המכללה לחינוך
לטכנולוגיה ולאמנויות

החינוך וסביבו

שנתון המכללה ל"ז
תשע"ה 2015

החינוך וסביבו
כרך ל״ז, תשע״ה - 2015

עורכת:	ד״ר אסתי אדיבי־שושן
מערכת:	פרופ׳ נמרוד אלוני פרופ׳ ליאורה גביעון ד״ר חיים חיון ד״ר מעין מזור פרופ׳ דן סואן פרופ׳ אלי צור
המייסד והעורך הראשון:	מרדכי סגל ז״ל
רכזת המערכת:	תמר שקד
עריכת לשון:	דפנה לביא, נעה רוזן
התקנת האנגלית לדפוס:	רוחי אביטל

הוצאת מכללת סמינר הקיבוצים, תשע״ה - 2015

צילום העטיפה: נמרוד אלוני
עיצוב העטיפה: יהודית בר־נתן
הדפסה: לביא הפקות דפוס
תמונת העטיפה: ״הפדגוג אדום הכרבולת״

המשתתפים בשנתון

ד״ר אסתי אדיבי־שושן	ספרות עברית	מכללת סמינר הקיבוצים
ד״ר מרב בדש	אנגלית	מכללת סמינר הקיבוצים
ד״ר חנוך בן־פזי	מקרא ומחשבת ישראל	מכללת סמינר הקיבוצים, אוניברסיטת בר־אילן
פרופ׳ יהודה בר שלום	חינוך	הקריה האקדמית אונו
ד״ר קובי גוטרמן	פדגוגיה ומינהל החינוך	מכללת סמינר הקיבוצים
ד״ר איתן גינזברג	היסטוריה ותרבות של אמריקה הלטינית	מכללת סמינר הקיבוצים, המכללה האקדמית ספיר
ד״ר לילי גלזנר	ספרות	מכללת סמינר הקיבוצים, אוניברסיטת בר־אילן
פרופ׳ ניצה דוידוביץ	חינוך	אוניברסיטת אריאל
ד״ר סמדר דוניצה־שמידט	הוראת אנגלית וחינוך לשוני	מכללת סמינר הקיבוצים
ד״ר יהודית וינברגר	חינוך	מכללת סמינר הקיבוצים
ד״ר דינה חרובי	חינוך וספרות	מכללת סמינר הקיבוצים, אוניברסיטת תל אביב
ד״ר דורון לדרר	מנחת סדנאות סטאז׳, דיקנית סטודנטים	מכללת סמינר הקיבוצים
ד״ר מעין מזור	תרבות יוון ורומא	מכללת סמינר הקיבוצים, אוניברסיטת תל אביב
ד״ר עודד מנדה־לוי	ספרות	מכללת סמינר הקיבוצים, בצלאל
ד״ר תמר מרין	ספרות עברית	מכללת סמינר הקיבוצים, האוניברסיטה הפתוחה
פרופ׳ דן סואן	סוציולוגיה	מכללת סמינר הקיבוצים, אוניברסיטת אריאל
רוני סומק	ספרות	מכללת סמינר הקיבוצים
ד״ר קציעה עלון	ספרות ואמנות	מכללת סמינר הקיבוצים, מרכז אלישר באוניברסיטת בן־גוריון בנגב
ד״ר יובל פז	ספרות	מכללת סמינר הקיבוצים

ד״ר שי פרוגל	פילוסופיה וספרות	מכללת סמינר הקיבוצים, אוניברסיטת תל אביב
ד״ר דנה פריבך־חפץ	פילוסופיה, משפטים וספרות	מכללת סמינר הקיבוצים
ד״ר רחל קואסטל	ספרות אנגלית, קולנוע ומדיה	מכללת סמינר הקיבוצים, מכללת לוינסקי לחינוך, המרכז הבינתחומי הרצליה
ד״ר אורי קצין	הוראת מקרא והנחיית מורים	מכללת סמינר הקיבוצים, מכללה ירושלים, האוניברסיטה העברית בירושלים
ד״ר נילי קרן	הוראת השואה	מכללת סמינר הקיבוצים
ד״ר הדס שבת־נדיר	ספרות עברית	מכללת סמינר הקיבוצים, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב

תוכן העניינים

מחקרים וסוגיות בחינוך

אורי קצין ויהודה בר שלום	מדיטציית הקשיבות בבית הספר: לא לעילית בלבד	9
סמדר דוניצה־שמידט	תפיסותיהם של פרחי הוראה כלפי לימודי לשון עברית במכללה, חשיבותם ומידת האפקטיביות שלהם בהכשרת מורים	29
יהודית וינברגר	קידום מהלך חינוכי־אקדמי בפקולטה לחינוך: טיפוח כשירויות קריאה והבעה של הסטודנטים	45
קובי גוטרמן ואורי קצין	תמורות ואתגרים במתווה הכשרת מנהלים לבתי ספר	67
ניצה דוידוביץ ודן סואן	על מריטוקרטיה ועל כושר הניבוי של תנאי קבלה בנוגע להצלחה בלימודים	89
מרב בדש	דיבור לפי תור בשיעורי אנגלית: מי מדבר וכמה?	113
דורון לדרר	"משיח של חירשים אל שיח משותף": פרקטיקות של מענה למתמחות בהוראה	125

הגות, חברה ותרבות

איתן גינזברג	גָאיוס מַרקיוס קוֹריוֹלנוס: בן אהוב (מדי), לוחם מוערץ ואציל נרגן – גלגולו של סיפור	145
נילי קרן	שואה ופוליטיקה	169
חנוך בן־פזי	ליבוביץ: השואה כתמרור אזהרה מפני הלאומיות	181
מעין מזור	מורשתה המתעתעת של ספרטה	203
רחל קואסטל	"שרה נתניהו" כמסמן תרבותי: האישה כדמונית והאישה כקורבן	215
דינה חרובי והדס שבת־נדיר	"האם מישהו אי פעם פגש מזרחי על פי הסטריאוטיפ?" על "ערסים ופרחות – האליטות החדשות" של רון כחלילי	229

ספרות וביקורת

סמי ברדוגו	"לצאת, לחרוג, להימלט החוצה, למרחב, החוצה..." ס. יזהר: המורד הבלתי מתפשר של הספרות העברית	247
לילי גלזנר	"מה מברכים על גלידה?" אנציקלופדיה לילדים כאמצעי ליצירת שפה משותפת לחילונים ולדתיים	261

רב־שיח על ספרו של סמי ברדוגו "סיפור הווה על האֶרץ"

דנה פריבך־חפץ	מסע בזמנמקום	283
קציעה עלון	סמי ברדוגו – "סיפור הווה על פני הארץ"	289
תמר מרין	לְפרפֵּר על אֵם הדרך	291
אסתי אדיבי־שושן	"השם שלי כולא את האפשרות שלי"	295

רב־שיח על ספרו של א.ב יהושע "ניצבת"

לילי גלזנר	משחקי מיטות: טשטוש הגבולות בין השחקנים בדרמה המשפחתית	303
איתן גינזברג	ולפתע, מתוך שלא לשמה, הכול נפתח מחדש...	309
שי פרוגל	למה "ניצבת"?	313
אברהם ב. יהושע	"הסופר לא יודע הכל"	315

שירה

עודד מנדה־לוי	323
רוני סומק	325
יובל פז	328

תקצירים באנגלית	V

מחקרים וסוגיות בחינוך

אורי קצין ויהודה בר שלום

מדיטציית הקְשיבות בבית הספר: לא לעילית בלבד

תקציר: המאמר עוסק בכניסת עולם המושגים, השפה והפרקטיקות של מדיטציית הקשיבות (mindfulness) למערכות חינוכיות ולבתי ספר. בעשורים האחרונים יש הרואים בתפיסות הרוחניות והפרקטיקות המדיטטיביות שהחלו רווחות במערב, ומכונות לעתים העידן החדש (new age), פריוויליגיה של המעמד הבינוני הגבוה. ואילו כאן תידון הגישה החינוכית בבית ספר ייחודי בדרום תל אביב שבו ישנו מפגש מוצלח בין שפה זו לבין אוכלוסיות שבדרך כלל אינן משתייכות לשדה משמעויות רב־ממדי זה (תבורי, 2007). הגישה בבית הספר הזה, שהישגי תלמידיו גבוהים במיוחד, מתבססת על עקרונות משנתו הפסיכולוגית של אלפרד אדלר ועל אימון בטכניקות של מדיטציה, קשב ודמיון מודרך.

המחקר המוצג במאמר זה נערך במתודולוגיה איכותנית בשילוב סקר כמותי. נאספו נתונים איכותניים על ידי תצפיות וראיונות, והם נותחו בשיטת הניתוח הנושאי (thematic analysis), באופן שיטתי ובשקיפות מלאה. נתוני סקר העמדות של התלמידים נותחו באופן תיאורי וכללו חישוב שונות, ממוצע וסטיית תקן.

ממצאי המחקר מצביעים על ייחודו של בית הספר כמוסד חינוכי שרווחת בו השקפה חינוכית רוחנית – השקפה המתורגמת לפרקטיקות חינוכיות שבאמצעותן התרבות והסביבה הבית ספרית מאפשרות ומעודדות את באי בית הספר להתפתח ולממש את הכישורים והיכולות הייחודיות שלהם. בבית הספר נלמדות מיומנויות רווחה נפשית באמצעות תרגול דמיון מודרך ומדיטציה, במסגרת שיח במעגלי הקשבה ודרך כתיבה אישית ביומנים, וכן על ידי לימודי אמנויות והזדמנויות שבית הספר מציע לתלמידים כדי שיביאו לידי ביטוי כישורים ויכולות אמנותיות, מוזיקליות, ספורטיביות ואחרות.

המסקנה בעקבות הממצאים היא ששינוי מערכתי שבו נכנסת תפיסה חדשה לתוך כותלי בית הספר מצריך מנהיגות חינוכית נחושה המונעת מתוך אמונה ודבקות ברעיון. אך מלבד זאת יש בבית הספר ביטוי של תופעה חברתית רחבה הרבה יותר הקונה לה אחיזה בתרבות המערבית ובישראל ומעלה שאלות על רוח האדם. בית הספר מציע היפוך פרדיגמטי בכל הקשור לאתוס של תחרותיות וניכור חברתי וגישה לא סטנדרטית לממדים הנפשיים והפנימיים של הקיום ושל הוויית רוח האדם, ובכך נעוצה עוצמתו.

מילות מפתח: פערים בחינוך, מדיטציית הקשיבות (mindfulness), הרוח בחינוך, העידן החדש, שפת הקשב, מנהיגות חינוכית

מבוא

מאמר זה עוסק בפועלו של בית ספר ייחודי בדרום תל אביב: בית ספר תל־חי השוכן בשכונת נווה חן שבאזור נווה אליעזר וכפר שלם מזרח. בית הספר תל־חי מאופיין באוכלוסייה מחתך חברתי־כלכלי בינוני־נמוך. בשנים האחרונות זכה בית הספר לתשומת לב ציבורית בשל הישגים גבוהים של תלמידיו במבחני המיצ"ב הארציים.[1] כותרות העיתונים הדגישו: "כך הופכים בי"ס כושל בדרום ת"א לעילית חינוכית" (סמוחה, 2012); "אם עד לפני עשור היה בית הספר תל־חי שבדרום תל אביב מוסד נחשל ורווי אלימות, הרי שבשנה שעברה השיג במבחני המיצ"ב ציון גבוה בהרבה מהממוצע הארצי, והאלימות בין כתליו כמעט נעלמה" (לימונה, 2011).

התמיהה לנוכח ההצלחה של בית הספר מתבססת על נתונים שלפיהם כשני שלישים מתלמידי ישראל אינם מגיעים להישגים נורמטיביים (סבירסקי ודגן־בוזגלו, 2010), ובקרב אוכלוסייה ממעמד חברתי־כלכלי נמוך המצב חמור עוד יותר. יתרה מזו, ככל שעולה גיל התלמידים גדלים הפערים בהישגים בין בני המעמד החברתי־הכלכלי הנמוך לבני המעמד החברתי־הכלכלי הגבוה (ראמ"ה, ציוני המיצ"ב). בתחום השפה הפערים ניכרים בהכרת האלף־בית ובשליטה בו, ביכולת קריאה שוטפת, בהבנת הנקרא, באוצר מילים ובמיומנויות לשון; ובמתמטיקה בהבנת מושגים כמותיים ותפיסה מספרית, ביכולת חישוב בסיסית, בפתרון בעיות, באומדן ובמדידה.

רבים מהמתוודעים לעשייה החינוכית בבית הספר תל־חי רואים זיקה בין הישגי התלמידים לבין הגישה החינוכית הייחודית שמטמיעה בו זה כעשור שנים המנהלת עינת ברגר. גישה זו מתבססת על עקרונות משנתו הפסיכולוגית של אלפרד אדלר ועל אימון בטכניקות של מדיטציית קשיבות, דמיון מודרך ושפת הקשב.

תכנית שיעורי שפת הקשב מוגדרת בפי מנחת התכנית בבית הספר גב' מיה לזר שלם כך:

> תכנית לאימון מנטאלי שמטרתה להקנות לילדים מיומנויות של קשב, ויסות עצמי, סבלנות וסובלנות, אמפטיה ושיפור תחושת המסוגלות העצמית. שפת הקשב מתמחה בהפניית הילדים אל מה שמתרחש מבחינה תחושתית ורגשית בעולמם הפנימי. התכנים מועברים באמצעות התבוננות והפניית קשב לנשימה, לגוף, לתחושות, לרגשות, לחושים, לתנועה ולעולם הדמיון (לזר שלם, 2014).

1 תוצאות בחינות המיצ"ב שנערכו בשנים האחרונות בבית הספר תל־חי: כיתה ה', 2013 – מדע וטכנולוגיה: עשירון 9; אנגלית: עשירון 9. כיתה ה', 2011 – מתמטיקה: עשירון 10; עברית: עשירון 10. כיתה ה', 2009 – מדע וטכנולוגיה: עשירון 10; אנגלית: עשירון 10. כיתה ב', 2011 – עברית: עשירון 5. הפער העצום בין הציון בכיתה ב' לציונים בכיתה ה' מצביע על ההתקדמות הדרמטית של התלמידים בשנות לימודיהם בבית הספר, וזאת בניגוד לתהליך הפוך שניכר ברבים מבתי הספר.

קְשיבוּת (mindfulness) היא הפניית קשב בכל רגע ורגע אל מה שמתרחש בעולם הפנימי: נשימה, תחושות הגוף, רגשות, מחשבות, חושים ודמיון. ההתבוננות הפנימית אינה שיפוטית, ויש בה מידה רבה של רכות והתיידדות עם כל מה שפוגשים (שם).

בחרנו לחקור את הגישה החינוכית בבית הספר מתוך עניין בכניסת תפיסות רוחניות למערכות חינוכיות בכלל ולבתי ספר בפרט. בעוד המסתייגים מ"רוחניות" ניו־אייג'ית טוענים כי מדובר באמונות בלתי רציונליות שהן תוצאת חיפוש עקר אחר השלמות וחתירה לא מציאותית להתעלות מעל לזמן ולמרחב – אנו ערים לחשיבותה של התופעה בהיותה תנועה בולטת בעולם המערבי בכלל ובישראל בפרט. במאמר נסקור תחילה את תופעת העידן החדש וכניסתה לתוך מערכת החינוך ולאחר מכן נציג ממצאים ומסקנות ממחקר שערכנו בבית הספר תל־חי, שבו כאמור מטמיעה המנהלת תפיסת רוח בחינוך. חשוב לציין כי מנהלת בית הספר מסתייגת מהמושג "עידן חדש" ומכנה את גישתה "הרוח בחינוך". חשיבות המחקר נובעת גם מהעובדה ששפת העידן החדש ותפיסות רוחניות נמצאו רווחות בעיקר בקרב אוכלוסייה מהמעמד הבינוני־הגבוה, ואילו כאן ישנו מפגש מוצלח בין שפה זו לבין אוכלוסיות שבדרך כלל אינן מקורבות לשדה משמעויות רב־ממדי זה.

סקירה תאורטית

מאז עידן ההשכלה התרבות המערבית נמצאת בחיפוש דרך מתמיד אחר תשובות חדשות לשאלות פילוסופיות וקיומיות. השלב שאנו נמצאים בו, שיש המגדירים אותו השלב הפוסט־מודרני, מאופיין בעמדה הרבה יותר פרגמטית של תרבות המערב כלפי "אמיתות גדולות" ובמתן כבוד רב לפרשנויות חלופיות לשאלות החיים הגדולות. זה כמאה שנים ויותר מחפש המערב תשובות בתרבויות לא מערביות, כמו תרבויות המזרח הרחוק, והמפגש הזה מעורר כעת שאלות אונטולוגיות ואפיסטמולוגיות מרתקות. יש המכנים את מקהלת הקולות הזאת, המשלבת רעיונות ופרקטיקות מתרבויות שונות ומגוונות, "תרבות העידן החדש". לוקמן (Luckman, 1976) מכנה את התופעה "דת שקופה". וקסלר (Wexler, 2000) רואה בשלל הקולות האלה מעין שפה פוסט־חילונית חדשה שבה הסובייקט נאחז בעולם רוחני חלופי במחאה על הניסיון של התרבות המערבית הצרכנית להפכו לאובייקט צרכני. במילים אחרות, צעירים ומבוגרים רבים מודעים היום לעובדה שבמרוץ העכברים גם מי שמנצח נשאר עכבר. אם כך, יש בשפת העידן החדש אפשרות ליחיד לעצב לעצמו עולם תוכן רוחני חתרני וחלופי, המתכתב היטב עם תורות רוחניות כדוגמת זן בודהיזם (Wexler, 2000; 2010). כמו כן נראה שלעתים קרובות אנשים המאמצים תפיסות ופרקטיקות רוחניות אקלקטיות נוטים להשתייך לעילית תרבותית המנסה להשפיע על זירות חברתיות, כמו איכות הסביבה, ולקדם יחס חיובי למיעוטים, קבלת האחר באופן כללי ושוויון חברתי (Ray

and Anderson, 2000). גם בישראל נמצא שהמזהים את עצמם משתתפים בתרבות העידן החדש נוטים להיות ממעמד כלכלי גבוה ובעלי השכלה גבוהה מהממוצע (שמחאי, 2009; צ'ונה, 2013).

אחד הביטויים הבולטים של העידן החדש הוא החדירה של תפיסות בודהיסטיות, טכניקות יוגה, מדיטציה וריפוי חלופי אל תרבות המערב. ג'ים גורדון, רופא בהכשרתו, הוא אחד המקדמים הבולטים של שפה זו בתחומי הרפואה והטיפול במי שעברו חוויות פוסט־טראומתיות. הסדנאות שהוא מנחה בעולם באזורים מוכי סכסוך או טראומה (כמו ישראל, עזה, קוסובו, ניו יורק לאחר אסון מגדלי התאומים), נמצאו יעילות בקידום הבריאות הנפשית של המשתתפים בהן (Staples and Gordon, 2004). ג'ון קבט־זין, פרופסור לרפואה שפיתח את שיטת MBSR (Mindfullnes Based Sress Reduction) – שיטה להפחתת מתח נפשי המבוססת על קשיבות (Kabat-Zinn, 2013) – גייס את טכניקות היוגה והמדיטציה ככלים יעילים ביותר להתמודד עם כאב פיזי. רבים ממטופליו מצאו הקלה פיזית ופסיכולוגית במצבים של מחלות וכאבים כרוניים. בתחומי הניהול והמנהיגות בולטת פעילותו של דניאל גולמן, המארגן מפגשים מדעיים בין פסיכולוגים מהמערב לבין הדלאי למה ותלמידיו (גולמן, 2005). גולמן מצדד במנהיגות רוחנית שבה המנהיג מעדיף את טובת הכלל על פני רווח כלכלי או פוליטי.

המחקר על חדירת פרקטיקות מדיטטיביות למסגרות חינוכיות ולבתי ספר מראה תוצאות חיוביות (Zenner et al., 2014). פלוק ואחרים חקרו תכנית של שמונה שבועות של מדיטציית קשיבות שנוסתה בבתי ספר שונים ברחבי העולם אצל ילדים בני שבע עד תשע. הם מצאו שיפור בקרב הילדים בנושאים של פתרון בעיות (במובן קוגניטיבי), ויסות עצמי, מודעות לרגשות ויכולת תכנון (Flook et al., 2010). ברודריק ומץ חקרו את תכנית MBSR (Mindfulness-based Stress Reduction), המקדמת מיומנויות של קשיבות אצל מתבגרים. במדגם שכלל נערות בנות 17 עד 19 הם מצאו שיפור בקטגוריות של מודעות, ויסות רגשי וקבלה עצמית (Broderick and Metz, 2009). נפולי, קרץ' והולי דיווחו על פרויקט לילדים בני חמש עד שמונה שסבלו מרמות חרדה גבוהות. תכנית הקשיבות, שכללה פעילות של תרגילי קשב והרגעה יומיים במשך 45 דקות לתקופה של 24 שבועות, הובילה להורדה ניכרת ברמות החרדה ולשיפור במישורים החברתיים וביכולת הריכוז (Napoli, Krech and Holley, 2005). תוצאות דומות דווחו בידי סמפל ואחרים במחקר שעסק בהכנסת טכניקות MBCT (Mindfulness Based Cognitive Therapy) לילדים בני חמש עד שבע הסובלים מרמות גבוהות של חרדה (Semple et al., 2005). מחקרים רבים נוספים, בהקשרים דומים, מראים על השפעות דומות.[2]

2 ראו למשל Beauchemin et al., 2008; Joyce et al., 2010; Mendelson et al., 2010

יש לציין כי לעתים מורים הנמנים עם קהל תלמידי פרקטיקות של קשיבות הופכים לשגרירים של קשיבות עבור תלמידיהם (Soloway, 2011). מחקר הראה שפרחי הוראה שהשתתפו בסדנאות קשיבות בסגנון MBSR שיפרו את מסוגלותם העצמית ודיווחו על הפחתת מתח וחרדה (Poulin, 2009). תוצאות דומות נמצאו גם בפרויקט שקידם מיומנויות של קשיבות בקרב מורים עובדים. אצל אלה דווחה גם עלייה ביכולת ניהול הכיתה וביכולת להיות במגע משמעותי יותר עם התלמידים (Jennings et al., 2011).

בישראל, כאמור, ישנם מספר מוקדים שבהם נכנסה מדיטציית הקשיבות למערכת החינוך בכלל ולבתי ספר בפרט (צ'ונה, 2013). ואולם אנו מוצאים עניין רב במקרה שלפנינו, שכן האוכלוסייה של בית הספר תל־חי, שהוא שדה המחקר המוצג במאמר זה, כמו אוכלוסיות אחרות שאינן שייכות למעמד הבינוני־הגבוה במובן הכלכלי וההשכלתי, אינה מאופיינת בדרך כלל בזיקה לתפיסות רוחניות. במאמר אנו מקווים להראות כיצד חדירת "הרוח בחינוך" ופרקטיקות של קשיבות השפיעו באופן חיובי על חלקים רבים מאוכלוסיית בית הספר.

שיטת המחקר

חקר מקרה בית ספר תל־חי הנדון במאמר זה נערך במתודולוגיה איכותנית בשילוב סקר כמותי. במחקר איכותני נהוג שלא להסתיר את עולם התוכן שממנו צמחו החוקרים. יהודה בר שלום, נוסף על מחקריו העוסקים בסוגיות של זהות ומנהיגות בחברה רב־תרבותית, מלמד אמנויות לחימה זה כ־30 שנים ומתרגל מדיטציית ויפאסנה זה כ־15 שנים. בר שלום לימד אמנויות לחימה ומדיטציה בחטיבת ביניים בבית ספר בשכונה מוחלשת בירושלים. עבודתו נתפסה בעיני הנהלת בית הספר כמועילה לתלמידים. הוא שילב טכניקות מסוג זה גם בהנחיית סדנאות בין־תרבותיות, בעיקר במסגרת עבודתו כמרצה ומנחה במכללת דוד ילין. אורי קצין, מדריכה פדגוגית במכללת סמינר הקיבוצים, מתמחה במחקרי הערכה ומחקר אקדמי בתחום הפדגוגי, הוראה ולמידה, ובתחום הכשרת סגלי הוראה, מורים ומנהלים. קצין עוסקת בפיתוח מקצועי של מורים ופועלת לקידום תהליכי הוראה ולמידה המביאים את התלמידים להישגים מיטביים ולשיפור במישור הריגושי־אפקטיבי.

שני החוקרים מתעניינים בגישות חינוכיות חלופיות ודוגלים בגישה של למידה מהצלחות, אשר לפי רוזנפלד מעמידה את אנשי השדה במוקד ומאפשרת לדלות מהצלחותיהם את הידע הסמוי ולהפכו לידע גלוי "מכוון לפעולה" באופן שיסייע להם עצמם ולאחרים (סייקס ואחרים, 2006). אנו מקווים שמאמר זה יאפשר לאנשי חינוך ולחוקרים להכיר את הגישה החינוכית המאפיינת את בית ספר תל־חי, להתרשם מתרומתה לצמצום פערים בין תלמידים ולבחון אפשרות של אימוץ חלק מן הגישה בהתאם לכל הֶקשר שהם פועלים בו.

איסוף וניתוח נתונים

הנתונים שנאספו כללו תצפיות בבית הספר בשעות הפסקה, בשיעורים בכלל המקצועות ובשיעור שפת הקשב; סקר עמדות של 42 תלמידים מכיתות ו' בתשע"ד (ראו נספח); עיון במסמכים; שיחות עם מורים וריאיון עומק (in-depth interview) (Lincoln and Guba, 1985) עם מנהלת בית ספר תל־חי. ריאיון העומק מאפשר למרואיינים לתאר ולפרש במילים ובמונחים שלהם את עולמם ואת התרבות שהם חיים ופועלים בה. בהקשר הנוכחי הוזמנה המנהלת לספר על השקפתה החינוכית באשר למקומן של גישת הרוח בחינוך ופרקטיקות של קשיבות (מדיטציה, דמיון מודרך, שפת קשב) בבית הספר, וכן על הישגי בית הספר בצמצום פערים ובמתן הזדמנויות הצלחה לכל תלמידה ותלמיד.

הנתונים הנרטיביים נותחו בשיטת הניתוח הנושאי, באופן שיטתי ובשקיפות מלאה (Strauss and Corbin, 1990) בעזרת תוכנת נרלייזר (Narralizer) לניתוח נתונים נרטיביים (שקדי, 2011), המאפשרת בנקל להציג, לבחון ולשחזר כל אחד מהשלבים של הניתוח. לסקר עמדות תלמידים נבחרו תלמידי כיתות ו' בסמוך לסוף שנת הלימודים האחרונה שלהם בבית הספר (חודש מאי), מתוך שיקול הדעת שכבוגרי בית הספר הם זכו להתנסות ארוכת טווח בלימוד מיומנויות קשב ויהיו להם עמדות מבוססות בנושא. נתוני הסקר לתלמידים נותחו באופן תיאורי וכללו חישוב ממוצע וסטיית תקן.

ממצאים

ניתוח נתוני המחקר מצביע על ייחודו של בית ספר תל־חי כמוסד חינוכי שרווחת בו השקפה רוחנית המתורגמת לפרקטיקות חינוכיות שבאמצעותן התרבות והסביבה הבית ספרית מאפשרות ומעודדות את כל באי בית הספר – תלמידים, הורים, מורים, סטודנטים להוראה ולניהול – לצמוח, להתפתח ולממש את היכולות והכישורים הייחודיים שלהם.

בית הספר מתפרש על שני מתחמים שנמצאים במרחק של כחמש דקות הליכה זה מזה. האחד מכונה "הסניף", והוא מיועד לתלמידי כיתות א'-ב', והשני לתלמידי ג'-ו'. הכיתות הבוגרות נמצאות במתחם מרווח שלו חצר גדולה ומטופחת המקיפה את כל המבנה. בחצר מתקני משחקים ושולחנות פינג־פונג, מגרש כדורגל וכדורסל ואולם ספורט רחב ידיים. האולם משמש לטקסים וכינוסים. בכל רחבי בית הספר תלויות עבודות אמנות ויצירה של תלמידים, בפיסול ובצבע, שהן מרשימות מאוד. החזות האסתטית והמטופחת ויפי העבודות מרוממים את הנפש. מסדרונות בית הספר רחבים ובהם חללים פתוחים עם ריהוט חדש ומעוצב – שולחנות וכיסאות המשמשים פינות למידה. כמעט בכל שעות היום ניתן למצוא קבוצות למידה קטנות המנצלות מרחב זה ללמידה באין מפריע. מחוץ לכל כיתה נמצאים מדפים ותאים שבהם הילדים משאירים את הילקוטים. חדרי הכיתות קטנים יחסית ולהם

קיר זכוכית שקוף הפונה למסדרון רחב. העוברים ושבים במסדרונות יכולים להתבונן בנעשה בכיתה וכך גם הילדים יכולים להתבונן החוצה. בכל הכיתות יש מקרן וחיבור למחשב. בבית הספר חדרי לימוד ייחודיים: ספרייה, חדר מחשבים, חדר מדיטציה שבו פרושים מזרנים, חדר אירוח לפגישות וחדרי אמנות. הורים מגיעים לבית הספר לטקסים וחגיגות וכן לחוגי למידה המיועדים רק להם. אחת לשנה מתקיים יום סדנאות התנסות בשפת קשב שאליו מוזמנים הורים ותלמידים יחד. כפי שאומרת המנהלת: "לחוות, לעשות את החלק המדיטטיבי זה בעיקר החוויה. כשאתה נושם את זה ומתחבר".

ההתרחשויות שיתוארו בהמשך חלק זה מתקיימות בסביבה פיזית מאפשרת ומזמינה לקשיבות (mindfulness). הבאים בשערי בית הספר מרגישים מיד ש"משהו אחר קורה כאן". ישנה אווירה נעימה, תחושה של חוסר צפיפות, מרחב פתוח ומוזיקה הודית נעימה שמושמעת ברקע בבוקר לפני תחילת יום הלימודים ובמצבים שונים כמו הפסקות ופעילות מעגל ההקשבה. בבית הספר אין צלצולים, ועל הילדים והמורים מוטלת האחריות להבחין בחלוף הזמן ולחזור לכיתה מההפסקה. לעתים בתום ההפסקה ישנם ילדים שניגשים למזכירות כדי לקבל פעמון ולצלצל בו, אך זה אינו נוהג קבוע.

אחד העקרונות החוזרים ונשנים בשפות רוחניות המושפעות מרוח המזרח ומהבודהיזם בפרט הוא התמודדות עם שאלת האגו. האגו נתפס כמכשול לכל התפתחות רוחנית אפשרית. ההשתוקקות והסלידה נחשבים לכוחות המגבירים את עצמתו של האגו, אשר בניתוח מושכל מתגלה כאשלייתי ולא קיים. במילים אחרות, אדם מתחיל להתקרב לשחרור רק כאשר הוא מתחיל למוסס את האגו. חוקרים והוגים מערביים בולטים, כמו דניאל גולמן (גולמן ואחרים, 2002), מרבים לכתוב ולהפיץ תפיסות ניהול חדשות המבוססות על צמצום האגו ועל חשיבה ממוקדת על טובת הכלל, ולא על רווח והפסד, גם בעולם העסקי־הצרכני, על אחת וכמה כאשר מדובר בארגונים ללא מטרות רווח. צמצום האגו כרעיון מתכתב היטב עם שפתו הדיאלוגית של בובר (בובר, תשי"ט) ועם רעיונותיו של מרדכי רוטנברג (Rotenberg, 1983), חתן פרס ישראל בתחום חקר העבודה הסוציאלית, שיצר מודל סוציו־פסיכולוגי טיפולי המושתת על מקורות יהודיים בעיקר מהמדרש, מהחסידות ומהקבלה. גם אצל אדמיאל קוסמן (פריימן, 2009) אנו מוצאים דיאלקטיקה בין תפיסות האגו המזרחיות, במיוחד זו של קרישנמורטי (2003), לבין רעיונות תלמודיים.

בריאיון עם מנהלת בית הספר, עינת ברגר, היא התייחסה להיפרדות מהאגו כרגע מכונן בהתפתחותה כמנהיגה:

> ההתפתחות מתרחשת דווקא במצבים קשים. קושי הוא הזדמנות לצמוח. זה המתנות שלנו בחיים. אנחנו באים לכאן [לעולם הזה] בשביל לעשות את התהליכים האלה. שלוש השנים הראשונות שבהן ניהלתי את בית הספר היו התחלה מאוד קשה. חוויה

קשה, אלימה, אגרסיביות. אגרסיביות של כולם. הורים, ילדים, מורים. בית הספר היה מקום אלים. אחרי שלוש שנים ברחתי. לא יכולתי להכיל את זה. לא האמנתי שאחזור. לא נהוג לעזוב את המערכת אחרי שלוש שנים של ניהול. בשנה הזאת טיפלתי בעצמי. היה צריך להרים אותי. למדתי טיפול משפחתי וזוגי באדלר. ארבע שנים של פילוסופיה רוחנית, פסיכולוגיה טרנס־פרסונלית ש"זה אני". הייתה שנה מאוד משמעותית, **מתנה לעצמי**. היה לי ברור שאני חוזרת **200%** עינת, ואם זה יתאים למערכת בסדר, ואם לא – גם בסדר. **חיבור מאוד חזק לעצמי**. אם נכנסתי לניהול צעירה מדי ומשתנים של פחד ואגו ניהלו אותי, אחרי ההפסקה זה כבר לא היה קיים. זה מדהים.

ככל שאתה יותר צנוע אתה מבין. בהתחלה היה לי מאוד מבהיל ומפחיד כשהייתי פחות צנועה. לכל אחד יש את המקום שלו והשיעורים שלו – [יוהרה] זה לא אני.

בהיגדים מייצגים אלה אנו רואים הד למה שקמפבל (Campbell and Moyers, 1988) מתאר כמסעו של הגיבור שצריך להתגבר על מכשולים רבים בדרך לתובנות עמוקות (הארה). בסוף התהליך הסיזיפי הזה הגיבור מגיע למצב שבו הוא מרגיש יותר בקשר עם האחר מחד גיסא, ועם האני מאידך גיסא. כלומר, האפשרות להכיל את האחר כרוכה בצמצום האגו. לא ניתן כנראה להגיע למצב תודעתי זה ללא התגברות על מצבי תסכול, כאב וסבל.

אין אנו טוענים שהמנהלת הגיעה למה שהבודהיסטים מכנים "הארה", אולם ניכר מדבריה שלפי תפיסתה היא עברה תהליך של תמורה רוחנית משמעותית המקרינה על תפיסותיה את החיים בכלל ועל השקפתה הפדגוגית בפרט.

ההתבוננות הבודהיסטית מכוונת לראיית התופעות במציאות בעין שהיא הוליסטית יותר. כלומר, יש רצון להביא בחשבון נקודות שבדרך כלל אינן זוכות להכרה או לחשיבות בעת התייחסות למציאות. יש ניסיון לריבוי נקודות מבט ואף שינוי פרספקטיבה כאשר מתבוננים על תופעות. כך למשל בדבריה של המנהלת:

הרוח זה להתרומם. אני צריכה להתרומם. להתנתק מדחיסות החיים. להסתכל על דברים מלמעלה. למעלה זה מקום בטוח. משם אפשר לראות בפרספקטיבה אחרת. מהגג דברים נראים יותר קטנים.

לפתוח ערוצים מעבר לכאן ועכשיו – זו הרוח. לצאת מהאני האגואיסטי האנוכי. לראות דברים יותר רחב.

ניהול זה לראות רחב – מורה היא מנהלת [...] ממרחק אפשר לראות ילד בשלם.

לא רק את הרגע הזה, עכשיו, אלא להבין למה הילד עשה את מה שעשה. להבין את המניע. לראות מעבר.

צריך לדעת לשנות ולהוציא את היופי והעוצמות מכל אחד.

היגדים אלה של המנהלת משקפים את התייחסותה לאירועים בבית הספר שבהם יש קונפליקט או ניגוד אינטרסים. הרחבת הפרספקטיבה מאפשרת לה ולאנשי הצוות לנקוט פעולה שיש בה עצירה והתבוננות רחבה ושיש בה מנגנון של ויסות רגשי.

בעשור האחרון אחת הגישות היעילות להתמודדות עם חרדה, הגישה הקוגניטיבית התנהגותית (cognitive behavioral therapy, CBT), התאחדה עם רעיונות בודהיסטיים (Hayes, 2005; Kabat-Zinn, 2013) המלמדים את המתחנך, המטופל או התלמיד להתמודד עם פחד וחרדה על ידי שינוי הפרשנות של האירועים מצד אחד, וקבלה של קשיי החיים מצד אחר. אנו מוצאים הד לכך בדבריה של המנהלת עינת:

השאלה היא האם אנחנו בוחרים להתנהל מהאגו? מהפחד? אנחנו במרוץ הישרדותי – מה יגידו עלינו? לחץ אחרי כסף...

צריך ללמוד להיות פחות מנוהלים מהחוץ ולהתנהל מהפנים. לראות איזה יופי של כישורים, ערכים ויכולות יש לנו.

להכיר בחולשות ואז אין פחד – לא לחשוש ולהסתיר, לא לפעול כדי שלא יראו ולא ידעו את החולשות שלי.

אי־אפשר ליצור שינוי ולהתקדם כשהפחד מנהל אותנו.

לעינת, הרואה בעצמה דוגמה אישית, חשוב מאוד להעביר את המסר הזה גם לתלמידים וגם לצוות, ככלי לחיים המוביל להסרת מכשולים עצמיים בדרך למימוש עצמי באמצעות רכישת השכלה.

אחד התוצרים של תפיסות רוחניות הוא אפשרות של היחיד לחפש אחר ה"אני האותנטי", המשוחרר מהתניות חברתיות ומכבלי האגו. על מנת לאפשר אותנטיות זאת עינת מקדמת מאוד חקירה של כל פרט אחר אותו "אני אמיתי". כך לדברי המנהלת:

בבית הספר יש אמירה ברורה מאוד שהמטרה להגיע לאוניברסיטה. לצאת מהמעגל – אין כמעט הורים אקדמאים. אני בתוך תוכי יודעת שלא כולם יכולים ולא כולם צריכים, אבל יש המון שיכולים. הם מחונכים לזה. מבחינתי אם מישהו יבחר לעבוד בסופרמרקט – שזה יהיה מתוך בחירה. שידעו שהם יכולים לבחור.

אני מאמינה שאנחנו שוברים דברים. בעיקר דימוי עצמי ואמונה של הילד בעצמו. הביצועים של הילדים בבית הספר הם הפתעה להורים שמגלים את היכולת של

הילדים – ילד שהוא כוכב על הבמה, אמן שעבודותיו מופיעות בתערוכה. זה כבוד גדול. שינוי המקום של הילד בעיני עצמו ובעיני הוריו. גאווה מאוד גדולה.

המקום שבו הילדים מאוד מאמינים בעצמם והמורים מאמינים בילדים – זה המתכון להצלחה בחיים.

האוכלוסייה מאוד־מאוד הטרוגנית. יש כאן מגוון מבחינת הצלחות. יש הרבה מאוד ילדים מוכשרים. האמצעי המדיטטיבי והבחירה בתחומים שונים שבה ילד צריך להבין למה הוא בוחר, היא הדרך להצלחה.

עם הכלים המדיטטיביים אפשר להגיע לשקט, עצמה, אור.

ניכר מהדברים כי תפקיד מרכזי של בית הספר הוא לשמש מקום המאפשר ומזמין את התלמידים להתנסויות מגוונות, שמטרתן זיהוי היכולות והכישורים העצמיים בתהליך המכוון את המודעות להכרה בייעוד האישי.

דרכה של עינת מאופיינת במתן כלים ושפה חדשה לילדים. כמו בתרפיית קבלה ומחויבות (Acceptance and Commitment Therapy, ACT) (Hayes, 2005), **היא גורסת שחשוב** מאוד שלילדים תהיה **שפה** המאפשרת להם להבין את עצמם באופן טוב יותר ושיהיה להם **ארגז כלים** להתמודדות עם מצבי קושי כמו אלימות, פחד, מבחנים, חרדה, דימוי עצמי נמוך, מוות במשפחה ובסביבה הקרובה ועוד. כאמצעי מרכזי היא מדגישה את נושא **הבחירה והאחריות של היחיד** מתוך הישענות על גישתו של אדלר **(2008)**: "אדלר, משם לקחנו את העניין של בחירה ואחריות. ללמד ילדים מגיל שש שבוחרים ולוקחים אחריות על הבחירות".

פרקטיקות של **דמיון מודרך ומדיטציה** מתורגלות בכתיבה, בשיעורים המיועדים לכך ובכל רגע במהלך היום כאשר הן נחוצות:

[בהתנסות למורים] כל מה שנלמד בחדר המורים לוקחים לכיתה. בכל רגע נתון ניתן לנשום, להרפות, לעצור, ללכת למקום בטוח.

כל התלמידים חווים התנסות במדיטציה. פעם בשבוע כולם, ושיעור של מחנכת ומדריך על המזרנים, דמיון מודרך. התבוננות פנימית למקום בטוח. הרבה עבודה על נשימות, מרחב מחיה. מיקוד עצמי וויסות רגשי. ניהול רגשות.

[אנחנו עושים] המון עבודה רגשית – כתיבה רגשית שמגיעה לרמת ביטוי מאוד גבוהה ואין לגביה שיפוט או ביקורת.

מעגלי הקשבה הם מסגרת נוספת המתקיימת לכיתה עם המחנכת:

מעגל הקשבה – הגיע מהשבטים האינדיאניים. הגברים מספרים את חלומות הלילה

שהם רוצים להגשים, פחדים, רצונות. להעלות את החלומות זה משחרר. כל אחד מדבר בתורו – מלמד סבלנות וקשב. לאמן ולמתוח את שריר הקשב.

מעגלי הקשבה הם כוח אדיר. הם מתקיימים לפחות שעה בשבוע עם המחנכת. הכלל הראשון למעגל הוא שכל ילד מדבר בתורו ושום דבר לא יוצא מהמעגל. המעגל כלי שמאפשר שיח, ביטחון, כוח. לקבוצה כוח אדיר. אם בעולם ההפרדות נהיות קשות, כאן השאיפה לאחדות גדולה [...] המעגל מאפשר, כל דבר עולה. הילדים מבקשים להעלות דברים הכי קשים.

בכיתה א' מתחילים במעגל של 7 דקות ובסוף השנה הוא נמשך 50 דקות.

הכלל השני – המתנה הכי גדולה – אין שיפוט ואין ביקורת. המעגל הוא מקום שייכות. זה כמו מזון, מים, סנדוויץ' – מקום השייכות. שייכות מאפשרת שקט פנימי מאוד גדול.

הכלל השלישי – מותר במעגל המחשבה לומר רק מה אני מרגיש. רגשות אי־אפשר לשפוט ולבקר. אי־אפשר להתווכח אתם.

נדמה שהעוצמה של הכלים נעוצה בכך שהם מקנים למשתתפים הזדמנות להיות נוכחים בסביבה מיטיבה, שבה הם יכולים להביא את עצמיותם בצורה אותנטית, ללא חשש משיפוטיות. נוסף על כך ישנה תחושה שהכלים האלה מעניקים לכלל המשתתפים אפשרות של רכישת ידע בכל הקשור לוויסות רגשי.

אחת הביקורות הרווחות על החינוך הסטנדרטי היא שזהו חינוך מכוון הישגים נטולי הקשר. כלומר, תלמידים משננים חומר שאינו רלוונטי לחייהם כלל, וכך נוצרת ציפייה צינית של הורים ותלמידים כלפי בית הספר המסורתי (הרפז, 2009). כמו כן הציונים יוצרים מדד להערכה עצמית שהוא בעייתי באמינותו. המנהלת של בית הספר תל־חי רואה עצמה כסוכן ללמידה משמעותית העוברת דרך שינוי הדימוי העצמי של התלמיד. המיקוד הוא ביכולות ובכישורים ופחות במדדים חיצוניים.

לקח שנתיים שבהן עצרתי את המרוץ להישגים – זה לא הולך ביחד להתבונן פנימה והישגים. בחוץ הייתה תחרות גדולה בין בתי ספר בעיר וכולם דיברו על זה שחייבים להגיע להישגים. אני אמרתי שעוצרים והאחריות היא עליי. עברו שנתיים ואז אפשר היה להתמקד בפדגוגיה.

ערוץ נוסף בבית הספר הוא פיתוח כישורים – עובדים על היש. עובדים על האוצרות שלנו. הרבה מאוד אמנויות. זה מאפשר מצוינות. יש כאן בבית הספר תאטרון מאוד טוב ונוסף מחול, מוזיקה, ריקוד קלסי. אמנות פלסטית. תחומי ספורט. מחשבים.

רובוטיקה. מנעד רחב כדי שכל אחד ימצא מצוינות. לְאַמן להתמדה ומאמץ דרך המקומות החזקים ומשם לנתב למקצועות הליבה.

לסיכומו של עניין, מצאנו אצל המנהלת גישה מהפכנית לעולם החינוך. היא שוזרת בהסבריה את התהליך המקביל שעברה כמתלמדת בגישה הרוחנית. מדובר בעמדה מעין התייחסותית השמה את המנהל/מטפל/מורה בעמדה שהוא, כמו התלמיד או איש הצוות, סובייקט בעל צרכים, עמדות ורצונות, והקשר מתקיים בשדה המשמעות שבין שני סובייקטים. כך מתקיים דיאלוג אמיתי. נדמה שעינת מביאה לדיאלוג עם אנשי הצוות והתלמידים את לקחיה ממסע צמצום האגו שהיא חוללה בעצמה ושהיא מנסה גם לסייע לאחרים לחוללו. מסע מתמיד זה הוא מסע לחיפוש משמעות בחיים כאשר ההתמקדות היא ב"כאן ועכשיו". היא יוצרת בבית הספר סביבה פיזית, קוגניטיבית ורגשית התומכת בתהליכים אלה של צמיחה אישית ושינוי פרדיגמות.

המשמעות של "שפת הקשב" מנקודת מבטם של תלמידים

ממצאי סקר שערכנו בקרב 42 תלמידי כיתות ו' בתשע"ד[3] מלמדים כי רוב התלמידים סבורים שישנה חשיבות רבה לשיעורי שפת הקשב בבית הספר (ממוצע 3.9, סטיית תקן 0.99) ושהם עוזרים להם להצליח בלימודים במידה מעט יותר מרבה (ממוצע 3.22, סטיית תקן 1.14). במידה בינונית נתפסת שפת הקשב כגורמת לתחושה נעימה בין התלמידים בבית הספר (ממוצע 3.14, סטיית תקן 1.28), בהיותה עוזרת להתנהג בנימוס ובכבוד בשיעורים ובהפסקות (ממוצע 3.04, סטיית תקן 1.39) ומסייעת להתמודד עם פחד ומצבים חדשים (ממוצע 2.95, סטיית תקן 1.32). במידה מעט פחותה מבינונית חשים התלמידים כי שפת הקשב מועילה להם בפתרון בעיות ללא עזרת מבוגרים (ממוצע 2.83, סטיית תקן 1.20) ומסייעת להם להבין ולהכיר את עצמם (ממוצע 2.80, סטיית תקן 1.30). פחות מכך, אך עדיין במידה כמעט בינונית, מוערכת המידה שבה לימודי שפת הקשב משמשים את התלמידים מחוץ לבית הספר (ממוצע 2.78, סטיית תקן 1.17).

ממענה לשאלה פתוחה שבה שאלנו את התלמידים מה הם הדברים שלמדו בשיעורי שפת הקשב, וכן מהתצפיות שערכנו, עולה כי כ־15% מהתלמידים אינם חשים בנוח בשיעורי שפת הקשב ומתקשים באימון מדיטציה ודמיון מודרך. מספרים שני בנים:

– שפת קשב עושה לי כאב ראש, אני לא מתחבר לדבר הזה, כשהכיתה בשיעור שפת קשב – אני בחוץ, אני לא אוהב "שאנטי־בנטי".

3 הסקר כלל שאלות שהתשובות עליהן ניתנו בסולם 1-5 ושאלות פתוחות. ראו בנספח.

- אני לא אוהב מזרון, יש בחדר ריח של גרביים וזה מסריח. אני ושפת קשב זה כמו מגנט שמתרחק.

בבית הספר, כחלק מהגישה החינוכית הדוגלת בבחירה ובקבלת אחריות על התוצאות של הבחירה, ניתנת לגיטימציה לתחושות אלו ומאפשרים לאותם תלמידים לא להשתתף בשיעור שפת הקשב.

בדברי תלמידים אחרים בולטת המשמעות המעצימה של מיומנויות הקשב שהם רוכשים. רבים מספרים על **מודעות עצמית** שמתפתחת בעקבות התרגול:

- למדתי שאפשר להיכנס לעולם משלנו אם נרצה.
- למדתי להקשיב לעצמי, לשמוע את עצמי, להאזין לעצמי.
- לפני ש"מתפוצצים" ורבים חשוב לקחת שלוש נשימות ולהירגע ולשכוח את העצבים, חשוב להכיר את עצמך וללמוד מה מרגיע אותנו כגון נשימות, דמיון מודרך. דמיון מודרך גורם לנו להכיר את עצמנו טוב יותר, ובדרך זו אנחנו רואים את המחשבות שלנו.

תלמידים רבים מתארים **תחושות של שליטה וויסות** שהם רוכשים עקב לימודי שפת הקשב:

- אני למדתי אם אני כועס לעצור לשנייה ולעצור את הכעס, להירגע, לנשום שאתה לחוץ.
- אם קורה משהו שמעצבן אותי אז אני נושמת וסופרת 5 נשימות ואני נרגעת.
- למדתי שלא צריך לקחת הכול ללב ואפשר להמשיך עם דברים הלאה.
- למדתי להתעלם מילדים גסים שלא מדברים יפה, לנשום כשאתה מתעצבן, למדתי שיש מלא דרכים להירגע, למשל שיאצו וגם שמוציא את העצב.
- למדתי מהשיעור הזה שאם אני עצבנית או משהו אחר אני לוקחת 3 נשימות ואז נרגעת ואם יש לי פחדים ואין למי לספר אז אני כותבת ביומן. לפעמים המורה אומרת לנו לדמיין דברים וזה עוזר לי מאד.
- אני למדתי להירגע בזמן הנכון, גם שלא צריך להתעצבן על כל דבר קטן, שאני יכול לבחור לא להתעצבן.
- למדתי לחשוב פעמיים לפני שעושים משהו.
- בשיעורי שפת קשב למדתי להיות יותר סבלנית, בשיעורי שפת קשב למדתי להתחשב בילדים.

מרחיבים תלמידים ומסבירים כי **היכולת להירגע** היא אמצעי לשליטה עצמית:

- למדתי שכשאני לא מדבר אני יכול להירגע ולחשוב, למדתי שהנשימה עוזרת לרוגע פנימי.

- למדתי לספור נשימות כשאני רגזני.
- למדתי שמתי שאני עצבנית אפשר פשוט להירגע ולספור עד 3 כמו שאני עושה בשיעורי שפת קשב. בשיעורי שפת קשב אני פשוט שוכבת ונרגעת, אני נותנת שלווה ורוגע ולכן דברים אלו מאד עוזרים לי. הדבר האחרון [שהכי חשוב] הוא השחרור שאני מקבלת מהשקט שמסביב וזה נותן לי הרגשה טובה.
- העיקר ההרפיה עוזרת לנו להירגע ולהיות עם עצמי בשקט שלי ובקצב שלי.
- למדתי איך להרפות, יש תרגיל שצריך לספור עד 10. כששוכבים על המזרון זה מרגיע אותך.
- הרפיה, להשתלט על העצבים שלי, להתרכז.
- בשיעורי שפת קשב למדתי להירגע כשאני עצבני, משיעור שפת קשב למדתי להירגע כשקורה משהו חדש, כשאני לומד חומר חדש אני נרגע קודם.
- להירגע, לספור עד 10, לחשוב על דברים טובים.

כלי עיקרי שנרכש הוא **נשימות**:

- למדתי לנשום כשאני כועס, להירגע לפני מבחן, לספור נשימות.
- שיש מבחן אז לא להיות בלחץ, להירגע. לנשום כמה נשימות עמוקות וזה לא מציק לי יותר. כשאני רב עם מישהו אני הולך לחדר שפת קשב ואני עושה מדיטציה ונשימות. כשאני עצבני אני נותן לגל לעבור ועושה נשימות.
- אני למדתי שכשאתה עצבני תיקח 3 נשימות ותירגע, למדתי שלא צריך לקחת הכול ללב ואפשר להמשיך עם דברים הלאה, למדתי שיש נשימות כדי להירגע.
- למדתי הקשבה כי אנו מסתכלים בנקודת ריכוז [הילד שמדבר] וכך אני שומע ומתרכז בדברי הילד. לבטוח בחבר, לתת לו אמון, לגרום לעצמי להיות רגוע.
- למדתי נשימות כדי להיכנס לתוכי, להרגיע את עצמי במצבי כעס.

מספר תלמידים סיפרו כי הם **מלמדים את ההורים ואנשים אחרים את מיומנויות הקשב** שהם רכשו:

- למדתי גם שאפשר ללמד את ההורים ולעשות ביחד וזה גם מגבש.
- ללמד ולהרגיע את האחרים שזקוקים להירגע.
- למדתי איך להירגע, למדתי איך להרגיע אנשים אחרים, למדתי איך להתמודד עם בעיות יותר טוב.

דברי התלמידים מלמדים כי מיומנויות הקשב שהם לומדים בבית הספר מסייעות להם בעיקר בוויסות רגשי ובשליטה. רוב התלמידים מעריכים את תרגול שפת הקשב כחשוב ומוצאים שהוא תורם להצלחה בלימודים ולאווירה טובה בבית הספר.

סיכום ודיון

מתוך ממצאי המחקר מצטיירת הגישה החינוכית־הרוחנית שבבית ספר תל־חי. המרחב והאווירה בבית הספר מזמינים לקשב. סגל המורים והמנהלת מגלים יחסי הכלה ודיאלוג עם התלמידים ובינם לבין עצמם מתוך התבוננות רחבה ויכולות של ויסות רגשי, קשב ומיקוד כאן ועכשיו. עקרונות מרכזיים בתפיסה החינוכית הם מודעות עצמית, אותנטיות, בחירה מתוך חירות, התמקדות ביכולות וחתירה לייעוד ולמימוש עצמי. בבית הספר מתפתחת שפה בתחום המודעות העצמית והחתירה לרוגע, ונלמדות מיומנויות רווחה נפשית באמצעות תרגול דמיון מודרך ומדיטציה, במסגרת שיח במעגלי הקשבה ועל ידי כתיבה אישית ביומנים. נוסף על כך בית הספר מציע לתלמידים לימודי אמנויות והזדמנויות שיביאו לידי ביטוי את מגוון הכישורים והיכולות שלהם.

האם לפנינו תופעה נקודתית שנובעת מהובלה של מנהלת "משוגעת לדבר" או גישה חינוכית שניתנת להפצה, כפי שאומרת עינת: "אם אפשר להשפיע על שכונת כפר שלם אפשר להשפיע בכל מקום"? מבחינת הנתונים שאספנו וניתחנו במאמר זה אנו מגיעים למסקנה שיש כאן "גם וגם". כלומר, שינוי מערכתי שבו נכנסת שפה חדשה לתוך כותלי בית הספר מצריך מנהיגות נחושה המונעת מתוך אמונה, מנהיגות שהיא "משוגעת לדבר" כמו עינת או כמו מנהלים אחרים שדוגלים בתפיסות רוחניות, כדוגמת יניב בכר, שניהל את בית הספר שרת בחולון וכיום מוביל תרגול מיינדפולנס ולימודי קשיבות בתיכון אילון בחולון. צריך מישהי שהיא מנהיגה, יזמית חינוכית חברתית שתהיה "נשואה" לחזון שלה ושלא תרפה עד שתשיג אותו, כמו בבתי ספר אחרים שנוצרו מתוך אידאה של תיקון (בר שלום, 2004). אך מלבד ההובלה של עינת, עם התהליכים המקבילים שאנשי הצוות עוברים, יש בבית הספר ביטוי לתופעה חברתית רחבה הרבה יותר, של אותה דת שקופה הקונה לה אחיזה בתרבות המערבית בכלל וגם בישראל, דת אשר שואלת שאלות נוקבות על התרבות המערבית ועל רוח האדם. בית הספר מציע אפוא היפוך פרדיגמטי בכל הקשור לאתוס של תחרותיות וניכור חברתי. הוא מציע מעבר מאוטונומיה להולונומיה, מעבר להבנה שיש לבני אדם צורך רב אלה באלה. יש בבית הספר דיאלוג בין שונים שהוא עמוק במלוא מובן המילה, בצד פיתוח יכולת של ילדים לקבל את עצמם בצורה מלאה. במילים אחרות, בית הספר מעז לשאול שאלות על רוח האדם ולתת תשובות שאינן סטנדרטיות, ובכך נעוצה עוצמתו.

על כן אנו רואים בבית הספר "סטרט־אפ" חינוכי ראוי ביותר שניתן ללמוד ממנו. אמנם לא כל הילדים והמורים מאמצים את התפיסה הרוחנית, אך התרשמנו שהשפה החדשה בבית הספר היא בהחלט מנוף לשינוי חיובי עבור רוב המשתתפים בקהילת בית הספר.

הצלחה זו לצד חשיפה רבה שיש לבית הספר ולגישה החינוכית שבו – לא רק באמצעות

המדיה שפרסמה את ההישגים הלימודיים, אלא גם מהיותו אכסניה מלווה לסטודנטים המתכשרים להוראה ממכללת סמינר הקיבוצים וללומדים בתכניות הכשרה לניהול בית ספר ומקום "עלייה לרגל" של מתעניינים – עשויות להיות אמצעי ש"יוליך את הקול".

מקורות

אדלר, א' (2008). **משמעות חיינו**, תרגום: דוד גוטמן, אור יהודה: דביר.

בובר, מ"מ (תשי"ט). "על המעשה החינוכי", **בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההוויה**, ירושלים: מוסד ביאליק.

בר שלום, י' (2004). **אידאה של תיקון: יזמות חברתית בחברה רב תרבותית**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

גולמן, ד' (2005). **אינטליגנציה רגשית עולה בחשיבותה על מנת המשכל** (IQ), תרגום: עמוס כרמל, תל אביב: מטר.

גולמן, ד', ר' בויאציס וא' מק'קי (2002). **המנהיגים החדשים: מימוש עוצמתה של האינטליגנציה הרגשית ותפקידה במנהיגות**, תרגום: ברוך קורות, תל אביב: מטר.

הרפז, י' (2009). "המודל השלישי", **הלכה ומעשה בתכנון לימודים 20**: 177-202.

לזר שלם, מ' (2014). "כיצד ניתן לשלב את שפת הקשב בבית הספר", **אתר מיה לזר שלם: ריפוי גוף נפש רוח** (אוחזר ב־5.5.2015).

לימונה, נ' (2011). "פתיחת שנת הלימודים: הודו למורה כי טוב", **אתר הארץ**, 26 באוגוסט.

סבירסקי, ש', ונ' דגן־בוזגלו (2010). **בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך הישראלי**, תל אביב: מרכז אדוה.

סייקס, י', י' רוזנפלד וצ' וייס (2006). "למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית ספרית תכנית פיילוט 2002-2005: המתודה הראשונה: למידה מהצלחות העבר – המתודה הרֶטרוֹספקטיבית", **אתר מכון אבני ראשה** (אוחזר ב־5.5.2015).

סמוחה, ש' (2012). "מדרום תיפתח הטובה", **אתר גלובס**, 25 בנובמבר (אוחזר ב־5.5.2015).

פריימן, ע' (2009). "סור מרע ועשה טוב", ריאיון עם איש הרוח והמשורר אדמיאל קוסמן, בלוג של עמיר פריימן באתר **TheMarker café**.

צ'ונה, י' (2013). **הרחב"ה בדרך ל"חינוך חדש": כיצד ערכי ה"העידן החדש" משפיעים על החינוך בבתי־ספר בישראל באמצעות הכשרה בפיתוח יכולות רגשיות חברתיות והוויה**, עבודת מוסמך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

קרישנמורטי, ז' (2003). **יומנו של קרישנמורטי**, תרגום: ינץ לוי, בן שמן: מודן.

ראמ"ה, ציוני המיצ"ב, **אתר משרד החינוך**.

שמחאי, ד' (2009). **לזרום נגד הזרם: פרדוקסים בהגשמת חזון "העידן החדש" בישראל**, חיפה: פרדס.

שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים**, תל אביב: רמות.

תבורי, ע' (2007). **רוקדים בשדה קוצים: העידן החדש בישראל**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

Beauchemin, J., T. Hutchins, and F. Patterson (2008). "Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities," *Complementary Health Practice Review* 13 (1): 34–45.

Broderick, P. C., and S. M. Metz (2009). "Learning to breathe: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents," *Advances in School Mental Health Promotion* 2 (1): 35–46.

Campbell, J., and B. Moyers (1988). *The power of myth*, New York: Doubleday.

Flook, L., S. L. Smalley, M. J. Kitil, B. M. Galla, S. Kaiser-Greenland, J. Locke, E. Ishijima, and C. Kasari (2010). "Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children," *Journal of Applied School Psychology* 26: 70–95.

Hayes, S. C. (2005). *Get out of your mind & into your life: The new acceptance & commitment therapy*, New York: New Harbinger.

Jennings, P. A., K. E. Snowberg, M. A. Coccia, and M. T. Greenberg (2011). "Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies," *Journal of Classroom Interaction* 46 (1): 37–48.

Joyce, A., J. Etty-Leal, T. Zazryn, A. Hamilton, and C. Hassed (2010). "Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study," *Advances in School Mental Health Promotion* 3 (2): 17–25.

Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living:Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*, New York: Bantam.

Lincoln, Y. S., and E. G. Guba (1985). *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, CA: Sage.

Luckman, T. (1967). The invisible religion: *The problem of religion in modern society*, New York: Mcmillan.

Mendelson, T., M. T. Greenberg, J. K. Dariotis, L. F. Gould, B. L. Rhoades, and P. J. Leaf (2010). "Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth," *Journal of Abnormal Child Psychology* 38 (7): 985–994

Napoli, M., P. R. Krech, and L. C. Holley (2005). "Mindfulness training for elementary school students: The attention academy," *Journal of Applied School Psychology* 21 (1): 99–125.

Poulin, P. A. (2009). *Mindfulness-based wellness education: A longitudinal evaluation with students in initial teacher education*, unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.

Ray, P. H., and S. R. Anderson (2000). *The cultural creatives: How 50 million people are changing the world*, New York: Harmony Books.

Rotenberg, M. (1983). *Dialogue with deviance: The hasidic ethic and the theory of social contraction*, New York: University Press of America.

Semple, R., E. Reid, and L. Miller (2005). "Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children," *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly* 19 (4): 379–392.

Soloway, G. (2011). *Preparing teachers for the present: Exploring the praxis of mindfulness training in teacher education*, Ph.D. dissertation, University of Toronto.

Staples, J. K., and J. S. Gordon (2004). "Effectiveness of a mind-body skills training program for healthcare professionals," *Alternative Therapies in Health and Medicine* 11 (4): 36–41.

Strauss, A., and J. Corbin (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Wexler, P. (2000). *Mystical society: An emerging social vision*, Boulder, CO: Westview Press.

—, (2010). "Mystical Jewish sociology," *Journal for the Study of Religions and Ideologies* 6 (18): 206–217.

Zenner, C., S. Herrnleben-Kurz, and H. Walach (2014). "Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis," *Frontiers in Pyschology* 5 (1): 1–20.

ori.katzin@mail.huji.ac.il

מאי 2014

נספח: שפת קשב – שאלון לתלמידים בבית הספר תל־חי

במהלך שנות לימודיכם בבית הספר תל־חי השתתפתם בשיעורי שפת קשב ולמדתם כלים המסייעים בהתנהגות ובהקשבה. מתוך רצון להכיר וללמוד מכם על שפת הקשב אודה אם תשיבו על השאלות שלפניכם.

ד"ר אורי קצין

	-1 כלל לא	-2 במידה מועטה	-3 במידה בינונית	-4 במידה רבה	-5 במידה רבה מאוד
באיזו מידה לדעתך חשוב שיתקיימו בבית הספר שיעורי שפת קשב?	1	2	3	4	5
באיזו מידה לימודי שפת קשב משמשים אותך מחוץ לבית הספר?	1	2	3	4	5
באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך להצליח בלימודים?	1	2	3	4	5
באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך להתנהג בנימוס ובכבוד בשיעורים ובהפסקות?	1	2	3	4	5
באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך להבין ולהכיר את עצמך?	1	2	3	4	5
באיזו מידה לדעתך כדאי להפסיק את שיעורי שפת קשב בבית הספר?	1	2	3	4	5
באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך לפתור בעיות ללא עזרת מבוגרים?	1	2	3	4	5
באיזו מידה לימודי שפת קשב גורמים לתחושה נעימה בין התלמידים בבית הספר?	1	2	3	4	5
באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך להתמודד עם פחד ומצבים חדשים?	1	2	3	4	5

נא רשום/י שלושה דברים חשובים שלמדת משיעורי שפת קשב?

1. _____

2. _____

3. _____

_____

ממצאי השאלון לפי סדר יורד

שאלות	מס' משיבים	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
באיזו מידה לדעתך חשוב שיתקיימו בבית הספר שיעורי שפת קשב?	41	2.00	5.00	3.9024	.99511
באיזו מידה לדעתך כדאי להפסיק את שיעורי שפת קשב בבית הספר?	41	1.00	5.00	1.7805	1.08426
באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך להצליח בלימודים?	40	1.00	5.00	3.2250	1.14326
באיזו מידה לימודי שפת קשב גורמים לתחושה נעימה בין התלמידים בבית הספר?	42	1.00	5.00	3.1429	1.27970
באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך להתנהג בנימוס ובכבוד בשיעורים ובהפסקות?	42	1.00	5.00	3.0476	1.39603
באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך להתמודד עם פחד ומצבים חדשים?	41	1.00	5.00	2.9512	1.32195
באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך לפתור בעיות ללא עזרת מבוגרים?	42	1.00	5.00	2.8333	1.20804
באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך להבין ולהכיר את עצמך?	41	1.00	5.00	2.8049	1.30804
באיזו מידה לימודי שפת קשב משמשים אותך מחוץ לבית הספר?	41	1.00	5.00	2.7805	1.17286

סמדר דוניצה-שמידט

תפיסותיהם של פרחי הוראה כלפי לימודי לשון עברית במכללה, חשיבותם ומידת האפקטיביות שלהם בהכשרת מורים

תקציר: מטרתו של מחקר זה הייתה לבדוק את תפיסותיהם של פרחי הוראה כלפי לימודי הלשון העברית במכללה, חשיבותם ומידת האפקטיביות שלהם בהכשרת מורים. עוד בדק המחקר אם יש הבדל בתפיסות האלה בין קבוצות שונות במכללה, ובהן סטודנטים מצטיינים, בעלי לקויות למידה ואקדמאים בתכניות ההכשרה להוראה. המדגם כלל 113 סטודנטים שלמדו קורס חובה שנתי בלשון עברית במסגרת לימודיהם במכללה. הסטודנטים מילאו שאלון דיווח עצמי בתחילת הקורס ובסופו. ממצאי המחקר מראים כי הסטודנטים תופסים את לימודי הלשון כחשובים בעבור מורים, אך חלה ירידה בתפיסה זו בסוף הקורס. גם המוטיבציה של הסטודנטים, שהייתה גבוהה בתחילת הקורס, ירדה מעט בסופו. בתום הקורס הביעו הסטודנטים שביעות רצון בינונית בלבד מהקורס, בעיקר בשל הנושאים שנלמדו בו, שהיו לא רלוונטיים לטעמם. הם דירגו את תרומתו של הקורס לשיפור שליטתם בשפה כבינונית בלבד. דפוס הממצאים היה דומה בכל הקבוצות. מסקנות המחקר הן כי יש צורך להמשיך בלימודי הלשון במכללות להכשרת מורים, אך יש צורך לבדוק את תוכנם של קורסי הלשון ואת החומר הנלמד בהם על מנת שזה יהיה משמעותי ורלוונטי יותר בעבור הסטודנטים כמורים לעתיד.

מילות מפתח: לשון עברית, הוראת שפת אם, הכשרת מורים

הקדמה

טענות רבות נשמעות זה מכבר על שפתם המדולדלת והרזה של הישראלים כיום (בן-שחר, 2001; 2003). שפתם של מורים אינה שונה משפת החברה כולה. מחקרים מראים כי כיום, בניגוד לעבר, כוללת לשונם של המורים מבנים תחביריים וביטויים לשוניים אשר קרובים יותר לעברית העממית הבסיסית והיום-יומית הנשמעת מחוץ לכותלי בית הספר, והיא אינה עוד השפה הגבוהה, העשירה והתקנית שהייתה נהוגה בשנים עברו (נִיר, 2005). אמנם

* חלקים ממאמר זה נסמכים על מחקר שנעשה על ידי ד"ר סמדר דוניצה-שמידט, אניה גליקמן והילה אקרמן-אשר בשנת 2010, בהמלצת ועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת ובתמיכת האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך.

התקרבות זו אל עולמם של התלמידים מן הבחינה הלשונית אינה מעוררת אצל התלמידים תחושת זרות כלפי השפה, אך היא מביאה להתרחקות ממקורות הלשון העברית ולהפיכתה של שפת המורים לשפה רדודה ודלה (בורשטיין, 2008). במערכת החינוך נוצר מעגל סגור: המורים מביאים עמם מסורת של שימוש בלשון רדודה ומנחילים אותה לתלמידיהם, התלמידים מצדם מפנימים את הנורמות המקובלות בשיח הציבורי, וכך הולכת העברית ומידלדלת (ניר, 2005).

חשוב לזכור שבית הספר והכיתה משמשים לתלמידים סביבה לשונית המשפיעה במידה ניכרת על איכות הבעתם, ולו בשל מספר השעות הרב שהילדים מבלים במסגרת זו. ישנה הסכמה רחבה בקרב החוקרים כי תפקידם של המורים בבית הספר לשמש דוגמה בעבור תלמידיהם – בדיבורם, בקריאתם ובכתיבתם. שפתם צריכה להיות עשירה, מדויקת ונכונה, שכן יש לה השפעה רבה על התלמידים (לדוגמה: אלון, 2010).

משרד החינוך, אשר מכיר בחשיבותה של ידיעת העברית בקרב המורים, הגדיר זה מכבר את לימודי הלשון כחובה במכללות להכשרת מורים; ואולם על אף ההשקעה הרבה בקורסי הלשון במכללות ניכר כי ידיעותיהם של המורים בתחום הלשון עדיין אינן מספקות, ונשאלת השאלה מדוע כך הם פני הדברים. תנאי הכרחי לתיקון המצב, טוען ניר (2005), הוא גיבוש של עמדות חיוביות כלפי תרבות של לשון מן הגיל הרך, שכן יש קשר הדוק בין רכישת מידע ומודעות לשונית ובין גיבושה של גישה ראויה אל תחום הדעת. מן האמור לעיל עולה שלא די בהקניית כלים לשימוש בשפה תקנית ובלשון עשירה בקרב פרחי ההוראה, אלא יש גם לנסות ולהטמיע בסטודנטים עמדות חיוביות כלפי המקצוע. האם מצליחות המכללות להכשרת מורים במשימה זו?

מטרתו של מחקר זה הייתה לבדוק את תפיסותיהם של סטודנטים פרחי הוראה כלפי ידיעת הלשון העברית וכלפי חשיבותם של לימודי הלשון במסגרת ההכשרה להוראה. עוד ביקש המחקר לבדוק באיזו מידה הם תופסים את לימודי הלשון במכללה כאפקטיביים.

סקירת ספרות: רכישה והוראה של לשון בבית הספר

רכישתה של שפת אם היא תהליך שאורך שנים רבות, מרגע הלידה, על ידי חשיפה לשפה הדבורה בעת תהליך הסוציאליזציה, והוא נמשך אל תוך שנות ההתבגרות עם רכישת האוריינות ופיתוחה של שפה אקדמית (שורצולד, 2012; Berman, 2004). את הידע הלשוני בשפת האם ניתן לחלק באופן כללי לשניים. רובד אחד הוא הרובד הלשוני הבסיסי והיום־יומי של הלשון הדבורה שרוכש הילד בשנותיו הראשונות. רובד זה כולל את שתי המיומנויות הלשוניות הבסיסיות של הבנה/האזנה ודיבור. הרובד השני, שמפתח הילד במהלך שנות לימודיו בבית הספר, כולל את מיומנויות הקריאה והכתיבה, קרי היכולות האוריניות

(שורצולד, 2007; בלום קולקא וחמו, 2010). נוסף על פיתוח האוריינות הלשונית משתתף בית הספר בחיזוק מיומנויות היסוד של ההאזנה והדיבור, הממשיכות אף הן להתפתח במשך השנים. תהליך רכישת השפה הראשונה נמשך אפוא באופן טבעי לאורך שנות בית הספר, שבמהלכן לומד התלמיד קרוא וכתוב, רוכש מבנים דקדוקיים חדשים, מגדיל את אוצר המילים ומשפר את יכולותיו הלשוניות (Berman, 2004; Ravid, 2005). רכישת השפה על גווניה ממשיכה גם בשלבים מאוחרים של בית הספר בכלל זה הבנתן של סוגות לשוניות שונות (טקסטים דבורים וכתובים שנועדו למטרות שונות כגון למטרת סיפור, למטרת טיעון ושכנוע ולמטרת מידע, תיאור והסבר), שליטה במשלבי השפה השונים ופיתוחה של יכולת סוציו־פרגמטית בשפה (שורצולד, 1996; 2005).

לימודי הלשון בבית הספר נחלקים לשני מישורים: המישור המקצועי והמישור האורייני (ניר, 2005; שורצולד, 2007; 2012). במישור המקצועי דומה לימוד הלשון לכל מקצוע אקדמי אחר הנלמד בבית הספר, ומטרתו להבין את עקרונות השפה וחוקיה בשיטתיות ובהדרגה. את המקצוע הזה מלמדים מורי הלשון, והוא נלמד לאורך כל שנות הלימודים בבית הספר החל בבית הספר היסודי ועד לסיומו של בית הספר העל־יסודי. במסגרת לימודים אלו נכללים תחומים כגון תורת ההגה, תורת הצורות ותחביר.

במישור האורייני מפתח הילד את כישוריו הלשוניים בשפה הדבורה והכתובה. הלימוד נועד לטפח את כישורי השפה של התלמיד על מנת שיוכל לעשות בהם שימוש בכל תחומי החיים. המישור האורייני אינו צריך להילמד על ידי מורי הלשון דווקא. נהפוך הוא. "תחום זה חייב להילמד בכל השיעורים הנלמדים בבית הספר [...] וכל מורה בתחומו חייב לתת את הכלים ההולמים לתלמיד" (שורצולד, 2007, 3). שורצולד טוענת שמוטעית ההנחה "שמורי הלשון הם לבדם אחראים למישור האורייני [...] הם אולי מבינים טוב יותר את תהליכי הקריאה והכתיבה, אבל כל מורה בתחומו יכול להעשיר את כישורי התלמידים בתחום ההבנה וההבעה" (שם). עוד טוענים החוקרים שאם נושאי ההבעה אינם מיושמים בתחומי הלימוד הכלליים, הללו יילמדו באופן תאורטי בלבד. רק אם מיושמים הדברים במסגרת מקצועות הלימוד האחרים, אשר בתחום האחריות של כל המורים, ניתן לשפר את יכולותיהם הלשוניות של התלמידים, שכן ללימוד הדקדוק הפורמלי־תאורטי השפעה אפסית על שיפור ההבעה הלשונית. כל מורה בתחומו יכול וצריך להיות פעיל בהוראת הלשון ובשיפור המיומנות הלשונית של התלמידים, שכן אלה אינם נחלתם הבלעדית של המורים ללשון (ניר, 2005; שורצולד, 2007).

מאחר שרכישת השפה הראשונה ממשיכה להתקיים כל עוד נמצא התלמיד בין כותלי בית הספר, יש חשיבות רבה לשליטתם של המורים עצמם בשפה העברית. כאמור, מן הראוי הוא שלשונם של המורים תהיה לשון תקינה ועשירה ותשמש דוגמה טובה ודגם לחיקוי

לתלמידים. זאת ועוד, הכשרת המורה בתחום הלשון תכשיר אותו להתמודד כראוי עם בעיות הלשון של תלמידיו ותפתח את יכולתו להגיב נכונה על שגיאות של תלמידים, הן בדיבור והן בכתיבה. שליטה בשפה תאפשר למורה לתקן תוצרים והפקות של התלמידים לא רק מהפן התוכני־דיסציפלינרי כי אם גם מהפן הלשוני על מגוון היבטיו. יכולתו של מורה לטפל בסוגיות לשוניות אלו במהלך הוראת המקצוע תורמת לשיפור יכולותיהם השפתיות של התלמידים במיומנויות הלשון השונות (שורצולד, 1996; 2007).

הקשר המחקר

משרד החינוך, אשר מכיר בחשיבותה של ידיעת העברית בקרב המורים, הגדיר זה מכבר את לימודי הלשון כחובה במכללות להכשרת מורים. הסטודנטים חייבים ללמוד כמה קורסים בהתאם לרמתם במקצוע זה. הרמה שאליה מסווג הסטודנט נקבעת על פי המבחן הפסיכומטרי. ואולם בעיות רבות קיימות כיום בתחום הוראת העברית במכללות להכשרת מורים. בראש ובראשונה, אף שלימודי הלשון הם בגדר לימודי חובה לא בכל המכללות הם נלמדים. כמו כן לא ברור באיזו מידה מסווגים כלל התלמידים לקורס לשון שהולם את רמתם. זאת ועוד, קיימת אי־הסכמה בנוגע לנושאים שיש ללמד במסגרת הקורסים ללשון עברית במכללות. עוד ידוע כי מורי הדיסציפלינות במכללות אינם מטפלים בדרך כלל בנושאי השפה, והם נוטים להשאיר זאת למורי הלשון. לבסוף, לא ברור מהי מידת תרומתם של הקורסים בלשון עברית לשיפור שליטתם של הסטודנטים בעברית.

שאלות המחקר

1. מהן תפיסותיהם ועמדותיהם של פרחי ההוראה לגבי לימודי הלשון שלהם בעבר?
2. מהי רמת הידע הלשוני של הסטודנטים ומהי מידת חשיפתם לשפה אוריינית לפני הקורס ואחריו?
3. מהן עמדותיהם של הסטודנטים כלפי חשיבות לימודי הלשון במכללה ומהי המוטיבציה שלהם ללמוד קורס זה?
4. האם קיימים הבדלים בתפיסותיהן של קבוצות שונות בקרב הסטודנטים?

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר: כללה 113 סטודנטים (87% נשים; 13% גברים בטווח גילים שנע בין 20 ל־45) שלמדו קורס שנתי בלשון עברית במסגרת לימודיהם לקראת תעודת הוראה בדיסציפלינות השונות במכללת סמינר הקיבוצים בשנת 2010. קורס זה, שאליו סווגו הסטודנטים על פי המבחן הפסיכומטרי שלהם, היה הקורס ברמה הגבוהה ביותר (רמת

מתקדמים), וזהו הקורס היחיד בלשון שהם נדרשו ללמוד במהלך לימודיהם. הסטודנטים למדו את אותו קורס בארבע קבוצות נפרדות, כולן עם אותה מרצה, דבר שאִפשר לפקח על השפעת מאפייני המורה על עמדות הסטודנטים ועל אפקטיביות הקורס.

ארבע קבוצות הלימוד נבדלו זו מזו באופי הלומדים בהן, כמתואר להלן: **(1)** סטודנטים לתואר ראשון המשתתפים בתכנית המצטיינים במכללה (N=30), להלן "מצטיינים"; **(2)** סטודנטים לתואר ראשון שאובחנו כבעלי לקות למידה כלשהי (N=27), להלן "לקויי למידה"; **(3)** סטודנטים רגילים לתואר ראשון (N=27), להלן "רגילים"; **(4)** סטודנטים הלומדים במסגרת התכנית להכשרת אקדמאים להוראה (N=29), להלן "הכשרת אקדמאים". מאחר שהמדגם מורכב מארבע קבוצות שוות בגודלן אשר אינן משקפות את גודלן היחסי באוכלוסיית הלומדים במכללה, חושב הממוצע באמצעות שקלול שמביא בחשבון את גודל הקבוצות: המצטיינים – **10%**; לקויי הלמידה – **10%**; הכשרת האקדמאים – **30%**; הסטודנטים הרגילים – **50%**.

תיאור הקורס בלשון: מטרותיו של הקורס בלשון כפי שפורט בסילבוס הקורס היו –

> היכרות עם יסודות מדע הלשון מתוך עיסוק בתהליכים ובתופעות בשפה וזאת במטרה להעלות את המודעות לחוקיות בשפה ולהגביר את הרגישות לשימוש בשפה; וגיבוש דמות חינוכית בעלת לשון תקינה ולשון עשירה, המְתַקשרת עם חניכיה במשלבי הלשון השונים ומשמשת דוגמה ללשון טובה ומקור לחיקוי לחניכיה.

נושאי הקורס היו: ליבון מושגי יסוד בהדגש פונקציונלי וסקירת תחומי העיסוק של הלשון; תורת ההגה בכלל זה תכונות מבחינות בין הגאים והכללים לכתיבת התנועות; הדגש הקל; תורת הצורות בכלל זה צורנים ומשמעויותיהם בשם ובפועל, צורנים והשלכותיהם הפונטיות, אותיות השימוש – מש"ה וכל"ב; הרחבת אוצר המילים בכלל זה דרכי התצורה בעברית בת זמננו; הסמיכות; שם המספר; דיון בתופעות לשוניות וכללי הכתיב חסר הניקוד. חובות התלמיד כפי שהופיעו בסילבוס היו השתתפות פעילה בעת ההרצאות והדיונים בכיתה, תרגול שוטף במהלך השיעור ומשיעור לשיעור והשתתפות בבחנים תקופתיים ובבחינת הגמר.

תהליך המחקר וכלי המחקר: במחקר נעשה שימוש בשאלון דיווח עצמי אנונימי שנבנה במיוחד לצורכי מחקר זה. השאלון הועבר בתחילת הקורס (בתחילת שנת הלימודים) ובסיומו (בסוף שנת הלימודים). הוא כלל שאלות פתוחות ושאלות סגורות בסולם ליקרט (Likert scale) שנע בין **1** (מידה מעטה מאוד) ל־**5** (מידה רבה מאוד). השאלונים תוקפו באמצעות ניתוח שופטים וניתוח גורמים, ומהימנותם הפנימית של המדדים נבדקה באמצעות אלפא של קרונבך. להלן משתני המחקר שנבדקו בשאלון:

לוח 1: משתני המחקר

משתנה	מספר פריטים	α	דוגמאות לפריטים שהופיעו בשאלון
פרטי רקע	5	-	מגדר, גיל, שפת אם, שנת לימודים, תחום לימודים
לימודי הלשון בעבר (נבדק בתחילת הקורס בלבד)	6	-	מה אהבו/לא אהבו בלימודי הלשון בבית הספר (שאלה פתוחה); מה היה מקצוע קל ומה מקצוע קשה (שאלה פתוחה); מה הציון בלשון בבגרות?
הערכה עצמית בעברית וחשיפה לשפה אוריינית (נבדק בתחילת הקורס ובסיומו)			
ידע בעברית	4	0.86	יכולת התבטאות בעל פה/בכתב; יכולת הבנת הנקרא; ידע נרחב באוצר מילים
ידע בדקדוק עברי	2	0.75	רמת הידע בדקדוק בעברית; היכולת להשתמש נכון בזכר/נקבה
ידע בעברית ביחס לאחרים	1	-	דירוג הידיעות בלשון עברית ביחס לאנשים אחרים
חשיפה לשפה אוריינית	2	-	תדירות קריאת ספרים; תדירות קריאת עיתונים
עמדות ומוטיבציה כלפי לימודי לשון (נבדק בתחילת הקורס ובסיומו)			
הערכה לשפה תקינה ועשירה	2	0.87	אני מתרשם כשאנשים מדברים בשפה עשירה; אני מעריך אנשים שיודעים לדבר עברית נכונה
חשיבות לימודי לשון למורים	5	0.93	קורס בלשון צריך להיות חובה לכל הסטודנטים, כל מורה בישראל צריך לשפר את יכולתו בלשון העברית
מוטיבציה להצליח בקורס	2	0.82	אני מתכנן להשקיע/השקעתי בקורס בלשון
עמדות כלפי הקורס (נבדק בתום הקורס בלבד)			
שביעות רצון מהקורס	4	0.88	הקורס הלם את ציפיותיי; התכנים שנלמדו בקורס היו חשובים (כולל שאלות פתוחות)
תרומת הקורס לידע הלשוני שלי	5	0.88	שיפור היכולת לזהות ליקויי לשון ולהגיב עליהם; שיפור היכולת להתמודד עם נושאי לשון מגוונים בעל פה ובכתב; שיפור היכולת לשמש דוגמה ומקור לחיקוי בקרב תלמידים

ממצאים

תפיסותיהם ועמדותיהם של פרחי ההוראה לגבי לימודי לשון בעבר

מן הממצאים עולה כי רק 10% מקרב הסטודנטים אהבו את לימודי הלשון בתיכון; 45% ציינו שאהבו את המקצוע במידה בינונית ו־45% נוספים ציינו כי לא אהבו אותם כלל. בשאלה פתוחה התבקשו הסטודנטים לציין את שלושת המקצועות שהיו להם הקלים ביותר בעת לימודיהם בתיכון, וכן את שלושת המקצועות שזכורים להם כקשים ביותר בתקופה זו. מטרת שאלות אלו הייתה לבדוק אם מקצוע הלשון זכור כאחד המקצועות הקשים או הקלים. כחמישית מן הסטודנטים (22%) ציינו את המקצוע הלשון וההבעה העברית בין המקצועות שהיו להם קלים בתיכון, ואילו למעלה משליש (38%) ציינו מקצוע זה כאחד המקצועות הקשים ביותר בתיכון. 40% לא ציינו מקצוע זה כלל.

בהמשך לשאלה זו התבקשו הסטודנטים לנסות ולהיזכר מה אהבו ולא אהבו במקצוע הלשון ומדוע. תשובותיהם לשאלה זו סווגו לכמה קטגוריות. בתשובה לשאלה מה אהבו ציינו רוב התלמידים שאהבו חיבור, כתיבה והבעה וכן את העיסוק באוצר מילים, בניבים ובפתגמים. על השאלה מה לא אהבו ציינו רוב התלמידים את תחום התחביר, את הבניינים, את החוקים הרבים שיש לזכור ואת אי־החוקיות המבלבלת. ניכר אפוא שהזיכרונות הטובים של התלמידים משיעורים אלו היו קשורים בעושר לשוני, באוצר מילים וביטויים, בהבעה ובכתיבה בשפה. הזיכרונות השליליים של התלמידים קשורים ללימוד הדקדוק והתחביר העברי.

בתשובה לשאלה הפתוחה "מה לדעתך צריך לעשות המורה בקורס ללשון על מנת לסייע לך להצליח בקורס?" ציינו הסטודנטים בעיקר את הנקודות האלה:

1. **שהמורה תגרום לסטודנטים לאהוב את השפה ולהתגבר על משקעי העבר.** לדוגמה: "שתפשט את מה שלא הבנתי בתיכון ותגרום לי לאהוב זאת"; "אני מקווה שתאיר לי דברים באור חדש מהאור שראיתי בכיתה יו"ד"; "שיהיה פחות נורא ממה שהיה בתיכון"; "שהפעם אוכל סוף־סוף להצליח בלשון"; "שיהיה מעניין, להבדיל מהיובש הטכני של לימודי ביה"ס".
2. **שהמורה תלמד נושאים רלוונטיים ושימושיים.** לדוגמה: "שתהיה 'מחוברת' לשפה היום"; "שתיתן אינפורמציה פרקטית"; "לא להכביד במונחים 'מעייפים' וכבדים, שיהיה פרקטי"; "לעזור לי ביום־יום"; "דברים שמורים נתקלים בהם ושימושיים".
3. **שהמורה תדגיש פחות את הדקדוק ותתמקד בנושאים אחרים.** לדוגמה: "אני מצפה ללמוד על ההיסטוריה של הלשון ועל חידושים לשוניים ולא על בניינים שונים ותפקידם"; "ללמוד לדבר נכון ולשפר אוצר מילים (פתגמים)"; "שיהיה מלמד אך בלי יותר מדי חוקים".

רמת הידע הלשוני של הסטודנטים ומידת החשיפה לשפה אוריינית לפני הקורס ואחריו

לוח 2 מציג את הערכתם של הסטודנטים את ידיעותיהם בעברית לפני הקורס בלשון ואחריו (ידע בעברית באופן כללי, ידע בדקדוק, ידע ביחס לאחרים), וכן את המידה שבה הם קוראים ספרים ועיתונים.

לוח 2: הערכה עצמית בעברית וחשיפה לשפה הכתובה בתחילת הקורס בלשון ובסיומו

	בתחילת הקורס		בתום הקורס		
	M	S.D.	M	S.D.	t(p)
ידע בעברית (הערכה עצמית)	4.10	.62	4.18	.64	1.85
ידע בדקדוק (הערכה עצמית)	3.79	.79	3.71	.78	.27
ידע ביחס לאחרים	3.52	.63	3.56	.74	.48
קריאת ספרים	3.52	1.28	3.67	1.19	.44
קריאת עיתונים	3.28	1.32	3.28	1.40	.01

כפי שמוצג בלוח 2, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין תחילת הקורס לסופו באף אחד מן המדדים. משמעות הדבר כי הסטודנטים העריכו את ידיעותיהם בעברית באותו אופן בשני המועדים ללא כל שיפור או שינוי. עוד עולה מהלוח כי הסטודנטים מעריכים את ידיעתם ושליטתם הכללית בעברית כרבה יותר מידיעתם את הדקדוק. את ידיעותיהם בעברית ביחס לאחרים מדרגים הסטודנטים כדומה לזו של אנשים שהם מכירים. קשרים מובהקים בעוצמות בינוניות עד גבוהות נמצאו בין שלושת המשתנים הללו.

לא נמצאו הבדלים מובהקים בין תחילת הקורס לסופו גם בתדירות קריאת הספרים והעיתונים בקרב הסטודנטים. הם מעידים על עצמם כמי שקוראים ספרים במידה בינונית עד רבה וקוראים עיתונים במידה בינונית. בדיקת התפלגות משתנים אלה מראה כי 52% מהסטודנטים קוראים במידה רבה עד רבה מאוד, 28% מהם קוראים במידה בינונית ו־19% קוראים במידה מעטה ואף כלל לא. קיים קשר בין תדירות קריאת ספרים לזו של עיתונים הן בתחילת השנה והן בסופה ($r=.43, r=.58; p<.001$).

עמדות כלפי חשיבות לימודי לשון במכללה למורים ומוטיבציה ללמוד קורס זה

לוח 3 מציג את תפיסותיהם של הסטודנטים כלפי חשיבות לימודי הלשון בעבורם כמורים לעתיד, את המוטיבציה שלהם ללמוד קורס זה ואת הערכתם לשפה תקינה ועשירה בתחילת

הקורס ובסיומו. עוד מציג הלוח את שביעות רצונם מהקורס ואת תרומת הקורס לידיעותיהם בעברית כפי שהם חשים זאת. שביעות הרצון מהקורס נבדקה אך ורק בתום הקורס.

לוח 3: עמדות כלפי חשיבות השפה וכלפי הקורס בלשון בתחילת הקורס ובסיומו

	בתחילת הקורס		בתום הקורס		
	M	S.D.	M	S.D.	t(p)
הערכה לשפה תקינה ועשירה	4.43	.73	4.12	.91	.23
חשיבות לימודי הלשון למורים	4.04	.73	3.80	.94	3.71***
מוטיבציה להצליח בקורס	3.95	.81	3.71	.99	3.37**
שביעות רצון מהקורס	-	-	3.48	.92	-
תרומת הקורס לשיפור השפה	-	-	3.07	.84	-

** p<.01 *** p<.001

מלוח 3 עולה כי עמדותיהם של הסטודנטים כלפי חשיבותם של לימודי הלשון היו חיוביות בתחילת השנה אך ירדו באופן מובהק עם תום הקורס (4.04 לעומת 3.80). המוטיבציה של הסטודנטים להצליח בקורס אף היא הייתה גבוהה בתחילת הקורס וירדה לקראת סופו. מתאם חיובי בעוצמה גבוהה נמצא בין החשיבות שייחסו ללימודי הלשון לבין המוטיבציה בקורס (r=.42, p<.001). כלומר, לסטודנטים שתפסו את לימודי הלשון כחשובים הייתה מוטיבציה גבוהה יותר להצליח בקורס. הסטודנטים הביעו הערכה רבה לשפה תקינה ועשירה הן בתחילת הקורס והן בסיומו ללא כל שינוי בתפיסה זו. עוד נמצא שמידת שביעות הרצון מהקורס (בתום הקורס) הייתה בינונית עד גבוהה (3.48), ותרומתו של הקורס לשליטתם בשפה הייתה בינונית בלבד (3.07). מתאם חיובי בעל עוצמה חזקה נמצא בין מידת שביעות הרצון מהקורס לבין תפיסת הקורס כבעל תרומה לשיפור שפת הסטודנטים (r=.52, p<.001). מתאם נוסף נמצא בין חשיבות שיעורי הלשון בעיני הסטודנטים לבין שביעות הרצון מהקורס (r=.65; p<.001) ותרומת הקורס לשיפור שפתם (r=.39; p<.01), וכן בין המוטיבציה להצליח בקורס לבין שביעות הרצון ממנו (r=.50; p<.05). לא נמצאו קשרים בין תפיסת הלשון כבעלת חשיבות למורים לבין עמדות כלפי הקורס וכלפי תרומתו לשיפור שפת הסטודנטים. ניתן לראות אפוא ששביעות רצון מהקורס הייתה קשורה במידת תרומתו לשליטה בשפה, וכן שהיה קשר בין העמדות כלפי השפה לבין המוטיבציה ללמוד אותה.

קשרים בין המשתנים

בבדיקת המתאמים בין המשתנים נמצאו כמה קשרים מובהקים. נמצא קשר חיובי מובהק בין קריאת ספרים לבין שליטה בעברית (r=.56), אך לא נמצא קשר מובהק בין קריאת ספרים לבין שליטה בדקדוק. קשרים חיוביים ומובהקים נמצאו בין הציון בבגרות בלשון לבין השליטה בעברית באופן כללי (r=0.34) והשליטה בדקדוק (r=0.46), כלומר סטודנטים שקיבלו ציון גבוה יותר בבגרות בלשון מעידים על עצמם כבעלי שליטה טובה יותר בעברית כולל בדקדוק. סטודנטים שקיבלו ציונים נמוכים בבגרות בלשון אינם תופסים את לימודי הלשון כחשובים למורים (r=.27). קשר נמצא גם בין העמדות כלפי מקצוע הלשון בתיכון לבין שליטה בדקדוק (r=0.37). עוד נמצא כי סטודנטים שחיבבו את מקצוע הלשון בתיכון העידו על עצמם כבעלי שליטה רבה יותר בדקדוק, בכלל זה שליטה רבה ביותר ביחס לאחרים, וכי סטודנטים שאהבו את מקצוע הלשון בתיכון העריכו את חשיבות לימודי הלשון כרבה יותר (r=.33), גילו מוטיבציה רבה יותר להצליח בקורס הלשון (r=.43) וגם העידו על שביעות רצון רבה יותר ממנו (r=.38).

הבדלים בידיעותיהם ובעמדותיהם של סטודנטים מקבוצות שונות

הבדלים בדפוס תשובותיהם של הסטודנטים מארבע הקבוצות נבדקו באמצעות ניתוחי שונות ומבחני חי בריבוע.

לימודי לשון בעבר: כל ארבע הקבוצות חיבבו את מקצוע הלשון בתיכון במידה מעטה בלבד, אך הסטודנטים בתכנית להכשרת אקדמאים והסטודנטים לקויי הלמידה חיבבו מקצוע זה במידה הנמוכה ביותר וסברו שמקצוע הלשון הוא מקצוע קשה במיוחד. **45%** מהסטודנטים בתכנית להכשרת אקדמאים ו־**59%** מהסטודנטים לקויי הלמידה דירגו אותו כמקצוע קשה, לעומת **30%** בקבוצת הרגילים ו־**37%** בקבוצת המצטיינים (χ^2=6.87; p<.05). הבדל מובהק נמצא בין הקבוצות גם בהתפלגות ציוני הבגרות בלשון (χ^2=40.35; p<.001). בלטה בעיקר קבוצת המצטיינים, שבה **57%** קיבלו ציון בין **90** ל־**100**, לעומת קבוצת לקויי הלמידה, שבה רק **8%** קיבלו ציונים אלו. התפלגויות הציונים בקבוצת הרגילים ובקבוצה של הכשרת האקדמאים היו מאוזנות יותר – רוב הסטודנטים נמצאים בטווח הציונים שבין **80** ל־**89**.

קריאת ספרים ועיתונים: נמצא שהקבוצה של הכשרת האקדמאים הייתה הקבוצה שקראה ספרים ועיתונים בתדירות גבוהה יותר מאשר הקבוצות האחרות. הקבוצה שקראה בתדירות הנמוכה ביותר הייתה קבוצת המצטיינים (F=9.42; p<.05). דפוס זה נשמר לאורך כל השנה.

הערכה עצמית של ידיעת העברית: הסטודנטים בקבוצת המצטיינים והכשרת האקדמאים

דיווחו על שליטה גבוהה יותר בעברית (F=8.57; p<.05) ובדקדוק (F=6.55; p<.05) וגם על ידע רב יותר ביחס לאחרים (F=7.03; p<.01); ואילו קבוצת לקויי הלמידה דיווחה על הידע הנמוך ביותר. קבוצת הרגילים ממוקמת ביניהם. דפוס זה נשמר לאורך כל השנה ללא כל שינוי.

עמדות ומוטיבציה כלפי לימודי הלשון: ישנם הבדלים מובהקים בין הקבוצות – הסטודנטים מהתכנית להכשרת אקדמאים ייחסו חשיבות נמוכה יותר ללימודי הלשון וגילו מוטיבציה נמוכה יותר להצליח בקורס לעומת שלוש הקבוצות האחרות, הן בתחילת הקורס והן בסופו (F=4.67; F=2.19; p<.05).

עמדות כלפי קורס הלשון: הסטודנטים מהתכנית להכשרת אקדמאים העריכו את תרומתו של הקורס כנמוכה יותר והביעו שביעות רצון נמוכה יותר משלוש הקבוצות האחרות (F=2.90; F=4.31; p<.05). שביעות רצונם של הסטודנטים מן הקורס באה לידי ביטוי בעיקר בהערכתם החיובית את המרצה של הקורס (שכאמור לימדה את כל הקבוצות). הם ציינו כי המרצה העבירה את השיעור בצורה מעניינת, מאתגרת ומובנת, הייתה אכפתית ומתחשבת והצליחה להתאים את עצמה לסטודנטים. באשר לחוסר שביעות הרצון, הסטודנטים מהתכנית להכשרת אקדמאים והסטודנטים מהתכנית למצטיינים היו חסרי שביעות רצון בעיקר מחוסר הרלוונטיות של הנושאים הנלמדים בשיעור לחייהם המקצועיים. לדעתם הקורס היה צריך להתמקד יותר ב"ידע השפה בכללותה" ולא בפרטים טכניים כמו דקדוק, ניקוד ועוד. לעומת זאת סטודנטים בעלי לקויות למידה הביעו חוסר שביעות רצון מקצב ההתקדמות בשיעור, שהיה אטי מדי בעבורם, וכן מהרמה של הקורס שהייתה נמוכה מדי לטעמם.

דיון ומסקנות

במחקר זה, כמו במחקרים אחרים, נמצא קשר בין עמדות הסטודנטים כלפי לימודי המקצוע בעבר לבין עמדותיהם כלפיו בהווה וכן בינן לבין המוטיבציה ללמוד אותו (Dörnyei and Csizér, 2002). סטודנטים שנטו שלא לחבב את מקצוע הלשון בעבר הביעו זאת גם במחקר וטענו שיש חשיבות פחותה יותר בלימודו במסגרת הכשרת מורים. סטודנטים אלו היו גם בעלי מוטיבציה נמוכה יותר להצליח בקורס. ניתן לראות אפוא כי הסטודנטים נשאו אתם את משקעי העבר ורבים מהם לא היו מעוניינים בשל כך, גם בהיותם סטודנטים, בלימודי לשון עברית. באופן כללי עמדותיהם של הסטודנטים כלפי לימודי הלשון בתיכון, כפי שדיווחו עליהן במחקר, לא היו חיוביות, ושיעור לא מבוטל מהם זכר את לימודי הלשון כאחד המקצועות הקשים בבית הספר התיכון. בשאלה פתוחה נשאלו הסטודנטים מה אהבו ולא אהבו בלימודי הלשון. בתשובותיהם הבחינו הסטודנטים בין לימודי לשון, דקדוק

ותחביר, שאותם לא אהבו, לבין לימוד של אוצר מילים, ביטויים והבעה, שאותם אהבו. ממצא זה מחזק את טענתו של רוזנטל (2007) שהוראת הלשון העברית במערכת החינוך לוקה בעיקר בהסתמכות על מעין שיטה סגורה של חוקים וכללים, היוצרת תחושת ריחוק ומיאוס בקרב התלמידים. רוזנטל טען שעל מנת שהשיטה תהיה פתוחה יותר, יש לשלב את השפה המדוברת (ואפילו סלנג) בתכנית הלימודים ולנתח בכלים לשוניים גם את השיח היום־יומי שהתלמידים נחשפים אליו; כך התלמידים לא רק יידרשו ללמוד בעל פה הגדרה של מבנה לשוני מסוים, אלא יוכלו לזהות אותו בשיחות המתקיימות סביבם. נוסף על כך יש לשים דגש על הוראת ההבעה בעל פה (הרטוריקה). טענות דומות נשמעות גם מאחרים. כך למשל, הסופר מאיר שלו (2003) התייחס בעבר להוראת הלשון העברית במערכת החינוך וטען כי תכניות הלימודים מדגישות יתר על המידה את "דקדוקי העניות של הדקדוק" על חשבון עושרה ויופייה של השפה עצמה, וכך ממאיסות את השפה על לומדיה. שלו טען כי חוקי הדקדוק חשובים אך הם אינם חזות הכול, ויש להביא לחלוקה אחרת של משאבי ההוראה המעטים שמערכת החינוך מייחדת ללשון העברית ולהוסיף לימודים המטפחים הבעה והבנה טובות יותר של השפה. כאמור, טענתם של רוזנטל ושלו הובעו גם בדיווחיהם של הסטודנטים, שלא חיבבו את מקצוע הלשון יתר על המידה ובעיקר לא את לימוד הדקדוק. דווקא ההבעה ואוצר המילים היו הדברים שזכורים להם לטובה בלימודים אלו. אדגיש שממצא זה היה עקיב בקרב כל ארבע הקבוצות שנבדקו במחקר. יש לציין בהקשר זה שבשנים האחרונות נעשו שינוים בתכניות הלימודים בבית הספר התיכון, אולם סביר להניח שרוב הסטודנטים במחקר זה עדיין למדו במתכונות הישנות.

הממצא המפתיע, וגם המאכזב במידה מסוימת, היה שהקבוצה שהביעה את העמדה הפחות חיובית כלפי חשיבותם של לימודי הלשון כיום, וזו שגילתה את המוטיבציה הנמוכה ביותר ללמוד לשון, הייתה דווקא קבוצת האקדמאים המכשירה עצמה להוראה. ממצא זה מפתיע מאחר שקבוצה זו היא לרוב בעלת פרופיל גבוה ונתפסת כאיכותית יותר מקבוצות אחרות הלומדות הכשרה להוראה (דוניצה־שמידט ווינברגר, 2012). אפשר היה לצפות שקבוצה זו תבין, יותר מקבוצות אחרות, את החשיבות שבלימודי הלשון ותביע עמדה חיובית יותר כלפי קורסים אלו, וכן תגלה מוטיבציה גבוהה יותר להצליח. סיבה אפשרית אחת לעמדותיה של קבוצה זו כלפי לימודי הלשון היא השפעתה השלילית של ההתנסות הקודמת בלימודי הלשון בזמן התיכון, שכן, כאמור, נמצא קשר מובהק במחקר זה בין העמדות בעבר לבין העמדות הנוכחיות. הסבר אפשרי נוסף קשור לידע בלשון עברית של קבוצה זו. ממצאי המחקר הראו שהסטודנטים בקבוצת האקדמאים, וגם בקבוצת המצטיינים, הם שהעידו על עצמם כבעלי השליטה הרבה ביותר בשפה העברית, כולל דקדוק. גם כאשר התבקשו הסטודנטים לדרג את עצמם ביחס לאנשים אחרים שהם מכירים, דירגו את עצמם

הסטודנטים בקבוצה של הכשרת האקדמאים כבעלי ידע רב הרבה יותר מאנשים אחרים. יתכן שהשילוב של התנסות שלילית בעבר והשליטה הרבה בעברית הובילו את קבוצת הכשרת האקדמאים להביע עמדות חיוביות פחות מקבוצות אחרות כלפי קורס בלשון עברית במסגרת לימודי ההוראה שלהם. יש לזכור כי תלמידי הכשרת האקדמאים, המגיעים ללימודי ההוראה לאחר תואר, מבקשים לסיים את לימודיהם כמה שיותר מהר. כל קורס נוסף מאט ומקשה עליהם, הן מבחינת סיום הלימודים והן מן הבחינה הכלכלית, שכן הם נדרשים לשלם בנפרד עבור כל קורס וקורס. בקבוצות האחרות, לעומת זאת, הסטודנטים יסיימו את לימודיהם (וישלמו עליהם) בדיוק באותו אופן עם או בלי הקורס בלשון. בהמשך לכך, את המוטיבציה הרבה להצליח בקורס שנמצאה בקרב קבוצת המצטיינים ניתן להסביר בכך שהם נדרשים לציון רף מסוים על מנת להישאר בקבוצת המצטיינים המקנה להם מלגת לימודים מלאה. אי־הצלחה בקורס עשויה להיות יציאה ממסלול המצטיינים, חרב מאיימת בעבור הסטודנטים שגורמת להם לרצות להצליח בכל קורס וקורס.

ניתן, אם כן, להבין באופן חלקי את עמדותיהם הפחות חיוביות של קבוצת הכשרת האקדמאים לעומת הקבוצות האחרות ואת המוטיבציה הנמוכה שלהם באופן יחסי לקבוצות האחרות בתחילת הקורס. ואולם מוטיבציה זו אף ירדה באופן מובהק ונמצאה נמוכה יותר בסוף הקורס. ממצא זה של ירידת המוטיבציה, ובעיקר של הירידה בעמדות כלפי חשיבותו של קורס הלשון עבור מורים, נמצאה בכל הקבוצות האחרות (אם כי פחות בקבוצת המצטיינים). מדוע חלה ירידה זו? הסבר אפשרי טמון בעמדותיהם של הסטודנטים כלפי הקורס עצמו ובעיקר כלפי תרומתו של הקורס לידיעת הלשון. הסטודנטים כולם דיווחו בתום הקורס על שביעות רצון בינונית מן הקורס ובעיקר על תרומתו המעטה עד בינונית לשליטתם בלשון. גם בבדיקת הערכתם העצמית את שליטתם בעברית ובדקדוק לא נצפתה כל עלייה בין תחילת השנה לסופה. סביר להניח אפוא כי מאחר שהסטודנטים לא הרגישו שנתרמו מהקורס בצורה כלשהי מבחינת ידיעותיהם בלשון, הם חוו אכזבה שבאה לידי ביטוי בתפיסותיהם הנמוכות בתום הקורס לגבי נחיצותו של קורס כזה במסגרת הכשרת המורים. בשאלה פתוחה הסבירו הסטודנטים את חוסר שביעות רצונם בעיקר בשל הנושאים שנלמדו בקורס, שהיו לא רלוונטיים לטעמם. מן הראוי לציין שהמרצה עצמה זכתה לדירוגים גבוהים מאוד ולמחמאות רבות מצד הסטודנטים, אשר ידעו לעשות את ההפרדה בין המרצה לחומר הנלמד. במקרה זה חומר הלימודים הוכתב למרצה ונלמד באופן זהה בקורסים המקבילים ללשון במכללה. אפשר אפוא לראות ש"המערכת" אינה מפיקה את הלקחים הנדרשים וחוזרת שוב ושוב על אותן טעויות. הדגש הרב על נושאים שהסטודנטים חווים כלא רלוונטיים בעבורם חוזר שוב, כבזמן לימודי התיכון, גם היום במסגרת הכשרת המורים. טעות זו ממשיכה להמאיס את לימודי הלשון על הלומדים ואף אינה תורמת דבר לשליטתם בשפה, כאמור על פי תפיסתם במועד מילוי השאלון.

מאחר ששליטה בשפה מקושרת בין השאר לרמת אוריינות ולקריאת ספרים (Dickinson et al., 2012), נבדקה סוגיה זו גם במחקר הנוכחי. מתשובותיהם של הסטודנטים עולה שכמחציתם (52%) קוראים ספרים במידה רבה עד רבה מאוד. נתון זה דומה מאוד לנתונים העולים מסקרים ארציים המדווחים על 54% מכלל הציבור הבוגר מגיל 18 שקוראים לפחות ספר אחד כלשהו (רומן, סיפורת או עיון) בתקופה של שלושה חודשים (מערכת אתר הידען, 2005). רק 19% מן הסטודנטים דיווחו שהם קוראים ספרים במידה מעטה או מעטה מאוד, והשאר במידה בינונית. מתברר אם כן שרבים מהסטודנטים קוראים ספרים, אבל בין הקבוצות נמצאו הבדלים – קבוצת האקדמאים קוראת יותר מן הקבוצות האחרות, ובקבוצת המצטיינים היו שיעורי הקריאה הנמוכים ביותר. לא מפתיע שהקבוצה של הכשרת האקדמאים קוראת יותר. כפי שצוין לעיל, קבוצה זו נחשבת לבעלת פרופיל גבוה יותר מזו של הסטודנטים הלומדים לקראת תואר בוגר בהוראה. ואולם הממצא על שיעורי הקריאה הנמוכים בקרב קבוצת המצטיינים נראה תמוה למדי. הסבר אפשרי לכך עשוי להיות מחויבותם הרבה ללימודים בתקופה זו, שכן לא רק שהם אמורים לסיים את לימודיהם בשלוש שנים במקום בארבע, דבר היוצר עליהם עומס גדול מאוד, הם גם נדרשים, כפי שצוין לעיל, לעמוד בממוצע ציונים גבוה ביותר על מנת להמשיך ולקבל את מלגת הלימודים הניתנת לתלמידים בתכנית המצטיינים. ייתכן מאוד שעומס זה אינו מאפשר להם בתקופה זו לקרוא ספרים להנאתם. מעניין בהקשר זה מחקר שבדק את הרגלי הקריאה של סטודנטים במכללות בארצות הברית ומצא שיש קשר חיובי בין קריאה במהלך הלימודים לבין הישגיהם הלימודיים של הסטודנטים (Gallik, 1999).

נשאלת אפוא השאלה באיזו מידה יש אכן קשר בין תדירות החשיפה לשפה הכתובה באמצעות ספרים לבין שליטה בשפה. בדיקת המתאם בין המשתנים הללו מראה שככל שתדירות הקריאה גבוהה יותר, השליטה בעברית גבוהה יותר. קשר זה מחזק את ממצאי הספרות המחקרית בתחום המשבחים את הקריאה ומלמדים על חשיבותה, על הקשר שלה להעשרת אוצר המילים, הניבים והביטויים, לחיזוק הבנת הנקרא, לשיפור יכולת האיות ולעלייה בהבנת הדקדוק ובידע כללי (Dickinson et al., 2012). עם זאת מומחים רבים טוענים כיום שכדי לפתח יכולות אורייניות לא די בקריאת ספרים. רבים מציעים להשלים את החינוך הלשוני באמצעות הוראה מפורשת של דקדוק ולשון (Ellis, 2001; 2006). זאת ועוד, נשאלת השאלה אם קריאת ספרים לבדה תורמת לידע של התלמיד בדקדוק. במחקר הנוכחי לא נמצא קשר בין קריאת ספרים לבין דיווחם העצמי של הסטודנטים על שליטתם בדקדוק. עוד נמצא כי שליטתם של הסטודנטים בעברית "באופן כללי" גבוהה משליטתם ברזי הדקדוק עצמו. ממצא זה מחזק את הטענה שקריאת ספרים איננה מספיקה וכי יש ללמד דקדוק במפורש. הטענה היא שכאשר אנו קוראים ספרים/עיתונים, מרב תשומת הלב

שלנו נתונה למסר ולתוכן הכתוב ולא לאופן שבו כתובים הדברים ובעיקר לא לפן הדקדוקי של הכתוב. בשל כך יש צורך בהסבת תשומת הלב ובהעלאת המודעות של הלומד במפורש להיבטים דקדוקיים כגון תבניות דקדוקיות ותחביר על מנת לוודא שהוא אכן ילמד זאת (Ellis, 2001, 2006). ואולם הפניית תשומת הלב להיבטים הדקדוקיים אמורה להיעשות אך ורק בתוך הקשר ולא בלעדיו, וכן עליה להביא בחשבון את הרלוונטיות ללומד. עוד טוענים החוקרים שלמידת הדקדוק אינה צריכה להיעשות לשם למידת נושא זה בלבד כי אם למטרות תקשורתיות מתוך הבנה של משלבי הלשון, התחשבות בצרכים הפונקציונליים, התקשורתיים והחברתיים-התרבותיים של הלשון ובה בעת טיפוח כישורי הכתיבה, ההבנה והכרת סוגי טקסטים (Grim, 2008).

המסקנה הראשונה שעולה ממחקר זה היא שיש צורך להמשיך בלימודי הלשון במכללות להכשרת מורים. גם המורים לעתיד זקוקים לחיזוק שפתם הדבורה והכתובה ובעיקר לשיפור שליטתם בדקדוק. ניכר שקריאה לבדה אינה מספיקה לשפר את השליטה בדקדוק וכי יש צורך בהוראה פורמלית של הלשון כדי לשפר את כל ההיבטים הלשוניים, כולל אוצר מילים.

עם זאת עולה מן המחקר הצורך לבדוק את תוכניהם של קורסי הלשון והחומר הנלמד בהם על מנת שהסטודנטים ירגישו שהחומר הנלמד בקורס רלוונטי להם וכי הם אכן נתרמים ומפיקים מקורסים אלו את המיטב. עוד יש לציין בהקשר זה כי מאחר שמדובר במורים שאינם מורים ללשון, הם יידרשו לסוגיות לשוניות בכיתותיהם בעתיד בצורה מזדמנת ותלוית הקשר, ולכן ייתכן שרצוי גם ללמדם באופן כזה – דבר שיקל עליהם לעשות את ההעברה מהאופן שבו הם עצמם למדו אל האופן שבו יהיה עליהם להתייחס אל תלמידיהם בכל הקשור לשיפור הלשון. אתגר זה עומד לפתחם של כלל המרצים במכללה ולא רק של מורים בקורסי הלשון.

מקורות

אלון, ע', 2010. "מקומם של לימודי השפה בהכשרת מורים לגיל הרך", **ביטאון מכון מופ"ת 44: 16-18.**

בורשטיין, ר', 2008. "על מצבה של העברית: שינויי מגמה במדיניות האקדמיה ללשון העברית בקביעת מילים חדשות", **הד האולפן החדש 94** (סתיו): **115-128.**

בלום קולקא, ש', ומ' חמו, 2010. "מבוא: כשירות תקשורתית, שיח אורייני ושיח עמיתים", בתוך: הנ"ל (עורכות), **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים**, תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית, עמ' **5-41.**

בן-שחר, ר', 2001. "צרות בדקדוק העברי: עברית במבט פוליכרוני", בתוך: א' שורצולד ור' ניר (עורכים), **ספר בן ציון פישלר: מחקרים בלשון ובהוראתה**, אבן יהודה: רכס, עמ' **37-51.**

——, 2003. "עברית שפה שנואה", **פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך 24** (אביב): **29-42.**

דוניצה־שמידט, ס', וי' וינברגר, 2012. "תכניות ייחודיות להכשרת אקדמאים להוראה: פרופיל אישי, אקדמי ותעסוקתי של מועמדים ושל סטודנטים", **דפים** 53: 168-193.

מערכת אתר הידען, (2005). "54% מהאוכלוסייה בישראל קוראים ספרים באופן קבוע", **אתר הידען**, 14 ביוני (אוחזר ב־14.5.2015).

ניר, ר', 2005. "לשון של תרבות ותרבות של לשון", בתוך: ר' בורשטיין (עורכת), **ספר איתי זמרן**, ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, עמ' 403-420.

רוזנטל, ר', 2007. "על עתיד העברית: חמישה מוקדי חרדה", בתוך: נ' נבו וע' אולשטיין (עורכות), **השפה העברית בעידן הגלובליזציה**, ירושלים: מאגנס, עמ' 99-78.

שורצולד, א', 1996. "צרכים ומטרות בהוראת לשון במכללות", **דפים** 22: 7-18.

——, 2005. "פני הלשון כפני הדור: תופעות לשוניות מדאיגות משקפות מגמות חברתיות. **פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך** 33: 4-14.

——, 2007. "חינוך לשון", **ירחון מכון מופ"ת** 25: 3.

——, 2012. "מלשון לימודים ללימוד לשון", בתוך: ע' השכל־שחם, ר' בורשטיין, ע' עמיר וה' אתקין (עורכות), **מזמרת הלשון: עיון ומחקר בחינוך לשוני**, ירושלים: משרד החינוך, עמ' 146-139.

שלו, מ', 2003. "עברית שפה שנואה", **ידיעות אחרונות**, המוסף לשבת, 28 במרץ.

Berman, R. A., 2004. "Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition," in: idem (ed.), *Language development across childhood and adolescence*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 9–34.

Dickinson, D. K., J. A. Griffith, R. M. Golinkoff, and K. Hirsh-Pasek, 2012. "How reading books fosters language development around the world," *Child Development Research*, Article ID 602807, 15 pages (online; retrieved 14.5.2015).

Dörnyei, Z., and K. Csizér, 2002. "Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey," *Applied Linguistics* 23 (4): 421–462.

Ellis, R., 2001. "Introduction: Investigating form-focused instruction," *Language Learning* 51 (1): 1–46.

—, 2006. "Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective," *TESOL Quarterly* 40 (1): 83–107.

Gallik, D. J., 1999. "Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students," *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 42 (6): 480–488.

Grim, F., 2008. "Integrating focus on form in L2 content-enriched instruction lessons," *Foreign Language Annals* 41 (2): 321–323.

Ravid, D., 2005. "Emergence of linguistic complexity in later language development: Evidence from expository text construction," in: eadem and H. Bat-Zeev Shyldkrot (eds.), *Perspectives on language and language development: Essays in honor of Ruth A. Berman*, New York: Kluwer Academic Publishers, pp. 337–355.

smadar@macam.ac.il

יהודית וינברגר

קידום מהלך חינוכי־אקדמי בפקולטה לחינוך: טיפוח כשירויות קריאה והבעה של הסטודנטים

תקציר: התמודדות עם המשימה המורכבת של הכשרת אנשי חינוך במאה העשרים ואחת מזמנת לקובעי המדיניות במוסדות האקדמיים אתגרים מגוונים. אחד מהם הוא טיפוח כשירויות הסטודנטים בתחום הקריאה וההבעה בכתב ובעל פה בדגש על מיקוד, בהירות וקוהרנטיות ומתוך שימוש בשפה תקנית, עשירה ומדויקת למטרות לימוד, הוראה ומחקר.

מאמר זה מציג את מהלך השינוי בתחום של טיפוח כשירויות ההבעה בפקולטה בשנתו הראשונה. תחילה מוצג הבסיס התאורטי של המהלך, בכלל זה פירוט הסיבות לבחירת היעד, הגדרת מהות השינוי ומאפייניו, מתוך התייחסות להקשר שבו הוא נעשה: שינוי אקדמי־ארגוני במכללה, מבט היסטורי על הוראת התחום וסקר המשקף את תפיסות הסטודנטים בנושא כתיבה אקדמית. בהמשך מתוארת הובלת המהלך בשנתו הראשונה: תכנון תכניות עבודה בראייה תלת־שנתית והפעלת הסגל במסגרת סמינר פקולטטי. לבסוף מוצגת תרומתו של השיח במפגשי הסמינר לעיצוב ההיבטים הייחודיים של מהלך השינוי בפקולטה.

מילות מפתח: כשירויות הבעה, אוריינות, הובלת שינוי, שינוי חינוכי־אקדמי מערכתי

מבוא

ההתמודדות עם המשימה המורכבת של הכשרת אנשי חינוך במאה העשרים ואחת מזמנת לקובעי המדיניות במוסדות האקדמיים אתגרים מגוונים. אחד מהם הוא בחינה מתמדת של התאמת תכנית ההכשרה להקשר נתון, שימור נקודות החוזק מכאן והכנסת שינויים נדרשים מכאן, בין היתר כדי לחדש, לפתח ולקדם את ההכשרה, מתוך קביעת דגשים אקדמיים וחינוכיים מובחנים. הדגש שבחרה הפקולטה לחינוך במכללת סמינר הקיבוצים הוא טיפוח כשירויות הסטודנטים בתחום הקריאה וההבעה בכתב ובעל פה בדגש על מיקוד, בהירות וקוהרנטיות ומתוך שימוש בשפה תקנית, עשירה ומדויקת למטרות לימוד, הוראה ומחקר.[1] הכוונה למהלך כלל־פקולטטי שיזמן מגוון התנסויות בקריאה עמוקה ובהבעה בכתב ובעל פה ויעשיר את השפה ואת המרחב האסוציאטיבי של הסטודנטים, בחתירה להשגת עומק תרבותי במסגרות ההכשרה השונות. ההנחה היא שתהליכים מסוג זה יחזקו את הדימוי

1 "כשירויות בתחום הקריאה וההבעה בכתב ובעל פה" יכונו להלן "כשירויות הבעה".

העצמי האינטלקטואלי של סטודנטים וישמשו נדבך לסמכות המקצועית שלהם כאנשי חינוך, בהווה ובעתיד.

מאמר זה מציג את מהלך השינוי בתחום של טיפוח כשירויות ההבעה בפקולטה בשנתו הראשונה. תחילה מוצג הבסיס התאורטי של המהלך, בכלל זה פירוט הסיבות לבחירת היעד, הגדרת מהות השינוי ומאפייניו, מתוך התייחסות להקשר שבו הוא נעשה: שינוי אקדמי־ארגוני במכללה, מבט היסטורי על הוראת התחום וסקר המשקף את תפיסות הסטודנטים בנושא כתיבה אקדמית. בהמשך מתוארת ההובלה של המהלך בשנתו הראשונה: תכנון תכניות עבודה בראייה תלת־שנתית והפעלת הסגל במסגרת סמינר פקולטטי. לבסוף מוצגת תרומתו של השיח במפגשי הסמינר לעיצוב ההיבטים הייחודיים של מהלך השינוי בפקולטה.

מהם המניעים? הרציונל לקידום המהלך בפקולטה

טענתי העיקרית במאמר זה היא שיש להציב את טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה כערך מפתח בחינוך, שמימושו מחייב השקעה של משאבים ניכרים ומאמצים ממוקדים בכל שלבי מערכת החינוך בכלל ובמסגרות האקדמיות להכשרת מורים בפרט. ההצדקות לבחירת יעד זה מתייחסות למגוון תחומים: החל בהסכמה הגורפת בקרב אנשי חינוך בנוגע למרכזיות הנושא במסגרות של חינוך ושל רכישת השכלה; עבור בתמונת מצב המשקפת תפקוד נמוך בתחום זה בקרב לומדים בשלבים שונים של מערכת החינוך, בכלל זה מסגרות אקדמיות; וכלה בממצאי מחקרים המעידים על דפוסי ההתפתחות של כשירויות ההבעה, הבשלות האינטלקטואלית הנדרשת לטיפוחן והקשר ההדוק שבין כשירויות ההבעה לבין הישגים לימודיים. כל אלה מבססים את הרציונל שעומד ביסוד ההחלטה לקדם את נושא טיפוח כשירויות ההבעה כיעד מרכזי של תכניות ההכשרה של הפקולטה לחינוך, לתואר ראשון ולתואר השני כאחד.

הדאגה לקידום ההשכלה הכללית ותשתיות התרבות מצאה ביטוי בשנות החמישים של המאה הקודמת בפרסומו של דוח ועדת הרוורד "חינוך כללי בחברה חופשית" (אדר, 1959). התפיסה החינוכית להרחבת תשתיות ההשכלה הכללית, ברוח המורשת התרבותית והאקדמית של החינוך הליברלי (Liberal Education), דוגלת בפיתוח הפן האינטלקטואלי, האישיותי והאזרחי של האדם באמצעות השכלה איכותית (אלוני ואחרים, 2007). כשירויות קריאה והבעה של הלומדים הן רכיב מרכזי לקידום תשתיות ההשכלה הכללית, כיוון שהן לא רק אמצעי לתקשורת ולהצגה של ידע, אלא גם כלי מרכזי ללמידה פעילה, לפיתוח חשיבה ולהטמעה של סכמות חדשות (Rijlaarsdam et al., 2011). קריאה עמוקה נועדה

לפתח את היכולות להבנה של מגוון טקסטים כתובים (הגותיים, מקצועיים וספרותיים), לשימוש בהם באופן מושכל, להערכה ולביקורת שלהם למטרות שונות בהבניית הידע והחשיבה. הבעה בכתב ובעל פה מאפשרת לבטא מחשבות ורעיונות מקוריים באמצעות טקסטים כתובים ודבורים או בכלים אמנותיים. זאת ועוד, גיבוש מסר מנומק וקוהרנטי מחייב גם שליטה בתפקודי חשיבה גבוהים, כדוגמת ארגומנטציה, לוגיקה ורטוריקה. לסיכום, הקריאה וההבעה מקפלות בתוכן שורה ארוכה של אסטרטגיות בתחום השפה, החשיבה והתקשורת הבין־אישית (PISA, 2009).

