש לפני ומדבר איתם על התוכנית התלמידים באים כבר מוכנים וחושבים לפני ומתבשלים לפני. זה מקל על התהליך".

2. יצירת מפגש משמעותי עם התלמידים: המחנך מודע לכך שיש חשיבות ביצירת מפגש משמעותי לתלמיד כנדבך בעל חשיבות להנעת התהליך – "יש טבלאות", "מספיק השיח שאתה או אני משדרים לילד שאנחנו איתו ממשיכים לפקח ושמים עין על הדברים. זה נותן אות לכל"

ב. הוראה שיתופית בין מחנך למורה שילוב

1. מסר לתלמידים: המחנך רואה במפגש שלו ושל מורה השילוב עם התלמיד העברת מסר משמעותי של מערכת בית הספר לתלמיד שהוא חשוב למערכת ושהיא רוצה בקידומו – "מפגש הצבת היעדים עם כל תלמיד יוצר אמון ביננו כמערכת לבין התלמיד ומראה שלמערכת בית הספר אכפת מהם", "שזה לא רק בא מהמחנך אלא מהצוות זה נותן גם תוקף".

2. תרומת העבודה השיתופית: העבודה השיתופית מזמנת תרומה הדדית של השותפים להצלחת התהליך ובכך מעשירה את השותפים בתחומים שהם פחות חזקים בהם או שהם נחשפים אליהם בפעם הראשונה – "זה תהליך שהוא לא שגרתי", אדם חיצוני שנותן לך כלי עבודה בצורה שונה", "הדברים היו מוסברים מובנים וברי הבנה לי כמורה", "איך לכוון את התלמיד איך לעזור לו לגבש החלטה במיוחד שהתלמיד מתלבט, מסתבך, שיטות לתת לו לגיטימציה לדבר ולהביע מטרתו ללא חשש. לדעת שהמטרה שלו לא מוגזמת". היבט נוסף שעלה מהשותפות הוא תמיכה והעצמה שהמחנך חש מהמורה המשלב – "השיח ההקשבה שיתוף הפעולה, הרצף שבתהליך. הדחיפה מצדך ההתעניינות. זה לא שגר ושלח", "כשהיינו במלכוד ידענו לצאת מזה", "מורה לבד לא יעשה את זה בחיים", "אם לא הייתה בתמונה

לעולם לא היה לי את הגב לעשות זאת. כל ההתמודדות עם ילדים מיוחדים כי יש לי ידיים נוספות שעוזרות לי".

3. מודעות המחנך לתרומה הייחודית של מורה השילוב: הדבר בלט בהיבט המקצועי של המחנך – "הידע, הניסיון, קריאת הנתונים", "... אצלך הם נפתחו בלי משחקים. זה משהו שלא הייתי מספיק עד סוף שנה להגיע לזה". הדבר בא לידי ביטוי גם בהסתכלות המחנך על תפיסת התלמידים את הצטרפות מורה השילוב לתהליך – "זה יצר יותר רצינות לתהליך. הם לקחו את הצטרפות שלך באופן טבעי ולא חששו. להפך זה הרגיע אותם. נתת מטרות יותר ברורות השגה", "... עיניים שהם מחוץ לקופסא זה נותן לתלמידים באמת אמון לדבר...", "זה לא משהו שהיו יכולים לקבל ממחנך".

ג. תרומת הצבת יעדים להתפתחות המקצועית של המחנך

1. המחנך נוכח לדעת שהצבת יעדים היא כלי לסיוע בקידום תפקודי לומד שהוא כמורה אמור לקדם: "דבר אלמנטרי חשוב ונכון. זה מגדיר לתלמיד עצמו מה מטרת העל שלו ואם יש לו כזו עם ליווי של הצוות", "אנו עוזרים לו וגם לנו. זה עוזר לנו לראות איך הוא מתקדם".

2. הצבת יעדים לכלל הכיתה תרמה גם לתלמידי השילוב שהיו כשווים בין שווים בתהליך: "אם רק אתם היה צריך לעבוד על יעדים היה קשה יותר", "כשעבדנו עם כל הכיתה זה הניע אותם יותר".

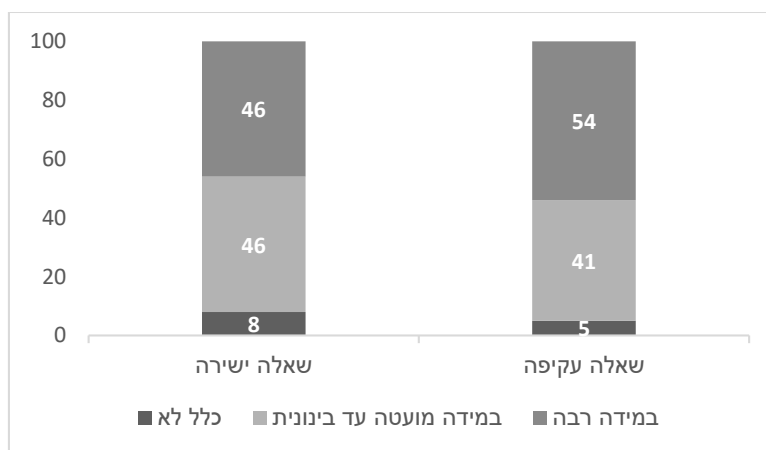
תשובות התלמידים: השאלון האינטרנטי כלל שתי שאלות פתוחות, שבהן התבקשו התלמידים לציין שני דברים שעזרו להם לקדם את היעד ושני דברים שהפריעו להם לקדמו. ניתוח תוכן של התשובות מחזק את הממצאים הכמותיים ואף מרחיב אותם כמובא להלן.

א. גורמים מקדמים: בהלימה לממצאים הכמותיים נמצא כי 64% מהתלמידים דיווחו שהיבטים בתחום התוך-אישי עזרו להם לקדם את השגת היעד. הדבר בא לידי ביטוי באמירות המבטאות בצורה מפורשת את היבט המוטיבציה, אך משתמעת מהם גם תחושת מסוגלות, כמו "מוטיבציה", "הכוח רצון להצליח...", וכן באמירות המבטאות היבט מעשי יותר כמו "למדתי והקשבתי בשיעורים". היבטים אלו בוטאו גם יחד, למשל "התמדה ולמידה בבית", "...ללמוד ולהתאמץ". בניגוד לממצאים הכמותיים, שבהם באו לידי ביטוי שלושה היבטים של תפקוד בין-אישי, בניתוח התוכן באו לידי ביטוי רק שניים מתוכם – תפיסת התלמיד את מעורבות המורה (9%) ושיתוף פעולה של התלמיד עם המורים (18%), למשל "השקעה ותמיכה מהמורים". ממצא זה משלים ומרחיב את הממצאים לגבי מעורבותו של המורה כפי שנמצאה בממצאים הכמותיים. בניתוח התוכן עלו גם תשובות אשר מרחיבות את הממצאים הכמותיים לתחומים שלא נבדקו בשאלון, כמו תמיכה חוץ-בית ספרית של ההורים, למשל "... ולא לאכזב את אמא שלי..." ו"קבלת סיוע באמצעות שיעורים פרטיים", או קבלת חיזוקים – "שאם אני מקבל יותר מ-90 בתעודה באנגלית אני טס לחו"ל".

ב. גורמים מעכבים: נמצא כי 36% דיווחו שתחושת מסוגלות נמוכה הפריעה לקידום היעד ו-9% ציינו מוטיבציה נמוכה, למשל "שלא היה לי כוח", "הסחות דעת ועצלנות". לעומת זאת, רק 18% מהתלמידים הצביעו על כך שמעורבות המורים המלווים את התהליך הייתה עבורם גורם מפריע לקידום היעד: "שהמורים לא עזרו לי לקדם את היעד"; "לפעמים המורים לחצו עליי יותר מידי".

4. ניבוי שביעות הרצון מהתהליך

כאמור בפרק הכלים, שביעות הרצון נבדקה בשתי דרכים. האחת בצורה ישירה – "אני שבע רצון שקיים תהליך של קביעת יעדים והגשמתם במסגרת בית הספר". השנייה בצורה עקיפה – "אני ממליץ ליישם את השיטה של קביעת יעדים בכיתה שלי וגם בשנה הבאה". ההתפלגות באחוזים של שני ההיבטים מוצגת בתרשים 4.



תרשים 4: היבטים של רמת שביעות הרצון באחוזים

מתרשים 4 עולה כי רוב התלמידים דיווחו שהם שבעי רצון מתהליך קביעת היעדים, ו-46%–54% מהתלמידים דיווחו כי הם שבעי רצון מתהליך קביעת היעדים במידה רבה. כמו כן חושב מדד שביעות רצון המבוסס על שני היגדים אלו, שהממוצע שלו 3.42 וס.ת. 1.15. מדד שביעות הרצון נבדק בזיקה להיבטים שונים כמובא להלן:

- א. מי בוחר את היעד כדי לבחון אם קיימים הבדלים בשביעות הרצון בזיקה לבחור היעד (התלמיד / התלמיד ומורה), נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים, ולא נמצאו הבדלים מובהקים. במילים אחרות שביעות הרצון מהתהליך אינה קשורה בבחור היעד (התלמיד / התלמיד והמורה).
- ב. סוג היעד כדי לבחון אם קיימים הבדלים בשביעות הרצון בזיקה לסוג היעד שנבחר (לימודי/התנהגותי), נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים, ולא נמצאו הבדלים מובהקים. משמעות הדבר היא ששביעות הרצון אינה קשורה לסוג היעד שנבחר (לימודי/התנהגותי).
- ג. מידת ההתקדמות כדי לבדוק אם קיים קשר בין שביעות הרצון לבין מידת ההתקדמות בהשגת היעד חושב מתאם פירסון, ונמצא קשר חיובי מובהק בעוצמה חלשה ($r=.36, p<.05$). כלומר ככל שעולה מידת ההתקדמות בהשגת היעד כך עולה שביעות הרצון של התלמיד מהתהליך.
- ד. תפקוד תוך-אישי ותפקוד בין-אישי כדי לבדוק אם קיים קשר בין המדד של שביעות הרצון לבין היבטים בתפקודי לומד המשתייכים לתפקוד תוך-אישי (מוטיבציה ותחושת מסוגלות) ובין-אישי (שיתוף פעולה עם המורים, מעורבות התלמיד בתהליך ותפיסת התלמיד את מעורבות המורה) חושבו מתאמי פירסון. נמצא קשר חיובי מובהק בעוצמה בינונית (המתאמים נעים בין 44 ל-56 במובהקות $p<.01$) בין מדד שביעות הרצון לבין המוטיבציה בהיבט התוך-אישי, מעורבות התלמיד בתהליך ותפיסת התלמיד את מעורבות המורה בהיבט הבין-אישי. כלומר ככל שעולה מידת היבטים אלו כך שביעות רצונו של התלמיד מהתהליך עולה.

ניבוי מדד שביעות הרצון

במטרה לנבא את מדד שביעות הרצון מהתהליך בוצע ניתוח רגרסיה כשהמנבאים הם: מידת ההתקדמות של התלמיד בהשגת היעד והיבטים הקשורים בתפקוד התוך-אישי והבין-אישי שנמצאו קשורים למדד שביעות רצון (תפיסת התלמיד את מעורבות המורה, מעורבות התלמיד בתהליך, מוטיבציה של התלמיד לקידום היעד). התקבלה רגרסיה מובהקת ($F(4, 29) = 5.69, p<.01$), כך שהמודל מסביר 44% מהשונות בשביעות הרצון והמנבאים הם תפיסת התלמיד את מעורבות המורים כמעודדים והמוטיבציה של התלמיד, כפי שמוצג בלוח 1.

לוח 1: תוצאות ניתוח הרגרסיה לניבוי שביעות הרצון מתהליך העבודה עם היעדים (N=37)

מנבאים	β	P
תפיסת התלמיד את מעורבות המורים	.36	*
מוטיבציה של התלמיד לקידום היעד	.53	**
מתאם מרובה R	.66**	
* $p < .05$ ** $p < .01$		

כלומר תפיסת התלמיד את המורה כמעודד אותו בתהליך ומוטיבציית התלמיד לקידום היעד הם המשתנים המנבאים את מדד שביעות הרצון של התלמיד מהתהליך, ואילו מידת התקדמותו של התלמיד בהשגת היעד ומעורבות התלמיד בתהליך לא נמצאו כמנבאים.

גורמים מאתגרים

לצד שביעות הרצון מהתהליך, ציינו המורים והתלמידים גם אתגרים שהתהליך מזמן. בניתוח תוכן של דברי המורים עולה כי תהליך הצבת יעדים "דורש זמן ניכר בפגישה הראשונה... ועוד קצת בשימור", "המעקב אחר הביצוע, כל חודש לטפוף", "זה דורש כל הזמן להיות עסוק בזה ברקע, אך זה תרם והיה שווה להשקיע", "יותר השקעה של זמן מאשר עבודה". בניתוח תוכן של התשובות הפתוחות בקבוצת המיקוד של התלמידים בדבר קשיים שהיו להם בתהליך, ציינו מחציתם שהיה להם קשה להתמיד והמחצית האחרת ציינה שלא היה להם קושי.

דיון

אחד מתפקידי המורה הוא לקדם את התלמיד, וכמאמר הרש"ר הירש (הירש, 1968) "חינוך, פירושו להכשיר ולצייד את הילד לקראת עתידו, למען יוכל לעמוד בפני כל ניסיונות החיים ותמורותיהם". כלומר, בניית חיים אותנטיים בעלי משמעות אישית במעגלי חיו השונים (רוג'רס, 1980/1969; פרנקל, 1981/1946; קירקגור, 1997/1843). מחקר זה עוסק בהערכת תוכנית התערבות לקידום תפקודי לומד באמצעות תהליך של הוראה שיתופית, תוך התמקדות בתרומה של מאפייני תפקודי לומד מהתחום של הכוונה עצמית בלמידה, הבין-אישי והתוך-אישי, לשביעות רצונו של התלמיד מהתהליך. המחקר נערך בקרב 37 תלמידים הלומדים בשתי כיתות ח'.

כאמור, הכוונה עצמית בלמידה נוגעת בין השאר להצבת שאלות, הגדרת מטרות ויעדים, תכנון תוכנית להשגת המטרות וביצועה, תוך ביצוע רפלקציה וקבלת משוב על התהליך והערכה עצמית של התוצר והתהליך (משרד החינוך, 2014). הכוונה עצמית משמעותית לתחום הלמידה ולתחומי חיים שונים לאורך חיו של האדם, ובשל כך הושם דגש במחקר זה על קידומו של תפקוד זה. בדיון נעסוק עד כמה תרמה הצבת יעדים ומהם הגורמים המקדמים השגת יעדים, בזיקה למחקר זה.

תרומת הצבת יעדים

ממצאי מחקר זה מצביעים על כך ש-80% מהיעדים שנבחרו לקידום היו בתחום הלימודי, בעיקר במקצועות המתמטיקה והאנגלית, 18% בתחום ההתנהגותי ו-2% בתחום החברתי. ניתן להסביר התפלגות בחירה זו בתפיסת התלמידים את תפקיד בית הספר בעיקר כמקום לקידום לימודי. 54% מהיעדים נבחרו על ידי התלמידים עצמם ו-46% על ידי התלמיד בשיתוף המורה, דבר המצביע על אמון שהתלמידים נותנו בתהליך, על אחריותיותם ושותפותם. עוד עולה ממצאי המחקר כי תהליך בחירת היעדים, ההנחיה והליווי להשגתם תרם למחנכים ולתלמידים כאחד כפי שיוסבר להלן.

1. הביט של המחנך תרומת התהליך באה לידי ביטוי בשלוש נקודות עיקריות
 - התפתחות מקצועית של המחנכים. הספרות המחקרית מתארת שלוש תקופות בהתפתחותו המקצועית של מורה: (א) התפתחות מקצועית בשלב ההכשרה להוראה, (ב) בשלב ההתמחות

והכניסה להוראה, (ג) במשך רוב שנות עבודתו של המורה (אבידב-אונגר, רוזנר ורוזנברג, 2013). במחקר זה המחקרים נמצאים בשלב השלישי של התפתחותם המקצועית. ההתפתחות המקצועית במחקר באה לידי ביטוי בעיקר בחשיפה לטכניקה של הצבת יעדים וליווי בהתנסות בה, בדרכי הכלה של כלל תלמידי הכיתה, שימוש בשפה אחידה, במעבר מהסתכלות כיתתית להסתכלות פרטנית ובהתנסות בעבודה שיתופית. פיתוח מקצועי זה, על אף היותו אישי ובמסגרת פנים-בית ספרית, הרחיב את מומחיותם של המחקרים הרגילים במתן מענה לתלמידים עם מגוון של צרכים, וכפי שהעריך את התהליך אחד המחקרים: "דבר אלמנטרי חשוב ונכון... אנו עוזרים לו וגם לנו. זה עוזר לנו לראות איך הוא מתקדם". כמו כן, רצף תהליך הפיתוח לאורך המחצית העצים את המחקר: "...הרצף בתהליך... זה לא שגר ושלח". חיזוק לממצאים אלו בא לידי ביטוי גם בכך שדיוק יעדי ההוראה של המורה מחדד ומפשט את תוכניותיו ומאפשר לו ליצור הערכות מעצבות המסייעות לקידום התוכנית (Giardi, 2018), ובמחקר זה – לכוון את התלמיד להשיג את יעדיו תוך כדי תנועה.

- עבודה שיתופית – במחקר זה חברו יחדיו מחנך הכיתה ומורה השילוב לעבודה שיתופית לצורך קידום וליווי תלמידי הכיתה כולה לאורך התהליך. מהממצאים עלתה תמיכה הדדית, חשיפה לסגנונות הוראה ותקשורת ותרומה הדדית בין המורים, שכל אחד מהם הביא את תחום מומחיותו. כמו כן "השיח, ההקשבה, שיתוף הפעולה, הרצף בתהליך, הדחיפה מצידך וההתעניינות" מחזקים את תחושת מסוגלות המורים שהשתתפו בתהליך. ממצאי המחקר עומדים בהלימה לספרות, לפיה הוראה שיתופית יכולה לתרום להתפתחות המקצועית של המורים (Day, 1999). הוראה שיתופית מאפשרת פיתוח תרבות של שיתוף בשיקולי דעת פדגוגיים בין עמיתים להוראה, חלוקה במטלות בין עמיתים, מתן גיבוי ואוזן קשבת, היא מזמנת חשיפה לסגנונות הוראה ותקשורת שונים (מכון מופת ומשרד החינוך, 2017). עבודה שיתופית זו אף עומדת בהלימה לדרישות של המורה בעידן המאה ה-21 לקידום שותפויות לשם קידום התלמיד (מורגנשטרן ואחרים, 2019).

- מתן מענה לכלל תלמידי הכיתה שהשתתפו בתהליך – בדרך כלל נשאב המחקר לתת מענה אישי לתלמידי השילוב או לתלמידים המתקשים בכיתה, בשל האירועים שהם מזמנים ומידת תכיפותם. בחירת יעדים לכלל תלמידי הכיתה קידמה התייחסות לכל התלמידים בכיתה ולא החריגה את תלמידי השילוב או המתקשים – "אם רק איתם היה צריך לעבוד על יעדים היה קשה יותר", כשעבדנו עם כל הכיתה זה הניע אותם יותר". ממצאים אלו תומכים בממצאי מחקרים קודמים, המצביעים על כך שתלמידי חינוך רגיל ותלמידי חינוך מיוחד נתרמים מלמידה שיתופית של שני מורים מומחים העובדים אתם בכיתה (למשל: James, 2015; Welch, 2000; Fontana, 2005).

2. בהיבט של התלמיד – התרומה של תוכנית ההתערבות באה לידי ביטוי בשתי נקודות עיקריות כפי שיוסבר להלן.

- חוויה של הצלחה בתהליך הכוונה עצמית באמצעות בחירת יעדים וחתימה להשגתם – מהממצאים עולה כי רוב מכריע של התלמידים שהשתתפו בתהליך (89%) העידו שהתקדמו בהשגת היעד שהציבו לעצמם. ניתן להניח שאחוזי הצלחה גבוהים אלו מצביעים על מהימנות ותקפות העבודה עם בחירת יעדים וליווי התהליך להשגתם (Locke & Latham, 2017). ניתן לומר גם כי ממצאים אלו תומכים בממצאי מחקרים קודמים, שלפיהם הוראה שיתופית יעילה מגבירה את הסבירות להצלחה בקרב התלמידים והמורים כאחד (Dieker, 2001).

- שביעות רצון של התלמיד מהתהליך – ממצאי המחקר מצביעים על כך כי רוב מכריע של התלמידים (כ-90%) שהשתתפו בתהליך הביעו שביעות רצון ממנו. עוד נמצא כי שביעות רצונם של התלמידים אינה קשורה לבחור היעד או לסוג היעד שנבחר. ככל שתלמיד התקדם בהשגת היעד שבחר – עלתה שביעות רצונו מהתהליך. ממצאים אלו תומכים למעשה בממצא הקודם, שלפיו רוב מכריע של התלמידים שהשתתפו בתהליך העידו שהתקדמו בהשגת היעד – גם התקדמו וגם היו שבעי רצון מהתהליך. שני ממצאים אלו משקפים שהתהליך היה משמעותי לתלמידים ושהם היו מגויסים ומחויבים לו והתמידו בו לאורך כל תקופת יישומו במטרה לקדם את היעד שבחרו. חיזוק לכך מתקבל מהממצא שמוטיבציית התלמיד היא אחד ממנבאי שביעות רצונו של התלמיד מהתהליך. ממצאים אלו עומדים בהלימה לממצאי מחקרים קודמים, לפיהם מי שמצליח להתמיד בחתימה למטרה למרות המכשולים שבדרך – כמעט תמיד ישיג את היעד, וזה

דבר הקשור יותר לחוויית ההצלחה מאשר ל-IQ של התלמיד (Duckworth & Duckworth, 2016).

היבט נוסף של שביעות רצונו של התלמיד בא לידי ביטוי בתפיסתו של התלמיד את הצוות החינוכי המלווה – המחנך והמורה המשלב – כתומכים בביצוע התהליך: "אם אני צריך חיזוק, אני צריך אותו מכאן...". שביעות רצון זו עולה בקנה אחד עם מחקרים שבדקו למידה שיתופית בקרב תלמידים בחינוך הרגיל והחינוך המיוחד, שמהם עולה כי שני סוגי התלמידים נתרמים מהוראה שיתופית בהיבט האקדמי והחברתי (למשל: James, 2015; Welch, 2000; Fontana, 2005). כמו כן, נמצא שתפיסת התלמיד את המורה כמעודד אותו בתהליך היא אחד משני המנבאים את שביעות רצונו. למעשה, תפיסתו זו של התלמיד את המורה מתכתבת עם תפיסת מערכת החינוך את המורה במאה ה-21 (מורגנטרן ואחרים, 2019) – כמספק לתלמיד מענה מותאם אישי לרצון ולצורך והיותו כחונך אישי ומכוון (עיקרון הפרסונליות). נוסף לכך, היא מתכתבת עם הגישה האקזיסטנציאליסטית, לפיה כל האפשרויות פתוחות בפני האדם-התלמיד ויש לו אפשרות לבחירה חופשית ולקיחת אחריות ומעורבות פעילה בעיצוב חייו (רוג'רס, 1980/1969; פרנקל, 1981/1946; קירקגור, 1997/1843): התלמיד בוחר את התחום שברצונו לקדם, מנסח ומדייק את היעד שברצונו לקדם, קובע עם המורה את האופן שבו הוא רוצה לקדם את היעד ומשתף את המורה מה הוא צריך כדי להשיג את היעד. המורה מלווה את התלמיד בתהליך הביצוע תוך ביצוע הערכה מעצבת בדרך להשגת היעד. תיווכו של המורה לאורך התהליך עשוי לסייע לתלמיד בבניית חיים משמעותיים ואותנטיים במסגרת הלמידה, לאפשר לו לגלות את מסוגלותו העצמית, לצאת מאזור הנוחות ולעשות דברים שלא היה רגיל להם. אומנם תוכנית ההתערבות עסקה בבחירת יעדים והשגתם בהיבט הבית ספרי, אולם ייחודה של תוכנית זו שהיא מאפשרת לתלמיד לחוות חוויה של צמיחה אישית מעבר ללמידה הבית ספרית, אשר יש בה משום סיוע בקידום חוסן נפשי של התלמיד.

הגורמים המקדמים את השגת היעדים

הממצאים מצביעים על שלושה גורמים עיקריים המקדמים את השגת היעדים כפי שיוסבר להלן.

1. מיקוד קידום השגת היעדים בתחום התוך-אישי והבין-אישי
 כאמור, במחקר זה נבחרו התפקודים תוך-אישי ובין-אישי כמתווכים ומניעים את השגת היעדים. ממצאי המחקר מצביעים על כך שהתחום התוך-אישי והבין-אישי תרמו להשגת היעדים, ועוצמת התרומה של הפן התוך-אישי הייתה גדולה יותר מזו של התחום הבין-אישי. הדבר עלה הן מהניתוח הכמותי הן מהניתוח האיכותני. ממצאים אלו מחזקים מחקרים קודמים בדבר חשיבותם של שני תחומים אלו למימוש העצמי (רוג'רס, 1980/1969; פרנקל, 1981/1946; קירקגור, 1997/1843), וכן בכך שהם משמעותיים כאשר רוצים לחולל תהליך של שינוי בקרב תלמידים ושיש לטפחם בתהליך (קניאל, 2006). בהקשר למחקר זה, המישור התוך-אישי בא לידי ביטוי בבחירה ביעד, במוטיבציה לקדם אותו ובתחושת המסוגלות של התלמיד להשגת היעד שבחר. במישור הבין-אישי הדבר קשור בעיקר באינטראקציות שהוא מקיים עם המורים המלווים את התהליך. ניתן להסביר שהתחום התוך-אישי היה בעוצמה גדולה יותר מזו של הבין-אישי, מאחר שהתלמיד כנראה ראה את תפקידו של המורה בתהליך כמובן מאליו, ואילו את התהליך של הצבת יעדים ראה כמשהו חדש ולא שגרתי לגביו כתלמיד.

2. העבודה השיתופית

שיתופיות בחינוך היא תהליך שבו שניים או יותר פועלים יחדיו באופן המעצים את יכולתם כפרטים יחידים להשגת יעד פדגוגי-חינוכי משותף שלא יכלו להשיג כל אחד לבדו (מורגנטרן ואחרים, 2019). שיתופיות זו מקבלת משמעות חזקה יותר כאשר מדובר במחנך שבא מתחום דיסציפלינרי מסוים והוא בדרך כלל חסר הכשרה וכלים מתאימים להוראה בכיתה הטרוגנית, המכילה כיום תלמידים עם מגוון צרכים, ומורה שבא מתחום החינוך המיוחד – שהוא בדרך כלל חסר הכשרה דיסציפלינרית, אך יש לו ארגז כלים עשיר לקידום תלמיד מתקשה (Rosas & Campbell, 2010). מהממצאים עולה שהעבודה השיתופית הייתה משמעותית גם למורה וגם לתלמידים, בכך שנתנה

מענה מותאם לשניהם: בהיבט של המורה – שהרגיש שהוא נמצא בתהליך שהוא גם מוביל וגם שותף לו ולומד טרם תחילת התהליך ובמהלכו תוך כדי תנועה וחש בטוח דיו להיות שותף בתהליך זה: "הדברים היו מוסברים מובנים וברי הבנה לי כמורה", "איך לכוון את התלמיד איך לעזור לו...", "..." היה לי את הגב לעשות זאת". המורה ראה בשיתופיות גם פן של העצמת התהליך בעיני התלמידים: "שזה לא רק בא מהמחנך אלא מהצוות זה נותן גם תוקף", "זה יצר יותר רצינות לתהליך. הם לקחו את ההצטרפות שלך באופן טבעי ולא חששו. להפך זה הרגיע אותם..." בהיבט של התלמידים – ראו את הצוות כשותפים משמעותיים מעורבים בתהליך שהם עוברים. מהממצאים עולה כי הם נהיו מודעים לחשיבות תהליך הצבת היעדים ולאפשרות לעשות בו שימוש עצמאי בהמשך דרכם. הדבר גם השתקף בשביעות רצונם מהתהליך ורצונם להמשיכו בשנת הלימודים הבאה. ממצאי מחקר זה מחזקים מחקרים קודמים (א) בדבר מטרתה של ההוראה השיתופית, שפותחה כמודל הוראה שיכול לתת מענה משמעותי ולהביא להצלחה של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה (Treahy & Gurganus, 2010). (ב) בדבר תוצאותיה: כמגבירה את הסבירות להצלחה בקרב התלמידים והמורים כאחד (Dieker, 2001) בקרב תלמידי החינוך הרגיל והמיוחד שנמצאים בכיתה (למשל: James, 2015; Welch, 2000; Fontana, 2005) וכתורמת להתפתחות מקצועית של המורים (Day, 1999).

מהסתכלות על האינטראקציה המשותפת של המורים השותפים בתהליך והתלמידים, סביר להניח שתפיסת התלמיד את תפקיד המורה כמעודד ומחזק בתהליך, כפי שנמצאה במחקר זה, חיזקה אצלם את הנחישות, תחושת המסוגלות והמוטיבציה להשגת המטרה למרות מכשולים שבדרך. נראה שחיזוקים אלו של המורה נטעו בתלמידים את האמונה שהיכולת להשיג את היעד שבחרו תלויה יותר במאמץ שלהם, שבסוף הובילה להצלחה שפירושה שינוי גבול היכולת ללמוד, בבחינת – אין דבר העומד בפני הרצון והמאמץ. דבר זה עומד בהלימה לתפיסתה של דווק (Dweck, 2017) שאנשים בעלי תבנית חשיבה מתפתחת יודעים שכישרונות ויכולות אפשר לבנות ולפתח עם הזמן על ידי מאמץ ועבודה.

3. המודל על פיו בוצעה ההתערבות

כאמור, כדי להרחיב את מומחיותם של שני המחנכים הרגילים במתן מענה מקצועי לתלמידים עם מגוון צרכים בכיתה הוחלט לעשות שימוש במודל התד"ע כל השל"מ שנועד למטרה זו (תנעמי, 2018). עקרונות המודל הותאמו לתהליך בחירת יעדים וסיוע בחתירה להשגתם על ידי התלמידים, כך שלמחנכים הייתה מעטפת של מענים בהבנה מה הם כמחנכים רוצים להשיג ואיך הם מתכננים להוביל את המשימה – וכפי שתיאר זאת אחד המורים בסוף התהליך: "הדברים היו מוסברים מובנים וברי הבנה לי כמורה". משמעות הבנה זו היא בשני מעגלים: במעגל הראשון – מחנך ומורה משלב, ובמעגל השני – מחנך, מורה משלב והתלמידים. בהירות זו תרמה לתחושת מסוגלותו של המורה להיות בשני המעגלים כחלק מעבודה שיתופית ולפרקים – במעגל הראשון גם כלומד תוך כדי תנועה ובהתאם לצרכים והאתגרים שעולים בתהליך. ממצאי המחקר בדבר שיעור התלמידים הגבוה שהעידו שהתקדמו בהשגת יעדיהם, שביעות רצונם מהתהליך ותפיסתם את הצוות בתהליך לצד תגובות המחנכים לתהליך מצביעים על תרומתו של המודל להצלחת התהליך, וסביר להניח שהביא לתוצאות אלו.

מגבלות המחקר

- א. מחקר זה מבוסס על חקר מקרה בבית ספר אחד עם מספר קטן של נבדקים. לכן לא ברור באיזו מידה ניתן להכליל את הממצאים גם לבתי ספר אחרים. מומלץ לחזור ולנסות את עקרונות המחקר הנוכחי במספר גדול של נבדקים.
- ב. מחקר זה בוצע על שתי כיתות בנינים בכיתות ח'. מומלץ לחזור ולנסות את עקרונות המחקר הנוכחי גם בקרב בנות ובמגוון רב יותר של גילים, כדי לאשש את הצלחת תהליך בחירת היעדים והשגתם באמצעות העבודה השיתופית.

המלצות למורה

- א. להיעזר במודל שנעשה בו שימוש במחקר זה לצורך מתן מענה למגוון הצרכים של התלמידים בכיתה. יישום המודל יכול להיעשות בשיתוף בין המחנך למורה השילוב.

ב. מודל זה עשוי לתת מענה להכלה והשתלבות של תלמידים עם מגוון צרכים בכיתה הטרוגנית. מחקר זה הראה את התרומה של שיתוף הפעולה בין מחנך הכיתה ומורה השילוב לקידום תפקודם של התלמידים. מומלץ למסד את שיתוף הפעולה בין המורים המקצועיים, המחנכים וצוות ההכלה הבית ספרי, כדי לקדם בצורה מיטבית את תפקודי התלמידים, כמו תזמורת המנגנת בצורה מתואמת.

מהממצאים עולה שתהליך ההתערבות במחקר זה היה משמעותי הן למורה הן לתלמיד. נראה שדבריו של הרב קרליבך ש"כל ילד צריך מבוגר אחד שיאמין בו", שינחה ויכוון אותו בתהליך צמיחתו והתפתחותו, מקבלים במחקר זה משמעות כפולה – למורה ולתלמיד. כי סביר להניח שבאמצעות המודל שבו נעשה שימוש במחקר זה היה "קל יותר לבנות ילד חזק מאשר לתקן אדם שבור", כמאמר פרדריך דאגלס. נראה שהמורים והתלמידים פעלו בתהליך זה בהלימה לתפיסתה של דווק (Dweck, 2017), לפיה אנשים בעלי תבנית חשיבה מתפתחת יודעים שכישרונות ויכולות אפשר לבנות ולפתח עם הזמן על ידי מאמץ ועבודה.

ביבליוגרפיה

- אבידב־אונגר, א', רוזנר, מ' ורוזנברג, א' (2013). הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בראי הרפורמות של "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" – ממדיניות ליישום. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב־אונגר (עורכות), על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תאוריה ומעשה (עמ' 165–196). תל אביב: מכון מופ"ת.
- איזנברג, א' וזליבנסקי־אדן, ע' (2019). התאמת מערכת החינוך למאה ה-21. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- אל־דור, י' (2014). לקויות למידה: מדיניות משרד החינוך – תמונת מצב עם מבט לעבר ולעתיד. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כב(39), 255–270.
- בר שלום, י' (2011). מחשבות על המחקר האתנוגרפי. שבילי מחקר, 17, 94–101.
- גרדנר, ה' (1996). אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה (א' צוקרמן, מתרגם). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט. (המקור פורסם ב־1993)
- הירש, ש"ר (1968). יסודות החינוך: מבחר שיחות פדגוגיות (א' וולף ומ"צ פרוש, מתרגמים, כרך ב). בני ברק: נצח.
- הכט, י' (2018, 7 בינואר). איך עוברים ממערכת חינוך מבוססת הוראה למערכת חינוך מבוססת למידה? נדלה ביום 5.3.19 מתוך <https://www.edunow.org.il/article/3433>
- וורגן, י' (2007). יישום "חוק השילוב" – מסמך עדכון. ירושלים: הכנסת – מרכז המחקר והמידע. נדלה ביום 1.6.17 מתוך <https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m01813.pdf>
- חברי צוות החשיבה. (2017). הוראה בצמד: נייר עמדה מסכם של צוות החשיבה. ח"מ: משרד החינוך ומכון מופ"ת. נדלה ביום 4.12.18 מתוך <https://academia-kita.macam.ac.il/wp-content/uploads/2017/11/co-teaching-3-2017.pdf>
- מאי, נ', ריינגולד, ר', גריסרו, ג' ולוי, צ' (2011). מעגל ידע פרופסיונאלי בקרב מורים בחנ"מ על פי משנתו של פאולו פריירה – הבנייתו של כלי קוגניטיבי להגדרת פתרונות חינוכיים. סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 26(2), 35–56.
- מדהלה־בריק, ש' (2015). מקצועות בסיכון: מגמות המחשוב בשוק העבודה בישראל. בתוך א' וייס וד' צ'רניחובסקי (עורכים), דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2015 (עמ' 45–80). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- מורגנשטרן, ע', פינטו, א', וגרהוף, ע', הופמן, ת', לוטטי, ש' (2019). פדגוגיה מוטת עתיד 2: מגמות, עקרונות, השלכות ויישומים. ירושלים: משרד החינוך. נדלה ביום 6.3.19 מתוך http://meyda.education.gov.il/files/Nisuyim/pamabook2_1.pdf
- מרגלית, מ' (2014). לקויות למידה: מודל ניר-התפתחותי – לאחר 15 שנים. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כב(39), 15–34.
- משרד החינוך. (2013). מדיניות לקידום למידה משמעותית במערכת החינוך. ירושלים: המחבר. נדלה ביום 17.3.19 מתוך <http://meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmait/med.docx>
- משרד החינוך. (2014). משהו טוב קורה עכשיו: אבני דרך בלמידה משמעותית. ירושלים: המחבר. נדלה ביום 8.1.17 מתוך

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmautit/mashmautit/>

פזרשטיין, ר', רנד, י' ופזרשטיין, ר"ש (2001). אל תקבלוני כמות שאני: קידום האדם עם פיגור תפקודי (מהדורה שנייה). ירושלים: המרכז הבינלאומי לקידום כושר הלמידה, המכון למחקר ע"ש הדסה-ויצו-קנדה.

פרנקל, ו' (1981). האדם מחפש משמעות: מבוא ללוגותראפיה: ממחנות המוות אל האכסיסטנציאליזם (ח' איזק, מתרגם). תל אביב: דביר. (המקור פורסם ב-1946)

צוריאל, ד' (עורך). (1999). התנסות בלמידה מתווכת. קריית ביאליק: אח.

קירקגור, ס' (1997). חיל ורעדה: ליריקה דיאלקטית (מהדורה שלישית מתוקנת, א' לזין, מתרגם, י' גולומב, עורך). ירושלים: מאגנס. (המקור פורסם ב-1843)

קניאל, ש' (2006). חינוך לחשיבה: חינוך קוגניטיבי לשליטה על התודעה. תל אביב: רמות.

רוג'רס, ק' (1980). חופש ללמוד (י' שטרנברג, מתרגמת, י' פישביין, עורכת). תל אביב: ספרית פועלים. (המקור פורסם ב-1969)

תנעמי, י' (2018). הוראת מתמטיקה לתלמידים עם צרכים מיוחדים: מודל לתוכנית התערבות למורים. מחקר ועיון בחינוך מתמטי, 6, 66–78.

Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2006). Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 21–37. doi:10.1080/08856250500268619

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. New York, NY: McKinsey & Company.

Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *RASE: Remedial and Special Education*, 10(2), 17–22. doi:10.1177/074193258901000205

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–15. doi:10.17161/fec.v28i3.6852

Cowen, E. L. (2000). Psychological wellness: Some hopes for the future. In D. Cicchetti, J. Rappaport, I. Sandler, & R. P. Weissberg (Eds.), *The promotion of wellness in children and adolescents* (pp. 477–503). Washington, DC: Child Welfare League of America Press.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publication.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

Dieker, L. A. (2001). What are the characteristics of "effective" middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(1), 14–23. doi:10.1080/10459880109603339

Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35–36.

- Duckworth, A., & Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York, NY: Scribner Book Company.
- Dweck, C. (2017). *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential*. New York: Robinson.
- Fontana, K. C. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities. *The Journal of At-risk issues*, 11(2), 17–23.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280. doi:10.1016/j.techfore.2016.08.019
- Friedman, T. L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Friend, M., Reising, M., & Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(4), 6–10. doi:10.1080/1045988X.1993.9944611
- Friend, M., Reising, M., & Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(4), 6–10. doi:10.1080/1045988X.1993.9944611
- Giardi, M. (2018). *Self-Assessment in middle school*. Retrieved from <https://www.edutopia.org/article/self-assessment-middle-school>
- Griffin, P., & Care, E. (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Dordrecht: Springer.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. doi:10.1016/0742-051X(94)00012-U
- James, K. L. (2015). *The impact of co-teaching on general education students in seventh grade math* (Doctoral dissertation). Liberty University.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2015). The science and practice of goal setting. In *Wiley Encyclopedia of Management* (Vol. 5). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781118785317.weom050031
- Levi, U., Einav, M., Raskind, I., Ziv, O., & Margalit, M. (2013). Helping students with LD to succeed: The role of teachers' hope, sense of coherence and specific self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 427–439. doi:10.1080/08856257.2013.820457
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2017). Theory development by induction: goal-setting theory, 1990 to 2013. *The Oxford Handbook of Strategy Implementation*. doi:10.1093/oxfordhb/9780190650230.013.002
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2019). The development of goal setting theory: A half century retrospective. *Motivation Science*, 5(2), 93–105. doi:10.1037/mot0000127

- OECD. (2017). Data sources. In *OECD science, technology and industry scoreboard 2017: The digital transformation* (p. 211). Paris: Author. doi:10.1787/9789264268821-en
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Flyer_2019.pdf
- Plucker, J. A., Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2015). *What We Know about Creativity. P21 Research Series*. Washington DC: Partnership for 21st Century Learning. Retrieved from <http://www.p21.org/our-work/4cs-research-series/creativity>
- Prensky, M. R. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Rosas, C., & Campbell, L. (2010). Who's teaching math to our most needy students? A descriptive study. *Teacher Education and Special Education*, 33(2), 102–113. doi:10.1177/0888406409357537
- Treahy, D. L., & Gurganus, S. P. (2010). Models for special needs students. *Teaching Children Mathematics*, 16(8), 484–490. doi:10.2307/41199522
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577–588. doi:10.1016/j.chb.2017.03.010
- Weiss, M. (2004). Co-teaching as science in the schoolhouse: More questions than answers. *Journal of Learning Disabilities*, 37(3), 218–223. doi:10.1177/00222194040370030601
- Welch, M. (2000). Descriptive analysis of team teaching in two elementary classrooms: a formative experimental approach. *Remedial and Special Education*, 21(6), 366–376. doi:10.1177/074193250002100606
- World Economic Forum. (2016). *The future of jobs: Employment, skills, and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Geneva, Switzerland: Author. Retrieved from <http://hdl.voced.edu.au/10707/393272>
- Yemm, G. (2012). *The financial times essential guide to leading your team: How to set goals, measure performance and reward talent*. Harlow: Pearson Education.

נספח: שאלון לתלמיד להערכת תהליך הצבת היעדים

שלום,
בתחילת מחצית ב' נתבקשת לבחור יעד להשגה באחד משלושת התחומים – לימודי, התנהגותי או חברתי.
אנחנו מעוניינים לדעת מה אתה חושב לגבי נושא קביעת היעדים ועבודה עליהם. אנא קרא את השאלות שלפניך וענה עליהן.
חשוב להדגיש כי השאלון הינו **אנונימי** ומיועד לצורכי למידה וקידום מתן מענה לתלמידים. נעריך מאוד אם תענה על כל השאלות בשאלון.
אנו מודים לך על שיתוף הפעולה.

ההיגדים				
1. היעד שבחרתי לקדם הוא :				
3 – התנהגותי	2 – חברתי		1 – לימודי	
2. לאיזה תחום משתייך היעד שבחרת?				
3 – המורים	2 – אני בשיתוף עם המורים		1 – אני בעצמי	
3. מי בחר את היעד?				
במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	בכלל לא
4. התקדמתי בהשגת היעד				
5 – במידה רבה מאוד	4 – במידה רבה	3 – במידה בינונית	2 – במידה מועטה	1 – בכלל לא
5. הכי עזר לי להשיג את היעד				
א. שיתוף הפעולה עם המורים המלווים את התהליך				
ב. שהייתי שותף פעיל ומעורב בבחירת היעד ובחשיבה על רעיונות לקידומו				
ג. שהשקעתי כדי לקדם את היעד				
ד. שהרגשתי שאני מסוגל לקדם את היעד				
ה. שהמורים עודדו אותי				
6. אני שבע רצון שקיים תהליך של קביעת יעדים והגשמתם במסגרת בית הספר.				
7. אני ממליץ ליישם את השיטה של עבודה על יעדים בכיתה שלי גם בשנה הבאה.				
8. אני מוכן להיות חונך של תלמיד שמתחיל את התהליך ולעזור לו בהשגת היעדים שלו?				
9. שני דברים שעזרו לי לקדם את היעד הם :				
10. שני דברים שהפריעו לי לקדם את היעד הם :				

Promoting Middle School Students' Learner Skills via Setting Goals

Yechiel Tanami

Abstract

The purpose of this study is to examine the contribution of an intervention program in promoting learner skills, which focuses on the process of setting goals in academic, social-emotional field and achieving them, in affinity to the principles of the existentialist approach. The study is a reflection on the collaborative work of teachers in promoting learner skills, among 8th-grade students and their teachers. Data were gathered by questionnaire, focus group of students, and in-depth interviews with teachers. The majority of the students report significant progress in achieving their goals and satisfied with the process. Higher increase in achieving the goals was associated with the higher level of satisfaction. The significant predictors of students' satisfaction were personal motivation and perception of the teachers as encouraging them in the process. The teachers added to their toolbox an experience in collaborative work and in setting goals to advance a variety of students' needs, which they can apply later in their professional career.

Theoretically, the findings illuminate the characteristics affecting student functioning and the contribution of collaborative work. Practically, the findings provide variety of strategies that teachers can apply to promote significant the quality of teaching-learning process.

Keywords: collaborative teaching, goal setting, learner functions



ש'לום, אני נוסעת': מסעותיהן של הגיבורות בסיפורה של דבורה בארון

גוני בן-ישראל קסוטו

תקציר

למושג 'מסע' ישנן שתי משמעויות רווחות: משמעות מילולית – תנועה פיזית במרחב הגאוגרפי, ומשמעות מושאלת – שינוי במרחב הנפשי. זה מכבר הצביעה ביקורת הספרות על כך שהמסע במשמעותו הראשונה, 'מסע החוצה', שכיח יותר בעלילות שבמרכזן גברים. המסע הנשי הוא לרוב מסע במשמעותו המושאלת, 'מסע פנימה'. הסיפורת של דבורה בארון (1887–1956), הסופרת העבריייה הראשונה שזכתה להכרה ולהערכה מצידו של הממסד הספרותי העברי, עשירה בסיפורי מסע. ישנם בה סיפורי 'מסע פנימה', במרחב הנפשי, ולצידם, ובניגוד למגמה שזיהה המחקר הפמיניסטי כאופיינית לספרות נשים, קיימים גם סיפורי 'מסע החוצה', מסע במרחב הפיזי. במובנים רבים נתפס קורפוס יצירתה של בארון כספרות נשית קלאסית. להלן אבקש להאיר דווקא פן אחר ביצירתה של בארון, פן 'גברי', המסע במרחב הפיזי. מסעותיהן של הגיבורות הברוניות במרחב הפיזי נחלקים לשני סוגים: מרביתם מסתיימים בכישלון שאחריו מוות או חיים משמימים, מיעוטם מסתיימים בכי טוב, בכך שהגיבורה מבטיחה לעצמה חיים טובים יותר מאלו שהיו לה טרם היציאה לדרך. מדוע נדונו מסעות מסוימים לכישלון ולעומתם מסעות אחרים דווקא מצליחים? במאמר אבקש להשיב על שאלה זו תוך ניתוח המסעות של הגיבורות הברוניות והצגת מאפייניי המסע שכשל ומאפייניי המסע שצלח.

מילות מפתח:

דבורה בארון, ספרות נשים, סיפורי מסע, מסע החוצה, מסע פנימה.

מבוא

דבורה בארון (1887, רוסיה הלבנה – 1956, תל אביב), היא הסופרת העבריייה הראשונה שזכתה להכרה ולהערכה מצידו של הממסד הספרותי העברי.¹ 'הכל מכירים בדבורה בארון', קובעת יפה ברלוביץ,² היא נחשבת 'לסופרת הקאנונית בהא הידיעה של הספרות העברית החדשה', מציינת אורלי לובין.³

לציטוט (מדעי הרוח) – ג' בן-ישראל קסוטו, 'ש'לום, אני נוסעת': מסעותיהן של הגיבורות בסיפורה של דבורה בארון', חמדעת, יד (תשפ"ב).

פרטי המחברת:

ד"ר גוני בן-ישראל קסוטו,

המכללה האקדמית לחינוך אורנים, החוג לספרות ומבע יצירתי והאקדמית גורדון, המכללה האקדמית לחינוך, החוג לספרות.

דוא"ל: gonibenis@gmail.com

¹ חשוב להדגיש: בארון היא הסופרת הראשונה שזכתה להכרת הממסד הספרותי, אך אינה הסופרת העבריייה הראשונה או היחידה בתקופתה. כפי שמראות טובה כהן ויפה ברלוביץ, עוד לפני בארון, וגם בזמנה, כתבו סופרות עבריות נוספות. ראו: T. Cohen, 'The Maskilot: Feminine or Feminist Writing?', *Polin*, 18, pp. 57-86. ט' כהן ו'ש' פיינר, קול עלמה עבריייה: כתבי נשים משכילות במאה התשע-עשרה, תל אביב 2006. י' ברלוביץ (עורכת), סיפורי נשים בנות העליה הראשונה, תל אביב 1984. י' ברלוביץ, (עורכת), שאני אדם ואדמה: סיפורי נשים עד קום המדינה, תל אביב 2003.

² ברלוביץ, 2003 (שם). עמ' 9.

³ א' לובין, אשה קוראת אשה, חיפה 2003, עמ' 116.

