

כתב-עת רב-תחומי לעיון ומחקר

שאנן

כרך כה

שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קרית שמואל, חיפה

תשרי תש"פ

אוקטובר 2019

SHAANAN, COLLEGE ANNUAL, 2019

מכללת שאנן – הוצאה לאור

ISSN 0793-7016

כתובת המערכת:
רח' הים התיכון 7, ת"ד 906, קריית שמואל, חיפה 3100801
טלפון: 04-8780000 פקס: 04-8714445
Email: laor@shaanan.org

כתב־עת רב־תחומי לעיון ומחקר

שאנן



שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קרית שמואל, חיפה

תש״פ

תשרי תש״פ — **כרך כה** — אוקטובר 2019

שנתון "שאנן" – כתב-עת רב-תחומי לעיון ומחקר

העורך: ד"ר ניסן אררט

חברי ועדת המערכת:

שם	התמחות	מקום העבודה
ד"ר יעקב אמיד	יהדות, חינוך ומקרא	מכללת שאנן, חיפה
ד"ר ניסן אררט	מקרא ותולדות ישראל	מכללת שאנן, חיפה והטכניון, חיפה
פרופ' מרים בן-פרץ	חינוך והוראה	אוניברסיטת חיפה
פרופ' אורציון ברתנא	ספרות עברית ופילוסופיה	מכללת שאנן, חיפה ואוניברסיטת אריאל בשומרון
פרופ' נסים דנה	מזרחנות	אוניברסיטת אריאל בשומרון
פרופ' טליה הורוביץ	ספרות ומקרא	מכללת שאנן, חיפה
הרב פרופ' דניאל הרשקוביץ	מתמטיקה	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
פרופ' יואל וולטרס	ספרות אנגלית	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
פרופ' רפי ועקנין	פילוסופיה ופסיכולוגיה ויהדות	מכללת הרצוג, אלון שבות
הרב ד"ר אפרים זאנד	מקרא ותולדות ישראל	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, מכללות שאנן וגורדון, חיפה
ד"ר אלכסנדר חייט	מתמטיקה	אוניברסיטת תל-אביב
ד"ר אסתר טוב לי	חינוך מיוחד	מכללת שאנן, חיפה
הרב ד"ר רונן לוביץ	מחשבת ישראל, פילוסופיה ויהדות	מכללת שאנן, חיפה
ד"ר ערן לויזון	חינוך	מכללת שאנן, חיפה
פרופ' ישעיהו מאורי	מקרא	מכללת שאנן, חיפה ואוניברסיטת חיפה
אסף מאלי	בלשנות	מכללת שאנן, חיפה
פרופ' חננאל מאק	מקרא, תלמוד ומחשבת ישראל	האוניברסיטה העברית, ירושלים ואוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
פרופ' מיכאל-צבי נהוראי	מחשבת ישראל ופילוסופיה יהודית	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
פרופ' אליוט סימון	שפה וספרות אנגלית	אוניברסיטת חיפה
פרופ' בוסתנאי עודד	מחשבת ישראל ותולדות ישראל	אוניברסיטת חיפה ומכללת שאנן, חיפה
פרופ' מרדכי פכטר	ספרות עברית ומחשבת ישראל	אוניברסיטת חיפה
פרופ' יוסף פליישמן	היסטוריה יהודית	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן ומכללת שאנן, חיפה
פרופ' יחיאל פריש	חינוך	מכללת שאנן, חיפה
פרופ' מנחם קלנר	מחשבת ישראל	אוניברסיטת חיפה
פרופ' שמואל שחם	מתמטיקה	אוניברסיטת אריאל בשומרון והטכניון, חיפה
פרופ' אורלי שפירא-לשצ'ינסקי	חינוך	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן

עריכה לשונית – עברית: יפעת פישר **עריכה לשונית – אנגלית:** אסתר גולדברג

עריכה גרפית והבאה לדפוס: תמי יהושע ורבקי עמר

נוהל הגשת כתבי יד לשנתון "שאנן"

לידיעת החוקרים המבקשים לפרסם את מחקריהם בשנתון "שאנן" – כתב-עת רב-תחומי לעיון ומחקר:

יתקבלו מאמרים בשפה העברית ובשפה האנגלית. למאמרים יש להוסיף תקצירים של עד 150 מילים; למאמרים בשפה האנגלית יש להוסיף תקציר בשפה העברית. כמו כן יש להוסיף דוגמאות אחדות של מילות מפתח (למעיין באינטרנט).

אין למסור מאמר שפורסם במקום אחר. המאמר יודפס בתכנת Word של Windows (שמירה בפורמט של Word document). יש להקפיד שהכתיב יהיה על פי כללי הכתיב המלא.

על פי החלטת המערכת, השנתון מעוצב בתבנית אחידה. גודלו של המאמר לא יעלה על 20 עמודים.

ניתן לצרף תרשימים, תמונות, מפות וכיו"ב (יש להתייעץ עם המעצבת הגרפית). רצוי להמעיט בהדגשות מלל שונות הגורמות לבלבול הקורא.

תאריך אחרון להגשת המאמרים: בסיום חופשת סמסטר א', בסוף חודש פברואר.

מאמרים שיתקבלו לאחר המועד הנ"ל, יועברו לאחר שיפוט לשנתון הבא.

המאמרים יועברו למזכירת המערכת – רבקי עמר: Maarechet.Shaanan@gmail.com

מאמרים שלא יתקבלו לפרסום, יוחזרו לכותביהם.

מאמרים שיש להכניס בהם שינויים, יוחזרו למחבריהם לשם תיקון.

תיקונים סגנוניים ייעשו על ידי עורכי הלשון של המערכת.

בחודשים יולי ואוגוסט, לפני סיום עבודה על השנתון, יישלח המאמר לכותבים במייל להגהה אחרונה. יש להחזירו למערכת עד לסוף חודש זה.

השנתון יועלה לאתר ההוצאה לאור של המכללה – יקבלו במייל כתובת אינטרנטית לצפייה במאמרם ובכל כתב העת במלואו.

כותבי המאמרים לפי סדר אלף-בית:

ד״ר יצחק (צחי) בלאו	האקדמית גורדון, חיפה
ד״ר גוני בן-ישראל קסוטו	מכללת אורנים, קרית טבעון ; האקדמית גורדון, חיפה
ד״ר סטלה גידלביץ	שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה ; מכללת אורנים, קרית טבעון
ד״ר רחל גילשטרום	שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה
ד״ר רות דורות	אוניברסיטת אריאל בשומרון
ד״ר שולה וייסמן	שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה
גב׳ חנה יורב	שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה
פרופ׳ מיכאל מור	הטכניון, חיפה
גב׳ שני מזוז	כפר הנוער הדתי, כפר חסידים
פרופ׳ משה סטופל	שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה
ד״ר אבי סיגלר	שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה
ד״ר נורית צדרבוים	המכללה האקדמית לחברה ואמנויות, נתניה
ד״ר נורית רונן	שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה
ד״ר רונית שירן	האקדמית גורדון, חיפה
ד״ר דוד שניאור	שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה

כותבי ביקורת ספרים:

גב׳ רעות רוזנסון-שפירא	שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה

תוכן העניינים

נוהל הגשת כתב היד לשנתון "שאנן" ..... ה

פרופ' יחיאל פריש **דבר נשיא המכללה** ..... ט

ד"ר ניסן אררט **עם השנתון** ..... יא

מקרא ופרשנותו

ד"ר דוד שניאור **מאפיינים פרשניים בפירוש רד"ק לעניינים גאוגרפיים במקרא** 13

ד"ר רונית שירן **אימהות ומנהיגות – התלכנה שתיים יחדיו?**
דבורה כמנהיגה כריזמטית 25

הגות יהודית

ד"ר יצחק (צחי) בלאו **עוגיות הגפנים** 41

ד"ר גוני בן-ישראל קסוטו **אשתו של רבי עקיבא: בין גילוי לשינוי** 53

ספרות ואמנות

ד"ר רות דורות **מ"מבוגר קטן" ל"קטן מבוגר": הילד באומנות** 73

ד"ר נורית צדרבוים **"הפנים היו עבודה, הפנים היו הפשטה": הרהורים בעקבות**
התערוכה "מלון אורחים – פני אדם" 103

הוראה ומחקר

ד"ר סטלה גידלביץ ושני מזוז **השפעה של סכמת שיח סיפורית על הבנת עלילה בסיפור מקראי**
ועל ויסות עצמי בלמידה בקרב תלמידים עולים בכיתה ט' 129

ד"ר רחל גילשטרום **תפיסת ההתנסות באובדן חיות מחמד בקרב משפחות בישראל** 151

ד"ר אבי סיגלר, ד"ר שולה וייסמן ופרופ' משה סטופל
השימוש במשפטים ובנוסחאות שמוכרים פחות
ככלי להשגת פתרונות אלגנטיים בגאומטריה אוקלידית 179

ד"ר נורית רונן וחנה יורב **כוחה של אומנות בהנחלת זיכרון השואה והגבורה לילדים: תוכנית**
להנחלה משמעותית של זיכרון השואה בהכשרת פרחי הוראה 193

ביקורת ספרים

רעות רוזנסון-שפירא **עיון בדמות המחנך ברומן "עד שנגיע הביתה"**
(מיכאל שיינפלד) – ריאיון בדיוני ככלי מחקרי 213

Prof. Michael moor **Instruction and Research On false friends and other hazards of translations** 221

דבר נשיא המכללה

סוד הכתיבה הוא בשכתוב

סגל יקר, סטודנטים יקרים, קוראים וכותבים יקרים,

כתב עת נוסף של "שאנן" יוצא לדרך. זו ההזדמנות להוקיר, להעריך ולהודות לכל הכותבים והעוסקים במלאכת הוצאת כתב העת לאור. אודה ואתוודה: מעולם לא הבנתי מדוע אומרים "חוטאים בכתיבה". איזה חטא יש בכתיבה? כאשר הפכתי בדבר הגעתי לתובנה שברצוני לשתף אתכם בה.

להווי ידוע שכתיבת מאמר היא מלאכה מייגעת. אך ברצוני לעסוק בדבריי דווקא במחיקה. הצורך לשכתב שוב ושוב ולמחוק לא מעט ממה שכתבתי הוא אתגר בעל משמעות. הקושי להיפרד ממילים ומרעיונות שיצאו ממני וכעת אני רואה בהם מיותרים ומסרבלים את הסגנון הוא גדול. אבל סוד ההצלחה בכתיבה נעוץ דווקא ביכולת להניח בצד חלק מהיצירה, והכישלון נעוץ דווקא באי היכולת הזו. וזהו חטא הכתיבה. כשם שאנו מוסרים חפצים ובגדים שאין לנו חפץ בהם, כך כותב טוב מוחק את הלא נחוץ. היכולת להפריד בין טפל לעיקר, מה לשמר ומה לזרוק, היא יכולת מופלאה. בתחילת הכתיבה נראה כי כל תג הכרחי, אך רק לאחר קריאה שנייה ושלישית מתחילים לזכך את התוכן באמצעות מחיקה. צריך לדעת לא רק לכתוב, אלא גם למחוק. ואם יורשה לי ברוח זו, להערכתי, גם המחשבות והזיכרונות שלנו צריכים לעבור מחיקה מדי פעם בפעם כדי לפנות מקום במוח ובלב למחשבות, לרעיונות ולזכרונות חדשים. ממש כפי שמפנים מקום על דף הנייר בכתיבה או בבית במסירת דבר מה שלא נחוץ לנו. וזו הגאולה הפרטית החשובה ביותר שאנו יכולים לבצע למען עצמנו.

אני מאחל לכולכם המשך כתיבה פורייה ומוצלחת בכתב העת "שאנן" ובשאר כתבי העת האקדמיים של המכללה!

ולסיכום הכרת הטוב והתודה – ברכות חמות לד"ר ניסן אררט עם סיום תפקידו כעורך כתב העת. שנים רבות עשה עבודתו נאמנה וכולנו מוקירים ומעריכים את השקעתו הרבה בכתב העת. אנו מאחלים לד"ר אררט המשך עשייה מועילה וענפה ופרישה נעימה!

שלכם,

פרופ' יחיאל פריש
נשיא המכללה

עם השנתון

בשנתון שלפניכם (כרך כ״ה, תש״פ), מגוון של מאמרים מתחומי העניין של מרצים במכללות – לקריאה מאלפת.

מקרא ופרשנותו

ד״ר דוד שניאור במחקר שלפנינו, דן בדרכו הייחודית של רד״ק להסבר שמות אתרים במקרא בעת שהוא משתמש בתרגומים ובפרשנים קדומים העוסקים בתיאורי נופיה, הריה וגבולותיה של ארץ ישראל (כמו מאפייניה הרוחניים).

ד״ר רונית שירן נוקטת גישה סינכרונית המתמקדת בטקסט, כדי להציג את דבורה (השופטת היחידה) כמנהיגה בעלת אישיות כריזמטית, המיוחדת בהצגתה כאישה וכאם (שלא כמקובל בימי השופטים, אך היה בר ביצוע).

הגות יהודית

ד״ר יצחק (צחי) בלאו עוסק במאמרו בשני סוגים של ״עוגיות״ (בעניינן החקלאי – כחלק ממערכת ההשקייה) כפי שהן נידונות במקורות חז״ל. לפנינו ניסיון לעמוד על מהותן של העוגיות ועל תפקידן החקלאי באמצעות זיקתן להלכות שמיטה וחול המועד.

ד״ר גוני בן-ישראל קסוטו מציגה עיון ספרותי משווה בין שתי המקבילות לסיפור על אודות רבי עקיבא ואשתו, המצויות בתלמוד הבבלי. קריאתה ׳הפמיניסטית׳ מנחה לעיין בטקסט של חז״ל מבעד לעיניים של האישה, גיבורת הסיפור, ובכך שונה הקריאה מן המוצע במחקר עד כה.

ספרות ואומנות

ד״ר רות דורות מבקשת לבחון באמצעות דוגמאות נבחרות ומייצגות (מימי הביניים ועד לעידן המודרני) את היחס אל הילד ואת מקומו בתולדות האומנות המערבית (מהגיל הרך ועד לשנות העשרה המוקדמות). תשומת הלב תהיה מכוונת לדרך תיאורו הממחישה את חשיבותו במדרג החברתי המקיף.

ד״ר נורית צדרבוים – בעקבות השראה של תערוכה קבוצתית שעסקה בדימוי דיוקן ׳פני אדם׳, מתכוונת במאמר זה לחשוף את שמסתתר מאחורי המיצגים למיניהם שהוצגו בתערוכה: את הרבדים הפנימיים של התכנים החזותיים המבטאים את עולמם של היוצרים; כמו את הקשרים למיניהם הנוגעים בדימויי הדיוק, וכן את הפוטנציאל הטמון במפגש בין יוצר לצופה.

הוראה ומחקר

ד״ר סטלה גידלביץ וגב׳ שני מזוז שיתפו במחקרן 40 תלמידי כיתות ט׳, עולים חדשים בבתי ספר דתיים, שחולקו לשתי קבוצות: ניסוי וביקורת. תוכנית ההתערבות שילבה הקניית אסטרטגיה של סכמת שיח סיפורית בסיפור המקראי בליווי אימון לשיפוט עצמי מטה-קוגניטיבי. מממצאי המחקר עולה כי קבוצת הניסוי הציגה שיפור בכל מדדי הידע: גלוי וסמוי; הסקת מסקנות; שחזור סיפור; ידע ובקרה; יכולת שיפוט עצמי מדויקת.

ד״ר רחל גילשטרום בדקה באמצעות מחקר איכותני את תפיסת האובדן של חיות מחמד (ח״מ) בקרב שישה זוגות בישראל. ממצאי המחקר המוצגים בשמונה תמות, גילו שני דפוסים של יחסי גומלין בין בני הזוג לח״מ: ההחלטה לאמץ ח״מ חדשה משמשת מנגנון פוטנציאלי חשוב

להחזרת המבנה הזוגי/משפחתי על כנו.

ד״ר אבי סיגלר, ד״ר שולה וייסמן ופרופ׳ משה סטופל ממחישים במאמרם את חשיבות ״ארגז הכלים המתמטי״. לשם כך מוצגות שבע משימות מעניינות בגאומטרייה אוקלידית, שלצורך ההתמודדות עימן זקוקים למשפטים ולנוסחאות שבדרך כלל אינם בנמצא במאגר הידע של התלמידים. בשש המשימות הוצגו יותר מפתרון אחד, אך הפתרון שהוצג להם באמצעות משפט או נוסחה שאינם מוכרים – מפתיע, קצר וגם היפה שמבין הפתרונות.

ד״ר נורית רונן וגב׳ חנה יורב ביקשו לבדוק כיצד השפיעה השתתפות פרחי הוראה ותלמידים בפעילות הקריאה בתוכנית שהתקיימה במכללת ״שאנן״ בנושא: ״יוצרים זיכרון״. תוצאות המחקר תומכות בחיבור בין אומנות להנחלת זיכרון השואה כדרך להסרת חסמים רגשיים בקרב מורים, פרחי הוראה ותלמידים. הפעלת התוכנית, כפי שהוצעה במאמר, עשויה לתרום ללמידה טובה יותר של נושא חשוב ורגיש זה בגיל צעיר.

ביקורת ספרים

גב׳ רעות רוזנסון-שפירא מבקשת לעורר בנו עניין בדמותו של המחנך ברומן ״עד שנגיע הביתה״ (מאת מיכאל שיינפלד) – על דרך הצגה דמיונית של ריאיון עימו – כמקובל במחקר איכותני. זאת מתוך הנחה כי באמצעות כלי מחקר זה אפשר להגיע להבנה טובה של רעיונות ואידאולוגיות הרווחים בחברה מסוימת.

פרופ׳ מיכאל מור מציג ומדגים את התופעה הקרויה FALSE FRIENDS – אחד הקשיים שעימם מתמודדים מתרגמים (ולומדי שפה שנייה). אלה הן מילים בעלות צורה זהה משתי שפות, שמשמעותן שונה. כמו כן הוא נזקק לתופעה הנקראת CALQUES (תרגום מילה במילה של ביטוי או מילה) – עוד מוקש העומד לפני המתרגמים.

* * *

דברים לסיום כעורך

טרם צאתי לגמלאות מעבודתי כמרצה בטכניון – נרתמתי למלאכת העריכה של שנתון ״שאנן״ (בשנת תשנ״ה 1995). מאז עשיתי כל מאמץ להביא לפרסום מאמרים בנושאים מגוונים שהיו לשביעות רצון הכותבים ולהנאת הקוראים והערכתם.

ומכאן אל התודות:

בראש ובראשונה לתמיכה שקיבלתי מהנהלת המכללה מראשית דרכי כעורך.

לצד זאת מלוא ההערכה ללקטורים שעשו מלאכתם נאמנה בהתנדבות, וכך היה השנתון לשפיט.

חן חן לחברי מערכת השנתון על שיתוף הפעולה הממושך.

ולבסוף תצוין בזאת עבודת הצוות של ההוצאה לאור – בביצוע הנאה והמכובד של השנתון.

קריאה נעימה

ד״ר ניסן אררט

עורך השנתון

לתשומת לבכם:

כל המאמרים המתפרסמים בשנתון – נגישים לכל באתר האינטרנט של מכללת ״שאנן״:
www.shaanan.ac.il בתפריט ההוצאה לאור, **שנתון שאנן**, כרך כה – תש״פ

דוד שניאור

מאפיינים פרשניים בפירוש רד״ק לענייניים גאוגרפיים במקרא

תקציר

במקרא יש תיאורים גאוגרפיים רבים ושמות אתרים כאשר לפעמים מצורף במקרא עצמו ההסבר לשם המקום, אך ישנם אתרים רבים שבמקרא לא הובא הסבר כלשהו למקור שמם. פרשני ימי הביניים מצאו דרכים מסוימות להסבר מקור שמם של אתרים אלו: מקורות השוואתיים מהמקרא, מקורות מספרות חז״ל ומהתרגומים הקדומים. לעיתים נמצאת פרשנות עצמית שמבוססת על ניתוח פרשני או לשוני, אך כמובן ללא מידע גאוגרפי מהיכרות קרובה. בפירושי רד״ק קיימת התמקדות רבה בתיאורי נופיה, הריה וגבולותיה של ארץ ישראל, וגם במאפייניה הרוחניים. עיקר מחקר זה דן בדרכו הייחודית של רד״ק להסבר שמות אתרים מתוך שימוש ניכר בתרגום אונקלוס ויונתן, וכן תולה רבים משמות המקומות בזיקה לשמות אנשים הרבה יותר מהסברים המצויים אצל פרשנים אחרים.

מילות מפתח: *גאוגרפיה מקראית; שמות אתרים בארץ ישראל; פרשנות ימי הביניים; פירוש רד״ק; מפות ימי הביניים.*

רקע

במקרא מופיעים מאות נתונים גאוגרפיים וטופוגרפיים למיניהם, כמו הרים, נחלים, ימים, גבולות בין ארצות ובין שבטי ישראל, וכן שמות יישובים.[1] ככלל יש לציין שהשימוש של הפרשנים במקורות גאוגרפיים כמו מפות ותיאורים של עולי רגלים, היה ככל הנראה מועט ביותר.[2] הפרשנות הגאוגרפית של רש״י ורמב״ן נדונה בכל מיני מחקרים,[3] וכאן ברצוננו לעסוק

1. י' אהרוני וש' אברמסקי, 'מושגים גיאוגרפים במקרא', **אנציקלופדיה מקראית**, ד, טורים 742-754.
2. חוסר השימוש במפות שהיו קיימות באותו זמן משמש דווקא יתרון, בשל חוסר הדיוק שבמפות אלו, כדברי רובין: "שני מושגים מרכזיים הטעונים הבהרה במסגרת זו הם 'דיוק' ו'מהימנות': המפות העתיקות נעשו על-פי טביעת עינו של הצייר, ללא קנה-מידה, ללא מצפן, מחוגה וסרגל, וללא שימוש בהיטל כלשהו. גם המבט האנכי, המקובל במפות המודרניות, אינו נפוץ במפות העתיקות. לפיכך אין אפשרות לבקש במפות אלה דיוק גיאומטרי, התייחסות נכונה של זוויות, כיוונים, קנה-מידה וכדומה [...] על מנת להבין את המפה יש צורך, עתים קרובות, לנתח את מקורותיה, את תפישותיו של מחבר המפה ואת מטרותיו" (ר' רובין, 'מפות עתיקות של ירושלים כמקורות גיאוגרפיים-היסטוריים', **מחקרים בגיאוגרפיה של ארץ-ישראל**, יב (תשמ"ו), עמ' 53-54). את המיפוי בימי הביניים נהגו לכנות 'גאוגרפיה קדושה', כלומר המשמעות של המקומות הקדושים הייתה רוחנית ולא רק היסטורית וגאוגרפית. משמעות זו גרמה לכך שכלל לא הקפידו על סימון נכון של מקומם של האתרים למיניהם ועל גודלם הריאלי, ראו: ס' מקורמק, 'מקומות קדושים: ארגון הטופוגרפיה הקדושה

במאפייני פירושו של רד״ק לעניינים גאוגרפיים.[4]

את פירושו של רד״ק (ר׳ דוד קמחי, 1160-1235, נרבונה, פרובנס), אפשר לאפיין כפרשנות סינתטית, משום שמיזג בין פירושיהם של רש״י ובית מדרשו מצפון צרפת, עם הפרשנות המדרשית של חכמי פרובנס בדרום צרפת ועם פרשנותו של ראב״ע מספרד,[5] כפי שכותבת סיידלר: ״שני הפרשנים המייצגים יותר מכול את שתי אסכולות הפירוש השונות, רש״י וראב״ע, עמדו לנגד עיניו עת כתב את פירושיו לתורה ולנביאים.״[6]

נראה שלא רק מפגש התרבויות בדרום צרפת הביאו לכתיבת אופי פירושו זה,[7] אלא גישתו האישית ונטייתו השכלתנית משתקפת גם בכך שהוא משלב חומר פילוסופי רב לתוך חיבוריו הפרשניים.[8] סגנון פירושו של רד״ק איננו קצר ומתאפיין בניתוח בלשני ובכתיבה בהרחבה רבה, והיו שראו בכך ביטוי לשיטתו כפדגוג ומחנך.[9] דבר אחר המאפיין את פירושו הוא הניסיון לחיפוש לקחים לחיי היום-יום.[10]

תיאורים סביבתיים וגאוגרפיים של ארץ ישראל

פעמים רבות דן רד״ק בפירושו בתיאורי נופיה, הריה וגבולותיה של ארץ ישראל.[11] הוא הזכיר את האקלים והאוויר הבריאים בארץ ישראל, המסוגלים לסייע לריפוי האדם מחולי:

> כי כל אדם שיבא מנוף אחד לנוף אחר יחלה בהשתנות לו האוויר, ואוויר ארץ ישראל, כל שכן אוויר ירושלים, יפה נוף – והיה משוש כל הארץ: כי אפילו היו באים שם חולים, היו מתרפאים, כי אווירה ממוזג וטוב (תה׳ מח 3).[12]

כמו כן הוא תיאר את איכות הצמחים ובעלי החיים הגדלים בארץ ישראל: ״בשן הוא מקום בארץ ישראל, מקום מרעה דשן ושמן, והבהמות הרועות שם הם דשנים וחזקים״ (תה׳ כב 13).

בשלהי העת העתיקה', א' לימור וא' ריינר (עורכים), **עלייה לרגל: יהודים, נוצרים, מוסלמים: אסופת מאמרים**, רעננה תשס"ה, עמ' 212-242.

3. נ' אליקים, 'הגאוגרפיה של ארץ ישראל וסביבותיה בפירושי רש"י לתנ"ך', **אורשת**, א (תש"ע), עמ' 21-45; א' טויטו, 'מפת ארץ ישראל שצייר רש"י', **אורשת**, ב (תשע"א), עמ' 295-302; י' עופר, 'מפות ארץ ישראל בפירוש רש"י לתורה – ומעמדו של כ"י לייפציג 1', **תרביץ**, עו, ג-ד (תשס"ז), עמ' 435-443; ב"ז קדר, 'מפת ארץ כנען שצייר רש"י ורקעה הכרטוגרפי', י' הקר, ב"ז קדר וי' קפלן (עורכים), **ראשונים ואחרונים: מחקרים בתולדות ישראל מוגשים לאברהם גרוסמן**, ירושלים תש"ע, עמ' 111-118; ד' שניאור, 'ערכה של מפת תחומי ארץ ישראל בפירוש רש"י בכ"י פריז 155', **תרביץ**, עח, ג (תשס"ט), עמ' 371-381; הנ"ל, 'תוספות ותיקוני נוסח גאוגרפיים בפירוש רמב"ן לתורה', **שנתון לחקר המקרא והמזרח הקדום**, כג (תשע"ד), עמ' 263-277; הנ"ל, 'גישתם הפרשנית של רש"י, רשב"ם, רד"ק ורמב"ן לנושאים גיאוגרפיים במקרא', עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, תשע"ב.

4. אין מטרתנו להביא כל אתר גאוגרפי שהוזכר במקרא ובדברי רד"ק, אלא מדגם מייצג של אתרים מרכזיים שהופיעו במקרא ויחסו של רד"ק אליהם.

5. בפרשנות המקרא דרך הפשט ולא דרך הדרש, וכן לעיסוק בענייני לשון ודקדוק ראו: מ' כהן, 'השפעות מדרשיות על פרשנות הפשט של רד"ק', **דברי הקונגרס היהודי למדעי היהדות**, 11, א (תשנ"ג), עמ' 143-150.

6. א' סיידלר, 'רד"ק בין מסורת לחידוש', **שנתון לחקר המקרא והמזרח הקדום**, כד (תשע"ו), עמ' 341.

7. י"צ מושקוביץ, **פרשנות המקרא לדורותיה**, ירושלים תשנ"ח, עמ' 84-93. על ייחודו של אזור פרובנס כמגשר בין יהדות בצפון צרפת ובין יהדות ספרד, ראו: ב"ז בנדיקט, 'לתולדותיו של מרכז התורה בפרובנס', **תרביץ**, כב (תשי"א), עמ' 85-109.

8. **ספר הברית ווייכוחי רד"ק עם הנצרות**, מהדורת א' תלמג', ירושלים תשל"ד, עמ' 8.

9. ע"צ מלמד, **מפרשי המקרא: דרכיהם ושיטותיהם**, ירושלים תשל"ח, עמ' 808; **פירושי רבי דוד קמחי (רד"ק) על התורה**, מהדורת מ' קמלהר, ירושלים תשמ"ב, עמ' ה-ז.

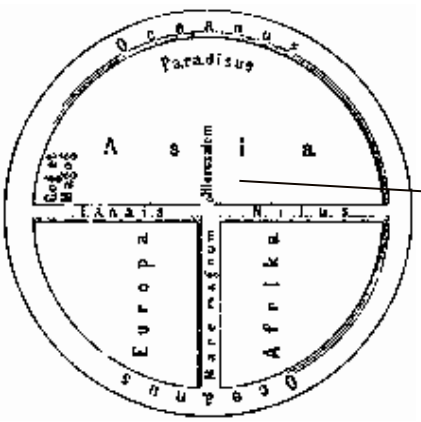
10. ראו לדוגמה רשימת מזמורי תהילים שרד"ק רומז בהם על מצבו של עם ישראל בגלות: מלמד (שם), עמ' 812-814.

11. הביטוי 'ארץ ישראל' (כולל אותיות השימוש בכל"מ) מופיע בפירושו של רד"ק 415 פעמים, כאשר לשם השוואה אצל רש"י הוא מופיע 213 פעמים.

12. דברי רד"ק אלו מבוססים על התאוריה האקלימית כפי שהיא נוסחה בתקופה הקלסית (יוון, רומא) ובימי הביניים, ומניחה כי קיים קשר בין התנאים הסביבתיים, גאוגרפיים ואקלימיים, ובין אופיו של האדם ותכונותיו. לפי תפיסה זו, סביבה אידיאלית בהיבטים אלו תיצור את האדם המאוזן, וגם את החברה והתרבות האנושית המושלמת – א' מלמד, 'ארץ ישראל והתיאוריה האקלימית במחשבה היהודית', מ' חלמיש וא' רביצקי (עורכים), **ארץ ישראל בהגות היהודית בימי הביניים**, ירושלים תשנ"א, עמ' 52.

בנושא מקורות לשמות אתרים יש לציין כי בכמה פעמים הביא רד״ק הסבר סביבתי כמקור לשם האתר, כגון בהסברו ל׳חרושת הגויים׳: ״׳חרושת הגוים״ – מתרגמינן ״יער״ – ״חורשא״, כי היו ביער ההוא מגדלים חזקים שבנו הכנענים הנשארים; ותרגם יונתן ״בחרשת הגוים״: ״בתקוף כרכי עממיא״׳ (שופ׳ ד 3). רד״ק סבור שהמילה ׳חרושת׳ משמעותה חורש, כלומר יער.[13] לפי הסבר זה, הוא פירש שחוזקו של המקום מתקשר לעצי היער (בין שמדובר על מגדלי העץ שהיה אפשר לבנות מאותם עצים, ובין שמדובר על השימוש בסבך של החורש, המקשה על תקיפה צבאית).[14] נוסף על ההסבר הסביבתי, צירף רד״ק לפירושו גם את התרגום המיוחס ליונתן, שחרושת הגויים היא עיר חזקה מכל הערים.[15]

בנושא המשקעים, ציין רד״ק כי מצבה של ארץ ישראל תלוי בירידת הגשמים ולכן מורגשת בה הבצורת: ״׳חרפת רעב בגוים׳ – כי ארץ ישראל צריכה לגשמים יותר מהארצות האחרות, לפיכך הרעב מצוי בה יותר משאר הארצות״ (יח׳ לו 30). גם במקומות אחרים מסביר רד״ק שארץ ישראל תלויה בגשמים שלא כארצות אירופה, כפי שהוא מסביר את המילים: ״אִם־עֲוֹנֵינוּ עָנוּ בָנוּ״ – ״העידו בנו בהיות מניעת הגשם בארצינו ולא בארצות הגוים״ (יר׳ יד 7).[16]



מפה 1: מפת O-T

מבחינה גאוגרפית, ייחס רד״ק את הביטוי ׳טבור הארץ׳ לארץ ישראל: ״ונקראת ארץ ישראל טבור הארץ לפי שהיא באמצע העולם, כמו שהטבור באמצע הגוף״ (יח׳ לח 12), וכן במקום אחר הסביר רד״ק את הביטוי ׳טבור הארץ׳: ״כמו שהטבור באדם הוא מצוע הגוף, כן יקרא מצוע הארץ והמקום הגבוה שבה ׳טבור׳. ויונתן תרגם: ׳מתוקפא דארעא״׳ (שופ׳ ט 37).[17] ייתכן שפירושו של

---

13. לדברי רוזנסון, האזכור המקראי של 'יער' כוונתו למה שמכונה בימינו 'חורש', כלומר תצורת צומח סבוכה, ראו: י' רוזנסון, '"כי יער הוא ובראתו והיה לך תצאתיו": היער בחבלי ההר ומקומו במקרא (יהושע יז, טו-יח)', **שומרון ובנימין: קובץ מחקרים בגיאוגרפיה היסטורית,** ג (תשנ"ג), עמ' 13-27. ההיבט הצבאי המוזכר כאן, הם השיחים הצפופים והעצים הגבוהים שמקשים על הלחימה באזור סבוך.

14. כפי שמתוארת המלחמה בין אנשי אבשלום ואנשי דוד ביער אפרים: 'וְתְהִי-שָׁם הַמִּלְחָמָה נָפוֹצָת עַל-פְּנֵי כָל-הָאָרֶץ וַיֶּרֶב הַיַּעַר לָאֳכֹל בָּעָם מֵאֲשֶׁר אָכְלָה הַחֶרֶב בַּיּוֹם הַהוּא' (שמ"ב יח 8), וכן הסתבכותו של אבשלום בסבך העצים הנמוכים (שמ"ב יח 9).

15. רד"ק פירש את המושג 'חרושת' אחרת מרש"י, אך קיים מכנה משותף בין פירושיהם, והוא הזיקה להסבר ישיבת סיסרא, שר הצבא הכנעני, בעיר בעלת יתרון צבאי: עיר מבוצרת, בעלת מאגרי תחמושת או בעלת יתרון צבאי אחר – גובה, שליטה על צומת דרכים חשוב ועוד. פירושיהם המגוונים של רש"י ורד"ק תואמים את הזיהוי של חרושת הגויים עם אל-אחוואט, כפי שסבור א' זרטל – ראו: א' זרטל, **סודו של סיסרא: מסע בעקבות גויי הים ושירת דבורה**, אור-יהודה תש"ע, עמ' 269-274. רייני העלה כמה אפשרויות להסבר השם 'חרושת' ולדעתו המובן המועדף מתקשר לשדות חרושים, ראו: A. F. Rainey, 'Toponymic Problems', *Tel Aviv*, 10 (1983), pp. 46-48.

16. בסיפור שבו שמואל הנביא הוריד גשם בתקופת הקציר, תוהה רד"ק מה היה נס, מחמת היכרותו את מזג האוויר האירופאי, ומשיב מדברי אביו: "מה דבר גדול היה המטר בעת הקציר? פעמים רבות יהיה זה! פירש אדני אבי ז"ל, כי בארץ ישראל לא היה יורד מטר כלל כל ימי קציר" (שמ"א יב 16).

17. רד"ק פירש עצמאי בעניין הטבור שהוא אמצע, ומוסיף את פירושו של רש"י המבוסס על תרגום יונתן, שייתכן שהטבור הוא במקום גבוה. באשר למדרש, שמה של טבריה מופיע בתלמוד (בבלי, מגילה ו, א): "רבי ירמיה אמר: רקת שמה ולמה נקרא שמה טבריא? שיושבת בטבורה של ארץ ישראל". מקור שמה של טבריה הוא על שם הקיסר הרומאי טבריוס. חז"ל כנראה חיפשו משמעות אחרת, שלא תהיה תלויה במקור שמה הלא יהודי של העיר. כך מופיע גם ברש"י: "כמו שהטבור באדם הוא מיצוע הגוף כן יקרא מיצוע הארץ והמקום הגבוה שבה טבור" (שופ' ט 37. הערה: נוסח זה מופיע בפירוש רש"י מהדורות גדולות מודפסות, אך לא במהדורת הכתר). ר'

רד״ק, שארץ ישראל נמצאת במרכז העולם,[18] הושפע ממה שהיה מקובל בתקופתו במפות O-T (ראו להלן מפה 1).

החל מהמאה השמינית, הופיעו 'מפות תבל' שתיארו את העולם המוכר אז. המפות האופייניות לתקופה זו מכונות בימינו 'מפות O-T'. שם זה ניתן למפות אלו משום ציור תיחום המפה בעיגול של האוקיינוס, כמו האות O, ובתוך המפה היו מתוחמות היבשות אסיה, אפריקה ואירופה בנהרות וימים (כמו הים התיכון והנילוס), שצורתם כצורת האות T. ירושלים, על פי רוב, הופיעה במפות אלו במרכז המפה, כלומר במרכז העולם, דבר המציין את קדושתה של ירושלים לפי השקפת עולמה של האמונה הנוצרית.[19] כיוון המפה המקובל באותה תקופה,[20] עדיין היה כלפי מזרח (Oriens),[21] כפי שהיה מקובל בתקופת המקרא; האזכורים במקרא מציינים את פני האדם לכיוון זריחת השמש מאחר שהשמש שימשה מקור אור וחום, ויתר על כן, ככיוון יחסי להתמצאות, הרי שאחור הוא הצד המערבי, ימין הוא בדרום ושמאל הוא לכיוון צפון. כך הגדיר זאת רש״י:

> 'קדם' – לשון פנים, 'אחור' – לשון אחורים, לפיכך מזרח קרוי קדם שהוא פנים, ומערב קרוי אחור, כמה דאת אמר 'הים האחרון' (דב' יא 24) – 'ימא מערבאה' (על פי תרגום אונקלוס) (שמ' כז 13).[22]

רד״ק, בדומה לרש״י,[23] הזכיר בפירושו כמה פעמים כי ארץ ישראל גבוהה מכל הארצות,[24] וציין כי ירושלים היא המקום הגבוה בארץ ישראל (יר' ל 18; יח' מ 2), וכן שירושלים גבוהה מכל הארצות (יהו' טו 8).[25] את החרמון תיאר רד״ק כאחד מההרים הגבוהים בארץ: ״'חרמון' – שהוא מן ההרים הגדולים אשר בארץ ישראל״ (תה' קלג 3), ואשר לטבריה הוא כתב שהיא המקום הנמוך ביותר בארץ ישראל: ״'יושבי המכתש' – זו טבריא שהיא עמוקה מכל ארץ ישראל״ (צפ' א 11). את ירושלים הוא תיאר במרכזה של הארץ, ואחר כך את מרכזיותם של בית המקדש וקודש הקדשים:

> 'מציון מכלל יופי' (תה' נ 2) – ארץ ישראל יושבת ביופיו של עולם, וירושלם באמצעיתה של ארץ ישראל, ובית המקדש באמצע ירושלם, וההיכל באמצע בית המקדש, והארון

אשתורי הפרחי בספרו 'כפתור ופרח' מתאר מתוך ידיעותיו והיכרותו הגאוגרפית מקרוב, מדוע אכן טבריה נמצאת במרכז ארץ ישראל, ראו: א' הפרחי, **ספר כפתור ופרח**, ב, בעריכת א״י חבצלת, ירושלים תשנ״ז-תשנ״ח, פרק יא, עמ' לט.

18. וכן במקום אחר בפירושו (ישׁ' מט 12), פירש רד״ק שארץ ישראל במרכז העולם.

19. ראו מספר מקורות אצל מקורמק (לעיל הערה 2), עמ' 238.

20. גם כאשר נעשה שימוש במצפן החל מהמאה השלוש עשרה, עדיין חלק מציורי המפות היו לכיוון מזרח, עד למאה השבע עשרה.

21. מילה זו, שמקורה בלטינית Oriens ('מזרח'), נקשרה בעבר עם כיוון מזרח (זריחת השמש), אך בעידן המודרני נעשה שימוש במילה כהתמצאות, ללא קשר לכיוון צפון. הכינויים של רוחות השמים תואמים את הגאוגרפיה של ארץ ישראל. במפת הפסיפס הנמצאת ברצפת כנסייה במידבא, אפשר לראות שכיוון ההסתכלות על מפת ארץ ישראל הוא למזרח, למרות מיקומה של מידבא מזרחית לארץ ישראל – ראו: נ' קדמון, 'מפת מידבא: היבטים קרטוגרפיים של יצירה טופולוגית חדשנית', **אריאל**, 116 (תשנ״ו), עמ' 89-96.

22. מ' הראל, 'האוריינטציה הגיאוגרפית ושימוש המפה בארצות המקרא', **דברי הקונגרס העולמי למדעי היהדות**, א (1981), עמ' 11-16; A. Faust, 'Doorway Orientation, Settlement Planning and Cosmology in Ancient Israel During Iron Age II', *Oxford Journal of Archaeology*, 20, 2 (2001), pp. 129-155.

23. בכל הפסוקים שרד״ק פירש שארץ ישראל גבוהה מכל הארצות ושירושלים גבוהה מכל ארץ ישראל, לא מצאנו ברש״י פירוש זהה לאותם פסוקים. דבר זה עשוי ללמד על ההיכרות של רד״ק עם פירוש רש״י מצד אחד, ועל עצמאות פרשנית מצד אחר. אגב, הביטוי 'ירושלים גבוהה מכל ישראל' המופיע מספר פעמים בפירוש רד״ק (יהו' טו 8; יח' יז 3, 23; חב' ג 19) אינו מופיע בלשון זו במקורות חז״ל, אלא רק ברש״י (יהו' טו 3; תה' קלב 6), דבר המלמד על שאילת הביטוי מרש״י.

24. מל״ב יט 23; ישׁ' ה 1, ח 7, נח 14; יר' ד 13; יח' טז 40, כ 40, לו 2, לח 12, מ 2; הו' ב 2.

25. באשר לגובהה של ירושלים מוסיף רד״ק הסבר גאוגרפי מציאותי להבנתו, ואומר שאף על פי שירושלים היא הגבוהה ביותר בארץ ישראל, דבר זה איננו בולט כיום, אך בימי הגאולה הוא יהיה בולט יותר: "אף על פי שעתה גם כן היא גבוהה מכל ארץ ישראל מפני ההרים שהם סביב לה, היום לא תראה גבהותה כל כך, אבל באותו הזמן שתהיה כל הארץ סביבותיה ארץ מישור, תראה גבהותה על כל הארץ" (זכ' יד 10).

באמצע ההיכל (תה׳ קלב 2).

יש לציין כי מקורות הידע של רד״ק בתחום הגאוגרפי הסתמכו על פסוקים, מקורות חז״ל ופרשנים שקדמו לו, ולא היו לרד״ק ידיעות גאוגרפיות מציאותיות, ולכן יש פער בין תיאוריו הגאוגרפיים ובין המציאות הגאוגרפית המוכרת לנו כיום.

הסברים מקראיים למקורות שמות אתרים

לשמות המקומות והאתרים הגאוגרפיים במקרא מצורף לעיתים הסבר לשם המקום, כמו בעקבות אירוע,[26] התאמה לעניין סביבתי כלשהו[27] או לשם אדם.[28]

עם זה ישנם אתרים שלא הובא במקרא הסבר כלשהו למקור שמם. פרשני ימי הביניים ניסו בדרכים רבות למצוא הסבר למקור השם, כמו שימוש בספרות חז״ל, המתרגמים הקדמונים ומתרגמי ימי הביניים,[29] וכן פרשנים ומדקדקים שקדמו להם. לעיתים נמצאה פרשנות עצמית שמבוססת על ניתוח פרשני או לשוני, אך כאמור ללא מידע גאוגרפי מהיכרות קרובה. פעמים מעטות מצאנו כי פרשני ימי הביניים השתמשו במקורות חיצוניים בתחום הגאוגרפי,[30] כמו פירושו של רד״ק למקור שמו של נהר הגיחון:

> ושם הנהר השני גיחון – וזה הנהר נמשך לצד דרום וסובב כל ארץ כוש שהיא דרומית, ומשם נכנס לים סרנדיב, שהוא הים הגדול הדרומי, כמו שכתבו חכמי המחקר. ואחר שאמר בשני הנהרות האלה הסובב, נראה, כי לא נמשך אחד מהם מפאתו לשאר הפאות, אלא הארץ ההיא סובב (בר׳ ב 13).

רד״ק הקדים להסבר של שם הנהר את ההיבט הגאוגרפי, וציין שנהר הגיחון זורם דרומה אל ים ׳סרנדיב׳.[31] מקורו של רד״ק הוא דברי ר׳ יצחק הישראלי.[32] רד״ק עסק גם בהיקפו של הנהר, וסבור כי לא ייתכן שגם פישון וגם גיחון, שעליהם נאמר שהם נהרות סובבים, נמצאים סביב עדן, ולכן הוא טען כי אחד מהם נמצא סביב אזור מסוים.

בחלק מהפעמים כאשר לא מופיע הסבר לשם המקום, כותב רד״ק כי אין צורך למצוא הסבר, כיוון שהסיבה לקריאת שם המקום הייתה ידועה לכותב: בפירושו לשופ׳ ד 11, עסק רד״ק בכתיב ׳בצעננים׳ ובקרי ׳בצענים׳. לדעתו אין הבדל בין שניהם. כמו כן הוא הביא בפירושו את דברי רש״י המבוססים על מקורות חז״ל.

---

26. כגון "על-כן קרא למקום" (כגון 'בבל' – בר' יא 9). גם הפרשנים פיתחו מגמה זו, כגון 'חרמה' (רש"י לבמ' יד 45).

27. כגון תיאור לאופי זרימת הנהר: 'גיחון' (רש"י בר' ב 13); לצמחים: 'לוז' (רש"י לשופ' א 23), 'רתמה' (רש"י לבמ' לג 18) ו'חרושת הגויים' (רד"ק לשופ' ד 3); או לבעלי חיים: 'איל פארן' (רמב"ן לבר' יד 6).

28. כך כותב אליצור: "קריאת שמות אנשים ומקומות תוך כדי הסברת טעמם היא תופעה נפוצה המאפיינת את ספרי התורה, יהושע ושופטים, ומלווה את הסיפור המקראי לכל אורך הדרך". עם זה הוא מציין בעיות למיניהן בשמות המקומות, כמו קריאת שם לאותו מקום מספר פעמים, שני הסברים אחרים לאותו מקום, שם מקום שקדם להסבר ושמות דרשניים מאוד – י׳ אליצור, **מקום בפרשה: גיאוגרפיה ומשמעות במקרא**, תל-אביב 2014, עמ' 51-54.

29. בנושא תרגומי שמות אצל מתרגמי המקרא, אומר רמב"ן כי לא תמיד ישנה שיטה דקדוקית או גאוגרפית האם לתרגם את שם המקום או להשאירו. לדעתו עניין ההרגל בשפה הוא המשפיע על כך: "כי יָשְנו השמות ללשון מובן או מורגל להם, כאשר יעשה התרגום בקצתם, כגון 'בין קדש ובין שור' (בר' כ 1): 'בין רקם ובין חגרא' (תרגום אונקלוס), וכן בהרבה מן השמות, ובקצתם לא ישנה דבר, כאשר עשה ב'סיחון מלך חשבון' וב'עוג מלך הבשן' וזולתם הרבה; וזה לפי מה שהיו נקראים בלשון הארמית בדורו" (רמב"ן לבר' מא 45).

30. עולי רגל יהודים, צליינים, מפות ועוד. כאמור, המידע שהיה יכול להילמד ממקורות אלו, לא היה מדויק בדרך כלל, ראו לעיל הערה 2.

31. כך כונה האי סרי-לנקה בימי הביניים, ומשמעותו: אי אבני החן. מקום זה נזכר במספר מקורות יהודיים: כתרגום שמו של אררט, מקום עגינתה של תיבת נח (בר' ח 5) בתוך: **תרגום שמרוני על התורה**, מהדורת א' ברייל, פראנקפורט על נהר מיין תרל"ה; נחום איש גמזו וחכמי סרנדיב בתוך: ר' ניסים בן יעקב מקירואן, **יפה ישועה**, פירארה שי"ז ועוד.

32. ר' יצחק בן שלמה הישראלי (המאה התשיעית-העשירית, מצרים-קירוֹאן), מראשוני הפילוסופים היהודיים. התפרסם כרופא, ראו: א' שביד, **הפילוסופים הגדולים שלנו: הפילוסופיה היהודית בימי הביניים**, תל-אביב תשנ"ט, עמ' 53. חשוב לציין שהמידע המחקרי שרד"ק מביא בפירושו לקוח כנראה מכתביו של הישראלי העוסקים בתחום הפילוסופי ולא בתחום הגאוגרפי!

אילון בצענים – כן כתיב, וקרי 'בצעננים', והכל עניין אחד והוא: שם מקום, נקרא כן על עניין ידוע אצלם. ויונתן תרגם 'מישר אגניא', דומה שלקחהו מן 'בצעי המים' בדברי רבותינו ז"ל (שבת לא, א), שהם גבים מלאים מים בשדות, שהם כמו אגנות מלאות מים, וכן זכרוהו רבותינו ז"ל בזה הלשון, כמו שאמרו: 'הנהו אגני דארעא מקרו' (בבא קמא סא, ב).

גם על המקומות 'בוצץ וסנה' הנזכרים פעם יחידאית במקרא (שמ"א יד 4), ואין להם משמעות ברורה בעברית, כותב רד"ק שיש לשמות אלו משמעות שהייתה ידועה אז, אך אינה ידועה כיום וצירף לפירושו את התרגום המיוחס ליונתן לשני שמות אלו.

שם האחד בוצץ ושם האחד סנה – כן היה שמם, לא נודע אצלינו עניין השמות; אלא שתירגם יונתן בוצץ: 'משרועיתא' – מקום חלקלק, מדברי רבותינו ז"ל (בבא קמא כט, א): בשרעתא דנהרא; ותרגם 'בחלקלקות באפילה' (ירמ' כג 12): 'במשרעא בקבלא'. ותרגום סנה: 'מדרוכיתא', פירוש: מקום דרוך.[33]

לדברי גרינהאוס, אומנם רד"ק עשוי להביא את מדרש השם שנמצא בחז"ל, כאשר ההסבר לשם המקום איננו מובא במקרא, אך הוא מעדיף להשאיר את היעדרות ההסבר לשם המקום מתוך הנחה שהדבר היה ידוע לכותב.[34]

הסברים שאינם מתחום הגאוגרפיה לשמות אתרים

אחד מתחומי החידוש של מחקר זה הוא בגישתו של רד"ק להסברים שאינם בהכרח בהקשר גאוגרפי למקור שמות אתרים במקרא. שני המאפיינים העיקריים שמצאנו בגישת רד"ק להסבר שאינו גאוגרפי לשמות אתרים היו שימוש ניכר בתרגומי אונקלוס ויונתן, וכן פירוש של שמות אתרים בזיקה לשם אדם כלשהו.[35]

1. שמות אתרים על שם אנשים

אור כשדים

'באור כשדים' – שהיום נקרא אור כשדים, כי באותו הזמן לא נולד כשד, שנקראו בניו כשדים'. 'אור' – פרושו: בקעה או עמק, וכן "על כן באורים כבדו את ה"'. ודעת רבותינו ז"ל בזה ידוע, שפירשו אור – 'אש', ואם כן נקראת העיר ההיא אור, על שם הנס שנעשה בה לאברהם אבינו, שהשליכו נמרוד לכבשן האש, והצילו האל ממנו (רד"ק לברי יא 28).

רד"ק סבור שמקורו של שם המקום קשור לאדם שנקרא 'כשד', מבניו של נחור אחי אברהם.[36] לפי הסבר זה, קריאת המקום 'כשדים' על שמו של 'כשד' התרחשה לאחר מכן ולא בזמן שמשפחת אברהם יצאה משם, שהרי תיאור לידת כשד בן נחור מופיעה רק בפרק כב.

---

33. לדעת זיו, מקור השם 'בצץ', המצוק הצפוני הסמוך למכמש, מלשון 'בציץ', שפירושו בערבית מאיר ובהיר משום שפניו ('ישן הסלע') פונים לצד דרום ולכן מואר בקרני השמש ברוב שעות היום, ראו: י' זיו, 'יום מכמס – "מלחמת השחרור" בימי שאול ויונתן', ז"ח ארליך (עורך), **שומרון ובנימין**, ב (תשנ"א), עמ' 86-87.

34. N., Grunhaus, The Challenge of Received Tradition: Dilemmas of Interpretation in Radak's Biblical Commentaries, Oxford 2013, pp. 18-21.

35. ראו השוואה מפורטת של דיונם של רש"י, רשב"ם, רד"ק ורמב"ן על חמישים אתרים במקרא: שניאור (לעיל הערה 3), עמ' 51-103. במחקר הנדון יובא מדגם מייצג בלבד. ראו בנספח טבלה המסכמת את התפלגות נתוני השוואת דברי הפרשנים בכמות ובאחוזים.

36. שלא כרש"י, שקשר את שם המקום לאירוע של שריפת הרן והצלת אברהם.

לאחר הסברו זה, דן רד״ק באופיו הטופוגרפי של המקום: ״׳אור׳ – פרושו: בקעה או עמק״, דבר המובא בפירוש רש״י, ומבוסס על הסבר מנחם בן סרוק. כמו כן הוא מזכיר את דברי המדרש בעניין הנס שנעשה שם לאברהם. גם מדרש זה המופיע במדרש בראשית רבה לח, יג, נזכר אצל רש״י.

אנו מוצאים שקיימת זיקה של דברי רד״ק האחרונים להסברו של רש״י לשם המקום ׳אור כשדים׳, אך בשני שינויים בולטים: הוא מקדים את ההסבר הלשוני (אוּר=בקעה או עמק), להסבר המבוסס על המדרש (אוּר=אש), וכמו כן הוא הסביר שהאש הנזכרת כאן קשורה לנס שנעשה לאברהם, ולא כמו רש״י שהסביר שהאש קשורה לשריפת הרן. רש״י אפוא פירש את המילה ׳אור׳ כתיאור אופן, כלומר הרן מת באש של הכשדים, ואילו רד״ק פירש את המילה ׳אור׳ כשם מקום.

אלון מורה

רד״ק עוסק בתחילת פירושו, בדומה לרש״י, בזיהוי הגאוגרפי של אלון מורה עם שכם ואזור הר עיבל והר גריזים כדי להסביר את הגעת אברהם לשם: אברהם הגיע לאלון מורה כדי להתפלל על בני יעקב ומעשה הריגת אנשי שכם, וכן בגלל שבועת התורה של עם ישראל בהר עיבל והר גריזים. אולם בהסבר למקור שם האתר, יש לרד״ק הסבר אחר – עצמי: ״׳ומורה׳ – שם אדם, נקרא המישור ההוא על שמו״ (בר׳ יב 6). אגב, גם בהסברו לשם המקום ׳אלוני ממרא׳ הוא נוקט דרך הסבר זו הקושרת את שם המקום לשם אדם, אלא ששם הוא הסביר שאלו כמה מישורים השייכים לאדם בשם ממרא (בר׳ יג 18).[37]

דן

רד״ק (בר׳ יד 14-15):

> ׳וירדוף עד דן׳ – על שם סופו. כי כשכתב משה רבינו זה, לא נקרא עדיין דן, אלא ׳לֶשֶׁם׳ היה נקרא, וכשכבשוהו בני דן, קראו לו ׳דן׳ בשם דן אביהם. ואפשר שהיה מקום אחד נקרא באותם הימים דן [...] ואותם שהיו נסים, רדפם עד המקום שנקרא חובה, והוא משמאל לדמשק. והיה מַכֶּה מה שהיה משיג, והם נסים לנפשם, והניחו כל הרכוש והעם. ואברהם שב מחובה מרדוף אחריהם עוד, והשיב ׳את כל הרכוש׳.

רד״ק ציין בתחילת פירושו כי שם המקום ׳דן׳ שכבשו אנשי שבט דן (וקודם לכן כונה ׳לֶשֶׁם׳, כפי שמתואר הדבר ביהו׳ יט 47 או בשם ׳לַיִשׁ׳, כפי שזה מופיע בשופ׳ יח 29), נקרא על שם סופו, שהרי בשלב כתיבת התורה בידי משה, ובוודאי בזמנו של אברהם, עדיין המקום לא נקרא על שם דן בן יעקב. הסבר אחר של רד״ק הוא שייתכן שכבר קודם לכן נקרא המקום דן, ואין זו העיר לשם שנכבשה בידי בני דן אף שהוא אינו מציין את סיבת הדבר. רד״ק הבחין מבחינה גאוגרפית בין ׳דן׳ ובין ׳חובה׳, ולדעתו אלו שני מקומות המתארים את השלבים של המלחמה: בתחילה רדף אברהם אחריהם עד דן ולאחר מכן המשיך לרדוף אחריהם רחוק יותר עד חובה שליד

---

37. שלא כרד"ק, חלק מפרשני ימי הביניים (ראב"ע לפניו, חזקוני ורמב"ן – אחריו) לא הבחינו בין המקומות 'אלוני ממרא' ל'אלוני מורה': '"מורה' – י"א שהוא ממרא בעל ברית אברהם ויתכן שהוא אחר" (ראב"ע, הפירוש הקצר לבר' יב 6); '"עד אלון מורה' – ...ואלון מורה ואלוני ממרא חד הוא" (חזקוני בפירושו לבר' יב 6). כך קרה גם אצל רמב"ן: במהדורה הראשונה של פירושו לתורה שנכתבה בספרד הוא כתב: "ידוע כי המרחק רב בין אלוני מורה אשר הוא בתחילת ארץ ישראל בעבר הירדן ושם הר גריזים והר עיבל [...]" (בר' יד 15). לאחר הגעתו לארץ ישראל בשנת 1267, הבין רמב"ן ש'אלוני ממרא' אינה אלון מורה, ולפיכך תיקן את הסברו וכתב: "ידוע כי מרחק רב בין אילוני ממרא אשר בחברון בארץ יהודה [...]" – ראו: י' עופר וי' יעקבס, **תוספות רמב"ן לפירושו לתורה שנכתבו בארץ ישראל**, ירושלים תשע"ג; ד' שניאור, 'תוספות ותיקוני נוסח גאוגרפיים בפירוש רמב"ן לתורה', **שנתון לחקר המקרא והמזרח הקדום**, כג, (תשע"ד), עמ' 267.

דמשק, כפי שמשתמע מפשט הכתוב.

יבוס (ירושלים)

לדעת רש״י, מקורו של שם המקום כשם מגדל – 'ויבוסי זה לא על שם האומה הוא, אלא מגדל דוד שהיה בירושלם ושמו יבוס, ובני אותו מחוז מפלשתים היו, וכשכבשו בני יהודה את ירושלם לא הורישו אותו מחוז' (בפירושו ליהו' טו 63). במקום אחר (שופ' א 21) כותב רש״י שיבוס הוא שם מחוז, ובעוד מקום (שמ״ב כד 16) הוא כותב שיבוס הוא שמו של שר מצודת ציון. לדברי מזר, היבוסי היו למעשה חלק מהחתים ועמים אחרים שהיגרו לארץ ישראל לאזור חברון וירושלים, לאחר השתלטות 'גויי הים' בסוף המאה הי״ג ותחילת המאה הי״ב על אזור מחייתם של החתים באנאטוליה ובצפון סוריה.[38] אף שרד״ק סבור שמקור שמה של העיר הוא שמו של אדם פרטי שנקרא 'יבוס', שהיה צאצא העם הפלישתי שהתיישב בירושלים ולא צאצא של כנען, גם הוא פירש שמדובר בעם אחר מאשר העם הפלישתי שהיה בארץ:

> והיבוסי הזה לא היה היבוסי משבעה גויים, אלא אדם שהיה שמו יבוס, והיה מפלשתים מזרע אבימלך, ונקרא המקום על שמו יבוס, ואנשי המשפחה ההיא, יושבי ירושלם, היה שמם יבוסי, מתייחסים אל יבוס; וכן ארונה היבוסי שהיה מלך המקום ומבצר המקום הזה, הוא 'ציון' שהוא בירושלם (שופ' א 21).

2. הסבר שמות אתרים על פי התרגומים הארמיים

אלון מורה

'אלון' ו'אלוני' – פירושו: מישור, כתרגומו (רד״ק בפירושו לבר' יב 6).[39]

גם במקום אחר בפירושו, משתמש רד״ק בדברי התרגום שעמק הוא מישור:

> 'אשר בעבר העמק ואשר בעבר הירדן' – תרגם יונתן: 'די בעברא דמישרא', ופירוש: הערים שהיו בעבר המישור הסמוך לארץ פלשתים (שמ״א לא 7).

דביר

> 'ושם דביר לפנים קרית ספר' – אמרו רבותינו ז״ל, כי בלשון פרסי קורין 'דביר' לספר (רד״ק בפירושו ליהו' טו 15).

שלא כרש״י שעסק בפירושו רק בשם 'קרית ספר' ולא בשם 'דביר', עסק רד״ק בשני השמות וגם בקשר ביניהם, אף שהוא אינו עוסק בסיבת שינוי שם המקום. רד״ק הביא בפירושו מקור תלמודי אחר (בבלי, עבודה זרה כד, ב), שלפיו מקור המילה 'דביר' בשפה פרסית, במובן של 'סֵפֶר', הוא מפסוקנו (וכן ביאר שם רש״י: 'הוא ספר בלשון פרסי').

ההר החלק

מן ההר החלק – תירגם יונתן: 'טורא פליגא', כלומר: שהיה נחלק, חציו הנה וחציו הנה. ויש לפרשו כמו 'ואנכי איש חלקי' (בר' כז 11), כלומר: שלא היו בו אילנות (רד״ק בפירושו ליהו' יא 17).[40]

---

38. לדבריו, המילה 'ארונה' אינה שם פרטי אלא תואר, בהוראה של שליט/מלך – ב' מזר, 'ירושלים בתקופת המקרא', **קדמוניות,** 1-2 (תשכ"ח), עמ' 7.

39. רד"ק הסביר כדברי תרגום אונקלוס, שהמילה 'אלון' היא מישור. כך יש להסביר גם לדעת מחקרו של אליצור, ראו: י' אליצור, ' AILON - אלון - מישר', ד' סיוון ופ"י הלוי-קירצ'וק (עורכים), **קול ליעקב: אסופת מאמרים לכבוד פרופ' יעקב בן-טולילה,** באר שבע תשס"ג, עמ' 1-11.

רד״ק הביא בפירושו לשם המקום את תרגום יונתן (כפי שרש״י פירש), ומשמעותו היא: אזור שבו קיימת חלוקה (אולי לארצות שונות) בצדדיו של ההר. אולם לדעתו צריך להסביר את שם המילה 'חלק' בהתאמה לשימושה במקום אחר שמתאר את ההבדל בין יעקב לעשו, ובדומה לכך: 'הר שעיר' הוא עם הרבה צמחייה ו'הר חלק' הוא עם מעט צמחייה.[41] ייתכן שרד״ק העדיף את הפירוש הקשור לצמחייה, משום שראה קשר בינה ובין המילה 'חָלָק' הנזכרת בדברי יעקב לרבקה אימו. פירוש זה מציג את ההבדל הגדול שבינו לאחיו עשו השעיר: ״וַיֹּאמֶר יַעֲקֹב אֶל רִבְקָה אִמּוֹ הֵן עֵשָׂו אָחִי אִישׁ שָׂעִר וְאָנֹכִי אִישׁ חָלָק״ (בר׳ כז 11).

עין רֹגל

'בעין רגל' – תרגם יונתן: 'בעין קצרא', וקצרא הוא הכובס, ובעין הזה היו מכבסים בגדים; ונקרא הכובס רוגל, לפי שמשפשף הבגדים ברגליו (שמ״ב יז 17).

רד״ק הסביר שם אתר זה כמו רש״י שהסתמך על תרגום יונתן, שזהו מקום שבו מכבסים את הבגדים ברגליים.[42]

שְׂדִים (עמק)

'השידים' – כתרגומו: 'חקליא'. והדגש – לחסרון הכפל; כי בשני שרשים נמצא: 'שדה' ו'שדות' – מן 'שדה'. ומן 'שדד': ״יְשַׁדֶּד לוֹ יַעֲקֹב״ [הו׳ י 11] (בר׳ יד 3).

את המילה 'שידים' הסביר רד״ק במובן של שדות, כפי שמתרגם אונקלוס, וכפי שפירש רש״י,[43] כאחת הדעות המובאות במדרש.[44] פירושו של רד״ק מבוסס על ההיבט הלשוני, בעומדו על הידמות שתי אותיות ד' באמצעות דגש חזק. הוא מוכיח את דבריו על פי פסוק שבו מופיע השורש שׁ״ד מתוך זיקה קרובה למילה שדה (בהקבלה ל'יחרוש'), כלומר אף על פי שאלו שני שורשים שונים זה מזה, יש להם משמעות אחת.

סיכום

רד״ק עסק בפירושו פעמים רבות בתיאורי נופיה, הריה וגבולותיה של ארץ ישראל, וגם במאפייניה הרוחניים. עיקר מחקרנו בפרשנותו של רד״ק לנושאים גאוגרפיים מגוונים, מתוך הסתמכות על פסוקי המקרא, מקורות חז״ל, תרגמים ופרשנים שקדמו לו (בעיקר רש״י). באשר לאופי פירושיהם של רש״י, רשב״ם ורמב״ן, מצאנו כי המאפיינים העיקריים בגישת רד״ק

---

40. בתרגום האנגלי JPS מופיע במקרה זה הסבר למילים 'ההר החלק' – The Bare Mountain (ההר החשוף), בשונה מדרכו להביא את שמות המקומות בתעתיק כפי שהם מופיעים במקרא.

41. את הסבר רד"ק על ההבדלים הבוטניים הבולטים, בין ההר החלק בגבולה של ישראל לבין הר שעיר בגבולה של אדום, הרחיב רוזנסון בהראותו את הקשר בין ההבדלים בצפיפות הצמחייה בהתאמה לתיאור גופו החלק של יעקב לעומת עשו השעיר: י' רוזנסון, 'נוף שעיר', **לשוננו לעם**, נא-נב, א (תש"ס-תשס"א), עמ' 34-36.

42. לדעת גרוסברג, מרבית הפרשנים המסורתיים ובהם רד"ק, הבינו את תרגום יונתן לעין רוגל, כמקום שבו מכבסים בגדים מלוכלכים, ולא כמו רש"י ור"י קרא, שהבינו את תרגום יונתן כאשפרה של אריג צמר (תהליך גימור של הכנת הצמר). לדבריו, גם בלשון חכמים אפשר למצוא שתי משמעויות שונות למילה 'כובס' – הן כניקוי בגדי מלוכלכים והן כאשפרה של אריג צמר, ראו: א' גרוסברג, 'מה עשו ב"עין רוגל" ומה כיבסו ב"שדה כובס"?', א' מירון (עורך), **מחקרי עיר דוד וירושלים הקדומה, 4: דברי הכנס העשירי**, ירושלים תשס"ט, עמ' 81-95.

43. ייתכן שרש"י העדיף את הפירוש של שָׂדוֹת מאחר שקיימת בעיה לשונית בצורת הריבוי – שְׂדִים – לחומר שִׂיד (סיד). אולם אנו סבורים כי רש"י בחר לאפיין את עמק השידים, דווקא בתיאור השדות שהיו בו, לפני שכל אזור סדום הפך לגפרית ולמלח, אף שבהמשך הפרק מופיע תיאור נפילת המלכים בבורות החמר שהיו בעמק השִׂדִים: "וְעֵמֶק הַשִּׂדִּים בְּאֵרֹת חֵמָר וַיָּנֻסוּ מֶלֶךְ-סְדֹם וַעֲמֹרָה וַיִּפְּלוּ-שָׁמָּה..." (בר' יד 10).

44. 'עמק השדים, שהוא מגדל סדנים, ד"א [=דבר אחר] שהוא עשוי שדים שדים תלמים, ד"א שהוא מניק את בנו כְּשָׁדַיִם' (בראשית רבה מב, ה).

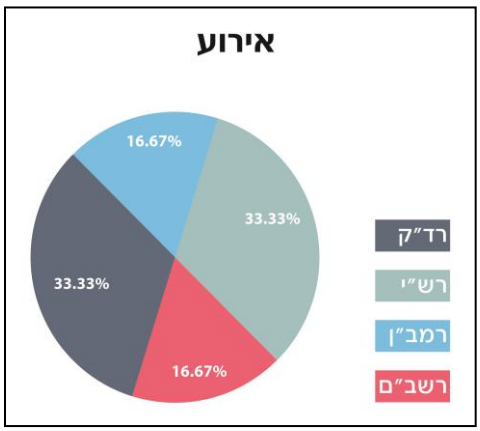
להסבר שאינו גאוגרפי לשמות אתרים היה שימוש ניכר בתרגום אונקלוס, וכן פירוש שמות אתרים בזיקה לשם אדם כלשהו. ממצאי מחקר בעניין הדמיון שרד"ק חיפש בין שמות המקומות לדמויות המקראיות, הולמים מחקרים אחרים העוסקים בשיטתו הפרשנית של רד"ק בהיבט הפרשני-לשוני ובהיבט הספרותי: בהיבט הלשוני יש לציין את מחקרו של כהן המשווה בין שיטתו של ראב"ע המסתפק בזיהוי המשל עם הנמשל במקרא, לשיטתו של רד"ק המנסה להסביר את הדמיון בין המשל לנמשל מעבר לניסוח המילולי, וכפי שכהן כותב:

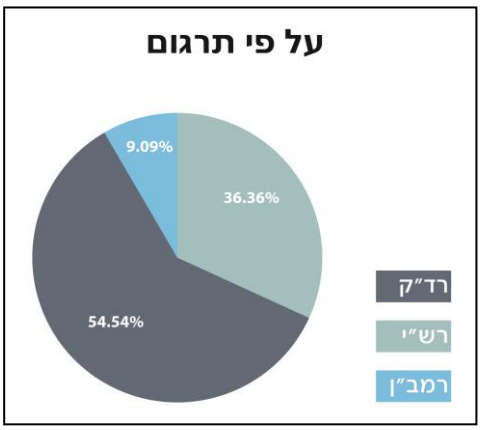
> כך צירף רד"ק הנחיות פרשניות משני זרמים מנוגדים – מסורת הפשט ומסורת הדרש – כדי ליצור מהן גישה חדשה ללשון פיגורטיבית במקרא: הוא מתחשב ב'תמונה הכוללת',[45] אך אינו מתמקד בה בלבד, וטורח להעניק משמעות גם לפרטי הציור.

מבחינה ספרותית, ייתכן שהחשיבות שרד"ק מעניק לאזכורן של הדמויות באקספוזיציה לעיצובו של הסיפור המקראי, כפי שמתארת סיידלר,[46] מסבירה את מדרש שמות המקומות מתוך זיקה לשמות אנשים.

נספח 1: התפלגות נתוני השוואת דברי הפרשנים בכמות ובאחוזים

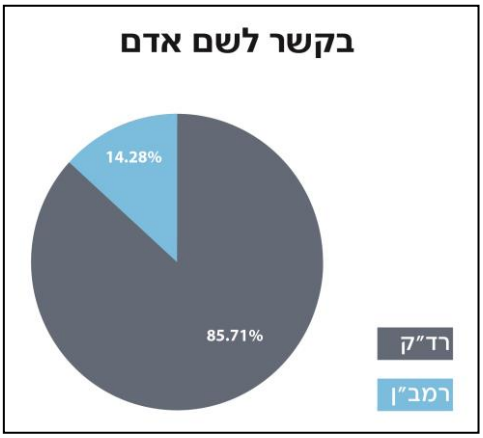
		רש"י	רשב"ם	רד"ק	רמב"ן
הסבר שאינו גאוגרפי לשמות אתרים	אירוע	2	1	2	1
	על פי תרגום	4	0	6	1
	לשוני	3	2	0	0
	בקשר לשם אדם	0	0	6	1
	סמלי	11	0	2	1
	מדרשי-גאוגרפי	10	0	6	3
	ללא	3	0	4	1

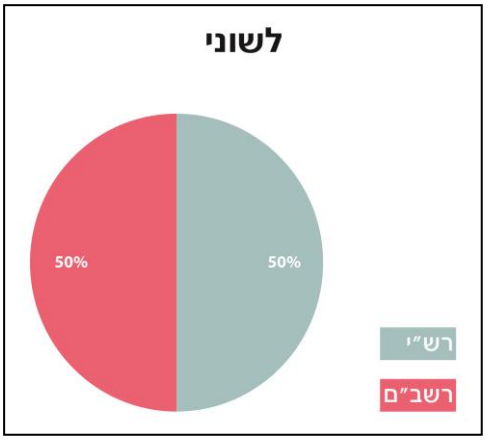


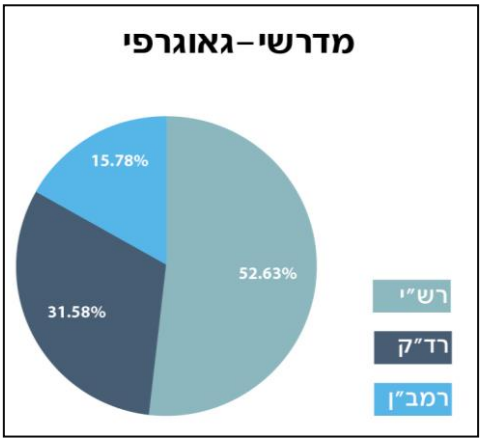


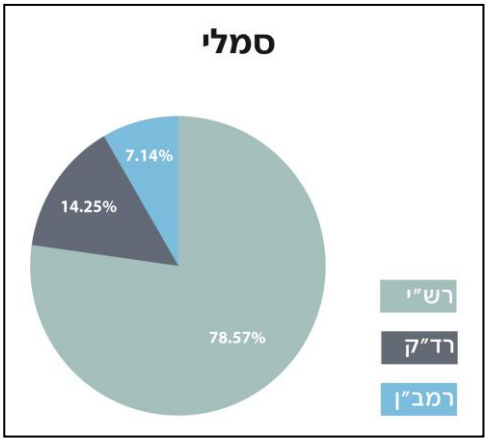
45. מ' כהן, 'רד"ק מול ראב"ע ורמב"ם – גישה חדשה ל"דרך משל" במקרא', **הקונגרס העולמי למדעי היהדות**, 12, א (תשנ"ז), עמ' 35-36.

46. א' סיידלר, 'פירושי רד"ק למצג בסיפור המקראי', מ' אביעוז, א' עסיס וי' שמש (עורכים), **זר רימונים: מחקרים במקרא ובפרשנותו מוקדשים לפרופ' רימון כשר**, אטלנטה 2013, עמ' 524-538.


בקשר לשם אדם
14.28%
85.71%
רד"ק
רמב"ן


לשוני
50%
50%
רש"י
רשב"ם


מדרשי–גאוגרפי
15.78%
52.63%
31.58%
רש"י
רד"ק
רמב"ן


סמלי
7.14%
14.25%
78.57%
רש"י
רד"ק
רמב"ן

רונית שירן

אימהות ומנהיגות – התלכנה שתיים יחדיו? דבורה כמנהיגה כריזמטית[1]

תקציר

מאמר זה עוסק בדמותה של דבורה על פי ספר שופטים פרקים ד-ה, ובעיקר בשאלה האם אפשר להגדיר אותה "מנהיגה בעלת אישיות כריזמטית", תוך בחינת מאפייני מנהיגותה לפי קריטריונים שהציב ויסמן, וזאת על אף שלא הגדירה כזאת, ושלא כעסיס, שטען כי בפרק ד היא מוצגת כמנהיגה אנטי כריזמטית. תכלית המאמר היא להראות שמאפייני דמותה של דבורה בפרקים ד-ה נרתמים להציגה כמנהיגה בעלת אישיות כריזמטית.

מטרה אחרת היא להראות שמנהיגותה הציבורית של דבורה הנביאה, השופטת היחידה במקרא, מוגדרת בשירה שבפרק ה כאימהות: "אם בישראל" (שופ' ה 7), וזאת על אף שבמשטר החברתי פטריארכלי של ימי המקרא אימהות ומנהיגות שייכים לתחומים נפרדים: הזירה הציבורית נתפסת כמרחב הפעולה של הגברים, ואילו תחום פעולתן של הנשים הוא הזירה הביתית המשפחתית. אם כן, דבורה מציגה מקרה יוצא דופן של מנהיגה ציבורית, שאימהותה, כפי שמוגדרת בשירת הניצחון (שופ' ה 7), אינה אימהות ביולוגית, אלא אימהות מטפורית של שבטי ישראל הנזכרים בשירה. החידוש במאמר זה אפוא מתמקד תחילה בהגדרת דבורה כמנהיגה בעלת אישיות כריזמטית, ונוסף על כך בהגדרת מנהיגותה הציבורית כ'אימהות'. החיבור בין מנהיגות לאימהות אינו חזון נפרץ בעולם המקרא, אך עצם קיומו מעיד שבתקופה זו בימי השופטים היא הייתה בהחלט אפשרית.

מבחינה מתודולוגית, המאמר ינקוט גישה סינכרונית המתמקדת בטקסט כפי שהוא לפנינו, משלב גיבושו הסופי כפי שנקבע בנוסח המסורה, ולא גישה דיאכרונית המתעניינת בשלבי התהוותו של הטקסט.

מילות מפתח: *דבורה; שופטים ד-ה; אישיות כריזמטית; מנהיגות; אימהות; אפיון דמות; זאב ויסמן; שירת דבורה; גישה סינכרונית.*

הקדמה

דמותה הייחודית של דבורה (שופ' ד-ה) משכה את תשומת ליבם של החוקרים, שהרי דבורה היא אישה הפועלת במרחב הציבורי בשלושה תחומים אלה: בתחום החברתי – כשופטת, יושבת בדין; בתחום הצבאי – כמי שהכריזה על מלחמה בכנענים וגילתה מעורבות רבה באסטרטגיה של הלחימה; ובתחום הדתי – בהיותה נביאה. המקרא משקף חברה שבה הזירה הציבורית, על מוסדותיה השלטוניים, המשפטיים והפולחניים, סגורה בפני נשים. מעט נשים הגיעו לפעול

בזירה הציבורית.[1] דבורה היא אחת הנשים האלה, ולמעשה דמותה חריגה בנוף הנשי המקראי.