הבעה של רעיונות באופן בהיר ועניייני, ממוקד וקוהרנטי, מתוך שימוש בשפה תקנית, עשירה ומדויקת, בהידברות בין־אישית, היא מכלול של כשירויות אינטלקטואליות הנחוצות לכל אזרח משכיל בתפקוד הולם בחברה אנושית בת ימינו, כל שכן לציבור של המורים האקדמאים המופקדים על חינוכו של הדור הבא. לטיפוח כשירויות המחנכים וחיזוק תפקודם בתחום זה יש פוטנציאל להטביע חותם משמעותי לא רק על מערך ההכשרה האקדמית להוראה ועל רמת הלמידה בפקולטה לחינוך במכללה, אלא גם על אוכלוסיות של תלמידים שאתם יבואו הבוגרים במגע בעתיד, כאשר ישתלבו כמורים בשדה החינוך. אפשר להניח שהתנסות משמעותית בטיפוח כשירויות ההבעה במהלך הכשרתם כלומדים תיתן את אותותיה על תפקודם כמורים בפועל, הן כדמויות מופת בעלות כשירויות ראויות בתחום זה לתלמידיהם, והן כמורים חדורי תודעה לחשיבות הנושא בתהליכי למידה והתחנכות ומחויבות לחתור למימושו במסגרות חינוכיות.

חיזוק מערכת החינוך בהיבט של טיפוח כשירויות ההבעה של לומדים הוא כורח המציאות, שכן אנשי חינוך וקובעי מדיניות תמימי דעים בנוגע למצב הבעייתי בתחום זה בכל שלבי מערך החינוך, החל בתפקוד הנמוך של תלמידים[2] וכלה ברמת כתיבה נמוכה ביותר בקרב סטודנטים ישראלים, המתקשים להציג עמדה מנומקת ובהירה בחיבוריהם (אלפרט, 2012). על אף ממצאי מחקרים המצביעים על קשרים הדוקים בין מיומנויות כתיבה ובין הישגים לימודיים (עזר ואחרים, 2012) וההסכמה שמיומנות הכתיבה היא מורכבת ובעלת מאפיינים מובחנים משאר הכישורים האוריינים, נראה שהנושא זוכה לתשומת לב משנית במחקר ובעשייה החינוכית (בן צבי וחיים, 2012).

עוד חשוב לציין שמבחינת המהות החינוכית, המהלך הפקולטטי המוצע תואם את המדיניות של מערכת החינוך ברמה הלאומית. רפורמת "אופק פדגוגי" שאימץ משרד החינוך משנת הלימודים תשס"ז, המתמקדת בחינוך לחשיבה (משרד החינוך, 2009), כוללת בין היתר גם מטרות בתחום טיפוח האוריינות. זאת ועוד, האקדמיה הלאומית הישראלית

2 מבוסס על שיחה אישית עם פרופ' ענת זוהר, יו"ר המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך לשעבר.

למדעים[3] קיימה מפגשים לימודיים בנושא "בין וריינות לשונית כללית לאוריינות בתחומי דעת" (פולק, 2012), ובעקבותיהם, במסגרת היוזמה למחקר היישומי בחינוך, מינתה ועדת מומחים לתחום של שפה ואוריינות הממקדת את פעילותה בשיפור ההוראה והלמידה של התחום בראייה כלל־ארצית.

הצדקה חשובה נוספת היא העיתוי של השקעת המאמצים לטיפוח כשירויות ההבעה בקרב סטודנטים בוגרים במהלך לימודים לתארים אקדמיים. ההתפתחות האוריינית היא תהליך ארוך טווח, ורכישת יכולת כתיבה אינה מגיעה אל סופה עם סיום בית הספר התיכון, אלא נמשכת אל תוך שנות הבגרות (Berman, 2012). על כן חשוב להקדיש תשומת לב מיוחדת לטיפוח האוריינות של מתבגרים (McConachie and Petrosky, 2010). הניסיון החינוכי מלמד שהשפה הכתובה נעשית מובחנת ואקדמית יותר ככל שמתקדמים בגיל וברמה הלימודית (Berman and Ravid, 2008), והיא נעשית שוטפת וקוהרנטית יותר בעיקר בעקבות ההתפתחות הקוגניטיבית הכללית, השינויים הלשוניים, ובזכות צבירת התנסויות ביטוי (Berman, 2012). לשפה הכתובה יש השפעה גם על השימוש בשפה הדבורה, בעיקר בגילים בוגרים ובשימושים פורמליים. אם כך, סביר להניח שסטודנטים לחינוך, כאוכלוסיית יעד בוגרת, הגיעו לבשלות הקוגניטיבית הדרושה לטיפוח כשירויות אורייניות במגוון תחומים רלוונטיים, כגון יכולת הפשטה והבנה מטה־לשונית (פולק, 2012).

על בסיס כל האמור לעיל אפשר לסכם ולטעון שטיפוח כשירויות ההבעה של סטודנטים בפקולטה לחינוך של המכללה הוא מהלך ראוי למסגרת חינוכית־אקדמית המופקדת על הכשרה ופיתוח מקצועי של אנשי החינוך, משלושה טעמים המשלימים זה את זה – אקדמי, חינוכי ופדגוגי־דידקטי: בהיבט האקדמי, העצמת הבוגרים והמוסמכים כאינטלקטואלים בעלי יכולות לבטא את רעיונותיהם באופן בהיר, ממוקד וקוהרנטי בכתב ובעל פה; בהיבט החינוכי, פיתוח התודעה של אנשי חינוך בנוגע לחשיבות של כשירויות אלה להתחנכות ולרכישת השכלה; ובהיבט הפדגוגי־דידקטי, הבניית ידע ומיומנויות לקידום תחום זה הלכה למעשה בשדה החינוך.

מהו ההקשר, ומדוע דווקא כעת? השינויים בפקולטה לחינוך

כל שינוי פדגוגי חינוכי, בפרט שינוי מערכתי בקנה מידה גדול כפי שמתואר במסמך זה, חייב להתייחס להקשר שבו הוא מקודם. סעיף זה יתאר את המכללה, את הפקולטה שבה מקודם המהלך ואת העיתוי להובלת המהלך.

המהלך המתואר הובל מאז שנת הלימודים תשע"ג במסגרת הפקולטה לחינוך במכללת סמינר הקיבוצים, אשר הוקמה ב־1939 ביוזמה של התנועות הקיבוציות להקים סמינר

3 ראו "היזמה למחקר יישומי בחינוך", אתר האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים: http://education.academy.ac.il

להכשרת גננות ומורים ברוח התפיסה הפדגוגית שעוצבה בקיבוצים. כמוסד מוביל בתחום, שליחותה של המכללה היא פיתוח והכשרה של אנשי חינוך, הוראה וטיפול בעלי גישה הומניסטית ואחריות חברתית־סביבתית. הקמפוס המרכזי ממוקם במרכז הארץ ולומדים בו כ־5,500 סטודנטים מכל מגזרי הציבור.

בשנים האחרונות מובילה הנהלת המכללה מגמה של העלאת רמת העשייה החינוכית והאקדמית של המוסד והתאמתו לדגם אוניברסיטאי, בהיבט ארגוני ואקדמי כאחד. השינוי הארגוני כלל פיצול של שלושה בתי ספר (בית ספר לחינוך, בית ספר לאמנויות ובית ספר למוסמכים) לארבע פקולטות: הפקולטה לחינוך, הפקולטה לאמנויות, הפקולטה למדעי הטבע והמתמטיקה והפקולטה למדעי הרוח והחברה. בין כותלי הפקולטה לחינוך חוסות ארבע מחלקות לתואר ראשון (חינוך לגיל הרך, חינוך יצירתי, חינוך לבית הספר היסודי וחינוך מיוחד), ארבע תכניות לתואר שני (M.Ed. טכנולוגיה לחינוך, M.Ed. ארגון וניהול מערכות חינוך, M.Ed. בהערכה בחינוך ו־M.Teach בהוראה), חוג לניהול עסקים חברתיים ושלוש יחידות (אשכול מבואות חינוך, תכנית להכשרת מנהלים ומהות).[4]

בהיבט האקדמי מושקעים מאמצים רבים בטיפוח הסגל בהיבטי מחקר, כתיבה ופרסום. בין היתר, הקמת קבוצות מחקר בהשתתפות מרצים מסגל המכללה וממוסדות אחרים, שמטרתן להמשיג רעיונות תאורטיים וידע פרקטי במגוון נושאים בתחום החינוך ולפרסמו בסטנדרטים אקדמיים מקובלים. דוגמה נוספת למגמה זו היא ייסוד מסורת של כנס אקדמי שבו המרצים מציגים את תחומי המחקר והפרסום שלהם. ואולם לפעילות זו ולנורמות האקדמיות שהיא מייצרת אין ביטוי גלוי בדפוסי ההוראה של המרצים ובלמידה של הסטודנטים. המהלך הפקולטטי המתואר במאמר זה הוא אחת הדרכים לגשר על פער זה ולקדם הטמעה של סטנדרטים אקדמיים בכל הרבדים של המוסד בתהליכים מקבילים.

אם כן, העיתוי להובלת סדר היום המדובר אינו מקרי; הקמת הפקולטה אִפשרה התמקדות בתחומים מובחנים מבחינה חינוכית ואקדמית. בין יתר היעדים של תכנית העבודה של הפקולטה לשנה זו הוגדרו שני נושאים לקידום: טיפוח כשירויות הסטודנטים בתחום ההבעה (שבו מתמקד מאמר זה) וטיפוח כשירויות אמפתיה של הסטודנטים ככלי לטיפוח אינטראקציה מיטבית בשדה החינוך. הגדרתן והנחתן על סדר יומה של הפקולטה המתהווה היו הזדמנות לגיבוש חזון משותף ייחודי – "אני מאמין" פקולטטי. הנושאים שעל סדר היום נבחרו בעצה אחת עם חברי ההנהלה והסגל של הפקולטה על פי שני שיקולים עיקריים: האחד נובע מתוך תפיסה חינוכית מגובשת שרואה בשני התחומים, הבעה ואמפתיה, עמודי תווך של העשייה החינוכית הראויה, המשלימים זה את זה. טיפוח

4 מהות – מרכז העצמה ותמיכה בסטודנטים לקויי למידה.

כשירויות ההבעה נוגע להיבט האינטלקטואלי של עבודת המחנך, וטיפוח כשירויות האמפתיה נוגע למכלול האינטראקציות המתרחשות בבית הספר, בדגש על ההיבט הרגשי ביחסים שבין מורים לתלמידיהם (וינברגר ובקשי־ברוש, 2012); השיקול השני מתבסס על הצורך לטפל בכשירויות של אנשי חינוך בתחומים אלו באופן מעמיק ומערכתי, כדי לקדם אותם במסגרות ההכשרה והפיתוח המקצועי בפקולטה וכפועל יוצא מכך להשפיע גם על שדה החינוך בישראל.

אוכלוסיית היעד של המהלך לטיפוח כשירויות ההבעה היא בראש ובראשונה הסטודנטים שלומדים בפקולטה לחינוך וסגל המרצים המלמד בה. מתוך 2,068 הסטודנטים של הפקולטה לחינוך, 1,379 לומדים לקראת תואר ראשון, 248 הם מורים בפועל הלומדים לקראת התואר השני, ו־441 הם אקדמאים הלומדים לקראת תעודת הוראה. סגל הפקולטה לחינוך מונה 187 מרצים בשיוך ראשוני ועוד כ־40 מרצים בשיוך משני, כלומר מרצים שמלמדים את הסטודנטים של הפקולטה, אך עיקר משרתם בפקולטה אחרת במכללה.

מה היה קודם? מבט היסטורי על הוראת כתיבה במכללה

אתאר את השינויים באופן הוראת תחום הכתיבה במכללה[5] על רקע השינויים בתפיסות האוריינות בספרות המקצועית. בשנות השמונים של המאה הקודמת נלמד נושא ההבעה במסגרת קורס גנרי בשם "תרגיל" במהלך השנה הראשונה להכשרתם של הסטודנטים, בהתאם לעקרונות גישת WAC (Writing Across the Curriculum) שרווחה באותה בתקופה (Russell et al., 2009). הקורס התמקד בהוראה של עקרונות הכתיבה האקדמית. למידה מסוג זה, המנותקת מהקשר ספציפי ואותנטי, הקשתה על הסטודנטים ליישם את הנלמד כשנדרשו לכך בשלבים מאוחרים יותר של הכשרתם, כגון בכתיבת עבודה סמינריונית. כדי להתמודד עם קושי זה, נוסף לתכנית הלימודים של שנה ג' אשכול בלימודי אוריינות, בסמוך ללמידתם של קורסים סמינריוניים. שנה אחר כך, על רקע אי־שביעות הרצון מהכשרת הסטודנטים בתחום האוריינות והתפשטות גישת WID (Writing In the Disciplines), המדגישה את ההיבט הקוגניטיבי של הכתיבה וטיפוח כשירויות כתיבה בתכנים של דיסציפלינות ספציפיות (Russell et al., 2009), הוקמה ועדה שדנה בדרכים לשיפור ההכשרה בתחום. שתי המלצות של הוועדה שאישרה ההנהלה שינו את הוראת תחום האוריינות במכללה: הראשונה היא פיתוח תכנית ללימוד אסטרטגיות של קריאה וכתיבה במסגרת לימודי אנגלית כשפה זרה; והשנייה היא הקמת מרכז ייעוץ אקדמי (סלאו"ר) המציע הנחיה פרטנית לסטודנטים המתקשים בביצוע מטלות לימודיות בהיבט

5 מבוסס על שיחה עם ד"ר אקי שגב־מילר.

האורייני. בד בבד פותח גם מודל של סדנאות קצרות "מוזמנות" שנתנו המרצים של המרכז כהרצאות אורח במסגרות של שיעורים במכללה, בעיקר בסמינריונים. כ־15 שנה אחר כך, לאור התפתחות מודלים של אוריינות דיסציפלינרית (disciplinary literacy) המושתתים על סינתזת תוכן, ועל רקע הקשיים של הסטודנטים לעמוד בסטנדרטים נדרשים של כתיבה אקדמית, החלו בהדרגה להיפתח קורסים לאוריינות בתוך ההתמחויות,[6] המתרגלים הבעה בתוך דיסציפלינות. עם זאת יוזמות אלו לא סיפקו מענה הולם לקשיי הסטודנטים בתחום כשירויות ההבעה.

השימוש במושגים "כתיבה", "כתיבה אקדמית", "אוריינות", "אוריינות דיסציפלינרית" ו"קריאה והבעה" בהקשר הנידון של טיפוח כשירויות ההבעה של סטודנטים משקף את השינויים שהתרחשו בתפיסה ובהמשגה של תחום זה בתקופה שנסקרה. על כן במאמר זה אפשר לראות בהם מושגים חלופיים למונח "כשירויות קריאה והבעה". הצירוף של קריאה והבעה נועד לשקף את הקשר ההדוק בין שתי פעילויות אלו במסגרת טיפוח כשירויות ההבעה.

מה חושבים הסטודנטים? מיפוי צרכים בתחום כשירויות ההבעה

בתום שנת הלימודים תשע"ב נערך סקר הוראה רחב היקף על הלמידה ב־56 קורסים סמינריוניים בלימודי התואר הראשון והשני, באמצעות משובים אנונימיים באינטרנט. כ־500 סטודנטים ענו על שאלוני המשוב, שכללו שאלות סגורות על דפוסי ההוראה והלמידה בקורסים אלו ושאלות פתוחות שדרשו כתיבה חופשית. מתוך כלל תשובות הסטודנטים לחלק הפתוח מוינו 92 היגדים שהתייחסו להתמודדותם עם מטלות הכתיבה וההבעה הנדרשות בקורס סמינריוני. ניתוח התוכן של ההיגדים חשף שתי קטגוריות עיקריות: האחת, תיאור של קשיים שחוו סטודנטים בהיבט זה, מתוך התייחסות לצרכים ולציפיות שלא נענו במהלך הלמידה; והשנייה, תיאור של חוויות מצמיחות, הכוללות מהלכי הוראה ולמידה שקידמו את הסטודנטים בהיבט זה במסגרת הלמידה בסמינריון.

כחלק מן הקשיים התייחסו חלק מהסטודנטים להיעדר הוראה מפורשת ומובנית של כתיבת עבודה כאל חסר בתהליך ההכשרה: "חשוב מאוד ללמוד כיצד לכתוב עבודה [...] הדבר לא נלמד במהלך השנים בסמינר, ואני חושבת שזה הכרחי ביותר לצורך הלימודים בסמינר וללימודי ההמשך". בדבריהם הם הדגישו את הצורך בהקדשת זמן לתרגול של כשירויות הכתיבה: "אמנם קיבלנו חוברת הנחיות לכתיבת עבודה סמינריונית, אך כדאי היה להקדיש לכך יותר שיעורים". הסטודנטים ציינו את החשיבות של ליווי והדרכה צמודים

6 בשנת 2009 נפתח קורס לאוריינות בתחום לימודי ההיסטוריה, ובשנת 2010 – קורס אוריינות בלימודי חינוך גופני.

של המרצה לפיתוח כשירויות הכתיבה: "צריך להדריך כיצד לכתוב עבודה ולעשות זאת בשלבים ובמקביל ללמידה בקורס [...] נחוצה הדרכה ברורה, הבניה מסודרת ומתן כלים אמיתיים לעבודה [...] תמיכה וליווי אישי, עידוד, סבלנות וסובלנות".

כחלק מן החוויות המצמיחות פירטו סטודנטים אחרים מה הפיקו בהיבט טיפוח כשירויות ההבעה במסגרת הקורס הסמינריוני: "פשוט לימד אותי [המרצה של סמינריון] איך לגשת לטקסט [...] למעשה קיבלתי סיוע בהעברת הרעיונות שלי מהמחשבה אל הכתב [...] למדתי איך להסתכל בכתוב תוך חשיבה ביקורתית". מקצתם אף תיארו את אסטרטגיות ההוראה שקידמו אותם בתחום זה, מתוך הדגשת ההוראה הישירה והליווי השיטתי בכל שלב: "המרצה הציג כל שלב והדגים והנחה אותנו מא' עד ת' [...] חשוב לפשט תהליכים מורכבים, ללוות את התלמיד לאורך כל התהליך ובעיקר איך לגשת לכתיבה". הסטודנטים הדגישו גם את הקשר בין תהליכי הקריאה וההבעה והזיקה שלהם לתפקודי החשיבה, מתוך התנסותם בלמידה בקורס: "מאוד עזר לי לקרוא יחד מחקר ולהבין איך הוא נכתב [...] משמעותית ביותר הקריאה של החומר התאורטי, התנסות בכתיבה וקבלת משוב מדויק מהמרצה [...] למדתי כללים לכתיבת עבודה דרך ההתנסות בכתיבה ותרגילי החשיבה".

הממצאים מקבלים משנה תוקף בשל מערך המחקר, שכן המשיבים לא נשאלו על נושא הכתיבה וההבעה באופן ישיר, אלא בחרו להתייחס אליו ביוזמתם בחלק המילולי של משובי ההוראה האנונימיים. מצד אחד, הקשיים בכתיבת העבודה הסמינריונית שעליהם דיווחו חלק מהסטודנטים הם עדות להיעדר של הוראה ישירה של אסטרטגיות הבעה או חסר בתרגול נאות שלהם במהלך ההכשרה. מצד אחר, החוויות המצמיחות שתיארו סטודנטים אחרים בנושא זה הן ראיה שבחלק מהקורסים הסמינריוניים הוא טופל בהצלחה מרשימה, ועל כן גם הוכחה שהדבר אפשרי במהלך ההכשרה. אם כן, העדויות מלמדות על שתי מציאויות שונות שחוו סטודנטים באותו שנתון במכללה, מעין תמונת ראי זו של זו: חוויות של היעדר טיפוח כשירויות ההבעה מכאן, וחוויות של העצמה בתחום זה מכאן. ממצאים אלו מחזקים חיזוק אמפירי את הנתונים בספרות בנוגע לאתגרי הסטודנטים בתחום ההבעה בזמן הכשרתם (אלפרט, 2012) ולהיתכנות של מתן מענה לקושי זה מצד המרצים, בתכנון שיטתי. תמונת מצב זו מחדדת אפוא את הצורך בקידום מהלך כלל־פקולטטי בתחום טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה והובלתו בגישה מערכתית.

מהי מהות השינוי? סדר יום פדגוגי אקדמי

המהלך הפקולטטי של טיפוח כשירויות ההבעה הוא שינוי מערכתי מתוך שאיפה ליצור השפעה משמעותית על תהליכי ההוראה והלמידה בפקולטה לחינוך, בתכניות השונות לתואר ראשון, שני ותעודת הוראה. הביטוי לכך בהתנהלות השוטפת הוא הצבת הנושא

במוקד השיח והעשייה החינוכיים במסגרות השונות של הפקולטה, מעין נעיצה שלו בתודעה של הסגל והסטודנטים. ובמבחן התוצאה, לפתח בקרב הסטודנטים מודעות לטיפוח כשירויות ההבעה במסגרות השונות של הכשרתם, לקדם את היכולות שלהם בתחום זה בהקשרים שונים (עיוניים ומעשיים) ולטפח בקרבם תודעה שמדובר באחד היעדים החשובים בהתפתחותם האקדמית והפדגוגית.

התפקודים הרלוונטיים לטיפוח כשירויות ההבעה מדגישים את הזיקה שבין השפה, החשיבה והתקשורת. אפשר לומר שמיומנויות ההבנה וההבעה, בכתב ובעל פה, הן הייצוגים המילוליים של החשיבה, ומנגד, מיומנויות החשיבה הן במידה רבה הייצוגים הקוגניטיביים של מיומנויות ההבעה וההבנה (Vygotsky, 1987). מחשבה היא בדרך כלל שיחה של האדם עם עצמו, ויכולתו של האדם להתבטא בדרך שתובן על ידי אחרים, ועקב כך לייצר תקשורת יעילה, היא סימן מובהק למחשבה מתוקנת. רות ברמן ודורית רביד אף מכנות את ההבעה בכתב "פסגת היכולות האוריינית", מכיוון שהיא דורשת הפקה יצירתית של תכנים מגוונים ההולמים את הנסיבות התקשורתיות, את הסוגה, את האופנות ואת המשלב (Berman and Ravid, 2008).

למושג "אוריינות" (literacy) הגדרות רבות, אבל אפשר לזהות בהן כמה אפיונים משותפים: מדובר בשתי כשירויות ראשיות, קריאה והבעה, ולצִדן כשירויות משנה, כגון האזנה, התבוננות ודיבור (ברוש־ויץ, 2007). תפקודים אוריינים משלבים שליטה ברזי השפה עם שימוש בכלים אינטלקטואליים, כגון תפקודי חשיבה גבוהים וכישורים רטוריים. הגדרתם של דייוויד ברטון ומרי המילטון (Barton and Hamilton, 1998) למושג "אוריינות" מדגישה את ההיבט התפקודי־חברתי וממקדת את הקשר שבין השפה והחשיבה באינטראקציה אנושית, ועל כן היא נבחרה כתואמת את רוח המהלך הפקולטטי:

> אוריינות היא בראש ובראשונה משהו שאנשים עושים: זו פעילות הממוקמת בפער שבין החשיבה לטקסט. אוריינות אינה שוכנת רק בראשם של בני אדם כמערך של מיומנויות שיש ללמדן, ואינה נמצאת רק בניירות ונתפסת כטקסט שיש לנתחו. בדומה לפעילות אנושית, אוריינות היא בעיקרה הוויה חברתית והיא ממוקמת באינטראקציה בין אנשים (שם, עמ' 3; התרגום שלי).

ההגדרות המסורתיות של המושג אוריינות, אשר התייחסו למכלול של מיומנויות גנריות לשיפור קריאה וכתיבה, קיבלו תפניות בהתאם לתרבות האנושית המתהווה (ברוש־ויץ, 2007), ועתה הדיון נסב על אוריינות דיסציפלינרית. מונח זה מבוסס על ההנחה שלכל תחום דעת, נוסף על ידע, ישנו גם שיח (discourse) ייחודי הנפוץ בקהילה המדעית שלו, המשתמשת בשפה, בטקסטים ובדרכי תקשורת מקובלות. ממצאי מחקרים מעידים שלכל דיסציפלינה דרישות קוגניטיביות שונות (Shanahan and Shanahan, 2012) ועל כן גם

הרגלי חשיבה והבעה ייחודיים הנחוצים ללמידתה. לדוגמה, במתמטיקה פענוח של טקסט דורש את הבנת הזרימה מביטויים מילוליים לביטוים מספריים וגרפיים; בהיסטוריה האתגר הוא שליטה באוצר המילים עקב שימוש תכוף במונחים ומטפורות; ובכימיה המורכבות נובעת משימוש במונחים טכניים. שיח דיסציפלינרי ייחודי כולל אוצר מילים מתאים, סוגות מועדפות, סוגי טיעון רלוונטיים ומונחים רטוריים הנחוצים לתחום (McConachie and Petrosky, 2010).

שלוש סוגיות מורכבות עומדות על הפרק בהובלת השינוי הפדגוגי בפקולטה:

א. **מהן המסגרות המתאימות ביותר לטיפוח כשירויות ההבעה של הסטודנטים – קורסים ייעודיים או במשולב עם הוראת הדיסציפלינות?** שאלה זו מתייחסת, בין היתר, למידת הגנריות של כשירויות ההבעה ולסוגיות פרקטיות הקשורות להובלת השינוי בפקולטה.

ב. **על מי מוטלת המשימה – מומחים בתחום הקריאה וההבעה או כלל המרצים של הפקולטה?** שאלה זו מתייחסת, בין היתר, לתפיסה של כלל המרצים את תפקידם בנושא טיפוח כשירויות ההבעה, ובפרט בקרב המרצים במכללות להכשרת מורים.

ג. **אילו תהליכי הוראה ולמידה יקדמו את טיפוח כשירויות ההבעה של הסטודנטים?** שאלה זו מתייחסת, בין היתר, לדפוסי הוראה והערכה של התחום בקורסים השונים.

בנוגע לסוגיה א, התפיסות העדכניות של אוריינות דיסציפלינרית ממקמות אותה כחלק בלתי נפרד מכל דיסציפלינה שנלמדת (Moje, 2008). ההגדרה של המושג מבוססת על שני יסודות: הראשון הוא תפקיד הטקסטים הדבורים והכתובים ביצירת ידע של הדיסציפלינה, והשני – תהליכים קוגניטיביים, כגון חשיפה, בחינה ויישום, המחוללים את יצירת הידע בתחומי הדעת (Moje et al., 2008). מדובר בשילוב בין ידע תוכן (של המונחים והמושגים) ובין יכולת הפקה (מיומנויות חשיבה ותקשורת) של הידע הזה בסיוע השפה, ובכך טמון כוחו של הידע: בהבנת דרך ייצורו, ולא רק ברכישת הידע עצמו. על כן קשה להבחין בין למידת תכנים באותה דיסציפלינה ובין הדרכים הייחודיות לקרוא, לכתוב ולדבר כדי לייצר את הידע ולתקשר בדיסציפלינה זו (McConachie and Petrosky, 2010).

ההבנה של ההדדיות שבין טיפוח האוריינות ובין הבניה של ידע בתחום הדעת קריטית לתהליכי ההוראה של דיסציפלינה. ידע תוכן נבנה באמצעות הבנה אוריינית, ואוריינות מתפתחת דרך הבנת התכנים; על כן הבניה של ידע מחולל בדיסציפלינה (Schwab, 1973) מחייבת היכרות עם האופנים שבהם נבנה ידע חדש, ובין היתר גם עם היבטים ייחודיים של חשיבה, קריאה, כתיבה ודיבור בדיסציפלינה זו (McConachie and Petrosky, 2010). זו הנחת היסוד של המתודה שנבחרה להוביל את המהלך הפקולטטי, הווה אומר טיפוח

כשירויות ההבעה במשולב עם למידה של כל דיסציפלינה בקורסי ההכשרה של הסטודנטים.

בנוגע **לסוגיה ב**, מסתמנת הסכמה שיש לשנות את הגישה בהכשרה ובפיתוח המקצועי של מורים בהקשר של טיפוח האוריינות ולנוע מאוריינות גנרית לכיוון אוריינות דיסציפלינרית (Shanahan and Shanahan, 2008; Snow and Moje, 2010). על כן ראוי שהמאמצים יושקעו בשיח מקצועי, במחקר ובדיאלוג בין חוקרים ומורים בתחום האוריינות ובין מורי הדיסציפלינות (Zygouris-Coe, 2012), מתוך העברת דגשים מאסטרטגיות גנריות העוסקות בארגון טקסט אל אסטרטגיות העוסקות ביכולות הבעה בכל תחום. במסגרות להכשרת מורים ישמש שילוב טיפוח ההבעה בקורסים דיסציפלינריים דוגמה (modeling) למורים העתידיים בנוגע לאחריות של אנשי חינוך לפיתוח כשירויות אלו בקרב תלמידיהם, כל אחד בתחום התמחותו.

עם זאת מכיוון שבהקשר שלנו מדובר בהכשרה להוראה, יש לתת את הדעת לשני היבטים נוספים: ידע של היבטים גנריים וידע פדגוגי בתחום. ראשית, מחנכים אמורים, נוסף על השכלה דיסציפלינרית של מקצועות ההוראה שבתחום התמחותם, לייצג גם השכלה רחבה. על כן חשוב למפות ולטפח במסגרות ההכשרה את הרכיבים הבסיסיים של כשירויות אלו המשותפים לכל הדיסציפלינות, בקורס מבוא עם מאפיינים גנריים. שנית, חשוב לתת את הדעת גם על פיתוח ידע פדגוגי ייחודי בתחומים אלו כדי שהסטודנטים יתנסו בתחום לא רק כלומדים, אלא גם כמלמדים. בעקבות המונחים שטבע אבנר דה שליט (2004) בחינוך לאזרחות דמוקרטית, אפשר לאפיין את הידע הפדגוגי הייחודי בתחום טיפוח הקריאה וההבעה בשלושה ממדים: האחד הוא מודעות לנושא טיפוח כשירויות ההבעה ולחשיבותו מבחינה חינוכית; השני הוא ידע דידקטי בתחום טיפוח כשירויות אלו; והאחרון הוא גיבוש תודעה שבאה לידי ביטוי בנכונות ובמחויבות של כל מורה לקדם תחום זה בשדה החינוך.

בראייה פקולטטית השאיפה היא למסד מדיניות הוראה ולמידה המבוססת על כבוד לשפה ולמילה הכתובה והמדוברת, כאשר כלל המרצים הם מופת לשימוש ראוי בשפה בתחומי במסגרת ההוראה. ולא זו בלבד אלא שהם רואים בין יתר תחומי האחריות שלהם גם את היעד החשוב של טיפוח כשירויות ההבעה של הסטודנטים הלומדים בקורסים שלהם. האתגר של טיפוח כשירויות ההבעה אינו יכול להיות באחריותם הבלעדית של מורים המלמדים "אוריינות אקדמית" או של מורי השפה. כל מרצה באקדמיה, בעת ההוראה של הקורסים שלו, צריך לעסוק בהיבטים שונים של טיפוח כשירויות ההבעה של הסטודנטים. מהלך מסוג זה מחייב תהליך הכשרה של המרצים ותכנון מדוקדק של שילוב הנושא במסגרת ההוראה, כפי שיתואר בפרקים להלן, המתארים את תכנית הפעולה של המהלך ואת הסמינר הפקולטטי.

בנוגע **לסוגיה ג**, ההנחה העיקרית בבסיס תכנון תכניות הפעולה היא שרכישה פסיבית

של כשירויות הבעה בתהליכי תְרבות אינה מספיקה, ושינוי משמעותי יתרחש רק עם הוראה ישירה וממוקדת של המיומנויות במסגרות השונות של הלמידה. רוב תכניות ההתערבות העכשוויות העוסקות בטיפוח כשירויות ההבעה מונעות מהתפיסה הקונסטרוקטיביסטית ללמידה והוראה, הגורסת כי הפנמה אמיתית תתרחש רק כאשר הלומד משתתף השתתפות פעילה ומלאה בלמידה (בן צבי וחיים, **2012**). בתהליך חינוכי קונסטרוקטיביסטי של הבניית ידע ומיומנויות תוך כדי התנסות המורה משמש כמומחה מנוסה, היוצר עם תלמידיו קשר של מאמן מעורב, אך גם מציב לפניהם אתגרים ודרישות. מדובר בתהליך ארוך וממושך הדורש אינטראקציה בין־אישית, הדרכה ותרגול (יוסיפון ודורון, **2012**), באווירה המאופיינת בתקשורת אמפתית, תומכת ומעודדת (ברוש־ויץ, **2007**). כאמור, כל מרצה צריך לעסוק בעת התכנון וההוראה של הקורסים שלו בהיבטים שונים של טיפוח כשירויות ההבעה של הסטודנטים, כגון: הפניית תשומת לב הסטודנטים לאופן שבו מנוסחים הטקסטים שהם קוראים, הגדרה בהירה של דרישות בתחום ההבעה בעבודות השונות, ביטוי של סטנדרטים אלו בהערכה המסכמת של משימות, אפשור של טיוט ותיקון של כתיבת טקסטים בכל תחומי הדעת, ובייחוד במדעי החברה והרוח, כך שהסטודנטים ילמדו כתיבה לרוחב הקוריקולום ובכל מקצועות הלימוד (אלפרט, **2012**; Bazerman et al., 2005). על הסטודנט להוראה להתנסות באופן מתמשך ושיטתי בארבע האופנאויות של השפה: קריאה, כתיבה, האזנה ודיבור, בכל תחומי הדעת, כדי לפתח את הכשירויות לתפקודו כלומד בהווה וכמלמד בעתיד.

לסיכום, המהלך המערכתי של טיפוח ההבעה בפקולטה אימץ את שתי הגישות שנידונו בפרק זה בהרחבה, האוריינות הדיסציפלינרית ונגזרותיה להוראת ההבעה ברוח הקונסטרוקטיביזם.

איך מובילים שינוי מערכתי? תכנית פעולה תלת־שנתית

מימוש רעיונות פדגוגיים חדשים בשדה המעשי של החינוך הוא משימה מורכבת למדי (Fullan, 2009), ופרקטיקות, גם אלה שיש עליהן הסכמה גורפת בקרב אנשי חינוך, אינן מתפשטות באופן ספונטני במערכת (Elmore, 1997). תכנון והובלה של השינוי בקנה מידה מערכתי מחייבים שילוב של ידע פדגוגי וניהולי כאחד, נוסף על השקעה של משאבים. מכאן מתבקשת השאלה על הדרך שבה ראוי לקדם את המהלכים: כיצד לנהל את השינוי באופן אפקטיבי ויעיל?

קידום מוצלח של רפורמות פדגוגיות בארגון דורש בראש ובראשונה התגייסות של מורים איכותיים בעלי רמת מקצועיות גבוהה, הנכונים לשתף פעולה עם מובילי השינוי, ללמוד ולהתפתח. בניית אמון מקצועי מחייבת עיצוב של חזון בהיר, מנומק ומעוגן היטב במציאות, וכמובן גם מעורר השראה (Hargreaves and Shirley, 2009). נדרשת שקיפות

מרבית בנוגע לאסטרטגיות הראויות ולתוצאות המצופות, בשילוב הכוונה והדרכה צמודות של המורים והמחנכים בשדה פעולתם (Fullan, 2009). הפצה של הרעיונות הפדגוגיים החדשים בהיקף רחב מחייבת תהליכי בירור ולמידה מעמיקים שיובילו לשינוי דפוסי הפעולה של כל המעורבים בתהליך: סגל המורים, המנהלים וקובעי המדיניות. רעיונות אלו עמדו בבסיס התכנון של הפיתוח המקצועי של המרצים המעורבים בהובלת השינוי בפקולטה לחינוך.

המהלך הפקולטטי שנועד להוביל לשינוי בר קיימא בתחום קידום כשירויות ההבעה של הסטודנטים כלל את הממדים הבאים:[7] ניסוח מסר ברור וממוקד, בניית מודלים ללמידה משותפת, תכנון תכניות ארוכות טווח ויצירת תרבות משתפת (Elmore, 1997). אציג אותם להלן ברצף.

המסר העיקרי הוא שינוי פדגוגי מערכתי בדפוסי ההוראה והלמידה בפקולטה כדי לקדם את הסטודנטים באופן משמעותי בתחום כשירויות ההבעה. כדי לקדם מטרה זו על סגל הפקולטה להשתתף במסגרות של פיתוח מקצועי להכרת פרקטיקות ההוראה השונות, בדגש על למידה התנסותית ומשתפת. התמיכה בהכשרה של המרצים לטיפוח כשירויות הקריאה וההבעה של הסטודנטים נעשית במגוון דרכים, במסגרת הסמינר הפקולטטי, בביקורים הדדיים בכיתות ההוראה, בשירותי ייעוץ פרטני וקבוצתי על ידי רשת עמיתים ומומחים חיצוניים, בהתכנסויות תקופתיות להתעדכנות ובאתר אינטרנט שבו ינוהל הידע של הובלת המהלך.

תכנית העבודה של המהלך הפקולטטי מתפרשת על פני שלוש שנים, בשלושה שלבים, וכל שלב הוא נדבך לבא אחריו. בשלב הראשון: הצבת הנושא על סדר יומה של הפקולטה, למידה של התחום ותכנון תכניות ייחודיות לאוכלוסיות היעד השונות בפקולטה. בשלב השני: תהליך הטמעה הדרגתי של התכניות, תחילה בקנה מידה מצומצם, כפיילוט. הטמעת תכנית הפיילוט בכל מחלקה, תכנית ויחידה תנותח כדי ללמוד מקשיים ומהצלחות ולהפיק לקחים. השלב השלישי: יישום רחב של התכנית במסגרות של קורסים תאורטיים ועבודה התנסותית בתחומים השונים של ההכשרה, החינוך והדיסציפלינה.

הובלת שינוי רחב טווח מחייבת גיבוש תרבות של מעורבות, שיתופי פעולה ואחריות קולגיאלית של השותפים שיאגדו את העבודה למערך קוהרנטי של פעולות. בהתחשב בכך שהשינוי מקודם בפקולטה לחינוך של מוסד אקדמי, הלמידה הביאה בחשבון את הידע ואת ההון האנושי של הסגל. על כן מפגשי הלמידה הם בדגש פרקטי של גיבוש, הבניה ושיתוף בידע של עמיתים. במסגרות הלמידה השונות שימשו מומחי השפה והאוריינות

7 גובשו בהשראת הניתוח שעשה ריצ'רד אלמור לרפורמה רחבת ההיקף של Community school district #2 New York City

מעין חונכי־אוריינות למורים המקצועיים. הובלת השינוי הייתה בהליך צנטרליסטי מתוך מאמץ לשמור על איזון דינמי[8] בין הצגת רעיון מגובש וציפיות בהירות (top-down) ובין מידה של פתיחות לתרגום הקונספט להקשרים שונים הרלוונטיים למסגרות השונות של הפקולטה (bottom-up).

איך מייצרים מחויבות של השותפים למהלך? הובלת הסמינר הפקולטי

התנעת שלב א של השינוי בפקולטה נעשתה באמצעות "סמינר פקולטי" שהובילה ועדת היגוי שמנתה שלושה אנשי סגל של הפקולטה: דקאן הפקולטה, חבר הנהלת הפקולטה ומרצה בכירה בפקולטה, שמתמחים בתחום של טיפוח כשירויות ההבעה, כל אחד מהם בהיבט ייחודי אחר. מטרות הסמינר היו להציג את מהות השינוי, לגבש "שפה משותפת" תוך כדי למידה של התחום ולתכנן את האופן שבו יוטמע בפקולטה. בסמינר, שהתכנס שמונה פעמים במהלך השנה,[9] השתתפו 38 משתתפים קבועים. קהל זה הוא בעצם ה"חוליה" שמקדמת את הנושא בצורת מניפה בקרב מחלקות הפקולטה ותכניות הפקולטה, עד לאחרון חברי הסגל. ההחלטה על היקף המשתתפים בסמינר נבעה מן הצורך לאזן בין שתי מטרות חשובות של המהלך: לשתף כמה שיותר אנשי סגל בתהליך הלמידה ותכנון המהלך כדי שכמה שיותר שותפים יובילו אותו בשדה מול הסטודנטים; ולשמור על גודל של קבוצה פונקציונלית שיאפשר תהליך של למידה, חשיבה ותכנון משותפים.

אופי הסמינר, כפורום לומד ומגבש את עקרונות המהלך בפקולטה, חייב את המשתתפים בו לנוכחות רצופה בכל המפגשים ולהשקעה של פרק זמן גדול למדי. עקב כך תוכנן הגיוס של הסגל בקפידה ונעשה בכמה מהלכים במקביל. ראשית, ההחלטה על הובלת המהלך הועברה בהנהלת הפקולטה טרם תחילת שנת הלימודים האקדמית. הואיל וכך, הצטרפו 13 חברי הנהלת הפקולטה לפורום זה מתוקף תפקידם בהובלת סדר היום ביחידות שבניהולם. קביעה של מועדי המפגשים של הסמינר על רצועת הזמן אשר שוריינה למפגשי ההנהלה הבטיחה את זמינותם. זאת ועוד, חברי ההנהלה התבקשו לאתר ולגייס לפורום חבר סגל אחד או שניים שיסייע להם בהובלת השינוי בקרב המרצים שלהם (13 משתתפים). כך נוצר מעגל נוסף של שותפים מחויבים. בד בבד איתרתי 12 אנשי סגל במכללה שהנושא של טיפוח קריאה והבעה הוא תחום התמחותם או שיש להם ניסיון בהוראתו (במכללה או במוסדות אקדמיים אחרים) והנושא הוא בנפשם. נפגשתי עם כל אחד מהם בנפרד, הצגתי להם את המהלך ורתמתי אותם להצטרף ולתרום מהידע ומהניסיון שלהם לקידומו.

8 מבוסס על שיחה עם ענת זוהר.

9 היקף הסמינר הוא כשלושים שעות אקדמיות, בחמישה מפגשים של שעתיים ושלושה מפגשים של ארבע שעות.

שילוב בין בעלי תפקידים בדרג ניהול הביניים שמחויב למהלך ואנשי סגל המחויבים להם עם מומחים בתחום שהנושא בוער בעצמותיהם יצר תמהיל של קבוצה פעילה, בעלת דינמיקה ייחודית, שיח מאתגר המתובל ברוח של שליחות והתלהבות. מכיוון שהמשתתפים הקפידו על נוכחות רצופה ופעילה בכל המפגשים, אפשר להניח שאסטרטגיה זו של גיוס המשתתפים לסמינר הפקולטטי הוכיחה את עצמה.

תהליך הלמידה במסגרת הסמינר הפקולטטי נעשה בדרכים מגוונות: הרצאות אורח, הוראת עמיתים ודיונים. ההרצאות עסקו במגוון נושאים רלוונטיים בתחום, והמפגשים הסדנאיים, שקוימו סביב שולחנות עגולים, הוקדשו להדגמת פרקטיקות וחשיבה משותפת בנוגע להיתכנות של יישומם בקורסים שונים בתכניות הלימודים בפקולטה.

בכל מפגש, בעקבות הרצאה או התנסות, הוקצה זמן לשיח של המשתתפים אשר תועד באופן מפורט ונשמר באתר מלווה באינטרנט. ניתוח התוכן של תמלילי השיח מדגים כיצד עיצב הסמינר הפקולטטי את המהלך המקורי של טיפוח כשירויות ההבעה ותרם לעיבוי המסגרת הרעיונית שלו ולגיבוש העקרונות האופרטיביים של הובלת השינוי. חברי ועדת ההיגוי של הסמינר היו שותפים לניסוח הרעיונות, ובמובן זה שימשו כעין שופטי תוקף של התכנים המוצגים בפרק הבא.

כיצד השפיע השיח בסמינר הפקולטטי על המהלך?

א. עיבוי המסגרת הרעיונית

נקודות המבט הייחודיות שהציעו משתתפי הסמינר במהלך הדיונים העשירו את הרציונל התאורטי המקורי של סדר היום הפקולטטי במגוון היבטים: ערכי, אינטלקטואלי וחברתי, ובכך תרמו לעיצובו הייחודי. השיח שהתפתח במפגשים הפך את היוזמה, שעליה הוחלט בהנהלת הפקולטה, למהלך בעל היבטים מובחנים, אשר עוצב מחדש בשיתוף עם המשתתפים בסמינר הפקולטטי, ובכך הפך את היוזמה של דקאן הפקולטה ליוזמה של הפקולטה כולה. אדגים כמה מהרעיונות בליווי ציטוטים מדברי המשתתפים, להמחשה אותנטית של הדברים.

ראשית, המשתתפים הביעו תמיכה ביוזמה לטפח את כשירויות הקריאה וההבעה של הסטודנטים של הפקולטה, מתוך הכרה בנחיצות המהלך: "מברכת על הרעיון [...] קיים קושי בסיסי לסטודנטים להתבטא בכתב ובעל פה. הקושי הוא לאו דווקא בעבודות הגדולות, אלא בדברים הקטנים והפשוטים כמו לתאר תפקודו של ילד זה או אחר, כתיבת מערכי שיעור וכדומה. הרבה טעויות שפה, שימוש רב בשפה עממית, חוסר הבחנה בין שפה כתובה לדבורה". דברים אלו ממחישים את ההכרה של המרצים בחשיבות של עיסוק מעמיק ושיטתי בתחום ההבעה, והם מצטרפים לדעתם של הסטודנטים בנושא (ראו לעיל בסעיף "מה חושבים הסטודנטים?").

בדיון שעסק בזיקות שבין טיפוח כשירויות קריאה והבעה ובין חינוך מיטבי הושמעו הרעיונות שמדגישים את הערך המוסף של המהלך, כפעולה מחנכת בעלת היבטים מוסריים ואינטלקטואליים רחבים: "שפה עשירה, שיח רפלקטיבי וביקורתי מעצימים את כשירותו של האדם למוסר אובייקטיבי, לתרבות דמוקרטית, הוגנת וסבלנית. חשוב ליצור שינוי ולהביא לכיתה את צורת החשיבה, את הפן הערכי והרכיב האינטלקטואלי. המטרה המרכזית היא לא הידע, אלא החוכמה שבה יש מצפן מוסרי, אמפתיה, הבנת ההקשר וידע". דברים אלו משקפים תפיסה שעל פיה טיפוח כשירויות שפה ושיח יקדמו לא רק את כשירויות הקריאה וההבעה של הסטודנטים, אלא גם יעצימו אותם מבחינה מוסרית, תרבותית וערכית. לטיפוח התפקודים הרלוונטיים המדגישים את הזיקה שבין השפה, החשיבה והתקשורת ישנו ערך ייחודי בהתחנכות של המורים: "כמורי מורים מוטלת עלינו האחריות ללמד את הסטודנטים שלנו גם פרק ברטוריקה, לדבר בחוכמה, לדון, ולא רק לחשוב תוך כדי תנועה. הציטוט של קיקרו: 'חוכמה ללא דיבור מועילה מעט, דיבור ללא חוכמה מזיק', מסביר הכול. צריך לחשוב על חוכמה כעל חינוך".

סוגיה נוספת שעלתה בשיח מתייחסת לאופן הצגתן של הדיסציפלינות במסגרות ההוראה השונות: "בכל דיסציפלינה שאותה מלמדים יש היבט סינטקטי וסובסטנטיבי. למורים יש נטייה להביא לכיתה רק רעיונות ועובדות, ללא התהליכים של יצירת ידע וחשיבה אודותיו. וכך הסטודנטים שלנו תופסים את הדיסציפלינות כאוסף של עובדות שצריך לשנן". טיפוח כשירויות קריאה והבעה בכל דיסציפלינה עשוי לסייע לשנות דפוס זה, מכיוון שללמוד לקרוא, לכתוב, לדבר ולחשוב בדיסציפלינה משמעו פיתוח שיח וחשיבה סביב הרעיונות הנלמדים בה. שילוב פיתוח ההבעה בהוראת הדיסציפלינה ייתן מענה לשתי דרישות בהכשרת מורים: שליטה בידע תוכן והיכרות עם דרכי ההוראה של דיסציפלינות, או במילים אחרות, מומחיות בידע ובתהליכים, בשיטות ובאסטרטגיות של חקירת התחום בו זמנית.

למגמה זו תיתכן השפעה גם על ההוראה העתידית של הסטודנטים, כמורים בשדה החינוך: "במערכת הבית ספרית לא מביאים מחלוקות בתחומי התוכן, ואם נתחיל כבר כאן בכיתות לשדר שלכל אחד יש מחלוקות ושאלות פתוחות בתחומי התוכן שלו הרי שזהו צעד גדול". מדובר בשינוי ביחסי הגומלין בין חשיבה, הבעה והבניה של ידע בדיסציפלינה. שילוב בין אוריינות ובין תכנים בהוראה, משמעו שמורים ותלמידים יהיו מעורבים יחד בחקירה ובפתרון של בעיות שימקדו את הלמידה ברעיונות מרכזיים בכל תחום, ותהליכי הקריאה, הכתיבה והדיבור יעצבו את החשיבה שלהם בו. כך שלרעיונות אלו יש פוטנציאל להשפיע על דפוסי ההוראה והלמידה בפקולטה, מעבר לטיפוח כשירויות ההבעה: "תוצאות העשייה המשותפת שלנו יכולות להיות מהפכניות [...] לנקוט עמדה, לעמוד מול ציבור

שומעים [...] לצורך כך הסטודנט צריך לדעת מה למעשה דעתו. ייתכן שבהמשך התהליך נמצא עצמנו במצב 'מסוכן' כי הסטודנטים 'יפקחו עיניים' ויביעו אולי דעות שונות משלנו. זה העניין בפיתוח שיח אמיתי עם אנשים שיודעים מה הם באמת חושבים. אם הולכים למהפכה, אני בעד, אבל צריך לקחת בחשבון שייתכנו גם התמודדויות חדשות שלא הבאנו בחשבון". מכאן, בהיבט מעשי, עיסוק בסוגיות שבמחלוקת יזמן לנו טיפוח ביקורתיות, פיתוח חשיבה עצמאית והנכחה של קולות הסטודנטים.

לשינוי ברוח זו ישנו גם היבט חברתי. בהתייחס לרקע הכלכלי־חברתי שממנו באים רוב הסטודנטים לחינוך במכללה, יוזמה זו היא מעשה מובהק של צמצום פערים חברתיים: "אליי מגיעים לסמינריון סטודנטים משנים ג' ו־ד'. למרות שהם כבר לקראת סיום הלימודים הפער שאתו הגיעו מלכתחילה נשמר גם במהלך לימודיהם. לכן אני רואה במהלך של פיתוח כשירויות הבעה מהלך לצמצום הפער. זה מהלך חברתי!"

ב. מסמך העקרונות

חלק מהדיונים עסקו בהיבטים פרקטיים של הובלת השינוי בפקולטה. רעיונות אלו אוגדו למערך של עקרונות שמתוכם נגזרו תכניות העבודה של הפקולטה. העקרונות מתייחסים למסגרת הרעיונית של המהלך, לדרכי הפעולה ולהיבטים דידקטיים ייחודים בתחום טיפוח כשירויות ההבעה.

המהלך הפקולטטי הוא מערך מובנה, שיֵצר גם מסה קריטית של שיעורים שתכליתם טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה של הסטודנטים במהלך לימודיהם בפקולטה, מתוך התייחסות לרצף, להיקף ולמגוון של הקשרים. נקודת המוצא של התכנון היא ההקשר שבו הוא מיושם, הכשרת מורים במסגרת אקדמית, ולכן הדגש הוא על הבעה הן בכתב והן בעל פה במגוון פעילויות של למידה, הוראה ומחקר. בכל תכנית לימודים בפקולטה ישולב קורס ייעודי שישמש בסיס להמשך טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה של הסטודנטים במהלך לימודיהם. זאת ועוד, בכל שנתון ילמדו הסטודנטים קורסים המשלבים מטרות בתחום טיפוח כשירויות ההבעה עם מטרות בתחום הדעת, כך שפיתוח הכשירויות ייעשה בזיקה לביצוע מטלות אותנטיות בקורסים. הערכה של הסטודנטים במסגרות השונות של ההכשרה תתייחס בין היתר גם לתפקודי ההבעה שלהם ותוגדר במפורש בסעיף "דרכי הערכת הסטודנט" בסילבוסים. לקידום ההטמעה של המהלך יקודמו שיתופי פעולה בין המרצים שמומחיותם בתחום השפה והאוריינות האקדמית ובין מרצי הדיסציפלינות השונות והמדריכות הפדגוגיות, למטרות פיתוח מגוון פרקטיקות הוראה ומשוב ויישומן בתכניות הלימודים. חברי ועדת ההיגוי יסייעו למרצים בשילוב של טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה במסגרת הקורסים שלהם וגם במתן מענה לקשיים של סטודנטים לקויי למידה.

דרכי הפעולה לקידום המהלך בפקולטה יכללו בניית מסמך שיגדיר את הדרישות בתחום הקריאה וההבעה שישמש את הסגל ואת הסטודנטים. תינקט מדיניות של שקיפות מרבית בנוגע לדרישות אלו ויינתן משוב אותנטי על תפקוד הסטודנטים בתחום. לצד הקניה מפורשת של אסטרטגיות קריאה והבעה, ייעשה מאמץ לעורר את מודעות הסטודנטים לחשיבות ולמרכזיות של כשירויות אלו בחינוך ובטיפוח השכלה, כלומדים וכמלמדים. עוד יידונו אסטרטגיות הוראה בתחומי הקריאה והכתיבה, באופן ישיר וכמודלינג לתפקוד העתידי שלהם כמורים בשדה החינוך.

מבחינה דידקטית, המגמה היא להורות את הנושא בגישות קונסטרוקטיביסטיות ולהבנות למידה ספירלית משנה לשנה על ידי תכנון מדרג של דרישות בתחומי הקריאה וההבעה בהתאם לנושאי הקורס ולהקשרים הרלוונטיים, בראייה רב־שנתית. חשוב לייצר תמהיל נכון בהוראה ובהערכה בין התהליך ובין התוצר, לאפיין את השלבים השונים של הכתיבה, להשתמש במגוון כלים (כגון תלקיטים, יומנים, בלוגים וקבוצות דיון) ולהקפיד על מתן משוב שוטף ומפורט לעבודתם של הסטודנטים. מדובר בתהליכים מורכבים ותובעניים, הן מבחינת המרצים והן מבחינת הסטודנטים. על כן ייעשה שימוש במגוון דרכי הוראה־למידה ובטכנולוגיות רלוונטיות כדי להתמודד עם העומס. במקביל יינקטו צעדים להעצמת הסטודנטים לחיזוק תחושת המסוגלות העצמית שלהם.

לסיכום, המהלך הפקולטטי על כל רכיביו המפורטים לעיל נועד להעלות את הנושא של טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה לתודעה של סטודנטים ומרצים כאחד, במונחים של "לעשות את" ו"לדבר על" בו זמנית.

סוף דבר

מאמר זה מתאר את הבסיס התאורטי והארגוני של סדר יום חינוכי מובחן בפקולטה לחינוך. כפי שמשתקף מהרציונל וממיפוי עמדות הסטודנטים, טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה בפקולטה הוא יעד חשוב וחיוני, ואני מאמינה שאפשרי להשגה. המהלך מחייב מינוף של הידע ונקודות החוזק שלנו כמוסד אקדמי מכאן, וויתור על פרקטיקות לא אפקטיביות בתחום מכאן. ניתוח המגמות המקומיות והעולמיות, מתוך התייחסות לרפורמות שהמכללה מקדמת ולמגמות עדכניות בספרות המקצועית בתחום טיפוח כשירויות ההבעה, ממקם את סדר היום הפקולטטי על מאפייניו בהקשר ובזמן נתונים. כפי שהוצג בתכנית העבודה התלת־שנתית, השאיפה לקדם שינוי פדגוגי בקנה מידה מערכתי מתבססת על תכנון מוקפד, מפורט וארוך טווח.

הובלה של שינוי בקנה מידה מערכתי במסגרת לימודים אקדמיים בהכשרת מורים היא כר פורה לעיון ולמחקר בתחום. כתיבת מאמר זה נעשתה במקביל לתכנון המהלך בפקולטה

ולהובלתו. קריאת הספרות התאורטית, תיעוד וניתוח של התהליכים בסמינר הפקולטטי והמשגה של הרעיונות סייעו לי בגיבוש התפיסות, בחירת דרכי פעולה, יצירת תובנות על המתרחש ותכנון השלבים הבאים. פעילותי בשני המישורים במקביל, המחקרי והפרקטי, יצרה אפקט של הפריה הדדית והעצימה אותי כמובילת סדר היום בפקולטה. זאת ועוד, השילוב בין מחויבות אקדמית לעשייה חינוכית הוא נורמה שהייתי רוצה לטפח בקרב הסגל האקדמי והסטודנטים בפקולטה.

בעתיד מתוכננים כמה כיווני חקירה שיחדדו את התובנות של המהלך ואת ההשפעה שלו על תהליכי ההוראה והלמידה בפקולטה. אפיון תכניות הפיילוט של כל מחלקה ותכנית יאפשר לזהות את הביטויים הייחודיים של טיפוח הקריאה וההבעה בכל אחת מהן. הערכת ההטמעה של התכניות, מתוך ניתוח התהליכים ותוצרי הלמידה, תאפשר הפקת לקחים לקראת המשך הטמעתן.

ימים יגידו מה תהיה תרומתו של המהלך הפקולטטי לטיפוח כשירויות ההבעה של הסטודנטים להוראה ושל תלמידיהם בשדה החינוך. ואולם נכון לעכשיו אפשר לציין בסיפוק רב את ההתלהבות ואת חדוות העשייה המשותפת השוררת בקרב העושים במלאכה סביב הקידום של השינוי הפדגוגי בפקולטה.

מקורות

אדר, צ', 1959. **חינוך כללי בחברה חופשית**, ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים ומשרד החינוך והתרבות.

אלוני, נ', א' אבישר, ד' הופ וא' יוגב, 2007. **השכלה כללית ותשתיות תרבות: אתגרים ויעדים בהכשרת אנשי חינוך והוראה**, תל אביב: מכון מופ"ת.

אלפרט, ב', 2012. "אתגרי הכתיבה האקדמית בהכשרה ובפיתוח מורים", **בימת דיון: כתיבה אקדמית 48**: 5-7.

בן צבי, ג', ול' חיים, 2012. "התפתחות כישורי כתיבה וטיפוחם בשכבות גיל שונות. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות" (מקוון).

ברוש-ויץ, ש', 2007. **מצב האוריינות בישראל**, תל אביב: רמות, עמ' 19-26.

דה שליט, א', 2004. **אדום-ירוק: דמוקרטיה, צדק ואיכות הסביבה**, תל אביב: בבל ומרכז אשל.

וינברגר, י', וא' בקשי-ברוש, 2012. "המעשה האמפתי השלם", **גילוי דעת 4**: 13-97.

יוסיפון, מ' וש' דורון, 2012. "סוגיות ואתגרים בשיפור כתיבה אקדמית בקרב סטודנטים", **בימת דיון: כתיבה אקדמית, 48**: 27-32.

משרד החינוך, 2009. **דוח חינוך לחשיבה: אופק פדגוגי 2006-2009**, ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.

עזר, ח', ב' מרגולין ור' שגיא, 2012. "כתיבה אקדמית במכללה לחינוך: תפיסות של סטודנטים ומרצים את מטלות הכתיבה, המיומנויות הנדרשות, אמצעי ההוראה והקשיים שמעוררים סוגי כתיבה שונים", **דפים 53**: 76-97.

פולק, א', 2012. בין אוריינות לשונית כללית לאוריינות בתחומי הדעת: דיווח מסדרת מפגשים לימודיים, ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

Barton, D., and M. Hamilton, 1998. *Local literacies: Reading and writing in one community*, London: Routledge.

Bazerman, C., J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette, and J. Garufis, 2005. *Reference guide to writing across the curriculum*, Indiana: Parlor Press.

Berman, R. A., 2012. "Language development and literacy," in: R. J. R. Levesque (ed.), *Encyclopedia of adolescence*, Berlin: Springer Publishing, pp. 1548–1577.

Berman, R., and D. Ravid, 2008. "Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence," in: D. R. Olson, and N. Torrance (eds.), *Cambridge handbook of literacy*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 92–111.

Elmore, R. F., 1997. *Investing in teacher learning: Staff development and instructional improvement in community school district #2, New York City*, National Commission on Teaching and America's Future.

Fullan, M., 2009. "Large-scale reform comes of age," *The Journal of Educational Change* 10: 101–113.

Hargreaves, A., and D. Shirley, 2009. *The fourth way*, Thousands Oakes, CA: Corwin.

McConachie, S. M., and A. R. Petrosky, 2010. *Content matters: A disciplinary literacy approach to improving student learning*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Moje, E. B., 2008. "Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change," *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 52 (2): 96–107.

Moje, B. E., M. Overby, N. Tysvaer, and K. Morris, 2008. "The complex world of adolescent literacy: Myths, motivations, and mysteries," *Harvard Educational Review* 78 (1): 107–154.

PISA, 2009. *Highlights from PISA 2009: Performance of U.S. 15-year-old students in reading, mathematics, and science literacy in an international context*, 27.3.2013 (online).

Rijlaarsdam, G. C. W., M. A. H. Braaksma, T. M. Janssen, T. Groenendijk, and J. M. Toorenaar, 2011. "Learning to write and writing to learn," *Better: Evidence Based Educatio*n 3 (2): 14–16.

Russell, D. R., M. Lea, J. Parker, B. Street, and T. Donahue, 2009. "Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': Approaches across countries and contexts," in: C. Bazerman, A. Bonini, and D. Figueiredo (eds.), *Genre in a changing world: perspectives on writing*, Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press, pp. 459–491.

Shanahan, T., and C. Shanahan, 2008. "Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy," *Harvard Educational Review* 78 (1): 40–59.

Shanahan, T., and C. Shanahan, 2012. "What is disciplinary literacy and why does it matter?" *Topics in Language Disorders* 32 (1): 7–18.

Snow, C. E., and E. B. Moje, 2010. "What is adolescent literacy? Why is everyone talking about it now?" *Phi Delta Kappan* 91 (6): 66–69.

Schwab, J. J., 1973. "The practical 3: Translation into curriculum," *The School Review* 81 (4): 501–522.

Zygouris-Coe, V., 2012. "Disciplinary Literacy and the Common Core State Standards," *Topics in Language Disorders*, 32 (1): 35–50.

Vygotsky, L., 1978. *Thought and language*, Cambridge: The MIT Press.

judy.weinberger@smkb.ac.il

קובי גוטרמן ואורי קצין

תמורות ואתגרים במתווה הכשרת מנהלים לבתי ספר

תקציר: תכניות הכשרת מנהלי בתי ספר בישראל נמצאות בתהליכי שינוי מאז הפעלתן לראשונה בשלהי שנות השבעים של המאה העשרים. מאמר זה מסרטט את השינויים שעברה תכנית הכשרת המנהלים מאז המתכונת שירש מכון אבני ראשה מבית הספר לעובדי הוראה בכירים בשנת 2007. בחלקו השני מתמקד המאמר בתכנית הכשרת מנהלים אחת, זו הפועלת במכללת סמינר הקיבוצים. המאמר מציג נתונים על חמישה מחזורי לימוד, מתוכם שלושה מחזורים של שנתיים ושני מחזורים של שנה אחת. המאמר מבקש לטעון, על סמך המחקר המוצג, כי הכשרת מנהלים איכותית תלויה בגורמים פנימיים וחיצוניים כאחד, שלכולם השפעה על איכות הבוגרים ועל יכולתם לנהל בית ספר.

מילות מפתח: הכשרת מנהלים, פרחי ניהול, מסוגלות מקצועית לניהול, מכון אבני ראשה

מבוא

תכניות הכשרת מנהלים הן אחד התחומים הנחקרים תדיר ומעוררים עניין. תחומי המחקר נעים מגיוס ומיון של המועמדים (Brown and Scott, 2014), עבור בתוכני ההכשרה (Jackson and Kelley, 2002) וההתנסות המעשית (Geer et al., 2014; Lehman and Quick, 2011) וכלה במבחני ההסמכה (Kaye, 2015). העיסוק המחקרי הרב נובע בעיקר מההבנה שלמנהלים ומנהלות יש הפוטנציאל והיכולת ליצור שינוי בבתי הספר וכי תכניות הכשרת מנהלים איכותיות יכולות להכשיר מנהלים שיובילו להצלחה (Orphanos and Orr, 2014), ומכאן שלשינויים במבנה תכניות ההכשרה יש היכולת להניע שיפור בבתי הספר (שם). ואולם בדומה לפתגם האפריקאי ש"נדרש כפר שלם כדי לגדל ילד", מתברר שנדרשת מערכת שלמה כדי לטפח מנהיגות חינוכית בעלת מסוגלות ויכולת לנהל בתי ספר ולהוביל אותה לשינוי הנדרש. ואכן, הכשרת מנהלים איכותית תלויה לא רק בתכנית עצמה, בתכנים הנלמדים, בהיקפה ובמשכה, אלא גם בתהליכי המיון והבחירה של פרחי הניהול הלומדים בתכנית.

מאמר זה מבקש להציג את השפעות השינויים שעברה תכנית הכשרת המנהלים בישראל מאז המתכונת שירש מכון אבני ראשה מבית הספר לעובדי הוראה בכירים בשנת 2007. המאמר מתמקד בתכנית הכשרת מנהלים אחת, זו הפועלת במכללת סמינר הקיבוצים, ומציג נתונים על חמישה מחזורי לימוד, מתוכם שלושה מחזורים של שנתיים ושני מחזורים

של שנה אחת. יצוין כי תכנית הלימודים של המחזור השני של שנה אחת עדיין פועלת, והיא תסתיים במאי 2015. עם זאת הנתונים שנאספו רחבים דיים כדי להצביע על ההשפעות של השינויים שחלו במתכונת ההכשרה.

תהליכי שינוי בתכניות הכשרת המנהלים

בנובמבר 2007 חל מפנה בתהליכי ההכשרה והפיתוח של מנהלי בתי ספר בישראל. ייסודו של מכון אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית (להלן: המכון) ביוזמה משותפת של משרד החינוך וקרן "יד הנדיב", התבסס על ההכרה בתרומה המכרעת שיש למנהלי בתי הספר לאיכות העשייה החינוכית במוסדות החינוך. הקמתו של המכון חייבה את סגירת בית הספר לעובדי הוראה בכירים שבו פעלו במקביל תכניות פיתוח למנהלים מכהנים וזרוע ביצועית למיון, לבחירה ולהפעלה של תכניות הכשרת המנהלים במוסדות האקדמיים. אחת הפעולות הראשונות שעשה המכון הייתה הקמת ועדה מקצועית לבחינת תפקידו של מנהל בית הספר וגיבוש תפיסת תפקיד מוגדרת וברורה של מנהלי בתי הספר בישראל. לתפיסה זו הייתה השפעה גם על השינוי העיקרי, אך לא הבלעדי, שעברו תכניות ההכשרה: תפיסת תפקיד המנהל כמנהיג חינוכי (אבני ראשה, ללא ציון תאריך).

סגירת הערוץ המקביל לניהול בתי ספר הייתה מהלך נוסף שביצע המכון כדי לשלוט בכל שרשרת ה"חיול" של מנהלי בתי הספר בישראל. החל בשנת תשע"ב נסגרה האפשרות בפני בוגרי התכניות לתואר שני בניהול ומנהיגות ו/או מִנהל החינוך באוניברסיטאות ובמכללות לפנות למכרזי ניהול. לשון ההוראה היא ש"גם מסיימי תואר שני במינהל החינוך או תואר שני בניהול ובארגון של מערכות חינוך יידרשו ללמוד בתכנית החדשה להכשרת מנהלים של מכון 'אבני ראשה' והמוסדות האקדמיים כתנאי סף למכרזי ניהול. **הוראה זו תחול על מי שהחל את לימודיו לתואר שני במינהל החינוך או בניהול וארגון מערכות חינוך החל בשנת הלימודים התשע"ב ואילך**".[1] כאמור, מהלך זה אִפשר למכון שליטה מלאה בתהליך המיון, הקבלה, ההכשרה ומתן התעודה המאפשרת פנייה למכרזי ניהול.

תכניות הכשרת המנהלים שונו בשלושה תחומים עיקריים: האחד בתהליכי מיון וסינון מדוקדקים של המועמדים, השני בתוכני ההכשרה והשלישי בהיקף ההכשרה ומשך התכנית.

מיון וסינון של מועמדים

עד הקמתו של מכון אבני ראשה ובחמש השנים הראשונות לייסודו התקיימו ראיונות קבלה לתכנית במוסדות ההכשרה ובשותפות נציגי המוסד המכשיר לצד נציגי בית הספר

1 חוזר מנכ"ל, עדכון נספח 3 בחוזר הוראות הקבע עג/10(ב), סעיף 8.4-16, 2013. ההדגשה במקור.

לעובדי הוראה בכירים, מפקחים ומנהלי בתי ספר מכהנים (גוטרמן, 2005). מטרת המיון הייתה איתור מועמדים פוטנציאלים לניהול מתוך הכרה שבכל שנה מתפנות כ־320 משרות ניהול בישראל ושנדרש מספר גבוה יותר של מועמדים. מעת הקמת המכון ובחמש השנים הראשונות לייסודו שונתה שיטת המיון והפכה לראשונה למקוונת, אם כי המיון המשיך להתבסס על ראיונות קבלה במוסדות המכשירים בשותפות נציגי המכון, מפקחים ומנהלים מכהנים שעברו הכשרה של כמה שעות לתהליכי מיון מוקפדים יותר. החל ב־2013 נעשה המיון תהליך שיטתי ומובנה, שבמסגרתו נבחנים המועמדים שאותרו או שהגישו את מועמדותם לניהול על פי קריטריונים קפדניים ואחידים, ובסופו נבחרים פרחי הניהול שילמדו במוסדות ההכשרה. מטרת המיון היא בניית עתודה ניהולית ממוקדת חינוך, הוראה ולמידה בהתאמה למספר משרות הניהול הפנויות במחוזות ובמגזרים השונים. שלבי המיון כוללים מילוי טופס הרשמה מקוון, חוות דעת מנהל, חוות דעת מפקח, שאלון ביוגרפי והשתתפות במרכז הערכה הבנוי מכמה תחנות, שבמסגרתן נדרשים המועמדים להביא לידי ביטוי יכולות וכישורים הנדרשים מפרח ניהול. משך המפגש במרכז ההערכה הוא כשעתיים וחצי, ובמהלכן עוברים המועמדים בחמש תחנות: שלוש תחנות של ראיונות אישיים, כל אחד כ־15 דקות; ושתי תחנות קבוצתיות של ארבעה מועמדים כל אחת, שמשכן כ־30 דקות. המועמדים בכל התחנות, הן האישיות והן הקבוצתיות, מוערכים על ידי אנשי מקצוע שעברו הכשרה מיוחדת לכך.

תוכני ההכשרה

באוגוסט 2009 פורסם קול קורא ראשון לפיתוח ולהפעלה של תכנית להכשרת מנהלי בתי ספר בישראל מטעם מכון אבני ראשה (אבני ראשה, 2009). תוכני תכנית ההכשרה שפורסמו בקול הקורא מעידים על התאמה בין תפיסת התפקיד המצופה ממנהל בית ספר בישראל ובין תהליך ההכשרה הקדם־תפקידית. לצד עקרונות התכנית והגדרת בעלי התפקידים בתכנית, מתמקדים התכנים בידע, במיומנויות ובכישורי ליבה המצופים מבוגרי תכנית ההכשרה. כישורי הליבה הנדרשים חולקו לשבעה תחומים מובהקים וכללו: שיפור ההוראה והלמידה, עיצוב תמונת העתיד של בית הספר, הנהגת הצוות והתפתחותו המקצועית, ניהול מבוסס נתונים, קידום הקשר עם גורמים הבאים במגע עם בית הספר, ניהול תקציב ומשאבים ומאפיינים אישיים. בכל אחד מהתחומים הוצגו פירוט היכולות הנדרשות ועדויות להצלחה. עוד פורטו המתודות הנדרשות בתהליך ההכשרה, מתכונת הפעילות של הלמידה הכיתתית, מטרות, משימות ומתכונת הפעלה של ההתנסות המעשית של פרחי הניהול. תחומים נוספים שהוצגו עסקו בהדרכה האישית ובליווי של פרחי הניהול במהלך הלמידה.

שלוש שנים לאחר מכן, באוגוסט 2012, פורסם הקול הקורא השני לפיתוח והפעלה של

"התכנית החדשה להכשרת מנהלים במוסדות האקדמיים" (אבני ראשה, 2012). קול קורא זה נקט שפה ביצועית ומיקד את תוכני התכנית בארבעה תחומים: פעולת המנהל לשיפור החינוך, ההוראה והלמידה, פעולת המנהל לניהול צוות בית הספר ופיתוחו המקצועי, פעולת המנהל לעיצוב תמונת העתיד של בית הספר ופעולת המנהל להקצאת משאבים אסטרטגית. כל אחד מהתכנים המוצגים פורט בהרחבה, וכן הורחבה רשימת התוצאות המצופות מבוגרי התכנית. לשפה הביצועית ולמיקוד בתוכני ההכשרה נוספה הדרישה למשימת סיום.

היקף התכנית ומשכה

פרסומו של הקול הקורא השני ב־2012 היה ציון דרך נוסף בשינוי של תכניות הכשרת המנהלים מאז הקמת המכון. דרישות הקדם לכניסה לתכנית ההכשרה חייבו תואר שני בניהול ומנהיגות בחינוך וארבע שנות ותק.[2] להחלטה זו יש השפעה של קיצור תכנית הלימודים לשנה אחת. הדרישה שפרחי הניהול יהיו בעלי תואר שני בניהול וארגון החינוך אפשרה לקצר את תכנית ההכשרה, שהרי יש חפיפה חלקית בין תוכני ההכשרה במתכונת של שתי שנות לימוד ובין תכנים בתואר שני בניהול וארגון החינוך, אם כי הלמידה בתכנית להכשרת מנהלים הייתה יותר יישומית ופחות אקדמית. פרחי ניהול בעלי תואר שני בכל תחום אחר נדרשו ליחידת השלמה של 8 שעות שבועיות (כשליש תכנית תואר שני) בניהול וארגון החינוך.

הדרישה לתואר שני בניהול ומנהיגות או ניהול וארגון החינוך שונתה מיד עם פתיחת המתווה החדש של תכנית הכשרת המנהלים. המחזור הראשון של תכנית ההכשרה המקוצרת טען כנגד תביעה זו, ובמהלך לימודי הקיץ של שנת הלימודים תשע"ג-תשע"ד ביטלה מנכ"לית משרד החינוך דאז, גב' דלית שטאובר, דרישה זו. המחזור השני של התכנית המקוצרת החל את לימודיו בקיץ תשע"ד (2014) ללא דרישת הקדם. היקף התכנית ומשכה נותרו ללא שינוי למרות הסרת הדרישה לתואר שני בניהול וארגון החינוך.[3] בפועל המצב כיום הוא שרק מיעוט מקרב פרחי הניהול הם בעלי תואר שני בתחום זה. בלוח 1 מפורטים עיקרי השינויים בתכנית ההכשרה.

2 חוזר מנכ"ל תשע"ג 8.4-1, התכנית להכשרת מנהלים לבתי הספר בשנת הלימודים התשע"ד.

3 חוזר מנכ"ל 8.4-19, נוהל מינוי מנהלים וסגני מנהלים במוסדות חינוך רשמיים, נספח 2: כישורי הסף הנדרשים למילוי משרת ניהול פנויה.

לוח 1: השינויים העיקריים בתכנית ההכשרה: סקירה כללית

תחום השינוי	מתווה ראשון (קול קורא 2009)	מתווה חדש (קול קורא 2012)
מספר תכניות ההכשרה	13 תכניות הכשרה ב־12 מוסדות אקדמיים	9 תכניות הכשרה ב־7 מוסדות אקדמיים
מיון המועמדים	• ראיונות קבלה במוסדות המכשירים • מספר מתקבלים גדול ממספר המשרות האפשריות	• הגשת מועמדות מקוונת • מרכזי הערכה ובחירה על פי קריטריונים קפדניים • בהתאמה למספר משרות הניהול הפנויות במחוזות ובמגזרים השונים
תוכני התכנית	• שיפור ההוראה והלמידה • עיצוב תמונת העתיד של בית הספר • הנהגת הצוות והתפתחותו המקצועית • ניהול מבוסס נתונים • קידום הקשר עם גורמים הבאים במגע עם בית הספר • ניהול תקציב ומשאבים • מאפיינים אישיים	• פעולת המנהל לשיפור החינוך, ההוראה והלמידה • פעולת המנהל לניהול צוות בית הספר ופיתוחו המקצועי • פעולת המנהל לעיצוב תמונת העתיד של בית הספר • פעולת המנהל להקצאת משאבים אסטרטגית
משך התכנית ושעות ההוראה	• שנתיים אקדמיות • 450 שעות כיתה ו־150 שעות התנסות מעשית	• שנה אחת – החל ביולי וכלה במאי של השנה שלאחריה • 250 שעות כיתה ו־150 שעות התנסות מעשית
פרישה והיקף	יום בשבוע בשתי שנות לימוד; סך הכול כ־60 ימי לימוד	20-15 ימים בחופשת הקיץ (חודשים יולי-אוגוסט) בתחילת התכנית ו־30 ימי לימוד במהלך השנה בתוספת 8-10 ימי לימוד בחופשות הרשמיות של מערכת החינוך
משימת סיום	אין משימת סיום	משימת סיום כתנאי להסמכה

מיקוד תוכני ההוראה בתכנית בארבעה תחומים, הרחבת הדרישות והתוצאות בכל תחום, בד בבד עם צמצום היקף התכנית מ־600 שעות (מהן 150 שעות התנסות מעשית) ל־400 (מהן 150 שעות התנסות מעשית), חייבו שינוי מהותי לא רק במבנה שנת הלימודים, אלא בעיקר בצמצום, ולעתים אף בביטול, תחומים ונושאים שנלמדו במתווה הקודם. שינוי זה מקבל ביטוי בתפיסת הלומדים את תכנית ההכשרה, כפי שיוצג כאן. אנו מבקשים לטעון כי השינויים בדרישות הקדם, צמצום תכנית ההכשרה, השינויים בתפיסת המסוגלות המקצועית ותפיסות הלומדים מעידים על הצורך בבחינה מחודשת של ההיקף, המבנה והמֶשך של התכנית ושקילת הוספת תכנים לתכנית הלימודים.

שיטת המחקר המוצג במאמר

במחקר נבדקו במתודולוגיה כמותית תחושות של מסוגלות עצמית מקצועית לניהול (פרידמן וברמה, 2010; גוטרמן וקצין, 2013) והשינויים שחלים בתחושות אלו אצל פרחי ניהול מחמישה מחזורי לימוד (תשע"א-תשע"ה). שלושה מחזורים (להלן מחזורים א-ג) למדו בתכנית להכשרת מנהלי בתי ספר לפי המתווה הראשון של אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית (מתווה 2010), שבו נמשכו הלימודים שנתיים, ושני מחזורים (להלן ד-ה) במתווה המחודש והמקוצר של עשרה חודשים (אבני ראשה, 2012). במתווה המקוצר סיימו את הכשרתן שתי קבוצות, המכונות "אלון" ו"ארז", באביב תשע"ד (מאי 2014), ובאביב תשע"ה (מאי 2015) יסיימו שתי קבוצות נוספות, "אורן" ו"אלה". עוד נבדקה במתודולוגיה איכותנית התייחסות פרחי הניהול לרכיביה של תכנית ההכשרה.

שאלות המחקר

א. תפיסות ותמורות בתחושת המסוגלות העצמית המקצועית:

- מהן תפיסות המסוגלות העצמית המקצועית של פרחי הניהול ממחזורי הלימוד השונים בתחילת דרכם בתכנית ההכשרה?
- האם חלים אצל פרחי הניהול שינויים בתפיסות המסוגלות העצמית המקצועית מראשית ההכשרה ועד סיומה, ואילו?
- האם יש הבדל בין תחושת המסוגלות העצמית בתום ההכשרה על פי המתווים השונים?

ב. כיצד מתייחסים פרחי הניהול לרכיביה השונים של תכנית ההכשרה: אקלים התכנית, קבוצת העמיתים, לימודי קיץ, תכנים, התנסות מעשית והדרכה אישית?

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר מונה 164 תלמידי הכשרת מנהלים שלמדו (וחלקם עדיין לומדים) במכללת סמינר הקיבוצים בשנים תשע"א-תשע"ה, המרכיבים חמישה מחזורי הכשרה. מספר פרחי הניהול ופרופיל הקבוצות מתוארים בלוח 2.

לוח 2: פרופיל פרחי ניהול בחמשת מחזורי הלימוד, תשע"א–תשע"ה

מחזור לימודים	מספר פרחי הניהול (ומתוכם מנהלים שלמדו בתכנית)	חלוקה מגדרית		השכלה
א	23 (4)	19 נשים	4 גברים	9 תואר ראשון 14 תואר שני
ב	24 (7)	22 נשים	2 גברים	3 תואר ראשון 21 תואר שני
ג	24 (2)	22 נשים	2 גברים	24 תואר שני
ד	46 (3)	36 נשים	10 גברים	45 תואר שני 1 תואר שלישי
ה	50 (8)	37 נשים	13 גברים	48 תואר שני 2 תואר שלישי

כלי ההערכה

במחקר נעשה שימוש בשאלון דיווח עצמי אנונימי שהועבר לפרחי הניהול ממחזורים א-ג שלוש פעמים במהלך תקופת הכשרתם בתכנית שארכה שנתיים: בתחילת שנת הלימודים הראשונה; בסוף השנה הראשונה; ובסוף השנה השנייה. לפרחי הניהול בתכנית ההכשרה המקוצרת ממחזורים ד-ה הועבר השאלון פעמיים: עם כניסתם להכשרה; בסופה של ההכשרה. הכלי שממצאיו מפורטים במאמר זה ובו נעשה שימוש לבדיקת תפיסות מסוגלות עצמית של פרחי הניהול מבוסס על שאלון של ברמה ופרידמן (2007) המיועד לבחינת תחושות מסוגלות עצמית של מנהלי בתי ספר בפועל. השאלון כולל 57 פריטים המתחלקים לחמשת התחומים הבאים: מסוגלות לניהול כללי, מסוגלות למנהיגות, מסוגלות ליחסי אנוש, מסוגלות לקשרי חוץ, מסוגלות לניהול פדגוגי.

נוסף על כך נאספו נתונים נרטיביים באמצעות קבוצות מיקוד שנערכו פעמיים בשנה, כשכל פעם השתתפו בקבוצות כ-20% מפרחי הניהול שלמדו בתכנית. בקבוצות המיקוד

התבקשו פרחי הניהול להתייחס לתחושותיהם ולשביעות רצונם מרכיביה של תכנית ההכשרה, ולהעלות היבטים מחזקים ומעצימים בתכנית והיבטים שלדעתם יש מקום לבחון את שיפורם.

תוקף ומהימנות

ניתוח מהימנות פנימית של שאלון מסוגלות עצמית הפיק מדד אלפא קרונבאך של **0.96**, המעיד על רמת מהימנות גבוהה מאוד.

ניתוח הנתונים

נתוני ההערכה נאספו במגוון שיטות, ובהתאם לכך הם גם נותחו בשיטות מגוונות: השאלונים לפרחי הניהול נותחו במדדים תיאוריים (ממוצעים וסטיות תקן); מבחני t למדגמים מזווגים להשוואת עמדות מתחילת שנה א׳ ומסופה; וניתוח איכותני לשאלות פתוחות; לבחינת ההבדלים בין מחזורי הלימוד נערכו ניתוחי שונות חד־כיווניים ומבחני t למדגמים בלתי תלויים (t-test groups).

ממצאים

ממצאים כמותיים: תפיסת מסוגלות עצמית מקצועית

הממצאים מעידים שתהליכי המיון הקפדניים של מכון אבני ראשה הובילו לעלייה בתחושת המסוגלות הכללית של פרחי הניהול המצטרפים לתכנית ועל בחירה של קבוצות הומוגניות יותר במהלך חמש השנים האחרונות.

השוואת ממוצעי מסוגלות עצמית מקצועית של פרחי ניהול מחמישה מחזורים במועד העברה ראשון (כניסה לתכנית) מלמדת כי פרחי הניהול במחזור ה (תשע״ה) מגיעים עם תחושת המסוגלות העצמית המקצועית הגבוהה ביותר (**5.97**) וסטיית התקן הנמוכה ביותר (**0.35**), ובכך הם הקבוצה ההומוגנית ביותר בתפיסת המסוגלות העצמית המקצועית. בלוח **3** מוצגת השוואה במדד זה בין המחזורים.

לוח 3: ממוצעי מסוגלות עצמית מקצועית של פרחי ניהול בחמישה מחזורים במועד העברה ראשון (סולם 1–7)

מחזור	מועד העברה	ממוצע	סטיית תקן
א (תכנית דו־שנתית)	1	5.60	1.15
ב (תכנית דו־שנתית)	1	5.61	1.15
ג (תכנית דו־שנתית)	1	5.52	1.21
ד (תכנית חד־שנתית)	1	5.89	1.08
ה (תכנית חד־שנתית)	1	5.97	0.35

ממצאים אלו מעידים כי תהליכי המיון המוקפדים שעושה מכון אבני ראשה מובילים לגיוסה של קבוצת לומדים בעלת תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה. הממצאים מתארים את העלייה בתחושת המסוגלות המקצועית של פרחי הניהול המצטרפים לתכנית משנה לשנה, וכן את הפערים בין שלושת המחזורים הראשונים (לימודי שנתיים) לשני המחזורים האחרונים (עשרה חודשים). לוח 4 מתאר את תחושת המסוגלות המקצועית ואת העלייה המצטברת בה.

לוח 4: מסוגלות עצמית מקצועית: השוואה בין שלושה מחזורים של לימודי שנתיים ומחזור אחד מקוצר

מחזור	פתיחת התכנית (1)	אמצע התכנית (2)	ההפרש בין העברה ראשונה לשנייה	סוף התכנית (3)	ההפרש בין שאלון פתיחה לשאלון סיום
א (n=23)	5.60 (1.15)	5.86 (0.99)	**0.26**	6.03 (0.96)	0.43
ב (n=24)	5.61 (1.15)	5.90 (1.00)	**0.29**	6.18 (0.83)	0.57
ג (n=24)	5.52 (1.21)	5.79 (1.03)	**0.27**	6.14 (0.98)	0.62
ד (n=46) (חד־שנתי)	5.89 (1.08)			6.18 (1.42)	0.28

* בסוגריים סטיית התקן

הנתונים מלמדים כי בשלושת המחזורים של התכנית הדו־שנתית הייתה תחושת המסוגלות המקצועית בתחילת הלימודים דומה, ואף העלייה בתחושת המסוגלות בין תחילת השנה הראשונה ללימודים לתחילת שנת הלימודים השנייה הייתה כמעט זהה – כ־0.28 מהציון הגולמי בסולם 1-7. תחושת המסוגלות עלתה שנית בתום שנת הלימודים השנייה, ובסך הכול נצפתה עלייה של כ־0.5 מהציון הגולמי.

פרחי הניהול במחזור הראשון בתכנית החד־שנתית התחילו בנקודת פתיחה גבוהה יותר, 5.89, וסיימו את תכנית הלימודים לאחר עשרה חודשים עם עלייה של 0.28 מהציון הגולמי. עלייה זו זהה לעלייה שהתרחשה אצל הקבוצות הקודמות במהלך שנת הלימודים הראשונה בתכנית הדו־שנתית, והציבה אותם בציון סיום דומה או כמעט זהה לציונים של שלושת המחזורים בתכנית הדו־שנתית.

בניתוחי שונות חד־כיווניים נמצא כי ההבדלים בממוצעים בין שלושת המחזורים הראשונים של התכנית הדו־שנתית אינם מובהקים. מבחני t למדגמים בלתי תלויים (t-test groups) בין המדידה הראשונה לאחרונה הראו גם הם שההבדל בין הממוצעים אינו מובהק, פרט להבדל בין הממוצעים במחזור ב, שבו נמצא הבדל מובהק (p=0.05). למרות זאת בכל מחזור נצפתה עלייה ממדידה למדידה. חשוב לציין שבגלל אפקט התקרה יש קושי ברור להתקרב לציון המקסימלי (7).

בין מחזור ג (התכנית הדו־שנתית) למחזור ה (מחזור שני בתכנית החד־שנתית) נמצאה מובהקות גבולית (p=0.08) בהנחה שהשונויות אינן שוות.

השוואה בין המחזורים בממוצעי תחושת המסוגלות העצמית המקצועית עם הכניסה להכשרה מלמדת כי תהליכי המיון בוררים פרחי ניהול בעלי תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר, כך גם בשני המחזורים של המתווה המקוצר (מחזורים ד ו־ה). נקודת הפתיחה של מחזור ה עומדת על 5.97 ונקודת הפתיחה של מחזור ד עומדת על 5.89, לעומת 5.60, 5.61, ו־5.52 למחזורים א, ב ו־ג בתכנית הדו־שנתית בהתאמה. השוואת סטיית התקן בין המחזורים מעידה על קבוצות יותר ויותר הומוגניות.

ממצאים איכותניים

קבוצות מיקוד

מפאת קוצר היריעה בחרנו להציג במאמר זה נתונים שנאספו מקבוצות מיקוד בשנת תשע"ה בלבד. בקבוצות המיקוד השתתפו 17 פרחי ניהול, ומתוכם שלושה מנהלים בפועל. כל המרואיינים בעלי תואר שני, לאחת תואר שני במינהל מערכות חינוך ושני מרואיינים בעלי תואר שלישי. השיחה בקבוצות המיקוד התקיימה לאחר כשני שלישים מתקופת ההתנסות המעשית הראשונה בניהול מתוך שתי התנסויות, ולאחר קצת למעלה ממחצית

ימי הלימוד בתכנית. בשלב זה של ההכשרה רוב פרחי הניהול מבטאים הערכה רבה לתכנית בכללותה ולסגל שמלווה אותם במסירות רבה. הם מרגישים שלמדו הרבה, בעיקר בתחום הפדגוגי, חווים עומס רב בשל יום ההכשרה האינטנסיבי והארוך, וחלקם מעלים הצעות כיצד לייעל ולשפר את התכנית. ארבעה פרחי ניהול מתוך קבוצה זו מביעים הערכה טובה עד בינונית בלבד לתכנית. עם זאת הם ימליצו על התכנית, אף שיש המסייגים ואומרים כי ההמלצה היא ללא יכולת השוואה לתכניות הכשרה במקומות אחרים.

התכנית בכללותה

כל פרחי הניהול בקבוצות המיקוד מבטאים שביעות רצון מההכשרה ומתארים את תכנית הכשרת המנהלים כבית חם שדואג ומלווה שבו הם זוכים ליחס תומך, להקשבה, לכבוד ולייעוץ מחברי הסגל. אומרת אחת המשתתפות: "כיף לבוא לכאן. המרצים מדברים אתנו בגובה העיניים", ומרחיבה אחרת: "יש כאן מעטפת מאוד משמעותית – המרצים פתוחים מאוד להתייעצויות. עוזרים לנו מעבר לשעות השיעורים".

קבוצת העמיתים

המיונים הקפדניים לתכנית, שתוצאותיהם רמה גבוהה מאוד של משתתפים בהכשרה, זוכים להערכה רבה של המשתתפים עצמם. הם מתארים את קבוצת העמיתים כמשמעותית, ברמה גבוהה ויציבה, כמו שמדגישה עמיתה בתכנית: "רמת הקבוצה מאוד גבוהה. אנשים רציניים ומדהימים שאפשר ללמוד הרבה מכל אחד מהם".

עמיתים נוספים מחזקים הרגשה זו ומציינים כי חוזקה של התכנית נובע בעיקר מקבוצת העמיתים. הלומדים מייחסים משקל רב לחוסנה של הקבוצה ומזהים קשר הדוק בין איכות התכנית כפי שהם תופסים אותה ובין איכותם של העמיתים הלומדים בה. אומרת אחת העמיתות: "הקבוצה כאן מאוד מחזקת, תורמת, דוחפת קדימה. אני מאוד נהנית מהתכנית". פרח ניהול אחר מוסיף: "אני מרוצה בעיקר בגלל הקבוצה. לאנשים כאן יש הרבה ניסיון, ידע". מחרה־מחזיקה אחריו עמיתה נוספת המתייחסת להרכב הקבוצה: "אני מאוד מעריכה את הקבוצה. מגוונת ברקע, ניסיון, מקומות, תפקידים. מעניינת, מאתגרת".

מחמאות ניתנות גם לתהליך המיון של מכון אבני ראשה: "אני מתפעם מיכולת המיון של אבני ראשה – קבוצה מעולה. איכות של אנשים. מעודד שאלו המנהלים לעתיד".

לימודי קיץ

מבנה תכנית ההכשרה במתווה החד־שנתי מחייב לימודי קיץ בהיקף של כ־120 שעות הוראה (כמחצית משעות הכיתה בתכנית). לימודי הקיץ מתקיימים במתכונת של ימי לימוד

מרוכזים, שלושה עד ארבעה ימי לימוד בשבוע, במהלך חודש יולי. מדברי פרחי הניהול עולה ביקורת על המשמעות והתרומה של ימי לימוד אלו, הן ברמת ההקשר והן ברמת העומס. כפי שמבטא זאת היטב אחד מפרחי הניהול:

> כל ההתחלה בקיץ הייתה בזבוז זמן. לא הבנתי על מה דיברו. כעת כשאני מלווה מנהל אני מבין. הקיץ היה גדול עלינו מבחינת התכנים. בעייתי להגיע שלושה ימים רצופים בשבוע – אי־אפשר להספיק לקרוא מהיום למחר. בקיץ אין זמן לעכל.

את הדברים האלה חיזקו פרחי ניהול נוספים שטענו כי לימודי הקיץ אינם מאפשרים זמן "לעיכול הלמידה", ונוצרות תחושות לא טובות. עם זאת מעט פרחי ניהול ראו את היתרון של לימודי הקיץ כתקופה המאפשרת בניית קבוצה וניצול הזמן לתהליכי למידה בתקופה חופשית מעומס ההוראה בבתי הספר.

תכנית עמוסה ואינטנסיבית

לימודי הקיץ האינטנסיביים ועומס הלמידה בתכנית מקבלים ביטוי נוסף בטענה כי יום ההכשרה במהלך שנת הלימודים גדוש ועמוס הן בלמידה התנסותית והן בלמידה כיתתית. אחת מפרחי הניהול מדגישה את הקושי המובנה ביום לימודים הכולל התנסות מעשית בבית הספר ולאחריו המעבר ללימודים הכיתתיים: "זהו יום קשה עם פאוזה קצרה בין החלק הראשון בבית הספר לחלק השני במכללה". פרחי ניהול אחרים מוסיפים: "ימי הלימודים עמוסים, קשה לעכל. סוחט. אין זמן לעבד ומתפספסים דברים". חלק מפרחי הניהול מציעים פתרונות להקלה בעומס: "לפצל את ההכשרה לשבוע שבו יש יום ארוך של התנסות ושבוע לימודים רק בכיתה"; "להאריך את מספר ימי הלימודים בקיץ, ולקצר את מספר השעות במהלך שנת הלימודים".

התחושה הכללית היא אפוא של עומס רב הנוצר מתוך ניסיון להקיף את תחומי הליבה בתכנית הלימודים. נראה כי חוויית הלמידה שאפיינה את תכנית הכשרת המנהלים במתווה הדו־שנתי חסרה. פרחי הניהול, הרגילים לעומס רב במהלך שבוע העבודה הרגיל כמורים ובעלי תפקידים, מוצאים כי גם יום הלימודים יוצר עומס רב, בשונה מפרחי הניהול שלמדו בתכנית הדו־שנתית שדיווחו כי התכנית היא מעין אתנחתה משבוע העבודה.

תוכני התכנית – היש והאין

תכנית לימודים הממוקדת בתפקידו של מנהל בית הספר כמנהיג פדגוגי נחשבת להצלחה בתכניות ההכשרה בארצות הברית (Robinson et al., 2008; Jaquith, 2015; Le Fevre and Robinson, 2015). ואכן מיקוד תכנית ההכשרה הוא במנהיגות חינוכית ורכיביה. פרחי הניהול מזהים מגמה זו ומתארים את ההכשרה כממוקדת בתפקידו של מנהל בית

הספר כמנהיג פדגוגי. מיקוד זה מתואר כמבורך ונכון, אך רוב המרואיינים סבורים כי הדגש על תחום זה מופרז. רובם אומרים כי יש בתכנית עיסוק רב במנהיגות הפדגוגית. הטענה מקבלת ביטוי גם בתחושת המסוגלות המקצועית הגבוהה של קבוצה זו, שהוצגה לעיל, אם כי תחושת המסוגלות העצמית הגבוהה אינה מעידה בהכרח על הבנה עמוקה בתהליכים פדגוגיים בבית הספר. אחדים מפרחי הניהול אינם חוסכים בביקורת וסבורים כי מוטב להפחית את העיסוק במנהיגות הפדגוגית ולמלא את החסר בהיבטים ניהוליים אדמיניסטרטיביים כמו ניהול תקציב ומשכורות. אומר אחד מפרחי הניהול: "אני תוהה לגבי היחס בין המנהיגות הפדגוגית לאדמיניסטרציה וניהול כללי. האם לא נכון להקדיש יותר זמן לניהול כללי, אפילו שזה פחות מעניין?". אם כי רוב פרחי הניהול מכירים בכך שהם נחשפים לתחומים אלו בהתנסות המעשית, שבה יש ביטוי רב להיכרות עם דרכי עבודה מול משרד החינוך ומול רשויות מקומיות, להיכרות עם חוזרי מנכ"ל, לעיסוק בחינוך המיוחד ולשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, ללמידה על שיווק וגיוס כספים ולניהול ההדרכה בבית הספר.

התפיסה שתכנית הכשרה צריכה להיות ממוקדת בתחומים ניהוליים מנג'ריאליים רווחה ברבות מתכניות ההכשרה, בייחוד בארצות הברית (סרג'יובאני, **2002**; Stout, 1989), והייתה נהוגה בתכניות ההכשרה בארץ עד לשינוי במוקד התכניות שהנהיג מכון אבני ראשה. הציפייה להרחבת הידע בהיבטים ניהוליים כלליים עולה אצל כל הדוברים, אם כי הטיעון העיקרי של פרחי הניהול אינו עוסק בביקורת על המנהיגות החינוכית־פדגוגית כליבת תכנית הלימודים בהכשרה, אלא על המינונים הרצויים, ונראה כי מקצתם מבטאים חששות מפני החלקים הלא מוכרים בעבודת הניהול. עם זאת ניכר כי סדר היום של תכנית ההכשרה במנהיגות פדגוגית ברורה ומזוהה על ידי כל פרחי הניהול.

תוכני ההוראה והלמידה בתכנית הכשרת המנהלים שונים מתכניות התואר השני בניהול וארגון החינוך או ניהול ומנהיגות. אחת הבוגרות של התואר השני בניהול מערכות חינוך מוצאת שאין כלל כפילות בין הנלמד לתואר שני בניהול ובין תכנית ההכשרה לניהול. כך הדברים בלשונה:

> [...] חששתי שתהיה חפיפה. אבל כאן התכנית שונה לגמרי מלימודי התואר השני במנהל מערכות חינוך. שם קיבלתי בסיס וכאן אני פוגשת מנהלים מהשטח, יש לי את ההתנסות ותהיה הכנה למכרזים. כאן אני מרגישה כמו מנהלת, וזה מחזק לי את הביטחון.

לצד הדרישה ללמידה נוספת בתחומי ניהול מובהקים, נשמעת גם טענה על היעדר עיסוק בהיבטים ערכיים ואידאולוגיים. כך פרחי הניהול בלשונם: "הדגש בתכנית על מנהיגות פדגוגית הוא נכון אבל מוגזם. יש כאן כמעט אפס התייחסות להיבטים אידאולוגיים". תורם

לדיון בעניין זה עמית אחר בתכנית: "השיעורים על תצפית [ושיח פדגוגי] טובים [...] הדגש הגדול על מנהיגות פדגוגית הוא נכון, אבל זה לא בפרופורציה. חסר ההיבט הערכי, צריך להקדיש זמן גם לדברים אחרים".

פרחי הניהול חיים את המציאות הבית ספרית ומוצאים מקום להתייחס לשאלות המעסיקות את חדרי המורים. דוגמה לכך אפשר למצוא בדברי אחת העמיתות: "[בתכנית] אין התייחסות לשאלות שמערכת החינוך עסוקה בהן". ומסכם את הדברים אחד מפרחי הניהול:

> אנחנו לומדים במכללה שמזדהה עם עשייה חברתית ואג'נדה חברתית. אבל כאן הנושאים האלה לא עולים באופן מסודר, אלא בין השורות, למרות שלמנהל יש אמירה לקהילה לא רק בתחום ההוראה והלמידה.

תפיסה זו של פרחי הניהול תואמת נתונים שנאספו במחקר עתיר מקרים (multi-case study) על מנהלי בתי ספר (Miller and Martin, 2015). במחקר זה נחשפו תפיסות על הכנה, ציפיות, אמונות כלליות והנחות הקשורות למנהיגות לצדק חברתי. המחקר זיהה פערים בין השפה הדבורה והמוחצנת ובין ההנחות העומדות בבסיס התפיסה הבית ספרית והפעולות המשפיעות על אוכלוסיית התלמידים. תוצאות המחקר מלמדות על הצורך בעיסוק במנהיגות לצדק חברתי בתכניות הכשרת מנהלים.

בתכנית ההכשרה משתתפים גם מנהלים מכהנים בשנת הניהול הראשונה או השנייה שלהם בתפקיד. מנהלים אלו מתמודדים עם עומס, לחצים וציפיות גבוהות ונמצאים בשלב גיבוש זהות ניהולית הלכה למעשה. בשבילם תוכני ההוראה בתכנית אינם מספקים את הצדדים המעשיים שלהם הם נדרשים בשנתם הראשונה בתפקיד. לדוגמה אומרת אחת המנהלות: "כמנהלת בפועל ישנם בקורס הרבה מרכיבים שאינם רלוונטיים עבורי. הקורס לא נותן לי מענה לדילמות ניהוליות שאֶתן אני מתמודדת". שואלת מנהלת אחרת: "מאחר שתכנית אבני ראשה [למנהלים מכהנים בשנה א' כוללת] אותם נושאים שאני לומדת כאן – חזון, ניהול צוות – מדוע זה נחוץ שאלמד גם וגם? אני בעומס אדיר!"

קול אחר עולה מדבריהם של כמה פרחי ניהול. אומרת אחת המשתתפות: "אני חושבת אחרת. אני רואה בתכנית את הקשר בין התחום הערכי והפדגוגי". ועוד אחד מפרחי הניהול קובע: "אני מזהה קו ערכי בלמידה ובהתנסות המעשית". ומסכם: "אני מנסה להפיק תועלת מכל דבר".

ההתנסות המעשית

ההתנסות המעשית מושתתת על חשיפה, על למידה ועל פעילות בבית ספר שאינו בית הספר שבו מלמד פרח הניהול. בהתנסות נחשפים פרחי הניהול למגוון סוגיות חינוכיות שעמן

מתמודדים מנהלי בתי הספר במהלך שנת הלימודים. ההתנסות משמשת סימולציה פעילה לתהליכי הלמידה ופלטפורמה לחשיבה רפלקטיבית על תפקיד הניהול בכלל ועל "מקומי ויכולותיי" כמנהל בפרט. בהקשר זה למידה משמעותית מתאפשרת על ידי התנסות מעשית פעילה ויישום תפיסות ורעיונות שנלמדו בשיעורים הכיתתיים, אימות הידע ובחינתו לאור המציאות הבית ספרית ודיון חוזר בקבוצת העמיתים. ההתנסות המעשית מפגישה אפוא בין הלכה למעשה, ובין עיבוד נתונים להחלטות ביצועיות. הדגשי הלמידה בעבודת המנהל הם זיהוי, הבנה, פיתוח ויישום של משמעויות פדגוגיות, ניהוליות, ערכיות ומוסריות בבית הספר ובקהילה (Gutterman, 1994).

המנהלים הקולטים זוכים להערכה רבה כמי שמשקיעים מזמנם ומניסיונם בהכשרת פרחי הניהול. רובם משתפים את פרחי הניהול בפתיחות רבה ומאפשרים להם להכיר את צפונות ההתמודדות והעשייה הניהולית. בוקר ההתנסות מתואר כאינטנסיבי וגדוש בלמידה. לדברי אחד מפרחי הניהול: "ההתנסות מאוד מוצלחת. המנהל משתף ומשקף את ההתלבטויות שלו, ההחלטות שלו. המנהל יודע להעסיק אותנו מצוין". רוב פרחי הניהול צמודים במהלך יום ההתנסות למנהל בית הספר, אך גם מתפנים למפגשים ולשיחות עם בעלי תפקידים נוספים בבית הספר. רוב המנהלים שולחים לפרחי הניהול מראש תכנית עם סדר יום ללמידה ודואגים שסדר היום שלהם בימי ההתנסות יאפשר לחשוף את פרחי הניהול למגוון אירועים ופעילויות ניהוליות. יום ההתנסות בבתי הספר מנוצל היטב ומתואר על ידי פרחי הניהול כמוצלח מאוד. חלקם מציינים כי בהתחלה היו מעט קשיים כמו "חוסר מידע של המנהלת על המטלה שאנחנו צריכים לבצע בבית הספר, אך כעת הדברים הסתדרו". להתנסות המעשית קשר עקיף להעלאת המוטיבציה לניהול, כמו שאומר אחד מפרחי הניהול: "ההתנסות מאוד מעניינת וגורמת לי ליותר מוטיבציה לניהול". מוסיפה על כך פרח ניהול אחרת: "מרבית הלמידה היא בהתנסות. החוויה שלי בהתנסות היא זו שתשפיע על החלטתי אם אהיה מנהלת או לא". ומסכם את משמעותה של ההתנסות אחד המשתתפים שגם מציע התנסות ארוכה יותר: "הייתי מעוניין להיות שלושה ימים ארוכים עד שלוש בבית הספר". ראוי להדגיש כי ההתנסות היא הזירה שבה פרחי ניהול נחשפים לראשונה לתפיסת התפקיד כפי שהיא נחווית אצל מנהל בית הספר, וזו הזדמנות בשבילם לבדוק את עצמם ואת יכולותיהם אל מול דרישות התפקיד (שם).

לצד מתן גושפנקה למעמדה של ההתנסות המעשית בתכנית ההכשרה, נשמעת גם ביקורת על מבנה ההתנסות ומשכה כפי שקובעת אחת מפרחי הניהול: "אפשר היה להסתפק בשישה, גג שמונה, ימי התנסות באותו בית ספר וללמוד [בהתנסות המעשית] אצל שלושה מנהלים". ביקורת נשמעת גם על מספר העמיתים המתנסים אצל כל מנהל או מנהלת, כפי שקובלת אחת מהלומדות:

שלישייה בבית הספר – צפוף פיזית ובעייתי בחלוקת הקשב של המנהל ובמיוחד בפגישות עם הורים. המנהל מתקשה להתפנות לכל אחת. כשאחת מאתנו לא נמצאת זה אחרת לגמרי – הרבה יותר נעים.

סדנת עמיתים

מפגשי סדנת עמיתים מתקיימים לאחר ההתנסות המעשית בבתי הספר. מפגשים אלו הם הזירה העיקרית (אך לא היחידה) המאפשרת ביטוי ללמידה בהתנסות המעשית. במפגשים אלו מועלים דילמות, קשיים, שאלות ותהיות באשר ללמידה בבית הספר, בד בבד עם העמקה בגופי ידע הנדרשים להבנת עומק של תהליכים ניהוליים ופדגוגיים. מפגשי העמיתים מאפשרים "מקום בטוח" לדיון ולחשיפה, לבחינה עצמית של הלמידה "שלי" וללמידה מאחרים הנמצאים בסיטואציות דומות. משמעותה של קבוצת העמיתים (cohort) מקבלת ביטוי במפגשים אלו יותר מבכל שלב אחר בתכנית ההכשרה. מסגרת סדנת העמיתים היא המקום והזמן למשוב קולגיאלי, לפיתוח תקשורת בין־אישית ותוך־אישית ולפיתוח ובחינה של מערכת היחסים עם עמיתים. כאמור, הסדנה היא גם המקום לבחינת הזהות הניהולית בהתייחס להתנסות המעשית בפרט ולשלבי הלמידה בתכנית בכלל.

רוב המרואיינים אמרו כי סדנת העמיתים "מאתגרת ופותחת את הראש". לדבריהם, הם ציפו מלכתחילה כי הסדנה תהיה המסגרת שבה הם ישתפו זה את זה בחוויות ההתנסות שלהם בבתי הספר הקולטים וכי יתאפשר להם ללמוד זה מזה וגם מעמיתים המכהנים כמנהלים, אם כי הצורך לשתף וללמוד מאחרים התעורר רק לאחר ימי ההתנסות הראשונים בבית הספר ולאחר ההיכרות עם עבודת המנהלים. אף שיש שלושה פרחי ניהול בכל בית ספר לא מתבטל הצורך להציף רשמים ולהעלות שאלות המתעוררות במהלך ההתנסות ו"לאוורר את חוויות הבוקר". למרות המקום הרב שניתן בסדנת העמיתים לשיתוף ולעיסוק משלים ללמידה הבית ספרית, "הסדנה מאוד מוצלחת, מלמדת, יש מקום לבוא לידי ביטוי, יש מקום אישי, ומקום לבטא תחושות ומחשבות". ומוסיפה אחרת: "מאפשרת, לא מאיימת ולא חוסמת". נשמעת גם ביקורת בדבריה של אחת מפרחי הניהול שקובלת:

> [הציפייה היא] שסדנת העמיתים תביא יותר את השטח לקבוצה. שנרחיב את ההיכרות עם דרכי ניהול באמצעות זה שנשתף אחד את השני ברשמים שלנו מהשטח ונשמע על מנהלים שונים.

ככלל, עולה שפרחי הניהול משבחים את המסירות ואת הזמינות של מנחות סדנת העמיתים ורואים בה מקום ל"עיבוד התנסות" ולהעלאת סוגיות שאפשר להתייעץ בהן.

הדרכה אישית בתכנית ההכשרה

רכיב נוסף וחשוב בתכנית ההכשרה הוא ההדרכה האישית. ההדרכה ניתנת לפרחי הניהול באופן סדיר, ארבע פעמים לפחות במהלך כל אחת מתקופות ההתנסות המעשית, ומפגשים נוספים במידת הצורך. ההדרכה האישית היא המסגרת העיקרית המאפשרת לפרחי הניהול חקירה עצמית ורפלקציה ביקורתית על תהליכי הלמידה וההתנסות בתכנית. היא מתמקדת אפוא בתהליכי עיבוד ורפלקציה של הלמידה בכלל ושל הלמידה בהתנסות בפרט. המפגש האישי מאפשר לקיים ניתוח ביקורתי של הלמידה ומעקב אחר ההתפתחות האישית של פרח הניהול בזיקה ללמידה בתכנית. אופי ההדרכה מקדם העלאת הרגשת שייכות, מחויבות וביטחון כדי לאפשר לפרח הניהול מקום בטוח לחלוק תחושות, חששות והתנסות בתהליכים אישיים מעצימים.

כל המרואיינים הביעו שביעות רצון גבוהה מאוד מההדרכה האישית ואמרו: "המדריכה קשובה, מכילה, מכוונת, מגויסת". ומוסיפה אחרת: "המדריכה מכוונת ומצליחה 'להוציא ממני'". ומסכמת שלישית: "ההדרכה חודרת ומכריחה אותי לחשוב".

דיון ומסקנות

הממצאים הכמותיים מצביעים על שינוי בתפיסת המסוגלות המקצועית ועל יכולתה של התכנית להעצים תחושה זו, ואילו הממצאים האיכותניים תומכים בחשיבה מחודשת על מבנה ההכשרה. הממצאים האיכותניים שנאספו מלמדים על התפיסות של פרחי הניהול במתווה החדש של תכנית ההכשרה. תפיסות אלו מדגישות את העומס ואת הצורך בהרחבת תכנית הלימודים למתכונת המאפשרת למידה איכותית יותר. ראוי למצוא את האיזון בין תכנית ההכשרה במתכונתה הקודמת (מתווה שנתיים) לזו במתכונתה החדשה (מתווה שנה). הממצאים הכמותיים מראים כי:

א. תחושת המסוגלות המקצועית גדלה פי שניים בתכנית הדו־שנתית.

ב. השינוי בתחושת המסוגלות שנמדד בכל אחת מהשנים הוא **0.28** (הן בתכנית הדו־שנתית והן בתכנית החד־שנתית).

ג. עקב נתוני הכניסה הגבוהים יותר של פרחי הניהול בתכנית החד־שנתית, פרחי הניהול בשני המתווים מסיימים את תכנית ההכשרה באותה רמת תחושת מסוגלות.

מנתונים אלו עולות האפשרויות הבאות:

א. בכל שנת לימודים בתכנית עולה תחושת המסוגלות המקצועית ב־**0.28** בערך.

ב. ייתכן שיש חסם עליון של תחושת המסוגלות הנעה סביב **6.18**. מכאן שגם אם פרחי הניהול בתכנית ההכשרה במתווה החד־שנתי ילמדו שנה נוספת, תחושת

המסוגלות המקצועית לא בהכרח תשתנה (כלומר לא תעלה ל־6.4). עם זאת יש סבירות שתחושת המסוגלות יכולה לעלות.

המיון הקפדני של פרחי ניהול לתכנית ניכר בייחוד בתחושת המסוגלות המקצועית הגבוהה שיש ללומדים. פרחי ניהול מכירים באיכות העמיתים ואף משבחים את המכון על הבחירה (אם כי לא קשה לשבח עמיתים לתכנית, שהרי יש בכך כדי להעיד גם על איכות המשבחים עצמם...). עם זאת נחוצה הרחבה של תכנית ההכשרה למסגרת של שלושה סמסטרים מלאים, שתאפשר פיתוח רב יותר של המסוגלות המקצועית כפי שנמדדה בתכניות במתווה שנמשך שנתיים, תקדם עיסוק בנושאים שעל סדר היום החינוכי והציבורי ותתמוך בלמידה מעמיקה בנושאי המיקוד של תכנית ההכשרה, לצד פיתוח חזון חינוכי־ערכי ומשמעותי יותר. העלייה בתחושת המסוגלות המקצועית של פרחי הניהול במתווה הדו־שנתי מלמדת על עלייה כפולה מהעלייה שנמדדה בתכנית החד־שנתית. לעלייה בתחושת המסוגלות המקצועית יש פוטנציאל גם לעלייה במוטיבציה לניהול (גוטרמן וקצין, **2013**; Orr, 2011).

עוד ראוי לזכור כי תכנית ההכשרה היא עדיין כלי המיון הטוב ביותר בדרך לניהול, ובתכנית גופא להתנסות המעשית יש הפוטנציאל הגבוה ביותר לבירור עצמי של יכולות, תפיסות ועמדות. תכנית ההכשרה וההתנסות המעשית הן המסגרות שבהן פרח הניהול בוחן את עצמו ומגיע למסקנות אם "יש לי את זה", אם אני יכול, מסוגל ורוצה לנהל בית ספר.

השינוי במתווה ההכשרה והקטנת היקף שעות התכנית מ־**600** ל־**400** וצמצום שעות ההוראה הכיתתיות מ־**450** שעות ל־**250** הכתיבו שינוי מהותי בתפיסת ההכשרה, בתכנים ובמיקוד ההוראה והלמידה. מיקוד תכנית הלימודים במנהיגות חינוכית נשען על בסיס מחקרי רחב המצביע על יכולתם של מנהיגים חינוכיים להשפיע על הישגי תלמידים והצלחתם. שאצר ואחרים (Shatzer et al., 2014), למשל, קובעים כי למנהיגות חינוכית יתרון על פני מנהיגות טרנספורמטיבית בקידום הישגי תלמידים בבית הספר, וכך גם חוקרים אחרים (Day et al., 2008; Leithwood et al., 2008). אולם לצמצום בשעות ההוראה והלמידה בתכנית ולהתמקדות במנהיגות הפדגוגית יש השלכות שראוי לתת עליהן את הדעת. דווקא החשיפה למעשה הניהול היום־יומי במהלך ההתנסות המעשית מחזקת את התחושה של פרחי הניהול שחסרה למידה כיתתית בתחומי ניהול בתכנית ההכשרה. יום התנסות שבועי מאפשר למידה בעיקר על החלטות ניהוליות שרובן אינן פדגוגיות או שהתשתית הפדגוגית להחלטות המתקבלות אינה ברורה די צורכה בשל היעדר המשכיות. עוד אפשר להניח כי אחת הסיבות לטענות על חסרים בלמידה ניהולית היא שלרוב פרחי הניהול אין תואר שני בניהול וארגון החינוך, וצמצום היקף התכנית ומִשכה אינו מאפשר עיסוק תאורטי או מעשי בחלקים ניהוליים מנג'ריאליים. גם פרחי הניהול שאינם יודעים מה "חסר" חשים בהיעדרה של תשתית ניהולית בתכנית הלימודים.

עוד קובלים הלומדים על היעדרם של נושאים שעל סדר היום החינוכי במדינת ישראל, על מחסור בזמן לדיונים מעמיקים בנושאים חברתיים ועל התמקדות יתר במנהיגות הפדגוגית. טענתם של פרחי הניהול כי התכנית אינה עוסקת בנושאים ערכיים־חברתיים מוצאת חיזוק במחקר העדכני על תכניות הכשרה בעולם. בארצות הברית, למשל, מצביעים בקסטר ואחרים (Baxter et al., 2014) על החשיבות שיש לדיון בערכים חברתיים ובהטמעתם לצד המנהיגות הפדגוגית בתכניות הכשרה.

הפעלתה של תכנית ההכשרה במהלך הקיץ תורמת למסר סמוי של תכנית "זבנג וגמרנו". למידה משמעותית מחייבת זמן. תהליך הלמידה תלוי לא רק בשעות הפרונטליות, אלא גם במרווחים. המנצח ארתור רובינשטיין הוא שאמר "את התווים אני לא מנגן טוב יותר מהרבה אחרים, אבל ההפסקות – שם נמצאת האמנות". דחיסת כמחצית שעות הכיתה במהלך חודש של לימודי קיץ אינה מאפשרת את ההפסקות ומקשה את קיומם של תהליכי שקיעה והפנמה הנדרשים ללמידה משמעותית. הפעלה של תכנית הכשרה בשלושה סמסטרים והרחבה של שעות ההוראה בתכנית יאפשרו למרווחים לפעול את פעולתם ולקדם תהליכי למידה משמעותיים יותר. לעניין זה ביטול הדרישה לתואר שני ייחודי בניהול וארגון החינוך או ניהול ומנהיגות בחינוך מאפשר להרחיב את תכנית ההכשרה. אין הכוונה לחזור לתכנית של שנתיים, אולם הפחתת עומס הלמידה מתקופת הקיץ ופרישת הלימודים על פני שנה וחצי במתכונת של שלושה סמסטרים – שניים בשנה הראשונה ואחד בשנה השנייה – יאפשרו זמן ניכר יותר להוראה, לקיום תהליכי למידה ארוכי טווח והכללה של נושאים החסרים כיום בתכנית הלימודים. סיום תכנית ההכשרה בחודשים דצמבר-ינואר של השנה השנייה יאפשר את הזמן הנחוץ להגנה על משימת הסיום ולקבלת תעודה הנדרשת למכרזי ניהול המתפרסמים החל בחודש מרץ.

התביעה ממנהלי בתי הספר בישראל להיות מנהיגים חינוכיים פדגוגיים כדי לשפר את החינוך והלמידה מחייבת יישום הכשרה תואמת בהיקפה ובאיכותה (אבני ראשה, ללא ציון תאריך, 17). זו התביעה, זו הדרישה, ולכך יש לכוון ולפעול.

מקורות

אבני ראשה, ללא ציון תאריך. "תפיסת תפקיד מנהל בית ספר", אתר **אבני ראשה**.

——, 2009. "קול קורא: פיתוח והפעלת תוכנית עבור מכון 'אבני ראשה' להכשרת מנהלי בתי ספר בישראל".

——, 2012. "קול קורא: פיתוח והפעלת 'התכנית החדשה להכשרת מנהלים במוסדות האקדמאיים' של מכון אבני ראשה.

גוטרמן, י', 2005. "הכשרת מנהלים לבתי ספר בארץ: מגמות שינויים וכיוונים", בתוך: א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן 2**, תל אביב: רכס, עמ' **211-227**.

גוטרמן, י', וא' קצין, 2013. "בדרך לניהול: מוטיבציה ומסוגלות של פרחי ניהול", החינוך וסביבו לה: 55-69.

ברמה, ר', וי' פרידמן, 2007. המסוגלות העצמית המקצועית של מנהל בית הספר, ירושלים: מכון הנרייטה סאלד, המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.

סרג'יובאני, ת', 2002. ניהול בית ספר: היבטים עיוניים ומעשיים, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

פרידמן, י', ור' ברמה, 2010. "המסוגלות העצמית-המקצועית של מנהל בית הספר: המושג ורכיביו", עיונים במינהל ובארגון החינוך 31: 57-91.

Baxter, V. R., A. Thessin, and J. Clayton, 2014. "Communitarian leadership practice acquisition in educational leadership Preparation," *International Journal of Educational Leadership Preparation* 9 (2): 10–27.

Brown, C. G., and J. A. Scott, 2014. "Who are we choosing for school leaders? A review of university admissions practices," *International Journal of Educational Leadership Preparation* 9 (2): 1–9.

Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, K. Leithwood, and A. Kington, 2008. "Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts," *School Leadership and Management* 28 (1): 5–25.

Geer, G. C., L. Anast-May, and D. K. Gurley, 2014. "Interns perceptions of administrative internships: Do principals provide internship activities in areas they deem important?" *International Journal of Educational Leadership Preparation* 9 (1).

Gutterman, Y., 1994. "Progress and Change in Leadership Preparation: The Preparation of Educational Administrators – Rationales, Policies and Practices," Ph.D dissertation, UCLA.

Jackson, B. L., and C. Kelley, 2002. "Exceptional and innovative programs in educational leadership," *Educational Administration Quarterly* 38: 192–212.

Jaquith, A., 2015. "Site-based leadership for improving instruction," *Educational Forum* 79 (1): 12–23.

Kaye, E. A. (ed.), 2015. *Requirements for certification of teachers, counselors, librarians, administrators for elementary and secondary schools*, Eightieth Edition, Chicago: University of Chicago Press.

Le Fevre, D. M., and V. M. J. Robinson, 2015. "The interpersonal challenges of instructional leadership: Principals' effectiveness in conversations about performance issues," *Educational Administration Quarterly* 51 (1), pp. 58–95.

Lehman, L., and M. Quick, 2011. "Crossing the line: A qualitative study of administrative interns' experiences," *International Journal of Educational Leadership Preparation* 6 (4).

Leithwood, K., A. Harris, and D. Hopkins, 2008. "Seven strong claims about successful school leadership," *School Leadership and Management* 28 (1): 27–42.

Miller, C. M., and B. N. Martin, 2015. "Principal preparedness for leading in demographically changing schools: Where is the social justice training?" *Educational Management Administration and Leadership* 43 (1): 129–151.

Orphanos, S., and M. T. Orr, 2014. "Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes," *Educational Management Administration and Leadership* 42 (5): 680–700.

Orr, M. T., 2011. "Pipeline to preparation to advancement: Graduates' experiences in, through, and beyond leadership preparation," *Educational Administration Quarterly* 47 (1): 114–172.

Robinson, V. M. J., C. A. Lloyd, and K. J. Rowe, 2008. "The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types," *Educational Administration Quarterly* 44 (5): 635–674.

Shatzer, R. H., P. Caldarella, P. R. Hallam, and B. L. Brown, 2014. "Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice," *Educational Management Administration and Leadership* 42 (4): 445–459.

Stout, R. T., 1989. "A Review of criticisms of educational administration," in: J. L. Burdin (ed.), *School leadership: A contemporary reader*, Newbury Park, CA: Sage Publication.

koby.gutterman@smkb.ac.il
ori.katzin@mail.huji.ac.il

ניצה דוידוביץ ודן סואן

על מריטוקרטיה ועל כושר הניבוי של תנאי קבלה בנוגע להצלחה בלימודים

תקציר: המחקר שיוצג להלן נערך באוניברסיטה אחת בישראל בהמשך לשני מחקרים שכבר נערכו בה בעבר. מחקר זה ביקש לחזור ולבדוק שאלה שנדונה בארץ ובעולם – האם הגישה הרואה בתנאי הקבלה לאוניברסיטה כלי יעיל המנבא את הצלחת הסטודנטים בסוף השנה הראשונה וערב קבלת התואר הראשון מוצדקת, או שמא שגויה? המחקר סקר את התפשטות ההשכלה הגבוהה בעולם ובארץ בעשרות השנים האחרונות ועמד על הנהגת תנאי הקבלה כפועל יוצא של הפער בין הביקוש הגבוה ללימודים לבין היצע המקומות המוגבל. הוא מנה שורה מגוונת של תנאי קבלה שביקשו להתנות את קבלת התלמידים ללימודים בסיכוייהם להצליח בהם בסוף השנה הראשונה וערב קבלת התואר. כמו כן נסקרה המחלוקת הקיימת בעולם ובישראל בשאלה אם תנאי הקבלה הצדיקו או לא הצדיקו את התקוות שתלו בהם. לאחר כל אלה בדק המחקר בפרוטרוט את יעילות הניבוי של תנאי הקבלה בפקולטות של המוסד שבו התמקד. הוא העלה שבפקולטות של מוסד זה אין בדרך כלל קשר שיטתי מוכח בין הישגיהם בפועל של הסטודנטים, הן בציון הממוצע שלהם בתום השנה הראשונה ללימודיהם והן בציון הממוצע שלהם בתום לימודי התואר, לבין תנאי הקבלה למיניהם.