לשיטתו של גרשון שקד דיוקנאותיהם של הגיבורים בסיפוריה של בארון הם שמקנים לסיפורת זו את ייחודה. שקד מצביע על המאפיין המרכזי של הגיבור הבארוני – הייסורים.⁴ הוא מזהה בסיפורי 'פרשיות',⁵ הקובץ המרכזי ביצירתה של בארון, גיבורים משני סוגים: גיבור המתגבר על הקשיים וזוכה בגאולה וגיבור שדרך הייסורים מסיימת עבורו בכי רע.⁶

הגיבור בסיפורת הבארונית הוא על פי רוב גיבורה; האישה היהודייה על עולמה הייחודי – מצוקותיה, קשייה וגבורתה, היא שעומדת במרכז יצירתה של בארון. במאמר זה אבקש אפוא להצביע על גיבורות בארוניות משני סוגים: הגיבורה למודת הייסורים שסופה בכי רע, והגיבורה שיודעת בחייה ייסורים רבים, אך בסופו של דבר זוכה בנחמה.

המשותף לסיפורים שיידונו להלן, פרט לכך שבמרכזם אישה למודת סבל, הוא שבכולם יוצאת הגיבורה לסוג מסוים של מסע, מסע במרחב הפיזי ו/או במרחב המנטלי.

המסע בספרות נשים

את ספרה העוסק בסיפורי מסע בספרות העברית פותחת חנה נה בהבחנה בין שתי המשמעויות הרווחות של המושג 'מסע': משמעות מילולית – תנועה פיזית במרחב הגאוגרפי, ומשמעות מושאלת – שינוי במרחב הנפשי.⁷

המסע במשמעותו הראשונה שכיח יותר בעלילות שבמרכזן גברים. נה מדגישה את העובדה כי הנוסעים הגדולים והמוכרים בהיסטוריה ובספרות הם גברים.⁸ להם בלבד שמורה הזכות לצאת למסע, 'להם חירות התנועה, לגיטימיות ההימצאות במקומות ציבוריים ו'זרים' והאמצעים לביצוע המסע'.⁹ זכות זו נשללה מנשים. במשך מאות שנים הוגבלה אפשרות התנועה שלהן בטריטוריות המסומנות כגבריות – רחובות ומקומות ציבוריים.¹⁰

המסע הנשי הוא לרוב מסע במשמעותו המושאלת – שינוי פנימי. עורכות הקובץ 'המסע פנימה', קובץ שעניינו רומן החניכה הנשי, מציינות כי בניגוד לרומן החניכה הגברי, שמגיע לשיאו עם השתלבותו של הגיבור בחברה לאחר שהשלים את מסעותיו במרחב החיצוני והנפשי, מכונן רומן החניכה הנשי התכנסות של הגיבורה פנימה; מסע בתוככי הנפש ולא מסע במרחב.¹¹

⁴ ג' שקד, הסיפורת העברית 1880–1980, כרך א', תל אביב 1978, עמ' 456.
⁵ ד' בארון, פרשיות, ירושלים 1951. פרט לסיפור 'בצרו החיים' כל הסיפורים הנדונים במאמר זה מופיעים בפרשיות.

⁶ שקד, (לעיל הערה 4), עמ' 458.

⁷ ח' נה, נוסעים ונוסעות: סיפורי מסע בספרות העברית החדשה, תל אביב 2002, עמ' 7.

⁸ ברשימת מגלי הארצות אין ולו אישה אחת. הנוסעים הגדולים בספרות הם כולם גברים: אברהם ויעקב, אודיסאוס, גוליבר, רובינזון קרוזו ועוד.

⁹ נה, (לעיל הערה 7), עמ' 13–14.

¹⁰ T. T. Minh-ha, 'Other Myself/My Other Self', George Robertson and other (eds), *Travellers' Tales: Narratives of Home and Displacement*, London 1994, p.15.

¹¹ E. Abel, M. Hirsch and E. Langland (eds), *The Voyage In: Fictions of Female Development*, Hanover and London 1983. שמו של הקובץ מתכתב עם שם ספרה של וירג'יניה וולף *The Voyage Out* (1915). זהו רומן חניכה המסתיים ב־*Voyage in* של הגיבורה אשר שוקעת בהזיה חולנית וכך מוצאת את מותה.

במחקרה על ספרות מסעות מגיעה מרי לואיז פראת למסקנה דומה. לטענתה של פראת אצל הנוסעות, בניגוד לנוסעים, המסע במרחב, הגילוי מחדש של הטריטוריה, חופף למסע פנימי – גילוי מחדש של האני. ראו:

M. L. Pratt, *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*, London and New York 1992, pp. 168–169.

גם כאשר נשים כבר יוצאות למסע של ממש במרחב, ניכרים הבדלים מהותיים בין מסעותיהן ובין מסעות הגברים: המסע הגברי מתאפיין בנטייה לשמר את הזהות המקורית ובאימוץ מועט, אם בכלל, של אלמנטים מקומיים, ואילו המסע הנשי מתאפיין בטרנספורמציה עמוקה שעוברת הנוסעת. זאת בשל נכונותה להשתלב, לאמץ ולהפנים את ערכיו של המקום האחר. בסיכומו של דבר, קובעת נוה, טופוס המסע הגברי עומד על הפצת הדומות הביתית במרחבים של שונות ואחרות, ולעומתו טופוס המסע הנשי עומד על הפנמת השונות אל תוך הביתיות.¹²

מרי לואיז פראט (Pratt) עומדת על ההבדלים שבין הנוסע לנוסעת בסיפורי מסע.¹³ הנוסע הגבר הוא זה שעניו האימפריאליות מתבוננות ומשתלטות, פראט מכנה אותו 'חלוץ קפיטליסטי' (capitalist vanguard). מי שסיפורו הוא למעשה נרטיב לינארי של כיבוש. בניגוד לו, סיפורה של הנוסעת, אותה מכנה פראט 'חוקרת חברתית' (social exploratresses), נע בצורה מעגלית סביב מקומות מגורים שמהם הגיבורה יוצאת לדרכה ואליהם היא שבה. עבור 'החלוץ' המסע הוא חיפוש (quest) אחר הישגים, חיפוש הניזון מפנטזיות על טרנספורמציה ושליטה. עבור 'החוקרת' המסע הוא חיפוש אחר הגשמה עצמית ומימוש פנטזיה של הרמוניה חברתית.

המחקר כבר הצביע על הדומיננטיות של ז'אנר סיפורי המסע ביצירתה של בארון.¹⁴ ישנם בסיפורת הבראזילית סיפורי 'מסע פנימה', במרחב הנפשי, ולצידם, ובניגוד למגמה שזיהה המחקר הפמיניסטי כאופיינית לספרות נשים, קיימים גם סיפורי 'מסע החוצה', מסע במרחב הפיזי.

במובנים רבים נתפס קורפוס היצירה של בארון כספרות נשית קלאסית. זאת בעיקר בשל הסגנון הלירי-אימפרסיוניסטי שבו כתבה, סגנון ההולם את מאפייניה של הכתיבה הנשית כפי שתפסו אותם נותני הטון של התחייה העברית.¹⁵ להלן אבקש להאיר דווקא פן אחר ביצירתה של בארון, פן 'גברי', המסע במרחב הפיזי.¹⁶

'זה שכה טוב היה ומבטיח בתחילתו, ושכזב כל כך באחריתו': מסע שנכשל

במאמר העוסק במוטיב המסע בסיפוריה של בארון קובע בן-עמי פיינגולד כי בסיפורת זו, תמיד ובכל מקרה, נידון המסע להסתיים בכישלון.¹⁷ לעיתים מדובר בכישלון שאחריו נמשכים חיים משמימים, ולעיתים זהו כישלון שמוביל למוות.

תבנית היסוד לכל אותם מסעות כושלים מצויה בסיפור 'מסע'.¹⁸ בסיפור זה מתארת המספרת את שאירע לה כילדה בעת חופשת הקיץ אצל דודתה. עיקר הסיפור הוא ניסיונותיה לעבור על פני הנהר הקפוא לגדה השנייה, שם נמצאת האחוזה הקסומה על שערה הנעול. שעת חסד היא כאשר נפתח השער והילדה עולה על אחד מגלידי הקרח במטרה להפליג על גבו לעבר היעד הנכסף. אלא שהמסע נכשל, סופו בלעג ובנזיפות. רק הדודה מבינה, 'כי היא, בחכמת לבה ידעה ... כי בעצם הלא היה זה מצדי מעשה נועז, ניסיון

¹² נוה (לעיל, הערה 7), עמ' 287.

¹³ פראט (לעיל הערה 11).

¹⁴ כך למשל קובעת נורית גוברין כי סיפור מסע 'הוא אחת הדרכים המובהקות של דבורה בארון לחידוש הראייה ולריענונה, להסתכלות על המציאות הידועה והמוכרת בעיניים חדשות.' נ' גוברין, המחצית הראשונה: דבורה בארון – חייה ויצירתה תרמ"ח-תרפ"ג, ירושלים 1988, עמ' 168.

¹⁵ י' פלדמן, ללא חדר משלהן: מגדר ולאומיות ביצירתן של סופרות ישראליות, תל אביב 2002, עמ' 40.

¹⁶ בחקר ספרות הנשים העברית זוהה המסע הגברי, המסע במרחב, כתמה שכיחה ביצירתה של לאה גולדברג. ראו: ח' שחם, 'קרן, מסע ומרחב לימינלי' – על סמל אוניברסלי ותהליכי חניכה ביצירות לאה גולדברג, ביקורת ופרשנות, 45 (תשע"ז), עמ' 197–229. כפי שאראה להלן, בארון קדמה לגולדברג בהצגתה של גיבורה ספרותית הנוסעת במרחב.

¹⁷ ב' פיינגולד, 'יום אחד של רמי ומוטיב-המסע בסיפורה של דבורה בארון', מאזניים, 50, 1980, עמ' 399–404.

¹⁸ נורית גוברין מצביעה על כך שכבר בסיפור המוקדם 'קרובה רחוקה' (פורסם ב-1909 בעתון הילדים הפרחים) מופיע בהרחבה מוטיב המסע המסתיים בכישלון. ראו: גוברין (לעיל הערה 14).

לעבור מעולם עכור לאחר שהוא יותר טוב' (201). ניסיון נועז לפרוץ את הגבולות ולגעת בחלום, ניסיון שנכשל ודן את הגיבורה לחיים שלמים בעולם עכור' בלבד.

ב'בית קיץ' מתוארת שהותה של הילדה חנה עם אימה ואביה החולה בבית הקיץ שביערות יוטקה. האירוע המכונן מתרחש כאשר באחד הימים מאחר נער האופים לבוא וחנה נשלחת על ידי אימה לקנות לחם: 'היא הלכה ועברה איפוא את הגשר, וגם באה למבואי העיירה, אבל לבית האופים לא הגיעה כי שקעה בתוך החול' (209). כמו בסיוט היא מנסה להתקדם, אך ללא הצלחה. כפי שמציינת המספרת, אירוע זה הופך לה לסמל לכל מטרותיה בחיים 'אשר עם כל השאיפה-חתיירה אליהן נשאר כמעט תמיד ממנה והלאה' (209). סמל לכישלונם של כל מסעותיה העתידיים.

הסיפור 'בר-אוז' נפתח כאשר הגיבורה המספרת עומדת לעזוב את הבית כדי לצאת ללימודים בעיר הפלך. לפני עזיבתה את הבית מפטמת אימה בר-אוז כדי להכין לה ממנו צידה ראויה. ביום שבו היא אמורה לנסוע מפתיע הבר-אוז את כולם, פורש כנפיים ונמלט. מצד אחד, מסמלת הימלטותו את הערמה לצאת ולהשתחרר מכבלי הזמן והמקום, מצד שני היא בבחינת משאלה שנגזזה. המספרת, בניגוד לבר-אוז, איננה מצליחה לפרוש כנפיים. היא יוצאת לעיר הגדולה וחווה בה בעיקר ניכור וזרות, 'זרה וחדשה בשבילי'. אחר, חדש וזר, נראה לי פה גם השלג' (296). וכך, בסופו של דבר, באה התפכחות כואבת: 'תמו-נסו החלומות בפני אור המציאות' (297). הבר-אוז, בדומה לשקיעה בחול ב'בית קיץ', הופך סמל לכל משאות הנפש שטופחו ונכזבו.

במקרה זה המסע לעיר הגדולה, 'זה שכה טוב היה ומבטיח בתחילתו' (297), מסתיים בלא כלום, בשיבתה של הגיבורה לעיירת הולדתה הקודרת. 'כאן' – בבית, בסביבה המוכרת, כמו 'שם' – בעיר הזרה והמנוכרת, מלוות את המספרת תחושות של כליאות ועצב בלתי נגמר. אומנם עיקרו של הסיפור אינו בשהותה של המספרת בעיר הגדולה, ובכל זאת אפשר להצביע בו על אלמנטים המופיעים גם בסיפורי מסע נוספים של בארון – תחושת השבי המלווה את הגיבורה בכל מקום והטופוס הגברי של המסע, חוסר הרצון והיכולת להשתלב בסביבה החדשה.

במובן כלשהו מרמזים הסיפורים הללו על כישלון שהוא מעבר לכישלון המסע הספציפי שתואר בטקסט. מסע זה נתפס כמטונימיה למסע הגדול ביותר – החיים עצמם. נדמה כי כישלון ההפלגה על גליד הקרח ב'מסע', בדומה לשקיעה בחול ב'בית קיץ' ולניכור שחשה מספרת 'בר-אוז' בעיר הגדולה, מרמזים על עתידה של הגיבורה, עתיד שאיננו צופן בחובו טובות. היא לא תצליח לפרוץ את חומות הכלא שלה, להגיע לגן העדן הנכסף (כמו דיירי האחוזה), לפרוש כנפיים (כמו הבר-אוז) ולממש את שאיפותיה. דומה שלנצח תישאר אותה הילדה הקטנה ששקעה בחול.

התחושה הדטרמיניסטית – הגורל הרע מוכתב מראש, ולנצח לא תתאפשר פריצה אל מחוץ למעגל הסבל – חוזרת על עצמה באמירות מפורשות בסיפורים שונים. כך כאמור מפרשת המספרת הבוגרת את אפיזודת השקיעה בחול שאירעה לה בילדותה, וכך גם בסיפור 'היום הראשון' שבו מתבוננת המספרת המבוגרת באירועי 'יומה הראשון' עלי אדמות. כבמטה קסם הניגון שמזמר אביה מרים את המסך מעל עתידה, היא מציצה ומגלה כי הוא 'אפור כולו וקודר, ללא מעבר ומוצא' (252).

במקומות אחרים מייחסת המספרת לאימה את הקביעה הנחרצת בנוגע לעתידה המר. כך ב'בית קיץ', כאשר האם שולחת את חנה לחגיגה שמתקיימת מחוץ לאחוזה, מפרשת המספרת את תת-הטקסט של הדברים: 'הן לך עצמך לא נכונה שמחה בחיים. תלכי איפוא ותיהני מזו של האחרים' (212). המשפט החותם את הסיפור – 'וחנה, כפי שנבא לה, לא ידעה עוד מאז באמת כל שמחה' (שם), מעצים עוד יותר את תחושת חוסר האונים. דברים דומים אנו שומעים גם ב'מצולה' – האם מבקשת מחנה להוציא לחם לפטקה היתום כיוון שהיא חומלת עליו, 'וניכר היה, כי ביחד עם הגורל שלו, של היתום, מבכה היא כבר גם את זה של בתה חנה בעתיד' (285).

בסיפור 'מתמיד' מוצגת מערכת היחסים הבעייתית שבין היהודים לגויים בעיירתה של הגיבורה חנה. הוא נפתח בהכרזה כי 'בראשית היה פחד' (426), שוב ושוב טובחים הגויים ביהודים ואין מוצא ממעגל דמים זה. גם כאשר חנה כבר מבוגרת וזה מכבר עזבה את עיירתה ויצאה להתהלך בארצות הנכר, אין היא מוצאת לעצמה מרגוע. אותו הפחד של ראשית חייה מלווה אותה גם בהמשכם, והיא 'ידעה כי אין עוד מפלט וכי פה, על אדמת הזרים תדביק אותה הרעה' (436).

סיפורי המסע שהוצגו לעיל סופם בכישלון, כישלון שמצביע על עתיד חסר תקווה, עתיד רצוף כישלונות נוספים ומפחי נפש. ובכל זאת בכל הסיפורים הללו, על אף כישלוננו של המסע ולמרות הקשיים – הכליאות, הניכור, העדר התקווה – נאחזות הגיבורות בחיים.

'הלכה... ולא שבה עוד': מסע שסופו מוות

ישנם בסיפורת הבארונית גם סיפורים שבמרכזם מסע שסופו הוא הסוף המוחלט ביותר – המוות. מירל ('הלבן'), קרן האור היחידה בעולמו הקודר של אביה, הולכת עם חברותיה להתרחץ בנהר 'ולא שבה עוד' (219), מתה בטביעה. הכלה הצעירה והיפה ב'חלומות' עולה לאחר חתונתה לרכבת ולמחרת מתקבלת הבשורה הרעה: 'רכבת הנוסעים היא שירדה אמש מעל מהפסים ובה נהרגה הכלה' (62).

מירל, גיבורת 'כעלה נידף', נדחפת על ידי אימה לעלות לארץ ישראל בשל חששה כי בעיירה המתרוקנת והולכת מבחורים לא ימצא לה חתן. בארץ ישראל מתכנסת מירל בעצמה, שוקעת בגעגועים לאימה, ובסופו של דבר חותכת את ורידיה בסכין הגילוח של אהובה לאחר שמתברר לה כי התארס לאחרת.

שפרה, גיבורת הסיפור שנושא את שמה, היא אישה צעירה ולמודת סבל. לאחר מות בעלה האהוב היא שבה לבית אימה עם שני ילדיה הקטנים. עד מהרה, עקב המצוקה הכלכלית, שפרה נאלצת לעזוב את בית האם ולצאת לעבוד כמינקת באחוזה. הגעגועים העזים לבית, ובעיקר לתינוק הרך, מכריעים את שפרה. היא נכשלת בתפקידה ומגורשת בבושת פנים. וכך, מבלי לתת את הדעת למרחק ולקור המקפיא, היא יוצאת מן האחוזה ופניה הביתה. במרחק לא גדול מן העיירה יושבת שפרה לנוח ונופלת לתוך תרדמה שממנה לא תקום עוד. שפרה אינה מצליחה לשוב לביתה, לפנינו עוד מסע שנכשל.

פיינגולד מונה שורה של תכונות המשותפות לכל הגיבורים הבארוניים שמסעם נכשל: עדינות, רוך, נטייה להסתגרות ולהתבודדות ומה שהוא מכנה 'יופי בהיר'.¹⁹ שפרה, מירל בת הלבן, הכלה הצעירה ב'חלומות', נחמה בתה של גיבורת 'בצורר החיים' ונעמי שכנתה, לכולן אותו מראה עדין, בהיר, שברירי; כולן יוצאות למסע שסופו במוות.²⁰

החולשה המאפיינת את הגיבורה הבארונית שמסעה נכשל, התחושה כי גיבורה זו הרימה ידיים וויתרה על האפשרות לחיים טובים יותר עבורה, באה לידי ביטוי לא רק במראה הבהיר אלא גם (ובעיקר) בכך שנגלות אצלה אותן התכונות שהמחקר הפמיניסטי זיהה כאופייניות לגיבורה הספרותית: פסיביות, התכנסות פנימה והצטמצמות עד כדי ביטול עצמי.²¹ תכונות אלו אופייניות לגיבורות שנשארות בחיים והן מתבלטות ביתר שאת בסיפורים המסתיימים במוות.

גיבורת 'בר-אז' שבה לבית ילדותה ממסעה לעיר הגדולה והיא כבויה ומובסת. הקדרות והמועקה הספוגים בקירות הבית מפעפעים לנשמתה של הגיבורה, סוגרים עליה כמו החושך היורד. השורה

¹⁹ פיינגולד (לעיל הערה 17), עמ' 401–402. גם נורית גוברין מדברת על 'הדמות הרכה והעדינה, הבלונדינית המתולתלת, בעלת עיני-התכלת, שהופעתה בסיפורים... תהיה מלווה תמיד באסון'. ראו: גוברין (לעיל הערה 14).

²⁰ פרט לנחמה שמתה ממחלה בגיל שמונה עשרה. מותה הוא למעשה המניע למסע שאליו יוצאת גיטה אימה, גיבורת הסיפור.

²¹ M. Ellmann, *Thinking About Women*, New York 1968; אבל ואחרות, (לעיל הערה 11).

החותמות את הסיפור – 'שוב נמשך הלילה מסביב דומם, שחור וארוך-ארוך' (299), מעצימה את התחושה כי הגיבורה משלימה עם הקדרות האופפת אותה, שוקעת לתוכה מבלי רצון ויכולת להיחלץ.

פסיביות והתכנסות פנימה הן מתכונותיהן המובהקות של מירל ושפרה. על חיי שתיהן מנצחת ביד רמה האם. היא שקובעת, היא שדוחפת לעזיבת הבית וליציאה למסע. את פיה של מירל כלל לא שואלים, והיא מצידה 'לא התערבה, כאילו לא לה נוגע הדבר' (549). אימה של שפרה היא שמנהלת את המשא ומתן עם הסרסורית בנוגע לתנאי העסקת בתה כמינקת באחוזתה. כשכבר פונים לשאול את שפרה לדעתה 'חייכה רק בשתי גומות החן שלה .. ואמר לא אמרה כלום' (374). שתיקתה, הנמשכת לאורך המסע כולו, מעידה על הפסיביות ונמיכות הרוח המאפיינות דמות זו.

הפסיביות של מירל, פסיביות שראשיתה באי-התערבותה בתוכניות שרוקמת עבורה אימה, מתעצמת מרגע היציאה למסע הכפוי והיא מודגשת באמצעות הפעלים הסבילים שבהם נעשה שימוש: 'היא לוקחה מידי אמה בחוזק היד. השכנים הם שעשו את מעשה הניתוק הזה והטילו לתוך העגלה כמו את ארגז הדרך שלה, וכמוהו הוא ניטלטלה אחר כך והועברה מרכבת לרכבת' (549, ההדגשות שלי). מירל עושה את חלקו הראשון של מסעה כמו חפץ, חוץ מלמרר בבכי אין היא מסוגלת לכלום.

בהמשך הסיפור לומדת מירל שאל לה להחצין את רגשותיה. היא מבינה שכדי לשרוד עליה להעמיד פנים שהכול בסדר, להימנע מלחשוף את פגיעותה, לעטות מסכה,²² 'והיתה רק מחכה בקוצר-רוח לערב כדי שתוכל להסיר מעליה את המסוה הזה' (549). היא מתכנסת בתוך עצמה, 'בודדה ומנותקת לעולם' (549). הידידות שנקמת בין מירל לאישה לבנת השיער, ובעיקר החיות שמעורר בה בוריק, סודקות את המסכה, גורמות לה להיפתח לעולם. ואז, כשהיא נותרת ללא חומת המגן, 'כעלה נידף', חשופה נפשה העדינה לכאב, וכשזה בא – עם הגילוי כי בוריק נישא לאחרת – היא איננה מסוגלת להתמודד עימו ושולחת יד בנפשה.

גם אצל שפרה הפסיביות וההתכנסות פנימה הניכרות בה עוד בביתה מתעצמות והולכות עם התקדמותו של המסע. לאורך כל הנסיעה לאחוזתה שפרה שותקת, שתיקה שהיא כהמשך ישיר לאי-מעורבותה בהחלטה לשלחה מן הבית. עם היציאה מן העיר מתכנסת שפרה בתוך עצמה, מכווצת את גופה ועוצמת עיניה. תהליך מחיקת הזהות וביטול האני של הגיבורה מגיע לשיאו באחוזתה: היא עוברת 'טיהור' ראשוני באמצעות רחיצה באמבט סטרילי, רחיצה שמזכירה לה ביקור בבית חולים. אחר כך, כשגלופה כותונת בלבד, היא מובלת לבדיקת הרופא. בתום הבדיקה 'שמו עליה שמלת פלניל ושביס קטן עשוי סלסלה וספוג ריח של סממנים' (376), השקוה שוקולדה חמה ורק אז, 'לאחר שהיולדת בעצמה סקרה אותה' ותחת עינו הפקוחה של הרופא, מוגש לה התינוק.

בספרו 'תולדות השיגעון בעידן התבונה'²³ מונה פוקו את ארבעת המרכיבים המרכזיים בטיפול במשוגע בעת אשפוזו בבית החולים הכללי: ייצוב השיגעון, טיהור, טבילה, ויסות התנועה. התהליך שעוברת שפרה עם כניסתה לאחוזתה, כפי שתואר לעיל, דומה במרכיביו לאופן הטיפול במשוגע הכלוא בבית החולים. דבר זה יש בו כמובן כדי להעצים עוד יותר את תחושת הכליאות שחוה הגיבורה במרחב החדש.

²² בהתנהגותה זו נוקטת מירל טקטיקה הנתפסת כאופיינית לנשים. במחקר שערכה דנה קרולי ג'ק (Crowley Jack) היא מנתחת ראיונות שקיימה עם שישים נשים, העוסקים בהתמודדותן עם האגרסיות שלהן. קרולי ג'ק קובעת כי במהלך ההיסטוריה נענשו נשים על שהחצינו אגרסיה. לפיכך, את הרצון לפגוע, להתנגד, להביע זעם, מתעלות נשים לערוצים נסתרים, תת-קרקעיים. ההתנהגות שעל פני השטח היא מסכה המסתירה רצון זה. כפי שהראה המחקר הפמיניסטי, ההסתרה – הסוואת דחפים חתרניים מאחורי חזות שלווה – היא ממאפייניה המובהקים של הגיבורה בספרות נשים. ראו: D. Crowley Jack, *Behind The Mask: Destruction and Creativity in Women's Aggression*, Massachusetts and London 1999, p.188

²³ מ' פוקו, תולדות השיגעון בעידן התבונה, ירושלים 1986, עמ' 124–137.

בית החולים, המרחב הסגור המבודד את החוסים בו מן העולם החיצון, הוא מקום המתקשר עם כליאה. העובדה שהטיפול בה גורם לשפרה לחוות את בית האחוזא כבית חולים מעידה כי מבחינתה היציאה מן המרחב הביתי, ביתה שלה, איננה טומנת בחובה מרחביות ושינוי כי אם מעבר לכלא נוסף.

מירל מגוננת על עצמה באמצעות המסכה, לעומת זאת נדמה כי שפרה מצליחה להתמודד עם הקשיים באמצעות ההדחקה, חוסר המודעות, התבצרות בתוך הבועה של עולמה הפנימי – 'כמו בחלום' (375). ברגע שמחלחלת המודעות אל תוך העולם הפנימי של שפרה – כאשר מוגש לה התינוק הזר להנקה – מתמוטטות חומות המגן והיא פורצת בבכי שאין לו ניחומים.

ההצטמצמות והביטול העצמי שתחילתם בראשית המסע – 'התכוזה שפרה ועצמה את עיניה ... נראתה היא גופה בעיניה קלה ועזובה, כציפור בודדת בצדי דרכים' (375), מתעצמים כעת 'בהתכוזה על יד הכרים בצדי הספה' (376) ומגיעים לשיא כאשר מובאת מינקת חדשה, כפרייה גדולת גוף, שלמולה 'נתבטלה שפרה ונראתה לעצמה תשושה וקטנת קומה' (377).

בכך מצטרפות גיבורותיה של בארון לשורה ארוכה של גיבורות צעירות בספרות נשים אשר עבורן, כפי שמציינת אניס פראט (Pratt),²⁴ 'גימוד הנפש' (psychic dwarfing) הוא גורל בלתי נמנע. 'גימוד הנפש' מקרב את מירל ושפרה אל מותן: מירל שולחת יד בנפשה באמצעות חיתוך ורידי ידיה משום שהיא חשה בודדה ועזובה, 'כעלה שנשר מעץ' (558). שפרה, בעזבה את האחוזא בבהילות מבלי לחכות לעגלה שתסיעה, יוצאת למעשה למסע התאבדות. זהו מסע חסר תוחלת שכן, כפי שטורח הטקסט להדגיש, 'השלג ירד, ירד, ירד, בלי הרף כבר' (372). מלכתחילה ברור כי השלג והקור עתידים להכריע את הגיבורה עוד בטרם תגיע למחוז חפצה.

יוצא אפוא כי לנשים מוכות הגורל של בארון אין מפלט בעולם הזה. ייסורי הגוף והנפש ותחושת הכליאות מגיעים לקיצם רק בסופו המוחלט של מסע חייהן – במוות.

'בודדה, ומנותקת לעד': הסיבות לכישלון המסע

מדוע כשלו המסעות בכל הסיפורים שהוצגו לעיל? מדוע הגיבורה איננה מצליחה להשתלב ולנהל חיים מספקים מחוץ לבית?

אפשר שהתשובה נמצאת בבחינת המניעים ליציאה למסע. סביר להניח כי כאשר המניעים הם פנימיים והדחף ליציאה נובע מרצונה האישי הגיבורה, יוכתר המסע בהצלחה, ואילו מסע שהיציאה אליו נכפית על הגיבורה והיא מונעת ממניעים חיצוניים יסתיים בכישלון. אלא שסיפוריה של בארון אינם נענים להנחה זו.

בסיפורים 'מסע', 'בר־אוז', 'הלבן' ו'חלומות' יוצאות הגיבורות למסע בעקבות מניעים פנימיים, ועם זאת מסעותיהן מסתיימים בכישלון כפי שהוצג לעיל. יש אפוא לחפש את ההסבר לכישלון זה במקום אחר.²⁵ נוח מסבירה כי המסע מביא עימו חידוש ושחרור אך בעת ובעונה אחת גם מדגיש את השבי שממנו אי אפשר להיחלץ, את ה'שמה' הנכסף שאליו אי אפשר להגיע. גם כאשר גיבורותיה של בארון מצליחות להגיע פיזית אל אותו 'שמה' מיוחל, נפשית הן עדיין רחוקות מהגשמה ומימוש עצמי. בכל הסיפורים המרחביות הפיזית איננה מביאה לגיבורה רווחה. למרות התנועה במרחב נשמרות תחושות הכליאות, החנק וחוסר האונים.

²⁴ P. Annis, *Archetypal Patterns in Women's Fiction*, Bloomington 1981.

²⁵ מן הראוי להזכיר בהקשר זה את הסיפורים 'קטנות' ו'בצורר החיים' שבהם המסע מסתיים בהצלחה, אף כי המניע ליציאה הוא חיצוני. 'ב'קטנות' יוצאת הגיבורה לעיר הגדולה בעקבות הזמנה להעיד בבית המשפט, ו'בצורר החיים' עושה גיטה את המסע מעירת הולדתה לארץ ישראל ביוזמתם של קרובי משפחתה.

²⁶ נוח (לעיל הערה 7), עמ' 10.

'כל מקום הוא בית כלא לנשים', קובעת רלה מזלי,²⁷ הן מוגבלות לא רק על ידי אוקיינוסים והרים אלא גם על ידי המחשבות פרי תרבות המעצורים. כך גם גיבורותיה של בארון שמסען נכשל.

לאור ההבחנה שיוצרת נוח בין טופוס המסע הגברי לטופוס המסע הנשי, שייכים סיפורי המסע שנידונו לעיל לסוג הראשון. הנוסעות הבארוניות – המספרת ב'בר-אוז', מירל ('כעלה נידף') ושפרה, מתאפיינות בנטייה 'הגברית' לשמור על זהותן המקורית תוך הימנעות מהשתלבות והפנמה של ערכי המקום החדש ונוהליו.

לחוסר הרצון והיכולת להשתלב בסביבה החדשה השפעה רבה על כישלונן של המסע, עבור הנוסע והנוסעת כאחד. אך בניגוד לנוסע הגבר שנמנע מהשתלבות כיוון שמסעו מזוהה עם מסע הקולוניאליסט, עם הפצת הדומות הביתית במרחבים של שונות ואחרות,²⁸ נמנעת השתלבותה של הנוסעת הבארונית בסביבתה החדשה בשל סיבות אחרות, סיבות האופייניות לגיבורות נשים.

עורכות הקובץ 'המסע פנימה' מציינות כי התכלית של הגיבורה ברומן החניכה הנשי, בשונה מזו של הגבר, איננה לצאת למסעות חיפוש במרחב הפיזי כדי ללמוד כיצד לדאוג לעצמה, אלא למצוא מקום שתהיה מוגנת בו כדי שתוכל לדאוג לאחרים. לצד התכלית הנשית של דאגה לאחרים מזכירות הכותבות תכונה נוספת המקשה על נשים את היציאה למסע ומונעת את הצלחתן: נשים אינן מנתקות קשרים משפחתיים בקלות כמו גברים. האני הגברי מוגדר על ידי הישגיות ואוטונומיה, ואילו האני הנשי מתאפיין במונחים של קהילה ואמפתיה.²⁹

אפשר בהחלט להצביע על הקושי בניתוק קשרי משפחה, בעיקר הקשר אמ-בת, כאחד הגורמים המרכזיים לכישלון מסען של הגיבורות בסיפוריה של בארון. גיבורת 'בר-אוז' מתקשה להסתגל לחיים 'בעיר הנכריה' (297). מות אביה והדיווחים על מצבה המדרדר והולך של האם מקשים גם הם על השתלבותה של הגיבורה במקום החדש, ובסופו של דבר היא שבה לעיר הולדתה, שיבה שאין עימה כל בשורה לעתיד טוב יותר, רק מועקה אינסופית במרחב מחניק לצידה של אם קודרת.

מירל ('כעלה נידף') נדחפת על ידי אימה לעזוב את הבית. לה עצמה קשה מאוד הפרידה מן הסביבה המוכרת ובעיקר מן האם. היא חשה בודדה ומנותקת. למראה מערכת היחסים שבין האלמנה לבנה האהוב, בוריק, ליבה עולה על גדותיו והיא נמלאת שמחה ועצב כאחת. הגעגועים לאם מקשים על ההשתלבות במקום החדש, מירל מסתגרת ומתכנסת בתוך עצמה. היא מתמלאת חיות רק כאשר ידידתה מבית המהנדס, שהיא עבורה תחליף לאם, מסבירה לה כי מרחקי המקום והזמן אין בהם כדי להפריד לנצח בינה ובין אימה, וכי בכסף שתחסוך בעבודה קשה תוכל להביא לכאן את האם האהובה. אלא שבסופו של דבר נשברת מירל לפני שיש בידה להתאחד עם אימה.

כמו מירל גם שפרה איננה יוצאת למסע מיוזמתה, קשיי הפרנסה הם שדוחפים את אימה לשלחה לעבוד כמינקת בבית האחוזה. געגועיה העזים של שפרה לתינוקה האהוב ולבעלה המנוח אינם מאפשרים לה לתפקד כנדרש ממינקת, הם שדוחפים אותה לצאת למסע המסוכן חזרה הביתה.

²⁷ R. Mazali, *Maps of Women's Goings and Stayings*, California 2001, p.2.

²⁸ נוח (לעיל הערה 7) עמ' 286–287.

²⁹ אבל ואחרות (לעיל הערה 11), עמ' 8, 10. במאמרה המכונס בקובץ מנתחת מרתה פקסטו את יצירתה של הסופרת הברזילאית קלריס ליספקטור (Lispector). פקסטו מראה כיצד בסיפוריה הקצרים של ליספקטור הקשרים המשפחתיים כולאים את הגיבורות ומגבילים אותן. ראו: M. Peixoto, 'Family Ties: Female Development in', Clarice Lispector, E. Abel and others (eds), *The Voyage In*, Hanover and London 1983, pp. 287-303.

נוסעים שחויית מסעם אינה כוללת השתנות בעקבות המגע עם המרחב החדש הם בעלי אופי הגובל באטימות, כך קובעת נוח. היא מוסיפה כי אטימות זו עשויה בהחלט להעיד על מגבלה וליקוי.³⁰ דומני שקביעתה זו יפה גם לגיבורותיה של בארון שעוזבות את הבית פיזית, אך מתקשות להתנתק ממנו נפשית. נשים אלה נשארות אטומות למקום החדש, הן אינן משתלבות, הגעגועים לבית, על כל הכרוך בו, מכריעים אותן ובסופו של דבר מוליכים לכישלון מסען.³¹

בניגוד לגיבור הגבר, שיכול לעזוב את הבית ולהסתובב באופן עצמאי ברגע שהתאכזב מסביבתו המגבילה, גיבורות רומן החניכה במאה התשע עשרה בדרך כלל אינן מסוגלות לעזוב את ביתן לחיים עצמאיים. כשהן כבר עושות זאת הן אינן חופשיות לחקור, לרוב הן 'רק מחליפות ספֶרה ביתית אחת באחרת'.³² גיבורותיה של בארון אכן עוזבות את המרחב הפרטי של ביתן, אך לכדי השתלבות ופעילות של ממש במרחב הציבורי הן אינן מגיעות. שם כמו כאן – הן מתפקדות למעשה באותה ספֶרה נשית טיפוסית.

ביתה של האלמנה פין, מקום עבודתה של מירל בארץ ישראל, מזכיר בכול את בית הסדובסקים, אדוניה בעירה: 'קו אחד נמתח ממחיצת האלמנות פה עד לבית הפרברים הקטן שבקצה העירה' (247). שפֶרה עוזבת את בית אימה, את הטיפול בילדיה, את עבודות הכביסה בבתי אחרים, כדי לשמש כמינקת בבית האחוז. במקום להניק 'עגומה ומלאה חן, את בנה' (371), היא נאלצת כעת להניק את תינוקה של הגבירה המתנפל עליה 'בצמאון עלוקות' (376). אכן, בדומה לגיבורות רומן החניכה מן המאה התשע עשרה, גם גיבורותיה של בארון 'רק מחליפות ספֶרה ביתית אחת באחרת'.

גיבורותיה של בארון אשר יוצאות למסע במרחב ואינן משתלבות במקום החדש – מסען נכשל. הגעגועים לבני המשפחה והעובדה ש'כאן', בתחנת היעד של המסע, הן ממשיכות את ה'שם' של תחנת המוצא, מונעים את הפיכתו של המקום החדש לבית. הם מעצימים את תחושות הכליאות והקדרות, תחושות שהתקיימו גם בבית, אלא שבו, בשל הסביבה המוכרת, ניתן היה להתמודד עימן.

אפשר אפוא לסכם בקביעה כי הסיפורים שבהם בארו חורגת מן הדגם המקובל של המסע הנשי, אלה שבהם המסע איננו רק מסע פנימה והטופוס המאפיין הוא הטופוס הגברי, מסתיימים בכישלון. כישלון שמשמעו חיים משמימים או מוות.

'היא הלכה ושבה ממסעה, ובתבה שעל ידה... משאת נפשה מאז': מסע שסופו טוב

כאמור, מרבית גיבורותיה של בארון – חיייהן הם מסכת מתמשכת ובלתי נגמרת של סבל, צער וייסורים. אלא שגם בתוך כלל זה ניתן להצביע על היוצא מן הכלל – גיבורות שזכות לנחמה בסופה של דרך

³⁰ נוח (לעיל הערה 7), עמ' 286, 288.

³¹ ובכך דומות הדמויות הבדיוניות לבארון עצמה, שסיפור עלייתה לארץ ישראל הסתיים בהסתגרותה בביתה במשך שלושים וחמש שנים – 'אגדת-בת-המלכה הכלואה' בלשונה של נורית גוברין. גוברין, בסקירתה המפורטת את חיייה של דבורה בארון, מציינת כי 'בשנות הסתגרותה, הפנימה את מבטה, השתמשה כחומרי-גלם לסיפורה כמעט אך ורק בחוויות שקדמו לעלייתה לארץ, הלקוחות מן המציאות של העיירה בליטא, בית-ההורים, ערי-הלימודים וההוראה – כל מה שנקלט אצלה בילדותה ובנעוריה' ראו גוברין (לעיל הערה 14), עמ' 270. מכאן, כי לא רק הרצון לזכות בחירות רוחנית ולהשתחרר מתפקידיה המקובלים של האישה בחברה הפטריארכלית, הוא שהוביל להסתגרות, כפי שסבורה לילי רתוק. ראו: 'ל' רתוק, 'כל אשה מכירה את זה', 'ל' רתוק (עורכת) הקול האחר: סיפורת נשים עברית, תל אביב 1994, עמ' 276. אפשר בהחלט שקשיי ההסתגלות וההשתלבות במקום החדש והגעגועים העזים לבית שנותר הרחק מאחור, באירופה, הובילו גם הם את הסופרת לאותה הסתגרות פיזית ונפשית מפני העולם החיצון. בביוגרפיה הבדיונית 'רקמות: שיחותי עם דבורה בארון', מעלה הפסיכולוגית עמיה ליבליך הסבר נוסף להסתגרותה של הסופרת בביתה – דיכאון. ראו: ע' ליבליך, רקמות: שיחותי עם דבורה בארון, תש"ן, ירושלים 1991.

³² אבל ואחרות (לעיל הערה 11), עמ' 8.

הייסורים. כל אחת מן הנשים הללו יוצאת למסע, מתמודדת עם קשיים רבים ויכולה להם. בסופו של המסע טובים חייה של הגיבורה יותר מאשר היו לפני היציאה לדרך.³³

להלן אבקש להראות כי קביעתו הנחרצת של פיינגולד: 'תמיד, ובכל מקרה, נשמרת אותה התבנית: הבית – הגיבור – היציאה – המסע – הכישלון',³⁴ היא גורפת מדי ואיננה הולמת את ההתרחסות בכלל סיפוריה של בארון.

גיבורת הסיפור 'קטנות' נאלצת, בעקבות נישואיה, לעזוב את כפר הולדתה אושה ולעבור לעיירה כמילובקה. המעבר קשה לה עד מאוד, הן בשל חותנתה הזעפנית הן בשל העובדה שהיא יולדת רק בנות, 'לדאבון לבם של בני המשפחה' (37).³⁵ מצבה הנפשי בכי רע והיא שרויה במרה שחורה. נחמה יחידה נמצאת לה בפרה שקיבלה מאביה הטוחן ובזיכרון הנעליים המרוקמות שראתה אצל אימה של המספרת: 'נעלי-בית נטולות עקב רגילות, אולם דקות אריג וכל כך נפלאות במזיגת צבעיהן, עד כי רגע אחד נעצמו עיניה למראיהן, כמו בפני שפע של אור' (41).

זיכרון הנעליים המופלאות לוקח את הגיבורה אל מעבר לגבולות עולמה הצר. כפי שמעידה המספרת: 'דודתי דשנה בכל בוקר את התנור וקלפה את קלחי הסלק הנוקשה, אבל במחשבתה התרפקה על חלקת אריגן של הנעלים. העולם הגדול לא ניתן לה לראותו, אולם קסמו המשוער נתקפל בשבילה, כביכול, בנעלים אלה' (42). מבחינתה של הגיבורה ש'העולם הגדול לא ניתן לה לראותו', אימה של המספרת, בעלת הנעליים המרוקמות, היא אשת העולם הגדול. קרתנותה של הגיבורה, תפיסת המרחב המוגבלת שלה, באה לידי ביטוי בשיחה שמנהלות שתי הנשים: 'האם בחוץ-לארץ רכשת אותן?' שואלת הגיבורה את גיסתה וזו משיבה: 'לא כי פה, בעיר הפלך, בקצה הרחוב הוילנאי' (41). מה שנראה לגיבורה כפלא מעולם אחר מצוי למעשה ממש בקרבת מקום.

היציאה לעולם האמיתי באה לגיבורה ממקום בלתי צפוי – הזמנה להעיד במשפטה של חנה גיטל, בתה של שכנתה.³⁶ המסע אל העיר קסום: הנסיעה ברכבת, השהות בכרך על מראותיו המופלאים, 'הרבנית נהרה... אל תוך מרחבי העולם' (51) מתארת זאת המספרת. שיאו של המסע ברכישת מושא החלומות – הנעליים המרוקמות. אחרי שהושלם חסר זה מתחילה השיבה הביתה, שיבה של מנצחת: 'ודודתי – נתגשמו לה שאיפותיה. היא הלכה ושבה ממסעה, ובתבה שעל ידה... מונח ומקופל היה זה, שהיה ראש מאווייה, משאת נפשה מאז' (54). לפנינו אפוא מסע שהושלם בהצלחה, גם אם ב'קטנות' – זוג נעליים מרוקמות – מדובר.

'כיסופיה של אשה זאת אל הנעליים כמוהם ככמיהותיה של אנושות מוגבלת לערכים שמעבר למציאות', קובע גרשון שקד.³⁷ בניגוד לשקד, אני סבורה כי את רכישת הנעליים יש להבין כפעולה שמעבר לסיפוק גחמה נשית טיפוסית. לפנינו פריצה של הגיבורה אל מעבר לגבולות עולמה הצר, מסע החוצה. פריצה זו, גם אם תישאר בגדר אירוע חד-פעמי, יש בה כדי לספק לאותה אישה למודת סבל רגע של קורת רוח ואושר צרוף. רגע שיש בו כדי לעזור לה להתגבר על מציאות חייה הקשה.

³³ מאמר זה עוסק במסע במרחב הפיזי, אך הדברים נכונים גם לגבי סיפורי 'המסע פנימה' של בארון. סיפורים שבמרכזם המסע לתיקון הבית המתרחש בתוך הבית – 'בשחוק ההווייה', 'משפחה', 'דרך קוצים', 'פראדל'. גם בסיפורים אלו מסתיים מסעה של הגיבורה בכי טוב.

³⁴ פיינגולד (לעיל הערה 17), עמ' 400.

³⁵ מוטיב זה, אישה היולדת בנות בלבד לדאבונם של בני משפחתה, מופיע גם בסיפור המוקדם 'אחות' וב'היום הראשון', ומדגיש את נחיתותן של נשים בקהילה היהודית.

³⁶ בדומה לגיבורה גם השכנה, אשת הסנדלר, יולדת רק בנות וגורלה מר – בעלה מבקש להתגרש ממנה.

³⁷ שקד (לעיל הערה 4), עמ' 462.

נוה מבחינה בין מרחק פיזי-גאוגרפי, כזה הנמדד במושגים כמותיים, ובין מרחק איכותי, מרחק של מהות ותכונות.³⁸ עבור גיבורת הסיפור 'קטנות' המרחק בין מציאות חייה הקשה והמוגבלת ובין העולם שמעבר, על שפע ההזדמנויות שבחובו, הוא בעיקר מרחק של מהות ותכונות: מצד אחד הפרה שקיבלה מאביה, סמל למציאות החיים הפשוטה, ומצד שני הנעליים המרוקמות, סמל לעולם אחר, נוצץ ומופלא. בסופו של הסיפור המרחק הפיזי כמו מתבטל כאשר הגיבורה מחזיקה בידה הן בפרה הן בנעליים.

הסיפורים 'גלגולים' ו'בצרור החיים' מתארים מסע עלייה של הגיבורה לארץ ישראל. 'גלגולים' הוא סיפור ציוני מובהק³⁹ השוזר בתוכו אהבה בשני מישורים: אהבתה של הגיבורה גיטל לראובן-אשר במישור האחד, ואהבתם של השניים לארץ ישראל במישור השני.

עוד בילדותה מוקסמת גיטל מעבודת החקלאות. יחד עם חברתה, המספרת, היא מפליגה במשחק 'בית וגן', שבו בוראות להן השתיים משק דמיני. היקסמותה של גיטל מן החקלאות מתממשת הלכה למעשה בבגרותה, כאשר היא נוהה אחר הרעיון הציוני ומחליטה לעלות לישראל. בשלב הראשון היא עוזבת את בית אביה ונישאת לראובן-אשר, בשלב השני היא יוצאת למסע בים שסופו בארץ ישראל. כאן היא מגשימה את חלום הילדות שלה, בהעמדה משק חקלאי על אף כל הקשיים.

המסע של גיטל הוא מסע שסופו בטוב המוחלט, היא זוכה לממש את שתי אהבותיה – לבעלה ולארץ ישראל, ועל כך מעידים הבית והמשק החקלאי שהיא מטפחת לצידו. אותה 'הרמוניה מלאה' שעליה מדבר פיינגולד,⁴⁰ נוצרת בסופו של הסיפור כאשר 'בדרכי עקיפין, אחרי כל מיני גלגולים' מגיע לפתח משקה של גיטל אביה, סוחר העצים שירד מנכסיו, והיא, שעזבה את ביתו בצעירותה בחוסר כול, מציגה בפניו את מעשי ידיה להתפאר: 'את הלול, הרפת, שהיתה עשויה קרשים, וערוגות הירק המוקפות שורות של חצאי לבנים... אלה הם הלימונים ופה הנה – תפוחי זהב' (411).⁴¹

הסיפור 'בצרור החיים', מסיפורה האחרונים של בארון,⁴² מתאר את תלאותיה של גיטה שחייה מתנהלים בצל קללה שהטיל איש קדוש על משפחתה. בשל הקללה מתים יקיריה – אחיה, בעלה, בתה – בטרם עת. לאחר מותה של הבת מחליטים קרוביה של גיטה לשלחה לאחותה פייגל בארץ ישראל. עם ההגעה לישראל מתברר כי האחות מתה, וגיטה נותרת בודדה, מנוכרת לסביבתה החדשה, לאנשים 'שהם 'שלמים' כנראה' (116), בניגוד לה החסרה כל כך את בתה. הזמן שעובר, שכנתה נעמי המאירה לה פנים, אין בהם כדי לשכך את הכאב: 'היא זעמה כל אשר מסביב... היא רצתה שכל אחד מהסובבים אותה ידע כמוה שכול ואלמנות' (116). גיטה מייחלת אפוא לבואם של מפציצי האויב שיביאו עימם הרס וכליון (הימים ימי מלחמת העולם השנייה).

השינוי שמתחולל בגיבורה מתחיל ברגע שמופקד בידיה אביק, תינוקה של נעמי. הפעוט חסר הישע מעניק לה סיבה לחיות ורצון להשתלב, והיא 'הלכה לשאול עצה בענין גידול תינוקות אצל נשים בעלות ניסיון מן החצר ומן הרחוב, ונקלטה כן לבין האחרים, בדומה לחוט המנותק שעונב וחובר שוב אל הפקעת' (125).