למאמר זה שני חלקים: חלקו הראשון יוקדש לדיון במאפייני מנהיגותה של דבורה ולהצגת ראיות לעיצוב דמותה כמנהיגה בעלת אישיות כריזמטית. זאת מתוך ניגוד לדעתו של ויסמן, שקובע בספרו את הקביעה הזו:

> פרט למשה ולשמואל, שבעיצוב הקאנוני של דיוקנם הכריזמטי נצטרפו יחד דמות המושיע עם זו של הנביא (ובנוסף לאלה גם של מחוקק, שופט וכוהן), אין לנו במקרא אישיות כריזמטית שאיחדה בפעולתה את שני התפקידים הללו גם יחד.[2]

גם עסיס מכנה במאמרו את דבורה מנהיגה "אנטי-כריזמטית", ומראה כיצד כל מאמצי העיצוב שבסיפור בפרק ד נרתמים לאפיונה זה.[3]

חלקו השני יוקדש לדיון במנהיגותה הציבורית של דבורה, המוגדרת באמצעות המונח אימהוּת בשירת דבורה, אף שבעולם המקרא יש תהום פעורה בין ערכי המנהיגות ובין ערכי האימהות. המקרא מתאר את מוסד האימהות כתחום השייך למרחב הפרטי והביתי, ואת 'קוד האימהות', שלפיו ייעוד האישה הטבעי הוא לידת בן יורש זכר וטיפוחו.[4] עמידה על משמעות הכינוי "אם בישראל" (ה 7) בהקשרו תסייע לעמוד על איכות מנהיגותה הציבורית של דבורה.

כאמור, סיפורה של דבורה מצוי בשני פרקים בספר שופטים. השירה שבפרק ה משמשת המשך ישיר לסיפור בפרק ד, ומוצגת כשיר ניצחון המוקדש לאלוהים ומושר בפי דבורה כאשר ברק לצידה: "וַתָּשַׁר דְּבוֹרָה וּבָרָק בֶּן אֲבִינֹעַם בַּיּוֹם הַהוּא לֵאמֹר" (ה 1). לצד נקודות הדמיון בין הפרקים[5] קיימים גם הבדלים רבים[6] שהובילו את החוקרים לנסות לפתור את הקשיים. במחקר קיימות שתי גישות לפתרון הפערים העולים מהשוואת הסיפור והשירה: הגישה ההיסטורית – דיאכרונית,[7] והגישה הספרותית – סינכרונית.[8]

---

1. א' אשמן, **תולדות חוה: בנות, אימהות ונשים נוכריות במקרא**, תל-אביב 2008, עמ' 24-25; א' סימון, **בקש שלום ורדפהו: שאלות השעה באור המקרא, המקרא באור שאלות השעה**, תל-אביב 2002, עמ' 97-98; A. Brenner, *The Israelite Woman: Social Role and Literary Type in Biblical Narrative*, Sheffield 1985, pp. 65-66.

2. ז' ויסמן, **מושיעים ונביאים: שני פניה של הכריזמה במקרא**, תל-אביב תשס"ג, עמ' 113-114. ויסמן מבקש לעמוד על הטיפולוגיה של האישיות הכריזמטית במקרא. הוא מסתמך על מונחי יסוד, תופעות חוזרות ומוטיבים חוזרים במקרא, ומנסה להבחין בין טיפוסים כריזמטיים לסוגיהם על פי קשרים צורניים ומצבים מיוחדים המגדירים את פעולתם ואת סגולותיהם המיוחדות.

3. E. Assis, 'Man, Woman and God in Judges 4', *Scandin Journal of the Old Testament*, 20, 1 (2006), pp. 110-124.

4. אשמן (לעיל הערה 2), עמ' 15-16; J. C. Exum, '"Mother in Israel": A Familiar Figure Reconsidered', L. M. Russell (ed.), *Feminist Interpretation of the Bible*, Philadelphia 1985, pp. 75-85; E. Fuchs, 'The Literary Characterization of Mothers and Sexual Politics in the Hebrew Bible', A. Bach (ed.), *Women in the Hebrew Bible*, New York 1999, pp. 138.

5. אלה הן נקודות ההשקה העיקריות בין הסיפור לשירה: א. שיעבוד כנעני של ישראל; ב. בראש הלוחמים עומדים דבורה וברק בן אבינועם ובראש הצבא הכנעני עומד סיסרא; ג. הצבא הכנעני מצויד ברכב; ד. גיוס הלוחמים הוא משבטי זבולון ונפתלי; ה. מקום הקרב – בעמק יזרעאל, סמוך לנחל קישון; ו. הישראלים נוהלים ניצחון; ז. סיסרא נהרג בידי יעל אשת חבר הקיני. בשני הפרקים נזכר האוהל, בשניהם סיסרא מבקש מים ויעל נותנת לו חלב, בשניהם כלי הרצח הוא היתד ומקום הפגיעה – רקתו של סיסרא; ח. הניצחון הישראלי הושג בעזרת אלוהים.

6. לדוגמה בשירת דבורה מתוארת המלחמה בברית מלכי כנען בראשות סיסרא (שופ' ה 19-21), ואילו בפרק ד סיסרא הוא שר הצבא של יבין מלך חצור (שופ' ד 2, 17, 24). סיסרא נזכר 18 פעמים בסיפור המלחמה בספר שופטים פרקים ד-ה, ואילו יבין נזכר בפרק ד חמש פעמים בלבד, ונעדר כליל מפרק ה. נוסף על כך, בולט חוסר ההתאמה בנתונים על השבטים המשתתפים במלחמה – בסיפור מוזכרים שני שבטים – נפתלי וזבולון (שופטים ד 10), ואילו בשירה מוזכרים שישה שבטים: אפרים, בנימין, מנשה, זבולון, יששכר ונפתלי (שופ' ה 14-15, 18).

7. החוקרים הרואים בסיפור ובשירה שיקוף של מציאות היסטורית מסבירים את ההבדלים בכך שמדובר בשתי מלחמות שונות זו מזו. האחת, מלחמתם של נפתלי וזבולון ביבין מלך חצור (שופ' ד), והשנייה, המלחמה בסיסרא מלך חרושת הגויים ושותפיו (שופ' ה). שתי מלחמות אלה חוברו לאחת בדרך מלאכותית – בהפיכת סיסרא לשר צבאו של יבין, ראו: י' קויפמן, **ספר שופטים**, ירושלים 1978, עמ' 109-111; G. F. Moor, *Judges* (ICC), Edinburgh 1966, pp. 119. לעומת זאת, אהרוני, 'מלחמת מי מרום ומלחמת דבורה', י' ליוור (עורך), **היסטוריה צבאית של ארץ ישראל בימי המקרא**, תל-אביב תשל"ג, עמ' 101; ח' הרצוג ומ' גיחון, **מלחמות התנ"ך**, תרגם א' חשביה, ירושלים 1981, עמ' 50.

המאמר ינקוט גישה סינכרונית, גישה המתמקדת בהוויה של הטקסט, כלומר בשלב גיבושו הסופי של הטקסט כפי שנקבע בנוסח המסורה, ולא גישה דיאכרונית המתעניינת בשלבי היווצרותו של הטקסט.[9] אחת הסיבות להעדפת הגישה היא אופיו הספקולטיבי של החקר הדיאכרוני.[10] סיבה אחרת היא הערך האומנותי-ספרותי במלאכה שיצאה מתחת ידי העורך. משום כך, היחס לטקסטים – לסיפור ולשירה, יהיה כאל מקשה אחת, יצירה שלמה בפני עצמה, ולא בחלוקה דיאכרונית למקורות ולרבדים.[11] זאת בהשראת דבריו של זקוביץ: אין חשיבות לשאלות הדיאכרוניות הללו כאשר אנו באים לשפוט את הדמויות ולקבוע מהו המסר העולה מן הסיפורים.[12]

דבורה כמנהיגה בעלת אישיות כריזמטית

הסוציולוג מקס ובר היה הראשון שחיבר בין מושג הכריזמה למקרא.[13] על פי ובר, המנהיג הכריזמטי נבדל מאדם רגיל בעיקר בשל סגולותיו האישיות. חסידיו מייחסים סגולות אלה למקור אלוהי, והוא נתפס כמי שחונן בכוחות על-טבעיים ועל-אנושיים. אחת הקביעות החשובות של ובר היא שייחוס התכונות למנהיג בידי מאמיניו הוא שהופך אותו לבעל הכריזמה. הדגש על פי ובר הוא במשמעות החברתית של בעל הכריזמה, כפי שהיא נתפסת בידי מאמיניו.[14] בשניים מטיפוסי המנהיגות שרווחו בתקופת המקרא ראה ובר גילום של מנהיגות כריזמטית: המנהיגים הצבאיים של תקופת השופטים והנביאים, שאותם הוא החשיב לטיפוס הטהור של האישיות הכריזמטית.

להבחנה זו בין שני נושאי הכריזמה שותף גם ויסמן,[15] ובספרו הוא אף עומד על הטיפולוגיה של האישיות הכריזמטית במקרא ומציב קריטריונים לתבנית יסוד, או דגם אב, שלפיהם אפשר לקבוע מי מהאישים נכלל בתואר מופשט זה. אלה הם שלושת הקריטריונים שהוא מציב: א) האישיות על סגולותיה המיוחדות; ב) הסביבה החברתית וצרכיה המיוחדים; ג) ההזדמנות

---

8. החל משנות השבעים של המאה העשרים רבים החוקרים הנוקטים גישה ספרותית, ותולים את ההבדלים שבין השירה לסיפור בנימוקים ספרותיים. שניידר, לדוגמה, סוברת בעניין זה שהצגת יבין כמלך כנען (ד 2), אינה נשענת על נתונים היסטוריים מדויקים, אלא נובעת מעיבוד ספרותי ומשרתת מגמות אידאולוגיות וספרותיות של המחבר. יבין מכונה שלוש פעמים בפתיחת הסיפור (שופ' ד 1), ובסיומו (פסוקים 23-24) – "מלך כנען" ולא מלך חצור. לדעת שניידר, המחבר מבקש ליצור הנגדה בין יבין ובין דבורה האישה והמנהיגה הישראלית, ובהצגתו כמלך כנען הוא שם אותו ללעג. זאת משום שחרף היותו מלך כנען הוא אינו יוצא למלחמה, אלא שולח את שר צבאו סיסרא, שלא כמו דבורה, היוצאת עם ברק למערכה. לעג זה מגיע לשיאו כאשר שר צבאו, סיסרא, מומת בידי אישה אחרת – יעל. מלך כנען אינו מנהיג צבאי, וצבאו נוחל מפלה בידי מנהיגת ישראל, אישה. ראו: T. J. Schneider, *Judges: Berit Olam*, Collegeville, Minn, 2000.

9. מ' וייס, **המקרא כדמותו: שיטת האינטרפרטציה הכוללית**, ירושלים תשמ"ז, עמ' 65-67.

10. על אופיו הספקולטיבי של החקר הדיאכרוני ראו למשל א' אלטר, **אמנות הסיפור במקרא**, תרגמה ש' צינגל, תל-אביב תשמ"א, עמ' 150-156; וייס (לעיל הערה 10), עמ' 65; M. Sternberg, *The Poetics of Biblical Narrative: Ideological Literature and the Drama of Reading*, Bloomington 1985, p.13.

11. השירה זכתה במרוצת השנים לניתוחים דיאכרוניים רבים: יש הסוברים שפסוקים 1 ו-31 הם מעשי ידי עורך, למשל מור (לעיל הערה 8), עמ' 169. לעומת זאת, בולינג סבור שפסוקים אלה שייכים לטקסט המקורי. לפי הצעתו, שני הפסוקים היו במקור המשך ישיר לפרק ד, ואילו השירה נתחבה ביניהם בידי עורך מאוחר, ראו: R. G. Boling, *Judges: Introduction, Translation, and Commentary*, New York 1975, p. 115. יש חוקרים הרואים בשירה רבדים מסוימים: גריי סבור שהגרעין המקורי של השירה הוא בפסוקים 19-30, ושאר הפסוקים הם תוספת מאוחרת, ראו: J. Gray (ed.), *Joshua, Judges and Ruth*, London 1967, pp. 276-294; לינדרס משמיט את פסוקים 2-5, 9-11, 31, שכן הוא סבור שהם רובד מאוחר. את הפסוקים האחרים הוא מחלק לתשעה בתים והם שהרכיבו, לדעתו, את השיר המקורי. ראו: B. Lindars, *Judges 1-5: A New Translation and Commentary*, edited by A.D.H. Mayes, Edinburg 1995, pp. 218, 222-224, 241-248.

12. י' זקוביץ, **מקראות בארץ המראות**, תל-אביב 1995, עמ' 14.

13. מ' ובר, **על הכאריזמה ובניית המוסדות: מבחר כתבים**, בעריכת ש"נ אייזנשטדט, ירושלים תש"ם, עמ' 100-110.

14. ובר (שם), עמ' 12-15.

15. ויסמן (לעיל הערה 3), עמ' 86.

ההיסטורית החד-פעמית המפגישה בין האישיות לחברה.

לא ובר ולא ויסמן העניקו לדבורה מאפיינים של מנהיגה בעלת אישיות כריזמטית. מאמר זה בא להראות שגם דבורה ראויה להימנות עם משה ושמואל כאישיות כריזמטית שמתאחדים בה שני התפקידים: כריזמת המושיעה וכריזמת הנביאה. להלן שלושת הקריטריונים שקבע ויסמן והחלתם על דמותה של דבורה כפי שהיא מוצגת בסיפור (שופ' ד) ובשירה (שופ' ה).

האישיות על סגולותיה המיוחדות

לפי ויסמן, את הגורם האישי-פסיכולוגי אפשר לגלות בשני מוקדים עיקריים בכתוב: האחד הוא ההועדה האלוהית – תיאור התוודעות האיש לייעודו המיוחד, והשני הוא בתמורה הקיצונית שחלה באיש לקראת הגשמת ייעודו.[16]

הגם שלא מתואר במקרא מעמד ההקדשה של דבורה לנבואה, עולה הסבירות שתיאור פועלה של דבורה מספק היבטים אחרים שמהם אפשר ללמוד על אישיותה ועל הסגולות שבשלן היא נעשית מנהיגה.

דבורה מוצגת בראש ובראשונה כנביאה.[17] תפקידו של הנביא הוא העברת דבר האל לעם. ואכן, עיקר פעולתה של דבורה בסיפור הוא מסירת דברי האל בכל הקשור למהלכי המלחמה (שופ' ד 6, 9, 14). תיאור דבורה כנביאה מלמד בראש ובראשונה שהיא מנהיגה דתית המוסרת את דבר האל, שהרי נביא הוא שליח האל ונושא דברו, כעין 'מכשיר לכוח עליון'.[18] מקור סמכותה של דבורה הוא אלוהים.

דבורה מודעות לשליחותה. היא פונה אל ברק בשם אלוהים ומטילה עליו את השליחות, ואין חולק על סמכותה לשאת את דבר ה':

> וַתִּשְׁלַח וַתִּקְרָא לְבָרָק [...] וַתֹּאמֶר אֵלָיו הֲלֹא צִוָּה ה' אֱלֹהֵי יִשְׂרָאֵל לֵךְ וּמָשַׁכְתָּ בְּהַר תָּבוֹר וְלָקַחְתָּ עִמְּךָ עֲשֶׂרֶת אֲלָפִים אִישׁ מִבְּנֵי נַפְתָּלִי וּמִבְּנֵי זְבֻלוּן. וּמָשַׁכְתִּי אֵלֶיךָ אֶל נַחַל קִישׁוֹן אֶת סִיסְרָא שַׂר צְבָא יָבִין וְאֶת רִכְבּוֹ וְאֶת הֲמוֹנוֹ וּנְתַתִּיהוּ בְּיָדֶךָ (ד 5-7).

בפסוק 7 דבורה מדברת בשם האל ובגוף ראשון: 'וּמָשַׁכְתִּי אֵלֶיךָ [...] וּנְתַתִּיהוּ בְּיָדֶךָ', משמע קיים מיזוג מוחלט בינה ובין האל – דבר האל אכן בוקע מפיה.

כוחה של דבורה ניכר בדיבור – אחת ממשמעויותיו של השם 'דבורה' קשורה בשורש ד-ב-ר, במשמע אמירה, מבע. משמעות זו של השם עולה ביתר הדגשה בשירת דבורה: "עוּרִי עוּרִי דְּבוֹרָה עוּרִי עוּרִי דַּבְּרִי שִׁיר" (ה 12).[19] העם פונה אל דבורה, קורא לה למלא את תפקידה, לממש את ציפיותיו ממנה. היא מתבקשת לשאת דברים, לשורר או לנבא בעת המלחמה או אחריה. נמצאנו למדים שהמילים שלה מציתות את אש האמונה, את אש הגבורה ואת רוח ההתנדבות. דבורה היא מקור השראה – היא מגייסת את השבטים ומלהיבה את הלוחמים.

סמכותה של דבורה כנביאה באה לידי ביטוי כאשר ברק נענה לבקשתה ומבקש ממנה לצאת איתו לאסוף את הלוחמים: "וַיֹּאמֶר אֵלֶיהָ בָּרָק אִם-תֵּלְכִי עִמִּי וְהָלָכְתִּי וְאִם-לֹא תֵלְכִי עִמִּי לֹא אֵלֵךְ" (ד 7). דבריו והתנהגותו של ברק מעידים על תפיסתו את דבורה כמי שניחנה בסגולות הנבואה. יתרה מכך, הלוחמים וברק בראשם ממתינים על הר תבור עד שדבורה תיתן את האות

---

16. ויסמן (שם), עמ' 87.

17. במקרא רוב הנביאים גברים ואישה נביאה היא תופעה יוצאת דופן. עוד שלוש נשים מכונות 'נביאה' במקרא: מרים אחות משה (שמ' טו 20); חולדה (מל"ב כב 14 ודה"ב לד 22); ונועדיה (נחמ' ו 14).

18. ב' אופנהיימר, **הנבואה הקדומה בישראל**, ירושלים תשל"ג, עמ' 135.

19. א' עסיס, **למען עמו ולמען עצמו: סיפורם של שלושה מנהיגים בספר שופטים**, תל-אביב 2006, עמ' 124.

האלוהי ותודיע על העיתוי המדויק של יציאת צבא השבטים למלחמה – וכך היה: "וַתֹּאמֶר דְּבֹרָה אֶל-בָּרָק קוּם כִּי זֶה הַיּוֹם אֲשֶׁר נָתַן ה' אֶת-סִיסְרָא בְּיָדֶךָ הֲלֹא ה' יָצָא לְפָנֶיךָ" (ד 14). משמע, הם כולם מכירים בסמכותה.

השם דבורה

על סגולותיה הייחודיות של הנביאה אפשר ללמוד גם משמה. בתרבויות שונות מעניקים חשיבות רבה לשם הניתן לאדם. יצירת קשר בין שמו של אדם לאופיו או מעשיו היא אמצעי אפיון שכיח בחיים הממשיים, ועל אחת כמה וכמה בספרות.[20] ספרות המקרא גדושה במדרשי שמות גלויים, ועוד יותר מזה במדרשי שמות סמויים. במחקרו המקיף של גרסיאל על מדרשי שמות בספרות המקרא הוא טוען:

> מהשם ניתן להפיק לעתים גיזרון מדרשי, המלמדנו, כי קו מסוים באישיותו או בתכונותיו של בעל השם כבר כלול בשמו; או כי מעמדו או תפקידו של בעל השם כבר נרמז בשמו; או כי פעולה חשובה, או פחות חשובה, שעשה, כבר נרמזה בשמו; או כי גורל נושא השם כבר נרמז בשמו.[21]

שמה של דבורה נמנה עם השמות הפרטיים במקרא, שהם גם שמות של סוגי בעלי חיים. זוהי קבוצת השמות הנפוצה ביותר בשמות שאינם תאופוריים. הדבורה נחשבה בעולם הקדום לחרק קדוש. העניקו לה כוחות מאגיים הן בשל תכונותיה הייחודיות, הן בשל תוצריה – הדבש והשעווה, שלשניהם קשרו סגולות מאגיות.[22] אומנם במקרא הדבורה אינה מושא לקידוש ולפולחן, אך אפשר למצוא רמזים לכוח המאגי שנקשר לה: הדבורה, שעקיצתה מכאיבה ועלולה גם להמית, מופיעה ביש' ז 18-19 כדימוי לכוח ההתקפה העז של האויב, להשתלטותו על הארץ, להתיישבותו בכל פינה בה, ולשממה שתשרור בארץ לאחר הכיבוש:

> וְהָיָה בַּיּוֹם הַהוּא יִשְׁרֹק יְהוָה לַזְּבוּב אֲשֶׁר בִּקְצֵה יְאֹרֵי מִצְרָיִם וְלַדְּבוֹרָה אֲשֶׁר בְּאֶרֶץ אַשּׁוּר.
> וּבָאוּ וְנָחוּ כֻּלָּם בְּנַחֲלֵי הַבַּתּוֹת וּבִנְקִיקֵי הַסְּלָעִים וּבְכֹל הַנַּעֲצוּצִים וּבְכֹל הַנַּהֲלֹלִים.

השם 'דבורה' הוא שם ספרותי-סמלי המעיד על שליחותה של הנביאה: דביר רואה בחזון זה על השמדת האויב מימוש של התקפותיהן המסוכנות של דבורי הבר.[23] שמה של הנביאה אפוא מסמל את ייעודה, את שליחותה, את 'האות האלוהי' שבאמצעותו מתגלם כוחו של האל. השוואה למלכת הדבורים מרמזת על תפקידה כמי שתפגע באויב פגיעה אנושה, אך גם על היותה מעניקת חיים – דבורה מצילה את העם מכלָיה ומאפשרת את המשך קיומו. תכונותיה – עזת נפש, מנהיגה כריזמטית ומשוררת – מסייעות לה בכך. גם האליטרציה בין השם דבורה לשורש ד-ב-ר מדגישה את הקשר בין השם של הגיבורה לתפקידה הציבורי, כנביאה הנושאת את דבר האל, כשליחתו של כוח עליון.

אשת לפידות

רוב החוקרים מפרשים את התיבה 'לפידות' כשם פרטי, כלומר דבורה היא אישה נשואה, אשתו של איש ששמו לפידות, שכן במקרא נהוג שאישה – אפילו אם היא דמות חשובה בפני עצמה – נזכרת ומוכרת באמצעות שם בעלה: "וַיֵּלֶךְ [...] אֶל חֵלְדָּה הַנְּבִיאָה אֵשֶׁת שַׁלֻּם בֶּן תִּקְוָה בֶּן חַרְחַס

---

20. י' אבן, **הדמות בסיפורת**, תל-אביב תש"ם, עמ' 102-103.

21. מ' גרסיאל, **מדרשי שמות במקרא**, רמת-גן תשמ"ח, עמ' 140.

22. י' דביר, **ייעודה של השליחות בשם המקראי**, תל-אביב תשכ"ט, עמ' 109-112. באחדות מהתרבויות העתיקות הדבורה שימשה סמל ונחשבה לאל. העדויות הקדומות ביותר לכך הן ממצרים העתיקה. החל משנת 3500 לפני הספירה ולאורך אלפיים שנה סימלה הדבורה את שלטונו של מלך מצרים התחתונה. במיתוס הבריאה המצרי האל רע יוצר את הדבורה, את הדבש ואת השעווה מן המים. המצרים ראו בדבש ובשעווה מקור חיים עיקרי.

23. דביר (שם), עמ' 113-114.

שֹׁמֵר הַבְּגָדִים וְהִיא יֹשֶׁבֶת בִּירוּשָׁלָם...״ (מל״ב כב 14).[24]

פירוש זה מעלה קשיים אחדים, שכן צורת הריבוי המקובלת של שם העצם הזכרי 'לפיד' היא לפידים (שופ' טו 4-5, ז 15, כ), ואילו הסיומת 'ות' היא סיומת נקבית. נוסף על כך, 'לפידות' כשם פרטי אינו מופיע בעוד מקום במקרא.

לכן יש המפרשים את הצירוף 'אשת לפידות' על דרך הצירופים 'אשת חן' (משׁ' יא 16), או 'אשת חיל' (משׁ' יב 4, לא 10), כלומר כתואר המאפיין את אישיותה של דבורה או את עוצמת נבואתה. כך למשל מפרש מצודת דוד: ״רצה לומר אשת חיל, זריזה במעשיה כלפיד אש, והוא עניין מליצה כאשר יאמרו הבריות״. אקסום אף היא משערת שהצירוף ״אשת לפידות״ מתאר את אישיותה של דבורה.[25]

כשם שיש לזקוף משמעות סמלית לשמה הפרטי של דבורה, כך יש לזקוף סמליות לכינויה ״אֵשֶׁת לַפִּידוֹת״. המילה ״לפידות״ מזכירה לפיד אש.[26] האש היא אחד היסודות המסמלים את האל ואת כוח הנבואה, כדברי ירמיהו הנביא: ״וְהָיָה בְלִבִּי כְּאֵשׁ בֹּעֶרֶת עָצֻר בְּעַצְמוֹתָי״ (ירׄ כ 9). ירמיהו מתאר בפסוק זה את הצורך לנבא, שהוא כאש שבוערת בעצמותיו, ועל כן אינו יכול לחדול מלקיים את שליחותו. בכך יש אפוא עוד התייחסות להיותה נביאה. מקדניאל מציע פירוש אחר: השם ״לפידות״ משמעותו ״האישה המראה את הדרך״, שהרי הלפיד הוא מקל שבראשו אש, ומשתמשים בו כדי להאיר את הדרך.[27] אם כך, הכינוי של דבורה מכוון למהותה כמורה את הדרך הנכונה, כמנהיגה של בני עמה, ומלמד על אישיות כריזמטית.

מקום מושבה של דבורה

על היותה של דבורה אישיות כריזמטית הנתפסת כאישה שרוח אלוהים נחה עליה אפשר ללמוד אף ממקום מושבה: ״וְהִיא יוֹשֶׁבֶת תַּחַת תֹּמֶר דְּבוֹרָה בֵּין הָרָמָה וּבֵין בֵּית אֵל בְּהַר אֶפְרָיִם וַיַּעֲלוּ אֵלֶיהָ בְּנֵי יִשְׂרָאֵל לַמִּשְׁפָּט״ (שופ' ד 5). דבורה יושבת בין רמה, עירו של שמואל הנביא שבנחלת שבט בנימין, ובין בית אל, אחד המרכזים הדתיים החשובים ביותר בנחלת אפרים. אזור דרום הר אפרים נזכר כתחום מנהיגותו של שמואל הנביא, בן לשבט אפרים. הר אפרים שוכן במרכז הארץ, ועל כן סביר ששם יֵשב מנהיג לאומי.[28] בית אל היא אחד ממרכזי הפולחן החשובים גם בתקופת השופטים. בפרשת פילגש בגבעה מסופר:

וַיַּעֲלוּ כָל בְּנֵי יִשְׂרָאֵל וְכָל הָעָם וַיָּבֹאוּ בֵית אֵל וַיִּבְכּוּ וַיֵּשְׁבוּ שָׁם לִפְנֵי יְהוָה וַיָּצוּמוּ בַיּוֹם הַהוּא עַד הָעֶרֶב וַיַּעֲלוּ עֹלוֹת וּשְׁלָמִים לִפְנֵי יְהוָה. וַיִּשְׁאֲלוּ בְּנֵי יִשְׂרָאֵל בַּיהוָה וְשָׁם אֲרוֹן

---

24. מור (לעיל הערה 8), עמ' 113; קויפמן (לעיל הערה 8), עמ' 122; י' אמית, **שופטים: פרוש מדעי למקרא** (מקרא לישראל), תל-אביב תשנ"ט, עמ' 86. מעניין לציין שלפי חז"ל ברק הוא לפידות, בעלה של דבורה, וכך נאמר בילקוט שמעוני לספר שופטים, רמז מב: "וג' שמות יש לו ברק ומיכאל ולפידות". קשה לקבל פירוש זה שנראה מדרשי. אם אכן ברק הוא בעלה של דבורה מדוע מתעורר מן הכתוב הרושם כי הוא מתגורר בצפון בתחומו של שבט נפתלי ואילו היא יושבת בהר אפרים?

25. אקסום (לעיל הערה 5), עמ' 214; ראו גם: M. Bal, *Death and Dissymmetry? The Politics of Coherence in the Book of Judges*, Chicago 1988, p. 209; L.L. Bronner, *Stories of Biblical Mothers: Maternal Power in the* Hebrew Bible, Dallas 2004, p. 80; T. S. Frymer-Kensky, *Reading the Women of the Bible*, New York 2002, p. 46.

26. לשם העצם 'לפיד' שתי משמעויות: א. לפיד אש; ב. ברק משמיים המופיע בליווי קולות (שמ' כ 15). ראו: D. J. A. Clines, P. R. Davies and J. W. Rogerson, *The Dictionary of Classical Hebrew*, Sheffield 1993-2016, pp. 556-557; W. Gesenius , S. R., Driver and C. A. Brigges (eds.), *A Hebrew and English Lexicon of the Old Testament*, Oxford 1972, p. 542.

27. T. F. McDaniel, *The Song of Deborah: Poetry in Dialect*, Pennsylvania 2003, p. 80-81.

28. ראו: B. G. Webb, *The book of Juds*, Michigan 2012, p. 189. כפי שכותב ש' ליונשטם, 'הר אפרים', **אנציקלופדיה מקראית**, א, ירושלים 1965, עמ' 513-514, הצירוף "הר אפרים" משמש במקרא בשתי הוראות: א. נחלתו של שבט אפרים באזור ההרים: "וּמַלְאָכִים שָׁלַח גִּדְעוֹן בְּכָל הַר אֶפְרַיִם [...] וַיִּצָּעֵק כָּל אִישׁ אֶפְרַיִם" (שופ' ז 24); ב. כל השטח שנקבע כנחלת בית יוסף – שבטי אפרים ומנשה (יהו' יז 15) וחלקים מבנימין. שבע בן בכרי נקרא 'איש ימיני' (שמ"ב כ 1) וגם 'איש מהר אפרים' (שם 2).

בְּרִית הָאֱלֹהִים בַּיָּמִים הָהֵם (שופ' כ 26-27).[29]

המרחק בין בית אל לבין הרמה הוא כשמונה ק"מ, מרחק הליכה של שעות ספורות בלבד. דבורה ישבה בין שתי ערים, בין שני מרכזים, ומקום מושבה זוהה וצוין במיוחד באמצעות עץ שנקרא על שמה: "תֹּמֶר דְּבוֹרָה" (ד 5).

האזור שבו ישבה דבורה הוא בעל חשיבות, ותרומתו לאפיון דמותה ומנהיגותה רבה. כאמור, המלחמה שדבורה יוזמת ומארגנת היא באויב צפוני היושב בחצור. לשם כך היא מזמנת אליה את ברק, המצביא מקֶדֶש נפתלי שבנחלת שבט נפתלי שבצפון,[30] ומצווה עליו לצאת למלחמה בראש צבא לוחמים צפוניים, בני זבולון ונפתלי. המלחמה עצמה מתנהלת באזור עמק יזרעאל, ולא מסופר על משתתפים משבטי מרכז הארץ.[31] המרחק הגאוגרפי בין מקום מושבה של דבורה למקום התנהלות המלחמה – עמק יזרעאל – מלמד על פרסומה של דבורה ועל שיעור קומתה כמנהיגה. שלא כמו שאר השופטים בספר, שפועלם הצבאי מתנהל ברובו בתחומי מושבם, באזור נחלת שבטם, דבורה חולשת על זירה רחבת ידיים ומארגנת מלחמה באזור מרוחק ממקום מושבה בהר אפרים. הסיפור אפוא מציג לפנינו גיבורה הפועלת כמנהיגה לאומית ולא כמנהיגה מקומית.[32]

שופטת

שופט מציין במקרא הן את הדיין והן את המנהיג הישראלי בתקופה שלפני המלוכה.[33] דבורה היא האישה השופטת היחידה הנזכרת במקרא. בני ישראל עולים אליה למקום מושבה תחת 'תֹּמֶר דְּבוֹרָה' בהר אפרים כדי שתשפוט ביניהם (ד 4). תפקידה כשופטת היושבת בדין, כמו משה ושמואל, מלמד על יחסו של העם אליה כאל מנהיגה ומורת דרך עוד בטרם פרוץ המלחמה. תפקיד זה כרוך בקשר בינה ובין העם – הוא מזמן מפגש עם הנשפטים המגיעים מהשבטים האחרים, ואולי אף עם קהל שנוכח שם. בני ישראל מקבלים את פסק דינה ומתייחסים אליה כאל מקור סמכות. בני השבטים זיהו את מקומה בזכות העץ שנראה כתמרור למרחוק, תחתיו קבעה את מושבה, ואשר נתפס כעץ קדוש. עצם הדבר שהעץ נקרא על שמה מעיד על פרסומם של העץ ושל דבורה, ואף על קדושת המקום.[34]

מושבה של דבורה בין בית אל ובין הרמה באזור הר אפרים, וכן עץ התמר שזוהה עם דמותה

---

29. מ"ד קאסוטו, 'בית אל במקרא', **אנציקלופדיה מקראית**, ב, ירושלים 1965, עמ' 63-65. המקרא קושר את קדושתה של בית אל לתקופת האבות – אברהם בנה שם מזבח, וקרא שם בשם ה' (בר' יב 8, יג 1-4); יעקב חולם את חלומו בבית אל: "וַיִּיקַץ יַעֲקֹב מִשְּׁנָתוֹ וַיֹּאמֶר אָכֵן יֵשׁ יְהוָה בַּמָּקוֹם הַזֶּה וְאָנֹכִי לֹא יָדָעְתִּי. וַיִּירָא וַיֹּאמֶר מַה-נּוֹרָא הַמָּקוֹם הַזֶּה אֵין זֶה כִּי אִם-בֵּית אֱלֹהִים וְזֶה שַׁעַר הַשָּׁמָיִם [...] וַיִּקְרָא אֶת-שֵׁם-הַמָּקוֹם הַהוּא בֵּית-אֵל וְאוּלָם לוּז שֵׁם-הָעִיר לָרִאשֹׁנָה" (בר' כח 17-19).

30. היישוב קדש נפתלי בגליל העליון, באזור עמק החולה. ראו: אמית (לעיל הערה 25), עמ' 86; קויפמן (לעיל הערה 8), עמ' 123.

31. כך בסיפור שבפרק ד. לעומת זאת, בשירה הם נזכרים כשבטים הראשונים שיצאו למלחמה: "מִנִּי אֶפְרַיִם שָׁרְשָׁם בַּעֲמָלֵק אַחֲרֶיךָ בִנְיָמִין בַּעֲמָמֶיךָ מִנִּי מָכִיר יָרְדוּ מְחֹקְקִים" (שופ' ה 14).

32. מן השירה מתברר שהמלחמה שיזמה דבורה התנהלה בהשתתפות שישה שבטים: אפרים, מנשה, זבולון, יששכר, בנימין ונפתלי (שופ' ה 14-15).

33. לשורש ש-פ-ט שתי הוראות: א. לדון; ב. למשול. השורש מופיע בזיקה לשלטון, ובייחוד בהקבלה למלך (הו' ז 7; תה' ב 10), לשר (שמ' ב 14; צפ' ג 3; מש' ח 16) או לשניהם כאחד (הו' יג 10; תה' קמח, יא). כאשר השורש ש-פ-ט בא בזיקה לחובות המלך או לפעילותו בענייני פנים של הממלכה, משמעו לשבת בדין (שמ"א ח 5-6, 20; מל"א ז 7; מל"ב טו 5). לפעמים אין לפרש שורש זה אלא במשמעות משילה (מי' ד 14; דנ' ט 12). ראו: אמית (לעיל הערה 25), עמ' 62; ט' אישידה, 'שופט, שופטים', **אנציקלופדיה מקראית**, ז, עמ' 577. בלשונות שמיות מערביות אחרות משמעה הראשוני של šapāṭu הוא למשול ולדון כאחד. עוד ראו: גזניוס ואחרים (לעיל הערה 27), עמ' 1047; G. J. Botterweek (ed.), *Theological Dictionary of the Old Testament*, trans. H. Ringgren, Michigan 1980-2006, pp. 415, 419.

34. מקום קדוש הוא מקום פיזי שהפך למרחב מיתי בעקבות התגלות או כוח על טבעי שנקשרו בו. המרכיבים הנופיים של המקום הקדוש הם עצים, הרים, מקורות מים, אבנים ומבנים. הקדושה הנקשרת לעצמים אלה היא העילה לייסודו של המקום כמוקד פולחן סביבתי. העץ הוא אחד ממרכיבי הנוף המרכזיים של המתחם המקודש. ראו נ' ליסובסקי, 'על עצים ועל ה"מקום": מאפיינים תרבותיים, טבעיים וחזותיים של הנוף המקודש בארץ-ישראל', **קתדרה**, 111 (תשס"ד), עמ' 42.

ונקרא על שמה, מעידים על תפיסתה של דבורה כמנהיגה דתית בעלת שיעור קומה ועל השפעתה הרבה על השבטים. אין להתפלא שברק נענה לקריאתה, בא עד אליה, וכן שלא הסכים לצאת למלחמה בלעדיה.

לסיכום, דבורה מצטיירת כבעלת סגולות ייחודיות מתוך ההכרה המקיפה שהיא זוכה לה מהעם ומתוך שירתה. סך הישגיה ופועלה – היותה נביאת ה׳ ומוסרת דברו, המפעילה של שר הצבא ברק, המפקדת הרוחנית של הצבא והמנהיגה הרוחנית של העם, שופטת שנהרו אליה כדי שתכריע בדין – מלמדים על אישיותה יוצאת הדופן. על אחת כמה וכמה משום שמדובר באישה, שכן בימי המקרא מנהיגות נשים לא הייתה חזון נפרץ. כדי להתבלט כך עליה להיות בעלת תכונות תרומיות במיוחד.

הסביבה החברתית וצרכיה המיוחדים

גורם זה קשור לתחום הסוציולוגיה ומעלה את השאלות: אילו נסיבות חברתיות בתחומה של חברה מסוימת הביאו לצמיחתה של האישיות הכריזמטית בקרבה? מדוע דווקא אישיות זו הופכת למושא הערצה ולמקור להזדהות בחברה כלשהי? גורם זה אפוא מדגיש את הרקע, את הנסיבות ואת צורכי החברה שבה קם המנהיג.

תקופת השופטים מוצגת בספר שופטים כתקופה משברית – מצב של חוסר ביטחון מדיני וצבאי מתמיד פוקד את ישראל. את המשטר החברתי מדיני בתקופה זו נהוג לכנות במחקר ׳משטר פטריארכלי-שבטי׳. סדרי החברה השגרתיים שהיו בסמכותם של ראשי המשפחות ושל מוסד הזקנים, התרופפו בתקופת השופטים.[35] בתקופה משברית זו נוצר חלל חברתי ומדיני שנגרם בשל התרופפות הסמכות המסורתית של זקני השבט, בלי שיופיעו הכלים המתאימים של הממסד הלגלי הרציונלי, כגון צבא קבע ומנגנון של פקידים. המשבר החברתי והצבאי היה כר פורה לצמיחת מנהיגים כריזמטיים, מנהיגים שאינם המשכה של המנהיגות המסורתית. בשעת מצוקה עולה המתח הרגשי וגוברת הציפייה למנהיג כריזמטי.[36]

גם פריימר-קנסקי עוסקת בנסיבות ההיסטוריות העומדות ברקע עלייתה של דבורה: לדבריה, עם ישראל הופך לעם של לוחמים – נשים וגברים צריכים להשתתף בלחימה, ועל הנשים לגלות אגרסיביות כדי לשרוד.[37] יי מגלה עניין מיוחד בתפקידה של דבורה וטוענת שרק בתקופה שלפני המלוכה התאפשר לאישה להנהיג את העם, וזאת בשל טשטוש הגבולות בין התחום הביתי לתחום הציבורי.[38] לינדרס ובטלר סבורים שאפיונה של דבורה מעיד על תקופה שבה לא היו סטראוטיפים על נשים בתפקידי הנהגה. אף הם מעלים את האפשרות שבישראל הקדומה, לפני כינון המלוכה, התפקידים המגדריים עדיין לא התקבעו ולפיכך נשים נהנו משוויון הזדמנויות יחסי. מצב זה השתנה להערכתם בתקופת המלוכה.[39]

אך אין די במצב משברי כדי להצמיח את המושיע. נדרשת אישיות מתאימה של המנהיג המעורר את העם ומוציאו מהפסיביות שהוא נתון בה, מציב לפניו יעדים לאומיים ומשמש זרז למאוויים קולקטיביים. ואכן, דבורה, שמפאת היותה אישה אין לה מעמד בקרב ההנהגה של המשטר הפטריארכלי-שבטי, היא המעוררת את העם למלחמת החירות. לצורך כך היא מזמנת אליה את

35. א' מלמט, **ישראל בתקופת המקרא**, ירושלים תשמ"ד, עמ' 140-141.

36. מלמט (שם), עמ' 141; ויסמן (לעיל הערה 3), עמ' 198-199. ויסמן רואה במושיעים הכריזמטיים את מבשריו של משטר מדיני חדש – משטר המלוכה. השופטים המושיעים היו דגם של מנהיגי 'המדינה שבדרך'.

37. פריימר-קנסקי (לעיל הערה 26), עמ' 45-51.

38. G. A. Yee, 'By the Hand of a Woman: The Metaphor of a Women Warrior in Judges 4', *Sameia*, 61 (1993), p. 114.

39. לינדרס (לעיל הערה 12), עמ' 172; T. C. Butler, *Judges* (Word Biblical commentary, 8), Nashville 2009, p. 176.

ברק שר הצבא משבט נפתלי הצפוני, והוא נענה לקריאתה ומגיע למקום מושבה בהר אפרים (ד 6). דבורה מוסרת לברק בשם אלוהים את הוראות המלחמה המדויקות – את כל פרטי האסטרטגיה הצבאית שעל פיה עליו לפעול: השבטים שעליו לגייס, מספר הלוחמים, מקום ההתכנסות (פסוק 6), ומקום התרחשות המלחמה באזור עמק יזרעאל (7). ברק אינו מוכן לצאת למלחמה בלי דבורה, ואף מתנה את יציאתו בלכתה עימו: "...אִם-תֵּלְכִי עִמִּי וְהָלָכְתִּי וְאִם-לֹא תֵלְכִי עִמִּי לֹא אֵלֵךְ" (8). נוכחותה לצידו בשלב גיוס הלוחמים היא קריטית, בתקופה שבה אין צבא קבע והצבא נשען על מתנדבים. נראה שנוכחותה מעודדת את השבטים להצטרף ללחימה. כל אלו מעידים על היותה מנהיגה כריזמטית. דבורה מתלווה לברק בשלב גיוס הלוחמים ואף עולה עימם להר תבור (10). נוכחותה של דבורה בשדה הקרב כמוה כנוכחות אלוהים, ואכן על הר תבור ברק והלוחמים מחכים לשעת השי"ן ולמוצא פיה של הנביאה, רק משהיא נותנת את ההוראה בשם אלהים המלחמה מתחילה: "וַתֹּאמֶר דְּבֹרָה אֶל בָּרָק קוּם כִּי זֶה הַיּוֹם אֲשֶׁר נָתַן ה' אֶת סִיסְרָא בְּיָדֶךָ הֲלֹא ה' יָצָא לְפָנֶיךָ וַיֵּרֶד בָּרָק מֵהַר תָּבוֹר וַעֲשֶׂרֶת אֲלָפִים אִישׁ אַחֲרָיו" (14).

דבורה וברק מובילים מלחמה באויב הכנעני שבצפון הארץ, ויעל מסיימת את המלאכה כשהיא מחסלת את סיסרא שר הצבא באוהלה (ד 18-21). הפרק מסתיים במילים: "וַיַּכְנַע אֱלֹהִים בַּיּוֹם הַהוּא אֶת יָבִין מֶלֶךְ כְּנָעַן לִפְנֵי בְּנֵי יִשְׂרָאֵל. וַתֵּלֶךְ יַד בְּנֵי יִשְׂרָאֵל הָלוֹךְ וְקָשָׁה עַל יָבִין מֶלֶךְ כְּנָעַן עַד אֲשֶׁר הִכְרִיתוּ אֶת יָבִין מֶלֶךְ כְּנָעַן" (23-24).

מהפסוק האחרון עולה שלא די היה במלחמה אחת כדי להכניע את הכנענים ולהשלים את מלאכת ירושת הארץ. ייתכן שיש לפנינו רמז לתקופה ארוכה של מלחמות בשעה שדבורה הייתה מנהיגה ציבורית, טרום תקופת המלוכה.[40] הניצחון על יבין מלך כנען באזור עמק יזרעאל והשקט שהושג בזכות ניצחון זה נזקפים לתקופתה של דבורה ולמנהיגותה.

ההזדמנות ההיסטורית החד-פעמית המפגישה בין האישיות לחברה

דבורה, אולי על אף היותה אישה, הייתה האדם הנכון במקום הנכון – הנסיבות ההיסטוריות ואישיותה הייחודית שימשו קרקע פורייה לצמיחתה.

הרקע המדיני-צבאי לפועלה של דבורה מתואר בפרוזה כך:

> וַיִּמְכְּרֵם ה' בְּיַד יָבִין מֶלֶךְ כְּנַעַן אֲשֶׁר מָלַךְ בְּחָצוֹר וְשַׂר צְבָאוֹ סִיסְרָא וְהוּא יוֹשֵׁב בַּחֲרֹשֶׁת הַגּוֹיִם. וַיִּצְעֲקוּ בְּנֵי יִשְׂרָאֵל אֶל ה' כִּי תְּשַׁע מֵאוֹת רֶכֶב בַּרְזֶל לוֹ וְהוּא לָחַץ אֶת בְּנֵי יִשְׂרָאֵל בְּחָזְקָה עֶשְׂרִים שָׁנָה (ד 2-3).

על הקושי הצבאי-מדיני של שבטי ישראל בימי דבורה אפשר ללמוד גם מפרק ד. כאן מודגשים שני עניינים. האחד הוא עניין הזמן: "וְהוּא לָחַץ אֶת בְּנֵי יִשְׂרָאֵל בְּחָזְקָה עֶשְׂרִים שָׁנָה" (ד 3). אנו למדים שהשעבוד הכנעני אורך זמן רב יותר ממרבית תקופות השעבוד המוזכרות בספר.[41] העניין השני הוא העליונות הטכנולוגית המובהקת של הכנענים: "כִּי תְּשַׁע מֵאוֹת רֶכֶב בַּרְזֶל לוֹ" (ד 3). לכנענים יש עליונות צבאית ברורה בזכות מרכבות הברזל. לשבטי ישראל אין די נשק וציוד, ומצבם הכלכלי בכי רע. הכנענים אינם אויב חיצוני: הם יושבים בחצור, בחרושת הגויים, בקרב בני ישראל. אם כן, תקופה ארוכה השבטים סובלים מנחת זרועם של הכנענים באין מושיע.

השירה מוסיפה על כך ומביאה תיאור של המצב החברתי והכלכלי הקשה:

> בִּימֵי שַׁמְגַּר בֶּן עֲנָת בִּימֵי יָעֵל חָדְלוּ אֳרָחוֹת וְהֹלְכֵי נְתִיבוֹת יֵלְכוּ אֳרָחוֹת עֲקַלְקַלּוֹת. חָדְלוּ

40. קויפמן (לעיל הערה 8), עמ' 128; י' אליצור, **ספר שופטים**, ירושלים תשמ"ט, עמ' נו.

41. למשל, המואבים בימי אהוד לחצו שמונה עשרה שנה (ג 14), המדיינים בימי גדעון – שבע שנים (ו 1), העמונים בימי יפתח – שמונה עשרה שנה (י 8). רק בימי שמשון: "וַיִּסְּפוּ בְּנֵי יִשְׂרָאֵל לַעֲשׂוֹת הָרַע בְּעֵינֵי יְהוָה וַיִּתְּנֵם יְהוָה בְּיַד-פְּלִשְׁתִּים אַרְבָּעִים שָׁנָה." (שופ' יג 1).

פְּרָזוֹן בְּיִשְׂרָאֵל חָדֵלּוּ עַד שַׁקַּמְתִּי דְּבוֹרָה שַׁקַּמְתִּי אֵם בְּיִשְׂרָאֵל. יִבְחַר אֱלֹהִים חֲדָשִׁים אָז לָחֶם שְׁעָרִים מָגֵן אִם יֵרָאֶה וָרֹמַח בְּאַרְבָּעִים אָלֶף בְּיִשְׂרָאֵל (ה 6-8).

בפסוקים 6-7 מתוארות הנסיבות הקשות שקדמו לעלייתה של דבורה: "בִּימֵי שַׁמְגַּר בֶּן עֲנָת / בִּימֵי יָעֵל חָדְלוּ אֳרָחוֹת / וְהֹלְכֵי נְתִיבוֹת יֵלְכוּ אֳרָחוֹת עֲקַלְקַלּוֹת. חָדְלוּ פְרָזוֹן בְּיִשְׂרָאֵל חָדֵלּוּ". אזכורם של שמגר ויעל בתחילת פסוק 6 יוצר ריחוק מנקודת הזמן שהדוברת נמצאת בה, היא מתבוננת לאחור לימים של שמגר ויעל. שמגר פעל באזור הדרום מול הפלישתים (שופ' ג 31) והושיע את השבטים, אולם תשועה זו הייתה מקומית וזמנית, ונדרש יותר מכך כדי לשחררם מעול הכנענים. עוד נזכרת יעל הקינית מאזור צפון הארץ – שהרגה את סיסרא, ושמה קץ בפעולה אמיצה ללחץ הכבד של הכנענים. תכלית אזכורם של שמגר ויעל בנקודה זו היא ליצור ניגוד בין ימי העבר שבהם המצב המדיני, הצבאי והכלכלי היה קשה, ובין ההווה שבו דבורה קמה ויוזמת את הושעת העם מן הכנענים. השחרור מעול הכנענים מתאפשר רק באמצעות המנהיגות שדבורה מספקת.[42]

בפסוק 6 מתואר המצב הביטחוני ששרר בישראל לפני המלחמה בכנענים. שבטי הצפון – אזור עמק יזרעאל – לא יכלו לנוע בחופשיות בדרכים הראשיות משום שהכנענים הפילו חיתתם על העוברים ושבים, עד שהם נאלצו לחפש דרכים עקלקלות.[43] בחלקו הראשון של פסוק ז מתוארות השלכותיו של המצב הביטחוני הרעוע: התושבים נאלצו לנטוש את היישובים שבהם גרו ועברו להתגורר רק בערים בצורות.[44] התמונה המצטיירת היא של היעדר ביטחון הן בדרך הן בבית.[45] היעדר חופש תנועה בדרכים נוחות יכול להביא למצוקה כלכלית וחברתית קשה, שכן שלילת זכות התנועה מקשה את קיומו של אורח חיים נורמלי.[46]

חלקו השני של פסוק 7 מעיד על שינוי שהתחולל בזכות דבורה המנהיגה "עַד שַׁקַּמְתִּי דְּבוֹרָה / שַׁקַּמְתִּי אֵם בְּיִשְׂרָאֵל". בפסוק זה, כמו במקומות אחרים במקרא, השימוש בשורש קום מציין את הופעתו של מנהיג, נביא, או מלך: "וַיָּקֶם אַחֲרֵי אֲבִימֶלֶךְ לְהוֹשִׁיעַ אֶת יִשְׂרָאֵל תּוֹלָע בֶּן פּוּאָה" (שופ' י 1); "וַיָּקֶם אַחֲרָיו יָאִיר הַגִּלְעָדִי וַיִּשְׁפֹּט אֶת יִשְׂרָאֵל" (שופ' י 3); "כִּי יָקוּם בְּקִרְבְּךָ נָבִיא אוֹ חוֹלֵם חֲלוֹם..." (דב' יג 2); "וְכָמֹהוּ לֹא הָיָה לְפָנָיו מֶלֶךְ אֲשֶׁר שָׁב אֶל-יְהוָה בְּכָל לְבָבוֹ וּבְכָל נַפְשׁוֹ וּבְכָל מְאֹדוֹ כְּכֹל תּוֹרַת מֹשֶׁה וְאַחֲרָיו לֹא קָם כָּמֹהוּ" (מל"ב כג 25).[47]

את הסיומת 'תי' של הפועל 'שקמתי' מקובל להבין כסיומת ארכאית לגוף שני נוכחת. לפיכך לפנינו פסוק המתאר פנייה של הקהל לדבורה: "עד שקמתְּ". פנייתם לדבורה היא עדות לכך שהציבור מכיר בייחוד של מנהיגותה, מתייחס אליה בכבוד רב ומקבל את סמכותה של דבורה,

---

42. וב (לעיל הערה 29), עמ' 208-209.

43. 'ארחות' – תיבה דו-משמעית. כאן הכוונה לשיירות (ריבוי של אֹרְחָה), השוו יש' כא 13: "תְּלִינוּ אֹרְחוֹת דְּדָנִים", ואילו בהמשך השירה הכוונה לדרכים (ריבוי של אֹרַח); "וְהֹלְכֵי נְתִיבוֹת יֵלְכוּ אֳרָחוֹת עֲקַלְקַלּוֹת" – הולכי דרכים עברו לדרכים עוקפות ונסתרות. מצוקה דומה מתאר ישעיהו: "נָשַׁמּוּ מְסִלּוֹת שָׁבֶת עֹבֵר אֹרַח" (לג 8); צורת ה'יפעל' – ילכו – מתארת מצב שנמשך בעבר. אליצור (לעיל הערה 41), עמ' סג; אמית (לעיל הערה 25), עמ' 98; 'פרזון' – שם עצם בזכר, על פי גזניוס ואחרים (לעיל הערה 27), עמ' 826, ומשמעותו: האוכלוסייה היושבת בכפרים. כך מפרשים גם לינדרס (לעיל הערה 12), עמ' 237; וב (לעיל הערה 29), עמ' 195. אחרים מפרשים 'פרזון' כיישוב כפרי שאינו מוקף חומה, על פי יח' לח 11: "אֲשֶׁר אֶרֶץ פְּרָזוֹת אָבוֹא הַשֹּׁקְטִים יֹשְׁבֵי לָבֶטַח כֻּלָּם יֹשְׁבִים בְּאֵין חוֹמָה וּבְרִיחַ וּדְלָתַיִם אֵין לָהֶם", וכן זכ' ב 8; אס' ט 19. ראו אמית (לעיל הערה 25), עמ' 98; מור (לעיל הערה 8), עמ' 144; קויפמן (לעיל הערה 8), עמ' 135.

44. פ' מלצר, 'שירת דבורה – תכנה וצורתה', י' אליצור ואחרים (עורכים), **עיונים בספר שופטים: דיונים מהחוג למקרא בבית דוד בן-גוריון, דין וחשבון מלא**, ירושלים תשכ"ו, עמ' 131-151; S. Niditch, *Judges: A Commentary*, Louisville 2008, p. 72.

45. רש"י: "היו יראים ישראל לצאת לדרכם מפני האויבים והיו הולכים דרך עקלתון בהיחבא". וכך מפרשים גם אמית (לעיל הערה 25), עמ' 98; בטלר (לעיל הערה 40), עמ' 138; מור (לעיל הערה 8), עמ' 142-143; נידיץ' (לעיל הערה 45), עמ' 78.

46. בולינג (לעיל הערה 12), עמ' 119.

47. גזניוס ואחרים (לעיל הערה 27), עמ' 878.

עד שהוא מכנה "אם בישראל".[48] זוהי ראיה נוספת להיותה של דבורה מנהיגה כריזמטית, שכן היא זוכה להכרה מפורשת במנהיגותה מפי העם, ובהיותה היוזמת והאחראית להצלת השבטים מלחצם של הכנענים – הם מכירים בסמכותה ומקבלים אותה.

מכל האמור לעיל ראוי להגיע למסקנה שגם דבורה ניחנה באישיות כריזמטית. ויסמן, כאמור, אינו מציין את שמה של דבורה כמי שניחנה בשני סוגי הכריזמה יחדיו – כריזמת הנביא וכריזמת המושיע, ומציין רק את משה ושמואל בקטגוריה זו. אלא ששני המנהיגים הגדולים האלה לא היו מצביאים בפועל או גיבורי מלחמה, ולפיכך אפשר לתהות על הטענה שניחנו בכריזמת המושיע. ויסמן מסביר שאף שהם לא היו לוחמים בפועל, יש לזקוף להם את כריזמת המושיע מתוקף היותם נביאי מלחמה.[49] לפי בוחן זה של ויסמן אפשר לומר שגם דבורה, שהייתה נביאת מלחמה, ראויה להיחשב כמי שחוננה הן בכריזמת הנביאה הן בכריזמת המושיעה, ולהימנות עם המנהיגים הכריזמטיים טרום תקופת המלוכה.

'אם בישראל': אימהות ומנהיגות בשירת דבורה

כאמור, שירת דבורה שבפרק ה משמשת המשך ישיר לסיפור בפרק ד ומוצגת כשיר ניצחון המוקדש לאלוהים ומושר בפי דבורה וברק לצידה: "וַתָּשַׁר דְּבוֹרָה וּבָרָק בֶּן אֲבִינֹעַם בַּיּוֹם הַהוּא לֵאמֹר" (ה 1). הקול העיקרי העולה ממנה הוא קולה של דבורה, אף שאין זה הקול הבלעדי. עצם הדבר שהשירה מוצגת כפרי יצירתה של דבורה, מאפשר לקהל השומעים והקוראים להזדהות עם התכנים ולחוות אותם מכלי ראשון באמצעות קולה האותנטי של המנהיגה.[50] מנהיגות ואימהות הן שתיים מהתמות העוברות כחוט השני לאורך השירה.

תמת המנהיגות מופיעה לאורך השירה: כאשר נזכר חלקם של המתנדבים והמנהיגים במלחמה בכנענים: "בִּפְרֹעַ פְּרָעוֹת בְּיִשְׂרָאֵל בְּהִתְנַדֵּב עָם בָּרְכוּ ה'" (2); "עַד שַׁקַּמְתִּי דְּבוֹרָה שַׁקַּמְתִּי אֵם בְּיִשְׂרָאֵל" (7); "לִבִּי לְחוֹקְקֵי יִשְׂרָאֵל הַמִּתְנַדְּבִים בָּעָם בָּרְכוּ ה'" (9). 'חוֹקְקֵי יִשְׂרָאֵל' הם המנהיגים, שכותבים את חוקים.[51] מילים אלה מביעות הערכה רבה למנהיגים שנותנים דוגמה אישית. התקבולת כאן היא משלימה, התוצאה של התגייסות המנהיגים היא השפעתם על התנדבות העם: "הַמִּתְנַדְּבִים בָּעָם בָּרְכוּ ה'". הסיבה לברכת האל כאן היא האיחוד בין המנהיגים ובין העם.[52] המילה 'לִבִּי' מעידה על מעורבותה של דבורה, המתארת את האירועים המתרחשים.[53]

---

48. מור (לעיל הערה 78), עמ' 132; ש"ד גויטיין, 'נשים כיוצרות סוגי ספרות במקרא', ש"ד גויטיין (עורך), **עיונים במקרא: בחינתו הספרותית החברתית**, תל-אביב 1967, עמ' 248-282; אמית (לעיל הערה 25), עמ' 98; לינדרס (לעיל הערה 12), עמ' 238; קויפמן (לעיל הערה 8), עמ' 135. אחד הטיעונים העיקריים של החוקרים הטוענים כי מדובר בגוף שני לנוכחת הוא לשון הפנייה אל דבורה, בפסוק 12, בגוף שני: 'עורי עורי דבורה'. לצורת הפועל הזאת – 'קטלתי' לנוכחת – יש במקרא כמה מופעים, למשל 'למדתי' ביר' ב 33; 'קראתי' ביר' ג 4; 'ירדתי' ברות ג 3.

49. ויסמן (לעיל הערה 3), עמ' 114.

50. לפי ליכטנשטיין השירה משקפת מצב דיאלוגי. שלא כמו בסיפור המקראי, שבו יש ריחוק בין המספר לבין הקוראים, השירה במקרא באה בדיבור ישיר, ותכליתה לחשוף את רגשותיהם של הדמויות שהיו שותפות פעילות באירוע ההיסטורי הכביר המתואר. ראו: M. H. Lichtenstein, 'Biblical Poetry', B. W. Holtz (ed.), *Back to the Sources: Reading the Classic Jewish Texts*, New York 1984, pp. 109-113. גרלמן כינה את הטכניקה בשירת דבורה 'טכניקה אימפרסיוניסטית', שכן האירועים בשירה אינם נמסרים ברצף ליניארי, אלא באמצעות 'תמונות' המשקפות את ההתרשמות הרגשית של הדובר מהאירועים. בחירת הסצנות המגוונות המתוארות בשירה היא פסיכולוגית, ומבטאת את הלך נפשו של הדובר ואת נקודת מבטו המשתנה. ראו: G. Gerleman, 'The Song of Deborah in the Light of Stylistics', *Vetus Testamentum*, 1, 3 (1951), pp. 168-180.

51. 'חוקק' היא צורת בינוני של בניין קל, ומשמעה לקבוע חוקים. "הוֹי הַחֹקְקִים חֻקְקֵי-אָוֶן" (יש' י 1). ראו עוד דוגמאות אצל אליצור (לעיל הערה 41), עמ' סד; אמית (לעיל הערה 25), עמ' 99; גזניוס ואחרים (לעיל הערה 27), עמ' 524; וב (לעיל הערה 29), עמ' 209; קויפמן (לעיל הערה 8), עמ' 136.

52. וב (שם), עמ' 209.

53. נידיץ' (לעיל הערה 45), עמ' 79. 'לב' הוא הפנימיות של האדם, מקום המחשבה, השאיפות והרגשות. כך מפרשים בעקבותיו רוב החוקרים. ראו למשל: בולינג (לעיל הערה 12), עמ' 110; מור (לעיל הערה 8), עמ' 148; לינדרס (לעיל הערה 12), עמ' 242; J. M.

מפסוקים אלה עולה שעם האלהים, המתנדב למלחמה, הולך בעקבות מנהיגיו הלאומיים והמקומיים – דבורה המנהיגה הלאומית, ברק המצביא, המחוקקים – מנהיגי השבטים ומנהיגים מקומיים. מן השירה עולה שבראש פירמידת ההנהגה עומד אלוהי ישראל, ועל כן דבורה, נציגתו, מייצגת את המנהיגות האולטימטיבית. החזרה על השם 'ישראל' שמונה פעמים בפסוקים 2-11 תורמת אף היא להדגשת נושא המנהיגות בישראל, ולהדגשת ההיררכיה הרצויה: אלוהי ישראל – דבורה – ברק – מנהיגי השבטים – בני השבטים.

תמת המנהיגות מודגשת במיוחד בעת מניית השבטים בפסוקים 14-18: "מָחֹקְקִים" (14) הנאמר על מנשה (מכיר), "מֹשְׁכִים בְּשֵׁבֶט סֹפֵר" הנאמר על זבולון (שם) ו"וְשָׂרַי" הנאמר על יששכר (15). המחוקקים הם המושלים המפקדים. 'מחוקק' מציין גם את מטה המושל וגם את המושל עצמו (ישׂ' לג 22). השרים והשופטים – ה"מֹשכים בשבט סופר" ידעו גם את מלאכת הכתיבה.[54] גם המבנה הכיאסטי של השירה מעמיד במרכז את עשרת השבטים ומדגיש את תמת המנהיגות, שכן המנהיגה פונה אל השבטים – ומונה אותם בשמם – מי לשבח ומי לגנאי (ה 14-18). חיילי השבטים הרחוקים (אפרים ובנימין) והקרובים (מנשה, יששכר, זבולון ונפתלי) שנרתמו למלחמה ויצאו בגבורה לקרב זוכים לדברי עידוד והעצמה, ולעומתם השבטים שלא יצאו למלחמה (ראובן, דן, גד ואשר), 'זוכים' ללעג ולנזיפה. פסוקים אלו מעידים על הדוברת, הלוא היא דבורה, כמנהיגה שרואה עצמה אחראית לא רק למציאות הביטחונית והחברתית בימיה, אלא אף דואגת לעתיד לבוא – שמא דברי הלעג יעודדו את השבטים המתחמקים להשתתף במלחמה הבאה.[55]

בפסוקים 19-22 עוסקת השירה בקרב שהתנהל על מי מגידו, אלוהים אינו נזכר במפורש, אלא גרמי השמיים שהתערבו במערכה: "מִן הַשָּׁמַיִם נִלְחָמוּ הַכּוֹכָבִים מִמְּסִלּוֹתָם נִלְחֲמוּ עִם סִיסְרָא" (ה 20). רוב המפרשים מסבירים שפסוק זה מתאר את הכוח האלוהי הנמצא בשמיים ונלחם למען ישראל, כוחות האל באים לידי ביטוי בתופעות טבע: "נַחַל קִישׁוֹן גָּרָפָם נַחַל קְדוּמִים נַחַל קִישׁוֹן" – נחל קישון שעלה על גדותיו סחף את מרכבות הכנענים.[56]

נוסף על כך, נזכרת הנהגת כנען: מלכיה: "בָּאוּ מְלָכִים נִלְחָמוּ אָז נִלְחֲמוּ מַלְכֵי כְנַעַן" (ה 19), וכן אם סיסרא ושרותיה היועצות (ה 28-29). בפסוקים אלה – המנהיגה הישראלית שמה ללעג את המנהיגות של הכנענים: מלכיהם, אֻמותיהם והשׂרות, סיסרא – כל אלה כוחם בטל כנגד כוחו של אלוהים והכוח הישראלי-האנושי. בישראל אין מלך בשר ודם, יש מנהיגות לאומית, מנהיגות צבאית, מנהיגות מקומית ורוח התנדבות – כל אלה עומדים כנגד המנהיגות הכנענית שקרסה.

תמת האימהות בשירה

שתי נשים מכונות בשירה 'אם': דבורה המכונה: 'אם בישראל' (ה 7) וכנגדה נזכרת אם סיסרא (ה 28).

האמירה "עַד שַׁקַּמְתִּי דְּבוֹרָה שַׁקַּמְתִּי אֵם בְּיִשְׂרָאֵל" (ה 7) מעידה על שינוי שהתחולל בזכות דבורה המנהיגה. הכינוי 'אם בישראל' מופיע לאחר תיאור המצב המדיני והכלכלי הקשה, ובאשר לאוזלת היד של ישראל, המתמשכת עד שדבורה קמה. מכאן שהאקטיביות של דבורה האֵם היא שמביאה לידי שינוי במצב העם ולשיפורו. התואר 'אם בישראל' הוא ייחודי לציון

Sasson, *Judges 1-12: A New Translation with Introduction and Commentary*, New Haven 2014, p. 292.

54. מור (לעיל הערה 8), עמ' 151; וב (לעיל הערה 29), עמ' 211-212. ייתכן שיש כאן רמז למנהג מניית הלוחמים לפני צאתם לקרב. וב מדגיש שאחד הנושאים המרכזיים בשירה שב ועולה גם ברשימת השבטים – המנהיגים הם הראשונים להירתם למאמץ המלחמתי, והם סוחפים אחריהם את אנשיהם.

55. ג"ח כהן, 'היבטים פמיניסטיים בשירת דבורה', **על הפרק**, 13 (תשנ"ז), עמ' 8-13.

56. אמית (לעיל הערה 25), עמ' 105; ; בולינג (לעיל הערה 12), עמ' 113; וב (לעיל הערה 29), עמ' 214-215; קויפמן (לעיל הערה 8), עמ' 141. פעולות איתני הטבע מלמדות על מעורבות אלוהית במלחמה (שמ' יד 14-25; יהו' ו 10-11).

הנהגה נשית והוא מבטא כנראה את תפקיד ההנהגה על כלל שבטי ישראל. הכתוב בפסוקים מלמד שלא המצביא המוליך את שבטי ישראל למלחמה מחולל את התמורה הגדולה בחיי בני ישראל, אלא דבורה, ה׳אם בישראל׳, הביאה לסיום השעבוד של ישראל.[57]

מן הפסוקים עולה שכפי הנראה אימהותה של דבורה, שאליה מתייחס הפסוק, אינה אימהוּת ביולוגית לילדיה הפרטיים, שעליהם לא נשמע דבר, אלא אימהות מטפורית, במרחב הציבורי, לכלל ישראל.[58] הצירוף ׳אם בישראל׳ בא להטעים כי דעת דבורה נתונה לטובת העם ולהצלתו.[59] היחס אל דבורה כאל אם מדגישה את תחושת האחריות והחרדה לגורל העם, ודבורה אכן פועלת באימהיות ונרתמת במידה אקטיבית להצלת ישראל, כיאה לאם המגינה על ילדיה.[60]

דבורה ראויה לכינוי ׳אם בישראל׳ משום שהיא המנהיגה היחידה בתקופת השופטים שהשיגה את הליכוד הלאומי המרבי – על פי השירה, שישה שבטים מתלכדים לפעולה משותפת במערכה זו – מבנימין בדרום ועד נפתלי בצפון.[61] השפעתה של דבורה נפרשה על פני שטח רחב, היא וברק יצרו כעין ברית שבטית והצליחו לכבוש שטחים מהארץ המובטחת – שטחים שלא נכבשו לפני כן – בעמק יזרעאל, מקום שבו הכנענים יכולים לנוע במרכבותיהם, ועל כן קשה מאוד להילחם בהם שם.[62]

הביטוי ׳אם בישראל׳ מציג את דבורה כמושיעה של עם ישראל, כמנהיגה המשקמת את גורלם של בני עמה.[63] החזרה על השם ׳ישראל׳ שמונה פעמים בפסוקים 2-11 מאששת את ההנחה שדבורה היא מנהיגה של עשרה שבטים שהיא מונה בפסוקים 14-18. אומנם רק שישה שבטים השתתפו במלחמה, אך אזכורם של הארבעה שלא השתתפו, גם אם במידה ביקורתית, מעיד על האופן שדבורה ומנהיגותה נתפסים בעיניה ובעיני העם.[64]

השוואת שתי הדמויות המכונות אם: ׳אם סיסרא׳, ודבורה: ה׳אם בישראל׳, מעמידה זו כנגד זו את שתי האמהות בתבנית של ניגוד: דבורה היא אם לאומית שדאגתה נתונה לעמה, ולעומתה אֵם סיסרא הכנענית מצפה לבנה, וכל דאגתה נתונה לשלומו: ״בְּעַד הַחַלּוֹן נִשְׁקְפָה וַתְּיַבֵּב אֵם סִיסְרָא בְּעַד הָאֲשְׁנָב מַדּוּעַ בֹּשֵׁשׁ רִכְבּוֹ לָבוֹא מַדּוּעַ אֶחֲרוּ פַּעֲמֵי מַרְכְּבוֹתָיו״ (ה 27). עוד ניגוד הוא אקטיביות לעומת פסיביות: דבורה היא האחראית לניצחון שהושג לאחר שברק והשבטים נענו לקריאתה לצאת למלחמה באויב, ולעומתה אֵם סיסרא מצפה לבנה כשהיא צופה מבעד לחלון. נוסף על הניגוד לדבורה, אֵם סיסרא נטולת שם, ומייצגת את כל אימהות האויב. ניגוד זה מדגיש כי מודל פסיבי זה של אימהוּת, הציפייה לבן – לגבר, הוא נלעג, ואילו מודל האימהות

---

57. ש' שניצר, 'עדויות היסטוריות בשירת דבורה', **בית מקרא**, לג, ד (תשמ"ח), עמ' 419.

58. לפי גזניוס ואחרים (לעיל הערה 27), עמ' 52, הכינוי 'אם בישראל' נועד לתאר את דבורה כמי שדואגת לעמה. כך סבורים גם בולינג (לעיל הערה 12), עמ' 109; S. Ackerman, *Warrior, Dancer, Seductress, Queen: Women in Judges and Biblical Israel*, New York 1998, pp. 34-43; N. Aschkenasy, *Woman at the Window: Biblical Tales of Oppression and Escape*, Detroit 1998, p. 34; C. V. Camp, 'The Wise Women of 2 Samuel: A Role Model for Women in Early Israel?', *The Catholic Biblical Quarterly*, 43, 1 (1981), pp. 14-29; C. L. Meyers, *Discovering Eve: Ancient Israelite Women in Context*, New York 1988, p. 159.

59. ש' טלמון, 'שופטים פרק ה', ג' גליל (עורך), **עולם התנ"ך: שופטים**, תל-אביב 1994, עמ' 53.

60. פרימר-קנסקי (לעיל הערה 26), עמ' 51.

61. מלמט (לעיל הערה 36), עמ' 134.

62. בולינג (לעיל הערה 12), עמ' 118.

63. אקסום (לעיל הערה 5), עמ' 238-239.

64. שניצר (לעיל הערה 58), עמ' 416-418, טוען שעיון בשירה מביא לידי המסקנה שלנגד עיני המשורר ניצב מושג ושמו 'ישראל', והוא מבטא את אחדותם של השבטים כשאיפה וכאידיאה. המושג 'ישראל' משמש מכנה משותף לכל השבטים וקשור קשר הדוק אל האמונה בה' אלהי ישראל (פס' 3, 5). ישראל הוא עם האלהים (11), ומי שהשתתף במלחמה נתפס כגורם אנושי הבא לעזרת האלהים (23). אויבי ישראל הם אויבי האלהים (31), והשתתפות במלחמה היא ביטוי המוחשי של הזדהות זו.

האקטיבית שמייצגת דבורה, הוא המודל הראוי.[65]

הצירוף 'אם בישראל' מופיע רק בעוד במקום אחד במקרא – בדברי האישה החכמה מאבל בית מעכה: "אָנֹכִי שְׁלֵמֵי אֱמוּנֵי יִשְׂרָאֵל אַתָּה מְבַקֵּשׁ לְהָמִית עִיר וְאֵם בְּיִשְׂרָאֵל לָמָּה תְבַלַּע נַחֲלַת ה'" (שמ"ב כ 19). אל דמותה של האישה החכמה מאבל בית מעכה אנו מתוודעים במהלך המרד של שבע בן בכרי בדוד, כשהיא מצילה את עירה מחורבן ואת אנשי העיר ממוות (שמ"ב כ 17-22). שר הצבא יואב שם מצור על העיר כדי לפרוץ את חומותיה, להילחם בתושביה וללכוד את שבע בן בכרי שמצא בעיר מקלט. לאחר שיואב מקים סוללה סביב החומה כדי לבקעה (כ 17), האישה החכמה יוצאת, מבקשת בקול גדול לקרוא ליואב ומפצירה בו לחדול לבל יבַלע את 'נחלת ה'' (19). יואב נעתר לבקשתה ומסיר את המצור.[66]

ההשוואה בין שני הטקסטים שמופיע בהם הצירוף 'אם בישראל' מחזקת את ההנחה שאימהוּת כוללת גם את האחריות לשלום הציבור. מדברי האישה החכמה עולה בבירור שהיא מאשימה את יואב בכוונתו להרוס 'עיר ואם' – כלומר עיר גדולה שמסביבה 'בנות' – כלומר יישובים כפריים שתושביהם נסמכים על תושבי העיר הגדולה ותלויים בה. משמעות הכינוי 'אם בישראל' כאן היא גאופוליטית.[67] החיבור בין אימהות לשלום עולה מדבריה של האישה החכמה על אנשי העיר אבל בית מעכה ועל עצמה כמגשרת וכאחראית לפתרון סכסוכים בקרב בני עמה.[68] כך גם דבורה: מנהיגותה כוללת כישורים רבים, וכן יכולת לפעול בנחישות ובעצמאות ולהתייצב כנגד הגברים כשווה בין שווים, כפועלת וכמפעילה.

לסיכום, בכינוי 'אם בישראל' דבורה מוצבת כחוליה נוספת, אם חמישית, בשרשרת האימהות: שרה, רבקה, רחל ולאה. הן היו אימהות במשפחת האבות, ואילו היא האם הראשונה של עם ישראל שכבר קיים בתקופתה.[69] כיבוש הארץ מיד הכנענים וירושתה הם מימוש ההבטחה האלוהית שניתנה לאברהם בברית בין הבתרים (בר' טו). הניצחון על הכנענים בניצוחה של המנהיגה דבורה הנביאה הוא שלב נוסף במימוש הברית בין אלוהי ישראל לעמו.

אימהותה של דבורה היא רחבה ומקיפה יותר משל כל אם מקראית אחרת, הן מבחינה גאוגרפית, הן מבחינה חינוכית והן מבחינה לאומית וחברתית. האימהות האחרות לא יכלו להיות מנהיגות. הן פעלו בחוג המשפחה, וקולן לא אחת הושתק או הוגבל. לעומתן, קולה של דבורה נשמע בעוז, והוא מציב דרך אחרת להגדרת אימהות ומנהיגות.

---

65. א' אשמן, **תולדות חוה: בנות, אימהות ונשים נוכריות**, תל-אביב 2008, עמ' 74-80.

66. סימון (לעיל הערה 2), עמ' 191; סימון מונה בספרו 21 מעשי הצלה של נשים, ואף ממיין את הנשים לפי קרבתן למושא ההצלה שלהן: בשבעה מעשי הצלה הניצול הוא בנה של המצילה, בארבעה מעשי הצלה הניצול הוא בן משפחה אחר, בשלושה מעשי הצלה האישה אינה מצילה קרובי משפחה אלא את עמה, בחמישה מעשי הצלה הניצולים הם זרים גמורים. גם אסתר נכללת עימן בקבוצה זו. סימון טוען שלמרות מעמדה המשני של האישה בתקופת המקרא מבחינה משפטית, חברתית וכלכלית, הרי שבשני תחומים יש לה יתרון מובהק: אימהותה והיותה מצילת נפשות (עמ' 186-196). לנקודות השקה נוספות בין האישה מאבל בית מעכה ובין דבורה, ראו גם: ע' הילביץ, 'נשים מצילות חיים במקרא: רטוריקה של שינוי מציאות', עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, 2017, עמ' 245-252.