מילות מפתח: מריטוקרטיה, תנאי קבלה, כושר ניבוי, הצלחה בלימודים

פתח דבר

מחקרנו זה הוא נדבך נוסף בסדרת מחקרים העוסקים בקשר בין תנאי קבלה ובין הישגים אקדמיים. הנתון המשמעותי ביותר שהעלו מחקרינו בעבר (בשנים 1995-2003) שעסקו בבוגרי אוניברסיטה אחת בישראל הוא שאין קשר בין תנאי הקבלה לבין הישגי הסטודנטים בלימודים לאחר מכן. המחקרים גם העלו נתון מפתיע: רק כ־23% מכלל הבוגרים, כלומר קצת פחות מרבע, התקבלו בזמנם על סמך נתונים פורמליים של תעודת בגרות (אינדיקטור אוניברסלי) ועמידה בבחינה פסיכומטרית (אינדיקטור מריטוקרטי). רובם המכריע של הבוגרים התקבלו על סמך נתונים בלתי פורמליים. המעניין הוא שהסטודנטים שנותרו בתוך המערכת – שהיו כאמור הרוב – התגברו על מכשלה זו במהלך לימודיהם!

המחקר הנוכחי התמקד שוב בחקר מקרה, והוא עוקב אחר מנבאי ההצלחה בהשכלה

הגבוהה באותה אוניברסיטה שנים לאחר שנעשו בה המחקרים הקודמים. מטרתנו הייתה לחזור לבחון אם כיום אכן משמשים אמצעי הסינון של ציוני הבחינה הפסיכומטרית ותעודת הבגרות כלי מהימן לניבוי הצלחה באקדמיה (קימרלינג, 2000). השערתנו הייתה שגם כיום תנאי הקבלה הנקבעים הם מעין משוכה שאין לה קשר שיטתי מוכח להישגי הסטודנטים בפועל במהלך הלימודים לאחר מכן. המקרה הנחקר נגע לתחומי לימוד (פקולטות) ולהישגיהם של הסטודנטים: ציון ממוצע בסוף השנה הראשונה ללימודיהם וציון סופי עם קבלת התואר. בתחילת המחקר יצאנו מתוך ההנחה, שכבר הוזכרה בידי חנה איילון (איילון, 2000), שיש הבדלים בין תנאי הקבלה בתכניות הלימוד למיניהן. הנחנו שתנאי הקבלה הם פונקציה של מסלול הלימוד הנבחר. ביקשנו לבדוק שוב אם יש בהם כדי להשפיע על הישגי התלמידים (צדוק, 1996). ניתוח קפדני של הנתונים (ראו להלן) איושש את השערתנו: גם הפעם – כמו בשני המחקרים הקודמים – לא נמצא קשר עקיב בין תנאי הקבלה להישגי התלמידים בסוף השנה הראשונה וסמוך לתום לימודיהם. ממצא זה מצטרף לממצאים נוספים העולים ממחקרים רבים, גם בעולם. הוא מעלה שוב את השאלה על תנאי הקבלה ללימודים אקדמיים ועל מטרתם של התנאים הללו (סואן, 2004).

א. השינויים במערכת ההשכלה הגבוהה ובמדיניות הקבלה אליה בעולם ובישראל

1. התמורות שחלו במערכת ההשכלה הגבוהה בעולם

עד מלחמת העולם השנייה שיקפה מערכת ההשכלה הגבוהה את הסדר החברתי הקיים ושימשה חממה לטיפוח מעמד העילית. מאז המחצית השנייה של המאה העשרים התרחבה מאוד מערכת ההשכלה הגבוהה (OECD, 2003), ואוכלוסיית היעד שלה השתנתה. זוהי ראשיתו של עידן "ההשכלה הגבוהה להמונים" (הביגהרסט, 1989; Trow, 1970; Bourdieu & Passeron, 1977; Collins, 1979; Morrison, 1998; Arun, Gamoran and Shavit, 2007). ההשכלה הגבוהה החלה נתפסת כזכותו הבסיסית של כל אזרח. כך, למשל, בשנות החמישים של המאה העשרים נע שיעור ההשתתפות של קבוצת הגיל הרלוונטית בלימודים אקדמיים בארצות הברית, המתקדמת מבחינה זו, בין 3% ל־5%, ואילו באמצע שנות התשעים כבר עמד על כ־20% באנגליה, כ־35% בצרפת ובגרמניה וכ־55% בארצות הברית (גורי־רוזנבליט, 1994). בתחילתו של עידן זה שימשה תעודת הבגרות, או המסמך האנלוגי לה, כרטיס כניסה למוסדות ההשכלה הגבוהה. הביקוש הגדל והולך להשכלה גבוהה מצד אחד והעובדה שהתרחבות האוניברסיטאות לא הדביקה את הקצב הזה, מצד שני, הביאו לכך שבעשורים האחרונים חלו תמורות במדיניות הקבלה למוסדות ההשכלה הגבוהה בעולם, והיא נעשתה מריטוקרטית יותר ויותר. במילים אחרות: תעודת הבגרות, שהייתה עד אז תנאי קבלה אוניברסלי, בלעדי ומספיק ללימודים באוניברסיטה, עברה תהליך של

"פיחות". היו מוסדות שלא הסתפקו בה עוד והוסיפו לה קריטריונים כמו הישגים במבחנים פסיכומטריים ודומיהם, הופעה לפני ועדות קבלה או מיון וכיוצא באלה כתנאי קבלה למוסד.

2. התמורות שחלו במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל

אין צריך לומר שמגמה זו של התפשטותה הדרמטית של ההשכלה הגבוהה לא פסחה על ישראל. במהלך שני העשורים האחרונים נמצאת ההשכלה הגבוהה בתהליך כללי של התרחבות. כך, למשל, בשנת תש"ן (1989/90) היו בארץ 21 מוסדות שהעניקו תארים אקדמיים (לעומת שבעה בשנות השישים), ולמדו בהם 88,800 סטודנטים. ואילו בשנת תשע"ב (2011/12) היו בארץ 70 (!) מוסדות אקדמיים, שבהם למדו 306,600 סטודנטים. אוכלוסיית הסטודנטים גדלה ב־5.8% בממוצע בשנה (למ"ס, 2013). גם בישראל הייתה לביקוש הגדול להשכלה גבוהה השפעה על תנאי הקבלה. אלה יידונו להלן.

מערכות המיון המסננות את המועמדים לכניסה למוסדות ההשכלה הגבוהה במדינות העולם שונות זו מזו. ברם כאשר משווים את הרכיבים שלהן מתברר שברוב המדינות נעשה שימוש בציוני בית הספר התיכון או בתעודת הבגרות כתנאי קבלה למוסדות להשכלה הגבוהה. עם זאת כמעט בכל המדינות השייכות ל־OECD נעשה שימוש במבחנים נוספים, פרט למבחני הבגרות, כתנאי קבלה, למצער בחלק מתחומי הלימוד. הללו כוללים מבחני הישגים ארציים (ב־35% מהמדינות), מבחני יכולת אחידים (ב־14% מהמדינות) ומבחני קבלה ייחודיים המועברים בכל מוסד לימוד בנפרד (ב־25% מהמדינות). ב־88% מהמדינות נעשה שימוש בקריטריונים נוספים לקבלה (גולדצויג, 2014).

שלוש שיטות עיקריות נוהגות כיום במוסדות ההשכלה הגבוהה בעולם כתנאי קבלה לתלמידים מן המניין (OECD, 2012): מִצרף הציונים בבית הספר התיכון או לחלופין ציוני בחינות הבגרות; מבחני כניסה לאוניברסיטה; כניסה חופשית בתנאי סף מינימליים. על שלוש השיטות האלה יש מוסדות המוסיפים גם מכתבי המלצה, פעילות חוץ־אקדמית (ניסיון חיים), התנדבות בקהילה ומעמד חברתי־כלכלי. הנוהג של שילוב בין מצרף ציוני התיכון למבחני כניסה כאלה או אחרים לאוניברסיטה הוא השכיח ביותר (שם). מובן שבמדינות שונות רווחים נהגים שונים. כך, למשל, מתבססת הקבלה לאוניברסיטאות באוסטרליה על דירוג המועמד על פי הישגי תעודת הבגרות שלו, המשוקללים באופן יחסי בכל מחזור תלמידים (שם). בגרמניה מותנית הקבלה בהישגי תעודת הבגרות או בהישגי תעודת הסיום של בית הספר המקצועי. לצד התנאי הבסיסי הזה קיימים בחוגים מסוימים תנאים נוספים ייחודיים להם (שם). בארצות הברית מותנית הקבלה לרוב האוניברסיטאות בשקלול ציוני הקורסים בבית הספר התיכון, בדירוגו של התלמיד בכיתתו ובעמידתו במבחן הערכה

אחיד של האוניברסיטאות: SAT או ACT. מלבד אלה נעשה שקלול פרמטרים נוספים גמישים יותר (שם). ראוי לציין ששני המבחנים האמריקניים המקובלים הללו הם בעצם תנאי קבלה מקביל לבחינה הפסיכומטרית הרווחת בישראל. ה־SAT, למשל, כולל כ־200 שאלות מקובצות בעשרה פרקים. השאלות מכסות שלושה תחומים: כתיבה, מתמטיקה וקריאה. בדרך כלל נחשבים ההישגים במבחנים אלה ל־50% ויותר מכלל שיקולי הקבלה לאוניברסיטה. יפן מצדה מתנה כניסה לרוב האוניברסיטאות, ציבוריות ופרטיות כאחד, בעמידת המועמדים במבחן המנוהל על ידי המרכז הלאומי לבחינות כניסה לאוניברסיטאות – NCUEE. המבחן מקיף 33 נושאים בשישה תחומי לימוד שונים (שם). זוהי רק דוגמה קטנה לשונות הגדולה ממדינה למדינה.

על כל אלה יש להוסיף שאוניברסיטאות רבות דורשות עמידה במבחני הערכה אחידים לחוגים מסוימים. בלוח 1 שלהלן מוצגים חוגים אלו ומדינות שהמבחנים הללו נהוגים בהן. הלוח מלמד שברוב מקצועות מדעי הבריאות נדרשת בחינה כללית כתנאי קבלה. יש לציין כי מבחנים כלליים דוגמת SAT בארצות הברית אינם מוזכרים בלוח 1, אף שגם מבחן זה הוא תנאי קבלה למקצועות מסוימים באוניברסיטאות.

לוח 1: חוגים שבהם נדרשות בחינות מיוחדות ומדינות נבחרות שבהן הן נדרשות

(Edwards et al., 2012)

חוג	מדינה	האם הבחינה נדרשת בכל המוסדות במדינה?
מדעי הבריאות והרפואה	אוסטרליה, אירלנד, בלגיה, ניו זילנד, קוריאה הדרומית, קנדה	כן
	אנגליה, ארצות הברית	בחלק מהמוסדות
משפטים	אוסטרליה, ארצות הברית בריטניה	בחלק מהמוסדות
	קוריאה הדרומית	כן
פסיכולוגיה	פינלנד	כן
הנדסה	אוסטרליה, בלגיה	בחלק מהמוסדות
מתמטיקה	בריטניה	בחלק מהמוסדות
היסטוריה	בריטניה	בחלק מהמוסדות
חינוך	פינלנד	כן

לסיכום תנאי הקבלה המגוונים למוסדות ההשכלה הגבוהה: במרבית המדינות בעולם נדרש מבחן שאיננו מנוהל על ידי בית הספר התיכון עצמו כתנאי קבלה למוסדות להשכלה גבוהה, לכל הפחות למקצועות לימוד מסוימים. המבחן אינו בהכרח מבחן הערכה אחידה.

מידע על המבחנים מובא בלוח 2 שלהלן. בלוח 3 מוצגים נתונים על רכיבים אחרים שאינם מבחן ועל מידת חשיבותם היחסית בתהליך הקבלה למוסדות הלימוד. הלוח מלמד שהציון הממוצע בתעודת הבגרות – שהוא, כאמור, קריטריון אוניברסלי – משמש ב־21 מתוך 35 המדינות שנתוניהן מוצגים, ובמחציתן ציון הבגרות נחשב לרכיב בעל השפעה רבה בתהליך המיון והקבלה של מועמדים למוסדות ההשכלה הגבוהה. סמי מכאן, למרות בחינות הכניסה לאוניברסיטאות באותן מדינות שבהן הן נוהגות (ובחינות אלו למיניהן הן כאמור מריטוקרטיות), אין ספק שמבחני הבגרות הם הדומיננטיים בעת שיקול קבלתו של התלמיד ללימודים.

לוח 2: מבחנים ושיטות קבלה למוסדות להשכלה גבוהה לפי מדינות

(OECD, 2012)

שיטת קבלה	מדינה
נדרש מבחן שאיננו מנוהל על ידי בית הספר התיכון כתנאי קבלה למוסדות להשכלה גבוהה **לכל** מקצועות הלימוד	אינדונזיה, ברזיל, טורקיה, יוון, יפן, מקסיקו, צ'ילה, קוריאה הדרומית, שווייץ
נדרש מבחן שאיננו מנוהל על ידי בית הספר התיכון כתנאי קבלה למוסדות להשכלה גבוהה **לרוב** מקצועות הלימוד	איטליה, אסטוניה, ארצות הברית, ישראל, ספרד, פינלנד, צ'כיה
נדרש מבחן שאיננו מנוהל על ידי בית הספר התיכון כתנאי קבלה למוסדות להשכלה גבוהה למקצועות לימוד **מסוימים**	אין רשימת מדינות
לא נדרש מבחן כניסה	איסלנד, הולנד, רוסיה

לוח 3: השפעתם של רכיבים אחרים על הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה

(OECD, 2012)

רכיב בתהליך הקבלה	מספר המדינות שבהן משמש הרכיב (מתוך 35 מדינות)	ההשפעה של רכיב זה			
		רבה	בינונית	מעטה	רמת החשיבות אינה ידועה
ציון ממוצע בבחינות בגרות	21	11	3	2	5
ניסיון קודם בעבודה	14	0	2	5	7
מכתב הצהרת כוונות של המועמד	11	2	3	3	3
שירות בקהילה או התנדבות	10	0	0	6	4
הכנסה משפחתית	8	1	2	2	3
המלצות	6	1	1	2	2
מוצא אתני	6	1	1	1	3

לסיכום הנקודה שנדונה עד כה: בסקירת יעילותם של תנאי הקבלה כמנבאי הצלחתם של התלמידים במהלך לימודיהם לקראת לימודי התואר הראשון יש להביא בחשבון שהדבר העסיק חוקרים גם בעולם הגדול. כך, למשל, העלו בירץ' ומילר (Birch and Miller, 2005) שהצלחתם של סטודנטים בלימודי התואר הראשון היא באמת פועל יוצא של שורה שלמה של גורמים. חלק לא מבוטל של הצלחתם יש בהחלט לזקוף לעמידתם ברכיבים של תנאי הקבלה. במחקר אחר שנערך באוסטרליה (McKenzie and Schweitzer, 2001) נמצא שהישגיהם האקדמיים הקודמים של התלמידים (קרי, ציוניהם בתעודת הגמר של בתי הספר התיכוניים) הם המנבא המשמעותי ביותר בכל הנוגע להישגיהם באוניברסיטה. צוות חוקרים שבדק את הנושא בניו זילנד (Shulruf et al., 2008) הגיע אף הוא למסקנה שההצלחה בבחינות של NCEA (New Zealand National Certificate of Educational Achievement) – המערכת האנלוגית לבחינות הבגרות בישראל – היא המנבא הטוב ביותר להצלחת הסטודנטים בשנה הראשונה ללימודיהם באוניברסיטה. למסקנה דומה הגיע גם מחקר שנערך בבריטניה (Smith and Naylor, 2001): ציוני בחינת הבגרות הם המנבא החשוב ביותר של ממוצע הציונים של תלמידי התואר הראשון באוניברסיטאות.

3. הקמת המרכז הארצי לבחינות ולהערכה (מאל"ו) והכנסת הבחינה הפסיכומטרית ככלי ניבוי וסינון בישראל

האוניברסיטאות בישראל קובעות את תנאי הקבלה שלהן באופן עצמאי על סמך חוק המועצה להשכלה גבוהה, התשי"ח-1958. גם בישראל, כמו ברוב הארצות המפותחות, הוכנסו שינויים בתנאי הקבלה למוסדות ההשכלה הגבוהה בעקבות אימוצה של התפישה שהחינוך הגבוה אמור להפוך למערכת השכלה להמונים. עד סוף שנות השישים פעלו כאן (על פי סדר כרונולוגי של הקמתם) שבעה מוסדות להשכלה גבוהה: האוניברסיטה העברית בירושלים, הטכניון, מכון ויצמן למדע (לפנים מכון זיו), אוניברסיטת תל־אביב, אוניברסיטת בר־אילן, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב ואוניברסיטת חיפה. לנוכח מספר התלמידים שעמדו מדי שנה בבחינות הבגרות עד סוף שנות השישים לא היה צורך בהנהגת תנאי קבלה מורכבים. הביקוש לא עלה על ההיצע. כמו בתקופת המנדט הבריטי לפני קום המדינה הסתפקו המוסדות בדרך כלל בתעודת בגרות או בתעודה שוות ערך. תנאים אלה היו נהוגים זולת חוגים מיוחדים שבהם מספר התלמידים היה מוגבל בשל הצורך במעבדות וכדומה (Davidovitch and Soen, 2006).

בשנת 1981 החליט ועד ראשי האוניברסיטאות (ור"ה) על הקמת המרכז הארצי לבחינות ולהערכה (מאל"ו) לצורך כינון והפעלה של מערכת מבחנים לחיזוי הצלחה בלימודים אקדמיים. הדבר נעשה כדי ליצור כלי שמיש שיסייע בתהליך הברירה והמיון של התלמידים המועמדים למוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל (וינינגר וטשלר, 2014, 3). האוניברסיטאות לא יכלו עוד לקלוט את כל המתדפקים על שעריהן. הביקוש היה גבוה מההיצע. למן שנות השמונים היה אפוא כלי המיון העיקרי לקבלת סטודנטים לתואר הראשון במוסדות ההשכלה הגבוהה שילוב משוקלל של ההישגים הבאים לידי ביטוי בתעודת הבגרות (אינדיקטור אוניברסלי), מצד אחד, ובמבחן הכניסה הפסיכומטרי לאוניברסיטאות (מכפ"ל; אינדיקטור מריטוקרטי), מצד שני (שם, 2). במקרים מסוימים ציון גבוה במיוחד בתעודת הבגרות או במבחן הפסיכומטרי עשוי לפטור את המועמד מהצגת הציון האחר. בינואר 2014 נמסר על כוונת שר החינוך להנהיג רפורמה בתנאי הקבלה למערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, ועל פיה תבוטל הבחינה הפסיכומטרית ככלי מיון מחייב בקבלה למוסדות להשכלה גבוהה. הקבלה תישען כולה על ממצאי תעודת הבגרות (בשבע, 2014; סקופ, 2014). יש לראות בכך נטישת האינדיקטור המריטוקרטי וחזרה אל האינדיקטור האוניברסלי.

בשנים שחלפו מאז הונהג בארץ מבחן הכניסה הפסיכומטרי התנהל כאן דיון ציבורי בשאלה אם להמשיך בבחינה זו, או שמא לבטלה או להמירה בשיטת מיון אחרת. בד בבד עם הדיון הציבורי הזה פרסם מאל"ו שורת מחקרים שתמכו בתוקף הניבוי ובמהימנות הבחינה הפסיכומטרית. מהמחקרים הללו עלה שכושר החיזוי של הבחינה גבוה, הווי

אומר מי שקיבלו בה ציון גבוה הצליחו בלימודיהם לרוב יותר ממי שקיבלו בה ציון נמוך. רמת ציוניהם של המצליחים בבחינה הפסיכומטרית בסוף השנה הראשונה ללימודיהם האקדמיים, וגם בסוף לימודי התואר הראשון, הייתה גבוהה מזו של הסטודנטים שהצליחו בבחינה פחות מהם (קנת־כהן ואחרים, 1999; אורן ואחרים, 2007). מסקנתו הסופית של מאל"ו על סמך המחקרים שנערכו במהלך השנים הייתה שבממוצע יכולת הניבוי של הבחינה הפסיכומטרית גבוהה מזו של תעודת הבגרות, ואילו צירוף של שתיהן מניב לרוב תחזית טובה יותר מזו של כל אחת מהן בנפרד (מאל"ו, 2013).

ב. מחקר שטח במוסד השכלה גבוהה אחד: מתווה כללי

לאור כל האמור לעיל החליטו כותבי מאמר זה ליטול על עצמם חקר מקרה ולבדוק שוב באוניברסיטה אחת אם יש קשר סטטיסטי מובהק בין נתוני הקבלה של הסטודנטים לבין ציונם הממוצע בסוף שנת לימודיהם הראשונה וסמוך לתום לימודיהם ערב קבלת התואר הראשון. השאלה שהוצבה הייתה אפוא אם אכן תנאי הקבלה שנקבעו משמשים כלי מהימן לניבוי הצלחה באקדמיה. ראוי לציין שבמסגרת המחקר נחקרו כל 2,838 הבוגרים של ארבע הפקולטות שבמוסד בשנת 2014 (על פי סדר יורד של מספר הבוגרים): הפקולטה למדעי החברה והרוח (1,571 בוגרים), הפקולטה להנדסה (912 בוגרים), הפקולטה למדעי הטבע (257 בוגרים), והפקולטה למדעי הבריאות (98 בוגרים). לא נחקרו בוגריהם של בית הספר לאדריכלות ובית הספר לתקשורת, שבהם נוהגים תנאי קבלה מיוחדים.

מדדי הקבלה שנבדקו הם: הציון בבחינה הפסיכומטרית, ציוני תעודת הבגרות, ציוני המכינה (שהם הציונים שהתבקשו להציג סטודנטים שלא סיימו בית ספר תיכון בצורה מסודרת ולפיכך נדרשו ללימודי מכינה, שבסופם היה עליהם לעמוד בבחינות סיום), ציונים בלימודי הנדסאות (במקרה של אותם סטודנטים שהתקבלו ללימודים בפקולטה להנדסה על סמך תעודת הנדסאי), ציוני תואר (במקרה של אותם סטודנטים שהתקבלו ללימודים בפקולטה כזו או אחרת לאחר שכבר היה בידיהם תואר אקדמי מוכר).

מדדי ההצלחה כפי שהוגדרו במחקר זה כוללים: ציון שנה א וציון סוף התואר.

שאלות המחקר המפורטות:

1. האם ובאיזו מידה קיים קשר בין הציון בבחינה הפסיכומטרית לבין הציון הממוצע בסוף שנה א (לפי פקולטה)?
2. האם ובאיזו מידה קיים קשר בין ציוני המכינה לבין הציון הממוצע בסוף שנה א (לפי פקולטה)?

3. האם ובאיזו מידה קיים קשר בין ממוצע הציונים בגמר הלימודים בבית הספר להנדסאים לבין הציון הממוצע בסוף שנה א בפקולטה להנדסה?
4. האם ובאיזו מידה קיים קשר בין הציון בסוף שנה א לציון הסופי בתואר לפי תנאי הקבלה (ממוצע בגרות, ציון פסיכומטרי, ציוני מכינה), ומה משקלו של כל אחד מתנאי הקבלה (לפי פקולטה)?
5. לסיכום, האם ובאיזו מידה ניתן להצביע בתנאי קבלה על מנבא אמין להצלחה בשנה א ולהצלחה בתואר כולו.

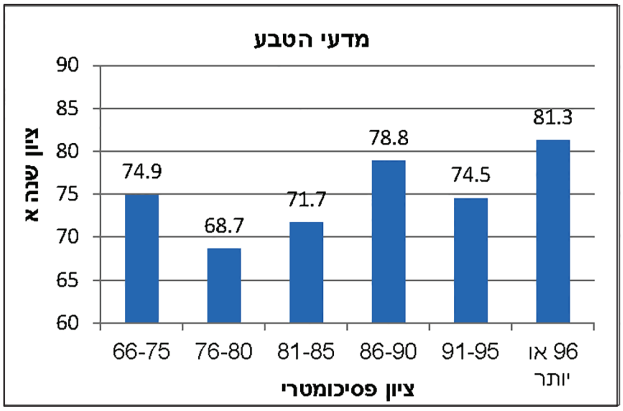
ג. ממצאי המחקר

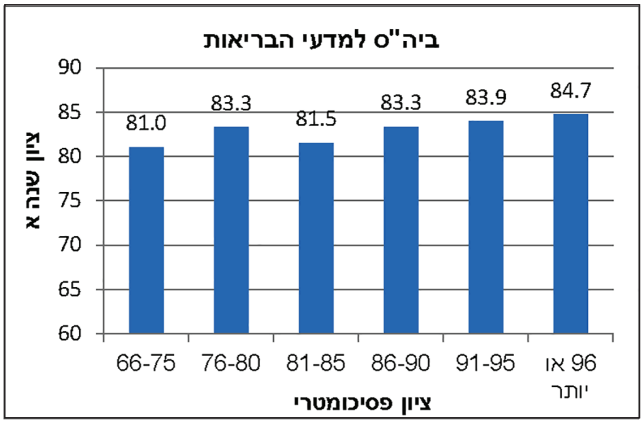
במהלך המחקר נבדקו, כאמור, הקשרים בין נתוני הקבלה האוניברסליים והמריטוקרטיים של הנרשמים לבין ממוצע ציוניהם בתום שנה א ללימודיהם ולציונם בתום לימודי התואר. להלן הממצאים שהעלו הבדיקות הללו.

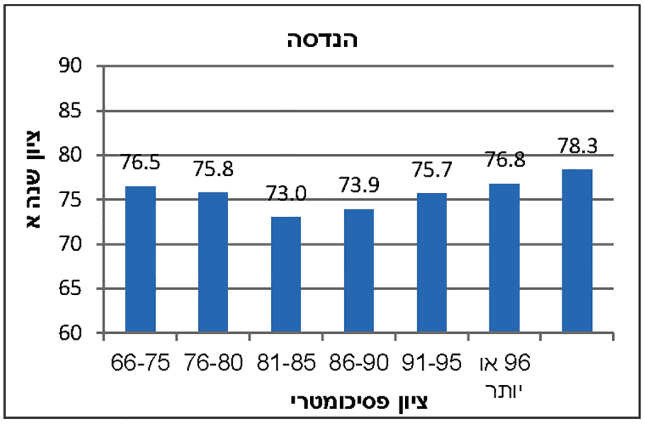
1. האם ובאיזו מידה קיים קשר בין הציון בבחינה הפסיכומטרית לבין הציון הממוצע בסוף שנה א (לפי פקולטה)?

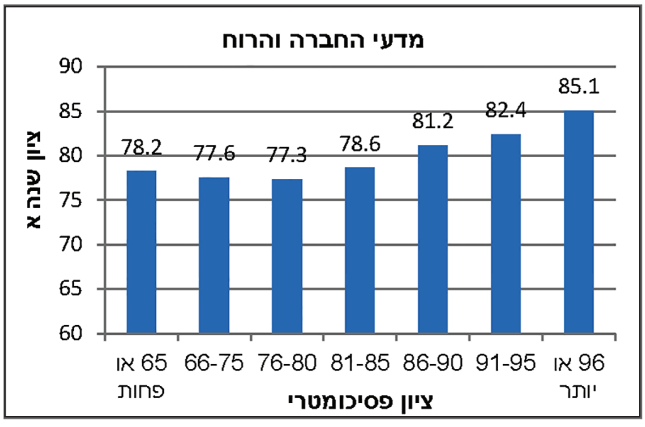
במהלך המחקר נבחן הקשר בין הציון בבחינה הפסיכומטרית לבין הציון הממוצע בסוף שנה א. להלן מוצגים מתאמי פירסון בין שני המשתנים. תרשים 1 מציג את הציונים לפי פקולטות ולפי התפלגות הציונים בתוך כל פקולטה. הקשרים בין הציונים מנותחים לאחר התרשים.

תרשים 1: ציון ממוצע בסוף שנה א, לפי פקולטות




ביה"ס למדעי הבריאות
ציון שבא לידי ביטוי
90
85
80
75
70
65
60
81.0
83.3
81.5
83.3
83.9
84.7
66-75
76-80
81-85
86-90
91-95
96 או יותר
ציון פסיכומטרי


הנדסה
ציון שבא לידי ביטוי
90
85
80
75
70
65
60
76.5
75.8
73.0
73.9
75.7
76.8
78.3
66-75
76-80
81-85
86-90
91-95
96 או יותר
ציון פסיכומטרי


מדעי החברה והרוח
ציון שבא לידי ביטוי
90
85
80
75
70
65
60
78.2
77.6
77.3
78.6
81.2
82.4
85.1
65 או פחות
66-75
76-80
81-85
86-90
91-95
96 או יותר
ציון פסיכומטרי

בפקולטה למדעי הטבע: הניתוח מעלה שממוצעי הציונים הגבוהים ביותר בשנה הראשונה ללימודים במדעי הטבע היו לבעלי ציון פסיכומטרי של **600** ומעלה. בעלי ציון פסיכומטרי של **601-650** הגיעו בשנה א לציון שנתי ממוצע שעמד על **82.1**; ואילו בעלי ציון פסיכומטרי של **650** ומעלה הגיעו לציון שנתי ממוצע שעמד על **81.2**. בעלי ציון פסיכומטרי נמוך מ־**450** נכשלו כליל והיו בעלי ציון שנתי ממוצע של **42.3**. בעלי ציוני פסיכומטרי בטווח **451-500** הגיעו לציון שנתי ממוצע של **71**. בעלי ציון פסיכומטרי בטווח **500-600** הגיעו לציון שנתי ממוצע בטווח **78-80**. מוסר השכל: אין התאמה **מלאה** בין ההישג בבחינה הפסיכומטרית לגובה הציון הממוצע, אף שבדרך כלל ניתן לצפות שככל שההצלחה בבחינה הפסיכומטרית גדולה יותר, יהא הציון הממוצע גבוה יותר.

המסקנה הסטטיסטית היא שבמדעי הטבע (N=257) הקשר בין הציון הפסיכומטרי לבין הציון הסופי הממוצע בשנה הראשונה נמצא חיובי ובינוני (r_p=.44) ציון פסיכומטרי גבוה יותר מנבא בסבירות גבוהה למדי ציון ממוצע גבוה יותר בסוף שנה א.

בפקולטה למדעי הבריאות: בפקולטה זו התמונה שונה מזו שבפקולטה למדעי הטבע. הקשרים בין שתי מערכות ההישגים חלשים יותר. הניתוח מעלה כי התפלגות הציונים בשנה הראשונה דומה בכל הקבוצות של הציונים הפסיכומטריים. בעלי ציונים פסיכומטריים נמוכים מ־**450** הגיעו לציון שנתי ממוצע של **83.6** (!). בעלי ציונים פסיכומטריים גבוהים מ־**650** הגיעו לציון שנתי ממוצע של **85.5**. הפער בין הציונים הממוצעים של השנה הראשונה אינו עקיב, והוא קטן יחסית בהשוואה לפערים בציונים הפסיכומטריים. טווח הציונים הממוצעים הוא **81-85.5**.

המסקנה הסטטיסטית היא שבפקולטה למדעי הבריאות (N=98) הקשר בין הציון הפסיכומטרי לבין הציון בסוף שנה א חלש (r_p=.17). הציון הפסיכומטרי כמעט אינו מנבא את מידת ההצלחה בשנה א.

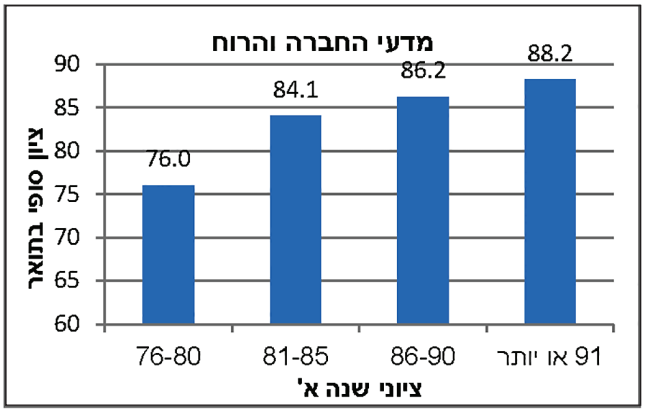
בפקולטה להנדסה: גם בפקולטה זו תמונת ההתאמה בין שתי מערכות ההישגים זיגזגית למדי. הניתוח מעלה שבעלי ציון פסיכומטרי קטן מ־**450** הם גם בעלי הציון הממוצע הנמוך ביותר בסוף שנה א (M=72.3). ממוצע הציונים הגבוה ביותר לשנה א הוא בקרב בעלי ציונים פסיכומטריים בטווח **601-650**. בעלי הציון הפסיכומטרי הגבוה ביותר (**650** ומעלה) הגיעו לציון ממוצע נמוך יותר – **73.5**... אחריהם באים בעלי ציוני פסיכומטרי בטווח **551-600** עם ציון שנתי ממוצע של **77.7**. המסקנה הסטטיסטית הכוללת לגבי הפקולטה להנדסה (N=912) היא שהקשר בין הציון הפסיכומטרי לבין הציון הממוצע בשנה א הוא חלש מאוד (r_p=.12), כך שציון פסיכומטרי כמעט אינו מנבא הצלחה בשנה א.

בפקולטה למדעי החברה והרוח: זו הפקולטה היחידה שבה יש התאמה גדולה בין שתי מערכות ההישגים, הן בעין בלתי מזוינת והן מבחינה סטטיסטית. אבל התאמה זו היא בינונית. ניתוח הנתונים מעלה התאמה בין ציוני הבחינה הפסיכומטרית לבין ממוצע ציוני שנה א. בעלי הציון הפסיכומטרי הנמוך ביותר (450 ומטה) הם גם בעלי הציון השנתי הממוצע הנמוך ביותר (M=77.6). ואילו בעלי הציון הפסיכומטרי הגבוה ביותר (650 ומעלה) הם בעלי הציון השנתי הממוצע הגבוה ביותר (M=89.6).

המסקנה הסטטיסטית היא שבפקולטה למדעי החברה והרוח הקשר בין הציון הפסיכומטרי לבין הציון הממוצע בסוף שנה א הוא בינוני נמוך (r_p=.28). ניתן לומר שציון גבוה יותר בבחינה הפסיכומטרית מנבא פעמים רבות ממוצע ציונים גבוה יותר בשנה א.

מעניין יותר הוא שבמדעי החברה והרוח (N=1571) הציון הממוצע בשנה א קשור קשר חזק יחסית לציון סופי בתואר (r_p=.47), כך שציון ממוצע גבוה יותר בשנה א מנבא ציון סופי גבוה יותר בסיום התואר. כך, למשל, ציון ממוצע בסוף שנה א הנע בטווח 76-80 מנבא שהציון הסופי בתואר יהיה 76.03. ציון ממוצע בסוף שנה א הגבוה מ־91 מנבא שהציון הסופי בתואר יהיה 88.25 (תרשים 2).

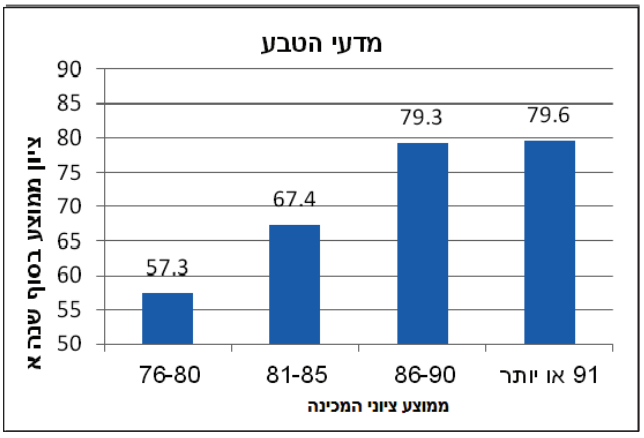
תרשים 2: הקשר בין ציון ממוצע בסוף שנה א לציון הסופי בתואר בפקולטה למדעי החברה והרוח

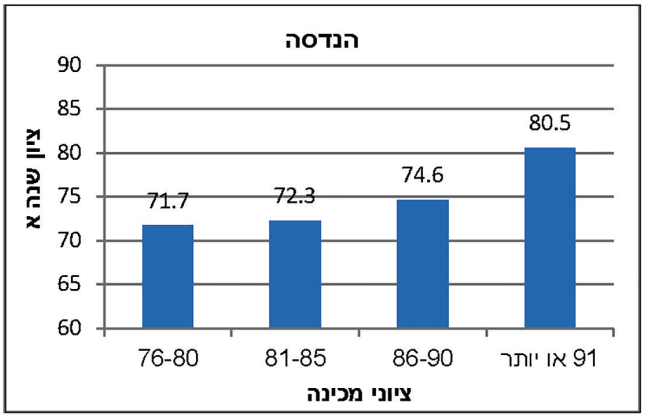


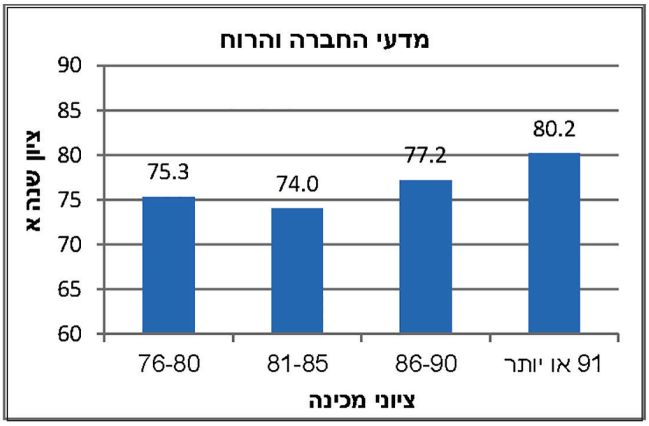
2. הקשר בין ציוני המכינה לבין הציון הממוצע בסוף שנה א (לפי פקולטה)

באוניברסיטה שנסקרה בחקר המקרה שלפנינו התקבלו סטודנטים לא מעטים על סמך ציוניהם במכינה קדם־אקדמית. במכינה זו למדו סטודנטים שציוני בחינות הבגרות שלהם לא היו מזכים אותם בכניסה למוסד, וגם תלמידים שהמוסד התיר להם ללמוד במכינה אף שלא הייתה בידיהם תעודת בגרות. במהלך המחקר נבדק הקשר בין הממוצע הסופי של הציונים במכינה לבין ממוצע הציונים בסוף שנה א של התואר. תרשים 3 מציג את התפלגות הציונים של שני המשתנים על פי פקולטות ולפי רמות הציונים במכינה.

תרשים 3: ממוצע ציוני המכינה וציון ממוצע בסוף שנה א (לפי פקולטות)







הפקולטה למדעי הטבע: בתרשים ניתן לראות הלימה גבוהה בין ציוני המכינה לציוני שנה א, כאשר בעלי ציוני המכינה הגבוהים ביותר (M>91) הם גם בעלי הציון הממוצע הגבוה ביותר בסוף שנה א (M=79.57), ואילו בעלי ציון המכינה הממוצע הנמוך ביותר הם גם בעלי הציון הממוצע הנמוך ביותר בתום שנה א (M=57.34). ראוי לציין עם זאת שפערי הציונים השנתיים הממוצעים בין שתי קבוצות התלמידים שציוני הגמר שלהם במכינה היו הגבוהים ביותר היו פערים זניחים לגמרי.

המסקנה הסטטיסטית היא שבפקולטה למדעי הטבע (N=42) ציון המכינה הממוצע נמצא בקשר חיובי בינוני עם הציון הממוצע בסוף שנה א בתואר (r_p=.43).

הפקולטה להנדסה: כמו במקרה של הפקולטה למדעי הטבע גם כאן רואים בתרשים הלימה בין ציוני המכינה לציון הממוצע בסוף שנה א. בעלי הציון הממוצע הגבוה ביותר במכינה (M>91) הם גם בעלי הציון הממוצע הגבוה ביותר בשנה א (M=80.54). כמו כן בעלי הציון הממוצע הנמוך ביותר במכינה **(76-80)** הם גם בעלי הציון הממוצע הנמוך ביותר בשנה א במסגרת לימודי התואר (M=71.70). עם זאת הפערים בין הקבוצות הנמצאות בצדו הגבוה של הספקטרום לבין אלה הנמצאות בצדו הנמוך קטנים הרבה יותר מהפערים הללו בפקולטה למדעי הטבע.

המסקנה הסטטיסטית היא שבלימודי ההנדסה (N=184) הציון הממוצע במכינה נמצא בקשר בינוני-נמוך יחסית עם ממוצע ציוני שנה א (r_p=.27). מנגד גובה ממוצע ציונים בלימודי הנדסאות (N=72) קשור קשר חלש לגובה ממוצע הציונים בשנה א (r_p=.15) (ראו תרשים 4). ועל כך עוד ידובר בהמשך.

הפקולטה למדעי החברה והרוח: התרשים מלמד שכשבודקים את מי שהתקבלו על סמך ציוניהם בתום המכינה מוצאים שבעלי הציון הממוצע הגבוה ביותר במכינה (91 ומעלה) הם גם בעלי הציון הממוצע הגבוה ביותר בשנה ראשונה (M=80.20). בעלי הציון הממוצע הנמוך ביותר במכינה הם בעלי ממוצע ציונים נמוך (M=75.34), אבל לא הנמוך ביותר. הממוצע הנמוך ביותר בציוני שנה א שייך למי שממוצע ציוניהם במכינה הוא 81-85. הקשר בין שתי מערכות הציונים אינו עקיב אפוא.

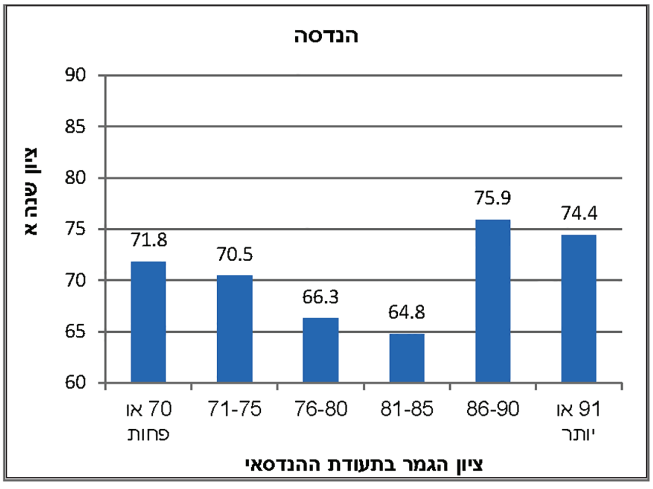
המסקנה הסטטיסטית היא שבפקולטה למדעי החברה והרוח (N=316) הציון הממוצע במכינה נמצא בקשר בינוני עם ציוני שנה א (r_p=.47).

3. הקשר בין ממוצע הציונים בגמר הלימודים בבית הספר להנדסאים לבין הציון הממוצע בסוף שנה א בפקולטה להנדסה

בפקולטה להנדסה ניתן להתקבל ללימודים גם על סמך תעודת הנדסאי.

במהלך המחקר נבדק הקשר בין הממוצע הסופי בציון לימודי ההנדסאות לבין ממוצע הציונים בשנה א של התואר הראשון. קשר זה נמצא מתעתע יותר מכל מערכות הקשרים שנבדקו קודם לכן, ובלתי אמין לחלוטין. תרשים 4 מציג את התפלגות הציונים של שני המשתנים בפקולטה להנדסה לפי רמות ציוני ההנדסאי.

תרשים 4: הקשר בין הציון הסופי בתעודת ההנדסאי לבין ציון ממוצע בסוף שנה א בפקולטה להנדסה



מתרשים 4 עולה שהקשרים בין הציונים רחוקים מאוד מעקיבות! שני ציוני הגמר הנמוכים ביותר בבית הספר להנדסאים אינם מנבאים כלל את הציון הממוצע הנמוך ביותר בגמר שנה א. רחוק מזה. דווקא שתי מערכות הציונים שבאות לאחר מכן מנבאות ציונים נמוכים הרבה יותר בסוף שנה א. שמא אין די בכך, ציון הגמר הגבוה ביותר בבית הספר להנדסאות (91 ומעלה) מנבא ציון נמוך יותר בסוף שנה א לילימודי התואר, מזה שמנבא ציון הגמר הנמוך ממנו בבית הספר להנדסאות (86-90).

המסקנה הסטטיסטית היא שהנתונים שהובאו לעיל מלמדים שאין מתאם בין ציוני הגמר בבית הספר להנדסאים לבין ציון ממוצע בסוף שנה א בלימודי ההנדסה (r_p=.15).

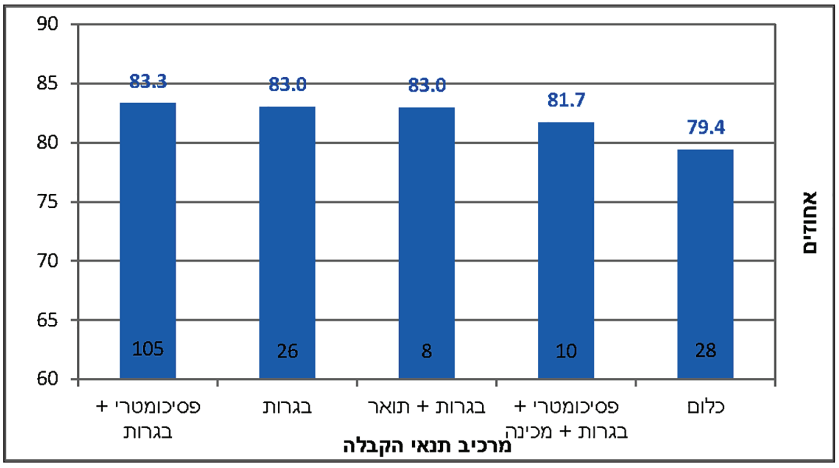
4. הקשר בין הציון בסוף שנה א לציון הסופי בתואר לפי תנאי הקבלה (ממוצע בגרות, ציון פסיכומטרי, ציוני מכינה); משקלו של כל אחד מתנאי הקבלה (לפי פקולטה)

ציונים סופיים בתואר לפי תנאי הקבלה בפקולטות

בחלק זה נבדקה השאלה מהם תנאי הקבלה שנדרשו מן הסטודנטים ומהי התפלגות הציונים הסופיים בתום הלימודים על פי כל אחד מהם. להלן מוצגים הממצאים לפי פקולטות.

הפקולטה למדעי הבריאות

תרשים 5: הקשר בין נתוני הקבלה לפקולטה למדעי הבריאות ובין ציון הגמר הממוצע*

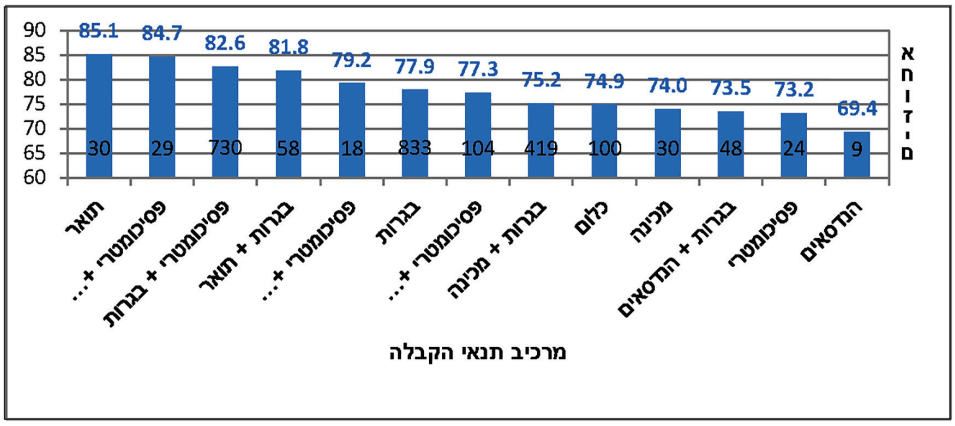


* בתוך כל עמודה רשום מספר הסטודנטים שנכללים בקטגוריית נתוני הקבלה שהעמודה מתארת.

נתוני התרשים מלמדים שהמספר הגבוה ביותר של סטודנטים שסיימו את לימודיהם בבית הספר למדעי הבריאות התקבלו ללימודים על סמך שילוב משוקלל של הציון הפסיכומטרי וציון הבגרות גם יחד. קבוצה זו גם זכתה בציונים הגבוהים ביותר בסיום התואר (M=83.3). ציוני גמר קרובים מאוד לכך היו גם למי שהתקבלו על סמך ציון תעודת הבגרות בלבד (M=83.0) או על סמך ציון תעודת הבגרות ותואר אקדמי כלשהו (M=83.0). סטודנטים שהתקבלו ללא תנאי קבלה מוקדמים (היו 28 כאלה) היו בעלי הציון הנמוך ביותר בסיום התואר (M=79.4). לסטודנטים שהתקבלו על בסיס של ציוני הבחינה הפסיכומטרית, תעודת הבגרות ומכינה גם יחד, היה ציון סופי רק מעט יותר גבוה (M=81.7).

הפקולטה להנדסה

תרשים 6: הפקולטה להנדסה



בפקולטה זו התמונה שונה. המספר הגבוה ביותר של סטודנטים בוגרי הפקולטה הזאת הוא של מי שהתקבלו על סמך ציוני תעודת הבגרות שלהם. הקבוצה השנייה בגודלה הייתה של הבוגרים שהתקבלו על פי ציון משוקלל של ציוני הבגרות והבחינה הפסיכומטרית.

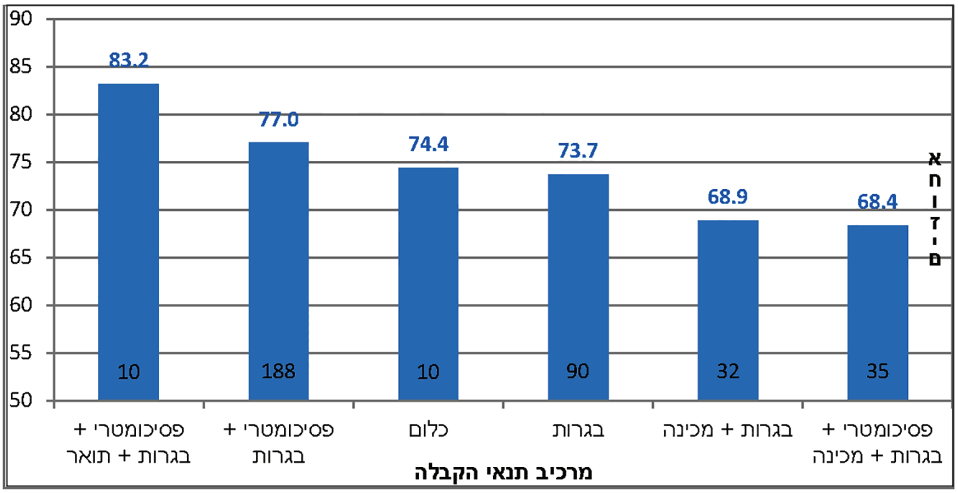
תרשים 6 מצביע על כך שממוצע הציונים הגבוה ביותר בתואר היה לסטודנטים שהתקבלו על בסיס תואר אקדמי כלשהו (M=85.1). ממוצע דומה (M=84.7) היה לסטודנטים שהתקבלו על בסיס שילוב של תואר אקדמי, ציון פסיכומטרי וגם ציוני בגרות. סטודנטים שהתקבלו על סמך תעודת הנדסאי היו בעלי ממוצע הציונים הנמוך ביותר (M=69.4) ואחריהם סטודנטים שהתקבלו על בסיס ציוני הבחינה הפסיכומטרית (M=73.2) סטודנטים שהתקבלו ללא שום קריטריון היו בעלי ממוצע סופי בלימודי הנדסה שעמד על **74.9**.

ראוי לציין שוב שנתונים אלה מאששים פעם נוספת מה שנמצא כבר קודם לכן – הישגי התלמידים בבית הספר להנדסאים הם מנבא מפוקפק של הישגיהם האקדמיים בעתיד.

הפקולטה למדעי הטבע

פקולטה זו מגלה וריאציה משלה, והיא מוצגת בתרשים 7.

תרשים 7: הפקולטה למדעי הטבע



התרשים מצביע על כך שבפועל המנבא הטוב ביותר להצלחה במדעי הטבע, כך מתברר, הוא השילוב בין תואר אקדמי קודם כלשהו, ציון פסיכומטרי וציון בגרות (M=83.2). הציון אמנם נמוך במקצת מהציון שקיבלו בעלי רקע דומה בפקולטה להנדסה. אולם סטודנטים שהתקבלו על בסיס שילוב של ציון פסיכומטרי, ציון בגרות ומכינה היו בעלי ממוצע הציונים הנמוך ביותר בסיום לימודיהם במדעי הטבע (M=68.4). סטודנטים שהתקבלו ללא כל תנאי קבלה היו בעלי ציון סופי ממוצע בתואר של 74.4.

נתונים אלה מעלים כמה וכמה שאלות שבמחקר זה לא נמצאו להן תשובות, למשל: מדוע מי שהתקבלו ללא כל נתוני קבלה הגיעו לציון גמר השלישי בגובהו? ומדוע מי שהתקבלו על סמך שילוב הישגיהם בבחינה הפסיכומטרית, בבחינות הבגרות ובמכינה נמצאו בתחתית סולם ההישגים?

5. המנבאים העולים מהקשר בין תנאי הקבלה להצלחה בשנה א ומהקשר בין הצלחה בשנה א להצלחה בסוף תואר.

לאור כל האמור לעיל ניתן לומר את הדברים האלה: כשמדובר בציון הסופי בתום שנה א יכול הציון הפסיכומטרי לשמש כלי ניבוי שהצלחתו בינונית, **וגם זאת רק בשתי פקולטות** – מדעי הטבע ומדעי החברה והרוח. במקרה של מדעי החברה והרוח מצליח הציון בבחינה הפסיכומטרית גם לנבא בצורה טובה יחסית את ציון הגמר בתום לימודי התואר כולו.

ציוני המכינה מצליחים אף הם לנבא במידה סבירה הצלחה בשנה ראשונה במדעי הטבע, החברה והרוח וכן ובהנדסה. לעומת זאת, כפי שכבר הודגש לעיל, ציונים בלימודי בית הספר להנדסאות אינם תורמים משמעותית לניבוי הצלחה בשנה א. בנוגע להצלחה כללית בסוף לימודי התואר המדדים הטובים ביותר לניבוי משתנים מפקולטה לפקולטה. במדעי הבריאות הציון הפסיכומטרי או ציון הבגרות הם המדדים הבולטים ביותר; ואילו במדעי הטבע השילוב בין הציון הפסיכומטרי, ציון הבגרות ותואר אקדמי קודם כלשהו מנבא את בעלי ממוצע הציונים הגבוה ביותר. בלימודי הנדסה בעלי תואר אקדמי קודם או ציון פסיכומטרי בשילוב ציון בגרות וציוני תואר הם הבולטים בקרב בעלי הציונים הגבוהים. כל האמור לעיל מסוכם בלוח 4.

לוח 4: הקשר בין מדדי הקבלה למיניהם ובין מדדי ההצלחה בסוף שנה א ובתום לימודי התואר – ציון ממוצע בסוף שנה א

מדדי הקבלה	סיכום הממצאים
ציון פסיכומטרי	מנבא בצורה בינונית - במדעי הטבע ובמדעי החברה והרוח
ציוני הבגרות	
ציוני המכינה	מנבאים במידה סבירה במדעי הטבע, במדעי החברה והרוח, ובהנדסה
ציונים בלימודי הנדסאות	אינם תורמים משמעותית לניבוי הצלחה בשנה א
ציון פסיכומטרי	מנבא בצורה טובה יחסית, הצלחה בתואר כולו - במדעי הבריאות.
ציוני הבגרות	במדעי הבריאות
שילוב ציוני הבגרות והציון הפסיכומטרי	במדעי הטבע ובהנדסה
ציוני המכינה	
ציונים בלימודי הנדסאות	
ציוני תואר קודם	

באופן כללי נראה שהמדדים השונים לניבוי הצלחה בלימודים גבוהים אינם מוחלטים. חשוב לומר כי המדדים המסורתיים כמו הציון הפסיכומטרי לבדו או ציוני הבגרות לבדם אינם מנבאים הצלחה בלימודים בכל הפקולטות.

דיון

כפי שכבר נאמר חזור ואמור למעלה, קבלת תלמידים לאוניברסיטאות ברוב ארצות העולם המערבי נעשית כיום על בסיס מריטוקרטי (Klitgraad, 1986) ולא על בסיס אוניברסלי: לא כל המועמדים מתקבלים; מתקבלים רק מי שנראים לאוניברסיטאות ראויים לכך. גישה זו היא פועל יוצא של העובדה שמספר המבקשים ללמוד במוסדות להשכלה הגבוהה עולה על מספר המקומות המוצעים בהם. לצורך סינון המועמדים מציבות האוניברסיטאות תנאי קבלה האמורים לנבא את סיכויי הצלחתם של התלמידים.

מחקרים שנעשו בארץ לפני המחקר שהוצג כאן מעוררים מחלוקת בדבר הקשר בין תנאי הקבלה להצלחתם של התלמידים במהלך הלימודים. כך, למשל, העלה מחקר אחד (יוגב ואיילון, 2000). את הטענה שבפקולטות מסוימות אין קשר סטטיסטי מובהק בין הישגי המועמדים בבחינה הפסיכומטרית, המשמשת תנאי קבלה, לבין הצלחתם בסוף שנת הלימודים הראשונה. מחקר אחר, שנערך בשנת 2012 בקרב תלמידי מדעי החברה במכללה האקדמית עמק יזרעאל (בן דוד ושחור, 2012), העלה אף הוא שקיים ספק גדול בנוגע לקשר בין הציון בבחינה הפסיכומטרית לבין ציון גמר התואר, בעוד השפעת הציון הממוצע בתעודת הבגרות גבוהה הרבה יותר. מחקרים חוזרים ונשנים שערכו דוידוביץ' וסואן (Davidovitch and Soen, 2006; 2008) הגיעו למסקנה שאין קשר בין נתוני הקבלה של הסטודנטים לבין הישגיהם בסוף השנה הראשונה וערב קבלת התואר הראשון. כאמור לעיל, המחקרים העלו בזמנו נתון מפתיע: רק כ־23% מכלל הבוגרים, קצת פחות מרבע, התקבלו על סמך נתונים פורמליים של ציוני תעודת הבגרות או ציוני הבחינה הפסיכומטרית. רובם המכריע של הבוגרים התקבלו בזמנו על סמך נתונים בלתי פורמליים. המפליא הוא שהסטודנטים שנותרו בתוך המערכת – והם הרוב – התגברו על מכשלה זו במהלך לימודיהם! המציאות הזאת השתנתה בינתיים בשל הביקוש הגדול ללימודים באוניברסיטה הנדונה, אבל אין בכך כדי לשנות את מה שנאמר על יכולתם של מי שהתקבלו ללא נתוני קבלה פורמליים להסתגל לדרישות הלימודים ולזכות בתואר.

מנגד מחקר שנערך במכללה לחינוך "אורנים" (זסלבסקי ולב־ארי, 2009) הגיע למסקנה שנתוני הקבלה של תעודת הבגרות וציון הבחינה הפסיכומטרית מנבאים את הישגי התלמידים במוסד בשנת הלימודים הראשונה.

ממצאי המחקר שנפרשו למעלה בפרוטרוט מעלים שוב כי תנאי הקבלה הנקבעים

בפקולטות של המוסד שנבדק הם מעין משוכה שאין לה קשר שיטתי מוכח להישגיהם בפועל של הסטודנטים לאחר מכן – הן בציון הממוצע שלהם בתום השנה הראשונה ללימודיהם והן בציון הממוצע שלהם בתום לימודי התואר. אף כי נמצאו הבדלים בין תנאי הקבלה בתכניות הלימוד למיניהן, לא נמצא, כאמור, קשר עקיב בין הציון הנדרש על פי תנאי הקבלה לבין ההישגים שנמדדו בפועל לאחר מכן.

סיכויי הניבוי של תנאי הקבלה התבררו כ"סל מעורב" מבחינת יעילותם. באשר לסיכויי ההצלחה בסוף שנה א התברר שהציון הפסיכומטרי מצליח לנבא רק בצורה בינונית ורק בפקולטות למדעי הטבע ולמדעי החברה והרוח. במקרה של הפקולטה למדעי החברה והרוח מצליח הציון הפסיכומטרי גם לנבא בצורה טובה יחסית הצלחה בתואר כולו. גם ציוני המכינה מצליחים לנבא במידה סבירה הצלחה בשנה ראשונה בפקולטות למדעי הטבע, החברה והרוח וכן בפקולטה להנדסה. לעומת זאת התברר שציונים בלימודי הנדסאות אינם תורמים במידה רבה לניבוי הצלחה בשנה א. בנוגע להצלחה כללית בתואר, לאחר שנה א, המדדים הטובים ביותר לניבוי משתנים מפקולטה לפקולטה. במדעי הבריאות הציון הפסיכומטרי או ציון ממוצע של בחינות הבגרות הם המדדים הבולטים ביותר, ואילו במדעי הטבע השילוב בין הציון הפסיכומטרי, ציון הבגרות וציוני תואר קודם כלשהו מניב את הניבוי הטוב ביותר של ממוצע הציונים. בלימודי הנדסה תואר קודם כלשהו (עצם התעודה) או ציון פסיכומטרי בשילוב של ציוני הבגרות ותעודת תואר קודם כלשהו (ללא חשיבות לציון הסופי) הם המנבאים הבולטים בקרב בעלי הציונים הגבוהים.

ממצא זה מצטרף לממצאים נוספים העולים ממחקרים רבים, גם בעולם.[1] הוא מעלה שוב את שאלת יעילותם של תנאי הקבלה כמנבאי הצלחה בסוף שנת הלימודים הראשונה וערב קבלת התואר הראשון.

ולסיכום: מאמר זה הציג מחקר **תיאורי** המצביע על ההבדלים בין הפקולטות באוניברסיטה שנבדקה בהקשרי המאמר. המחקר לא הפעיל כלים המאפשרים לתת תשובה לשאלת השאלות: **מדוע**. מדוע יש הבדלים בין הפקולטות בכל הנוגע לקשרים בין גורמי רקע שונים לבין ההישגים. לאור התמונה שנפרשה כאן מתבקש לערוך גם מחקר אנליטי שינסה להסביר את ההבדלים בין הפקולטות.

1 בולוטין-צ'אצ'אשווילי, שביט ואיילון, **2002**; Karen, 2002; Davidovitch and Soen, 2006; 2008

מקורות

אורן, כרמל, ת' קנת-כהן, וש' ברונר, 2007. **נתונים מקובצים על תוקף מערכת המיון לאוניברסיטאות בחיזוי הצלחה בלימודי שנה א' (מחזורים תשס"ג-תשס"ח)**, מאל"ו, ירושלים: המרכז ארצי לבחינות ולהערכה.

איילון, ח', 2000. "הבדלים בין נשים וגברים בבחירת תחומי לימוד באוניברסיטה", **סוציולוגיה ישראלית** ב (2): 523-544.

בולוטין-צ'אצ'אשווילי, ס', י' שביט, וח' איילון, 2002. "התרחבות ההשכלה הגבוהה והשלכותיה הריבודיות בישראל, 1980-1996", **סוציולוגיה ישראלית** ד (2): 317-346.

בן דוד, נ', וט' שחור, 2012. "האם העלאת ציון סף הכניסה הפסיכומטרי מגבירה את ההצלחה בלימודי תואר ראשון במדעי החברה", **הרבעון לכלכלה** 59 (1-2): 51-77.

בשבע, עיתון לציבור הדתי לאומי (2014). 21.08

גולדצויג, א', 2014. "סקירת מערכות מיון להשכלה גבוהה ברחבי העולם", הרצאה שהושמעה בכינוס העשירי של האגודה הישראלית לפסיכומטריקה ב-2014.23.1 בוואהל סנטר, רמת-גן.

גורי-רוזנבליט, ש', 1994. "האוניברסיטה: לאליטות או לכל?", **פסיפס**, מוסף מיוחד במלאת 25 שנה לאוניברסיטה הפתוחה: 29-31. תל-אביב.

הביגהרסט, ה"ו, 1989. "חינוך וניעות חברתית בארבע חברות", בתוך: ר' שפירא ור' פלג (עורכות), **הסוציולוגיה של החינוך: אסופת מאמרים**, תל אביב: עם עובד, עמ' 187-203.

וינינגר, א', ונ' טשנר, 2014. **המיון בקבלה למוסדות להשכלה גבוהה וסוגיית הבחינה הפסיכומטרית**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

זסלבסקי, ט' ול' לב-ארי, 2009. "מחקר אורך תלת-שנתי: הקשר בין קריטריונים לקבלה לאורנים (ציוני בגרות ופסיכומטרי) לבין הישגי הסטודנטים במכללה (יוזמת המשך)", בתוך: מ' וליצקר-פולק (עורכת), **יוזמות פדגוגיות ויוזמות מעורבות חברתית**, אורנים: המכללה האקדמית לחינוך.

יוגב, א', ואיילון ח' (2000). "קריטריוני המיון בכניסה לאוניברסיטה - לאן?" בתוך: ש' גורי-רוזנבליט (עורכת), **נגישות להשכלה גבוהה: היבטים חברתיים ותהליכי מיון**, עמ' 91-109. ירושלים: מכון ון ליר בירושלים.

למ"ס (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה), 2013. "השכלה גבוהה בישראל", הודעה לעיתונות לרגל פתיחת שנת הלימודים האקדמית תשע"ג, 2.3.2013, הודעה לעיתונות 276/2012, ירושלים.

מאל"ו (מרכז ארצי לבחינות והערכה), 2013. **השימוש במבחן הכניסה הפסיכומטרי לאוניברסיטאות (מכפ"ל): תמונת מצב ותמצית נתונים לשנים 2010-2012**, ירושלים: מאל"ו.

סואן, ד', 2004. "מרכז ופריפריה בהשכלה הגבוהה בישראל: הזדמנות שניה למי?", **החינוך וסביבו** כו, 153-166.

סקופ, י', 2014. "מחקר: הבגרות מנבאת הצלחה באקדמיה פחות טוב מהפסיכומטרי", סקופ. **אתר הארץ**, 2014.1.9.

צדוק, מ', 1996. "החינוך העל תיכוני בישראל בשנת 2000", בתוך: א' פלד (עורך), **תכנית אב לישראל בשנות האלפיים: מדיניות תכנון נושאית: מערכת החינוך**, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, עמ' 281-291.

קימרלינג, ב', 2000. "חוק יסוד: הזכות ללמוד", **הארץ**, 19.5.2000.

קנת-כהן, תמר, שמואל ברונר, וכרמל אורן, 1999. "ניתוח-על של תוקף הניבוי של מרכיבי מערכת המיון לאוניברסיטאות בישראל כלפי הצלחה בלימודים", **מגמות**: 40, 54-71.

Arun, R., A. Gamoran, and Y. Shavit, 2007. "More inclusion and diversion: Expansion, differentiation, and market structure in higher education," in: Y. Shavit, R. Arun, and A. Gamoran (eds.), *Stratification in higher education: A comparison study*, Stanford, CA.: Stanford University Press, pp. 1–35.

Birch, E. R., and P. W. Miller, 2005. *The determinants of students' tertiary academic success*, Perth, Australia: Business School, University of Western Australia.

Bourdieu, P., and J. C. Passeron, 1977. *Reproduction in education, society and culture*, London: Sage.

Collins, R., 1979. *The credential society: An historical sociology of education and stratification*, New York: Academic.

Davidovitch, Nitza, and Dan Soen, 2006. "Enhancing access in theory and practice: A study of graduates of a large Israeli public college in 1995–2003," *International Education Journal* 7 (3) (2006): 284–304.

——, (2008). "A college as a lever for graduates settling in the region: A case study of the College of Judea and Samaria. *Israel Affairs*," 15 (1): 66–80.

Edwards, D., H. Hamish Coates, and T. Friedman, 2012. "A survey of international practice in university admissions testing," *Higher Education Management and Policy* 24 (1): 1-18.

Karen, D., 2002. "Changes in access to higher education in the United States, 1820–1992," *Sociology of Education* 75: 191–210.

Klitgraad, R., 1986. *Elitism and meritocracy in developing countries: Selection policies for higher education*, Baltimore: The Johns Hopkins University.

McKenzie, k., and R. Schweitzer, 2001. "Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students," *Higher Education Research and Development* 20 (1): 21–33.

Morrison, T., 1998. *Welcome to the world: Quality, higher education and change*, Mauritius: Mauritius Institute of Education.

OECD, 2003. *Education at a glance*, Table A2.4, *OECD site*, Accessed: 12.3.2015.

OECD, 2012. Factors, criteria or special circumstances used by tertiary institutions to determine access to the first stage of tertiary education, In *education at a glance*, Table D7.4a, *OECD site*, Accessed: 12.3.2015

Shulruf, B., J. Hattie, and S. Tumen, 2008. "The predictability of enrolment and first-year university results from secondary school performance: The New Zealand National Certificate of educational achievement," *Studies in Higher Education* 23 (6): 685–698.

Smith, J., and R. A. Naylor, 2001. "Determinants of degree performance in UK universities: A statistical analysis of the 1993 student cohort," *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 63: 29–60.

Trow, M., 1970. "Reflections on the transition from mass to universal higher education," *Daedalus* 99: 1–42.

soen@macam.ac.il
d.nitza@ariel.ac.il

מרב בדש

דיבור לפי תור בשיעורי אנגלית: מי מדבר וכמה?

תקציר: מהי צורת ההתקשורת בשיעורי האנגלית? כיצד מתבצעת החלוקה של תור הדיבור בין מורה לתלמיד במהלך השיעור, ומתי מקבלים תלמידים הזדמנות לדבר? מטרת מחקר זה היא לנתח תקשורת מורה-תלמיד בזמן שיח בכיתות לימוד האנגלית כשפה זרה ולבדוק אם תלמידים מקבלים די הזדמנויות לדבר כחלק מתהליך הלמידה. מסגרת המחקר כוללת ניתוח של תמלילי שיחה שנעשה בעזרת שני מודלים שבוחנים פעולת גומלין כיתתית: שיטת הדיבור לפי תור – the turn taking system (Sacks et al., 1974), שתפקידה לארגן את תור הדיבור בשיחה, ומודל השיח – המודל המסורתי והמקובע של שאילת שאלה, מתן תגובה ומתן משוב – initiation, response, feedback, IRF (Sinclair and Coulthard, 1975), שבעזרתו מורים יכולים לתכנן תקשורת יעילה ולאפשר לתלמידים יותר הזדמנויות לדבר בשפת היעד. נוסף על כך נבדקו סטיות ממודל השיח.

מקור המידע המרכזי כולל תמלילי שיחה של צפיות ב-15 כיתות הטרוגניות ללימוד אנגלית בחטיבות ביניים ובתיכונים ברחבי הארץ ושיחות עם המורים. התוצאות מראות שחלוקת התורות בין משתתפי השיח הכיתתי לא בהכרח מגדילה את זמן דיבור התלמיד (student talk time, STT). כלומר, אף שמורים מנסים להגדיל את זמן הדיבור שניתן לתלמידים על ידי תכנון השיח, בפועל מצטיירת תמונה שונה שכוללת יותר זמן דיבור מורה (teacher talk time, TTT). המאמר מציע שיטות נוספות להגברת מעורבות התלמיד בשיח הכיתתי.

מילות מפתח: שיח כיתתי, שיטת הדיבור לפי תור (the turn taking system), IRT, זמן דיבור תלמיד (student talk time – STT), זמן דיבור מורה (teacher talk time – TTT), זמן תגובה

ישנן תאוריות אחדות העוסקות בחשיבות תרגול הדיבור בעת לימוד שפה זרה. אחת התאוריות הידועות היא תאוריית הפלט (output hypothesis), שטוענת כי פעולת ההבעה (דיבור או כתיבה) היא, בנסיבות מתאימות, חלק מתהליך רכישת השפה (Swain, 1985). לרכיב הפלט שלושה תפקידים מרכזיים: ראשית, הלומד שם לב בעת ניסיון ההתבטאות למה שאינו יודע בשפת היעד, והפלט מתפקד למעשה כגורם להסבת תשומת הלב (noticing) ולהעלאת מודעות הלומד לפערים בידע הלשוני. תפקידו השני של הפלט הוא

בדיקת השערה (hypothesis testing), כלומר הפלט משמש לבדיקה כיצד אפשר להפוך רעיון למסר מילולי ברור. תהליך זה קשור לגילוי ולחקירה ומסייע בתהליך רכישת שפת היעד. תפקידו השלישי של הפלט הוא מטה־לינגוויסטי המתייחס לשימוש בשפה כמתווך לחשיבה על שפתם של האחרים או שפתו של הלומד עצמו. תפקיד זה מתבסס על התאוריה החברתית־תרבותית של לב ויגוצקי, שלפיה למידה משמעותית מתקיימת בעקבות חוויה חברתית של דו־שיח והחלפת דעות בין עמיתים (Swain, 2007). תלמידים הלומדים שפה נוספת צריכים לפתח כישורי שיח בשפה זו, לתפקד בהקשרים חדשים וביחסים בין־אישיים חדשים ולהתמודד עם גורמים לשוניים, תרבותיים וחברתיים שלעתים זרים להם לחלוטין (סלסה־מורסיה ואולשטיין, **2014**; רוזנהויז, **2009**).

מחקר של גאייס (Gaies, 1985) בדק את זמן הדיבור של תלמידים בעת לימוד שפה זרה ומצא שהם דיברו יותר בשפת היעד כאשר עבדו בקבוצות או בזוגות ודנו ביניהם בכל מיני נושאים. מחקר נוסף שבדק שיתוף פעולה ודיבור בין תלמידים מצא ששיח קבוצתי בשפת היעד תורם לאווירה נינוחה, מפחית חששות מפגיעה או מדחייה לא מנומקת וגורם לגידול בכמות תרגול הדיבור והתפתחות השפה הנרכשת בקרב התלמידים (Altay and Ozturk, 2004).

השיח בין מורה לתלמיד בשיעורי האנגלית מבוסס על הקשבה והתייחסות לרצף של חילופי תורות שמוגדרים מראש לפי כללי דיבור בין המשתתפים (Sacks et al., 1974; Schegloff, 2007; Sidnell, 2010; Sidnell and Stivers, 2012). שיח משמעותי מבוסס על עקרון שיתוף הפעולה: ישנו הסכם סמוי בין המשתתפים בשיח שבמסגרתו הם נדרשים להסתמך על דברי האחרים מתוך ציות למבנה ההשתתפות ושמירה על כלל הכמות. כלל הכמות טוען שרשות הדיבור מתחלקת באופן שוויוני והוגן בין המשתתפים ואין השתלטות של אחד הדוברים על השיח (Grice, 1975; 1989). מחקרים בתחום השיח הכיתתי מצביעים על כך שהשיח בכיתה מובנה ונעשה בין משתתפים שמעמדם אינו שווה – המורה והתלמיד; על כן מתעוררת השאלה מהן תכונותיו של שיח זה, היות שהמורה קובע את אורך התור של כל משתתף ואת הזמן שניתן לתלמידים בכיתה להתאמן בדיבור ולשפר את מיומנות השפה הנרכשת (פלד־אלחנן ובלום־קולקה, **1997**).

מטרת המחקר שמוצג במאמר זה היא לנתח שיח כיתתי בשיעורי אנגלית על פי שני המודלים האלה: שיטת הדיבור לפי תור (the turn taking system), שלפיה מורים יכולים לתכנן מי מקבל את "הבמה", מתי ולכמה זמן; ותבנית השיח (initiation, response, feedback, IRF) שלפיה ניתן לבדוק מיהו הדובר, מורה או תלמיד, ומה תפקידו בשיח – השואל או העונה. לפי המודלים ניתן לבדוק את מידת המעורבות של תלמידים בשיחה ואת חלוקת התורות בין המורה לתלמידים.

א. שיטת הדיבור לפי תור

שיטה זו היא חלק מפרדיגמת ניתוח השיח (conversational analysis; CA) שבוחנת כיצד שיחה מאורגנת מבחינת חלוקת התורות – מעבר תור הדיבור בין דוברים, מי הדובר הנוכחי, מי המשתתף הבא וכמה זמן כל אחד מדבר. ארגון נכון של תורות הדיבור הוא גורם מכריע ביצירת רצף בשיחה. שיחה ספונטנית מתפתחת במצב שבו תור אחד מוביל לבא אחריו בדרכים צפויות. כלומר, שאלה יוצרת ציפייה לתשובה, ולעתים קרובות תפקיד אחד הדוברים הוא לבחור את הדובר הבא בתור (Sacks et al., 1974). זהו ארגון בסיסי של תורות הדיבור שכולל את כל מה שהדובר הנוכחי אומר, קודם שהדובר הבא מקבל, או לוקח, את תורו. השלב בשיחה שבו עומדות לפני הדובר אפשרויות מבחינת העברת התור לדובר הבא יכול להתבצע לפי אחד משלושת החוקים האלה:

חוק 1: דובר נוכחי יכול למנות את הדובר הבא.
בדוגמה הבאה שרה בוחרת בבן ולאחר מכן בביל לענות על השאלות שהיא מציגה לפניהם:

Sara: Ben, do you want some?
Ben: Well all right, I'll have a… (pause)
Sara: Bill, you want some too?
Bill: No.
(Sacks et al., 1974, 703)

חוק 2: אם הדובר הנוכחי אינו ממנה את הדובר הבא, הדובר הבא יכול למנות את עצמו.
אפשר לראות בדוגמה הבאה שדובר A שואל את דובר B שאלה על צפייה בסרט, דובר B עונה בשלילה, ודובר A ממנה את עצמו שוב ושואל שאלה נוספת.

A: See "Death 'v a Salesman" last night?
B: No (pause)
A: Never see (h)n it?
B: No
(Lerner, 2003, 193)

חוק 3: אם שום דובר אינו בוחר את עצמו כדובר הבא, הדובר הנוכחי יכול להמשיך בשיחה.
למשל, דובר A שואל את דובר B שאלה ולאחר שאינו מקבל תשובה, דובר A שואל שתי שאלות נוספות עד שדובר B עונה.

A: Is there something bothering you?
A: Yes or no? (pause)
A: Eh? (pause)
B: No
(Atkinson and Drew, 1979, 52)

ב. תבנית השיח IRF

מחקרים מראים שמורים ותלמידים מתקשרים ביניהם בעזרת תבנית קבועה שנקבעת לפי התפקידים המסוימים שלהם – מורה ותלמיד (Sinclair and Coulthard, 1975; Ruiz-Primo and Furtak, 2006). המודל מובנה, פורמלי ומורכב משלושה חלקים עיקריים: שאלת מורה (initiation), תגובת תלמיד (response) ומשוב המורה (feedback), כפי שניתן לראות בדוגמה הזאת:

T: Ask Dan what his name is? (Initiation)
S: What's your name? (Response)
T: Good (Feedback)
(Ellis, 1994; in: Yan and Yuanyuan, 2012, 18)

מודל IRF נגזר מפרדיגמת ניתוח שיח (Discourse Analysis, DA) שמנתחת שפה בשימוש (language in use) במסגרות חברתיות כמו כיתת הלימוד (Cook, 1989, 6). מבקרי המודל טוענים שאינו מאפשר די הזדמנויות למידה ושמדובר במודל תקשורת לא יצרני (an unproductive interactional format) שמוכתב בעיקרו בידי המורה (Kaspar, 2001, 518).

שאלות המחקר

1. האם המורה משתמש בצורה יעילה בחוקי העברת תור הדיבור בכיתה על מנת להגדיל את זמן הדיבור של תלמידים בשפת היעד?
2. האם המורה והתלמידים משתמשים במודל השיח המקובל של IRF?

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר מנתה 15 סטודנטים להוראת אנגלית שלימדו יום בשבוע במשך שנת הלימודים בחטיבות ביניים ובתיכונים (כיתות ז'-י"א) במרכז הארץ (תל אביב, מישור החוף והשפלה). המדגם היה מדגם נוחות של סטודנטים שלמדו במכללה אקדמית להכשרת

מורים כחלק מלימודי ההסמכה שלהם להוראת אנגלית ונמצאו בשנה השנייה להכשרתם. התלמידים בכיתות שבהן לימדו הסטודנטים החלו ללמוד אנגלית כשפה זרה בבית הספר היסודי, ומספר התלמידים בכל כיתה עמד על 15-35. בכל שיעור נכחה גם מורה מאמנת מוסמכת שלימדה את הכיתה בכל שאר שיעורי האנגלית במשך השבוע.

כלי המחקר

מחקר זה יוצא מתוך פרדיגמה איכותנית, והוא מאפשר הסקת תובנות בעניין השיח הכיתתי במטרה ללמוד על הקבוצה כולה (Cohen, Manion and Morrison, 2007) ועל דפוסי השיח של הפרטים בה. המחקר מתבסס על תצפיות שנערכו בשיעורים בזמן שיח כיתתי (teacher fronted lessons) ועל ראיונות עם המורים לאחר השיעור. בראיונות נשאלו המורים על עמדתם בנוגע לזמן הדיבור של התלמיד בשיחה (STT) ועל יכולת השפעתם על נתון זה.

דרכי ניתוח

ניתוח תמלילי השיחות במחקר זה נעשה על ידי מודלים שמשמשים מורים ותלמידים בשיעורי האנגלית. הראשון הוא שיטת הדיבור לפי תור (Sacks et al., 1974). מודל זה מנתח את השיח הכיתתי לפי ארגון התורות בשיחה ומשתמש בשלושה חוקי שיח מרכזיים שבוחנים למי ניתנת זכות הדיבור בכל רגע נתון בשיחה. המודל השני שנבדק הוא מודל ה-IRF של סינקליר וקולתרד (Sinclair and Coulthard, 1975), שבוחן את השיח הכיתתי לפי תפקידי המשתתפים בשיחה: מי שואל, מי עונה ומי נותן משוב. ניתוח תמלילי השיחות על ידי שני המודלים במקביל מאפשר לקבוע אם התלמיד קיבל די הזדמנויות לדבר ביחס לכמות הדיבור של המורה. הניתוח נעשה מתוך ההקשר שבו נאמרו הדברים (in context) וחשף שלושה סוגים עיקריים של שיח בכיתה, שיפורטו בהמשך.

ממצאים

ממצאי המחקר מצביעים על שלוש תבניות עיקריות שמשמשות את המורה לאנגלית בפיתוח אינטראקציה ודיבוב תלמידים להשתמש בשפת היעד. התבניות הן:

1. (IRF)1, (IRF)2, …(IRF)n
2. I1(R), I2(R), In(R)… (F)
3. IR1, R2, R3, R4, Rn... (F)

בחלק זה אציג כל אחת מהתבניות בנפרד ואפרט את האופן שבו נעשה בה שימוש. נוסף על כך אציג את ההשלכות הפדגוגיות של שימוש בתבניות אלו בכיתה.

1. (IRF)1, (IRF)2, …(IRF)n

לפי תבנית זו השיחה מכוונת מהמורה לתלמיד, ואין די יוזמה מצד התלמיד להשתתף בשיחה או לדבר בחופשיות (free production), כיוון שהוא מוגבל לתפקיד המשיב בלבד (response). תבנית זו מתארת השתתפות מוגבלת של התלמידים בשיחה – המורה מנהלת את השיחה ומחליטה מי ידבר, כפי שניתן לראות בדוגמה הבאה מהנתונים שנאספו:*

T: Can anyone explain why the boy ran away? (few students raise their hand)
T: Yes (by pointing to one of the students non-verbally)
S: He didn't stay […] (incomplete)
T: (Nods her head for approval)

המשתתפים בשיחה עונים על הדרישות שמכתיבה התבנית. כלומר, המורה שואלת שאלה, כמה תלמידים מצביעים, זכות הדיבור ניתנת לאחד התלמידים, ולאחר מכן המורה מגיבה במשוב בלתי מילולי חיובי. הממצאים מראים שתבנית זו חוזרת על עצמה כמה פעמים בכל בשיחה, דבר היוצר פסיביות מצד התלמיד ומגביל את תוכנה. מבחינת סדר תור הדיבור, זכות הבחירה בתלמיד היא של המורה, והתלמידים אינם בוחרים את עצמם להיות הדובר הבא. כלומר, בחירת הדובר והשליטה בשיחה נעשית בידי המורה – היא גם שואלת את השאלה, גם בוחרת בתלמיד שיענה וגם נותנת משוב, בהתאם לחוק הראשון בהעברת התור: דובר נוכחי (המורה) ממנה את הדובר הבא (התלמיד). התלמיד הנבחר מקבל את "הבמה" ומדבר, ולאחר מכן חוזר התור למורה למתן משוב. למרות רצף התורות הברור והמובנה תשובת התלמיד אינה מלאה ואינה מקדמת אותו במידה מספקת בלמידה ובהתנסות בדיבור בשפת היעד. למעשה, תשובתו נקטעת על ידי האישור הבלתי מילולי של המורה. המודל מציג שיח בעל יחס א־סימטרי בין המורה לתלמיד, שבו המורה מקבל שני תורות (הוא גם שואל השאלה וגם נותן המשוב) – כמות תורות הכפולה מזו של התלמיד. מחקרים מראים שרצף תבניתי זה מאופיין בשפה בעלת מבנים תחביריים פשוטים מצד התלמיד בהשוואה לשיחה שבה המשתתפים בעלי מעמד שווה מבחינת התפקיד וזמן הדיבור שנתון לכל אחד (Stubbs, 1983, 116). שימוש בתבנית זו יוצר שיח שבו המורה שולט בחלוקת התורות ועושה שימוש נרחב בחוק הראשון.

* ראו מפתח תמלילי שיחה בסוף המאמר.

I1(R), I2(R)… In(R)… (F) .2

הממצאים מצביעים על תבניות נוספות מלבד ה-IRF שמשפיעות על סדר חלוקת התורות בכיתה (Seedhouse, 2004) ועל מעורבות המשתתפים בשיחה. לפי התבנית השנייה המורה צריכה ליזום כמה פניות לתלמידים (initiations) בטרם היא מקבלת מענה, כפי שניתן לראות בדוגמה הזאת:

1. T: Do you have any foods you like, Amit?
2. S1 (Amit): (pause) ummm
3. T: Can you cook yourself? Do you know how to cook?
4. Ss: [No], [yes], [בטח], [laughter[
5. T: Don't you help your mom? (points to Amit again while using nonverbal gestures to signal quiet to the Ss)
6. S1 (Amit): Yes
7. T: Good. OK everybody, let's listen to each other,
8. T: (turns to another student) Noam, what do you do at home? (no pause)
9. T: How do you help your parents? What do you do?
10. T: **מה?**
11. T: Excuse me, I'm waiting for quiet (doesn't let Noam answer yet)
12. T: Ok, so Noam (looks at him)...What did you say?
13. T: Yes…
14. S2: (Noam): I clean
15. T: What?
16. S2: My room
17. T: You clean your room, **יופי**.

המורה מנסה לעודד את התלמידים לדבר על ידי רצף שאלות בנושאים אישיים על עזרה בבית ומאכלים אהובים (תור: 1, 3, 5, 8, 9, 10, 12), וכך נוצרת בכיתה סדרה של שאלות ותשובות שבה מעורבים כמה תלמידים. הממצאים מראים שתשובות התלמידים קצרות באורכן (בעלות מילה או שתיים) ביחס לאורך שאלות המורה. כלומר, לכאורה התלמידים משתתפים פעמים אחדות בשיחה אבל אינם אומרים הרבה בכל תור, ולכן המורה ממשיך להיות הדוברת הדומיננטית בשיחה.

מבחינת חלוקת התורות מתקיימים שני חוקים: החוק הראשון – שלפיו דובר נוכחי (המורה) ממנה את הדובר הבא (התלמיד) על ידי שאילת השאלות ופנייה לתלמידים

מסוימים (לעמית ולאחר מכן לנועם), והחוק השלישי – שלפיו אם שום דובר אינו בוחר את עצמו כדובר הבא, הדובר הנוכחי (המורה) יכול להמשיך בשיחה, כפי שעשתה המורה בתורות 7-13. המורה אינה ממתינה בין שאלה אחת לשנייה, ולתלמידים אין די זמן תגובה (wait time) לחשוב לפני מתן תשובה ולפתח את הנושא שעליו נשאלו. ככל שנשאלות יותר שאלות ברצף, ללא הפסקות קצרות ביניהן, כך יורדת יכולת התגובה של התלמידים לענות. מחקרים מראים שהפסקות של שלוש-חמש שניות בין שאלת המורה לתשובת התלמיד מגבירות את יכולת התלמיד לענות בתורו, גורמות למתן תשובות ארוכות יותר ויוצרות יותר הזדמנויות שיחה בין תלמידים (Rowe, 1974; Tobin, 1987).

3. IR1, R2, R3, R4, Rn... (F)

לפי תבנית זו כמה תלמידים מדברים בעת ובעונה אחת ללא שניתנה להם זכות הדיבור או שישנה התפרצות של תלמיד אחד לדברי האחר. כפי שניתן לראות בדוגמה הזאת:

1. T: Good morning everyone, how was your weekend?
2. S1: [boring]
3. S2: [לא עשיתי כלום, רק ישנתי]
4. S3: [לי היה שבת כיף]
5. S4: [It was good teacher], you?
6. T: My weekend was ok. What did you do? (turns to the initiator, still noisy in class)
7. S4: [nothing] (other continue to speak)
8. T: Good. OK everybody, let's start today's lesson (pause)
9. T: Guy, do you remember our story about disasters?
10. Ss: XXX
11. S4: [היה משעמם]
12. S5: XXX (whispers to a friend)
13. T: Excuse me, I'm waiting for quiet (doesn't let Guy answer)
14. T: Ok, so Guy (looks at Guy)… what did you say?

המורה שואלת שאלה כללית בנושא סוף השבוע שעבר על התלמידים, אינה ממנה תלמיד מסוים לענות על השאלה, ותלמידים אחדים עונים בעת בעונה אחת (תור 2-5). בהמשך השיחה המורה פונה לתלמיד מסוים (גיא, בתור 9), אבל גם הפעם תלמידים אחרים מתפרצים לדבריה (תור 10-12). נוצר בכיתה רצף של תגובות מצד התלמידים, והמורה מתקשה

להשיב לעצמה את זכות הדיבור (תור 13-14) וליצור חלוקת תורות מאורגנת. מבחינת חלוקה לתורות חל כאן החוק השני: אם הדובר הנוכחי (המורה) אינו ממנה את הדובר הבא (תלמיד מסוים), הדובר הבא יכול למנות את עצמו. השימוש המוגזם בחוק זה גורם לדיבור של תלמידים ללא שניתנה להם הזכות, והתוצאה היא כמה תלמידים שמדברים באותו זמן, שלא בתורם, וקושי מצד המורה לגרום לתלמידים להקשיב זה לזה.

שלושת המודלים שהוצגו אפיינו את רוב השיחות שנצפו בכיתות. המודל הנפוץ ביותר היה המודל השני: I1(R), I2(R)… In(R)… (F), שבו המורה הוא היוזם המרכזי של השיחה.

דיון ומסקנות

אחת המסקנות של המחקר היא שכמות מוגברת של שאלות מורה לא בהכרח מאפשרת יותר זמן דיבור של תלמידים או יותר הזדמנויות דיבור. לפיכך עולה שאלה בעניין מידת ההדדיות בכיתה: האם התלמיד יודע "להחזיק שיחה", להיענות להזמנות לקבל תור, לפתח נושא, להגיב למסרים (פלד־אלחנן, 2002)? התלמידים נוטים לענות תשובות קצרות ואינם מצליחים לפתח את נושא השיחה בדרכים משמעותיות. כאשר המורה מקבל עליו את התפקיד הדובר הדומיננטי – מציג הנושא, שואל השאלות ומחלק התורות, תפקיד התלמיד מוגבל למגיב בלבד ולכן מיומנות הדיבור שלו בשפת היעד נפגעת.

הממצאים מלמדים על שלוש תבניות שיח שונות זו מזו שנצפו בשיח הכיתתי. השימוש בתבנית מסוימת אפיין כיתות בעלות דפוסי התנהגות מובחנים.

שימוש בתבנית הראשונה (IRF)1, (IRF)2…(IRF)n חזר על עצמו פעמים רבות בעיקר בכיתות בעלות רמת משמעת גבוהה, שהמורה עמד במרכז השיח בזמן שהתלמידים המתינו בסבלנות לאישורו לדבר ולא לקחו את זכות הדיבור על דעת עצמם (McCarthy, 2002). בכיתות אלו יושם בעיקר החוק הראשון של חלוקת התורות (שלפיו המורה ממנה את התלמיד הבא).

התבנית השנייה I1(R), I2(R)… In(R)… (F) נצפתה בעיקר בכיתות שבהן היו תלמידים בעלי הישגים נמוכים באנגלית שחששו לדבר בחופשיות שמא יטעו או יצחקו עליהם. המורה הוא השולט בשיחה והתלמידים אינם אומרים הרבה. בכיתות אלו נעשה שימוש מרבי בחוק השלישי של חלוקת התורות (אם שום דובר אינו בוחר את עצמו כדובר הבא, הדובר הנוכחי יכול להמשיך בשיחה). כלומר, התלמידים לא מתנדבים לדבר, והמורה ממשיך לשאול שאלות. עקב כך נוצר מצב לא מאוזן שבו המורה יוזם שיח יותר ממה שהתלמידים מוכנים לענות.

התבנית השלישית IR1, R2, R3, R4, Rn... (F) נצפתה בתדירות גבוהה בכיתות

"דברניות" יותר ביחס לשאר הכיתות ובכיתות שבהן לומדים תלמידים בעלי הישגים גבוהים ובעלי ביטחון לדבר באנגלית. בכיתות אלו נעשה שימוש רב בחוק השני (אם הדובר הנוכחי [המורה] אינו ממנה את הדובר הבא, הדובר הבא יכול למנות את עצמו), כלומר תלמידים משתתפים בשיחה ללא שניתנה להם זכות הדיבור.

אחד התפקידים המרכזיים של המורה הוא לייצר "עוגנים" של זמן דיבור תלמיד (STT) ובכך להגדיל את הזמן שבו מדברים תלמידים בשפת היעד. תצפיות מוכיחות שיצירת זמן דיבור תלמיד תלויה בשימוש יעיל במודל חלוקת התורות ובמודל השיח ובהתאמתם לכיתת היעד (Nunan, 1991). כלומר, מורים שמסוגלים לבחור את הדובר הבא ולתת לו זמן להגיב, או מורים שיכולים לקחת צעד אחורה ולאפשר לתלמידים לשוחח ביניהם, יוצרים הזדמנויות דיבור רבות יותר. ככל שמורה ממנה עצמו פחות, כך עולים סיכויו של התלמיד להשתתף באופן פעיל יותר בפעולת הגומלין התקשורתית.

השלכות פדגוגיות

הממצאים שצוינו מלמדים על הצורך להגדיל את הזמן שבו מדברים התלמידים בכיתה בעזרת הדרכים האלה:

1. לתת לתלמידים את הבמה, כלומר לאפשר להם להרים את הכפפה וליזום יותר שיחה ויותר נושאי שיחה מתוך שימוש נרחב יותר בחוק השני – אם הדובר הנוכחי אינו ממנה את הדובר הבא, הדובר הבא (התלמיד) יכול למנות את עצמו. כדי שיגדלו הסיכויים שתלמיד ימנה את עצמו, יש לכבד את זמן התגובה: הזמן בין שאלת המורה ובין תשובת התלמיד. מחקרים מראים שעקב לחץ של זמן לסיים את החומר הנלמד, חוסר סבלנות של המורה או פחד משקט בכיתה שיתפרש כחולשה, מורים נוטים לוותר על זמן התגובה בכיתה (Thornbury, 1996). נוסף על כך יש לאפשר לתלמידים לסיים את המשפטים ולא לקטוע אותם באמצע או לאפשר לתלמידים אחרים לקטוע אותם ולהתפרץ לדבריהם.
2. מציאת יותר הזדמנויות לשיתוף התלמיד מתוך שימוש בטכניקת negotiated interaction (Boulima. 1999), שלפיה תלמידים עוזרים זה לזה ונעזרים זה בזה כדי לתקשר. התלמיד הוא קהל היעד שאמור ללמוד שפה חדשה, ולכן יש להעביר את השליטה בשיחה אליו ולהעמיד אותו במרכז הבמה על מנת שיפתח מיומנויות דיבור. על ידי פעילויות כגון משחקי תפקידים, טיעונים בעד ונגד, הרצאות תלמידים ושאילת שאלות אישיות אפשר להגדיל מאוד את זמן הדיבור של התלמידים. המורה צריך לעורר מוטיבציה, אתגר ומחויבות בקרב התלמידים להשתתף בדרך פעילה בשיעור ולתרום לשיח.

מקורות

סלסה-מורסיה, מ', וע' אולשטיין, 2014. "גישות מבוססות-שיח: מסגרת חדשה להוראה וללמידה של שפה שנייה", בתוך: ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל**, א, תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 98-121.

פלד-אלחנן, נ', 2002. "ללמד פירושו לדבר עם ילדים: כמה דוגמות משיחות אישיות ולימודיות", **סקריפט - אוריינות: חקר, עיון ומעש** 3-4: 147-188.

פלד-אלחנן, נ', וש' בלום-קולקה, 1997. "דיאלוגיות בשיח הכיתה", **חלקת לשון** 24: 28-61.

רוזנהויז, י', 2009. "למידת שפה באופן אקראי: פנים לכאן ולכאן", **הד האולפן החדש** 95: 3-15.

Altay, M., and P. Öztürk, 2004. "Understanding and overcoming student anxieties in speaking lessons," *Sofia University Foreign Language Teaching Journal* 19 (1): 23–28.

Atkinson, J. M., and P. Drew, 1979. *Order in court: The organization of verbal interaction in judicial settings*, London: Macmillan.

Boulima, J., 1999. *Negotiated interaction in target language classroom discourse*, Amsterdam: J. Benjamins Publishing Co.

Cohen, L., L. Manion, and K. Morrison, 2007. *Research methods in education*, London: Routledge (Sixth Edition).

Cook, G., 1989. *Discourse*, Oxford: Oxford University Press.

Gaies, Stephen J., 1985. *Peer involvement in language learning*, New York, NY: Harcourt, Brace and Jovanovich, Inc.

Grice, H. P., 1975. "Logic and conversation," in: P. Cole and J. L. Morgan (eds.), *Speech acts*, New York: Academic Press.

——, 1989. *Studies in the way of words*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kasper, G., 2001. "Four perspectives on L2 pragmatic development," *Applied Linguistics* 22: 502-530.

Lerner, G. H., 2003. "Selecting next speaker: The context sensitive operation of a context free organization," *Language in Society* 32 (2): 177–201.

McCarthy, M., 2002. *Discourse analysis for language teachers*, Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Nunan, D., 1991. "Communicative tasks and the language curriculum," *TESOL Quarterly* 25 (2): 279–295.

Rowe, M. B., 1974. "Wait-Times and rewards as instructional variables: Their influence on language, logic and fate control: Part 1," *Journal of Research in Science Teaching* 11:81–94.

Ruiz-Primo, M. A., and E. M., Furtak, 2006. "Informal formative assessment and scientific inquiry: Exploring teachers' practices and student learning," *Educational Assessment* 11 (3 and 4): 237–263.

Sacks, H., E. Schegloff, and G. Jefferson, 1974. "A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation," *Language* 50: 696–735.

Schegloff, E., 2007. *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*, I, Cambridge: Cambridge University Press.

Seedhouse, P., 2004. *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*, Oxford: Blackwell Publishing.

Sidnell, J., 2010. *Conversation analysis: An introduction*, London: Wiley-Blackwell.

Sidnell, J., and T. Stivers, (eds.), 2012. *Handbook of conversation analysis*, Boston: Wiley-Blackwell.

Sinclair, J., and M. Coulthard, 1975. *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, London: Oxford University Press.

Stubbs, M., 1983. *Language, schools and classrooms*, London: Routledge.

Swain, M., 1985. "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development," in: S. M. Gass, and C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 235–253.

Swain, M., 2007. "The output hypothesis: Its history and its future," Keynote speech given at the 5th International Conference on ELT in China, Beijing (online).

Thornbury, S., 1996. "Teachers research teacher talk," *ELT Journal* 50 (4): 279–287.

Tobin, K., 1987. "The role of wait time in higher cognitive level learning," *Review of Educational Research* 57 (1): 69–95.

Yan, C., and C. Yuanyuan, 2012. "EFL classroom discourse from the perspectives of both DA and CA," *Higher Education of Social Science* 3 (1): 17-23.

מפתח:

T: Teacher

S: Student

S1: Student 1

S2: Student 2

S3: student 3

S4: Student 4

Ss: כמה תלמידים מדברים יחד

[ ]: מצב של חפיפה בין דברי המשתתפים

XXX: דיבור לא מובן

[...]: משפט לא שלם

aiymerav@gmail.com

דורון לדרר

"משיח של חירשים אל שיח משותף": פרקטיקות של מענה למתמחות בהוראה

תקציר: המאמר יעסוק בבעיית הקליטה של מורים חדשים בבתי הספר, יתאר תהליך התערבות בקליטתם; ילווה את התפתחותם המקצועית; יאיר את התהליך באור חדש; ויציג תובנות מניתוח תוכן של פרוטוקולים שנרשמו במפגשים שהתקיימו בשנת ההתמחות. תהליך הקליטה של המתמחות נעשה במסגרת ייחודית, וסדנת הסטאז' הנהוגה בשנת ההתמחות נערכה בבתי ספר בעיר גדולה במרכז הארץ.

הממצאים העיקריים הם תוצאת ניתוחם של פרוטוקולי הפגישות שהתקיימו בבתי הספר, והם מלמדים על שני תהליכים עיקריים שהמתמחות עוברות בשנת התמחותן: (1) תהליך של התפתחות מקצועית, עובדה שיש לה אחיזה בכל המחקרים; (2) תהליך נוסף שמייחד סדנה זו הוא המעבר מ"שיח של חירשים" להתכנסות סביב השיח הייחודי לכל בית ספר. המאמר יעסוק בעיקר בתהליך השני המייחד תכנית זו.

מילות מפתח: סדנת התמחות (סטאז'), מתמחים ומורים חונכים, תרבות קליטה בבית הספר, התפתחות מקצועית ושיח בית ספרי

מילים אישיות

לפני כמה שנים, בהיותי ראשת התכנית להתמחות בהוראה במכללת סמינר הקיבוצים, החלטתי (בשיתוף עם הדסה טרון, האחראית על המעורבות החברתית במכללה) לצעוד צעד אחד קדימה בשותפות של המכללה עם העיר חולון שמטרתה קליטתם של הבוגרים במערכת החינוך בעיר.

לשם כך קיימנו סדנת התמחות "אחרת" שהתקיימה בתוך בתי הספר בעיר בהשתתפות בוגרות המכללה. הסדנה והמפגשים השונים, שיתוארו בהמשך, ריכזו מתמחות מארבעה בתי ספר יסודיים. חלקים מן המפגשים היו זהים לסדנה המתקיימת בכל המכללות, דהיינו פגישות של המתמחות אתי בלבד; אך היו בה גם מפגשים ייחודיים לה, דהיינו פגישות עם חונכות ועם מנהלי בתי ספר. לנוכח המטרה שהצבתי לעצמי, להיות לעזר בקליטתם של בוגרינו במערכת החינוך בעיר, חיפשתי דרכים לפיתוח פרקטיקות שייתנו מענה לקשיי המתמחות. התהליך תוכנן באופן ראשוני ביותר, ללא השערה מוקדמת על העתיד לקרות במהלכו. הוא גם לא תוכנן מתוך מטרה לקיים מחקר מסודר ומדיד. לפיכך הדברים המובאים

במאמר זה הם תוצאה של ניתוח בדיעבד, על סמך יומן שדה שנכתב בזמן המפגשים, וכן על סמך מחקרים וניסיון שנצבר בארץ ובעולם בקליטתם של מורים מתחילים בבתי ספר.

רקע תאורטי

מתיאור עולמו של המורה המתחיל בספרות עולה עולם של מאבק להישרדות והתמודדות עם הלם המציאות (ריינגולד, 2009). הספרות העוסקת בתחום הקליטה של מורים חדשים בבתי ספר מדווחת כי תמיכה במורים ועידודם עם כניסתם לעבודה יכולים לסייע להם בתהליך החִברות (סוציאליזציה) למקצוע, ובכך למנוע את נשירתם ממנו בעתיד. לפיכך מובן הצורך בהתערבות מקצועית לשם סיוע למורה הצעיר לשרוד ולצלוח את השנה הראשונה לעבודתו (נאסר ואחרות, 2006). תכניות התמחות מובְנות וממוסדות נועדו לכך, והן פועלות על פי הנחת היסוד הזאת שתמיכה וסיוע למורים בראשית דרכם תסייע ותבטיח את הצלחתם בתפקיד (Flores, 2001). מקצת התכניות האלה רואות בתהליך ההתמחות המשך של תקופת ההכשרה, ומקצתן אף מקיימות יחסי גומלין בין המוסד המכשיר למוסד החינוכי הקולט את המורה בשנת התמחותו (Feiman-Nemser, 2001; Wang et al., 2008).

נאסר ואחרות (2006) טוענות ששנת ההתמחות מיועדת לאפשר למתמחה "כניסה רכה" לתהליך החִברות שלו למקצוע. מתוך התפיסה ששנת ההתמחות היא המשך ישיר של תקופת ההכשרה למקצוע, שנה זו נחלקת בין המוסדות המכשירים ובין המוסדות הקולטים – חלוקה המחייבת שיתוף פעולה. עם זאת עולה השאלה: **האם שיתוף הפעולה מתקיים, ואם כן כיצד?**

פריצקר וחן (2010) מצביעות על הצורך בהכרת צורכי ההתפתחות של מורים מתחילים ובמתן מענה לצרכים אלה בתכניות הקליטה. דרלינג־המונד (Darling-Hammond, 2006) מדגישה את הצורך לבנות קישורים בין המסגרות המכשירות ובין המסגרות הקולטות; קישורים אלה אמורים לתת ביטוי להמשכיות בתהליך ההכשרה – מהשלב המתקיים רק במכללה אל השלב של ההוראה בבתי הספר. במחקר שבדק התפתחות מקצועית של מורים באנגליה נמצא שיש ליצור תכנית שתהיה הגורם המקשר בין שני השלבים האלה של הלמידה. על סמך זה פותחה תכנית שאִפשרה למורים המתחילים להמשיך את הקשר עם המוסד המכשיר אותם ובכך להתגבר על קשיים הנובעים מהיעדר המשכיות ולכידות בין תכנית ההכשרה ובין שלב הכניסה למקצוע. מאמר זה יציג קשר בין השלב המכשיר ובין שלב הקליטה, ידון בתוצאות הקשר הזה ויציע דיון מחודש.

תרבות הקליטה בבתי הספר

המפגש עם התלמידים בכיתת ההוראה הוא האתגר הגדול והמורכב ביותר בשנה הראשונה להוראה. רוב המורים מתמודדים עם קשיי משמעת אצל תלמידים בכיתתם ועם קשיים בניהול כיתה (אריאלי, 1995; רייכנברג ואחרות, 2000; שגיא ורגב, 2002; Kagan, 1992; Feiman-Nemser, 2003; Achinstein and Barret 2004). זילברשטרום (2009) דנה בעומס הרב שבו נתונות המורות המתחילות: עבודת ניירת, בדיקת עבודות ומתן ציונים, השתתפות בוועדות ופגישות עם הורים. לטענתה, אין למורים המתחילים היכולת לקבוע סדרי עדיפות, ועקב כך מתעוררות בהן חרדה ותחושה של מאבק להישרדות.

מחקרים רבים בארץ מלמדים על נשירה של מורים צעירים ממערכת החינוך ומדווחים על עלייה במספר הנושרים בשנים 1991 ו־2002 (ראו קשתי, 2007) ו־2000-2005 (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2013). ארביב־אלישיב וצימרמן דיווחו בדוח מסכם שבדק את הנשירה בשנים הנזכרות והוגש למכון מופ"ת ומשרד החינוך שבתום השנה הראשונה להוראה (שנת הסטאז') נושרים מהמערכת כ־16% מכלל המורים, ובתום חמש שנים להוראה כשליש מהם. עוד נמצא כי המורים המתחילים פועלים בבדידות מזהרת בכיתתם, ופעמים רבות הם בודדים גם בחדר המורים, שכן עדיין לא הצליחו ליצור לעצמם קבוצות תמיכה אישיות ומקצועיות (סלע, 2010). התנאים האלה מתקיימים אף על פי שתכנית ההתמחות נעשית כבר שנים רבות והפעילות המשותפת של המתמחה והמורה החונך בנויה ומוגדרת היטב.

זילברשטרום (2009) מוסיפה וטוענת כי פעמים רבות מורים מתחילים משובצים במקומות שאינם ערוכים לתמוך בהם כראוי. היא מצאה שלתרבות קליטה טובה בבית הספר יש השפעה מכרעת על קליטת המורים המתחילים ועל הישארותם במערכת. בבתי הספר האלה מתקיימים תהליכי חונכות מובנים התורמים לשני הצדדים – המורים המתחילים והמורים החונכים. ג'ונסון (Johnson, 2004) ווייירסטראט (Vierstraete, 2005) אפיינו את המסגרות הקולטות על פי תפקוד מנהליהן. לטענתן, בתי ספר שיש בהם תרבות קליטה טובה מאופיינים במנהלים שהם "מנהיגים הוראתיים", המפתחים יחסים אישיים עם המורים המתחילים, ויש להם מדיניות עקבית ותשתית נכונה לקליטתם.

שנת ההתמחות: שנת חֲברות (סוציאליזציה) לתרבות ולשיח הבית ספריים

בד בבד עם תהליכי ההתפתחות האישית והמקצועית שלו, על המורה המתחיל להסתגל לאקלים הבית ספרי (ריינגולד, 2009). אחד הממצאים הבולטים בנוגע לשנת ההתמחות הוא חשיבותו של החֲברות לבית הספר – הן למוסד המכשיר והן למתמחים. פוגודז'ינסקי (Pogodzinski, 2012) מחלק את תהליך הקליטה של מורים חדשים לשלושה שלבים: הראשון הוא שלב ההתקשרות להוראה; השני הוא תהליך החברות לבית הספר, שבמהלכו

לומדים המורים החדשים נורמות וערכים ומכירים את המטרות של בית הספר שהם נקלטים בו; והשלישי הוא תהליך של עיצוב ומיצוב היחסים בבית הספר. במחקר שערכו פוקס ווילסון (Fox and Wilson, 2009) נמצא שהקשבה של הקולטים בבית הספר לקולם של המורים המתחילים בכל הקשור להתנסויותיהם יכולה לתת למערכת הקליטה בבית הספר הזדמנות לרפלקציה בנושא. פנואל ואחרים (Penuel et al., 2010) מוסיפים וטוענים שחלק מהחֲברות של המורים החדשים מתרחש דווקא בקשרים הבלתי פורמליים בבית הספר. עוד נמצא שמורים מתחילים מביעים צורך להשתייך, ורצוי שבית הספר יבהיר להם מה עליהם לעשות כדי להתקבל ולהרגיש שייכים. ברטלט וג'ונסון (Bartlett and Jonson, 2010) טוענות שאיכות ההתנסויות של המורים המתחילים מושפעת מסביבת העבודה ומהתרבות של בית הספר, החסרה בדרך כלל מבנה ארגוני של סיוע, ועניין זה גורם למורה המתחיל להרגיש זרות והתנכרות.

במחקרן של לזובסקי ואחרות (2007) נמצא שגם המתמחים וגם החונכים סבורים כי תרומתו של המורה החונך היא בעיקר בתחום האישי־המקצועי ובמתן תמיכה רגשית. עוד הן מציינות שממצא זה תואם מחקרים אחרים שהעלו כי המתמחה מתמקד בעיקר בעצמו ובהישרדותו ובהיבטים רגשיים של עבודתו. הממצא של חוקרות אלו, שיש לו זיקה לתכנית המוצגת במאמר זה, הוא שהמורים החונכים לא עסקו כמעט בממד האקולוגי, משום שלא היו פניות בתחום זה מצד המתמחים ובשל היעדר זמן והעדפה לעסוק בעיקר בתחומים הדחופים ביותר למתמחים. לטענת החוקרות, מטרת־העל של המורה החונך היא ללוות את המתמחה בהדרכה מקצועית, במשוב ובתמיכה רגשית. עוד הן מוסיפות שהליווי של המורה החונך שמעורה בבית הספר נחשב למרכזי, משום שהוא מסייע למתמחה להתמודד עם קשיי החֲברות המקצועי והאישי בראשית ימיו בהוראה.

תיאור תכנית הליווי שלנו

התכנית התקיימה בארבעה בתי ספר שבחרו להשתתף בה. מנהלי בתי הספר קיבלו הסבר על הפגישות שיתקיימו ועל המטרה המוצהרת של התכנית: לתמוך במתמחות בשנת ההוראה הראשונה שלהן ולהיות להן לעזר בשלבי ההתפתחות הראשונים במקצוע – כך שיצליחו וירצו להמשיך ללמד בבתי הספר בכלל ובעיר בפרט. היה מעין חוזה ביני, כנציגת המכללה, ובין מנהלי בתי הספר לקיום תכנית הליווי שתוצג במאמר. מלבד זאת נעשה ניסיון ליצור המשכיות בין המוסד המכשיר ובין המוסד הקולט ולגשר על הפערים שתוארו. למעשה, ההמשכיות נוצרה מאליה, כיוון שהפגישות נוהלו על ידי כנציגת המכללה, אך התקיימו בתוך בתי הספר ובשותפות של כל גורמי הקליטה.[1]

1 כל העדויות והדוגמאות המוצגות במאמר הן תוצאה של ניתוח הפרוטוקולים של הפגישות שנערכו במשך השנה.

להלן פירוט מתכונת המפגשים בתכנית הליווי:

א. פגישה שהתקיימה אחת לשלושה שבועות עם כל המתמחות בבית ספר אחד מתוך הארבעה שהשתתפו בתהליך.

ב. שתיים־שלוש פגישות שלי עם המתמחות והחונכות שלהן בכל אחד מבתי הספר. הפגישות בסעיפים א ו־ב היו עיקר התרומה להתפתחות של המתמחות: ראשית, בשל האינטימיות שנוצרה בהן, שאפשרה העלאת נושאים רגישים ואישיים; שנית, בשל תדירותן הגבוהה. הפגישות בין המתמחות למורות החונכות היו בהנחייתי, באמצעות שאלות מנחות, והיה בהן מקום רב להתפתחויות לא מתוכננות. הפגישות עם המתמחות לבדן התנהלו על פי הצרכים והנושאים שהן העלו. נוסף על כל אלה התקיימו פגישות תדירות בין החונכות למתמחות בלבד, כפי שקורה בכל בתי הספר שבהם יש מורים בשנת ההתמחות.

ג. פגישה אחת באמצע השנה של כל המתמחות והמפקחת על בתי הספר בעיר, שהתקיימה בניהולה של המפקחת.

ד. שתי פגישות של כל גורמי הקליטה בבית הספר: המורות החונכות, מנהלי בתי הספר והמתמחות עצמן. הפגישות התקיימו בשליש הראשון של השנה ובשליש האחרון שלה, מתוך מחשבה שלתחילת השנה יש משמעות בתהליך ההיכרות של המתמחות עם עצמן כמורות ועם החונכות והמנהלים שלהן, וגם היכרות של החונכות והמנהלים עם המתמחות; וכן יש משמעות לסיכום ולראייה רחבה יותר של השנה בשליש האחרון, ומבט לעתיד.

ניתוח הממצאים

א. תחילת השנה: ציפיות ראשונות

בתחילת השנה התקיימה פגישה של כל השותפים בשנת ההתמחות: מתמחות, חונכות ומנהלי בתי הספר. פגישה זו הייתה חלק מהניסיון להיות לעזר למתמחות בתהליך ההתפתחות שהן ניצבות בראשיתו ובהשתלבותן בבית הספר בשנת ההתמחות. השיחה התנהלה בהנחייתי, וניתן בה מקום רב גם להתרחשויות לא מתוכננות. הנושא הראשון שהועלה לדיון היה הציפיות של כל גורם בקליטה משנה זו, מתוך מחשבה שהנקלטות ירצו לדעת מה מצפים מהן, והקולטים ירצו לדעת מהן הציפיות של המתמחות מעצמן בפרט ומשנה זו בכלל. כפי שיוצג להלן, בשיחה ניכר פער בדברים בין המנהלים, החונכות והמתמחות. עיקרי הדברים מסוכמים בלוח 1.

לוח 1: פערים בין תפיסותיהן של המתמחות לתפיסותיהם של החונכות והמנהלים בתחילת השנה

השאלה לדיון	מתמחות	חונכות	מנהלים
ציפיות משנת ההתמחות	"רק לשרוד"	"לחזק, לתמוך, להקל"	"דלת פתוחה למתמחות"
מה ייחשב להצלחה?	"הישגים ומשמעת"	"שהמתמחות ירצו להמשיך"	"שיבואו למקום בטוח ונעים וירצו להישאר מורות"
מה ייחשב "ייהרג ובל יעבור"?	"משמעת"	"סדר, ארגון ומשמעת, לא רק להצליח ללמד"	"סדר בכיתה"
שיח	הישגים וניהול כיתה	תמיכה במתמחות	מקום בטוח למתמחות כדי שירצו להמשיך בהוראה

בניסיון לאפיין את השיח שנוצר בפגישות תחילת השנה אפשר לומר שהיו שלושה סוגי שיח: השיח של **המתמחות**, המבטאות מצוקה של תחילת שנה, ומבחינתן כל מה שהן יכולות לבקש בשלב זה הוא להצליח ללמד. הצלחה זו תתבטא בהישגים לימודיים ובתחושת שליטה בכיתה. המתמחות מתארות שתי מטרות קוטביות – דאגה לעצמן ודאגה לילדים; השיח של **המורות החונכות**, הממוקד במחשבה על סיוע ועל נתינה למתמחות. הן מנסות לתת מענה למצוקה של המתמחות ולא ערות לחשיבות ההכרה של המתמחות את השיח הבית ספרי ולהשתלבות שלהן בו; השיח של **המנהלים**, המייצגים בדבריהם מצד אחד את השיח של תמיכה במתמחות האופייני לחונכות, ומנגד, שיח ארגוני־תרבותי המצפה מהמתמחות למצוא את מקומן במערכת.

ב. במהלך השנה: תמיכה בתהליך ההתפתחות של המתמחות

פגישות חונכות, מתמחות ומנחת סדנת הסטאז'. פגישות אלו נערכו בניהולי ונותבו כך שיועלו בהן לדיון נושאים שהייתה הערכה שהם חשובים למתמחות והנחה שאינם מקבלים מענה הולם – כפי שבא לידי ביטוי בספרות המחקר ומהיכרותי את המציאות.

העניין הראשון בעל המשמעות למתמחות שהועלה לדיון היה חשיבה על **נקודות החוזק של המתמחות, נקודות לשימור ונקודות לשיפור**. עיסוק זה בתחומים החזקים או בתחומים טעוני השיפור של המתמחות נידון גם ב"הערכה המעצבת" שהמתמחות נדרשות לעבור

באמצע השנה, ככל המתמחים בארץ, כחלק משנת ההתמחות.

מתמחות: הקשבה, יכולת אלתור ונוכחות. דוגמאות מהשיח:

- "אני מקשיבה לילדים; מתייחסת ומטפלת בכל דבר; אוזן קשבת ואכפתית לילדים. חשוב לי לטפל בדברים. הילדים אוהבים אותי".
- "יודעת לאלתר [...] יודעת להתנהג בהתאמה למצב. אני יודעת לקרוא את המפה ולשנות. להכין חלופות. ההוראה עזרה לי למצוא את הפתרונות ואת המענה".
- "אני יודעת לעמוד מול כיתה – יש לי נוכחות".
- "אני יודעת להחזיק כיתה. יש לי נוכחות בכיתה וקשר טוב עם התלמידים".

ניתוח הדברים האלה מעלה ששני הנושאים הראשונים שציינו המתמחות שונים מאוד מדברים שאמרו בשיחה הפותחת של השנה שהתקיימה עם כל השותפים – מנהלים, מורות חונכות והמתמחות עצמן. בשיחה זו הן ציינו בעיקר מושגים המייצגים את שלב ההתפתחות הראשוני, מצב של הישרדות. כאן, כיוון שהשיחה התקיימה לאחר כחודשיים של הוראה, וגם בשל הרכב הנוכחים והשאלה המפורשת, המתמחות מסוגלות להעיד על תחומי חוזק שלהן שאינם בגדר "ניהול כיתה" ו"הישגי תלמידים" בלבד. עם זאת עדיין יש בדבריהן התייחסות גם לצורך להרגיש "שליטה בכיתה" והצלחה ב"ניהול הכיתה".

בפגישה נוספת של כל המתמחות שהתקיימה באמצע השנה הן נשאלו כיצד הן מרגישות. תשובותיהן מייצגות יותר מכול את תהליך ההתפתחות שהן עברו:

- "אני מרגישה שאני נכנסת למעין ישורת. פתאום התפניתי. אני פנויה למתרחש בכיתה. רואה דברים רבים יותר שהם מעבר לחובה".
- "הייתי שמחה אילו התחלתי את השנה כפי שאני מרגישה היום, אסרטיבית יותר".

המתמחות מזכירות שעדיין עליהן להתקדם – "עדיין קשה לי לראות רחוק":

- "אני אובדת עצות ולא יודעת מה לעשות. כל דבר אני בודקת אינספור פעמים. משתדלת תמיד להיות עדינה עם הילדים, בודקת שלא כעסתי עליהם יתר על המידה".
- "אני רוצה להיות מסודרת יותר. לבוא מוכנה לכל השבוע. אז יהיה לי ביטחון רב יותר ויהיה לי קל יותר. אוכל להבחין מה ריאלי ומה לא. עדיין קשה לי מאוד 'לראות רחוק'; לראות מה אעשה בעוד שבוע. הדבר גורם לי אי־שקט".

חונכות מדברות על המתמחות ואל המתמחות:

- "המתמחה יודעת לבקש עזרה, מקבלת אחריות ומבקשת עזרה".
- "הן מרבות להתייעץ ופתוחות לקבל ממני עצות".

בפגישה המשותפת של כל המעורבים בשנת ההתמחות, בכל אחד מבתי הספר, הדגישו המורות החונכות את רצונן להיות לעזר למתמחות. עתה הן דיווחו כי המתמחות אכן נעזרות בהן. ועדיין, המתמחות צריכות להתקדם בכמה תחומים: עבודה עם הורים, טיפול במשמעת בכיתה ופיתוח דרכי הוראה. המורה החונכת מסבירה למורה המתמחה:

- "בעמידה מול הורים לא נכון לפתח קשר פתוח כל כך ראיתי אותך נפגעת מאוד מהורים ואני דואגת לך".
- "אם אני לא מציבה גבולות – השחיקה שלי גדולה. צריך לדעת להציב גבול ולומר: עד כאן".
- "בעיות משמעת, אלימות. לא להילחץ ולא להשתמש בענישה".
- "צריך לפתח שיטות נוספות ללמד. לדעת לעבוד בקבוצות ולתת מענה לילדים בודדים".

מדברי המורות החונכות עולה כי הן מלמדות את המתמחות כיצד עליהן לנהוג ולמה עליהן לשים לב בהתנסותן הראשונית במקצוע ובכלל.

כדי שהדברים שהוצגו לעיל יהיו בעלי ערך להמשך תהליך התפתחותן של המתמחות, ולא אך ורק "ציון דרך", לקראת סוף השליש הראשון של השנה התבקשו המתמחות והחונכות לתאר את תהליך ההתפתחות שעברה המתמחה מתחילת השנה ועד למועד הפגישה.

התבוננות על ההתפתחות מתחילת השנה: "מתינוק שנולד וכיבוי שרפות ליכולת לתכנן"

מתמחות מדברות על עצמן:

הדימוי העיקרי שהמתמחות העלו בתיאורי ההתפתחות שלהן היה "תינוק שנולד". באמצעות הדימוי הן נגעו בתחושה הראשונית של הישרדות ו"כיבוי שרפות" שליוותה אותן בראשית השנה.

- "כמו תינוק שנולד – למדתי ללכת. עדיין איני רצה – אבל הולכת. שרדתי את השלב הראשון בלימוד והוא להחזיק כיתה, וגם הצלחתי ללמד ולהגיע לתוצאות".
- "בתחילת השנה הייתי צריכה כל הזמן לכבות שרפות. לאט-לאט למדתי לעשות את הדברים בשגרה. כיום אני מסוגלת לתכנן ולראות קדימה".
- "ממצב של רדיפה אחרי המשימות, לאט-לאט הפרופורציות משתנות, מתפתח חוש של מיון".

חונכות מדברות על המתמחות: "מסע במלחמת הישרדות":

החונכות השתמשו בדימוי של "מסע" כדי לתאר את התהליך והדגישו בהקשר הזה את הכישורים הבין־אישיים ואת השיפור בתחום הפדגוגי:

- "התהליך הוא סוג של מסע. היו בו הפתעות טובות וגם חוויות נעימות פחות. אולי בסופו נצחק בהקלה".
- "ראיתי אדם במלחמת הישרדות. בתחילה אדם מעט אבוד, ואט־אט, כמו בורג מסתובב, הדברים החלו להסתדר".

לוח 2: סיכום שיח חונכות ומתמחות במהלך השנה

	מתמחות	חונכות
נקודות חוזק	מקשיבה לילדים יודעת לאלתר יודעת להחזיק כיתה	המתמחות מתייעצות
נקודות לשיפור	קשה עדיין לראות לטווח רחוק	עמידה מול הורים בעיות משמעת וגבולות לפתח דרכי הוראה
ההתפתחות שעברו המתמחות מתחילת השנה	כמו תינוק שנולד מכיבוי שרפות ליכולת לתכנן	סוג של מסע במלחמת הישרדות שיפור בתחום הפדגוגי
שיח	כמו תינוק שנולד: מהישרדות ל"החזקת כיתה"	ממלחמת הישרדות להתבססות בתחום הבין־אישי והפדגוגי

הפגישות שתוארו לעיל – בהשתתפות המורות החונכות, המתמחות ואנוכי – התקיימו נוסף על הפגישות הקבועות בין המתמחות לחונכות, ונוסף על פגישותיהן של המתמחות עצמן בקבוצה, עמי ובהנחייתי. האם תהיה לפגישות הנוספות האלה תרומה להצלחה של המתמחות, והאם תהיה להן השפעה על השיח שנוצר? ננסה להציע תשובה לכך בבחינת הפגישות שהתקיימו בסוף השנה.