³⁸ נוח (לעיל הערה 7), עמ' 278.

³⁹ בארון מרבה לעסוק ביצירתה בעיירה היהודית בגולה וממעטת להציג תיאורים של החיים בארץ ישראל ככלל, ושל המפעל הציוני בפרט. הסיפור הציוני 'גלגולים' הוא אפוא מקרה יוצא דופן על רקע מכלול יצירתה של בארון. ראו: לובין (לעיל הערה 3).

⁴⁰ 'זהו סיפור אהבה בארוני מובהק, יחיד כמעט מבחינה זו, במכלול יצירתה של הסופרת. שום צל אינו מעיב על האושר; יש הרמוניה מלאה בין האהבה ה'רומנטית' לבין האידיאל הלאומי'. ראו פיינגולד (לעיל הערה 17), עמ' 337.

⁴¹ המעגל נסגר: בילדותה נהג איסר-ליב, סבה של גיטל, לשתף עימה פעולה במשחק ה'כאילו' שלה: 'הוא עשה עצמו כמסתכל ב'לול', ב'רפת' העשויה קרשים... ו'בערוגות הירק' שהן מוקפות... שורות של חצאי לבנים. ומה זה שם? ... לימונים – הרימה אליו גיטל את עיניה המהורהרות – והנה פה תפוחי זהב' (386). הסב מת בגולה והנה בנו, אביה של גיטל, זוכה לראות כיצד מתממש משחק הילדות, הלכה למעשה, על אדמת ארץ ישראל.

⁴² ד' בארון, מאמש, תל אביב 1955.

'גלגולים' ו'בצרור החיים' מציגים את האופציה ההפוכה לזו שב'כעלה נידף'. כזכור, מסע העלייה של מירל לארץ ישראל נכשל. קשרי המשפחה – געגועיה העזים לאם – מקשים עליה. היא איננה רוצה ומסוגלת להשתלבות של ממש בסביבה החדשה, ולכן בסופו של דבר מתאבדת. לעומתה, מסעותיהן של גיטל וגיטה מסתיימים בכי טוב, בהיקלטותן והשתלבותן, גם אם לאחר קשיים רבים, בסביבה החדשה. זו החקלאית – ב'גלגולים', וזו העירונית – ב'בצרור החיים'.

הדרך לסוף טוב זה כרוכה גם בהשלמת החסר שהיה לגיבורות בקשרי משפחה. גיטל שבה ומתאחדת עם אביה שבערוב ימיו מגלה עד כמה הוא אוהב את בתו ומחליט לעלות אליה לישראל. גיטה מתקשה תחילה להתגבר על געגועיה לבתה המנוחה. בדומה למירל היא מתבוננת בקנאה ביחסי הקרבה שבין שכנתה נעמי ואימה, 'ראתה היאך זו טובעת שם במחלפות שעה של הבת'.⁴³ רק כשהחסר מתמלא, כאשר נמסר להשגחתה אביק התינוק, מתעורר בה 'אותו רגש האחריות האימהית שידעה פעם' (122). היא נחלצת מקיפאונה, מפילה את המחיצה שבנתה בינה ובין שאר האנשים ומשתלבת בסביבתה.

בנקודות רבות מזכיר סיפורה של גיטה את סיפורה של מירל: שתיהן נדחפות למסע על ידי הסובבים אותן ומגלות במהלכו פסיביות מוחלטת. כמו למירל גם לגיטה נדמה כי למרות המרחק הגאוגרפי 'לא היתה כלל איזו שהיא הויה אחרת, ושאינן כל זה אלא המשך משם' (116). כמוה היא חשה בודדה, 'כולם צוררים בצרור אחד בעוד שהיא היתה מחוץ לכל' (118), ומאבדת את הרצון לחיות, מייחלת ששיגיה כדורי האויב. התחושה של חוסר מוצא, של אובדן הרצון והיכולת להתמודד עם המציאות הקשה, מובילה את השתיים לביצוע אקט אובדני.

בנקודה זו – האקט האובדני, מסתיים הדמיון בין שני הסיפורים. זעקתה של מירל נותרת ללא מענה, אין לה מושיע והיא מדממת למוות על הספסל שבחוץ.⁴⁴ גיטה, שאיננה יכולה לשאת את המראה של האם הצעירה השמחה בבנה ובבעלה, נכנסת למטבח לחתוך את המלפפונים. וכך, כעבור זמן מה, מוצאת אותה נעמי 'שהיא עומדת ביד פשוטה אל הכיור והדם מטפטף ממנה כמים מתוך ברז שלא נסגר כראוי' (121). נעמי ממהרת להזעיק עזרה וחייה של גיטה ניצלים.

לזעקתה של גיטה נמצא מענה ולכן מתאפשרת שיבתה לחיים, לחיק החברה האנושית שממנה התנתקה. מירל מסיימת את חייה 'בודדה ומנותקת לעד, כעלה שנשר מעץ' (558), ואילו גיטה שבה בסופו של הסיפור להיות חלק מרקמת החיים שסביבה: 'יחד אתם בצרור האחד, צרור החיים' (125).

⁴³ כאן ראשיתה של האנלוגיה בין נחמה לנעמי: אימה של נעמי טובעת במחלפות בתה וכמוה גיטה, המתענגת על שעה של נחמה 'בו טפלה האם גם כשגדל והיה לצמה' (111). בתודעתה של גיטה מתערבבות שתי הדמויות: 'והנה נפתחה ברגע זה הדלת, ודמות לבנה, ספק שכנתה, ספק בתה נחמה, הושיטה לה תינוק' (121). נחמה ונעמי ניחנות באותו מראה בהיר השכיח כל כך ביצירתה של בארון. נחמה 'שערה עוטר כטבעות-זהב את ראשה' (111) ואילו נעמי מתוארת כמי 'שהצמה מבהיקה כחישוק של זהב על ראשה' (121). בגין מראה בהיר זה מפיצות השתיים רסיסי אור. בסרקה את שיער בתה חשה גיטה כי 'מראת הקיר שלפניהן הוצפה זהב והחדר כולו נתמלא זוהר' (112), וכאשר היא מתבוננת באימה של נעמי 'טובעת במחלפות בתה', נדמה לה 'שהמראה על הקיר וכל הכלים מוצפים זהב' (116). כזכור, בסיפורה של בארון אורב ליופי הבהיר המוות, זהו גם גורלן של נחמה ונעמי שאת מותן הפיזי מטרים 'מות' צמתן הזהובה. כשנחמה על ערש דווי 'צמת-הזהב נחה כחפץ בפני עצמו על הכר, והידיים היו כמסולקות וגון שעוה להן' (112-113), ואילו נעמי, בגסיסתה, 'שכבה... במטתה דוממה, כשהצמה מוטלת על ידה כחפץ בפני עצמו והידיים הן כמסולקות' (124).

⁴⁴ בפעם הראשונה נחתכת מירל מסכין הגילוח של בוריק במקרה, שעה שהיא מסדרת את מגירת כלי הרחצה שלו. הוא ממחר לחבוש את פצעה, ובכך יוצר אצלה תחושה שיש לה בן ברית. אלא שבסופו של דבר 'בוגד' בוריק במירל, ובפעם השנייה שהיא נחתכת מסכין הגילוח שלו, הפעם בכוונה, הוא איננו שם להושיעה.

סיכום

זה מכבר עמדה הביקורת הפמיניסטית על ההבדלים שבין המסע הגברי – מסע במרחב הפיזי, ובין המסע הנשי שהוא בעיקרו מסע במרחב הנפשי. אבחנה זו יפה לתיאור המתרחש במציאות הממשית והבדויה כאחד – מסעו של הגיבור הספרותי הוא מסע החוצה, ולעומתו מסעה של הגיבורה הספרותית הוא בעיקר מסע פנימה.⁴⁵

דבורה בארון הרבתה בכתיבתם של סיפורי מסע. כיוון שהסיפורת של בארון זוהתה על ידי הביקורת כמופת של כתיבה נשית, ביקשתי במאמר זה להאיר דווקא פן 'גברי' ביצירתה – המסע במרחב הפיזי. מסעותיהן של הגיבורות הבארוניות נחלקים לשני סוגים: מרביתם מסתיימים בכישלון שאחריו מוות או חיים משמימים, מיעוטם מסתיימים בכי טוב, בכך שהגיבורה מבטיחה לעצמה חיים טובים יותר מאלו שהיו לה טרם היציאה לדרך.

מדוע נדונו מסעות מסוימים לכישלון ולעומתם מסעות אחרים דווקא מצליחים? כדי להשיב על שאלה זו הסתייעתי באבחנתה של חנה נוה⁴⁶ בין טופוס המסע הגברי וטופוס המסע הנשי. הראיתי לעיל כי ישנה קורלציה בין טופוס המסע הגברי והמסעות שכשלו לבין טופוס המסע הנשי ומסעות שצלחו.

בסיכומי של דבר אפשר להצביע על דפוס חוזר במסעותיהן של הגיבורות בסיפורת של בארון: המסע שנכשל הוא זה בעל הטופוס הגברי, המתאפיין בנטייה לשמר את הזהות המקורית של הנוסעת ובהעדר רצון ויכולת להשתלבות במרחב החדש. לעומת זאת, המסע שמצליח מתאפיין בטופוס הנשי, טופוס שבו דומיננטיות הפתיחות ביחס לשונה וההשתלבות במרחב החדש.

זהו הפער שבין היות 'כעלה נידף' בסביבה החדשה, במסעות שכשלו, לבין ההשתלבות ותחושת היחד, 'בצרור החיים', באותם מסעות שסופם בכי טוב.

⁴⁵ אבל ואחרות (לעיל הערה 11).

⁴⁶ נוה (לעיל הערה 12).

The Heroines' Quest Narratives in Dvora Baron's Short stories

Goni Ben-Israel Kasuto

Abstract

The term "voyage" has two common meanings: a literal meaning, of a physical movement in space, and a metaphorical meaning of a movement and change in a mental space. Literary criticism has long pointed out the fact that the voyage in its literal meaning (of a physical journey) is more common in plots whose heroes are men. Women's journeys are usually internal, voyages *in* rather than out. The short stories of Dvora Baron (1887-1956), the first Hebrew female author to gain recognition and respect from the Hebrew literary institution, is ripe with quest narratives. Her prose includes stories of voyages in, typical of women's literature, but it also includes physical journeys that are less commonly associated with feminine writing, according to the prevalent feminist literary criticism. Accordingly, although Baron's works have often been perceived as essentially feminine, in this paper I will highlight the less known masculine aspect of her works, that is her characters' actual voyages *out*. The journeys of Baron's heroines in the physical worlds can be divided into two kinds: the majority of journeys that end with failure and are followed by either confinement or death; and a smaller number of journeys that end positively, with the heroine upgrading her initial standing.

Why do some journeys end in failure while others succeed? The following paper attempts to answer this question by close-looking at the features of both failed and successful quests of Baron's heroines.

Keywords: Dvora Baron; women's literature; quest stories; female-quest narratives.



'שברים-שברים נדמו לו הכתובים,

חלקים משלם שנשכח'

על 'הדפסים' לרחל דנה-פרוכטר

מזל קאופמן

תקציר

'הדפסים' לרחל דנה-פרוכטר הוא רומן הנפרש על פני שלוש מאות, מסוף המאה התשע עשרה עד לראשית המאה העשרים ואחת, ומתרחש בין איסטנבול לירושלים ותל אביב. בית הדפוס שמקימים מוריס ויודה גיסו משמש גם מרכז רוחני, ואולם עם מותו של מוריס המשפחה נאלצת לסוגרו. ענייני במאמר יהיה לטעון כי פיגורת בית הדפוס במשמעותה העמוקה היא מרחב מילים ששב, מתחדש ונגלה מתוך ההריסות והאובדנים בגלגול חדש ובהתקה ובכתיבה מחדש. מתוך הקינה על האותיות שהתפזרו מתחיות ומתגלות יצירות ספרות המוכלות ונארגות ב'דפסים' באזכורים ובציטוטים, ברישומי הדיוקנאות שרושמת אנה, בתו של מוריס,¹ ובתרגום של יודה, גיסו ושותפו של מוריס, ל'דון קיחוטה' לסרוונטס. אלו שבים ונחיים מחדש, ניצלים ומפציעים מתוך הגעגוע והאבל, בבחינת 'גווילים נשרפים ואותיות פורחות'. הקשרים שונים ובכלל זה 'לספר האות' לאברהם אבולעפיה מעידים על אופייה של עבודת הדפוס כמעשה יצירה מקודש המופנה אל ממד טרנסצנדנטי. מעשה הדפוס הוא בבחינת ברית מילה שלה נשבעו עושיה.

מילות מפתח:

פיגורת בית הדפוס, אותיות, ספרים, חלומות, כתבי יד, צוואה, טקס, קדושה, סוד, אינטרקסטואליות.

מבוא:

רחל דנה-פרוכטר מפרסמת לאורך שנים שירים וסיפורים קצרים בכתבי עת ובמוספי ספרות של העיתונות הכתובה. ספר השירה 'יופיו המכאיב של הבוקר' יצא בהוצאת כרמל ב-2007. הרומן שלפנינו יצא לאור בשנת 2019 וזכה בפרס שרת החינוך לספר ביכורים לשנה זו.

'הדפסים' נפרש על פני שלוש מאות (המאה התשע עשרה עד המאה העשרים ואחת) ומתרחש בין איסטנבול לירושלים ולתל אביב. מוריס בכר, בנם של אסתר ויזאק בכר שנפטר והוא בן 43 שנה בלבד (יום מותו מתרחש כחודש וחצי לאחר מותו של אטאטורק שאותו העריץ, וכך נכרך הזיכרון האישי בזיכרון ההיסטורי), מחליט לעלות בסתר מתורכיה לארץ ישראל ומותיר מאחור את אימו, אחיו מורדו ואחותו אליזה, הצעירים ממנו. השנה 1943 והימים ימי מלחמת העולם השנייה, וככל שגוברות השמועות על גורל היהודים באירופה הכבושה ועל עמדתה הניטרלית כביכול של תורכיה (המאפשרת לצבאות הציר לעבור

לציטוט (מדעי הרוח) – מ' קאופמן, 'שברים-שברים נדמו לו הכתובים, חלקים משלם שנשכח': על 'הדפסים' לרחל דנה-פרוכטר, חמדעת, יד (תשפ"ב).

פרטי המחברת:

ד"ר מזל קאופמן,

לימדה במחלקה לספרות, מכללת לוינסקי לחינוך.

דוא"ל: Mazal9@zahav.net.il

¹ ברומן משולבים רישומים מעשה ידיה של המחברת רחל דנה-פרוכטר.

ולחנות בה) כך נעשית היציאה דחופה יותר. לאחר מסע תלאות רגלי, שבמהלכו אף מסגירים חברי קיבוץ כפר גלעדי את מוריס ואת חברו לדרך לידי האנגלים, הוא מגיע לתל אביב ומקים בדרום העיר, ברחוב יהודה הלוי, את בית הדפוס שעליו חלם; מאוחר יותר יצטרף אליו יודה, גיסו, משורר ואיש רוח השוקד על תרגום 'דון קישוט' לעברית. ביחד ובסיועה של מימי, עובדת מסורה וחרוצה, הם יממשו את חזונו של מוריס בכך להקים מקום שיהיה לא רק מקור פרנסה, אלא גם מרכז רוחני שבו מודפסים כתבי עת המוקדשים לספרות עברית ראויה. נוסף על כך משמש המקום בית חניכה לתלמידים המבקשים ללמוד את מסורת דפוס הבלט ותולדותיו ואת מלאכת הדפוס, מלאכה שכפי שנראה נתפסת בעיניו של מוריס כמלאכת קודש שכן היא מכוננת עולם. לימים תעלה ארצה גם אימו, הנונה (הסבתא), ותביא באמתחתה את גיליונות העיתונים שבהם פורסמו בהמשכים פרקי דון קישוט מתורגמים ללדינו, שאותם נהגה לקרוא מדי שבוע. מוריס נישא לשרה (1950), אחותו של יודה. לבני הזוג שני ילדים, אברם ואנה. אברם הוא איש החומר, כלכלן המודד את העולם במידת המטבע העובר לסוחר ('בכל תחום מי שטוב מוכר, אין חכמות'. [עמ' 75]); הוא אינו מסוגל להבין את עולמו הרוחני של אביו, ובשל סירובו להמשיך את דרכו הוא מהגר לארצות הברית ונישא שם למינה. בניגוד לו, אחותו אנה, רשמת וציירת, קרובה בנפשה לאביה ולסבתה אסתר, ורישומי דיוקנאות המשפחה, מעשה ידיה, שלובים בין דפי הספר. אנה מבינה עד כמה יקר בית הדפוס לאביה ולדודה יודה, איש ספר ומשורר בעצמו, השקוע, כאמור, בתרגום 'דון קישוט' לסרוונטס לעברית (והנה לפנינו קשרים ראשונים סמויים בין דמויות רחוקות זו מזו בזמן ובשנים). אלא שהאב אינו רואה באנה את ממשיתו. בעיניו יודה אמור להיות היורש הטבעי, אבל הוא, יודה, אין בכוחו להרים את המשא הזה, מה גם שמשאת נפשו במקום אחר. וכך ובשל נסיבות הזמן, השינויים הטכנולוגיים והחובות הכבדים שהלכו והצטברו עוד בחייו של מוריס, לא נותר לאלמנתו אלא למכור את בית הדפוס, על כל המשתמע מכך בנוגע לחורבנו של עולם, תרתי משמע.

תשתיתו ההיסטורית-ריאליסטית של הרומן נבנית באמצעות אילן היוחסין המשורטט בראשיתו וכן באמצעות שילובם של אירועים היסטוריים מתוארכים המעצבים את גורל הדמויות (מלחמת העולם הראשונה, מותו של אטאטורק, מלחמת העולם השנייה, כינונה של מדינת ישראל ועוד). ואולם הכתיבה אינה ערוכה על פי סדר כרונולוגי, כל אחד מפרקיו נכתב מנקודת מבטה של אחת הדמויות המרכזיות, וכך מוצלבים ונקשרים זמנים רחוקים וזמן הווה המאירים זה את זה. בכל אחד מן הפרקים משולב קולה של המספרת בקולה של הדמות שבה אנו מתמקדים (הנונה, אנה, יודה), ובה בעת כל אחת מהדמויות המרכזיות נושאת במחשבותיה, בחלומותיה ובלביה את עולמן של האחרות מעבר לזמן ולמקום.

הרומן 'הדפסים' נע אפוא בשני מישורים המזינים זה את זה: ברובד האחד זהו רומן ריאליסטי-היסטורי שבו נבחנות גם מערכות יחסים והתפתחותן הפסיכולוגית של הדמויות המרכזיות, וברובד נוסף, פנימי ועמוק יותר, עוסקת היצירה בשאלת האות הכתובה, הדפוס והכתב, בשאלות של מסירה ומסורת. מגוון הכתבים וההקשרים האינטרטקסטואליים שזה עניינם, המוטמעים ברומן באופן שאינו בולע ומאיין אותם אלא מעניק להם משמעויות חדשות ורלוונטיות, וכן השתקפות הטקסט בראי הקו והדיוקן (ברומן משולבים כאמור גם רישומי פורטרטים) מזמנים את קריאת 'הדפסים' כיצירה ארס פואטית המעצבת את בית הדפוס ואת האות המודפסת כבוראים ומחיים עולם, גם ואולי דווקא מתוך התפזרות האותיות וגלותן. בתשתית הדברים מצויה התפיסה היהודית שלפיה העולם נברא בדיבור, דהיינו, השפה אינה מתארת את העולם, אלא יוצרת אותו. רעיון עמוק זה מופיע בפרק ה של מסכת אבות לפיו 'בְּעֶשְׂרָה מְאֻמְרוֹת נִבְרָא הָעוֹלָם'.²

² 'בעשרה מאמרות נברא העולם. ומה תלמוד לומר, והלא במאמר אחד יכול להבראות אלא להיפרע מן הרשעים שמאבדין את העולם שנברא בעשרה מאמרות וליתן שכר טוב לצדיקים שמקיימין את העולם שנברא בעשרה מאמרות' (משנה, אבות ה, א). רש"י מפרש ש'בראשית' הוא מאמר כללי שהכיל בכוח את היסוד לכל הבריאה, ובתשעת האחרים – נבראו והוצאו לפועל כל אחד מן היסודות שמהם נברא העולם.

התלמוד הבבלי שואל מהן עשרת האמרות, שכן בפרק א של ספר בראשית ניתן למנות רק שמונה פעמים את הביטוי 'ויאמר אלהים' כשהוא מופיע בקשר ליצירה ובריאה: (1) 'ויאמר אלהים יהי אור'; (2) 'ויאמר אלהים יהי רקיע'; (3) 'ויאמר אלהים יקוו המים... אל מקום אחד'; (4) 'ויאמר אלהים תדשא הארץ דשא'; (5) 'ויאמר אלהים יהי מאורות'; (6) 'ויאמר אלהים ישרצו המים שרץ נפש חיה ועוף יעופף על הארץ'; (7) 'ויאמר אלהים תוצא הארץ נפש חיה למינה';

עשרה המאמרות הם התשתית והיסוד לפעולת העולם, והם היסודות של כוחות האדם ומכוחם נובע כל מה שאדם יוצר ופועל בעולם. אם רוצה האדם לחיות במתכונת שלשמה נברא העולם, עליו לפעול עם הכוחות שנבראו בששת ימי המעשה. תפיסה זו נקשרת בזו שבספר יצירה, המוזכר במפורש ברומן, ולפיה כפי שניסח זאת גרשם שלום, 'שמות האל והאותיות הן חותם הבריאה כולה. אותיות אלה מהוות את אבני הבניין שמהן נתקנה הבריאה [...]'.³ שלום מצטט מחשבה זו כפי שהיא מנוסחת בפרק השני של ספר יצירה: 'עשרים ושתיים אותיות יסוד חקקן, חצבתן, שקלן והמירן, צרפן וצר בהן נפש כל העתיד לצור [...]'. נמצא כל היצור וכל הדיבור יוצא בשם אחד'.⁴

שנים רבות לאחר מות אביה מתבוננת אנה בתצלום שצולם בבית הדפוס בשעה שהיא רושמת על פיו את דיוקנו, ומבחינה בכך ש'תיבת האותיות כמעט בגובה ליבו, המְשוּרָה נתונה בידו השמאלית, [ו]גופו נוטה לעבר התיבה [...]'. נאחז בכל כוחו להוכיח לכל העולם כי בית הדפוס ועובדיו הם קנאי התרבות, מקום מחסה לאמנויות כולן' [עמ' 84]. תצלום זה הוא בעיני תמצית הרומן כולו. כל האהבה, האמונה בכוחה של המילה ובמעמדה האונטולוגי, התשוקה וההתמסרות למלאכת הדפוס טמונים בו. אנה המתבוננת בתצלום מבינה ברגע זה שאביה הקדיש את חייו לבית הדפוס ומת 'בדרך שבה מתו הדפסים שסיפר עליהם, אלה שהשקיעו בדפוס את מעט הונום ואחרי כל שרפה או הצתה שאירעה בהם, ליבם נחלש, תקוותם כלתה [...]'. (שם).

מאמר זה מבקש להתמקד ולבחון, אפוא, את מה שהוא להבנתי מוקד הרומן וליבו ומה שנרמז כבר בשמו – 'הדפסים' – הם אלו הנותנים 'מקום מחסה לכל האמנויות כולן'. אבקש לבחון את פשר ייחודו ומעמדו של בית הדפוס כפי שהוא מעוצב ברומן מתוך ובתוך הממד ההיסטורי-תרבותי הנפרש בו. ענייני יהיה להראות כי דווקא מתוך משברי הזמן ומתוך האבל והקינה על סגירתו מתגלים כוחו וחשיבותו של הטקסט הכתוב לא רק כנושא זיכרון והיסטוריה אלא כבורא ויוצר עולם.

חבושים שקליפתם קשה – החלום כעדות למשברי הזמן

חלומה של הנונה, הפותח את הרומן, נחלם יום לפני הסתלקותו של בנה מאיסטנבול לארץ ישראל. החלום עומד כולו בסימן התנועה שבין שבר לתיקון. הוא מספר על ערעורו של עולם ומצביע לא רק על הזמנים האיזמים ההם של מלחמת העולם השנייה ומה שקדם לה, אלא גם על משבר מדעי הרוח בזמנים שלנו, ובה בעת, לשון חבישה והקשריה הקבליים מנכיחים אותו כביטוי לאמונה בתיקון עולם:

ב-10 בנובמבר 1943, הלילה שבו נעלם מוריס, חלמה אסתר בכר שהיא מקלפת פיסות מקליפת העולם... כל אימת שנרדמה ניסתה להעמיק עוד את אחיזתה בפיטם, לייצב את רגליה על הקרקע ולקרוע מבשרו של אותו חבוש ענק. העולם היה מסוג החבושים הענקיים שקליפתם קשה' [עמ' 11].

(8) 'ויאמר אלהים נעשה אדם'; שאנן מוסיף עליהם, אם כי בדוחק, גם את 'ויאמר להם אלהים [=לאדם ולאשתו] פרו ורבו', שאומנם אין בו בריאה, אך יש בו הוראה לבני האדם לברוא עולמות משלהם. שאנן מציין כי תשובת התלמוד (בבלי, ראש השנה לב ע"א) לתמיהה זו היא שגם תיבת 'בראשית' הפותחת את סיפור הבריאה ('בראשית ברא אלהים את השמיים...') היא בבחינת מאמר, כי גם השמיים נבראו באמירה, ככתוב 'בדבר ה' שמיים נעשו' (תה' לג 6). וכן כי לפי מקור אחר (בראשית רבה יז, א) יש לכלול ברשימה פסוק נוסף, 'ויאמר ה' אלהים לא טוב היות האדם לבדו' (בר' ב 18), שבעקבותיו נבראה האישה, וכך נכללת גם בריאת האישה בין עשרת המאמרות, ולפי זה לא הגיע העולם לשלול בריאתו עד שנבראה חוה. מקור נוסף (פסיקתא רבתי, כא) מונה בין 'עשרת המאמרות' את דברי אלוהים לאדם: 'ויאמר אלהים הנה נתתי לכם את כל עשב זרע זרע... לאוכלה' (בר' א 29), אך שאנן מתקשה להבין מדוע יש לראות בפסוק זה מאמר שעניינו בבריאה ומציין ש'אולי אין לדייק במספר עשר והוא מספר עגול, שגם המספרים הקרובים לו, תשע או אחת עשרה, יכולים להיחשב כמוהו';

נדלה מתוך: <https://tarbutil.cet.ac.il/avigdor-shanan/%D7%90%D7%91%D7%99%D7%92%D7%93%D7%95%D7%A8-%D7%A9%D7%A0%D7%90%D7%9F-%D7%90%D7%91%D7%95%D7%AA-%D7%A4%D7%A8%D7%A7-%D7%94-%D7%9E%D7%A9%D7%A0%D7%94-%D7%90>

³ ג' שלום, פרקי יסוד בהבנת הקבלה וסמליה, ירושלים 1980, עמ' 390.

⁴ שם, שם.

בחלום מקופלים משברי הזמן וקשיותו של העולם כפי שאסתר, אימו של מוריס, מתנסה בהם ('שנים אחר כך תספר שבנובמבר של אותה שנה החלו הצרות' [עמ' 12]): מותו של בעלה חמש שנים קודם לכן; האזכרה לאטאטורק, מי שקידם תהליכי מודרניזציה בארצו וכונה בפי עמו 'אבי התורכים' ואף היה נערץ על משפחת בכר;⁵ טלטלת מלחמת העולם השנייה המתחוללת באירופה מורגשת בתורכיה, שאומנם שומרת על ניטרליות אך מספקת מזון וציוד ומאפשרת מעבר בשטחה לצבא הנאצי; הידיעות על המתחולל נודעו לה זה מכבר מפי בעלה בשנים שלפני המלחמה, משום שנהג להאזין לרדיו המחתרתי שממנו למד על נרדפותם של אינטלקטואלים ולוחמי חירות (כך אנו שומעים על גלותם של מדענים שגורשו מאוניברסיטת גטינגן ונענו להזמנת אטאטורק ועל גלותו של הפילולוג אריך אוארבך, מחבר ה'מימזיס', מגרמניה לאיסטנבול)⁶ ומתוך ידיעות שסיפר הבן לאימו, ושמהן נודע לה (ולנו הקוראים) על כך שהגרמנים כבשו את יוון, על היום שבו נכבשה סלוניקי ועל התאבדותו של אלכסנדרוס קוריזיס;⁷ הדירה של המציאות חודרים גם מבעד לכותרות העיתונים, אם כי אלו כותרות שיש להטיל ספק במהימנותן, כך למשל הכותרת המבקשת ללמד על טוב ליבו של הריבון המשחרר אסירים מסתירה את האמת האחרת שלה ער הבן מוריס, המצוי בנבכי הזמנים: 'אל תאמיני לאף מילה. הכול שקרים. העיתון מפרסם את מה שהממשלה רוצה. את היהודים והארמנים לא משחררים. אבא של אלברט סבן עדיין קופא באש קאלה' [עמ' 15].

האתרוג המופיע בחלום, פרי שנוטלים בחג הסוכות, מרמז לארעיותו של המקום, לתנועה, לנדודים, להתערערות הבית. החלום הוא חלום של פרידה וקריעה וגלות, הוא ידיעה בטרם ידיעה, נכרך בזיכרונות, בחשבון נפש, בצער על פרידות שכבר היו ועוד יבואו, בצער על מות בעלה של אסתר, יזאק, לאחר 15 שנות נישואים בלבד והיא בסך הכול בת 38. הקושי באחיזתה בפיטם מעיד גם על חרדותיה של האם להישמט ולהיוותר לבדה ('מעכשיו זה אני. לבד'. היא תאמר בהמשך, על קבר בעלה [עמ' 16]) ואולי אף על החשש לשמוט ולהרפות. החבושים הנקשרים בזיכרונה גם בקילופם במשך שעות ליד מיטת בנה התינוק וברקיחת ממתקים מהם מסגירים חרדה מאובדן מתיקות הילדות ומבשרים, כאמור, על הפרידה הצפויה מבנה, שעתיד לעזוב את איסטנבול בדרכו לישראל. אנו מתוודעים אל מה שיובהר גם בהמשך –

⁵ אחת הרפורמות שחולל אטאטורק הייתה החלפת האלפבית הערבי-פרסי באות הלטינית, מהלך שמטרתו הייתה לקרב את התורכים לתרבות החילונית המערבית (מתוך: Mohammed Sawae, The Turkish Language Reform: A Catastrophic Success by Geoffrey Lewis. Linguistic Society of America, Dec., 2004, Vol. 80, No. 4 (Dec., 2004), pp. 896-897)

יום מותו של אטאטורק, ה-10 בנובמבר 1938, הוא, בצירוף מקרים, גם המועד שבו התרחש ליל הבדולח. בלילה שבין ה-9 ל-10 בנובמבר 1938 נערך פוגרום ביהודים בכל רחבי גרמניה. האירוע כונה כך בשל רסיסי הזכוכית הרבים שהצטברו על הארץ כתוצאה מניפוץ הזגוגיות של בתי מגורים, בתי עסק ומוסדות ציבוריים של יהודים תושבי גרמניה. האלימות הפיזית, ההשפלה, הנזקים לרכוש, חילול והרס בתי הכנסת והמראות הנוראים של ספרי התורה והקודש העולים בלהבות בישרו את הנורא הצפוי להתחולל. (המידע נדלה מתוך אתר 'יד ושם':

<https://www.yadvashem.org/yv/he/exhibitions/kristallnacht/index.asp#section-overview>)

⁶ הספר תורגם גם לעברית, ראו א' אוארבך, מימזיס: התגלמות המציאות בספרות המערב, ב' קרוא (מתרגם), ירושלים תשי"ח.

⁷ ב-1936, לאחר כינון משטר ה-4 באוגוסט הדיקטטורי, מינה ראש הממשלה יואניס מטאקסס את קוריזיס לשר הרווחה בממשלתו. הוא כיהן בתפקיד זה עד 1939. במלחמת העולם השנייה לאחר מותו של מטאקסס, בעיצומה של מלחמת איטליה-יוון, בחר המלך גאורגיוס השני כמחליפו בקוריזיס, ששימש באותה עת כנגיד הבנק המרכזי של יוון. הוא החל בתפקידו ב-29 בינואר 1941 ושימש גם כשר החוץ וכשר המלחמה, אך בפועל היה הכוח הפוליטי במדינה נתון בידי המלך. ב-6 באפריל 1941 דחה קוריזיס את האולטימטום שהגיש לו השגריר הגרמני ביוון להסיג ממנה את הכוחות הבריטים. באותו יום החלה הפלישה הגרמנית ליוון. ב-18 באפריל, בעת שהגרמנים קרבו אל אתונה, התאבד קוריזיס בירייה בביתו בעיר.

(המידע נדלה מתוך הערך אלכסנדרוס קוריזיס בוויקיפדיה:

<https://he.wikipedia.org/wiki/%D7%90%D7%9C%D7%9B%D7%A1%D7%A0%D7%93%D7%A8%D7%95%D7%A1%D7%A7%D7%95%D7%A8%D7%99%D7%96%D7%99%D7%A1>

סמיכות התאריכים בין האישי להיסטורי פוערת פער בין האבל הלאומי לאבל האישי: החלום נחלם ערב ציון יום השנה החמישית למותו של אטאטורק (1938), סימני האבל הלאומי כבר ניכרים בכל מקום, אבל התאריך נשזר בסיפור חייה האישיים של אסתר – שכן הוא סמוך למותו של יזאק, בעלה, בסוף דצמבר 1938, ולכן מאיים להבליע את האבל האישי, לדחוק אותו כחסר חשיבות אל מול הרגש הלאומי המתפרץ. כבר כאן מתכונן המתח העובר לאורך הרומן בין כוחם של האירועים ההיסטוריים "הגדולים" לבלוע ולדחוק את הניסיון האישי הייחודי. בלשונה של אסתר: 'מדי שנה ביקשה להתעלם מיום האבל הלאומי שקירב את יום השנה למותו של יזאק [...] בכל שנה נכשלה בכך. סימני האבל נגלו בכל פינה...' [עמ' 12].

הזמן המשובש בחלום הפותח את הרומן מרמז גם על שיבוש של זמן ההווה של הרומן, זה שגילומו בבית הדפוס שעתידי להיסגר – עדות לשינויים הערכיים המתחוללים בעידן שלנו. אם קודם ניתן היה לזהות היטב את המפלצת הטוטליטרית, הדיקטטורית, על מגוון מופעיה המרושעים, ולהילחם בה עד חורמה, הרי שבימינו זו רוח הזמן הקפיטליסטית שמעלימה את האנושי, מצמצמת את מקומה ותפקידה של האומנות בפיתוח רוח האדם ומולידה השטחה וניוון תרבותי. מנקודת מבטו של אברם, בנו של מוריס, בן הזמן 'החדש', מי ששמו החסר, הגולמי, מרמז לערלות מנטלית שלא תתוקן (לא ייקרא שמו 'אברהם')⁸, הסוגד לכסף, דפוסייה של המסורת הם אנכרוניסטיים ובלתי רלוונטיים עבורו. לא מפליא, אם כן, שהוא מסרב להמשיך את דרכו של אביו ("לאברם, יש כפות ידיים של עורך דין", נהגה אימה לומר, ובכך הוליכה אותו אל מחוץ לדפוס' [עמ' 74]). אברם מהגר לארצות הברית, נישא שם למינה (האם בכך מרמזת המחברת ליצירתו של עגנון, 'סיפור פשוט', ולמינה בעלת המעמד והכסף שלה נישא הירשל בלחץ אימו?) והוא זה ש"לוקח את העניינים לידיים" ומוכר, כבר בזמן השבעה, את בית הדפוס לבנק שיקום תחתיו, ובכך מביא להריסתו הסופית, לפיזור האותיות.

ואולם הרומן מסרב לרוח הזמן ולגזרת הגורל הטכנולוגית-כלכלית המאפיינת את העידן שלנו. בעצם כתיבתו ועיסוקו בכתב ובמקורותיו, בגורל בתי דפוס ובגורל כתבים וספרים, הוא כמו מקים אותם לתחייה מתוך הקליפות ומתוך השארית שתימצא באותה מזוודה שאנה תקבל לידיה שנים לאחר מות אביה ותכיל אותיות נדירות, תצלומים וצוואת אב. מובנה האתי של פיגורת בית הדפוס במשמעותה העמוקה כמרחב מילים מכונן עולם נגלית, אם כן, בגלגול חדש ובהתקה דווקא מתוך ההריסות והאובדנים ההיסטוריים והאישיים, דבר הנרמז אף הוא בחלום שלפנינו. קילוף הקליפה הקשה, האברמית, העומדת בסימן השיקול הנהנתני-הכלכלי, זו שהיא על פי הקבלה בבחינת סטרא אחרא, חושפת את בשר הפרי ואת גרעינו.⁹ קילוף הקליפות בחלומה של הנונה מטרים את תשוקתו של יודה, בשעה שהוא שקוע באבלו, 'לראות] כמו ביום הראשון שבא אליהם [אל מוריס ושרה] את השמש והירח בכפיפה אחת' [עמ' 166]. שיבוץ הקינה 'ראה שמש' לרשב"ג (שם) בסמיכות לדבריו של יודה מעיד על הרצון העז לנס, לגאולה מתוך האבל העמוק שבו הוא שרוי – כזו שתתחולל ותחרוג מהזמן שנקע ושתקים את בית הדפוס לתחייה. רמז להטרמה זו אפשר למצוא בדברים המובאים בספר הזוהר ואשר על פיהם לכידות המאורות מעידה על מצב של שלמות ותיקון: 'כשהשמש והירח היו בדביקות אחת היה הירח [מאיר] בהארה רבה. כיוון שנפרד

⁸ שינוי שמו של אברהם מנומק בייעודו: 'ולא יקרא עוד את־שִׁמְךָ אֲבָרָם וְהָיָה שִׁמְךָ אֲבָרָהם כִּי אֵב הָמוֹן גּוֹיִם נִתְּיָךְ' (בר' 5). בהמשכה של שבועת הברית מצווה האל על מצוות המילה ('וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים אֶל-אֲבָרָהם, וְאֵתָה אֶת-בְּרִיתִי תִשְׁמַר--אֵתָה וְזָרְעֶךָ אֲחֲרָיָה, לְדֹרֹתָם זֹאת בְּרִיתִי אֲשֶׁר תִּשְׁמְרוּ, בֵּינִי וּבֵינֵיכֶם, וּבֵין זָרְעֶךָ, אֲחֲרָיָה: הַמּוֹלֵל לָכֶם, כָּל-זָכָר וְנִמְלָתָם, אֶת בֶּשֶׂר עֶרְלָתְכֶם; וְהָיָה לְאוֹת בְּרִית, בֵּינִי וּבֵינֵיכֶם' (שם, פס' 9-11) סמיכות זו שבין ברית המילה (מסמך בשפה) לבְּרִית מִיִּלָּה (טקס המילה) מרחיקה את בנו של מוריס, אברם, אל מחוץ לעולם הדפוס והשפה, שכן הוא אינו מסוגל לעבור טרנספורמציה רוחנית.

⁹ לא ניתן להתעלם גם מן ההקשרים לספר הזוהר העולים מתוך המסמן 'קליפות'. כוחות ה"סטרא אחרא" (ארמית: הצד האחר, שאינו צד הקדושה) נקראים קליפות: 'שלמה המלך כשירד לעמק האגוז, שכתוב "אל גינת אגוז ירדתי", לקח קליפת אגוז והסתכל בכל אותן קליפות וידע שכל התענוגות של אותן הרוחות, קליפות האגוז, אינם אלא להידבק בבני-אדם ולטמא אותם'. ישעיהו תשבי מפרש: שלמה המלך התבונן בעומק סתרי ההווה, הבנויה כדוגמת אגוז: הקדושה היא כמוח האגוז וכוחות סטרא-אחרא כקליפת האגוז [...] גם הקליפות נבראו לתיקון העולם, כי כל שלבי ההווה ערוכים בדמות מוח וקליפה, כדי להלביש ולכסות את האור יותר ויותר, וכוחות הטמאה הם הקליפה האחרונה. גם בפעולתם משמשים הם אמצעי להנהגת העולם, שהקדוש ברוך-הוא מנסה על-ידם את בני-האדם ומייסר בהם את הרשעים" (הדגשות שלי, מ"ק; י' תשבי, פרקי זוהר, ירושלים 1969, חלק א, עמ' 228).

מן השמש ונפקד על צבאותיו המעיט את עצמו והמעט אורו, ונבראו קליפות על קליפות לגנוז את המוח. ועל כן: "יהי מארת" חסר, וכל זה לתיקון העולם.¹⁰

אותיות עופרת נשרו ממחברותיו

'כאן [בבית הדפוס, מ.ק.] לב העולם, ולא ציטט בפניה את יונוס אֶמְרָה¹¹ למרות שהשורה כמעט חמקה מבין שפתיו, "שמונה-עשרה אלף עולמות נמצאים כולם בתוך אחד" ('הדפסים', עמ' 133).

מבעד לאותיות שהתפזרו ומתוך אבלותם של אנה ויודה בשעת דעיכתו של הדפוס ולאחריו אנו מתוודעים לעולם שברא מוריס. הזמן: סוף שנות השמונים של המאה העשרים; המקום: תל אביב, רחוב יהודה הלוי. מוריס עומד כשגבו אל המציאות הקפיטליסטית הכלכלית, אל המסחר, אל המשא ומתן, אל הכדאיות הרציונלית העכשווית. גם אם השיקולים הכלכליים מחייבים זאת, אין הוא יכול להחליף את עורו. על פי אמונתו, המרת דפוס הבלט בדפוס דיגיטלי תיתפס כבגידה בשבועת הדפסים, כחילול קודש וכניעה למציאות כלכלית, שהיא מטבעה פשרנית, תכליתית, עדות לכוחניות המתאפיינת ברהב וראווה חלולה, כזו המבקשת לכמת כל תוצר, אדישה ואטומה כלפי מה שבמהותו צריך להישאר חבוי ואותנטי. שבועת האב, 'שם האב', ארוגה אפוא בטקסט 'לאות חתום', בלתי ניתן להמרה, אינטימי כסוד.¹² רוח הדפוס תובעת מחויבות, אמונה, התמסרות ודבקות מוחלטת, הקרבה והבאה בברית נושאת סוד, כזו שהודפת את עסקאות החליפין של העולם שבחוץ, שרויה כולה בעולם הספר והספרות. עבודת הדפוס החילונית לובשת אופי טקסי, דון-קיחוטי, עיקש וסרבני, וכזו היא מושכת את כוחה מן המסורת ומן הקדושה:

אם ידיכם אינן כמהות למגע אותיות העופרת. אם עינכם אינן מאירות למראה שורה במְשֹׁרָה. אם חושיכם אינם מתעוררים לריח הצבע. אם גופכם חלש ולא יעמוד בנטל העמידה מבוקר עד ליל – אנא עזבו את בית-הדפוס. זוהי מלאכה המעוררת את בעליה. רכשו את אומנותכם למען הקים את סוכת העברית הנופלת. חקקו על לוח ליבכם להחזיר את עטרת הדפוס ליושנה, להדרה ולרוממה [...] אין חכמת אדם מגעת אלא עד מקום שספריו מגיעים [...] לעולם תהיה העופרת מתכת היסוד בדפוס. [...] למד את חלקיה השונים והנאים של האות: עין, קו, סיום, ראש, כתף, גובה, רגליים, חריץ. [...] תדע היטב את מיקומן של האותיות בתיבה [...] 'הדפסים', עמ' [77].

אלו הם מקצת מן הדיברות (ההשבעות) שניסח מוריס ושהקפיד בהם, וכבר ציטטנו קודם את אופן עמידתו לפני התיבה, שהיא כעמידה לפני ארון הקודש.¹³ מרוח הדברים ניתן ללמוד על הרצינות, המסירות

¹⁰ י' תשבי, פרקי זוהר, ירושלים 1969, יט, יב–כ, ע"ב, עמ' 228.

¹¹ תרומתו של יונוס אֶמְרָה (Yunus Emre) לתורנית דומה לזו של לותר לגרמנית. אמרה, מיסטיקן ומשורר מסוף המאה ה-13, חי באנטוליה אשר בטורקיה בתקופה שבה היא הייתה תחת שלטון הסלג'וקים, אך בכפיפות לאימפריה המונגולית. באזור דיברו אז ערבית כאשר דנו בדת ומדע, פרסית כשפת הספרות ומעמד האצילים וטורקית כשפת הצבא והעם. בתוך העושר התרבותי הזה גדל יונוס אמרה, ומשום מה הוא בחר לשורר את שיריו בטורקית. הוא הפך לא רק לראשון המשוררים הסופים הטורקיים, אלא לגדול שבהם. נדלה מתוך:

<https://tomerpersico.com/2009/06/16/yunus-emre>

¹² המונח 'שם האב' לקוח מתוך תורתו של הפסיכואנליטיקאי ז'ק לאקאן: זהו מסמן שמאפשר מהלך כפול. מצד אחד הוא מתאר את גבולות החוק ובה בעת הוא מאותת על היותו מקור של איווי, וזאת בשל היותו מושא של משיכה הקוראת להפר חוק זה ולבוא במקומו. שם האב חושף, על פי לאקאן, את מבנה החוק בתוך צורה תרבותית נתונה. Felman, 1987; Hogan and Pandit, 1990; Copjec, 1994 בתוך: ד' גורביץ' וד' ערב, האנציקלופדיה של הרעיונות, תל אביב 2012, עמ' 1195. וראה גם כאן: <https://haraayonot.com/idea/name-of-the-father>

¹³ הארון שבו מונח ספר התורה מכונה בפי חז"ל "תיבה". ומעניין לצטט כאן משנה תורה להרמב"ם, ספר אהבה, הלכות תפילה וברכת כוהנים, פרק ה, על צורת העמידה בתפילה: 'שמונה דברים, צריך המתפלל להיזהר

וההתקדשות המוחלטת, ההישבעות עד מוות של הדפס למלאכת הדפוס, שהיא בבחינת 'מלאכת שמים' [עמ' 130] של מי שרואה בה כינון עולם במילה. הדברים מהדהדים את התפיסה הקבלית כפי שהיא מופיעה ב'ספר יצירה', ולפיה אותיות יוצרות עולם, או בניסוחו של משה אידל:

צירוף אותיות הוא הטכניקה, שבה נברא העולם וגם החומר של בריאה זו [...] התהוות העולם מתוארת כאירוע, הקשור בכל הצירופים האפשריים של שתי אותיות. ניצול כל הצירופים האלה, כמוהו כמיצוי כל התצורות האפשריות בכל השפות האפשריות. מכאן שהאותיות נתפסות כחומר בפוטנציה [...] המפתח לבריאה הוא יצירת האותיות והטכניקה המניבה את צירופיהן השונים. [...] צירופי האותיות מניבים את 'נפש כל היצור ונפש כל העתיד ליצור' [...].¹⁴

אמונה זו משתמעת גם בדבריו של מוריס, הרואה עצמו כמילד: 'הסדרים והדפסים, אלה הקוראים כל מילה, הם יוצרי העולמות, כי בידיהם נמצאות האותיות במהפך' [עמ' 157]; הדגשות שלי, מ"ק].

ואולם עבודת בית הדפוס ותפעולו מחייבים פעולה ומעשה. בליל מותו של מוריס חולם יודה את חלום המְשׁוּרָה, המעיד ושואל על נכונותו לרשת ולעמוד במאמץ שאותו תובעת רוח האב הרואה בו את יורשו: 'גוש מתכת צר ומלבני, חמישה סנטימטר עומקו, שלוח שנתות על פי מידות ציצרו חרוט עליו [...] המְשׁוּרָה שמוריס סידר בה אותיות ולא התיר לאיש להשתמש בה, זו שנשא איתו כל הדרך ברגל מאיסטנבול לארץ ישראל, ובחלומו [של יודה] הלכה לאיבוד' [עמ' 109].

בהמשך נגלה לו פרט נוסף מן החלום, שבו הוא נוגע באותיות שקנה מוריס באיסטנבול והתגלגלו לידי מוכר ספרים בשוק אחרי ששלמה אלכאחיד הדפיס בהן את 'ירך יעקב', הספר העברי האחרון שהודפס בקושתא.

כל פרט מפרטי החלום מעיד על הקונפליקטואליות אל מול הדין המגולם בפיגורת המְשׁוּרָה. זו אינה ניתנת לכיפוף, היא מדויקת ואינה מתירה פשרה. יודה רואה עצמו כמתמיד האחרון, כיורש שעליו צריכה לשרות רוח האב כדי להמשיך את 'הספר העברי האחרון', אבל תחושת ה'כול יכול' (אומניפוטנטיות) מתחלפת בחוסר ביטחון, ספקנות ותבוסה. שמו של הספר 'ירך יעקב', המאזכר את מאבקו של יעקב במלאך, מעיד אף הוא על ההתייחסות הפנימית: המשורה, כדון, כחוק, כצו האב מופנית אל יודה, אך הוא אינו נושא אותה ואינו יכול לה. על אף צליעתו ('הברך כואבת, כאב של מכה חדה, יבשה. בפיקת הברך חש את הכאב' [עמ' 142]); הוא לא ייקרא בשם (אב) חדש, ולא יאמר לו 'לא יעקב... עוד שְׁמָךְ--כִּי אִם-יִשְׂרָאֵל: כִּי-שָׁרִית עִם-אֱלֹהִים וְעִם-אֲנָשִׁים, וְתוֹקֵל'¹⁵. הגם שהוא נכון לתפקיד, נכון לרשת ומיחל שאותו ידע עתיק שנשא מוריס, ידע עמוק, ידע של אהבה אל האלכימיה ההלסטונית של מלאכת הדפוס, סוף סוף תדבק בו' [עמ' 110], הוא יודע בליבו שאינו יכול למשימה. בהיותו איש של מילים, משורר, הוא נותר רפה ידיים ('חסר', ככיניו שהוא נותן לפסלו בשל זרועו השבורה). פער זה בין מוריס, איש המעשה ההולך ונחלש, לבין יודה, גיסו, מסתמן עוד בחייו של מוריס, וייתכן שהוא נובע גם מכך שזה האחרון חניך לקדושת המילים וליראת ההדפסה ובכך שיתק את יודה וריפה את ידיו: 'ואמנם יודה חשב בינו לבינו ליטול את התפקיד, להיות מדריך, מארח, אורח, לשחזר את מיקומם של הספרים שידע להוציא מן הספרייה ברגע הנחוץ, לפרוש בפניהם קולופונים נדירים, שערים שהביאו גם אותו לידי דמעות בנוסחם המליצי והתם, שדפיהם שקופים ממגע ומיושן, אבל ברגע האמת לא העז לגעת לבדו בספרים' [הדגשות שלי, מ.ק.], עמ' 115].

