

חמדות



כתב עת רב־תחומי

נוך י"ז

תשפ"ד – 2024

עורכת :
אסתר אפללו

עריכת הלשון :
יונית פרידלר



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' : 08-993766 | פקס : 08-8615234
כתובת לשליחת מאמרים : hem-daata@hemdat.ac.il

תוכן העניינים

מאמרים ביהדות

9	תנ"ך בתמונות : מכחולו של רמברנדט	רות דורות
33	דברים וצעקות : דברים, דיבורים ומחוות במגילת אסתר	צחי כהן
59	מזל טוב : לבירור מגוון השימושים באיחול של ברכה	אהרן קלרמן

מאמרים בחינוך

75	לנווט במים סוערים : שינויים בתחושת המסוגלות העצמית של פרחי הוראה לאחר התנסות מודרכת בהוראה מותאמת וגליה בן חור	אסתר בקון-קאופמן, מיקי כהן, מישל וקסמן
101	בין הורות להוראה : האישי והמקצועי בקרב מחנכים ומחנכות	איריס גלילי, נאוה דקל, ריקי גלזר, אורית ויזל ודליה מצר
129	מפגש בין האישי לתרבותי מתוך קריאה של ספרות שואה	מיכל גנץ-מישר
163	סגנונות מנהיגות של מנהלי בתי ספר כמנבאים הפחתת שחיקת מורים בישראל	סיגלית צמח וענת בארט
191	מאגורסיסטם לאקורסיסטם : שיתופיות בבניית קורסים אקדמיים	חוי ששון, שרית שוסהיים ואביחי קלרמן
217	טיפול מיומנויות של קריאה אמפתית בשיעורי ספרות בקרב תלמידים בבתי ספר על-יסודיים	לימור ראובן וסיון שריד

מאמרים בספרות

243	"החוטם נמצא [...] אבל יש לתקנו, להשיבו למקומו הראוי" – על החיפוש אחר "העצמי האמיתי" והמאבק להשבת "מרחב הביניים" בסיפור "האף" מאת ניקולאי ואסיליביץ גוגול	יאיר קורן-מיימון
-----	--	------------------

רשימת הכותבים בגיליון זה:

ד"ר בארט ענת	המחלקה לניהול וארגון מערכות חינוך, מכללה ירושלים דוא"ל: anatbarth@gmail.com
גב' בן חור גליה	המכללה האקדמית על שם דוד ילין, המסלול לחינוך מיוחד דוא"ל: galibe4@dyellin.ac.il
ד"ר בקון-קאופמן אסתר	המכללה האקדמית על שם דוד ילין והמכללה האקדמית אפרתה, המסלול לחינוך מיוחד דוא"ל: estherbac@dyellin.ac.il
ד"ר גלזנר ריקי	המכללה האקדמית שאנן, החוג לייעוץ חינוכי דוא"ל: riki.glazner@gmail.com
ד"ר גלילי איריס	המכללה האקדמית חמדת, מסלול הגיל הרך דוא"ל: irisgalili@hemdat.ac.il
ד"ר גנץ-מישר מיכל	המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, הפקולטה לחינוך דוא"ל: Michal.meishar@l-w.ac.il
ד"ר דורות רות	אוניברסיטת אריאל, בית הספר לארכיטקטורה דוא"ל: ruthd@ariel.ac.il
ד"ר דקל נאווה	המכללה האקדמית על שם דוד ילין, מכון כרם דוא"ל: nava.dekel@mail.huji.ac.il
גב' ויזל אורית	מפתחת תוכניות חשיבה לגיל הרך ומנחת הורים דוא"ל: shtooltz@walla.co.il
ד"ר וקסמן מישל	המכללה האקדמית על שם דוד ילין והמכללה האקדמית הרצוג, המסלול לחינוך מיוחד דוא"ל: michellewaxman@gmail.com
ד"ר כהן מיקי	המכללה האקדמית על שם דוד ילין והמכללה האקדמית חמדת, המסלול לחינוך מיוחד דוא"ל: mikico24@gmail.com
ד"ר כהן צחי	הקריה האקדמית אונו, קמפוס ירושלים, החוג ליהדות דוא"ל: evic41@gmail.com
ד"ר מצר דליה	המכללה האקדמית אחוה, המחלקה לחינוך דוא"ל: metzer.dalia@gmail.com
ד"ר צמח סיגלית	המכללה האקדמית חמדת ומכללה ירושלים, המחלקה לניהול וארגון מערכות חינוך דוא"ל: sigalitt1@gmail.com
ד"ר קורן-מיימון יאיר	המכללה האקדמית גורדון, החוג לספרות עברית דוא"ל: yairma@gordon.ac.il

ד"ר קלרמן אביחי	המכללה האקדמית הרצוג, בית הספר לחינוך דוא"ל : avichai@herzog.ac.il
פרופ' קלרמן אהרן	אוניברסיטת חיפה, בית הספר למדעי הסביבה דוא"ל : akeller@univ.haifa.ac.il
ד"ר ראובך לימור	המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, הפקולטה לחינוך דוא"ל : limor.raubach@l-w.ac.il
ד"ר שוסהיים שרית	המכללה האקדמית הרצוג, בית הספר לחינוך דוא"ל : sarits@herzog.ac.il
ד"ר שריד סיון	המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, הפקולטה לחינוך דוא"ל : sivan.sarid@l-w.ac.il
ד"ר ששון חוי	המכללה האקדמית הרצוג, בית הספר לחינוך דוא"ל : havis@herzog.ac.il

אנו שמחים להגיש לקהל הקוראות והקוראים את כרך י"ז של כתב העת המכללתי שלנו, חמדעת. כמו קודמיו, גם כרך זה כולל שלל מאמרים בתחומי היהדות, החינוך והספרות, שנבחנו בקפידה ונמצאו עשירים בידע, מציגים חידושים חשובים לתחומם וכתובים בצורה בהירה. בדברי הברכה שכתבתי לכרך הקודם של חמדעת, כרך ט"ז, ציינתי כי הכרך יוצא לאור בעת מלחמה. לא שיערתי כי גם בחלוף כמעט שמונה חודשים נהיה עדיין בעיצומה של מלחמת חרבות ברזל. אני כותב את השורות הללו במלאת 300 ימים למלחמה, שסופה אינו נראה באופק. בשעה הזו נמצאים עדיין 115 חטופות וחטופים ברצועת עזה. אחד מהם הוא ביפין גיושי, סטודנט של האקדמית חמדת. ביפין הגיע כשלושה שבועות לפני פרוץ המלחמה מנפאל לשנה של לימודי חקלאות בתוכנית "משתלמים בחקלאות" של המכללה, בה משתתפים מדי שנה כ-200 סטודנטיות וסטודנטים ממדינות אסיה. יחד עם עוד 16 סטודנטים נפאליים הוא גר בקיבוץ עלומים. בבוקר שבעה באוקטובר הגיעו אליהם מחבלי החמאס, הרגו עשרה מחבריו ופצעו את האחרים, ואותו לקחו לרצועת עזה. אנו יודעים שביפין הגיע בריא ושלם לרצועת עזה, משום שחיילי צה"ל, שהגיעו מאוחר יותר לבית החולים שיפא בעזה, הניחו את ידם על מצלמות האבטחה, בהן ניתן לראות את ביפין נכנס לבית החולים כשהוא הולך על רגליו. מעבר לכך איננו יודעים שום דבר נוסף על אודותיו. מי ייתן וביפין, יחד עם שאר החטופות והחטופים, ישובו ארצה לשלום. אנו מקווים לראותם במהרה כאן איתנו, שמחים בחיק משפחותיהם.

לצד המלחמה, נמשכת העשייה האקדמית של המכללה, ובתוך כך מתפרסם גם הכרך הנוכחי של חמדעת. תודה מקרב לב לעורכת המסורה, ראש רשות המחקר של המכללה פרופ' אסתר אפללו, המובילה במקצועיות רבה את הכנתם של כרכי חמדעת.

תודה גם לעמיתותיי ועמיתי חברי המערכת, התורמים להצלחתו של חמדעת וליוקרתו: ד"ר אסתר אזולאי, ד"ר ישעיהו בן פזי, פרופ' זהבית גרוס, פרופ' שונית רייטר, פרופ' חן שכטר ופרופ' אביגדור שנאן. נוסף לכך, תודה לעורכת הלשונית יונית פרידלר ולמזכירת המערכת אסנת תורג'מן. אנו מקווים כי תמצאו את המאמרים שבכרך זה מחכימים ומעשירים את הדעת, ונמצאים כבר בשלבים מתקדמים של הכנת הכרך הבא, כרך י"ח.

לשמחתנו, עוד ועוד חוקרות וחוקרים בוחרים לפרסם את מאמריהם בחמדעת. אנו שבים ומזמינים חוקרים בתחומי החינוך, היהדות והספרות להגיש מאמרים לשיפוט כדי שיופיעו בכרכים הבאים. נתפלל כי עד שייצא הכרך הבא של חמדעת נזכה לביטחון ושלווה בארצנו.

בברכה,

פרופ' חיים שקד

נשיא האקדמית חמדת

כרך י"ז של חמדעת, בדומה לקודמו, יוצא לאור בימים מאתגרים של לחימה מתמשכת, חטופים שעדיין לא הושבו, מפונים רבים מבתיים וסערות מבית. המחקר והכתיבה בימים אלה מורכבים, ועל כן זאת זכות גדולה במיוחד להוציא לאור כרך זה. אני מקווה שעשרת המאמרים המקוריים של כרך זה יספקו רגעים של שלוה, יעשירו ויעוררו מחשבה.

הכרך נפתח במאמרה של **רות דורות** העוסק בגישתו הייחודית והפרשנית של הצייר רמברנדט אל התנ"ך שצייר כפרשן של התנ"ך ולא כמאייר המקשט בקו ובצבע, כפי שנהגו רבים לפניו ואחריו. מתוך הזדהות עמוקה עם הנאמר בתנ"ך, תיאר רמברנדט את גיבורי התנ"ך כדמויות אנושיות 'בשר ודם'. המחקר מסיק שרמברנדט הוא לא רק צייר אלא גם פרשן התנ"ך ברוח היהודית והמקראית. מחקרו של **צחי כהן** מנסה לחשוף רמיזות ומשמעויות נסתרות במגילת אסתר. המחבר מראה במאמרו שמלבד סיפור הדברים יש למגילה מטרה נסתרת, נחבאת יותר – חידוד הקשב לשפה ולמילה ומדידת תוקפן לעומת המחווה המופרזת. מאמרו של **אהרן קלרמן** עוקב אחר גלגול מגוון השימושים בביטוי 'מזל טוב' בקהילות שונות. הביטוי שנתבע בספרות חז"ל מופיע רק פעם אחת ואחר כך לא מופיע במשך חמש מאות שנה. השימושים בביטוי מזל טוב נעו מתחילתו ואחר כך בתהליכי הרחבתו, ממבחר של שימושים בתחום המשפחתי אל עבר עולם התפילה, וממנו – אל החיים בכלל.

אסתר בקון-קאופמן, מיקי כהן, מישל וקסמן וגליה בן חור שיתפו פעולה בבחינת השינויים בתפיסת מסוגלות עצמית ומסוגלות עצמית בהוראה של פרחי הוראה לאחר התנסות בהוראה פרטנית של מיומנויות שפה לתלמידים עם קשיים. הממצאים המצביעים על עלייה במסוגלות העצמית הכללית וגם במסוגלות העצמית בהוראה לאחר ההתנסות מדגישים את החשיבות של ניסיון מעשי בהוראה מותאמת פרטנית. מחקר משותף אחר של **איריס גלילי, נאוה דקל, ריקי גלזר, אורית ויזל ודליה מצר** בחן את הקשר בין הורות להוראה. החוקרות עמדו על הדילמה הרגשית הטמונה בהורים שהם גם מורות ומורים בימי שגרה ובימי משבר. המחקר מחזק את חשיבותו של הקשר בין האישי למקצועי וטוען כי השילוב בין הזירה הפרטית לציבורית הופך את בית הספר זירה מוכרת יותר עבור המורות והמורים ונוטע בהם תחושת ביטחון. **מיכל גנץ-מישר** חקרה את התרומה של תוכנית לימודים להוראת ספרות השואה – "מה קרה שם". המחברת מצאה שהתוכנית המשלבת כתיבת יומן מסע של התלמידים בעקבות קריאת ספר מחזקת הן את ההיבט הפדגוגי של כתיבה פעילה של טקסט אישי והן את ההיבט הערכי והחברתי בגיבוש מחשבות ופעולות אישיות וחברתיות. **סיגלית צמח וענת בארט** חקרו שלושה סגנונות מנהיגות של מנהלי בתי ספר כמנבאים הפחתת שחיקת מורים: מנהיגות הוראתית, מנהיגות מעצבת ומנהיגות אותנטית. המחקר שהקיף אלפי מורים מעלה כי מנהיגות אותנטית יעילה במיוחד בהפחתת שחיקה בקרב מורים. לממצאים עשויה להיות חשיבות בתכנון תוכניות הכשרה עבור מנהלים בפועל ומועמדים לניהול שידגישו היבטים אותנטיים במנהיגות המנהל. **חוי ששון, שרית שוסהיים ואביחי קלרמן** בחנו את התרומה והאתגרים של עבודת צוות. הם חקרו את תפיסתם של מרצים

במכללה להכשרת מורים לגבי עבודתם בצוות לאחר שתכננו ובנו את הקורסים שלהם במשותף. הממצאים מצביעים על כך שלמרות היתרונות הרבים בעבודת צוות לבניית קורס טוב יותר, המרצים ציינו גם תחושות של פגיעה בחופש האקדמי בכך שוויתרו על תכנים שהיו משמעותיים להם במהלך בניית הקורס, ולעיתים גם אתגר של ויתור על זכויות יוצרים. החוקרות **לימור ראובן וסיון שריד** מציגות מודל קריאה-למידה ייחודי המפתח אצל התלמיד מיומנויות של קריאה מעורבת, מודעת ואמפתית. המודל, המבוסס על תפיסות פסיכולוגיות שעוסקות באמפתיה ובהעברה נגדית וכן על חקר תהליכים קוגניטיביים רגשיים, מצייד את המורים בכלים לפיתוח מיומנות הקריאה האמפתית עבורם ועבור תלמידיהם. את הכרך חותם מאמרו של **יאיר קורן-מיימון** מתחום הספרות המציע קריאה אחרת לסיפור "האף" של ניקולאי ואסיליביץ גוגול. המחבר מציע קריאה פסיכואנליטית שמתבססת על ניתוחם של יסודות סימבוליסטים השקועים בעלילה לפיה האף הוא קונסטרוקט של הנפש המבטא את המתח הדיאלקטי שבין מציאות לפנטזיה.

ולסיום, אני מודה לכל אחת ואחד ממחברי המאמרים בגיליון זה על השיתוף במחקריכם המקוריים והמרתקים. תודות ללקטורים שעשו מלאכתם בנאמנות וללא תמורה. תודה לעורכת הלשונית גב' יונית פרידלר על עבודתה היסודית. תודה למזכירת המערכת, גב' אסנת תורג'מן ותודה למעצבות הגרפיות עדי מילר ומיכל ווכסברוט. זאת גם ההזדמנות לשוב ולהודות לכל אחד ואחת מחברי המערכת המסורים שתרמו מזמנם וסייעו לי להפיק גיליון זה.

קריאה מהנה

פרופ' אסתר אפללו

עורכת ראשית



ד"ר רות דורות,
בית הספר לארכיטקטורה,
אוניברסיטת אריאל,
דוא"ל:
ruthd@ariel.ac.il

לציטוט (מדעי הרוח) –
ר' דורות, 'תנ"ך בתמונות':
מכחולו של רמברנדט, חמדעת,
יז (תשפ"ד), עמ' 9–32.

מילות מפתח:
תנ"ך; רמברנדט; פרשנות;
יהדות

תנ"ך בתמונות: מכחולו של רמברנדט

רות דורות

תקציר

מאמר זה עוסק בגישתו הפרשנית הייחודית של הצייר רמברנדט ואן ריין (Rembrandt van Rijn, 1606–1669) אל התנ"ך. כשליש מציוריו הרבים של האומן ההולנדי בן המאה ה-17 הם בנושא הרוח היהודית והמקראית. המאמר מצביע על מספר גישות אפשריות העומדות בפני כל צייר בעוסקו בנושא תנ"כי, כשמתוך אלה בולטת גישת האמור. בניגוד לאלה בחר רמברנדט בגישה ציורית ייחודית ואחרת אל התנ"ך. הוא צייר כפרשן של התנ"ך ולא כמאייר המקשט בקו ובצבע, כפי שנהגו רבים לפניו ואחריו.

מבין כל האומנים שהתייחסו לנושא, רמברנדט הוא הצייר העמוק והקרוב לפירוש היהודי של התנ"ך, במיוחד לאור עובדת איהשתייכותו לעם היהודי. הוא העניק לסיפורים אלו ויזואליות, באמצעות טכניקות ייחודיות, המשמשת אינטרפרטציה הומנית ורוחנית ותיאר את גיבורי התנ"ך כדמויות אנושיות 'בשר ודם', שנגעו לליבם של הצופים. עבודותיו נוצרו מתוך הזדהות עמוקה וברורה עם הנאמר בתנ"ך, ולא כפרה־פיגורציה לברית החדשה כמנהג הנוצרים, עד כדי תיאור עצמו ובני משפחתו כדמויות תנ"כיות.

מבוא

במשך הדורות היה התנ"ך מקור השראה בלתי נדלה לאומנים רבים לציור ולפיסול. לכאורה נראה פשוט להעביר את הסיפור התנ"כי מתחום הטקסט הכתוב לתחום האומנות הפלסטית: מאומנות הזמן – התנ"ך, לאומנות המקום – הציור או הפיסול.¹ ואולם משימה זו טומנת בחובה קשיים לא מעטים, למשל, כיצד ניתן לתאר בציור אחד סיפור או מאורע המתפרס על פני פסוקים, פרקים או אף יותר. בעיה אחרת היא התמודדות האומן האירופי עם מראה אנשים, מקומות, נוף, רקע וביגוד מקראיים מזרחיים ארץ ישראלים שמעולם לא ראה, וכמובן כשנעדרים כל תיעוד מילולי או ויזואלי, בעיקר כשעד למאה ה-19 מיעטו אומנים להגיע מאירופה לארץ ישראל כדי לראותה ולתעדנה. נוסף לכל אלה, האומנים האירופאיים התמודדו עם הטקסט המקראי המתורגם, וגם עובדה זו מעוררת קושי, הואיל וטקסט זה מאבד מהמשמעויות המקוריות וגורר עימו אינטרפרטציה של המתרגם.

קשיים אלה ואחרים הובילו לגישות שיפורטו להלן וגישות נוספות, שהולידו את אופי ועיצוב יצירות התנ"ך באומנויות הפלסטיות:

גישת האיוור – השכיחה והמוכרת מכולן. הפיכת הנאמר במילים לצורות וצבעים המרכיבים יצירה פלסטית. גישה זו ממחישה את הסיפור או מלווה אותו באופן ויזואלי. דוגמה בולטת היא מפעלו של גוסטב דורה – 127 תחריטיו מתארים את סיפורי התנ"ך לרוב באופן ריאליסטי, לפעמים דרמטי ולעיתים אף גרוטסקי. מבלי שביקר בארץ הוא מצליח לעיתים לתאר את הרקע או הנוף ברוח די קרובה למציאות. למשל בציור 'יעקב נאבק עם המלאך' (1855) בחר דורה בעצי דקל וצמחי צבר האופייניים לנוף הארץ ישראלי. כך הוא עושה גם באיורו את 'עקדת יצחק'. גם אם עלה בידו ליצור רקע מתאים, יצירות אלו עדיין רק מקשטות או ממחישות את הסיפור, אולם אין בגישה זו אינטרפרטציה עמוקה או מספקת. איור אינו יותר מאשר ביטוי לפן הגלוי של הסיפור עצמו – פשוטו של מקרא.

גישת הסיגול – התאמת הסיפור המקראי למקומו הגאוגרפי של האומן, האופנה או הקונבנציות האומנותיות המקובלות בתקופתו. הציור 'אליעזר ורבקה על עין המים' מ-1648 הוא דוגמה אופיינית לגישה זו. ניקולא פוסן מעניק נופך ניאורקלאסי לסיפור המקראי באמצעות ארכיטקטורה ניאורקלאסית מובהקת, הדמויות והשמלות בעלות הקפלים ובמיוחד השימוש הבולט בכדים העגולים האופייניים לסגנון. גם הקומפוזיציה בעלת המבנה המאוזן, השקול והסימטרי, והיופי האסתטי – מקורם בהשראת העולם הקלאסי. קשה להניח כי כך נראו רבקה ואליעזר או שאר הבנות ליד המעיין, ואף לא הארכיטקטורה.

1 R. Dorot, *Symbolic Allusion, Temporal Illusion*. Brighton, Chicago, Toronto 2013, p. 3

אי לכך המראה העולה אינו אותנטי. הצייר יצק לתבנית העיצובית האופיינית לסגנונו את התמונה המקראית, בדומה לסצנה נוצרית דתית או כזו בעלת אפיון תרבותי אחר.

גישת ההיקש – התחברות האומן לסיפור מקראי מסוים שבו הוא מוצא מקור השראה והפקת לקח לתקופתו או למקומו הוא, בעוד העושר האנושי והרוחני הטמון בסיפור אינו משמש מקור תיאורי או אמוני בלבד אלא הופך למחאה והפקת לקחים – אמירה חברתית. דוגמה לכך הוא הציור 'מגדל בבל' (1563) של פיטר ברויגל, המתאר את היומרה האנושית הקיצונית בתנ"ך. כהשראה לציור שימש, כנראה, הקולוסיאום ברומא כפי שהיה בעודו בשלמותו, בעוד כלי העבודה ותיאורי הנוף נלקחו מסביבתו הקרובה של הצייר. ברויגל ביקש, כנראה, להביע מחאה נגד ההיבריס של דור הפלגה, ובאותה עת – גם מחאה פוליטית שבאמצעותה ביקש לרמוז לקץ שלטונם של בית ההבסבורגים, ששלט בפלנדריה באותה תקופה.

גישת הפרה־פיגורציה – רוב האומנים שהתייחסו לסיפורי התנ"ך ראו באלו רק רמזים מטרימים לאירועים המתוארים בברית החדשה. על כן הם לא הוטרדו מחוסר אמינות, סילוף עובדות, אנכרוניזם ועוד. דוגמה מובהקת לכך היא גישה זו לסיפור עקדת יצחק. הגישה הנוצרית קתולית הרווחת רואה בעקדה סיפור אכזרי, המבשר את ייסורי ישו הקשים. בהתאם לזאת לא הייתה חשיבות לערך האותנטיות של המקום, הבגד, הפיזיונומיה ועוד.

רמברנדט והתנ"ך

לאור גישות אלה ונוספות מאמר זה עוסק בגישתו יוצאת הדופן של הצייר רמברנדט ואן ריין (1606–1669) אל התנ"ך, ובביטוי האומנותי הייחודי שהוא מעניק להם, השונה מכל אומן לפניו או אחריו, תוך כדי שימוש באמצעי פרשני ציורי שונה, שיודגם בהמשך, בכל אחד מציוריו על מנת להגיע לפסגת האירוע או עיקרו, לפי הרוח וכוונת המקרא או מקורות יהודיים פרשניים שונים.

מטרתו של המאמר היא להוכיח כי רמברנדט הוא הפרשן העמוק, המקיף, האמין והקרוב ביותר של התנ"ך לפי רוח הברית הישנה – פרשן ולא מאייר.² כאשר סיפור תנ"כי נגע לליבו, ניסה לדמיין את מסלול האירועים ואת הרגשות של הנפשות הפועלות.³ נושא זה ראוי לדגש מיוחד הואיל וניתן למקם את רמברנדט בשורה אחת עם פרשני התנ"ך היהודים לדורותיהם,

2 P. Parker, 'Rembrandt: The Artist as Theologian'. *Virginia Theological Journal*, 44, 2 (1992), p. 1

3 H. Gerson, *Rembrandt's Paintings*. Gary Schwartz (ed.), trans. Heinz Norden, London 1968, p. 464.

בזהירות המתבקשת. רמברנדט, בניגוד לאומנים האחרים, מנתח את האירועים התנ"כיים הנבחרים כשהוא שם דגש על הזווית האישית ותגובת הפרט הפילוסופית והפסיכולוגית העמוקה,⁴ כמו גם על רגשותיה העמוקים ביותר של הנשמה האנושית מתוך היותו הוא עצמו שקוע בחולשות עולמו העצוב.⁵

עובדת היות רמברנדט פרשן התנ"ך ברוח היהודית ולא מאייר תוכח כאן באמצעות ניתוח חמישה ציורים המדגימים את שיטותיו הייחודיות העולות במאמר זה, שבאמצעותן הוא נכנס בעובי הקורה הפרשנית, או חותר אל לב ליבו של האירוע ומשמעותו, או אל פסגת הסיפור ושיאו. רמברנדט מתאפיין אף בכך שהוא מפרש ו"מתאר" את הסיפור הנקודתי בראייה רחבה על רקע קורות העבר ואף מצביע או רומז על שעשוי להתרחש בעתיד. בעיקר, שונה התייחסותו אל התנ"ך מאלה הדוגלים בגישה הנוצרית קתולית – הוא אינו רואה, במיוחד בבגרותו, את התנ"ך כפרה־פיגורציה לברית החדשה.⁶

מה היה התנ"ך עבור רמברנדט? ראשית, התנ"ך שכה סיקרן אותו היה... התנ"ך שלו. רמברנדט לא הסכים שגישתו לתנ"ך תוגבל על ידי איסורים שיוטלו באמצעות חוקי האומנות או דוגמות של תיאולוגים ודעות של מטיפים... הצהרתו של קנתי קלארק הייתה חדה וחרפה: "...התנ"ך... היה שלו ותמך באמונותיו בהן היה משוכנע ושהציגו את רגשותיו כלפי חיי האדם... התלויים בהשפעה ובהתערבות האלוהית".⁷

קולוף טוען כי רמברנדט אכן היה חופשי מכל אלה, אולם חש נאמנות לרוח היהודית ולברית הישנה. הוא סבר כי יהודים בזמנו היו תמיד לבושים בחלוקים ומעילים ארוכים והוקסם משכניו אלה, שראה בהם, בשל האותנטיות, צאצאיהם של אבות האומה התנ"כיים. הוא האמין שאכן מצא דמויות טבעיות מסיפורי התנ"ך והשתמש באלה מסביבתו הקרובה כמודלים לגיבורי היצירות התנ"כיות.⁸

כשליש מכלל יצירותיו של רמברנדט מוקדש לתנ"ך. מספר יצירותיו העוסקות בנושא הוא הגדול ביותר לעומת כל צייר אחר: 160 ציורי שמן, 80 תחריטים ויותר מ-600 רישומים. במיוחד ראוי לציון כמות גבוהה זו של יצירות לאור העובדה כי הביקוש ליצירות בז'אנר זה היה מועט והייתה זו, כנראה, בחירתו של הצייר לעסוק בנושא באופן כה נרחב.⁹ חזרתו על נושאים תנ"כיים בטכניקות שונות מעידה על כך שעסק בכתבי הקודש בשכיחות גבוהה.¹⁰

4 S. Schama, *Rembrandt's Eyes*. New York 1999, p. 171

5 R. Wallace, *The World of Rembrandt 1606-1669*. New York 1968, p. 162

6 Schama, see note 4, p. 177

7 J. I. Durham, *The Biblical Rembrandt*. Mason, Georgia 2004, pp. 57-58

8 E. Koloff, *Rembrandt: Zweite Mappe*. Leipzig 1920

9 Schama, see note 4, p. 170

10 Parker, see note 2, p. 1

הנושא התנ"כי יכול היה להשתוות בחשיבותו לנושאים ההיסטוריים והמיתולוגיים, שהם חלק נכבד ביצירתו הענפה ואפילו בולט בחשיבותו.

השאלה המתבקשת היא מה היו הגורמים אשר השפיעו על רמברנדט והפכוהו לגדול פרשני התנ"ך באומנות?¹¹ בדומה לבני ארצו במאה ה-17, שבה הגיעה הולנד לשיאה הפוליטי והאומנותי, תקופה שאף מכונה 'התקופה היהודית', רמברנדט היה קרוב מאוד לתנ"ך מתוך הזדהות עם העם היהודי וגורלו. ההולנדים ראו בעצמם מקבילה לעם הנבחר, ובמאבקם בספרדים ששלטו על הולנד ראו מקבילה למאבקם של בני ישראל במצרים של פרעה.¹² רמברנדט הפיח רוח חיים בדמויות התנ"כיות וקירב אותן ואת הסיפורים אל הצופה מתוך הבנה עמוקה והשתמש גם בבני משפחתו כמודלים לדמויות אלו, נוסף על היהודים שראה סביבו. 'זוהי עובדה שאינה מוטלת בספק שיחס האומן ליהודים היה אוהד בצורה יוצאת דופן'.¹³ רמברנדט הצעיר התעניין במיוחד בסיפורי התנ"ך המרשימים והדרמטיים אשר תיארו אלימות וג'סטות גדולות. 'משנות הארבעים של המאה השבע עשרה ואילך התכנס יותר ויותר לתוככי המשמעות, העומק והרגשות האנושיים, לרוח החמלה והרגע האינטימי של הקשר עם האלוהים – אכן עדות למסע ספיריטואלי'.¹⁴

לולא קשריו של רמברנדט עם הקהילה היהודית באמסטרדם במאה ה-17, ייתכן שאפשר היה לתהות על פשר קרבתו ההדוקה אל התנ"ך ואל העברית. מעבר לשאיפתם של אומני רנסנס ובארוק רבים שחפצו להציף את יצירותיהם בממדים היסטוריים אותנטיים, הוא פיתח ושכלל את שימושו בעברית. מקישוטים אקראיים חסרי משמעות ביצירותיו המוקדמות, הפכו בהדרגה כתוביו בעברית למשמעותיים יותר. בעוד בתחילת מיזמו זה היו מקורותיו טקסטים עבריים מקריים וזמינים לכל אומן, בשלב מאוחר יותר ניצל רמברנדט את היכרותו עם מעגל האינטלקטואלים והמשכילים היהודים והנוצרים באמסטרדם וינק מידיעותיהם והבנתם את התנ"ך.¹⁵ רבות דובר על היכרותו את היהודים ואף על מגוריו ברחוב היהודים. קהילת זו של יהודי אמסטרדם – מקורה בעיקר ביהודי ואנוסי ספרד ופורטוגל אשר הגיעו כתוצאה מהגירוש וגם מהמיעוט האשכנזי שהגיע בעיקר מגרמניה. בזכות סובלנותה הדתית של הולנד באותה תקופה מצאו בה היהודים חוף מבטחים ופרחו בה תרבותית וכלכלית. רמברנדט פגש בטיפוסי יהודים שונים וגם במנהיגי הקהילה

M. Zell, *Reframing Rembrandt: Jews and the Christian Image in 17th Century Amsterdam*. Los Angeles 2002, p. 1 11

J. Rosenberg, *Rembrandt: Life and Work*. London 1968, p. 15 12

Rosenberg, *ibid* 13

Parker, see note 2, p. 1 14

S. Sabar, *Between Calvinists and Jews: Hebrew Script in Rembrandt's Art. Beyond the Yellow Badge*, 15

M. B. Merback (ed.), *Brill's Series in Jewish Studies*, Leiden 2008, pp. 402–403

הבולטים כמו ד"ר אפרים בונס והרב מנשה בן ישראל,¹⁶ אשר את ספרו 'האבן המרהיבה' אייר, וכנראה דרכם התוודע אל התנ"ך, אל אוצרות היהדות ואף נחשף לשפה העברית. בניגוד לעמיתיו מהמאה השבע עשרה השתייך רמברנדט לקבוצת אומנים מצומצמת שהעניקו לעבודותיהם ממד נוסף בשלבם אותיות עבריות אותנטיות. שימוש היצירתי באותיות אלה בא לידי ביטוי בשינויים מומצאים בצורתם, בבחירת חלקי טקסטים בעוד הוא מחלק רמזים לאירועים או בהדגישו תפקיד משוחק על ידי דמות תנ"כית בסצנה.¹⁷

כמו כן, ידוע כי לאחר נישואיו לססקיה היה בקשר עם גיסו התיאולוג יוהנס מקוביוס מפרנקר, שעסק בעברית וחקר אותה – עובדה שבוודאי גם עזרה לצייר. רבות דובר בהיכרותו את היהודים ועצם התגוררותו בשכונתם. 'קרבתו לקהילה סייעה לו ביכולתו להרגיש את הטרגדיה אותה חשו ובמיצוי כשרונו להביע את סבלם כפי שלא עשה זאת אף אומן לפניו. זאת משום ששום צייר לא צלל כה עמוק לתוך נבכי הסבל האנושי, לרגשות הפנימיים והעמוקים ביותר ולעומקי הנפש האנושית'.¹⁸

רמברנדט, שהיה בצעירותו קתולי, המיר השתייכות זו והפך פרוטסטנטי קלוויניסטי – הדת המרכזית השלטת ברפובליקה ההולנדית מאז השתחררה מעול הספרדים – והתקרב לברית החדשה, מאחר שגישת הקלוויניסטים תאמה את הרוח היהודית.¹⁹ הקלוויניזם עודד את ההתעניינות בתנ"ך כסיפור של העם הנבחר – עם התנ"ך, ורמברנדט הלך בעקבות גישה זו והושפע ממנה, בהדגישו גם את ההומניזם והפסיכולוגיה – תחומים שקלווין לא ייחס להם חשיבות בהיותו דוגמטי יותר. אחת הנקודות המרכזיות המשותפות ליהדות ולקלוויניזם היא צניעות והימנעות בשימוש בדמויות אנושיות לציון האל או ישו. לפי קלווין מטרת אומנות הציור היא לשקף את העולם החיצוני בלבד ומטרתו היא קישוט בתים פרטיים ומבנים אזרחיים. מבחינתו חל איסור מוחלט בשימוש האומנות למטרות פולחניות. ייצוג פיגורטיבי של אלוהים או ישו משפילים את התחום האלוהי באמצאות הפן האנושי. על כן ידועות הכנסיות בהולנד בנזירותן הקישוטיות – נקודה המשותפת לקלוויניזם וליהדות. בכנסיות, בדומה לבתי הכנסת, חל איסור ברור בשימוש בדמויות אנושיות.²⁰

כמושפע מהכת המנוניטית, אשר גישה לתנ"ך הייתה בלתי דוגמטית, התייחס רבות לנושאים התנ"כיים שבהם עסקו אלו. 'מתקבל הרושם שפשטותם האוונגליסטית של

16 F. Landsberger, *Rembrandt, The Jews and the Bible*. Philadelphia 1946, p. 171

17 M. A. Knotter, 'An Ingenious Device: Rembrandt's Use of Hebrew Inscriptions'. *Studia Rosenthaliana*, 33, 2 (1999), p. 158

18 S. Nadler, *Rembrandt's Jews*. Chicago 2003, p. 44.

19 Gerson, see note 3, p. 1464

20 Schama, see note 4, p. 169

המנוניטים, פכחונם, אמינותם וצניעותם משתקפים באומנותו הדתית של רמברנדט הרבה יותר מאשר בקלוויניזם בעל התיאולוגיה הדיאלקטית והמופשטת מאוד.²¹

מתוך התבוננות ביצירותיו התנ"כיות של רמברנדט וחקירתן אפשר להצביע על מספר טכניקות פרשניות שאותן נקט, המקבלות ביטוי ויזואלי בציורים שינתחו בהמשך:²²

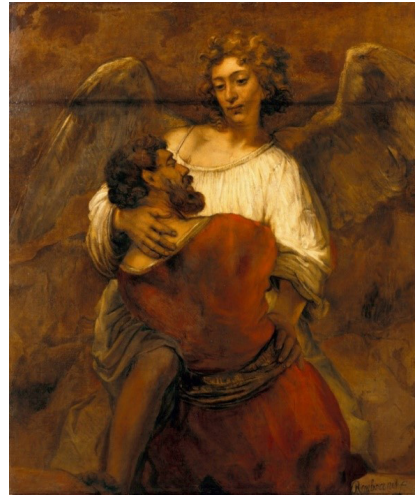
1. ניתוח הטקסט התנ"כי בגישה המשלבת הומניזם, פסיכולוגיה ופילוסופיה.
2. חריגה או סטייה (לא לשם עיוות) מהנאמר בתנ"ך – הוספת או השמטת פרטים או פריטים. העדפת הוויזואליות על סמכות טקסטואלית.²³
3. שימוש סימבולי – פסיכולוגי, פילוסופי או רוחני בהנגדת אור וצל ((Chiaroscuro, המעניקה עוצמה דרמטית, הרמוניה ויזואלית קצבית ועומק פסיכולוגי, התלהבות זוהרת או עצבות ומסתורין.
4. שבירת ציפיות – חריגה מהאיקונוגרפיה ומהקונבנציות המקובלות והצפויות של התקופה או של הנושא.
5. זריעת רמזים מטרימים – באמצעות שפת גוף, תיאור מקום או שימוש סימבולי בחפצים.
6. סגירת פערי מידע – השלמת מידע חסר עבור הקורא בטקסט התנ"כי.
7. הרחבת גבולות אירוע מסוים וחיבורו לעבר ולעתיד באמצעות שילוב חפצים, הבעות פנים או רמזים אחרים.
8. שימוש במקורות תנ"כיים יהודיים חוץ־מקראיים – התלמוד, המדרש ומקורות מן האגדה. היצירות הבאות ידגימו מספר טכניקות מאלה, שבהן משתמש האומן להשגת פרשנות ונאמנות מקראית ביצירותיו:

21 Schama, ibid.

22 יש לציין שאומנים אחרים, גם אם נקטו באופן מקרי בטכניקות דומות לאלו, לא דבקו ברוח המקרא. לעיתים, ההפך הוא הנכון, והם אף התרחקו ממנה. ראו 'עקדת יצחק' אצל קאראווג'.

23 Zell, see note 11, p. 193.

'יעקב נאבק עם המלאך' (ציור מספר 1)



Rembrandt van Rijn, Jacob Wrestling with the Angel (1659), oil on canvas, Gemäldegalerie, Berlin

בציור הקיר הידוע 'יעקב נאבק במלאך' (1861) של אז'ן דלקרואה, האומן מתאר מאבק עז בין יעקב למלאך כמתואר בתורה.²⁴ המאבק מתרחש בנוף בעל אופי צרפתי ברוח התפיסה הרומנטית – יעקב לבוש כצייד החי בטבע, גבר חזק המפעיל כוח רב, כמו היאבקות של ממש. עיקרה של הסצנה מנקודת ראותו של הצייר הוא בהדגשת הכוח שיעקב מפעיל, הבולט על רקע עמידתו השלווה יחסית של המלאך.

גם ציורו של גוסטב דורה (1855) מציג עימות עד כדי אלימות בין יעקב למלאך. יעקב אומר כוח ומנסה להדוף דמות מכונפת בעלת ידיים חזקות ושריריות, אשר כנפיה כמו נטועות ומצביעות כלפי מטה במעין פסיביות לנוכח המאמץ שמפעיל יעקב. המלאך השלו עומד איתן על הקרקע, ויעקב הגברי נלחם בו מתוך מאמץ רב – ידיו בתנועה, ושתי רגליו מצויות בפעולת התקפה והתגוננות בעת ובעונה אחת.

יצירתו של פול גוגן באותו נושא, 'חיזיון לאחר הדרשה' (1888) מתארת, אף היא, מאבק איתנים בין המלאך בעל ההופעה הדמונית, בעל כנפי הזהב ה"בוערות" הפרושות על פני הרקע האדום הדמיוני והדרמטי ושערו האדמוני, לבין יעקב, שאת פניו כמעט אין לראות, הכפוף תחת המלאך והנאבק בכל כוחו, כשזה כמעט מכניעו. גוגן מיקם את המתרחש בסביבה מקומית וטבעית כפרית, כנראה ביום ראשון לאחר שהכפריות המקומיות שמעו את דרשת הכומר בנושא, והן מדמיינות מתוך אוטוסוגסטיה עמוקה את המאבק הקורם עור וגידים כמו לנגד עיניהן.

בציורו של רמברנדט 'יעקב נאבק עם המלאך' (1659), כנגד כל המוסכמות, נעלם המאבק.

24 בר' לב 24.

הצייר אינו מעוניין בו על אף תכונותיו הדרמטיות-תיאטרליות, הכה אופייניות לתקופת הבארוק;²⁵ התעניינותו היא בהשלכותיו ותוצאותיו המכוננות של המפגש. כפרשן הוא מציב את פסגת המפגש בין השניים – בברכה. בתורה המלאך מבקש עם עלות השחר להשתחרר מאחיזתו של יעקב – עובדה המלמדת על יכולותיו הפיזיות של זה. בתמורה לשחרור יעקב מבקש מהמלאך ברכה. הלה מכיר בסגולותיו של האוחז בו, ובתמורה מעניק לו שם חדש – ישראל: 'כי שרית עם... ותוכל'.²⁶ להענקת שם בתנ"ך או החלפתו יש משמעות סימבולית. דוגמה מוקדמת וחשובה לכך היא, למשל, שינוי שמו של אברם לאברהם. האות ה', כידוע, אותה מוסיף לו האל, מעצימה את אברהם והופכת אותו ל'אב המון גויים'.²⁷ במסורת ישראל מאוחר יותר מקובל לעיתים להוסיף שם לאדם. למשל, השם 'חיים' מוסף לחולה כסגולה לאריכות ימים. במפגש הנוכחי, השם החדש מסמל את זהותו החדשה של יעקב – העם לעתיד לבוא, המעניקה לו תכונות של גבורה ואומץ ומציינת כי המפגש בין ישראל למלאך הוא על-טבעי. במעמד זה נולד ישראל מחוזה מתוך כוח ועוצמה על אף הפגיעה הפיזית בירכו.²⁸ השלכותיו של 'מאבק' זה לגבי עתיד האומה הן שהעם, כשיאלץ להתמודד עם אויבים וניצים, יוכל לכל אותם הקמים וצרים עליו. מעניין לציין כי השם 'ישראל' בשפה העברית מכיל את כל התחלות שמות שלוש האבות וארבע האימהות. עובדה זו תומכת בכך כי זהו שם בעל משמעות סמלית טעונה ביותר.

רמברנדט, בניגוד לאומנים שהוזכרו ולאחרים, התמקד כאמור לא במאבק עצמו אלא בשיא – בתוצאותיו – מעמד הברכה והענקת השם. על כן הוא עיצב את הנושא בשונה מהמקובל אצל אחרים, שבר את ציפיות הצופה, ותחת המאבק תיאר מעין חיבוק כמעט חושני המזכיר ריקוד בין גבר לאשה, בין השמימי לבין הארצי. החיבוק נבנה ממערכת ניגודים בין המלאך הבהיר, העדין והפיזי המזכיר את טיטוס, בנו האהוב של הצייר, העוטה לבן רוחני, לבין יעקב הכהה והשרירי העוטה אדום עז וחושני. יד המלאך עוטפת את עורפו של יעקב בעוד השנייה מונחת על מתניו. המלאך מסוכך עליו באמצעות כנפיו הפרושות ובכך מעניק רוחניות למעמד.

האומנים האחרים בחרו, אפוא, להתרכז ב'כאן ועכשיו', ואילו רמברנדט – בעתיד להתרחש. הם בחרו להתמקד בהיבט הפיזי, ואילו הוא – בהיבט הרוחני. הם בחרו להתמקד בגופני, בגשמי ובארצי, ואילו הוא התמקד בהיבט הנפשי ובזה השמימי, שבהם ראה את עיקרו של האירוע.

²⁵ Landsberger, see note 16, p. 164.

²⁶ בר' לב 29.

²⁷ בר' יז 5.

²⁸ בר' לב 32.

'חלום יעקב' (ציור מספר 2)



Rembrandt van Rijn, Jacob's Dream (1635-1645), etching, Louvre, Paris

סיפור שהצית את דמיונם של אומנים רבים הוא חלום יעקב, המתאר את אחד האירועים היותר ציוריים במקרא. תיאור המעשה עורר את דמיונם של אומנים לא רק בשל חשיבות האירוע בתולדות חיי יעקב, אלא בעיקר בשל הסולם העומד במרכזו, המתרגם מייד לשפה הויזואלית. אכן רוב הציירים שעסקו בנושא, כמו גוסטב דורה או מארק שאגאל, הציבו במרכז את הסולם או מדרגות.

טכניקה אחרת של חדירה לעומק סיפור זה אנו מוצאים ברישומו של רמברנדט 'חלום יעקב' (1635–1645) שבו נעלם הסולם. הכיצד?

בתחריט, שמטבעו הטכניקה והפרטים שבו נזיריים,²⁹ מתואר יעקב הצעיר ישן על הקרקע, רגוע, עמוק בתוך חלומו, תרמילו לידו, למראשותיו – אבן ה"עוטפת" את ראשו, שאותה הופך יעקב למצבה ולזיכרון, ולצידו מקל הנדודים. נראה כי המקל, אשר אינו מוזכר בסיפור החלום בתורה, הוא רמז המטרים את הבאות: כשיעקב חוזר מלבן וחוצה את היבוק הוא אומר: 'כי במקלי עברתי את הירדן הזה'.³⁰ המקל המופיע ברישום החלום מרמז על המקל שיופיע בתורה בחציית הירדן בחזרתו לארץ, ובכך נסגר המעגל בין ההבטחה ליעקב בחלומו – למילוי ההבטחה – לסיפור חזרתו לארץ. יעקב ישן שנת ישרים כשבקרבתו, גבוה ממנו, עומדים שני מלאכים המתבוננים בו. הם יורדים ומתקרבים אליו בעת שראשו המוגבה מעט עולה ומתקרב אליהם. כך נוצר מפגש בלתי אמצעי בינו לבין שליחי האל. בהעדר הסולם מדגיש רמברנדט שמקור החיזיון אינו חיצוני אלא מצוי ביעקב עצמו – בחלומו.

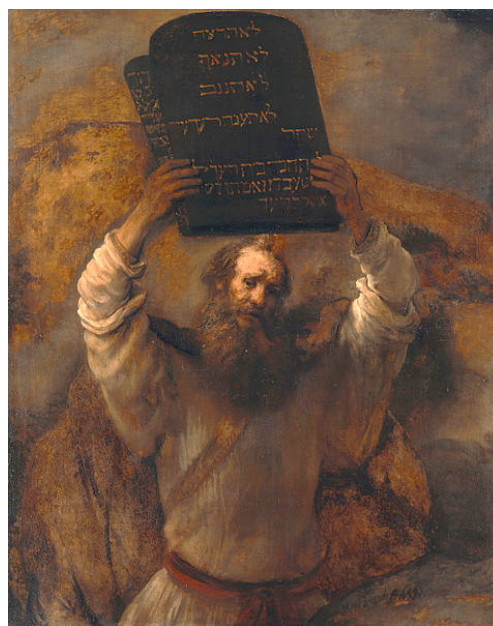
29 O. Benesch, Rembrandt as a Draughtsman. London 1960, p. 32.

30 בר' לב 10.

מקור ההתגלות המופיעה בחלום הוא בתוככי האדם עצמו, ובו קיימת המוכנות לכך מתוך האמונה העמוקה באל. אכן, במעמד זה, נודר יעקב לבטוח אך ורק באל ומקבל הבטחה מאת אלוהי אבותיו הכוללת את ברכת הארץ, הזרע ושמירה אישית עליו עד חזרתו לארץ. שלא כמו מיכלאנג'לו, למשל, המצייר את דמות האל בקפלה הסיסטינית, רמברנדט, המפרש ברוח הקרובה ביותר לנאמר בתורה, מוציא את דמות האל מראש הסולם ומשלב רק את נציגיו המלאכים,³¹ למרות הכתוב במקרא אך לפי אמונת הקלוויניסטים. הוא גם מעלים, כאמור, את הסולם עצמו – החפץ המזוהה ביותר עם חלום יעקב, המסמל את החיבור בין מעלה ומטה והמבטא את הקשר הישיר בינו לבין האל. את הקשר המיוחד והמרכזי הזה יעקב מוצא בתוך עצמו, מתוך אמונתו. בזכות רגשות אמיתיים ועמוקים אלה הוא מתקרב אל המלאכים, ללא כל תיווך, באופן בלתי אמצעי.

פרשנות זו של רמברנדט מוכיחה את הבנתו העמוקה במהות האירועים התנ"כיים וברוח המסורת המונותאיסטית היהודית. עיקרו של סיפור זה אינו בהמחשתו באמצעות ציור, אלא בהדגשת אמונתו של יעקב באל עד לזכייתו בהתגלות האלוהית וקבלת הברכה המובטחת, המפורטת והמקיפה בחלום בצאתו אל הלא נודע. אם כן, מדוע השמיט רמברנדט את הסולם? הסולם כלל לא נעלם! לפי רמברנדט האמונה היא היא הסולם.

'משה ועשרת הדיברות' (ציור מספר 3)



Rembrandt van Rijn, Moses with the Ten Commandments (1659), oil on canvas, Gemäldegalerie, Berlin

.Schama, see note 4, p. 171 31

נושא לוחות הברית, נשיאתם או שבירתם שבה את דמיונם של אומנים רבים. דורה הקדיש שניים מתחריטיו לנושא זה. בתחריט 'משה משבר את לוחות הברית' (1866) הוא מתאר את משה, אשר זה עתה ירד מהר סיני, כשמעל ראשו נפער אור וברקע ברקים וסערה. משה נסער כולו. הוא זועם על פולחן עגל הזהב ועומד להטיח את הלוחות, שעליהם מופיעים הדיברות שלא בשפת התורה, העברית, על בני עמו המפוזרים למרגלותיו, איש איש והבעתו עימו. בתחריט 'לוחות הברית' של דורה מופיע משה כשהוא נושא את הלוחות השניים, שגם עליהם הכיתוב אינו בעברית, כששתי קרני אור כמו צומחות מתוך ראשו, אות לפסוק 'כי קרן עור פניו';³² בניגוד, כמובן, לכוונת התורה.

ציורו המרשים של רמברנדט, 'משה ועשרת הדברות' (1659), נותן ביטוי לאדון הנביאים ולמאורע החשוב והמכונן בחיי בני ישראל כמו גם לקשר המיוחד והעמוק בין רמברנדט לכתב העברי.³³ השאלה הגדולה ששואל כל צופה בעומדו מול יצירה זו היא איזו מן הפעמים שבהן שהה משה על הר סיני מתאר כאן הצייר – האם מתוארת כאן הירידה הראשונה עם הלוחות שנחקקו באצבע אלוהים, והצייר מתאר את משה רגע לפני השלכתם וניפוצם עקב חטא העגל? או האם מתאר האומן את משה היורד בפעם השנייה עם הלוחות השניים אותם כתב הוא מפי הגבורה בשהותו על הר סיני? ללא ספק, האומן מתאר את האפשרות השנייה, כשהר סיני כמו מכתר את ראשו בהילת אור גדולה.³⁴ בתורה נאמר 'ויהי ברדת משה מהר סיני ושני לוחות העדות ביד משה...'³⁵ התורה אינה מציינת את צורת הלוחות, גודלם, משקלם או כל אמצעי מזהה אחר כפי שאינה מציינת את אופן החזקתם בידי משה בציורו של רמברנדט. בציור משה מרים ואוחז את הלוחות באופן הדומה לפתיחתו וגלילתו של ספר התורה בעת קריאת התורה בבית הכנסת.³⁶ אופן הצגת הלוחות בדרך זו מוסיפה חשיבות ומונומנטליות לאירוע, מעין הכרזה וחשיפה בפני העם. הלוחות מגיעים כמעט עד קצה התמונה ועליהם חקוקים הדיברות בשפת התורה. השימוש בשפה העברית מגיע כאן לפסגתו בהבעתה המתוחכמת והאומנותית.³⁷ ברדת משה בפעם השנייה הכתוב מציין כי 'קרן עור פניו' (בשמי' לד 29–35 מצוין 'וייתן על פניו את המסווה'). שלוש פעמים הכתוב מציין את תופעת הקרינה עד כי היה חייב לכסות פניו במסווה בכל עת שדיבר עם אהרן ובני ישראל. בניגוד לאומנים כמו מיכלאנג'לו, אשר העניק קרניים של ממש לדמותו של המנהיג בפסלו הידוע, רמברנדט הבין את הפסוק הנ"ל ותפס את האור כאור של קדושה

32 שמי' לד 29.

33 Sabar, see note 15, p. 393.

34 Landsberger, see note 16, p. 166.

35 שמי' כו 29.

36 Landsberger, see note 16, p. 168.

37 Sabar, see note 15, p. 393.

ולא כקרניים של ממש.

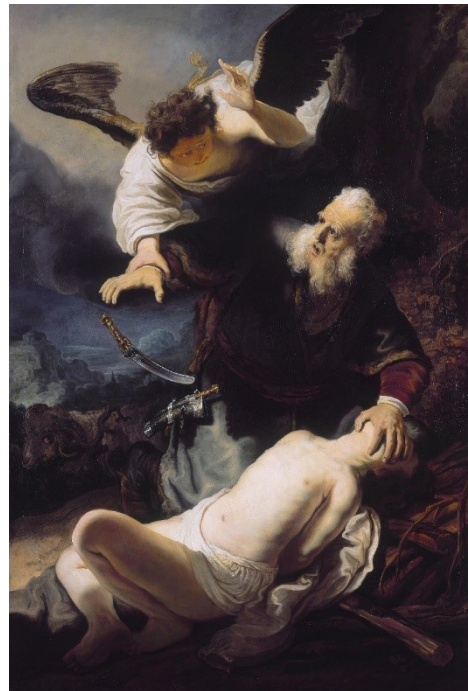
רמברנדט אכן נותן ביטוי נרחב לשימוש באור ביצירה זו. הוא מתאר את רובו של המצח וצידו האחד של האף והפנים – מוארים. במיוחד בולט האור על קווצות שעריו של משה המצביעות כלפי מעלה. האור המיוחד הבא מלמעלה, מפוזר על ההר, סביב ראשו של משה, תחת הלוחות ועל שרווליו. אור זה הוא תוצאת הנוכחות האלוהית שאותה וממנה ספג משה בשהייתו ארבעים יום וארבעים לילה על הר סיני בתנאי פרישות ונזירות. האור נותן ביטוי למפגש הנורא והחד־פעמי בין דמות אנוש לכוח העליון. בבחירתו לצייר לא את הסצנה המוכרת והשכיחה של משה הזועם והמאוכזב מבגידת עמו במעשה עגל הזהב או עם הלוחות הראשונים ושבירתם, אלא את הקשר של משה אל המעל ומעבר, הוכיח האומן כי הבין לעומקו את המעמד ואת היחס המורכב של משה אל הלוחות ואל העם. השערה נוספת המאששת את הקביעה כי מדובר בלוחות השניים מקורה באופן עיצובם הוויזואלי של הדיברות בידי רמברנדט: במילים 'ברעך עד שקר'³⁸ חסרה האות ב'. בצד הסברות האחרות בנוגע לידיעותיו של רמברנדט בעברית, ייתכן כי הייתה כוונה בהכנסת אישלמות לציור. ייתכן שהוא רצה לציין בדרך זו את העובדה כי הלוחות השניים נחקקו ביד בשר ודם בניגוד לראשונים שנחקקו באצבע אלוהים.

מהו, אם כך, יחסו של משה בציורו של רמברנדט אל הלוחות? רמברנדט הפילוסוף והפסיכולוג, מוותר, כפי שראינו, על הסצנה הסנסציונית השכיחה של ניפוץ הלוחות. הבעת פניו של משה בציור זה משלבת רגש והגות עם עימות פנימי – הניגוד בין החלק המואר של פניו לבין החלק המוצל. מצב זה מקבל חיזוק באמצעות קמט ההבעה העמוק החרוץ בין שתי גבותיו וזוויות פיו הנוטות כלפי מטה, אשר ביחד מרמזים על היותו שקוע בזיכרונות עגומים על שאירע ברדתו בפעם הראשונה. עיניו אומרות הרהור עמוק, אינטרוספקטיבי, עצב, כאב ורוך מצד אחד, ואילו מאופן החזקתו את הלוחות עולות עוצמה, החלטיות ונחישות מן הצד השני. הבעתו נותנת ביטוי לזיכרון מכלול החוויות שהתנסה בהן בנוגע ללוחות הברית – הראשונים והשניים. בפניו מודגשת הקרבה אל דברי אלוהים חיים ומורגשות דאגתו, אהבתו וחמלתו לעמו אשר חיפש את המוחשי והפשטני. הציור נותן ביטוי לתפקידו הבלתי אפשרי של משה, איש האלוהים, איש הצדק המוחלט, החזק והרך, שהתמודד עם עמו קשה העורף ארבעים שנה במדבר, ואפיזודה זו היא שיאו של מסע מורכב זה.

רמברנדט בחר מעמד הלקוח מספירות עליונות וקשה לתיאור מבחינה אנושית. משה אינו מתבונן אל הצופה אלא אי שם למרחקים, ועם זאת פונה התמונה כולה אל הצופה ומתקשרת איתו. חמשת הדיברות השניים – האוניברסליים, החקוקים באמצעות אותיות

האל"ף-בי"ת הזורחות והאלגנטיות בשפה העברית,³⁹ הנוגעים לאנושות כולה, מוצגים בציור לראווה, לעיני כל העם ולצופה. הוכחה לרוח היהודית שפיעמה בציוריו ניתן למצוא גם באופן שבו צייר את הדיברות. בתקופתו נהגו הציירים הנוצרים לחלק את הדיברות ארבעה על לוח אחד ושישה על השני, ואילו הוא חלקן לחמישה וחמישה לפי המסורת היהודית.⁴⁰ זהו דיוקן המתאר פנים וחוץ, כשמשוה מצוי על הגבול בין המציאותי לנצחי. משה עוטה לבן – צבע הרוחניות והקדושה. ראשו ממוקם בדיוק באמצע התמונה, בין מעלה למטה כיאה לתפקידו של גדול הנביאים – האיש שתווד בין האל לעם. הציור כלו זרוע בכתמי אור אדמדם כשמרב האדום – צבע האש – מופיע בחגורתו של משה כשגוני אדום למיניהם מופיעים באופן אינטנסיבי גם בסלע וברקע סביב ובאותיות האל"ף-בי"ת העברי המרכיבות את הדיברות. צבע האש אופייני למשה האיש. באמצעות התגלה האל אליו עמד הסנה הבוער ובעלייתו הראשונה להר סיני, 'ומראה כבוד ה' כאש אוכלת בראש ההר...'.⁴¹

'עקדת יצחק' (ציור מספר 4)



Rembrandt van Rijn, The Sacrifice of Isaac (1636), oil on canvas, Alte Pinakothek, Munich

סיפור אחר הפופולרי בקרב האומנים הוא זה של עקדת יצחק, אחד הדרמטיים והקשים

39 Sabar, see note 15, p. 402.

40 D. Cole, Rembrandt and the Jews. 1969.

41 ע"פ (17).

ביותר בהיסטוריה היהודית והאנושית כאחד. נוסף על הקושי העצום והברור של רגשות אב כלפי בנו, מסתתרת דרמה גדולה המתחילה בהבטחת האל לאברהם כי יצחק 'יירא לך זרע'.⁴² זו ממשיכה ביתר שאת כשנצטווה אברהם על ידי אותו אל להקריב את אותו יצחק. כאן הועמד הוא בפני סתירה.⁴³ בהמשך מצא עצמו אברהם מול קונפליקט נוסף: מצד אחד נצטווה לעקוד ולהקריב את בנו, וזמן קצר ביותר לפני בצעו את הצו האלוהי נצטווה גם להימנע מכך: 'אל תשלח ידך אל הנער'. ושוב העימות הפנימי: לאיזה מן הקולות יקשיב? בעיני רמברנדט אב אוהב אינו יכול להביט בעיני בנו ואז להקריבו ולא יכול לאפשר לבנו להביט לתוך עיני אביו... אברהם בהסתכלו בפניו של יצחק בהיותו על המזבח ראה את האלוהים. דרך עיני יצחק אלוהים ציווהו: 'אל תקריבו'. אם כך, פני יצחק התגברו על קול האלוהים. בראות אברהם את האלוהים בפני בנו, הקול השני (של המלאך) גבר על הראשון (של האלוהים). כיצד בחר אברהם בין שני הקולות – של האלוהים המצווה על עקידה ובין של שליח האל המתנגד לציווי האלוהי? מבחינתו של רמברנדט הקול שאסר עליו להקריב קורבן אנושי הוא הנקודה הדרמטית ביותר. ציoutו של אברהם לקול הראשון הוא לא פחות ממדהים אולם יכולתו להתרחק ממנו עד כדי שמיעת הקול השני המוסרי היא גדולתו האמיתית.⁴⁴

התורה מתארת בעיקר את השתלשלות האירועים ואת אמונתו המוחלטת של אברהם באל מבלי לעמוד על רגשותיו של אברהם כאשר הוא מצטווה כאב: 'קח נא את בנך, את יחידך, אשר אהבת, את יצחק...'.⁴⁵ באומנות קיימות גישות שונות לסיפור מכונן זה. מיכלאנג'לו מריזי דה קאראוג'י, למשל, הופך את הסיפור לסצנה אכזרית ביותר בהעניקו באמצעות סגנונו הריאליסטי החד והמדויק את התחושה כי אברהם נחוש לשחוט את בנו הנאנק תחת ידיו בציורו 'עקדת יצחק' (1603). כאן נדמה כי אברהם אינו מושפע כלל מהתערבות המלאך, הבא להפסיקו מביצוע משימתו. בציור האלים מתמקד קאראוג'י בהבעת פניו המיוסרת של יצחק, בפיו הזועק ובתנוחת גופו המעוות כשאביו ממשיך להחזיק בפניו גם אחרי הופעת המלאך. זו אינה גורמת לאברהם לשחרר את המאכלת בעלת הלהב החד במיוחד.⁴⁶ בניגוד לרמברנדט, הוספת פרטים שאינם נזכרים בתורה, כגון תגובותיו של יצחק, אשר דרך עיניו חווה הצופה את העקדה, אינה משרתת במקרה זה את רוח התנ"ך, אלא באה להדגיש

42 בר' כב 12.

43 D. R. Smith, *Towards a Protestant Aesthetics: Rembrandt's 1655 Sacrifice of Isaac*. Hoboken, New Jersey 1985, p. 295

44 E. Levinas, *Totality and Infinity*, trans. A. Lingis. Pittsburgh 1969, p. 199

45 בר' כב 2.

46 H. K. A. Wacome, *Watching the Sacrifice of Isaac*. New York: Church Publishing, Theological

Union, thesis / dissertation, 2005, p. 154

דווקא את גישתו הארצית של קאראווג'ו. הציור לוקה בחסר גם מבחינת האותנטיות, שהרי הצייר נטע את ההתרחשות המקראית במציאות האיטלקית – הנוף, הטיפוסים והבדים. המלאך אף הוא נראה ארצי בהשוואה למלאכי רמברנדט, למשל, הבאים מלמעלה, בעוד זה, בעומדו על הקרקע ברקע הקדמי של הציור, קרוב לצופה בהשתתפותו באירוע הנראה לקוח מתוך חיי היומיום. כך התרחק האומן עד מאוד מהרוח המקראית בהולכו אל המציאות הארצית.

פטר פאול רובנס בציורו 'עקדת יצחק' (1620) לקח את הסיפור אל הכיוון המוחצן והתיאטרלי בלבד, ובכך חרג אף הוא מרוח התנ"ך. האירוע כולו אומר רעש, ג'סטות מרשימות, תנועה בחלל המודגשת באמצעות תנועת הבדים המתעופפים ברוח, בין אם אלו הם חלק מהשמלה הזהובה של המלאך ובין אם הבד האדום על גופו של אברהם. כדי להעצים דרמה זו ולספק באמצעותה 'בידור להמונים' בחר רובנס בזווית ראייה מקורית – מלמטה למעלה – עובדה העוזרת לו להעלים כליל את תגובותיהם של אברהם ושל המלאך, שכן לא ניתן לראות את פניהם. אף בתגובתו והבעתו של יצחק, הקורבן העקוד, לא ניתן להבחין מאחר שניטלה ממנו אפשרות התזוזה. האיל, הרובץ למרגלות העץ שאיתו הוא מתמזג, והעץ עצמו, שגזעו וענפיו מסתלסלים, הם תיאטרליים ודרמטיים. רובנס מציב סצנה 'על הבמה' ואין הוא מתעניין ברגשותיהם של האב ובנו. זו רחוקה באופן קיצוני מאווירה של רצינות, אמונה או צו אלוהי, ואפילו הפריט האיקונוגרפי המזוהה ביותר עם סיפור העקדה – המאכלת – נעדר ממנה עד כדי קושי ביכולת זיהוי הנושא המצויר.

באופן טבעי לצייר כרמברנדט אך מתבקש כי יתאר את סיפור העקדה. עיסוקו של רמברנדט הבוגר והבשל בסיפור בתחריט 'עקדת יצחק' (1655) צנוע משני ציורי השמן הגדולים שלו באותו נושא מ־1635 ו־1636 (ראו ציור מספר 4), המבוצעים ברוח התיאטרלית של הבארוק. היות התחריט, בהגדרה, נטול צבע וראוותני פחות, מאפשר לו להתמקד באופן מיוחד בעיקרי הסיפור.

'עקדת יצחק' (תחריט מספר 5)



Rembrandt van Rijn, The Sacrifice of Isaac (1655), etching and drypoint, National Gallery of Art, Washington, Rosenwald Collection

בתחריט (ציור מספר 5) רמברנדט מציג קבוצה של שלוש דמויות הממוקמות זו מעל זו ונדמות כדמות אחת. אברהם ממוקם במרכז, המלאך הבא מלמעלה עוטפו ומחבקו בכנפיו כשידיו אוחזות בו באהבה, בעוד יצחק כורע ברך למרגלותיו של אברהם, מתמסר מרצון, ויד אברהם מכסה על עיניו ברוך ורגישות. התורה אינה מספרת כי אברהם כיסה את עיני יצחק. זוהי פרשנותו של רמברנדט בהרגישו חמלת אב ברגע קשה ונורא. האומן בחר בדרך זו כדי לחסוך מיצחק את המראות הקשים ולא פחות – קשה לדמיין אב מביט לתוך עיני בנו במעמד שכזה. נוסף לכך, נאמר בתורה: 'ויקרא אליו מלאך ה' מן השמיים... ויאמר: "אל תשלח ידך אל הנער"'.⁴⁷ רמברנדט, כפי שראינו, שלא ככתוב, אינו מתאר את המלאך פונה ומדבר אל אברהם. רמברנדט מתאר מחבק את אברהם ובכך עוצרו מלהקריב את בנו. החיבוק הוא סטייה מהסיפור המקראי. אפשר לומר שמאחר שבשפה הוויזואלית לא ניתן לצייר קול, ועוד מן השמיים, צייר האומן את המלאך, כאומנים אחרים, נוגע באברהם. יתרה מכך, רמברנדט העצים את הרגע בציירו את המלאך מסוכך על אברהם ויצחק, וכאמור שלושתם הופכים לישות אחת – בהרגשה ובכוונה אחת, ונדמה כי כאן הרחיב רמברנדט את הפסוק המופיע פעמיים בתורה: 'וילכו שניהם יחדיו'⁴⁸ והפכו לדימוי של שלושתם יחדיו במיוחד, כשקרבה פיזית נוצרת בין פני המלאך ופניו של אברהם מעל

47 בר' כב 12-11.

48 בר' כב 6.

יצחק ומודגשת האחדות בין הכוח העליון ואברהם. תחושת ה'ביחד' שחש יצחק נובעת, בתורה, מתחושת הביטחון באביו. יצחק סמוך ובטוח שלא יאונה לו כל רע. הוא אינו חושש ואינו חושד בדבר במיוחד לאחר ששאלתו: 'הנה האש והעצים ואיה השה לעולה?' נענית בתשובת אברהם 'אלוהים יראה לו השה לעולה בני'.⁴⁹ מייד לאחר מכן נאמר: 'וילכו שניהם יחדיו'.⁵⁰ רעיון זה נתמך על ידי מילותיה של אן דיקסון: 'בהציגו את שלוש הדמויות כרוכות זו בזו ובחבק המלאך את אברהם מאחור כשזה מקרב את בנו אליו מעצים רמברנדט את תחושת התלת ממד והקבוצה נראית כפסל שעוצב מאותו סלע'.⁵¹

על מנת לעדן את האירוע ולהרחיקו מאכזריות המעמד הניכרת בציורו של קאראווג'ו, למשל, וכדי להרחיק את התחרית מהפירוש הקתולי שהעקדה שימשה פרה'פיגורציה לייסורי ישו, רמברנדט ממקם את המאכלת, שבה מחזיק עדיין אברהם, בידו השמאלית באופן שאין היא נראית מאיימת, בהיותה רחוקה מיצחק ומופנית לצד הנגדי. גם הנדן, בדומה למזבח, נותר ריק וללא מאכלת חלופית. האור הרוחני הבהיר המסמל את המהות האלוהית בא מלמעלה כשהוא זרוע על בגד המלאך ועל שערותיו המתבדרות, ומגיע אל אברהם ואל ידו המאחילה ברוך על עיני יצחק. אור זה מגיע לשיאו בקרן אלכסונית היורדת מלמעלה, חוצה כנף המלאך השמאלית ומגיעה אל מקום המפגש של יד המלאך עם זו של אברהם.

רמברנדט מדגיש בתחרית את ההצלה והישועה ולא את האכזריות הניסיון, הרווח יותר באומנות. ראינו כי ניתן להתייחס לכל סיפור בנקודות שונות על ציר הזמן בתהליך "תרגומו" לשפה הוויזואלית. בתחרית זה מתייחס האומן אל סיפור העקדה החל מהפסוק הראשון: 'והאלוהים ניסה את אברהם'.⁵² אלה הם דברי המספר המקראי המקדימים את תיאור העקדה, ואשר בניגוד לאומן ולקורא אינם ידועים לאברהם. זוהי הגישה היהודית אל סיפור העקדה אותה חולק גם רמברנדט בתור קלוויניסט. 'עקדת יצחק... הינה דוגמה חשובה ביותר לעיסוקו החוזר ושב במערכות יחסים בעייתיות בין אבות לבנים. זוהי השתקפות האינטרפרטציה הפרוטסטנטית של התנ"ך'.⁵³ כך היא נוכחות המלאך הבהיר, העדין והפיוטי אשר פניו מזכירים, אף כאן, את פני טיטוס השברירי – בנו האהוב של רמברנדט, הווה אומר מלאך של חסד ורחמים. באמצעות פרשנות זו מדגיש רמברנדט את הרוח הפנימית העיקרית של סיפור העקדה – הרוח היהודית – מזווית הראייה שהסיפור היה ניסיון בלבד ובמרכזו בחינת אמונתו העמוקה של אברהם באלוהים. התורה, שהיא

49 בר' כב 7.

50 בר' כב 8.

A. Dixon, 'Bold Strokes: The Inventiveness of Rembrandt's Late Prints.' *The University of Michigan*, 51 Bulletin, Vol. XI, 1997, p. 13

52 בר' כב 1.

53 Smith, see note 36, p. 293

תוצר המונותאיזם, מתנגדת לקורבן אדם, וברור, אם כן, שמלכתחילה לא יכולה הייתה להיות כל כוונה להקרבת קורבן כזה. באמצעות הניסיון הקשה ביקשה התורה להדגיש את ביטחונו המוחלט של אברהם באל, ואת זאת ביקש להדגיש רמברנדט בתחריטו המתאר אחדות, הצלה, חסד ורחמים.

'פיוס דוד ואבשלום' (ציור מספר 6)



Rembrandt van Rijn, *The Reconciliation of David and Absalom* (1642), oil on canvas, Hermitage Museum, Saint Petersburg

יש הסוברים כי הציור של רמברנדט 'פיוס דוד ואבשלום' (1642) נותן ביטוי לסצנת הפרידה של דוד ויהונתן. קשה להניח כי אכן מדובר בסיפור זה. שער הארוך של אבשלום המוזכר בתנ"ך בולט כאן במיוחד, ואין כל ציון בתנ"ך כי לדוד או ליהונתן היה שיער ארוך. נוסף על כך, מתקבל מהציור הרושם כי קיים הפרש גילים גדול בין שני החברים, אך לפי התנ"ך נפרדים הם בהיותם צעירים וכנראה בגילים קרובים.⁵⁴ בציור נראה שהדמות הבוגרת יותר המנחמת את השנייה היא דיוקן עצמי של האומן החובש טורבן תיאטרלי.⁵⁵ סצנת ההתפייסות בין דוד המלך לאבשלום בנו נוגעת כנראה ברמברנדט גם מעבר לסיפור

54 שם"א יז 4.

55 M. Rubinstein, *Rembrandt and Angels*. London 1982, p. 17

המקראי: בחינת נושא יחסים בעייתיים בין אב לבנו ותגובות פסיכולוגיות של סולח ונסלח. דוד מתואר כפטריארך מרשים לבוש בגדי מלכות, וגלימת זהב משמשת מעין מסגרת לגופו. לראשו טורבן מזרחי מהודר וממנו מיתמרת נוצה. לתווי פניו של דוד בחר רמברנדט, כמוזכר, בדיוקן עצמו, עובדה המדגישה את הזדהותו העמוקה עם דוד המלך, האב והמעמד הפסיכולוגי המורכב. הוא מנסה להבין את רגשות האב כלפי אבשלום בנו, אשר הרג את אמנון בנו האחר של דוד וחזר לירושלים לאחר שנתיים של נתק. כהרגלו, רמברנדט מתאר את מורכבות המפגש האנושי. הוא מרחיב, על כן, את מעמד ההתפייסות מעבר למפגש עצמו ומשתמש בו כאבן בוחן להמשך היחסים בין האב לבנו. בעוד דוד פונה לצופה ופורש זרועותיו בעומדו על רקע העיר ירושלים – סמל למלכותו מלאת הדרמה הנוצרת בשל ניגודי אור וצל, אבשלום טומן את פניו בגופו של אביו, מתכופף קמעא, ואולי אף בוכה כשגבו מופנה לצופה. במצב זה שבו פניו אינן גלויות – לא לאביו ולא לצופה – הוא יכול להסתיר את מחשבותיו, רגשותיו או אף את כוונותיו. בניגוד לו, דוד מכיל את דמות בנו, מחבקו ועוטפו כאות לקבלתו, עד ששניהם הופכים בציור למעין דמות אחת.

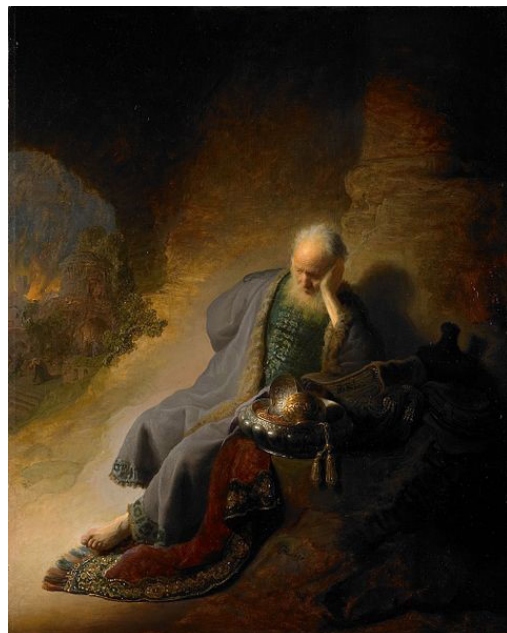
על אבשלום נאמר כי היה יפה תואר.⁵⁶ יופי זה מקבל ביטוי בציור בשערו הארוך, הגלי והבהיר, בבגד המלכותי הרקום והמוזהב. ואולם אבשלום, בניגוד לנאמר בתנ"ך בסצנת ההתפייסות (וישתחו לו על אפיו ארצה ויישק המלך לאבשלום⁵⁷), אינו משתחוה אפיים ארצה, ואין דוד מנשקו – רמז כנראה לכוונה הבלתי שלמה להתפייסות מצד אבשלום. האומן מצביע על כוונותיו הנסתרות של הבן וחושיו המחודדים של האב. הצייר אף רומז על הבאות בתארו רצועה מקושטת המתוחה אלכסונית על גבו של אבשלום וממנה משתלשלת חרב ארוכה ואלגנטית הצבועה בצבעים התואמים את צבעי בגדי המלך, ירוק וזהב, ואף מצביעה לעברו – סמל לתוכניות הסמויות, כוונותיו המטעות והלא טהורות של אבשלום. מדוע יבוא המבקש להתפייס עם חרב? זוהי תוספת שהאומן בחר להציג, בשונה מהנאמר בתנ"ך, הרומזת על הסוף הטראגי בין האב לבנו. אבשלום אף נועל מגפיים אשר על עקביהם מוצמדים דורבנות מתכת חדים ומוזהבים, ולחיצוק מונחת בצד גם אשפת חיצים. כל אלה מרמזים על אדם אלים ועל המזימות שרוחש אבשלום, אשר יובילו למרד הגדול העומד לפרוץ נגד דוד, בהובלת אבשלום בהמשך. מנגד, נדמה כי האב – אשר פניו מביעות את מנעד הרגשות של אב־מלך אשר בנו חוטא ומתמרד נגדו, רוצח את בנו האחר ורוצה לרשת את מקומו – מקבל את בנו למרות חששותיו, ואילו הבן מתפייס רק מן השפה ולחוץ. כדי לראות את עומק הבנתו של רמברנדט את האירוע נשווה את הציור לזה של פיטר

56 שמ"ב יד 25.

57 שמ"ב יד 33.

לסטמן, מורהו, המתאר את התפייסות דוד ואבשלום כסצנה הלקוחה מעולם התיאטרון. דמויותיו של לסטמן מוחצנות, תיאטרליות ומתנהלות כאילו הן על הבמה ומיועדות לקהל הצופים. אצל רמברנדט הדמויות מצויות במצב של מודעות פנימית ובהתכנסות, כבתוך בועה פסיכולוגית, מבלי לחוש כלל בנוכחות הצופה ומבלי להתייחס אליו.⁵⁸ רמברנדט מקדים בסצנת ההתפייסות רמזים להמשך המצדיקים את דאגתו של דוד. בסצנה זו בין אב לבנו, בין מלך לרוצה לרשת את מקומו – בולטת הבנתו הפסיכולוגית ופרשנותו העמוקה של הצייר, בהראותו את מערכת היחסים בין השניים בשלמותה מעבר לאירוע עצמו לקראת העתיד להתרחש.

'ירמיהו מתאבל על ירושלים' (ציור מספר 7)



Rembrandt van Rijn, *Jeremiah Lamenting the Destruction of Jerusalem* (1630), oil on board, Rijksmuseum, Amsterdam

יצירה נוספת וידועה שלו, 'ירמיהו מתאבל על ירושלים' (1630), המשלבת את ההיבטים ההגותיים עם אלה הפסיכולוגיים היא ציורו המתאר את הנביא ירמיהו מתאבל ומקונן על חורבנה של ירושלים כשבית המקדש עולה באש ברקע עת צבעי האדום־צהוב מרמזים על גחלי העיר השרופה.⁵⁹ הנביא מצוי באווירת התכנסות פנימית והרהורים עמוקים כשהוא מבכה את החורבן ותוצאותיו ומשמעותו עבור עצמו, עבור העם כולו ועבור כלל האנושות.

⁵⁸ Landsberger, see note 16, p. 122

⁵⁹ Wallace, see note 5, p. 42

חשוב להדגיש את הילת האור הרוחני, הרך והמסתורי הסובב את דמותו של ירמיהו לאורך קווי המתאר של גופו, אור הנדמה כנחלי אש המדגישים את ההתבוננות המדיטטיבית והקונטמפלטיבית. הנביא בהתבודדותו, יושב בהסבה כשפרק ידו השמאלית נשען על ספר התנ"ך, תנוחה שאינה מכובדת שלעצמה, ועליו מופיעה המילה BiBeL, שיש אומרים ששולבה בציור בשלב מאוחר יותר.⁶⁰ כף ידו השמאלית תומכת בראשו, בעודו שרוי בעצב תהומי ובכאב עצום על רקע התגשמות נבואת החורבן שחזה, כשכלי הנחושת ששרדו מבית המקדש מונחים לפניו, אולי כרמז לגאולה העתידית. 'נראה שאין כל ספק שרמברנדט נשען על סיפור המכבים II שם מסופר כי הנביא הסתיר את אוצרות המקדש במערה עד ליום הגאולה'.⁶¹ זרועו הימנית של ירמיהו מוסתרת וחבויה מאחורי גבו. רגלו הימנית אף היא חסרה. עובדה זו הופכת את הנביא לבלתי שלם – מצב המעורר את האסוציאציה לפסוק הידוע 'אם אשכחך ירושלים תשכח ימיני',⁶² פסוק הנאמר לזכר ירושלים החרבה.

על ייחודיותו של רמברנדט, על הניצוץ האלוהי ביצירתו שקשה לתארו במלים ועל האור שבה התבטא אף הרב קוק זצ"ל. בריאיון שערך הפסל א' מלניקוב עם הרב יצחק הכהן קוק, ושפורסם בעיתון *Jewish Chronicle* בלונדון ב־13 בספטמבר 1935 בשם 'רמברנדט והאור האלוהי', סיפר הרב לפסל מלניקוב את הדברים הבאים:

כאשר התגוררתי בלונדון, נהגתי לפקוד את הגלריה הלאומית בעיר. הציורים האהובים עלי ביותר היו של רמברנדט. אני באמת סבור שהוא היה צדיק. בראותי את ציוריו לראשונה נזכרתי בסיפור אודות בריאת האור. שם נאמר כי האור היה צלול ושקוף כך שהעומד בקצה אחד של העולם יכול היה לראות את קצהו השני. אלוהים חשש פן הרשעים־הזדים יעשו בו שימוש לרעה ולכן שמר אותו עבור הצדיקים בלבד לעת יגיע המשיח. אולם, מדי פעם צצים אנשים בשר ודם אשר הברכה שורה עליהם ונופלת לידם הזכות לראותו. לדעתי – רמברנדט היה אחד מאותם צדיקים והאור בציוריו הנו אותו אור ממש שנברא בידי בורא עולם.

סיכום ומסקנות

מאמר זה ביקש לעסוק בהישג ייחודי בציורי תנ"ך בתולדות האומנות – רמברנדט כצייר שהוא פרשן התנ"ך ברוח היהודית והמקראית, ולא רק מאייר. להשגת תוצאה זו ראינו

S. Budick, 'Rembrandt's Jeremiah'. *Journal of the Warburg and Courtauld Institute*, 51 (1988), pp. 60–260–264.

Landsberger, see note 16, p. 109 61

תה' קלו 6–5. 62

כי הצייר השתמש בטכניקות פרשניות שונות, ההופכות לאמצעים ויזואליים. אמצעים כמו התגברות על מידע חסר, תרגום הסיפור המורכב מאירוע ארוך לתמונה אחת, רמזים מטרימים ועוד. בעיקר משמעותית גישתו השונה של הצייר מזו הרווחת: ההתייחסות לתנ"ך כמבשר הברית החדשה גרידא.

כל אחד מהציורים המובאים במאמר זה משמש דוגמה ליכולותיו הפרשניות של רמברנדט ולהבנתו את התנ"ך ברוח היהודית על אף היותו נוכרי. בכל אחד מחמשת הציורים המוזכרים מצויה טכניקה אחת או יותר, מאלה המובאות במאמר.

לאוניד פסטרנק, הצייר הפוסט־אימפרסיוניסטי הרוסי כתב בספרו 'רמברנדט: יצירתו וערכו ליהדות' (1923):

למען האמת, בכל התקופות והדורות עד לימינו אנו, בין היהודים ובין אלה ששבחו את היהדות, לא קם אומן יותר 'יהודי' מרמברנדט הגדול. אילולא היה ידוע רקעו האתני הלא יהודי של הצייר, היו בו כל הנתונים לפיהם היה נחשב לאומן יהודי לאומי, מאחר שמבין כל הציירים החשובים והמוערכים, אף לא אחד מהם התקרב לרוח התנ"ך כמוהו.⁶³

המשורר חיים ביאליק כתב ב־1932 במבוא לספרו של פסטרנק: 'למרות שרמברנדט אינו יהודי, עלינו להעניק לו את התואר "יהודי לשם כבוד" בשל אהבתו שהרעיף על היהודים והאמפתיה שחש כלפיהם. הגאון המוכשר קלט את ליבת הנשמה היהודית – דבר שאף צייר שאינו יהודי – לא הצליח לעשות'.

פרנץ לנדסברגר עמד גם הוא על היחס הייחודי אל היהודים בספרו 'רמברנדט, היהודים והתנ"ך' (1946) בהדגישו כי יחסו של רמברנדט ליהודים לא היה כאל אומללים נחותים, אלא כאל ידידים שאותם הרבה לצייר בשימת דגש על אשויותיהם ואורח חייהם. נוסף על כך, בהחשיבו את התנ"ך כספר החשוב בעולם, היה רמברנדט נאמן בציוריו לנושאים התנ"כיים והפגין בהם אומץ באמצעו את היהודים בסביבתם ושכונתם כמודלים לגיבוריו בנרטיבים הקדושים. פרט לרמברנדט – בן לאם קתולית ואב פרוטסטנטי – לא היה צייר שהצליח לחדור בסצנות התנ"כיות שלו לעומקה של הנשמה היהודית.

L. Pasternak, *Rembrandt: His Art and its Value for Jews and Judaism*, trans I. Koplitz, Berlin 63 1923, pp. 11-12

The bible in painting: Rembrandt's brush

Ruth Dorot

Abstract

This article deals with the unique method of biblical interpretation employed by artist Rembrandt van Rijn (1606-1669). Among the many paintings of the seventeenth century Dutch artist, about one third had Jewish or biblical themes. The article indicates several possible approaches available to painters of biblical subjects, where the illustration is the most conspicuous. In contrast, Rembrandt chose a different unique approach to the bible. He painted as an interpreter of the bible, rather than as an illustrator who produces an artistic decoration, as many before and after him.

Rembrandt is the deepest and closest painter to the Jewish interpretation of the Bible of all those who addressed this subject, particularly considering that he was not part of the Jewish people. He gave these stories a visual angle, using unique techniques that constitute an interpretive, humanistic, and spiritual interpretation, and described the biblical characters as human characters, "flesh and blood", who managed to arouse the viewers' emotions. His works were created from a position of deep and clear identification with the content of the Bible, rather than as a pre-figuration of the New Testament, as customary among the Christians, so much so that he even depicted himself and his family as biblical characters.

Keywords: Bible; Rembrandt; interpretation; Judaism



ד"ר צחי כהן,
ראש המסלול לתואר שני
בלימודי יהדות, הקריה
האקדמית אונו, קמפוס
ירושלים, דוא"ל:
evic41@gmail.com

לציטוט (מדעי הרוח) –
צ' כהן, 'דברים וצעקות':
דברים, דיבורים ומחוות
במגילת אסתר, חמדעת, יז
(תשפ"ד), עמ' 33-58.

מילות מפתח:
סיפורי התנ"ך; אסתר,
קריאה צמודה; דיבור; שיח

דברים וצעקות: דברים, דיבורים ומחוות במגילת אסתר

צחי כהן

תקציר

מגילת אסתר עסוקה ברמיזות ובהסתרות. דומה שהעיצוב המוקפד, המסולסל, מרובה החזרות של תופעת תשומת הלב של הכתוב לאופן שבו דברים נאמרים, מבקש לומר גם דבר מה רחב יותר.

המגילה בולטת בשונותה בריבוי המילים הפרסיות שבה, במבנה המשפט המיוחד לה ובצורות הלשון הייחודיות לה. למגילה מוזיקה שפתית ייחודית המעשירה מאוד את תיאורי הרקע לסצנות השונות. במקרים רבים מתוארים הרקע העשיר והמגוון או פרטי הפרטים של מראה מסוים בפירוט חריג שאינו אופייני לצורת התיאור המקובלת בתנ"ך, שהיא חסכנית ומצומצמת.

קריאה צמודה בפסוקי המפתח של המגילה חושפת את מרכזיות הדיבור והמחוות המילולית בסיפור המגילה, הרבה מעבר לסיפורים אחרים. המגילה רגישה לשפה בכל רמות ההפעלה שלה ודנה דיון מפורט במחוות ובמשמעותן. התמקדות ברובד זה של המגילה מאפשרת לחשוף משמעויות עומק נסתרות. ייתכן שהמגילה כהזמנה לעולם של הסתר, עולם נטול נבואה שבו משתנה הקשר עם הקב"ה עם תום הנבואה והתנ"ך, מאפשרת זעקה בחלל שהפך ריק או הסתתרות מאחורי מחוות, דיבורים ומעשים. היאחזות במסגרות הקיימות של ההלכה, המגילה והסיפור.

מבוא

בבואנו להתבונן בדיבור במגילת אסתר מזדקרת לעינינו עובדה כוללת, חוזרת ומשונה: המגילה עסוקה ברמיזות ובהסתרות, בדיבור עקיף ורומזני, בדיבור על הדיבור, בדיבור באמצעות שליח, ונדירות בה השיחות המתנהלות פנים אל פנים, בגוף שני, מתוך הבעה מלאה של כוונת הדובר בכנות. אומנם, זוהי דרכה של ה'פוליטיקה הגבוהה', וכך נוהגים חצרנים ויועצי סתרים בכל דור ודור, אבל דומה שהעיצוב המוקפד, המסולסל, מרובה החזרות של תופעה זו שתפורט בדברים אלה, מבקש לומר גם דבר מה רחב יותר.

המגילה בולטת בשונותה משאר ספרי התנ"ך לא רק בריבוי המילים הפרסיות שבה ובמבנה המשפט המיוחד לה, אלא גם בצורות הלשון הייחודיות לה (ריבוי הכפילויות המופיעות בה). למגילה מוזיקה שפתית ייחודית המעשירה מאוד את תיאורי הרקע לסצנות השונות. במקרים רבים מתוארים הרקע העשיר והמגוון או פרטי הפרטים של מראה מסוים בפירוט חריג שאינו אופייני לצורת התיאור המקובלת בתנ"ך, שהיא חסכנית ומצומצמת. העושר עשוי מריבוי מילים נרדפות.

תשומת הלב לדיבור ולשיח על אודותיו עומדת במרכז הדיון התרבותי-פילוסופי מאז אמצע המאה הקודמת.¹ מגילת אסתר משמשת במידה רבה הזדמנות להפניית קשב ולתשומת לב לנושא הדיבור והמחווה ומשמעותם. דומה שההתמקדות בשדה זה איננה רק בעיני המתבונן, אלא היא מובנית לתוך טקסט המגילה עצמו, מעצם פיתוחיו המסולסלים ומבנה השפה החריג שלו. להלן נבקש להראות כי הקשב לדיבור, להקשריו, למניפולציה עליו ולכישלונותיו, הוא נושא מרכזי העומד במרכז מגילת אסתר.

מפאת קוצר היריעה, דברים אלה לא יעסקו בנושא קרוב לנושא הדיבור ומשיק לו: ניתוח מלא של המחווה המרובות המבוצעות ונידונות במגילה. ניגע בקצרה במופעים המרכזיים של תופעה זו בלבד. במונח 'מחוות' כוונתנו לממד הלא שפתי של התקשרות: תנועות גוף, טון דיבור, פעולות כלכליות ופיזיות ועוד ועוד. טענתנו היא שהמחוות טעונות משמעות וזקקות עיון לא פחות מן הדיבור. מחווה הגוף והתקשרות נושאות מטען סמלי חשוב לפענוח ומשמעותי לפשר הסיפור לא פחות מן הדיבור והטקסט הכתוב, וככאלה יש להקדיש

1 תפישתו האופטימית של הפילוסוף והסוציולוג יורגן הברמאס (Habermas) בדבר האפשרות ליצור "פעולה קומוניקטיבית" אופטימלית ומוכנת עמדה תחת מתקפה של הוגים מרכזיים כז'ן פרנסואה ליוטאר (Lyotard) או ז'ק דרידה (Derrida), ולמעשה הייתה אחת מנקודות המוקד של התאוריה הפוסט-מודרנית.

Habermas, J. 'Modernity, an Incomplete Project', in: Foster, H. (ed.), *The Anti-Aesthetic, Essays on Postmodern Culture*, Port Townsend, WA: Bay Press, 1983, pp. 3-15.

Habermas, J., *The Theory of Communicative Action, Vol 1, Reason and The Rationalization of Society*, trans. T. McCarthy, Boston: Beacon Press 1984.

Lyotard, J. F. 1991: 'The Sublime and the Avant-Garde', in: *Lyotard Reader*, Cambridge, MA, Oxford UK: Basil Blackwell, pp.196-211.

להן את תשומת הלב הפרשנית הראויה.

תשומת הלב המוגברת לשיח וביצועיו, מילולי, כתוב או שאינו מילולי, עליה נצביע כמאפיינת את מגילת אסתר, הופכת את המגילה לצומת של תקשורת ושיח, לעולם שבו הדיבור חשוב מן המעשה, התייעוד קריטי יותר מן המעשה המתועד.

א. הסיבון הנסתר: הדיבור הבלתי חוזר

לב עלילת המגילה, אולי הסיבון העיקרי,² הוא סיבון נסתר, המתחווה לקורא ולגיבורי המגילה לאחר שכבר נפתר הסיבון לכאורה. לאחר שהמן נתלה מרדכי ואסתר מגלים כי לא מזימת המן ומעשהו הם הסכנה ליהודים, אלא החוק שחוקק. הדבר מתגלה להם כבדרך אגב, מהערה אותה משמיע אחשוורוש בתגובה לבקשת אסתר (ח 7–8).

בתגובה לבקשת אסתר 'יִכָּתֵב לְהָשִׁיב אֶת־הַסְּפָרִים מִחֹשֶׁבֶת הָמֶן' (ח 5), משיב המלך לתומו: קחו את טבעתי וכתבו על היהודים כטוב בעיניכם, וכך תהיו בטוחים שהדברים שכתבתם יתקיימו, כי מה שנכתב ונחתם בטבעת המלך אין להשיב. לפתע מבינים מרדכי ואסתר את עומק הצרה שנקלעו אליה: גם לאחר מות המן ממשיכים חוקיו לחיות, ואין אפשרות לבטל את הכתוב. כיצד ניתן לבטל את החוק הבלתי ניתן לביטול?

מתן מעמד־העל לחוקים החתומים בטבעת המלך נובע לכאורה מתוך כבוד עצום לחוק ולמילה הכתובה, אבל למעשה מבטא את חולשתם. לו היה המלך חזק או לו היה העם מכבד באמת את החוקים, מתוך ראיית טובת הכלל הצומחת מהם, לא היה צריך לבצר את מעמדם של החוקים עד כדי קדושה בלתי ניתנת לביטול.³

בסופו של דבר מוצאים מרדכי ואסתר מוצא בדמות כתיבת חוקים המתירים ליהודים להיקהל ולעמוד על נפשם יום קודם ליום שבו מתירים חוקי המן למבקשי רעתם להרוג בהם, אולם הנקודה העיקרית היא שרטוטה של ממלכת פרס ומדי כממלכה שבמרכזה עומדת המילה הכתובה, זו שנחקקה ונחתמה ועל כן אין להשיבה.

במרכז מגילת אסתר עומדת השאלה כיצד ניתן להתמודד עם המילה והשפעותיה הבלתי ניתנות לשינוי לכאורה, ומכאן גם עצם תשומת הלב למילה, לדיבור ולניסוח.

2 הסיבון הוא אחד מחמשת שלבי העלילה שמגדיר פרייטג, ואולי העיקרי שבהם, המאורע המאתגר המחולל ומניע את המאמץ העיקרי בעלילה כולה, שהתרתו תביא את העלילה לסופה.

Freytag, Gustav; MacEwan, Elias J. Freytag's Technique of the drama: an exposition of dramatic composition and art. An authorized translation from the 6th German ed. by Elias J. MacEwan. Roberts - University of Toronto. Chicago 1968.

3 ראו בעניין זה את דברי ד' הנשקה, "מגילת אסתר – תחושת ספרותית", מגדים כג (תשנ"ה), עמ' 57–70: 'המלך הוא ראשון עבדיה של מלכותו'.

ב. החוק הסותר את עצמו ואדוות הדיבור (פרק א)

בלב המשתה שעושה המלך אחשוורוש לכל העם הנמצאים בשושן עומדת ההנחיה: 'וְהִשְׁתַּיְתָּה כְּדַת אֵין אֹנֶס, כִּי־כֵן יִסַּד הַמֶּלֶךְ' (א 8). בפשט הדברים כתוב כאן שהמלך יסד חוק שמאפשר לכל אחד לעשות מה שהוא רוצה. כלומר המילה, אותו חוק מלך בלתי ניתן לשינוי, נהייתה פתאום מיותרת. מחציתו השנייה של הפסוק משקפת גם את חציו הראשון של הפסוק, שאף הוא סותר את עצמו: אם השתייה כדת, כלומר על פי חוק, אז יש אונס, החוק אינו אלא אונס...

הפילוסוף ז'ן פרנסואה ליוטאר מציע לראות במערכת הצדק מערכת העוסקת בשיפוט ללא קריטריונים מוצקים ומוכתבים מראש (אלה מתוארים על ידי 'לשון החוק' ופרשנותה הרשמית).⁴ לדעת ליוטאר, כל שיפוט נדרש להשוואה בין נקודות מבט מתחרות ובלתי מתיישבות. כל גישה מתבססת על משטר מילים שונה, על אופן שונה של Phrase Genre. אך אין להעדיף משטר מילולי אחד (למשל משטר מילים קוגניטיבי) על פני האחר. תחת זאת יש להביא לידי ביטוי את ההבדלים בין הנרטיבים השונים ולהבליט את אייהסכמה ביניהם.⁵ יש להבליט את העובדה שמדובר בהיגדים לשוניים או תרבותיים שאינם ניתנים לתרגום פשוט זה אל תוך זה. החוק שמבקש אחשוורוש לקבע, הקובע אחידות וקשיחות של החוק עצמו, הוא במהותו חוק בלתי חוקי, או חסר תוקף וביסוס, בשל קשיחותו שאינה מאפשרת יישום במציאות.