ג. התבוננות מסכמת

מפגשי סוף השנה התנהלו במתכונת זהה לזו של תחילת השנה, והשיח בהם היה בעיקרו בראייה מסכמת ומכלילה. השאלה הראשונה שהוצגה היא שאלה מתבקשת ומשלימה לשאלה שנשאלה בתחילת השנה: **האם המתמחות עמדו בציפיות?**

מתמחות:

- "בתחילת השנה אמרתי 'הישגים' והחונכת הזדעזעה. במהלך השנה הבנתי מדוע. כיום חשוב לי שהילדים מחייכים ומרגישים טוב. הייתי רוצה להתקדם בכך יותר".
- "עדיין חשובים לי מאוד ההישגים. חששתי מאוד מהחזקת הכיתה. ראיתי שעמדתי בכך טוב למדיי, ועכשיו אני מתמודדת עם כללי בית הספר שהם בסיס ללמידה. אם אין לכיתה הרגלים גם הישגים לא יהיו".

חונכות:

- "היה לי חשוב שהמתמחה תרצה להמשיך. זו הייתה בשבילי הוכחה להצלחה. עברנו קשיים ורגעים קשים, אבל המתמחה נחושה להמשיך ולעשות את העבודה".
- "הסברתי לה שבלי לנהל כיתה ולהשתמש בחוקים היא לא תוכל ללמד, למרות הלחץ להגיע להישגים".

מנהלים:

- "הן עברו כברת דרך. היה לי חשוב שהן עברו תהליך. חובתי להצמיח ולגדל מורות טובות לבית הספר ולמערכת החינוך בכלל. איש לא נולד מורה דגול. גם אני הייתי חדש, ויום אחד צנחתי לבית הספר. אם יש גרף המצביע על שינוי – זה חשוב לי מאוד".
- "הציפיות שלי גבוהות מאוד. אני מצפה שהמורה תחזיק ותנהל כיתה. אני מצפה שהמתמחה תבין מה מקובל בבית הספר ותבין את השפה".

ניתוח של השיח בפגישות שנערכו בסוף השנה בבתי הספר מעלה כי בתהליך השנתי רכשו המתמחות וגם החונכות שיח משותף בהובלת מנהל בית הספר, מעין התכוונות דומה, התיישרות של המתמחות והחונכות עם הקו שמוביל מנהל בית הספר ושהוצג בפגישות של תחילת השנה, בפגישות של אמצע השנה (מתמחות, חונכות ואנוכי), ואולי גם נידון בהרכבים אחרים. לסיכום יוצגו בלוח 3 התהליך השנתי וההתפתחות שעברו המתמחות מתחילת השנה ועד סופה.

לוח 3: התהליך השנתי והתפתחות המתמחות

תחילת שנה	במהלך השנה	סוף שנה
מפגש משותף של שלושת קודקודי שנת ההתמחות: מתמחות, חונכות ומנהלים	מפגשים של כל המתמחות, מפגשים של מתמחות וחונכות על פי בתי ספר, מפגש של מתמחות והמפקחת על בתי הספר	מפגש משותף של שלושת קודקודי שנת ההתמחות: מתמחות, חונכות ומנהלים
המנהלים מסמנים את המטרה ואת המסר הכללי לשנת ההתמחות	**מתאפשר תהליך רפלקטיבי, הקשבה וטיפול בצרכים ובבעיות אישיות של המתמחות; מתפתח תהליך של התמקצעות; נוצרת ומתפתחת שפה משותפת והבנה של השיח הבית ספרי**	**שביעות רצון של כל הגורמים, הנקלטים והקולטים, מהתהליך שעברו ומשנת ההתמחות בכלל; רצון של כל המתמחות להמשיך ולהישאר מורות בבית הספר, ורצון של המנהלים להעסיקן**

דיון

לוח 3 מסכם תהליך שהתקיים במשך שנה, שלא יכולנו לחזות את תוצאותיו. בפגישה המשותפת של סוף השנה היה נדמה שנשמעה נימה דומה מפי כל הגורמים הקשורים בשנת ההתמחות בכל אחד מבתי הספר, וניתוח של הפרוטוקול העלה כי אכן כך. כמו כן, ניכרות ממנו צמיחה והתפתחות של המתמחות: מהתמקדות בחלקים הבסיסיים של ההוראה – ניהול כיתה, הישגים והרגשת שליטה – אל ראייה רחבה יותר של תפקיד המורה.

חשוב להזכיר כי מאמר זה מתייחס בעיקר לציר מרכזי אחד שעלה מניתוח הפרוטוקולים והפגישות שהתקיימו במהלך השנה: **תהליך של התכנסות, הבנה והתקרבות של המתמחות לשיח הבית ספרי – שיח ייחודי בכל אחד מבתי הספר** (ולא לציר של ההתפתחות המקצועית של המורה המשותף לרוב המתמחים).

בטרם אפנה לדיון ולהסבר של הממצאים, אתייחס למהות התכנית המוצגת במאמר זה. מדובר בתהליך של התערבות בקליטת המתמחות באמצעות מבנה ארגוני והבניה של שנת ההתמחות, מתוך מטרה להיות לעזר למתמחות בקליטתן ובחיפוש אחר פרקטיקות שיסייעו להן בתהליך ההתמחות ובהצלחתן בו; כפי שנאמר בתחילה – תהליך שיתרום להישארותן של המתמחות בבתי הספר בעיר. המבנה הארגוני השנתי אִפשר שיח של כל הגורמים המעורבים בקליטת המתמחות.

מטרת ההתערבות בתהליך השינוי שעברו המתמחות לא הייתה שינוי של השיח הבית ספרי, אלא תמיכה במתמחות ועידודן להתקרב אל שיח זה. בבסיס הדברים עמד

אמון ביכולתם ובמקצועיותם של מנהלי בתי הספר והחונכות, וגם אמון בכל המנגנונים האחראים על שנה זו במשרד החינוך. תפקידי, כפי שראיתי אותו לאורך השנה, היה לשמש מעין מגשרת בין המכללה ובין בתי הספר – תפקיד שכפי שהוזכר, כל המחקרים לימדו על חסרונו.

התפתחות פרופסיונלית

על פי וונק (Vonk, 1993), השלב הראשון בהתפתחות המקצועית של המורה מתרחש בתהליך ההכשרה. במהלכו רוכש פרח ההוראה ידע ומיומנויות נדרשים למקצוע. תקופה זו היא טרום־מקצועית, ובה משתתף פרח ההוראה בהתנסות מעשית בבתי ספר, צופה במורים ובתלמידים ומתנסה בעצמו בחלקים מצומצמים של ההוראה. שלב זה כולל ליווי ומשוב של מדריכים מקצועיים ודיאלוג עם פרחי הוראה אחרים.

השלב הבא בהתפתחות המקצועית הוא שלב ההתמחות, שבו עוסק מאמר זה, המתקיים לאחר סיום תהליך ההכשרה הראשון. במהלכו נכנס המורה המתמחה למערכת החינוך, מתחיל לבסס את זהותו המקצועית ומאמץ את הנורמות המקובלות בתפקיד.

שלב נוסף בהתפתחות המקצועית הוא שלב ההתמקצעות. המורה נעשה למומחה בתחומו, והוותק והניסיון הנצברים תורמים לכך. משנת הלימודים תש"ע מחויבים המורים המתחילים להשתתף בסדנה תומכת גם בשנה שלאחר ההתמחות (ארביב־אלישיב, **2009**).

מחקרים רבים מלמדים כי שנת ההתמחות היא השלב החשוב ביותר בהתפתחות המקצועית של המורה המתחיל (Vonk, 1993; 1995; Feiman-Nemser, 2003). המעבר מעמדת סטודנט לעמדת מורה כרוך בקשיים רבים, בהתמודדות עם דרישות מערכת החינוך בכלל ועם דרישות ייחודיות לכל בית ספר. מראשית דרכו נדרש המורה המתחיל לבטא שליטה בידע ובמיומנויות, להכיר ולאמץ את התרבות הבית ספרית, להתמודד עם בעיות משמעת של תלמידים, להיות אחראי להישגיהם וגם לשמור על קשרים טובים עם ההורים. שץ־אופנהיימר (**2011**) גורסת שנוסף על כל התפקידים החדשים של המורים המתחילים, עליהם להסתגל לתפקיד מקצועי במערכת ארגונית חדשה להם. חוקרים רבים (אלדר, **1996**; שגיא ורגב, **2002**; ארביב־אלישיב, **2009**; Feiman-Nemser, 2003) מכנים תקופה זו "הלם המציאות" – פרק זמן הכולל קשיים רבים והתמודדות עמם ושבו מתעצבת תפיסת ההישרדות של המורים המתחילים. כפי שהוזכר במבוא, תקופה זו מועדת לנשירה של המורים המתחילים שלא הצליחו לשרוד במערכת החינוך. לפיכך נעשה ניסיון לתת מענה לתופעה זו באמצעות המורה החונך והשתתפות בסדנת התמחות, שני רכיבים שבתכנית זו קיבלו חיזוק נוסף ואחר. הנחת היסוד של שנת ההתמחות ושל הליווי הניתן כיום היא שמורים זקוקים לתמיכה כדי להצליח בתפקידם, והיא שמה לה למטרה לסייע למורה

המתחיל בתהליך החֲברות לתפקיד. בתכנית המוצגת במאמר זה נעשה ניסיון מיוחד לתמוך בתהליך זה בכלל, ובתהליך הקשור לשיח הבית ספרי המסוים בפרט.

התכנסות סביב השיח הבית ספרי

לכל בית ספר יש כללים שיישומם מבטיח השתלבות מוצלחת במערכת – נורמות מתווֹת דרך. נורמות אלו קובעות את ה"תקין" ואת הראוי לעשות, את המקובל והמוסכם בקהילת בית הספר ואת הדרישות מחבריה (סרג'יובאני, 2002). השיחה שקיימנו עם המתמחות בפתיחת השנה נועדה לסמן כל זאת, בעיקר מצד מנהלי בתי הספר.

מחקרן של נאסר ואחרות (2006) מצא שתהליכי החונכות עוסקים בעיקר בתחום הרגשי ובתחום הדידקטי יותר מאשר בתחום האקולוגי, שבמאמר זה מכונה "שיח בית ספרי". התחום השכיח ביותר על פי מחקר זה היה התחום הדידקטי, הכולל התאמת חומרי הלימוד לתלמידים, הגברת הביטחון, התמודדות עם בעיות משמעת ועוד. מחקר אחר מצא גם שיש הקבלה בין תפיסת המורים החונכים והמתמחים בעניין: אלה גם אלה סבורים שבשנה הראשונה להוראה חשובה ביותר התמיכה הרגשית התורמת להתמודדות עם המציאות החדשה ועם ההיבטים הרגשיים של עבודת המתמחה (לזובסקי ואחרות, 2007). גם שץ־אופנהיים (2011) מחזקת ממצאים אלו וסבורה שכוונות המורה החונך הן בעיקר בזיקה לצורכי המתמחה והמורה המתחיל. עולה כי לא מתקיים דיון בממד האקולוגי כיוון שהמתמחים אינם פונים לעזרה בתחום זה.

אשר לסדנת ההתמחות (סטאז') המתנהלת במכללות ובאוניברסיטאות, דווח שהנושאים שעולים בה משקפים את מצוקותיהם ואת התלבטויותיהם של המתמחים בדילמות ובקשיים בעבודתם החינוכית. בעקבות נושאים אלו מתקיים רב־שיח המאפשר שיתוף בחוויות של הצלחה וכישלון. מנחה הסדנה מסייע למתמחים להגיע לתובנות ומעשיר את הידע שלהם (נאסר ואחרות 2006). לזובסקי ואחרות (2007) שואלות שאלה מהותית בכל הנוגע למוצג במאמר זה ותוהות אם התחום האקולוגי אינו חשוב להבטחת איכות ההוראה. הן מוסיפות שלדעתן החונכוּת אמורה לעסוק בשלושת הממדים (הרגשי, המקצועי והאקולוגי) בעת ובעונה אחת. מכך נובעת לדבריהן שאלה נוספת: האם על המורה החונך להיעתר לצרכים הדחופים בלבד של המתמחים או שעליו לתת תשובות מתוך איזון בין שלושת הממדים? הן טוענות שיש מתח בין ההיענות להרגשות ההישרדות המידית של המורה המתחיל בטווח הקצר ובין הידרשות לתפיסת הלמידה וההוראה שלו, וסוגיה זו דורשת לדבריהן התייחסות.

עוד נמצא במחקר כי איכות הקשר בין מנחה הסדנאות ובין בתי הספר היא רכיב מהותי בתהליך ההתפתחות של המתמחות לאורך השנה. נאסר ואחרות (2006) מצאו שיש מפגשים מעטים בין הגורמים והם אינם מתרחשים בקביעות. בראיונות שהן קיימו עם מנהלי בתי

ספר ציינו כולם את החשיבות של קשר כזה. לטענתם, הקשר עם המוסד המכשיר משמש בסיס להתעדכנות וללמידה הדדית או לסיוע למתמחה: "צריך להיות שיתוף פעולה עם המכללה, שנציג של המכללה יגיע לכאן [...] לא לתת למתמחים לגשר בין הצדדים" (**שם**, 87). מנהל אחר הוסיף: "חשוב שהמורה הצעיר ידע שיש קשר בין כל הגורמים: הרשות השולחת והמלמדת וזו הקולטת והוא במעקב ועזרה כל הזמן" (**שם**, 88). מקצת המנהלים ציינו במפורש את רצונם שמנחה הסדנה יהיה מעורב הרבה יותר בבית הספר ויהיה שותף לשיחות המשוב עם המתמחים.

גם המפקחים נשאלו במחקר של נאסר ואחרות (**שם**) על הקשר עם המכללה. לדבריהם, הם מייחסים לקשר כזה חשיבות רבה, אך יודעים שקשר כזה אינו קיים. המפקחים ציינו שאין להם די זמן להשקיע בכל מתמחה חדש, והם רואים במנחה הסדנה "אדם מקצועי יותר" שיסייע למתמחים להפיק לקחים. אחד המפקחים אף סבר ש"סדנת ההתמחות צריכה להיות 'אקס מכללה' [ישות מחוץ למכללה] וצריך להיות מדריך פדגוגי שילווה את המתמחים רק בבתי ספר" (**שם**, עמ' 88). ראשת אגף ההתמחות במשרד החינוך טוענת שתרבות קליטה נכונה צריכה לבטא מדיניות סבירה ועקבית של מנהלים (זילברשטרום, **2009**). עוד היא מציינת שמחקרים מצאו שלבתי ספר בעלי תרבות או זהות ברורה יש השפעה מרכזית על התפתחותם של מתמחים ועל התמדתם במקצוע. קרדוס וג'ונסון (Kardos and Jonson, 2007) מצאו שהשתלבות של המורים המתחילים בתרבות הארגונית של בית הספר תבטיח יותר את התמדתם במקצוע. פריד (**2009**) רואה בוויתור של בוגרי המכללות על ההוראה מיד בתחילת הדרך (תופעת הנשירה) עניין מטריד ומאכזב. הוא מסביר שרבים מהבוגרים הביעו אי־שביעות רצון מהמערכת שהגיעו אליה, החל בשיבוץ לבית ספר וכלה בקליטה בו. לטענת ריינגולד (**2009**), נדרש בבית הספר תפקיד של אחראי לקליטה וללִיווי של מורים מתחילים. לדבריו, דמות המפתח בתהליך זה היא מנהל בית הספר, ועליו מוטלת האחריות למסד תהליכי קליטה נכונים וגם ליצור קשר אישי ורציף עם המורים המתחילים.

מחקרים מצאו שסדנת ההתמחות מסייעת למתמחה לעבור את תהליך ההתקרבות למקצוע, אך **לא בזיקה לבית הספר המסוים שבו הוא עובד בפועל** (נאסר ואחרות, **2006**). עוד נטען שאין עזרה מספקת למתמחים בתחום האקולוגי של בית הספר. גם לדברי המתמחות הסדנה היא "אזור בטוח המאפשר חשיפה אישית מקצועית", ובלשונה של אחת מהן: "שבת אחים גם יחד. מפגש של פריקה של מה שרובץ על הלב". לפיכך בתכנית שבה עוסק המאמר התקיימו כל התפקידים שהוזכרו, ועליהם נוספו פגישות שנועדו להרחיב את היריעה באשר לציפיות מהמתמחות בשנת ההתמחות ולקדם את ההתקרבות אל השיח הבית ספרי שבו הן פועלות.

"תרבות", "אתוס" ו"אקולוגיה" בית ספריים הם אפוא מונחים העולים מהכתובים

כקשורים להצלחתן של המתמחות ולרצונן להמשיך וללמד בבית הספר. סרג'יובאני (2002) טוען שלכל בית ספר תרבות משלו המשמשת מעין מצפן המכוון אנשים בנתיב כלשהו. יש לשער שחשוב לשתף בכך את המורים המתחילים, וששיתוף כזה יתרום לקליטה מוצלחת יותר שלהם. עוד מוסיף סרג'יובאני שתרבות בית ספרית מספקת מערכת של נורמות המגדירות את המטרות שבית הספר מבקש להשיג וכיצד יש להגיע אליהן. לטענתו, מרגע שנוצרה תרבות בית ספרית היא פועלת כגורם חִברות רב־עוצמה. המתמחים, בהיותם מורים מתחילים, מגיעים אפוא לבתי ספר שבהם יש תרבות ואתוס שנבנו בשנים קודמות. האם הם מבינים מהי אותה תרבות ומהו השיח? האם גורמי הקליטה בבית הספר משוחחים עליהם? מציגים אותם? האם ללא הפגישות שהוזכרו היו זוכות המורות המתמחות לשמוע את חזונו של מנהל בית הספר? שאלות אלו רלוונטיות בייחוד על רקע מחקר שערכו לסלי ואחרים (Lesley et al., 2010) שמצא כי המתמחים טוענים שמנהלי בתי ספר לא נותנים משוב הולם על הוראתם. בוב וארלי (Bubb and Earley, 2006) מצאו שיש בתי ספר שתרבותם מאופיינת בגישה של ניסוי, תהייה וטעייה של מורים מתחילים. כל אלה מחזקים את הצורך לפעול למען הבניה של שנת ההתמחות ולמען מעורבות של הגורם המכשיר ביצירת המסגרת הארגונית שתיצור שיח חסר זה.

לאור האמור לעיל ראוי לשאול אם עזרה למורים המתחילים בהתמצאות בשיח הבית ספרי ובהבנתו אכן תעזור להם בקליטתם. לדברי סרג'יובאני (2002), אנשי מִנהל (כלומר מנהלי בתי הספר) חייבים לתת את דעתם ל"דבק" המחבר יחדיו מערכות שהקשרים בין רכיביהן רופפים. קיזל ולאוב (2005) בנו מודל של שלושה שלבים לקליטת מורים מתחילים. את השלב השני במודל הם מכנים "שלב הקליטה הראשונית", והם מציינים ששלב זה חשוב להיכרות עם בית הספר כארגון. הם מציעים לתת למתמחים בשלב זה ערכה שתשמש מעין הצהרת כוונות, ושיופיעו בה תכנית הפעולה של בית הספר, חזון ויעדים ועוד מסמכים ארגוניים. וונק (Vonk, 1995) מדגיש שאין לעשות היררכיה בין התחומים שבהם המתמחים זקוקים לעזרה, ולא נכון לגרוס כי הממד האקולוגי חשוב פחות לאיכות ההוראה.

סיכום, המלצות ומחשבות לעתיד

לסיום הדיון חשוב לחזור למחקר המקיף של נאסר ואחרות (2006), שטוען כי בסדנת ההתמחות מתקיימת תמיכה רגשית במתמחים בלי קשר לבית הספר המסוים שבו הם מלמדים. עם זאת מקצת המתמחים במחקרן ביטאו טענות קשות כלפי בית הספר, ולכך יכלה מנחת הסדנה לתת מענה רגשי ותאורטי בלבד. לפיכך לדברי החוקרות יש להדק את הקשר עם בתי הספר לטובת כל הגורמים המעורבים. גם מנהלי בתי הספר, על פי מחקרן, מברכים על כל פגישה משותפת בין נציג המכללה, החונכים והמתמחים וממליצים לקיים

פגישות כאלה בתחילת השנה ובסופה – אמירה העולה בקנה אחד עם הדברים המובאים כאן.

הרעיון לקיום סדנת הליווי הייחודית שתוארה במאמר זה נבע מהברית שבין מכללת סמינר הקיבוצים לעיר חולון בקליטת מורים בשנת עבודתם הראשונה. בבסיס הסדנה עמדה המחשבה שיש לפעול לסלילת הדרך לבוגרי המכללה בהשתלבותם במערכת החינוך בעיר.

יצאתי לדרך זו שלא על מנת לקיים מחקר מלווה. אף על פי כן ניהלתי יומן שדה שתיעד את כל הפגישות, והדברים שהובאו כאן הם ניתוח התוכן של תיעוד זה. המסקנות המוצגות היו בגדר הפתעה מוחלטת בשבילי, ומכאן שיש בהם דבר מה אותנטי ואמיתי מאוד.

בסדנה התרחש תהליך של מעבר מעמדת הישרדות לעמדה של קליטה טובה במערכת. שני גורמים אפשרו את התנועה הזאת:

1. המרחב הבטוח שיצר תהליך משקף (רפלקטיבי), בונה ומפתח.
2. המפגשים השונים, שאפשרו את התגבשות ההבנה של השיח הבית ספרי, הייחודי לכל אחד מבתי הספר שבו פעלו המתמחות.

לאור הניסיון שנצבר במחקרים, ובעקבות הניסיון שהוצג כאן, נראה שאין מנוס מלחשוב על עריכת שינויים בסדנת ההתמחות, ובעיקר בתפקיד מנחה סדנה זו. יש לחשוב על מגוון אפשרויות של שיתוף בין המוסד המכשיר לבין בתי הספר הקולטים. נראה שאפשר לומר בבירור כי יש לתת למתמחים תמיכה רגשית וכי לא די בליווי בראשיתה של ההוראה בלבד. עוד אפשר לקבוע כי לבתי הספר קשה לתת מענה לצרכים אלו מעבר לליווי בראשיתה של ההוראה, ויש צורך ליצור מבנה ארגוני שנתי שיפגיש בין כל גורמי הקליטה ויאפשר דיון בסוגיות שהן מעבר לבעיות הדחופות ביותר למתמחים. לפיכך ראוי להמשיך בדיון שמטרתו הבניה מחודשת של התמיכה במתמחים וקליטתם בבתי הספר, ולחפש דרכים חדשות ונוספות לליווי המורים המתחילים.

בהמשך לדברים אלו, אף שבסדנה המתוארת כאן השתתפו תשע מתמחות בלבד, חשוב להדגיש כי כולן המשיכו בהוראה שנה נוספת בבית הספר שבו התמחו, ורובן גם המשיכו ללמד באותה הכיתה שבה התמחו.

מקורות

אלדר, א', 1996. "כניסה להוראה: ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאז') בישראל", **בתנועה: כתב העת למדעי החינוך הגופני והספורט ג (4): 411-443.**

ארביב־אלישיב, ר', 2009. סדנת סטאז': מעורבת או ייעודית, דוח מחקר, תל אביב: סמינר הקיבוצים, המכללה לחינוך לטכנולוגיה ולאמנויות.

ארביב־אלישיב, ר', וו' צימרמן, 2013. **נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה הנושר? וכיצד המערכת החינוכית מתמודדת עם התופעה? דוח מסכם**, תל אביב: מכון מופ"ת, רשות המחקר.

אריאלי, מ', 1995. **אי נחת בהוראה**, תל אביב: רמות.

זילברשטרום, ש', 2009. "המתווה להתפתחות מקצועית בשלב הכניסה למקצוע ההוראה", **ירחון מכון מופ"ת 38**: 71-75.

לזובסקי, ר', ר' רייכנברג וט' זייגר, 2007. "המורה החונך במסגרת ההתמחות בהוראה: מאפייני התפקיד הרצוי, הבחירה בתפקיד, ההכשרה לקראתו והערכת התרומה למתמחה", **דפים 45**: 56-89.

נאסר, פ', ר' רייכנברג וב' פרסקו, 2006. **תהליך ההתמחות בהוראה – סטאז': דו"ח מחקר**, משרד החינוך.

סלע, א', 2010. **שימוש א־סינכרוני מקוון בסדנת סטאז'**, אורנים, המכללה האקדמית לחינוך.

סרג'יובאני, ת', 2002. "מדוע עלינו לחפש תחליפים למנהיגות", בתוך: הנ"ל (עורך), **ניהול בית ספר: היבטים עיוניים ומעשיים**, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 107-113.

פריד, נ', 2009. "ההתמחות בהוראה: מבט נוסף", **ירחון מכון מופ"ת 38**: 33-35.

פריצקר, ד', וד' חן, 2010. "גורמי שחיקה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות", **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, מכללת גורדון.

קיזל, א', ומ' לאוב, 2005. "'כבר לא זר בארץ חדשה', אפשר גם אחרת: מודל קליטה והערכה של מורה מתחיל", מכון מופ"ת.

קשתי, א'. 2007. "רבע מהמורים החדשים עוזבים אחרי שנה", **הארץ**, 12.4.2007.

רייכנברג, ר', ר' לזובסקי וט' זייגר, 2000. **הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחותו המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה (שלב א')**, בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

ריינגולד, ר', 2009. "המורה המתחיל והתכנית לקליטתו המוצלחת", **פנים 47**: 79-85.

שגיא, ר', וח' רגב, 2002. "קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה", **דפים 34**, עמ' 10-45.

שץ־אופנהיימר, א', 2011. "חונכות למתמחים בהוראה ולמורים מתחילים", **מעגלי חינוך 1**: 161-170.

Achinstein, B., and A. Barrett, 2004. "Framing classroom context: How new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice," *Teacher College Recode* 106 (4): 716–746.

Bartlett, L., and J. S. Johnson, 2010. "The evolution of new teacher induction policy," *Educational Policy* 24 (6): 847–870.

Bubb, S., and P. Earley, 2006. "Induction rights and wrongs: The 'educational vandalism' of new teachers, professional development," *Journal of In-Service Education* 32 (1): 5–12.

Darling-Hammond, L., 2006. *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*, San-Francisco: Jossey-Bass.

Feiman-Nemser, S., 2001. "Helping novices learn to teach," *Journal of Teacher Education* 52 (1): 17–30.

——, S., 2003. "What new teachers need to learn," *Educational Leadership* 60 (8): 25–29.

Flores, M. A., 2001. "Person and context in becoming a new teacher," *Journal of Education for Teaching* 27 (2): 135–148.

Fox, A., and E. Wilson, 2009. "'Support our networking and let us belong': Listening to beginning secondary school science teachers," *Teachers and Teaching: Theory into Practice* 15 (6): 701–718.

Johnson, S. M., 2004. *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*, San Francisco: Jossey-Bass.

Kagan, D. M., 1992. "Professional growth among pre-service and beginning teachers," *Review of Educational Research* 62 (2): 129–169.

Kardos, S. M., and S. M. Johnson, 2007. "On their own and presumed expert: New teachers experience with their colleagues," *Teachers College Record* 109 (9): 2083–2106.

Lesley ,M., D. Gee, and M. Matthews, 2010. "Separating the chaff of bureaucracy from the grain of pedagogy: Creating quality new teachers in the age of accountability," *Teacher Education Quarterly*, spring: 33-51

Penuel, W. R., M. Riel, A. Joshi, L. Peralman, C. Kim, and K. A. Frank, 2010. "The alignment of the informal and formal organizational supports for reform: Implications for improving teaching in schools," *Educational Administration Quartely* 46: 57–95.

Pogodzinski, B., 2012. "Considering the social context of school: A framework for investigating new teacher induction," *Mentoring & Tutoring: Partnership in learning* 20 (3): 325–342.

Vierstraete, S., 2005. "Mentorship: Toward success in teacher induction and retention," *Catholic Education* 8 (3): 381–392.

Vonk, J. H. C., 1993. *Mentoring beginning teachers: Development of the knowledge base for mentors*, Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Atlanta, Georgia.

——, 1995. *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, Georgia (April 12–16).

Wang, J., S. J. Odell, and S. A. Schwille, 2008. "Effect of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature," *Journal of Teacher Education* 59 (2): 132–152.

Doron.Lederer@smkb.ac.il

הגות, חברה ותרבות

איתן גינזברג

גָאיוּס מַרקיוּס קוֹריוֹלנוּס: בן אהוב (מדי), לוחם מוערץ ואציל נרגן – גלגולו של סיפור

תקציר: המאמר שלפנינו יתחקה אחר סיפורו של גאיוס מרקיוס קוריולנוס, אציל רומי אגדי, איש מלחמה עשוי ללא חת ואדם נרגן ומתנשא, בניסיון לענות על השאלה מה הפך את סיפורו לסאגה היסטורית גדולת ממדים שנמתחה מן המאה החמישית לפני הספירה ועד ימינו אלו ממש, בלי שאיבדה את עוצמתה הנרטיבית, הפדגוגית והרגשית, אלא הוסיפה, ועדיין מוסיפה, להתעצם לאורך השנים. כדי להתמודד עם הסיפור ועם השאלה שהוא עורר יעקוב המאמר אחרי ארבעה מן המספרים המרכזיים שעסקו בפרשה, כל אחד בדרכו הייחודית וחדת ההבחנה: ההיסטוריון הרומי טיטוס ליוויוס, ההיסטוריון היווני־הרומי לוקיוס מסטריוס פלוטרכוס, המחזאי ויליאם שייקספיר והמלחין לודוויג ואן בטהובן.

מילות מפתח: רומי, הרפובליקה הרומית, פטריקים, פלבס, טריבונים, וולסקים, טיטוס ליוויוס, לוקיוס מסטריוס פלוטרכוס, ויליאם שייקספיר, לודוויג ואן בטהובן, וולומניה, וירגיליה

לקראת עתיד מבטיח?

גָאיוּס מַרְקיוּס נולד למשפחה טובה, מן השורות הקדמיות של משפחות האצולה הרומית, שהתייחסה לאַנְקוּס מרקיוס, המלך השני משבעת מלכי רומי הקדומים. בילדותו התייתם מאביו. וולוּמְנְיָה (או וֶטוּריָה, לפי טיטוס ליוויוס), אמו, שלא נישאה עוד לאיש, גידלה אותו במסירות רבה ובקפידה וייעדה אותו לגדולות. עם תום לימודיו התגייס מרקיוס הצעיר לצבא ומיד התבלט כאדם עשוי ללא חת ובעל כושר מנהיגות מרשים. בעת קרב הנֵפל על העיר הוולְסְקית קוֹרְיוֹלי נטל מרקיוס את פלוגתו ופרץ אל העיר בעד סדק שנפער לשעה בשׂערה, ומוקף כולו חיילי אויב כבשה בסערה בקרב גבורה של מעטים נגד רבים. הכרת התודה לא איחרה לבוא: עם שובו של גאיוס לרומי הוא זכה בתואר "קוֹרְיוֹלָנוּס". יזְכּרו מעתה כולם את סיפור הגבורה שהתרחש בקוריולי, העיר שנפילתה בידי הרומים שמה קץ לאיום הגדול שנשקף מדרום. מכאן קָצרה הדרך אל הפוליטיקה – שאיפה ישנה של האֵם המסורה. שום מכשול לא צריך היה לעמוד לפני היבחרו של קוריולנוס בקולות העם, אסיר התודה, לקונסולאט של שנת 490 לפנה"ס (מוסד שנבחרו אליו מדי שנה שני קונסולים, והם הנהיגו את עיר המדינה בשגרה ובמלחמה). ואולם בניגוד מוחלט למצופה התגלו קשיים. הסיפור הפשוט הפך עד מהרה לסיפור נפתל, מר ונואש.

לאן פנינו

המאמר שלפנינו יעסוק בהסתבכות העלילה ובגלגוליה עד לסופה הקשה. הדברים יֵצאו מן העדויות הראשונות על הפרשה, כפי שהגיעו לידיעתו של ההיסטוריון הרומי טיטוס ליוויוס (59 לפנה"ס–17 לספירה). הם יימתחו לעבר הסיפור המפורט יותר שנכתב בהשראת ליוויוס בידי ההיסטוריון, הכוהן, המדינאי והמספר היווני־הרומי לוּקיוּס מֶסטֶרְיוּס פְּלוּטַרְכוֹס (46–120 לספירה), וממנו היישר לוויליאם שייקספיר, שהוליך את הסיפור אל הבימה במחזהו הטרגי "קוריולנוס" (1608 או 1609). מכאן יורחב הסיפור הלאה עד לודוויג ואן בטהובן, שהחליט להלחינו לאחר שנחשף לעלילה אצל פלוטרכוס בתרגומה לגרמנית (1807). בסערת הימים שבהם פשטו חילותיו של נפולאון על פני כל אירופה והכניעו את הגדולים שבצבאותיה הייתה פרשת קוריולנוס, שעניינה המחלוקת סביב הולדתו של הסדר הרפובליקני ברומי, הסיפור הטוב ביותר שבטהובן, הליברל הנלהב, יכול היה לחשוב עליו לצרכיו האידאולוגיים. כך נולדה הסונטה "קוריולן" (1807). המאמר לא יעסוק במגוון הציורים שהוקדשו לפרשה וצבעוה באור רומנטי שלא הוסיף הרבה על ידיעותינו, וגם לא בסרט העתידני "קוריולן", שיצא לאקרנים בשנת 2012. הסרט, שנטל את הטקסט השייקספירי והציבו בסביבה מודרנית, אף הוא איננו מוסיף דבר מעניין חדש על אודות הפרשה. החיבור להלן גם לא יעסוק בשורה של מחזות שנכתבו בהשראת שייקספיר בידי היינריך יוזף פון קוֹלין וברטולד ברכט, מעודכנים כולם לזמנם, שהפכו את הסיפור, המדבר בעד עצמו, לבנאלי.

המאמר יבקש לברר מה היה בסיפור שעורר היסטוריונים לעסוק בו מלכתחילה; מה היה בו בסיפור שהותירו חי ופועם לאורך אלפי שנים מאז הועלה לראשונה על הכתב (כפי הנראה במאה השלישית לפנה"ס) והפעים מחזאים, סופרים, ציירים ומוזיקאים. הנחתי היא שאם בסיפור, שמהימנותו ההיסטורית איננה ודאית, לא היו ממדים אנושיים, פוליטיים, ספרותיים, היסטוריים ופדגוגיים שמעבר לזמנם, הדבר לא היה קורה. ממדים אלו אבקש לחשוף כאן. אעשה זאת בהדרגה, מתוך מעקב מפורט וסבלני אחרי התפתחות העלילה כפי שסופרה לנו בידי ליוויוס, פלוטרכוס, שייקספיר ובטהובן. תקוותי היא שמעקב זה יעלה לפנינו תובנות מעמיקות, ובסיוען יתאפשר לחשוף את נבכיה של העלילה ולעמוד על סודות כוחה העל־זמני.

סיפורו של טיטוס ליוויוס

חייהם של המוני הפלבס ברומי של שלהי המאה השישית וראשית המאה החמישית לפני הספירה לא היו קלים. ריבוי המלחמות שיבש קשות את עבודת השדה הסדירה. קשיים באספקת מזון לעיר ועניינים ספסרות שנקשרו בה העלו את מחיריו. הלוואות שרוב פשוטי

העם נאלצו לקחת על מנת לממן את ההשקעות ההכרחיות בטיוב הקרקעות, בהכנתן למזרע ובטיפול בגידולים עד שיניבו נכרכו בריביות גבוהות ובחוקי פירעון נוקשים, והדבר החריף עוד יותר את המצב הקשה בלאו הכי.[1] שיקולים פוליטיים שחדרו עמוק לתוך השיקולים הטקטיים והאסטרטגיים של הקונסולים והדיקטטורים, מפקדי הצבא – והיו קשורים במאבקי הכוח הפנימיים בתוך האוליגרכיה הפאטריקית השלטת ובחילוקי דעות קשים בתוכה באשר לאופי ההתחייבויות שיש לתת לציבור העממי בגין השתתפותו במערכות המלחמה – הפחיתו מן האמון שהפלבס רחש למפקדיו־אציליו. השימוש הקל שעשתה האוליגרכיה בפלבס כבשר תותחים לכל עת, כחיל חלוץ מתנחל על שטחים שנכבשו וכציבור מעלה מס, הסיר כל ודאות מן החיים והמאיסם. ולאחרונה, היעדר אפיקי תלונה, ערעור ותיקון מוסדיים־פורמליים הסיטו את אי־הנחת ואת המרירות ל"ויעוּדֵי סְתָרים" ול"מעשי קשר" (ליוויוס, **תולדות רומא**, ספר ב, פרק לב, עמ' 118). הרפובליקה שזה עתה הוכרזה (509 לפנה"ס) לאחר 250 שנות שלטון מלכים עמדה לפני קריסה.

הניצוץ שהצית את אש המרד היו דבריו החריפים של הדיקטטור מַנְיוּס וָלֶרְיוּס מַקְסִימוּס בסנט בעת דיון בשאלת גובה הריבית על הלוואות ושעבוד לווים שפיגרו בהחזרי הקרן והריבית.[2] ולריוס, אדם נוח לבריות שראה בסבל העם, נטע בו תקווה שעם שוך מערכות המלחמה שלשמן נבחר, שאכן עלו יפה מאוד בשל התגייסותם ההמונית של הפלבס, מצוקותיו יידונו לעומקן בסנט. וכך היה: עם סיום הקרבות ביקש ולריוס מקסימוס לקיים את הדיון המובטח, אך הצעתו נדחתה. על רקע תסכולו מהפכפכותו של הסנט אמר ולריוס כך: "כנוטע האחווה איני יפה בעיניכם; חי אלוהים, עד מהרה תהיו משתוקקים שיהיו פטרוניו של הפלבס שברומא דומים לי. אשר לי, לא אוסיף עד להתעות בשווא את אזרחַי, ואף אני עצמי לא אהיה דיקטטור לשווא. מחלוקת מבית ומלחמה עשו משרה זו צורך המדינה. השלום מחוץ כוּנן, מבית מעכבים אותו; לא כדיקטטור אלא כאיש הדיוט אתערב במרידה" ("וכך יצא", נאמר עוד, "ופרש מן הדיקטטורה") (**שם**).

דבריו של ולריוס מקסימוס היו בחזקת עדות שהתקווה לצדק לא תיכון ברומי כל עוד האוליגרכיה תחזיק בידיה בלעדיות על ניהול הכוח הפוליטי, והם שימשו, כאמור, רקע לתסיסה שגאתה בעיר. כדי להשקיטה נקטו הסנטורים תכסיס שקוף: הם הכריזו על חידוש

1 בדיון שהתקיים בעניין זה בסנט בשלהי המאה השישית או ממש בראשית המאה החמישית לפנה"ס אמר הקונסול טיטוס לארגיוס (501-498) כי "כל אנשי הפלבס שקועים בחובות ואין תקנה לדבר אלא בנתינת הדעת על עניין כולם" (טיטוס ליוויוס, **תולדות רומא**, ספר ב, תרגום: שרה דבורצקי, ירושלים: מוסד ביאליק, תשל"ב, עמ' 115). עמדה זו נוסחה בניגוד לעמדה אחרת שהוצגה לפני הסנט, שאין להחיל על הכלל הקלות בנושאי האשראי והריביות על הלוואות שניתנו לאנשי הפלבס.

2 דיקטטור היה תפקיד חירום זמני לחצי שנה שניתן לאיש ראוי נבחר בעתות מלחמה או משבר. התפקיד נתפר ממש בימים ההם לנוכח המתח העולה וגובר בין הפלבס להנהגה.

המלחמה וציוו על הלגיונות לצאת את העיר לעבר יעדיהם המומצאים. קריאה זו, שהיענות לה הייתה בגדר חובה שגובתה בשבועת האמונים שנשבעו החיילים לקונסולים מפקדיהם, ושלא ניתן היה להפר אותה, לא הותירה בידיהם בררה אלא לעזוב את העיר. רומי נותרה ללא צבא. עם הסתלקותם מן העיר פנו הפורשים ל"הר הקדוש" "שנמצא מעבר לנהר אַנְיוֹ, במרחק שלושה מילין מן העיר" (שם). העריקה המפתיעה הטילה פחד גדול על הפטריקים. השאלה הייתה כפולה: מה עוד יעשו העוזבים – האם יתחברו לאויבי רומי או שמא יסתפקו בהמתנה חסרת מעש עד שדבר העריקה יגיע לאוזניהם של האויבים, והם ימהרו לפשוט על העיר? שאלה עלומה אחרת הייתה מה יהיו צעדיהם של אלה מן הפלבס שנותרו בעיר. אי־הוודאות הקשורה בשאלה זו הוסיפה נדבך למתח הגדול ששרר.

כדי לפרק את המתח החליט הסנט לנקוט גישה מפייסת. הוא שלח אל הפורשים את הקונסול לשעבר מֶנֶנְיוּס אַגְרִיפָּה, שהיה אהוד על העם. אגריפה, שהתקבל בברכה במחנה הפורשים, נטל את רשות הדיבור ונשא נאום שבמרכזו המשל היווני המפורסם על מרד איברי הגוף בקיבה, הנהנית לכאורה מכל טוב בעוד האיברים המזינים אותה מרוקנים מכוחם, והמשיל זאת למרד העם בסנט. דברים אלה הרגיעו את הרוחות ופילסו את הדרך להסדר שהציע הסנט: לאנשי הפלבס יהיו פקידים מקודשים; קרי, הם יהיו חסינים משפטית, וכל איש יהיה חייב לכבדם. יחס זה יתחייב מתוקף שבועת נאמנות של העם, ויינקטו סנקציות חריפות עד כדי הוצאה להורג כלפי הפוגעים בכבודם או בגופם. פקידים אלו, שייקראו "טריבונים", יגנו על הפלבס מפני הסנט והחלטותיו. די לפיכך שאיש פלבס שננקטו נגדו צעדים כלשהם יבקש מאת הטריבון שלו עזרה (הליך שנקרא "אוֹקְסִיליוּם"), כדי שהלה יוכל להטיל צו על תנאי להפסקת כל הליך עד לבירור תוקפו החוקי.[3] ההסדר התקבל על דעתם של אנשי הפלבס, והם שבו אל העיר. לעם היו עתה שני טריבונים פעילים, ולפי גרסאות אחרות אולי אפילו חמישה. אחד מהם היה סיקִינְיוּס וֶלוּטוּס, האיש אשר יזם את היציאה מן העיר והנהיגה.

בינתיים נמשכו הקרבות סביב. באחד מהם התבלט מפקד פלוגה פטריקי צעיר שם גניאוס מרקיוס. בעת המצור הרומי על העיר הלטינית קוריולי, שנפלה זמן קצר קודם לכן בידי הוולסקים, הופיע מאחור כוח איגוף וולסקי שהפתיע את הצבא הרומי הצר על העיר, ובו בזמן פרץ מתוך העיר כוח וולסקי חזיתי נוסף שהסתער אף הוא על הרומים הפונים אחור אל עבר הכוח המאגף המסתער עליהם. בתוך גודל המבוכה שנפלה על הרומים המותקפים משני צדיהם פרש גניאוס מרקיוס מן השורות ופרץ אל העיר, הפתוחה עתה לרווחה, בראש פלוגה קטנה של לוחמים, ובתוך כך הצליח לאגף את הכוח הפורץ ממנה לעבר הרומים

3 מספר הטריבונים עלה עם השנים. בשנת 449 לפנה"ס הגיע מספרם לעשרה איש. ראו ליוויוס (**לעיל הערה 1**), ספר ב, הערה 111, עמ' 119.

ולבלום את מתקפתו. מהלך זה אפשר לצבא הרומי לפרוץ אל העיר בעקבותיו של מרקיוס ולכבשה (ליוויוס, ספר ב, פרק לג, עמ' 120). מרקיוס הפך לשיחת היום, ובשל מעשהו הנועז זכה לתוספת שם חשובה שתנציח את זיכרון גבורתו – קוריולנוס. תהילתו, מספר לנו ליוויוס, הייתה כה גדולה, שהוא האפיל על דמותו של הקונסול פּוֹסְטוּמוּס קוֹמִינְיוּס, שהוביל את המלחמה בוולסקים ואשר תחת פיקודו פעל קוריולנוס (שם).

לאחר שקוט גל הקרבות הזה התעוררה בעיר מחלוקת על מחירי המזון. בעיר לא היה די מזון – ייתכן בשל ריבוי המלחמות והזנחת השדות, ייתכן משום פערים בין כוח הייצור והכנסות השלל להוצאות המלחמה, ואולי מסיבות אחרות שליוויוס לא פירט. סוחרי רומי נשלחו לחפש מאגרי תבואה באזורים שונים בדרום חצי האי והרחיקו עד לסיציליה. משנקנה המזון והובא אל העיר התחולל כפי הנראה ויכוח על מחירו. הטריבונים דרשו מחיר נמוך ושווה לכל נפש. הפטריקים, שניהלו את העיר ואת סחר התבואה בכללו, דרשו מחירים גבוהים יותר שיכסו את הוצאות הקנייה וההובלה אל העיר. לנוכח המשא והמתן העיקש שהתנהל מול הטריבונים בשאלת המחיר פקעה סבלנותם של אחדים מצעירי הפטריקים. "רבים היו סבורים", מספר לנו ליוויוס, "כי הגיעה השעה לדכא את הפלבס ולהחזיר את הזכויות שהוצאו באונס מיד הסנאטורים בפרשה ובחמס. וראש לכל הייתה זו דעתו של מארקיוס קוריולנוס". גיבור מלחמה זה התבטא ואמר: "אם חפצים הם במחיר התבואה הישן, ישיבו את זכויות הסנאטורים לקדמותן [...] אני, שאת הטרקוויניים [אחרוני מלכי רומי שגורשו מן העיר בשנת 509] לא אביתי נשוא, את סיקיניוס [הטריבון] אשא?" לקוריולנוס גם הייתה הצעה מעניינת: יעזבו להם הפלבס את העיר, כפי שעשו לפני שנתיים, ויגוועו להם שם מחוצה לה לאחר שיֻכְלוּ את שדות הפטריקים המניבים ויעמדו מול השוקת השבורה של סירובם לעבד את שדותיהם הם במו ידיהם, ולהסתמך אך ורק על תבואה מיובאת זולה או מסובסדת (שם, לד, עמ' 121).

זעמו של העם על דברי הלהג האלה הביא את הטריבונים לדרוש שקוריולנוס יובא לפניהם למשפט. קוריולנוס הגיב בזלזול לדרישה זו וטען שהטריבונים הם לעם ולא לסנטורים. חמת זעמו של העם גדלה עתה עוד יותר, וברי היה לסנטורים שאם קוריולנוס לא יובא למשפט, יתחוללו בעיר מהומות שטרם ידעוּן. לאחר נפילת ההכרעה בנושא יצאו הסנטורים כאיש אחד, התייצבו ברחבת הסנט מול פני העם והודיעו שדרישת הטריבונים תיענה בחיוב. עם זאת הסנטורים דרשו שהטריבונים לא יחמירו משפטם עם קוריולנוס לנוכח זכויותיו הרבות. "אם לא יאבו לנקותו מאשמה", אמרו הסנטורים, "יחונוהו למענם, גם אם אשם הוא" (שם, לה, עמ' 122). קוריולנוס, שאיבד את התמיכה המעטה שעוד נותרה לו בתוך מעמדו הוא, זעם על מסירתו ל"אויב" ולא הופיע למשפט. משפטו התקיים שלא בפניו, והוא נמצא חייב. ליוויוס לא מסר מה היה עונשו. קוריולנוס הגיב מהר: "משהורשע

בהעדרו, גלה מארקיוס אל הוולסקים והוא מאיים על מולדתו, וכבר הוגה לה לבו רגשי איבה" (**שם**). הוולסקים קיבלו את קוריולנוס בסבר פנים יפות. מנהיגם, אַטְיוּס טוּלְיוּס (אוֹפידְיוּס), ראה לפתע סיכוי להגשים את תביעת הנקם שקיננה בו מאז סיים את כל מלחמותיו נגד רומי בכישלון. הבעיה הייתה כיצד להבעיר את תאוות הנקם הזו גם בפלבס הוולסקי, שהעלה קורבנות כה רבים במערכות הקרב מול הרומים עד שנקעה נפשו ממלחמות בהם. כדי לעורר את רצון העם למאבק מחודש ברומים החליטו קוריולנוס ואטיוס טוליוס ליצור תקרית שבמהלכה ישפילו הרומים את הוולסקים, וכך יתעורר באחרונים רצון נקם. ואכן כך היה: הוולסקים הוזמנו ל"משחקים הגדולים" (משחקי התגוששות בקרקס מקסימוס שבמרכז העיר רומי) (**שם**, ספר א, לה, עמ' 64). בבואם התפזרו הוולסקים בין מארחיהם המקומיים וערכו הכנות. באותה עת הלך טוליוס, מנהיגם, אל הסנטורים ודיווח להם שיש חשש שהוולסקים, שהוא מכירם היטב כהפכפכים, ינצלו את האירוח כדי להשתלט על העיר מבפנים, כפי שעשו בעבר צעירי הסבינים,[4] בעוד הרומים עסוקים במשחקים ובטקסים הקשורים בהם ואינם שמים לבם לדבר. את דבריו סיים כך: "סבור הייתי, קונסולים, כי לטובתנו ולטובתכם עלי להקדים ולומר זאת לכם. אשר לי, אומר אני לפרוש מיד לביתי מחשש שמא בהישארי ידבק בי נגעו של מעשה כלשהו, או דיבור כלשהו" (**שם**, ספר ב, לז, עמ' 123). בדיון שהתנהל בחוגי הסנט הוחלט אפוא על גירוש הוולסקים מן העיר עוד לפני רדת הלילה. מצעד ההשפלה אכן היה, כצפוי, מבזה מאוד, משום שבעיר היו זרים רבים שראו בבושתם של הוולסקים היוצאים כאיש אחד מן העיר על נשיהם וטפם, בעוד הם, הנשארים, זוכים לכבוד ויקר. המפונים פנו למעיין פֶּרֶנְטִינָה, בחורשה הנושאת אף היא שם זה, שהייתה מקום התכנסותם הקבוע של שבטי הלטינים. במקום כבר המתין להם רוקח הקנוניה. הוא כינס את המגורשים לאספה שלא מן המניין והסיתם בדברי תוכחה קשים נגד הרומים. התבשיל נרקח בהצלחה. הוולסקים החלו להיערך למעשה נקמה שישיב להם את כבודם (**שם**, לז-לח, עמ' 123-124).

למצביאים התמנו אטיוס טוליוס וקוריולנוס. במלחמה כבשו צבאות הוולסקים, המונהגים ביד אמן, 12 ערים שכבשו בעבר הרומים מן הלטינים והוולסקים, בהן העיר קוריולי, התייצבו ליד חפירות קְלוּאִילְיוּס (דהיינו החפירות הקלואיליות), כחמישה מיליו מן העיר רומי, ונטו את אוהליהם (**שם**, לט, עמ' 124-125).[5] מיד עם ההשתקעות במקום שלח קוריולנוס אנשים לבזוז את שדות הפלבס ולהגן מביזה על שדות הפטריקים "בין משום

4 אצל ליוויוס אין עדות ברורה לאירוע כזה במקום אחר בספרו.

5 החפירות היו תעלות ניקוז של ביצות וייתכן שגם תעלות וסוללות הגנה רחוקה על העיר. ראו ליוויוס (**לעיל הערה 1**), ספר א, עמ' 49. לפי פלוטרכוס נחפרו התעלות על ידי קלויליוס (מלך אלבה שפשט על העיר והקים סביבה מחפורת). ראו פלוטארכוס, **חיי אישים**, א: **אנשי רומי**, תרגום: יוסף ג' ליבס, ירושלים: מוסד ביאליק, תשי"ד, עמ' 36.

שמרובה הייתה איבתו לפלבס, בין משום שביקש להטיל ריב בין הסנטורים לפלבס" (**שם**, עמ' 125). בעטייה של הבחנה זו פרצה בעיר סערה, אך היא לא התפתחה כפי שקוריולנוס רצה. העם עשה יד אחת עם הפטריקים לנוכח הסכנה, אך פיתח עמדה משלו בשאלה כיצד להגיב כלפיה. הפטריקים הציעו לצאת למלחמה וכבר החלו לגייס החילות, ואילו העם רצה לבחון הליך משא ומתן תחילה, משום שבעיניו "היה כל דבר עדיף מן המלחמה" (**שם**). עמדה זו התקבלה על דעת הפטריקים, ושליחים נשלחו אל מחנהו של קוריולנוס. בשובם סיפרו שהאיש דורש את השבת כל השטחים שכבשו הרומים מן הוולסקים כתנאי לקיום משא ומתן לשלום, ואף איים שאם יצאו הרומים למלחמה, הוא, קוריולנוס, יוכיח להם במיטב כוחו "כי גלותו לא שברה את לבו אלא אימצה אותו" (**שם**). קבוצת שליחים אחרת, וכן משלחת כוהנים, לא הצליחו להטות את לבו של קוריולנוס. לקבוצת השליחים לא הותר כלל להיכנס אל מחנה הוולסקים.

בשלב מייאש ומסוכן זה פנו נשות רומי מכובדות אל אמו של קוריולנוס וֶטוּרְיָה, "הבאה בימים", ואל אשתו, אם שני ילדיו, וולומניה, לבקשן להתחנן לפניו שיניח לעיר. "אינני יודע", הוסיף ליוויוס, "אם עצת הציבור או פחד הנשים היה בדבר". ואולם ליוויוס ידע שהרעיון היה לנסות ולהמס בדמעות את קושי לבו של קוריולנוס במקום שאמצעי השכנוע הלוגיים נכשלו (**שם**). אמו ואשתו של קוריולנוס לא הגיעו בגפן: משלחת נשים גדולה, שנערכה בשדרה ארוכה, פסעה אל מחנה הוולסקים. קוריולנוס שצפה בחיזיון נהג בנשים הבוכיות "קשיחות יתירה", עד שמישהו מאנשיו זיהה את אמו ואת אשתו בין הבאות. או אז "כמעט כאדם שנטרפה עליו דעתו זינק קוריולנוס ממקום מושבו וביקש לחבק את אמו הבאה לקראתו". ברגע זה "נהפך לב האשה מתחינה לזעם", והיא התריסה לפניו:

> בטרם אניחך לחבקני [...] תננה וְאֵדְעָה אם אל אויב או אל בן באתי, אם שבויה או אם אני במחניך. כלום עד הלום הביאונו אורך ימי וזקנותי המרה למען אראך גוֹלָה ולאחר מכן אויב? האמנם יכולת לשדוד את זו האדמה, שילדה וגידלה אותך? וכל כמה שהגה ליבך איבה ואיום, האמנם לא כלה זעמך בכניסתך לתחומיה? וכשנראתה רומא לעיניך, האמנם לא אמרת בליבך: בין חומות אלו ביתי ואלוהיו, אמי, אשתי וילדי? אלמלא ילדתי אני, לא הייתה אפוא רומא נתונה במצור; אלמלא בן היה לי כי אז מַתַי כאשה חופשית במולדת חופשית! אך אני לא יכול לבואני דבר שיוסיף קלון על קלונך, או מרודים על מרודי, וכל כמה שאומללה אני, לא לאורך ימים יהא זה חלקי; אך על אלה [בני המשפחה] תן דעתך, אשר אם תלך בדרכך זה אין להם אלא מיתה בלא־עת או עבדות ארוכה (**שם**, עמ' 126).

עם תום דברי התוכחה שלה חיבקה האם את בנה, וכך עשו אשתו ובניו. מעשה זה ובכי

הנשים שברו את לבו של גיבורנו. הוא הורה להעתיק את המחנה הוולסקי מן המקום ולפנות את אדמת רומי. מעשהו עורר את חמת הוולסקים, והם הרגוהו. עדות אחרת, של הסנטור וההיסטוריון הרומי "הקדום בסופרים" פַּבְּיוּס פִּיקְטוֹר, איש המאה השלישית לפנה"ס, מספר ליוויוס, מדברת על הגעתו של קוריולנוס לזקנה טובה בגלותו, ועל יד שהקימו נשים לכבודו על הדרך הלטינית הפונה דרומה, כשישה קילומטרים מן העיר – יד שהוקדשה לפוֹרְטוּנָה מוּלִיֶבְּרִיס (Muliebris) אלת המזל של הנשים (**שם**, ספר א, מד, עמ' 71, והערה 199; **שם**, ספר ב, מ, עמ' 126, והערה 147).

סיפורו של ליוויוס מסתיים כאן, אבל נמשכה מערכת היחסים הפנימית המורכבת ורבת הלחצים והמתחים ברומי. מתחים אלה נגעו בעיקר בשאלות הקרקע (סוגיית חוק הקרקעות), הגיוס לצבא, היחס הראוי לטריבונים של העם, סמכות השיפוט והענישה של הטריבונים, סמכותם הצבאית של הקונסולים (היו פעמים שחיילים הפסיקו מלחמות ומסרו את הניצחון לאויב), בחירת בעלי תפקידים ראויים וכיוצא באלה. בתוך עימותים וסכסוכים אלה גם עלה מעת לעת שמו של קוריולנוס כמשל וכנמשל. הפרשה שנכרכה בו הותירה משקע כבד בזיכרון הרומי לדורות (**שם**, ספר ב, מא-נב, עמ' 127-139). מוסד הטריבונים, שנגדו יצא גיבורנו בזעם ותקיפות ששרפו את גשריו, את גופו ואת נשמתו, ידע מאותה עת רק גידול בחשיבותו ובמספר אנשיו.

דבריו של פלוטרכוס

פלוטרכוס קרא את ליוויוס והוסיף על העלילה דברים משלו. בראשיתם הביא מעט פרטים ביוגרפיים שליוויוס בחר להשמיטם – ייתכן שעשה זאת משום שסבר שאין בהם כדי להוסיף לעלילה, וייתכן משום שפשוט לא ידע יותר מן המקורות שעליהם הסתמך. פלוטרכוס מצא, למשל, שמוצאו של קוריולנוס היה מאחת ממשפחות המלוכה העתיקות של רומי, מלוכה שהתקיימה לאורך 250 השנים הראשונות של ייסוד העיר. הוא מצא עוד שלעובדה שגדל לאם חד־הורית, שלא נישאה מעולם לאחר מות אביו, הייתה השפעה רבה – אמו, שהקדישה את כל חייה לטיפוח בנה, אמנם הצליחה לעצבו כלוחם עשוי ללא חת ואדיש לכיבודים הניתנים לגיבורים, אך כשלה מלעצבו כאיש מידות. חינוך זה הצמיח איש קצוות, איש של "הפלגות פרועות", כדבריו, ואדם בלתי ראוי לשיתוף פעולה פוליטי.[6] פלוטרכוס מצא עוד שקוריולנוס ראה בניצחונותיו בשדה הקרב המתת הגדולה ביותר שהיה יכול להעניק לאמו ובעקבות זאת לזכות בהכרתה; לדברי פלוטרכוס קוריולנוס נישא לאישה שנבחרה בידי אמו ונותר להתגורר עם אמו גם לאחר שלמשפחתו הגרעינית התווספו שני

6 **שם**, 21-22.

ילדים; ולאחרונה, וכאן חידוש גדול, לפי פלוטרכוס אמו של קוריולנוס היא שדחפה אותו לפוליטיקה וחשבה לראותו מעניק לה את פירות חינוכה ומסירותה בתורת קונסול או נושא תפקידים פוליטיים בכירים.

פלוטרכוס שב ואישר את פשר פרוץ הסכסוך המעמדי בעיר. הוא הזכיר שהייתה זו הבטחת הסנט לשחרר את כל הלווים שנקלעו לחובות ושעבודים למיניהם לאחר שוך המלחמה בסבינים, שהדיקטטור מניוס ולריוס מקסימוס היה ערב לה. ואולם ולריוס מקסימוס לא יכול היה למלא את שליחותו בשל נסיגת הסנט מהבטחתו, ומשום כך בסופו של דבר נטשו הפלבס את העיר (פלוטארכוס, **חיי אישים: אנשי רומי**, עמ' 23-24). פלוטרכוס גם מציין שמרקיוס הוא שתמך בבגידת הסנט בהבטחתו ואף הוסיף שמן למדורת הזעם העממית בטענה שהבעיה לא הייתה כלל בכספים אלא בהתנהגותו החצופה של העם, שביקש "לפרוע חוק [כלומר את חוקי ההלוואות] בעזות מצח" (**שם**, עמ' 23).

פלוטרכוס גם תיאר את סיפור קרב קוריולי, אך הוסיף פרטים שלא ידענום עד כה. קוריולנוס, הוא אומר, הציל את הקרב על העיר לא בראש פלוגה אלא בראש מתי מעט חיילים שהיו מוכנים לפרוץ אל העיר, שהמזל פתח לפניהם את שעריה (מזל שפלוטרכוס לא יכול היה להסבירו, אף שליוויוס סיפר את סיבתו בבהירות רבה). קוריולנוס ואנשיו נאבקו בעיר בנחישות מול ערב רב של אויבים, והללו כה התפעמו מעוז רוחם של הרומים, עד שהניחו לאחר קרב קצר את נשקם. פלוטרכוס מספר לנו עוד שקוריולנוס לא נח לרגע עם סיום הקרב בעיר – הוא דחק בחייליו לחדול מנטילת השלל ולהצטרף במהירות לצבא הרומי העיקרי שלחם בכוחות נחותים נגד הכוח המאגף של הוולסקים. במסע מהיר והחלטי הגיע קורליונוס ממש דקות בטרם נפתח הקרב שם, עודד את רוחו הנפולה של הקונסול קומיניוס שפיקד על המחנה בסיפור נפילת קוריולי וביקשו להציבו במרכז ההתקפה. הצבתו שם אמורה הייתה להפגישו עם החיילים האַנְטְיָאנִים המשובחים שלחמו לצד הוולסקים. באומץ ובתושייה רבים, שהעמידוהו שוב ושוב נגד כוחות מאגפים רבים שביקשו לסגור עליו, ניצח לבסוף קוריולנוס גם את הקרב הזה, הביא למנוסת הוולסקים ובשארית כוחותיו דלק אחריהם עד לכניעתם המלאה (**שם**, עמ' 26). במעמד זה זכה מרקיוס בתואר "קוריולנוס".

עוד סיפר פלוטרכוס על התעוררות המחלוקת בעיר לאחר סיבוב הקרבות הזה. להתעוררות זו היו כמה סיבות: הרעב שפשט בעיר באין השדות מניבים והתקלות הקשות באספקת המזון לעיר; הצעה שהעלה הסנט לשלוח פלבס ליישב את העיר וֶלִיטְרֵי הנגועה במגפה (עיר שמרבית מתושביה מתו במגפה וכך נאלצה למסור עצמה לידי רומי); ולאחרונה, תחושת הפלבס שהכרזת המלחמה המחודשת בוולסקים לא נועדה אלא לסלקם בנימוקי שווא מן העיר לבל ילחצו בה על קידום מעמדם על פי ההסדר שנעשה עמם לאחר עזיבתם

הקודמת את העיר. בינתיים החליט קוריולנוס ללמד את העם שיעור בנאמנות וברווחים שעשויים המתמידים בה לגרוף. הוא קרא למלחמה באנטיאנים (בסמכות מי? בפיקוד מי? זאת פלוטרכוס לא ציין), ואף שמעטים הצטרפו אליו, הוא יצא מן העיר, פשט על האנטיאנים בחירוף נפש ושדד את כל רכושם. את הכבודה שנפלה לידיו, ואשר כללה מזון, בעלי חיים ושבויים, הביא אל העיר לחלקה בין נאמניו בלבד. בכך רצה קוריולנוס להוכיח שמי שנלחם באומץ ואיננו מציב תנאים להצטרפותו לקרב, יוצא נשכר ואוכל לשובעה, בניגוד למתלוננים למיניהם, הנותרים מאחור, ואינם ראויים על כן לשום התייחסות רצינית. ה"הוכחה" עשתה את שלה: זעם רב ניתך על קוריולנוס מצד מי שלא יצאו למסע המלחמה ונותרו בלא כלום (**שם**, עמ' 27).

אחר כך משבאה מערכת הבחירות לקונסולט הציג את מועמדותו באי־נוחות בולטת, משום שנאלץ להציג את צלקותיו בפומבי – דבר שנהג לבוז לו תמיד. אמנם בראשית הדברים הצלקות עוררו בקרב העם אהדה רבה אל גיבורנו, אך זו התחלפה עד מהרה בדחייה, משראו את התהלוכה המפוארת והיהירה של הסנטורים שליוותה את האיש בדרכו אל הפורום (היא כיכר העיר שבסמיכות לה ניצב הסנט) ביום הבחירות, כשהוא בטוח בניצחונו. הייתה זו, לדברי פלוטרכוס, תהלוכה יהירה שהזכירה לכולם במי לא לבחור. התוצאה אכן הייתה שקוריולנוס נכשל בבחירות. את הכישלון תלה בתעמולה הפנימית שהתנהלה כנגדו בעיר בידי הפלבאים, על רקע תביעת הסנט מן הפלבס לשלוח מתיישבים לעיר וליטרי, שהוכתה באותם הימים במגיפה קשה והיתה מסוכנת מאד לתושביה ולבאים בשעריה, ובגלל המערכה הצבאית הבלתי הכרחית נגד האנטיאנים. תשוקתו של קוריולנוס לנצח בכל דבר, אומר פלוטרכוס, הייתה גם מקור חולשתו: הוא לא ידע כיצד לנהוג במקום שבו נכשל. את המרירות של קוריולנוס העצימו צעירי האצילים שהוא היה להם למנהיג בעודדם אותו לנקום (**שם**, עמ' 29). העם עצמו חשד, מספר פלוטרכוס, שקוריולנוס ושאר מתנגדי ה"דמוקרטיה" החדשה זממו לנצל את המלחמה באנטיאנים וכן את ההתיישבות בוליטרי כדי להפחית את מספר הפלבאים בעיר ואחר כך לבטל כליל את הישגיהם.

את ההזדמנות לנקום בעם על כישלונו בבחירות לקונסולט בשנת 490 מצא קוריולנוס ברגע שהגיע המזון, שחלקו נשלח כמתנה מסירוקוזה בסיציליה וחלקו נקנה באיטליה. הפלבס המתוח עד כלות המתין בקוצר רוח בפורום לנוכח בניין הסנט להחלטה שנדונה בתוך הבניין בשעה זו – באילו מחירים יימכר הדגן שנקנה בכסף וכיצד יחולק הדגן שניתן בחינם. ברי היה בשלב זה שאם תתקבל החלטה לא פופולרית, אם לא פופוליסטית ממש, העם ונציגיו יזדעקו ויעוררו מהומות. קוריולנוס, שצפה את הנולד, הציע להפסיק להחניף לעם שהחל ממרה פיהם של הקונסולים ומכנה את הטריבונים שלו "מושלים" (קרי מנהיגים חלופיים), מוציא את דיבתו של הסנט, נמנע מלצאת למלחמה, מעורר תסיסה ומהומות כל

אימת שדבר מה אינו מוצא חן בעיניו, וליטול מעם קשה עורף זה את סמכויותיו החדשות ולהשיבן לסנט (**שם**, עמ' 27-28). זה כבר היה יותר מדי. הטריבונים שראו לאן נושבת הרוח יצאו בסערה מבניין הסנט ועוררו גל מחאה גדול בקרב ההמון הממתין להכרעה, שהסתיים בתביעה להעמיד את קוריולנוס לדין לפני הטריבונים. יואיל קוריולנוס ויוכיח במשפט "שלא הסית את הסנט להפוך את המשטר ולבטל את הדמוקרטיה" (**שם**, עמ' 30). לא עזרו צעקותיו של הפטריקי שונא העם אַפִּיוּס קלאודיוס הידוע. הסנט נכנע ומסר את קוריולנוס למשפט. קוריולנוס עצמו לא התרגש במיוחד, מספר פלוטרכוס. תחילה הוא סילק מעל פניו את שליחי הטריבונים, אך משבאו הטריבונים עצמם לקחתו למשפט, מחל על כבודו והופיע. הופעתו הייתה כה קשה, מתריסה ומזלזלת, שחבר השופטים־הטריבונים החליט להוציאו להורג בהטלה מן הטירה שבראש סלע הקפיטול. האצילים מיהרו לגונן עליו משהגיעו האדילים, פקידי הטריבונים, לקחתו אל הטירה, ולא אפשרו זאת. הפשרה שהושגה בין נציג הטריבונים לאצילים הייתה שהמשפט יתקיים בשנית, אך הפעם לפני אספת המעמדות (קֶנְטוּריוֹת). האשמה הייתה ניסיון לגזלת השלטון. קוריולנוס, שחש את אהדת הסנט כלפיו, הסכים להתייצב למשפט, אך התנה זאת בכך שלבד מסעיף אשמה זה לא יתווסף כל סעיף אשמה אחר (**שם**, עמ' 31).

אלא שלא כך התפתחו הדברים. המשפט נערך לא לפני אספת הקֶנטוּריות (יחידות הצבעה מעורבות של אצילים ופשוטי עם, שהשפעת האצולה בהם הייתה גדולה), אלא לפני אספת השבטים, שהייתה עממית יותר והשפעת האצולה בה הייתה קטנה. לאשמה המרכזית, שבית המשפט לא הצליח להוכיחה, התווספו אשמות אחרות. נטען שקוריולנוס ביקש לפזר את מוסד הטריבונים, וכי השלל שהובא מארץ האנטיאנים אמור היה להיכנס לקופת המדינה ולהתחלק בין הכלל, ולא לשמש בידי קוריולנוס מקל חובלים חינוכי. בסיומו של הדיון נמצא קוריולנוס חייב ברוב של שלושה שבטים, וגלות עד נגזרה עליו. למרות חומרת העונש הצליח האיש לשלוט בכעסו ולהפגין שוויון נפש. הוא הלך לביתו, נפרד מאמו, שכונתה אצל פלוטרכוס וולומניה, מאשתו, שנקראה כאן וָלֶרְיָה, ומילדיו. בעת הפרדה עודדם קוריולנוס שלא לבכות על גלותו ויצא בשלווה מן העיר כשהוא מלווה במספר קטן של ידידים. ימים אחדים שהה בשדות וחכך בדעתו מה לעשות. לבסוף החליט לפנות אל הוולסקים ולעודדם לצאת למערכה חדשה על רומי. בתוך כך לחבור לאיש החזק במחנה הוולסקים שבעיר אנטיום, אַטְיוּס טוּלְיוּס אוֹפִידְיוּס (Attius Tullus Aufidius, להלן אוֹפִידְיוּס), ולזכות בברכתו (**שם**, עמ' 32). קוריולנוס יצר מגע עם האיש, גולל לפניו את סיפורו והציע לו את שירותיו כמפקד וכלוחם במלחמת נקם ברומים. הדבר שכנע את אופידיוס, והוא קיבל את קוריולנוס בחום למחנהו. בינתיים גורשו הוולסקים מחגיגות ההשלמה של "המשחקים הגדולים" שנערכו בעיר ("השלמה" בשל ביצוע מקורי לקוי של

המשחקים הללו, שאת טיבם המדויק אין ליוויוס ופלוטרכוס מציינים), ייתכן שבשל שליח ששלח מרקיוס (הדבר לא צוין אצל פלוטרכוס במפורש). בניגוד למה ששמענו מליוויוס, נטען כאן בתוקף שהוולסקים זוממים "להתנפל על הרומיים ולשרוף את העיר בזמן המשחקים" (**שם**, עמ' 35). על פי פלוטרכוס, אופידיוס, שכלל לא הגיע לרומי, שלח בידי שליחים דרישה ממנהיגי רומי להשיב לוולסקים את עריהם הכבושות. הרומים לא היססו אפוא לנוכח הידיעות על אודות הוולסקים הזוממים וחוצפת מנהיגם וסילקו את המשלחת הוולסקית מן העיר. כך נולדה עילה חדשה למלחמה. בנסיבות אלה קיבל מרקיוס פיקוד על צבא הוולסקים ופשט על ארץ הרומים (לא נאמר מה ארץ זו כללה). הוא אסף שלל רב, לקוח כול כולו מרכוש הפלבס ולא האצולה, כפי שטען גם ליוויוס, במטרה לעורר את חמתו של הפלבס כלפי הפטריקים כשותפים לכאורה בקנוניה נגד העם. בהמשך תקף קוריולנוס בראש הוולסקים את העיר קירקי וכבשה ללא קרב ובלי שנגע בה לרעה, והחריב את ארץ הלטינים, שהיו בני בריתם של הרומים. את הערים שהתמסרו מרצון הותיר ללא פגע. ברומי עצמה לא הייתה נטייה למלחמה, כפי שכתב גם ליוויוס, אך בהבדל אחד: גם הקונסולים, שהיו על סף סיום הקדנציה השנתית שלהם, ביקשו להימנע מן המלחמה, אף שהלטינים ביקשו מהם (כנדרש על פי החוזה ביניהם) לבוא לעזרתם נגד הוולסקים (**שם**, עמ' 35-36).

בינתיים התקרב קוריולנוס אל רומי ועורר בה בהלה. עתה מוכן היה העם למחול על כבודו שלו ולבטל את עונשו של קוריולנוס ובלבד שישוב הביתה. הסנט, שבעבר היה מתירני הרבה יותר, עמד על כך שהעונש ייוותר על כנו, משום שקוריולנוס פגע לטעמו בבעלי בריתו בתוך העיר (האצולה) לא פחות משפגע בעיר עצמה. בהמשך לכך מנע הסנט מן העם להצביע על הצעה להשיב את הגולה לעירו. לשמע עובדה זו, שהגיעה לידיעתו, זעם קוריולנוס. הוא הפסיק את המצור על העיר הלטינית לָוִינִיוּם (עיר שיסד לפי המסורת מייסד רומי, אֵינֵאַס, ונקראה על שם אשתו לוויניה), התקרב לעיר וחנה ליד החפירות הקלואיליות (**שם**, עמ' 36). בעיר התחוללה סערה שהביאה את הסנטורים להודות שהעם צדק בדרישתו להשיב את מרקיוס אל העיר ולארגן משלחת של סנטורים שנועדה להציע לו לשוב אליה. אנשי המשלחת אכן התייצבו לפני מרקיוס, אך הוא דחה בבוז וביהירות את הצעתם והודיעם שכדי לכונן שלום בארץ יצטרכו להשיב לוולסקים את כל עריהם ולהופכם לבעלי ברית במעמדם של הלטינים. מרקיוס נתן לרומים שלושים יום להימלך בדעתם. בינתיים פשט על הערים של בעלי הברית של הרומים ועשה בהן שמות. עם תום תקופת שלושים הימים שבו השליחים וביקשו שיתאפשר להם לדון בשלום רק לאחר שהוולסקים יניחו את נשקם. מרקיוס דחה גם תנאי זה ונתן למשלחת שלושה ימים נוספים לשקול אם ייאותו לקבל את תנאי השלום ה"צודקים" שלו. שוב יצאה משלחת אל מחנה הוולסקים – הפעם של כוהני דת, חוזי ציפורים ו"מתנבאי המסתורין ושומריהם" (**שם**, עמ' 37). אך גם

זה לא עזר. כאן הגיע תורן של הנשים. היוזמה שלהן התגבשה לפני מזבחו של יופיטר קָפִיטוֹלינוּס בידי אחותו של הקונסול הראשון של הרפובליקה, פובליוס ולריוס (המכונה פובליקולה). זו נטלה עמה נשים אחרות והכול פנו לביתן של וולומניה ושל ולריה. השתיים התגייסו מיד למשימה.

למפגש עם האם הקדיש פלוטרכוס פרק ארוך ונוגע ללב. קוריולנוס, סיפר פלוטרכוס, זיהה בין הנשים שהגיעו למחנהו את אמו. תחילה אמר לעצמו שלא ישנה עמדותיו גם לנוכח חיזיון נשי זה. ואולם המבוכה שמראה הנשים הטילה בו גרמה לו למהר ולפגוש אותן. רגע הפגישה היה נרגש מאוד. קוריולנוס לא עצר בדמעותיו. אחר כך קרא לראשי הוולסקים שיעמדו לצדו ויקשיבו לדברים שהאם מבקשת לומר לו, בחינת עדות, ראיית הנולד ושותפות גורל גם יחד. או אז פתחה האם דבריה וסיפרה לבנה על מצבה הקשה ומצבה הקשה לא פחות של ולריה לנוכח הגלות ולנוכח התמונה המבלבלת, המביכה, הכמעט דמיונית שקוריולנוס יצר, החוסמת בה בעת את היכולת לפנות אל האלים, כנהוג ברגעי שבר שכאלה, בבקשת חסד והצלה. פנייה להצלת המולדת תבטא את החשת מותו של קוריולנוס, ותפילה להצלתו תחיש את מות המולדת (**שם**, עמ' 39). אחר כך הוסיפה האם והסבירה לבנה שלפניה הכרעה בלתי אפשרית בין מותו שלו לחידלונה של העיר, ומשום שלא תוכל לעמוד לפני בררה שכזו, יֵדע קוריולנוס שאם יבקש להיכנס לרומי, יצטרך לדרוך על גופת אמו. או במילים אחרות – בכוונתה להמית עצמה אם יחליט ללכת בדרך המלחמה. דרך השלום, הסבירה האם, תשרת את שני הצדדים. גם הוולסקים יצאו נשכרים ממנה הגם שלא הרסו את רומי, וגם בנה שלה יינצל מזעמם של בעלי בריתו, שלהם הבטיח את הפלת העיר. והחשבון פשוט: אם ינצח יישא את חרפת עוכר העיר לכל יתרת חייו. אם ינוצח, ימיט חרפה על הוולסקים מיטיביו. לכן מן הדין לסיים את המשבר בשלום (וכמשתמע מכך – ללא כל תנאי) (**שם**, עמ' 40). משהחריש דקות ארוכות פנתה אליו האם בשנית ודרשה שייענה לבקשתה, בקשת אם הראויה לכבוד, בוודאי בהיותה הצודקת בכל ההסתבכות ובהציעה מוצא (אחרון) של כבוד למעגל הנקמה והנקמה שכנגד שלא תסתיים לעולם. וולומניה גם איימה שאם בנה לא ייענה לה תעשה את המעשה היחידי האפשרי בנתונים אלה – תתאבד. "אז צעק מרקיוס", מספר פלוטרכוס, וקרא: "מה עוללת לי, אמי?" והוסיף: "נצחתיני, ונצחונך המושיע את המולדת מביא עלי כלייה. את בלבד יכולת לי. הולך אני!" (**שם**, עמ' 40). או אז החליף גיבורנו כמה מילים ביחידות עם אמו ואשתו ושילח אותן לרומי. הסכנה חלפה, וברומי התכונן הסנט לחגוג את הסרת האיום בהקימו מקדש מיוחד לנשים – מקדש "מזל הנשים", שהוצב ליד השער האסקווילִיני (**שם**, עמ' 41).

משסב קוריולנוס למחנה הוולסקים, קיפל את האוהלים וירד עם צבאו לאנטיום, הייתה דעת הציבור הרחב עמו. ללוחמים מן השורה הייתה תחושת הקלה מסיום הפרשה בדרך

ההיא ולא תחושה של החמצה גדולה במיוחד. לא כן חשו טולוס אופידיוס וכמה "עזי פנים מבין הנאספים" שהחליטו שלא להמתין להחלטת עם מסודרת שתאשרר את הנסיגה, פן ינצל קוריולנוס את כושרו הרטורי וישכנע את הציבור שלא היה טעם במלחמה, ויזכה בשל מעשהו לכבוד ויקר. הללו נטלו החוק לידיהם ורצחוהו נפש (**שם**, עמ' **42**). כאן תם הסיפור השני.

גרסתו של שייקספיר

שייקספיר דבק בגרסתו ה"גברית" (virtus, manliness) של פלוטרכוס, כפי שאומר פיליס רקין (Rackin),[7] אך מתוך היפוך שלבים מסוימים בעלילה והענקת נפח גדול במיוחד לכל אפיזודה בעלת פוטנציאל דרמטי – ודומה שכמעט אין אפיזודה בסיפור העלילה ללא פוטנציאל כזה. מחזהו, הכולל חמש מערכות ו־27 תמונות, עוקב שלב־שלב אחר התפתחות העלילה. כוחו בניסיון לפענח פנימה את רגשותיהם ומחשבותיהם של גיבוריה המוכרים לנו מכבר, ובמידה מסוימת גם של גיבורי המשנה שלה – ידידיו של קוריולנוס, ובמיוחד מנניוס אגריפה, הטריבונים של העם סיקיניוס ולוטוס ויוניוס ברוטוס, אזרחים רומים וכן וולסקים מאנטיום בירתם, ובראשם מפקדם טוּלוּס אופידיוס. מטרתו של שייקספיר, אומרת חוקרת הספרות קתרין שטוקהולדר (Stockholder), היא להצביע על האירוניה בדמות כה קיצונית, שקיצוניותה מעקרת את אנושיותה,[8] או במושגינו אנו – קיצוניות שהופכת את הדמות לבלתי אפשרית לשום משא ומתן חברתי. שייקספיר צולל, אם כן, מיד בפתיחה אל המשבר הפנימי ברומי סביב מחירי הדגן, בלי שהוא מציין את סיפור נטישת העיר שבו חלקו של גיבורו שולי או אינו קיים כלל, ואומר בשמם של הפלבס:

מֵעוֹלָם לא דָּרְשׁוּ שְׁלוֹמֵנוּ. הֵם
נוֹתְנִים לָנוּ לָמוּת בְּרָעָב, בְּעוֹד שֶׁמְּזֻוֵּיהֶם גְּדוּשִׁים בָּר.
מוֹצִיאִים הֵם פְּקוּדוֹת לְטוֹבַת בַּעֲלֵי נֶשֶׁך וּמַרְבִּית, וְיוֹם יוֹם
יְבַטְּלוּ חוּקִים טוֹבִים שֶׁהוּחַקוּ כְּתֵרִיס בִּפְנֵי הָעַשִּׁירִים,
וְגוֹזְרִים גְּזֵרוֹת קָשׁוֹת, חֲדָשׁוֹת לְבָקָרִים, לָשִׂים כְּבָלִים
וְלִכְלוֹא את הָעֲנִיִּים. אִם הַמִּלְחָמוֹת לא תִּבְלַעְנָה אוֹתָנוּ, הֵם
יִבְלָעוּנוּ. וְזאת הִיא כָּל הָאַהֲבָה הַנּוֹדַעַת לָנוּ מֵהֶם.[9]

7 Phyllis Rackin, "*Coriolanus*: Shakespeare's Anatomy of *Virtus*," *Modern Language Studies* 13 (2) (Spring 1983), pp. 69–70

8 Katherine Stockholder, "The Other Coriolanus," *PMLA, Publications of the Modern Language Association of America* 85 (2) (Mar. 1970), p. 228

9 "קוריולנוס", בתוך: ויליים שקספיר, **טרגדיות**, תרגום: ישראל אפרת, תל אביב: עם הספר, **1962**, מערכה ראשונה, תמונה א, עמ' **507**.

סיפור "מרד האיברים בקיבה" שמציג מנניוס אגריפה מקבל ממדים גדולים במיוחד, הרבה יותר מן הנחוץ (מערכה ראשונה, תמונה א) – בניגוד לקו המאופק והחסכוני במילים שליוויוס נקט ובמידה מסוימת גם פלוטרכוס. לתמונה הזאת מובא גאיוס מרקיוס, וללא כל הקדמות מיותרות משלח אותו שייקספיר בפראות ובגסות בעם. הדבר המרגיז את גיבורנו במיוחד הוא החנופה שגילה הסנט כלפי העם וההיתר להקים את מוסד הטריבונים על כל המשתמע מכך. והוא מכריז ואומר:

לוּ אַךְ כָּבְשָׁה הָאֲצוּלָה רַחֲמֶיהָ
וְנָתְנָה לִי לִשְׁלוֹף חַרְבִּי, כִּי אָז עָשִׂיתִי
מֵאֵלֶּה אַלְפֵי עֲבָדִים מְרֻטָּשִׁים
תֵּל־טֶבַח רָם יוֹתֵר מִשֶּׁאוּכַל
זֶרֶק שִׂלְחֵי.[10]

את דבריו המבזים הוא מסיים, בשלב עלילה ראשוני זה, במילים "לְכוּ הַבַּיְתָה, שַׁבְרִירֵי אָדָם!"[11]

או אז מתחילה המלחמה בוולסקים, ובניגוד לשני המקורות ההיסטוריים, שבהם מתגלית לקורא לראשונה דמות אנונימית לחלוטין בשם מרקיוס, כאן הוא כבר דמות ידועה ומוכרת. זו גם ההזדמנות ששייקספיר נוטל לעצמו כדי לספר לקורא מה חושבות על יקירן שתי הנשים החשובות בחייו. בתגובה לחששותיה של אשת קוריולנוס המכונה כאן וירגיליה לחיי אהובהּ, המעודד בידי אמו המיליטנטית לצאת לשדות הקרב להראות את גבריותו ולאסוף צלקות, אומרת האֵם לכלתה את הדברים המצמררים האלה:

שִׁמְעִי לִי [וירגיליה] וְאַגִּידָה
בְּתוֹם לִיבִּי: לוּ הָיוּ לִי תְּרֵיסַר בָּנִים, כֻּלָּם שְׁקוּלִים בְּאַהֲבָתִי,
וְאַף אֶחָד לֹא פָּחוֹת יָקָר מִמָּרְקִיוּס שֶׁלָּךְ וְשֶׁלִּי, הָיִיתִי שְׂמֵחָה
יוֹתֵר בָּזֶה שֶׁאַחַד־עָשָׂר מֵתוּ מוֹת גִּיבּוֹרִים בְּעַד אַרְצָם, מֵאֲשֶׁר
בָּזֶה שֶׁאֶחָד מִתְפַּגֵּר וּמְדַשֵּׁן בְּאֶפֶס מַעֲשִׂים.[12]

האם וולומניה גם מבקשת להכין את הדור הבא למעשי גבורה ואומרת על נכדה הקטנטן ש"מוּטָב שֶׁיִּרְאֶה צִחְצוּחַ חֲרָבוֹת וְיִשְׁמַע תִּפִּים מֵאֲשֶׁר יֵשֵׁב וְיָצִיץ בְּפָנָיו שֶׁל מוֹרֶה"?[13] וירגיליה,

10 **שם**, עמ' 509.
11 **שם**, שם.
12 **שם**, תמונה ג, עמ' 511.
13 **שם**, עמ' 512.

נותן לנו שייקספיר להבין, איננה מסוגלת לעכל את הפרוורסיה המיליטנטית הזאת, וזה מה שעושה אותה לדמות היחידה, או הכמעט יחידה, שמגלמת אנושיות בכל הקַסט המקיף את קוריולנוס.[14]

גם במלחמה מאריך שייקספיר את הדברים הרבה יותר משני קודמיו. דגש מיוחד הוא שם על גבורתו של מרקיוס – תמיד בלב לבה של ההתקפה, במקום הקשה והמסוכן ביותר. אך שייקספיר גם נותן דעתו על ענוותו של מרקיוס לנוכח הכבוד שמבקשים הכול להעתיר עליו בגין מרכזיותו בקרב על קוריולי, שבו לא רק גילה גבורה אלא מנהיגות עליונה: הוא גער ברומים שברחו משדה הקרב ("פצועי אחוֹר") ודרש מהם לשוב ולהילחם; הוא גער בבוזזים ובממהרים לחבוש פצעיהם בטרם תם הקרב ("הַבּוֹזְזִים [...] [ה]טְרוּדִים בַּחֲבִישָׁתָם עוד טֶרֶם תַּם הַקְּרָב"[15]) והשיבם למערכה; הוא התייצב בחזית מול האנטיאנים, שמשם אפשר היה לצאת מנצח או הרוג. טיעונו המרכזי הוא שהיו רבים אחרים שעשו כמותו בלי ששמו לב אליהם, והם ראויים לא פחות ממנו לכבוד ("מה פה רבים עשו באין מבחין"). בין לבין, בזהירות ובהצנע גדול, שוזר שייקספיר משפט תגובה של קוריולנוס לחנופת השבחים הבלתי פוסקים המועטרת עליו: "אַף לֹא מִלָּה [של שבח]. אִמִּי שֶׁזְּכוּת לָהּ לְהַלֵּל זַרְעָהּ, עֵת תְּשַׁבְּחֵנִי תַכְאִיבֵנִי".[16] עשיתי הכול, הוא מוסיף, אך ורק מתוך אהבת המולדת ובדיוק נמרץ כפי שעשה הקונסול, מפקדי בקרב ("עָשִׂיתִי מַה שֶּׁאַתָּה עָשִׂיתָ, מַה שֶּׁיָּכוֹלְתִּי"). בסנט חשבו אחרת וארגנו לו תהלוכה גדולה. לפניה מודיעה אמו שקודם הקרב היו לבנה 25 צלקות ועתה 27. "כָּל שָׂרֶטֶת הָיְתָה קֶבֶר לָאוֹיֵב", הוסיפה.[17]

אבל הטריבונים אינם אוהבים אותו. הם מפחדים ממנו. "הוּא אֵינֶנּוּ דַל בְּשׂוּם מִגְרַעַת", אומר הטריבון ברוטוס, "כִּי אִם מְמַלֵּא בְּכוּלָּן".[18] אם יהיה לקונסול, הם אומרים, "אָז תּוּכַל פְּקִידוּתֵנוּ בְּמֶשֶׁךְ שִׁלְטוֹנוֹ לַיֵּלֶךְ לִישׁוֹן".[19] תחושה זו תלווה את כל מסע הבחירות שלו, שהאם השאפתנית רוצה לקדם. והיא אומרת לו: "לְרְאוֹת זָכִיתִי עִמְקֵי מַאֲוַיֵי, וּמִגְדָּלִים בָּנִיתִי בַּדִּמְיוֹן וְרָק דָּבָר אֶחָד חָסֵר..."[20] המשרתים הפשוטים מתלבטים. אומר אחר מהם: "גֶּבֶר אַמִּיץ הוּא אֲבָל מְאֹד יָהִיר וְלֹא יֶאֱהַב אֶת הָעָם הַפָּשׁוּט". ובתשובה לחברו, המעלה על נס את יושרו של קוריולנוס ואת היעדר החנופה שבהתנהגותו, מוסיף המשרת הראשון עוד ואומר: "וְאוּלָם הוּא שָׁקוּד יוֹתֵר לְקַבֵּל מֵהֶם שִׂנְאָה מֵאֲשֶׁר יוּכְלוּ לְהַעֲנִיקָה לוֹ, וְאֵינוֹ מַחְסִיר דָּבָר לְמַעַן יִרְאוּ

14 Stockholder (**לעיל הערה 8**), עמ' **230**.
15 שקספיר (**לעיל הערה 9**), מערכה ראשונה, תמונה ה, עמ' **514**.
16 **שם**, תמונה ט, עמ' **517**.
17 **שם**, מערכה שנייה, תמונה א, עמ' **521**.
18 **שם**, עמ' **520**.
19 **שם**, עמ' **523**.
20 **שם**, עמ' **522**

בּוֹ אֶת שׂוֹטְנָם. וּלְהֵרָאוֹת כְּשׂוֹאֵף לְאֵיבָתָם וּלְטִינָתָם..."[21] ובין לבין מקבל קוריולנוס בסנט מנת שבחים שלא הייתה מביישת צבא שלם: "וּבְעֹז פֵּתְאֹם שָׁדַף אֶת קוֹרִיוֹלִי כְּמוֹ כּוֹכָב [...] רָץ כְּנָהָר דָּמִים עַל הַחַיִּים בְּהָרֶס בְּלִי חָשָׂךְ. וְעַד שֶׁקָּרָאנוּ לְשָׁדֵה וָעִיר 'שֶׁלָּנוּ' לֹא עָמַד לְהָקֵל מֵעַל חָזוֹ בְּגֶשֶׁם", אומר מפקדו הקונסול היוצא קומיניוס. ומוסיף אחד הסנטורים: "כָּל אוֹת כָּבוֹד, נוֹכַל הַמְצִיא, יַתְאִים לוֹ כְּמוֹ עַל פִּי מִדָּה".[22] עם התקרב ההצבעה עולים קולות מודאגים נוספים של אזרחים החוששים שעם ניצחונו יפנה עורף לכולם. הטריבונים מעוררים חששות אלה עוד יותר ופשוט מסיתים נגדו. קוריולנוס, הם אומרים, "יַעֲשֶׂם לְלֹא יוֹתֵר בְּנֵי קוֹל מֵאֲשֶׁר כְּלָבִים, מִכִּים בִּגְלַל נָבְחָם וּמְחֻזָּקִים לְשֵׁם כָּךְ".[23]

כאשר נודע לקוריולנוס שלא נבחר הוא יוצא מגדרו. זעמו, המובלט בידי שייקספיר באופן מיוחד, מופנה לכל עבר: לטריבונים הוא אומר בזלזול שאם לא תהיה לו זכות להיות קונסול, אולי יהיה טריבון. לידידיו האצילים הוא מזכיר ש"אִם נְפַיְּסֵם, אָז נֶגֶד הַסֵּנַט נַעֲלֶה דַרְדַּר מְרִידָה, חֶצְפָּה וְקֶשֶׁר, שֶׁאָנוּ בְּעַצְמֵנוּ חָרַשְׁנוּ לוֹ".[24] ואת העם הוא מכנה "מפלצת", "אספסוף", "עורבים", "הרע המושל במדינה" ("מפני הרע מושלה"). נאום הזעם והקלס שלו הביא את הטריבונים הפגועים עד עומק נשמתם ("וּבְשִׂעַת רָצוֹן מַה שֶּׁנָּכוֹן יֹאמַר זֶה הַנָּכוֹן, וְאֶת כֹּחָם יַשְׁלִיךְ לָאֲדָמָה") להודיעו שהם עוצרים אותו לצורך משפט בגין "בְּגִידָה גְּלוּיָה". משפט הבזק מסתיים חיש בהחלטה להעבירו את ה"בוגד" לצוק הטַרְפֵּאי ולהשליכו משם לאבדון. קוריולנוס מאבד את איזונו ושולף חרבו. "לֹא, פֹּה אָמוּתָה", הוא פוסק. כאן מתערב חברו, מנניוס אגריפה, ודורש ממנו שילך לביתו, פן הסערה, שתתפתח בעיר בהיאסף העם לנוכח העימות עם הטריבונים, "תשטוף אותה כמים" ("אֲשֶׁר קְצָפוֹ יִשְׁטֹף כְּמַיִם נִבְלָמִים סוֹחֲפִים אֶת כֹּל שֵׁעַל גַּבָּם?").[25] את מלאכת הרגעת המצב וחיפוש הפתרון נוטל על עצמו מנניוס. ובהתייצבו מול העם הוא אומר: "מַה זֶּה עָשָׂה לְרוֹמָא שֶׁחַיָּב מִיתָּה?" האם ישכחו את הדם שניגר ממנו במלחמות? האם כאשר אדם חלה, ואכן קוריולנוס חלה "בִּדְבֵקֹת גַּנְגְּרֵנָה בָּה [ברגל]", אין מקום לחשוב דווקא על ריפוי ולא על ענישה? האם אדם שלא חונך "בִּניפוּיֵי לָשׁוֹן", והוא זורה "לְלֹא הַבְחֵן", "סְבִין וְסֹלֶת יַחַד", איננו ראוי למענה "בְּדֶרֶךְ חֹק וְשֶׁקֶט"? הטריבונים מצדם אינם נרגעים ודורשים שקוריולנוס יופיע בעיר למשפט צדק.[26]

כאן מרפה שייקספיר את המתח הבלתי נסבל של העלילה ושולח את גיבורו לשעה קלה לביתו (מערכה שלישית, תמונה ב). הופעתו של קוריולנוס בביתו נותנת בידי אמו הזדמנות

21 **שם**, מערכה שנייה, תמונה ב, עמ' 524.
22 **שם**, עמ' 525.
23 **שם**, מערכה שנייה, תמונה ג, עמ' 524-530.
24 **שם**, מערכה שלישית תמונה א, עמ' 532
25 **שם**, מערכה שלישית תמונה א, עמ' 536
26 **שם**, מערכה שלישית, תמונה א, עמ' 537.

לנסות ולהרגיעו, לרכך כעסו ולהשיבו לעמדה רציונלית יותר. גם חברו מנניוס מנסה לשדלו בכך. "מֶה עָלַי לַעֲשׂוֹת?" שואלם קוריולנוס, ומנניוס עונה: "לָשׁוּב אֶל הַטְּרִיבּוּנִים"; "וּמָה אָז?" שואל שוב גיבורנו, ומנניוס משיב "תִּתְחָרֵט עַל דְּבָרֶיךָ". "לִפְנֵיהֶם?" שואל קוריולנוס רטורית, ומשיב לעצמו: "זֹאת לֹא אוּכַל לִפְנֵי אֱלִים; הַאִם עָלַי לַעֲשׂוֹת זֹאת לִפְנֵיהֶם?" לפני בני אדם? והדיאלוג החריף נמשך ונמשך, והדברים נעשים יותר ויותר מפורשים: וולומניה ומנניוס מנסים לשדל את קוריולנוס להיות אדם אחר – מופת של מתינות, רוך, הרכנת ראש, אצילות מאופקת. לדידו של קוריולנוס העיקש אין בכל אלה אלא עשיית שקר בנפשו, ולכך לא יסכון. אם יעשה כך תאחז בנפשו, הוא אומר, "רוּחַ שֶׁל זוֹנָה". רוח של "שִׁפְלוּת נִצַּחַת". אך לחצה של האם, המפרידה בין גבורתו, שאותה היא מעריכה, ובין גאוותו, שעליה היא חולקת, עובד עליו בכל זאת. קוריולנוס מרכין את ראשו לפני האם ואומר לה "שִׁקְטִי. אֲנִי הוֹלֵךְ אֶל הַכִּיכָּר; אַל תִּגְעֲרִי בִּי עוֹד. אָפִיק מֵהֶם כְּמוֹ סוֹחֵר רַמַּאי [את] אַהֲבָתָם, אֶגְנֹב אֶת לִבּוֹתָם, וְאָבוֹא הַבַּיְתָה אָהוּב כָּל בַּעַל מְלָאכָה בְּרוֹמָא [...] אָשׁוּבָה קוֹנְסוּל. וְלֹא אַל תַּאֲמִינִי בְּכֹחַ לְשׁוֹנִי לְפָעֹל הַרְבֵּה בְּחֹנֶף".[27]

קוריולנוס אכן יורד אל העיר לעמוד למשפט. כל בקשתו היא שמשפטו יתנהל בצדק. האשמה: ניסיון להתנכל לטריבונט ולחסלו כגוף ייצוגי פוליטי, ולהשתלט על רומא כעריץ ("נַאֲשִׁימְךָ בָּזֶה שֶׁהִתְנַכַּלְתָּ לְטוֹל מֵרוֹמָא כָּל פְּקִידוּת מִשְׁרֶשֶׁת וּלְהִתְלַבֵּשׁ בְּגָדִים שֶׁל עֲרִיצוּת, וּבְגִלַּל זֶה אַתָּה בּוֹגֵד לָעָם").[28] לשמע ההאשמה יוצא קוריולנוס מגדרו ושוב פותח בסדרת קללות איומות המופנות לכל עבר. ההבטחה לאם נמוגה באחת. האיש חוזר לעצמו כפי שהיכרנוהו. עתה, מול גודש של האשמות המוטחות בו, נמוגים דברי ההגנה המעטים שהוא מנסה להביע ביוון הסערה המתחוללת סביבו. ומשאלה נדחים בבוז יורה קוריולנוס את המילים האיומות הבאות לעברו של העם המתגודד בכיכר העיר: "כְּלָבִים נִבְזִים... וּפֹה תִּשָּׁאֲרוּ עִם אִי בְּטִיחוּתְכֶם... כָּךְ בִּגְלָלְכֶם אֶפְנֶה עָרְפִּי בְּבוּז לָעִיר. עוּלָם יֵשׁ בְּמָקוֹם אַחֵר".[29] ביקור קצר בבית ופרדה: "אֲנִי עֵת אֶעְדֹּר אָז אֵאָהַב [...] עוֹד יִיטַב לִי [...] עֵת אֶעֱזֹב בָּרְכוּנִי לְשָׁלוֹם רַעְיָה מְתוּקָה, אֵם יְקָרָה, רַעִים בְּדוּקֵי הָאֲצִילוּת [...] מִתּוֹךְ בַּת צְחוֹק. נֵלֵךְ". גם את מנניוס המציע ללכת עמו הוא משאיר מאחור.[30]

המשך הסיפור ידוע וגם סופו. אתעכב מעט על אפיזודת המפגש המצמרר עם האם לא רחוק מחומות רומי. גם אותו מאריך שייקספיר עד מאוד, וסיבה תאטרלית טובה יש לכך. מפגש כזה הוא שיאה של הטרגדיה שעליה שקד שייקספיר, כפי הנראה בביתו

27 **שם**, מערכה שלישית, תמונה ב, עמ' 540.
28 **שם**, מערכה שלישית, תמונה ג, עמ' 542.
29 **שם**, מערכה שלישית תמונה ב, עמ' 543.
30 **שם**, מערכה רביעית, תמונה א, עמ' 543-544.

בסטרטפורד כאשר תאטרון הגלוב (Globe) של לונדון נסגר – כך אירע לעתים תכופות בשל מגפה שפשטה בעיר. ואז, כאשר זמנו היה בידו, הוא היה יכול לפרק את הפרשה לגורמיה ולהרכיבם מחדש מתוך נגיעה מפורטת בקפליה הסמויים יותר, ובאופן מיוחד ברגשותיהם ובהגיגיהם הפנימיים של גיבורי העלילה. במערכה החמישית מכניס שייקספיר לבימה את האם, האישה והבן הצעיר מרקיוס ג'וניור. למראם משהו נסדק בנפשו של קוריולנוס. לראשונה הוא פותח את סגור לבו לפני עצמו (והקהל הצופה במחזה בלבד) ומודה בהתרגשות: "אֲנִי נָמֵס, אֵינִי מֵאֲדָמָה יוֹתֵר עַזָּה מִזּוֹ שֶׁל אֲחֵרִים. אִמִּי שֹׂחָה, כְּמוֹ יִשַּׁח אוֹלִימְפּוּס בְּתַחֲנוּנִים לְפָנֵי תֵּל חֲפַרְפֶּרֶת, וּבְנִי הָרַךְ אֲשֶׁת הַמְּלָצָה לוֹ עַד טֶבַע עַז צוֹעֵק: אַל תְּסָרֵב!" או אז כורע קוריולנוס לפני אמו המבקשת ממנו לקום וליישר קומתו, אך התובעת ממנו שיפנה לאחור. והבן הנאמן, החש כפי הנראה לאן תישוב רוחו, מבקש: "אָנָּא, חִדְלִי. אַךְ אִם תְּבַקְּשִׁי, זִכְרִי תְּחִילָה אֶת זֹאת: דְּבָרִים נִשְׁבַּעְתִּי לֹא לָתֵת, אַל נָא תַּחֲשְׁבִי כְּסֵרוּבִים. אַל תְּבַקְּשִׁינִי לְפַזֵּר חֵילִי, לִבּוֹא בְּמַשָּׂא וּמַתָּן עִם פּוֹעֲלֵי רוֹמָא".[31] האם אכן מבקשת, וקוריולנוס סב לאחור ומציע לוולסקים הסדר שלום עם הרומים. ובעוד שרי הוולסקים דנים בהצעתו, מסתערת על קוריולנוס עדת אזרחים וקושרים מוסתת בידי יריבו הוולסקי הגדול אופידיוס ורוצחת אותו נפש. עתה, לנוכח גופתו, מרשה לעצמו אופידיוס לשאת דברי הספד לאיש שגבר עליו בכל קרב: "זַעְפִּי חָלַף וַאֲנִי הֲלוּם יָגוֹן [...] אִם כִּי פֹּה בַּקְּרָיָה שִׁכֵּל וְאִלְּמֵן רַבִּים [...] בְּכָל זֹאת תְּהֵא לוֹ אַזְכָּרַת איש רָם".[32]

סיום הפרשה איננו דומה אצל שייקספיר לראשיתה. מה שהחל אצלו כחידוד היסודות האירוניים בדמותו של קוריולנוס, כפי שמכנה שטוקהולדר את הביטויים הבלתי אפשריים מבחינה חברתית של גיבורנו, מסתיים בשיבה מתכנסת פנימה אל עצמו, שטרם נראתה בדמותו עד כה. קוריולנוס שומע לאמו ומסיג את מחנהו, הוא מאמץ את הסדר השלום שהרומים מציעים ומנסה לשכנע את ידידיו הוולסקים שההצעה ראויה ואולי אף תשמש ראש גשר לשלום בין העמים. מותו הופך על כן אצל שייקספיר לפחות פטליסטי ופחות אבסורדי מאשר היה לוּ נכשל בקרב נגד הרומים ונפל (או נותר חי) על גחמותיו.

גרסתו של בטהובן

בטהובן נפעם מן הסיפור והחליט להלחינו. היה זה בתקופה של שבירת מסגרות רעיוניות ופוליטיות באירופה, שסחפה אליטות, הוגים, אינטלקטואלים ויוצרים. בטהובן, אחד הבולטים שביוצרי התקופה, חיפש דרכים לבטא את התרוממות הנפש הליברלית שאחזה בו לנוכח גיבורי המהפכה, ובחפשו גיבורים כאלה ואפיקים לפיענוח סודם מצא את פרומתאוס,

31 **שם**, מערכה חמישית, תמונה ג, עמ' 558-559.
32 **שם**, מערכה חמישית, תמונה ו, עמ' 565.

את נפולאון ומאוחר יותר גם את קוריולנוס ואת אגמונט. לכל אחד מהם הקדיש סונטה או סימפוניה. הפתיחה "קוריולן" (Coriolan Overutre, op. 62) משנת 1807 מכילה תשעה יסודות מבניים, שכל אחד מהם מוקדש לשלב מוגדר בהתפתחות העלילה העומדת ביסוד היצירה. כל שלב מצטיין בסולם מוגדר ובשימוש בכלי נגינה מסוימים שתפקידם לבטא ולקדם את הנושא הנדון. להלן אתאר את המבנה הכללי של סונטה מתוך דיון ב"קוריולן" ובפיתוח הייחודי שבטהובן נתן לעלילה דרמטית זו.[33]

לפני בטהובן, בבואו להלחין את הפרשה, עמדו כמה טקסטים: הראשון היה התרגום הגרמני של פלוטרכוס מאת יוהן פרידריך קַלְטְוַסֶר (Kaltwasser) שהושלם בשנת 1806; השני היה מחזהו של שייקספיר; והשלישי היה המחזה של היינריך יוזף פון קולין משנת 1804, שהיה סוג של פרשנות על שייקספיר. מה שבטהובן לקח מהם בוודאות, כך נראה על פי עוצמת הטקסט המוזיקלי שכתב, היה הקונפליקט הפנימי והקוטבי שליווה את קוריולנוס בכל עניין ועניין שבו נגע מאז צעירותו, ושבסופו של דבר אמלל את חייו. קונפליקט שנולד בצל אם כפייתית, קנאית ותובענית, שעליה העיד בנה, על פי שייקספיר, "אִמִּי שֶׁזְּכוּת לָהּ לְהַלֵּל זַרְעָהּ, עֵת תְּשַׁבְּחֵנִי תַּכְאִיבֵנִי". אם שאמללה את חיי בנה משום שנתנה לו תמיד את ההרגשה שאהבתה אליו תלויה במידת ההקרבה שיגלה כלוחם וכמפקד בקרב ובמניין הצלקות שגופו יישא כאשר ישוב ממנו. בטהובן כתב על כן טרגדיה. טרגדיה חסכונית ואיומה מכול בשל מיעוט פרקי הביניים של הקונפליקט הפנימי וההתמקדות החדה בקטביו. עד בטהובן אולי סברנו שאנו כבר יודעים כל מה שאפשר לדעת על הפרשה, ומה שאך נותר הוא לבטאה בצלילים; והנה גילה לנו בטהובן שטעינו ושלפנינו לא פרשה אנושית או אלגורית שולית וזניחה מבחינה היסטורית (או חשובה כל עוד יכלה להצביע על ההכרעות שננקטו בניגוד לעמדותיו של גיבורה). בטהובן פירש את העלילה כטרגדיה פרומתאית מהותנית, כפי שהגדירה חוקר שייקספיר תומס מקאלינדון,[34] הרובצת לפתחנו בכל זמן ומשמשת שלט אזהרה נגד קנאות פוליטית, חינוך חד־ממדי, אהבה מותנית, דבקות עיקשת במסורות ובאינטרס צר, שכנוע עצמי והדחקת ספקות.

המבוא (0:00-0:59) לסונטה הוא בדרך כלל קטע אטי ותפקידו להציג את המסרים העיקריים העומדים ביסוד היצירה, מסרים שיתפתחו עוד ועוד בהמשך. כאן אנו נחשפים לעינוייו של המצביא, למצבו הנפשי הקשה כשהוא עומד מול חומות רומי בראש צבא הוולסקים וצריך להחליט החלטה נואשת אם יפרוץ פנימה ויהרוס את העיר על ביתו ועל יקיריו, או ייסוג לאחור.

33 הניתוח המוזיקלי נעשה לאור שיחה עם המוזיקאי ד"ר זכריה פלווין, קיץ 2012.

34 Thomas McAlindon, "Coriolanus: An Essentialist Tragedy," *The Review of English Studies* n.s. 44 (176) (November 1993), pp. 502–520

הנושא הראשי (1:24-0:59) מתאר את המצב הקיומי ההתחלתי של גיבורנו, שעליו מושתתת הסונטה כולה. הקטע, בדו מינור, מתאר את קוריולנוס מתייסר עד כלות. כולו כואב ודואב. החלטה לפרוץ אל העיר ולכובשה, בסבירות גבוהה של הצלחה, תמיט אסון על אהוביו, בני ביתו, ותחייב אותו בעימות נצח עם אוכלוסיית העיר ובני מעמדו, שבהם ייאלץ לשלוט בכוח הנשק משום שבגידתו בעיר לא תסולח לו לעולם. לעומת זאת החלטה לסגת מן העיר ולוותר על כיבושה תביא ללא ספק למותו שלו. הוולסקים, שתלו בו את תקוותם ומסרו עצמם להנהגתו, לא יסלחו לו מצדם על בגידתו בהם.

הגשר (1:51-1:24) מעביר אותנו ביעף אל **הנושא השני** של היצירה – סיפורה של וולומניה, אמו של קוריולנוס, הנבחן בצמידות לנושא הראשון, ששם הוא טמון, אך יוצא ממנו ומוביל אותנו למקום חדש לחלוטין. הקטע הקצר, שבו מוצג הנושא השני (1:51-2:33), כתוב במי במול מז'ור, והוא מגלה עולם בלתי צפוי: מצב נפשי מיוחד של קוריולנוס המעלה לנגד עיניו את מורכבות יחסיו עם אמו והשלכותיהם על זהותו. השאלה ששואל עצמו קוריולנוס היא "מי אני?" ואולי יותר מכך: "מה נגזר מזהותי על ייעודי?" הקטע הלירי הזה נראה מפויס לרגע, אך למעשה הוא חובק בתוכו את מלוא הדילמה כולה, וייתכן שגם את הכיוון הכללי של פתרונה.

קבוצת נושאים מסיימים (conclusive group), כשלב האקספוזיציה או ההרחבה של הנושא השני, מפגישה אותנו עם הנושא השני לפרטי פרטיו. כאן גם מתגלה הקשר בין הנושא הראשון לנושא השני והמצב הלופת, חסר המוצא, של המפגש בין הנושא השני לראשון ולהפך. קטע 4:24-2:33 עוסק לפיכך בסיפור חייו המלא של קוריולנוס: האיש הגא שחונך להילחם ולהפליא גופו בפצעי מלחמה; האיש שזהותו נקשרה בתודעת שליחותו כלוחם עשוי ללא חת, שאיננו מוותר לעצמו, יהיה המצב נואש ככל שיהיה. איש הבז לפשוטי העם ורואה בהם לא יותר מעכברים פחדנים ועלובים, מלאי טענות כרימון, אינטרסנטים שכל מעייניהם נתונים לצורכיהם המידיים ולא לצורכי העיר והמדינה, ובוודאי לא למען ההקרבה לטובת הכלל (בניגוד לאצולה המשרתת שמתוכה בא קוריולנוס). קוריולנוס מוצג כאן כאיש שנלכד בצבת חינוך אם שעיצבה את בנה, במילותיה של רות נבו, "בצלמה ובדמותה של אכזריות שאינה יודעת פשרות, שהיא הַגְּבְרוּת בעיניה. אלא שאת גברותו העצמאית שלו גזלה הימנו".[35] איש הבז לדברי שבח ומתמלא כעס כאשר משבחים את גבורתו, בחינת "יצר אדיר שבתשוקה לעצמאות [...] להגדרה עצמית"; אדם ש"נוח לו שיזלזל בכל שכר שהוא (כמגיע לו בגין הישגיו בשדה הקרב), משיכיר טובה למישהו".[36] אדם שתופס הערכה כהצבת

35 רות נבו, **הטראגדיות של שקספיר**, תרגום: ארי אבנר, ירושלים: מאגנס, עמ' 344.

36 **שם**, עמ' 344, 346.

גבול לעצמיותו.[37] איש שבעייתו היא "בעיית האדם שבתוך השם".[38] כאן גם מתקיים דיון בשאלת המנהיגות, קרי שאלת חובותיו של המנהיג וגבולות הנהגתו.

הפיתוח (6:15-4:24) – כאן מפורקים הנושאים המסיימים לחלקיקיהם כשהם חושפים עוד ועוד סוגיות והיבטים שנדונו בצמצום בנושא הראשון ובנושא השני. זהו פרק של הבשלה הכרתית של הגיבור, הרואה את מצבו באור מפוכח יותר, מזוכך יותר, בשל יותר. גיבור הרואה עתה בבהירות טראומתית את מלוא מצוקתו על מכלול רכיביה, העוברים לנגד עיניו בחטף אך בחדות רבה.

הֶרֶפְּרִיזָה (recapitulation), או **הִשְׁנַאי**, שמגיעה לאחר מכן (קטע **7:30-6:16**), משיבה אותנו למעבר שבין הנושא הראשון לשני, אבל כעת המעבר מודע יותר וחכם יותר. לפנינו מעבר שאיננו עוד חוויה ראשונית אלא בוגרת שהשלכותיה צפויות. בשלב זה מתבצע שוב סוג של הרחבה של הנושא השני ושל קבוצת הנושאים המסיימים שנשמעו לפני הפיתוח.

הקוֹדָה (7:30-7:55) מצטטת את המבוא ובתוך כך מציגה את המסקנות. הקודה נועדת להבזקים אחרונים של חוויות ראשוניות המבקשות להוביל את המאזין להעריך מחדש את המסע שפותח ביצירה כמכלול ולהתבונן במסקנות הנובעות ממנו. לקודה אין צורה מוגדרת אחת. היא יכולה להיות קצרה יותר או פחות, עשויה מקשה אחת או ממקטעים. הקודה מחויבת למבוא או לחלקים אחרים ביצירה לפי ראותו של היוצר. במקרה שלנו הקודה מספרת לנו שהכול הוכרע, שהולכים לאבדון – אל האין.

הסיום (8:39-7:55) הוא ההליכה אל האין, אל הגורל שהוכרע, אל הסוף שאין ממנו חזרה.

במהלך היצירה הרבה בטהובן לעשות שימוש בקלרינתות, שביטאו את אמו של קוריולנוס; בכינורות, שייצגו את הנשים השותפות בחייו ובעלילותיו; בקרנות יער, שביטאו רגעים אפיים של קריאות גורל; ובחצוצרות, שהכריזו על השסעים הפנימיים שקוריולנוס נשא, לרבות התרסקותו הנפשית ומותו.

סיכום ומסקנות

היה הסיפור מציאות או אגדה,[39] הוא ייצג את המאבק הנואש של אחרוני הפטריקים לשימור זכויות היתר המסורתיות שלהם לנוכח הכרעת האליטה השלטת הפטריקית להשתמש בצבא העם ולא בצבא שכיר במלחמות עיר־המדינה רומי, וכן לקיים בנוגע לקבלת ההחלטות

37 **שם**, עמ' 346.
38 **שם**, עמ' 347.
39 ישראל שצמן, **תולדות הרפובליקה הרומית**, ירושלים: מאגנס, תשנ"ז, עמ' 72, 77.

הקשורה בבניית העיר וההתמודדות עם אתגריה סוג של שותפות פוליטית עם הפלבס. אמנם התבנית הרפובליקנית שנוצרה ייאשה כמה פטריקים, והם ביכו על העולם האוליגרכי ההולך ונגוז, אך היא הצביעה על סוד כוחה של רומי. כוח זה צמח בדיוק במקום שבו ויתרה האוליגרכיה על מקצת זכויות היתר המעמדיות שלה בשרטטה את חזון עיר־המדינה ואת האתגרים שהוא מציב. במקום שבו בחרה האוליגרכיה לנקוט פרגמטיזם פוליטי והתאמות הנובעות ממנו עמד תמיד חשש מפני מתנגדים. בשלהי המאה השנייה לפנה"ס ניצחו המתנגדים והמליכו עליהם שורה של קציני צבא בעלי זרוע החל במריוס, בסוּלָה ובפומפיוס, וכלה ביוליוס קיסר ובאוגוסטוס קיסר. יחד אתם שקעה הרפובליקה והפכה לקיסרות.

סיפורו של קוריולנוס מבהיר שניצחון היסודות הפרגמטיים שבמעמד הפטריקי לא היה פשוט. הוא היה כרוך במאמץ תוך־מעמדי עילאי לשם שכנוע קיצוניים בעלי מעמד ועמדה, שקנו את עולמם מכוח נאמנותם ותרומתם לעיר, שמן הראוי לנקוט שותפות פוליטית עם כל המעמדות. שותפות זו נועדה לאפשר את הרחבת המניפה של השליטה והריבונות של העיר, החיונית כל כך לקיומה כישות פוליטית מרחבית אוטונומית והגמונית, שמא תקרוס לתוך עצמה בלחץ המתמיד ולוטש העיניים של שכנותיה. הפתרון של כבוד לשני הצדדים שנמצא לבסוף היה עדות ומופת לכוחם של מדינאים בעלי שיעור קומה החותרים לחפש את המשותף עם יריביהם המעמדיים והפוליטיים ולגשר על המפריד ביניהם. סיפור קוריולנוס הוא עדות לחשיבותו של היחיד בעל המידות הטובות (virtu) בשדה המערכה, אך הוא גם עדות על הכרחיות היחד בשדה הפוליטי ובשדה האזרחי בכללו. המתקשים לעבור מן השדה הראשון לשדה השני לעולם לא יוכלו להנהיג, גם לא להועיל, אלא להמיט חורבן על עמם ועל עצמם.

קריאה מומלצת

ליוויוס, טיטוס, **תולדות רומא**, תרגום: שרה דבורצקי, ירושלים: מוסד ביאליק, תשל"ב.

נבו, רות, **הטראגדיות של שקספיר**, תרגום: ארי אבנר, ירושלים: מאגנס, תשמ"א, עמ' 334-383.

פלוטארכוס, **חיי אישים: א: אנשי רומי**, ירושלים: מוסד ביאליק, תשי"ד, עמ' 21-42.

שצמן, ישראל, **תולדות הרפובליקה הרומית**, ירושלים: מאגנס, תשנ"ז.

שקספיר, ויליים, "קוריולנוס", בתוך: **טרגדיות**, תרגום: ישראל אפרת, תל אביב: עם הספר, 1962, עמ' 499-569.

Löb, Ladislaus, and Laurence Lerner, "Views of Roman history: Coriolanus and Coriolan," *Comparative Literature* 29 (1) (1977): 35-53.

McAlindon, T., "Coriolanus: An essentialist tragedy," *The Review of English Studies*, New Series, 44 (176), (Nov. 1993): 502-520.

Rackin, Phyllis, "'Coriolanus': Shakespeare's anatomy of 'Virtus'," *Modern Language Studies* 13 (2), (Spring, 1983): 68-79.

Salmon, E. T., "Historical elements in the story of Coriolanus," *The Classical Quarterly* 24 (2), (Apr., 1930): 96-101.

Stockholder, Katherine, "The Other Coriolanus," *PMLA, Publications of the Modern Language Association of America* 85 (2) (Mar. 1970): 228-236.

gineitan@post.tau.ac.il

נילי קרן

שואה ופוליטיקה

במלחמה שתכליתה לחסל את מנהיג הטרוריסטים במערב ביירות אני חש כמי שהיה שולח צבא לברלין לחסל את היטלר בבונקר [...] כל מי שיאיים על המדינה היהודית או על היהודים ייחרץ גורלו.[1]

תקציר: מאז נודעו ממדי השואה ראתה את עצמה מדינת ישראל מחויבת לזיכרון השואה ולהנצחת קורבנותיה. המאמר בודק את תהליך הפוליטיזציה של השואה בחיים הציבוריים, במערכת החינוך ואפילו בצה"ל. כמו כן המאמר מבקש לברר אם ובאיזו מידה השיגה המדינה את מטרותיה החברתיות, הפוליטיות והחינוכיות באמצעות השימוש בשואה ככלי להשגתן, בעיקר לאור העובדה שהדור השלישי והרביעי כבר איננו רואה בשואה סיבה לקשור את גורלו בגורלה של ישראל.

מילות מפתח: פוליטיזציה, שואה וגבורה, שרידי השואה, הכנסת, פרשת קסטנר, משפט אייכמן, מלחמות ישראל, הקו הירוק, "גבולות אושוויץ", השטחים, התנתקות, יד ושם, מוסדות הנצחה, זיכרון, צה"ל, "עדים במדים"

מבוא

נראה שמערכת הבחירות האחרונה (הבחירות לכנסת העשרים, 2015) הייתה הראשונה זה שנים רבות שבה השואה לא נכחה בשיח הפוליטי. האיום של "שואה נוספת" התחלף ב"איום האיראני" ואף באיומים מפני ערביי ישראל הנוהרים בהמוניהם באוטובוסים לקלפיות. תופעה זו מחזקת מאוד את הטענה המונחת ביסוד המאמר שלהלן באשר לפוליטיזציה של העיסוק בשואה.

מאמר זה נכתב מתוך התבוננות במציאות העכשווית בכל הנוגע לעיסוק בשואה ולהשפעתו על הדור הצעיר בישראל. המאמר גם מנסה להבין את תופעת ההגירה של צעירים ישראלים לברלין ולוורשה, שבעבר סימלו את השואה על כל זוועותיה – את המבצעים ואת הקורבנות, את השואה ואת הגבורה.

התקשורת הבינלאומית מרבה לעסוק בהתחזקותם של גילויי האנטישמיות בעולם ובעיקר באירופה, ולא בהכרח רק באנטישמיות אסלאמית, אלא גם באנטישמיות בנוסח

1 מתוך מכתב של ראש הממשלה מנחם בגין לנשיא ארצות הברית רונלד רייגן, **מעריב**, 6.8.1982.

המאה שעברה. היה אפשר לצפות שהישראלים "מוצפי השואה" יעדיפו להישאר בארץ המובטחת והבטוחה, אך לא זה המצב וגם איננו רואים עד כה גלי הגירה של יהודים למדינת ישראל.[2] כדי להבין את השינוי המתהווה במקומה של השואה בפוליטיקה ובציבוריות הישראלית יש להכיר את התפתחות הזיקה בין הפוליטיקה ובין השואה, ולהלן אתאר את התהליך.

בראשית

זמן קצר לאחר קום המדינה, כאשר הגיעו אליה מאות אלפי הפליטים והעולים מאירופה, מארצות המזרח התיכון ומצפון אפריקה, חוקקה הכנסת שלושה חוקים בעלי משמעות ערכית־פוליטית הקשורים בשואה. החוק הראשון היה החוק לעשיית דין בנאצים ובעוזריהם, התש"י-1950; החוק השני היה חוק יום הזיכרון לשואה ולמרד הגטאות, התשי"ב-1952; והשלישי חוק זיכרון השואה והגבורה – יד ושם, התשי"ג-1953. בקרב חברי הכנסת שהשתתפו בהצבעות על החוקים הללו לא היו שרידי שואה, אולם במפלגות הקואליציה היה ייצוג ניכר לחברי התנועות האידאולוגיות שמתוכן יצאו רוב המורדים והלוחמים בנאצים, והם בהחלט השפיעו על שמות החוקים ועל אופיים.

דור השרידים היה נטול כל השפעה על ההחלטות הפוליטיות שאמורות היו להידרש להיבטים השונים של סבלו. גם את אופן מימוש הרצון להעמיד לדין ולהעניש את מחוללי השואה ניכסה המדינה, וניכרת אי־הבנתם של המחוקקים בנוגע למונח "עוזריהם" המופיע בחוק. מונח זה כולל גם שרידי שואה יהודים (למשל, מי ששירתו בתפקיד קאפו או אחראי בלוק במחנה ריכוז והתאכזרו לכפופים להם) שתפקיד ה"עוזרים" כביכול נכפה עליהם בידי המחוללים בכוונת מכוון. בקביעת החוק באה לידי ביטוי גם ההכרה במדינת ישראל כמייצגת של העם היהודי. עם זאת ברקע לחוק עמד לחץ שהפעילו ניצולי השואה שרצו להיפרע מיהודים ששיתפו פעולה עם הנאצים ושלאחר השואה עלו לישראל. כמה משתפי פעולה יהודים כאלה הועמדו לדין; ההערכה היא שמספרם לא עלה על 40. המשפטים סוקרו בצמצום בעיתונות באותה תקופה, ומרבית המשתתפים בדיונים היו ניצולי השואה. במקרה אחד, של יחזקאל אינגסטר, שהיה אחראי על אסירים בשני מחנות משנה של מחנה גרוס־רוזן, נגזר עונש מוות, אך בעקבות בקשתו הומתק גזר הדין, ואינגסטר, שהיה חולה, מת לאחר זמן קצר.