בשעת הדפסת מודעת האבל יודה לובש את כותנתו של מוריס כדי להיעטף ולשרות ברוחו, בריחותיו שנותרו ושעדיין ספוגים בכותונת, וכמו "להידבק" (גם מלשון דיבוק) בו, ללבוש את דמותו ולהיות נכון

בהן ולעשותן; [...] ואלו הן--עמידה, ונוכח המקדש, ותיקון הגוף, ותיקון המלבוש, ותיקון המקום, והשווית הקול, והכריעה, וההשתחויה'. נדלה מתוך: <http://kodesh.snunit.k12.il/i/2205.htm>.

¹⁴ מ' אידל, גולם: מסורות מאגיות ומיסטיות ביהדות על יצירת אדם מלאכותי, תל אביב 1996, עמ' 54-55.

¹⁵ בר' לב 29.

לדבר: 'אולי לראשונה עמד כמו מוריס, מוטה לפנים. איך הצליח [מוריס] לאלף את החניכים לעמוד כמוהו, כמו לפני סטנדר בבית הכנסת' [עמ' 125]. אבל יודה אינו איש מתפלל, הוא אירוני ממוריס, ספקן, ואותו פתוס המייחד את מורו רחוק ממנו עד כדי הטלת ספק בתביעה שאליה הוא נקרא: '... ובכלל התקומם פתאום, כאילו מוריס ניצב מולו, מה הקשר בין איכות ההדפסה לאיכותו של כתב היד?' [עמ' 130]. תבונה זו תטלטל ותוליד בסופו של דבר את הרצון ליצור יצירה משל עצמו!

לנוכח שם האב המונח לפניו, תרתי משמע – הן כפשוטו, [מוריס] בן אסתר ויזאק בכר. השם הונח לפניו, ניתן לו' [עמ' 148] בשעת סידור האותיות למודעת האבל, הן כדמות שאליה הוא נושא את עיניו לנוכח שמות ההורים של מוריס ושרשרת השמות שמגיעה עד למשורר יהודה הלוי – הנטל הרוחני ההיסטורי, השכלי, הוא כבד מנשוא. ויודה, המשורר, כדמות פסל שמצא ואסף אל ביתו ושאותו הוא מכנה אל מאנקו ('החסר' בלאדינו) בשל זרועו השבורה, מתמסר וכותב מתוך מקום השבר. הוא הכוח החלש, המתגעגע, המלנכולי, המופיע בהקשר לשינה, לנמנום, לחלימה בהקיץ והזיה, נושא את מתיו באהבה ובגעגוע. מגורש, נידח בקרב משפחתו (אינו מוזמן לשאת הספד, אינו מוזמן ללוות את אברם לחדר המתים, 'אינו אוזח באלונקה אלא הולך שלוב זרוע עם אנה' [עמ' 168] וזאת משום שעכשיו קולו של אברם הוא המכתיב את סדר הדברים), מגלם את הכתיבה מתוך נקיעת הרוח (צליעתה). ספרים וספרות שיודה האינטלקטואל המשורר קורא בהם מתקשרים בו, ונזכיר רק כדוגמה את 'שירה' לעגנון, שבאזכורו מקופל בית המצורעים (וכך גם נקשר, כפי שאראה בהמשך, חוט של אשמה ועונש בין יודה לאנה, המציבה את כן הציור שלה בסמוך לבית המצורעים); הוא המשוטט (ברחובות פריז בשנות לימודיו, ואחר כך ברחובות דרום תל אביב), הזר, הבודד, הגולה, הנבגד על ידי חברו האהוב מתקופת לימודיו אנטוניו סבלמיני, מתאבל עליו ועורג אליו כל חייו (נצטט את השורה מתוך בודלר העולה בליבו בשעה שהוא מחפש במי הסיין את גופת חברו, מתוך חשש שמא התאבד, מחשבה המעידה גם על הסף שבו מהלך יודה עצמו: 'השמיים צפו בגופה המשובחת כפרח שנפתח ליופי'). הוא השרוי בתוגה, מי ששמו כתוב באות חסרה (בניגוד לחבר נוסף בפריז ששמו יהודה, היהודי, הציוני, המאמין, ובניגוד אך גם בזיקה אל המשורר הנווד יהודה הלוי), כמעידה על היעדר תמידי, ערגה תמידית, זרות וגלות. מכאן, מן הפצע הזה, תפציע כתיבתו, שהיא לו טעם חייו ושבלעדיה אין לו חיים. כך באבלו הוא חולם את נרדפותו וגלותו שלו ואת גלותן של האותיות: 'מוקא מהרחובות, מטאטא זרדים ישן רדף אותו [...] משאית זבל ירוקה וכל חפציו הושלכו מהחלון הקטן אליה: אותיות עופרת נשרו ממחברותיו, דיו מהמכתבים ששמר [...] הוא התעורר רגע לפני שהושלך גם הוא אל תוך המשאית, בלי לדעת כיצד נמלט' [עמ' 164]. לא רק אובדן דרך, האשמה עצמית, תחושת כישלון והשפלה עולים מן הדברים, אלא אף חרדה קיומית עצומה. יכולת 'פיזור [ה]אותיות', שנחשבת למיומנות המאפיינת את הדפס המקצועי, מהפכת את פניו ומבשרת את אובדן, התפזרות, הליכתן בגלות. פגימות, פיזור ואיבוד אותיות מעלים קול קינה וצער על מסורות שעלולות להישכח, מסורות ומשקלים ונוסחים ואותיות של עץ ושל עופרת, כבדות ומסותתות במלאכת יד, שומרות סוגי כתב עתיקים ונדירים, אך בה בעת אנו נזכרים בהן ושומעים את קולן.

דווקא בלב ליבה של הקינה, בשעה הקשה ביותר, בית הדפוס מתגלה כמקום התייחדות וצער, כבית תפילה חילונית הנושא אופי מקודש; גם התקרה נדמית אז לפתע גבוהה יותר בשעה זו שבה יודה שוקד (שורה עם) על הכנת מודעת האבל ('ר' יונה כתב שמלאכת הדפוס היא 'מלאכת שמים' [עמ' 129]) של חברו בנפש, מורו. שעת קינה זו היא שעה של הכרה במשמעותו העמוקה של מעשה הדפוס כמכונן עולם. יודה מתמסר התמסרות מוחלטת להכנת מודעת אבל המבטאת בכל אות ותג שלה את עולמו ונפשו של יקיר ליבו. שעה זו היא אפוא שעה של גאולה וגילוי: לראשונה הוא שם לב (ועימו גם אנו הקוראים) לכתוב בפתקאות שהדביק מוריס על קיר בית הדפוס סמוך למקום עמידתו, וכך הוא לומד לדעת כי אלו הם ציטוטים של דפסים שבית הדפוס שלהם נשרף. נביא כאן רק אחד מהם: 'אהללה לאל כפי אשר צירף מחשבותיי למעשה להיות מדפיס אשר מנעוריי היה זה במחשבותי, [...] עד שפעם נזדמן לפניי שהלכתי לדפוס שלהם [...] ומאז חקקתי אותיות אלו שנדפס הספר [...] אמרתי שיש בידי לעשות הרבה יותר גדולות וקטנות [...] ר' יונה המדפיס' [עמ' 130]; דפסים שלמרות הקשיים לא נכנעו, הצילו אותיות והמשיכו להדפיס, והם כמו נושאים בגופם את החריכה, מותירים פרגמנטים השבים ונחיים מתוך הקורפוס המצולק; פתקאות אלה הן שיח פילוסופי או שיח על השירה שעוררו השראה במוריס, והיו בבחינת צוים והשבעות

שבהם מקופלת עדיין גם רוחו של מוריס כשיחה שמצליחה לגבור על מחיצת המוות: 'לפתע הכול התבהר, כל פתקה שנתלתה הייתה כמו גחלילית' [עמ' 131]. בשעה זו של התאבלות על חורבן הבית, המחברת משבצת את שיר הקינה 'ראה שמש' לאבן גבירול,¹⁶ ובה בעת הרוח יונקת את כוחה מן הציטוטים המלבים את אש היצירה: 'נדפיס אותיות חיות ממקור מים חיים' [עמ' 167]. יודה יקפיד, כאמור, בקוצו של יוד בכתיבת מודעת האבל, והיא תהיה כולה כמענה של אהבה לחברו בנפש וכעדות לפועלו של מוריס שראה בבית הדפוס מקום הבורא עולם ב'מאמרות'. המוטו 'הנה לך כלי ההדפסה ועשה כל יכולתך' שיופיע במודעה יכוון גם אל יודה עצמו ויביא אותו לידי כתיבת שירה והוצאה לאור של 'דון קיחוטה' בתרגומו לעברית. מודעת האבל תיכתב באותיות נושאות זיכרון היסטורי, '[ב]אות הספרדית המרובעת, העתק נאמן של כתיב יד וכתובות, כמו בצילום כתב היד המעוטר המסותת על קיר בית הכנסת בטולדו המצוי בספרייה של מוריס... ואולי יצליח להעתיק איורים, שמצויים גם הם צמוד לכתובת הזו בספרייה של מוריס' [עמ' 135]. אם בית הדפוס הוא כבית תפילה, הרי שמודעת האבל אמורה לעורר את העומדים מולה לנהוג כמנהג המתפללים – יהיה עליהם לקרוא אותה בציבור ולהתנועע קדימה ואחור, בקריאתם הם יחיו את הכתוב ועניקו לו קול ומקצב פנימי (כפי שעושות ההטעמות וכפי שעושה שירה), ובכך יממשו את מה שלימד אותם מוריס על מקורו של המנהג להתנועע בשעת לימוד:

תלמידים, חניכי בית הספר לדפוס מוזמנים לבית הדפוס כדי שמוריס ימחיש בפניהם כיצד נולד, על פי ר' יהודה הלוי, ההרגל היהודי להתנועע תוך כדי לימוד. שלוש מאות שנה לפני המצאת הדפוס נולד ההרגל, וברוחו נוצקו אותיות העץ הגדולות הללו, כדי שכל באי בית המדרש יוכלו להתגודד לקרוא בספר אחד, להתכופף לקרוא ולפנות מקום, והוא יודה, ישתמש בהן היום לראשונה, ישיב להן את יעודן. בעיני רוחו ראה עשרות מתגודדים מול המודעה, **כל באי יהודה הלוי והרצל ונחלת בנימין** יעמדו מולה, נמוך מגובה העיניים ידביק את המודעות, **כדי שיתכופפו ויתרוממו ויפנו מקום לבאים אחריהם**, גם בדרך מרחוב ביל"ו אל בית-הדפוס ידביק אותן ואולי ידרים לפלורנטין... בבירור ראה את כולם ניצבים מול המודעות, מתכופפים ומזדקפים, מתנועעים קדימה ושבים לאחור, **כמו בשעת תפילה** (עמ' 126), הדגשות שלי, מ.ק).

מחשבה תיאולוגית זו, באשר לכוחה של המילה כמכוננת עולם, מתממשת אפוא לנגד עינינו (הקוראות), שכן הכתוב מעלה רבדים אינטרטקסטואליים ומסורות נשכחות, וכמו מחיה אותם בעצם אזכורם ואריגתם אל תוך הטקסט. הדבר מקבל אף ביטוי מיסטי-רליגיזי ברומן עצמו. מכוח אהבתו יראה יודה על מצח גופתו של מוריס, המוטלת עדיין בביתו, כתם דיו ('הוא צעד מהר אל שרה ונעצר בבהלה כשנדמה לו שהוא רואה **כתם של דיו על מצחו של מוריס**' [עמ' 120]). החיזיון נקשר בתודעתו בפסוק 'ובמצחו אות חתום בדם ובדיו', משפט המופיע בנוסח זה בספר 'ספר האות' לאברהם אבולעפיה.¹⁷ על פי פרשנותו של אידל 'הדם והדיו הם עדות למאבק בין השכל לבין הכוח המדמה; הדם הוא הדמיון, הדיו – הוא השכל'. בהזייתו הצליח אבולעפיה להפוך את הדם – החלק הדמיוני, לדיו – החלק השכלי. 'מהפך זה נעשה על ידי "האות" – הכוונה כנראה לאותיות השם המפורש הנזכר בהמשך, שבעזרתו יכול האדם להוציא את שכלו לפועל'.¹⁸ אידל ממשיך ומצטט מתוך ספר 'חיי העולם הבא' את הדברים הבאים, שאף הם קשורים לענייננו:

¹⁶ "ראה שמש לעת ערב אדמה/ כאלו לבשה תולע למכסה, / תפשט פאתי צפון וימין/ ורוח ים בארגמן תכסה, / וארץ – עזבה אותה ערמה/ בצל הלילה תלין ותחסה, / והשחק אזי קדר, כאלו/ בשק על מות יקותיאל תכסה."; לבד מן האבל העמוק העולה מן השיר, עובר בו מוטיב הדם. זהו מוטיב המופיע גם בהקשר למוריס ואגע בו מיד בהמשך. כמו כן, אזכורו של רשב"ג שהיה נגוע במחלת עור קשה ותיאר אותה כשחין בשיריו יוצר הדהוד עקיף לבית המצורעים הנקשר בידה ובאנה.

¹⁷ א' אבולעפיה, ספר האות, עמ' 81–82, בתוך מ' אידל, (1988), החוויה המיסטית אצל אברהם אבולעפיה, ירושלים 1988.

¹⁸ אידל (שם), עמ' 79.

האותיות הם שורש כל חכמה ודעת בלי ספק והן בעצמן חמר הנבואה ונראות במראה הנבואה כאילו הם גופים עבים מדברים לאדם פה אל פה לפי רוב הציור השכלי הנחשב בלב המדבר בם ונראים כאילו מלאכים טהורים חיים מניעים אותם ומלמדים אותם לאדם המגלגלים בצורת אופנים אוירים פורחים בכנפים גלגלים והם רוח ברוח. ולפעמים האדם רואה אותם כאילו הם חונים בהרים ונוסעים מהם בפריחה וההר ההוא אשר האדם רואה אותם כאלו הם חונים בהרים ונוסעים מהם בפריחה וההר ההוא אשר האדם רואה אותם שוכנים עליו או נוסעים ממנו התקדש אצל הנביא הרואה אותם ודין הוא עליו לקרוא אותו קדוש מפני אשר ירד עליו ה' השם באש.¹⁹

אידל מפרש את הכתוב בספר 'חיי העולם הבא' בהקשר לקדושה ולנבואה המתקיימת בנפש האדם: 'הנביא רואה אותיות פורחות וחונות וחוזרות אל ההרים. אותיות אלו הן אותיות שמות האל, אשר מקורם בכוח השכלי והמדמה. והנה, אפשר להוכיח כי גם שמות האל נמצאים בנפש האדם ואילו הפריחה והחניה אינן אלא תהליכים פנימיים'.²⁰

הקשרים אלו מעבים את אופייה של עבודת הדפוס ומעשה היצירה כעשייה מן המעלה הרוחנית הגבוהה, המצויה מאחורי הפרגוד, ואת היות הספרות חתומה בסוד, כמי שפניה מופנות אל ממד טרנסצנדנטי. מעשה הדפוס הוא בבחינת ברית מילה, אות חתום. סוד שלו נשבעו הדפסים – זו מחויבות אתית שמתממשת בתוך האימננטי, בבחינת 'גופים עבים מדברים לאדם פה אל פה'.²¹ פיגורת הדפוס כמהות פיזית-רוחנית היא אפוא מסירה נצחית: 'הדם הוא [...] המוות. הדיו, האותיות, אלה החיים' [עמ' 179]. אין זו נצחיות מתה, קפואה, בבחינת חזרה נצחית של מקור המועתק וזהה לעצמו, אלא תנועה טרנספורמטיבית. כך עולמו וחיייו של יודה ילכו אל שהוא מבקש ויהיו כרוכים באות הדיו, בספרים ובספרות, בשירה, במילים, בבריאת עולמות חיים חדשים – 'לאן שלא שוטטו מחשבותיו מצא את עצמו מובל לדפוס ולאותיות... ולפתע הבין שכל שהוא מתרחק מהאותיות הוא מתרוקן ומתמלא אימה' [עמ' 182–183]. סמיכותו למילים והיסמכותו עליהן בחייו מעידות כי מהן הוא שואב כוח חיים. יודה – יותר משהוא דפס הוא משורר ומתרגם, הוא יודע את חמקמקותה של המילה המודפסת, את עודפותה ואת ריבוי פניה ואפשרויות הפירוש המרובות שלה, את אותה תנועה 'חולית' (ועוד נתעכב בהמשך על מילה זו) המאפיינת את האותיות הכתובות, שמתוך כך הן חיות ומחיות עולם, ומכאן תשוקתו אליהן, בהיותן מדברות 'פה אל פה', כלומר נושאות ארוס בעצמן.

ובכל זאת נשים לב לסכנה הטמונה בקרבה היתרה מדי אל המלים, כפי שמרמז לכך מוריס: 'ולרגע יכול היה להרגיש את צילו של מוריס בווה בו, לוחש באוזנו, "זה ספר מסוכן בשבילך [...] אתה צריך פרקטיקה לחיים, יודה, למעשים, לא לחזיונות"' [עמ' 174], ומכאן – האם משתמעת מכך החרדה שמא בדומה לדון קיחוטה (שאותו הוא מתרגם), שהוא כולו יציר של מילים, מי ש'הווייתו כולה היא רק שפה, טקסט, דפים מודפסים, היסטוריה שכבר הועתקה',²² כך גם פיגורת בית הדפוס מצביעה על הסכנה לפיה הספרות עלולה להיוותר שפה של מסמנים ללא מסומן? ואולי משום כך מותירה המחברת בידי של יודה את חולצת העבודה של מוריס, האומן, כ'חפץ מעבר' ויניקוטי, כדי שרגליו של יודה יהיו נטועות בקרקע, שלא יחצה את גבול השפיות, שלא ישתגע. ואכן בסופו של דבר עולה בכוחו של לעשות מעשה, לתרגם יצירה שלמה ואף להביאה לדפוס.

¹⁹ אידל (שם), עמ' 82, הערה 126 – כ"י אוכספורד 1582, דף א59–ב59. (הדגשות שלי, מ"ק).

²⁰ אידל (לעיל הערה 17), עמ' 85.

²¹ אבולעפיה (לעיל הערה 19).

²² מ' פוקו, המילים והדברים: ארכיאולוגיה של מדעי האדם, בתרגום א' להב, תל אביב 2011, עמ' 59. וראה שם גם הפרק דון קיחוטה, עמ' 59–62.

'היא הרגישה שאביה הוא כמו יונה רוטטת בכף ידה' [עמ' 82]

דמות נוספת המצויה בזיקה עמוקה ליודה, לנונה (כזכור, אימו של מוריס), לאביה ולבית הדפוס היא אנה, בתו של מוריס. שמה, שניתן לה על ידי מוריס אביה, נלקח מן הפסוק בשיר השירים: 'אָנָה הִלֵּךְ דָּוִדָּךְ, הִיפָּה בְנָשִׁים; אָנָה פָּנָה דָּוִדָּךְ, וַיִּבְקֶשְׁנוּ עִמָּךְ' (שיר השירים ו 1) והוא טבוע בחותם של ערגה וחסר ואולי אף מעיד על התמסרותה המוחלטת למעשה האומנות.

הקשר העז בין האב לבתו נטווה בעקיפין באמצעות האנלוגיה בין עבודת הדפוס לבין עבודת הציור – זו גם מתאפיינת בהקפדה על פרטים מתוך התכוונות מלאה ומוחלטת. גם כאן, מבעד לאבל ולכאב המלנכולי יעלו ויתגלו פרגמנטים יקרי ערך, גחליליות מעוררות השראה בדמות מכתבים, ציטוטים ותצלומים, שבחיבורם ובזיקתם זה לזה יוצרים ממד לירי פיוטי המשהה את הממד העלילתי וחושף את ייחודיותו של מעשה היצירה.²³

ואולם יחסיה של אנה עם אביה מורכבים. אהבה, הזדהות ואף הערצה כלפיו מעורבות בתחושות קיפוח, עלבון וכעס על כך שהיא שקופה בעיניו ומנושלת מן הדפוס ואינה "נספרת" כממשיכתו (והרי כפות ידיו, היא תאמר, 'כמו כף היד שלה' [עמ' 74]). לכך מתלווה תחושת קנאה על קרבת הלב של אביה לגיסו יודה ועל כך ועל כך שבהתמסרותו הטוטאלית למלאכתו שוכח האב את משפחתו, ולמען הדיוק – את בתו. זהו חסך הנוטר כשיחה אחרונה חסרה. גם יחסיה עם דודה יודה, המשליך עליה את כשלונו ('סגרו? אתם סגרתם. חשבתי שאת תילחמי' [עמ' 55]), מוסיפים לסבך זה. כל אלו מעוררים בה תחושת אשמה ותקיעות מייסרת המגולמת בפיגורת הפוחלצים (שאותם היא שואלת ממוזאון הטבע ושאותם היא מבקשת לצייר) ובפיגורת בית המצורעים הנקשרות בה. שוב ושוב אנה בוחרת בבית המצורעים כמקום שממנו תצייר את ציורי הנוף, ערה לרוחות הרפאים הבאות מתוכו, ובכלל זה גם רוחות ספרותיות מתוך 'שירה' לעגנון, רומן הנקשר, כאמור, גם ביודה. אנה עצמה מהרהרת בכך – 'מי יודע, אילו נשארה כאן בלילה, יכלה לשמוע את אנקות החולים והמתים חוצות את הקירות אל תוך הגן הנוטוש' [עמ' 43]. שפת האשמה עולה גם מתוך נפתולי החלומות, שמפאת קוצר היריעה אציין רק אחד מהם: 'שפופרות צבע קטנות ויבשות שנראות כמו משחת סינטומיציין לעיניים ואני מבקשת מהרוקח חומר נגד קרישה' [עמ' 53]. המחלה, הראייה המשובשת, רפיסות רישומיה (ידה), הפוחלצים ובית המצורעים, אלו ועוד – מעידים על חבלה וענישה עצמית, על שיבוש ועל תחושת תקיעות ואיפוטנציה המציפה אותה ('איך את מסבירה שאת לא מצליחה?' שואל אותה הצייר אביגדור אריכא בחלום [עמ' 54]).

שיאה של הנתבעות נמסרת כצוואת אב הבאה במכתב בכתב ידו, שאותו היא מוצאת בכיס חולצתו לאחר מותו. זוהי מעין שיחה שלאחר המוות וכהחייאת רוחו מתוך אותם שברים ופיסות, אותיות וכתבי יד שאליהם מתוודעת אנה בחלוף שמונה עשרה שנה מאז מות אביה, השמורים במזוודה שאותה היא מקבלת מאדון פוקס, בעל חנות למכונות כתיבה הסמוכה לבית הדפוס. המזוודה מכילה שאריות ושרידים ממה שנותר מבית הדפוס (זוהי מזוודה שהיא עצמה 'סיפור' ו'עדות' להגירה, לאובדן זכויות אדם, לאמונה, שכן איתה חצה מוריס גבולות במסעו מתורכיה לישראל, היא נשמרה בכלא בעכו ונגנזה בבית הדפוס): פתקים, רשימות, תצלומים ושש אותיות ('אהו"', 'ל', 'ת) יקרות ערך שקרבת אהו"י לשמות האל מקופלת

²³ כך למשל ההתעכבות על 'מכתב לצייר מתחיל' [עמ' 184] הכתוב בכתב ידה של אנה ושאותו היא מוצאת כשהיא מחפשת ציור באלבום של הצייר פיסארו, שכמו נשלח אליה מעצמה לעצמה ממרחקי זמן; כך אזכור הסרט 'עץ החבושים' המתעד את עבודת הצייר הספרדי אנטוניו גרסיה לופז תוך השתהות איטית על תהליך העבודה. הסרט נפתח בהגעתו של לופז לביתו כשהבד המיועד לציור מגולגל תחת בית שחיו, אחר כך הוא בונה את המסגרת, חותך את לוח הדיקט שיוצמד למסגרת, ממסמר אותו, מותח עליו את בד הציור. אחר כך יצא אל החצר, יניח את כן הציור ועליו הבד, ימצא את מקום העמידה הנוח לו ויסמן בשתי יתדות, כך שבכל פעם שיחזור לצייר יעמוד באותה נקודה בדיוק. הסרט טווה קשרים לא רק לאב, אלא גם למספרת סיפורים נוספת ברומן, הנונה, סבתה של אנה שחלמה, כזכור, שהעולם הוא חבוש ענק. זהו דיאלוג סמוי של אהבה המתקיים בין שתיהן. קשרי אהבה נרמזים גם בתנועות נפש דומות – הנונה שפסקה מלשתול רקפות כמו מוצאת קשב, נוכחת כגעוע אליה ואל עולמה בציוריה של אנה, שבהיותה ילדה בת חמש או שש שבה וציירה ללא הפסק רקפות מתחת לסלעים. אלו הן דוגמאות אחדות למגעים, זיקות וקשרים אינטימיים ומעודנים שאותם טווה הרומן.

בהן, והרי הן משמשות כאימות קריאה וכמפתחות לקריאה העיצורים. אותיות העשויות עץ ועופרת 'שנושאות את ההיסטוריה של תולדות הדפוס' [עמ' 205], שארית מאותיות שהתפזרו ונותרו באיסטנבול. עמודים שלמים מוקדשים בשלב זה של הרומן לתיאור מלאכת הדפוס, מלמדים על היותו בית מקדש מחולן: פעולות יום-יומיות החוזרות על עצמן באדיקות, תמיד באותה תשומת לב והתכוונות שאין לה שיעור. תנועות, מחוות ומקצבים פנימיים המתחוללים כבמעין מחול טקסי סמוי:

... ברגע שייכנס אל בית-הדפוס [...] הוא ילבש את הכותונת הכהה המוכתמת בצבע יבש שתלויה על הוו מימין לכניסה, יעביר את ידו על המצע המבהיק של מכונת הבלט משמאל לכניסה, לרגע יצמיד את מצחו הגבוה לזרוע המכונה, להרגיש את הדופק של היצירה, אחר כך ירים את עיניו לדף שהידק בנייר דבק לקיר ועליו מופיע סידור העבודה, יסיר את שעון האומגה מיד שמאל ויניחו על שולחן הפורמייקה האפור [...] או אז יפנה מוריס לקיר המערבי, אל תיבת האותיות – לשם חודר האור הצפוני מבעד הדלת, [...] [עמ' 28].

'המכתב' הוא רשימה של שושלות משפחתיות של דפסים, 'אבות ובנים' (בדפוסים העבריים בקושתא 1865–1504) שאנה מפרשת אותו, כאמור, כ'טיוטת צוואה של אביה'. הרשימה, שבשל אורכה לא ניתן להביאה כאן, מובאת בגוף הספר כעדות וקריאה להתייבבות. בהמשך כתב יד נוסף של האב: 'נקודות למכתב לחניך הצעיר, מוריס בכר 1985' [עמ' 76]. גם שירו של יודה שאותו מוצאת אנה במזוודה שנתנה לה הוא ציווי הבא ממרחקי זמן: 'מתי הפכנו לפועלי הזמן, / מחפשי זהב במכרות העופרת?', וכך גם אותיות הבלט הגדולות, אותיות אהו"י עתיקות שנשמרו במזוודה, שריד לשאר שנותר בגלות באיסטנבול ובה בעת כתמצית השפה העברית, שהרי בלעדיהן לא תיתכן השפה. כל אלה מוטבעים במגע ידו של האב, ניבטים אלינו מתוך מבטה הכאוב של אנה הנושאת אותם בליבה כאבדה שאין להשיבה. והנה מכאן, מן הכאב, ובדומה ליודה שהתיק את צוואת האב לכתיבת שירה ותרגם את דון קיחוטה ואף הוציא אותו לאור, כך אנה מובלת בקולה הפנימי להניח לרישומי הנוף שאותם רשמה בחוסר רצון לתערוכה מתוכננת. במקומם היא בוחרת לרשום דיוקנאות של יקיריה מתוך תצלום שאותו תמצא במזוודה, שכן היא מבינה שבדרך זו, של מבט פנים אל פנים, 'מקיים' הרישום [של הדיוקנאות] בעבורה את הנפש. כאילו שבה אל המקור' [עמ' 107]. זהו אותו תצלום שעליו ועל משמעותו עמדנו כבר למעלה ושבנו האב מחזיק במשורה סמוך ללוח ליבו: 'המשורה נתונה בידו השמאלית, [ו]גופו נוטה לעבר התיבה' [עמ' 84]. מעשה הרישום כמוהו כהחייאת רוח האב. זהו מפגש המביא תיקון ומרפא לאבלה: 'היא הרגישה שאביה הוא כמו יונה רוטטת בכף ידה' [עמ' 82].²⁴

הצלקת והתפר: בפצע, בדם ובחוטי כסף וזהב

אזכורו של בית דפוס מופיע לראשונה ברומן בלב שוק הדגים (כאשר אימו של החבר של מוריס מודה לאסתר על כך שבנה סידר לו עבודה בבית הדפוס וכך היא מגלה באקראי, כשדעתה נתונה לחיפוש אחר בנה שלה שנעלם, במה הוא עוסק) ונכרך בריח דגים שפיותיהם פעורים 'ודם עומד בזוויות פיהם' [עמ' 21]. תמונה נוספת המופיעה בפתיחה ונקשרת בדם היא תמונת מותו של יזאק מבעד לעיניה של אשתו אסתר, הנונה. זיכרון מותו צרוב בפצע, בדם ובחוטי כסף וזהב הנשזרים סביב ראשו. משהו ממות קדושים, מן היופי המלכותי ומן הנס והפלא נכרך באבל הכבד ובאשמה שחשה אסתר על לכתו, בלשונה: 'ומאז מותו נוספה צלקת מאדימה ללחיו השמאלית' [עמ' 13]. שתי תמונות אלה מתוות את פיגורת בית הדפוס כקורפוס מצולק שחוטים של זהב וכסף שזורים בו, ומעידים על כך שהספרות, במהותה, נושאת "על גבה" כתבים שניצלו משריפה, דריסה, רדיפה והשלכה. ראוי לשוב ולהזכיר בהקשר זה את חלומו של יודה על משאית הזבל שאליה מושלכות אותיות עופרת [עמ' 164] וכן את אזכור הפרק השישי ב'דון קיחוטה' [עמ' 21].

²⁴ הרישומים הם יצירה בפני עצמה של מחברת הרומן, אלו מוכלים ומכונסים בין דפיו, בבחינת מרחב מילים המאפשר את הופעתם. היחס בין רישום לטקסט ראוי לבחינה ולהרחבה נוספת, אבל בשל קוצר היריעה לא אגע בכך כאן.

[154] שבו הגלב, הכומר והאחיינית גוזרים על הספרים, מי לחיים ומי לשריפה. הכומר שב ומצווה להשליך ספרי אבירים אל האורווה, והאחיינית עושה זאת בעונג רב. על ספרים אחרים הם גוזרים טיהור ותיקון פגמים, ועל רבים ממחבריהם – אילו יכלו היו גוזרים מאסר ומוות.²⁵ צלקות, חולי ונגעים עולים גם מתוך אזכור בית המצורעים, שהקשריו מובילים אל 'שירה' ואף ל'עד עולם' לעגנון, שגם עניינו בספר העשוי גוויל הגנוז בבית המצורעים ש'היה מנוגע מרוב הידיים שהיו ממשמשות בו, ודומה היה שלא על גוויל נכתב אלא על עורו של מצורע נכתב, ולא בדיו נכתב אלא במוגלא נכתב'; ורמז למחלת השחין שעליה מעיד רשב"ג בשירתו.²⁶

שאריות ושרידים של אותיות שהתפזרו, אותיות פגומות, יתומות, ספרים שגלו ואבדו, שנשכחו, טקסטים מצולקים שבאזכורם בגוף הרומן (הדפסתם) שבים ונחיים מחדש, ניצלים, מפציעים לפנינו, תרתי משמע, בבחינת 'גווילים נשרפים' ו'אותיות פורחות'. אלו סמוכים לגופם הצולע והמצולק של הדמויות ברומן הזוכר את ניסיון חייהם, את השברים, הקרעים, הפרידות, וגם את החירויות המגולמות בנכונות לסרב ולהתייצב כנגד רוע ורשעות – סירוב ואמירת לאו במחיר ענישה וסבל – אלו כולם צרובים ב'דפסים' קקורפוס הנושא וזוכר אותם, מבקש לספר על העוול שנגרם להם. כך מוזכר הסב איזאק בכר, אביו של מוריס, הנושא את צלקות מלחמת העולם הראשונה, הלום קרב הוא בוהה בחלל, ישוב בכורסתו, עד יום מותו. כך גופו הנדרס של יצחק, דמות מסיפור קצר המתפרסם בקובץ מבחר הסיפור הארצישראלי הקצר שיצא בבית הדפוס של בכר, שנואש מלמצוא בכתבי היד שהדפיס 'אמירה פורמת ומגלה סוד על בטנת העולם', העמיס את תכולת ספריו על עגלה וסוס 'ומשאית דרסה אותו למוות... וכל כתבי היד נדרסו, התפזרו ונשרפו' [עמ' 140]; כך המשורר נאזים חיכמת היושב בכלא בשל תמיכתו בקומוניזם ואימו המוכה בכיכר השוק; כך גם מוריס עצמו וחברו, שחברי קיבוץ כפר גלעדי הסגירו לידי האנגלים והביאו למאסרם; כך גם בנו של מוריס, המתרגם הכול למונחים חשבוניים כלכליים וכך פצע האשמה שנושאת אנה על ש"ברחה" לירושלים, לכאורה בוגדת ואולי יותר מכך – נבגדת בידי האב עצמו שלא ראה בה יורשת ראווה לדפוס, פצע המגולם בגוף האב המצולק: 'צל', אשמה: כיסה עליה צל הולך ומתעצם, יודה, אביה, אימה, העלבון על שסגרו את בית-הדפוס בלי ידיעתה וגם מראה כף יד שמאל של אביה התגנב, עם ציפורן האמה החתוכה שנתפסה במכונת החיתוך וקועקעה מאז בפס שחור לאורכה. כאשר שכב על הרצפה בחדר האוכל, בטנו נפוחה' [עמ' 55].

מבנה הרומן כתיקון אתי

מבנה הרומן וצורתו מתבררים אפוא כמארג הטרוגני של טקסטים. סיפורים ופרגמנטים מובאים אל תוכו לכדי פסיפס עשיר, קליידוסקופי, מרובד, נושא זיכרון, מסורות וחותרם אישי, כעדות וכניסיון לעכב ולשבש את המגמות הטכנולוגיות המצמצמות את קווי הייחוד האנושיים והתרבותיים. כך נארגים זה אל זה חלומות מתוך פנקסים ומחברות, שמות מילונים, ציטוט דבריהם של דפסים שנכתבו על גבי פתקים המודבקים על קירות בית הדפוס, כותרות ספרים וכתבי יד עתיקים ונדירים, רשימות מפורטות המובאות בגוף הטקסט בבולד ובהן, למשל, רשימת 'בתי דפוס שנשרפו באיסטנבול/ דפסים שהמשיכו להדפיס למרות השרפות וחסרון הכיס/ אלמנות שקיימו בתי הדפוס, נשים בדפוס [...] סדרים ומגיהים ששם

²⁵ מ' דה סרוואנטס, דון קיחוטה, תל אביב 1994, פרק ו, עמ' 53–59. מתוך כך אי אפשר שלא להיזכר באמירתו המפורסמת של היינה, 'במקום שבו שורפים ספרים ישרפו בסוף גם בני אדם' (מתוך המחזה 'אלמנסור'), החקוקה היום באתר הזיכרון בכיכר האופרה בברלין שאותה עיצב מיכה אולמן. בתחילת 1933, בהוראתו של שר התעמולה גבלס, הועלו באש יותר מעשרים אלף ספרים שכתבו סופרים, אנשי מדע, פילוסופים, אנשי אמנות ועיתונאים, וכן קומוניסטים, ליברלים ומתנגדי שלטון (ראו התמונה למטה). הספרים נבזזו מספריות ומאוספים פרטיים (המידע נדלה מתוך אתר הספרייה הלאומית: <https://blog.nli.org.il/nazi-book-burning> / ומתוך מאמרו של שלמה אבינרי, הארץ, 24.2.14).

²⁶ בסיפור 'עד עולם' עדיאל עמזה החוקר את תולדות העיר גומלידתא, וסופו שהוא יושב בבית המצורעים ולומד מתוך ספר המתאר את תולדותיה ('שהרקוב מחמת הדמעות [...] בלוי כתוב על גויל. אומרים שנכתב לפני אלף שנה') שהתגלגל אליו ונגנז בו. הציטוטים מתוך 'עד עולם' בתוך ש"י עגנון, האש והעצים, ירושלים תשכ"ב, עמ' שטו–שלד.

משפחתם בכר/ דפסים ומגיהים שהם משוררים' [עמ' 72]; ציטוטי שירים, מכתבים, משפטים המתמצתים ניסיון חיים ('עם מזוודה יצא ועם מזוודה נכנס' אומרת שוב ושוב אסתר על בנה מוריס), פתגמים המועברים מדור לדור וסיפורים שסופרו בעל פה (למשל הסיפור שסיפר יזאק, בעלה של אסתר, לילדיו 'על הדייג המפזז שכל אימת שהגיע לרציף טען שהוא שומע את שירתם של הדגים והחל רוקד, עד ששכח לשם מה הוא נמצא שם' [עמ' 20]), הקדשות והערות שוליים הנכתבות בספרים ובספרי אמן, כותרות עיתונים, תיעוד שידורי רדיו של חובבים עם ציון תאריכים ('היום, שבעה עשר בפברואר 1941, שידורי הרדיו של הכומר מקסימיליאן קולבה נפסקו')²⁷ ואף שמות המתנגנים בערסול בפיה של אנה כהברות של ניחום וגעגוע (כך בנסיעה באוטובוס כשהמילה נו-נה מתנגנת בה [עמ' 65]); כיתובי מצבות; שמות שאות חסרה בהם (יודה, אברם) ושמות מלאים (יהודה), רישומים ואזכור צילומים משל הצלם ארה גולר המכונה 'העין של איסטנבול', שצילומיו בשחור לבן ובצבע מביאים תמונות מחיי איסטנבול שיש בהם יסוד של אינטימיות וקרבת לב: פתיית שלג בביולו, דרווישים מחוללים, ילדים סוחבים פחמים ליד בתי עץ נטושים בבאלאט וגם צילומים המעידים על מאבקים פוליטיים עקובים מדם כמו אש צלפים על מפגינים נושאי דגלי אחד במאי בכיכר טקסים; תצלומי משפחה שאת חלקם הזכרנו ותיבות – תיבת המילה והתיבה העשויה מגירות רבות שבהן מונחות האותיות, והיא למוריס כעמידה לפני התיבה, בבחינת ארון קודש; וישנן המגירות שבהן נותרים חפצים, שפתיחתן חושפת געגוע אל אינטימיות שאבדה במעבר ובנדודים משם לכאן ('את המגרה העליונה [של בנה] משכה באחת. קסת הדיו הכסופה שנטמנה בה היתה עדיין לחה. לצידה הייתה מונחת קופסת השח המתקפלת מעץ, חבילות מיתרים, עפרונות, מפרטים. באצבעותיה מיששה...')²⁸.

צורתו של הרומן וסגנונו כמארג אינטרטקסטואלי מצולק ובה בעת עשיר, הטרוגני ושופע, נושא, אפוא, טביעת אצבע אנושית רבת-פנים, חיה ופועמת, וככזו אף מעוררת תקווה ואמונה ברוח האדם ובכוחה של המילה כיוצרת עולם. אמונה זו שבה ועולה אף מתוך צוואתו האחרונה של האב ליודה וגם אלינו הקוראים: 'נגנוז את האותיות בחולות יפו או שבזי. לא הבטחתי אבל זה מה שמוריס היה רוצה' אומר יודה לאנה בסיומו של הרומן, ויודה נסמך על משפט שאמר לו מוריס – 'בבוא היום, נגנוז, אתה ואני, את האותיות הללו בחולות יפו או שבזי' [עמ' 251]; הדגשה שלי, מ"ק]. יודה מפרש רצון זה באופן מעניין – לבקשתו הם הולכים לקבור אותן 'בחוף הים מול שבזי' [עמ' 250]; הדגשה שלי, מ"ק]. מעשה הקבורה המזכיר את גניזת כתבי הקודש מעיד על קדושתן של האותיות ועל מעמדן. בה בעת בשל קבורתן בחוף הים הן עלולות להיסחף עם הגלים, לנדוד ממקום קבורתן למרחקים ואולי אף אל מעבר לים, כך שמקום קבורתן לא ייודע. חוסר המנוחה של האותיות, של הכתב, של פיגורת בית הדפוס הנדרשת להתגלגל בגלגול חדש – משמעו שהאות היא "דְבַר" חי, מדבר, שכתב אינו (דבר) תם ואינו (דבר) נשלם (ככתוב בסיום הספר, ולראיה, לאחר ה'תם ונשלם' מובאת הערת המספרת על כך שיודה הוציא את "דון קישוט בתרגומו...), שהכתוב תמיד מאפשר פרשנות ועוד פרשנות, שהוא גמיש, רב-לשוני, שאינו זהה לעצמו, או במלים אחרות – שהשפה הכתובה (המודפסת) אינה אות מתה. נשוב וניזכר אפוא בסיפור שסיפר יזאק, אביו של מוריס, לילדיו, אלא שעכשיו נקרא את הסיפור גם כמשל: 'על הדייג המפזז שכל אימת שהגיע לרציף טען שהוא שומע את שירתם של הדגים והחל רוקד, עד ששכח לשם מה הוא נמצא שם' [עמ' 20]. נידונות

²⁷ הקדוש מקסימיליאן מריה קולבה היה נזיר פרנציסקני פולני שנכלא באושוויץ בשנת 1941 על שסיפק מקלט לנרדפי הנאצים, בהם כ-2000 יהודים. בזמן שהותו במחנה התנדב קולבה להיענש ולגווע ברעב במקומו של אסיר אחר. (מתוך הערך 'מקסימיליאן מריה קולבה' בוויקיפדיה:

<https://he.wikipedia.org/wiki/%D7%A7%D7%A1%D7%99%D7%9E%D7%99%D7%9C%D7%91%D7%94.%D7%99%D7%90%D7%9F.%D7%A7%D7%95%D7%9C%D7%91%D7%94>

²⁸ היטיב להבין זאת בשלאר, וכך הוא כותב בפרק המוקדש למגירות בספרו 'הפואטיקה של החלל': "הארון ומדפיו, המכתבה ומגירותיה, התיבה ותחתיתה הכפולה הם כולם איברים אמיתיים של החיים הפסיכולוגיים הסודיים. ללא 'אובייקטים' אלה וכמה אחרים בעלי ערך, חיינו האינטימיים יחסרו מודל של אינטימיות. אלה אובייקטים מעורבים, אובייקטים-סובייקטים. גם בהם, כמו בנו, קיימת באמצעותנו, למעננו, אינטימיות. (ג' בשלאר, הפואטיקה של החלל, תל אביב 2020, עמ' 130).

להיעזב, להישכח, להיגז ולשוב בתרגומים חדשים, בהדפסות חדשות ובטרנספורמציות והתקות, ישירו
האותיות וירקדו...

תל אביב, אוגוסט, 2021

**"What he saw were shards of words, fragments of a whole long since forgotten" -
The Printers, Rachel Dana Fruchter**

Mazal Kaufman

Abstract

Rachel Dana Fruchter's *The Printers* is a yarn spun over three centuries. Beginning at the end of the 19th century, and into the beginning of the 21st, the novel takes place in Istanbul, Jerusalem, and Tel Aviv. The printing house, founded by Morris and his brother-in-law Yuda, is also a spiritual home, which the family is forced to close when Morris dies.

In this article I will study the deep meaning of the figure of the printing house, as a space or words that returns, renews, and is revealed from the depth of loss in a new transformed dislocated, and rewritten form. The lamentation over the flying letters gives life to unveiled literary works, woven into *The Printers* through quotes and clues, in Ana's sketches and Yuda's translation of Cervantes' *Don Quixote*. All are reborn, saved, and rise again as if they were burning scrolls sending off sparks of letters. Ties to such books as Abraham Abulafia's *The Book of the Sign* bear testament to the art of printing as a sacred creation, aiming toward a transcendent dimension. Printing in the covenant of the word, to which its makers are sworn.

Keywords: figure of the printing house, letters, books, dreams, manuscripts, will, rituals, sanctity, secret, intertextuality.



דמויות נשים וייצוגן ביצירת ש"י עגנון

יאיר קורן־מיימון

תקציר

מטרת המאמר היא לתאר ייצוגים שונים של דמויות נשים ביצירותיו של ש"י עגנון ולעמוד על משמעותם. בחלק הראשון אבקש להראות כי ייצוגי דמויות הנשים נעים במטוטלת בין תפיסה מסורתית לתפיסה מודרנית וחושפים את הפער שקיים בין עגנון, הסופר הדתי שהחזיק בערכים שמרניים, לבין המחבר המובלע שמבטא עמדות מודרניות בנוגע למקומה של האישה ומעמדה במסגרת הבית, המשפחה והקהילה. ברבים מהסיפורים ניכר כי דמויות הגברים של עגנון מעדיפות נשים דעתניות, מאתגרות ודומיננטיות על פני נשים פסיביות וחלשות, שכניעותן אף מעוררת בהם הסתייגות ודחייה. החלק השני יוקדש לבחינת דמותה של טוני הרטמן מהסיפור 'פנים אחרות'. בחינת שתי גרסאותיו של הסיפור, המעמיד עיצוב חדשני של עלילת נישואין וגירושין בעולם חילוני מודרני, תסייע לי בהצגת יחסו המורכב של עגנון לשינויים שהתחוללו במעמדה של האישה בחברה היהודית בזמנו. אטען כי טוני אומנם מתוארת על ידי עגנון על פי סטראוטיפים נשיים מסורתיים, אך בה בעת היא דמות היברידית, שעשויה לסמל את דמותה של האישה היהודייה הצועדת במעבר מחברה מסורתית לחברה מודרנית. דרכי העיצוב בייצוג דמויות הנשים, בעיקר ביצירותיו המאוחרות של עגנון לעומת אלה המוקדמות, מדגישות את פועלן ותרומתן לעשייה המשפחתית והחברתית ומתוך כך מציבות אותן באור פמיניסטי כפורצות דרך וכסוכנות של שינוי חברתי.

מילות מפתח:

שמאל יוסף עגנון, דמויות נשים, ייצוגים, פמיניזם, מחבר מובלע.

מבוא

במאמרו 'להיות אישה יהודייה בפולין' – ליטא בראשית העת החדשה' מתאר רוסמן את השינויים שהתחוללו בחיי נשים יהודיות במאות השמונה עשרה והתשע עשרה.¹ בתקופה זו החלה להתערער התפיסה המסורתית לפיה הנשים נדרשו להקדיש את עצמן למסגרת הבית והמשפחה כדי לאפשר את תפקודו של המשק היהודי. נשים רבות שלא הורשו למלא תפקידים ציבוריים והודרו כמעט מכל תחומי החיים הדתיים והאינטלקטואליים שאפו להיות שותפות בחיים הציבוריים לא רק כתומכות במפעלם של הגברים במסגרת המשפחה, אלא גם כעובדות יצרניות בפני עצמן בקהילה. אט־אט הן החלו להשתלב בתחומים שנחשבו 'גבריים', כגון מסחר, רוכלות, הלוואה בריבית וחכירה, ותוצרן הפך לחלק חשוב בתוצר המשפחתי. כמו כן כדי לתרום את חלקן לאושיות הקהילה שנשלטה על ידי גברים בזירה הציבורית החלו לרכוש ידע בתחום הדת ואף נתנו ייעוץ בתחום זה. התפיסה המגדרית המסורתית המקובלת בחלוקת

לציטוט (מדעי הרוח) – י' קורן־מיימון, 'דמויות נשים ביצירות ש"י עגנון', חמדעת, יד (תשפ"ב).

פרטי המחבר: ד"ר יאיר קורן־מיימון,
החוג לספרות עברית, מכללת גורדון
דוא"ל: yairmimon@bezeqint.net

¹ מ' רוסמן, 'להיות אישה יהודייה בפולין' – ליטא בראשית העת החדשה', ישראל ברטל וישראל גוטמן (עורכים), קיום ושב: יהודי פולין לדורותיהם, ירושלים, 2001, עמ' 415–434.

התפקידים בין גברים ונשים אומנם נשמרה ולא השתנתה באופן מהותי, אבל היא הורחבה ונפתחה לכיוונים חדשים.