67. אקרמן (לעיל הערה 59), עמ' 39. מכמה מקומות בכתובים אפשר ללמוד על הכינוי 'בנות' במשמעות כפרים הנסמכים לעיר הגדולה: במ' כא 32: "וַיִּשְׁלַח מֹשֶׁה לְרַגֵּל אֶת יַעְזֵר וַיִּלְכְּדוּ בְּנֹתֶיהָ וַיִּירַשׁ (וַיּוֹרֶשׁ) אֶת הָאֱמֹרִי אֲשֶׁר שָׁם"; יהו' טו 45: "עֲקרוֹן וּבְנֹתֶיהָ וַחֲצֵרֶיהָ"; שופ' יא 26: "בְּשֶׁבֶת יִשְׂרָאֵל בְּחֶשְׁבּוֹן וּבִבְנוֹתֶיהָ וּבְעַרְעוֹר וּבִבְנוֹתֶיהָ וּבְכָל הֶעָרִים אֲשֶׁר עַל יְדֵי אַרְנוֹן שְׁלֹשׁ מֵאוֹת שָׁנָה" ועוד.

68. ראו השוואה מפורטת בין שתי הנשים אצל שירן (לעיל הערה 1), עמ' 122-126.

69. אקרמן (לעיל הערה 59), עמ' 38-44.

סיכום

תכלית מאמר זה הייתה לבחון האם אפשר להגדיר את דמותה של דבורה הנביאה והשופטת, כפי שהיא מוצגת בשופטים ד-ה, בסיפור ובשירה, כמנהיגה בעלת אישיות כריזמטית. בדיקת הקריטריונים שהציב ויסמן כנגד עיצוב דמותה של דבורה בסיפור ובשירה, מראה שדבורה שיזמה מלחמה והושיעה את עמה מידי הכנענים יושבי הארץ ילידי המקום, בהחלט יכולה להימנות בשורה אחת עם מנהיגי ישראל הגדולים שלפני תקופת המלוכה, שכן בדמותה מתאחדים כריזמת המושיעה וכריזמת הנביאה.

נוסף על כך, כינויה של דבורה – 'אם בישראל' – אף הוא ממאפייני מנהיגותה, וכן אימהותה המטפורית של דבורה מייצגת מנהיגות כריזמטית. אומנם דבורה היא דמות יוצאת דופן על רקע המקרא, ובכל זאת בחינה מעמיקה של מאפייני מנהיגותה מאפשרת לנו לראות שהמוטיבים אימהות ומנהיגות המופיעים לאורך השירה מחלצים את האימהות מהזירה הביתית שאליה היא נתחמת לרוב בספרות המקרא, ומעבירים אותה לזירה הציבורית. מנהיגותה של דבורה אינה עומדת בסתירה לאימהותה המטפורית. נהפוך הוא. דבורה משמשת אם לעם ישראל ומאפייני האימהות – הגנה על ילדיה-עמה, דאגה לביטחונם ואחריותה על שלומם – הם שמגדירים את אימהותה ואת מנהיגותה.

יצחק (צחי) בלאו

עוגיות הגפנים[1]

תקציר

המושג "עוגיות" בעניינו החקלאי, כחלק ממערכת השקיה, מופיע במקורות חז"ל פעמים רבות. במאמר זה ננסה לעמוד על מהותן של העוגיות ותפקידן החקלאי מתוך זיקתן להלכות שמיטה וחול המועד וכך נוכל לנסות ולעמוד על השתלשלות הנוסח של הלכות שונות הנוגעות לשימוש בעוגיות.

מתוך המאמר עולה כי היו שני סוגים של עוגיות (אחד הסמוך לגזע האילן והשני רחוק ממנו) והשימוש בכל סוג היה תלוי במיקום הטופוגרפי של הגידולים החקלאיים ששימשו העוגיות.

כמו כן, מתוך בחינת המקורות התנאיים (מדרש הלכה, המשנה, התוספתא והברייתות שבתלמודים) המתייחסים לעוגיות אפשר לראות כי לפני ערך המשנה עמדו כמה מקורות קדומים (כגון מדרש ההלכה שבספרא והברייתות המוסבות עליו), שעסקו בנושא עשיית עוגיות בשביעית. מתוך הלכות אלו ניסח ערך המשנה הלכה חדשה שעסקה בעשיית העוגיות בהקשר של חול המועד שהדגישה את איסור עשיית העוגיות לגפנים בחול המועד. ערך התוספתא שרצה לפרש ולהסביר את המושג "עוגיות" במסכת מועד קטן, השתמש בהסבר קדום שבמקורו שימש להסבר הלכות עוגיות שבספרא, הנוגעות לעניין שביעית והסב אותו גם למסכת מועד קטן ללא שינוי.

מאמר זה מצטרף לענף שלם במחקר התלמודי העוסק בהתבוננות ובהשוואה של מקורות תנאיים מקבילים. מתוך בחינתם של מקורות אלו, נעמוד על יחסיהם, בבחינת מוקדם או מאוחר, וכן על השתלשלות הנוסח של הלכות שונות.

מילות מפתח: *עוגיות; מועד קטן; חול המועד; השוואת מקורות תנאיים.*

1. מאמר זה הוא עיבוד של פרק מתוך חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה" בהנחיית פרופ' שולמית ולר, בנושא: 'משנה מסכת מועד קטן פרק א – עיון בנוסחי ההלכות שבמשנה לאור ברייתות מקבילות המצויות בתוספתא ובתלמודים', אוניברסיטת חיפה, תשע"ה (2015).

מבוא

ההלכה החותמת את המשנה הראשונה של מסכת מועד קטן [להלן: מו"ק] היא:[2]

ואין עושין עוגיות לגפנים.

במאמר זה נבחן את נוסח ההלכה על רקע מקורות תנאיים אחרים שבהם מופיע המושג "עוגיות".

את עיוננו נתחיל בשאלה הבסיסית: מהן אותן ה"עוגיות" שבהן המשנה עוסקת?

הסבר למושג ה"עוגיות" מופיע בתוספתא למסכת שביעית[3] ולמסכת מו"ק:[4]

אלו הן עוגיות?

אלו בדידין שבעיקרי אילנות.

הסבר זה מופיע גם בסוגיית הירושלמי[5] במסכת מועד קטן כפירוש להלכה שבמשנה.

לעומת זאת בתלמוד הבבלי,[6] מובא בשם רב יהודה פירוש בן מילה אחת: "בנכי". אנו רשאים להניח כי מילה זו הייתה ידועה בבבל בתקופתו של רב יהודה, שכן הוא לא הוסיף לה ביאור.[7] בהמשך הסוגיה מובאת ברייתא כדי לחזק את דברי רב יהודה:

תניא נמי הכי:

אלו הן עוגיות –

בדידין – שבעיקרי זיתים ושבעיקרי גפנים.

ומכאן ש"בנכי" היא המילה המקבילה בארמית למילה "בדידין" המופיעה בברייתא.[8]

בהמשך לציטוט הברייתא המזהה את ה"עוגיות" כ"בדידין" מוסיף הירושלמי הסבר למושג "בדידין":

כיי דתנינן תמן:

יד הבדיד ארבעה.

הירושלמי מפנה אותנו למשנה במסכת כלים.[9] במשנה שם ישנו פירוט של כלים מכלים שונים עם ידיות שונות ובאורכים שונים. המשנה עוסקת בכל כלי בשאלה מתי ידית של כלי מסוים נחשבת כמחוברת לכלי לעניין קבלת טומאה, כלומר האם אף שדבר מה המטמא כלים במגע לא נגע ישירות בגוף הכלי, אלא רק בידית שלו, מכל מקום הטומאה מתפשטת ומטמאת את כל גוף הכלי או לא? בין הכלים המופיעים במשנה מופיע שם כלי הנקרא "בדיד" ועליו מובא במשנה

---

2. כל הציטוטים במאמר זה לקוחים מתוך כת"י קאופמן.
3. תוספתא, שביעית, א, ז (מהדורת ליברמן, עמ' 167).
4. תוספתא, מועד קטן, א, ב (מהדורת ליברמן, עמ' 365).
5. מועד קטן א, א (פ ע"ב). כל הציטוטים במאמר זה מן התלמוד הירושלמי הם על פי כת"י ליידן.
6. מועד קטן ד ע"ב. כל הציטוטים מהתלמוד הבבלי במאמר זה הם על פי דפוס וילנה, אלא אם כן צוין אחרת בגוף המאמר או בהערות השוליים.
7. וכן כתב תלמיד רבנו יחיאל מפריש, **שיטה על מועד קטן**, א (על ד ע"ב), מהדורת א' יעקובוביץ וש' אליעזרי, ירושלים תרצ"ז [להלן: בעל השיטה], עמ' כט, ד"ה 'בנכי': "והאי לישנא דבנכי היה ידוע וגלוי להם בבבל יותר מלישנא דעוגיאות", וכן פירש ר' שלמה בן היתום למו"ק (על ד ע"ב). ראו: **פירוש מסכת משקין לרבינו שלמה בן היתום**, מהדורת צ"פ חיות, ברלין התר"ע, עמ' 10, ד"ה 'אמר רב יהודה בנכי': "בלשון בבלי הוא ועוגיות לשון הקודש." וראו לקמן דיון במילים אלו שייתכן שמקורן הוא קדום מאוד (פרסית או רומית), ולכן היו בשימוש בפי כול והיה פירושן ידוע.
8. אחרת לא מובן מדוע השתמשו במילים "תניא נמי הכי" בהמשך לדברי רב יהודה.
9. כט, ז.

שאם נגעה הטומאה בידית הבדיד בתוך ארבעה טפחים של הידית הסמוכים לחיבור עם הכלי, אזי הטומאה מתפשטת ומטמאת אף את גוף הבדיד. מכך שהמשנה במסכת כלים מובאת כהשלמה לדברי התוספתא שהעוגיות הן בדידין שבעיקרי הגפנים נוכל להסיק שעורך הסוגיה בירושלמי פירש את המושג "עוגיות" שבמשנה כדבר הקשור לכלי הנקרא בדיד.

אך עדיין נשארה השאלה מהו בדיוק אותו בדיד ומהן אותן בדידין? להלן נדון בדברי פרשנים וחוקרים שעסקו בנושא זה.

ריאליה:

ר' נתן בר יחיאל מרומי פירש בספרו:[10]

> [...] פי' – "בדידין" בדלית (ולא בריש כלומר ברירין[11] – י"ב) והן עוגיות והן בנכי ועוד שמן ערוגות. ולמה עושין עוגה כדי שתחזיק מימיה ולא יתפזרו [...] ואותו הברזל שבו חופרין סביבות האילן שמו בדיד ובלעז קורין בנגא.

ובערך "בנכי" פירש:[12]

> מלשון רומי – *vanga* [...] כבר פירשנו בערך בדד.

והוסיף שם קוהוט:

> ודע שמלה רומי' ופרסי' טעמה קרדום לחפור בו גומות [...] ובאמת גם לשון המשנה עוגיות לגפנים ואם כן אולי יש לומר שמלת בנכי תתכן להיות לשון פרסי [...] "בנד" וטעמה גפנים ועיקרה גפנים והבוחר יבחר.

מדברי ה"ערוך" עולה שבדידין הן גומות ההשקיה שבעיקרי הגפנים שתפקידן היה לאגור את מי ההשקיה או מי נגר הגשמים סביב לגזע כדי שהמים לא יתפזרו, אלא יחלחלו במקומם ליד הגזע.

אלבק בפירושו למשנה הראשונה במסכת מו"ק מוסיף:[13]

> עוגיות – חריצים סביב עיקרי הגפנים, כדי שיתמלאו מים ויהיו נספגים מעט מעט בשורשים.

כלומר תפקידן של הגומות היה לא רק לכנס את המים סביב לגזע כדי שלא יאבדו, אלא הן שימשו בורות חלחול איטיים כדי שהשורשים יוכלו לספוג את המים היטב.

נוכל לסכם ולומר כי הגומות נקראו בשם בדידין על שם הכלי שיצר אותן, הלוא הוא ה"בדיד" שתורגם ל"בנכי" בארמית או "ונגי" ברומית וייתכן ששם הכלי תורגם לארמית מהמילה הפרסית "בנד" שפירושה גפן. ומכאן שלכלי העושה גומות סביב לגזע הגפן קראו על שם הגפן ומשם הכלי נגזר גם שם הגומות.[14]

---

10. ר' נתן בן יחיאל, 'בדד', **ספר ערוך השלם**^{2}, ב, עמ' 16.
11. כפי שמופיע למשל בכת"י "גוטינגן 3" למו"ק ד ע"ב.
12. הנ"ל, 'בנבכי', **ספר ערוך השלם**^{2}, ב, עמ' 125.
13. **ששה סדרי משנה**, ב: סדר מועד, מהדורת ח' אלבק, ירושלים תשמ"ט, עמ' 375.
14. להלן נביא מדברי כמה פרשנים אחרים שהלכו לפי הכיוון הנ"ל: א. בפירוש המיוחס לרש"י על מסכת מו"ק על דף ג ע"א נכתב: "עוגיות – חופר גומא תחת הגפן ליתן בו מים." ובפירוש זה בדף ד ע"ב נכתב (וראו גם: **פירוש רש"י למסכת משקין**, מהדורת א' קופפר [להלן מהדורת קופפר], ירושלים תשכ"א, עמ' 7): "עוגיות – עגול סביב, כמו עג עוגה ועמד בתוכה [...]" מפירוש זה עולה שעוגיות הן גומות השקיה עגולות סביב גזע הגפן; ב. המאירי בפירושו לתלמוד "בית הבחירה" על מסכת מועד קטן ב ע"א (מהדורת מכון הארי פישל, עמ' ו) כתב: "ועוגיאות הוא שיחפור סביב עקרי האילנות חפירות קטנות יתקבצו שם המים [...]"; ג. בעל השיטה (לעיל הערה 7), שם, ד"ה "בנכי", מסביר: "חריץ שעושין סביב שרשי הגפן ומגפן לגפן להתכנס שם המים להשקות העיקרין. ולשון עוגיאות – עוגל כמו עג עוגה וישב בה דחבקוק... (עיינו בבלי, תענית כג ע"א – י"ב); ד. ב"פירוש מסכת משקין" לר"ש בן היתום בד"ה "אמר רב יהודה בנכי" (עמ'

הסבר שונה מעט באשר למיקומם ותפקידם של עוגיות אלו מביא פליקס:[15]

> בספרות חז"ל הוזכרו עוגיות ליד האילנות, ונראה שאלו לא נעשו סביבם, כי אם בצורת ערוגות עמוקות "בין אילן לחבירו" [...] הכוונה בעוגיות אלה ליצור שקעים, שבהם יתרכזו מי הגשמים או מי ההשקאה בצורה כזו, שלא יבואו במגע עם גזעיהם של העצים, כנראה מחשש ריקבון הגזע וצוואר השורש. בכך שהעוגיות לא היו סמוכות ממש לעץ נמנעו גם לפגוע בשרשים עת בשעת עידורן.

לפי דבריו למדנו שהעוגיות לא היו ממש סביב לגזעי האילנות, אלא רחוקים מהם מעט כדי שלא ייגרקבו השורשים וגם כדי שלא ייפגעו בשעת חפירת העוגיות.

לסיכום חלק זה, ראוי לומר שה"עוגיות" היו חפירות, כעין גומות סביב לגזעי האילנות או בסמוך להם ותפקידן היה לאגור את מי ההשקיה או מי הגשמים בסמוך לאילנות ולאפשר ספיגה יעילה בשורשי האילנות.

בשלב זה נראה לכאורה שיש מקום להסיק מכך שקיימת ברייתא שתפקידה להסביר את המושג "עוגיות", כי ההלכה במשנה "אין עושין עוגיות לגפנים" קדמה לברייתא הבאה להסביר מהן אותן עוגיות. בהמשך ננסה לבדוק את נכונותה של מסקנה זו מתוך בחינת המושג "עוגיות" במקורות תנאיים אחרים.

מקורות תנאיים אחרים המזכירים "עוגיות":

כאמור המושג "עוגיות" מצוי במקורות תנאיים למיניהם. נסקור להלן מקורות אלו וננתח את הממצאים העולים מכל מקור בנפרד, הן לפי העריכה והן לפי הריאליה. לאחר מכן בסוף הפרק ננסה לארוג את כל הממצאים לתמונה כוללת ולעמוד על השתלשלות נוסח ההלכה ויחסי המקורות התנאיים:

10-11) פירש: "חפירות סביב רגל האילן כדי שיתעכבו שם המים." בהמשך לדבריו (שם, עמ' 11) הוא מסביר את המילה 'בדידין': "כלומר גומות כמו בית הבד שהיא כמו גת, וגת כצורת גומא שדורכין בה ענבים." מדבריו עולה שבדידין הוא שמן של גומות ההשקיה משום שהן דומות לגומות של בית הבד שדורכים וסוחטים בהן ענבים ומכך שגם גומות ההשקיה הן סביב הגפנים וגם הן מלאות בנוזלים (כמו הגומות שדורכים בהן את הענבים) הן נקראו בשמן; ה. במילונים של העת החדשה: ראו שני פירושים בתוך א' בן-יהודה, 'בדיד', **מלון הלשון העברית הישנה והחדשה**, א, עמ' 463: 1. כלי לחפור בו (יד הבדיד); 2. חפירה סביב האילן (אלו הן עוגיות בדידין שבעיקרי האילנות), ובערך 'עוגיה' (ט, עמ' 4352) הוא מפרש מתוך קשר לסוגייתנו – חפירה עגולה סביב האילן. ראו גם פירושו של יאסטרוב לערך 'עוגיה': M. Jastrow, *A Dictionary of the Targumim, the Talmud Babli and Yerushalmi, and the Midrashic Literature*, Jerusalem n.d., p. 1047 (להלן: מילון יאסטרוב) – cavity dug around a tree, כלומר מחילה או חלל חפור בצורה עגולה סביב לעץ (כך הוא מפרש גם את המילים 'בנכי' או 'בדידין' המופיעות בסוגייתנו כפירוש למילה עוגייה), ובעמ' 140 בערך 'בדיד' פירש: digging instrument, spade, mattock, כלומר כלי חפירה, את או מכוש. מ' סוקולוף (M. Sokoloff) במילונו *A dictionary of Jewish Palestinian Aramaic*, רמת-גן 1990, מפרש בעמ' 79 בערך 'אגיא, עוגיא' – furrow, כלומר תלם, חריץ או קמט, ובעמ' 191 בערך 'בנכי' הוא מפרש מתוך קשר לסוגייתנו: garden bed, כלומר שטח אדמה תחום שנועד לגידול העץ. לפי זה 'בנכי' הוא שם השטח או הצורה של החריץ או החפירה הנקראים "עוגייה". גם ממילונים אלו משמע שהעוגייה היא שטח אדמה חפור, ככל הנראה בצורה עגולה, סביב האילן ואילו הבדיד הוא ככל הנראה הכלי שמשמש ליצירת החפירה הנ"ל. נראה ששם החפירה נגזר משם הכלי שיצר אותן והמילה בנכי היא תרגום של שם הכלי או של צורת החפירה (שכאמור נקראה על שם הכלי שיצר אותה). לסיכום נאמר שככל הנראה החפירה העגולה סביב לעץ נקראה עוגייה על שם צורתה העגולה, וכן פירש יאסטרוב במילונו בעמ' 1040 את השורשים "עגג"/"עוג" – to round, כלומר עיגל או התעגל [...] עג עוגה – he drew a circle. וכמו כן הבדיד (הכלי או החפירה שנקראה על שם הכלי שיצר אותה) נקרא בשם זה מכיוון שכל חפירה כזו מבודדת כל עץ בפני עצמו כדי שיקבל את כמות המים הדרושה לו, וכן ששורשיו לא יתערבבו עם שורשי האילנות האחרים (מעניין שיאסטרוב תרגם במילונו בעמ' 140 את המושג 'בדידין שבעיקרי האילנות' – the cuts around the roots of trees, כלומר קיצוץ השורשים שסביב לעץ, ככל הנראה כדי שלא יתפשטו ויתערבבו עם שורשי אילנות אחרים, ולכן נעשתה החפירה בצורה עגולה ועמוקה לפי צורת התפשטות שורשי העץ).

15. י' פליקס, **החקלאות בארץ ישראל בימי המקרא המשנה והתלמוד**, ירושלים תש"ן, עמ' 296; הנ"ל, **עצי פרי למיניהם: צמחי התנ"ך וחז"ל**, ירושלים תשנ"ד, עמ' 54: "יונתן תירגם ערוגות – עוגיות [...] אפשר שלכאן שייך השם בדידין לעוגיות אלה, שאלה ערוכות כך, שבודדו עץ מחברו, ע"י תלולית עפר סביב הגזעים."

א. מדרשי הלכה

המקור הקדום ביותר מתקופת התנאים המזכיר את עשיית העוגיות הוא מדרש ההלכה על פסוקים מתוך ספר ויקרא (פרק כה) העוסקים בעבודות האסורות בשנת השמיטה:

(א) וַיְדַבֵּר ה׳ אֶל מֹשֶׁה בְּהַר סִינַי לֵאמֹר:

(ב) דַּבֵּר אֶל בְּנֵי יִשְׂרָאֵל וְאָמַרְתָּ אֲלֵהֶם כִּי תָבֹאוּ אֶל הָאָרֶץ אֲשֶׁר אֲנִי נֹתֵן לָכֶם וְשָׁבְתָה הָאָרֶץ שַׁבָּת לַה׳:

(ג) שֵׁשׁ שָׁנִים תִּזְרַע שָׂדֶךָ וְשֵׁשׁ שָׁנִים תִּזְמֹר כַּרְמֶךָ וְאָסַפְתָּ אֶת תְּבוּאָתָהּ:

(ד) וּבַשָּׁנָה הַשְּׁבִיעִת שַׁבַּת שַׁבָּתוֹן יִהְיֶה לָאָרֶץ שַׁבָּת לַה׳ שָׂדְךָ לֹא תִזְרָע וְכַרְמְךָ לֹא תִזְמֹר:

מדרש ההלכה על פסוקים אלו שיובא להלן, מצוי בספרא לפרשת בהר,[16] ויש לו מקבילה בבבלי, מועד קטן ג ע״א:[17]

ספרא כת״י וטיקן 31

(ו)ושבתה הארץ
יכול מלחפור בורות ושיחים ומערות ומלתקן את המקוות
תל׳ לו׳ שדך לא תזרע וכרמך לא לא תזמ׳
אין לי אלא לזרע ולזמיר׳
לחריש לעדיר לנכיש לכיסוח לביקוע מנ׳
תל׳ לו׳ שדך לא וכרמך לא
כל מלאכה שבשדך וכל מלאכה שבכרמך.
(ז) מנ׳ אין מיבלין אין מפרקין אין מאביקין אין מעשנין באילן
תל׳ לו׳ שדך לא כרמך לא
כל מלאכה שבשדך וכל מלאכה שבכרמך.
(ח) מנ׳ אין מקרסמין אין מזרדין אין מפסילין באילן
תל׳ לו׳ שדך לא וכרמך לא
כל מלאכה שבשדך וכל מלאכה שבכרמך.
(ט) אי שדך לא כרמך לא
יכול לא יקשקש תחת הזתים
ולא ימלא את הנקעים שתחת הזיתים
ולא יעשה עוגיות שבין אילן לחבירו[18]
תל׳ לו׳ שדך לא תזרע וכרמך לא תזמר.

בבלי, מועד קטן ג ע״א

התניא:

שדך לא תזרע וכרמך לא תזמר,
אין לי אלא זירוע וזימור,
מנין לניכוש ולעידור ולכיסוח?
תלמוד לומר: שדך לא כרמך לא.
לא כל מלאכה שבשדך, ולא כל מלאכה שבכרמך.
מנין שאין מקרסמין, ואין מזרדין, ואין מפסגין באילן –
תלמוד לומר: שדך לא כרמך לא,
לא כל מלאכה שבשדך ולא כל מלאכה שבכרמך.
מנין שאין מזבלין, ואין מפרקין, ואין מאבקין, ואין מעשנין באילן –
תלמוד לומר: שדך לא כרמך לא,
כל מלאכה שבשדך לא, וכל מלאכה שבכרמך לא.
יכול לא יקשקש תחת הזיתים, ולא יעדר תחת הגפנים, ולא ימלא נקעים מים, ולא יעשה עוגיות לגפנים
תלמוד לומר: שדך לא תזרע
זריעה בכלל היתה,[19]

16. הנוסח המוצג כאן הושווה לכת״י רומי שבמקום זה הוא מאוד מטושטש ובלתי קריא, וכן לדפוס וינציה ש״ה (נדפס שנית בברלין תרפ״ה). הערנו על שינויים נצרכים במקומם.

17. הנוסח הוא על פי דפוס וילנה. במקומות שבהם היו שינויים בכתבי יד החשובים לעניינו ציינתי את השינויים בהערת שוליים. כמו כן הברייתא שתובא להלן מופיעה פעמיים בסוגיה. בהערות להלן הערנו על שינויי הנוסח (אם ישנם) בין שתי המובאות של הברייתא בסוגיה על פי כתבי היד השונים זה מזה.

18. הביטוי **"בין אילן לחבירו"** מופיע גם בכת״י רומי, ניו יורק תשי״ז. אך השוו לנוסח הספרא דפוס וינציאה ש״ה: "(ו) וכרמך לא, יכול לא יקשקש תחת הזיתים ולא ימלא את הנקעים שתחת הזיתים ולא יעשה עוגיאות **בין אילן לאילן חבירו**.

19. בכת״י גוטינגן 3 הגרסה היא: "זריעה וזימור בכלל, ולמה יצא להקיש אליהם ולומר לך, מה זריעה וזימור מיוחדות שהן לעבודת שדות וכרמים, אף כל שהיא מיוחדת לעבודה בשדות ושבכרמים", וכמו כן השוו כת״י אוקספורד: "זריעה וזמירה בכלל, ולמה יצאו להקיש אליהם לומ' לך, מה זריעה וזמירה מיוחדת לעבודה שבשדה ושבכרמים, אף כל עבודה שבשדה שבכרמים."

הזרע והזמר בכלל היו ולמה יצאו להקיש אליהם אי מה הזרע והזמר מיוחדים שהן עבודה בארץ ובאילן אף אין לי אלא דבר שהוא עבודה בארץ ובאילן.

ולמה יצתה – להקיש אליה, לומר לך: מה זריעה מיוחדת, עבודה שבשדה ושבכרם – אף כל שהיא עבודה שבשדה ושבכרם!

פשט הפסוק "שדך לא תזרע וכרמך לא תזמור" עוסק בפעולת הזריעה שבשדה ובפעולת הזמירה שבכרם בלבד. אולם המדרש מרחיב את הפרשנות לפסוק ורואה הן בשדה ובכרם והן בפעולות הזריעה והזמירה דוגמאות מייצגות בלבד הבאות ללמד עיקרון רחב יותר. בדרך כלל העיקרון שעולה ממדרש תנאים זה הוא שרק עבודות האדמה המשותפות הן לשדה והן לכרם ודומיהם יהיו אסורות בשמיטה, ואולם עבודות המיוחדות לאחד מהן בלבד יהיו מותרות בשביעית.[20]

מניתוח המקורות ראוי לציין כמה הבדלים בולטים:

א. בנוסח המובא בבבלי, משתמשים בדוגמאות בסוגי העצים המכונים "כרם" הלוא הם הזית והגפן. דבר זה מתאים לציטוט ("דיבור המתחיל") – "כרמך" שעליו מוסב מדרש ההלכה.
בנוסח המובא בספרא מדובר אומנם במפורש על זיתים, ואולם שם מוחלפת המילה "גפן" במילה "אילן" שמשמעותו 'כל סוג של אילן'.

ב. כמו כן יש להבחין כי הספרא השתמש בפעלים "תזרע" ו"תזמור" שהם לשון הפסוק, ואולם שינה את המילים "שדה" ו"כרם" ל"ארץ" ו"אילן". הברייתא שבבלי לעומת זאת משתמשת תמיד בלשון הפסוק.
אפשר לומר על פי נוסח הספרא כי האיסור או ההיתר של העבודות בשביעית, רחב מזה האמור בפסוק.

כמו במשנה גם בספרא מובא המושג "עוגיות" בלי הסבר אך אפשר ללמוד ממנו על מיקום העוגיות שהוא בין האילנות ולא סביב לעיקרי האילנות וככל הנראה פליקס הסתמך על מקור זה בפירושו למושג "עוגיות".

ב. התוספתא

מספר מקורות אחרים המזכירים את המושג "עוגיות" מופיעים בתוספתא.

1. תוספתא, שביעית א, ו (מהדורת ליברמן):

ומכווינין את הנטיעות עד ראש השנה ר' יהודה אומ' אם היו מבורכות לפני שביעית נוטלן אף בשביעית.

הלכה ז:

אלו הן עוגיות אילו בדידין שבעיקרי אילנות.

מתוך התבוננות בהלכות אלו אפשר לראות כי הלכה ז המדברת על עוגיות בעיקרי האילנות אינה המשך לנושא המובא בהלכה ו המדבר על נטיעות. ככל הנראה הלכה ז מוסבת כהסבר על הלכה שאיננה מופיעה לפנינו במפורש בתוספתא. כמו כן גם כאן המושג "עוגיות" נוגע לכל האילנות ולאו דווקא לגפן.

---

20. פירשנו כאן על פי פשט המילים, וכן מפורש בפירוש המיוחס לרש"י (בדפוס וילנה) בד"ה אף כל עבודה שהיא בשדה ובכרם: "כגון כל הני פרטי, יצא קשקוש ועידור ומים בנקעים ועוגיות שאינן בשניהן כו'." וכן בפירוש תוספות ד"ה אף כל שבשדה ושבכרם: "וכל הני עבודות דלעיל נוהגות בין בשדה ובין בכרם ואפילו שיש מהן שאין עתה נוהגין כן י"ל שבמקומן היו עושין כך ורגילין לעשותן בשדה ובכרם." השוו לפירוש רש"י על פי מהדורת קופפר לדף ג ע"א בד"ה (שקטוע בחלקו): "מה זריעה מיחדת עבודה שבשדה ושבכרם" שיובא להלן.

ראוי לציין כי ההלכה המובאת בספרא בעניין איסור עשיית עוגיות בשביעית אינה מופיעה כלל במשנה ובירושלמי במסכת שביעית. לכן נראה שההלכה שבתוספתא אינה מוסבת על המשנה, אלא היא מובאת כהסבר להלכה קדומה יותר, כנראה זו המצויה לפנינו בספרא, אך ייתכן שהיה מקור מאוחר לספרא שניסח את ההלכה ניסוח קרוב מאוד לנוסח הספרא, ואולם גם כך עדיין הוא קדם למשנה.

מיקום העוגיות במקור זה הוא "בעיקרי האילנות" ולא ביניהן אך אפשר להסבירו כשיטת פליקס אם נפרש ש"עיקרי" הכוונה לשורשים ולא לגזעי העץ ולפי זה העוגיות לא חייבות להיות צמודות לגזע העץ אלא יכולות להיות בסמוך לקצות השורשים המתפשטים מן הגזע בצורה היקפית.

2. תוספתא, שביעית ג, ז (מהדורת ליברמן):

זיתי ערב שביעית שנכנסו לשביעית

מסקלין מקווצין ממלין נקעין שתחתיהן עפר[21]

ועושין עוגיות[22] מזו לזו...[23]

במקור זה אפשר לראות שהמושג "עוגיות" נוגע לזיתים (ולאו דווקא לגפן) שהמושג כרם שייך גם להם, והם נושא ההלכה. הביטוי "מזו לזו" יכול להתפרש כ"בין זה לזה", כלומר שמיקום העוגיות היה בין האילנות כדברי פליקס לעיל או שמדובר בעוגיות גדולות מאוד שנחפרו והשתרעו על פני כל השטח שבין האילן לחברו, דבר שלא נראה הגיוני.

3. תוספתא, מועד קטן א, ב (מהדורת ליברמן):

מרבצין שדה בית השלחין במועד

אילו הן עגיות אילו בדידין שבעיקרי אילנות

לכאורה החלק השני של ההלכה בא לפרש את המושג "עוגיות" שבמשנה, ואולם יש לשים לב שהוא אינו קשור מבחינת התוכן לחלק הראשון של ההלכה שבה.

---

21. על פי ההלכה בתוספתא מילאו את הנקעים בעפר. כאשר אנו משווים את פעולת מילוי הנקעים לדברי הספרא איננו מוצאים במפורש הזכרת עפר, ואילו בברייתא שבבבלי מילוי הנקעים הוזכר בעניין מים בלבד. ברצוני להרחיב מעט את היריעה בדברים אלה: מעיון במחקרו של א' זרטל ['כרם חצוב – שיטה חקלאית בלתי ידועה מהתקופה הרומית-ביזנטית בשומרון', **מחקרי יהודה ושומרון**, 8 (תשנ"ח), עמ' 33-42] עולה כי אף שברוב אזורי הארץ שבהם גידלו גפנים בתקופת המשנה והתלמוד, מכל מקום הממצאים הארכאולוגיים שנשארו מאז הם בעיקר גתות. אולם בכל זאת אפשר לנסות ולשחזר כיצד נראה כרם גפנים קדום. זאת לפי מקומות שבהם חצבו את הכרם באבן, שיטה שהייתה יעילה במקומות שבהם השטח המיועד לגידול הכרם היה מכוסה במשטח סלעי. כיוון שבשיטה ייחודית זו לגידול הענבים נחצבו כל מרכיבי גידול הגפנים באבן, הם נשמרו כך לאורך זמן ונוכל לשער שכל המרכיבים האלו נהגו גם בגפן רגילה הנטועה על קרקע עפר כשם שגם כיום משתמשים במרכיבים אלו. מעבר לפירים רבועים ועמוקים ששימשו מקום לנטיעת גזע הגפן נוכל לזהות בכרם הנזכר לעיל גם מרכיב בסיסי נוסף: "חריצים או תעלות רדודות שאורכם ממטר אחד ועד שלושה [...] תפקיד החריצים היה לרכז את מי הגשם ולהובילם אל הפיר..." (שם, עמ' 36), וכן כתב בהמשך: "החריצים או התעלות שבסלע ניקזו את מי הנגר אל השתיל" (שם, עמ' 37). ככל הנראה נוכל לשער כי בכרם רגיל מעבר לעוגיות הסמוכות לכל גפן בנפרד היו גם כן חריצים מעין אלו כדי להזרים עודפי מים מעוגה אחת לעוגייה סמוכה אחרת. בעומדו על הזכרת הכרם החצוב במקורות מביא זרטל: "הטיפול בגפן ובכרם בימי קדם היה מפותח, ומקורות רבים דנים בהם. נראה, שהכרם החצוב מופיע במשנה (כלאים ה:ד): 'גפן שהיא נטועה בגת או בנקע...', כלומר מדובר בגפן שאינה נטועה בקרקע אלא בגת או בנקע [...] סביר שהפירים נקראו במקורות גם נקע בשל השימוש הרב בחללים הטבעיים ("נקעים") שבסלע..." (שם, עמ' 39). מתוך דברים אלה עולה כי הברייתא שבבבלי המדברת על מילוי נקעים מים ככל הנראה רומזת לגפנים, ואילו הספרא מדבר על מילוי נקעים שתחת הזיתים בעפר כפי שמופיע בתוספתא, שביעית ג, ז שבה אנו דנים כרגע: "זיתי ערב שביעית שנכנסו לשביעית מסקלין מקווצין **ממלין נקעין שתחתיהן עפר** ועושין עוגיות מזו לזו ולא עוד אלא אף זיתי שביעית שיצאו למוצאי שביעית מותר לעשות כן." ליברמן כתב על הלכה זו שבתוספתא (תוספתא כפשוטה לשביעית, עמ' 516): "ממלין נקעין שתחתיהן עפר – בבבלי מו"ק ג, א: יכול וכו' ולא ימלא נקעים מים וכו' [...] ובתו"כ ריש בהר [...] יכול וכו' ולא ימלא את הנקעים שתחת הזיתים וכו'. ולא נזכרו שם לא מים ולא עפר." **ונראה שהכוונה לעפר, כמפורש בתוספתא כאן.** וכך העיר גם פליקס (לעיל הערה 15, עמ' 296, הערת שוליים מס' 283): "אך בתוספתא שם: 'ממלאין נקעים שתחתיהן עפר'. הכוונה אפוא לסתימת הבורות שנתהוו בימות הגשמים מתחת לשורשי הזיתים, ולא להשקאה..."

22. לפי התוספתא דפוס ראשון הגרסה כאן היא "עוגיות לגפנים", ואולם העדפנו כאן את גרסת כל כתבי היד שלא גרסו את המילה "לגפנים".

23. הנוסח לפי כת"י ערפורט הוא "מזה לזה".

כמו כן בחלק זה אינה מוזכרת המילה "גפנים" שהשתמשה בה המשנה, אלא ההלכה עוסקת בעיקרי כל האילנות. מכך שנוסח חלק זה של ההלכה כאן זהה לנוסח ההלכה שבפרק א במסכת שביעית, עולה שכדי להסביר את המושג "עוגיות" המופיע במסכת מו"ק לקח עורך התוספתא את הגדרתו המצויה במסכת שביעית ושתל אותה במסכת מו"ק.

ג. מקורות תנאיים בתלמוד הירושלמי

1. בתלמוד ירושלמי, שבת ז, ה (י ע"א), מופיעה הברייתא להלן:

אמת המי' שהיא מכשר' צדדיה לזריעה המסקל הבונ' מדריגו' **הממלא את הנקעים שתחת הזתים והעושה עוגיות לגפנים** וכל דבר שהוא להניי' קרקע חייב משום חורש.

איסור עשיית העוגיות מובא במקור זה כחלק מברייתא ערוכה[24] העוסקת בדיון באיסור "חורש" בשבת. עשיית העוגיות כאן נוגעת לגפנים בלבד ולא לשאר האילנות.

2. כמו כן בירושלמי, מועד קטן פ, ב (א, א), מופיעה עוד ברייתא המוכרת לנו ממקורות אחרים:

ואין עושין עוגיות לגפנים

אילו הן עוגיות?

אילו הן הבדידין שבעיקרי אילנות

כיי דתנינן תמן יד הבדיד ארבעה

במקור זה הירושלמי מצטט את ההסבר הכללי שבתוספתא למושג "עוגיות" ואינו מייחס את העוגיות דווקא לגפן.

ד. מקורות תנאיים נוספים בתלמוד הבבלי

נוסף לברייתא המצטטת את מדרש ההלכה שהובא לעיל ומופיע בה המושג "עוגיות", מופיעה בבבלי, מועד קטן ד ע"ב, ברייתא המזכירה "עוגיות" המקבילה לברייתות בתוספתא ובירושלמי שכבר נתקלנו בהן:

תניא נמי הכי: אלו הן עוגיות – בדידין שבעיקרי זיתים ושבעיקרי גפנים.

נראה שהברייתא שבבבלי מצטטת בפירוט רב את מה שעלה מתוך המקורות המקבילים לה המאזכרים את המושג "עוגיות" כשייך לכל האילנות בכלל וכשייך לזיתים או גפנים בפרט. בשל רצון עורך הסוגיה לפרש את המושג "עוגיות לגפנים" שהופיע במשנה נראה שגם הברייתא שהובאה שונתה וצוטטה בפירוט וקשרה בין המושג "עוגיות" לגפנים כדי להתאימה למשנה.

צמצום האיסור בתקופת האמוראים:

נחתום חלק זה של הדיון בהבאת דברי האמוראים על המשנה הבונים נדבך נוסף בהבנת מהות איסור עשיית העוגיות במועד.

לאחר הבאת הברייתא שהסבירה לנו מהן אותן עוגיות שעליהן דובר במשנה מביא עורך הסוגיה

---

24. בסוגיית הירושלמי שבה מובאים דברי תנאים כאשר ארוגים בהם דברי אמוראים, דבר המעיד על עריכה. להלן מובאים דברי הסוגיה כאשר דברי האמוראים הארוגים בה מודגשים: "תמן תנינן: א. זרע קישואין שנים חייב זרע דילועים שנים זרע פול מצרי שנים תני חטים מדיות שתים. **רבי שמואל בשם רבי זעירא חיטין על ידי שהן חביבות עשו אותן כשאר זירעוני גינה שאינן נאכלין לכל דבר שהוא להניית קרקע חייב משום חורש**; ב. החופר החורץ הנועץ המדייר המעדר המזבל המכבד המרבץ המפעפע גושים המברה בחרשים המצית את האור בחישת קנים ובאג' תמרים **וכר' זעירא**; ג. אמת המי' שהיא מכשר' צדדיה לזריעה, המסקל הבונ' מדריגו', הממלא את הנקעים שתחת הזתים והעושה עוגיות לגפנים וכל דבר שהוא להניי' קרקע חייב משום חורש."

מעשה הנראה כסותר את דברי המשנה:[25]

איני?

והא רב יהודה שרא לבני בר ציתאי למעבד בנכי לכרמיהון!

מעשה זה מגלה לנו כי רב יהודה התיר לבני המקום "בר ציתאי" לעשות עוגיות לכרמיהם במועד. היתר זה של רב יהודה סותר לכאורה את דברי המשנה האוסרת לעשות עוגיות במועד.

התשובה מופיעה בסוגיה ברובד סתמאי המצמצם את איסור המשנה:

לא קשיא

הא – בחדתי, הא – בעתיקי.

ומפורש שם בפירוש המיוחס לרש"י:[26]

הא בחדתי – שמעולם לא היו שם עוגיות – אסור לעשות בחולו של מועד, דאיכא טירחא יתירא, אבל עתיקי, שכבר היו לו שם עוגיות ונסתמו – מותר לחזור ולחופרן בחולו של מועד.

העולה מכאן הוא שהסיבה לאיסור חפירת העוגיות לגפנים במועד, המופיע במשנה היא מטעם טרחה יתירה. לכן רב יהודה התיר לתקן עוגיות ישנות שכבר נחפרו לפני המועד כיוון שבתיקון אין טרחה יתירה, ואילו המשנה שאסרה התכוונה רק לחפירת עוגיות חדשות במועד. ייתכן שעצם הדבר שרב יהודה נאלץ להתיר שחזור עוגיות ישנות במועד, מלמד אותנו שככל הנראה נתפס איסור עשיית העוגיות במועד שבמשנה בטוטליות רבה עד ימיו של רב יהודה (לפחות במקום שנקרא "בר ציתאי").

ניסיון להסבר נוסח המשנה המדבר על "עוגיות" לגפנים בלבד:

נראה שהסיבה לכך שבספרא מדובר על אילן ואילו במשנה מדובר על גפנים, נעוצה בהבדל "הנושא לדיון" שבכל אחד מן המקורות.

מדרש ההלכה שבספרא עוסק בהלכות שנת השמיטה. והחלק שעוסק בעשיית עוגיות לשם השקיה סביב עיקרי האילנות או סמוך אליהם מחדש לנו כי חידוש מערכות ההשקיה סביב האילנות ואחזקתן הכרחיים לחייהם כפי שראינו ולכן יהיו מותרים בשביעית.[27]

לעומת זאת המשנה דנה בהלכות המועד. שני המועדים הארוכים ביותר (פסח וסוכות) נמשכים כל אחד בסך הכול שבעה ימים בלבד שבהם האפשרות לעבוד את האדמה מבחינה טכנית היא ימים ספורים בלבד.[28] המשנה באה להדגיש לנו כי חקלאי שלא תיקן עוגיות לגפניו עד למועד, אות וסימן הוא שאין הדבר דחוף לו כל כך ואין מדובר כאן על דבר האבד ולכן יואיל להמתין עד לסוף המועד ורק אז יעשה את העוגיות לגפנים. ומכאן שמגמת המשנה היא להחמיר, ההפך הגמור ממגמת מדרש ההלכה שבספרא שמטרתו היא להקל.

---

25. בבלי, מועד קטן ד ע"ב.

26. הפירוש המצוטט כאן הוא על פי נוסח הפירוש המיוחס לרש"י, המופיע על סדר העמודים בדפוס וילנה. במקרה זה העדפנו פירוש זה מכיוון שהוא מרחיב יותר. השוו לנוסח פירוש רש"י על פי מהדורת קופפר: "בחדתי – חדשות אסור לעשותן במועד כתחילה. בעתיקי – שנתקלקלו ועפר נפל לתוכן, מתקנין אותן במועד."

27. ועיינו בפירוש רש"י על דף ג ע"א בד"ה "מה זריעה מיוחדת עבודה שבשדה ושבכרם" (מהדורת קופפר, עמ' 1, ראשו של ד"ה זה קטוע בכתב היד): "...אבל קשקוש ועוגיאות אינן עבודה לא בכרם ולא בשדה דאינן משביחין באילן אלא אוקמי אילנא בעלמא הוא. הכי גמרינן לה בתורת כהנים זרע וזימר בכלל היו ולמה יצאו להקיש עליהם לומר לך מה זרע וזימר מיוחדין שהן עבודה בארץ ובאילן אף כל וכו'..."

28. שהרי אם נוריד מכל מועד את היום הראשון והאחרון שהם ימים טובים האסורים בעשיית כל מלאכה מלבד הכנת אוכל נפש בלבד, ואם נוסיף לכול את העובדה שברוב השנים נופלת שבת בחול המועד, הרי שלכל היותר רק ארבעה ימים בלבד יהיו מותרים בעשיית מלאכה שאין טרחתם מרובה ויש במניעתן משום דבר האבד.

בשלב זה נעיר כי גידול הגפנים תמיד היה גידול חשוב ונפוץ מאוד ברוב חלקי הארץ ובייחוד בתקופה הביזנטית[29] שבה גידול הגפנים הגיע אף לחלקים מדבריים של הארץ. היה ידוע כי אי אפשר לגדל גפנים כגידולי בעל במקומות שבהם כמות המשקעים קטנה (פחות מ-400 מ״מ בשנה) ובמקומות שבהם כמות המשקעים קטנה יותר, הייתה הכרחית השקיה ידנית. גם במקומות שבהם כמות המשקעים מאפשרת גידולי ״בעל״ של הגפנים, השקיה ידנית עוזרת ותורמת לכמות היבול ואיכותו.[30] על סמך זה הרי שההשקיה הדרושה לשם קיום הגפן והטבת היבול היא דוגמה טובה ללימוד הלכות העוגיות. כך שאם סוג אילן חשוב כמו גפן הרגיש למחסור במים, אין לעשות עוגיות במועד, אז בוודאי שגם בשאר האילנות החשובים פחות ורגישים תהיה עשיית ״העוגיות״ במועד אסורה. לעומת זאת אם במדרש ההלכה שבספרא הגפן הייתה מופיעה לבדה כדוגמה, היה אפשר לחשוב שההקלה בנושא העוגיות היא רק לגפנים ולא לכלל האילנות, כיוון שהגפן היא רגישה יותר ונחוצה לה מערכת השקיה מסודרת ומחודשת, אך לעצים אחרים ייתכן שלא היינו מתירים זאת.

סיכום ומסקנות:

על סמך המידע לעיל ראוי לנסות ולהסיק את המסקנות האלה:

א. ה״עוגיות״ הן סוג של חפירות או גומות שנעשות בכלי מיוחד ה״בדיד״ כדי לאפשר אגירה של מים וספיגה יעילה שלהם ליד האילן.

ב. ככל הנראה היו שני סוגים של עוגיות: האחד סמוך לגזע העץ וסביב לו והשני רחוק במקצת מן הגזע וממוקם בין אילן לחברו כדי לאפשר את יניקת המים באמצעות השורשים בלי שחפירת העוגייה תפגע בהם. ככל הנראה מיקום העוגייה היה תלוי בסוג הגידול או במיקום טופוגרפי וכדומה, וזו הסיבה שפעמים מוצאים במקורות שמיקום העוגיות הוא בין אילן לחברו ופעמים מיקומן הוא בעיקרי האילנות ולא באנו בפרק זה להכריע בשאלה זו.

ג. נראה שנוסח הספרא או נוסח דומה אחר הם ששימשו גורם ובסיס להסבר התוספתא בשביעית א ״אילו הן עוגיות״ וכדומה.

ד. ההלכה שבתוספתא, מועד קטן א ״אלו הן עוגיות״ וכדומה, נראית כציטוט זהה של נוסח התוספתא לעיל משביעית א. כאמור, שתי הלכות אלו מזכירות את המונח ״אילנות״ כמופיע בספרא. אי לכך ראוי לקבוע שהסבר זה של התוספתא אינו מוסב על ההלכה ״ואין עושין

---

29. ראו מאמרם של י' שפנייר וי' רוזנסון, 'הגבול המערבי של המדבר המזרחי – ארכיאולוגיה ומקורות ספרותיים יהודיים', **מחקרי יהודה ושומרון**, 8 (תשנ"ח), עמ' 105: "...כללית דומה, שבתקופה זו (התקופה הביזנטית – י"ב) ידעה ארץ ישראל פריחה חקלאית. גידול האוכלוסיה והרחבת תחומי ההתיישבות הביאו ענפי חקלאות מסויימים אל חבלים גיאוגרפיים, שאינם אזורים חקלאיים מובהקים. ההתייחסות אל הגפן כאל "מלכת החקלאות" ומחירו הגבוה של היין ביחס לשמן הביאו להעדפת גידול הגפן. אין תימה אפוא, ששרידי גיתות נמצאו בחבלים הרריים, טרשיים או מיוערים כמו הגלבוע והכרמל, בנגב, במישור החוף, בשפלה ובהדום ההר. יש לשער, כי גם ריבוי הגיתות בספר המדבר הוא אחד מסימניה של תופעה כללית זו."

30. עיינו י' קידר, **החקלאות הקדומה בהרי הנגב**, ירושלים תשכ"ז, עמ' 48-49: "אין לגדל גפנים, משום זן שהוא גידול בעל, במקום שכמות המשקעים פחותה מ-400 מ"מ. והמגדל שם גפנים עליו להשקות אותם בידיו כדי להשלים את כמות המשקעים ל-400 מ"מ, כדי שתוכל הגפן להתקיים [...] כל תוספת מים היתרה על 400 מ"מ, מרבה את הפירות ומשבחתם, וכן להיפך, כל גרעון של מים שפחות מ-400 מ"מ יש בו כדי לקפח את חייו של הצמח." וכן עיינו נ' הוכברג, **גידול הגפן**, ב, תל-אביב תשט"ז: "רוב הכרמים ליין ולמאכל גדלים בתנאי בעל [...] בארצנו מגדלים, בתנאי בעל, כרמי גפנים לענבי יין עוד מראשית ההתישבות במושבות יהודה ושומרון [...] אפשר לקבוע לכל איזור, או מקום, את תנאי הגידול של הגפנים לענבי יין ולענבי מאכל. גידול גפנים בתנאי בעל, בתנאי השקאת עזר, או בתנאי שלחין במשך הקיץ. בדרך כלל אין לגדל גפנים בתנאי בעל באזורים שכמות הגשמים פחותה בהם מ-400 מ"מ בשנה" (עמ' 84). "בעמק הירדן ובית שאן, במזרח עמק יזרעאל ובצפון הנגב, שבהם יורדים במשך שנים רבות, ולפעמים גם ברציפות, פחות מ-400 מ"מ גשם לשנה, ויש שכמות הגשמים פחותה אף מ-300 מ"מ גשם לשנה, בהם הכרחית ההשקאה" (עמ' 118). "בתנאי בעל גדולה מאד השפעת הגשמים על היבולים. הם גדלים כאשר הגשמים ברוכים וחלוקתם טובה, בתנאי שאין הפרעות אקלימיות שונות, וכשאין הגפנים נפגעות במחלות ומזיקים. ובעיקר כשהקרקע טובה ועמוקה ומסוגלת לאצור כמות גדולה של מים לעונת היובש. אם הגשמים מועטים – היבולים פוחתים" (עמ' 118-119).

עוגיות לגפנים״ שבמשנה הראשונה במו״ק, אלא על מקור קדום יותר, מדרש ההלכה שבספרא העוסק בדיני שביעית וציטט אותו עורך התוספתא במסכת מו״ק כדי להסביר את המושג ״עוגיות״ שהובא במשנה.

ה. הברייתא שבבבלי (מו״ק ד ע״ב) המפרשת מהן העוגיות (שהסקנו לעיל שאפשר שהיא מוסבת על מדרש ההלכה לעיל) שונתה בהשפעת נוסח מדרש ההלכה המובא בברייתא שבבבלי (מו״ק ג ע״א) ופירשה את העוגיות בהקשר של זיתים וענבים בלבד. מתוך מקורות אלה שאבה המשנה שנוסחה בלשון קצרה כדי להדגיש את החומרה שבעשיית העוגיות במועד וקישרה את האיסור לאילן הנפוץ ביותר שרגישותו למחסור במים היא הגדולה ביותר. כמו כן ראוי להסיק כי גם בשאר האילנות העמידים יותר ממנו למחסור במים נאסרת עשיית עוגיות במועד. לאחר מכן בתקופת האמוראים צומצם איסור עשיית העוגיות לחדשות בלבד ולא לשיפור ושיפוץ עוגיות ישנות שכבר נחפרו בעבר.[31]

מכל האמור לעיל עלינו להסיק כי לפני עורך המשנה עמדו כמה מקורות קדומים, כמו מדרש ההלכה והברייתות המוסבות עליו, שעסקו בנושא עשיית עוגיות בשביעית. מתוך הלכות אלו ניסח עורך המשנה הלכה חדשה שעסקה בעשיית העוגיות בחול המועד והדגישה את איסור עשיית העוגיות לגפנים במועד. עורך התוספתא שרצה לפרש ולהסביר את המושג ״עוגיות״ שבמסכת מו״ק, השתמש בהסבר קדום שבמקורו הוסב על הלכות עוגיות שבספרא הנוגעים לעניין שביעית והסב אותו גם על מסכת מו״ק ללא שינוי.[32]

סיכום יחסי כל המקורות התנאיים שהובאו במאמר זה

שלב א

מדרש הלכה בספרא לפרשת בהר (המילה ״עוגיות״ נוגעת ל״אילנות״):

ושבתה הארץ [...]

(ח) מנ׳ אין מקרסמין אין מזרדין אין מפסילין

באילן

תל׳ לו׳ שדך לא וכרמך לא

כל מלאכה שבשדך וכל מלאכה שבכרמך.

(ט) אי שדך לא כרמך לא [...]

יכול לא יעשה עוגיות שבין אילן לחבירו

תל׳ לו׳ שדך לא תזרע וכרמך לא תזמר [...]

31. אין לדעת אם צמצום האיסור נעשה בתחילת תקופת האמוראים בבבל (כפי שראינו מהיתרו של רב יהודה במקום "בר ציתאי") או שמא הדבר אירע בתקופה מאוחרת (ורב יהודה שפסק כפי שפסק עשה בניגוד למשנה מסיבות אחרות).

32. הברייתא המובאת במסכת מועד קטן בתלמוד הירושלמי אף היא ציטוט מדויק של ההלכה שבתוספתא במסכת שביעית בפרק א, ואילו באשר לברייתא המופיעה במסכת שבת הדנה בהלכות חורש אפשר לומר לפי הצעתינו כי היא מאוחרת למשנה ובהשפעתה נוסח המונח "עוגיות לגפנים".

שלב ב

הסבר למונח "עוגיות" בהלכה שבספרא.

המילה "עוגיות" נוגעת ל"אילנות" בדרך כלל כפי שמופיע בספרא:

תוספתא, שביעית א, ז (מהדורת ליברמן): תוספתא, מועד קטן א, ב (מהדורת ליברמן):

אלו הן עוגיות אילו בדידין שבעיקרי **אילנות** אילו הן עגיות אילו בדידין שבעיקרי **אילנות**

שלב ג

ברייתא בבבלי, מועד קטן ד ע"ב

צמצום המונח "עוגיות" לזיתים וגפנים:

תניא נמי הכי: אלו הן עוגיות – בדידין שבעיקרי **זיתים** ושבעיקרי **גפנים**.

שלב ד

משנה, מועד קטן א, א

צמצום המונח עוגיות לגפנים בלבד והוספה לנוסח המשנה:

ואין עושין עוגיות לגפנים.

גוני בן-ישראל קסוטו

אשתו של רבי עקיבא: בין גילוי לשינוי

תקציר

מאמר זה מציג עיון משווה בין שתי המקבילות לסיפור על ר׳ עקיבא ואשתו המצויות בתלמוד הבבלי (כתובות סב ע״ב – סג ע״א; נדרים נ ע״א).

העיון בטקסטים נעשה מנקודת מבט הרואה בהם בראש ובראשונה יצירות ספרות. במרכזו של עיון זה בחינה של אספקט ספרותי מובהק שעל חשיבותו לא עמדו עד כה – הדרך שבה מעוצבת הדמות הנשית.

הקריאה בשני הסיפורים היא קריאה פמיניסטית, קריאה מודעת שבמרכזה ניצבים האישה ועולמה. באמצעות קריאה זו נחשפות המניפולציות של הטקסט הגברי, מניפולציות הגורמות להנצחת פחיתותן המעמדית של נשים.

הקריאה הפמיניסטית מתבססת על בחינה מדוקדקת של דמות האישה, אשתו של ר׳ עקיבא, גיבורת הסיפור. המטרה היא להאיר את מעשיה ודבריה באור שונה, לתת להם פרשנות אחרת, לעיתים מנוגדת, לזו שהוצעה במחקר עד כה. במילים אחרות, מאמר זה מבקש לקרוא את הטקסט של חז״ל מבעד לעיניים שלה.

מילות מפתח: *קריאה פמיניסטית; תלמוד בבלי; טקסט גברי; ר׳ עקיבא; אשתו של ר׳ עקיבא.*

מבוא

במרכזו של מאמר זה ניצבים שני טקסטים מן התלמוד הבבלי: האחד מצוי בכתובות סב ע״ב – סג ע״א[1] והשני מצוי בנדרים נ ע״א.[2] דומני שלא אפריז באומרי כי שני הטקסטים האלה, המספרים על ר׳ עקיבא ואשתו, הם מהמפורסמים והנחקרים שבסיפורי חז״ל. טקסטים אלו נקראו ופורשו במרוצת השנים מכיוונים רבים ומגוונים. הם נדונו על יסוד השוואה בין כלל המקורות העוסקים בראשיתו של רבי עקיבא, נבדקה מידת המהימנות ההיסטורית שלהם, נבחנו המסרים החינוכיים והתרבותיים העולים מהם, הושוו נוסחי הדפוס ונוסחי כתבי היד ועוד ועוד.[3] אכן, כפי שמסכם זאת שנאן, ״רבים ורבות וגם טובים וטובות כבר דנו בנוסחי

1. ראו נספח מס׳ 1.
2. ראו נספח מס׳ 2.
3. לסקירה מפורטת של המחקרים הרבים העוסקים בטקסטים על רבי עקיבא ואשתו, ראו: א׳ שנאן, 'שלוש נשותיו של רבי עקיבא', **מסכת**, ב (תשס"ד), עמ׳ 11-12, הערה 1. אוסיף לסקירה זו: א׳ קוסמן, 'רבי עקיבא ובתו של בן כלבא שבוע: על תפישת האהבה הרוחנית בסיפור התלמודי', **נשיות בעולמו הרוחני של הסיפור התלמודי**, בני ברק תשס"ח, עמ׳ 68-126. במאמר משווה המחבר בין הגרסאות השונות של סיפורי הראשית על רבי עקיבא ועומד על הסתירות ביניהן מן ההיבט ההיסטורי (עמ׳ 72-75). מ׳ רוזנברג, 'סיפור דידקטי במסכת רומנטית - נישואיה של בת כלבא שבוע לרבי עקיבא', **מפגשים מתוחים בין חכמי בית המדרש לבין חכמי הלב בספרות חז"ל**,

הסיפור [...] עד שנראה שכמעט ולא ניתן עוד לחדש דבר בסוגיה זו״.

אף על פי כן אני סבורה שיש מקום לעיון נוסף בשני הסיפורים, לא משום שהחוקרים שעסקו בטקסטים עד כה החמיצו דבר מה, אלא משום שהציגו את הדברים מתוך נקודת מבט מסוימת, היסטורית על פי רוב, שהכתיבה את דרך הניתוח ואת הסקת המסקנות.

במחקרה על אודות נשים בספרות חז״ל[4] מדגישה טל אילן את הקושי ללמוד היסטוריה מתוך טקסטים אלה. היא מגיעה למסקנה שמרבית מרכיביו של הסיפור על ר׳ עקיבא ואשתו הם פיקציה, בדיה.[5] אם כן, למה לא לקרוא את הדברים כסיפור ובכך להשתחרר מהצורך לעגנם במציאות היסטורית?

לפיכך במאמר זה אבקש לבחון את הטקסטים מנקודת מבט שתראה בהם בראש ובראשונה ספרות, וכך להאיר אספקט ספרותי שעל חשיבותו לא עמדו עד כה – הדרך שבה מעוצבת הדמות הנשית.[6]

חידוש נוסף שאני מבקשת להציע הוא קריאה פמיניסטית של הטקסטים, קריאה מודעת שבמרכזה ניצבים האישה ועולמה.[7] באמצעות קריאה זו אבקש לחשוף את המניפולציות של הטקסט הגברי, מניפולציות הגורמות להנצחת פחיתותן המעמדית של נשים, ולהציג במידת האפשר פרשנות שונה. סבורתני כי כך יתאפשר לחשוף רבדים חדשים בטקסט.

כיוון שהמתודה היא קריאה פמיניסטית, המאמר, כפי שמעיד שמו, מתמקד בדמות האישה. על דמותו של התנא רב-פעלים, רבי עקיבא, כדמות היסטורית וכדמות ספרותית, נכתבה במרוצת השנים ספרות מחקר ענפה,[8] אך כאמור, הוא אינו נושאו של מחקר זה.

שני הטקסטים הנדונים משקפים את אחד האידיאלים המרכזיים בעולמם של חכמים – לימוד התורה. במקרה שלנו הוצב אידיאל זה כנגד אידיאל חשוב אחר – נשיאת אישה והקמת משפחה. בעימות זה גובר הראשון על האחרון.[9] הדברים בולטים בטקסט שבכתובות המשובץ בתוך קובץ של סיפורים העוסקים בחכמים שעזבו את נשותיהם לצורך לימוד תורה. נקודת המוצא של הקובץ היא במשנה (כתובות ה, ו): ״התלמידים יוצאין לתלמוד תורה שלא ברשות – שלושים יום״. ההנחה היא כי את הרשות צריכה לתת האישה, ובלי רשות זו לא יעזוב הבעל את הבית ליותר מחודש ימים. אלא שכנראה במרוצת הדורות, בעיקר בבבל, משנים את ״כללי המשחק״

תל-אביב תשע״ז, עמ' 143-190. בין השאר המחברת מציגה השוואה בין נוסח הדפוס של התלמוד הבבלי לנוסח כתבי היד.

4. T. Ilan, *Mine and Yours are Hers: Retrieving Women's History from Rabbinic Literature* (Arbeiten zur Geschichte des antiken Judentums und des Urchristentums, 41), Leiden 1997.

5. קביעות ברוח זו ראו גם אצל: ד' בויארין, **הבשר שברוח: שיח המיניות בתלמוד**, תרגם ע' אופיר, תל-אביב תשנ"ט; קוסמן (לעיל הערה 3).

6. כידוע, נזכרת אשת רבי עקיבא גם במקומות אחרים בספרות חז"ל: תלמוד ירושלמי שבת ו, א; ז ע"ד, אדר"ן נו"א פ"ו ואדר"ן נו"ב פי"ב. להשוואה מפורטת בין טקסטים אלו ראו: י' פרנקל, **מדרש ואגדה**, ב, תל-אביב תשנ"ז, עמ' 365-378; קוסמן (לעיל הערה 3), עמ' 72-75. כיוון שמחקר זה נעשה מתוך פרספקטיבה ספרותית אני רואה בגיבורת שני הטקסטים שבתלמוד הבבלי גיבורה ספרותית לכל דבר ועניין, דמות פיקטיבית ולא דמות היסטורית.

7. M. Humm, *Feminist Criticism: Women as Contemporary Critics*, Brighton, Sussex 1986, p. 40.

8. ראו למשל הספרים: ש' ספראי, **ר' עקיבא בן יוסף: חייו ומשנתו: פרקי הלכה ואגדה**, ירושלים תשל"א; י"ש צורי, **רבי עקיבה**, ירושלים תרפ"ד; ח"ע קוליץ, **ראש לחכמים: רבי עקיבא בפולמוס בר כוכבא במשנת הגאולה וקידוש השם**, תל-אביב תש"ם; L. Finkelstein, *Akiba: Scholar, Saint, and Martyr*, New York 1936. וכמובן, עוד עשרות רבות של מאמרים וקצרה היריעה מלמנות את כולם.

9. ראו: ע' מאיר, 'השפעת מעשה העריכה על השקפת העולם של סיפור האגדה', **טורא**, ג (1994), עמ' 83. מאיר מנתחת את אחד מסיפורי הקובץ שבכתובות סב ע"ב-סג ע"א, הסיפור על חנניה בן חכיניי. מסקנתה היא כי מהסיפור ומההקשר שבתוכו הוא משובץ, עולה העמדה שלפיה "לימוד התורה הוא ערך חשוב ביותר, והגם שהוא דורש מחיר כבד מן האדם, זה עדיין מחיר שראוי לשלמו". דומני שבשני הסיפורים שלנו אותו האדם שנדרש לשלם מחיר כבד הוא בעיקר האישה. המספר הוא שמעוניין להביא את הקורא לידי מסקנה שזהו מחיר ראוי.

ונוהגים לעזוב את הבית לפרקי זמן ארוכים יותר.[10] נדמה כי הסיפור על ר׳ עקיבא ואשתו מובא כאן כדי לתת לגיטימציה למנהג זה, במילים אחרות: ״סיפור רומנטי זה הוא שיאו של הניסיון הבבלי להציע הצדקה ופתרון אוטופיים למנהג מקומי רווח״.[11]

ומה על האישה? מנקודת מבטה, נקודת מבט שנדמה שהטקסט כאן כלל אינו מביא בחשבון, הנוהג הזה מביא לפחיתות כפולה במעמדה (לעומת המשנה): לא רק שרשותה אינה נדרשת כדי שהבעל יעזוב את הבית לצורך הלימוד, אלא גם פרק הזמן של העזיבה אינו מוגבל. הגמרא מציינת ״שתים ושלוש שנים״ אבל בהמשך יובאו סיפורים שבהם נעדר הבעל מביתו פרק זמן ארוך הרבה יותר.

ר׳ עקיבא נעדר מביתו במשך עשרים וארבע שנים ונדמה כי הרשות שנתנה לו אשתו נובעת בראש ובראשונה מהנחות היסוד שיש לחכמים הגברים על אודות שאיפותיהן ומאווייהן של נשים, שכן ״מובן מאליו הוא למספר שלימוד התורה וגדולה בתורה הם הדבר שהאשה רוצה בשביל בעלה״.[12] טקסט שנולד מתוך תפיסת עולם כזו, הוא דוגמה מובהקת ליחסה של ההגמוניה הגברית אל האישה כאל אחר, כאל אובייקט. היא נתפסת כישות נטולת רצונות ושאיפות משל עצמה, כזו שכל עולמה מתרכז בעשיית הטוב ביותר עבור בעלה. כמובן, קריאה פמיניסטית חתרנית תסרב להשלים עם מצב זה. קריאה כזו היא ״קריאה המחזירה לקורא [הנשי במקרה זה] ש׳הודבר׳ (הפך ל׳דברי׳) את מעמדו כסובייקט וחוזרת ומציבה אותו במרכז״.[13] זו המשמעות של לקרוא את הטקסט מבעד לעיניים שלה, של האישה גיבורת הסיפור.

ניתוח דמות הגיבורה מתבסס על מאמריהם של אבן[14] ומאיר.[15] הרעיון העולה משני המאמרים האלה הוא כי את הדמות בסיפורת אפשר להגדיר היטב באמצעות מיקומה על שני[16] צירים שונים זה מזה. הציר הראשון הוא ציר המורכבות, בצידו האחד נמצאות דמויות שלהן תכונה מרכזית אחת ובצידו האחר נמצאות דמויות בעלות הרכב עשיר של תכונות מנוגדות. הציר השני הוא ציר ההתפתחות, אבן[17] מציב על ציר זה בקוטב האחד את הדמות הסטטית, זו שנכנסת לעלילה ויוצאת ממנה בלי שחל בה כל שינוי, ובקוטב האחר הדמות המתפתחת, זו שעוברת שינוי מסוים במהלך העלילה.[18]

מאיר[19] מציעה לשנות מעט את ההגדרות של ציר ההתפתחות כאשר מדובר בספרות חז״ל. בקוטב האחד היא מציבה את קריטריון הגילוי שלפיו ״מעשיה של הדמות, דבריה ועמדותיה אינם תוצאה של המתרחש בסיפור, אלא להפך – ההתרחשות באה כדי לגלות ולחשוף אותה״. בקוטב השני משמש קריטריון השינוי שלפיו ״מעוצבת הדמות בסיפור כך שבתחומי האירוע המסופר חלה אצלה תמורה – שינוי בהבנתה את המתרחש, בעמדתה כלפי זולתה, בהתנהגותה, בהכרעתה״.

---

10. ראו: אילן (לעיל הערה 4), עמ' 216; בויארין (לעיל הערה 5), עמ' 154; י' פרנקל, **עיונים בעולמו הרוחני של סיפור האגדה**, תל-אביב 1981, עמ' 100.
11. בויארין (שם).
12. פרנקל (לעיל הערה 10), עמ' 113.
13. א' לובין, 'אשה קוראת אשה', **תיאוריה וביקורת**, 3 (תשנ"ג), עמ' 68.
14. י' אבן, 'התיאוריה של הדמות בספרות: מעמדה, תפקידה ביצירה ודרכי בנייתה בסיפורת', **הספרות**, ג, 1 (1971), עמ' 28.
15. ע' מאיר, 'הדמות המשתנה והדמות המתגלה בסיפורי חז"ל', **מחקרי ירושלים בספרות עברית**, ו (תשמ"א), עמ' 61-77.
16. למעשה ישנם שלושה צירים אלא שבשלישי מביניהם – בחינת עיצובו של העולם הפנימי, לא אדון בעבודה זו.
17. אבן (לעיל הערה 14), עמ' 8.
18. שינוי זה יכול להיות מינימלי ועדיין תוגדר הדמות כמתפתחת, שכן בעיקר בסיפור הקצר הדמות מנועה בשל קוצר היריעה מלעבור התפתחות מלאה.
19. מאיר (לעיל הערה 15), עמ' 64.

שני מושגים נוספים יהיו לי לעזר: טקסט פתוח, שהוא טקסט הגמוני המזמין, או לכל הפחות מאפשר, קריאה פמיניסטית חתרנית, וטקסט סגור, שהוא טקסט הגמוני המכיל בתוכו מנגנון החוסם מראש אפשרות לקריאה חתרנית. אורלי לובין[20] קובעת כי "טקסט הגמוני במובהק שמפעיל כוח מניפולטיבי שכזה, שאינו מותיר חלל לקריאה חתרנית, יישאר קורבן רק לחשיפתו כהגמוני-מניפולטיבי, לחשיפת מטרותיו ועצם המניפולציות שהוא מפעיל כדי להשיגן".

מתוך עיון משווה בין שני הסיפורים אבקש להראות להלן כיצד טקסט, מעצם היותו פתוח, מאפשר לגיבורתו לעבור שינוי, בעוד הטקסט הסגור מונע ממנה את הדבר ומשאיר אותה כדמות מתגלה בלבד.

כתובות שורות 1-7

גיבור משפט הפתיחה הוא ר' עקיבא וסבורתני שיש בכך אמירה על מרכזיותו בסיפור. הקטע כולו בנוי כרצף של משפטים קצרים הקשורים זה לזה בקשר של סיבה-תוצאה. קשר נוסף הוא בזיקה הברורה שלהם אל גיבורת הסיפור: כיוון שר' עקיבא היה רועה צאן אצל בן כלבא שבוע,[21] ראתה אותו בתו, זאת משום שהוא מצוי בסביבתה. אין המדובר בראייה פיזית בלבד,[22] שכן הבת מתרשמת שהרועה "צנוע ומעולה". מהתרשמות זו נלמד כי האישה ראתה את ר' עקיבא מספר פעמים, שכן צנעה, בניגוד ליהירות, היא תכונה שמעצם טבעה סמויה מן העין, יש להכיר אדם היטב כדי להגדירו כצנוע. באשר לתכונה השנייה, "מעולה", הדברים נהירים פחות. במה הוא מעולה? מן הסמיכות ל"צנוע" אולי אפשר ללמוד על הימצאותן באותו שדה משמעויות, הצניעות עושה את האדם למעולה, מעולה בהתנהגותו. כיוון שהוא "צנוע ומעולה", הבת מעוניינת להתקדש לו אלא שבטרם יתקדשו היא מציבה תנאי: "אם מתקדשת אני לך הולך אתה לבית המדרש?" מניין צץ לו תנאי זה? כזכור, פרנקל[23] מסביר כי מובן מאליו שלימוד תורה וגדולה בתורה הם מה שאישה רוצה בשביל בעלה. כיוון שעניינו כאן בקריאת הדברים מבעד לעיניים שלה, של הדמות הנשית, אני מבקשת להציע הסבר אחר, הסבר הקושר בין ה"מעולה" לבית המדרש. לפי הנחה זו מזהה האישה את הפוטנציאל האינטלקטואלי הגלום ברועה, ולכן היא מבקשת לשולחו לבית המדרש.

ר' עקיבא נענה לתנאי, הקידושין נערכים והוא יוצא לבית המדרש. ראויה לתשומת לב הצנעה של הקידושין, כמדומתני שיש פה אמירה רבת משמעות על האישה. היא "התקדשה לו בצנעה" – אומנם הקידושין הם פעולה של שניים ובכל זאת נוקט כאן הטקסט לשון נקבה. הדבר יוצר אנלוגיה בין האישה לבעלה המיועד: הוא צנוע ועצם זה שהיא בחרה להתקדש לו בצנעה מעיד על כך שגם היא צנועה. ייתכן שהצניעות שבה נערכו הקידושין, יותר משהיא מעידה על הסתפקות במועט, היא מעידה על אילוץ. בתו של בן כלבא שבוע יודעת כי נישואין שלה, בת לאחד מעשירי הארץ, לרועה עני, לא יתקבלו בברכה אצל הסביבה בכלל ואצל אביה בפרט. לכן היא בוחרת להתקדש בצנעה, כלומר במהירות ובחשאי.

המהירות מתקשרת להחלטיות שבה נוהגת האישה. נדמה כי מהרגע שגמלה בליבה ההחלטה להינשא לרועה הצאן אין היא סוטה ממנה, פעולותיה מתבצעות בזו אחר זו ללא ניסיון לעצור,

---

20. לובין (לעיל הערה 13).

21. אין בכוונתי להיכנס לדיון ההיסטורי על אודות שמו של אבי הגיבורה – כלבא שבוע או בן כלבא שבוע. על בן כלבא שבוע מפרספקטיבה היסטורית ראו: ע' ישראלי-טרן, **אגדות החורבן: מסורות החורבן בספרות התלמודית**, תל-אביב 1997.

22. קוסמן (לעיל הערה 3), עמ' 102-103, מציע פרשנות שבבסיסה אבחנה ברורה בין אהבה רומנטית ל"ראייה": בעוד הראשונה "כרוכה בתלות הדדית חזקה" השנייה "מתאפיינת בחוסר תלות". לשיטתו יש לקרוא את הטקסט שבכתובות כסיפור של ראייה הדדית, "אהבה רוחנית", ולא אהבה רומנטית.

23. פרנקל (לעיל הערה 10).

לחשוב ולהתלבט. החשאיות מקשרת אותנו ישירות למשפט הזה: "שמע אביה", למרות הרצון להצניע יש דברים שאי אפשר להסתיר, השמועה על הנישואין עשתה לה כנפיים והגיע גם לאוזנו של האב. הפעולה שעושה האב מייד אחרי ש"שמע", הוצאת הבת מביתו והדרתה מנכסיו, מעידה עד כמה היטיבה הבת לצפות את תגובתו לקידושין.

על ההתרחשויות בקטע הפתיחה מנצחת אפוא ביד רמה האישה. נוכחותה מורגשת בכל אחד מן המשפטים (פרט למשפט הפותח). היא הפעילה העיקרית בקטע, מכאן ריבוי הפעולות הנקשרות לה: "ראתה", "אמרה", "התקדשה", "שילחה". הפעלתנות הזו יוצרת תחושה של רצף, אירוע רודף אירוע. אפשר ללכת שבי אחרי הפעלתנות הזו ולומר שלפנינו סיפור פמיניסטי שבו אישה קמה ועושה מעשה בלי להירתע מתגובות החברה. זאת על סמך הידיעה כי היא שיוזמת את הליכתו של הבעל לבית המדרש.[24] הקריאה הפמיניסטית תדחה פרשנות זו, שכן בשורה התחתונה כל הפעולות שמבצעת האישה אינן מסייעות לה ואף פוגעות בה במידה מסוימת, מביאות אותה למצב של הדרה כפולה: בעלה מדיר אותה מתשמיש המיטה, וכאן הקשר למשנה שבה מתחיל הדיון התלמודי, ואביה מדיר אותה מנכסיו. למיטב הבנתי יש פה מניפולציה מתוחכמת של הטקסט כאשר הוא מציב בחזית אישה פעילה ויוזמת. הקורא מתמקד בפעלתנותה, וכך מיטשטשת העובדה כי מושאה הבלעדי של פעלתנות זו הוא הבעל. הוא הנהנה היחידי מהקורבנות שהיא מקריבה.

כמדומתני שאפשר לקשור את הדברים למסר שמספר הסיפור מעוניין להעביר – מציאות החיים האידיאלית היא זו שבה האישה תשלח את בעלה לבית המדרש אף שהיא יודעת שבכך דנה את עצמה לחיים של מחסור ובדידות. זהו המסר וכדי להעבירו בדרך הטובה ביותר נעשה שימוש בכל האמצעים (הספרותיים). אם נקבל את ההשערה שקודם היה מסר ואחר כך, ובהתאם לו, נוצר הסיפור, הרי שלפנינו טקסט סגור. טקסט כזה מעצם הגדרתו אינו מאפשר קריאה חתרנית. הטקסט שלנו נבדל מטקסטים הגמונים סגורים אחרים, בכך שלכאורה הוא טקסט חתרני, כזה המעמיד במרכזו אישה הפועלת ומניעה את העלילה.