החוק הזה מילא את משאלות לבם של השרידים, אולם חוק יום הזיכרון לשואה ולמרד הגטאות היה חוק לשימור האתוס הארץ ישראלי, וגם הוא הראה כי זיכרון השואה

2 Jeffrey Goldberg, "Is It Time for the Jews to Leave Europe?," *The Atlantic*, April 2015 (online; retrieved 28.4.2015)

שהמדינאים ביקשו לשמר היה זיכרון הלחימה והעמידה על הנפש באמצעות נשק חם. גם התאריך בלוח השנה, כ"ז בניסן, נקבע בסמיכות למועד תחילתו של מרד גטו ורשה, בליל הסדר. יום זה היה התאריך הקרוב ביותר לערב פסח שבו אפשר על פי היהדות לקיים מנהגי אבלות.

הכנסת ומוסדות המדינה דאז לא עמדו על קיום הוראות החוק, והחיים במדינה ביום השואה התנהלו בדרך כלל כבימים רגילים. רק שרידי השואה היו מתכנסים באולמות או בבתי כנסת, ובהם נפגשו עם מי שהיו במקומות שמהם שרדו. כעבור שנים אחדות, בשנת 1959, תוקן החוק. הפעם הגדירה הכנסת ביתר דיוק את הוראות החוק, אבל שמו רק "עודן" – במקום המושג "מרד הגטאות" נבחרה המילה "גבורה". כל זה לא שינה את הצבתו של אתוס הלחימה כמייצג את אירועי השואה בזיכרון הלאומי. בעקבות זאת בכל החוקים שחוקקה הכנסת מכאן ואילך ובכל הניסוחים הרשמיים מטעם המדינה ומוסדותיה הנוגעים לשואה היא כונתה "השואה והגבורה".

שרידי השואה, בני "הדור הראשון", לא היו מעורבים בחיים הפוליטיים הישראליים בתור כאלה. היו בהם אחדים שמצאו את מקומם במפלגות פוליטיות כאלה או אחרות ובשל כך גם זכו לקבל משרות במערכת הציבורית. אבל רובם הגדול ביקשו לבנות לעצמם חיים של שגרה ולהקים משפחה שתהיה התחלה לדורות חדשים שיבואו. המדינה ומוסדותיה לא השכילו להבין את צורכיהם המיוחדים של חלק מהשרידים; אחרי מלחמת השחרור רבים נזקקו לשיקום, כולם היו אבלים, ולשרידים לא הייתה כל עדיפות, אבל גם לא גילו כלפיהם אמפתיה.

בתוך השגרה הפוליטית הישראלית התפוצצה בראשית שנות החמישים פרשת קסטנר.[3] הייתה זו פרשה פוליטית מובהקת שבה הואשם ישראל קסטנר כי שיתף פעולה עם הגרמנים והסתיר מיהודי הונגריה את גורלם הצפוי, וכי העלה על רכבת ההצלה שארגן רק

3 ד"ר ישראל רודולף (רֶז'ה) קסטנר (אפריל 1906 – מרץ 1957) היה חבר ועד העזרה וההצלה בבודפשט בזמן השואה ומארגן פעולות הצלה שונות, ובהן "רכבת קסטנר". בעקבות טענה של העיתונאי מלכיאל גרינוולד שקסטנר שיתף פעולה עם הנאצים, הגיש היועץ המשפטי לממשלה חיים כהן כתב אישום נגד גרינוולד בגין הוצאת דיבה. משפטו של גרינוולד, שעורר עניין ציבורי רב, הפך לבירור רחב יריעה של שואת יהודי הונגריה ושל פעילותו של קסטנר במהלכה, ונודע בשם "משפט קסטנר". ביוני 1955 זיכה בית המשפט המחוזי את גרינוולד מרוב ההאשמות והשופט הלוי קבע כי "קסטנר מכר את נפשו לשטן". המדינה ערערה על פסק הדין, וב־4 במרץ 1957, בעוד שמיעת הערעור נמשכת, התנקשו שלושה צעירים בחיי קסטנר. פסק הדין של בית המשפט העליון, שניתן לאחר הרצח, טיהר את קסטנר ברוב דעות מאשמת שיתוף פעולה עם הנאצים, מרצח בעקיפין של יהודי הונגריה ומשותפות גזל עם הנאצים; אך בית המשפט קבע פה אחד ש"קסטנר הציל באמצעות שקר ביודעין ובאורח פלילי את קורט בכר מהעונש שציפה לו בנירנברג". השופט ד"ר שמעון אגרנט ציין בפסק דינו כי "את קסטנר תשפוט ההיסטוריה ולא בית המשפט".

את היהודים שהיו מקורבים לגורמים הציוניים שייצגו את התנועות הפוליטיות ששלטו אז בהנהגת היישוב. רק בדיעבד ניתן להבין עד כמה הונעו כל פרטיה ומהלכיה של הפרשה מיצרים פוליטיים ומפלגתיים חזקים, ואיך נעשה לשם כך שימוש בשואה בכלל ובשואת יהודי הונגריה בפרט. בפרשה זו נעשה גם שימוש לרעה במושגים שהציבור הישראלי לא הכיר ולא הבין אז, ואשר נטבעו כמטבעות לשון וסטראוטיפים בשיח העוסק בשואה לאורך שנים, בעיקר בכל הנוגע לשיתוף פעולה של יהודים בעלי תפקידים, כגון יודנראט וקאפו, עם הנאצים.

פרשת קסטנר, שהייתה יכולה לעורר בציבור שאלות בכל הנוגע להתנהלות הקהילות היהודיות בתקופת השואה, רק חיזקה את הדעות שכבר רווחו בציבור, ובהן הדעה שהנהגת היישוב לא עשתה דבר להצלת יהודי אירופה. העוצמה הפוליטית של התנהלות המשפט, אגב חיבורה הישיר של הפרשה למפלגת השלטון מפא"י, הבהילה גם את מאות היהודים ששרדו באמצעות רכבת ההצלה של קסטנר וחיו בארץ. רבים מהם היו חברי קיבוצים וחברי מפא"י, והם נמנעו אפילו מלהתייצב בבית המשפט ולעודד את האיש שאִפשר את הצלתם. פרשה עגומה זו השאירה את חותמה על תודעת השואה בחברה הישראלית באמצעות משפט שכתב השופט בנימין הלוי בפסק דינו: "קסטנר מכר את נפשו לשטן". משפט זה מכיל בתוכו את שלושת הסטראוטיפים שעיצבו חלק מתודעת השואה דאז:

א. ההנהגה היהודית באירופה שיתפה פעולה עם הנאצים.
ב. הנהגת היישוב היהודי לא פעלה למען הצלת יהודי אירופה.
ג. הנאצים "המחוללים" הם השטן – הם מפלצות, הם לא אנושיים.

פרשת קסטנר מעולם לא ירדה מסדר היום הציבורי בישראל, בעיקר משום שהייתה פרשה פוליטית יותר משהייתה פרשה משפטית. היא נשארה על הפרק גם לאחר שקסטנר עצמו נרצח ליד ביתו ומפא"י, שקסטנר היה חבר בה, ירדה מגדולתה בעקבות הפרשה.

גם הדמוניזציה של המחוללים והפקעתם מן החברה האנושית שירתה בהמשך את הדעה שרווחה ש"רק הגרמנים היו מסוגלים". ביטויים כגון "החיה הנאצית", "המפלצת הנאצית" וכמובן "פלנטה אחרת", שטבע ק. צטניק בעדותו במשפט אייכמן, מייצגים תפיסה זו. רוב הישראלים לא היו, ועדיין אינם, בשלים לקבל את האפשרות שהמחוללים היו בני אדם שקיבלו חינוך מסוים ואשר בנסיבות פוליטיות ותחת הנהגה מסוימת עשו את מה שעשו. הם לא יכלו, ועדיין אינם יכולים, להעלות על דעתם אפשרות שבני אדם אחרים במקומות אחרים, למשל בחברה הישראלית, מסוגלים בנסיבות דומות להגיע לדרגה כזאת של דה־הומניזציה. מסקנה זו שימשה ומשמשת עד היום מנהיגים ישראלים בדבריהם בטקסים ממלכתיים, מנהלי בתי ספר בדבריהם בטקסי הזיכרון בבתי הספר ומורים בכיתותיהם.

אל ה"לקחים" האלה נוספה האמירה שהייתה חלק מן האווירה בישראל ערב מלחמת ששת הימים: "העולם כולו נגדנו". יתר על כן, עד לרגע כתיבת שורות אלו, ובעיקר בשנים האחרונות, מושמע מפי מנהיגים האיום המבשר את "סכנת ההשמדה של מדינת ישראל אם לא תיעשה פעולה מונעת כזאת או אחרת".

התרגשות מיוחדת במינה אפפה את דור השרידים עם היוודע דבר לכידתו של אדולף אייכמן והעמדתו למשפט בישראל. היו בפרשה זו כל הרכיבים שהיו נחוצים לזקיפת גבם של שרידי ה"צאן" שנרצח באירופה: הייתה נקמה פרטית, נקמה לאומית, כבוד לאומי, תחושת השתייכות לעם החזק והריבוני, ובעיקר ניתנה לשרידים במה לספר את סיפורם. אך מבחינת מדינת ישראל היה למשפט ערך נוסף חשוב מאוד: ערך פוליטי. ההנהגה הישראלית הראתה את כוחה ואורך זרועה של מדינת ישראל, ובהבאתו של אייכמן למשפט בישראל נעשה תיקון להתעלמות המדינה מאירועי השואה ומשרידיה מאז הסתיימה המלחמה. כמו כן אף שמפלגת השלטון הפסידה מספר מנדטים ניכר לאחר פרשת קסטנר, עתה קיוו אותה מפלגה והעומד בראשה לזכות מחדש באמון העם בישראל ולהסיח את דעתו מהצרות הפוליטיות של ראשית שנות השישים.

מקומה של השואה בין מלחמת ששת הימים למלחמת יום כיפור

באביב 1967 חזרו החרדות מפני השואה להטריד את מנוחתם של ישראלים רבים. השואה כמעט לא נכחה במציאות היום־יומית, עד אז היא לא נלמדה בבתי הספר ומעט מאוד דובר בה בבתיהם של השרידים. סגירת תעלת סואץ וחסימת מצרי טיראן לשיט אוניות ישראליות בידי שליט מצרים גמאל עבד אל נאצר, ההמתנה בת שלושת השבועות ערב מלחמת ששת הימים ותחושת הסכנה להמשך קיומה של המדינה יצרו מתיחות בעיקר בקרב משפחות השרידים. ואולם הניצחון המוחץ והטוטלי במלחמה היה ההוכחה הניצחת שרק צבא חזק ישמור על קיומו של העם בישראל. ישראל ערבה לכך שלא תהיה עוד שואה. מאז ואילך כמעט כל מדינאי ישראלי חזר והשתמש באירועי השואה בהידרשו לגבולות מדינת ישראל ולאויביה ולמשא ומתן כלשהו על עתיד השטחים שבשליטת צה"ל. באותם ימים איש לא שם את לבו לתוצאה האחרת של המלחמה ההיא, שגם היא יכלה להיות רוויית אסוציאציות של פליטות וכיבוש ושליטה בעם אחר. רק קבוצה קטנה מאוד של לוחמים צעירים, משתתפי "שיח לוחמים",[4] ביטאו את אסוציאציות השואה שלהם בראותם את הפליטים הפלסטינים ואת הפיכתו של החייל הלוחם מול צבא לחייל החולש על אוכלוסייה אזרחית.

השליטה בתושבים החיים בשטחי הכיבוש הללו הפכה את צה"ל באחת לצבא כובש,

4 **שיח לוחמים: פרקי הקשבה והתבוננות**, עריכה: אברהם שפירא, תל אביב: אחדות, תשכ"ח, עמ' 160-169.

לצבא שולט, תחילה בעל כורחו ואחר כך, אולי עד היום, כנציג מדינת ישראל המבטיח ששנית לא תחזור שואה. אפילו אבא אבן, שהיה במשך שנים רבות שר החוץ של מדינת ישראל ולא היה מחסידי "ארץ ישראל השלמה", התבטא בריאיון בדבר הגבולות העתידיים של מדינת ישראל ואמר כי הגבולות לאורך הקו הירוק הם "גבולות אושוויץ".[5]

בין מלחמת ששת הימים למלחמת יום כיפור התחזקה מאוד תחושת הביטחון של הישראלים הן בעתיד המדינה והן בצדקתה המוסרית. האיום על קיומה של ישראל בראשית שתי המלחמות רק חיזק את האמונה של רבים, ובהם שרידי השואה ובניהם שלחמו במלחמות הללו, בזכותה של מדינת ישראל להחזיק בשטחים אלו ולשלוט באוכלוסייה החיה בהם.

מכאן ואילך בכל דיון או ויכוח על נושא השליטה בשטחים עלה נושא כלשהו מתחום השואה: הממשלה נקראה "יודנראט", תכניות ללכת למשא ומתן כונו "עלייה לרכבת לאושוויץ" ועוד. מנגד התפתחה ביקורת קשה על התנהגותם של חיילי צה"ל כלפי האוכלוסייה בשטחי יהודה ושומרון וברצועת עזה, עד כדי כך שפרופ' ישעיהו ליבוביץ השווה את התנהגותם להתנהגות חיילי הצבא הגרמני בתקופת הנאצים. מעניין שגם המתיישבים היהודים מכנים את החיילים לא אחת בשמות דומים כשהם ממלאים את תפקידם בשטחים.

שרידי השואה: מנפקדים לנוכחים בדיון הציבורי

במאי 1977 התרחש מהפך פוליטי בישראל ומנחם בגין, מנהיג הימין, הפך להיות ראש ממשלת ישראל. אחת ההצעות הראשונות שהעלה בגין היה לאחד את כל ימי הזיכרון הלאומיים – יום הזיכרון לחללי צה"ל ויום הזיכרון לשואה ולגבורה – למועד אחד שהוא יום אבל ותענית בלאו הכי – ט' באב. הצעה זו, שנדחתה לבסוף, גרמה לסערה ציבורית גדולה, וכל אחת מהקבוצות הרלוונטיות – שומרי המצוות, שרידי השואה ומשפחות חללי המלחמות – ביקשה לשמר את ייחודיות יום הזיכרון המייצג את חבריה ואת כאבם הקבוצתי והפרטי.

לקראת סוף שנות השבעים הלכה ונוצרה שדולה חזקה ופעילה של שרידי שואה שמילאו תפקידים ציבוריים, וזו הפעילה לחץ על הממשלה ובעיקר על הכנסת לחוקק חוק המחייב את לימודי השואה במערכת החינוך במסגרת תכנית לימודים מסודרת. היה זה שיאו של ניסיון מתמשך של גורמים בתוך האקדמיה ליצור תכניות לימודים בנושא השואה בהיעדר

5 הזיקה בין הגבולות שבהם התקיימה ישראל ב־18 השנים משנת 1949 עד יוני 1967, המכונים "הקו הירוק", לבין מחנה ההשמדה הנאצי הועלתה בפי אבן בריאיון שהעניק בינואר 1969 לשבועון המערב גרמני **דר שפיגל**.

עשייה כלשהי בתחום במשרד החינוך. זו הייתה תרומתם המשמעותית ביותר של שרידי השואה למערכת החינוך: התיקון לחוק חינוך ממלכתי, התש"ם-1980. זו הייתה גם שעתם של בני ה"דור השני" הביולוגי להיחשף לקורות הוריהם ולהכיר במצוקות האישיות שלהם כבניהם ובנותיהם של השרידים. לשיח שבבסיסו עומדות חוויות מן השואה הצטרף עתה הדיאלוג הבין־דורי, ובו בזמן התחילו נכדיהם של השרידים לשאול אותם שאלות "מעל ראשיהם" של ההורים.

כל זה התרחש במחצית הראשונה של שנות השמונים, כאשר במרכז תשומת הלב עמדה מלחמת לבנון הראשונה (מלחמת שלום הגליל). בתקופה זו קבוצת הגיל המכונה "דור שני" ביולוגי כבר לא הייתה קבוצה אחידה מבחינת החוויות הקולקטיביות שלה. רובם בגרו במערכת חינוך שלא עסקה בשואה, רובם נלחמו לפחות באחת המלחמות שהוזכרו לעיל, ודעותיהם על המציאות הפוליטית בישראל – המשך השליטה הישראלית בשטחי יהודה ושומרון ורצועת עזה ומלחמת לבנון הראשונה, ששיאה בטבח במחנות הפליטים סברה ושתילה בספטמבר 1982 – היו שונות ואף מנוגדות. עתה, יותר מבעבר, נדרשו כל משתתפי הדיון הציבורי והפוליטי להשוואות מתקופת השואה, ובכללם ראש הממשלה עצמו.

שרידי השואה עצמם נחלקו בשאלת ההשוואות הללו. היו בהם מי שחרדת הישנותה של השואה הפכה אותם לבעלי עמדות לאומיות קיצוניות, אך בה בעת היו גם מי שדווקא ניסיון השואה שלהם הביא אותם לקרוא לממשלה שלא להטיל מצור כלכלי על ביירות רק משום שיאסר ערפאת מסתתר שם.

קשה להתווכח עם שרידי השואה על רגשותיהם. ואולם מורכבת יותר היא התופעה שבניהם ובנותיהם של השרידים רואים את דעותיהם בנושאים האלה כבעלות משקל כבד יותר מאחר שהם בני הדור השני. במילים אחרות, הפוליטיקה הישראלית יצרה היררכיה של הנוגעים והמשתמשים בשואה: השימוש בשואה הוא זכות השמורה לשרידים ולצאצאיהם – הדור הראשון ואחריו הדור השני.

השואה ככלי

האירוע החשוב ביותר בראשית המאה העשרים ואחת שבמהלכו הפכו דימויים וסמלים מתקופת השואה לשפת יום־יום הוא פינוי המתיישבים מחבל עזה במסגרת תכנית ההתנתקות.6 כאן שימשו בערבוביה סמלים מתקופת השואה כגון טלאי צהוב; כינויים הקשורים לאותה התקופה כמו "נאצים" ו"קלגסים" שהופנו כלפי אנשי כוחות הביטחון; והתבטאויות של מתיישבים בתוקף היותם שרידי השואה או דור שני לה, אשר ניסו

6 תכנית ההתנתקות היא תכנית שבוצעה על ידי ממשלת ישראל בקיץ 2005 ובה פינתה ישראל חד־צדדית את תושבי ההתנחלויות ואת חיילי צה"ל מרצועת עזה וכן ארבע התנחלויות מבודדות בצפון השומרון.

להפוך את הרכיב הזה בזהותם לטיעון לעצירת ההתנתקות. מאז כבר אי־אפשר לעצור את השימושים הפוליטיים בשואה בכל עניין ודבר; בכלל זה בדיפלומטיה הישראלית – החל בסיורים לכל דיפלומט רם מעלה ב"יד ושם" בטרם יחל בשיחות מדיניות כאלה או אחרות עם ראשי המדינה, וכלה בנאומיו של ראש הממשלה בנימין נתניהו בעצרת האו"ם, שהפכו להיות פרק בניתוח תעודות מתקופת מלחמת העולם השנייה כהוכחה לסכנת ההשמדה של מדינת ישראל.

התפתחות חשובה נוספת שיש לה הקשרים פוליטיים רחבים יותר היא התנופה שקיבלו המוסדות להנצחת השואה החל בראשית שנות השמונים. אז גם החלו בני הדור השני הביולוגי, בעיקר מהקיבוצים שמקימיהם היו שרידי שואה ובהם הוקמו מוסדות שונים, לקחת חלק פעיל יותר בעבודת המוזאונים ובפיתוח העבודה החינוכית בהם.

באופן כללי כל אחד מהמוסדות הללו ייצג תנועה אידאולוגית או מפלגה פוליטית. "בית לוחמי הגטאות", שהוקם בשנת 1949 בקיבוץ הנושא שם זה, נוסד והופעל בידי חברי הקיבוץ, שרידי השואה שהיו לוחמים בגטאות ופרטיזנים. הוא ייצג בקנאות את סיפורן של המרידות בגטאות ובמחנות ואת לחימתם של הפרטיזנים, ואחד הספרים הראשונים שפורסמו בהוצאתו היה **ספר מלחמות הגיטאות** (יצחק צוקרמן ומשה בסוק [עורכים], 1954), שבו רוכזו סיפורי הלחימה של השורדים. רק בשנים מאוחרות יותר, משנות השמונים ואילך, התפתח המוזאון לעוד כיוונים ולפעילויות חינוכיות בנושאים נוספים, אך המוקד היה ונשאר – הגבורה.

בשנת 1968 הוקם בקיבוץ יד מרדכי המוזאון "משואה לתקומה", שלימים השתלב בסיפור עמידתו של הקיבוץ מול הפולש המצרי במלחמת השחרור. שחזור הקרב הזה הפך להיות חלק מסיור מקיף שעיקרו משואה לתקומה דרך הגבורה – גבורתו של מפקד המרד בגטו ורשה, מרדכי אנילביץ', שעל שמו נקרא הקיבוץ. פסל של אנילביץ', שיצר הפסל נתן רפופורט, ניצב על גבעה ליד מגדל המים שנפגע במלחמת השחרור.

בשנת 1972 הוקם בקיבוץ תל יצחק שבשרון מכון "משואה" – מוסד הנצחה שבחר בחינוך כדרכו המרכזית. הרעיון גובש בקרב חברי "הנוער הציוני" בעידודם של גדעון האוזנר, חבר התנועה שהיה התובע במשפט אייכמן, פרדקה מזיא, מחנכת חברת התנועה ניצולת שואה וחברים מן הקיבוץ. גם "משואה" צבר תאוצה רבה בפעילותו החינוכית בראשית שנות השמונים. כך קרה גם במכון "מורשת" של הקיבוץ הארצי, שהחל כארכיון והוצאת ספרים והמשיך, החל ב־1998, כמסגרת חינוכית בגבעת חביבה – המוסד החינוכי של הקיבוץ הארצי.

אחר כך החלו ארגונים דתיים־לאומיים לעסוק בשאלה של הקמת מרכזי הנצחה וחינוך שישקפו את היהדות הדתית וגורלה בתקופת השואה. בתחילה לא נכללו בדיון הגורמים

החרדיים, משום שמבחינתם העיסוק בשואה היה מורכב ובעייתי בשל שאלות הלכתיות והצורך בהרשאות של רבנים להידרש לנושאים הללו. אבל הקמתם של מוסדות הנצחה דתיים־לאומיים כמו "אות ועד" שפעל בירושלים, "בית העדות" בקיבוץ ניר גלים ומכון "שם עולם" בכפר הרא"ה, וגם המרכז שנפתח במכללת ירושלים לבנות חרדיות, מלמדת כי גם הפלגים הדתיים ביקשו למצב את עצמם על מפת לימודי השואה ועיצוב זיכרונה, וגם זאת מסיבות פוליטיות רחבות ולא מפלגתיות צרות. חשוב להדגיש בהקשר זה כי במוסדות דתיים בניהם ובנותיהם של שרידי השואה הם שהובילו את המהלך והפֵרו את האיסור שהטילו רבנים על העיסוק בשאלות בנושא השואה במגזר הדתי לגווניו.

"יד ושם", שהוא מוסד ההנצחה היחיד בארץ שהקמתו נקבעה על פי חוק, הפך במרוצת השנים ממוסד לאיסוף ותיעוד ומוזאון צנוע למכלול מוזאוני שלצדו בית ספר ללימודי השואה, מכון מחקר וסביבה מוזאלית מרשימה.

כיצד אפוא קשורים המוסדות הללו להיבטים הפוליטיים שבעיצוב זיכרון השואה? כל אחת מהתנועות האידאולוגיות שעמדו, ובחלקן אף עומדות היום, מאחורי מוסדות ההנצחה הללו ביקשה לעצב את זיכרון השואה בהתאם לרוח התנועה, למטרותיה ולערכיה. למבקרים ואף לאנשי החינוך היה ברור למדי מה יהיה מוקד הפעילות החינוכית בכל אחד מהם. המעניין הוא שכל המוסדות הללו, להוציא "יד ושם", הוקמו בתנועה הקיבוצית, ועל כן היה ביניהם מכנה משותף: חינוך לציונות חלוצית שאפיינה את חברי התנועות בזמן השואה והשפיעה על הכרעותיהם ברגעי המבחן. אמנם "יד ושם" היה ועודנו המוסד הממלכתי היחיד שכפוף לחוקי המדינה ולהגדרת תפקידו על פי חוק, אך הפרשנות להיבטים הביצועיים של החוק הייתה כפופה תמיד למטרותיו של משרד החינוך, שהוא כידוע משרד פוליטי, והשרים בו מתחלפים כאשר השלטון מתחלף. לכן אף שהוא מוסד ממלכתי, "יד ושם" היה תמיד מוסד פוליטי. די בעובדה שב"יד ושם" פותחים את אירועי הזיכרון לשואה במדינת ישראל ושם נישאים הנאומים הפוליטיים של ראש הממשלה, המקשרים מדי שנה את אירועי השואה למצבה המדיני של מדינת ישראל.

פריחתם של כל המוסדות הוותיקים והקמתם של החדשים צברה תאוצה בד בבד עם התיקון לחוק החינוך הממלכתי וחובת לימודי השואה. החלת החוק והיעדר תכניות לימודים, ספרי לימוד ואפילו הכשרה מתאימה למורים, הפכו את מוסדות ההנצחה למקור הכמעט יחיד שעמד לרשות המורים והמחנכים כאשר ביקשו לקיים את החוק וללמד בכיתותיהם את סיפורה של שואת העם היהודי.

השואה כרכיב בתכנית האימונים של צה"ל

התופעה המרתקת ביותר בהקשר לשילוב השואה בפוליטיקה הישראלית היא הפיכתה של השואה לנושא בתכנית האימונים של צה"ל. לכל קבוצת יחידות בצה"ל יש תכנית מיוחדת משלה להתמודדות עם השואה בשיתוף עם מוסדות ההנצחה הפרושים ברחבי ישראל.

לשיאה הגיעה התכנית הזאת בימיו של קצין חינוך ראשי אלוף (במיל') אלעזר שטרן (1999-2004). שטרן, שנבחר לאחר מכן לחבר כנסת, בחר להוציא משלחות של צוערים למסעות בפולין עוד בהיותו מפקד בית הספר לקצינים (1993-1996), לאחר שביקר בפולין עם הוריו שרידי השואה. ואולם מה שהחל כאירוע ייחודי ומקומי הפך לרכיב רשמי בתכנית העבודה של צה"ל ומתקיים עד היום בשם "עדים במדים" – משלחות של צה"ל לפולין הכוללות חיילים, מפקדים, אנשי מילואים ונציגי משפחות שכולות המלוות בניצולי שואה. התכנית מובלת על ידי "יד ושם".

להלן מטרות התכנית כפי שהן מוצגות באתר הרשמי של צה"ל:

מטרות המסע

מסע "עדים במדים" מהווה מרכיב מרכזי בהנחלת זיכרון השואה, משמש תשתית להרחבת הזהות הפיקודית והערכית ומחזק את תחושת השליחות למדינה ולצבא.

יעדים

1. חיזוק תחושת המחויבות של המפקד לצה"ל, למדינת ישראל כמדינה דמוקרטית ולעם היהודי
2. חיזוק כשירות המפקד לעיסוק בסוגיות הזהות, כבוד האדם, מנהיגות יהודית בשואה כפועל יוצא מתפישת "יעוד ויחוד".
3. עיבוד מושג הגבורה כפי שבא לידי ביטוי בתקופת השואה וביטויו כיום בצה"ל ובחברה הישראלית.
4. עיבוד החוויה האישית למחויבות פיקודית והפיכת המפקד לנאמן ביחידתו ובסביבתו להנחלת זיכרון השואה.[7]

למסעות מצטרפים גם הורים שכולים לחללי צה"ל ושרידי שואה, וענין זה מעלה שאלות רבות הקשורות לניסיון ליצור חוויה רגשית המושתתת לא רק על האירוע עצמו ושרידיו

7 מתוך "עדים במדים" בעמוד אגף כוח האדם **באתר צה"ל**. וראו אבנר בן־עמוס ותמי הופמן, "'באנו לשחרר את מאידנק': מסעות צה"ל לפולין וגיוס זיכרון השואה", **סוציולוגיה ישראלית** 2 (2011), עמ' 331-354.

בשטח (בפולין). נראה שמטרת צירופם למסע היא להעצים את הרגש, והעצמה זו עלולה להאפיל לעתים קרובות על הניסיונות להבין, או אפילו על הרצון ללמוד, "איך זה קרה", ולא רק "איך זה קרה לנו?..."

לתכנית "עדים במדים" יש להוסיף את הפגנת הכוח הישראלי על אדמת אירופה, שהתחילה בדבריו של הרמטכ"ל אהוד ברק בביקורו באושוויץ בשנת 1993: "הגענו 50 שנה מאוחר מדי",[8] ונמשכה במטס חיל האוויר מעל מחנה המוות אושוויץ־בירקנאו (2003), שהיה התרסה של מפקד חיל האוויר דאז והמפקדים שבאו אחריו, בני הדור השני, בשם היותם בניהם של שרידי השואה.[9]

השימוש בכוחו הצבאי של צה"ל להנצחת השואה רק מחזק את המציאות שלפיה צה"ל מקבל עליו להנחיל את תודעת השואה בפקודה וברוח שבהן מחליטים המפקדים לעשות זאת. נוסף על כך ראוי לבחון את העובדה שבדיונים המתקיימים מדי שנה על תקציב הצבא והצורך בצמצום ההוצאות שאינן הכרחיות לביטחון המדינה, איש לא העלה על דעתו להפסיק את מסעות "עדים במדים" שהצבא מממן, אף שהמשתתפים הם אנשי קבע המקבלים משכורת מצה"ל ואנשי מילואים נבחרים שיכולים להרשות לעצמם מימון נסיעה כזאת, לפחות כמו הוריהם של תלמידי התיכון המחויבים לממן את המסע שלהם לפולין. אפשר להניח שאי־הפסקת המסעות כחלק מהקטנת תקציב משרד הביטחון משמעותה שהמסעות נחשבים חיוניים לביטחון המדינה; ומכאן עולה שהמטרה הראשונה של המסע – "חיזוק תחושת המחויבות של המפקד לצה"ל, למדינת ישראל כמדינה דמוקרטית ולעם היהודי" – היא מטרה פוליטית מובהקת.

המדינה היא גוף פוליטי שמערכת החינוך, הצבא וחלק גדול מפעולות התרבות כפופים לו, מושפעים מתקציביו ומחויבים להנחיותיו. לפיכך ליחסה של המדינה למסעות לפולין יש תפקיד מכריע בפוליטיזציה של העיסוק בשואה ובהפיכתה לאמצעי להשגת יעדים אחרים והטמעת ערכים שלא תמיד עולים בקנה אחד עם מה שניתן ללמוד ממנה, אם בכלל.

תהליך הפוליטיזציה הגיע אפוא לשיאו בשני העשורים האחרונים, ומובילים אותו מנהיגים אזרחים וצבאיים המשתמשים ברכיב הדור השני בזהותם כדי להצדיק את זכותם, ואפילו חובתם, להוביל את התהליכים האלה במוסדות שהם מופקדים עליהם.

8 הרמטכ"ל אהוד ברק בטקס זיכרון באושוויץ, אפריל 1992. לקוח מתוך: בן עמוס והופמן (שם, עמ' 345).

9 ראו ארי שביט, "מטס 301 עוד לא נחת", מוסף הארץ, 2.9.2013.

האם השיגה מדינת ישראל, על מוסדותיה ומערכותיה, את המטרות שהציבה לעצמה בעיצוב השקפת עולמם של הצעירים ובגיבוש תחושת המחויבות שלהם למדינה?

התשובה איננה חד־משמעית. לאור עיסוקי בנושאים אלו במשך שנים רבות מסקנתי היא ש"הגולם קם על יוצרו": המטרות שהוצבו נשארו בגדר הצהרות, שכן הדור הצעיר בישראל (הדור השלישי והרביעי למקימי המדינה) כבר אינו רואה קשר הכרחי בין "הטיול לפולין" ובין מחויבותו כלפי המדינה. **בעתיד נמשיך ונראה קבוצות ישראלים מניפות דגלים באושוויץ וחיילים מצדיעים למורדי גטו ורשה באתר הזיכרון, ואולם אין לחוויות אלו קשר הכרחי להחלטות של צעירים אלו באשר לעתידם ולמחויבותם למדינה.** עשרות אלפי בני הדורות האלה אינם רואים בהכרח במדינת ישראל את המקום האולטימטיבי להמשך חייהם, ולעתים מעדיפים לחיות במקומות שבהם יהיו להם ביטחון כלכלי וחירות גדולה יותר, גם במחיר ההתרחקות ממדינת האם שלהם. ישראלים אלו הופכים להיות לחלק מחברת המהגרים הגלובלית, וזאת בוודאי לא המסקנה שהפוליטיקאים קיוו שיסיקו מלימודי השואה, מן המסעות לפולין ומטקסי הזיכרון השנתיים.

nilik43@gmail.com

חנוך בן־פזי

ליבוביץ: השואה כתמרור אזהרה מפני הלאומיות

מיכאל ששר: כלום אינך מגזים כשאתה משתמש בביטוי "יהודו־נאצי"? אתה באמת מאמין שאנחנו עלולים להידרדר עד לממדים של הנאצים?

ישעיהו ליבוביץ: כשהאומה (בלשון הנאצים – הגזע) ועוצמתה הממלכתית נעשים ערכים עליונים, אין עוד מעצורים למעשי האדם. מנטאליות זו רווחת גם בקרבנו. אנחנו כבר נוהגים בשטחי כיבושינו בגדה, ברצועה ובלבנון כפי שנהגו הנאצים בשטחי כיבושיהם בצ'כוסלובקיה ובמערב. לא הקימונו מחנות השמדה כמעשיהם במזרח, אבל מה נורא הדבר שאנו נאלצים להציג עובדה זו כמה שמבדיל בינינו ובין הנאצים![1]

תקציר: בשנת 1993 הודיעה ועדת פרס ישראל על החלטתה להעניק את הפרס לישעיהו ליבוביץ חרף ביקורת ציבורית, שכללה כעס על התבטאויותיו הקיצוניות. השימוש בביטוי המשווה בין צה"ל ובין הנאצים היה אולי הדבר המשמעותי ביותר שעורר את הביקורת הציבורית נגד ליבוביץ. יש שמתארים את ההתבטאות הזאת כחלק מן ההיבט הפרובוקטיבי שבאישיותו של ליבוביץ ומבקשים להסתייג ממנה, אך בו בזמן לחלוק כבוד ודברי שבח והערצה להיבטים אחרים בהגותו ובאישיותו. במאמר אבקש לתאר דווקא את ההתבטאות הזאת, על הממד הקונטרוברסיאלי שבה, כמרכזית ביותר בחייו ובהגותו של ליבוביץ. אי־נכונותו לחזור בו מהשוואה זו חושפת אמת פנימית עמוקה, מעבר למה שנראה במבט ראשון, והיא מלמדת על ליבוביץ לא כפרובוקטור בציבוריות הישראלית, אלא דווקא כבעל משנה מוסרית־פוליטית סדורה שעוצבה בצל השואה. עניינו של מאמר זה הוא הצגת הזיקה הישירה שבין תודעת השואה של ליבוביץ ובין יחסו אל האידאולוגיה של הלאומיות בכלל ושל הלאומיות היהודית בפרט. הזיקה המוצגת במאמר נראית לכאורה כטענה הפוכה לעמדתו הגלויה של ליבוביץ, שהצהיר כי השואה חסרת משמעות מבחינת

* לידתו של מאמר זה בהרצאה שניתנה ביום עיון בנושא "הגותו הפוליטית של ישעיהו ליבוביץ", שהתקיים באוניברסיטה הפתוחה ברעננה, בינואר 2006. תודתי לאברי בר־לבב, לשניאור עינם ולרוני כצנלסון.

1 ישעיהו ליבוביץ, **על עולם ומלואו: שיחות עם מיכאל ששר**, ירושלים: כתר, 1987, עמ' 78. כיוון שלדיון המובא במאמר זה יש היבט ביוגרפי, ומאחר שהמאמר מבקש לחשוף היבטים חשובים בהגותו של ליבוביץ, ציטוטים רבים לקוחים דווקא מתוך השיחות הללו שהתנהלו בין מיכאל ששר ובין ליבוביץ.

העולם היהודי. ובכל זאת, כפי שאבקש להראות, דווקא עמדה זו היא־היא המסייעת בידי הקורא להבין את גישתו, או שמא אף את תפיסתו הרדיקלית, כלפי הלאומיות.

העיון המוצע במאמר זה הוא ניסיון להתחקות על העמדה הפילוסופית הפוליטית של ליבוביץ, ששימשה תשתית רעיונית להתבטאויותיו הציבוריות.

מילות מפתח: ישעיהו ליבוביץ, השואה, פילוסופיה, פרנץ גרילפרצר, הנאציזם, לאומיות, ישראל אלדד

התבטאויות קיצוניות מעין אלו עוררו כעס ציבורי רב על ישעיהו ליבוביץ.[2] השימוש בביטוי המשווה בין צה"ל, הצבא הישראלי, "הצבא שלנו", ובין הנאצים, היה אולי הדבר המשמעותי ביותר, שעורר את הביקורת הציבורית על הכוונה להעניק את פרס ישראל על מפעל חיים לפרופ' ישעיהו ליבוביץ. מעניין לציין שהתבטאות זו עצמה היא גם שגרמה לליבוביץ לוותר על קבלת הפרס.[3] יש מי שמתארים את ההתבטאות הזאת כחלק מן ההיבט הפרובוקטיבי שבאישיותו של ליבוביץ, ומבקשים להסתייג ממנה, אך בו בזמן לחלוק כבוד ודברי שבח והערצה להיבטים אחרים בהגותו ובאישיותו. להלן אבקש לתאר דווקא את ההתבטאות הזאת, על הממד הקונטרוברסיאלי שבה, כמרכזית ביותר בחייו ובהגותו של ליבוביץ. אי־נכונותו לחזור בו מהשוואה זו חושפת אמת פנימית עמוקה, מעבר למה שנראה במבט ראשון, והיא מלמדת על ליבוביץ לא כפרובוקטור בציבוריות הישראלית, אלא דווקא כבעל משנה מוסרית־פוליטית סדורה שעוצבה בצל השואה.

2 קשה לאמוד את מספר המאמרים שהוקדשו בעיתונות הישראלית לדברי ביקורת חריפים יותר או פחות כלפי ליבוביץ. הגיעו הדברים לידי כך שספר שלם הוקדש במיוחד למטרה זו, ועיינו ח' בן ירוחם [מרחביה חן־מלך] וחיים עמנואל קוליץ (עורכים), **שלילה לשמה כלפי ישעיהו ליבוביץ: קובץ עיונים ורשימות**, ירושלים: אל השורשים, תשמ"ג; מרדכי שלו, "הבשורה על פי ליבוביץ", **סימן קריאה** 19 (1986), עמ' 216-236; הנ"ל, "ישעיהו ליבוביץ – ההיבט 'הנבואי' ", **האומה** 118 (תשנ"ה), עמ' 205-216; וכן מאמרו של אפרים אבן, "ישעיהו ליבוביץ: עולם של תוהו ושל סתירות", **האומה** כ"ד (1989), עמ' 421-428; ותגובתו של אברהם שהם, "השנאה מקלקלת את השורה", **האומה** כ"ז (1989), עמ' 218-219; מ' גלבוע, י. **ליבוביץ: דברים והיפוכם**, קריית שדה בוקר: המרכז למורשת בן־גוריון ואוניברסיטת בן־גוריון בנגב, תשנ"ד.

3 הודעת הוויתור על הפרס התרחשה ב־25 בינואר 1993. ועדת הכנסת דנה בנושא ההחלטה על הענקת פרס ישראל לישעיהו ליבוביץ, בישיבה ה־55 של הכנסת השלוש עשרה ביום שני, ג' בשבט התשנ"ג (25.1.1993). הצעות לסדר היום היו: 861; 870; 875; 876; 883; 885; 886. אפשר לראות חלק מהדרמה הקטנה הזאת שהתרחשה בשידור מאולפן הטלוויזיה הישראלית עם פרסום ההודעה הרשמית על הכוונה להעניק לפרופ' ליבוביץ פרס ישראל על מפעל חיים. השידור מובא בסרטו של אייל סיון (בימאי), **יתגבר**, צרפת 1993, חלק שני, דקות 10:30-5:00; ועיינו גם במאמרו של אסא כשר שהופיע בשנת החמישים למדינת ישראל והוקדש לתיאור מקומו של ליבוביץ בחברה הישראלית: אסא כשר, "ישעיהו ליבוביץ", **תיאוריה וביקורת** 12-13 (1998), עמ' 259-268.

מאמר זה ינסה להציג את הזיקה הישירה שבין תודעת השואה של ליבוביץ לבין יחסו אל האידיאולוגיה של הלאומיות בכלל ושל הלאומיות היהודית בפרט. הזיקה המוצגת במאמר נראית לכאורה כטענה הפוכה לעמדתו הגלויה של ליבוביץ, שהצהיר כי השואה חסרת משמעות מבחינת העולם היהודי. ובכל זאת, כפי שאבקש להראות, דווקא עמדה זו היא־היא שמסייעת בידי הקורא להבין את גישתו, או שמא אף את תפיסתו הרדיקלית, כלפי הלאומיות.[4] העיון המוצע במאמר זה הוא ניסיון להתחקות על העמדה הפילוסופית הפוליטית של ליבוביץ, ששימשה תשתית רעיונית להתבטאויותיו הציבוריות.

גרמניה בביוגרפיה של ישעיהו ליבוביץ

קריאה בשיחותיו של ליבוביץ עם מיכאל ששר על אודות חייו בגרמניה מגלה כי מדובר בפרק חיים חשוב ביותר מבחינה אישית ומבחינת התפתחותו הרוחנית והאקדמית. ליבוביץ הגיע לגרמניה בהיותו סטודנט צעיר, והוא מקפיד לתאר את הפגישה שלו עם המדינה והתרבות הגרמנית כחוויה חיובית – אינטלקטואלית ותרבותית. מבחינתו גרמניה הייתה מקום המקלט שאליו הוא ברח כפליט יהודי רוסי. ליבוביץ בילה כעשר שנים בברלין, וימיו הסטודנטיאליים בה מתוארים באור מכבד ונאה: "היתה לי הזדמנות והזכות להיות מעורה בעולמם של גדולי המדע [...] אני זוכר שלפעמים היינו יושבים בקולקוויום באוניברסיטה וישבו שם, בשורה הראשונה, חמישה או שישה בעלי פרס נובל" (**על עולם ומלואו**, עמ' 174). ליבוביץ מתאר בהתפעלות לא מבוטלת את התעניינותו בעולם התאטרון והספרות בגרמניה, ואת היותו מעורה ביצירה הגרמנית והאירופית בכלל.

אותו פיקחון ליבובציאני שרבים נהגו לייחס לו בחייו בארץ ניכר כבר בתוך התמונה הוורודה לכאורה שהוא מצייר בתארו את האווירה בגרמניה על רבדיה. מצד אחד הוא מדבר על אווירה רוויית אנטישמיות, ומן הצד האחר מוסדות מתוקנים שאינם מגבילים את היהודים כלל, והחוק שממשיך להגן על היהודים מפני כל פגיעה. החידה הפוליטית המוסרית מצויה בכך שהחיים היהודיים בגרמניה לא אוימו על ידי המוסדות – החוק הגן באופן מלא על היהודים: "מבחינת הפילוסופיה של ההיסטוריה, כל התיאוריות האומרות שנאציזם היה המשך של ההיסטוריה הגרמנית הן שקר גמור" (**שם**, עמ' 76). בתשובה לשאלתו של ששר אם חזה בשנת 1934, כשעזב את גרמניה, את העתיד להתרחש, משיב לו ליבוביץ כי לא היה אפשר לחזות את השואה, ואפילו לא בחלום:

4 עיינו במאמרו של נפתלי רוטנברג, "עם, אומה או לאום: הביקורת של ישעיהו ליבוביץ על הלאומיות החילונית, והשפעתה על עמדות פוסט לאומיות", בתוך: הנ"ל ואליעזר שביד (עורכים), **לאום מלאום: עיונים בשאלות של זהות לאומית, עם ולאומיות**, ירושלים ובני ברק: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד תשס"ח, עמ' 70-106.

> זה לא נראה כלל כפוגרומים. לגמרי לא. אל תשכח שה"יודישה־רונדשאו" [הביטאון הציוני בגרמניה] הופיע עד 1938, ורוברט וולטש יכול היה לפרסם את מאמרו המפורסם ["שאו אותו בגאון את הטלאי הצהוב"] שהוא אחת התעודות החשובות של ההיסטוריה היהודית, והצנזורה הגרמנית הנאצית הרשתה לפרסם זאת! [...] איש לא העלה על הדעת מה יקרה, למרות שהיתה זו מכה קשה להיות מורחקים מאותו עולם שהיהודים חשו אותו כעולמם (**שם**, עמ' 75).

את הסיטואציה המורכבת הזאת של חיי היהודים בגרמניה קיבל ליבוביץ גם כאשר הוא התבונן בה מפרספקטיבה של זמן. הוא לא היה מוכן לחשוב שהייתה זו אשליה, כפי שהציע למשל גרשם שלום.[5] לדידו המורכבות הייתה משום שהיהודים היו מעורים היטב בחיי התרבות והעם הגרמני: "האווירה היתה רווית אנטישמיות, אבל זה לא מנע ממני, כפליט יהודי־רוסי, ללמוד ולהתקדם ואילמלא היטלר, יכולתי לקבל פרופסורה בגרמניה הווימארית" (**שם**, עמ' 72).[6]

השואה אינה בעיה של העולם היהודי

לכאורה, די היה בכוחו של התיאור הביוגרפי בפני עצמו ללמד משהו על המשמעות והחשיבות של השואה בחייו ובהגותו של ליבוביץ, הן מבחינה אישית והן מבחינה לאומית. ובכל זאת התבטאויותיו הגלויות החוזרות ונשנות של ליבוביץ בנושא זה היו שליהודים כיהודים אין עניין לעסוק בשואה. כך למשל הוא הגיב לסרט **שואה** של קלוד לנצמן: "'שואה' הוא דוקומנט עצום מבחינה אנושית, אבל לנו כיהודים אין הוא אומר דבר. הסרט מציג מה שנעשה לנו. אנחנו לא עשינו שום דבר" (**שם**, עמ' 77). אך הקשבה הדוקה להתבטאות זו בכוחה לגלות את ההקשר שבו ליבוביץ עצמו מזהה את החשיבות של השואה – השואה היא עניינו של מי שעשאה או של מי שעשוי לעשותה.

במקום אחר ביקשתי להראות את חשיבות השואה ומשבר האמונה בעקבותיה בעיצוב משנתו התאולוגית של ליבוביץ.[7] במאמר זה אני מבקש ללכת צעד נוסף בכיוון זה ולטעון כי לשואה משמעות מרכזית גם בנוגע למשנתו המוסרית או ליתר דיוק, הפוליטית־מוסרית. הטענה התאולוגית רואה בשואה שבר בתפיסת האמונה המסורתית באל משגיח וטוב,

5 עיינו בדבריו של גרשם שלום, "יהודים וגרמנים", **דברים בגו: פרקי מורשה ותחיה** א, הבאה לדפוס: אברהם שפירא, תל אביב: עם עובד, תשל"ו, עמ' 96-114; הנ"ל, "בגנות המיתוס על דו־שיח יהודי־גרמני", **שם**, עמ' 114-117.

6 ההקשבה לדבריו של ליבוביץ הן בשיחותיו עם ששר והן בכמה תיאורים אחרים מלמדת יותר על המתח הפנימי בקרב יהודי גרמניה. ליבוביץ היה ער למתח זה בהיותו בבחינת "אאוטרסיידר" ו"אוסט־יודה".

7 עיינו חנוך בן־פזי, "משנתו הדתית של ישעיהו ליבוביץ כ'תאולוגיה רדיקלית' שלאחר השואה", **עיון** נז (תשס"ח), עמ' 193-202.

שממנו מתחייבת התאולוגיה החדשה של ליבוביץ – התאוצנטריזם, המתארת הכרעה דתית למען קיום מצוות ללא ציפייה וללא תקווה מן האל.[8] ואולם לעמדה התאולוגית הרדיקלית הזאת יש משמעות נוספת, כיוון שהיא מחייבת את האדם לאחריות בעולם שאין הוא יכול להיות אחראי לו. הואיל ואופן הקיום האנושי איננו יכול להיות נסמך או מובטח על יסוד האמונה באל או בכל גורם חיצוני, הרי על האדם להכריע על אופן הקיום שלו בעצמו. להכרעה הדתית של ליבוביץ יש אפוא השתמעות מוסרית, שכן היא מטילה על האדם את מלוא האחריות לתיקונו של העולם. היעדר הערבות האלוהית משמעה שאחריות מוסרית מלאה מוטלת על בני האדם ועל החברה שהם מכוננים. בלא תקווה ושליטה של האל בהיסטוריה חייבים בני האדם לנקוט משנה זהירות ואחריות בהתנהלות המדינית והאנושית שלהם. אם כן, מרכז הכובד של השאלה בדבר השואה אינו הקרבן – היהודים, אלא היא בעיקרה שאלה מוסרית־פוליטית על הנאצים.

אם כן, ההכרעה התאולוגית של ליבוביץ מחייבת חשיבה מחדש על הקיום המדיני־פוליטי ללא ערבות אלוהית. השואה נוכחת מאוד בתוך כל דיון מוסרי־אנושי ובתוך העמדות המדיניות או האנטי־לאומניות של ליבוביץ. ניתן לומר כי בעיניו מתגלה הנאציזם כאיום הקשה ביותר על הקיום האנושי בעת המודרנית. על כן מוטל עלינו, בוגרי המאה העשרים, לבחון היטב את האופנים ואת הגורמים שהביאו לעלייתו ולראות בהם תמרורי אזהרה לקיום האנושי, או אפילו היהודי. כלומר, השאלה כיצד התפתחה גרמניה להיות גרמניה הנאצית, או כיצד יצא לאוויר העולם משטר האימים של הנאציזם מתוך גרמניה התרבותית, היא השאלה החשובה ביותר שעלינו לשאול. לפיכך יש להתייחס לכל אחד ואחד מסימניו של הנאציזם כאל תמרורי אזהרה מוסריים. ההכרעה הדתית מאפשרת חשיבה מוסרית במושגים אנושיים, ובד בבד אפשר לומר כי העמדה המוסרית והפוליטית נגזרת מן החשיבה והתרבות האנושית.[9] דרכו של ליבוביץ היא לבחון את השואה כחלק מן הקיום האנושי ההיסטורי

8 על טיבה של העמדה הדתית ללא ציפייה עיינו אביעזר רביצקי, "דת וערכים במחשבתו של ישעיהו ליבוביץ", בתוך: אבי שגיא (עורך), **ישעיהו ליבוביץ: עולמו והגותו**, ירושלים: כתר, 1995, עמ' 16-25; אברהם שגיא, "דת ללא מטאפיסיקה!? בין ליבוביץ' לוויטגנשטיין", **מחשבות** 67 (תשנ"ה), עמ' 5-17; דניאל סטטמן, "קיום מצוות בעולם שנתרוקן ממשמעות דתית", **דעת** 41 (תשנ"ח), עמ' 31-45.

9 על היחסים שבין האמונה והמוסר, בין ההקשר הדתי ובין החשיבה הפילוסופית הקאנטיאנית, עיינו נעמי כשר, "תפיסת היהדות של לייבוביץ לעומת תפיסת המוסר של קאנט", **עיון** כו (תשל"ו), עמ' 242-255; יעקב יהושע רוס, "אנתרופוצנטריות ותיאוצנטריות", בתוך: אסא כשר ויעקב לוינגר (עורכים), **ספר ישעיהו ליבוביץ: קובץ מאמרים על הגותו ולכבודו**, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, תשל"ז, עמ' 56-65; גלעד ברעלי, "אמונה ואורח חיים: בין ליבוביץ לוויטגנשטיין", **עיון** מב (תשנ"ד), עמ' 493-507; אליעזר גולדמן, "דת ומוסר בהגותו של ישעיהו ליבוביץ", בתוך: דניאל סטטמן ואבי שגיא (עורכים), **בין דת למוסר**, רמת גן: אוניברסיטת בר־אילן, תשנ"ד, עמ' 107-113; נעמי כשר, "דת, מוסר ורגשות", **עיון** מב (תשנ"ד), עמ' 509-516; דניאל סטטמן, "תורתו המוסרית של ליבוביץ", בתוך: אבי שגיא (עורך), **ישעיהו ליבוביץ: עולמו והגותו**, ירושלים: כתר, 1995, עמ' 326-343; יוסי בן משה זיו," 'בורות' כתנאי

ולא מחוצה לו. השואה משנה את הפרספקטיבה המוסרית בכך שהיא מחייבת אותנו להביא בחשבון את הבררה של הידרדרות מוחלטת בתוך התורה המוסרית שלנו עצמה.[10]

הדיון להלן יעסוק בנקודות האלה:

1. החובה להכיר בנאציזם כאפשרות אנושית, בהתחשב במקום של גרמניה ושל עליית הנאצים בביוגרפיה האינטלקטואלית של ישעיהו ליבוביץ עצמו.
2. ההתמודדות הנדרשת כדי להכיר בנאציזם כבררה מוסרית. ובמילים אחרות, עלינו להשיב על השאלה כיצד אדם השופט את עצמו באופן חיובי יכול מטעמים טובים ומוסריים להפוך לעושה רשע; ולעתים, באופן קיצוני יותר, כיצד יכול אדם להיות ל"מפלצת" מבחינה מוסרית מטעמים שהוא רואה בהם טעמים מוסריים.
3. שאלת ההכרה או אי־ההכרה בלאומיות כערך, כלומר היחס הערכי לפשיזם, והפיכתה של אידאולוגיה לאומית לאידאולוגיה פשיסטית.

בנוגע לשלוש הנקודות הללו בדיון יהיה מקום להציע את התייחסותו של ליבוביץ לשואה כסוג של תמרור אזהרה מפני הנאציזם במשמעו בגרמניה הנאצית, ונאציזם במשמעו הלאומני הרחב. ובמילים אחרות ופחות ערבות לאוזן: החשש של ליבוביץ כי מדינת ישראל והחברה הישראלית עולים על מסלול המוביל ללאומנות קיצונית.

1. הנאציזם התגלה בשואה כאחת האפשרויות האנושיות

השואה היא אחת האפשרויות העומדות לפני האדם. אושוויץ לא היה "פלנטה אחרת"; הוא חושף את אפשרויות הרשע האנושי, את הדבר שבני אדם עלולים לעשות לבני אדם אחרים, עד כדי פעולות השמדה ואלימות זוועתית.[11] הקושי הרגשי הגדול שמעורר אושוויץ

לאמונה – או פרדוקס בתיאולוגיה של ליבוביץ", **דברים 1** (תשנ"ט), עמ' 69-75; חנה כשר, "ארבע אמות של הלכה: בין הרמב"ם לישעיהו ליבוביץ' ", בתוך: עמיחי ברהולץ (עורך), **מסע אל ההלכה: עיונים בין־תחומיים בעולם החוק היהודי**, תל אביב: משכל, 2003, עמ' 242-256.

10 דוגמה לדיון במסלול ההידרדרות המוסרית ניתן למצוא באריכות בספרו של עדי אופיר, **לשון לרע: פרקים באונטולוגיה של המוסר**, תל אביב וירושלים: עם עובד ומכון ון ליר בירושלים, תשס"א, עמ' 267-279; 392-419. כך למשל הוא מבקש לתאר מסלולי הידרדרות שונים: "הרוע נפרש כשלושה מדרונות שכל אחד מוביל לתהום משלו בשלושה מרחבים הטרוגניים" (**שם**, עמ' 392).

11 על עדות יחיאל דינור בהופיעו לפני בית המשפט במשפט אייכמן עיינו יחיאל דינור, "עדות יחיאל דינור", **היועץ המשפטי לממשלה נגד אדולף אייכמן: עדויות**, ב, ירושלים: מרכז ההסברה, תשכ"ג, עמ' 1122-1123; על מידת ההשפעה של דינור, ק. צטניק, על החברה הישראלית ועל ייצוגו אותה עיינו דן מירון, "בין ספר לאפר", **אלפיים 10** (תשנ"ה), עמ' 196-224, בעיקר בתיאור המונח "פלנטה אחרת" בעמ' 201-203; גליה גלזנר־חלד, "את מי מייצג ק. צטניק?", **דפים לחקר השואה** כ (תשס"ו), עמ' 167-200; רנה דודאי, "קיטש וטראומה – מקרה מבחן: בית הבובות מאת ק. צטניק", **מכאן** ו (תשס"ו), עמ' 125-

הוא בשל היותו פלנטה אנושית, בת השגה ובת קיימא.[12] אם כך, כיצד הגיעו וכיצד יכולים בני אדם להגיע שוב לשפל המוסרי המאפשר את אושוויץ? או במילים אחרות, אושוויץ מעורר מעין חידה היסטורית: כיצד הידרדרה האומה הגרמנית לשפל המוסרי שאפשר את אושוויץ? אושוויץ מופיע כאפשרות בתוך הבררות האנושיות העומדות לפני האדם בבחירת דרכו או דרכיו האנושיות, והמחריד הוא שיש דרך **מוסרית** המובילה לשפל זה. ליבוביץ, שעשה את שנות בחרותו בגרמניה ובתרבות הגרמנית, מתאר בדרכו את הפליאה ואת התמיהה על עליית הנאצים. ואולם מבחינתו משמעות האירועים ההיסטוריים האלה מובילה אל החיפוש אחר ההתנהלות האנושית הפוליטית שהולידה את השלטון הנאצי. ובלשונו "אל החייתיות". מן הראוי להעיר כי גם ק. צטניק עצמו, שטבע את האמירה המופיעה בפתח סעיף זה, חזר בו ממנה וגם כתב במפורש על מחירה המוסרי של המחשבה שאושוויץ היה "אפשרות שטנית שלא מן העולם הזה".[13] הנאציזם איננו שינוי בסדרי עולם, שכן "עולם כמנהגו נוהג":[14]

> הנאציזם הוא דבר חדש לגמרי בקנה מידה עולמי, שאי אפשר להסבירו מתוך ההתפתחות של המציאות הפוליטית חברתית תרבותית של אירופה במאה ה־19 וראשית המאה העשרים. על רקע ההתרשמות שהיתה לי – בנעורי – אינני רואה את **ההיטרליזם** כדבר שצמח באופן אורגני מן ההיסטוריה ומן התרבות הגרמנית. זהו באמת מוצר זר לגמרי, שגם מבחינה היסטורית כללית אינו מובן כלל. ההתגלמות העיקרית שלו היתה אושוויץ, אבל גם אם נתעלם מכך, עצם הסטרוקטורה של הרייך השלישי היא דבר שאין להבינו כלל. וודאי לא נכון להגיד שהתופעה צמחה באופן אורגאני מן ההיסטוריה של העם הגרמני. זה גם מסביר מדוע כל העולם עמד כמה שנים ממש חסר ישע כנגד התופעה. הנאצזים פשוט לא היה מובן ולא ידעו מה לעשות נגדו (**על עולם ומלואו**, עמ' 81).

התיאור הליבוביציאני איננו תמים – הוא מייצג את ההפתעה והתדהמה מן הבררה האנושית

142 (בעיקר בעמ' 125-128).

12 עיינו מרים שכטר, '"לא פלנטה אחרת': הוראת השואה דרך יצירה ספרותית", **ספר בר אילן** ג (תשנ"ח), עמ' 128-134; אופיר (**לעיל** הערה 10), עמ' 368-386, בפרק שהוא מכנה "אמונת הייחוד", ושם הוא דן במידת החידוש השטני שהיה באושוויץ; הנ"ל, "חידוש השם", **עבודת ההווה: מסות על תרבות ישראלית בזמן הזה**, בני ברק: הקיבוץ המאוחד, 2001, עמ' 12-21; הרב ישראל מאיר לאו, **אל תשלח ידך אל הנער**, תל אביב: משכל, 2005, עמ' 219-231; אפרים מאיר, **מעשה זיכרון: חברה, אדם ואלוהים לאחר אושוויץ**, תרגום ועריכה: מרים מאיר, תל אביב: רסלינג, תשס"ו, עמ' 83-95.

13 עיינו יחיאל דינור (ק. צטניק), **הצופן: א.דמ.ע**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 1987, עמ' 113 ואילך. ועיינו על השינוי בתפיסתו של דינור במאמרה של גלזנר־חלד (**לעיל** הערה 11), עמ' 194-196.

14 עיינו דב רפל, "עולם כמנהגו נוהג", **לימודים** א (תשס"ב), עמ' 103-111.

הנאצית, אך אינו מוכן לקבל אותה כיוצאת דופן וכבלתי מתקבלת על הדעת האנושית. עצם קיומה הופך לעניין שיש להביאו בחשבון האנושי. כלומר, השאלה מוסטת מן התחום התאולוגי אל התחום התרבותי והפוליטי: כיצד הופיע הנאציזם בתוך הקיום האנושי?

2. שמירת החוק: האופציה המוסרית המוליכה אל הנאציזם

הטענה השנייה שיש להתמודד אתה אליבא דליבוביץ נוגעת לאפשרות האנושית של קיום חיים מוסריים, שמובילים את האדם אל הנאציזם. הרעיון הזה הביא את ליבוביץ לאחת מן האמירות היותר מקוממות שלו, שביקשה לראות באייכמן אישיות מוסרית, כלומר אדם הפועל באופן מוסרי בהתאם להכרעתו הערכית, ובמקרה של אייכמן – הקיום המדיני וממילא קיום החוק. מבחינתו של ליבוביץ אייכמן ממש מוסריות קאנטיאנית המבקשת לשמור על החוק המכונן של המדינה.[15]

עצם הטענה הזאת מרתקת, משום שהיא מקבלת לכאורה את התודעה העצמית המוצהרת של אייכמן כ"בורג" בתוך המערכת.[16] כפי שליבוביץ מתאר זאת, צריך היה "להעמיד לו את הפרקליט המצוין ביותר שיש לנו, אשר יסביר שאדם זה אינו אשם ואינו אחראי לשום דבר" (**על עולם ומלואו**, עמ' 79). הסיבה לכך כפולת פנים: פן אחד הוא הרחבת התמונה של האשמה – מדובר באנטישמיות ארוכת הימים, והיא נוגעת ליחסו של העולם כולו אל העם היהודי. בעניין זה אי־אפשר לראות את אייכמן כתרנגול הכפרות של חטאי העולם כולו (והעם הגרמני בכלל זה).[17]

הפן האחר והחשוב יותר בטענתו של ליבוביץ הוא שאייכמן איננו אחראי, משום שהוא רק "מילא פקודות". למרות תפקידו הרם בתוך ההיררכיה הגרמנית, הוא אכן היה רק "בורג קטן" בתוך המערכת הגדולה. טענה זו מתארת קושי עמוק יותר, שלפיו אייכמן פעל בהתאם לכללים המוסריים שהנחו אותו כנאמן לרוח החוק, לציות לחוק, כלומר הוא בעל מוסריות קאנטיאנית באשר הוא פועל בהתאם לחוק המדינה. בהמשך דבריו של ליבוביץ

15 אני נמנע כרגע מלהכנס לדיון בקאנט עצמו מטעמים רבים. רק אציין את מחקריהם של נעמי כשר ודניאל סטטמן: כשר, תפיסת היהדות של לייבוביץ (**לעיל** הערה 9); כשר, "דת, מוסר ורגשות" (**לעיל** הערה 9); סטטמן, תורתו המוסרית של ליבוביץ (**לעיל** הערה 9).

16 מן הראוי להשוות עמדה זו של ליבוביץ לעמדתה של חנה ארדנט, **אייכמן בירושלים: דו"ח על הבאנליות של הרוע**, תרגום: אריה אוריאל, תל אביב: בבל, תש"ס; וראו בניתוחה של עדית זרטל, "מאולם בית העם אל כותל בית המקדש", **האומה והמוות: היסטוריה, זיכרון ופוליטיקה**, אור יהודה: דביר, תשס"ב, עמ' 135-178; ואצל ז'וז'ה ברונר, "ביקורת הבנאליות הטהורה: על הדה־הומאניזציה של אייכמן אצל ארנדט", בתוך: עדית זרטל ומשה צוקרמן (עורכים), **חנה ארנדט: חצי מאה של פולמוס**, [בני ברק]: הקיבוץ המאוחד, 2004, עמ' 81-106.

17 ליבוביץ מעלה בהקשר זה את השאלה של שנאת ישראל אצל הנוצרים ומצביע על השמדת היהודים כתוצאה המשמעותית של אלפיים שנות היסטוריה נוצרית. ועיינו ליבוביץ (**לעיל** הערה 1), עמ' 79.

התברר כי הכרעה זו של אייכמן ל"שמירת החוק" צריכה לשמש עבורנו אחד מתמרורי האזהרה בעת הזאת, כיוון שייתכן שאדם יפעל באופן מוסרי, לפי דעתו, ובכל זאת דרכו מובילה אל החייתיות הנאצית. ומכאן עולה השאלה החשובה ביותר בהקשר זה: מהו מסלול ההידרדרות? כיצד יכולים אנו לזהות שמא מתוך כוונות טובות ומוסריות עלינו על המסלול המוביל אל החייתיות?

זהו כמובן תיאור חשוב מאוד, שכן קיום החוק משמעו קיום מוסרי – האדם מקבל על עצמו להיענות לחוק של המסגרת הפוליטית והמדינית שבה הוא חי.[18] אבל זוהי גם הסכנה הגדולה, משום שלעתים קיום החוק יכול להפוך להיות קיום של עוול. מה שיכול לשמש לאדם הפרטי הסבר המצדיק את פעולותיו, בשל המחויבות המוסרית שלו לכלל של נאמנות לחוק, עשוי להתגלות בסופו של דבר כאופן שבו האדם הופך בפועל לשותף לפעולותיהם של רשעי עולם.

3. הערכיות הפשיסטית: הדרך הערכית המוליכה אל הנאציזם

ליבוביץ, שאיננו מוכן לקבל את הטענה שיש יסוד מיוחד באומה הגרמנית שאפשר את עליית הנאציזם, מבקש לתאר את המסלול המוביל אל הנאציזם כתהליך הנוגע לחברות אנושיות באשר הן. ובעניין זה (ואולי לא רק בעניין זה) נסמך ליבוביץ על דבריו של אחד מגדולי המשוררים הגרמנו־אוסטרים במאה התשע עשרה – פרנץ גרילפרצר (Grillparzer), שהיה גם מבקר תרבות שנון.[19] חלק מכתיבתו הפואטית (בעיקר במחזותיו) הוקדש לביקורת

18 על ההשתמעות הפוליטית בהקשר של סירוב ומרי מול החוק עיינו חמי בן־נון, **מרי אזרחי**, תל אביב: יער, תשנ"ב; יוסי בן משה זיו, "ליבוביץ והסירוב האזרחי", בתוך: אבי שגיא (עורך), **ישעיהו ליבוביץ: עולמו והגותו**, ירושלים: כתר, 1995, עמ' 228–238; יערה קפלן, **סירוב אזרחי בדמוקרטיה ליברלית**, עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר־אילן, תשס"א. ומן הראוי להזכיר בהקשר זה גם את מאמרה של עדית זרטל, "ציות ומרי ב'ימי אופל' ", בתוך: זרטל וצוקרמן (**לעיל הערה 16**), עמ' **143–169**.

19 על גרילפרצר ניתן למצוא מעט חומרים בעברית למשל במחזהו **היהודיה מטולדו** בתוך הספר **ישראל על בימות אשכנז: שלושה מחזות**, תרגום: בנימין כץ־בילצקי, תל אביב: שלום עליכם, תשנ"ד; וכן בספרו פרנץ גרילפרצר, **אוטוביוגרפיה; היהודיה מטולדו; ספפו; אסתר; גלי הים והאהבה ותרגומים משאר יצירותיו**, תרגום: יוסף האובן (נבו), תל אביב: ירון גולן, תשס"ג. לעיסוק רב יותר בדמותו כמחזאי ובמשמעות **התרבותית של עבודותיו עיינו** B. Thompson, "An Ironic Tragedy: An Examination of Grillparzer's 'Die Jüdin von Toledo'," *German Life and Letters* 25 (1972), pp. 210–219; Karl Eibl, "Ordnung und Ideologie im Spätwerk Grillparzers: Am Beispiel des 'Argumentum Emblematicum' und der 'Jüdin von Toledo'," *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 53 (1) (1979), pp. 74–95; Adolf Gaisbauer, "Könige, Juden, Menschen...: Aus der Deutungsgeschichte von Grillparzers 'Jüdin von Toledo'," *Das Jüdische Echo* 40 (1991), pp. 183– 199; Barbara Lindsey, "The Wasteland Revisited: Death of the Garden in Grillparzer's 'Die Jüdin von Toledo Toledo'," *Modern Austrian Literature* 28 (1995), pp. 131–145; Frank Kind, " 'Der Bornierte Jüdische Winkelgott' oder die Falsche Alternative: Judentum und Christentum aus der Sicht Franz Grillparzers," *Konfrontation und Koexistenz*,

על הלאומיות שפגש באירופה של מפנה המאות. וכך הוא אמר: "דרכה של אירופה מובילה מן האנושיות דרך הלאומיות אל החייתיות [ההתבהמות]". ליבוביץ ציטט תמיד תיאור זה באופן כוללני יותר, לאו דווקא כמופנה אל התרבות האירופית – מסלול ההידרדרות נע מן האנושיות דרך הלאומיות אל החייתיות. וכפי שמדגיש זאת ליבוביץ: "אני אומר זאת על כל חברה אנושית המקדשת את הלאומיות והממלכתיות. הנאצים שעוללו מה שעוללו הם בני אדם, וגם היהודים הם בני אדם" (**על עולם ומלואו**, עמ' 79).

ההבהרה החשובה להמשך העיון בשאלה המוסרית אצל ליבוביץ היא שאין הוא מתנגד ללאומיות באשר היא לאומיות, אלא לזו המבקשת לכונן סולם ערכים.[20] ההתייחסות הראויה ללאומיות היא בהקשר הפוליטי, שכן היא מסייעת להגדיר את המציאות החברתית ואת הישויות הפוליטיות. את ההבחנה הזאת הוא עושה באמצעות שני ביטויים שונים של לאומיות, הרווחים בשפות זרות: nationality, במובן של מציאות מדינית פוליטית, ו־nationalism, במובן של אידאולוגיה לאומית. יש סוג של לאומיות שניתן לתאר מהיבט קיומי – אותה חטיבה אנושית שאליה אדם קרוב, מדעת ושלא מדעת, ושממנה הוא שואב חלק ניכר מן התכנים האקזיסצנטיאליים שלו במובן המעשי והרוחני.[21] אך תיאור קיומי זה איננו תיאור ערכי ואיננו מכריע מבחינה ערכית. הקושי הערכי, מבחינת ליבוביץ, הוא כאשר הלאומיות הופכת להיות "פרוגרמה" ערכית בחיי האדם, ואת הסוג הזה של לאומיות הוא מתאר במונחים הקרובים לפשיזם. הקושי הזה נוצר כאשר האדם מכונן סולם ערכים לאומי המקביל לסולם הערכים הדתי ולסולם הערכים ההומניסטי. שני האחרונים הם סולמות ערכים המאפיינים את התודעה האנושית באשר היא מייצגת תרבות אנושית (וכפי שליבוביץ מכנה זאת "תודעה אנושית שיצאה מכלל פראות").[22] המשותף לשני סולמות

(1996), pp. 82–96; Eda Sagarra, "Grillparzer, the Catholics and the Jews: A Reading of 'Die Jüdin von Toledo' (1851)," *Leo Baeck Institute Year Book* 46 (2001), pp. 67–79; Dieter Borchmeyer, "Franz Grillparzers Bild des Judentums in seiner 'Jüdin von Toledo'," *Das Judentum im Spiegel seiner kulturellen Umwelten* (2002), pp. 155–179

20 על נושא הלאומיות אצל ליבוביץ עיינו בין היתר עמי תמיר, "תפישתו הלאומית של ישעיהו ליבוביץ", **בעיות בינלאומיות** לב (1-2) (1993), עמ' 40-54; קריאה צמודה באופני הביטוי השונים של לאומיות או לאומניות אצל ליבוביץ ראו במאמרו של רוטנברג (**לעיל** הערה 4), עמ' 82-89.

21 עיינו רוטנברג (**לעיל** הערה 4), עמ' 79-81.

22 "אני מכיר שני סולמות ערכים גדולים, המנוגדים זה לזה שיש להם מקום בתודעה האנושית שיצאה מכלל פראות [...] (1) סולם הערכים הדתי [...] מבחינת קנה־המידה של מעמדו של האדם לפני אלוהים, (2) סולם הערכים ההומאניסטי או האתיאיסטי [...] מבחינת הקריטריון של מעמד האדם בפני האדם, או לפי המכלול הנקרא אנושות. מסולמות־הערכים השונים נגזרות פרוגרמות חיים שונות, ובכל אחת מהן נכללים חיובים ואיסורים שאינם מוכרים בפרוגרמה האחרת" (ישעיהו ליבוביץ, "דרך הלאומניות אל החייתיות", **הארץ**, 5.10.1984).

הערכים – ההומניסטי והדתי – שהמדינה כמדינה איננה נכללת בהם כערך אלא ככלי וכאמצעי:

> שני סולמות־ערכים אלה מנוגדים זה לזה, ואין אפשרות של פשרה או של סינתזה ביניהם. אבל הם נפגשים בנקודה אחת, וזאת ביחס לאינסטיטוציה הנקראת מדינה; הן מבחינת סולם־הערכים הדתי והן מבחינת סולם־הערכים ההומאניסטי אין למדינה משמעות ערכית. מבחינת שניהם־המדינה היא כלי, מכשיר או אמצעי בלבד, הדרוש למען דברים מסוימים שהם־הם המוחזקים ערכים.[23]

המסלול הלאומי (במובן של nationalism) הוא אשר מכונן מערכת ערכים אחרת, סולם ערכים שונה אשר בו המדינה מופיעה לא רק כמסגרת וכאמצעי, אלא כערך בפני עצמו. לדידו של ליבוביץ סולם ערכים זה מבטא טיפשות ורשעות.[24] הערך של המדינה כמדינה שייך לעולם המושגים הפשיסטיים, הוא אומר, והוא גם מכוון את הדרך אל הטוטליטריות הנאצית.

על פי פרשנותו של ליבוביץ, ההעמדה של הלאומית והמדינה כערך מביאה לכך שערך זה ידחה ערכים אחרים. המשמעות של הבחירה בסולם הערכים הלאומי היא הפיכתו לקו מנחה להתנהגות האנושית במובן זה שערכי המדינה קודמים לערכים מוסריים ואנושיים אחרים, ועבור ליבוביץ זוהי תמצית הרעיון של הפשיזם. האדם מכוון את עצמו למען המדינה ואינו רואה את המדינה ככלי למען האדם או החברה האנושית. מבחינתו של ליבוביץ הבחירה בסולם הערכים הלאומי, לא כאמצעי אלא כערך, היא שהופכת את האינסטיטוציה לפרוגרמה – את המוסדות לתכלית ערכית, ואז החברה יכולה להידרדר לעבר החייתיות.[25] לדעת ליבוביץ "הרעיון של המדינה כמסגרת ל'אחדות לאומית' הוא רעיון פשיסטי מובהק; ein Volk, ein Reich, ein Fuhrer – מהותה של הטוטליטריות".[26] הקשר בין המושגים

23 **שם.**

24 מן הראוי להעיר כי עמדה זו שליבוביץ תוקף היא עמדה מוצהרת בחוג הקשור ברב צבי יהודה קוק, וכפי שהוא מכונה לעתים במחקר "חוג הרצי"ה". ועיינו במחקריו של דב שוורץ, **אתגר ומשבר בחוג הרב קוק**, תל אביב: עם עובד, תשס"א.

25 נושא זה של מסלול ההידרדרות או "המדרון החלקלק" מנחה את ליבוביץ בכמה דיונים מוסריים דוגמת הדיון שלו בשאלה של המתת חסד, ועיינו ישעיהו ליבוביץ, **אמונה, היסטוריה וערכים: מאמרים והרצאות**, ירושלים: אקדמון, תשמ"ב, עמ' 247-248; כמו כן עיינו במאמרו של סטטמן, "תורתו המוסרית" (**לעיל הערה 9**), עמ' 337-339. וראו גם את דיונו של אופיר בספרו **לשון לרע** (**לעיל הערה 10**).

26 ליבוביץ (**לעיל הערה 22**); ושוב גם בעניין זה מן הראוי להפנות את תשומת הלב למחקריה של חנה ארדנט בנושא הטוטליטריות. Hannah Arendt, *The Human Condition*, Chicago: University of Chicago Press, 1958; idem, *The Origins of Totalitarianism*, Cleveland: World Publishing Co., 1958

של המדינה כערך, הפשיזם והדיבור האוהד למען אחדות לאומית סלל את הדרך שהובילה אל הנאציזם:

> ולזה נתכוון אותו אדם ששמו היה פרנץ גרילפרצר, שדיבר על הדרך מן האנושיות אל הלאומיות, זאת אומרת, הלאומיות שנעשית פרוגרמה, אל החייתיות [...] פה יש פרוגרמה. על הפרוגרמה הזו אמר הוגה דעות במאה התשע עשרה, שיש דרך המובילה מן האנושיות דרך הלאומיות אל החייתיות.[27]

אחת הביקורות הפילוסופיות המרכזיות על עמדת הפשיזם או הראייה של המדינה כערך נמצאת בכתביו של פרידריך ניטשה. ליבוביץ נדרש לביקורת זו בכמה מקומות, ואולי הבולט שבהם הוא בעת שיחה עם יריבו וחברו ישראל אלדד.[28] בר הפלוגתא אלדד מוכר בציבוריות הישראלית כאידאולוג לאומי וגם כמתרגם של כל כתבי ניטשה לעברית:

> ניטשה היה דמות מסובכת מאוד. מה שהנאצים עשו מתורתו הוא סילוף מוחלט. בשום פנים אי אפשר לראות בו חלוץ של הנאציזם. בזה אין שמץ של אמת. יחסו ליהדות הוא מסובך ומתוסבך מאוד. מלבד זאת יש להתחשב בכך שבסופו של דבר יצא מדעתו [...] אבל הדבר המושך ביותר אצל ניטשה הוא בכך שראה בלאומיות את הדחף האנושי השפל והבזוי ביותר.[29]

האם ניתן לזהות כאן חיפוש אחד קולות ביקורתיים נגד הלאומיות שעלו בתוך החברה הגרמנית שלפני המלחמה? האם ליבוביץ מחפש את דמויות המופת של המאבק בסולם הערכים הלאומי דווקא בחשיבה הגרמנית־האירופית? ייתכן. מה שברור הוא שהשיח שליבוביץ מנהל עם הלאומיות הישראלית נשען רובו ככולו על השיח של האינטלקטואלים הגרמנים עם הלאומיות הגרמנית שלפני מלחמת העולם השנייה. ואולי גם זו הסיבה שהוא מצטט שוב ושוב את המחזאי גרילפרצר, המציע את הפרוגרמה להידרדרות המוסרית.

משמעות הנאציזם בהקשר הישראלי

ההתבוננות בחברה הישראלית מתוך הפרספקטיבה המוצעת של ההיסטוריה של החברה הגרמנית ועליית השלטון הנאצי חושפת את המְעיין לשאלות המוסריות הפוליטיות

27 מתוך סרטו של אייל סיון, **יזכור: עבדים של הזיכרון**, צרפת 1990, דקה 1:07.

28 על מערכת היחסים בין אלדד וליבוביץ דובר אך לא נכתב די, ועיינו למשל במאמרה של פנינה ליאונוב, "'ישעיהו א', ישעיהו ב' (ליבוביץ)' ואלדד (שייב)", **זהות** ג (תשמ"ג), עמ' 23-36, ותגובתו של אלדד באותו עניין: ישראל אלדד, "מחלוקת לשם שמים וארץ (תגובה למאמרה של פנינה ליאונוב)", **שם**, עמ' 39-41; על אלדד ועמדתו הלאומית עיינו אברהם אל־אור, " 'הגיונות' של מחנך לוחם: משנתו של ישראל אלדד", **האומה** 63 (תשמ"א), עמ' 127-129.

29 ליבוביץ (**לעיל הערה 1**), עמ' 63.

הקודמות לשאלה הביטחונית בכל הנוגע לעתידה של מדינת ישראל. על השאלה מהו האיום הגדול ביותר על מדינת ישראל, השיב ליבוביץ – היא עצמה, כלומר הפיכתה של מדינת ישראל לאידאל. לא השאלות הביטחוניות הן הערובה לקיומה של מדינת ישראל, אלא השאלה הלאומית. הלאומיות, ובכלל זה הלאומיות היהודית, היא האיום הקיומי של מדינת ישראל, משום שהיא נקודת ציון חשובה בדרך המובילה אל הנאציזם. ליבוביץ מבהיר חד־משמעית כי התבוננות היסטורית מפוקחת מלמדת למרבה התדהמה ששאלת הביטחון איננה רלוונטית בעולם המודרני, שכן העולם המודרני איבד את הביטחון הקיומי.[30] השאלה הביטחונית תלויה בשאלה אחרת, חשובה ממנה, על אודות הקיום האנושי:

> עד לפני דור לא העלה איש על הדעת שאפשר להשמיד עם. אך במלחמת עולם שלישית – מי יודע? וייתכן שבעוד דור, בחלק הדרומי של אפריקה, בדרום אפריקה וברודזיה החדשה ייעשו "אנדליזונג" (פתרון סופי) של הבעיה הלבנה, השמדת הפיזית על נשיהם וטפם, באותו מובן שהיטלר הבינו. ומצד שני ייתכן שהאפריקאנרים הלבנים יקדימו, כל זמן שבידם מצויה עדיפות כוח מכרעת, וישמידו את האוכלוסייה האפריקאית.[31]

המשקפיים הביטחוניים הם משקפיים מטעים, משום שהם יכולים לתת רק אשליה של ביטחון לקיום האנושי. האמת המרה היא שאי־אפשר לדבר עוד על ערבות לביטחון האישי בעולם שיש בו אפשרויות של פצצה גרעינית ובעולם שנחשף לרעיונות של השמדת עמים:

> תביעתה של הציונות להבטחת הביטחון – נובעת מאופי המאה התשע עשרה אשר ראתה בביטחון אחד מקווי האופי הנורמאלי של הקיום האנושי. אך בימינו אפשר לראות, ולוא רק מספרות ה"סאיינס פיקשן" – שמרבית האנושות שרויה בהרגשה שחיינו תלויים מנגד. לכן מגמות ושאיפות אינן נמדדות על פי הקריטריון האם זה מוסיף ביטחון או לא.[32]

במובנים רבים נראה שהבחירה בציון איננה פתרון לאנטישמיות, והיא אפילו גורם מסוכן לעם היהודי, המרוכז במקום אחד שבו הוא מתמודד עם שנאה ואלימות קבועות.[33] המתח

30 נקודת מבט זו הביאה כנראה את ליבוביץ להתנגד בחריפות רבה להפיכתה של ישראל למעצמה גרעינית.

31 דברים אלו מובאים בשמו של ליבוביץ בשיחה עם אהוד בן עזר. עיינו אהוד בן עזר, "ישעיהו ליבוביץ: הזהות היהודית והשתיקה הישראלית", **אין שאננים בציון: שיחות על מחיר הציונות**, תל אביב: עם עובד תשמ"ר, עמ' 119.

32 **שם.**

33 עיינו אופיר, "סופיותו של הפתרון ואינסופיותו של האובדן", **עבודת ההווה (לעיל הערה 12)**, עמ' 29-50; הנ"ל, "פוסטציונות", **שם**, עמ' 256-280.

שבין הלאומיות הפלסטינית ובין הלאומיות הישראלית, וגם הקשר התרבותי של שני העמים לאותה חלקת ארץ, הם ערובה לאלימות ולמלחמה ממושכות.

השאלה של ליבוביץ בעקבות השואה איננה כיצד להגן על העם היהודי מפני הנאציזם, אלא כיצד למנוע מן המדינה היהודית להיהפך לנאציזם – השואה היא "מה שנעשה לנו", לא משהו שאנחנו עשינו. "הטעות הגדולה כיום היא שהשואה נעשתה לנושא המרכזי בכל הנוגע לעיסוק בבעיית העם היהודי. כל התוכן היהודי שמוצאים אינטלקטואלים יהודים רבים ביהודיותם הוא העיסוק בשואה: אנחנו העם שלו עוללו כך. ליהודים כאלה השואה נעשתה תחליף ליהדות" (**על עולם ומלואו**, עמ' 77). חינוך המבסס את כל שאלת הזהות היהודית על השואה נעשה לכלי להצדקה של הלאומיות, אך עלול בסופו של דבר להפוך את הלאומיות לערך בפני עצמו. כך, בשיחות עם מנהלים במערכת החינוך שאל אותם ליבוביץ במי הם כמנהלים גאים יותר: בבוגר שהופך לאזרח טוב או בבוגר שהופך לחייל ולמפקד מצטיין בצבא, והם בצער רב אישרו כי התשובה קשורה בצבא. בתגובה הוא טען כלפיהם כי מערכת החינוך השחיתה את התלמידים, כיוון שהפכה את הלאומיות לערך. זהו ההסבר לחשש העמוק של ליבוביץ מן הפשיזם, מן הכיבוש ומן המעבר המוביל מן האנושיות, דרך הלאומיות אל החייתיות.

בהתאם לתיאור הזה ניתן להציע כי ההתפקחות בעקבות הנאציזם היא המשמעות העמוקה של השואה, והיא שהופכת ללקח החשוב ביותר שלה: הנאצים היו בני אדם וגם היהודים הם בני אדם, ועל כן חלק מן ההיסטוריה האנושית היא מעשי הפשעים של בני אדם כלפי בני אדם אחרים. אנו כבני אדם מחויבים כלפי המסגרת המדינית שלנו, ועלינו להפעיל את כל שיקול הדעת וההבנה הפנימית בדבר מסלול ההידרדרות המוביל אל החייתיות האנושית. הקושי העצום הוא שמדובר בסולם ערכים חלופי לשני סולמות הערכים האחרים. הוא יכול לכונן, והוא אף מכונן, מסגרת מלאה שאדם יכול לבנות בה את עצמו, אישיותיו, ערכיו, חובותיו וזכויותיו, ממש כמו המסגרת הערכית־הדתית או המסגרת ההומניסטית־האתאיסטית.

השואה עלולה להפוך לצידוק לקיומה של המדינה כערך, משום שיש מי שיאמרו כי בשעה זו שלאחר חורבן הגולה אין לעם היהודי בררה אלא בקיום המדיני. במובן זה, השואה היא צידוק לקיומה של מדינת ישראל. כך למשל מתאר אליעזר שביד את היחס לשואה בתוך ההקשר הישראלי:

> יום הזיכרון לשואה בא להזכיר לנו, כי העידן הזה [העידן שנוצר עם תשעה באב] הגיע לסיום אכזרי. לא רק המקדש נחרב, אלא גם הגולה. עם ישראל הקים בה לעצמו בית מגורים ארעי, אכסניית דרכים, וזו חרבה. מעתה תלוי הכל ברצונו של העם וביכולתו להציל את עצמו ולהיבנות מחדש בכוחותיו שלו בארצו. משום כך

> נכונה המחשבה שעם ישראל חי בין קוטב האובדן, שמסמלת אותו השואה, לבין קוטב הבניין העצמאי, שמסמלת אותו מדינת ישראל.[34]

ניתן להבין את השנאה לעם היהודי ואת התפתחותה על רקע הקיום הגלותי. הקדמה הטכנולוגית מאפשרת היום כלי השמדה המוניים – ועל כן השואה הייתה והיא מן האפשר. סיטואציה של היות גולה מאפשרת שואה, ועל כן הציווי של עם ישראל לעת הזאת הוא "ובחרת בחיים" – בחירה באפשרות הציונית ובקדימותה של זו לערכים אחרים:

> המסקנה פשוטה וחד משמעית, והיא מאשרת את ההשקפה הציונית אישור נחרץ. וזה דברה של הציונות: יש להפוך את עם ישראל לעם חזק, המסוגל להגן על עצמו בכוחותיו שלו, כלומר, להוציאו מן הגלות ולהעניק לו מסגרת טריטוריאלית מדינית כמו לכל עם אחר.[35]

ליבוביץ לא הסכים לקבל את הרעיון הזה, ולו רק בשל מה שהוא רואה כמופרכותו הביטחונית של הטיעון. אין סיטואציה היסטורית שתהפוך את מדינת ישראל למהות, הוא הסביר. הצידוק הציוני מבקש להתייחס למדינת ישראל כהצלה פיזית של העם היהודי, אבל "מדינת ישראל לא הצילה אפילו נפש אחת. ברגע זה, על פני כל כדור הארץ, המקום שבו צפויה הסכנה הפיסית הגדולה ביותר ליהודים הוא דווקא מדינת ישראל. מדינת ישראל איננה המכשיר היעיל להצלת יהודים: משמעותה והצדקת קיומה הן המידה שבה היא דרושה לעם היהודי. בזה מתעוררת בעיית העם היהודי".[36]

עלייתה של החברה הישראלית על מסלול ההידרדרות

התפיסה של ליבוביץ שאיננה שמה מבטחה בביטחון, אלא חוששת מן הכרסום הפנימי של מדינת ישראל, התפתחה כנראה עם התפתחותה של המדינה ומלחמותיה. תחילה היה אפשר לראות את ליבוביץ מזועזע מאירועים המתרחשים בצבא הישראלי ומטעמו, ובשלב מתקדם יותר הזעזוע נעלם ואת מקומו תפסה עמדה התובעת פיקחון ומביעה חשש מן ההידרדרות שמדינת ישראל מביאה על עצמה.

34 א' שביד, " 'ובחרת בחיים...' – השואה בחשבון הנפש הלאומי", **מיהדות לציונות מציונות ליהדות: מסות**, ירושלים: הספריה הציונית על יד ההתסתדרות הציונית העולמית, תשמ"ד, עמ' 121-137. הציטוט מעמ' 123.

35 **שם**, עמ' 135.

36 ישעיהו ליבוביץ, "העם – המדינה – הדת" (הדברים נאמרו בסימפוזיון: "מהות הציונות", 1970), **יהדות, עם יהודי ומדינת ישראל**, ירושלים: שוקן, תשל"ה, עמ' 243.

1. פעולת קיביה: הכישלון הראשון במבחן המוסרי של מדינת ישראל

דומה שהפעם הראשונה שליבוביץ הופיע כמתריע ציבורי מפני סכנת הלאומיות והאלימות של מדינת ישראל התרחשה לאחר האירוע הטראומתי מבחינה פוליטית-מוסרית – פעולת קיביה.[37] המאמר התפרסם בשנת 1953, והיה תגובה חריפה לפעולות הצבא הישראלי שנעשו בפיקודו של רס"ן אריאל שרון. הקורא במאמר זה עדיין איננו יכול לזהות משנה מגובשת ומלאה, אלא יותר תגובה של זעזוע ממה שמתגלה כאחת המשמעויות האפשריות של הבחירה הציונית, ובכלל זה בחירתו שלו הוא. הנטילה של האחריות המדינית בידי אדם – בידי הציונים – הופכת להיות מבחן מוסרי־פוליטי, והאירוע הקשה בקיביה מחייב את הדין וחשבון הבוטה הליבוביציאני:

> קיביה וכל הכרוך בה – מה שהביא למעשה זה והמעשה עצמו – שייכים לניסיון הגדול שבו הועמדנו על ידי השחרור הלאומי, העצמאות המדינית והכוח הממלכתי – כאומה, חברה ותרבות שזכו במשך דורות ליהנות הנאה רוחנית ונפשית מן הגלות, שלטון הזרים וחוסר האונים העצמי. מבחינה מוסרית ומצפונית התקיימנו במשך דורות בחממה מלאכותית, שבה יכולנו לגדל ולטפח ערכים ותכני תודעה שלא הועמדו במבחן המציאות. מוחזקים היינו בעיני עצמנו, ובמידה מסוימת אף בעיני זולתנו, ככובשי אחד היצרים האיומים האורבים לנפש האדם וכסולדים מפני גילויי זוועותיו השכיחים בכל חברה אנושית: יצר שפיכות הדמים הבין־קיבוצית.[38]

אני מבקש להבליט את המשמעות הזאת מתוך שיחה אחרת בהקשר אחר, שבה דחה ליבוביץ את הרעיון שהרב קוק הוא שהביא לסכנת האידאולוגיה הלאומנית. ליבוביץ נקט עמדה מפתיעה: "הסכנה נתגלתה ברגע שקמה המדינה. אם זו 'ראשית צמיחת גאולתנו', כי אז הכל מותר" (**על עולם ומלואו**, עמ' 29). מבחינתו של ליבוביץ הרעיונות הלאומיים וסכנותיהם היו קיימים עוד קודם לקיומה של מדינת ישראל, אבל רק ההקשר המדיני הממשי הפך רעיונות אלה למסוכנים מבחינה מוסרית וכנראה גם מבחינה קיומית:

37 על חשיבותו של אירוע זה ומאמר זה אצל ליבוביץ עיינו למשל פנחס שיפמן, "איבוד המעצורים המוסריים: זרע הפורענות של חתירה לאחדות", בתוך: אבי שגיא (עורך), **ישעיהו ליבוביץ: עולמו והגותו**, ירושלים: כתר, 1995, עמ' 273-283; דניס שרביט, "ישעיהו ליבוביץ כאינטלקטואל: 'לאחר קיביה' – ה'אני מאשים' הישראלי", **עדכן: האוניברסיטה הפתוחה 44** (2006), עמ' 11-14; ראו במאמרו של רוטנברג (**לעיל** הערה 4), עמ' 99-102. רוטנברג מבקש להבחין בין המשמעות של הביקורת המוסרית כאשר היא מופנית לציונות החילונית ובין משמעותה כאשר היא פונה לתוך השיח הדתי.

38 ליבוביץ, "לאחר קיביה", **יהדות, עם יהודי** (**לעיל** הערה 36), עמ' 229 (פורסם בתחילה בכתב העת בטרם, 1953-1954).

זוהי המשמעות הדתית והמוסרית האמיתית של תקומתנו המדינית והחזרת האפשרות של שימוש בכוח לידינו: עתה אנו נבחנים, אם אנו מסוגלים לא רק לסבול למען ערכים שדגלנו בהם, אלא אף לפעול על פיהם. קל לסבול למען ערכים סבל פיסי וחמרי, ואפילו להקריב את קרבן החיים: דבר זה אינו דורש אלא גבורה פיסית, והיא מצויה במידה מפליאה בכל קיבוצי בני אדם. קשה לסבול למען ערכים, כשסבל זה משמעותו ויתור על דברים שגם הם נחשבים ערכים מבחינת היצר הטוב – הצרכים והאינטרסים הקיבוציים המוצדקים. הבעייה המוסרית מתעוררת בכל חריפותה בהתנגשות בין היצר הטוב והיצר הטוב: הדברת היצר הרע על ידי היצר הטוב היא קשה אך לא פרובלמטית.[39]

למיטב הבנתי, ליבוביץ איננו מתאר בדברים אלו את תפיסתו הרחבה על אודות סכנת הלאומיות כפרוגרמה, אלא בעיקר מביע את הזעזוע העמוק שלו מן האירועים עצמם.

2. מלחמת ששת הימים: העלייה על מסלול ההידרדרות

שינוי המגמה ותפיסה רחבה ובוטה יותר של רעיונות אלה ניתן למצוא אצל ליבוביץ רק לאחר מלחמת ששת הימים. ליבוביץ איננו משאיר מקום לספק – תמרור האזהרה הוצב לפני החברה הישראלית, משום שעלתה על מסלול ההידרדרות.[40] את הרדיקליות של העמדה, את החריפות של הטיעונים שבהם הוא משתמש, ואפילו את הביטויים הקיצוניים, ניתן להבין רק על רקע תפיסתו שהעם היהודי עלה על מסלול של הידרדרות קשה מבחינה מוסרית ומבחינה קיומית. אני מרשה לעצמי להוסיף פה שדבריו נאמרו מתוך אהבה גדולה או לפחות ללא שנאה. החוויה האישית שתורגמה לתיאור פוליטי אוניברסלי תורגמה עתה שנית לתוך ההתנסות הישראלית:

כבר בדברים שנכתבו זמן מועט לאחר מלחמת ששת הימים, הועלתה דמותה של ארץ ישראל השלימה כרודזיה חדשה, שתעמוד על עבודה ערבית ושלטון יהודי – על כל התוצאות המתחייבות בהכרח ממערך זה לגבי המציאות החברתית, הרוחנית והנפשית. חזות קשה זו כבר מתחילה להתממש לעינינו. אנו ראוים את סימניה בשוק העבודה ובמשק, בשחיתות ההולכת וגוברת בחברה היהודית ובהפיכת התודעה הלאומית היהודית ללאומנות דורסנית, וכן בתופעות חריגות, מן הסוג

39 **שם**, עמ' 230.

40 תיאורים רבים בעל פה יש על תגובותיו של ליבוביץ בתקופה שמיד לאחר מלחמת ששת הימים על הקטסטרופה שלפניה עומדת החברה הישראלית. תודתי בעניין זה כמו ברבים אחרים לידידי שניאור עינם.

> הקולוניאליסטי, בתחום השלטון בשטחים הכבושים (מעצרים ללא משפט, עינויי אסירים, פיצוץ בתים של משפחותיהם של חשודים, גירושי אישים לא רצויים, וכו'): אין זה מן הנמנע שנגיע להקמת מחנות ריכוז או אף עצי תליה. ייתכן שלאחר זמן נצטרך להציג לעצמנו את השאלה אם מדינה זו ראויה להתקיים ואם כדאי לתת את הנפש על קיומה.[41]

התיאור הקטסטרופלי הזה חוזה את אפשרות ההידמות של מדינת ישראל למדינה טוטליטרית עד כדי הידמות לשלטון הנאצי. מלחמת ששת הימים הפכה את מדינת ישראל למדינה כובשת במובן זה שגם האידאולוגיה הלאומית שלה השתנתה, וזו עשתה את מדינת ישראל מאמצעי לערך בעיני אזרחיה. ההידרדרות יכולה להביא אותנו למקום שבו נצטרך לשאול "האם מדינת ישראל ראויה להתקיים?". ואולם, לדבריו, אין מדובר כאן בשאלה מוסרית על אודות "הראוי", אלא בעצם המשך התקיימותה של מדינת ישראל. התחזית הקשה ביותר היא שמסלול זה מוביל לחורבנה של מדינת ישראל. מן הראוי לשים לב לאופן ההתבטאות של ליבוביץ החושף דווקא את דאגתו העמוקה לעצם קיומה של מדינת ישראל:

> אם נמשיך בדרך שאנו הולכים בה – חורבנה של מדינת ישראל בטוח, בטווח של שנים ואפילו לא של דורות. מבפנים [...] עם מחנות ריכוז לאנשים כמוני, וכלפי חוץ היא תסתבך במלחמת חורמה עם כל העולם הערבי ממארוקו ועד כווית. זו הפרספקטיבה לעתיד הלא רחוק [...] מדינת ישראל, כל זמן שהיא מאמינה בטיפשותה התהומית שהסיוע האמריקני יימשך לנצח, אינה מעוניינת בשלום. לכן יהא סופה כמו זה של דרום וייטנאם, שגם היא סמכה על סיוע אמריקני שיימשך לנצח" (**על עולם ומלואו**, עמ' 24).

על מסלול ההידרדרות שתואר לעיל בשמו של גרילפרצר, כמוביל מן האנושיות דרך הלאומיות אל החייתיות, אמר ליבוביץ בהתייחס למדינת ישראל את המשפט הזה: "וזו הדרך שהעם הגרמני באמת הלך בה עד הסוף, וזוהי הדרך שאנחנו עלינו עליה אחרי מלחמת ששת הימים".[42]

3. התפתחותה של אידאולוגיה לאומית ממלכתית

פעולת קיביה מסמנת את הרגע בהתפתחותו של ליבוביץ שבו הוא חש לראשונה את המשמעות של האלימות הנאצית כסכנה העומדת לפתחה של החברה הישראלית; ואילו

41 ליבוביץ, "השטחים, השלום והבטחון", **הארץ**, 3.11.1972. פורסם גם ביהדות, **עם יהודי** (**לעיל** הערה 36), עמ' 427.

42 מתוך סרטו של סיון (**לעיל** הערה 27), דקה 1:07.

מלחמת ששת הימים כבר הייתה לדידו התקדמות ניכרת במסלול ההידרדרות, ולו מבחינה רגשית משיחית. את הצעד המשמעותי והגדול ניתן למצוא אצל ליבוביץ רק כאשר הוא מזהה את התפתחותה של אידאולוגיה לאומית ממלכתית: "הסכנה נתגלתה ברגע שקמה המדינה. אם זו 'ראשית צמיחת גאולתנו', כי אז הכל מותר".[43] והוא מוסיף בשפה בוטה וקשה עוד יותר:

> עכשיו אני חוזר בפה מלא על המונח "יהודו־נאצים"! מדיניות הכיבוש היא מדיניות נאצית! אל תשכח שהנאצים פגעו לא רק ביהודים, אלא גם בגרמנים בני עמם. בתקופה הראשונה של היטלר, שאותה ראיתי במו עיני, היו רק יהודים מעטים – קומוניסטים – במחנות ריכוז. לעומת זאת היו המחנות מלאים גרמנים אריים טהורים, שהתנגדו לשלטון, ודבר זה ייתכן בעתיד לא רחוק גם בקרבנו.[44]

למעשה, אפשר לציין מיקוד שונה של הבעיה שזיהה ליבוביץ בחיי מדינת ישראל בעקבות הלקח והפיקחון המתחייבים עקב הנאציזם והשואה. מיקוד זה, שהוא אולי השם הכולל של כל הבעיות האחרות, הוא הלאומיות. דווקא בהתבטאויות הקיצוניות הללו מתגלה עמדתו של ליבוביץ כעמדה ציונית מובהקת.[45] אלא שהציונות שעליה הוא מדבר היא מעשה פוליטי ולא תנועה המייצגת ערך פוליטי: "הציונות ביקשה לחדש מסגרת לעצמאותו המדינית של העם היהודי".[46] האם היו לציונות גם ערכים תרבותיים? תשובתו של ליבוביץ שהציונות היא מושג פוליטי, ועל כן הוא יכולה לשקף תכנים תרבותיים שונים. ומכאן עולה גם האפשרות שהמשמעות הלאומית של הציונות תהא בלתי ראויה מבחינה ערכית, ומסוכנת מבחינה קיומית.

הבעיה: "העם היהודי" או חשיבותן של התבטאויות קיצוניות

אין לטעות ולפרש את דבריו של ליבוביץ כאילו הפך למתנגדה של התנועה הציונית,

43 ליבוביץ (**לעיל** הערה 1), עמ' 29.

44 **שם**.

45 דוד אוחנה התמודד עם החשיבה הציונית של ליבוביץ. עיינו במאמרו דוד אוחנה, "ציוניותו של ישעיהו ליבוביץ", **כיוונים** 45 (תשנ"ה), עמ' 161-172. וראו דב שוורץ, "הגותו של ליבוביץ לנוכח התיאולוגיה הציונית־דתית", בתוך: אבי שגיא (עורך), **ישעיהו ליבוביץ: עולמו והגותו**, ירושלים: כתר, 1995, עמ' 209-218; גילי זיוון־מבצרי, "ישעיהו ליבוביץ: פתח לציונות דתית אחרת", בתוך: יוסף אחיטוב, חנה ודוד עמית (עורכים), **דברים; קובץ מאמרים במלאת עשור למרכז יעקב הרצוג**, עין צורים: מרכז יעקב הרצוג, תשנ"ט, עמ' 95-105. מן הראוי לציין את השינוי שחל אצל ליבוביץ ביחסו לציונות ולמשמעותה הדתית. עיינו אליעזר גולדמן, "הציונות כאתגר דתי בהגותו של ישעיהו ליבוביץ", בתוך: אבי שגיא (עורך), **ישעיהו ליבוביץ: עולמו והגותו**, ירושלים: כתר, 1995, עמ' 179-186.

46 מיכאל ששר, **ליבוביץ - כופר או מאמין?**, ירושלים: כתר, 2002, עמ' 22.

אלא שהוא מבקש להשאיר אותה כמסגרת פוליטית טהורה. דהיינו: הבחירה של ליבוביץ בציונות היא כְּבלאומיות במובן של מסגרת מדינית ולא במובן של פרוגרמה אידאולוגית. הוא דחה מכול וכול את הרעיון שהעם היהודי הוא יחידה ביולוגית מובחנת, ובכך הרחיק את עצמו מן העמדה הלאומית הגזענית; והוא התנגד לרעיון שהעם היהודי יוגדר על ידי המדינה, ובכך ביקש להרחיק את עצמו מן העמדה הפשיסטית. הוא ביכר להשאיר את העם היהודי מזוהה על פי המחויבות ליהדות ולמקורות היהודיים. המורכבות הזאת הביאה את ליבוביץ אל עמדה זו: מחד גיסא הריהו ציוני הרוצה בטובתה של מדינת ישראל; מאידך גיסא אין הוא מוכן להכיר במדינה כערך בפני עצמו. הוא מבקש להיאבק על דמותה של מדינת ישראל ורואה בעיני רוחו את מסלול ההידרדרות המוסרי שלה, אשר מוביל לא רק לאובדן זכות הקיום אלא תהליך המסכן בפועל את ביטחון תושביה. אין בררה אלא לצאת ולהיאבק על הערכים הראויים לחברה הישראלית: "אבל דבר בעל ערך מפלג את בני האדם; על ערכים צריך להילחם, על ערכים צריך להיאבק: על ערכים אי אפשר להתאחד".[47]

מהו סוג המאבק הראוי לנהל על עתידה של החברה הישראלית? התשובה של ליבוביץ היא תוצאה של הניתוח שהוא מציע לסכנת הלאומיות שנלמדה כלקח מן הלאומיות הנאצית. אין להחזיק את האומה בבחינת ערך בפני עצמו, ולכן אין לחשוש לאחדות האומה. כביכול אומר ליבוביץ לקוראיו ולשומעיו: יודע אני מדוע הידרדרה החברה הגרמנית – התרבותית, האנושית והמוסרית – לעבר הנאציזם, היא הידרדרה משום שאנשים לא היו מוכנים לסכן את האומה ואת אחדותה:

> אינני סוגד לפרה הקדושה של אחדות האומה. אין האומה אלא מרחב אנושי (להבדיל ממרחב טריטוריאלי) קיומי לבני אדם, שהם לעתים רחוקים זה מזה – או אף מנוגדים זה לזה – בשאיפותיהם, מגמותיהם וערכיהם [...] אין ערך למסגרת לאומית שהיא ריקה או מכילה תוכן פסול, ואין ערך לאחדותה של אומה, אם היא נקנית במחיר ויתור על ערכים.[48]

מה שנדמה לשומעים כסיכון האומה, באשר הוא מבקש לאיים על אחדותה בשם הערכים שעליהם הוא נאבק, הרי לדידו הוא הסיכוי היחיד לשינוי המגמה בחברה. קבלת אחדות האומה כערך בפני עצמו היא קבלת סולם הערכים הלאומי המוביל אל הנאציזם: "אחרות לאומית מתקיימת על פי רוב רק על מגמה משותפת לשלול שלל ולבוז בז: על זה אפשר להתאחד".[49] מן המקום הזה ניתן להסביר מדוע נקט ליבוביץ את אותה התבטאות קיצונית

47 ליבוביץ (**לעיל הערה 36**), עמ' 245.
48 **שם.**
49 **שם.**

מוכרת וייחודית לו: יהודו־נאצי, הביטוי שעליו ספג את הביקורות הקשות מכל קצווי הקשת הפוליטית. לשיטתו, את המאבק נגד ראיית האומה כערך יש לנהל מתוך נכונות לזעזע את אחדות האומה ומתוך תקווה וציפייה שמאבק זה ישמור את החברה היהודית מפני האידאולוגיה הלאומית:

> **מיכאל ששר:** כלום אינך מגזים כשאתה משתמש בביטוי "יהודו־נאצי"? אתה באמת מאמין שאנחנו עלולים להידרדר עד לממדים של הנאצים?
>
> **ישעיהו ליבוביץ:** כשהאומה (בלשון הנאצים – הגזע) ועוצמתה הממלכתית נעשים ערכים עליונים, אין עוד מעצורים למעשי האדם. מנטאליות זו רווחת גם בקרבנו. אנחנו כבר נוהגים בשטחי כיבושינו בגדה, ברצועה ובלבנון כפי שנהגו הנאצים בשטחי כיבושיהם בצ'כוסלובקיה ובמערב. לא הקימונו מחנות השמדה כמעשיהם במזרח, אבל מה נורא הדבר שאנו נאלצים להציג עובדה זו כמה שמבדיל ביניינו ובין הנאצים! (ליבוביץ, **על עולם ומלואו**, עמ' 78).

סיכום

מאמר זה ביקש לחשוף את מקומה של השואה כמעצבת את הגותו הפוליטית־המוסרית של ליבוביץ. הזיכרון הפרטי, כמו הניתוח החברתי של הידרדרות גרמניה אל הנאציזם, הביאו את ליבוביץ לחשוש, ובאופן חריף, מפני הלאומיות היהודית והפיכת המדינה לערך במדינת ישראל. מכאן מתבהר חששו העמוק של ליבוביץ מן הפשיזם, מן הכיבוש ומן התהליך המוביל מן האנושיות, דרך הלאומיות אל החייתיות:

> על ההיסטוריה אמר היסטוריון אנגלי גדול שהיא "דברי הימים של הפשעים, הטירופים והאסונות של המין האנושי". אדוורד גיבון אמר את האמת, אך לא אמר את כל האמת: אמנם ההיסטוריה היא דברי הימים של פשעים, טירופים ואסונות; אך היא גם דברי הימים של מאבקי אדם נגד הפשעים, נגד הטירופים ונגד האסונות. הפשעים, הטירופים, האסונות – מקורם בטבע העולם ובטבע האדם עצמו; לפיכך המאבק נגדם מחייב מאמץ עצום של האדם – הפרט והקולקטיב – להתגבר על טבע זה; לשון אחר – זהו מאבק האדם עם עצמו.[50]

50 ליבוביץ, "על ההיסטוריה ועל הנסים", בתוך: **אמונה, היסטוריה (לעיל הערה 25)**, עמ' 165 (הופיע לראשונה **בפתחים** ג-ד [תשל"ט], עמ' 47-48).

ניתן על כן לומר כי מעבר לכול מתגלה ליבוביץ כאוהב ישראל במובן העמוק ביותר של המילה, וכי חששו הגדול מאובדן המוסריות של מדינת ישראל היה למעשה חששו הגדול מאובדנה.

benpazi.hanoch@gmail.com

מעין מזור

מורשתה המתעתעת של ספרטה

תקציר: ספרטה הייתה פוליס ייחודית שעוררה את סקרנותם ודמיונם של היוונים כבר בתקופה הקלסית. ייחודיותה של ספרטה נבעה מאורח חייה החריג, משיטת משטרה ומהמבנה החברתי שלה, שהושתת על מיעוט של אזרחים ששלט בכוח במספר גדול של תושבים נטולי זכויות. המידע על ספרטה מועט מאוד ורובו לא נכתב בידי אנשים שגדלו והתחנכו בה. המסתורין שאפף את ספרטה הוסיף להיות מאפיין בולט שלה גם במאות מאוחרות יותר, אך דבר זה לא מנע ממנה לשמש דגם לחיקוי עבור מדינאים, סופרים ויוצרים לאורך ההיסטוריה. המאמר ממחיש בעזרת כמה דוגמאות היסטוריות את האופן הסלקטיבי והמגמתי שבו טופלו תמות ספרטניות במרוצת השנים. לא בכדי כונתה מורשת רבת סתירות זו "המקסם הספרטני".

מילות מפתח: ספרטה, יוון העתיקה, חינוך ספרטני, קרב תרמופילאי, הילוטים, לאונידס

מאז ימי הביניים משמשים דגמים מיוון הקלסית אידאל להצטיינות, מקורות השראה ומושא לגעגוע. לאורך ההיסטוריה נעזרו מדינות שונות בדגמים אלו בחיפושן אחר אמות מידה שיקבעו מה נכון ומה לא נכון, מה חוקי ומה לא חוקי ואפילו מה יפה ומה לא יפה. במילים אחרות, החל מימי הביניים ועד המאה העשרים ואחת שימשה יוון הקלסית דגם שאליו משווים כל תופעה שנחשבת "מודרנית".

הדגם של ספרטה הוא ייחודי ליוון העתיקה, ובמאמר זה אדון במסורת החמקמקה שהותיר אחריו עד ימינו. מקורם של הספרטנים בשבטים הדוריים שפלשו לדרום הפֶּלוֹפּוֹנֶסוֹס, לאזור של ספרטה, ובו הם הקימו ברבות הימים את הפוליס של הלָקֶדַאִימוֹנִים.[1] ספרטה מוכרת לנו גם מהאיליאדה כמולדת של הלנה היפה וממלכתו של מֶנֶלָאוֹס, אחי אָגָמֶמְנוֹן. אחים אלה קיבצו את נסיכי יוון ויצאו להילחם בטרויה. בתקופה הקלסית הפכה ספרטה לפוליס מהחזקות והחשובות ביוון. הייחודיות של ספרטה היא בכך שגם בשיא כוחה, במאות החמישית והרביעית לפנה"ס, היא שימשה דגם חיובי ושלילי כאחד. הפנים הכפולות של ספרטה ממשיכות ליצור בלבול גם בעידן המודרני. בשנות השלושים של המאה העשרים טבע החוקר פרנסואה אוליאה (Ollier) את המונח "המִקסם הספרטני" (le mirage spartiate), והתכוון בכך למקסם המתעתע שהותירה אחריה המורשת הספרטנית.

1 כלומר, תושבי לקדאימון, הארץ שבה שלטה ספרטה בחצי האי הפלופונסי.

אוליאה התמקד במחקרו באידאל הספרטני בעולם העתיק של יוון ורומא, אבל לימים אומץ המונח במחקרים שדנו בספרטה בהקשרים אחרים.[2]

כיצד קרה שספרטה הותירה מורשת רבת סתירות שכזו? התשובה לכך נעוצה בראש ובראשונה במקורות שהגיעו לידינו העוסקים בספרטה ושמהם אנחנו שואבים מידע על אורחות חייהם של הספרטנים, על שיטת משטרם ועל מערכת החינוך הייחודית שלהם. להוציא משורר ספרטני בשם טירטַאיוֹס שחיבר את שיריו במחצית השנייה של המאה השביעית לפנה"ס, לא נותר בידינו ולו חיבור אחד שנכתב בידי אדם שנולד, התחנך וגדל בספרטה. וגם על טירטאיוס אומרת מסורת אחת שהיה יליד אתונה במקורו, ולפי מסורת אחרת היה יליד מִילֶטוֹס. יתר על כן, גם משיריו של טירטאיוס נותרו בידינו רק קטעים ספורים ומקוטעים. השרידים שנותרו מאותם שירים נותנים ביטוי בעיקר לרוח המסירות והפטריוטיות הספרטנית, והם כוללים דברי עידוד ודרבון הקוראים לבני ספרטה להילחם בעוז ובגבורה בשדה הקרב.[3]

מידע נוסף על ספרטה ניתן למצוא ביצירותיהם של ההיסטוריונים הרודוטוס ותוקידידס, שניהם בני המאה החמישית לפנה"ס.[4] הרודוטוס היה יליד העיר הָלִיקַרְנַסוֹס שעל החוף הדרומי של אסיה הקטנה (טורקיה של ימינו), ותוקידידס היה יליד אתונה ושימש גם מפקד בצי האתונאי במאה החמישית לפנה"ס. הרודוטוס ניסה להתחקות אחר הסיבות למלחמה בין היוונים לפרסים, ותוקידידס חיפש את הסיבות למלחמה הפלופונסית בין אתונה ובעלות בריתה לבין ספרטה ובעלות בריתה. ספרטה אינה עומדת במוקד ההתעניינות של שני ההיסטוריונים, אבל ביצירותיהם נשזר מידע רב־ערך על ספרטה כפוליס מובילה הן במלחמה נגד פרס הן במלחמה הפנים־יוונית.

שלושה מחברים נוספים שמהם אנחנו שואבים מידע רב על ספרטה הם הפילוסופים אפלטון (429-347 לפנה"ס) ואריסטו (384-322 לפנה"ס), והסופר, ההיסטוריון ואיש הצבא האתונאי כְּסֶנוֹפוֹן (428-354 לפנה"ס), שכתביו הם מקור חשוב במיוחד משום שהוא היחיד מהמחברים שהוזכרו שחי בספרטה.[5] במקורות הללו אנחנו מוצאים דימוי אידאלי של ספרטה, המוצגת כדגם לחברה כמעט אוטופית. ההיבטים הפחות חיוביים של ספרטה

2 ראו Francois Ollier, *Le mirage spartiate, I: Étude sur l'idéalisation de Sparte dans l'antiquité grecque, de l'origine jusqu'aux Cyniques, II: Étude sur l'idéalisation de Sparte dans l'antiquité grecque du début de l'école cynique jusqu'à la fin de la cite*, Paris: E. de Boccard, 1933; les Belles Lettres, 1943

3 כמה משירי טירטאיוס תורגמו לעברית בידי שלמה שפאן. ראו **שירת האלגיה היונית העתיקה**, תרגום: שלמה שפאן, ירושלים: מוסד ביאליק, תשכ"ב, עמ' 22-32.

4 שניהם תורגמו לעברית: הרודוטוס, **היסטוריה**, תרגום: בנימין שימרון ורחל צלניק־אברמוביץ, תל אביב: פפירוס, 1998; תוקידידס, **תולדות מלחמת פילופוניס**, תרגום: א"א הלוי, ירושלים: מוסד ביאליק, תשי"ט.

5 בעברית ראו במיוחד כסנופון, **מדינת הספרטנים**, תרגום: דבורה גילולה, ירושלים: מאגנס, תשע"א.

כמעט אינם מוזכרים. אך התיאור החי והמרוכז ביותר של ספרטה האידאלית הוא כנראה זה של פְּלוּטַרְכוֹס, מחבר יווני מַחֲיְרוֹנֵיאָה, שחי במאה הראשונה לספירה וכתב, בין השאר, ביוגרפיה על לִיקוּרְגוֹס – המחוקק האגדי של ספרטה.[6]

אנחנו רואים אפוא שהמקורות הספרותיים המתייחסים לספרטה במאה החמישית והרביעית לפנה"ס לא נכתבו בידי ספרטנים. נקודת המבט אינה ספרטנית. מדוע? הסיבה לכך היא שהילה של מסתורין אפפה את ספרטה עקב היותה סגורה ומסוגרת. בספרטה הכול היה מכוון לתכלית אחת – שמירה על הפוליס, חוקיה, מוסדותיה ואורח חייה המיוחד. לשם כך מנעו הספרטנים חדירת השפעות מבחוץ, אשר היו עלולות לשנות את סדריה הפנימיים של הפוליס. ולכן מחברים חיצוניים נטו לנפח היבטים מסוימים ולהגזים בממדיהם. נוסף על כך יציבות המשטר וכושר ההתגוננות של ספרטה עוררו הערצה אצל היוונים. על פי המסורת הספרטנית כל חוק ומנהג שהיה קיים אי־פעם בספרטה בכל תחום שהוא יוחס לליקורגוס ולמשטר שהנהיג. לפיכך הספרטנים חזרו וטענו שמשטרם, מוסדות השלטון שלהם ואורח חייהם לא השתנו מאז ייסד אותם ליקורגוס.[7]

המסורת שהלכה והתפתחה בימי הביניים המאוחרים ובתקופת הרנסנס התבססה במיוחד על המקורות הללו שבהם, כאמור, הוצג דגם אידאלי של ספרטה. החל מהמאה השמונה עשרה ייצגה ספרטה, יחד עם רומא, דגם מרכזי בחשיבה הרפובליקנית באירופה. בתהפוכות החברתיות והפוליטיות שחלו בבריטניה ובצרפת במאות השבע עשרה והשמונה עשרה ציינו מבקרי המשטר הישן לעתים קרובות את ספרטה כדגם מוביל שצריך לשמש אמת מידה לסדר הפוליטי והחברתי החדש שהם רצו לכונן.

עם זאת יהיה שגוי לטעון שספרטה שימשה רק דגם לחברת מופת אידאלית. במאתיים השנים האחרונות היו לספרטה גם מבקרים חריפים, שהטילו ספק במידת הרלוונטיות שלה בעולם המודרני וביקרו היבטים מסוימים בארגון החברתי והפוליטי שלה. בבריטניה, למשל, הוצגה ספרטה כפוליס ייחודית, אוטוקרטית ומיליטריסטית, מעין ארכיטיפ המנוגד למערכות הפוליטיות והחברתיות המודרניות. ספרטה אף ייצגה חברה אגררית בלתי מפותחת, שעמדה בניגוד לחברות המודרניות שעברו תהליך של תיעוש מתקדם. לעומת זאת גרמניה של הרייך השלישי אימצה מאפיינים מסוימים של ספרטה, וראתה בה אנטיתזה לכל הערכים הליברליים שאותם קידמו כמה מהדמוקרטיות המערביות. ידה של התדמית השלילית הייתה על העליונה בחמישים השנים האחרונות, לבד מההתייחסות החריגה לתפקיד שמילאה ספרטה בקרב תֶּרְמוֹפִּילַאי (480 לפנה"ס). המחלוקת על המורשת שהותירה

6 פלוטרכוס, "ליקורוגוס", **חיי אישים**, ג: **אנשי יוון**, תרגום: א"א הלוי, ירושלים: מוסד ביאליק, תשמ"ו, עמ' 7-37. וראו גם הנ"ל, ספרטה: **אמרות ומנהגים**, תרגום: דבורה גילולה, ירושלים: מאגנס, תשע"א.

7 משה עמית, **תולדות יוון הקלאסית**, ירושלים: מאגנס, תשנ"ג, עמ' 145-146.

אחריה ספרטה נמשכת גם כיום בקרב חוקרים. יש הרואים בספרטה חברה ששימשה דוגמה לחברות טוטליטריות, אך מנגד יש הרואים בספרטה דוגמה לחברה שוויונית, דמוקרטית ואפילו קדם־סוציאליסטית.[8]

גרמניה

אחד הדברים שעוררו את דמיונם של אנשים מהעת העתיקה ועד ימינו הוא המבנה החברתי והפוליטי ששלט בספרטה. על פי מבנה זה מיעוט קטן בעל זכויות יתר מופלגות זכה רק הוא לאזרחות מלאה ושלט באוכלוסייה. זו הורכבה ברובה מהֵילוטים (heilotes) – עבדי מדינה ששועבדו לעיבוד אדמות הספרטנים ולסיפוק כל צורכי המיעוט השליט. בגרמניה נתפסה ספרטה במידה רבה כחברת לוחמים גברית, שחיה במחנה צבאי גדול. היבט שריתק את הגרמנים היה שיטת החינוך הקיצונית של ספרטה, שהוכתבה ונשלטה על ידי הרשויות. החינוך הספרטני חתר להחדיר בחניכיו אומץ, סבולת גבוהה ונכונות להקרבה אישית בעבור הכלל.[9]

שורשיה של הדרך שבה נתפסה ספרטה בגרמניה במאה העשרים נעוצים עוד בתחילת המאה התשע עשרה. אסתפק כאן באזכור ספרו של קרל אוטפריד מולר (Müller) *Die Dorier* (הדורים), שפורסם בשנות העשרים של המאה התשע עשרה. בספר הציג מולר תפיסה רומנטית של הדורים, השבטים שהקימו את הפוליס ספרטה, והילל את המדינה הדורית כ"יצירת אמנות". ספרטה הייתה, לדעתו, "הלב והנשמה" של ההיסטוריה היוונית העתיקה.[10] מולר עשה אידאליזציה של כל מיני צדדים בחברה הספרטנית, כולל צדדיה האפלים, ובהם השליטה האכזרית בהֵילוטים ומערכת הדיכוי שבראשה עמדה הקְרִיפְּטֵיאָה (krypteia) – הגוף שאליו הגיעו מצטייני מערכת החינוך ושהטיל את חיתתו על ההֵילוטים וגרם להם אימה מתמדת. לאידאליזציה של ספרטה היו גם השלכות אנטי־

8 על העניין הרב בספרטה יעיד ריבוי המחקרים שפורסמו בשנים האחרונות ובהם: Thomas J. Figueira and Pierre Brulé, *Spartan Society*, Swansea: The Classical Press of Wales, 2004; Jean Ducat, *Spartan Education: Youth and Society in the Classical Period*, Swansea: The Classical Press of Wales, 2006; Anton Powel and Stephen Hodkinson (eds.), *Sparta: The Body Politic*, Swansea: The Classical Press of Wales, 2010; Stephen Hodkinson and Ian Macgregor Morris (eds.), *Sparta in Modern Thought: Politics, History and Culture*, Swansea: The Classical Press of Wales, 2012. המחקר הקלסי על השפעתה של ספרטה במערב הוא של Elizabeth Rawson, *The Spartan Tradition in European Thought*, Oxford: Clarendon, 1969. המאמר הנוכחי מתבסס במידה רבה על מחקרים אלו.

9 Volker Losemann, "The Spartan Tradition in Germany, 1870–1945", בתוך: Hodkinson and Macgregor Morris (**לעיל הערה 8**), עמ' **254**.

10 הציטוטים מספרו של מולר לקוחים מתוך: Losemann (**שם**). ספרו של מולר תורגם לאנגלית בשנת **1830** וכותרתו: *The History and Antiquities of the Doric Race*.