אחשוורוש עסוק מאוד בהִנְדִּיס תחושת החופש, אולם עושה זאת על ידי חוקים נוקשים ביותר. כבר בסצנה הראשונה שלה המגילה מבקשת להפנות (בצורה נסתרת אומנם, אבל גלויה לקורא הקשוב) את תשומת הלב אל כישלונו המובנה של הדיבור המודגש. החוק הוא למעשה מיותר. החופש הוא למעשה אונס.⁶

בהמשך הדברים הדיון בדיבור ובהשפעותיו הופך נוכח ומוקצן עוד יותר: אחשוורוש שולח את שבעת סריסיו להביא את ושתי וזו מסרבת לבוא. אז מתייעץ המלך עם יועציו כיצד עליו להגיב לסירובה של ושתי לעשות 'אֶת־מַאֲמַר הַמֶּלֶךְ אַחֲשֵׁרוֹשׁ בֶּן־הַסָּרִיסִים' (א 15). לפני שיעץ למלך, מציע ממוכן ראייה אחרת של המצב (א 13–15): ממוכן מציע הסבר אלטרנטיבי לסטייתו של ושתי. סירובה של ושתי לא היה רק במרחב שבין אחשוורוש לאשתו. המדובר בסופו של דבר בנתינה שלא עשתה את **מאמר** המלך. לא רק רצונו של המלך

4 Lyotard, J. F. and Thebaud, J. L.: Just Gaming, Minneapolis: Minnesota University Press 1985

5 ז'ן ליוטאר, "הדיפרנד", תרגום: א' אזולאי, תיאוריה וביקורת, 8, 1996, עמ' 139–150.

6 נושא זה נרמז, אולי במדרש המפורסם בבבלי, שבת פח ע"ב: כפה עליהם הר כגיגית – הדור קיבלוה בימי אחשוורוש – חוק ככפיה או קבלה מרצון הוא נושא מרכזי בפורים.

הושב ריקם, אלא משהו יסודי יותר באופן פעולת הדיבור.⁷ קדושת ציווי המלך, הנחת היסוד שכל דבר שאומר המלך יתממש במציאות, היא שהופרה.

ועוד יותר מזה. סירובה של ושתי מכה אדוות. 'דבר המלכה', כלומר המעשה שעשתה הופך להיות דיבור,⁸ שבתורו יגרום להתמוטטות המבנה ההיררכי היסודי ביותר, אולי, בהסדר החברתי המהווה את מלכות אחשוורוש: כישלון אחשוורוש להביא את ושתי יפורש כמבטא את כישלון סמכותו כמלך, כלומר כישלון סמכות פרס, כלומר כישלון שלטון הגברים. בסופו של דבר יזדעזע היסוד הראשוני של המבנה ההיררכי: כפיפות הנשים לבעליהן! התוודך שדרכו יעבור גל ההדף של סירוב ושתי הוא הדיבור: 'לְהַבְּנֹת בְּעֲלִיָּהּ בְּעִינֶיהָ בְּאִמָּרָם הַמֶּלֶךְ אַחֲשֻׁרְיָשׁ אִמָּר לְהָבִיא אֶת־וְשֹׁתִי הַמֶּלֶכָה לִפְנֵי וְלֹא־בָאָה: וְהַיּוֹם הַזֶּה תִּאֲמַרְנָה | שְׁנוֹת פְּרַס־זִמְדִּי אֲשֶׁר שָׁמְעוּ אֶת־דְּבַר הַמֶּלֶךְ... (א 17).

זאת יש להדגיש: הדיבור חורג כאן משדה התקשורת והופך להיות מחווה סמלית. למעשה, יסוד הדבר ברצונו של אחשוורוש 'לְהָבִיא אֶת־וְשֹׁתִי ... לְהָרְאוֹת הָעַמִּים וְהַשָּׂרִים אֶת־יִפְלֹא' (א 11). אחשוורוש לא צריך מושתי דבר. הוא לא ביקש ממנה לבוא לצורך כלשהו, אלא כדי להראות אותה, להדגיש את יתרונו על 'העמים והשרים' באמצעות הדגשת יופייה הנדיר של אשתו, ההופכת להיות אובייקט. אחשוורוש הופך נתון פיזי, יופייה של ושתי, למחווה כלפי אחרים, ומכאן מתעצם כל שלב בתהליך לכדי מחווה פומבית.

חשיפת אשתו היפה של אחשוורוש, כמו הזמנת נכבדי העמים למשתה בן חצי שנה או העם כולו לחצר מקושטת בכל מיני הבדים היפים, היא מעשה שאין בו צורך קיומיהישרדותי, אלא נועד לבטא את יתרונו של אחשוורוש. כישלונה של מחווה מבטא את פקיעת התוקף של הערך שאותו היא מסמלת, אבל המחווה ניתנת לפרשנות רב־ממדית, המבטאת את כישלון או חולשתן של מערכות רבות: מלכות אחשוורוש, מלכות פרס ומדי, מלכות הגבר על האישה.

ממוכן מזהה את כל זה.⁹ עיקר פרשנותו של ממוכן היא האבחנה שסירובה של ושתי לא התרחש בתוך המערכת הסגורה של יחסיה עם אחשוורוש, אלא יכה גלים עד קצוות

7 'פעולת הדיבור' היא גישה בתחום הפילוסופיה של הלשון, המזוהה עם פילוסוף הלשון ג'ון אוסטיין (Austin) ומאוחר יותר עם מפעלו של ג'ון סירל (Searle), ועוסקת בשאלה כיצד היגדים לשוניים מציגים פעולות בהקשרים שונים. ביסוד התאוריה עומדת ההנחה כי הדיבור הוא פעולה שמשמעותה מובנת באמצעות ההקשר הביצועי שלה. ההבחנה המרכזית שמוצעת היא בין המשמעות, מנקודת מבטו של הדובר (speaker), לבין המשמעות הלשונית. הבחנה זו תורמת לאפיון הקומוניקציה כסדרה של כוונות (Intentions) וציפיות. התאוריה של פעולת הלשון עוסקת בעיקר בלשונו של הדובר, באופן הביטוי של כוונותיו ובדרכים שאנו מתוודעים אליהן. היגד נתפס כפעולת דיבור, אם הפונקציה המרכזית שלו היא שינוי במצבו של המתקשר. ג'ון אוסטיין, איך עושים דברים עם מילים, תרגום: ג' אלגת, תל אביב 2006.

8 וראו דיונו המפורט של י' גרוסמן, אסתה, מגילת סתרים, ירושלים 2013, עמ' 49 ותשומת לבו למשחקי המלים המורכבים כאן – שם הערה 40.

9 למעשה ממוכן מגיב, אולי, תגובת יתר: האם ודאי הוא שכישלון מחווה אחת ימוטט את המערך ההיררכי כולו? גרוסמן, (לעיל הערה 8), עמ' 48, מציע שכל נאום ממוכן הוא הצגה אירונית מופרזת שנועדה להגחיק את עמדת המלך.

הממלכה. ממוכן דן כאן דיון מסדר שלישי: לא דבריה של וּשְׁתִּי, ולא הסיפור על אודות דבריה של וּשְׁתִּי, אלא הניתוח של השפעת הסיפור על דבריה של וּשְׁתִּי! ממוכן בוודאי "רותם" את האירוע לצרכיו, על פי פרשנותו, שאיננה בהכרח הפירוש והתוצאה היחידה של אירוע וּשְׁתִּי. יועץ אחר עם סדר יום אחר יכול היה להציע הסבר אחר לחלוטין ולהגיע למסקנות אחרות. ברוח זו ממשיך ממוכן ומציע תיקון, שאף הוא לוקח בחשבון את גלי ההדף של פומביות מעשיו והחלטותיו של המלך, והמכשיר שבו מציע ממוכן להשתמש הוא, כמובן, דיבור (א 19–20).

'דבר המלכות' ו'פתגם המלך' הם החוקים, הדיבורים המודגשים, החוקים לבלי שינוי, שיכולים לבטל את השפעת מעשיה של וּשְׁתִּי והסיפורים על אודותיהם.¹⁰ מודגש כאן כוחו של הדיבור, אך גם חולשתה של ממלכת פרס ומדי, שקמה ונופלת על דיבורים, רכילויות על אודות המתרחש בחצר המלך או חוקים היוצאים ממנה, ונזרע כאן הזרע בדבר היות חוקי המלכות בלתי הפיכים.¹¹

כוחה של הדיקטטורה נשען רק על הסכמת המדוכאים ליטול חלק בדיכוי בפעולה או בהסכמה. מצב עניינים זה מעצב כל דיקטטור או מונרך כמי שנתון במצב מתמיד של פחד מנתיניו ודאגה מתמדת לנאמנותם.¹² ממוכן מכוון כאן אל בטנו הרכה מאוד של אחשוורוש, שטורח הרבה לשאת חן בעיני נתיניו, ובה בעת מפחד מהם עד כדי הסתגרות חצר לפניו מחצר.

למרבה הפלא, הצו שיצא לבסוף לא תואם כלל בתוכנו לצו שהציע ממוכן (א 22), אלא אם נניח שהכתוב לא ראה צורך לחזור על התוכן המוכר לנו. אפשרות נוספת היא שעבור הכתוב הדברים שקולים, בצו ה'סופי' לא כתוב על חובת הנשים לציית לבעליהן ואף לא על העברת וּשְׁתִּי מכיסאה, אלא על הרשות, שאולי אמורה הייתה להיות מובנת מאליה, של כל איש להיות שורר בביתו ומדבר כלשון עמו.¹³ המגילה מדגישה כי הצו עוסק בצורת הקצה של השיח – בשפה כמבטאת שררה. הנגזרת הפרקטית של ההתרחשות בחצר המלך בינו לבין וּשְׁתִּי היא הסמכת כל איש להיות שורר בביתו והגדרת חירותו להיות מדבר כלשון עמו. השיח האותנטי, המבטא את הזהות הלאומית הספציפית, הוא הביטוי המלא ביותר לשררה והבלם החזק ביותר נגד הסדק השלטוני שעליו הצביע ממוכן.

10 יש לתת את הדעת על כך שעם כל היות התקלה שחוללה וּשְׁתִּי והתיקון שמציע ממוכן שניהם בשדה הדיבור, הרי שאינם באותו סוג של שדה דיבור. הצהרה רשמית איננה מבטלת רכילות עממית, ואולי רק מגבירה או אף מחוללת אותה...

11 דברים אלה לא יעסקו בנושא, החשוב בפני עצמו, של נשים ונשיות ומעמדם במגילה ובפרס. ראו למשל אצל ר' אחיטוב, מגילת וּשְׁתִּי, בית מקרא: כתב עת לחקר המקרא ועולמו, מד, ג (קנח), 1999, עמ' 252–55.

12 ראו ח' ארנזט, יסודות הטוטליטריות, תרגום: ע' זרטל, תל אביב 2010.

13 ביטוי שאינו קיים בתרגומיה היוונים של המגילה!

רש"י כאן מציע שהמדובר ברשות להיות אדם 'כופה את אשתו ללמוד את לשונו אם היא בת לשון אחר'.

ג. אסתר מגיעה לארמון אחשוורוש: הדיבור הופך למציאות

כדי להפיג את בדידות המלך נערי יועצים לו לגייס נערות רבות שמהן יוכל לבחור מלכה חדשה. הגעת אסתר לארמון המלך במסגרת זו מתוארת בצורה משונה מעט (ב 8). ניסוח הפסוק בבניין הפעיל הסביל, כמו פעלים רבים אחרים במגילה, משמעותי בהקשר של דברינו. בקריאה ראשונה נדמה כאילו מה שגרם לאסתר להגיע לבית הנשים הוא 'דבר המלך ודתו'. הפקידים, שוודאי גויסו ועסקו בכך, נעדרים מתיאור השתלשלות הדברים, והרושם המתקבל הוא שעצם דבר המלך מחולל פעולות בעולם. הדיבור הוא המעצב את המציאות. צורת הניסוח המשונה מפנה את תשומת לב הקורא להתפשטות דבר המלך ודתו והשפעתו על המציאות. העדר נושא המשפט הופך את ה'דבר' לנושא תחתיו.

בתיאור שהות אסתר בארמון הנשים בטרם מפגשה עם אחשוורוש מודגשת תשומת לב רבה לנושא הדיבור וההימנעות ממנו. הפסוק הבולט ביותר העוסק בכך, בכמה רמות, הוא:

לֹא־הִגִּידָה אֶסְתֵּר אֶת־עַמָּהּ וְאֶת־מִוְלָדָתָהּ כִּי מְרַדְכִי צָנָה עָלֶיהָ אֲשֶׁר לֹא־תִגִּיד: (ב 10)

ניסוחו המפותל של משפט מורכב זה חושף שהוא עוסק למעשה בתיאור השיח. מרדכי מדבר עם אסתר על הימנעותה מאמירה: אסתר לא אומרת שהיא יהודייה, מפני שמרדכי אמר לה לא להגיד – יש בפסוק זה שלושה סדרים שונים של דיבור הנערמים במשפט אחד. עוד נחשף כאן שמרדכי היה רגיש מראש לאפשרויות הדיבור ונושאי השיחה שיתרחשו עת תגיע אסתר לארמון המלך ועיצב מראש את מה ש(לא)תגיד אסתר, מתוך הבנת ההשלכות.¹⁴ הכתוב מקדיש תשומת לב אינטנסיבית מודגשת בנוגע לאמירה.

בנקודה זו נחשף מאפיין מרכזי בדמותה של אסתר, הלא הוא ההסתרה.¹⁵ אסתר מתאפיינת דווקא באי־הדיבור שלה, הנובע מציות למרדכי.

כל נערה יכולה להביא איתה אל המלך מה שתבקש, וגם כאן מודגשת פעולת הדיבור המבטאת את בקשת הנערה (שם). גם ההכרעה מי תהיה המלכה מאופיינת דווקא בפעולת דיבור: 'כִּי אִם־תִּפָּקֶה הָיָה הַמֶּלֶךְ וְיִקְרָאָהּ בְּשֵׁם' (ב 14). אף בהיבט זה חורגת אסתר בממד הדיבור מן המקובל ומוסיפה לבטא את ממד השתיקה וההסתרה (ב 15).

אישיוש באפשרויות ההסתרה הוא 'הקסם האסתר'. במקום שאחרים מדברים, היא נמנעת מדברים. מרכיב נוסף החוזר כאן הוא הישמעות אסתר לסמכות הגברית הסמוכה אליה, במקרה זה הגי. יכול להיות שאסתר בולטת לטובה דווקא בהימנעותה מקישוט מיותר ועודף. ייתכן שמה שנותן ביטחון או סיוע לנערות האחרות – ההסתרות מאחורי תמרוקים ותכשיטים – הוא המגלה ביתר שאת את חינה הפשוט של אסתר, המתגלית

14 לשאלת סיבת ההסתרה זוהתה היהודיית של אסתר ראו דיונו של גרוסמן, (לעיל הערה 8), עמ' 71–73.

15 ראו בבלי, חולין קל"ט ע"ב: 'אסתר מן התורה מנין (דברים לא 18) ואנכי הסתר אסתיר'.

בפשטותה הבוטחת ולכן נושאת חן בעיני כל רואיה,¹⁶ פשוט כי רואים אותה ולא את התכשיטים והתמרוקים שהיא מסתתרת מאחוריהם.¹⁷

להשערותו של מרדכי, אם תגיד אסתר את מוצאה, ייפגע מעמדה וייפגעו סיכוייה להתמנות למלכה. לא ברור אם למדרכי יש 'תוכנית-על' לקדם את עצמו דרך בתו המאומצת, או שמא הוא שותל 'קלף חירוס' בבית מלך 'לעת כזאת' עתידית כלשהי, או שמא הוא פשוט רוצה בטובתה או בניצחונה של אסתר בשלב זה, ומזהה את יהדותה כמכשול או חיסרון, ואולי להפך: מרדכי מקווה שאם אסתר לא תבלוט ותצטנע בנוגע לזהותה ולמוצאה, היא תיפלט מהמיונים בשלב מוקדם.¹⁸ ברור שמרדכי מתעניין ב'שלוש אסתר', ורמוז בצורה ברורה למדי שלמרדכי תוכנית עתידית כלשהי, אך אופייה המדויק לא מפורט.¹⁹ בכל מקרה ברור לענייננו שהוא מזהה את הדיבור על אודות המוצא כמסוכן ואת הדיבור ('מאמר מרדכי', ב 20) כאמצעי הנכון והיעיל למנוע את הדיבור המזיק ('אסתר מגדת'). המגילה בוחרת לציין בסתמיות את העובדה שצייתנות אסתר לדברי מרדכי היא המשך לאופי יחסיהם בעת היותה 'באומנה איתו', כאילו האומנה מאופיינת על ידי שמיעת אסתר לדברי מרדכי. אסתר מסתירה ונמנעת מדיבור, אפילו במקום בו אחרות מדברות. את הדיבור המזיק ('אסתר מגדת'). המגילה בוחרת לציין בסתמיות את העובדה שצייתנות אסתר לדברי מרדכי היא המשך לאופי יחסיהם בעת היותה 'באומנה איתו', כאילו האומנה מאופיינת על ידי שמיעת אסתר לדברי מרדכי. אסתר מסתירה ונמנעת מדיבור, אפילו במקום בו אחרות מדברות.

ד. מרדכי חושף את הדיבור הנסתר

לעומת אסתר מסתירת הדיבור, מרדכי חושף את הדברים שמבקשים אחרים להסתיר.²⁰

בְּיָמֵינוּ הָיָה ... קִצְף בְּגִתּוֹ וְתִרְשׁ שְׁנֵי־סָרִיסֵי הַמֶּלֶךְ מִשְׁמָרֵי הַסֵּף וַיִּבְקֶשׁוּ לְשַׁלַּח לְדָ בְּמֶלֶךְ אַחֲשֵׁרֶשׁ: וַיִּזְדַּע הַדָּבָר לְמַרְדֳּכָי וַיִּגֵּד לְאַסְתֵּר הַמֶּלֶכָה וַתֹּאמֶר אֶסְתֵּר לְמֶלֶךְ בְּשֵׁם מַרְדֳּכָי: וַיִּבְקֶשׁ הַדָּבָר וַיִּמְצָא וַיִּתְּלוּ שְׁנֵיהֶם עַל־עֵץ וַיִּכְתֹּב בְּסֵפֶר ... (ב 21–23)

ראשית מזימת בגתן ותרש מצוינת על ידי דימוי רגשי-גופני ('קצף', שמשמעו אולי: העלו

16 כלומר מתקיים קשר סיבה-תוצאה בין שני חלקי הפסוק: היא נשאה חן מפני שלא ביקשה דבר.

17 ואולי ההפך הוא הנכון, ואסתר אדישה, אולי אפילו נרתעת, מאפשרות ההיבחרות למלכה, ודווקא חוסר הלהיטות הזוה הוא המושך.

18 גרוסמן, (לעיל הערה 8), עמ' 72 רומז לכיוון זה.

19 מעניין שכך או כך לא מפורטים רצונה או אפילו תחושותיה של אסתר, עד כדי כך שפרשנים יכולים לפרש אותו בהבדלים קיצוניים: ראו אצל גרוסמן, (לעיל הערה 8), עמ' 71 הערה 40 המעיר על כך שמור הכותב ש"אסתר רצתה להיות מלכה" לעומת ברלין הגורסת ש"אסתר נלקחה בניגוד לרצונה".

20 התלמוד הבבלי, מגילה יג ע"ב מדגיש נקודה זו בתיאורו את בגתן ותרש כדוברים שפה איזורית, טרסית, שאמורה הייתה לדעתם לספק להם "מסתור תקשורתי", אולם לרוע מזלם שמע אותם מרדכי, יושב הסנהדרין, דובר שבעים הלשון.

קצף פה מרוב כעס). נקודה זו תמוהה כשלעצמה ואינה מאפיינת את היחס הרגשי המקובל בין שומרי סף למלך, שכן כעס נובע מפער בין ציפייה למימושה, ואילו ציפיות יכולות להיות לשומרי הסף ממלכם?²¹ הפסוקים לא מרחיבים בנוגע להיבט המילולי של הקונספירציה, אולי היודעות 'הדבר' למרדכי מלמדת על כך שהמחשבות עברו לשלב הדיבורים, ואולי גם מעבר לכך.²²

תשומת לב מופרזת מוקדשת בתיאור האפיזודה הקצרה הזו לדיבור על הדיבור:²³ מסירת הדברים ממרדכי לאסתר וממנה למלך מפורטת על כל שלביה, כולל ההדגש, הנחוץ להמשך העלילה, שהדברים נאמרו למלך בשם מרדכי. התכנון, קונספירציה בגתן ותרש, הופכת ל'דבר' העובר שרשרת מסירה שלמה, עד לבסוף הוא נבדק, 'מבוקש', ונמצא תואם את המציאות.

הסתרת אסתר עומדת בניגוד למרדכי החושף את הנסתר. בתגובה לחשיפה מתרחשים שני אירועים, בשני מישורים של המציאות: בגתן ותרש נתלים, והאירוע מתועד בספר דברי הימים לפני המלך. תליית בגתן ותרש אף היא איננה מעשה העומד בפני עצמו, אלא סוג של מחווה הנושאת מסר: מחד גיסא, זו הרתעה כנגד מתנקשים עתידיים אפשריים, אבל מאידך גיסא היא נועדה לציין את אופי פשעם של בגתן ותרש: דינם של בוגדים במלכות בתלייה.²⁴

כתיבת הדברים בספר דברי הימים (הספר שתפקידו להפוך מעשים למילים) הוא מעבר צורם בין מעשה לתגובה, בשלב זה. דווקא המעשה החיובי, המקיים, מציל החיים, לא זוכה למענה – לא בתגמול ממשי ואף לא במחווה פומבית וסמלית. הכתיבה בספר נראית סוף סתמי בשלב זה, אולם בהמשך הדברים יתברר שכוחה יפה מכל תגמול שהוא, שכן היא משפיעה על העתיד. דומה שזו משמעות המחווה: "זכית להיכנס לספרי ההסטוריה", ההנצחה בספר דברי הימים, שעצם שמו מבטיח לכאורה קיום נצח, היא תגמול משמעותי יותר מכל תגמול דווקא בגלל התקיימותה במישורי הכתיבה והשיח ולא במישור המציאות.²⁵

21 דומה שזו כוונת התלמוד הדורש (בבלי, מגילה יג ע"ב):

אמר רבי יוחנן, הקציף הקב"ה אדונים על עבדים לעשות רצון צדיק, ועבדים על אדוניהם לעשות רצון צדיק. אדונים על עבדים, דכתיב (בראשית מ 2) 'ויקצוף פרעה על שני סריסיו', לעשות רצון צדיק, ומנו יוסף, דכתיב (שם מא, 12) 'ושם אתנו נער עבד עברי'. עבדים על אדוניהם, דכתיב 'קצף בגתן ותרש שני סריסים משומרי הסף', לעשות רצון צדיק, ומנו מרדכי, דכתיב (ב 22) 'יודע הדבר למרדכי'.

22 שכן כאשר 'מבוקש הדבר' הוא 'נמצא', כלומר יש כבר דבר מה פיזי ניתן לגילוי המגבה את התכנון.

23 מעניין לציין בהקשר זה את מיעוט הדיבור הישיר במגילה עד לנקודה זו. למעט ממוכן ונערי המלך, העוסקים גם הם בתקשורת בתכנונה במידה מסוימת, כמעט ואין דיבור ישיר עד לכאן.

24 דומה שזה פשר בקשת אסתר לשוב ולתלות את עשרת בני המן יום לאחר המתתם, להלן ט 13.

25 דומה שאף זה אחד ממסריה של המגילה, מטאמסר למעשה, ואולי גם ארס-מסר: ספר המעביר את המסר שכתובה על ספר היא התגמול המשמעותי ביותר שניתן להעניק – ואולי זה עומק דברי התלמוד על בקשת אסתר "כתבוני לדורות" (בבלי, מגילה יב ע"ב). במובן זה שרויה המגילה בעולם ארכאי, הראה בטקסט מוצר קבוע הנושא משמעות בלתי משתנה ומעניק למושאו את נצחיותו. למותר לציין שתפיסה זו עמדה תחת מתקפה רבתי בתאוריית הקריאה הפוסטמודרנית, הראה במציאות כולה טקסט ודוחה את משמעותו הסגורה של הטקסט.

ה. פור: הפעולה החושפת את מסתרי המציאות

הטלת הפור (ג 7), פעולת הניחוש, היא טקס, מחווה, אולם זו אינה מחווה מייצגת אלא מחווה חושפת.²⁶ מבצע המחווה לא יודע את פרטי העובדות שהוא מסמל במעשהו, אלא להפך – הוא מקווה שהמעשה יספק לו את הפרטים. מטילי הפור מאמינים שישנו קבוע, גורל, ייעוד, הנסתר מעיני בני האדם בדרך כלל. פעולת הניחוש, הטלת הפור, היא פעולה מאגית שנועדה לאלץ את הנסתר להתגלות. בשפה ההולכת ומתגבשת כאן אפשר לומר שהטלת הפור היא מחווה המאלצת את היקום לדבר.

בניגוד לסיפורי ניחוש וגורל אחרים, המן לא מבקש לדעת את תוצאות המעשה, אם תצליח דרכו ומזימתו, אלא את התאריך שבו הוא יחול. לכאורה, יש כאן בירור ריק, הרי מה לי יום זה מה לי יום אחר, ומדוע להשאיר לקוביות הגורל להכריע את תאריך ההשמדה? המן כה בטוח בהצלחתו ובכוחו, עד כדי כך שהוא מנצל את השאלה שניתנה לו הזדמנות לשאול בצורה שונה ולמעשה מיותרת. דומה שמשתקפת כאן גם התפיסה בדבר 'זמן מסוגלי' לביצוע מעשים מסוימים.²⁷

המאגיה כולה מניחה שלעולם יש חוקיות מוחלטת המחייבת גם את האלים עצמם. בידי המאגיקון הידע, אותו חשף או קיבל במסורת, של פעולות מסוימות המכריחות את היקום לחשוף את סודותיו או לנוע בכיוון מסוים. הידע על אודות אופן הפעולה של המציאות ניתן לניצול ולשימוש לשם הטיית המציאות בכיוון הרצוי למאגיקון. המן משקף במעשיו, בניחושו, בצורת קבלת ההחלטות שלו, תפיסת עולם דטרמיניסטית קיצונית. הכול קבוע ויש רק להתאים את הפעולה למועד הנכון. דומה שעבור המן העולם כולו הוא מעין מחוות ניחוש החושפת מגמות ויחסים קבועים ונתונים. אל מול עמדה מקובעת זו יתעצבו מרדכי ואסתר כמי שנאבקים במה שנראה כגורל קבוע וחלוט.²⁸

הניחוש הוא ניסיון לראות מה יקרה בעתיד בוודאות. מה מכריחים חוקי המציאות הקבועה, ללא קשר לפעולות ולרצונות בני האדם.²⁹ התאוריה הרטורית מבליטה את מקומו של הקהל בתהליך הפרשני. היא שואלת על ההקשר שעיצב את השקפת עולמו, היא תוהה על קיומן של מוסכמות פרשניות קודמות, כגורמים המשפיעים על תהליך יצירת הפרשנות.

26 דומה שהפור, שנתן לחג כולו את שמו (ט 26), הוא נושא מרכזי במגילה. גרוסמן, (לעיל הערה 8), מקדיש פרק שלם לעיסוק בפור מפניו השונים (עמ' 97–108) אולם אינו עוסק בשדה שנפתח כאן.

27 ראו את דברי המדרש על אודות בלעם 'יודע דעת עליון', במדבר רבה פרשה יד 20.

28 אפילו בשיא פעלתנותו לשינוי רוע הגזירה יטיל מרדכי ספק בעצם התאוריה העומדת בבסיס פעולתו: "ומי יודע אם לעת כזאת הגעת למלכות" (ד 14).

29 דומה שהסרת ערפילי אייהודאות מעל העתיד לקרות היא תשוקה אנושית בסיסית, הבאה לידי ביטוי בסיפורי הניחוש ערב קרב של גדעון (שופטים ו) ושאל (שמואל א כח), אך גם בנטיית החברה הדמוקרטית המודרנית לסקור את עצמה לדעת סביב מערכות בחירות.

לסקירה על אודות הסקרים וביקורת על אודות השיטה כולה ראו אצל ת' אלמוג וע' אלמוג, "מגפת הסקרת", כל שקרי האקדמיה: מה התקלקל במודל האוניברסיטאי ומה יחליף אותו, תל אביב 2020, עמ' 124–128.

ראוי להדגיש כי בתפיסה זו התהליך הפרשני אינו פעולה שמסתיימת, אלא היא תהליך דינמי העובר שינויים מתמידים. זהו גם תהליך אינדיווידואלי התלוי ביחסים המיוחדים בין הקורא כפרשן מושפע (פרשן שהבליע והפנים מוסכמות פרשניות מסוימות קודמות) לבין הטקסט שאותו הוא מפרש. עמדה מעין זו נותנת את דעתה לסיטואציה הרטורית הרואה בפעילות הפרשנית קודם כול פעילות הקשרית, הן כלפי האובייקט המתפרש והן כלפי מוסדות הפרשנות הקובעים את גורלו.³⁰

המן מניח מראש את משמעות הסימן שחיפש. בחפזונו לדעת את התאריכים שבהם יתרחש קרב יהודי משמעותי, לא טרח המן לבדוק את תוצאות הקרב הזה. האירוניה הגדולה, 'ונהפוך הוא', המתרחשת במגילה אכן קשורה לפור. הפור הצליח! קוביות הגורל ניחשו במדויק את יום הקרב הגורלי ליהודים – י"ג באדר. המן לא שאל, ולכן לא ידע מראש, מה יהיו תוצאות אותו קרב.³¹

הפור הוא ניסיון להכריח את היקום, המוחלט, לגלות את סודותיו, לדבר.

ו. פיתוי אחשוורוש להריגת היהודים

שיחה מרתקת ביותר מתרחשת בין המן לבין אחשוורוש בבוא הראשון לשכנע את האחרון להתיר לו להרוג ביהודים. ראשית, בהקשר לדברינו, יש לתת את הדעת על שינוי הצורה המתרחש בפסוק ח, מפרוזה לשירה:

וַיֹּאמֶר הָמֶן לְמֶלֶךְ אַחֲשֵׁרוּשׁ

יִשְׁנֶנּוּ עַם־אֶחָד מִפֶּגֶז וּמִפֶּרֶז בֵּין הָעַמִּים בְּכָל מְדִינֹת מְלָכוֹתָךְ

וְדַתִּיהֶם שְׁנוֹת מִכְּלָעַם

וְאֶת־דַּתִּי הִמְלִיךְ אֵינָם עֹשִׂים

וְלִמְלָךְ אֵין־שׁוֹה לְהַנִּיחֵם:

אִם־עַל־הַמֶּלֶךְ טוֹב יִכְתֹּב לְאַבְדָּם ...: (ג 8–9)

דווקא בנקודה זו חדל העיסוק בשפה. שפתם הנבדלת של היהודים לא נמנית כאחת מזריותיהם. לא מדובר על הדיבור ולא עוסקים במחוות, אלא במבט חשוף ביותר, דווקא מתוך הצורה השירית המצועצעת, אל עבר המציאות על מרכיביה הפרקטיים ביותר: פיזורם של היהודים, דתם, ציותם לחוקי המלך, והכסף שיעביר המן למלך תמורת הזכות להורגם.

30 Mitchell, W. J. T, The Politics of Interpretation, Chicago: University of Chicago Pres. 1983s

31 מרכיב המעצים את האירוניה סביב אירוע זה הוא דחיית חשיפת תוצאות הפור, התאריך שעלה בגורל, עד לפירוש כתיבת האיגרות על ידי סופרי המלך (ג 12), ראו אצל גרוסמן, (לעיל הערה 8), עמ' 99.

בתגובה לבקשת המן מגיב המלך באמירה ובמחווה: 'וַיִּסֶר הַמֶּלֶךְ אֶת־טַבַּעְתּוֹ... וַיִּתְּנָהּ לְהֶמָּן... וַיֹּאמֶר...' (ג 10–11). המלך מעניק להמן את טבעתו, ובכך למעשה נותן לו את "קולו" כמחוקק. כל דבר שיכתוב מעתה המן, מקבל תוקף של דבר אותו כתב המלך. מאידך גיסא, דומה שהמלך מוותר בקלות רבה על הסכום האסטרנומי שהציע לו המן ומעניק לו את הזכות לעשות ביהודים כרצונו חנם.³² בצורה סמלית מודגש כאן שהדיבור והכתיבה, הטקסט, חזק ומשמעותי יותר מן הכסף.

המלך עושה מאמץ לייצר דיבור מעורפל, בבחינת 'אני לא בקי בפרטים': הוא לא מפרט את שם העם הנידון, ואף שהמן אמר במפורש למדי מה בכוונתו לעשות, המלך מציין בכלליות – 'כטוב בעיניך'. המלך רוצה להביע הסכמה ותמיכה, תוך הימנעות ממעורבות ואולי גם אחריות וספציפיות.

ז. פתשגן הכתב והשפעותיו על הקורא אותו

כתב השטנה המתיר למבקשי רעת היהודים להרוג בהם הוא טקסט מרוקם ומיוחד. הוא נכתב על ידי סופרי המלך, ממוען לרמות הבכירות ביותר בכל מדינות מלכותו, ועשוי בריבוי לשונות. הכתוב מדגיש כי הטקסט נכתב בשם המלך ונחתם בטבעתו, חתימה שאת משמעותה הגורלית נבין רק מאוחר יותר, אך כבר בשלב זה ברור שהיא נושאת גם רובד סמלי: זהו הטקסט המביע בצורה המוסמכת והאותנטית ביותר את רצונו האישי של המלך. מכאן מתפתח מעקב אחרי 'הכתב'. הטקסט הופך להיות גיבור העלילה: הוא מורץ בידי רוכבי סוסים לכל המדינות והוא כולל בתוכו התייחסות לעצמו, אולי שובר בצידו הנושא את הציווי – להיות גלוי לכל העמים. זו אינה פקודת מבצע סודית, אלא דבר מלכות שיש לפרסם בפומבי. זו נקודה חשובה: תוכניות קרב נשמרות בדרך כלל בסודיות קנאית. קצת בדומה להמן הבטוח בתוצאות המעשה ורק שואל על מועד התרחשותו, אין צורך לשמור את דבר התוכנית בסוד. להפך: דומה שחלק מההתעללות היא עצם פרסום הכוונה כמעט שנה מראש, והחדרת פחד ואימה בלב היהודים בשנתם האחרונה.

משך מספר פסוקים מקדישה המגילה תשומת לב מדוקדקת להשפעה שיש לפתשגן הכתב, לטקסט, הדיבור המוחלט והמקובע, על קוראיו ונמעניו השונים. המלך והמן יושבים לשתות, כביכול הם מפגינים אדישות ואולי אפילו הקלה, הדבר יצא מאיתם, משקלו ירד מעל כתפיו. הפסוק מעמת את התנהגותם הקלה, השמחה, עם מבוכת 'העיר שושן'.³³

32 כך מפרש ר' אבא, בבלי, מגילה יד ע"א.

33 דומה שלאורך המגילה מציין הביטוי 'העיר שושן' את יהודי שושן, כלומר הרובע היהודי, שם קיבצו ליהודי העיר, ראו ח 15. לעומת זאת 'שושן הבירה' היא מרכז השלטון הפוליטי.

המחולל את האבל והצום הוא 'דבר המלך' (ד 3). עצם ראיית העתיד להתרחש בכתובים היא סיבה לתגובה של עצב ואף תפילה.³⁴ על מרדכי משפיעה הידיעה בדבר החלטת המלך על ביצוע תוכנית המן בצורה ניכרת, יותר מכל אחד אחר (ד 1).

מרדכי עוטה לבוש סמלי, המעיד על היותו במצב של מצוקה ואבל.³⁵ כתגובה ל'דבר המלך' מרדכי מגיב במחווה מתחום הלבוש הסמלי, ובצדקה, בתגובה מילולית 'טרום' טקסטואלית, צעקת כאב ראשונית ללא תוכן מילולי. התנהגותו הסמלית של מרדכי מוגבלת על ידי חוקי הממלכה ונימוסיה: 'כִּי אֵין לָבוֹא אֶל־שַׁעַר הַמֶּלֶךְ בְּלְבוּשׁ שָׂקִי' (ד 2). הפגנת רגשות אישיים, אבל או מחאה, אסורה על פקידי המלך ומשרתיו, אלה אמורים להיות משרתי מדינה נאמנים³⁶ המנועים מלזהות את עצמם כשייכים לעמדה או למפלגה מסוימת.

דומה שהצגת תגובתה הקיצונית של אסתר, 'וַתִּתְחַלֵּחַל הַמֶּלֶכָה מֵאֵד...', בונה מתח אירוני הממהר להתפרק כאשר מסתבר הקשר זעזוע המלכה: '...וַתִּשְׁלַח בְּגָדִים לְהַלְבִּישׁ אֶת־מֶרְדֳּכָי' (ד 4). אל מול מרדכי וכל יהודי הממלכה המביעים אבל ומצוקה לנוכח תוכן הדברים, אסתר מתייחסת בצורה מופרזת לחיצוניותם. אסתר משורטטת באמצעות אירוניה זו כמי שהעמיקה להתנתק מעמה, וכמי שנותנת את דעתה על חיצוניות הדברים ולא על עומקם, על צורת המחווה ולא על פשרן. אסתר עוסקת במחווה במקום שבו יש לתת את הדעת על הדיבור.

אסתר ממהרת לשלוח את התך לברר עם מרדכי 'מִהֲזָה וְעַל־מִהֲזָה', ומרדכי לא מסתפק בלספר את תוכן הדברים להתך, אלא גם 'וְאֶת־פִּתְשָׁגֹן כְּתָב־הַדָּת... גָּתָן לוֹ לְהַרְאֹת אֶת־אֶסְתֵּר...' (ד 8).

מרדכי מקווה שלטקסט, פתשגן הכתב שעקבנו לעיל אחרי השפעותיו על כל קוראיו, תהיה אותה השפעה על אסתר. ואולם מרדכי לא מסתפק בהשפעה המשוערת של הכתב על אסתר, אלא מעביר הנחיה בכפל דיבור ('וַיִּלְחָגֵיד לָהּ וּלְצִנּוֹת עֲלֶיהָ'), מתוקף כל הסמכות שהוא יכול לגייס כדי להפעיל את אסתר ('לְצִנּוֹת!'), לבוא אל המלך ולדבר אליו דיבור המכויל למשלב הדיבור המתאים ('לְהִתְחַנֵּן לָיו'). שוב ושוב עוסק פסוק זה באופי הדיבור, ובצורך לאפיין את המשלב הרגשיסמכותי שיש להפעיל. דיבור פעיל, הוראת פעולה, המועברת בין רמות חברתיות מעמדיות שונות, מאופיין בשם שונה, ובתיאור הממקם את המעורבים בשיח ואת הדיבור עצמו ביחס הנכון – 'לצוות... להתחנן...' כמאפיינים את 'להגיד לה...' לבקש מלפניו...!

34 שאינה כתובה במפורש בכתובים, אולם מופיעה בתרגום השבעים ורמזה, ראו ט 31.

35 ראו יונה ג 5.

36 במסורת ה-civil servant הבריטית.

בתגובה עונה אסתר בדיבור המגבה את סמכותה: 'וַתֹּאמֶר אֶסְתֵּר לַהֲתִיף וַתִּצְוֶהוּ אֶל־מְרַדְכָּי (ד 9). היוצרות התהפכו. לא מרדכי הוא המצווה את אסתר והיא העושה כדבריו, כפי שעשתה כשהייתה באומנה איתו. כעת אסתר היא המלכה, היא המצווה את התך, ובאמצעותו גם את מרדכי. כיוון הזרימה של הציווי התהפך, ואופי הדיבור מעיד על חילופי המעמדות.

ואולם אסתר לא מצווה את מרדכי לפעול, אלא דנה בפרטי המחווה המבטאות את האפשרות לפגוש במלך (ד 11): כדי לבוא אל המלך יש צורך בדיבור, הזמנה, המתיר לעשות זאת. הגעה ללא הדיבור המאפשר היא עונש בר־מוות, אלא אם כן תיעשה המחווה המבטאת את החנינה, ואת מציאת החן, הושטת השרביט.

אסתר מוסיפה: 'וַאֲנִי לֹא נִקְרָאתִי לְבֹא אֶל־הַמֶּלֶךְ זֶה שְׁלוֹשִׁים יוֹם' (ד 11). אסתר לא מסרבת להנחיית מרדכי ישירות, אלא מפרטת את מצב השיח, או העדרו, בינה לבין אחשוורוש, אשר לאור העיקרון אותו פירטה קודם לכן משמעותו שהיא לא רצויה.³⁷ בנקודה עדינה זו, נקודה קריטית לעלילת המגילה, לגורל עם ישראל, מדקדקת אסתר במשמעותה של העדר המחווה, הדיבור המזמין. לאסתר, למרדכי ולקורא ברור שכוונת הדברים היא שאין באפשרות אסתר לבוא לפני המלך.³⁸

כאמור, אסתר לא מסרבת בפירוש לציווי מרדכי, ואפילו לא מפרטת את משמעות אי־הזמנתה למלך, אלא מסתפקת בציון העובדה שלא נקראה אל המלך זה שלושים יום.³⁹ ברמת הרגישות והקשב שבה מצוי השיח המתוח ביניהם, לא־הדיבור, לעובדה שלא נקראה אסתר אל המלך זה שלושים יום, יש משמעות ברורה כדי לומר אותה, ולמשמעות זו השלכות שאין צורך לפרט. לפתע, בשיא המגילה, הופך הדיבור המפורט רומזני ומעורפל. אסתר, שנשלחה לדבר, לא מסרבת ישירות לביצוע הדיבור, אלא עוסקת בשולי הנסיבות שיאפשרו את הדיבור הזה ושוללות במשתמע את האפשרות לבצע אותו.

ח. 'אם החרש תחרישי' – הסתתרות מאחורי השתיקה

על דבריה אלה של אסתר עונה מרדכי בנאום מורכב ומפורט. מרדכי מבין שעליו לשכנע את

37 במונחיו של מודל התקשורת של ר' יאקובסון, "בלשנות ופואטיקה", בתוך: סמיוטיקה, בלשנות, פואטיקה: מבחר מאמרים, תל אביב 1986, עמ' 138–166 ניתן לומר כי אסתר מציעה על העדר הפונקציה הפאטית. מן המילה היוונית *ὑπόθεσις* פָּיִי שפירושו הפה שלי, הדיבור, של הלשון: אותו חלק בדיבור המוודא שהתקשורת מתקיימת.

38 המלבי"ם לה 2 רומז לאפשרות מרתקת:

באהבת המלך את אסתר לא עלה בלבו מעולם שהגזירה הזאת שלא יכנס איש לחצר המלך הפנימית בלא רשות יכלול גם את אסתר, כי ביאתה אצלו אף לבית מלכותו היה חביב ויקר לו ולא חשב עליה כלל שתצטרך לעמוד בחצר ולהמתין עד שיושיט לה השרביט אם איסור הכניסה אל המלך לא כלל את אסתר, נפתחות מספר אפשרויות פרשניות מרתקות: האם אסתר טועה? האם אסתר מתחמקת?

39 אם נניח שההתרחשות בין כתיבת הספרים להגעת מרדכי לשער המלך בלבשו שק ארכה כיום אחד, כלומר שיחת מרדכי ואסתר באמצעות התך מתרחשת ב"ד ניסן (ראו ג 12), הרי שאסתר נקראה בפעם האחרונה למלך בתאריך שיהפוך משמעותי: י"ד באדר.

אסתר באמצעות שליחים המעבירים את דבריהם מזה לזו. התקשורת באמצעות שליח, האופיינית מאוד למגילה,⁴⁰ היא תקשורת בלתי אישית, לקויה, שאינה מצליחה להעביר במלואו את הרגש, את הממד הלא־מילולי של המסר. מרדכי נאלץ לעשות שימוש בתקשורת זו כדי לשכנע, כלומר לא רק להעביר מסר עובדתי אלא לגרום לשינוי עמדות (ד 14). מרדכי, בעדינות וברמז כנגד הרמז שרמזה אסתר, רומז שהוא מבין שאסתר מסתתרת מאחורי סיפור איה־זמנתה למלך זה שלושים יום. אסתר חיה בתודעת ניתוק מכל היהודים, וחשה עצמה מוגנת בבית המלך מפני גזירת ההשמדה. מרדכי טוען שייתכן שהצלה זו יעילה בטווח הקצר, אבל אין לה תכלית בטווח הארוך. דווקא מרדכי שציווה על אסתר לא להגיד את עמה ואת מולדתה מנסה כעת לשכנע את אסתר בדבר מהותיות ויסודיות הקשר המחייב שלה לעם שאליו צוותה להתכחש.

בנקודה זו מתייחס מרדכי ישירות לדיבור: 'כִּי אִם־הִתְחַשְׁתָּ תִּתְחַשְׁשִׁי בְּעֵת הַזֹּאת' (שם) – אם תימנעי מדיבור של בקשה ותחינה למלך, אם לא תדברי כשם שהמלך לא מדבר, אם תסתתרי מאחורי התירוץ הפורמלי, תשלמי מחיר אישי ומשפחתי. אסתר, שהתאפיינה עד כה באי־דיבור, ודווקא בהדרכת מרדכי, מצווה על ידי אותו מרדכי לחרוג ממנהגה זה.⁴¹ את דברו לאסתר, שבאופן חריג בדו־השיח ביניהם אינו מכונה "ציווי", מסיים מרדכי בתהייה: 'ומי יודע אם לעת כזו הגעת למלכות?' התהייה היא מכשיר רטורי משונה השומט את הקרקע מתחת לתקיפות דברי הדובר וביטחונו בנוגע לעצם התוכן אותו ביטא, ומשונה שבעתיים בהקשר זה, מתוך ניסיון לשכנע את אסתר לצאת מגדרה, לשנות ממנהגה ולעשות מעשה יוצא דופן ומסוכן.

אסתר משתכנעת מן הדברים ומצווה את מרדכי לנקוט במספר פעולות דתיות־סמליות כהכנה לבואה אל המלך.⁴² לאור דברינו עד כה, ותשומת הלב המפורטת שהקדשנו למרכזיות נושא הדיבורים במגילה, בולט בהעדרו מרכיב הדיבור מרצף המעשים המפורט כאן. ישנו הצום, אבל היכן התפילה, כלומר הדיבור המקודש, המופנה כלפי אותו האל לשמו צמים?⁴³

40 א 10, א 12 – ושם זו הסיבה בגללה מאנה ושת?; א 18, א 21–22, ב 3, (ב 7), ב 22, ג 1, ג 4, ג 12, ג 15, ד 4, ד 17–5

ולהל: ה 5, 1, 10, 14, 15, 9.

הנקודות החריגות במגילה בולטות לעומת שגרה זו:

המן מכין בעצמו את העץ למרדכי – 41

המן מדבר אל ליבו – 61

המן פורץ את הגבולות בינו לבין אסתר במידה לא ראויה – 81

מרדכי נחשף, ללא מתווכים בזהותו האמיתית – ח.

41 מעניין שמרדכי נוקט בצורה "לא נכונה" לשכנע באמצעותה את אסתר, משני פנים: הוא לא אומר לה: "הכול תלוי בך, אף אחד אחר לא יוכל לעשות זאת", והוא לא אומר: "אם לא תפעלי, העם כולו אבוד". הוא אומר טיעון "שגוי" או "חלש" פעמיים: אם לא תפעלי, תבוא ההצלה הלאומית ממילא, ממקום אחר.

42 ד 16.

43 בתרגום השבעים מתווספות תפילות מרדכי ואסתר, כנראה לאור רגישותם לשאלה זו.

המחווה הגופנית מקבלת שם משדה הדת: 'צומו עליי' (ד 16), אבל לא מפורטת הפעולה המילולית הדתית.

ט. מפגש המלך ואסתר

לקראת מפגשה הגורלי, מתלבשת אסתר לבוש הבולט בטקסיותו ('מלכות' ה 1), לבוש שכולו מחווה. מעניין שבניגוד לאסתר ה'לובשת מלכות', עטופה בה, היא 'יושבת עליה', המלך 'יושב על־פסא מלכותו' (שם). המלך מונח מעל החפץ הסמלי המציין את מעמדו, בעוד המלכה עטופה בו.

כך או כך המלך מתרשם ממראה אסתר, ואולי מאומץ ליבה או מלכותיותה (ה 2). המלך מבצע את מחוות החנינה שעל אודותיה סיפרה אסתר למרדכי. אסתר מצידה מוסיפה מחווה שאיננה "כתובה בספר". היא מאלתרת מחווה ונוגעת בראש השרביט.⁴⁴ תגובתו של המלך מופרזת בעליל: 'עֲדֹחֲצִי הַמְּלָכוֹת וַיִּנָּתֶן לָאִי' (ה 3). ברור שזה דיבור מנופח. המלך לא באמת מתכוון לתת לאסתר חצי מלכות, אלא מבקש להפגין בדיבור מופרז עד כדי הפרכה את נכונותו לעשות ככל שתבקש. במובן מסוים הדיבור המופרז, המבקש לבסס אמון ולהביע נכונות, משפיע את ההשפעה ההפוכה ובונה פער בין הנאמר למידת הנכונות לבצע. על רקע מחוות מסירת הטבעת להמן, שאכן העניקה בפועל כך להמן לכתוב בשם המלך, דיבורו של המלך, נכונותו לתת 'עד חצי המלכות', מצטיירת כדיבור ריק מתוכן שאין לו מימוש במציאות.⁴⁵ עוד חסרה מדברי המלך התייחסות להופעתה לאחר פרידה כה ארוכה. הוא מדלג על מילות הקרבה וההתנצלות על כך שלא נקראה אליו תקופה כה ארוכה ומפריז במחוות קרבה.

אסתר עונה תשובה מסתורית ומשונה: הזמנה למשתה (ה 4)! לא ברור לקורא ולמלך מה שורש הדחייה. מדוע שלא תאמר אסתר כאן ועכשיו את שבאה לומר? ברור שאסתר מבקשת להגביר את התהודה של מה שברצונה לומר, אולם מה חושב לעצמו המלך? ייתכן שאסתר מבקשת מחווה זוגית כתמורה לנטישה כה ארוכה, אבל אפשר לקרוא כאן גם התייחסות לעצם אפשרות התקשורת: לאחר פרידה כה ארוכה, מבקשת לפתע אסתר פגישה נוספת, עתידית, כמבקשת לוודא שאפשרות התקשורת שחודשה לא תיפסק שוב.⁴⁶ אפשר שאסתר

44 אי אפשר להתחמק מן הקונטציות המיניות של תגובת המלך ומחוות אסתר.

מדרש תהילים כב 21 מדגיש הקשר זה:

ויהי כראות המלך. על כרחו שלא בטובתו נשאת חן בעיניו. אמר רב תחליפא מצינו שהאריך השרביט שטים ושטים אמה. ונס האחרון גדול מן הראשון. וכל מה שהיתה נכנסת היה השרביט קופץ.

45 ייתכן שהדבר רמוז בעצם ההבטחה: תמיד יוכל לומר המלך, אם לא ירצה לקיים את המבוקש ממנו, שדבר זה שייך ל"חצי השני", זה שלא הבטיח לתת...

46 כאן מבקשת אסתר לוודא את קיומה של הפונקציה הפאטית, לעיל הערה 37.

מבקשת ליצור מחויבות ומתח מצד המלך.⁴⁷

בניגוד למתרחש במגילה כולה, יבוא רגע שבו ייפרצו מעטפות הדיבור העקיף, הכיסויים, הדיבור על הדיבור. אסתר בונה היטב את הרגע המכריע הזה.

1. פרק הדיבורים

שנת המלך נודדת בלילה ההוא, אולי מרוב מחשבות על כוונותיה הנסתרות של אסתר. כתרופה קוראים לפניו בספר הזיכרונות. ספר הזיכרונות הוא נקודה מעניינת בעיוננו: ספר, טקסט מקובע, מפואר, אך מתומצת, שנועד להכיל ולעורר את זיכרון המלך, קורותיו, אירועים משמעותיים שאירעו לו. הנקודה המעניינת בקיומו של טקסט כזה ובפנייה אליו היא שלמעשה אין בו צורך: אם אירוע הוא משמעותי אז הוא ייזכר ממילא, ואם הוא לא נזכר אז הוא לא משמעותי. עצם הצורך בקיום ספר מעיד על אי-אמון בכוח זיכרוננו של המלך, על מגבלותיו ועל האמונה שניתן לחפות על מגבלות אלה באמצעות טקסט.

מכל מקום, כאשר מגיעים לאזכור הצלת המלך על ידי מרדכי ממזימת בגתן ותרש, מתנער המלך ושואל (ו 3): איך היתרגם הדיבור למעשה? המלך מצפה לשמוע שמלבד הכתיבה בספר היה גם ביטוי מציאותי להכרת התודה למרדכי. בגתן ותרש דיברו על כוונתם לפרוס את המציאות על ידי התנקשות במלך. מרדכי, ששמע את דבריהם, מנע את הביטוי המעשי של המעשה המפרק הזה על ידי התנעת שרשרת של דיבור שסופה בהתראה שהועברה למלך (ומעשה שהביא לאיונם של בגתן ותרש...), אולם כעת מתברר למלך ששרשרת הדיבורים החיוביים שהביאה להצלתו לא תורגמה למעשה חיובי. המלך חושף כאן שראוי היה, אולי נהוג היה, ללוות הכרת תודה במחווה, במעשה סמלי המבטא 'יקר וגדולה' או שהוא בעצמו, מתוקף עוצמתו המופרזת, 'יקר וגדולה'.

מסתמנת כאן המשוואה הדיסקורסיבית היסודית של עולם המגילה: מתחת לעולם המעשה רוחשים דיבורים ומחווות. הדיבורים מחוללים את עולם המעשה, והמחווות מדרגות את ערכם של הדיבורים הללו. כדי לסמן דיבור חשוב, רצוי, משמעותי ומוערך, יש צורך במחווה מופרזת ומשמעותית. המלך לא מתכוון לקדם את מרדכי או לתת לו כסף, אלא לעשות לו 'יקר וגדולה', מחווה סמלית המבטאת הערכה.

במקביל, המן בא לדבר כדי להפעיל את המחווה המציאותית-סמלית-מופרזת שהכין הוא למרדכי, התלייה על העץ: 'וְהָמָן נָא... לֹא־מָר לְמַלְךְ לְתִלּוֹת אֶת־מַרְדֵּכָי (ו 4). במהלך אירוני מושלם חושבות שתי הדמויות המזדמנות יחד על אותו אדם באותו הזמן, מתוך אותו עולם

47 דומה שכבר בנקודה זו אמור להישתל במוחו של המלך גם החשד כנגד ה"גלגל השלישי", המן. חשד זה סופו להתפוצץ לבסוף במשתה אסתר השני (ז 8).

תרבותי הרואה במחווה את הפרס או העונש העליון ביותר, אך בכיוונים הפוכים לחלוטין המבטאים תפיסות שונות של מרדכי. האירוניה תתפוצץ בקול רעש גדול בעוד פסוקים אחדים, כשייחשף הפער בין המן לאחשוורוש בציווי לעשות את המחווה למרדכי. לא ברור מה התכוון המן להעליל על מרדכי כדי לשכנע את המלך לתלות אותו, ייתכן שהיה די באמירה: "מרדכי לא עושה כמצוות המלך להשתחוות לי", אבל יש משהו חשוף וחצוף במקצת באמירה שכזו. יש בוטות בכך שהחוק שהמן כה להוט לאכוף הוא החוק המחייב לחלוק לו כבוד. ייתכן שהמן רצה להצביע על מדרון חלקלק, על שלשלת שמועות הסודקות את המשמעת וההישמעות לציווי המלך, ואת כל זאת עלולה לחולל אפילו הפרה קלה שכזו מצד אדם בכיר כמרדכי.

יא. נכה ייעשה לאיש

המלך מבקש את עצת המן: 'מַה־לַּעֲשׂוֹת בְּאִישׁ אֲשֶׁר הַמֶּלֶךְ חָפֵץ בִּיקָרוֹ?' (ו 6). יש כאן דיבור על המחווה: המלך מבקש מהמן המלצה למחווה חריגה המבטאת יחס חריג. כתוצאה מבקשה זו, באחד השיאים הספרותיים והדרמטיים של המגילה, נחשף השיח הפנימי של המן: 'וַיֹּאמֶר הָמָן בְּלִבּוֹ לֵמַי יִחַפֵּץ הַמֶּלֶךְ לַעֲשׂוֹת יָקָר יוֹתֵר מִמֶּנִּי?' (שם).⁴⁸ זהו דיבור פנימי על משמעות המחווה – המן מפרש את שאלת המלך כמחווה בתוך מחווה. עצם השאלה היא סוג של מחמאה נסתרת, המזמנת תיאור של הנסיבות המחמיאות ביותר שיתאימו להבעה פומבית של היחס המיוחד, היקר, שבו חפץ המלך. בתוך 'ליבו', אותו מקום טוב שחולל קודם לכן את שמחתו של המן, עסוק המן בשיח פנימי על אודות פרשנות מחוות ותרגומן למחוות מופרזות עוד יותר. למחווה, לטקס, למעשה הסמלי, אמור להיות נמשל אחד, פשר ברור וחד־משמעי, אחרת לא תמלא המחווה את תפקידה. המן מדלג על הפרקטיקה הטקסית אל הפשר, הנמשל, שברור לו: הוא עצמו וכבודו הראוי לפרסום. אבל המן לא מסתפק בהבנתו את הנמשל, וחוזר, בצורה מפוארת ומופרזת, אל עולם הטקסים והמחוות. הוא מעצב עבור מי שהוא חושב שראוי למחווה כזו, הוא עצמו, את המחווה האולטימטיבית:⁴⁹ הפסקת המשפט באמצעיתו במעבר בין הפסוקים נועד להדגיש כאן את הדגשתו של המן, כרומז למלך: "הבנתי את כוונתך הנסתרת להחמיא לי",⁵⁰ ואז הוא הולך

48 הגמרא, בבלי, מגילה ז ע"א, שמה ליבה לחריגה זו משדה המתואר "השגרתי":

רבי אֶלְיָעָזֶר אָמַר: אֶסְתֵּר בְּרוּחַ הַקּוֹדֶשׁ נִאֲמְרָה, שְׁנֶאֱמַר: 'וַיֹּאמֶר הָמָן בְּלִבּוֹ'. רבי עקיבא אָמַר: אֶסְתֵּר בְּרוּחַ הַקּוֹדֶשׁ נִאֲמְרָה, שְׁנֶאֱמַר: 'וַיֹּאמֶר הָמָן בְּלִבּוֹ'.

ר' אליעזר מדגיש את יכולת המספר לחדור אל השיח הפנימי של המן ('ליבו'), בעוד ר' עקיבא נותן דעתו על החריגה בתחום ההיקף: איך יכול המספר לדעת את המתרחש בליבו? כל רואיה?

49 המחוות המופרזות, הסמליות והמצועצעות מעלות על הדעת את תחפושות הקרנבל הצבעוניות שיהפכו לימים להיות מסימני החג ומנהגיו.

50 אירוניה נוספת היא העדרה של קומה זו: המלך לא רוצה להחמיא להמן, אלא במובן מסוים רק לנצל אותו, כלומר לקבל ממנו את

ומפריז, מפרט עוד ועוד הגזמות (ו 8–9).

הסוס והלבוש והכתר, המחוה המנופחת כולה, אין בהם די. המן מזמן גם פרשנות: אחד משרי המלך הפרתמים ילך לפני 'האיש' ויקרא קריאה המפרשת את המחוה: 'כָּכָה יַעֲשֶׂה לְאִישׁ אֲשֶׁר הִמְלִיךְ חֶפֶץ בִּיקָרוֹ!', כלומר יצהיר: "זוהי מחווה!". המחוה עצמה כוללת טקסט המדגיש את היותה מחווה. הטקסט לא כולל את הסיבה שבגללה זכה 'האיש' לכבוד,⁵¹ את ה"מסר החינוכי" שרוצה המלך להפיץ באמצעות המחוה, אלא רק הצבעה על המחוה ככזו, ועל מושא המחוה, ה'איש'.

זוהי סצנה קומית במובהק, שבה מפרש אדם בעל חזות חשובה ורצינית את המציאות פרשנות שגויה, ההולכת ומתעצמת. טעותו הולכת ותופחת ככל שמתקדמת הסצנה, והפער בין הבנתו לבין המציאות הולך וגדל. המן הולך ונחשף בקלונו, כמי שטועה בפרשנות המציאות, והקהל נהנה לשמוע על הצטברות מה שהמן חושב שייזקף לזכותו והקהל יודע שעוד מעט ייזקף לחובתו.

המן הטועה לחשוב שהוא מבין את הקונוטציה שבה הופנתה אליו השאלה מנפח עוד ועוד את הסימנים נושאי המשמעות סביב האירוע. קריסת תפישתו מבהירה שהוא החמיץ את רובד הדנוטציה הפשוט של המאורע, ולמעשה טעה באופן יסודי בפרשנות העולם שבו הוא מתפקד.⁵²

הרגע שבו קורסת הקונספציה של המן בקול רעש גדול הוא שיא קומי הבנוי מהשהיה ותזמון: 'וַיֵּאמֶר הַמֶּלֶךְ לְהֶמֶן מֵהֵרָא... וַעֲשֵׂה־כֵן לְמַרְדֳּכָי הַיְּהוּדִי (ו 10).

זוהי סצנת מראה לסצנה שבה הימורו של מרדכי נכשל: מרדכי הימר שיוכל לא להחיות את מחוות הכבוד הנדרשת (בציווי המלך!) כלפי המן, אולי כי חשב שהמן לא ראוי לה, וסופו שחולל מחוות נקמה עצומה בגודלה (שבגללה נאלץ לשנות את לבושו בצורה חריגה). המן חשב שמחוות כבוד מופרזות תהיה מיועדת לו (כעצה למלך, לבקשתו), וסופו שהרעיף כבוד על אויבו (כולל שינוי לבושו לטובה בצורה חריגה) וספג השפלה.

המלך מדגיש: 'אֶל־תִּפְלֹל דָּבָר מְכֹל אֲשֶׁר דִּבַּרְתָּ (ו 9) – ממש את הדיבור במציאות במלואו! ההפרזות שמייהר המן להערים ולפתח הופכות כעת לנטל עליו ועל כבודו. הדיבור שהתגלגל מפיו בקלות הופך למשימה משפילה מאוד וקשה מאוד למי שהכבוד והיקר כה חשובים לו.

מה שאמור יועץ קרוב לספק: תוכן, עצה.

51 אולי מפני שבניגוד למרדכי, אין סיבה של ממש, מעשה ממוקד אחד, לכבוד שהמן זוכה לו.

52 הקונוטציה והדנוטציה הן תבנית בינארית הדנה במשמעותה של המשמעות, תוך תשומת לב למתח המתקיים בתוך המילה בין הוראתה הישירה והסגורה לבין ההוראה האסוציאטיבית, הפתוחה. המונח "דנוטציה" מציין את המשמעות המילולית, את ההגדרה המילונית. המונח "קונוטציה" מציין את המשמעויות הנוספות, את ההשלכות ואת האסוציאציות התרבותיות הנלוות למשמעות הישירה בהקשרים שונים. שפת המיתוס מרוקנת את השפה הדנוטטיבית ממשמעותה ושוללת במקומה שפה קונוטטיבית התובעת סמכות וציות. המן מנסה לבנות מיתוס על גבי הקשר פשוט אותו הוא מחמיץ.
ראו ר' בארט, 'מחשבות על הצילום, תרגום: ד' ניב, ירושלים 1988.

לאחר המעשה מתאר הכתוב את המן המושפל השב אל ביתו (ו 12). המחוזה הסמלית פועלת, אולם לא בצורה סימטרית. מרדכי, שענייני כבוד וסמליו החיצוניים (כגון לבוש) משניים בעולמו, חוזר למקומו, ונדמה שמחוות הכבוד הפתאומית שהושטה עליו לא מסיטה אותו ממיקודו ברוע גזרת המן.⁵³ המן, שנושא הכבוד, הנראות והלבוש כה משמעותיים עבורו, סופג את ההשפלה באופן עמוק, והוא חש את הדחייה הציבורית, הגופנית ממש ('נדחף') בצורה אישית, פיזית ('אבל וחפוי ראשי').

בתמונת ראי לסצנת ההשתבחות העצמית שחתמה את פרק ה', שב המן ומספר את סיפור השפלתו לזרש ולאזהביו, ואלה, בשינוי שמם,⁵⁴ יודעים לומר לו שמפלתו סופית וחד-משמעית (ו 13).

בנקודה זו מודגש המעקב אחרי הדיבור: 'עוֹדֶם מְדַבְּרִים עִמּוֹ וְסָרִיסֵי הַמֶּלֶךְ הִגִּיעוּ וַיִּבְהֲלוּ לְהֵבִיא אֶת־הַמֶּן אֶל־הַמִּשְׁתָּה אֲשֶׁר־עָשְׂתָה אֶסְתֵּר' (ו 14). הדיבור משנה בפסוק זה את תפקידו – ממתווך נושא תוכן, מציון של פעולת התקשורת, הופך הדיבור לציון זמן, לתיאור פעולה המתרחשת במקביל לפעולה אחרת או על חשבונה. המן היה אמור לבוא אל המשתה, אך במקום זה הוא מדבר. הדיבור אינו תיאור של המציאות או אופן לקדם אותה, אלא הפך למכשול המעכב את מה שאמור להתרחש. המן שכה שמח לדבר על המשתה הקודם ולפאר את כבודו המשתמע ממנו, עסוק בדיבור על התדרדרות כבודו, ומתעכב בשל כך מלהגיע אל המשתה השני.

יב. חשיפת הכוונות

פרק ז' הוא שיא נוסף בהתפתחות עלילת המגילה, אבל גם, במקביל, בנושא הדיבור. בפרק זה "מוסרות המסכות", נחשפות הכוונות האמיתיות העומדות מאחורי המחוות, הדיבור נהפך לממוקד וגלוי. כדי להדגיש את המהפך מודגש הדיבור הגלוי, בדיבור המדגיש את מידת הגילוי הננקטת:

במשתה היין השני חוזר המלך שנית כמעט מילה במילה על דבריו במשתה הראשון (ז 2). החזרה המדויקת אף היא צורת דיבור חריגה שיש לשים לב לנרמז בה. מחד גיסא, היא מבקשת לשוב ולשאול את אותה השאלה שלא קיבלה מענה במשתה אמש. מאידך גיסא, לקולו של אחשוורוש מתגנב טון של קוצר רוח ונזיפה, אולי שאריות נדודי השינה של הלילה.

53 "אמר רב ששית: ששבו לשקו ולתעניתו", בבלי, מגילה טז ע"א.

54 כפי שמדגישה הגמרא: שם:

'ויספר המן לזרש אשתו ולכל אוהביו וגו'. קרי להו 'אוהביו' וקרי להו 'חכמיו'. אמר רבי יוחנן: כל האומר דבר חכמה, אפילו באומות העולם, נקרא חכם.

בניגוד אליו, אסתר משנה לחלוטין את טון דבריה ותוכנם ואומרת, אולי לראשונה במגילה כולה, דברים מפורשים: 'וַתַּעַן אֶסְתֵּר הַמַּלְכָּה וַתֹּאמֶר אֶסְמִי מְצֵאֲתִי חֵן בְּעֵינֶיךָ הַמֶּלֶךְ וְאֶסְעֵלְךָ טוֹב תִּתֶּנְתְּ לִי נַפְשִׁי בְּשָׂאֲלָתִי וְעַמִּי בְּבִקְשָׁתִי' (ז 3). לאחר התחלה של דיבורי נימוס טקסיים, אסתר חושפת לפתע את האמת הבוטה ביותר – המלכה מדווחת למלך על ניסיון חיסול שלה ושל עמה, בלי ייפוי המציאות, ובצורה בוטה.⁵⁵

אבל היא ממשיכה ומדגישה את עצם הדיבור: 'וְאֶלֹּו לְעִבְדִּים וְלַשְׁפָּחוֹת נִמְכָּרְנוּ הַחַרְשֵׁתִי...' (ז 4) – גם פסוק זה אינו אלא דיבור על הדיבור. אסתר מדגישה: אם הבעיה שנתקלתי בה לא הייתה כה חריפה, לא היה כדאי לדבר, אפשר היה להמשיך בדיבור המכוסה. אסתר מודעת לפריצת כללי הדיבור והתקשורת לצורך חירום ומדגישה אותם, ואגב כך מתקפת בתוקף של אמת את דבריה. עצם נכונותה לשבור את "הדיבור הנכון", הארמון וכל כיסוייו המצועצעים וכלליו ונימוסיו, ולפנות בבטוחות למלך, מעידה הן על חריפות המצב והן על אמיתות דבריה. אגב כך מחריפה אסתר את משקלו של הדיבור עצמו, דיבור מיותר הופך להיות לפתע 'נֶזֶק הַמֶּלֶךְ'. גם הביטויים המקבילים אבל שונים מעט – 'שאלתי... בקשתי...', 'מדגישים את עצם הדיבור ומתכתבים עם פניית המלך החוזרת, כאומרת: "אם אתה כל כך רוצה לדעת מה שאלתי ומה בקשתי, אומר לך בכנות מה אני רוצה, לא תכשיט או מתנה, אלא את החיים עצמם". וייתכן שהשינוי הקל ב'שָׂאֲלָתִי... בְּבִקְשָׁתִי' משמעותם 'בתמורה ל...'. ואז משמעות דברי אסתר היא: אין לי מה לתת בתמורה להצלת עמי ונפשי אלא את הדיבור, את התשובה לשאלתך החוזרת. הדיבור הופך להיות מטבע עובר לסוחר, דבר מה שווה ערך שאפשר לקבל תמורה עבורו, ובמובן זה הוא תופס את מקומה של המחווה. אגב, במסגרת החשיפה, הורדת המסכות ודיבור האמת אסתר חושפת את מה שהסתירה עד כה: 'עמי...'.⁵⁶

המלך המופתע מגיב גם הוא בשינוי טון הדיבור, מנסה לברר את הפרטים (ז 5), מגמגם ('ויאמר... ויאמר...')⁵⁷ וכופל את דבריו מרוב כעס והתרגשות, אולי כהדגשת הכנות, ומבקש לדעת את זהות המתנכל למלכה. המלך עושה שימוש במטפורה: הלב המתמלא ברשע או בתעוזה ומגיע עד רף הנכונות לפגוע במלכה ובעמה.⁵⁸ על כך עונה אסתר בדיבור משוכלל אך

55 פרשנים נתנו דעתם לשאלה האם אסתר אכן הייתה שרויה בסכנת מוות אישית, או הפריזה כאן כדי למשוך את תשומת ליבו של המלך. ראו למשל את פירוש אור חדש ז 3.

56 גם כאן לא חושפת אסתר את עצמה במילה המפורשת: יהודייה... וכלל לא ברור האם הבין אחשוורוש לאיזה עם הכוונה, או קישר את דברי אסתר לעסקה שרקח עם המן כחודש לפני כן. ודו"ק: אף המן עצמו אינו אומר למלך את שמו המפורש של העם 'המפורז והמפורד' שברצונו להשמיד...

57 הגמרא, שם, מבחינה בכפילות זו, ואף קושרת אותה לשינוי השפה ואופן השימוש בה: 'וַיֹּאמֶר הַמֶּלֶךְ אַחְשֻׁרוּשׁ וַיֹּאמֶר לְאֶסְתֵּר הַמַּלְכָּה'. 'וַיֹּאמֶר' לְמָה לִּי? אָמַר רַבִּי אֲבָהוּ: בְּתַחֲלָה עַל יְדֵי תוֹרָתָא, כִּיּוֹן דְּאִמְרָה לִיה מִדְּבִית שְׁאוּל קִאֲתִינָא, מִיָּד: 'וַיֹּאמֶר לְאֶסְתֵּר הַמַּלְכָּה'.

58 מבלי משים רומז המלך להמן, שמטפורה הלב כבר יוחסה לו (ה 9, ו 6).

מדויק: 'אִישׁ צָר וְאוֹלֵב הָמָן הָרָע הַזֶּה' (ז 6).

תיאור זה של המן הוא מעשה של קילוף השכבות המסתירות את טבעו האמיתי וחשיפתו בשמו אך גם בנטייתו. אסתר מקשטת את המסר העיקרי של המשפט (המן) בתיאורי אופי כדי לוודא שהמלך מבין שאין כאן מריבה או התנכלות אישית עם המן אלא עם העמדה שהמן מייצג, אך המן הוא לב העניין ונושא באחריות הבלעדית ('הזה!').

המשפט הבוטה שאומרת אסתר חושף לאחור עבור המלך את המן במלוא כיעור התנהגותו עד כה. לפתע מבין המלך את רדיפת הכבוד של המן ואת המהירות שבה עלה לגדולה. הפרט האחד שהיא חושפת, טוענת אסתר, מאיר באור אחר את כלל דמותו של המן. אסתר ממצה את רגע החשיפה בכל פניו והיבטיו: זהו רגע חריג, מוחרג, מודגש ובוטה. אסתר שהסתירה עד כה, הסתתרה מאחורי זהותה הבדויה ושמלותיה ויופייה, נחשפת לפתע בכנותה לפני המלך וקונה בכך את אמונו.

לגילוי הלב והדיבור המתרחש לאוזניו מגיב המן בזעזוע שתוק, ללא דיבור (שם). הפסוק לא מתאר מעשה או דיבור אלא תחושה, בעתה, התחושה של הנחשף בקלונו.

מנקודה זו והלאה, מרגע שגבר הדיבור הכנה על המחווה המופרזת, מאבדות המחווה את משמעותן ומתחילות להתעוות. המלך אינו מוצא מילים או מחוות שיביעו את רגשותיו הגואים, או שמא הוא חושש שמא יבטא במילים או במעשים רגשות חשופים מדי. בחמתו הוא יוצא (ז 7), קוטע את האפשרות לתקשורת ישירה וחשופה, ומותיר את המן ואסתר לבדם. המן מחווה מחוות כניעה ותחנונים בפני אסתר ('עמד לבקש... נופל על המיטה'), אולם לא רק שמחווה אינה מצליחה, אלא היא מתעוותת, מפורשת על ידי המלך כמחווה חיזור וכיבוש כלפי המלכה. בתגובתו מדגיש המלך, בהיפוך עניינים, את מופרזות ונועזות המחווה, אותה הוא מפרש לא נכון: "עד כמה נועז וחצוף אתה שאתה מעז לא רק לנסות לכבוש את המלכה, אלא גם לעשות זאת איתי בבית?".

כיבוש המלכה הוא מעשה, אך גם מחווה כלפי המלכה ועוד יותר מזה – כלפי המלך. המן השומע את דברי המלך ומבין את מלוא משמעותם: האשמת המלך נושאת עימה משמעות הרבה מעבר להקשר המידי שבו נאמרים הדברים, משמעות הדבר היא סופו המתקרב, ועל כן פניו משדרים את הבנתו המלאה את מצבו הקשה.

המצב מגיע לשיאו בזכות דיבור נוסף, דיבור על הדיבור (ז 6): דיבורו של חרבונה, המאזכר את דיבורו של מרדכי ואת המחווה שביקש המן לעשות לאותו מרדכי, מביא למצב שבו נחשף הפער שהצביעה עליו אסתר – בין המסכה שמציג המן לפניו האמיתיות. בשלב זה המחווה מתהפכת, והמן נתלה על העץ שעליו התכוון לתלות את מרדכי.⁵⁹

59 נקודה לפיתוח היא שאלת התזמון: המלך נכנס בדיוק כשהמן נופל על המיטה, חרבונה המאזכר את העץ בדיוק בשיא כעסו של

מכאן ואילך מתחילה פרשת הצלת היהודים במקביל להתקדמותו של מרדכי: 'וּמִרְדֵּכִי בָּא לִפְנֵי הַמֶּלֶךְ בַּיְהִיגֵידָה אֶסְתֵּר מֶה הוּאֶלֶה' (ח 1) – זינוקו של מרדכי נובע מדיבורה, הגדתה, של אסתר, המקביל ל'אין אסתר מגדת' שבתחילת המגילה.

בשלב זה נפרשת אותה בעיה שתוארה בראשית הדברים (ח 5). במובן מסוים יש כאן ניסוח מחדש, או שמא שיקום וחשיפה, של המדרג שבין המחוות לדיבור, ובמיוחד החוק הכתוב: בעוד מחווה ניתנת להחלפה במחווה (הולכת האיש אשר המלך חפץ ביקרו ואפילו תליית המן תחת מרדכי), הרי שבממלכת פרס ומדי אין אפשרות להמיר חוק כתוב. החוק הכתוב מחייב ובלתי הפיך.

ההברקה שבפתרון שמוצאים לבסוף מרדכי ואסתר היא ביישום 'מודל המחווה המתחלפת' על החוק הכתוב: אם מחווה ניתנת להמרה במחווה מרשימה ממנה, או במחווה המנוגדת בכיוונה או במושאה, מדוע שלא נזנח את הניסיון לבטל את החוק הכתוב ופשוט נמיר אותו בחוק מרשים או פשוט מוקד יותר?⁶⁰

דווקא עלייתו של מרדכי מאופיינת באימוץ הפער שבין פנימיות לחיצוניות, ומרדכי הוא זה שעוטה עליו מעין תחפושת, כלומר מחווה מחוות כבוד באמצעות הבגדים המשקפים את מעמדו החדש: 'וּמִרְדֵּכִי יָצָא מִלִּפְנֵי הַמֶּלֶךְ בִּלְבוּשׁ מַלְכוּתִי תְּכֵלֶת וְחֹר וְעֶטְרֵת זָהָב גְּדוּלָּה וְתִכְרִיךְ בֹּץ וְאַרְגָּמָן...' (ח 15).

מרדכי לא יוצא בלבוש החושף את יהדותו, אלא מאמץ את נורמות הלבוש והכבוד. ייתכן שמרדכי מחמיץ כאן הזדמנות לשינוי שיכול היה להנחיל לדיבור עצמו, למחווה הכנה. מרדכי נמצא בשיא כוחו, בעמדה שבה אינו זקוק לעיטורים חיצוניים שיבססו את יתרונו, לאחר מהלך שבו כנות הדיבור שינתה את מהלך הדברים, אך הוא נופל בחזרה לעולם המחוות המנופחות.

מרדכי נכנס למהלך שבו הוא מוכן לעוות גם את הדיבור, את ספר הזיכרונות עצמו, לתועלתו ולתועלת מעמדו. כאשר מרדכי מנסח את האיגרת הראשונה אל היהודים, הוא מתאר את מהלך הדברים תיאור מקוצר, המדגיש הדגשים שונים לגמרי מאלה המוכרים לנו מפרקי המגילה:

כִּי הָלַךְ בְּרִי הַמִּדְּתָא הָאֶגְלִי צִרְרָה כְּלִי הַיְּהוּדִים חָשַׁב עַל־הַיְּהוּדִים לְאַבְדֵם וְהָפֵל פּוֹרֶה הוּא הַגּוֹזֵל לְהָמָם וּלְאַבְדֵם: וּבִבְאָה לִפְנֵי הַמֶּלֶךְ אֶמֶר עִם־הַסֵּפֶר יֵשׁוּב מִחֲשַׁבְתּוֹ הָרָעָה אֲשֶׁר־חָשַׁב עַל־הַיְּהוּדִים עַל־רֹאשׁוֹ וְתָלוּ אֹתוֹ וְאֶת־בָּנָיו עַל־הָעֵץ: עַל־כֵּן קָרָא לְיָמִים הָאֵלֶּה פּוֹרִים עַל־שֵׁם

המלך. ייתכן שלנקודה זו רומז התלמוד המשלב התערבות פלאית בשני המאורעות: המלאך הדוחף את המן על מיטת אסתר וזיהוי חרבונה עם אליהו הנביא.

60 אי אפשר להתעלם מהקומיות, או שמא הפרודיה שיש כאן: מערכת המשפט וקדושת החוקים הופכת נלעגת כולה אם אין שום אפשרות לבטל חוק, אבל אפשר בקלות יחסית פשוט לחוקק חוק סותר לו.

הַפֹּר... (ט 24–26)

גזרת המן מתרחשת מעצמה בסיפור זה, ללא אזכור מרדכי המאתגר את גזרת המלך ולמעשה מביא את הצרה על ראש היהודים. הגאולה באה ליהודים לא בגלל מאמצי מרדכי ואסתר או תפילת היהודים והצום, אלא בגלל צדקתו של המלך ש"בבואה" של פקודת השמדת היהודים לפניו זיהה את זדוניותה וגזר ש"ישוב מחשבתו הרעה [של המן]... על ראשו". מרדכי מתאר את הפרטים הטכניים, ואף מעוות מעט את מהלך הדברים. אסתר, לעומתו, מצמצמת את תיאור הדברים לשלוש מילים בלבד: **'דְּבָרֵי הַצּוּמֹת וְהַצֵּעָקָה'** (ט 31). אין צורך בפרטים, בשמות המעורבים או במהלכי הדברים וסיבותיהם. אסתר ממקד את המבט אל רגע אחד, אל מחווה טרום-מילולית אחת, הזעקה. ברגע אחד עברו היהודים, ומרדכי בראשם, מעיסוק במחווה חצר מורכבות ומסולסלות ל'זעקה גדולה ומרה'. הזעקה היא ביטוי קולי חסר מילים, אמירת האמת הגופנית ביותר, הטרומ-מילולית, שלפני כל העטיפות, היא הבוקעת מחיצות.⁶¹ בדיעבד מתברר שאולי נוסף לצום, היהודים גם זעקו לישועה. מן הסתם בשיא שלושת ימי הצום התקיימה זעקה ציבורית כלשהי.

יג. סיכום

למרבה הפלא, מתחת לכל שכבות הסלסול והפאר, בלב סיפור המגילה עומד סיפורו של הדיבור החשוף ביותר, הכנה, שאינו מיופה ואינו מסולסל, אלא ישיר ובוטה, עד כדי זעקת כאב ראשונית. דווקא טקסט זה נעטף בחג שכולו עטיפות ומחווות. המשתה והשמחה, משלוח המנות, מקרא המגילה – כל אלה הם ביטויי אחווה ותודה, אבל רחוקים מאותה זעקה חשופה.

ייתכן שהמגילה כהזמנה לעולם של הסתר, נטול נבואה, עולם שבו משתנה הקשר עם הקב"ה עם תום הנבואה והתנ"ך, מאפשרת רק אחת משתי דרכים: זעקה חשופה בחלל שהפך ריק, ללא תקווה לתגובה, או הסתתרות מאחורי מחוות, דיבורים ומעשים. היאחזות במסגרות הקיימות של ההלכה, המגילה והסיפור.

במובן זה סיפור אסתר איננו סיפור גאולה או התקדמות. 'אכתי עבדי אחשוורוש אני',⁶² גם במובן זה של 'גלות הדיבור'. יכול להיות שעומק מנהגי החג קשור ורגיש לנקודות אלה בדיוק: הדקדוק במילות המגילה, המנביע גם רגישות בלתי נסבלת עד כדי תגובה גופנית רועשת לשמו של הרשע, הוא הצבעה על מרכזיות הדיבור שבה דנו דברים אלה. התחפושות המופרזות, הקרנבליות, מדגישות ומנכיחות את עולם התחפושות הנסתר יותר, המחופש

61 רמז כאן גם סוד גאולה מצרים: 'ונצעק'!

62 בבלי, מגילה יד ע"א.

לעולם שאינו מחופש, שבו אנו חיים בשאר ימות השנה.

ניסינו להראות שמלבד סיפור הדברים יש למגילה מטרה נסתרת, נחבאת יותר – חידוד הקשב לשפה ולמילה, ומדידת תוקפן לעומת המחווה המופרזת. אולי רגע לפני תום התנ"ך, השתתקותו הסופית של הדיבור האלוהי הגלוי, ואולי כהכנה לגלות, שבה נדרש היהודי להיות קשוב לדיבור ולמחווה המקיפים אותו וזהיר במילותיו שלו, נדרש ספר המחדד קשב זה.

Words and outcries - speech, talk and gesture in the book of Esther

Tzachi Cohen

Abstract

The Book of Esther is full of allusions and concealments. It seems that the meticulous, curled design, with many repetitions of the phenomenon of the scripture's attention to the way things are said, also wants to say something broader.

Thus, book stands out for its diversity in the multitude of Persian words in it, in its peculiar sentence structure, and in its unique forms of language. The book has a unique linguistic music that greatly enriches the background descriptions for the various scenes. In many cases, the rich and varied background, or the details of a certain appearance, is described in unusual detail, which is not typical of the accepted form of description in the Bible, which is characterized by parsimony and descriptive reduction.

A close reading of the key verses of the book reveals the centrality of speech and gesture in the story, far beyond other stories. The book is sensitive to language at all levels of its activation and has a detailed discussion of gestures and their meaning. Focusing on this layer of the book makes it possible to reveal hidden deep meanings. It is possible that the book as an invitation to the world of the hidden, devoid of prophecy, a world where the relationship with God changes with the end of prophecy and the Bible, allows a cry in a space that has become empty, or hiding behind gestures, words and actions. Clinging to the existing frameworks of the law, the book and the story.

Keywords: Biblical literature; Book of Esther; Close reading; speech; discourse



פרופ' אהרן קלרמן,
אוניברסיטת חיפה, בית
הספר למדעי הסביבה.
דוא"ל:
akeller@univ.haifa.ac.il

לציטוט (מדעי הרוח) – א'
קלרמן, 'לבירורו של מגוון
השימושים באיחול של ברכה',
חמדעת, יז (תשפ"ד), עמ' 59-74.

מילות מפתח:
מזל טוב, לידת בנים,
נישואין, כתובות, שמות
פרטיים.

מזל טוב: לבירור מגוון השימושים באיחול של ברכה

אהרן קלרמן

תקציר

טביעתו הראשונית של הביטוי 'מזל טוב' הייתה כנראה בתקופת האמוראים בארץ ישראל, לעניין לידת בנים, כלומר עבור הפרט, לצד קביעתו של רבא כי לידת בנים תלויה במזל. נראה כי יש מזל לישראל, בדברים מסוימים לפחות. הביטוי 'מזל טוב' מופיע רק פעם אחת בספרות חז"ל, ששם הוא נטבע, ואחר כך אינו מופיע כלל במשך כחמש מאות שנה. בשתי הופעותיו לאחר מכן, בפיוטים, הוא שימש כפשוטו, כמבטא צירוף כוכבים נוח, וגם זאת עדיין בארץ ישראל, והפעם עבור הכלל. החל מהמאה הי"ב הורחב הביטוי לאיחולים במרחב של ענייני משפחה, כלומר עבור הפרט, אם כי עדיין רק בכתב, וזאת במקביל – הן בבבל והן באשכנז. החל מהמאה הי"ג, ושוב במבחר גלויות במקביל, הוא מצוין כאיחול בעל פה מתחת לחופה. מכאן, ככל הנראה, התפשט השימוש בביטוי מזל טוב כאיחול בעל פה בשמחות משפחתיות בכלל. מכאן גם קצרה הדרך להוסיפו כפתיח לכתובות, תהליך שהחל באיטליה של המאה הט"ז. עוד קודם לכן, החל הביטוי לשמש גם כשם פרטי לבנות בקהילות ספרד, וגם כשם משפחה שם, בעוד באיטליה הוא שימש כשם פרטי לבנים דווקא. בשימושים אלה הביטוי יועד לפרט. אולי כשיא השימוש של הביטוי 'מזל טוב' נמצא את שילובו בתפילה, בעת החדשה, קודם בקידוש לבנה האשכנזי החל מתחילת המאה הי"ח, ואחר כך בתחינה עתיקה למוצאי שבת בקהילות ספרד, החל מתחילת המאה הי"ט. השימוש האשכנזי בעצם ניסוחו יועד לכלל, בעוד השימוש הספרדי כוון לפרט ולכלל גם יחד. הפיכתה של העברית לשפת הדיבור בארץ ישראל של המאה הכ' הביאה לחדירתו של הביטוי למרחב הכללי-חילוני, בכך שמשמשים בו לא רק לשמחות משפחתיות, אלא גם כאיחול עבור כל אירוע אישי של הצלחה, מקצועית או אישית, כלומר לפרט. השימושים בביטוי מזל טוב נעו, אפוא, מתחילתו ואחר כך בתהליכי הרחבתו, ממבחר של שימושים בתחום המשפחתי אל עבר עולם התפילה, וממנו – אל עבר החיים בכלל. השלב האחרון, שאירע בארץ ישראל, החזיר את הביטוי אל ארץ הולדתו, הפעם במהדורה מורחבת ביותר.

צמד המילים 'מזל טוב' משמש בשפתנו כיום כאיחול של ברכה כמעט לכל אירוע משפחתי או אישי, למרות הקביעה של חז"ל 'אין מזל לישראל',¹ שנדון בה בהמשך. מתברר, עם זאת, כי המילים מזל טוב שימשו במהלך הדורות או משמשות כיום לא רק לאיחול של ברכה לפרט בכל עניין אישי, משפחתי או אחר, אלא גם למבחר שימושים נוספים שהתפתחו לפי סדר זה: כאיחול ללידת בנים, כצירוף כוכבים נוח, כבקשה להצלחה בזיווג או בלידה, כפתיח לכתובות נישואין, כשמות פרטיים לנשים ולגברים וכמטבע לשון בתפילות של מוצאי שבת. בדברים להלן נתבונן במקורותיו של הביטוי ושימושיו השונים, וזאת לפי סדר הופעת השימושים השונים בביטוי לאורך הדורות ובמגוון עדות וארצות. לעיונים אלה נוסף שני דיונים כלליים: נתחיל עם דיון על המזל ועל האיחול באמצעותו בתרבות בכלל, ונסיים בדיון על איחולים כוללניים לכל אירוע שהוא, גם כן בתרבות בכלל. כפי שנראה להלן, השימושים בביטוי 'מזל טוב' התפתחו לאורך הדורות בדרך של הרחבה. במקור הביטוי שימש לעניין לידת בנים בלבד, ומשם התרחב לענייני צירוף כוכבים, זיווג והיריון. משהשתרש בענייני משפחה הפך הביטוי גם לשמות פרטיים לנשים ולגברים ולשם משפחה. משם קצרה הדרך להכניסו גם לעולם התפילה. השימוש הרחב כיום ב'מזל טוב' לאיחולים לפרט בכל עניין משפחתי, אישי ומקצועי הוא, אפוא, הרחבה רבתי.

מזל ומזל טוב

המזל מתייחס לאירועים ולהזדמנויות המתרחשים באופן בלתי צפוי ובלא תכנון אישי מקדים. לאורך הדורות, היו מי שתלו את היתכנותם של אירועים שכאלה, לפי חוכמת האסטרולוגיה, בצירופי כוכבים אישיים ברגע נתון עבור אדם שחוה אירוע בלתי צפוי. מכאן גם השם 'גלגל המזלות' עבור 12 צירופים חודשיים כוללניים שכאלה, והשם 'מזל' עבור צירופי הכוכבים החודשיים. נבחן בהמשך התייחסויות למזל האסטרולוגי בתלמוד הבבלי. מקור המילה 'מזל' הוא בשפה האכדית העתיקה מן המילים 'מנזלטו' ו'מזזטוס' שמשמעותן מיקום של כוכב.² 'מזל טוב', הנגזר מן המזל בכללו, בא לכאורה להביע תקווה וייחול לאירועים משמחים בעתיד, אולם השימוש שנעשה בו במהלך הדורות התייחס קודם כול לאירועי העבר, בעיקר לידת בנים, ואחר כך, באופן מתרחב, גם לאירועים בהווה כמו נישואין. המילה 'מזל' כשלעצמה, ללא הצירוף עם 'טוב', קיבלה פעמים רבות קונוטציה חיובית בשפה העברית, ומכאן השם הפרטי 'מזל' לנשים שרווח בספרד ובאזור הים התיכון

1 י' עזיון, 'מגיע לכם כוכב טוב'. לימודים, 3 (תשע"ב).

https://www.daat.ac.il/daat/ktav_et/maamar.asp?ktavet=2&id=1380

2 Dictionary.com. <https://www.dictionary.com/browse/mazel-tov> Mazel tov.

בכלל. התרבות האלילית הרומית כללה גם את האלה פורטונה, הלא היא אלילת המזל, ומכאן נגזר האיחול 'מזל טוב' האיטלקי – *buona fortuna*. משם האלה פורטונה נגזרה גם אחת מהמילים המציינות מזל באנגלית, *fortune*, וממנה שמות התואר הנגזרים ממנה, למשל *fortunate*, ביטויים שכולם מתייחסים למזל טוב ולא למזל בכלל. המילה האנגלית *luck* מתייחסת למזל בכלל, אם כי פעמים רבות גם כמזל טוב בפרט, במיוחד בהטיה *lucky*, שפירושה בר מזל. המילה *luck* היא קיצור של המילה הגרמנית המקבילה *glück*, שמקורה נובע אולי מהפועל הגרמני *gelingen*, שמשמעותו להצליח. המילה הרלוונטית בצרפתית, *chance*, משמשת באנגלית (כמילה תקנית) ובגרמנית (בהשאלה מצרפתית) לציון של הזדמנות, שגם היא במהותה קרובה במקצת למזל.³

האיחול 'מזל טוב' בשפות אירופה משמעותו ייחול עבור הזולת להצלחה במצב או באירוע עתידי. בכך הוא איננו משמש, אפוא, מקבילה מלאה ל'מזל טוב' העברי. האיחול 'מזל טוב' המקורי, כפי שנראה, התייחס לאירוע מן העבר, בעיקר ללידת בנים, והתרחב בהמשך הדורות למשמעויות מתרחבות שניתנו לאיחול, לציון אירוע טוב בהווה עם השלכות גם לגבי העתיד, כמו בנישואין למשל. בוודאי שאין אח ורע אירופי לציון המזל הטוב לכל השלל הנרחב של אירועים משמחים בחיי האדם, כמקובל בעברית בת זמננו. עם זאת, האיחול העברי והידי 'מזל טוב' נכנס לשפה האנגלית בארצות הברית כבר במחצית השנייה של מאה הי"ט, וזאת בהשפעת גלי ההגירה היהודית ממזרח אירופה. המילה 'מזל', הכללית יותר, נכנסה עוד קודם לכן למגוון לשונות באירופה (גרמנית, הולנדית והונגרית).⁴

מקורות ראשוניים ל'מזל טוב'

המקור הקדום ביותר לצמד המילים 'מזל טוב' הוא במדרש אותיות דרבי עקיבא: 'יש אדם בישראל שנולד במזל טוב לחיות בעוה"ז ויכיר בוראו בכל לבבו והולך בטובו'.⁵ בשים לב לכך כי אלעזר הקליר נסמך על מדרש זה בכמה מקומות,⁶ ניתן להסיק כי מדובר במדרש ארצישראלי, אולי כבר מתקופת האמוראים או קודם לכן. עם זאת, בשים לב לכך שהציון של 'מזל טוב' במדרש זה הוא מופע יחידי של הביטוי בספרות חז"ל, סביר להניח כי מדובר במטבע לשון שלא היה שגור אז בפי חכמים או בפי הבריות. ואולם לצד זה, כפי שנראה בהמשך, סביר להניח כי התפיסה אז הייתה שלידת בנים תלויה במזל.

3 על חקר המזל ראו, למשל, Sauder, M. 2020. A sociology of luck. *Sociological Theory* 38: 193-216.

4 ראו לעיל הערה 2.

5 מדרש אותיות דרבי עקיבא, מהדורת ש' א' ורטהיימה ירושלים: פרומקין, תרע"ד, אות ד עמ' כ"א.

6 ורטהיימר (שם), מבוא א'.

המקור הבא לביטוי מזל טוב הוא בגרסתו הארמית.⁷ תרגום יהונתן מתרגם את המילים 'בא גדי'⁸ לעניין שמו של גד, בנה של לאה, 'אתא מזלא טבא' – בא מזל טוב. תרגום יהונתן מקורו אף הוא בארץ ישראל, זו של המאה השביעית–שמינית, כלומר לאחר כתיבתו של מדרש אותיות דרבי עקיבא שהציע את הביטוי לראשונה. רש"י במקום, אולי בעקבות תרגום יהונתן, מפרש את 'בא גדי' כ'בא מזל טוב'. המילה גד משמעה, אפוא, מזל טוב. כפי שנראה להלן, סביר להניח כי הביטוי 'מזל טוב' כאיחול בענייני נישואין ולידה רווח במידה כזו או אחרת כבר בתקופתו של רש"י בארצות אשכנז, ואולי רש"י הושפע בפרשנותו גם מלשון הדיבור בתקופתו.

מזל ומזל טוב כצירוף כוכבים נוח

המילה 'מזל' מופיעה במקרא פעם אחת בלבד. על המלך יאשיהו מסופר: 'והשבית את הכמרים אשר נתנו מלכי יהודה... ואת המקטרים לבעל לשמש ולירח ולמזלות ולכל צבא השמים'.⁹ כלומר מזלות הם קבוצות של כוכבים (קונסטלציות), ולעיתים גם כוכב בודד, שעובדי עבודה זרה האמינו בהם, והאזכור המקראי היחיד של מזל הוא בהקשר שלילי. ואכן הרמב"ם קובע: 'וכן אסור לצור דמות חמה ולבנה כוכבים מזלות ומלאכים',¹⁰ ונחלקו הראשונים בעניין תקפותו של המזל לישראל, וזאת בעקבות הדיון התלמודי שנציג להלן.¹¹ בתלמוד הבבלי נידונו המזלות בשתי סוגיות. הראשונה שבהן היא לעניין מערכות אסטרונומיות,¹² אשר לגביהן הייתה מחלוקת בין חכמים לבין חכמי אומות העולם. חז"ל האמינו כי 'גלגל קבוע ומזלות חוזרים', ואילו חכמי האומות האמינו כי 'גלגל חוזר ומזלות קבועין'. הגלגל לעניין זה הוא רקיע השמיים. בסוגיה התלמודית השנייה עסקו חז"ל בסדר הכוכבים האסטרונומי. האמוראים נחלקו אם יש מזל לישראל אם לאו.¹³ כאן נידון המזל, או סדר הכוכבים לעת כזו או אחרת, כגורם אפשרי המשפיע על גורלו של אדם בכלל, ובעת ספציפית בפרט. רבי חנינא סבר שיש מזל לישראל, וכי 'מזל מחכים', 'מזל מעשיר', כלומר לסדר הכוכבים יש השפעה על ישראל, ואילו רבי יוחנן סבר שאין מזל לישראל,

7 י' אבישור, 'לשונות הברכה' סימן טוב' ו'מזל טוב' בלשונות היהודים'. לשוננו לעם נ"ד (תשס"ג-ד), 147–153.