הקריאה הפמיניסטית תחשוף את המניפולציה של הטקסט ותבחין בו בשני רבדים: זה הגלוי שבמרכזו ניצבת אישה פעלתנית, וזה הסמוי שכדי להגיע אליו צריך להתנער מאותן ההנחות על מצבן של נשים בתקופת חז"ל. ברובד זה נראה כי אין פה טקסט חתרני, אומנם האישה פעילה ויוזמת אך הכול מתנקז לכיוון אחד – הבעל. לסיפור יש מטרה דידקטית, הצגת האישה האידיאלית לתלמיד חכם. כדי להעביר מסר זה נבנה טקסט סגור שגיבורתו, לפחות על פי הפתיחה, היא אישה ממוקדת מטרה. ככזו היא תוצב על ציר המורכבות קרוב יותר לדמויות החד-תכונתיות, שכן לא ניכר בה שהיא מתלבטת. תכונותיה, יהיו אשר יהיו, אינן סותרות זו את זו ולכן לא בדמות מורכבת עסקינן. ההחלטיות המתבטאת בפעלתנותה הרבה מעצבת אותה כדמות מתגלה, כזו שלא חל בה שינוי. קביעה נחרצת בדבר מאפייניה של הגיבורה תתאפשר רק בתום הסיפור, אך נדמה כי כבר בשלב מוקדם זה מסתמנת מגמה ברורה. הדברים עתידים להתבהר מתוך ההשוואה לאפיזודה המקבילה בנדרים.

נדרים שורות 1-3

אומנם האקספוזיציה פה קצרה יותר, אך גם בה קשורים שלושת המשפטים בקשר מיידי של סיבה-תוצאה. המשפט הראשון מציג את שלוש הדמויות העיקריות: ר' עקיבא (ששוב נזכר ראשון), בן כלבא שבוע ובתו. הוא בנוי כך שתשומת הלב של הקורא תופנה בכיוון הפעולה – "התקדשה". מהמשפט גופו חשיבותה של פעולה זו לקידום העלילה עדיין אינה ברורה, אך מייד

24. כך אצל: ש' ולר, 'קובץ הסיפורים בסוגיית כתובות דף סב ע"ב- סג ע"א', **טורא**, א (תשמ"ט), עמ' 102; פרנקל, שם.

עם קריאת המשפט הבא מתבהרים הדברים. המשפט השני עומד בסימן מעשיו של בן כלבא שבוע: הוא "שמע"[25] והקורא משיב לעצמו על השאלה "מה שמע?" על סמך המידע שנמסר קודם – שמע על הקידושין. הפעולה המיידית שעושה בן כלבא שבוע היא הדרתה של בתו מכל נכסיו, כיוון שפעולה זו סמוכה כל כך ל"שמע", הקורא מסיק כי ההדרה היא פרי אי שביעות רצונו של האב מקידושיה של הבת. בשלב זה איננו יודעים דבר על אותו עקיבא, אך עצם הדבר שהבת ממשפחה בעלת נכסים, אפשר לנו ללמוד שחוסר שביעות רצונו של האב נובע מן העובדה שהחתן אינו נמנה על מעמד כלכלי זה. ההשערה בדבר מעמדו הכלכלי הפחות של עקיבא תאושש בהמשך, שכן הזוג הצעיר חי בעוני. האם זו הסיבה שבגינה הודרה הבת בידי אביה? הטקסט אינו אומר דברים מפורשים אך כמדומתני שהוא מוביל את הקורא להניח, כמו הרשע, כי התשובה לכך חיובית: "טוב עשה לך אביך, אחד שאינו דומה לך".

התוצאה של ההדרה – "הלכה ונישאה לו". בתו של בן כלבא שבוע מתקדשת לר' עקיבא, זהו שלב האירוסין שהוא "ברית התקשרות בין בחור לבחורה להנשא זו לזה",[26] עד שיתקיימו הנישואין עצמם הנערה נשארת בבית אביה. בן כלבא שבוע שומע על הקידושין ומחליט להדיר את בתו מנכסיו. הדרה זו כוללת בוודאי גם הוצאה מהבית ובכך דוחפת את הנערה לסיים את תקופת האירוסין – "הלכה ונשאה לו".

נשים לב להבדל הרב בין שתי הפתיחות: בעוד שבכתובות הפעילה העיקרית היא האישה, היא היוזמת, היא שמניעה את העלילה, הפעילות בנדרים מתחלקת בין הבת שמתקדשת לר' עקיבא ובין אביה שכנראה מגרשה מביתו ובכך דוחף אותה למסד סופית את הקשר עם ארוסה.

כעת אפשר להתקדם צעד נוסף – כיוון שהאישה אינה היוזמת, אין הכרח להניח שעוד טרם הנישואין הייתה לה תוכנית מגובשת באשר לעתידו של בעלה. בית המדרש כלל אינו נזכר בקטע זה. אפשר לשער שהרהורים למיניהם, תקוות ושאיפות התרוצצו בערבוביה במוחה של הכלה הטרייה, ובין כל אלו לאו דווקא רצון עז להיפרד מהבעל ולשלוח אותו ללימודים הרחק מהבית. בעוד שבכתובות הטקסט סגור מהסיבה שהוא מגדיר בדיוק מרבי את מאפייניה של גיבורתו, יוזמה ופעלתנות מתוך מטרה לשלוח את בעלה לבית המדרש, בלא לבטים, הרי שבנדרים הטקסט פתוח בדיוק משום שאינו עושה זאת, אינו מצמצם ומתבנת את הגיבורה בעיני הקורא.

יש יסוד סביר להניח כי לגיבורה לא אצה הדרך לקצר את תקופת האירוסין, שבמהלכה יכלה להתוודע במידה מעמיקה יותר לבעלה המיועד. הנסיבות הן שאילצו אותה לעבור במהירות ממעמד של ארוסה למעמד של נשואה. האפיזודה הבאה, במתבן, מאששת הנחה זו.

עוד מוקדם לקבוע מה יהיו מאפייניה של הדמות הראשית, אך אפשר לחוש כבר בפתיחה מהו הכיוון המסתמן – דמות מורכבת יותר מזו שבכתובות. מורכבות זו שיכולה בהחלט לשמש תשתית לשינוי.

נדרים שורות 4-12

כאמור, בכתובות כרוכים זה בזה הנישואין והיציאה של הבעל ללימודים ("התקדשה לו [...] ושילחה אותו"). בנדרים המצב שונה עד מאוד. כבר ציינתי כי בית המדרש כלל אינו נזכר בפתיחתו של טקסט זה ומכך אפשר ללמוד שלא תפס מקום מרכזי בתוכניות של הזוג הצעיר, לפחות לא באלו של האישה. עיון מדוקדק יסייע בהבנת השוני המהותי שבין שני הסיפורים

25. ד' צימרמן, **שמונה סיפורי אהבה מן התלמוד והמדרש**, תל-אביב תשמ"א, עמ' 71, עומד על תפקידו המיוחד של פועל זה בסיפור, ויוצר תחושה של מעגל שנסגר: תחילה "שמע" האב והדיר את הבת מנכסיו ובסוף הוא "שמע" והותר נדרו. סגירת המעגל מחזקת את תחושת הסוף הטוב – כל מה שהיה חסר בחייה של האישה הושב לה: בעלה, הקשר עם אביה והמעמד הכלכלי.

26. כך על פי א' אבן-שושן, 'ארוסין', **מלון חדש**[3], 1, עמ' 84.

מבחינת דרך הצגת הגיבורה.

בעוד שבכתובות בולטת תחושת הדחיפות – דבר רודף דבר, בנדרים התחושה היא של תהליך מתמשך, תיאור של דברים שהתרחשו במשך פרק זמן ארוך, שבועות אם לא חודשים. כיצד נוצרת אצל הקורא תחושה זו? האפיזודה נפתחת בציון המידע כי "בחורף היו ישנים במתבן" משפט קצר זה מקיף למעשה פרק זמן רב. הקורא מחבר פרט זה לדברים שנאמרו קודם לכן, הדרת הבת מנכסי אביה, ומסיק כי לזוג הצעיר אין בית. הם לנים בחוצות, ובחורף בשל הקור הבעיה אקוטית יותר והם מוצאים מחסה במתבן. לכן מאוזכר החורף, אבל אין דבר בטקסט המונע את ההשערה שבתווך בין אקט הנישואין עצמו ובין החורף, חלפו להן עוד עונות שנה.

"בחורף" משמעו במשך פרק זמן של כמה חודשים, מדובר בעונה ולא בתופעה קצרה וחולפת ונוסף על כך, השימוש ב"היו ישנים" יוצר תחושה של פעולה הרגלית החוזרת על עצמה שוב שוב. ליקוט התבן מהשיער והבעת הרצון של ר' עקיבא להעניק לאשתו תכשיט ירושלים של זהב, תורמים גם הם לדעתי ליצירת התחושה של תהליך מתמשך, הזוג לן במתבן ומדי יום ביומו עקיבא מלקט את התבן שדבק בשערות אשתו ומבקש לעודדה.[27]

יש מקום להניח כי בני הזוג המצויים זה בחברת זו במשך פרק זמן כה ארוך בעת שהם מנותקים במקצת מן החברה, ירבו לשוחח ביניהם ולרקום תוכניות לעתיד, הטקסט שאינו מפרט בעניין משאיר את מלאכת מילוי הפערים בידי הקורא. בשלב זה נדמה כי ר' עקיבא עסוק בעיקר בצד החומרי או יותר נכון בהיעדרה של תשתית כלכלית נאותה. אך מה חושבת אשתו? השערתי היא כי שתיקתה נוכח דברי בעלה מלמדת שדבריו אינם לרוחה. הרי היא ויתרה על עושרה ולכן לא תכשיטי זהב הם שינחמוה כעת.

בשורה השביעית אנו עוברים מתיאור כללי של מציאות מתמשכת לאירוע חד-פעמי ספציפי. המעבר מן הכללי לפרטי נעשה באמצעות האמירה "בא אליהו". הן הפועל והן השם ממחישים את השינוי שחל בשגרת יומם של בני הזוג: "בא" – מישהו חודר לעולמם, עולם שצויר עד כה כמעין מיקרוקוסמוס מבודד. "אליהו" – החריגה היא לא רק משגרת החיים אלא גם ממגבלות המציאות, שהרי אליהו הוא דמות על-טבעית שעצם התגלותה לאנשים מסוימים במצבים מסוימים, אינה מקרית כלל ועיקר. נדמה לי שתמונה קטנה זו טומנת בחובה מפתח לקריאה פמיניסטית של הסיפור כולו. יש בה מעין סיפור בתוך סיפור – mise en abyme – מונח צרפתי שמשמעו שיקוף מיניאטורי, כאשר הסיפור המיניאטורי מכיל את אותם היסודות של הסיפור הגדול שבו הוא משובץ.[28]

במקרה שלנו, כשם שבמרכזו של הסיפור הגדול ניצבות שתי דמויות היודעות מחסור (ר' עקיבא ואשתו), כך גם בסיפור הקטן (אליהו ואשתו). על רקע דמיון זה מתחדד לדעתי דווקא השוני. על ההבדל העיקרי בין השקפת עולמו של ר' עקיבא להשקפת עולמה של אשתו, אפשר ללמוד באמצעות בחינת הדרך שבה הם מבינים את המפגש עם אותו איש עני (שכמובן אינם יודעים כי הוא אליהו). לכל אחד מבני הזוג דרך משלו להסתכל על הדברים, דרך המושפעת כמובן מרצונותיו והשקפת עולמו.

נקודת מבטו של ר' עקיבא: פער קיים בין דבריו של ר' עקיבא "ראי אדם שאפילו תבן אין לו", ובין תגובת אשתו: "לך, היה בבית המדרש". שואל עצמו הקורא – מה הקשר בין העובדה האובייקטיבית שמציין ר' עקיבא, ובין שליחתו לבית המדרש? הטקסט אינו משיב תשובה מפורשת אך נדמה כי הוא מכוון את הקורא להניח כי הרעיון בדבר יציאתו של הבעל לבית המדרש, אם כי הוא מופיע פה לראשונה במפורש, לא היה זר לבני הזוג. לפני כן העליתי את

27. ואיני מבקשת לטעון כי מדי יום ביומו הוא חוזר בדיוק על אותם הדברים, אלא שאומר דברים ברוח דומה.

28. ראו: ש' רמון-קינן, **הפואטיקה של הסיפורת בימינו** (תרגמה ח' הרציג), תל-אביב תשמ"ד, עמ' 91.

השאלה – על מה שוחחו ר' עקיבא ואשתו? נדמה כי כעת ניתנת לנו תשובה חלקית – על רצונו של הבעל לצאת ללמוד. ייתכן שמלבד העובדה שהאישה כנראה לא נעתרת להפצרות, ורשות האישה הכרחית היא,[29] נמנע ר' עקיבא מלעשות מעשה בשל המצב הכלכלי הקשה שהם נתונים בו. הדברים משתנים לאחר המפגש עם אליהו. הלז, הנדמה לאיש עני, מתדפק על הדלת ומבקש מעט תבן כדי להקל על אשתו שאך זה ילדה. ממכלול הפרטים בוחר ר' עקיבא להתמקד בזה החומרי. הוא מוצא לנכון להסב את תשומת ליבה של אשתו לכך שאדם זה עני ביותר עד "שאפילו תבן אין לו". דומני שבדבריו אלו מבקש ר' עקיבא לומר: הנה מישהו עני יותר מאיתנו ובכל זאת הוא מצליח להתקיים ולקיים את משפחתו. מכאן שאת, אשתי, תוכלי להסתדר בלעדיי למרות המצוקה הכלכלית. מסיפורו של העני לומד ר' עקיבא שאנשים יכולים לחיות בעוני גדול יותר מזה שבו חיים הוא ואשתו, שהרי בעוד שלהם יש תבן, לאליהו ולאשתו אין גם את המעט הזה. לכן הוא מרשה לעצמו ללחוץ על אשתו ביתר שאת כדי שתיתן את רשותה ליציאתו ללימודים.

נקודת המבט של אשת ר' עקיבא: ברצוני להעלות את ההשערה כי אשתו של ר' עקיבא, אף ששהתה עם בעלה באותו המתבן וידעה כמוהו מחסור, שאיפותיה לעתיד ופרשנותה להתרחשויות בהווה, שונות מאלו שלו. אני סבורה שאת האישה המצוקה הכלכלית לא הטרידה כפי שהטרידה את בעלה, הייתה לה נכונות להמשיך ולנהל חיים צנועים, העיקר שעושים זאת יחד כזוג. בחושיה החדים היא קולטת (כמו גם הקורא), כי בעלה חושב אחרת. הסימן הראשון לכך הוא דבריו על רצונו לקנות לה "ירושלים של זהב". אומנם היא אינה מגיבה מילולית לאמירה זו, אך בתוכה פנימה היא וודאי תוהה מה קרה לאיש שנישאה לו, ולמענו ויתרה על כל שהיה לה, האין הוא מבין שאת כל אותם המותרות, בהם התכשיטים, השאירה מאחור? הספק באשר לכיוון שאליו הולך בעלה מתחיל לנקר בה ואז מגיע המפגש עם אליהו, הספקות מקבלים אישור והאישה מקבלת החלטה חשובה.

תמונת המפגש עם אליהו היא רגע שיא בסיפור, לאחריה לא ישובו הדברים להיות כפי שהיו קודם לכן. אני מבקשת לראות בה גם מעין מבחן לזוגיות. ר' עקיבא שבחר להדגיש את עוניו של אליהו, "כשל" במבחן זה מנקודת מבטה של אשתו. הוא ממשיך את הקו שהסתמן קודם – מתן חשיבות יתר למצב הכלכלי. "כישלון" זה של ר' עקיבא אין בו כדי לרפות את ידיה של אשתו. אישה זו, מתוך שראתה והבינה שבעלה האהוב הולך ושוקע, קיבלה את ההחלטה האמיצה לוותר ולתת לו ללכת לבית המדרש.

במה בדיוק "נכשל" ר' עקיבא? מה ראתה אשתו שהוא לא ראה? בעוד הוא מפנים בעיקר את חלקם הראשון של דברי אליהו "תנו לי קצת תבן", אשתו קשובה גם להמשך הדברים: "שילדה אשתי ואין לי דבר להשכיבה". במשפט, על שני חלקיו, מציגים אליהו ואשתו צורה של זוגיות: חיים בדחק אבל מתוך קרבה, נושאים בעול ביחד, האישה ילדה והבעל שמצוי לצידה מבקש לסייע ולהקל עליה. ייתכן כי בסוג כזה של זוגיות מעוניינת אשתו של ר' עקיבא, כאשר על המחסור מתגברים ביחד והקרבה הפיזית מפצה על ההיעדר החומרי. אלא שר' עקיבא, במקום לראות את מסירותו של אליהו לאשתו, את היותו לצידה ברגע כה חשוב בחיי שניהם – הלידה, רואה רק את עוניו שגדול מעוניים שלהם. העיוורון הזה של הבעל מביא את האישה לידי מסקנה שעליה לאפשר לו לעזוב את הבית ואותה. זאת מתוך תקווה שכשישוב מלימודיו יהיה לה לבעל מסור כמו אליהו.[30]

---

29. כך במשנה, כתובות ה, ו.

30. עצם הדבר שהיא שולחת אותו לבית המדרש מעיד על כך שהיא רואה את הפוטנציאל העצום הטמון בבעלה – רועה הצאן העני. כמו בסיפור בכתובות היא מיטיבה להבחין שהוא "מעולה".

בסופו של דבר, שני הזוגות שבסיפור מנהלים זוגיות שונה ואף מנוגדת זו לזו: בעוד אליהו מצוי יחד עם אשתו ברגעים הקשים והשמחים כאחד, ר' עקיבא, בעוזבו את הבית לעשרים וארבע שנים, מדיר את אשתו לא רק מתשמיש המיטה, אלא גם מכל אותם הדברים האחרים שחולקים ביניהם בני זוג. הוא לא יהיה שם לצידה ברגעי המשבר (וכפי שנראה בהמשך צפויים לה כאלו), ואם יהיו רגעי אושר, אם אכן הייתה האישה מתעברת ויולדת, גם אז הוא לא יהיה שם לידה.

לעניות דעתי הבנה כזו של הדברים מאירה את הסיפור במלואו ונותנת הסבר לשאלה – מה גרם לאישה לשלוח את בעלה לבית המדרש? על שאלה זו ניתנו תשובות רבות אך דומני שאף אחת מהן לא נעשתה מתוך ניסיון לשים את האישה במרכז ולראות את הדברים קודם כול מנקודת מבטה. קריאה שעושה זאת היא הקריאה הפמיניסטית שהוצגה לעיל, קריאה שהטקסט מצידו אינו מכוון כלפיה אך עם זאת מאפשר אותה.

שוב נמצא הטקסט שאינו מפרט ומפרש, פתוח לקריאה פמיניסטית. האינטרפרטציה שאני מבקשת להעלות היא כי ר' עקיבא חפץ לצאת ללימודים אלא שאשתו לא נתנה את רשותה לכך. אני סבורה כי במהלך פרק הזמן הממושך המתואר בשורות 4-6, ביקש ר' עקיבא לשכנע את אשתו שתרשה לו לצאת והיא עמדה בסירובה. פרשנות כזו מקנה לטעמי, עוצמה רבה יותר לדמותה של האישה מאשר פעלתנותה הרבה בסיפור שבכתובות. אם נקבל את ההנחה שסירבה להתיר לבעלה לצאת ללימודים, הרי שלפנינו אישה המציבה את טובתה ואת טובת התא המשפחתי לפני טובתו האישית של הבעל ואיננה נמנעת מלהתעמת עימו בנושא.

כתובות שורות 8-14

כאמור, מייד לאחר הקידושין האישה שולחת את בעלה לבית המדרש. האפיזודה השנייה נפתחת בסיכום של אותן שתים עשרה השנים שבהן ישב ר' עקיבא בבית המדרש. בולט פה אלמנט הכיווץ, פרק זמן ארוך שאינו זוכה לדיווח טקסטואלי. מה עבר על ר' עקיבא באותן השנים? וחשוב יותר לענייננו – מה עבר על אשתו? הטקסט שותק ובכך פוער פערים שכמה מהם יוכל הקורא להשלים בדיעבד.

שתים עשרה שנים ישב ר' עקיבא בבית המדרש, פרק זמן ארוך עד מאוד. אומנם נתנה לו אשתו רשות לצאת ללימודים, אך האם כוונתה הייתה שייווצר נתק לזמן כה ממושך? סוגיה זו שעשויה להטריד את הקורא, נדמה כי לא הטרידה את ר' עקיבא וגם אם הטרידה, כנראה בחר להתעלם ומכל מקום המשיך בלימודיו. אין בטקסט כל רמז לניסיון מצידו לברר מה קורה בבית עם האישה שנשארה בגפה.[31]

ר' עקיבא השב מבית המדרש שונה עד מאוד מאותו רועה שעזב את הבית. השוני שמבליט הטקסט הוא הליווי של שנים עשר אלף התלמידים. החזרה על המספר שתים עשרה ושנים עשר אלף, יותר משהיא מלמדת על רצון לדייק – היא מעידה על עיצוב ספרותי. המספרים האלה, מטרתם להדגיש את העובדה שר' עקיבא ישב בבית המדרש הרבה שנים, ואת העובדה שבשובו נלוו אליו הרבה תלמידים. הגעתו של ר' עקיבא עם כל אותם התלמידים מעידה כי הלך מחיל אל חיל בלימודיו עד שהפך לגדול בתורה.

בקוטב האחד של הסיפור ניצב ר' עקיבא וככל שאנו מתקדמים בעלילה מצבו הכלכלי, החברתי, והתורני במגמת עלייה. בקוטב האחר ניצבת אשתו, אלא שהיא עוברת תהליך הפוך – מאיגרא רמא לבירא עמיקתא. הטקסט מדגיש את הקיטוב בהסמיכו לשתי השורות המתארות את עלייתו של ר' עקיבא את דברי הזקן, שבאמצעותם נחשף מצבה העגום של אישה – "את

31. ושמירה על קשר כזה בהחלט תיתכן. אנו שומעים כי רשב"י שיצא ללמוד תורה אצל ר' עקיבא בבני ברק ושהה שם 13 שנים, "היה שולח כתבים לביתו והיה יודע מה בביתו" (בראשית רבה צה, מו, מהדורת תיאודור אלבק, ובדומה גם בויקרא רבה כא, ח).

מתהלכת אלמנות חיות״. ביטוי זה מתאר אישה שבעלה חי אך לעולם לא יבוא אליה ובכך הוא גוזר עליה חיים של אלמנה.[32]

מן הראוי לשים לב לעובדה שר׳ עקיבא מאזין לדברים הקשים שמוטחים באשתו ובוחר שלא להגיב עליהם. שוב מופיע הפועל ״שמע״ ובחזרתו יש בכדי להדגיש את נחיתותה של האישה לנוכח הגברים שבחייה: אביה שמע (על קידושיה לר׳ עקיבא), והדירה הנאה מנכסיו, בעלה שמע את הזקן עולב בה, ולא נקף אצבע. בכלל נדמה כי חוש השמיעה הוא שמניע את העלילה: אומנם מחלקו הראשון של הדו-שיח ששמע ר׳ עקיבא הוא מתעלם, אך את חלקו השני, דברי האישה, הוא מאמץ בחום.

ומה תגובת האישה לדברים הקשים שמטיח בה אותו הזקן? היא ממשיכה בקו שבו נקטה מתחילת הסיפור – התעלמות מצרכיה שלה והתמקדות באלו של הבעל. היא אינה נותנת לזקן לרפות את ידיה ואינה מתפתה לרחם על עצמה, אלא מכריזה כי: ״אם מציית הוא לי, ישב שתים עשרה שנים נוספות״. כך, במו פיה, הגיבורה גוזרת על עצמה שתים עשרה שנים נוספות של ״אלמנות חיות״. שוב חוזר על עצמו המספר שתים עשרה ונדמה כי באמצעות חזרה זו מבקש המספר להובילנו למסקנה כי יש פה אישור בדיעבד לשתים עשרה השנים הראשונות.

דברי האישה הם בבחינת משאלת לב וכפי שקורה פעמים רבות בספרות המשאלה מתגשמת. הבעל מאזין לדברים בלא ידיעתה ומקבלם כפשוטם, היא רוצה שאמשיך בלימודי. בעוד האישה ממשיכה לוותר למען הבעל, הוא אינו טורח לגלות עצמו בפניה וזאת אחרי שתים עשרה שנים שלא התראו. ר׳ עקיבא בוחר להתעלם מדבריו של הזקן ולשמוע רק את מה שמתאים לו – האמירה של האישה על כך שרצונה שבעלה יוסיף וילמד. בלי לנסות לברר אם אכן זהו רצונה או שהיא אומרת את הדברים כחלק מריטואל של התנצחות,[33] הוא ממהר להשקיט את מצפונו ולחזור לבית המדרש שכן ״ברשות אני עושה״.[34]

נדרים שורות 13-20

הסיטואציה המתוארת כאן דומה עד מאוד לזו שבכתובות אך ישנם מספר הבדלים הראויים לציון.

אנו מתבשרים כי ר׳ עקיבא לומד אצל ר׳ אליעזר ור׳ יהושע, פרט זה מתיישב עם המציאות ההיסטורית, שכן השניים נמנים על התנאים הבולטים בדור הראשון שקדם לדורו של ר׳ עקיבא.

ר׳ עקיבא שב לביתו בגפו. הפעם, ומתוך ניגוד לטקסט בכתובות ולשיבתו השנייה כפי שהיא מתוארת בשורה 22, הוא אינו מלווה בתלמידים. יש בהיעדרו של פרט זה כדי להקהות במקצת את הדיכוטומיה שבין הבעל לאשתו. דיכוטומיה שבפירוש קיימת בטקסט זה, אלא שהיא מתונה יותר מזו שבכתובות. בכתובות, בפעמיים ששב ר׳ עקיבא לביתו הוא מלווה בתלמידים, ההבדל הוא רק במספרם שגדל. בנדרים, עלייתו של ר׳ עקיבא מודגשת בין השאר בכך שבפעם הראשונה שב לבדו ובפעם השנייה שב עם תלמידים.

---

32. וזאת על פי שמ"ב כ 3.

33. מן הראוי לזכור שדבריה נאמרים כתשובה לקטרוגו של הזקן, מתוך שאינה יודעת כי בעלה מאזין לה. פעמים רבות ובעיקר בלהט הוויכוח, אומר אדם דברים שבסיטואציה אחרת לא היו אומרם, שכן אין הם מבטאים את רצונו האמיתי, הם רק בבחינת הקצנה של רצון זה. פלוני הכועס על אלמוני עשוי להטיח בו "אני אהרוג אותך" שכל רצונו הוא להביע את כעסו. כך גם כאן – ייתכן שהאישה רוצה להגן על עצמה כנגד המלעיז. היא מעוניינת להדגיש את התמיכה שלה בבעלה, אלא שבלהט הוויכוח היא נסחפת לאמירה קיצונית כי רצונה שישב וילמד עוד שתים עשרה שנים. הקיצוניות מודגשת מעצם השימוש ב"ציית לשלי", צייה הוא פועל כוחני והשימוש בו משווה למשאלה שמביעה האישה נופך של פקודה.

34. לשיטתו של פרנקל (לעיל הערה 10), עמ' 114, בשלב זה בני הזוג עדיין אינם נשואים. לכן מצב זה של "פגישה לא פגישה", חיוני להמשכו של הסיפור. לו היו נפגשים פיזית היו צריכים להינשא וכל הסיפור היה נושא אופי אחר.

הדמות שעימה מתעמתת האישה כאן, היא זו המכונה "רשע".[35] הכינוי "רשע" כמו הכינוי "זקן" בכתובות, יוצר את התחושה שהמספר מעוניין להסיט את תשומת הלב של הקורא מהדמות ומדבריה ולמקד אותה בתשובת האישה. אמצעי ספרותי מוכר המשמש למשיכת תשומת ליבו של הקורא בכיוונה של דמות מסוימת, הוא מתן שם.[36] השם מעניק לה מלאות וזהות, הוא מושך את הקורא או דוחה אותו, ומכל מקום מדמות בעלת שם קשה להתעלם. אך כשמדובר בישות המכונה בכינוי כוללני כמו "רשע" או "זקן", שונה הדבר. כינוי זה מדגיש, לדעתי, יותר את האוניברסלי ופחות את האישי המאפיין את הדמות הספציפית. ישנו הבדל מהותי בין שני הכינויים: בעוד ש"זקן" יכול להיות כינוי כלומר משולל משמעות ערכית,[37] "רשע" הוא בפירוש כינוי בעל משמעות שלילית. המספר שבחר להשתמש בשם תואר זה ככינויה של דמות בסיפור, עושה זאת מתוך צרכים דידקטיים מובהקים. ברצונו להבהיר לקורא כי עליו להסתייג מדבריה של דמות זו עוד בטרם היא פוצה את פיה. ויתרה מכך, כיוון שדבריו של הרשע מכוונים כנגד האישה, הקורא מתומרן להזדהות עימה (שכן בר הפלוגתא שלה הוא רשע), ומתוך כך לדחות את דבריו ולאמץ את דבריה.

את הדיאלוג בין הרשע לאשתו שומע ר' עקיבא "מאחורי ביתו", כלומר הוא כבר הגיע ממש עד הבית. יש בכך כדי להעצים את אכזבתה של הקוראת הפמיניסטית מן העובדה שלא גילה עצמו, לא יצא להגנת אשתו ובחר להסתובב ולחזור כלעומת שבא.

הרשע מטיח באישה עוד עלבונות פרט ל"אלמנות חיות". מתוך דבריו אלה המספר מספק לנו אינפורמציה שלא ניתנה קודם לכן ושיש בה כדי לצמצם במעט את פערי המידע: "טוב עשה לך אביך" – שהכוונה ודאי לעניין ההדרה מן הרכוש. אפשר להניח שהרשע, למרות היותו אחד, משמש כאן פה לקבוצת אנשים שסברו כי ראוי היה לבן כלבא שבוע לנשל את בתו.[38] הנחה זו תחזק את ההשערה כי האישה סבלה לא רק ממצוקה כלכלית ומניתוק היחסים עם אביה, אלא גם מנידוי חברתי. החברה, או לפחות מקצתה, אינה רואה בעין יפה את נישואיה ל"אחד שאינו דומה לך".

כתובות שורות 15-22

אפיזודה זו בנויה בדומה לאפיזודה הקודמת. שורה 15 מקבילה כמעט לחלוטין לשורה 8, גם בה נמסר על ישיבתו של ר' עקיבא שתים עשרה שנים בבית המדרש. כיוון שזו כבר הפעם השנייה שהדבר מתרחש, המספר מוסיף את הפועל "חזר" שמשמש כאן בתפקיד כפול: חזרה במובן של שיבה מהבית לבית המדרש וגם הדגשה של המחזוריות – פעולה שחוזרת על עצמה.

שורה 16 מקבילה לשורה 9 ועל רקע הדמיון הצורני ביניהן בולטת עוד יותר התחזקותו של ר' עקיבא, המתבטאת בהכפלת מספר התלמידים שבאים איתו. שורות 17-19 מקבילות לשורות 10-13, אלא שכאן ישנם מספר הבדלים מהותיים. אומנם שני הקטעים נפתחים בפועל שמע, אבל בעוד שבשורה 10 ר' עקיבא הוא ש"שמע" את דברי הזקן לאשתו, בשורה 17 האישה היא ש"שמעה" כי בעלה שב הביתה וכיוון ששמעה יצאה לקבל את פניו. הסמיכות הזו של "שמעה" ל"הייתה יוצאת לקראתו" מעידה, לדעתי, על נחישותה של האישה. נחישות שגם עשרים וארבע

---

35. הניתוח המוצג כאן נובע מן ההנחה שהדיאלוג בין אשתו של ר' עקיבא ובין הזקן בכתובות או הרשע בנדרים התבצע בפועל. ישנם חוקרים המציעים לראות בהתנצחות המילולית הזו החצנה של המאבק שמתחולל בנפשה של האישה. ראו: ולר (לעיל הערה 24); צימרמן (לעיל הערה 25) עמ' 70.

36. ראו: י' אבן, **הדמות בסיפורת**, תל-אביב תש"ם.

37. וישנה גם ההשערה שזהו כינוי בעל משמעות חיובית – זקן ככינוי לאדם חכם עתיר ניסיון. פרנקל (לעיל הערה 10), עמ' 114, מציע כי זהו "אותו זקן נצחי, שבא לגלות, בדיוק ברגע הנכון, את דרכי ההשגחה לצדיקים".

38. כך מציע קוסמן (לעיל הערה 3), עמ' 88, באשר לזקן בכתובות: "קול 'הסבא' בסיפור שלנו הוא הקול החיצוני של החברה, המבקרת מן הסתם את מעשי בתו של בן כלבא שבוע".

שנים של ניתוק פיזי לא יכלו להקהות. הפרידה הארוכה מגבירה בוודאי את הלהיטות לצאת ולראות את הבעל האהוב. כמדומתני שהדברים תורמים בהמשך עיצובה של הדמות בשני הקווים שהותוו עוד בתחילה. הנחישות שאפיינה את האישה בפתיחת הסיפור – רצונה שבעלה יצא ללמוד, ובדיאלוג עם הזקן – "אם מציית הוא לי", מאפיינת אותה גם פה. היא יוצאת לפגוש את בעלה בלי להתלבט וכך היא ממשיכה להצטייר כדמות שאינה מורכבת ושאינה משתנה, אותן התכונות נגלות אצלה שוב ושוב לאורך הטקסט.

שורות 18-19 הן מעין תמונת ראי של הדיאלוג בין האישה לזקן: הזקן, בדבריו, ביקש בכוונה תחילה לערער את ביטחונה של האישה בידיעה שבעלה יחזור. אומנם השכנות אינן מבקשות לרפות את ידיה של האישה (לפחות לא בדרך ישירה ומובהקת כמו הזקן), אך מעצם הצעתן נובע כי כלל אינן בטוחות שהבעל, שהוא כעת אדם גדול, ישית ליבו אל אישה לבושת סחבות אף שהיא אשתו. דבריהן של השכנות מאששים סופית את ההשערה על אודות מצבה הכלכלי הרע של האישה. הן מציעות לה "שאלי בגדים", שאלי ולא קני או רכשי, כנראה משום שאין לה את האמצעים הכלכליים הדרושים לכך. "לבשי התכסי" מוסיפים נדבך נוסף לעוני, ומעידים כי הבגדים שהאישה עוטה על גופה אינם בבחינת כסות הולמת, ובוודאי שאינה הולמת את המעמד של פגישה עם אדם גדול. מכל מקום, תשובתה של האישה "יודע צדיק נפש בהמתו" יש בה כדי לדחות את הצעתן של השכנות.

נקודה חשובה באשר למעמד זה היא שמשתתפות בו נשים בלבד. ייתכן שאפשר לראות כי דווקא נשים נבחרו לומר את מה שהשכנות אומרות, רמז להשקפת עולמו של המספר: נשים מעניקות חשיבות גדולה, גדולה מדי, למראה חיצוני – זהו הכלל, והיוצא מן הכלל הוא אשתו של ר' עקיבא, המסרבת להתייפות לפני המפגש עם בעלה. הקריאה הפמיניסטית תחשוף את השקפת העולם הגברית שמאחורי סצנה נשית זו. נדמה כי המספר מבקש להמעיט בערכו של המראה החיצוני, לכן נראה לו מתאים שדברים בשבחו של מראה זה יאמרו נשים. להן, להשקפתו, מתאים לעסוק בכך. על רקע זה בולטת עוד יותר העובדה שאשתו של ר' עקיבא זוכה באהדתו של המספר (ומכאן גם של הקורא) מפני שהיא יוצאת כנגד התפיסה הנשית לכאורה, בדבר חשיבות המראה החיצוני.

ולר[39] מציעה לקרוא למעמד זה סצנה נשית, שבה בולטות העזרה ההדדית ואחוות הנשים "השכנות הן שמדברות אל האשה ומציעות לה עזרה, שנראה שהיא ניתנת בכוונה טובה". אני סבורה שאכן זו סצנה נשית בשל מינן של המשתתפות בה, אך מידת הרצון הטוב והאחווה הנשית שבה מוטלות בספק. כבר ראינו שכמעט לכל פרט באפיזודה זו יש מקבילה באפיזודה הקודמת. למיטב הבנתי, כאן השכנות ממלאות תפקיד דומה לזה שמילא הזקן שם – קנטורה של האישה. שלא כמו ולר אני סבורה שכונותיהן אינן בהכרח טובות, היכן היו השכנות כל אותן עשרים וארבע שנים? כיוון שהטקסט לא הזכיר אותן אני מניחה שלא ביקשו לסייע לאישה הבודדה אז. הן פונות אליה כעת משום שהן יודעות כי הבעל החוזר הוא אדם גדול. נדמה שיותר מדאגה כנה לאישה יש בדברי השכנות דאגה לכבודו של הבעל, שלא ייפגע מן המפגש עם אישה עלובת מראה. עיון מעמיק בתשובתה של האישה לשכנות מלמד כי אשתו של ר' עקיבא עצמה אינה רואה בהצעתן של השכנות הצעה ה"ניתנת בכוונה טובה". דיון מפורט בסוגיה זו יופיע בהמשך.

שלוש השורות האחרונות של האפיזודה מדגישות את שיא הפער שבין הבעל לאשתו. פער זה בולט במיוחד מפני שאין עוד מרחק פיזי, העיניים המתבוננות קולטות בו בזמן את שתי הדמויות ואת הדיכוטומיה שביניהן: אישה לעומת גבר, בדידות לעומת תמיכה נלהבת של תלמידים

39. ראו: ולר (לעיל הערה 24), עמ' 104.

מעריצים, עוני לעומת עושר,[40] בורות לעומת גדלות בתורה. הדיכוטומיה מועצמת במיקום של השניים במרחב. בעוד שהיא "נפלה על פניה... נשקה לו רגלו", הוא נשאר עומד. היא למטה – הוא למעלה. היא שותקת ופועלת – הוא מדבר אך נשאר פסיבי.

בדומה לשיבה הראשונה, גם הפעם ר' עקיבא אינו מבצע מחווה אקטיבית כלפי אשתו, הוא מסתפק בהוראה לשמשיו – "עזבוה". בעוד האישה מבקשת קרבה פיזית בלתי אמצעית, "וכשנשקה על רגלו", הוא פונה אליה באמצעות מתווך, הדברים שהוא אומר לשמשיו בעצם מכוונים כלפיה. נראה כי גם מעמד זה, המפגש הטעון בין בעל לאשתו שלא התראו עשרים וארבע שנים, מעוצב על פי מה שנראה הולם למספר – אישה לא תוכל להתאפק, תנהג ברגשנות ותחצין את מה שהיא חשה בפנים. לעומתה, הגבר ינהג באיפוק רב, הכול מופנם. דומני שכאן, ואולי מתוך ניגוד לפעמים אחרות, אין הכוונה דידקטית מאחורי הניגוד הזה. המספר אינו מבקש לומר שהחצנת הרגשות הנשית גרועה מהאיפוק הגברי. ובכל זאת על הקוראת הפמיניסטית לחשוף את תבנית החשיבה הגברית שלפיה נשים נוטות להחצין רגשות יותר מגברים.

אם נחזור לרעיון שאפיזודה זו היא תמונת ראי של האפיזודה הקודמת, אזי דבריו של ר' עקיבא בשורה 22, בדומה לדבריו בשורה 14, הם אקורד הסיום. כאן כמו שם – הבעל הוא שאומר את המילה האחרונה. האישה סיימה את תפקידה בסיפור ברגע שנישקה את רגלי בעלה, יותר לא נשמע עליה אלא בעקיפין, בדבריו של ר' עקיבא: "שלי ושלכם שלה הוא".

פרנקל[41] מבקש לראות במשפט זה מחיקה של כל אותם הפערים בין בני הזוג. קריאה פמיניסטית חתרנית תסרב לקבל הנחה זו, שנדמה שיותר משיש בה הבעת קרבה היא דווקא מעצימה את הפערים. היא ממחישה שוב את העובדה שהבעל, כמו תלמידיו, הם בעלי "יש" כלשהו, כפי הנראה עושר תורני. לכן ה"יש" שלהם הגברים, הוא בדיוק ה"אין" של האישה. פרנקל מתמקד בחלקו השני של המשפט – "שלה הוא", ועליו הוא מבסס את קביעתו כי הניגודים החיצוניים מתבטלים. לדעתי, חלקו זה של המשפט משלים את הנימה של חלקו הראשון, "שלי ושלכם", נימה של פטרונות גברית. מחווה של החזק – הגבר, לחלש – אשתו, מחווה שאין בה כדי לצמצם את הפער שביניהם אלא דווקא להנציח אותו.

נדרים שורות 21-26

גם אפיזודה זו דומה עד מאוד למקבילתה בכתובות, ולהלן אעמוד על ההבדלים המעטים אך המהותיים. ההבדל הראשון הוא בתיאור התכונה לקראת בואו של האדם הגדול ר' עקיבא. בעוד שבכתובות אנו מתבשרים תחילה על כך שהאישה יוצאת לקבל את פני בעלה, כנראה מייד לאחר ששמעה על הגעתו (שורה 17), בנדרים מסופר כי "יצא כל העולם לצאת לפניו" (שורה 23) ורק אחר כך "ואף היא עמדה לצאת לפניו" (שורה 24). לדעתי, יש כאן כדי לחדד את השוני שבין שני הטקסטים בדרך עיצוב הגיבורה. בכתובות נמשכת הצגת הגיבורה כדמות החלטית שאינה מתלבטת, ולכן אינה מורכבת ואינה משתנה. תחושת הדחיפות שקיימת בכתובות – "שמעה" ומייד "הייתה יוצאת", אינה קיימת בנדרים. בין המידע על שובו ברוב פאר והדר של ר' עקיבא, ובין ה"עמדה לצאת" של אשתו מפריד מידע נוסף – כל העולם יצא לקבל את פניו. מתוך תחושה יחבר הקורא מידע זה לתיאור גדולתו של ר' עקיבא – אדם גדול שב לביתו ולכן כל בני עירו יוצאים לקבל את פניו. בקריאה פמיניסטית של הדברים מנקודת המבט של האישה, אפשר לגלות דברים אחרים. הבעל שב הביתה אחרי היעדרות ממושכת, אשתו ודאי להוטה לראותו אלא שהיא איננה היחידה, שכן "יצא כל העולם לצאת לפניו". אני מבקשת להעלות את ההשערה

40. אומנם הטקסט אינו מציין במפורש כי ר' עקיבא התעשר אך בוודאי שכאיש גדול בתורה אין הוא עוד עני מרוד כמו אשתו.

41. פרנקל (לעיל הערה 10), עמ' 115.

שלפיה אשתו של ר' עקיבא, בהבחינה כי ההמונים נוהרים לפגוש את בעלה, מהססת, חוככת בדעתה האם לצאת עימם. נשים לב כי הטקסט מציין רק כי האישה "עמדה לצאת לפניו", כלומר היה לה הרצון לצאת ולקבל את פני בעלה אך בשלב זה היא נמנעת מלהוציאו לפועל ולכן "עמדה לצאת" ולא "הייתה יוצאת" כמו בכתובות.[42] כאן, כמו באפיזודה שבמתבן, להיסוסים ולהתחבטות הפנימית של הגיבורה אין עדות מילולית בטקסט, אך הוא בהחלט פותח את עצמו לקריאה שתחשוף את קיומם.

בשורה 25 אנו שבים ופוגשים את הרשע, גם פה הוא מבקש לרפות את ידי האישה. שאלתו "ואת להיכן?" מרמזת, כך נדמה לי, על העובדה שאין מקומה של האישה בין כל אותם שיצאו לקבל את פניו של ר' עקיבא. את הדיאלוג בין השניים אפשר בהחלט לפרש כביטוי, החצנה, ללבטיה הפנימיים של הגיבורה. לקרוא אותו, כפי שמציע צימרמן,[43] בשני מישורים: המישור הגלוי שבו קולו של הרשע הוא קולה של החברה הסבורה כי אין זה ראוי שאישה עלובה זו תצא לקבל את פניו של אדם גדול, והמישור הסמוי שבו קולו של הרשע הוא קול פנימי באישה. כאן הדיאלוג הוא בבחינת אמצעי אפיון, כזה ששוב חושף לפנינו דמות נשית מורכבת ומתלבטת – לצאת או לא לצאת? בשורה התחתונה, הרשע, בין כדמות ובין כקול פנימי, מבקש ללבות בגיבורה את רגשי הנחיתות.

"יודע צדיק נפש בהמתו"

"יודע צדיק נפש בהמתו" (משי יב 10), משיבה הגיבורה לרשע בנדרים ולשכנות בכתובות.[44] מה מסתתר מאחורי אמירה נוקבת זו? להלן אבקש להשיב מתוך בחינת שלושה רבדים: "פשט" "דרש" וקריאה פמיניסטית חתרנית.

ברובד הראשוני, ה"פשט", אין אלא להזדעזע מהבחירה דווקא בפסוק זה, המיטיב כל כך להנציח את העליונות הגברית על נשים. אי אפשר להתעלם מן העובדה שהזכר מיוצג כאן בשם התואר "צדיק" שהוא לכל הדעות שם תואר חיובי, מה שאי אפשר לומר על ה"בהמה", האיבר הנשי בפסוק. מעבר לכך, כבר מפשט הפסוק עולה כי את "יודע צדיק נפש" אפשר לפרש כחומל,[45] מכאן שלא רק שהזכר הוא צדיק, אלא הוא גם שפועל, חומל על הבהמה. חמלה זו אינה חמלה בין שווים אלא חמלה מתוך אדנות, אדנותו של הצדיק על בהמתו ושל הגבר על האישה (אשתו?). שני הטקסטים עוסקים בהעמדה זה לעומת זה של אידיאל גברי, ר' עקיבא היוצא ללימודים, כנגד אידיאל נשי, אשתו הנשארת בבית. כיוון שכך מחבר הקורא אינטואיטיבית בין הנשי בסיפור לנשי בפסוק, אשתו של ר' עקיבא והבהמה, ובין הגברי בסיפור לגברי בפסוק, רבי עקיבא והצדיק. את הדברים האלה קשה לקבל, על אחת כמה וכמה שהם מושמים בפיה של אישה וכך יוצא שהיא בדבריה שלה תורמת להנצחת מעמדה הנחות.

מעבר לזעזוע, תדגיש הקריאה הפמיניסטית את העובדה שאין כאן קול נשי אותנטי, אלא ביטוי לעיצוב דמות נשית בידי גבר, שכן וכפי שמנסחת זאת חזן-רוקם:[46]

בכללן של אלפי המסורות הלמדניות והסיפוריות של חז"ל אין למצוא ולו גם אחת מפי

---

42. אפשר להבין את הדברים גם אחרת: "קמת למיפק" כלומר האישה כבר עומדת לצאת, אלא שאז מתרחש הדיאלוג עם הרשע המעכב אותה. בכל מקרה יש כאן האטה, הדברים אינם מתרחשים באותה דחיפות כמו בכתובות.

43. צימרמן (לעיל הערה 25), עמ' 70.

44. מן הממצא שתשובת האישה זהה בשני הטקסטים, מסיקה אילן (לעיל הערה 4), עמ' 41, כי שני הסיפורים יונקים ממקור קדום משותף.

45. בויארין (לעיל הערה 5), עמ' 155, מציע פרשנות אחרת שלפיה הפסוק בעל משמעות ארוטית, אולי על סמך קריאת "יודע" במשמעות של קיום יחסי מין. לי מכל מקום נדמה כי בפשט הטקסט ההקשר המיני אינו קיים, ואולי בויארין "מכופף" אותו מעט כדי שיתאים לתזה שלו כי בבסיס הסיפור עומדת "המטאפורה של הגבר המאהב כרועה והאשה האהובה ככבשה".

46. ג' חזן-רוקם, **רקמת חיים: היצירה העממית בספרות חז"ל, מדרש האגדה הארץ-ישראלי איכה רבה**, תל-אביב תשנ"ז, עמ' 122.

אשה. מתבקשת אם כן המסקנה שדמויות הנשים והסמלים הנשיים כפי שהם מוצגים במדרשים אינם אלא השתקפויות של דימויים גבריים על נשים והשלכות של ציפיות גבריות מהן.

האם טבעי הדבר שאישה תבחר להציג את מערכת היחסים בינה ובין בעלה באמצעות הדימוי לצדיק ולבהמתו? דומני שיש להשיב על כך בשלילה, ומכאן להגיע למסקנה שהמספר הרחיק לכת בשימו בפיה של האישה פסוק, שבעיקר בשל הקשרו בסיפור, מקבל אופי אנטי נשי מובהק.[47]

למרות כל מה שנאמר לעיל, אפשר למצוא בפסוק ובהקשרו בסיפור גם נקודות חיוביות מבחינתה של הקוראת הפמיניסטית, והדברים מבוססים בעיקר על מה שלא נאמר בטקסט במפורש ומצוי ברובד ה"דרש". כידוע, דרכם של חז"ל היא לצטט רק חלק מפסוק מתוך הנחה שהקורא מכיר את המשכו ואת ההקשר. ההקשר של הפסוק שלנו: משלים הבנויים על תקבולת ניגודים, כאשר הצלע השנייה של הפסוק מביעה את הרעיון המנוגד לזה שהועלה בצלע הראשונה. הפרק כולו עוסק בצדיק לעומת הרשע. הפסוק המצוטט הוא פסוק 12 אך נדמה כי עם אזכורו נגרר אחריו לסיפור גם פסוק 4: "אשת חיל עטרת לבעלה וכרקב בעצמותיו מבישה". האישה הטובה היא אשת חיל מביאה כבוד – "עטרת" לבעלה. המספר המפנה אותנו לפסוק זה מבקש לשבח את אשת ר' עקיבא. אם כי השבח הוא בשל הכבוד שהיא עושה לבעלה ולא בשל משהו בה.

הפרשנות שהוצעה לעיל הן זו של ה"פשט" הן זו של ה"דרש", צמחה ישירות מתוך הטקסט. הרובד השלישי הוא זה של הקריאה החתרנית, זו המבקשת לעשות את ההפך – לתת פרשנות שמנוגדת לכיוון שבו מבקש הטקסט להיקרא, לקרוא את הטקסט כנגד עצמו.[48] פרשנות זו מבוססת בעיקרה על חלקו השני של הפסוק: "ורחמי רשעים אכזרי". בהקשר המקראי הצדיק החומל על הבהמה מנוגד לרשע שגם כשהוא מגלה יחס של רחמנות, הדבר מתבטא באכזריות, כלומר אין בו חמלה אמיתית. אני מבקשת לטעון שהאישה בצטטה חלק זה של הפסוק נותנת סוף סוף ביטוי לכעסה על החברה, שלא רק שלא סייעה לה בכל אותן עשרים וארבע שנות בדידות, אלא אף מבקשת כעת לרפות את ידיה.

הטקסט בנדרים: קשה להתעלם מהזיקה של הרשע שבסיפור לרשעים שבפסוק. השימוש באותו שם תואר מאפשר את הפרשנות שלפיה האישה מטיחה ברשע, המייצג את הרוב הדומם שלא סייע לה, כי הוא אכזרי, ובעת ובעונה אחת משתיקה את הקול הפנימי המבקש ללבות בה רגשי נחיתות. בחדות ובבהירות מנוסחת פה ביקורת כלפי חברה שאין בליבה רחמים על אישה בודדה.

הטקסט בכתובות: הפסוק נאמר כתשובה ניצחת על דבריהן של השכנות. נדמה לי כי קריאתו בדרך שהוצעה לעיל, חושפת את מעטה הצביעות שבהצעתן. אשתו של ר' עקיבא מיטיבה לדעת שאין כאן טוב לב ורצון אמיתי לעזור. בצטטה את הפסוק היא כמו מטיחה בשכנותיה כי רחמנותן מזויפת ומרושעת וכי היא מתנערת מהן ומהצעתן. כשם שלא נרתעה מלהתקדש לאיש עני ולא ויתרה גם לאחר שהודרה מנכסי אביה, כך היא מסרבת כעת ליפול במלכודת הדבש של השכנות ולהיכנע לנורמות החברתיות שלפיהן על אישה להתייפות בפני בעלה.

נדרים שורות 27-28

47. ברצוני לצאת כנגד הפרשנות הרואה בעובדה שהאישה יודעת לצטט פסוק מקראי, עדות ללמדנותה. קביעתה של חגית מיטלמן כי "תשובתה [...] היא ציטוט ממשלי [...] כלומר, אפילו אם לא הלכה לבית המדרש ללמוד פורמלית, כנראה, למדה והטמיעה בתוכה את המעט שידעה" עושה, לדעתי, עוול לגיבורת הסיפור. ראו: ח' מיטלמן, 'רחל אשת ר' עקיבא וברוריה ואשת ר' מאיר כמודל לחיקוי', **הגיגי גבעה**, 2 (תשנ"ד), עמ' 57.

48. לובין (לעיל הערה 13).

שורות אלו מציירות בעבור הקורא תמונה דומה עד מאוד לזו העולה משורות 21-22 בכתובות, המפגש הפיזי בין שני הניגודים: הגבר שעשה את כל הדרך למעלה מרועה לרב גדול בתורה, והאישה שעשתה את הדרך למטה מנערה רווקה בת עשירים לאישה נשואה ענייה וגלמודה. ובכל זאת הדיכוטומיה בין השניים מתונה כאן יותר. בעוד שבכתובות הביטוי החיצוני לרצונה של האישה להיראות בפני בעלה הוא באמצעות חזרה על תנועות גוף של התכופפות, "נפלה על פניה וכשנשקה לו רגלו", המדגישות את הפער בין השניים, בנדרים מסופר רק כי "באה להראות לו". אומנם המפגש הוא בין ניגודים אך ללא התוספת הזו של עליונות פיזית.

לעניות דעתי, הבדל זה בין הטקסטים הוא הנדבך האחרון באישוש ההשערה על אודות הקשר בין מידת פתיחותו של הטקסט ובין מאפייניה של הדמות הראשית שבו. בכתובות מעידות פעולותיה האחרונות של האישה (הנפילה על פניה ונישוק הרגליים) על נחישות והחלטיות שבעזרתן ודאי פילסה לה דרך בתוך ההמון שבא לקבל את פניו של ר' עקיבא, והצליחה להגיע עד אליו. בסופו של הסיפור כמו בתחילתו הגיבורה מוצגת כאישה פעילה ויוזמת, כזו שאינה נותנת לדבר להפריע לה. הפעלתנות שגויסה תחילה לטובת שליחתו של הבעל לבית המדרש מגויסת כעת כדי לקבל את פניו. שם כמו כאן, טובתה האישית של הגיבורה נדחקת כנגד זו של בעלה.

סיכום

הדיון במאפייניה של גיבורת הסיפור הושלם כיוון שחלקה בסיפור הסתיים. באפיזודה האחרונה בשני הטקסטים קולה אינו נשמע, הדמויות הפועלות הם שני הגברים המרכזיים בחייה: האב והבעל. נדמה לי כי היעדרה המוחלט מסופו של הסיפור טומן בחובו אמירה נוקבת על מעמדה של האישה מבחינת המספר, כמו מבחינת הדמויות שמשתתפות בעלילה.[49]

החוקרים שדנו בשני הסיפורים מדגישים בעיקר את המידע שהפעילה המרכזית בשניהם, הגיבורה, היא אישה, תופעה שאינה בגדר חזון נפוץ בספרות חז"ל.[50] עם הנתון כי נשים בדרך כלל אינן הגיבורות בספרות חז"ל איני מתווכחת, אך ברצוני להסב את תשומת הלב לכך שקריאה צמודה וקפדנית מגלה כי אומנם לאישה תפקיד נכבד בשני הסיפורים, תפקיד שהוא אולי רב יותר מזה שיש לנשים בטקסטים אחרים בספרות חז"ל, אך היא אינה בהכרח זו שנותנת את הטון בסיפור. דומני כי האפיזודה האחרונה, שבה נדחקת הגיבורה לשוליים, היא מעין הקצנה של כל האפיזודות שקדמו לה.

נמקם כעת את הגיבורה על שני הצירים שהוזכרו בפתיחה: ציר השינוי וציר המורכבות. בנוסח שבכתובות מדובר בדמות מתגלה, שכן שוב ושוב חושף אותנו הטקסט לאותן תכונות אופי שלה – יוזמה, נחישות, פעלתנות. היא אינה דמות מורכבת, התכונות שמתגלות אצלה שייכות לאותו האשכול, הן אינן סותרות זו את זו ולכן אין לה התלבטויות ומאבקים פנימיים. לטעמי הדברים קשורים למבנה הטקסט, לעובדה שהוא טקסט סגור, כזה שאיננו פותח עצמו לקריאה המבקשת לחלץ מתוכו גיבורה נשית שהיא דמות מלאה העומדת בפני עצמה, בעלת מכלול שלם של תכונות. הטקסט מונע זאת באמצעות הידוק הטבעת המילולית סביב הגיבורה. בעוד שבמקומות רבים הוא פוער פערים ומשאיר לקורא להשלימם, בכל הקשור לאופייה של אשת ר' עקיבא נאמרים הדברים בפירוט (יחסי). ייתכן כי הטקסט בנוי בנייה הדוקה כזו בשל ההקשר

49. פרנקל (לעיל הערה 10, עמ' 113, הערה 14) הדן בסיפור שבכתובות, סבור כי "ייתכן שסיפור האב, בעיקר החלק האחרון שבו, הוא ממקורו סיפור שני שהיה בתחילה עצמאי ושולב בתוך סיפור הבת".

50. מאיר (לעיל הערה 15, עמ' 69) קובעת כי רבים מסיפורי חז"ל עוסקים בחכמים, "אבל רק מעטים מבין הסיפורים מספרים על אשת חכם".

הקונטקסטואלי[51] ורצונו של המספר להעביר מסר דידקטי – אישה כמו אשתו של ר' עקיבא היא האישה האידיאלית לתלמיד חכם.

הסיפור בנדרים מציג תמונה אחרת. הטקסט, מעצם היותו פתוח, מאפשר לחלץ מתוכו דמות נשית מורכבת בעלת מכלול שלם של תכונות. הוא מאפשר לקורא לראות אותה מתלבטת – במתבן ובדיאלוגים עם הרשע. עיקרה של פתיחות זו בעובדה שהטקסט אינו קובע דברים נחרצות, משאיר פערים גדולים המזמינים את הקורא להשלימם. הגיבורה בטקסט זה היא דמות משתנה, קביעה זו מבוססת ברובה על ניתוח האפיזודה במתבן שבה, כפי שהראיתי, חל השינוי בדמות.

פתיחותו של טקסט זה קשורה בין השאר להקשר שבו הוא משובץ. שלא כקשר ההדוק שבין המשנה ובין קובץ הסיפורים שבכתובות,[52] הקשר הרעיוני בין המשנה – "הנודר מן המבושל מותר בצלי ובשלוק...", ובין הסיפור בנדרים הוא רופף ביותר.[53] נדמה כי ההגעה לסיפור היא על דרך האסוציאציה, בנקודה מסוימת בדיון מושמעים סיפורים על חכמים עניים שהתעשרו בדרך פלא וכאן משובץ סיפורינו. כלומר מהקשרו הקונטקסטואלי, בשיבוצו דווקא כאן, אין לעורך כוונה דידקטית כמו שיש לעורך כתובות. עניינו בדרך שבה התעשר ר' עקיבא ולא בהצגת מודל לזוגיות מושלמת ולאישה אידיאלית. דמותה של האישה אינה משועבדת למטרה מסוימת, המספר והעורך "מאפשרים" לה חירות וכפועל יוצא הקורא זוכה גם בחירות פרשנית נרחבת.

עצם הדבר שאפשר לחלץ מן הטקסט דמות נשית מלאה, מעניין דווקא משום שאותה הדמות משנית בחשיבותה בעבור העורך ששיבץ את הסיפור כאן. בעבורו היא רק אחת מהסיבות שבעזרתן התעשר ר' עקיבא. מייד בתום הסיפור נאמר כי "מין שית מילי איעתר ר' עקיבא (מששה דברים התעשר ר' עקיבא)", והראשון בהם – "מן כלבא שבוע" (נדרים נ ע"א). הסיפור מסתיים כזכור בהתרת נדרו של בן כלבא שבוע, הדרת בתו מרכושו. סביר שלאחר התרה זו יתעשר ר' עקיבא, שכן אם היא נהנית כעת מנכסי אביה, הוא, כבעלה, על אחת כמה וכמה.

על חשיבותו הרבה של האלמנט הדידקטי כגורם בעיצוב דמויות בספרות חז"ל אנו למדים מדבריה הבאים של עפרה מאיר:[54]

> מספרי הסיפורים של חז"ל הם מסוג המספר הכל יודע, אבל הם אינם מרבים להתערב באופן ישיר במהלך הסיפור וממעטים לחשוף בגלוי את עמדתם כלפי הדמויות. הם אינם מגדירים את הדמות כטובה או כרעה, אינם מפרשים אם היא בחרה בדרך הנכונה או טעתה. דרכם לכוון את הבנת הקורא היא דרך עיצוב הדמויות על פי מידת הגילוי או השינוי. **המספר, המזדהה עם הדמות, בוחר לעצבה כדמות מתגלה; המספר, המבקר את הדמות, מעצבה כדמות משתנה**.

הטקסטים שלנו מתיישבים עם קביעה זו. דומני שהמספר בכתובות מבקש להנחות את הקורא להזדהות עם גיבורת הסיפור ולהעריך את פועלה. אולי בשל כך הוא מעצבה כדמות מתגלה. באשר לטקסט בנדרים, אינני טוענת כי המספר מבקש לבקר את התנהגותה של האישה, אך ייתכן שמשום שאינו מעוניין להציג אידיאל להתנהגות נשית, גיבורתו מעוצבת כדמות משתנה.

זהו אפוא הקשר בין אופיו של טקסט לדרך עיצובה של דמות. קשר שחשיבותו להבנה מלאה

---

51. קובץ של סיפורים על חכמים שעזבו את הבית ושהו בבית המדרש פרק זמן ממושך. בעוד שבכל הסיפורים האחרים מודגש הנתק בין החכם לאשתו, נתק שתוצאותיו שליליות, נדמה כי בסיפור על ר' עקיבא ואשתו מבקש עורך הקובץ להדגיש את ההרמוניה שבין בני זוג, הרמוניה שגם המרחק הפיזי לא יכול לה.

52. "המדיר את אשתו מתשמיש המיטה" – חכמים שעוזבים את הבית לתקופת לימודים ממושכת.

53. פרט כמובן לעיסוק בנדר. לכן מעניין שדווקא פה זוכים הנדר והתרתו לדיווח תמציתי יותר מזה שבכתובות.

54. מאיר (לעיל הערה 15), עמ' 64. ההדגשות שלי.

יותר של שני הסיפורים על אודות ר' עקיבא ואשתו נחשפה לעיל באמצעות הקריאה הפמיניסטית.

נספח 1: כתובות סב ע"ב – סג ע"א[55]

1	רבי עקיבא רעיא דבן כלבא שבוע הוה.	רבי עקיבא היה רועה של בן כלבא שבוע.
	חזיתיה ברתיה דהוה צניע ומעלי,	ראתה אותו בתו שהיה צנוע ומעולה,
	אמרה ליה: אי מקדשנא לך, אזלת לבי רב?	אמרה לו: אם מתקדשת אני לך, הולך אתה לבית המדרש?
	אמר לה: אין.	אמר לה, הן.
5	איקדשא ליה בצינעה ושדרתיה.	התקדשה לו בצינעה ושילחה אותו.
	שמע אבוה,אפקה מביתיה	שמע אביה, הוציא אותה מביתו
	אדרה הנאה מנכסיה.	והדירה הנאה מנכסיו.
	אזיל יתיב תרי סרי שנין בבי רב.	הלך ישב שתים עשרה שנה בבית המדרש.
10	כי אתא אייתי בהדיה תרי סרי אלפי תלמידי.	כשבא הביא עמו שנים עשר אלף תלמידים.
	שמעיה להההוא סבא דקאמר לה:	שמע זקן אחד שאומר לה:
	עד כמה קא מדברת אלמנות חיים	את מתהלכת אלמנות חיות.
	אמרה ליה: אי לדידי ציית,	אמרה לו, אם הוא מציית לי,
	יתיב תרי סרי שני אחריני.	יֵשב שתים עשרה שנים אחרות.
	אמר: ברשות קא עבידנא,	אמר, ברשות אני עושה.
15	הדר אזיל ויתיב תרי סרי שני אחריני בבי רב	חזר הלך וישב שתים עשרה שנים אחרות בבית המדרש
	כי אתא, אייתי בהדיה עשרין וארבעה אלפי תלמידי.	כשבא הביא עמו עשרים וארבעה אלפי תלמידים.
	שמעה דביתהו, הות קא נפקא לאפיה.	שמעה אשתו, היתה יוצאת לקראתו.
	אמרו לה שיבבתא: שאילי מאני לבוש ואיכסאי.	אמרו לה שיבבתא: שאלי כלים, ליבשי והתכסי.
	אמרה להו: "יודע צדיק נפש בהמתו" (משי יב 10)	אמרה להן: "יודע צדיק נפש בהמתו".
20	כי מטיא לגביה, נפלה על אפה	כשהגיעה אצלו, נפלה על פניה
	קא מנשקא ליה לכרעיה, הוו קא מדחפי לה שמעיה.	וכשנשקה לו רגלו, היו דוחפים אותה השמשים.
	אמר להו: שבקוה, שלי ושלכם שלה הוא.	אמר להם: עיזבוה, שלי ושלכם שלה היא.
	שמע אבוה דאתא גברא רבה למתא,	שמע אביה שבא אדם גדול למקום,
	אמר: אזיל לגבי, אפשר דמפר נדראי.	אמר אלך אצלו, אולי הוא יפר לי נדרי.
25	אתא לגביה.	בא אצלו.
	אמר ליה: אדעתא דגברא רבה מי נדרת?	אמר לו, על דעת שהוא אדם גדול האם נדרת?
	אמר ליה: אפילו פרק אחד ואפילו הלכה אחת.	אמר לו, רבי, אפילו פרק אחד ואפילו הלכה אחת.
	אמר ליה: אנא הוא.	אמר לו, אני הוא.
	נפל על אפיה ונשקיה על כרעיה	נפל על פניו ונשקו ברגלו
35	ויהיב ליה פלגא ממוניא.	ונתן לו מחצית ממונו.

55. תרגום: פרנקל (לעיל הערה 10), עמ' 112.

נספח 2: נדרים נ ע"א[56]

1	רבי עקיבא איתקדשת ליה ברתיה (דבר) דכלבא שבוע.	רבי עקיבא התקדשה לו בתו של (בר) כלבא שבוע.
	שמע (בר) כלבא שבוע, אדרה הנאה מכל נכסיה.	שמע (בר) כלבא שבוע, הדירה הנאה מכל נכסיו.
	אזלא ואיתנסיבה ליה.	הלכה ונישאה לו.
	בסיתוא הוה גנו בי תיבנא,	בחורף[57] היו ישנים במתבן,
5	הוה קא מנקיט ליה תיבנא מן מזייה.	היה מלקט לה תבן משערה.
	אמר לה: אי הואי לי רמינא ליך ירושלים דדהבא.	אמר לה: אילו היה לי הייתי נותן לך ירושלים של זהב.
	אתא אליהו אידמי להון כאנשא וקא קרי אבבא,	בא אליהו נדמה להם כאדם והיה קורא בשער.
	אמר להו: הבו לי פורתא דתיבנא,	אמר להם: תנו לי קצת תבן,
	דילדת אתתי ולית לי מידעם לאגונה.	שילדה אשתי ואין לי דבר להשכיבה.
10	אמר לה רבי עקיבא לאנתתיה:	אמר לה רבי עקיבא לאשתו:
	חזי גברא דאפילו תיבנא לא אית ליה.	ראי אדם שאפילו תבן אין לו.
	אמרה ליה: זיל הוי בי דרב.	אמרה לו: לך, היה בבית המדרש.
	אזל תרתי סרי שנין קמי דרבי אליעזר ורבי יהושע.	הלך היה שתים עשרה שנים לפני רבי אליעזר ורבי יהושע.
	למישלם תרתי סרי שנין, קא אתא לבתיה,	בתום שתים עשרה שנים עמד ובא לביתו,
15	שמע מן אחורי ביתיה דקאמר לה חד רשע לדביתהו:	שמע מאחורי ביתו שאומר לה רשע אחד לאשתו:
	שפיר עביד ליך אבוך, חדא דלא דמי ליך,	טוב עשה לך אביך, אחד שאינו דומה לך,
	ועוד שבקך ארמלות חיות כולהון שנין.	ועוד שעזבך אלמנות חיות כל אותן שנים.
	אמרה ליה: אי צאית לדילי,	אמרה לו: אם ציית לשלי,
	ליהוי תרתי סרי שנין אחרנייא.	יהיה שתים עשרה שנים אחרות.
20	אמר: הואיל ויהבת לי רשותא, איהדר לאחורי.	אמר: הואיל ונתנה לי רשות, אחזור לאחורי.
	הדר אזל הוה תרתי סרי שני אחרנייתא.	חזר הלך היה שתים עשרה שנים אחרות.
	אתא בעשרין וארבעה אלפין זוגי תלמידי.	בא בעשרים וארבעה אלף זוגות תלמידים.
	נפוק כולי עלמא לאפיה,	יצא כל העולם לצאת לפניו,
	ואף היא קמת למיפק לאפיה.	ואף היא עמדה לצאת לפניו.
25	אמר לה ההוא רשיעא: ואת להיכא?	אמר לה אותו רשע: ואת להיכן?
	אמרה ליה: "יודע צדיק נפש בהמתו" (משׁ יב 10)	אמרה לו: "יודע צדיק נפש בהמתו".
	אתת לאיתחזויי ליה קא מדחן לה רבנן.	באה להראות לו, היו דוחים אותה החכמים.
	אמר להון: הניחו לה, שלי ושלכם שלה הוא.	אמר להם: הניחו לה, שלי ושלכם שלה הוא.
	שמע (בר) כלבא שבוע,	שמע (בר) כלבא שבוע,
30	אתא ואיתשיל על נידריה ואשתריי ואשתרי.	בא ונשאל על נדרו והותר, הותר.

56. תרגום: ש' ולר, **נשים ונשיות בסיפורי התלמוד**, תל-אביב תשנ"ד, עמ' 73-76.

57. ולר (שם) מתרגמת "סתיו" אך בויארין, צימרמן ושטיינזלץ מתרגמים "חורף". ראו: בויארין (לעיל הערה 5), עמ' 141-142; צימרמן (לעיל הערה 25) עמ' 67; ע' שטיינזלץ-אבן ישראל, **תלמוד בבלי**, ירושלים תשל"א-תשס"א. כך גם על פי ע"א מלמד, **המילון ארמי-עברי לתלמוד בבלי**, ירושלים תשנ"ב, עמ' 326.

נספח 3: טבלה משווה

כתובות סב ע"ב – סג ע"א	**נדרים נ ע"א**
"ראתה אותו", "אמרה לו", "התקדשה לו": הגיבורה מתוארת כאסרטיבית ונחושה. מי שפועלת לקידום רצונותיה. אביה שומע על נישודאיה ולכן "הוציא אותה מביתו והדירה הנאה מנכסיו".	לא ניתן כל רקע להתקדשותה של הגיבורה לרבי עקיבא. אומנם היא מתוארת כפעילה – "הלכה ונישאה לו", אך נדמה שפחות מתוך רצון חופשי ויותר בשל המידע שאביה "הדירה הנאה מכל נכסיו".
להתרחשות במתבן אין כל זכר בנוסח זה.	תיאור חיי העוני של הזוג במתבן שסיומו בדברי האישה: "לך, היה בבית המדרש". אמירה שבאה ככל הנראה על רקע לחצים מתמשכים מצידו של הבעל.
רבי עקיבא עוזב את הבית לצורך לימודים בבית המדרש. עם שובו, בחלוף שתים עשרה שנים ובלוויית שנים עשר אלף תלמידים, הוא שומע זקן עולב באשתו. זו בתגובה מכריזה: "אם מציית הוא לי, ישב שתים עשרה שנים אחרות". רבי עקיבא חוזר לבית המדרש, שכן "ברשות אני עושה".	רבי עקיבא עוזב את הבית לצורך לימודים בבית המדרש. עם שובו, בחלוף שתים עשרה שנים, הוא שומע רשע עולב באשתו. זו בתגובה מכריזה: "אם ציית לשלי, יהיה שתים עשרה שנים אחרות." רבי עקיבא חוזר לבית המדרש, שכן "ברשות אני עושה".
כעבור שתים עשרה שנים נוספות של לימוד חוזר רבי עקיבא לביתו כשהוא מלווה בעשרים וארבעה אלפי תלמידים. אשתו יוצאת לקבל את פניו אך השכנות מעכבות אותה ומציעות לה להתייפות. היא דוחה את הצעתן בנחרצות, בצטטה את הפסוק: "יודע צדיק נפש בהמתו". האישה מגיעה לבעלה, נופלת על פניה ומנשקת את רגליו. שמשיו של רבי עקיבא מבקשים לסלקה אך הוא מכריז: "עזבוה, שלי ושלכם שלה הוא."	כעבור שתים עשרה שנים נוספות של לימוד חוזר רבי עקיבא לביתו כשהוא מלווה בעשרים וארבעה אלף זוגות תלמידים. כל אנשי המקום מבקשים לקבל את פניו וכך גם אשתו. ברגע שהיא "עמדה לצאת לפניו" מעכב אותה הרשע בשאלה קנטרנית: "ואת להיכן?". היא משיבה לו בציטוט הפסוק: "יודע צדיק נפש בהמתו". האישה מגיעה לבעלה, החכמים מבקשים לסלקה אך רבי עקיבא מכריז: "הניחו לה, שלי ושלכם שלה הוא."
בן כלבא שבוע שומע על בואו של אדם גדול למקום. מבלי לדעת שמדובר בחתנו הוא ניגש אליו כדי שיפר לו נדרו. הנדר מופר ובן כלבא שבוע מעניק לרבי עקיבא "מחצית ממונו".	הטקסט מדווח בתמציתיות יתר כי בן כלבא שבוע בא אל רבי עקיבא "ונשאל על נדרו והותר".

מ״מבוגר קטן״ ל״קטן מבוגר״
הילד באומנות

תקציר

מאמר זה מבקש לבחון באמצעות דוגמאות נבחרות ומייצגות, מימי הביניים ועד לעידן המודרני, את היחס כלפי הילד ומקומו בתולדות האומנות המערבית, מהגיל הרך ועד לשנות העשרה המוקדמות – באמצעות תיאורו וחשיבותו במדרג החברתי כולל בתחום הדתי.

בימי הביניים היו ציורי ילדים נדירים ביותר ודמות הילד העיקרית הייתה זו של ישו ״התינוק הזקן״. רק בתקופת הרנסנס החלו מופיעים דיוקנאות של ילדים טבעיים בשר ודם. במאה השבע עשרה עדיין הייתה ההתייחסות יותר אל בני אצולה ובדרך לא לגמרי טבעית לעיניים מודרניות. במאה השמונה עשרה בעידודו של הפילוסוף ז׳אן ז׳אק רוסו החלו האומנים לראות בילדים ישויות אוטונומיות. ציורי הילדים הפכו שכיחים יותר ואף הופיעה התעניינות בזכויות הילד, בעיקר בשל השפעת המהפכה התעשייתית רק במאה התשע עשרה. במאה העשרים עובר דיוקן הילד מהפכה תוכנית וסגנונית בשל עיוותי המודרניזם והחתירה אחר חידושים והפתעות שיזעזעו את הצופה.

מילות מפתח: *תולדות האומנות ; דיוקן הילד ; רנסנס ; בארוק ; רוקוקו ; ריאליזם ; אימפרסיוניזם ; מודרניזם.*

מבוא

הדיוקן בציור הוא יצירת אומנות המייצגת את זהותו האינדיווידואלית של אדם כשהיא מתארת מבחינה מימטית את תווי פניו. בחודרה לעומק היא אף מייצגת את אופיו, תכונותיו וחייו הפנימיים, וגם את מעמדו החברתי. מכאן שהציור הוא כלי ייצוג רב-עוצמה. הוא ממוקם על הרצף בין הדמיון הספציפי לתיאור הכללי של הטיפוס הקונבנציונלי, המשקף מוסכמות התנהגותיות שמקורן במיליֶה החברתי-תרבותי של המצויר. בדואליות זו עוסק היסטוריון האומנות, ארווין פנופסקי (Erwin Panofsky, 1882-1968):

> הדיוקן מכוון בהגדרה לשני אפיקים חיוניים: מחד גיסא, מטרתו להראות את המבדיל בין המצויר ושאר האנושות ואפילו מעצמו אם צויר ברגע או מצב אחר; מאידך גיסא, שואף הדיוקן להבליט את המשותף בין המצויר ושאר האנושות.[1]

---

* עורכת המאמר ומתרגמת המובאות: נילי לאופרט.

1. E. Panofsky, *Early Netherlandish Painting: Its Origin and Character*, Cambridge 1953, p. 51.

מעניין לציין כי גישות ציוריות שונות זו מזו יכולות להניב גרסאות מגוונות של אותו מצויר, אם ביצעו אותן אומנים אחרים.

הדיוקן האנושי כנושא מרכזי וכתופעה חברתית באומנות נולד ברנסנס. מרכזיותו של האדם בתפיסה הניאו-פלטונית של המאות החמש עשרה והשש עשרה הולידה ציורי דיוקן של האדם והילד מן השורה ולא רק של אלה רמי המעלה. כשבע מאות שנים חלפו בין ישו ה"תינוק הזקן" ובין הילדה השחורה, רובי ברידג'ס בת השש, שהייתה בחוד החנית של מהפכת זכויות השחורים באמריקה.