דמוקרטיות. בעיני מולר הייתה ספרטה האב־טיפוס למדינה גרמנית היררכית וצבאית, רעיון שהשתלב באותה תקופה במאבקה של פרוסיה נגד נפולאון ורעיונות החירות שבשמם נלחם. ספרו של מולר השפיע מאוד על הדעות שרווחו בגרמניה כלפי ספרטה, והחל בשנת 1933 הוא הועלה על נס בהתלהבות מחודשת. ההשוואה בין ספרטה לפרוסיה, ומאוחר יותר גם בין היוונים העתיקים לבין השבטים הגרמאניים, מילאה תפקיד מרכזי במסורת הגרמנית ביחס לספרטה.[11] להלן אתמקד בדגם של ספרטה כפי שנתפס על ידי המשטר הנאצי.

התפיסות של היטלר כלפי ספרטה נחשפו לראשונה בנאום שנשא ב־18 באוקטובר 1928. הוא התייחס למנהג שהתקיים בספרטה שלפיו תינוקות שזה עתה נולדו נבדקו על ידי זקני ספרטה, שקבעו אם הם חסונים דיים כדי לשרוד את מסלול החינוך הנוקשה של הפוליס. תינוקות שהוכרזו חלשים הופקרו למותם.[12] בנאומו שיבח היטלר את מנהג הספרטנים להשמיד ילדים שלא היו בריאים דיים. כך, הוא טען, נמנעו מצאצאי הנותרים בחיים מחלות רבות והובטח קיום קל יותר למעטים ששרדו.[13] באותה שנה כתב היטלר את ספרו השני, שלא פורסם בחייו.[14] תחת הכותרת "מדיניות לידה" הוא טען שהמנהג להפקיר תינוקות חולים, חלשים או פגועים היה הדוגמה הטובה ביותר למדיניות גזע במדינה טהורת הגזע (völkische staat) הראשונה. הספרטיאטים (כלומר אזרחי ספרטה), הוא אומר, היו מסוגלים לנקוט פעולות נבונות כאלה בניגוד למעמד הבינוני הרגשני של תקופתו.[15] בכמה הזדמנויות נוספות הוא הביע את התפעלותו מספרטה טהורת הגזע (reinsten Rassestaat"), לשיטתו, עקב היחס המספרי בין כ־6,000 משפחות אזרחי ספרטה לבין 340,000 ההילוטים. הוא ראה בספרטה את הדגם ההיררכי שיש ליישם במזרח אירופה. בכתבים שלו מתגלה גם הזיקה שהוא מצא בין היוונים הקדומים לבין הגרמאנים העתיקים, שמוצאם משותף כביכול (volksgemeinschaft).[16]

בשנת 1933 קידם ריכרד ולטר דארה (Darré), שר החקלאות במשטר הנאצי ומנהיג איגוד האיכרים הלאומי (Reichsbauernführer), את חוק ירושת האדמה ברוח השיטה הספרטנית. מטרת החוק הייתה למנוע חלוקה של אחוזות על ידי כך שבן אחד בלבד יירש אותן בשלמותן, ואסור יהיה למכור את האחוזה או חלקים ממנה. זו הייתה מעין גרסה מודרנית לשיטת חלוקת הקרקעות המקורית שהייתה נהוגה בספרטה, שעל פיה כל אזרח

11 Losemann (**לעיל הערה 9**), **עמ' 255**.

12 **על המנהג הזה מספר פלוטרכוס, "ליקורגוס" (לעיל הערה 6), טז, עמ' 21-22.**

13 Losemann (**לעיל הערה 9**), **עמ' 273**; **הנאום המלא נמצא בספר:** Adolf Hitler, *Reden, Schriften, Anordnungen*, IV, ed. Dusik Barbel, Munich: K. G. Saur, 1994

14 **מוכר בגרמניה בשם:** *Zweites Buch*; **תורגם לאנגלית בשנת 1961 בשם:** *Hitler's Secret Book*.

15 **עמ' 56 במקור בגרמנית. מצוטט אצל** Losemann (**לעיל הערה 9**), **עמ' 273**.

16 Losemann (**שם**).

ספרטני קיבל חלקת אדמה (ביוונית: קְלֵירוֹס) ונאסר עליו למכרה. האדמה הייתה שייכת רשמית לפוליס, אך אזרחי ספרטה הורשו להוריש את האדמה לבניהם בלי לחלקה. הדרך שבה ראו היטלר ודארה את ספרטה ממחישה את האופן שבו תפסה העילית הנאצית חברות אגרריות עתיקות שהתקיים בהן לכאורה טוהר הגזע. התפיסה ההיסטורית הזאת הכילה יסודות אוטופיים רומנטיים ואנטי־מודרניים, שהייתה בהם גם ביקורת חריפה על התרבות של תקופתם.[17] בהקשר הזה ראוי לציין שביולי 1934 הועבר "החוק למניעת צאצאים החולים במחלות תורשתיות". החוק הזה הוביל לעיקור כפוי ולהוצאה להורג המונית של נכים.

דגם שיטת החינוך הספרטנית בגרמניה הנאצית

שיטת החינוך הייחודית שהונהגה בספרטה הייתה מסימני ההיכר הנודעים ביותר שלה. לשיטה הזאת נודעה השפעה רבה במסורת האירופית הכללית במשך מאות בשנים. בטרם ארחיב מעט על אודות ההשפעה שהייתה לה על מערכת החינוך הנאצית, אציג כמה מהמאפיינים שלה כפי שהם עולים מן המקורות העתיקים, במיוחד מכתבי כסנופון ופלוטרכוס.[18]

בספרטה חונכו ילדי האזרחים בדרך כלל במסגרת הבית עד הגיעם לגיל שבע. החל מגיל שבע נשלחו הבנים למסגרת חינוכית דמוית פנימייה צבאית, ושם חולקו לקבוצות גיל ועברו תהליך חינוכי ארוך ומפרך שהסתיים בגיל שמונה עשרה. שמה של מערכת החינוך – אָגוֹגֶה (הוֹלכָה) – מעיד על אופייה. ולזאת אוסיף שהילדים חולקו ל"עדרים" (ביוונית: אָגֶלַאי) או "להקות" (ביוונית: אִילַאי).

מערכת החינוך הספרטנית הייתה ממוסדת ונקבעה על ידי הפוליס. החינוך היה אחיד והיה חובה, והופקד עליו נושא תפקיד מטעם הפוליס שכונה פַּאִידוֹנוֹמוֹס. החינוך נועד להכין את הנערים להשתלב במבנה החברתי הייחודי של ספרטה, ועיקרו היה שמירה על הפוליס ועל אורחות חייה הייחודיים. כדי להגיע ליעד הזה נקטו הספרטנים אמצעים שנודעו בנוקשותם: הנערים היו בפיקוח מתמיד של כל אזרחי הפוליס. הופעל עליהם לחץ פיזי ונפשי גדול והונהג משטר אלים וקפדני עד מאוד. הילדים ישנו על מיטות קשות, לבשו בגד אחד בלבד כל השנה, נאלצו לגנוב למחייתם, קיבלו מנות קטנות מאוד של מזון, ונתבעו לעבור אימונים פיזיים מפרכים. כך קיוו הספרטנים לייצר לוחמים מושלמים שיהיו צייתנים, חסינים לסבל, בעלי שליטה עצמית גבוהה, זריזים, ממושמעים ובעלי תושייה.[19]

17 Losemann (**שם**), עמ' 274–275.

18 כסנופון (**לעיל הערה 5**); פלוטרכוס, "ליקורגוס" (**לעיל הערה 6**), במיוחד פרקים יד–יט, עמ' **19–25**.

19 החינוך בספרטה נחקר רבות. ראו למשל Paul Cartledge, *Spartan Reflections*, London: Duckworth, 2001; Ducat (**לעיל הערה 8**).

נחזור לגרמניה: ברייך השלישי זכה החינוך בספרטה לעניין גדול ושימש דגם מרכזי במערכת החינוך שהנהיגה המפלגה הנאציונל־סוציאליסטית. דוגמה לכך היא עבודה שכתב בשנת 1938 בווימאר תלמיד אחד מבתי הספר שהיה שייך לרשת Adolf-Hitler-Schulen. העבודה התפרסמה בבית הספר במסגרת שכונתה Elternsbriefe (מכתבים להורים) וכותרתה היה: "Spartanische Pimpfe". Pimpfe הוא כינוי מיוחד לילדים בני עשר עד ארבע עשרה, שהיו חברים ב"נוער ההיטלראי". העבודה היא דוגמה לסוגה של תיאורי "נוער ספרטני" שהייתה מקובלת בתקופה. הטקסט מתחיל בדברים הבאים, שנכתבו במקור באותיות גדולות ובצבע אדום: "מגיל צעיר ספרטנים חונכו לא לרצות ולא לסבול הפרדה מחיים בקהילה. להרגיש – כמו דבורים – שהם תמיד חלק מהקהילה כולה, ולהתקבץ סביב המנהיג כאיש אחד, להתגבר על אנוכיות על ידי השראה והוגנות. להקדיש את כל כולם לשירות המולדת".[20]

הקטע הזה מצוטט לעתים כדוגמה לאידאולוגיה טוטליטרית ספרטנית מודרנית, שבה נעשה שימוש בגרמניה הנאצית. בהמשך כותב הנער כך על החינוך בספרטה:

> אחרי ארוחת הצהריים, שכללה מרק דם פשוט, נהגו הנערים לחשל את גופם בתחרויות ספורט. אחד מהם נעדר. הצליפו בו עד זוב דם משום שנתפס גונב. במגרש האימונים התאמנו הנערים בריצה, היאבקות, הטלת כידון וזריקת דיסקוס. המנהיג הצעיר שלהם, אלכסנדר, מצטיין בכול. במשחקים האולימפיים הוא הכניע בהיאבקות אתונאי חזק. הוא זכה לכבוד מנצחים במקדש של זאוס, ולכן בעתיד יורשה להילחם ולמות לצד מלכו במלחמה. כולם נושאים אליו עיניים בהערצה [...] הנערים אולי לא ידעו עדיין מדוע זכו לחינוך כזה, אבל אנחנו יודעים שספרטה נשארה חזקה כל עוד נערים צעירים חונכו כך.[21]

הקטע ממחיש את אופי הדגם הספרטני שהאידאולוגיה הנאצית אימצה ואת העומק שאליו הופנם במערכת החינוך של המפלגה.[22] בולט במיוחד מוטיב ההקרבה העצמית המוחלטת במלחמה, שיבוא לידי ביטוי גם בדגם שבו אדון בסעיף הבא, העוסק בקרב תרמופילאי. אך יש דוגמאות רבות נוספות לכך שבשנים 1933-1939 בגרמניה שימשה ספרטה מקור לדגמים

20 מופיע במקור: Wolfgang Gebhardt, "Spartaniche Pimpfe," *Adolf Hitler Schule Weimar: Arbeitsbericht und Elternbriefe* 11 (1938/39). התרגום לעברית על פי Losemann (**לעיל הערה 9**), **עמ' 280.**

21 "Spartaniche Pimpfe" (**שם**). התרגום לעברית על פי Losemann (**לעיל הערה 9**), **עמ' 281.**

22 הרחבה רבה על מקומה של ספרטה באידאולוגיה החינוכית בבתי הספר של היטלר ראו Helen Roche, "*Spartaniche Pimpfe*: The Importance of Sparta in the Educational Ideology of the Adolf Hitler Schools", **בתוך:** Hodkinson and Macgregor Morris (**לעיל הערה 8**), **עמ' 315-342.**

אחדים של מדינת גזע טהורה. הדגמים הספרטניים האלה פותחו בידי חברים בהנהגה הנאצית ובידי כמה מחוקרי העת העתיקה שפעלו בגרמניה באותן שנים.

הדגם של תרמופילאי

בתקופת מלחמת העולם השנייה היה השלטון הספרטני לדגם שהנחה את גרמניה בעת שפיתחה תכניות לקולוניזציה של מזרח אירופה. הערכים הספרטניים נכנסו לספרי הלימוד בבתי הספר של המפלגה הנאצית, והם גובו גם במחקרים שפרסמו חוקרים בלימודים קלסיים. כל אלה התמצו בסופו של דבר בערך האולטימטיבי של ההקרבה העצמית, כפי שבא לידי ביטוי בספרטה בקרב תרמופילאי.

הקרב המפורסם התרחש בשנת 480 לפנה"ס במעבר צר בין הרים במהלך הפלישה של הפרסים ליוון.[23] הצבא היווני בראשות המפקד הספרטני לֵאוֹנִידַס חסם את המעבר הצר ומנע מהצבא הפרסי לעבור. אחרי כמה התקפות כושלות הצליחו הפרסים למצוא מעבר סודי בין ההרים (כנראה בעקבות בגידה), וכיתרו את הכוח היווני. על פי המסופר אצל הרודוטוס[24] פיזר לאונידס את החיילים ונותר במקום בראש כוח של 300 ספרטנים, 700 תֵּסְפִיאִים ו־2,000 תֵּבָּנִים. לאונידס נפל בקרב ועמו 300 מחייליו שהעדיפו למות מאשר להיכנע (היתר ברחו או נכנעו). לאחר הניצחון על הפרסים התגבשה בספרטה מסורת שלפיה לאונידס הקריב את עצמו למען ספרטה. בלי להיכנס לשאלה ההיסטורית מה בדיוק קרה בתרמופילאי ומדוע החליט לאונידס כפי שהחליט, הקרב הפך מאז לסמל ליכולת ההקרבה של היחיד למען המולדת, ובהקשר זה אזכיר גם את הכתובת שנחקקה במקום על מצבת הנופלים ומיוחסת למשורר סִימוֹנִידֶס: "הוי עובר אורח, בשר לספרטנים, שכאן אנו שוכבים, נאמנים לדברם".[25]

בגרמניה הנאצית, סמוך לקרב סטלינגרד, מעידים דברים שנאמרו מפי היטלר עצמו ומפי מפקדים אחרים שהנאצים מתחו קו ישיר וברור בין הקרב של הספרטנים בתרמופילאי לבין הקרב הגדול שלהם נגד הרוסים בסטלינגרד. ערך ההקרבה המופיע על מצבת הספרטנים בתרמופילאי צוטט בכל מיני וריאציות בנאומים של הנאצים ובספרי הלימוד בבתי הספר של היטלר.[26]

אחרי מלחמת העולם השנייה הפך המוטיב של תרמופילאי בספרות הגרמנית לרעיון

23 בשנת 480 לפנה"ס אִפשר רוחבו של מעבר תרמופילאי רק לשתי עגלות לחלוף אחת על פני השנייה. במהלך השנים חלו שינויים בתוואי הקרקע, ובעקבותיהם התרחב המעבר והפך למישור שרוחבו כשישה קילומטרים.

24 לסיפור הקרב ותוצאותיו ראו הרודוטוס (**לעיל** הערה 4), ספר ז, פרקים 206–228, עמ' 411–417.

25 **שם**, פרק 228, עמ' 416.

26 Losemann (**לעיל** הערה 9), עמ' 292.

אנטי־מלחמתי. במחקר הלימודים הקלסיים בגרמניה הייתה ספרטה טאבו, נושא שאין לגעת בו. המחקר החדש הראשון על ספרטה הופיע רק בשנת 1983.

אך בניגוד לפירוש שנתן השלטון הנאצי לדגם הספרטני של תרמופילאי, נמצא גם שהקרב וספרטה נתפסו כדגם שונה לחלוטין במקומות ובזמנים אחרים

ספרטה, תרמופילאי ופילהלניזם במלחמת העצמאות היוונית

בשנת 1453 סיימו הטורקים את כיבוש האימפריה הביזנטית, ויוון הייתה בשליטה עות'מאנית. בתחילת המאה התשע עשרה החלו היוונים למרוד בשלטון הטורקי בתמיכת בריטניה, צרפת ורוסיה, וזכו לבסוף בעצמאות בשנת 1832. בשנות המאבק של יוון לעצמאות היה ברחבי אירופה גל תמיכה ביוונים. היו אף כאלה שהגיעו ליוון כדי לתמוך ביוונים ולהילחם לצדם, כמו למשל המשורר הבריטי לורד ביירון.

הגל הפילהלני הזה באירופה דרבן את בני הדור הצעיר לחפש אישים ואירועים בהיסטוריה הקדומה של יוון שיהיו מופת ליוונים במאבקם לעצמאות. העבר אמור היה להפיח רוח של תעוזה בקרב היוונים ותומכיהם ולשמש דוגמה עבורם מתוך יצירת זיקה ברורה בין העבר להווה. בהקשר הזה סילוק הטורקים מאדמת יוון נתפס כהמשכו הישיר של סילוק הפרסים מאדמת יוון במאה החמישית לפנה"ס. ובתוך סדרת הקרבות של הפרסים ביוונים הפך הקרב בתרמופילאי לסמל מובהק למאבק פטריוטי למען החירות. במותו הפך לאונידס, המפקד הספרטני, למרטיר עבור יוון.[27]

העובדה שמת בגבורה בקרב העניקה ללאונידס יתרון בולט על פני מפקדים יוונים אחרים שנודעו בגבורתם במהלך המלחמות נגד הפרסים. לאונידס היה היחיד שאחרית ימיו לא הכתימה את מעשי גבורתו. כך למשל, מִילְטִיאָדֶס, שלו מיוחס הניצחון בקרב מרתון (490 לפנה"ס), הוגלה מאוחר יותר מאתונה בטענה שרצה להנהיג שלטון טירני. תֶמִיסְטוֹקְלֶס, אדריכל הניצחון בקרב סָלָמִיס (480 לפנה"ס) ואחד המנהיגים החשובים בתולדות אתונה, הוגלה בערוב ימיו, נמלט לפרס ובאופן אירוני סיים דווקא שם את חייו. גם פָּאוּסָנִיאַס, המנצח של קרב פְּלָאטַאיה (479 לפנה"ס), הואשם מאוחר יותר בניסיון להפוך לטירן.

ביכולתם של היסטוריונים מודרניים לטעון שלאונידס נלחם למען חירות ספרטה ולא בהכרח למען יוון כולה, אבל רמז לכך שהוא היה פן־הלני מופיע אצל פלוטרכוס ואצל הרודוטוס.[28] הרודוטוס ופלוטרכוס מספרים שלאונידס ידע שהוא עומד למות בקרב, ולכן

27 Ian Macgregor Morris, " 'To Make a New Thermopylae': Hellenism, Greek Liberation, and the Battle of Thermopylae," *Greece & Rome*, Second Series, 47 (2) (2000), p. 211

28 ראו למשל תשובת לאונידס לאֶפּוֹרִים (נושאי תפקיד בכירים במשטר הספרטני) לפני יציאתו לקרב: "מה עוד החלטת מלבד חסימת הדרך לברברים? ענה: זאת להלכה, אבל למעשה למות למען יוון" (פלוטרכוס, ספרטה [לעיל הערה 6], עמ' 70).

הוצג הקרב כאקט של הקרבה עילאית ולא כתבוסה. לא היה זה מוות בעלמא, אלא הקרבה שמעידה על נקיטת עמדה מוסרית הרואית.[29]

ערב מלחמת העצמאות היוונית כתב הלורד ביירון את מחזור השירים *Don Juan* ובו כלול השיר "The Isles of Greece". הדובר בשיר הוא משורר נודד יווני המקונן על מצבה של ארצו. הוא מהרהר על מרתון ועל סלמיס, אזורים הידועים בקרבות שהתחוללו בהם נגד הפרסים, וחולם שיוון תהיה שוב חופשית. או אז הוא שואל מדוע עלינו להסתפק רק בהתרפקות על עברה המפואר של יוון ומזכיר ישירות את תרמופילאי:

Must we but weep o'er days more blest?
Must we but blush? – Our fathers bled.
Earth! render back from out thy breast
A remnant of our Spartan dead!
Of the three hundred grant but three,
To make a new Thermopylae![30]

ביירון קורא ליוונים לאמץ את הרוח הפוליטית, הצבאית והמוסרית של תרמופילאי. רק בהחייאת הרוח הזו תשיב לעצמה יוון את עצמאותה וגדולתה. זו הכוונה בקריאה ליצור תרמופילאי חדש.

גם אחרי שיוון השיגה עצמאות המשיך תרמופילאי לייצג מופת למצוינות מוסרית. לעומת זאת היטשטש הדגם הצבאי שהיה גלום בקרב, ושנרמז גם בשיר של ביירון. ברוח זו, כשבעים שנה אחרי מלחמת העצמאות היוונית כתב המשורר קונסטנדינוס קוואפיס את השיר "תרמופילאי" (נכתב בשנת 1901 ופורסם בשנת 1903), ובו הוא מדגיש את מכלול התכונות המוסריות הנעלות הגלומות בקרב:

כָּבוֹד לְאֵלֶּה שֶׁבְּחַייֵהֶם
נְכוֹנִים לְהָגֵן עַל תֶּרְמוֹפִּילַאי.
לְעוֹלָם אֵינָם מִתְכַּחֲשִׁים לְחוֹבָתָם
יְשָׁרִים וְצוֹדְקִים בְּכָל מַעֲשֵׂיהֶם
אַךְ גַּם חַנּוּנִים וְשֶׁתָּפִים לְצַעַר הַזּוּלַת.
נְדִיבִים בְּעָשְׁרָם, אֲבָל גַּם בְּעָנְיָם
נְדִיבִים בְּמִקְצָת.
תָּמִיד עוֹזְרִים כְּשֶׁיֵּשׁ לְאֵל־יָדָם.

29 Macgregor Morris (**לעיל הערה 27**), **עמ' 221**.
30 Lord Byron, *Don Juan*, Canto III, Stanza 86, lines 725–730

תָּמִיד דּוֹבְרִים אֱמֶת
אַךְ אֵין בָּהֶם שִׁנְאָה לַשַּׁקְרָנִים.
וְכָבוֹד גָּדוֹל עוֹד יוֹתֵר יָאֶה לָהֶם
כְּשֶׁהֵם רוֹאִים מֵרֹאשׁ (וְרַבִּים רוֹאִים מֵרֹאשׁ)
שֶׁלְּבַסּוֹף יוֹפִיעַ אֶפִּיאַלְטֶס
וְהַמֶּדִים יַעַבְרוּ, אַחֲרֵי כְּכֻלּוֹת הַכֹּל.[31]

הייצוג של ספרטה ותרמופילאי בסרט 300

נעשה קפיצה נחשונית בזמן אל סוף המאה העשרים ותחילת המאה העשרים ואחת, ולתרבות הפופולרית דווקא. בשנת 2006 יצא לאקרנים הסרט **300** בבימויו של זאק סניידר (Zack Snyder), וזכה להצלחה כלכלית. הסרט, המספר על קרב תרמופילאי, מבוסס על סדרת ספרי קומיקס (המכונה "300") שכתב פרנק מילר בשנת 1998.

הסרט **300** יצא בתקופה של מתח בין המערב לאיראן, ולכן פורש לעתים כאלגוריה פוליטית־תרבותית. לכאורה, האיראנים של ימינו הם צאצאי הפרסים הפולשים ליוון, ויוון מייצגת את התרבות המערבית. לעומת זאת אפשר להקביל את הפרסים העתיקים לאימפריה גדולה וכוחנית בת ימינו, שמנסה לכפות את תרבותה על עם קטן וחלש ממנה. במילים אחרות, הפרסים יכולים להיתפס כמייצגים את ארצות הברית. ולכן הפרשנות הפוליטית לסרט תלויה בזהות התרבותית של הקהל יותר משהיא תלויה בכוונות של יוצרי הסרט. הועלתה אף הטענה שיוצרי הסרט ניסו לחמוק מפרשנות פוליטית על ידי הצגה פרודית וכמעט קריקטוריסטית של הדמויות.[32]

סדרת הקומיקס והסרט המתבסס עליה מציגים גישה אוהדת לספרטה, ובשניהם היוצרים אינם מהססים לשלב יסודות מוכרים מהחברה הספרטנית, שהיינו מצפים שירתיעו קהל מודרני מערבי המחזיק בערכים ליברליים: התופעה הספרטנית של נטישת תינוקות שנראו לספרטנים חלשים, והחינוך הצבאי בעל המשמעת הקשוחה. לכאורה נראה שיש כאן סתירה בין גישה כללית פרו־ספרטנית לבין הצגת יסודות שליליים בחברה הספרטנית. הסבר אפשרי לכך הוא שהקהל המערבי, אולי דווקא משום המסגרות התרבותיות הליברליות שמאפיינות אותו, מסוגל להזדהות עם גיבורים לא שגרתיים ומורגל בעלילות שיש בהן אלימות.[33] ואולם תופעת ההילוטים נעדרת לגמרי מן הסרט, אולי משום שאין לה אח ורע בתרבות המערב של ימינו.

31 קונסטנדינוס קוואפיס, **כל השירים**, תרגום: יורם ברונובסקי, ירושלים: כרמל, תשנ"ה, עמ' 35-36.

32 Lynn S. Fotheringham, "The Positive Portrayal of Sparta in Late-Twentieth-Century Fiction", בתוך: Hodkinson and Macgregor Morris (**לעיל הערה 8**), עמ' **420-421**.

33 **שם**, עמ' **394**, **396**.

אל הייצוגים שהובאו כאן למורשת שהותירה אחריה ספרטה אפשר היה להוסיף דוגמאות רבות אחרות ומארצות אחרות. תקוותי היא שהדוגמאות שהובאו המחישו את מגוון הפרשנויות שניתנו למגוון היבטים של ההיסטוריה הספרטנית ושל המורשת התרבותית שהותירה אחריה הפוליס הייחודית הזו. הקושי לסרטט תמונה מדויקת של ספרטה עקב מיעוט המקורות ההיסטוריים הדנים בה מכלי ראשון גרם לכך שאירועים היסטוריים, תרבותיים וצבאיים השפיעו על האופן שבו נתפסה ספרטה והוצגה. תמות ספרטניות עובדו בצורה סלקטיבית ובדרך שהושפעה ישירות מהשקפת העולם ומהצרכים התרבותיים והפוליטיים של הפוליטיקאים, החוקרים, הסופרים והמשוררים שהדגם של ספרטה שירת אותם לצורך קידום רעיונותיהם.

maayan.mazor@gmail.com

רחל קואסטל

"שרה נתניהו" כמסמן תרבותי: האישה כדמונית והאישה כקורבן

תקציר: מאמר זה בוחן את התופעה "שרה נתניהו" כמסמן נשי ישראלי משמעותי, מתוך התרכזות בשני ייצוגיה העיקריים: דימוי "האישה כדמונית", שנוצר סביבה במדיה וקיבל תהודה רבה בחברה הישראלית; ודימוי "האישה כקורבן", שבני הזוג נתניהו מקדמים כתגובת נגד לדמוניזציה התקשורתית. מוצגת קריאה השוואתית בין ייצוגים אלו ובין ארכיטיפים נשיים, מיתיים והיסטוריים, ונידונה ההתייחסות לארכיטיפים אלו בספרות ביקורת פמיניסטית ופמיניסטית־פסיכואנליטית. מסקנת הדיון היא שלמרות ההבדלים באופן השימוש ובהתקבלות של דימויים אלו, בעיקרו של דבר שניהם משתמשים במקביל בארכיטיפים נשיים בעייתיים, שמעלימים את האדם הממשי ומפיקים רווח סימבולי מהיכולת של ארכיטיפים אלו לעורר תגובות רגשיות צפויות מראש.

מילות מפתח: שרה נתניהו, תקשורת המונים, אישה דמונית, אישה קורבן, פמיניזם, פסיכואנליזה

פתיחה

שרה נתניהו, אשת ראש ממשלת ישראל, היא דמות נשית ציבורית משמעותית מבחינת ההתעסקות הכפייתית בה במדיה ובשיחות סלון. להתעסקות זו יש תבנית של התפרצויות תכופות המתאפיינות במציצנות עזת יצרים, ועוברות כגלים סיסמיים בכל ערוצי המדיה, כולל הפצת קריקטורות ענפה ברשתות החברתיות. התעסקויות אלו מתמקדות בדרך כלל בדיווחים על אי־סדירויות ביחסיה עם העובדים בביתה ובמנהגי הצרכנות שלה המוגדרים כ"נהנתניים", כולל סגנון הלבוש, הרגלי האכילה או בקבוקי השתייה המלאים או הממוחזרים. כל זאת בהתענגות כלל־חברתית אשר אין לה מקבילה תרבותית בעוצמה ובהיקף. "זה הפך ספורט לאומי לרדת על שרה", אומרת זהבה גלאון (יעקב, 2015), ובני ציפר מתאר את התופעה "פאניקה או היסטריה המונית [...] כמו שיש בדתות".[1] להתעסקות קולקטיבית זו אכן יש מאפיינים קלסיים של תופעה סוציולוגית הנקראת "פניקה מוסרית", שסטנלי

1 בריאיון בתכנית הרדיו של רז ברקאי בגלי צה"ל, פברואר 2015, בעקבות הכתבה "שרה נתניהו אירחה אותי השבוע בביתה – ואני הסתחררתי", שפרסם ציפר בעיתון הארץ (ציפר, 2015).

כהן, התאורטיקן שטבע את המונח, מתאר כמצב שבו "אפיזודה, אדם או קבוצה של אנשים מוגדרים כאיום על הערכים והאינטרסים החברתיים", והם מיוצגים "באופן סטראוטיפי על ידי תקשורת ההמונים" (Cohen, 2004, 1). גם את חמשת המאפיינים העיקריים של התופעה – עניין, עוינות, קונסנזוס, דיספרופורציה ונדיפות (Goode and Ben Yehuda, 1994, 16) – אפשר ללא קושי רב לשייך להתעסקות הכלל־חברתית ב"שרה נתניהו".

ההתייחסויות ל"שרה נתניהו" בתקשורת נוגעות לתחום הנתפס באופן מסורתי כנשי: בית, מטבח, עובדי משק הבית, לבוש והרגלי צריכה, ולעומת זאת יש מעט מאוד התייחסויות אליה בתחום המקצועי והאידאולוגי. כלומר, לשיח סביבה יש יחס ברור לקודים של תפיסה תרבותית את משמעות המסמן "אישה". מכאן עולות השאלות: מה אפשר ללמוד מתופעה זו על תפיסת הנשיות בחברה הישראלית? אילו סטראוטיפים מגדריים מופיעים בה? מה הביטוי שלהם בתקשורת הישראלית? לאיזו מסורות של ייצוגי נשים מתחברים ביטויים אלו? מה היסודות הרגשיים שהם עומדים עליהם? והאם אפשר להסביר באמצעותם את התופעה החברתית שנוצרה סביבה? מאמר זה מבקש לבחון שאלות אלו מתוך ניתוח הדימויים הנשיים העיקריים העומדים מאחורי המסמן התרבותי "שרה נתניהו".

בספרו של אילן בן עמי על חייהן הפרטיים והציבוריים של נשות ראשי הממשלה בישראל הוא מתאר את "שרה נתניהו" כאחת "הדומיננטיות והמשפיעות ביותר בהיסטוריה של מדינת ישראל", ומתייחס בקצרה ל"דמוניזציה שנעשתה לדמותה" באמצעי התקשורת. "לא כאן המקום", הוא ממשיך, "לנתח לעומק את הסיבות ליחסם של התקשורת והציבור לשרה נתניהו", אך הוא סוקר את קריאתה של חוקרת המגדר שרון הלוי הרואה את היחס הזה כנובע מתפקודה הציבורי שהוא "הפרה בוטה של קוד ההתנהגות המצופה מהאישה הישראלית־ציונית האידיאלית, כפי שנקבע באתוס הציוני הקולקטיביסטי" (בן עמי, 2010, 199). נראה שהפרה זו הובילה לקונפליקט גלוי, חסר תקדים בממדיו, בין התקשורת הישראלית המובילה ובין בני הזוג נתניהו. קונפליקט זה בא לידי ביטוי בדיאלקטיקה, או ביריבות, רטורית תקשורתית הנסמכת על ייצוגים סטראוטיפיים וארכיטיפים נשיים שהיא משעתקת, משקפת, ובמובן מסוים אף ממחזרת, לשימוש במציאות החברתית הישראלית. מאמר זה מציג קריאה ביקורתית של ייצוגים אלו בשאיפה להאיר את המציאות הסמלית שממנה הם שואבים, וגם לחשוף את מהות הכוח שלהם המופעל עלינו מבחינת הסדר התרבותי המגדרי.

בשנים הרבות ש"שרה נתניהו" חשופה לביקורת ציבורית יוחסו לה דימויים ומיתוסים רבים.[2] מאמר זה יתרכז בשני הדימויים הבולטים ביותר שלה, שהם נשיים סטראוטיפיים

2 גם למיתוסים האחרים סביבה יש יחס ישיר למסמן התרבותי "אישה", כמו למשל "האישה כחולת הניקיון", "האישה כהיסטרית" או "האישה כקנאית ונקמנית".

במובהק, שאכנה אותם דימוי "האישה כדמונית", שנוצר סביבה במדיה וקיבל תהודה רבה בחברה הישראלית, ודימוי "האישה כקורבן", שאותו בני הזוג נתניהו (ואולי יועציהם) מקדמים כתגובת נגד לדמוניזציה התקשורתית. ישנו עוד דימוי נשי מובהק שבני הזוג נתניהו מנסים לקדם כתגובת נגד, והוא "האישה כמטפלת". דימוי זה (שאתייחס אליו מעט במאמר), היחיד שנוגע אליה ישירות ולא למעמדה הציבורי כ"אשתו של", נסמך על עבודתה כפסיכולוגית ילדים[3] ונדחק לשוליים של שני הדימויים הנשיים הדומיננטיים יותר. טיפולוגיה זו שאובה ממסורות תרבותיות של ייצוג קוטבי את הנשיות כאקטיבית אך שטנית ואף מפלצתית, מצד אחד, או כפסיבית, פגיעה וזקוקה להגנה גברית, מן הצד האחר. בביטוי "האישה כקורבן" כוונתי להצגת האישה כיצור חלש שזקוק להגנה, לאו דווקא בהקשר המפורש של היות האישה קורבן לפשעי אלימות או תקיפה על רקע מיני וכיוצא באלה.

מאמר זה מציג ניתוח השוואתי בין ייצוגים סטראוטיפיים אלו ובין ארכיטיפים נשיים, מיתיים והיסטוריים. הרקע התאורטי הוא ביקורת פמיניסטית־פסיכואנליטית על ייצוגי נשים בתרבות, והוא מבוסס על ניתוח תוכן איכותני של כתבות עיתונות וטלוויזיה שנבחרו כמדגם אופייני מן השנים 1997-2015. בתחילת המאמר אציג את התופעה "שרה נתניהו" בהקשר של שני הדימויים שהוגדרו לעיל כפי שהיא עולה בתקשורת ההמונים, ובחלקו השני אגדיר דימויים אלו ואנתח אותם בכלים פמיניסטיים ופמיניסטים־פסיכואנליטיים. זה המקום להדגיש ולהבהיר שאני משתמשת במירכאות כדי להבדיל את הייצוג התרבותי/תקשורתי, את מה שאפשר אפילו לכנות המיתוג "שרה נתניהו", מהאישה הפרטית שרה נתניהו, שאינני מכירה ולא אותה אני מנתחת.

התופעה "שרה נתניהו"

הדימוי של "שרה נתניהו" כ"אישה דמונית" שואב משני ייצוגים תקשורתיים עיקריים: האחד הוא הייצוג שלה כאישה דומיננטית ומעוררת אימה השולטת בבן זוגה, ודרך זה בענייני המדינה כולם, והשני הוא הייצוג שלה כאישה נהנתנית ואוהבת מותרות. "כדי לקבל מינוי", כותבת יעל פז־מלמד, "הן בזירה הפנימית והן בזירה החיצונית", על האדם קודם כול "לשאת חן בעיני שרה נתניהו" (פז־מלמד, 2015). בן כספית מכנה אותה "הבנאדם

3 דימוי זה קיבל דגש לאחרונה בערב של מרכז הליכוד שבו הוקראו מכתבים בשבחה בנוסח: "אנחנו מכירים את ה'שרה האמיתית', ולא את זאת שהתקשורת מנסה להציג", "שרה היא פסיכולוגית מעולה המבצעת עבודתה בצורה המקצועית ביותר, עם הרבה סבלנות ודאגה לילדים, אכפתיות, הקשבה, הבנה והתחשבות בצרכים שלהם. היא אחת מהצוות. היא מלווה ברגישות רבה ילדים ממשפחות הרוסות עם קשיים התנהגותיים. הילדים מחכים לפגישות איתה בקוצר רוח". (אזולאי, 2015). בהקשר זה אפשר לקרוא גם את התגייסותה המתוקשרת למען ילדי העובדים הזרים וגלעד שליט.

הכי חזק במדינה. אין אדם חזק ממנה, כולל ראש הממשלה עצמו. על פיה יישק דבר" (רימון־ריבלין, 2012). ובניסוח בוטה יותר הוא טוען: "מדובר באישה [...] שמשעבדת את בעלה, את המערכות הנתונות לשליטתו ואת המדינה כולה, לרצונה, לקפריזות שלה [...] להתערבות הבוטה בנושאים הרגישים ביותר, לקביעה מי ייכנס ומי לא, מי ימונה ומי לא, מי יורחק, מי יקורב ומי יוקרב, עם מי הבעל שלה רשאי להיפגש, ועם מי לא" (כספית, 2015). בכתבה שהתפרסמה לאחר שנבחרה לעמוד בראש רשימת חמישים הנשים החזקות בישראל, מופיע תיאור זה: "אחד מהמקורבים לשעבר המשיל אותה לחור שחור, אישיות בעלת כוח אנרגטי ממוקד כל כך בתוך המערכת, שמסוגלת לשנות ולחולל סדרי מציאות חדשים בחלל הפוליטי בישראל בעוצמה אדירה – גם אם לא תמיד ניתן לראות או לזהות את מקור הכוח המניע" (ורון, 2015).

הייצוג של "שרה נתניהו" כאישה נהנתנית ואוהבת מותרות מלווה בדרך כלל בהערות המתארות את שאט נפשם של הכתבים, והביטוי "חזירות" עולה בכמה הקשרים בנוגע אליה. בכתבה הפורשת את מה שהוא מכנה "מעלליה של 'הגברת' נתניהו" מתייחס בן כספית, בין היתר, לנושא "הנהנתנות, החזירות, ניצול הקופה הציבורית" (כספית, 2015). כתבתה של לילך וייסמן, בתגובה לדוח מבקר המדינה המתייחס ל"התנהלות לא תקינה והוצאות ראוותניות" במעון ראש הממשלה, נפתחת במשפט: "הגועל נפש שעלה מדוח מבקר המדינה על הוצאות מעון ראש הממשלה הביאו לפחות לדבר אחד טוב: סוף־סוף יש סדר יום לבחירות בישראל" (וייסמן, 2015). היא מוסיפה וכותבת: "מדינה שלמה נכנסה השבוע לסחרור, לטלטלה מטורפת, בגלל חזירות של אישה אחת ובעלה שמבקר המדינה קבע שהם התבלבלו קצת והשתמשו בכסף שלנו כדי לממן לעצמם את החיים הטובים" (שם). לדימוי הנהנתנות התווסף לאחרונה פן של שתיינות שעלה לדיון הציבורי סביב תביעתו של אב הבית לשעבר במעון ראש הממשלה מני נפתלי ועדותו ש"שרה שותה שלושה בקבוקי שמפניה ביום" (מגנזי, 2015).

רטוריקת הנגד של הזוג נתניהו לדימוי השלילי של "שרה נתניהו" מנסה למצב אותה מחדש באופן חיובי יותר כאישה שהיא קורבן של רדיפה המונעת משיקולים פוליטיים או כלכליים. קו ההגנה של בנימין נתניהו למתקפות על רעייתו הוא בעל נוסח דומה, ואפשר לסכם אותו בהצהרה הבאה מלשכתו שהמילה "קורבן" נאמרת בה מפורשות: "רעיית ראש הממשלה שרה נתניהו היא קורבן להתקפה של גורמים המונעים מאינטרסים אישיים ופוליטיים שמגייסים בציניות עובדים לשעבר המקווים לזכות בפרסום ובכסף על חשבונה של משפחת נתניהו" (וולף, 2010). באופן כללי, יש ממד של אבירות מגוננת בהתנהגות של בנימין נתניהו, והיטב קבועות בזיכרון הקולקטיבי אמירות ותמונות אייקוניות, מחוות גופניות ומילוליות מגוננות, כגון: "עזבו את אשתי וילדיי", והמשפט המפורסם "שרה'לה

בואי". בחודשים האחרונים הפך דף הפייסבוק הרשמי שלו לפלטפורמה להגנה על רעייתו. דוגמה לכך היא הסטטוס מ־25 במרץ 2015, שבו אפשר להבחין בניסיון לקדם את הדימוי של "שרה נתניהו" כ"אישה קורבן" עם הדימוי שלה כ"אישה מטפלת": "בזמן שהעלילו עליה עלילות שווא, והכול במטרה צינית לזכות בפרסום זול ולהוציא מהמדינה כספים שלא כדין – הלכה שרה לעבודתה כפסיכולוגית ילדים".

בנפרד, גם שרה נתניהו ממשיכה את קו ההגנה הזה. בתביעת הדיבה נגד עיתון **כל העיר** היא משתמשת בביטויים "קורבניים", כגון "שופכים את דמי ורומסים אותי" (**חדשות נענע, 2001**). שפה דומה עולה מכתב התביעה שלה נגד עובדת משק הבית לשעבר ליליאן פרץ: "התובעת [נתניהו] צפתה בלב דואב כיצד דמה נשפך בראש חוצות [...] כאשר הנתבעת הפכה אותה לשק חבטות [...] באכזריות וללא רחם [...]" (ניב, 2015). בריאיון טלוויזיוני נדיר שהעניקה לסיון רהב־מאיר,[4] לצד הדגשת הטיעון העיקרי שיש סביבה "חגיגה של צביעות והתחסדות על מנת לפגוע בראש הממשלה" והתייחסויות ענייניות שלה אחת לאחת לכל הטענות נגדה (כולל טענות הנהנתנות והשתלטנות), צפים בריאיון ביטויים "קורבניים" שבהם היא מדברת על עצמה בגוף שלישי: "שרה נתניהו היא פשוט כר למכות, להכאות, לחִצים, בואו נתעלל בבובה הזאת עוד פעם", או "למה הרשע הזה?" עם דמעות בעיניים. בריאיון זה יש גם הדגשה שלה כאישה מטפלת: "איך אפשר להגיד על מישהו שהוא פסיכולוג [...] כאלה דברים רעים? זה סותר את ההגדרה של פסיכולוג", והיא מסיימת בתיאור יכולת ההכלה שלה ובציון כל הדברים שהיא עושה למען הציבור, שגם הם מתייחסים לתחומים נשיים, כמו פעילותה למען סרטן השד וילדי הזרים. בזמן כתיבת מאמר זה העידה "שרה נתניהו" בבית המשפט במסגרת התביעה שמנהל נגדה מני נפתלי והשתמשה שוב בביטוי הקורבני "דמי נשפך בראש חוצות" (מענית, 2015).

מבט פמיניסטי ופסיכואנליטי על התופעה "שרה נתניהו"

הייצוג של "שרה נתניהו" במרחב הציבורי הוא בינארי: הדימוי בתקשורת המובילה הוא של "אישה דמונית" כול יכולה ונהנתנית עד כדי וולגריות; ומנגד הזוג נתניהו מנסה לקדם דימוי של "אישה קורבן", רדופה, פגיעה וזקוקה להגנה גברית. קוטביות בייצוגים נשיים היא עתיקה כמו התרבות עצמה, וכמו שמציינת ניצה אברבנאל בספרה **חוה ולילית**, "כמעט שאין יצירה ספרותית העוסקת בגברים ובנשים שאין בה ביטוי לתופעת הדמות המפוצלת" (אברבנאל, 1994, 9). בספרה של יהודית דישון **אישה טובה אישה רעה**, המנתח ייצוגים קוטביים של נשים במקורות יהודיים בימי הביניים, היא קושרת אותם לקוטביות

4 חדשות המהדורה המרכזית, **ערוץ 2**, **31.1.2011**.

נשית, תנ"כית ומקראית ומסכמת: "דיכוטומיה זו ניכרת היטב בכל מערך היחסים בין גבר לבין אישה" (דישון, 2009, 11). במחקרו על מיתוס האישה הדמונית ביצירת פוגל ועגנון מתייחס יובל צרפתי לדמותה המפוצלת של האישה מימי קדם ומגדיר אותה "אחד המוקדים המרכזיים לאופייה של התרבות הפטריאכלית". "ההתמודדות עם דואליות זו", הוא מוסיף, "נתנה אותותיה בהגות וביצירה האנושית לדורותיה, החל בתפיסות הראשונות הקשורות בבריאת האדם וכלה ביצירות התרבות בנות זממנו" (צרפתי, 2006, 21).

נדיר שדימויים קוטביים אלו מתחברים באישה אחת. פנדורה והלנה היפה הן דוגמאות של נשים מיתיות מהעת העתיקה שמצד אחד הן טובות ומיטיבות ומצד אחר הן גם מקור כל הרע. הספר **מי מפחד מלילית** (אזרחי וגפני, 2005) מנסה לעשות חיבור של תיקון בין שני הדימויים היהודיים המפצלים של האישה – לילית בזויה ואפלה מצד אחד מול רחל/לאה חסודה ומיטיבה מן הצד האחר[5] – לדמות מלאה המכילה את שני הפנים הללו. אך האם הייתה דמות נשית ציבורית מרכזית שבה חברו להם שני ייצוגים סטריאוטיפיים קוטביים באישה אחת? נראה שמקרה "שרה נתניהו" הוא ייחודי גם באספקט הזה, והוא שואב את כוח המשיכה הראשוני מקוטביות ארכאית נפוצה נוספת בייצוג נשי: דימוי "המכשפה הרעה" מול דימוי "העלמה במצוקה", המוכרים לנו היטב מאגדות הילדות.

האישה כדמונית

הסופרת נעמי רגן, שראיינה את "שרה נתניהו" ל**מעריב סופשבוע**, יצאה בקריאה: "שרה היא לא המכשפה מארץ עוץ" (חדשות 2, 2015). השימוש של רגן בדמות המיתית של המכשפה מארץ עוץ קשור לכך שלדימויה של "שרה נתניהו" בעיני הציבור יש בסיס ארכאי, שהרי מכשפה זו היא עוד גרסה של אותה מכשפה, באבה יאגה מרושעת, המכשפה מ**הנזל וגרטל**, **משלגייה** ו**מרפונזל**. דמויות אלו מייצגות נשיות בשלה, חזקה ועצמאית, אך גם מרושעת, משעבדת ובעלת כוחות־על המסוגלים לשנות מציאות. באופן ספציפי יותר, הדימוי המיתי וההיסטורי העולה מהתיאורים של "שרה נתניהו" מתחבר לדימוי נשי המגולם בייצוגן של ליידי מקבת של שייקספיר ומלכת הלבבות של קרול הבדיוניות, או ליוויה דרוסילה (אשתו של הקיסר אוגוסטוס ואמו של הקיסר טיבריוס) ולוקרציה בורג'יה ההיסטוריות. כולן רעיות או אימהות של גברים בעלי השפעה פוליטית, המיוצגות כמרושעות ומניפולטיביות, בעלות השפעה רבה על סביבתן ושולטות בבני משפחתן שליטה מוחלטת ומטילת אימה.

ואולם הדימוי המעניין בתיאורים לעיל של "שרה נתניהו", וגם הבעייתי ביותר, הוא כמובן ההתייחסות אליה כ"חור שחור". באסטרופיזיקה חור שחור הוא גוף שמימי שהוא סוג

5 עוד ספר שנוגע באופן מעניין בייצוגים יהודיים של נשים הוא **הצלע השלישית: היחס אל האישה במשנה, בהגות ימי הביניים ובשירת נשים בת־זמננו** (ערן, כרמון ושביט, 2001).

של בולען קוסמי המשמיד ומפרק הכול. לעומת הקשר בין מיתוסים ואגדות ילדות לחשיבה שוביניסטית, שהוא בולט למדי ועל פני השטח, החשיבה הפמיניסטית־פסיכואנליטית מעלה טיעונים מורכבים וחתרניים יותר שעומדים מאחורי הפחדים הקמאיים מאישה הנתפסת כדומיננטית וחזקה. ברברה קריד, שחקרה את דימויי "האישה המפלצתית" (the monstrous feminine) במדיה, מקשרת דימויים אלו לנשים ארכאיות במיתולוגיה, כמו הגורגונה מדוזה, שהיא מושא לקריאות פסיכואנליטיות,[6] והאלה ההודית קאלי, המסמלות כוח אפל והרסני. היא קוראת את הגרסאות המודרניות שלהן, כמו האם החייזרית בסרט "שובו של הנוסע השמיני", כהמשך של מיתוסים ארכיטיפיים אלו הקשורים לתפיסת האישה כאם כול יכולה. קריד טוענת שהם משקפים את הפחד מהאישה כאם מסרסת, חזקה ודומיננטית שמאיימת על התפיסה הפטריארכלית הפסיבית של האישה כקורבן (Creed, 2001, 83).

על פי פרויד, אחד ממנגנוני ההגנה לנוכח אימת הסירוס הוא פטישיזם.[7] החוקרת הפמיניסטית־פסיכואנליטית לורה מולווי (Mulvey) עושה שימוש נרחב במושג פרוידיאני זה בביקורת התרבות שלה. היא מנתחת את האספקטים הטעונים ארוטית של הצפייה בקולנוע בהקשר של התשוקה הגברית המלווה בחרדת הסירוס, וכיצד הם מעצבים את ההבניה של המבט הקולנועי. היא טוענת שזהו "מבט גברי" שמצד אחד הופך את האישה לאובייקט פסיבי ופטישיסטי של התבוננות ומצד אחר מזדהה עם הגיבור האקטיבי שמניע את העלילה. שני אופני הייצוג הללו מחזקים את האוטוריטה הגברית על ידי הבאת איום הסירוס לידי שליטה דרך המבט הקולנועי. מנגנון זה, על פי מולווי, לא שייך רק למדיום הקולנוע, אלא נוכח בעוצמה גם בתקשורת ההמונים, לפחות ברמה לא מודעת. מטרתה היא לשבור את הקודים שבבסיס ההנאה במה שהיא מכנה "התת־מודע הפטריארכלי" של ההתענגות הפטישיסטית ההמונית, גם של גברים וגם של נשים, על ידי שיקוף של המכניזם המניע אותו (Mulvey, 1975).

ההתמקדות בשמלת התחרה השקופה שלבשה "שרה נתניהו" בטקס ההשבעה של בנימין נתניהו לכנסת בפברואר 2013 ובחולצה המנומרת בריאיון האמור שנתנה לערוץ 2 היא מפגן של פטישיזם המוני, באיכות ובכמות. מדובר בהתקה מוחלטת של הקונטקסט, ובמקרה של הריאיון – של תוכן השיח, והתרכזות כמעט בלעדית בפריטי הלבוש. התעסקות

6 מזור מציג סקירה של כמה פרשנויות פסיכואנליטיות לדמותה של מדוזה כייצוג מיתי של אימהות: כ"סמל מיתי לסירוס [...] התממשות מושג חרדת הסירוס", כדימוי של "איבר המין האימהי", וכמסמלת "את האספקט האסור שבמיניות אימהית, האובייקט שסקרנות הילד גורמת לו לפחוד ממנו ולהימשך אליו בעת ובעונה אחת" (מזור, 2014, 122-123).

7 לא אכנס כאן לכל המשמעויות הרבות של המונח פטישיזם, שהנפוצה בהן היא ריגוש מיני מאובייקט מסוים (הפטיש). אצל פרויד הפטיש מקורו ב"אימה שמעורר בילד הסירוס הנשי. אל מול חוסר הפין של האם, הפטישיסט מתכחש לחסר זה ומוצא אובייקט (הפטיש) שישמש תחליף סמלי לפין החסר של האם" (אוונס, 2005, 201).

של הציבור והתקשורת בפריטי הלבוש של רעיות מנהיגים אינה דבר חדש או ייחודי, אולם כתבתו של שחר אטואן בעיתון **הארץ** משתמשת בשמלת התחרה כאובייקט פטישיסטי השלכתי, והדימוי שלה כאישה דומיננטית כול יכולה מוקרן על השמלה עצמה:

> [...] גבירתי הלא־צעירה, שמלות תחרה קצרצרות שחושפות בנדיבות את גופך אינן לגילך, לגזרתך או למעמדך, אז אנא ממך – הימנעי מהן בעתיד [...] מנין נבע הדחף של נתניהו להחצין את מיניותה דווקא באותו הערב? שהרי לדגם המסוים הזה שלבשה יש הקשר אופנתי, וכשהוא נלבש על ידי נשים בשלות, הוא שולח מסר נחרץ כזה. היו שזיהו בשמלה את מדי השרד של מטרונית וראו בשמלה בחירה טבעית של מי שהדימוי שלה הוא של אשה המצווה ביד רמה על בעלה איך לנהל את ענייני המדינה [...] כי מה שהשמלה הזאת חשפה בעצם, יותר מכל טפח כזה או אחר, הוא הוויה של אטימות ושל נתק מהנעשה מסביב (אטואן, 2013).

עמדת המוצא הביקורתית של ציטוט זה שואבת את הלגיטימיות שלה מקונבנציה תרבותית של מודל יופי נשי. בהקדמה העברית לספרה הקנוני של נעמי וולף **מיתוס היופי: על השימוש בייצוגים של יופי נגד נשים**, מתארות חנה נוה ודנה אולמרט את מיתוס היופי כ"מכשיר שליטה רב עוצמה שמפעילה התרבות המערבית", המורכב "מאוסף של קריטריונים ליופי נשי הנתפשים בעיני החברה כביטויים אובייקטיביים, טבעיים ונקיים מאידיאולוגיה". בניתוחן את האופן שבו הוא מופעל בחברה הישראלית הן מתייחסות בין היתר לנוכחותו בכתבות על מובילות תרבות "שתרומתן לתרבות מסתכמת בהתאמת גזרתן של כוכבניות לדיוקנן של ילדות אנורקטיות" (וולף, 1992, 9-10).

גם הדימוי של "שרה נתניהו" כנהנתנית וחובבת מותרות יושב על ארכיטיפים נשיים ידועים כמו המכשפה הרעבתנית בה**נזל וגרטל**, מארי אנטואנט, שהיא אייקון היסטורי של חומרנות, או אשת הרודן הפיליפיני אימלדה מרקוס, הנתפסת כצרכנית כפייתית. דמויות אלו מתקשרות לסטראוטיפ מודרני פופולרי מאוד של האישה חובבת הקניות ש"בעלה המסכן" נאלץ לשלם עליהן. ואולם לייצוג של "שרה נתניהו" בהקשר הזה נוסף ממד של הגזמה וחייתיות, והוא משולל אותה נימת סלחנות שבדרך כלל מתלוות לסטראוטיפ המקורי. קריד דנה באישה מפלצתית כעוד אופן של בְּזות קריסטבית אשר מרתקת ומעוררת אימה בו בזמן. המושג "בזות" של ז'וליה קריסטבה מתייחס לאותו חלק מעצמנו שאנו דוחים כאילו הוא לא חלק מהאני כדי להגן על גבולות האני. קריד מגדירה את הבזות בהקשר של האישה הארכאית־מפלצתית כאחרות מאיימת, המשנה את צורתה בהתאם לפוביות אקטואליות. היא גם קוראת אותה כחלק בעצמנו שהוא על הגבול בין האנושי לחייתי (Creed, 2001, 11). בספרה הקנוני של קריסטבה על הבזות, **כוחות האימה**, היא מנתחת באופן ביקורתי את דמות האישה כבזות ביצירתו של סלין:

> אז צצה אישה נטולת רסן, תאבת מין וכוח, נלעגת, ועם זאת קורבן גרוטסקי ועלוב באלימותו הגולמית, הנעה בין הילולת היין לרצח [...] האישה, כוח אפל, מתועב ומנוול, כאשר היא מתעקשת לסחור ולהשתמש במינה, יכולה להיות יעילה ואימתנית פי כמה כאשר היא מחוברתת כרעייה, כאם או כאשת עסקים [...]. כל גלריית הרעיות [...] נשים נצלניות, השולטות במחזור הנכסים, הילדים והאהבות, תורמות להעמדת הנשיות באור כזה (קריסטבה, 2005, 130-131).

האישה כקורבן

הרבה מהייצוגים התקשורתיים של "שרה נתניהו" שנידונו לעיל מהדהדים בתיאור הארכיטיפי־דמוני של קריסטבה, ואם מעמידים אותם מול הייצוג הקוטבי שלה כ"אישה קורבן", לכאורה נדמה שהאחרון חיובי יותר, שכן הוא מתחבר לייצוגים תרבותיים, ואפילו פמיניסטיים, רבים של האישה כקורבן של גברים אחרים או של תרבות שהיא פרוגטיבית גברית. עינת לחובר מבחינה שאחד המאפיינים הבולטים של ייצוג הנשים בחדשות הוא "הצגת האישה כקורבן". התמקדות זו, היא ממשיכה, "מקדמת את הסטריאוטיפ של האישה כחלשה, כחסרת ישע וככזו הזקוקה למשליטי סדר גבריים שישמרו עליה" (לחובר, 2008, 34).

למיצוב של נשיות כפגיעות יש כוח משיכה אחר, אידילי ורומנטי, בהקשר של שני המינים, שמתחבר לארכיטיפ מיתי אחר של הזדהות – העלמה במצוקה. הגבר כאביר על הסוס הלבן, אם דרך אגדות הילדות ואם בקולנוע ההוליוודי, הוא דימוי אידילי חזק בתודעה התרבותית, אשר מאה שנים של מהפכה פמיניסטית לא שינו הרבה. אבל כדי להתקיים הוא זקוק לעלמה במצוקה, עלמה שהיא קורבן של נשים ארכאיות אחרות, כמו אם חורגת או המכשפה הרעה, שמנגד לה מוצב האב כגבר חלש וחסר אופי הנשלט על ידי רעייתו. אמנם יש מחקרים שמנסים לקרוא אגדות ילדות קריאה מעט יותר מורכבת ואף פמיניסטית (Thum, 1993; Williams, 2010), אך הם מציגים פרשנות מתאמצת לטקסטים, שמבנה הכוחות המגדרי בהם הוא חד־ממדי וקוטבי: אישה חזקה עם גבר חלש, אישה חלשה עם גבר חזק. המיצוב של "שרה נתניהו" כקורבן ובנימין נתניהו כ"אביר המגן" מול התקשורת הישראלית, שהיא בבחינת "התפוח המורעל", יוצר נרטיב עם עוצמה מיתית וארוטית לשני הצדדים. אך עמדה זו, כאמור, היא לא פחות בעייתית כעמדה נשית, וגם אם יש לה ללא ספק כוח משיכה ארוטי, היא עוד ביטוי של מנגנון הגנה פטריארכלי בהתמודדות עם העוצמה והמורכבות הנשית.

האישה הארכאית שעליה מדברת קריד היא אולי מעוררת אימה אך היא לא **קורבן**, וזהו הפן הבכל־זאת־פמיניסטי שהיא מדברת עליו בהקשר של דימוי דמוני זה. דימוי

האישה כקורבן הוא בהכרח נטרול הכוח והעוצמה שלה. תאורטיקניות פמיניסטיות רבות אכן יוצאות נגד ייצוגי הנשים כקורבנות, ונעמי וולף מסכמת עמדה זו במתקפה שלה על הפסיכולוגיה של הקורבן שהיא "מזיקה לנשים [...] אישה המזדהה בראש ובראשונה כקרבן תצליח פחות מזו הרואה עצמה בראש ובראשונה כאפקטיווית וכבעלת עצמה. אם מבנה ה'עצמי' של אישה הוא מבנה של קרבן, כשירותה לוקה בחסר, היא אינה מאושרת דיה וסיכוייה להפוך לקרבן גדולים" (ברוורמן, 2009, 21).

כמו אצל קריסטבה, מולוויי וקריד, ספרה של ג'סיקה בנג'מין **בכבלי האהבה** הוא עוד מפגש מעניין בין פמיניזם לפסיכואנליזה, שבו היא מנתחת יחסי שליטה ושעבוד (domination and submission) בין המינים באופן שמשלים את ניתוחה של מולוויי את דימוי האישה כאובייקט בתרבות הוויזואלית. גם בנג'מין מדברת על הניתוק מהסימביוזה הילדית מהאם ועל ההתכחשות לה כמעצבים את יחסי הכוח המגדריים מגיל צעיר סביב הציר שולט־נשלט, סובייקט־אובייקט (בנג'מין, 2005). בניסוחה של ניצה רום:

> בנג'מין שותפה להתבוננות הפמיניסטית העכשווית שבמסגרתה בעיית השליטה איננה רק בעיה של גברים ההופכים את האישה לקורבן השליטה שלהם וגם אינה בעיה של העברת האחריות מן הגבר לאישה כדי לבחון את חלקה ביחסי השליטה הללו [...] התוספת שלה לעניין הפמיניסטי הבסיסי היא שאין מקום לא לאידיאליזציה של השולט ולא לאידיאליזציה של הנשלט (רום, 2005).

במיצוב רעייתו בעמדת הקורבן אמור נתניהו לצאת נשכר תדמיתית בשתי חזיתות: האחת, יש המרה של הדימוי שלו עצמו כקורבן של אישה ארכאית, או מה ששלומית טבת וכרמית גיא מכנות "הבעל־הסמרטוט־המובל־באף־בידי־אשתו־המכשפה" (טבת וגיא, 1997); השנייה, על ידי הפיכתה של רעייתו לקורבן בעצמה ואותו לאביר המגונן עליה – הוא יוצר לו דימוי הנשען על ארכיטיפ גברי מצ'ואיסטי אידילי. דימוי "האישה כקורבן" והגבר כ"אביר מגונן" הם שניהם דימויים אידיליים לעומת דימוי "האישה כמכשפה ארכאית". ואולם, כאמור, יחסי כוחות אלו מגבילים ומגדירים את האישה באותה מידה במרחבים הנוחים לתפיסות גבריות פטריארכליות.[8]

לסיום אציין כי גברים וגם נשים משתפים פעולה עם התופעה החברתית "שרה נתניהו". אין הבחנה מגדרית ברורה במקרה זה, ואין להבין שהדמוניזציה היא מעשה ידי גברים וההתקרבנות היא הקול של "שרה נתניהו", אלא שניהם משתמשים בשיח גברי, כל אחד

8 בנג'מין מציעה מנגד מודל של אינטרסובייקטיביות מגדרית שוויונית שלא כוללת את הבינאריות שולט-נשלט, אובייקט-סובייקט, או בתרגום לשפה המיתית, אביר-עלמה במצוקה, שבכל צורותיה מציבה את הגבר כצד הדומיננטי במשוואה.

לצרכיו. כמו מולווייי, קתרין מקינון טוענת שנשים לא משוחררות מעליונות גברית לא מודעת, והן "מאמצות לעצמן כאילו היו שלהן, את הסטנדרטים שקובעים את מקומן הראוי במשטר הזה [...] והן עושות זאת כאישור הזהות והזכות להנאה". "זאת", היא מסכמת, "ולא פסיביות, היא המשמעות של היות קורבן" (מקינון, 2006, 388).

סיכום

כמו שנידון לעיל, במרחב הציבורי מתנהלת יריבות רטורית בין התקשורת הישראלית המובילה ובין הזוג נתניהו סביב ייצוגה של "שרה נתניהו". בדפוס אוטומטי וחסר רפלקציה התקשורת הישראלית משתמשת ב"שרה נתניהו" כאובייקט נוח לדמוניזציה והגחכה השואב ממסורות חשוכות, מיתיות והיסטוריות של חרדה מנשיות, המגולמות בדימוי של "האישה כדמונית". מנגד, בני הזוג נתניהו משתמשים בדימוי "האישה כקורבן", שהוא עוד ארכיטיפ בעייתי של נשיות חלשה ופגיעה, הנוצר בעקבות מה שנתפס כרדיפה תקשורתית. אף שאפשר לטעון במובן מסוים שההתעסקות ב"שרה נתניהו" יוצרת בעצמה סטראוטיפ חדש, שני הצדדים משתמשים בארכיטיפים ששניהם לא רק בעייתיים מבחינת התפיסה התרבותית של "נשיות", אלא שהם גם עושים זאת בהגזמה רטורית המקנה ממד של חוסר אמינות לשני הייצוגים. נראה כי שני הקולות הקוטביים הללו מקיימים ביניהם דיאלוג של יריבות רטורית, אבל בעצם יחסי הגומלין המשמעותיים יותר מתקיימים בין הדימויים הקוטביים של "שרה נתניהו" שמצטיירים בעיתונות ובין מציאות רחבה יותר, תרבותית וסימבולית, ומהווים מעין דרמטיזציה חדשה של כוחות ארכאיים.

ואולם מה שמעניין בהקשר הכלל-חברתי-ישראלי הוא שהניסיון למתג את "שרה נתניהו" כ"אישה קורבן" נכשל. ראיה לכך היא שחוץ ממקרים ספורים,[9] ארגונים פמיניסטיים ודמויות פמיניסטיות מובילות לא יוצאים בהגנה גורפת עליה. הניסיון למתג אותה כ"אישה מטפלת", שהוא ככל הנראה הקרוב ביותר לאיזושהי מציאות ממשית, לא תפס כלל. לחברה קל יותר לחשוב על בן זוגה כקורבן שלה מאשר עליה כקורבן. המיתוס בדבר "הסכם סודי" הכובל אותו אליה, שעד עצם היום הזה הוא בבחינת ספקולציה (בן עמי, 2010, 202-203), מהווה מעין רציונליזציה המונית למה שנתפס כ"כוח" שלה עליו. הדימוי הציבורי הדומיננטי ביותר שלה היה ונשאר של "האישה הדמונית", והתקשורת, ואפשר לומר גם הרחוב הישראלי, קופצים כמוצאי שלל רב על כל דיווח שלילי חדש על "שרה נתניהו", בהתענגות רבה, שרטוריקת הנגד של הזוג נתניהו לא מצליחה באמת לאזן או לבקר.

9 נוסף על זהבה גלאון, גם יאיר לפיד יצא בקריאה להפסיק את ההתקפות על שרה נתניהו (קם, 2015). קדמה לו לימור לבנת, שבסטטוס בפייסבוק ב־6 בפברואר 2013 כתבה, בין היתר, בתגובה למתקפה על שמלתה השקופה של שרה נתניהו: "ושוב, במחזוריות קבועה, עליהום על שרה נתניהו. והתירוץ הפעם – השמלה. שמלה! כמה שוביניסטי, רדוד ונמוך".

תופעת "שרה נתניהו" יצרה בחברה הישראלית מעין מסמן, או סימולקרה במובן הבודריארי, שהתנתק מהמקור שלו, והוא סוחר בארכיטיפים נשיים לטובת התענגות חברתית המונית, במעין חזיון תעתועים סטראוטיפי, גם של נשים וגם של גברים. המסקנות של זה בנוגע לתפיסת הנשיות בחברה הישראלית הן חד־משמעיות ואי־אפשר לעדן אותן. בלשונה של מולווי, יש בסיס לטעון שמעבר ליריבות הפוליטית ולניגודי האינטרסים הגלויים והסמויים, תת־מודע פטריארכלי התפרץ בחברה הישראלית סביב דמותה של "שרה נתניהו", והוא מתחבר לארכיטיפים מיתיים והיסטוריים שהם שוביניסטיים ומפלי נשים באופן שאינו משתמע לשתי פנים. אפשר לסכם ולומר שתופעת "שרה נתניהו" חצתה את גבולות היריבות הפוליטית הלגיטימית וגלשה לתחום רגשי, עז יצרים, והדימוי הנשי הדמוני שלה יושב על פחדים קמאיים שהם עמוקים וחזקים יותר מכל שיח אחר, והם קשורים ככל הנראה לפחד מהאם ככוח כול יכול ובולעני.

מקורות

אברבנאל, נ', 1994. **חוה ולילית**, רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

אוונס, ד', 2005. **מילון מבואי לפסיכואנליזה לאקאניאנית**, תרגמה ד' אילון, תל אביב: רסלינג.

אזרחי, א' ומ' גפני, 2005. **מי מפחד מלילית**, בן שמן: מודן.

בנג'מין, ג', 2005. **כבלי האהבה**, תל אביב: דביר.

בן עמי, א', 2010. **האישה שאיתו: חייהן הפרטיים והציבוריים של נשות ראשי הממשלה בישראל**, תל אביב: מטר.

ברוורמן, מ', 2009. "פמיניזם עם שתי רגליים אחוריות", **תכלת 34: 21-30**.

דישון, י', 2009. **אישה טובה אישה רעה**, ירושלים: כרמל.

וולף, נ', 1992. **מיתוס היופי: על השימוש בייצוגים של יופי נגד נשים**, תרגמו ד' פימנטל וח' נוה, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

לחובר, ע', 2008. "נשים במלחמת ששת הימים: נקודת מבט תקשורתית", **ישראל 13: 31-60**.

מזור, מ', 2014. **אלים, גיבורים ומיתוסים ביוון העתיקה**, בן שמן: מודן.

מקינון, ק', 2006. "מיניות, פורנוגרפיה ושיטה: הנאה תחת הפטריארכיה", בתוך: ד' באום, ד' אמיר, ר' ברייר־גארב, י' ברלוביץ, ד' גריינימן, ש' הלוי, ד' חרובי, וס' פוגל־ביז'אוי (עורכות), **ללמוד פמינזם: מקראה – מאמרים ומסמכי יסוד במחשבה פמיניסטית**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

ערן, ע', ע' כרמון וט' שביט, 2001. **הצלע השלישית: היחס אל האישה במשנה, בהגות ימי הביניים ובשירת נשים בת־זמננו**, תל אביב: מכון מופ"ת.

צרפתי, י', 2006. **פוגל ועגנון: מיתוס האישה הדמונית**, חיבור לשם קבלת התואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה.

קריסטבה, ז', 2005. **כוחות האימה: מסה על הבזוּת**, תרגם נ' ברוך, תל אביב: רסלינג.

רום, נ', 2005. "'כבלי האהבה' ומעבר להם: על מישנתה של ג'סיקה בנג'מין", **פסיכולוגיה עברית** (מקוון).

Cohen, S., 2004. *Folk Devils and Moral Panics* (3rd ed.), London: Routledge.

Creed, B., 2001. *The Monstrous-Feminine: Film, Feminism, Psychoanalysis*, London: Routledge.

Goode, E. and N. Ben Yehuda, 1994. *Moral Panics: The Social Construction of Deviance*, Oxford: Blackwell.

Mulvey, L., 1975. "Visual Pleasure and Narrative Cinema", in: *Visual and Other Pleasures*, Basingstoke: Macmillan, 6-18.

Thum, M., 1993. "Feminist or Anti-Feminist? Gender-Coded Role Models in the Tales Contributed by Dorothea Viehmann to the Grimm Brothers", *The German Review* 68 (1): 11–21.

Williams, C., 2010. "Who's Wicked Now? The Stepmother as Fairy-Tale Heroine", *Marvels and Tales* 24 (2): 255–271.

קטעי עיתונות

אזולאי, מ, "עם מצגת תמונות ודברי שבח: הליכוד מצדיע לשרה נתניהו", ynet , 8.3.2015.

אטואן, ש', "השמלה של שרה נתניהו: שקיפות שמקרינה אטימות", הארץ, 7.2.2013.

וולף, פ', "לשכת רה"מ: 'המתקפה על שרה – פוליטית'", וואלה, 17.1.2010.

וייסמן, ל', "שרה צרורה", גלובס, 19.2.2015.

ורון, ת', "דירוג פורבס: שרה נתניהו בראש רשימת 50 הנשים החזקות בישראל", Forbes, 24.3.2015.

חדשות נענע, "שרה נתניהו: 'שופכים את דמי ורומסים אותי'", נענע10, 9.12.2001.

חדשות 2, "המראיינת של שרה נתניהו: 'שרה היא לא המכשפה מארץ עוץ'", 27.2.2015.

טבת ש' וכ' גיא, "קשר משפחתי", העין השביעית, 1.12.1997.

יעקב, נ', "גלאון: 'לא אוהבת את האינתיפאדה נגד שרה נתניהו'", ישראל היום, 22.1.2015.

כספית, ב', "שתיקת הכבשים", מעריב, 26.1.2015.

——, "למה לא ביבי", מעריב, 1.2.2015.

מגנזי, א', "מני נפתלי: שרה שותה 3 בקבוקי שמפניה ביום", ynet, 25.3.2015.

מענית, ח', "אשת ראש הממשלה: 'קשה לחיות ככה, קשה להיות שרה נתניהו'", גלובס, 10.05.2015.

ניב, ט', "שרה נתניהו: עלמה במצוקה", הארץ, 7.3.2015.

פז־מלמד, י', "על ספינת השוטים שולטת שרה נתניהו", nrg , 15.8.2015.

ציפר, ב', "שרה נתניהו אירחה אותי השבוע בביתה - ואני הסתחררתי", הארץ, 6.2.2015.

קם, ז', "לפיד: 'לא אוהב שתוקפים את שרה נתניהו", nrg , 27.1.2015.

רימון־ריבלין, ו', "בן כספית: 'שרה נתניהו היא האדם החזק ביותר במדינה'", nrg , 5.12.2012.

rquastel@post.bgu.ac.il

דינה חרובי והדס שבת-נדיר

"האם מישהו אי פעם פגש מזרחי על פי הסטריאוטיפ?"
על "ערסים ופרחות – האליטות החדשות" של רון כחלילי

תקציר: הסדרה "ערסים ופרחות – האליטות החדשות" מפגישה אותנו עם גיבורים שחווים את הפער בין הייצוג והדימוי הסטריאוטיפי המקובל לבין ה"אני" של הדמויות ומזמנת דיון בשני מושגים שהפכו להיות מזוהים עם המזרחים: "ערסים" ו"פרחות". הכותרת, המייצרת חיבור בין הכינויים "ערס" ו"פרחה" לבין "האליטות החדשות", מבקשת לאשרר את המזרחיות. אמנם הריקליימינג (תיוג מחדש חיובי) המזרחי יכול להיתפס כמהלך של תבוסה והפנמה של מערכת התיוגים השלילית, אך לטענתנו יש חשיבות בהקשבה למרואיינים שעדיין חשים על בשרם את התיוגים הללו ושמנגינת חייהם נגועה בדיסוננס בין "האני" שלהם לבין מערכת התיוגים החברתית השלילית. במאמר זה נבחן כיצד מוצגים ומפורקים המושגים "ערס" ו"פרחה", וכיצד משתלב השיח המגדרי והמעמדי בתוכם. מושגים אלו חושפים את המבט הלבן הגזעני ונחשפים כמערכת תיוגים שעונה על הצורך של הלבן להנכיח את שלטונו – המתגלה כצורה לא יציבה של סמכות. כך למשל, המושגים "ערסים" ו"פרחות" כמו רודפים אחרי בעליהם ולבן משנים את פניהם בכל פעם. כיוון שהמושגים עצמם משתנים, הם מתפקדים כסוג מיוחד של הדמיות שמתאפיינות בכך שהן חסרות מקור. לפיכך מושגים אלו הם סימולקרות – תיוג שלילי בהקשר תרבותי, שנמצא בתנועה תמידית ושאין לו מקור. שלל הדימויים הרודפים אחרי הדמויות חושפים את המבט הלבן הגזעני ואת האלימות הכרוכה בתיוג של המזרחים "ערסים" ו"פרחות", כינויים המתגלים כמסמנים ריקים. שאיפת המרואיינים היא לרוקן את המושגים מתוכן.

מילות מפתח: ערסים, פרחות, ריקליימינג (תיוג מחדש חיובי), סימולקרות

במאמר גלוי לב שכותרתו "לא ידעתי שכל זה שלי" בכתב העת **פנים** כותב שמעון אדף:

> האם מישהו אי פעם פגש מזרחי על פי הסטריאוטיפ? אני פגשתי מאות אנשים עצורים שמנסים לחיות אותו, לממש דימוי שרחוק מעצמותם. אם מדברים במונחים של הרמוניה, על האדם לפתח את זהותו, אזי פגשתי מאות אנשים שמנגינת חייהם נגועה בדיסוננסים.[1]

* רון כחלילי, "ערסים ופרחות – האליטות החדשות", ערוץ 8, הוט.

1 שמעון אדף, "לא ידעתי שכל זה שלי", **פנים 11** (1999), עמ' 78.

הסדרה "ערסים ופרחות – האליטות החדשות" מפגישה אותנו עם גיבורים שחווים את הדיסוננסים האלה – את הפער בין הייצוג והדימוי המקובלים לבין ה"אני" שלהם. הסדרה מספקת הזדמנות לדון שוב בשני מושגים שהפכו להיות מזוהים עם המזרחים: "ערסים" ו"פרחות". מִקום המדינה תויגו המזרחים בתיוגים שליליים. במאמרה "מזרחים בישראל: הציונות מנקודת המבט של קורבנותיה היהודים" טוענת אלה שוחט כי עם עלייתם ארצה בשנות החמישים הופשטו המזרחים מהשמות הערביים והולבשו בשמות עבריים, והם נתפסו במלכודת נסיבתית שהמציאה בעבורם זהות חדשה.[2] השמות העבריים ביקשו לטשטש את ההבדל בין האשכנזים למזרחים וליצור האחדה תחת מכבש הציונות. ואולם למעשה החרדה הפובית כלפי המזרחים הוסיפה להתקיים לכל אורך ההיסטוריה הישראלית. שוחט מכנה זאת "מזרחופוביה". כך, בעוד המזרחים הולבשו בשמות עבריים, הם תויגו בתיוג שלילי. היהודים שהגיעו מארצות ערב, טוען אמנון רז־קרקוצקין, תוארו "אבק אדם" פרימיטיבים, פראים וחסרי תרבות הזקוקים לחינוך.[3] אותם יהודים מזרחים גם כונו "פושטק" (פרחח ביידיש) או "צ'חצ'ח". לאחר מכן, לקראת שנות השבעים נולדו התיוגים "ערס" ו"פרחה". השימוש בתיוגים האלה הוא אחד הביטויים של "המזרחופוביה" שחלחלה גם אל המזרחים עצמם, ואלו הפנימו את נקודת המבט של הלבן.

מחקרים שעוסקים במזרחים, ובייחוד במערכת התיוגים "ערסים" ו"פרחות", מציגים עמדות שאפשר לחלק אותן לשני סוגים: מצד אחד ניסיון לאפיין את התיוגים ואת מה שהם מכילים, ומצד שני התנגדות לדיון בתיוגים השליליים, גם אם יש בהם עמדה של כוח מערער. בשנת 2008, למשל, פרסם כתב העת **הכיוון מזרח** גיליון הבוחן את המושגים הללו. בהקדמה לגיליון כותבים בת שחר גורמזאנו גורפינקל ועמרי הרצוג על שני המושגים ועל היסוד הגזעני שבהם. עם זאת הם שואלים לאיזו קטגוריה ניתן לשייך את אותו סימון/תיוג – האם זו קטגוריה אתנית, כלכלית, פוליטית, אסתטית, תרבותית?[4] כתב העת מקבל למעשה את מערכת המושגים המתייגת ומציג שורה של טקסטים שמנסים לאפיין את התיוגים הללו. בניגוד לעמדה זו, במאמרה "אנו הסנטימנטלים", שהתפרסם בעקבות שידור הסדרה של רון כחלילי, טוענת שוש גבאי ש"הריקליימינג" (Reclaiming) בגרסתו המזרחית העכשווית אינו מהלך אסרטיבי כלל, אלא מהלך של תבוסה ומסכנות מתגוננת. גבאי מוסיפה ואומרת כי התקבעות המאבק המזרחי והתרכזותו בדימויים השליליים שיש לאשכנזים על מזרחים ממשיכות למעשה את התקבעות המעבָּרה כקו האפס של ההיסטוריה של המזרחים

2 אלה שוחט, "מזרחים בישראל: הציונות מנקדת מבטם של קורבנותיה היהודים", בתוך: הנ"ל, **זיכרונות אסורים: לקראת מחשבה רב־תרבותית**, תל אביב: בימת קדם לספרות, 2001, עמ' 162.

3 אמנון רז־קרקוצקין, "גלות בתוך ריבונות לביקורת 'שלילת הגלות' בתרבות הישראלית", חלק שני, **תיאוריה וביקורת** 5 (1994), עמ' 113-132.

4 בת שחר גורמזאנו גורפינקל ועמרי הרצוג, "בפתח", **הכיוון מזרח** (ערסים ופרחות) 16 (2008).

ומציבות את השוליות כמצב מתמיד: "'שכחנו מה זה להיות יהודים מזרחים'. שכחנו מה היינו שם – במדינות האסלאם לאורך מאות בשנים – לפני שכיכבנו כאן בתפקיד ההמון העממי של מדינת הציונים".[5] במקום זאת פורשת גבאי את ההיסטוריה של יהודי ארצות האסאלם, דימוייהם בארצות המוצא ואת האופן שבו דימויים אלו נמחקו עם הגעתם ארצה. כך למשל, גבאי מציינת כי יהודי ארצות ערב היו בארצותיהם "מיעוט אליטיסטי, עמוד השדרה העירוני של מדינות ערב, משתפי פעולה של המלכים ושל המעצמות האירופאיות לאורך מאות בשנים".

בהמשך לדבריה של גבאי, אנו מסכימות כי השימוש בכינויים "ערסים ו"פרחות" ובמונח "מזרחי" כבר משוקע במערכת משמעויות שליליות שמאשרות מחדש דווקא את האליטות האשכנזיות ולא את האליטות המזרחיות. לפיכך יש לדעתנו צורך להכיר ולהפיץ את רוחב היריעה של ההיסטוריה, התרבות והמעמד החברתי של יהודי ארצות ערב בגלות, אך במאמר זה אנו מבקשות לבחון את התיוגים "ערסים" ו"פרחות", כפי שהם עולים מדבריהם של המרואיינים בתכנית. גבאי טוענת שהריקליימינג המזרחי הוא מהלך של תבוסה המאשר את יחסי הכוחות בין מזרחים לאשכנזים, ואילו אנו מבקשות לטעון שיש חשיבות גם להקשיב "לסנטימנטלים" שעדיין חשים על בשרם את התיוגים הללו ושמנגינת חייהם נגועה בדיסוננסים בין "האני" לבין מערכת התיוגים החברתית השלילית.

במאמר נבחן כיצד מוצגים ומפורקים המושגים "ערס" ו"פרחה", וכיצד הם משתלבים בשיח המגדרי והמעמדי. נטען שהסדרה מאפשרת להתבונן במבט הלבן שיוצר בכל פעם מחדש את התיוגים סביב המזרחים, ותיוגים אלו מתפקדים כאוסף של חיקויים שאין להם מקור. רון כחלילי מכנה את הסדרה "ערסים פרחות", ובכך לכאורה מייצר את החיבור בין המסמן למסומן, בין השם "ערס" ו"פרחה" לבין האנשים שהוא מראיין.[6] בה בעת נדמה כי למרות המסגרת הנוקשה חלק מהמרואיינים מצליחים לערער על הזהות המתויגת המצופה מהם. לטענתנו, המושגים "ערסים" ו"פרחות" חושפים את המבט הלבן הגזעני ומתגלים כמערכת תיוגים שעונה על הצורך של הלבן להנכיח את שלטונו, שמתגלה כצורה לא יציבה של סמכות. כך, במאמרו ה"חומר הלבן: היבט פוליטי של הלובן" טוען הומי באבא כי "המהלך החתרני באמת יבקש לחשוף בתוככי הלובן את היסודות הנאבקים זה בזה, ההופכים אותו למה שהוא – צורה לא יציבה של סמכות".[7] הסדרה מספקת הזדמנות לבחון

5 שושנה גבאי, "אנו הסנטימנטלים: המאבק המזרחי כמשרתה הנאמן של התקשורת הניאו־ליברלית", **אתר העוקץ**.

6 רון כחלילי סיפר בריאיון שהתקיים עמו כי בעבר השתכנז, וכעת הוא מגלה מחדש את הזהות המזרחית שלו, ונדמה שהסדרה היא סוג של תיקון. עם זאת לדעתנו הסדרה מכפיפה את הדמויות למושגים "ערסים" ו"פרחות" ובמידה רבה מוסיפה לאשר אותם.

7 הומי באבא, "החומר הלבן: היבט פוליטי של הלובן", **תיאוריה וביקורת 20** (2002), עמ' 284.

את המבט הלבן על המזרחים, וכיצד הוא נאלץ בכל פעם להמציא את התיוג השלילי מחדש כדי לשמר את מעמדו ההגמוני. כך למשל, המושגים "ערסים" ו"פרחות" כמו רודפים אחרי בעליהם ולכן משנים את פניהם בכל פעם.

כיוון שהמושגים עצמם משתנים ומתפקדים "כאמת שמסתירה שאין אמת", אפשר לטעון שהם "סימולקרות", כפי שהגדירן ז'אן בודריאר בספרו **סימולקרות וסימולציה**. לטענתו, הסימולקרה היא סוג מיוחד של הדמיה שמתאפיינת בכך שהיא חסרת מקור. הסימולקרה מבקשת להינתק מהמציאות ואינה מתייחסת אליה כלל כעוגן או כאופק. סימולקרות ממציאות את עצמן מתוך מודלים, קונבנציות, סיפורים ותבניות: "הסימולקרה לעולם אינה זו שמסתירה את האמת, זו האמת שמסתירה שאין אמת. הסימולקרה היא אמיתית".[8] המבט הלבן על המזרחי נחשף באופן שבו לאורך השנים נבנתה סביב המושגים מערכת שלמה של דימויים שכוללים דבר והיפוכו. כפי שמוצג בסדרה, ה"ערס" מדומה על ידי הלבן לגבר מזרחי כוחני, מאיים ומוזנח, ובה בעת לגבר מטופח יתר על המידה – שמסיר שערות, מתלבש יפה וכדומה. ה"פרחה" מדומה מצד אחד לאישה פשוטה, קלת דעת, המונית, עילגת, בעלת מיניות מוקצנת ומאידך מסורתית: "פעם כשיהיה לי זמן להיות גדולה,/ פעם תיגמר המסיבה./ כי בסוף כל פרחה מסתתר שיכון קטן /בעל לדוגמה ואלף כיווני עשן".[9] הכינויים "ערסים" "ופרחות" מתפקדים אפוא כסימולקרות – כמערכת תיוג שלילית של המזרחי הנמצאת בתנועה תמידית, כהגדרה הרודפת אחר בעליה. שלל הדימויים הרודפים אחרי הדמויות חושפים בתוככי הלובן את היסודות הנאבקים זה בזה: את האלימות הכרוכה בתיוג של המזרחים. אך הכינויים מתגלים כמסמנים ריקים, ושאיפת המרואיינים היא לרוקן אותם מתוכן.

שלומי חתוכה מדגים זאת היטב בשירו "ואלה השמות".[10] חתוכה מסמן בתחילת השיר את מגוון המדינות שמהן באו יהודים שכונו באופן גורף "מזרחים": המגוון התרבותי נעלם ונוצרת שרשרת של מסמנים שליליים שבסופה כולאת אותם בכינויים הנפוצים "ערסים" ו"פרחות", אך בד בבד חושפת את המהלך האלים כלפיהם:

וְאֵלֶּה שְׁמוֹת בְּנֵי יִשְׂרָאֵל הַיּוֹצְאִים מִמִּצְרַיִם
וּמָרוֹקוֹ
וְתֵימָן
וְכוּרְדִיסְטָן

8 ז'אן בודריאר, **סימולקרות וסימולציה**, תרגום: אריאלה אזולאי, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2007, עמ' 7.
9 אסי דיין, "שיר הפרחה", **שלאגר**, 1979.
10 שלומי חתוכה, "ואלה השמות", **הארץ: ספרים שירה**, 29.10.2014.

וּפָרַס
וְעִירַאק

וַיָּבוֹאוּ אַרְצָה שְׁלֹשׁ מֵאוֹת אֶלֶף
אֲבַק אֲנָשִׁים
וַאֲבַק אֲנָשִׁים הוֹלִידוּ אֶת
זֶרַע שֶׁלֹּא יָדַעְנוּ כְּמוֹתוֹ בְּיִשְׂרָאֵל וַיָּבוֹאוּ אַרְצָה שְׁלֹשׁ מֵאוֹת אֶלֶף [...]

אֲבַק אֲנָשִׁים
וְכֻלָּם הוֹלִידוּ
בָּנוֹת וּבָנִים-
פְּרֵחוֹת, וְעַרְסִים.

הבמאי רון כחלילי יצר סדרת דוקו של שלושה פרקים שבה נחשפים רגשות ותחושות של ה"מזרחים" בכל הקשור למושגים "ערסים" ו"פרחות". בפרק הראשון מציג כחלילי גברים המתמודדים עם הדימוי של ה"ערס", בפרק השני נשים המתעמתות עם המבט עליהן כ"פרחות", ובפרק האחרון כחלילי מציע שיח על מזרחיות ועל האופציות שהיא מייצרת למי שאינו/ה מזרחי/ת. ראוי לציין כי הסדרה שיצר כחלילי שודרה לאחר שידור התכנית של אמנון לוי "השד העדתי",[11] שעוררה מחדש דיון סוער על הפערים בין מזרחים לאשכנזים בחברה הישראלית והוכיחה שהנושא עדיין טעון ורלוונטי. לאורך ארבעה פרקים בחן לוי את החברה הישראלית והביא נתונים סטטיסטיים שממחישים את הפערים העצומים שעדין מתקיימים בחברה: שיעור המזרחים הלומדים באוניברסיטאות, שיעור המזרחים בעמדות הבכירות, באקדמיה, במערכת המשפט ובממשלה. לוי ראיין מגוון של אוכלוסיות: מי שהצליחו להשתלב בחברה בעמדות גבוהות, המספרים על מחיר ההדחקה ועל הצורך למחוק כל סממן מזרחי מאישיותם, להשתכנז, כדי להצליח; וילדים המייצגים את עתיד המדינה, שאינם מעִזים לחלום על מקצועות צווארון לבן שמבחינתם שייכים לאשכנזים: "עורך דין זה עבודה של אשכנזים". הסדרה של אמנון לוי הציגה נתונים מדאיגים על הפערים בחברה הישראלית שאינם מצטמצמים עם השנים, ואילו כחלילי ביקש לטרוף מחדש את הקלפים ולהציב את המזרחים "הערסים והפרחות" בקשת רחבה של תפקידים, בכלל זה בעמדות בכירות בחברה הישראלית.

עם זאת כותרת הסדרה "ערסים ופרחות – האליטות החדשות" חושפת את המתח המתמיד שנוכח לכל אורכה בין הפנמה של המבט הלבן המתייג את המשתתפים לבין

11 אמנון לוי, **פנים אמיתיות: השד העדתי**, ערוץ **10**.

הרצון להאמין שהם יכולים להיות "האליטות החדשות". הכותרת מפתיעה וכוללת בתוכה אוקסימורון – ערסים ופרחות לכאורה אינם אמורים, ולא באמת יכולים, לייצג את האליטות החדשות. הכותרת "האליטות החדשות" בלי הצירוף "ערסים ופרחות" יוצרת אצל הצופה ציפייה למפגש עם פנים אחרות לחלוטין. אולי כך כחלילי מבטא את מחאתו כלפי ההפנמה של המבט הלבן על המזרחים.

א. "רק אל תקרא לי בשמות": פרק ראשון – ח"י שיחות עם ערסים

הפרק הראשון בסדרה בוים על ידי אורי סלעי. סלעי מושיב מול המצלמה, על ספסל, שמונה עשר (ח"י) "ערסים" (מספר המזכיר את השרשרת שעונדים מי שמכונים "ערסים") מעולמות שונים ומשוחח אתם בגובה העיניים ומעומק הלב על עצמם. חתך הגילאים בפרקי התכנית נע בין 16 ל־55 ומתמקד בשכבת גיל הבגרות, שאפשר לשייכה לאליטה העתידית של מדינת ישראל. טווח הגילאים חושף את העובדה ששמות הגנאי הללו עדיין רודפים גם אנשים צעירים, דור שני ושלישי, שרובם ככולם ילידי הארץ.[12] המקצועות המיוצגים בפרק משויכים בדרך כלל למזרחים: בעלי בסטות, נהג מונית, מוכר בפיצוצייה; אך יש גם ייצוג למקצועות חופשיים שאינם תואמים את דימוי ה"ערס": עורך דין, מרצה באוניברסיטה, בלוגר ועיתונאי, אנשי טלוויזיה הקשורים לתעשיית המוזיקה המזרחית, ורמי לוי, שהחל את דרכו כבעל דוכן והפך להיות בעל רשת גדולה ומצליחה.

המסמן "ערס" מתפרק אפוא בתכנית למסמנים רבים ושונים הסותרים זה את משמעותו של זה. תשובת המרואיינים על השאלה "מה זה ערס" פורשת מניפה של אפשריות המעידה על הפער שבין ה"אני" לבין ההבניה התרבותית־קולקטיבית של המזרחים. מתוך המילה "ערס" נחשפים הבקיעים והסדקים אצל הדמויות עצמן – הפער בין תפיסת ה"אני" שלהן לבין התפיסה התרבותית אותן. בספרו **עור שחור, מסכות לבנות** כותב פרנץ פנון (Fanon): "הגעתי לעולם חדור רצון למצוא משמעות לדברים, נשמתי מלאת תשוקה להגיע אל מקור העולם, והנה גיליתי שאני אובייקט בין אובייקטים אחרים".[13] פנון עושה את ההבחנה בין תפיסת ה"אני" כשלם לעומת אובייקטיביזציה שהופכת אותו לשחור בלבד בעיני הלבן. כך, המשתתפים בסדרה מבקשים לחשוף את יחסי הכוחות המסתתרים מאחורי הכינוי "ערס". השיחות עם ה"ערסים" המתמודדים עם המושג מעמתות את הצופה עם דבריהם, וזה נאלץ לזהות את המבט המחפצן שלו על המזרחים. הכינוי "ערס" הומצא על ידי האשכנזי

12 אמנון רז־קרקוצקין כותב כי לדור הראשון קראו "פרימיטיבים" ו"אבק אדם". ראו "גלות בתוך ריבונות לביקורת 'שלילת הגלות' בתרבות הישראלית", חלק שני, **תיאוריה וביקורת** 5 (1994), עמ' 113–132.

13 פרנץ פאנון, "חוויית ההוויה של השחור", **עור שחור, מסכות לבנות**, תל אביב: ספרית מעריב, 2004 [1952], עמ' 83.

המתבונן על המזרחים, אך הוא מתפקד כסימלוקרה ומקבל עליו הקשרים שונים: "סרסור" (מקור המילה בערבית), כינוי ל"מזרחי" בעל זהות מצועצעת, מהות פנימית, או כפי שאסף אטדגי, אחד המרואיינים בתכנית, מציע - ה"ערס" הוא ה"יהודון" באירופה.

אשר אלקבץ (נהג מונית) מבקש לשמוע את ההגדרה של המילה "ערס", והמראיין מקריא מתוך ויקיפדיה:

> מילת סלנג עברי המתארת אדם בעל רקע עברייני כביכול, שהוא בעל חזות חיצונית מצועצעת, ודובר שפה עילגת. זהו סטריאוטיפ חברתי, אשר מזוהה באפיון התנהגותי-תרבותי וכולל מוטיבים לשוניים, התנהגותיים, תרבותיים ותעסוקתיים. המונח מתייחס לאופי, ללא הבדל דת, גזע ומין, אך השימוש בו נפוץ בפרט ביחס לגברים יהודים מזרחיים מסורתיים.

אלקבץ מכיר את מקור המילה, שפירושה בערבית הוא "רועה זונות", סרסור. לכאורה המושג עבר תהליך של עידון, אבל עדיין המשמעות המקורית מהדהדת את הֶקשר המיני, האלים, והקשר זה משויך כעת לזהות המזרחית. הכינוי "ערס" מנתק לכאורה את המילה מן הפירוש המקורי שלה בערבית והופך אותה לסלנג עברי, אבל הקונוטציה של המקור הערבי עדיין מהדהדת מתוכה וגם מערכת הדימויים שנובעת ממנה. כך למשל, עדותו של העיתונאי אלון מזרחי בתכנית, המספר בקול רועד על הפחד שהוא מזהה בעיניה של בחורה כשהוא נכנס למעלית בשל חזותו. ניכר שיש פער עצום בין תפיסת האני שלו לבין האופן שבו הוא נתפס – למשל, בין קולו הנעים והשקט לעומת החזות המאיימת של גופו כ"ערס", שנתפס כהקצנה של כל התכונות הגבריות הכוחניות (אלימות, מיניות). באופן לא מודע הגבר המזרחי הפך להיות המייצג של האיום הגברי על האישה. ראו למשל, הקמפיין של משרד החינוך בעניין שימוש נכון באינטרנט לילדים והאזהרה שמופיעה בו מפני גבר שמראהו "מזרחי", "ערס". (ייצוג המטריד הפוטנציאלי כמי שהוא בעל חזות מזרחית עורר זעקה על ייצוג המזרחי כמטריד מינית וכסוטה) כך חודרות המשמעויות המיניות והאלימות של המילה "סרסור" למערכת הדימויים בתרבות הישראלית.

בתגובה לתיוג הנפוץ של הגבר המזרחי כמאיים, ברברי, פרימיטיבי ומלוכלך, ה"ערסים" אימצו לעצמם הופעה חיצונית מוקפדת, מצוחצחת, מדוגמת ומעודנת. לירן כהן, אחד המרואיינים, מוכר בחנות נרגילות בקריית שמונה, אומר: "תראו אותי, אני מצוחצח ולבוש יפה ויש את המסורת של הגורמט". כהן מסביר שחשוב לו להקפיד על הופעה חיצונית. בעקבות זאת נראה שהלבוש המוקפד הופך להגדרה המחודשת של ה"ערס". אותה הקצנת עמדות, הלבוש האלגנטי שנועד אולי להיות תשובה שמתריסה נגד המבט המערבי הלבן, לא רק שמערערת את המבט הזה אלא גם מבססת אותו. הייצוג החדש של הגבר המזרחי מתכתב גם עם סוגיות מגדריות עכשוויות ומערער על ההפרדה הבינארית בין הגברי לנשי:

אותו "גבר־גבר" מאמץ פרקטיקות נשיות (הסרת שיער מהחזה, או הגומרט מהסבתא) בלי שהדבר יפגע בגבריותו. ההתייחסות היתרה למראה החיצוני של ה"ערסים" מזכירה את האובייקטיפיקציה שחוות נשים, המצמצמת את הווייתן לחיצוניותן.

המרואיינים מתייחסים לקטגוריה "ערס" ככזאת שרודפת אחר הסובייקט המזרחי וכולאת אותו בהגדרה זו ובכך מקבעת את מעמדו כנחות בחברה. ד"ר הני זובידה המרואיין בתכנית טוען כי גם מי שהצליחו מבחינה כלכלית, ומכונים "נובורשים", לא משתחררים מה"ערסיות" שלהם כשהם מתפארים ברכושם, במכונית ובבית המפואר שלהם. זובידה מדגים כיצד הלבן תמיד יתבונן על המזרחי כ"ערס" גם אם מעמדו הכלכלי השתפר.

מרואיין אחר, אסף אטדגי, מתקומם נגד ההגדרה "ערס" ועורך השוואה בין הכינוי הזה לבין הכינוי "יהודון". אם עד כה עסקנו בזהות של המזרחי כפי שמתייג אותו המבט הלבן, נראה שאטדגי מנסה להתבונן על הלבן ולכפות עליו גם הוא מבט מתייג שלילי (שממנו סבלו היהודים במזרח אירופה). לטענתו, ההשוואה יכולה לחשוף את היסודות שעליהם מושתתת כל הזהות הישראלית. הוא אומר: "המילה 'ערס' היא קשה לי. היא קשה לי כי להגיד 'ערס' זה כמו להגיד 'יהודון'. זה שווה ערך אצלי בראש". לטענתנו הקללה "ערס" מהדהדת את הדימויים השליליים שחוו היהודים באירופה. המהלך שנעשה כלפי המזרחים אינו שונה ממה שנעשה באירופה כלפי היהודים. אמנון רז־קרקוצקין טען בקבוצת מחקר של מכון ון ליר כי ההיסטוריה היהודית נכתבה למעשה מנקודת המבט הנוצרית כלפי היהודים, כעמדה אוריינטליסטית מובהקת.[14] כך, אותם אוסטיודן "המזרחים־האירופים" שסבלו מגזענות ומדימויים שליליים עליהם, מאמצים את אותם דימויים כלפי האוכלוסייה היהודית שהגיעה מארצות ערב ושנעשו ל"מזרחים". לפיכך הוא מבקש לספר את ההיסטוריה היהודית מנקודת מבט מזרחית. גם אטדגי יוצר חיבור בין המזרחי היהודי לבין היהודי המזרח אירופי, ובכך חושף את השורשים הדומים שלהם. הוא מזכיר לאשכנזים שגם הם "מזרחים", וגם הם סבלו מגזענות, ושכעת הם מפנים את אותה גזענות כלפי יהודי ארצות האסאלם.

ואולם מצד אחד אטגדי מצביע על הבניה תרבותית רחבה של ה"מזרחי", ומצד שני, באופן מפתיע, לאחר פרישת הטיעון המתוחכם הוא נופל למלכודת של "מהותנות קמאית" מזרחית: "כמה אתה יכול להחזיק שריר? תחזיק שריר 5 דקות, 10 דקות [...] כואב, זה מתפרק. זה מתפרק לך. פתאום זה יוצא לך, תחזיק שריר אתה נולד עם הגנים האלה".

דבריו של אטדגי ממחישים את האופן שבו המושג "ערס" מתפקד כסימולקרה, כפי שתיארנו לעיל, מאחר שהוא בו בזמן מתנגד למבט המקטלג אותו כ"ערס", ואפילו מצליח

14 הדברים נאמרו בקבוצת המחקר "יהודי המזרח, שאלת האוריינטליזם ותודעה מודרנית", מכון ון ליר בירושלים, 2011-2013.

להתבונן על הלבן כמזרחי אירופי, אבל הוא עושה זאת בלי להשתחרר מהפנמת המבט הלבן עליו כ"ערס". המילה "ערס" מתפקדת כאן כדבר והיפוכו. ההגדרה המהותנית שנופל אליה אטדגי היא אפוא חלק מתוך המופעים השונים של המלה "ערס". כפי שטען בודריאר, הסימולקרה אינה מתייחסת אל המציאות כאל עוגן ומבקשת להינתק ממנה. במובן הזה אטדגי משכפל עמדה שאין לה מקור ושהיא חיקוי של חיקוי: החיקוי הוא היהודון שמפנים את המבט האירופי עליו, והחיקוי של החיקוי הוא ההפנמה של המזרחי את הקֶטלוג של היהודי האירופי. לכן התוכן של הקטגוריה "ערס" הוא ריק ובו בזמן משתנה כל העת. ואולם למעשה הייצוגים השונים והכל כך מגוונים של אותו מושג מצביעים על חוסר המשמעות של הדבר עצמו.

דווקא דודו כהן ורפי מזרחי, בסטיונרים בשוק, שתי הדמויות שמייצגות את דימוי ה"ערס" באופן "מושלם" – מוכרים בשוק, דוברי עברית קלוקלת – מצליחים לחבר בין השיח המעמדי לבין השיח התרבותי בצורה מבריקה. הם מנתחים את הדרך שבה המדינה יצרה שכבה שלמה של אנשים עניים, שברובם הם מזרחים, ומסיקים שהבדלי המעמדות האלה משמרים את יחסי הכוח ואת האפליה שהייתה לאורך השנים (שניהם נשלחו לעבוד בשוק בגיל 13 כדי לעזור בפרנסת הבית). השיח המעמדי הביקורתי לא מונע מהם להתייחס גם להקשרים תרבותיים ולבקר את הדרך שבה ניסו להנחיל לילדי הארץ את שירת ביאליק, בלי להעמיד מולה את התרבות היהודית הערבית, כמו למשל שירת שבזי. דווקא שתי הדמויות האלה, ה"ערסיות", מצליחות להציע אופציה תרבותית מזרחית חלופית ובכך לא לאפשר לשיח האשכנזי לקטלג אותם כמעמד נמוך וכ"ערסים" חסרי תרבות.

הפרק הראשון מעמיד את המרואיינים מול המסך ומאלץ אותנו הצופים לנהל אתם סוג של דיאלוג: המרואיינים משקפים לצופה את המבט הלבן הגזעני, והוא נאלץ להתמודד עם מערכת הסטריאוטיפים שבנה ביחס למזרחים. בזה כוחו של הפרק. אמנם המרואיינים עצמם והצופים מצליחים לערער על יחסי הכוחות המובנים בין קטגוריית הערסים לבין "הערסים" עצמם, אבל יש רגעים שבהם המראיין "סותם את הפה" באופן מפתיע "לאליטות החדשות" ומחזיר אותן למעמדן הנחות. למשל, ההערה "היה לכם נשיא" – הכוונה כמובן למשה קצב שהגיע לעמדה הבכירה ביותר והורשע בלא פחות מאונס. ההערה משתקת את המרואיין, שלרגע מהסס "גם על זה יש לי מה להגיד", אבל בוחר לשתוק.[15] המראיין מאמץ את נקודת המבט הלבנה וסותם את הגולל על המזרחים כ"אליטות חדשות". כך קורה לעתים במהלך הסדרה כולה – תגובות המראיין משמיטות את הקרקע מתחת לרגליהן של "האליטות החדשות" ומחזירות אותן למהות הערסיות, כביכול אי־אפשר להשתחרר

15 שהרי אפשר לומר שלא מעט גברים הטרידו מינית אבל לא כולם זכו לאותו היחס.

ממנה. למעשה, האמירה נראית כמו מכה מתחת לחגורה. אולי בהמשך לכך בחר המראיין שלא להציב שום פרסונה "מזרחית" ששייכת לאליטה השולטת. הפרק מסתיים בשירו של רועי חסן "במדינת אשכנז",[16] החושף יותר מכול את הזעקה המזרחית המבקשת להתרחק ממערכת התיוגים השלילית ולרוקן אותה מתוכן:

בִּמְדִינַת אַשְׁכְּנַז אֲנִי מוּפְלֶטָה
אֲנִי חַפְלָה
אֲנִי כָּבוֹד
אֲנִי עַצְלָן
אֲנִי כָּל מַה שֶׁלֹּא הָיָה פֹּה פַּעַם
כְּשֶׁהַכֹּל הָיָה לָבָן
אֲנִי הַהֶרֶס
הַחֲרִבָּן
הַשֵּׁד הַמְּזֻיָּן
הָעֲבַרְיָן עִם הַכִּפָּה
בְּבֵית הַמִּשְׁפָּט
אֲנִי קִבְרֵי צַדִּיקִים
וּקְמֵעוֹת
אֲנִי עַרְס
אֲנִי יָאלְלָה
כַּפַּיִם
וּמוּסִיקָה זוֹלָה
תַּת תַּרְבּוּת
תַּת רָמָה
אֲנִי שֹׁרֶשׁ עִקֵּשׁ
וְקוֹץ בַּתַּחַת
אֲנִי שַׁקְרָן [...]
רַק אַל תִּקְרְאִי לִי בְּשֵׁמוֹת
הַבַּנְתְּ?

16 רועי חסן, "במדינות אשכנז", **הארץ: ספרים, שירה**, **31.10.2013** (ההדגשה שלנו).

ב. "קרא לי פרחה"

הפרק השני "אל תקרא לי פרחה" בוים על ידי רון כחלילי ועוסק בייצוג של הנשים המזרחיות. בניגוד לפרק הקודם, שבו המצלמה מראיינת את המשתתפים, הפעם המצלמה עוקבת אחרי הנשים. הפרק על ה"פרחות" צבעוני יותר ולכאורה מושקע יותר, משום שהמצלמה מתחקה אחר הגיבורות בחייהן: בביתן, בבית הקפה, בחנויות, בבית קברות וכדומה. נדמה שבהתחקות אחר הגיבורות הבמאי ניסה להיטיב עם הנשים, אך מתבקשת השאלה: האם הפרקטיקה של שיחות העומק אינה מתאימה לקהל של נשים? נראה שהמבט הגברי על הנשים חושף עמדה פטרונית של הבמאי, שכולא את "הפרחה" בייצוג מגדרי מוקצן – הוא בוחר להציב את הנשים במרחב הציבורי וללוות אותן, במרבית המקרים, כשהן עוסקות בפרקטיקות "נשיות": בגדים, מניקור, ארוחה. המבט המערבי־גברי אינו משתחרר מתפיסות סטראוטיפיות לגבי נשים, ולכן פרק זה אינו מצליח כמו קודמו לערער על התפיסות ועל התיוגים של ה"פרחות". יוצאת מן הכלל אורטל בן דיין, שמצליחה לחשוף את מבטו הגזעני של המתבונן על ה"פרחה" והמתייג מראש את המזרחית ככזאת, גם אם מקבילתה הבלונדינית לבושה באותם הבגדים. באופן זה היא מוכיחה שמדובר במושג שאין לו מקור ושמתפקד כסימולקרה. כאמור, ז'אן בודריאר טען שתיאור המציאות יוצר מציאות עצמאית שאינה תלויה באובייקט המתואר: "המציאות מתפקדת אפוא ברמה של סימולקרה. זו דוחקת את האמיתי החוצה, ותופסת את מקומו. עתה נעלם הניגוד הקלאסי בין מקור להעתק, בין אמת לשקר".[17] דמות הפרחה משוכפלת לאורך הסדרה בגילומים שונים, אך הדגמתה של אורטל בן דיין חושפת כי המושג "פרחה" הוא מושג "ריק" שאין לו מקור, והוא רק משוכפל שוב ושוב בעיני המתבונן.

הפרק מבקש לחשוף את הסטריאוטיפ של ה"פרחה". הוא נפתח בהצגה ששמה "פרחה שם יפה". כחלילי מתלווה לשחקניות הצעירות הנכנסות לחדר האיפור ומתחילות להתחפש ל"פרחות". הצבת ההצגה בתחילת הפרק מרמזת לאופציות הפרפורמטיביות של "הפרחה". ההצגה חושפת את הפער בין השם הפרטי "פרחה", שמשמעותו "שמחה", לבין מערכת שלמה של דימויים המייצגים את האישה המזרחית: מראה חיצוני, התנהגות, לבוש או דיבור מסוים מתפרשים מיד כהתנהגות "פרחית". אנחנו פוגשים בפרק "פרחות" שהולכות לקניות או "עושות ציפורניים"; "פרחות פוליטיות" – אורטל בן דיין וקלריס חרבון, שפועלות בסצנה התרבותית־מזרחית; המשוררת עדי קיסר ודי־ג'יי חן אלמליח – שבמבט ראשון לא היינו קוראים להן "פרחות", אבל הן ממוקמות "על הסף", כיוון שהן מבטאות את המחאה המזרחית.

בפרק הראשון העמידה אותנו המצלמה מול דבריהם של ה"ערסים" ואילצה אותנו

17 בודריאר (לעיל הערה 9), עמ' 7.

להקשיב, בלי להסיח את דעתנו. לעומת זאת בפרק על ה"פרחות" הבמאי נוכח יותר, כשהוא מלווה את ה"פרחות" ובוחר אתרי צילום מסוימים. המצלמה מתעכבת על פרקטיקות "פרחיות" ונשיות ובכך חוסמת את האפשרות לפרוץ את המבט הסטריאוטיפי של הצופים. כך למשל, המניקוריסטית אומרת לחברתה בזמן טיפול בציפורניים: "כמה גופות ראיתי בצבא", אך המשפט לא זוכה לשום התייחסות, אף שהוא מעיד על תפקיד בעל משמעות. אילו הייתה התייחסות לדבריה, היינו מבינים שאותה "פרחה" אכן הייתה בעלת תפקיד חשוב ואחראי בצבא. כיוון שהמצלמה מלווה אותן ולא מראיינת אותן, היא מתעסקת בחזות החיצונית. שיחה אתן הייתה חושפת עיסוקים נוספים שמערערים על תדמית "הפרחה". הפרק מתאפיין אפוא במבט גברי פטרוני שמתבונן על נשים ועל נשים מזרחיות בפרט. נקודת החולשה שלו היא העמדה הגברית של הבמאי שמערבבת סטריאוטיפים "נשיים" עם סטריאוטיפים "מזרחיים", ולכן קשה הרבה יותר להיחלץ מסטריאוטיפים אלו. נראה שהרצון של כחלילי ללוות את הנשים יצר עודפות של פרקטיקות נשיות. עודפות זו מתעתעת בכל הנוגע לפירוק המושג "פרחה", מאחר שאנו נותרים עם תמונות מוחשיות שדווקא מקבעות את המושג. בניגוד לפרק הראשון שיצר אצל הצופה אמפתיה למרואיינים, הפרק על ה"פרחות" מייצר אותנו כצופות "גזעניות" שמאמצות את המבט הגברי והלבן של המצלמה. נראה שלנשים ניתנת פחות אפשרות לערער על התיוג הנשי והפרחי.

בפרק אנו פוגשות גם את קלריס חרבון, שמכנה את עצמה "פרחה פוליטית" ומצהירה "קרא לי פרחה" – כלומר, תמשיך לכלוא אותי בסטריאוטיפ הזה ותיווכח שאתה הוא הגזען. חרבון בוחרת באסטרטגיה של ניכוס מחדש של המושג "פרחה" על ידי זיווגו עם המושג "פוליטי". הצמדה זו מצביעה על הרצון לחשוף את המבט הגזעני ולערער על יחסי הכוחות המתקיימים בין ה"קוראים בשמות" לבין מי שנושאים על גבם את הכינוי "פרחה". הקטגוריה "פרחה פוליטית" מבקשת אפוא להציב מראה שמשקפת את הפנים הכוחניות המכוערות של המתבונן, ובכך היא משקפת גם את המבט ה"פרחי" בעל ההתנהגות הגסה למתבונן עצמו. אך האופן שבו חרבון מכנה את עצמה "פרחה", ולא דוחה מכול וכול את המושג, עדיין משמר את המבט הלבן עליה; ולמרות הרצון להתרסה גם היא נותרת קורבן שלו. חרבון, המשתטחת על קברה של סבתה ששמה היה פרחה, מזכירה לנו שבניגוד לכינוי "ערס", השם "פרחה" נגזר מהשמות פַּרְחָה, פְּרחייה ופְּרֵחה, שמשמעותם "שמחה". ואולם בישראל הפן החיובי של המילה נעלם, והיא הפכה לייצוג שלילי של האישה המזרחית ולמקבילה של המושג "ערס". כך מחקה ההיסטוריה הישראלית את מקומן של הנשים המזרחיות בתרבות היהודית־ערבית, כפי שעולה משירו של סמי שלום שטרית "פרחה שם יפה":[18] "כשנולדה

18 סמי שלום שטרית, **פרחה שם יפה: שירים, 1987–1992**, תל אביב: ספרי נור, 1995, עמ' 22.

פרחיה בדר אל־בידה/ קרתה אותה אמה פרחה שיהיו חייה מלאים בשמחה/ פרחה שם יפה,/ אמרה פרחה שם יפה". נראה שהניסון להטעין מחדש את המושג "פרחה" נועד מראש לכישלון משום שהוא נגוע מדי, ועל כן במקום זאת יש להציע פרקטיקות שיח חדשות. אמנם ריקליימינג הוא שלב חשוב בהתפתחות של תודעה פוליטית, אבל זהו שלב ראשוני בכינון של מזרחיות, והוא כבר התרחש בעבר.

בניגוד לנשים שמשחקות את תפקיד ה"פרחות" בפרק, אורטל בן דיין לא מכנה את עצמה "פרחה פוליטית" אבל נראה שהאקטיביזם המזרחי שלה אפקטיבי יותר, שכן היא מצליחה לנתק בין המושג "פרחה" לבין האישה המזרחית, בין המסמן "פרחה" לבין המסומן. למשל כשהיא מלבישה שתי בחורות, אחת בלונדינית והשנייה בעלת מראה מזרחי, באותה תלבושת וההקשרים הנלווים עולים מיד: את האישה כהת העור בלבוש מסוים מיד נכנה "פרחה"; והשנייה, הבלונדינית, תהיה פטורה מעול הסטריאוטיפים המזרחיים אבל לא תימלט מהמבט הגברי המחפצן. בן דיין מדגימה בתרגיל כי המושג "פרחה" אינו קשור לאדם עצמו, אלא למבט הלבן ההגמוני שמתבונן על השחור ויוצר את הסטריאוטיפ הזה, וכך היא מחזירה את המבט הסטריאוטיפי והגזעני אל המתבונן ומרוקנת את הכינוי "פרחה" מתוכנו.

הפרק השני חושף את האופן שבו המרחב המזרחי הוא מרחב שנתפס כל העת על ידי האשכנזים כמרחב הפורע את הסדר וה"שקט", ולכן יש להשיבו למוטב. כך למשל, במהלך הפרק המצלמה מתעדת חפלה מזרחית ושוטרים שמגיעים לעצור את הרעש; וכשאורטל בן דיין משוחחת עם חבריה בבית הקפה, אחת מיושבות בית הקפה סוגרת את דלתם ומבקשת שקט. הפעולה האלימה של סגירת הדלת בלי לשאול או לבקש רשות חושפת את הכוחניות ואת תחושת בעלות הבית של הלבן גם במקום ציבורי. הפרק מגיע לשיאו כשהמשוררת עדי קיסר מסתובבת עם הדי־ג'יי חן אלמליח ביקנעם עילית. הן פוגשות אישה שמתעניינת בסיבה לצילומים, וכשהן עונות שנושא הסדרה הוא "האליטות החדשות", בלי להסביר מי הן, האישה אומרת בתגובה: "יש לי כלה אתיופית והיא מאוד נחמדה". הצורך שלה להגיב רק לצבע עורה הכהה של עדי קיסר חושף את התשתית הגזענית שבתוכה צמחו המזרחים. סצנה זו חושפת את האופן שבו הנראוּת המזרחית היא המרחב החריג ולא הפרקטיקות שמתקיימות בשטח.

ג. "מתמזרחים"

הפרק השלישי, שביימה סיון ארבל, פורץ את ההגדרה הזהותית של המזרחי. כותרת הפרק, שהיא חידוש לשוני – "מתמזרחים" – מפרקת קטגוריות מונוליטיות ומראה שגם "אשכנזים" מאירופה רוצים להכיל על עצמם את הזהות המזרחית. חנן חבר, יהודה שנהב ופנינה מוצפי־

האלר מבקשים בפרק המבוא של ספרם **המזרחים בישראל** להגדיר "מזרחיות" כתופעה המכילה, בין השאר, גם את האשכנזיות, מתוך יחסים של הכלה והדרה, של חיקוי והטמעה.[19] עם זאת הקובץ כולו מוקדש לזהות אחת – "המזרחית". באופן זה, הלכה למעשה, הם שבים ומשכפלים את זהותם של המזרחים כקטגוריה נפרדת מן הזהות האשכנזית. הפריצה של מזרחים לעבר תודעתה של התרבות הישראלית כרוכה אפוא בתהליכים של הפנמת המבט הלבן שמגדיר אותם כ"אחרים". כך מתרחבת הזהות המזרחית ל"פרספקטיבות מזרחיות" הכוללות בתוכן את הזהות הלבנה כמבט פנימי ממשטר. ואולם הקטגוריה הלבנה עדיין נותרה "שקופה".

לעומת זאת כוחו של פרק זה הוא בהיפוך מערך היחסים המקובל בין הנשלט לשליט – כעת האשכנזי הוא הנשלט המבקש לחקות את השליט המזרחי ולהתקבל אל תרבותו. זאת ועוד: בניגוד לעמדה המוצגת בספר המזרחים בישראל ארבל מבקשת לעשות מהלך חתרני אמיתי החושף את המזרחיות כקטגוריה רחבה השולטת על המרחב האשכנזי־הגמוני, בלי שמרחב זה יהווה משטור לזהות המזרחית.[20] כפי שהזכרנו לעיל, על פי באבא, מהלך חתרני אמיתי יבקש לחשוף בתוככי הלובן את היסודות שהופכים אותו לצורה לא יציבה של חומר. בפרק על המתמזרחים ה"אשכנזיות" לא נותרת כקטגוריה הרמטית ויציבה. במקום להתבונן במזרחים המבט מופנה אל ה"לבן", והפניית מבט זו היא כבר תחילתו של פירוק הקטגוריה הלבנה היציבה. כך למשל, הפרק חושף את האלימות הסמויה המשויכת כעת לאשכנזים ולא למזרחים. לדוגמה, ד"ר אריאל פרידמן־פפו, ראשת החוג לתקשורת במכללת אורנים, מתארת את הרדידות של המוזיקה המזרחית, ובתגובה עונה לה בנה יותם פפו, בעל מועדון מוזיקה מזרחית, כי "התרבות הלבנה אוצרת בתוכה אלימות גדולה יותר מהאלימות המזרחית". התשובה מבקשת להסיט אל האשכנזי את התיוגים השליליים שהוא כופה על התרבות המזרחית ולזהות אותם בתוכו.

פריצת הגבולות מתרחשת גם במרחב הארץ ישראלי המדומיין כאן לא כחלק מהמרחב האירופי או המשכו, אלא כמרחב שיש לו רציפות טריטוריאלית ותרבותית עם המזרח התיכון ואסיה. ליאורה לופיאן, ממוצא אשכנזי, מצהירה: "האשכנזיות – היא מתה והתקווה היא במזרחיות". לופיאן, שמגדירה את עצמה פרחה מתוך בחירה, מודיעה על מותה של התרבות האשכנזית וטוענת שהכוח התרבותי נמצא בתרבות המזרח ובדיאלוג שהיא מקיימת עם המיקום שלה במזרח התיכון. היא גם מזכירה לנו שדווקא בארצות האסלאם התקיימו קשרים הדוקים עם הקהילות היהודיות, לעומת היחס השלילי שקיבלו היהודים באירופה.

19 חנן חבר, יהודה שנהב ופנינה מוצפי־האלר (עורכים), **מזרחים בישראל: עיון ביקורתי מחודש**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר בירושלים, **2002**.

20 **שם**, עמ' **17**.

ההצעה של לופיאן לאמץ את התרבות המזרחית היא למעשה הצעה לשנות את המרחב הישראלי ממרחב גזעני למרחב מזרחי.

המרחב הישראלי הוא מרחב מזרחי שנמצא ברצף טריטוריאלי עם מדינות ערב. המסאית ז'קלין כהנוב כינתה את המזרח הים תיכוני "לבנטיני" וביקשה לחלץ את המושג "לבנטיניות" ממשמעויותיו האוריינטליסטיות השליליות, כבסיס של תרבות כלאיים בין מזרח למערב. במקורו שימש המושג לתיאור "קבוצות ביניים", בהתייחס לאנשי המזרח שסיגלו את תרבות המערב. תופעת הלבנט צמחה בד בבד עם הקולוניאליזם והיחס השלילי אליו כחלק מן השיח האוריינטליסטי. כהנוב ביקשה לראות את הלבנטיניות כמסגרת תרבותית השוללת דיכוטומיות ומשלבת מסורות תרבותיות שונות.[21] הגדרת הלבנטיניות של כהנוב היא בגדר תשובה לבעיות הזהות של שתי העדות הגדולות בישראל: היהודים שהגיעו מארצות האסלאם והיהודים שהגיעו מאירופה. עם זאת אנו טוענות כי הניסיון לחלץ את המושג "לבנטיניות" מהקשריו המזרחיים ולהגדירו כתרבות כלאים משמר למעשה את יחסי הכוחות בין מזרח למערב ומנתח את מערך הכוחות דרך פרספקטיבה ושיח שנולד במערב. כך, שוב מדומיין המזרח על ידי המערב. לטענתנו המרחב הישראלי ממוקם גיאוגרפית במזרח התיכון, והוא מזרחי במהותו גם אם תרבויות אחרות חלחלו לתוכו. לכן הקטגוריה המזרחית יכולה להכיל בתוכה זהויות שונות וגם זהויות היברידיות. כך למשל יכולות להתקיים במרחב זה דמויות שממוקמות על קו התפר בין מזרח למערב (אמנון רז־קרקוצקין, ליאורה לופיאן, אניה קופריאקוב, צלמת, ויבגני צ'רטקוב, די־ג'יי למוזיקה מזרחית) ואף חוצות קטגוריות מגדריות (אוריאל יקותיאל ויותם פפו, ממייסדי "אריסה").[22] אפשרות חציית הגבולות מאפשרת גם ערעור על הקטגוריות המגדריות, שגם הן ניצבות על קו התפר ומסמנות את שינוי הפרספקטיבות המקובעות. בניגוד לתפיסה שיכולה לזהות את ארץ ישראל כמרחב שלישי ו"כאזור גבול" בין מזרח למערב (Borderland), כמרחב שבו שתי תרבויות או יותר נוגעות זו בזו – גיבורי הסדרה דווקא מסמנים את המרחב הישראלי כמרחב מזרחי על הרצף הטריטוריאלי של מדינות ערב. עם זאת מעמתת אותנו חנין מג'אדלה עם הטענה שלא צריך להסתפק באימוץ של סממנים תרבותיים מזרחיים וערביים, אלא לייצר יחסים אנושיים וכבוד הדדי בין האוכלוסיות השונות שחיות כאן. בכך היא חושפת את הנקודה העיוורת של הפרק, שאינו מתייחס כלל לאוכלוסיה הערבית שהיא חלק מהמרחב כאן ובאופן מסוים אף מגדירה את המזרחיות.

למרות העוצמה שלו הפרק חוטא כשהוא מתייג את "המזרחיות" במערכת של סממנים שליליים: האשכנזים שמכילים על עצמם את הזהות המזרחית מתייחסים לזוויות נחותות

21 ז'קלין כהנוב, "שחור על גבי לבן", **ממזרח שמש**, תל אביב: יריב; הדר, 1978, עמ' 48.

22 "אריסה" הוא מועדון מזרחי לגייז.

של התרבות המזרחית: מעמד חברתי־כלכלי נמוך או לבוש צעקני ותרבות שאינה עומדת בקריטריונים אסתטיים גבוהים.[23] למרות הניסיונות לפרוץ את המושג "מזרחים" ולהצביע גם על הקטגוריה הזהותית של "מתמזרחים", עדיין הזהות ה"מזרחית" נותרת ברובה מערכת של תיוגים שליליים שכעת מוכלים על ה"מתמזרחים" הבוחרים בהם.