8 בר' ל"א.

9 מ"ב כג 5.

10 רמב"ם, משנה תורה. תשע"ה. קדומים: מפעל משנה תורה, הלכות עבודה זרה, ג, יא.

11 מ"י צוריאלי, 'האם יש מזל לישראל?' תחומין כ"ו (תשס"ו), 478–486. וראו גם י' לייטר, 'יש מזל לישראל?': הגות, ספרות ועריכה בבבלי ובירושלמי, בתוך מ' הירשמן (עורך) ושמואל בקוראי שמו. ירושלים, 78–114; ח' דביר, 'מזל, רגישות ובחירה', אסופות ז' (תשע"ט) 139–146.

12 בבלי, פסחים צד ע"א.

13 בבלי, שבת קנו ע"א, וראו גם בבלי, נדרים לב ע"א.

וזאת, כפי שפירש רש"י שם, משום שתפילות ומעשים טובים יכולים לשנות את מזלו של אדם מישראל. עם זאת, היו גם התייחסויות לקיומו של מזל בחיי האדם מישראל במגוון תחומים. בתלמוד הבבלי 'אמר רבא חי בני ומזוני לא בזכותא תליא מילתא אלא במזלא תליא מילתא [חיים בנים ומזונות אינם תלויים בזכות אלא תלויים במזל].¹⁴ ושוב בתלמוד, לעניין אישה שנפטרו בני זוגה, בזה אחר זה, סובר רב אשי כי 'מזל גורם' לכך.¹⁵ נוסף על כך, ספר הזהר ציין כי 'הכל תלוי במזל ואפילו ספר תורה שבהיכל',¹⁶ וזאת לעניין כשרותו של ספר תורה כאשר רוצים לקרוא בו. על פניו נראה כי דבריו של רבא הבבלי לעיל, כי לידתם של בנים תלויה במזל, קשורה בציון הראשוני של 'מזל טוב' לעניין לידתו של בן במדרש אותיות דרבי עקיבא שנכתב בארץ ישראל. אולי הדבר מעיד כי לידתם של בנים נתפסה עוד קודם לתקופת האמוראים כעניין שתלוי במזל. הזיקה למזל כגורם שמיימי או כצירוף של כוכבים, טוב או פחות טוב, תוך שימוש בביטוי 'מזל טוב', הופיעה כבר במקורות יהודיים מוקדמים בתורתלמודיים, הן בקשר ליהודים והן בקשר לשאינם. כך, למשל, בפיוט שבת אנונימי לחתן ולכלה מהמאה התשיעית, כנראה מארץ ישראל, נמצא כתוב 'דבקם במזל טוב מדליף רסיסים'.¹⁷ כך גם בפיוט משנת 1077 שחיבר שלמה הכהן בן יוסף לרגל כיבושה של ירושלים בידי הסלג'וקים מצוין 'יהלך צר לדמשק במזל טוב וברננים'.¹⁸ מאוחר יותר, בשנת 1481, ציין רבי משולם מוולטרה ביומנו על מסעו לארץ ישראל 'ולשם עכבנו בלילה ההוא. וה' שלח לנו מזל טוב'.¹⁹ באופן כללי יותר, קבע הרופא שבתי דונולו, עוד בשנת 982, 'וכל זמן שהולכת הלבנה עם כוכב טוב, או עם מזל טוב טובה לכל דבר'.²⁰

בקשות להצלחה בזיווג או בלידה

המילה 'מזל' בלבד הייתה המילה הנפוצה ביותר בלשונות הדיבור של יהודים כבר במאה העשירית, והיא חדרה כבר אז אף ללשונות לועזיות.²¹ מן המילה 'מזל' נגזר האיחול 'מזל טוב' בגרמנית יהודית ובהמשך גם ביידיש. בלדינו, לעומת זאת, המילה 'מזל' שימשה גם

14 בבלי, מועד קטן כח ע"א.

15 בבלי, יבמות סד ע"ב.

16 ספר הזהר תש"ס. ירושלים: יריד הספרים, פרשת נשא קלד ע"א.

17 אל אדון על כל המעשים בחופת חתננו. המילון ההיסטורי. <https://maagarim.hebrew-academy.org.il/Pages/PMMain.aspx?mishibbur=587004&mm15=000050001050%2002&mismilla=5>

18 שלמה הכהן בן יוסף. פיוט על כיבוש ירושלים בידי הסלג'וקים. המילון ההיסטורי. [https://maagarim.hebrew-academy.org.il/Pages/PMMain.aspx?mishibbur=544001&mm15=000000001340%2021&mismilla=\[23,24](https://maagarim.hebrew-academy.org.il/Pages/PMMain.aspx?mishibbur=544001&mm15=000000001340%2021&mismilla=[23,24)

19 מסע משולם מוולטרה בארץ ישראל בשנת רמ"א (1481). מהדורת יערי, א'. ירושלים תש"ט.

20 ש' דונולו, חכמוני, פירוש ספר יצירה (982), פרק ד'. <https://maagarim.hebrew-academy.org.il/Pages/PMMain.aspx?mishibbur=647002&page=22>

21 נ' אלוני, 'קבוצת העשר בלשון הדיבור במאה העשירית'. לשוננו ל"ב (תשכ"ח), 153–172. ראו גם א' שורצולד, 'לשונות היהודים: חברה ושפה'. פעמים (2019) 156: 23–54.

במובן של מזל טוב,²² אולם האיחול מזל טוב לא נמצא בגוף השפה. עם זאת, השתמשו בביטוי זה בעברית במכתבים שנכתבו בלדינו.²³

השימוש בביטוי 'מזל טוב' לענייני לידת בנים ובהרחבה לענייני הקמת משפחה מתועד הן במזרח (בבל) והן במערב (אשכנז), וזאת החל מן המאה הי"א–י"ב. בבבל של המאה הי"ב נמצא כתוב בקובץ איגרות של ר' שמואל בן עלי 'במזל טוב נולד בן חכם בחודש פל'.²⁴ זאת בנוסח דומה למקור שבמדרש אותיות דרבי עקיבא.²⁵ בהרחבה של משמעות הביטוי 'מזל טוב' באותה תקופה נמצאה רשימת נדוניה בערבית ובראשה כתוב 'במזל טוב והצלחה'.²⁶ עוד נמצא כתוב באותה תקופה הסכם קדם-נישואין שנכתב בערבית ובראשו מופיע בעברית 'במזל טוב והצלחה'.²⁷ נמצאה גם תפילה בלתי מתוארכת בערבית עבור אישה מעוברת הפותחת ב'יהי רצון מלפניך ה' אלוקי ואלוקי אבותי שאלד זכר במזל טוב צומח ועולה'.²⁸ נוסח זה דומה לנוסח במקור במדרש אותיות דרבי עקיבא, אולם הפעם מדובר בתפילה לאישה מעוברת, כלומר לא בלידה שכבר אירעה אלא בלידה עתידית.

באשכנז מפרש רש"י במאה הי"א, כהרחבה על השימוש המקורי בביטוי 'מזל טוב', על דברי התלמוד הבבלי 'אין זיווגן עולה יפה' – 'במזל טוב'.²⁹ סמוך לאחר מכן, במאה הי"ב מציין 'ספר חסידים', ברוח המקור מאותיות דרבי עקיבא על לידה עתידית: 'אשה שיושבת על המשבר אם היא בחדר ובני אדם בבית יבקשו עליה רחמים ועל הילד ושילוד במזל טוב'.³⁰ כל השימושים שראינו עד עתה בביטוי 'מזל טוב' לענייני לידת בנים ובהרחבה לענייני משפחה בכלל מתייחסים לאמירות שבכתובים. לצידם, ובשלב מוקדם מאוד, הוחל גם באמירת 'מזל טוב' כאיחול בעל פה. החל מהמאה הי"ג, באשכנז, בצרפת, ובצפון אפריקה גם יחד, מתועד המנהג שהציבור מברכים במזל טוב לאחר שהחתן מקדש את הכלה בטבעת

Bunis, D.M. 1993. A Lexicon of the Hebrew and Aramaic Elements in Modern Judezmo. 22
Jerusalem: Magnes, p. 293

NY JTS: ENA3664.2 23 פריט בלתי מתוארך מהגניזה הקהירית.

St. Petersburg, St. Petersburg: Yevr. IIA 72/2 24 ראה גם אסף, ש'. תר"ץ. קובץ של אגרות ר' שמואל בן עלי. תרכ"ז: 130–102.

ורטהיימר (לעיל הערה 5). 25

Cambridge: CUL: T-S J1.29 ראו גם: 26

Goitin, S.D. 1978. A Mediterranean Society: The Jewish Communities of the Arab World as Portrayed in the Documents of the Cairo Geniza. Vol. 3. Los Angeles, University of California Press. 27 ראה גם Paris: Mosseri Moss. VII, 10.1

Paris: AIU: IV.A.239 28

בבל, פסחים מט ע"א. 29

ר' יהודה בן שמואל החסיד, ספר חסידים עם משנת אברהם. טורונטו: ישיבת תורת חיים תשכ"ה, סעיף תרמ"ז, עמ' 122. 30

מתחת לחופה. כך נמצא בתשובות חכמי פרובינציה,³¹ בספר הנייר,³² ובספר יכין ובוועז,³³ וכך גם מאוחר יותר במאה הט"ו, ציין המהר"ם מינץ באשכנז 'ואז כשנתקדשה יאמרו כל העומדים שם מזל טוב'.³⁴ בימינו נהגו רבים להכריז 'מזל טוב' בסופו של טקס הנישואין, לאחר שהחתן שובר את הכוס, אולם שבירת הכוס היא דווקא סימן של אבל על חורבן ירושלים. אולי מהאמירה של מזל טוב לאחר הקידושין בטקס הנישואין התפתחה האמירה בעל פה של איחולי מזל טוב בשמחות משפחתיות בכלל, לאחר שכבר קודם לכן נהגו כן בכתובים לעניין לידת בנים. האיחול בעל פה 'למזל טוב' בטקסי נישואין הביא בהמשך, ועד לימינו אלה, לשימוש בביטוי 'מזל טוב' בעברית או בגרסתו הארמית, 'מזלא מעליא', לפתיח לכתובות נישואין בעדות שונות, וזאת עד להתגבשותו של הנוסח המקובל בימינו בישראל 'בסימן טוב ובמזל טוב'. על נוסח אחרון זה העיר עציון³⁵ כי ייתכן שהביטוי סימן טוב מוסב כנגד החתן והביטוי מזל טוב מתייחס לכלה, ועל נושא השמות הפרטיים הנוגע לחלוקה זו נדון בהמשך. נראה כי בספרד שלפני הגירוש לא נהגו לציין פתיח של ברכה או הצלחה בכתובות.³⁶ לעומת זאת, בארץ ישראל ובסוריה במאה הי"ב נהגו לציין בראש הכתובה 'על שמיה דברייך בניין ומצלחין חתן וכלה'³⁷ [בשמו של בוראנו בונים ומצלחים חתן וכלה]. דומה כי הפתיח לכתובות 'בסימנא טבא ובמזלא מעליא', כגרסה ראשונית לזו העברית והמאוחרת יותר 'בסימן טוב ובמזל טוב', מקורו במאה הט"ז באיטליה. כך הוא פותח, למשל, כתובות ממודנה משנת ש"ג (1543),³⁸ מוונציה משנת שפ"ג (1622)³⁹ ומרומא משנת תכ"ט (1669).⁴⁰ גם בבלקן נהגו כן, למשל בכתובות מפטרס, יוון משנת שכ"ו (1566),⁴¹ מקורפו שביוון משנת תכ"ו (1663),⁴² מדוברובניק, קרואטיה, משנת תכ"ח (1666)⁴³ ומאיסטנבול משנת תרנ"ב (1892).⁴⁴ אף בתימן במאה הקודמת נהגו כן (עדן, תימן, שנת

31 תשובות חכמי פרובינציה, מהדורת סופר, א', ירושלים תשכ"ז, עמ' 45, 82.

32 ספר הנייר, מהדורת אפעל, ג', ירושלים תשס"א, עמ' קנ"ח.

33 צ' דוראן, ספר יכין ובוועז. ירושלים תשנ"ו, חלק א', שאלה כ'.

34 מ' מינץ, 1851. ספר שאלות ותשובות. למברג 1851. עמ' ק'.

35 עציון (לעיל הערה 1).

36 Castalo, J. 2009. Ketubbot en-cubiertas: fuentes para el estudio del matrimonio judío en Jaca y los Almosnino. Sefarad 69: 43-73; Muñoz Sola. 2014. Dos Ketubbot castellanas y otro fragmento hebreo del Archivo de la Real Chancillería de Valladolid. Sefarad 74: 343-368.

37 Friedman, M.A. 1980-1981. Jewish Marriage in Palestine: A Cairo Geniza Study. New York: JTS ; אשור, א'. תשע"ג. כתובה בנוסח ארץ ישראל ברשותו של מצליח גאון מגניזת דמשק. פעמים 135: 163-170.

38 פריס: מוזאון קולוני של ימי הביניים Ms. 12394.

39 ירושלים: אוסף הכתובות של הספרייה הלאומית, Ms. Heb. 901.270.

40 Biblioteca Digital Hispánica Vitr. 14117.

41 NY JTS KET154.

42 אוניברסיטת קולומביה, נ"י: Ms. X893 K 519996.

43 תל אביב: פרי ישראל Ms. 105.

44 תל אביב: פרי ישראל Ms. 105.

תרפ"ה, 1925).⁴⁵ באשכנז נהגו בימי הביניים שלא לציין שום פתיח, כפי שנראה מכתובה מקרמס שבאוסטריה משנת קנ"ב (1391)⁴⁶ ומאש-נפטנבאך שבשוויץ משנת שני"א (1591).⁴⁷ מאוחר יותר נהגו שם לפתוח כתובות עם הביטוי 'בסימן טוב', כפי שנראה בכתובות מאלטונה משנת תקנ"ח (1798)⁴⁸ ומהמבורג שלידה משנת תמ"ז (1686).⁴⁹ השימוש בביטוי העברי 'מזל טוב' כפתיח לכתובות נמצא בראשונה בכתובה מוונציה משנת שני"ח (1597)⁵⁰ הפותחת במילים 'במזל טוב אמן', ולאחר מכן בכתובה נוספת מוונציה משנת שפ"ד (1624)⁵¹ הפותחת במילים 'מזל טוב', ושוב כך גם בכתובה מפדובה משנת שצ"ב (1631).⁵² הביטוי המקובל כיום, 'בסימן טוב ומזל טוב', נמצא בכתובה ירושלמית משנת תרס"ב (1902),⁵³ ואולי מקורו של הפתיח הזה הוא אכן בארץ ישראל של המאה הי"ט. פתיח זה נמצא גם מאוחר יותר בכתובה ממלילה שבמרוקו הספרדית משנת תרצ"ג (1933).⁵⁴ בקהילות מרוקו נהגו לפתוח כתובות באמירה: 'בסימנא טבא ומזלא יאיא [יאה]', ולעיתים אף הוסיפו 'ניחוש טוב' במשמע של 'מזל טוב'. כך למשל בכתובה מסאוטה שבמרוקו הספרדית משנת תש"ב (1942)⁵⁵ ובכתובה ממלילה שבמרוקו הספרדית משנת תרע"ב (1912).⁵⁶ בתוניסיה של סוף המאה הי"ט פתחו כתובות באיחול 'במזל טוב והצלחה זמן ישועה והרוחה'.⁵⁷

שמות פרטיים לנשים ולגברים

נהגו בעבר בקהילות המזרח לתת את השם 'מזל טוב' לבנות (ו'סימן טוב' לבנים), והביטוי 'מזל טוב' שימש גם כשם משפחה.⁵⁸ נוהג זה החל בספרד של ימי הביניים באמצעותה של שפת הלדינו, שבה היה קיים הביטוי מזל, כפי שראינו לעיל. מהשם 'מזל טוב' נגזר השם

45 לעיל הערה 39, Ms. Hebr. 901.1106.

46 לעיל הערה 39, במקור מ-218 Cod. Hebr. Austrian National Library, Vienna.

47 לעיל הערה 39, במקור מ-7 Ms. R III Basel University Library, Basel Switzerland.

48 לעיל הערה 39, Ms. Hebr. 901.1715.

49 לעיל הערה 39, במקור מאוסף בניהו, מ'.

50 עין חרוד: משכן לאמנות ע"ש חיים אתר Ms. 132.

51 ירושלים: מוזאון יהדות איטליה Ms. ON 1040.

52 לעיל הערה 39, Ms. Hebr. 901.258=2.

53 לעיל הערה 39, במקור ממוזאון ישראל אוסף הכתובות.

54 לעיל הערה 39, Ms. Heb. 901 560=2.

55 ירושלים: מוזאון ישראל אוסף הכתובות B79.0389.

56 לעיל הערה 39, Ms. Heb. 901 1655=8.

57 לעיל הערה 39, כתובה מתוניס תרנ"ז (1897), במקור מאוסף מכון בן צבי 717 KET.

58 p. 296, לעיל הערה 22 Bunis; ראו גם אבישור (לעיל הערה 4), וכן א' שורצולד, 'השמות הפרטיים העבריים בספרדית

יהודית'. מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי י' (תשמ"ח), 94-109.

הקצר יותר לבנות 'מזל' והכינוי לנשים 'מזלטו'.⁵⁹ בקהילות בעיראק ובקרב יוצאי עיראק בהודו קראו למדורי איחולים ללידת בנות בעיתונות היהודית 'במזל טוב', ולא לה על בנים שנולדו 'בסימן טוב'.⁶⁰ ייתכן שמכאן נובע גם הפתיח לכתובות נישואין 'בסימן טוב ובמזל טוב', שבו בסימן טוב מתייחס לחתן ובמזל טוב – לכלה.⁶¹ ביהדות איטליה, לעומת זאת, נהגו לקרוא לבנים בשם הפרטי מזל טוב.⁶²

מטבע לשון בברכת הלבנה

הביטוי 'מזל טוב' התגלגל מאוחר יותר גם לתוך עולם התפילה של מוצאי שבתות: בעדות אשכנזי אחת לחודש, ובהתייחסות לחודש החדש, בקידוש לבנה, ובעדות ספרד מדי שבוע, בקשר לשבוע החדש, וזאת בתחינה הנאמרת לפני ההבדלה או אחריה.⁶³ 'מזל טוב' הפך, אפוא, לאיחול עבור זמנים חדשים, שבוע או חודש. אם עד עתה ראינו שימושים בביטוי 'מזל טוב' עבור 'זמנים גדולים', למשל עבור חיי ולד מתחילתם, חיי נישואין מתחילתם או מהלך החיים כולו באמצעות שמות פרטיים, הרי הכנסת הביטוי לעולם התפילה מדי שבוע מתחדש או מדי חודש מתחדש, משמעותה שימוש בביטוי עבור 'זמנים קטנים', של שבוע וחודש. משמעות נוספת של הכנסת הביטוי לתפילה היא יצירתו של שימוש בביטוי עבור כל אדם מישראל באופן שוטף, וזאת ללא קשר לנקודות זמן ייחודיות בחייו. על כן לא מדובר פה באיחול עבור הזולת, אלא באיחול עבור הפרט המתפלל עצמו, כמו גם עבור עם ישראל כולו. ברכת הלבנה, או קידוש לבנה, נתקנה בארץ ישראל, אולי כבר בידי תנאים, והיא מופיעה לראשונה בתלמוד הבבלי.⁶⁴ במסכת סופרים הארצישראלית, בת המאה השמינית, הברכה מוצגת בשנית, ולצידה סדרה של היגדים לאמירה לאחריה.⁶⁵ אחד מההיגדים הוא 'סימן טוב תהוי לכל ישראל', אמירה שאותה יש לומר שלוש פעמים. רב עמרם גאון לא הוסיף היגדים אלה בברכת קידוש לבנה שבסידורו.⁶⁶ עם זאת, ההיגדים כולם הופיעו ברוב סידורי אשכנזי

59 רודריג-שורצולד, 'השמות הפרטיים העבריים בספרדית-היהודית'. מחקרי ירושלים בפולקלור היהודי י' (תשמ"ח), 94–109; ש' וייך-שחק, 'אוצר השירים של מזל-טוב: סוגים בשירה הספרדית-היהודית העממית – ניתוח אתנו-מוסיקולוגי'. מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי ה'ו' (תשמ"ד) 27–56.

60 אבישור (לעיל הערה 7).

61 עציון (לעיל הערה 1).

62 למשל, ד' מודינא, (בן מזל טוב). תקצ"ז (1837). זכר דוד. ליזורנו: אליעזר מנחם אוטולינגי; י"ד מרקון, ר' שלמה בן מזל טוב.

ספר היובל לכבוד אלכסנדר מארכס. ניו יורק תש"ז, שכ"א-ש"נ.

63 הביטוי ניכנס גם ל'הטבת חלום', אולם זו אינה כלולה בסידור התפילה הנורמטיבי.

64 בבלי, סנהדרין מב ע"א.

65 מסכת סופרים כ', א'-ב'.

66 סדר רב עמרם גאון. תשס"ה. מהדורת דניאל גולדשמידט. ירושלים: מוסד הרב קוק.

הראשונים.⁶⁷ גם בספרד, האבודרהם⁶⁸ כלל את ההיגדים בסדר קידוש לבנה, אולם בקטלוגיה לא נהגו כן.⁶⁹

שני מקורות מימי הביניים הציגו את ההיגד 'בסימן טוב תהוי וכו' הנ"ל עם תוספת של המילים 'מזל טוב', כלומר 'סימן טוב ומזל טוב תהוי לכל ישראל'. המקור האחד הוא מספרד של המאה הי"ד, וזהו הספר 'נמוקי יוסף',⁷⁰ והמקור השני הוא הספר 'לקט יושר'⁷¹ מאוסטריה של המאה הט"ו.⁷² אולי ראה בעל ה'לקט יושר' את האמור ב'נמוקי יוסף' והעתיק לחיבורו, אולם לא ברור מהיכן שאב בעל ה'נמוקי יוסף' את התוספת 'מזל טוב', שכן, כפי שכבר ראינו לעיל, הביטוי הכפול 'בסימן טוב ובמזל טוב' לא הופיע בכתובות נישואין או בטקסטים אחרים בספרד. שורשה של הכתיבה של ה'נמוקי יוסף' נעלם, וכאמור לא נמצא לה תוספת הזו שחידש בעל ה'נמוקי יוסף' המשך אל תוך סידורי התפילה הספרדיים, מאז ועד ימינו. לא נמצא יישום של התוספת 'מזל טוב' להיגד הפותח ב'סימן טוב' בקידוש לבנה בסידורי תפילה אשכנזיים שנדפסו בדורות שלאחר הכתיבה של בעל ה'לקט יושר' מן המאה הט"ו. יתרה מזו: הפסוק כולו אינו מופיע כלל בסדר קידוש לבנה בסידורים שלאחר המאה הט"ו.⁷³ רק כ־250 שנה לאחר ה'לקט יושר', בשנת 1703, מופיע פתע פתאום בסידור תפילה, בתפילת קידוש לבנה, הפסוק במהדורתו המורחבת, כולל 'מזל טוב', וזאת בסידור 'דרך ישרה'.⁷⁴ האם עורך הסידור היה מודע לתוספת הקדומה מן המאה הט"ו והוסיף אותה בסידורו, או שמא הוסיף אותה כחידוש שלו על דעת עצמו? אפשרות שלישית היא, שאולי בכלל נהגו העם לומר 'סימן טוב ומזל טוב תהוי לכל ישראל' בדרך של תוספת עממית של קהל המתפללים לברכת קידוש לבנה, וזו לא נכתבה עד אז בסידורי התפילה.

במשך יותר משלושים שנה לאחר הופעתו של הסידור 'דרך ישרה' משנת 1703, הפסוק המלא כולל 'מזל טוב' מופיע רק בסידור תפילה אחד במערב אירופה, וזאת באותיות רש"י בלבד, עדות להיותו תוספת לתפילה הקנונית. הסידור השני הזה הוא מהדורה נוספת של הסידור הראשון שכלל את הפסוק כולו, כולל 'מזל טוב'.⁷⁵ זמן קצר לאחר מכן, בשנת 1737, הפסוק כולו מופיע

67 ראו Ron, Z. 2009. 'Shalom Aleichem' to three people during Kiddush Levannah. *Hakirah* 7: 243-248.

68 ד' אבודרהם, אבודרהם השלם. ירושלים תשכ"ז.

69 סידור קטלוגיה. תשע"ט. מהדורת עידן פרץ. ירושלים: ד"ר עידן פרץ.

70 י' בר חביבא, נמוקי יוסף על מסכת מגילה. מהדורת בלוי, מ' י'. ניו יורק תש"ס, מגילה ה' ע"א.

71 אוסטרייכה י'. לקט יושר מהדורת פריימן, י'. ברלין תרס"ג, אורח חיים, עמ' 69.

72 האמירה מופיעה גם בספרו של ר' חיים ויטאל פרי עץ חיים במהדורות בנות ימינו, אולם הדיון על קידוש לבנה שם הוסף ע"י הרב יהודה אשלג בן ימינו.

73 למשל סידורי בסליאה, ש"ס; הנאו, שע"א; אמסטרדם, ת"ז, תכ"ז; פרנקפורט דמיין, תמ"ז, תנ"א; ברלין, ת"ס.

74 סדר תפילה דרך ישרה. תס"ג. בעריכת יחיאל מיכל בן אברהם סג"ל עפשטיין. פרנקפורט דאודר.

75 סדר תפילה דרך ישרה. תע"ה. בעריכת יחיאל מיכל בן אברהם סג"ל עפשטיין. פרנקפורט דמיין תקנ"א. אופנבך: דפוס צבי הירש שפיין.

לראשונה בסידור שנדפס במזרח אירופה.⁷⁶ עם זאת, ברוב הסידורים באותה תקופה הפסוק אינו מופיע כלל, פרט למהדורות נוספות של סידור 'דרך ישרה',⁷⁷ וזאת באותיות קטנות וללא ניקוד. בשנת 1745 יוצא לאור לראשונה סידורו המבואר של ר' יעקב עמדין (היעב"ץ),⁷⁸ וסידור זה כולל את הפסוק במהדורתו המקורית, כלומר ללא התוספת של 'מזל טוב'. בהמשך המאה הי"ח ותחילת המאה הי"ט מופיע הפסוק כולו, כולל 'מזל טוב', במספר סידורים מועט, אולם הולך וגדל, וזאת באותיות קטנות או באותיות רש"י.⁷⁹ בשנת 1806 הופיעה המהדורה הראשונה של סידור 'שפה ברורה' בעריכתו של וולף היידנהיים,⁸⁰ סידור שבמהדורותיו הרבות הפך לסידור ה'תקני' בגרמניה ובמערב אירופה. בסידור זה מופיע הפסוק במלואו ובהדפסה רגילה, ומכאן והלאה הפסוק הודפס כך בסידורים במערב אירופה. משבאה החסידות לעולם בסוף המאה הי"ח, ועימה הדפסה של סידורים חסידיים ראשונים, היה תהליך החזירה של הוספת 'מזל טוב' לברכת הלבנה באירופה בעיצומו. ואכן, בסידור התפילה החסידי הראשון, סידור זאלקווא (1781), הופיע בסדר ברכת הלבנה הפסוק 'סימן טוב', אולם ללא 'מזל טוב'.⁸¹ בסידור התפילה החסידי השני שיצא לאור בשנת 1788, סידורו של ר' אשר מרגליות, הופיע הפסוק עם 'מזל טוב', אולם ללא ניקוד.⁸² בסידור החסידי השלישי, סידורו של ר' שבתי מראשקוב (1794), הפסוק לא הופיע כלל,⁸³ בעוד בסידור החסידי הרביעי (1803), סידור 'תורה אור', או 'סידור הרב' של רבי שניאור זלמן מלאדי, מיסד חב"ד, הפסוק אומנם הופיע במלואו, אולם באותיות רש"י קטנות.⁸⁴ בסידור החמישי (1804), סידורו של ר' יעקב קופל,⁸⁵ הופיע שוב הפסוק כולו, והטקסט של ברכת הלבנה כולה מודפס באותיות קטנות ללא ניקוד. כללו של דבר, תהליך החזירה של הוספת הפסוק לברכת הלבנה שהופיע לראשונה במסכת סופרים 'סימן טוב', ולצידו התוספת של 'מזל טוב', במאה הי"ח ותחילת המאה הי"ט, היה מהוסס, הן בסידורי מערב אירופה, והן במזרחה. כך היה הדבר גם עם תוספות אחרות לתפילה

76 סדר תפילת מכל השנה כמנהג אשכנז ופולין. תצ"ז. זאלקו: דפוס אהרן וגרשון סג"ל.

77 סדר תפילה דרך ישרה. תק"ח. בעריכת אברהם סג"ל עפשטיין. אמסטרדם: יתומי ש' פרופס.

78 שערי שמים. תק"ה. אלטונא: חמו"ל. חלק ב' עמודי שמים.

79 תפילה מכל השנה כמנהג אשכנז ופולין. תקל"ג, בעריכת שלמה זלמן מלונדן. אמסטרדם: האחים בני שלמה פרופס; סדר התפילות מכל השנה כמנהג פולין. תקנ"ב ותקנ"ד. דיהרנפורט: יחיאל מיכל מ"א; סדר התפילות מכל השנה אשכנז ופולין. תקנ"ד. קרלסרוה: דפוס פ' עפשטיין וב' וירמייש; סדר תפילה מכל השנה כמנהג פולין. תקנ"ט. בעריכת זלמן הענא. אמסטרדם: דפוס יוחנן לוי רופא; סדר תפילות מכל השנה. תקס"ז. פיורדא: דפוס איציק צירנדורף; תפילה מכל השנה. תקע"ז. מ"ץ: דפוס האדאמר; ספירת העומר עם תפלת מנחה ומעריב. תקע"ב. אופנבך: חמו"ל.

80 סידור שפה ברורה. תקס"ו. בעריכת וולף היידנהיים. רעדעלהיים: להרבברה.

81 סידור התפילה. תקמ"א. זאלקווא: חמו"ל.

82 סדר תפילה מכל השנה עם כוונת האר"י זללה"ה. תקמ"ח. לבוב: חמו"ל.

83 סדר תפילה מכל השנה עם כוונת האר"י. בעריכת ר' שבתי מראשקוב. קארעץ: חמו"ל.

84 סידור תורה אור. תקס"ג. שקלאב: חמו"ל.

85 סידור קול יעקב. תקס"ד. סלויטה: חמו"ל.

באותה תקופה.⁸⁶ עם זאת, מקורה של ההוספה של הביטוי 'מזל טוב', במאות הי"ד–ט"ו, ואי קיומו של תהליך להטמעתו בסידורי התפילה במשך כ־250 שנה לוטים בערפל.

מטבע לשון בתחינה למוצאי שבת

התלמוד הירושלמי קבע כי יש לומר במוצאי שבת את האמירה 'החל עלינו את ששת ימי המעשה הבאים לקראתנו לשלום'.⁸⁷ ואכן, אמירה זו שולבה בנוסח ההבדלה הנאמר בתפילת העמידה בברכת 'אתה חונן'. נוסף על כך, רב עמרם גאון קבע תחינה למוצאי שבת, לאמירה לפני ההבדלה על הכוס או לאחריה, המתחילה במילים אלו, לאחר הפתיח 'אלוקינו ואלוקי אבותינו'.⁸⁸ תחינה זו נקראת לעיתים בלשון העם 'תפילת הירושלמי'. הטור ציין גם הוא את האמירה הזו.⁸⁹ תחינה זו התקבלה לאמירה בספרד שאימצה בהרחבה את הנהגותיו של רע"ג. ואכן ציין כבר ר' אברהם הירחי במאה הי"ב כי 'מנהג ספרד לומר אחרי הזמירות לפני ההבדלה 'אלוקינו ואלוקי אבותינו החל עלינו וכו' ואין מנהג זה בשאר ארצות'.⁹⁰ אמירה זו תועדה גם על ידי האבודרהם בספרד של המאה הי"ג,⁹¹ שציין גם כי יש מקומות שאין נוהגין לאמרה. במאה הט"ו, סמוך לגירוש ספרד, נוסף הביטוי 'בסימן טוב' לפתיחתה של התחינה: 'אלוקינו ואלוקי אבותינו בסימן טוב החל עלינו את ששת ימי המעשה',⁹² ולא נהגו כן בקטלוגיה.⁹³ לא ברור מי הוסיף את הביטוי לראשונה, אולם ההוספה נקלטה והיא מופיעה גם במבחר סידורים במנהג ספרד שנדפסו או נכתבו לאחר הגירוש.⁹⁴ כשלוש מאות שנה לאחר הגירוש, בשנת 1801, יצא לאור הסידור 'תפילת החדש' במהדורתו הראשונה בליוורנו.⁹⁵ בסידור זה מופיע לראשונה בפסוק הפותח של התחינה גם הביטוי 'מזל טוב': 'אלוקינו ואלוקי אבותינו בסימן טוב ובמזל טוב החל עלינו את ששת ימי המעשה'. סידור זה הפך להיות סידור מנחה לנוסח עדות המזרח של ימינו בכלל, ושל קהילות מרוקו בפרט, והוא יצא לאור במספר רב

86 ראו למשל: א' קלרמן, 'מזמור שיר חנוכת הבית לדוד: מקורות ושילבי אימוץ של התוספת האחרונה לתפילת שחרית היומית'. סידרא ל"ה תשפ"ד (בהדפסה); א' קלרמן, 'הקיבוץ של שיר של יום בתפילת שחרית'. מורשת ישראל כ', תשפ"ב, עמ' 67–90.

87 ירושלמי, ברכות ה, ב'.

88 סדר רב עמרם גאון (לעיל הערה 66), סדר מוצאי שבת.

89 רבינו יעקב. טור אורח חיים. תשע"ו. מהדורת בומבאך, א' י' ורבה, ש'. ירושלים: שירת דבורה, סימן רצ"ט.

90 אברהם הירחי, ספר המנהיג. ירושלים תשל"ה, עמ' קצ"ט.

91 ד' אבודרהם, אבודרהם השלם. ירושלים תשכ"ג, עמ' קפ"ז.

92 סדר מנהג ספרד לכל השנה. ספרית פליטנה פארמה: Cod. Parm. 2072; הספרייה הלאומית של צרפת, פריס: Ms. Hebr. 592.

93 סידור קטלוגיא (לעיל הערה 69).

94 למשל: סידור תפילה מנהג ספרדים. ספריית אוניברסיטת קיימברידג': Ms. Or. 1080 10.2, המאה הט"ז; סדר מנהג ספרד עם כוונות על דרך קבלת האר"י. ספרית המדינה והאוניברסיטה של המבורג: Ms. Levy 39, משנת תנ"ז; בית תפילה וספר דברי הימים. תע"ב. אמסטרדם: דפוס משה דיאש ושמעון שמש; סדר תפלות כמנהג ק"ק ספרדים. תק"מ. ונציה: בראגאדין.

95 תפלת החדש. תשי"א. ליוורנו: שלמה בלפורטי.

של מהדורות בליוורנו ובמקומות אחרים.⁹⁶ במהדורה ישראלית בת ימינו הורחבה האמירה עוד יותר: 'בסימן טוב ובמזל טוב (בשעת רצון ברכה רווחה והצלחה)'.⁹⁷ לא ברור גם הפעם מי הביא לכך שיתוסף הביטוי 'במזל טוב' בסידור 'תפילת החדש'. שמא הייתה בכך מעין התאמה לשימוש בביטוי 'בסימן טוב ובמזל טוב' במנהג אשכנז בברכת הלבנה שגם היא נאמרת במוצאי שבתות?

איחול לכל אירוע משמח בימינו

משהפכה העברית לשפת הדיבור בארץ ישראל של המאה הכ' חדר הביטוי 'מזל טוב' למרחב הכללי-חילוני ומשתמשים בו לא רק לשמחות משפחתיות, אלא גם כאיחול עבור כל אירוע אישי של הצלחה, מקצועית או אישית, כלומר שוב לפרט. השימושים בביטוי מזל טוב נעו, אפוא, מתחילתו לעניין לידת בנים ומהרחבתו למבחר של שימושים בתחום המשפחתי, אל עבר עולם התפילה, וממנו – אל עבר החיים בכלל. השלב האחרון שאירע בארץ ישראל החזיר את הביטוי אל ארץ הולדתו, והפעם במהדורה מורחבת ביותר. השימוש בעברית בת ימינו באיחול 'מזל טוב' למגוון הרחב ביותר של אירועים משמחים, הן בממד המשפחתי, והן בממד המקצועי והאישי, נראה ייחודי לעומת שפות ותרבויות אחרות. באלה נהוג, בדרך כלל, להשתמש במילות ברכה ייחודיות עבור כל אירוע, או, לחלופין, להשתמש במילה 'ברכות' (Congratulations) הכללית ביותר בלבד, וזאת עבור כלל האירועים המזמינים איחולים. נראה כי נושא ביטויי האיחולים לא נחקר דיו מנקודת מבט חברתית, שכן לא נמצאו התייחסויות אקדמיות לנושא האיחולים במאגרי מידע עבור הדיסציפלינות סוציולוגיה, אנתרופולוגיה וגאוגרפיה. מנקודת המבט הלשונית הנושא דווקא נחקר,⁹⁸ אבל גם בעולם הבלשנות מציניים שני מאמרים את מיעוט המחקרים בנדון.⁹⁹ רוב המחקרים בתחום האיחולים עוסקים במחקר השוואתי בין איחולים פרטניים בשפות ובתרבויות שונות, ולא באפשרות שאיחול מהותי כמו 'מזל טוב' ישמש כאיחול כללי עבור אירועים שונים מאוד זה מזה. הכלליות של השימוש בן ימינו באיחול 'מזל טוב' לכל האירועים המשמחים בחייו של אדם מעמידה איחול זה במצב מעניין מול איחולים עבריים אחרים. מצד אחד, רבדים עתיקים של השפה העברית, כמו גם העברית בת ימינו, אימצו, ואולי אף תרמו, את האיחול

96 למשל: בליוורנו בשנים תקפ"ג, תרי"ג ותרס"ו.

97 תפלת החדש. תשס"ט. מהדורה ארצישראלית. ירושלים: ארז

98 לסקירת ספרות בנדון ראו למשל Can, H. 2011. A cross-cultural study of the speech act of congratulation in British English and Turkish using a corpus approach. Doctoral dissertation. Middle East Technical University, Ankara, Turkey. file:///C:/Users/akell/Downloads/index%20(1).pdf

הסטנדרטי הבינלאומי 'טוב' עבור יחידות זמן, קטנות וגדולות גם יחד, כמו 'בוקר טוב', ו'ערב טוב', עבור יחידות זמן קטנות, לצד 'שבוע טוב' ו'שנה טובה', עבור יחידות זמן גדולות. עם זאת, עבור השבת התקבל במאות השנים האחרונות האיחול היהודי הייחודי 'שבת שלום'. 'מזל טוב', כאיחול עבור כלל האירועים המשמחים הלא שגרתיים ביוסיום, הוא מצד אחד איחול כללי, כמקובל עם הביטוי 'טוב' עבור איחולים אחרים עבור יחידות זמן שגרתיות. ואולם, מצד שני, תוכנו של האיחול הכללי הזה המאחל מזל טוב הוא יהודי ייחודי. מבחינה אחרונה זו הוא דומה דווקא לאיחול היהודי הייחודי 'שבת שלום'.¹⁰⁰

סיכום

לוח 1 מציג את תשעת השימושים שנעשו בביטוי 'מזל טוב' לאורך הדורות, מאז טביעתו הראשונית בתקופת האמוראים בארץ ישראל, לעניין לידת בנים, כלומר עבור הפרט. הביטוי מופיע רק פעם אחת בספרות חז"ל, ששם הוא נטבע, ואחר כך אינו מופיע כלל במשך כחמש מאות שנה. בשתי הופעותיו לאחר מכן הוא שימש כפשוטו, בפיוטים, כמבטא צירוף כוכבים נוח, וגם זאת עדיין בארץ ישראל, והפעם עבור הכלל.

לוח 1: תקופה וזמן ראשוניים עבור שימושים בביטוי 'מזל טוב'

השימוש	התקופה	הארץ	הגוף המיוחס
ציון לידה של בנים	מאה רביעית	ארץ ישראל	הפרט
צירוף כוכבים נוח	מאה תשיעית	ארץ ישראל	הכלל
בקשות כתובות להצלחה בזיווג או בלידה	מאה י"ב	בבל ואשכנז	הפרט
איחול הצלחה הנאמר בעל פה בטקס הנישואין	מאה י"ג	אשכנז, צרפת, צפון אפריקה	הפרט
פתיח לכתובות	סוף מאה ט"ז	איטליה	הפרט
שמות פרטיים לנשים ולגברים	ימי הביניים	ספרד?	הפרט
מטבע לשון בקידוש לבנה ((אשכנז וחסידיים	תחילת מאה י"ח	אשכנז	הכלל
מטבע לשון בתחינה (במוצאי שבת (ספרדים	תחילת מאה י"ט	איטליה	הפרט והכלל
איחול לכל שמחה והישג	מאה כ'	ארץ ישראל	הפרט

Nasri, N., Dastjerdy, H.V. and Ghadiri, M. 2013. Congratulations across cultures: English versus Armenian and Persian speakers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 70: 67-73. file:///C:/Users/akell/Downloads/Congratulations_Across_Cultures_English_Versus_Arm%20(1).pdf; Saleem, A., Saleem, T. and Aziz, A. 2022. A pragmatic study of congratulation strategies of Pakistani ESL learners and British English Speakers. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 7: 1-22

100 ראו א' קלרמן, 'איחולים של שבת: 'שבת טוב', 'שבת שלום', 'ישר כוח' ו'חזק וברוך תהיה'. בתוך קלרמן, א', פרקי תפילה וברכה במבט היסטורי. חיפה תשע"ז, עמ' 160-171.

החל מהמאה הי"ב הורחב הביטוי לאיחולים במרחב הרחב של ענייני משפחה, כלומר עבור הפרט, אם כי עדיין רק בכתב, וזאת במקביל הן בבבל והן באשכנז. החל מהמאה הי"ג, ושוב במבחר גלויות במקביל, הוא מצוין כאיחול בעל פה מתחת לחופה. מכאן, ככל הנראה, התפשט השימוש בביטוי 'מזל טוב' כאיחול הנאמר בעל פה בשמחות משפחתיות בכלל. מכאן גם קצרה הדרך להוסיפו כפתיח לכתובות, תהליך שהחל באיטליה במאה הט"ז. כנראה עוד קודם לכן החל הביטוי לשמש גם כשם פרטי לבנות בקהילות ספרד, וגם כשם משפחה שם, בעוד באיטליה הוא שימש כשם פרטי לבנים דווקא. בשימושים אלה הביטוי יועד לפרט. כנקודת שיא של השימושים בביטוי 'מזל טוב' אפשר למצוא את שילובו בתפילה, בעת החדשה, וזאת בתחילה בקידוש לבנה האשכנזי החל מתחילת המאה הי"ח, ואחר כך בתחינה עתיקה למוצאי שבת בקהילות ספרד, וזאת החל מתחילת המאה הי"ט. השימוש האשכנזי בעצם ניסוחו יועד לכלל, בעוד השימוש הספרדי כוון לפרט ולכלל גם יחד. הפיכתה של העברית לשפת הדיבור בארץ ישראל במאה הכ' הביאה לחדירתו של הביטוי 'מזל טוב' למרחב הכללי-חילוני, בכך שמשתמשים בו לא רק לשמחות משפחתיות, אלא גם כאיחול עבור כל אירוע אישי של הצלחה, מקצועית או אישית, כלומר לפרט. השימושים בביטוי 'מזל טוב' לאורך הדורות נעו, אפוא, מתחילתו במישור האישי-משפחתי לכיוון של הרחבתו למבחר של שימושים בתחום המשפחתי, משם אל עבר עולם התפילה, וממנו – אל עבר החיים בכלל. השלב האחרון, שאירע בארץ ישראל, החזיר את הביטוי אל ארץ הולדתו, והפעם במהדורה מורחבת ביותר.

MAZAL TOV [GOOD LUCK]: On the variety of uses of an expression of congratulations

Aharon Kellerman

Abstract

The initial coining of the expression 'Mazal Tov' [good luck] probably took place during the Amoraic era in the Land of Israel, regarding the birth of sons, i.e. for individuals. The expression appears only once in the literature of the sages, in which it was initially phrased, and following this initial expression it was not in use for some five centuries. In its two later appearances, in liturgical poems written in the Land of Israel in the 9-11th centuries, it was used in its literal sense, as a favorite star setting for the community, rather than for individuals. As of the 12th century the use of this expression of congratulations was extended for wider family occasions, i.e. again for individuals, both in Babylon and Ashkenaz, and only in writing. As of the 13th century, and again in several countries, Mazal Tov was used for oral congratulating in wedding ceremonies. Probably since then, this expression has been used for oral congratulations regarding family events in general. This widening use, paved the way also for its adoption as an opening phrase for Ketubot (marriage contracts), which began in 16th century Italy. The expression also turned into names for women in medieval Spain, and for men in Italy. Its most significant use was its incorporation into prayers in the modern era, in the monthly blessing of the moon by Ashkenazi communities as of the beginning of the 18th century, followed by its addition to an ancient prayer for Saturday nights by Sephardic ones. With Hebrew becoming a spoken language in 20th century Israel, Mazal Tov has become a rather general token of congratulation expressed orally for individuals at any event or achievement.

Keywords: Mazal Tov, son birth, marriage, Ketubot, names.



ד"ר אסתר בקון-קאופמן,
המכללה האקדמית על
שם דוד ילין והמכללה
האקדמית אפרתה,
המסלול לחינוך מיוחד,
דוא"ל:
estherbac@dyellin.ac.il

ד"ר מיקי כהן,
המכללה האקדמית על
שם דוד ילין והמכללה
האקדמית חמדת, המסלול
לחינוך מיוחד, דוא"ל:
mikico24@gmail.com

ד"ר מישל וקסמן,
המכללה האקדמית על
שם דוד ילין והמכללה
האקדמית הרצוג, המסלול
לחינוך מיוחד, דוא"ל:
michellewaxman@gmail.com

גליה בן חור, (דוקטורנטית):
המכללה האקדמית על שם
דוד ילין, המסלול לחינוך
מיוחד, דוא"ל:
galibe4@dyellin.ac.il

לציטוט (מדעי החברה) –
בקווקאופמן, א', כהן, מ',
וקסמן, מ' ובן חור, ג' (תשפ"ד).
לנווט במים סוערים: שינויים
בתחושת המסוגלות העצמית
של פרחי הוראה לאחר התנסות
מודרכת בהוראה מותאמת.
חמדעת, יז, עמ' 75-100.

מילות מפתח:

מסוגלות עצמית; הוראה
פרטנית; הוראה מותאמת

לנווט במים סוערים: שינויים בתחושת המסוגלות העצמית של פרחי הוראה לאחר התנסות מודרכת בהוראה מותאמת

אסתר בקון-קאופמן, מיקי כהן, מישל וקסמן וגליה בן חור

תקציר

במחקר זה נבחנו השינויים בתפיסת מסוגלות עצמית (SE) ומסוגלות עצמית בהוראה (TSE) של פרחי הוראה בעקבות התנסות אינטנסיבית בהוראה פרטנית מותאמת של מיומנויות שפה לתלמידים עם קשיים. המשתתפים במחקר היו 39 פרחי הוראה. המשתתפים מילאו בעילום שם את סולם המסוגלות העצמית הכללית (Chen et al., 2001) וגרסה מותאמת של סולם המסוגלות העצמית בהוראה (ראובני ואחרים, 2018) לפני הפרקטיקום ובסיומו, וכן מילאו שאלון פתוח שבו התבקשו לערוך רפלקציה על ההתנסות שלהם. ניתוח סטטיסטי הצביע על עלייה הן ב-SE והן ב-TSE בסיום הפרקטיקום. נמצא מתאם חיובי בין SE ל-TSE הן לפני ההתנסות והן לאחריה. ניתוח איכותני הצביע על מספר היבטים שתרמו לתחושת TSE משופרת, לרבות תמיכה ומשוב מהמדריך, תמיכת עמיתים, מצב רגשי חיובי, פיתוח של שיטות פדגוגיות להערכה ולהוראה ויישומן והתנסות מוצלחת בהוראה. מחקר זה מדגיש את השפעת החשיבות של ניסיון מעשי מוצלח בהוראה מותאמת פרטנית על התפתחות SE ו-TSE אצל פרחי הוראה בתחילת דרכם, ומדגיש את התועלת של חוויה זו לתפקודם של מורי העתיד.

מבוא

במחקר הנוכחי נבדק השינוי בתחושת המסוגלות של פרחי הוראה לאחר השתתפותם בקורס "התנסות מותאמת למתקשים בחינוך לשוני (קליניקה)" הכולל התנסות מעשית בהוראה מותאמת במסלול לחינוך מיוחד במכללה אקדמית לחינוך בירושלים.

במסגרת ההתנסות המעשית שנמצאת במוקד מאמר זה, הסטודנטים מתנסים בהוראה פרטנית מותאמת לילדים המתקשים במיומנויות אורייניות. ההתנסות זוכה להערכה רבה בקרב הסטודנטים, ההורים, הילדים וסגל ההוראה, אך השפעתה על פרחי ההוראה טרם נבדקה בדיקה אמפירית.

לתחושת המסוגלות העצמית חשיבות רבה לעבודת המורה ולמניעת נשירה מהמקצוע (עידו ושקדי, 2014). מתוך העבודה בשטח אפשר לראות את חשיבות המסוגלות העצמית גם אצל פרחי הוראה. כפי שצינו סטודנטים בסוף הקורס: "הניסיון שרכשתי בקליניקה יעזור לי והעלה בי את רמת הביטחון במקצוע".

המחקר הנוכחי ייחודי בכך שהוא מתמקד במסוגלות עצמית כללית ובמסוגלות עצמית בהוראה פרטנית בתחילתו ובסופו של תהליך הוראה פרטנית אינטנסיבית ומותאמת. בכך הוא שונה מרוב המאמרים המתייחסים לתפיסת מסוגלות של מורים להוראה בכיתה (Zee & Koomen, 2016) ולא בתחושת המסוגלות אצל פרחי הוראה בהוראה פרטנית מותאמת, זאת למרות חשיבותה ותרומתה לתפקודו העתידי של המורה בכיתה (Song, 2018). מסקנות מחקר זה יסייעו למקד את תשומת הלב ברכיבים התורמים לתחושת המסוגלות הנבנית אצל פרחי ההוראה בהתנסויות המעשיות המגוונות הנערכות במכללות למורים.

ההקשר: התנסות מותאמת למתקשים בחינוך לשוני (קליניקה)

באמצע שנות השבעים של המאה ה-20 צמח במסלול להכשרת מורים בחינוך המיוחד רעיון לקורס המאפשר התנסות מעשית לסטודנטים בהוראה פרטנית לתלמידים מתקשים ולתלמידים המתמודדים עם ליקויי למידה. רעיון זה שירת את הצורך בהתנסות ובנתינת מענה קהילתי לילדי ירושלים.

זוהי התנסות במסגרת הקורס "התנסות מותאמת למתקשים בחינוך לשוני (קליניקה)". הקורס מתקיים בתדירות של פעמיים בשבוע למשך סמסטר שלם בקבוצה קטנה (12–14 פרחי הוראה). כל שיעור עם פרחי ההוראה כולל הכנה לשיעור הפרטני עם התלמידים, ביצוע הפעילות וקבלת משוב במסגרת קבוצת פרחי ההוראה (רגב, 2012). קורס זה מתבסס על מודל ייחודי המכונה "מודל הספינה" (ראו תרשים מס' 1). השימוש במטפורה של ספינה נועד להמחיש את התהליך האינטנסיבי ואת התנדדות בתחושת המסוגלות העצמית לנוכח האתגרים בדרך ליעד, תהליך אותו עוברים פרחי ההוראה במהלך הקורס בהובלת מדריך

מקצועי ותומך.

בשיעור הפרטני עם התלמידים מתנסים פרחי ההוראה בהוראה מותאמת ליכולות ולצרכים של התלמידים שעימם הם עובדים במשך הסמסטר. העבודה עם התלמידים מדורגת ומשלבת מחשב, אמצעים דידקטיים ומשחקים מגוונים. פרחי ההוראה מתנסים בהעברת אבחון בלתי פורמלי ובבניית תוכנית התערבות. התלמידים המשתתפים מאותרים בעזרת יועצות חינוכיות ורכזות שילוב מבתי ספר ברחבי ירושלים. במהלך השנים השתתפו בקורס זה אלפי תלמידים.

סקירת ספרות

הוראה מותאמת

הוראה מותאמת היא הוראה המתמקדת במיומנויות ובאסטרטגיות למידה ולא בתחומי דעת. היא כוללת הערכה פרטנית של מיומנויות למידה, הצבת יעדים מדידים ומדורגים ותיווך בעזרת אסטרטגיות הוראה ייחודיות המותאמות ללומד. זו הוראה המבקשת להביא את התלמידים המתקשים – כל ילד וילדה בדרכם הייחודית – להישגים לימודיים רצויים או מצופים בשכבת גילם ובבית ספרם. הוראה מותאמת מתבצעת לרוב באופן פרטני או בקבוצות קטנות (אלוני ואחרים, 2018), ונעשה בה שימוש בהערכה לשם למידה (הל"ל). זוהי הערכה מתמשכת המשולבת בתהליך ההוראה והלמידה ומסייעת בניווטו (בירנבוים, 2018). כך פרחי ההוראה לומדים לזהות שינויים בידע ובמוטיבציה של הלומד ולהתאים את המשך התהליך למצבו. התנסות בהוראה מותאמת מפתחת כישורי הוראה רפלקטיבית, בד בבד עם גילוי אוטונומיה ויזמות בפיתוח דרכי חינוך מותאמות ומיטביות לטובת התלמידים (אלוני ואחרים, 2018). נוסף על כך, מודגש התיווך בעזרת 'פדגוגיה משחקית' – פדגוגיה המבוססת על מגוון דרכי הוראה ולמידה במרחב משחקי המפתחת אצל פרחי ההוראה מיומנויות של גמישות, יצירתיות, חשיבה חדשנית וביקורתית. בדרך זו הסטודנט לומד לתקשר היטב עם התלמיד, כך שתהליך הלמידה הופך משותף ונתון לשינויים ונוצרת אווירה מפוגגת חששות, מסירה מחסומים ומעלה מוטיבציה (יעקבי, 2019).

ההוראה המותאמת הפרטנית מאפשרת תנאים משופרים של תשומת לב, של יחס מכבד ושל דיאלוג קשוב כדי לקדם את הלומדים ביעילות להגשמתם המוצלחת של יעדים לימודיים-השכלתיים וחינוכיים-אישיותיים (אלוני ואחרים, 2018).

מסוגלות עצמית (Self-Efficacy)

מושג המסוגלות העצמית נוסח על ידי אלברט בנדורה (Bandura) בשנות השבעים של המאה

ה-20. המושג מתייחס למידת האמונה של הפרט ביכולתו להשיג תוצאות שהוא מעוניין בהן (Bandura, 1997 בתוך קס, 2012). מושג זה הוא חלק מן התאוריה החברתית-קוגניטיבית של בנדורה.

על פי בנדורה, תחושת מסוגלות עצמית נבנית בעזרת ארבעה גורמים: הראשון, התנסויות אישיות חוזרות ומוצלחות בביצוע הפעולה; השני, צפייה בעמיתים המבצעים את המשימה. בזמן הצפייה לומד הצופה על דרכים אחרות לביצוע משימות שיוכל ליישם בהתנסויותיו האישיות; השלישי, שכנוע מילולי – במיוחד מגורם מקצועי בעל ניסיון המתווך למתנסה את הצלחותיו ומעודד אותו; הרביעי, עוררות רגשית – המידע שאדם מקבל מתחושות פיזיולוגיות (לדוגמה: קצב פעימות הלב, הזעה) שהוא מפרש כהצלחה או ככישלון.

תחושת מסוגלות עצמית היא מאפיין אישיותי-רגשי, דינמי, הנתון להשפעת חוויות והתנסויות חיוביות או שליליות. בקרב החוקרים שוררת איהסכמה בשאלה אם מסוגלות עצמית היא תכונה או מצב, כלומר אם מדובר בתכונה פנימית וקבועה של האדם, או בתפיסה או תחושה תלויות מצב והקשר (קס, 2012; Stajkovic et al., 2018).

חוקרים רבים מתמקדים בחקר הדרכים השונות שבעזרתן אפשר לקדם מסוגלות עצמית גבוהה בתחומים שונים ולפתח אותה (Gielnik et al., 2020). לטענתם, אופיו הדינמי של מבנה קוגניטיבי זה (המסוגלות העצמית) מאפשר לסייע לאנשים עם מסוגלות עצמית נמוכה לשנות את החוויה העצמית שלהם ולהעלות את ציפיותיהם בנוגע ליכולתם להצליח בתחומי חיים שונים (Gielnik et al., 2020).

בתחום ההוראה, נחקרה מסוגלות עצמית כללית של מורים, וכן נחקרה מסוגלות עצמית בהוראה, כלומר תחושת מסוגלות עצמית ספציפית במצבי הוראה ובחינת הקשר ביניהם. תחושת מסוגלות עצמית כללית (Self-Efficacy להלן: SE) ותחושת מסוגלות עצמית בהוראה (Teacher Self-Efficacy, להלן: TSE) נמצאו קשורות להיבטים שונים של הוראה מיטבית בקרב מורים ובקרב פרחי הוראה, כגון ניהול כיתה, יכולת הערכת תלמידים, מוטיבציה ועוד (Glackin & Hohenstein, 2018). נמצא כי מורים עם מסוגלות כללית גבוהה הקדישו יותר זמן ללמידה, לשבח ולעידוד של תלמידיהם לעומת מורים עם מסוגלות נמוכה. נוסף לכך, נמצא קשר חיובי מובהק בין SE לבין TSE במחקר שבדק את הקשר ביניהם בקרב מורים (Khan et al., 2016).

מסוגלות עצמית בהוראה (Teacher Self Efficacy)

אחת האוכלוסיות שבהן נבחן הממד של מסוגלות עצמית בצורה רחבה יחסית היא אוכלוסיית המורים (Mahler et al., 2018). מסוגלות עצמית של מורים (TSE) מוגדרת כאמונה של מורה ביכולתו להעביר ידע

ולהעריך את תפקודם של תלמידיו, כולל אלה המתקשים. מורה המאמין שהוא מצליח בהוראה ובהערכה של תלמידיו הוא מורה בעל תחושת מסוגלות גבוהה בהוראה (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). אכן, אפשר לראות מחקרים רבים המתמקדים בתחושת המסוגלות העצמית של מורים. ממחקרים אלה עולים ממצאים דומים: ככל שהמסוגלות העצמית של המורה גבוהה יותר, כך החוויה שלו כמורה חיובית יותר, ובהתאם – גם תפקודו כמורה איכותי יותר (Glackin & Hohenstein, 2018; Zee & Koomen, 2016).

מבדיקת ה-TSE ב-14 מדינות OECD נמצא קשר גבוה בין TSE של המורים ובין הצלחה לימודית של תלמידיהם (Fackler & Malmberg, 2016). מחקרים אחרים מצביעים על כך שמורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה בהוראה מצליחים למלא את תפקידם היטב בהשוואה למורים עם תחושת מסוגלות נמוכה. כמו כן, לעיתים קרובות אפשר לראות רמות גבוהות יותר של הצלחה לימודית ומוטיבציה בקרב תלמידים של מורים עם מסוגלות עצמית גבוהה (Mahler et al., 2017; Zee & Koomen, 2016).

רוב המחקרים על TSE עוסקים בתהליכים כיתתיים. למשל בסקירה של ארבעים שנות מחקר על אודות ההשפעות של מסוגלות עצמית של המורה (TSE), עיקר המאמרים שנסקרו עוסק בהיבטים של ניהול כיתה ולא בהוראה פרטנית (Zee & Koomen, 2016; O'Neil & Stepheson, 2011). נוסף לכך, חסרים ממצאים על הקשר בין TSE ובין הוראת מיומנויות קריאה, כתיבה וחשבון. המחקרים הקיימים שבדקו את הקשר בין TSE ובין תפקוד המורה והתלמיד בהוראת הקריאה התמקדו בתחושת המסוגלות והמוטיבציה של התלמידים ונערכו בהרכב כיתתי. במחקר אחד (Ten Hagen et al., 2022) נמצא קשר חיובי בין מסוגלות בהוראה (TSE) ובין המוטיבציה של התלמיד בלמידת הקריאה והחשבון. לעומת זאת, במחקר אחר לא נמצא קשר בין המסוגלות של המורה בהוראת קריאה וכתיבה ובין תחושת המסוגלות של התלמיד בקריאה וכתיבה (Corkett et al., 2011). כאמור, חסרים מחקרים שבדקו את רמת ה-TSE בהקשר של הוראה מותאמת פרטנית במיומנות שפה (קריאה, הבנת הנקרא, כתיב והבעה בכתב). לכן יש מקום לבחון את המסוגלות העצמית של המורה בהקשר זה.

מסוגלות עצמית בהוראה של פרחי הוראה

נוכח תרומתה של תחושת המסוגלות של מורים לאיכות ההוראה שלהם, ישנם חוקרים שמדגישים שראוי לפתח תחושת מסוגלות בהוראה עוד בשלביה הראשוניים ביותר (Song, 2018). יש להתחיל לעבוד על בניית המיומנויות, הכישורים והניסיון של המורים עוד לפני שהם נכנסים לתפקיד, במסגרת הלימודים וההכשרה שלהם. ככל שמורים מקבלים

כלים להתמודדות עם הקשיים והאתגרים הרבים של מקצוע ההוראה מוקדם יותר, כך עולה הסיכוי שההתמודדות שלהם תהיה יעילה יותר, ובהתאמה – מידת המסוגלות העצמית שלהם בהוראה תגדל גם היא (Song, 2018). הדבר נדרש על אחת כמה וכמה כאשר מדובר על מסוגלות בהוראה של פרחי הוראה שילמדו בעתיד תלמידים בעלי צרכים מיוחדים (Schwab, 2019). נוסף לכך, לוי ואחרים (Levi et al, 2013) הראו שהכשרה מקצועית בחינוך מיוחד מגבירה את המסוגלות של המורים ללמד תלמידים עם לקות למידה המשולבים בכיתה רגילה.

ברכה והופנברטל (2021) בדקו את ההבדל בתחושת קוהרנטיות ספציפית במצבי הוראה (להלן: תקומ"ה) בין סטודנטים בשנה א' בחינוך מיוחד ובין סטודנטים בשלבי ההתמחות. מושג התקומ"ה שטבעו החוקרות הוא מעין שילוב של מסוגלות כללית ו-TSE. הן מצאו הבדל משמעותי בתקומ"ה בין מסיימי שנה א' ובין סטודנטים בשלב ההתמחות, לאחר שלוש שנים של לימודים במכללה להוראה. לטענתן, סטודנטים עם רמה גבוהה של תקומ"ה יצליחו להתמודד עם הלחצים הרבים בדרך להוראה בחינוך מיוחד. לדבריהן:

חשוב שמנחי סדנאות הסטאז' ומכשירי המורים במהלך שנות ההכשרה יהיו ערים לקיומה של תקומ"ה ויפעלו להבנייתה בקרב המתמחים והסטודנטים להוראה כמשאב התמודדות עם לחץ במצבי הוראה בחינוך המיוחד (ברכה והופנברטל, 2021, עמ' 280). במחקר אחר (Pendergast et al., 2011) נמצא שהמסוגלות העצמית בהוראה של סטודנטים בשנת לימודיהם הראשונה במכללה, עוד לפני שהתנסו התנסות מעשית בהוראה, הייתה גבוהה יותר מזו של סטודנטים בסוף התואר. דהיינו, לסטודנטים הייתה הערכת יתר של יכולתם בתחילת לימודיהם, ולאחר שהם התנסו בהוראה בפועל הם הנמיכו את הערכתם. החוקרים נתנו מספר הסברים להערכה הגבוהה בהתחלה, ובהם חוויות חיוביות כתלמידים בתיכון וחוויות חיוביות של ילדיהם בבית הספר (Pendergast et al., 2011). הירידה ברמת המסוגלות בסוף התואר נבעה, ככל הנראה, מהבנה מעמיקה יותר של הדרישות הגבוהות הכרוכות במקצוע ההוראה.

אם כן, מהו הגורם המאפשר פיתוח מסוגלות עצמית בשלב ההכשרה? מלנדרקיס (Malandrakis, 2018) טוען שהדגש צריך להיות על הקניית ידע ומתן כלים להוראה טובה במקביל להתנסות בשיטות הוראה שונות בשטח, מפני שנמצא כי רכישת ידע בלבד בתחום הדעת אינה מעלה את רמת המסוגלות בהוראה. על פי פיצנר-עדן (Pfitzner-Eden, 2016), התנסות מעשית מעלה את רמת ה-TSE של פרחי הוראה בתחילת דרכם. במיוחד, משוב חיובי מהמדריך הפדגוגי (שכנוע מילולי), התנסות מוצלחת של פרחי ההוראה, צפייה בעמיתים, במורה מאמן או במדריך בהוראה, העלו את רמת ה-TSE של סטודנטים בתחילת לימודיהם בהוראה. עוד נמצא שמצב של עוררות רגשית שלילית כמו מתח ולחץ הוריד את

רמת ה-TSE, ולפיכך הומלץ שההכשרה המעשית תכלול דרכים לעזור לסטודנטים לווסת את הרגשות שלהם. עידו ושקדי (2014) מצאו אף הם כי התנסות בהוראה תוך ליווי, הדרכה והקניית דרכי הוראה תורמת למסוגלות של המורים להתמודד עם אתגרי ההוראה. לסיכום, בין אם מדובר בהצלחה בסיום התואר הראשון בהוראת חינוך מיוחד או בהוראה עתידית של המורה לחינוך מיוחד בכיתה, מסוגלות עצמית כללית ו-TSE הן אמונות ומשאבים שחשוב לפתח, או לפחות לשמר, אצל פרחי הוראה החל משנת לימודיהם הראשונה במכללה.

המחקר מציג כמה כיוונים לחיזוק המסוגלות העצמית בהוראה בקרב פרחי הוראה. עם זאת, אין דרך חד-משמעית לפיתוחה, במיוחד כשמדובר בהכשרה של מורים שעתידיים להתמודד עם אוכלוסייה מאתגרת בחינוך המיוחד. משום כך, המחקר הנוכחי מנסה לבחון את השינויים במסוגלות העצמית בקרב פרחי הוראה בעקבות הקורס "התנסות פרטנית בהוראה מותאמת" שבו מודגש השילוב בין הקניית ידע בהוראה ובהערכה של הקריאה והכתיבה והתנסות חוזרת בפועל. כאמור, התנסות זו מלווה בהדרכה צמודה של מנחה ובתמיכה קבוצתית של עמיתים.

מטרה נוספת היא בחינה של הגורמים המשפיעים על השינויים במסוגלות העצמית הכללית והמקצועית, מתוך דברי פרחי ההוראה. מידע זה עשוי לסייע להכשרה עתידית של מורות בחינוך מיוחד ומורים באופן כללי.

שאלות המחקר

1. האם יש קשר בין מסוגלות עצמית כללית ובין מסוגלות עצמית בהוראה לפני תחילת ההתנסות הפרטנית בהוראה מותאמת?
2. האם יש קשר בין מסוגלות עצמית כללית ובין מסוגלות עצמית בהוראה אחרי סיום ההתנסות הפרטנית?
3. האם יש הבדל בין הערכת המסוגלות העצמית הכללית לפני ההתנסות הפרטנית ואחריה?
4. האם יש הבדל בין הערכת המסוגלות בהוראה לפני ההתנסות הפרטנית ואחריה?
5. מה הם המרכיבים המשפיעים על תחושת המסוגלות העצמית לפני ההתנסות הפרטנית ואחריה?

השערות המחקר

1. יימצא קשר חיובי בין מסוגלות עצמית כללית ובין מסוגלות עצמית בהוראה לפני ההתנסות הפרטנית.
2. יימצא קשר חיובי בין מסוגלות עצמית כללית ובין מסוגלות עצמית בהוראה אחרי

ההתנסות הפרטנית.

3. יימצא הבדל ברמת המסוגלות העצמית הכללית לפני תחילת ההתנסות הפרטנית ובסופה, כך שרמת המסוגלות העצמית הכללית תעלה.
4. יימצא הבדל ברמת המסוגלות העצמית בהוראה לפני תחילת ההתנסות הפרטנית ובסופה, כך שרמת המסוגלות העצמית בהוראה תעלה.
5. יימצאו בדיווחי פרחי ההוראה מרכיבים שונים המסבירים את השינוי בתחושת המסוגלות העצמית בסיום ההתנסות.

שיטה

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו 39 פרחי הוראה, בגיל 18 ומעלה, הרוב נשים. רוב המשתתפים היו דוברי עברית כשפת אם הלומדים בשנה הראשונה או השנייה לתואר ראשון בחינוך או במסלול להסבת אקדמאים להוראה.

טווח הגילים של פרחי ההוראה: 9 (23%) היו בני 18–21, 13 (33%) היו בני 22–25, 3 (8%) היו בני 26–29, 6 (15%) היו בני 30–34, ו-8 (20%) היו מעל גיל 35.

כמעט כל המשתתפים (37, 98%) דיווחו שהיה להם ניסיון קודם בהוראה, כמחנך או כמחנכת כיתה, בהוראה במסגרת הצבא או בשירות לאומי, בהוראה פרטנית או בהתנסות כסייע או כסייעת – תומכי למידה. רוב המשתתפים שדיווחו על ניסיון קודם היו בעלי ניסיון של יותר משנתיים. פירוט הנתונים הדמוגרפיים של המשתתפים מופיע בלוח 1. בניתוחי שונות לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים במשתנים התלויים בין הנבדקים לפי גיל, ניסיון או שנת לימוד ($p's < .05$).

לוח 1: סיכום נתונים דמוגרפיים ונתוני רקע של המשתתפים במחקר

מגדר	תוכנית לימודים	שליטה בעברית	שנות ניסיון קודם
נשים: 33 (84%)	שנה א ב-B.Ed: 11 (54%)	שפת אם: 34 (87%)	פחות משנתיים: 11 (29%)
גברים: 6 (16%)	שנה ב ב-B.Ed: 5 (13%)	שליטה בינונית: 5 (13%)	2-4 שנים: 23 (59%)
	שנה ב בהסבת אקדמאים: 13 (33%)		5 שנים ויותר: 4 (10%)

כלי המחקר

שאלון דמוגרפי

הסטודנטים התבקשו להשיב על שאלות בנוגע לגילם, למינם (זכר, נקבה או "לא רוצה לענות"), שנת הלימודים שלהם, שליטתם בשפה העברית ומידת הניסיון הקודם שלהם בהוראה. בכל השאלות ניתן טווח בחירה של אפשרויות. למשל, במידת השליטה בעברית, היה אפשר לענות "ברמה נמוכה, ברמה בינונית, ברמה של שפת אם" או – אחר. לשם זיהוי של השאלונים במילוי הראשון והשני, המשתתפים התבקשו לזהות את השאלון שלהם על ידי קוד המורכב משם הנעורים של אימם ומספר הבית שבו הם מתגוררים כעת.

שאלון מסוגלות עצמית כללית (General Self Efficacy)

בשאלון 14 פריטים שדורגו בסולם ליקרט ובו 5 דרגות (1 – כלל לא, 5 – במידה רבה מאוד). המשתתפים נדרשו לסמן את מידת הנכונות של ההיגדים הנוגעים למסוגלות העצמית שלהם במשך חייהם. דוגמה להיגד שהובא בשאלון – "הכול אפשרי אם באמת אשתדל". במחקר הנוכחי נעשה שימוש בתרגום לעברית של שאלון מסוגלות עצמית (Chen et al., 2001) מתוך מחקרה של סגל (2018). רמת המהימנות כעקיבות פנימית במחקרה של סגל הייתה $\alpha = 0.96$ ובמחקר הנוכחי הייתה $\alpha = 0.937$.

שאלון מסוגלות עצמית בהוראה

המשתתפים התבקשו לדרג על סולם ליקרט ובו 6 דרגות, מ'1 – בכלל לא, ועד 6 – במידה רבה מאוד, באיזו מידה הם מסוגלים לפעול באופן יעיל בתחומים הקשורים להיגדים הנתונים. השאלון המקורי כלל 4 תתי-סולמות. במחקר הנוכחי נעשה שימוש ב-15 פריטים מתוך שאלון מסוגלות עצמית בהוראה של ראובני ואחרים, 2018 : 11 פריטים מתוך תת-הסולם 'כישורי הוראה', לדוגמה : "ניסוח מטרות ברורות להוראה", ופריט אחד מתוך סולם 'תקשורת בין-אישית' – "לחזק את האמונה של התלמידים ביכולותיהם", שהם הפריטים הרלוונטיים לעבודה פרטנית. נוסף לפריטים המקוריים, שולבו בשאלון זה שלושה פריטים מתוך שאלון מסוגלות עצמית בהוראה של טשנן-מורן והוי (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) בתרגומה של סימון (2012), אשר עוסקים בהערכה של התקדמות התלמידים, בהצבת גבולות ובהעלאת מוטיבציה של תלמידים. ההיגדים הותאמו בניסוחם לשאר הפריטים. רמת המהימנות כעקיבות פנימית במחקר הנוכחי הייתה $\alpha = 0.942$.

דפי משוב ופלקטיבי

בסוף כל קורס סמסטריאלי הועברו דפי משוב הכוללים שאלות סגורות ושאלות פתוחות לגבי הקורס והמרצה. לצורך הניתוח האיכותני במחקר הנוכחי נעשה שימוש בתשובות לשלוש שאלות פתוחות: "מהי התרומה המרכזית של הקליניקה, לדעתך?", "אילו מאפיינים של הקורס בלטו לחיוב?" ו"מה היית משנה או מוסיף/מוסיפה לקורס?". הניתוח כלל תשובות של שלושים סטודנטיות וסטודנטים.

שיטת המחקר והליך המחקר

המחקר הנוכחי נערך במתודת מחקר משולב, במערך הסברי שלבי (Sequential Explanatory Design), שבו הנתונים האיכותניים מסייעים להסביר, להעשיר ולהעניק הקשר לנתונים הכמותיים (Creswell & Creswell, 2018). הבדיקה הכמותית נערכה כדי לבחון באופן אמפירי אם נמצאו שינויים במסוגלות הכללית וב-TSE בפרחי הוראה לפני ההתנסות המעשית ואחריה. הניתוח האיכותני נערך לגבי תשובות של חלק מן המשתתפים, כדי להצביע על הגורמים מתוך ההתנסות שהייתה להם השפעה משמעותית על שינוי זה וכדי להעניק הקשר והעמקה לממצאים הכמותיים (ליבליך ואח', 2010).

המחקר הנוכחי נערך במשך חמישה סמסטרים במכללה (שנתיים וחצי), ושלושה סמסטרים מתוכם התנהלו תחת הנחיות הקורונה. אומנם ההתנסות המעשית התנהלה ברובה כמתוכנן, אולם נרשמה היעדרות חריגה של תלמידים ושל פרחי הוראה בשל הקורונה, ולעיתים נעשתה השלמה של השיעורים בזום.

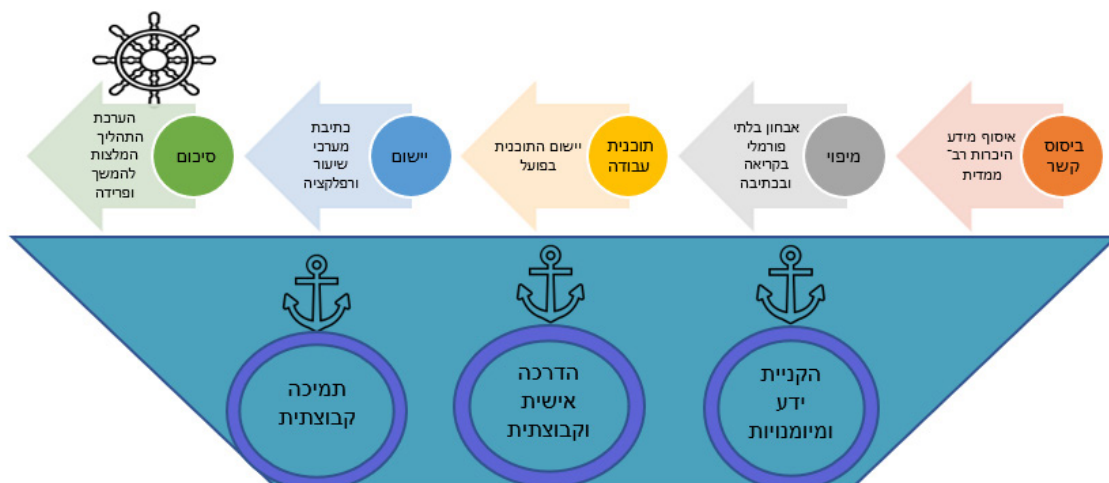
לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה של המכללה, נשלח שאלון מקוון לסטודנטים דרך קבוצות וואטסאפ של כל מדריך לאחר המפגש הראשון עם המדריך ולפני ההתחלה של העבודה המעשית. חלק מהסטודנטים מילאו את השאלון בזמנם החופשי וחלק מילאו בזמן השיעור כאשר המדריך יצא מהכיתה כדי לשמור על האנונימיות של הסטודנטים. בממוצע נדרשו לסטודנטים כעשר דקות למלא את השאלון. במפגש שלפני המפגש האחרון של הסמסטר, לאחר 13 שבועות, נשלח שוב השאלון המקוון בקבוצות וואטסאפ לפני שהסטודנטים קיבלו ציון על הקורס. כמה מהם מילאו אותו בזמנם החופשי ואחרים – בזמן השיעור כשהמדריך יצא מהכיתה על מנת לשמור על אנונימיות הסטודנטים. במפגש האחרון של הסמסטר מילאו הסטודנטים משוב ידני שכלל שאלות פתוחות על תרומת ההתנסות המעשית. הם מילאו את השאלון אנונימית כאשר המדריך יצא מהכיתה וסטודנט אסף את השאלונים והביא אותם במעטפה סגורה לראש החוג. המדריך קיבל את דפי המשוב בתא האישי שלו במכללה מספר שבועות לאחר מכן.

בסך הכול השתתפו במחקר חמש קבוצות, שמתוכן ארבע קבוצות עבדו עם תלמידים בגיל

היסודי (א'–ו') וקבוצה אחת עבדה עם תלמידים בחטיבת הביניים. כל קבוצה לוותה על ידי מדריך צמוד של המכללה, שהדריך אותה וצפה בשיעורים שחבריה לימדו. השיעורים של קבוצה אחת התקיימו בתוך המכללה, וכל שאר הקבוצות לימדו את שיעוריהן בבתי ספר בירושלים שנמצאים בקרבת המכללה. ההתנסות המעשית נעשתה באופן אינטנסיבי, פעמיים בשבוע בשעות הצהריים, לאחר סיום הלימודים בבית הספר. השיעור עם התלמיד נמשך 45 דקות, והמדריך צפה בשיעורי הסטודנטים עם התלמידים. בימי שני התקיים שיעור קבוצתי עם הסטודנטים למשך 45 דקות, ובימי רביעי התקיים שיעור קבוצתי של שלוש שעות שכלל הדרכה פרטנית לפי הצורך.

במהלך הסמסטר עבדו הסטודנטים באופן פרטני עם תלמידים מהחינוך הרגיל שצוות בית הספר זיהה אצלם קשיים במיומנויות השפה. המפגשים הפרטניים התקיימו בחללי כיתות בבית הספר או במכללה. לרוב היו בכל חדר בין זוג אחד לארבעה זוגות, עם אפשרות לכיתה נפרדת במקרה שהתלמיד מתקשה להתרכז. הסטודנטים נדרשו לערוך אבחון בלתי פורמלי במהלך הסמסטר, לכתוב דוח סיכום על סמך האבחון, לכתוב תוכנית עבודה, להגיש מערכי שיעור עם רפלקציה ולכתוב דוח סיכום. המדריך ליווה באופן צמוד את הסטודנטים בכל השלבים וצפה בשיעורים שלהם. כל הסטודנטים קיבלו הדרכה קבוצתית וגם אישית לכתובת דוח סיכום ולבניית תוכנית עבודה. כולם קיבלו הדרכה קבוצתית שכללה הנחיה בבניית מערכי שיעור, שילוב תקשוב בהוראה הפרטנית וכתובת דוח סיכום. חלק מהסטודנטים קיבלו הדרכה אישית בהתאם לצורכיהם ולשיקול הדעת של המדריך. כל הסטודנטים קיבלו מהמדריך משוב על כל המטלות שהגישו בכתב. המשוב היה מילולי, מפורט ובכתב. בסוף התהליך היה מפגש משוב עם ההורים – כל סטודנט נפגש עם התלמיד שלו ועם הוריו, וכן נערכה מסיבת סיום קבוצתית שבה הוצגו התוצרים של התלמידים.

תרשים 1 - "מודל הספינה" דגם של תהליך העבודה בקורס



לאחר חמישה סמסטרים עברו תוצאות השאלון המקוון עיבוד סטטיסטי על מנת לבדוק שינוי במסוגלות כללית וב-TSE לפני ההתנסות המעשית ואחריה. הניתוח האיכותני נעשה בשיטת "ניתוח תוכן קטגוריאלי", המניחה כי אפשר לזהות חזרתיות ומרכזיות של נושאים בעזרת פירוק הטקסט ליחידות תוכן שהוגדרו כרלוונטיות לתופעה הנחקרת וקיבוצן לקטגוריות נושאיות במסגרת תמות כלליות (ליבליך ואחרים, 2010). זאת כחלק ממערך הסברי שלבי (Sequential Explanatory Design). ספציפית, התשובות הכתובות בדפי המשוב על הקורס הועתקו לפי מספר השאלות כדי לזהות דפוסים חוזרים קטגוריאליים (תמות משותפות בין הסטודנטים) שיסייעו לגלות את הגורמים העיקריים להעלאת רמת המסוגלות של הסטודנטים. לאחר קריאה של כל התשובות יחד לאותו שאלה נוצר "בנק" של חמש תמות שעלו מהשאלונים. לאחר סידורן של חמש התמות וארגונן יצרו החוקרים דף קידוד שבו נצבעה כל תמה בצבע אחר. בסוף התהליך ניתחו את התמות ארבעה שופטים. כל התשובות הועתקו לגיליון אקסל, וכל שופט בחר באופן עצמאי את התמה מתוך חמש התמות שנבחרו כדי לבדוק את רמת המהימנות בין השופטים. כדי לבחון את המהימנות בין השופטים בסיווג התמות השונות נערכו מבחני Fleiss Kappa, הבוחנים את מידת ההסכמה בין יותר משני מעריכים. במבחן נמצאה רמת הסכמה גבוהה בין המעריכים לגבי התמות ($K = 0.841$). לבסוף הוסקו מסקנות בהתאם להשערות המחקר.

היבטים אתיים

העברת כלי המחקר, לרבות הליך שמירת האנונימיות של המשתתפים, אושרה על ידי ועדת המחקר של המכללה. על מנת לשמור על אנונימיות המשתתפים ולמנוע מצב של הטיה או של השפעת מערכת היחסים שבין המדריכים ובין סטודנטים על ההשתתפות במחקר, הובהר לסטודנטים הן בעל פה והן בכתב, לפני תחילת המחקר, כי ההשתתפות היא מרצונם החופשי בלבד, לא יתבצע איסוף נתונים אישיים כלשהם ולא תהיה כל אפשרות לדעת מי השתתף, ובכל מקרה לא תהיה השפעה של בחירתם על הציון או על הערכתם בקורס. כמו כן, הובהר לסטודנטים כי באפשרותם להפסיק את התהליך בכל שלב שבו יבחרו ללא כל השפעה או השלכות. כאמור לעיל, כדי לאפשר את הצלבת נתוני השאלון המקדים לשאלון בסוף ההתנסות הפרטנית, התבקש כל משתתף לציין את שם הנעורים של האם עם מספר הבית שבו הוא גר כיום.

תוצאות

תוצאות כמותיות

1. כדי לבדוק אם יש קשר בין תפיסת המסוגלות העצמית הכללית ובין תפיסת המסוגלות העצמית בהוראה, נערכו מבחני פירסון. במבחנים נמצא כי ישנו קשר חיובי מובהק בין תפיסת המסוגלות (הכללית ובהוראה) לפני ההתנסות $t(39)=0.609, p<0.001$ ואחריה $t(39)=0.449, p<0.05$.

2. כדי לבדוק אם יש הבדל בין הערכת המסוגלות העצמית הכללית לפני ההתנסות ואחריה נערך מבחן t למדגמים תלויים. במבחן נמצא כי ישנו הבדל מובהק בתפיסת המסוגלות העצמית הכללית $t(38)=3.9, p>0.001$, כך שתפיסת המסוגלות העצמית הכללית הייתה גבוהה יותר לאחר ההתנסות (ראו ממוצעים וסטיות תקן בלוח 2).

3. כדי לבדוק אם יש הבדל בין תפיסת המסוגלות העצמית בהוראה לפני ההתנסות ואחריה נערך מבחן t למדגמים תלויים. במבחן נמצא כי ישנו הבדל מובהק בתפיסת המסוגלות העצמית בהוראה $t(38)=3.1, p=0.004$, כך שתפיסת המסוגלות העצמית בהוראה הייתה גבוהה יותר לאחר ההתנסות (ראו ממוצעים וסטיות תקן בלוח 2).

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של תפיסת המסוגלות העצמית הכללית ותפיסת המסוגלות העצמית בהוראה

N	ממוצע	ס"ת	
39	4.183	0.537	מסוגלות כללית לפני
39	4.537	0.537	מסוגלות כללית אחרי
39	4.553	0.817	מסוגלות בהוראה לפני
39	4.994	0.566	מסוגלות בהוראה אחרי

כפי שניתן לראות בלוח 2, אכן נמצא שיפור משמעותי במסוגלות הכללית וגם במסוגלות בהוראה לאחר סיום ההתנסות.

ממצאים איכותניים

על מנת להעמיק, להעשיר ולהדגים את התוצאות הכמותיות לגבי המרכיבים של הקורס הקשורים לשינויים במסוגלות בהוראה אצל פרחי הוראה, בוצע ניתוח איכותני. כאמור, הוא בוצע בשיטת "ניתוח תוכן קטגוריאל" של התשובות לשאלון המשוב שניתן בסוף הסמסטר לפרחי ההוראה, כחלק ממערך הסברי שלבי (Explanatory Sequential Design).

פרחי ההוראה ענו על השאלות: "מהי התרומה המרכזית של הקליניקה?", "אילו מאפיינים של הקורס בלטו לחיוב?" ו"מה היית מוסיף או משנה בקורס?". תשובות פרחי ההוראה פורקו ליחידות תוכן שהוגדרו כרלוונטיות לתופעה הנחקרת, וקובצו לקטגוריות נושאות במסגרת תמות כלליות (ליבליך ואח', 2010).

נמצאו שש תמות מרכזיות המתאימות למודל התאורטי של בנדורה (2012) ולמצאי מחקרים קודמים בנושא מסוגלות בהוראה אצל פרחי הוראה (Malandrakis, 2018; Pfitzner-Eden, 2016):

1. התנסויות אישיות חוזרות

רובם המוחלט של המבעים כלל התייחסות להתנסות בפועל בהוראה מותאמת כמרכיב העיקרי ביותר בתהליך, מכיוון שהתנסות זו מאפשרת יישום של הידע התאורטי. מספר משתתפים אף ציינו שיש צורך להאריך את זמן ההתנסות.

על פי דברי משתתפים אחדים: "לדעתי, התרומה המרכזית של הקליניקה היא מתן ההזדמנות להתנסות", "התרומה המרכזית הייתה התנסות במובן המלא", ובדומה לכך: "שילוב של למידה ועשייה, התנסות מצוינת". לדברי אחרים: "הקליניקה מעשית ופרקטית. מחברת את התאוריה לשטח", "ניסיון, עבודה בשטח, להרגיש מה זה תלמיד ולהתאים את עצמי לצרכים שלו". אחד המשתתפים אף ציון במפורש כי: "התנסות ולמידה עם תלמידים תרמה לניסיון, לידע ולביטחון בעבודה עם תלמידים".

עם זאת, היו סטודנטים שבמענה על השאלה "מה היית מוסיף או משנה בקורס?" ציינו רצון להרחיב את התנסות המעשית על ידי "הפיכתה לקורס שנתי" או "שילוב של סימולציות" במהלך ההתנסות.

2. רכישת מיומנות בזיהוי ובאבחון של קשיי למידה

תמה מרכזית שנייה כללה ביטויים מפרחי ההוראה שמהם עולה שיפור ניכר שהם חוו בכמה יכולות הקשורות באיתור קשיים בלמידה ובאבחון שלהם. הם דיווחו על שיפור ביכולתם לאתר קשיים ספציפיים של תלמידים דרך הערכה בלתי פורמלית ועל רכישת מיומנות בכתיבת דוח אבחון שסייע להם בהמשך לבנות תוכנית עבודה ממוקדת בצרכים של התלמיד. לדברי מספר סטודנטים, מאפיינים בקורס שבלטו לטובה כללו: "רכישת כלים לאבחון בכתיבה ובקריאה", "להבין את הקושי של הילד בצורה מיטבית", "לגעת בצורה מדויקת בקשיים ספציפיים" וכן "כתיבת אבחון ברור ומדויק".

עם זאת, היה סטודנט שהרגיש שהושם דגש רב מדי על תהליכי כתיבת הדוחות. לדבריו יש לשים: "פחות דגש על כתיבת מערכים ודוחות/ אבחון/ סיכום ומיקוד על העבודה עם התלמיד".

3. רכישת מיומנויות בהוראה מותאמת

תמה שלישית כללה ביטויים לגבי רכישת מיומנויות מגוונות בהוראה מותאמת. מיומנויות אלו כללו למידה ויישום של אסטרטגיות בהוראה, יכולת לדרג את ההוראה ולגוון אותה בעזרת שיטות הוראה חווייתיות המותאמות לצרכי התלמידים וכן בשימוש בעזרי הוראה מגוונים. מיומנויות אלה הן המטרה המרכזית של הקורס, וניתן להן מקום מרכזי בהדרכה של פרחי ההוראה. להלן דוגמאות מדברי המשתתפים במחקר כתשובה לשאלות "מהי התרומה המרכזית של הקליניקה, לדעתך?", "אילו מאפיינים של הקורס בלטו לחיוב?", "עזרים, הצגת חומרים דידקטיים", "אמצעים דידקטיים יעילים", "אסטרטגיות יישומיות", "שיטות שונות של דרכי למידה", "הכנת אמצעים להתקדמות הילד והעברת החומר בצורה חווייתית" וכן "לראות איך אני מדרגת, מפענחת מבינה ומסיקה מסקנות". בניגוד לכך, היו סטודנטים שהמיקוד באמצעי הוראה לא היה מותאם בעיניהם מבחינת ההיקף או התוכן. כך למשל: "הייתי מוסיפה בתחילת הסמסטר שיעור חשיפה לעזרי למידה"; "יותר שיעורים על למידת עזרים ואיך להפוך את השיעור למגוון ומעניין עבור התלמיד".

4. הדרכה מקצועית זמינה ואמפתית

תמה רביעית מרכזית כללה ביטויים מפרחי ההוראה על החשיבות של קבלת משוב והערות בעל פה ובכתב מהמדריכים. נוסף למשוב הממוקד והמותאם, פרחי ההוראה ציינו גם את זמינותם של המרצים ואת ההקשבה, האמפתיה והתמיכה שחשו. כאמור, הקורס הוא אינטנסיבי, וניתן משוב על מערכי השיעור הכתובים וכן ניתן משוב בעל פה בהקשר קבוצתי וגם בהקשר אישי.

מספר משתתפים ציינו: "הערות ומשובים מידיים", "לקבל תמיכה יומיומית", "תגובות לכל דוח", המרצה הייתה זמינה ונתנה משובים בונים ומלמדים", לימוד לגבי כל נושא, הכוונה לכל תלמיד מה לעשות ומה לא". בנוסף, ציינו: "לקבל הנחיה קרובה ממרצה כל כך מקצועי, תומך ומבין" וכן "המרצה קשובה לצרכי הקבוצה והפרט". לעומת זאת, אחד הסטודנטים דיבר על הצורך ב"יותר תמיכה מצד המרצה ורגישות, מכיוון שאנחנו עדיין חדשים בעולם הזה".

5. תמיכה קבוצתית של עמיתים

תמה חמישית מרכזית התייחסה למבעים של פרחי ההוראה בדבר החשיבות של תמיכה מעמיתים בקורס. מדובר בתמיכה רגשית או שיתוף פעולה בהכנת שיעורים ועזרי הוראה, ולא דווקא בצפייה בעמיתים בזמן ההוראה. המבעים הדגישו שהייתה הרגשה שכולם יחד ביחסי הדדיות – דבר שיצר אווירה חיובית המקדמת למידה. כמה מהסטודנטים כתבו:

"עבודה ולמידה משותפת דרך שיתוף ידע עם חברי הקבוצה", "למידת העמיתים והשיתוף", "שיתוף של חברי הקבוצה" ו"יש אווירה טובה והדדיות שעזרו ללמידה פרטית וכוללת", "הרגשה שכולנו שותפים לאותו אתגר", כמו שכתב אחד הסטודנטים: "עזרה קבוצתית, שיתוף עזרים, שיתוף בין הסטודנטים להרגיש שכולנו באותה האוניה". לעומת זאת, אחד הסטודנטים ציין שנדרשים "יותר למידת עמיתים, סדר משימות, שיתוף חומרים".

6.1 ביטויי רגש

ניתוח התשובות העלה תמה שישית המתייחסת לביטויים של רגש, בעיקר ביטויים של רגש חיובי, למרות העבודה האינטנסיבית. הביטויים כללו מבעים של ביטחון, של עצמאות ושל התמודדות עם לחץ, אך גם תחושות של חוסר אונים ועומס. לגבי התמודדות במצבי לחץ השיבו המשתתפים: "הקליניקה עזרה לי להתמודד עם הלחץ וחוסר הניסיון"; "עזר לי להתמודד עם לחץ של הכנת שיעורים"; "למרות העומס והקושי – התוצאות מספקות". נוסף לכך, כתבו מבעים של התעוררות רגש חיובי, כגון "המפגשים הקבוצתיים – נתנו תחושת ביטחון וגיבוש"; "הניסיון שרכשתי בקליניקה יעזור לי, והעלה בי את רמת הביטחון במקצוע"; "ללמוד איך לעבוד, תחושת עצמאות, הכלה של המרצה". יחד עם ביטויים חיוביים רבים שעלו מדברי הסטודנטים, היו כאלה שליוו אותם רגש שלילי של לחץ או של חוסר אונים עד סוף הקורס. כך למשל ציינו: "האינטנסיביות גרמה ללחץ"; "פעמיים בשבוע זה מאוד עמוס"; "אני לא מורה ללשון והרגשתי חסרת אונים הרבה מאוד פעמים ללא מענה".

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את השפעתה של התנסות פרטנית בהוראה מותאמת על SE ו-TSE בשלבים המוקדמים של הכשרת מורים בעזרת כלי מחקר כמותיים ואיכותניים. מן הממצאים הכמותיים עולה כי הרמות של המסוגלות העצמית הכללית והמסוגלות בהוראה היו יחסית גבוהות אצל כלל פרחי ההוראה לפני ההתערבות. נוסף לכך, נמצא כי התנסות זו תרמה באופן חיובי למסוגלות הכללית והמסוגלות בהוראה אצל פרחי ההוראה. כמו כן, נמצא מתאם חיובי בין SE ו-TSE לפני ההתנסות ולאחר ההתנסות. ההערכה העצמית הגבוהה של הסטודנטים לפני ההתנסות עולה בקנה אחד עם מחקר קודם (Pendergast et al., 2011) שבו נמצא שהמסוגלות העצמית בהוראה של סטודנטים בשנה ראשונה במכללה, לפני שהתנסו בהתנסות מעשית בהוראה, הייתה גבוהה יותר מזו שהייתה להם בסוף הלימודים. דהיינו, לסטודנטים הייתה הערכת יתר של יכולתם בתחילת לימודיהם, ולאחר שהם התנסו בהוראה בפועל הם הנמיכו את הערכתם. במחקר

הנוכחי נמצא שלא זו בלבד שתפיסת המסוגלות נשמרה, אלא היא אף עלתה לאחר תקופת ההתנסות. ממצא זה מחזק את הייחודיות של ההתנסות בהוראה מותאמת כפי שהוצגה במודל העבודה הייחודי המוצג במאמר זה. עם זאת, במחקר של פנדרגסט ואחרים (Pendergast et al, 2011) בוצעה הערכה מחודשת של תפיסת המסוגלות בסוף לימודי התואר, ואילו במחקר הנוכחי היא בוצעה לאחר כשלושה חודשים של התנסות. לפיכך אי אפשר להסיק אם רמת המסוגלות בקרב הסטודנטים תישמר בטווח הארוך.

המתאם החיובי בין ה-SE וה-TSE של פרחי ההוראה שנמצא במחקר זה דומה לממצאי המחקר של קאהן ועמיתיו (Khan et al., 2015), שאף הם מצאו קשר חיובי מובהק בין TSE לבין SE. במהלך העבודה בקורס לא נעשתה עבודה ישירה על תפיסת מסוגלות כללית, אך נמצא כי זו עלתה במקביל לעליית תפיסת המסוגלות בהוראה.