מאמר זה מבקש לבחון את מסלול ההתפתחות של דיוקן הילד, באמצעות דוגמאות כרונולוגיות נבחרות ומייצגות, בכל מיני תקופות בתולדות האומנות. בחינת הדיוקנאות תנוע מימי הביניים המשמשים ניגוד רעיוני וסגנוני בתפיסת הילד כלפי הרנסנס ועד לעידן המודרני בשרטטה את היחס כלפי הילד ומקומו בתולדות האומנות המערבית, מהגיל הרך ועד לשנות העשרה המוקדמות – דרך תיאורו וחשיבותו במדרג החברתי כולל בתחום הדתי. במרכזם של הציורים עומד הילד מפשוטי העם או זה מחצר המלכות.

הילד

בימי הביניים (400-1400), ראתה החברה בילד "מבוגר קטן", אייקון תמימות ולא ישות נפרדת. באותה העת נפקד או נדיר היה מקומו של הילד כנושא מרכזי או כרקע באומנות והוא הופיע כסמל, אלגוריה, קופידון, או מלאך כשהאומנים לא השכילו להציג את חלופיותה של הילדות ופגיעותה. סיבות היעדר זה נעוצות בתפיסת העולם שהייתה מתועלת בעיקר לתחום הדתי: השקפת העולם של האיש הימי-בינייימי התרכזה במעל ומעבר, באמונה, בכוחו ובגבורתו של האל. מכאן שתפיסת עולם זו המתרכזת בעולם הרוחני וערכיו, הביאה להיעדר נוכחותם של דיוקנאות שלא מנכבדי העם, וכל שכן של ילדים. האומנים שברובם היו אנונימיים עסקו לרוב, כאמור, בנושאים דתיים כשעל רקע זה מופיעה התייחסות לילד כאל ישו התינוק או יוחנן המטביל כתינוק אף הוא. יש לציין שאפילו תינוקות או ילדים קדושים אלה אינם מקבלים טיפול "צילומי". בהשקפת העולם שבה בולטת אפסות האדם לעומת גדלות האל, אין מקום לתינוק בשר ודם. אולם באשר לישו הילד הנמצא בחיק אימו מריה, האומן מטפל בו ברצינות ובכבוד. על כן מופיע הזאטוט כ"זקן קטן", נוקשה ולא טבעי, ולא כישות ילדית נפרדת כאשר מלבושו והבעתו הם כשל מבוגר, תכונותיו ואופיו הילדיים חסרים, ואת ראשו מעטרת הילה כשל אימו בדומה לקדושים הבוגרים. מטרת ציורים אלה הייתה ללמד אמונה ולא לענג את העין או להציג את יכולות האומן.

ההיסטוריון פיליפ אריס (Phillip Aries, 1914-1984) ובעקבותיו חוקרים אחרים טוען כי תקופת הילדות לא זכתה להכרה בימי הביניים וכי יחסם של ההורים כלפי פעוטותיהם היה מנוכר. זאת אולי בשל אחוז התמותה הגדול בקרבם שתרם כמנגנון הגנה להתפתחותה של קהות חושים כלפיהם (50% מהילדים מתו עד גיל חמש).[2]

על דעה זו חולקת ההיסטוריונית שולמית שחר (Shulamith Shahar, 1928-) ובעקבותיה חוקרים אחרים, הסוברת שילדים דווקא זכו לאהבה ולאמפתיה מהוריהם גם בימי הביניים וששהכרה בייחודיותה של תקופת הילדות בחיי האדם וחלוקתה לשלבי ביניים, הייתה ידועה גם באותם ימים.[3]

2. P. Ariès, *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, trans. R. Baldick, New York 1962, p. 37.

3. S. Shahar, *Childhood in the Middle Ages*, London 1990, pp. 149-150.



תמונה 1:
צ'ימבואה, **אם וילד ומלאכים**
(*Madonna and Child and Six Angels, 1280*)

בציור **אם וילד ומלאכים** (תמונה 1) לצ'ימבואה (Cenni di Pepo or Cenni di Pepi Cimabue, 1240-1302)[4] מתוארות דמויות דו-ממדיות כמו מריה היושבת ברוב הדר על הכיסא המרשים כשבחיקה ישוב ישו התינוק חסר החן, "המבוגר". תווי פניו והבעתו רציניים, ישיבתו זקופה וידו הימנית מורמת בתנוחה המסורתית של ישו המבוגר כשופט ומברך. בולט ביותר היעדר קשר ויחס דו-סטרי בין השניים כשמעל לכול נעדר היחס כלפי עולמו של הילד בגילו של ישו בציור. גם תנוחתו של ישו ודרך אחיזתה של אימו בו, חפים מכל רכות אמהית. הילת הזהב המכתרת את ראשו בדומה למלאכים או לזו של אימו הנבלעת ברקע המוזהב האמור לדמות לאור השמיים, מוסיפה לו נופך של רצינות בשילוב לבושו הרשמי והמבוגר – שמלה ועליה גלימה. ההתעלמות ממנו כילד בולטת על אף שאלה הם כבר שלהי ימי-הביניים. ציור זה משמש דוגמה אחת מני רבות בכיוון זה, הן ביצירתו של צ'ימבואה והן ברפרטואר הציורי הימי-ביניימי בדרך כלל.

תפנית חדה ביחס כלפי הופעתו של הילד בציור מתרחשת במאות החמש עשרה והשש עשרה – תקופת הרנסנס; הילדים שהיו עד כה "מבוגרים בלתי מושלמים – בלתי גמורים", התקבלו כישויות אינדיווידואליות הזקוקות להגנה, לטיפוח ולהשכלה. מעמד הביניים פרח ואפשר למשפחות להזמין דיוקנאות של תינוקות וילדים כפי שהם נראו ולא "הכיעור בהתגלמותו", אלא תינוקות טבעיים.

אופטימיות המפעמת בהשפעת תגליות מדעיות, חשיפת יבשות, המצאת הדפוס, גילוי עתיקות העולם הקלסי באתונה וברומא ועוד, היא ממשפיעי "רוח הזמן" המתאפיינת בסגידה ליפה ולמושלם. השקפת העולם הימי-ביניימית שהעמידה כזכור את האל במרכז, מפנה מקומה לזו המעמידה במרכז את האדם הנאור, היפה והצעיר המצליח והאופטימי. מכאן אך טבעית הדרך לציור דיוקנאות ולאו דווקא של קדושים ומכובדים בלבד. פועל יוצא מהערצת העולם הקלסי שסיפק השראה לרנסנס, היא האמונה בלידה מחדש – "רינישיטה" שאותה מסמלת יותר מכול, דמותו של הילד. חזרה אל ערכי ההומניזם מאפשרת את הופעת התינוק והנער הצעיר

4. בעוד באומנות הימי-ביניימית היו הסצנות והצורות שטוחות יחסית, דמויותיו של צ'ימבואה צוירו בפרופורציות "מציאותיות" מתקדמות והצללות, יותר מבציורי אומנים אחרים באותה עת, ראו: G. Vasari, *Lives of the Artists*, trans. J. C. Bondanella and P. Bondanella, Oxford 1991, pp. 7-14.

המבטיחים תמיכה, התפתחות, אמונה באדם, בנעורים וביופי כחלק מאוצר הציור והפיסול.



תמונה 2:
אנדריאה ורוקיו,
פוטו העומד על הגלובוס
(*Putto Posed on a Globe, C.1480*)

עדות לתפיסת עולם זו מגולמת בפסלו של אנדריאה ורוקיו (Andrea del Verroccio, 1435-1488) **פוטו העומד על הגלובוס** (תמונה 2). מלאך קטן בדמות תינוק עירום ושמנמן במיוחד באזורי הירכיים והבהונות, נטול כנפיים, בעל בטן בולטת ולחיים עגולות ותפוחות ותלתלים מעוצבים היטב, המשדר ילדותיות אופיינית, עומד על חצי כדור הארץ העשוי נחושת באיזון על בהונות רגל אחת. ילד זה בהופעתו החיצונית, עמידתו והבעתו, בהיותו מלא שמחה והנאה, תנועה, ביטחון עצמי, חיוניות, דינמיות ותנופה מסמל בבירור את רוח התחייה והאופטימיות שפיעמה ברנסנס. הפֶּסל בחר בתנועה מקורית לתקופתו: פניית הילד כלפי מעלה באמצעות מבטו ובעיקר יד ורגל המונפים ומצביעים כלפי מעלה. בשל כך עורר הפֶּסל רושם רב ועניין מיוחד. התנועה המזמינה צפייה מכל זווית והמעוררת תחושת כוח, אמונה בעתיד וציפייה להתרחשויות בעלות משמעות, מזכירה מעין ריקוד – פירואט – שחלקו מתבצע בחלל וחלקו נטוע על פני הגלובוס. גישתו יוצאת הדופן של ורוקיו כלפי המלאך ברנסנס המוקדם היא כאל ילד טבעי, בריא ומציאותי.



תמונה 3:
דומניקו גירלנדיו,
תיאודורו עם אביו פרנצ'סקו ססטי
(*Francesco Sassetti and His Son, 1487*)

פסלו מדגים בבירור את חשיבותו של הילד המשמש מסד להתפתחות המבוגר וסמל לעולם החדש ולתקוות העתידיות.

הצעד המהפכני בתיאור ילדים בציור ברנסנס מקבל ביטוי בהצגתם של ילדים, שכאמור אינם בני מלכים, רוזנים, מיוחסים ואף לא בהקשר דתי. הפורטרט הזוגי של **תיאודורו עם אביו פרנצ'סקו ססטי** (תמונה 3), מקבל מעמד מיוחד אצל הצייר דומניקו גירלנדיו (Domenico Ghirlandaio, 1421-1490).

הדיוקן הוא של בנקאי פלורנטיני אמיד בעל הופעה גברית מכובדת, ובנו הקטן העדין והתלותי שמבטו מגלה את הערצתו כלפי אביו. הבן כמהַ לקשר, להכרה ולתמיכה אך כמיהתו זו אינה נענית בידי אביו הפסיבי רגשית והמרוחק פסיכולוגית מבנו. הילד מנסה ליצור קשר עין עם אביו, ואולם זה נענה לו במבט החסר רוך הורי. השילוב של פנים מופנות לחזית ופנים בצדודית מעניקים רשמיות לציור "כיאה ל'אנדרטת זכרון' לבן הראשון – תיאודורו – שנפטר בהיותו בן שנה, בשנה שנולד תיאודורו

הנוכחי – כסמל לתחילת דור חדש״.[5]

על רקע נוף ימי ושמיים כחולים מתואר האיש הלבוש באלגנטיות מאופקת כשהוא תופס את רוב שטח התמונה. לצידו, כשגוף האב משמש רקע, מופיע הבן הצעיר, החולמני-משהו היפה והחינני, לבוש בהידור כששערו ותלתליו הבהירים משמשים מסגרת לפניו הילדותיים. מרפקו הימני מונח על אביו וכיפתו האדומה מקבילה לבגדו הארגמני של זה בעוד שרווליו החומים מקבילים לכיפה החומה כעדות לקשר המשפחתי. הציור מדגיש את הילד השופע חיוניות וחינניות.

הסיבה ההיסטורית-חברתית לנתק בין תיאודורו לאביו נעוצה כנראה בתופעה חברתית שרווחה בפירנצה באותה עת: גברים מהמעמד החברתי הגבוה נהגו לדחות את נישואיהם ואת אחריותם לגידול משפחה עד לאחר שהשיגו מעמד מכובד בקהילה. הפערים בגיל תרמו לחיכוכים פסיכולוגיים בינם לנשותיהם ולילדיהם כשחיכוכים אלה בין האבות המבוגרים לילדיהם, גרמו לפחדים אצל הקטנים הואיל ואבותיהם גידלום ברצינות תהומית כדי להופכם ליורשים אחראיים שידאגו לכבוד המשפחה ולרכושה. למטרה זו חונך הילד שרכש השכלה מתאימה בדרך קפדנית ומסודרת. ילדי פירנצה לא הורשו לנהות אחר מאוויהם ונטיותיהם האישיות. פעולותיהם והתנהגותם היו בפיקוח אבותיהם ובאי כוחם. בגיל 7 ציפו כי ילד ידע להבחין בין טוב לרע ואז הועבר הוא מהשגחת האם לפיקוח האב. בשנות העשרה נדרשו הילדים לזנוח את התנהגותם הנשית אך טרם נהנו מהכבוד והזכויות השמורות לגברים. נערים שחשקו בזכויות אלו, חוו התנגשויות עם הוריהם בדורשם סמכויות בוגרים, דבר שהעיב על מערכות היחסים ביניהם וגרם אף לתחרות שהובילה לקנאה, חשד ועוינות.[6] ברור הדבר כי גירלנדיו מצייר את תיאודורו בגישה אוהדת בכוונו את הזרקור לתחום הפסיכולוגי האישי והבין-אישי – נושא שלא היה אפשר לדמיין לפני תקופתו של הצייר.



תמונה 4:
האנס הולביין, **אדוארד השישי**
(*Edward the Sixth, 1538*)

ה״לידה מחדש״, שהיא לב ליבו של סגנון הרנסנס, מקבלת העצמה בזכות הולדתו של נושא ציור חדש: הדיוקן הילדותי. בדיוקנו של הנסיך הזקוף, **אדוארד השישי** (תמונה 4) בן השנה וחודשיים,[7] מישיר הפעוט מבט תמים ומאתגר כאחד, כמסתכל מתוך עליונות כלשהי אל הצייר והצופה. אדוארד נראה נטול כל חולשה פיזית אף שסבל בשנותיו הקצרות מראייה חלשה וחירשות תקופתית.[8] הצייר העניק לזאטוט נוכחות פיזית עוצמתית ומרשימה בליווי ביטחון עצמי הניבטים ממנו בשל מעמדו הרם כנסיך וכיורש עצר. לצד אלה, שזורות בתינוק הנסיכי קלילות ושובבות. דיוקן זה משאיר רושם של ילד שעשועים מתוק, עגלגל, שופע בריאות ואצילות טבעית, שמגדיר

5. "טבילת התינוק של משפחת ססטי באותו שם של בנם הבכור שנפטר באותה שנה, שיקפה מנהג שרווח במאה החמש עשרה בפירנצה. שם הולדת תינוק חדש זימנה הזדמנות 'ליצור מחדש' את הבן/בת שנפטר(ה)", ראו: D. A. Covi, E. Borsook and J. Offerhaus, 'Francesco Sassetti Ghirlandaio at Santa Trinita, Florence: History and Legend in a Renaissance Chapel', *The Art Burlington Magazine*, 65, 1 (1983), p. 151.

6. P. Ariès, *Centuries of Childhood*, Harmondsworth 1973, p. 37.

7. S. Alford, *Edward VI: The Last Boy King* (Penguin Monarchs), London 2014, p. 12

8. J. O. Hand and S. E. Mansfield, *German Paintings of the 15th through the 17th Centuries*, Washington 1993, p. 94.

עתידו המובטח. אדוארד שנולד ב-1537 היה בנו החוקי היחיד, מחמד ליבו של הנרי השמיני ורעייתו השלישית ג׳יין סימור, וכינו אותו אביו מטיל האימה והממלכה כולה: ״אבן חן יקרה שלי״.[9] חשיבותו של הנסיך אדוארד הייתה במילוי ציפיות אביו, שזכה ביורש עצר האמור להמשיך את שושלת טיודור. את דיוקנו של הנסיך העניק הצייר האנס הולביין (Hans Holbein, 1497-1543) למלך כמתנה לכבוד השנה החדשה 1539 שהייתה אמורה לרומם את המלך ואת שושלת טיודור.

הולביין מציג את הנסיך התינוק כמלך בפוטנציה בעזרת יַציבותו הרגועה, ההבעה הרצינית הסמכותית הנסוכה על פניו, מבטו הממוקד, סנטרו המחודד, לחייו האדמדמות התַפּוּחיות התפוחות יתר על המידה ושפתיו העדינות כניצן השושנה. ילד מלכותי, פוטנציאל שלא מומש. מלבושיו הרשמיים המפוארים בצבעי האדום והזהב העזים בולטים בקטיפה, ברקמה, במשי ובנוצת היען הלבנה המשתפלת ממצנפתו – סמל למעמדו כיורש לכתר שחובש הנסיך הקטן בזווית אלכסונית ובסגנון המוסיף לרשמיות, ולמראהו המבוגר מכפי גילו. נדמה שהבן – מלך בהמתנה – מחקה את אביו מפני שחש את המצופה ממנו בבוא הזמן מבחינת מחויבותיו הממלכתיות. כדי להעצים את תכונות העתיד לשלוט, הוסיף הולביין על הבגרות, השלווה, הריכוז, הביטחון העצמי והסמכותיות – כיתוב בלטינית שכתב דיפלומט בשירות המלך, המבהיר את מחויבותיו על סמך תהילת אביו ומאתגרו להשתוות להשגיו:

P RWLE PATRISSA, PATRICE VIRTVTIS ET HERES
ESTO, NIHIL MAIVS MAXIMES ORBIS HABET.
GNATVM VIXPOSSVNT COELVMET NATVRA DEDISSE,
HVIVS QVEM PATRIS, VICTVS HONORET HONOS.
AQVATO TANTVM, TANTI TV FACTA PARENT1S,
VOTA HOMINVM, VIX QVO PROGREDIANTVR, HABENT
VINCITO, YIC1STI. QVOT REGES PRISCVS ADORAT
ORBIS, NEC TE QVl ENCERE POSSIT, ER1T.

ילד קט, חקה את אביך
הֱיֵה יורש מעלותיו הטובות. אין נאצל בעולם ממנו.
השמיים והארץ בקושי יוכלו ליצור בן שתהילתו תעלה על זו של אביו.
לו רק תְשווה למעשי הורְך, איש לא יבקש יותר.
והיה אם תתעלה עליו, הרי ש׳תעקוף׳ את כל המלכים
אותם העריץ העולם בכל התקופות
ולא יתעלה עליך איש.[10]

תכונותיו המלכותיות של הנסיך מועצמות באמצעות שתי ידיו. זרועו השמאלית מודגשת באמצעות הגלימה האדומה בעלת הנפח המשתפלת מכתפו ומטה, וגם באמצעות שרוולי בד הברוקד המוזהב והמבריק, וכף ידו אוחזת בצעצוע-רעשן מזהב הדומה לשרביט, כיאה למלך

9. J. H. Castelli, *Edward VI: King of England*, n.d., from http://www.tudorplace.com.ar/aboutEdward.htm

10. ריצ'ארד מוריסון, משורר ושגריר, 1513-1556.

עתידי. כף ידו הימנית המעידה על תכונות אופיו, פתוחה ואצבעותיה פרושות וכמעט נוגעות בצופה. היא מורמת במעין גל, מלכותית ומוארת. מחוות ידו ההצהרתית, מוכנה לפנות לאזרחים, להרגיע חששות, ובאומרה ביטחון היא מצהירה על כוונותיו באשר לעתיד, בתנוחת ברכה להמונים וציפייה שנתיניו יתנהגו בדרך ארץ ובכבוד כלפיו.

על אף בריאותו הלקויה, היה הנסיך בקיא בלטינית, יוונית וצרפתית, ניגן בלאוטה והיה לאסטרונום. לאחר מות אביו ב-1547 הוכתר אדוארד למלך אנגליה ואירלנד. הוא עצמו נפטר ב-1553 טרם מלאו לו 16 שנים.[11]



תמונה 5:
רפאל סנציו, **המדונה של הכיסא**
(*The Madonna della Seggiola, 1514*)

גם הגישה אל הילד הממלא פונקציה דתית מקבלת תפנית. הגדיל עשות רפאל סנציו (Raphael Sanzio, 1483-1520) ב**המדונה של הכיסא** (תמונה 5). ישו מתואר לא כישות שמימית או קדושה המתעלה על בני אדם אחרים, אלא כילד אנושי רגיל לחלוטין, כשתווי פניו והבעתו אינם אומרים קדושה. על אף "האנשתו" את הדמויות, הצליח רפאל לשמר את האלוהות הפנימית שלהן הניכרת בריכוזם וברצינותם. רגליו של ישו שמנמנות והוא מתכרבל בחיק אימו האנושית מאוד העוטפת אותו בשתי ידיה, כשהקשר ביניהם מובע באמצעות שפת הגוף והקרבה הרגשית של החיבוק החם והמלטף של האם את בנה וההרמוניה השולטת בקבוצה. לולא אותה הילה מרומזת סביב ראש האם והילד האחר – יוחנן אחיינה – עם הצלב כשידיו בתנוחת תפילה, היה קשה לזהות את התינוק הארצי ומלא החיים כישו. יש לציין כי הסצנה כולה, ובה מריה, לקוחה מן המציאות היומיומית ועל כך "מעידים בגדיה על צבעיהם השונים מהכחול שסימל אצילות שמימית והאדום את הרוח הקדושה המקובלים בדימויים נוצריים. בגדה ירוק ושל ישו – צהוב".[12]

---

11. J. O. Hand and S. E. Mansfield, *German Paintings of the 15th through the 17th Centuries*, Washington 1993, p. 87.

12. "פריצת דרך זו של שימוש בצבעים שונים מהרגיל חשפה את 'אופנת' החילוניות בחברה שעוררה חופש וערך אנושי. הציור היה יותר כדיוקן מאשר ציור של הערצה דתית. בעבר בציורי רפאל ואחרים, מריה תמיד כופפה את ראשה כלפי מטה בהביטה אל ילדה או למרחקים בהציגה אהבה ודאגה כלפיו או כלפי יוחנן ואילו כאן מביטה היא לכיוון הצופה".

ראו: C. K. Lei, 'High Renaissance as reflected in Raphael's *Madonna della Seggiola*', 1-8, p. 4, from

כמנייריסטים שציירו דמויות בדרך בלתי טבעית, תוארו יצירותיו של אניולו ברונזינו (Angolo Bronzino, 1505-1572) כדיוקנאות קפואים שבהם פער הציר תהום עמוקה בין המצויר לצופה.



תמונה 6:
אניולו ברונזינו, **ג'יובאני די קוסימו דה מדיצ'י** (*Giovanni di Cosimo de' Medici, 1545*)

שלא כילד הטבעי הרנסנסי, מתאר ברונזינו בסגנון המנייריסטי את **ג׳יובאני די קוסימו דה מדיצ׳י** (תמונה 6), ילדו הרביעי והצעיר ביותר של הדוכס קוסימו ״בגיל שנה וחצי״[13] – ילד שמנמן ומלאכותי בעל ראש כשל מבוגר הנעול במגבלות המנייריזם: פלג גופו העליון ארוך יתר על המידה וחסר פרופורציה בהשוואה לחלקי גופו האחרים. הילד המחוייך כולא חוחית בידו המעֻוותת בעלת האצבעות הארוכות במידה מוגזמת, בדומה לנפשו הילדותית הכלואה אף היא. החוחית שימשה סמל נוצרי מאחר שמזונה היה זרעי צמח הגדילן הקשור לכתרו של ישו והמייצג את הצליבה העתידית. סביב צווארו הוא עונד שרשרת זהב שעליה תליון ובו אלמוג וקישוטים אחרים. השינוי בתפיסת השלמות שהייתה נחלת הרנסנס מתחלפת במחצית השנייה של המאה השש עשרה ומביאה עימה את המנייריזם המעוות והמתאר ידיים מלאכותיות חסרות פרופורציה, בעלות אצבעות ארוכות במיוחד, בדומה לידו השמאלית של ג׳יובאני. לחייו התפוחות יתר על המידה, סנטרו הכפול וידו הימנית השמנמנה – כל אלה תורמים לעיוות ולאיבוד התכונות הילדותיות הטבעיות.

שלא כמקובל, הדמות חתוכה מעל ברכי הפעוט כשהגוף מוצג כמעט חזיתית בהטייה קלה שמאלה. ג׳יובאני ישוב על ספסל חום כהה עם רקע ירוק כהה המנוגד לטוניקת המשי הוורודה התואמת את תכשיט האלמוג. שתיים משיני החלב שלו מציצות וביחד עם קצוות שערו יוצרים דיוקן של ילד שבע רצון המביט אל הצופה.

״בניגוד לדיוקנאות אחרים של ברונזינו המביטים על העולם בזלזול אריסטוקרטי ובריחוק, בדיוקן הנוכחי הפעוט הוא מלא חיים״.[14] מעניין כי ילדיו האחרים של קוסימו בציורי ברונזינו מוצגים כמבוגרים רציניים כשפניהם חסרי רגשות. ג׳ובאני נראה שמח, ספונטני ומצויר במידה ריאליסטית מדויקת. ״שוני זה נבע כנראה משאיפותיו ותוכניותיו השונות של אביו באשר לעתידו, ואכן בגיל 17 הפך לחשמן״.[15]

הבעיות הקיומיות המעסיקות את הפילוסופיה, הספרות והאומנות של המאה השבע עשרה ניכרות גם באמצעות דיוקנאות הילדים בתקופה זו. הגישה החיונית, השמחה והטבעית של ילד הרנסנס, פינתה מקומה לרצינות התהומית ולפרדוקס הקיומי הבארוקי של המאה השבע עשרה.

---

https://www.academia.edu/6904442/High_Renaissance_as_reflected_in_Raphael_s_Madonna_della Seggiola

13. M. Brock, *Bronzin*, trans. D. P. Radzinowicz and C. Schultz-Touge, Paris, France 2002, p. 182.

14. S. Negrini and L. Berti (eds.), *The Uffizi of Florence and Its Paintings*, Edinburgh 1974, p. 38.

15. C. McCorquodale, *Bronzino*, New York 1981, p. 114.



תמונה 7:
רמברנדט ואן ריין, **דיוקן של ילד**
(*Portrait of a Boy, 1655-1660*)

בדיוקן של ילד (תמונה 7) לרמברנדט ואן ריין (Rembrandt van Rijn, 1606-1669) זוהרת על הרקע הכהה דמותו של בנו האהוב, טיטוס – ילד קטן, שבריר, פיוטי ועדין – בעל מתיקות וחיוורון המשווים לו מראה כשל בובת חרסינה. אלה מובלטים באמצעות שערו הבהיר והמואר המעטר את פניו. על שפתיו האדומות ספק חיוך קטן, המקבל ביטוי גם בזוויות עיניו. נושא שבריריות הרגע וחלופיות הזמן אינו חומק אף מדיוקן זה. על כתפו השמאלית חיית מחמד – תוכי או קוף "חבר" להתרועע עימו. לכובעו המיוחד טיטורת מוארת המקיפה את ראשו כהילה. בגדיו האלגנטיים והבולטים בשל צבעם הארגמני המלכותי, משווים לו חשיבות בדומה לבן אצולה על אף שאביו היה בנו של טוחן ממעמד חברתי נמוך. שלא כילד הרנסנסי הבריא, החזק, היפה והיציב, בולטים אישיותו הרגישה ופגיעותו של הילד הבארוקי העולה מתוך המסתורין ואפלת החיים. הצופה חש באהבתו ובדאגתו של הצייר ליצור הקטן כשאת אלה מדגיש הרטט על פניו, העולה באמצעות האור הבוקע מהן. מתוך הביוגרפיה של רמברנדט ידוע כי איבד את כל ילדיו שנפטרו בילדותם. טיטוס עצמו נפטר בגיל 27.

לא זו בלבד שרמברנדט צייר את דיוקן בנו האהוב והיחידי שנשאר בחיים פעמים רבות לאורך חייו, אלא אף שילב את בנו, בעל השיער הבהיר ותלתלי הזהב, בציורים לא מעטים בסצנות מגוונות, ברצותו לתאר דמויות חיוביות, בעלות אישיויות עדינות, כגון יעקב נאבק עם המלאך (המלאך) ; יעקב מברך את אפרים ומנשה (אפרים).

פני המלאך הקסומים שעליהם נסוכים התום והתמימות של הילד בן השש עומדים מתוך ניגוד חד לאדמת הסיארה דה גואדראמה ברקע, ולרובה שבידו. האומן הבארוקי המקדיש מקום נרחב ביצירתו לילדים הוא דיאגו ולסקז (Diego Velazquez, 1599-1660) שהיה צייר החצר של פיליפ הרביעי מלך ספרד. על רקע זה תיעד ולסקז את הנסיכים והנסיכות הצעירים ובהם הילדים והגמדים שבחצר המלוכה. את בלת'סר קרלוס (Balthasar Carlos (Charles)), אחיהם של פיליפ פרוספרו ואינפנטה מרגריטה תרזה, תיאר כצייד, כילד קטן ורציני בעל לחיים בריאות, שפתיים אדומות ושיער אדמוני סמיך ומבריק בציור **הנסיך בלת'סר קרלוס**, **צייד**, שבו תופס קרלוס רק חלק מאורך הציור. הוא מוגבל בתחום פעולתו בשל עץ אלון מימין.

> נדמה שהוא נשאב פסיכולוגית על ידי הנוף המרהיב סביבו, יער הפארדו, וברקע רכס ההרים הכחולים של מדריד כשאור בין-הערביים העצוב מרמז יותר על שקיעת החמה המאיימת מאשר על עלות השחר.[16]

16. D. W. Carr, *Velasquez* (National Gallery Publications), London 2006, p. 198.

הנוף הבארוקי הסוער בעל הקווים האלכסוניים, המנוגד לטבעו של ילד, משווה לנסיך הקטן בגרות וחשיבות. על אף תיאורו הילדותי מזכירים בגדיו הכוללים מגפיים וכפפות וכן שפת גופו, את אביו המלך פיליפ הרביעי כצייד. אולם לצד אלה, הצייר עוסק גם בהיבט הילדותי בדמותו של יורש העצר הקטן: לאישיותו המלבבת ומתיקותו, תורמים בעיקר הזווית הבלתי רשמית והדרך המרושלת שבה הוא חובש את כובעו. עם זה נעדר הילד שמחת חיים וחיוך. בחיוורונו וברצינותו קיבל עליו תפקיד שנועד ל"גדולים". הפרדוקס הבארוקי של פער הניכר בין הופעה חיצונית למציאות הפנימית, זועק מפניו של בלת'סר שנכבל במחויבות המלכותית הטקסית.

"גם כלבי הצייד הגדולים מדגישים את חולשתו של הילד".[17]

הילד רציני ורגוע כשהוא מחזיק בגאווה את צעצוע הרובה שניתן לו. בעיניו ואולי אף על שפתיו אפשר להבחין בחצי חיוך שכמעט יושלם. במאה השבע עשרה נחשב הציִיד לפעילות אצילית וחיונית בתוכנית הלימודים ששיקפה את הייחוס המלכותי. הציור מראה את סוג המחויבויות שייפלו על כתפיו של הנסיך בן השש בעלותו על כס המלוכה.



תמונה 8:
דיאגו ולסקז, **הנסיך בלת'סר קרלוס, צייד**
(*Prince Balhtasar Carlos, Hunter, 1635*)

התייחסות לצייד בדיוקנאות מלכותיים הייתה הרבה יותר מהצגת האהבה לפעילות זו לה הייתה גם קונוטציה פוליטית. צייד נחשב כמטפורה להכנה למלחמה וכרמיזה לאחריות צבאית הממתינה למלך העתידי.[18]

נבחין באישיותו הפעילה והאינטליגנציה הערנית של הנסיך יורש העצר לעתיד שתפתחנה אצלו תכונות מתאימות כשליט. "קרלוס, שהולדתו נתפסה כאישור אלוהי להגמוניה הספרדית, מלך שנתיים כצ'רלס ה-II, ועם פטירתו בהיותו בן 17 בלבד שקעה האומה הספרדית בייאוש עמוק".[19]

דיוקנו העדין, הרגיש והמרגש של פיליפ פרוספרו בן השנתיים בציור **הנסיך פיליפ פרוספרו** (תמונה 9), לדיאגו ולסקז (Diego Velázquez, 1599-1660) ועצבונו המקיף את הפעוט פוער פצע בלב המתבונן. הנסיך הקטן החיוור ה"שקוף" כמעט, נפטר בהיותו בן ארבע ב-1661 עקב מחלת האפילפסיה שפרצה בשל מערכת חיסון לקויה – תוצאה של נישואין בתוך המשפחה עם שושלת ההפסבורגים בני הדודים האוסטרים.

17. A. Domínguez Ortiz, A. E. Pérez Sánchez and J. Gállego, *Velasquez*, New York 1989, p. 172.
18. שם.
19. שם, עמ' 173.



תמונה 9:
דיאגו ולסקז, **הנסיך פיליפ פרוספרו**
prince of Asturias Phillip Prospero,)
(1659

המחלה נותנת אותותיה בציור, בשבריריותו ועדינותו של הילד. העצב טבוע בפניו הקטנטנות ובעומק עיניו הכהות השקועות. כנגד אלה ניכר חיוורונו וברק פלומתו הבהירה והרכה. "ידו הימנית מתוחה כנהוג בהצגת התנוחה הת'אומטורגית של מלך כל יכול",[20] ונשענת על גב כיסאו המרופד קטיפה אדומה שעליו הצייר ממקם את ידידו הטוב – כלבלב קטן לבן, המקביל לנסיך במידותיו וצבעיו, בעיניו ובהבעתו העצובה וגם בכליאתו בתוך הכיסא כשרגלו האחת אף היא מושטת קדימה.

על שמלתו האדומה כשמלת ילדה לובש הנסיך סינר לבן שעליו "מפוזרים קמעות ופעמונים שמטרתם להגן על היורש החלש",[21] כשאלה משווים לו חולשה וחוסר אונים המתעצמים באמצעות "כליאתו" בין הכורסה לכיסא, כשרוב רובו נתון על רקע שחור ועמוק החוזר בצבע עיניו כשהאווירה פסימית ומבשרת רעות. חולשתו, בדידותו, סגירותו ורפיונו של פיליפ פרוספרו זועקים מן הציור. אין זה דיוקן פוליטי פרט לעובדה שהוא מעיד על תקוותיה של ספרד התלויות בילד קטן ובלתי יציב בריאותית התלוי בעצמו במזל ובגורל.

נסיכה מהאגדות: מקסימה כבובה; עיניה כחולות וגדולות; שערה בלונדיני; מוקפת בבנות לוויה ובמשרתים. הנסיכה מרגריטה זוכה להרבה דיוקנאות מלכותיים המתעדים אותה מגיל שנתיים עד עשרים ואחת – גיל פטירתה. הסיבה לדיוקנאותיה הרבים הייתה נעוצה באירוסיה בגיל מוקדם מאוד, לדודה מצד אימה שהיה בן דודה מצד אביה: הקיסר הרומאי לאופולד הראשון שהיה מבוגר ממנה באחת עשרה שנה ונישאה לו בהיותה בת ארבע עשרה. אביה המלך תיעד בדרך זו את התפתחות "הכלה" ושלח את הציורים לבעלה לעתיד לווינה להתרשמותו ולהתרשמות המשפחה.[22]

בכל תמונותיה מורגשים הרטט והחיבה שחש הצייר כלפיה החל ממרגריטה בוורוד ליד אגרטל פרחים, המשך במרגריטה בת עשר עם קרינולינה ומרגריטה בכחול בת חמש עשרה וכן הלאה.

כל דיוקנאותיה מתאפיינים ברצינות תהומית ברשמיות ובטקסיות בדומה לאחיה הנסיכים. אף לא פעם אחת מצליח קצה חיוך לחמוק ו"לנחות" על פניה. הבעתה אומרת מודעות למעמדה ולתפקידה בחצר המלוכה הספרדי. שמלתה המפוארת רשמית מדי לבת גילה, וכן גם שאר השמלות בציורים האחרים הכולאות את נשמתה בשבי המחויבויות הנוקשות.

20. N. Schneider, *The Art of the Portrait: Masterpieces of European Portrait-Painting*, Cologne 1994, p. 148.

21. M. Hume, *The Court of Philip IV: Spain in Decadence*, London 1927, p. 457.

22. J. T. Friehs, 'Party-time: The marriage of Leopold I and Margarita of Spain', *The Word of the Habsburgs*, 2011, from http://www.habsburger.net/en/chapter/party-time-marriage-leopold-i-and-margarita-spain



תמונה 10:
דיאגו ולסקז, פרט מתוך **עלמות החצר**
(*Las Meninas, 1656*)

היא מגיעה לשיא חשיבותה ביצירה המונומנטלית **עלמות החצר** (תמונה 10). האינפנטה מרגריטה הקטנה בת החמש משמשת מוקד המֶחבר המורכב מבחינה צורנית, צבעונית ונושאית. שתי משרתותיה משני צידיה "ממסגרות" את דמותה המקבילה לצורתו של הכד האדום הקטן המוגש לה לשתייה. אור השמש נופל על שיער הממשי הבהיר שלה הגולש עד כתפיה ועל דמותה הזעירה החיננית, העדינה והילדותית. פניה פונות לכיוון מקור האור, אך לא מבטה. הבעתה אומרת עצב בלתי אופייני לבת גילה. זאת כנראה תוצאת האווירה הדיכאונית ששרתה בארמון והחינוך המלכותי הקפדני של מעמדה. השתקפות האור על הנסיכה מדגישה את שבריריותה.

באשר לסוגיית נושא הציור קיימות כל מיני סברות שבכולן נמצאת מרגריטה במרכז. ולסקז מדגיש באמצעותה את בעיית חלופיות הזמן. הילדה האמורה לסמל את התקווה והעתיד, מסמלת את הרגע החולף כשנוצרת הקבלה בינה לילד הגמד, ניקולס סיטו – הקבלה המדגישה את הפרדוקס הבארוקי. הילדה תצמח ותגדל בעוד הגמד, למרות חלופיות הזמן, ייוותר במידותיו ובעיוותו כמסורת הבארוק שאינו מתאר את הילד המאושר המשמש מסד לתקוות האנושיות. ברור אפוא כי הגישה החיונית, השמחה והטבעית של ילד הרנסנס, פינתה מקומה לרצינות התהומית ולפרדוקס הקיומי.

הדילמה בציור האניגמטי מתחילה בכך שהמלך והמלכה נמצאים כביכול מחוץ לציור ובכל זאת השתקפותם נראית על הקיר האחורי וממקמת אותם אם כך בתוך החלל התמונתי.[23]

בין הגרסאות למיניהן המפרשות את הציור, למראה שמאחור המשקפת את דיוקנאות המלך פיליפ ה-IV והמלכה מריאנה, הורי האינפנטה מרגריטה, תפקיד חשוב. יש הנחה רווחת כי "דמויותיהם משתקפות מהבד על הכן, אותן מצייר ולסקז בעוד בתם מסתכלת עליהם ועליו בפעולת הציור".[24] עוד סברה מניחה כי ההשתקפות במראה היא של המלך והמלכה העומדים מחוץ לחלל המצויר. על אף היות המלך והמלכה ממוזערים בציור בתוך מראה ובהשתקפות בלבד, מקבלת דמותם המרוחקת מעמד מרכזי על בד הציור עצמו – על ה-*Las Meninas* (לא זה שעליו נראה האומן מצייר). גרסה אחרת מפרשת את הציור כסצנה שבה ולסקז מצייר את הנסיכה עצמה והוריה הנמצאים מחוץ לסטודיו מביטים עליה באותו זמן.

החמקמקות של **הלאס מנינאס** מרמזת על כך שהאומנות והחיים הם אשליה. מערכת היחסים בין אשליה למציאות הייתה סוגיה מרכזית בתרבות הספרדית במאה השבע עשרה כפי שהדבר מובע בספרות הבארוקית הספרדית ב**דון קישוט**.[25]

---

23. J. O. Lowrie, 'Barbey D'Aurevilly's Une Page D'Histoire: A poetics of incest', *The Romanic Review*, 90, 3 (1999), pp. 379-395.

24. H. W. Janson and D. J. Janson, *History of Art: A Survey of the Major Visual Arts from the Dawn of History to the Present Day*[2], New York 1977, p. 433.

25. D. W. Carr, 'Painting and reality, the Art and life of Velázquez', A. Domínguez Ortiz, A. E. Pérez Sánchez and J. Gállego

אוגוסט גבריאל גודפרוי, בנו של תכשיטן, לבוש בהידור ומביט על שולחן בריכוז רב אך לא על הספרים, הנייר והנוצה הטבולה בקסת דיו הקשורים ללימוד. אלה הוסטו הצידה כדי לפנות מקום לסביבון עץ התופס את תשומת ליבו כשהוא מסתובב בכיוונו והמספק לו רגע חולף של הסחת דעת ושעשוע. ככל ילד, גם הוא מצא עילה לחמוק ממטלת שיעורי הבית. מתוך הציור כמו נשמעת הטפת המוסר: ״אין להסיח את הדעת מעניינים חשובים על ידי עיסוק בעניינים טריוויאליים״.[26] הבעתו הרצינית והעדינה משווה לו דמות ילד בשר ודם על אף לבושו האצילי המשייך אותו לאצולת הפריפריה הנמוכה. כל זאת בציורו של ז׳אן בפטיסט סימיון שארדין (Jean-Baptiste Simeon Chardin, 1699-1779): **הילד עם הסביבון** (תמונה 11).



תמונה 11:
ז׳אן שארדין, **הילד עם הסביבון**
(*Boy with a Spinning Top, 1735*)

שארדין כאומן הפתיע בגישה חדשה.

> הוא היה האומן הראשון שצייר דיוקן של ילד אינדיווידואלי הממפה את אבולוציית ייצוג הילדות באומנות הצרפתית מאז ימי הביניים כשציורי ילדים היו נדירים ביותר עד המאה השש עשרה ואלה שהועלו על בד הצייר נראו, גם בצרפת, כישו התינוק שייצג את הילד באומנות. במאה השבע עשרה תוארו הם כמבוגרים קטנים.[27]

לדוגמה לואי ה-14 (1638-1715) כתינוק ב-1640 (תמונה 12) אינו נראה כפעוט אלא שוכב גאה, מודע למעמדו, לבוש רשמית בבגדי מלוכה ומחזיק בענף פרחים כבשרביט.



תמונה 12:
אומן לא ידוע, **לואי ה-14**
(*Louis XIV*)

רק לאחר שהפילוסוף ז׳אן ז׳אק רוסו (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778) טען שיש להחשיב את הילדים לישויות אוטונומיות, החלו האומנים בצרפת, כשארדין, לראות בבנים ובבנות דמויות עצמאיות. כמו כן החלה בצרפת אופנת ציור דיוקני המשפחה שאופיינו במערכות יחסים עדינות ורכות בין הורים לילדים. ההתייחסות אל הילדים הופכת לטבעית יותר וההורים אף מחבקים את ילדיהם בציורים.

עם הולדתה של המאה השמונה עשרה – תקופת הנאורות, מקבל נושא הילד משמעות מיוחדת

(eds.), *Velázquez* (National Gallery Publications), London 2006, p. 50.

26. A. Sooke, 'How Childhood Came to Fascinate Artists', *Culture*, 2016, from http://www.bbc.com/culture/story/20160315-how-childhood-came-to-fascinate-artists

27. שם.

באומנות. זהו שחר של עידן חדש שבו הילד רואה את מקומו במרכז הסוגיות הפוליטיות, המוסריות והחברתיות.

> אוגוסט גבריאל אינו מודע לסביבה הלימודית שאינה יכולה להתחרות עם המשחק – החפץ הממגנט. עיניו כמו קשורות בחוט בלתי נראה לסביבון המסתובב. הילד שבוי במשחק המקריות, המזל. מתי ייעצר? האם ייפול מהשולחן? הוא שקוע ומהופנט לחלוטין ומצוי באותה הסחת דעת בנלית שאין לעמוד בפניה. לא רק שאינו מודע לצופה, אלא שאינו מוטרד מהביט הצופה בו.[28]
>
> בציירו ילד ש"פרש" משיעורי הבית ומתרכז "בפעולת הסביבון המהירה וקצרת המועד על שולחנו", מדגיש הצייר את השלווה והרוגע שהציור מקרין. שארדין מתייחס למשחק ברצינות ומחזיר אותו לתחום שהגיע ממנו: עולם הילד שעדיין אינו יודע להבחין בין פנטזיה למציאות, בין משחק לחיים עצמם.[29]

הסביבון הופך למטפורה מושלמת, למצב של קליטה מוחלטת בד בבד עם מנוחה מנטלית עמוקה. מבחינת האומן, ברגעים אלה האדם הוא אנושי ביותר, פגיע ביותר וטבעי ביותר. "מוחו של אוגוסט גבריאל פעיל ואולם בהתרכזות בפעולה כה טריוויאלית, אין הפעילות המוחית מגיעה לרמה של מחשבה".[30]

ילדי האצולה והמלוכה במאה השבע עשרה צוירו לא כאנשים מציאותיים, אלא כסמלי נצר השושלת. שארדין, כאמור, מראה אותם בפעם הראשונה בדרך טבעית כמות שהם. "הוא עושה זאת בהציגו את הילד בשעת משחק".[31] הוא צייר עוד ציורי ילדים שהמשותף להם הוא אותו חידוש העוסק בנושא ההתבטלות הילדותית ובטבעם הגחמני, האנרגטי וההתלהבותי של החיים.

נושא הילדים הפעילים בתפקידים של מבוגרים הפך לשכיח וחשוב במאה השמונה עשרה. ב-1752 הזמינה מאדאם דה פומפדור אצל הצייר קארל ואן לו (Carle Van Loo, 1705-1765) ארבע יצירות בנושא אלגוריות של האומנויות: ציור, פיסול, ארכיטקטורה ומוזיקה שתקשטנה את אחוזתה הפרטית בבלוויו (Bellevue) בחלל שתיפקד כ"מקדש לתהילתה"[32] ונושאיהן יהיו ילדים בתפקידי מבוגרים שיבצעו משימות אומנותיות אלו.

---

28. E. Lajer-Burcharth, *The Painter's Touch: Boucher, Chardin, Fragonard*, Princeton 2018, p. 140.
29. R. Suckle et al., *Masterpieces of Western Art: A History of Art in 900 Individual Studies from the Gothic to the Present Day* (From Gothic to Neoclassicism: Part 1), Koln 2002, p. 357.
30. R. Dorment, 'The Man Who Could Paint Silence: Chardin was as an artist who made everything out of nothing, says Richard Dorment', *The Telegraph*, 2000, from https://www.telegraph.co.uk/culture/4720084/The-man-who-could-paint-silence.html
31. מארינה מת'יו, סגנית מנהל מוזאון מרמוטאן מונה ואוצרת התערוכה "ילד באומנות": "הצד הימני נחתך באיזשהו שלב כפי שניתן לראות בהעתקים ישנים שבהם כלב נוסף מצויר". ראו: A. Sooke, 'How childhood came to fascinate artists', *Culiture*, 1.4.2016, from http://www.bbc.com/culture/story/20160315-how-childhood-came-to-fascinate-artists
32. C. Jones, *Madame de Pompadour: Images of a Mistress*, New Haven 2002, p. 94.

ציורו של קארל ואן לו **אלגוריה של ציור** (תמונה 13) מציג ילדים קטנים המתנהגים בחוסר טבעיות ובהגזמה אלגנטית כמבוגרים. ילד צעיר יושב ליד כן הציור בדומה לאומן בוגר כשהוא מנסה לצייר את המוזה – הילדה המחקה את זו בדמות ה"פאם פאטאל": התנוחה, הערטול, החושניות וההבעה המתחנחנת. הנושא לקוח הישר מסדנת האומן – נושא ארס פואטי הנראה מוגזם לגילו הצעיר של הצייר. ראשה של הילדה המגלמת את הדוגמנית גדול מדי מבחינה פרופורציונלית, תווי פניה עדינים, עורה ורדרד, איבריה רכים ובטנה בולטת משהו. ציור זה הוא, כאמור, אחד מארבע יצירות שנתלו בטירתה של מאדאם דה פומפדור לבקשתה ובהן מופיעים ילדים. אלה הן דוגמאות לאומנות צרפתית, אופנתית, דקורטיבית באמצע המאה השמונה עשרה שהציגה ילדים במשובתם הבוגרת. זהות הילדים הייחודית ויכולתם להביע עצמם ללא איפוק או הסתייגות, ניכרת ביותר.



תמונה 13:
קארל ואן לו, **אלגוריה של ציור**
(*Allegory of Painting, 1753*)

בציור המייצג את הפיסול, **אלגוריה של פיסול** (תמונה 14) ישוב ילד על ארגז עץ כשרגליו אינן מגיעות לרצפה, ראשו עטוף במטפחת עם קשר מרשים בחלוק אומנים כשהוא בשלבי סיום בעבודתו –BUST של לואי ה-XV. ידו השמנמנה אוחזת בפטיש זעיר ועוסקת במלאכה הקשה במיוחד לילדים. הסטודיו הנראה ארעי, אינו מפואר בלשון המעטה, כשארגז משמש בעבורו שולחן לפסל המלך. אולם העמוד האנכי והאגרטל העתיק העצום בגודלו שמאחוריו, מרמזים על חלל ענק ומעניקים יוקרה למשימתו. עוד אלמנט המאדיר את פיסול ראש המלך הוא ראשו של אלכסנדר הגדול המונח על הרצפה בקרבת הילד ו"מביט" בנעשה בהשתאות רבה.



תמונה 14:
קארל ואן לו, **אלגוריה של פיסול**
(*Allegory of Sculpture, 1753*)

בציור **אלגוריה של ארכיטקטורה** (תמונה 15), שני הבנים העוטים מלבושי רנסנס מפוארים מציגים את תוכנית טירת בלוויו של מאדאם דה פומפדור לפני עמיתם שמגיב ומעיר על השרטוט, בעוד שני ילדים בבגדי עבודה עסוקים כפועלים בבנייה ברקע. הצייר מציג תנועות והתנהגויות של מבוגרים כשל מקצוענים מנוסים בתחום. ואן לו מעניק לילדים סגנון מתקופה היסטורית אחרת כשהילד היועץ בכחול יודע כיצד לכוון את הצוות ולהרים את חלוקו בסגנון לואי ה-14 כדי להוכיח את יכולתו הריקודית בתנוחת בלט אריסטוקרטית.



תמונה 15:
קארל ואן לו, **אלגוריה של ארכיטקטורה**
(*Allegory of Architecture, 1753*)

בציור **אלגוריה של מוזיקה** (תמונה 16) שלושה כלי מיתר: שני כינורות וצ'לו, והארפסיקורד, שני בנים ובת, מרכיבים את שלישיית המוזיקאים. הפסנתרנית נראית כמנחת הקונצרט ומובילה את שני הנגנים הסמוכים אליה והעוקבים אחריה בקפדנות כי על פיה יישק דבר. סצנה זו לא נראית מתאימה או הגיונית בעולם המבוגרים, ואולם ייתכן שזו שעת אימון ולא הקונצרט עצמו.



תמונה 16:
קארל ואן לו, **אלגוריה של מוזיקה**
(*Allegory of Music, 1753*)

ציורים שבהם ילדים הוצגו כמייצגי אלגוריות היה חידוש שהעתיקו ברבות הימים אומנים אחרים ובהם פרנסואה בושר (Francois Boucher, 1703-1770). כדי לשעשע את המלך, כלל ואן לו באלגוריית הפיסול את ראשו של לואי, באלגוריית הציור את בת המרקיז בת התשע, הטירה בציור הארכיטקטורה הייתה זו שבבלוויו, ובאלגוריית המוזיקה תווי פניה של נגנית ההארפסיקורד התבססו על אלה של מאדאם דה פומפדור עצמה כשהוא מצעירה בעשרים שנה.

המבקר השמרן, לה פונט דה סנט יאן (La Font de Saint-Yenne, 1688-1771), תקף את הצייר בעניין ארבע האלגוריות:

> אומנויות אלו מיוצגות בידי ילדים לבושים באלגנטיות ופאר מיותרים הגורמים להם להראות שמנים ומלאים מדי. הופעתם אינה מגוונת מספיק וכאילו צוירה מאותו מודל. פרט לכך, לא ייתכן כי ילדים שובבים בני 5-6 יוכלו לעסוק באומנויות כיוון שידיהם הקטנות והחלשות לא יכולות לאחוז בקורנסים ואיזמלים למטרות עבודה בשיש. הם לא יכולים לצייר ישירות

מהטבע ולכן הם מספקים לאומנויות מאפיינים ילדותיים במקום כבוד ודרך ארץ.[33]

סגנון הרוקוקו האלגנטי והחצרוני של המאה השמונה עשרה מדגיש את הפאר וההדר של האצולה הפריזאית או זו של ורסאי. הקלילות והחן באומנות המעמידים את פסגת ההישגים של המאה השמונה עשרה ניכרים גם במסיבות הגן האלגנטיות (fetes galantes) רוויות הקסם הטבולות באווירת התאטרון שהמציא ז׳אן אנטואן ואטו (Jean-Antoine Watteau, 1684-1721) והביאן אל הציור. באותן מסיבות גן בילו אוהבים בנעימים כשאווירת פלרטוט, עצלות מרגיעה, עושר ובזבזנות עוטפות את הסביבה. הנוף, הארכיטקטורה והבגדים מוגשים מבעד לעדשת האריסטוקרטיה ואנשים רמי מעלה, כאשר מקור דמויות רבות הוא בקומדיה האיטלקית ובבלט. בקטגוריה זו נכלל גם היחס כלפי הילד. ילדים עוסקים בפעילויות ילדיות וטבעיות מצד אחד, ובחיקוי מבוגרים בהופעתם ובמשחקיהם מצד אחר. האווירה הקלילה, נטולת תוכן עמוק והבילוי במסיבות הגן, עוברים גם אל ציורי הילדים.

עם ההתקרבות אל המודרניזם – המאה התשע עשרה – משתנה שוב הגישה כלפי הילד באומנות. המקוריות, העניין ודרך ההסתכלות השונה על המציאות, אינם משאירים דרכים רבות לאומנים. דיוקנאות הילדים הרווחים לרוב, אינם של ילדים ילדותיים, שמנמנים ומתוקים. איבוד התום והתמימות מקבל העצמה עם המהפכה הצרפתית ופריצתה. גם המהפכה התעשייתית, העיור והניכור בכרך המודרני משפיעים על חיי הילד ודרך הופעתו באומנות. המחיר ששילמו ילדים מסוימים היה גבוה. עם זה שני קצוות הספקטרום משכו את תשומת לב האומנים ומכאן הופיעו דימויים עזים וסנטימנטליים של התפתחותם האמוציונלית של הילדים: מצד אחד נראו ילדים משחקים עם חיות המחמד שלהם ומצד אחר עובדים עבודה פיזית קשה כבר בגיל צעיר מאוד כמוכרים תוצרת בשוק, סוחבים משאות כבדים, ואף משתתפים בפעולות עברייניות. ביצירות המתארות ילדים אלה, ההבדל הגדול בין ילד למבוגר היה מידותיהם ותווי פניהם כשהתום והצורך בהגנה ואהבה חסרו מהקומפוזיציה.

עקב התערערות המסגרות הדתיות ומתוך כך גם המסורתיות; עקב המלחמות, המחלות, הרעב והשרַפות, מתמלאים הרחובות ובתי היתומים בילדים חסרי ישע. ציירים מתארים ילדים שאינם משחקים, אינם צוהלים כבני גילם, אינם מתפנקים בחיק הוריהם או לומדים בבתי ספר. הם מתוארים כקטנים שהזדקנו טרם זמנם, כילדים מעוותים המושכים בעול לצד המבוגרים.

עוד סיבה מהותית לשינוי זה הייתה עליית הבורגנות: הופעת דיוקנאות משפחתיים רבים שהתאפיינו במערכות יחסים עדינות בין הורים לילדיהם. בדרך כלל יש מקום לומר כי במאה התשע עשרה הפכו דיוקנאותיהם של ילדים לשכיחים יותר מבעבר. באמצעיתה של המאה, בהשפעת הריאליזם, הופיעו נערי רחוב, יחפים, מלוכלכים, לבושי בלויים כשהם מתפרנסים ממכירת פרחים. אלה עוררו רחמים למצבם של הצעירים העירוניים האביונים ולעיתים היתומים: קורבנות המהפכה התעשייתית.

33. A. K. Strasik, 'Reconceiving Childhood: Women and Children in French Art 1750-1814', Ph.D. dissertation, Iowa University, 2016, p. 38.



תמונה 17:
פרננד פלז, **מוכר הסיגליות**
(*A Martyr or The Violette Merchant, 1885*)

בציור **מוכר הסיגליות** (תמונה 17), אנו פוגשים ילד יחף, בגדיו בלויים וקרועים בחלקם, תשוש מעבודתו במכירת פרחים עד כי נרדם (או מת) על סף הדלת. ציור זה היה אמור לעורר את רחמי הציבור כלפי מצוקת אותם דרי רחוב צעירים בכרך הסואן, לרוב יתומים, קורבנות המהפכה התעשייתית. הציור הוא של פרננד פלז (Fernand Pelez, 1843-1913) שהסימפתיה שהוכיח כלפי המעמד הסובל הייתה ייחודית בסגנונו הריאליסטי האוונגרדי. ציוריו של פלז מדכאים ומטלטלים. היסטוריון האומנות רוברט רוזנבלום כינה את ציוריו על אודות האומללות החברתית בפריז המודרנית: "הצד השני של המטבע הפוסט-אימפרסיוניסטי".[34]



תמונה 18:
פרננד פלז, **חסרי הבית** (*Homeless, 1883*)

בציורו של פלז **חסרי הבית** (תמונה 18) אם וחמשת ילדיה שכמה מהם יחפים, על מיטלטליהם הספורים, הם גיבורי הציור. קשת-יום, לבושת בלויי סחבות, מביטה האם ישירות אל הצופה בעיניים שקועות ואומללות עקב מצוקתה. עיניים זועקות. הילדים, פרט לאחד, ישנים כנראה מתוך הרעב המכרסם והקור המקפיא, הצורב והצובט. התינוק צמוד לשדה ויונק את המעט שאימו יכולה לספק לו. אין ספק שאת מנוחתה טורדות המחשבות שנשארו בלא מענה: "מאין יבוא עזרי ומאין תבוא פת הלחם הבאה לפיהם של ילדי?".

34. S. Hecker, *A Moment's Monument: Medardo Rosso and the International Origin of Modern Sculpture*, Oakland 2017, p. 134.



תמונה 19:
אדוארד מאנה, **תחנת הרכבת סנט לזאר** (*Gare Saint Lazare, 1872*)

הקטר נעדר והרכבת חסרה אף היא מהציור **תחנת הרכבת סנט לזאר** (תמונה 19) לאדוארד מאנה (Edouard Manet, 1832-1883) – התחנה הגדולה והפעילה ביותר שעל נוכחותה רומז הקיטור של מנוע שזה עתה חלף. נשאר רק ענן עשן אימפרסוניסטי. מסך של ״סורגי ברזל״ שחורים אנכיים החוזרים על עצמם על רקע קיטור בהיר, מואר ומתפזר, מחלק את חזית הציור בדומה לפסי הרכבת האופקיים המפרידים והחותכים את מציאות העיר המודרנית. אלה ואלה משמשים מחיצה. זהו הנוף האורבני החדש. היסטוריון האומנות, הרי ראנד (Harry Rand, 1947), קושר את הציור לפגישת מאנה עם המשורר סטיפן מלרמה (Stéphane Mallarmé, 1842-1898) הסימבוליסט שאהב את ההשתובבות ואת החלומי ומציאת יופי בלא בטוח ובמקרי.

> כך עבור מאנה ה׳נוציות׳ האימפרסוניסטית המעורפלת של האדים, נטולת המוחשיות והחומריות, המטשטשת את הרקע, המרחב והמרווח בין החזית והגב, היא סמל מנוגד לגוף המתכתי של הסורגים והרכבת המוצקה הכבדה, רבת העוצמה.[35]

ריצ׳ארד סֶנֶט (Richard Sennett, 1943-) הוסיף: ״החיים הציבוריים אופיינו בנוכחות אנשים שהופרדו ב׳קירות בלתי נראים׳״.[36]

אדוארד מאנה החל את עבודתו על הציור ב-1872 כשמלחמת האזרחים שהשתוללה בצרפת גבתה עשרים אלף קורבנות. רעב שרר במדינה וצרפת הובסה בידי פרוסיה כשביסמארק הטיל מצור הרסני על פריז. מרכז אירופה (Place d'l Europe), המקום שבו צוירה התמונה, היה אזור חדש יחסית שעבר פיתוח עירוני שבו שלטו סדר, היגיון ויעילות. מאנה הרגיש בבית בעולם המודרני. לדברי רוברט הרברט (Robert L. Herbert, 1929), ״הציור מציג מראה דינמי של העיר העכשווית״.[37]

גם אם השפעת המהפכה התעשייתית נרמזה בציור כאשר סורגי הברזל ״כלאו״ את הפועלים בפנים כבכלוב, עדיין חשו עצמם הפריזאיים על סף עידן חדש. אנרגיה השתלטה על העיר ועיצוב

35. H. Rand, *Manet's Contemplation at the Gare Saint-Lazare*, Berkeley 1987, p. 763.
36. שם.
37. R. L. Herbert, *Impressionism: Art, Leisure, and Parisian Society*, New Haven 1988, p. 29.

מחודש שטף אותה עם סלילת שדרות רחבות, צמתים סואנים ובניית בניני מגורים לרוב. "גשר אירופה" בעל שש זרועות הוקם אף הוא, והפך שכונה לתוססת ולמרכז שאליו נהרו האומנים. הברון האוזמן החיל חידוש אורבני זה בעשור השישי של המאה התשע עשרה והמשיך בעת הזו.

בציור שתי דמויות קשורות זו לזו ומנותקות זו מזו כשמערכת היחסים בין השתיים כלל אינה ברורה: אם ובת? ילדה ומטפלת? דודה ואחיינית? אחיות? יש כאן מערכת ניגודים ברורה ביניהן: האישה יושבת – הילדה עומדת; לאישה שמלה בצבע כחול כהה מקושטת בכפתורים כחולים בהירים בחזית – שמלת הילדה לבנה מקושטת בסרט כחול גדול מאחור; שיער האישה ארוך ופזור על כתפיה – שיער הילדה מורם ואסוף; האישה פונה לחזית – הילדה פונה לאחור וגבה אל הצופה.

> שילוב מסילת ברזל לעיר גדולה היה אתגר מונומנטלי. מעבר לסוגיות הטכניות והחברתיות – פינוי אזורים שלמים, במיוחד של השכבות הנחשלות, בניית גשרים וכריית מנהרות שיעקפו מכשולים אורבניים וטבעיים – היה בטבורו של השינוי שנכרך בשתילת טכנולוגיה חדשה בלב עיר ישנה, הקמת מבנים ותופעת גאות ושפל של עשרות אלפי בני אדם. התהיות על מיקום התחנות ושילובן במרקם העירוני הקיים וצורתן הארכיטקטונית הפכו את המיזם למאתגר ביותר.[38]

הילדה עומדת כשלפניה מערכת "סורגים" מברזל כשמעברם מסילת ברזל – פסי רכבת, קבוצת פועלים ובנייני מגורים. היא עוקבת מבעדם אחרי מקור גל הענן המתרומם, כשעיניה תרות אחר קרון הרכבת, שמן הסתם, לפי האדים והעשן הלבן, זה עתה חלף. עם זה היא מצפה גם לרכבות הבאות כשזרועותיה נפרשות בהתלהבות בולטת כלפי מעלה ופתוחות לרווחה כסמל לקבלתה את הקדמה, האנרגיה והתקווה לעתיד – פתיחות המתקשרת לבשורת המודרניזם. הניגוד הקוטבי בין האישה לילדה מתברר כאשר הילדה שפניה אכן מופנות אל העתיד, חשה מבעד ל"כלא" את הבטחת החופש לכשתגדל. לעומתה, את בת לווייתה היושבת בגבה אל הקדמה, קושרים ההרהורים על העבר הברורים בעת שהיא בוהה בלי מטרה ובלי כיוון.

צלילים צורמניים של גלגלי ברזל מתחככים בפסי ברזל, שריקת הקטר, קיטור מעורפל ואדים לא מוחשיים הם הסמל לרכבת מוצקה עוצמתית, לגמיאת מרחקים, לשינויים במושגי זמן וחלל.

> נושאו העיקרי של הציור אינו התחנה או המסילה, אלא הקיטור וכיצד אנשים מתייחסים או לא מתייחסים אליו. אצל מאנה הקיטור הוא מטפורה לחוסר יציבות משום שבעידן המודרני משתנים הדברים תדיר, משנים את צורתם, מתקדמים, מתפזרים, הופכים לבלתי מוחשיים. עשן הוא מטפורה להופעות חולפות ומתחלפות. החיים המודרניים הם תנודה ואנונימיות. חופש הוא הצד השני של קיפאון ואילוץ.[39]

הציור הוא מחווה לפלאי התחבורה המודרנית כשהוא אוצר בתוכו את האופטימיות של פריז בתקופת הרפובליקה השלישית המקבלת ביטוי באמצעות ילדה אחת שאת פניה אנו לא רואים.

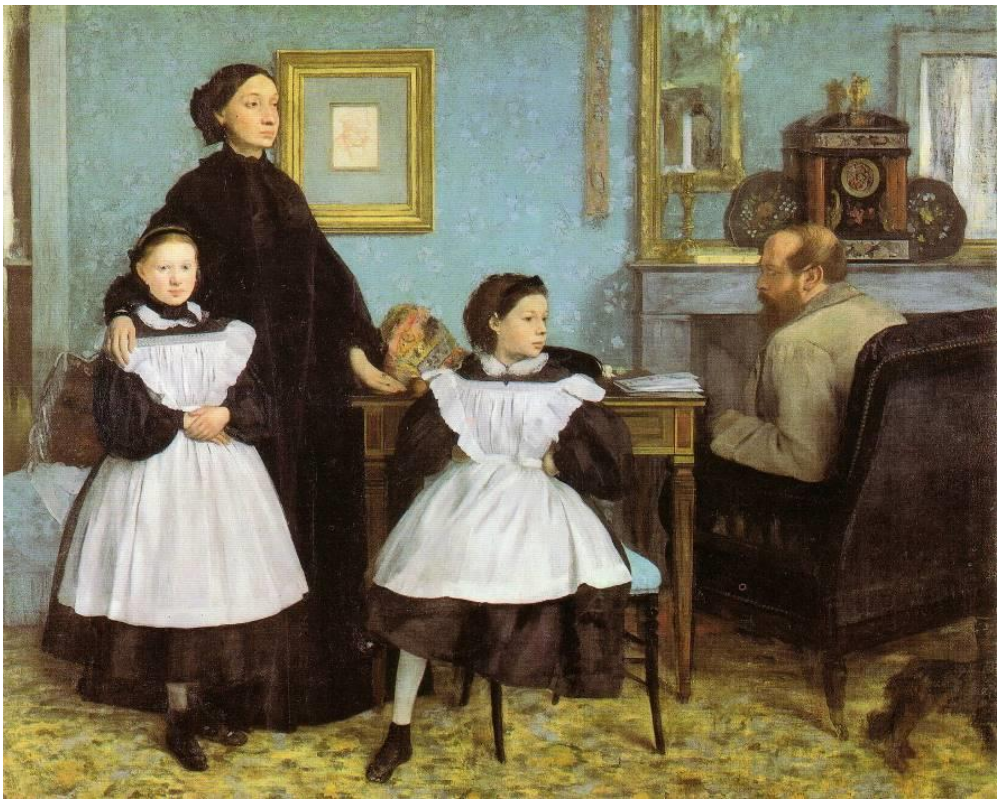
שני הציורים של אדוארד דגה (Edgar Degas, 1834-1917) עוסקים בסוגיית הניכור הבין-אישית המוגשת באמצעות שני זוגות של אחיות, כאשר הראשון מתרחש בתוך הבית פנימה ואילו השני במרחב הציבורי.

יהירות, נרגנות, חולמנות ומרדנות – אלה הן תכונות המאפיינות את **משפחת בללי** (תמונה 20). אדגר דגה (Edgar Degas, 1834-1917) מתאר את משפחתו מהמעמד הבורגני הגבוה: דודתו,

38. T. Judt, 'The Glory of the Rails', *The New York Review of Books*, 2010, Retrieved from https://www.nybooks.com/articles/2010/12/23/glory-rails/

39. T. J. Clark, 'Modernism, Postmodernism and Steam', *The MIT Press*, 100 (2002), pp. 158-159.

בעלה הברון שהוגלה מנאפולי לפירנצה עקב השתתפותו במהפכת 1848 ושתי בנותיהם. התמונה משדרת ריחוק, ניכור וניתוק במשפחה המודרנית. באמצעות מיקום הדמויות, חוסר יחס זו כלפי זו, מבנה הקומפוזיציה והעמדת החפצים בחלל, דגה יוצר חיץ בין אבי המשפחה לאשתו ובנותיו ובין האם לבנותיה, והם נעדרים קרבה, רוך ואף קשר עין. בכך עוסקת ג׳ין סת׳רלנד בוגס (Jean Sutherland Boggs, 1922-2014): ״בציור מפגין דגה את חיבתו לדרמות ביתיות ואת נטייתו לגלות מרירות חבויה במערכות יחסים בין פרטים גם כשהם מוצגים כביכול כדמויות בדיוקן״.[40]



תמונה 20:
אדוארד דגה, **משפחת בללי** (*The Bellelli Family, 1858-1867*)

האֵם, דודתו של הצייר, עטופה בשחורים, מתאבלת על מות אביה המופיע בתמונה ממוסגרת על הקיר האחורי, אולי כדי להדגיש את רוח הנכאים בבית.[41] פני האם המכובדת והמרשימה חמורות סבר, אישיותה דומיננטית והיא משדרת בעמידתה הזקופה סמכות וקשיחות, כאילו היא מדגמנת לדיוקן רשמי. דבר זה מגביר את המתח הקיים, המבודד את בני המשפחה. ג׳ין סת׳רלנד בוגס מפרטת: ״היא מייצגת את האידיאל העליון של איזון, כפי שראשה המזדקף בגאווה מתוך צווארה הרזה וכתפיה המורדות מגלים. אפילו גבותיה מחזקות את הגאווה הפנימית״.[42] בחדר שורה אווירה של דיכוי. האב, בעלה הברון, שהיה עיתונאי וגולה פוליטי, יושב

40. J. S. Boggs, *Degas*, New York 1988, p. 22.

41. "ייתכן שזה אביה וסבו של דגה, או אחיה, ויש שטענו שאבלה קשור לבנה שנפטר". ראו: A. Dayez, M. Hoog and C. S. Moffett, *Impressionism: A Centenary Exhibition*, New York 1974-1975, p. 64.

42. J. S. Boggs, *Portraits by Degas*, Berkeley 1962, p. 14.

באדישות על כיסא עור מצידו השני של השולחן. גבו אל הצופה, והוא נמצא כמעט מחוץ לתמונה, מרוחק ממשפחתו. בצדודיתו מתגלים זקנו האדום ואישיותו המתנשאת, והוא כעוס ונרגן. אין הוא מתעניין במתרחש, אלא חסום בין הכיסא, האח והשולחן שמשמאלו. פניו מוצלות ברובן ולפי תפיסתו של תיאודור רף (Theodore Reff, 1930), "את המרחק הרגשי בין הבעל לאשתו ניתן לפרש מתוך הניגוד בין דמויותיהם: שלה השלטת ובולטת ואילו שלו המוגדרת פחות. לזאת מתווסף המרחק הפיזי ביניהם".[43]

המרחק בין בני הזוג מעיד על הקור השורר בבית, על המתח הרגשי ביניהם ועל הנתק הנפשי. הריהוט מלמד על רמת החיים הגבוהה, אך משמש גם אמצעי להפרדה הפסיכולוגית הקיימת בין השניים: מחיצות נוצרות למשל באמצעות מסגרת התמונה על הקיר ובאמצעות רגלי השולחן. הזרות הזוגית מקבלת חיזוק באמצעות המיטה הריקה והחתוכה ברקע האחורי. הניכור מתעצם ביחס כלפי הבנות וביניהן. סגנון לבושן רציני — בצבעי שחור לבן, והן אינן בקשר זו עם זו. בני המשפחה המנותקים פיזית ורגשית זה מזה אף חסרים, כאמור, קשר עין. האב מביט כביכול לכיוון בתו אך מבטו מכוון לרצפה. זו מביטה אל החזית במבט "נטול חיים".

לידיים ולעיתים אף לרגליים נודע תפקיד מרכזי ביצירת קשר בין-אישי, אך ביצירה זו מודגש היעדר קשר תוך-משפחתי של מגע או מבט. כל אחד מבני המשפחה שקוע בעולמו ורציני: משמאל, ג'וליה הבוגרת, בת העשר, שקטה, פסיבית ומאופקת וחוסה בסינר אימה. כפות ידיה שלובות, בסרבול מה, מונחות זו על זו על בטנה, בתנוחה האומרת סגירות וחוסר עניין; רגליה צמודות בחוסר ביטחון והיא חלק מה"קשת" הגדולה שדמות אימה יוצרת. בת העשר מרוסנת, כאסירה, ומבחינה פסיכולוגית מושפעת אף היא מהמתח המשפחתי.

ג'ובאנה בת השבע, הבלתי ממושמעת, ממוקמת במרכז התמונה. היא עצמאית, פעילה, ידיה מוסתרות ברובן, אך כפות ידיה מונחות בהפגנתיות על מותניה בזלזול ובהתרסה.[44] רגלה האחת – שעליה היא יושבת – מוסתרת מתחת לחצאיתה ותנוחתה אומרת יתר חופשיות, שובבות או חוסר שקט וסבלנות. ישיבתה, כשמרפקיה מופנים כלפי אביה, מציינת התנהגות שעדיין אינה מוכתבת במוסכמות החברה והמבוגרים שבהם היא מורדת. קרול ארמסטרונג (Carol Armstrong, 1953) מדקדקת בפרטים: "על כך מצביע אף סינרה, הסימטרי ומסודר פחות מזה של אחותה".[45]

ידה השמאלית של האם, שרגליה מוסתרות מתחת לשמלתה, מונחת על שולחן לצורך איזון מצב גופה ההריוני, בעוד ידה הימנית העדינה אך השלטת, נטולת הרגש והיחס, מונחת ברפיון על כתפה של ג'וליה. את זעמו של האב מדגישה ידו השמאלית הקפוצה המצויה בצל. דגה עומד על כך שהמתחים והצללים מאיימים על המשפחה.[46] חיוך הוא מצרך נדיר במציאות הפסימית השוררת בו לפי גישתו הריאליסטית של דגה המשדר בסגנונו בדידות פסיכולוגית בתוך התא המשפחתי.

עם תום ביקורו בבית דודתו, קיבל דגה מכתב מדודתו בזו הלשון:

> אתה לבטח מאושר להיות שוב בחיק משפחתך במקום לבלות את זמנך בנוכחות פניי העצובות ופניו הכועסות והממורמרות ואופיו הנרגן של גנרו המובטל בעל האופי

43. T. Reff, *Degas: The Artist's Mind*, New York 1976, p. 95.

44. שם, עמ' 23.

45. C. Armstrong, *Odd Man Out: Readings of the Work and Reputation of Edgar Degas* (Texts & Documents), Ann Arbor 2003, p. 110.

46. ציור זה לא יצא מגבולות הסטודיו של האומן כל עוד היה בחיים, מכיוון שהיה מודע לחומרת הבדידות בעולם על סף המודרניזם ולהשלכותיה גם על משפחתו, ולא חש בנוח לפרסם זאת ברבים.

> המתועב, שאותו אתה מכיר, וזה שבקרוב יגרום לי להתאשפז בבית חולים לחולי נפש או יורידני שאולה.[47]

זוהי תמונת הניכור במשפחה הבורגנית על סף המודרניזם.

כביכול פגישה מקרית של מספר דמויות, כלב, כרכרה בכיכר מונוכרומטית ריקה[48] הגובלת ברובה בנוף עירוני. דגה כתב לאומן הדני לורנז פרוליך (Lorenz Frolich) בנובמבר 1872: ״סימנים של הרגעי, לעולם אינם מכניים מקריים או שרירותיים בעבודתי״.[49] נדמה כי בציור קיימת נוסף למקריות, גם ספונטניות, ואולם רושם זה מלאכותי המציג ״עולם שנוצר – לא שנמצא״.[50] ואכן, הריק הרחב של הכיכר שחצו מיסייה לָה-פיק ובנותיו, אינה נייטרלית או חסרת משמעות כרקע לציור בלבד. עברה נוכח במידה דומיננטית. מיסייה לה-פיק הוא דמות העבר המייצג אובדן פוליטי שעוד מעט ימצא עצמו מחוץ לציור.



תמונה 21:
אדוארד דגה, **מיסייה לה-פיק ושתי בנותיו**
(*Viscount Lepic and his Daughters Crossing the Place de la Concorde, 1875*)

כובעו השחור של ויסקונט לודוביק נפוליאון לה-פיק (Viscount Ludovic-Napoleon Lepic) מסתיר את פסלו של ג׳יימס פרדיאר (James Pradier, 1790-1852) הנמצא בשטרסבורג (Strasbourg), משנות השלושים המאוחרות של המאה התשע עשרה. העיר נכבשה בידי פרוסיה בספטמבר 1870 יחד עם אלזס-לוריין. הפסל שימש אתר אבל לאומי, כוסה בזרים ודגלים דרך קבע, ומיקום כובעו של לה-פיק שחפף לפסל שימש הד ל״כיסוי״ זה. הכובע מתכתב עם אלמנטים אחרים בציור שיש להם הדים פוליטיים גם כן: הדגשות הניגודים של ימין ושמאל, עניבת הפרפר בעלת שלושת הצבעים (צבעי הדגל) של הדמות משמאל – הסופר והאומן לודוויג דניאל הלוי (Ludovic Daniel Halevy) – והקישוט האדום על חזהו של לה-פיק, המזכיר את סרט לגיון הכבוד.