בספרה 'נשים קוראות' פרוש מתמקדת בחקר הקריאה של נשים בחברה היהודית המזרח אירופית במאה התשע עשרה.² מחקרה מתבסס על עדויות עקיפות לקריאת נשים שנדלו מתוך אוטוביוגרפיות וספרי זיכרונות. רוב החומרים הללו הם למעשה אנקדוטות שנחקרו לכתביהם של הגברים כהערת אגב זניחה. מהערות זניחות אלה ניתן ללמוד על קיומם של קהלים מגוונים של נשים קוראות באותה עת – נשים קוראות יידיש, לעז ועברית. פרוש סבורה שבסיטואציות של שינוי חברתי כמו במעבר ממסורת למודרנה, קבוצות השוליים, ובמקרה זה הנשים בחברה היהודית, נהנו מדרגות חופש שבני האליטה המועדפת (במקרה זה גברים) לא נהנו מהן. דווקא בשל חוסר ההערכה לכישוריהן האינטלקטואליים, נשים לא היו נתונות לפיקוח צמוד בכל הקשור לקריאה, ועובדה זו הפכה עבורן ליתרון משמעותי ושימשה מנוף ליכולת השפעה. כך הפכו הנשים האורייניות, בידועין או שלא בידועין, לשותפות בתהליך של שינוי חברתי לקראת מודרניזציה וחילון.

הספרות העברית החדשה שנוצרה באירופה במאה השמונה עשרה נכתבה, כפי שידוע, ברובה המכריע על ידי סופרים גברים ועסקה בעיקר בסוגיות המתקשרות לעם היהודי. היצירות העמידו במרכזן על פי רוב דמויות של גברים – בעיקר את דמותו של 'התלוש', אותו משכיל צעיר שנטש את מחוז ילדותו ואת מסורת אבותיו, אך לא הצליח להשתלב בעולם המודרני. הסופרים מיעטו לתאר דמויות של נשים ביצירותיהם, וכמעט לא נכתבו סיפורים שבהם תוארו נשים כגיבורות או כדמויות ראשיות. החברה היהודית המסורתית הדירה נשים ממרחב הכתיבה הגברי – נשים כמעט לא כתבו ולא נוצרה מסורת של כתיבה נשית. גם אם תוארו נשים, הרי שהן תוארו מתוך נקודת מבט גברית.³

שמואל יוסף עגנון (להלן: ש"י עגנון) היה בין הסופרים העבריים הראשונים שתיאר ביצירותיו דמויות של נשים ואף העמיד אותן במרכזן. תפיסתו את דמות האישה מושפעת מהרקע החברתי והתרבותי של ההיסטוריה היהודית בפולין, בארץ ישראל ובגרמניה בין שתי מאות – שלהי המאה התשע עשרה ומהלכה של המאה העשרים, שלתוכן נולד (בוצ'אץ' שבגליציה המזרחית ב-1887, אוקראינה של היום) ובתוכן התפתח וצמח (ארץ ישראל בשנים 1908–1911, 1924–1970 וגרמניה 1912–1924). ש"י עגנון, הבחור חובב הספר, ומי שלימים תהיה אשתו – אלזה אסתר מרכס, נפגשו באקראי לראשונה בשנת 1913 במינכן, בבית אחיה של אסתר – משה מרכס, שהיה סוחר ספרים. עגנון החל לשמש כמורה לעברית של אסתר, והשניים החלו להתראות לעיתים קרובות עד שהקשר ביניהם נעשה אינטימי. למורת רוחו של אביה החליטה אסתר לבטל באופן חד-צדדי את אירוסיה לפרוון עשיר ונאה מלייפציג ונישאה לשמואל יוסף. האב, גיאורגה מרכס, התנגד בכל תוקף לנישואי בתו עם עגנון הצעיר, מכיוון שהאחרון בקושי ידע לדבר גרמנית ולא היה בעל מקצוע או בעל אמצעים שיסייעו בידו לדאוג לבתו. אסתר הייתה נערה דעתנית שעזבה את בית הוריה בגיל צעיר, פרקה עול תורה ומצוות, הצטרפה לתנועת הנוער הציונית ולמדה עברית, ערבית וציור באקדמיה לאומנות.⁴ עוד מנעוריה חלמה להיות מורה לעברית, וגם לאחר נישואיה לא זנחה את חלומה ובמכתב לשלמה זלמן שוקן, הפטרון של בעלה, כתבה: 'במחצית השנה האחרונה לימדתי עברית בהצלחה ובהנאה מרובה ואני בטוחה שאני מוכשרת לכך יותר מאשר להיות עקרת בית. בדעתי להמשיך בזה בארץ ישראל'.⁵ בתגובה למכתבה ענה לה שוקן: 'אם תרצי לשמוע לעצתי הייתי מציע לך שלא תתעסקי בתכניות משלח יד כלשהו כי אם תפני את עיקר תשומת לבך ליצירת

² א' פרוש, נשים קוראות – יתרונה של שוליות בחברה היהודית במזרח אירופה במאה ה-19, תל אביב 2001.
³ בהקשר זה יש לציין את חוה שפירא ודבורה בארון שהחלו בכתיבתן הספרותית בראשית המאה העשרים. השתיים העמידו במרכז יצירתן החתרנית את דמות האישה ומעמדה ותיארו את דיכוייה וקיפוחה על ידי החברה היהודית השמרנית.

⁴ ד' לאור, חיי עגנון – ביוגרפיה, ירושלים ותל אביב 1998, עמ' 127–130.

⁵ י' רבי, 'בינו לבין אסתרליין יקירתו', על המשמר, 8 (ספטמבר 1983), עמ' 45–46.

בית שקט ומסודר.⁶ גם עגנון עצמו התנגד לניסיונותיה של רעייתו לפתח את כישרונה ולהגשים את חלום ההוראה, וכך כתב לה כאשר העלתה בפניו את האפשרות שתמצא עבודה כמורה: 'אני איש מן הדור הישן, אני איני מחזיק בדעה זו שהנשים צריכות להרוויח, די להן שהבעל מרוויח. הניחי המשרות לבחורות הזקנות המהלכות ר"ל רעבות ואינן משיגות עבודה'.⁷

אסתר נאלצה לוותר על חלומה והתרכזת בביתה ובמשפחה וניהלה את משק הבית. כמו כן הקדישה את עיקר חייה לקידום מפעלו הספרותי של בעלה. היא נהגה להדפיס את כתבי היד הבלתי קריאים שלו במכונת כתיבה על מנת שיהיה ניתן להביאם לדפוס, ובכל הדפסת מהדורה מחודשת הייתה שבה אל הכתבים ומדפיסה אותם מחדש לאור הערותיו.

אף שעגנון היה שמרן באופיו, חליפת המכתבים בינו לבין אשתו משקפת עמדה שאינה ברורה ואינה חד-משמעית בדבר יחסו כלפי נשים. מחד גיסא, הוא הצר על כך שאשתו, אישה משכילה ומלומדת, בת למשפחת בנקאים אריסטוקרטית אמידה, נאלצת להוציא שעות רבות מזמנה על עיסוקים טריוויאליים במסגרת הבית, ומאידך גיסא, הוא ראה כמובן מאליו שאשתו תתמסר לטיפול במשק הבית ולגידול הילדים, כדי שהוא יוכל להתפנות לכתיבתו ולעיסוקיו הספרותיים באין מפריע.

ניכר שהן בחייו החוץ-ספרותיים הן בכתיבתו הספרותית הבין עגנון את השינוי החברתי-תרבותי שהחל להתחולל בזמנו בנוגע ליחס לחינוך של בנות ולמעמד האישה בחברה היהודית. עגנון הכיר בכך שבד בבד עם תהליכי ההשכלה והחילון, תהליכי המעבר מהכפר ומהעיירה הקטנה אל הערים הגדולות, התפתחות המדע הטכנולוגי והתיעוש המודרני, התחולל מפנה חשוב נוסף ביחס אל האישה ומקומה בחברה. עם זאת, לא ברור עד כמה מפנה זה נגע לחייו האישיים והשפיע עליהם ביחסיו עם אשתו. מכל מקום ייצוגי דמויות הנשים ביצירותיו אינם הומוגניים ואינם חד-ממדיים, אלא מורכבים ומושפעים מתפיסות שמרניות ומודרניות כאחת.

למאמר שני חלקים: בחלק הראשון אתאר את הייצוגים השונים של דמויות הנשים בכמה מיצירותיו של עגנון ואעמוד על משמעותם, ובחלק השני אקדיש דיון ייחודי לייצוג דמותה של טוני הרטמן מהסיפור 'פנים אחרות'.⁸ בסיפור זה עגנון יוצר עיצוב חדשני של עלילת נישואין וגירושין בעולם חילוני מודרני. עגנון, שחי את זמנו בעוצמה רבה, מבטא באמצעות סיפור זה – בגלוי ובסמוי – את זיקתו לשינויים שחלו במעמד האישה בחברה היהודית. הבחירה בדמותה של טוני איננה מקרית, מכיוון שהיא תסייע לי בהצגת עמדותיו בנוגע לתפיסתו המורכבת של עגנון ביחסו לנשים. זאת ועוד, בדיקת ייצוג דמותה של טוני בשני הנוסחים השונים של הסיפור שפורסמו בהפרש של כמעט עשור [הנוסח הראשון פורסם ב'דבר' (1932) והנוסח השני ב'גליונות' (1941)] תבהיר את הפער הקיים בין עגנון הסופר למחבר המובלע. אטען כי טוני הרטמן אומנם מתוארת על ידי עגנון על פי סטראוטיפים נשיים מסורתיים, אך בה בעת היא דמות היברידית, שעשויה לסמל את האישה היהודייה הצועדת במעבר מחברה מסורתית לחברה מודרנית. טוני משלבת בדמותה מאפיינים של אישה מסורתית ומודרנית כאחת – היא אומנם עקרת בית טיפוסית שמסורה לבעלה ולגידול שתי בנותיה, אך עם זאת היא משכילה, אוטוידקטית ובקיאיה בפסיכואנליזה הפרוידיאנית. לאחר הגירושין היא מוכנה לצאת לדרך חדשה כאישה עצמאית. האינטראקציה הנוצרת במהלך הסיפור בינה לבין מיכאל הרטמן, בעלה לשעבר, מפרה את המשוואה הרווחת הגורסת שהגבר הוא נציג התרבות – היסוד הרציונלי, הפעיל והמעצב, ואילו האישה היא נציגתו של הטבע – היסוד האמוציונלי, הפסיבי והמתמסר. טוני איננה רק האישה המטופחת שמלווה את מיכאל מהלך יום, אלא גם אישה חזקה שמפעילה את מי שהיה בעלה ומצליחה לחולל מפנה משמעותי בתודעתו ובהתנהגותו.

⁶ רבי, שם, עמ' 45.

⁷ רבי, שם, עמ' 46.

⁸ ש"י עגנון, כל סיפוריו של שמואל יוסף עגנון – 'על כפות המנעול' (כרך שלישי), ירושלים ותל אביב, 1962, עמ' תמט-תסח. הציטוטים הנוגעים לסיפור ומובאים במאמר מכוונים למקור זה.

הייצוגים הסמליים בדמויות הנשים – השכינה, כנסת ישראל והגויים

יצירתו של עגנון מקיימת זיקה ברורה בינה לבין המקורות היהודיים שמחייבת את קוראיה לעמוד על משמעותה. פעמים רבות הסימבוליקה והאלגוריה העגנונית משמשים כיוסי לכוונותיו הנסתרות של הסופר, שמביע את מחשבותיו בדרכי סיפור עקיפות ומחוכמות ומעדיף את השימוש במשלים ובסמלים הטעונים פיענוח ופירוש על פני אמירות ברורות וחד-משמעיות.⁹ לא אחת המשמעות המובלעת המצויה בטקסט העגנוני חשובה יותר ממה שנאמר בו במפורש, עד כדי כך שהטקסט הגלוי נעשה טפל לסמוי. טענה זו אופיינית לסיפורים הלא ריאליסטיים או לסיפורים הסימבוליים של עגנון שבהם משמש הטקסט הסמוי מצע הכרחי להבנת היצירה כולה.¹⁰

כמה מסיפוריו החידתיים והלא ריאליסטיים של עגנון מציגים את דמות האישה באופן סימבולי – כדמות השכינה או כדמות כנסת ישראל. כנסת ישראל נמשלת במקרא לאישה נאמנה, שהאלוקים, דודה, זוכר את אהבת כלולותיה. כך בירמיהו (פרק ב') וכך גם בשיר השירים, שלפי תפיסת חז"ל אינו אלא שיר אהבה של הדוד (האל) לרעייתו (כנסת ישראל). יש פעמים שבהן כנסת ישראל מתוארת באופן שלילי – כדמות אישה בוגדת שסוטה מדרך הישר והולכת אחרי מאהבים זרים (דתות אחרות, עבודת אלילים), ויש שהיא מתוארת באופן חיובי – כהתגלמות הטוב שביהדות, המצוי גם באמרה הידועה 'אמרי לחוכמה אחותי אתי'.¹¹ עגנון, שידע להעביר באופנים שונים את סמליות התנ"ך למעמקי סיפוריו, מציג את דמות האישה בכפל פניה לאור האלגוריה המקראית – זו החיובית, שהיא סמל למאור הפנימי האותנטי של כנסת ישראל כדוגמת אשת חיל שבספר משלי, וזו השלילית, המיושמת בדפוס הנוכרייה הנתונה להשפעות זרות ולסטרא אחרא. הדוגמאות לכך הן רבות, למשל בסיפור 'עידו ועינים'¹² גבריאל גמזו, החוקר שנודד בין קהילות נידחות כדי למצוא כתבי יד ופיוטים עתיקים, עשוי לסמל את עם ישראל הסובל בגלות, ואילו אשתו גמולה, בעלת שפת הלשון הקדומה והפזמונים המיוחדים, מסמלת את השכינה. גמולה מתוארת כאישה חכמה ומוכשרת שמטפלת בגבריאל עד שנרפא לאחר שאיבד את עינו. יוצא אפוא שדווקא בכוחה של האישה להביא מזור לגבר באמצעות השפה. בסיפור 'שבועת אמונים',¹³ שנע בין רקע ריאליסטי (יפו) לבין מחוזות רחוקים (אירופה ואפריקה), עשויה שבועת האמונים שמבטיחים יעקב רכניץ ושושנה אהרליך זה לזה בילדותם לסמל את הברית שבין עם ישראל לאלוקיו. בדומה ל'עידו ועינים' גם כאן האישה היא ייצוג של השכינה שמעוררת את הגאולה ומביאה לידי פעולה. שושנה מעוררת את יעקב מ"תרדמתו" ובחוכמתה מצליחה לגרום לו לקיים את שבועתו. על פי פרשנות נוספת, שושנה מגלמת את אירופה ותרבותה וגם את הגולה, שאליהן קשור רכניץ – המהגר שלא היה מסוגל להשתלב בארץ ישראל ונותר נאמן בנימי נפשו לשוב לשושנת יעקב הגלותית.¹⁴ בסיפור 'לפנים מן החומה'¹⁵ מתאר המספר, בן דמותו של עגנון, את הטיול שערך עם ידידתו לאה בירושלים ובעיקר בעיר העתיקה. לאחר שמתבררת זהותה של לאה כנשמתו של המספר, הסיפור עשוי להתפרש גם כסיפור אלגורי שבו לאה מסמלת את עם ישראל וביתו ההרוס של אביה מסמל את בית המקדש החרב.

ייצוג שלילי של האישה מופיע למשל בדמותה של הילני, האדונית הנוצרייה מהסיפור 'האדונית והרוכל'¹⁶ ששמה נקשר לתרבות ההלניסטית-האלילית. הילני מתוארת כאישה זרה ודמונית שאוכלת את בעליה.

⁹ הפרשנות האלגורית בחקר יצירת עגנון מרובה. ראה למשל: מ' טוכנר, פשר עגנון, תל אביב 1968. א' קריב, מיתרים ומערכות, ירושלים, תל אביב וחיפה 1972.

¹⁰ ראה למשל: סיפורי ספר המעשים וסיפורים נוספים שקובצו בשמואל יוסף עגנון, סמוך ונראה, ירושלים ותל אביב 1953, שמואל יוסף עגנון, האש והעצים, ירושלים ותל אביב 1962.

¹¹ מש' ז 4.

¹² ש"י עגנון, כל סיפוריו של שמואל יוסף עגנון – 'עד הנה' (כרך שביעי), ירושלים ותל אביב 1962, עמ' שמג-שצה.

¹³ עגנון (לעיל הערה 8), עמ' רטז-רצח.

¹⁴ ג' שקד, פנים אחרות ביצירתו של ש"י עגנון, תל אביב 1989, עמ' 115–138.

¹⁵ ש"י עגנון, לפנים מן החומה, ירושלים ותל אביב, 1975.

¹⁶ ש"י עגנון, כל סיפוריו של שמואל יוסף עגנון – 'סמוך ונראה' (כרך שישי), ירושלים ותל אביב 1962, עמ' 92–102.

דמותה האלגורית היא סמל מוחשי לנצרות שביקשה לבלוע לתוכה דתות ועמים אחרים. לצד זה ניתן לומר גם שהילני מסמלת בדמותה את האישה העצמאית. היא חיה בגפה ביער מבודד, איננה נזקקת לאיש, מספקת את צרכיה בכוחות עצמה ואדונית לגורלה. יוסף, הרוכל היהודי שהופך לבן זוגה הכנוע, מתרפס לפנייה לא רק בשל משיכתו ליופייה הנוצרי, אלא בעיקר בשל אופייה השתלטני והדומיננטי ובשל התנשאותה עליו. גם דמותה של סלסבילה, אהובתו הדמיונית של חמדת מהסיפור 'לילות',¹⁷ מתוארת כמסתורית וזרה. חמדת מעריץ אותה ומתמסר אליה עד כדי הרס עצמי. משיכתו אל הגויה נובעת מתוך עמדה של חולשה ומסמלת את משיכתו של העם היהודי אל החברה הנוצרית. דומה לו יצחק קומר, גיבור הרומן 'תמול שלשום',¹⁸ שנמשך לסוניה צוויירינג המתוארת כמי שנפשה נכספת לתרבות מערב והיא 'מתכוננת לצאת לברלין ולשוב לארץ ולהכניס בתוך פעוטים ישראליים גינונים גרמניים'.¹⁹

הייצוגים הריאליסטיים בדמויות הנשים – בין שמרנות ומודרניות

הסיפורים 'אגדת הסופר'²⁰ ו'חכמת נשים'²¹ מבטאים את תפיסתו האמביוולנטית של עגנון, שנעה בין שמרנות לבין פרוגרסיביות בנוגע למעמדן של נשים יהודיות בעת החדשה במשפחה ובחברה.

גרעין הסיפור 'אגדת הסופר' נכלל בסיפורו של עגנון 'בארה של מרים או קטעים מחיי אנוש' שפורסם בארבעה חלקים במהלך שנת 1909 בעיתון 'הפועל הצעיר'.²² את הסיפור 'אגדת הסופר' הקדיש עגנון לאסתר אשתו. הקדשה זו איננה מקרית ומעידה על זיקה ברורה ומודעת שיצר הסופר בין הסיפור הבדיוני לבין חייו האישיים. אומנם, הסיפור אינו זהה לחייו הממשיים של עגנון ושונה ממנו בפרטיו, אך עם זאת הוא עשוי לשקף אמת כללית על אופי יחסיהם של עגנון ואשתו. הסיפור מתאר את חייהם המשותפים של רפאל, סופר סת"ם, ורעייתו מרים:

רפאל הסופר יושב וכותב ואשתו מנשים באוהל תבורך מרת מרים הצנועה יושבת בית ומרחיבה את דעתו בדירה נאה ובכלים נאים שממרקת אותם ומנקה אותם ומטהרת אותם כדי שיהא רפאל אישה עושה את עבודתו בתוך אויר זך וטהור, ומעדנת אותו במאכלים עדינים ובמשקאות ערבים. ולשבתות וימים טובים ופעמים אף לסעודת ראש חודש קונה היא אווז, את הבשר תבשל בפארור [סיר גדול] או תעשה אותו צלי והנוצות יתקן רפאל לכתוב בהן ספרים תפילות ומזוזות. והוא יושב על התורה ועל העבודה בקדושה ובטהרה ומושך בשבט סופר וקושר כתרים לקונו.²³

רפאל הסופר, בן דמותו של עגנון, שקוע כולו במלאכתו בעוד אשתו משרתת אותו וממלאת את צרכיו. מלאכותיה של האישה המוקדשות כולן לעבודת הבעל מתוארות כחלק מחובותיה של אישה כלפי בעלה. בפועלה מממשת מרים את האמרה הידועה שאליה רומז המספר ושמופיעה במסכת ברכות: 'שלושה דברים מרחיבים דעתו של אדם: אישה נאה, דירה נאה וכלים נאים'.²⁴ רפאל חי בפרישות ובקדושה, הוא נמנע מכל אינטראקציה אינטימית בינו לבין רעייתו, ולכן היא אינה מצליחה להרות. מרים שותקת ונכנעת, העקרות שנכפית עליה על ידי בעלה כופה עליה חיים של בדידות וייאוש וממלאת אותה בתחושות של אובדן. ייתכן שרפאל דוחה אותה בשל כניעותה והתרפסותה לפניו. מכל מקום אטימותו לחייה, עונתה ורגשותיה, מביאים את מרים לדעיכתה. לבסוף היא מתה ורפאל כותב ספר תורה לזכרה. כתיבת ספר התורה מלווה בגעגועים עזים, ורפאל, שמבין את ערכה של רעייתו רק לאחר מותה, שוקע בעצבות גדולה.

¹⁷ עגנון (לעיל הערה 8), עמ' שצ-תג.

¹⁸ ש"י עגנון, כל סיפוריו של שמואל יוסף עגנון – 'תמול שלשום' (כרך חמישי), ירושלים ותל אביב 1962.

¹⁹ עגנון, שם, עמ' 159.

²⁰ ש"י עגנון, כל סיפוריו של שמואל יוסף עגנון – 'אלו ואלו' (כרך שני), ירושלים ותל אביב 1962, עמ' קלא-קמד.

²¹ ש"י עגנון, מעצמי אל עצמי, ירושלים ותל אביב 1976, עמ' 294-301.

²² ש"י עגנון, 'בארה של מרים או קטעים מחיי אנוש', הפועל הצעיר, 3.6.1909, 17.6.1909, 1.7.1909, 16.7.1909.

²³ עגנון (לעיל הערה 20), עמ' קלב.

²⁴ בבלי, ברכות נז ע"ב.

סיום הסיפור מתאר את התמוטטותו הנפשית באמצעות תיאור של חוויה מיסטית המתרחשת בבית המדרש בליל שמחת מתן תורה. רפאל מאבד את תפיסת המציאות והחשיבה הרציונלית, הוא שרוי בבלבול מוחלט ויוצא במחול אקסטטי כשבידיו ספר תורה. אשתו המתה נגלית לפניו עטופה בשמלת כלולתיה ומתלכדת עם ספר התורה, כשהיא רוקדת באמצע מעגל, מוקפת זקנים רבים שרוקדים סביבה ובידיהם ספרי תורה. האור שמאיר את החדר מסנוור את פניו של רפאל, והוא ואשתו צונחים יחד לארץ כשמעליהם פרושה שמלת החופה:

ובאותו לילה בית מדרשו של הרב מלא אור יקרות וכל כלי המאור מתנוצצים מזוהר העליון וחסידים צדיקים וקדושים עומדים עטופים אצללאות לבנות משי טהור וספרי תורות בידיהם ומקיפים את הבימה ומרקדים [...] ובניהם הקטנים מקיפים אותם וביד כל תינוק ותינוק דגל [...] וכל דגל ודגל מכוסה באותיות של זהב, ובכל דגל ודגל תפוח, ובכל תפוח דולק נר, וכל הנרות מאירים ככוכבי לכת [...] ומרים עומדת באמצע ופניה מכוסים, והיא מרקדת בכתפיה, ושתי זרועותיה מזדקפות בחללו של החדר [...] פתאום צנחו ידיה למטה ונתגלו פניה ושפתותיה נתלכדו במעיל של ספר התורה שבידיו של רפאל. הקדוש ברוך הוא פשט טליתו של אורה והעולם עומד בתפילת לחש של ערבית. העששית דעכה והפתילה שקעה בתוך השמן. פתאום קפצה לשון של אש והאירה את החדר. ואורה גלמה את פניו של רפאל הסופר שצנח עם ספרו. ושמלת חופתה של אשתו פרושה עליו ועל ספרו.²⁵

גם אם שיבתה הדמיונית של מרים לתחייה מתקיימת בעולמו הנפשי של רפאל בלבד, הרי שהיא מפרה את השתיקה שהייתה אופיינית לה. המספר מחיה את דמותה ומעניק לה נראות ונוכחות חיה. האור הגדול המלווה את חזיונה מסמל את השינוי שחל בתפיסתו של רפאל ואת ההבנה ששגה ביחסו לרעייתו. שיבתה הפלאית של מרים באה לתבוע את עלבונה כאישה מקופחת שסבלה מדיכוי חברתי ועתה היא משמיעה את קולה. היא רוקדת עם הגברים בליל שמחת תורה, ובכך חותרת תחת הנורמות השמרניות של הקהילה היהודית. ההבניה החברתית הפטריארכלית שיוצרת היררכיה בין המרחב ה'אישי' הפרטי והאינטימי, שנחשב 'נשי', לבין המרחב הציבורי שבו מתרחשים החיים החברתיים-הפוליטיים, שנחשב 'גברי' – מתמוטטת, כשם שרפאל עצמו, המסמל את עולם האבות, מתמוטט וצונח כשבידיו ספר התורה. הסיום המפתיע מבטא את הביקורת של המחבר המובלע כלפי דיכוי של נשים בידי גברים במסגרת המשפחה המסורתית.

הסיפור 'חכמת נשים', שחובר בנובמבר 1942 לכבוד יובל שנותיה של הגברת שושנה פרסיץ,²⁶ מתאר אשת חכם שלומדת כל היום תורה ובקיא בה. הבחורים בבית המדרש, שאינם מרוצים מנוכחותה, מבקשים להיפטר ממנה. הם מחליטים לקחת כריכה נאה, לשים בתוכה דפים ריקים ולקרוא לספר 'חכמת נשים'. כאשר מגיעה האישה לבית המדרש ופותחת בהתלהבות את הספר המהודר, היא מוצאת שדפיו ריקים ושומעת את צחוקם של הבחורים שהצליחו במזימתם לטמון לה פח. אשת החכם נעצבת מעצם המחשבה שאינה מכירה אף לא ספר תורני משמעותי אחד שכתבה אישה בדורות הקודמים. דרך תיאור תחושותיה חושף עגנון את תודעתה של האישה החיה בחברה מסורתית: 'נתנה על לבה כל הצער שיש להן לנשים בעולם הזה, צער העיבור וצער הלידה וצער יניקת הולד וצער גידול בנים וצער שכנים ושכנות [...] ואחרי כל הצער עליהן להראות פנים יפות לבעליהן'.²⁷ מחשבותיה של אשת החכם מהדהדים למשפטה הידוע של סימון דה-בובואר: 'אישה אינה נולדת אישה, אלא נהיית אישה'.²⁸ צערן של נשים

²⁵ עגנון (לעיל הערה 20) קמב-קמה (ההדגשות בציטוט הן שלי – י.ק.מ).

²⁶ שושנה פרסיץ (1893–1969) מו"לית ועסקנית ציבורית. הידידות בינה לבין עגנון החלה עוד לפני עלותה לארץ ישראל כאשר ישבה בהמבורג שבגרמניה, וביתה היה מקום מפגש לסופרים ולאנשי רוח.

²⁷ עגנון (לעיל, הערה 21), עמ' 296.

²⁸ ס' דה-בובואר, המין השני (כרך ראשון – העובדות והמיתוסים), תל אביב 2001, עמ' 1.

נובע מעצם היותן נשים הנדרשות להרות, ללדת ולמלא את התפקידים הנשיים' שהחברה ייעדה להן. המסגרת החברתית הפטריארכלית אינה עושה את ההבחנה ההכרחית בין המין, שהוא עניין ביולוגי, לבין המגדר, שהוא קונסטרוקט לא טבעי שנלמד ונרכש – ובכך מתכחשת לעצמיותה של האישה כסובייקט. גיבורת הסיפור נזכרת בנשים חשובות ופורצות דרך בהיסטוריה של העם היהודי. אותן נשים שפעלו בניגוד לרוח הנורמות החברתיות המקובלות של זמנן זכו לגדולה בזכות פועלן למען הדורות הבאים: בתקופת התורה – מרים ובנות צלופחד, בתקופת השופטים – דבורה, בתקופת המלכים – חנה, רצפה בת איה, מיכל, אשתו של יונה, חולדה הנביאה, בתקופת הכתובים – רות, אסתר, בתקופת המשנה – יהודית, שושנה, בתו של נחוניא חופר שיחין, צפנת בת פניאל, ברוריה ובתקופת האמוראים – ילתא, בתו של ר' שמואל ראש ישיבת בבל. חלק מהנשים עברו חוויות טראומטיות קשות, כגון רצח (בניה של רצפה בת איה), התעללות (בתו של הכהן הגדול – צפנת בת פניאל) ונפילה לתוך בור גדול (בתו של נחוניא), אך גדולתן מתגלה בניצחונן ובהתעלותן על הכול. על אף השפלתה זונחת אשת החכם את רעיון הנקמה ומבקשת להתמקד בעשייה:

הייתה אותה אישה טרודה בעסקי בית לבשל ולאפות, לסרוג פוזמק ולתקן מלבוש ולקבל אורחים ולהראות פנים יפות לבעלה ולא הייתה פנויה כל כך ליישב ולספר סיפורי מעשיות. נתנה עצה בלבה ונטלה עט ודיו ונייר וישבה וכתבה מקצת מדבריה, כדי שיהיו התינוקות קורין כל אימת שירצו. והואיל ואוהבת הייתה את ילדיה כאם שאוהבת את בניה כתבה כל דבר על נייר חדש בכתב נאה ובאותיות נאות ובנקודות, בטוב טעם ודעת בדקדוק ובאמנות. ולפי שהספרים שכתבה נאים מבפנים ונאים מבחוץ חשקה נפשם של בנים לקרות בהם. קראו והרחיבו את דעתם. ואף היא הרחיבה להם והוסיפה ועשתה להם ספרים הרבה, עד ששמותיהם בלבד תפסו כל אותו כרך שעשו חובשי בית המדרש להתלוץ בה. גדלו הבנים והצליחו בחכמה ובדרך ארץ, ומכאן לחכמת התורה, שכל החכמות שבעולם פרפראות לתורה. עלו מעלה מעלה במעלות הזמן ובנו להם בתים והיו מייקרים את אמם ומשתבחים בה וקוראים עליה את המקרא רבות בנות עשו חיל ואת עלית על כלנה, ואמר חכמות נשים בנתה ביתה. והשם ברחמיו יבנה ביתו בקרוב במהרה בימינו בקרוב וישמח את לבנו כשם שאני שמח בחכמתה של אותה אישה.²⁹

לצד מאפיינים מסורתיים המיוחסים לנשים ולמלאכותיהן במסגרת הבית והמשפחה, כגון בישול, אפייה, סריגה, גידול ילדים וקבלת אורחים, מתאר עגנון את עוצמתה של האישה והשפעתה על המרחב המשפחתי והציבורי כאחת. לא זו בלבד שפעילותה של הגיבורה תומכת בפעילותם המרכזית כביכול – זו של הגברים (בעלה וילדיה), ומאפשרת להם למלא את תפקידם, אלא גם היא עצמה מצליחה בתחום המעשה ובתחום הרוח. אשת החכם מתגלה לא רק כאם טובה, שמסורה לילדיה ודואגת לשלמות ביתה ולהצלחת משקו, כרעה אוהבת ונאמנה לבעלה, אלא גם כסופרת ומספרת סיפורים מוכשרת שחוכמתה מתפרסמת ברבים ובזכות איכותיה מצליחים כל בני משפחתה. סיום הסיפור חושף את הביקורת של המחבר המובלע כלפי יחסם המתנשא של יושבי בית המדרש אל האישה. הגברים שלא רצו את האישה בקרבם, זלזלו בכישוריה וביכולותיה והשחירו את פניה, יוצאים כשידם על התחתונה. גיבורת הסיפור אומנם יוצאת מבית המדרש ולא שבה אליו, אך בה בעת היא נכנסת לטריטוריה גברית אחרת – הכתיבה. באמצעות כתיבתה החלוצית היא מבקשת למלא את הדפים החסרים בספר ובכך ליצור מסורת של כתיבה נשית בעלת ערך והשפעה. היא מצליחה בתוכניתה והופכת את חוכמתה לסיפורים ולספרים רבים, ובכך מפריכה את תפיסתם השוביניסטית של הגברים לפיה חוכמתה של אישה נאה מבחוץ וריקה מבפנים. בכתיבתה היא מערערת על הסדר החברתי הגברי ויוצרת דיאלוג מחודש עם הטקסטים הישנים השייכים לקונן היהודי המסורתי, ובכך מטעינה אותם במשמעות חתרנית ורב-קולית. דפי ספרה מתמלאים עד אפס מקום, נאים מבחוץ ונאים מבפנים – מהודרים בחיצוניותם ושופעים חוכמה בתוכם.

²⁹ עגנון (לעיל, הערה 21), עמ' 301.

הסיפור 'חכמת נשים', שפורסם לאחר יותר משלושים שנה מפרסום הסיפור 'אגדת הסופר', מעיד על התחזקות תפיסתו הפמיניסטית של עגנון בנוגע למקומן של נשים במרקם החברתי והתרבותי. עגנון מעודד את כניסתן למרחב הכתיבה הגברי ורואה את החשיבות הקיימת בכתיבתן.

נשות קריירה, עקרות בית ומשרתות

בחיבורה 'הגנה על זכויות האישה'³⁰ טענה וולסטונקרפט כי הדרתן של נשים ממוסדות השכלה וחינוך היא הגורם המרכזי למעמדן הנחות, ולכן ראתה בהענקת חינוך הולם לנשים את המפתח לפתרון אפלייתן ודיכויין. היא סברה שעל המדינות השונות לחוקק חוקים שוויוניים כדי לבטל מסורות בחוק ובחינוך המגבילות נשים ומנציחות את נחיתותן.

על אף השינויים ההדרגתיים שחלו במעמד האישה במשפחה ובחברה במהלך המאה התשע עשרה בגליציה, לא חלה תמורה של ממש בחינוכן של בנות. עגנון הוא בין הסופרים העבריים הראשונים בספרות העברית החדשה שהעמיד במרכז יצירותיו דמויות של נשים משכילות הנאבקות לממש את עצמן. בסיפוריו משתקפת ביקורת על הדרת הבנות מהחינוך העברי ('החדר', 'הישיבה') ומתוארות ההשלכות של הקמת ה'חדר המתוקן', שבו הונהגו כיתות מעורבות לבנות ובנים, על החברה היהודית המסורתית (למשל בסיפור 'בדמי ימיה').

בין דמויות הנשים המשכילות המופיעות בסיפורי עגנון ניתן למצוא כאלה שהן בעלות הכשרה מקצועית רפואית, בעיקר אחיות ורופאות. אחות רחמנייה היה מקצוע חדשני שזכה ליוקרה ולהוקרה בראשית העת החדשה ובעיקר בשנות מלחמת העולם הראשונה. האחיות הרחמניות, ועל אחת כמה וכמה הרופאות, היו הכוח החלוצי הנשי החדש העולה כנגד המוסכמות החברתיות שקבעו כי מוטב לנשים להישאר בין כותלי ביתן ולשמש כעקרות בית. בתי הספר לרפואה ולאחיות הפכו אבן שואבת לנשים משוחררות שסירבו להיכנע לנורמות השמרניות של זמן.

כאלה הן למשל, דמויותיהן של דינה, גיבורת הסיפור 'הרופא וגרושתו',³¹ גיבורת הרומן 'שירה' וחברותיה לעבודה – לודמילה ודוקטור קרויטמאיר,³² סוניה צוויירינג מהרומן 'תמול שלשום'³³ ועדה עדן מהסיפור 'עד עולם'.³⁴ דינה אינה מטפלת רק בחולים, אלא גם בבעלה הרופא פגוע הנפש שמתעלל בה. בסיום הסיפור היא מתנערת מכניעותה, מפרה את שתיקתה ומחליטה להתגרש ממנו. היא יוצאת לדרך חדשה ועצמאית בתקופה שבה גירושים לא היו מקובלים חברתית ולא היו ברי ביצוע בשל תלות הכלכלית של האישה בגבר. היא מותירה את בעלה כאחד החולים שטיפלה בהם, והוא, שמכיר בחוליו הנפשי, מושיט את ידיו וקורא לה 'אחות אחות בואי אצלי'.

האחיות שירה ולודמילה שעובדות לצד הרופאה קרויטמאיר, שאחראית על ביצוע הפלות מלאכותיות, מתוארות כולן כנשים חזקות וקרייריסטיות שמקדישות את חייהן למען מטופליהן. סוניה צוויירינג, בת זוגתו של יצחק קומר, דומה לשירה בעצמאותה ובמתירנותה המינית. היא אינה מתכוונת להינשא ליצחק המאוהב בה ולא ברור אם היא בכלל מעוניינת בנישואין. לאחר שמאסה בתפקידה כאחות רחמנייה עברה

³⁰ מ' וולסטונקרפט, 'הגנה על זכויות האישה', ד' באום, ד' אמיר, ר' ברייר-גארב, י' ברלוביץ, ד' גריינימן, ש' הלוי, ד' חרובי, ס' פוגל-ביז'אוי (עורכות), ללמוד פמיניזם: מקראה – מאמרים – ומסמכי יסוד במחשבה פמיניסטית, תל אביב 2009, עמ' 18–30.

³¹ עגנון (לעיל הערה 8), עמ' תסט-תצ.

³² ש"י עגנון, שירה, ירושלים ותל אביב 1971.

³³ עגנון (לעיל הערה 18).

³⁴ ש"י עגנון, כל סיפוריו של שמואל יוסף עגנון – 'האש והעצים' (כרך שמיני), ירושלים ותל אביב 1962, עמ' שטו–שלד.

לעבוד כחקלאית וכגננת בגן ילדים. עדה עדן מתוארת כאישה נועזת שחיה בפרישות בבית המצורעים, מוותרת על הקמת משפחה ומסכנת את חייה למען טיפול במצורעים.

לצד נשים משכילות ודומיננטיות אלה מתוארות גם נשים שהן עקרות בית כדמותה של הנרייטה, אשתו של מנפרד הרבסט. הנרייטה מסמלת בדמותה את האישה ה'מסורתית' ה'קלאסית', שכל כולה עסוקה בענייני משק הבית, בבישול, באפייה, בתפירה ובגידול וחינוך ילדיה:

בית ההרבסטים סדור על סידורו. הרבסט עסק בשלו ואשתו עסקה בשלה. הרבסט נתעסק בספריו ובהרצאותיו ובתלמידיו ובספרו הגדול על קבורת העניים בביזנטיון והנרייטה נתעסקה בצרכי הבית, בבישול ובאפייה ובתפירה ובגיהוץ ובקניות וברופאים ובענייני המשפחה שבארץ ובחוצה לארץ, מלבד טיפולה עם שרה בתה הקטנה שיצאה מכלל תינוקת שבעריסה ולא הגיעה לכלל תינוקת שבגן ילדים.³⁵

בנותיה של הנרייטה מסרבות ללכת בדרכה השמרנית של אימן בצייתנותה למסורת הנשית – זהרה, הבת הבכורה, היא נערה אקטיביסטית שחברה בתנועה הקיבוצית החלוצית 'כפר אחינועם', ותמרה, בת השבע עשרה, לומדת בסמינר להוראה ומטיילת להנאתה ביוון.

ישנם סיפורים שבהם מתאר עגנון נשים שאומנם שייכות לעולם המסורת, אך עם זאת הן אינן מבטלות עצמן בפני סביבתן ולכן נחשבות לפורצות דרך. כך, למשל, היא דמותה של גיבורת הסיפור 'תהילה'³⁶, שלמרות חייה הקשים והמרים (אובדן שרגא – אהוב נעוריה, מות בעלה ושני בניה, שיגעון בתה) בוחרת בחיים של פעילות ועשייה. תהילה מרבה במצוות ובמעשי צדקה ותורמת לקהילה שבה היא חיה. לאחר מות בעלה ובניה היא נכנסת לעולם העסקים בכל כוחה ומצליחה בו. משיכתם של הגברים לתהילה העצמאית והחזקה באה לידי ביטוי בדבריה של הרבנית, שמציינת בפני המספר שעם עלייתה של תהילה לארץ כשבאמתחתה חביות מלאות זהב, חיזרו אחריה כל גדולי ירושלים – מי בשביל עצמו ומי בשביל בנו. שתי הסוחרות מגליציה – קריינדיל טשארני החנונית מהנובלה 'והיה העקוב למישור'³⁷ וצירל הורביץ מהרומן 'סיפור פשוט'³⁸, הן דוגמאות לנשים שחיות בסביבה מסורתית, אך מושפעות מהשינויים החברתיים המודרניים של זמנן. צירל היא סוחרת ממולחת ומצליחה, החנות היא מרכז עולמה וחייה סובבים סביב עסקי מסחר וממון. היא מסרבת למלא את התפקידים ה'נשיים' ה'קלאסיים' של החברה המסורתית בשבוס: היא אינה מתפקדת כאם – לא מפגינה אהבה כלפי הירשל, בנה היחיד, ואינה מעוניינת לשמש כעקרת בית. היא מותירה את כל עבודות הבית למשרתות. פיקחותה באה לידי ביטוי בכך שהיא יוצרת רושם מוטעה כאילו בעלה ברוך-מאיר הוא ראש המשפחה המחליט והקובע, והיא המצייתת לדרישותיו. אך למעשה היא זו ששולטת בו והוא נכנע לה ללא עוררין. בדומה לצירל כך היא קריינדיל טשארני הסוחרת, שעובדת במכולת עם בעלה מנשה-חיים וכל ענייני החנות נקבעים ונחתכים על פיה. קריינדיל מחליטה בעבור בעלה שיוותר על רצונו להפוך למורה ושיצא לאסוף כסף למחייתם לאחר שהם פושטים את הרגל. עם קבלת הידיעה על מותו היא מבטאת את עצמיותה בכך שנישאת מחדש ואף יולדת בן בכור. ניכר כי שני הגברים – ברוך-מאיר ומנשה-חיים, נמשכים אל נשותיהם הדומיננטיות – הראשון נמשך לעוצמתה הכלכלית של צירל והונה, השני נמשך לדעתנותה של אשתו, עד כדי כך שהוא גם מפחד ממנה.

נשים חזקות ועצמאיות נוספות הן למשל אימו של בובי מהסיפור 'מדירה לדירה'³⁹, שעסוקה בעבודתה ובענייני ציבור ומשקיעה את מרצה ואת מרב זמנה בבעיות הקולקטיבי, ואינה רואה את הטיפול בבנה

³⁵ עגנון (לעיל הערה 32), עמ' 201–202.

³⁶ עגנון (לעיל הערה 12), עמ' קעח–רו.

³⁷ עגנון (לעיל הערה 20), עמ' סא–קכז.

³⁸ עגנון (לעיל הערה 8), עמ' נה–רעב.

³⁹ עגנון (לעיל הערה 16), עמ' 170–181.

הקטן כדבר המרכזי או המשמעותי בחייה. גם בריגיטה שימרמן מהסיפור 'עד הנה'⁴⁰ היא דוגמה לאישה קרייריסטית שמימשה את עצמה כשחקנית וכעסקנית ציבור, ואף הצליחה בזכות תושייתה להקים בית מחסה לפצועי מלחמה.

עגנון מתאר בכמה מסיפוריו נשים שמתמודדות בתבונה ובאומץ לב עם השפעתם ההרסנית של חיי נישואיהן, כך למשל בסיפור 'גבראלה';⁴¹ שבו הגיבורה מתנערת מקשרה הקודם עם תיאודור עקהוף ומקימה מסגרת משפחתית חדשה. בסיפור 'פרנהיים'⁴² איגנה דוחה את רצונה של בעלה וורנר פרנהיים לשוב אל חייה ומבקשת לפתוח חיים חדשים עם אהובה לשעבר קרל ניס. ברומן 'סיפור פשוט'⁴³ נלחמת מינה, בתם של ברטה וגדליה צמליך, על ליבו של הירשל ומנסה לקרב אותו אליה בדרכים שונות, אף שהיא יודעת שליבו נתון לאחרת.

חלק ניכר מבנות המעמד הנמוך ברחבי אירופה במאות השמונה עשרה והתשע עשרה עבדו כמשרתות באחוזות ובבתים גדולים של אנשים אמידים. המשרתות נדרשו למלא את כל עבודות הבית ובדרך כלל הוקצו להן חדרים מגורים נפרדים. בכמה מיצירותיו מתאר עגנון נשים שמשמשות כמשרתות, למשל קילא המשרתת בביתם של מינץ ותרצה ופירדאוס המשרתת בבית משפחת הרבסט. עגנון מתאר את נסיבות חייהן הטרגיות שבגינן הפכו למשרתות, כך למשל בלומה נאכט, שלאחר התייתמותה מאביה ואימה תופסת את מקומה של המשרתת בבית משפחת הורביץ ומועסקת בו ללא תשלום, או פרטשי, בת אחותו של מר גוטליב, שלאחר התייתמותה מאימה עוברת להתגורר בבית דודה ומשמשת כמשרתת.

הדרת הנשים, ובכללן המשרתות, מהאפשרות ללמוד ולהתחנך הייתה אחד מהאמצעים המרכזיים שבעזרתם שמרו הגברים על עליונותם ושליטתם בחברה ובמשאביה. עם תהליכי התיעוש והעירור נוצרו מעמדות חדשים ששינו את המבנה המסורתי של המשפחה והחברה. הלאומיות ורעיונות ההשכלה, כגון חירות האדם, חופש הבחירה ושוויון זכויות, חלחלו לשכבות האוכלוסייה השונות והשפיעו גם על הקהילות היהודיות באירופה. עגנון מתייחס לתמורות היסטוריות אלה ברומן 'סיפור פשוט' ודרכן גם מתאר את השינוי שחל במעמדן של נשים משרתות:

זה כמה שנים שנתעלמו המשרתות הטובות שעשו עיקר חייהן לשם בעליהן והיו עובדות בין ביום בין בלילה להפיק רצון. אומה חדשה של משרתות קמה פתאום בשבוס, שכל טובתם של בעליהן אין אצלם כלום. שירות וזמירות שהיו עולות מכל בית ובית בשעת עבודתן דממו ורוח של איבה התחילה שורה כאילו לגיון של אויבים נכנס לתוכו. מי גרם לכך? אדם אחד יש בשבוס דוקטור קנאבינהוט שמו שהביא תורה חדשה לעיר שכל בני אדם כולם שווים ואין אחד מעולה מחברו, מקהיל הוא קהילות ודורש דרשות ומכניס ערבובייה בלב ההמון. קראת למשרתת שלך שפלה הולכת היא אצל קנאבינהוט והוא תובע ממך את עלבונה בערכאות. המשרתות פסקו מלהיות חוליה של הבית. מחוץ לבתי אדוניהן מוצאות להן תענוגיהן ובבנקאות מפקידות מעותיהן. מהן אינן מתביישות מלומר על עצמן סוציאליסטיות אנו ונוהגות בעצמן כאילו בעלת הבית צריכה לשמש אותן ולא הן את בעלת הבית.⁴⁴

האידיאולוגיות המודרניות הדוגלות בחירות ובשוויון מחלחלות אל תוך המארג החברתי של הקהילות היהודיות המסורתיות בפולין ומשפיעות על מעמדן של נשים ובכללן זה המשרתות. ה'תורה החדשה' שמביא עימו דוקטור קנאבינהוט לשבוס היא האידיאולוגיה הסוציאליסטית, שמגנה על זכויותיהן של נשים

⁴⁰ עגנון (לעיל הערה 12), עמ' ה-קע.

⁴¹ ש"י עגנון, תכריך של סיפורים, תל אביב 2001, עמ' 115-123.

⁴² עגנון (לעיל הערה 12), עמ' שכא-שלה.

⁴³ עגנון (לעיל הערה 8), עמ' נה-רעב.

⁴⁴ עגנון (לעיל הערה 8), עמ' עג-עד.

עובדות ומונעת את ניצולן. מודעותן של הנשים לרעיונות אלה מעודדת אותן לצאת מהמרחב הפרטי של הבית והמשפחה אל המרחב הקהילתי והציבורי על מנת לרכוש ידע והשכלה ולממש את הפוטנציאל הטמון בהן.

נשים כותבות ויוצרות נשים 'אחרות'

במאמרה הפמיניסטי הידוע 'צחוקה של המדוזה'⁴⁵ מתארת סיקו את חשיבותה של הכתיבה הנשית כקריאת תיגר נגד הלשון הגברית שקיבעה את ייצוגיה של דמות האישה בתרבות ובחברה וכאקט משחרר של זהות האישה. הלשון, שהיא הכלי המרכזי בעיצוב התרבות ובביטוייה, אינה ניטרלית אלא 'גברית', מכיוון שהיא משקפת את התרבות הפטריארכלית. לאורך ההיסטוריה הכתיבה הייתה בעיקר נחלתם של הגברים, ולכן גם הייצוג הנשי נקבע מנקודת מבט גברית. מכאן שלדידה יש להתגבר על הדימוי הנשי התרבותי שעוצב על ידי גברים ולייצר דימוי חדש. האישה חייבת לכתוב בעצמה את עצמה, ה'אישה' כמסמן חייבת למצוא ולייצר קשרים והקשרים חדשים למילה 'אני' כדי לכתוב את העצמיות והזהות שלה בתוך הסדר הסמלי.