כאמור, על פי בנדורה (Bandura, 2012) תחושת מסוגלות עצמית מושפעת מהתנסויות אישיות חוזרות, מצפייה בעמיתים, משכנוע מילולי ומעוררות רגשית. חלק מתחומים אלה באו לידי ביטוי בתגובות המילוליות של הסטודנטים במשוב לאחר ההתנסות. מהניתוח האיכותני עלו כמה מרכיבים המקבילים למחוללי המסוגלות העצמית של בנדורה: רכישת ידע ומיומנויות ויישומם בהתנסות הפרקטית מקבילים למה שבנדורה מכנה התנסויות אישיות חוזרות. הדרכה זמינה, הכוללת הכוונה ומשוב בונה, מקבילה למה שאצל בנדורה מכונה שכנוע מילולי, וביטויים רגשיים הקשורים ללחץ ולהתמודדות עימו מקבילים לעוררות רגשית. לא עלו היגדים הקשורים לצפיית עמיתים מכיוון שאין דרישה פורמלית לכך במסגרת הקורס. עם זאת, עלו היגדים העוסקים בתמיכה קבוצתית כמרכיב משמעותי בתהליך כפי שנמצא במחקר של רודריגז ואחרים (Rodriguez et al., 2020), שם דווח על הצורך בתמיכת עמיתים בהכשרה המעשית של פרחי ההוראה.

בנוגע למרכיב הראשון, העוסק בהתנסות אישית חוזרת, ציינו הסטודנטים כי ידע פדגוגי שהם רכשו ויישמו בתחום ההוראה, כגון בניית מערכי שיעור מגוונים, מדורגים ומותאמים לצורכי התלמיד, היה מרכיב חשוב בהצלחתם. עוד הם ציינו ידע שהם רכשו ויישמו בתחום אבחון קשיי למידה בקריאה ובכתיבה. בהתאם לדברי החוקרים כי רכישת ידע בלבד בתחום הדעת אינה מעלה את רמת המסוגלות בהוראה, עולה כי הדגש בהכשרת מורים צריך להיות על הקנייה של שיטות הוראה והתנסות בהן במקביל (למשל: Malandrakis, 2016; Pfitzner-Eden, 2018). חוקרים אלה הדגישו שלמידה של פרחי הוראה בקמפוס לפני תחילת העבודה המעשית העלתה את רמת המסוגלות העצמית הכללית שלהם, אך לא את תחושת המסוגלות בהוראה. תגובות הסטודנטים המתייחסות לתרומה של שילוב הלמידה והיישום תוך כדי ההתנסות מוכיחות את יעילות המודל הנוכחי הדוגל בשילוב בין הקניית ידע פדגוגי בשיטות הוראה ובין יישומן בשדה, ואת תרומתו להעלאת ה-SE

ובמיוחד ה-TSE. כאמור, מחקרים של בנדורה (Bandura, 2012) ואחרים הראו שהמקור החשוב ביותר לפיתוח המסוגלות הוא התנסויות חוזרות בהשלמת משימות. כשאדם משלים משימה בהצלחה, משתפרת רמת השליטה שלו במיומנויות הנדרשות. ההתמדה והעקביות במהלך ביצוע המשימה עד לסיומה מאפשרות הפקת לקחים מטעויות. נוסף לכך, בכל השלמת משימה מתגברת אמונתו של האדם במסוגלות שלו לבצע משימות. סטודנטים ציינו גם כמה מרכיבים הקשורים לתמיכה רגשית, ובהם הדרכה זמינה ואמפתית של המדריכים ותמיכה קבוצתית של העמיתים. עוד הם ציינו שהפידבק של המדריכים כלל הערות פדגוגיות, תמיכה ועידוד מילולי. מרכיבים אלה נמצאו גם במחקר נוסף שמצא קשר בין רמת המסוגלות בהוראה ובין תמיכת מדריכים, כך שרמת המסוגלות בהוראה של פרחי הוראה, שנתנו דירוג גבוה לתמיכת המדריכים בסוף שנה א', הייתה גבוהה יותר מאלו שנתנו דירוג נמוך לתמיכת המדריכים (Hoy & Spero, 2005). לעומתם, פנדרגסט ואחרים (Pendergast et al., 2011) מצאו ירידה ב-TSE בסוף ההכשרה, וייחסו שינוי זה להפחתה של שעות ההדרכה הניתנת לפרחי ההוראה לקראת סיום לימודיהם ולירידה באיכותה. תמה זאת מחזקת את חשיבות המשוב המילולי מגורם מקצועי, שכונה על ידי בנדורה שכנוע מילולי (Bandura, 2012), ואת הצורך בתמיכה רגשית (Pfitzner-Eden, 2016). לצד מבעים מהסטודנטים שהצביעו על רגש חיובי בדרך כלל, היו גם מבעים שהעלו רגש שלילי. מבעי הרגש החיובי כללו התייחסות להעצמת תחושת הביטחון העצמי, תחושת המסוגלות והעצמאות. מבעי הרגש השלילי התייחסו לתחושות לחץ, עומס וחרדה. בנדורה (Bandura, 2012) טען שעוררות רגשית משפיעה באופן ישיר על תחושת המסוגלות. לדבריו, חוויות של רגש שלילי, בעיקר מצבים פיזיולוגיים הקשורים למתח וחרדה, מורידות את רמת המסוגלות, ואילו חוויות של רגש חיובי מעלות את רמת המסוגלות. ייתכן שסטודנטים מסוימים צריכים הדרכה פרטנית רבה יותר ממה שמתאפשר במסגרת הקורס, ולכן חוו רגשות אלה. עם זאת, יש יסוד להניח שהקורס, שכלל בתוכו באופן מובנה מענה לצרכים הרגשיים של הסטודנטים בהתמודדות עם העומס כמו תמיכה קבוצתית והדרכה זמינה ואמפתית, סייע לרבים מהסטודנטים להתגבר על הביטויים הרגשיים של לחץ ושל חרדה. דבר זה בא לידי ביטוי בדברי הסטודנטית שאמרה: "בתחילת הקורס היה לי מאוד קשה 'להיכנס אליו', תחילת הסמסטר הייתה מאוד מלחיצה, ולא הרגשתי מספיק 'מוכנה' לקליניקה, לאחר מכן, תוך כדי הסמסטר הקליניקה הפכה מאוד משמעותית עבורי ואחד השיעורים (אם לא ה...) שהפקתי מהם הכי הרבה!".

אשר לתמיכה הקבוצתית של העמיתים, הסטודנטים ציינו כי היא מרכיב חשוב שתורם לתהליך הלמידה שלהם. ממצא זה דומה לדברי רודריגז ועמיתיו (Rodriguez et al., 2020) שצינו כי סטודנטים בתקופת ההכשרה דיווחו על צורך בתמיכת עמיתים ועל הקושי שעלה

כשתמיכה כזאת לא הייתה בנמצא. ממצא זה מוסיף נדבך משמעותי למחוללי המסוגלות העצמית של בנדורה. כדאי להזכיר בהקשר זה את טענותיהם של ליאו ועמיתיו (Liou et al., 2017) שבקבוצה קיימים משאבים שעשויים לתרום למימוש הידע והמיומנויות של כל חברי הקבוצה אם הם מנוצלים נכון. ללא תמיכה כזאת הניצול המיטבי של ההון האנושי לוקה בחסר. תמיכה מסוג זה מתקיימת באופן אינטגרלי במודל העבודה שהוצג כאן.

סיכום

הממצאים הכמותיים מצביעים על שיפור ב-SE וב-TSE בעקבות השתתפות של פרחי ההוראה בקורס "התנסות מותאמת למתקשים בחינוך לשוני (קליניקה)". הממצאים האיכותניים המבוססים על תגובות המשתתפים תומכים באפשרות ששיפור זה הוא תוצאה של מבנה הקורס, המשלב למידה והתנסות המלווים בתמיכה ובהדרכה צמודה. גם מבנה הקורס האינטנסיבי, שבמהלכו כל סטודנט נדרש להעביר שיעור פעמיים בשבוע בהפרש של יומיים, לכתוב מערכי שיעור ולהגיש רפלקציה בהתאם, מקשה ומעמיס מחד גיסא, אך גם מכין את הסטודנטים היטב לעבודה בשדה ותורם לתחושת המסוגלות שלהם, מאידך גיסא. לפני כל מערך שיעור ואחרי העברתו פרח ההוראה מקבל הנחיה מהמדריך. המסקנות שלהלן יישמשו אותנו לשיפור המודל ולמתן תשומת לב נוספת לפרמטרים התורמים לתחושת המסוגלות בהוראה:

מן המחקר הנוכחי עולה חשיבותה של תמיכה קבוצתית מכוונת ומובנית, וכן ניכר הצורך לנווט ולהוביל תהליכים קבוצתיים, ולא רק לתת להם להתרחש באופן ספונטני. נוסף על כך, מודגשת החשיבות שבמתן הדרכה אמפתית וזמינה שתוכל לסייע לפרחי ההוראה לנצל משאבים חברתיים, רגשיים ואישיים. מומלץ כי מדריכים ומרצים המובילים התנסויות פדגוגיות יקבלו הכשרה בהנחיית קבוצות, וכן הכשרה בהדרכה פרטנית המבוססת על שיח המשקף ומפרש לסטודנטים את נקודות החוזק שלהם ואת הצלחותיהם בנוגע לעצמם וכולל משוב על הגורמים ועל התהליכים שהובילו אותם להצלחה. הכשרה כזו תאפשר למדריכים לחזק את תפיסת המסוגלות בהוראה אצל הסטודנטים באמצעות העצמה וקידום המסוגלות העצמית הכללית שלהם.

מסקנה נוספת העולה מהמחקר היא שבמחקרים עתידיים מומלץ לבדוק כיצד תורמת צפייה בעמיתים לתחושת המסוגלות, משום שבמודל שנבדק במחקר זה לא הייתה דרישה פורמלית לצפיית עמיתים ולכן החוקרים לא יכלו לבחון אותה לעומק.

מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

למחקר הנוכחי מספר מגבלות עיקריות. ראשית, אוכלוסיית המחקר נשענה על מדגם קטן של פרחי הוראה. שנית, שדה המחקר מצומצם משום שנעשה על קורס במכללה אחת, וייתכן שנתונים מקורסים דומים במכללות אחרות היו מעלים נתונים שונים. הקורס אומנם היה ההתנסות המעשית היחידה בסמסטר, אך אי אפשר לדעת בוודאות אם הוא היה הגורם העיקרי שהעלה את ה SE וה-TSE, וייתכן שקיימים משתנים נוספים שאינם כלולים במחקר שתורמו לכך. עוד יש לקחת בחשבון כי כמות ה-SE וה-TSE נבדקו מייד עם תום הקורס ולפיכך אי אפשר להשליך מהתוצאות לטווח ארוך. נוסף על כך, ייתכן שדעתם החיובית של החוקרים לגבי הקורס השפיעה על ניתוח הממצאים האיכותניים. נוסף לכך, שתיים מן השאלות הפתוחות נוסחו באופן חיובי, שעשוי היה לגרום לסטודנטים לכתוב בנימה חיובית (למשל: "אילו מאפיינים של הקורס בלטו לחיוב?").

מחקרי המשך יוכלו לבחון את הקשר בין SE ו-TSE של פרחי הוראה ובין מסוגלות התלמידים שלימדו, וכן את הקשר בין SE ו-TSE של פרח ההוראה ובין שיפור במיומנויות הקריאה והכתיבה של תלמידו. כמו כן, מומלץ לבדוק אם העלייה שנמצאה ב-SE וב-TSE בסוף הקורס נשמרת גם בשנת הלימודים הבאה של פרחי ההוראה. כדי לתת תוקף נוסף למחוללי המסוגלות שעלו במחקר הנוכחי, יש לבצע מחקרים על מסוגלות בהוראה פרטנית ומותאמת במכללות נוספות להוראה. במקביל מומלץ להשוות לקבוצות של פרחי הוראה שאינם עושים התנסות, כדי לוודא שהקורס הוא הגורם העיקרי שמעלה את רמת המסוגלות. זאת ועוד, במחקר המשך כדאי להוסיף שאלות פתוחות שיאפשרו לסטודנטים להביע את קשייהם או את הביקורת שלהם לגבי הקורס, מעבר לשאלה שכבר נכללה במחקר הנוכחי לגבי הצורך בשינוי או הוספה לקורס.

לאחרונה חל שינוי פרדיגמה מבורך בתוכניות להכשרת מורים בישראל על ידי המועצה להשכלה גבוהה, שבבסיסו דגש רב יותר על הכשרה מעשית (המועצה להשכלה גבוהה, 2020) לעומת הקניית ידע תאורטי לפרחי הוראה. אנו טוענים שהתנסות מעשית בכיתה אינה מספקת. המודל המוצג במחקר הנוכחי, של הוראה אינטנסיבית והתנסות מעשית בהוראת קריאה וכתיבה מותאמת פרטנית, צריך להיות מיושם בכל תוכניות ההכשרה למורים בחינוך המיוחד. כך יהיה אפשר לוודא שהבוגרים יהיו מצוידים כראוי להתמודד עם האתגרים הצפויים להם. כמו כן, מערכת החינוך בישראל מחייבת כיום את מורי החינוך הרגיל לעבוד באופן אישי או בקבוצות קטנות בהתאם לצרכים השונים של התלמידים (אלוני ואחרים, 2018). בהתבסס על ממצאי המחקר הנוכחי, אנו ממליצים לשלב מודל זה כחלק מהכשרת המורים גם בהכשרה לחינוך רגיל.

רשימת מקורות

- אלוני, נ', גוטרמן, ק' ושורק, צ' (2018). הרבגוני הוא הסטנדרטי החדש: הוראה פרטנית בחינוך העכשווי. מכון מופ"ת.
- בירנבוים, מ' (2018). מחקר ויישום בהערכה לשם למידה (הל"ל) של תלמידים ומורים בישראל. מכון מופ"ת.
- ברכה, ע' והופנברטל, ד' (2021). הבדלים בתחושת קוהרנטיות במצבי הוראה בין סטודנטים להוראה בשנה הראשונה ללימודיהם בחינוך המיוחד לבין מתמחים בחינוך המיוחד. רב-גוונים: מחקר ושיח, 20, 265–285.
- המועצה להשכלה גבוהה, (2020). דו"ח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. <https://che.org.il/decision>
- יעקבי, ב' (2019). לומדים לשחק: חינוך משחקי כמעשה של חירות. רסלינג.
- ליבליך, ע', תובל-משיח ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו, ובין תוכן לצורה. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות): שיטות לניתוח נתונים איכותניים. אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- סגל, ר' (2018). ציפיות הורים לבעלי מגבלה שכלית התפתחותית מילדיהם הבריאים: בחינת הצורך בפיצוי על מגבלתו של הבן/בת בעלת המגבלה השכלית ההתפתחותית. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת אריאל.
- סימון, ד' (2012). מבט אפיסטמולוגי על מורים מומחים וטירונים בזיקה לתחום דעת ולתפיסת מסוגלות עצמית. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת תל אביב.
- עידו, א' ושקדי, א' (2014). תפיסות סטודנטים-מורים את ההתנסות בתהליך הכשרתם להוראה. ביטאון מכון מופ"ת, 53, 20–28.
- ראובני, ת', גילת, י' וביברמן-שלו, ל' (2018). הערכת תכנית אקדמיה-כיתה בשנת תשע"ז – דו"ח מחקר. מכללת לוינסקי לחינוך.

רגב, ע' (2012). מורים את הדרך : המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, מאה השנים הראשונות. ספריית בית אל.

קס, א' (2012). לא לפחד מהפחד : תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה. מכון מופ"ת.

Black, G.L. (2015). Developing teacher candidates' self-efficacy through reflection and supervising teacher support. *Education* 21, 78–98. <https://doi.org/10.37119/ojs2015.v21i1.171>

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38 (1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4 (1), 62–83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>

Corkett, J., Hatt, B., & Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 34 (1), 65–98.

Creswell, J. & Creswell, J.D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th edition). Sage.

Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>

Gielnik, M. M., Bledow, R., & Stark, M. S. (2020). A dynamic account of self-efficacy in entrepreneurship. *Journal of Applied Psychology*, 105 (5), 487. <https://doi.org/10.1037/apl0000451>

- Glackin, M. & Hohenstein, J. (2018). Teachers' self-efficacy: Progressing qualitative analysis. *International Journal of Research & Method in Education*, 41 (3), 271–290. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1295940>
- Ten Hagen, I., Lauermann, F., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2022). Can I teach this student? A multilevel analysis of the links between teachers' perceived effectiveness, interest-supportive teaching, and student interest in math and reading. *Contemporary Educational Psychology*, 69, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102059>
- Harlin, J. F., Roberts, T. G., Briers, G. E., Mowen, D. L., & Edgar, D. W. (2007). A longitudinal examination of teaching efficacy of agricultural science student teachers at four different institutions. *Journal of Agricultural Education*, 48 (3), 78–90. <https://doi.org/10.5032/jae.2007.03078>
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Khan, A., Fleva, E., & Qazi, T. (2015). Role of self-esteem and general self-efficacy in teachers' efficacy in primary schools. *Psychology*, 6, 117–125. <https://doi.org/10.4236/psych.2015.61010>
- Lauermann, F., & ten Hagen, I. (2021). Do teachers' perceived teaching competence and self-efficacy affect students' academic outcomes? A closer look at student-reported classroom processes and outcomes. *Educational Psychologist*, 56 (4), 265–282. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991355>
- 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, 427–439. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.820457>
- Liou, Y. H., Daly, A. J., Canrinus, E. T., Forbes, C. A., Moolenaar, N. M., Cornelissen, F., Hsiao, J. (2017). Mapping the social side of pre-service teachers: Connecting closeness, trust, and efficacy with performance. *Teachers and Teaching*, 23 (6), 635–657. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218329>
- Lochmiller, C. R. (2021). Conducting thematic analysis with qualitative data. *The Qualitative Report*, 26 (6), 2029–2044. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5008>
- Mahler, D., Großschedl, J., & Harms, U. (2017). Opportunities to learn for teachers' self-efficacy and enthusiasm. *Education Research International*, 2017, 1–17. <https://doi.org/10.1155/2017/4698371>
- Mahler, D., Großschedl, J., & Harms, U. (2018). Does motivation matter? The relationship between teachers' self-efficacy and enthusiasm and students' performance. *Plos One*, 13 (11), 1–18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207252>
- Malandrakis, G. (2018) Influencing Greek pre-service teachers' efficacy beliefs and self-confidence to implement the new 'Studies for the environment' curriculum. *Environmental Education Research*, 24 (4), 537–563 <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1272672>
- O'Neill, S. C., & Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: A review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology*, 31, 261–29. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.545344>

- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: an insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (12), 46–57. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>
- Pfzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 7, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Rodriguez, J., McKinney, T., Powell, S., Walker, Z., & Vince Garland, K. (2020). Was this feedback useful? Examining the observation and feedback process for pre-service teachers. *Teaching Education*, 31 (2), 144–161. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1508281>
- Schwab, S. (2019) Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39 (1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>
- Song, L. (2018). Improving Pre-Service Teachers' Self-Efficacy on Technology Integration through Service Learning. *The Canadian Journal of Action Research*, 19 (1), 22–32. <https://doi.org/10.7176/jep/10-9-01>
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and individual differences*, 120, 238–245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17 (7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1)

Teacher self efficacy: The effects of a guided remedial teaching Practicum

Esther Bacon-Kaufman, Miki Cohen, Michelle Waxman and Galya Ben Hur

Abstract

This study explored the impact of an intensive semester-long practicum in the individual teaching of remedial language arts skills on self efficacy (SE) and teaching self-efficacy (TSE) in preservice special education students. High TSE has been linked to especially positive outcomes for novice teachers. Participants were 39 preservice special education teachers. Participants anonymously filled out the General Self Efficacy Scale and the Teacher Efficacy Scale before and at the conclusion of the practicum, as well as an open-ended questionnaire. Statistical analysis indicated an increase in both SE and TSE at the conclusion of the practicum. Qualitative analysis indicated several aspects that contributed to this improved sense of TSE. This study confirms the importance of successful hands-on experience in individual remedial instruction. It also highlights the value and usefulness of this experience for the functioning of future teachers.

Keywords: self-efficacy; individual teaching; remedial teaching



ד"ר איריס גלילי,
מסלול הגיל הרך, האקדמית
חמדת. דוא"ל:
irisgalili@hemdat.ac.il

ד"ר נאוה דקל,
מכון כרס, המכללה
האקדמית לחינוך ע"ש דוד
ילין. דוא"ל:
nava.dekel@mail.huji.ac.il

ד"ר ריקי גלזנר,
ייעוץ חינוכי, שאנן –
המכללה האקדמית הדתית
לחינוך. דוא"ל:
riki.glazner@gmail.com

אורית ויזל,
מפתחת תוכניות חשיבה
לגיל הרך ומנחת הורים.
דוא"ל:
shtooltz@walla.co.il

ד"ר דליה מצר,
המחלקה לחינוך, המכללה
האקדמית לחינוך אחוה.
דוא"ל:
metzer.dalia@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה) – גלילי,
א', דקל, נ', גלזנר, ר', ויזל, א'
ומצר, ד' (תשפ"ד). בין הורות
להוראה: האישי והמקצועי
בקרב מחנכים ומחנכות
חמדת, יז, עמ' 101-128.

מילות מפתח:
הורות, הוראה, מרחב ביתי,
מרחב ציבורי

בין הורות להוראה: האישי והמקצועי בקרב מחנכים ומחנכות

איריס גלילי, נאוה דקל, ריקי גלזנר, אורית ויזל ודליה מצר

תקציר

המאמר מציג מחקר איכותני שערכו חברות צוות החשיבה "הורות והוראה", שהוקם בחסות מכון מופ"ת, בקרב מורים וגננות בשאלת הקשר בין היותם הורים לבין מקצוע ההוראה. מטרת המחקר הייתה לבחון את הקשר בין האישי למקצועי ואת החיבור בין הספרה הביתית לספרה הבית ספרית בקרב גננות, מורות ומורים שהם גם הורים. במסגרת המחקר חברות צוות "הורות והוראה" ראינו עשרים גננות, מורות ומורים שהם הורים לילדים עד גיל עשר. הראיונות, שהיו חצי-מובנים, חשפו שלוש תמות: השפעת ההורות על מקצוע ההוראה כפי שהוא נתפס ומיושם בעיניהם; השפעת ההוראה על תפקידם ההורי; האופן שבו משפיעה ההורות על הקשר שלהם עם הורי תלמידיהם. מכיוון שמרבית הראיונות נערכו במהלך משבר הקורונה, השאלות התייחסו הן לימי שגרה והן לימי המשבר ולהוראה מהבית. עובדה זו אפשרה לחוקרות לעמוד על הדילמה הרגשית הטמונה בכפל התפקידים הן בשגרה והן בימי המשבר, וללמוד על הדרכים השונות שבהן נשות ואנשי החינוך שהם גם הורים מתמודדים עם עולמם הפרטי והציבורי. על רקע זה הועלתה על ידי הנחקרים תמה רביעית העוסקת בתקופת הקורונה, שבה נוצרה מציאות שטשטשה את ההפרדה הקיימת בשגרה בין המרחב הפרטי למרחב הציבורי. מתוך המחקר עולה כי ההורות של אנשי ונשות חינוך הרחיבה את המודעות והרגישות שלהם כלפי תלמידיהם והוריהם. כמו כן, בה בעת התפתחה אצלם מסוגלות לקשר טוב יותר עם ילדיהם ועם הדמויות המחנכות שלהם. המחקר מחזק את הטענה בדבר חשיבותו של הקשר בין האישי למקצועי וכי השילוב בין הזירה הפרטית לציבורית עושה את בית הספר זירה מוכרת יותר עבור המורים והמורות ונוטע בהם תחושת ביטחון. רבים מהמראיינים למחקר ציינו כי לא חשבו לפני השיחה עם חברות הצוות על שאלת השפעת הגומלין שיש להורות ולהוראה או לא העמיקו בשאלה זו. מדבריהם עולה כי העמקת המודעות להיבטים העולים מתוך המחקר היא נדבך משמעותי התורם למעשה החינוכי בספרה הציבורית והפרטית. משום כך, לדעת חברות הצוות חשוב שמוסדות להכשרת מורים והשתלמויות לאנשי חינוך יעסקו בנושא.

מבוא

יהודית הררי, מהמחנכות העבריות הראשונות בארץ ישראל, מספרת באוטוביוגרפיה שלה, "בין הכרמים", על האופן שבו התנגשה הקריירה הציבורית שלה כמורה בגימנסיה הרצליה בייעוד שלה כאם. בשנים אלו שררה התפיסה כי אימא לילדים אינה יכולה להתפנות גם למקצוע ההוראה, ומשום כך הררי, כמו גם נשות חינוך אחרות, נאלצה להתפטר. בספרה היא מביעה את מחאתה על כך שהנישואים והלידה מחייבים את האישה לשנות את אורח חייה ולשעבדה לבית (הררי, תש"ז), הררי נלחמה על זכותה לחזור לעבודתה והצליחה לאחר זמן מה לחזור לגימנסיה. מגבלה זו הוסרה אומנם, אולם הכפילות שבתפקידי ההורה, אישה או גבר, וההוראה בעינה עומדת. עובדה זו מעלה שאלות בנוגע להשפעה ההדדית בין שני התפקידים ולהשלכות שיש לחוויית ההורות על עמדותיהם החינוכיות של מורים וגננות ולהשפעת המקצוע על תפקודם כהורים.

מאמר זה מציג מחקר איכותני שערכו חברות צוות החשיבה "הורות והוראה" שהוקם בחסות מכון מופ"ת, בקרב מורים וגננות בשאלת הקשר בין היותם הורים לבין מקצוע ההוראה. מטרת צוות החשיבה הייתה לחקור את הקשר בין האישי למקצועי ואת החיבור בין הספרה הביתית לספרה הבית ספרית בקרב גננות, מורות ומורים, שהם גם הורים. השאלה שעמדה מאחורי הקמת הצוות ועריכת המחקר הייתה האם וכיצד ההורות של אנשי ונשות חינוך משפיעה על עבודתם המקצועית ומה חשיבותה הן להבנת עולמם והן לתהליך ההדרכה וההכשרה שלהם.

חברות צוות "הורות והוראה" ראינו עשרים גננות, מורות ומורים שהם הורים לילדים עד גיל עשר. ניתוח הראיונות, שהיו חצי־מובנים, העלה בפנינו שלוש תמות: השפעת ההורות על מקצוע ההוראה כפי שהוא נתפס ומיושם בעיניהם; השפעת ההוראה על תפקידם ההורי; האופן שבו משפיעה ההורות על הקשר שלהם עם הורי תלמידיהם. מכיוון שמרבית הראיונות נערכו במהלך משבר הקורונה, השאלות התייחסו הן לימי שגרה והן לימי המשבר ולהוראה מהבית. עובדה זו אפשרה לחוקרות לעמוד על הדילמה הרגשית הטמונה בכפל התפקידים הן בשגרה והן בימי המשבר, וללמוד על הדרכים השונות שבהן נשות ואנשי החינוך שהם גם הורים מתמודדים עם עולמם הפרטי והציבורי. על רקע זה נוספה למחקר תמה רביעית העוסקת בתקופת הקורונה.

סקירת ספרות

מחקר זה בודק את הקשר המורכב שבין הוראה להורות. קשר זה נבדק בימי שגרה, ונוספה זווית ראייה ייחודית של "ימי הקורונה". אף ששאלת הקשר שבין הוראה להורות משמעותית להבנת המעשה החינוכי, הרי שעד העשורים האחרונים היו קיימים בנושא זה

מחקרים לא רבים, בארץ ובעולם.

הורות היא מהות רבת פנים. הפסיכולוגיה מתייחסת אליה בעיקר כאל תפקיד המקיים את מוסד המשפחה, ובייחוד את הסוציאליזציה של הילדים (כהן, 2007). אחד המאפיינים הבולטים של תפקיד זה הוא היותו מבוסס על קשר בין-אישי בעל אופי מיוחד באינטנסיביות שלו. המאפיינים של קשר זה הם מחויבות, אחריות וטיפול רגשי ומעשי, המחייבים השקעות מרובות שאינן מוגבלות בזמן ובמקום. לדבריה של כהן, במשפחה המודרנית קיימת ציפייה מן ההורים להיות מסוגלים לתפקד כבעלי קריירה לא רק נוסף על ההורות, אלא בריזמנית עימה. היבטים רגשיים אלו הם מרכיב משמעותי גם בעולם החינוך. אנשי חינוך, פסיכולוגים וסוציולוגים מתייחסים למקומם המשמעותי של רגשות בחינוך. כך למשל נל נודינגס מדגישה את מקומן המרכזי של דאגה ואכפתיות בהוראה וביצירת קשר בין מורים לתלמידים (Noddings, 1992). מחקרים נוספים מדגישים אף הם את חשיבותם של רגשות כמו אמפתיה והכלה בקשר בין מורים לתלמידים, וטוענים כי על המורות והמורים להתייחס למשמעויות הרגשיות של האירועים המתרחשים בבית הספר ולנסות להכיל אותם (קניאל, 2013; רוזנטל, 2014).

"נפל התפקידים" של אנשי ונשות חינוך – גורם קונפליקט או יוצר איזונים?

בהבניית הזהות המקצועית שותפים תפיסת התפקיד המקצועי והקול האישי. תפיסת הזהות המקצועית מתרחשת, בין היתר, מתוך משא ומתן פנימי שהפרט מנהל בין חלקיו השונים (שץ-אופנהיימר, 2008). מחקרים מספר מתמקדים בשאלה איך מורים ומורות תופסים את ההורות שלהם ואת השפעתה על תפקידם. כך למשל תיארה הרצוג (2002) את מקצוע ההוראה כהרחבה של התחום הביתי לתחום הציבורי. לדבריה, הגבולות בין תחומים אלה נתונים במשא ומתן מתמיד. עם זאת, ההבחנה בין שני המרחבים ממשיכה להתקיים כתבנית חשיבה תרבותית דומיננטית. במאמרה "סיפורי מורים: האישי, המקצועי ומה שביניהם" טוענת אלבז-לוביש (2002) כי אף על פי שמחקרים מצביעים על חשיבות הקשר בין האישי למקצועי בקרב מורות, עדיין יש קושי במחיקת ההפרדה ביניהם. לדבריה, השאיפה של מורות לפרופסיונליות גורמת להן להפריד באופן ברור בין חיי המשפחה להוראה. עם זאת, הקשר בין האישי למקצועי מעסיק את המורות במיוחד לאור יחסי הקרבה שיש להן עם התלמידים.

שאפלי ובקר (Schaufeli & Bakker, 2004) השתמשו במושג "התפקיד הכפול" בנוגע ליחס שבין בית ועבודה ומצאו כי כדי שעובד יפתח מוטיבציה פנימית, חייב להיות איזון ביניהם. צינמון וריץ' (2005) מצאו שמורים רבים חוו רמה גבוהה של קונפליקט בית-עבודה, מכיוון

ששניהם היו חשובים בעיניהם. מחקרים שבחנו מתח הקשור לקונפליקט משפחה–עבודה הראו כי התערבות משפחתית בעבודה גורמת לחץ בתחום העבודה ולהשפעה שלילית בתחום המשפחתי (Byron, 2005).

במחקרים אחרים נמצא כי תפקיד האם ותפקיד המורה מזינים זה את זה ומחזקים את תחושת המסוגלות בכל אחד מהתפקידים (קס ופרידמן, 2005; קריספל, סימון ופריש, 2008). הבית האישי, הבית המקצועי והזיקות ביניהם כגורמים בפיתוח מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה עומדים במרכז מחקר המשך של אפרת קס (2012). מתוך המחקר עולה כי מורות בעלות תחושת מסוגלות גבוהה, תופסות את בית הספר כמשפחה נוספת ומשליכות את אימהותן על עולמן המקצועי. קס גם מציינת כי השילוב בין הזירה הפרטית לציבורית עושה את בית הספר לזירה מוכרת יותר עבור המורות ונוטע בהן תחושת ביטחון.

קאוטרובה ושות' (2016) בחנו את השפעת ההורות על תפקידי ההוראה בעזרת ראיונות של מורות ומורים המלמדים גילים שונים. מתוך הראיונות עלה כי מרבית המורות והמורים הצביעו על שינוי ביחס שלהם להוראה, לתלמידים ולהוריהם כאשר הם הפכו להורים. לדבריהם, הם היו גמישים יותר בדרישות האקדמיות שלהם, גילו הבנה ואמפתיה רבים יותר לתלמידים ולהוריהם. עם זאת, מקצת מהמראיינים ציינו היבטים שליליים של השפעת ההורות על תפקידם כמורים. הם הרגישו, בין היתר, שההורות החלישה את סמכותם כמורים ופגעה בביטחון המקצועי שלהם, כתוצאה מערבוב התפקידים ומחוסר האיוון שנוצר בין הקשר שלהם לילדים הפרטיים לקשר עם תלמידיהם (Koutrouba et.al, 2016).

טימור (2017) בדקה את הדואליות בתפיסת התפקיד שחווים מורים שהם גם הורים בשתי רמות: נקודות השקפה בתפיסת שני התפקידים ונקודות התנגשות ביניהם. המשתתפים תפסו את שני התפקידים כמשלימים זה את זה ולא כמתנגשים ומצאו כי ישנה השפעה הדדית חיובית ומפרה בדרך כלל בין ההורות וההוראה.

גלילי (2020) בדקה במחקרה את היחסים בין המרחב הפרטי והמרחב המקצועי, הנפרד לכאורה, בין אימהות לנשות חינוך. במחקרה נמצא כי תחומים אלו משפיעים זה על זה באופן הדדי. ממצא מעניין מתוך מחקרה הוא כי עם השנים, כשהנשים צוברות ניסיון ובגרות, הן מרגישות בטוחות יותר לסנן את הכלים המקצועיים באופן מושכל ולהכניס הביתה רק את המידע הנחוץ להתנהלותן בתפקידן האימהי. יכולת זו נתפסת בעיניהן כ"שחרור".

צינמון וריץ' (Cinamon & Rich, 2005) הצביעו על כך כי יש קשר בין ותק בהוראה לבין היכולת להפריד בין הבית לבין העבודה. הם בדקו את הקונפליקט בין עבודה למשפחה ומצאו כי מורות רבות ייחסו חשיבות גבוהה לשני התפקידים והיה להם קונפליקט גבוה יותר של עבודה–משפחה לעומת משפחה–עבודה. היחסים בין המשתתפים התפצלו מדפוסים

שנמצאו בעיסוקים אחרים, רמת בית הספר וניסיון המורה. נמצא כי מורות שהניסיון שלהן בעבודה היה בין שנה לחמש שנים חוו רמות גבוהות יותר של קונפליקטים בין משפחה לעבודה לעומת מורות עם ניסיון של שש שנים ויותר. מדברים אלו ניתן להסיק כי הסתגלות לעבודה משמשת הון פסיכולוגי חיובי.

פישרמן ובן אשר (2021) בחנו את הקונפליקט בית-עבודה כמשפיע על הרווחה הנפשית של שלוש קבוצות של מורות: מורת בשנת הסטאז', מורות עם ותק נמוך ומורות ותיקות. מהממצאים שלהם ניתן להסיק כי בתקופה הראשונה בעבודה, בזמן הסטאז', הקונפליקט בית-עבודה גורם לחץ ובולם את הרווחה האישית. לטענתם, היכולת של המורות הוותיקות לנהל את חייהן גבוהה יותר והן כבר מצליחות לשלב טוב יותר.

מדבריהם עולה כי עד שנות התשעים תואר הממשק בין שני שדות אלה במושגי קונפליקט במשמעות שלילית, לאחר מכן התמקדה ההתבוננות ביצירת איזון. בשנות התשעים החלו לדבר על קונפליקט בית-עבודה, לאחר מכן המושג הרווח הוא המרחב הפרטי מול המרחב הציבורי, שבו ניכרת יותר הכלה וסובלנות. מחקרים מאוחרים יותר מדברים על בית אישי ובית מקצועי, ובשנים האחרונות יש עבודות הסוקרות את הפנים השונות של קונפליקט בית-עבודה ואת היכולת להתמודד וליצור איזון.

מהות הקשר בין הורים למורים וגננות

מחקרים רבים נעשו בשאלת הקשר בין הורים למורים וגננות, והם מציגים את המורכבות הקיימת במערכת היחסים הזו. עם המתחים הגוברים, מתרבים המחקרים המציגים את חשיבות השותפות בין הורים למורים ואת התרומה של שיתוף הפעולה הזה להצלחת התלמידים ולשיפור הישגיהם הלימודיים. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים הקימה, בעקבות פנייה של משרד החינוך, ועדת מומחים בנושא "קשרי מורים – הורים בסביבה משתנה". המלצות הוועדה, שהתמקדה בחינוך העליסודי, התפרסמו בדו"ח שערכו שכטמן ובושריאן (האקדמיה הלאומית למדעים, 2015). הוועדה המליצה בין היתר שמשרד החינוך יקבע מדיניות ממלכתית שתסדיר את חובות וזכויות ההורים והסגל החינוכי. היא הדגישה את חשיבותו של האמון בין בתי הספר להורים והמליצה לבתי הספר להיות אקטיביים בפיתוח מעורבות ההורים, לתאם ציפיות בנושא עם ההורים ועם התלמידים ולמנות איש מקצוע שיהיה מופקד על הקשר עם ההורים ועל פתרון קונפליקטים שיתעוררו בין הורים למורים. על החשיבות בשיתוף הפעולה בין הורים לאנשי חינוך עמדה גם בלה נוי (2014). השירות הפסיכולוגייעוצי במשרד החינוך פרסם מסמך מדיניות ועקרונות עבודה שכותרתו "יחסים, קשר ושותפות חינוכית בין צוותי החינוך לבין הורי התלמידים, מהלכה למעשה"

(2018). הכותבים ריטבו, לוק וברג מנתחים בו את חשיבות הקשר והשותפות בין הורי התלמידים לצוות בבית הספר. לדבריהם, שותפות חינוכית במיטבה נותנת מענה אנושי ועקבי המאפשר לצוות החינוכי לפעול באופן אוטונומי, לקבל החלטות מקצועיות ולחוש מוגנים ומאפשרת להורים לחוש רצויים ומעורבים בתהליך החינוכי של ילדיהם. נמצא כי אחד מגורמי הסביבה המשמעותיים ביותר לניבוי שביעות הרצון של הצוות החינוכי הוא הקשר בין ההורים לבית הספר. כל עוד הקשר עם ההורים הוא חיובי, מעורבות ההורים בבית הספר מבורכת. לעומת זאת, כאשר הקשר עם ההורים שלילי, מעורבות ההורים בבית הספר הופכת להתערבות הורים ונתפסת כמפריעה לתהליך החינוכי. המסקנה היא שיש משמעות גם לאופי וטיב הקשר בין ההורים לבית הספר (אביטל, רז וגילת, 2021).

הקשר בין הורות להוראה בתקופת הקורונה

תקופת הקורונה הוסיפה נדבך חשוב למורכבות הקשר בין הורות להוראה. רוב המפגשים של מורים-תלמידים ושל מורים-הורים התקיימו דרך המסך, ולכן היבטים מסוימים של חוויית הלמידה או קשר בינאישי הצטמצמו. בזמן הסגר הראשון עבדו הורים רבים מהבית ותמרנו בין הטיפול בילדים ובמטלות הבית לבין הזמינות למשימות שדרשה מסגרת העבודה. זאת לצד דאגה אמיתית לבריאות ילדיהם בימים של איזודאות (Taubman-Ben-Ari & Ben-Yaakov, 2020).

כדי לנסות לשמור על קשר מרחוק עם התלמידים הנמצאים בבתיהם, גננות, מורות ומורים נזקקו להורים כמתווכים, וההורים נדרשו לאפשר, לתווך, לעודד ולא להפריע ללמידה שהציעו גננות ומורות (טל, טיש וטל, 2021). שכן מלבד הצורך לפתח במהירות אסטרטגיות המתאימות להוראה מרחוק, השימוש הכמעט בלעדי בטכנולוגיית "זום" בעידן הקורונה חייב את המורים להתמודד עם מגוון רחב של אתגרים רגשיים-חברתיים, הכרוכים בעבודה יעילה במדיום שהיה בלתי מוכר להם עד כה (Mouton, 2020). במקביל, חשוב לזכור כי הלמידה הדיגיטלית הגלובלית במוסדות החינוך על רקע בידוד חברתי של הילדים ושל משפחותיהם התרחש במקביל לכך שהגננות והמורות עצמן היו נתונות עם משפחותיהן במצב של בידוד חברתי. כלומר, לא דובר בתנאים רגילים של למידה דיגיטלית (טל, טיש וטל, 2021). דו"ח מצב שיצא מטעם המדען הראשי של משרד החינוך (סידי ועשת, 2020), מצא כי הבידוד גרם קושי שחוו המורים בשימור מערכות היחסים עם עמיתים למקצוע, דבר שמשמעותו פגיעה במערכת התמיכה שהמורה זוכה לה כאשר ההוראה מתנהלת בבית הספר. הפלטפורמה המקוונת יצרה גשר בין שני המרחבים ואפשרה לדמות מסגרת כיתתית שבה מורה ותלמידים נפגשים מדי יום ומקיימים תהליכי למידה. ואולם לצד הגשר בין שני

המרחבים נפתח ערוץ לחדירת המרחב הלימודי אל המרחב הפרטי של המורות והתלמידים. נמצא שעובדת חדירת המרחבים זה לזה אתגרה את המורים והתלמידים בשל הפגיעה באינטימיות והייחודיות של כל מרחב בנפרד (אליהוילוי ורויטר, תשפ"ג). טל, טיש וטל (2021) מסבירות כי בלמידה מרחוק נפגעה האינטימיות של המורים ותרומת הלמידה הוערכה על ידי ההורים כבינונית. ואולם הפעולות שננקטו למען יצירה ושימור של קשר אישי של גננות ומורות עם ילדים ועם משפחותיהם נתפסו כחשובות על ידי ההורים וכתרומות לאיכות הלמידה מרחוק. כמו כן, הן טוענות שבתקופת הקורונה המורות והגננות עצמן הושפעו באופן ישיר מהמשבר הן כיחידות והן כהורים לילדים. לכן לדבריהן יש להציע מערכת תמיכה והדרכה לגננות ולמורות, כדי שהן תוכלנה ליצור קשרים איכותיים עם הילדים והוריהם. על מנת להשלים את התמונה הן מציינות כי יש לבחון את התפיסות של המורים, המורות והגננות.

מטרת המחקר היא לבחון את הקשר בין האישי למקצועי בקרב גננות, מורות ומורים שהם גם הורים. ייחודו הוא בכך שהוא משמיע את קולם של המחנכים והמחנכות ומציג את תפיסתם בשאלת השילוב ויחסי הגומלין בין תפקידיהם כהורים וכמורים. מכיוון שמחקר זה נערך בתקופת הקורונה הוא מציג את הקשר בין הספרה הפרטית לציבורית הן בימי שגרה והן בימי החירום, שבהם הביתי והבית ספרי הפכו להיות זירה אחת.

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה עשרים גננות, מורות ומורים שהם גם הורים. כדי להצליח לקשר בין ההורות להוראה באופן משמעותי הקפדנו לראיין הורים שיש להם לפחות ילד אחד מתחת לגיל עשר. המרואיינות והמרואיינים במחקר זה מתגוררים באזור מרכז הארץ, השפלה והדרום, הם אקדמאים ובעלי תעודת הוראה, המלמדים בבתי ספר וגנים מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי כמפורט בטבלה 1.

טבלה 1: מאפייני אוכלוסיית המחקר

שם (בדוי)	תפקיד	ותק בהוראה (שנים)	מגזר
מתן	מורה ורכז מגמה	18	ממלכתי
עדי	מורה ורכז מגמה	12	ממלכתי דתי
נעמה	מורה	8	ממלכתי
נורית	גננת	6	ממלכתי
טליה	גננת	4	ממלכתי
אוראל	גננת	3	ממלכתי
מירי	גננת	15	ממלכתי
חופית	גננת	16	ממלכתי דתי
תמר	גננת	16	ממלכתי דתי
חנוך	מורה	31	ממלכתי דתי
שירי	סגנית מנהלת	11	ממלכתי
שי	מורה	14	ממלכתי
מיקי	מורה	11	ממלכתי
הדס	מורה	9	ממלכתי דתי
אביה	מורה	2	ממלכתי דתי
עדן	מורה	2	ממלכתי דתי
ענת	מורה	15	ממלכתי
אליה	מורה	4	ממלכתי דתי
סיגלית	גננת	14	ממלכתי
יפעת	מורה	3	ממלכתי דתי

כלי המחקר

ראיונות מובנים למחצה נבחרו לשמש ככלי איסוף הנתונים במחקר זה בשל התאמתם לשמש בסיס לפענוח השדה כפי שהוגדר בשאלת המחקר הנוכחית.

מטרת ראיון העומק היא להבין את החוויה של הנחקרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו (Seidman, 1991). בעזרת הקשבה מיטבית לדברי הנחקרים ניתן להבין את המשמעות שהם מייחסים לחוויה ומה הם חושבים עליה (Fetterman, 1989). נקודה חשובה שיש להתייחס אליה בריאיון היא שהסיפור של המרואיינים לא יכול להיות מובן מחוץ להקשר התרבותי שלו. לכן חשוב לתת למרואיינים את הזמן והמקום כדי שיוכלו לפתח את סיפורם (Connelly & Clandinin, 1990).

שאלות לדוגמה:

- ספר/ספרי לי על סדר היום שלך מרגע שאת/אתה מגיע/מגיעה הביתה מהגן/בית ספר.
- איזה תפקיד קדם לאיזה תפקיד בחיך – הורות או הוראה?
- תוכל/תוכלי לספר על התפקיד הראשון בלי השני ומה השתנה בחיך עם קבלת התפקיד השני?
- כיצד משתלב תפקיד ההוראה עם תפקיד ההורות בחיך?
- האם גיל הילדים משפיע לדעתך על כל אחד מהתפקידים? כיצד?
- ספר/ספרי לי בבקשה על ההוראה מרחוק בתקופת הקורונה
- האם היא השפיעה על ההתנהלות הביתית? כיצד?
- מתי השפעת התפקיד הכפול של גננת/הורה/מורה/הורה משפיעה יותר לדעתך? בהוראה מהבית או בהוראה פרונטלית בגן/בכיתה?
- האם את/אתה מרגיש/מרגישה שיש הערכה מצד ההורים להשקעה שלך בילדים שלהם?
- במה המקצוע שלך שונה ממקצוע אחר שהעבודה שלו ממשיכה בבית?
- בתום הריאיון שאלנו את המרואיינת או המרואיין אם יש להם נושאים נוספים שהם רוצים להעלות. זאת על מנת לאפשר למי שרוצה בכך להעמיק את הדיון בסוגיות נוספות אשר אולי לא עלו במהלך הריאיון.
- משך הריאיון היה כשעה, 14 מהראיונות נערכו פנים אל פנים, ובשל תקופת הקורונה שישה ראיונות נערכו בזום.

אתיקה

בפנייתנו למשתתפי המחקר הסברנו את מטרותיו. בסיום כל ריאיון ביקשנו את אישורם של המרואיינות והמרואיינים לעשות שימוש בתוכני השיחה באמצעות חתימה על טופס הסכמה מדעת להשתתף במחקר. זאת כחלק מאתיקה מחקרית המבקשת לאפשר להם בחירה לסגת מהשתתפות במחקר גם לאחר עריכת הריאיון, מתוך מודעות מלאה לתכנים

שעלו בו. נוסף על כך, כל השמות המוזכרים במחקר זה הם בדויים ואין מיקום מדויק למקום המגורים או לבית הספר שבו הם עובדים.

ניתוח נתונים

במחקר הנוכחי, הראיונות נותחו בעזרת שיטת ניתוח נושאי, כפי שמציע שקדי (2003), נעשה שימוש בקטעי טקסט ולא במילים ובביטויים בודדים, כדי לשמור על ההקשר והמשמעויות שנוצרו, כפי שמציעים בגישה האיכותנית קונסטרוקטיביסטית. יתרונה המרכזי של שיטת הניתוח הנושאי ביצירת משמעות כללית שהיא מעבר לכל ריאיון בודד, וקטגוריות המשמעות בהקשר של הסוגייה הנבחנת אינן נתונות מראש אלא עולות תוך כדי תהליך הניתוח (Strauss & Corbin, 1990).

בתהליך של סלקציה מכוונת הצטמצמו לבסוף הקטגוריות והתגבש "עץ הקטגוריות" (שקדי, 2003) שהוא ייצוג סכמתי של הקטגוריות ומשקף את הקשרים ביניהן. הקטגוריות אשר נחשפו באמצעות שיטת ניתוח זו מפורטות בפרק הממצאים, שבו נציג את התובנות שעלו מתוך הראיונות שערכנו עם הגננות, המורות והמורים על שילוב ההורות וההוראה בחייהם, על ההשפעה ההדדית בין המרחבים, על האתגרים, הדילמות ונקודות ההשקה.

ממצאים

בפרק זה מוצגות ארבעת הקטגוריות המרכזיות שהתגבשו בתהליך ניתוח הנתונים של הראיונות: הראשונה, השפעת ההורות על ההוראה; השנייה, השפעת ההוראה על ההורות; השלישית, הורות המחנכים והמחנכות ומערכת היחסים עם הורי התלמידים והרביעית, הורות והוראה בשעת משבר.

השפעת ההורות על ההוראה

הראיונות מחזקים את הטענה העולה מתוך הספרות המחקרית שהורות היא התרחשות פנימית ובין-אישית המעוררת רגשות חזקים ומורכבים, מערבת תהליכי חשיבה ותהליכים אינטגרטיביים מגוונים ומאופיינת במחויבות, באחריות ובטיפול רגשי ומעשי (כהן, 2007). כמו כן עולה מתוך הראיונות כי מרכיבי ההורות האלו באים לידי ביטוי גם בהוראה. מקצת מהמראיינים ציינו כי התובנות המקצועיות שלהם התחדדו בעקבות ההורות. לדוגמה הדס, מורה למדעים ורכזת פדגוגית, אמרה כי "אולי משהו בהורות חידד כל מיני תובנות, הגדיר את מערכת היחסים ביני לבין התלמידות באופן הרבה יותר מחודד בגלל

ההורות". עדי, מורה לספרות וקולנוע בחטיבה העליונה, ציין כי "ההורות נתנה גיבוי או ניסיון חיים, עוד הבנה ודרך ראייה". חנוך, מורה לחינוך מיוחד הדגיש את הקשר בין ההורות להוראה כשאמר כי "לאחר היותי הורה התחדדה לי המקצועיות. כי אני שם בבית עם הבן שלי. ממליץ על מופעי תרבות, נותן לתלמידים טיפים, בגלל ההורות". אחד ההיבטים המשמעותיים שעלה מתוך הראיונות היה העמקת הרגישות והגמישות של נשות ואנשי החינוך כלפי התלמידים כאשר הם הפכו להורים. כך לדוגמה סיפרה הגננת סיגלית:

העובדה שאני גם גננת וגם אימא שינתה אותי לגמרי. אני יכולה בבירור להשוות את התקופה שלפני ואחרי. לפני שהיו לי ילדים הייתי מאוד נוקשה, אפילו הייתי אומרת קשה. היום שאני אימא, אני יותר מבינה תחושות של ילדים במיוחד שזה הגילאים של הילדים שלי. לקח לי זמן להבין מה ההורה והילד מהצד השני מרגישים. גם גלי, מורה לחינוך מיוחד, ביטאה תחושה דומה: "עם ההורות התעצם הקטע הרגשי, האימהי, החום ואהבה. יש ילדים שאין להם את זה. זה תמיד היה לי אבל כאימא אני עושה יותר". עדי חיזק בדבריו את העמקת הרגישות שלו כלפי תלמידיו בעקבות ההורות: "אני חושב שהיום אני באמת יותר מבין את השונות, את הרגישות את ההבנה כלפי הילד. דברים כאלה שפעם ידעתי אבל לא ממש הבנתי אותם". מקצת מנשות ואנשי החינוך דיברו על כך שהחווייה ההורית העמיקה את יכולת ההכלה שלהם כלפי תלמידיהם כתוצאה מהרצון שילדיהם יקבלו יחס דומה. כך לדוגמה הסבירה הגננת נורית:

הדבר שממש השתנה אצלי זה היחס כלפי הילדים. גם לפני האימהות מאוד אהבתי. משהו שהשתנה זה יותר הרגשות של אימא. פתאום אמרתי, כמו שרציתי שיכילו את עידו שלי ככה אני רוצה להכיל את הילדים בגן.

מתן, מורה לאמנות בתיכון דיבר על "שריר ההכלה" שהתרחב בעקבות ההורות שלו: יש את שריר ההכלה. כמורה אתה חייב להיות מאד מכיל. תמיד יש הפתעות, בכל כיתה ובכל שנה אתה נדרש למתוח עוד יותר את יכולת ההכלה. ואין יותר טוב מהילדים שלך שמלמדים אותך יום יום לשלוט בעצמך וגם כשאתה כועס להתקרר מהר ולדעת להמשיך הלאה. זו מתנה שאני מקבל מהילדים שלי.

העמקת יכולת ההכלה הפכה אותם גם לפחות שיפוטניים כלפי תלמידיהם. כך למשל סיפרה אליה, מורה לאנגלית בחטיבת הביניים: "הרבה פעמים יוצא לי לנתח סיטואציה בכיתה כאימא ולא כמורה, אני מסתכלת על הרקע של הילד, מה קורה בבית, היום כשאני אימא ומורה אני שופטת פחות מהר...".

ההורות גרמה לאנשי החינוך לשתף יותר את התלמידים במה שקורה להם במרחב האישי,

שכן הם הבינו ששיתוף הוא כלי להעמקת קשר, לפתיחות וליצירת מערכת יחסים בונה. כך לדוגמה סיפרה גלי, גננת בחינוך המיוחד :

פתאום היו לי ילדים אז הבאתי אותם לכיתה, לא פיזית, אלא במחשבה. גם בדוגמאות והייתי משתפת אותם. מביאה את הבית לכיתה. זה היה מאוד הדדי. גם הילדים מספרים למשל חוויות משבת. גם אני הייתי משתפת. אין מצב שהתלמידים והסייעות לא יודעים איך קוראים לבעל שלי ולילדים שלי, זה משהו פתוח ושקוף. היו מרואיינים שהדגישו את העובדה כי היותם הורים השפיע על חלוקת הזמן שלהם, בין ההוראה להורות. מיקי, מורה למדעים, שיתף בכך שההורות גוזלת זמן שבעבר הוא השקיע בהכנה להוראה: "...אני מרגיש שיש לי הרבה פחות זמן להשקיע בהוראה. נשען על הרבה דברים שעשיתי בעבר לפני שהיו לי ילדים, אני יותר מאלתר, אני חושב שאני מורה פחות טוב...".

גם אליה העלתה את בעיית הזמן :

מבחינה מקצועית כמורה לפני שהיו לי ילדים, היה לי יותר פנאי להשקיע בפעילויות עבור תלמידים בכיתה, השקעתי הרבה שעות להכין שיעורים וגם אחרי שעות הלימוד השקעתי זמן... אני לא חושבת שזה פגע ביכולות ההוראה שלי אבל כן בחלוקת הזמן הפנוי.

היבט נוסף הקשור לתחושת העומס בא לידי ביטוי לדוגמה בדבריה של שי, מורה לספרות והיסטוריה בתיכון. לדבריה היא נתפסה כ"מורה מאוד אימהית" עוד לפני לידת בנה הבכור. לדבריה היא הייתה אז מאוד טוטלית, מה שגרם לבלבול קודם כול אצלה וגם אצל התלמידים, שלעיתים קראו לה אימא. לדבריה כשחזרה לאחר הלידה לבית הספר היא גילתה "...שהטוטליות הזו כבר לא אפשרית בשבילי. היא יותר מרוקנת אותי מאשר ממלאת אותי". לדבריה כשהחליטה לרדת לחצי משרה ולהפסיק לחנך הרגישה פחות לחץ ומתח, ולכן כיום היא מתלבטת אם לחזור למשרת מחנכת.

הדס העלתה תובנות דומות וסיפרה שדווקא ההורות חידדה אצלה את הצורך בהפרדה בין המרחבים – בין האימהות לבין המקצועיות שלה כמורה :

ההורות חידדה את זה שמחנכת זה תפקיד כל כך חסר גבולות. אני הרגשתי שאני לא יכולה לעשות את שני התפקידים האלה ושה דורש ממני תשומות אימהיות שאני לא מעוניינת ליישם בתוך בית הספר. זו מערכת יחסים אחרת. מערכת יחסים מאד חומלת, אוהבת, מכילה, קשובה אבל זה לא להיות אימא שלהם.

אף על פי שההורות יצרה עומס ופחות זמן פנוי, ואצל מקצת מהמראיינים גם תחושה שהם מתפקדים פחות טוב, מרבית המורים, המורות והגננות שרואיינו במחקר הציגו את השפעתה החיובית על ההוראה ועל התובנות המקצועיות שלהם. הם הדגישו את העובדה

כי ההורות שיפרה באופן משמעותי את ההיבטים הבין-אישיים בהוראה והעמיקה את הרגישות וההבנה שלהם כלפי תלמידיהם – רמת ההכלה עלתה והשיפוטיות ירדה. נוסף לכך הם מצאו כי שיתוף הדדי בחוויות אישיות מעמיק את הקשרים בינם לבין תלמידיהם. לצד זאת היו שמצאו כי ההורות העמיקה את הצורך שלהם ליצור הפרדה בין המרחב הביתי למרחב הבית ספרי, בין ההורות להיותם נשות ואנשי מקצוע.

השפעת ההוראה על ההורות

היבט נוסף שנחקר הוא האם וכיצד המורים והגננות מביאים תובנות מקצועיות מהכיתה לבית. נעמה, מורה בתיכון, הצביעה כבר בראשית דבריה על ההשפעה ההדדית בין ההורות להוראה, הנובעת מהמרכיבים הדומים שיש בין שני התפקידים האלו, ואמרה כי "גם בבית וגם בבית הספר אני עוסקת בחינוך". עדי אף טען כי "אם אני מרגיש שיש השפעה זה דווקא מההוראה לחינוך של הילדים בבית."

דבריו של מתן, חידדו את ההשפעה שיש להוראה על ההורות. הוא הדגיש כי הוא מודע להיבטים החיוביים שיש להוראה על ההורות שלו ועל הקשר שלו עם ילדיו:

זה כן מדייק לי את ההורות. זה גורם לי להסתכל על סיטואציות מסוימות כסוגיה חינוכית, לבחון דברים בעיניים חינוכיות עם הילדים בצורה שבוודאי לא הייתי עושה אם לא הייתי מורה. נותן כיוון והכוונה שלא היו כשלא הייתי הורה. אם לא הייתי מורה הייתי הורה פחות טוב.

המרואיינים נגעו במספר נקודות השקה והשפעה שיש להוראה על ההורות. כך לדוגמה העמדת גבולות בכיתה, ערך שנרכש בכיתה ועבר לבית עם הילדים האישיים; התמודדות עם תלמידים בכיתה, הדורשת גמישות, יושמה לדברי כמה מהמרואיינים גם עם הילדים האישיים; מקצתם ציינו כי ההוראה פיתחה אצלם מודעות וראייה מעמיקה של התפקוד ההורי שלהם והשפיעה על איכותו. כך לדברי שני, מורה ביסודי: "האימהות מתחדדת. אני מבינה פתאום שאני צריכה לחשוב על כל מילה פעמיים". הגננת סיגלית הסבירה שלדעתה אי אפשר להגיד משהו אחד בגן ומשהו אחר בבית, ולכן "אני הבאתי את האני שלי מהגן לבית". מתוך דבריהם ניתן להבין כי הם מאמצים תובנות מההוראה להורות הן באופן אינטואיטיבי והן כתהליך של למידה מודעת. מקצת מהמרואיינים סיפרו כי הם מוצאים עצמם בוחנים את נורמות ההתנהגות שלהם בכיתה כגננות או מורים, וחלק מנורמות אלה הם "מעתיקים" לבית עם ילדיהם. כך מציינת בבהירות גלי, מורה בחינוך המיוחד: "תמיד הייתי עם גבולות בכיתה ואותו הדבר בבית. הכנסתי את זה לבית. וגם בעלי, אנחנו באותו ראש...כהורה נושא הגבולות הומחש." גם נעמה התייחסה לחשיבות שיש לגבולות גם

בכיתה וגם בבית :

אני חושבת שהתובנה שהייתה לי כמורה מאד עזרה לי כאימא. הגעתי יחסית מוקדם, כמורה צעירה, לתובנה שמשמעת זה משהו שהתלמידים מאד מחפשים, שהם צריכים את הגבולות, ואני חושבת שזה משהו שאני עושה יחסית בטבעיות. אני חושבת שבשלב די מוקדם כאימא הבנתי שזה משהו שהופנם בי ואני לא מפחדת לשים גבולות.

שני ציינה את ההסתכלות העמוקה שההוראה מפתחת ומלמדת, לדבריה אף אחד לא מלמד אותך להיות הורה בעוד שכמורה : "את רואה ילדים בצורה אחרת... לקחתי את הסבלנות מהעבודה הביתה". הגננת טליה הציגה היבט נוסף להשפעת ההוראה על ההורות :

פתאום הבנתי כמה חשוב לתת לילדים להתבטא בחומרים, אז לא פחדתי מלכלוך והכנסתי גואש הביתה. הילד היה משחק שעות בבוץ, במים.... לא היה סיכוי שזה יקרה אם לא הייתי לומדת ומבינה כמה זה חשוב.

מתן הציג היבט משמעותי נוסף – הבנה והקשבה הן לתלמידיו והן לילדיו הפרטיים. לדבריו הוא הבין :

שבכל רגע לכל אחד מהתלמידים יש איזה דבר שהוא יותר טוב ממני בו – אחת מתבטאת טוב יותר ממני באופן מילולי ואחר משתמש טוב יותר בצבע כאמן. זו חוויה יום־יומית – גם הציור מלמד אותי וגם התלמידים גורמים לי להבין את המקום שלי, להבין עד כמה אני לא יודע, כמה כדאי לי להקשיב ולהתבונן בלי להתערב. זה לגמרי מחלחל לבית. אי אפשר להפריד את זה. ההבנה שבכל אחד יש משהו, זה מחדד את ההקשבה שלי לילדים שלי. אני גם רואה המון התנהגויות ואז אני מבין טוב יותר את ההתנהגויות של הילדים שלי.

מקצת מהמרואיינים ציינו שהתובנות מעולמם המקצועי השפיעו גם על מערכת היחסים עם בני או בנות הזוג. כך לדברי הגננת סיגלית :

אחרי שהייתי הרבה שנים בגן וראיתי והאמנתי שרק זוג הורים שמשתף פעולה ולא חשוב אם נשואים או גרושים יוכלו לחנך טוב את הילדים, רק אז עשיתי גם שינוי אצלי בבית. בקשתי מבעלי להיות שותף. קודם לכן הוא לא היה בבית, עבד קשה, בעיר מרוחקת והרגשתי שהילדים האישיים שלי מפסידים את אימא ואבא. הכרחתי את בעלי לשנות את הגישה שלו לילדים ולעבודה.

עדי, מורה לספרות וקולנוע בתיכון, סיפר שהתווכח עם אשתו משום שהוא מנהל דיאלוג עם בנם בן השנתיים והוא אמר לה שזה דיאלוג המתאים לרמתו. לדבריו ההוראה נתנה לו "הרבה ביטחון גם באיפה להציב את הגבולות וגם ביטחון במקום שבו אני יכול לשוחח עם הילד. כך שאם אני מרגיש שיש השפעה זה דווקא זה דווקא מההוראה לחינוך של הילדים בבית".

מתן סיפר שהוא מתייעץ דווקא עם בתו הגדולה שלדבריו "...יש לה יכולת להתבונן. אני משתף אותה במה שקרה לי בכיתה והיא נותנת לי את המבט שלה". מדברים אלו ניתן לראות שיש נוכחות משמעותית למקצוע ההוראה בקרב משפחותיהם של אנשי החינוך. לעיתים נוכחות זו גם מעמיקה את השיתוף וחיזוק הקשרים בתוך המשפחה. הנוכחות המקצועית במרחב האישי באה לידי ביטוי גם בהתייחסותם של הגננות והמורים לצוות ההוראה הבא במגע עם ילדיהם האישיים, כפי שסיפרה טליה:

כל ההבנה שלי את הגננת שלו ועכשיו את המורה זה רק כי אני יודעת מה זה. אני מקפידה שייתן לה כבוד, אני מכבדת אותה. בכלל ערכים, ההתייחסות לאיך מתנהגים, ואיך מדברים זה ממש מגיע מזה שאני גננת.

גם שי התייחסה לרגישות שיש לה כאימא כלפי המחנכות של ילדיה: "ברור לי שיש קשר ליחס שלי כלפי הגננות והמורות של הילדים שלי. אני מאוד רגישה למקום שלהן ואני מקווה שגם הן מרגישות כך. אני מאוד מרגישה ומעריכה אותן, גם כשיש בעיות".

מתוך המחקר עולה כי נבנית הבנה וגמישות, אמפתיה וביטחון בצוות ההוראה הבא במגע עם ילדיהם האישיים. ההוראה נוכחת בחייהם הפרטיים של הגננות והמורות והמורים. ההוראה וההורות חולקות מאפיינים דומים, ומרכיבים וערכים חינוכיים רבים נלקחים מההוראה ומוטמעים בהורות, לעיתים מתוך חשיבה ומודעות ולעיתים שלא במודע. נראה כי ההורות משתנה ומתעצבת במהלך עבודתם של אנשי החינוך, כפי שסיכמה ענת, מורה בבית ספר יסודי: "לפעמים אני חוזרת הביתה עם תובנה חדשה שעלתה לי בכיתה, ומייד מנסה להחיל את זה על ילדי... אי אפשר לעשות בועה, הכל שזור ביחד".

הורות המחנכים והמחנכות ומערכת היחסים עם הורי התלמידים

צוות "הורות והוראה" בחן גם האם וכיצד משפיעה ההורות של המחנכות והמחנכים על הקשר שלהם עם הורי תלמידיהם, הן בתקופות של שגרה והן בעקבות משבר הקורונה. מערכת היחסים בין הורים לבתי הספר משתנה ומושפעת מתהליכים פוליטיים, חברתיים ותרבותיים. ברבים מן המקרים קיים מתח ביניהם, הנובע בין היתר מהבדלים באידאולוגיות ובגישות החינוכיות שלהם (עמית, 2009). יחד עם המתחים הגוברים מתרבים המחקרים המציגים את חשיבות השותפות בין הורים למורים ואת התרומה של שיתוף הפעולה הזה להצלחת התלמידים ולשיפור הישגיהם הלימודיים (שכטמן ובושריאן, 2015; נוי, 2014). חוזר מנכ"ל בנושא הורים ותלמידים שהתפרסם בדצמבר 2003 קובע כי "הניסיון המעשי המצטבר, וכן גם הספרות המחקרית, מעידים שתלמידים מפיקים תועלת מכך שבין הבית ובין בית הספר שוררים יחסים של כבוד הדדי וקיימים ביניהם ערוצי תקשורת פתוחים"

(חוזר מנכ"ל, 2003).

מתוך הראיונות שערכו חברות הצוות ניתן ללמוד כי תחושתם של נשות ואנשי החינוך היא כי ההורות חידדה את הרגישות שלהם כלפי הורי התלמידים ושיפרה את מערכת היחסים שלהם איתם. כך לדוגמה אמרה הגננת אליה: "אני מתייחסת להורים היום יותר בסלחנות ובטח בהבנה". סיגלית הסבירה את ההבדל בין התקופה שבה הייתה גננת ללא ילדים וכיום: "הורים באים עם טענות שלפעמים נראו לי הזויות והתרגזתי, היום כאימא אני דווקא מבינה את ההורים. אם להורה יש בקשה יכול להיות שהוא צודק, הוא קודם כול רואה את הילד שלו".

המרואיינים ציינו כי בעקבות ההורות שלהם כיום הם פחות ביקורתיים ושיפוטיים כלפי הורי התלמידים מבעבר ויכולים להזדהות עם הקשיים שיש להם. אליה הדגישה בראיון שכיום היא מבינה שאסור לשפוט והסבירה כי "היה לי מאוד קל בעבר לראות התנהגות מסוימת של הורה או ילד ולהאשים ישר את ההורה. היום אני יודעת שהכול מורכב יותר, שההורים באמת משתדלים לרוב ושיש הרבה פרמטרים לקחת בחשבון. אני האחרונה לשפוט". הם ציינו שהשיפור שהם מרגישים ביחסים בינם לבין הורי תלמידיהם בעקבות ההורות שלהם בא לידי ביטוי גם בתגובות שהם מקבלים לדבריהם מההורים. כך לדוגמה אביה סיפרה שהורים אומרים לה שהיא מאוד אימהית.

מקצת מהמורים הדגישו את ההבנה כלפי הקושי שיש להורים לתת אמון במי שמחנך את הבן או הבת שלהם ואת החשיבות שבהבנה שההורים סומכים עליהם. שי, מורה בתיכון, ציינה את היכולת האמפתית שלה כלפי ההורים, שהתגברה בעקבות ההורות שלה:

רוב הזמן היו לי יחסים טובים עם הורי התלמידים גם לפני הלידה אבל בכל זאת יש הבדל בין להבין את זה מבחוץ לבין להבין את זה כשאת אימא. זה עזר לי להיות יותר אמפתית כלפי ההורים והקשיים שלהם. גם היום בדיעבד אני נזכרת בדברים שקרו לפני שהילדים שלי נולדו – יכול להיות שזו גם תוצאה של הגיל – ואני מבינה אותם אחרת.

שי הציגה נקודת מבט נוספת, השוללת את התפיסה שההורים אחראים לכל הבעיות שיש לבן או לבת שלהם:

ראיתי דרך העבודה שלי כל מיני סוגי יחסים בין הורים לילדים. זה לא חף מבעיות אבל התפיסה בבית הספר שאני עובדת בו היא שהילד מביא את הבעיות שלו מהמשפחה. לי יש ביקורת על התפיסה הזו... הבעיה של הילד לא תמיד באה מהבית. היא נוצרת הרבה פעמים מהמפגש בין העולם של הילד לזה של בית ספר. ההסתכלות על הבעיות של הילדים היא לא תמיד מספיק מורכבת ואחראית. החוויה שלהם היא לפעמים אחרת לגמרי מההסתכלות של בית ספר.

נראה כי ההורות הרחיבה את יכולת ההכלה של נשות ואנשי החינוך ואת היכולת שלהם לקבל גם ביקורת מצד ההורים. כך ענת סיפרה שכיום היא מבינה יותר את ההורים שבאים להתלונן ולדרוש ומדגישה שחשוב שהביקורת תיעשה בדרך מכבדת. היא מדגישה שהכבוד צריך להיות הדדי ו"אם הורה חושב אחרת ממני אגיד אבל אכבד את מקומו. יכול להיות שפעם לא הייתי חושבת ככה".

לצד ההבנה הייתה גם ביקורת של מקצת מהמרואיינים על ההורים, דווקא בעקבות התובנות שפיתחו עם ההורות שלהם. כך למשל חנוך ביטא את האכזבה שלו מההורים:

הכול עכשיו מקבל פרופורציות מקבל תמונה שונה כהורה. למשל, אני לא מסוגל להבין שהורים לא מקריאים סיפור לילד. אתמול ניהלתי שיחה עם הורה לגבי המקלחת של הילד שלו.

לדברי מקצת מהמרואיינים השילוב בין ההורות להוראה חידד גם את היחס שלהם כהורים כלפי הגננות או המורות והמורים של ילדיהם. שי הדגישה את הקשר בין ההורות שלה ליחס שלה למחנכות ולמחנכים של ילדיה. לדבריה "אני מאוד רגישה למקום שלהן ואני מקווה שגם הן מרגישות כך. אני מאד מרגישה ומעריכה אותן, גם כשיש בעיות".

יכולת ההכלה וההבנה כלפי ההורים התבטאה לדברי המרואיינים גם באופן מעשי. כך לדוגמה תיאר מיקי את השיפור במפגשים שלו עם ההורים ואת הביטחון שרכש בעקבות ההורות:

כשאני נזכר בשנים הראשונות שלי לפני שהייתי הורה אני לא מבין איך הייתה לי עזות המצח לשבת לשיחות אישיות מול הורים. אם אני כהורה יושב עכשיו עם מורה צעירה שרק עכשיו סיימה ללמוד אני אתייחס אליה בצורה מכבדת אבל אקח בעירבון מוגבל את מה שהיא אומרת. זה מוזר לי כי גם אני הייתי במקום הזה די הרבה שנים... עם הזמן אני מרגיש שאני מבין יותר טוב הורות ואת הקשר בין הורים לילדים ואני לומד אותו ויש לי יותר מה לתת להורים שבאים לשיחות אישיות.

נראה כי ההורות של המרואיינים חידדה את הרגישות והמודעות להיבטים משותפים להם כהורים ולהורי תלמידיהם והיטיבה את הקשר ביניהם.

הורות והוראה בתקופת משבר

משבר הקורונה שלווה בהוראה מקוונת מהבית העלה שאלות חדשות הנוגעות לחיבור בין הורות והוראה. צוותי חינוך מצאו עצמם משלבים באופן פתאומי ולא מתוכנן בין המרחב הבית-פרטי למרחב המקצועי-ציבורי ומאתגרים בצעד נוסף את תפקידם הכפול. השילוב בין ההוראה מרחוק לבין ההורות אתגר את המורים והגננות בשל עצם המחויבות

לשני התפקידים, שבדרך כלל מתקיימים בשני מרחבים נפרדים. עדן, מורה לאנגלית, הסבירה שהמציאות החדשה מעוררת קונפליקטים מבלי שתהיה לה שליטה אמיתית על בחירת דרכה:

זה לא רק שאני צריכה להיות 'אימא טובה' שדואגת לילדות הפרטיות שלה וגם משתיקה אותן, אני צריכה גם להיות מורה לדוגמה, אבל לא כמו שאני רוצה או מאמינה או אפילו מסוגלת... אלא כמו שהמנהלת שלי רוצה. לי אישית היה מאוד קשה.

מדבריה של עדן ניתן להבין כי את תואר 'האימא הטובה' היא איבדה, בעיקר בעיני עצמה, עם השתקת בנותיה כשהיא עם ילדים אחרים בזום, ואת תואר 'המורה לדוגמה' איבדה כאשר המנהלת הכתיבה לה כיצד עליה להתנהל מול ילדי הכיתה בהוראה מרחוק. המציאות החדשה החזירה את הגננת חופית לתקופת משבר אחרת, 'ימי האזעקות', בהם גם הרגישה כ'נמצאת' ו'חסרה' באותה עת:

את כאן גם בתפקיד של אימא שאמורה להגן על הילדים שלך ולהיות איתם... אבל הלב שלך נמצא במקום אחר, כי את כאילו אחראית בתפקיד... כאילו את נמצאת ולא נמצאת וזה דבר שהוא ממש, אבל ממש מאוד קשה.

בראיונות באה לידי ביטוי המציאות שהציקה להורים בתקופת המשבר – העובדה שהיו צריכים לחלק את תשומת הלב שלהם בין ילדיהם הפרטיים ל'ילדים אחרים' – תלמידיהם. הם תיארו כיצד תקופת הסגרים השפיעה על ההורות שלהם וגרמה לילדיהם לשלם מחיר ולהם – נקיפות מצפון. נורית סיפרה שהייתה אומרת לבתה בת הארבע וחצי להעסיק את התינוק. מירי, גננת בגן חובה, הרגישה שהיא הולכת לאיבוד כאימא, והבת שלה נופלת בין הכיסאות:

אצלי הלמידה מרחוק הייתה מאוד משמעותית – זום אחד בבוקר לחצי קבוצה, זום נוסף לחצי השני, ובסוף היום עשיתי זום משותף. הם היו שולחים לי תמונות של הדברים שעשו ולזום של סוף היום הייתי מכינה סרטון עם כל התוצרים ומקרינה אותו לכולם. כך שלא הצלחתי בכלל בכלל להתפנות ללמידה שלה בגן שלה (של הבת שלה)... לא הצלחתי לתת לה את המקום שלה.

חנוך, מורה לחינוך מיוחד, סיפר איך התמודד עם הקושי:

את הזום הייתי צריך לעשות כשאני מרוחק מהילד. גייסתי את אימא שלי בת ה־84 או כשהוא ישן. והיה צריך לתמרן. הזנחתי אותו קצת אבל אחר כך פיציתי אותו. לא הזנחתי את התלמידים שלי. שם זה היה 24/7.

נראה מתוך דברי המרואיינים כי לאחר פרק זמן של הסתגלות הם הצליחו לתמרן בין הילדים במערכת החינוך לילדיהם הפרטיים. אחד הפתרונות היה לשלב את הילדים

הפרטיים בהוראה. האמצעי הזה בא לידי ביטוי במיוחד בקרב הגננות, ככל הנראה בשל פלח הגילים שעומו הן עובדות. כך למשל טליה סיפרה כיצד דחתה את הקלטת הסרטונים לשעות שבהן התינוקות ישנה ושיתפה במלאכה את הילד הגדול יותר:

כל יום שהקטנה ישנה אני והבן שלי הכנו יחד את הסרטון למחר. אני סיפרתי סיפור והוא הראה את ההמחשה. בסרטון של יצירה, הייתי מסבירה והוא היה יוצר והייתי מכוונת את המצלמה עליו כדי שיראו את השלבים... עשינו התעמלות בסרטון והבן שלי הצטרף אלי כל הזמן.

חופית סיפרה כיצד שיתפה בעשייה את ילדיה הגדולים:

גייסתי פה את כולם... אמרתי לילדים הגדולים 'אתם חייבים לעזור לי. אין מצב'... הגדול, נתתי לו לצלם אותי – הוא צחק מזה – 'אימא כל יום צריכה עזרה טכנולוגית וכל יום צריך לצלם אותה'.

העזרה שקיבלו הגננות מילדיהן, יצרה בבית אווירה של התגייסות לצורכי המערכת והרגיעה את האימהות שכולם באותה צד.

קושי נוסף היה חדירתו של המרחב המקצועי אל המרחב הפרטי והחשיפה שהייתה כרוכה בכך. מיקי שיתף בתהליך שהוא ואשתו עברו בתקופה הזו:

ההתערבות בחיים היא מאוד אגרסיבית. נגיד יום שמלמדים בו ארבע או חמש שעות זה בעצם יום שפרקטית הילדים לבד בבית. השתדלנו אשתי ואני במידת האפשר שלא נהיה ביחד בזום. עכשיו כבר הילדים הסתגלו, אנחנו יותר מיומנים בזום והילדים התרגלו שלא מדברים עם אימא ואבא כשהם בוידאו אז זה איכשהו בסדר. נורית סיפרה שבתחילה היא ניסתה לעשות הכול שהילדים לא "יתגלו" בפני המצלמה, אולם עם הזמן פשוט ויתרה והבינה שזו המציאות החדשה. כאשר השתחררה, כבר החלה לשתף את הבית ביוזמתה וזימנה גם את הסייעת לעשות זאת:

אני מנסה לנטרל את עצמי משאר הבית כשאני בזום. כשזה לא אפשרי אז אני מעדיפה להיפגש עם מי שצריך אותי אבל יחד עם הילדים וזה בסדר. עשיתי אפיית חלות מהבית שלי וגם הסייעת חשפה את הבית שלה ואת המטבח שלה ונתנה להם מתכונים... אני חושבת שיש בזה משהו מאוד אותנטי ויפה.

גם גלי סיפרה שעברה תהליך והסתגלה לחשיפה: "בהתחלה יש הרגשה נוראית שהפרטיות נעלמת, ואת צריכה לשקול כל מילה. בהתחלה נוהרים, אבל באיזשהו שלב זה נעלם ואת שוכחת שיש מצלמה."

השחרור והשיתוף באו לידי ביטוי גם בקשר עם הורי התלמידים. מרואיינים ציינו את היחס החיובי ואת הקשר שנוצר עם ההורים, שמקצתם, בייחוד הורים לילדים צעירים, היו ממש שותפים ללמידה מרחוק. כך סיפרה גלי:

יש גמישות מחשבתית והתחשבות מצד ההורים ומצד הילדים. לא נורא שהילד שלי ישב על הברכיים. בשנה שעברה לא חשבתי כך. חשבתי שאני צריכה להיות טוטלית עבור הילדים. אבל אני חושבת שמהו השתנה בעולם. ההורים יותר מכילים. עצם זה שאנחנו גם מורות וגם אימהות והילדים שלנו בבית. בלי שנחשוב זה פשוט קרה. הרבה הורים פתאום הבינו והכירו מי זה הילד שלהם, והם מעריכים יותר את העבודה שלנו. זה קרה לי כאשר פגשתי אימא שאמרה: 'ראיתי את השיעור שלך בזום. איזה מאלף זה. את יכולה לשלוח לי את המשחק שעשית בזום?'

אחת השאלות למרואיינים הייתה: מתי השפעת שני התפקידים – הורה/מורה מורגשת יותר – בהוראה מהבית או בכיתה? תשובתה של טליה הייתה חד-משמעית: "כשהכול מהבית. אין הפרדה. ההפרדה נגמרה". לדבריה:

ככה אני מתלבשת ויוצאת לעבודה. כל אחד במסגרת שלו דואגים לו שיבין, דואגים לה שתשחק, ואני בחיים שלי. ואז אנחנו חוזרים הביתה ואני יכולה להחליט מה אני עושה קודם. מתי אני מתכננת פעילות ומתי אני עם הילדים שלי.

גם עדן עמדה בתשובתה על ההבדל:

במהלך שנת לימודים רגילה העבודה שלי כמורה זולגת הביתה על בסיס יום-יומי. אבל קל יותר לתמרן כשיש זמנים מוגדרים. אני מורה בבית הספר, ואימא כשאני בבית. בתקופת הקורונה הייתי אימא ומורה במקביל, 24/7.

ענת הבהירה שגם במצבי שגרה, התפקיד הכפול אינו פשוט, כל שכן בתקופה שבה נפרצו הגבולות:

גם כשהחיים 'רגילים' לא פעם יש לי נקיפות מצפון. מי לוקח לכיתה א', לגן ביום הראשון, כשאני צריכה ללוות את התלמידים שלי? כשהילד חולה ואני לא יכולה לקחת יום חופש, או סתם כי חזרתי עייפה מיום לימודים. במצב של למידה מהבית במצב הכפול הזה אני מרגישה קצת חנוקה. לא רוצה שהילדים שלי יפריעו, אבל בגלל שזו תקופה כל כך ארוכה למדתי לשלב אותם.

נראה כי דבריו של מתן מסכמים היטב את תחושותיהם של המורים והגננות בנוגע להבדל בין הוראה בשגרה לתקופת המשבר: "פתאום מבינים כמה זה נוח ללכת לעבודה". לדבריו הוא הרגיש שתקופת הקורונה העמיקה אצלו את המשמעות של עבודת המורה ואת החשיבות של המפגש פנים מול פנים מול ההוראה בזום שבה היה לו קשה להרגיש איפה נמצא כל ילד.

דיון

במחקר זה נבחן הקשר בין ההורות להוראה בכמה היבטים עיקריים: השפעת ההורות על ההוראה, השפעת ההוראה על ההורות, ההורות של המחנכים והמחנכים כמשפיעה על מערכת היחסים עם ההורים והורות והוראה בתקופת משבר.

נמצא כי התפקיד ההורי משפיע על ההוראה, מקדם ומחזק את המקצועיות ומפתח את הראייה הרחבה המכילה גם מיומנויות הוריות. לדברי המרואיינות והמרואיינים, ההורות פיתחה בהם את יכולת הגמישות והעצימה את הרגישות. אלו מטייבים את מערכת היחסים שלהם עם הילדים וגורמים להם להבין אותם טוב יותר, להכיל ולקבל. במקביל נמצא כי המחנכות והמחנכים חווים עומס בשל שילוב ההורות עם ההוראה שיש בו שימוש באותן מיומנויות של הכלה, אהבה, חמלה וקשב. ואולם, אלו אינם גורעים מהתנהלותם מול ילדי הגן והכיתה אלא מוסיפים, לטענתם, איכות. דברים אלו מתכתבים עם מחקרים המדגישים את החשיבות של שילוב רגשות, כמו אמפתיה והכלה בקשר בין מורים לתלמידים (קניאל, 2013; רוזנטל, 2014), וכפי שמסבירה הרצוג (2002), מחזקים את תפיסת מקצוע ההוראה כהרחבה של הספרה הביתית.

ממצא נוסף במחקר הנוכחי חושף את השפעתו של תפקיד ההוראה במערכת החינוך על ההורות. המרואיינות והמרואיינים תיארו כיצד למדו להקנות גבולות בבית מול ילדיהם הפרטיים ולהעביר את נורמות ההתנהגות בגן ובכיתה אל התנהלותם בבית. כמו כן, נמצא כי הידע הנרכש בהכשרה המקצועית חוצה את הגבול ועובר מהמרחב המקצועי למרחב הביתי. ידע זה בא לידי ביטוי בקשר עם הילדים הפרטיים וכולל את הרחבת הפעילויות הנערכות איתם, פיתוח דיאלוגים מכבדים, חיפוש החוזקות שלהם והקשבה מיטבית. כמו כן התובנות המקצועיות משפיעות על הקשר עם בן הזוג ועל שותפות פעילה בהורות. גם גלילי (Galili, 2020) מצאה שלהכשרה בהוראה יש השפעה רחבה מעבר למרחב המקצועי, וכי רכישת כלים תאורטיים ויישומיים בתחום החינוך והתפתחות הילדים משפיעה על התנהלותן של נשות החינוך במרחב הפרטי.

עוד עלה במחקר הנוכחי כי קיימת התפתחות בהבנה של הגננות והמורים את הורי הילדים בגן ובכיתה. מדבריהם ניתן להסיק בבירור כי לפני היותם הורים, הם נטו פחות להכיל את התלונות מצד ההורים והרגישו עלבון, כעס וצורך לבקר את מעשיהם. ההורות סייעה להפחתת השיפוטיות ולהעצמת היכולת לראות את הדברים גם מזווית הראייה של ההורים, הדואגים לילדם ומתקשים לעיתים לתת אמון. נוסף על כך, מתוך נקודת המבט ההורית שלהם, הם כבר מבינים שההורים אינם אחראים לכל הקשיים של הילדים. הבנה זו באה לידי ביטוי גם בביטחון שהם מרגישים בשיחות האישיות עם הורי התלמידים. ממצאים אלו נמצאים בהלימה עם מסקנותיהם של קאטרובה ושותפיה (Koutrouba et.al, 2016),

שמצאו כי בעקבות ההורות מורות ומורים שינו את יחסם אל ההורים ותלמידיהם, גילו אמפתיה והבנה וגם גמישות בדרישות האקדמיות שלהם.

בהמשך לממצא זה, ואולי אף כתשובה להשפעת ההוראה על ההורות מזווית נוספת, עלה מדברי המרואיינות והמרואיינים כי הרגישות שפיתחו מתבטאת גם במערכת היחסים שלהם עם הגננות והמורות של ילדיהם. לדבריהם, רגישות זו הביאה אותם להעריך ולגלות הבנה גם כשיש בעיות עם ילדיהם הפרטיים. נמצא כי אנשי חינוך נוטים להזדהות עם המורים והגננות של ילדיהן ולהבין את שיקולי הדעת שלהם מתוך נאמנות (לויאליות) מקצועית (Galili, 2020).

הממצא האחרון במחקר הנוכחי עוסק בהורות ובהוראה בתקופת משבר. מעצם העובדה שהראיונות נערכו בעת משבר הקורונה, השיח על הנושא עלה מתוך ההקשר שאוכלוסיית הארץ והעולם נמצאה בו.

מורות, מורים וגננות התבקשו ללמד את הילדים דרך תוכנת הזום כשהם ובני ביתם חשופים לעיני התלמידים וההורים. נוצרה מציאות חדשה שנפרצו בה קירות הכיתה, טושטשו קירות הבית והספרה הביתית והציבורית התערבבו מעבר לדימוי המקובל. באופן פיזי ובוטה אנשי החינוך נעשו חשופים דרך המצלמה עם לגיטימציה לביקורת על המיומנויות ההוריות וההוראתיות שלהם. אליהו-לוי ורויטר (תשפ"ג) מצאו כי בתקופת משבר הקורונה, לצד הגשר בין שני המרחבים, שפתח ערוץ לחדירת המרחב הלימודי אל המרחב הפרטי ולהפך, נפגעה האינטימיות והייחודיות של כל מרחב.

נוסף על כך, במחקר הנוכחי סיפרו המרואיינות והמרואיינים כי הרגישו כיצד הם נתנו עדיפות לילדים במערכת החינוך ותמרנו עם ילדיהם הפרטיים ולעיתים אף הזניחו את צורכיהם, כדי להישאר נאמנים למקצועיות. טל, טיש וטל (2021) חקרו את נקודת המבט של ההורים בלבד, שהעריכו את תרומת הלמידה מרחוק כבינונית עד טעונת שיפור. כלומר המאמץ הגדול של המורים והגננות, עד כדי הורדת תשומת הלב מהילדים שלהם, לא הוערך במידה מספקת בקרב ההורים.

מחקר זה משלים את התמונה ומציג גם את נקודת המבט של אנשי ונשות החינוך בנוגע ללמידה מרחוק. מדבריהם עולה כי לצד הביקורת של הורים, ובמיוחד עם התארכות הסגרים, הגננות והמורים למדו למתן את הצורך להשאיר את תמונת ביתם סטרילית והושיבו את ילדיהם מול המצלמה גם כשעלו סיטואציות אמיתיות. יש לציין כי בקרב הגננות, אולי בשל טווח הגילים שבו הן עוסקות, הילדים הפרטיים הפכו להיות חלק מהסרטונים ו"שותפים" להוראה מרחוק.

לסיכום: כפל התפקידים של מורים וגננות

אחת השאלות שחברות הצוות דנו בהן לאור ממצאי המחקר היא אופיין של התגובות הרגשיות של המוראיינים והדרכים המעשיות שבהן פתרו את הדילמה של כפל התפקידים. מתוך בחינת הנתונים ניתן לראות כי יש שונות במצבם הרגשי של המורים וכי יש גישות, עמדות ודרכי התמודדות שונות הן בשגרה והן בתנאי משבר.

התגובות הרגשיות באו לידי ביטוי אצל מקצת מהמוראיינים במצוקה ולחץ, רגשות אשם כלפי הילדים שלהם ו/או כלפי התלמידים, קונפליקט בנוגע לזהותם המקצועית או ההורית ומערכת היחסים עם הסביבה המשפחה ומקום העבודה. היו מוראיינים שהגדירו בבירור את העדפותיהם, ואילו בקרב אחרים בלטו ההתלבטות והמצוקה המתלווים לצורך לבחון את עמדותיהם ולפתור את הדילמה.

בהיבט המעשי, מקצת מהמורים והגננות שראינו תיארו את האופן שבו התמודדו עם הקונפליקט – היו שבחרו להעמיד במקום הראשון את המחויבות המקצועית כלפי ההוראה, ואילו אחרים בחרו בראש ובראשונה בהורות ובמחויבות לילדיהם. בשני המקרים תשובותיהם חושפות את ההתלבטויות שלהם בניסיון להסביר את העדפתם.

היו מוראיינים שהציגו דרך אחרת לפתרון הקונפליקט: הם לא דיברו על העדפה ברורה אלא על כך שהם מצאו כי בניית גשר וקשר בין המרכיב האישי והמקצועי, שיתוף והדדיות, תכנון נכון ואיזון בין שני התפקידים ו"הרבה כוחות נפש" המאפשרים להם להתמודד עם כפל התפקידים, בשגרה ולא כל שכן במצבי משבר. נראה כי המורים אשר היטיבו להתמודד הם אלו אשר מודעים לדילמה הטמונה בכפל התפקידים, מודעות אשר מאפשרת להם למצוא פתרונות ולתפקד מתוך שלמות והשלמה ולהוציא את המיטב מכפילות זו. דומה כי אנשי ונשות חינוך אלו השכילו לבנות זהות המורכבת מתפקידם בספרה הביתית והמקצועית ולמצוא את הדרך המיטבית עבורם לתפקד בשני העולמות. מקצתם ראו בשני המרחבים כמשלימים זה את זה ומסייעים להם להיות הורים ואנשי חינוך טובים יותר. אחרים טענו כי הצורך למלא את שני התפקידים חידד את החשיבות שיש לדעתם בשמירה על הגבולות ובהפרדה בין המרחב הביתי למרחב הבית ספרי.

היבט משמעותי נוסף שעלה מתשובותיהם של רבים מהמוראיינים הוא כי עצם העלאת הנושא של כפל התפקידים במסגרת המחקר העמיק את התובנות שלהם. היו שצינו כי הם לא חשבו על כך באופן מודע עד לריאיון; לדבריהם השאלות סייעו להם לחדד את האופן שבו הם מתמודדים עם ההוראה וההורות. היבט זה מחדד את החשיבות בשילוב המודעות למורכבות ולדואליות שיש בתפקידם של אנשי חינוך בלימודי ההכשרה להוראה. בתפקידם של מורים וגננות ישנם היבטים הוריים, ומשום כך חשוב להעמיק בקרב הסטודנטים והסטודנטיות להוראה, הורים ושאינם הורים, את ההכרה בהיבטים אלו

ולחשיבות שיש ברגישות, אמפתיה והכלה, קשר אישי ותומך כלפי תלמידים והוריהם, יחד עם היכולת לשמור על גבולות ומקצועיות. מחקר המשך אפשרי יבחן כיצד השפיעה מלחמת 7 באוקטובר על כפל התפקידים של אנשי ונשות חינוך שהם גם הורים.

מגבלות המחקר

מספר המרואיינים והיותם מורים וגננות רק מבתי ספר ממלכתיים וממלכתיים דתיים הוא מגבלה בכמות ובמגוון האוכלוסייה. במחקר המשך מומלץ להגדיל את מספר המרואיינים ולהרחיב את אוכלוסיית המחקר למגזרים נוספים בחברה הישראלית. מגבלה נוספת היא העובדה שהמחקר התקיים בתקופת הקורונה שאילצה את החוקרות לקיים מקצת מהראיונות בזום ולא פנים אל פנים, ייתכן שהייתה לכך השפעה על חלק מהראיונות.

מסקנות

מחקר זה בחן את הקשר בין התפקיד ההורי לתפקיד ההוראתי של נשות ואנשי החינוך. נמצא כי יש השפעה הדדית בין תפקידים אלו היוצרים מציאות חיים המייחדת אותם. ההקבלה בין המיומנויות והאתגרים שמזמנים התפקידים במרחבים השונים והדומים מובילה את נשות ואנשי החינוך להיות סובלניים ואמפתיים ולהבין טוב יותר את הילדים במערכת החינוך ואת הוריהם. במקביל, עם התפתחותם המקצועית, מתפתחת בהם גם המסוגלות להבין טוב יותר את ילדיהם הפרטיים ואת המורים והגננות של ילדיהם. מסוגלות זאת באה לידי ביטוי בעוצמה גבוהה יותר בזמן משבר הקורונה. בזמן המשבר נוצרה מציאות שטשטשה את הגבולות בין המרחב הפרטי למקצועי והדגישה את הצורך של אנשי ונשות החינוך במיומנויות שיסייעו להם לתפקד במרחב הביתי והציבורי במקביל. לפיכך, השלכה מעשית של מחקר זה עשויה להיות פיתוח קורס במכללות להכשרת מורות, מורים וגננות ובו ידונו בשילוב תפקיד ההורות עם תפקיד ההוראה לשם הבנת האתגר שבשילוב ויתרונותיו. דרך דיונים, סימולציות ותיאורי מקרה, ניתן להרחיב בתודעתם של הסטודנטיות והסטודנטים דרכים לשילוב התפקידים באופן מיטבי.

רשימת מקורות

אביטל, ד', רז, ט' וגילת, צ' (2021). שביעות רצון של מנהלים ומורים מבית הספר: שותפות הורים, אווירה בית-ספרית וגורמים תלויי תפקיד. בתוך: י' גילת וע'

טבק (עורכים) ללכת בין הטיפות: אסופת מחקרים על השותפות בין הורים למורים (עמ' 132–162). מכון מופ"ת.

אלבז-לוביץ', פ' (2002). סיפורי מורים: האישי, המקצועי ומה שביניהם. בתוך: מ' צלמאיר ופ' פרי (עורכות). מורות בישראל. מבט פמיניסטי (עמ' 115–134). הקיבוץ המאוחד.

אליהו-לוי, ד' ורויטר, ע' (תשפ"ג). מרחב הלמידה החדש בתקופת הקורונה מפגיש בין הבית לכיתה וחושף פערים בחינוך. חמדעת: ט"ז, 2–36.

גלילי א' (2020). האתגר המגדרי של האישה כאשת חינוך וכאם. חוקרים הגיל הרך, 10, 28–59.

הרצוג, ח' (2002). בפתחו של מבט פמיניסטי על מורות בישראל. בתוך מ' צלמאיר ופ', פרי (עורכות), מורות בישראל: מבט פמיניסטי (עמ' 11–14). הקיבוץ המאוחד. הררי, י' (תש"ז). בין הכרמים, דביר.

טימור צ' (2017). הדואליות בתפיסת הורות והוראה מיטביות בקרב "הורים-מורים". עיונים בחינוך 15–16, 186–214.

טל, ק', טיש, ס' וטל פ' (2021). תפיסות הורים לילדים בגיל הרך ובגיל בית הספר היסודי את הקשר שלהם עם הגננות או המורות ואת דרכי הוראתן בתקופת משבר הקורונה. בתוך: עפרה קורת ודבורה גבעון (עורכות). ימי קורונה: ילדים בגיל הרך בעתות משבר. בר אילן.

כהן, א' (2007). חווית ההורות, יחסים, התמודדויות והתפתחות, אח בע"מ, אוניברסיטה עברית ירושלים.