לסיכום, לאורך הסדרה המושגים "ערסים" ו"פרחות" מציגים את הזהות המזרחית כסימולקרה, כיוון שהם יוצרים מציאות שמנותקת מההוויה הקיומית של אותם אינדיווידואלים שמציבה אותם כייצוגים של זהויות מזרחיות. המבט הלבן המלווה את הגיבורים בסדרה אינו מאפשר לנתק את הקשר בין המסמן למסומן אלא רק נע בין הדימויים השליליים: התיוג כמו רודף אחרי הדמויות. חשוב לציין שהסדרה זכתה לתשומת לב רבה מצד התקשורת, אך הסיקור עליה נותר בגדר שיח פופולרי, ואנו נשארים עם ההרגשה שהשיח סביב הנושא המזרחי חוזר ומתקבע תחת תיוגים שליליים.

dinaharuvi1@gmail.com
hadas.sbn@gmail.com

23 כדאי לציין שדווקא המנצח מיכאל מינסטר, סבו של יבגני צ'רטקוב, המופיע בפרק, מבחין בין מוזיקת פופ מזרחית לבין מוזיקה ערבית קלאסית ואיכותית: "מוזיקה מזרחית זה לא דבר אחד. יש מוזיקה מזרחית שמנגנים כאשר אוכלים, יש קלאסיקה מזרחית". מינסטר עושה הבחנה אסתטית בין גבוה לנמוך בלי לשייך אותם לקטגוריה של אשכנזיות מול מזרחיות. העמדות והאמירות השונות הן פרי של חשיבה של אשכנזים שנותנים כבוד ראוי לתרבות המזרחית ומאשרים אותה.

ספרות וביקורת

סמי ברדוגו

"לצאת, לחרוג, להימלט החוצה, למרחב, החוצה..."
ס. יזהר: המורד הבלתי מתפשר של הספרות העברית

אני מבקש לדבר אתכם על אמן חשוב. אני מבקש לדבר אליכם על יוצר יחיד מסוגו. אני מבקש לדבר אתכם על כותב, בראש ובראשונה על **כותב**, וזאת כי אינני מבקש לדבר כעת על סופר. אני רוצה לדבר אתכם על כותב־יוצר, כי הייתי רוצה לחשוב ולהאמין שגם אני כותב לפני שאני סופר, כלומר, בקשתי אליכם, בין היתר בדברים שאשא, נובעת מתוך מקום ומתוך עמדה של אחד שעסוק בכתיבה, קודם כול בכתיבה. הדברים שאבקש להשמיע יוצאים מתוך תחושה של זהות ושל הזדהות, מתוך רצון לשתף אתכם ברושם ובקרבה הֶעָזָה שאני חש כלפי הכותב־היוצר ס. יזהר. האמן ס. יזהר, הוא סמילנסקי יזהר.

השאלה הראשונה שעולה בראשי ומעסיקה את חשיבתי כאשר אני מהרהר בכותב ס. יזהר היא – מדוע לא הפך להיות הכותב־הסופר המרכזי והפופולרי של הספרות העברית המודרנית? כיצד קרה שלא קיבל מעמד של סמל ושל אייקון בשיח הספרותי עבור דור הסופרים והסופרות שבאו אחריו, ודור הסופרים והסופרות הצעירים של העת הזו? מדוע יזהר אינו משמש מודל כזה או אחר, מודל שאפשר לעמוד מולו, להתכתב אתו, אולי לחקות אותו, להדהד אליו? מה ישנו בכתיבתו העשירה והמורכבת של ס. יזהר, שעדיין מונע ממנה מלהבליח אל לב הקונסנזוס הספרותי העברי־הישראלי ולכבוש אותו? להיות חלק מהותי בו?

ייתכן שכבר עתה אתם שומעים בדבריי ביקורת, סמויה או גלויה, כי לדידי לא כך ראוי היה שיקרה, וודאי שלא כך ימשיך לקרות. אכן, כבר בראשית המצגת שלי אני מבקש להצהיר שיש בי הערכה עצומה אל היוצר־הכותב ס. יזהר. וכן, מידה מסוימת של טרוניה ואי־הסכמה יש לי כלפי הספרות העברית־הישראלית, או ליתר דיוק, כלפי האנשים, כלפי מושכי החוטים, שדאגו ועדיין דואגים לכונן אותה, למצֵב אותה במעמד כזה או אחר; לקדם, לגדר ולמדר סופרים וסופרות כאלה ואחרים על סמך כתיבתם, על סמך התוכן והסגנון של הכתיבה. וכשאני אומר סופרים כאלה ואחרים – כוונתי לאותם אלה שבוחרים להציג ביצירה שלהם כיוונים שהם לא המוכר, לא המיינסטרים הפופוליסטי, לא הידוע והשגור, אלא טקסטים מורכבים עמוסי סגנון ופריצות, טקסטים שכולם נדנדה של אי־בהירות, של דילמות ושל קונפליקטים שלא יודעים שובע, שלא מוצאים פינה.

* דברים שנאמרו במסגרת שיעור בקורס "תחנות יסוד בספרות העברית", מכללת סמינר הקיבוצים, **9.3.2015**.

חשוב לומר, יזהר בהחלט אינו סופר־כותב זניח. יצירתו זכתה ועודנה זוכה להערכה רבה בקרב הקהילה והביקורת הספרותיות. עם זאת מיקומו של יזהר, לאורך שנות יצירתו ולאחר מכן, מיקומו ביחס לסופרים עברים קנונים והגמונים אחרים – הוא שונה. יזהר לא נדחף אל לב הקונסנזוס. אפשר שהוא־עצמו לא איפשר את אותה דחיפה אל המרכז, ייתכן שאופן תפיסתו את מעשה הכתיבה ואת שדה הספרות – הוא שלא הרשה לו להיות חלק מן הקהילה השלטת של הספרות העברית־הישראלית, החל מראשית דרכו והלאה. יזהר ביקש שלא להיות בקהילת הסופרים הפטריארכלית והשלטת ביד רמה, דוגמת הסופרים משה שמיר, עוז, יהושע, קניוק ואחרים.

מעניין לחשוב כיצד כותב־יוצר כמו ס. יזהר מציג ומדבר ביצירותיו על לב הנושאים, על התֵמות המרכזיות של הקיום הישראלי והעברי. כלומר, מצד אחד הוא בוחר לדון ברעיונות ובנושאים מרכזיים שמוכרים לכולנו, ואתייחס אליהם מאוחר יותר, אך בה בעת, מצד שני, ס. יזהר גם חומק מהם, היינו הוא מבקש להציג אותם לא כפי שהם מוכרים לרובנו, הוא מבקש לכתוב אותם על פי דרכו. ואל תקלו ראש באמירה זו – לכתוב על פי דרכי הוא היסוד המהותי ביצירה של ס. יזהר, והוא ילווה את דבריי, שכן אני מאמין ומרגיש שכתיבה על פי דרך היחיד, על פי דרך הפרט, ליוותה את יזהר לאורך כל שנותיו כיוצר וכאיש חברתי־פוליטי. הניגוד הזה בין עיסוק בתמה, ברעיון, בבעיה ארצישראלית מובהקים, לבין אופן ייצוגם הלא מרכזי, הבלתי ממורכז, הלא מובהק, באמצעות השפה, הלשון העברית, כך שהן מתמקמות במיקום שולי, כי כך לצערנו אנו תופסים את הלא רגיל, את הלא מוכר – ניגוד זה הוביל את ס. יזהר להיות ניצב בַּעמדָה שהוא תפס ונתפס בתודעה המקומית.

הנה, הסממן המובהק של יזהר – המורד, הכותב המתמרד, וכל זה כי שזור פה, כלומר בסיפורת שלו, המתח בין המה לספר לבין האיך לספר. עד היום, כמעט תמיד, אני, ככותב וכמורה לכתיבה, מגלה עד כמה אנו מוותרים על האיך לכתוב לטובת המה לכתוב. ואילו יזהר לרגע לא הזניח את אותו איך, את מלאכת הכתיבה עצמה, את עבודת הכתיבה, את היותו אומן, ארטיזן, לא פחות משהיה אמן. יזהר הוא מורד מעצם היותו, כבר בהתחלה, האחד שמסרב להצטרף אל השאר, להיות בעדר, להיות בקהילה. ואת המרד הזה הוא עושה בדיוק משם – מתוך הקהילה, מתוך הכלל. זכרו – על מנת להיות אמן, להיות יוצר, להיות כותב, נדרש הרכיב המרדני, ויזהר מעולם לא ויתר עליו, ותמיד ידע שלא ניתן ליצור בלעדיו. אין זה אומר שאצל סופרים אחרים הרכיב המורד נעדר לחלוטין, אותו יסוד של מרד ויציאה כנגד הקיים, כנגד המסורת, מסורת האבות, משום שהוא בהחלט נמצא אצל כמה מן הסופרים השייכים לדור הכותבים מתקופתו של יזהר. אולם המקרה של יזהר הוא נדיר, מרדנותו היא פאר של מופע טקסטואלי, מרדנותו היא עוצמה של רעיון פואטי ונושא. המצב "הקיצוני", כפי שאולי נכנה אותו, של המרד, הוא ששם את יזהר במקום הייחודי

הזה, ואפשר שבעטיו יזהר גם שילם את מחיר הצדדיות, את מחיר הפסד כס המלוכה של הספרות העברית־הישראלית.

סמילנסקי יזהר – זה שהוא ס. יזהר, זה שהסמ"ך שלו, אני מודה, תמיד מעוררת בי אמפתיה. הסמ"ך כאות אחת עם נקודה שעוצרת אותה, סמ"ך שעבורי יכולה להיות כל שם שמתחיל באות זו, סמ"ך בלתי מוגדרת ופתוחה ופרושה – אם כן, אותו ס. יזהר שנולד בשנת 1916 במושבה רחובות, הוא בשבילי קודם כול – סופר־כותב עברי, בראש ובראשונה עברי, וזה לפני שהוא ישראלי, או יהודי, או כנעני־צברי, או גברי, או כל תואר אחר. וכשאני אומר כותב־סופר עברי – אני מתכוון לכך שיזהר מניח במוקד היצירה שלו את השפה העברית, היינו, הנרטיב הכללי והעלילות המסופרות הם העברית עצמה, השפה עצמה, וזה עוד בטרם אנו ניגשים לבחון מה קורה בסיפור, מה קורה לדמויות, מהו הרעיון שחבוי בהם. לא – קודם כול המפגש הוא עם העברית.

נקודה זו היא חשובה עד מאוד, משום שבמידה מסוימת נהוג לראות ביזהר חלק מ"סופרי דור תש"ח", אותה קבוצת סופרים שכתבה ופרסמה כאן בתקופה שלפני קום המדינה ובשנים הראשונות שלאחר מכן, קהילת סופרים גברים ששייכים לאותה קבוצת גיל, שהם בעלי סגנון ספרותי, וכמובן חדורי הזדהות אידיאולוגית. סופרי דור המדינה, תש"ח, היו למעשה הדור הראשון שנולד בארץ וכתב בארץ, הדור ששפת אמו היא עברית, שגדלו לתוך העברית, לתוך תרבות יהודית, חילונית וּלאומית. אלה הסופרים דוגמת משה שמיר, חנוך ברטוב, אהרון מגד – שבסיפוריהם ניסו לבטא רגשות של דור חדש ומיוחד שחי חיים עצמאיים, כאן, בארץ ישראל הצעירה.

אבל כדאי לדעת שיזהר עצמו התנגד לכך. הוא סירב לראות את עצמו כחלק מאותה קבוצת סופרים, קבוצה שיש לה כותרת כל כך מובהקת ומובחנת. והנה כאן אנו מזהים את סממן המרדנות שנטוע עמוק בחשיבתו של יזהר, וכמובן בכתיבתו הענפה. כלומר, למרות שהיה ניסיון מצד סופרי דור תש"ח, דור המדינה, לייצר סגנון ספרותי חדש, אחר, בעל מאפיינים זהותיים שונים מאלה של קודמיהם, עדיין, יזהר, בתור אחד שחשוב לו האחר והשונה, כלומר גם עברית אחרת ושונה, וכמובן דמויות ועלילות שונות במידה ואף משונות, בוחר לבדל את עצמו מן הקבוצה הכביכול מורדת או אחרת, ולהתמקם בפינה משלו, במקום משלו.

ס. יזהר עבורי הוא אחד הסופרים החשובים ביותר, ותרומתו לקורפוס של הספרות העברית־הישראלית כה עצומה, וזאת בין היתר בשל נבדלותו הפואטית כמובן, ולא פחות מכך, ואולי בעיקר בשל כך – עמדתו ביחס לשאלת הזהות, שאלה אשר לטעמי לא הניחה את דעתו עד סוף ימיו.

אבקש לקרוא קטע קצרצר מתוך "אפרים חוזר לאספסת", ספרו הראשון שראה אור

בשנת 1938, והוא במידה לא מבוטלת זה שמבשר את הגל החדש, היינו את גל הסופרים של שנות השישים שיבואו לאחריו. ואולם סופרים אלה, למיטב התרשמותי, לא ממש המשיכו את הקו של יזהר, אלא רק אחזו בקצהו וממנו הלכו לדרך משלהם. וכך כתב יזהר:

> הנה, עתה הזמן, הקץ להבאי, סוף לחלומות בטלים, התעורר, אפרים, אפרים, דבר, הנה זה עומד החופש מאחורי כתלך, מתדפק, מתחנן, מבטיח ומנבא אוויר חדש. אוקיינוסים של אפשרויות, אפרים... לקום ולהטיח את הכבלים בשלוות פרצופים צודקים, להימלט משידפונות־חום ופזמון חוזר שביום־יום, לצאת, לחרוג, להימלט החוצה, למרחב, החוצה, אפרים... קום וזעק, ענה מתהום כאבך: הן או לא?[1]

הנה, הגיבור אפרים קורא למרד, קורא לשחרור מכבלים, שואף להגיע ולצאת למרחבים, חולם על זעקה. אפרים רוצה לעבור מענף חקלאי אחד לענף חקלאי אחר – מן האספסת אל הפרדס – רצון פרטי של אפרים, בקשה אחת, שמובילים לאספת חברים, כאשר בסופו של דבר, כפי שמצביעה על כך הכותרת של הסיפור – אפרים חוזר לאספסת. הוא חוזר אל התפקיד שאותו למעשה לא עזב לעולם, הוא תמיד באספסת, הוא כבול אל החוק שלה. לפנינו מאבק ברור ביותר, לפנינו קונפליקט מהותי וערכי בין הקבוצה, הכלל, לבין הפרט, כאשר נדמה שהקרב הוכרע כבר בראשית הדרך. הכלל מנצח. וזאת משום שסידור עבודה שנתי, סידור כזה של הקיבוץ והקבוצה, אינו סובל זמן פרטי של היחיד, אינו סובל רצון פרטי, אינו יכול להכיל את רצון החופש. הנה הסיפור שבו הכלל עשוי פרטים, עשוי מחברי קיבוץ, שמדמיינים עצמם איברים של קבוצה, של אורגן אחד שלם, כאשר הפרט, אפרים במקרה שלנו, אינו שותף לתמונה מדומיינת זו.

אבל יתרה מכך, יזהר למעשה אומר לנו שלא רק הגיבור שלו עומד בניגוד לשאר, וזאת למרות שהוא מפסיד אל מול השאר, יזהר אומר שהסגנון שלו הוא מנוגד לשאר, כלומר – סגנון המחשבה ותפיסת החיים שמומרים אל סגנון הכתיבה שלו. הקול שלו הוא אחר ביחס לשאר, ביחס לקבוצה, הקול שלו נדחה, הקול שלו נאלץ להישאר במקום הקבוע שלו. יזהר, הנה כאן, בראשית הדרך שלו, עם סיפורו הראשון, מכריז על עמידתו כנגד הקולקטיב. ואין מדובר רק בקולקטיב ציבורי, נניח הקיבוץ, אלא הקולקטיב בכל דפוסי ומרחבי החיים שלנו, הקולקטיב בתור פטרון או הגמון, או שליט שמכפיף, מכניע ופוגע בפרט. זהו קולקטיב של משפחה, של בית ספר, של בית, של ממשלה, של חינוך, של קודים מוסריים, ובעיקר קולקטיב של עם, או ליתר דיוק קולקטיב של מדינה, של ארץ מדינית.

כדאי לדעת עד כמה הסיפור האחד הזה מנוגד, כמעט באופן גורף, לכל מה שהתפרסם

1 "אפרים חוזר לאספסת", בתוך: **החרשה בגבעה** (ועוד שלושה סיפורים), מרחביה: ספרית פועלים, הקיבוץ הארצי השומר הצעיר, 1947 (נדפס לראשונה בכתב העת **גיליונות**, 1938).

קודם לכן בפרוזה העברית, כאן בארץ, ודאי גם זו שהתפרסמה בגולה – הנה לפנינו בסיפור הראשון של יזהר עולה דרישה חד־משמעית לשינוי, לגמישות, לעיצוב פרטי ולהליכה אל מרחבים חדשים.

כבר כאן ניתן לחוש את האופי הביקורתי, הכמעט מלחמתי, הלוחמני שיזהר ינקוט לאורך כל יצירתו, וגם לאורך חייו. ובאמרי חייו, אבקש להזכירכם, יזהר סמילנסקי, מלבד היותו אמן־כותב היה גם חבר כנסת בשנים 1949-1967, שנים כה גורליות ומעצבות בהיסטוריה הקצרה שלנו כמדינה. באומרי דברים אלה, אם תרשו לי, איני יכול שלא לציין ולהיזכר בחזותו של יזהר – עבורי היא תמיד היתה מרשימה מאוד, באמצעות קולו הרועם, שפתו העזה והעשירה, כך שתמיד חשתי כיצד הוא מאמץ לחיקו את העברית, מחבק אותה לידיו, עושה אותה שלו, כמו היתה בתו הקטנה והרכה, אך גם המרדנית והעולזת, שכן ודאי לא הייתה זו העברית של עגנון או של ביאליק, או של יתר הכותבים האחרים בני דורו, שלרוב נקטו סגנון בלטריסטי, כלומר, אמנות יפה, ספרות יפה.

העברית של יזהר תמיד עסקה בחדשנות, בממציאנות של מילים, של ביטויי לשון, של נוסח תחבירי אחר, של פונטיקה שכל הזמן רוחשת. זו עברית שלא חדלה לעבוד, להתגמש, להשתכלל ולהתפרע. חדשנות זו היא שהובילה ליצירה פיוטיות יוצאת דופן, שבין היתר גורמת לקורא ולקוראת בן זמננו, לצערי הרב, להתאמץ מולה, לפענח אותה. חשבו כמה כוח יש לכתיבה הזו של יזהר, שהנה, גם בימינו, והאמינו אני חווה זאת בכל פעם מחדש כשאני מנסה להנגיש טקסט של יזהר בפני קוראים־תלמידים, גם בימינו היא נתפסת אחרת וסוטה, שונה. כלומר, ראו עד כמה הטון המרדני, המורד והחתרני נוכַח בסיפורים של יזהר, שאפילו היום, בתקופה שיודעת לספר על פוסט־מודרניזם כתקופה היסטורית, אנו חשים את המרד ואת האחרות הסיפורית של יזהר הכותב.

אני חושב שדמותו וחייו של ס. יזהר כה מעניינים בלבטים שלהם, באי־הנחת שהם מציגים, בחיפוש אחר אמת פרטית, בהתעקשות, עד כי יותר מכול אלה מעלים אצלי את התכונה הבולטת של יזהר – ההומניות שלו, אותה אמונה בַּרוח, ברוח האדם, רוח האדם המעשי והחושב, רוח האדם שאותי לוקחת אל התפיסה הרנסנסית המובהקת, שמכירה ושמה את האדם ואת טיבו ואת איכותו במרכז, את כבוד האדם, וזאת ללא ניסיון להקטין או לדכא אותו אל מול אדם אחד. האדם שיזהר נלחם עליו הוא למעשה אדם אוניברסלי, הוא כל אדם, בפירוש לא רק האדם המקומי, הארצישראלי, היהודי או הפלסטיני. לכן יזהר בשבילי הוא כותב־סופר הומני, וכמדומני הדבר בא לידי ביטוי הן ביצירות שכתב בראשית דרכו, החל בסיפוריו הקצרים: "בטרם יציאה", "השבוי", "חירבת חזעה", דרך האפוס "ימי ציקלג" שפורסם בסוף שנות החמישים, ועד "מקדמות" ו"צלהבים" המאוחרים יותר בראשית שנות התשעים.

זאת ועוד, חשבו על כך שהנה לפנינו אחד מורד ומחפש, ודווקא אותו אחד, בין היותו אמן חוצב, וחבר כנסת פוליטי, אותו אחד פונה בין השאר, כן, כן – אל לימודי ההוראה. יזהר עסק בחינוך כל חייו. הוא נכח בבתי הספר וביקש להתערב אל התרבות ואל החברה, הוא ביקש לדבר על ספרות על ידי כך שלא ילמדו ספרות, אפילו ביקש שלא תתקיים בחינת בגרות בספרות (וכך, אם אני לא טועה, קרה במשך שנתיים בשנות השמונים), וזה בגלל שספרות, לתפיסתו של יזהר, היא לא חוק ולא מדע ולא תבנית ולא מסגרת – ספרות היא רוח, היא נפש, היא הפשטה מפוארת של נפש האדם. כך אמר בשנת 1972: "הוראת הספרות היא כדי לטפח שימוש מושכל ומעודן באופנים של הכרה, שפיטה והערכה ולא כדי להספיג איזה סוף פסוק של תוכן, חשוב ככל שיהיה".[2] כלומר, אומר יזהר שספרות היא לטובת טעמו הפרטי של התלמיד. הנה לפנינו סופר, או בעצם כותב, אחד שעוסק בכתיבה, במחקר, בכתיבה פובליציסטית בין היתר, הוא מפרסם מאמרים, לוקח חלק בפוליטיקה הישראלית, ובה בעת, מבקש לחתור תחת כל אלה.

מדובר בשילוב מרתק לטעמי, שילוב מפעים של אחד שנמצא בכלל ולוקח חלק פעיל בו, אך גם מתנתק ממנו ומצהיר על עצמו כאינדיווידואל, או בעצם על חשיבותו של כל אינדיווידואל, לא רק הוא, אלא גם זה וגם זאת, גם אני וגם היחיד שנמצא אצל כל אחד מכם. הנה יזהר האחד שנמצא בתוך המערכת, בתוך הממסד, ולמעשה יוצא נגדם, עושה את המרד, שכנראה היה הדבר הטבעי ביותר עבורו, וזאת בזכות אנושיותו הנדירה. אנו רק יכולים לדמיין שבימינו תקום אישיות כזו, וכמה חבל שכך אנו יכולים רק לדמיין.

אבל מעבר לתשוקה שלי למצוא אחד כדמותו, בעיקר בספרות, כי אני בספרות, וגם אני כותב, אני חושב שיש להבין כי כאן אנו נחשפים למעשה לגרעינים יסודיים ביצירתו של יזהר, גרעינים של זהות בעייתית, ואני מודה שגם אליה יש לי זיקה – וכשאני אומר זהות פרובלמטית, אני מתכוון ליזהר עצמו ולגיבוריו הספרותיים, ולעלילות שהוא לוקח אותם אליהם – כוונתי לאי־היכולת של יזהר להסתגל אל קיומה של מסגרת מסודרת, ויותר מזה – להסתגל אל קיומה של מדינה, שכן, מה יותר מסודר, מאורגן ומחוקק מאשר מדינה. הפוליטיאה של ישראל היא הסדר שיזהר שואל עליו. הרפובליקה והלאום הישראליים הם הדבר שיזהר מבקש לבחון, ובמידה לא מבוטלת – לא להסכים אתם, לא להסכים להם.

מה יכול להיות יותר מרדני מזה? יזהר עסוק בשאלת ייצוגו־הוא בתוך המדינה, הוא שואל מי הוא? והוא בעצמו כמו מתחמק מהגדרה – האם אני צבר, ואם כן מה זה אומר? האם אני מקומי, ישראלי, אחד שבקי בשפה העברית, וגם אם כל אלה אכן נכונים לגביו, והם מיושמים באישיות שלו ובחייו – האם עדיין כל אלה, כל התארים, התכונות, המילים,

2 ס. יזהר, "להפסיק ללמד ספרות", **החינוך** מ"ד (ג-ד), תשל"ב, עמ' 242-268.

הופכים אותו לאחד כזה, לדבר שבכלל יכול לייצג את יזהר האדם, האדם במובן הפשוט ביותר של המילה, לא האדם הקונטקסטואלי, לא הגיבור הספרותי הקונטקסטואלי, אלא האדם האחד המקורי והיחיד שישנו, ללא קשר לזמן, למקום, לשפה, ללאום, לדת או לאנשים שסובבים אותו, שסובבים את גיבוריו הספרותיים.

משום שאם נבחן, ואף לא בבחינה כה קפדנית ומעמיקה, נגלה שיזהר יבקש שוב ושוב לחזור אחורה, ללכת אל הלאחור, ללכת אל מה שהיה קודם, אל הבראשית, או הראשית, ללכת אל הלא ברור בהכרח. יזהר דורש לפסוע אל מקום שאין בו הגדרות, מקום שלא היו בו נוסחאות, ובעיקר מקום שאין בו גבולות. אינני יכול שלא להיזכר מיד בקטע הפתיחה המרהיב, אם לא אחד היפים ביותר של הספרות העברית־הישראלית, קטע הפתיחה של ספרו המאוחר "מקדמות", שבו מובהר הטשטוש ובולטת אי־ההגדרה של הזמן ושל המקום, של השטח ושל הדמויות.

בוהה אל מקום

ואיפה היה המקום הראשון? הראשון הראשון? כי המקום הראשון, ובלי שום אסמכתא, היה צבע כתום, כתום כולו, כתום כתום, כתום מאוד, ולגמרי.
חלק כחלקות המשי, והיה איזה רפרוף מרושל של יריעות עתירות כתום, כתום עד מאוד, וכנראה, אין הגיון אחר, שלא היו אלא, אולי, איזו ביטנה של אוהל, גדול מאוד, שפנימו היה עשיר מאוד ברַחש משי כתום מאוד ובעתירות שופעת כרסתנית שנעה לה בגלים עצלניים כולה כתום מכה גלים רכים. כתום מוּאָר וכתום מוּצָל, בכל חליפות מוארות הכתום, ובכל עושר חילופי היעָנותו, כולו משיי לגמרי, באוהל הגדול ההוא, בתוך אולי מחנה צבאי שהיה שם, כנראה, (אנגלי? תורכי?), ואל רחוק מן המקום שממנו באה אמא, כנראה, והתינוק בזרועותיה (איפה אבא?) או אולי הוזמנה לבוא לבקר שם.[3]

הנה, כפי שחוקרים לא מעטים סבורים, לפנינו פרוזה בשיאה, אחד ההישגים הגדולים של הפרוזה העברית החדשה. שימו לב לניסוח, לתחביר המורכב, למשפטים הסוחפים, הנסחפים לתוך זרם התודעה של הגיבור, הילד־תינוק, במקרה זה. וכל אלה משמשים בערבוביה של לשון גבוהה, לצד ציטוטי רחוב, שפה אחרת לא עברית, מה שנקרא – לשון עממית מעורבבת. מה שמפליא הוא שאנו הקוראים מצד אחד יכולים לחוש ולזהות שמדובר כאן בארץ מוכרת במידה, בגיאוגרפיה שאינה זרה לנו, באוויר שמוכר לחושים שלנו, בריח אדמה ובצבעים שאינם זרים לעיניים שלנו, אבל, בה בעת, כל המוכר הזה הופך מאוד לא

3 **מקדמות**, אור יהודה: זמורה ביתן, 1992.

מוכר, מעומעם, ערפילי, מסחרר, כתום וכתמתם כמו כתם שלא ניתן להסיר אותו ולראות מבעדו, מה שעשוי להוביל כמעט לאובדן חושים. זהו התעתוע המרהיב של יזהר.

"מקדמות" – זו המילה, וזהו העניין, כבר מן הכותרת, מן השם, אפשר לחוש מהו הדבר שהעסיק את יזהר גם בכתיבתו המאוחרת. אם כן – הקדם, מה שקודם, שוב, מה שהיה לפני מה שנמצא כעת, העבר ולא בהכרח ההווה, ובוודאי שלא העתיד. הראשית האבודה. כאן, ברומן הסוער והנוקב הזה, מנהל יזהר דיאלוג חריף למדי עם אביו החלוץ, האב שבא לכאן, בא אל האדמה הזאת, האבא האידיאולוגי שלו, והדיאלוג הוא לא פחות ולא יותר מאשר על הפרויקט הציוני כולו. לאורך הרומן מתאר יזהר את קורות משפחתו בארץ בתחילת שנות העשרים. ובאותו שיח, באותה שיחה עם האבא, אנו מוצאים אהבה, עצב, ביקורת וכאב, ובו גם שזור הרעיון המרכזי, שעומד בצורה אירונית וביקורתית – אותו משפט, אותה סיסמה שאמצו הציונים הארצישראלים: "עם ללא ארץ מגיע לארץ ללא עם" – זהו רעיון השיבה המוכר והידוע. העם שב אל מולדתו, השיבה כמוטיב יסודי בהוויה שלו.

אך נדמה כי דרך הסיפור של יזהר, דרך דמותו של האב ששב אל האדמה הקדומה, חל כאן היפוך קונספטואלי. האבא הוא אותו יהודי שדומה לשאר היהודים, היהודים שחשים כמעט נרדפים ברעיון השיבה, שכל הזמן בראשם יושב הרעיון של ה־לשוב, שגם כאשר הם שבו אל הארץ, נראה שאותה דרישה של שיבה כמעט שלא עוזבת אותם, היינו זאת שיבה שלא נגמרת. בסיפורו של יזהר צפות שאלות אכזריות למדי: לאן לשוב? מה עושים עם מה שנותר מאחור? למה צריך לשוב? או אם כבר שבתי, אז מדוע עליי לשנות מצב קיים, זאת אומרת, האם עליי להפר אותו ולא לשמר את מקוריותו? שוב, יזהר מציג את רעיון השיבה באופן מרדני כלשהו. יזהר הכותב־הסופר הוא למעשה האמן המודרני פראקסלנס, שאינו תופס את המהות של השיבה כטבעית, או כאפשרות בלעדית נכונה. ותפיסה זו של אנטי־מהותנות, של אנטי־אסנסיאליות, היא נכונה לא רק לגבי אדמה, כי אם לגבי מכלול התבניות הערכיות לכאורה שעוטפות אותנו.

מהו ייעודו של האבא ב"מקדמות"? מהו ייעודו של הבן של אבא? ואת אלה נשאל בכל הסיפורים של יזהר. בכל אחת מן הדמויות, החל מאותו אפרים ששואל על ייעודו. שם, באספסת הנצחית, בקבר האספסת, הדברים התחילו, ומשם הם ימשיכו ונפגוש אותם בדמות החייל, דמות הלוחם של יזהר, ובדמויות נוספות.

חשוב לציין, שלאור הדברים הללו יזהר כיוצר, כפוליטיקאי, כאמן, מציב את רעיון השבות במעמד אחר, את התפיסה האידיאולוגית שדיברה על שיבה למולדת וכללה את תפיסת הארץ כשייכת לאומה היהודית, אותה חשיבה שראתה בערבים הפלסטינים אורחים בארץ, דבר שגורם לאותה סיסמה להישמע באופן של: עם ללא ארץ חוזר אל מולדתו מעמדה של עליונות מערבית, וזאת כדי להפריח את השממה הגשמית והרוחנית. עמדה

זו, ודאי ידוע לכם, אפשרה לחלוצים, לחלוץ האבא של יזהר, לראות את המקום, את הנוף בארץ, בתור נוף אבסטרקטי, לא מיושב, נוף פרוץ, ורק מתוך ראייה כזו, מבחינתם של החלוצים, ניתן היה להגשים את החלום, את גאולת הארץ, או כפי שכותב יזהר, ושימו לב ללשון האירונית שלו, "להלבישה שמלת בטון ומלט".

בל נשכח, ובל נתעלם – אחת התֵמות הבולטות שעולות מתוך המעמד הזה, מתוך הראייה של יזהר את הדברים בארץ, את האנשים ואת המקומות, היא תֵמת השכבות שלו. למה הכוונה? אין לי כל ספק, והדבר כה נוכח בסיפורים של יזהר, שמדובר באמן של שכבות, אמן של גילוי השכבות, של חפירת השכבות, של כל מה שנמצא מתחת. מיהו אותו תינוק־ילד שמונח על קן צרעות במקדמות? ואיך בכלל הניח מי שהניח, כנראה האבא, את התינוק על קן הצרעות? מה, לא שמת לב? מה, לא הסתכלת? לא ראית שתחת האדמה הברורה לעינך מסתתר משהו? שכן, ודאי שאין זה רק קן צרעות, שאין זה רק חרק או מעופף עוקצני ומזמזם, אלא – זוהי התעלמות ואי־ידיעה של מה שנמצא במעבה המרקם של האדמה, במעבה מרקם המקום, במעבה מרקם האנשים של המקום. במעבה ההיסטוריה האבודה, זו שנמצאת בקדם, במקדם, במקדמות.

כלומר, יזהר רוצה שנכיר בשכבות, ושוב, הוא הולך אל העבר, מקלף עוד ועוד שכבה כדי לחשוף את הקֶדֶם, את ימי קדם, את ימי הקדם של האנשים. זוהי הארכיאולוגיה החבויה של יזהר: השכבות, ההריסות והשברים. יזהר אם כן הוא ארכיאולוג, הוא עוסק בארכיאולוגיה של מקום, של זמן, ובטח־ובטח ארכיאולוג של שפה, של השפה העברית.

ברור במידה לא מבוטלת שליזהר יש עמדה כלפי הסיפור ההיסטורי־המודרני של היהדות והישראליות המתהוות כאן בראשית ימיה של המדינה, וגם לאחריה. יזהר למעשה מציג את החזון הציוני כאידיאה שאביו מוכן להקריב את חייו ואת חיי משפחתו למענה. האבא של יזהר, האבא הספרותי של יזהר, מגשים את חלומו והופך איכר שחורש את אדמתו וחולם על חברה צודקת בישראל, אך זהו לפי יזהר חיזיון. לפנינו אם כן החזון של האבא מול החיזיון של הבן, וכך הוא גם מתאר את החיזיון בתור "הצגת התיאטרון הגדולה בתבל".

כך, באמירה מפורשת למדי, ובתנועה שאינה מתמסרת אל הרוב, בתנועה מרדנית, יזהר מזכיר את החידושים של המחדשים בארץ, ובאותה נשימה הוא מזכיר גם את הכפרים, את היישובים, ושימו לב, הוא מציין את השמות שלהם, ומהם השמות של המקומות? אלה הם – אבו־שושה, מנסורה, עקיר, ואדי־סאראר זהו נחל שורק, ג'יז, סאטרייה. כלומר, כפרים שנמחקו ואינם עוד. אלה הם גם הערבים הפלסטינים שהיו כאן אל מול היהודים הישראלים. לכן אנחנו נפגוש ביצירה של יזהר הרבה חורבן, נפגוש חורבות מאבן, נפגוש חלונות מקומרים, גגות עגולים, אבל, והנה כאן נכנסת העין הביקורתית והאירונית של יזהר – בין אותם חורבות אבן, ברקע שלהם, הוא מזהה זוגות צעירים בבגדי חתן וכלה, עומדים

לצד ההריסות ומצטלמים. כלומר, עבור הזוגות הצעירים מדובר ברקע רומנטי, רקע יפה וטבעי, ובוודאי לא רקע במובנה האחר, המקורי, של המילה. הזוגות הנישאים אינם שואלים מהו הרקע להריסות הללו, הדור הצעיר המתחתן כאן בארץ לא טרוד בשאלת הרקע האמיתי, ובמה שהוביל להריסות אלה, או למה שהן מייצגות.

עבור יזהר אין אלה חורבות, אלא שרידים. יזהר רוצה לגלות את מה ששוכב תחת השרידים, ולכן הוא כותב שעוסק בשכבות, כאמור כותב ארכיאולוגי, שחופר במקום, בשטח, בטריטוריה, בסיפור היהודי והישראלי, והוא עושה זאת על ידי חפירה בשפה העברית. בתור אמן כזה, עבורי, הופך יזהר ליוצר שמציג את האחרות, את השונות, וכל זה בדיוק בשל העובדה, ועל רקע, עיסוקו בצורה מובהקת בכאן ועכשיו, במוכר ובידוע, ידוע רק לכאורה.

כן, יזהר הוא כותב נדיר, הוא כותב נדיר גם כי הוא כותב פוליטי שלא מהסס להשתמש בכתיבה, בספרות, בצורה כה פואטית וכה פיוטית, לגעת בלב הקונפליקטים הקיימים כאן, בקונפרונטציה היסודית. מה שאומר יזהר הוא שאותו ציוני אינו רואה שעל אותה אדמה נמצאים שני עמים. כלומר, המיתוס של החזון הציוני מתפרק לדידו והוא מערער על הנרטיב הציוני – ומדוע הוא מערער עליו? משום שעבור יזהר הציוני ששוכח את העם האחר גורם לארץ עצמה להיות ארץ נשכחת, אולי בדומה למה שקורה לאותו תינוק ב"מקדמות", התינוק שמונח באוהל, התינוק שנשכח באוהל, נשכח על קן צרעות, תינוק שנעקץ ונחבל – ואז נשאלת השאלה: איך יכול להיות שאבא שוכח את בנו על הקן הארור? האם הוא מבקש להקריב אותו? האם הוא שכח את סיפור הקורבן המקראי הראשון שלנו? האם הוא לא זוכר שאברהם, האבא שהיה על הר המוריה, בסופו של דבר לא הקריב את בנו? ולא משנה אם היתה זו יד אלוהים שהתערבה, כי מה שחשוב עבור יזהר הוא שיש כאן שִכחה, וזהו מעשה אלים ביותר. עובדה – הבן התינוק, בשונה מיצחק הבן של אברהם, משלם את מחיר השִכחה, האבא החלוץ וחדור רעיון ההגשמה, האבא השוכח, גרם לבנו להיות חבול וכואב ודווקא לא שוכח, לא שוכח את מקרה השִכחה של אביו, את כך שהאבא לא הבחין בשכבות.

אני קורא ביצירה של יזהר, ושוב ושוב נתקל במקום הזה, המקום של ארץ ישראל, המקום של פני ארץ ישראל. עליי להודות שהדבר מעסיק אותי מאוד, בעיקר לאחרונה, ואני תוהה על הקשר שאני מוצא בנושא המקום הישראלי אל הרומן האחרון שפרסמתי – "סיפור הווה על פני האָרץ". השוטטות במקומות של הארץ. וגם יזהר משוטט ולא מפסיק לשאול על המקום של הארץ. צריך באמת, וכל הזמן, לקרוא את הטקסטים של יזהר ולגלות עד כמה השטח הזה, כפי שהוא מתאר אותו – הוא שטח מסוכסך, מבולגן, שטח שיותר מדי אנשים תובעים עליו בעלות. ולכן, כנראה, מבחינתו של יזהר, הראשית, הקדם, האז,

העבר, באותם הזמנים – היו הדברים בסדר, הזמן הקדום גילם סוג של קֶדֶם, וקדם כידוע הוא גם גן עדן, קדמת דנא של הדברים, של ההתחלה, הרבה לפני שקמה המדינה היהודית־הישראלית.

ואם לא קדם, אז לפחות טרם, עדיין לא. גם את זה נמצא אצל יזהר. ושוב, כבר בראשית, עם אחד הסיפורים הראשונים שלו שנקרא "בטרם יציאה". בסיפור אנו פוגשים מחלקה של לוחמים עומדת במצב של טרם, ליתר דיוק שוכבת פרקדן במצב של עדיין לא. מצב החיכיון הזה, הלא להתקדם, הלא להגיע אל ההווה והעתיד, להישאר, למתוח את הדברים, למתוח את הזמן, למתוח את הגוף ואת האיברים – כל אלה מעידים במידה על שאיפתו של יזהר לא לשבש את הקיים הקדום, או לפחות את הקיים הנתון, אלא להיאחז בטרם. זאת העלילה שלא הופכת לדבר, אלא כבולה בטרום, ועשויה להישאר תמיד בטרום. טרום הדברים, טרום הפעולות, טרום הזמן. וזו כמובן גם אמירה ביקורתית:

> כשתרד השמש והָיית בין־ערביים תצא לשדות, ותגיע שעתם של אלה לומר דברם, ותקום בעולם התרגשות שאין לה אחיזה, שתיעשה אז כל כך כל כך כמין התפעמות שכזו, שאין לה שם, ואשר כיון שכך, מסתבר, אין עוד כאן אלא כמחצית השעה עד היות החושך, וכשיהיה חושך נעזוב את המקום ונצא לדרך. הפעם אין ספק שנצא, ולא תהיה עוד חרטה.[4]

ראו כיצד הדבר בא לידי ביטוי בקטע הפתיחה של הסיפור, המתיחה וההשהיה, הכמעט נרדמות, האדישות, ואי־ההתקדמות.

יזהר יודע ומכיר את העבר והוא מוטרד מכך שמשתיקים אותו. הוא מוטרד מסיפור מושתק, ובעיקר מסיפור שלא סופר. לכן, תפקידו הספרותי הפעם, לא בהכרח תפקידו ככותב, אלא הספרותי־הציבורי, הוא לספר את הסיפור שלא רוצים לשמוע. עבורו, בנוף הישראלי מגולמת איזו משמעות שלא רואים אותה. כאן למעשה עולה דואליות מאוד חזקה: אני, יהודי, ישראלי, אחד שנוסע על פני הארץ, אחד שחולף על פני הנוף, כאשר מצד אחד אני חושב, יודע ומרגיש שכל הדבר זה שייך לי, אך מצד שני, אני גם יודע שאותו נוף מסתיר דברים וסיפורים של אחרים.

יזהר שגדל וספג את המקום של הכפר, סופג גם את העצב. הרכב נפשו של יזהר, כפי שהוא בא לידי ביטוי בצורה כל כך בולטת בכתיבה שלו, הוא סכום החוויות שלו, וזהו סכום עשיר ועמוק. יזהר מחובר למולדת, לקרקע, והוא מרנין את נוף המולדת, אבל גם מוקיע אותו, הוא חושף את הפצעים שלה, של המולדת. הוא מרכין ראש מול המולדת, אבל גם מזדקף אל מולה.

4 "בטרם יציאה", בתוך: **ארבעה סיפורים** (בטרם יציאה; חרבת־חזעה; השבוי; שיירה של חצות), תל אביב: הקיבוץ המאוחד, תשכ"ו.

יזהר למעשה מציג ממשות מזוויעה, הוא מקעקע את הרומנטי המזויף, והוא רומנטי בדרכו. זו רומנטיקה אחרת, מסוג שונה, לא רומנטיקה נשגבת שהולכת אל הטבע, מתחברת אליו באופן הרמוני ושלם, רומנטיקה שמפארת את הנוף ואת היופי הגלום שלו, אלא רומנטיקה מתובלת בכיעור, ובהרס. זוהי דיאלקטיקה רומנטית. יזהר מציג עמדה, עמדתיות, וכחנות, לעומתיות וגם התרסה. וכל אלה אינם המקרה של "מקדמות" בלבד, כי אם נוכחים כבר בסיפוריו הראשונים. כך גם בסיפור "חירבת חזעה" שפורסם ב־1949 ומספר את סיפור הגירוש של תושבי הכפר המדומיין שנקרה "חירבת חזעה". זהו סיפור של סמל הגירוש, גירוש התושבים האמיתיים מן הכפרים שלהם בשנת 1948, מלחמת העצמאות של היהודי־הישראלי. ומה אנו קוראים בסיפור הקצר הזה? מי מופיע שם? החיילים, הלוחמים הצעירים. ומה עושים הלוחמים? בין היתר מעשים בלתי מוסריים, ויזהר מדגיש זאת על ידי שימוש במילים כמו: הגליה, גירוש, ירי בחפים מפשע, ובמילים שהקונוטציה שלהן, שמשמעות הלוואי שלהן, ביחס להיסטוריה יהודית ספציפית היא כמובן – הקרונות, הקרון שבו הוגלו וגורשו מיליוני יהודים אל סופם. כמדומני, היה זה הסיפור הישראלי הראשון שעסק בפרק זה בתקופת קום המדינה.

לכן, הסופר המרדן, המורד, יזהר, הוא כמו כותב נבואי, יודע שיבוא יום ובו יצטרכו להזכיר לעם היהודי שמדינתו נולדה מתוך מלחמת אזרחים. להזכירכם, בסיפור "חירבת חזעה" ניתנת פקודה ללכת ולעשות מעשה. נשאלת השאלה – מה עושה החייל לשמע הפקודה? כיצד עובד המצפון שלו? כיצד בכלל עובד המצפון? מה מכריע את הכף בהחלטתו? מה נכנס לסך חשיבתו כשהוא עומד לבצע את הפעולה – יהדותו? ארצו? ישראליותו בתור היותו חלק ממדינה?

והרי המספר הוא חייל פשוט, שלא כמו יתר חבריו, אינו משלים עם המצב הזה (וביני לבין עצמי אני שואל – היכן הכותב העכשווי שיבוא ויציג בצורה כה נוקבת וישירה את הדילמה והמוסריות). החייל הרגיל של יזהר בוחן שוב – את המוסר, את המצפון שלו, והנה גם כאן עולה עניין הקבוצה אל מול היחיד, המחלקה אל מול החייל, הפרט מול הקולקטיב – ובמידה דומה, ואף קיצונית יותר ולא רק מגוחכת, הקבוצה, המחלקה, מתוארת כְּבוּרה, כאדישה, כאנוכית, חסרת בושה. ומה שעושה יזהר הוא לעג לפקודת המבצע, לעג לקבוצה, שהיא בעצם כנופיה, כנופיה של שליחים במשימות אויב. אלה לוחמים שממתינים לצו פקודה, ובינתיים הם מתוארים ככלבים מצחינים, משועממים, חסרי תוחלת ועניין. זו ביקורת על מודל החייל הישראלי והציוני.

הסיפור של "חירבת חזעה" הוא בין היתר סיפור על עצמנו. זה מה שיזהר רוצה שנדע. משום שכאשר היינו צריכים להיות אחרים, להסתכל על האחרים – בא יזהר ואומר לנו שלא היינו כאלה. היינו חרפה, היינו דומים לאחר בטיפשות שלו, באכזריות. היינו לא מבינים,

לא הפעלנו שיקול דעת – אומר לנו יזהר. ועוד הוא אומר – הסכלות היא המסוכנת מכול, הטמטום האנושי הוא סכנה איומה (כי למשל, בסיפור, מיהו אחד החיילים מן המחלקה שיורה בטעות בחמור, בזמן שהחמור הפצוע ממשיך לאכול דשא? ואותו חייל שירה בו סתם כך בפעם הראשונה מגלה שהחמור עדיין על רגליו, אז הוא יורה בו שוב, ואף אומר – תראו נוזל ממנו דם והוא אינו נופל – ומתוך מעשה שאין בו שום חשיבה, שאין בו דבר מן האנושי – ממשיך לירות החייל בחמור עד שהוא נופל ארצה. מיהו החייל הזה ומדוע הוא מתנהג כך? האם ישנה סכנה יותר גדולה מזו לאדם, לכל אדם?).

האיש הכותב יזהר אינו נרתע מן האמת, האמת שלו אמנם, אך אין היסוס בהבאתה אל בני עמו, בני ארצו, אל סופרים אחרים, שאם בחרו לספר סיפור שנושאיו דומים, הרי לא עשו זאת בדרך ישירה וחד־משמעית כיזהר. אותו יזהר שאמר והאמין בכוח שלנו לראות את עצמנו, קודם כול את עצמנו.

את המורכבות הזו אנו כמובן פוגשים גם ביצירתו הענקית, העצומה – "ימי ציקלג", שהתפרסמה בסוף שנות החמישים של המאה הקודמת. זהו סיפורה של מחלקה צבאית במלחמת העצמאות שנערכת לקרב, וכל זה מלווה בתיאור של מה שמתרחש בלבם, בנפשם, בתודעה של אותם לוחמים – האהבות שלהם, הפחדים והמצוקות שלהם. אם סופרים אחרים, בני דורו של יזהר, ובטח הקודמים לו – מציגים אלמנטים של יהדות מוטרדת עם זיקה אל ישראל, אל הלאום, מציגים חיילים חדורי מוטיבציה שימותו לטובת אדמה, הרי יזהר לא עושה כך, ובוחר להכניס אותנו עמוק אל שאלת הזהות הישראלית, זהות האדם, הזהות של השפה העברית, ואין זו כניסה אל זהות ברורה ומובנת מאליה.

ואם אני מציין זהות של שפה, הרי מיד אני מתרגש, משום שאני בתור כותב של שפה עברית, מבין ויודע עד כמה שאלת זהות השפה, כפריזמה לשאלות כלליות וספציפיות אחרות, השאלה הזו היא כל כך משמעותית וכל כך מרתקת. כאמור, יזהר שם את עצמו במרכז השפה, בתוך הקרביים שלה, מכיר את גוף השפה העברית, הוא שוכן בתוכה. לא ניתן להתעלם מהסגנון הפואטי המקורי והחד־פעמי של יזהר, שאחד המאפיינים הבולטים שלו הוא זרם התודעה, ועד כמה סגנון זה היה שונה במובן מסוים בנוף הספרות העברית הישראלית; ושוב, גם אם היו כאלה שנקטו את זרם התודעה, הם בהחלט לא הובילו אותו אל הקצה ואל מיצוי מקסימלי ומקורי כפי שעשה זאת יזהר.

המשפטים הארוכים, הצלילה לתוכם, חיבור המילים, יצירת מילים חדשות, מילים משל עצמו, מילון משל עצמו – כל אלה ועוד הופכים את יזהר לארכיטקט של השפה העברית, שמצד אחד מעוררת התפעלות, ומצד שני כאב רב, וגם, כעס ואולי אף תסכול. יש כאן שפה וסיפור שעושים תנועה אמביוולנטית, כשם שיזהר האדם והכותב היה כולו דו־צדדי, או תלת־צדדי, בלתי ניתן להגדרה, מסרב להגדרה, אולי מסרב לעצמו על רקע השנים והמקום שנגזרו עליו.

לילי גלזנר

"מה מברכים על גלידה?"
אנציקלופדיה לילדים כאמצעי ליצירת שפה משותפת לחילונים ולדתיים

תקציר: תמורות שונות בחברה הישראלית הובילו לכך שמושגי יסוד מן המסורת היהודית זרים לחלק מן הציבור הישראלי־יהודי. זרות זו היא אבן נגף בחברה רב־תרבותית השואפת להשתית יחסים דיאלוגיים בין פלגיה השונים. במענה לבעיה זו פרסם אורי אורבך ספר אנציקלופדי למשפחה החילונית: מה מברכים על גלידה? מושגים ביהדות לילדים וגם להורים. מאמר זה בוחן את טיבו של המענה המוצע בספר: מהם הכלים הרטוריים המשמשים את הכותב, ומהי דמותה של היהדות הנשקפת אל הקורא/ת מבין דפי הספר. הניתוח הביקורתי מעלה כי ספרו של אורבך חותר ליצירת תחום משותף לחילונים ודתיים, שלהקמתו מגויסים ידע, לשון והנאה. בד בבד תמונת היהדות שעולה ממנו, וגם תמונת הישראליות היהודית, אינה חפה מבעיות: יש בה אידאליזציה, טשטוש נקודות טעונות והעדפת הנרטיב ההגמוני (הן בנוגע לעדות והן בנוגע לנשים). זאת ועוד, המענה המוצע הוא חד־צדדי. אף על פי כן חשיבותו של הספר טמונה בהזמנה שהוא מציע – להיכרות ולשותפות לדרך.

מילות מפתח: דתיים, חילונים, יהדות, רב־תרבותיות, פורמט שאלה־תשובה, סיפור סיפורים, תחום משותף, אמפתיה, הדרה, מסרים מאוירים, הגמוניה, אשכנזים, עור כהה

הקדמה

ישראל נמנית עם אותן מדינות שמתקיים בהן מרקם חיים רב־תרבותי, בראש ובראשונה בשל הבדלים באמונות דתיות ובאורח חיים דתי ובשל מוצא גיאו־תרבותי מגוון של תושביה ואזרחיה. בעשורים הראשונים לקיומה של המדינה שלטה בה תפיסת כור ההיתוך, דהיינו, ניסיון לבטל את ההבדלים בין הקבוצות וליצור זהות אחת, אחידה, משותפת.[1] בשלושים השנים האחרונות חל מפנה בהלך הרוח האישי והציבורי. כור ההיתוך כבר לא נתפס כאידאל שיש לשאוף להגשימו.[2] להפך, כפי שכותב נסים קלדרון, כראקציה להאחדה הגסה "הצורך של ישראלים רבים היום [הוא] לסמן ביניהם הבדלים – בין עדות, בין מוצאים, בין אמונות, בין מינים" (קלדרון, 2003, 121).

1 במאמר זה תוגבל נקודת המבט לדיון בחברה הישראלית־יהודית.

2 על רעיון כור ההיתוך, ועל ההסתייגות ממנו, ראו צוויג, 2007. עמדה שונה מן המקובל מוצגת במאמרו של יוסף גורני (2001). גורני מפרק ומגדיר מחדש את הצירוף "כור ההיתוך" ורואה ביישומו הציוני בארץ סיפור הצלחה.

תמורה זו, כמו תמורות אחרות בחברה הישראלית, ובהן תהליך החילון[3] וצמצום שעות הוראת המקצועות ההומניים בבתי הספר,[4] הובילו לכך שמושגי יסוד מן המסורת היהודית זרים לחלק מן הציבור הישראלי־יהודי.[5] בשנת 2013 נרמז חיסרון זה בנאום הבכורה שנשא שר האוצר החדש, יאיר לפיד. כאשר צייר באוזני מאזיניו את חזונו למדינת ישראל שאל לפיד: "האם זה מוגזם לדמיין מדינה שבה כל ילד חרדי לומד אנגלית וכל ילד חילוני יודע איך נראה דף גמרא?"[6]

בדברים אלו מהדהדת ההכרה בצורך ליצור מצע ידע משותף: ידע בתרבות העולמית

3 מחקרים שנעשו בשנים האחרונות מלמדים שסוגיית החילון מורכבת ודורשת חשיבה מחודשת על אודות המושגים "דתי" ו"חילוני" (ראו למשל גודמן ופישר, 2004; ידגר, 2013). כמו כן, התשובה על השאלה אם במדינת ישראל מתרחש תהליך חילון תלויה במדדים שייבדקו (בן־פורת, 2013). זאת ועוד, בנתחו את השפעתה של חברת הצריכה הבורגנית על תהליך החילון מצביע בן־פורת על כך שתהליך החילון "[א]ינו מתקיים בהכרח ברובד של האמונות והערכים ואינו נוטה [בהכרח] לעימות חזיתי עם הדת ומוסדותיה אלא מערער עליהם באמצעות אותן פרקטיקות של חיי היומיום המכרסמות בסטטוס קוו" (שם, 258).

4 מן הפרוטוקולים של ישיבות ועדת החינוך, התרבות והספורט משנת 2010 עולה כי בעיית לימודי היהדות ומורשת ישראל בחינוך הממלכתי טרם מצאה את פתרונה. ד"ר צבי צמרת (יו"ר המזכירות הפדגוגית) הצביע על בעיית צמצום שעות ההוראה:

> חלק גדול מכל הנושא של לימודי יהדות קשור בפגיעה שפגעו במספר השעות בבתי הספר. כי מורים והורים ומנהלים, בסופו של דבר, הדבר הראשון שהם הורידו זה כמובן לא מתמטיקה, כמובן לא אנגלית, כמובן לא לימודי מחשב, כמובן לא עוד כל מיני דברים אחרים, אלא תנ"ך. [...] תורה שבעל פה [...] מקצוע שכתוב כמקצוע שצריך ללמד אותו בחטיבת הביניים. כמעט אף חטיבת ביניים בארץ לא מלמדת אותו (ועדת החינוך, התרבות והספורט, פרוטוקול 187, 9.3.2010).

ח"כ זבולון אורלב, יו"ר הוועדה, סיכם את הישיבה במילים הבאות:

> הוועדה למדה על המציאות העגומה והקשה של לימודי היהדות במערכת החינוך הממלכתית המהווה פגיעה מוחשית בחוסן הלאומי וביכולת של תלמידים ובוגרים לעצב את זהותם כאזרחים במדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. הוועדה נוכחה לדעת מהדיווחים כי קיים ביקוש ויש רצון הן בקרב הורים והן בקרב תלמידים להרחיב את לימודי היהדות ואולם קיימת בעיה של מחסור בשעות הוראה, במורים, בהשתלמויות כדי להרחיב את תכניות הלימודים (שם).

בחוזר מנכ"ל תשע"א/1, שפרסם משרד החינוך בספטמבר 2010 (בעקבות עבודת הוועדה בראשות פרופ' בנימין איש-שלום), הוצג מקצוע חובה חדש לכיתות ד'-ט' בחינוך הממלכתי היהודי, "מורשת ותרבות ישראל". מחקר שנערך לאחר פרסום חוזר זה מעלה כי אף שהתחום קיבל מעמד של מקצוע הוא עודנו בתהליך התהוות וכי "המורים מתקשים לעמוד על יעדיו הממוקדים, ובשל כך כל אחד מהם מושך לכיוון שלו על פי הבנתו" (שור, 2012, 227).

5 ועדות מיוחדות, כוועדה בראשות פרופ' שנהר (1994), הוועדה בראשות פרופ' שגיא (2008) והוועדה בראשות פרופ' איש שלום (2010), ומסגרת כתכנית תל"י (תגבור לימודי יהדות) שראשיתה בשנות השבעים של המאה העשרים, מעידות על עמדות המזהות במצב זה שבר תרבותי או סכנה להמשך קיומה של הזהות היהודית (יהא טיבה אשר יהא), ומבקשות לגייס את מערכת החינוך להחייאה, לשימור או לעיצוב מחדש של זהות זו בקרב ילדי בתי הספר בחינוך הממלכתי. ראו שור, 2012; שיקלי, 2012; רייכל, 2014.

6 נאום הבכורה של ח"כ יאיר לפיד, יו"ר מפלגת יש עתיד, בכנסת ה־19, 11.2.2013.

לילד החרדי, ידע בתרבות היהודית המסורתית לילד החילוני. בשני המקרים מדובר בידע טעון מבחינה ערכית.

בבוחנו את שאלת מעמדם ותקפותם של ערכים טען הפילוסוף קוואמי אנתוני אפיה ש"[כ]די להבין כיצד פועלים ערכים, עלינו לראות אותם לא כמנחים אותנו על בסיס אישי נפרד, כל אחד כשהוא לעצמו, אלא כמנחים בני־אדם שמנסים לחיות חיי שיתוף [...] שפת הערכים שלנו היא אחת הדרכים המרכזיות לתאם את חיינו זה עם זה. אנחנו פונים לערכים כשאנחנו מנסים לפעול יחד" (אפיה, 2007, 47-48). במילים אחרות, אליבא דאפיה ערכים הם אמצעי תקשורת, שפה, בין סובייקטים שונים. אפיה מצביע על הצורך ב"שפת ערכים משותפת" כאמצעי מהותי וחיוני לקיומה של חברה; לא משום ששפת ערכים משותפת תמנע מחלוקות וויכוחים, אלא משום שהיא מספקת אוצר מילים משותף המעודד שיח, בין שיוביל להסכמה ובין שלאו.

הדיאלוגיות היא אבן יסוד גם בדיונים על רב־תרבותיות. במאמרו המכונן כתב התאורטיקן צ'רלס טיילור: "אם כן, כאשר אני מגלה את זהותי, אין פירוש הדבר שאני מעצב אותה בבידוד, אלא שאני נושא ונותן על עיצובה דרך דיאלוג, חלקו גלוי וחלקו פנימי, עם אחרים. [...] זהותי תלויה במידה מכרעת ביחסיי הדיאלוגיים עם האחרים" (טיילור, 2003, 27).

מדברי אפיה וטיילור מתברר כי חברה פלורליסטית וקיומו של הפרט בתוכה מותנים בקיומו המתמשך של שיח בין חבריה השונים;[7] וכדי ששיח יוכל להתקיים, על הפרטים בחברה לחלוק שפה משותפת, שפה שאיננה מורכבת רק מרשימת מילים וכללי דקדוק, אלא גם ממטען תרבותי משותף.

כעת מתבררת לנו הבעיה שנרמזה בדברי לפיד: הילדים בחברה הישראלית־יהודית, על מגזריה השונים, אינם חולקים שפה משותפת, גם אם כולם דוברי עברית. לפיד איננו הפוליטיקאי הראשון שהוטרד מבעיה זו. בשנת 2010 פרסם אורי אורבך ז"ל, שהיה אז חבר כנסת מטעם מפלגת הבית היהודי, ספר המציע ידע בסיסי במושגי היהדות הדתית המסורתית: **מה מברכים על גלידה? מושגים ביהדות לילדים וגם להורים** (אורבך, 2010; כל ציוני העמודים להלן מפנים לפרסום זה). אף שהספר פונה במוצהר לכלל הקוראים היהודים, ברור כי הוא מותאם במיוחד לקוראים שמושגים אלו אינם חלק ממציאות חייהם, כלומר לקהל חילוני. בדברי ההקדמה מציין אורבך כי ספר זה אינו ממצה ויש נושאים חשובים אשר לא נכללו בו, כמו למשל השבת, שלהם יוקדש ספר אחר. מבחינה זו אפשר להשוות את ספרו לספר ללימוד שפה זרה. אינך לומד שפה על בוריה מתוך ספר לימוד יחיד, אך בכוחו של ספר כזה להציע לקורא יסודות ראשונים. נראה אפוא שאורבך ביקש לתת מענה,

7 קיום המושתת על עקרונות יסוד כחירות וסובלנות פוליטית.

ולו חלקי וחד־כיווני, לבעיה שעליה מצביעים דברי לפיד. במאמר זה אני מבקשת לבחון את טיבו של המענה המוצע בספרו; באילו אמצעים רטוריים נוקט הכותב, ומהי דמותה של היהדות הנשקפת אל הקורא/ת מבין דפי הספר.

פרויקט השו"ת

הספר **מה מברכים על גלידה?** מחולק לשלושה עשר פרקים, כל פרק מוקדש לנושא מרכזי. הפרק הראשון עוסק באלוהים, הפרק האחרון עוסק בכשרות, ובתווך אנו מוצאים שורה מגוונת של נושאים, ובכללם לוח השנה, חגים, המשפחה ובית הכנסת. כל פרק מציג שורה של מושגי יסוד ביהדות הכרוכים בנושא הפרק. בפרק העוסק בתורה שבעל פה, למשל, מוצגים מושגים כמו משנה, גמרא, חז"ל, דף יומי, מדרשים ופרקי אבות. המושגים מובאים ומומחשים באמצעות מבעים מגוונים: הסבר, אמרה, פתגם, צירוף מילים, ציטוט, בדיחה, חידה, פרטי טריוויה, סיפור ואיור. הקוראים מתוודעים גם לדמויות מרכזיות בהיסטוריה היהודית, כהלל ושמאי.

בחינת התשתית הרטורית של הספר מעלה כי יש בו שני עקרונות מארגנים מרכזיים: שימוש בפורמט שאלה־תשובה וסיפור סיפורים. שני העקרונות הללו אחוזים זה בזה, ומקדמת דנא הם אבני יסוד בלימוד התורה ובשימור המסורת היהודית:[8] "והיה כי ישאלך בנך מחר לאמר מה זאת ואמרת אליו [...]" (שמות יג, יד). השאלה היא שמאפשרת לאב להנחיל לבנו את סיפור יציאת מצרים, שהוא סיפור מכונן בהבניית הזהות הלאומית והאישית. התלמוד, המשובץ בסיפורי אגדה, ממחיש הן את מרכזיות היסוד הנרטיבי והן את היות הדיאלוג התלמודי, בין מורה לתלמידיו, דיאלוג של קושיות ותשובות: התלמיד האידאלי הוא התלמיד המאתגר את מורו בשאלות משמעותיות (קלדרון, 2008, 119-125), הגם שעל התלמיד להיזהר מפני חציית גבול לבל תיהפך "חדוות המשחק הלימודי" למקור מצוקה וצער למורה (שם, 122-124). בספר חסידים (המאות השתים עשרה והשלוש עשרה) מובהר כיצד יש לנהוג בתלמיד המתקשה בדיבור. הכותב אינו מסתפק בהצגת "כלל יבש", אלא משבץ את ההנחיה בסיפור קצרצר. מעשה בתלמיד הלוקה בגמגום קשה אשר נפגע מצחוקם של חבריו ללימודים. ואולם רבו אינו פוטר אותו מתהליך דיאלוגי חשוב זה, אלא מציע לו דרכים חלופיות: "אל תשאל בפניהם המתן עד שיצאו או תכתוב בכתב מה שקשה לך ואתרץ לך" (יהודה החסיד, 2002, סימן תתקסד, תקטז).[9] חשיבות הדיאלוג המבוסס על

8 על השימוש בפורמט "שאלות ותשובות" בספרי לימוד ובספרי קריאה ראו לוי, 1999. לוי מראה שהסגנון הקטכיסטי (הוראת עיקרי הדת בפורמט שאלות־תשובות) נעשה מקובל גם אצל מחברים יהודים למן שלהי המאה השש עשרה (לוי, 1994, 66-68; לוי, 1999, 33-34).

9 אך גם ספר חסידים מזהיר מפני שאלת שאלות שעלולה לפגוע במורה ולהלבין את פניו ברבים (יהודה החסיד, 2002, סימן תתקסג, תקטו).

שאלות ותשובות וחשיבות המעשה הסיפורי בתפיסת העולם היהודית עולות גם בדברים שכתב הרב והמלומד בן זמננו, יונתן זקס: "מעל לכל, עודדו אותם [את הילדים] לשאול שאלות. למדו אותם לחשוב בעצמם. דאגו שהם לא ישמרו את המסורת מתוך ציות עיוור – שהוא הכוח המנוגד, החזק ביותר, לחירות – אלא דרך שיחה בין־דורית פעילה ומאתגרת. ככה אנחנו למדנו בתור ילדים על הדרך הארוכה לחירות. כך למדנו לקבל את סיפור אבותינו בתור הסיפור האישי שלנו" (זקס, 2013).[10] די בדוגמאות ספורות אלו כדי להמחיש לנו כי הסיפור (כטקטיקה רטורית, כמעשה פדגוגי, כאקט מכונן מציאות) והדיאלוג של שאלות ותשובות (הגם שיש להציב לו סייגים) ניצבים בבסיסו של החינוך היהודי.

לבני דורי, ילידי הארץ, הפורמט שאלה־תשובה ודאי זכור מספרו המיתולוגי של יצחק לבנון **על כל שאלה תשובה**. אלא שבניגוד ליצירה האנציקלופדית של לבנון, שהשאלות והתשובות בה ביקשו להציג לפני הקורא הצעיר עולם ומלואו ובכך לסייע לו להפוך לאזרח העולם הגדול, בספרו של אורבך פורמט השאלה־תשובה וסיפור הסיפורים מגויסים, כמו בהגדה של פסח, כדי להוסיף נדבך מהותי לזהותו האישית והלאומית של הקורא הצעיר. נדבך זה הוא השפה היהודית. שפה במובנה הרחב ביותר, הכולל מושגים, חוקים, מנהגים וסיפורים. לשון אחרת, שפה המגלמת את מסורת האבות.

דתיים־חילונים: יצירת תחום משותף

ספרו של אורבך מבקש אפוא לפתוח לפני הקורא צוהר לעולמה של היהדות. לקורא הפרטיקולרי מידת החידוש שמציע הספר תלויה, כמובן, בידע המוקדם שלו. סביר להניח שתלמיד חילוני בבית ספר יסודי יכיר את המושגים "תורה" ו"תנ"ך". ואולם האם הוא מכיר את המילה "חֻמָּש"? האם הוא יודע מה מברכים על גלידה? אורבך, חשוב לציין, מניח קיומו של ידע מסוים אצל הקורא הצעיר. הנחה זו מצויה גם במה שאורבך אינו כותב. בתשובה על השאלה "למה אוכלים מצות"? (58), לדוגמה, ברי כי הקורא אמור להיות בקי בסיפור יציאת מצרים.

אורבך מציג את ההנחה הזאת (קיומו של ידע משותף) בפני הקוראים ובכך מגייס אותה ליצירת בסיס אמפתי לשיח משותף. בכותבו: "ודאי גם אתם מכירים את הסיפור [...]" (73), הוא רומז לקורא, אתה ואני שותפים, כלומר בני שיח. הבה נתבונן מקרוב בדוגמה זו הלקוחה מתוך חידה ששילב אורבך בספר:

> קבוצה של ארכיאולוגים, חוקרי עתיקות, מצאה ליד נהר הנילוס במצרים, ערמה של עצמות עתיקות של בעלי חיים. בדקו המומחים וגילו כי העצמות הן של שבע

10 הרב לורד יונתן זקס היה רבה הראשי של בריטניה בשנים 1991-2013.

פרות מלפני אלפי שנים. ודאי גם אתם מכירים את הסיפור על פרעה מלך מצרים, שבתורה מספר ליוסף על חלומו. הוא ראה שבע פרות רזות שבלעו בשלמותן שבע פרות שמנות. ניסו החוקרים להבין: האם אלה עצמותיהן של הפרות הרזות, או שמא דווקא של הפרות השמנות? מה דעתכם?

אם נתבונן על חידה כעל אקט תקשורת, הרי מדובר במבע המניח את קיומו של בסיס ידע משותף האמור לאפשר למאזין לפתור את החידה.[11] לכאורה, טיעון זה אינו רלוונטי לחידה שלפנינו, שכן אפשר לטעון, בצדק, שכדי לפתור חידה זו הקורא לא זקוק כלל להיכרות מוקדמת עם הסיפור מספר בראשית, אלא הוא נדרש לשים לב לפרטי החידה עצמה ולהפעיל חשיבה לוגית. ואולם מבחינה רטורית, הפניה זו לסיפור המקראי אינה מיותרת, אלא יש לה תפקיד כפול: בתוך החידה היא פועלת כ"מַסְיחַ דעת" או כ"מכשלה ידידותית מכוונת", האמורה להקשות על הקורא לענות על החידה, אך גם להגביר את הנאתו כאשר יעלה בידו להתגבר על הסחת הדעת ולפתור את החידה נכונה. מחוץ לגבולות החידה ההפניה פועלת במסגרת יצירת הבסיס האמפתי בין הכותב הדתי לקהלו החילוני.[12]

הבסיס האמפתי, שבלעדיו אי־אפשר לקיים שיח משמעותי, מבקש למתן את ההפרדה בין "אנחנו" ל"אתם" על ידי הצבעה על תחום משותף. בחידה הלוגית, הסיפור המקראי שלכאורה נראה כפרט עודף, לא חיוני ואולי אפילו מיותר, מתפקד כתחום משותף.

לעתים התחום המשותף כולל בסיס ידע מוקדם אשר הכותב מניח כי הוא משותף לו ולקוראיו (כמו סיפור יוסף וחלומותיו). ואולם התחום המשותף מתרחב במהלך הקריאה וכולל גם משחקי מילים המבוססים על הידע החדש שזה עתה נמסר. לדוגמה, אורבך מתאר לקורא את מבנהו של דף גמרא על הפירושים המופיעים בו, ובכלל זה "התוספות", פירושי החכמים שחיו אחרי רש"י. אורבך חותם את הסברו בשאלה משתעשעת: "רוצה גמרא עם תוספות, או שאתה לא רעב?" (84). דוגמה זו ממחישה לנו את המהלך הכפול שהטקסט של אורבך מייצר: ראשית, הוא מעניק לקוראו היכרות עם המילון היהודי; לאחר מכן, מן התחום המשותף החדש הוא מייצר הנאה משותפת שיש בה כדי להעמיק את הבסיס האמפתי של תחום זה. כיוון שאתה ואני דוברים כעת את אותה שפה (שנינו יודעים מהי גמרא, שנינו מכירים את הפירושים השונים למילה תוספות) אנו יכולים כעת לחלוק יחד שעשועי לשון ובדיחות.

אלמנט ההנאה, כגורם משמעותי המאפיין את יצירת התחום המשותף בספר, מופיע גם

11 כדי להגדיר מבע מסוים כחידה עליו להכיל כמה מאפיינים, ובכללם מבנה (למצער משתמע) של שאלה־תשובה, ובסיס ידע תרבותי משותף לַמְבַצע ולמגיבים (Green, 1992, 134). גרין אף מצביע על הצד השני של המטבע: חידות תורמות לשימור התרבות שבה נוצרו (שם, 136).

12 כלומר "העודפות המיותרת" מאותתת לקורא שיש לה תפקידים אחרים בחידה.

בסיפורים, בחידות, בבדיחות ובהומור המשולב בתשובות. אלמנט זה נרמז כבר בשמו של הספר: **מה מברכים על גלידה?** הכותרת, שנועדה לסקרן ולמשוך אל הספר קוראים, כורכת יחדיו את היסוד הזר (ברכת "שהכול נהיה בדברו") עם יסוד מוכר המזוהה עם עונג (גלידה). דברים רבים מפרידים בין עולמו של הכותב הדתי לעולמם של הקוראים החילונים, אך בה בעת דברים רבים אחרים (כמו ההנאה מגלידה טובה) משותפים להם.

התחום המשותף מתרחב במהלך הקריאה על ידי אמצעי רטורי נוסף. מהלך־העל של אורבך, כפי שהוצג עד הלום, הוא מהלך ליצירת שפה משותפת. במסגרת זו מתרגם אורבך מילים ומושגים מן השפה הזרה (היהדות הדתית) לשפת האם של הקורא (היהדות החילונית). תרגום זה, ההופך את הזר למוכר, מרחיב אף הוא את אפשרויות השיח ומעמיק את האמפתיה כלפי מה שעד כה היה זר ושונה. בפרק המוקדש לכשרות, למשל, שתי השאלות והתשובות הראשונות עוסקות בשאלה: למה יש לשמור על כשרות? כדי לנמק את מה שאין לו הסבר מדעי ואולי אף כדי ליטול את העוקץ מצו שבעין חילונית נראה חסר היגיון, אורבך מדמה את המצוות הקשורות במזון לנימוסים. "זו דרכו של היהודי", הוא כותב, "להיות קצת רוחני וקדוש, ולא להתנהג כמו חיה שרואה קצת אוכל ושוכחת מהכל. למה אנשים מנומסים לא אוכלים עם הידיים? ולמה יש מפה על השולחן? דיני הכשרות והארוחה הם הנימוסים של היהדות" (140). גם אם הילד הקורא אינו מעריך נימוסים בכלל ונימוסי שולחן בפרט, למצער אורבך סיפק לו מסגרת מושגית מוכרת שבתוכה הוא יכול למקם את סוגיית הכשרות. דוגמה זו מדגימה כי יצירת תחום משותף אין פירושה (בהכרח) יצירת הסכמה וביטול השוני בין העמדות ואורחות החיים של בני השיח, אלא פירושה יצירת אפשרות לשיח ולאמפתיה בין בני אדם.

כדי להמחיש עניין מהותי זה ארחיב את מבטנו אל מחוץ לגבולות ספרו של אורבך. בראשית שנות החמישים נודב אליעזר מרכוס, אז צעיר בן 18, לשמש מורה־חייל במעברה בחלסה (היום קריית שמונה). כיוון שחג הסוכות עמד בפתח, הוא יזם בניית סוכה והודיע לילדי הכיתה כי למחרת עליהם להגיע בלבוש חגיגי. בבוקר המחרת נכנסו התלמידים, עולי תימן, לכיתה כשכפות ידיהם וזרועותיהם צבועות בצבע כתום. מרכוס שלח אותם לשטוף את ידיהם וסירב לשמוע את דבריהם. אחרי השיעור התברר לו כי הילדים לא חמדו לצון. להפך, כדי לכבד את בקשתו להגיע בלבוש חגיגי, הם התקשטו בחינה. מרכוס חתם את עדות הזיכרון במילים הבאות: "לדידי, לבוש חגיגי פירושו היה כמו בתנועת הנוער – מכנסי חאקי וחולצה לבנה [...] לא העליתי על דעתי כלל, שבגד חגיגי או התנהגות חגיגית יכולים להיות אחרים. למשל, מריחת חינה על הידיים עד למרפקים, כמנהג בני תימן" (מרכוס, 1986, 183-184). היכרות, בין במפגש בלתי אמצעי ובין בתיווכו של ספר, יש בכוחה ליצור תחום משותף לפרטים ולקבוצות בעלי אורחות חיים שונים. האשכנזי אינו חייב לאמץ את

מנהג מריחת החינה, והחילוני אינו חייב לאמץ את מנהגי הכשרות. ואולם הידברות לא יכולה להתקיים אם הפרט אינו מכיר את מנהגיו של האחר ואינו מבין את משמעותם. זאת ועוד, עיצוב זהותו של הפרט, כפי שציין טיילור, תלוי במידה מכרעת ביחסיו הדיאלוגיים עם האחרים.

"משפחה אחת גדולה ומאושרת"?

עד כה התייחסתי לחלוקה מרכזית בטקסט: דתיים וחילונים. אך אורבך מציין שגם העולם הדתי מתחלק לקבוצות בעלות מנהגים שונים. בפרק העוסק בבית הכנסת מסביר אורבך כי "יש בתי כנסת לכל עדה", וכן יש בתי כנסת רפורמיים, "בהם נשים וגברים מתפללים יחד" (100). סמלי השבטים, לדבריו, מראים כי "יש מקום לכל העדות ולכל הפלגים של עם ישראל. שנים־עשר שבטים – אבל כולם אחים" (101). ואולם בצד המבט הרב־תרבותי הנדיב, המכיר בזכותם של אנשים לקיים את דתם "לפי המנגינות והנוסח שלמדו בילדותם", ישנה גם הכרה בצדו האחר של המטבע – פלגנות שלא לשם שמים. פלגנות זו נרמזת בבדיחה על אודות היהודי שחי שנים רבות על אי בודד שבו שני בתי כנסת. כשנשאל לשם מה הוא צריך שני בתי כנסת, ענה היהודי: "פשוט מאוד, לבית הכנסת ההוא – בחיים אני לא אכנס!" (106).[13] מבחינה מסוימת, הפילוג מוצג כעובדה קיימת שיש לכבד. עם זאת, לפנינו קריאה לדו-קיום הרמוני למרות הייחודי והשונה, שכן מתחת לשונה קיים מצע משותף.

ואף על פי כן, למרות ההצבעה על קיומם של פלגים שונים ומנהגים שונים בקרב היהודים הדתיים התמונה העולה מן הספר כולו היא של יהדות נטולת קונפליקטים מרים, יהדות מתונה ומנומסת להפליא. בהתאמה, אף המנהיגים הרוחניים של העם נקיים מכל תו צורם. בהסבר על חג החנוכה, לדוגמה, מוזכרת תופעת המתייוונים ומצוין ניצחונם של הכוהן מתתיהו ובניו החשמונאים על היוונים, אבל מעשהו של מתתיהו, אשר הרג יהודי מתייוון, לא מוזכר אפילו ברמז (54).[14] כאשר אורבך מספר את הסיפור הידוע על הלל הזקן,

13 ביקורת זו נרמזת גם באחד מספרי שיריו המיועד לציבור הילדים הדתיים. תפילותיהם של כל היהודים מתייצבות בַּשמים, "וה' מקבל כל תפילה מיד/ ולא שואל: 'איפה אבא שלך נולד?'" (אורבך, 1999, 16). ספר שירים זה, כמו ספרי שירה נוספים שלו לילדים, כתוב ומאויר ברוח סדרת ספרי שיריו של יהודה אטלס לילדים (**והילד הזה הוא אני** ואחרים). אינטרטקסטואליות זו, אף היא מזמינה דיאלוגיות החורגת מתחומו של עולם המחקר. במסגרת תכנית הלימודים (חינוך לשוני: עברית – שפה, ספרות ותרבות), למשל, אפשר להפגיש באופן יזום ומכוון בין הטקסטים של אטלס לטקסטים של אורבך (נכון להיום יצירתו של אורבך מופיעה רק במסגרת רשימת היצירות המיועדת לממ"ד. לעומת זאת, חלק מיצירותיו של אטלס, הנכללות בתכנית החינוך הממלכתי, נכללות גם בתכנית הממ"ד).

14 במאמרו "מוסר וערכים ליהודים בלבד" טוען ירון ידען כי ההלכה היהודית פוגעת בגויים וגם בקבוצות קטגוריות מובחנות ביהדות עצמה. ידען מציג שורה של קביעות הלכתיות המדגימות כיצד ההלכה היהודית מפלה לרעה חילונים, נשים, נכים ועמי ארצות (ידען, 2004).

אשר הסכים ללמד את הגוי שביקש ללמוד את התורה כולה על רגל אחת, הוא מתמקד במסר האנושי־חברתי העולה מתשובתו של הלל: "מה ששנוא עליך אל תעשה לחברך" (31), אבל הוא בוחר שלא להזכיר את חלקו הראשון של הסיפור, שבו פונה אותו הגוי אל שמאי, ושמאי בתגובה לאותה בקשה עצמה "דחפו באמת הבניין שבידו". ייתכן שקריאה מושכלת של הסיפור מזמינה פרשנות אלגורית של הפסוק.[15] אלא שההנחה בדבר קיומו של רובד סמלי אינה מבטלת את הרובד המילולי (שמבחינה קוגניטיבית קליטתו קודמת לקליטת הרובד האלגורי, המצריכה אקט פרשני). והנה, בסיפור על אודות הגוי ושמאי הרובד המילולי מציג קונפליקט, אקט תוקפני ושלילת אפשרות קיומו של שיח. צרימה זו אינה נכללת בטקסט של אורבך, וכיוון שאינה נכללת אין ניסיון להתמודד עמה. ואם דחיפה אינה נזכרת לא נופתע לגלות כי מתיחות בין שני מחנות, אשר מסלימה לכדי רצח, אינה נזכרת. התלמוד מתעד עימות אלים בין תלמידי בית שמאי לתלמידי בית הלל: "תנא ר' יהושע אונייא תלמידי ב"ש [בית שמאי] עמדו להן מלמטה והיו הורגין בתלמידי ב"ה [בית הלל]. תני ששה מהן עלו והשאר עמדו עליהן בחרבות וברמחים" (ירושלמי, שבת ט, א). אף מעשה חמור ומטריד זה זכה במסורת היהודית לפרשנות אלגורית.[16] ואולם, כפי שציינתי לעיל, הרובד המילולי מתפקד גם בטקסט אשר מוסכם על קוראיו כי הוא אלגורי (קל וחומר בטקסט שאין הסכמה גורפת לגביו). הקונפליקט האלים בין תלמידי בית שמאי לתלמידי בית הלל מסולק מן הנרטיב שמייצר אורבך:[17]

> **מי היה זוג החכמים הכי מפורסם?** הלל הזקן חי לפני אלפים שנה בערך, בתקופה שבה כל החכמים למדו ולימדו בזוגות. הלל הזקן לימד יחד עם שמאי, והיו להם הרבה מאוד ויכוחים, אבל המחלוקות ביניהם לא היו בגלל עניינים אישיים, אלא משום שכל אחד מהם רצה להבין את התורה הכי עמוק שאפשר ולהשאיר לעם את ההלכות (ההוראות) הכי מדויקות. שמאי היה קשוח וקפדן, והלל היה יותר ותרן ותמיד דאג לחלשים (82).

15 ראו למשל בלאו (ללא ציון תאריך). יונה פרנקל טוען כי משמעותו של פרט זה עדיין לא נתבארה (פרנקל, 2001, 301, הערה 21).

16 לעמדות שונות בשאלה אם העימות האלים המתואר בתלמוד התרחש במציאות או שלפנינו סיפור סמלי ראו הוכמן, תשס"ז; זן־בר, תשס"ח; רטיג, תשס"ח; לאו, 2012.

17 אמנם אפשר לטעון כי העימות האלים (בשונה ממחלוקת וויכוח מילוליים, המתנהלים בדרך לגיטימית ומכבדת) היה מנת חלקם של התלמידים בלבד, ושני האישים לא השתתפו בו. אולם סיפור (נוסף?) המובא בתלמוד הבבלי מעורר, למצער, תמיהה: באחד הימים, בעת ויכוח בין הלל ושמאי, מוכנסת חרב אל בית המדרש. לאחר ציון עובדה זו מתואר הלל כמי שיושב כפוף לפני שמאי "כאחד התלמידים", ומוסיף הכתוב: "והיה [יום זה] קשה לישראל כיום שנעשה בו העגל" (בבלי, שבת יז, א). אמנם בתיאור אירוע זה רב הנסתר על הגלוי, אך לאורו יקשה לטעון שהעימות הפיזי לא נגע באישים עצמם. זאת ועוד, השוואת האירוע למעמד עגל הזהב מבהירה את חומרתו.

יהודים יכולים אפוא להחזיק בדעות שונות ובמנהגים שונים, הם יכולים אפילו להתווכח, אבל אין פה קונפליקטים עקובים מדם. כך בשאלה־תשובה העוקבות, הקורא לומד כי "לימוד הגמרא מלווה תמיד בדעות שונות". אף על פי כן, מבאר הכתוב, מה שמייחד לימוד זה הוא צמד המילים "חברותא וצוותא [...] שמסמלות חברות ואחדות" (83).

הצגה כמעט אידילית זו של היהדות נרמזת גם בסיפור הפותח את הפרק העוסק בכשרות וכותרתו "ויכוח עם שור". מעשה בשוחט כפרי שפנה אל רבו, הרב דוד, בשאלה אם השור ששחט כשר, כיוון שלאחר השחיטה נתגלה בו פצע. הרב התלבט שעות ארוכות ובסוף פסק שהשור כשר. אחרי לכתו של השוחט ניגש אל הרב חכם אחר שהוטרד מכך שפסיקת הרב דוד נוגדת את פסיקתו של רב משה זצ"ל. בנסותו להרגיע את החכם המוטרד מסביר לו הרב דוד כי בבוא היום, כשיגיע לשמים לאחר מותו, אמנם יהא עליו לתת מענה לרב משה שינסה לשכנע אותו שטעה, אך גם לשור שיהא מתלונן, "'איך אחרי שכבר שחטתם אותי, אתם זורקים את בשרי לפח? לא חבל על כל הבשר שנזרק?'" (138). "עם רבי משה", אומר הרב דוד בחיוך, "אולי עוד אוכל להתוכח ולשכנע, אבל להתוכח עם שור – אני ממש מפחד!" דבריו של רבי דוד נאמרים בחיוך. כיוון שדמותו בסיפור רגישה לזולת (רגישות כלפי השוחט שזו פרנסתו, רגישות כלפי החכם המוטרד ורגישות כלפי זכר הצדיק שהלך לעולמו) ומעדיפה את העיקרון "כל מקרה לגופו", אפשר להקשות שמא טמונה בחיוכו אירוניה עדינה כלפי איש שיחו המבקש להיצמד לפסיקה מסורתית אגב התעלמות מן הסיטואציה הקונקרטית. זאת ועוד, שמא חיוך אירוני זה כולל (גם) הכרה בקורבנו (מאונס) של השור.[18] ואולם חיוכו ותשובתו של הרב דוד מגלמים אף הנחה מהותית אחרת: יש מי שאפשר לנהל אתו שיח ויש מי שאי־אפשר לנהל אתו שיח. יהודים רשאים לאחוז בדעות שונות, אפילו בעניינים כבדי משקל כסוגיית כשרות, כיוון שהם יכולים לנהל שיח תרבותי בהיותם בעלי ערכים ומושגים זהים, כלומר בהיותם בעלי שפה משותפת. ברם מי שאינו נמנה עם קהלם אינו בן שיח, גם אם לכאורה הוא דובר אותה שפה. בקריאה זו מתברר לנו כי קידומו של סדר יום המבקש לקרב בין פלגי העם עלול לשאת תג מחיר: הדרתו של "האחר", זה שאינו נמנה עם הקהל היהודי. לא קל לזהות הדרה זו, שכן, לכאורה, דווקא השור בסיפור הוא שזוכה לקול צלול, המציג טיעון רציונלי.[19] אך, למעשה, בתשובתו הרב

18 עם זאת, אין זה ודאי כי תשובת הרב דוד מעידה (גם) על התייחסות לקורבנו של השור. ייתכן שבדבריו משתקפת רק נקודת מבטו של "הצרכן" (השוחט והקונים הפוטנציאלים של הבשר), ומנקודת מבט פרקטית זו נשאלת השאלה: "לא חבל על כל הבשר שנזרק?"

19 טיעונו של השור נמסר בגוף ראשון. לעומת זאת עמדתו של הרב משה מובאת בגוף שלישי וללא פירוט ("מולי יעמוד הרב משה וינסה לשכנע שטעיתי"; 138). קריאה פרשנית זו, המזהה את השור עם האחר המודר בחברה, עלולה לעורר הסתייגות אצל קוראים הרגישים לדה־הומניזציה (שאחד מביטוייה הנפוצים הוא הצגת אדם כחיה לצורך ביזוי, הנמכה ושלילת אנושיות עד כדי התרת דמו). ואולם שימוש

דוד אינו מתמודד עם הטיעון המדומיין של השור. תחת זאת הוא מזכיר לנמען (הטקסטואלי והחוץ־טקסטואלי) כי ההתמודדות עם האחר כרוכה בסכנה: "להתוכח עם שור – אני ממש מפחד!" לא משנה כלל אם האיום מכוון לפגיעה בגוף (כפי שנרמז באיור המלווה, שבו מוצג שור דרוך המכוון את קרניו אל עבר בן השיח האנושי), או אם האיום מכוון אל הרוח (לדוגמה, התבוללות או חזרה בשאלה). כך או כך, מוטב שלא לפתוח פתח לשיג ושיח עם האחר. כיוון שהדובר בסיפור אינו מתמודד עם הטיעון המדומיין של השור, ההנחות הסמויות הללו (לא כל אחד הוא בן שיח והאחר מסוכן) אינן מתבטלות רק משום שהרב מלטף את זקנו ומחייך בְּדַבְּרוֹ.

בשני מקרים מתיר אורבך לתווים צורמים לחדור לתמונת היהדות המנומסת. בהסבר לשאלה "מדוע מדליקים מדורות בל"ג בעומר?", הוא מזכיר בקצרה את תלמידיו של רבי עקיבא ש"מתו במגפה בדיוק בימים אלה משום שלא נהגו כבוד זה בזה" (60). ובהסבר לשאלה "עם כמה נשים מותר להתחתן?" הוא מציג את הנוהג הקדום, אשר התיר לגבר יהודי לשאת כמה נשים, כנוהג שעורר מריבות והוביל לשנאה ולפגיעה בכבודן של הנשים (123). ואולם החריגות הללו אינן קשורות להצגת הפילוג העדתי/המגזרי בעם, ומטרתן אינה לרמוז לקיומם של בקיעים בתמונה ההרמונית של משפחת היהדות, אלא הן חלק ממסר העובר כחוט השני בספר – נהגו בכבוד: כבוד כלפי בני משפחה, כבוד כלפי זקנים, כבוד כלפי חברים, כבוד כלפי מורים, כבוד כלפי מנהגי המקום וכמובן כבוד כלפי האל. אפשר לטעון שחזרה כה מרובה על מסר זה מעידה על מודעותו של הכותב לכך שבמציאות החוץ־טקסטואלית התמונה אינה כה הרמונית והפילוג בעם מלווה תכופות באקורדים צורמים. אלא שאין במסקנה זו כדי לשנות את התמונה המוצגת בספר עצמו; תמונה שאחד מביטוייה המובהקים משתקף בתשובה לשאלה: "מה זה אוכל יהודי?" והתשובה: "אוזן המן, מצה, גפילטע פיש, חֲרֵימֶה, מוּפְלֶטָה, קוגל, קישקע, מְג'אדְרָה, סוֹפְּרִיטוֹ, סְחינה, קניידלך, ג'חנון, מטבוחה, מלוואח, קובאנֶה, קרפלך" (128). כלומר המטבח רב־תרבותי, אך העם אחד. יתר על כן, כפי שרומזת התשובה לשאלה "איך נוצר המטבח היהודי?", המטבח הוא תחום משותף נוסף. שהרי אמנם קיבוץ הגלויות הביא לישראל מטבחים שונים, אבל לכולם בסיס משותף: היהודים בגולה שמרו על כשרות, לא בישלו בשבת ומאכלי החג היהודיים שונים ממאכלי החג של הגויים (128). אורבך חותם תשובה זו בקביעה מטונימית המדגישה את השיח הפורה בתחום המשותף: "כאן, בישראל, התכנסו יהודים מכל הגָלויות, וגם המתכונים בעצמם נפגשו ויצרו שילובים מעניינים וטעימים" (128).

במטפוריקה חייתית אינו בהכרח שלילי ולא בהכרח נועד לייצג תכונות שליליות (גלזנר, 2011; ראו אף את דמות הפר "[ה]יושב על מטתו בעיניו/ היהודיות הכבדות", בשירו של יהודה עמיחי, "הפר חוזר" [עמיחי, 1975]). בסיפור שמביא אורבך השור אינו מייצג חייתיות שלילית (תוקפנות, אלימות וכו'). להפך, זהו הקורבן שהחברה אינה מעוניינת לשמוע את קולו ואינה מעוניינת לנהל אתו שיח.

"אחד מי יודע?"[20]

השימוש המורחב במושג "משפחה", משפחת היהדות, מביא אותנו אל "אבי המשפחה". הפרק הראשון בספר מתמקד בהצגת המושג "אלוהים" ביהדות. האל מוצג כהוויה אקטיבית, הפועלת בעולם באופן מסתורי אך מכוון תמיד לטובת המאמין (10). האל מוצג כאב דואג לילדיו ועם זאת מעניק להם חופש בחירה מוחלט (12). טבעו המופלא של האל נכרך בשורש קד"ש ("קדוֹש", "קדושה") ומתגלם באמונה המשתמעת שבכוחו של האל הכול־יכול למלא משאלות (14). בפרק הבא, הדן בעיקרי היהדות, מוצגים י"ג העיקרים, אשר גם מהם עולה תמונה אחת, אחידה, של האל היהודי (20).

הצגה חד־ממדית זו מעלימה מעינו של הקורא התמים את העובדה שבמחשבה היהודית חלו במרוצת הדורות תמורות מהותיות במושג האל. "אין במסורת היהודית", כותבת רחל אליאור, "תפיסת אלוהות אחידה או הגדרה אחת של מהות האל" (אליאור, 2006, 383). זאת ועוד, מבהירה אליאור במאמרה, התמורות במושג האל גוררות שינויים בתפיסת הזיקה שבין האדם לאל, ומכאן גם בדפוסי עבודת האל (אליאור 2006).

יתר על כן, הצגה זו של האל מציירת פורטרט חד־ממדי שאינו משקף את צדדיו הקשים: "אֵל קַנָּא פֹּקֵד עֲוֹן אָבֹת עַל־בָּנִים עַל־שִׁלֵּשִׁים וְעַל־רִבֵּעִים" (שמות כ, ד), או את העובדה שברצותו הוא נוטל את חופש הבחירה מן האדם: "וַאֲנִי אַקְשֶׁה אֶת־לֵב פַּרְעֹה" (שמות ז, ג). קנאות, רדיפה עד חורמה, פגיעה בחפים מפשע, כפייה – כל אותם אפיונים ופעולות שברובד המילולי מטילים צל מוסרי כבד על דמותו של האל – אינם מוזכרים.

ההצגה האידילית של האל, מושיע עמו (גורלם של הגויים אינו מעניינו של ספר זה), הולכת ונמשכת לאורך הספר. בסיפור יציאת מצרים, למשל, האל מדומה לבעל השובך המציל את היונה (עם ישראל) ממבקשי רעתה (48); בסיפור מגילת פורים **היעדרו** של האל מוצג כעדות לדרך פעולתו בעולם: "באופן נסתר הוא דואג שכל הדברים הרעים יתהפכו ויהיו לטובה" (57). אפילו זכר השואה אינו מעלה הרהור חתרני, היכן היה האל? (21). מכאן שגם פורטרט האל בספר תורם לבניית תמונת היהדות ההרמונית.

מסרים מאוירים

ספרו של אורבך מזמין את הקורא הצעיר ואת הוריו לראות את עצמם כחלק מתמונה משפחתית. עד הלום סקרתי את התמונה המשפחתית המצטיירת מן המילים הכתובות בספר. אך, למעשה, את המבע המילולי מלווה מבע ויזואלי. דומתני כי לא אחטא לאמת אם אומר כי חלק ניכר מקסמו של הספר נובע מן האיורים משובבי העין של האמנית יערה בוכמן.

20 אני מודה לקוראת האנונימית אשר הצביעה על חשיבות ההתייחסות לדמותו של האל במסגרת בחינת תמונת היהדות העולה מן הספר.

בריאיון שנערך עמו עם צאת הספר לאור הסביר אורבך כי המאיירת עבדה בעיקר מול העורכת והמעצבים הגרפיים. "לי", הוא הסביר, "הירשו להציץ מדי פעם במהלך העבודה, ובסופה הערתי הערות שונות על איורים ספציפיים, בעיקר כדי לבדוק שאין טעויות ופערים בין התוכן לאיורים. היה ליערה חשוב שיהיה גיוון של הדמויות והסיטואציות".[21]

במאמר ביקורת השווה המאייר שחר קובר בין איורי ספר זה לאיורי ספר נוסף של אורבך, **חכמינו לימינו**, שאייר איגור קוביאר. בעוד שדמויותיו של קוביאר סובלות מ"טכנולוגיית השיבוט" (כך במקור), בוכמן הצליחה ליצור מגון דמויות. קובר מדגים את קביעתו באמצעות איור שהוא מכנה, באופן הולם, "צילום משפחתי" (120). למרות "קרבה גנטית בין הדמויות", הוא כותב, "ניתן לזהות את אופייה של כל דמות ודמות" (קובר, 2010).

כמו קובר, גם אני סבורה שבוכמן השכילה לייצר מנעד רחב של הבעות, תנוחות ותווי אופי, אף שהסגנון שלה אינו רֵאליסטי, אלא סגנון מופשט המאפיין ציורי קרטון (cartoons). ואולם בעוד הטקסט הכתוב מזכיר לנו שלמשפחת היהדות ענפים ושָׂריגים שונים, המעלעל בספר עשוי לחשוב כי העם היושב בציון – כולו – בהיר עור. התופעה הזאת אינה ייחודית רק ל"צילום המשפחתי". כבר בכריכה החיצונית, שהיא מפגשו הראשון (הבלתי אמצעי) של הקורא עם הספר, הקורא פוגש עולם שאין בו ייצוג לכהי עור. כריכה חיצונית, מעצם טיבה, משקפת שיקולים ערכיים ושיווקיים כאחד, על כן יש בכוחה לשמש נייר לקמוס יעיל לזיהוי הנחות חברתיות והעדפות סמויות, מודעות או בלתי מודעות. במקרה שלפנינו ההנחה המשתמעת היא שהמראה החיצוני המזוהה כאשכנזי הוא המאפיין את החברה הישראלית־יהודית. הנחה זו נעשית טעונה אפילו יותר כיוון שהמראה החיצוני משמש גם מטונימיה לתרבות. ישראל בהירת העור משתקפת, למשל, גם בחגי ישראל. האיורים המלווים את הערכים העוסקים בחג השבועות ובחג העצמאות (61 ו־64, בהתאמה) משקפים לקורא תמונה נוסטלגית של "ארץ ישראל הישנה והטובה"; ישראל שבה הילדים משתעשעים בהנפת דגלים, בהרכבת מגן דוד, בעמידת ראש על הדשא (לעומת הסתגרות בחדר עם המחשב); ישראל צברית, שורשית, קיבוצניקית (ילדה בהירת עור היושבת על אלומת חציר, ילדה בהירת עור הנושאת בזרועותיה טלה, ילד בהיר עור הנושא כלי ובו ביכורים מפרי האדמה). אלא שלפנינו ייצוג הגמוני מסורתי שנפקדים ממנו ילדים שעורם אינו בהיר. ילדים כהי עור מופיעים רק באיור אחד בספר. איור שנועד להמחיש את האוניברסליות של התנ"ך, שהוא ספר היסוד גם של עמים אחרים ודתות אחרות (69). הייצוג המובהק ביותר לעור כהה מצוי באיור אחד בפרק העוסק באוכל, בדמותה של הסבתא התימנייה (131).[22]

21 "בניית גשר באמצעות ספרות ילדים – שיחה עם אורי אורבך". הריאיון פורסם בכתב העת המקוון **הפנקס** (ללא עימוד וללא ציון שם המראיין).

22 מפעם לפעם מבליח ביטוי צנוע לעדתיות גם באיורי הספר. למשל, באיור המלווה את הפתגם המרוקאי

מכאן שאחד הרמזים הבולטים ביותר לחברה רב־תרבותית, צבע העור, מוּדר כמעט לחלוטין מן המרחב הוויזואלי של הספר.[23] תעודת הזהות שאיורי הספר מייצרים לילד היהודי־ישראלי היא תעודת זהות לבנה, ללא הבדלי גזע ומין. מבחינה זו איורי הספר משיבים אותנו לאחור אל מדיניות כור ההיתוך, שלא התירה לעולים החדשים לשמור על השמות שהעניקו להם הוריהם ואשר עודדה אותם להיפטר ממנהגים בעלי גוון זר לרוח הצברית בהירת העור.

איור, כמו מילה, הוא מבע טעון המקדם ערכים מסוימים ומתוך כך דוחה או מזיח לשוליים ערכים אחרים (בין שהאמן מודע למשמעות בחירותיו ובין שלאו). צבע עורן של הדמויות ממחיש כיצד המבע הוויזואלי בספר תורם לביסוס תמונת העולם ההגמונית. הדוגמה הבאה, לעומת זאת, תמחיש כיצד אפשר לרתום את המבע הוויזואלי לקידום תפיסת עולם החותרת תחת ההגמוני ותחת המילה הכתובה.

קודם לכן ציינתי שאף שאורבך מצביע על קיומם של מחלוקות וקשיים, הוא נוטה להציגם בצורה מתונה ומעדנת. אחד התחומים שבהם בולט הדבר הוא מעמד האישה. בתיאור מבנהו הפיזי של בית הכנסת, למשל, כותב אורבך: "בבית הכנסת יש גם 'עזרת נשים', מקום המיועד לאמהות, לאחיות ולילדות, כי כך היה נהוג בבית המקדש. נשים לא מחויבות כמו גברים בתפילה במנין, כי המסורת מייעדת לאשה יותר תפקידים בבית ובתוך

---

(134). אך, ככלל, הביטויים הללו מועטים ובדרך כלל ביטוים מעודן. לשם השוואה, ראו את הדימוי הוויזואלי של הילד יהונתן ואת הדימוי הוויזואלי של הילדה חן בספרה של יעל משאלי, **סבתא של שבת** (משאלי, 2011). דמויות אלו, גם הן פרי יצירתה של המאיירת יערה בוכמן, בעלות עור כהה ברור (עמ' 46, 50 בהתאמה). לסיפוריה של משאלי ("יהונתן", "התלתלים של חן") מגמה חינוכית ברורה: עיצוב חברה מכילה, המטפחת בחבריה רגש אחדות ובה בעת גם יכולת קבלה וטיפוח השׁוֹנוּת.

23 מיקוד מבטו של הקורא־הצופה במה שנתפס כאופייני ומרכזי בתרבות ההגמונית והעלמת (הדרת) מה שאינו משויך לקטגוריה זו הם תופעה רווחת החורגת מן הדיון בעדתיות. לדוגמה, הדרה מקובלת במרחב הוויזואלי של ספרי ילדים היא חוסר ייצוג דמויות בעלות לקויות גופניות (נכות, פזילה וכיו"ב). כך, **באנציקלופדיה לפעוטות** (ספרבר וברוך, ללא ציון תאריך) ילדים כהי עור מופיעים לאורך הספר. אמנם רוב הילדים הם בהירי עור (ראו, למשל, עמ' 10-11: שניים מתוך אחד־עשר ילדים הם כהי עור; עמ' 46-47: ילד אחד מתוך שישה הוא כהה עור), ואף אחת מדמויות המבוגרים המופיעה באנציקלופדיה איננה כהת עור, אבל גם השילוב החלקי מעיד על מודעות ורגישות לסוגיית ייצוג מוצא שונה הבא לידי ביטוי בגוון עור שונה. בה בעת, מודעות (חלקית) זו אינה מונעת הדרה של דמויות (ילדים או מבוגרים) ששונותן מן הדמויות המצוירות נובעת ממצב פיזי כנכות (אין אף דמות בכיסא גלגלים או על קביים). המגבלה הפיזית היחידה שזוכה להתייחסות צנועה היא ליקוי ראייה. לאורך הספר כולו שני ילדים בלבד מצוירים עם משקפיים אופטיים (עמ' 19, 59. אינני כוללת בייצוג זה את הילד שלעיניו משקפי שמש אופנתיים, עמ' 47). לצד העיון במקורות החברתיים של תופעה זו, חשוב לבחון את ההנחות הפואטיות (המודעות או לא מודעות) המנחות כותבים ומאיירים לילדים. ראו, למשל, את מאמרו של פרי נודלמן, הבוחן טקסטים "לא בדיוניים" (non fiction) לילדים. נודלמן מראה שתמונת העולם העולה מהם רחוקה מרחק רב מן המציאות שהם אמורים לתאר. לדוגמה, במילון לפעוטות האובייקט המוצג לצד המילה לעולם יהיה אובייקט מבהיק וללא רבב (Nodelman, 1987).

המשפחה, ופוטרת אותה מכל מיני חובות שהגברים מחויבים בהן" (100).[24] תיאור פסידו־אובייקטיבי זה מגיש לקורא את תמצית התפיסה הפטריארכלית במסווה של סיבתיות מובנת מאליה ("כי כך היה נהוג", "כי המסורת מייעדת"), וזו אינה מלווה בהרהור וערעור ביקורתיים. אין בתיאור הסיבתי הכרה בקריאה הפמיניסטית הרואה ב"עזרת נשים" צמצום פיזי של המרחב הנשי, הרחקת הנשים ממוקדי הכוח והחשיבות (ארון הקודש והבימה), הדרתן מן הריטואל הדתי הציבורי, וסימונן הפיזי והמטפורי כנחותות (ראו למשל כהן, 2007). כך גם אין בתיאור סיבתי זה הכרה ש"המסורת" פירושה מודל היררכי דכאני הממקם את האישה תחת הגבר וכופה עליה את תחומו של הבית וחובותיו (ראו למשל קהת, 2008). נקודת המבט הפטרונית והדכאנית מוסווית באמצעות רטוריקה של גדולה, חסד והתחשבות: "המסורת מייעדת לאשה", "נשים לא מחויבות", והמסורת "פוטרת [אותן] מכל מיני חובות שהגברים מחויבים בהן". תחת הקביעה הדכאנית שעל נשים חל איסור למלא מצוות דתיות מסוימות, עולה מסר הפוך – המסורת היהודית מפלה נשים לטובה. בפרק אחר אורבך מתייחס לסוגיות של נישואין וגירושין. ואולם הוא אינו מתייחס למעמדה הנחות והפגיע של האישה היהודייה בכל הקשור לגט וגירושין.[25] נושאים טעונים, כחליצה ועגינות, כלל לא נזכרים. זאת ועוד, אורבך מציג את תקנתו של רבנו גרשום מאור הגולה, אשר קבע שלגבר יהודי מותר לשאת רק אישה אחת, וקובע כי "התקנה החדשה הזאת יצרה שוויון. כמו שלאישה אסור להנשא לשני גברים יחד, כך גם לגברים אסור" (123).

שוויון בין המינים? לא זו בלבד שהטקסט של אורבך מטשטש ומעלים את אי־השוויון שבין המינים, אלא שאין בו ייצוג לנשים יהודיות בעלות שיעור קומה. כנגד האישים המוזכרים (משה רבנו, דוד המלך, רבי עקיבא, רבנו גרשום מאור הגולה ואחרים), איה אישות[26] כבורייה, אימא שלום, דונה גרציה נשיא או הרבנית רג'ינה ג'ונס?![27]

כיוון שמטרתו המוצהרת של הספר היא "להכיר מחדש" לקוראיו את יהדותם (7), עלינו

24 אמנם אורבך ממשיך ומציין, במשפט קצר, את בתי הכנסת הרפורמיים, אשר בהם "נשים וגברים מתפללים יחד" (100), ואולם הוא אינו מציע לקורא הסבר באשר למשמעות השוני. כך הופך האלמנט המהותי לפרט טריוויה שנקל לקורא הצעיר להחמיץ את משמעותו ומשקלו.

25 כמו כן, הוא אמנם מציין שכדי שהאישה תינשא שוב עליה לקבל גט, אך הוא אינו מתייחס למצבו של הגבר המצוי בסיטואציה זהה (123).

26 כותבת שורות אלו אינה חשה בנוח עם כתיבה בלשון נקבה, הפותרת הדרה אחת באמצעות הדרה אחרת (בפרט שבעברית הצורה הסתמית כוללת בתוכה זכר ונקבה, ואילו לשון נקבה אינה כוללת בתוכה את הזכר). אולם במקום שבו דוברי השפה לא טרחו לייצר מקבילה (המילה נשים אינה מקבילה למילה אישים!), אני נוטלת לי את הזכות לחדש ולהוסיף.

27 יוצא מן הכלל הוא אזכור קצרצר של מרים, אחות משה ואהרן. השלושה מוצגים כמנהיגי העם ביציאה ממצרים (71). קודם לכן הוזכרה מרים קצרות בהקשר שלילי (23). גם אסתר המלכה מוזכרת בספר (57), אולם הצגתה מצומצמת מאוד ואינה חורגת מזו המקובלת בכתיבת ערך העוסק בחג פורים.

לבדוק לא רק את הרכיבים והפרטים המצויים בו, אלא גם את אלו הנעדרים ממנו. שכן באופן פרדוקסלי תמונת עולם מורכבת גם ממה שאין בה. פערים, החסרות, שתיקות/השתקות והעלמות – לכל אלו עשוי להיות משקל שאינו נופל מזה של הפרטים המצויים בתמונה. מהו אפוא משמעותו של הייצוג הנשי הנעדר? חנה קהת מציגה במאמרה את התזה של הפמיניסטית היהודייה־אמריקנית רחל אדלר, המבקשת להילחם בהעלמת הנשים מן הזיכרון הקולקטיבי של המסורת היהודית:

> היעדר הזיכרון הוא כמו חבלה, כמו סירוסה של הנוכחות. יש לזכור שהקללה הקשה ביותר אצל הרבנים היא "ימח שמו וזכרו". היעדר זיכרון גורם לסירוס ולהונאה. זה דומה לזיוף אומנותי, גניבה קטנה. זוהי בעצם גניבת דעת של ההיסטוריה של נשים בהרמנויטיקה האנדרוצנטרית (בעלת נקודת מבט גברית).
>
> לדעתה של אדלר [...] עלינו לשחזר נכונה את ההיסטוריה של המסורת, ולהעניק את הזכרון גם לנשים, שנתנו את חלקן. בדבריה היא מבכה את העובדה ששמן וזכרן של הנשים נמחו כבר מלכתחילה, 'הן מקוללות' מאז ומעולם. אולי אף זוהי 'הקללה' המופיעה בספר בראשית – השלטון הגברי המעלים אותן מדפי ההיסטוריה ומחיי העם. (קהת, 2008, 72-73).

ללא ספק, הניסוח קשה ומטלטל. ואולם כזאת היא גם ההעלמה של הישגי הנשים ותרומתן לחברה. ואף אם לא זו הייתה כוונת הכותב, הלכה למעשה ספרו תורם נדבך נוסף להחסרה ולהעלמה של הקול הנשי מן המרחב הציבורי.

לעומת הגישה המסורתית של אורבך, האיורים מבטאים עמדה שונה ביחס למעמד האישה בחברה בת זמננו. אמנם הסבתות מייצגות את מסורת העבר ומוצגות בהתאם לתפקידה המסורתי של האישה – במטבח,[28] אבל כאשר אנו מגיעים לדורות הצעירים יותר (ההורים והילדים) – כאן התמונה שונה. באיור המלווה את תיאור הבית הדתי (112) הקורא מוזמן לצפות במטבח, שבו נמצאים בני המשפחה. החלוקה בין הילדים המסייעים בעבודות הבית (כניגוב כלים, תלישת ניר טואלט לקראת השבת) ובין הילדים העסוקים בהנאותיהם (כאכילת עוגיות) איננה חלוקה מגדרית. האב שוטף כלים. ומי נעדרת מן התמונה? – האם. העלמה זו אינה נובעת מסדר יום המבקש להעלים את האישה מעין הצופה, אלא מסדר היום המנוגד – זה המבקש לנתץ את התפיסה המסורתית הממקמת את האישה בין כותלי המטבח, ובד בבד מבקש לקדם שוויון זכויות וחובות בין המינים. באופן אירוני,

28 כיום אפשר למצוא דגם אחר של סבתא בספרות לילדים. ראו למשל בספרה של צביה אורבך **סבתא בג'ינס** (אורבך, 2001). כך גם בסיפור "סבתא של שבת" בספרה של יעל משאלי (המלווה באיוריה של יערה בוכמן; משאלי, 2011).

האיור, החותר תחת הגישה המסורתית של המבע המילולי, תורם לשפת הערכים המשותפת שהספר (כמכלול) מבקש לייצר.

הדרכים המוליכות אל הסבך

בריאיון המוזכר לעיל שנערך עם אורבך הוא אמר: "השתדלתי לשאול את השאלות שלדעתי ולדעת העורכת ילד חילוני והוריו שואלים לגבי היהדות".[29] ספרו של אורבך מבקש אפוא להשיב למשפחות החילוניות היכרות בסיסית עם המסורת היהודית. ואולם תמונת היהדות שעולה ממנו, כמו גם תמונת הישראליות היהודית העולה ממנו, אינה חפה מבעיות: יש בה אידאליזציה, טשטוש בעיות והעדפת הנרטיב ההגמוני (הן בנוגע לעדות והן בנוגע לנשים). זאת ועוד, אף שבגב הספר נדפס: "ילדים חילונים, מסורתיים ודתיים – כולם ימצאו בספר המשעשע הזה עובדות חדשות שיעשירו את עולמם ויקנו להם ידע בסיסי על דתם ועל תרבותם", בחר אורבך במובהק להתמקד בהצגת הדת היהודית המסורתית. בחירה זו כשלעצמה לגיטימית, אבל מטבעה היא מצמצמת את המבט הפנורמי שהספר מציע על התרבות היהודית.[30] כמו כן, דומתני כי ראוי היה להציג בבירור הכרעה ערכית זו בהקדמה לספר (7).

עם זאת, כפי שהוצג במאמר, הספר אכן מקדם יצירת תחום משותף ושפה משותפת לחילונים ולדתיים. אלא שכדי לכונן מהלך זה במציאות הרוחשת מחוץ לדפי הספר לא די במהלך חד־כיווני. ההזמנה להיכרות, שמעצם טיבה היא מונולוגית, צריכה להיתרגם למעשה דיאלוגי. נכונות הדדית להתוודע זה לעולמו של זה היא שעשויה להביא אותנו למציאת דרך משותפת, כבסיפור החסידי המובא בספרו הידוע של בובר:

> בחודש אלול, כשהבריות מכינים את לבם לקראת יום הדין, היה רבי חיים רגיל לספר מעשיות בניגון שהיה מעורר כל אדם לתשובה. פעם אח תסיפר [כך במקור!]:
> "איש תעה במעמקי היער. כעבור זמן־מה תעה שם אדם אחר ופגש בראשון. בלי לדעת מה אירע לו לזה שאל אותו באיזו דרך אפשר לצאת מן היער. 'דבר זה איני

29 "בניית גשר באמצעות ספרות ילדים" (ראו **לעיל** הערה 21).

30 בהקשר זה, סוגיה החורגת מגבולות המאמר היא המחלוקת בשאלה אם יש תרבות חילונית בעלת ערך, או שמא החילוניות אינה אלא הֶפְסֵדָה של התרבות. **אדרבה** (ביטאון בעריכת אורי אורבך שיצא לאור בשלהי שנות התשעים וביקש לקדם את השיח בין דתיים לחילונים) היה בשעתו במה לקולות במחלוקת זו. ראו, למשל, את מאמרה של שלי יחימוביץ' המגדירה את תרבותה החילונית כ"תרבות עברית" (יחימוביץ', 1997). בגיליונות הבאים (7 ו־8) פרסם הביטאון שורה של תגובות המתפלמסות עם עמדתה של יחימוביץ'. ראוי אף להזכיר את מאמרו השנון של יאיר גרבוז, אשר התפרסם בגיליון מוקדם של הביטאון, ובו הוא סונט בחילונים אך גם הופך את השאלה על פיה: האומנם עגלת הדת עמוסה, או שמא: "בימים אלה עומדת הדת עירומה מכל מחלצות התרבות ואפילו מחוכמת הדת" (גרבוז, 1997, 3).

יודע', השיב הראשון, 'אבל יכול אני להראות לך את הדרכים המוליכות עוד יותר לתוך הסבך, ואחרי־כן נלך יחד לחפש את הדרך'.

"עולם!", סיים הרבי את סיפורו, "נחפש יחד את הדרך החדשה!" (בובר, 1976, 386)

"סיפור זה", מפרש דן אבנון, "מורה כי **השותפות לדרך מתעוררת מתוך תעייה משותפת בסבך**" (אבנון, 2008, 146. ההדגשות שלי). השותפות לדרך דורשת אפוא היענות דו־כיוונית.

בחינה **משותפת** של התרבויות הישראליות־יהודיות, של מנעד הזהויות והמושגים הגלומים בהן, תאפשר לנו ליצור תחושה של שותפות לדרך (חדשה), וכך נימצא מהלכים יחדיו בסבך ולא זה כנגד זה.

מקורות

אבנון, ד', 2008. "הדיאלוג הבובריאני: מפגשים אישיים, לימוד אנושי", בתוך: נ' אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, עמ' 143-156.

אורבך, א', 1999. **ילדה כמוני** (איור: ש' צ'רקה), בית אל: ספרית בית אל.

——, 2010. **מה מברכים על גלידה? מושגים ביהדות לילדים וגם להורים** (איירה: י' בוכמן), תל אביב: אחוזת בית.

אורבך, צ', 2001. **סבתא בג'ינס** (איירה: ל' לוקצקי), רמת השרון: חמו"ל.

אליאור, ר', 2006. "תמורות במושג האל במחשבה היהודית", בתוך: י' מלכין (עורך), **תרבות היהדות החילונית: הגות חדשה בישראל**, ירושלים: כתר, עמ' 382-395.

אפיה, ק"א, 2007. **קוסמופוליטיות: אתיקה בעולם של זרים**, תרגום: ע' שורר, תל אביב: עם עובד.

בובר, מ', 1976. **אור הגנוז: סיפורי חסידים**. ירושלים: שוקן.

בלאו, י', ללא ציון תאריך. "מעשה בנכרי אחד שבא לפני שמאי: מסכת שבת דף לא", אתר **דעת: לימודי יהדות ורוח**.

בן פורת, ג', 2013. "סיר הבשר: כלכלת השוק ותהליכי החילון בישראל", בתוך: ז' שביט, א' ששון־לוי וג' בן־פורת (עורכים), **מראי מקום: זהויות משתנות ומיקומים חברתיים בישראל**, ירושלים: מכון ון ליר בירושלים, עמ' 253-283.

"בניית גשר באמצעות ספרות ילדים – שיחה עם אורי אורבך", **הפנקס: כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים**.

גודמן, י', וש' פישר, 2004. "להבנתן של חילוניות ודתיות בישראל: תיזת החילון וחלופות מושגיות", בתוך: י' יונה וי' גודמן (עורכים), **מערבולת הזהויות: דיון ביקורתי בדתיות ובחילוניות בישראל**, ירושלים: מכון ון ליר בירושלים, עמ' 346-390.

גורני, י', 2001. "כור ההיתוך החלקי במחשבה ובמעשה הציוניים", **הציונות** 23: 3-19.

גלזנר, ל', 2011. "על סוס, חמור ואישה, או: מסר חתרני במהתלה פורנוגרפית בדקמרון", **היסטוריה ותיאוריה: פרוטוקולים** 22 (מקוון).

גרבוז, י', 1997. "גשרים צרים שוליים רחבים ושורשים מחניקים", **אדרבה** 3: 2-3.

הוכמן, מ', תשס"ז. "מלחמת בית הלל ובית שמאי", **אתר ישיבה**, אייר תשס"ז.

זן־בר, א', תשס"ח. "בית שמאי היו הורגים בבית הלל [התשובה]", **אתר כיפה**, ג' בכסלו תשס"ח.

זקס, י', 2013. "למדו היטב את ילדיכם: העולם שנבנה מחר, נולד מהסיפורים שאנו מספרים לילדינו היום", **אש**, 21.03.13.

טיילור, צ', 2003. "הפוליטיקה של ההכרה", בתוך: א' נחתומי (עורך), **רב־תרבותיות במבחן הישראליות**, ירושלים: מאגנס, עמ' 21-52.

ידגר, י', 2013. "ה'ויתור' על החינוך כאסטרטגיה של הגנה על זהות: המסורתיים, מערכת החינוך והלחצים הצולבים", בתוך: י' יונה, נ' מזרחי וי' פניגר (עורכים), **פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה**, ירושלים: מכון ון ליר בירושלים, עמ' 137-165.

ידען, י', 2004. "מוסר וערכים ליהודים בלבד", **קשת החדשה** 7: 144-150.

יהודה החסיד, 2002. **ספר חסידים**, מהדורת ראובן מרגליות, ירושלים: מוסד הרב קוק.

יחימוביץ', ש', 1997. "אין לטקסטים יהודיים עדיפות בעיני", **אדרבה** 6: 2-3.

כהן, א', 2007. "האם המחיצה נחוצה בבית הכנסת?" **קולך**, 30.08.07.

לוי, א', 1994. "הספר ומקומו בבית הספר", **הלכה ומעשה בתיכנון לימודים** 9: 62-78.

——, 1999. "תמורות בשימוש בספרים הכתובים בסגנון 'שאלות ותשובות': מספרי לימוד לספרי קריאה", **ספרות ילדים ונוער** 100: 32-39.

מרכוס, א', 1986. "מורה־חייל בן 18 במעברה", בתוך: מ' נאור (עורך), **עולים ומעברות, 1948-1952: מקורות, סיכומים, פרשיות נבחרות וחומר עזר**, ירושלים: יד יצחק בן־צבי, עמ' 181-184.

משאלי, י', 2011. **סבתא של שבת**, איירה י' בוכמן־נוטה, אור יהודה: דביר.

ספרבר, נ', ומ' ברוך (עורכות), ללא ציון תאריך. **אנציקלופדיה לפעוטות** (איירה: נ' צרפתי) [ח"מ]: קוראים.

עמיחי, י', 1975. "הפר חוזר", **עכשיו ברעש: שירים 1963-1968**, ירושלים: שוקן, עמ' 30-31.

פרנקל, י', 2001. **סיפור האגדה – אחדות של צורה ותוכן: קובץ מחקרים**, בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

צוויג, מ', 2007. "כור ההיתוך – בין הלכה למעשה", **ישראלים: כתב עת רב־תחומי לחקר ישראל** 1: 19-55.

קהת, ח', 2008. "קולן של נשים כמפתח לרווחתן", בתוך: א' שרבט (עורכת), **אישה, חוה, אדם: נשיות יהודית בין התפתחות למסורת**, ירושלים: ראובן מס, עמ' 69-94.

קובר, ש', 2010. "כשהעיניים מחליטות מה לקרוא: ביקורת על איורים של שני ספרי ילדים חדשים מאת אורי אורבך", **הפנקס: כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים**.

קלדרון, נ', 2003. "מן הריבוי אל הסולידריות", בתוך: א' נחתומי (עורך), **רב־תרבותיות במבחן הישראליות**, ירושלים: מאגנס, עמ' 115-152.

קלדרון, ר', 2008. "הדיאלוג התלמודי: על הדינמיקה ומרחבי ההשפעה ביחסי מורה ותלמיד", בתוך: נ' אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, עמ' 111-125.

רטיג, ח', תשס"ח. "בית שמאי היו הורגים בבית הלל [התשובה]", **אתר מורשת**, ב' בכסלו תשס"ח.

רייכל, נ', 2014. "שר אחרי שר, ועדה אחרי ועדה: מצוקת החינוך לזהות יהודית", **הד החינוך** פח (5): 42-45.

שור, פ', 2012. "תרבות ישראל: דינמיקה של מקצוע בהתהוות", בתוך: נ' חמו וי' דרור (עורכים), **שבילים בחינוך יהודי פלורליסטי: דרכי נעמ(ה)**, תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 209-230.

שיקלי, א', 2012. "היבטים חדשים על ראשיתו של חינוך תל"י", בתוך: נ' חמו וי' דרור (עורכים), שבילים בחינוך יהודי פלורליסטי: דרכי נעמ(ה), תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 69-91.

Green, T. A., 1992. "Riddle", in: R. Bauman (ed.), *Folklore, Cultural Performances, and Popular Entertainments: A Communications-Centered Handbook*, Oxford: Oxford UP, pp. 134–138.

Nodelman, P., 1987. "Non-Fiction for Children: Does It Really Exist?" *Children's Literature Association Quarterly* 12 (4): 160–161, 190.

lily.glasner@gmail.com

רב־שיח על ספרו של סמי ברדוגו
"סיפור הווה על פני האֶרץ"

התקיים ביום 20.4.2015, במסגרת שיעור בקורס "תחנות יסוד בספרות העברית", במכללת סמינר הקיבוצים.

סמי ברדוגו, **סיפור הווה על פני האֶרץ**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, ספרי סימן קריאה, הספרייה החדשה, 2014 (כל מספרי העמודים המצוינים להלן בסוגריים מפנים לספר זה).