חלק ניכר מגיבורי סיפוריו של עגנון הם סופרים, משוררים, חוקרים ותלמידי חכמים ששקועים בעולם הרוח של היצירה, המחקר והכתיבה – ורובם ככולם גברים. שתי דוגמאות יוצאות דופן שראוי להתייחס אליהן בייצוגי נשים יוצרות הן דמותה של תרצה מהנובלה 'בדמי ימיה'⁴⁶ ודמותה של מרים דבורה החזנית מהסיפור 'החזנים' בעיר ומלואה'.⁴⁷

תרצה מתחילה לקרוא ספרים ובעיקר לכתוב לאחר מות אימה, כבר בשנת האבל הראשונה. גם לאה, אימה, קוראת את הספרים שמביא לה עקביה ואת השירים שהוא מחבר למענה. לאה עצמה מרבה לקרוא את ספרי התורה ואף מקריאה אותם לתרצה, בתה הקטנה. עיסוקן של האם והבת בקריאה וכתיבה הוא יוצא דופן ואינו עולה בקנה אחד עם הנורמות החברתיות של זמנן, שכן אלה נתפסים כפעולה גברית. כמו כן תרצה יוצאת נגד מוסד השדכנות המסורתית, מסרבת לתביעתו של אביה להינשא ללנדא הצעיר ובוחרת בעצמה את בעלה. היא יוצאת ללמוד בסמינר להוראה והופכת בבגרותה לסופרת שכותבת את זיכרונותיה. תרצה מסוגלת לכתוב לאחר שהפנימה את הלשון הגברית שלמדה ממורים גברים ששכר לה אביה, ובאמצעות המחבר היא מוציאה את סיפורה לאור. היא אומנם משבצת את יומנו של עקביה ככתבו וכלשונו ומשתמשת בלשון מקראית ('שפת האב') הנתפסת כ'גברית', אך אף על פי כן היא מצליחה לבטא חוויה נשית.⁴⁸ שני הגברים – לנדא ועקביה-מזל מתוארים בחולשתם מול תרצה – העלם הצעיר, בן הכפר הרגיש שנמשך אל בת העיר המשכילה ו'שוחרת התושייה', והבעל המבוגר הכנוע החרד לגורלה. בתמונת הסיום של הנובלה יושבים תרצה והרהר, אביה ובעלה, בחדר אחד בשעת סעודת ערב. תרצה ששרויה בצער עמוק מתבוננת בהם: 'רגע הבטתי בפני אבי ורגע בפני אישי. ראיתי את שני הגברים ויהי עם לבי לבכות, לבכות בחיקי אמי. העשתה זאת עונת אישי או רוח היא באישה. אבי ואישי האירו לי פניהם, באהבתם ובחמלתם נדמו זה לזה. שבעים פנים לרע ופרצוף אחד לאהבה'.⁴⁹ תרצה מגלה את זהותה הנשית כאשר היא מתרחקת מאביה ומבעלה ושוברת את הזדהותה עם אימה. הכתיבה הופכת לאקט פמיניסטי, מכיוון שבאמצעותה היא מבטאת את נשיותה ואת סירובה לקבל את גורלה המדוכא בחברה הגברית. הכתיבה נעשית אמצעי כוח שדרכו היא פועלת לשנות את חייה – לא רק כעיסוק וייעוד מרכזי, אלא גם כאמצעי תרפויטי שמסייע לה להיאבק בדיכאון ולשמור על יציבות נפשית.⁵⁰

⁴⁵ ה' סיקו, 'צחוקה של המדוזה', (לעיל הערה 30), עמ' 134–153.

⁴⁶ עגנון (לעיל הערה 8), עמ' ה-נד.

⁴⁷ ש"י עגנון, עיר ומלואה, ירושלים ותל אביב 1973, עמ' 70–84.

⁴⁸ בהקשר זה ראה גם: נ' בן-דב, והיא תהילתך, ירושלים ותל-אביב, 2006, עמ' 47–71. א' גולן, 'קריאה פמיניסטית של בדמי ימיה', עלי שיח, 27 (1990), עמ' 81–92.

⁴⁹ עגנון (לעיל הערה 8), עמ' נג-נד.

⁵⁰ במקום אחר הראיתי כיצד כתיבתה של תרצה משרתת אותה לסיפוק צריכה הנפשיים השונים: י' קורן מיימון, 'יחסי מטפלים-מטופלים ביצירותיו של ש"י עגנון, תל אביב 2015, עמ' 137–160.

הסיפור 'החזנים' נפתח בתיאור שושלת חזני בית הכנסת הגדול בבוטשאטש (בוצ'אץ') כאשר המספר בוחר להתמקד בתיאור סיפורה של מרים דבורה.⁵¹ מרים דבורה היא בתו של חזן (רבי ניסן) ואשתו של חזן (רבי אליה). היא בעצמה חזנית מוכשרת ופייטנית מופלאה שחייה מוקדשים לכתובת שירים ויצירת ניגונים:

היא חיברה ניגונים חדשים לתפילות ולפיוטים, ובייחוד לקרובה לפרשת החודש. ניגוניה לא נתקבלו בבתי כנסיות, משום שאמרו שניכר בהם קול אישה. אבל נשים בעבודתן כשהיו יושבות כאחת ומורטות נוצות או תופרות או אורגות וטוות היו מנעימות להן מלאכתן בניגוניה. אף היא הייתה מלמדת את בנותיהן של שכנותיה לקרות בסידור. וכל בניה למדו מפיה טעמי מקרא. מרים דבורה הייתה אהובה על כל שכנותיה ואף הנגידות היו מחבבות אותה ואם נזדמנה שמחה בתוך ביתן היו מזמינות אותה במיוחד.⁵²

מרים דבורה היא דמות ייחודית ויוצאת דופן על רקע סביבתה, מכיוון שהיא מסרבת לקבל את הנורמות החברתיות של זמנה ויוצאת בגלוי נגד החברה היהודית המסורתית שאסרה על נשים לשיר בציבור או לשרת כחזניות בבתי הכנסת. מרים דבורה מחברת ניגונים לתפילות ופיוטים, מלמדת בנות לקרוא בסידור ואינה שולחת את בניה אל המלמד ללמוד טעמי מקרא, אלא מלמדת אותם בעצמה. כמו כן השירים התמימים לכאורה שהיא מחברת בידיש כדי לשעשע בהם את ילדיה הקטנים נועדו לחנך את הבנות למחות ולהשמיע את קולן נגד המוסכמות החברתיות שהועידו אותן לחיי סבילות. כך הוא, למשל, השיר על הילדה היהודייה הקטנה שפרש גוי רוצה לחטוף אותה, אך היא מבהילה אותו וגורמת למנוסתו. חלק משיריה משקפים הלכי רוח ציבוריים ונותנים ביטוי לאירועים היסטוריים של הקהילות היהודיות בפולין: 'אף היא עשתה שירים על הצרות שאירעו את אבותינו בגזירת שנת ת"ח וכן על הצרות שאירעו את ביטשאטש מחמת שיל"ר גיליי"ף וחיברה ניגונים לשירים'.⁵³

מרים דבורה הייתה אמורה להמשיך את מסורת השירה המקראית כדבורה הנביאה וכמרים, אחות משה, אך כל מאמציה וניסיונותיה לתפוס את מקומה בין הגברים ולשיר לפני האל והקהל – עולים בתוהו. ניגוניה נדחים ואינם נשמעים בבתי הכנסת, מכיוון שהגברים מסרבים לשיר ניגון שיש בו מקולה של אישה. מרים דבורה, שאיננה יכולה לממש את ייעודה כפייטנית וחזנית, מואסת בחייה. מחלתה ומותה הם תוצאה ישירה של דיכוייה כאישה בחברה שמרנית שמדירה נשים ממעשה הכתיבה והיצירה ודוחקת אותן מחוץ לתחומי התרבות.

מרים דבורה שחשה זרה ושאינה מתאימה ואינה שייכת לחברה של שבוש במאה התשע עשרה, עוזבת את עולם החיים והולכת אל ה'עולם שלה' – עולם שבו נשים חופשיות לעשות כרצונן ואינן מופלות על רקע מינן. חירותה האמיתית מושגת רק במותה: 'בשעת מיתתה אמרה, עד עכשיו דרתי בעולם שאינו שלי, עכשיו הולכת אני לעולם שלי. כשמתה מצאו עליה בגד של ציצית. אומרים שהייתה מניחה תפילין ולא מיחה בה בעלה'.⁵⁴ מאבקה הפמיניסטי למען שוויון בא לידי ביטוי לא רק בחייה באמצעות יצירתה, אלא גם במותה, כאשר מתגלה שאימצה הלכות המוטלות על גברים – התעטפות בטלית והנחת תפילין. מעשה גילוי התעטפותה של החזנית בציצית הופך את מותה לעניין ציבורי שיש בו איתות והפניית אצבע מאשימה כלפי אחריותה של החברה במותה.

⁵¹ על סיפורה המיוחד של החזנית מרים-דבורה ראה גם: מ' ארבל, 'החזנית העצובה מרים דבורה וחזנים אחרים בסיפורי עגנון: 'החזנים', 'לפי הצער השכר', ע"ן גימ"ל – כתב עת לחקר יצירת עגנון, 2 (2012), עמ' 108–130.

⁵² עגנון (לעיל הערה 47), עמ' 71.

⁵³ עגנון (לעיל הערה 47), עמ' 72.

⁵⁴ עגנון, (לעיל הערה 47), עמ' 79.

ייתכן שמשיכתו של ר' אליה לאשתו מרים דבורה נעוצה בעובדה שהייתה אישה חזקה ומרדנית שסירבה ללכת בתלם. לכן הוא אינו מתנגד למעשיה ואף מצווה לחוקק על מצבת קבורתה 'כאיש גבורתה בתפילה ובפיוטים'. לאחר התאלמנותו הוא מוסיף להתגעגע לאשתו המתה ומתגרש משתי נשים בשל סלידתו מהן. לבסוף הוא נושא לאישה את רבקה הניה הפרקטית והמחוספסת. בסיום הסיפור נראה שהדרת ניגוניה של מרים דבורה אל השוליים הופכת למקור של כוח ועוצמה, מכיוון שהיא אינה משמשת רק כמקור השראה ליצירתה, אלא גם פועלת את חוקיותה – ניגוניה מחלחלים אט-אט אל המרחב הציבורי של קהילתה ומתגלגלים בלבוש אחר של הטעמות ניגוניות בקריאת התורה. זאת ועוד, בניה של מרים דבורה (בייחוד אלחנן, שהיה דומה לאימו בקולו הנעים ובכישורו לחבר שירים) ממשיכים את דרכה של האם ומממשים את צוואתה הרוחנית: 'ובניה של מרים דבורה למדו לבניה של רבקה הניה את טעמי המקרא וכן לרבים מאנשי ביטשאטש. מה שלא עלתה למרים דבורה בניגונים שעשתה לתפילות ולפיוטים עלה לה בקריאת התורה, שכל קוראי התורה שבעירנו ואין צורך לומר במגילת אסתר היו משתדלים להטעים את הנגינות כפי שקיבלו מבניה של מרים דבורה שקיבלו מפיה'.⁵⁵

גורלה העצוב של החזנית דומה לגורלן של שתי נשים נוספות המופיעות בשני סיפורים צדדיים אחרים, שאותם משלב עגנון ביצירתו – האחד בסיפור 'גבעת החול'⁵⁶ והשני ברומן 'שירה'. הסיפור הראשון מתאר את קורותיה של אישה הנלחמת לממש את זהותה כזמרת אופרה ומשלמת מחיר אישי כבד למען הגשמת חלומה:

באותה שעה נראתה לו [לחמדת] דמות דיוקנה של שארתו היפה. אף היא נלחמה עם מורשת אבות. קול נאה היה לה ורצתה ללמוד פרק בשיר. אבל אבותיה מיחו בה. עמדה והלכה לוינא והייתה מתגלגלת שם בלא פרוטה והייתה לומדת הרבה ואוכלת מעט והייתה מצפה ליום שתעלה על הבמה ותראה שכר בעמלה. אבל תקוותה הייתה גדולה מכוחה וכוחה התחיל מתמעט והולך. סוף סוף זכתה ועלתה על הבמה ורבים באו לשמוע את קולה. כיוון שפתחה התחיל פיה מזנק דם. אחר כך באו אביה ואמה ונטלו והביאוה לביתם וטיפלו בה והביאו רופאים ורופאות. עכשיו היא שוכבת בחדרה ואינה יוצאת לחוץ. אור מוחה דעך וקולה אינו נשמע והיא עטופה לבנים וכל חדרה לבן וקירותיו לבנים ושטיחים לבנים מכסים את הרצפה.⁵⁷

הסיפור השני מתאר את אינוסה ורציחתה של בחורה צעירה, ככל הנראה על רקע פשע שנאה מגדרי:

בשעה שעמד והביט ראה [הרבסט] בחורה אחת לבושה בגדי גברים מתעסקת בשילוח הקרונות [...] ואדרתה שעליה אדרת חורף כאותן של פקידי הרכבות תלויה לה על כתפיה דרך גבר ומגפיה הגסים שברגליה חורקים ומשמיעים קול. [...] למחר בלילה הקדים [...] בא לו אצל לוח המודעות וראה צורה של שתי רגלים כרותות [...] שרופאי המשטרה מגלים דעתם שרגלים הן של נערה כבת עשרים שנה שנרצחה, כפי שניתן לשער, על ידי אנס, ומאחר שנתעלמה פקידה צעירה ששימשה בבית הנתיבות הגדול שבלייפציג בשילוח קרונות ואין ידוע היכן היא, משערים שאותן הרגלים הכרותות רגלי הנערה הן.⁵⁸

במהלך מלחמת העולם הראשונה גויסו הגברים למלחמה והנשים תפסו את מקומות עבודתם. הנשים לבשו בגדי עבודה של גברים וקיבלו על עצמן תפקידים גבריים מסורתיים, כגון שילוח קרונות, נהיגה בחשמליות ועבודה במפעלים. המניע לאונס ולרצח בסיפור אינו מפורש ואינו חד-משמעי, אך הוא נרמז

⁵⁵ עגנון, (לעיל הערה 47), עמ' 83.

⁵⁶ עגנון (לעיל, הערה 8), עמ' שנא-שפט.

⁵⁷ עגנון (לעיל הערה 8), עמ' שעד.

⁵⁸ עגנון (לעיל הערה 32), עמ' 350-351.

בקיטור שיוצר הרבסט בינו לבין תיאור עיסוקה הגברי' והופעתה החיצונית הגברית' של אותה בחורה. בין שנאנסה ונרצחה בשל 'אחרותה' ובין שהיה זה מטעם אחר – ניכר כי האונס והרצח נועדו לשמר את יחסי ההיררכיה בין המינים, להנציח את נחיתותה וכפיפותה של האישה ולקבע את עמדת עליונותו ומרותו של הגבר החרד משחרורה.⁵⁹

סיפוריהן של החזניות, זמרת האופרה והבחורה הצעירה, מבטאים את סבלן של נשים שנלחמות נגד 'מורשת אבות', תובעות את מקומן ולבסוף הופכות קורבן למציאות זמנן. רק בשל היותן נשים 'אחרות' שמבקשות לפרוץ את מסלול חייהן כנגד המערכות החברתיות הפועלות לדיכויין ולהנצחת שוליותן – הן משלמות מחיר כבד. מימוש עצמיותן מביא עליהן אסון – מרים דבורה שוקעת במרה שחורה ומתה בדמי ימיה, זמרת האופרה מתמוטטת נפשית ומאבדת את שפיות דעתה והבחורה הצעירה נאנסת ונרצחת על ידי גבר.

'פנים אחרות' – דמותה של טוני הרטמן

הסיפור 'פנים אחרות' פורסם לראשונה במוסף 'דבר' בדצמבר 1932 והופיע בנוסחו הסופי ב'גיליונות' בשנת 1941. את חקר הפרשנות לסיפור ניתן למקד בחמש תפיסות מרכזיות: הראשונה גורסת שהסיפור עוסק באהבה אבודה שלא ניתן להשיבה (גולדברג, צימרמן, אפק, פוגל),⁶⁰ השנייה טוענת שהסיפור הוא גילום של אהבה מתחדשת המוליכה לפיוס ולתיקון (ברזל, חקק, הלפרין, שרייבובים),⁶¹ השלישית מעמידה את הסיפור בסימן של כפילות ומסבירה ששתי האפשרויות: אהבה אבודה ללא שיבה מחד גיסא, ואהבה מחדשת ומתוקנת מאידך גיסא, טמונות בסיפור במידה שווה ואין הכרעה לשום צד (בנד, גולמוב, עמיר-קופין, פרי ושטרנברג),⁶² הרביעית סוברת שעיקר הסיפור נוגע דווקא בדמותו של מיכאל הרטמן ובתהליך הנפשי שהוא עובר עם עצמו על רקע גירושיו מטוני (אבן-זוהר, כנעני),⁶³ והחמישית מצביעה על אלגוריה שקיימת בין מערכת היחסים של הרטמן וטוני לבין מערכת היחסים של עם ישראל עם הקדוש ברוך הוא (פריש).⁶⁴

חלק מהחוקרים עמדו על המאפיינים הנשיים בדמותה של טוני, למשל גולדברג⁶⁵ התמקדה בתיאורה החיצוני המופיע במשפט הפתיחה של הסיפור: 'היא הייתה לבושה שמלה חומה ועיניה החומות היו חומות ולחות' (עמ' תמט). לדבריה, תיאור זה של המספר נועד לעורר את אהדת הקוראים כלפי דמותה

⁵⁹ על חידת משיכתו העזה של הרבסט עצמו לשירה – האישה ה"גברית" והאנדרוגינית, ראה: ז' שמיר, שירה חדשה: מה זאת אהבה על-פי הרומן שירה מאת ש"י עגנון, תל אביב 2016, עמ' 169–223.

⁶⁰ ל' גולדברג, אמנות הסיפור, תל אביב 1963, עמ' 204–221; ד' צימרמן, 'על שלושה סיפורי עגנון הסוכנות היהודית, ירושלים 1962, עמ' ט–כד; ע' אפק, מערכות מילים – עיונים בסגנונו של ש"י עגנון, תל אביב 1979, עמ' 44–58; מ' פוגל, 'עיון בתפקיד 'העיניים' ב'פנים אחרות' לעגנון', ביקורת ופרשנות, 19 (דצמבר 1983), עמ' 35–50.

⁶¹ ה' ברזל, סיפורי אהבה של ש"י עגנון, רמת גן 1975, עמ' 52–71; ש' הלפרין, 'הדרך חזרה' או 'את הנעשה אין להשיב' – ביקורת הפרשנות הפסימית לסיפור 'פנים אחרות' לש"י עגנון, ביקורת ופרשנות, 25 (מרץ 1989), עמ' 21–30; ד' שרייבובים, פשר החלומות ביצירותיו של ש"י עגנון, תל אביב 1993, עמ' 151–187. L. Hakak, 'Sexual symbols in 'Another Face' by S.Y. Agnon', *Hebrew Annal Review*, (1986), pp. 95-108.

⁶² ה' גולמוב, 'הדיבור המשולב – טכניקה מרכזית בפרוזה של עגנון: לפי הסיפור 'פנים אחרות', הספרות, חוברת 2 (קיץ 1968), עמ' 251–262; מ' פרי, מ' שטרנברג, 'המלך במבט אירוני: על תחבולותיו של המספר בסיפור דוד ובת-שבע, ושתי הפלגות לתיאוריה של הפרוזה', הספרות, חוברת 2 (קיץ 1968), עמ' 263–292. A. Band, *Nostalgia and nightmare*, Los Angeles and Berkely, (1968), pp. 257-260. E. Amair – Coffin, 'The Dream as a literary device in Agnon's 'Metamorphosis'', *Hebrew studies*, (1982), pp.187-198.

⁶³ א' אבן-זוהר, עיונים בספרות, ירושלים 1966, עמ' 15–18; ד' כנעני, מבית, תל אביב 1977, עמ' 481–500.

⁶⁴ ע' פריש, 'פנים אחרות ב'פנים אחרות', בשדה-חמד, טז' חוברת ה' (1973), עמ' 297–300.

⁶⁵ גולדברג (לעיל הערה 60).

הרומנטית. פוגל⁶⁶ עסקה בסמל העיניים ובצבע החום האימהי המאפיינים את טוני. לדידה, העיניים כאספקט בבואתי הן מעין סימן להארת הממד הסמוי בנפשה המקרין על נשיותה. עיניה החומות והלחות של טוני מעידות על העובדה שהיא אישה חמה ורגישה, וכך גם הצבע החום שנקשר לשמלתה. חקק⁶⁷ סבר שרבים מן האביזרים החיצוניים המוזכרים בסיפור הם בעלי משמעות מגדרית סימבולית, לדוגמה: הפרחים, השמשייה (הסוכר), תיק היד, השמלה והצעף, הם אובייקטים המעצבים את דמותה הנשית של טוני, ואילו הסיגרים והכובע מעצבים את דמותו הנוקשה של הרטמן. הלפרין⁶⁸ מציינת שניסיונו החוזר ונשנה של הרטמן ליישר את כובעו המקומט ולהחזירו לראשו הוא מעשה סמלי המביע את רצונו לתקן את חיי המשפחה – מעין החזרת עטרה ליושנה. המטפורה 'עטרה' שמסמלת את האישה הטובה בפסוק 'אשת חיל עטרת בעלה'⁶⁹ הולמת את דמותה של טוני שמשתדלת בכל כוחה להיטיב עם בעלה. ברזל⁷⁰ מתאר את חולשת הדעת והגוף הפוקדת את טוני לאחר קבלת הגט. טוני מצטיירת בעצבותה, בנמיכות רוחה, בלאותה ובלחלוחית עיניה. כנגד עיניה החומות והלחות של הרעיה מתוארות עיניו המיוגעות והקשות של בעלה. גם יכולת העמידה הגופנית של הבעל, ערנותו ותסיסתו ניצבות בניגוד גמור לעייפות הרבה שמגלה האישה. במהלך הסיפור ישנה התעוררות ארוטית – הרטמן מתבונן בכתיפה הצנומות ובגזרתה הדקה של טוני ורוצה ללטף אותה. בעת הישיבה בגן הוא בוחן את כתפה המעורטלת של גרושתו ומצפה להתערטלות הכתף השנייה.

האור והחושך כמטפורה לתהליך השינוי בתפיסת מעמד האישה

הנאורות כתנועה אינטלקטואלית אירופאית שמה לעצמה למטרה להפיץ ולבסס ידע, השכלה ואסתטיקה, המבוססים על רציונליות ולוגוצנטריות. מתוך רצון להוביל את העולם אל עבר קדמה, הושווה כוח התבונה בחשיבה הפילוסופית לאור. האור הפך לסמל החוכמה וההשכלה, ומנגד החושך לסמל של עיוורון, לסמל למצבה של האנושות השרויה בחשכת ימי הביניים בצילה הנבער של הדת, הכנסייה או האמונות התפלות. בהשפעת עידן הנאורות, המכונה גם עידן ההארה, השתמשו חלק מהיוצרים של הספרות העברית החדשה בסמל האור כסמל לעולם החדש – עולם ההשכלה והמודרניזם, ואילו סמל החושך נקשר לעולם המסורת והדת. כמה מהדוגמאות הידועות ביותר הן למשל הפואמה העברית 'קוצו של יוד'⁷¹ של יהודה ליב גורדון שהתפרסמה ב-1876 ובה מובעת מחאה חריפה נגד מוסד הרבנות, שמקפח את זכויותיהן של נשים. השורה הפותחת את הפואמה, 'אישה עבריייה מי ידע חיך? בחושך באת ובחושך תלכי', מתארת את עולם הרבנות כעולם חשוך ונבער השולל מהאישה את זכויותיה, ואילו הגיבורה בת-שוע עצמה הנאבקה בממסד הרבני מתוארת כקרן אור, כשמש וכעיר זהב. דומה היא השורה הפותחת את שירו המפורסם של ביאליק – 'לבדי'⁷²: 'כולם נשא הרוח, כולם סחף האור', המבטא את התנתקותם של יהודים רבים מעולם המסורת היהודית ואת מעברם אל העולם החדש של ההשכלה המגולם בסמל האור. דוגמה אחרת מוכרת לא פחות היא דמותה של חנה מהסיפור 'העיוורת' של שטיינברג.⁷³ עיוורונה של חנה הוא סמל לחשכת עולמה של האישה העבריייה הנחותה והמקופחת בראשית המאה העשרים, ואילו יציאתה מחוץ לבית מסמלת את רגע הארה של גילוי האמת ואולי אף את ראשיתו של שינוי אפשרי.

בתיאור הטיול של טוני ומיכאל הרטמן על ידי המספר ניתן להבחין באנלוגיה שמתקיימת בין תהליך השינוי בטבע (האור והחושך) לבין השינוי הנוצר בתודעה של הגבר ביחסו אל האישה.

הדרך בטיול שופעת ב"משחקים" של אור וחושך, זירת העלילה מלאה בהבזקים, ניצוצות, אורות שפולשים לתוך האפלה, כבים ושוב נדלקים. החמה מהלכת עם בני הזוג – בתחילה 'נטלה עצמה למקום אחר'

⁶⁶ פוגל (לעיל הערה 60).

⁶⁷ חקק (לעיל הערה 61).

⁶⁸ הלפרין (לעיל הערה 61).

⁶⁹ מש' יב 4.

⁷⁰ ברזל (לעיל הערה 61).

⁷¹ י"ל גורדון, כל כתבי יהודה ליב גורדון, א' קויפמן (עורך), תל אביב 1959 [1876], עמ' קכט-קל.

⁷² ח"נ ביאליק, כל שירי ח.נ. ביאליק, תל אביב 1997, עמ' קמא-קמב.

⁷³ י' שטיינברג, כל כתבי יעקב שטיינברג, תל אביב 1959 [1912], עמ' קנח-קע.

(תנא), אחר כך 'עמדה לשקוע' (תנה) ולבסוף 'גמרה מהלכה והרקיע נעשה כהה' (שם). הכוכבים מנצנצים, תינוק רץ ובידו קיסם דולק, אור הפונדק הנראה באופק, אור הגחליליות שמאיר את האפלה, אדם גבוה מדליק פנס ואורות מעומעמים בכניסה לגן. גם כאשר מסתיימת הסעודה והגן מחשיך, חוטי חשמל מתיזים גיצים המכילים 'גצי גחלילית שנמרו את החשכה באור שלהן' (תסג).

לאור ולחושך תפקיד סמלי בעיצוב השינוי המתרחש בתפיסתו של מיכאל בהיותו, במקרים רבים, התקה או השלכה של התרחשויותיו הפנימיות: 'רווחה נפשו עליו והביט אליך ואילך דרך חירות ושמחה. ראה אור רוטט באפילה. פשט את ידו ורמז לה לטוני באצבעו ואמר, רואה את אור זה? צפתה טוני ואמרה, היכן? באמת, באמת, אור רוטט שם' (תנו-תנז). החושך הוא סמל למצב של היעדר מודעות, ולעומתו המודעות מסומלת על ידי ראייה ואור. הטיול הופך באופן סימבולי למאבק משותף של השניים לגרש את החושך ולהשיב את האור. הצורך של הרטמן לעבד את החומרים המגולמים ב'חושך' הפנימי ל'אור' ביחסו אל טוני קיים בו כבר בראשית הסיפור ונרמז בעצם בקשתו ממנה לצאת לטיול. 'הדרך נמשכה והלכה, פעם כלפי ימין ופעם כלפי שמאל, אור הפונדק נעלם ונגלה, נגלה ונעלם. מן האדמה עלה ריח של לחלוחית. טוני רעדה... דמומה הביטה לתוך האפילה שמקטפת אותה ואת מיכאל. שוב נגלה אור הפונדק וחזר ונעלם' (תנז).

האור המפציע מבעד לאפלה מחולל תפנית בכיוון התנועה של הסיפור כולו. עד עכשיו המבט היה מכוון בעיקר אל העבר או פנימה, כלפי המתרחש בתוך נפשו של הרטמן. עתה נראה שהמבט פונה אל העתיד, אל עבר מה ששומה על הרטמן לעשות על מנת "ללכוד את האור", כלומר לשנות ולהשתנות. נראה שרק לאחר שהרטמן מבין כי שגה ביחסו כלפי אשתו ובתפיסתו הכללית השוביניסטית ביחסו לנשים הוא יכול לראות את האור מפציע וזוהר לקראתו ומתרחש שינוי.

הרהורי ליבו, המתוארים על ידי המספר, חושפים את הלקאתו העצמית, ואת רגשות האשמה והחרטה:

הרטמן אחז את כוסו בידו והרהר בלבו מיום שנכנסתי עם טוני לחופה לא הייתה שעה שהנהגתי עמה כהוגן כבשעת נתינת הגט. שלא במתכוון הגביה את כוסו והוסיף והרהר, אסור לו לאדם לדור עם אשתו אם הוא מריב עמה. נישואין שאין עמהן אהבה אינן נישואין. נישואין ומריבות – גירושין יפים מהם. הרטמן העמיד את הכוס והזיז את בית התבלים ונטל קיסם לחצוץ בו שיניו. וחזר והרהר, הנושא אישה ואינו אהבה צריך שייתן לה גט. אינו נותן לה גט צריך שיאהב אותה. ואהבה זו צריכה להתחדש בכל עת ובכל שעה (תס).

הרטמן מגיע להבנה כי הוא האשם המרכזי בכישלון חיי נישואיו. על הגבר מוטלת החובה המוסרית להיפרד מאשתו אם אינו אוהב אותה, ובכך לאפשר לה לצאת לדרך חיים חדשה. נוימן מתאר את ההארה 'כהטמעתם של תכנים לא מודעים בתודעה', המביאה לידי העשרתה והרחבתה של התודעה ומלווה בתחושות של התרגשות, התלהבות, שמחה והגברת הערנות המנטלית.⁷⁴ ניתן לזהות תהליך זה גם אצל הרטמן כפי שמתאר המספר: 'מימיו לא היה ער כבאותה שעה. כל ניד הניד את נפשו והיה מציץ ומביט שלא יעלם ממנו דבר מכל מה שמתרחש והולך. טוב היה לו למיכאל שנמצאה לו טוני בעולם זה ובשעה זו' (תסד).

האור המופיע ב'דרך', מסמל את ה'הארה', את התובנה שהולכת ובוקעת בתודעת הגיבור. התגלותו והיעלמותו של האור חליפות מסמלים את מאבקיו הפנימיים לקראת הבקעתה של התובנה המלאה. הרווחה הנפשית, השמחה והחירות, לצד הערנות הנפשית הגוברת שהרטמן חש במהלך הטיול, הן תוצאה של התובנה שהגיע אליה, לפיה: 'אילו לא היה נוצף בה [בטוני] כשהייתה מבקשת לדעת את ענייניו

⁷⁴ E. Neumann, *The origins and History of Consciousness*, Princeton 1993 [1949], pp. 343-345.

אפשר שהיה מקרב דעתה לדעתנו ולא היו רואים את עצמם זרים זה לזה. מוסר השכל זה יפה היה לו בשעה זו, מפני שמצא בו תוכחה לעצמו ולימוד זכות על טוני' (תנו). לכאורה נראה שהשינוי שחל בתפיסתו של הרטמן בא לו יש מאין, אלא שברור שהכרה זו לא הייתה נגלית לפניו לולא נוכחותה התומכת של טוניה. כעת לאחר שראה חלקים מן האור, נפקחות עיניו והוא מתחיל לראות.

כפל הפנים בדמותה ההיברידית של טוני הרטמן

בראשית תקופתה המדעית של הפסיכואנליזה היו אלה בעיקר הגברים ששלטו ועסקו בה, בעוד שלנשים כמעט לא הותרה כניסה לתחומה. קבלתן של נשים לחברה הפסיכואנליטית לא הייתה מובנית מאליה, ורק נשים מיוחסות מעטות הורשו להצטרף לשורותיה, בהן: מארי בונפרט, הלנה דויטש, ג'ואן ריבייר, אליקס סטרייצ'י ואנה פרויד.⁷⁵

כשהרטמן סועד עם טוני במסעדה בחשכת הליל הוא מספר לה בפירוט רב על חלומו. בנוסח הראשון של הסיפור (1932) מוסיף המספר הערה: 'מיכאל הכיר לה [לטוני] טובה שלא פירשה את חלומו על פי תורתו של פרויד וסייעתו. יפה היה לו חלומו כמות שהוא, כשלג קודם שנתמסמס'.⁷⁶ הערה משמעותית זו, שהושמטה על ידי המספר בנוסח האחרון של הסיפור (1941), מעידה כי טוני איננה האישה המסורתית הטיפוסית, אלא אישה משכילה שקראה את כתביו של פרויד וגילתה בהם בקיאות, או לכל הפחות קראה והכירה את ספרו הידוע 'פשר החלום' – ולכן יש לה הידע הנדרש בפירוש חלום 'על פי תורתו של פרויד' (שם). יכולת זו מאירה את דמותה ההיברידית – כאישה שאומנם ממלאת את תפקידיה המסורתיים במשפחה הפטריארכלית, אך אינה מונעת מעצמה לפתח את יכולותיה וכישוריה האישיים באופן אוטוידיקטי.

במהלך הטיול ניכר שטוני מעבירה את רוב זמנה בהקשבה להרטמן, ובמובן מסוים נראה שהמודע והבלתי מודע משמשים אותה כאחד בפרשנותה לדבריו. הדוגמאות לכך הן רבות, למשל: 'התחילה טוני קולטת קצות דבריו ומה שלא הבינה מדעתה הבינה מלבה' (תנג); 'אמרה טוני בלבה, הרי הוא אומר מעסק זה יצאתי בשלום, משמע שמעסק אחר לא יצא בשלום' (תנג); 'טוני נתנה לבה על כל דיבור ודיבור שיצא מפיו, מכלל דבריו שמעה שכל כעסו הוא תולדה של עסקיו הרעים. נתנה את הדברים לעניין אחר, כלומר למעשה הגט, כאילו אומר היה עכשיו יודעת את על שום מה שרואי הייתי בכעס, עכשיו יודעת את על שום מה באנו לידי כך, כלומר לידי גירושין' (תנג).

טוני מאזינה להרטמן בדרכים שונות: ברגע אחד היא קשובה באופן אמפתי לדקויות שבתקשורת המודעת והלא מודעת בינה לבינו, ברגע אחר היא קשובה להלך רוחו, לשפת גופו, לאווירה במפגשם ולאסוציאציות חולפות שלה עצמה. היא כמעט אינה מדברת, ובכוח הקשבתה היא מעוררת את הרטמן לדיבור. הקשבתה השקטה והמעמיקה דומה להקשבת מטפל. היא מפרשת את אמירותיו הגלויות של הרטמן ועומדת על המשמעות שמסתתרת מאחוריהן. האזנתה מעודדת אותו לא רק לדבר, אלא גם להקשיב לעצמו ולהתחבר לעולמו הפנימי.

'החליקתו בלשונה והרהרה בלבה אלי שבשמיים כמה עצוב הוא. שמא בנותיו נזכרו לו. הרטמן זכר את בנותיו, שלא זזו מעיניו כל אותו היום, אבל לא הזכירן לפני טוני לא בדיבור ולא ברמז, אלא כל שעה העלה אותן על לבו' (תנג). המספר הכול יודע, המשקף את התהליך הנפשי שעובר הרטמן, מאשש את הפרשנות שנותנת טוני בנוגע לדבריו והתנהגותו של בעלה. כך נוטע בנו המחבר את האמון ביכולתה של טוני לחוש את המתרחש באמת בליבו של הרטמן, ופרשנותה להרהוריו מקבלת בעינינו יתר תוקף.

⁷⁵ ד' גרין, 'הנשים של פרויד', ד' גרין (עורך), שתי נשים היסטוריות – סיפורים פסיכואנליטיים, צפת 2004, עמ' 100–128.

⁷⁶ הציטוט לקוח מתוך הנוסח הראשון של הסיפור 'פנים אחרות' שהתפרסם בעלי שיש (יוני 1974), עמ' 178.

טוני חשה הזדהות עם הרטמן מפני שהיא חווה עימו את משבר הגירושים. בדומה לו גם היא עצובה, אך היא נוהגת באיפוק וברציונליות בניסיונה לעמוד על משמעות דבריו המבולבלים. הכפילות של מרחק-קרבה שהיא נוהגת ביחסה אליו מאפשרת לה את האמפתיה הנכונה, שאינה הזדהות יתרה כפי שניתן לראות בדוגמאות אלה: 'נשאה עיניו אליו, כשלבה מיצר ודואג והיא משתוממת עליו שעומד בכל הצרות בלא עוזר ותומך. הרגיש הרטמן בעיניה וחזר וסיפר לה כל אותו מעשה בקיצור. ראה פתאום את ענייניו כדרך שלא ראה אותם קודם... והכיר שאין העניין קשה כשם שהיה סבור' (תנג); 'שוב הרגיש הרטמן שהוא צריך לדבר. מאחר שלא ידע מה יעשה הסיר את כובעו וניגב את מצחו, קינח את רצועת העור שבפנים וחזר ונתן את הכובע בראשו. טוני נתעצבה, כאילו היא גרמה לו לכל טרחותיו... עם שהיא מעבירה את הסוכך ממקום למקום חזר הרטמן לדבר' (תנא-תנב). המצוקה של הרטמן איננה מובעת על ידו באופן מילולי במהלך כל הסיפור, ובכל זאת היא נקלטת היטב על ידי טוני. האמפתיה שמשודרת להרטמן דרך עיניה של טוני "מדובבת" את עולמו הפנימי, מעוררת בו את הצורך להתמודד עם הכשלים שהביאו אותו למצבו הנוכחי. האמפתיה יוצרת קרבה ואינטימיות בין השניים ומעוררת בהרטמן את ההכרה באחריותו לכישלון נישואיו.⁷⁷

זאת ועוד, טוני מעוררת בהרטמן את האמונה ביכולתו להשתנות ולשנות את המצב. לאורך הטיול היא משדרת לו בעיניה ובאמירותיה את אמונתה ביכולתו לחולל שינוי, ובכך נוסכת בו תקווה: 'נשאה טוני את עיניה החומות שנשתקפו בהן אומץ לב ובטחון ואמרה, מובטחת אני בכך מיכאל שתמצא עצה הוגנת' (שם). השינויים המסתמנים בהרטמן במהלך העלילה מעידים על כוחה והשפעתה של טוני עליו: במהלך הטיול הוא מפחית בעישון סיגריות ונראה שהצורך שלו בכך הולך ופוחת – 'הוציא ציגריטה וביקש לעשן... אחז את הציגריטה בידו עד שנמללה בין אצבעותיו וזרקה. הריח באצבעותיו ועיקם את חוטמו' (תנה). כמו כן הרטמן ממעיט לשחק בעצבנות באצבעות ידיו ובכובעו. שינויים התנהגותיים אלה הם תוצאה של הפחתת חרדה ותחושת ביטחון גוברת. בעזרת טוני מגלה הרטמן שהדיבור יכול לשמש תחליף לעישון ולהתעסקות הכפייטית באצבעות הידיים. העישון, שהוצג בתיאור חיי הנישואין כאמצעי לעמעום התודעה ולבריחה מהתמודדות עם בעיות המציאות, דוחה אותו עתה, מכיוון שייתכן שאינו מתאים לתהליך השינוי שהוא חווה.

הרטמן מגיע להבנה שעליו להשתחרר מתגובות נוקשות שאימץ לעצמו בעבר ביחסו כלפי טוני וכלפי הזולת ולהתחבר אל תפיסות פתוחות וגמישות יותר המבוססות על דיאלוג ותקשורת. ההתחברות לעולם הנפש באה לידי ביטוי ברפלקציה שהוא מקיים בינו לבין עצמו מול טוני וברגישות יוצאת הדופן שהוא מגלה כלפיה. הדוגמאות לכך רבות, למשל: 'שאל מיכאל את טוני, כלום רצית לומר דבר? השפילה טוני את עיניה ואמרה, לא אמרתי כלום' (תנז); 'חייך הרטמן, ואמר ראי זה פלא, דומה היה עלי שבקשת לומר דבר. האדימו פניה של טוני ואמרה, אני בקשתי לומר דבר? הביטה בצילה ושתקה' (תנח).

עצם היכולת של הרטמן לדבר בפתיחות ובכנות על חלומו עם טוני היא סימן חיובי שמצביע על השתחררות מדפוסי התנהגות קודמים ומעיד על שינוי מהותי שמתחולל באישיותו. נראה שחשיפת החלום באמצעות הדיבור מסווה לו תחושת שלווה ורוגע, מעין פורקן נפשי: 'אחרי שסיים הרטמן סיפור חלומו נדמה לו שלא היה צריך לספר, אף שהרגיש מעין הרחבת הלב' (תסב). החלום מאותת לגיבור על האינטגרציה שיצטרך ליצור בחלקי אישיותו המנוגדים כדי להגיע לאינדיווידואליזם שלמה. היכולת להודות באופיו האגוצנטרי היא ההכרה בחלקי ה'צל' הקיימים בו, והכרה זו מרחיבה את תודעתו לקראת שינוי: 'משונה הדבר, אמר הרטמן בלבו, כל אותה שעה שעמדתי על התלולית לא הרהרתי אלא על עצמי, כאילו יחידי אני בעולם, כאילו אין לי שתי בנות. כאילו אין לי – אישה' (תסז).

⁷⁷ על נושא הקרבה והריחוק במערכות יחסים בין בני זוג כתופעה ארכיטיפית החוזרת ונשנית ביצירותיהם של עמוס עוז ושי"י עגנון, ראה: א' אזולאי, 'יצירה ביצירה עשויה – אינטרטקסטואליות ברומנים של עמוס עוז, מכללת חמדת הדרום 2006, עמ' 69–71, 234–245.

הרטמן מגיע להבנה כפולה לא רק בנוגע לאופיו האנוכי, אלא גם ביחס לגרושתו ולבנותיו – הוא מכיר במקומה המרכזי ובחשיבותה של מי שהייתה אשתו, טוני הופכת מאובייקט הממלא את צרכיו לסובייקט העומד בפני עצמו. כמו כן הוא מבין שלא מילא את תפקידו כאב באחריותו כלפי בנותיו. הרטמן מבין ש'תיקון' הקשר בינו לבין טוני מותנה בהסרת המחיצות שקיימות בתוכו ושחוסמות בפניו את הגישה לעולמו הפנימי ולליבה.

סיום הסיפור מותיר את השניים בפונדק בחדרים נפרדים וחושף את עוצמתה והשפעתה של האישה על בעלה, אף שאינה נמצאת פיזית לידו. הרטמן מטה את אוזניו לשמוע את קולה ומבקש לחוש בנוכחותה ובקרבתה של מי שהייתה אשתו למרות הקיר העבה שמפריד ביניהם.

הפרחים (המסמלים את האישה) מחליפים את הקוצים (המסמלים את הגבר) שעל התלולית בחלום, ומבטאים בכך את השינוי התודעתי שמסתמן בגבר ביחסו אל האישה במסגרת המשפחה.

מילות סיכום

תפיסתו של עגנון את דמות האישה מושפעת מהרקע החברתי והתרבותי של ההיסטוריה היהודית בין שתי מאות – שלהי המאה התשע עשרה ומהלכה של המאה העשרים, בתחנות חייו המרכזיות – בפולין, בגרמניה ובארץ ישראל. עגנון, שמיטיב לתאר את חיי היהודים במעבר שבין העידן המסורתי לעידן המודרני, מזהה את המהפכה הפמיניסטית כאחת מן התמורות ההיסטוריות המשמעותיות של זמנו ונותן לה ביטוי. ייצוגן של דמויות הנשים ביצירתו הספרותית נע במתח שבין שתי תפיסות מרכזיות: האחת, התפיסה המסורתית, שמתארת את מקומן ומעמדם הנחות של הנשים בחברה היהודית השמרנית, והשנייה, התפיסה המודרנית, שחותרת לשחרור האישה מכבלי המסגרת הפטריארכלית ולשינוי מעמדה מיסודי.

ייצוג דמויות הנשים משקף את כפילות פניו של עגנון כסופר ששורשיו נעוצים במסורת היהודית וצמרתו בהווה המודרנית. יש שסיפוריו מתארים נשים שמקבלות את הערכים השמרניים של תקופתן מתוך אהבה לדת והערכה למסורת, ויש שסיפוריו מציגים נשים שנאלצות לקבל אותם מתוך כפייה וכניעה למוסכמות החברתיות הקיימות. לצד סיפורים המתארים נשים שרוצות לשנות את מעמדן, אך נמנעות מלהתעמת עם הנורמות ועם המגבלות המוטלות עליהן מתוקף מינן, ישנם סיפורים שבהם מתוארות נשים נועזות שחותרות באופן אקטיבי למען שינוי מעמדן. הנשים יוצאות מרשות אביהן ובעליהן, רוכשות השכלה, חיות בגפן ועומדות בראשות עצמן. הן מוכנות לשלם מחיר כבד למען מימוש זהותן ועצמאותן, ולכן הן נחשבות כפורצות דרך וכסוכנות של שינוי חברתי. ניכר כי הגברים ברבים מסיפוריו של עגנון מעדיפים נשים דעתניות, מאתגרות ודומיננטיות, על פני נשים פסיביות וחלשות, שכניעותן אף מעוררת בהם הסתייגות ודחייה.

התפיסות המוצגות בסיפורים חושפות את הפער שקיים בין עגנון, הסופר הדתי שהחזיק בעמדות שמרניות, לבין המחבר המובלע שמבטא עמדות מודרניות וליברליות בנוגע למקומה של האישה ומעמדה במסגרת הבית, המשפחה והקהילה. עיצוב הדמויות הנשיות, הבלטת מקומן, עשייתן ותרומתן כנשים אקטיביות ויוזמות והעמדתן במרכז העשייה המשפחתית והחברתית בעלילות הסיפורים, מציבים אותן באור פמיניסטי. גישה פמיניסטית זו, שהלכה והתחזקה ביצירותיו המאוחרות של עגנון לעומת אלה המוקדמות, הייתה מנוגדת לתפיסה הכללית הרווחת של הממסד הספרותי, שראה באישה ישות צדדית ושולית. עגנון אינו מתאר רק את חוכמתן וכוחן של נשים, אלא גם מעודד את כניסתן למרחב הכתיבה ה'גברי' ורואה את החשיבות הקיימת בכתיבתן כמנוף לשינוי אמיתי במצבן ובמעמדן. הבנת הפער הקיים בין שתי התפיסות חושפת את המורכבות הקיימת ביצירת עגנון ביחס אל דמויות הנשים ומאפשרת התבוננות אחרת הן על חייו הפרטיים הן על תהליך יצירתו.

Women Characters and their representations in the stories of Shmuel Yosef Agnon Yair Koren-Maimon

Abstract

The purpose of the article is to describe different representations of women characters in the stories of Shmuel Yosef Agnon and to explore their meaning. In the first part, I will show that the representations of women characters move in a pendulum between the traditional and the modern perceptions and reveal the gap that exists between Agnon – the religious writer who held conservative values, and the implicit author who expresses modern perceptions regarding women and their status at home, family and community. In many of the stories, it seems that Agnon's men characters prefer opinionated, challenging and dominant women over passive and weak women whose submissiveness even causes men reluctance and rejection.

In the second part, I will examine the character of Tony Hartman from the story 'Another Face' ('Panim Aherot'). The reference to the two versions of the story that present a novel plot of marriage and divorce in a modern secular world will help me to illustrate Agnon's complex attitudes towards changes that took place in the status of women in Jewish society at his time. I would argue that while Tony is portrayed by Agnon according to traditional female stereotypes, she is at the same time a hybrid character who may symbolize the figure of the Jewish woman marching in transition from a traditional society to a modern society. The ways of designing the representation of female characters, especially in Agnon's later works in relation to the early ones, highlight their action and contribution to the family and social framework and thus place them in a feminist light as pioneers and agents of social change.

Keywords: Shmuel Yosef Agnon, women characters, representations, feminism, implicit author.



קולנוע של מילים

משחקי השליטה של המספר הכול יודע בסרט 'הערת שוליים'

יוכי שלח

תקציר

הסרט 'הערת שוליים' מתאר מאבק כוחות אדיפלי בין אב לבן העוסקים במילה הכתובה, וזו משמשת בידם כלי נשק זה כנגד זה במאבק לכונן עצמם כ'שם האב' באמצעות פרס ישראל. מאבק זה מקבל ממד אדיפלי-סימבולי, מיתי אך גם פארודי, המוכפל ומתקיים הן במישור המשפחתי הן במישור האקדמי. המערכת המתארת מאבק זה סביב המילה הכתובה היא המערכת הסמיוטית הקולנועית. ואולם, בחיבור זה אראה כיצד נכנס לתוכה גורם זר, לכאורה, השייך למערכת הסמיוטית הספרותית: מספר כול יודע ספרותי, המיוצג אך ורק באמצעות המילים הכתובות בכותרות הפנימיות, המחלקות את הסרט לפרקים כמו-ספרותיים ומשמשות רובד חוץ-דיאגטי. באמצעותן שולט המספר הכול יודע הן במידע הנמסר לצופה הן בדרך שניתן לפרש בה את המתרחש. לצורך בחינת תפקידו יוצא הדופן של מספר זה אדון בפרקי הסרט ובכותרותיהם על פי סדר הופעתם, כך שניתן יהיה להציג את הצטברות התחבולות שבהן נוקט המספר כדי להרחיב את שליטתו על נקודת המבט של הצופים. בכך נוסף לסרט רובד רפלקסיבי ומטא קולנועי, המעמיד במרכזו גם את המאבק בין שתי מערכות תרבותיות: בין המילה והספרות הכתובה כמערכת בעלת שורשים עמוקים ועתיקים לבין היצירה הקולנועית החדשה יחסית, זו הכוללת את הנראה והנשמע. המעקב הכרונולוגי יאפשר לראות כיצד – אם לנקוט בשפתו של המספר – הוא פורש בצורה מחושבת את מצודתו ולוכד בה את הצופים, עד שהם נאלצים, בסופו של דבר, לאמץ את נקודת המבט הממסגרת שלו. כך, אל מאבק הכוחות על 'שם האב', המתרחש בתוך העולם הבדוי, מצטרף מבחוץ גם המספר הכול יודע, בן דמותו של יוצר הסרט, המציג עצמו כמי שהוא הוא הסמכות העליונה וכמו-האלוהית, השולטת באמצעות המילה הכתובה על עולם זה: הוא 'שם האב' העליון.