משרד החינוך (2003) חוזר מנכ"ל בנושא הורם ותלמידים. https://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/sd4ak2_3_6.htm

נוי, ב' (2014), של מי הילד הזה? מכון מופ"ת.

סידי, י' ועשת י' (2020). דו"ח מסכם למחקר קצר טווח בנושא חינוך בתקופת הקורונה. לשכת המדען הראשי של משרד החינוך. האוניברסיטה הפתוחה.

- עמית, ח' (2009). לחתור בסירה אחת. הד החינוך, 7, 78–80.
- פישרמן, ש' ובן אשר, ס' (2021). קונפליקט בית-עבודה ורווחה נפשית בקרב מורות. בתוך: הייעוץ החינוכי, כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל. שאנן – המכללה אקדמית הדתית לחינוך, כ"ג, 272–293.
- קניאל, ס' (2013). אמפתיה בחינוך, חינוך באהבה. מכון מופ"ת.
- קס, א' (2012). לא לפחד מהפחד: תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה. מכון מופ"ת.
- קס, א' ופרידמן, י' (2005). בין המשפחה הפרטית למשפחה המקצועית: הבניית תחושת המסוגלות העצמית של מורות. מגמות, מ"ג, 4, 699–728.
- קריספל, א', סימון ח', פריש י' (2008). שינוי עמדות מורים בחינוך הרגיל. שאנן י"ג, 1–24.
- רוזנטל, א' (2014). תהליכי למידה: מהתערערות, הכחשה, עלבון, קנאה וכעס לאבל וצמיחה. בתוך: פ', מור וא' לוריא (עורכים). לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. ג'וינט ישראל-אשלים.
- ריטבו, ב', לוק, ע' וברג א' (2018). יחסים, קשר ושותפות חינוכית בין צוותי החינוך לבין הורי התלמידים, מהלכה למעשה. השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך.
- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים) (2015). בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי – תמונת מצב והמלצות, היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית למדעים.
- שץ אופנהיימר, א' (2008). נרטיב, זהות וזהות מקצועית. שבילי מחקר, מכון מופ"ת, 15, 27–33.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות.
- Byron, K. (2005). A meta-analytic review of work-family conflict and its antecedents. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 169-198.
- Cinamon R G & Rich, Y. (2005). Work-family conflict among female teachers. *Teaching and teacher Education*, 21(4), 365-378.
- <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06/009>

- Connelly F.M & Clandinin D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19, (5), 2-14.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06/009>
- Fetterman, D.M. (1989). *Ethnography: Step by step*: Sage Publications.
- Galili, I. (2020). Professional challenges to women as educators and as mothers
The Motherhood initiative for research and community involvement,
(MIRCI) 11.173-189.
- Koutrouba, K., Kalantzaki, E., Christopoulos, L. (2016). When teachers become parents: Parenthood influence on Greek teachers' professional lives.
European Journal of Social Sciences Education and Research. 3(3) 20-30.
- Mouton, M. (2020). Using zoom to teach synchronously online, Technology tools for teaching in higher education' *The Practical handbook series*.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*, Teachers College.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study.
Journal of Organizational Behavior, 25(3), 293-315.
- Seidman, I. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and social sciences*. Teachers College Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc
- Taubman-Ben-Ari, O., & Ben-Yaakov, O. (2020). Distress and apprehension among new parents during the COVID-19 pandemic: The contribution of personal resources, *American Journal of Orthopsychiatry*, 90 (6), 810-816.
<https://doi.org/10.1037/ort0000497>

Parenthood and education: The personal and professional among educators

Iris Galili, Nava Dekel, Riki Glazner, Orit Waisel and Dalia Metzger

Abstract

The article presents the qualitative research conducted by Mofet's think tank "Parenthood & Teaching", among teachers and kindergarten teachers who are also parents. The purpose of the research was to examine the connection between the private sphere and the professional one among educators. The members of the think tank interviewed twenty teachers and kindergarten teachers, parents to children up to ten years old. The interviews, which were partly structured, dealt with three themes: The influence that parenthood has on teaching; the influence of teaching on the interviewee's parenthood; and the influence of their role as parents on their relationship with their students' parents. Since most of the interviews were conducted during the COVID crisis, the questions dealt with teaching at regular times as well as during the crisis, when teaching was mainly remote, that is from home. This fact enabled the researchers to evaluate the emotional dilemma existing in the dual role, both in times of routine and during crisis. Therefore, we added a fourth theme which deals with teaching during the COVID period. During that period the separation between the private and public spheres, which exists in routine, was blurred. The research reveals that the parenthood of educators expands their awareness and sensitivity toward their students and their parents. Nonetheless, their profession enhances their capability to understand their private children and their teachers. The research contributes to the idea that the interaction between the private and public spheres is of major importance. It reinforces the argument that the interaction between the spheres turns the school into a familiar arena for the teachers and gives them more confidence. Interviewees said that before the interview they were not aware of the mutual influence between teaching and being a parent. Therefore, the researchers find that the awareness to the various aspects revealed in the research contributes to education in both spheres; thus, teacher education and continuing educational programs must deal with this issue.

Keywords: : Parenthood, Teaching, Private sphere, Public sphere



ד"ר מיכל גנץ-מישר,
מרכז אקדמי לוינסקי
וינגייט, הפקולטה לחינוך.
דוא"ל:
Michal.meishar@l-w.ac.il

לציטוט (מדעי החברה) – גנץ-מישר, מ' (תשפ"ד). מפגש בין האיש לתרבותי מתוך קריאה של ספרות שואה חמדעת, יז, עמ' 129-162.

מילות מפתח:
דרכי הוראה-למידה, זיכרון תרבותי, כתיבת יומן מסע, קריאת ספרות שואה

מפגש בין האיש לתרבותי מתוך קריאה של

ספרות שואה

מיכל גנץ-מישר

תקציר

מחקר זה הוא מחקר איכותני-פרשני של חקר מקרה הבוחן את התרומה של תהליכי הוראה ולמידה במסגרת תוכנית לימודים להוראת ספרות שואה, "מה קרא שם?", באופן רציף ומתמשך בבית ספר יסודי שמונה שנתי. התוכנית מבוססת על גיבוש דרכי הוראה-למידה המעודדות שיח לחיזוק ההקשר האישי, הרגשי והערכי בעיבוד תכנים נוקבים מההיסטוריה של העם היהודי בתקופת השואה, בד בבד עם חיבור הפרשנות והתובנות לחיי היום-יום ועל כתיבת "יומן מסע" של התלמידים בעקבות קריאת ספר בשיעור ייחודי, "יומן מסע". ממצאי המחקר מצביעים על כך ששיעורי "יומן מסע" משמשים מרחב להוראה וללמידה ומחזקים את הערך האישי והאנושי בשתי קטגוריות תוכן: (א) היבט פדגוגי – מקריאה אישית פסיבית של ספרי קריאה לכתיבה פעילה של טקסט אישי; (ב) היבט ערכי-חברתי – "יומן מסע" כמשאב אישי, פדגוגי וחינוכי, המסייע בגיבוש מחשבות ופעולות אישיות וחברתיות. המורות והתלמידים מעידים על יחס חיובי, והם משתתפים מתוך בחירה בתוכנית המזמנת שיח רלוונטי ומעניקה זמן למחשבה, להבעת דעה ולשיתוף. המחקר תורם לגיבוש ולהבניה של דרכי הוראה ולמידה לכינון הזיכרון התרבותי של השואה כחלק אינטגרלי מחיי התלמידים במאה ה-21. כתיבת "יומן מסע" אישי בד בבד עם קריאת ספרות שואה הן אמצעי להוראת הטקסט הקשה מנשוא וגם משמשות מרחב לחשיבה, להתבוננות ולהפקת משמעויות אישיות, חברתיות וערכיות.

מבוא

בזיכרון הקולקטיבי הישראלי לדורותיו, השואה היא נושא הנדון במערכת החינוך הממלכתית הפורמלית והבלתי פורמלית באופן הדרגתי ומובנה כבר מגני הילדים, בתי הספר היסודיים ועד בחינות הבגרות. בשנת 1980 קבע משרד החינוך כי יש לכלול לראשונה את השואה כנושא חובה בלימודי ההיסטוריה של עם ישראל בחטיבה העליונה, ולאחר מכן נקבע כך גם בחטיבת הביניים. מבקר המדינה (דו"ח, 2010) קבע, בהתייחסו להוראת השואה והנחלת לקחיה במערכת החינוך, כי משרד החינוך לא השכיל להקנות באופן שיטתי את הנושא בכל שכבות הגיל. בחוזר מנכ"ל (2014), קבע שר החינוך הרב שי פירון תוכנית חינוכית חדשה רבגלית להוראת השואה, "בשבילי הזיכרון", המעידה כי מערכת החינוך מחויבת להנחיל לתלמידי ישראל את זיכרון השואה על לקחיו ואת המורשת היהודית המפוארת של העולם שאותו ביקשו הנאצים להשמיד. ישנה הסכמה כי כל מסגרת חינוכית נדרשת להתאים את דרכי הלימוד, את תוכני ההוראה ואת אופי התובנות והמשמעויות לגיל הילדים. הלמידה על השואה מתרחשת לרוב בסמיכות ליום הזיכרון לשואה ולגבורה בשיעורים המיועדים לכך, בהתאם למערכי שיעור שנכתבו מראש ובליוי טקסים, עבודות יצירה, פרויקטים קבוצתיים ועוד (כהן, 2010; פילדמן, 2009; נוי, 2023; רוזנברג, 2020). המתחים הרבים שעיינו מתמודדים מורים ומחנכים, הקשורים בהוראת נושא השואה ביום הזיכרון, נובעים הן מהדרישות והציפיות מהם והן מהכישורים הנדרשים לכך. המתח האישי – האם מורה שלא הוכשר להוראת הנושא המורכב הזה יכול בכלל ללמד את נושא השואה? המתח הפדגוגי – כיצד ללמד הלכה למעשה את נושא השואה? ההתלבטות היא כיצד לניתן לשלב בין שני המרכיבים: בין מחויבות ושמירה על זיכרון השואה ורכישת ערכים אנושיים ולאומיים לבין התמודדות עם תכנים מורכבים של מוות, מאבק והישרדות. נמצא כי המורים נדרשים לכשירות מפתח חוצות תחומי דעת ולהתאים את הוראת השואה לדור החדש: (1) להיות בעלי ידע מקיף ומדויק, שאינו תלוי בתחום התמחותם, כדי להימנע מפרשנות שגויה למושגים מרכזיים ואחרים; (2) להיות בעלי יכולת הבחנה לסיטואציות של לחץ, משבר ואינחוחות, לגלות רגישות אנושית והבנה רחבה כדי להימנע מטראומה בקרב הלומדים ולייצר אופק ושחר לעתיד טוב יותר (גבע, 2017).

את התוכנית הייחודית "מה קרא שָׁם?" כתבה רכזת הוראת הספרות בבית ספר יסודי שמונה שנתי במרכז הארץ, והיא נלמדת במסגרת שיעור ייעודי, "יומן מסע", פעם בשבוע וברצף מכיתה ג' עד כיתה ח'. התוכנית יוצרת מרחב בטוח, אישי ופתוח לקריאה, לדיאלוג ולהפקת משמעויות אישיות, חברתיות וגלובליות. משחק המילים ההומופוני של המילה קרא/קרה בשם התוכנית 'מה קרא שָׁם?' מאפשר לחבר בין עבר להווה, והמילה "שם" מוסיפה התייחסות לעתיד מתוך הבנה שבאמצעות ההשוואה ניתן לגבש עתיד טוב יותר

לחיים כחברה גלובלית. המחקר הנוכחי מבקש לבחון מנקודת מבטם של המורות ושל התלמידים את תוכנית הלימודים "מה קרא שם?", המתמקדת בקריאת ספרות השואה ובדרכי עיבוד ופרשנות לתכנים הקשים והנוקבים שיש בה. זאת באמצעות כתיבת "יומן מסע" אישי בכיתה באופן מתמשך ורציף בשנות הלימודים בבית הספר היסודי.

סקירת ספרות

תודעת החשיבות של זיכרון השואה ניצבת במרכז ההווה של החברה הישראלית לדורותיה ובעולם כולו ללא קשר לדת, לאום או לשלטון. עיצוב הזיכרון הקולקטיבי מתרחש באמצעות פעולות ישירות ועקיפות במרחבים שונים בארץ ומחוץ לה. הברית הבינלאומית לזיכרון השואה פועלת במסגרת ארגון בינלאומי לזיכרון השואה – IHRA - The International Holocaust Remembrance Alliance "כוח המשימה לשיתוף פעולה בינלאומי בנושא חינוך, זיכרון ומחקר". חברות בארגון 35 מדינות ומטרות לחזק ולקדם מדיניות ותוכניות לאומיות ובינלאומיות התומכות בקידום ההבנה של השואה, להילחם בהכחשת השואה והאנטישמיות הגוברת מתוך מחויבות לקיום הצהרת שטוקהולם, הוועידה הבינלאומית הראשונה להנצחת זכר השואה.

בהחלטת ממשלת ישראל מיום 2004 נקבע כי יום זה ייחשב גם כיום המאבק למלחמה בגזענות ובאנטישמיות. ארגון האומות המאוחדות קבע בשנת 2005, באספה הכללית ובזיקה להצהרה האוניברסלית לזכויות אדם, כי יום 27 בינואר, יום שחרור מחנה אושוויץ מידי הנאצים בשנת 1945, הוא יום זיכרון עולמי לשואה. בשנת 2005 הקים ד"ר משה קנטור את קרן "פורום השואה העולמית" (WHF) להשתתפות של מנהיגי העולם למאבק באנטישמיות, גזענות, ניאונאציזם, שליליות וחוסר סובלנות, לשימור זיכרון השואה ולחינוך לקחיה החשובים ברחבי העולם. "השואה" (The Holocaust) – אירוע מכונן בהיסטוריה היהודית, שנוכס על ידי הזיכרון הקולקטיבי היהודי והישראלי כאחד, ניצבת ומוכרת כיום כאירוע היסטורי כלל-עולמי המנוכס על ידי הזיכרון הקולקטיבי של הקהילה הבינלאומית.

סקירת הספרות כוללת ארבעה נושאים שעליהם מבוססת תוכנית הלימודים המתוארת "מה קרא שם?": ספרות השואה לילדים, תוכניות לימודים להוראת ספרות השואה לילדים, תגובת הקורא לספרות השואה וכתיבת "יומן מסע" כמוקד הלמידה.

ספרות השואה לילדים

ספרות שואה לילדים חושפת בדרך אומנותית את המציאות הקיומית הנוקבת של "שם"

מנקודת ראותו של היוצר ומאפשרת לקורא ללמוד על זיכרון השואה ולחשוב עליו כפי שהוא קולט בחושיו, במילוי פערים, בידע לשוני, באמצעים רטוריים ובתובנותיו. היצירה הספרותית יוצרת מרחבי רפרור מן המציאות על פי עקרונות אסתטיים המאפשרים לקורא לבנות פרשנות אישית. יש בכוחה לדחוס עולם שלם בטקסט, גם אם הוא מרובה פערים, מטפורות ולשון ציורית. התכונות האומנותיות של אימוגדרות ועמימות ביצירה הספרותית (אייזר, 2006) מבססות את היחסים בין הקורא לטקסט ומאפשרות לקורא לממש את הפוטנציאל האישי לגיבוש פרשנות. ביצירת ספרות שואה הקורא נחשף לריבוי קולות ולתכנים מורכבים. גם אם הידע ההיסטורי ביצירה עובד כדי לבחון סוגיות מוסריות ונערכה התאמה בהתכוונות של היוצר לקורא הצעיר, עדיין יש בכוחה של היצירה לסייע בעיבוד תכנים בעקבות טראומה, פחד וכאב (הרשב, 2000 ; Erll, 2011, 2020).

פלדמן (2015), מילנר (2008) ואלקד-להמן ופיפר (2019) טוענות כי יצירות ספרות שואה לילדים משמשות 'סוכני זיכרון' לדור הצעיר של המסרים הידועים הבאים לידי ביטוי במציאות החיים ובשגרת יום הזיכרון לשואה ולגבורה בארץ. היצירות חושפות תכנים קשים בהתאם לגיל הילדים ונוגעות ישירות בכאב, אך אינן נוגעות בפצע הפתוח של האובדן וההישרדות. הן אינן אובססיביות לפרטים, אלא מתארות את האירוע ההיסטורי בתוך הזיכרון הקולקטיבי באמצעות הפרשנות האישית של הילד. נוסף על כך, ספרות ילדים על השואה משמשת אמצעי פדגוגי ותרפויטי, וקריאה בה מובילה לשיח בין-דורי פתוח, מכיל ואמיתי, שבכוחו לרכז פואטיקה של שתיקה ומנגנונים של הדחקה בקרב הדור הראשון והשני ולקדם שקיפות ושיתוף. לעיתים מתגלעים קשיים בזמינות של ספרות שואה איכותית לילדים המתאימה לעורר בהם פרשנות ספרותית והיסטורית. קושי נוסף ניצב בפני המבוגרים האחראים, ההורה והמחנך, לבחור את היצירות המתאימות וליצור פעילויות קריאה לילדים עם תיווך של הידע ההיסטורי והתאמתו ליכולת ההבנה של הילדים (פלדמן, 2015 ; Sacerdoti, 2016).

תוכניות לימודים להוראת ספרות השואה לילדים

הוראת זיכרון השואה במערכת החינוך היא חובה בבתי ספר ממלכתיים בישראל, ומטרתה כוללות גיבוש הזהות היהודית של התלמידים ; חינוך ציוני לחשיבות עצמאות המדינה ; חינוך לערכים בדגש על כבוד האדם, חירות האדם וחיי אדם ; רכישת ידע היסטורי על התקופה ; חינוך לאזרחות דמוקרטית טובה והיבטים דתיים של שמירה על האמונה בתקופה הקשה של השואה. מערכת החינוך חותרת לחנך ילדים מגיל צעיר על פי מורשתו של העם, ההיסטוריה, התרבות ובתוכה החגים, המועדים וימי הזיכרון, כחלק בלתי נפרד

מההוויה החינוכית והערכית. כלומר, לפי חוזר מנכ"ל החל משנת הלימודים תשע"ה ילדים לומדים על השואה, את הלקחים ממנה ואת המורשת היהודית של קהילות שהנאצים ביקשו להשמיד. התוכנית הרב־גילית "בשביל הזיכרון" נכתבה במשרד החינוך בשיתוף עם בית הספר הבינלאומי להוראת השואה ב"יד ושם", והיא מופעלת בכל מוסדות החינוך בארץ (נוי, 2010; 2023; Gross).

קריאת ספרות על פי תוכנית הלימודים בחינוך לשוני עברית – שפה, ספרות ותרבות (תשס"ג) מעניקה חוויות והתנסויות אסתטיות, שבאמצעותן יוכלו התלמידים להבנות את הידע לשם גיבוש ערכים, זהות ושייכות בהקשר אישי, חברתי ותרבותי. כמו כן, קריאת ספרות יפה נועדה לפתח את הדמיון ואת החשיבה הביקורתית בד בבד עם חיזוק המוטיבציה לקריאה וההבנה שהספרות היא אמצעי להנחלת התרבות, המורשת של העם היהודי, ההיסטוריה והחברה. משרד החינוך מפרסם יחידות לימוד מותאמות לגיל הלומדים ולסביבות הלמידה במרחב הפדגוגי במרשתת בקישור של "חומרי הוראה למידה". תוכניות לימוד ופעילויות חינוכיות נוספות מפורסמות במוסדות חינוך בלתי פורמליים, כמו בית הספר הבינלאומי להוראת השואה במוזיאון "יד ושם", המכון הבינלאומי ללימודי השואה משואה, מוזיאון לוחמי הגטאות ועוד. בתוכניות לימוד אלו נכללות יצירות ספרות המתוות את דרכי ההוראה והלמידה ומשמשות "סוכני זיכרון" בתהליך עיצוב זיכרון השואה בכיתות הלימוד בבית הספר, במסגרות חינוך בלתי פורמליות ובחברה. לרוב, התוכניות משקפות ידע נרחב ומגוון בהקשר פסיכולוגי חברתי של גיל הלומדים ויישום של אסטרטגיות ומיומנויות ללמידה ולהוראה. למרות העושר והאיכות הפדגוגית של התוכניות הללו, לעיתים בתי ספר לוקחים לעצמם את החירות הפדגוגית וכותבים תוכנית לימודים ממוקדת בתפיסה החינוכית של המוסד, במטרותיו ובקהל הנמענים שלו. אך עליהם להקפיד שלא תיעשה מניפולציה בידע התיעודי וההיסטורי מהעבר בשירות אינטרסים אידיאולוגים ופוליטיים שונים ושיש בתוכנית קביעת סדר יום לאומי ועולמי (אורון, 2002; קרן, 2017). דוגמה לתוכנית כזו היא תוכנית הלימודים "מה קרא שָׁם?" שמחקר זה בודק, שנכתבה בבית הספר וזכתה להסכמה ולהערכה להוראה וללמידה של בית הספר הבינלאומי להוראת השואה ב"יד ושם".

תגובת הקורא לספרות השואה

תאוריות שונות מציגות נקודות מוצא מגוונות לפרשנות הספרותית (Graff, & Shimek; Mailloux, 1982; Metz, 2021) פיש, 2012, אך מאמר זה מתמקד בתאוריה של חקר הספרות "תגובת הקורא", משום שזו הגישה המרכזית שיושמה בתוכנית הנחקרת "מה קרא שָׁם?" – הגישה של תגובת הקורא לספרות השואה המעודדת את התלמידים לשתף

בחווייתיהם האישיות, דעותיהם ורגשותיהם ולפרש את עלילת היצירה ומסריה מתוך זיקה לחווייתיהם האישיות (Dias & Hayhoe, 1988). למידה המתבוננת באדם מעבר לנושא הנלמד מאפשרת גיוס ידע עולם של התלמידים, חשיפת רגשות מתוך ניסיון חייהם והזמנה להנכיח את מציאות החיים ולהעניק לה משמעות שהיא מעבר למילים (מוטולה, 2015). כל אלה מאפשרים להגביר את המוטיבציה של התלמידים להשתתף בתהליך הלמידה, ולמורים – נוצרת אפשרות להתאים את דרכי ההוראה לתלמידיהם. עם זאת, דיאלוג פתוח ומגוון עשוי ליצור מתחים והתנגדויות בקרב ילדים שממעטים להשמיע את קולם וחוששים מהשתתפות בשיעורים.

תגובת הקורא בעת הקריאה של ספרות שואה מבוססת על מיומנויות ויכולות פרשניות שלו, שלרוב מושפעות ממקום, זמן, מוסכמות חברתיות, הגדרות תרבותיות-חברתיות גלויות וסמויות, ידע היסטורי, סוגת היצירה ומאופן הוראתה (איזר, 2006; Fish, 1980; Poyas, 2004; Smagorinsky, 2001). בהוראה של ספרות השואה הילדים אינם רוכשים ידע היסטורי שיטתי על אירועי השואה, אלא הם מוזמנים לתהליך פרשני-רגשי. קריאה של ספרות באופן כללי ושל ספרות שואה במיוחד מעודדת את הקורא להגיב, להביע תחושות ומחשבות, לבחון עמדות אישיות, לאומיות וגלובליות, לגלות רגש ואמפתיה ולבסס את הזיקה להיסטוריה היהודית (פידלמן, 2009; ברוטין, 2009; שיכמנטר, 2016; דר, שטיימן ולבנות 2007).

לפי רוזנבלט (Rosenblatt, 2005), תגובת הקורא היא תוצאה של מפגש דינמי, התרחשות בלתי צפויה, התלויה בחוויה הספרותית של הקורא עם הטקסט והאינטראקציה עימו. המפגש בין הקורא לטקסט איננו ממוקד רק במילה הכתובה ובפרשנותה, אלא הוא נועד לעורר רגשות, מחשבות, תחושות וציפיות ולטפח גישה ביקורתית באמצעות רפלקציה ושיח עם עמיתים. המורים שואפים ליצור סביבת למידה אמינה, קשובה ומכילה שתאפשר לילדים הצפת רגשות, חילופי דעות, מחשבות ובחינה של המוסר האנושי, כמו גם תגובה באמצעות חקירה והבניית ידע בהקשר אישי, חברתי וגלובלי (Connell, 2008; Delarriva, 2002; Sumara, 2000; Montgomery, 2015; Basabe, 2015). אלוני (2013) ושטייר-לבני (2014) מוסיפים כי על סביבת הלמידה לשלב "סוכני זיכרון" המוצגים בערוצי תקשורת ומדיה, כמו קולנוע, טלוויזיה, עיתונות ורשתות חברתיות להבנת הנושא. הם ישמשו השראה לתלמידים בעיצוב תגובת הקורא שלהם, בקידום חינוך לערכים ובהבניה של מודעות מוסרית.

למידה המעודדת שיח בין עמיתים היא חווייתית לתלמידים, משום שהם פעילים ומעורבים בתהליך הצמיחה האישית, המחשבתית והרגשית שלהם הנעשית בהקשבה לעמיתים ובשמירה על שיח מכבד לשיתוף בחוויות ולפתרון בעיות. היצירה הספרותית היא אפוא הגורם המשמעותי המזמין אותם ללמוד לא רק את המיומנויות הממוקדות בפרשנות

ספרותית ובניתוח ביקורתי, אלא גם לחוות מיומנויות חברתיות ורגשיות ולפתח באמצעותן פרשנויות בהקשרים נוספים (Langer, 2000; 2014, et.al Cefai). אחת הפעילויות המטפחות ומעמיקות את מעורבות התלמידים בשיעורי ספרות היא כתיבת "יומן מסע".

כתיבת "יומן מסע" כמוקד הלמידה

תשומת לב רבה מוקדשת בשיעורי ספרות לקריאה צמודת טקסט (Close Reading), שמטרתה לבחון את הטקסט באופן ביקורתי ולגבש משמעויות ופרשנות באמצעות קריאה חוזרת שלו. לרוב, המורה פונה לתלמידים בשאלות הדורשות תשובה מכוונת וידועה מראש, והשיח הפרשני מובנה וממוקד. גם משימות הכתיבה הנלוות לקריאת היצירה ואחריה זהות במטרותן לשאלות הניתנות בשיח הדבור בכיתה. לרוב, הן ענייניות וצמודות לעלילה ומכוונות להבנה ולהתבוננות חוזרת במשמעויות (Fisher, & Nancy, 2012; Newkirk, 2011; אלקד'להמן ובראון, 2022).

כתיבה באמצעות ספרי יום (Daybooks), או יומני קריאה (Book Reports), במקביל לקריאה של יצירות ספרות מאפשרת לתלמידים לגלות יותר מעורבות ולהתנסות בתהליך של ארגון, הבנה ועיבוד תכנים חדשים ואישיים (Keith & Celeste, 2014; Zike, 2008). הם משמשים כלי עזר לתיעוד המחשבות והרעיונות בד בבד עם עיבודם לטקסטים חדשים על פי תבנית ידועה מראש, הכוללת כתיבת רשימות ותוכן עניינים שניתן להוסיף להם גם דיאגרמות וציורים. כתיבה זו מסייעת בארגון הלמידה באמצעות אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות ליצירת קשרים לוגיים בתכנים, להסקת מסקנות, לשאלות, לתיקון, לכתיבת טיוטות וסיכום, עד כדי כתיבת טקסט חדש.

כתיבת יומן היא סוגה ספרותית (פרוכטמן, לקסיקון שראל) המאפשרת לכתוב ללא התחשבות בקוראים אפשריים במטרות הכתיבה או במשיכת תשומת הלב של הקוראים. זוהי כתיבה הדורשת ערוץ תקשורת פתוח בין המוען (הילד/התלמיד) לבין הנמען (המורה/המדריך/ההורה/העמית) באווירה של אמון, ביטחון והכלה כדי להתכוון לכתיבה משמעותית ותורמת. הכתיבה ביומן מתרחשת בעקבות חוויה אישית ברגע מסוים שהכותב בחר לתעד בכתב. זהו זיכרון מתוך רגע משמעותי בחיי היום-יום, שעשוי לשמש את הכותב כהיסטוריה אישית שלו לחיים ולהניע אותו בעתיד. הכתיבה ביומן חושפת נרטיב אישי, הכולל גם כתיבה על אודות זמן הכתיבה, מקום ותיאור אנשים מעורבים, כדי לשמור על אותנטיות ומקוריות.

במערכת החינוך, כתיבת יומן כסוגה נלמדת בבית ספר יסודי באופן ממוקד כחלק מהוראת טקסטים מעולם השיח הביקורתי. לרוב, התלמידים עונים על משימה לימודית של כתיבת

רגשות ומחשבות של דמות בתבנית של יומן. בבתי ספר על-יסודיים, כתיבה ביומן מסע היא פעילות לימודית המתבצעת ככלי להערכה מעצבת, תלקיט (פרוטפוליו) לימודי, בהוראת ספרות. התלמידים כותבים בעקבות קריאה ביצירה הספרותית.

באקדמיה, למשל בתוכנית אקדמית שח"ף להכשרת סטודנטים להוראה בסביבת למידה חדשנית, כתבו הסטודנטים יומן מסע אישי ככלי לבחינת תהליכים אישיים. היומן לא הוערך באמצעות ציון מספרי, אלא שימש בסיס לדיאלוג ולהתבוננות נוספת בתהליך הלמידה עם מנחה הקורס (תובל וטורניאנסקי, 2023).

מחקרים מלמדים על כתיבת יומן כאמצעי לקידום יכולת כתיבה של טקסט מחדש ולבחינה של דרכי הוראה-למידה (Yuliani, & Fitriana, 2017; Supiani, 2016; Yüce, 2020). הבחירה בכתיבת "יומן מסע" אישי באופן רציף ומתמשך בשיעורי ספרות שואה ייעודיים לכך, כשהתכנים קשים מנשוא, מסייעת בבחינת שאלות יסוד של התנהגות אנושית ושל נקיטת עמדה והחלטה, ושני השותפים, הכותב והקורא, מוזמנים למעורבות רגשית ומוסרית. הדיון הפתוח מחזק את היכולת האישית של הילדים, והכתיבה האישית הופכת את נושאי הלימוד לרלוונטיים לחייהם (פינגולד, 2014).

כתיבת "יומן מסע" אישי במחברת מחזקת את הקשר בין ידע קודם לידע חדש, שנבנה בתהליך למידה ארוך. היא מעודדת תהליכים רפלקטיביים ובכך מסייעת בהטמעת מסרים וערכים חינוכיים (Martinviita, 2016; Salehuddin, et.al, 2012). כתיבת "יומן המסע" מסייעת בתהליך רפלקטיבי לעורר התבוננות, הערכה וניווט של תהליכי החשיבה והלמידה האישיים והשיתופיים ולקדם מכוונות עצמית ואחריות (Farabaugh, 2007). גם אם מתגלעים קשיים ונדרשת התמודדות עם אתגרים לימודיים וחברתיים בבית הספר, הכתיבה, ההקשבה הפנימית והזמן המוגדר הניתן לכתיבה אישית מעודדים חשיבה נוספת וסובלנות. על המורה לתווך ולסייע לתלמיד להבין בדרכו את היצירה כך שתהיה משמעותית עבורו כקורא וגם ככותב טקסט אישי משלו. תפקיד המורה בעידוד לכתיבה אישית איננו בהערכה מסכמת של התוצר הלשוני, אלא בהקשבה לקול האישי של התלמיד ובהתייחסות אישית אליו (Denne-Bolton, 2013; Linnell 2010; Uduma, 2011).

בדומה לדבריהם של ברנדס ושטראוס (2013), המציגים תאוריות ומחקרים עדכניים על אודות רכישת מיומנויות המאה ה-21 ויישומן בהווה ובעתיד, כתיבת "יומן מסע" משמשת אמצעי להתמודדות עם נושאים מורכבים של אלימות, הסתה, הדרה ועוד. כמו כן, מבחינה פדגוגית כתיבה זו מסייעת ביישום הידע הנלמד, שחזורו ואחזורו בהקשרים שונים עם פיתוח הבנה משמעותית, הסקת מסקנות, הבעת עמדה, פתרון בעיות וחשיבה יצירתית. כתיבה אישית, הפועלת על פי העקרונות הפדגוגיים של גישת החינוך ההומניסטי (אלוני, גוטרמן ושורק, 2018), מאפשרת לכל תלמיד להבין את הרלוונטיות של הנושא לחייו היום-

יום, לממש את יכולותיו ונטיותיו האישיות, לחוות מסע אישי במרחב הספרותי, ההיסטורי, הישראלי והגלובלי ולבחון מהי אזרחות פעילה ואחראית. ספרות שואה לילדים מסייעת בעיצוב הזיכרון התרבותי, ומערכת החינוך נדרשת לגבש תוכניות לימודים ולהבנות דרכי הוראה מותאמות לגיל הלומדים ולמסוגלותם להתמודד עם תכנים קשים של פגיעה והשמדת יסודות קיומיים ורגשיים של בית, משפחה או חברות. מטרת המחקר היא לבחון את התרומה של תוכנית הלימודים "מה קרא שם?" למורות ולתלמידים בתהליך ההוראה ולמידה של ספרות שואה בבית ספר יסודי. התוכנית מתמקדת בקריאת ספרות השואה בשיעור ייחודי, "יומן מסע", ובכתיבת "יומן מסע" אישי כעוגן למידה בקרב התלמידים.

מתודולוגיה

הקשר המחקר

בית הספר

המחקר נערך בבית ספר יסודי שמונה שנתי (א'–ח') ובו כ-15 כיתות במרכז הארץ, בשכונת מגורים הטרוגנית ברמה סוציו-אקונומית בינונית ומעלה. בית הספר קולט ילדים מסביבת המגורים וגם ילדים מערים אחרות. זהו בית ספר לחינוך סביבתי, המאמין בטיפוח ערכים של אכפתיות, מעורבות ואחריות לסביבה הפיזית והאנושית בבית הספר ובקהילה. בית הספר פועל למען מתן מענה לשונות, להצבת אתגרים בפני התלמידים בשאיפה לשיפור ההישגים וחתימה למצוינות. מטרות בית הספר הן לטפח לומד אוטונומי בעל ידע חברתי-סביבתי, מודעות, נכונות ויכולת לפעול למען הקהילה והסביבה.

תוכנית הלימודים "מה קרא שם?"

מטרת על מרכזית שבית הספר מציב לעצמו בהיבט הערכי, החינוכי והחברתי היא מחויבות לזיכרון השואה.

בשגרת בית הספר מתקיימים טקס ביום הזיכרון לשואה ולגבורה בהתאם לנושא הנבחר השנתי של משרד החינוך ובשילוב קטעי עדות, קטעי נגינה ושירה, ונוסף על כך מתקיימים שיעור ביום זה בכיתות הלימוד. השיעורים ביום הזיכרון בכיתות ג'–ח' הם במתכונת של "זיכרון בסלון" לשיח ולדיאלוג לשמירה והבנה של השואה. נוסף לכך, גלית (שם בדוי), רכזת מקצוע הספרות, גיבשה, כתבה ומפעילה את תוכנית הלימודים "מה קרא שם?" כדי להפוך את לימודי ספרות השואה למשמעותיים ורציפים יותר בהיבט האישי, החברתי

והלאומי. עקרונות תוכנית הלימודים הם :

1. שימור הזיכרון
2. מימוש חזון ערכי בית הספר
3. העמקת ההבנה והפרשנות של ספרות השואה תוך כדי כתיבת "יומן מסע".

יישום התוכנית

התוכנית נלמדת כחלק אינטגרלי מתוכנית הלימודים מכיתות ג' עד ח' בשיעור ייחודי, "יומן מסע", שהוא רשות ולא חובה במערכת השעות של התלמידים ומלווה בהדרכה צמודה של כותבת התוכנית למורים. נוסף על כך, כל המורים בבית הספר השתלמו בלימודי שואה במסגרת בית הספר הבין-לאומי ב"יד ושם". במסגרת התוכנית נבחרת יצירה ספרותית להוראה וללמידה לכל שכבת גיל בהתאם להנחיות משרד החינוך. כל ילד קורא אפוא ספר אחד בזמן השיעור בתקופה מוגדרת מראש. הספרים נבחרו על ידי צוות המורים בזיקה להיכרות מוקדמת ולהתאמה לילדים : רציתי לעוף כמו פרפר (מורגנשטרן, 1995), לשכבה ג' ; האיש שידע לאהוב ילדים (בלפר, 2015), לשכבות ד' וה' ; האי ברחוב הציפורים (אורלב, 1990) לשכבה ו' ; הגל (רו, 1984) לשכבה ז', נלמד בהקשר לנושא השואה ; מומיק (גרוסמן, 2005) לשכבות ז' וח'.

מטרות התוכנית הן : (1) ללמוד על הזיכרון הקולקטיבי של העם היהודי, כפי שמסופר בספרי קריאה ; (2) להבנות תהליך אישי אצל התלמידים בעת כתיבת "יומן מסע" אישי רפלקטיבי מתפתח, המלווה את הילדים משנה לשנה ; (3) לגבש ערכים חברתיים כדי לשמור את הקשר למורשת ולהסטוריה ולהעמיקו באמצעות שיח עם עמיתים ובקבוצות ; (4) לסייע בהעצמה אישית של כל ילד באמצעות כתיבת משוב והערכה אישיים על ידי החברים והמורים.

"יומן מסע"

משימות הכתיבה ב"יומן מסע" מגוונות ומכוונות למעבר מכתבה עיונית לכתיבה אישית. ישנן משימות ממוקדות וצמודות לעלילה, כגון "כתבו דרשיח בין הדמויות", ומשימות פתוחות המעודדות שיח רגשי אישי, כגון "מה הרגשת בסיום הקריאה של פרק ו' ? מדוע?". כמו כן, התלמידים מוזמנים לכתוב מחשבות ותובנות בכל שלב, ואף המורה מפנה לכך זמן מוגדר בשיעור. התוכנית בנויה משלושה שלבים : לפני הוראת היצירה – שני שיעורי הכנה ; למידה במהלך 14–16 שיעורים מתוכננים מראש, הכוללים פעילויות לעידוד למידה שיתופית, בחינה אישית וכתיבה ביומן המסע האישי ; בסיום הלמידה – מפגש מסכם יצירתי וחגיגי. התוכנית נכתבה בקובץ שיתופי וגלית היא העורכת שלו. במפגשי צוות

המורים לקראת ההוראה בשיעור "יומן מסע" המורים מוזמנים להגיב, לשתף ולהביע דעה. התוכנית מתעדכנת ומותאמת בהתאם בכל שנה תחת העמודה: הערות, מושגים, רעיונות של הצוות. התוכנית מאפשרת למורים להתקדם משיעור לשיעור מתוך דגשים ועוגנים להוראה – מה חשוב וממה להימנע בכל שיעור.

מטרות המחקר ושאלות המחקר

מחקר זה מבקש לבחון את התרומה של התוכנית "מה קרא שם?" כחלק מתהליך למידה והוראה של נושא השואה לשם כינון זיכרון אישי, תרבותי וחברתי בקרב מורות ותלמידים בבית הספר היסודי.

שאלות המחקר הן: (1) מהי תפיסתם של המורות והתלמידים את התוכנית "מה קרא שם?"; (2) מה למדו והפיקו המורות והתלמידים בתהליך הוראה ולמידה בתוכנית "מה קרא שם?"

שיטת המחקר

סוג המחקר

המחקר הוא איכותני-פרשני המבוסס על חקר מקרה. המחקר מאפשר התבוננות מעמיקה בתוכנית הלימודים בתוך ההקשר של החיים האמיתיים שלה במטרה להבין את המקרה ולהכליל מהמקומי לגלובלי. חקר מקרה כמתודולוגיה מאפשר לאסוף מגוון של נתונים מתוך התפיסות של המורות והתלמידים בבית הספר, החווים את התוכנית במציאות ושותפים לה. באמצעותו ניתן לטעון טענה כללית רחבה יותר ולבחון התנהגויות אישיות ותהליכים המתרחשים במקרה הנחקר. מחקר זה מאפשר תיאור אינטנסיבי, ניתוח מעמיק, הבנה והסבר של אתגרים ופעולות בתהליך הוראה-למידה בתוכנית "מה קרא שם?" לספרות שואה והפקת תובנות מתוך החוויות האישיות של המורות ושל התלמידים (Yin, 2009; Creswell, et.al 2018; יוסיפון 2016).

כלי המחקר

נעשה שימוש בכמה כלי מחקר לאיסוף נתונים על תרומתה של התוכנית "מה קרא שם?" למורות ולתלמידים: תצפיות בשיעורים; ראיונות אישיים עם המורות ועם קבוצת מיקוד של תלמידים ויומני מסע שכתבו התלמידים בתוכנית. טריאנגולציה בין הכלים השונים וריבוי הנתונים תורמים לאמינות המחקר ולעושרו (שקדי, 2003; Zur & Eisikovits, 2015).

החוקרת ערכה 12 תצפיות בשיעורי "יומן מסע" בשלוש נקודות זמן: בתחילת ההוראה של ספר הקריאה, בהמשכה ובסיומה. כל תצפית נערכה במשך שיעור של 45 דקות ובחנה את דרכי ההוראה-למידה של ספרות השואה; התמודדות עם מתחים ודרכי פתרון; אינטראקציות בכיתה, מאפייני השיח, התנהגות מילולית ובלתי מילולית ועניין שגילו התלמידים בנושא. השיעורים הוקלטו בהקלטה קולית ולאחר מכן תומללו.

הראיונות עם קבוצת מיקוד של עד 15 תלמידים התקיימו בשלוש זירות: בזום – עם התלמידים בביתם, בפגישה בחצר בית הספר ובכיתה במשך 45 דקות (שיעור). שאלות לדוגמה: שתפו באירוע/בסיטואציה/בחווייה משמעותית/בדילמה/בסוגיה במהלך הקריאה, הוסיפו הסבר; תנו דוגמה, מוזמנים לקרוא מהיומן. השאלות היו כלליות ואחידות לכל הקבוצות כדי לעורר שיח שיתופי.

הראיונות עם המורות התקיימו בבית הספר במשך כשעה עם כל מורה בנפרד. המורות נשאלו שאלות כגון מה זה בשבילך ללמד ספרות שואה? האם תוכלי לשתף בהתנסות משמעותית במהלך ההוראה של ספר הקריאה בכיתה? מה הם הקשיים בהוראת ספרות שואה בכלל ועל פי התוכנית הזו בפרט? מה הן דרכי ההתמודדות שלך? לדעתך, האם חשוב, שמורים יכירו את התכנית ויתנסו בה? הסבירי.

הראיונות עם התלמידים ועם המורות הוקלטו ולאחר מכן תומללו.

המשתתפים

שמונים תלמידים הלומדים בכיתות ג'-ז' ושבע מורות, המלמדות עברית וספרות בבית הספר. כל המשתתפים במחקר בחרו להשתתף בתוכנית מתוך בחירה אישית ובאופן וולונטרי.

עיבוד הנתונים

הגישה הפנומנולוגית-פרשנית נבחרה לניתוח הנתונים, משום שהיא מאפשרת חשיפת משמעויות, אפיון תהליכים ומתן פרשנות למציאות, כפי שזו נתפסת על ידי המשתתפים. מטרת הגישה הפנומנולוגית בניתוח הנתונים היא להבין לעומק את החוויות האישיות של משתתפי המחקר (Englander, 2020). הנתונים האיכותניים נותחו ניתוח תמטי קטגוריאל כללי עם טריאנגולציה, שסייעה בגיבוש והבהרה של המשמעויות הקשורות לתפיסה החינוכית, החברתית והפדגוגית של המורות. לא הוגדרו קטגוריות מראש ובוצע מיפוי של יחידות המשמעות של הטקסט (מילים, ביטויים ומשפטים) ושיוכן לקטגוריות כלליות (שקדי, 2003). כדי להגיע להבנה עמוקה של התופעה, הוראה בשיעורי "יומן מסע"

של ספרות שואה בליווי כתיבת "יומן מסע", נערך ניתוח על ידי החוקרת ועל ידי חוקרת חיצונית נוספת. רק במקרים של חילוקי דעות בין החוקרות נעשתה פנייה חוזרת אל הנתונים ואל המורות כדי לבחון קטגוריות אלו לעומק לשם חידוד ועדכון. בשלב הקידוד הסלקטיבי נמצאו זיקות בין ההקשר הפדגוגי להקשר הערכי-חברתי, היווצרות קו לכיד ומקושר בין הקטגוריות, שמאפשר הבנה הוליסטית והבנה של תופעות רחבות יותר (רבינוביץ וקסן, 2010).

אתיקה

במחקר נשמרו בקפידה הכללים האתיים: שמירה על אנונימיות וחיסיון של המשיבים והמשיבות ושל הנתונים. החוקרת נמנעה מהצגת שאלות פוגעניות ואפשרה מתן בחירה למשיבים ולמשיבות אם להשתתף במחקר או לא. ההורים חתמו על כתב הסכמה להשתתפות ילדיהם במחקר. המחקר בוצע לאחר קבלת אישור המדען הראשי במשרד החינוך, שמספרו 1130. חשוב להדגיש כי החוקרת לא הייתה חלק מצוות בית הספר ולא הייתה מעורבת בהוראה; כמו כן, לא נשמעה מצד משתתפי המחקר ביקורת או הסתייגות, אלא הטמעה של נושאי הלימוד בעקבות ההשתתפות בתוכנית והעשרתם.

ממצאים

ניתוח הנתונים הניב שני היבטים מרכזיים, המייצגים שני מרחבים ללמידה ולהוראה בבית הספר היסודי המשקפים את התרומה של התוכנית "מה קרא שָׁם?" מנקודת מבטם של המורות ושל התלמידים, כמפורט בטבלה 1:

(א) היבט פדגוגי – מקריאה אישית פסיבית של ספרי קריאה לכתיבה פעילה של טקסט אישי:

(1) פרקטיקות הוראה לקידום תגובת קורא פעילה בשיעורי "יומן מסע"

(2) למידה מתוך בחירה אישית כעוגן ליצירת פרשנות לטקסט הספרותי.

(ב) היבט ערכי-חברתי – "יומן מסע" כמשאב אישי, פדגוגי וחינוכי, המסייע בגיבוש מחשבות ופעולות אישיות וחברתיות:

(1) פרקטיקות הוראה לחיזוק הקשבה, הכלה והבנה

(2) למידה רציפה ומתמשכת המחזקת מסוגלות אישית, חברתית וערכית.

טבלה 1. נקודות המבט של המורות ושל התלמידים בנוגע לתרומה של התוכנית "מה קרא שם?"

תלמידים	מורות	תמות מרכזיות
למידה מתוך בחירה אישית כעוגן ליצירת פרשנות לטקסט הספרותי	(1) פרקטיקות הוראה לקידום תגובת קורא פעילה בשיעורי "יומן מסע"	(א) היבט פדגוגי מקריאה אישית פסיבית של ספרי קריאה לכתיבה פעילה של טקסט אישי
(1) למידה רציפה ומתמשכת המחזקת מסוגלות אישית, חברתית וערכית	(1) פרקטיקות הוראה לחיזוק הקשבה, הכלה והבנה	(ב) היבט ערכי חברתי "יומן מסע" כמשאב אישי, פדגוגי וחינוכי, המסייע בגיבוש מחשבות ופעולות אישיות וחברתיות

(א) היבט פדגוגי – מקריאה אישית של ספרי קריאה לכתיבה פעילה של טקסט אישי

בתוכנית הלימודים של בית הספר נקבע בכל שבוע ולמשך כל השנה שיעור בחירה "יומן מסע", המיועד לקריאת יצירות של ספרות שואה, בד בבד עם כתיבת "יומן מסע" אישי. נראה כי תוספות אלה מדגישות בפני המורים והתלמידים את חשיבותו של נושא השואה כנדבך משמעותי בתפיסה החינוכית-פדגוגית של בית הספר. כדי לחולל את השינוי בהתייחסות לשואה בכלל ולטקסטים הספרותיים על אודותיה בפרט, היה צורך לשנות את מהלכי השיעורים ואת פרקטיקות ההוראה בתוכם.

א.1. פרקטיקות הוראה לקידום תגובת קורא פעילה בשיעורי "יומן מסע"

המורים בדרך כלל מלמדים את נושא השואה ויצירות ספרות שואה בסמוך לימי הזיכרון, ועבורם עיסוק זה מתמקד ביום אחד בשנה ובכך מקל עליהם את ההתמודדות עם נושא טעון מבחינת תוכן, רגש ועניין. המורה דנה שיתפה בריאיון את התהליך שעברה במהלך השינוי:

בהתחלה פחדתי מהתנהגות רגשית קיצונית של הילדים כמו בכי, היסטריה, פחדים [...] האם הם יצליחו להביע רגשות בכלל בעולם העכשווי הטכנולוגי המרוחק שלהם, ואם בכלל אצליח להתמודד עם זה? והופתעתי שרובם משתפים, מגלים עניין וסקרנות, כי אני מתמקדת בחוויה שלהם ביומן מסע. בגלל שקוראים את הספר בכיתה במשך מספר חודשים, הלמידה המתמשכת יש זמן לעבד את העובדות את האירועים מהיצירה ולהעניק להם משמעות אישית. זה מדויק, נגיש להוראה ומאוד מפורט, ויש לי מענה לכל נושא, תהיה או ספק שחשבתי עליו. למשל, חנוצקה הגיבורה הראשית בספר

"רצייתי לעוף כמו פרפר" הופכת להיות חלק מהכיתה. היא נוכחת בתקופה מתמשכת וארוכה יותר, אנחנו נאחזים בסיפור כדוגמה להתמודד עם אירועים קטנים שלנו. רק החיבור היומיומי באופן מודע ומתמשך הוא שמזיז משהו לילדים וגורם להם לכתוב, לדבר ולהישאר בכיתה גם בהפסקה ולהמשיך לדבר. (ריאיון עם המורה דנה)

מדבריה של דנה עולים חששותיה מהוראת קריאה של ספרות שואה, נושא קשה וטעון, ומתגובת התלמידים אליה: "פחדתי מהתנהגות רגשית קיצונית של הילדים". עם זאת, היא מדגישה כי הוראת היצירה באופן מתמשך, רציף, בשיעור ייעודי לכך, מאפשרת לה להתקרב לעולמם של הילדים וליצור זיקות בין המסרים הספרותיים לבין שגרת החיים של הילדים בכיתה. כך כשקראו את הספר "רצייתי לעוף כמו פרפר" מאת נעמי מורגנשטרן, המספר את סיפור חייה של חנה גופרית בתקופת השואה, הדמות הראשית נכחה בשגרת המחשבות של הילדים, כפי שמתארת המורה: "חנוצקה [...] נוכחת בתקופה מתמשכת וארוכה יותר, אנחנו נאחזים בסיפור כדוגמה להתמודדות עם אירועים קטנים שלנו בכיתה". התוכנית מאפשרת אפוא לה ולעמיתיה להבנות תהליך מתמשך ורציף של תגובת קוראים, המבוססת על ידע מעלילת הסיפור, ידע היסטורי וידע אישי המתגבש תוך כדי הלמידה בשיעורים. פעילויות ההוראה בכיתה כללו דיאלוג על ההרגשה האישית בסיום ההקראה של הקטע מהספר. המורה הציגה לתלמידים מאגר תמונות מהאתר של "יד ושם", והם הוזמנו לבחור תמונה שתשקף את רגשותיהם. המורה, למשל, שאלה: "איזה מסר ניתן להעביר עם התמונה לחברים שלך בכיתה? הסבירו. תרצו להוסיף דוגמה אישית?" (תצפית). מתגובות התלמידים נראה, כי השאלה עודדה אותם לבחון את האירוע בספר מנקודת מבט רלוונטית יותר ומותאמת לדיאלוג בכיתה. המורה כיוונה את השיח כך שלא רק יתמקד במילה כמו סקרנות, אלא רגשות שניתן להזדהות איתן כמו כאב, חשש, שמחה ועוד. בריאיון איתה חיזקה המורה בדבריה, כי חשוב לה שפעילויות ההוראה יהיו רלוונטיות לשגרת החיים של הילדים "רק החיבור היומיומי באופן מודע ומתמשך הוא שמזיז משהו לילדים", והן שמחזקות הבנה ויכולת לפענוח והפקת משמעות אקטיבית אצלם. דנה מוסיפה שהיא מצליחה לקיים עם הילדים שיח ערכי, חברתי ואישי, המבוסס על תכנים ספרותיים היסטוריים ומסייע ליצור תהליך של למידה חוזרת, הפנמה והטמעה של ערכים בין-אישיים ומחויבות חברתית.

המורה דליה מוסיפה, כי התוכנית מחזקת את המסוגלות הפדגוגית שלה לבחור בפעילויות ההוראה ולהתאימן:

התוכנית מותאמת למורים. יש לי אפשרויות בחירה ואני מתאימה את האפשרויות את הפעילויות לכיתה שלי. אם אני מוצאת נושאים משותפים אני מקשרת בין שיעור ספרות לשיעור "יומן מסע" וכך נוצרת שיחה על קבלה והכלה של סוגי משפחות

בחברה. הנושא עניין את הילדים ואני זרמתי איתם. זה לא קורה בשיעור ספרות רגיל.
(ריאיון עם המורה דליה)

שיעורי "יומן מסע" משמשים אפוא עוגן ליצירת שיח פתוח, בטוח ומוגן בין המורה לתלמידים לגיבוש תגובת קורא משמעותית. המורה מפתחת כשירות פדגוגית לגיבוש מענים אישיים, רגשיים וחברתיים מדויקים ומותאמים באמצעות אירועים טראומתיים מההיסטוריה והקשרם לחיי היום-יום כחלק מדיאלוג ערכי מתמשך שלה עם התלמידים ובין התלמידים לבין עצמם.

בתצפיות שנערכו בכיתה ניתן היה להיווכח כי בשיעורי "יומן מסע" המורה רותי מזמינה את התלמידים להשתתף בשיח ללא האמצעים השגרתיים הנהוגים בבית הספר, כגון דפי עבודה, לוח מבחנים או מתן ציון. השיעור התנהל במתכונת חופשית יותר, פתוחה לדיאלוג, נפרצו מסגרות המשמעת ונוצר קשר אישי בין המורה לתלמידים. כך סיפרה המורה רותי על השינוי שחל בתפקידה כמורה בעקבות ההוראה בשיעורי "יומן מסע":

זהו שיעור במתכונת אחרת, בו אני פונה לילדים ומזמינה אותם להשתתף בלי ציונים, בלי דפי עבודה, רק הספר נמצא ויומני המסע שהילדים מוציאים מהארון. תלמיד בכיתה ג' שלא רכש עדיין את הקריאה, הוא מקשיב לסיפור ומצליח לבטא את מחשבותיו בפלסטלינה ובלגו. הקשבה זו יוצרת איזונים ובלמים מבחינה רגשית והילד מחכה לשיעורים כי הוא מרגיש חלק, פורח. (ריאיון עם המורה רותי)

מדבריה של רותי משתמע כי בשיעורי "יומן מסע" המורה מתאימה את פעילויות ההוראה כך שהתלמיד מצליח לפתח מסוגלות להקשיב ולשהות בסיטואציה, להבינה ולהפיק פרשנות יצירתית. כלומר רותי מעודדת אצל הילד תגובת קורא פעילה בהתאם לכישוריו ולמסוגלות האישית ובכך יוצרת סביבת לימודים בטוחה, סובלנית ומכילה. היא מדגישה את יכולת ההקשבה שלה לחוויות הקריאה של הילדים וגילויי הסובלנות, הפתיחות והגמישות שלה, המעודדים את התלמידים להביע את דעתם למרות העלילה הנוקבת והמורכבת.

מהתצפיות ומדברי המורות ניתן לראות כי תוכנית הלימודים "מה קרא שם?" להוראה מתמשכת של ספרות השואה בליווי כתיבה של "יומן מסע" מאפשרת להן לגבש פרקטיקות הוראה המקדמות אצל התלמידים תגובת קורא פעילה שמעודדת יצירת זיקות וחיבורים אישיים. פעולות המורות למעורבות התלמידים בתהליך הקריאה ובהבניית הפרשנות הספרותית מלמדות על פתיחות ועל מסוגלות פדגוגית ללמד תכנים מורכבים "בגובה העיניים". נראה כי דרכי ההוראה של הספרות באמצעות שיח, המכוון לעולמם האישי של הילדים מתוך הקשבה, הכלה וסובלנות מטשטשות חשש ופחד מהתמודדות עם נושא השואה. הכתיבה ביומן מאפשרת מרחב אינטימי יותר לבחינה אישית ולעיבוד התכנים הקשים והטעונים. כמו כן, היא מאפשרת מרחב להקשבה ללא תנאים, זמנים ויעדים

לימודיים, אלא לשיחה ולהקשבה מתוך עניין אישי והקשר אישי.

א.2. למידה מתוך בחירה אישית כעוגן ליצירת פרשנות לטקסט

מדברי התלמידים על חוויית הלמידה בתוכנית הלימודים "מה קרא שָׁם?" משתמע כי דרכי ההוראה של המורות מסייעות בלמידה על תקופת השואה מנקודות מבט המעודדות אותם לבחון סיטואציות, להפעיל שיקול דעת, לגלות אחריות ולהתאים אותן לחייהם. הם העידו כי ההוראה מבוססת על הקשבה, חוסר שיפוטיות, יחס אישי מכבד ומאפשר להם לבחור מה לכתוב ואיך לכתוב ביומן בעקבות קריאת ספרות שואה. התלמידה נירה מכיתה ו' מדגישה בריאיון את אפשרות הבחירה: "אנחנו לא נאלצים להשתתף ולא נדרשים להקשיב. אני בוחרת אם להיות בשיעורים, והעובדה שרבים נשארים בכיתה היא משמעותית עבורנו." נירה מדגישה את נכונותם של המורים לאפשר לתלמידים לבחור אם להשתתף בשיעורי "יומן מסע". מדבריה ניתן ללמוד על חשיבות הבחירה הניתנת להם כחלק מדרכי ההוראה בשיעור. התלמידים מחזקים את דרכי ההוראה, שכדי ללמד את נושא השואה באופן משמעותי חשוב לאפשר להם ללמוד מתוך עניין וסקרנות, להקשיב לאחר ולהביע דעה גם בנושאים אחרים.

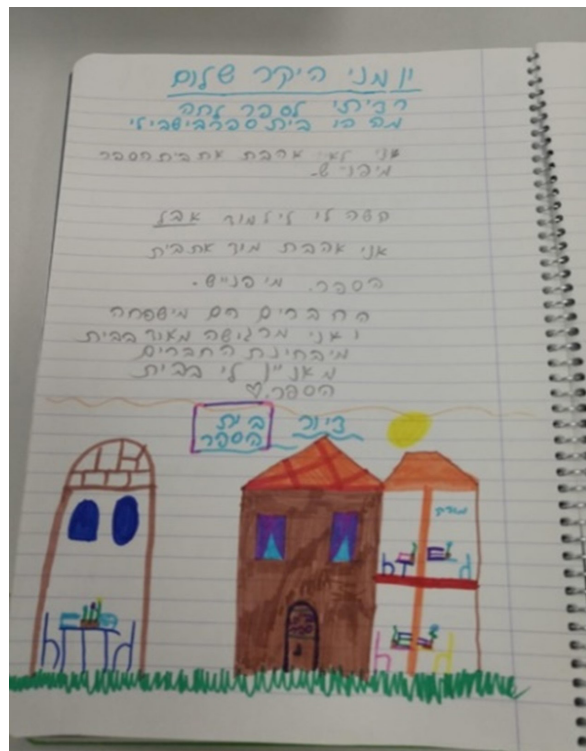
מתוך התצפיות בכיתה ניכר כי המורות משקיעות מאמץ ביצירת סביבת למידה של תקשורת מכילה ומקשיבה. התלמיד דן מדגיש כי המורים בוחרים להתייחס אל התלמידים כאל בוגרים, המסוגלים להתמודד עם נושאים מורכבים בסיטואציות מקוממות וחריגות מאוד באופן גלוי, והן מקפידות להקשיב להם ומנכיחות את נושא השואה בכיתה:

יש התייחסות אלינו כאל מבוגרים. דיברו איתנו על דברים של עומק, זה יוצר מקום בטוח שאנחנו יכולים להביע את דעותינו ולא לשפוט אותנו. הבינו את הבגרות שלנו, והדיון בכיתה עוזר לי איך להסתכל על החיים שלי טוב יותר. המורה א' לא שמה את השיעור בתבנית, על אילו נושאים לדבר ואיזו רשימה שעליה ללמד. ופתאום העמקנו יותר כשחיברנו ליומן מסע מה היה בחיזורים בגטו וביחסים במחנות. (ריאיון עם התלמיד דן)

דן מכיתה ז' סיפר בריאיון כי היחס המכבד, המאמין והמחזק של המורות, מקדם, לדעתו, את השיח הלימודי ומחזק את היכולת האישית שלו לבחור, לפרש ולהבנות את שגרת חייו באור חיובי. לדבריו, "זה כאילו הכול אפשרי ופתוח." ניהול השיעור מתמקד בבחירות של התלמידים כשהם מוזמנים להביע דעה, להיות מעורבים יותר ולשתף בחוויות מעולם האישי. נראה כי הגמישות הפדגוגית של המורות בשיעורי "יומן מסע" מחזקת אצלו את יכולת ההקשבה, הרפלקציה וגיבוש תובנות אישיות וערכיות. דן מדגיש בדבריו כי בשיעורים של "יומן מסע" המורות מתייחסות אל התלמידים אחרת, מקשיבות לכל דעה ולצורך של התלמידים לחבר את נושאי הלימודים לחייהם, ובכך הלמידה הופכת להיות

רלוונטית. בשיעור זה הילדים נתפסים כבעלי יכולת ומסוגלות לבחור מה לכתוב ביומן ובמה לשתף בשיעור כדי ללמוד על עצמם ועל מי שהם רוצים להיות. הדיון הפתוח והמכבד מחזק את המסוגלות של הילדים להישיר מבט למסרים, לדילמות, לאירועים הנוקבים בשואה ולבחור את נקודת המבט המתאימה והנכונה להם בעיצוב תפיסת עולמם. הכתיבה ב"יומן המסע" מאפשרת לתלמידים לחבר את הידע ההיסטורי עם הידע האישי, והם ביחד מסייעים בגיבוש ידע ערכי חדש משלהם. חיזוק לחיבור לחיי היום-יום של הילדים ולחוויות האישיות שלהם נמצא בדוגמה מ"יומן המסע" של גלית, תלמידה בכיתה ג', שכתבה בעקבות הגירוש של הדמות הראשית בספר "רציית לעוף כמו פרפר" (מורגנשטרן, 1995). חנה, אחת הדמויות בספר, נאלצה לעזוב את בית הספר בשל גירוש היהודים והמשיכה ללמוד בבית. בעקבות אירוע טראומתי זה בחרה גלית לכתוב ב"יומן מסע" בפתיחות ובכנות על היחס הקונפליקטואלי שלה עצמה לבית הספר: "אני לא אוהבת את בית הספר מפני שקשה לי ללמוד. אבל אני אוהבת מאוד את בית הספר, מפני שחברים הם כמו משפחה [...]". ניתן ללמוד מדבריה שעל אף הקשיים הלימודיים שלה, בית הספר הוא עוגן ובסיס טוב ללמידה וליצירת קשרים חברתיים.

תמונה 1: מיומנה של גלית על תהליך אישי



הוכחה נוספת לכך שהיומן הוא בסיס להקשבה וליחס אישי נראית בתמונה שציירה גלית ביומן (תמונה 1). בציור רואים את בית הספר, המוצג בדומה לבית פרטי, וסימן לב שחוזר על עצמו – שניהם תומכים יחד בכך שהלמידה מאירוע טראומתי בתקופת השואה הייתה

משמעותית עבורה בהווה. בניגוד למצופה, אירוע היסטורי נוקב משמש בסיס לכתיבה רפלקטיבית, המחזקת כישורים אישיים להתמודדות עם משבר, פחד וכאב בהווה, ונראה שגם בעתיד.

ב. "יומן מסע" נמשאב אישי, פדגוגי וחינוכי, המסייע בגיבוש מחשבות ופעולות אישיות וחברתיות

תהליך הקריאה, ההבנה וגיבוש המשמעות ביצירות ספרות שואה אינו מסתפק רק בידע תוכן של תחום הדעת ספרות ובידע תאורטי על תהליכי קריאה. המורים וגם התלמידים נדרשים לידע תוכן מקיף וכללי יותר: עליהם להבנות ידע היסטורי, גאוגרפי, פוליטי ומדיני, כולל מושגים השייכים לתקופה, שאינם באים לידי שימוש בחיי היומיום כשגרה. הוראת ספרות שואה נדרשת להיות מדויקת ומותאמת לגיל הלומדים ולמסוגלות האישית שלהם לקלוט תכנים מורכבים וכואבים.

ב. 1. פרקטיקות הוראה לחיזוק הקשבה, הכלה והבנה

המורה שירלי משתפת בריאיון בשיקולי הדעת הפדגוגיים שלה ביצירת מענים לסיטואציות רגשיות ולכתיבה:

אנחנו מנסות לתת מענה לתרחישים בזמן הקריאה אם... יקרה... אז... למדתי לא להעמיק בקושי, אלא להציף נקודות אור לדאוג לעתיד, לחשיבה חיובית. אני יודעת, מה הן המילים הנכונות להצגת המסר ומאילו מילים עלי להיזהר. איפה למתוח את הגבול. כתיבת היומן מקרבת אותי אליהם. בשיעורים הראשונים, כשהילדים התחילו לכתוב ביומן לא עברתי ביניהם, רציתי שירגישו בנוח לכתוב. נתתי להם את הבחירה לבוא אליי, וכאשר התחילו לשתף מרצון הבנתי שהם רוצים שאסתובב בכיתה. (ריאיון עם המורה שירלי)

שירלי מתאימה את דרכי ההוראה שלה לצורכי התלמידים ללא מילים, אלא מתוך מודעות, הכלה והבנה, שכדאי לעודד את הילדים לבחון את הסיטואציה מתוך מחשבות חיוביות לעתיד אופטימי. מדבריה עולה כי הכתיבה היא ערוץ תקשורת נוסף לדיאלוג בין המורה לתלמידים.

המורה הילה מדגישה בריאיון את יתרונות הכתיבה האישית כאמצעי פדגוגי, המאפשר לתלמידים לבחון פעם נוספת אתגרים אישיים וחברתיים המלווים באי ודאות, בספק וברגשות מעורבים:

אני מלמדת ילדים בגיל ההתבגרות. הילדים בעצמם לא יודעים איך להתנהל בעולם שלהם. כשקראנו את הספר מומיק (גרומן, 2005) נראה לי, שהכתיבה ביומן מחברת אותם לעצמם, והם לא לוקחים הכול כמובן מאליו. היא מאפשרת להם להקשיב

לפחדים שלהם וגם מרגיעה, כי משהו שכתוב הוא חזק יותר על פני שיתוף במילים בעל פה. (ריאיון עם המורה הילה)

מדברי הילה ניתן להסיק כי קביעת זמן ברור בשיעור לכתיבה אישית מעניקה מרחב לתלמידים לערוך רפלקציה ולבחון תהליכים אישיים וכישורים חברתיים והומניים בתקופת גיל זו של התבגרות. הכתיבה המתמשכת מזמנת לתלמידים קריאה חוזרת ביומן ועיון נוסף בדברים שכתבו, והם מתבקשים להחליט ולהביע דעה. על המורות חלה החובה לגלות פתיחות, הכלה והקשבה לשיקול דעתם. נמצא כי זוהי התנסות חשובה לחיים בגיבוש הזהות האישית כבר בגיל הנעורים, להפקת מידע שיש עימו נקיטת עמדה ומעורבות מוסרית ואישית בחיי היום-יום.

נראה כי גם המורות חוות מסע אישי בעת הוראת היצירה הספרותית, המציג בפניהן את ההזדמנויות לגלות אמון הדדי ופתיחות ולא לחשוש לשוחח עם הילדים על נושאים חברתיים מורכבים שיש בהם אלימות נוראה גלויה וסמויה. בהתאם לכך המורות אף מתאימות את סביבת הלימודים לתחושות ולרגשות העולים מהשיחה. הכתיבה ב"יומן המסע" מאפשרת למורים לקיים דיאלוג ערכי חברתי בדרכים מגוונות בד בבד עם חיזוק המודעות העצמית שלהם להתאמת דרכי ההוראה לסיטואציות הרגשיות אנושיות בשיעור.

ב.2. למידה רציפה ומתמשכת לחיזוק מסוגלות אישית, חברתית וערכית
הכתיבה המתמשכת ב"יומן מסע" מגייסת את רוב התלמידים להיות פעילים בשיעורים של התוכנית "מה קרא שם?" ומחזקת את יכולתם להתבוננות רפלקטיבית, כפי שכותבת הדס התלמידה ביומן:

3 שנים בתוך הפרויקט הזה נותן לנו להבין טוב יותר את השואה, וזה גם משהו אישי. כתבתי ביומן על שלושת הספרים: האי ברחוב הציפורים (אורלב, 1990), הגל (רו, 1984) ומומיק (גרוסמן, 2005), אני מבינה טוב יותר לעומק פעולות שאני עושה וגם החברות שלי עושות. בספר על מומיק רצו להסתיר את מה שהיה בשואה, והוא מתאמץ לגלות את ההסטוריה של המשפחה. בספר מתארים את היחסים ביניהם ומה מסתירים ממנו [...] הפרידה של ההורים שלי, לא הבנתי את האירוע הזה טוב יותר, אבל ניסיתי להבין למה הסתירו ממני מידע. (יומן, הדס)

ביומן מסבירה התלמידה הדס, מכיתה ז', כיצד גיבשה פרשנות אישית ליצירה, שהיא מעבר לתאוריה ספרותית או למוסכמה חברתית, אלא מבוססת על ידע אישי – "אבל ניסיתי להבין למה הסתירו ממני מידע." הילה משתפת ביומן כיצד ההשתתפות בשיעורי "יומן מסע" לאורך שלוש שנים אפשרה לה לבחון את נושא ההסתרה לא רק בהקשר ספרותי היסטורי, אלא גם בהקשר אישי לבירור סוגיות אישיות. היא הצליחה להפיק גם משמעויות אישיות על קבלת החלטות, גילויים של סובלנות ופעולות בשגרת החיים. הכתיבה ביומן

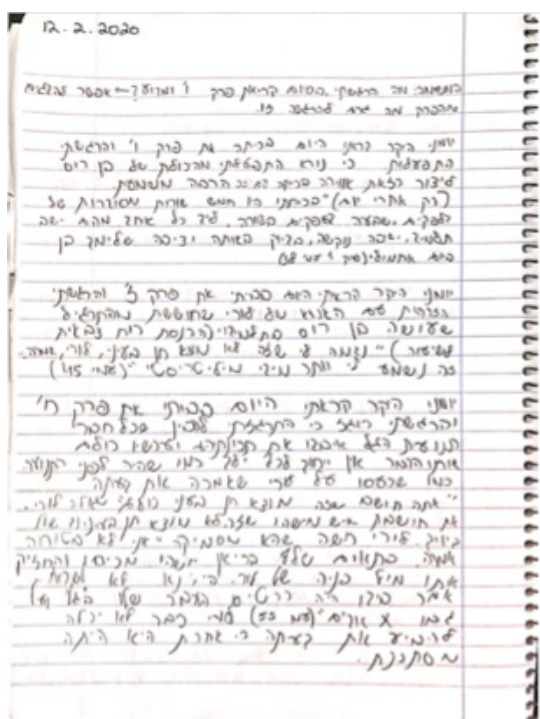
מעודדת התבוננות חוזרת בעלילה ומסייעת לטוות זיקות תמטיות בין המסרים העלילתיים הנוקבים בספרות השואה לבין פעילויות מחיי היום-יום של התלמידים. נראה כי תובנות אלו ימשיכו ללוותם כחלק מתקופת ההתבגרות שלהם.

הכתיבה המתמשכת ביומן מאפשרת זמן לחשיבה, שיש עימה התלבטות, מציאת פתרונות אישיים, לקיחת אחריות וגיבוש תובנות ששזור בהן מוסר אישי וחברתי. טל, תלמיד בכיתה ו', מספר בריאיון שהכתיבה ביומן היא מזכרת שתלווה אותו לחיים:

יומן מסע, אני יוצא עם משהו לחיים, מזכרת כמו בול לחיים. יותר פרספקטיבה לראות דברים אחרת בחיים. תודה על מה שיש לנו וגם אם לא בדיוק מה שרצינו. כתבתי ביומן "כשהורים שלי קונים לי משהו שאני לא אוהב, אני אומר לי את זה בלב ומעריך מאוד." "אנשים שרדו ואני מה אני? אני מרגיש בן אדם טוב יותר. (יומן, טל)

משתמע מהריאיון עם טל כי לאחר הקריאה על רבקה ציק הוא בחן באופן אישי ואינטימי את הפגיעה הקשה בערך האדם והמשפחה המתוארת בסיפור. נמצא כי הכתיבה המתמשכת הציפה רגשות אישיים וסייעה לו בגיבוש דעה אישית הנוגעת לכיבוד ההורים והכרת תודה. ייתכן שמסוגלות זו אף סייעה לו להבין כי אין צורך ברגשות אשם ואין מקום לתלונה. סביר להניח כי ערך חינוכי זה נלמד בשיעורי חינוך ונשמע בבית הספר באופן גלוי או סמוי. ואולם כשהתלמיד חושף את הערך בכוחות עצמו מתוך עניין ומוטיבציה אישית וכותב אותו באופן ברור וחד־משמעי על גבי דף היומן, יש בו משום קביעה למחויבות ונשיאה באחריות, והוא משמש מקור משמעותי ליישום ולפעולה גם בעתיד.

תמונה 2: מיומנו של טל על למידה אישית ערכית



הכתיבה הרציפה ביומן, כפרקטיקה משמעותית בשיעור, מזמנת אפוא לתלמידים אפשרות לחזור, לערער ולהרהר בהפקת משמעויות. התלמיד אבי מסביר בריאיון איך עודדה אותו ההתנסות בכיתה לבחון את ההקשר המשפחתי שלו לשואה:

סבא וסבתא שלי עזבו את פולין לפני המלחמה. ביומן כתבתי כי אני רוצה לדעת עוד גם על הרקע האישי שלי. אז דיברתי עם סבתא על מה קרה לאחיות שלה שנשארו שם. הסתכלנו על המסע שלה מפולין עד לארץ ישראל. את הצד הזה לא כל כך הכרתי. ברגיל אני לא יודע אם הייתי שואל את סבתא שלי את השאלות הללו, אבל כאן הייתי מוכן, גם דיברנו על זה בשיעור וגם כתבתי ביומן, שחשוב שאדבר עם סבתא. (ריאיון עם התלמיד אבי)

הקריאה בספרות שואה והכתיבה ב"יומן המסע" באופן מתמשך ותהליכי זימנה לאבי רגעים של אינטימיות עם סבתו, המשמשים גשר לקשר בין הדורות. נמצא כי מחויבות לזיכרון התרבותי מעודדת את הדור הצעיר לפנות זמן ומשאבים לטובת מודעות לידע על ההיסטוריה המשפחתית והבנת המקורות של המורשת המשפחתית. ייתכן כי תהליך של פיתוח מודעות לזיכרון התרבותי עשוי לגייס את התלמידים ללמוד על השואה גם מחוץ לכותלי בית הספר ולהעמיק את היחס הערכי המכבד לדור הוותיק ולפעול למענו.

דבריהם של התלמידים מחזקים את תרומתו הרחבה של "יומן המסע" ומסבירים כי השיעורים הללו משמשים עבורם מקור לשינוי בדפוסי חשיבה והתנהגות בהקשרים אישיים, משפחתיים וחברתיים. הם מנכיחים את מציאות החיים ב"יומן מסע" ומעניקים משמעויות אישיות, לאומיות וגלובליות לתפקיד שלהם כבני אדם בחברה בארץ ובעולם. הם לוקחים על עצמם מחויבות ואחריות להיות סובלניים, רגישים, ערכיים, בעלי דעה וביטחון עצמי, היודעים לבחון את החיים ולהגיב בהתאם. כתיבה אישית רפלקטיבית ב"יומן מסע" בצמוד לקריאת ספרות שואה מאפשרת הן למורות הן לתלמידים לערוך שינויים בדרכי ההוראה והלמידה עם הדגשת חשיבות הערך האישי הנרקם מתוך דיאלוג, הקשבה, אמון והכלה. זו משמשת כמנוע להגשמה אישית המסייעת בהתמודדות עם תכנים קשים ומאיימים ועם דילמות בהווה, כמו גם לחשיבה רפלקטיבית, שתסייע בעתיד לערוך ניתוח, מיזוג, הערכה והבנה של תופעות אחרות.

דיון

שאלת המחקר הראשונה בחנה את האופן שבו תופסים מורים ותלמידים את השתתפותם בתוכנית "מה קרא שם?". התשובה מצויה בממצאי המחקר, המלמדים על כך שהמורות והתלמידים שמחו ללמוד וללמוד בתוכנית, המזמנת להם שיח רלוונטי לעולמם האישי תוך

מתן זמן למחשבה, להרהורים ולהתכנסות אישית בזמן השיעור הייעודי "יומן מסע". מצד המורות – התוכנית תורמת בגיבוש דרכי הוראה רלוונטיות כדי לקרב את ספרות השואה בפרט, ואת נושא השואה בכלל, לעולמם של הילדים. התוכנית אינה מסתפקת בהוראה למען החוויה האסתטית, אלא פונה באופן ישיר ועקיף לתלמידים ומזמנת להם מפגשי למידה וקריאה של ספרות השואה במרחב אישי ואינטימי, בשיח בכיתה ובכתיבה אישית של יומן מסע. בדרך המסורתית של הוראת הספרות המעשה החינוכי מתמקד בשמיעה פסיבית של עלילת היצירה, בחינה רגשית של מסרים מוכתבים מראש, ואילו בתוכנית "מה קרא שם?" יצירת הפרשנות היא מבעד לפריזמה של עולמם, חייהם ודאגותיהם של הילדים. תפקידן של המורות מתמקד בפעילויות של הנחייה והדרכה כדי להתמודד עם הנושא המורכב של השואה ועם האתגרים של כתיבת "יומן מסע" אישי באופן מתמשך לאורך שנות הלימוד. המורות מצליחות להתאים את דרכי ההוראה כך שהתכנים המורכבים המשתמעים מספרות השואה מוגשים לתלמידים באמצעות יצירת מרחב בטוח לחשיבה אישית, רגשית וקוגניטיבית. התוכנית "מה קרא שם?" מחזקת את החשיבות הרבה של מעורבות המורה בגיבוש דרכי ההוראה והלמידה. מפגשי הלמידה של המורות מתקיימים באופן מסודר ומובנה במהלך שעות העבודה ומאפשרים להם לפתח ידע אפיסטמי מתוך הבנייה אישית ומעורבות מושכלת, בחשיבה משותפת עם עמיתים, על החששות, על הקשיים ועל האתגרים בהוראת התכנים המורכבים. נמצא כי פדגוגיה הצומחת מתוך מודעות אישית מסייעת למורה להבין טוב יותר את עצמה, את התפיסה החינוכית שלה ואת דרכי ההוראה ליצירת פרשנויות מתוך עניין, רלוונטיות וחשיבות נושא השואה (Nissilä & Karjalainen, 2020).

מצד התלמידים – ההשתתפות של התלמידים בשיעורי "יומן מסע" בתוכנית תורמת לחיזוק יכולות הלמידה בגיבוש פרשנות ספרותית מתוך בחירה, אחריות ומחויבות אישית וחברתית. התלמידים מרגישים כי המסוגלות העצמית שלהם התחזקה כתוצאה ממיזוג האירועים מהעבר, כפי שקראו עליהם בספר, לתוך חייהם בהווה. הם מגלים שיתוף פעולה ועניין ובוחרים להשתתף בשיעורים. על רקע ספרות המחקר ניכר כי ייחודיותו של המחקר הנוכחי היא בשינוי דרך ההוראה והגישה לנושא, כך שהידע של הילדים אינו מבוסס על הנמסר בעלילה בלבד, אלא מתהווה ומתפתח לפי שיקול דעתם במהלך השיח הפתוח והמכיל בשיעור ותוך כדי כתיבת "יומן המסע". יש לתת את הדעת שבין התלמידים ישנם הבדלים בהיקף ההתנסויות של קריאת ספרים בכלל, וספרות שואה בפרט, ולכך יש השפעה על ההקשבה, על המעורבות ועל אופן הכתיבה ביומן המסע. אך ייחודיותם של שיעורי "יומן מסע" באים לידי ביטוי בכך שהם נועדו לתמוך, לסייע ולאפשר לילדים לחוות תהליך אישי ומתמשך בקריאת ספרות. ניכר כי מרחב השיח הלימוד מאפשר לילדים להקשיב, להגיב,

לחשוב באופן ביקורתי, להפעיל את הרגש ולהפיק תובנות אישיות להבנת סיטואציות מחיי היום־יום בכיתה ובסביבתה.

התהליכים ההדדיים של הוראה ולמידה מחזקים את המסוגלות הפדגוגית של המורות לדון, לבחון ולגבש דרכי הוראה מותאמות ורלוונטיות ללומדים ואת המסוגלות של התלמידים לקרוא ספרות ולגבש פרשנות אישית.

שאלת המחקר השנייה תהתה מה למדו ומה הפיקו המורות והתלמידים בתהליך הוראה ולמידה בתוכנית "מה קרא שם?". הממצאים מצביעים על תובנות משמעותיות בקרב המורים והתלמידים שבהשקעת משאבים, בפיתוח חשיבה וביצירת תקשורת בין־אישית פתוחה ומכילה לשם יישום תהליכי הוראה ולמידה לספרות שואה. המורות והתלמידים למדו כי חשוב ללמוד את נושא השואה בדרכי הוראה ולמידה המטפחות הבעת דעה, הקשבה, שיתופיות והזדהות.

מצד המורות – המורות נתבעו להפנים את העובדה שכדי שהתלמידים יפיקו ידע ערכי ומשמעותי עליהם לגבש פעילויות הוראה שיתמקדו פחות בידע היסטורי, אך יעמיקו את היכולת להבין תכנים מורכבים בזיקה להקשרים רלוונטיים מחיי היום־יום שלהם. המורות הבינו כי עליהן לשנות את דרכי ההוראה שהורגלו להן ויצרו פעילויות תיווך רגשיות, אישיות ורלוונטיות. המורות מצאו את האיזון הנכון והמדויק לניהול שיעור, איזון בין חשיפה והנגשה של ידע ספרותי־היסטורי חשוב לבין הידע של הילדים והתכנים והאופנים שבהם היו רוצים ללמוד ולכתוב ב"יומן המסע". המורות הביעו שביעות רצון מכך שהם מצליחות לגרום לילדים לא להיות ה"ספוג" הקולט ידע מהמורה לפי הגישה המסורתית, אלא הם שותפים פעילים, היוצרים ידע חדש ורלוונטי לחייהם עם שימור זיכרון השואה. הידע החדש הזה הוא סינתזה של הידע שנחשפו לו ביצירות הספרות ושל ידע העולם שהם מביאים איתם וידע אישי של חבריהם ושל מוריהם שעזר להם מנהלים את השיח המתמשך החשוב הזה. זאת בדומה למחקרים המוכיחים שפרקטיקות הוראה בין־אישיות, המאופיינות בתשומת לב, בהבנה, בדאגה טבעית ובאכפתיות מקדמות חשיבה חיובית, תקווה והבעת רגשות מפעילים וחיוביים (Mainhard, et al. 2018; זוהר 2020).

מצד התלמידים – התלמידים למדו כי אפשר להתנתק מהשימוש בכלים דיגיטליים בשיעור ולהתמקד בעט ובמחברת כדי לחוות התבוננות אישית משמעותית. הם למדו על תכנים מהזיכרון הלאומי שלנו כמדינה והצליחו לגבש זיכרון אישי, שנראה כי ילווה אותם בהמשך החיים. ממצאי המחקר מחזקים את ההשערה כי ההשתתפות בתוכנית "מה קרא שם?" מעשירה את חוויית הלמידה, כך שתלמידים הממעטים להשתתף בשיעור או המתקשים בכתיבה יכולים לחזק את הסובייקט העצמי שלהם באמצעות תרגול כתיבה בסביבה פחות רשמית ותובענית. "יומן מסע" המבוסס על כתיבת נרטיב בגוף ראשון עשוי לטפח רמה

גבוהה של הזדהות, אמפתיה והגברת הזיכרון. פעילויות לכתיבה ב"יומן מסע" מעודדות לבחון את ערך העצמי ומול אחרים, כך שהתוכנית יכולה לסייע בניידות חברתית ובחיזוק הביטחון העצמי לחיים (Shalom & Gross, 2022).

מצד המורות והתלמידים – ממצאי המחקר מדגישים את שינוי התגובה של המורות ושל התלמידים לכתיבה הנתפסת כמומנות מורכבת מאוד להוראה וללמידה, ובמיוחד לתלמידים בבית הספר היסודי, שרבים מתקשים בה או אף נמנעים מיישומה. הן המורות והן התלמידים שחררו מתחים והתנגדויות לכתיבה, כשהתנסות זו זימנה להם סביבת למידה פחות רשמית בשיעורים, כזו שעודדה את המעורבים להדק את ההקשר האותנטי והרלוונטי למציאות החיים (ניסים וניפלד, 2020). הכתיבה ב"יומן מסע" מאפשרת התבוננות עצמית וכלפי הסביבה, ובכך מסייעת להפחית עומסים, להפעיל שיקול דעת ומחזקת יכולת לבצע פעולות כמו הבעת דעה, ביטוי רגשי, הזדהות והטמעה של ערכים הלכה למעשה. נדמה שמשום שהתוכנית "מה קרא שָׁם?" נלמדת בשיעור ייחודי, "יומן מסע", נוצרה חוויית לימודים אינטימית יותר המעודדת תהליך רפלקטיבי מתוך דיאלוג והקשבה הנעדרים משיעורי ספרות מסורתיים.

המחקר מעורר אפוא את תשומת הלב לחשיבות הרבה של הפרקטיקה, שלכאורה נוכחת בשיעורי ספרות בפרט ובהומניסטיקה בכלל, הכתיבה של "יומן מסע". התייחסות המורות והתלמידים לכתיבת "יומן מסע" לא השתמעה כרעיון חדשני, אלא נתפסה כנדבך משמעותי בחזון בית הספר. לא נמצאו עדויות של התנגדות, התמודדות עם לחץ וערעור על תרומת התוכנית מצד התלמידים, לכן נשאלת השאלה אם הם ביקשו לרצות את המורות ואת החברים בכתיבה אישית משתפת וחשופה, או שהיא ביטוי לחיזוק המסגרות האישית והשייכות לבית הספר. ניכר כי הכתיבה משמשת עוגן לשינוי פדגוגי ובזכותה הילדים מצליחים לגבש משמעויות במישור האישי, החברתי והערכי. כלומר הכתיבה מטשטשת את ההבדלים והמרחקים בזמן ובמרחב ומסייעת בהעצמת היכולת האישית להתבוננות ולחשיבה על מציאות החיים.

מכאן שכתבה אישית של "יומן מסע" כאמצעי פדגוגי יכולה לסייע בעיבוד זיכרונות, אף מחוויות שנגרמות בסיטואציות מורכבות אחרות, כמו, למשל, עם הסגר שנכפה על מערכת החינוך במהלך התפשטות המגפה העולמית – Covid 19 ובתקופה של משברים קיצוניים ומלחמה. כמו כן, כתיבה אישית של "יומן מסע" בבית הספר מאפשרת לתלמידים להתמודד עם זיכרונות נוקבים כתוצאה מחוויות שונות, כמו הגירה או קליטה, שינויים באורח חיים כתוצאה ממלחמה, מתחים ומצבים של אידואות. הכתיבה ב"יומן מסע" יכולה לסייע גם בעיבוד מסרים בתקשורת, בשמירה על מוסר ובקבלת החלטות בהווה שיוטמעו ויהיו בסיס לשיקולי דעת בעתיד.

השתמעויות להוראה וללמידה

לממצאים אלה שלל השתמעויות להוראה וללמידה של נושא השואה בבית הספר בפרט וללמידה ולהוראה בכלל. נראה כי במציאות שבה התחרות עם האמצעים הדיגיטליים וערוצי המדיה השונים על תשומת ליבו של הקורא הולכת וגוברת, חשוב להדגיש וליישם באופן מתמשך ורציף כחלק אימננטי מהתפיסה החינוכית הפדגוגית בבתי הספר את חשיבות הקריאה של ספרות שואה ואת חשיבות הכתיבה ב"יומן מסע" כחלק דומיננטי בשמירה על הזיכרון התרבותי.

מסקנה מרכזית היא החשיבות הרבה של מעורבותם של המורים ושל התלמידים, רגשית וקוגניטיבית, בתהליך ההוראה והלמידה. שותפות זו יוצרת מרחב בטוח ואמין להתמודדות עם נושא מורכב ועמוס ברגשות ובמתחים של חיים או מוות. ייתכן כי חקר עצמי באמצעות כתיבת "יומן מסע" גם על ידי המורים יסייע בפיתוח כישורים פדגוגיים מותאמים יותר מתוך התנסות וחוויה אישית (Hordvik et.al, 2020).

המסקנה האחרת היא שתהליך הוראה ולמידה בתוכנית "מה קרא שם?" באופן מתמשך ורציף על פני מספר שנים מקדם את מיומנות הכתיבה ומחזק את יכולת ההתבוננות והסקת המסקנות. הכתיבה ב"יומן מסע" מסייעת לתלמידים ליצור נרטיב אישי מתוך עיבוד חוזר ורפלקטיבי של אירועים ופעולות מהמורשת ההיסטורית והלאומית המוצגים בספרות השואה ובזיקה להתנסויות אותנטיות שלהם במרחב האישי והחברתי בכיתה ומחוץ לה. נדמה שכדאי להרחיב את השילוב של כתיבה ב"יומן מסע" לתחומי דעת נוספים לשם עיבוד תכנים ואירועים מורכבים וקיצוניים.

התוכנית פותחת צוהר לאוכלוסיות מגוונות ורבות להוראה וללמידה של ספרות שואה בארץ ובעולם, אך עם זאת יישומה מחייב הסכמה, ארגון משאבים והזדהות מצד הגורמים המעורבים בבית הספר כמו הנהלה ובעלי תפקידים אחרים (שטאובר, קדרון וזליבנסקי אדן, 2021).

מגבלות המחקר הן באפשרויות הכללה שלו על מקומות נוספים בארץ ובעולם, משום שהוא נערך בבית ספר אחד בעיר ספציפית במרכז הארץ שאוכלוסייתה מאופיינת ברמה סוציאל-אקונומית בינונית ומעלה. מגבלה נוספת נעוצה במספר משתתפים מצומצם של המורים והתלמידים ושאינו כולל תלמידים שבחרו לא להשתתף בתוכנית וללמוד בשיעורי "יומן מסע" (שקדי, 2003). למרות זאת, יש במחקר ללמדנו על דרכי הוראה למידה של ספרות שואה בהטמעת ערכים חינוכיים ובחזוק יכולות בין-אישיות, הקשבה, ואקטיביזם חברתי.

רשימת מקורות

- אורון, י' (2002). מכאוב הדעת: סוגיות בהוראת השואה והג'נוסייד. האוניברסיטה הפתוחה.
- אורלב, א' (1990). האי ברחוב הציפורים. כתר.
- איזר, ו' (2006). מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית. האוניברסיטה העברית.
- אלוני, נ' (2013). חינוך טוב לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית. הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- אלוני, נ', גוטרמן, ק', שורק, צ' (2018). הרבגוני הוא הסטנדרטי החדש: הוראה פרטנית בחינוך העכשווי. הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- אלפרט, ב. (2008). הדיאלוג הנודינגיאני: יחסים ושיחה כמהות וכדרך בחינוך לדאגה ולאכפתיות. בתוך: נ. אלוני (עורך). דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 236–258). הוצאת חדקל.
- אלקדלהמן, א' ופיפר, א' (2019). ספרות זיכרון השואה בהכשרת מורים: סיפורו של קורס בישראל ובגרמניה. דפים, 70, 59–93.
- אלקדלהמן, א. בראון, א. (2022). קולות ושתיקות בשיעור הספרות. בתוך א. אלקדלהמן וי. פויס (עורכות). ספרות מבעד לקירות הכיתה: הוראה ולמידה של ספרות בבתי ספר בישראל, (עמ' 129–151). מכון מופ"ת.
- בלפר, י' (2015). האיש שידע לאהוב ילדים. בן-גל הפקות.
- ברוטין, ב' (2009). הבסיס החוקי להוראת השואה בישראל: סקירה ותמורות. עלי מועד, 29, 8–12.
- ברנדס, ע' ושטראוס, ע' (2013). חינוך לחברה של תרבות ודעת: תמורות במאה ה-21 והשלכותיהן – המלצות להתאמת מערכת החינוך בישראל למאה ה-21. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים – היזמה למחקר יישומי בחינוך.
- בשבילי הזיכרון, תכנית חינוכית בנושא השואה, מדינת ישראל, משרד החינוך.
- גבע, ש' (2017). השואה: שעת חינוך. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- גרוסמן, ד' (2005). מומיק. הקיבוץ המאוחד.
- דר, י', שטיימן, י' ולבנת, ח' (2007). ברוח הזמן: החזרת ספרות הילדים להקשרה ההיסטורית-תרבותי. מכון מופ"ת.

- הרשב, ב' (2000). שדה ומסגרת. מסות בתיאוריה של ספרות ומשמעות. כרמל.
- זוהר, ע' (2020). לחבר את האיים ליבשה: התמקדות מערכתית בלמידה מעמיקה כתנאי לשיפור החינוך. מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- חוק יום הזכרון לשואה ולגבורה (תיקון), תשכ"א –
https://fs.knesset.gov.il/4/law/4_ls1_289348.PDF. 1961
- יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים, (עמ' 141–178). מכון מופ"ת.
- כהן, א' (2010). הוראת השואה בבתי ספר ממלכתיים בישראל מחקר חינוכי 2007–2009. אוניברסיטת בראילן.
- מבקר המדינה (2010), הוראת השואה והנחלת לקחיה במערכת החינוך. דו"ח שנתי 2009 לשנת 2009 ולחשבונות שנת הכספים 2008, 823–842.
- <https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Pages/Reports/465-31.aspx>
- מוטולה, מ' (2015). פדגוגיה מתבוננת הלכה למעשה. בתוך: י' תדמור וע' פרימן (עורכים). חינוך – שאלות האדם (כרך ב) (עמ' 190–201). מכון מופ"ת.
- מורגנשטרן, נ' (1995). רציתי לעוף כמו פרפר: סיפורה של חנה גפרית. יד ושם.
- מילנר, א' (2008). הנרטיבים של ספרות השואה. הקיבוץ המאוחד.
- משרד החינוך (התשס"ג). תוכנית הלימודים בחינוך לשוני עברית – שפה, ספרות ותרבות לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי.
- משרד החינוך (2014). "בשבילי הזיכרון" – תוכנית חינוכית רב גילית בנושא השואה. חוזר מנכ"ל הוראת קבע מס' 0107 – חדש.
- https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=119#_Toc256000033
- נוי, מ' (2023). זיכרון השואה במערכת החינוך – סקירה. מרכז המחקר והמידע בכנסת.
- ניסים, נ' וניפלד, ע' (2020). שני מורים בכיתה אחת? היבטים רגשיים בהתנסות המעשית בתוכנית "אקדמיה כיתה". זמן חינוך, 6, 23–38.
- פילדמן, א' (2009). הוראת השואה במגזר היהודי ובמגזר הערבי. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. ירושלים.

- פיש, סי' (2012). יש טקסטים בשיעור הזה? סמכותן של קהילות פרשניות. רסלינג.
- פלדמן, ז' (2015). ספרות השואה גם לילדים: תקבולת אוטוביוגרפית בין יצירה לילדים ויצירה למבוגרים. אוניברסיטת אריאל.
- פרכטמן, מ'. יומן כסוגה ספרותית. לקסיקון ישראל למונחי טקסט, עריכה, שיח וסגנון. <https://assif-pub.com/%D7%A7%D7%A1%D7%99%D7%A7%D7%95/%D7%9F-%D7%A9%D7%A8%D7%90%D7%9C>
- קדרון, ק' א' (2019). זהות וזיכרון בקרב בני דור שלישי לשואה. שם עולם, 8–14.
- קרון, נ' (2017). בין הכסאות: לימוד השואה בישראל בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי פורמלי. בתוך: ש' גבע (עורכת). השואה: שעת חינוך (עמ' 17–40). הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- רבינוביץ, ר' וקסן, ל' (2010). מודל לניתוח איכותני פרשני של דפוסים בין אישיים. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכים). ניתוח נתונים במחקר איכותני, (עמ' 413–436). אוניברסיטת בן גוריון.
- רו, מ' (1984). הגל. עם עובד.
- רוזנברג, א' (2020). נאבקים באנטישמיות באמצעות הוראת השואה. יד ושם, 91(2), 6–7.
- שטאובר, ד', קדרון, ח' וזליבנסקי אדן, ע' (2021). הובלת שינוי במערכת החינוך, חילוף עקרונות מניסיון העבר. מחקר מדיניות 158. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- שטיירל-לבני, ל' (2014). הר הזכרון יזכר במקומי: הזיכרון החדש של השואה בתרבות הפופולרית בישראל. רסלינג.
- שיכמנטר, ר' (2016). מבטים חדשים על ספרות ילדים. האוניברסיטה הפתוחה.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות.
- תובל, ס' וטורניאנסקי, ב' (2023). מצפים למוכר ופוגשים את הזר: למידה, לחץ והתמודדות בתוכנית "אחרת" להכשרת מורים. רב גוונים: מחקר ושיח 23, 233–262.
- Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V. Carter, A., & Grech. T. (2014) Circle time for social and emotional learning in primary school. Pastoral Care in Education, 32(2), 116–130.