> אין להבין את מיקום הכובע כאמצעי לשכחת ההיסטוריה או מחיקתה, אלא סימן למצב אז של הסערה הפוליטית והנוף הפוליטי הבלתי יציב של הרפובליקה השלישית בראשיתה, כאשר הפרגמנטציה התמונתית מקבילה לזו הפוליטית ולהפך. כל זה מראה את השתייכותו של לה-פיק לצד הלא נכון של עתידה הפוליטי של צרפת.[51]

שלא כמו בציור קודם של דגה ב-1871 שבו כ״מפעיל בובות״, מיסייה לה-פיק יושב עם שתי

---

47. L. Bolton, *Degas: History and Techniques of the Great Masters*, Secaucus, N.J. 1988, p. 30.
48. "חלק ממשפחתו של אדגר דגה הוצאו להורג בכיכר בגיליוטינה". ראו: A. Dombrowski, 'History, Memory and Instantaneity in Edgar Degas's Place de la Concorde', *The Art Bulletin*, 93, 2 (2011), pp. 195-97, 215.
49. M. Guerin (ed.), *Edgar Germain Hilaire Degas Letters*, Oxford 1947, p. 22.
50. K. Varnedoe, *A Fine Disregard: What Makes Modern Art Modern*, New York 1990, p. 53.
51. A. Dombrowski, 'History, Memory and Instantaneity in Edgar Degas's Place de la Concorde', *The Art Bulletin*, 93, 2 (2011), pp. 195-197, 215.

בנותיו לציידו כשהקשר ביניהם "המוצג בטקט עדין, הוא יותר מאחד, משפחתי ואינטימי",[52] ומתקיים בתחום הפרטי, כאן ב**מיסייה לה-פיק ושתי בנותיו** (תמונה 21) חוות הבנות ג'נין משמאל ואילין מימין ניתוק, ניכור ובדידות בכרך המודרני. הצייר עושה ככל יכולתו להדגיש את התעלמות האב מהן ואת עצבותן של שתי האחיות הבאות ממשפחה בורגנית מהמעמד הגבוה. האב גבוה, רציני, זועף וסיגר חד תקוע בין שפתיו. המטרייה מופנית קדימה כלפי אחת הבנות בעוד שכלפי האחרת מופנה חודה. דמותו האנכית מפרידה בין שתי הילדות כשכל אחת מהן ממוסגרת בתוך ריק הרחוב הסובב אותן. הכיוון שהוא פונה אליו מנוגד לזה שלהן. מהציור נעדרת כל תחושה של קשר חם משפחתי ובמקומו שולטת הזרות. היחידה המשפחתית קשורה לא רגשית אלא בפגישת מטריית האב וכובעה של הבת. הציור הוא למעשה "אנדרטה" וכוונת דגה הייתה להציג זוויות ראייה קיימות ומשתנות העוברות ממקריות לאידאולוגיה.

כיווניהן השונים זה מזה של הדמויות מראה, כאמור, גיוון וניגוד באידאולוגיה הפוליטית: רפובליקה לעומת מלוכה: הסתרת פסל בקצה הכיכר מנגד באמצעות הכובע טעונה אידאולוגית כאשר הכובע מסמל אופנה גברית בורגנית בת-חלוף, ואילו הפסל העשוי אבן – את הקביעות. הפסל מוצב על תותח כשהזרוע הימנית נמצאת במצב אקימבו – סמל לגאווה והתלהבות בימי המלחמה. תפיסת העולם הפוליטית ומשמעותה גורמות להתעלמות מהעולם הילדי הרגשי ואת המחיר משלמות הבנות.

האימפרסיוניסטים הכריזו על חדוות החיים והציגו את הילד במרכז הבמה. בדרך טבע סייעה למשיכות המכחול הספונטניות מלאות ההתלהבות, אותה חיות בלתי צפויה של הילדים שבדרך כלל אינם "יושבים במקום אחד".

בסוף המאה התשע עשרה, כשהדי המודרניזם נשמעים ברקע, עולה אצל אוגוסט רנואר (Pierre Auguste Renoir, 1841-1919) גישה אחרת כלפי הילדות שהיא חלק מתפיסת העולם הכללית באותה עת וגם האישית שלו. מכחולו של רנואר מצליח להביע את מהות הילדות נטולת העול והדאגה; עולם ילדות מושלם. כאמור, הקלילות, האופטימיות והעולם המואר שאופייניים מאוד לאימפרסיוניזם, בולטים אצל רנואר מעל כולם. יפי החיים, ההנאות הקטנות, כמו שימוש בנדנדה, שתייה, אכילה, בילוי בצוותא או טיול בחיק הטבע, משקפים אצל רנואר את צהלת החיים המקבלת העצמה באמצעות דיוקנאות ילדים אך בעיקר של ילדות. ציורים רבים שלו מעלים את דמות הילדה למעלה הגבוהה ביותר מבחינת תפיסת החן המיוחד, המתיקות, השובבות, היופי ותמצית הילדותיות המושלמת.

אחד הציורים הנודעים בנושא הוא **ילדה עם משפך** (תמונה 22). רנואר מבין יותר מהציירים האחרים לנפש הקטנה בת הארבע–שש אף שאין צורך בפסיכולוגיה מורכבת לגיל זה. הצבעים משקפים את רעננות הפלטה האימפרסיוניסטית. הכחול העמוק של השמלה בעלת המרקם הקטיפתי ושל עיניה הנוצצות וכן מגפוניה; האדום הזוהר של הסרט הקושר את שערה הבלונדיני הארוך והמתולתל ושל שפתיה; לחייה הוורדרדים והצמחים הירוקים הטריים של הגן מאחוריה, מקבלים ברק פריזמטי באמצעות מכחולו של אוגוסט רנואר ונוצצים באור כשפרטי העלים, הפרחים והדשא מזמינים את הצופה להביט בהם שוב ושוב.

52. M. Kalman Meller, 'Degas's 'Place de la Concorde: Vicomte Lepic and His Daughters', *The Burlington Magazine*, 145, 1201 (2003), p. 273.



תמונה 22:
אוגוסט רנואר, **ילדה עם משפך** (1876)

גוונים זוהרים עוטפים את הילדה באווירה של אור חמים ומעבירים את התום בתווי פניה הילדותיים. כולה אצילות; כולה עדינות. היא עומדת על שביל בגינה שהפריחה בה שופעת כשיח הוורדים שלצידה, כשבידה הימנית משפך ירוק ובשמאלה פרחים. שורת כפתורים גדולים לאורך שמלתה בתוספת תחרה לבנה, תואמת את נגיעת התחרה הלבנה על מגפוניה. קיימת בציור הלימה מוחלטת בין ההבעה המתוקה, השמלה המושלמת והגן היפה האימפרסיוניסטי המואר.

קסם חיוכה העדין והרך של הילדה הוא המפזר תמימות בסצנה כולה.

> רנואר "יורד" לגובהה של הילדה כך שהצופה יביט בה ב"גובה העיניים" ויראה את הגן מנקודת ראות עולמה שלה כפי שהיא תזכור אותו בבגרותה.[53]

ככל שמתקרבים אל העולם המודרני של המאה העשרים, מקבל נושא הילד טיפול מורכב ורבגוני. אדוארד מונק (Edvard Munch, 1863-1944), חלוץ סגנון האקספרסיוניזם, המתבונן וחודר אל תוככי נפש האדם והנותן ביטוי לטרגדיות האנושיות הנעות בין ארוס למוות ולמכאובי החיים הפיזיים והנפשיים, משלב בין אלה גם ילדים כחלק מחיי היומיום. מונק שיצירתו עטופה בצער, כאב, בדידות, חולי וזכרונות ילדות מורכבים ואכזריים בשל מות אימו, אחותו ויחסו הקשוח של אביו, אינו מתאר ילדים תמימים כיצורים שמחים, צוהלים, בעלי חיוניות הממלאים את העולם באופטימיות.

ילדים הפזורים ביצירותיו הם לרוב חסרי פנים. לפי ממדיהם בלבד אפשר לראות כי מדובר בילדים. בציורו התמים לכאורה, **רחוב בכפר** (תמונה 23), הצייר ממקם בלב הנוף המושלג והחורפי הקר רק ילדים חסרי הבעה אינדיווידואלית, או לחלופין ילדים עם הבעה כוחנית, אלימה ואכזרית. על השלג הצחור ממוקמות שתי קבוצות: הבנים קרובים לרקע הקדמי והבנות המתגודדות סביב העץ הן ברקע האחורי. בחזית נראים ברווזים פיוטיים לכאורה. מבט נוסף מגלה כי אבנים פזורות סביב הבנים שאגרופיהם קפוצים כמוכנים לקרב. מנהיגם ממוקד ומלא שנאה אצורה ומופגנת כאחת. אחרים משמשים קבוצה כשהצייר מחבר מספר פנים באופן

53. W. Beckett and P. Wright., *The Story of Painting*, New York 2000, p. 340.



תמונה 23:
אדוארד מונק, **רחוב בכפר**
(*The Village Street, 1905-1906*)

שיראו כפני אדם אחד וצבעיהן אדומים ככתמי זעם או דם וירוקים כסימני לחולי. גוש האדם שנוצר מאיים כעומד להטיל את האבנים בברווזים שאחד מהם כבר מוטל כפגר ואחרים נסים על נפשם.

בתוך הבורגנות השלווה והשקטה המתבטאת בבתים הקטנים, המסודרים ומוקפי הגדר – "השגרה הברוכה" – מתרחש מטווח (לינץ') המבוצע בידי ילדים אלימים. הבנות שאולי לא השתתפו השתתפות פעילה באירוע מקבלות, אף הן, יחס דומה מהצייר. זוהי קבוצת כוח מלוכדת, בעלת הבעות אכזריות של ילדים אנונימיים כשהשחור והאדום שולטים. ילד אחד בודד, שקרוב לוודאי שאינו "משלהם", או משמש מושא ללעג והקנטות, "שקוף" והשלג משתקף דרכו. נראה כי הוא מזדהה עם הקורבן ומעז לצאת במחאה כשהוא פונה לכיוון הנגדי, כנגד ה"המון" הזועם, אף שכוחו דל. ייתכן שזהו האומן בצעירותו שהליכה נגד הזרם הייתה לתכונה מאפיינת בציוריו המאוחרים. ציור זה אינו משאיר ספק כי יחסו של מונק כלפי עולם הילדים פסימי ונואש במידה קיצונית.

פבלו פיקאסו, האומן המזוהה ביותר עם אומנות המאה העשרים, משקף את התהליכים החברתיים הפסיכולוגיים, הפוליטיים והכלכליים, המשפיעים על מאה זו. על אף מהפכנותו הסגנונית, יש התמקדות בדמות האדם. דווקא בעידן המודרני הידוע בגישתו לזכויות וחירויות הפרט, בחשיבות כבוד האדם, יסודות הכוללים אף את הילד, נפקד מקומו המסורתי של הדיוקן הילדי בסגנון אוגוסט רנואר, למשל. ייתכן שהאומנות המודרנית שמתוך הכללה נמנעת מהמימזיס, לא מצאה את ההגדרה המתאימה לתיאור ילדים. הסגנונות המתוחכמים והמורכבים הרווחים במאה העשרים ואילך אינם מאפשרים נושא תמים או פשוט לכאורה. למרות הנאמר, אין להתעלם מקיומו המוחלט של זה, אלא שהוא איבד כאחרים את תמימותו ופשטותו. על כן דיוקן המוקדש לילד יבוא לרוב מתוך זיקה חברתית, ביקורתית, או קשר לביוגרפיה של הצייר כחלק ממקורותיו הארס-פואטיים. דווקא פבלו פיקאסו המהפכן הקדיש הרבה מאוד ציורים בתקופות וטכניקות למיניהן שבהן ילדים מופיעים לבדם ולעיתים לצד מבוגרים.

הנושא אם וילד שגור ומוכר לאורך התקופות באומנות. בציור **אם וילד** (תמונה 24) היה מצופה שתינוק יהיה חביב, חייכן ואולי אף יפה. במקום זאת העניק לו הצייר תכונות חתוליות ופנים כמסכה. כאן זכורה אמרתו של אוסקר ויילד: "האדם אינו גלוי ואמיתי בדברו. הב לו מסיכה והוא יחשוף בפניך את האמת כולה".[54] הואיל וסגנון הציור אינו ריאליסטי, פיקאסו משתמש לתיאור תווי הפנים של האם ובנה במוטיב הלקוח מעולם החי – היונקים. כדי לתאר קשר

54. 'Give a Man A Mask and He'll Tell You The Truth?' *Srory & Self*, 10.12.2014, from https://lauraleeauthor.wordpress.com/2014/10/12/give-a-man-a-mask-and-hell-tell-you-the-truth



תמונה 24:
פבלו פיקאסו, **אם וילד**
(*Mother and Child, 1907*)

מושלם בין השניים יצר האומן דמיון חיצוני בין האם לבנה כשתווי הפנים החתוליים מוסיפים לילד פראות, פשטות וראשוניות המבטאים את על-זמניות הילד והאוניברסליות שלו. לשם כך השתמש הצייר גם בצורות פשוטות הלקוחות מהאומנות הפרימיטיבית כיסודות עיצוב. פיקאסו לא נשאר אדיש לרוח העבודה האפריקנית ולפסליה ״ונקשר לוויטליות הרשמית של האומנות האפריקנית שמבחינתו איפשרה את החופש לעוות״.[55] לאחר שראה מסכות קונגוליזיות במוזאון טרוקדרו בפריז אמר:

> המסכות אינן כמו פיסות פיסול. הן מאגיות [...] אני מבין מדוע שחומי העור משתמשים בפיסול ולאיזו מטרה. המסכות הן נשק כדי לעזור לאלה הנמצאים תחת השפעת הרוחות ולהפוך אותם לעצמאיים. המסכות הן כלים. רוחות, התת מודע, רגשות – כל אלה הם אותו דבר.[56]

הילד בציור נתון לעינה הפקוחה של אימו המשגיחה עליו כעל בבת עינה, כשראשו וגופו כמו חרוטים או חצובים בתוך גופה. ילד זה השונה מדיוקן צפוי, מבטא את הרגש העמוק מבין הרגשות: אהבת אם לילדה. לשם כך זקוק הצייר לאמצעים פרימיטיביים ונאיביים המשרתים צייר מערבי מתוחכם. ככל שחולפות השנים גובר הקושי לבטא רגשות כנים ועמוקים בסגנון פיגורטיבי. מובן שסוגיה זו מתקשרת להוויית האומנות המודרנית בדרך כלל – הפנייה אל המופשט, אל המתוחכם והרב-משמעי. על אף המרחק הרב בין דמות הילד במציאות לדמות הפרימיטיבית-סוריאליסטית, הוא מבטא תכונה ילדית טבעית המובנית בדנ״א של כל ילד צעיר – החום, ההגנה, החיבה והביטחון – שהילד זקוק לו והאם מעניקה אותו במיוחד בשפע.

לאחר שראה פיקאסו את אשתו פרנסואז ז׳ילו (Françoise Gilot) דוחפת את עגלתו של בנם קלוד, יצר את פסלו **אם וילד** (תמונה 25),[57] העשוי בסגנון ״מן המוכן״ (ready-made) שבו מציג פיקאסו יחס הפוך כלפי היצירה הקודמת. מעבר למהפכנותו של הפסל מבחינה טכנית, השתמש האומן בחומרי גלם אלה: מכיריים יצר את פני האם, ממגשים של תנור אפייה פיסל את גוף האם, מתבניות עוגה יצר את החזה של האם ומשברים של כלי חרס יצר פרטים אחרים. ״העגלה הייתה אמיתית״.[58] גלגלי עגלת התינוק אף הם לקוחים מן המוכן וקרש הכביסה שימש לגב

55. R. Hughes, *The Shock Of The New*, New York 1981, p. 21.
56. S. Hunter and J. Jacobus, *Modern Art: Painting, Sculpture, Architecture*[2], New York 1985, p. 136.
57. I. F. Walther, *Pablo Picasso 1881-1973: Genius of the Century*, Philadelphia 2000, p.48.
58. B. A. Cook (ed.), *Europe Since 1945: An Encyclopedia*, 1, New York 2013, p. 49.

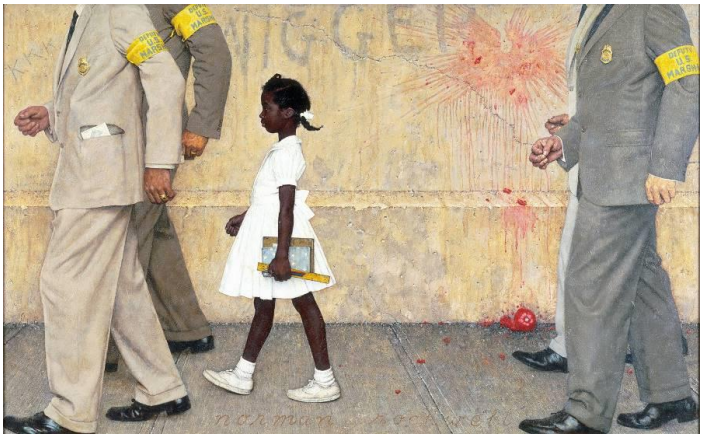
העגלה.

ביצירה זו חשובה זווית הראייה של האומן בעניין יחסה של האם כלפי ילדהּ היושב בעגלה. שלא כמו בציור שלפניה, פיקאסו מפגין יחס של ריחוק וניכור בין האם שראשה מצוי אי שם למעלה כלפי הילד היושב בעגלה למטה. בשל ריחוק זה מצויות רגלי הילד בהפגנת מחאה ואי שביעות רצון. מרחק עצום מפריד בין ראשה ובעיקר מבטה ותשומת ליבה של האם לילדהּ. על פי שפת גופה ודרך אחיזתה בעגלה, אפשר להתרשם כי היא עסוקה בהצגת בגדיה, נעליה וילדהּ ברבים ולא בבילוי משותף ובניית הקשר בין השניים וחיזוקו. **מבחינתו זה היה פסל אנדרטה לאימהות.**



תמונה 25:
פבלו פיקאסו, **אם וילד**
(*Woman with Stroller, 1950*)

בסצנה פוליטית חברתית, ממוקמת דמותה של הילדה השחורה בת השש, רובי ברידג'ס, באיורו של נורמן רוקוול (Norman Rockwell, 1894-1978) **הבעיה שאיתה כולנו חיים** (תמונה 26). זהו תיעוד של רגע היסטורי בחיי האומה האמריקנית ב-1960, וכן במידה רבה בחיי העולם החופשי המערבי כולו המנסה לסתום את הגולל על בעיית האפליה הגזעית שהסתפחה לעבדות.



תמונה 26:
נורמן רוקוול, **הבעיה שאיתה כולנו חיים**
(*The Problem We All Live With*)

האיור הוא דיוקן אישי של תיעוד אמיתי שבו ילדה צועדת לכיתה א' בבית הספר היסודי בניו אורלינס במדינת לואיזיאנה, שהיה מאוכלס בתלמידים לבנים בלבד. לפניה ומאחוריה צועדים שני שוטרים שמספקים לה הגנה אנושית בעבורה כנגד המוני ההורים הזועמים ותושבי המקום הגזעניים הממאנים לבטל את ההפרדה הבין-גזעית. הבעיה היא צבע עור מצד אחד ובורות מצד אחר.

רובי הופכת לסמל המאבק באפליה הגזעית כשעל כתפיה הצנומות מונח משא כבד-משקל שגדולים, חזקים וחסונים ממנה לא הצליחו לפורר והיא משאת נפשם של מיליוני שחומי העור לשוויון. בצידו הימני של הקיר מופיעה המילה "כושון" (Nigger), בצידו השמאלי של הקיר

מופיעות האותיות KKK Ku Klux Klan (קו קלוקס קלן) הנוגעות לשלוש תנועות רדיקליות בהיסטוריית ארה"ב כאשר כל אחת מהן מצדדת בעליונות הלבנים, בלאומנות לבנה, בהתנגדות להגירה ולקתוליות. שלוש התנועות הימניות הקיצוניות נקטו טרור פיזי ורצח כלפי קבוצות או בודדים שהתנגדו להן, וקראו לטיהור החברה האמריקנית.

רוקוול מתאר, מביע ומשקף מחאה פוליטית המוטלת על ילדה אחת צעירה וצנומה שתניף את נס המרד בשביל המבוגרים. חשיבות הילד בעולם המודרני כפי שהדבר מופיע באיורו של רוקוול, היא לא של "מבוגר-קטן" אלא של "קטן-מבוגר", דמות עצמאית בעלת אישיות ללא חת, נחישות, אומץ לב, אמונה בצדקת הדרך והגשמת חלום. זה היה חלומו של מרטין לותר קינג שהעז להכריז שמונה שנים לאחר מכן בקול שהדהד בכל העולם: "**יש לי חלום**".

סיכום

ההתחקות אחר דמותו של הילד בתולדות האומנות שעברה תהפוכות, מאירה תופעה מעניינת ומפתיעה שבה בחרתי לסיים את המאמר: דמיון בין ההתמקדות בנושא בימי הביניים ובין זו במאה העשרים.

בשתי התקופות נעדרים היופי, החן הילדי, המתיקות והתמימות. בתקופה הראשונה, היעדר היחס כלפי התכונות המוזכרות בעניין ישו הילד מקורו בגישה הדתית-רוחנית ובהתעלמות מהחיים המעשיים של "כאן ועכשיו".

ואילו באומנות המודרנית של המאה העשרים נעוצה הסיבה באומן המבקש לחולל פרובוקציה, תר אחר המקורי, המעניין, החדש והמזעזע. לשם כך הוא משעבד לרוב כל קריטריון של יופי אסתטי או ציור מימטי ומשתמש בעיוות ובכיעור כיוון שמטרותיו מבקשות להביע ביקורת, הומור, מסרים פוליטיים, חברתיים, פסיכולוגיים ועוד.

נורית צדרבוים

"הפנים היו עבודה, הפנים היו הפשטה"[1]
הרהורים בעקבות התערוכה
"מלון אורחים – פני אדם"

"האמן אינו מעלה לאור חתיכה של היש, אלא הוא מופרה ממנו ויולד מה שלא היה מעולם. והוא הדין בעצם לגבי הפילוסוף האמיתי".[2]

תקציר

המאמר נכתב בהשראת תערוכה קבוצתית שאצרתי, אשר עסקה בדימויי דיוקן 'פני אדם', והוצגה בסביבה לא שגרתית: 'ארט גלרי הוטל' בחיפה. העבודות לתערוכה נבחרו בקפידה, כמו גם תהליך האוצרות המורכב. אומנים למיניהם הציגו עבודות בטכניקות שונות. התערוכה ביסודה ביקשה לבחון את היחס המודע והלא מודע של היוצרים לאדם-נפש, לעצמם, לזולת, וכל זאת בתהליך מתבונן מעמיק ומתוך שימוש בכל מיני אמצעים של השפה החזותית.

המאמר בוחן את התפיסה האוצרותית, את היצירות המגוונות, את הקשרים שלהן לגישות פילוסופיות ופסיכולוגיות באשר לאדם, לנפש, לתהליכי חקירה, ומתוך התבוננות ומודעות לאחר ולעצמי. המאמר מציג את תהליכי החשיבה החזותיים והמילוליים של היוצרים למיניהם, וקושר בין גישות מתחומי הדעת המגוונים (מקרא, ספרות, פסיכולוגיה, פילוסופיה, אומנות ותרבות).

הכוונה במאמר זה לחשוף את הרבדים השונים אשר מתקיימים בתערוכה, את התוכן החזותי ואת הרבדים הפנימיים של התכנים החזותיים המשקפים את עולמם של היוצרים, את הקשרים המסוימים הנוגעים לדימויי דיוקן ואת הפוטנציאל הטמון במפגש בין יוצר לצופה.

מילות מפתח: *דיוקן; דיוקן עצמי; אוצרות; פני אדם; אקספרסיוניזם; אינטרטקסטואליות.*

1. י' וולך, **צורות: שירים**, תל-אביב 1985, עמ' 6.
2. מ"מ בובר, **פני אדם: בחינות באנתרופולוגיה פילוסופית**, ירושלים 2012, עמ' 431.

מי יתננו מלון אורחים – פתח דבר

כאשר בחרתי את נושא התערוכה שקראתי לה "מלון אורחים – פני אדם",[3] ביקשתי לקשור באמצעות אומנות בין המקום שהוא המלון המארח (הנמצא בתוככי העיר חיפה), ובין האדם המתארח במלון.[4] מקום המפגש המחבר בין המקום הפיזי הקבוע ובין האורח המתחלף יהיו לצורך העניין קירות המלון במרחבים הציבוריים שלו. אלה יאכלסו יצירות אומנות אשר עוסקות באדם, בפניו. האורחים במלון במקרה הנדון ועל פי תפיסתי הם היוצרים והצופים. אנו אומרים ש"פני אדם" משקפים ומשתקפים בכלל ובתערוכה זו בפרט, ועל כך ארחיב בהמשך.

התערוכה הוצגה בבית מלון שחרט על דגלו להיות 'מלון אומנות'. עובדה זו הפכה להיות מבחינתי נושא בעל משמעות וכך הגעתי מתוך אסוציאציה לצמד המילים 'מלון אורחים', שהדהד אליי מתוך הזיכרון הקולקטיבי התרבותי שעליו גדלתי. על פי הערך המילוני, הפירוש לצמד מילים זה הוא בית מלון, בית הארחה או אכסניה תמורת תשלום.

מאחר שתערוכה זו הייתה אמורה להיות הראשונה מתוך סדרת תערוכות עתידיות, בחרתי באקט אומנותי המבטא בדרכו סוג של אירוח, פתיחת דלתות ויצירת מפגשים. התערוכה בדרכה התכוונה לתאר את המקום המבקש לשלב בין אדם לתרבות, אדם לסביבה, אדם לאדם ואדם לעצמו.

הקומפלקס של תערוכת אומנות בסביבה הנתונה – מלון שעיקר עניינו אירוח (ולא אומנות), ממוקם במרכז העיר חיפה (שלא נתפסת כמרכז אומנות חשוב ומהותי), האוכלוסייה שמגיעה למלון (שלא הגיעה למקום בשל תערוכה) – עורר סוגיות, יצר התמודדות מורכבת והניב תשובות ופתרונות.

אדון תחילה במה שנטבע בשם התערוכה **"מלון אורחים – פני אדם"**.

בקריאה פרשנית אינטרטקסטואלית שאני אמונה עליה, אנו טוענים שכל דבר שעולה מתוך הטקסט הוא בבחינת רמז המשמש יתד להיאחז בו כדי להבין ולייצר את משמעויות העומק של הטקסט. מכאן שצמד מילים שעולה מתוך הזיכרון הקולקטיבי ומתאכסן בקשר כלשהו, אינו פטור בלא הוכחה. חוקרי טקסים בגישות אינטרטקסטואליות טוענים שכאשר נוצר צירוף מסוים, על דרך העיבוי (קונדנסציה), בעניין מסוים (ושמקורו בתהליכי יצירה וחשיבה משניים),[5] יש מקום להניח שהוא נושא עימו מסר. לפיכך אני טוענת שצמד מילים זה 'מלון אורחים' מזמן את קריאת הפשט והדרש.

את העיסוק בשם התערוכה בקריאה הפרשנית שאני מבקשת להציע במאמר זה, מתאר ג'נט[6] במונח '**פארא-טקסטואלי**' (*Paratextuality*), המכוון לכל מה שנועד להשפיע על יחסו של הקורא בכוח, אל הטקסט עוד בטרם קרא בו.

צמד מילים זה, כאמור, מהדהד ומוביל לפסוק "**מי יתנני מלון אורחים במדבר**".[7] המפגש הראשון עם המקור מעורר תמיהה, והרעיון לא מובן. ירמיהו נואש מבני עמו ומדרכיהם הנלוזות ומבקש מתוך כעס וכאב לנטוש אותם ולחיות חיי פרישות – 'מלון אורחים במדבר'. מה לזה

---

3. התערוכה באוצרותי הוצגה ב'מלון ארט גלרי' בחיפה בשנת 2017. אפשר לצפות בתמונות מתוך התערוכה בסרטון להלן: https://www.youtube.com/watch?v=sss364cXziU
4. גילוי נאות, בתערוכה זו אני משתתפת גם כיוצרת.
5. כפי שמסביר זאת נוי. ראו: פ' נוי, **הפסיכואנליזה של האמנות והיצירתיות**, תל-אביב 1999.
6. מבקר ספרות. ראו: G'erard (1930-2018) – G. Genette, *Palimpsests: Literature in the second degree*, trans. C. Newman and C. Doubinsky, Lincoln 1997.
7. יר' ט 1.

ולתערוכה המתארחת בבית מלון שחרט על דגלו נוכחות אומנותית?

מתוך הנחה עיקשת המבוססת על גישות מחקריות הטוענות שלטקסטים יש תת-מודע משלהם,[8] איני יכולה להניח לקשר זה, שצץ ועלה לכאורה בספונטניות. ביקשתי להבין מה בכל זאת אומר צמד מילים זה, שהושאל בדרך אסוציאטיבית ממקור אחר, נולד אל תוך שגרת שפתינו בקשר אחר, וצץ כאן כחלק בעל משמעות בנושא התערוכה. מקורן של צמד מילים זה נראה לא מתאים לסצנה המתוארת כאן, שהיא תערוכת אומנים בבית מלון השוכן בלב ליבה של עיר.

כפי שציינתי, בחרתי בנושא התערוכה ובכותרת זו עבור תערוכה ראשונה מסוגה בסדרת תערוכות המתוכננות לעתיד. חלל התצוגה הוא בית מלון משוחזר בסגנון הבאוהאוס, ממוקם בלב העיר חיפה המנומנמת, הרחוקה מהמרכז התרבותי ומהלב הפועם של האומנות הישראלית (בתל-אביב).[9] ייתכן שאפשר לקרוא מתוך שם התערוכה את השאיפה הגלויה והסמויה שהייתה לי, להפריח את שממת התרבות בעיר חיפה, לבשר בשורה על עידן חדש ומבטיח, להיות אולי במדבר התרבותי הקיים שם, אך משם לצמוח ולהצמיח. לימים התברר שאכן הייתה זו הצלחה. אומנים שהשתתפו בתערוכה הגיעו מכל רחבי הארץ מתוך עניין ורצון להציג ולהיות חלק מההתרחשות.

ברוח ׳טקסטים משוחחים׳ יהיה זה בלתי נמנע להזכיר את פסלו של האומן הישראלי, ישראל רבינוביץ, ואת הפרשנות המלווה את יצירתו.[10] לא אתעכב על כך כאן, אך אני מציעה זאת כמקור נוסף למחשבה, מתוך הנחה שבשיח טקסטים כל רמז או קשר או הדהוד יכולים להעמיק ולהרחיב את הטקסט הנדון.[11]

פרשנות אינה מתיימרת להציג אמיתות נחרצות וחד-משמעיות. זהו תהליך יצירתי של חשיבה והתמודדות עם טקסטים,[12] בהנחה שכל גלוי אוחז עימו סמוי,[13] ושתהליכי התקשורת הבין-סובייקטיבית הם תהליכי הסמלה.[14] מכאן נבע הניסיון להבין את הרבדים המגוונים המונחים בצמד המילים ״מלון אורחים״, הנושא את שם התערוכה על הפשט ועל הדרש שבו.

מלון אורחים – פני אדם – גלריה ואוצרות

הנושא שנקבע לתערוכה והמקום שבו היא אמורה להיות (מלון אורחים) מציבים סוגיות מורכבות בעניין אוֹצרוּת. חלל התצוגה המיועד והנתון נמצא במרחבים הציבוריים של המלון. אלה לא נועדו להיות גלריה, ועל כן גם אינם מתפקדים כגלריה לאומנות במובנים המקובלים.[15] ההכרזה עליו כמלון אומנות עלתה בדיעבד ברגע שהוחלט למתג אותו ולצקת לתוכו אופי ייחודי.

עם זה יש לציין שהקביעה למתג אותו כמלון אומנות הראתה מגמה של איכות, תרבות ואומנות לשם אומנות ולא אומנות לשם קישוט. הכוונה הייתה לפעול כגלריה מקצועית, וזאת על אף

---

8. כפי שקבעה חוקרת התרבות, ד"ר אסתר אזולאי. ראו: א' אזולאי, **יצירה ביצירה עשויה: אינטרטקסטואליות ברומנים של עמוס עוז**, נתיבות תשס"ו.
9. רבים רואים בעיר חיפה פריפריה – כמו כל מקום אחר בארץ למעט תל-אביב וירושלים.
10. י' רבינוביץ, **מלון אורחים (ירמיהו ט א)** [ברזל, אבן 19x40x40] 1992. כותרת הפסל לקוחה מדבריו של הנביא ירמיהו: "מִי-יִתְּנֵנִי בַמִּדְבָּר, מָלוֹן אֹרְחִים, וְאֶעֶזְבָה אֶת-עַמִּי, וְאֵלְכָה מֵאִתָּם: כִּי כֻלָּם מְנָאֲפִים, עֲצֶרֶת בֹּגְדִים". מתוך https://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=14622
11. גילוי נאות נוסף – כאשר בחרתי את שם התערוכה לא הכרתי את פסלו של רבינוביץ. נחשפתי אליו רק כאשר התחלתי לחקור את התערוכה ואת משמעויות העומק שלה. על כך נאמר, כפי שכבר ציינה קריסטבה, שטקסטים משוחזים ביניהם כל הזמן, גם אם היוצר או הצופה אינם יודעים זאת. ראו: ג' קריסטבה, **סיפורי אהבה**, תרגמה מ' בן-נפתלי, תל-אביב 2006.
12. א' אקו, **פרשנות ופרשנות יתר**, תרגם י' פרקש, תל-אביב 2007.
13. מ' מרלו-פונטי, **העין והרוח**, תרגם ע' דורפמן, תל-אביב 2004.
14. כפי שמסבירה זאת מרקמן-סינמנס. ראו ד' מרקמן-סינמנס, **כשהחסוי הופך לגלוי**, תל-אביב 2013.
15. כמו למשל חללים גדולים ומרווחים, תאורה מיוחדת ועוד.

שהנתונים "המוכתבים" אינם כשל גלריה. אין זו גלריה שהוקמה מלכתחילה למען האומנות כדי לשרת את האומנות, אך יש כאן רצון בדיעבד להביא את האומנות אל מקום נתון שמכוח הקשר יתפקד כגלריה. פעולה זו כשהיא לעצמה אינה יוצאת דופן כיוון שידועים מקרים רבים בארץ, בעולם ובהיסטוריה של האומנות, שבהם מביאים את היצירה אל מקום נתון, ובדרך כלל מתלווה לכך אמירה.

אם כך, ובעניין זה, לא תאמר גלריה למען האומנות, אלא תאמר אומנות למען הגלריה שנולדה למען שוחרי תרבות בפרט ולמען קהל מזדמן בכלל. אפשר לקרוא למקום זה חלל תצוגה אלטרנטיבי שניסח לעצמו מטרות אומנותיות-תרבותיות-חברתיות.

בתהליך האוצרות נשקלו היתרונות והחסרונות של המקום. הנתונים הקיימים היו סוג של תכתיב שהניב תובנות למיניהן, ואלה הפכו להיות חלק מתהליך שבו תערוכה זו מסמנת את תחילתו. החיסרון הפך ליתרון, והתערוכה שהנושא שלה הוא 'פני אדם' ב'מלון אורחים' הפכה להיות גם סוג של 'קבלת פנים' על כל המשתמע מכך.

פני האדם המוצגים בתערוכה בציור, בפיסול, בצילום ובמיצבי קיר, הם הפנים שהתקבלו אל המלון, הם אלה שיערכו דרך קבע קבלת פנים לאורחים המזדמנים. כל אלה ייצרו מעין טקס חזותי של קבלת פנים לפנים אחרות – פני אדם ובני אדם שיזדמנו למלון בששת החודשים הקרובים. ובתוך כל אלה, יהיה על הצופה לקבל את הפנים שיצר האומן, גם אם אלה לא הפנים שהוא מצפה לראות. אפשר לקרוא זאת כתהליכים מגוונים של התבוננות, קבלה, סובלנות, פתיחות והרחבת הדעת.

אומנים נתבקשו להציע עבודות שבהן דימויי פנים הוא נושא היצירה. בתהליך האוצרות ביקשתי לקבל עבודות שבהן היה ניכר שהאומן משתמש באמצעים חזותיים מתוך שהוא עוסק ב'חקר הפנים' (בהמשך נאמר שזו פלטפורמה לחקר האדם). עיסוק בפנים ובפני השטח שמציגים בדרך חזותית גם את אשר מתחת לפני השטח – היינו לפני ולפנים.

חמש הקומות של המלון, המסדרונות, המעברים השונים והחדרים הציבוריים הכילו עבודות של אומנים רבים, דימויי פנים, ואלה הפכו להיות 'המארחים הקבועים' שקידמו את 'פני' האורח המזדמן. אלה ייצגו את תופעת 'המבט', 'ההצצה', 'שיקוף' ו'השתקפות' ועוד (נושאים שנדון בהם בהמשך).

זהו 'מלון האורחים' שמפריח את השממה התרבותית, ובאמצעות דימויי פנים מדבר על האדם, אדם ומקום, אדם לעצמו ואדם לאדם, כאשר דימויי הפנים משמשים מפה וצופן כאחד, לקריאת נפש האדם בין שהוא היוצר ובין שהוא הצופה.

במאמר זה אבחן את "תופעת הפנים" בשני מישורים. מישור אחד יעסוק בתשתית הרעיונית של התערוכה ובמשמעויות המגוונות העולות מתוך העיסוק בבני אדם ובפני אדם. המישור השני יציג את התוצרים (היצירות) ויתבונן בהם.

״בטרם היות הפנים להכרה״[16] – פני השטח

"מותר עולם-אדם וסימנו המובהק הוא קודם כול בכך, שבו מתרחש משהו בין יצור אחד למשנהו שאין בדומה לו בכל הטבע כולו. הלשון אינה אלא סמל ואמצעי בידו, וכל הישגי הרוח נתעוררו ובאו לעולם על ידו״ (מרטין בובר).[17]

כמעט בכל התקופות עמדה דמות האדם במרכז תמטיקה אומנותית. דמות האדם, גופו, דיוקן ודיוקן עצמי, הם מונחים שונים זה מזה המראים את העניין הרב שגילו אומנים בתקופות למיניהן בחקר האדם מחוץ ומפנים. היו להם דרכים מגוונות להביע עניין זה ולתת לו ביטוי בדרכי עיצוב, פרשנות ופענוח. מאחר שאנו עוסקים באומנות, הרי שהדיון ב״דמות האדם״ נוגע בעיצוב האומנותי. מכאן מתבקשת השאלה, על פי אילו חוקים היא מעוצבת, על פי חוקי הטבע או חוקי האומנות? וכיהודים ובמיוחד אלה השומרים על חוקי הדת, שאלה זו מתרחבת גם לכיוונים דתיים ואמוניים.

מערכת היחסים בין הטבע לאומנות מורכבת וזכתה לדיונים רבים ומעמיקים. לא אעסוק בזה במאמר הנוכחי, אלא רק אציין שדמות האדם כפי שהיא עולה מתוך תולדות האומנות, היא במידה רבה יצירתה של האומנות עצמה. צורת גופו הטבעי, האורגני, של האדם, אינה אלא נקודת המוצא של היצירה. דברים אלה נוגעים לדמות האדם בכללה, במאמר הנוכחי ובעניין התערוכה שאנו דנים בה, אתמקד בחלק אחד מדמות האדם ואלה הם פניו. כלומר, בציורים שעוסקים בפני אדם. נושא זה כבר נחקר, נהגה ונדון רבות בשדה האומנות.[18] מכאן נלמד ונבין שאין בתצוגה הנוכחית מן החידוש, הגילוי או התגלית. כנגד זה דווקא הממצא שאומנים מעולם לא חדלו לעסוק בפני האדם מעורר סקרנות בכל פעם מחדש. גם כשהנושא נידון ושב וחוזר, כל תערוכה נושאת עימה ממד של חידוש, מעלה ומציגה נקודות מבט חדשות ונוספות, ושופכת אור חדש על הנושא.

תרתי אחר אומנים שעוסקים ב׳פנים׳ בהנחה שהעיסוק בפנים אינו רק הנצחה, תיעוד או ציור פנים, וביקשתי להבין מה בני אדם אומרים על בני אדם באמצעות עיצוב חזותי של ׳פני אדם׳, מתוך הסכמה שעבודת ציור דיוקן (אמיתי או דמיוני) הוא תהליך של חקר והתבוננות עמוקה לפנים ולחוץ ויצירת תוצר (שכפי שהזכרתי למעלה הוא ׳מפרש ומתפרש׳). בתוך כל אלה, ידעתי, ואת זאת ביקשתי לפגוש ולאמת שוב, שקו התפר העובר בין יצירת האחר ובין יצירת העצמי הוא דק ולעיתים מטושטש.

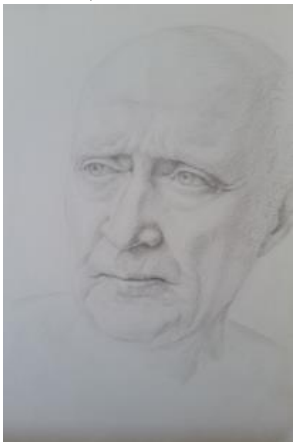
למאמר זה אני מביאה את הממד המתפרש, בהנחה שהציור (התוצר) מציג פרשנות (חזותית) שאותה עליי לפרש (מילולית). הקריאה הפרשנית שלי את התערוכה (מתוך דיון בתערוכה כולה ובפרטיה כבטקסט חזותי), תתבצע באמצעות עיון בתכנים החזותיים וקריאת התכנים המילוליים (הצהרת אומן) שמסרו האומנים. כל זאת כדי להציג ידע נוסף המדבר על אדם ופנים – בעניינים תרבותיים, חברתיים ואישיים. נלמד כיצד אומנים שונים זה מזה רואים ומראים את ״פני האדם״, כיצד הם מפרשים פנים בנקודת זמן מסוימת, כיצד ניכר הדבר בחומרים המסוימים, ומכאן אפשר ללמוד כיצד פניו של אדם יכולות להיות נקודת מוצא למסע חקר צורני, חומרי, חזותי וחווייתי.

---

16. י' וולך, 'חלום בלהות', **צורות: שירים**, תל-אביב 1985, עמ' 98.
17. בובר (לעיל הערה 2), עמ' 110.
18. גילוי נאות גם כאן, עבודת המחקר שלי לדוקטורט עוסקת ב'דיוקן עצמי'. ראו: N. Cederboum, "'Self- Portrait" – A Study of the 'Self": A Quest for the Creation and the Development of the 'Self' through a 'Chain of Observations", Ph.D. dissertation, Anglia Ruskin University, 2009, from https://drive.google.com/file/d/0B1XkN_OOAAcyQldrUGpDN1FUajQ/view

כך נמצא לא אחת כיצד התערוכה חושפת מפגשים מרתקים בין גוף לנפש כפי שמציינת לפל: "**אני מחפשת להביא דרך פני האדם את כתבי הסתר שלו ולא את מראהו החיצוני, פני האדם נמצאים ביחס מיוחד עם נפשו.**[19] לפל מציגה רישומים בעבודת עיפרון מדויקת ורגישה. שארל בודלר מתאר את עבודת הרשם כמי "שנוטה להתחקות אחר פיתוליו הכמוסים ביותר של הקו".[20] אני קוראת פעולה זו כמטפורה המתארת התחקות אחר פיתוליה הכמוסים של הנפש, כאשר "ההליכה על הקו" במהלך יצירתו היא מסע של חקר המביט אל תוך הנפש של הסובייקט המצייר כמו גם של האובייקט המצויר.

אקט ההתבוננות של הצייר בפניו של אחר[21] הוא תהליך חקרני פרשני שמייצר מפגש 'פנים מול פנים'. מפגש זה מהדהד לפסוק "כמים הפנים לפנים – כן לב האדם לאדם".[22] אנו למדים מזה שההתבוננות בפניו של האחר משקפת לאדם את עצמו, פניו של הזולת משמשות מראה ("המים" שמזכירים גם את סיפור נרקיסוס). מכאן עולה שגם אם אין בכוונתו של הצייר לעסוק בציור דיוקן עצמי, הרי עצם ההתבוננות בפניו של האחר מייצרת סוג של שיקוף והשתקפות ובלא מכוון ובלא מודע, פני האחר משמשים מראה.





כך גם עולה מתוך דבריה של מרגולין:

"**אני לוכדת במצלמתי עולמות שלמים זרים שאינם מוכרים לי, אך תוך כדי עבודה אני מתבוננת בפניהם ומעמיקה בהם. בתהליך חקירה זה אני מוצאת את עצמי בפניהם. את פניי שלי, את הלכי נפשי ומחשבותיי. אני חודרת לעולם פרטי שזר לי, ומתקרבת אליו באטיות ובזהירות. מקיימת אתו דיאלוג ממושך עד אשר אני חשה כי זהותנו חופפות, אינן נפרדות, ואני מכירה אותן כאת עצמי**".[23]

איורים 1 ו-2: רנטה לפל

הדמויות שמרגולין מציירת לקוחות מהמציאות מתוך בחירה והתבוננות, והופכות להיות עילה למסע חקרני תוך-אישי של הציירת. זהו דיאלוג מתבונן המתנהל בשפת האומנות ומאפשר לקיים שיח עם העולם ועם עולמה הפנימי בו בזמן. בזהירות, כלשונה, היא חודרת לעולם זר – מקרבת ומתקרבת.

19. רנטה לפל – אחת מהאומניות המציגות בתערוכה, כפי שנמסר בהצהרת אומן 2016.
20. ש' בודלר, **צייר החיים המודרניים**, תרגמו מ' פרנקל וא' כין, בני ברק תשס"ג, עמ' 31.
21. האחר גם יכול להיות פניו שלו עצמו כשהן משתקפות במראה, כשהוא סובייקט המתבונן בעצמו האובייקט.
22. מש' כז 19.
23. יעל מרגולין – אחת מהאומניות המציגות בתערוכה, כפי שכתבה בהצהרת אומן 2016.





איורים 3 ו-4: יעל מרגולין

ההתבוננות באחר במהלך אקט הציור, בין שזו תהיה דמות ממש ובין שזו תהיה דמות פרי דמיון ומחשבה, מייצרת שילוב בין המציאות החיצונית ובין המציאות הפנימית. הצייר מפיק את יצירתו מתוך 'החומרים הפוטנציאליים של המציאות' ואלה הם שלושה: הנושא שבו בחר הצייר לעסוק, חומרי היצירה הפיזיים שמהם הוא יוצר ועולמו הפנימי-רגשי-חווייתי שזה הוא עצמו. בטרם החל אקט היצירה שלושה אלה מפורדים ועומדים בפני עצמם, ניטרליים. השילוב ביניהם מממש את הכוח הטמון בהם להיות יצירתו הייחודית של האומן. כך נוצר כתב ידו האישי וככזה הוא הופך להיות טקסט (חזותי) המספר לו את עצמו. על כך כבר נאמר ש'כל ציור הוא דיוקן עצמי'. גומבריך[24] במאמרו המרתק על הפנים והמסכה, מדבר בין השאר על אומנים שהמצוירים בדיוקנאות מעשה ידיהם, נוטים לדמות להם עצמם, ומוכיח זאת בציורו של אוסקר קוקושקה.[25]

בהנחה שפעילות אומנותית ותוצר אומנותי הם תהליכי הסמלה ומטפורה, אפשר לראות בתהליך יצירת דימויי ״פני אדם״ הקבלה ל״אידאת האין-סוף״ של הפילוסוף עמנואל לוינס,[26] המעוגנת במערכות יחסים בין-סובייקטים, יחסים עם הזולת, משמע היחס החברתי בין ״זהות״ ל״אחרות״. לוינס שואל מהו אפוא ייחודו של היחס הבין-סובייקטיבי, מה מייחד את היחס עם הזולת? גם לוינס במאמרו 'הפנומנולוגיה של הפנים' מציין שהדרך היחידה של האדם ללמוד את פניו (את עצמו ועצמיותו) מתאפשרת מתוך המפגש עם פניו של האחר.

אווה שלו מתארת סדרה שהתפתחה בזמן המלחמה:[27]

הפנים שמופיעות בציורים הן פניהן של שתי ילדות פלסטינאיות בעזה (מצילומים שנלקחו מאתר חדשות), שמעבר גדר ביתי. הצילומים אשר עברו מניפולציה של

24. E.H. Gombrich, 'The Mask and the Face', *Art, perception and Reality*, Baltimore 1972, pp. 3-42.
25. צייר וסופר אוסטרי מהזרם האקספרסיוניסטי.
26. "הפילוסופיה ואידאת האין-סוף". ראו א' שיינפלד, 'הפילוסופיה ואידאת האין-סוף', **פלא הסובייקטיביות: עיון בפילוסופיה של עמנואל לוינס**, תל-אביב 2007, עמ' 66.
27. צוק איתן.

הגדלה וטשטוש נראו קרובים מתמיד, וההתבוננות בכל פרט ופרט יצרה עבורי אינטימיות והכרה בקיומן.[28]



איורים 5, 6, 7: אווה שלו

שלו מחפשת את האחר. הפנים האחרות שפוגשת שלו ושעימן היא מנהלת שיח (מצלמת, מקרבת, משנה ומציירת), מייצרות יחס אמביוולנטי, פני האויב מצד אחד, ופני הילדות הזקוקות לחמלה ואמפתיה מצד אחר. החמלה האישית-נשית-אימהית-אנושית תובעת ממנה ליצור תהליך של התקרבות שהיא מיישמת באמצעות מפגש עם צילומים, עיבודם וחקירתם. תהליך מחקרי זה יצר היכרות והכרה. הסכסוך המדיני-לאומי הופך להיות סכסוך אישי נשי פנימי. והתהליך המלאכותי והפיזי שבו היא מייצרת צילומי תקריב ומהם ציורי תקריב, מייצר בתוכה התקרבות נפשית ורגשית. עצם הדבר שהיא בוחרת לצייר חלקים מתוך הפנים, מתאר את השבר, כמו את הניכור והזרות. כל אלה יחד שוזרים את הסיפור האישי שלה, של הדמויות ושל המציאות באותו זמן, המלחמה. שלו מייצרת לה בתוך המלחמה אי קטן של שלום. והשאלה הנשאלת היא 'האם אכן כך'?

לוינס[29] מסביר שההתבוננות באחר מאפשרת לאדם ללמוד את עצמו הגופני ואת קיומו. הגילוי של הזולת פורץ את הסולפיזם שבו האני שרוי. הזולת יכול "**באמצעות ההתערטלות המלאה והעירום המלא של עיניו חסרות ההגנה, באמצעות היושר, בכנות המוחלטת של מבטו לעצור את האני הכוחני**".[30] פניו מעמידות את יכולתי לשלול בסימן שאלה, ומטילות ספק ברשות וביכולות שלי. זוהי אידאת ה'אינסוף' שבה התנועה של הפניית הפנים של הזולת אלי, לא מתקיימת מן הצורך שקיים בי למלא ריק כזה או אחר, אלא יוצאת אלי מהאחר "**הפנים מושמות בו ופורצות אל עולמי מבחוץ**".[31]

לאקאן[32] מסביר בתאוריית "שלב המראה", כי התבוננות הסובייקט במראה, בעצמו האובייקט, מציגה בפניו את "זולת עצמו", את האחר של עצמו כלומר את קולו האחר הפנימי והלא מודע. מכאן שהעיסוק בפנים בווריאציות למיניהן הוא לכאורה עיסוק בפָּנים – בבחינת 'פני השטח' ולמעשה הוא עיסוק בבְּפָנים – מתחת לפני השטח. במילים אחרות, זהו דיאלוג בין האני המודע והעצמי הלא מודע והלא נודע.

---

28. אווה שלו – מתוך הצהרת אומן 2016.
29. שיינפלד (לעיל הערה 26).
30. שם, עמ' 66.
31. ראו הערה 30, עמ' 71.
32. ר' גולן, **אהבת הפסיכואנליזה: מבטים בתרבות בעקבות פרויד ולאקאן**, תל-אביב 2002.

יפות המילים העולות מתוך שירתה של וולך ומתארות זאת בלשונה הפסיכית פואטית:

כל אחד מאתנו הוא כל אחד אחר כמעט...[33]

כל הפונקציות שאחד ממלא / להיות מישהו אחר מעצמו... להיות הסובייקט והאובייקט... להיות אובייקט לעצמו / להיות סובייקט לעצמו...[34]

חקר הפנים כתהליך של יצירה כולל בתוכו סינתזה שנוצרת בתהליך ההתבוננות של היוצר פנימה והחוצה ופרשנות שהוא מייצר למראות אלה. חקר זה הוא תהליך אין-סופי המרחיב את דרכי ההתבוננות בעולם ואת ההוויה הקיומית בו.

באיסוף עבודות לתערוכה זו לא הייתה כוונה ללמוד עוד משהו על הפיזיונומיה או על האנטומיה של הפנים. גם לא נבחנות כאן יכולות או מיומנויות ציור כסוג של העתקת המציאות והצגת אמת צילומית. התערוכה הנוכחית מבקשת לבחון את העניין ואת העיסוק האומנותי ב״פני האדם״ כתופעה שנחקרת ונמסרת באמצעים חזותיים. הנחתי שאין לעצם העיסוק בנושא זה תאריך תפוגה. בכל זמן ומקום יימצאו אומנים טובים שעוסקים בכך, ומכאן שתמיד ראוי ומעניין לחשוף זאת לקהל רחב.

תהליך ההתבוננות של הצייר בפני אדם או הניסיון להעלות אותם בדרך חזותית כלשהי משקף חקירה מתמדת. הוא מעיד על סוג של חיפוש והוויה הדומה להליכה סחור סחור[35] כפי שגם מעידה על כך האומנית אתי צ׳כובר: [36]

בשנים האחרונות אני עוסקת רק בזה. לפני כל ציור חדש, עולה בי המחשבה: שוב פנים? והתשובה נמצאת בעבודה, שכבר הולכת ומתהווה מעצמה. כן, שוב פנים. וכל ציור שונה ממשנהו. ומה שתופס אותי הוא החיפוש אחר המבט. החיפוש אחר ההבעה. וכאשר תמה העבודה, הן שם. הפנים.



איורים 8, 9, 10: אתי צ׳כובר

צ׳כובר תרה אחר המבט והמבע ובזמן שהיא לוכדת בעין ובמכחול את המבט הנשקף אליה, היא מסגירה את צורת ההבעה ודרך הביטוי שלה. כך נוצרת בעבודתה סינתזה מרתקת בין ציור פיגורטיבי, המקפיד על קשר עם המציאות וייצוגה, ובין הגישה האקספרסיבית הייחודית לה,

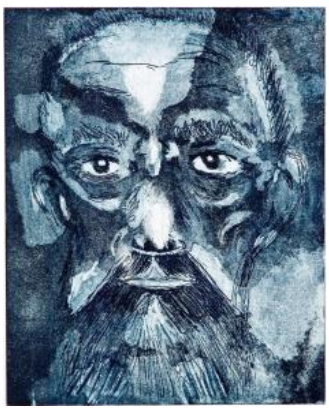
33. י' וולך, 'אפילוג', **צורות: שירים**, תל-אביב 1985, עמ' 146.
34. וולך (שם), 'להיות אחר מעצמו', עמ' 46.
35. מרלו-פונטי (לעיל הערה 13).
36. אתי צ׳כובר – מתוך הצהרת אומן 2016.

ציור החוקר פיסות פנים – פיסות חיים. צ׳כובר לוקחת מהמציאות, משאירה למציאות נוכחות, אך בו בזמן גם צובעת את המציאות בצבעי המציאות הפנימית שלה וכך מייצרת על הקנבס מציאות חדשה. עבודת המבע שנשקפת מעבודותיה היא המבע של המדיום (חומרי הציור – הצבע) עם מבע הפנים של הדמות המצוירת, ואלה מייצרים ומשקפים את מבעה של היוצרת.

העיסוק בנושא זה והצגת גוף עבודות המציע נקודות מבט שונות זו מזו, מרחיב את עולם הדעת ואת העולם החזותי, שהרי אין ״**יצירה אחת מושלמת וגמורה לחלוטין... כל יצירה משנה, משפיעה, מאירה, מעמיקה, מאשרת, מהללת, יוצרת מחדש או יוצרת מראש את כל היצירות האחרות**״.[37]

״הרחק מכאן מתרחשות הפנים״[38] – מסע אל תוך הפנים

״**הדרך להבין את הפרטים הקטנים הבונים את חיינו, עוברת בהתבוננות בפני האדם**״ אומרת נעמי זך[39] שבונה את עבודתה בטכניקת התחריט המבוססת על פרטים קטנים. ״פני אדם״ מבחינתה הן מקור התבוננות מַבְנה ומעצים עולם ומלואו בפרטים קטנים, שההיכרות עימם מאפשרת לבנות את השלם. בעבור זך הפנים, הפרטים הקטנים המצויים בהם, והיכולת שלנו להבחין בהם ולתת להם אחיזה, זו הדרך להבין את עצמנו ואת חיינו.


איורים 11, 12, 13: נעמי זך

על בסיס חשיבה זו גם נבנתה התערוכה השלמה. בתוך חלל שהוא לכאורה מאולץ, השלם הכולל, מתכנסות עבודות רבות (פרטים) ויחד מייצרות את סצנת המבט. מי מביט במי? מה ניבט מתוך האובייקט המביט גם הוא? מי מביט אל החוץ, ומי אל הפנים? והיכן היא נקודת המפגש? וחוזר חלילה.

השפה העברית מתארת על דרך הצמצום את הריבוי. המילה ׳פָּנים׳ מכילה גם את המילה ׳פְּנים׳ ואת המילה ׳צדדים׳ (פן=צד). מכאן אנו מבינים שאין התערוכה עוסקת בפני השטח בלבד, ולהפך היא מביאה את פני השטח על מנת לספר על פָּנים ועל ריבוי הצדדים. התערוכה מפרשת באמצעות הריבוי, התוכן הפנימי ונקודות המבט את כל מה שאומרת מילה אחת – ׳פנים׳.

גם המילה ׳דיוקן׳ תורמת את חלקה. מצד אחד מרמזת למילה דיוק, אך בחקר שורשי המילים

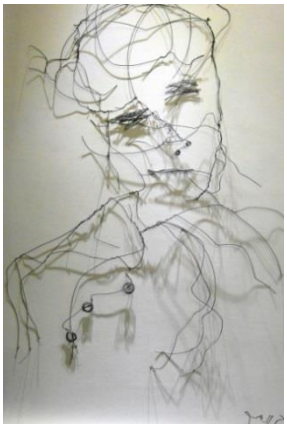
37. מרלו-פונטי (לעיל הערה 13), עמ' 81.
38. י' וולך, 'הרחק מכאן מתרחשות הפנים', **צורות: שירים**, תל-אביב 1985, עמ' 92.
39. אחת המשתתפות בתערוכה.

אנו מזהים נגזרת מיוונית – Dyo Eikon. כלומר שתי איקונות. כלומר הדיוקן האחד הוא למעשה כפל של עצמו, ואולי אפילו בחזקת עצמו. רוצה לומר 'הפנים הרבות של 'האני' (או ה'אני' והאחר').

מראה הפנים, מסביר רון,[40] נתפס כאילו היה כבר תמיד תמונה, כלומר הפנים הפיזיות של האדם הן היצג חזותי של הנפש, של כל מרכיביו הלא נראים של האדם. לפיכך גם ציור דיוקן יכול להיתפס כאילו אינו רק חפץ דומם, אלא מפעם בו משהו מרוחו של האדם המצויר, או האדם המצייר, או צד שלישי אחר – הצופה. זוהי ההתכנסות בתערוכה זו, זהו פן הנוסף והבעל המשמעות של מה שתואר למעלה 'מלון אורחים'.

זה המבט הרב-משמעי והרב-צדדי שביקשתי ללכוד בתערוכה זו, או כפי שניסחה זאת צ'כובר – **"החיפוש הבלתי פוסק אחר המבט"** ובכך מספרת על מבטה שלה הבוחן וחוקר ועל מבטו של האובייקט החוזר ומחזיר אליה. זהו תהליך של חיפוש תמידי ואינסופי, ובדרכו גם מגדיר מערכות יחסים. זה מבט או אלה מבטים שמתאר אפק:[41] **"הבזק בודד מתוך המכלול השלם, רגע מחייך, רגע מהרהר"**. ואם יורשה לנו להרחיק לכת, ראוי לומר שזהו גם המבט של הדיוקנאות המצוירים – המביטים בדרכם אלה באלה.





איורים 14, 15: אריק אפק

עבודתו של אפק אינה ציור, גם אינה פיסול במובן השמרני והמקובל של המילה. אפק מושך, מעבד, מכופף בחוטי ברזל עקשניים ועושה בהם כרצונו. בעת עבודת כיפוף וליפוף הוא מייצר בקו אחד דמות בקווי מִתאר המדמה דיוקן, פני אדם. פנים אלה אינם מציגים דומות לאדם מסוים, או לדמות אדם. ברוח אותה העת ובכלל במאה העשרים קמו אומנים למיניהם המכחישים את הגדרת הדיוקן באמצעות אמות המידה של הדוֹמוּת (כמו פיקאסו למשל), ביצירת דיוקן האומן גם אינו מתיימר וגם אינו מתעניין בהעתקת המציאות, בהנחה שהמציאות היא מקור השראה ולא מקור לשכפול ולהעתקה. בהמשך דיוקן אף נתפס כחפץ. אם כן, דיוקן מייצג את עצמיותו, זהותו, מהותו של פרט אנושי מסוים ולא דווקא את חזותו הגופנית החיצונית. אפשר שיהיה זה של אדם מסוים, ואפשר של אדם בכלל, או הדמות שבחר האומן לתאר.

---

40. מ' רון, 'מבשריו מעוררי החלחלה של המוות', מ' רון (עורך), **שבעה סיפורי דיוקן**, תל-אביב תשס"א, עמ' 266-333.
41. אריק אפק, משתתף בתערוכה, מתוך הצהרת אומן 2016.

לאקאן[42] קושר בין פעולת הראייה למבט, ואומר שתמיד יש סובייקט אחד שהוא צופה. כאשר אנו צופים אנו רואים מנקודה אחת, אבל כנצפים אנחנו נראים מכל מקום. כך שהנראה הופך להיות תלוי במבטו של הרואה. בלא רואה אין לנראה זכות קיום (ראו גישתו של לוינס שהוזכרה לעיל). הנראה יכול להיות הדמות המצוירת, שכדי להיות דימוי היא נזקקה לפעולת הנראות. לאחר מכן היא ממשיכה להתקיים באמצעות תהליך הצפייה של רואיה. המבט על פי לאקאן הוא דחף שקיים אצל הרואה עוד בטרם ידע את מושא הראייה. דחף ותשוקה המכוננים את ה"אני". אותו מבט, זה שניבט אליך, או זה שאתה מביט בו, הוא זה שקובע את הנראות, שהרי הכול תלוי בדרך שבה אנו מביטים בדברים כפי שמציין יונג.[43]

כאשר מדובר בצייר המתבונן במושא הציור, הרי שהקשר בין פעולת הציור, מבט העין והתוצר המתהווה, הם אלה שמשקפים את דרך המבט, לוי[44] מתאר זאת במונח 'חשיבה חזותית': **"זו שמפרה את המילים ומופרית מהם"**.[45] אלא שכאן מתקיימת פעולה מורכבת שבה התוצר החזותי מספר באמצעות מראהו מה היה דרך המבט, ובו בזמן עולה ומתגבש מבט נוסף, זהו מבטו של הנראה, המתקיים כאמור באמצעות רואהו.

ציור פני אדם (דיוקן) מטבעו מתאר התבוננות בפניו של מאן דהו (או של העצמי – במקרה של ציור דיוקן עצמי). פעולה זו מייצרת מפגש בין פני אדם – בני אדם, ומניבה תוצר הנושא עימו מבט. לוי, הקושר במאמריו בין אומנות ובין פסיכואנליזה, מסביר בדברו על 'שיח המבט' שההתבוננות אינה פעולה ראשונית, טבעית, אלא פעילות שעוברת הבנייה תרבותית. כך הוא טוען שגם אם פעולת הראייה עצמה מתבססת על הפיזיולוגיה, השדה החזותי הוא אינו טבע, אלא תרבות "כל תרבות מבנה גם את המבט". ברוח זו נאמר שהמבט של הצייר במושא הציור, ובמקרה הנדון בפניו של האחר הוא תמיד מבט סובייקטיבי המביא עימו אל זירת ההסתכלות את "תרבותו" של הצייר, כלומר עולמו החווייתי, הרגשי, התרבותי. כך הוא מתבונן וכך הוא מפרש, כך נוצר השיח החזותי שממשיך להתקיים גם לאחר שפעולת הציור הסתיימה, וכך גם כאשר נוצר "כינוס" ואוסף של 'פני אדם' באירוע תרבותי מתוכנן – תערוכה.

כל ציור שמוצג בתערוכה (ובכלל) הוא סוג של הבעת דעה. האומן אומר את דבריו, משקף את עולמו הרגשי, התבוני והחווייתי, ומבטא זאת באמצעים חזותיים (כלומר מדבר בשפת האומנות). יש להניח שהוא אומר משהו על העולם, על האדם, על עצמו בסוג של אמירה (אובייקט חזותי – ציור, פסל, צילום) שאותה אנו מגדירים מפרשת ומתפרשת.[46]

עצם העיסוק בגוף האדם באומנות מראה עובדה מוזרה. מתברר שלגופנו יש במקרה זה תפקיד כפול. הוא גם שותף מרכזי בתהליך התפיסה, והוא גם האובייקט הנתפס בתהליך זה. מצטרפת לכך כפילות נוספת בעלת משמעות מיידית יותר: הגוף האנושי הוא חלק מהטבע שיש לחקור ולהציגו כפי שעושים לכל חלק טבע אחר. אך עם זה הגוף משמש אמצעי לביטוי האישיות והרגשות, ואפילו כלי להבעת תביעות סמליות בעלות אופי כללי. זהו תהליך מורכב שבו הסובייקט הוא אובייקט ולהפך. כפילות זו היא שמאפשרת להפיק תוצר אומנותי, שמתרחש בעקבות סוג אחר של ידיעה ומפיק סוג אחר של ידע.

אוסף הציורים המוצג בתערוכה זו, ציורי פנים, מתאר חזותית את הביטוי המופיע בגמרא

---

42. גולן (לעיל הערה 32).
43. ק"ג יונג, **זכרונות, חלומות, מחשבות**, תרגם מ' אנקורי, תל-אביב תשנ"ד.
44. א' לוי, **תשוקת המבט: עיונים באמנות ובפסיכואנליזה**, תל-אביב 2017.
45. לוי (שם), עמ' 9.
46. שהרי הציור הוא סוג של פרשנות על מציאות כלשהי, והוא עצמו הופך להיות טקסט חזותי שדורש פרשנות מטעמו הוא. ראו ר' טרס-צוקרמן, **מעולם האמנות**, ירושלים תשנ"א.

"כשם שפרצופיהם שונים, כך דעותיהם שונות",[47] שהרי כל הנחת מכחול, בחירת מצע, תנועה, גודל וחומר, הם דרך וכלי להבעת דעה. המיוחד והמייחד "דעות" מוצקות אלה ודרכי הבעתם היא העובדה שהן נבנו והתבררו בתהליך היווצרותם. דעותיהם השונות זו מזו קשורות קשר אמיץ בתהליך 'עצמי' נפשי שנוצר ומתרחש, כפי שמטעים כהן.[48] ומתוך עיון בגישה האקזיסטנציאליסטית, כפי שמטעים סארטר,[49] האני נוצר באמצעות הכרעותיו ובחירותיו של האדם הבורא את עצמו.

אין הכוונה לנסות לתרגם מילולית "דעות חזותיות" אלה (זה עניין למחקר בפני עצמו), אך די לנו אם נבין ונסכים שלפנינו מופע חזותי שבו אנו "רואים את הקולות" ומבינים שקול פנימי אחר אמר את דברו, בזו הדרך ובזו הצורה. גוף העבודות שאנו מוצאים בתערוכה זו אכן מביא לפנינו "פרצופים שונים" כפשט וכדרש, מתוך הבחירה לעסוק ב"פני אדם" כמקור וכנקודת מוצא לשיח.

"כל פנים עולם"[50] – אומנים, סגנונות ודרכי ביטוי

תהליך המיון והאיסוף לתערוכה זו התמקד, כאמור, ב"פני אדם". העבודות לא נבחרו על פי קו, סגנון או טכניקה. לפיכך נמצא דרכי ביטוי שונים זה מזה המייצגים זרמים וסגנונות, טכניקות, אמצעי יצירה, גדלים מגוונים ונקודות מבט אחרות. נוסף על כך, העיסוק ב"פני אדם" לא עסק בדמויות כפרסונות, אלא כבעלות פנים.

מכאן נוכל למצוא על ציר הניגודים עבודות בסגנון פיגורטיבי, מופשט ואקספרסיבי, עבודות ריאליסטיות דקורטיביות, אקספרסיבי מאופק, רישום או ציור מדויק, וריאליזם נטורליסטי לעומת ריאליזם אקספרסיבי.

דויד לווייתן[51] מצייר "ראשים",[52] אלה דימויי פנים אוניברסליים, ובאמצעותם מדבר ומרמז לתאוריית הדחף של פרויד העוסקת בדחפים והאינסטינקטים המנוגדים – הארוס, דחף המין והחיים, והתנטוס, דחף התוקפנות והמוות:[53]

כאשר אני מצייר ראשים, בעזרת הבעת הפנים של הראש המצויר, אני מנסה להנציח את האדם השרוי בנקודת המתח שבין החיים למוות, אחוז תשוקה לשרוד ולהיאחז בחיים עוד ועוד, טרם שנמוג אל החלל האין-סופי. מדובר באדם (בין גבר או אישה) המייצג את האנושות בכללותה, ולא בדיוקן של אדם מסוים, וללא קשר לזמן או למקום.[54]

---

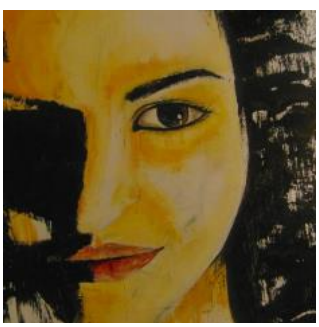
47. מסכת ברכות דף נח.
48. א' כהן, **אלף הפנים של האני: הסיפור האישי כמסע ספרותי-טיפולי : היבטים פסיכולוגיים, פילוסופיים, ספרותיים וטיפוליים**, חיפה תשס"ה.
49. ז"פ סארטר, **המבט**, תרגם א' להב, תל-אביב 2007.
50. וולך (לעיל הערה 1), עמ' 49.
51. דויד לווייתן ונורית צדרבוים מתראיינים על התערוכה – רצוי להקשיב לריאיונות ברדיו אורנים בקישור להלן:
    מלון-אורחים-פני-אדם/http://www.nuritart.co.il/content
52. דויד לווייתן – כפי שהוא מכנה זאת מתוך הצהרת אומן 2016.
53. ז' פרויד, **מעבר לעקרון העונג ומסות אחרות**, תרגם ח' איזק, תל-אביב תשמ"ח.
54. לווייתן (לעיל הערה 52).





איורים 16, 17, 18: דויד לווייתן

לווייתן מדבר באמצעות "פנים" שאותן הוא מגדיר "ראשים", על המצב הקיומי של להיות אדם בעולם. הוא מבקש לייצג עמדה זו **"בעזרת הבעת הפנים של הראש המצויר"**, כלשונו. עם זה נראה שההבעה שהוא מבקש לחשוף, ושנחשפת אליו בתהליך התהוות הדימוי, היא לא רק הבעת פנים, אלא גם ונוסף על כך, ואולי בעיקר ההבעה שעולה מתוך שפת הציור עצמה בבחינת "המדיום הוא המסר". הנחות המכחול, מפגשי הצבע, נזילות ומרקמים, עיוות הפנים – התנהגות החומר מתארת את מתח הניגודים. גוף עבודות אלה בדומה לציוריו של פרנסיס בייקון, מייצרים רושם של מתח מתפרץ ההופך ליופי – ניגודיות של צבעים, ניגוד בין דמות לרקע כמו היטמעות הדמות ברקע. ה'ראשים' של לווייתן משקפים את האומץ של הצייר ליטול סיכונים, אולי כדרך לכבוש את הפחד הקמאי מפני המוות ובתוך כך לכונן לעצמו ביטחון ומבנה פנימי. זוהי היכולת הייחודית של האומנות **"לשוב וללכוד ביחידה אחת את מה שעולה על גדותיו, חומק, נגוז, מערער [...] ניצחון הייצוג על פני ההרס. יופי".**[55]


איורים 19, 20, 21: סיון טוונטימן

סיון טוונטימן מתבוננת בדיוקן, שומרת על היגיון ריאליסטי, ועם זה מפליגה אל מחוזות הציור:

כשאני בוחרת פורטרט, משהו במבט או בהבעת הפנים צריך להיות קצת אחרת, אם זה בקומפוזיציה, הצבעוניות או הפנים עצמן [...] להכניס נוף בעזרת טקסטורות,

55. א' דידיה, 'כאב ויצירה אצל פרנסיס בייקון', **פרנסיס בייקון, או, דיוקנו של האדם המרוקן מאנושיותו**, תרגמה ע' קפלן, בני ברק תש"ע, עמ' 9-28.

טכניקות שונות וצבעוניות מעניינת.[56]

התערוכה עוסקת ב"מבט" ואליו מצטרף ממד הרגש. למשל פנים שיש בהן היעדר, מעוררות רגש (אביבה שמר), פנים ריאליסטיות של דמויות קרובות וממשיות (רחל רמות ינון) נובעות מתוך קשר רגשי, פנים שסגנון הציור שלהם אקספרסיבי (דויד לווייתן, מירי איתן שדה), פנים שמוצגות בסגנון אקספרסיבי, נובעות מרגשות עזים וגם מעוררות התרגשות (מירי איתן שדה, דויד לווייתן), וכן הלאה. ובכלל, עצם הביטוי באמצעים חזותיים הוא עיסוק שהרגש והקול הפנימי הם תנאי בסיסי לקיומו.



איור 22: רחל רמות ינון



איור 23: דויד לווייתן



איור 24: אביבה שמר







איורים 25, 26, 27: מירי איתן שדה

אי אפשר לנתק בין אומנות לרגש, גם לא בין פנים להבעת רגש. הפעילות האומנותית מלווה תמיד בתהליך אינטרוספקטיבי מודע ולא מודע, שבו הפנים הן מקור המבע שמציג רגשות או מסתיר אותם על דרך ההסמלה. תהליך זה אינו יכול לומר שהפָּנים אינו שם. רוצה לומר 'שפרצופיהם השונים /דעותיהם השונות' הן לאו דווקא דעה עיונית כלשהי, אלא מבע מורכב של רגשות. כך התקבל בחלל התצוגה שיח חזותי וצורני, שבו אפשר "לראות את הקולות" וליהנות ממחזה צורני פוליפוני הנושא עימו את קולות הרגש.

מחזה צורני זה מהדהד במידה רבה לזרם האקספרסיוניסטי שהיה קשוב לערכים של רעננות,

56. סיוון טוונטימן – מתוך הצהרת אומן 2016.

ספונטניות, חופש, ציור מהיר בקצב המחשבה, הפתעות ותפניות, מקריות ודילוגים אסוציאטיביים. זהו סוג של ציור המתעניין בתהליך, בחשיבה חזותית ובדרך שבה ״העצמי״ חושב את עצמו בתמונות. זה המקום שבו הרגש מפעיל את הדמיון ואת החשיבה ומכונן את הראייה. אומנות המבע החוברת לאומנות המבט.

אוסף היצירות השונות זו מזו, מגוון הסגנונות ואוסף האנשים המקרי (אורחי המלון) שמשתכנים במלון לפרק זמן מסוים, מוסיף אליו את המפגש המקרי עם דימויים של ״פני אדם״. בכך מתקיים בתערוכה זו סוג של ״קיבוץ״.[57] את המגוון, השפע והרבגונות, אפשר לקרוא כמטפורה לרעיון של יונג בעניין ״אחדות הניגודים״.[58] על פי יונג תהליך ההשלמה והשלמות של הנפש מתקיים כאשר האדם לומד להכיר ולהכיל את הקוטביות והניגודים הקיימים באישיותו. בדרך זו התערוכה הופכת להיות חתרנית משהו, כשהיא מספרת את סיפורה המיוחד של העיר חיפה, עיר רב-תרבותית ורבת פנים, שיודעת לחיות עם ניגודיה בשלום ובהשלמה.

התערוכה על סך אוסף העבודות שנבחרו לייצגה, מפגישה בין מצבים מסוימים של פנים וחוץ, בין אדם לאדם, בין אדם לעצמו, בין אדם לזולתו ובין מציאות לפנטזיה. דרכי הביטוי המגוונות והסגנונות המגוונים המיוצגים, מבטאים ומסמנים הלכי רוח מגוונים, גישות אחרות ומזג אחר, התבוננות מדיטטיבית פנימה והקשבה והתבוננות אל החוץ בעין חוקרת. בתוך כל אלה ניכר שימוש בחומרים ובטכניקות מגוונות, כשכל קו, כתם, חומר, נוכחות או היעדר, הם אמירה גלויה ופתוחה, סמויה וסתומה.

האומנים מתארים את חוויית החקר, שהתמקדה בפני האדם כסוג של מסע וכדרך לפיצוח מסתרי הנפש, למשל תיאורה של אהובה גרץ: **״מנסה להצביע על מצב נפשי וקיומי ומשתמשת בציור ככלי לפיצוח הנסתר שבנפש״.**[59] מתבוננת בפני אישה פרטית או כללית, לוקחת משהו מהקיים במציאות ומובילה אותו למקום אחר.



איורים 28, 29, 30: אהובה גרץ

דיוקן פני אישה בציוריה של גרץ מתכתב עם עולם הקומיקס ומציג סוג של מסכת פנים שבה העוצמה נובעת דווקא מתוך האיפוק. באמצעות מכחול ומדרגי צבע גרץ מסתתת מבנה פנים מעוצב, הקורץ בדרכו לקוביזם רך ומרומז. משטחי שקט גדולים בצבע עבה, נקי ומאופק, חלוקה מסודרת, גבולות ברורים במעברי הצבע, הגדרת הצורות ומבנה אחיד. כל אלה יחד מביעים סוג של צעקה שהושתקה. מבעי פנים, זוויות מבט, קריצות הומוריסטיות שיושבות על גבול השיח

57. המונח המקורי של המילה "קיבוץ" מקורה בחסידות. הכוונה היא לאוסף מרוכז של אנשים במקום אחד למען מטרה מסוימת.
58. בדומה לרעיון של יונג המדבר על "גיבוש הייחודיות" כתהליך של העצמה והתפתחות נפשית, ראו לעיל הערה 43.
59. אהובה גרץ – מתוך הצהרת אומן 2016.