מילות מפתח:

סמיוטיקה, קולנוע, ספרות, מספר כול יודע קולנועי.

מבוא

סרטו של יוסף סידר 'הערת שוליים'¹ נע בין שני אתרים ממשיים וסימבוליים עיקריים – הבית והאקדמיה, ועוקב אחרי שורה של מאבקי כוח ושליטה המתנהלים בהם. הרובד העלילתי הקונקרטי מתאר טעות תמימה, שבעקבותיה זוכה האב הפילולוג בפרס ישראל במקום בנו, פילולוג אף הוא. על רובד בסיסי זה הולכים ונערמים רבדים סמליים לצד קווים אירוניים, פרודיים ואף סאטיריים השזורים לאורך הסרט כולו ומדגישים, מצד אחד, את המיתיות במאבקים אלו, ומצד שני את חוסר התוחלת והקומיות שלהם.

לציטוט (מדעי הרוח) – י' שלח, 'קולנוע של מילים – משחקי השליטה של המספר הכול יודע בסרט 'הערת שוליים', חמדעת, יד (תשפ"ב).

פרטי המחברת:

ד"ר יוכי שלח,

החוג לתקשורת וקולנוע, מכללת סמינר הקיבוצים.

דוא"ל: yochy.shelach@gmail.com

¹ י' סידר, הערת שוליים (2011) [סרט].

מאבקי הכוח המתוארים בסרט הם בין דמויות ותפיסות: בין אבות לבנים, בין חוקרים לבין עצמם ובין אסכולות מחקר. אבל עיקר המאבק הוא על המיקום בסדר הסימבולי הן במשפחה הן באקדמיה: מי יישא את 'שם האב' כסמכות הראשונה בסדר הסימבולי או, במילים אחרות, מי יהיה 'כותרת ראשית' ומי יישאר בגדר 'הערת שוליים'.

אל מאבק הענקים בין האב ובנו לבין החוקרים ואסכולות המחקר בסרט מצטרפת דמות יוצאת דופן בקולנוע – מספר כול יודע כמו־ספרותי (המחבר המובלע, ייצוגו של היוצר²), הניצב מחוץ לעולם הבדוי המתואר בו ועם זאת שולט בכל המהלכים הנרטיביים המתרחשים בו. קולו איננו נשמע ודמותו איננה נראית – והוא מיוצג אך ורק באמצעות מילים כתובות בכותרות פנימיות בסרט (Intertitles).

כפי שאראה בתחילת החיבור, דמות כזו של מספר, שייצוגו מילולי, נפוצה במערכת הסמיוטית הספרותית אך נדירה וזרה במערכת הסמיוטית הקולנועית, שאמצעי המבע שלה הם הנראָה (Visuals) והנשמע (Sound). הכותרות המילוליות, שהן רובד חוץ־דיאגטי, משמשות בידי המספר לחלוקת הסרט לפרקים כמו־ספרותיים ולמסגור ההתרחשויות, ובכך הופכות לאמצעי מארגן, מפרש ומשמע להתרחשויות אלה. באופן זה שולט המספר הכול יודע הן במידע הנמסר לצופה הן בדרך שבה ניתן לפרש את המתרחש. בדרך זו הוא שם את עצמו כמי שהוא, בסופו של דבר, הסמכות העליונה בתוך העולם הבדוי, דמות כמו־אלוהית, השולטת בו באמצעות המילה הכתובה – כ'שם האב' העליון.

בחיבור זה אבחן את הדרכים השונות, הסמיוטיות והגלויות, שבהן משליט המספר את נקודת המבט שלו על הצופים, המוצאים עצמם כבולים למסגור ולפרשנות הנובעים מהכותרות המילוליות המייצגות אותו. לצורך בחינת תפקידו יוצא הדופן של מספר זה אדון בפרקי הסרט ובכותרותיהם על פי סדר הופעתם, כך שניתן יהיה להציג את הצטברות התחבולות שבהן נוקט המספר כדי להרחיב את שליטתו על נקודת המבט של הצופים. המעקב הכרונולוגי יאפשר לראות כיצד – אם לנקוט בשפתו של המספר – הוא פורש בצורה מחושבת את מצודתו ולוכד בה את הצופים, עד שהם נאלצים, בסופו של דבר, לאמץ את נקודת המבט הממסגרת שלו.

ככל שתחבולות המספר יתגלו, מפרק לפרק, אפשר יהיה לראות את התנועה שנוצרת בסרט בין אמצעי המבע האודיו־ויזואליים הקולנועיים לבין אמצעי המבע הכמו־ספרותיים המגולמים בכותרות המילוליות. תנועה מתמדת זו הופכת אותו לסרט רפלקסיבי ומטא קולנועי, המעמיד במרכזו גם את המאבק בין שתי מערכות תרבותיות: בין המילים והספרות הכתובה, כמערכת בעלת שורשים עמוקים ועתיקים, לבין האמנות הקולנועית החדשה יחסית, האודיו־ויזואלית.

מאבק בין אבות לבנים באמצעות המילה הכתובה

הפופולריות העצומה של הסרט בארץ ובעולם והתיאור הקומי והסאטירי של עולם האקדמיה, כפי שהוא מוצג בסרט, הובילו לכמה התייחסויות מעניינות של כמה חוקרים במדעי הרוח. שלומית רמון-קנין עומדת על ההבדלים בין טיפוס החוקרים המוצגים בסרט כמאפיין של שיטות המחקר במדעי הרוח. זיוה שמיר מציינת את הלוקאליות האתנו־צנטרית של הסרט, המתאר את המחקר הפילולוגי של התלמוד ובה בעת את האוניברסליות שלו, בתיאור יחסי אבות ובנים ומאבקי הכוח בתוך האקדמיה סביב מתן הפרס. עוד היא מצביעה על ההקשרים האינטרטקסטואליים לסיפורי בראשית ולספרות המשכילית. גם יונתן שרייבר מפנה את תשומת הלב לחיבור בין המקומי לגלובלי וכן להקשרים אינטרטקסטואליים הקיימים בסרט, על כמה מהם אעמוד בהמשך. אבנר פיינגלרנט³ טוען כי כמו סרטיו האחרים של סידר, גם סרט זה סובב

² "המחבר" (או היוצר) – לא כאדם ההיסטורי (המחבר – ללא מירכאות), אלא כפונקציית הבניה בדומה לפונקציה שאליה מתייחסים בארת ופוקו. ראו בארת, מ' פוקו, מות המחבר, מהו מחבר? תרגום ד' משעני, תל אביב 2005.

³ א' פיינגלרנט, 'הפרה הקדושה והערת השוליים: בין סירוס לפסיכזה – כתיבה על הקולנוע של יוסף סידר בעקבות סרטו הערת שוליים'. קולנוע דרום, כתיבה ביקורתית בעקבות פסטיבל קולנוע דרום העשירי, (תשע"א), עמ' 29–40.

סביב הקונפליקט האקזיסטנציאלי של היחיד מול הבריאה המודרנית הדתית-לאומית – המדינה הצינונית. מלבד התייחסויות אלה לא זכה הסרט לפרשנות אקדמית מקיפה, אף שהוא עצמו מעמיד את האקדמיה בחזית.

כאמור, הסרט מתאר בין היתר מאבק כוחות אדיפלי בין אב לבן העוסקים במילה הכתובה, וזו משמשת בידם כלי נשק זה כנגד זה במאבק לכונן עצמם כ'שם האב' באמצעות פרס ישראל. זהו עולמם של פילולוגים, החוקרים טקסטים עתיקים ועסוקים בקריאה, השוואת נוסחים, מחקר וכתובה – עולם מילולי וספרותי-עיוני, שבו המילה הכתובה בוראת עולמות ומחריבה אותם.

פרופסור אליעזר שקולניק (שלמה בראבא) מתבשר על קבלת פרס ישראל על מחקרו הפילולוגי העוסק בתלמוד הירושלמי, לאחר שקנה את עולמו בזכות הערת השוליים שהקדיש לו מורו ורבו, גדול חוקרי התלמוד, פרופ' יונה נפתלי פיינשטיין, בספרו 'מבוא לנוסח ספרות התנאים'. הערה זו הפכה לגולת הכותרת של מחקרו המונומנטלי שלא פורסם מעולם מאחר שחוקר אחר הקדים אותו. מאוחר יותר מתברר כי בשורה זו בטעות יסודה, וכי הכוונה לכתחילה הייתה להעניק את הפרס לבנו אוריאל שקולניק (ליאור אשכנזי), פילולוג בעל שם בעצמו. מקור הטעות הוא שם המשפחה המשותף לאב ולבנו – שקולניק, שפירושו 'מלומד' או 'תלמיד חכם' – כייצוג של מה שמחבר ומפריד בין השניים. טעות קולמוס זו מובילה למאבק איתנים – חלקו סמוי וחלקו גלוי – בין האב לבנו על הכבוד, ההכרה והיוקרה שמביא איתו פרס ישראל ועל מיקומם בסדר הסימבולי התרבותי שהוא מייצג.

המילה הכתובה, זו של ספרי המחקר, של הערות השוליים, השמות הפרטיים ושמות המשפחה, נוכחת בסרט בשלל דרכים דיאגטיות וחוף-דיאגטיות⁴: ספרים, מיקרופיש, גווילים עתיקים, כרכים מתפוררים, מדבקות כתובות, טקסטים דיגיטליים, כותרות חיצוניות ופנימיות ועוד ועוד, שפע רב מאוד. המילה, כסימן גרפי חומרי (דיו על נייר) וכמסמן סימבולי הנושא משמעויות מרובות, היא הסיבה והתוצאה של המאבק האדיפלי העומד בבסיס הסרט, ושני החוקרים משתמשים בה במיומנות שקנו להם אחרי שנים של מחקר פילולוגי – מיומנות שעברה מן האב אל הבן. מאבק זה מתרחב ומשתכלל כייצוג של מאבקי כוח משפחתיים נוספים (בין אליעזר ויהודית שקולניק; בין אוריאל ודקלה שקולניק וכן בין אוריאל לבנו, יוש), עד שהוא מקבל ממד אדיפלי-סימבולי מיתי אך גם פארודי, המוכפל ומתקיים הן במישור המשפחתי הן במישור האקדמי. בסופו של דבר הופך מאבק זה, כפי שמציינת זיוה שמיר⁵, לסיפור במתכונת הפטריארכלית המקראית של סיפורי האבות, על מאבקי הכוח שבה.

במישור האקדמי מועתק המאבק האדיפלי סביב המילה הכתובה אל הפער בין שתי אסכולות המחקר של האב והבן: מחקרו הפילולוגי של האב חותר אל נוסח מוקדם, מימי הביניים, של התלמוד הירושלמי. זהו מחקר הנדרש אל החומריות של הטקסט: כתב יד שנכתב על קלף קדום, אותיות דיו שנכתבו עליו, טעויות סופר וחילופי נוסח. האב מתייחס לעבודתו כאל ייעוד אקדמי, הדורש יסודיות והקפדה 'על קוצו של יו"ד', תוך חתירה אל אמת היסטורית אחת, מה שמסביר את מיעוט הפרסומים שלו. לעומת זאת, מחקרו של הבן מתמקד בהלכות אישיות בתקופת חז"ל, זיכרון וזהות בגלות בבל. זהו מחקר בעל אופי פוסטמודרני מובהק, המתרחק מההיבט החומרי של הטקסט התלמודי ומתרכז בפרשנות תרבותית שלו – פרשנות שאין בה אמת אחת אלא ייתכנו בה אמיתות אלטרנטיביות ויחסיות, תוך בניית סטרוקטורות טקסטואליות ופירוקן (קינן, 2014). אוריאל תופס את עבודת המחקר כחלק מהקריירה האקדמית שלו, שיש בה היבטים פוליטיים פנים-אקדמיים, ולמרות אופיו האיזוטרי של מושא המחקר שלו הוא משמש אצלו מוקד לפעילויות פופולריות, כגון הרצאות לקהל הרחב ועריכת חתונות. בעוד אביו נכשל בפרסום מחקרו המונומנטלי, הרי שאוריאל זוכה להצלחה רבה הן בקרב קהילת המחקר הן כגיבור תרבותי בציבור הכללי.

⁴ המרכיבים הדיאגטיים הם אלו השייכים לעולם הבדוי ונובעים מתוכו, בעוד המרכיבים החוף-דיאגטיים חיצוניים לעולם זה – מרכיבים שנוספו מאוחר יותר, בעריכה (כגון מוזיקה, כותרות וכיו"ב).

⁵ ז' שמיר, 'האב, הבן ורוח כתבי הקודש, הערות לסרט "הערת שוליים"', מאזניים, 3 (תשע"א), עמ' 4–7.

כתורות הפרקים כייצוג של המספר הכול יודע

הייחודיות של 'הערת שוליים' כסרט קולנוע העוסק במילה הכתובה באה לידי ביטוי בשימוש יוצא דופן במילים כתובות בצורת 'כתורות פנימיות' (Intertitles)⁶, באופן שמדגיש את היותן מסמן זר בקולנוע ואף מנוגד לאופיו: רובן מודפסות ומופיעות כ'שקף' נפרד המפריד בין סצנות, ואופיין הטקסטואלי והחומרי מובלט על ידי כך. הכותרות הפנימיות בסרט זה לא נועדו להוסיף מידע לצופה ואף לא באות כתחליף לדיאלוגים. תפקידן להכניס לסרט דמות נוספת, שאף היא זרה ונדירה בקולנוע הבדיוני – דמותו של מספר כול יודע, המיוצג באמצעות המילים הכתובות ולא באמצעות קולו.

הספרות הבדיונית הכתובה מחייבת דמות של מספר שהוא בבחינת סוכנות נרטיבית של המחבר – האלמנט הנרטיבי הלשוני שסדרת האירועים מיוצגת בתיווכו⁷ ותפקידו למסור את **כל המידע** לקורא באמצעות מערכת הסימנים המילולית. אין לקורא דרך אחרת לקבל מידע מלבד דרך המילים הכתובות. בעוד שהמספר-העד הוא חלק מן העולם הבדוי, הרי שהמספר הכול יודע נמצא מחוצה לו. עמדה זו מאפשרת לו להתייחס אל העולם המסופר כאל בדיון, בניגוד לעמדת המספר-העד, המתייחס לעולם זה כאל מציאות שבה הוא נוטל חלק⁸.

לעומת זאת, שפת הקולנוע, בהיותה מערכת סמיוטית נפרדת ושונה מזו הספרותית, איננה נושאת בחובה כמובן מאליו ובאופן מובנה דמויות של 'מחבר מובלע' או 'מספר' כסוכנות נרטיבית של המחבר. הטענה לפיה 'אין נרטיב ללא מספר' נכונה בספרות, אך איננה נכונה בכל הנוגע לקולנוע, שהוא יצירה מורכבת והיברידית, שמעורבים בה נשים וגברים האחראים לתסריט, לעריכה, לצילום, לארט, לתאורה ושאר אמצעי הפקה ויצירה, ואשר תורמים את תרומתם לעצם היצירה. כל אלה מייצרים אמצעי מבע מגוונים ומשתנים מסרט לסרט ומשמשים בו כסימנים גלויים או סמויים. הרעיון של 'מספר קולנועי' או של 'קול נרטיבי' בקולנוע הבדיוני ננטש, לפיכך, לטובת התפיסה לפיה הסרט הוא 'סיפור המספר את עצמו', ללא נוכחות סמכותית או חוקרת, ולטובת ההנחה שייחודו של הקולנוע בכך שהוא מכיל, כביכול, 'מסר ללא שולח', כתהליך או פעילות המתארגנים באמצעות מערכת של רמזים⁹ – כלומר, באמצעות סך כל המבע הקולנועי.

גם בסרטים שבהם נשמע קול-על כייצוג של דמות בדויה של מספר, עדיין לא תהיה זו דמות אקוויוולנטית לדמות המספר הספרותי, כמי שהוא האחראי הבלעדי למסירת **כל המידע** לקורא באמצעות המילים – הסימנים. לעומתו, המספר הקולנועי לעולם יהיה רובד אחד מתוך רבים אחרים (בדרך כלל רובד קולי), ולעולם ימסור לצופה רק חלק מהמידע, זה המילולי, אשר ניתן למסירה בעיקר באמצעות הקול. את שאר המידע יספקו – במקביל ונוסף עליו – אמצעי המבע האחרים: דימויים נעים או סטטיים, קולות רקע, מוזיקה, תנועת מצלמה, עריכה, תאורה, תפאורה וכדומה. בעוד שהשיח של המספר הספרותי מהווה את כל הסיפור כולו, הרי שבסרט הקולנוע סיפורו תמיד מוטמע בתוך נרטיב גדול יותר, המופק על ידי המבע הקולנועי¹⁰.

⁶ כותרות פנימיות (או כותרות משנה) קולנועיות הן טקסטים המופיעים במהלך הסרט ובתוכו, כיחידה נפרדת מההתרחשות או כשכבה נוספת לה.

⁷ ח' הציג, 'לשון, נרטולוגיה, 'ספרותיות': להבהרת חלותן של תיאוריות נרטולוגיות וספרותיות', דפים למחקר בספרות, 4 (1988), עמ' 267–284.

⁸ ש' רמון-קינן, (1983). 'האם הסיפורת מייצגת מציאות?': הרהורים לאור כתביו של יוסף אבן ז"ל', מחקרי ירושלים בספרות עברית, אסופת מאמרים לזכר יוסף אבן, ה, (תשמ"ד), עמ' 49–62.

⁹ D. Bordwell, *Narration in the Fiction Film*. Madison: U of Wisconsin 1985

¹⁰ R. Burgoyne, R. Stam, & S. Flitterman-Lewis, *New Vocabularies in Film Semiotics: Structuralism, Post-Structuralism and Beyond*. Routledge 1992

דמות המספר־העד המיוצגת באמצעות קול־על היא ייצוג נוסף, חוץ־דיאגטי, של אחת הדמויות, ונפוצה למדי בקולנוע ובמיוחד בעיבודים קולנועיים לספרות¹¹, אך גם בסרטים שבהם הסרט מבקש להצמיד את נקודת המבט של הצופה לנקודת המבט של אחת הדמויות או להציג פרספקטיבה בזמן¹². עם זאת, וכפי שמדגישה קוצלוף¹³, הוא איננו אלא אלמנט אחד מתוך שלל אמצעי המבע שבאמצעותם נוצר הנרטיב הקולנועי¹⁴.

בקולנוע הבדיוני (בניגוד לזה הדוקומנטרי) נשמע לעיתים רחוקות את קולו של מספר כול יודע, כסמכות קולית שאיננה מייצגת דמות קונקרטיית מתוך העולם הבדוי שעל המסך¹⁵. מספר חוץ־דיאגטי מסוג זה, שאיננו אחת הדמויות ואיננו משתתף בסיפור שהוא קשור אליו – איננו מחויב לכללים ולחוקי העולם הבדוי השולטים בדמויות. במובן זה המספר הכול יודע עליון על הדמויות ולרוב יודע מראש מה יעלה בגורלן. פעולת הסיפור שלו איננה ויזואלית, אלא קולית־סמכותית, כ'קול מלמעלה' (Voice Over)¹⁶.

כפי שצינתי קודם לכן, הכותרות הפנימיות (Intertitles) הן אלמנט חוץ־דיאגטי נוסף, והן נתפסות כמבע 'לא קולנועי', כביכול, בהיותן מבוססות על טקסט מילולי העוצר את שטף הדימויים בתנועה וקוטעות את רצף ההתרחשויות בעולם הבדוי¹⁷. כותרות מסוגים שונים משמשות גם היום בקולנוע, אך בצמצום יחסי, בעיקר כותרות פתיחה או כותרות פנימיות המיועדות לרוב להוסיף מידע קונקרטי, כגון מידע על מיקום וזמן או מעבר לתקופה שונה¹⁸. הצופים כיום, שאינם מורגלים בכותרות פנימיות נוסח הקולנוע האילם, רואים בהן אנכרוניזם אסתטי, מכניזם פורמלי ליצירת תעתיק של דיאלוג אילם או כייצוג של מספר מובלע, והן מייצרות נוכחות משל עצמן, המתנגדת לכפיפות שלהן לתוכן החזותי הקולנועי¹⁹. תפקידן של כותרות

11 אבישר (א' אבישר, אמנות הסרט – הטכניקה והפואטיקה של המבע הקולנועי, תל אביב תשנ"ה) מצוין, למשל, את הסרטים "תפוז מיכני", "מיכאל שלי" ו"שלושה ימים כילד".

12 כך גם בסרטו של יוסף סידר, מדורת השבת (י' סידר, מדורת השבת (2004) [סרט]), הנפתח בכותרת המתייחסת לזמן ולמקום וממוסגר בקולה של תמי, כמספרת־עדה.

13 S. Kozloff, *Unvisible Storytellers: Voice-Over Narration in American Fiction Film*. University of California Press 1989.

14 ניופרט (R. Neupert, *The end: narration and closure in the cinema*. Wayne state university press (1995) רואה אף במוזיקה החוץ־דיאגטית מבע נוסף של קול מספר.

15 כך, למשל, בסרט "ההתנקשות בג'סי ג'יימס על ידי הפחדן רוברט פורד", (דומיניק, 2007), או בסרט הסיני "אני לא מאדאם בובארי" (שיאוגנג, 2016). גם במקרים אלו המספר איננו מוסר את כל המידע אלא רק את חלקו, לצד שאר אמצעי המבע הקולנועי. כך גם בסרטים דוקומנטריים, שבהם נהוגה לעיתים קרובות קריינות לאורך הסרט כולו כדי לשוות לו ממד ריאליסטי ואובייקטיבי.

16 קוצלוף (לעיל הערה 13).

17 כותרות מסוג זה עוצבו ככרטיסיות או שקופיות ושימשו את הקולנוע בתחילת דרכו, עוד בהיותו קולנוע אילם, כתחליף מילולי לקולן של הדמויות בדיאלוגים ביניהן או כטקסט של הסבר. עם זאת, כפי שטוענת ניגלס, לכתוביות היה גם תפקיד נוסף – הן היו עשויות להתעלות על הפונקציה האינפורמטיבית הטהורה שלהן ולתרום למבנה ולקצב של סרט, אך גם, בשימוש בנאלי, להאט אותם ולשמש "מילוי" ריק מתוכן. K. Nagels, *Those funny subtitles: Silent film intertitles in exhibition and discourse*. *Early Popular Visual Culture*, 10 (4) 2012, 367–382.

18 עם זאת, בסרטים מסוימים משמשות כותרות הפתיחה (ללא כותרות פנימיות) כדי ליצור מסגור לסרט כולו, באמצעות טקסט שניתן לראות בו ייצוג חוץ־דיאגטי של מספר כול יודע. כך, למשל, בפתיחת סרטו של הווארד הוקס "נערתו ששת" (Hawks, H. (Director). (1940). *His Girl Friday*) וכן בכותרת הפתיחה של סרטם של האחים כהן "פרגו" (Cohen, J. a. (Director). (1996). *Fargo*).

19 A. M. Nornes, & E.-y. Yeh. *Staging Memories: Hou Hsiao-hsien's A City of Sadness*. Ann Arbor, MI: Michigan Publishing, University of Michigan Library 2014.

פתיחה או כותרות סיום הוא לעיתים קרובות פונקציונלי, ולכן הצופים יראו בהן לא יותר מאשר אות פתיחה או את סיום לסרט²⁰.

הכותרות הפנימיות ב'הערת שוליים' יוצאות דופן הן בכמותן והן במהותן: הסרט מחולק לשבעה פרקים באמצעות שבע כותרות, בדומה לחלוקה לפרקים של רומן ספרותי, והפרקים השני והשלישי מחולקים לפרקי משנה עם כותרות משנה. כאמור, כותרות אלו הן ייצוג של מספר כול יודע, המוסר מידע חלקי לצופים וממסגר באמצעותן מראש את ההתרחשויות בפרק הבא אחריהן, באופן שמחייב את הצופה לצפות בסרט באופן שקובע לו המספר, כפי שאראה בהמשך. בדרך זו שולט המספר לא רק במידע הנמסר מטעמו בכותרות, אלא גם במידע הנמסר מאליו דרך המבע הקולנועי בהמשך הסרט.

כיאה לסרט העוסק במילה הכתובה, תשומת לב מיוחדת ניתנה לגופן שבו מוצגות הכותרות. הגופן שנבחר לשם כך הוא הגופן המחודש 'שוקן-ברוך'. גופן זה זהה לגופן ששימש מדפיסים בני המאה החמש עשרה²¹ ועוצב על ידי פרנציסקה ברוך לפי הזמנתו של זלמן שוקן²², בהשראת גופנים ששימשו להדפסת ספרי התנ"ך והגמרא באיטליה²³. בחירה זו מבליטה את חומריותן של המלים הכתובות, כסימנים המשתייכים למסורת התרבותית הטקסטואלית היהודית העומדת במרכז הסרט²⁴. כל כותרת מעוצבת כשקופית, באותיות לבנות על רקע שחור, לעיתים עם כוכבית מקדימה, ומעידה על העומד להתרחש בסצנות הקרובות:

1. היום הקשה בחייו של פרופ' שקולניק*

2. *מקצת הדברים שראוי לדעת על אליעזר שקולניק

- המחקר שלו
- כבר 40 שנה מידי יום--- הוא הולך ברגל מביתו שברחביה לספריה הלאומית במסלול קבוע --- בכל מזג אוויר
- הוא סרב לבטל את הקורס השנתי שלו --- למרות שרק תלמידה אחת נרשמה אליו.
- המשפט האהוב עליו הוא:
- המשפט השני האהוב עליו הוא:
- 16 שנים ברציפות מוגש שמו כמועמד לפרס ישראל
- גאוות חייו היא הערת השוליים שהקדיש לו י.ג. פיינשטיין בספרו המונומנטלי

3. *מקצת הדברים שראוי לדעת על אוריאל שקולניק

- בליל שבועות הוא מצליח להעביר 6 הרצאות בנושאים שונים ברחבי העיר
- 'מרצה מדהים' (פונט כתב יד) + 'מושלם!'
- לידת בתם הצעירה
- מעט מהדברים שאומרים מאחורי גבו
- הרגע שבו החליט להיות חוקר תלמוד

4. היום המאושר בחייו של פרופ' שקולניק

5. (* הערת שוליים

6. נקמתו של פרופ' שקולניק

B. Chisholm, Reading Intertitles. *Journal of Popular Film and Television*, 15(3) 1987, 137- 20
142.

²¹ מ' נרקיס, 'אות עברית חדשה', הד הדפוס, (תש"י), עמ' 32-33.

²² שוקן מיוצג בעקיפין בסרט גם בדמותה של כתבת עיתון 'הארץ' המראיינת את אליעזר שקולניק.

²³ ג' שטרן, ה' פרידלנדר, דמויות בעולם הספר - פרנציסקה ברוך. (א' תמרי, מתרגמת) עלון ידיעות יידי הספר (4) (תשמ"ד), א-ה.

²⁴ עם זאת יש לציין כי בכרזת הסרט נעשה שימוש בגופנים אחרים, ככל הנראה 'וילנא' או עיצוב מחודש שלו.

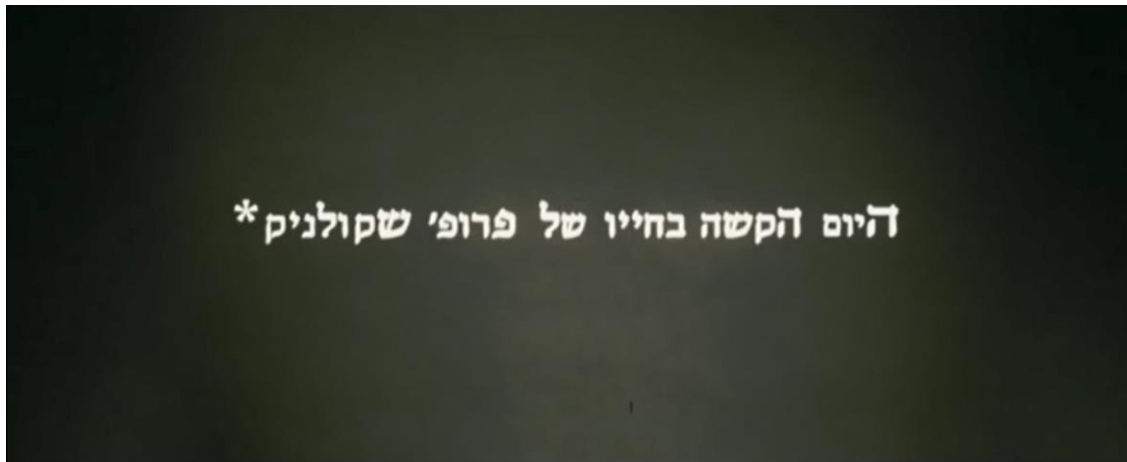
7. מצודתו של שקולניק

כותרות פנימיות אלו מצולמות ומוצגות כשקף נפרד ומפריד, כשברקע אפקטים קוליים (קולו של מכשיר להקרנת שקופיות, למשל) וכן מוזיקה אקספרסיבית, המייצרת נימה קומית הנובעת מהפער בין האיזטריות של ההתרחשויות לבין הדרמטיות המוסיקלית. הזרות המובלטת של הכותרות הפנימיות המרובות וזרותו של המספר הכול יודע, המיוצג באמצעותן ולא באמצעות קול-על, יוצרות חציצה ומרחק אירוני בין הצופה לבין הדמויות הפועלות בעולם הקולנועי הבדוי. זוהי, למעשה, דרכו לפנות ישירות לצופה – מעל ראשי הדמויות, כביכול – באופן שהופך את המספר ואת הצופה למעין קושרי קשר ושותפי סוד, החולקים נקודת מבט משותפת ואירונית²⁵, ובה בעת הן מזכירות לצופה שהוא צופה בסרט. עם זאת, המספר משהה את המידע שיש בידו ומוסר אותו טיפין-טיפין ובאופן מתעתע ומטעה, תוך שהוא זורע בתוכו מוקשים. בכך מציב המספר את עצמו בעמדה עליונה על הדמויות ועל הצופים כאחד, כסמכות חוץ-דיאגטית הניצבת מעל למאבק האדיפלי הקונקרטי והסמלי המוצג בתוך העולם הבדוי ושולטת בו.

בחינת הפרקים השונים של הסרט, על פי הסדר שבו הם מופיעים, מאפשרת להצביע על ההתפתחות בשימוש בכותרות הפנימיות ועל השפעתן על מכלול המבע הקולנועי – וכיצד כל אלו מצטברים בהדרגה ליצירת מעמדו יוצא הדופן של המספר הכול יודע בסרט.

מסגור ותעתוע של חילופי הדורות על ידי המספר (פרק א: היום הקשה בחייו של פרופ' שקולניק*)

הסרט מתחיל בתצוגת שקופיות מתחלפות של קרדיטים, על רקע מוזיקה אקספרסיבית ואפקטים קוליים של מכשיר שקופיות מיושן. תצוגה זו מכינה את הצופים לכותרת הפתיחה הראשונה, שבאופן מפתיע איננה כותרת הסרט עצמו ('הערת שוליים'), שתופיע רק לאחר כ-36 דקות (!), אלא כותרת הפרק הראשון: 'היום הקשה בחייו של פרופ' שקולניק*'.²⁵



תמונה 1: מיהו פרופ' שקולניק?

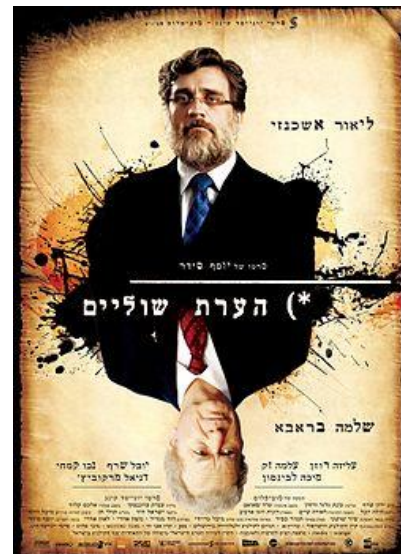
הצופים מניחים כמובן מאליו כי פרופ' שקולניק הוא האדם כסוף השיער שנראה על המסך מייד לאחר הכותרת, אשר ניצב בספריית ביתו ומבטו בווה בנקודה לא ברורה. ואולם, עוד בטרם יסתיים הפרק

²⁵ יש בכך כדי להזכיר את השימוש שעושה גודאר בכותרות פנימיות בסרטו 'סוף שבוע', Week- (Godard, [1997]).
(end), כפי שניתן לקרוא אצל ניופרט:

R. Neupert. The end: narration and closure in the cinema. Wayne state university press 1995

יתגלה לצופה כי הוטעה, וכי יש שני 'פרופ' שקולניק', אב ובן. מי הוא זה, אם כן, האדם שזהו 'היום הקשה בחייו'? ומדוע מושמט או מוסתר השם הפרטי?

המספר הכול יודע חוזר ומשמיט, או מסתיר, את השם הפרטי – אליעזר, האב, או אוריאל, הבן – בארבע מתוך שבע הכותרות. זהו המוקש הראשון שהוא מניח עבור הצופה, כאשר הוא יוצר בכוננת מכוון מסמן חסר, המפנה לשני מסומנים שונים ויריבים זה לזה – עובדה ההולכת ומתגלה לצופה במהלך הפרק הראשון, האקספוזיציוני. הטעות, הנובעת מהשמטת השם הפרטי, תשוב ותרחש שוב ושוב במהלך הסרט – והיא הטעות שתתברר כגורלית ותביא לכך שהאב יקבל את הפרס שנועד לבנו. בדומה לדימוי הקלף המשמש בכרזת הסרט, מקומם ומיקומם של אליעזר ואוריאל בסדר הסמלי ישתנו ויתחלפו שוב ושוב.



תמונה 2: מאבק בין דורי

בהשמטה מכוונת זו רומז המספר על תחילתו של המאבק הבין דורי בין האב לבנו על הזכות לשאת את 'שם האב' הלאקיאני כסמכות עליונה בסדר הסמלי. מעתה ואילך, ההתרחשויות בפרק הראשון ובפרקים הבאים אחריו ימוסגרו תחת מאבק זה, שמתרחש תוך חילופי המיקום החוזרים והנשנים בין האב לבן בתוך הסדר הסמלי, עד שייקבע מי יהיה 'כותרת ראשית' ומי יהפוך ל'הערת שוליים'.

כאמור, בסצנה הראשונה בפרק הראשון נראה האב פרופ' אליעזר שקולניק בספרייה הגדולה שבביתו, ניצב בצידו השמאלי של הפריים ומביט אל מחוצה לו, לעבר נקודה בלתי מוגדרת. מרגע זה מתחיל פיצול ראשון בין הנראה לנשמע. תחילה נשמע קולה של יהודית המודיעה 'אני יורדת!' ולאחר שתיקה – 'אתה בא?', שאלה שאיננה זוכה לתגובה כלשהי מצידו. לעומת זאת, נשמעת בין המשפטים הנאמרים מוזיקה המשיבה לה, כביכול, ובכך מדגישה – באופן קומי – את שתיקתו. בעוד יהודית יורדת במדרגות מתחיל להישמע מה שמתחזה להיות קול-על חוץ-דיאגטי של קריין²⁶. לצופים, האמונים על הקונוונציות הקולנועיות, נדמה שהקול הבוקע מן המסך – ואשר איננו שייך לאחת הדמויות המופיעות בו – הוא קול הקריינות של מספר כול יודע. קול זה ממשיך להישמע גם כאשר מתחלפת הסצנה הביתית בסצנת ההגעה לטקס (יהודית במונית, אליעזר בהליכה) וזו, בתורה, מתחלפת בסצנת הטקס עצמו. בסצנה זו נראים האב ובנו ישובים זה לצד זה באולם הטקסים במוזיאון ישראל, מצולמים במדיום שוט (Medium-Shot) ובקומפוזיציה סימטרית, בעוד קולו של הקריין ממשיך להישמע. למעלה משבעים שניות ארוכות חולפות עד לרגע שמתברר לצופים כי זהו בעצם קול דיאגטי, המגיע מתוך העולם הבדוי – קולו של דן כנר (שאיננו

²⁶ זהו קולו של דן כנר, המוכר למאזיני הרדיו ולצופי הטלוויזיה בישראל בין היתר כקריין בטקסים רשמיים.

מצולם ואיננו נראה על הבמה) המנחה את הטקס. כך מתברר כי הצירוף 'פרופ' אוריאל שקולניק', העומד להתקבל לאקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, מתייחס לבן ולא לאב. בהמשך, כאשר אוריאל עולה לבמה, מתחיל פיצול חדש בין הנראה לנשמע – המצלמה מתמקדת בפניו של האב הממשיך לשבת בפנים חתומות, בעוד קולו של הבן נשמע מעל הבמה. פיצול זה מאפשר לצפות בפניו של האב, המסרב להשתתף בהנאת הקהל השומע את נאום הבן, אך יותר מכך הוא מעיד על הפיצול והקרע בין האב לבן, קרע שהוא מהות הקושי שיש ביום זה – היום הקשה בחייו של פרופ' שקולניק.

בדברי הנאום שלו מספר אוריאל סיפור על טופס פרטים אישיים שהתבקש למלא בבית הספר בהיותו בן שמונה, והעלה את השאלה מהו מקצועו של האב. האב, כך מספר אוריאל, דרש שירשום 'מורה' אך אוריאל העדיף 'פרופסור', ואילו האם הציעה 'מרצה בכיר בחוג לתלמוד'. הצורך בהגדרה מילולית כתובה של מקצוע האב והמחלוקת שנוצרת סביבה מעידים על החשיבות שמעניק האב לנרטיב השונה שמייצר כל אחד מהמסמנים האלה – 'מורה'; 'מרצה'; 'מרצה בכיר'; 'פילולוג' או 'חוקר' – כמי שמעמדו, ואף יותר מכך – זהותו – הן בקרב הקהילה המקצועית הן בקרב המשפחה, נקבעים על ידי הגדרות אלה.

לכאורה, זוהי אנקדוטה המאירה את האב באור צנוע וערכי ומעידה שאוריאל מקבל עליו את סמכותו ועליונותו של האב, הקונקרטי והסמלי כאחד: הוא 'האב' המורה את הדרך. אולם מאוחר יותר, בפרק השני, מתברר כי סמכותו של 'האב' נסדקה כבר אז באותה סיטואציה. בשיחה עם דקלה אשתו מתאר אוריאל את הדרך שבה כפה עליו אליעזר לכתוב 'מורה' בטופס: 'הוא ממש הכריח אותי בכוח לרשום "מורה", ממש תפס לי את היד בכוח ומעך אותה על הדף' (דקה 18:46). אירוע טראומטי זה נחרת בזיכרונו כרגע שבו הבין 'כי לא בפבוד שלו שמורה של כיתה ג' תשאל אותו מה המקצוע שלו', רגע שבו ראה דרך הסדק שנפער את מידת הפתטיות של האב, המחזר אחרי גדולה מוטלת בספק ובכך מציב מודל שישפיע על בנו בבגרותו: כך הבן אומנם עתיד לבחור באותו מקצוע, אך כאקט של מרד יבחר באסכולת מחקר מנוגדת. הוויכוח הסמנטי לגבי ההגדרה 'מורה' או 'מרצה', מעיד, אם כן, כי האב נכשל בשתי הקטגוריות, ובנו ממשיך את דרכו בדרך שבה הוא מנסה לחנך את הבן-הנכד, 'יש'.

המסגור של הפרק על ידי המספר ל'היום הקשה בחייו של פרופ' שקולניק*' מעיד על כך שאף שזהו יומו הגדול של אוריאל הזוכה לכבוד ולהכרה אקדמיים, זהו גם היום הקשה בחייו, משום שהישגו של הבן מבליט את כישלון האב, שלא זכה להיבחר כחבר באקדמיה הלאומית למדעים. הכותרת מבליטה את התנכרותו הגלויה של האב להישג של בנו ומעידה שלא נתקיים בו הפסוק 'בכל אדם מתקנא – חוץ מבנו ותלמידו'²⁷, ומצביעה ביתר שאת על המאבק האדיפלי ועל הקרע בין השניים. הקרע מתרחב והולך ככל שהבן מפליג בסיפורו וזוכה לאהבת הקהל מכאן, ולהתנכרות האב מכאן. בנאום זה מוסיף אוריאל ומשבח את אביו 'על המצודה התרבותית שבנית סביבנו'. המילה 'מצודה' ששותל אוריאל בנאומו מתפקדת כאן כאותו אקדח ידוע של צ'כוב, שלבסוף יירה את הירייה האחרונה בקרב על הכבוד וההכרה, כפי שאראה בהמשך.

על הקרע בין האב לבן נוסף הפער שאין לגשר עליו – בין אליעזר שקולניק, חוקר התלמוד השמרני, לבין הקהילה האקדמית, אליה משתייך בנו, אוריאל. קרע זה מומחש בסצנת מסיבת הקוקטייל שנערכת בתום הטקס בטרקלין בית הנשיא. אליעזר מבקש להיכנס לאולם, אך נעצר בידי מאבטח-סלקטור, החושד בו שהגיע מבלי שהוזמן משום שאיננו עונד צמיד כחול לזיהוי המוזמנים, ולכן חוקר אותו במשך דקות ארוכות (דקה 07:50). צמיד הזיהוי משמש במועדונים סגורים כדי לסמן את המוזמנים הקרואים – כסימן של השתייכות לקבוצה סגורה ונבחרת. מבטו החוזר של המאבטח, המבחין בהיעדרו של הצמיד, נתקל במבטו המושפל של אליעזר, שעצם קיומו של צמיד כזה נעלמה מעיניו משום שאיננו חלק מהקהילה המתכנסת. משחק המבטים, כמו משחק הסימנים, נתפס על ידי אליעזר כמייצר היררכייה של כוח, כבוד והשפלה: המאבטח הבור, כייצוג של השער הנעול בפניו של אליעזר לעולם המחקר החדש, גובר על פרופסור שקולניק, הפילולוג. אליעזר אומנם הוזמן לטקס, אך בכל זאת מרגיש שאיננו מוזמן ואיננו שייך. טקס הכניסה של אוריאל בנו אל האקדמיה למדעים הוא גם הטקס שבו הוא עצמו נדחה ומנוודה מן האקדמיה, הרגע בו שוב נגזלים ממנו מקומו ומעמדו כ'שם האב' בסדר הסמלי על ידי שלשה שהם ייצוג

²⁷ בבלי, סנהדרין קה ע"ב.

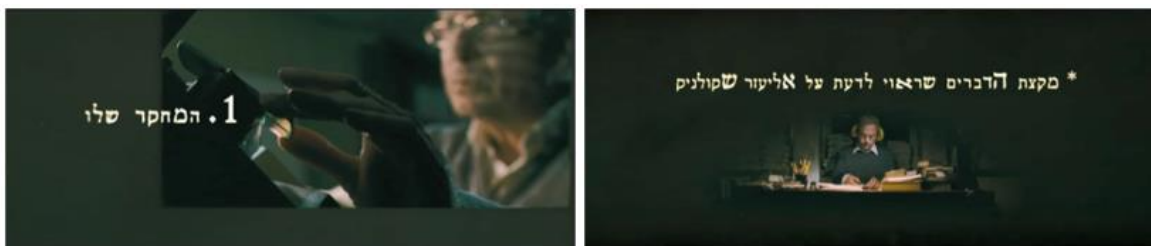
של הקהילה המנדה: המאבטח האדיש, הבן אוריאל ויהודה גרוסמן, הנמסיס שלו, המחזיקים בידיהם את מפתחות השער לקהילייה זו.

מפגשים עם מאבטח-סלקטור יוצגו בגרסאות נוספות במהלך הסרט: כאשר אליעזר מגיע לאוניברסיטה העברית לאחר שנודע לו על קבלת הפרס והמאבטח, לתימהונו, מכניס אותו ללא בדיקה (דקה 24:00), וכן בפרק הסיום, עם הכניסה לבנייני האומה לטקס קבלת פרס ישראל (דקה 01:29:21) – ובכך אעסוק בפירוט בפרקים הבאים.

זרותו של אליעזר, ההופכת את היום הזה לקשה מנשוא עבורו, מופגנת גם בסצנה מאוחרת יותר בפרק זה. בתום הטקס אליעזר עומד על הסף בפתח אולם מסיבת הקוקטייל ומקשיב בשתיקה קודרת לשיח החוקרים הצעירים הדנים במשנתו של בויארין, שהוא הייצוג המובהק של המעבר מהאסכולה ההיסטוריוציסטית השמרנית בחקר התלמוד אל האסכולה ההרמנויטית, הפואטית והתרבותית. החוקרים המשתתפים במסיבת הקוקטייל טוענים שבויארין גוזר 'את האנתרופולוגיה מתוך ההרמנויטיקה' ומנסה לעשות... פמיניזציה של הגבר היהודי בתקופת חז"ל. שיח זה מכניס לחקר התלמוד תיאוריות פרשניות מגדריות²⁸ – ונשמע באוזניו של אליעזר כחילול קודש. האווירה כולה – השיח האקדמי על רקע המוזיקה האתנית שמנגנת הרביעייה של תום כהן²⁹ – נתפסת אצל אליעזר כהתרחשות כאוטית וקרנבלית והיא משמשת גם סצנה מטרימה לקרנבל הגדול יותר, שיתרחש בטקס קבלת פרס ישראל בפרק האחרון. לרגע אחד מביט בו אוריאל, המסתובב במסיבה כחתן בחופתו, והקושי הגלוי של אליעזר הופך גם לקושי שלו – כפי שמגלות פניו ועיניו.

סצנות אלה, אותן ממסגר המספר באמצעות הכותרת 'היום הקשה בחייו של פרופ' שקולניק*', מלמדות כי חילופי הדורות האדיפליים קשים הן לאב המודח ממקומו הן לבן התופס את מקומו. בחירתו של המספר להעלים את 'שם האב' היא הרמז המטרים הראשון ל'רצח האב' שמתבצע לעיני כול, כאשר הבן מקבל את המקום האקדמי שממנו נודה אביו. זו דרכו המתעתעת של המספר לטעון כי 'האב' מת, יחי 'האב' החדש, ועם זאת להסתיר מן הצופה כי גם סדר חדש זה עלול עוד להשתנות.

אפיון הדמויות והיחסים ביניהם על ידי המספר (פרקים ב, ג): *מקצת הדברים שראוי לדעת על אליעזר שקולניק / *מקצת הדברים שראוי לדעת על אוריאל שקולניק



תמונה 3: כותרות וכותרות משנה

בשני הפרקים הבאים מבסס המספר הכול יודע את מעמדו כמי שבוחר את פרטי המידע האקספוזיציוניים המוגשים לצופה באמצעות כותרות, המחולקות לכותרות משנה ממסופרות. הצירוף 'מקצת הדברים' מטעה לחשוב שנבחרו רק המאפיינים החשובים ביותר עבור הדמויות, אך בהמשך מתברר שבחירתו של

²⁸ שיח זה מבוסס בעיקר על חיבורו של ד' בויארין, הבשר שברוח: שיח המיניות בתלמוד, תל אביב 1999.
²⁹ תום כהן הוא מנהלה המוזיקלי והמנצח של תזמורת ירושלים מזרח ומערב, המשלבת מוזיקה אוריינטלית עם מוזיקה מערבית קלאסית.

המספר מבטלת את ההבחנה בין עיקר לטפל, נמוך וגבוה – באופן שמבהיר כי הן אצל האב הן אצל הבן יש מן הנשגב, לכאורה, ומן המגוּחַך הוּדאי.

כותרות המשנה מאפשרות למספר לשלוט בנקודת המבט של הצופים ולחייב אותם לצפות בפרק דרך המסן האירוני והמגחך שבחר עבורם. כך מוצג אליעזר שקולניק כאדם מקובע ומנוכר, הן במחקרו הן באורחות חייו, עובדה שבסופו של דבר הביאה לידי כך שהמאמץ המחקרי הגדול שלו, בן שלושים השנים, הסתיים במפח נפש עד שעבודתו הפכה למיותרת, כפי שמעיד עמיתו של אוריאל, אחד החוקרים הצעירים. ההליכה במסלול קבוע זה 40 שנה, הסירוב לבטל את הקורס השנתי שאליו נרשמה סטודנטית אחת, המשפטים השוללים והמצמיתים האהובים עליו וגאוותו המגוחכת בהערת השוליים שהקדיש לו י.ב. פיינשטיין – כל אלו נרשמים בכותרות המשנה והופכים להיות מעין 'טיעונים לעונש' מטעם המספר, המסבירים את כישלון מחקרו של אליעזר ואת הסיבה לכך שלא זכה מעולם בפרס ישראל. העובדה שהמספר יודע מראש מה עתיד להתרחש ועם זאת מתבונן מן הצד על מהלכיו של אליעזר, בבחינת 'הכול צפוי והרשות נתונה', הופכת אותו לשופט כמו-אלוהי המנבא את גזר הדין הטרגי: תכונותיו של אליעזר יביאו, בסופו של דבר, לכך שיזכה בפרס שלא נועד לו אלא לבנו – ואף ידע על כך ולא ימחה.