- Connell, J. M. (2008). The emergence of pragmatic philosophy's influence on literary theory: making meaning with texts from a transactional perspective. *Educational Theory*, 58(1), 22–103.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00278.x>.
- Creswell, J. W., Poth, C. N., & Hall, M. (2018). *Qualitative inquiry & research design : Choosing among five approaches* (Fourth edition). Thousand Oaks, California: SAGE
- Delarriva, O., O. & Basabe, E.A. (2015). Reading logs and literature teaching models in English language teacher education. *HOW Journal*, 22(2), 37–53. <https://doi.org/10.19183/how.22.2.150>
- Denne-Bolton, S. (2013). The dialogue journal: A tool for building better writers. *English Teaching Forum*, 51(2), 2–11.
- Dias, P., & Hayhoe, M. (1988). *Developing response to poetry*. Philadelphia: Open University Press.
- Englander, M. (2020). Phenomenological Psychological Interviewing. *The Humanistic psychologist*, 48(1), 54–73.
- Erll, A. (2020). Afterword: Memory worlds in times of Corona. *Memory Studies*, 13(5), 861–874.
- Erll, A. (2011). Traumatic pasts, literary afterlives, and transcultural memory: new directions of literary and media memory studies. *Journal of Aesthetics & Culture*, 3(1). DOI: 10.3402/jac.v3i0.7186
- Farabaugh, R. (2007). "The isle is full of noises": Using Wiki software to establish a discourse community in a shakespeare classroom. *Language Awareness*, 16(1), 41–56.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fisher, D., & Nancy, F. (2012). Close reading in elementary schools. *The Reading teacher*, 66(3), 179–188.

- Graff, J. M., & Shimek, C. (2020). Revisiting reader response: Contemporary nonfiction children's literature as remixes. *Language Arts*, 97(4), 223–234.
- Gross, Z. (2010). Holocaust education in Jewish schools in Israel: Goals, dilemmas, challenges. *Prospects (Paris)*, 40(1), 93–113.
<https://doi.org/10.1007/s11125-010-9142-x>
- Hordvik, M., MacPhail, A. & Ronglan, L. T. (2020). Developing a pedagogy of teacher education using self-study: A rhizomatic examination of negotiating learning and practice. *Teaching and Teacher Education*, 88 102969.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102969>
- Keith, K. J., & Celeste B. P. (2014). Daybooks. *The Reading teacher*, 68(1), 46–51.
- Langer, J. A. (2000). Discussion as Exploration: Literature and the Horizon of Possibilities. ES Research Report Serries 2.22, National Research Center on English Learning & Achievement.
- Linnell, K. M. (2010). Using dialogue journals to focus on form. *Journal of Adult Education*, 39(1), 23–28.
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R.J., & Goetz, T. (2018). Student Emotions in Class: The Relative Importance of Teachers and Their Interpersonal Relations with Students. *Learning and instruction*, 53, 109–119.
- Mailloux, S. (1982). Literary Theory and Psychological Reading Models. In *Interpretive Conventions: The Reader in the Study of American Fiction* (pp. 19–39). Cornell University Press.
<http://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctt207g64r.5>
- Metz, M. (2021). Pedagogical Content Knowledge for Teaching Critical Language Awareness: The Importance of Valuing Student Knowledge. *Urban Education*, 56(9), 1456–1484.
- Montgomery, W. (2000). Literature discussion in the elementary school

- classroom. *Multicultural Education*, 8(1), 33–36.
- Newkirk, T. (2011). *The Art of Slow Reading: Six Time-honored Practices for Engagement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Nissilä, S. P., & Karjalainen, A. (2020). Development of Pedagogical Thinking and Awareness in Higher Education Social Contexts—Longitudinal study on teacher growing process. *ePooki*, 72.
<http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2020091870039>
- Poyas, Y. (2004). Exploring the Horizons of the Literature Classroom – Reader Response, Reception Theories and Classroom Discourse. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 4(1), 63–84.
- Rosenblatt, L. M. (2005). From ‘Literature as Exploration’ and ‘The Reader, the Text, the Poem. *Voices from the Middle*, 12 (3), 25–30.
- Sacerdoti, Y. (2016). A Badge of Complexity: Israeli Holocaust Books for Children. *Journal of Children’s Literature*, 42(1), 5–18.
- Shalom, M., & Gross, Z. (2022). The link between memory, narrative and empathy in teaching difficult knowledge in Holocaust education. *Frontiers in Education*, 7, Article 866457. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.866457>
- Sumara, D. J. (2002). *Why reading literature in school still matters*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Supiani, S. (2016). The use of diary in teaching of writing recount Texts at SMPN 03 Banjarbaru, South Kalimantan Province. *Ethical lingua*, 3(1), 33–48.
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Towards a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71(1), 133–169.
- Tafreshi, D., & Racine, T. P. (2015). Conceptualizing personal epistemology as beliefs about knowledge and knowing: A grammatical investigation. *Theory & Psychology*, 25(6), 735–752.
- The Holocaust (Shoah) fundamentally challenged the foundations of civilization.

The unprecedented character of the Holocaust will always hold universal meaning. (Article 1 of the Stockholm Declaration)

Uduma, E. O. (2011). Journal keeping in an ESL classroom: An innovative approach in language learning. *Journal of Education and Practice*, 2(6), 59–63.

United Nations, General Assembly (26 October 2005).

<https://www.yadvashem.org/27th/pdf/un-decision.pdf>

Zike, D. (2008). Notebook foldables. San Antonio, TX: Dinah-Might Adventures.

Zur, A., & Eisikovits, R. (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.

Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks.

Yüce, E. (2020). Keeping Online Diary as an Integrated Activity for Developing Writing Skill in EFL Classes through Penzu. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 132–140.

Yuliani, S., & Fitriana, M. (2017). The effectiveness of using dairy in teaching writing recount text. *Smart Jurnal*, 3(1), 57–61.

A personal and cultural meeting while reading Holocaust literature

Michal Ganz-Meishar

Abstract

This qualitative-interpretive study of a case study examines the contribution of teaching-learning processes within a curriculum for teaching Holocaust literature, 'What did they read there?', continuously in an eight-year elementary school. The program is based on the development of teaching-learning methods that encourage discourse to strengthen the personal, emotional, and value context in processing poignant content from the history of the Jewish people during the Holocaust. Interpreting Holocaust literature prompts insights into everyday life and is written in a 'Journey Diary.'

The research findings indicate that the 'Journey Diary' classes constitute a space for teaching and learning and support personal and human value in two content categories: (A) Pedagogical aspect—from passive personal reading of books to active writing of personal text; (B) Value-social aspect—a 'Journey Diary' as a personal, pedagogical, and educational resource that helps in developing personal and social thoughts and actions.

The teachers and students testify to a positive attitude that invites relevant discourse and gives time to think, express an opinion, and share. The research contributes to creating and constructing teaching and learning methods for establishing the cultural memory of the Holocaust as an integral part of the student's lives in the 21st century. Writing a personal 'Journey Diary' and reading Holocaust literature is a means of teaching the unbearably problematic text. Also, it constitutes a space for thinking, observing, and generating personal meanings and social values.

Keywords: Learning-Teaching Methods, Cultural Memory, Writing Journey Diary, Reading Holocaust literature



ד"ר סיגלית צמח,
המחלקה לניהול וארגון
מערכות חינוך, המכללה
האקדמית חמדת ומכללה
ירושלים. דוא"ל:
sigalitt1@gmail.com

ד"ר ענת בארט,
המחלקה לניהול וארגון
מערכות חינוך, מכללה
ירושלים. דוא"ל:
anatbarth@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה) –
צמח, ס' ובארט, ע' (תשפ"ד).
סגנונות מנהיגות של מנהלי בתי
ספר כמבאים הפחתת שחיקת
מורים בישראל חמדעת, יז,
עמ' 163-190.

מילות מפתח:
שחיקת מורים, מנהיגות
הוראתית, מנהיגות מעצבת,
מנהיגות אותנטית

סגנונות מנהיגות של מנהלי בתי ספר כמבאים הפחתת שחיקת מורים בישראל

סיגלית צמח וענת בארט

תקציר

שחיקת מורים, המתבטאת בתשישות, דהפרסונליזציה ותחושת חוסר הישג, הוחרפה בשנים האחרונות על ידי רפורמות תכופות, מגפת הקורונה ומלחמת חרבות ברזל. הפחתת חשובה ליציבות מערכת החינוך מאחר שהיא פוגעת בהישגים, באקלים הבית ספרי, בבריאות המורים וביכולות ההוראה שלהם ומובילה לעזיבתם. בהתאם לתאוריית הלחץ, המורה יתפוס אירוע כמלחיץ או כמאתגר על פי תפיסתו האישית את הכוחות והמשאבים שנמצאים ברשותו להתמודדות. מנהלים ממלאים תפקיד בדינמיקה הבית ספרית, משמשים משאב למורים ומשפיעים על בית הספר כארגון, וכן על מורים ותלמידים. בהתאם לכך ייבחנו לראשונה תפיסות המורים לגבי שלושה סגנונות מנהיגות עיקריים: מנהיגות הוראתית, מנהיגות מעצבת ומנהיגות אותנטית של מנהל בית הספר, בד בבד עם בחינת הקשרם והשפעתם על שחיקת מורים. סגנונות מנהיגות אלו עשויים לחזק את היכולות האישיות של המורים ולאפשר להם לתפוס אירועים שונים בחיי בית הספר כאירועים שאינם מלחיצים. פרשנות חיובית זו עשויה להעניק למורים כוח פנימי להתמודדות עם אירועים שבית הספר מזמן עבורם ולהפחית שחיקה. במחקר השתתפו 2,234 מורים מרחבי הארץ שענו על שאלונים לבדיקת שחיקת מורים, מנהיגות הוראתית, מנהיגות מעצבת, מנהיגות אותנטית ושאלון דמוגרפי. ממצאי רגרסיה לינארית מעלים כי מנהיגות אותנטית מתגלה כיעילה ביותר בהפחתת שחיקה, ואילו סגנונות המנהיגות המעצבת וההוראתית קשורים בקשר שלילי לשחיקת מורים אך אינם מנבאים הפחתת שחיקה. למחקר המלצות יישומיות להכשרת פרחי ניהול ומנהלים בפועל הכוללות מאפיינים של מנהיגות אותנטית להפחתת שחיקה.

מבוא

השיח המתגבר סביב שחיקת המורים והעומס הנפשי הנלווה אליה זוכה לתשומת לב ציבורית ומקצועית רבה בשנים האחרונות. סביבת ההוראה מתמודדת עם אתגרים שהחריפו עקב תחלופה של שרי חינוך, רפורמות חינוכיות, מגפת הקורונה ומתחים חברתיים מוגברים, וכל אלה תורמים לשחיקה פוטנציאלית (פישרמן, 2014 ; Shimony et al., 2022). שחיקה זו מאופיינת בתשישות, דה־פרסונליזציה ותחושת חוסר הישג, והיא נדונה בעיקר בקרב עובדים במקצועות של שירותי אנוש (Maslach & Jackson, 1981). ואכן, לפי ארווידסון ועמיתיו (Arvidsson et al., 2019), מקצוע ההוראה הוא אחד המקצועות הגורמים לשחיקה גבוהה בעבודה. הם מצאו כי תופעה זו בקרב מורים מיוחסת בדרך כלל למספר רב של גורמים, כגון עומס אדמיניסטרטיבי, לוחות זמנים קפדניים ודרישות הוריות, המשפיעים לרעה על הרווחה הפיזית והפסיכולוגית של מורים. יתר על כן, שחיקה משפיעה לרעה על הדינמיקה הארגונית של בית הספר, על צוות המורים (Makhdoom et al., 2019), על הישגי התלמידים (Madigan & Kim, 2021) והיא מניע עיקרי למורים מוכשרים לעזוב את מקצוע ההוראה (Yinon & Orland-Barak, 2017). על פי תאוריית הלחץ, תפיסת המורים את המצב כמלחיץ או מאתגר מותנית במשאבים ובמנגנוני ההתמודדות הנתפסים שלהם (Lazarus & Folkman, 1984). גורם מרכזי העומד בחזית המחקר הנוכחי, שיש בו פוטנציאל ליצירת סביבה מאתגרת ובאמצעותה הפחתת שחיקה של המורים, הוא סגנונות המנהיגות שמאמצים מנהלי בתי ספר. מנהלים במערכת החינוך משתמשים בסגנונות מנהיגות שונים כדי למלא את תפקידם ולשפר את ביצועי בית הספר. בהתחשב בתפקידם המרכזי בדינמיקה הבית ספרית, למנהלים יש השפעה ניכרת על תפיסות, עמדות והתנהגויות של מורים (Tsemach & Barth, 2023). למנהיגות אפקטיבית יש היכולת לחזק את החוסן האישי של המורים ולנסח מחדש מצבים מלחיצים כמאתגרים וניתנים לניהול, ובכך להפחית את השחיקה, וכל זאת עם השלכות תקציביות מינימליות.

במחקר הנוכחי ייבחנו לראשונה בעת ובעונה אחת תפיסות המורים לגבי שלושה סגנונות מנהיגות עיקריים: הוראתית, מעצבת ואותנטית, והשפעתם על שחיקת מורים, במטרה לזהות את סגנון המנהיגות המשפיע ביותר על הפחתת שחיקת מורים. המחקר מונחה על ידי שאלת מחקר מרכזית: האם סגנונות מנהיגות מנבאים באופן שלילי שחיקת מורים, ואיזה סגנון הוא המנבא החזק ביותר?

מכיוון שחוויות שחיקת המורים הן בעלות השפעה עמוקה על מעמדם ושימורם בתפקיד, טיפול בפער זה טומן בחובו הבטחה לקידום מערכות חינוך על ידי זיהוי וקידום גישת המנהיגות המועילה ביותר ברמה מערכתית וגיבוש המלצות מעשיות שינחו את קובעי המדיניות בצמצום שכיחות השחיקה במערכת החינוכית.

רקע תאורטי

שחיקת מורים

שחיקה בעבודה היא תסמונת פסיכולוגית הנובעת מתקופה ממושכת של מתחים בין אישיים ומקצועיים בעבודה ומאופיינת בהתמודדות לא אפקטיבית עם דרישות התפקיד (Freudenberger, 1974). היא מתוארת כתשישות – דלדול משאבים רגשיים ופיזיים; דה־פרסונליזציה – תחושות של ציניות וניתוק מהעבודה, מהלקוחות ומהעמיתים ותחושת חוסר הישג – תחושת חוסר יעילות, מורל נמוך וחוסר יכולת להתמודד (Maslach & Jackson, 1981). למקצוע ההוראה יש פוטנציאל להוביל לשחיקה, וזאת בשל עומס במשימות אדמיניסטרטיביות, פגישות הגוזלות זמן, לוחות זמנים תובעניים ודרישות של הורים (Arvidsson et al., 2019).

שחיקת מורים משפיעה לרעה על בריאותם, גורמת למצב רוח ירוד והערכה עצמית פחותה ומביאה לירידה ביעילות ההוראה, הפרודוקטיביות ויכולות עבודת הצוות (Malinen & Savolainen, 2016). מורים שחוקים עלולים לסבול מירידה בבריאות וכן מפגיעה ברווחתם הנפשית (בוסקילה וכן-לוי, 2020). השחיקה פוגעת גם בהתנהגות המורה ובמטרות החינוכיות (פישרמן, 2016), היא משבשת את המשמעת בכיתה ומפחיתה את המוטיבציה של התלמידים ואת הישגיהם (Madigan & Kim, 2021; Wang, 2022). שיעורי ההעדרות והתחלופה עולים בקרב מורים שחוקים (Makhdoom et al., 2019). לא ייפלא אפוא ששחיקה היא הסיבה השכיחה ביותר לכך שמורים יעילים עוזבים את המקצוע (Yinon & Orland-Barak, 2017). השחיקה מסכנת את היציבות הכלכלית של בית הספר ומטפחת אקלים בית ספרי שלילי (בוסקילה וכן-לוי, 2020).

שחיקת המורים נמצאת במגמת עלייה ברחבי הארץ (שפרלינג, 2015). זיהוי הגורמים התורמים לשחיקה חיוני לשיפור תנאי העבודה וייעול משאבי ההוראה (בוסקילה וכן-לוי, 2020). שחיקה מושפעת מגורמים אישיים, סוציו-דמוגרפיים, סביבתיים וארגוניים. גורמים אישיים, כמו דימוי עצמי וסגנון התמודדות, תורמים להבדלי שחיקה בין מורים (Arvidsson et al., 2019). גורמים סוציו-דמוגרפיים, כגון הבדלים בין המינים, מראים רמות שחיקה גבוהות יותר בנשים (פרלמן-אבניאון וגורפינקל, 2019). נוסף על כך, רמות השכלה גבוהות קשורות לתשישות רגשית מוגברת (גרינבנק וטמסוט, 2018). גורמים סביבתיים כמו קונפליקט בית-עבודה מגבירים את השחיקה (Rajendran et al., 2020), וקונפליקט זה הוחמר במגפת הקורונה עקב הכנות נרחבות להוראה (Pressley, 2021). גורמים ארגוניים, כגון רפורמות חינוכיות (בוסקילה וכן-לוי, 2020) ובתי ספר בעלי דרישות תובעניות, מעלים במידה רבה את הסיכוי לשחיקה בקרב מורים (Rashkovits, 2016). נוסף לכך, חוסר הערכה מצד התלמידים והציבור (גילת וונגרוביץ, 2018) ושיתוף פעולה לא מספק מצד ההורים (Sideridis & Alghamdi,

(2023) תורמים לשחיקה. לעומת זאת, הכרה ותמיכה מקצועית (פישרמן, 2014), תקשורת בית ספרית חיובית, הפחתת עומס עבודה, סדנאות להורדת מתחים וטיפול מנהיגות – משפיעים לטובה על מורים ומונעים שחיקה (Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2015). סגנון המנהיגות של המנהל הוא גורם מרכזי המשפיע על שחיקת המורים (Heidmets & Liik, 2014), ותמיכה ניהולית לא מספקת מחמירה אותה (פריצקר וחו, 2010). באופן ספציפי, נמצא כי מנהיגות הוראתית (Cansoy et al., 2017), מנהיגות מעצבת (Tian & Guo, 2022) ומנהיגות אותנטית (Tsemach & Barth, 2023) מפחיתות שחיקה.

תאוריית הלחץ

הקשר בין שחיקת מורים לסגנון המנהיגות של המנהל נצפה לעיתים קרובות דרך עדשת תאוריית הלחץ, שהוצעה על ידי לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984). תאוריה זו מדגישה את המשמעות של תפיסת הפרט לגבי מצבי לחץ והערכת משאבי ההתמודדות שלו. כאשר ישנה התמודדות עם חוסר איזון בין דרישות הסביבה למשאבים זמינים, אנשים עשויים לפרש לחץ כאיום על המשאבים האישיים או כאתגר. פירוש גורמי הלחץ כאיום עשוי להביא לתוצאות שליליות ובהן לשחיקה, ומשאבים אישיים וסביבתיים עשויים להיות גורמים ממתנים שיסייעו להבנות את תפיסת גורם הלחץ כאתגר וכך למתן את השחיקה. סביבת העבודה של המורה יכולה להשפיע באופן חיובי או שלילי על שחיקת המורים. סביבת עבודה תומכת וממריצה מאפשרת למורים להתמודד ביעילות עם גורמי לחץ ולהפיק סיפוק מהתגברות על אתגרים (ארביב-אלישיב, 2017). גורם מרכזי בעיצוב סביבת בית הספר הוא סגנון המנהיגות של המנהל. מנהל המטפח תרבות מאתגרת ומכילה מצייד את המורים בכלים ובתמיכה הדרושים לנווט במצבי לחץ. לעומת זאת, מנהל המטפח סביבה מאיימת עשוי לתרום לשחיקה של המורים על ידי יצירת תפיסות של משאבים לא מתאימים להתמודדות עם גורמי לחץ. להשקעה בפיתוח המקצועי של מנהלי בתי ספר יש ערך רב בהפחתת שחיקת המורים. על ידי מיקוד משאבים בסגנון מנהיגותם של המנהלים, בתי ספר יכולים לטפל בתופעת שחיקת המורים באופן אסטרטגי מבלי להצריך השקעות כספיות משמעותיות.

סגנון מנהיגות של מנהל בית הספר

במאמר זה ייבחנו שלושה סגנונות מנהיגות עיקריים של מנהלי בתי ספר: מנהיגות הוראתית, מנהיגות מעצבת ומנהיגות אותנטית, מתוך מטרה לברר מהו סגנון הניהול היעיל ביותר להפחתת שחיקת מורים.

מנהיגות הוראתית של מנהל בית הספר

מנהיגות הוראתית היא סגנון מנהיגות ייחודי למערכת החינוך. עיקרה הוא התמחות בתחום הפדגוגי, והיא מתייחסת לסך הפעולות שהמנהל אמור לבצע בארגון למען קידום הרמה הלימודית (Hallinger et al., 2018). מנהיגות זו כוללת שלושה ממדים. הממד הראשון, הגדרת יעדי בית הספר – הגדרת החזון הבית ספרי, הצבת מטרות פדגוגיות ברורות והישגים חינוכיים ולימודיים, וכן וידוא שהמורים מבינים את יעדי בית הספר ופועלים על פיהם; הממד השני, ניהול תוכניות הלימודים וההוראה – ייצור הפדגוגיה, על ידי תכנון והתאמת תוכניות לימודים המקדמות את ההוראה, פיקוח והערכת ההוראה של מורי בית הספר ובחינת התקדמות התלמידים; הממד השלישי, קידום אקלים למידה חיובי – פיתוח תרבות בית ספרית המאפשרת קידום והתפתחות מקצועית של המורים, יצירת סביבת למידה משתפת ומשמעותית עבור הצוות החינוכי והתלמידים, אחריות על מתן תמריצים למורים ולתלמידים, אחריות על ארגון זמן ההוראה של המורים, ארגון משאבים פנימיים וחינוניים להובלת חזון בית הספר ובניית קשרים המביאים לשיפור ולקידום התהליך החינוכי (Hallinger & Murphy, 1985). המנהל ההוראתי מגייס מורים בעלי יכולת הוראה מיטבית המיומנים בהצבת יעדים פדגוגיים וטיפול קהילות למידה שיתופיות (עמנואל-נוי ודיאמנט, 2018). הכרה במנהיגותו של המנהל על ידי המורים כרוכה בהערכת מומחיותו, אך בעיקר בהערכתו כאדם (Hattie, 2015).

מנהיגותו של המנהל ההוראתי משפיעה לטובה על האקלים הבית ספרי, על שביעות רצון הצוות ועל שימור עובדים (Boyce & Bowers, 2018). היא מעלה את המסוגלות העצמית של הצוות (Liu et al., 2020), מטפחת מחויבות ויעילות ארגונית (Hallinger et al., 2018) ומקדמת תרבות ארגונית משתפת (Zahed-Babelan et al., 2019). נוסף לכך, היא מגבירה את הזהות המקצועית של המורים והתנהגותם האזרחית ארגונית (צמח ובארט, 2021), מטפחת קהילה מקצועית לומדת (Zheng et al., 2019) ומגבירה את הישגי התלמידים (Goddard et al., 2015). בד בבד עם ביצועים טובים יותר מסגנונות מנהיגות אחרים (Boyce & Bowers, 2018). בהקשר להפחתת שחיקה, באינדונזיה נמצא כי מנהיגות הוראתית של המנהל הפחיתה שחיקת מורים (Susar et al., 2023). באופן דומה, בלבנון נמצא כי הדרכה פדגוגית ברורה של מנהלים הפחיתה שחיקה (El Helou et al., 2016), גם באיסטנבול נמצא כי מנהיגות הוראתית משפרת את המסוגלות העצמית של המורים, הוויסות הרגשי וההתמודדות עם מתח, וכתוצאה מכך מפחיתה את תחושת השחיקה (Cansoy et al., 2017).

מנהיגות מעצבת של מנהל בית הספר

מנהיגות מעצבת הוגדרה על ידי ברנס (Burns, 1978) כמנהיגות יעילה המעניקה השראה למונהגים ומניעה אותם להתעלות מעל לאינטרסים האישיים שלהם למען הארגון. הוא הבחין בין מנהיגות זו למנהיגות מתגמלת וראה בהם שני דפוסי מנהיגות נפרדים. אחריו, מודל 'הטווח המלא של המנהיגות' (Avolio et al., 1999) בחן אפקטיביות ואקטיביות של סגנונות מנהיגות על ציר הכולל מנהיגות מעצבת, מנהיגות מתגמלת ומנהיגות 'שב והנח'. המנהיגות המעצבת מייצגת את הרמה הגבוהה ביותר מביניהן. מנהיגות זו מתבטאת בארבעה ממדים: הממד הראשון, כריזמה – המנהיג משמש מודל לחיקוי בהתנהגותו, מפגין עוצמה, ביטחון, עקביות ודבקות במשימה עם נטילת סיכונים. הממד השני, השראה ומוטיבציה – המנהיג מעורר השראה והתלהבות בנוגע לעתיד שונה, הפחת תקווה והדגשת ההשקעה כמשתלמת; הממד השלישי, אתגור אינטלקטואלי – עידוד יצירתיות וחדשנות באמצעות עידוד למחשבה; הממד הרביעי, התחשבות בצורכי הפרט – הקדשת תשומת לב מיוחדת של המנהיג לצורכי ההתפתחות האישית של מונהגיו.

מנהיגות מעצבת משפיעה על יחידים וארגונים, מחברת את העובדים לחזון של המנהיג ומטפחת מחויבות ארגונית (כלפון, 2013) בבתי ספר, היא מעצבת נורמות ארגוניות ומשפרת את התרבות הבית ספרית (Anderson, 2017). התמקדות של מנהלים באתגור אינטלקטואלי וביצירתיות מגבירה את האפקטיביות והחוסן של בית הספר (ניר ופירו, 2014) ומשפיעה לטובה על שימור המורים (Mugizi et al., 2019). מנהיגות מעצבת של מנהל בית הספר מפחיתה תחושת שחיקה (Liu et al., 2019) על ידי טיפוח משמעות, הגדרה עצמית ויעילות (Tsang et al., 2022). היא נמצאה יעילה במיוחד בבתי ספר שאינם תובעניים (Rashkovits & Livne, 2016). בסין, נמצא שסגנון מנהיגות זה הפחית את שחיקת המורים בשל השפעתו החיובית על תחושת המשמעותיות, על ההגדרה העצמית ועל יכולותיהם של המורים (Tian & Guo, 2022).

מנהיגות אותנטית של מנהל בית הספר

מנהיגות אותנטית היא מנהיגות ששמה דגש על תהליכים רגשיים בין המנהיג למונהגיו, הרואים אותו כמודע לערכים, ליכולות ולמגבלות של עצמו ושל הסביבה. מנהיגות זו כוללת ארבעה ממדים: הממד הראשון, מודעות עצמית – הבנת הכוחות של המנהיג מחד גיסא, והמגרעות שלו, מאידך גיסא, ומודעות להשפעתו על אחרים; הממד השני, עיבוד מאוזן – מנהיגים המנתחים את כל הנתונים באובייקטיביות לפני קבלת החלטה ומקבלים דעות המנוגדות לעמדתם; הממד השלישי, שקיפות ביחסים לאחרים – הצגת העצמיות האותנטית

לאחרים; הממד הרביעי, פרספקטיבה מוסרית מופנמת – ויסות עצמי מכוון על ידי סטנדרטים מוסריים וערכים פנימיים (Walumbwa et al., 2008). מנהיגות זו בונה תרבות ארגונית המעודדת התנהגות אתית, פתיחות, שיתוף מידע והבעת דעות ללא חשש (Crawford et al., 2020). היא מקדמת אקלים חיובי ומוסרי המשפר את האפקטיביות הארגונית באמצעות שביעות רצון מוגברת בעבודה, מחויבות גבוהה, תחושת רווחה ושיפור ביצועי העבודה (Avolio & Walumbwa, 2014). מנהיגות כזו חיונית במערכות חינוך אשר מתמודדות עם סוגיות מוסריות על בסיס יום יומי. בחינוך, מנהיגות אותנטית מגדילה את ההון הפסיכולוגי של המורים (Feng, 2016), משפרת את היחס החיובי שלהם לשינוי (Kulophas & Hallinger, 2021) ואת יכולת הלמידה הארגונית שלהם (Okmen et al., 2018). מחקרים שנערכו בישראל מראים כי מנהיגות אותנטית מגבירה את ההתנהגות האזרחית הארגונית של מורים בתיווך העצמה פסיכולוגית (Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014), וכן מגבירה את הזהות המקצועית ושאיופת הקריירה ומפחיתה כוונה לעזוב את העבודה והתנהגויות בלתי נאותות של מורים (Tsemach & Shapira-Lishchinsky, 2021). מנהיגות אותנטית הוכיחה יעילות בהפחתת שחיקה במגוון מקצועות והקשרים. מנהיגות אותנטית הפחיתה שחיקה בקרב אחיות (Laschinger et al., 2013), וכן בקרב חברי סגל במספר אוניברסיטאות במגזר הציבורי בפקיסטן (Adil & Kamal, 2018). בקרב מורים בסין, מנהיגות אותנטית נמצאה קשורה באופן חיובי לזמינות פסיכולוגית שהובילה לתשיות רגשית נמוכה (Xu & Yang, 2023). נוסף לכך, בישראל, מנהיגות אותנטית של המנהל הפחיתה שחיקת מורים הן ישירות והן בתיווך מחויבות ארגונית (Tsemach & Barth, 2023).

הקשר בין סגנון מנהיגות הוראתית, מעצבת ואותנטית לבין שחיקת מורים

שלושת סגנונות המנהיגות הנידונים במאמר הנוכחי אינם סגנונות חלופיים זה לזה, אלא הם דנים בהיבטים שונים של המנהיגות. רוב המחקרים המשווים מנהיגויות בחנו את ההשוואה בין מנהיגות מעצבת לבין מנהיגות מתגמלת, שנמצאות על רצף מודל הטווח המלא. עם זאת, ישנם מחקרים שבחנו מגוון סגנונות מנהיגות ואת הקשרם והשפעתם על משתנים שונים, כגון סגנון מנהיגות מעצבת, מתגמלת, משתפת, כריזמטית, מבוזרת ועוד והשפעתם על חדשנות (Kesting et al., 2015), וכן סגנונות מנהיגות מעצבת, מתגמלת, אוטוקרטית, כריזמטית, בירוקרטית ודמוקרטית והקשרם לביצועים ארגוניים (Al Khajeh, 2018). נוסף על כך, כפי שהוצג קודם לכן, מחקרים רבים בחנו את השפעתו של כל אחד מסגנונות המנהיגות שנבחנו במחקר: מנהיגות הוראתית, מנהיגות מעצבת ומנהיגות אותנטית, על שחיקת מורים, וייחודו של המחקר הנוכחי הוא בהשוואה ביניהם. מחקרים מעטים בחנו

את השפעת סגנונות המנהיגות הללו לעומת משתנים אחרים. למשל, מחקר שבחן השפעה של מנהיגות הוראתית ומעצבת על הישגי תלמידים הראה כי מנהיגות הוראתית משפיעה במידה רבה יותר (Shatzer et al., 2014). מחקר אחר, שהשווה את ההשפעה של מנהיגות אותנטית ומנהיגות מעצבת על הנאה ומחויבות, הראה כי למנהיגות אותנטית השפעה רבה יותר (Malloy & Kavussanu, 2021), וכן מחקר שנערך בארץ בקרב מורים ובחן את ההשפעה של מנהיגות אותנטית ומנהיגות מעצבת על נטייה להעדר (Shapira-Lishchinsky & Raftar-Ozery, 2018) מצא כי מורים נטו פחות להעדר בהנהגה של מנהל אותנטי. נראה כי אין כלל מחקרים המשווים בין מנהיגות אותנטית למנהיגות הוראתית. בהתאם למידע חלקי זה ניתן להניח כי המקצועיות, הבאה לידי ביטוי במנהיגות הוראתית, והמוסריות, הבאה לידי ביטוי במנהיגות אותנטית, יביאו לתוצאות חיוביות יותר מהמנהיגות המעצבת. בהתאם לכך ניתן לשער:

השערה 1: ימצא קשר שלילי בין תפיסת המורה את סגנון המנהיגות של המנהל – (א) מנהיגות הוראתית, (ב) מנהיגות מעצבת, (ג) מנהיגות אותנטית – לבין שחיקת מורים.

השערה 2: תפיסת המורה את סגנון המנהיגות של המנהל – (א) מנהיגות הוראתית, (ב) מנהיגות מעצבת, (ג) מנהיגות אותנטית – תנבא שחיקה של מורים. מנהיגות הוראתית ומנהיגות אותנטית ינבאו שחיקה במידה רבה יותר ממנהיגות מעצבת (לא שוערה השערה בנוגע להשוואה בין מנהיגות הוראתית ואותנטית בשל חוסר מידע תאורטי).

שיטה

מדגם

במחקר השתתפו 2,234 נבדקים, מהם 1,827 מורות (82%) ו-407 מורים (18%), מהם 81% היו נשואים, 10% רווקים, 8% גרושים ו-1% אלמנים. במחקר נדגמה ההשתייכות הדתית של המגזר היהודי בישראל: 691 חילונים (31%), 775 מסורתיים (35%), 672 דתיים (30%) ו-96 חרדים (4%). גילם הממוצע היה 41.7 (ס"ת 10.39), מספר הילדים הממוצע – 3 (ס"ת 1.8). 155 מורים היו בעלי תעודת מוסמך (7%), 1,086 בעלי תואר ראשון (49%) ו-984 בעלי תואר שני (44%). ותק המורים בהוראה היה 14.5 שנים (ס"ת 10.35), היקף משרה – 94.16% (ס"ת 18.13). 135 מהנבדקים היו בתפקיד ניהולי (6%), 403 נבדקים היו בתפקיד ריכוזי (18%), 957 מהנבדקים היו מחנכי כיתות (43%) ו-739 נבדקים היו מורים מקצועיים (33%). מכלל המשתתפים, 1,613 מורים לימדו בבתי ספר ממלכתיים (72%), 544 מהמורים לימדו בבתי ספר השייכים לזרם הממלכתי-דתי (25%) ו-77 מורים לימדו בבתי ספר המשתייכים לזרם המוכר שאינו רשמי (3%). מתוכם 1,022 לימדו בבתי ספר יסודיים (46%), 213 לימדו

בחטיבת הביניים (9%), 736 מורים לימדו בתיכונים (33%) ו-263 מורים כתבו 'אחר' (12%). בין בתי הספר שהשתתפו במחקר היו 1,673 משיבים המונהגים על ידי מנהלות (75%) ו-561 המונהגים על ידי מנהלים (25%), ותק המנהל היה 11.91 (ס"ת 9.81).

איסוף נתונים ואתיקה

הנתונים נאספו בחודשים אוקטובר 2023 עד פברואר 2024 על ידי דגימת נוחות מקוונת באמצעות גוגל פורמס (Google Forms) שהועברה למורים במגזר היהודי בהתאם לזרמים השונים בחינוך וכן לשלבי החינוך בארץ. כללי האתיקה המקובלים נשמרו, מטרת המחקר הוסברה למורים, הובטחה אנונימיות והודגשה חשיבות התשובות הכנות (American Psychological Association, 2017).

כלי המחקר

שחיקת מורים – נמדדה באמצעות שאלון שחובר על ידי פרידמן (1999) על בסיס שאלון MBI – Maslach's Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981). השאלון כולל 14 פריטים. המהימנות הכללית של השאלון במחקר הנוכחי גבוהה ($\alpha=0.91$). שחיקת מורים כוללת שלושה ממדים: תשישות (5 פריטים) – דוגמה להיגד: "אני מרגיש שההוראה קשה לי מבחינה פיזית"; חוסר הישג (5 פריטים) – דוגמה להיגד: "אני מרגיש שבהוראה אני לא מגשים את עצמי"; דה־פרסונליזציה (4 פריטים) – דוגמה להיגד: "אני מרגיש שתלמידי אינם משתדלים בלימודים כנדרש". התשובות דורגו על סולם ליקרט מ-1 (במידה מועטה מאוד) ועד 5 (במידה רבה מאוד), צינור השאלון נעשה על ידי מיצוע הפריטים עבור כל השאלון. מנהיגות הוראתית – נמדדה באמצעות שאלון PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) שפיתחו הלינגר ומרפי (Hallinger & Murphy, 1985). השאלון תורגם לעברית עבור מחקרה של ברגר (2015), וכן נערך תרגום הפוך. השאלון צומצם מ-58 פריטים ל-31. הושמטו פריטים שנמצאו לא מתאימים למציאות של בתי הספר בישראל. המהימנות הכללית של השאלון במחקר הנוכחי גבוהה ($\alpha=0.96$). מנהיגות הוראתית כוללת שלושה ממדים: הגדרה של ייעוד בית הספר (7 פריטים) דוגמה להיגד: "המנהל שלי מגדיר מה אחריות הצוות בהשגת המטרות הלימודיות של בית הספר"; ניהול תוכניות ההוראה (11 פריטים) – דוגמה להיגד: "המנהל שלי מבהיר מי אחראי על תיאום תוכניות הלימודים"; קידום אקלים למידה חיובי (13 פריטים) – דוגמה להיגד: "המנהל שלי מדריך תלמידים או מלמד אותם באופן ישיר". התשובות דורגו על סולם ליקרט מ-1 (במידה מעטה מאוד) ועד 5 (במידה רבה מאוד). צינור השאלון נעשה על ידי מיצוע הפריטים עבור כל השאלון.

מנהיגות מעצבת – מדד זה מבוסס על שאלון MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) שפותח על ידי אבוליו ואח' (Avolio et al., 1999) במטרה להבחין בין שלושה סגנונות ניהול: מנהיגות מעצבת, מנהיגות מתגמלת ומנהיגות "שב והנח". השאלון הנוגע למנהיגות מעצבת כולל עשרים פריטים. המהימנות הכללית של השאלון במחקר הנוכחי גבוהה ($\alpha=0.97$). מנהיגות מעצבת כוללת ארבעה ממדים: כריזמה (11 פריטים) – דוגמה להיגד: "מנהל בית הספר שלי מדבר ופועל באופן המרחיב את היותו דמות בעלת יכולת התמודדות"; השראה ומוטיבציה (2 פריטים) – דוגמה להיגד: "מנהל בית הספר שלי הוא מבחינתי סמל להצלחה והישגים"; אתגור אינטלקטואלי (4 פריטים) – דוגמה להיגד: "מנהל בית הספר שלי גורם לי להיות מודע לערכים, אידיאלים ושאיפות, המשותפים גם לחברי קבוצה אחרים"; והתחשבות בצורכי הפרט (3 פריטים) – דוגמה להיגד: "מנהל בית הספר שלי מקשיב לבעיות ולדאגות שלי". התשובות דורגו על סולם ליקרט מ-1 (במידה מעטה מאוד) ועד 5 (במידה רבה מאוד). ציון גבוה מציין שהמורים תפסו את מנהיגות המנהל כמעצבת. ציון השאלון נעשה על ידי מיצוע הפריטים עבור כל השאלון.

מנהיגות אותנטית – מדד זה מבוסס על השאלון של ולומבווה (Walumbwa et al., 2008) הכולל 16 פריטים. המהימנות הפנימית בשאלון גבוהה ($\alpha=.94$). השאלון כולל ארבעה ממדים: שקיפות (5 פריטים) – דוגמה להיגד: "מנהלים מודים בטעויותיהם כאשר הן קורות". מוסריות/אתיקה (4 פריטים) – דוגמה להיגד: "מנהלים מפגינים ערכים התואמים את מעשיהם". עיבוד מאוזן (שני פריטים) – דוגמה להיגד: "מנהלים מקשיבים בעניין לנקודות מבט שונות לפני שהם מגיעים להחלטה". מודעות עצמית (4 פריטים) – דוגמה להיגד: "מנהלים מראים שהם מבינים איך מעשיהם הספציפיים משפיעים על אחרים". פריט אחד הורד בשל פגיעה במהימנות. התשובות דורגו על סולם ליקרט מ-1 (כלל לא) עד 5 (תמיד). ציון גבוה מציין שהמורים תפסו את מנהיגות המנהל כאותנטית. ציון השאלון נעשה על ידי מיצוע הפריטים עבור כל השאלון.

שאלון דמוגרפי – שאלון זה חובר בהתאמה לאוכלוסיית המחקר ובדק משתנים אישיים (גיל, מגדר, מצב משפחתי, מספר ילדים, מידת דתיות), משתנים מקצועיים (השכלה מקצועית, ותק בהוראה, היקף משרה, תפקיד בבית הספר) ומשתנים ארגוניים (זרם הפיקוח על בית הספר, רמת בית הספר, מספר התלמידים בבית הספר, מספר המורים בבית הספר, מגדר המנהל וותק המנהל).

ממצאים

ממצאים מקדימים

לבחינת היחסים בין משתני הרקע של המורים לבין תחושת השחיקה שלהם נערכו מתאמי פירסון, מבחני t ומבחני אנובה, הממצאים מפורטים בלוחות 1, 2 ו-3.

לוח 1: מתאמי פירסון בין משתנה רקע לשחיקה של מורים ($N=2,234$)

משתנה	ממוצע	סטיית תקן	ערכי r בקשר לשחיקה
גיל	41.70	10.39	-.05
מספר ילדים	3.00	1.80	-.03
ותק בהוראה	14.50	10.35	-.07**
היקף משרה	94.16	18.13	-.05**
ותק המנהל	11.91	9.81	.00

* $p < .05$, ** $p < .01$

מלוח 1 ניתן לראות כי לא נמצאו קשרים מובהקים בין גיל המורה, מספר הילדים שיש לו וותק המנהל בתפקידו. לעומת זאת, נמצאו קשרים שליליים בין וותק המורה בהוראה והיקף משרתו לשחיקה. ככל שוותק המורה גבוה יותר וככל שהיקף משרתו גבוה יותר, כך שחיקתו פוחתת.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t לבחינת הבדלים בין קבוצות במשתני הרקע בשחיקה

משתנה	ערכים	ממוצע	סטיות תקן	$t(2232)$
מגדר המנהל	נשים ($N=1673$)	2.80	.72	-.72
	גברים ($N=561$)	2.82	.74	
מגדר המורה	נשים ($N=1827$)	2.81	.73	.79
	גברים ($N=407$)	2.78	.73	

* $p < .05$, ** $p < .01$

מלוח 2 ניתן לראות כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים המונהגים על ידי מנהלת לבין מורים המונהגים על ידי מנהל, ולא נמצאו הבדלים בין מורים למורות.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F לבחינת הבדלים בין קבוצות במשתני הרקע בשחיקה

משתנה	ערכים	ממוצע	סטיות תקן	F	Post hoc
מצב משפחתי	נשוי (N=1797)	2.80	.71	.81 (3,2222)	
	רווק (N=232)	2.78	.80		
	גרוש (N=177)	2.83	.76		
	אלמן (N=20)	3.03	.79		
השתייכות דתית	חרדי (N=96)	2.72	.68	.83 (3,2230)	
	דתי (N=672)	2.79	.73		
	מסורתי (N=775)	2.83	.73		
	חילוני (N=691)	2.81	.73		
השכלה	מורה מוסמך (N=155)	2.76	.72	.48 (3,2221)	
	BE. d (N=598)	2.79	.77		
	תואר ראשון (N=488)	2.83	.71		
	תואר שני (N=984)	2.81	.71		
תפקיד	ניהולי (N=135)	2.64	.72	3.95** (3,2230)	1<2,3,4 3<4
	ריכוזי (N=403)	2.81	.77		
	מחנך (N=957)	2.78	.71		
	מקצועי (N=739)	2.86	.71		
פיקוח	ממלכתי (N=1613)	2.81	.72	.59 (2,2231)	
	ממ"ד (N=544)	2.80	.75		
	מוכש"ר (N=77)	2.78	.72		

4<1,2,3	4.61** (3,2230)	.75	2.82	יסודי (N=1022)	רמת בית ספר
		.73	2.90	חטיבה (N=213)	
		.70	2.80	תיכון (N=736)	
		.74	2.66	אחר (N=263)	

* $p<.05$, ** $p<.01$

מלוח 3 ניתן לראות כי נמצאו הבדלים ברמת השחיקה בקרב מורים המועסקים בתפקידים שונים בבית הספר. במבחן post hoc מסוג LSD נראה כי מורים בעלי תפקיד ניהולי שחוקים פחות מכל הקבוצות האחרות, כמו כן מורים מקצועיים שחוקים יותר ממחנכים. נמצאו הבדלים ברמת השחיקה בין מורים המלמדים ברמות בתי ספר שונות. במבחן post hoc מסוג LSD נראה כי מורים המלמדים במסגרות חינוך "אחרות" שחוקים פחות משאר הקבוצות (יסודי, חטיבה ותיכון). לא נמצאו הבדלים בין מורים במצב משפחתי שונה, בהשתייכות דתיות שונה, ברמות השכלה שונות ובקרב מורים המשתייכים לזרם פיקוח שונה. לאור הממצאים המקדימים, המראים כי ותק המורה בעבודת ההוראה; היקף משרתו; תפקידו בבית הספר וכן רמת בית הספר הם גורמים הקשורים לשחיקת המורה, משתנים אלו הוכנסו בהמשך למשוואת הרגרסיה כדי לבחון את תפקידם בניבוי שחיקה.

ממצאים בנוגע להשערות המחקר

לשם בחינת השערות המחקר נבחנו הקשרים בין שלושת המנהיגויות: ההוראתית, המעצבת והאותנטית, לבין שחיקת המורים. התוצאות מוצגות בלוח 4.

לוח 4: מתאמי פירסון של סגנונות המנהיגות בקשר לשחיקת מורים, ממוצעים וסטיות תקן (N=2,234).

משתנה	ממוצע	סטיית תקן	ערכי r בקשר לשחיקה
מנהיגות הוראתית	3.44	.84	-.21**
מנהיגות מעצבת	3.59	1.00	-.23**
מנהיגות אותנטית	3.32	.87	-.26**
שחיקה	2.80	.73	1

* $p<.05$, ** $p<.01$

מלוח 4 ניתן לראות כי בהתאם להשערת המחקר הראשונה ותתי-ההשערות שלה, כל המנהיגויות היו קשורות בקשר שלילי לשחיקת המורים. כלומר, ככל שהמורים תפסו את מנהל בית הספר כנוטה להשתמש בסגנונות מנהיגות הוראתיות יותר, מעצבות יותר ואוטנטיות יותר, כך שחיקת המורים פחתה. השערת המחקר (השערה 1א, 1ב, 1ג) אוששה. לשם בחינת השערת המחקר השנייה בנוגע לניבוי השחיקה, נערכה רגרסיה ליניארית בשיטת stepwise. למשוואת הרגרסיה הוכנסו משתני הרקע שנמצאו קשורים לשחיקת מורים (ותק בהוראה, היקף משרה, תפקיד בבית הספר ורמת בית הספר) וכן שלושת המנהיגויות (מנהיגות הוראתית, מנהיגות מעצבת ומנהיגות אותנטית). התוצאות מוצגות בלוח 5.

לוח 5: רגרסיה ליניארית בשיטת stepwise לניבוי שחיקת מורים באמצעות משתני רקע וסגנונות מנהיגות המנהל

משתנה	B	β	t
קבוע	3.54		59.84**
מנהיגות אותנטית	-.22	-.26	-12.86**
$R^2=.070^{**}$			
$F(1,2195)=165.47$			
קבוע	3.64		57.75**
מנהיגות אותנטית	-.22	-.26	-12.99**
ותק בהוראה	-.006	-.08	-4.28**
$R^2=.077^{**}$			
$F(2,2194)=92.56$			
קבוע	3.71		53.95**
מנהיגות אותנטית	-.22	-.26	-13.12**
ותק בהוראה	-.006	-.07	-3.84**
רמת בית הספר	-.03	-.05	-2.77**
$R^2=.080^{**}$			
$F(3,2193)=64.46$			

* $p<.05$, ** $p<.01$

מלוח 5 עולה כי הגורם המרכזי בניבוי שחיקת מורים הוא תפיסת המורים את סגנון המנהיגות האוטנטית של מנהל בית הספר, המנבא את שחיקת המורים באופן שלילי ב-7% מהשונויות המוסברת (בהתאם להשערה 2ג). סגנון המנהיגות המעצבת וסגנון המנהיגות ההוראתית לא

ניבאו כלל את שחיקת המורים (בניגוד להשערות המחקר 2א, 2ב). על כן, השערה מספר 2 אוששה באופן חלקי. נוסף לכך, נראה כי ותק המורה בהוראה תורם בצורה שלילית לשחיקת המורים ומסביר אותה ב־0.7%, כמו גם רמת בית הספר, התורמת בצורה שלילית לשחיקת המורים ומסבירה אותה ב־0.3% נוספים.

דין

שחיקת מורים היא תופעה עולמית מאתגרת ונרחבת הבאה לידי ביטוי גם בישראל. חוקרים, לצד קובעי מדיניות במשרד החינוך, מפקחי בתי ספר ומנהלים, תרים אחר פתרונות לבעיה דחופה זו. הם בוחנים בקפידה גורמים אישיים, מקצועיים וארגוניים במטרה לאתר את מקור השחיקה ולמתן אותה (Arvidsson et al., 2019; Rashkovits, 2016). למרות המאמצים הללו, הבעיה נמשכת. ההחמרה האחרונה בישראל מיוחסת לרפורמות חינוכיות תכופות (בוסקילה וחוץ-לוי, 2020), מגפת הקורונה (Pressley, 2021) ומלחמת חרבות ברזל (וייסבלאי, 2023). מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תפיסות המורים לגבי שלושה סגנונות מנהיגות עיקריים שמציגים מנהלי בתי ספר: מנהיגות הוראתית, מנהיגות מעצבת ומנהיגות אותנטית, ואת הקשרם והשפעתם על שחיקת מורים. בבסיס המחקר עומדת ההנחה כי מנהיגותו של המנהל היא משמעותית והחשובה ביותר מבין הגורמים הארגוניים ויש לה השפעה רבה על בית הספר כולו, על המורים ועל התלמידים. למחקר הנוכחי מספר מטרות עיקריות: (א) לבחון במקביל, לראשונה, את הקשר בין תפיסות המורים את שלושת סגנונות המנהיגות של המנהל לבין שחיקת המורים; (ב) לחקור במקביל, לראשונה, את השפעת תפיסות המורים את שלושת סגנונות המנהיגות של המנהל על שחיקת המורים; וכן (ג) לתרום להבנת סגנון המנהיגות של מנהלי בתי הספר המועדף על המורים, במטרה למתן את שחיקת המורים. המחקר הנוכחי מבוסס על תאוריית הלחץ (Lazarus & Folkman, 1984), על פיה אנשים תופסים אירועים כמלחיצים בהתבסס על הערכת היכולות האישיות שלהם להתמודד. כתוצאה מכך, מורים תופסים מצבים שונים הקשורים לבית הספר כמלחיצים או ניתנים לניהול, בהתאם לתפיסתם את יכולתם לנווט בהם. בהתאם לתאוריה, המחקר הנוכחי בוחן שלושה סגנונות מנהיגות העשויים לספק משאב חיצוני למורים ולאפשר להם לתפוס אירועים שונים בחיי בית הספר כאירועים מאתגרים. פרשנות חיובית זו של המורה עשויה להעניק למורים כוח פנימי לעמוד באירועים השונים שמזמן בית הספר עבורם ולהביא למיתון השחיקה. בהסתמך על ממצאים קודמים המצביעים על גורמים ארגוניים העשויים להפחית שחיקה, מנהיגות המנהל היא גורם חשוב העומד במרכז המחקר הנוכחי ועשוי לסייע למתן את מידת השחיקה של המורים (Heidmets & Liik, 2014). על סמך תאוריה זו הועלו שתי השערות.

ההשערה הראשונה קבעה כי המנהיגות המעצבת (א1), המנהיגות ההוראתית (ב1) והמנהיגות האוטנטית (ג1) יהיו קשורות באופן שלילי לשחיקת מורים. בהתאם להשערה, ממצאי מבחן פירסון הצביעו על קשרים שליליים בין כל סגנונות המנהיגות שנבחנו במחקר לבין שחיקת מורים, והשערת המחקר הראשונה אוששה.

ההשערה השנייה טענה כי תפיסת המורה את סגנון מנהיגות המנהל – המנהיגות המעצבת (א2), המנהיגות ההוראתית (ב2) והמנהיגות האוטנטית (ג2) – ינבאו שחיקת מורים באופן שלילי. בהתאם להשערת המחקר, ממצאי רגרסיה לינארית בשיטת stepwise הצביעו על ניבוי שלילי של תחושת שחיקת המורה על ידי סגנון מנהיגות אוטנטית של המנהל (ג2), והשערה זו אוששה. בניגוד להשערת המחקר, תפיסת המורים את סגנון המנהיגות של המנהל כמנהיגות מעצבת (א2) ומנהיגות הוראתית (ב2) לא ניבאו שחיקת מורים, והשערות אלו הופרכו.

ממצאים מקדימים במחקר הנוכחי, שבחנו את היחסים בין משתני הרקע של המורים לבין תחושת שחיקתם, הראו שרוב משתני הרקע לא הסבירו את שחיקת המורים. מכל משתני הרקע שנבחנו, רק שני משתנים הצליחו להסביר את הקשר לשחיקת מורים על ידי קשרים שאינם משמעותיים: ותק המורה בהוראה תרם בצורה שלילית לשחיקת המורים והסביר אותה ב 0.7%; רמת בית הספר תרמה אף היא באופן שלילי לשחיקת המורים והסבירה אותה ב 0.3% נוספים.

ממצאי רגרסיה לינארית בשיטת stepwise הראו כי הגורם המרכזי בניבוי שחיקת מורים הוא סגנון המנהיגות האוטנטית של מנהל בית הספר, המנבא את שחיקת המורים באופן שלילי. בהתאם לתאוריית הלחץ (Lazarus & Folkman, 1984), על פיה אנשים תופסים אירועים כמלחיצים בהתבסס על הערכת היכולות האישיות שלהם להתמודד, גם מורים תופסים מצבים שונים הקשורים לבית הספר כמלחיצים או ניתנים לניהול, בהתאם לתפיסתם את יכולתם לנווט בהם. בהתאם להשערת המחקר (השערה ג2), סגנון המנהיגות האוטנטית מספק משאב חיצוני למורים ומאפשר להם לתפוס אירועים שונים בחיי בית הספר כאירועים מאתגרים. המשאב העיקרי שמספקת המנהיגות האוטנטית הוא קו מוסרי ברור ויכולת לסמוך על שקיפות ושותפות של המורים. מרכיבים אלו מבססים יחסי אמון, והם ככל הנראה מרכיב מרכזי בפרשנות קושי כאתגר ולא כאיום. פרשנות חיובית זו של המורה מעניקה למורים כוח פנימי להתמודד עם האירועים שבית הספר מזמן עבורם.

ניתן לקבל תמיכה למשמעות של מנהיגות אוטנטית בהפחתת שחיקת מחקרים המדגישים את אופייה המוסרי והערכי של מנהיגות זו, שלעיתים קרובות מובילה מהלכים שמטרתם להקל על שחיקת המורים (Adil & Kamal, 2018), יתרה מכך, מנהיגים אוטנטיים מדגימים קבלת החלטות אתיות, גם בתוך נסיבות מאתגרות (לוי-גזנפרנץ ושפירא-לשצ'ינסקי, 2017). היבט זה לא רק מציע למורים מבנה לקבלת החלטות מושכלות במצבי לחץ, אלא גם מטפח

אתוס דומה בתוך צוות המורים ובכך מייעל אלמנטים המסייעים בהפחתת שחיקה. בניגוד להשערת המחקר (השערות 2א, 2ב), תפיסת המורים את סגנון המנהיגות של המנהל כמנהיגות מעצבת וההוראתית לא תרמו להסבר שחיקת המורים. בהסתמך על תאוריית הלחץ, סגנונות המנהיגות המעצבת והמנהיגות ההוראתית אינם מספקים למורים מערכת תמיכה חיצונית חזקה, שיכולה להיות עבורם מקור לכוח פנימי ושמאפשרת להם לתפוס אירועים שונים שבית הספר מזמן עבורם כאירועים מאתגרים ולא כמוקדי לחץ ושחיקה. הסבר אפשרי לכך הוא שככל הנראה הצורך בפיתוח הצוות, הבא לידי ביטוי במנהיגות מעצבת, ובמקצועיות, הבאה לידי ביטוי במנהיגות הוראתית, הם גורם פחות משמעותי להפחתת שחיקה לעומת תפיסת המורים את מוסריות המנהל. ממצא זה מתיישב עם מחקר קודם שהשווה סגנונות מנהיגות בהתבסס על השפעתם על הישגי תלמידים, הנאה ומחויבות והראה כי מנהיגות מעצבת השפיעה פחות ממנהיגות אותנטית (Malloy & Kavussanu, 2021). ממצא מעניין הוא שמשתני הרקע שנבחנו במחקר לא השפיעו כלל או כמעט כלל על שחיקת מורים. ותק המורה בהוראה תרם בצורה שלילית לשחיקת המורים והסביר אותה ב-0.7%; רמת בית הספר תרמה בצורה שלילית לשחיקת המורים והסבירה אותה ב-0.3% נוספים. ממצא זה מחזק את השפעתה ותרומתה של המנהיגות האותנטית כמשתנה היחיד שהשפיע על הפחתת שחיקת מורים.

מסקנות

תפיסת המורים לגבי שלושת סגנונות המנהיגות שנבדקו במחקר הנוכחי הצביעה על קשר שלילי בינם לבין שחיקת המורים, כלומר כל המנהיגויות היו קשורות להפחתת שחיקת מורים. עם זאת, הממצאים מדגישים את תפקידה המרכזי של מנהיגות אותנטית בהפחתת שחיקת המורים, בשל הניבוי וההשפעה שלה על הפחתת שחיקת מורים. המחקר מראה שכאשר מנהלי בתי ספר מאמצים סגנון מנהיגות אותנטי, הם מצוידים טוב יותר להתמודד עם שחיקת מורים ולהקל עליה לעומת סגנונות מנהיגות אחרים. בהתחשב בכך ששחיקת מורים נובעת מתפיסת גורמי הלחץ במקום העבודה כאיומים, ישנו צורך בסגנון מנהיגות שיסייע למורה לפרש את המצב המלחיץ כאתגר. מנהיגים אותנטיים מטפחים אווירה של שקיפות, שבה מכירים בגלוי בגורמי לחץ ומטמיעים תרבות של מודעות עצמית, המאפשרת הבנה מגוונת של חוזקות וחולשות אישיות. יתרה מכך, הם ניגשים למצבים בעיבוד מאוזן נטול הטיית כלפי חברי צוות מסוימים, ובכך מקנים למורים תחושת אמון וביטחון, בייחוד בתרחישים רגישים שעלולים להיות איום.

ממצאי המחקר שופכים אור גם על הקשרים בין סגנון מנהיגות הוראתית וסגנון מנהיגות מעצבת לבין שחיקת מורים. המנהיג ההוראתי מעצב צוות מורים איכותי אשר רואה

חשיבות עליונה בהגדרת יעדים פדגוגיים משותפים, בשיפור ההישגים הלימודיים, בפיתוח מקצועי, בהצבת רף ציפיות גבוהה מהתלמידים, בעידוד מצוינות ובפיתוח קהילות למידה כדי לקדם תהליכי הוראה (צמח ובארט, 2021). אך סגנון מנהיגות זה אינו מפחית את תסמיני השחיקה, ומנהיגות הוראתית קשורה לשחיקת מורים אך אינה מנבאת אותה. ייתכן שבשל השינויים התכופים בצד המקצועי, הנובעים מרפורמות משתנות ותנאי משבר חיצוניים כמו מגפת הקורונה ומלחמת 'חרבות ברזל', העיסוק בתחום הפדגוגי נחלש. המנהלים נאלצים להתמודד עם מצבם הרגשי ותחושת חוסר הביטחון של באי בית הספר הקודמים לתחום הפדגוגי (Lavrysh et al., 2022).

מאפייניה של מנהיגות מעצבת הם כריזמה, השראה ומוטיבציה, אתגור אינטלקטואלי והתחשבות בצורכי המורים, וכל אלה עשויים לטפח אווירה חיובית ומעוררת הערכה בקרב המורים (Anderson, 2017). למרות הפוטנציאל של מנהיגות זו לעורר רגשות חיוביים ושביעות רצון בעבודה בקרב מורים, המחקר הנוכחי מראה כי הוא אינו מתורגם להקלה מוחשית של תסמיני השחיקה, כלומר מנהיגות מעצבת הכוללת היבטים אלו קשורה לפחות שחיקת מורים אך אינה מנבאת אותה. ייתכן כי המנהיגות האוטנטית, שפותחה כהמשך מסוים לטווח המלא של המנהיגות (Avolio et al., 1999), יוצרת מדרגה גבוהה יותר באפקטיביות והאקטיביות של מנהל בית הספר ועל כן מאפילה עליה, כפי שנמצא במחקרים קודמים (Malloy & Kavussanu, 2021), כמו גם בקורלציה גבוהה בין המנהיגויות במחקר הנוכחי ($r=.80, p<.01$). נושא זה דורש המשך מחקר מעמיק.

תרומת המחקר

מבחינה תאורטית, ייחודו של המחקר הנוכחי טמון בבחינת הקשרים וההשפעות של שלושה סגנונות מנהיגות עיקריים בתחום החינוכי על שחיקת מורים: מנהיגות הוראתית, מנהיגות מעצבת ומנהיגות אוטנטית. קשרים והשפעות אלו טרם נבחנו במקביל. יצירת פרופיל מנהיגותי המתאים במיוחד לבעיית שחיקת מורים חיונית לשם צמצום התופעה באופן מדויק. מבחינה יישומית, יש למחקר תרומה כפולה. ראשית, הממצאים מובילים לתכנון תוכניות הכשרה עבור מנהלים בפועל ומועמדים לניהול, בד בבד עם הדגשה של היבטים אוטנטיים במנהיגות המנהל. שנית, ממצאי המחקר קוראים לתת עדיפות בקידום מנהיגים אוטנטיים לדרגות ניהול לשם הפחתת שחיקת המורים ולצורך שימורם במערכת הבית ספרית.

מגבלות המחקר ומחקרי המשך

המחקר הנוכחי מתבסס על דיווחים עצמיים שבהם המורים נשאלו על תפיסתם את סגנון המנהיגות של מנהל בית הספר ורמות השחיקה שלהם. שיטת הערכה זו עשויה לגרום להטיה ממקור אחד. במחקרי המשך מומלץ להעביר שאלונים למנהלי בתי ספר לגבי תפיסתם כלפי סגנונות מנהיגותם, במקביל להעברת שאלונים למורים לגבי שחיקתם, וכן ניתן לערוך תצפיות וראיונות על מנהלים ומורים לשם בחינת סגנון המנהיגות של מנהל בית הספר ושחיקת המורים. כמו כן, מומלץ לבחון את המחקר במדינות נוספות לשם שיפור יכולת הכללת הממצאים על מערכות חינוך נוספות. זאת ועוד, יצירת פרופילים של מנהיגות חינוכית המתאימה להשגת מטרות שונות, כמו התנהגות אזרחית ארגונית או התנהגויות לא נאותות, יכולה לסייע בבניית פתרונות מדויקים לאתגרים אלו.

רשימת מקורות

- בוסקילה, י' וחן-לוי, ת' (2020). מורים בלי אוויר: מיפוי גורמי הלחץ בעבודת המורים. גילוי דעת, 16, 71–94.
- ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2015). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. דפים, 59, 175–205.
- גילת, י' וונגרוביץ, נ' (2018). מעמד המורה בחברה הישראלית של היום. דפים, 68, 11–27.
- גרינבנק, א' וטמסוט, א' (2019). מה בין מנהיגות צבאית למנהיגות בהוראה. מחקרי הגבעה, ו', 71–79.
- וייסבלאי, א' (2023). פעילות מערכת החינוך במלחמת 'חרבות ברזל' – תמונת מצב. הכנסת – מרכז המחקר והמידע.
- זרצקי, ר' וכץ, י' (2019). הקשר בין שחיקת המורה, ותק המורה וגיל התלמידים ובין שימוש בטכניקות ההשקעה הרגשית בהוראה בישראל. מכלול, 33, 217–244.
- כלפון, א' (2013). מנהיגות באינטראקציה מצמיחה. ביטאון מכון מופת, 50, 11–15.
- ניר, א' ופירו, פ' (2014). תרומת האלתור למנהיגות מעצבת מכוונת תוצאות. מכון אבני ראשה.
- עמנואל-נוי, ד', גינת, כ' ודיאמנט, ע' (2018). "והדרך עודנה נפקחת לאורך": מנהלות בתי

ספר כמנהיגות פדגוגיות. מכון מופ"ת.

פישרמן, ש' (2014). שחיקה וזהות מקצועית בקרב מורים המשתתפים ב"אופק חדש" ומורים

שאינם משתתפים ב"אופק חדש". הייעוץ החינוכי, י"ח, 295–316.

פישרמן, ש' (2016). זהות מקצועית ושחיקה בקרב עובדי חינוך. שאנן: המכללה האקדמית

הדתית לחינוך.

פרידמן, י' (1999). שחיקת המורה: המושג ומדידתו (סדרת כלי מחקר). מכון הנרייטה סאלד.

פריצקר, ד' וחוץ, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות העבודה הראשונות.

עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12, 94–137.

פרלמן-אבניאון, ש' וגורפינקל, ט' (2019). הקשר בין תחושת הקוהרנטיות לתחושת השחיקה

בקרב מורים המלמדים נערים בסיכון. הייעוץ החינוכי, כ"א, 155–174.

צמח, ס' ובארט, ע' (2021). מנהיגות הוראתית של מנהל בית הספר בתיווך זהות מקצועית

של מורים כמנבאת התנהגות אזרחות ארגונית של מורים. הרבעון לחקר ארגונים

וניחול משאבי אנוש, 6(2), 46–62.

שפרלינגר, ד' (2015). נשירת מורים ברחבי העולם: סקירת מידע. מכון מופ"ת ומרכז מידע

בין-מכללתי.

Adil, A., & Kamal, A. (2018). Impact of perceived authentic leadership

and psychological capital on burnout: Mediating role of psychological ownership. *Psychological Studies*, 63(3), 243-252.

<https://doi.org/10.1007/s12646-018-0446-x>

Al Khajeh, E. H. (2018). Impact of leadership styles on organizational performance.

Journal of Human Resources Management Research, 2018(2018), 1-10.

<https://doi.org/10.5171/2018.687849>

American Psychological Association (2017). Ethical Principles of Psychologists

and Code of Conduct. Retrieved from: <http://www.apa.org/ethics/code>

Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of

existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-13.

<https://www.jstor.org/stable/90012919>

Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson, R., & Björk, J. (2019).

Burnout among school teachers: Quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health*, 19(1), 1-13.

<https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 72, 441-462.

<https://doi.org/10.1348/096317999166789>

Avolio, B. J., & Walumbwa, F. O. (2014). Authentic leadership theory, research and practice: Steps taken and steps that remain. In D. V. Day (Ed.), *The Oxford handbook of leadership and organizations*, (pp. 331-356). Oxford University Press.

Boyce, J., & Bowers, A. J. (2018). Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning: Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years. *Journal of Educational Administration*, 56(2).

<https://doi.org/10.1108/JEA-06-2016-0064>

Burns, J. M., (1978). *Leadership*. Harper & Raw.

Cansoy, R., Parlar, H., & Kılinc, A. C. (2017). Teacher self-efficacy as a predictor of burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 141-155.

Crawford, J. A., Dawkins, S., Martin, A., & Lewis, G. (2020). Putting the leader back into authentic leadership: Reconceptualising and rethinking leaders. *Australian Journal of Management*, 45(1), 114-133.

<https://doi.org/10.1177/0312896219836460>

El Helou, M., Nabhani, M., & Bahous, R. (2016). Teachers' views on causes

- leading to their burnout. *School Leadership & Management*, 36(5), 567-551.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247051>
- Feng, F. I. (2016). School principals' authentic leadership and teachers' psychological capital: Teachers' perspectives. *International Education Studies*, 9(10), 245-255.
<http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n10p245>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N., & Kouhsari, M. (2018). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 800-819.
<https://doi.org/10.1177/1741143217700283>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
<https://www.jstor.org/stable/1001205>
- Hattie, J. (2015). High-impact leadership. *Educational Leadership*, 72(5), 36-40.
- Heidmets, M., & Liik, K. (2014). School principals' leadership style and teachers' subjective well-being at school. *Problems of Education in the 21st Century*, 62, 40-50.
- Kesting, P., Ulhøi, J. P., Song, L. J., & Niu, H. (2015). The impact of leadership styles on innovation-a review. *Journal of Innovation Management*, 3(4), 22-41.
https://doi.org/10.24840/2183-0606_003.004_0004
- Kulophas, D., & Hallinger, P. (2021). Leading when the mouth and heart are in unison: A case study of authentic school leadership in Thailand. *International Journal of Leadership in Education*, 24(2), 145-156.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591519>

- Laschinger, H. K. S., Wong, C. A., & Grau, A. L. (2013). Authentic leadership, empowerment and burnout: A comparison in new graduates and experienced nurses. *Journal of Nursing Management*, 21(3), 541-552. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2012.01375.x>
- Lavrysh, Y., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., & Golub, T. (2022). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing company.
- Liu, Y., Bellibas M. S., & Gümüs, S. (2020). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>
- Liu, C., Liu, S., Yang, S., & Wu, H. (2019). Association between transformational leadership and occupational burnout and the mediating effects of psychological empowerment in this relationship among CDC employees: A cross-sectional study. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 437-446. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S206636>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Makhdoom, I. F., Atta, M., & Malik, N. I. (2019). Counterproductive work behaviors as an outcome of job burnout among high school teachers. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 79-92. <http://pu.edu.pk/home/journal/32>

- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Malloy, E., & Kavussanu, M. (2021). A comparison of authentic and transformational leadership in sport. *Journal of Applied Social Psychology*, 51(7), 636-646.
<https://doi.org/10.1111/jasp.12769>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
<https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Mugizi, W., Tumuhaise, G., Samanya, B., & Dafiewhare, A.O. (2019). Leadership styles and retention of teachers in private primary schools in Bushenyi-Ishaka municipality, Uganda. *Open Journal of Leadership*, 8, 167-187.
- Okmen, S., Elci, M., Murat, G., & Yilmaz, Y. (2018). The impact of authentic leadership on organizational learning capacity. *Journal of Global Strategic Management*, 12(1), 57-66.
<https://doi.org/10.20460/JGSM.2018.261>
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325-327.
<https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Rajendran, N., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *The Australian Educational Researcher*, 47(3), 477-500.
<https://doi.org/10.1007/s13384-019-00371-x>
- Rashkovits, S., & Livne, Y. (2016). Effectiveness of school principals' transformational leadership in reducing teachers' burnout under normally demanding versus extremely demanding work conditions. *American Journal of Educational Research*, 4(14), 1018-1015.

<https://doi.org/10.12691/education-4-14-5>

Shapira-Lishchinsky, O., & Raftar-Ozery, T. (2018). Leadership, absenteeism acceptance, and ethical climate as predictors of teachers' absence and citizenship behaviors. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 491-510. <https://doi.org/10.1177/1741143216665841>

Shapira-Lishchinsky, O., & Tsemach, S. (2014). Psychological empowerment as a mediator between the teachers' perceptions of authentic leadership and their withdrawal and citizenship behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 672-712. <https://doi.org/10.1177/0013161X13513898>

Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459. <https://doi.org/10.1177/1741143213502192>

Shimony, O., Malin, Y., Fogel-Grinvald, H., Gumpel, T. P., & Nahum, M. (2022). Understanding the factors affecting teachers' burnout during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Plos One*, 17(12), e0279383. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279383>

Sideridis, G., & Alghamdi, M. H. (2023). Teacher burnout in Saudi Arabia: The catastrophic role of parental disengagement. *Behavioral Sciences*, 13(5), 367. <https://doi.org/10.3390/bs13050367>

Susar, A., Arifin, I., Imron, A., & Mustiningsih, M. (2023). Impact of principal leadership on private teacher burnout in Indonesia. *Eurasian Journal of Educational Research*, 105(105), 51-37. doi: 10.14689/ejer.2023.105.003

Tian, Y., & Guo, Y. (2022). How does transformational leadership

- relieve teacher burnout: The role of self-efficacy and emotional intelligence. *Psychological Reports*, 00332941221125773.
<https://doi.org/10.1177/0033294122112577>
- Tsang, K. K., Du, Y., & Teng, Y. (2022). Transformational leadership, teacher burnout, and psychological empowerment: A mediation analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 50(1), 1-11.
<https://doi.org/10.2224/sbp.11041>
- Tsemach, S., & Barth, A. (2023). Authentic leadership as a predictor of organizational citizenship behavior and teachers' burnout: What's 'quiet quitting' got to do with it? *Educational Management Administration & Leadership*.
<https://doi.org/10.1177/17411432231212288>
- Tsemach, S., & Shapira-Lishchinsky, O. (2021). Professional identity and career aspirations as mediators between principals' authentic leadership and teachers' intentions and behaviors. *Journal of Educational Administration*, 59(6), 721-738.
<https://doi.org/10.1108/JEA-06-2020-0129>
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126.
<https://doi.org/10.1177/0149206307308913>
- Wang, Z. (2022). The effect of EFL teacher apprehension and teacher burnout on learners' academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, 6630.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.839452>
- Xu, Z., & Yang, F. (2023). The dual-level effects of authentic leadership on teacher wellbeing: The mediating role of psychological availability. *Personnel Review*.
<https://doi.org/10.1108/PR-11-2021-0792>
- Yinon, H., & Orland-Barak, L. (2017). Career stories of Israeli teachers who left teaching: A salutogenic view of teacher attrition. *Teachers and Teaching*, 23(8), 914-927.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1361398>

Zahed-Babelan, A., Koulaei, G., Moeinikia, M., & Sharif, A. R. (2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement: Roles of school culture, empowerment, and job characteristics. *CEPS Journal*, 9(3), 156-137. <https://doi.org/10.25656/01:18161>; [10.26529/cepsj.181](https://doi.org/10.26529/cepsj.181)

Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 843-859. <https://doi.org/10.1177/174114321876417>

School principals' leadership styles as predictors of reducing teachers' burnout in Israel

Sigalit Tsemach and Anat Barth

Abstract

Teachers' burnout, characterized by emotional exhaustion, depersonalization, and lack of achievement sense, has been exacerbated in recent years by frequent reforms, the COVID-19 pandemic, and 'Iron Swords' War. Addressing this issue is paramount for the stability of educational systems, as it adversely affects academic outcomes, school environment, teacher well-being, and ultimately results in attrition. According to the stress and coping model, teachers interpret events as stressful or challenging based on their perceived coping ability and available resources. School principals act as a vital resource for teachers by shaping the institution's culture. Thus, this study aims to explore teachers' perceptions of three primary leadership styles: instructional, transformational, and authentic, exhibited by school principals and their impact on teachers' burnout. These positive leadership styles have the potential to enhance teachers' coping mechanisms, enabling them to perceive school-related stressors as challenges. Analysis of data collected from 2,234 teachers nationwide, through questionnaires assessing teacher burnout, leadership styles, and demographic information, revealed significant findings. Authentic leadership emerged as the only predictor in reducing burnout, while transformational and instructional leadership styles exhibited negative correlations with burnout but did not predict burnout reduction. Based on these results, practical recommendations are proposed for training future educational leaders, emphasizing the cultivation of authentic leadership qualities to combat teacher attrition and foster a healthier educational environment.

Keywords: Teachers, burnout, instructional leadership, transformational leadership, authentic leadership



ד"ר חוי ששון,

ראש בית הספר לחינוך,
המכללה האקדמית
הרצוג. דוא"ל:
havis@herzog.ac.il

ד"ר שרית שוסהיים,

ראש יחידת ההתמחות,
המכללה האקדמית
הרצוג. דוא"ל:
sarits@herzog.ac.il

ד"ר אביחי קלרמן,

המנהל האקדמי, המכללה
האקדמית הרצוג. דוא"ל:
avichai@herzog.ac.il

לציטוט (מדעי החברה) –
ששון, ח', שוסהיים, ש'
וקלרמן, א' (תשפ"ד). מאגר
סיסטם לאקוסיסטם:
שיתופיות בבניית קורסים
אקדמיים חמדתי, יז,
עמ' 191-216.

מילות מפתח:

עבודת צוות, זהות מקצועית,
הוראה באקדמיה, שיתופיות

מאגוסיסטם לאקוסיסטם: שיתופיות בבניית קורסים אקדמיים

חוי ששון, שרית שוסהיים ואביחי קלרמן

תקציר

מחקרים מצביעים על יתרונותיה הרבים של עבודה בצוות. על פי מחקרים אלה, עבודת צוות תורמת להעלאת ההישגים הן של הקבוצה במשימותיה המשותפות והן במשימותיו של כל יחיד ויחיד מתוך הקבוצה. חיבור הגורמים השותפים בקבוצה נותן ערך סינרגטי גבוה שעולה על מה שהיה מושג כשכל מרכיב מתוך הקבוצה פועל לבדו. עם זאת, העבודה בשיתוף פעולה מזמנת אתגרים לא מעטים שעליהם צריך להתגבר כדי להצליח במשימה. לעבודת המרצים באקדמיה, המאופיינת באינדיווידואליות ובה עבודת צוות אינה שכיחה, ישנם אתגרים נוספים הייחודיים לה.

לפיכך, מחקר זה בחן את תפיסתם של מרצים במכללה להכשרת מורים שתכננו ובנו את הקורסים שלהם במשותף, לגבי עבודתם בצוות. המחקר נערך באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים עם עשרים מרצים שהשתתפו בקבוצות עבודה לבניית הקורסים. המחקר חושף את חששותיהם והתלבטויותיהם, את דרכי ההסתגלות שלהם לשינוי ואת הצעותיהם לגבי שיפור וטיוב התהליך.

מתוך הממצאים עולה שלמרות היתרונות הרבים בעבודת צוות לבניית קורס טוב יותר, המרצים ציינו גם תחושות של פגיעה בחופש האקדמי בכך שוויתרו על תכנים שהיו משמעותיים להם במהלך בניית הקורס, ולעיתים גם אתגר של ויתור על זכויות יוצרים כשהיה צורך בשיתוף אחרים עם התכנים שהם בנו.¹ ממצאי המחקר שופכים אור על ההזדמנויות והאתגרים הנובעים מעבודת צוותי המרצים ועל דרכי הפעולה הנדרשות כדי למקסם את יתרונות העבודה בצורה זו. הדבר חשוב במיוחד במכללה המכשירה מורים הצריכים לשמש מודלינג לתלמידיהם במאה ה-21.

1 ברצוננו להביע את תודתנו לרשות המחקר של מכללת הרצוג שתמכה במחקר זה, וכן ליונתן ברנשטיין שסייע בסקירת הספרות.

מבוא

עבודת צוות (Collaboration) היא מיומנות חשובה ומרכזית לתפקוד במאה ה-21. יכולת זו נחוצה לחשיבה מערכתית ויצירתית, לסינתזה של מידע, לפתרון בעיות מורכבות ולהנעת תהליכים בעבודה (Griffin & Care, 2015). מנגד קיים מתח מובנה בין הגישה האינדיווידואליסטית של האדם והרצון שלו להגיע להצלחה בקריירה, אל מול הצורך ומציאת ערך בשיתוף פעולה עם האחר. האדם נמצא בדיאלוג מתמיד בין הקול והביטוי הייחודי לו לבין הרצון להיות חלק מתהליך משותף (Kwibisa & Majzoub, 2018). בשדה האקדמי, מעבר של מרצה המורגל בהוראה ובמחקר אינדיווידואליים לעבודה צוותית יכול להיות כרוך בחששות גדולים ובקשיי הסתגלות ייחודיים. מחקר זה נעשה על רקע דילמה בסיסית זו, והוא חוקר ומתאר את נקודת המבט של מרצים בפיתוח משותף של קורסים אקדמיים במכללה לחינוך.

בהתכנסות לצוות עבודה המשותף לקבוצת מרצים ישנם יתרונות, כפי שעולה ממחקרים קודמים שעסקו בעבודת צוות שאינה מתרחשת בשדה האקדמי. מחקרים אלה הצביעו על יתרונות הקשורים לשיפור הישגים (Lange et al., 2021), פתרון דילמות מורכבות (Goddard & Kim, 2018), הגברת מוטיבציה של העובדים (Sanyal & Hisam, 2018) וכדומה. אך קיימת גם אפשרות למיצוע ולהשטחה מסוימת, מתוך צורך להגיע להבנה ולמכנה משותף, ולהמעטה של ביטוי אינדיווידואלי והגוון הייחודי של המרצה בשל הכנסתו תחת מכנה משותף רחב (Kwibisa & Majzoub, 2018). מאידך גיסא, יש בשיתופיות ובדיאלוגיות פוטנציאל לסינרגיה, לשימוש מוגבר ברפלקציה עצמית ובתהליכי מטאקוגניציה, הנובעים מעצם העבודה בצוות והצורך להציע תוצר משותף.

מאמר זה מבקש לתאר את היתרונות ואת האתגרים בתהליך המעבר לעבודה קבוצתית, להעמיד את המתח שבין שיתוף הפעולה לבין תחושת אובדן עוצמתה של האוטונומיה. את המעבר מאגורסיסטם לאקורסיסטם, שיש בו ממד של ויתור על ה"אני מאמין" המובהק האישי והמקצועי למען הירתמות ל"סיפור הגדול" של הקבוצה. המחקר עוסק בתועלות העולות משינוי זה ובמחירים שמשלמים מרצים במוסדות הכשרת מורים, שנדרשים לערוך שינויים בדרכי מסירת שיעוריהם ובהערכת תלמידיהם.

מחקר זה מבקש לחשוף את תפיסת המרצים לגבי עבודת צוות בבניית קורסים, לברר את תחושותיהם לגבי התהליך, כיצד הם נענים להנחיה לעבודה בשיתוף, עד כמה הם תופסים את שיתוף הפעולה ביניהם ככלי שביכולתו להועיל לעבודתם, מה הם דורשים מהמערכת על מנת למצות את הפוטנציאל בצורת עבודה זו, ואם הם סבורים כי העבודה בצוות היא שיטה יעילה שנכון לעבוד על פיה גם בהמשך.

סקירת ספרות

עבודת צוות – הגדרה ואתגרים

עבודת צוות היא אחת המיומנויות החשובות והמשמעותיות לשוק העבודה במאה ה-21. מטרתה להשיג תוצאה איכותית ומועילה יותר בנוגע למשימה שמבצע אדם יחיד, והצלחת חברי הצוות מותנית בעיקר במכוונותם למטרה, בתלותם ההדדית זה בזה ובאורך הזמן שבו מתקיים שיתוף הפעולה (אופלטקה, 2022). המושג המקובל לכך בספרות הוא Collaboration, שאותו מתרגם גפן (2021) ל"שיתופיות", או "שילוביות". גפן מגדיר אותו כמצב שבו שני גורמים או יותר חוברים לצורך קיום של תהליך משותף, שבו הם מעורבים למציאת פתרון לאתגר המונח לפניהם. חיבור הגורמים השותפים ייתן ערך סינרגטי גבוה, שעולה על מה שהיה מושג כשכל מרכיב של הקבוצה פועל לבדו. בפועל, נראה כי אין בנמצא דרך אחת שבאמצעותה ניתן להסביר מהם הצעדים המסוימים שבהם יש לנקוט בהתאספות יחידים לכדי קבוצה פעילה אחת. הקושי לפרט את המושג נובע מסתירות שונות הנוצרות בהעברתו מרעיון למציאות, כדוגמת הפער הקיים בין מוכנות חברי הצוות לוותר ולהתפשר כאשר צפות במהלך העבודה המשותפת דילמות בנוגע לעקרונות ולשיטות עבודה, לבין אימוץ העקרונות הנראים חשובים בעיני כל פרט או תת-קבוצה בתוך הצוות, כשהם מצהירים שאין מקום לדיון על אודות עקרונות ושיטות אלו (Kwibisa & Majzoub, 2018). לעיתים מידת הביטחון העצמי הירודה של יחיד או של רבים בעת מפגש עם חברי הקבוצה מונעת הדהוד של רעיונות שעשויים לתרום לקידום המשימה (Hilal & Ömer, 2008).

זאת ועוד, לקשיים אלה יש להוסיף את תחושת הפגיעה האפשרית שחש איש מקצוע הרואה בדרישה לשתף פעולה עם אנשי מקצוע נוספים פגיעה בעצמאותו, בין אם הוא סבור ששיתוף הפעולה מגביל את מידת השפעתו בתחום עשייתו ומצמצם את מרחב הבחירה שמגדיר את תחומי עבודתו, ובין אם הוא תופס את ציוותו לאנשי מקצוע נוספים כפגיעה במעמדו (Vangrieken et al., 2017). תחושת פחיתות הכבוד מאפיינת אף מומחים בתחומם, כאשר הם מרגישים כי ידיעותיהם ומיומנויותיהם עומדות למבחן (Lunenberg et al., 2010), בייחוד במקרה שבו עמיתיהם שוטחים ביקורת בד בבד עם התייחסות לאופן ביצוע המשימות הנדרשות מהם (Hordvik et al., 2021).

כתוצאה מכך, אף שעבודת צוות מכנסת יחד משאבים פיננסיים, משאבי אנוש ומומחיות שאדם יחיד מתקשה ובמקרים מסוימים אף לא מסוגל להגיע לצירופם (בלאנצ'ארד וספנסר, 2019), לא תמיד מצליחים העובדים לעבוד בשיתוף פעולה בצורה יעילה. סיבות נוספות להימנעות משיתוף פעולה כוללות קושי להגיע לאיזון מיטבי בין הציפיות מהעובד מצד עמיתיו והכפופים לו לבין ציפיות מעסיקיו ממנו וקושי למצוא שותפים, היות שמשימת הרכבת הצוות נתונה בידי עובדים שמי מחבריהם לעבודה נתפס בעיניהם כחסר מיומנות

מספקת להצלחתם. קושי נוסף טמון בחלוקה הוגנת של המשימות, עד למצב שבו שותף אחד או יותר סומכים על חבריהם שימלאו את תפקידם במקומם, בחירה שמתגלה בחלופי הזמן כפוגעת באיכות העבודה ובקצב ההתקדמות שלה (Holmes, 2003).

יתרונות העבודה בצוות

על אף האמור לעיל, מחקרים מלמדים כי עבודה בצוות תורמת להעלאת ההישגים הן של הקבוצה במשימותיה המשותפות, והן במשימותיו של כל יחיד ויחיד מתוך הקבוצה, עקב חידוד מיומנותיו באמצעות ההתייעצויות והחשיבה המשותפת שנערכו במהלך המפגשים של צוות המשימה (Lange et al., 2021). נוסף לכך, נמצא כי עבודה בשיתוף פעולה מסייעת בצליחת אתגרים ובפיתוח מוטיבציה (Goddard & Kim, 2018), היא תורמת להרחבת הידע, חוסכת זמן בהיותה מאפשרת הגעה לתובנות תכליתיות במהירות והימנעות מדריכה מחשבתית במקום אחד, ומייצרת מרחב לעיבוד רעיונות ולדיון על אודות טעויות ותיקון (Montecinos et al., 2002). נראה כי למרות האתגרים הכרוכים בכינוס צוות לשם שיתוף פעולה ובהפעלתו, ישנה תועלת באימוץ דרכי פעולה שנמצאו מועילות לעבודת צוות מקדמת ואיכותית (Iantzi et al., 2019).

הובאן (Hoban, 2007) מציע שישה עקרונות שמומלץ להקפיד על קיומם בעת שמשתפים פעולה בעבודת צוות: הצגת מטרת העבודה באופן ברור; נגישות של ספרות ומקורות רלוונטיים למחקר הנדרש לשם ביצוע המשימה; זמינות מנחי הקבוצה במתן משוב ובמענה על שאלות; הגברת תחושת השייכות והידוק הקשרים החברתיים בתוך המרחב המקצועי; ניסוח מטרות המשך ליעדים שהושגו על מנת שהצלחת הצוות תמשיך לבוא לידי ביטוי באופנים שונים; הצבעה על קשר בין הנושא שמבקשים לקדם לבין כל אחד מחברי הקבוצה. נמצא כי כאשר מבצע המשימה מפנים את הקשר בין מיומנותיו לבין עבודתו, וכאשר הוא יודע לזהות את הבעיות שהוא נדרש לפתור, ביטחונו באפשרות הצלחת המשימה ומידת השפעתו על עיצוב פתרונות ויישומם עולים (Keller, 1987).

גאלימור ואחרים (Gallimore et al., 2009) ניסחו ארבע תכונות נוספות שצוות המסגל אותן עשוי להעלות את סיכויי ההצלחה במשימותיו באופן משמעותי: ציוות הומוגני למניעת אי-הבנות; מנחה מיומן לאיסוף הקבוצה ולהובלת המשימה – בין אם המנחה חיצוני לקבוצה ובין אם אחד מחברי הקבוצה נושא בעצמו בנטל ההובלה; היצמדות לפרוטוקול מלווה, המחייב את הצוות לבחון את עמידתו ביעדי האמצע, להמיר את התובנות הקבוצתיות למשימות אופרטיביות ולקבוע מטרות להמשך הדרך; הגדרות יציבות למועדי מפגשי הקבוצה ולתוכניהם. התכונה האחרונה חיונית משום שהמעבר מעבודה יחידנית לעבודה קבוצתית מערער את המצב

המוכר, ואילו הגדרות קבועות מסייעות לעובד לחוש ביטחון ולהתמיד במילוי משימותיו חרף האתגרים שהוא חווה.

לתובנות אלו נוספת הדגשתו של ווסט (West, 2012) על אודות חשיבותן של מערכות תמיכה בצוות ובפעילותו, אותן יש לפתח קודם לכינוס הצוות ואשר תפקידן לדאוג להכשרת מנהלי הצוותים, לקביעת אופני התקשורת וגובה התגמולים לצוות ועוד. אופלטקה (2022) מצביע על כך שעל התגמול להיות מוענק לצוות ולא לפרטיו, מכיוון שהשקעתו של הצוות היא זו שצריכה דרבון והעצמה. נוסף על כך, הוא מחדד כי היות שלעיתים יכולתם של מנהלים להעניק תגמול כספי היא מוגבלת, הרי שישנם תגמולים נוספים שבאמצעותם ניתן לעודד את שיתופי הפעולה בארגון, כל ארגון לפי אופיו ודרכו (Sanyal & Hisam, 2018).

גם לשאלת היחס בין עבודת צוות לבין תחושת אובדן האוטונומיה של העובד ניתן מענה במחקרים 2022 (Krukowska-Sitek et al). ראשית, יש להפריד בין משמעויות האוטונומיה השונות. למונח "אוטונומיה" ישנן פרשנויות שונות, ואין דומה אדם הדורש אוטונומיה וכוונתו לבלעדיות בהחלטות על הנעשה בעבודתו, ללא פינוי מקום לעצות ולהדרכות מצד אחרים, לאדם שמצפה ממעסיקו להעניק לו מרחב המכונה "אוטונומיה רפלקטיבית" (Celorrio, 2020). זהו מרחב שבו הוא אומנם נשמע להוראות הממונים עליו ולהנחיותיהם, אולם עדיין ניתנת לו הזכות להפעיל שיקול דעת מושכל, להשמיע את תובנותיו ולעצב את אופן יישום ההנחיות בתוך גבולות מתוחמים ומגדרים מראש. באופן זה, תביעת האוטונומיה הופכת כזו שאין בינה לבין שיתוף פעולה סתירה אלא השלמה.

מוביל קבוצה שמשכיל לנסח את רצונותיהם האישיים של כל אחד מחברי הקבוצה באופן שיתרום למטרותיה של הקבוצה ימצא נשכר בייקור כבודם העצמי של חברי הצוות, מה שישפיע חזרה על מידת תרומתם למאמץ הקבוצתי. לא זו אף זו, במבט מעמיק של היחס בין אוטונומיה לבין שיתוף פעולה, מנהיגי הקבוצה יכולים להפריד בין משימות שונות שמרכיבות את מטרותיה, ולחלק בין משימות שבהן הם רואים לנכון להעניק מידת אוטונומיה רבה לבין משימות שמחייבות הופעות רבות יותר של פשרה, ענווה והקשבה לדעותיהם של אחרים (Vangrieken et al., 2017). כאשר הדבר מתאפשר יש לתת את הדעת על כינוס צוות שפרטיו חולקים אינטרסים זהים, ולכל הפחות קרובים, כדי למנוע חיכוכים שעלולים לפגום בחיבור בין חברי הצוות (Kwibisa & Majzoub, 2018).

אליי ותומאס (Ely & Thomas, 2001) עוסקים בנקודה זו ומסבירים כי ככל שרמת הסינרגיה בין חברי הצוות גבוהה יותר – בין אם בשל התאמה מושכלת בעת הרכבת הצוות, בין אם בשל תהליך ארוך טווח המייצר אמון ותחושת לכידות – כך קונפליקטים עשויים שלא להיתפס כמכשולים, אלא דווקא כהזדמנויות לרכישת נקודות מבט מועילות ומקדמות על מושא העבודה של חברי הצוות. נוסף על כך, נמצא כי חשיבות הענקת אוטונומיה אינה קשורה רק

בהרגשתו הטובה של מקבלה, אלא היא הכרחית אף לפיתוח היצרניות ולמאמץ המחשבת – ההוראות הניתנות לעובד אינן הדוקות והן מותירות חלל שמכריח אותו לחשוב באופן מקורי מעבר למוכר ולידוע, מה שמביא לשיפור איכות התוצר ולהעלאת המוטיבציה של העובד בעשייתו (Hilal & Ömer, 2008).

מאג'סיסטם לאקו'סיסטם

שארמר וקאופר (Scharmer & Kaufer, 2013) טבעו את המושג "מאג'סיסטם לאקו'סיסטם" (Ego-system; Ekosystem) כמייצג את המעבר מהראייה הצרה האישית השמה את ה'אגו' בראש מעייניה, לתפיסה שבה האישי נתפס כחלק ממארג נרחב של קשרים, כשהכוונה היא לרשתות שכל יחיד הוא חלק מהן ומחובר אליהן בתצורות מגוונות. ב'אקו'סיסטם יש יעד שאליו מתחברים והוא נמצא בראש מעיינם של המשתתפים ומשמש הדבק והחיבור של מרכיבי הקבוצה. כל מרכיב במערכת שואל את עצמו כיצד הוא יכול לתרום להשגת היעד, מהן החוזקות, המיומנויות והכלים שהוא יכול להביא לצוות הקבוצתי שיתרום להשגת היעד. מחקר של וסרמן (Wasserman, 2013) שבדק 10,000 מייסדים מ-4,000 חברות הזנק (סטארטאפ) מלמד שהסיבה העיקרית לכישלון הייתה המרכיב של היחס הבין-אישי הלקוי שמנע שיתופי פעולה הכרחיים בחברה.

היעד המשותף והמוסכם, יחד עם מורכבות הקבוצה, יוצרים תנאים שבהם הביטויים והצרכים האישיים של הפרטים וייחודם, מול ההסתגלות לעבודה משותפת גורמים התמודדות מורכבת. התמודדות זו חיונית ותורמת לסינרגיה שעשויה להביא לתוצאה טובה יותר. המעבר מ'אגו' ל'אקו' מאלץ את הפרט להתאמץ יותר בויתור על האנייהאישי ולהירתם יותר למען ה'אקו', מה שמעביר את האנרגיות החיוביות שלו לטובת השגת היעד הקבוצתי של ה'אקו'סיסטם. היכולת של הפרט להיות שותף אמיתי ולהפעיל כישורי מנהיגות ברמה האישית והקבוצתית על מנת שמהלך מורכב כזה יצליח מכונה גם 'מנהיגות השתתפותית', או בקיצור "השתתפותיות" (Collaborative) (גפן, 2021).

התהליך של העברת 'מקל' מהאישי של האינדיווידואל (אגו) אל הקבוצתי המשותף (אקו) אינו פשוט בשום סקטור, ויש לו מאפיינים וקשיים כלליים וייחודיים בהתאם לתחום וליעד המבוקש. בתחום האקדמי ניתן למנות את החופש האקדמי, קניין רוחני והתקדמות בדרגות באקדמיה כמקשים על התהליך, אך ניתן לציין כי השיתוף המחקרי, הנפוץ מאוד בעשורים האחרונים במדעי החברה, מאפשר מצע טוב לעבודת הצוות ולחיבורים מצמיחים להשגת יעדים גם בתחומי ההוראה שבהם עוסק מחקר זה.

עבודת צוות במוסדות הוראה

התמקדות בשיתוף פעולה של צוותים המתקיים במוסדות הוראה מרחיבה את המבט לעבר הקשרים המתקיימים בין המורה לתלמיד, המשפיעים על חוזקות התלמידים, צורכיהם האישיים והלימודיים, כישוריהם, תחומי העניין שלהם ומיומנויותיהם. מחקר זה עוסק בתועלות הניתנות ובמחירים שתהליכי שיתוף פעולה גוברים ממרצים במוסדות הכשרת מורים, הנדרשים לערוך שינויים בדרך בניית הקורסים, במסירת שיעוריהם ובהערכת תלמידיהם. במיוחד לאור הפער שבין החופש האקדמי של האינדיווידואל לבין הרצון שיהיה חבר בצוותי עבודה (Hogan, 2021).

מחקרים שבחנו עבודות של צוותים בהוראה מציינים כי במישור ההוראתי, מרצים ששיתפו פעולה עם עמיתיהם ועבדו יחדיו, הגיעו להבנה טובה יותר של דרישות המקצוע ושל צורכי תלמידיהם – הן צורכיהם הלימודיים הן צורכיהם האישיים – המשפיעים באופן עקיף על איכות הלמידה (Pithouse-Morgan, 2022) והועילו להעלאת מדדי ההישג של תלמידיהם (Gallimore et al., 2009). יתר על כן, נמצא כי מרצים שמקדישים זמן ללמידה יחד עם מקביליהם נתרמים בדיוק התאמת רצונותיהם כמרצים לרצונות התלמידים (Loughran & Berry, 2005) ומפתחים את ידיעותיהם המקצועיות ואת מיומנויותיהם החברתיות (Gallagher et al., 2011). מרצים אלה גם מצליחים לחבר באופן מיטבי בין חומר הלימוד התאורטי לבין המציאות בשטח, ובכך החומר הופך נהיר ומוכן יותר בעבור הלומדים (Soslau, 2015).