שבין ציור לעיצוב. כולן נשים אחרות, זרות. כל אישה, אף אישה, ובכל אחת **"יש מעט מעצמי"** כפי שמציינת גרץ.

ההתבוננות בפנים המצוירות-מעוצבות-מפוסלות בעבודתה של גרץ מנכיחה שוב את השאלות 'מדוע?' ו'מה קרה כאן?' הרי אין היא מייצרת 'אמת צילומית', אין היא מעתיקה או מייצגת את המציאות, אין היא מציירת אישה אחת מסוימת. כמו כן אין היא משתמשת במתארי הפנים, קווים, קמטים, הבעות, צבע עור כסוג של 'מפת דרכים' המציגה את הנפש. נהפוך הוא, גרץ מנקה את הפנים, מיישרת, מגהצת, מעצבת מפסלת ויוצרת דימוי נקי בבחינת 'פני מסיכה'. זוהי הדיאלקטיקה המרתקת שבה הגילוי נוצר באמצעות הכיסוי, האין שמעיד על היש, מראה אותו אך לא מספר עליו, מחיה וממית בו בזמן, כדרכו של סמל, כפי שמתאר זאת גם לאקאן, בדבריו על השפה.

שלא כמו גרץ, בעבודותיה של רחל רמות ינון פוגשים סדרה ריאליסטית שעיקר עניינה הוא דווקא בהצגת אמת צילומית, הנאמנה למקור ושואבת ממנו. בתהליך ההתבוננות של ינון במושא הציור שלה, היא מוהלת התבוננות פנימית עמוקה אל עצמה. העיסוק באמת הצילומית, שתובע מהצייר סוג של ריחוק ומבט אובייקטיבי, אינו פוסח על המעורבות הסובייקטיבית של הציירת. אלה הם פני הדברים מבחינתה כאשר מדובר בפניהם של יקיריה: **"חותרת לקלוט ולהציג את רגע החוויה והרגש בנפש הדמות והאישיות מאחור, כפי שאני תופסת אותה".**[60]





איורים 31, 32, 33: רחל רמות ינון

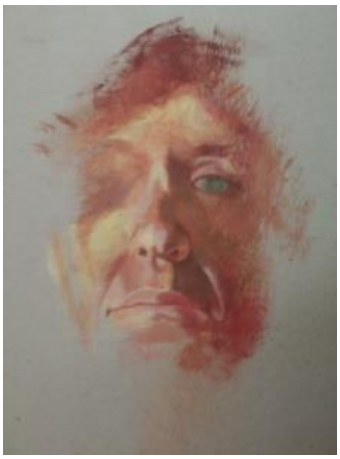
החיבור שמייצרת ינון לדמויות שהיא מציירת נוצר תוך הקפדה על ערכים וכללים הקשורים למיומנות הציור הריאליסטי. ינון מתכתבת עם המציאות הנצפית, יוצרת בשכבות בציור איטי מתבונן חוקר, המבקש לשמר את המציאות שבה היא מתבוננת, לחדור אליה, לפרק וּלְהַבְנוֹת. פני אדם מבחינתה הם בני אדם, ובדרך שבה היא משכפלת את המציאות היא מרחיבה ומעמיקה אותה. בעבודות אלה נראה שתהליך הציור המלווה בהתבוננות עמוקה ובפעילות אקטיבית הוא תהליך של יצירת קשר. דומה שאולי גם לכך כיוון בובר באומרו שמותר עולם – אדם וסימנו המובהק הוא קודם כל בתהליך שבו מתרחש משהו בין יצור אחד למשנהו שאין בדומה לו בכל הטבע כולו. ומסביר שהלשון (השפה) היא הסמל והאמצעי שבהם הוא משתמש. על כך אוסיף ואומר שגם התיווך בין בני אדם המתקיים באמצעות 'שפת האומנות',[61] מגלם את אותה התרחשות ייחודית ומיוחדת.

---

60. רחל ינון רמות – מתוך הצהרת אומן 2016.
61. כפי שאני מסבירה, מציגה ומוכיחה גם בעבודת הדוקטור שלי (לעיל הערה 19).

בובר טובע את המונח 'ספירת הביניים' ומסביר שמה שנוצר בין בני אדם מתממש כאשר אדם לא משתכן אך ורק בתוככי עצמו, אלא בַּאמת וּבַמַּמָּשׁ במה שביניהם. לדעתי, פעולת הציור שבה הצייר יושב מול נושא הציור שלו, אדם, מייצרת את אותו מרחב ביניים של שיח, קרבה, וזו מפגינה ביתר שאת את ייחודו של אדם בעולם, ומייצגת מפגש מיוחד בין אדם לאדם.

ינון מקפידה על העתקת המציאות, פעולה שנקראת 'מימזיס' ובה אנו מזהים התהוות סגנונית שאינה מניחה למדיום האומנותי (צבע, חומר) לפעול בעצמו ועל פי החוקיות הפנימית שלו,[62] אלא מכפיפה אותו לרצונה ולחוקי הציור הריאליסטי הקלסי.



איור 34: אתי צ'כובר

צ'כובר, שאת עבודותיה פגשנו קודם לכן, מציגה גם היא ריאליזם המטובל בנגיעות אקספרסיביות. צ'כובר בוחרת בקפידה קטע מתוך הפנים והופכת אותן למשטח צבע על המצע. הדיוקן, או רק חלק ממנו, נראה כצומח מתוך הרקע ואף נשפך אליו. ציורים אלה מבוצעים על פורמט קטן ואינטימי ובזה כוחם. קטעי המבע וקטעי הפנים מייצרים בו בזמן שילוב בין אשליה של תלת-ממד (נפח הפנים) ודו-ממד (ציור) בשל כתמי הצבע הבלתי גמורים. אשליית המציאות מצד אחד, והתפוגגות אל משטח הציור מצד אחר. בחקר פנים זה הציירת מנהלת שיח מעמיק עם פני האדם, כמו בוחרת מתי להיות שם ולהניח חותם ומתי לנטוש את היצירה וגם בכך להטביע חותם. נראה שצ'כובר מתכתבת במודע ושלא במודע עם הפסלים "הלא גמורים" של מיכאלאנג'לו, ובכך מנהלת שיח עם הקלסיקה ועם המודרנה על משטח קטן אחד.

היוצרת אינה מבקשת להציג אמת צילומית, אלא עוסקת בפני האדם כעילה לשיח ולציור, משאירה את תחושת הפיזיות של הפנים אך מניחה להן להיות ציור. על אלה הפנים לא חלים חוקי האנטומיה. חוקי הציור בלבד הם הנוכחים, כשאת מקצתם קובעת הציירת בעצמה: **"לעיתים, אין "צורך" בפורטרט שלם. כבר בכתמי הצבע הראשונים ניתן להבחין בהבעה, במבע".**[63]

עבור אומנים מסוימים העיסוק בפני אדם הופך להיות מקור ועילה להתמודדות עם מיומנות ויכולות טכניות, ומביא לידי תוצאות מרשימות (רנטה לפל). סגנון עבודה זה מהדהד למסורות קלסיות ולריאליזם שמבקש לחבר בין האמת הצילומית ובין האמת הפנימית של היוצר (יעל מרגולין). כנגד זה עבודות צילום הופכות להיות בתערוכה זו מצע לעיבוד ולשילוב בין טכניקות ומייצרות פזל של חלקי פנים, שבהם הפנים מתגלות ונבלעות לחילופין (שרה פלד), או עבודות אקספרסיביות המטביעות את הדמות בנהר הצבע, הצורה והמרקם, ובהן המדיום והדימוי צועקים יחדיו (דויד לווייתן; מירי איתן שדה).

רותי סגל מציגה אקספרסיביות מסוג אחר, ובה היד המבצעת שומרת על קשר עם המציאות באמצעות הפקת דומוּת למושא הציור בפרופורציות, אך בו בזמן משחררת את סערת הנפש והרגש באמצעות עבודת צבע מתפרצת. זהו ציור חקרני המשלב בין חשיבה מובנית המבקשת לעסוק בזיכרון, ובין המערבולת הרגשית המגולמת במערבולות צבע המלוות זיכרון זה, שכן

62. מונח שטבע קאנדינסקי. ראו ו' קאנדינסקי, **על הרוחני באמנות - בייחוד בציור**, תרגם ש' שיחור, ירושלים תשל"ב.

63. צ'כובר (לעיל הערה 36).

בעבור סגל הציור הוא **"אמצעי לפריקת מטעני האנרגיה המצטברים בי"**.[64] גוף העבודות של סגל מוצג כמיצב על שני קירות, זה כנגד זה, ואפשר לקרוא לו גם כ"יד זיכרון". תהליך החקר שהתבצע כנגד פנים אלה, משקף גם תהליך תרפויטי לעיבוד האבל על אדם יקר שאיבדה. גוף עבודות אלה מייצר שיח בינה ובין מושא הציור, בין סדרת הציורים בינם ובינם, ובין כל שאר הצופים המזדמנים. גוף עבודות זה משמש באותו זמן סוג של קיר הנצחה.

מושא הציור בעבודות אלה הוא אותו אדם, ובכל זאת הציורים שונים זה מזה. ללמדנו שאין כאן אמת צילומית המתעקשת לתעד מציאות. יש כאן מציאות כמקור השראה, מקור לביטוי רגשות.





איורים 35, 36, 37: רותי סגל



איור 38: יעל חוצן צלניקר

זיכרון מסוג אחר מביאה יעל חוצן צלניקר, המתמודדת עם צילום, זיכרון, אובדן, היעדר, הסתרה וגילוי. בשיח חזותי מביאה צלניקר את הכתב ואת הדימוי לשכון יחדיו במפגש מהדהד. מושא הציור של צלניקר הוא קרוביה (הורים). הבחירה בהם והרצון לחקור את פניהם באמצעים חזותיים משמשים בעבורה דרך להשיב אל החיים דמויות קרובות וחשובות מן העבר: **"סיפור מותם ידוע ומוכר, אבל אני רוצה לספר את סיפור חייהם. רוצה לדעת מי הם היו, איך הם נראו, את מי הם אהבו. רוצה להכיר אותם"**.[65]

זוהי דוגמה נוספת לכך שהעיסוק בפנים באמצעות יצירה אומנותית הוא תהליך של חקר ומלווה ברגשות, ויש לו משמעות ופוטנציאל תרפויטי. התהליך המטפורי של הביטוי הדמיוני, מרפא. חוצן צלניקר בעבודתה מייצרת דיאלוג חזותי המתנהל בין "כתב לדימוי", כאשר הכתב מופיע גם כאובייקט צורני ובו בזמן נושא עימו תוכן מילולי טעון, שהרי האות היא המשענת של המילה.[66]

---

64. רותי סגל – מתוך הצהרת אומן 2016.
65. יעל חוצן צלניקר – מתוך הצהרת אומן 2016.
66. ציטוט מתוך דברי לאקאן בספרה של גולן (לעיל הערה 32).

רבות מן העבודות מנהלות ביניהן שיח הנע בין אמת פנימית לחיצונית, בין כיסוי לגילוי, בין פנים להעמדת פנים (אביבה שמר), או במילים אחרות, פני הטבע או דמות מסכה **"מזיל/ה טיפות של גיחוך בחומר"**[67] (חיים בירן; חיים לוי; משה דבש; אריק אפק). כל אחד מהיוצרים חוקר פנים בדרכו הייחודית המתכתבת עם סגנונות מוכרים באומנות. על דרך ההמשגה וה"רדי מייד" (בירן), דימוי המסכה (בירן), ריאליזם משולב בפופ ארט (לוי), פיסול רישומי בחוטי ברזל (אריק אפק) ופיסול שטוח המייצר פנים כגרוטסקה ומסכה (משה דבש). בדרך מוזרה ואולי מעוררת שאלה ומזמינה חקירה, הגברים בתערוכה זו אמונים על הפיסול ותלת-הממד.



איורים 39, 40, 41: חיים לוי



איורים 42, 43: משה דבש

67. חיים בירן – מתוך הצהרת אומן 2016.

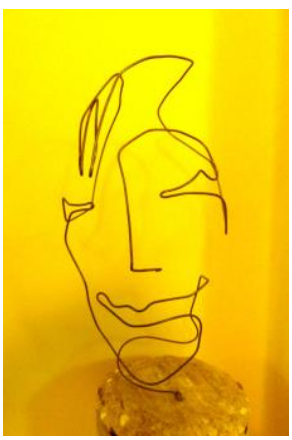




איורים 44, 45: חיים בירן

בתערוכה מופיע גוף עבודות המוגדרות כעבודת קו. הקו חרוט וחורט על מצע היצירה כאזמל חד כפעולה ממש ובו בזמן אפשר לקוראו כמטפורה לתהליכי חקר (כמעשה חפירה). תופעה זו נצפית מתוך עבודות התחריט (רינה רינג ; נעמי זך).

קו מסוג אחר עולה מתוך עבודות הדיוקן של אפק. דיוקן מעוצב בקו העשוי מברזל (כמו להעיד על כוחו, עוצמתו ונחישותו). אלה יושבות על קו התפר בין תלת-ממד ודו-ממד. **"החוט מאפשר לי להעניק הבעה, תנועה ורגש באמצעות הכיפוף הקטן ביותר של הקו... חצי כיפוף לכאן או לכאן יכול לשנות את היצירה כולה".**[68] זהו מינימליזם על גבול המופשט, מעין שרבוט חופשי היוצר מבניות כשהיא לעצמה. אותו קו זוכה לאחר מכן להדהוד גם בעבודת ציור שעשויה מקווים, והופכת להיות אקספרסיבית. כך מציג אפק מינימליזם חד מאופק ומפותל בקווים שעשויים מחוטי ברזל, ומנגד ציור אקספרסיבי שבו הקווים נעים בצבעוניות מתפרצת. הקו של אפק חוקר, חופר, חותר ומביא את האקספרסיביות של היוצר להיות האקספרסיביות של הדימוי החזותי. הדימוי מייצג את רוחו של היוצר ובו בזמן מסמל משהו מרוח האדם.





איורים 46, 47: אריק אפק

68. אריק אפק – מתוך הצהרת אומן 2016.

רינה רינג חורטת. עבודת הקו שלה היא תוצאה של חריטה עמוקה לתוך הפנים שהולכות ונבנות. סגנון עבודה זה יושב על גבול הרישום, ותוצאתו בהדפס, נקרא גם הוא כמטפורה לתהליך החקר הנפשי. זהו סוג של חפירה, ועיון המשלב בין ניגודים – אגרסיביות מחד גיסא ועידון מאידך גיסא. תהליך שתחילתו בפציעה סופו בתיקון. כמו תהליך נפשי של עיבוד פצעי העבר והליכה לקראת תיקון, גם כאן הקו הוא הכלי העיקרי, קו מחשבה, קו פיזי, קו כמו כתב. כתב הפָּנים, לא רק פני השטח, אלא גם פני הנפש העמוקים. הממד הנפשי העמוק מתבטא כאן בתוצר האקספרסיבי, שזהו כאמור סגנון ציור שבו הצייר מצייר לא רק את מה שהוא רואה, אלא גם את אשר הוא מרגיש כלפי המציאות מתוך נבכי הנפש שלו ומצולות תת-הכרתו. החקירה בציור זה, המלווה בפעולה פיזית תובענית חופרת על מצע החריטה כמו חופרת בנפש כמו להעלות תכנים מודחקים אל פני השטח הגלויים, זוהי דרך להעלות את הלא ידוע היודע כפי שמכנה זאת ויניקוט.[69]





איורים 48, 49, 50: רינה רינג

עוד גוף של ציורים הן העבודות שבהן אפשר לראות שהפנים מעובדות בתהליכים מורכבים ומוצגים בסדרות וכמיצב קיר (שקד שפירא; נורית צדרבוים; אביבית בלס ברנס). בעבודות אלה הפנים הן סוג של מצע חומרי שעובר תהליכי עיבוד ומוצג כגוף אחד, כמו משפט וחלקי המשפט. למשל גוף עבודות של נורית צדרבוים שנלקחו (הושאלו) מתוך יצירה אחת, 'ספר אובייקט – דיוקן נרקס',[70] הודפסו על מצע קשיח ממתכת והפכו בדרך זו להיות דבר חדש העומד בפני עצמו ובו בזמן גם סוג של דיבור על היצירה המקורית ועימה. זהו תהליך של פריסה של היצירה, הדהוד אליה ומעבר שלה למדיום אחר. הפנים במקרה של גוף עבודות אלה הופכות להיות "פני השטח" ונחקרות באמצעים חומריים שונים זה מזה ומנוגדים. החומריות נקראת כמטפורה ומייצגת ניגודים בין רך לקשה, בין שטוח לתלת-ממד, ומתארת שכבות שיכולות להיקרא גם כשכבות הנפש. בעבודה משולבת כגלויה ומוצנעת פעולת הרקמה המרמזת על תהליכי דקירה וחיבור, על הבנייה בשכבות שיש בהן הסתרה וגילוי בו בזמן. צדרבוים קוראת לעבודה 'דיוקן נרקס' ובכך משתמשת בשפה החזותית והמילולית כדי לתאר גם את הפעולה וגם את משמעות העומק שלה. בבחינת דיוקן נבנה, מתעצב, כלומר כיצירה בתהליך של היווצרות.

69. ד"ו ויניקוט, **משחק ומציאות**, תרגם י' מילוא, תל-אביב 1995.

70. הדפים בספר אומן (היצירה המקורית) עברו סריקה והודפסו בכוונה תחילה על ריבועי ברזל, ובאופן זה הם מוצגים בתערוכה – גילוי נאות, אני משתתפת בתערוכה זו כאוצרת וכיוצרת.





איורים 61, 62, 63: נורית צדרבוים

בלס ברנס מסבירה שאלה הם ״**דיוקנאות מתורגמים למדיה אחרת**״[71] בבחינת ״**דיוקן שקורא את עצמו וכותב**״,[72] כלומר הדיוקן שנוצר בשילוב חומרים, מספר באמצעותם את סיפורו לעצמו. גם הוא נבנה, וכשנוצר יכול לספר לעצמו את סיפורו שלו. תופעה זו מקבילה לתופעת החלום, המספר לך את סיפורך שלך באמצעות סמלים ומראות. על כך נאמר ש׳אדם שחלם חלום ולא ידע לקרוא את צופנו, כמוהו כמי שקיבל מכתב ולא קראו׳.





איורים 51, 52, 53: אביבית בלס ברנס





איורים 54, 55, 56: שקד שפירא

71. אביבית בלס – מתוך הצהרת אומן 2016.
72. שם.

בעבודות אלה היוצרים, כאמור, הרכיבו מיצב קיר והציגו סדרה. בדרך זו ביקשו גם לומר שאלה הם הפנים (הצדדים) השונים של הפנים, ובו בזמן הם מציגים ומרמזים גם על הצדדים האחרים והמקוטבים המצויים גם בנפש האדם.



איור 57: שרה פלד



איורים 58, 59, 60: אביבה שמר

שמר מציגה סדרת פנים (12 עבודות) שבהן ההיעדר הוא הנוכח, האין מספר את היש. לכאורה פנים חתומות, לכאורה ריקות וחסרות מבע. אלה הפנים השקופות שבהן כל צופה יכול לראות את עצמו, או לראות את מה שהוא רואה. 'האין מבע' הוא המבע ולא רק בשל הנראות או האי נראות, אלא בשל הרושם העז והמתריס העולה מן היצירה. תנוחת הראש, תנועת השיער, הריק של הפנים, כל אלה מספרים סיפור שהצופה צריך לפענח. עבודה שיש בה כוח העולה מתוך המסתורין שהיא משדרת.

אומני הצילום (איציק גרינשטיין; בשמת גל) משתמשים במצלמה שמזמינה אותם כמתבוננים לייצר ידע פרספקטיבי פרשני על אודות המציאות ובכך לברוא אותה מחדש. הם אינם עסוקים בתיעוד ובהגשת אמת חיצונית, או בהקפאת הרגע. גל עוסקת בחיפוש אחר נוף, נוף פנים שהוא נוף פְּנִים, פני השטח, כמו פני שטח המחיה הפיזי של הדמות המצולמת. גל קושרת בין אדם לאדמה, אישה לשורשיה ומנסה לשקף פני נוף כמדבריות הנפש. גל חושפת לפני המתבונן את **"אנה החזקה, כגזע עץ נטוע עמוק באדמה, ממוקדת מבט, כשעצב גדול נשקף מעיניה..."**.[73]

גל מבקשת לספר סיפור של אישה, ומציגה את נוף הפנים כמי שעליו חרות הנוף הפנימי. הפנים כמפת הנפש ואלה כורכים יחד את המבט של המצלם והמצולם. עוד דיאלוג בין-אישי שמתקיים באמצעות הסמל והשפה, 'ספירת הביניים' שמייצרת קשר אנושי, ומתוכה לומדת את עצמך ואת זולתך.



איורים 64, 65, 66, 67: בשמת גל

גרינשטיין מציב עצמו כסובייקט המתבונן בעצמו, האובייקט. מתוך זוויות מבט למיניהן, משחקי אור וצל וסביבות נבחרות, הוא מעמיד את פניו שלו להיות "פני האחר", כדי ללמוד מתוכו את ה"עצמי". את סופו של התהליך הוא מתאר כ"**חקירה אישית בודדת במצבי רוח שונים... לראות את עצמך בלי להראות לעצמך**".[74]



איור 75: איציק גרינשטיין

73. בשמת גל – מתוך הצהרת אומן 2016.
74. איציק גרינשטיין – מתוך הצהרת אומן.

גרינשטיין מציג אמירה חשובה ומעניינת, במיוחד מפני שהוא משתמש במדיום הצילום. הצילום כידוע הוא תחום שנתפס כמי ש**"נותן את כל הערבויות הנכספות לדיוק"**.[75] גרינשטיין בוחר דווקא בצילום ומבקש לפעול שלא כמצופה ממנו. הצילום בעבורו הוא לא כלי לתיאור אמת ומציאות עובדתית, אלא כלי להתבוננות ולחקירה. בעבורו זהו תהליך חקירה אין-סופי. הצילום מופיע כאן כאקט שמזמן הצצה לא כוחנית ולא יומרנית כלפי המציאות ומצהיר בדרכו על כך שאפשר לייצג את המציאות בכל מיני דרכים ומנקודות מבט למיניהן, להרחיב אותה, לפתוח אותה ובו בזמן להראות שהמציאות עצמה היא רבת פנים.

מעל לפני השטח ומתחתיו – סיכום

האומנים בתערוכה זו מציגים את פניהם המגוונות כהוגים וכיוצרים. ציורי הפנים מקובצים יחדיו לתערוכה כאוסף מקרי אך מבוקר. לרוב הם אינם מספרים סיפור של דיוקן כאדם כלשהו, לא הדיוקן המצויר הוא בעל הסיפור (אם כי גם זה יכול להיות כתוצר לוואי – אך לא נדון בזאת כאן). ציורי דיוקן אלה מוסרים על דרך השיקוף את דיוקנו של המצייר, מוסרים את דבריו ומספרים אותו באמצעות הסימנים הוויזואליים שהטביע היוצר על מצע הציור. לפיכך ראוי לומר שכל ציור פנים בתערוכה הוא סוג של דיוקן עצמי, כלומר הצגה מסוימת של ה"עצמי". העצמי השואל, ההוגה, האומר, הנחקר, המתגלה, המסתיר, המביע, הנוקב.

ציורי הפנים בתערוכה זו מספרים סיפור של יוצר, תפיסת עולם, ומציגים תהליכי חקר מודעים ולא מודעים, שאפשר לומר עליהם בלשונה של המשוררת יונה וולך, ש**"המבט מוגן בדמיון וראיית האומנות כמעשה"**.[76] פעולת הציור שאני מתארת כאן לא פעם כמעשה חקירה והצגת פרשנות שהיא התוצר (היצירה המוגמרת), משמשות תהליך שמגלם צורת חקר המחוללת ידע. זוהי ה"ידיעה אסתטית".[77] כלומר ידיעה מסוג אחר שמתגבשת בתהליך של הסמלה, ובדרך זו מצליחה לחלץ תכנים שאינם יכולים להגיח בדרכי חשיבה אחרות שבהן שולט השיח הוורבלי.

האומנים בתערוכה זו עוסקים בשיח תוך-אישי ובין-אישי, לומדים על האחר מתוך חיבור אליו, לומדים את עצמם באמצעות התבוננות פנימית ועוסקים ב"פני אדם" כמפת דרכים, כמסע וכמצע.

אסכם ברעיון שמציג מרטין בובר בכתביו בספרו 'פני אדם'. בובר שואל מהו הקשר בין מה שסגולי למהותו של אדם ובין מה שהוא סגולי למהותה של האומנות. הוא אינו בוחן את האומנות מנקודת מבט היסטורית בשאלה כיצד הגיחה ובאה פעם לעולם, וגם לא מנקודת מבט פסיכולוגית המבקשת לדעת איך היא נוצרת כל פעם מחדש בכל מעשה אומן ראוי לשמו. בובר מדבר על 'ספירת ביניים' שלבשה דמות. ומכאן שאלתו הגדולה היא **"מה טיבה של האומנות הנובע מתוך טיבו של האדם? שכן אין אומנות ללא האדם שעוסק בה"**. בובר רואה ביצירה 'בריאה', גם אם אינה בריאת יש מאין, אלא מתוך ה'עצמו של היוצר'.

בתערוכה זו שבה עסקנו בדיוקן, באדם, בפני אדם, בפניו ובפנימיותו של היוצר, בדיאלוגים שמתקיימים בין באי המלון המתחלפים ובין היצירות המקבלות את פניהם, ביקשתי להראות את פניו הרבים של האדם היוצר, דווקא מתוך העיסוק בפנים.

---

75. כפי שמטעים זאת בודלר (לעיל הערה 20), עמ' 82.

76. וולך (לעיל הערה 1).

77. מונח שטבע אייסנר. ראו: E.W. Eisner, 'Aesthetic modes of knowing', E.W. Eisner (ed.), *Learning and teaching the ways of knowing*, Chicago 1985, pp. 23-36.

סטלה גידלביץ ושני מזוז

השפעה של סכמת שיח סיפורית על הבנת עלילה בסיפור מקראי ועל ויסות עצמי בלמידה בקרב תלמידים עולים בכיתה ט׳

תקציר

הטקסט המקראי הוא נרטיב בעל מבנה ייחודי שבמרכזו עלילה. הידע על אודות מבנה הנרטיב משמש עמוד התווך בבסיס היכולת להבין וליצור סיפור. ויסות עצמי בלמידה הוא תהליך מחזורי המורכב מכל מיני היבטים מטה-קוגניטיביים, מוטיבציוניים והתנהגותיים ומסייע ללומד בתכנון, פיקוח ובקרה על למידתו. התאורטיקנים מעניקים חשיבות רבה לאימון לשיפוט מטה-קוגניטיבי כרכיב של הוויסות העצמי. אסטרטגיה מטה-קוגניטיבית להבנת נרטיבים נוגעת לסכמה מנטלית מופשטת השולטת בייצור סיפור ובעיבודו.

במחקר השתתפו 40 תלמידים מכיתות ט׳, עולים חדשים בבתי ספר דתיים שחולקו לשתי קבוצות: ניסוי וביקורת. תוכנית התערבות שילבה הקניית אסטרטגיה של סכמת שיח סיפורית בסיפור מקראי עם אימון לשיפוט עצמי מטה-קוגניטיבי. קבוצת הביקורת למדה לפי תוכנית לימודים של משרד החינוך.

מממצאי המחקר עולה כי קבוצת הניסוי הציגה שיפור בכל מדדי הידע בתחום התנ״ך: ידע גלוי, ידע סמוי, הסקת מסקנות ושחזור סיפור, וכן בציוני ידע ובקרה מטה-קוגניטיביים, ויכולת השיפוט העצמי שנמצאה מדויקת מאוד.

מילות מפתח: *ויסות עצמי בלמידה; הוראת התנ״ך; הבנת הסיפור המקראי; סכמת שיח סיפורית; תלמידים עולים.*

מבוא

התנ״ך הוא ספר הספרים של העם היהודי, הוא משמש בסיס לקשר של עם ישראל לארצו ומתאר את קורות העם בתקופות הקדומות. חשיבות התנ״ך בחינוך ניכרת בהוראת מקצוע המקרא מייד עם סיום רכישת תהליך הקריאה, מכיתה ב׳ עד סוף י״ב. למרות המשאבים הרבים המוקדשים להוראת המקצוע, בספרות המקצועית נמצאות לא מעט עדויות למשבר שבו נמצאת הוראת המקרא (יניב, 2012). קיימת הסכמה כי אחת הסיבות העיקריות לכך טמונה בקשיים לשוניים העולים מהתמודדות עם הטקסט המקראי (ביגמן ופריד, 2010; דינור, 2014; צוקרמן והולצמן, 2012).

ויסות עצמי בלמידה הוא תהליך מורכב, דינמי ומעגלי, שבמהלכו התלמידים נדרשים להציב מטרות, לתכנן, לפקח ולהעריך את עבודתם מתוך בחינת היבטים מטה-קוגניטיביים, מוטיבציוניים והתנהגותיים (Zimmerman, 2008, 2013). השיפוט המטה-קוגניטיבי הוא אחד הרכיבים של הוויסות העצמי. הוא משמש בסיס לקבלת החלטות לוויסות הקוגניציה ולקבלת החלטות באשר ללמידה של הלומד (Hattie, 2013). תאורטיקנים ואנשי חינוך רבים עומדים על

הצורך בשילוב בהוראה מטה-קוגניטיבית המתבטאת בהקניה מפורשת של אסטרטגיות למידה הן לשיפור הישגים בתחומי הדעת המגוונים והן לשיפור יכולת הוויסות העצמי בלמידה (זוהר, 2016).

מחקר זה מתמקד בהקניית אסטרטגיה הנשענת על סכמת שיח סיפורית להבנת סיפורים במקרא, בקרב תלמידים עולים בכיתה ט', מתוך אימון לשיפוט מטה-קוגניטיבי עצמי.

הוראת התנ"ך: חשיבות וקשיים

חוק החינוך הממלכתי במדינת ישראל קובע כי החינוך בישראל יושתת על ערכי תרבות ישראל. התנ"ך הוא נכס צאן ברזל בעל ערך דתי, תרבותי והיסטורי. למקצוע התנ"ך מוקדשים לאורך השנים בבית הספר משאבים רבים. בכל זאת הוראת המקרא נמצאת במשבר עמוק (יניב, 2012).

מקצוע התנ"ך הוא מקצוע טקסטואלי, שהמאפיין הבולט שלו הוא לימוד מהותי בעקבות עיון מעמיק בטקסט המקורי (ביגמן ופריד, 2010). מכאן שתחום הקושי המהותי בהוראת המקרא מתמקד בקשיים הלשוניים העולים מהתמודדות עם הטקסט המקראי. אפשר לחלק את הקשיים האלה לשלושה מוקדים:

1. **מבנה הטקסט** – היחידה הסיפורית אינה תחומה, חסרת כותרת וחלוקה לפרשיות שבה לא תמיד תואמת חלוקה לפסקאות (צוקרמן והולצמן, 2012).
2. **תוכן הטקסט** – קריאת הטקסט המקראי דורשת אסטרטגיות מיוחדות להבנת הנקרא מפני שטקסטים רבים במקרא עמומים, פרטים רבים בהם חסרים או לא תואמים (ביגמן ופריד, 2010).
3. **לשון המקרא** – אוצר המילים אינו בשימוש כבר, מורפולוגיה ותחביר המשתמשים בתצורות ארכאיות (אלון, 1981; צוקרמן והולצמן, 2012; רוזנברג, 2014). חוסר היכרות עם המבנים הייחודיים אלה עלול לפגום בתהליך הבנת הטקסט (ביגמן ופריד, 2010).

קשיים אלה מועצמים בעת הוראה באוכלוסיית תלמידים ששפת האם שלהם אינה עברית, בעבורם האפיונים הייחודיים של הטקסטים במקרא מחייבים הוראה אחרת לרכישה של מיומנויות הספציפיות הנדרשות להבנה של טקסטים אלו.

קריאת טקסט מקראי מפגישה את הלומד עם תהליך הבנת הנקרא המוגדר תהליך קונסטרוקטיביסטי, אינטראקטיבי ודינמי שבמהלכו הקורא מבנה ייצוגים מנטליים קוהרנטיים באמצעות עיבוד משמעות הטקסט ברמה מילולית, רגשית ופתרון בעיות (Woolley, 2011).

ישנן שלוש רמות להתפתחות הבנת הנקרא (בלום-קולקה, גרבר, מרום ואהרוני, 2003):

1. **הבנת הרובד הגלוי** הכוללת הבנה של מילה מתוך הקשר, איתור מידע המוצג במפורש בטקסט, הבנת יחסים בין חלקי הטקסט.
2. **הרובד הסמוי (פרשנות והיסק)** דרש מהקורא הבנה של יחסים לוגיים שאינם גלויים ומפורשים בטקסט, הסקת מסקנות, יצירת הכללות, הבנה של טענת העל, הרעיונות או המסרים המרכזיים.
3. **הערכה וביקורת** כללו הבחנה בין דעה למידע, הבנת מטרת הטקסט והבעת עמדה כלפי נושא הטקסט.

הבנת הנקרא על רמותיה המגוונות תלויה במגוון של היבטים שבאמצעותם הקורא יכול לבנות סכמות ומודלים מנטליים (Cain & Oakhill, 2007). בעשורים האחרונים התאורטיקנים נוטים להציג קוראים מיומנים כמווסתים טובים של תהליך חשיבה אקטיבי המונע במוטיבציה פנימית ומכוון ליכולתו של הקורא לתכנן, לבחור אסטרטגיות יעילות להבנה, לפקח, לבקר ולהעריך את התוצר (Woolley, 2011).

ויסות עצמי בלמידה (self-regulated learning)

תהליכי הוויסות נדרשים בכל פעילויות החיים: למידה, עבודה או ארגון שעות הפנאי ומאפשרים לאדם להתארגן לכל הפעילויות, להפעיל אסטרטגיות נכונות ולהגיע למטרותיו בדרך יעילה (ליכטינגר, 2008). מסיבה זו הוויסות העצמי בלמידה נחשב רכיב קריטי להצלחה במאה העשרים ואחת (Zimmerman, 2008, 2013).

ויסות עצמי בלמידה (SRL) הוא תהליך מחזורי רב-ממדי המורכב מכל מיני היבטים מטה-קוגניטיביים, מוטיבציוניים והתנהגותיים ומשמש מסגרת מקיפה למודעות עצמית של הלומד בעת הלמידה ומסייע לו לבחון לא רק מה וכיצד לומדים, אלא גם להעריך ולשפוט את הישגיו ולהשיג את מטרותיו (Kayan Fadlelmula, Cakiroglu, & Sungur, 2015; Moos & Ringdal, 2012; Zimmerman, 2008, 2013).

מטה-קוגניציה

מטה-קוגניציה היא ייצוג של חשיבה, כאשר קיים חיבור בין קוגניציה למטה-קוגניציה באמצעות פונקציות פיקוח והבקרה (Efklides, 2008). יש הבחנה בשני רכיבים עיקריים של מטה-קוגניציה: ידע מטה-קוגניטיבי (metacognitive knowledge) ובקרה מטה-קוגניטיבית (metacognitive control). היבט שלישי של מטה-קוגניציה הוא שיפוט עצמי (self-judgments) (Pintrich, Wolters, & Baxter, 2000).

ידע מטה-קוגניטיבי

ידע מטה-קוגניטיבי הוא ידע על אודות המאפיינים הקוגניטיביים של האדם, המשימה והאסטרטגיות המשמשות במשימות קוגניטיביות (Zohar, 2011). ידע זה מכוון לידע הצהרתי על אסטרטגיה / משימה ("מה"?), ידע פרוצדורלי המשמש לאסטרטגיות קוגניטיביות מגוונות ("איך"?), ידע מותנה ("מתי" ו"למה"?) לשימוש גמיש ואדפטיבי באסטרטגיות קוגניטיביות מגוונות (Zohar & Ben-David, 2008).

שיפוטים מטה-קוגניטיביים

בהשוואה לידע מטה-קוגניטיבי שהוא בעל אופי סטטי, שיפוטים מטה-קוגניטיביים קשורים לתהליך ומשקפים מודעות בפעילויות מטה-קוגניטיביות מתמשכות והיא מתרחשת במהלך מעקב אחר משימה (Pintrich et al., 2000). המחקר הנוכחי מתמקד בסוג ביטחון בשיפוט (CJ – Confidence Judgements) של השיפוטים המטה-קוגניטיביים.

ביטחון בשיפוט (CJ) הוא הערכה רטרוספקטיבית המכוונת לאמונה של התלמיד בנכונות הביצוע ומופעלת לרוב בסוף תהליך הלמידה ("אני בטוח שצדקתי בפתרון") (Mihalca, Mengelkamp, & Schnotz, 2017). מחקרים הראו נטייה גבוהה של הערכה יתר של CJ בקרב תלמידים. הסיכון הוא שהלומד עם CJ גבוה כנראה לא יחזור לחפש ולתקן את טעויותיו (Shin, Bjorklund, & Beck, 2007). מסיבה זו חוקרים רבים בתחום הוויסות העצמי מדגישים את החשיבות של אימון לשיפוטים עצמיים כרכיב של מנגנון ה-SRL. במחקר שעשו האף ונייטפלד (Huff & Nietfeld, 2009) נבדקה יכולת ה-CJ של תלמידים בכיתה ה' בקריאה ובהבנת הנקרא. נמצא כי תלמידים שקיבלו אימון בשיפוטים, נוסף על הוראת אסטרטגיות, הצליחו לדייק יותר ביכולת השיפוט שלהם לאחר ההתערבות.

בקרה מטה-קוגניטיבית

הבקרה המטה-קוגניטיבית קשורה לשיפוט מטה-קוגניטיבי ואחראית על בחירה ושימוש באסטרטגיות למידה וחשיבה לצורך תיקון טעות (Nelson & Narens, 1994).

ראוי לסכם כי מטה-קוגניציה קשורה ללמידה והבנה מעמיקה ומסייעת להעברה של מיומנויות ואסטרטגיות מנושא לנושא (transfer) משום שהיא מעלה למודעות היבטים כלליים החוזרים על עצמם בלמידה ועשויים לגשר בין אירועי למידה ספציפיים העוסקים בנושאים מגוונים (זוהר, 2016).

מוטיבציה

מוטיבציה ללמידה נשענת על המאמץ של הלומד להשיג מטרות מהותיות ובעלות ערך (Johnson & Johnson, 2003). אחת מתאוריות המוטיבציה הנחקרות ביותר בחינוך היא תאוריית מטרות ההישג (achievement goals theory) (Elliot, 1997; Urdan, 1997). תאוריה זו מתמקדת במניעים של הלומד להשקיע במטלות הלמידה (Kaplan & Maehr, 2002). על פי מודל זה למוטיבציה שלושה רכיבים: מטרות שליטה, מטרות ביצוע הימנעות ומטרות ביצוע התקרבות (Midgley et al., 2000). **מטרות שליטה** מסייעות ללומד לפתח את הפוטנציאל הטמון בו, לשפר את ביצועיו, לקדם את למידתו ולהשיג הבנה עמוקה יותר בחומר הנלמד. לומד עם מטרות שליטה גבוהות משקיע מאמץ להבנה טובה יותר של חומר הלימוד, מתמודד עם קשיים, משתמש באסטרטגיות יעילות לארגון למידתו וקישורה לידע קודם. לומד שמניעות אותו **מטרות ביצוע התקרבות** שואף להשיג ביצועים טובים יותר, להציג את יכולתו לפני מורים ולהשיג ציונים גבוהים. לעומת זאת, תלמיד שמניעות אותו **מטרות ביצוע הימנעות** ישקיע מאמצים מינימליים וישתמש באסטרטגיות שטחיות וזאת כדי למנוע הצגה של חוסר יכולת לבצע מטלה לימודית.

מסוגלות עצמית בלמידה נוגעת לאמונותיו של האדם ביכולתו לבצע משימות למידה ולהשיג תוצאות למידה ספציפיות (Bandura, 1977). תלמידים שנמצאו כמווסתים טובים דיווחו במשך השנה על תחושת מסוגלות ורמה גבוהה של ערך ועניין (ליכטינגר, 2008).

ספרות ענפה בתחום ה-SRL מעידה כי טיפוח הרכיב המטה-קוגניטיבי בתחומי דעת מגוונים תורם לשיפור הן בהישגים אקדמיים והן במדדי המטה-קוגניציה (Bannert & Mengelkamp, 2008; Veenman, van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006). כמה ממחקרים אלה מלבד טיפוח של הרכיב המטה-קוגניטיבי התמקדו גם בטיפוח הרכיב המוטיבציוני (לדוגמה Tzohar-Rozen & Kramarski, 2014), ואילו תוכניות אחדות הראו שאפשר לטפח את הרכיב המטה-קוגניטיבי ובכך להעצים את הרכיב המוטיבציוני שהתוכנית לא טיפחה ישירות (לדוגמה Kramarski, Weisse, & Kololshi-Minsker, 2009). ממצאים אלו מעלים שאלה האם יש צורך בטיפוח הן של הרכיב המטה-קוגניטיבי והן של הרכיב המוטיבציוני, או שאפשר להסתפק בטיפוח של הרכיב המטה-קוגניטיבי בלבד, ורכיב זה ישפיע בעקיפין על הרכיב המוטיבציוני. שאלה זו תיבדק במחקר הנוכחי שבו תופעל תוכנית התערבות מטה-קוגניטיבית בתחום תוכן תנ"ך, ללא טיפוח הרכיב המוטיבציוני.

ממצאי מחקרים מתחומים מגוונים מראים כי תלמידים בעלי רמת הישגים נמוכה מפיקים תועלת רבה מהוראה של אסטרטגיות למידה (זוהר, 2016).

אסטרטגיות למידה

אסטרטגיות למידה הן דרכי פעולה שמבצע הלומד כדי להשיג מטרה לימודית (ליכטינגר, 2008). ידע מטה-קוגניטיבי של אסטרטגיות הקריאה הוא תנאי הכרחי לפיקוח ובקרה מוצלחים של הקריאה לצורך הבנה טובה של הטקסט (ליפקה, 2013). סקרים בין-לאומיים כגון PIRLS ו-PISA מראים ברצף שרוב הילדים אינם מגיעים לרמות הגבוהות ביותר של הבנת טקסט (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012) וזאת בשל אי שליטה בקריאה קונסטרוקטיבית, הכוללת הצבת מטרות הקריאה והבניה פעילה של משמעות מהטקסט (Kolić-Vehovec, Rončević Zubković, & Pahljina-Reinić, 2014). הוראה מפורשת של אסטרטגיות להבנת הנקרא בעת העברה הדרגתית של האחריות ליישום האסטרטגיות ללומדים מגבירה את יכולתם להבין טקסט ברמות הגבוהות (ליפקה, 2013).

ספרות מקצועית מוצאת עדות לדמיון בין הטקסטים במקרא ובין טקסט עלילתי (יניב, 2012; רביד ושלום, 2012). הנרטיב מייצג טקסט במבנה ייחודי שבמרכזו עלילה. הידע על אודות הנרטיב משמש עמוד התווך בבסיס היכולת להבין וליצור סיפור (טוב לי ופריש, 2014).

אחת האסטרטגיות השכיחות להבנת נרטיבים היא שימוש בסכמה המשמשת תבנית מנטלית מופשטת השולטת בייצור סיפור ובעיבודו, בלי תלות בהתרחשות ספציפית. נמצא כי סכמה מסייעת בזיכרון אירועים ובארגון העלילה (Heilmann, Miller, Nockerts, & Dunaway, 2010). מחקר מטה-אנליזה שנערך לאחרונה (Hebert, Bohaty, Nelson, & Brown, 2016), בדק 45 מחקרים שעסקו בהשפעת הוראה ישירה של מבנה הטקסט (סכמה) על הבנת הנקרא בקרב תלמידים מכיתות ב׳ עד י״ב. ממצאי מחקר זה מעידים כי הוראה ישירה של מבנה הטקסט סייעה לתלמידים בכל רמות הבנת הנקרא, במיוחד לתלמידים מתקשים ותלמידים עם לקות למידה. חשוב לציין כי הוראה של סכמה נמצאה יעילה גם ברמות מסוימות של העברה (העברה לנושא אחר, העברה לתחום אחר, העברה לאחר זמן).

שאלות המחקר

למחקר הנוכחי שתי שאלות עיקריות:

1. באיזו מידה תוכנית התערבות המבוססת על הוראה מפורשת של סכמת השיח הסיפורית ועל אימון לביטחון בשיפוט בסיפורים מקראיים בקרב תלמידים עולים חדשים בכיתה ט׳, תשפיע על הישגים בכל מיני מיומנויות בתחום המקרא ועל רכיבים של הוויסות העצמי בלמידה?
2. באיזו מידה תורמים רכיבי הוויסות העצמי בלמידה לניבוי ההישגים בתנ״ך?

השערות המחקר

א. תימצא תרומה של תוכנית ההתערבות על רכיבי ידע מקראי בקבוצת הניסוי. השערה זו נובעת מתוך מסקנות המחקרים הקודמים על שיפור הבנת הנקרא ברבדים מסוימים על סמך הוראה ישירה של סכמת שיח סיפורית ועל יכולתם של התלמידים להעביר את הידע לתחומים המגוונים (Hebert et al., 2016).

ב. קבוצת הניסוי תשפר את המדדים המגוונים הקשורים למטה-קוגניציה. השערה זו נתמכת בממצאי מחקרים קודמים, שבהם טיפוח הרכיב המטה-קוגניטיבי בתחומי דעת מסוימים תרם לשיפור במדדי המטה-קוגניציה (Bannert & Mengelkamp, 2008; Veenman, van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006). לא נוסחה השערה באשר למוטיבציה בשל היעדרות

של ראיות אמפיריות אחידות המעידות על עלייה במוטיבציה בלי תוכנית התערבות מפורשת המכוונת לכך.

ג. אין השערה חד-משמעית בעניין ממצאי המחקר באשר לתרומה של כל רכיבי ה-SRL לניבוי ההישגים בתנ"ך, וזאת בשל חוסר אחידות של ראיות אמפיריות. על סמך המחקרים הקודמים בתחומים האחרים ידוע כי מתוך כל רכיבי ה-SRL, הרכיבים המוטיבציוניים כגון מטרות שליטה ומסוגלות עצמית, נמצאו מנבאים בהישגים, לדוגמה בתחום המתמטיקה (Kayan Fadlelmula et al., 2015).

שיטה

נבדקים

במחקר השתתפו 40 תלמידי כיתה ט' בני 15 בממוצע, הלומדים בכפר נוער דתי בצפון הארץ, יוצאי אתיופיה ויוצאי ברית המועצות לשעבר. כל התלמידים מוגדרים עולים חדשים על פי התקנות של משרד החינוך ולומדים על פי תוכנית מותאמת לאוכלוסייה זו. התלמידים למדו בשתי כיתות שוות בגודלן ובאופיין, 20 תלמידים בכל כיתה. בכל כיתה לימדה מורה אחת, שתיהן עם התמחות להוראת תנ"ך, בעלות תואר .M.Ed ושתיהן בעלות ותק של שמונה שנים בהוראה. כיתה אחת שימשה קבוצת ניסוי (11 בנים ו-9 בנות) והשנייה קבוצת ביקורת (10 בנים ו-10 בנות). במבחן χ^2 לאי תלות נמצא כי לא קיימת תלות מובהקת בין ההשתייכות לקבוצת המחקר לבין מגדר הנבדק $\chi^2(1) = .10,\ p = .75$.

כלי המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בכלי מחקר כמותיים המתמקדים בהצהרת הלומד ובתהליך הלמידה בזמן אמת (שיפוט מטה-קוגניטיבי) בשני תחומים:

א. בתנ"ך נבדקו שלושה תחומים של מיומנויות קוגניטיביות: ידע גלוי, ידע סמוי והסקת מסקנות. כל תחום נבדק בשתי נקודות זמן, לפני ההתרבות (מבחן קדם) ואחריה (מבחן בתר), באמצעות מבחני "בקיאות" לעולים חדשים (משרד החינוך, 2017). המבחנים הורכבו מתוך בחינת בגרות (של מועדי קיץ בשנים תשע"ה ותשע"ו). לשני המבחנים הורכב מחוון על פי המתווה של משרד החינוך. מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבך של המבחנים בתנ"ך היא גבוהה ($\alpha = .82$). נוסף על כך, נבדקה יכולת שחזור סיפור מקראי בדרך זו: בחלק השני של כל אחד מהמבחנים נוספה מטלה של כתיבת סיפור מקראי ואף לה הורכב מחוון. כדי לבדוק את המהימנות של חלוקת הסיפור לפי המחוון, נעשה שיפוט בין שני שופטים. נמצאה מהימנות של 0.96 לפי רכיבי הסכמה הסיפורית (ראו נספח). מבחן קדם עסק בחומש שמות ונשען על ידע התלמידים לפני תחילת ההתערבות. מטלת שחזור סיפור התמקדה בסיפור חטא העגל. מבחן בתר בדק ידע על פרקים שנלמדו במהלך ההתערבות בחומש במדבר. מטלת שחזור הסיפור התמקדה בסיפור של חטא המרגלים.

ב. ויסות עצמי בלמידה (SRL) נבדק בשתי נקודות זמן: לפני ההתערבות ובתום ההתערבות.

1. **שאלון הכוונה מטה-קוגניטיבית (Metacognitive Awareness Inventory – MAI)** מטרת השאלון הייתה לבדוק את השפעת תוכנית ההתערבות על רמת המטה-קוגניציה של הנבדקים. את השאלון פיתחו שרו ודניסון (Schraw & Dennison, 1994) והוא מורכב מ-52 פריטים המנוסחים כהיגדים המוערכים בסולם ליקרט: מ-1 – במידה מועטה ביותר ל-5 – במידה רבה ביותר. מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבך

של שאלון ההכוונה המטה-קוגניטיבית גבוהה מאוד (α = .94). בשאלון שני משתנים עיקריים: ידע של הקוגניציה ובקרה על הקוגניציה. מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבך של מדד הידע על קוגניציה (לדוגמה: "אני לומד יותר כאשר אני מתעניין בנושא") גבוהה (α = .84). מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבך של מדד הבקרה על קוגניציה (לדוגמה: "אני שואל את עצמי אם אני עובד נכון בזמן שאני לומד משהו חדש") גבוהה מאוד (α = .92).

2. **סרגל השיפוטים המטה-קוגניטיביים מסוג הביטחון בשיפוט** (ראו נספח)
הסרגלים שולבו בתוך שלוש מטלות (הבודקות ידע גלוי, ידע סמוי ושחזור סיפור) בכל אחד מהמבחנים, קדם ובתר. הבחירה לשלב את הסרגלים בשלוש מטלות בלבד נבעה מתוך רצון לא להכביד על התלמידים יתר על המידה בביצוע המבחן. לפני מבחן קדם ניתן הסבר והדגמה לתלמידים כיצד לסמן את השיפוטים בסרגל. הסרגל פותח במחקרן של גידלביץ וקרמקסקי (Gidalevich & Kramarski, 2017). ציינון התשובות נעשה בסקלה שבין 100 (הערכה גבוהה) ל-0 (הערכה נמוכה). רמת הדיוק של השיפוט חושבה באמצעות הפער שבין ההערכה העצמית של הלומד בביצוע המטלה ובין הערכת המורה. פער השואף לאפס מעיד על רמת דיוק גבוהה, ואילו הפער שמתרחק מהאפס לכיוון חיובי או שלילי, מעיד על אי דיוק בשיפוט, כאשר פער שלילי מעיד על שיפוט גבוה מההערכה בפועל, ופער חיובי מעיד על שיפוט נמוך יותר מההערכה האמיתית (Schraw, 2009). מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבך של סרגלי מורה היא בינונית (α = .78) ובסרגלי תלמיד היא בינונית (α = .76).

3. **שאלון מוטיבציה**
מטרת השאלון היא לבחון את ההשפעה של תוכנית ההתערבות על מטרות ההישג של הנבדקים. את השאלון פיתחו מידג'לי ועמיתיה (Midgley et al., 2000), ובהמשך הוא תורגם לעברית (Levy-Tossman, Kaplan, & Assor, 2007). בשאלון יש 19 פריטים המוערכים בסולם של ליקרט בן חמש דרגות: מ-1 – לא נכון כלל, עד 5 – נכון מאוד. ההיגדים מתחלקים לשלוש קבוצות: 1. מטרות שליטה: שישה היגדים המייצגים את שאיפת הלומד ללמוד מתוך רצון והבנה (לדוגמה: "אני עושה את המשימות מכיוון שאני רוצה ללמוד כמה שיותר"); 2. מטרות ביצוע התקרבות: שישה היגדים המייצגים את כוונת הנבדק להפגין את יכולתו הלימודית (לדוגמה: "אחת המטרות שלי היא להראות לאחרים שאני טוב בלימודים"); 3. מטרות ביצוע הימנעות: שבעה פריטים המייצגים את כוונת הנבדק להימנע מלהפגין חוסר יכולת (לדוגמה: "חשוב לי שהמורים שלי לא יחשבו שאני יודע פחות מתלמידים אחרים"). מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבך של שאלון מוטיבציה היא גבוהה מאוד (α = .92). מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבך של מדד מטרות שליטה היא גבוהה (α = .78). מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבך של מדד מטרות ביצוע התקרבות היא גבוהה (α = .88). מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבך של מדד מטרות ביצוע הימנעות היא גבוהה מאוד (α = .91).

4. **שאלון מסוגלות עצמית**
שאלון זה מתבסס על השאלון Motivated Strategies for Learning Ouestionnaire (MSLQ) שפיתח צוות חוקרים בראשותו של פינטריץ' (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991). מטרת השאלון היא לבדוק את ההשפעה של תוכניות ההתערבות על האמונות העצמיות של הלומד ביכולותיו. השאלון מורכב מתשעה היגדים

המעריכים את רמת המסוגלות העצמית של הנבדק (לדוגמה: "נראה לי שאצליח מאוד במשימות האלה"), ומוערכים בסולם ליקרט בן שבע דרגות: מ-1 – במידה מועטה ביותר, עד 7 – במידה רבה ביותר. מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבך של שאלון המסוגלות היא גבוהה מאוד ($\alpha = .95$).

מערך המחקר והליך

שתי הקבוצות למדו על פי אותה פריסת נושאים בספר במדבר לפי תוכנית הלימודים, עם היקף זהה של עשר שעות הוראה.

מהלך תוכנית ההתערבות בקבוצת הניסוי

בשיעור הראשון נערכה הקנייה של סכמת השיח הסיפורית ורכיביה. לכל תלמיד חולק כרטיס ניווט עם הסכמה (ראו נספח). עקרון למידת הסכמה הסיפורית הוא להביא את התלמידים לידי אוטומטיות בהבניה של סיפור מקראי. מהשיעור השני ועד לסיום ההתערבות התנהלו השיעורים בפורמט הזה: קריאת פרק או יחידת פסוקים, מענה על שאלות ברמות הידע השונות, שחזור סיפור עם הסכמה על ידי כתיבה עצמית במחברת. במשימה אחת בכל שיעור (מתוך ארבע מיומנויות קוגניטיביות של ידע גלוי, ידע סמוי, הסקת מסקנות ושחזור סיפור) נערך אימון לשיפוט עצמי של התלמיד, לאחריו ניתן משוב על ידי המורה לגבי הדיוק בשיפוט. המטרה באימון זה היתה להביא את התלמידים להתקדמות התפתחותית ביכולתם להעריך את תשובתם בדרך מדויקת יותר. בשיעור האחרון נערכה רפלקציה וסיכום של התוכנית, ברמה האישית והכיתתית.

התוכנית בקבוצת הביקורת

קצב ההתקדמות וההספק בקבוצת הביקורת היה זהה לקבוצת הניסוי, על פי תיאום בין המורות המלמדות.

מהלך השיעורים בקבוצת הביקורת: קריאת פרק/יחידת פסוקים, ביאורי מילים ופישוט הנאמר בעל פה במהלך דיון כיתתי, כתיבת שאלות במחברת, פתירת השאלות וסיכומן על הלוח.

אתיקה

במחקר זה נשמרו כללי האתיקה הנדרשים והמקובלים. המחקר נערך בבית הספר לאחר קבלת האישורים הנדרשים. שם בית הספר ושמות התלמידים נשארו אנונימיים ואינם הוזכרו במחקר.

תוצאות

עקב גודל המדגם הקטן יחסית, נערך מבחן Shapiro-Wilk לבחינת קיומה של התפלגות נורמלית של מדדי המחקר השונים זה מזה בכל אחת מקבוצות המחקר. נמצא כי חלק מהמשתנים התלויים במחקר אינם מתפלגים נורמלית ($p < .05$). לפיכך נערכו ניתוחים א-פרמטריים מסוג Wilcoxon לבחינת ההבדלים בין שני זמני המדידה בכל קבוצת מחקר בנפרד. מכיוון שממצאי הניתוחים הא-פרמטריים והפרמטריים הולידו לרוב אותם ממצאים ומסקנות, יוצגו ניתוחים פרמטריים מסוג ניתוחי שונות. **רק** במקרה שבו ממצאי הניתוחים הא-פרמטריים אינם זהים לממצאי הניתוחים הפרמטריים, יוצגו הממצאים משני הניתוחים.

הבדלים בין קבוצות המחקר בהישגים בתנ"ך

טרם לבחינת שאלת מחקר נערך ניתוח שונות חד-כיווני מסוג ANOVA לבחינת ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר בארבעת מדדי ההישגים בתנ"ך: ידע גלוי, ידע סמוי, הסקת מסקנות ויכולת שחזור סיפור מקראי.

מהתבוננות בלוח 1 אפשר לראות כי ישנם הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שתי קבוצות המחקר לפני ההתערבות רק במדד ההישגים במטלת ידע סמוי. על סמך זאת נערכו שלושה ניתוחי שונות דו-כיווניים (2x2) מסוג ANOVA עם מדידות חוזרות לכל אחד מהמדדים שבהם לא נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות המחקר **לפני** ההתערבות. בכל אחד משלושת ניתוחי השונות, כדי לבחון את מקור האינטראקציה של זמן המדידה X קבוצות המחקר, נערך מבחן המשך מסוג Bonferroni לבחינת ההבדלים בין שני זמני המדידה השונים בכל אחת מקבוצות המחקר בנפרד. באשר למדד ההישגים במטלת הידע הסמוי, נערך מבחן ניתוח שונות חד-כיווני מסוג ANCOVA. המשתנה הבלתי תלוי הוא קבוצות המחקר. המשתנה התלוי הוא ההישגים במטלת הידע הסמוי **אחרי** ההתערבות והמשתנה המפוקח הוא ההישגים במטלת הידע הסמוי **לפני** ההתערבות.

לוח 1: ממוצעים, סטיות התקן וערכי F של ההישגים בארבעת מדדי הידע בתנ"ך ומדדי הרכיבים של הוויסות העצמי בלמידה על פי קבוצות המחקר לפני ההתערבות

		ניסוי $n = 20$		ביקורת $n = 20$				
		M	*SD*	*M*	*SD*	*F*	*p*	η_p^2
מדדי הידע בתנ"ך	ידע גלוי	36.75	6.15	34.40	7.29	1.21	.28	.03
	ידע סמוי	6.05	5.00	10.25	5.57	6.30*	.02	.14
	הסקת מסקנות	11.95	5.72	15.10	4.90	3.50	.07	.08
	שחזור סיפור	24.50	17.61	25.00	12.77	.01	.92	.00
מטה-קוגניציה	ידע על קוגניציה	3.18	0.68	3.35	0.64	.65	.42	.02
	בקרה על קוגניציה	3.08	0.67	3.30	0.63	1.17	.29	.03
מדדי השיפוט העצמי	ידע גלוי	-22.30	29.76	-10.45	17.35	2.37	.13	.06
	ידע סמוי	-10.65	36.56	8.60	28.93	3.41	.07	.08
	שחזור סיפור	30.50	28.37	31.00	39.05	.00	.96	.00
מוטיבציה	מטרות שליטה	3.81	0.62	3.21	0.88	*6.20	.02	.14
	מטרות ביצוע התקרבות	3.06	0.95	2.94	1.08	.16	.69	.00
	מטרות ביצוע הימנעות	2.57	1.02	2.74	1.37	.19	.67	.01

*$p <$ .05

ידע גלוי: נמצא כי קיים אפקט עיקרי לזמן המדידה ($F(1,38) = 11.34$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .23$), כאשר ההישגים לאחר ההתערבות גבוהים במובהק לעומת ההישגים לפני ההתערבות. האפקט העיקרי של קבוצות המחקר נמצא אף הוא מובהק סטטיסטית ($F(1,38) = 5.78$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .13$), כאשר ההישגים של קבוצת הניסוי גבוהים במובהק משל קבוצת הביקורת. לבסוף לא נמצאה אינטראקציה מובהקת של זמני המדידה X קבוצות המחקר ($F(1,38) = 3.29$, $p = .08$, $\eta_p^2 = .08$) (לוח 2). **ראוי לציין** כי בניתוח א-פרמטרי מסוג Wilcoxon נמצא כי בעוד שיש עלייה מובהקת בהישגים במטלת הידע הגלוי בקרב קבוצת הניסוי ($Z = -3.10$, $p < .01$), אין הבדלים מובהקים בקרב קבוצת הביקורת ($Z = -1.33$, $p = .18$).

ידע סמוי: בניתוח שונות מסוג ANCOVA לבחינת ההבדלים בין קבוצות המחקר בהישגים במטלות הידע הסמוי **אחרי** ההתערבות, בפיקוח על ההבדלים בין הקבוצות **לפני** ההתערבות נמצא כי ישנם הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצות המחקר **אחרי ההתערבות** ($F(1,37) = 14.15$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .28$), כאשר ההישגים של קבוצת הניסוי ($M = 19.65$, $SD = 4.40$, M.est = 20.39) גבוהים במובהק מההישגים של קבוצת הביקורת ($M = 14.50$, $SD = 6.26$, M.est = 13.76). המשתנה המפוקח, כלומר הישגי הנבדקים במטלת הידע הסמוי **לפני** ההתערבות, נמצא מובהק בניתוח ($F(1,37) = 4.97$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .12$).

הסקת מסקנות: נמצא כי קיים אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית לזמן המדידה ($F(1,38) = 41.18$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .52$), כאשר ההישגים לאחר ההתערבות גבוהים במובהק לעומת ההישגים לפני ההתערבות. האפקט העיקרי של קבוצות המחקר לא נמצא מובהק סטטיסטית ($F(1,38) = .00$, $p = .96$, $\eta_p^2 = .00$). כאשר ההישגים של קבוצת הניסוי גבוהים במובהק משל קבוצת הביקורת. לבסוף נמצאה אינטראקציה מובהקת של זמני המדידה X קבוצות המחקר ($F(1,38) = 10.37$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .21$) (לוח 2). בניתוחי המשך מסוג Bonferroni נמצא כי יש עלייה מובהקת בהישגים במטלת הסקת המסקנות בקרב קבוצת הניסוי ($p < .001$) וקבוצת הביקורת ($p < .05$). בבדיקת גודל האפקט של ההבדלים בין שני זמני המדידה בכל אחת מקבוצות המחקר נמצא כי גודל האפקט בקרב קבוצת הניסוי ($\eta_p^2 = .69$) גבוה מגודל האפקט בקרב קבוצת הביקורת ($\eta_p^2 = .23$).

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן בארבעת המדדים של הידע בתנ"ך על פי קבוצות המחקר וזמן המדידה

		לפני ההתערבות		אחרי ההתערבות	
	קבוצות המחקר	***M***	***SD***	***M***	***SD***
ידע גלוי	ניסוי	36.75	6.15	43.75	4.79
	ביקורת	34.40	7.29	36.50	10.88
ידע סמוי	ניסוי	6.05	5.00	19.65	4.44
	ביקורת	10.25	5.57	14.50	6.26
הסקת מסקנות	ניסוי	11.95	5.72	21.60	5.27
	ביקורת	15.10	4.90	18.30	6.84
שחזור סיפור מקראי	ניסוי	24.50	17.61	81.00	14.83
	ביקורת	25.00	12.77	27.00	17.80

שחזור סיפור: נמצא כי יש אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית לזמן המדידה ($F(1,38) = 106.81$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .74$), כאשר ההישגים לאחר ההתערבות גבוהים במובהק לעומת ההישגים לפני ההתערבות. האפקט העיקרי של קבוצות המחקר נמצא אף הוא מובהק סטטיסטית ($F(1,38) = 41.49$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .52$), כאשר ההישגים של קבוצת הניסוי גבוהים במובהק משל קבוצת הביקורת. לבסוף נמצאה אינטראקציה מובהקת של זמני המדידה X קבוצות המחקר ($F(1,38) = 92.71$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .71$) (לוח 2). בניתוחי המשך מסוג Bonferroni נמצא כי בעוד שיש עלייה מובהקת בהישגים במטלת שחזור הסיפור המקראי בקרב קבוצת הניסוי ($p < .001$), אין הבדלים בקרב קבוצת הביקורת ($p = .62$).

לסיכום, ממצאי המחקר בכל ארבע מיומנויות הידע בתנ"ך תומכים בהשערת המחקר בכך שנמצא שיפור מובהק סטטיסטית בקבוצת הניסוי לעומת קבוצת הביקורת.

הבדלים בין קבוצות המחקר במדדי הרכיבים של הוויסות העצמי בלמידה

לוח 3: ממוצעים, סטיות התקן וערכי F של מדדי הרכיבים של הוויסות העצמי בלמידה לפני ההתערבות

		ניסוי $n = 20$		ביקורת $n = 20$				
		M	*SD*	*M*	*SD*	*F*	*p*	η_p^2
מטה-קוגניציה	ידע על קוגניציה	3.18	0.68	3.35	0.64	.65	.42	.02
	בקרה על קוגניציה	3.08	0.67	3.30	0.63	1.17	.29	.03
מדדי השיפוט העצמי	ידע גלוי	-22.30	29.76	-10.45	17.35	2.37	.13	.06
	ידע סמוי	-10.65	36.56	8.60	28.93	3.41	.07	.08
	שחזור סיפור	30.50	28.37	31.00	39.05	.00	.96	.00
מוטיבציה	מטרות שליטה	3.81	0.62	3.21	0.88	6.20*	.02	.14
	מטרות ביצוע התקרבות	3.06	0.95	2.94	1.08	.16	.69	.00
	מטרות ביצוע הימנעות	2.57	1.02	2.74	1.37	.19	.67	.01

מטה-קוגניציה

מהתבוננות בלוח 3 אפשר לראות כי אין הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שתי קבוצות המחקר השונות בשני מדדי המטה-קוגניציה. על סמך זאת נערכו שני ניתוחי שונות דו-כיווניים (2x2) מסוג ANOVA עם מדידות חוזרות, ניתוח אחד לכל אחד משני מדדי המטה-קוגניציה. בכל אחד מניתוחי השונות, כדי לבחון את מקור האינטראקציה של זמן המדידה X קבוצות המחקר, נערך מבחן המשך מסוג Bonferroni לבחינת ההבדלים בין שני זמני המדידה השונים זה מזה בכל אחת מקבוצות המחקר בנפרד.

ידע על קוגניציה: נמצא כי לא קיימים אפקטים עיקריים מובהקים סטטיסטית לזמן המדידה, ($F(1,38) = .74$, $p = .74$, $\eta_p^2 = .02$) ולקבוצות המחקר ($F(1,38) = 2.14$, $p = .15$, $\eta_p^2 = .05$). לעומת זאת נמצאה אינטראקציה מובהקת של זמני המדידה X קבוצות המחקר ($F(1,38) = 11.14$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .23$) (לוח 4). בניתוחי המשך מסוג Bonferroni נמצא כי בעוד שיש עלייה מובהקת במידת הידע על קוגניציה בקרב קבוצת הניסוי ($p < .01$), אין הבדלים מובהקים בקרב קבוצת הביקורת ($p = .09$).

בקרה של קוגניציה: נמצא כי אין אפקטים עיקריים מובהקים סטטיסטית לזמן המדידה ($F(1,38) = 1.50$, $p = .23$, $\eta_p^2 = .04$) ולקבוצות המחקר ($F(1,38) = .48$, $p = .49$, $\eta_p^2 = .01$). לעומת זאת נמצאה אינטראקציה מובהקת של זמני המדידה X קבוצות המחקר ($F(1,38) = 9.40$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .20$) (לוח 4). בניתוחי המשך מסוג Bonferroni נמצא כי בעוד שיש עלייה מובהקת במידת הבקרה של קוגניציה בקרב קבוצת הניסוי ($p < .01$), אין הבדלים מובהקים בקרב קבוצת הביקורת ($p = .20$).

שיפוט עצמי מטה-קוגניטיבי

מהתבוננות בלוח 3 אפשר לראות כי לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצות המחקר בשלושת מדדי השיפוט העצמי. על סמך זאת, נערכו שלושה ניתוחי שונות דו-כיווניים (2x2) מסוג ANOVA עם מדידות חוזרות. בכל אחד מניתוחי השונות, על מנת לבחון את מקור האינטראקציה של זמן המדידה X קבוצות המחקר, נערך מבחן המשך מסוג Bonferroni לבחינת ההבדלים בין שני זמני המדידה השונים זה מזה בכל אחת מקבוצות המחקר בנפרד.

שיפוט עצמי במטלת ידע גלוי: האפקטים העיקריים של זמן המדידה ($F(1,38) = 2.60$, $p = .11$, $\eta_p^2 = .06$) ושל קבוצות המחקר ($F(1,38) = .14$, $p = .71$, $\eta_p^2 = .00$) נמצאו לא מובהקים סטטיסטית. לעומת זאת, נמצאה אינטראקציה מובהקת של זמני המדידה X קבוצות המחקר ($F(1,38) = 4.54$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .11$) (לוח 4). בניתוחי המשך מסוג Bonferroni נמצא כי בעוד שיש עלייה מובהקת בשיפוט העצמי במטלת הידע הגלוי בקרב קבוצת הניסוי ($p < .05$), אין הבדלים מובהקים בקרב קבוצת הביקורת ($p = .72$).

לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי הרכיבים של הוויסות העצמי בלמידה לפי קבוצות המחקר וזמן המדידה

		קבוצות המחקר	לפני ההתערבות		אחרי ההתערבות	
			M	*SD*	*M*	*SD*
מטה-קוגניציה	ידע על קוגניציה	ניסוי	3.18	0.68	3.70	0.54
		ביקורת	3.35	0.64	3.05	0.73
	בקרה על קוגניציה	ניסוי	3.08	0.67	3.55	0.52
		ביקורת	3.30	0.63	3.10	0.68
שיפוטי עצמי	ידע גלוי	ניסוי	-22.30	29.76	-4.90	8.15
		ביקורת	-10.45	17.35	-12.85	26.99
	ידע סמוי	ניסוי	-10.65	36.56	-0.70	8.20
		ביקורת	8.60	28.93	16.45	28.42
	שחזור סיפור מקראי	ניסוי	30.50	28.37	-3.50	8.13
		ביקורת	31.00	39.05	29.50	37.62
מוטיבציה	מטרות שליטה	ניסוי	3.81	0.62	3.50	0.67
		ביקורת	3.21	0.88	3.38	0.67
	מטרות ביצוע התקרבות	ניסוי	3.06	0.95	3.30	0.82
		ביקורת	2.94	1.08	3.11	1.00
	מטרות ביצוע הימנעות	ניסוי	2.57	1.02	2.93	0.89
		ביקורת	2.74	1.37	3.19	0.86
	מסוגלות עצמית	ניסוי	5.07	1.16	5.06	1.01
		ביקורת	5.00	1.41	4.52	0.91

שיפוט עצמי במטלת ידע סמוי: האפקט העיקרי של זמן המדידה אינו מובהק סטטיסטית ($F(1,38) = 2.24$, $p = .14$, $\eta_p^2 = .06$). לעומת זאת, נמצא אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית לקבוצות המחקר ($F(1,38) = 8.10$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .18$), כאשר מידת השיפוט העצמי גבוהה יותר בקרב קבוצת הניסוי בהשוואה לקבוצת הביקורת. לבסוף לא נמצאה אינטראקציה מובהקת של זמני המדידה X קבוצות המחקר ($F(1,38) = .03$, $p = .86$, $\eta_p^2 = .00$) (לוח 4).

שיפוט עצמי בשחזור סיפור מקראי: נמצא כי קיים אפקט עיקרי לזמן המדידה ($F(1,38) = 12.05$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .24$), כאשר ההישגים לאחר ההתערבות גבוהים במובהק לעומת הישגים לפני ההתערבות. האפקט העיקרי של קבוצות המחקר נמצא אף הוא מובהק סטטיסטית ($F(1,38) = 4.06$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .10$), כאשר מידת השיפוט העצמי של קבוצת הניסוי גבוהה במובהק משל קבוצת הביקורת. לבסוף נמצאה אינטראקציה מובהקת של זמני המדידה X קבוצות המחקר ($F(1,38) = 10.10$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .21$) (לוח 4). בניתוחי המשך מסוג Bonferroni נמצא כי בעוד שיש עלייה מובהקת במידת השיפוט העצמי במטלת שחזור סיפור מקראי בקרב קבוצת הניסוי ($p < .001$), אין הבדלים בקרב קבוצת הביקורת ($p = .84$).

מוטיבציה

מהתבוננות בלוח 3 אפשר לראות כי יש הבדלים מובהקים סטטיסטית לפני ההתערבות בין שתי קבוצות המחקר השונות זו מזו רק במדד מטרות שליטה. על סמך זאת נערכו שני ניתוחי שונות דו-כיווניים (2x2) מסוג ANOVA עם מדידות חוזרות, ניתוח אחד לכל אחד משני המדדים שבהם לא נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות המחקר **לפני** ההתערבות. באשר למדד מטרות שליטה, נערך מבחן ניתוח שונות חד-כיווני מסוג ANCOVA.

מטרות שליטה: בניתוח שונות מסוג ANCOVA נמצא כי אין הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצות המחקר **אחרי ההתערבות** ($F(1,37) = .05$, $p = .82$, $\eta_p^2 = .00$), כאשר ממוצע מדד מטרות שליטה של קבוצת הניסוי ($M = 3.50$, $SD = 0.67$, M.est = 3.47) אינו שונה במובהק מממוצע מדד מטרות שליטה של קבוצת הביקורת ($M = 3.38$, $SD = 0.87$, M.est = 3.41). המשתנה המפוקח, מדד מטרות שליטה **לפני** ההתערבות, נמצא לא מובהק בניתוח ($F(1,37) = .31$, $p = .58$, $\eta_p^2 = .01$).

מטרות ביצוע התקרבות: נמצא כי אין אפקטים עיקריים מובהקים סטטיסטית לזמן המדידה ($F(1,38) = 2.20$, $p = .15$, $\eta_p^2 = .05$) ולקבוצות המחקר ($F(1,38) = .34$, $p = .56$, $\eta_p^2 = .01$). נוסף על כך, לא נמצאה אינטראקציה מובהקת של זמני המדידה X קבוצות המחקר ($F(1,38) = .05$, $p = .82$, $\eta_p^2 = .00$) (לוח 4).

מטרות ביצוע הימנעות: נמצא כי יש אפקט עיקרי מובהק לזמן המדידה ($F(1,38) = 5.17$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .12$), כאשר ממוצע מדד מטרות ביצוע הימנעות גבוה במובהק אחרי ההתערבות לעומת הממוצע לפני ההתערבות. עם זאת, לא נמצא אפקט עיקרי לקבוצות המחקר ($F(1,38) = .58$, $p = .45$, $\eta_p^2 = .01$) ולא נמצאה אינטראקציה מובהקת של זמני המדידה X קבוצות המחקר ($F(1,38) = .08$, $p = .78$, $\eta_p^2 = .00$) (לוח 4).

מסוגלות עצמית

מתוך ניתוח שונות חד-כיווני מסוג ANOVA נמצא כי אין הבדלים מובהקים סטטיסטית ($F(1,37) = .03$, $p = .86$, $\eta_p^2 = .00$), כאשר ממוצע מדד המסוגלות העצמית **לפני** ההתערבות של קבוצת הניסוי ($M = 5.07$, $SD = 1.16$) אינו שונה במובהק מממוצע מדד המסוגלות העצמית **לפני** ההתערבות של קבוצת הביקורת ($M = 5.00$, $SD = 1.41$). כמו כן נמצא כי אין אפקטים עיקריים מובהקים לזמן המדידה ($F(1,38) = 1.46$, $p = .23$, $\eta_p^2 = .03$) ולקבוצות המחקר ($F(1,38) = 1.08$, $p = .31$, $\eta_p^2 = .03$). כמו כן לא נמצאה אינטראקציה מובהקת של זמני המדידה X קבוצות המחקר ($F(1,38) = 1.70$, $p = .27$, $\eta_p^2 = .03$) (לוח 4).

לסיכום, ממצאי המחקר מעידים כי קבוצת הניסוי שיפרה את המדדים הקשורים למטה-קוגניציה: ידע ובקרה על הקוגניציה ונצפתה יכולת מדויקת של השיפוט העצמי במטלות ידע גלוי ושחזור סיפור לעומת קבוצת ביקורת. לא נמצאו הבדלים בין קבוצות המחקר בשיפוט עצמי במטלת הידע הסמוי, במדדי המוטיבציה והמסוגלות העצמית.