לעומת זאת, בכותרות המשנה העוסקות באוריאל מתעלם המספר מנושאי המחקר שלו ומתמקד בעיסוקיו כמרצה כריזמטי ונערץ ('בליל שבועות הוא מצליח להעביר 6 הרצאות בנושאים שונים ברחבי העיר'; 'מרצה מדעים', 'מושלם!'), השומר על מעמדו האקדמי באמצעות מהלכים פוליטיים פנים-אקדמיים ('מעט מהדברים שאומרים מאחורי גבו') ואשר לכאורה בחר את תחום המחקר שלו מתוך הערצה לאביו, אך למעשה הפך ליריבו העיקרי. בתפקידו כשופט כמו-אלוהי מבהיר בכך המספר הכול יודע כי דווקא הצורך הבלתי נשלט של אוריאל בהערכה מתמדת ובאהבת הקהל (הכולל את אביו, אימו ואשתו) הוא שגוזר עליו את העונש הדטרמיניסטי: פרס ישראל, כייצוג של הערכה ואהבת הקהל, נשלל ממנו.

הפרק הרביעי זוכה לכותרת 'היום המאושר בחייו של פרופ' שקולניק'. הצופה המנוסה כבר יודע כי הצירוף 'פרופ' שקולניק' שבו משתמש המספר מסמן שני אנשים שונים, אב ובן, שהם גם יריבים הבאים משתי אסכולות מדעיות שונות בנוגע למחקר התלמוד. המאבק האדיפלי על 'שם האב' כבר נוכח בסרט. המוקש שמניח כאן המספר קשור, אם כך, לשאלת מהות האושר, שכן, עד מהרה מתברר כי אושרו של האחד בא על חשבון אושרו של האחר.

עם קבלת ההודעה הטלפונית על זכייתו בפרס ישראל ממחר אליעזר לעיין במיקרופיש בספריית האוניברסיטה העברית. על המסך מופיע טקסט מתוך מסכת עירובין יד ע"א, שבו מוצגת סוגיה הלכתית הנוגעת לעירוב חצרות ושיתוף מבואות. מסכת זו, העוסקת למעשה בסימון גבולות מכאן ופירוק גבולות מכאן, הופכת בסצנה זו למטאפורה למערכת היחסים בין האב לבנו ובין האסכולות השונות באקדמיה. האב, המשתייך כביכול לבית שמאי³⁰, מבקש לשים גבול ברור והיררכי, בעוד הבן, המשתייך כביכול לבית הלל, מטשטש את הגבולות ופורץ אותם. במסכת הקודמת, עירובין יג ע"ב, מופיעות שתי אמירות חשובות לעניין זה: 'בית שמאי ובית הלל, הללו אומרים הלכה כמותנו והללו אומרים הלכה כמותנו. יצאה בת קול ואמרה אלו ואלו דברי אלהים חיים הן והלכה כבית הלל', ועוד נאמר שם: 'כל המחזר על הגדולה גדולה בורחת ממנו וכל הבורח מן הגדולה גדולה מחזרת אחריו'. למרות הידע התלמודי הרחב שלו ולמרות היכרותו הקרובה עם המסכתות, אליעזר מעדיף להתעלם מסימני האזהרה: אין להניח שהפרס יינתן למי שנתפס כמיעוט, כ'בית שמאי' – אלא לבנו, בבחינת 'הלכה כבית הלל'. כמו כן, מוטב לא לחזר אחרי הגדולה כי היא תברח. אלא שהוא מתכחש ומתעלם מאזהרות אלו, סוגר את מסך המיקרופיש, מסיר את משקפיו וממשיך הלאה, לשוחח עם 'האישה המסתורית'³¹ היושבת בספרייה, ומאוחר יותר משוחחת איתו בגן, כדי לספר לה, כלל הנראה, על זכייתו (הצופים אינם יכולים לשמוע את השיחה).

בסצנה המקבילה, המוצגת לסירוגין בעריכה צולבת, אוריאל נאלץ להתלבש בבגדי סיף לאחר שבגדיו ומשקפיו נגנבו ממלתחת הספורט באוניברסיטה. בתחפושת זו הוא ניצב מול המראה בתנוחות 'גבריות'

³⁰ שמו הפרטי, אליעזר, הוא כשמו של רבי אליעזר בן הורקנוס, השייך לבית שמאי. על כך בפירוט בהמשך.

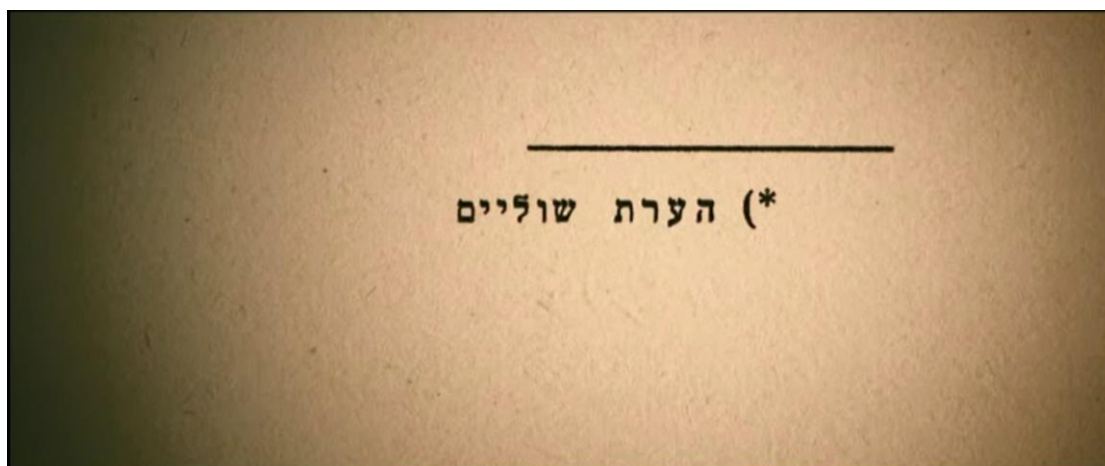
³¹ כינוי זה מופיע בקרדיט לשחקנית בסוף הסרט: 'ציפי גל (אישה מסתורית)'.

ונראה מרוצה ממראהו, כמי שהוא בבחינת ספרא וסייפא וכהתרסה לשיח שהתקיים במסיבת הקוקטייל על ה'פמיניזציה של הגבר היהודי בתקופת חז"ל'. ההתבוננות במראה מרמזת על הצורך הנרקסיסטי של אוריאל לאישור חיצוני (הערצת הסטודנטיות, הכרת הממסד) כמי שאביו (ולמעשה גם אימו) מעולם לא זיכה אותו באישור כזה. בכך הוא דומה, למעשה, לאביו, המחזר אחרי הגדולה אבל היא בורחת ממנו.

בהמשך יסתתר אוריאל מאחורי קיר ויצפה באביו המשוחח עם 'האישה המסתורית'. סצנה פרודית זו היא חלק ממוטיב ההתחפשות וחילופי הזהויות שיש בסרט כולו, ובו משנים או מסתירים האב והבן את זהותם ואת אישיותם האמיתית. 'זה כאילו ישב שם מישהו אחר', אומר אוריאל לדקלה על אביו, שהתגלה כמי שאולי מנהל רומן סודי. הן הבן הן האב מתחפשים: הבן מתחפש לאיש סיף גברי והאב מתחפש למי ששייך לבית הלל ולא לבית שמאי, כביכול. שיח זה משתלב גם בשיח הבגידה³² והנאמנות שמנהל אוריאל עם דקלה בסוף הפרק, ובו היא טוענת שהוא נותר נאמן לה רק מתוך פחד. הבגידה והבגדים, הנאמנות למשפחה וחוסר הנאמנות לעמדות – כל אלה משתנים ומתחלפים כמסכות.

האושר המוצג על ידי המספר בכותרת הפרק כרוך, אם כך, בהחלפת זהות, בהסתרת האמת ובבגידה. הן האב הן הבן לוקים בכך, ולכן אושרו של האחד בא תמיד על חשבון אושרו של האחר. כפי שהאב איננו מכיר בגדולתו של בנו, כך גם הבן איננו מכיר בגדולת אביו – ושניהם ניצבים זה מול זה כשתי מראות המשקפות מסכות בלבד.

כותרת הסרט ככלי בידי המספר לסימון ההיררכיה בסרט (פרק ד', *הערת שוליים)



תמונה 4: כותרת הסרט – 36 דקות לאחר תחילתו

כ-36 דקות לאחר תחילת הסרט (!) מופיעה לפתע כותרת שונה מקודמותיה ומאלו שיבואו אחריה, כותרת המעוצבת כתצלום של דף ועליו הערת שוליים. זוהי, למעשה, כותרת הסרט עצמו המופיעה לאחר אקספוזיציה ארוכה במיוחד והיא מסמנת את הרגע שבו מתחיל 'הסיבוך', שמקורו בטעות פקידותית כתוצאה מהחלפת שמות והחלפת זהויות. הנהג ביצירות נרטיביות יוצא מנקודת הנחה כי כותרת היצירה איננה טקסט השייך לדמות המספר, אלא היא טריטוריה טקסטואלית המתקיימת מחוץ לעולם הבדוי, כייצוג של המחבר הממשי או באי כוחו (הוצאת הספרים, חברת ההפקה וכיו"ב). אלא שבסרט זה המספר מנכס לעצמו גם את כותרת הסרט על ידי הצבתה ככותרת פנימית ואף מבליט זאת דרך הדימוי הוויזואלי שלה כעמוד מתוך ספר, אם כי בגופן שונה משל הכותרות האחרות.

³² זיוה שמיר (לעיל הערה 5) מצביעה על הקשר בין בגד ומעיל לבגידה ומעילה – האב הנבגד על ידי הקהילה האקדמית ובה בעת בוגד בבנו.

הצירוף (*') הערת שוליים' בדימוי המצולם הוא סימן גנרי של הערת שוליים, שבניגוד למקובל איננו מפנה לטקסט או לכותב כלשהו ולכן זהו סימן ריק שיש למלא בהמשך. בכך רומז המספר הכול יודע כי השאלה שתעמוד במרכז הפרק הבא קשורה למעמד בהיררכייה ובסדר הסמלי: מי יזכר ויירשם כ'שם האב' ומי יירשם כ'הערת שוליים' בלבד.

הסצנה המרכזית בפרק זה היא 'סצנת הכיסאות'. אוריאל מזמן לישיבה מיוחדת מטעם ועדת הפרס, ובה נודעת לו הטעות הטרגית: שם המשפחה הזהה של האב והבן הביא לטעות של פקידה מטעם משרד החינוך, שהתקשרה לאב במקום לבן. הסצנה מעוצבת כ'משחק כיסאות' גרוטסקי, קומי וסאטירי, שבו, מחוסר מקום בחדר הקטן והדחוס של הוועדה, נאלצים היושבים בחדר שוב ושוב להתחלף בכיסאותיהם כדי לפנות מקום לאוריאל. כניסתו משבשת את הסדר הקיים, הממשי והסימבולי: 'המקום צר מלהכיל' אותו ואת אביו יחד. רק ויתור על האחד יאפשר לשני לתפוס את מקומו בראש ההיררכייה הממסדית. אוריאל מתנגד בכל כוחו לדרישת הוועדה להודיע לאביו על הטעות כדי שהוא עצמו יזכה בפרס, כפי שנועד לכתחילה. הוא טוען בלהט כי פרופסור גרוסמן, העומד בראשה, פועל ממניעים אישיים פסולים: 'אני חושב שאתה שונא את אבא שלי'. שבמשך שנים, שנים, אתה מונע את הקידום שלו, מסתיר ממנו כתבי יד, שם לו רגליים בוועדות המינויים ובמערכת של "תרביץ", שהקרבה שלו לפיינשטיין³³ הוציאה אותך מדעתך כשהייתם צעירים, ועד היום זה מעוות את שיקול הדעת שלך ומטריף אותך!' (דקה 48:50). בכך חושף אוריאל את הפוליטיקה מאחורי הקלעים של פרס ישראל ואת מניעיו הנקמניים של גרוסמן. יתרה מזו, אוריאל חושף את העובדה כי 'המקום צר מלהכיל' לא רק אותו ואת אביו, אלא גם את יהודה גרוסמן ואת אליעזר שקולניק: שני המלומדים מנהלים מאבק כוחני מר רב שנים על עמדת הבכורה האקדמית, עמדת 'שם האב' הציבורית והאקדמית. בהציבו את אוריאל כמועמד בלעדי הופך גרוסמן את עצמו לתחליף אב – זה המקדם את בנו הסימבולי ומסמן אותו כירש (גרוסמן עצמו כבר קיבל את פרס ישראל קודם לכן)³⁴. למעשה, גרוסמן דורש מאוריאל לבצע 'רצח אב' על ידי כך שיתיר את אביו כ'הערת שוליים'. בכך גרוסמן מעמיד את עצמו בראש ההיררכייה כסמכות אקדמית, תרבותית ולאומית, וכמי שחורף גורלות. אוריאל מסרב בתוקף לדרישה זו, ובתגובה לאימו של גרוסמן כי יתפטר ויפרסם ברבים את הסיבה להתפטרותו אוריאל מאיים כי הוא עצמו יחשוף את המנגנון הכוחני והמסואב שבנה גרוסמן ויציג אותו כאדם קטנוני ונקמני, בניגוד אירוני לשמו ('איש גדול'). זיוה שמיר³⁵ רואה בכך הפניה אינטרטקסטואלית ליצירתו הידועה של יל"ג 'קוצו של יוד'³⁶, שבה טעות של אות בכתב הגט ועריצותם של מלומדים ופוסקים מובילה לטרגדיה משפחתית. עם זאת, הערתה של חברת הוועדה הממונה על הגף לפרסי ישראל לגבי ההודעה שיצאה לעיתונות, לפיה 'כל מי שמבין, רואה שההודעה חסרה, זה לא הנוסח הרגיל שלנו', רומזת כי האחריות לטעות איננה רק של הפקידה ממשרד החינוך אלא גם של אליעזר שקולניק, שנכשל בדבר שהוא ליבת עיסוקו: השוואת נוסחים ופענוחם. האחריות על הטעות נופלת, אם כך, גם עליו.

בסצנה נוספת בפרק זה, המתרחשת בחדרו של גרוסמן, היושב בידיים שלובות ומאחוריו קיר מכוסה ספרים כמי שמודע לעמדת הכוח התרבותית שלו, מתאר אוריאל, היושב מולו, את המאבק האדיפלי הנואש בין אביו לבינו: 'מאז שקיבלתי פרופסורה הוא הפסיק לשמוח בשבילי. כל הישג שלי בא על חשבוננו. ואני יודע שהוא מאשים אותי, שאני זה שמקלקל את העולם הזה, שהיה אמור להיות שלי' (דקה 56:34). אל מול תיאור המאבק האדיפלי, גרוסמן משיב בטיעונים הקשורים לאסכולות המחקר המנוגדות של הבן

³³ פרופסור י.ב. פיינשטיין הוא בן דמותו של עורכו הראשון של כתב העת 'תרביץ', פרופסור יעקב נחום אפשטיין, שיצירתו המדעית הגדולה הייתה 'מבוא לנוסח המשנה'.

³⁴ פיינגלרנט (לעיל הערה 3) מציע פרשנות המתבוננת בסרט דרך פרספקטיבה לאקניאנית והקשר בין סירוס לפסיכודה ורואה בדמותו של גרוסמן את הדמות הגברית המייצגת את 'שם האב'.

³⁵ שמיר (לעיל הערה 5).

³⁶ הפואמה של יהודה לייב גורדון (1877) עוסקת בטעות כתיב – יוד שנשמטה – שנפלה בכתב הגט של בת שוע, שבגינה נותרה עגונה למשך כל ימי חייה. בתלמוד בבלי, מנחות לד ע"א, אומר רב יהודה בשמו של רב 'לא נצרכא אלא לקוצו של יוד' – גם קוצו של יוד יכולה לפסול את הספר שכתב סופר סת"ם.

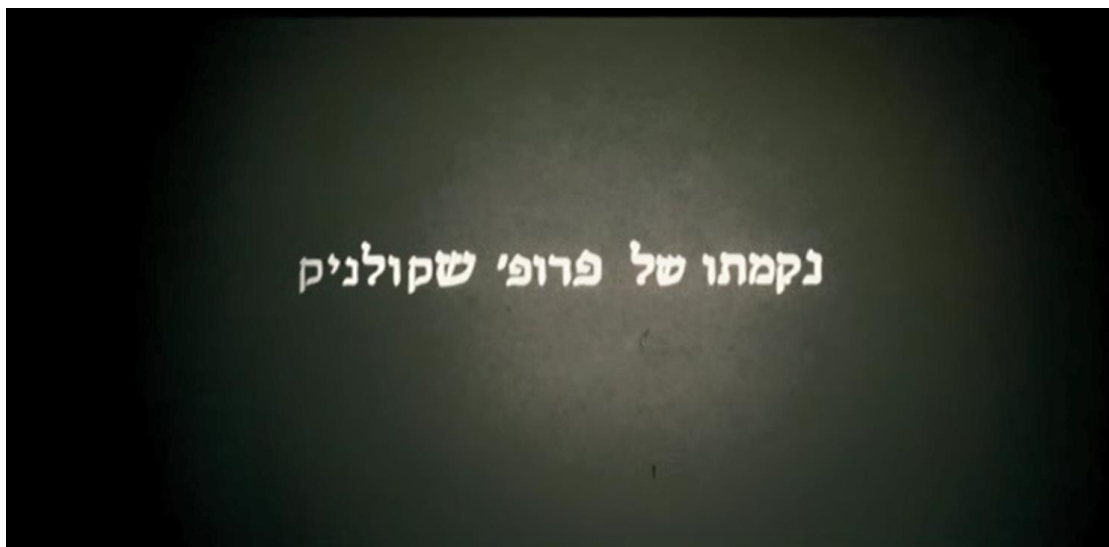
והאב: 'אין בגידה יותר גדולה באבא שלך ובעקרונות שלו מאשר מה שאתה מבקש ממני [...] אביך אף פעם לא הכשיר טעות רק כי נוח' (דקה 57:07).

אוריאל משיב וטוען: 'יש דברים יותר חשובים מהאמת [...] די, די כבר עם האמת הזאת, כמה אגרסיות ואלימות אתם מחביאים תחת הכותרת הזאת, 'אמת'? [...] אתם לא רודפים אחרי האמת, אתם רודפים אחרי כבוד, כמו יתר בני התמותה' (דקה 58:00).

בסופו של דבר אוריאל מקבל עליו את דרישתו של גרוסמן: אם האב יזכה בפרס, הוא עצמו יוותר עליו לנצח ואף יכתוב את מסמך 'נימוקי השופטים'³⁷. באופן זה נדרש אוריאל ל'רצח אב' בשני המקרים: בין אם יקבל את הפרס ויתיר את אביו כ'הערת שוליים', ובין אם יותיר את הפרס אצל אביו ובכך יסתיר ממנו את האמת, שהאב קנאי לה כל כך, בעוד הוא עצמו יישאר בגדר 'הערת שוליים' היסטורית תרבותית.

בסוף הפרק מתמלא, אם כך, המסמן הריק (*) הערת שוליים' במסומן 'בגידה' – בגידתו של הבן באביו ובעצמו. אולם לאחר צפייה בכותרות הפרקים הבאים נדמה יהיה, בדיעבד, כי ניתן לשמוע את צחוקו המהדהד של המספר היודע כול, היודע שגם סיכום זה של הקונפליקט הוא רק התחלה למעשי בגידה חמורים יותר.

רצח אב ורצח בן – מסגור הנקמה ההדדית (פרק ה', נקמתו של פרופ' שקולניק)



תמונה 5: נקמה כפולה

בדרך שהפכה כבר לשיטה, ממשיך המספר לתעתע בצופיו ולהשמיט את השם הפרטי של פרופ' שקולניק המופיע בכותרת. בכך הוא רומז שבפרק זה נצפה בשתי נקמות הדדיות – של האב ושל הבן, שיובילו ל'רצח אב' או ל'רצח בן' סימבוליים – או לשניהם גם יחד. המסגור שקובע המספר באמצעות המילה 'נקמתו' מחייב את הצופה לראות כל פעולה או התרחשות בפרק כחלק ממסע נקמה כזה. כך הופכים מעשים רגילים, לכאורה, הקשורים למתן הפרס, לשרשרת מעשים בתוך סיפור של נקמה. הפרק ערוך בעריכה צולבת (מקבילה), ובו נראים לסירוגין האב המתראיין לכתבת 'הארץ' ובמקביל הבן הכותב את 'טיעוני השופטים' לפרס ישראל שניתן לאביו. בשני המקרים ניכרת ההקפדה על הניסוח המילולי המדויק הן של האב הן של הבן, באופן שמעיד שאין בדבריהם כל טעות אלא כוונת מכוון.

³⁷ כפי שאראה בפרק הבא, תהפוך כותרת המסמך מ'נימוקי השופטים' ל'טיעוני השופטים'.

בפרק זה אליעזר מתראיין בביתו לעיתון 'הארץ'. ככל שהכתבת הצעירה שבאה לראיין אותו הולכת ומתגלה כמעריצה של אוריאל בנו, כך אליעזר מחריף את ביקורתו על האסכולה המחקרית שבה פועל אוריאל ועל עבודתו. בשיא הביקורת הוא משמיע את 'משל החרסים'. הוא ממשיך את עבודתו המחקרית של אוריאל לחוקר המתבונן בשברי חרסים קדומים, 'רואה שהם פחות או יותר באותו צבע, ומייד בונה מהם כד! לא משנה לו שהחרסים אולי מתקופות שונות, שהם לא בדיוק מתאימים אחד לשני – העיקר, שיהיה כד!' (דקה 01:07:05). בכך טוען אליעזר, למעשה, כי בעוד שעבודת המחקר שלו עצמו נאמנה לאמת המדעית ההיסטורית ויש לה ערך לדורות – הרי שבין עבודתו של אוריאל לבין האמת המדעית אין ולא כלום: 'זה כלי ריק, מגדל פורח באוויר, אין לו יסודות!'

משל זה מעלה על הדעת אליעזר נוסף³⁸ – את רבי אליעזר בן הורקנוס ואת סוגיית 'תנורו של עכנאי'³⁹. בסוגיה ידועה זו דנים החכמים בתנור חרס שחולק לחוליות ועלתה השאלה אם הוא טהור או טמא. ר' אליעזר, שהיה בדעת יחיד בין הפוסקים, התעקש לטעון שהתנור אינו נחשב עוד ככלי שלם אלא כמורכב משברים, וכלי חרס שבור אינו מקבל טומאה⁴⁰. בכך יצא בעקשנות כנגד דעת הרבים וסירב לקבל את ההכרעה ההלכתית המבוססת על דעת הרוב, בבחינת 'אחרי רבים להטות'. ר' אליעזר מתואר כ'אדם עם נטיות סגפניות, אידיאליסט שנטה לחומרות ולקיצוניות. הנחתו הייתה שהוא איננו מסוגל לטעות'⁴¹, המשתייך לבית שמאי, והתעקשותו לצאת נגד דעת הרוב עלתה לו בחרם ובנידוי מתוך העדה. נראה כי אליעזר שקולניק עוצב כבן דמותו של ר' אליעזר: אידיאליסט, שמרן וקפדן, ש'במשך שנים הרגיש מנודה ומוחרם... (דקה 47:43), כעדותו של אוריאל בפרק הקודם.

המחלוקת הפילוסופית הקשורה לתנורו של עכנאי בגמרא, כמו זו המוצגת במשל החרסים בסרט, נוגעת בהגדרת האמת. בית שמאי התאוצנטרים ראו את האמת כאלוהית ולכן אובייקטיבית ואחידה, ולעומתם, בית הלל האנתרופוצנטרים ראו את האמת כאנושית ולכן סובייקטיבית ובעלת פנים רבות⁴². באופן זה משמש משל החרסים בסרט כדי להבהיר את ההבדלים בין שתי מסורות מנוגדות של פרשנות. בויארין (אשר כזכור מוזכר במסיבת הקוקטייל בפרק הראשון בסרט כפילוסוף משפיע בקרב החוקרים הצעירים שעימם נמנה אוריאל) מנצל סוגיה זו כדי להבחין בין פרשנות שמרנית נוסח ר' אליעזר, הרואה במחבר (האל) מקור הסמכות לפרשנות, לעומת הפרשנות המהפכנית נוסח ר' יהושע, הרואה בקורא (האדם) מקור סמכות⁴³. כמו ר' אליעזר לפניו, אליעזר שקולניק טוען שהדבקות החרסים לכדי כד פירושה מעילה בנאמנות לאמת ההיסטורית, שהרי זו פעולה המייצרת כד חדש ואיננה משחזרת את החפץ ההיסטורי. 'אין כד!' הוא מודיע לכתבת. מבחינתו, אין כאן שאלה של פרשנות אלא של שחזור היסטורי שגוי של האמת.

³⁸ יונתן שרייבר מציין כי השם אליעזר או אלעזר מסמל את האמת ואת הקנאות לאורך המחשבה היהודית. כך פנחס בן אלעזר, אלעזר בנו של רשב"י, אליעזר בן יעקב וכמובן, אליעזר בן הורקנוס (י' שרייבר, 'הערת שוליים בטעמי המקרא: מבט שונה על סרטו של יוסף סידר', סינמטק 174 (2012), עמ' 12–14).

³⁹ בבלי, בבא מציעא נט ע"ב.

⁴⁰ ע' שטיינזלץ, ביאור שטיינזלץ על ברכות יט ע"א. אוחרזר ב-5.2018.9 מתוך ספריא:

https://www.sefaria.org.il/Steinsaltz_on_Berakhot?lang=he&p2=Steinsaltz_on_Berakhot.19a.14&lang2=he

⁴¹ ע' שטיינזלץ, אישים בתלמוד. (מ' הנגבי, עורך), תל אביב 1987, עמ' 28.

⁴² א' משיח, 'בית הלל ובית שמאי: אנתרופוצנטריות ותיאוצנטריות', אורשת (תשע"ג), עמ' 101–110.

⁴³ כדבריו של בויארין: "יש מן האירוניה בכך שהשמרן ההרמנויטי, ר' אליעזר, אשר לצדו - מילולית - עומד האל, נידון לנידוי ולגירוש משום שהתעקש לטעון שהמחבר האלוהי הוא השולט על קריאת הטקסט שלו עצמו; ואילו ר' יהושע, המהפכן ההרמנויטי, הוא בסופו של דבר המאשש את שליטת הממסד על המשמעות ועל פרקטיקה הקריאה" (בויארין, ראה לעיל הערה 28).

ואולם, דומה כי למשל החרסים, העוקב אחר סוגיית תנורו של עכנאי, תפקיד חשוב בהרבה בסרט זה. מדברי בויארין עולה טענת 'מות המחבר' של בארת⁴⁴, המבטלת את סמכותו הבלעדית של המחבר על הטקסט ומעבירה אותה לקורא, כמי שמפרש את היצירה ובכך אף כותב אותה מחדש. במונחי מאבק הכוחות בסרט, הסמכות והבכורה ('שם האב') נלקחת מאליעזר שקולניק השמרן וניתנת לבנו, אוריאל, תלמידו של בויארין. אולם, כזכור, בסרט יש צלע נוספת, חוץ-דיאגטית, והיא המספר הכול יודע. צלע זו היא ייצוג של יוצר של הסרט, הלוקח לעצמו את הסמכות והבכורה משניהם, כתסריטאי ובמאי שהוא מקור הטקסט הקולנועי ובעת ובעונה אחת גם פרשנו היחיד. האמצעי ליצירת עליונות זו הוא כותרות המשנה המילוליות אשר ממסגרות את פרקי הסרט, כולל מסגור פרק זה באמצעות המילה 'נקמתו'. בכך חורץ המספר את הדין: בעוד האב ובנו מתקוטטים איש איש על עליונותו האקדמית ובכלל, קובע המספר כי הוא (כסוכנות של המחבר) עליון על שניהם.

משל החרסים, המתפרסם אחר כך בכותרות הסנסציוניות בעיתונים, הוא דרכו של אליעזר לנקום הן בקהילייה האקדמית הצעירה שאיננה מקבלת אותו, הן בבנו, השייך לקהילייה זו. כמי שמבקש להגיע לחקר האמת בכלים מדעיים, יוצא אליעזר נגד אוריאל, המשתייך לאסכולה הרואה בחקר הטקסטים התלמודיים חלק מלימודי התרבות⁴⁵ שהם, בעיקרם, לימודיים פרשניים. כמו ר' אליעזר לפניו, גם אליעזר שקולניק רואה עצמו נציג האמת המוחלטת, זו המתגלה מתוך מחקרו, בעוד בנו הוא נציג הרלטיביזם הסובייקטיבי מבית מדרשם של לוינס⁴⁶ ובויארין (המוזכרים, כאמור, לא אחת במהלך הסרט), הדוחים את קיומה של אמת אוניברסלית אחת ומעדיפים את הפרקטיקה ההרמנויטית על פני הפרקטיקה של השוואת טקסטים ונוסחים. לבסוף הוא מסכם: 'אוריאל מצטיין במה שהוא עוסק, אבל לא הייתי קורא למלאכה שבה הוא עוסק "חקר התלמוד"', כך הוא אומר לכתבת הנדהמת, בעוד יהודית, אשתו, שומעת בחדר הסמוך כיצד האב משבח את עצמו מתוך שהוא מגנה את בנו ונוקם בו על הצלחתו וההכרה הציבורית שהוא זוכה לה.

בסצנות המקבילות, השזורות בסצנת הריאיון, נראה אוריאל מקליד את מסמך 'טיעוני השופטים' שאותו התחייב לכתוב במקום יהודה גרוסמן. הבחירה בצירוף 'טיעוני השופטים', המוצגת על המסך, באה במקום הצירוף הנהוג 'נימוקי השופטים' – עובדה ההופכת את הטקסט כולו מכתב שבח לכתב האשמה וטיעונים לעונש של הבן כנגד אביו.

אוריאל מתייחס בכתיבתו למסמך 'טיעוני השופטים' המקורי, זה שיועד לו, והוא משתמש בו כמקור לשינויים ומשכתב אותו כפי שהוא משכתב את ההיסטוריה, לטענת אביו. ואולם, למרבה האירוניה, הפרקטיקה שאוריאל נוקט בכתיבתו היא הפרקטיקה הפילולוגית שדורש אביו, המבוססת, בין היתר, על השוואת טקסטים מדוקדקת כדי להגיע לרמת דיוק ולחקר האמת. באופן זה נוכחים בטקסט 'טיעוני השופטים' הן הבן (המקור) הן האב (השכתוב), כאשר נוכחות האב מוחקת את הבן, ועם זאת, מתחת לפני השטח, נותרים שרידים וסימנים של הבן – כסימנים שאינם ניתנים למחיקה.

השוואת שני הטקסטים (הניתנים לשחזור חלקי מתוך הסרט) מעלה, לכאורה, כי אוריאל עושה מאמץ להפוך את חסרונות האב כחוקר ליתרונות. אולם לשם כך הוא נוקט בגישה מצמצמת וממעטה, ובכך חוזר, למעשה, על הטענות הנשמעות כלפי עבודת המחקר של האב. לשון הרבים הננקטת לגבי אוריאל (פרסומיו הרבים; תחומים שונים) הופכת ללשון יחיד (מחקרו; פרסומיו המועטים). 'החוג לתלמוד', כקהיליית המחקר של הבן, מתחלף ב'פרופסור פיינשטיין' כאדם יחיד, עובדה המדגישה את היותו של אליעזר רק 'הערת שוליים' בקרב קהיליית המחקר העכשווית. יצירתיותו של הבן מתחלפת ביסודיותו של

⁴⁴ ר' בארת, מות המחבר. (ד' משעני, מתרגם) תל אביב 2005.

⁴⁵ רמון-קינן מציינת כי אחת המטרות של התוכנית ללימודי תרבות היא 'מתן כלים לניתוח היסטורי, סוציולוגי ואנתרופולוגי של מערכות זיכרון, צבירת ידע ותהליכי כינון של זהות בתרבויות שונות'. היא מזכירה כי אחד מספריו של אוריאל שקולניק נקרא: 'זיכרון וזהות בגלות בבל'. (רמון-קינן, לעיל הערה 8).

⁴⁶ לוינס עוסק במושג "רלטיביזם סובייקטיבי", (ע' לוינס, הומניזם של האדם האחר, ירושלים 2010).

האב, כמסמן המעיד על שמרנותו ונוקשותו. בסוף הטקסט אוריאל משנה את הנוסח 'גדולתו וייחודו של פרופ' שקולניק' במסמך המקורי שיועד לו במשפט 'מצודתו של פרופ' שקולניק' – ובכך זרע את זרע הפורענות שיצמח מאוחר יותר.

מעשה הנקמה של הבן מורכב ומתוחכם יותר מזה של האב, בעיקר משום שהוא מתחזה להיות מעשה שבח. את דברי אליעזר לכתבת קל לקרוא ככתב האשמה ונקמה – עובדה המאפשרת לעורכי העיתונים להפוך אותם לכותרות סנסציוניות: הכותרת הראשית בעיתון היא 'משנה סדורה' ותחתיה מופיעות כותרות המשנה המצטטות מתוך הריאיון: 'על בנו: אבל אין בינו ובין האמת המדעית כלום. כלי ריק. מגדל פורח באוויר. אין לו יסודות' וכן 'צעיר ושרלטן' (דקה 01:10:16).

האב פועל ומדבר בגלוי מול העיתונאית הצעירה, ואילו מעשהו של אוריאל הוא תוצר של הקנוניה שרקם עם גרוסמן, יריבו ואויבו של אביו. לכאורה, זהו מעשה חסד שעושה הבן. אבל, כפי שמעיר גרוסמן בפרק הקודם על הסיכום שנרקם ביניהם, 'אין בגידה יותר גדולה באבא שלך ובעקרונות שלו מאשר מה שאתה מבקש ממני' (דקה 57:09). בדיון שהתפתח ביניהם על מושג האמת הציג אוריאל את תפיסתו בנוגע ליחסיותה של האמת ולנזקים שהיא מביאה איתה. 'יש דברים יותר חשובים מהאמת', טען – טענה הממחישה את תפיסתו המחקרית. באופן זה, בשתי הסצנות השזורות זו בזו, שבים הבן והאב ומציגים את תפיסותיהם הבסיסיות לגבי מושג האמת, לא רק בנוגע לעבודתם המחקרית, אלא גם לחיי היום-יום ולמערכות היחסים שהם מנהלים, שיש בהם 'אגרסיות' ו'אלימות', כדברי אוריאל בפרק הקודם. עם זאת, בסופו של פרק זה מתגלה כי הם אינם שונים זה מזה: הבן מסתיר את מסמך 'טיעוני השופטים' המקורי, שנועד לו, בתוך ספר בספרייתו, ומאוחר יותר יסתיר האב את המסמך שקיבל בתיקה 'שונות' בספרייתו.

לאחר שקרא את כותרות העיתונים, ובניגוד גמור לטענותיו אצל יהודה גרוסמן, הממעיטות בערך שיש לאמת ולגילוייה ומדגישות את הנזקים שנגרמים כתוצאה מכך, אוריאל מגיש את נקמתו באופן אכזרי כשהוא מתיישב לצד אימו במהלך ההצגה 'כנר על הגג' ומודיע לה: 'פרס ישראל השנה היה אמור ללכת אליי, לא לאבא, אבל בגלל טעות של פקידה הודיעו לו במקומי, וכשזה נודע, אני ויתרתי על הפרס בגללו' (דקה 01:18:07). באופן זה הוא מחייב את יהודית לנקוט עמדה ולבחור בין נאמנותה לבנה לבין נאמנותה לבעלה. היא בוחרת באפשרות השנייה, כאשר באותו לילה היא מצטרפת למיטתו של אליעזר. בכך מושלמת הכרתו מחדש של אליעזר כ'האב' במשפחה ודחיקתו של הבן, אוריאל, למקום משני. 'רצח האב' מתהפך ל'רצח הבן' – כשני גילומים של 'נקמתו של פרופ' שקולניק'.

מלכודת החדית של האב והבן (פרק ו', מצודתו של פרופ' שקולניק)

בכותרת פרק זה משתמש המספר הכול יודע במסמן 'מצודתו', אלא שהפעם זהו מסמן שמסומניו רבים ושונים זה מזה – ואין לצופה דרך לדעת מראש איזה מהם מתאים: מחסה; מבצר; שליטה, השפעה או מלכודת ציידים. המשותף למסומנים אלו הוא שהם ייצוגים שונים של כוח, שליטה והיררכייה. כמו בכותרות הקודמות, צורת הקניין מפנה הן אל האב הן אל הבן, ובכך כותרת זו ממסגרת את הפרק האחרון כפרק שבו – בהמשך לפרק הנקמה ההדדית – יש צדים וניצודים, לוכדים ונלכדים – ואין לדעת מי הוא מי. הצבת המלכודות ההדדית מביאה לשיא את המאבק האדיפלי ולבסוף גם להכרעתו.

בסצנה הראשונה בפרק זה נמלט אליעזר מאולפן הטלוויזיה רגע לפני תחילת הריאיון כמי שנמלט ממלכודת. יש להניח, כי הטקסט שקורא הקריין האדיש⁴⁷ ממכשיר הטלפרומטר, תוך שהוא חוזר ומתקן את המוקלד על המסך לפניו, מזכיר לאליעזר את הריאיון עם כתבת הארץ ותוצאותיו הסנסציוניות, אולם לצופים הוא מזכיר גם את הקלדת 'טיעוני השופטים' של אוריאל. הרעש באולפן, המאפרת שאיננה מרפה ותחושת הכאוס הכללית גורמים לאליעזר לחוש לכוד. הוא נמלט אל מקום מבטחים – ספריית האוניברסיטה העברית, ושם הוא מגולל מיקרופיש של נוסח התלמוד ומגיע לסוגיה במסכת ביצה⁴⁸, הדנה

⁴⁷ בגילומו של ג'קי לוי, שדרן רדיו וטלוויזיה המרבה לעסוק בנושאי תרבות יהודית.

⁴⁸ בבלי, ביצה ב"ב.

במלכודות שטמנו בערב חג: 'מצודות חיה ועוף ודגים שעשאן מערב יום טוב לא יטול מהן ביום טוב אלא אם כן יודע שנצודו מערב יום טוב'.

כפילולוג שאומנותו השוואת טקסטים ונוסחים מזכירה לו המילה 'מצודות' את המילה 'מצודתו', שהופיעה במכתב 'טיעוני השופטים' שקיבל, מילה אשר בנו מרבה להשתמש בה בכתיבתו ובנאומיו – כולל בנאום 'המורה' שלו בטקס קבלתו לאקדמיה למדעים, כשהודה לאביו 'על המצודה התרבותית שבנית סביבנו'. זה הרגע שבו מתעורר לראשונה אצל אליעזר החשד שמא בנו עומד מאחורי 'טיעוני השופטים'. הוא חוזר לביתו למסע בלשי פילולוגי בעקבות המילה 'מצודה'. מרגע זה מתמלא המסך בצילומים של מסמכים הכוללים מילה זו: הגדרות מילוניות, מילים נרדפות ('מחסה', 'מגן') ותוצאות חיפוש באינטרנט. בספרו של אוריאל, 'על זהות וזיכרון', מוצא אליעזר את הצירוף 'מצודתו של פרופ' אורבך' ובגזיר עיתון, בטור שכתב אוריאל, נמצא הצירוף 'מצודתו של פרופ' הרמן'. למען הסר ספק הוא מוסיף ובודק במנוע חיפוש את הצירוף 'יהודה גרוסמן + מצודה' – אך החיפוש אינו מעלה דבר.

נוסף על אלו, משחזר אליעזר את שיחת הטלפון שקיבל משרת התרבות, ולראשונה הוא שם לב שהצירוף 'פרופסור שקולניק' מתייחס גם לבנו ולא רק אליו. באופן זה רמזיו של המספר בכותרות הפרקים הקודמים מתממשים: הצירוף 'פרופ' שקולניק' כמסמן ריק שניתן למלא בשם האב או בשם הבן, הופך לייצוג של מלכודת. אליעזר מבין כי הפרס נועד לבנו ולא לו, ועתה עליו להחליט אם לפעול על פי האידיאלוגיה העקבית והנוקשה שבה הלך עד כה – חתירה לאמת (כפי שטען יהודה גרוסמן בפני אוריאל: 'אביך אף פעם לא הכשיר טעות רק כי נוח') – או להעדיף את הפרס על פני האמת. הוא בוחר בפרס ובכך מוכיח את טענתו של אוריאל בפני גרוסמן: 'אתם לא רודפים אחרי האמת, אתם רודפים אחרי כבוד, כמו יתר בני התמותה'. אלא שהפעם 'אתם' איננו מתייחס לממסד האקדמי בלבד, אלא גם לאביו. מה שקרה לאוריאל בילדותו קרה גם בבגרותו: כפי שאביו כופף את ידו כדי שיכתוב 'מורה' בטופס לבית הספר, כך הוא כופף את ידו (תחילה שלא מדעת) כדי להשאיר אצלו את פרס ישראל. 'המצודה' לכדה את הבן והאב גם יחד.

אף שסוף־סוף אליעזר זוכה לממש את חלומו ולזכות ביוקרה ובהכרה הלאומית בעבודתו המחקרית, כשהוא מגיע עם יהודית אשתו לבנייני האומה, שהוא הייצוג העליון של 'מצודה תרבותית', הוא נראה כנידון המגיע למאסר במצודה שהיא מבצר וכלא. גם הפעם, כמו בכניסה לטקס הקבלה לאקדמיה למדעים וכמו בכניסה לאוניברסיטה, הוא נדרש לאישור של מאבטחים, כזר הנכנס אל לב ליבו של הממסד התרבותי הישראלי – טקס פרס ישראל. שתי צעירות בודקות את שמו ושם אשתו יהודית – תוך הקפדה על השם הפרטי ושם המשפחה – כך שאין מקום לטעות נוספת. משני הצדדים עומדים המאבטחים בפנים חתומות, משקפי שמש וכלב תקיפה אחוז ברצועה, בעוד אליעזר מושיט שתי ידיים כמי שעומד להיאזק ומקבל צמיד כחול, המסמן את כניסתו להיכל הכבוד הישראלי. זהו הצמיד שלאורך הסרט כולו מסמן את ההתקבלות למועדון הסגור בפניו – קהיליית המחקר העכשווית, אליה שייך בנו ואשר אליעזר עצמו הוא אחד ממבקריה החריפים. נראה שהפעם, בניגוד לפעמים הקודמות, לא הממסד מונע ממנו את הלגיטימיות וההכרה, אלא תחושת האשמה שלו בשל מעשה הרמייה שנלווה לקבלת הפרס. טקס קבלת פרס ישראל הופך להיות האירוע שבו נכנס אליעזר לכלא האשמה שלו עצמו. הוא ניצוד במצודה שפרש בעצמו.

סצנת קבלת הפרס מעוצבת כסצנה סוריאליסטית וקרנבלית והיא כוללת רקדנים במסכות בסגנון הקומדיה דל'ארטה ומופע תיפוף של להקת מיומנה⁴⁹. החזרה הכללית נערכת כסימולציה, אך ללא נשיא המדינה, ראש הממשלה ומכובדים אחרים, הנעדרים לעת עתה מהאולם – ונדמים בעיני אליעזר לרוחות רפאים מאיימות. הסוריאליזם הקרנבלי משקף את תודעתו ותפיסתו של אליעזר את ההתרחשויות – כמי שזר למקום וזר לאירוע, הוא עדיין מנודה ומוחרם אך הפעם בגלל מעשיו הוא. נראה שהוא איננו מגיע לטקס

⁴⁹ 'מיומנה' הוא שמה של קבוצת אומנים רב־תחומיים, המשלבים תנועה, מחול, קול ומשחק, המשתמשים ביצירתם בכלי הקשה שונים ומגוונים.

ממלכתי ומכובד, אלא מצטרף על כורחו לנשף מסכות – המצטרף לשלל הטעויות, ההטעויות ומעשי המרמה, התחפושות והמסכות שיש בסרט לאורכו – והופך לחלק ממנו.

בטקס עצמו, בעוד אוריאל יושב בקהל כשלצידו אימו ואשתו, אליעזר עומד לבדו בקרב שאר המועמדים המחכים לתורם להיקרא לבמה – אבל מחוץ לשורה. כך מסתיים הסרט, כשהמצלמה מתמקדת בפניו המיוסרים של אליעזר המקשיב להודעה על השמעת 'התקווה'. אלא שהמוזיקה הופכת חוץ-דיאגטית ובמקום 'התקווה' נשמעים אקורדים דרמטיים של סיום – בעוד קבלת הפרס עצמה איננה מצולמת אלא נשארת מחוץ לסרט, כאופציה שלא מומשה באמת. כך נותרים האב ובנו לכודים בתוך מצודה שטמנו איש לרעהו ואיש לעצמו, כפי שהזהיר המספר הכול יודע לאורך הסרט כולו ובמיוחד בכותרת האחרונה: 'מצודתו של פרופ' שקולניק'.

המספר – זה העומד בראש ההיררכיה סיכום:

נוכחותו של המספר הכול יודע ב'הערת שוליים' כייצוגו של 'המחבר' או היוצר חותרת במידה רבה תחת מהותו הקולנועית של הסרט. הטענה כי סרט הוא במהותו 'סיפור המספר את עצמו' ללא נוכחות סמכותית או חוקרת והוא בבחינת 'מסר ללא שולח המוצג בפני הצופים באמצעות סך כל המבע הקולנועי' עומדת כאן במבחן לא פשוט: הייצוג המילולי של המספר הכול יודע בכותרות הפנימיות איננו מספק רק מידע חלקי, כמנהגם של מספרים קולנועיים, אלא ממסגר את הסצנות המוצגות לאחר הכותרת, ובכך מתווה מראש את דרך הצפייה בסרט ואת הפירוש שיינתן לו, מבלי שניתן יהיה להתנגד. שליטה זו של המספר על פענוח הטקסט הקולנועי דומה יותר לזו של המספר הכול יודע הספרותי, כסמכות נרטיבית הפועלת מתוך המילה הכתובה. החלוקה לפרקים והצבת הכותרות המילוליות בראשם הופכות את המספר הכול יודע בסרט לחלק ממאבק הכוחות האדיפלי המתרחש בעולם הבדוי. הידיעה מראש של העומד להתרחש, כולל הסוף, וכן היכולת למסגר את ההתרחשויות, מאפשרת למספר להעמיד את עצמו בראש ההיררכיה הפטריארכלית כסמכות יוצרת, כמו־אלוהית, העליונה על הדמויות הפועלות בתוך העולם הבדוי. הוא השולט בכותרות המילוליות ובמידע הנמסר בהן או המושמט מהן – כולל השמטת השם הפרטי ויצירת מסמן חסר. בכך הוא עצמו הופך ל'שם האב' הלאקיאני, זה המכונן את הסובייקט על ידי קריאתו בשם (אליעזר או אוריאל, לחלופין), ובכך מסמן את מיקומו בסדר הסמלי. הוא השופט והרואה למרחוק, המוליך את המבט של הצופה בדרך הדטרמיניסטית שבה הולכים האבות והבנים הממשיים או הסימבוליים בסרט. הוא מבסס את סמכותו באמצעות הכותרות הממסגרות ככלי להחיות מחדש, כביכול, את 'המחבר' לאחר מותו⁵⁰ – כמי שמסרב להעניק באופן בלעדי את הכוח הפרשני לצופים, או, לכל הפחות, מנסה לשלוט בו ככל הניתן.

'שם האב' המכונן ניתן, אם כך, בראש וראשונה למספר עצמו, ומעמדת כוח זו הוא מלגלג, מצד אחד, אך גם חומל, מצד שני, על הדמויות הנאבקות לעיני הצופים על מעמדן ומקומן בסדר הסימבולי.

⁵⁰ במניפסט 'מות המחבר' מצביע בארת (לעיל הערה 44) על היעלמותו של המחבר כסמכות הגמונית והחלפתו בקורא ובכך משחרר את הטקסט לקריאות חדשות.

Cinema of Words: Power Games of the Omniscient Narrator in the film Footnote

Yochy Shelach

Abstract

The film Footnote depicts an Oedipal power struggle between father and son who both deal with the written word, which they use against each other in the struggle to establish themselves as the "Name of The Father" by means of the Israel Prize. This struggle expands until it acquires a mythical Oedipal-symbolic dimension but also a parodic one, which replicates itself and exists both on the family level as well on the academic level.

The system that describes this struggle is the film semiotics system. However, in this essay, I will show how a seemingly foreign factor, which belongs in its entirety to the literary semiotic system enters into this film: an omniscient narrator. He is represented solely through the words written in the intertitles, which divide the film into literature-like chapters and constitute an extradiegetic layer. Through these intertitles, the omniscient narrator controls both the information provided to the audience and the way they interpret what is taking place.

In order to examine the extraordinary role of this narrator, I will refer to the film's chapters and their titles in the order in which they appear, so that the accumulation of tricks used by the narrator to control his viewers' point of view can be presented. In this way a reflexive, meta-cinematic layer is added to the film, which places at its centre also the struggle between two cultural systems: between the written word and the literature as a system with deep and ancient roots, and the relatively new cinematic oeuvre, which includes visuals and sound. The chronological follow-up will make it possible to see how he unfolds his trap in a calculated way and captures the viewers in it, until they are finally forced to adopt the way he frames the chapters titles.

This multi-layered struggle for the Lacanian Name of the Father in the diegetic world is also joined by the extra-diegetic omniscient narrator, who uses the verbal intertitles to assert himself as the supreme authority that rules this world and as the supreme Name of the Father.

Keywords: semiotics, cinema, literature, cinematic omniscient narrator