בהתייחס לשיתופי פעולה במרחב האקדמי, מחקרים שנערכו בנושא שיתופי פעולה בין מרצים באקדמיה מעידים על היתרונות בעבודת הצוות בכך ששיתוף הפעולה מוביל לקורס מובנה ומאורגן יותר ומזמן הפריה הדדית והזדמנות ללמידה (Mu, 2018; Li, 2021). עם זאת, החוקרים מצביעים על הצורך לבחון לא רק את הצרכים שלשם נועד תהליך שיתוף הפעולה, אלא גם את הדרכים להתגבר על חסמיו האפשריים. לדעתם יש צורך בבחינת התחושות של חברי הסגל האקדמי – במקרים שבהם מצופה מהם לעבוד בשיתופיות, בהכנת הרצאות ובמסירתן ובהפקת הלקחים בסיום התהליך (Bashatah et al., 2020). זאת לאור העובדה שעיקר עבודתם נעשית בדרך כלל באופן יחידני (Mu, 2018). יתרה מזאת, רבים ממפרסמי המחקרים שנערכו בנושא שיתופי הפעולה בין מרצים באקדמיה מעידים על החיסרון המובנה במחקריהם – בין במקרים בהם משתתפי המחקר בחרו להשתתף בעבודה הצוותית הנחקרת באופן וולונטרי (Wei, 2014), ובין במקרים בהם החשיבות בשיתוף הפעולה הייתה ברורה לכל חברי הסגל, כדוגמת הצורך לקיים שיתוף פעולה פונקציונלי בין מרצי החוגים המקצועיים לבין מרצי קורסי השפות הזרות ושיעורי הכישורים האקדמיים (Mu, 2018; Li, 2021). החוקרים מסבירים כי החיסרון טמון בכך שבמקרים אלו, כאשר

ישנו רצון בתהליך עוד מראשיתו, ממצאי המחקרים עשויים לנטות מלכתחילה לצד התומך בשיתופי הפעולה, באופן שנראה לומר שאינו אובייקטיבי דיו (Bashatah et al., 2020). אומנם באמצעות מחקרים אלה ניתן לחשוף את הפוטנציאל הגלום בעבודה צוותית של סגלי מרצים באקדמיה, אך הסתמכות על מחקרי קבוצות וולונטריות או פונקציונליות מקשה על תהליך הפקת הלקחים וההמלצות למרחב האקדמי כולו. בהתאם לכך, ובהתאם להכרה בעובדה שמרצים רבים מתייעצים מדי פעם בפעם עם עמיתיהם לעבודה ללא קשר להנחיה ממוסדת (Mu, 2018), ניתן למצוא בהמלצות למחקרי המשך ובסיכומי מאמריהם של חוקרי התחום הצעות להתאזרות בסבלנות ולבחינת תהליכי שיתוף הפעולה לאורך זמן (בלנגה ואחרים, 2011), לעריכת מחקרים המתאימים לאפיון העבודה במרחב האקדמי באופן שמשקף את מציאות עבודת המרצים בצורה מדויקת (Brantmeier, 2008), וכן לבדיקת השפעתה של הכוונה לעבודה שיתופית שניתנת על ידי הנהלת המוסד האקדמי כאשר אין אפשרות בחירה למרצים יחידים שלא ליטול חלק בעבודה הצוותית (Heggen et al., 2018).

מדוע עבודה בצוות?

המתווה החדש של הכשרת המורים בישראל (ודמני וענבר, 2020) מזמן שינוי ועדכון של לימודי החינוך וההוראה במוסדות להכשרת מורים. לפיכך, עקב העובדה שעדכוני הדרישות ממכשירי המורים מכריחים שינוי מהותי של שיטות ההוראה, הגורם לערעור הזהות המקצועית של כל מרצה, בהתאם למכלול המאפיינים המרכיבים את זהותו, נדרשים מקבלי ההחלטות וקובעי המדיניות במכללות להכשרת מורים לתת את הדעת על דרך יצירת האיזון בין חובת ההירתמות של סגל המרצים לתהליך עריכת השינויים (שגיא, 2014) לבין שימור ביטחונם בזהותם המקצועית וביכולת הוראתם במציאות המתעדכנת (Bükkü & Fehérvári, 2021). לאור יתרונות העבודה בצוות וחשיבותה כמיומנות משמעותית במאה ה-21, היא נבחרה כמיומנות שתוכל לתרום לפיתוח המקצועי והחברתי של מכשירי המורים. מחקר זה מבקש לברר כיצד נענים מרצים להנחיה לעבוד בצוות, ביחוד לאחר שנות הוראה רבות; באיזו מידה כישרונותיהם וניסיונם באים לידי ביטוי בעבודת הצוות, בהבעת דעה התלויה במיומנות חברתית; עד כמה הם תופסים את העבודה בצוות ככלי שביכולתו להועיל לעבודתם, בשלבי הכנת ההרצאות ובשלבי הוראת חומר הלימודים; האם הם חווים את המסגרת המובילה כמערכת התומכת בהם במידה הנדרשת למיצוי פוטנציאל שיתוף הפעולה. זאת ועוד, האם המרצים שהתנסו בעבודה בצוות סבורים כי העבודה המשותפת היא שיטה יעילה שנון לעבוד על פיה גם בהמשך, וכיצד הם תופסים את תועלות העבודה הפרטנית לאחר התנסותם בעבודת הצוות?

שיטה

המחקר המוצג בחן את נקודת מבטם של מרצים באקדמיה העוסקים בהכשרת המורים לגבי עבודת הצוות לבנייה משותפת של קורסים, מתוך ניסיון להבין את עמדת משתתפי המחקר על האמביוולנטיות שיש בשיתוף פעולה אקדמי אל מול האוטונומיה המקצועית שמקנה החופש האקדמי שיש לכל איש אקדמיה במחקר ובהוראה.

מחקר זה בוצע על פי הפרדיגמה האיכותנית (צבר-בן יהושע, 2016; שקדי 2011), שלפיה החוקר אינו אדם ניטרלי. אישיותו, הידע שלו וניסיונו הם חלק ממערך המחקר, בכך שהם מתקשרים עם הממצאים המופקים ממשתתפי המחקר (Clandinin, 1985). טענה זו ראויה לציון מיוחד במחקר הנוכחי, שבו עורכי המחקר הם מרצים במכללה עם עמיתיהם, משתתפי הניסוי, שרואיינו לצורך המחקר המוצג. ניתן לומר שיש במחקר הנוכחי שילוב של שתי סוגות: "חקר מקרה" כהגדרת יוסיפון (2016), עם "מחקר עצמי" (study-self), שמטרתו היא ניסיון לצמצום הפער בין המחקר, לבין העשייה החינוכית בשדה (Russell, 2002). שותפי המחקר קיימו מערכת יחסים של דיאלוג שוויוני, המאפשרת יצירה של קהילה העוסקת בבנייה ויצירה משותפת של מגוון קורסי חינוך במכללה להכשרת מורים, כפי שביטאו נודינגס (Noddings, 2002) ואלפרט (2008) כיחסי Caring שפירושם יחסי 'דאגה רגישה ואכפתיות'. לאור זאת, יצוין כי יש במחקר גם רכיבים אוטו-אתנוגרפיים שבהם החוקר ממקם את עצמו בתוך ההקשר החברתי ופרשנותו אינה רק תיאור המציאות אלא גם שותפות פעילה ביצירתה. לפיכך, החוקרים אינם 'שקופים' בנוגע למחקר והם נותנים לו קול סובייקטיבי ונוכחות (בקשי-ברוש, 2013).

משתתפים

במחקר השתתפו עשרים מרצים לתואר ראשון בחינוך ממכללה אחת להוראה, מהתמחויות שונות (חינוך, חינוך מיוחד, סוציולוגיה, פסיכולוגיה, פילוסופיה ומחשבת ישראל). מרצים אלה השתתפו בשמונה קבוצות בנייה של קורסים שונים, בכל קבוצה היו ארבעה או חמישה עמיתים, חלקם השתתפו במספר קבוצות. כל המרואיינים הם בעלי תואר שלישי בהתפלגות מגדרית של 12 (60%) נשים ו-8 (40%) גברים. גיל ממוצע: 46 (סטיית תקן: 11.18) וכולם מלמדים יותר מחצי משרה במגוון רחב של קורסים. לכל המרואיינים יש ותק של יותר מחמש שנים בהוראה באקדמיה. מרצים אלה חוו בנייה אינדיווידואלית של קורסים באקדמיה והוראתם, כך שנקודת מבטם היא רחבה והשוואתית בנוגע ליצירת קורסים בעבר. לכלל המרואיינים יש ניסיון בהוראת קורסים פרונטליים ומקוונים.

הליך וכלים

המחקר נערך באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים עם עשרים מהמרצים שהשתתפו בניסוי של בניית קורסים משותפים בעבודת צוות. בחירת המרואיינים נעשתה על סמך השתתפותם בניסוי כמרצים של הקורסים שנבחרו. קורסים אלה הם קורסים חדשים שנבנו לאור מתווה ודמני-ענבר, אך נבנו על בסיס קורסים קודמים שעסקו באותו נושא, והמרצים שנבחרו להוראת הקורסים הם אלה שלימדו בעבר את הקורסים הקודמים. לדוגמה: מרצי קורס פסיכולוגיה חינוכית הם המרצים שלימדו את הקורסים: "מבוא לפסיכולוגיה", פסיכולוגיה של גיל הנעורים" וכיוצ"ב.

הקורסים שנבנו הם: "פסיכולוגיה חינוכית", "פילוסופיה של החינוך", "ערכים ומנהיגות בחינוך", "מיומנויות חברתיות רגשיות – SEL", "חינוך לאזרחות, תרבות ומורשת עם", "נוער במצבי סיכון", "הכלה והשתלבות", קוגניציה ולמידה".

ההשתתפות של המרצים בראיונות הייתה וולונטרית ולמשתתפים הובטחו אנונימיות ומניעת אפשרות לזיהוי אישי, אך ההחלטה על בניית הקורסים בעבודת צוות הייתה של ההנהלה ולא ניתנה להם בחירה בעניין. לקראת אמצע סמסטר ב' של השנה הקודמת להעברת הקורסים החלה הכשרה של המרצים לעבודה בצוות. תחילה הוצג להם הרציונל לבניית הקורסים בדרך זו, נערך שיח ודיון עם מתן מענה לשאלות ולחששות והועלו דרכים לטיוב העבודה. מאמצע סמסטר ב' ובמהלך הקיץ נערכו חמישה מפגשים שבהם קיבלו המרצים הדרכה וליווי של מערך הוראה, למידה והערכה של המכללה. במהלך מפגשים אלה כל קבוצת מרצים בנתה את הקורסים ואת דרכי ההוראה וההערכה.

הראיונות, שהחלו עם שאלה כללית ומקיפה – 'שאלה מפליגה' (צבר-בן-יהושע, 2001) לגבי חוויית הכנת הקורסים, אפשרו למרואיינים להתבטא בחופשיות, לפרט ולהרחיב לפי רצונם או בעידוד החוקרים (שקדי, 2003), לאחר מכן נשאלו המרואיינים שאלות ממוקדות לגבי היתרונות והאתגרים בעבודת הצוות, וכן שאלות המבקשות דוגמאות להבהרת הטענות ושאלות התנסות המבקשות סיפור אישי. יש לציין שחלק מהראיונות נערכו והוקלטו דרך יישום ה'זום', מה שגרע מהדרך הרגילה של מחקר מעין זה, המאפשר לחוקר להתרשם גם משפת הגוף של משתתפי המחקר (נוטוב ופלג, 2013; שלסקי ואריאלי, 2016). כל ריאיון נמשך כ-45 דקות.

מחקר זה שבוצע על פי הפרדיגמה האיכותנית (צבר-בן-יהושע, 2016; שקדי, 2011), נערך באמצעות האסטרטגיה של "תאוריה מעוגנת בשדה" (Grounded Theory, Glazer & Strauss 1967; Hammond & Wellington, 2020). תהליך מיון התופעות, הבחנת והפרדת רצף הנתונים עד לאיתור משמעותם, נעשה באמצעות חשיפת המאפיינים שעלו בראיונות וסיווגם לקבוצות בעלות מכנה משותף (קטגוריזציה). המיון נעשה לפי

חמשת השלבים שמנו איילון וצברבן יהושע (2010): (1) איתור הקטגוריות הראשונות ב"קידוד פתוח"; (2) עיצוב הקטגוריות ב"קידוד צירי"; (3) עיצוב מערכת הקטגוריות הסופית בתהליך סלקטיבי של "קידוד מוכוון" (שקדי, 2003); (4) יצירת מדרג היררכי בין הקטגוריות שסוננו לאיתור "קטגוריות הגרעין"; (5) יצירת התאוריה וגיבושה תוך כדי קישור בין ממצאי המחקר לספרות התאורטית. השלב האחרון הוא החיבור בין התאוריות החיצוניות הקיימות המכונות (etic), לבין הנתונים שנאספו בשדה וקודדו לבסוף לקטגוריות גרעין "פנימיות" (emic) (ספקטור-מרזל, 2020), כך שנוצר מיקוד של התאוריה המעוגנת בשדה והבהרה שלה לשדה שיתוף הפעולה של מרצים באקדמיה.

ממצאים

ניתוח ממצאי הראיונות העלה שש תמות מרכזיות העוסקות בהזדמנויות, בדרכים השונות לעבודה השיתופית, בתחושות המורכבות שעלו, בצורך המשמעותי בהכנה והמשך ליווי ובקושי במעבר מאגו-סיסטם לאקו-סיסטם – הוויתורים הגדולים של המרצים. לכל אחת מהתמות הוצגו היגדים מעובים שחילצנו לאחר המיון והקידוד מתמלילי הראיונות, מתוך מגמה לתאר ולהביע את מה שהמרצים, משתתפי המחקר, חשו והעבירו לנו בראיונות.

הזדמנויות

המרצים שבנו את הקורסים יחד ציינו שיש בעבודת הצוות הזדמנויות הנוגעות לאפקטיביות הקורס עצמו, להקלה בבנייתו, לחיזוק תחושת השייכות שלהם למכללה ולהשפעה על הסטודנטים כמורים לעתיד.

מבחינת הקורס עצמו, כל המרצים למעט שניים תיארו כי עבודת הצוות עזרה להם לשפר את הקורס שעליו הם עבדו במשותף. לדעתם השיתופיות גרמה לקורס להיות מובנה יותר והעבודה בצוות עזרה להם "ללכד מטרות ולראות מה חשוב ומה פחות חשוב" (ר' בן 61). היא העשירה והוסיפה עוד זוויות ראייה ותכנים שכל מרצה תרם מעצמו, הדבר זימן "הפריה הדדית והזדמנות גדולה ללמידה" (י', בת 53).

כפי שאמר אחד המרצים: "היה לי משמעותי לראות איזה צוות מרתק ורחב אופקים עובד איתי. הייתי מוכן ללמוד אצל כל אחד מהם... רוחב הדעת והניסיון של כל אחד היה מפעים..." (א', בן 49). בעקבות הדברים הללו הקורס עצמו השתפר ועבר טיוב. למשל, אחד המרצים פירט: "פגישות הצוות חידדו את העניין של מיומנויות חברתיות ורגשיות. אני מניח שהסטודנטים קלטו את זה יותר. קודם זה היה פחות במודעות שלי... ישיבות הצוות

הללו גרמו לי להבין שצריך פה לדבר על ההיבט הרגשי. זה היה ממש חשוב" (צ', בן 46). העבודה בצוות אפשרה התייעצות ושיתופי פעולה שאינם קורים כשהם בונים את הקורס לבדם וכתוצאה מכך, לטענתם, בסופו של דבר זמן הכנת הקורס הצטמצם והעבודה להכנתו הייתה יעילה יותר. "כל אחד תרם מהידע הרחב והרעיונות שלו וקל היה לנו לבנות את הסילבוס" (ח', בן 47).

רבע מהמרצים ציינו גם את חשיבות העבודה בצוות מנקודת מבט של הוראה דווקא במכללה המכשירה מורים לעתיד. לדעתם, העבודה בצוות משמשת מודל לסטודנטים ודוגמה אישית של עבודה משותפת, "אנחנו יכולים להוות מודלינג לזה" (ז', בת 42). בעקבות הבנייה המשותפת של הקורסים הסטודנטים גם "יכולים להרגיש שיש שיטה וחשיבה רוחבית על הקורסים ועל היחסים ביניהם ואפשר לבנות תהליך ותכלול שלהם... כך הסטודנט יכול להרגיש הבניה משנה לשנה" (ד', בן 42).

נוסף ליתרונות אלו, היו מרצים שצינו את התרומה לתחושת השייכות והמחויבות של המרצה למכללה עצמה, לדעתם העבודה יחד "יוצרת קשר למכללה ממקום משמעותי יותר" ו"יוצרת מחויבות רבה יותר להשקעה בעבודה" (ש' בן 55).

שישה מרצים סיפרו שבעקבות עבודת הצוות והצורך בשינוי הם גם גילו דברים חדשים על עצמם. אחת המרצות סיפרה "גיליתי שאני יותר יצירתית ממה שחשבתי", והוסיפה: "גיליתי למשל את חדות המשחק... חוויתי שינוי" (י', בת 53). ואחרת תיארה: "נהייתי יותר צנועה, הבנתי שאני צריכה לוותר על דברים". מרצה אחרת תיארה שגילתה על עצמה כי במצבים כאלה היא נהיית "אקטיבית ומתגייסת לעניין" (ז', בת 42).

רוב המרצים סיכמו כי בסופו של דבר העבודה בצוות נתנה להם תחושה טובה מאוד, תחושה שיש להם קבוצת עמיתים ו"רשת תמיכה". "זה עשה לנו טוב העבודה יחד – החברותא והרענון היו כף" (צ', בת 46), ואחת המרצות סיכמה: "אני חושבת שעבודה בצוות היא מאמץ רב יותר, אבל זה שווה" (ה', בת 50).

חששות משינוי, חוסר ביטחון וחוסר מחויבות

רוב המרואיינים למעט שישה ציינו שבתחילת התהליך הם חוו חששות גדולים. הם חששו מחילוקי דעות, מהאפשרות של צורך בויתור על תכנים משמעותיים בבניית הקורס ומאיבוד הדרך הייחודית להם בהוראה. הם מתארים כי הם נדרשו לזוז מאזור הנוחות, מה שהעצים את המורכבות עבורם. כפי שצינה אחת המרצות: "הייתה לי דרך מסוימת והבנתי שאצטרך להתגמש ולוותר... היה לי קשה...". היא מסבירה: "לא ידעתי איך נגשר וניצור מזה רקמה משותפת" (ב', בת 57).

בתחילת התהליך היו מרצים שהביעו התנגדות: "פתאום שינו לי את הקורסים, את שמות הקורסים... מה שהייתי רגיל. זה ממש הפריע לי" (ש' בן 55). מרצה אחר מספר: "הרגשתי אז תסכול גדול בזה שנופלת עליי החלטה שאני לא מבין את הרציונל שלה...". המרצה הסביר כי התחושה התגברה בעקבות חילוקי דעות שהיו לעיתים בין חברי הקבוצה. "הרגשתי עד כמה אנחנו לא מצליחים יחד, ...הרגשתי שכל אחד בא מזווית ראייה אחרת על התהליך עצמו ועל סדרי עבודה נצרכים" (ר' בן 61).

את התסכול מהתהליך הביע אחד המרצים שציין כי הרגיש גם חוסר מחויבות לתהליך: "הרגשתי שאני לא מחויב מבפנים לתהליך הזה של בניית הקורס בדרך הזו... לא התחייבתי באופן פנימי כי לא הבנתי את היתרון בכך". אף שאותו מרצה השתתף בתהליך הקבוצתי של בניית הקורס הוא החליט "למרוד": "לכן אצלי זה מתבטא בכותרת של הקורס בלבד, שלא אומרת בעצם שום דבר. מתחת לכותרת נשארתי עם אותו הקורס" (ק' בן 64). כאשר הופנה אותו מרצה לתמיכה של המערך הפדגוגי במכללה הוא החליט לא לפנות אליהם. מרצה זה היה היחיד שלא שיתף פעולה בסופו של דבר עם התהליך.

תחושה נוספת שתיארו חלק מהמרצים היא "חוסר ביטחון בשל תכנים שאינם בליבת הידע של המרצים..." (ה', בת 50). בעקבות העבודה השיתופית בהכנת הקורס וקביעת התכנים באופן משותף טען אחד מהמרואיינים כי אחד מעמיתיו המרצים "היה צריך ללמד את אותו ידע שהוא אינו בטוח בו, ודבר זה הוליד חוסר ביטחון גדול..." (כ', בן 39), כיוון שעליו ללמד נושאים שאינם בליבת הידע שלו.

נרתמים למהלך מובנה – הצורך בהכנה והמשך ליווי

כאמור לעיל, המרואיינים ציינו שהעבודה בצוות תרמה וסייעה להם בבניית הקורסים, אך היו טענות ביקורתיות על ניהול התהליך והובלתו, שמהן ניתן ללמוד כיצד להוביל שינוי כזה בצורה יעילה יותר.

כשבעה מרצים העלו טענות אלה. הטענה הראשונה הייתה לגבי הגיוס "בכפייה" של המרצים למהלך ללא אפשרות בחירה וללא הסבר מספיק לפני תחילתו. "הרגשתי שזה היה התנדבות בכפייה או כפייה בהתנדבות, מה שתרצי... התנדבנו" (צ', בת 62). שני מרצים הוסיפו שלדעתם צריך לקבל על מהלך כזה תשלום: "אם רוצים שזה יהיה מעמיק היה צריך להקצות לזה זמן וגם תגמול" (ש' בן 55).

המרצים שהעלו טענות אלו ציינו כי יש צורך בהכשרה עמוקה ויסודית יותר לקראת השינוי: "אם זה הולך להיות הסיפור לאורך זמן צריך לבנות אותו ולהכשיר את הצוות לחשיבה אחרת", כיוון ש"זה תהליך שדורש הסתגלות והיערכות... וגם למידה" (ד', בן 42).

לדעתם ההכנה של המרצים באמצעות שני מפגשים קצרים ו"זריקה למים" להתחלת בניית הקורסים לא הייתה מספיקה. רוב המרצים, גם אלו שלא התלוננו, מבקשים כעת, לאחר שנת הוראה ראשונה, המשך ליווי מקצועי לעבודת צוות ולבניית תוכנית לימודים במשותף. לדעתם, אם רוצים שהמודל ימשיך "הדברים האלה זקוקים לתהליך שיימשך לאורך זמן". מרצה אחד הסביר: "שיתופיות צריכה להיות סוג של תהליך ממושך שמבוסס על אמון באנשים, וזה לא דבר של מה בכך. זה דבר מורכב. זה לוקח זמן" (ק', בן 64).

היחיד והיחד באקדמיה – הקושי במעבר מאגוֹסִיסטם לאקוֹסִיסטם

העבודה בצוות דרשה מהמרצים שינוי משמעותי בצורת העבודה שהיו רגילים לה כמרצים באקדמיה, שעבודתם מבוססת בין היתר על ה'חופש האקדמי'. שמונה מהמרצים תיארו את הקושי. הם ציינו שהם רגילים להכין את השיעורים לבד ואפילו "אין חדר מורים פעיל שבו נפגשים ואפשר להתייעץ" (ד', בן 42). מרצה אחד תיאר את המצב: "עבודת הצוות על אף שהייתה באווירה מאוד טובה, זו הייתה עבודה של ארבעה אינדיווידואליסטים...", "קשה להביא ארבעה אנשי אקדמיה לעבוד ביחד" הם טענו. מרצה אחד הוסיף: "בבסיס אני אוהב לעבוד לבד, במהלך השנים צברתי ניסיון במה אני אוהב לעשות, אז למה צריך שיתעברו לי..." (ק', בן 64).

אותו מרצה הסביר גם לגבי כתיבת מאמרים: "היום באקדמיה כמעט אין אנשים שכותבים לבד. אנחנו לא מלמדים את זה ולא מלמדים לכתוב ביחד. אנחנו בפיגור רציני לעומת העולם. זה משהו שצריך לעבוד עליו. זה לא משהו שבא בטבעיות". אחד המרצים הסביר את הייחודיות בעבודה האקדמית לדעתו: "יש מטרה באקדמיה לשווק את הידע כאינדיווידואל... זה קשור גם להוראה וגם למחקר... לדוגמה, אתמול ישבתי בכנס, כל אחד הביא את עצמו עם הידע והיכולות שלו... מן תחרות כזאת כל הזמן... ולבד" הוא מוסיף. (ש' בן 55).

בניסיון להבין מה קשה למרצים מעבר לצורך בשינוי בצורת העבודה שלהם, עולות נקודות נוספות המאפיינות את העבודה באקדמיה.

יתור על מהות אישית וזהות מקצועית

לפחות 11 מהמרצים ציינו כי חשוב להם לשמור על הייחודיות המקצועית שלהם, חשוב להם ש"המהות של כל מרצה תישאר שלו", כי "לכל אחד יש את הדברים המהותיים והחשובים לו ועל זה צריך בכל מקרה לשמור" (ח', בת 54).

לדעתם, יש צורך להחליט אומנם מה המושגים שלא מוותרים עליהם ביחד, אבל קשה להם להסכים לשנות ולוותר על דברים שלהם. כפי שאמר אחד המרצים: "יש לי את הקורס שלי, לא משנה לי להתווכח על האמת של מישוהו אחר. אני מביא את האמת שלי, הלב נשאר אצלי" (ר' בן 61).

מרצה אחרת שקבלה על כך שהיא צריכה לוותר על דברים החשובים לה באופן אישי תיארה: "המיטה הייתה צרה והייתי חייבת להוציא משהו... וזה היה ויתור על תכנים שהם בדמיי" (ז', בת 42).

אותה מרצה מתארת גם ויתור על צורת הוראה שהיא דוגלת בה ו"כניעה לדעת הרוב": "חשוב לי המדרג של ידע, הבנה ויישום. אבל השותפות שלי התמקדו בעיקר בידע וגם אני הורדתי מהלך ועשיתי בסוף כמותן, זה היה מתסכל".

עד כמה השינוי נגע בזהות המקצועית של המרצה אפשר לראות בתיאור של אחת המרצות שטענה: "הייתי צריכה להמציא את עצמי ממש מחדש" (מ', בת 66).

קושי בשיתוף – ויתור על זכויות יוצרים

אחד הקשיים העיקריים שהמרצים מתארים הוא קושי בצורך לשתף בחומרים ותכנים שכל מרצה בנה בעצמו. "אנשים לא תמיד מוכנים לשתף בדברים שהם טרחו ועבדו עליהם, ולא תמיד מוכנים לתת את זה מתנה הלאה" (ד', בן 42). קושי זה אפיין אומנם חלק קטן מהמרואיינים (חמישה), אך לטענתם זהו מכשול קריטי בבניית הקורסים בעבודת משותפת מבחינתם.

מרצה נוספת מתארת בפתיחות: "היו לי קורסים משלי שהיו לי מצוינים והייתי צריכה לוותר עליהם ולשתף אותם עם אחרים. היה לי קשה" והיא מוסיפה: "אני לא מוכנה שייקחו ממני חומרים בלי לבקש רשות, חשוב לי לשמור על זכויות יוצרים... זה לא לעניין שלוקחים חומרים שלי" (ח', בת 54).

שלושה מהמרצים דיברו על תחושה של "פלישה לפרטיות", כאשר הם צריכים לשתף תכנים שבנו בעצמם: "חשוב שכל אחד ירגיש שהוא יכול להחליט מה הוא יכול לחלוק ומה לא, ולשמור על 'חלקת אלוהים' הקטנה שלו... שלא ייכנסו לי ככה חופשי למודל.... ובמיוחד לא שיבקרו את מה שכתבתי" (ש' בן 55).

ניתן לסכם כפי שציין אחד המרצים: "אני חושב שבאקדמיה לא תמיד יש שיתופיות, כי היא דורשת סוג של נדיבות.... אנשים שומרים דברים לעצמם כדי לקצור קרדיט, לכן לא תמיד יש פתיחות לשיתופיות" (צ', בת 46).

לאור הקשיים הללו ולאור הכרתם של המרואיינים בחשיבות העבודה השיתופית הם

טוענים ש"חשוב ללמד את אנשי האקדמיה לעבוד בצוות" (כ', בן 39). יש לעשות זאת בצורה מושכלת ולאורך זמן, ללמוד את הקשיים והאתגרים ולעבוד עליהם בהדרגה. אחד המרצים סיכם: "עבודה בצוות היא הדבר!... ההרגלים האלה (של לעבוד לבד) הורגים אותך. לא מחיים אותך. המכללה עשתה צעד נכון בעיניך" (ר' בן 61).

דיון

מחקר זה עוסק בהסתגלותם של מרצים באקדמיה במכללה להכשרת מורים לעבודת צוות בבנייה משותפת של קורסים. המחקר בוחן את הקשיים והאתגרים שעלו במהלך הכנת הקורסים והעברתם ואת היתרונות העולים מתוך עבודתם המשותפת של המרצים. מהממצאים עולה מצד אחד ביטוי להכרתם של המרצים בחשיבות העבודה המשותפת, ומנגד יש ביטוי לקשיים ולאתגרים הלא מעטים שהם חוו. חלק מהאתגרים ייחודיים לעבודתם כמרצים, ובזה ייחודו של מחקר זה.

לדעת המרואיינים, לעבודת הצוות יש הזדמנויות ויתרונות רבים. הם תיארו כי העבודה המשותפת עזרה להם לשפר את הקורס שעליו הם עבדו, עזרה להם ללכד מטרות ולהבחין יחד מה חשוב יותר ומה פחות. על פי אופלטקה (2022) הצלחת חברי צוות בעבודה משותפת מותנית בעיקר במכוונותם למטרה משותפת. המרצים מדווחים שבכך הם התמקדו, אך היה קושי רב בקביעת יעדי הקורסים עוד לפני תחילת בנייתם. שם הקורס היה זהה, אך כל מרצה הגדיר את מטרותיו בצורה שונה, ועל המרצים היה להשקיע זמן רב בקביעת בסיס ויעד לכל אחד מהקורסים.

המרצים עבדו יחד על מנת ליצור מבנה אחיד לקורס, לבחירת תכנים, למתודות ולדרכי הערכה. לדעתם, העבודה המשותפת עזרה להם לבנות קורס מאורגן ומובנה יותר, ורוחב הדעת של המרצים תרם לכל יחיד בקבוצה לבניית קורס טוב יותר. כפי שטוענים מחקרים, עבודת צוות משפרת את הישגי הקבוצה (Lange et al., 2021) ומייצרת מרחב לעיבוד רעיונות חדשים ולדיון על אודות טעויות ותיקון (Montecinos et al., 2002). המרצים דיווחו כי העבודה בצורה כזו אפשרה התייעצות ושיתופי פעולה שאינם קורים כשהם בונים את הקורס לבד. היא זימנה הפריה הדדית והזדמנות גדולה ללמידה, כפי שנטען על ידי קוויביסה ומאז'זוב (Kwibisa & Majzoub, 2018) שחיבור הגורמים השותפים נותן ערך סינרגטי גבוה, שעולה על מה שהיה מושג כשכל מרכיב של הקבוצה פועל לבדו – השלם עולה על סך כל חלקיו. המרצים מבינים שעבודה בצוות היא הדבר, בה"א הידיעה, שבו צריך להתמקד בתקופתנו. כפי שמציין צ'רנישנקו (Chernyshenko, 2018), שהיכולת לקחת חלק בעבודה שיתופית נחשבת למיומנות הכרחית במאה ה-21.

על פי הובאן (Hoban, 2007), אחד מהעקרונות שיש להקפיד עליהם בעת עבודה בצוות הוא הגברת תחושת השייכות והידוק הקשרים החברתיים בתוך המרחב המקצועי. מתברר שהמרצים חשו זאת מעצם עבודתם יחדיו. לדעתם, העבודה השיתופית גרמה להעלאת תחושת השייכות שלהם לקבוצת העמיתים ולמכללה. לדעת המרצים, הסטודנטים נתרמים מכך גם בכך שהקורס מכיל בעקבות זאת מגוון עשיר ומדויק יותר של תכנים. הם טוענים כי במוסדות להכשרת מורים הסטודנטים יכולים לראות בעבודת המרצים 'מודלינג' לעבודתם כמורים לעתיד.

עם זאת, המרצים תיארו תחושות שונות של חשש מהשינוי שהיה עליהם לעשות במהלך העבודה בקבוצות, וחלקם חוו תסכול מהדרך שבה "הוכרחו" לעבוד בצוות. אחד המרצים הרגיש בשל כך כי אינו מחויב לתהליך ופרש מהעבודה המשותפת. נראה כי יש להקדיש מחשבה רבה להכנת המרצים לעבודה מסוג זה, שדורשת שינוי מהותי בדרך העבודה אליה הורגלו. למשל, אופלטקה (2022) ממליץ על תגמול לקבוצה העובדת בצוות, ווסט (West, 2012) מדגיש את חשיבותן של מערכות תמיכה בצוות ובפעילותו, אותן יש לפתח עוד קודם להתחלת העבודה המשותפת, וכן לדאוג להכשרת מנהלי צוותים שיובילו את התהליך בצורה מיטבית.

אחד המאפיינים של העבודה באקדמיה הוא האינדיווידואליות. בדרך זו משווק הידע ויש תחרותיות רבה. המרצים רגילים לעבוד לבד, "כמעט" בלי חדר מורים להתייעצות וללא קהילות לומדים דיסציפלינריות. הם אינם רגילים לעבודה משותפת, ושינוי זה היה קשה להם ביותר.

אחד הקשיים שעלו היה הצורך ב"וויתור" על תכנים שאותם היו רגילים ללמד ואלהם הם התחברו. המרצים ראו בכך פגיעה משמעותית בחופש האקדמי החשוב להם כל כך. כמו אותו מרצה שפרש, גם אחרים, אף על פי שהשתתפו בתהליך, ציינו פגיעה זו כוויתור על ערכים ומהות החופש האקדמי שבו הם האמינו ודגלו. המרואיינים דיווחו שלעיתים היו צריכים להיכנע לרוב הקבוצה אף שלא הסכימו עם הדברים. הם התפשרו לעיתים לא רק על תכנים, אלא גם על רמת ההוראה שמאפיינת ומייחדת אותם. קוויביסה ומאג'זוב (Kwibisa & Majzoub, 2018) טוענים שבעבודה משותפת בדרך כלל יש פער בין מוכנות חברי הצוות לוותר ולהתפשר לבין אימוץ העקרונות הנראים כחשובים בעיני כל פרט או תת־קבוצה בתוך הצוות. בעבודת צוות בהוראה הקושי הוא גדול יותר, כיוון שכל אחד צריך לאמץ לעבודתו העצמאית בכיתה את התפיסות, התכנים והרעיונות של חברי הקבוצה האחרים וללמד אותם בעצמו. הקושי הזה לא קיים בעבודה קבוצתית אחרת, שבה כל אחד מבצע חלק מהעבודה המצטרף לדבר שלם אחד. המרצים דיווחו בעקבות זאת על חוסר ביטחון בידע ובתכנים שאינם בליבת התחומים הקרובים אליהם, ואותם הם צריכים ללמד. מחקרם של ואנגריאקן ואחרים (Vangrieken et al., 2017) טוען שעובד ההוראה יכול לראות בדרישה לשתף פעולה

עם אנשי מקצוע נוספים פגיעה בעצמאותו, ומתברר שבהוראה באקדמיה זהו אתגר גדול ביותר. אחד המרצים הגדיר זאת ממש כפלישה לפרטיות, ואחרת ממש התקוממה על כך שנוגעים לה ב"חלקת אלוהים" שלה. מעבר לכך, היו שראו בוויטורים אלה פגיעה במהות ובזהות המקצועית. לטענתם יש לכל אחד הדברים המהותיים לו והאמת שלו, ו"על זה צריך לשמור". לוננברג ואחרים (Lunenberget al., 2010) מציינים את תחושת פחיתות הכבוד והביקורת שחשים אף מומחים בתחומם, כאשר הם מרגישים כי ידיעותיהם ומיומנויותיהם עומדות למבחן, כפי שעלה גם בממצאי מחקר זה. המרצים שעבדו בקבוצות השונות ציינו את הצורך הקריטי בליווי התהליך לאורך זמן, שכן התהליך דורש הסתגלות לשינוי ולמידה, וכן את הצורך בראש קבוצה שיוביל את התהליך. כפי שמציינים אופלטקה (2022) וגאלימור ואחרים (Gallimore et al., 2009) שמדגישים כי איכות העבודה תלויה בין השאר באורך הזמן שבו מתקיים שיתוף הפעולה ובמנהיג טוב לקבוצה שילווה אותה ויוביל אותה.

לסיכום, מהמחקר עולה כי לעבודת צוות באקדמיה בבניית קורסים ישנם יתרונות רבים לצד אתגרים ייחודיים. שארמר וקאופר (Scharmer & Kaufer, 2013) שטבעו את המושג "מאגר סיסטם לאקוסיסטם" (Ego-system; Ekosystem) כמייצג את המעבר מהראייה הצרה האישית השמה את ה'אגו' בראש מעייניה, לתפיסה שבה האישי הוא חלק ממארג שלם אחד, בעל יעד ומטרה משותפת, טוענים כי על מנת להצליח להשיג את היעד חווה הפרט התמודדות מורכבת שהיא חיונית ותורמת לסינרגיה שמביאה תוצאה טובה יותר. המעבר מ'אגו' ל'אקו' מאלץ את הפרט להתאמץ יותר בויתור על האנייהאישית ולהירתם יותר למען הכלל ולתרום מהאנרגיות החיוביות שלו לטובת השגת היעד הקבוצתי של ה'אקוסיסטם'. באקדמיה הפער שבין החופש האקדמי של האינדיווידואל לבין הרצון שיהיה חבר בצוותי עבודה (Hogan, 2021) שצריכים לבנות קורס משותף, הוא נושא שצריך לתת עליו את הדעת ולהשקיע מאמץ במתן מענה לשני עקרונות וערכים אלה שמתנגשים, כפי שתיארו במחקרם לאנץ פרידריך ואחרים (Lantz Friedrich et al., 2019).

אם רוצים לפתח ולקדם מעבר לעבודה שיתופית באקדמיה, יש לתת את הדעת לקשיים הייחודיים שעלו במחקר זה. למשל, לתת הכנה ראויה לפני הכניסה לתהליך, להתמקד בטיפול בוויטורים הרבים והייחודיים לתחום שעל המרצים לעשות, וללוות את התהליך גם במהלך העברת הקורסים עצמם. זהו תהליך הדורש זמן והסתגלות לשינוי.

סיכום

הן הספרות המדעית והן מחקר זה מצביעים על יתרונות העבודה הצוותית. אך האתגרים העולים ממחקר זה מצביעים על חשיבות המענה לקשיים הייחודיים של המרצים במעבר

מעבודה יחידנית לעבודת צוות – מאגו-סיסטם לאקריסיסטם.

הראיונות ששימשו תשתית למחקר זה מעידים על הרצון הבסיסי לשיתוף פעולה וללמידה הדדית ובו זמנית על הקושי ליצור מיזוג שבו יינתן מענה לכל האתגרים. מהמחקר עלה כי:

- א. חלק מן המרצים ראו בבקשה להכין קורסים בשיתופיות פגיעה בחופש האקדמי, אך על אף ההתנגדות הראשונית של אלה, רובם מציינים שמצאו יתרונות בשינוי ושהעבודה הצוותית, גם אם הייתה מינורית, גם אם התמצתה למפגשים בלבד, תרמה להרחבת נקודת המבט והעמקת הידע ולהגברת תחושת השייכות.
- ב. מרצים רבים חשו שנדרשה הכרת מתודה מתאימה מראש ועבודה לאור עקרונותיה. זו הייתה יכולה להועיל מקצועית, לתמוך בהטמעה ארוכת טווח ואף לפרק חלק מההתנגדויות והקשיים שעלו. ליווי פדגוגי מתאים היה בידו למנוע פאסיביות, "ירידה מתחת לרדאר" ואף התנגדויות גלויות או סמויות בצורת "שביתות איטלקיות" לאורך התהליך ואף לסייע להטמעה עמוקה יותר. המורים כולם דיווחו, כולל אלה שהיו ספקנים בנוגע לתהליך, שהמפגשים גרמו להם לראות את הדברים באופן מושכל יותר ולחשוב על דרכם האישית והקבוצתית.
- ג. יש לתת משקל רב להיבט הפרסונלי, האישי והבינאישי ולהביא בחשבון נתונים אלה מהרגע הראשון של השינוי. הצבעה על עקרונות אתיים בתהליך והעלאת הקשיים המקצועיים והרגשיים מראש, תעזור ליצור מרחב מוגן ולאפשר לרבים יותר לחבור לתהליך.
- ד. עוד עולה מהמחקר כי השלם עולה על סך כל חלקיו. על אף החשש של המרצים מהשינוי, מרצים רבים חוללו שינוי ודווחו על התפתחות חיובית בדרך ההוראה שלהם, אף שזו לא הייתה הנחיה מפורשת בתהליך.
- ה. הכנה משותפת מגבירה את היכולות המקצועיות – עד השינוי המתואר המרצים הכינו את הקורסים, איש איש על פי תחום עניין והדגשים האישיים והמקצועיים שהתוו את הציר המחולל של הקורס שכל אחד מהם לימד בנפרד. רבים מהם לא הכירו עד כה את הפרופסיה של ההוראה השיתופית, ואף לא את דרכי הוראת המקצוע באפיק זה. העבודה בצוות יוצרת מפגש בין המרצה היחיד לחבריו למחלקה באותו תחום דעת, שהם בעלי מתודות והדגשים שונים ממנו. אלה משמשים הזמנה עבורו להתגבר על אתגרים בכמה רמות, מה שמחדד את יכולתו הרפלקטיבית, את המודעות לתיעדוף שקיים בנוגע לתכנים, לגישות ולמתודות שאותם נקט עד כה.

מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

מחקר זה נעשה במכללה אחת להוראה, ובתחום דיסציפלינרי מסוים – חינוך, לפיכך

תוצאותיו אינן מעידות בהכרח על כלל המרצים המלמדים באקדמיה. לכן יש להרחיב את המחקר ולבדוק את תפיסת המרצים לגבי עבודה בצוות גם באוניברסיטאות ובמכללות נוספות ובתחומי דעת נוספים. כמו כן, מחקר זה נערך בסיום שנת הוראה אחת בקורסים ובקרב עשרים מרצים ומרצות בלבד. מומלץ לבדוק את תפיסת המרצים והתמדתם בשיתוף פעולה גם לאורך זמן ולבדוק זאת בקרב קבוצה גדולה יותר של מרצים. מומלץ גם כי מחקר עתידי יבחן אם השיטה שבה המרצים עובדים בצוות משמשת מודלינג עבור הסטודנטים, בהתייחס לאופן ההוראה שבו יבחרו בעתיד, ואם יש לכך השפעה על הגברת השיתופיות בקרב הסטודנטים בתהליך הלמידה. סוגיה נוספת משמעותית שעלתה בראיונות וראויה לבחינה מעמיקה נוספת היא כיצד להטמיע בתוך השיתופיות את הייחודיות של כל מרצה ומרצה, וכיצד המוסד המעסיק יוכל לאפשר את הגשר שבין האגו-סיסטם לאקו-סיסטם לאורך זמן, שכן על אף הקשיים שעלו במחקר זה, יש לשיטת העבודה בצוות פוטנציאל רב ביותר לטיוב ההוראה והלמידה.

רשימת מקורות

- אופלטקה, י' (2022). יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון חינוכי. פרדס הוצאת ספרים.
- איילון, י' וצברבן יהושע, י' (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 359–382). הוצאת אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- אלפרט, ב' (2008). הדיאלוג הנודינגיאני: יחסים ושיחה כמהות וכדרך בחינוך לדאגה ולאכפתיות. בתוך נ' אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 236–258). הקיבוץ המאוחד הוצאת ספרים.
- בלאנצ'ארד, ק' וספנסר, ג' (2019). מנהל ברגע החדש. מטר הוצאת ספרים.
- בלנגה, א', לנדלר-פרדו, ג' ושחר, מ' (2011). קהילות מורים לומדות (PLC) – סקירת ספרות. מוגשת לוועדת המומחים לתחום שפה ואוריינות, היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- בקשי-ברוש, א' (2013). הוראת אוטואתנוגרפיה בפעולה. בתוך א' חזן ולי' נוטוב (עורכות), הוראת מחקר איכותני: אתגרים, עקרונות, יישום (עמ' 183–208). הוצאת מכון מופ"ת.
- גפן, ע' (2021). עוצמת השיתופיות: מאגוסיסטם לאקוסיסטם – ניהול אפקטיבי של שותפויות, ממשקים ושיתופי פעולה. מטר הוצאת ספרים.

ודמני, ר' וענבר, ע' (2020). דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, אפריל 2020. המועצה להשכלה גבוהה.

יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 179–216). הוצאת מכון מופ"ת.

נוטוב, ל' ופלג, ר' (2013). משחקים עם רא(ע)יון: כלים דרמטיים להוראת ניהול ריאיון במחקר האיכותני. בתוך א' חזן ולי נוטוב (עורכות), הוראת מחקר איכותני: אתגרים, עקרונות, יישום (עמ' 245–267). הוצאת מכון מופ"ת.

ספקטור-מרזל, ג' (2020). פרשנות נרטיבית ומודל מגנוני הברירה. בתוך מ' לביא-אג'אי וד' לביא טובין (עורכות), שיחות על מחקר איכותני (עמ' 232–253). הוצאת מכון מופ"ת.

צבר בן יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. הוצאת מכון מופ"ת.

צבר בן-יהושע, נ' (עורכת) (2001). מסורות וזרמים במחקר האיכותני. דביר הוצאת ספרים.

שגיא, ר' (2014). תפיסת הזהות המקצועית של מכשירי מורים במכללה לחינוך – מבט כמותי ואיכותני. בתוך ח' עזר (עורכת), מבעד לעדשת הזהות המקצועית: מחקר שיתופי רב-שיטות כגישה להבנת הזהות של מכשירי מורים (עמ' 42–72). הוצאת מכון מופ"ת.

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). הוצאת מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות הוצאת ספרים.

שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים. רמות הוצאת ספרים.

Bashatah, A. S., Al-Ahmary, K. A., Al Arifi, M., Asiri, Y. A., Al Ruthia, Y., Metwally, A. S., King, C. A. & Williams, B. (2020). Interprofessional cooperation: An interventional study among Saudi healthcare teaching staff at King Saud university. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 13, 1537–1544.

Brantmeier, C. (2008). Meeting the demands: The circularity of remodeling collegiate foreign language programs. *The Modern Language Journal*, 92, 306–309.

- Bükki, E. & Fehérvári, A. (2021). How do teachers collaborate in hungarian VET schools? A quantitative study of forms, perceptions of impact and related individual and organizational factors. *Empirical Research in Vocational Education & Training*, 13 (1), 1–26.
- Celorrío, X. M. (2020). Educational equity based on teachers' reflective autonomy. *Catalan Social Sciences Review*, 10, 21–42.
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M. & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 173, OECD Publishing.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15 (4), 361–385.
- Ely, R. J. & Thomas, D. A. (2001). Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46 (2), 229–273.
- Gallagher, T., Griffin, S., Ciuffetelli Parker, D., Kitchen, J., & Figg, C. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a selfstudy community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally. *Teaching and Teacher Education*, 27 (5), 880–890.
- Gallimore, R., Ermeling, B. A., Saunders, W. & Goldenberg, C. (2009). Moving the learning of teaching closer to practice: Teacher education implications of school-based inquiry teams. *Elementary School Journal*, 109 (5).
- <http://dx.doi.org/10.1086/597001>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.
- Goddard, Y. & Kim, M. (2018). Examining connections between teacher perceptions of collaboration, differentiated instruction, and teacher

- efficacy. *Teachers College Record*, 120 (1), 1–24.
- Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer Publishing.
- Hammond, M. & Wellington, J. (2020). *Research methods: The key concepts*. Routledge.
- Heggen, K., Raaen, F. D. & Thorsen K. E. (2018). Placement schools as professional learning communities in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41 (3), 398–413.
- Hilal, A. & Ömer, E. (2008). The effect of scientific process skills education on students' scientific creativity, science attitudes and academic achievements. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9 (1), 1–21.
- Hoban, G. (2007). *Creating a self-study group*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago.
- Hogan, 2021) .D). Reason, ego & the right-minded teamwork myth: The philosophy and process for creating a right-minded team that works together as one. Lord & Hogan.
- Holmes. R. (2003). Collaborative projects: A study of paired work in a Malaysian university. *Innovations in Education and Teaching International: Book Reviews*, 40 (3), 254–259.
- Hordvik, M., Fletcher, T., Haugen, A. L., Møller, L. & Engebretsen, B. (2021). Using collaborative self-study and rhizomatics to explore the ongoing nature of becoming teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103318.
- <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103318>
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10, 2–10.
- Krukowska-Sitek, H., Krupa, S., & Grad, I. (2022). The impact of the COVID-19

pandemic on the professional autonomy of anesthesiological nurses and trust in the therapeutic team of intensive therapy units – polish multicentre study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (19), 12755.

<https://doi.org/10.3390/ijerph191912755>

Kwibisa, N. & Majzoub, S. (2018). Challenges faced in inter-organizational collaboration process. A case study of region skåne. *Journal of Sustainable Development*, 11 (5), 34–56.

Lange, C., Costley, J. & Fanguy, M. (2021). Collaborative group work and the different types of cognitive load. *Innovations in Education and Teaching International*, 58 (4), 377–386.

Lantz Friedrich, A. L., Ulber, D. & Friedrich, P. (2019). (The problems with teamwork, and how to solve them. Taylor & Francis Publishing.

Li, Z. (2021). A brief analysis of the ways to improve the quality of foreign teachers' specialized courses for junior college students in SinoForeign cooperation. *International Journal of Higher Education Teaching Theory*, 2 (4), 111–112.

Loughran, J. & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 193–203.

Lunenberg, M., Zwart, R. & Korthagen, F. (2010). Critical issues in supporting self-study. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), 1280–1289.

Montecinos, C., Cnudde, V., Ow, M., Solis, M. C., Suzuki, E. & Riveros, M. (2002). Relearning the meaning and practice of student teaching supervision through collaborative self-study. *Teaching and Teacher Education*, 18 (7), 781–793.

Mu, X. (2018). A study on ESP teachers team construction: The cooperation between the college English teachers and the teachers of professional courses. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 89, 334–337.

Noddings, N. (2002). Educating moral people: A caring alternative to character

- education. Teachers College Press.
- Pithouse-Morgan, K. (2022). Self-study in teaching and teacher education: Characteristics and contributions. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103880.
- <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103880>
- Russell, T. (2002). Can self-study improve teacher education? In J. Loughran & T. Russell (Eds.). *Improving teacher education practices through self-study* (pp. 3–9). Routledge, Falmer.
- Sanyal, S., & Hisam, M. W. (2018). The impact of teamwork on work performance of employees: A study of faculty members in Dhofar university. *IOSR Journal of Business and Management*, 20 (3), 15–22.
- Scharmer, O. & Kaufer, K. (2013). *Leading from the emerging future: From ego-system to eco-system economics*. Berrett-Koehler Publishers.
- Soslau, E. (2015). Development of a post-lesson observation conferencing protocol: Situated in theory, research, and practice. *Teaching and Teacher Education*, 49, p.22e35.
- <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.012>
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302–315.
- Wasserman, N. (2013). *The founder's dilemmas: Anticipating and avoiding the pitfalls that can sink a startup*. Princeton University Press.
- Wei, L. (2014). Peer teachers' online learning community for diversified college English teaching research: Cooperation and contribution. *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (3), 524–531.
- West, M. A. (2012). *Effective teamwork: Practical lessons from organizational research*. BPS Blackwell Publishing.

From ego-system to ecosystem: Collaboration in building academic courses

Hava Sason, Sarit Schussheim, Avichai Kellerman

Abstract

Studies have shown the many advantages of teamwork, claiming that teamwork helps improve the achievements of the group in its shared assignments, and the achievements of each of the individuals comprising the group. The interactions between the members of the group offer high synergetic value that exceeds the potential outcomes that each individual could have achieved while working alone. However, teamwork also creates many challenges that must be overcome in order to achieve the team's goals. This poses additional unique challenges for academic lecturers, whose work generally tends to be more individualistic and for whom teamwork is less common.

This study explored how lecturers at a teachers' training college who planned and designed their courses in teams perceived the teamwork experience. Semi-structured, in-depth interviews were held with 20 lecturers who developed their courses in groups. The study revealed their concerns and deliberations, coping methods for contending with the challenges, and suggestions for improving and enhancing the process.

The findings shed light on the opportunities and challenges posed by the teamwork done by these participants, and on the courses of action needed in order to improve and maximize the advantages of this type of collaboration. This information is especially important for a college that trains teachers who must be able to model 21st-century skills for their students.

Keywords: Teamwork, Collaboration, Professional identity, Academic teaching.



ד"ר לימור ראובך,
המרכז האקדמי לוינסקי
וינגייט, הפקולטה לחינוך,
מחלקה להוראה.
דוא"ל:
limor.raubach@l-w.ac.il

ד"ר סיון שריד,
המרכז האקדמי לוינסקי
וינגייט, הפקולטה לחינוך,
מחלקה להוראה.
דוא"ל:
sivan.sarid@l-w.ac.il

לציטוט (מדעי החברה) –
ראובך, ל' ושריד, ס' (תשפ"ד).
טיפוח מיומנויות של קריאה
אמפתית בשיעורי ספרות
בקרב תלמידים בבתי ספר על-
יסודיים. חמדעת, יז,
עמ' 217-242.

מילות מפתח:
אמפתיה, תיאוריית תגובת
הקורא, דמיון נרטיבי, גרשון
שופמן, שיעורי ספרות

טיפוח מיומנויות של קריאה אמפתית בשיעורי ספרות בקרב תלמידים בבתי ספר על-יסודיים לימור ראובך וסיון שריד

תקציר

מאמר זה מבקש להציע מודל קריאה-למידה ייחודי כתשובה לפער שנוצר בין מטרות הוראת הספרות בבית ספר על-יסודי בניסוח משרד החינוך, לבין תהליכי הלמידה של יצירות ספרות בתיווכם של המורים הלכה למעשה. המטרה של מודל הקריאה שאנו מציעות היא לפתח אצל התלמיד מיומנויות של קריאה מעורבת, מודעת ואמפתית.

המודל מבוסס על תאוריית 'אני ואתה' של בובר, על תפיסות פסיכולוגיות שעוסקות באמפתיה ובהעברה נגדית וכן על חקר תהליכים קוגניטיביים רגשיים שקשורים במערכת הגומלין שבין טקסט וקורא. בהשראתו של המודל יוכלו המורים לקדם שיח פרשני ספרותי משמעותי, לשכלל את הדמיון האמפתי וכן לטפח את המיומנויות הרפלקטיביות של הקוראים. אם כן, מטרת המאמר היא להציע למורים להרחיב את העיסוק בתפקידה של הספרות בהקשר של חינוך לאמפתיה ולציידם בכלים לפיתוח מיומנות הקריאה האמפתית עבורם ועבור תלמידיהם. במאמר יודגם המודל באמצעות סיפוריו של הסופר גרשון שופמן.

מבוא

מאמר זה מבקש להציע מודל קריאה-למידה ייחודי כתשובה לפער שנוצר בין מטרות הוראת הספרות בבית ספר על-יסודי בניסוח משרד החינוך, לבין תהליכי הלמידה של יצירות ספרות בתיווכם של המורים הלכה למעשה. המודל, שכליבו מתודה לפיתוח קריאה אמפתית, מבוסס על תאוריות הלקוחות משלושה תחומים שונים: פילוסופיה, פסיכולוגיה וספרות – התאוריה הפילוסופית מתבססת על תפיסת עולמו של מרטין בובר (תשי"ט) לפיה על מנת להגשים את עצמו, על האדם לפתח דיאלוג עם האחר. תפיסת עולם זו, הרואה את התפתחותו של אדם באמצעות האחר, נקשרת כפי שנראה בהמשך למושג 'אמפתיה'; תאוריות פסיכולוגיות רואות באמפתיה יכולת אינהרנטית שכל אדם נכון בה, אך יש לפתח ולחזק אותה ואת המיומנויות המביאות אותה לידי ביטוי (ברקוביץ, 2022); תאוריה ספרותית הרואה את הקורא ועולמו במרכז (פיש, 2012) גורסת שלטקסט כשלעצמו אין קיום ללא הקורא. שילוב בינו ובין העולם שהוא מביא עימו ובין הטקסט יכול להפעיל את אופייה המימטי של היצירה הספרותית ועל ידי כך לאפשר לקורא 'לחיות דרך' דמויות ומצבים אנושיים ולעורר בו תהליכי הזדהות רגשיים וערכיים. לאור כל אלה, במרכז של המאמר יעמוד הקשר בין הספרות לבין חינוך לאמפתיה בבית הספר.

כאמור, אנו מבקשות להציע מודל קריאה חדש שעשוי להיות מועיל בלימודי הספרות על ידי פיתוח יכולת קריאה אמפתית אצל הקוראים ובהשראתו יוכלו המורים לקדם שיח פרשני ספרותי משמעותי, לשכלל את 'הדמיון האמפטי' (נוסבאום, 1995), וכן לטפח את המיומנויות הרפלקטיביות של התלמידים על יכולתם האמפתית.

לצורך המחשת המודל נעזרנו בשלושה סיפורים קצרים של גרשון שופמן: "בבית זר", "הסייד" ו"ידידתי הראשונה בנכר". שופמן (1880–1972) נמנה עם הסופרים העבריים החשובים במחצית הראשונה של המאה העשרים. סיפוריו הקצרים מסווגים במחקר ובביקורת גם כ'רשימות' או 'מיניאטורות' (גוברין, 1975; קריץ, 2006). סיפורים אלו מתארים אפיזודות קטנות מחיי היומיום שמסמלות את אופן התנהגות האדם בעולם ומשמשים קרקע פורייה להצמחת רגשות אמפטיים בקרב הקוראים הצעירים.

סקירה תאורטית

בספרו "אני ואתה" הציע בובר רעיון להבנת הקיום האנושי או לשאלת משמעות החיים: "האדם נעשה אני באתה", כלומר על האדם לפתח דיאלוג עם האחר על מנת להגשים את עצמו (ברזילי, 2011; פלשמן, 2013). חוקרים שונים עוסקים בתפיסה הדיאלוגית של בובר ומרחיבים את פרשנותה. כך למשל ברגמן מפרש את תורתו של בובר וטוען שבסיסה ברעיון

איחוד בין קטבים באמצעות דו־שיח שהאדם מבצע בדיאלוג או במעשה. הוא מדגיש את הזיקה בין תפיסה זו של בובר ובין העובדה שבריאת העולם מתחילה במילה "ויאמר", וקיומו – רק על ידי סוד הדו־שיח (ברגמן, תשי"ט). קלי (2023) טוען שיחסי אני-אתה כוללים דיאלוג מלא, ספונטני ובלתי אמצעי, שבו כל אחד שומר על זהותו הייחודית אך בה בעת יוצר תחום דיאלוגי מהותי משותף, גם אם בפועל רגעי דיאלוג מלא הם קצרים ומעטים. לטענתו, ברגעים אלו יש כדי להביא אדם לידי מימוש תכליתו ואליהם יש לשאוף. ברוח דברים אלו טוען אבנון (1975) שיש להתייחס אל ה"אני" של אדם (ההכרה העצמית) כאל חסר, במובן זה שכדי להשלים אותו באופן מלא, האדם זקוק להקשבה הן לייחודיות שלו והן לעובדה שהוא חלק בלתי נפרד מקיומו של האחר. טענה זו של בובר, שקושרת את עולמו של היחיד עם האחר, מתרחבת לתחומים רבים. כך למשל בחקר המוח הכירו בקיומו ובחשיבותו של הקשר הבין-אישי – נמצא שפעולתו של אחד מעוררת במוחו תגובה כמעט זהה לתגובה שמתעוררת באחר בשעה שהוא מבצע את הפעולה בעצמו (פלשמן, 2013).

תחומים נוספים שבהם יושמה התורה הדיאלוגית של בובר הם הפסיכיאטריה והחינוך. בשני תחומים אלו התפיסה הבסיסית היא שהתפתחות תקינה של אדם תלויה באווירה של אני ואתה, בדיאלוג בין שניים המאשר את ייחודו של כל אחד. היכולת של האני להתפתח בתוך דיאלוג עם האחר נשענת על העובדה שכל אחד שומר על הייחוד שלו בתוך הדיאלוג ונמנע מהתמזגות מוחלטת עם הזולת עד כדי איחוד (Fusion) (אברמוביץ, 2013). לקראת סוף המאה העשרים נמצא במחקר נוירולוגי ביסוס אמפירי לכך שיכולת אמפתית היא ביסודה תכונה מולדת שהאדם ה"תקין" ניחן בה ושלתהליכי החברות יש תפקיד בטיפוחה או בהחדתה ובהכוונת השימוש בה (Decety, 2011; Levi et al, 2016). ניסוחים אלו המופיעים במשנתו של בובר וכן אצל מפרשי (מנדס-פלור, תשנ"ג, פלשמן, 2013) נקשרים למושג 'אמפתיה' כפי שהוא מנוסח בהגדרה הבאה (קניאל, 2013): משמעותה של אמפתיה היא להרגיש ולהבין את עולמו האישי של האחר כאילו הוא עולמנו, אך מבלי לאבד את העצמי שלנו. כלומר אדם חווה את מצבו המחשבתי, הרגשי וההתנהגותי של אדם אחר תוך כדי הפרדה מוחלטת בינו ובין אותו אדם. לשון אחר, יכולתו של אדם "להיכנס לנעליו" של האחר באופן זמני, לא מתוך הזדהות והתחברות מלאה אתו אלא מתוך הבנה של קשייו ורגשותיו, ובכך לספק מענה של תמיכה. אין מדובר בהתייחסות לחלק מרגשות הזולת, כגון כאב או עצב, אלא בהבנה רחבה של האווירה הכללית השוררת בין בני אדם, ביכולת להיכנס לאינטראקציה עם אדם אחר, להיות רגיש אליו מבלי להעליב אותו או לפגוע בו, ולהיות קשוב לרגשותיו, למחשבותיו ולהתנהגויותיו. (עמ' 15)

הכניסה של נושא האמפתיה לזירה החינוכית החלה במחצית השנייה של המאה העשרים בעקבות עבודתו של קארל רוג'רס, אשר ראה באמפתיה אמצעי המסייע בפיתוח הפוטנציאל

האנושי (ברקוביץ, 2023). רוג'רס שיווק את האמפתיה למורים כרעיון מהפכני וטען שהמאמצים אותו "אין מדויק עוד לקרוא להם מורים, הם זרזים, מקדמים, מעניקים לתלמידים חופש וחיים ואת ההזדמנות ללמוד" (עמ' 53). מאמר זה מאמץ את הגישה של רוג'רס, ובסעיפים הבאים נתמקד בפיתוח אמפתיה בקרב קוראי יצירה ספרותית בשיעורי הספרות.

אמפתיה וספרות

הקשר בין סיפור ככלי מחזיק חוכמה וכדרך טבעית להעברת חוכמה מאיש לרעהו (אברמוביץ, תשנ"ג) ובין אמפתיה מתחיל ממקור המושג. לטענת נאות-עופרים (2023) כבר במאה ה-18 השתמש הפילוסוף הגרמני תאודור ליפס במושג *Einfühlung*, שמשמעותו המילולית היא "להרגיש בתוך" (*Feeling in*), כדי לתאר את החוויה האסתטית באומנות מנקודת המבט של הצופה ואת האפשרות להבין אובייקט על ידי השלכה של עצמך לתוכו (Lanzoni, 2018). ככלל, הנושא של מנגנוני ההשלכה קיבל ביטוי נרחב בעולם הפסיכולוגיה ויושם במושגים 'העברה' – העברת תחושותיו של המטופל כלפי המטפל, 'העברה נגדית' – הרגשות המתעוררים אצל המטפל ביחס למטופל וכלפיו (פרלוב, 2009). במאמר של ויניקוט (ויניקוט, 1947), שמתמקד בנושא של העברה נגדית, הוא טבע את המושג "קאונטר טרנספרנס אובייקטיבי", ובאמצעותו טען כי הרגש שמתעורר אצל המטפל הוא ביטוי של אישיותו של המטופל ולא של המטפל, כיוון שזהו רגש "אובייקטיבי". החידוש היה בכיוון חשיבה לפיו מה שמתעורר אצל המטפל איננו "של" המטפל, אלא מבטא משהו של המטופל (פרלוב, 2009). תהליכים דומים לאלו ניתן למצוא ביחסי הגומלין שבין טקסט ספרותי לקוראו: היצירה הספרותית, בשל אופייה המימטי, יכולה לספק ידע רב על העולם, לתאר בפרטי פרטים אובייקטים, דמויות ומצבים, להעביר רגשות, לעורר הזדהות ולעצב תודעה (רשף, 2020). עוד ביכולתה של הספרות לאפשר "לחיות דרך" דמויות, מצבים אנושיים וסיפורים המעוצבים במדיום לשוני-אסתטי, והיא עשויה לעורר תהליכי הזדהות רגשיים וערכיים עם דמויות ועם מצבים ובכך כוחה הייחודי (משרד החינוך).

חוקרים נוספים עמדו על כוחה של ספרות לעורר תהליכים רגשיים אצל הקורא וביקשו להבין כיצד לתהלך את המפגש הזה ולנתבו על מנת לשפר את המיומנויות הקשורות בו. כך למשל טוענת ברגר (2011) שהספרות מעוררת בקורא מערך מורכב של תגובות נפשיות, שבו קונפליקטים ותהליכים עמוקים ובלתי מודעים מתעוררים לפעילות. מבחינתה ה"ספרותראפיה" יכולה לשמש דוגמה לאופן שבו ניתן להיעזר במפגש בין היצירה לבין הקורא על מנת ללמוד לבטא תהליכים אמוציונליים המתעוררים בשעת הקריאה.

מרתה נוסבאום (1995) טוענת שהספרות משמשת ככלי לטיפול רגשות אמפתי: "דרך קריאת הספרות, אפשר להנחיל ולפתח יכולות של רגישות, אמפתיה וחמלה באמצעות חשיבה שדורשת כניסה לנעליו של הזולת, מתוך מגבלותיו, נקודות עיוורונו וחולשותיו" (עמ' 153). נוסף על כך, נוסבאום טוענת שהיכולת לדמיין את חיי הזולת המושגת באמצעות הבדיון, תטפח כישורים אתיים המניבים שיפוט אמפתי וחומל. טקסון, פראסד ומילס (Thexon, Prasad & Mills, 2019) טוענים שהיות שהנרטיב הספרותי משמש חיקוי למציאות, הקורא נמשך בעת הקריאה לעמימות של הנרטיב ועליו לבנות מסקנות לגבי המניעים, האמונות והרגשות של הדמויות, מעין משחק תפקידים. נוסף על כך, חוקרים אלה טוענים כי מעבר להיותה תחושה של הזדהות עמוקה וחמלה, אמפתיה היא גם קריאה לפעולה. אמפתיה מעוררת מוטיבציה להפחית את הסבל של האדם הנזקק. ברגע שמרגישים דאגה אמפתית, הם מונעים לנקוט בפעולה.

לאור כל אלה, נראה שאמפתיה נרטיבית מתאפשרת כאשר הקורא יוצר ייצוג מנטלי של מצבו ושל מצבה הנפשי של הדמות, בד בבד עם שמירת החיץ בינו ובינה בזמן הקריאה (Fernandez-Quintanilla, 2020), אולם נשאלת השאלה אילו מנגנונים מתרחשים אצל הקורא בעת הקריאה שמאפשרים אצלו התעוררות לתגובה מסוג הזה.

במחקר שבחן עוררות של תגובת קורא בספרי פשע, בדקה פרננדס־קווינטנילה (Fernandez-Quintanilla, 2020) אם למאפיינים הסגנוניים הייחודיים של הטקסט הייתה השפעת יתר על תחושת האמפתיה אצל הקוראים או שמא הרקע של הקוראים וקריאות קודמות הם בעלי השפעה גדולה יותר על תחושות אמפתיה. מסקנתה היא שעוצמת הרגש והתגובה של הקורא כלפי הדמויות קשורה קשר ישיר לאופן שבו קטגוריות של מוסר הן חלק מתפיסת עולמו של הקורא. מחקרה של פרננדס מתקשר לאסכולה ספרותית (Theory response readers) שמבססת שיח על תהליכי קריאה בקורא עצמו ומתמקדת בתהליכים רגשיים וקוגניטיביים שהקורא חווה בעת קריאת טקסט ספרותי. תאוריה זו רואה במעשה הקריאה תהליך דינמי של הבנת משמעות המושגות על עולמו האישי של הקורא (אלקדלהמן ופויס, 2019). על פי תאוריה זו, פרשנותו של טקסט מבוססת על המטען התרבותי שהקורא נושא עימו. וולפגנג איזר (2006), מנציגה הבולטים של האסכולה, טוען כי הקריאה מפעילה רצף של פעילויות הנשענות הן על הטקסט הן על יכולות מסוימות של הקורא. ואולם הוא מדגיש כי התהליך הפעיל של הקריאה הכרחי להתעוררות התגובה: "טקסט ספרותי יכול לעורר תגובה רק כשקוראים אותו. לפיכך אין לנתח תגובה של קורא בלי לנתח בה בעת את תהליך הקריאה" (עמ' ט). סטנלי פיש (2012), גם הוא מנציג האסכולה, רואה בקורא מתווך פעיל בינו לבין הטקסט. הפרשנות, לגישתו, היא תוצר של שטף הקריאה ואינה טמונה בטקסט כמבע שלם. במהלך הקריאה עולות הסתברויות שונות שמעוררות אצל

הקורא תגובה שתלויה הן במימוש הציפיות שעולות מהטקסט הן מהדיפה שלהן. תהליכים אלו שמתחוללים במפגש שבין הקורא לטקסט הם שמגבשים את הפרשנות אצל הקורא (ראובך, 2022).

העתקה של תובנות אלו לתוך חלל הכיתה יכולה להביא איתה הבנה בדבר תפקידו של המורה בתיווך התהליך. הדיון הספרותי בכיתה יכול לתת ביטוי מילולי לתהליכים המתעוררים בנפש התלמיד ולעזור לו להבין את עצמו גם במצבי חיים מחוץ לכיתה. הוראת ספרות קשובה למסרים הרגשיים שעשויים להיקלט באופן לא מודע אצל התלמידים (ברגר, 2011) היא הוראה מודעת, שתכליתה להצמיח את התלמידים מבחינה רגשית ולהביא אותם להכיר ביכולות אנושיות שגלומות בהם אך לא באו לידי ביטוי באופן מובהק. בהמשך המאמר ננסה למצוא את הקשר בין אופי הכתיבה של שופמן ועיצוב הדמויות לבין התעוררות תגובה אמפתית כלפיהן אצל הקורא.

הסופר גרשון שופמן

הסופר גרשון שופמן (1880–1972), נמנה עם הסופרים העבריים החשובים במחצית הראשונה של המאה העשרים. כתיבתו מושפעת מהתחנות האוטוביוגרפיות של חייו בפולין, באוסטריה ובארץ ישראל. למרות הסובייקטיביות והבלטת עולמו הפרטי, בהשפעת רוח התקופה, גם להיבט הלאומי יש נוכחות בסיפוריו (אבינור, 1965). לטענת ברזל (2011) הכתיבה של שופמן אופיינית לעידן של משבר, ומה שהופך אותה לכזו הוא הצורות הייחודיות שבחלק מהן נדון בהמשך. גיל (1960) מוסיף שהמשבר בולט במיוחד אצל דור הבנים, שהוא דור של אנשים "רפי רצון, משובשי דרך וחדלי מעש" (עמ' 264).

סיפוריו הקצרים של שופמן, המסווגים במחקר ובביקורת גם כ'רשימות' או 'מיניאטורות' (גוברין, 1975; קריץ, 2006), מתארים אפיזודות קטנות מחיי היומיום שמסמלות את אופן התנהגות האדם בעולם. חוקרים (גיל, 1960; ליכטנבום, 1960; זמורה, 1970) טוענים שלשופמן יש יכולת לקלוט את המראות – שנכנסים "לתוך נפשו" של האדם וקשורים ביצריו החבויים, תלשותו וקלישותו – ולהפוך אותם לחוויה פסיכולוגית, הארה ולרגע של התגלות. ליכטנבום (1960) טוען ש"שופמן שוטט בדרכי החיים בעיניים מפיקות חמלה והתבונן בעלובי עולם וסבלותיהם" (עמ' 255). גלסנר (2009), כמו ליכטנבום, מדגיש את החמלה האמיתית וההבנה הנוקבת למצוקות הנפש בסיפורים. ברזל (2011) מבחין בכך שכתיבתו של שופמן היא דו־קוטבית, מאחר שהסיפורים אינם רק מופע יחיד של תלשות, ערירות, אובדן ומצוקות נוספות, אלא יש בהם גם התפתחות וצמיחה.

חוקרים נוספים שעסקו בכתיבתו של שופמן (קצנלסון, 1960; גוברין, 1973) התמקדו

בעיצוב הדמויות וראו בגיבוריו של שופמן כמייצגים את דמות ה"תלוש", החלש והזר בעולמו ולעולמו, המתאפיינים בחולניות רבה ובארוטיות לא פתורה הגובלת בסטייה (אבן, 1970; גוברין, 1973; גלסנר, 2009). בולטת בחשיבותה היא דמות המספר שהיא בעלת מאפיינים ייחודיים. לטענת ברזל (2011), המספר נעלם למעשה ממצבת הדמויות, ולכן אפשר להתייחס אליו כאל מספר־מתבונן, שאינו משתתף במתרחש, או שהוא משתתף במתרחש במידה מעטה בלבד. אין אנו למדים על הגיבור השרוי במצב זה או זה (גוברין, 1973), אלא דרך נקודת מבטו של המספר.

המניעים בבחירת סיפוריו של שופמן להמחשת המודל

את מודל הקריאה לפיתוח הדמיון ולטיפול היכולת האמפתית של הקורא בחרנו להדגים בסיפוריו של שופמן משלוש סיבות מרכזיות: מבנה הסיפורים – קוצר היריעה; סגנון הכתיבה – צמצום הביטוי; ותוכן הסיפורים – תמות מרכזיות.

מבנה הסיפורים – קוצר היריעה

סיפוריו הקצרים והקצרצרים הכתירו את שופמן כ"אמן התמציתי" (עבדיהו, 1972) וכ"אמן המופת של הסיפור הקצר" (בן יוסף, 2000). שופמן תרם לביסוס הסוגה של הכתיבה הקצרה לסוגיה בספרות העברית. את צורת הביטוי הזו אימץ שופמן בהשפעת הספרות הגרמנית־אוסטרית בכלל ושל הסופר היהודי האוסטרי פטר אלטנברג (אלטנברג, תרפ"א) שכתב סיפורים קצרצרים, בפרט (אבינור, 1965). במסה שכתב שופמן, "אנשי העבודה" (1960), הוא טען שסופרים מציפים את העולם ברומנים ארוכים שאין להם סוף, בטרילוגיות, בדרמות, בחזיונות, בטרגדיות, "ששטמטמים את המוחות והלבבות וחומסים את הזמן היקר כל כך" (עמ' 93). במסה "יכולת ונתינה" (1960) הוא מתח ביקורת על הכתיבה הארוכה וכתב ש"בעלי היריעות הרחבות' הללו יודעים לכתוב, אבל השאלה היא אם הם נותנים לנו משהו, אם הם מעשירים את עולמנו במשהו" (עמ' 184). בכך הצדיק שופמן את כתיבתו בסוגה הקצרה שמתאפיינת בדיוק רב ובחתימה אל העיקר (ברזל, 2011). מאחר שסוגות של יצירות ואילוציהן מנווטים את יחסי הגומלין עם הקורא ובניית המשמעות של היצירה (אפשטיין-ינאי, 2001), קוצר היריעה של סיפורי שופמן יאלץ את הקורא להסתפק במיעוט המידע ובהעדרם של תיאורים והרחבות ולהיערך לדיאלוג אינטימי ואקטיבי עם הסיפור באמצעות השלמת פערים בכוח הדמיון וידע העולם. באופן זה יצא הקורא פעיל ונשכר מהקריאה. בהיבט החינוכיהוראתי, היתרון במיעוט מלל והסתעפויות מאפשר תהליך של קריאה צמודה ומעמיקה בשיעורים עצמם. לפיכך, קוצר היריעה של סיפורי שופמן הוא

גורם פרקטי ומרכזי בבחירתנו בהם.

סגנון הכתיבה – צמצום הביטוי

בהלימה לקוצר היריעה של סיפורי שופמן, מתחייב גם צמצום הביטוי, שמשמעו ניסוח תמציתי של רעיון כזה או אחר. זמורה (1970) מעריך את הצמצום בסיפוריו כ"מועט המחזיק במרובה" (עמ' 237). הצמצום מתבטא ביסוד עלילתי שמתמקד ברגע אחד מטלטל של התגלות שאותו חווה הגיבור (ברזל 2011), והאווירה המיוחדת והסביבה החיצונית המקיפה את הגיבור משלימות אותו (גוברין, 1973). למיעוט בקווי העלילה, הדמויות, הדיאלוגים והתיאורים, ניתן להוסיף גם את הלשון המדויקת והדלות במטפוריקה. במסה "שני סוגי עיניים" (1960) כתב שופמן על האידיאל הספרותי שלו, לפיו הצמצום מאפשר התרחקות משחזור השגרה היום-יומית ומאפשר התרוממות מעל "אשפתות החיים", אל עבר סוגיות מהותיות ואוניברסליות של הקיום האנושי אשר רלוונטיות לכל אדם באשר הוא אדם. שופמן ממען את סיפוריו אל 'הקורא העולמי' ("כתיבה נמוכה", 1960), אשר ימצא בסיפור פערים וחוסרים שיפעילו אותו להיות שותף אקטיבי בנוגע לעלילה וינווטו אותו לחשיבה והתמודדות עם ההיבטים ההתנהגותיים השונים של הקיום האנושי, הלכת, מוסר ההשכל והתובנות על החיים.

תוכן הסיפורים – תמות מרכזיות

במסה "פרטי ומשותף לרבים" (1960) שופמן מדגיש את החשיבות בכתיבת סיפורים על נושא 'שכל האנשים נתקלים בו', שיהיה רלוונטי ל'קהל הרחב' ובתור שכזה לא יתקבל אצל הקוראים ב'שוויון נפש' (עמ' 67). בהתאם לכך, עניינם המרכזי של סיפורי שופמן הם בין אדם לבין עצמו ובין לבין זולתו מנקודת מבט ייחודית על נפש האדם. כאמור, במרכז סיפוריו עומדים גיבורי התלושים, החלשים, היראים, חסרי הביטחון העצמי שנידונו לבדידות. אלה מהם המנסים ליצור מגע עם העולם נכשלים כישלון חרוץ שלאחריו לא ינסו שוב, אלא יתכנסו בתוך עצמם ויבהו אל העולם בחיך מוזר, המובן רק לעצמם (גוברין, 1985). לצד גיבוריו שמתמודדים עם החולשה, הפחד האישי, הלאומי והקיומי וכן המצוקה הנפשית והפיזית, מוצג ההמון כגוש אכזרי, אטום, חסר רגש, בעל יצרים, אדיש לסבלו של האחר – אשר ייסורי הזולת משמשים לו חומר לסיפוק סקרנותו ולהעשרת עניינו בחיים (גוברין, 1975). המפגשים עם הזולת מעוררים אצל הגיבורים הרהורים ודילמות שבסופם ילמד הגיבור דבר מה על עצמו, לקח או מוסר השכל על החיים. נוסף לכך, מאחר שכתבתו של שופמן מציגה תפיסת עולם צינית לצד חמלה אמיתית והבנה נוקבת למצוקות הנפש, היא גם משחררת מחשבות, יצרים ועיסוק אובססיבי בין חזקים לחלשים (גלסנר, 2009).

ככזו, היא אינה יכולה להתקבל בשוויון נפש אצל הקוראים.

לסיכום, בחרנו ליישם את מודל הקריאה האמפתית בסיפוריו של שופמן מסיבות שעשויות לעורר לתהליך דינמי של הקריאה, שעיקרו הוא הבנת משמעות הסיפור המשותפת על עולמו האישי של הקורא (אלקדלהמן ופויס, 2019). מהאידיאל הספרותי שעולה במסותיו ובסיפוריו, למדנו ששופמן חותר לדיאלוג אינטימי של סיפוריו עם הקורא באמצעות העמדת דילמות על הקיום האנושי, חולשות, משברים, מצוקות ופחדים. מבחינה סגנונית, "הבעתו הדחוסה והחסכונית של שופמן תובעת מהקורא ידע עולם רחב, מתוך ההנחה שהנמען מצויד בידע רקעי, המשותף לו ולמחבר" (אוסצקיפלדמן, 2020, עמ' 10). קוצר היריעה וצמצום הביטוי מאפשרים לקורא להשתתף באופן אקטיבי בתהליך קריאת הסיפור באמצעות הצגת נושאים רלוונטיים, הזדהות עם הדמויות, השלמת פערים בעלילה וחתימה לרגעי התגלות. פעולות ספרותיות אלה של יצירת דיאלוג אינטימי עם הקורא עשויות לעורר את הקורא לתגובה של אמפתיה שקשורה בתפיסה של 'אני ואתה'.

המודל לטיפול קריאה אמפתית בקרב תלמידים בבתי ספר על-יסודיים הרקע לבניית המודל

קריאה בתוכנית הלימודים בספרות (משרד החינוך) מעוררת תהייה בנוגע לקשר שבין מטרות הלמידה ובין חוויית התלמידים בכיתות. סקר מקומי (87 תלמידים) שערכו אלקדלהמן ובראון (2022) בשלוש כיתות י"א מבית ספר ממרכז הארץ מלמד על מגמות ביחסם של התלמידים להוראה וללמידה של הספרות בבתי הספר העל-יסודיים. כך, למשל, תלמידים מעידים על כך שקריאת טקסט ספרותי דורשת מהם מאמץ רב, ולכן הם מתרחקים מהספר הכתוב. יתר על כן, כמעט מחצית מהתלמידים (43%) שנשאלו בסקר מבקשים ללמוד ספרות באמצעים חזותיים וקוליים.

בנוגע לתועלת מלימודי הספרות, עולה שההיגד שהתלמידים מזדהים איתו בראש ובראשונה הוא העשרת השפה, בעוד רק מההיגדים החמישי והשישי עולה שהתועלת בלימודי הספרות בעיני התלמידים היא להזדהות עם סבל של אחרים ולהיות אדם טוב ומוסרי יותר. בשאלה אחרת בסקר לגבי היחס לקורפוס, רוב הנשאלים (60%) טוענים שיצירות הספרות אינן מותרות בהם מחשבות על החיים. רק מיעוט מהם (20%) חושבים שלימודי הספרות תורמים ליכולות האמפתיה שלהם, לערכיהם וליכולותיהם הביקורתיות.

סקירה מקיפה שערכה נעמי דה מלאך (2020) מלמדת שאף על פי שבתוכניות הלימודים מטרות ההוראה סובבות סביב קריאה והנאה אסתטית, הרי שבפועל הדברים אינם כך, ולימוד הספרות מגויס לדרישות בחינת הבגרות בלבד. עוד טוענת דה מלאך שריבוי המטרות הכתובות במסמך מעיד על פתיחות ורב־גוניות, אולם ריבוי זה מקשה על היכולת

של המורים למלא אחר מטרות אלה ולהביאן לידי מיצוי.

מסקנות אלו תומכות בצורך במודל קריאה חדש שיביא לתלמידים תועלת מוחשית מלימודי הספרות. אנו מבקשות להציע מודל המבוסס על המטרות הקיימות בתוכניות הלימוד העדכניות, לחזקן ולהתאימן לתלמידים הדיגיטליים, שהם דור הלומדים שגדלו בסביבה המאופיינת בשימוש יום-יומי באינטרנט, במחשבים ובמכשירים הניידים (Prensky, 2001). להלן המטרות הרלוונטיות למודל מתוך תוכניות הלימוד לכיתות ז'–ט':

- פיתוח היכולת להתמודד עם ערכי תרבות, חברה ומוסר המשוקעים ביצירות הספרות השונות, מתוך השקפת עולם יהודית ואוניברסלית.
- פיתוח רגישות ותובנה למורכבות ולרב־משמעיות של מצבים אנושיים, כפי שהם מגולמים ביצירות ספרות, העשויות – מעצם מהותן – להאיר תופעות במציאות ולעודד פתיחות מחשבתית.

ומתוך תוכנית הלימודים לכיתות י'–יב':

- הלומדים יבינו ויפרשו עמדות המגולמות ביצירות בנושאים בין־אישיים, לאומיים או כלל־אנושיים בהקשרם ההיסטורי והתרבותי. כמו כן ירכשו כלים לחשיבה ביקורתית על עמדות כאלה מנקודת תצפית עכשווית או אף אישית.
- הלומדים יגלו רגישות למורכבותם של מצבים אנושיים, כפי שהם מגולמים ביצירות ספרות, העשויות – מעצם מהותן – להאיר את ריבוי פניה של המציאות ולעודד פתיחות מחשבתית.

בבניית המודל ראינו לנגד עינינו את נושא הקריאה, שתלמידים העידו שהם מתקשים בו, מתוך הבנה שבתהליכי ההוראה–למידה של יצירה ספרותית בכיתת הלימוד מהלך הקריאה המשמעותי נעשה בתיווכה של המורה ובהקשר חברתי. כמו כן, הבאנו בחשבון מחקרים שעומדים על תהליך הקריאה כחוויה פרטית שמשתנה מטקסט לטקסט ומקורא לקורא. אלה תהליכים שאינם גלויים לעין. הם מתרחשים בפנימיותו של הקורא, ואיש אינו יודע עליהם. רק דיווחו של הקורא על מעשה הקריאה שלו יוכל לשתף קהל יעד כלשהו בפרטי קריאתו ובדרכו הייחודית להתרגש מהכתוב, לבנות משמעות, להעלות אסוציאציות, לשנות את הכתוב וכדומה (אפשטיין ינאי, 2011).

מודל הקריאה האמפתית

המודל בנוי מארבעה חלקים, ובכל אחד מהם דגש על אלמנט ספרותי אחר והתגובה שהוא אמור ליצור אצל הקורא. בתיווך המורה, התייחסות בזמן הקריאה לשאלות שיובאו להלן תמקד את תשומת הלב של התלמיד לחלקים מסוימים של הטקסט ותלמד אותו להתבונן

התבוננות מודעת, הן בייחודו של הטקסט הן בתהליכים תוך-אישיים המתרחשים תוך כדי קריאת הסיפור.

- יחסי 'אני ואתה' בסיפור – נאפיין את הדמויות ואת הגיבור המרכזי בפרט, את מניעיהם ואת התפתחותם לאור הסיטואציה האנושית המתהווה בסיפור, ואז נתחקה אחר מערכות היחסים בין הדמויות. השאלות המרכזיות שישאלו הן: מיהן הדמויות (ראשית ומשניות)? מה מאפיין אותן? כיצד הן מעוצבות (אפיון ישיר ועקיף)? מהי מערכת היחסים ביניהן וכיצד היא מתפתחת לאור המתחים והקונפליקטים בסיפור?
- 'נעליו של האחר' בדמיונו של הקורא – נזהה את פעולותיו הספרותיות של המספר המעוררות את דמיונו הנרטיבי של הקורא כדי ש"ירגיש בתוך" הסיטואציה האנושית ו"יכנס לנעליהן" של הדמויות. השאלות המרכזיות שישאלו בנושא זה הן: באילו אמצעים ספרותיים מבניים, סגנוניים ותמטיים מעורר המספר את דמיונו הנרטיבי של הקורא? (לדוגמה: נושאים ודילמות אנושיים וארכיטיפיים, המחשות מאפיינים ודרכי עיצוב של הדמויות וסביבתן, אמצעים ריתמיים, פערים בעלילה, דיאלוג אינטימי עם הקורא).
- הזדהות או דחייה של הקורא – נברר את תחושות הקורא ואת עמדותיו הפרטיות המתפתחות בנוגע לדילמות ולקונפליקטים העולים מהסיטואציה האנושית המתוארת בשלבים שונים של הסיפור. השאלות המרכזיות שישאלו הן: מהן הדילמות והקונפליקטים לאורך הסיפור? האם הקורא מזדהה או דוחה את עמדת הדמויות ואת פתרונן? האם הקורא היה נוהג באופן דומה או אחר מהדמויות בסיפור? ואם כן, כיצד ומדוע?
- תגובת הקורא – נתכלל את התבוננות של הקורא על התהליך האמפתי שחווה במהלך קריאת הסיפור. השאלות המרכזיות שישאלו בסעיף זה הן: מהי נקודת המבט הראשונית של הקורא על הסיטואציה האנושית המתוארת בסיפור? האם וכיצד היא התפתחה במהלך הקריאה? מה למד הקורא מהסיפור על היחסים בין 'אני ואתה' לבין 'אני באתה' הנוגעים לחייו ולעולמו?

המחשת המודל על פי שלושה סיפורים

שלושת הסיפורים שבחרנו ליישם באמצעותם את מודל הקריאה לשכלול הדמיון האמפתי ולטיפוח היכולת האמפתית של הקורא הם: "בבית זר", "ידידתי הראשונה בנכר" ו"הסייד". הסיפורים לקוחים מקבצים שונים מכלל יצירתו של שופמן ויובאו בסדר כרונולוגי של תאריך פרסומם.

"בבית זר"

הסיפור "בבית זר" (שופמן, 1966) נמנה עם קובץ הסיפורים הראשון שכתב שופמן עוד בהיותו בן 19 בלבד. העלילה מגוללת את סיפורו של שאול, נער בן 16, אשר נדרש על ידי חברו ראובן להגיע לביתו בפעם הראשונה בניגוד להרגלם שראובן מבקר בביתו של שאול. נראה ששאול בן ה-16 וראובן בן ה-17 הם חברים טובים ולכן טבעי שיבקרו זה אצל זה. אולם דבר אשר נראה טריויאלי אצל האחד הופך להיות אירוע מכונן אצל האחר.

עם תחילת הסיפור, החרדה של שאול מביקור בבית חברו מתגלמת בביטוי "בבית זר". אך לא רק זאת, היא משתקפת בתיאור הרחובות המפותלים ומלאי הרפש¹ ("ירדו בשיפועי הרים שונים, בשבילים עקלקלים והגיעו לרחובות ארוכים מלאי רפש"), בשינוי של שאול שנקשו זו בזו למרות המעיל החם ("ולמרות אדרתו העבה והחמה, קר לו מאד, ובכבדות עצר בעד מלתעותיו, שהחלו לנקש אישה אל אחותה"), בחלונות הבית שנראו לו מאיימים ("החלונות נוצצו ונדמו לו עמוקים כים), ובברכיו הרועדות עם כניסתו לבית חברו ("בברכיים כושלות עלה במעלות").

בבית עצמו הדברים לא היו קלים יותר, התנהלותם של דיירי הבית ואורחיהם הנוספים חיזקו אצל שאול את תחושת הזרות: עם כניסתו הוא נוכח בחבורת נערים ונערות, החברים של אחיותיו של ראובן, שהשתוללו והציגו שמחת חיים אופיינית לבני נוער. הדבר גרם לשאול תחושת שונות שהתעצמה כאשר אחת הנערות הזכירה את מותו בטרם עת של השכן. התגובה של הנוער (פרצי צחוק), תגובה טבעית לדבר שנראה רחוק מהם, גרמה לשאול סערת רגשות שהתמתנה רק כאשר חשב על יום מותם של הנערים עצמם ("לשאול נדמה, כי אותו יום, אשר בו יינתק פתיל-חייהם של כל אלה, המתהוללים, הבריאים והעליזים, עוד ירחק מאד-מאד... ורק הרעיון, כי אכן מוכרח הוא לבוא, סוף-סוף, בזמן מן הזמנים, ניחמהו מעט"). מפה, נראה כי כל מה שחש שאול אינו מווסת ואינו תואם את גילו, אולם בתוך כל תחושות החרדה, הזרות וחוסר הנוחות, מה שמצליח לאזן את שאול ולהרגיע אותו הוא המגע של ראובן והקרבה אליו. אל שיאו מגיע הסיפור בשעות הלילה. מזג האוויר הסוער חייב את שאול להישאר בביתו של ראובן וללון במיטה הזרה חרף סחף הרגשות שהתעוררו במהלך היום. ראובן ואחיותיו כבר נרדמו, והוא נשאר לבד. בשעות אלו מתחיל להיווסד רגע של הארה. שאול מבין שהעולם שהוא חי בתוכו עד כה בביתו, עולם הספרים הבטוח, הוא עולם המבוסס על אשליה. לעומתו עולה בדמיונו עולם שפגש בביתו של ראובן, עולם הנוער והחיים, עולם של מערכות יחסים. מחשבה זו על שונותם של שני העולמות מערערת את ביטחונו וגורמת לו חרדה אשר מציפה בו תחושות קשות של בדידות, בחילה

1 כל הציטוטים לקוחים מקובץ סיפורים של שופמן, (1966), עמ' 27-35.

וניואנסים של מחלה. עם בוא הבוקר הוא יוצא מבית ראובן אל תוך הערפל.

חוקרים (גיל, 1960; קצנלסון, 1960; אבן, 1970) מזהים בסיפור "בבית זר" ובמיוחד בגיבורו שאול יסודות של דמות גיבור מתבודד ותלוש, שחי בתוך עולם יהודי מתפורר מול תפיסות עולם אוניברסליות המתרחקות מעולם הספר היהודי.

הבלבול, הבדידות ותחושות חוסר האונים של הגיבור בשעות הלילה הנוקפות מעידים על חוויה רגשית שהוא עובר לקראת רגע התגלות (ברזל, 2011), חוויה עוצמתית מבחינה פסיכולוגית שעשויה להביאו להארה ובעקבותיה לניתוק מעולמו הישן וקבלה של עולם חדש שקשור בהתבגרות ובהתפכחות. ואולם הבחירה של שופמן להשאיר את גיבורו בתוך הערפל ("עוד רגע הוא בתוך הערפל הצחור, הרטוב והקריר") מעידה על המצב הסימבולי שבתוכו הוא מצוי. בריוסף (2000) טוענת בספרה על הסימבוליזם שתקשורת סמלית באומנות מיועדת לעורר את החשיבה המופשטת באמצעות גירויים של החושים ומבקשת לתווך לתמונה המייצגת מורכבות רגשית או מחשבתית. פירוש המילה ערפל בהשאלה הוא איבהירות. הערפל מסמל את חוסר הבהירות ששואל מצוי בו ומדגיש שהשהייה בתוך המצב הזה מציבה את שאול על קו התפר שבין תחושת האובדן לבין הזמנה לצמיחה, גבול אשר דווקא בהיותו עמום, לא נהיר ולא ידוע מעורר תחושת הזדהות אצל הקורא והזמנה לדיאלוג בסגנון 'אני באתה'.

כזכור, הנרטיב ביצירה הספרותית, בהיותו חיקוי המציאות (Thexon, Prasad & Mills, 2019), משאיר חלקים עמומים שאינם נמסרים באופן מדויק כפי שהם לעיתים מתרחשים בחיים. בשלב הזה, הקורא נמשך לעמימות זו ומיידי חש בצורך להתגייס ולמלא את הפערים הללו. זוהי אסטרטגיית קריאה שדומה למשחק תפקידים שבו על הקורא ליצור ייצוג מנטלי של הדמות בד בבד עם שמירת החיץ בינו ובינה, כך שהוא יצליח להרגיש את מה שהוא סובר שהדמות מרגישה, ובדרך זו מתפתחת האמפתיה הנרטיבית (Fernandez-Quintanilla, 2020).

דמותו של שאול נמצאת בטלטלה כמעט קיומית. השהות בבית ה"זר" והחשיפה לבני נוער ולתפישות עולם שונות מהותית משלו, גורמת לו לאבד אחיזה, עד שבלילה מתעצמת תחושת הבדידות המתוארת בריכוז ובצמצום האופייניים לשופמן, והיא נמסרת בצורה מדורגת: לכתחילה נאמר ש"הוא העלה על לבו, כי החיים דורשים לפרקים לבוא בנגיעה ממשית בסביבה ובהמונה" (שופמן, 1966, עמ' 34), בהמשך עברה מחשבה בראשו ש"קשה לחיות", ומאוחר יותר – "שרירי לסתותיו הזדעזעו והתעקמו, ויבך בחשאי בכיה קטועה". כך, למעשה, שופמן בונה נרטיב מדויק של חשיפת הדמות לשאלות קיומיות של חיים ומוות, בריאות וחולי, שאלות על הפער שבין קיום ובין מהות הקיום.

יתרה מכך, הרגע המדויק שבו שאול מוצא את הקרקע נשמטת ומבין שהעולם שחי בו עד

כה הוא לא החיים עצמם ויש לסגל חיים אחרים – הוא רגע התגלות שמשאיר את שאול, וייתכן שאת הקורא בעקבותיו, נבוך ומעט אבוד. נראה אפוא שהמצב הלימינלי (גורביץ וערב, 2012) שאליו נקלע שאול הוא קרקע נוחה להתפתחות תחושות אמפתיה אצל הקורא, בעיקר בשל העובדה שהוא אינו מתואר כאוחז ברגשות או מחשבות בעלות ערך מוחלט אלא בבלבול, מבוכה וחוסר אונים. חוסר היכולת של שאול להתמודד ואוזלת היד שלו מעוררים אצל הקורא רצון "להיכנס לנעליו" באופן זמני, לא מתוך הזדהות והתחברות מלאה איתו, אלא מתוך הבנה של קשייו ורגשותיו ומתוך רצון לספק מענה של תמיכה.