דנה פריבך־חפץ

מסע בזמנמקום

סיפור הווה על פני האֶרץ, וגם ובעיקר: סיפור היה על פני האֶרץ, **ויכול היה להיות**. ספרו של סמי ברדוגו הוא מסע רגיש ואמיץ בתוך נופי סינסתזיה של מקום־זמן, או זמנמקום, וליתר דיוק כמה זמנים: ההווה והעבר, שהוא גם העתידים האפשריים שהוחמצו – "הפינה שלא בחרתי, השעות שלא הענקתי להן הזדמנות" (24). מסע של גיבור הספר, מרסל בן־חמו, בזמנימקומות של החברה הישראלית, שבכל אחד מהם חי תקופה אחרת בחייו; מפני ש"סוג של אהבה פנה אלי במקומות שבהם הייתי", אומר מרסל, ו"הוא שגורם לי לחשוב על הכבוד שיש בי אל עצמי ואל האיש הישראלי שאפשר להיות במשך השנים" (12). ובאמת לפעמים "הזמן יפה. יש לו את הלפתע. כמעט אהבה נרקמת לתוכו, ואיתה אני מגיע [...] אל המקום" (40).

את המסע הזה אני מבקשת להציב בהקשר של ז'אנר המסע.[1] נרטיב המסע הוא מרכזי בתרבות המערבית, ולמרות הבנאליות שלו הוא נתפס כמרגש, משחרר, מרחיב אופקים, מיטיב עם הגוף והנפש, ולעתים גם כבעל ערך חינוכי; ולצד אלו כרוכים בו, כמובן, גם סיכונים לגוף ולנפש, לעתים עד כדי אובדן החיים או השפיות.[2] למושג "מסע" יש שתי משמעויות: במשמעות המידית הוא מכוון לתנועה של אדם בחלל ובזמן ממקום למקום, ובמובן המטפורי הכוונה לתהליך של שינוי פנימי בעמדות, הכרות ומצבי נפש ותודעה.[3] לפי חנה נוה, למסע הנפשי דרושה "יציאה החוצה", דרושה חריגה מן המקום ההתחלתי (הפיזי, האפיסטמולוגי, הפוליטי, הקוגניטיבי), ודרוש מרחק ממנו כדי לראותו ולהעריכו מחדש, כמו גם כדי לראות

* ההתייחסות לז'אנר המסע מתבססת על מאמרי: "מסעות־אבל ביצירת עמוס עוז", **עמדה 31 (2014)**: **154-177**.

1 חנה נוה עומדת על כך שאין ז'אנר מובחן של "סיפור מסע", אלא זהו נרטיב המופיע בכל הז'אנרים הספרותיים הראשיים וכן בסוגי הכתיבה שאינם נמנים עם הספרות היפה (דוגמת מכתבים ויומנים). זאת ועוד, למרות קיומו של דגם מופשט אידיאלי לנרטיב מסע "שלם" (במושגים אריסטוטליים), הרי רבים מסיפורי המסע ממשים אותו רק באופן חלקי. ראו חנה נוה, **נוסעים ונוסעות: סיפורי מסע בספרות העברית החדשה**, תל אביב: הוצאת משרד הביטחון, 2002, עמ' 7-12, שבעיקר בעקבותיה אני הולכת כאן.

2 George Van Den Abbeele, *Travel as Metaphor: From Montaigne to Rousseau*, Minneapolis and Oxford: University of Minnesota Press, 1992

3 המובנים המטפוריים מכוונים כמעט לכל שינוי או מעבר מנקודת התחלה לנקודת סיום מסוימות, לרבות במובנים טריוויאליים של "מסעות" לאתרים קרובים ומוכרים, דוגמת "מסע קניות" וכיוצא באלה. ון דן אבלה אף מדבר על עצם המחשבה האנושית כמסע מטפורי – ראו שם.

דברים אחרים שלא ניתן היה לראותם לפני היציאה החוצה. במסעות אלה "היציאה החוצה" נחווית באמצעות מרחק שמוצב בין הזהות המקורית לבין זו שמתהווה במסע או זו שהיא תולדה שלו. במסע במשמעותו זו נחצים גבולות של זהות ושייכות, ולשינוי המתחולל בנוסע יש גם משמעות פסיכולוגית.[4] ובמסע שצלח, "דרמת התודעה המתפתחת אצל הנוסע באינטראקציה עם נופי נדודיו".[5]

למסע יש מניעים ותכליות מגוונים ורבים, שלפיהם ניתן לסווג את המסעות השונים. אבל בכולם, כדברי נוה, "מקורה של אנרגית המסע הוא בצורך כלשהו, צורך המעיד על חסר ועל היעדר, וממילא כך מתפרשת תכלית המסע, בין שהיא ידועה ומפורשת ובין שהיא מודחקת וסמויה: שינוי המקום עשוי להביא למילוי החסר".[6] מסע מזמן לאדם דרכי התמודדות עם הצורך והחסר שאינן נתונות לו בביתו. ראשית, במסע נמצא הנוסע בסביבה ניטרלית, המאפשרת לעבד את חסריו ואובדניו ללא לחצים חיצוניים ולחרוג מהתביעה החברתית לנרמול. שנית, המפגש עם הטבע ועם הזולת השונה מהנוסע (מבחינה חברתית ותרבותית), גם הוא מציע פרספקטיבות ודרכי התמודדות חדשות לנוסע שנכון להיפתח לפניהן. לצד אלו, ניתן למצוא מרפא בעצם ההליכה והמאמץ הגופני הכרוכים במסע הפיזי.[7]

מהי תכלית מסעו של מרסל בן־חמו? הוא איננו נוסע למקומות ניטרליים אלא לזמנימקומות טעונים עד מאוד עבורו. הוא אינו פוגש מקומות חדשים, ודאי שלא אנשים חדשים; ובכלל, בהווה של המסע הוא נמנע כמעט מכל מגע אנושי – למעשה, מלבד מילים אחדות שהוא מחליף עם זר במכמורת (גבר ש"משהו לא בסדר" אתו, ו"לא באשמתו", ש"סכנה אורבת בקרבו יום יום" (135), ממש כמו מרסל עצמו) – מלבד האיש הזה מרסל

4 נוה (**לעיל הערה 1**), עמ' **8**.

5 בניגוד ל"נוסע שלא ייצר מבט מיוחד משלו על המרחב, מבט שמקורו בעימות הייחודי לו ובניכוח האישי שלו עם המרחב, הפך לתייר מזדמן" – כלומר כשל במסעו. נוה, **שם**, עמ', **121**, **12**, בהתאמה. בקרבה לכך מבחין סעיד אסלאם בין "מסע נדודים" (nomadic travel) לבין "מסע של ישיבה" (sedentary travel): בראשון מתרחש מפגש פנים אל פנים עם האחר המתאפיין בגמישות, בחוסר פחד ובתפיסה לא דיכוטומית של בית ומסע; בשני יש תנועה במרחב הגיאוגרפי המונעת על ידי צורך לכונן הבדל מהותי בין הנוסע לבין האחר, ולכן יוצר ביניהם גבול קשיח. רק הראשון, טוען אסלאם, הוא מסע ראוי לשמו. Syed Manzoorul Islam, *The Ethics of Travel*, Manchester and New York: Manchester University Press, 1996, p. xviii. בהמשך לכך, אסלאם בוחן את המסע מפרספקטיבה אתית ומנסח שלושה ציוויים אתיים שיש לטענתו להחיל בכל מפגש או שיח בין־תרבותי: מחויבות להימנע מלהעמיד את אחרותו של הזולת על דבר מה שיטשטש אותה, התנהגות צודקת כלפי האחר שתמנע את הפיכתו לקורבן על דרך שלילת לגיטימציה מדבריו ומנהגיו, ומחויבות להיעשות אחר במהלך המסע. לתפיסת המסע כ"דרמה של תודעה ושל זהות במהלך פגישה עם הזר והשונה ובזמן ריחוק ממושך מן הבית" שהצלחתה תלויה בפתיחותו של הנוסע ראו גם נוה (**לעיל הערה 1**), עמ' **123**.

6 **שם**, עמ' **9**.

7 דוגמה מובהקת לכך מופיעה בספרו של דויד גרוסמן, **אשה בורחת מבשורה**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, **2008**.

מדבר רק עם אמה (השכולה) של סילביה, האם הביולוגית של בנו, וגם ממנה הוא בורח כשהיא מבקשת לעזור לו, מפני ש"אני לא יכול לתת לה סיכוי" (229). אף המאמץ הגופני שכרוך במסע איננו מיטיב עם מרסל, להפך: הוא הולך ונחלש; וליתר דיוק: מחליש את עצמו, ביחסו המרעיב והמתעלל כלפי גופו, שהוא חותך בסכין בכל תחנה במסע כמו חוצב את דרכו בדם לבו, פשוטו כמשמעו. ואם אין מרסל נפתח לתת לעצמו את מיני הטוב שיכול להעניק לו המסע, מדוע הוא יוצא אליו?

הסבר ראשון לכך ניתן כבר בפתח הרומן: "הזמן חולף ממני בטרם עת. האֶרץ חולפת ממני לפני שאני מספיק אותה כהלכה. אני רוצה להספיק אותה כמו שצריך, לכן הפעם אני מגיע אליה ואל הימים שלה" (7). הנימוק הזה מעלה בלב את שירו של אברהם חלפי: "לזמן אין פנאי,/ הוא רץ מהר ממני./ נושרים פניי/ מעץ חיי./ אינני";[8] ובאמת, כבר בתחנה הראשונה במסעו של מרסל מתגלה לקוראת כי לבו "מקנן ב[ו] ומאותת לרעה" (9), והלב המחשב להתפרץ הזה מעיב על כל המסע, ועל חייו של מרסל בכלל. במקום אחד ויחיד בספר הוא מדבר על "אובדני" (129). במקום אחר: "חשתי שעלי לזוז ולראות מדוע אי־אפשר להשתנות. הפוליטיקה כופפה אותי לגמרי. נכשלתי לנסח את עמדתי בתוך המלל הצעיר והמתלהט שהלך ותפח בעשור האחרון", וגם "הבנתי שאין לי מה לחכות או לקוות לתקרית של זמן או מקום בחיי" (160-161). בדברים אלו נשמע מרסל כמו גיבורים ספרותיים אחרים שיוצאים למסע מתוך חשש "להפסיד את עיקר חייהם" כי "אם יאחרו יאחרו", כדוגמת יונתן ליפשיץ **ממנוחה נכונה** של עמוס עוז[9] – אותו עוז שאליו מרמזת דמות הסופר המת מחולדה־יער, מת אולי מפני שהוא מסמל את "חוסר הצדק של הזמן שמנע את הראשוניות שבי" (192). אבל מסעו של מרסל אחר, וייחודו מתבטא למשל בדבריו על הבית שעזב – "בששון עזבתי, בהתרגשות נטשתי, כמי שיודע שישוב רק כדי להיפרד באהבה" (219).

אחד הפרמטרים שבעזרתם ניתן לאפיין מסע הוא היחס בין הנוסע לבין הנשאר בבית. יחס זה עשוי ללבוש פנים שונות, והוא עשוי להשליך על אופי המסע ועל סיכויי השיבה וטיבה. בהקשר זה ייתכנו שלושה מודלים עיקריים של יחסים: נוסע המסרב לכל קשר, או משמר קשר אמביוולנטי, או מקיים קשר הדוק עם הנשאר. למרסל בן־חמו יש קשר אמביוולנטי עם אלו שהשאיר מאחוריו, "השארית ההיא של המשפחה. [ש]דופקת לי בראש" (7): אחותו, אביו ובעיקר בנו זמיר הגדל אצל אחותו, שעולה שוב ושוב בלבו של מרסל ברגעים לא צפויים. זמיר, שחיפוש הדרך לחיות אתו הוא אולי הטעם העמוק למסע הזה, כי –

8 מוטו לספרו של אברהם חלפי, **שירים מן הזמן החשוך**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 1984, עמ' 7.

9 עמוס עוז, **מנוחה נכונה**, תל אביב: עם עובד, תשמ"ב 1982.

> אילו זמיר היה עכשיו כאן איתי, הייתי מנסה לנחם אותו ואומר לו ש[...] ימתין קצת, שייתן לי צ'אנס לעבור עוד כמה תחנות ישראליות. אני הרי לא עושה סתם מסע, כי הלוא אני שונא מסעות. גם איני קושר את מעמדי בהווה לרצף של מאורעות העבר. כל נקודה במפה [...] היא הזדמנות ללמוד מה לעשות עם עצמי כעת, רק כעת. [...] תקשיב לי זמיר. אולי כאן אדע איך לרדד דאגות, וככה יהיה ניתן להמשיך איתך כדי שנעשה יחד איזו המשכיות זכרית, ממש בשטח ארצי כלשהו, שנמצא אותו מתאים. אתה שומע, זמיר? אנחנו נתקבל זה אצל זה ונוכיח את אי קבלתם של האחרים. אנחנו נראה לאבא ולאחותי שכל מסכת החיים שלנו יכולה להסתדר אחרת (130).

ואם לא לאפשר חיים עם זמיר, למצער המסע מעורר במרסל את היכולת לדבר אל בנו, לדבר באמת, בגוף שני; ולוּ רק בינו לבינו.

מסע מחייב קיומו של בית (domus), שביחס אליו כל מסע מוערך; בית שממנו יוצאים ואליו מקווים לחזור, והוא זה המגדיר את תנועת המסע, לפי התפיסה האריסטוטלית של עלילה "בנויה היטב"; לא ייתכן מסע בלי מחשבה במונחים של נקודת ההתחלה או נקודת הסיום.[10] במובן זה, כל מסע הוא בו זמנית גם מסע מ־ הבית, וגם מסע אל־ מה שמחוץ לבית, מתוך התכוונות לחזור לבית בסוף המסע. לכן, צדו השני של מטבע הבית הוא עקרון השיבה – באידאולוגיה הדומיננטית של המסע בתרבות המערבית נתפסת השיבה הביתה כרכיב בסיסי וכארכיטיפ של סיפור המסע; מטרת המסע היא העשרת אוצר החוויות וההתנסויות (ולעתים גם האוצרות החומריים) של הנוסע, כאשר בסוף המסע ממתינה שיבה הביתה הנתפסת כמאשרת את זהותו שלפני היציאה לדרך. ואולם לעתים השיבה איננה אפשרית עוד, מפני שהנוסע וגם הבית עברו שינוי מהותי במהלך המסע.[11] לצד השיבה – או הניסיון לשיבה – בז'אנר המסע יש גם אפשרויות נוספות, הנתפסות ברובן כסכנות המאיימות על הנוסע. האחת היא האובדניות; השנייה היא להישאב אל מקום זר;[12] השלישית היא להישאר בתנועה מתמדת, כאשר "אורח חייו של הנודד והשקפת עולמו [...]

10 לטענת ון דן אבלה, מושג הבית נחוץ – ולמעשה ניתן להיתפס באופן ממשי – רק **לאחר שהנוסע הותיר אותו מאחור.**

11 כפי שמדגימה נוה בעניין סיפורו של עגנון "והיה העקוב למישור". נוה (**לעיל הערה 1**), עמ' **124-141.** ון דן אבלה אפילו מרחיק וטוען כי באופן **עקרוני** לא ניתן לנוסע לשוב לאותו בית, משום שאם נקודת ההתחלה זהה לנקודת הסיום לא ייתכן מסע ראוי לשמו. Van Den Abbeele (**לעיל הערה 2**), עמ' xix.

12 "ויתור על סממני הזהות התרבותיים המערביים ואימוץ סממנים של (אי-) תרבות מקומית ילידית" ("going native"), וזאת ברמות שונות: החל מאימוץ סממנים חיצוניים, עבור באימוץ מנהגים וטקסים, ולפעמים "מגיע השינוי לדרגת העומק המקסימלית, כשהזהות הזרה נאחזת בעצמיותו של הנוסע ומנכסת לגמרי את זהותו המקורית, עד כי דרכו לשוב בחזרה אל מקורותיו – אם ירצה בכך – חסומה" נוה (**לעיל הערה 1**), עמ' **188-189.**

קובעים ש[...] זהותו כאדם בעל חירות מובטחת משום שאין לו בית, אין לו רצון לבית ואין לו געגועים לבית".[13]

מסעו של מרסל מסתיים ב"אין־מקום" – מוטל פצוע ומקווה לחילוץ שספק אם יבוא, בחורשה מחשיכה שבה, אחרי שנחלש מהפגיעות העצמיות הנשנות ואולי גם בעקבות התקף לב שבא עליו סוף־סוף, "המכונית שאבדה בין ידיי נסעה בלי שליטה עד שנתקעה ותקעה אותי. [ו]השעות האדומות נעצרו איתה" (252). למראית עין: המסע נכשל, בגלל אובדנות גיבורו וחולשתו. אבל רק למראית עין. מפני שהחורשה שבה נסתיים המסע, באופן מפתיע ועמוק, היא אולי ביתו האמיתי של מרסל, המקום ש"הייתי בא הנה מבלי לספור את הפעמים [...] כשהייתי ילד, ואחר כך נער, ואחר כך איש" (252); המקום היחיד שבו, בכוח דמיונו, היה פוגש את אמו הנעדרת ומדבר עמה על חייו ותכניותיו; ושעליו הוא אומר "באתי לפה כי היה בי ציבור של רגשות" (169). המקום נטול הזמן שיש בו "כיוונים מכאן לשם, ישרים ומתעקמים, נפרדים ושוב מובילים בחזרה אל עצמם", שגם "זמיר יכול להיות בן החורשה הזאת. אם רק ידע שהיא פה, כל כך קרובה אליו" (252). אלא שלמחוז החפץ הזה ש"איש לא יכחיש שבאמת הגעתי אליה" (שם) אין קיום ללא הזמן; ולכן הוא "אין מקום".

אבל יש עוד ממד למסעו של מרסל – נופי העברית. העברית, שכאשר היא דלה אזי "בגלל קוצר־ידן של האותיות אנחנו מוותרים על הבנת סגוליותו של דבר פשוט כמו קול מקומי של מים, או רגע מלווה במגע" (70); בעוד "אם היו לי מילים, כי אז היו לי גם פעולות, היו לי תנועות בשביל ללכת" (99). עברית גבוהה, אלגנטית, יפה; עברית חצופה ודינמית, "שפה שלא עושה חשבון לאף־אחד" (172); עברית שסמי ברדוגו ממציא עבור גיבורו – פיוטית, מדויקת אל חוט השערה ונוגעת עמוק. עברית חושנית שיש בה, למשל, "עומס משמעות הכולל גם את העונג הרך והמוכר של העברית שממציאה [...] מונחים מיליים נטולי כל תום" (125-126); שמחברה "לא ריסן דבר בפעלים ובדימויים שהשתמש בהם" (173). שפה מסוכנת, שפוצעת "מכך שאי אפשר לשנות דברים שנכתבו [...] שנדפסו על דפים" (214). **השפה היא הבית שמאפשר את המסע הזה**; כדברי מרסל: "חשתי שאולי אפשר לעשות לנפשי חסד במילים בכך שאתאר אנשים גדלים במקומות ובזמנים ישראליים שאליהם נקלעו. חשבתי לרכך את עצמי בפעולת הכתיבה וכך להעניק פתרון לחיי עד כאן וגם הלאה מכאן" (95); בקרבה מפתיעה לאחותו, ש"בעיצוב השפה שלה היא מתגברת על מה שצפוי" (147). ושם, בנופי העברית, "דברים נפתחים, שפה נפתחת, נפרשים מקומות לשפה" (173) – ומשהו מזנק אל ממד חדש ואחר, שבו אפשר להתרווח. לנשום. ובזכותו,

13 **שם**, 124.

גם אם מרסל בן־חמו מסיים בוויתור על העתיד והעבר ולכן עבורו "עכשיו אין־מקום", הרי לקוראי מסעו הוענק בכישרון ובנדיבות ממד זמנמקום יפהפה ונדיר וגואל – ועל כך, יותר מכול, הקוראת הזאת אסירת תודה למחברו.

קציעה עלון

סמי ברדוגו – "סיפור הווה על פני האֶרץ"

ברשימה קצרצרה זו אני מבקשת להצביע על קו אחד של קרבה יסודית בין מי שנדמים לנו כשייכים לשדות שיח ומשמעות שונים: הספרות המזרחית מצד אחד (ולצורך הדיון סמי ברדוגו כמייצג שלה), ומצד שני ספרות השואה (ולצורך הדיון המשורר פאול צלאן כמייצג שלה). בספרי **אמנות הסימפטום**[1] עמדתי על מרחב השיתוף בין השיח הפוסט־קולוניאלי לספרות השואה. במרכז דיוני עמדה יצירתו הספרותית הענפה של אהרון אפלפלד, ניצול שואה. הייצוג הספרותי של הסובייקט המרוקן מכול, המנסה לבנות מבנה נפשי יציב לאחר חוויה קשה של דיכוי, משותף לשני מרחבי הדעת הללו, ולא פעם היצירה הספרותית, בשני הצדדים, בוחרת להנכיח דווקא את הכישלון, את חוסר ההתחברות, את ההכאבה העצמית ואת ממדי העיוות שנמצאים במי שהיו נתונים תחת דיכוי. פיתוח של הבחנה זו מופיע גם במאמרי על שירת משה סרטל, בקובץ **לשכון בתוך מילה**,[2] שם אני עומדת על הקרבה העמוקה בין שירתו ליצירת אפלפלד.

גיבורו של ברדוגו, מרסל בן־חמו, עורך מסע בארץ, הסובב סביב תחנות משמעותיות בחייו. מרסל בן־חמו מוגדר על ידי מנחם פרי בכריכת הספר כסובייקט ה"משוטט בין שברי עצמיות ותחושות קיומיות" ו"מתעלל עוד ועוד בגופו והורס אותו מתחנה לתחנה". ואכן, מסע השיטוטים של בן־חמו מלווה בפרקים של חיתוך הגוף. בן־חמו מבצע בטקסיות אקטים סדו־מזוכיסטיים, חותך את ידיו ורגליו ומביט בדם הניגר. החיתוך בבשר החי כמו מבקש לסמן על הגוף את תחנות החיים שבהן מחליט בן־חמו לשוטט. פרקטיקת המסע עצמה נושאת עמה מטענים אינהרנטיים של התמודדות מחודשת עם העבר, המגיח אלינו כ"רוח רפאים" או "פנטום" המזדקר מבעד לחדש וללא מוכר. כל מסע הוא "שובו של המודחק". כך גם מסעו של בן־חמו, המשובץ בקטעים הקרויים "אין מקום". זוהי במפורש **הליבה שמעבר לטראומה**, כשם ספרה של חביבה פדיה. ואולם הטראומה נותרת בלתי מדובבת. למרות החדירה אל העבר והמבט הרטרוספקטיבי, איננו יודעים מה גרם למרסל בן־חמו להפוך לאדם כה "בעייתי", "מוזר", חסר יכולת לנהל קשרים רגשיים משמעותיים, חסר יכולת לגדל את בנו, לוקה במזוכיזם, מנהל מסע סיבובי שנדמה חסר תוחלת.

"כואב בגוף. לא יאמינו לי. גמרתי על האיברים החשובים שלו. אחד אחד ויתרתי עליהם.

1 עם יוחאי אופנהיימר. להרחבה תיאורטית ניכרת בנושא זה ראו הספר **אמנות הסימפטום: קריאות ביצירותיו של אהרון אפלפלד**, תל אביב: גמא, 2013.

2 קציעה עלון (עורכת), **לשכון בתוך מילה: הרהורים על זהות מזרחית**, תל אביב: גמא, 2015.

אילו הייתי משאיר את הרגליים בלי חתכים, אולי היה אפשר לקום, להעיף מבט. [...] כל תנועה קטנה מלווה בכאב חדש" (63), אומר בן־חמו, ובהמשך: "היד כואבת. הפעם גם מגרדת. אין גלדים על השריטות האדמדמות. ולכן הסכין מאותתת. אבל איני רוצה לפגוע עכשיו בזרועות. סימן אחד של דם כבר השארתי לכינרת" (80). הטקסט כולו זרוע ומנוקד במופעים כאלו. מה פשר הופעתם של הקטעים הללו? כיצד עלינו להבין את התיאורים הרבים של הפציעה וההכאבה העצמיות?

דווקא כאן ברצוני ללכת אל התיאוריה של אמנות הגוף הרדיקלית, המציעה אופציית הבנה מעניינת: "הפצעים במציאות החברתית־הפוליטית של חיינו הגדושה באלימות, עוולות וכאב. מעשי אמנות גוף רדיקלית מחקים ומהדהדים את המציאות הזו. בכך הם מזמנים את ציבור הצופים בהם להיות עדים בעלי אחריות".[3] דומה שתיאורי המזוכיזם של בן־חמו מבקשים אף הם לחקות ולהדהד את המציאות שבה אנו חיים, הטבולה עד לשדה בעוולות וכאב. ברדוגו מאלץ אותנו להפוך ל"עדים בעלי אחריות", עדים שהם אחראים למציאות שבה הם צופים יום־יום, ומכאן עדים (שלא לומר אשמים) לטראומה הרודפת את בן־חמו. לא בכדי בוחר ברדוגו לא לסמן במובהק את הטראומה אלא "לחמוק" ממנה. היום־יום של מי שנתון תחת דיכוי הוא־הוא הטראומה. בן־חמו מותיר את דמו על התחנות השונות שבהן הוא עובר: "סימן אחד של דם כבר השארתי לכינרת". המפה המשורטטת היא מפה של דם, תרתי משמע. ושימו לב לדבריה של אמנית הגוף קתי אקר: "עבודות אמנות שכרוכה בהן הפעלת אלימות על הגוף הן 'גאוגרפיה של אין שפה' ".[4] לא בכדי מְסגר ברדוגו את קטעי המזוכיזם תחת הכותרת "אין מקום". המקום שבו אנו פוצעים את עצמנו בכוונה, מדממים, הורסים, משחיתים את גופנו, הוא "חור שחור", "אין מקום". ולבסוף, הנה שיריו של פאול צלאן, המהדהדים במדויק, באופן מפתיע (או לא, לאחר קריאת רשימה זו), את הלך הרוח של מרסל בן־חמו: "לְעֵת עֶרֶב,/ בְּהַמְבּוּרְג/ שְׁרוֹד־נַעַל/ אֵינְסוֹפִי –/ שֶׁרוּחוֹת־הָרְפָאִים נוֹגְסוֹת/ בּוֹ –/ כּוֹרֵחַ יַחַד שְׁתֵּי אֶצְבָּעוֹת־רֶגֶל זָבוֹת דָּם/ לִשְׁבוּעַת־הַדֶּרֶךְ",[5] או: "עֲדַיִן אֲנִי הוּא –/ שָׁנִים. שָׁנִים, שָׁנִים, אֶצְבַּע/ מְמַשֶּׁשֶׁת מַטָּה וָהָלְאָה, מְמַשֶּׁשֶׁת/ סָבִיב:/ תְּפָרִים, מוּמָשִׁים בַּיָּד, פֹּה/ זֶה פָּעוּר לָרַחַב, שָׁם/ שָׁב וְהִתְאַחָה - מִי/ כִּיסָּה עַל זֶה?"[6]

3 חנה פרוינד שרתוק, "אמנות על הסכין: על המעמד האונתולוגי והמוסרי של אמנות גוף רדיקלי", בתוך: שירה סתיו ואורית מיטל (עורכות), **כאב בשר ודם**, באר שבע: אוניברסיטת באר שבע, 2013, עמ' 168.

4 **שם**, עמ' 175.

5 פאול צלאן, **סורג־שפה**, תרגום: שמעון זנדבנק, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 1994, עמ' 76 (ההדגשות שלי).

6 **שם**, עמ' 38.

תמר מרין

לְפרפֵּר על אֵם הדרך

בריאיון שנתן ליוני ליבנה ("ידיעות אחרונות", 21.11.2014), בסמוך ליציאת **ספרו סיפור הווה על פני האָרץ**, ניסח סמי ברדוגו את מיקומו הייחודי על מפת הספרות העברית: "אני מסרב להיכנס לרצף הספרותי הקיים", העיד. "אם אין בספר שלי איזו הפניית עורף, אז אין לו שום ערך ואין טעם לדבר עליו".

דומה שקשה לחשוב על משפט צפוי פחות מזה כאשר הוא מושם בפיו של סופר עברי. אם יש מאפיין מובהק כלשהו לשיח המסורתי על אודות הספרות העברית, הרי זהו העיסוק (הכפייתי כמעט) בשאלת הרצף ההיסטורי; בהיות חלק משושלת. השושלת הזאת, כמעט מיותר לומר, היא כמעט תמיד גברית, של אבות ובנים. השאלות החוזרות על עצמן בכל ריאיון עם סופר ישראלי הן בדרך כלל: היכן אתה ממקם את עצמך על הרצף ההיסטורי של הספרות העברית? מיהו ה"אב הספרותי" שלך? מאין באת, ולאן תשוב? והנה, מול כל זה, ההצהרה: **אני מסרב להיכנס לרצף הספרותי הקיים.**

ואכן, אולי לא מפתיע שאחת התגובות לאותה הצהרת כוונות פרובוקטיבית של ברדוגו הייתה סירוב לקבל אותה כפשוטה, כמעט הטלת ספק בתקפותה. רבים ממי שדיברו וכתבו על הספר התעקשו להבין אותו, בניגוד גמור להצהרתו של המחבר, כהמשך של מסורת ספרותית מסוימת, כתגובה או כתשובה לאבות הגדולים של הספרות העברית והישראלית. ראשון היה עורך הספר עצמו, מנחם פרי, שסימן על גב הספר את הרומן כ"פה ושם בארץ ישראל של ברדוגו" – הגרסה של ברדוגו לספרו המפורסם של עמוס עוז. אפילו באותו ריאיון עם יוני ליבנה נדרש המחבר עצמו לסופרים ישראלים שקדמו לו – לא רק לעוז (שברדוגו למעשה מחסל בדמות בדיונית במהלך הספר) אלא גם גרוסמן, יהושע וכל החבורה. במובנים רבים ייתכן שמתבקש למקם את הספר הזה – שהוא ספר מסע, גם אם בעצם מסע לשומקום – על רקע המסעות המכוננים של הספרות העברית, המתחילים, כידוע, עוד הרבה לפני טורי "פה ושם בארץ ישראל" של עוז. בהקשר הזה, אפשר לתת את הדעת על "מסעות בנימין השלישי" למנדלי מוכר ספרים – גם הוא מסע נואש לשומקום ובעקבות הגבריות האבודה של הגיבורים. כך, ודאי שאפשר לחשוב על מסעותיהם המעגליים של התלושים – על גיבוריו של ברנר שנעים תמיד מסביב לנקודה; ומתבקש עוד יותר, על גיבוריו המעורערים של גנסין, שגם הם נעים ונדים תדיר מעיירה לעיירה, מכישלון ארוטי אחד לכישלון ספרותי אחר.

ובכל זאת הייתי רוצה הפעם, לשם שינוי, להקשיב לא לקהל החוקרים והמבקרים וגם לא לקולה של "הספרות העברית" – אלא לקולו של המחבר עצמו, ולקריאה השקטה אך המתריסה שלו: **אני מסרב להיכנס לרצף הספרותי הקיים.** דומני שלמרות הקונוטציות הספרותיות המתבקשות, ואולי אפילו ההכרחיות, שמעורר הספר הזה, למרות כל הרמיזות שעולות ממנו, למסעות הפואטיים הגיאוגרפיים והאידאולוגיים שהספרות העברית מלאה בהם עד אפס מקום, מדובר בעיניי ביצירה שאכן מסרבת להיות חלק מהרצף ובמובנים רבים גם מסרבת להיות חלק מה"ספרות".

מסעו הלא שיטתי, הא־היסטורי, של מרסל בן־חמו, המסע הנמשך דווקא מן האתרים הלאומיים והקנוניים אל עבר המקומות הפרטיים הקשורים במספר בקשר שהוא אישי ואסוציאטיבי בלבד, הוא, בעיניי, בסופו של דבר, מסע אנטי־ספרותי. ומרסל בן־חמו עצמו – בעקשנותו, בסרבנות שלו, בחוש ההומור שלו, אבל גם בחושניות שעצורה בו – הוא דמות שגם היא פונה עורף לדמויות שקדמו לה בהיסטוריה של הספרות העברית.

למעשה, אם יש דמות בדיונית שמרסל בן־חמו מהדהד, זו לא דמות ספרותית דווקא אלא דמות קולנועית, אחת הדמויות העגומות אבל גם המפעימות שידע הקולנוע העצמאי של העשורים האחרונים – דמותו של מייק, הנווד הנצחי שסובל מהתקפי תרדמת בלתי נשלטת (Narcolepsia), בסרטו של גאס ואן סנט: "איידהו שלי" (My Own Private Idaho).

לאורך סרטו של גאס ואן סנט חוצה מייק את צפון מערב אמריקה, תוך כדי כך שהוא מוצא פרנסה במפגשים מיניים אקראיים בתשלום עם גברים ונשים. חלק מהמפגשים האלה טרגיים, חלקם קומיים או גרוטסקיים, אבל כולם סובבים סביב כמיהה נואשת למשהו, למישהו; מישהו שיעניק אהבה או לפחות מגע אנושי, שימשיך את הזיכרון הקלוש של אמו שמתה בילדותו המוקדמת ושדיוקנה המעורפל עולה שוב ושוב בכל פעם שהוא חווה התקף נוסף של נרקולפסיה ונרדם על אֵם הדרך, טרף קל לכייסים ומיני נצלנים אחרים.

אבל יותר מכול, "איידהו שלי" – כפי שאפשר להסיק מכותרת הסרט – הוא סיפור אהבה פרטי לגמרי לארץ, לאמריקה עצמה; אמריקה של הכבישים הארוכים והלא נגמרים, של הנוף המרהיב וגם של האנשים שפוגשים בדרך; יפים, מעוררי תשוקה אבל גם מכאיבים; בדומה לסקוט בן העשירים, מושא האהבה העיקרי של הגיבור, ולצדו שאר דמויות המשנה, שנכנסות ויוצאות מחייו, משאירות אותו שוב ושוב לְפרפר, רדום, בצד הכביש.

חשבתי על "איידהו שלי" כשקראתי בספרו של סמי ברדוגו, לא רק משום שגם **בסיפור הווה על פני האָרץ** יש יסוד קולנועי מאוד (שאותו אולי פספסו המבקרים שבחרו להתמקד ב"פה ושם בארץ ישראל" של ברדוגו), אלא גם בשל העובדה שבדומה למסעו של הגיבור בסרטו של גאס ואן סנט, גם מסעו של מרסל בן־חמו הוא מסע בתוך ארץ שמופקעת מהקולקטיביות שלה והופכת למעין שלוחה של אדם אחד. אותו אדם נגלה לעיני הקורא

בכל גופניותו החושנית והמתענגת אך גם הפגומה והדואבת; הגופניות הכמהה למגע אנושי שהוא תמיד מנחם אבל גם אכזרי, מלא תשוקה אבל מראש צופן בחובו את הכאב של הנטישה, של האלימות, של הריק שיישאר בסופו של המגע: "בסבל ובהנאה אני מנסה להדוף אותם ולא יכול. והזמן לא ממש מדייק אתי", מדווח מרסל בן־חמו בעיצומה של סצנת האורגיה הגברית שמתרחשת בכרמיאל, ומיד אחר כך הוא מצהיר: "כואב בגוף, לא יאמינו לי. גמרתי על האיברים החשובים שלו".

ולמרות היסוד הקולנועי המובהק כל כך בספר – שהזיקה ל"איידהו שלי" של ואן סנט עשויה לחדד – הייתי רוצה לסכם את דבריי, בכל זאת, בכתיבה עצמה, ולהתייחס לאחד הרגעים המטה־פואטיים הנדירים שמופיעים בספר. זהו רגע שבו דומה שסמי ברדוגו, המחבר, מרים לרגע את ראשו מעל מרסל בן־חמו שלו כדי לומר משהו על הספרות; על הספרות בכלל ועל הספרות העברית בפרט, ובעיקר על מקומו שלו בתוכה:

> גם אני הבנתי שדי, אבא שלי כבר לא ממש שלי, ואחותי היא סתם אשה צעירה שלא תעזור לי [...] ואז גם הבנתי שאני צריך לכתוב משהו. זיק קטן היה לי, התעורר בי רעיון על החינוך הישראלי, או החינוך בישראל. נמשכתי אל המילה "חינוך" וביקשתי לנצל משהו שכלול בה. אבל אז, בזכות עונת החשיפות וההתענגות הכלל ארצית ששרתה עליי [...] האמנתי שאכתוב משהו אחר. פרצתי במחשבות שלי לתוך מעשה אפשרי של אמנות כלשהי. הירהרתי על התפרצותם של הסופרים המוכרים שנסחפו בגל הגילויים של אותה שנת תשעים ושלוש. הם נדהמו שככה באמת אפשר ליהנות, הרשו לעצמם כתיבה שמתקשרת עם קהל הקוראים ובאותה עת עשו חיל בתודעה המקומית ואפילו בחוצלארץ. אמרתי לעצמי, מרסל, אתה איכשהו תצטרף אליהם כי הנה דברים נפתחים, שפה נפתחת נפרשים מקומות לשפה (עמ' 173).

אם כבר לכתוב, מצהיר מרסל בן־חמו (ואולי זה ברדוגו שמציץ מאחורי גבו), עדיף לעשות זאת מתוך הבנה שהאבות כבר אינם בנמצא; וגם אם הם עדיין בנמצא כבר אין צורך לנכס אותם, בוודאי לא להשתמש בהם כדמויות חינוכיות, שהרי מספיק דמויות של מחנכים יש בה בספרות העברית, ואין צורך בעוד אחד. לעומת זאת גם אלו ש"מרשים לעצמם כתיבה שמתקשרת עם הקהל" אינם בגדר אופציה ממשית. "אתה איכשהו תצטרף אליהם", אומר מרסל לעצמו, אבל גם לו וגם לנו הקוראים ברור שזה לא יקרה – שגם המפגש בינו לבינינו, כמו המפגש בינו לבין הארץ, לעולם לא יהיה מפגש הרמוני, מפייס, מנחם וגואל. ואולי זה גם לא תפקידה של הספרות להציע גאולה. אולי כל מה שביכולתה להציע הוא מפגש מזדמן, חד־פעמי, שיעורר עונג אבל גם כאב, שיעורר משהו – כל דבר – רק שלא נירדם לבד, מפרפרים על אם הדרך.

אסתי אדיבי־שושן

"השם שלי כולא את האפשרות שלי"

לראשונה בכל יצירתו של סמי ברדוגו עוזבת הדמות הראשית את מחוזות ילדותה ויוצאת למסע "על פני האֶרץ". המניע ליציאה למסע הוא תחושת החלוף של הזמן והמקום הישראליים, כשהמספר, "איש מיעוט" בן 48, מרגיש שלא הצליח להיאחז בהם ולהכות שורש, כפי שהוא אומר בגוף ראשון יחיד: "זמן חולף ממני בטרם עת. האֶרץ חולפת ממני. לפני שאני מספיק אותה כהלכה. אני רוצה להספיק אותה כמו שצריך" (7); כדי להיות מסוגל לגדל את בנו יחידו, הגדל אצל אחותו, חייב המספר לַמקם ולשייך את עצמו לזמן ולמרחב הארץ ישראליים שבהם נולד וגדל. המסע מופנה קדימה וצפונה – מהשפֵלה שבה נולד המספר, ושבה נמצאת דירתו השכורה, אל עבר צפון הארץ; ומשם, דרך שיבה מחודשת למחוז הילדות, באופן קווי ואנכי עד לדרום האֶרץ. יעדי המסע מוכתבים על ידי המקומות שבהם נכח המחבר בעבר, אבל המסע עצמו מתקיים בזמן הווה, והמספר משתוקק למצות כל רגע במלוא הווייתו. מרכזיותו של זמן ההווה ניכרת בכותרת הספר, וגם בכך שסיפורי העבר מסופרים אף הם בזמן הווה. הזמן החולף והמאיים ניכר בסְפרות האדומות הדיגיטליות של השעון ברכב, המהבהבות ומכריזות דרך קבע על הזמן החולף.

ההכנה למסע מתממשת בקניית מפה בחנות הספרים ובהדבקתה בסֶלוֹטייפ לקיר בדירה השכורה. בהמשך המספר מסמן במדויק, בציון האותיות והמספרים של קווי האורך והרוחב במפה, את יעדי המסע שאליהם הוא מבקש להגיע: "קריית שמונה (2/ד)", "קיבוץ מלכיה (2-3/ד)", "כרמיאל (4/ה)", "על שפת ים־כינרת (4/ג)", "אום־אַל פַחֶם (6/ה)" ועוד. שמות מקום אלו מועתקים למחברת המלווה ומדריכה אותו לאורך כל מסעו. המקומות המוכרים האלה, המועתקים בקפידה למחברת, מתארים את יחסו כפול הפנים של המספר לארץ ישראל. מצד אחד הוא מכנה אותה "אֶרץ" ובכך מבטל את יידועה וייחודה, ומצד שני, מקומות מוכרים אלו מעידים על תחנות משמעותיות בעברו ובה בעת משמשים יעדי המסע שהוא מתעתד לצאת אליו.

הציון הגיאוגרפי המדויק של שמות המקום שבהם נכח מרסל בעבר, ושאליהם הוא מתעתד להגיע במסעו, מבליט את היעדר שם המקום שבו הוא גדל ושהוא חוזר ומכנה: "שפֵלה". כינוי זה מתאר באופן גיאוגרפי את מחוז ההולדת והגדילה, ובה בעת משתמעת ממנו נמיכותו ההיררכית במעמד המקומות ב"אֶרץ". הכינוי מעיד גם על האופן שבו מעצבת ומחתימה ה"שפֵלה" את הנולד והגדל בה, כמו בבית הפותח את שירו של המשורר אבן גבירול: "שְפל־רוח, שְפל־ברך וקומה".

מגבת, מחברת וסכין מטבח הם תכולת תיק הגב שהמספר מכין למסע. חופשי, לכאורה, אך כלוא לחלוטין בשפֵלת הולדתו, בגופו ובשמו. מחלת לב התגלתה בגופו עוד בהיותו ילד צעיר, ודפיקותיו המואצות של הלב החולה משמשות פס הקול של הגוף והנפש, המלווה את המסע ומנכיח את ארעיותו, מוגבלותו וחולשתו של הגוף הגברי.

מרסל בן־חָמוֹ, שם המספר, כמו השם סמי ברדוגו, מכתים ומחתים את הנושא אותו כזר לנצח לקולקטיב הישראלי ולכל מגזר ומגדר בתוכו. כך, גם השם זמיר שהעניק לבנו מסמן את גורלו העתידי של הבן כזר ואחר בהוויה הישראלית. בפרק המרכזי בספר "חולדה יער" תוהה מרסל על שמו שלו ועל שם בנו ומעלה את האפשרות לשנות את שם בנו ובכך לשנות את גורלו: "הכל זמיר עכשיו. אתו צריך לעשות משהו. אולי להחליף לו את השם ובכך לשנות את חייו. כי למה לקרוא בשם כזה לילד? למה גם השם שלי כולא את האפשרות שלי לחרוג?" (193). מתן השמות לחלק מהדמויות בספר והיעדר שם לדמויות אחרות הם אמצעי מרכזי לאפיונן. כך, בעוד חבר קיבוץ מלכיה, החקלאי אוהב האדמה, נקרא אבנר והמפקד בחיל החינוך אלון גדעון, נקראים בני השפלה מרסל, פרדי וסָאסִי. בני משפחתו הקרובים של המספר נטולי שם ומכונים לאורך הספר: אבא, אמא ואחותי. היעדר שם משמש סמן להיעדר שייכות, נוכחות והשפעה בחברה הישראלית וגם לשברונן ואובדנן של הדמויות, כפי שמעיד מרסל: "אבא שלי הוא מקרה שאבד, ואחותי עדיין לא ברורה אל עצמה". אחות זו, השונה ממרסל לחלוטין, מאפשרת את יציאתו למסע, בכך שהיא מטפלת במה שהוא מכנה "השארית ההיא של המשפחה", כשכוונתו לאביו הזקן ולבנו.

זרותו הקיומית של מרסל לכל קולקטיב ישראלי באשר הוא ניכרת בכל אחד ממקומות היישוב שבהם היה בעברו ושאליהם הוא חוזר ב"סיפור הווה". בקריית שמונה ובאֵחוּזָם, נקודות קצה בארץ וברומן, ניכר סירובו של מרסל להשתייך לשתי משפחות המבקשות לאמצו לחיקן בקשר של נישואים והולדה. כך, כאשר מרסל מגיע לקריית שמונה, היעד הראשון של מסעו, הוא אומר: "אין לי חשבון עם קריית שמונה, אבל היא תפנית הגיונית שלא לקחתי" (9). הוא נזכר באלונה ובמשפחתה שביקשו לנכס אותו כבעלה של הבת, כך שיחד אתו ובתמיכתם ההורית־כספית יממשו את החלום הישראלי בעמק החולה; ורק מרסל ברגישותו ואחרותו מודע לכזב שבחלום זה: "בית חדש על רקע האגם, וכל זה במחיר אפשרי בהחלט ובהשקעה טובה" (26). באֵחוּזָם, התחנה האחרונה במסעו, הוא חוזר ומגיע לבית הורי אם בנו המתה, וכאשר מבקשת אֵם האם לעזור לו, הוא נמלט על נפשו: "עלי למהר ככל האפשר אל הדלת [...] וכך אני עושה. נוטש את הענווה הביתית שכל חיי רציתי משהו ממנה" (229).

אי־הנוחות הקיומית־ישראלית־מגדרית של מרסל מקבלת ביטוי סמלי בחוסר יכולתו לשאת את תיק הגב, כמשתמע מכינויו, על גבו, ונשיאתו דרך קבע על בִּטנו. במהלך המסע

הנפשי שהוא עובר, במקביל למסע הפיזי, עליו לברר עם עצמו מה ייוולד מגופו: סכין המטבח שבה הוא חוזר ופוצע את ידיו ורגליו, או המחברת המלווה אותו מגיל ילדות ומסמלת את אפשרות עיבוד כאב החיים לכתיבה ספרותית.

הפגימות והעיוות בזהות המינית של מרסל ובשושלת הגברית שהוא יכול לייצר ניכרת בדרך המלאכותית, המנוכרת והמשובשת שבה נוצר בנו, נכדו של הסב המהגר. מרסל עצמו מונע למהלך הולדת הבן על ידי שלוש נשים, ואילו הוא עצמו נטול יוזמה, רצון ומעשה. יוזמת הרעיון היא אחותו, שכבר בגיל שבע עשרה נמסרת לה עובדת עקרותה. היא זו שדוחקת במרסל: "תעשה ילד, מרסל, תעשה, תראה, זה רק יעשה לך טוב, תהיה אבא, תלמד דברים" (81); ובהמשך היא זו שמאתרת במאגר נשים את "חגית הפונדקית". היא בטוחה בבחירתה ואומרת בשפתה ההמונית לאחיה: "אני מרגישה את זה בבטן, אינסטינקטים"; האם הביולוגית, סילביה אלגרבלי, מציעה את עצמה לתפקיד זה, אך קובעת תנאי הכרחי מבחינתה: "אבל בלי היריון". בשיחת היכרות בינה לבין מרסל הם מתאמים ביניהם את אופן גידול הילד המשותף שעדיין לא נולד: "הזכרנו בתים נפרדים, חשבנו על ימים ופעילויות שונות [...] קצת אני וקצת היא" (81); אלא שכהמחשה בוטה להיותו של הילד זר בעולם, נהרגת האם הביולוגית בתאונת דרכים. שיבוש הזהות המגדרית וחוסר יכולתו של מרסל לתפקד כאב ניכרים בחוסר נכונותו לגדל את הבן שנולד. כך, בהסכם בינו לבין אחותו גדל התינוק בביתה, והדמות הגברית שלצִדה יגדל הילד הוא הסב שבור האגן וקטום אצבע הקמיצה, כביטוי פיזי וסמלי לאין אונותו ולשברונו. דווקא שֵם הבן הצעיר, שעליו תוהה האב, משקף את ייעודו להיות "נעים זמירות" ולהשמיע בעתיד, כבן הדור השלישי להגירה, את קול השושלת חסרת השייכות, הנוכחות והקול.

המפגשים הגיאוגרפיים והאנושיים בספר, בעבר ובהווה, עומדים בסימן החידלון וההחמצה. מרסל אינו יכול להכות שורש באף לא אחד מהמקומות שאליהם הוא מגיע, ואינו מצליח ליצור קשר אנושי משמעותי אם אף לא אחת מהדמויות. מקום אחד בלבד, שממנו הוא יוצא בתחילת דרכו ושאליו הוא חוזר במהלך מסעו, מאפשר לו מפגש גורלי. בחולדה יער, שאליו מגיע מרסל במהלך מסעו, הוא נזכר במפגש משמעותי זה, ספק מציאותי ספק מדומיין, שאירע לו בשנות ילדותו. הוא נזכר במרחק הקצר שבין מקום הולדתו לבין הקיבוץ הוותיק הנושק ליער חולדה ובאיש שבו פגש: "פה התגורר האיש ההוא בן המקום, שפתח את עולמו הפרטי בפני ישראל כולה [...] בעזרת סיפורים [...] הייתה לי חסות אצלו כשהייתי נמלט מן הבית ומובהל על־ידי מהירות הרגליים שלי, שכמו נשאו אותי אליו בכוח בלתי־ייאמן, בליווי דפיקות לב רעשניות" (192). המפגש עם "האיש ההוא" כותב הסיפורים היה מפגש מעצב ומכריע בגיבוש זהותו של מרסל כאיש כותב. מפגש של הענקת חסות והגנה, ויותר מכך, חניכה מצד סופר מבוגר, מוכר ומקובל כלפי ילד קטן מבוהל ונרגש

המייעד את עצמו לעסוק במילים ובכתיבה. בהשפעת חסות ספרותית זו מספר מרסל, בדיעבד, על התמודדותו עם מורשת השם המזרחי. כך, כילד צעיר העז להתגנב ללוח העץ שהתקבע באמצע דלת ביתו ובו חקוק שם משפחתו בן־חָמוֹ. נרגש ומפוחד מוחק הילד הקטן את הקו המחבר בן שתי המילים, מוסיף את האות ר' ויוצר שם משפחה חדש ההולם את הרגשתו כבן המשפחה – בן חָמוֹר. האב הפותח את הדלת: "קורא את שתי המילים ואלה מכות בו אחת אחר השנייה". הוא שולח ידו כדי להכות בבנו, אך מרסל הצעיר רץ בכל כוחו אל מתחם הכתיבה של הסופר המוכר והמבוגר, ומסמר חודר לכף רגלו המדממת לאורך כל הדרך. הסופר רואה את נקודת החור והדם, על האסוציאציות התרבותיות שהם מעוררים, ובאקט סמלי: "בכף ידו המרשימה הוא מנגב את כף הרגל הזעירה, עוטף אותה ברכות מן התחתית. [...] לא מרפה את העיטוף הרך בכף ידו, כאילו מתחייב עד מוות לבריאות העור" (197).

מאפייני הסופר המבוגר שאליו רץ הילד הקטן – הולדתו בירושלים, חייו בקיבוץ הסמוך ליער חולדה ומרכזיותו בתרבות הישראלית – יוצרים זיקה והדהוד לדמותו של עמוס עוז. סיפור חניכה זה של שינוי שם המשפחה של האב החי שיש בו מרד כלפי עולמו של האב, על ידי הבן לאחר מות האם, יוצר אנלוגיה בין שני סיפורי חניכה של אנשים כותבים: האחד הוא עמוס עוז, כדמות הסופר המבוגר המופיעה בספר; והשני, דמותו הבדיונית של מרסל בן־חמו. עמוס עוז, בהתאם לאופן שבו ביקש לראות את עצמו בצעירותו, שינה את שם המשפחה הגלותי של אביו, קלויזנר, בדרך של עִבְרוּת והגבהה, לשם המשפחה עוז הישראלי. בניגוד גמור אליו, מרסל, בהתאם לאופן שבו הוא רואה את עצמו, משנה את שם המשפחה המזרחי בן־חָמוֹ, בדרך של ההלעגה וההפחתה, לבן חָמוֹר.

בסיום השהות בכל יעד גיאוגרפי שאליו מגיע מרסל הוא חש צורך אובססיבי לחתוך את גופו עד זוב דם ולהאיץ בכך את הלמות הלב חולה. באופן חוזר וקבוע, כמו בטקס ששלביו מוכרים וחוזרים על עצמם, פוצע המספר את עצמו בסכין הנמצאת בתיקו, ורק כאשר הוא רואה את הדם הזולג ומרגיש בדפיקות המואצות של לבו, הוא מפסיק את פעולת החיתוך ומוציא את המגבת שלקח מביתו כדי לעצור את הדם הנוטף; וחוזר חלילה בצאתו מהיעד הבא. בערב האחרון לביקורו בקריית שמונה, בחדר המקלחת הקטן בדירונת שהוא מתגורר בה, הוא מוציא את הסכין מתיקו ומתבונן בו: "החפץ מוכר היטב מדירתי השכורה. הוא חביב עלי. מתאים לצרכים" (28). אחר כך, בעודו מניח את הסכין על גב ידו: "אני מושך בסכין לרוחב. החתך לא גדול, והוא מתחיל לדמם. לא בפרץ אלא בנביעה איטית. [...] הכאב מבעבע והשריפה נמשכת בעודי לוחץ חזק על המקום" (28). כך, גם כאשר הוא יוצא מתחנתו השנייה בקיבוץ מלכיה, הוא חוזר ומצמיד את הסכין קרוב לחתך הראשון: "ליד הפצועה כאילו יש לב משלה, הפמפומים שם מהירים. המגבת. ללפף בה את הפצע" (43).

הגוף המדמם והלמות הלב המואצת מאפשרים למרסל לחזור שנים אחורה לחוויה הגופנית המכוננת, כאשר הסופר המבוגר, בן דמותו של עמוס עוז, עוטף את רגלו המדממת של הילד הרץ אליו ולבו הולם בחוזקה, ובכך מכיל וחונך אותו כסופר פוטנציאלי. הצורך של מרסל לחתוך ולפגוע בגופו מבטא גם את יחסו לגופו כאתר שיש לחבל בו ולגרום לו להיות בלתי שלם, חתוך, מצולק ומדמם בהלימה לתחושת בעליו. נזילת הדם המופרש דרך קבע בכל תחנה שאליה מגיע מרסל בשנית, ושאותה הוא חוזר ונוטש, מבטאת את רצונו ליצור קשר עם אדמת הארץ שבה הוא נולד ובמקומותיה חלפו חייו, אלא שהיא מצֻדה נותרת זרה ומנוכרת עבורו. חלחול דמו לאדמת הארץ מעיד על רצונו ליצור ברית, בעלות ותחושת שייכות ל"אֶרֶץ" זו שתהפוך אולי, תוך כדי הקזת דמו, להיות ה"אָרֶץ" שבה יוכל לגדל את בנו.

סיום הספר **סיפור הווה על פני אֶרֶץ** משמיע את מורשת האב ואת מימושה המאוחר. המספר־הבן נזכר בבקשת האב המתנסחת כשאלה: "מרסל, אתה תכתוב את הסיפור עלינו? [...] תכתוב ותכניס גם את אמא" (251); בקשה־תחינה זו גרמה למרסל, בעבר, לכתיבה מזויפת וכוזבת, המנותקת לחלוטין מאורח חייו, של ספר העוסק ב"חינוך בישראל": "חשתי שאולי אפשר לעשות לנפשי חסד במילים בכך שאתאר אנשים גדלים במקומות ובזמנים ישראליים שאליהם נקלעו. חשבתי לרכך את עצמי בפעולת כתיבה וכך להעניק פתרון לחיי עד כאן וגם הלא מכאן" (95).

בסיום מסעו, בהווה המתואר, מבין מרסל שבספרו הישן התהפכו היוצרות ובעל כורחו הוא נתן יד: "למפעל המדומיין או המומצא של משפחתי ושל המקום שלה בארץ". בניגוד גמור לכך, בספר חדש זה נאמן ברדוגו לחלוטין לזהותו ולמקומו המנוכר ב"אֶרֶץ", ובפעולת תיקון, בדיעבד, למעשה שיבוש שם המשפחה בילדותו, הוא מנכיח ומשמיע בספר חדש נפלא ומרגש זה את קולו ואת קול משפחתו. היציאה למסע הפיזי והנפשי מאפשרת לברדוגו, מתוך הקפדה על זווית הראייה של "איש מיעוט כמוני", לספר, באומץ רב ובדיוק לשוני מוקפד ביותר, את **סיפור הווה על פני האֶרֶץ**. בכך מצטרף ספרו זה לשני ספרי מסע קודמים: **פה ושם בארץ ישראל** של עמוס עוז (1982) **והזמן הצהוב** של דויד גרוסמן (1987), שברב־שיח שנוצר ביניהם מסופר סיפורה השסוע והכואב של האָרֶץ הזאת.

רב־שיח על ספרו של אברהם ב. יהושע
"ניצבת"

התקיים ביום 12.1.2015, במסגרת שיעור בקורס "תחנות יסוד בספרות העברית", מכללת סמינר הקיבוצים.

אברהם ב. יהושע, **ניצבת**, בני ברק: הקיבוץ המאוחד, ספרי סימן קריאה,
הספריה החדשה, 2014 (כל מספרי העמודים המצוינים להלן בסוגריים מפנים לספר זה).

לילי גלזנר

משחקי מיטות:
טשטוש הגבולות בין השחקנים בדרמה המשפחתית

בפרק הראשון בספר שנתה של הגיבורה, נוגה, מופרת. בבית הוריה, שרועה על מיטה ומכוסה בשמיכת הצמר המשובצת של הוריה, היא נזכרת בחברות ובקירבה שֶׁרָתָה בין הוריה טרם פטירת האב. זוגיות אינטימית המוצגת כניגוד למצבה היא, אישה גרושה שבחרה לא להביא ילדים לעולם:

> [ל]אחר הפרידה מירושלים, ואחריה הפרידה מבעלה, כשהיתה מגיעה לפעמים לביקור בערבי שבת, העדיפה לחזור בלילה לשפלה. החברות והאינטימיות בין הוריה, שהעמיקו בזקנתם, העיקו עליה במקום שיקלו עליה. הם שתקו בעניין סירובה להביא ילדים לעולם ואפילו השלימו עם כך, ואף־על־פי־כן היא חשה שלא רק לה אלא גם להם נוח שאין היא נשארת בלילות במרחב שלהם וכך היא פטורה מחיכוך בזוגיות חריפה ששומרת אמונים אפילו למיטה עתיקת־יומין, מיטת עץ צרה ושחוקה, שהוריה היו שקועים בה יחדיו בהרמוניה נינוחה. גם אם היה אחד מהם מזדעזע מחלום מוזר, או מתעורר עקב איזו דאגה חדשה, היה האחר מתעורר מיד בעקבותיו וממשיך בשיחה שכנראה התקיימה ביניהם גם בשנתם (8-9).

הבה נמקד את מבטנו בנרטיב הזוגי והמשפחתי שתיאור זה מציע לנו:[1] הנה לפנינו זוג מבוגר אשר לאורך שנות נישואיו הרבות טיפח את זוגיותו והעמיק אותה. במסגרת המשפחתית הם השכילו לגדר לעצמם תחום אישי ובד בבד לכבד את תחומה הפרטי של הבת. הבת, מצִדה, קולטת ברגישותה את ההפרדה שבין הוריה לבינה. התחום האישי הפרטי של ההורים מסומל בתודעתה בדמותה של המיטה עתיקת היומין.

ואולם בספרות, כמו בחיים, המיטה הזוגית נושאת בחובה פוטנציאל כפול – נאמנות או בגידה. הנה עולָה בדעתי מיטתם של אודיסאוס ופֶּנֶלוֹפֶּה – אותה מיטה אגדית שבנה הגיבור מגזע עץ זית, אשר שורשיו עודם נטועים באדמה. מסביב למיטה זו בנה אודיסאוס את ביתו, ואין בן תמותה שיעלה בידו להתיק מיטת כלולות זו ממקומה.[2] וכי אין זה סמל

1 מפאת קוצר היריעה לא אוכל לדון בדמות האח, חוני, ובאופן המורכב והטעון שבו האח משתלב במארג היחסים המשפחתי (במשפחה הגרעינית ובמשפחה המורחבת) **בניצבת**.

2 הומירוס, **איליאדה / אודיסיה**, תרגם: שאול טשרניחובסקי, ירושלים: שוקן, 1954. ראו **אודיסיה**, שיר 23, שורות 177-204.

הולם לאותה "זוגיות חריפה ששומרת אמונים אפילו למיטה עתיקת־יומין, מיטת עץ צרה ושחוקה, שהוריה היו שקועים בה יחדיו בהרמוניה נינוחה"? "צרה ושחוקה" – הקריאה הראשונה מפתה אותנו לפענח את צמד המילים כהוכחה נוספת לקשר הזוגי המופלא שבין הורי הגיבורה: שאין מקום צר מלהכיל את אהבתם, שאהבתם עומדת בכל מבחני ופגעי הזמן ויכולה להם, שאין הם מוכנים לוותר על שום פיסה מעברם המשותף. האומנם? הנה אנו מתקדמים שישה עמודים, ובעודנו צמודים לתודעת הגיבורה אנו גולשים מגעגועיה לנגינה בנבל בחזרה אל המיטה שעליה היא שרועה (זוכרים? שנתה של הגיבורה הופרה). אלא שעתה מתחוור לנו שהמיטה שעליה היא שוכבת היא המיטה הניצבת כעת בחדר השינה של ההורים, אלא שאין זו מיטת העץ עתיקת היומין אשר שימשה את הוריה. כבר בימי השבעה ביקשה האלמנה הטרייה לפנות מן הבית את מיטת העץ הזוגית, הצרה. "[ש]כן לאחר מות בעלה חשה צורך להגדיל את המרחב הפתוח סביבה" (14). המיטה הזוגית, שהאלמנה מודה כי בעלה לא היה מסכים לוותר עליה, מומרת במיטת בית חולים ששופצה במיוחד בעבורה, וכעת היא מיטת יחיד בעלת מנגנון חשמלי מתוחכם ומפנק. ההרמוניה הזוגית מומרת ברצון הנשי בחופש ובמרחב, שלא ניתן לו דרור במשך שנות הנישואים. רצון זה עתיד לקבל ביטוי בקולה של הבת, גיבורת הסיפור, שתטיח באוריה בעלה לשעבר: "האהבה השתלטנית שלך [...] רצית להשתעבד אלי כדי לשעבד גם אותי [...] האהבה שלך היתה מרתקת אבל גם התחילה לכבול. [...] התחלת לבלוע אותי [...] לשאוב לתוכך [...] לנכס [...] להטמיע [...] להפנים" (191, 194, 199, 200). נוגה אינה מתכחשת לאהבה שעדיין רוחשת ביניהם, שמסרבת לדעוך סופית. אך שלא כמו אמה היא אינה מוכנה לוותר על גבולות העצמי שלה, על מיטת היחיד שלה.

אך הבה נשוב אל המיטה הזוגית כפולת הפנים: נאמנות או בגידה. נוגה, שאביה לימד אותה לחפש את "הכוכב שהעניק לה את שמה" (7), מודעת גם למקור הלטיני של שמה – ונוס, אלת האהבה. ונוס־אפרודיטה היא האלה המכניסה מאהב אל המיטה הזוגית, ובעלה וולקן־הפייסטוס הוא הבעל הלוכד את הזוג במיטה ברשת בלתי נראית.[3] כך, המיטה הזוגית הופכת סמל לבגידה, להפרת אמון, לחצייית גבולות – הרי הנישואים, כמוסד חברתי, נועדו לגדור את מעשה האהבה בתוך גבולות ברורים. כמו האלה היוונית־רומית, גם הגיבורה הישראלית בוגדת בבעלה, או למצער במוסד הנישואים במשמעותו המסורתית. לא, היא לא הכניסה גבר זר למיטתם הזוגית. היא גם לא נכנסה למיטה זרה כמעשה בת שבע, אשת אוריה בסיפור המקראי. תחת זאת היא הפילה בסתר. גבולותיה המטפוריים של המיטה הזוגית מתרחבים – הם מהדהדים בעצם ההתעברות, בהחלטה שלא ללדת ובהחלטה להסתיר.

3 **שם**, שיר 8: שורות 266-366.

זאת ועוד, כאשר הזוג הגרוש, נוגה ואוריה, ניצבים נוכח המיטה האחרת, יצירתו של המהנדס־הנגר "יורשו של האב",[4] מילותיהם משיבות את מיטת העץ עתיקת היומין של ההורים אל מרכז החדר, אל מרכז במת חייהם. נוגה מזכירה לאוריה את הפעם הראשונה שבה קיימו יחסי מין:

- [ה]תעקשת שנשכב במיטה הזוגית של הורי ולא במיטה שלי.
- כי המיטה שלך היתה צרה, מיטה של מתבגרת, ודווקא אז היה חשוב לשנינו מרחב שיוכל להרגיע בהלה וחרדה. לכן שכבנו במיטה של ההורים שלך, שהיו אז, נדמה לי, בחוץ־לארץ.
- ביוון.

[...]

- אבל אני לא חששתי מהפתעה, אלא מפלישה לאינטימיות של הורי. והרי למרות הכביסה והגיהוץ של כלי־המיטה בכל־זאת הצליחו שני כתמי דם שלי להכתים את המזרן, ולא הצלחתי להעלים אותם, ונאלצתי להפוך את המזרן.
- ונניח שההורים שלך שכבו מאז, כמובן בלי ידיעתם, על סימני הבתולים של בתם –אולי זה היה דווקא נעים להם, אני מתכוון בתת־מודע.
- עכשיו אתה כבר מייצג את התת־מודע של הורי.
- בדרך של היקש. כי לי, למשל, לא היה אכפת לשכב על מזרן שבמעמקיו, בלי ידיעתי, יהיה חבוי סימן מבתוליה של בתי.
- בת כמה היא עכשיו?
- בת שש.
- אז יש לך זמן עד אז. (192-193).

המיטה הזוגית שוב אינה מגלמת הרמוניה אלא חציית גבולות פרובוקטיבית הגובלת בפריצת הטאבו החמור של גילוי עריות. הנה כי כן, האהבה האובססיבית, הבולענית, מטשטשת גבולות: גבולות בין גבר לאישה, גבולות בין בת להוריה, גבולות בין אב לבתו, גבולות בין אב לבעל. אהבתו של אוריה – "אותה 'אהבה עתיקה שעדיין מדממת'" (176)[5] – ספוגה, באופן פיזי ומטפורי כאחד, במיטה הזוגית עתיקת היומין של האב. אותה מיטה שהאם, מדעת או שלא מדעת, ממהרת להוציא מביתה לאחר פטירת האב.

למעשה, טשטוש הגבולות בין "האני" ל"אחר", טשטוש הזהויות, טשטוש התפקידים,

4 ושוב מהדהדת תבנית דמותם של אודיסאוס ומיטתו האגדית, זו הפעם באירוניה ברורה.

5 ראו גם עמ' 160. מי מגדיר כך את אהבתו של אוריה, הוא עצמו, נוגה, שניהם? גם הגבולות בין תודעה לתודעה אינם ברורים.

מאפיין את תפיסת העצמי של רוב הדמויות **בניצבת** ובא לידי ביטוי ביחסים המורכבים שביניהן. בשפתה הסימבולית של היצירה המיטה משמשת אחד הביטויים המרכזיים בדרמת המשחקים והזהויות, בייחוד במרחב המשפחתי. יתר על כן, המיטה עצמה הופכת לניצבת המחליפה תפקידים וזהויות: מיטת בית חולים ישנה שנועדה להקל על אלמנה מבוגרת; אחת מארבע תחנות בנדודי הלילה של האם ולאחר מכן של הבת, שאינה אלא ממלאת מקום בדירה; לשעה קלה המיטה משמשת בתפקיד מרחב של תשוקה ופיתוי עבור הבת הבוגרת במפגש עם "יורשו" של האב; ובשעה אחרת היא מכילה את הבעל לשעבר והופכת למשטח שבו נשפטת נוגה על סירובה לקבל על עצמה את התפקיד שיועד לה – היות רחם פורה, כלי להנצחת זרע הגוף, בלשונו של אפלטון,[6] או בלשונה של אמה: "תני לו את הילד הזה, תני לו אותו, וכך גם יישאר בעולם משהו ממשי ממך, לא רק צלילי נגינה שמתפוגגים באוויר" (**210**).

אך נשוב אל המיטה – המיטה ההולכת ומתרבה בסיפור והופכת לרשת סבוכה של מיטות – מיטות זמניות, מיטות מדומיינות, מיטות ניצבות. ונוגה, כמו זהבה הקטנה, עוברת בין מיטות, מחפשת לעצמה את המיטה שתתאים למידותיה ותאפשר לה סוף־סוף לישון ברווחה, מוגנת ושלווה.

ואולם האם ניתן למצוא מיטה כזאת במרחב זוגי ומשפחתי שגבולותיו נחצים ללא הרף? כאשר שחקני הדרמה המשפחתית מהדקים את אחיזתם זה בזה באמצעים ישירים ובדרכים סמויות, במודע ושלא במודע? הפסיכולוגית אריאלה פרידמן כותבת:

> היום די ברור לנו, שלא חייב להיות קונפליקט מהותי בין הענקה לאוטונומיה. ניתן, תיאורטית, להיות אדם קשור ואוטונומי, מרגיש את האחר מבלי לוותר על העצמי, בעל גבולות ששומרים עליהם במצבים מסוימים ופותחים אותם לרווחה במצבים אחרים, בעל יכולת לאהוב ולהיות נאהב, ולא ללכת לאיבוד.[7]

אני קוראת את דבריה ומהרהרת שמא המיטה – כיוון שהיא מרחב אינטימי המאפשר מפגש משפחתי מכיל וחם (חֶשבו על בוקר שבת חורפי וקר, שבו הילדים מתכרבלים במיטת ההורים) – אך טבעי שהיא תייצג את המרחב שבו אנו מתמודדים, בבגרותנו, עם הצרכים המנוגדים אך המשלימים: הצורך בקִרבה והצורך בריחוק, הצורך בהזדהות והצורך באוטונומיה. שמא "משחקי המיטות" **בניצבת** אינם רק סימפטום, או תמונת מראה, למשפחה ולחברה המתקשות לבצע הפרדה בין האני לבין הזולת. שמא "משחקי המיטות"

6 ראו נאום דיוטימה ב"משתה" לאפלטון. **כתבי אפלטון**, "המשתה", כרך ב, תרגם: יוסף ג' ליבס, תל אביב: שוקן, **1979**, עמ' **99-155**.

7 אריאלה פרידמן, **מחוברות: אמהות ובנות**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, **2011**, עמ' **42**.

נועדו להזכיר לנו כי כל אחד ואחת מאתנו – לעולם קיימים ביחס לאחר, לזולת, אין עצמיות כשלעצמה.[8]

ואף על פי כן, המיטה הנוכחת־נעדרת בתמונת הסיום של **ניצבת** מטרידה אותי. בפרק הראשון, כאשר נוגה נעורה משנתה, היא הוגה בהרמוניה הזוגית של הוריה במיטתם עתיקת היומין, והיא נזכרת כיצד פעם בליל חורף כשנשארה ללון אצל הוריה, אביה חג סביב המיטה הזוגית בצעדים קטנים, "[ק]ד קידות מנומסות אל אשת נעוריו השוכבת לפניו. מה לעשות, אהובתי, הסופה העיפה אותי עכשיו מסין ליפן והפכה אותי ליפני". (9). והנה, בתמונת הסיום נוגה יושבת על במת אולם קונצרטים בקיוטו. ביצירה המרכזית שהיא עתידה לנגן בערב זה היא מזהה את אמה. היא חשה שכאשר תפרוט על הנבל את היצירה היא תנגן את אמה. ואולם אין זה קטע סולו אלא דיאלוג בין שני נגני נבל: נוגה וממלא המקום, נגן נבל יפני קשיש. זמן קצר לפני כן הקשר הסימביוטי בין הבת לאם נתן את אותותיו, וגופה של נוגה נענה לפניית האם ושב לייצר את מחזור הפריון. סערת רגשות פוקדת אותה בדמות בכי המרעיד את כתפיה. בן זוגה לנגינה מבחין בדבר "[ה]וא קם ממקומו, ובצעדים קטנים ועדינים, דומים לאלה שאביה היה משעשע בהם את אשתו בלילות, הוא מרחף אליה ורוכן" (296).

מיטת העץ הצרה עתיקת היומין ניצבת על הבמה גם בהיעדרה – שחקני הדרמה המשפחתית, או בבואותיהם, לכודים בה לעד: כתמי הדם הישנים אשר נספגו במזרן מיטת ההורים מהדהדים כעת בשטף דם הווסת הקולח בגופה. ואולם הבת אינה מנגנת את מנגינת חייה, היא מנגנת את אמה; ולצדה "בן זוגה, הנבלן הישיש" (295) – רוחו של האב מסרבת לפנות את הבמה, גם לאחר מותו. ואין זו רק דמותו של אביה המהדהדת בבבואה זו, אלא זוהי דמות האב הכרוכה בדמות הבעל. בן זוגה לנגינה עוטה כעת גלימה מעוטרת בסמל פאלי מובהק: "חרב של סמוראי רקומה [...] בחוט אדום" (295). גם דמות האב האחר, הבעל

8 אזכורו של בובר **בניצבת** מזמין דיון מעמיק נפרד. אף על פי כן, בהקשר זה מתבקש להביא מדברי בובר בחיבורו **אני ואתה** (חלק א, סעיף 3): "האני כשהוא לעצמו אינו קיים, אלא רק האני במילת היסוד אני־אתה והאני במילת היסוד אני־לז". מרדכי מרטין בובר, **אני ואתה**, תרגם: אהרון פלשמן, דברי הקדמה: שולמית אלוני, נספחים: יעקב רז, אהרון פלשמן, אדמיאל קוסמן, ירושלים: מוסד ביאליק, 2013. במסה המצורפת לתרגום זה כותב המתרגם והפסיכיאטר אהרון פלשמן: "[על פי מספר אסכולות פסיכולוגיות] הפרט כשהוא לעצמו הוא מעין אשליה; רק דרך הזולת, רק דרך האחר הוא חש את קיומו הוא. [...] תחומים רבים של טיפול מכירים בחשיבותם הרבה של יחסי אני־אתה. מייסדי תחום הטיפול המשפחתי, למשל, כתבו [...] שתכלית הטיפול המשפחתי לאפשר לכל אחד מבני המשפחה לפתח 'אני' נבדל ושלם, כדי שיוכל לכונן קשר עם 'אני' נבדל ושלם אחר. ובמילים אחרות, לאפשר קשרי אני־אתה בובריאניים" ("מה ענין בובר אצל המאה ה־21? הרהורי מתרגם", **שם**, עמ' 151-152). אדמיאל קוסמן, המציג את היסוד האמוני האימננטי בשפתו של בובר, מזכיר גם הוא את אימוץ המושגים הבובריאניים על ידי תורות פסיכולוגיות. ואולם קוסמן מדגיש את חלקיות המהלך המתמקד "ברמה האנושית בלבד" ("מבוא למשנת בובר", **שם**, עמ' 211, הערה 125).

לשעבר, זה שלא אכפת לו לשכב על מזרן שבמעמקיו, בלי ידיעתו, יהיה חבוי סימן מבתוליה של בתו – גם דמותו של אוריה, זה הקרוי על שמו של הגיבור החיתי שנשלח למות בחרב כיוון שהמלך חילל את מיטת כלולותיו, גם בבואת דמות זו לכודה בבבואתה של המיטה הנוכחת־הנעדרת על הבמה. לבסוף, אני שבה וקוראת את המילים החותמות את הספר: "הוא מרחף אליה ורוכן". אז יש לנו מיטה, אם, אב, בעל ובת... אבל, איה נוגה?

איתן גינזברג

ולפתע, מתוך שלא לשמה, הכול נפתח מחדש...

נוגה הגיעה לארץ במקרה. היא הגיעה מהולנד, שם היא משמשת נגנית נבל בסימפונית של ארנהיים ואחראית על ספריית התווים של התזמורת.

נוגה הגיעה באי־חשק גמור כדי להפגין נוכחות של שלושה חודשים בבית הוריה המושכר בדמי מפתח בשכונת מקור ברוך בירושלים, בשעה שאמה, שזה עתה התאלמנה מאביה של נוגה, עברה לדיור מוגן בתל אביב לתקופת ניסיון. בנה חוני, אחיה של נוגה, לא רצה להשאיר את אמו להתגורר לבדה בבית הירושלמי הנטוע בַּשכונה ההולכת ומתחרדת.

מה שהעסיק את נוגה יותר מכול היה "למסמר" את ביצוע הקונצ'רטו לחליל ולנבל של מוצרט עד שובה להולנד. ובינתיים, כדי שלא תתנוון לגמרי וגם תרוויח משהו לפרנסתה הזמנית (היא לא רצתה לקחת כסף מאחיה), השיג לה אחיה עבודה כניצבת בסרטים ובמופעי אופרה. התפקיד נתפס בעיני נוגה מספיק לא מחייב כדי שתוכל להסתדר עמו.

נוגה היא רווקה. בעבר נישאה לאיש, לאוריה; אך משום שלא רצתה ילדים נפרד ממנה בעלה, נשא לו אישה אחרת והוליד לה שני ילדים. בזמנו עשתה נוגה את הדרך להולנד משלא מצאה עבודה כנגנית נבל בארץ. ייתכן מאוד שלא מחמת היעדר הזדמנויות לנגן נבל, אלא בשל רמת נגינה לא מרשימה דיה. לתזמורת שולית בהולנד זה הספיק, לפילהרמונית הישראלית כפי הנראה לא. בינתיים זרמו להם החיים שם בהולנד בתוך "מרחב אירופי מוגן וליברלי" (9), ששום דבר לא היה צריך להפריע את שלוותו.

אך לא כך התפתחו הדברים. העבודה כניצבת הפגישה את נוגה עם אנשים פשוטים וטובים (אחד היה שופט בעברו, אחר, אלעזר, קצין משטרה) שעוררו בה תשוקה לא מוכרת לקשר של חיבה ואמפתיה. משהחלו האנשים הללו לחפש את קרבתה, נוגה נענתה להם ובהדרגה החלה גם היא לחפש את קרבתם.

הניצבות עצמה הפגישה את נוגה עם שני ממדים מודחקים עד כה בקפדנות: אהבת ילדים ותשוקה לחמימות מגוננת, טיפולית. בדרך לאחת הניצבויות – סרט שעניינו משפט רצח, מונח על כתפיה רדיד אדום נעים שנמסר לה בהשאלה ומאומץ על ידה, לאחר שגילתה שהוא עושה לה טוב. באופרה **כרמן**, שבמרכזה סיפור אהבה פתייני מאוד, מצאה עצמה מוליכה חמור רתום לעגלה ועליו שני ילדים שמחים, שאליהם התקשרה (139). בסצנת בית חולים של סרט אחר (156), שבה רותקה נוגה לכיסא גלגלים, היא נשלפת בפתאומיות מכיסאה בידי שחקן־רופא יצרי ויפה תואר, המניח אותה ברגישות במיטת חולים – ותחושתה מהממת. היא לא רוצה עוד "take". די בהלם שה־take הנוכחי עשה

לה. לפני דקות אחדות עוד רצתה לפרוש מן המשחק, אבל רגעי האינטימיות של ישיבה בעגלת נכים, ישיבה נוחה, נטולת מחויבויות אך מושכת תשומת לבם של אנשים, שובים את לבה למרות המבוכה שהיא מגלה בתוכה. גם הופעה משונה ומפתיעה של בעלה לשעבר, העוקב אחריה מאז גילה אותה בדרך מקרה בהצגת כרמן ומתגנב לחדרה במרחב ההסרטה ונרדם במיטה סמוכה לשלה, מעלה בה רגשות אינטימיים שלא ידעה ביחסיה עמו בעבר.

בראשית העבודה כניצבת היה הכול עוד טכני, ענייני. בסצנה של משפט רצח היא התנדבה לומר "בקול רך ונעים" את המלה "אֲשֵׁמָה" בשלוש שפות, לשמחתו של הבמאי, ושילחה את הרוצחת אל הגרדום.

נוגה גם מתחילה להתרגל לביתה הירושלמי, שמעולם לא חשה עמו קשר מיוחד ואף השתדלה לא לגור בו בעת ביקוריה החטופים הקודמים בישראל. בלילות היא מדלגת ממיטה למיטה בחדרי הבית השונים כדי לחוש את סודן, הוא סוד הבית ועלילותיו ביתר שאת. סוף־סוף נעלמה הזוגיות הדביקה והמעיקה, הטובה מדי, של הוריה. כאן היא גם פוגשת שני ילדים קטנים של משפחת פומרנץ החרדית המתגוררת בקומה מעל, החודרים לביתה פעם דרך הדלת ופעם דרך החלון לצפות בטלוויזיה. היחסים אתם מתחילים בקניית שוט בעיר העתיקה. שוט טוב, שהכה כבר המון גמלים וסוסים ואמור לאיים על הילדים שיימנעו מלפלוש לביתה. אך עד מהרה נולד סיפור אהבה בינה ובין הילדים האלה. סיפור אהבה טיפולי של ממש לאחד מהם – ילד מפגר ומוזנח. היא מתאהבת בו, באומלל הזה, ובאחת ההזדמנויות רוחצת אותו בידיים בוטחות כאילו היה ילדהּ שלה. וכשהוא עוזב היא מתגעגעת. מגע קל ומקרי עם רגלו של עבאדי, חברו הטוב של אבא המנוח שבא להתקין מנעול לחלון המקלחת, מעורר את כל גופו ונוטע בו שירה... משהו בידיה של נוגה ובגופה משלח גלים ארוטיים זערוריים שטרם חווה כמותם.

בהמשך היא מבטיחה למתווך הדירות המייצג את בעלי הבית שהיא תשוב לארץ. "בסוף תימצא התזמורת שתהיה זקוקה לי" (171), היא מתריסה בפניו. תזמורת תהיה זקוקה לה בתנאי שמשהו בנגינתה ישתנה. וזה יקרה לקראת סוף העלילה, לכשתשוב אליה נשיותה. ועוד נדבר על כך. הצלילים משתנים. מקבלים עומק שמעולם לא היה בהם. הנה נפתחה הדרך לשוב ארצה. אולי אפילו לירושלים.

משהו קורה גם עם נשיותה של נוגה. הווסת נטשה אותה, והיא בת 42 בלבד. אין בו שימוש בגוף שהחליט שלא להביא ילדים לעולם. אבל המפגש החוזר עם בעלה, שמגלה בה לפתע, תחילה ממרחק בטוח מצדה ואחר כך ממרחק בטוח פחות, משהו שהוא מעולם לא ראה, מביאו לבקש ממנה לעשות עמו ילד. אמה מעודדת אותה לכך. והרעיון כבר לא נראה מופרך על רקע הנסיבות המשתנות. כאן גם מתבררים כמה סודות משפחתיים שחסמו את הגישה לילדים. האבא, שחרד ממוות בעת לידה, הטיל פחדו על נוגה, עדיין ילדה (211). הוא

גם עבר מתל אביב לירושלים משום ששכנתו נפטרה בלידתה. ובעלה, שאהב אותה אהבה חונקת משולבת בביקורת וכעסים מודחקים על המקצוע שבחרה ועל הכלי המוזר הגדול והמסורבל שעמו קשרה את גורלה (ושלטעמו נגינתה בו לא הייתה טובה ממילא), לא היה פרטנר לילד. אהבתו חנקה אותה, ולוּ נולד ילד, הייתה חונקת גם אותו. הוא בפירוש לא היה פרטנר לזוגיות מאושרת ולא למשפחה שלמה.

אט־אט נוגה גם מתרגלת לירושלים ולומדת לאהוב אותה – עניין לא פשוט, משום שהוא מחייב את ניתוק השכל. שכלית, רציונלית, זו עיר איומה. מתחרדת, דחוסה, מבולגנת. אך כאשר הרגש מקבל בכורה, זה קורה. עתה גם שוק מחנה יהודה הופך מקום לטייל בו, לשמוע את קולותיו ולהריח את ריחותיו וגם לאכול את מאכליו במסעדה פשוטה הממוקמת בו. העיר הופכת למקום אינטימי, משום שאינטימיות מחלחלת לתוך נשמתה ותודעתה של נוגה עצמה. והנה לפנינו סיפור דיאלקטי מאוד. נוגה גם בטוחה שהמעבר של אמה לתל אביב יסתיים בלא כלום. היא תשוב לירושלים. ונוגה מבינה מדוע.

ואכן זה קורה. האם שבה לירושלים, ונוגה לארנהיים. והנה בנסיעה לסדרת קונצרטים ביפן, נסיעה מיוחדת במינה כשלעצמה (נוגה – ונוס בשמה בהולנד, צופה בוונוס השמימית ומתרגשת מאוד), שם אמורה נוגה לנגן את *la mer* (הים) של דביסי (Debussy), מופיעים כאבי בטן תחתונה. משהו מתחדש שם. משהו שנחשב לגמור וסגור ואבוד. וכאשר זה קורה, נוגה מתמסרת לטיפול. לטיפול הרגיש והנעים של נגנית קרן היער היפהפייה אינגריד דה מונק, שגם מגלה את אוזנה של נוגה בדבר משהו חדש, אחר, שמופיע אצלה לפתע – הצלילים המופקים מן הנבל המלכותי שלה עמוקים יותר, צועקים ממעמקים.

נפתח הפתח לכמה דברים אבודים: ילד? אולי; אהבה חדשה, אינטימית, נעימה, טובה? אולי; שיבה לארץ לתזמורת שנוגה תהיה ראויה לה? אולי; ואפילו שיבה לירושלים? אולי.

לפתע, מתוך שלא לשמה, הכול נפתח מחדש. ממש מחדש. בלא שמץ של מליצה. כי הפעם זה בא ממעמקים. והעדות המוחשית ביותר לכך היא המעבר, בפסקה האחרונה של הספר, מן הכתיבה בגוף השלישי הקר, המרוחק, לגוף ראשון. ונוגה מתייפחת. היא כבר לא, כמו שכתב תמיסקולה סולרה (Temistocle Solera), בעל הליברטו של **נבוקו** של ורדי על איטליה – "יפה אבל אבודה", כפי שגם אמה חשבה. לא ולא. נוגה הנשית שבה לעצמה באמת. נוגה השטנית – הפירוש השני של שמה, כפי שהסביר לה בראשית העלילה כנר עמית בתזמורת של ארנהיים (13), התפוגגה לה ונעלמה.

שי פרוגל

למה "ניצבת"?

דרך אחת לנסות להבין רומן היא בעזרת כותרתו. כותרת איננה מספר קטלוגי אלא מעין סיכום של הבראשית ושל הבדיעבד של היצירה. למה "ניצבת"?

הגיבורה היא ניצבת בסרטים. הנה תשובה ראשונה, אך כה לא מספקת. נכון, היא ניצבת, אך למה היא ניצבת? מדוע איננה פועלת במפעל לאריזה או מנהלת בית ספר? הבחירה שתהיה ניצבת חייבת להיות בעלת משמעות גדולה יותר עבור הסיפור, הרי זוהי כותרתו. היא איננה משחקת במרכז משחק החיים אלא בוחרת במקום של ניצבת. בעיה? האשמה?

ניצבת בניגוד לאופקית. היא לא אופקית. מה הבעיה עם כך שאיננה אופקית? אישה אמורה להיות אופקית ולא ניצבת. הניצב הוא פאלי. הניצב הוא גברי. הכותרת מתגלה ככתב האשמה. היא ניצבת, נוהגת כגבר במקום לנהוג כאישה. ואכן, הגיבורה איננה נוהגת כאישה, מפני שאיננה שוכבת ומביאה ילדים לעולם. היא איננה ממלאת את תפקידה "הטבעי" כאישה. הסיפור מאשים – ניצבת!

ניצב הוא גם הנבל שעליו היא פורטת. למה נבל? נֵבֶל מזכיר נָבָל. תאמרו קשר קלוש, אסוציאטיבי מדי, משחק מילים מקרי. אך יש כבר חיבור כלשהו, אם אכן ניתן לקרוא את הכותרת ככתב אשמה. הניצבת היא נבלת – האישה המנגנת בנבל. נבלת היא גם מי שמנגנת על נֵבֶל וגם נָבָל בלשון נקבה. וראו זה פלא על פרשת ניצבים נכתב: "כי הנבל הוא חס על כל פרוטה ופרוטה". פרשת "ניצבים" עוסקת בנָבָל וכאן יש לנו נבלת (תרתי משמעי) והיא ניצבת.

ואם במקורותינו עסקינן, הרי לא נוכל לשכוח את אשת לוט שהפכה לנציב מלח. הניצבת הראשונה בהיסטוריה. מי שהביטה לאן שנאסר להביט אליו והפכה ניצבת. האופרה שבה ניצבת הניצבת מתקיימת במצדה. הכסדום היינו, לעמורה דמינו? האם מסתתר כאן משהו הרבה יותר קשה ומבעית מסתם ניצבת? מסתם נבלת? איזה מעשה סדום מסתתר מאחורי מה שנראה כסיפור בורגני קטן ולא כה מזיק?

עוד נגיע למעשה סדום (רמז: לוט מואשם בכך ששכב עם בנותיו). אך לפני שנגיע ללוט או, ליתר דיוק, להסרת הלוט, משהו על השם של הניצבת. קוראים לה נוגה. נוגה זה ההפך מהגון. קריאה הפוכה של האותיות. נוגה היא ההפך מאדם הגון. וכל זאת מפני שהיא עגונה מבחירה. נוגה איננה הגונה אך היא עגונה. מה מעגן את נוגה למקומה? למה בחירתה להיות עגונה הופכת אותה לנבלת? בעיני מי היא נבלת?

הסיפור מתחיל עם מות האב ומסתיים במציאת תחליף אב. מציאת תחליף האב רומזת על חזרה של הנשיות. יש עוד סיכוי לנבלת אם תדע להיות אופקית ולא רק ניצבת. אך

לפתע מתגלה סיפור אחר, סיפור על האב. הניצבת חוזרת עם מות האב. מדוע? כמובן כדי לעזור לאחיה ולאמה, אך זוהי רק העלילה. מהו הסיפור?

מה שלא מסופר באופן גלוי מסופר באופן סמוי: ברמזים, בחזרות, בחלומות. האב מתחיל את הסיפור באופנים גלויים וסמויים כאחד. זהו החלילן הקשיש שבפסקה הראשונה של הסיפור והאב של הילדות שבפסקה השנייה. אך יותר מכך, מות האב מתחיל את הסיפור כסיבה הראשונה של העלילה ושל עצם האפשרות של התרחשות הסיפור. ללא מות האב לא היה הסיפור, על צדדיו הגלויים והסמויים. מדוע עד למות האב לא הגיעה הבת לישון בבית הוריה גם כשביקרה בארץ?

רמז ועוד רמז מבקשים למצוא את הקשר בין עגינות זו מרצון לבין מות האב, כל זאת כשברקע יש לנו את סדום ואת פרויד, מה שמוביל לחפש את הפתרון בחלום. ואכן באופן שלא צריך להפתיע יש חלום ויש אב בחלום ויש סדום. נוגה צוללת, כך מתואר, למעמקי התהום בשנתה ומתוכו עולה לקראתה אביה. האב עולה מתוך הצלילה לתהום. הוא שוכב לו במיטה החשמלית, שהיא מיטת האם לאחר מותו, שהיא מיטת הבת ששומרת על דירת הוריה. האב במיטת הבת? הבת במיטת האם? הדירה היא דירת הילדות אך לא בדיוק. משהו קרה לילדות. ומה שקרה מתואר כהצטמצמות של חדר נעוריה ושל "עץ עבות, שלא ראתה מעולם, שולח ענפים אל תוך חלון שלא היה" (262). מהו סמל פאלי זה שחודר בכוח לחדר נעוריה מתוך חלון שלא היה? רק האב בתמונה. הוא נראה חיוור ושקט ורגוע כאילו המוות הביא להקלה. להקלה של הבת? החלום ממשיך, והיא פונה לחפש את אמה במטבח אך במקום מטבח מתגלה חדר אמבטיה קטן ואפל. הילדה שמבקשת אחר מקום מואר וחם מוצאת את עצמה במקום קר ואפל. יתר על כן, החלון מוגף בבריח. בריח המזכיר את ניסיונה הנואש למנוע את חדירת שכניה הקטנים לדירה, ניסיון שמסתיים בילד עירום שהיא רוחצת באמבטיה. ואיפה האם? במקום האם היא מוצאת אישה זרה השוכבת באמבט טבולה בקצף אדמדם. דם? האם הפכה לזרה? האם נרצחה? רצח אם? אך זוהי אישה צעירה, ועם זאת נראית בעלת הדירה. נוגה? נוגה רואה את עצמה. מה מבקש לומר החלום על הבת, על האב, על האם הנעדרת?

החלום מכנס לתוכו את חומרי הסיפור ומותיר תהייה מטרידה על הסיפור שמאחורי הסיפור. סיפור על בת שהעזה לחזור לישון בבית הוריה רק לאחר מות האב. סיפור על אישה שבחרה מדעת, אך נראה שמתוך כאב עצום, להיות עגונה. סיפור על אישה שמואשמת בכך שבחרה להיות ניצבת במקום להיות אופקית ויולדת. סיפור שיכול להיראות כבעל סוף טוב רק אם ביוץ מחודש עשוי להיתפס כסימן לגאולה.

סיפור על תסביך של הבת? סיפור על אשמתו של האב?

וניתן לקרוא כל זאת גם כאלגוריה על גורל המדינה.

אברהם ב. יהושע

"הסופר לא יודע הכול"

הסופר לא יודע הכול. הסופר עובד גם בלא מודע שלו, והרבה דברים נכתבים לא מתוך מחשבה ברורה מלכתחילה. פעמים רבות בפרק הראשון נמצא בעצם הדנ"א של הסיפור. הדנ"א הזה הוא כמו של תינוק – אתה לא יודע מה יֵצא מהתינוק הזה, אבל אתה יודע שיש בתוכו משהו שאחר כך יתפתח, וכל הרכיבים כבר נמצאים.

זו הייתה הפעם הראשונה שהרשיתי לעצמי לכתוב על אישה כגיבורה ראשית שמובילה את הרומן מתחילתו ועד סופו. הופיעו נשים ביצירותיי – בהתחלה בהיסוס רב, כדמויות מעורפלות. ב**מאהב** זו הייתה הפעם הראשונה שנתתי לאישה להיות אחת משש הדמויות שמאכלסות את הספר, אבל כל כך חששתי שאחטיא בדמות הזאת שנתתי אותה דרך החלומות. זו הייתה מין התחמקות מעמידה פרונטלית מול האישה עצמה, אישה בוגרת. לאחר מכן הופיעו נשים כחלק ממקהלת הדמויות, אבל הן לא היו המובילות הראשיות של היצירה. מלבד ב**אש ידידותית**, ששם הבעל והאישה קיבלו תפקידים שווים ברומן – פרק אחד עסק בבעל ופרק אחד באישה. שם התאמנתי על מקומה של האישה. הגיעה השעה בגיל המופלג הזה להתמודד עם דמות של אישה, ובחרתי בנוגה.

השאלה מדוע נוגה סירבה ללדת ילדים הייתה נתון שלא ידעתי להסביר אותו, אף שהרגשתי אותה היטב בפנים. כלומר, ידעתי מיהי, אבל לא יכולתי להסביר את הדבר הזה המסוים שהוא בעצם ענייננו של הספר. אני מכיר זוגות כאלה גם סביבי, ותמיד הוטרדתי מן השאלה הזאת. העניין הזה גם גרם לי בהתחלה איזושהי התנגשות עם הפמיניסטיות, כאשר במקום כלשהו שורה ממה שאומר אוריה השתרבבה לריאיון אתי, כביכול אלו דברים שאני אמרתי – שלא להוליד ילדים זו איזושהי נכות. קיבלתי תגובות מאוד רגוזות מצד פמיניסטיות, אף על פי שהרצון שלא להוליד ילדים הוא לא רק עניין של נשים, ויש גם גברים שלא רוצים להוליד ילדים.

אם כן, הייתי צריך לפצח גם לעצמי וגם לקורא את התהליך של ההבנה למה נוגה לא רוצה ללדת ילדים, וגם לנסות לשנות את ההחלטה הזאת, כיוון שהיא באה לַסַּפֵּר כשההחלטה כבר גמורה, כבר נעשתה. ולא רק שהיא נעשתה, איש גם לא מטריד אותה בנושא – לא הוריה ולא אחיה ולא איש מן הסביבה. כולם מקבלים למעשה את ההחלטה שלה כדבר מוגמר. וצריך הייתי גם להבין את ההחלטה וגם לקעקע אותה בעת ובעונה

* דברים שאמר הסופר בסיום רב־השיח על ספרו.

אחת. כלומר, לקעקע דבר שלא לחלוטין הבנתי, אבל אמרתי לעצמי שאני מוכרח לקעקע את ההחלטה הזאת. נוגה בת 42. היא הייתה נשואה ופירקה את הנישואים בגלל העניין הזה של אי־הרצון ללדת ילדים, אף שהיא אהבה את בעלה, וגם בעלה אהב אותה מאוד. הייתי צריך לקעקע את ההחלטה, ולא באופן ישיר – לא שמישהו יבוא וישכנע אותה שזה לא נכון – אלא באופן עקיף לגמרי.

בית המשפחה ממוקם בשכונה חרדית פלורליסטית בירושלים – מקור ברוך. מסוג השכונות שאני וכמה מחבריי נולדנו בהן, שהיו בשעתן שכונות מאוד פלורליסטיות וחיו בתוכן דתיים וחילונים, והייתה בהן איזה מין סובלנות דתית – שכונות כמו כרם אברהם, גאולה ועוד. במין שכונת ביניים כזאת מיקמתי את הבית של הוריה. הם היו החילונים האחרונים בשכונה החרדית הזאת, והיה להם מין מודוס ויוונדי עם השכנים בבית שלהם.

נוגה עזבה את הארץ – לא משום שנגינתה לא הייתה ברמה, אלא משום שאין הרבה משרות לנבלניות בישראל, וגם אין תפקידים רבים לנבל בכלל. היא גם לא עזבה את ישראל מתוך אידאולוגיה, היא רצתה לחפש משרה שתספק את האהבה שלה. ואז היא מוזמנת לבוא ארצה לשלושה חודשים לאחר שאביה נפטר. האח דורש מהאם לעבור לדיור מוגן בתל אביב לידו, מאחר שהוא לא יכול לרוץ כל הזמן כדי לטפל בה כאשר קורה לה משהו או כאשר היא חולה. הוא אומר, די, כשאת ואבא הייתם יחד בירושלים דאגתם אחד לשני; אבל עכשיו כאשר אבא מת, בואי תגורי על ידי בתל אביב. האֵם מוצאת דיור מוגן שהיא יכולה לנסות אותו לשלושה חודשים. בשלושת החודשים האלה צריך להביא מישהו לשמור על הדירה – הדירה הזאת היא בדמי מפתח, ובעל הבית רוצה אותה בחזרה; וגם בגלל העובדה שההורים שלה, משום שלא היו להם נכדים בירושלים, ומשום שהסתובבו שם ילדים דתיים, מתוך איזשהו געגוע או רעב לנכדים הם הזמינו את הילדים הדתיים האלה לדירה לראות טלוויזיה, שאסורה להם לגמרי; הייתה להם איזו אמונה שהם יעשו אותם לחילונים. חילונים הם לא יהיו, אבל בינתיים הם משתעשעים ונכנסים לדירה דרך החלונות ובעזרת מפתח שהם שכפלו לעצמם.

נוגה באה לדירה הזאת לשלושה חודשים, ואחיה מציעה לה את התפקיד של ניצבת. הוא אומר לה, את נמצאת כאן שלושה חודשים, אין לך מה לעשות, לקחת חופשה ללא תשלום ממקום עבודתך, בואי ותהיי ניצבת בסרטים; תרוויחי קצת כסף כדי להתקיים, וגם יהיה לך יותר מעניין ולא תשבי ותשתעממי. דרך תפקידי הניצבות, שאינם קשורים לחלוטין לסירוב ללדת ילדים, היא בעצם מגיעה לכלל זעזוע בהחלטה שהייתה כבר בשלה וגמורה אצלה.

זהו בעצם הניסיון הכללי. יש לנו בחיים החלטות שכבר עשינו אותן ואנחנו שלמים לגמרי אתן, ואז הן נסדקות בעקיפין. כלומר, העניין העקיף שסודק לנו החלטות שהן כבר גמורות ובשלות דווקא מפני שהוא אינו מתעמת ישירות עם ההחלטה; דווקא העקיפין שלו, האי־ישירות שלו ואי־הקשר לעניין הוא שיוצר את הסדק הזה.

המילה "ניצבת" היא מילה חזקה מאוד בעברית – המילה והתפקיד הזה של הניצבות. יש משהו מאוד חזק במילה "ניצב". באנגלית אומרים the extra, שזו מין מילה צדדית; ואילו "ניצב" – זה ניצב ועומד. אגב, גם הנבל הוא ניצב, הוא בעצם פסנתר שניצב. וגם המילה עצמה "ניצב" יש לה איזה הוד והדר: פרשת ניצבים, אמו של דוד נקראה ניצבת וגם הדרגה במשטרה.

באחד התפקידים של הניצבות נוגה משחקת משתתפת בחבר מושבעים:

עם הדמדומים מעמידים מול שורות המושבעים שני זרקורים נוספים. ואז מגיעה תהלוכה של בעלי גלימות – תובע וסנגור ושופט, שנעלמים כולם בכיתה שהפכה לבית־הדין עצמו. שני גברתנים במדים לא־מזוהים מובילים את הנאשמת, אזוקה בידיה, ומעבירים אותה כמה וכמה פעמים לפני המושבעים. נוגה מזהה בה את האשה הצעירה והנאה שנתנה לה בבוקר את הרדיד האדום המבושם שלה. עכשיו כבר נמחק האיפור מפניה והיא חיוורת מאוד, עיגולים שחורים מעטרים את עיניה, בגדיה אפורים, הליכתה אטית־מהורהרת, כאילו פִּשעה נותן בה מחשבות. עיניה חולפות על־פני המושבעים, וכשהיא מזהה את הרדיד האדום על צווארה של הניצבת היא נדה בראשה ונעצרת מולה כמבקשת לומר דבר־מה, אלא שלא ניתן לה טקסט לכך. אבל הבעת הצער והכאב בפניה כה אמינה ומשכנעת, שנוגה מהדקת את הצעיף האדום לצווארה בחרדה, כאילו לא שחקנית עומדת מולה, אלא שותפה אומללה שהגיחה מן העבר.

– מה פשעה? היא שואלת בלחישה את השופט לאחר שהנאשמת נעלמה.

– רצח... של בעלה...

– למה?

– את זה תדעי כשתראי את הסרט, הוא עונה באירוניה, אם יהיה כאן בכלל סרט.

כל שחקני המשפט כבר נבלעו בכיתה שהפכה לבית־הדין, אבל המצלמה עדיין מסרבת לשחרר את המושבעים. הגיעה העת להכריז את פסק־הדין של המשפט שבעצם עדיין לא התחיל.

וכפי שנקבע מראש, השופט הכבד מזדקף וקם ממקומו ועונה בקול רם ובארשת של סיפוק על השאלה שעדיין לא נשאלה.

– אשֵׁמה.

אבל ההנאה הפתטית שלו אינה מוצאת חן בעיני הבמאי, והוא דורש ממנו לחזור שוב על המלה. אלא שהניצב הוותיק אינו יכול להשתחרר מן השמחה שמשרה עליו התפקיד הקטן.

אז פונה הבמאי אל נוגה ומבקש ממנה לקום אף היא ולהכריז את אותו פסק־דין.

– אשֵׁמה, היא אומרת בפשטות, קולה רך.
הבמאי נראה מרוצה והוא שואל אותה אם היא יכולה לומר את זה גם באנגלית.
ושוב היא מבטאת את המלה הפשוטה ברוך ובעצב, הפעם באנגלית.
המפיק לוחש משהו באוזנו של הבמאי והלה שואל את נוגה אם היא יודעת גם שפות אחרות.
– כן, הולנדית וקצת גרמנית.
– אז בבקשה, גם בהולנדית וגם בגרמנית.

תחילה היא מתבלבלת, אבל מתעשתת וחוזרת על האֲשֵׁמָה גם בשפות האחרות (38-39).

המילה "אשמה" נאמרת במסגרת תפקיד, במסגרת סרט, והיא לא רלוונטית לנוגה כלל. אחר כך בדרך חזרה הביתה אומר לה ניצב חבר: "אמרת את זה כל כך יפה 'אשמה', שכאילו התכוונת לעצמך". נוגה לא התכוונה לעצמה. אמרו לה להגיד מילה, אבל המילה הזאת שהיא אמרה בקונטקסט אחר לגמרי, המילה הבודדת, חוזרת והופכת להיות מילה שבעצם מתכוונת גם אליה – "את אשמה".

אֶתמצת את הסיבה שבגללה נוגה לא ילדה ילדים – זה קשור ליחסים בין הוריה. המיטה הזוגית הזאת שבספר, האהבה הזוגית הזאת, האהבה העצומה הזאת בין הוריה, בינם לבין עצמם, לא נתנה לה מקום משלה. אמנם בדרך כלל ההורים לא נותנים לילד או הילדה להיות נוכחים בזמן יחסי המין ביניהם, אבל עדיין יש במיטה הזוגית הזאת של ההורים מקום בשבילם, גם לילד בפנטזיות שלו. כאשר הילדים באים אלינו בלילה למיטה לפעמים, הם בעצם רוצים להיות שותפים במעשה האהבה שמתרחש. האב והאם לא נתנו לה מרחב שותפות בתוך מעשה האהבה שלהם. היו להם גבולות. הם אהבו אותה, כיבדו אותה, אבל לא נתנו לה שותפות בתוכו. לכן כאשר האב מת, יש לה אפשרות ליצור יחס עצמאי גם כלפי האב וגם כלפי האם. בהתחלה נוגה נשארת עם האם בלבד, וזה מגיע לידי כך שבסוף היא מנגנת את היצירה של דביסי *La mer* – "הים", וגם "האֵם"; היא אומרת "אני אנגן אותך". כלומר, אחרי שחבילת הזוגיות הצמודה הזאת של האם והאב נפרדה, פתאום יש לה מרחב להיות בדיאלוג נפרד עם האם, ולאחר מכן בדיאלוג נפרד עם האב. נכון שכלפי האב יש לה טינה. כאשר השכן פומרנץ שואל אותה אם ביקרה בקבר אביה ומציע לה ללכת, היא מספרת לו שבזמן הקבורה של האב היא לא בכתה. מדוע? משום שזה הצליח לו, הוא מת במין קלות כזאת... אבל זו כמובן לא הסיבה. ולכן היה צריך ליצור יחס נפרד אל האב, וזה קורה בסצנה האחרונה שבה היא מנגנת אתו עם דמותו של הנבלן הישיש היפני.

המוזיקה חשובה לי מאוד, ואני אוהב אותה מאוד. העובדה שנוגה קשורה לנבל, ושהיא

מנגנת – והייתי צריך לעבוד נכון בכל מה שנוגע למה שהנבל יכול לנגן ומה שהנבל לא יכול לנגן, ואיך בנוי הנבל. המוזיקה הזאת שהיא לכאורה המקצוע שלה, היא שעושה את ההובלה אל הסוף שבו המחזור חוזר. אני לא יודע מה נוגה תעשה אם יכולת הפריון הזאת, אבל זהו כבר הבקע שיצרתי.

אומר עוד כמה מילים על נוגה. הרגשתי אותה כל כך בתוכי, שאפילו לא רציתי לתאר אותה. אמרתי, אני יודע מהי, וגם הקורא יֵדע. אבל כאשר נתתי לאשתי לקרוא את אחת הטיוטות, היא אמרה שלא יודעים איך היא נראית בכלל – קטנה, גדולה, נאה? אני אמרתי, נאה ודאי, לא יפהפייה אבל נאה. והיא אמרה, אתה יודעת מה, תן לה איזו גומת חן שתהיה יותר נחמדה. ואני אמרתי בסדר, ונתתי לה גומת חן.

כאשר הילדים הדתיים הרגיזו אותה, נוגה הלכה לקנות שוט כדי להצליף בהם, אשתי הזדעזעה; ואני אמרתי, כן, זו בחורה שתקנה שוט. היא לא תצליף בהם, אבל היא מסוגלת לאיים בשוט. הייתה לי הרגשה שלה, ואני בטוח שמבחינה זו, וכך גם שמעתי מקוראים רבים, העברתי אותה. נוגה לא בחורה קלה, אבל הולכים אתה, והיא גם לא בחורה מסכנה במובן הזה. אלא שיש רבים מאתנו שצריך קצת לזעזע אותם, קצת לסדוק אותם, ולתת להם אפשרות ללכת ולעשות עוד התפתחות שהם חשבו שלעולם לא יגיעו אליה.

שירה

עודד מנדה־לוי

וְעַכְשָׁו,
מֵעֵבֶר לְכָל הַזְּמַנִּים,
אֲנִי יֶלֶד שָׁרוּעַ עַל מִטָּתִי,
מְעַגֵּל אֶת גּוּפִי,
מְקָרֵב אֶת בִּרְכַּי אֶל בִּטְנִי
וְקוֹרֵא סֵפֶר.
סָבְתָא אִדָּה מַלְהִיטָה אֶת כַּפּוֹת יָדֶיהָ
לְנַכֵּחַ תַּנּוּר הַנֵּפְט הַיָּשָׁן
וְרוֹחֶשֶׁת מִלִּים נֶעֱלָמוֹת שֶׁל קוֹנְסֶזָ׳ה
עַל נַעַר נִרְדָּם וּבַת מֶלֶךְ.
אֲנִי נָתוּן כֻּלִּי בָּעֲלִילָה הַפְּתַלְתֶּלֶת
נִלְחָץ אֶל הַסֵּפֶר,
מֵרִיחַ בְּתִמָּהוֹן אֶת דַּפָּיו,
וּמְתַקֵּן מִעַט אֶת תְּנוּחַת הַקְּרִיאָה.
אֲבָל הַסֵּפֶר לֹא נִשְׁמַע לִי,
הוּא נוֹפֵל מֵהַיָּדַיִם וְנִסְגָּר עַל הָרִצְפָּה.
אֲנִי מְדַפְדֵּף בְּמְהִירוּת וּמְנַסֶּה לְמְצֹא
אֶת הַמָּקוֹם הָאָבוּד,
חוֹלֵף בְּמְהִירוּת עַל פְּנֵי הַדַּפִּים,
לוֹטֵף אֶת קְצוֹתֵיהֶם,
מִתְעַכֵּב, תּוֹהֶה בְּאַחַד הַמְּקוֹמוֹת, וְקוֹרֵא.
עוֹלָם זָר וּבִלְתִּי מֻכָּר עוֹלֶה מִן הַמִּלִּים,
הֵן לֹא אוֹמְרוֹת לִי דָּבָר
מִלְּבַד הֵד קָלוּשׁ שֶׁל שֵׁם
אוֹ שַׁבְרִיר שֶׁל סִפּוּר מֻכָּר.
אֲנִי מְדַפְדֵּף אָחוֹרָה וְקוֹרֵא מְעַט.
הַמִּלִּים כֹּה מְשֻׁמָּשׁוֹת עַכְשָׁו,
מֻכָּרוֹת מִדַּי.

* קטע מתוך: עודד מנדה־לוי, **מיליון פחות אחת**, רעננה: הוצאת אבן־חושן, **2015**.

מֵהַסִּפּוּר עוֹלֶה פִּתְאוֹם עוֹלָם יָדוּעַ,
קָרוֹב כָּל כָּךְ.
אֲנִי מְכַוֵּן אֶת עֵינַי
בֵּין מַה שֶּׁכְּבָר נִקְרָא,
לְבֵין מַה שֶּׁנִּדְמֶה לָאָרֶץ רְחוֹקָה.
הַתְּנוּעָה אִטִּית וּמְהֻסֶּסֶת.
בַּעֲדִינוּת אֲנִי נוֹגֵעַ בְּמִלָּה
וּבְעוֹד מִלָּה,
קַשּׁוּב לִנְשִׁימָתָהּ,
וּמַצְלִיחַ לָשׁוּב לִמְחוֹזוֹת
שֶׁנֶּעֱלְמוּ בִּטְרִיקַת סֵפֶר אַחַת.
הַכֹּל שָׁב לִמְקוֹמוֹ,
מִתְיַצֵּב עַד לַמִּלָּה
הַנְּכוֹנָה.

רוני סומק

די־ג'יי במעון נשים מוכות

אֲנִי רוֹצֶה לִהְיוֹת דִּי־גֵ׳י
בְּמְעוֹן נָשִׁים מֻכּוֹת,
לָשִׁיר שִׁירִים שֶׁיָּדוּגוּ דְּגֵי חֶרֶב
מִתַּחְתִּית עַיִן, יַטְבִּיעוּ כְּרִישֵׁי כְּאֵב
וִימַלְּאוּ בִּדְגֵי זָהָב
אַקְוַרְיוֹם לֵב.
אֲבָל הָאוֹזֶן שֶׁל נָשִׁים מֻכּוֹת הִיא
בּוֹר מָלֵא קְלָלוֹת,
וְהֵן מְבֹהָלוֹת מִכָּל שְׁרִיטָה שֶׁעַל שִׁפְתֵי מִלָּה,
מְסַכִּין חַד כְּלָשׁוֹן,
מְמֻשֶּׁי בְּלוֹחַ הַמְּרַפֵּד חֲלַל גָּרוֹן.

"נָשִׁים, נָשִׁים", אֲנִי לוֹחֵשׁ לְעַצְמִי,
"אֲנִי מְקֻשְׁקָשׁ כְּדַרְ תָּלוּשׁ מִסֵּפֶר חַיֵּיכֶן,
וְאַתֶּן שׁוּרוֹת בַּבְּלוּז שֶׁאֻכְתַּב בָּא"ב שֶׁל הַשָּׁעוֹת,
בָּהֶן הֱיִיתֶן לֹא יוֹתֵר מִסְּתָם בָּשָׂר
אֲשֶׁר הֻשְׁלַךְ מֵאִטְלִיזֵי הַגֵּיהִנֹּם".

בלוז דוגמנית העירום שהגיחה פתאום מזיכרונות בית הספר לציור

הִיא לֹא זִהֲתָה אוֹתִי.
עָבְרוּ שָׁנִים מֵהַלַּיְלָה בּוֹ כִּוַּנְתִּי לְעֶבְרָהּ
אֶקְדָּח שֶׁנִּקֵּב חֹרִים
בָּעֲנָנִים שֶׁהֶחְבֵּאתִי
מִתַּחַת לַכָּרִית.

הָאוֹטוֹבּוּס לֹא מִהֵר לְהַגִּיעַ וְהִיא הִדְלִיקָה
עוֹד סִיגָרִיָּה, אוּלַי כִּי רָצְתָה לַעֲטֹף בֶּעָשָׁן
צִיּוּר שֶׁל טוּלוּז־לוֹטְרֶק שֶׁהָעֲתַק בְּיָד מְפַגֶּרֶת
עַל שֶׁלֶט חֲנוּת הֶחָזְיוֹת 'מוּלֶן רוּז'.

חֵיל פָּרָשִׁים שָׁלַם דָּהַר עָלֶיהָ מֵאָז,
וְשׁוּם דָּבָר לֹא הִשְׁכִּיחַ סֶנְטִימֶטֶר מִבְּשָׂרָהּ.

בַּפַּעַם הָרִאשׁוֹנָה שֶׁהִתְקָרַבְתִּי אֵלֶיהָ
הִיא אָמְרָה שֶׁכְּתַת צַיָּרִים גְּרוּעָה מִכִּתַּת יוֹרִים,
וְשֶׁהִיא חַיֶּבֶת לְהִתְרַחֵץ בַּשְּׁבִיל לְהָסִיר אֶת כָּל הַמִּכְחוֹלִים
שֶׁתָּקְעוּ בָּהּ.
"אָה", אָמַרְתִּי לָהּ, "אַתְּ לֹא מֻהַבַּחוּרוֹת שֶׁשּׁוֹאֲלִים אוֹתָן
'אֵיזֶה מַזָּל אַתְּ' בַּשְּׁבִיל לְהַתְחִיל אִתָּן".
"אֵיזֶה מַזָּל", הִיא עָנְתָה, "שֶׁהֵבַנְתָּ אֶת זֶה תּוֹךְ דַּקָּה".

בְּאוֹתוֹ עֶרֶב, בְּאֵזוֹר הַדִּמְדּוּמִים, בְּסוֹף שָׁלוֹשׁ הַמַּדְרֵגוֹת
שֶׁבֵּין שַׁעַר בֵּית הַסֵּפֶר לְבֵין מַרְצֶפֶת מִתְנַדְנֶדֶת לִפְנֵי
מַעֲבַר הַחֲצִיָּה יָדַעְתִּי שֶׁאֵין סִכּוּי
לְהִתְמַכְּחֵל אִתָּהּ.

וְעַכְשָׁו מָה לְהַגִּיד מֵאֲחוֹרֵי גַּבָּהּ?
אוּלַי שֶׁעַצְמוֹת לְחָיֶיהָ הִתְחַדְּדוּ מְאוֹד?
שֶׁחֲלוּדָה דָּבְקָה בַּחִצִּים שֶׁפַּעַם עָפוּ מֵרִיסָיהָ?
אוֹ לְהַגִּיד
שֶׁגַּם הַיּוֹם עַל הַמּוֹקְשִׁים הַמֻּחְבָּאִים בְּגוּפָהּ
מְצַיְּרִים בְּעֶפְרוֹנוֹת פֶּחָם
רְסִיסֵי הַפִּיצוּץ הַבָּא.

סורג שפה

"שתי
שתיקות מלא־הפה"
(פאול צלאן)

מִבַּעַד לְסוֹרֵג הַשָּׂפָה
מְצַיְּצוֹת מִלִּים.

אֵלּוּ שֶׁיַּחְמְקוּ אֶל הַחֹפֶשׁ
יִשְׁתְּקוּ שִׁירִים בְּמְעוֹפָן.

כשנולדת התפרץ הר הגעש של הלב

אֲבָל בְּמָקוֹם לַבָּה רוֹתַחַת
זָרְחוּ מִמֶּנּוּ שְׁתֵּי שְׁמָשׁוֹת עֵינֶיךְ
לְלַטֵּף אֶת רֹאשׁ הָעוֹלָם.

מִמִּפְרָץ הַבֶּטֶן הִפְלִיג גּוּפְךְ כִּסְפִינָה
וְעַל סְפוּנָהּ חֶבֶל טַבּוּר
לְקֶשׁוֹר בּוֹ מִטְעָנֵי אֲהֲבָה.

עַכְשָׁו אַתָּה דּוֹהֵר עַל אוֹפַנֵּי צְחוֹקֵךְ
הַשּׁוֹטֵף אֶת הַמִּדְרָכוֹת וּמַלְבִּישׁ אוֹתָן
בְּחֶלְצוֹת לִימוֹן וּבְמִכְנְסֵי תַּפּוּז.

מְכַדְרֵר כּוֹכָבִים בֵּין יָדֶיךְ הַטּוֹבוֹת
זוֹרֵק לְשָׁמַיִם שְׁחוֹרִים
וְהַלַּיְלָה כָּמוֹךְ מֵאִיר.

אנחנו עולים אל הגג

אֲנַחְנוּ עוֹלִים אֶל הַגַּג שֶׁבְּתוֹכֵנוּ
יוֹשְׁבִים שָׁם וּמַשְׁקִיפִים רָחוֹק
כְּמוֹ מְטַפְּסֵי הָרִים עֲיֵפִים
שֶׁכָּבְשׁוּ פִּסְגָּה.

כָּל הַשְּׁעוֹנִים נֶעֱצָרִים עַכְשָׁו
אֲנִי הוֹפֵךְ לְאַתְּ
וְאַתְּ הוֹפֶכֶת לְאֲנִי.

מַיִם זוֹרְמִים בִּתְעָלוֹת גּוּפֵנוּ
הַחַם וְהָאִטִּי
וְאוֹרוֹתָיו כָּבִים אֶחָד אֶחָד
עִם בֹּא הַלַּיְלָה וְסִפּוּרָיו הַמַּפְחִידִים.

מֵהַחַלּוֹן חוֹדֶרֶת רוּחַ טְרוּפַת דַּעַת וְאַהֲבָה
מְקַנֶּנֶת עַל צַמֶּרֶת קוֹלָב הַבְּגָדִים הַמְשֻׁמָּשִׁים
מְבַשֶּׂרֶת אֶת חֻלּוֹמֵנוּ הָאֶחָד.

אֲנַחְנוּ אוֹהֲבִים אֶת הַיְלָדִים שֶׁקּוֹפְצִים עָלֵינוּ
כְּאִלּוּ הָיִינוּ מִטָּה בְּשַׁבָּת בַּבֹּקֶר
אוֹהֲבִים אֶת הַכֶּלֶב שֶׁמְּדַבֵּר מִתּוֹךְ שֵׁנָה
אוֹהֲבִים אֶת הַפְּרָחִים הַשְּׁרוּעִים בַּגִּנָּה.

מְחַכִּים שֶׁהַשֶּׁמֶשׁ תִּצְנַח פִּתְאוֹם
וְתִשְׁרֹף אֶת הַזִּכְרוֹנוֹת
שֶׁשּׁוֹרְטִים בַּלֵּב.

יומני היקר

אִם לֹא תִּשְׁתַּנֶּה
תּוֹרַד לְכִתָּה א׳,
כָּתַבְתִּ בְּיוֹמָנִי
כְּשֶׁהָיִיתִי בְּכִתָּה ב׳.

הַמּוֹרָה, אֲנִי רוֹצָה לְהַגִּיד לָךְ
תּוֹדָה.

בִּזְכוּתֵךְ הִשְׁתַּנֵּיתִי.
בִּזְכוּתֵךְ, בְּכָל פַּעַם שֶׁאֲנִי פּוֹתֵחַ יוֹמָן
עוֹמֶדֶת מוּלִי כִּתַּת יוֹרִים.

כיתה חטא

הַצִּלְצוּל הָיָה דַּחְפּוֹר
וְשֶׁלְחָנוֹת הַכִּתִּיבָה סָדְרוּ
בְּשׁוּרוֹת יְשָׁרוֹת כְּמוֹ קְבָרִים טְרִיִּים
בְּסוֹף עוֹד יוֹם שֶׁל מִלְחָמָה.

רָצִיתִי לַחֲפֹר אֶת בֵּית הַסֵּפֶר
לְשַׁחְרֵר אֶת הַיְלָדִים שֶׁנִּרְדְּמוּ
וְנָפְלוּ מֵהַשֶּׁלְחָנוֹת הַמִּטַלְטְלִים.

אֲבָל הַבִּנְיָן הָיָה נָעוּל
וַאֲנִי יָשַׁבְתִּי עַל כִּסֵּא פְּלַסְטִיק
בְּתוֹךְ מַחְבֶּרֶת חֶשְׁבּוֹן
שֶׁדַּיְלְתוֹתֶיהָ נִסְגְּרוּ עָלַי בְּכָל פַּעַם

שֶׁנִּסִּיתִי לַחְשֹׁב עַל חֹפֶשׁ.

עתידות

לתלמידי י"ב 1,

כפר הנוער אלוני יצחק, 2015

חֲלוֹמוֹת בְּנֵי שִׁבְעִים עֶשְׂרֵה
תְּלוּיִים עַל קִיר הַכִּתָּה.

אָסָף יִהְיֶה אִישׁ עֲסָקִים מְנַצֵּחַ בְּכָל מְחִיר
יִשְׂרָאֵל יִהְיֶה רוֹפֵא בַּעַל גּוּף מְפֻתָּח וְחָטוּב
אוֹפֶק תִּהְיֶה נְשׂוּאָה פְּלוּס אֶחָד אוֹ שְׁנַיִם וְגַם רוֹפְאָה
אוֹ מוֹרָה אוֹ פְּסִיכוֹלוֹגִית וְתִהְיֶה לָהּ מְכוֹנִית נָחְמָדָה
רוֹנִי יָטוּס לֶחָלָל וְיִגְלֶה שֶׁאֲנַחְנוּ לֹא לְבַד
אַלּוֹן יִרְקֹד בָּרְחוֹבוֹת וְיַרְגִּישׁ נוֹחַ בְּכָל מָקוֹם
לִינָה תִּלְמַד סוֹצִיוֹלוֹגְיָה וְיִהְיוּ לָהּ בַּיִת מִשְׁפָּחָה וּבְשׁוּלַיִם
אִילַיי יִרְעֶה צֹאן אוֹ יִהְיֶה מְפַקֵּד אַכְזָר
נִיב יִהְיֶה בְּקֶבַע נָשׂוּי עִם יְלָדִים וּמְכוֹנִית סְפּוֹרְט יָפָה
מַאי תִּיצֹר קוֹלְנוֹעַ וּתְטַיֵּל בְּאַרְצוֹת הַקֹּר
יוֹאֵל יַעֲבֹד בְּמִשְׂרָה מְלֵאָה בָּרֹבַע הַפִּינַנְסִי הַמְפֻרְסָם בְּאוֹסְטְרַלְיָה
אִיגּוֹר יִרְכַּב עַל אוֹפַנּוֹעַ בְּצִ׳ילֶה
נֶקְטָר תָּשׂוּט חָפְשִׁיָּה בְּסִירָה
אַנְדְרֵיי יְתוֹפֵף בְּלַהֲקַת רוֹק
שְׁלוֹמִי יִהְיֶה חַיָּל אַמִּיץ בְּצָבָא הַמַּהְפֵּכָה (דּוֹר הַהֶמְשֵׁךְ)
יוּלְיָה תַּגִּיעַ רָחוֹק בְּכַדּוּר פּוֹרֵחַ שֶׁל אַהֲבָה

וַאֲנִי אַמְשִׁיךְ לְהִתְבּוֹנֵן בָּכֶם
רְכוּנִים עַל שֻׁלְחָנוֹת מְקֻשְׁקָשִׁים
וַחֲלוֹמוֹתֵיכֶם מְטַפְטְפִים
כְּמוֹ כְּבִיסָה שְׁנִשְׁכְּחָה בַּגֶּשֶׁם.