בהגדרתו של קניאל (2013) למושג אמפתיה הוא מדגיש כי אין פירושה תחושת הזדהות עם רגש ספציפי כמו עצב או כאב, אלא הבנה רחבה יותר של האווירה הכללית שבה מצוי האדם. למשל, שאול מתקשה להשתלב בביתו של ראובן, כל חושיו ערים למה שקורה סביבו, וזה מעיד על חוסר ביטחון, חוסר יציבות ובעיקר תחושה של זרות. עמדת הזרות שאימץ לעצמו מרגע שעבר את סף ביתו של ראובן מונעת ממנו להרגיש חלק מיושבי הבית ואורחיו, ובלילה – חלק מהמשפחה, והיות שהצורך בתחושת שייכות הוא אנושי אינהרנטי (Ansbacher & Ansbacher, 1956), הקורא מבין את הסיטואציה וחש אמפתיה למצבו במיוחד לנוכח תיאור הרגעים הקשים שהוא עובר בלילה. עם זאת, ברגע ששאול מתמודד עם תחושות הקושי והסבל באמצעות סוג של בריחה, על הקורא לבחור אם להמשיך במשחק התפקידים עם הדמות ולחשוב על פתרונות למצבה או להתפצל ממנה. יש כאן אמפתיה מהסוג שמזכירה נאות עופרים (2023), שטוענת שאמפתיה היא שמירת מרחק מהאחר, כלומר הבנה למצבו לצד העדר הזדהות מלאה איתו.

לאור מודל הקריאה המוצע, תפקיד המורה הוא להצביע על סימנים בטקסט שמעוררים את תחושת האמפתיה אצל הקורא, בארבעה שלבים: השלב הראשון עוסק בעיצוב הדמות ובקשרים הבין-אישיים שהוא מנהל עם סביבתו. שאול מעוצב כדמות "התלוש" האופיינית לשופמן (קרמר, 1966), דמות של מתבגר בעל זהות לא מגובשת – לא מבחינה אישית ולא מינית. מצב זה מונע ממנו להרגיש ביטחון ברמת ההחלטות היומיומיות. זו הסיבה שחשש לצאת מאזור הנוחות שלו וללכת לביתו של חברו, זו הסיבה שהוא הרגיש חולה כשדובר על מותו של הנער השכן, וזו הסיבה שהגיע לרגע ההתגלות שערערה את עולמו בלילה. זו גם הסיבה שהוא מתקשה לכוון מערכות יחסים ברורות עם חברו ועם אחיותיו. עיצוב דמותו של שאול כדמות חלשה וחסרת ביטחון, מעורר את האמפתיה של הקורא ומזרז אותו להיכנס לנעליו, וזהו השלב השני במודל. לכך מוסיפה תחושת הזרות וחוסר שייכות שהוא חש, תחושות שקל להזדהות איתן בשל היותן תחושות אנושיות (הרפז, 2021). תיאורי הנוף ונקודת התצפית, שחושפים את רגשותיו ומחשבותיו של שאול, הם חלק מהשפה הפיגורטיבית שעוזרת לקורא להבין ולהרגיש את החוויה שעוברת על שאול.

התחושות שהולכות ומתחזקות אצל הקורא, בזכות האלמנטים האומנותיים של הטקסט, מגיעות לשיא בתיאור הלילה ורגע ההתגלות של שאול. זה הרגע שמביא את שאול לחוויה רגשית עצומה שמתוארת באמצעות מילים כמו "קרירות", "בדידות" ו"ויבך בחשאי". תיאור זה מביא את הקורא להרגיש הזדהות או דחייה עם הרגע הזה ומה שיבוא אחריו, וזהו השלב השלישי במודל.

השלב הרביעי במודל נועד להביא את הקורא בתיווך המורה לתובנה בנוגע לתהליכים המנטליים-רגשיים שהוא עצמו חווה במהלך הקריאה. על המורה להדהד אצל התלמיד שאלות כמו האם הוא הזדהה עם גיבור הסיפור, עם רגשותיו, עם מחשבותיו, עם התובנות שהגיע אליהן ועם האופן שהתמודד עם כל אלו או שמא הרגיש דחייה מכל התהליכים הללו שהדמות עברה? כמו כן, על המורה לעזור לתלמיד להבין מה הוא למד על עצמו באמצעות הסיפור, במיוחד אם הקורא חש לעיתים אמפתיה ולעיתים חוסר אמפתיה כלפי הדמות.

ידידתי הראשונה בנכר

הסיפור "ידידתי הראשונה בנכר" נמנה עם סיפורי וינה של שופמן המתרחשים בעיר עצמה בעשור השני והשלישי של המאה העשרים. התקופה העומדת ברקע היא מלחמת העולם הראשונה. עם זאת, בסיפור מתוארת אפיזודה אנושית קצרה ותמציתית של מפגש אקראי בין שני אלמונים ללא הקשר גלוי של המקום והתקופה. בשתי הפסקאות הראשונות של הסיפור, המספר מתאר את נסיעתו המתמשכת לכרך הזר והחדש. במהלך הנסיעה הוא מתוודה לחששו ממשך הזמן ומהאופן שבו יתערה במקום החדש. בשתי הפסקאות שלאחר מכן המספר מתמקד באישה צעירה ויפה שנכנסת לחשמלית בעודה בוכה ומתייפחת, ולכן היא מעוררת בו מחשבות על מצבה ובדידותה. האפיזודה המתוארת מתרחשת בחשמלית היוצאת מבית התיבות בואכה לעיר החדשה. המספר עובר בין הרכבת, בית התיבות והטראם וחוצה את אחד הגשרים בעוד "ערירות איומה נושבת עליו משחור הנהר" (שופמן, 1994, עמ' 11). תיאורי הנוף משלימים את תחושת התלישות, את הערפול ואת תחושת הארעיות של המספר. אומנם אין עדות לפחד אישי או לאומי כפי שמופיעים ברבים מסיפוריו של שופמן (גוברין, 1983), אולם ניכר פחד קיומי מהבדידות, מהזרות ומהתלישות.

פתיחת הסיפור ניכרת בדלות פרטים אקספוזיציוניים. כך למשל, המספר אינו מציין מאין הוא מגיע, מהו הכרך הזר והחדש שאליו הוא עובר ומהי מטרת המעבר. בשתי הפסקאות הראשונות, תוך כדי שחזור הנסיעה, הוא מביע חשש וספק מהאופן שבו יתערה בכרך החדש והוגה מהי התערות אופטימלית בעיניו. תחילה הוא חושב היכן יבלה את הלילה הראשון בנכר, ובמחשבות על טווח הזמן הרחוק יותר הוא שואל מתי יבין את שפת בני המקום,

ימצא לו "מכרים וידידים וידידות", יחוש שהוא בביתו ובארצו, והשיא מבחינתו הוא להיות מאושר בעולם של מאושרים, כמו בני המקום דוברי השפה.

עד שיחוש את תחושת השייכות המיוחלת, המספר מתמקד במעבר עצמו. סיטואציית המעבר המתוארת באפיזודה – בין המקום שהמספר הגיע ממנו לזה שאליו הוא הולך – היא מצב סף בין שלב הניתוק ממקום המוצא לבין שלב ההתחברות מחדש. זמן זה הוא מרחב לימינלי המאופיין על פי האנתרופולוג ויקטור טרנר (Turner, 1969) בחוסר אוריינטציה. המרחב הלימינלי מעצים אצל המספר תחושות שונות של תלישות, של ארעיות ושל ערפול. בהעדר בהירות לגבי העתיד לבוא במקום החדש, המספר מתמקד בסיטואציית המעבר עצמה. שיאה של הסיטואציה הוא המפגש עם האישה הצעירה שמשמשת סובייקט במרחב הלימינלי של המספר. את העוברים ממקום למקום במרחב הלימינלי, כעין קהילה ארעית אשר חולקים עמדה קיומית משותפת ותחושת אחווה, מכנה טרנר (Turner, 1969) *Communitas*. על פי הגדרה זו, האישה הנתפסת בעיניו של המספר כ'ידידתו הראשונה בנכרי' היא למעשה שותפה ארעית לאותה עמדה קיומית של זרות ובדידות. אף על פי שהמספר אינו יודע עליה דבר, הוא משער שהיא מבנות המקום וקרה לה דבר מה נורא. כאשר היא בוכה בכי כבוש ואז מתייפחת בקול, הוא חש שהם חולקים תחושות דומות. המשפט האחרון של הסיפור מתאר בלשון הגזמה את הקרבה ביניהם: "אין נפש בתבל קרובה ויקרה לי ממנה וכי ידידה כזאת לא היתה לי מעודי" (קריץ, 2006 עמ' 207). מכנה סיום זה "פואנטה אנטיטטית", שמשמעה הקבלה של ניגוד – "קודם לכן חשבתי שאני בודד לחלוטין בכרך הזר, אבל הנה מצאתי נפש קרובה ליי" (שופמן, 1994, עמ' 11). מחד גיסא, בהמשך לדבריו של קריץ, את סיום הסיפור אפשר לפרש כאופטימי, מאחר שהמספר מוצא מעט נחמה בכך שהוא נפגש עם נפש ארעית לחלוק עימה עמדה קיומית משותפת. מאידך גיסא, את הסיום אפשר לפרש כהסתפקות ובמיצוי מאכזב של קרבה אנושית. מאחר שהקרבה עם הצעירה אינה הדדית ובוודאי שאינה מתארת 'ידידות' במובן המקובל, היא אינה מקדמת את המספר בשלבי ההתערות והוא נותר תלוש וזר כשהיה.

ייחודו של הסיפור שלפנינו הוא סיטואציית המסירה של המספר כשהוא מתחקה באופן אותנטי אחר תחושותיו במהלך המעבר עצמו. מרחב המעבר הלימינלי בתפר שבין תחושת האובדן לבין צמיחה אפשרית מיוצג בסיפור באופן פעיל על ידי הרכבת, הגשר, בית הנתיבות והחשמלית. את אייהוודאות בנוגע לבאות משלימים תיאורים סינסתזיים שלי שחור וערפלי, ערירות, קור ודיבור קולני של בני המקום שיוצרים אווירה של חשש ומצוקה. גם אם הקורא אינו יכול להזדהות עם הקושי שיש במעבר שכרוך בו ניתוק מוחלט מעולם קודם, תהיה הסיבה אשר תהיה, האפיזודה האנושית של חשש ממעבר לחיים במקום חדש ואיזודאות מוכרת לכל אדם.

עיצוב סיטואציית המסירה, המורכבת מתיאור הייצוגים הלימינליים ותיאורים סינסטזיים משלימים, עשוי לעודד את האמפתיה של הקורא לתהליכים המנטליים שמתחוללים אצל המספר. הקורא עשוי לחוות באמצעות תיאורים אלו את מצבו המחשבתי, הרגשי וההתנהגותי של המספר ולהבין את קשייו ורגשותיו (קניאל, 2013). יתר על כן, הקורא עשוי גם לחוש 'דאגה אמפתית' (Thexton, Prasad, Mills, 2019) כלפי המספר. דוגמה מרכזית לכך עולה מהפסקה הראשונה של הסיפור, ובה המספר מעלה שאלות קיומיות על משמעות ההתערות המיוחלת במקום החדש.

באמצעות השאלות: "היכן אלוך", "כיצד אסתדר?", "מתי?!", (שופמן, 1994, עמ' 11) שחושפות את חששותיו הכנים, המספר יוצר מעין שיח אינטימי בדיוני עם הקורא, ובכך הוא מנסה לעורר אצלו דאגה כנה ומייסרת לגבי הבאות.

הפסקה השלישית של הסיפור נפתחת בהתרחשות המפתיעה: "והנה נכנסה אל החשמלית...". בעוד בשתי הפסקאות הקודמות שכנע המספר את הקורא בייאושו כי רב ועורר אצלו דאגה, כניסתה המפתיעה של הצעירה אל החשמלית עשויה לעורר במספר תחושות חדשות. למספר שלא נקט דבר כדי לשפר את מצבו, נקרית לפתע הזדמנות לחיבור עם שותפה ארעית, שנדמית לו כבעלת תחושות ועמדות דומות, כך שאפשר אולי להתנחם בה. כדי לשכנע את הקורא בחיבור המוצדק שלו כלפי הצעירה, המספר חוזר ומדגיש חמש פעמים את תיאורי התייפחותה, שבולטים בסיפור לנוכח הצמצום האופייני לשופמן. המספר משער שהיא בוכה בגלל אסונות אישיים שפקדו אותה, "ילד מת לה או מאהבה עזבה" (שופמן, 1994, עמ' 11). שותפות הגורל ביניהם מתחזקת בעיני המספר כאשר היא מתיישבת מולו. פעולה זו מעוררת מיידית את האנלוגיה ביניהם גם אצל המספר וגם אצל הקורא. ואולם הקרבה שהמספר חש כלפיה אינה מבטאת הזדהות עם מצוקתה, השתתפות בצערה או תחושות רחמים. כמו במקרה הקודם, גם במקרה זה הקורא עשוי להיות מבולבל כאשר מחד גיסא, לאור ייאושו, הקורא יכול לחמול עליו ולהבין את הצורך שלו בהזדהות ובנחמה. מאידך גיסא, בכך שהמספר אינו אמפתי כלפיה, אלא רואה בה סובייקט ששותף למצבו, 'הידידות' האנוכית שלו עשויה לעורר אצל הקורא גם דחייה מוסרית וערכית מהתנהגותו ולעורר תהייה עליה.

לאור מודל הקריאה המוצע, האמפתיה של הקורא מתעוררת לנוכח העמימות הכרוכה במעבר של המספר ממקום מוכר למקום חדש וזר. על דמותו של המספר אין יודעים אלא מוידויו על תחושותיו הפיזיות והמנטליות, על חולשותיו האנושיות וכן על כמיהתו למצוא שותפי גורל. הקורא 'נכנס לנעליו' ואף עשוי לחוש 'דאגה אמפתית' למספר באמצעות פעולות ספרותיות שונות של סיטואציית מסירה אותנטית, עיצוב המרחב וסגנון פנייה אינטימי. לצד ההזדהות והאמפתיה, הקורא עלול לחוות את אי-הנחת מהסיטואציה מיחס

המספר לאישה הצעירה אשר מבטא אנוכיות. לאור האינטימיות שנוצרה עם הקורא, מצד אחד, הוא יכול להבין את הפחד הקיומי ואת הצורך ההישרדותי של המספר בשותפות גורל. מצד שני, העדר האמפתיה כלפיה מערער על יחסי האנוש של המספר ובעקבותיו – גם של הקורא.

הסייד

הסיפור "הסייד" נכתב ב-1938, שהיא שנתו הראשונה של שופמן בארץ ישראל. בשנה זו כתב שופמן הן על סיפורי שטיירמארק – הכפר האוסטרי היפה והשלו שהיה לאחד מבתי הגידול של הנאציזם (באר, 1994), והן על המציאות החדשה בארץ ישראל, כשברקע מאורעות תרצ"ו–תרצ"ט. בהשפעת הביוגרפיה שלו, ברקע של "הסייד" עולים בעת ובעונה אחת מצבים ותחושות של סיום ופרידה מעולם ישן מרובה אסונות, ובמקביל – התחלה של תקופה שיש בה גם התחדשות ותקווה (גוברין, 2021). באפיזודה האנושית המתוארת בסיפור, המספר צופה במלאכתו ומאזין לזמרתו שריקתו של הסייד, שמחדש את דירתו של דייר שהתאבד בה לא מכבר. באופן מטפורי, הטיח של הסייד את השכבות הקודמות מתאר את היכולת האנושית להתגבר על אסונות. קריאתו הנשנית של המספר – "איזו אדישות כלפי כל האסונות בעולם!" (שופמן, 1994, עמ' 161), כתגובה לסייד, מחזקת את העידוד שהוא שואב מהיכולת האנושית להתגבר על אסונות ומהכוח להתחדש. עם זאת, הקריאה עשויה גם להתפרש כהתרעה מפני האדישות האנושית שהיא גם הקרקע לצמיחתו של הרוע האנושי.

הפסקה הראשונה של הסיפור פותחת ב'הרגשתו הקשה' של המספר בעוברו ליד בית מספר 13 שבו התאבד דייר. כמו המספר, גם השכנים האחרים הסתקרו והתקהלו במקום. בפסקה השנייה, הסייד – "על סולמו מחדש ומשפץ את טיח התקרה והכתלים" (שופמן, 1994, עמ' 161), מכשיר את הדירה לקראת הדיירים החדשים. המספר חש הקלה כשעבר ליד הדירה וראה שמשפצים אותה לקראת התחדשות והופתע לשמוע בתוך החלל הריק ורב ההד את הסייד שר חרש ואז שורק מנגינה. הוא מאזין לסייד בפליאה וקורא "איזו שלוה בזמירת שריקות אלה, איזו אדישות לכל האסונות שבעולם". בניגוד לכך, בפסקה העוקבת המספר הוגה על הצרות האפשריות של האדם בתחומי חיים מגוונים ובסדרי גודל שונים: חיכוכים, מחלות, צער גידול ילדים, דאגות ועוד. גם הפסקה השלישית מסתיימת בקריאה דומה של המספר – "איזו אדישות כלפי כל האסונות שבעולם". לטענתה של גוברין (2021), הקריאה הראשונה נדמית כמשפט אקראי וסתמי. ואילו בפעם השנייה, מתברר כי הסייד מודע לכל הצרות שמנה. כאשר הוא מגרד את הטיח הישן מעל גבי הכתלים יחד עם הצרות, הוא מסמן שלמרות הכול אין להתרגש מהמוות, כי לאחריו באה התחדשות. באמצעות חומרי העבודה שלו, הסייד בונה לסביבתו פירוש אופטימי לעולם.

בעוד בשלוש הפסקאות הראשונות המספר מתאר את מחשבותיו, בפסקה האחרונה הוא פונה ל'סובלים' בגוף שני רבים: "לכו אל הסייד, סובלים, אל הסייד על סולמו, והקשיבו אל זמירותי שריקותיו בחלל הריק, רבההד – ושאתם ניחומים והרגעה" (שופמן, 1994, עמ' 161). כפי שעושה שופמן בסופי סיפורים אחרים, גם סיום זה מכיל פואנטה שמודגשת באמצעות האליטרציה הנתפסת בעין ובאוזן (קריץ, 2006): החזרה על העיצורים שי"ן וסמ"ך במשפט מתחקה למעשה אחר השריקה של הסייד. המספר פונה בכך ל'סובלים' ומבקש מהם להקשיב בעצמם לאותה השריקה, וכמותו, למצוא בה ניחומים והרגעה. מחד גיסא, המצב האנושי, המתבטא בסייד המחפש עולמות ומזמר, הוא מצב שמן הראוי שכל העולם ילמד ממנו לקח. מאידך גיסא, על רקע התקופה ההיסטורית והאוטוביוגרפית של שופמן, האנלוגיה למלאכת הסייד שיש בה גם התרופפות המידות הטובות של צער, אמפתיה ושותפות גורל, עשויה להיתפס גם כביקורת על החברה האדישה, שהיא הקרקע שממנה צומח הרוע האנושי, מבלי שהמספר יציין זאת במפורש אלא ישאיר זאת לפרשנות הקורא.

במרכזה של האפיזודה המתוארת בסיפור עומדת אחת המחשבות המטרידות ביותר של ההווה האנושית – היכולת להתגבר על צער המוות ולהמשיך לחיות. זאת ועוד, הסיפור מעמיק גם את המחשבה באיזו מידה יש לשמר את העבר ובצורך הקיומי להמשיך ולהתחדש לאחר אסון. מאחר שהנושא מטריד כל אדם במידה כזו או אחרת, הוא מעורר עניין והזדהות מיידי של הקורא. כבר במשפט הפתיחה, "הרגשה קשה היתה לי" (שופמן, 1994, עמ' 161), נוצרת אינטימיות בין המספר לקורא שמעודדת אותו להרגיש תחושת חמלה ו'דאגה אמפתית' כלפי המספר. האינטימיות ביניהם מתעצמת במשפט הפותח של הפסקה השנייה, "והנה היום נאנחתי אנחת הקלה" (שופמן, 1994, עמ' 161), שהוא סוג של וידוי על אירוע שחווה המספר באותו היום, ולכן הוא אותנטי ומהימן. בדרך זו מעודד המספר את הקורא "להיכנס לנעליו" באופן זמני ולהבין את קשייו ואת רגשותיו, וכך ליצור כלפיו חמלה, אמפתיה וגם הזדהות מלאה, ובהמשך – לקבל לגיטימציה להסכים עם מסקנתו של הסייד להמשיך בחייו ולהבין שהאדישות לאסונות היא כורח המציאות.

ואולם ייחודו של הסיפור אינו רק ביצירת אמפתיה ובהזדהות אפשרית, אלא המספר מחיה עבור הקורא את החוויה של האפיזודה המתוארת ונותן לו 'להרגיש בתוך' (Lanzoni, 2018), כאילו הוא חלק ממנה. האמצעי הראשון שבו המספר מחיה את הסיטואציה הוא הציון המדויק של מספר הבית שיוצר אשליה שהקורא יכיר וידע לזהות באופן קונקרטי את המקום. האמצעי השני שבו משתמש שופמן הוא חיקוי צלילי של השריקה הזמרה שמשמיע הסייד, שמתעצמת באקוסטיקה של החלל הריק באמצעות האליטרציה. הדגשת העיצורים שי"ן וסמ"ך מעוררת את המספר לשמוע באוזניו את השריקה ולא רק לחוות אותה בעקיפין באמצעות וידוי של המספר. האמצעי השלישי הוא חשיפת הקורא בפסקה השלישית של הסיפור לרשימת הצרות האפשריות שאדם יכול לחוות בחייו. המספר אומר שצרות רבות ורעות פוקדות "בכל המעונות". כלומר, גם הקורא, ככל אדם,

ימצא במעונו בוודאות את 'הצרה שלו', בין אם אלה ענייני משפחה, ענייני בריאות, ענייני חיים ומוות והתאבדות ועד זוטות, כגון "אנקורים על הכרכוב" (שופמן, 1994, עמ' 161).

לאחר שהמספר מנסה לשכנע את הקורא באמצעים שונים שהוא חלק מהסיטואציה של הסיפור והוא נמנה עם הסובלים בעצמו, מגיעה האינטימיות ביניהם לשיאה בפסקה האחרונה של הסיפור במעין 'משחק תפקידים' (Thexon, Prasad, Mills, 2019). המספר פונה לקוראים בלשון רבים: "לכו אל הסייד, סובלים..." (שופמן, 1994, עמ' 161). הפנייה לקוראים, כמו ל'סובלים' האחרים משמעה לימוד לקח לחיים ומוסר השכל באמצעות הסייד המחדש עולמות הרוסים חדשות לבקרים. מחד גיסא, המספר מציע לקוראים את חוכמת חייו של הסייד שהיא שיעור באופטימיות וביכולת האנושית להתגבר על אסונות כי אלה החיים, והוא מצדד בה באופן חדמשמעי. מאידך גיסא, גם אם הדבר אינו נאמר מפורשות, יש בעצה זו מן האדישות לצרות העולם, שהיא אחד הגורמים גם לצמיחתו של הרוע האנושי. לכן אפשר לפרש את העצה כאירוניה.

לאור מודל הקריאה המוצע, האמפתיה של הקורא מתעוררת בסיפור לנוכח אחת מהמחשבות המטרידות ביותר של ההווה האנושית, שהיא הרצון והיכולת של האדם להתגבר על צער שמקורו במוות ולהמשיך לחיות ולהתחדש לאחריו. על חיבוי נפשו של המספר אנו למדים מתגובתו האוהדת למלאכת הסייד בטיוח העבר בליווי שריקתרזמרתו, שמסמלות התחדשות והתגברות לאחר אסונות. הקורא 'נכנס לנעליו' של המספר וחש כלפיו 'דאגה אמפתית' באמצעות פעולות ספרותיות סגנוניות של קונקרטיזציה, המחשבות ויצירת שותפות גורל באמצעות 'משחק תפקידים'. המספר משכנע את הקורא בצדקת מסקנתו של הסייד ובלגיטימיות שלה. לצד ההבנה וההזדהות בצורך הקיומי וההישרדותי בנחמה ובהתחדשות, עולה גם אינחת מהמסקנה שעליה המספר אינו נותן את דעתו באופן גלוי. העדרה של ההתייחסות לכך שאדישות לאסונות היא גם הקרקע לצמיחתו של רוע אנושי, עלול לעורר גם את הסתייגותו של הקורא ממסקנת המספר.

סיכום

ייחודו של מאמר זה הוא בהצעת מודל הוראה שמשמש גשר בין קריאת התלמידים ובין יצירות הספרות. מודל הקריאה האמפתית נשען על פיתוח מיומנות הקריאה האקטיבית שביסודה טמון פוטנציאל לעורר תגובה אצל הקורא ו"לקרוא" לו להידרש לפעולה על ידי כך שהוא ייכנס ל'נעלי הדמות'.

בבניית המודל התבססנו על תאוריית 'אני באתה' של בובר (תשי"ט), לפיה העצמי של האדם מתפתח רק באמצעות דיאלוג עם האחר, על תאוריות של אמפתיה שמעידות על כך שהיכולת האמפתית היא אינהרנטית אך דרושים תהליכי חברות על מנת לפתח אותה (ברקוביץ, 2022), ועל תאוריות המעמידות את הקורא ואישיותו במרכז תהליכי הקריאה.

שילוב של תאוריות אלה הביא לכינון מודל שמעודד פיתוח מיומנות קריאה אמפתית באמצעות טקסטים ספרותיים בשיעורי ספרות.

מטרת המודל היא להיות כלי שימושי בידי מורות ומורים בכיתה, ובהשראתו הם יוכלו לקדם שיח פרשני ספרותי משמעותי, לשכלל את 'הדמיון האמפתי' וכן לטפח את המיומנויות הרפלקטיביות של הקוראים התלמידים על היכולת האמפתית שלהם. המודל מורכב מארבע פעולות ספרותיות שעל המורה לתווך במהלך קריאת הסיפור ופרשנותו:

- יחסי 'אני ואתה' בסיפור – זיהוי ואפיון הדמויות בכלל ודמות הגיבור בפרט, מניעיהם והתפתחותם לאור הסיטואציה האנושית המתהווה בסיפור, וכן מערכות היחסים בין הדמויות.

- 'נעליו של האחר' בדמיונו של הקורא – איתור פעולות ספרותיות של המספר שמעוררות את דמיונו הנרטיבי של הקורא ומעוררות לתגובות אמפתיה כלפי הדמויות.

- הזדהות או דחייה של הקורא – בירור תחושות הקורא ועמדותיו הפרטיות המתפתחות בנוגע לדילמות ולקונפליקטים העולים מהסיטואציה האנושית המתוארת בשלבים שונים של הסיפור.

- תגובת הקורא – תכלול תובנותיו הקורא על התהליך האמפתי שחווה במהלך קריאת הסיפור.

המודל המוצע הודגם באמצעות שלושה מסיפורי הקצרצרים של גרשון שופמן, אשר המבנה, הסגנון והנושאים שלהם מזמנים בטכניקות שונות דיאלוג עם הקורא ותגובה על סיטואציות אנושיות מורכבות. מההדגמה ניתן ללמוד כי הקורא חש אמפתיה, הבנה והזדהות עם הדמות והסיטואציות המתוארות. ואולם בשלוש הדוגמאות – הבחירה, הפתרון ומוסר ההשכל בסיומי הסיפורים, לא בהכרח עולים בקנה אחד עם מה שראוי או מצופה לכאורה. בשלב שבו הקורא מסתייג עולה מחשבה על האנושי והבינאישי, וכך הקורא יסיק תובנות על יחסי 'אני אתה' בהווה האנושית שלו.

לבסוף, אף על פי שהדגמנו על פי סיפוריו של שופמן, המודל רלוונטי לכל יצירה ספרותית שבמרכזה עומדת סיטואציה אנושית אשר מבררת יחסים בין-אישיים. קריאה ופרשנות, על פי המודל, יקדמו עיון ביחסים בין-אישיים ואפיזודות אנושיות ויחזירו לספרות את כוחה כאומנות היוצרת זיקה לתחומי החיים השונים וללמידה על עצמנו ועל זולתנו. מחקר המשך יוכל לבחון את יישומו של המודל לפיתוח הקריאה האמפתית בבתי הספר העל-יסודיים בהיבט של הוראה באמצעותו ובהיבט של למידה באמצעותו.

רשימת מקורות

- אבינור, ג' (1965). קווים ביצירתו של שופמן. מאזנים, כ, עמ' 362–366.
- אברמוביץ, ה"ח (תשנ"ג). דר"ש מרפא – דברי פתיחה. בתוך קלמן, י' ומנדס-פלור, פ' (עורכים), מרדכי מרטין בובר במבחן הזמן (עמ' 133–136). מאגנס.
- אוסצקיפלדמן, מ' (2020). מאפיינים לשוניים ורטוריים במסות של גרשום שופמן [עבודת דוקטור]. האוניברסיטה העברית בירושלים. <https://did.li/70qrl>
- איזר, ו' (2006). מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית. מאגנס.
- אלטנברג, פ' (תרפ"א). כתבים נבחרים (ג' שופמן, מתרגם). א.י. שטיבל.
- אלקדלהמן, א' ופויס, י' (2019). קריאה שיח וכתובה בקבוצה מרובת תרבויות: בין גלוי וכיסוי. עיונים בחינוך, 17–19, 217–184.
- אלקדלהמן, א' ובראון, א' (2022). לימודי ספרות בעיני התלמידים. בתוך א' אלקדלהמן וי' פויס (עורכות), ספרות מבעד לקירות הכתה (עמ' 84–101). מכון מופ"ת.
- אפשטיין-ינאי, מ' (2001). הכתיבה כעדות לקריאה: דיון בסוגה כמסגרת לבניית משמעות. אוריינות ושפה. <http://scriptil.org/upload/epshteiny-yanay.pdf>
- באר, ח' (1994). נס אפל – "המקרה" של ג. שופמן. בתוך שלכת (עמ' 241–277). עם עובד.
- בובר, מ"מ (תשי"ט). אני ואתה. בתוך בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה (צ' וויסלבסקי, מתרגם). מוסד ביאליק, עמ' 3–103.
- בן יוסף, ר' (2000). על גרשון שופמן, אומן המופת של הסיפור הקצר. נתיב לספרות, אומנות וביקורת, עמ' 103–106.
- ברגמן, ש"ה (תשי"ט). החשיבה הדו שיחית של מ. בובר. בתוך בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה (צ' וויסלבסקי, מתרגם, עמ' יא–מו). מוסד ביאליק.
- ברגר, ר' (2011). בסוד המתבגרים, התמודדות עם מצבי מצוקה, משבר, סיכון ושאלות קיומיות בקרב מתבגרים באמצעות סיפורת רפיה בשיטת קובובי. משרד החינוך; גוינט ישראל.
- ברזילי, ד' (2000). האדם הדיאלוגי: תרומתו של מרטין בובר לפילוסופיה. מאגנס.
- ברזל, ה' (2011). המאה החצויה: ממודרניזם לפוסטמודרניזם: כך ראשון – מטא-ריאליזם וריאליזם. הקיבוץ המאוחד.
- בריוסף, ח' (2000). סימבוליזם בשירה המודרנית. הקיבוץ המאוחד.
- ברקוביץ, י' (2022). ריבוי הפנים של אמפתיה בהוראה: המשגות וממצאים. בתוך י' נאות-עופרים, בין אדם – גבולות של אמפתיה (עמ' 53–74). מכון מופ"ת.
- גוברין, נ' (1973). ראשיתו של שופמן. מאזנים, 37(1), 37–44.
- גוברין, נ' (1975). שופמן: הלכה ומעשה ביצירתו. מעגלים. מסדה, עמ' 185–204.

- גוברין, נ' (1978). מהלכה של הביקורת על סיפורי ג. שופמן. בתוך נ' גוברין (עורכת), ג. שופמן: מבחר מאמרי ביקורת על יצירתו, עם עובד, עמ' 7–42.
- גוברין, נ' (1985). תלישות והתחדשות: הספרות העברית בראשית המאה ה-20 בגולה ובארץ ישראל. משרד הבטחון ההוצאה לאור.
- גוברין, נ' (2021). אנתולוגיה. ימי הקורונה. מסה, שירה וסיפורת. חדרים, בית הוצאה לאור. <https://benyehuda.org/read/43528>
- גורביץ, ד' וערב, ד' (2012). לימינליות, ספיות. אנציקלופדיה של הרעיונות. בבל. <https://haraayonot.com/idea/liminality>
- גיל, מ' (1960). היהודי והאדם בכתבי ג. שופמן. מאזנים, י(לג), 261–267.
- גלסנר, א' (2009, 13 באפריל). איך שכחנו את גרשון שופמן. מוסף תרבות, NRG <https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/47/ART1/877/113.html>
- דה מלאך, נ' (2022). סקירת תוכניות לימודי הספרות בישראל. בתוך א' אלקדלהמן וי' פויס (עורכות), ספרות מבעד לקירות הכתה (עמ' 23–61). מכון מופ"ת.
- הרפז, ש"ר (2021). אסטרטגיות להרגשת שייכות בפסיכותרפיה אדלריאנית: חשיבות מגוון תנועתי וגמישות במעגלי החיים. כתב עת מקצועי לפסיכותרפיה, 40/21. https://www.betipulnet.co.il/page/Belonging_metaphors_and_childhood_memories_of_individual_psychology_and_Adelaerotic_psychotherapy_newsletter
- ויניקוט, ד"ר (2009). שנאה בהעברה הנגדית. בתוך עצמי אמיתי עצמי כוזב (עמ' 65–75). עם עובד. (המקור פורסם ב-1947)
- זמורה, י' (1970). גרשון שופמן. מאזנים, ל(ג), 236–238.
- ליכטנבוים, י' (1960). האומנות של שופמן. מאזנים, י(לג), 255–257.
- משרד החינוך (ח"ת). תכנית הלימודים בספרות לכיתות ז–ט: לבית הספר העל-יסודי הממלכתי. <https://meyda.education.gov.il/files/Curriculum/literature-7-9.pdf>
- משרד החינוך (ח"ת). תכנית הלימודים בספרות לכיתות י–י"ב: לבית הספר העל-יסודי הממלכתי. https://meyda.education.gov.il/files/Curriculum/literature_10_12.pdf
- נאות-עופרים, י' (2023). בין אדם – גבולות של אמפתיה. מכון מופ"ת.
- נוסבאום, מ' (1995). צדק פואטי: הדמיון הספרותי והחיים הציבוריים. הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה; ספריית מעריב.
- עבדיה, מ' (1972, 23 ביוני). אמן התמצית. דבר, עמ' 19.

- פיש, ס' (2012). יש טקסטים בשיעור הזה? סמכותן של קהילות פרשניות: מבחר מאמרים (א' אטינגר וא' זהבי, מתרגמים). רסלינג.
- פלשמן, א' (2013). "אני ואתה" – ואנחנו: בובר ובריאות הנפש במאה ה-12. <https://alanflashman.files.wordpress.com/2011/08/d790d7a0d799-d795d790d7aad794-d794d795d7a8d795d7aa-2013.pdf>
- פרלוב, מ' (2009, 27 במאי). העברה נגדית – סקירה היסטורית. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2143>
- קלי, מ' (2023). אמפתיה בשירות האדם ובשירות מאבקו: בעקבות הגותם של מרטין בובר ופאולו פריירה. בתוך י' נאות-עופרים (עורכת), בין אדם – גבולות של אמפתיה (עמ' 135–156). מכון מופ"ת.
- קניאל, ש' (2013). אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה. מכון מופ"ת.
- קצנלסון, ג' (1960). הבית השוקע בסיפורי שופמן. מאזנים, (יד), 246–255. <http://www.jstor.org/stable/23845710>
- קריץ, ר' (2006). הפואנטה בתקבולת הניגודית בסיפורי שופמן, עמ' 203–220. בתוך מן הגורן: תבניות, מודלים, מוטיבים. פורה.
- קריץ, ר' (2006). על תבניות המבנה ומוטיבים בסיפורי שופמן, עמ' 194–202. בתוך מן הגורן: סוגיות ספרות: תבניות, מודלים ומוטיבים ככלי ניתוח. פורה.
- קרמר, ש' (1966). שופמן ואומנות סיפוריו. בתוך ג' שופמן, ילקוט סיפורים (עמ' 7–26). יחדיו.
- ראובך, ל' (תשפ"ב). מסיפור ל-STORY: על פיתוח מיומנויות קריאה ופרשנות של טקסט בשיעורי ספרות באמצעות הרשתות החברתיות. חמדעת, טו, 220–236.
- רשף, נ' (2020). על כוחה של היצירה הספרותית כמרחב מברר זהות. ביטאון מכון מופ"ת, 65. <https://bitaon.macam.ac.il/articles/12235>
- שופמן, ג' (1960). אנשי העבודה. בתוך כל כתבי ג. שופמן (עמ' 93). דביר ועם עובד.
- שופמן, ג' (1960). יכולת ונתינה. בתוך כל כתבי ג. שופמן (עמ' 184). דביר ועם עובד.
- שופמן, ג' (1960). כתיבה נמוכה. בתוך כל כתבי ג. שופמן (עמ' 106). דביר ועם עובד.
- שופמן, ג' (1960). פרטי ומשותף לרבים. בתוך כל כתבי ג. שופמן (עמ' 67). דביר ועם עובד.
- שופמן, ג' (1960). שני סוגי עיניים. בתוך כל כתבי ג. שופמן (עמ' 107). דביר ועם עובד.
- שופמן, ג' (1966). ג. שופמן. בתוך ילקוט סיפורים (עמ' 27–35). יחדיו.
- שופמן, ג' (1994). הסייד. בתוך שלכת (עמ' 161). עם עובד/ספריה לעם.
- שופמן, ג' (1994). ידידתי הראשונה בנכר. בתוך שלכת (עמ' 11). עם עובד/ספריה לעם.
- Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. (1956). *The individual psychology of*

- Alfred Adler: A systemic presentation in selections from his writings.*
Harper Collins.
- Decety, J. (2011). The neuroevolution of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1231(1), 35–45. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06027.x>
- Fernandez-Quintanilla, C. (2020). Textual and reader factors in narrative empathy: An empirical reader response study using focus groups. *Language and Literature*, 29(2), 124–146. <https://doi.org/10.1177/0963947020927134>
- Lanzoni, S. (2018). *Empathy: A History*. Yale University Press.
- Levy, J., Goldstein, A., Influx, M., Masalha, S., Zagoory-Sharon, O., & Feldman, R. (2016). Adolescents growing up amidst intractable conflict attenuate brain response to pain of outgroup. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(48), 13696–13701. <https://doi.org/10.1073/pnas.1612903113>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). <https://doi.org/10.1108/107481201110424816>
- Thexton, T., Prasad, A., & Pills, A. J. (2019). Learning empathy through literature. *Culture and Organization*, 25(2), 83–90. <https://doi.org/10.1080/14759551.2019.1569339>
- Turner, V. (1969). Liminality and communitas. In *The ritual process: Structure and anti-structure* (pp. 358–374). Taylor and Francis. <http://faculty.trinity.edu/mbrown/whatisreligion/PDF%20readings/TurnerVictor-%20Liminality%20and%20Communitas.pdf>

Cultivating skills of empathic reading in literature classes among students in secondary schools

Limor Raubach and Sivan Sarid

Abstract

This article proposes a unique reading-learning model to bridge the gap between the goals of teaching literature in secondary schools as formulated by the Ministry of Education and the learning processes of literary works mediated by teachers in practice. The reading model aims to develop mixed, conscious, and empathetic reading skills in students. It is based on Buber's 'I and you' theory, psychological concepts related to empathy and Countertransference, and the study of emotional cognitive processes associated with the interaction between text and reader. By using this model, teachers can promote significant literary interpretive discourse, perfect empathic imagination, and cultivate reflective skills among readers. The purpose of the article is to encourage teachers to expand their engagement with the role of literature in the context of empathy education and equip them with tools to develop empathic reading skills for themselves and their students. The article demonstrates the model through the stories of author Gershon Shupman.

Keywords: Empathy, reader response theory, narrative imagination, Gershon Shoupman, literature lessons

חמדת



ד"ר יאיר קורן-מיימון,
החוג לספרות עברית,
האקדמית גורדון.
דוא"ל:
yairma@gordon.ac.il

לציטוט

(מדעי הרוח) – י" קורן-מיימון,
"החוטם נמצא [...] אבל
יש לתקנו, להשיבו למקומו
הראוי" – על החיפוש אחרי
"העצמי האמיתי" והמאבק
להשבת "מרחב הביניים"
בסיפור "האף" מאת ניקולאי
ואסילייביץ גוגול, חמדעת, יז
(תשפ"ד), עמ' 243-260.

מילות מפתח:

ניקולאי ואסילייביץ גוגול,
מרחב הביניים (המרחב
הפוטנציאלי), עצמי אמיתי –
עצמי כוזב, מוטיב התאומים,
הסמלה, פסיכופתולוגיה.

"החוטם נמצא [...] אבל יש לתקנו, להשיבו למקומו הראוי" – על החיפוש אחרי "העצמי האמיתי" והמאבק להשבת "מרחב הביניים" בסיפור "האף" מאת ניקולאי ואסילייביץ גוגול

יאיר קורן-מיימון

תקציר

הסיפור "האף" נחשב לאחת מיצירותיו המפורסמות והמשפיעות ביותר של ניקולאי ואסילייביץ גוגול שנכתב כאשר התגורר בסנט פטרבורג בין השנים 1835 ל-1836. הסיפור נבחן באספקטים רבים ומתוך נקודות מבט מגוונות: היסטורית, חברתית-תרבותית, פסיכולוגית, הומוריסטית, פורמליסטית ובין-טקסטואלית. מאמר זה מבקש להציע קריאה פסיכואנליטית אחרת לסיפור, שתתבסס על ניתוחם של יסודות סימבוליסטים השקועים בעלילתו. לפי קריאה זו, שתי הדמויות המרכזיות – איוואן וקובאליוב, הן למעשה דמות אחת מפוצלת, מעין דמויות מראה שמשקפות זו אל זו מתוך בבואה אחת, והדומה והשונה ביניהן משלימים זה את זה. המאבק להשבת האף שברח והכריז על עצמאותו הנפרדת מבטא את תפקודי האגו הבעייתיים של הדמויות וחושף את הפער הקונפליקטואלי שבין "העצמי האמיתי" ל"עצמי הכוזב". בעוד איוואן מבקש להיפטר מהאף, משל היה מרכיב זר בזהותו שאינו מוכן לקבלו, קובאליוב עושה הכול על מנת להחזירו אליו, כמי שמבקש לאחד בין חלקי ה"עצמי" המפורק של זהותו. האף הופך אפוא לקונסטרוקט של הנפש המבטא את המתח הדיאלקטי שבין מציאות ופנטזיה ברעיון "מרחב הביניים".

גישות בחקר יצירתו של גוגול

בחקר יצירתו הספרותית וההגותית של ניקולאי ואסילייביץ גוגול (1809–1852) משתקפות ארבע גישות מרכזיות: הגישה הביוגרפית, הגישה ההיסטורית-ריאליסטית, הגישה הסימבוליסטית והגישה הפסיכולוגיסטית.

הגישה הראשונה, הביוגרפית, מוצאת בתולדות חייו כלי חשוב ונחוץ בהבנת יצירתו ומשמעותה. על פי גישה זו העושר בכתביו של גוגול נבע מכך שמשפחתו הייתה תלת לשונית – דוברת אוקראינית, רוסית ופולנית (בעיקר בקריאה). קשריו הטובים של גוגול הילד עם אביו שכתב שירה באוקראינית וברוסית והיה מחזאי חובב תיאטרון השפיעו לא רק על עצם העובדה שביקש להיות שחקן ועזר להעלות הצגות בתיאטרון של דודו, אלא גם על אופייה התיאטרלי של כתיבתו, שהיא דרמטית ורב־ממדית – מילולית וחזותית. זוהי כתיבה פרפורמטיבית, גדושת גירויים, מלאה בתנועה חיה של דמויות ושופעת תיאורים ויזואליים של רכיבי תפאורה מגוונים בדומה לתיאטרון. יתמותו מאביו בגיל 15, הנידוי והחרם החברתי שחוה כנער מתבגר בבית הספר לאומנות גבוהה בשנים 1820–1828 השפיעו על כתיבתו כסופר שביקש להפוך את הטרגי שבחיו ליצירה קומית. קשריו האמיצים עם אלכסנדר פושקין, מגדולי המשוררים הרוסיים המודרניים, ומותו של פושקין בשנת 1837 הותירו בו רושם עז ושימשו קטליזטור להמשך כתיבת האפוס הסאטירי "נשמות מתות", להשראת כתיבת שני סיפוריו המפורסמים: "הפורטרט" ו"המעיל", וכן לשינוי בנוסח הנובלה ההיסטורית-רומנטית "טארס בולבה" (שיצאה לאור ב-1835, שונתה, וגרסתה המאוחרת התפרסמה ב-1942). שנות חייו האחרונות של גוגול בירושלים ובביירות יחד עם חבריו האוקראיניים הוותיקים, וכן ידידותו עם הנזיר הרוחני מטווי קונסטנטינובסקי, אף הם השפיעו על רוח יצירתו שהפכה דתית ומטיפה באחרית ימיו. לפי גישה זו חוויות חייו של גוגול וסביבתו מילאו תפקיד חשוב בגיבושו כסופר בעל מאפייני כתיבה ייחודים על רקע תקופתו (Magarshak, 1957; Bojanowska, 2007).

הגישה השנייה, ההיסטורית-ריאליסטית, מציגה את גוגול כסופר ריאליסטן, בעל נטייה ברורה לתיאורים ריאליסטיים מפורטים של המרחב שבו נתונות הדמויות בסיפוריו. הנטייה להרחבה ולעודפות מקבלת לפעמים צביון עלילתי דוקומנטרי רשימתי. גוגול היה סופר בורגני, בעל אוריינטציה חברתית, הבודק ומחקה את המציאות כהווייתה. הוא אינו הגיבור של סיפורו, אדרבה, הוא נוקט עמדה אפית של דמות המחבר המובלע, המשקיף מנקודת התצפית שלו על המתרחש ומוסיף לכך את פירושו מן הצד ומתוך ריחוק מסוים. על פי גישה זו חוויית העולם הריאליסטית-טרגית המוצגת בסיפוריו היא פועל יוצא של שני אירועי מפתח היסטוריים שעצבו את אישיותו המיוחדת כסופר: המלחמה נגד נפוליאון ב-1812, ומרד הקצינים והאצילים הדקבריסטים במקביל לעלייתו לשלטון של ניקולאי

הראשון ב-1825 (מֶלֶךְ עד 1855), צאר שזכור לשמצה בשל סגנונו הראקציוני והקיפאון שכפה על חיי החברה והתרבות ברוסיה. חיסולן של מגמות ההתנגדות למשטר ודיכוי המרד בדצמבר 1825 ציינו את התנפצותן של תקוות החירות ואת שקיעתם של החיים הפוליטיים והחברתיים ברוסיה בתרדמה ארוכה, אשר ממנה הקיצו רק במלחמת קרים שהחלה ב-1853 (כשנה לאחר מותו של הסופר). מאחר שנאסרה כל פעילות פוליטית חתרנית גלויה, ביטא גוגול את אישביעות רצונו מן השלטון באמצעות כתיבתו הספרותית. הגישה הריאליסטית מבליטה לחיוב את קווי האופי הדמוקרטיים, ההומניסטיים, הסאטיריים, ואף הביקורתיים כלפי סדרי החברה ומוסדותיה כפי שהם באים לידי ביטוי ביצירותיו (Maguire, 1974).

הגישה השלישית, הסימבוליסטית, שאינה עולה בקנה אחד עם הגישה הריאליסטית, מדגישה את המיסטיות, האירציונאליות וההיפרבולה כתכונות יסוד בסיפוריו. בייחוד הודגשה המגמה להשתמש בדימויים סימבוליים, כלומר כאלה שנתפסו כמעוררי אסוציאציות וחסרי הגדרה מילולית – וזאת לצורך העברתם וביטויים של תחושות או מצבים באופן עקיף. מתוך בחירה אומנותית מודעת גוגול משלב בעלילת הסיפור אירועים מוזרים, אבסורדיים, שאינם מתקבלים על הדעת, וכן סוריאליזם סימבולי עשיר וחידתי. על פי רוב לאירועים אלה חשיבות ומשמעות כנושאי האידאה הרעיונית של הסיפור כולו (Woodward, 1981).

הגישה הרביעית, הפסיכולוגיסטית, קרובה במהותה לגישה הסימבוליסטית ומתחקה אחר עולמם הנפשי הנסתר של גוגול כאדם ושל דמויותיו, היא חותרת מתחת ליסודות ריאליסטיים ומבליטה את יסודות הלא מודע והחלום. גישה זו מבוססת על המתח והפער שקיימים בעלילות סיפוריו בין הנראה לסמוי, בין מבנה השטח למבנה העומק, בין המסווה לאמיתי – מתח שהוא מהותי לנפש האנושית עצמה ומתבטא בכל פעילויותיה. מתחת למעטה חומרי הפולקלור של המסורת האוקראינית העממית ששילב גוגול בסיפוריו מסתתרות משמעויות פסיכולוגיות עמוקות על נפש האדם. נפש אנושית הלכודה ושסועה בתסביכים, מתקשה לקשור קשרים, נפחדת מן המציאות ונמלטת ממנה אל חלומות ותשוקות שאינן באות לעולם לידי סיפוק. מתוך כך מתוארים בסיפוריו מצבים של חלימה והזיה, בדידות וניכור, חידלון וקיום פסיבי, דחפים קיצוניים וחוסר מוצא – וכל אלה נותנים ביטוי לסכסוכי הנפש האנושית וחידתה (Rancour-Laferrriere, 1982).

מאמר זה מנתח את הסיפור "האף" מאת גוגול על פי הגישה הפסיכולוגיסטית והגישה הסימבוליסטית. שתי הגישות ישתלבו זו בזו וישלימו האחת את רעותה במתודיקה של ניתוח הסיפור.

תודעת ה"חוטם" ועלילתו

הסיפור "האף" נחשב לאחת מיצירותיו המפורסמות והמשפיעות ביותר של גוגול שנכתב כאשר התגורר בסנט פטרבורג בין השנים 1835 ל-1836. במהלך תקופה זו, יצירותיו התמקדו בעיקר בגרוטסקי ובאבסורד, עם נקודות מפנה רומנטיות. "האף" פורסם במקור בכתב העת הספרותי "The Contemporary", שבבעלות אלכסנדר פושקין, ובהשפעת הרומן של לורנס סטרן – "חיי ודעותיו של טריסטרם שנדי", שהתפרסם ברוסית בשישה חלקים בשנים 1804–1807. הרומן של סטרן עורר בספרות הרוסית עניין רב במוטיב האף, מכיוון שהציג את האף בשורה של תחבולות קומיות ובסיטואציות חדשות, שונות לחלוטין מאלה שבמסורת הספרותית הרוסית הישנה. בעקבות רומן זה החלו כתבי העת הרוסיים לפרסם סיפורים ושירים העוסקים בחשיבותו הרבה של האף לגבי האדם. בין היצירות הידועות: "שבחי החוטם" של צשוקה, שהתפרסם ב"מולוה" של 1831, "שיר התהילה לחוטם" של קארלהוף, שהודפס במוסף הספרותי מס' 62 ל"רוסקי אינואליד" בשנת 1832 וסיפורו של מארלינסקי "מולה נור", שהודפס ב"ביבליותקה דליה צ'טינה" בשנת 1836 כך (Vinogradov, 1976) 17.

תודעת החוטם בתרבות הרוסית באה לידי ביטוי גם בקיומם של משלים ופתגמים רבים הסובבים סביב החוטם וכן באמונות עממיות הנקשרות בו, למשל הרגשת דגדוג בחוטם מבשרת על חדשות טובות; חטט (פצעון בעור) על קצה האף משמעו שבקרוב ייערך משתה; כאשר מובילים אדם בחוטמו מתכוונים לכך שסידרו אותו כהלכה וביישו אותו; לאדם בעל זיכרון חלש ממליצים לחרוץ חריץ באף; פתגם רוסי אומר כי "בעל האף הארוך ביותר מרחיק ראות"; על חוטם גדול אומרים בהלצה שהוא מגשר על נהר הוולגה או שהוא צומח זה מאה שנה וכדומה. על כך ניתן להוסיף שייתכן שהתעניינותו של גוגול עצמו באפים נבעה מהעובדה שחוטמו שלו היה ארוך במידה יוצאת דופן ומרשים. כפי שמעיד על כך בהומור הסופר ולדימיר נבוקוב בציינו שכבר בימים בהם היה גוגול נער הוא היה מצליח להביא את קצה אפו אל שפתו התחתונה (Nabokov, 1973 [1944], 12). ככל הנראה, כל אלה הביאו לבסוף לידי כתיבת הסיפור "האף", שהוא מעין המנון לאותו איבר.

הסיפור בנוי משלושה חלקים: הפתיחה – מספרת על הספר והגלב איוון יאקובלביץ שמוצא אף בתוך כיכר לחם ומזהה אותו כאפו של האססור הקולגי קובאליוב שנהג להתגלח אצלו במספרה. אשתו של איוואן מאשימה אותו בכריתת האף ומאיימת שתלשין עליו למשטרה. איוון, שהיה ספר הגון אך שתיין נוראי, אינו יודע כיצד הגיע האף ללחם ופוחד שמא יבואו השוטרים לביתו ויעמידו אותו לדין. הוא מחליט לזרוק את האף אל הנהר, אולם שוטר שעובר במקום רואה אותו וחושד בו. איוואן שנלחץ מהשוטר מתעלף מרוב פחד. רצף הסיפור נקטע כאן ועובר לחלקו השני.

החלק השני מספר על האססור הקולגי קובאליוב שקם בבוקר ומגלה לתדהמתו שאפו נעלם. הוא מחליט ללכת למשטרה כדי לבקש עזרה. בדרכו לשם הוא רואה את אפו שלו יורד מכרכרה, לבוש מונדיר מרוקם בזהב ולו צווארון גדול, מכנסי עור על רגליו וחרב על ירכו. מצנפתו של האף, המקושטת בנוצות, העידה עליו שהוא מיועצי המדינה. מכאן שמעמדו החברתי כיועץ מדיני היה גבוה יותר מזה של קובאליוב, שבסך הכול שימש כאססור קולגי (דרגה פקידותית נמוכה). קובאליוב עוקב אחרי אפו ורואה אותו נכנס להתפלל בכנסייה. הוא אוזר אומץ ופונה אליו בכינוי "אדוני הנכבד". כמו כן הוא מנסה להסביר לו שאינו יכול להתקיים בלעדיו, אולם האף משקר וטוען שמימיו לא פגש אותו. יתרה מכך, האף אינו מבין כלל במה דברים אמורים, מתנשא עליו ואומר לו שהוא קיים לעצמו ולא ייתכן שאי פעם היו ביניהם כל יחסים של קרבה. קובאליוב מחליט שלא לפנות אל המשטרה, מכיוון שהאף שקרן ועלול לשקר לשוטרים כפי ששיקר לו בעצמו. הוא מחליט ללכת למערכת העיתון על מנת לפרסם מודעה על אבדתו. בהגיעו למערכת העיתון הוא שוטח את בעייתו לפני הפקיד ומתאר בפניו כיצד אבד לו אפו. הפקיד, שחושש שפרסום מודעה כזו יפגע באמינותו של העיתון, מציע לו שילך לעיתון אחר כדי לפרסם את מה שקרה לו.

קובאליוב המיואש חוזר לביתו, ואז עולה בדעתו כי ייתכן שאפו נעלם כעונש על סירובו להינשא לבתה של אשת קצין המטה, פודטוצ'ינה, והיא כנקמה פנתה למכשפות שיטילו עליו קללת קסם. בעודו שרוי במחשבות, מגיע פקיד משטרה שמודיע לו שאפו נמצא ונותן לו את האף עטוף בעיתון. קובאליוב שמח מאוד, אולם אינו מבין כיצד יחזיר את אפו למקומו? הוא הולך לרופא וזה מציע לו שיישאר ללא אף, מכיוון שהחזרת האף אל מקומו איננה אפשרית ועשויה רק להזיק לו. לבסוף הרופא מציע לו שימכור את האף במחיר הגון, ואפילו הוא בעצמו מוכן לקנות אותו ממנו. למוחרת מחליט קובאליוב לכתוב מכתב לאשת קצין המטה, אולי דרכה יבין את אשר אירע לו. הוא מאשים אותה בעקירת אפו ממקומו באמצעות כישוף ומאיים עליה שאם לא יימצא האף הוא ייאלץ לפנות להגנת החוק וחסותו. אשת הקצין איננה מבינה את דבריו וכותבת לו שהיא עדיין רואה בו מועמד ראוי להינשא לבתה. לאחר שקובאליוב מקבל ממנה את תשובתה הכנה, הוא מבין שחשד בה לשווא ומאמין שהיא חפה מפשע. בינתיים עוברות שמועות על אשר התרחש ומתפשטות בכל העיר. בחלק השלישי מתואר שאפו של קובאליוב שב חזרה למקומו הטבעי באופן פתאומי. איוואן הגלב אינו מאמין למראה עיניו כאשר הוא רואה את האף של קובאליוב במקומו. כשהוא מגלח את לחיו השנייה של קובאליוב, הוא נמנע מלגעת באפו ואינו נעזר בו כדי להזיז את פניו מחשש שמא האף יינזק או יעלם. הכול חוזר לקדמותו – קובאליוב ממשיך בחיפושיו אחר משרה מכובדת, ואף פוגש את אשת קצין המטה ואת בתה ומברכן בשלום. הוא הולך להנאתו בשדרות נייבסקי פרוס' (Nevsky Prospekt), מריח טבק ומחייך באדיבות לכל גברת ברחוב.

"האף" – סקירת מחקר

"האף" נחקר באספקטים רבים ומתוך נקודות מבט שונות. בהיבט ההיסטורי-תרבותי נתפס הסיפור כמסמן את המעבר של החברה הרוסית מחברה מסורתית לחברה מערבית מודרנית, וכן כביקורת סאטירית על החברה ברוסיה הצארית והנורמות המאפיינות אותה בסנט פטרבורג במאה ה-19. האף הוא סמל להתנשאות, המדגיש את הרדיפה אחר כבוד ושררה בחברה מעמדית. קובאליוב מחשיב את עצמו כשווה יותר מאחרים והולך "עם האף למעלה". הוא משיך לעצמו את התואר "מאיוור" (דרגה צבאית), שנראה בעיניו מכובד יותר מתוארו הקווקזי "אססור קולגי", שהוא דרגת פקידות נמוכה ברוסיה הצארית. הרמת האף היא ביקורת על האנשים בעלי החשיבות העצמית, המתחרים זה בזה על מציאת מעמד גבוה יותר, מכיוון שהם חיים בחברה בלתי שוויונית שיוצרת פערי מעמדות. גוגול משתמש בהגזמה כדי להדגיש את האבסורד שבמערכת החברתית ההיררכית, שבה ערכם של אנשים נקבע על פי דרגתם והופעתם עד כדי דה-הומניזציה של יחידים. נוסף על כך, הסיפור מציג כתב אישום נוקב כלפי היחס של המדינה ומוסדותיה אל האדם הפרטי, וטוען כי חוסר האינטגרציה בין החיים הציבוריים והפרטיים מוביל להעדר קיום משמעותי, לאובדן העצמאות ולניכור בין האזרח למדינה (Rahv, 1965; Paperni, 1994).

הפרשנות החברתית מעלה שתי תפיסות שונות בנוגע להיבט ההומוריסטי בסיפור: הראשונה הצביעה על השימוש בהומור ככלי סאטירי של מחאה וביקורת, שעושה שימוש בטכניקה של קריקטורה, ובקריקטורה מקובל שאיבר אחד גדל לממדיו של גוף שלם. השנייה טענה שהסיפור נועד לבדר ולשעשע את הקורא ותו לא, ולכן יש ליהנות ממנו כפי שהוא, בלי לבקש לו הסבר (Lotman, 1976).

בהיבט הפסיכולוגי נבחנו כמה נושאים שהתייחסו בעיקר לאובדן החוטם ולמשמעות ניתוקו מהפנים של גיבור הסיפור: הראשון, משבר זהות ותפיסה עצמית – היעלמותו הפתאומית של האף מאתגרת את תחושת העצמי של קובאליוב ומשבשת את זהותו. הוא חווה משבר זהות כשלאורך העלילה הוא נאבק ליישב בין המראה הפיזי שלו לבין תחושת העצמי שלו. הסיפור נותן ביטוי לשבריריות הקיימת בתפיסה העצמית של בני האדם ולאתגרים שעומדים בפני יחידים בהגדרת עצמם (Seifrid, 1993).

נושא זה נקשר לנושא השני המשתקף בסיפור, והוא דיסמורפיה – הפרעת גוף טורדנית כפייתית הקשורה לדימוי גוף, והסובלים ממנה מוטרדים בצורה מופרזת ממאפיינים בהופעתם החיצונית שאותם הם תופסים כפגמים, דבר הגורם להם מצוקה עזה או פוגע בתפקודם היומיומי. ברוב המקרים הפגם הוא מינורי ואחרים אינם מייחסים לו חשיבות, ובמקרים אחרים הפגם אינו קיים כלל ורק האדם הסובל מההפרעה רואה אותו. ניתן לראות בתגובתו של קובאליוב לאובדן אפו ביטוי להפרעת גוף דיסמורפית. ייתכן שאפילו

הרופא החכם מבחין בהפרעה זו אצלו כאשר הוא מסרב לבצע בו ניתוח פלסטי וטוען שגם בלעדיו הוא יהיה שלם ובריא כמו כולם. למרות זאת, קובאליוב מרגיש שהוא אינו שלם בלי האף, וניסיונותיו הנואשים למצוא אותו משקפים את איהנוחות והניתוק שלו מגופו עד כדי ניכור עצמי. הסיפור חוקר את המחיר הפסיכולוגי של מצבים מעין אלה ואת ההשפעה שיש להם על רווחתו הנפשית של האדם (Friedman, 1951).

הנושא השלישי הוא כוחו של הלא מודע – מנקודת מבט פסיכואנליטית, האף האוטונומי שמקבל חיים משל עצמו והופך פקיד בעל דרגה גבוהה יותר מייצג את חלקי הלא מודע או המודחק בנפשו של קובאליוב. הסיפור מתאר את השפעתם העמוקה של כוחות נסתרים אלה על מחשבותיו, פעולותיו ותפיסותיו של האדם, ומעלה את השאלה לגבי מידת השליטה הרציונלית שיש לאדם על חייו (Kent, 1969).

הנושא הרביעי הוא אתגרים במיניות הגברית – הסיפור נותן ביטוי לתסביכי נפש שקיימים בעולם הגברי: קרירות כלפי נשים, פחד ממסגרת נישואין, חרדת סירוס, אימפוטנציה ומיניות שונה. קובאליוב אוהב לטפח את מראהו החיצוני ומקפיד עליו יתר על המידה, הוא חובב ספורט ופתיין שאוהב לפלרטט עם נשים. עם זאת, ניכר שהוא אינו מסוגל להתמסר לאהבה הטרוסקסואלית ולאינטימיות נפשית אמיתית. בעבור קובאליוב האף הוא סמל סטטוס למעמד חברתי ולהצלחה עם נשים, מכאן שהוא גם משמש סמל פאלי לאיבר מינו. ברגע שהאף נעלם הוא מבטא את חרדת הסירוס של קובאליוב מאובדן כוח גבריותו. באופן דומה, מצוקתו על האף החסר עשויה לסמל תחושות של אימפוטנציה או חרדות נסתרות הקשורות למיניות אחרת חבויה. ייתכן שבאמצעות הסיפור ביקש גוגול לתת ביטוי לכישלונותיו המיניים ולקונפליקטים הנפשיים שהעסיקו אותו בחייו האישיים (Spycher, 1963; Karlinsky, 1992).

ההיבט הפורמליסטי עוסק בתפיסת עקרונות הצורה והסגנון של הסיפור כמפתח להבנתו ולהמשגת משמעותו. החוקרים התמקדו בתופעות הצורניות והסגנוניות של הטקסט: המבנה הנרטיבי, השפה והסגנון. למשל, כל החלק הראשון בספרו של בלנק מבאר את השפה והסגנון של הסיפור ומראה כיצד משחקי השפה משמשים כמנוע העלילתי המרכזי שבו. בלנק לא רק מזהה אמצעים לשוניים וספרותיים מעניינים, אלא גם מצביע באמצעותם על דרכים שונות שבהן יכול היה הקורא הרוסי בן המאה ה-19 להבין את הטקסט של גוגול כסיפור שצמח מתוך עולם הניבים של הלשון הרוסית (Blank, 2021).

בהיבט הבין-טקסטואלי נבחנו הקשרים של הסיפור ליצירות ספרותיות אחרות ונחקרו השפעתן של אלה עליו, מתוך הבנה ברורה שהסיפור "האף" אינו מתקיים כמערכת יחידאית, אורגנית ואוטונומית, אלא מושפע מטקסטים אחרים קודמים לו, ומכאן שבהכרח הוא מקיים זיקה גלויה או סמויה עימם. למשל ישנם חוקרים שהצביעו על הקשר העמוק

והטבעי שקיים בין הסיפור לבין הרומן "חיי ודעותיו של טריסטרם שנדי" של סטרן. לדעתם, קשר זה מורכב משדרוג מחדש של רשת מוטיבים שלמה, כפי שנקבעה על ידי סטרן ושוחזרה בדרכים שונות על ידי גוגול הן בסיפור "האף" והן ביצירות אחרות שלו. הרעיונות והדימויים המקושרים זה לזה שמופיעים ברומן של סטרן חוזרים על עצמם בוואריאציות שונות ובאמצעות שילובים משתנים של אלמנטים בטקסטים שונים של גוגול. מוטיב האף, הטכניקות ליצירת המתח, האבסורד וההומור והסטיות הבלתי קונוונציונאליות מהעלילה הסיפורית הלינארית לעבר סיפורים שונים שאינם קשורים זה לזה – כל אלה משותפים לפואטיקת הכתיבה של שני הסופרים ומעידים על השפעתו של סטרן על כתיבתו של גוגול (Ordukhanyan, 2015; Protokhrstova, 2017).

דוגמה נוספת היא מחקרו של קורנל, שבדק את הקשרים שמקיים הסיפור "האף" עם הדרשה על ההר בבשורה של מתי, שהוא אחד הטקסטים המכוננים של האתיקה הנוצרית בספר הראשון של הברית החדשה (Matthew 5: 27-30, I 8: 8-9). לדידו, הסיפור של גוגול הוא פרשנות הומוריסטית לדרשה זו, שבה האדם מצווה לכרות כל איבר שמוביל לתאוה או לחטא. על פי ישוע כל אדם שמביט באישה כדי להתאוות אליה כבר ניאף איתה בליבו. לכן אם עינו הימנית של האדם פוגעת בו, עליו להוציא אותה החוצה ולהשליך אותה ממנו. כי מועיל יותר לאדם שאחד מאיבריו יאבד, מאשר שכל גופו יושלך לגיהנום. באמצעות הסיפור חותר גוגול תחת התפיסה השערורייתית של השחתה עצמית כפי שהיא מתוארת בדרשה, משתעשע איתה ואף מבקש להדגיש את האבסורד והמגוחך שקיימים בה (Cornell, 2002).

מאמר זה מבקש להציע קריאה פסיכואנליטית אחרת לסיפור, שתבסס על ניתוחם של יסודות סימבוליסטים השקועים בעלילתו. על פי קריאה זו, שתי הדמויות הבדיוניות – איוואן וקובאליוב – הן למעשה דמות אחת מפוצלת, מעין דמויות מראה שמשקפות זו אל זו מתוך בבואה אחת, והדומה והשונה ביניהן משלימים זה את זה. בעוד איוואן מבקש להיפטר מהאף משל היה מרכיב זר בזהותו שאינו מוכן לקבלו, קובאליוב עושה הכול על מנת להחזירו אליו, כמי שמבקש לאחד בין חלקי ה"עצמי" המפורק של זהותו. האף הופך אפוא לקונסטרוקט של הנפש המבטא את המתח הדיאלקטי שבין מציאות ופנטזיה ברעיון "מרחב הביניים".

"השניים שהם אחד" – מוטיב התאומים

מוטיב התאומים או "השניים שהם אחד" מבטא שניות העשויה לשקף את התפצלותה של דמות אחת לשתי דמויות, וכל דמות מציגה צד אחר של האישיות. מוטיב זה בא לידי

ביטוי לאורך כל הסיפור באנלוגיה המתקיימת בין דמויותיהם של איוואן וקובאליוב, שהם בבחינת תאומים. האנלוגיה בין השניים יוצרת "תמונת מראה" שמציינת איכויות שונות של השתקפות – בין אם משום שההשתקפות מצביעה על הדומה או הזהה שלה לעצם המשתקף, ובין אם היא מציגה את מה שהוא זהה לה בדיוק אבל באופן הפוך. איוואן וקובאליוב הם בבחינת "השניים שהם אחד": שניהם מקיצים משנתם בבוקרו של יום בשעה מוקדמת; שניהם מחככים עיניהם, ממששים בידיהם ומופתעים מגודל הגילוי; קובאליוב מאבד את האף ואיוואן מוצא את האף; איוואן מבקש להיפטר מהאף בעוד קובאליוב עושה הכל על מנת להשיבו אליו; סמל הלחיים וסמל הדם נקשרים לשניהם: על שלט המספרה של איוואן מצויר אדון שלחיו מסובנת ונכתב בו: "פה גם מקיזים דם" (עמ' 41), קובאליוב מאופיין באמצעות לחייו האדומות ומתואר "משל כאילו אפו זב דם" (עמ' 46).

שניהם מתלבשים ויוצאים אל הרחוב כשהם מבקשים להימנע ממפגש עם אנשים אחרים – איוואן מסתיר את החוטם במטלית וקובאליוב מכסה את פניו במטפחת; נראה ששניהם מאבדים משהו מזהותם – באקספוזיציה של הסיפור נאמר על איוואן ששם משפחתו הלך לאיבוד ונעלם, כאשר קובאליוב מגיע למערכת העיתון כדי לדווח על אפו הנעלם, הוא מסרב לומר לפקיד את שם משפחתו והפקיד חושב בטעות ששם משפחתו הוא "חוטמי", קובאליוב תופס את אובדן אפו כאובדן זהותו העצמית באומרו: "והרי לא על פודל באתי להודיע כאן, אלא על החוטם שלי עצמי: משמע, כמעט על עצמי אני" (עמ' 54); שניהם חוששים מנשים – אשתו של איוואן רודה בו ומסרסת אותו והוא נכנע לשליטתה ומבצע את כל דרישותיה, קובאליוב נמנע מקשר אינטימי ואמיתי עם נשים; שניהם חווים חרדה עזה שגורמת להם להתמוטטות – כאשר איוואן מדמיין את הוצאתו להורג לאחר שהמטרה תמצא אצלו את האף והוא יחויב בדין, כל גופו רועד ולבסוף הוא מתמוטט: "כבר ראה בדמיונו צווארון אדום... חרב... והיה מרעיד בכל אבריו." (עמ' 42).

כאשר קובאליוב מבחין באפו הנוסע והולך ברחובות העיר, איברי גופו רועדים והוא חש שרגליו כושלות: "למראה המופלא הזה דומה כי הכל נסתכסך בעיניו, הוא חש כי רגליו מתמוטטות, [...] והיה כולו רועד כאחוז קדחת" (עמ' 47); שניהם חשים באיומה של "חרב" המרחפת מעל ראשם – חרבו הדמיונית של המוציא להורג בחזיונו של איוואן והחרב הממשית של האף המאונש; הדמיון בין השניים בא לידי ביטוי גם בהיותם הפכים שמשלימים זה את זה – איוואן שתיין, מלוכלך ומסרית, אינו מגולח ומרושל בהופעתו, לעומת קובאליוב שנהג להקפיד על מראהו החיצוני, לבושו וטיפוח זקנו; איוואן משתיין למעמד חברתי נמוך עד שאפילו קפה נחשב בעיניו למותרות, לעומת קובאליוב שמשתיין למעמד גבוה יותר ומדגיש את דרגתו ואת קשריו החברתיים על מנת לעשות רושם; איוואן הוא הדמות הריאליסטית יותר בסיפור, בעוד קובאליוב עשוי להיות הפנטזיה האידיאלית

שלו בהיותו מסמל את כל מה שאיוואן היה רוצה, אך מציאות החיים מנעה ממנו (רווק, צעיר ויפה יותר, עשיר ומשכיל יותר).

האף כקונסטרוקט נפשי של "מרחב הביניים"

הרעיון של חלקי גוף עצמאיים בספרות המודרנית בא לידי ביטוי בעיקר בהקשר של חקר זהויות ופירוקן. הגוף איננו רק עור ועצמות, אוסף של חלקים, אלא בראש ובראשונה התגלמות של ה"עצמי". הזהות האינדיווידואלית בעידן המודרני מוצגת כמפוצלת ורב-גונית. פיצול זה מתרחב לגוף עצמו, וחלקי הגוף הופכים לייצוגים סמליים של רצונות, תשוקות, קונפליקטים ואידיאות שונות. ההבנה המסורתית של הגוף כמכלול מאוחד משתבשת, וחלקי הגוף המונפשים מוצגים כאתר של עמימות ושל משחק קרנבלי, וכך הופכים לאמצעי ביצירת משמעויות סימבוליות משתנות באומניות השונות (Nochlin, 1994; Angelova, 2006).

במאמרו "האני והסתם" עמד פרויד על מרכזיות חשיבותו של ה"אגו" (העצמי) בשימור חייו של האדם. ה"אגו" הוא החלק המרכזי באישיות האדם שמתפתח בתגובה לגירויים חיצוניים ולצורכי האורגניזם בגורם שיתווך בין הדחפים הפנימיים לבין דרישות המציאות. לאגו שלושה תפקידים חשובים ורלוונטיים בהבנת תהליכי משבר ובהתמודדות עימו: הראשון הוא שליטה על הדחפים הפנימיים שבסתמי ויכולת לעכבם; השני הוא שליטה על מערכות התפיסה, ההכרה והפעולה, וכן שיפוט מדויק של המציאות ושל הפעולה ביחס אליה; והשלישי – תיווך בין העולם החיצוני ודרישותיו לבין העולם הפנימי וצרכיו, וסיוע לאדם בשימור הקשר עם המציאות. לקשר עם המציאות שני היבטים: היכולת להבחין בין פנטזיה לבין מציאות, בין מה שהוא מדומיין לבין מה שמתרחש וקיים בחיים הריאליים, וכן היכולת ליצור הבחנה בין מה שמתרחש בגוף ומה שמתרחש מחוצה לו. לצורך תפקודו משתמש האגו במנגנוני הגנה שונים, ששומרים על האדם מפני תחושות חרדה ואינחוחות שנובעות מהקונפליקטים שבין חלקי הנפש (Freud, 1966 [1923]).

המצב הנפשי המעורער של קובאליוב מעיד על תפקודי אגו בעייתיים, ואלה משתקפים בכמה היבטים: ההיבט הראשון הוא כישלון בזיהוי הבעיה. התנשאותו ושחצנותו, צביעות ויחסו לאנשים שנקבע לפי מעמדם, רדיפתו אחר דרגה גבוהה אף על פי שאינו זכאי ואינו ראוי לה ועיטור בגדיו באותות כבוד וגבורה מזויפים – כל אלה מבטאים את אישיותו הכוזבת של קובאליוב. בעייתו האמיתית של קובאליוב היא ה"עצמי הכוזב" שפיתח במהלך שנות חייו כחלק מזהותו המכוונת לריצוי סביבתו ולהשתלבות בה על חשבון ה"עצמי האמיתי" שלו; ההיבט השני הוא גרסיה וחשיבה מאגית – קובאליוב מאמין בקיומם של שדים

עושי תעלולים וסבור שהגברת פודטוצ'ינה כישפה אותו ולכן אפו נעלם. חשיבה מאגית מעין זו מביאה אותו להסיר מעל עצמו את האחריות לפתרון בעייתו ולזנוח את הניסיונות הרציונליים להשיג פתרון ממשי במציאות; ההיבט השלישי הוא כישלון בשמירה על הקשר עם המציאות – בעקבות המשבר שקובאליוב חווה נפגעת "תחושת המציאות" שלו, ופגיעה זו גורמת להתערערות של קשריו התקינים עם המציאות. ברגע שהאף נעלם הוא אינו מצליח לשמור על תחושה קוהרנטית ויציבה של ה"עצמי" כשהסביבה תוהה על פשר מעשיו והתנהגותו. היבט נוסף הוא אובדן היכולת להרגעה עצמית – מצבו של קובאליוב הולך ומחמיר ככל שניסיונותיו להחזיר אליו את אפו נכשלים. הוא מאבד את יכולתו להרגעה עצמית גם בשל העובדה שבסביבתו הקרובה אין כלל דמויות תומכות. הסביבה אינה מודעת לעוצמת המשבר שבה הוא נתון, מכיוון שהוא עצמו מסתיר זאת ממנה.

תיאור האף המואנש מבטא את ההתפרקות הגופנית והנפשית של קובאליוב כאחת, כאשר החלק שהתנתק מתוך השלם הופך לשלם בפני עצמו. כלומר האף שעזב את גופו של קובאליוב נעשה לגוף שלם שחי ומתקיים באופן אוטונומי. האף הופך להיות הפנים של הישות החדשה שנוצרה, ואליה מחוברים כמו באופן טבעי שאר חלקי הגוף האנושי: ידיים, רגליים, פה וכדומה. האף כ"עצמי" מממש למעשה את הפנטזיה המעמדית של בעליו ומשמש כיועץ מדינה מכובד שלבש בגדי זהב ונוסע במרכבה מהודרת. היעדרו של האף יוצר משבר זהות ודוחק בקובאליוב לצאת למעין מסע נפשי לעבר שינוי, התפתחות וגילוי ה"עצמי האמיתי".

אחד הרעיונות החשובים בהגותו של הפסיכואנליטיקאי ויניקוט הוא רעיון "המרחב הפוטנציאלי" כאזור ביניים של חוויה השוכן בין פנטזיה למציאות. על פי רעיון זה האדם אינו יכול להתקיים רק במרחב החיצוני (מציאות ממשית) או רק במרחב הפנימי (מציאות נפשית), מכיוון שהמעברים בין שני העולמות חדים וקשים. לכן ישנו שטח אמצעי הנקרא "המרחב הפוטנציאלי" או בשמו הנוסף "מרחב הביניים", שהוא מעין תמהיל שמחבר בין המציאות הסובייקטיבית הפנימית של הפרט למציאות החיצונית של הסביבה. המרחב הפוטנציאלי עוזר לאדם לגשר על הפערים שיוצר המפגש בין העולם הפנימי לעולם החיצוני ומאפשר לו לנוח מהמציאות החיצונית ולעכל חוויות בשתי המציאויות. מרחב הביניים הוא גם מרחב הבריאות הנפשית של האדם, מכיוון שהוא מאפשר לאדם לשהות ולשחק בתוכו, ובדרך זו לתת ביטוי ליצירתיות, לספונטניות ולעצמי האותנטי שלו (Winnicott, 1971).

אחד ממנגנוני ההגנה שהאדם מפעיל בעת קונפליקט נפשי נקרא "הסמלה" (symbolization). מנגנון זה, שהוסיפה אנה פרויד למנגנוני ההגנה של הנפש במשנתו של אביה, מסייע למערכת הוויסות הרגשית של האדם בכך שהוא מאפשר לו לבטא רגשות,

משאלות או דחפים באמצעות "סמלים" כייצוגים חלופיים לאובייקטים המאיימים הממשיים (Freud, 1936). ויניקוט סבור שמקורם של הסמלים הוא במרחב הפוטנציאלי. בהעדר מרחב פוטנציאלי קיימת רק פנטזיה, ואילו בתוך המרחב הפוטנציאלי יכול להתפתח דמיון שמאפשר לאדם להתמודד עם הקונפליקטים באופן יעיל (Winnicott, 1971). היכולת של אדם להפיק משמעויות אישיות המיוצגות בסמלים מעידה על בריאותו הנפשית. ההבחנה בין הסמל (המחשבה), המסומל (הדבר שחושבים עליו) והסובייקט המפרש (החושב, המייצר את מחשבותיו שלו ומפרש את סמליו שלו) יוצרת את האפשרות של משולש שבתוכו נוצר מרחב. מרחב זה בין הסמל למסומל, בתיווכו של עצמי מפרש, הוא המרחב שבו מתאפשרת יצירתיות ובו אנו חיים כבני אנוש. אוגדן סבור שזה המרחב הפוטנציאלי שאליו כיוון ויניקוט בדבריו. מכאן שלדעתו פסיכופתולוגיה של סימבוליזציה נובעת מצורות שונות של חוסר שלמות או כשלים ביכולת של האדם להבחין בין הסמל והמסומל ולקיים תהליך פסיכולוגי דיאלקטי במרחב שבו מושגת סובייקטיביות ביחס ל"עצמי" (Ogden, 1986).

אם נבחן רעיונות אלה בנוגע למצבן הנפשי של הדמויות בסיפור, נמצא כי היכולת של קובאליוב לשפוט מציאות ולהבחין בינה לבין פנטזיה מתערערת מרגע הסתלקותו של האף ממנו. וכך כותב גוגול: "קובאליוב המסכן – כמעט שנטרפה עליו דעתו. הוא לא ידע מה סברה ינקוט במאורע משונה כזה. וכי איך ייתכן, באמת, כי החוטם אשר עוד תמול שלשום נמצא על פניו, ולא יכול לא לנסוע ולא להלך, והנה הוא לבוש מדים!" (עמ' 47). הדיאלקטיקה של מציאות ופנטזיה הופכת מוגבלת כאשר מתבצעת דיסוציאציה ביניהן, באופן כזה שמופר מערך מסוים של משמעויות עם "פיצול האני". כאשר "קוטב המציאות" במערך הנפשי משתבש, הסובייקט נותר מבולבל ואינו מבין את התרחשותם של האירועים הפוקדים אותו. קובאליוב, שאינו מבין את פשר היעלמות האף מפניו, נכנס למצב של בלבול, נע בין מציאות לדמיון ללא מנוחה, ובעמדה נפשית כזו אין מקום ל"מרחב ביניים", מאחר שהיכולת לגשר בין שתי המציאויות – הריאלית והנפשית – משתבשת.

לכן ניתן לומר כי האף שברח והכריז על עצמאותו הנפרדת מסמל את "מרחב הביניים" שאותו מבקש קובאליוב להשיב לעצמו לאחר שהשתקע בעולם השקרי והמזויף שיצר לעצמו (אולי כבריחה ממציאות חייו). המאבק להשבת האף מתגלה אפוא כמאבק להשבת "מרחב הביניים", שהיה עשוי לשחררו מהדיכוי של ה"עצמי הכוזב" שפיתח ולקדם אותו אל עבר גילוי של ה"עצמי האמיתי" שנותר מודחק.

מבנה הסיפור אף הוא משקף את רעיון "מרחב הביניים". הפרק הראשון נוטה לריאליזם וממחיש את "עקרון המציאות" – איוואן מפרש ומעריך את מציאות העולם החיצוני ופועל לפיה בהתאם. הפרק השני נוטה לסוריאליזם של חיי הנפש וממחיש את "עקרון העונג"

– קובאליוב שואף לסיפוק מידי של תשוקותיו ודחפיו המתבטאים במרדפו האובססיבי אחר האף. הפרק השלישי – מחבר בין העולם החיצוני לעולם הפנימי, בין הריאליסטי לסוריאליסטי. ברגע שאפו של קובאליוב חוזר להופיע על פניו, מתגלה לפניו באותו זמן גם איוואן עצמו. השניים אינם נפגשים כמו תמיד במספרה, אלא נגלים זה לזה באורח פלא בביתו של קובאליוב. קובאליוב שמאבד את אפו בבית – מוצא אותו בבית: בפעם הראשונה כאשר השוטר מגיע לביתו ומוסר לו אותו, אך קובאליוב אינו יכול להחזירו אל פניו, ובפעם הנוספת כשהוא קם משנתו בביתו ומבחין שהוא נמצא על פניו. השיבה אל הבית מסמלת את הרצון של האגו לחידוש הקשר עם ה"עצמי האמיתי", שיבה אל עצם המהויות של "מרחב הביניים" – החופש לחוות ולהיות, לשחק ולדמיין באורח ספונטני. רק בבית איוואן מאשר לקובאליוב שהאף אכן נמצא על פניו, וזה האחרון שב "להרגיש בבית". השניים משתחררים מהמצוקה שבה כל אחד מהם היה נתון – איוואן נושם לרווחה כי אינו מואשם עוד בכריתת החוטם, וקובאליוב גאה בחוטמו המתנוסס לתפארת בין שתי לחייו. הבריאות הנפשית של כל אחד מהם מתקיימת רק ב"מרחב הביניים", שמאפשר לשניהם לגשר על הפערים שנוצרו בין שני העולמות. היא אינה יכולה להתקיים כל עוד כל אחד מהם נותר במרחב אחד בלבד.

משחקים באף – המושלם אינו שלם, השלם אינו מושלם והמספר משטה בנמעניו

דווקא מתוך חדרו האפל והחשוך כשהוא אובד עצות ושרוי במרה שחורה וייאוש גדול – מתגלה לקובאליוב האור. איוואן (והפעם בדמות משרת) מדליק נר במסדרון והאור נכנס לתוך חרכי הדלת ומאיר את החדר כולו.

הרהוריו נפסקו בשל האורה שנצנצה בכל חרכי הדלת להודיע כי איוואן כבר העלה נר באכסדרה. ועד מהרה נכנס איוואן ובידו נר והאיר את כל החדר באור בהיר. [...] נכנס פקיד המשטרה, אדם בעל הדרת פנים וגבות זקן [...] 'אתה הוא שהואלת לאבד את חוטמך?' [...] 'הוא (האף) נמצא עכשיו' (עמ' 58–59).

האש והאור הם סמלי תודעה וטרנספורמציה באלכימית הנפש היונגיאנית שמטרתם לקדם את התפתחות ה"עצמי" בתהליך האינדיווידואציה. כל שינוי שמתרחש באמצעותם ממית את השלב הקודם לקראת השלב החדש הבא בתהליך. תהליך שבו על האדם למצוא את ייעודו, את דרך החיים האינדיווידואלית, האוטנטית והנכונה עבורו תוך היבדלותו מאנשים אחרים (Jung, 1953/1968). הרגעים לפני הגעת השוטר שמשיב לקובאליוב את אפו מתוארים כרגעים של הארה לפני התגלות. האור כניגודו של החושך מבטא את פוטנציאל שינוי כוח התודעה של ה"אגו", אך במקרה של קובאליוב הפוטנציאל אינו ממומש. בסיום

הסיפור קובאליוב אינו משתנה באופן מהותי, אף על פי שהחוטם שב אל פניו. נראה שהייסורים שעברו עליו והסבל שחווה אינם מביאים אותו לידיעה או להכרה מחדשת. הוא נשאר אדם יהיר ושחצן, נרקיסיסט שמרוכז רק בעצמו ובמילוי צרכיו. האף נשאר אותו אף – בצבעו, בגודלו ובצורתו (למעט הפצעון מעליו שנעלם). נראה שאפילו אש וחום האפייה לא הצליחו להתיך אותו, למרות היותו עשוי מחומר אורגני. ההיגיון הפנימי של העלילה מעוצב על פי החוקיות הפסיכולוגית הסבירה לפיה אדם אינו יכול לשנות את אופיו בן רגע, ואפילו אחרי מקרה קשה.

האף כאידיאה מאפשר לגוגול לבצע את המעבר בין הז'אנרים הספרותיים – מסיפור ריאליסטי לסיפור סוריאליסטי, מסיפור טרגי לסיפור קומי, וממחיש בכך את המשחק והיצירתיות הקיימים ב"מרחב הביניים". נראה שהמספר פונה לשלושה סוגים של נמענים סמויים בסיפור, לכל אחד מהם יחס ותפיסה משלו לגבי האף והמאורעות הקשורים בו: הנמען התמים – קורא את הדברים כלשונם ומבחינתו האף הוא דמות ממשית; הנמען הרציונלי – דוחה את האפשרות שהדברים אמיתיים, ולכן מגדיר אותם כחסרי תועלת. שני הנמענים הללו הם תוך-סיפוריים, כל אחד מהם נמצא מעבר לקצה אחר של "מרחב הביניים". הראשון, התמים, רואה את הסמל הדמיוני כמציאות, ואילו השני דוחה את הסמל הדמיוני כי אינו מציאות. הנמען השלישי שנמצא מחוץ לסיפור הוא הקורא הפרשן, שנהנה מיצירת הדמיון כמו הנמען התמים, ומפענח את העלילה כסמל שהמסומן שלו מצוי במציאות החברתית או הפסיכולוגית. מחוץ לכל אלה נמצא המספר שמפתה בהתפעמותו את הנמען התמים, מגזים בתיאוריו עד שבעיני הנמען הפרשן יהיו קומיים, ובעיני הרציונליסט חסר ההומור וחסר ההיקסמות הוא דבר הבל.

רעיון "מרחב הביניים" בא לידי ביטוי במשמעותו הארס-פואטית של סיום הסיפור כבסיס ליצירתיות של האומנות. בסיום הסיפור פונה המספר אל נמעניו התוך-סיפוריים בהיתממות מתוחכמת ומעלה כמה תהיות: כיצד נכנס אף לתוך כיכר לחם אפוי? כיצד זה שאף הופך ליועץ מדינה ומופיע בכל מיני מקומות? כיצד קובאליוב לא הבין את המגוון שבפרסום מודעה בעיתון על אף שהלך לאיבוד? מדוע זקוקים סופרים לבחור נושאים מוזרים מעין אלה לכתובת סיפוריהם? המספר בוחר שלא לענות על שאלות אלה ולהותירן פתוחות כשהוא מציין בהיתול שאולי אין תועלת כלל בסיפורים מסוג זה (ואולי יש מסר גם בסיפור ללא מסר?).

נראה שגוגול מייחס חשיבות רבה לדמיון האנושי ולאפשרויות הבלתי מוגבלות לשחק ולהשתעשע בו בדומה לאפשרויות האין-סופיות שקיימות במעשה פרשנות של יצירה ספרותית. לשיטתו, מכיוון שהמציאות איננה מושלמת, גם הסיפור עצמו ומעשה פרשנותו לעולם לא יהיו מושלמים. שום דבר אינו שלם ממש, וגם השלם אינו מושלם – כמו הגוף

חסר האף, שגם לאחר ששב לבעליו לא הפך אותו לשלם, ובוודאי שלא למושלם. כמו סיום הסיפור עצמו שתם, אך לא נשלם, ולא פתר בעבור נמעניו את חידותיו. הרעיון של העדר השלמות מופיע באמירתו האירונית של המספר, לפיה הקורא יכול להיות ספקן בנוגע להתרחשותם הממשית של האירועים בעלילה, אך מבחינתו אירועים כאלה בהחלט עשויים להתרחש במציאות.

ואף על פי כן, ובכל זאת, ואם גם רשאי אתה, כמובן, לשער דא והא, ואולי עוד משהו... נו, וכי היכן לא ימצאו דברים שאין הדעת סובלתם? – ואף על פי כן, לכשתשקול את הדברים – יש בכל אלה משהו, באמת. אמור את אשר תאמר, מאורעות כאלה מתרחשים בעולם, לעיתים רחוקות, אבל מתרחשים הם (עמ' 68). המספר משחק בכל נמעניו, משתעשע בהם ומטיח את כולם בכולם, כי גם הוא יודע שלעולם יחשבו עצמם כיודעים את מה שלא ניתן לדעת עד תום.

רשימת מקורות

גוגול, ניקולאי (1971). האדרת וסיפורים אחרים (י' שנהר, תרגום). הוצאת שוקן.
וינוגראדוב, ויקטור (1967). "העלילה והקומפוזיציה של 'החוטם' לגוגול" (ח' בן עמרם, תרגום), הספרות, 1 (2), עמ' 308–318.

Angelova, Emilia (2006). "Quasi-Cause in Deleuze: Inverting the Body Without Organs." Symposium 10(1): 117-133.

Blank, Ksana (2021). "The Nose": A Stylistic and Critical Companion to Nikolai Gogol's Story. Brookline, MA: Academic Studies Press. 238 pages.

Bojanowska, Edyta (2007). "Introduction". Nikolai Gogol: Between Ukrainian and Russian Nationalism. Cambridge: Harvard University Press. pp. 1–13.

Corenell, John F (2002). "Anatomy of Scandal: Self-Dismemberment in Gospel of Matthew and in Gogol's 'The Nose'". Literature and Theology 16(3): 270-290.

Freud, Anna (1966). Ego and the Mechanisms of Defense. Karnac Books: London. First published 1936.

Freud, Sigmund (1966). The Ego and the Id. Hogarth Press: London. First published 1923.

- Friedman, Paul (1951). "The Nose: Some Psychological Reflections". *American Imago* 8(4): 337-350.
- Gogol, Nikolai (1985). *The complete tales of Nikolai Gogol- volume 2*. (Translated and edited by Kent, Leonard J). Chicago, and London: University of Chicago press. pp. 216-239. First published 1835-1836.
- Jung, Carl Gustav (1968). *Psychology and Alchemy* (2nd ed.), *Collected Works of C. G. Jung*. (Edited by: Read, Herbert. Fordham, Michael. Adler, Gerhard. Translated by: R.F.C. Hull). London: Routledge. First published 1953.
- Karlinsky, Simon (1992). *The sexual labyrinth of Nikolai Gogol*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kent, Leonard (1969). *The Subconscious in Gogol' and Dostoevsky and its antecedents*. Mouton: Netherlands, pp. 53-87.
- Lotman, Yuri (1976). "Gogol and the Correlation of "The Culture of Humor" with the Comic and Serious in the Russian National Tradition." In: Baran, Henryk (ed). *Semiotics and Structuralism: Reading from the Soviet Union*. New-York: International Arts and Sciences Press, pp. 297-300. First published 1974.
- Magarshak, David (1957). *Gogol: Life*. London: Faber.
- Maguire, Robert A (1974). *Gogol from the Twentieth century - eleven essays*. New Jersey: Princeton university press.
- Nabokov, Vladimir (1973). *Nikolai Gogol*. New York: New Directions. First published 1944.
- Nochlin, Linda (1994). *The Body in Pieces: The Fragment as a Metaphor of Modernity*. New York: Thames and Hudson.
- Ogden, Thomas H (1986). *The Matrix of the mind: Object Relations and the Psychoanalytic Dialogue*. London: Karnac Books.
- Ordukhanyan, Margarit (2015). "Over and covert Shandyism of Nikolai Gogol." *Comparative Literature and Culture*, 17(4), 40-48.
- Paperni, Vladimir (1994). "In Search of New Gogol: Gogol's Literary Heritage as Reflected in Russian Culture at the Turn of the 19th Century and the beginning of the 20th Century." *Dappim- Research in Literature* 9: 195-217.

- Protokhrystova, Cleo (2017). "Laurence Sterne's 'Noseology' and the Making of Gogol's *The Nose*". *Colloquia Comparativa Litterarum* 3 (1): 182-192.
- Rahv, Philip (1965). "Gogol as a Modern Instance." In: Davie, Donald (ed). *Russian Literature and Modern English Fiction- A Collection of Critical Essays*. Chicago and London: University of Chicago, pp. 239-244.
- Rancour-Laferriere, Daniel (1982). *Out from under Gogol's Overcoat: A Psychoanalytic Study*. Ann Arbor: Ardis.
- Seifrid, Thomas (1993). "Suspicion Toward Narrative: The Nose and the Problem of Autonomy in Gogol's 'Nos'". *Russian Review* 52(3): 382-396.
- Stewart, Neil (2001). "Notes on noses: Laurence Sterne and Nikolai Gogol". *Arcadia* 36 (1): 143-155.
- Spycher, Peter (1963). "N. V. Gogol's *'The Nose'*: A Satirical Comic Fantasy Born of an Impotence Complex". *Slavic and East European Journal* 7(4): 361-374.
- Vinogradov, Viktor Vladimirovich (1976). *Lzbrannye Trudy (Poetica russkoy literatury) - Selected Works: Language and Style of Russian Writers*. Nauka: Moskva.
- Winnicott, Donald Woods (1971). *Playing and Reality*. London and New York: Routledge, pp. 53-64.
- Woodward, James B (1981). *The Symbolic Art of Gogol: Essays on his short Fiction*. Columbus: Slavica.

**"The nose was found [...] but it had to be put on, fixed in its proper place"
- On the search for the "true self" and the struggle to restore the "potential
space" in the story "The Nose" by Nikolai Vasilievich Gogol**

Yair Koren-Maimon

Abstract

The story "The Nose" is considered one of the most famous and influential works of Nikolai Vasilievich Gogol, written when he lived in St. Petersburg between 1835 and 1836. The story was analyzed in many aspects and from different perspectives: historical, socio-cultural, psychological, humorous, formalistic, and intertextual. In this article, however, I would like to propose another psychoanalytic reading of the story that will be based on the analysis of symbolist elements that exist in its plot. According to my reading I believe that the two main characters Ivan and Kovalyov are, in fact, one split character, two images mirrored by each other. They emerge from one reflection while their similarities and differences complement each other.

The struggle to recover the nose that ran away and declared its separate independence expresses the problematic ego functions of the characters and reveals the conflictual gap between the "true self" and the "false self".

While Ivan wishes to get rid of the nose like it is an external, undesired element of his identity, Kovalyov does everything to bring it back to himself as he wants to reunite all parts of his disintegrated identity. Hence, the nose becomes a mental construct that expresses the dialectical tension between reality and fantasy in the idea of the "potential space".

Keywords: Nikolai Vasilievich Gogol, the intermediate space (the potential space), true self-false self, the twin motif, symbolization, psychopathology.

חמדת



Hemda'at

Editor:
Ester Aflalo
2024

Hemdat College of Education
P.O.B. 412, Netivot 8771302, Tel. 08-9937666, Fax. 08-9945532