תרומת רכיבי ה-SRL לניבוי ההישגים בתנ"ך

לצורך בחינת השערת המחקר השלישית, נערכו שלושה ניתוחי רגרסיות היררכיות (hierarchical regression) התואמים את מדדי ההישגים בתנ"ך. המשתנה המנובא בניתוח הרגרסיה הראשון הוא ההישגים במטלת הידע הגלוי, משתנה המנובא בניתוח הרגרסיה השני הוא ההישגים

במטלת הידע הסמוי והמשתנה המנובא בניתוח הרגרסיה השלישי הוא ההישגים במטלת שחזור סיפור מקראי על פי המטלות של השיפוט העצמי – כולם אחרי ההתערבות. בצעד הראשון הוכנסו לכל אחד מהניתוחים משתנה המגדר ומשתנה ההשתייכות לקבוצת מחקר (ניסוי, ביקורת) בשיטת ה-Enter. בצעד השני הוכנסו למודל הרגרסיה מדדי המטה-קוגניציה, המוטיבציה והמסוגלות העצמית, וכן מדד השיפוט העצמי המתאים (כלומר: לניבוי ההישגים במטלת הידע הגלוי הוכנס מדד השיפוט במטלת הידע הגלוי) **אחרי** ההתערבות. המשתנים בצעד השני הוכנסו בשיטת הרגרסיה בצעדים (step-wise regression) כאשר רק משתנה שנמצא תורם במובהק, מעבר למשתני המגדר וההשתייכות לקבוצה, הוכנס למודל.

ניבוי ההישגים במטלת הידע הגלוי: נמצא כי הצעד הראשון מסביר 27.3% מהשונות בהישגים כאשר יש תרומה מובהקת הן של המגדר ($p < .05$) והן של ההשתייכות לקבוצת מחקר ($p < .001$) בניבוי ההישגים במטלת הידע הגלוי ($F(2,37) = 6.93, p < .01$). מקדם ה-β החיובי מראה כי יש הישגים גבוהים יותר במטלת הידע הגלוי בקרב בנות לעומת בנים ובקרב נבדקים המשתייכים לקבוצת הניסוי לעומת קבוצת הביקורת. בצעד השני נמצאה תוספת מובהקת של 22.5% למדד השיפוט בניבוי ההישגים במטלת הידע הגלוי ($F(3,36) = 11.87, p < .001$). מקדם ה-β השלילי מראה שככל שמדד השיפוט מתקרב לאפס (שיפוט מדויק יותר), כך ההישגים במטלת הידע הגלוי גבוהים יותר (לוח 5).

לוח 5: ממצאי רגרסיה היררכית עבור מדדי ההישגים בתנ"ך על פי מגדר, קבוצות מחקר, מדד המטה-קוגניציה, המוטיבציה, המסוגלות העצמית ומדדי השיפוט העצמי

מנובא	בלוק	מנבאים	B	SE. B	β	T	R2	ΔR2	F
מנוקד סטנדרטי	1	מגדר	6.95	2.52	.39	2.76**			
		קבוצות מחקר	5.93	2.52	.33	2.35*	.273**	.273**	6.93**
	2	מגדר	8.73	2.17	.49	4.03***			
		קבוצות מחקר	5.24	2.13	.29	2.46*			
		מדד השיפוט	-.22	.05	-.49	-4.01***	.497***	.225***	11.87***
לא מנוקד סטנדרטי	1	מגדר	5.07	1.72	.43	2.94**			
		קבוצות מחקר	1.51	1.73	.13	.87	.208*	.208*	4.85*
	2	מגדר	2.56	1.57	.22	1.64			
		קבוצות מחקר	-.29	1.51	-.02	-.19			
		מדד השיפוט	-.15	.04	-.57	-4.11***	.460***	.253***	10.24***
תפל מנוקד	1	מגדר	53.01	4.13	.84	12.83***			
		קבוצות מחקר	19.80	4.14	.31	4.79***	.840***	.840***	97.09***
	2	מגדר	46.73	4.53	.74	10.31***			
		קבוצות מחקר	17.45	3.95	.28	4.42***			
		מדד השיפוט	-.19	.07	-.19	-2.61*	.865***	.025*	77.17***

$^*p < .05$, $^{**}p < .01$, $^{***}p < .001$

ניבוי ההישגים במטלת הידע הסמוי: נמצא כי הצעד הראשון מסביר 20.8% מהשונות בהישגים, כאשר יש תרומה מובהקת רק של ההשתייכות לקבוצת מחקר ($p < .01$) בניבוי ההישגים במטלת הידע הסמוי ($F(2,37) = 4.85, p < .05$). מקדם ה-β החיובי מראה כי ישנם הישגים גבוהים יותר במטלת הידע הסמוי בקרב נבדקים המשתייכים לקבוצת הניסוי לעומת קבוצת הביקורת. בצעד השני נמצאה תוספת מובהקת של 25.3% למדד השיפוט בניבוי ההישגים במטלת הידע הסמוי ($F(3,36) = 10.24, p < .001$). מקדם ה-β השלילי מראה כי ככל שמדד השיפוט מדויק יותר, כך ההישגים במטלת הידע הסמוי גבוהים יותר (לוח 5).

ניבוי ההישגים בשחזור סיפור מקראי: נמצא כי הצעד הראשון מסביר 84% מהשונות בהישגים, כאשר יש תרומה מובהקת הן של המגדר ($p < .001$) והן של ההשתייכות לקבוצת

מחקר ($p < .001$) בניבוי ההישגים בשחזור סיפור מקראי ($F(2,37) = 97.09$, $p < .001$). מקדם ה-β החיובי מראה כי יש הישגים גבוהים יותר בשחזור הסיפור המקראי בקרב בנות לעומת בנים ובקרב נבדקים המשתייכים לקבוצת הניסוי לעומת קבוצת הביקורת. בצעד השני נמצאה תוספת מובהקת של 2.5% למדד השיפוט בניבוי ההישגים במטלת שחזור סיפור מקראי ($F(3,36) = 77.17$, $p < .001$). מקדם ה-β השלילי מראה כי ככל שמדד השיפוט מדויק יותר, כך ההישגים במטלת שחזור הסיפור המקראי גבוהים יותר (לוח 5).

לסיכום, ממצאי המחקר מעידים כי בין כל רכיבי הוויסות העצמי (מטה-קוגניציה, שיפוט עצמי, מוטיבציה ומסוגלות עצמית) נמצאה תרומה של ממד השיפוט העצמי על ההישגים בתנ״ך מעבר למגדר התלמיד ולהשתייכותו לקבוצת המחקר. כלומר יכולת השיפוט העצמי היא המנבא לכל המיומנויות קוגניטיביות בתנ״ך שנבדקו (ידע גלוי, ידע סמוי ושחזור סיפור).

דיון

מחקר זה ביקש לבדוק באיזו מידה תוכנית התערבות הנשענת על הוראה מפורשת של סכמת השיח הסיפורית בסיפורים מקראיים ועל אימון לביטחון בשיפוט תשפיע על הישגים במיומנויות למיניהן בתחום המקרא ועל רכיבים של ה-SRL (ידע ובקרה מטה-קוגניטיביים, שיפוטים מטה-קוגניטיביים, מוטיבציה ומסוגלות עצמית). נוסף על כך, נשאלה השאלה באיזו מידה תורמים רכיבי הוויסות העצמי בלמידה לניבוי ההישגים בתנ״ך.

מיומנויות קוגניטיביות בתנ״ך

השערת המחקר הראשונה שגרסה כי יחול שיפור בהישגי התלמידים במיומנויות ידע גלוי, ידע סמוי, הסקת מסקנות ושחזור סיפור בקבוצת הניסוי לעומת קבוצת הביקורת על פי תוכנית ההתערבות, אוששה. הספרות המקצועית מלמדת כי מתן כלים מטה-קוגניטיביים ללומדים מסייע להם בשיפור ההישגים בתחומי התוכן המגוונים (Zohar & Ben-David, 2008). נוסף על כך, ידוע כי טיפוח המטה-קוגניציה מסייע לרמות גבוהות של חשיבה ונראה כי עניין זה בא לידי ביטוי בממצאי המחקר הנוכחי. מדד שחזור הסיפור עלה במידה ניכרת ומעיד על שינוי בתפיסה של הסיפור מקראי, הבנייתו ודרך עריכתו וארגונו. השיפור במיומנויות של ידע סמוי והסקת מסקנות מעיד על הצלחת הלומדים בקבוצת הניסוי בהתמודדות עם רבדים אחרים ומורכבים יותר מסיפורי המקרא. יש מקום להניח כי הקניה מובנית של המבנה הסיפורי הקלה על הלומדים בקבוצת הניסוי בהבנת העלילה המשמשת בסיס ומסגרת להבנת הטקסט כולו והפקת המסר הסמוי והמשתמע, שבו גלומים גם הידע הסמוי והסקת המסקנות (קפלן ורביד, Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005; 2009). עם זה תוכנית ההתערבות לכאורה לא נועדה ״לטפל״ בהבנה ברובד גלוי של הבנת הסיפור המקראי. העלייה בהישגים בקבוצת הניסוי במיומנות של ידע גלוי מלמדת כי ההדרכה המטה-קוגניטיבית שנחשפו אליה הנבדקים בקרב קבוצה זו, חיונית אף בשאלות שתשובתן נמצאות במפורש בטקסט ושלא דורשות אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות. מסקנה זו נתמכת בממצאי המחקר שערכו קרמרסקי ועמיתיה בתחום המתמטי (Kramarski, Weiss, & Sharon, 2013), ושבו נמצא כי תוכנית התערבות מטה-קוגניטיבית לתלמידים בחטיבת הביניים סייעה להם לשפר את הישגיהם בפרוצדורות מתמטיות שלא דורשות חשיבה ברמות גבוהות. עוד נקודה שנמצאה היא שהתלמידים הנבדקים במחקר זה הם עולים חדשים שטרם רכשו את רזי השפה העברית ולפיכך מתקשים ברכישה של אוצר מילים נוסף, אוצר מילים מקראי, שאינו שגור בשפה היום-יומית. רכישת הסכֵמה לארגון החשיבה שטיפלה ברמת ״העל״ על הבנת הסיפור, סייעה לתלמידים אלו להבין את הסיפורים המקראיים גם בלי ידע מפורש של כל מילה ומילה בסיפור. יש מקום לומר כי הוראה מכוונת

של חשיבה מטה-קוגניטיבית תורמת לצמצום פערים והשלמת חסכים לימודיים (זוהר, 2016).

רכיבי הוויסות העצמי בלמידה

השערת המחקר השנייה עסקה בתרומה של תוכנית ההתערבות על סוגי הרכיבים של הוויסות העצמי בלמידה.

מטה-קוגניציה: ידע ובקרה של הקוגניציה

מניתוח מדדים אלו עלה כי ניכר אפקט מובהק סטטיסטי לתוכנית ההתערבות בשני המדדים: ידע מטה-קוגניטיבי ובקרה מטה-קוגניטיבית. אפשר להסביר זאת באמצעות טִבעהּ המטה-קוגניטיבי של תוכנית ההתערבות בקבוצת הניסוי. ממצאים אלה נתמכים בממצאי המחקרים הקודמים בתחומים למיניהם, כגון קריאה, מתמטיקה ומדעים, שבהם נמצא כי הוראה מפורשת של אסטרטגיות מסייעת ביצירה מיטבית של האינטראקציה: לומד, סוג בעיה והדרך לפתרונה מתוך שליטה בחשיבה ובלמידה של עצמו (Kayan Fadlelmula et al., 2015; Woolley, 2011; Zepeda, Richey, Ronevich, & Nokes-Malach, 2015).

שיפוט עצמי מטה-קוגניטיבי מסוג ביטחון בשיפוט (confidence judgments)

ממצאי מחקרנו מעידים כי לתוכנית ההתערבות יש אפקט מובהק על יכולת השיפוט העצמי בשאלות ידע גלוי ושחזור סיפור. לא נמצאה תרומתה של תוכנית ההתערבות ליכולת השיפוט העצמי בשאלה של ידע סמוי. ממצאי המחקרים הקודמים מעידים כי יכולת השיפוט מהסוג ביטחון בשיפוט הופכת למדויקת יותר לאחר תוכניות התערבות המתמקדות בהוראת אסטרטגיות ובאימון בשיפוט עצמי (Huff & Nietfeld, 2009; Labuhn, Zimmerman, & Hasselhorn, 2010). עם זה יש לתת את הדעת על השאלה: מדוע הלומדים בקבוצת הניסוי לא הצליחו לדייק בשיפוט עצמי בשאלה של ידע סמוי? התשובות לשאלות מסוג ידע סמוי לא נמצאות במפורש בטקסט, כמו בשאלות הידע הגלוי ולא באות לידי ביטוי ברכיבי העלילה על פי הסכמה, כמו במטלות שחזור סיפור, שבהן התמקדה תוכנית ההתערבות. שאלות של הידע הסמוי דורשות הבנה של יחסים לוגיים שאינם גלויים ומפורשים בטקסט, יצירת הכללות, הבנה של טענת העל, הרעיונות או המסרים העיקריים והעלאת השערות בזיקה לטקסט. ייתכן שהתלמידים שחוו בעבר כישלונות בשאלות קשות אלה ועדיין לא מאמינים ביכולתם להצליח (כפי שנובע מהעובדה שלא דיווחו על שיפור במסוגלות העצמית – ראו פירוט בהמשך), אף לא בטוחים בכך שתשובתם נכונה, דבר שהשתקף בחוסר דיוק בשיפוט. בדומה למחקרנו, זפאדה ועמיתיה (Zepeda et al., 2015) מדווחים כי שלא כמו ציפיותיהם במחקרם בתחום המדעים בכיתה ח', נמצא כי ההתערבות המטה-קוגניטיבית לא שיפרה את יכולת השיפוט העצמי של התלמידים, ייתכן בשל רמת הקושי של השאלות במבחן. נוסף על כך יש לתת את הדעת להיקף מצומצם של תוכנית ההתערבות לאימון בשיפוטים, עשרה שיעורים בלבד. ייתכן שיש צורך בתוכניות ארוכות יותר כדי להגיע לשיפוט מדויק בשאלות של הידע הסמוי. התוכניות במחקרים הקודמים שהניבו פירות, ארכו מספר חודשים (לדוגמה Labuhn et al., 2010).

מוטיבציה ומסוגלות עצמית

ממצאי מחקרנו בעניין מוטיבציה ומסוגלות עצמית, העידו כי אין אפקט מובהק של תוכנית ההתערבות על מדדים אלו. ממצאי המחקרים הקודמים שעסקו בקשר בין המטה-קוגניציה למוטיבציה על סמך תוכניות התערבות מטה-קוגניטיביות, אינם אחידים. מצד אחד, ישנם מחקרים המעידים על עלייה במוטיבציה ובתחושת המסוגלות לאחר רכישת האסטרטגיות

שבהן הושקעו מאמצים ובהן נראתה עלייה בחוויית הצלחה (Zepeda et al., 2015). מצד אחר, מחקרים אחרים מראים כי יש צורך בטיפוח הרכיב המוטיבציוני-רגשי במהלך ההתערבות כדי לראות עלייה במוטיבציה (Kayan Fadlelmula et al., 2015; Tzohar-Rozen & Kramarski, 2014). נוסף לאי אחידות בראיות אמפיריות אלו, ראוי להציע כמה הסברים לממצאי מחקרנו. אחד מהם קשור לתחום תוכן התנ״ך שקשה לתלמידים עולים. ייתכן שקושי זה הקשור לחוויות העבר של אי הצלחה לא מאפשר לתלמידים לפתח מוטיבציה לעסוק במקצוע זה, למרות השיפור הניכר בהישגים. עוד סיבה היא גיל התלמידים. גיל ההתבגרות הוא פרק זמן קריטי שבו המוטיבציה נוטה ליפול, ולעורר מוטיבציה בגיל זה דורש הקדשת מאמצים וטיפוח (Zepeda et al., 2015).

תרומת מדדי ה-SRL לניבוי ההישגים בתנ״ך

ממצאי המחקר מעידים כי נמצאה תרומה של ממד השיפוט העצמי להישגים בתנ״ך בידע גלוי, ידע סמוי וביכולת שחזור סיפור מקראי. לרכיבי הוויסות העצמי האחרים, כגון מטה-קוגניציה, מוטיבציה והמסוגלות העצמית לא נמצאה תוספת מובהקת על משתני המגדר וההשתייכות לקבוצה. ממצאים אלה תואמים את הממצאים של מחקר שנעשה לאחרונה בקרב תלמידי כיתה ז׳ בתחום פתרון בעיות מורכבות בחיי היומיום, שבו נמצא כי השיפוט העצמי מהסוג ביטחון בשיפוט הוא המנבא של ההישגים בבעיות אלה (Rudolph, Niepel, Goldhammer, & Kröner, 2017). מחקר אחר שנעשה בתחום המתמטיקה, תואם אף הוא את הממצאים במחקרנו ועל פיו יכולת השיפוט העצמי היא המנבא להישגים אריתמטיים בקרב תלמידים בכיתות ה׳ וח׳ (Rinne & Mazzocco, 2014). עם זה במחקרים הקודמים לא נמצאה עדות למטה-קוגניציה כמנבאים של ההישגים, לעומת המסוגלות העצמית (לדוגמה בתחום המתמטיקה, ראו Kayan Fadlelmula et al., 2015). ממצאי מחקרנו מוסיפים לממצאים אלה ומרחיבים אותם לתחום התנ״ך בקרב תלמידים עולים חדשים בכיתה ט׳.

סיכום, מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

המקצוע תנ״ך השייך לקבוצת המקצועות רבי המלל, אינו אהוד על התלמידים ומדדי ההצלחה בו גבוליים. ממצאי מחקרנו מעידים כי תוכנית התערבות ייחודית הנשענת על הקניית אסטרטגיה של סכמת שיח סיפורית בשילוב אימון לשיפוט עצמי מועילה בקרב תלמידים עולים חדשים בכיתה ט׳ בהישגיהם במקצוע המקרא ברמות חשיבה למיניהן. נוסף על כך, תוכנית ההתערבות מועילה במדדי המטה-קוגניציה והשיפוט העצמי נמצא כמנבא בהישגים בתנ״ך. לכן מומלץ להקנות למורים של מקצוע התנ״ך כלים ואסטרטגיות למידה, כגון שימוש בתבניות ובסכמות המארגנות את הידע וממקדות את החשיבה.

על אף ממצאים אלה, למחקר זה, בדומה לרבים אחרים, ישנן מגבלות. מגבלה אחת קשורה למדגם קטן של הנבדקים. יש צורך לערוך מחקר מקיף יותר שבו ישתתפו תלמידים משכבות גיל אחרות, דוברי עברית שפת אם וממיצב חברתי שונה, כדי לבדוק את יעילות ומהימנות של תוכנית ההתערבות גם במדגמים אחרים ובקבוצות תלמידים גדולות יותר, כדי להכליל את ממצאי המחקר על כלל האוכלוסייה. מגבלה אחרת קשורה להיקף תוכנית ההתערבות שארכה עשרה שיעורים. היה רצוי לבחון ולהעריך את השפעת האסטרטגיה גם לאחר פרק זמן נוסף של למידה בלי תוכנית התערבות אינטנסיבית, כדי לתקף את מהימנות ממצאי המחקר ולראות האם יש העברה של עקרונות התוכנית גם לאחר טווח זמן נוסף.

רשימת מקורות

אלון, ע' (1981). **טעמי המקרא**. אבן יהודה: רכס.

ביגמן, ז' ופריד, ט' (2010). הוראת מקרא ומשנה לתלמידים בעלי לקות למידה שפתית המשתלבים בכיתה רגילה: תכנית להכשרת מורים. בתוך מ' רחימי (עורך), **עמדו"ת: עם, מדינה, תורה** (כרך ב: וחי אחיך עמך, עמ' 13-35). אלקנה-רחובות: מכללת אורות ישראל.

בלום-קולקה, ש', גרבר, ר', מרום, י' ואהרוני, ב' (2003). **חינוך לשוני: עברית – שפה, ספרות ותרבות: תכנית לימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

דינור, ג' (2014). דרכים להוראה משמעותית של תנ"ך. **דפי יוזמה, 8**, 79-102.

זוהר, ע' (2016). חשיבה מטא-קוגניטיבית ולמידה לקראת הבנה. בתוך י' הרפז (עורך), **להבין הבנה; ללמד להבין: מושגים ומעשים** (עמ' 162-171). תל-אביב: מכון מופ"ת.

טוב לי, א' ופריש, י' (2014). **המסע האורייני: תאוריה כבסיס למעשה ההוראה בתחומי קריאה וכתיבה**. חיפה: שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

יניב, א' (2012). **מניכור לדיאלוג: הוראת התנ"ך בחינוך הממלכתי העל-יסודי**. אבן יהודה: רכס אקדמי.

ליכטינגר, ע' (2008). **האתגר שבהבעה: תהליכי ויסות ואסטרטגיות בכתיבה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

ליפקה, א' (2013). הוראת אסטרטגיות להבנת הנקרא. **הד החינוך, פח**(2), 114-117.

משרד החינוך (2017). **תכנית הלימודים החדשה בתנ"ך לתלמידים עולים חדשים בכיתות י'-י"ב מעודכנת לשנת תשע"ח**. ירושלים: המחבר.

צוקרמן, ג' והולצמן, ג' (2012). רעד אל העם: על המהפך הנדרש בהוראת התנ"ך בישראל. **גילוי דעת, 1**, 13-31.

קפלן, ד' ורביד, ד' (2009). הקשר בין קריאת ספרים להבנת הנקרא ולכישורים לשוניים: מחקר התפתחותי פסיכולינגוויסטי. **מידעת, 5**, 4-18.

רביד, ד' ושלום, צ' (2012). **סטנדרטים להערכת כתיבה בכיתה ז': דו"ח המוגש לקרן יד הנדיב**. אוחזר מתוך http://education.academy.ac.il/SystemFiles/Ravid-Shalom-Final%20Report.pdf

רוזנברג, י"מ (2014). אוריינות, הבנת הנקרא והבנת המקרא. **לימודים, 9**. אוחזר מתוך http://www.daat.ac.il/daat/ktav_et/maamar.asp?ktavet=2&id=1580

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Bannert, M., & Mengelkamp, C. (2008). Assessment of metacognitive skills by means of instruction to think aloud and reflect when prompted. Does the verbalization method affect learning? *Metacognition and Learning*, *3*(1), 39-58. doi:10.1007/s11409-007-9009-6

Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 41-75). New York: Guilford Press.

Elliot, A. J. (1997). Integrating the ''classic'' and ''contemporary'' approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.

Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, *13*(4), 277-287. doi:10.1027/1016-9040.13.4.277

Gidalevich, S., & Kramarski, B. (2017). Guidance for metacognitive judgments: A thinking-aloud analysis in math problem solving. *Hellenic Journal of Psychology*, *14*(2), 83-113.

Hattie, J. (2013). Calibration and confidence: Where to next? *Learning and Instruction*, *24*, 62-66. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.05.009

Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *19*(2), 154-166. doi:10.1044/1058-0360(2009/08-0024)

Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 108*(5), 609-629. doi:10.1037/edu0000082

Huff, J. D., & Nietfeld, J. L. (2009). Using strategy instruction and confidence judgments to improve metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning, 4*(2), 161-176.doi:10.1007/s11409-009-9042-8

Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2003). *Joining together: Group theory and group skills.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Kaplan, A., & Maehr, L. M. (2002). Adolescents' achievement goals: Situating motivation in socio-cultural contexts. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Adolescence and education* (Vol. 2, pp. 125-167). Greenwich, CT: Information age.

Kayan Fadlelmula, F., Cakiroglu, E., & Sungur, S. (2015). Developing a structural model on the relationship among motivational beliefs, self-regulated learning strategies, and achievement in mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13*(6),1355-1375. doi:10.1007/s10763-013-9499-4

Kolić-Vehovec, S., Rončević Zubković, R., & Pahljina-Reinić, R. (2014). Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: The effect on reading comprehension. *Psychological Topics, 23*(1), 77-98.

Kramarski, B., Weisse, I., & Kololshi-Minsker, I. (2009). How can self-regulated learning support the problem solving of third-grade students with mathematics anxiety? *ZDM Mathematics Education, 42*(2), 179-193. doi:10.1007/s11858-009-0202-8

Kramarski, B., Weiss, I., & Sharon, S. (2013). Generic versus context-specific prompts for supporting self-regulation in mathematical problem solving among students with low or high prior knowledge. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 12*(2), 197-214. doi:10.1891/1945-8959.12.2.197

Labuhn, A. S., Zimmerman, B. J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition and Learning, 5*(2), 173-194. doi: 10.1007/s11409-010-9056-2

Levy-Tossman, I., Kaplan, A., & Assor, A. (2007). Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology, 32*(2), 231-252. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.06.001

Midgley, C., Maehr, M., Hruda, L., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K., . . . Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS).* Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Mihalca, L., Mengelkamp, C., & Schnotz, W. (2017). Accuracy of metacognitive judgments as a moderator of learner control effectiveness in problem-solving tasks. *Metacognition and Learning, 12*(3), 357-379. doi:10.1007/s11409-017-9173-2

Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Education Research International,* 1-15. doi:10.1155/2012/423284

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 1-26). Cambridge, Mass.: MIT Press.

Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford, UK: Blackwell.

Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ).* Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.

Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. Schraw & J. C. Impara (Eds), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 43-97). Lincoln, NB: Buros Institute of Mental Measurements.

Rinne, L. F., & Mazzocco, M. M. M. (2014). Correction: Knowing right from wrong in mental arithmetic judgments: Calibration of confidence predicts the development of accuracy. *PLoS ONE, 9*(7), e98663. doi:10.1371/journal.pone.0098663

Rudolph, J., Niepel, C., Greiff, S., Goldhammer, F., & Kröner, S. (2017). Metacognitive confidence judgments and their link to complex problem solving. *Intelligence, 63*, 1-8. doi:10.1016/j.intell.2017.04.005

Schraw, G. (2009). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning, 4*(1), 33-45. doi:10.1007/s11409-008-9031-3

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*(4), 460-475. doi:10.1006/ceps.1994.1033

Shin, H., Bjorklund, D. F., & Beck, E. F. (2007). The adaptive nature of hildren's overestimation in a strategic memory task. *Cognitive Development, 22*(2), 197-212. doi:10.1016/j.cogdev.2006.10.001

Tzohar-Rozen, M., & Kramarski, B. (2014). Metacognition, motivation and emotions: Contribution of self-regulated learning to solving mathematical problems. *Global Education Review, 1*(4), 76-95.

Urdan, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 99-141). Greenwich, CT: JAI Press.

Veenman, M. V. J., van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*(1), 3-14. doi:10.1007/s11409-006-6893-0

Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties.* Dordrecht: Springer.

Zepeda, C. D., Richey, J. E., Ronevich, P., & Nokes-Malach, T. J. (2015). Direct instruction of metacognition benefits adolescent science learning, transfer, and motivation: An in vivo study. *Journal of Educational Psychology, 107*(4), 954-970. doi:10.1037/edu0000022

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166-183. doi:10.3102/0002831207312909

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist, 48*(3), 135-147. doi:10.1080/00461520.2013.794676

Zohar, A. (2012). Explicit teaching of meta-strategic knowledge: Definitions, students' learning, and teachers' professional development. In A. Zohar & Y. J. Dori (Eds.), *Metacognition in science education: Trends in current research* (pp. 197-224). Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-007-2132-6_9

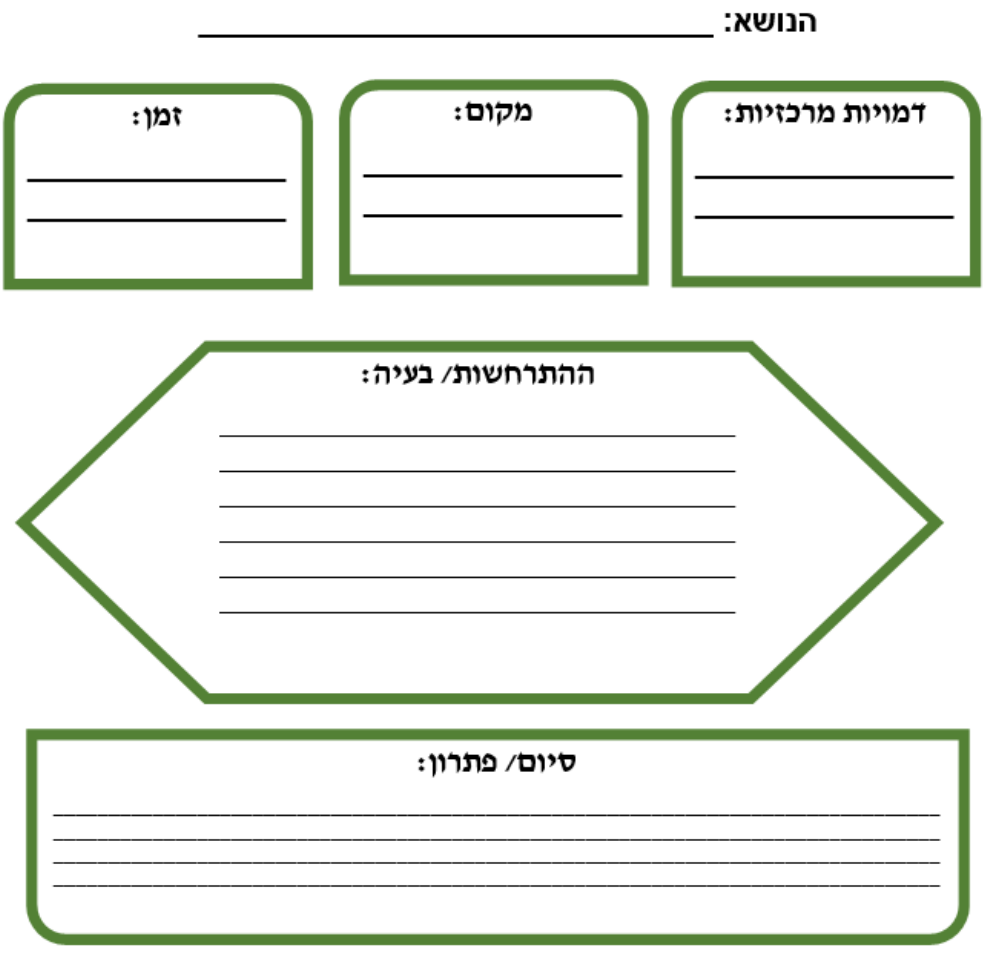
Zohar, A., & Ben-David, A. (2008). Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. *Metacognition and Learning, 3*(1), 59-82. doi:10.1007/s11409-007-9019-4

נספחים

סרגל שיפוט מטה-קוגניטיבי ביטחון בשיפוט (confidence judgments)



סכמת השיח הסיפורית – סיפור מקראי



רחל גילשטרום (וינברגר)

תפיסת ההתנסות באובדן חיות מחמד בקרב משפחות בישראל – הדינמיקה הזוגית-משפחתית

תקציר

משפחות רבות בישראל מגדלות חיות מחמד, והן נחשבות לבנות משפחה אהובות בדומה לילדים. לחיות מחמד משך חיים קצר יותר מלאנשים ולכן משפחות רבות חוות צער ואבל לאחר מותן. סקירת הספרות העוסקת בהשפעת הצער והאבל שעולים מתוך אובדן חיות מחמד מגלה חוסר רב במחקר. המחקר הקיים מתמקד בעיקר בהשפעת האובדן על בעלים לחיות כיחידים. חסרים מאוד מחקרים הבודקים את השפעת האובדן על המשפחה מנקודת מבטם של כלל חברי המשפחה. מחקר איכותני זה בדק את תפיסת האובדן של חתול או כלב בקרב שישה זוגות בישראל, בעזרת ראיונות אישיים מובנים למחצה עם שני בני הזוג. שיטת הניתוח הייתה באמצעות ניתוח תוכן. ממצאי המחקר המוצגים בשמונה תמות, מציעים שאופי הדינמיקה הזוגית עם חיית המחמד ניכר בהשפעת אובדנה על בני הזוג, על מבנה הזוגיות ובדרכי התמודדותם עם האובדן. נמצאו שני דפוסים של יחסי גומלין בין בני זוג לחיית המחמד: זוגות שבהם שני בני הזוג דומים בעוצמת הקשר עם חיית המחמד וזוגות שבהם בני הזוג שונים זה מזה בעוצמת הקשר עם חיית המחמד. תחושות הצער והאבל בשל אובדן חיית המחמד וכך גם מקורות התמיכה והנחמה, הותאמו לשני דפוסי יחסי הגומלין הזוגיים. המחקר מציע שהאיזון במבנה הזוגי עלול להיפגע בשל אובדן חיית מחמד, במיוחד בקרב זוגות שבהם בני הזוג שונים זה מזה בעוצמת הקשר עם חיית המחמד. ההחלטה לאמץ חיית מחמד חדשה משמשת מנגנון פוטנציאלי חשוב להתמודדות עם האובדן ולהחזרת המבנה הזוגי/משפחתי, הכולל חיית מחמד, לקדמותו.

מילות מפתח: *אובדן; דינמיקה זוגית; זוגות; חיות מחמד; יחסי גומלין; משפחה; צער; קשר רגשי.*

מבוא וסקירת ספרות

על פי בוהן (Bowen, 1965), החלוץ בטיפול המשפחתי, משפחה היא מערכת. חברי משפחה החיים תחת קורת גג אחת שלובים זה בזה ומרכיבים בעצם קיומם וביחסיהם מערכת גדולה ומורכבת. מערכת משפחתית עשויה לכלול גם חיות מחמד. היות שכל בני המשפחה משפיעים זה על זה, חשוב להביא בחשבון את מערכות היחסים הנוצרות בין אנשים לחיות מחמד (Triebenbacher-Lookabaugh, 2006). מספר המשפחות המגדלות חיות מחמד הולך וגדל ברחבי העולם. לצד ירידה בשיעורי הילודה, ובעקבותיה שינויים במבנה המשפחה בחברות מפותחות, גדלה חשיבות הקשר עם חיות מחמד והן נחשבות לבנות משפחה קרובות או לילדים חלופיים (גילשטרום (וינברגר), 2013; Wong, Lau, Liu, Yuen, & Wing-Lok, 2017). גם בישראל (בר-

צורי, 2011), 570,000 משפחות שהן 25.9% מכלל המשפחות, מגדלות חיות מחמד. כלבים ואחריהם חתולים הם הנפוצים ביותר. גם בישראל הן נחשבות לבנות משפחה אהובות, בדומה לילדים או תינוקות (Shir-Vertesh, 2012). נוסף על כך, הן משמשות דמויות התקשרות חשובות לבעליהן (Brown & Symons, 2016), ולעיתים קרובות רמת ההתקשרות אליהן אף עולה על רמת ההתקשרות לבני אדם משמעותיים (Pockman, Carmack, Katz, & Ronen, 2012).

חיות המחמד משתתפות בשגרה המשפחתית היומיומית ובאינטראקציות בין בני המשפחה ומשפיעות על התנהגותם של בני המשפחה ועל דפוסי התקשורת ביניהם (גילשטרום (וינברגר), 2013).

לחיות המחמד משך חיים קצר יותר מלאנשים ולכן משפחות רבות יחוו יצר ואבל לאחר מותן. נושא השפעת הצער והאבל לאחר אובדן בני אדם קרובים, נחקר רבות בספרות, אולם סקירת הספרות העוסקת בהשפעת הצער והאבל לאחר אובדן חיית מחמד אהובה מלמדת על חוסר רב במחקר (Williams & Green, 2016b; Wong et al., 2017).

בסקירה זו אעסוק בנושאים האלה: אופיו ומאפייניו של הצער שחווים בעלים בשל אובדן חיית מחמד, מחקרים שבחנו את השפעת ההתנסות של אובדן חיית מחמד אהובה על בעליהן – כפרטים, מחקרים שבדקו את השפעת ההתנסות של אובדן חיית מחמד בקרב זוגות ומשפחות, אזכור תאוריית הדחק המשפחתי מתוך עיסוק במות בני משפחה משמעותיים – ובהם חיות מחמד – כגורם סטרס ניכר בקרב משפחות, ולבסוף השפעות אפשריות של אובדן חיות מחמד כגורם למצוקה משפחתית.

אופיו ומאפייניו של הצער שחווים בעלים לאחר אובדן חיות מחמד

הספרות הקיימת בנושא השפעת מוות של חיות מחמד על בעליהן מתמקדת בעיקר בפרט, באדם האבל (Walsh, 2009). מתוכה עולה שהצער שחווים בעלים לאחר אובדן חיית מחמד הוא לעיתים קרובות עמוק ומכאיב כמו הצער שלאחר אובדן אדם קרוב ולעיתים אף עולה עליו בעוצמתו (Pockman, Carmack, Katz, Carlos, & Landers, 2014; Rujoiu & Rujoiu, 2016; Williams & Green, 2016a).

על פי הספרות, רבים ממאפייני הצער והאבל לאחר אובדן חיית מחמד אהובה דומים לאלו שלאחר אובדן אדם אהוב: צער עמוק, ריחוק רגשי ושקיעה במחשבות, בידוד חברתי, תחושות אשמה וייאוש, דיכאון, תסמינים גופניים בלתי מוסברים, נטייה לרגזנות וכעס ותחושת אובדן שליטה (Rémillard, Meehan, Kelton, & Coe, 2017).

מחקרים בנושא השפעת ההתנסות של אובדן חיות מחמד על בעלים – כפרטים

גם מחקרים אחרונים בנושא בוחנים את השפעת ההתנסות של אובדן חיית מחמד אהובה על הבעלים כיחידים, כאשר לעיתים אחדות מהשאלות מכוונות לבחינת הסתכלות מערכתית, כמו השאלה "איך הגיבו חברי משפחתך על צערך?" (Reisbig, Hafen, Siqueira Drake, Girard, & Breunig, 2017; Wong et al., 2017) או מבקשות לציין מקורות לתמיכה ובהם בני המשפחה (Rémillard et al., 2017).

למיטב ידיעתי, גם המחקר היחיד בישראל שבדק נושא זה, בחן את השפעת תהליך הפרידה של 29 בעלים מכלביהם בשבועיים שלאחר הרדמת כלבם (Tzivian, Friger, & Kushnir, 2014). הבעלים התבקשו להביא את התנסותם והתנסות המשפחה מנקודת מבטם בשאלות אלה: איך המשפחה קברה את הכלב? האם חברים וקרובים מבינים את הצער שהמשפחה חווה? וכן שאלות אחרות. החוקרים ששאפו לתת הזדמנות לכלל חברי המשפחה, ראיינו בשלוש משפחות

את שני בני הזוג ובמשפחה אחרת רואיינו אם ובן. בשאר המשפחות רואיינו נציגים בודדים של המשפחה. גם כאן הביא כל אחד מהדוברים את נקודת מבטו כנציג נפרד של המשפחה. לא נערכו ניתוחים משפחתיים בתשובות בני המשפחה.

מחקרים בנושא השפעת ההתנסות של אובדן חיות מחמד בקרב זוגות ומשפחות

עד כה נערכו שני מחקרים, למיטב ידיעתי, שבדקו מבחינה כמותית את השפעת הקשר עם חיות מחמד בתוך מערכת זוגית-משפחתית:

המחקר הראשון (Gage, 1988) בדק את מידת הקשר בין בני זוג עם ילד ראשון לכלב המשפחה. נמצא ש-70% מהרעיות ו-64% מהבעלים דירגו את עצמם כקשורים במידה רבה מאוד או במידה קיצונית לכלב המשפחה. נוסף על כך, 33% מהרעיות ו-18% מהבעלים אמרו שהם תלויים רגשית בכלב במידה רבה מאוד או במידה קיצונית. אף שמחקר זה לא עסק במישרין באובדן חיות מחמד, תוצאותיו מציעות שבשל הקשר הקרוב כל כך והתלות הרגשית העמוקה בחיה, אובדנה במשפחות עלול להביא לידי אובדן מערכת יחסים קרובה ומכאן לפגיעה ניכרת במערכת המשפחתית.

המחקר השני (Gage & Holcomb, 1991) בדק את השפעת אובדן חיות המחמד על בני זוג. על פי תוצאות מחקר זה מספר הנשים שחשו כי אובדן חיית המחמד פגע בהן במידה קיצונית, היה גבוה ממספר הגברים שחשו זאת. במחקר זה נמצא גם שאובדן חיית המחמד היה בעבור הנשים גורם מצוקה שווה ערך לאיבוד הקשר עם הילדים שנישאו. לעומת זאת בעבור הגברים אובדן חיית המחמד היה גורם מצוקה שווה ערך לאובדן חבר טוב.

בהתייחס להשפעת האובדן על המערכת הזוגית, השווה המחקר גם את דירוג מידת הלחץ (stress) לאחר אובדן חיית המחמד בין בני הזוג. נמצאה הסכמה בקרב פחות ממחצית הזוגות – בכל רמה של מצוקה. כך לדוגמה בקרב נשים שלא הוטרדו ממות חיית המחמד, ל-14% מהן היו בעלים שהחשיבו את האובדן כמעורר מצוקה קיצונית. 21% מהבעלים שנשותיהם החשיבו את האובדן כמעורר לחץ קיצוני, הרגישו שהאירוע היה מלחיץ רק במעט. תוצאות מחקר זה מלמדות על ההשפעה המערכתית הניכרת של האובדן, כאשר שני בני הזוג נפגעים והפער בתפיסת ההתנסות הכואבת ביניהם עלול להוסיף ולהביא לידי הפרת האיזון המשפחתי ולמנוע או לעכב תמיכה הדדית במצב רגשי קשה זה.

למיטב ידיעתי, מחקר אחד בלבד בדק את אופי האבל לאחר מוות של חיית מחמד בקרב משפחות (Petrich, 2008). מחקר איכותני זה שניתח ראיונות בקרב חמש משפחות, התבצע בנוכחות כל חברי המשפחה שרצו להשתתף. עם זאת, השאלות הופנו בכלליות אל כל בני המשפחה כך שכל אחד היה יכול לבחור אם לענות, להגיב על דברי אחרים או רק להקשיב. המחקר לא בדק בשיטתיות את נקודת מבטו של כל אחד מהמשתתפים. נמצא שהאובדן השפיע על כל בני המשפחה וגם על המבנים ויחסי הגומלין במשפחה (שם).

בשל החשבתן של חיות מחמד לבנות משפחה אהובות שהקשר עימן עשוי להיות קרוב כמו הקשר עם בני משפחה אחרים ולעיתים אף קרוב יותר, ומתוך סקירת הספרות המלמדת על ההשפעה הניכרת של אובדן חיית מחמד על בעליהן כפרט, ניתן לשער שאובדנן משפיע על המערכת המשפחתית כולה, כפי שמציע אף מחקרה של פטריץ' (Petrich, 2008).

תאוריית הדחק המשפחתי

לפי תאוריית הדחק המשפחתי (family stress theory) (Gage & Holcomb, 1991), המגדירה אירועי חיים נורמטיביים, מעברים וכן גורמי לחץ, מות בן משפחה הוא אחד מגורמי הלחץ

המשמעותיים ביותר בקרב משפחות. תאוריה זו מחזקת את ההשערה שאובדן חיית מחמד משפיע על המשפחה כולה.

השפעות אפשריות של אובדן חיות מחמד כגורם למצוקה משפחתית

אובדן חיות מחמד עלול להביא לידי מצוקה ולחץ במשפחה בשל סיבות שונות. תחילה, מקור לעומס רגשי ופיזי על בני המשפחה עלול להיווצר עוד לפני מותה של חיית המחמד. כך למשל הטיפול בבעל החיים החולה הדורש השקעת אנרגיה ומשאבי זמן וכסף, עלול להיות מקור לקונפליקטים בין בני המשפחה (Ross & Baron-Sorensen, 2007).

לאחר מותה של חיית המחמד, ניתן לשאול למשל את השאלות הבאות: כיצד תסמיני הכאב והצער למיניהם שחווים בעלים וכן מידת עוצמתם שעלולים להיות שונים זה מזה בקרב בני משפחה יכולים להשפיע במידה שונה על תפקודו של כל אחד, ומכאן על הדינמיקה המשפחתית; כיצד הבדלים בין גברים לנשים בעוצמת האבל ובמידת הצורך והפתיחות בהבעת כאב וצער באים לידי ביטוי בקרב בני המשפחה; כיצד אובדן אינטראקציות קבועות עם חיית המחמד (הטיפול בה, נוכחותה בפעילויות קבועות של המשפחה, הבעות חיבה משותפות כלפיה וכדומה), שיכולות להיות בעלות תפקיד חיוני בדינמיקה המשפחתית, משפיע על יציבות התא המשפחתי? (גילשטרום (וינברגר), 2012; Walsh, 2009).

ולסיום, צער בעקבות אובדן חיית מחמד נחשב לצער שאין לו זכות (disenfranchised grief) (Pockman et al., 2014; Wong et al., 2017). כך לעיתים היעדר הלגיטימציה מצד החברה לאבל על אובדן חיית המחמד מונע מהבעלים את התמיכה החברתית שחיונית כל כך למשפחה או לחלק מחבריה דווקא בתקופה קשה זו. כמו כן גם בני המשפחה עצמם עשויים שלא לספק תמיכה זה לזה. הם עלולים להסתיר את כאבם זה מזה ולהימנע מלהביעו מחשש לדחייה, לעג או יצירת תווית שלילית מצד בני המשפחה האחרים (Carmack, 1985; Gage & Holcomb, 1991). היעדר התמיכה, האנרגיה המושקעת בהסתרת הכאב ובהימנעות מהבעתו פוגעים בהשלמת תהליך האבל (גילשטרום (וינברגר), 2012).

לפיכך אובדן חיית המחמד כבת משפחה קרובה ואהובה משפיע לא רק על רווחת הבעלים כפרט, אלא עלול לגרום לחץ ומצוקה למערכת המשפחתית כולה.

עם זאת, בולט מאוד היעדר המחקר על השפעת האובדן על המשפחה כולה. חסר מאוד מחקר הבוחן את אופי הקשר והשפעת אובדנו מנקודת מבטם של כלל חברי המשפחה. מחקר כזה יכול להעריך את השפעת האובדן כגורם למצוקה משפחתית.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לחקור את תפיסת האובדן בקרב זוגות בישראל. שאלת המחקר הכללית הייתה: כיצד נתפס אובדן של חיות מחמד בקרב זוגות בישראל?

השאלה חולקה לשמונה תת-שאלות:

1. מהו אופי/מידת הקשר שהיה לבני הזוג עם חיית המחמד?
2. מהן תגובות הצער והכאב שחוו בני הזוג לאחר אובדן חיית המחמד?
3. מהן האינטראקציות הקבועות שהיו לבני הזוג עם חיית המחמד וכיצד השפיע היעדרן?
4. מהם הלבטים שחוו בני הזוג בנוגע לאפשרות לאמץ חיית מחמד חדשה?
5. האם נמצאו יחסי גומלין בין מות חיית המחמד לבין אירועי מוות קודמים, וכיצד הם באו לידי ביטוי אצל בני הזוג?
6. מהו אופי התמיכה וכן סוגי התמיכה שנמצאו בקרב בני הזוג לאחר אובדן חיית המחמד?

7. כיצד נתפסה הלגיטימציה להתאבל בקרב בני הזוג?
8. כיצד נושא הפרידה מחיית המחמד התבטא בקרב בני הזוג?

שיטה

נבדקים – במחקר איכותני זה השתתפו שישה זוגות נשואים מעיר צפונית. בקרב חמישה מהם הילדים בגרו ועזבו את הבית, ולזוג אחד היו שני פעוטות. היות שרק בני הזוג השתתפו (אף על פי שלכולם היו ילדים, כך שמדובר במשפחות לכל דבר), המונח המופיע לכל אורך המחקר הוא זוגות ולא משפחות. גיל הנבדקים נע בין 33 ו-35 לזוג הצעיר יותר ובין 54 ל-78 לשאר הזוגות. כל הזוגות היו בעלי השכלה אקדמית וממעמד סוציו-אקונומי בינוני-גבוה. חיות המחמד שנפטרו היו חתול אחד וחמישה כלבים. שניים מהכלבים מתו בגיל צעיר, הראשון בשל הרעלה והשני בשל מחלה, ושאר חיות המחמד מתו בגיל מבוגר (15-18 שנה), לאחר חיים מלאים בבתי הזוגות (נאספו בינקותן מהרחוב או מבתי מחסה). מועדי הראיונות היו עד שנה לפטירת חיות המחמד. לכל הזוגות היו חיות מחמד אחרות: זוג אחד גידל חתולה לצד הכלבה שמתה, ושאר הזוגות אימצו חיות מחמד חדשות.

מערך – מערך המחקר היה איכותני. הבחירה בו הייתה בשל יתרונותיו: גמישות, חשיפת ידע סמוי, קִרבה אל משתתפי המחקר וסובייקטיביות (שקדי, 2003).

כלים – הכלים לאיסוף הנתונים היו **ראיונות אישיים מובנים למחצה** עם כל אחד מבני הזוג; **שאלונים סוציו-דמוגרפיים** קצרים שכללו פרטים על בני הזוג ועל חיית המחמד; **הערות שדה** שהוסיפו מידע חשוב שקיבלה החוקרת במהלך המפגש עם בני הזוג נוסף על הראיונות; וכן **תמונות וחפצים של חיית המחמד** שהציגו בני הזוג במהלך הראיונות. לאחר הסבר של מטרת המחקר ומענה על השאלון סוציו-דמוגרפי, הועברו לבני הזוג ראיונות אישיים מובנים למחצה. הריאיון כלל שלוש שאלות כלליות ועוד עשר שאלות מנחות להדגשת נושאים מסוימים. שמות חיות המחמד שולבו בשאלות כדי לתת תחושת קִרבה. השאלה הראשונה עסקה בתיאור הקשר עם חיית המחמד. היא יצרה נינוחות ו"שבירת קרח", אפשרה למרואיינים להתחבר לזיכרונות נעימים ולהקטין מתחים אפשריים לפני העיסוק בנושא המוות והשפעתו. השאלות המנחות שולבו בראיונות במידה שהנושאים הנדרשים לא עלו מעצמם בשיחה הפתוחה. לחלופין שילובן בשיחה ברגעים עצובים של שקט או צורך בפסק זמן קצר, אפשר את העצירה הנדרשת. הראיונות נמשכו בין שעה לשעה וחצי, הוקלטו, הועברו למחשב ושוכתבו.

הליך – הפנייה אל הזוגות הייתה באמצעות פרסום מודעות במקומות ציבוריים, בעיקר בפארקים לשחרור כלבים. הראיונות נערכו עם בני הזוג בבתיהם במועדים שבחרו. כל בן זוג רואיין בנפרד, כאשר השאלות אפשרו לכל אחד לתאר את תחושותיו, רגשותיו ומחשבותיו כלפי האובדן מנקודת מבטו, הן כלפי עצמו והן כלפי בן הזוג (ובני משפחה אחרים אם היו מעורבים). כך היה ניתן להבין לאחר ניתוח תוכן מעמיק של הראיונות הן את אופי הקשר עם חיית המחמד ואת השפעת האובדן על כל אחד מבני הזוג והן את הדינמיקה הזוגית – השפעת האובדן על חייהם במערכת הזוגית/משפחתית. לאחר הניתוח נרשמו הממצאים ונערך הדיון בהם.

השיטה לניתוח הנתונים – ניתוח הנתונים נעשה באמצעות ניתוח תוכן (content analysis). תוקף המחקר הושג בדרכים הבאות: תוקף איסוף הנתונים הושג באמצעות איסוף מארבעה מקורות מגוונים לפחות. תוקף ניתוח הנתונים הושג בהתאמה בין החוקר למומחה חיצוני. כמו כן תוצאות המחקר הובאו לפני המשתתפים לאישורם (member check) ואושרו.

אתיקה – המשתתפים הביעו נכונות להשתתף במחקר. בשל רגישות הנושא, הובהר להם שהם רשאים לעצור/לסיים בכל שלב בריאיון אם יתקשו לדבר. שמות בני הזוג וחיות המחמד בדויים למניעת זיהוי.

ממצאים

ממצאי המחקר לימדו על קשר רגשי עמוק עם חיית המחמד כבת משפחה קרובה בקרב רוב בני הזוג. קשר עמוק זה התבטא בתחושות קשות של צער, כאב ועצב עמוק בשל אובדנה. מתוך הראיונות עלו שני דפוסי יחסי גומלין בין בני הזוג ובין חיית המחמד המשפחתית: זוגות שבהם שני בני הזוג דומים בעוצמת הקשר עם חיית המחמד, וזוגות שבהם בני הזוג שונים זה מזה בעוצמת הקשר עם חיית המחמד. בניתוח התוכן של הראיונות עלו שמונה תמות המתארות את עוצמת הקשר עם חיות המחמד, את תחושות הצער והכאב שעלו לאחר אובדנן ואת מקורות התמיכה והנחמה של בני הזוג: עוצמת הקשר עם חיית המחמד, הבעת צער וכאב, תחושות חלל וחוסר, אימוץ חיית מחמד חדשה, עיסוק במוות בהווה ובעבר לצד עיסוק במוות ובחיים בו בזמן, תמיכה ונחמה לאחר האובדן, לגיטימציה להתאבל, זיכרון והנצחה. להלן פירוט התמות ובתוכן מאפייני הזוגות בהתאם לשני דפוסי יחסי הגומלין בין בני הזוג לחיית המחמד.

ממצא 1: עוצמת הקשר עם חיית מחמד

תמה זו כוללת כמה חלקים: מקומן הקרוב והאינטימי של חיות המחמד בחיי הזוגות, הדמיון לעומת השוני בין בני זוג באהבתם לחיית המחמד המשפחתית, ובחירת הזוגות לאמץ בעלי חיים שננטשו.

מקומן הקרוב והאינטימי של חיות המחמד בקרב בני המשפחה מתואר בדוגמאות רבות שהביאו הזוגות. להלן אחת מהן הממחישה את חשיבות הכלבה בחייה של בת הזוג, כשהיא זוכה ליחס דומה לזה של הנכדה:

> קליאו מקנאה [מדברת בהווה, כמנכיחה אותה] מאוד בנכדה שלי. כשאני מחבקת את הדס, אני מרעיפה עליה זמן איכות, אז הייתי מחזיקה אותה המון על הידיים, אז קליאו כל הזמן נדחפה, נדחפה עם האף. אם היו צעצועים אז היא רצתה לנגוס אותם, ממש לחבל בכוונה, שזה היה מדהים. הייתה מסתכלת עליי ככה בעיניים – את אוהבת עוד מישהו חוץ ממני? אז הבנתי שאני צריכה לפנות לקליאו זמן איכות ולהראות לשתיהן שכשאני מחבקת אחת, זה לא מראה שאני לא אוהבת את השנייה.

האינטימיות והקרבה לחיית המחמד ניכרות במיוחד כאשר כמעט כל הזוגות בוחרים לחלוק עימה את מיטתם. בדוגמה שלהלן בני הזוג מתארים בחיבה רבה את מקומו החשוב של הכלב במיטתם/בחייהם:

בן הזוג:

> 16 שנה הוא ישן איתנו במיטה – בינינו – תחשבי גולדן... כשהוא היה זקן, הוא לא הצליח לעלות למיטה. הוא היה מעיר אותי והייתי מעלה אותו. ובמשך הלילה אם הוא היה יורד אחר כך עוד פעם, הייתי מעלה אותו – לא היה לו כוח לעלות לבד למיטה.

בת הזוג:

> היה כזה גולדן קטן ומקסים, בכה, שמתי אותו במיטה ושתק. 16 שנה ישנו עם גולדן, בגלל זה רוני אומר שיש לנו רק שתי בנות... היה ישן בינינו ככה ואת יודעת מה זה גולדן – חתיכת כלב.

הדמיון בתגובות בני הזוג מלמד גם על החוויות האינטימיות המשותפות שבהן שזור בעל החיים, ועל הפיכתן לזיכרונות משותפים ההופכים לחלק מההוויה הזוגית המשפחתית.

ממצאי המחקר מציעים גם שעוצמת הקשר עם חיית המחמד אינה בהכרח זהה בין בני הזוג למרות ההסכמה לגידולה במשותף. החלק הבא בתמה זו עוסק בדמיון לעומת השוני בין בני הזוג באהבתם לחיית המחמד. מתוך ששת הזוגות, בקרב מחציתם היו שני בני הזוג דומים בעוצמת הקשר עם חיית המחמד. הדוגמה לעיל ממחישה דמיון זה, כאשר החיבה המשותפת מתבטאת בבחירתם להעלות את נושא הלינה המשותפת ואפילו להשתמש במילים דומות.

כאשר הקרבה והדאגה לחיית המחמד היו קיימות ודומות בין בני הזוג, גם הטיפול בה נחלק ביניהם בדרך דומה, לרוב באמצעות חלוקה לתפקידים מסוימים שקיבלו על עצמם או באמצעות חלוקת זמני הטיפול על פי אילוצים למיניהם כגון שעות עבודה. נוסף על חלוקה זו, היו גם מטלות ששני בני הזוג עשו ללא הבחנה. הדמיון בקרבה ובדאגה לחיית המחמד הביא, אולי באופן טבעי, לטיפול משותף בה או לחלוקת העומס לשביעות רצונם.

בקרב שלושת הזוגות האחרים, היה שוני רב בין בני הזוג בעוצמת הקשר עם חיית המחמד. בקרב שני זוגות החתולה והכלבה נחשבו לחיות המחמד של בת הזוג בלבד. בקרב בני הזוג השלישי, בת הזוג הסכימה בעיקר למען בן הזוג שרצה מאוד, הסכמה מאולצת שהשפיעה בעיניה על כל תפיסת ההתנסות בגידול ובדאגה לכלבה.

בקרב בני הזוג שגידלו חתולה, המחיש תיאור בת הזוג את הקשר הבלבדי:

> היא הייתה דבק אליי, כמו איזה נקודת חן עליי... מאוד אהבתי אותה... צמודות כל הזמן, כל הזמן, אני מבשלת, היא מבשלת ביחד איתי.

לעומת זאת, בן הזוג תיאר כיצד בימיה הראשונים של החתולה בבית, היא שרטה אותו, כנראה הרגישה שאינו איש של חתולים, כדבריו, ומאז:

> היא לא נתנה לי מעולם לגעת בה... הייתה רואה אותי, מתרחקת, גם אני התרחקתי ממנה. אין, לא נגעתי בה, לא טיפלתי בה, שום דבר!

גם בקרב הזוג האחר הכלבה הייתה של בת הזוג בלבד, מתנת יום הולדת לגיל 60, שיזם והציע בנה, טרם יציאתה לחו"ל עם בעלה. הוא לא ידע על הקנוניה היות שידעה שיתנגד:

> נסעתי לטיול ואז הם לקחו כלבה והחזיקו אותם אצלם [בנה ומשפחתו]... וכשחזרנו ארצה הם הביאו לנו אותה ומההתחלה התאהבתי בה!

בן הזוג, לעומת האהבה המיידית שחשה כלפי הכלבה, התייחס לכלבה בדרך אחרת לחלוטין:

> כל הטיפול בה הוא טרדה, דבר שהוא מיותר, בשביל מה לקחת עוד דאגה ועוד טרדות ועוד עבודה כשעכשיו הילדים פרחו מהקן, אז למה לקחת עוד.

מכאן, למרות חוסר רצונו והעובדה שלא התנסו קודם בגידול בעל חיים, הוא הסכים לאימוצה, אולם לא השתתף בטיפול בה.

בקרב בני הזוג השלישי, הזוג הצעיר בקרב המשתתפים, הורים לשני פעוטות ובמשרות תובעניות, נחשבה הכלבה – פעוטה אף היא – לבת משפחה התופסת מקום ניכר של דאגה וטיפול, בדומה לשני הילדים. בן הזוג היה קשור אליה יותר, שלא כבת הזוג שנקשרה אליה הרבה פחות. לתפיסתה, הטיפול בכלבה תבע ממנה משאבי זמן ואנרגיה רבים, לעיתים על חשבון הטיפול והדאגה לילדים. מחויבותה לכלבה לצד אהבתה לבן הזוג, התבטאו במסירות רבה בטיפול בה, גם כשלשם כך נדרשה לתמרן בקושי רב, אולם בד בבד, לטיפוח רגשות שליליים רבים כלפיה.

כיוון שחיות מחמד דורשות השקעה של טיפול, דאגה, משאבי זמן וכסף, קשה שלא להעריך את

המסירות הרבה מצד בני הזוג שהיו קשורים פחות לחיית המחמד. ניתן לשער שהסכמתם לגידול החיה שהייתה לעיתים על חשבון העדפות אחרות שלהם להשקעת משאבים בחיי הזוגיות (לדוגמה השקעת תשומת לב ודאגה בחיית המחמד על חשבון זמן שהיה יכול להיות מוקדש להם), אפשרה לבני הזוג הקשורים יותר לחיית המחמד, לפתח ולטפח את תשוקתם ואהבתם אליה. הסכמה זו נתפסה לעיתים קרובות כמסירות בקרב בני הזוג הקשורים יותר. הדוגמה שלהלן ממחישה מסירות זו: הפגישה של החוקרת עם בן הזוג שהסכים לאמץ את הכלבה כמתנת יום הולדת 60 לאשתו, הייתה בפארק לשחרור כלבים, שאליו הוציא את כלבתם המאומצת החדשה (לאחר פטירת הקודמת). בשיחה ראשונה זו הוא הדגיש שהיא שייכת רק לאשתו. כך נראה שגם לצד היעדר הקשר הרגשי העמוק אליה, עצם הטיפול בכלבה – ההתכוונות, ההשקעה הפיזית – יכול לאפשר לבת הזוג להרגיש את השותפות הרגשית למרות ההצהרות הסותרות.

פן ייחודי נוסף המאיר את תמת עוצמת הקשר מזווית אחרת, הוא בחירת כל המשפחות המשתתפות לאמץ ולהעניק בית חם דווקא לחיות מחמד נטושות. כך עוד בטרם נכנסו לבתי המשפחות, הן נכנסו לליבן מתוך תחושת החמלה שיצרה בסיס איתן לגידול מסור. ממצא זה ענה על תת השאלה הראשונה: מהו אופי/מידת הקשר שהיה לבני הזוג עם חיית המחמד?

ממצא 2: הבעת צער וכאב

תחילה נמצא קשר מהותי בין תחושת הצער והאובדן של בני הזוג לאחר מותה של חיית המחמד ובין עוצמת הקשר שלהם עימה. בקרב שלושת הזוגות שבהם שני בני הזוג היו דומים באהבתם לכלבים, בני הזוג חלקו גם את תחושות הצער והאובדן, כשהשותפות בקשר יצרה בסיס איתן לצער המשותף. נראה היה שהתהליך ההדרגתי של הזדקנות הכלב והידרדרות בריאותו דרש התאמות זוגיות כדי להסתגל למצב החדש (לשאת אותו החוצה בידיים לעשיית צרכיו, לשנות את מקום הטיול, לשנות את מקום השינה בשל אי יכולתו לעלות למיטה, החלפת מזון, מתן תרופות, פגישות עם וטרינרים, קבלת ההחלטה על הרדמה) ויצר שיח ושותפות אינטימית בתהליך הדרגתי של צער ואבל בשל ההבנה שהאובדן הולך ומתקרב.

נראה שבני הזוג החולקים ביחד את אהבתם לכלב, שותפים הן בטיפול ובדאגה לו בימי חייו הטובים והן בפרק הזמן האחרון בחייו, כאשר השותפות מסייעת להם בהתמודדות עם תהליך האובדן. בני זוג אלה הרבו לדבר בלשון "אנחנו", כשהדיבור הזוגי מבטא אולי לעצמו (גם כשלא ישבו ביחד בראיונות), את השותפות בתחושות הצער והכאב, המאפשרת תמיכה הדדית.

מנגד, בקרב הזוגות האחרים שבהם שני בני הזוג הראו שוני רב בעוצמת הקשר עם חיית המחמד, נמצא שוני רב גם בתחושות הצער והכאב. כך בקרב הזוג הראשון, שבו החתולה השתייכה לבת הזוג, הייתה תחושת הצער לאחר אובדנה מותאמת לחלוטין לאופי הקשר עימה: בן הזוג לא חש כל רחמים או עצב כשמצבה הדרדר:

> מבחינתי, כשהפסיקה לתפקד – צריך לשחרר אותה. אני כאן מהצד, אני לא לוקח ללב בזמן שהיא הייתה בסדר ולא לוקח ללב בזמן שהיא לא בסדר. לא הרגשתי צער – נהפוך הוא, הקלה כן, נגמר הסיפור...

לעומתו, בת הזוג כאבה מאוד את אובדן החתולה שהייתה מחוברת אליה במיוחד "כנקודת חן". כך היה ניתן לראות את עוצמת האובדן במספר החזרות על המילה "נורא" בתיאור המוות:

> זה היה נורא, נורא, נורא, הסוף היה נורא... אני הייתי נורא עצובה.

גם בקרב הזוג האחר שהסכים על כך שהכלבה הייתה שייכת רק לבת הזוג, היא זו שהתמודדה לבדה עם ההידרדרות הקשה בבריאותה של הכלבה לאחר אבחון מחלת סרטן שהתגלתה באיחור, לאחר טיפולים קשים ומיותרים. עם ההחמרה במצב הכלבה, החליטה בהמלצת

הווטרינר לקחת אותה לבית החולים המרוחק ממקום מגוריה, למורת רוחם של בעלה וילדיה שהדגישו את הגזמתה בדאגה לה. לבסוף לאחר שגם שם כשלו המאמצים לסייע והוחלט להרדימה, כשהיא בסערת רגשות ומבינה שאינה יכולה לנהוג למקום ולהיפרד מהכלבה (ואין מתנדבים להסעתה), היא מוותרת ומתארת:

> ואז נכנסתי למיטה, איבדתי את התיאבון לגמרי – לא יכולתי לצאת מהמיטה – ובעלי אמר: זאת לא התנהגות נכונה, כי את לא יכולה להחזיר אותה, אבל לא היו לי כוחות לקום מהמיטה וירדתי במשקל ואז חליתי מאוד קשה.

התיאור ממחיש את הקשר העמוק לכלבה ואת השפעת אובדנו, אך נראה שההתמודדות הכואבת עם היותה רוב הזמן לבד, ללא תמיכת בן הזוג, מעצימה מאוד את המצוקה לאחר מותה.

בקרב הזוג השלישי, בן הזוג היה כאמור לעיל קשור במיוחד לכלבה. בת הזוג נקשרה הרבה פחות. גם כאן נמצא הבדל מהותי בתחושות הצער והאובדן. בת הזוג:

> מבחינת הילדים זה כאב לי מאוד, וגם על אלעד, גם הוא היה מאוד שבור מזה, אבל מבחינתי האישית, מעבר לזעזוע ולכאב... [הכלבה מתה מהרעלה, שאת שיאה חוו שניהם בבית בסיום הטיול עימה], אני לא התאבלתי באופן אישי. לא, אפילו יש שיגידו כמה שזה נורא – סוג של מין הקלה – של הדברים שאני צריכה לעשות, חלילה, בחיים לא הייתי רוצה שזה ייגמר במוות, אבל היה לי יותר קל אחרי ש... הייתה לי הקלה לא לצאת עם שני הילדים...

בקרב זוגות אלה שבהם בני הזוג שונים זה מזה בתחושות הצער והאובדן כלפי חיות המחמד, הדיבור היה רוב הזמן בלשון "אני", כמדגיש אולי את הנפרדות בחוויית הצער, זאת בשונה מן הדיבור בלשון "אנחנו" בקרב הזוגות שבהם בני הזוג היו דומים בתחושות הצער והאובדן.

לסיום תמה זו, נמצאו הבדלים בין הגברים לנשים בהבעת האבל. מלבד במקרה אחד, הנשים היו אלה שיזמו את ההשתתפות במחקר וגייסו את בני הזוג להצטרף. הן ביטאו את רגשותיהן ואת מחשבותיהן בהרחבה רבה, בקלות, כולן דמעו בשלבים מסוימים בראיונות, וכולן הראו תמונות של חיות המחמד שמתו – תמונות ממוסגרות או כאלה שנשמרו באלבומים ובפלאפונים – כממחישות את הקשר הקרוב עם החיות. לעומתן, הגברים היו מאופקים הרבה יותר. רובם (מלבד אחד) ביטאו פחות בקלות את רגשותיהם ומחשבותיהם על האובדן. נראה שהתקשו להביע כאב וצער, לא הזכירו תמונות השמורות עימם, וכמה מהם אף הביעו הקלה בתחושת העומס (בשל הטיפול הרב בחיית המחמד בימיה האחרונים) לאחר המוות. ממצא זה ענה על תת השאלה השנייה: מהן תגובות הצער והכאב שחוו בני הזוג לאחר אובדן חיית המחמד?

ממצא 3: תחושות חלל וחוסר

תחושת הצער מתבטאת גם בתיאור תחושות החלל והחוסר שהופיעו לאחר מותן של חיות המחמד. גם הבעת תחושות אלה שיקפה את עוצמת הקשר עימן. בקרב הזוגות שבהם בני הזוג היו דומים בעוצמת הקשר עם חיות המחמד, הודגשו תחושות החוסר והחלל שנשארו לאחר מותן בדברי שני בני הזוג:

> אני חושבת עליה כל הזמן, התמונות שלה – יש לי אחת בחדר השינה, אחת פה (בסלון) ואני מסתכלת עליה הרבה... והיא ידעה לחוש כשכואב לי, כשאני בוכה. היא התרפקה עליי, ליקקה, היא ממש חשה את זה... ליצ'י עזרה לי לשאת את הצער, חוויתי הרבה מאוד אובדנים בחיים, הרבה מאוד, והיא עזרה לי, פשוט עזרה... יכולתי להתרפק עליה והיא עליי ולהזיל דמעה וזה היה בסדר.

מתיאור זה ניתן ללמוד על התפקיד החשוב שנתנה בת הזוג לכלבה, ולהבין את עוצמת החלל שהשאירה מאחוריה כשנפטרה. בן הזוג מגיב על תחושותיה ברגישות רבה:

> אריאלה ביטאה [את הצער] יותר ממני. היא הייתה קשורה מאוד, יותר ממני, לכלבה הזאת. בשבילה, אחרי כל כך הרבה שנים, זה היה חוסר. לבוא הביתה ולא לראות אותה – את היצור הזה – רץ לקראתה ומכשכש בזנב, או מראה גילויים אחרים של יחס ואהבה, אז מובן מאליו שפתאום נעשה מין חוסר רציני, רגשי.

בקרב הזוג השני הדומה בעוצמת הצער מתארת בת הזוג את תחושת החלל שנפער בזמן הווה, שכמו "מנכיח" את הכלב שמת:

> הוא חלק מהבית. זה כמו בן אדם שהולך ודועך שאת לא יכולה לדבר איתו, את לא יכולה לשחק איתו, והוא לא בא ואומר לך שלום בדלת. זה לא שונה מבן אדם שהפסיק לתפקד.

בני הזוג השלישי הדומים בעוצמת הצער מזכירים את תחושת החוסר בעת החזרה הביתה:

בת הזוג:

> כשנכנסים הביתה, אז זה היה מאוד, מאוד חסר, גם בבוקר כשקמים וגם כשחוזרים הביתה לבית ריק, נקי, מסודר.

בן הזוג:

> אתה מגיע הביתה מהעבודה, אף אחד לא קופץ להגיד לך שלום, שבמשך שנים יש לך מישהו שאומר לך שלום ושמח לקראתך, וזה נעלם בבת אחת.

כאן הוא ממשיך ומתאר בחיבה את ניסיונה של בת הזוג למלא את החלל עבורו (ונראה שגם עבורה) כשהיא מנסה לחקות את טקס קבלת הפנים של הכלבה:

> זה כיפי, זה כיפי להרגיש את זה, דפנה הייתה עושה לי הצגות כאילו היא רוזי – עושה לי כאילו בדלת – אבל לא כל יום היא עושה את זה, ושוב אתה מרגיש צער כי זה הרגל שאהבת וזה משהו שנגמר.

בקרב הזוגות שבהם בני הזוג היו שונים זה מזה בעוצמת הקשר עם חיות המחמד, גם תחושת החוסר הורגשה במידה שונה לחלוטין: בקרב הזוג הראשון, בת הזוג מבטאת את תחושת החוסר במיוחד בפעילויות שנהגה לעשות לבד:

> הייתה מאוד חסרה... היא לא הייתה ישנה איתי, לא מתחככת, לא בבישולים, לא בשום דבר, פשוט כשהייתי קוראת ספר, עיתון... (שקט).

בהמשך היא מספרת על תחושת החוסר באינטראקציה בעלת משמעות, המתחילה להיווצר עוד בחודשי החיים האחרונים של החתולה. היא מתארת את טקס קבלת הפנים של החתולה כשחזרה הביתה, מחווה שהורגשה כמיוחדת, רק עבורה (שאולי אף הייתה שמחה להרגיש מבן הזוג):

> הכי, הכי גרוע כשהייתי באה הביתה והבית ריק. זה הכי גרוע. היא הייתה מקבלת את פניי. קודם כול, הייתה שומעת את האוטו שלי, כבר הייתה מיללת, הייתה מכירה את המנוע. בעלי אם נגיד היה יושב ורואה טלוויזיה, היא ידעה מתי אני מגיעה. הוא לא שמע את המנוע (צוחקת), היא כבר הייתה שומעת ומחכה לי ויללות, וחיכוכים ושמחה. קבלת פנים! לא כשכבר הייתה זקנה, בחודשים האחרונים כבר לא. כבר לא. **ממש!** ההידרדרות עם ההקאות, זה היה נורא, מסכנה.

לעומתה, בן הזוג שלא הרגיש כל קשר לחתולה, לא הרגיש כל תחושת חוסר לאחר מותה. הוא דיבר על מותה מזווית ראייה אחרת לחלוטין שלימדה דווקא על תחושת הקלה:

> תחושת רווחה. אתה חוזר הביתה, הבית נקי, זאת אומרת אין את הכל יום לנקות קיא, כל יום לנקות קיא.

גם בקרב בני הזוג השני שהיו שונים זה מזה בעוצמת הקשר ובעוצמת הצער, בולט מאוד הפער ביניהם בתחושת החוסר. בתיאור הקשר העמוק עם הכלבה בן הזוג בוחר לדבר עליה בזמן הווה, כנוכחת, בחירה שעשויה כשלעצמה ללמד על תחושת החוסר. הדיבור בהווה מביא להתרגשות ושמחה ומחייה מחדש את הקשר:

> אני אוהב את כל הדברים הקטנים. כשאני מגיע הביתה, הכלבה מתה משמחה מזה שהגעתי, והיא צורחת, קופצת עליי, תופסת ומלקקת אותי, ואם אני יושב היא תבוא אלייי... וזה כיף שהיא אוהבת אותי והיא רוצה להיות עליי..

תחושת החוסר מתבטאת גם בהיעדר השגרה הקבועה של היציאות עם הכלבה:

> הריטואל הקבוע הזה של הליכת לילה והליכת בוקר שאין פתאום... וכשפתאום זה נלקח ממך זה חסר...

בת הזוג לעומתו, שלא נקשרה לכלבה ולא הרגישה צער על אובדנה, מבטאת בקצרה את היעדר תחושת החוסר עבורה:

> לי היא לא חסרה זה בטוח, אז אולי קשה לי לראות איך היא חסרה למישהו אחר...

בקרב הזוג השלישי מתואר החוסר של בת הזוג כשלילת צורך פיזי, קיומי, בתיאור מחלתה והחוסר בחמצן. היא משחזרת את ההתאמה בין הירידה בבריאות הכלבה לירידה בבריאותה:

> איך שהיא התחילה לחלות, התחלתי להרגיש לא טוב, איבדתי את הקול... ובסופו של דבר הצליחו להחזיר לי את הקול, אבל אז הריאות לא היו בסדר, השתעלתי הרבה והיה לי קוצר נשימה. המצב החמיר אחרי שמתה... הגעתי לפרופסור שמצא שאחוז גבוה מהריאות לא מתפקד... ואחר כך הייתי אצל הומאופתית, והיא אמרה לי שיש תאוריה שאומרת שאם בן אדם חולה במחלת ריאות, זה אומר שאין לו חמצן, הוא צריך לבדוק למה הוא לא עושה דברים לעצמו, או לוקח לעצמו חמצן, מרחב וכיוצ"ב. אז אמרתי שבעצם איבדתי את החמצן בעקבות האובדן של קליאו. לפני כן הייתי מאוד ויטלית, מאוד, ממש מאושרת. ופתאום טראח, כאילו הזדקנתי ב-20 שנה.

לתפיסתה, חוסר החמצן מבטא חלל גדול שנפער עם מחלתה ומותה של הכלבה. הקושי להביעו במילים, מתבטא בהבעת הגוף "בעזרת" המחלה.

מתוך תיאורי האינטראקציות החסרות בקרב הזוגות ניתן לראות שהציפייה היומית, המיידית, למפגש עם חיית המחמד המשפחתית כבר בכניסה לבית, היא האינטראקציה החסרה ביותר. היעדרה מדגיש את מקומן של חיות המחמד כבנות משפחה קבועות, שנוכחותן התמידית בבית היא חלק מהמבנה הזוגי/משפחתי המאוזן. כאשר יחסי גומלין אלה נגדעים לפתע, מופר האיזון המשפחתי. ממצא זה ענה על תת השאלה השלישית: מהן האינטראקציות הקבועות שהיו לבני הזוג עם חיית המחמד וכיצד השפיע היעדרן? התמה שלהלן מציעה כיצד משתדלות המשפחות להחזיר את האיזון המשפחתי לקדמותו בעזרת חיית מחמד חדשה.

ממצא 4: אימוץ חיית מחמד חדשה

חוץ ממשפחה אחת, שבה התנגדה בת הזוג בתוקף לכלב חדש בפרק הזמן הנוכחי, כל המשפחות אימצו חיות מחמד חדשות. מועדי האימוץ היו סמוכים למועד המוות של חיית המחמד הקודמת ונעו בין השבועות האחרונים לחייה ועד חודשיים לאחר פטירתה. ההחלטה להביא למשפחה חיית מחמד חדשה בעקבות האובדן מודגשת בקרב כל הזוגות כאמצעי שעוזר להתגבר על הצער והאבל. כמעט כל בני הזוג תיארו – **בלי שנשאלו** – את הרצון לאמץ כחלק מתיאור תחושות הצער והאובדן. להלן דוגמאות מהרבות שעלו:

> בכיתי והייתי עצובה לפחות חודש וגם עכשיו אני עצובה. כל הזמן אני חוככת בדעתי אם לקחת עוד כלב.

לצד ההתלבטות (בשל גילם המבוגר שלה ושל בן הזוג, והחשש מקשיים בהתמודדות עם גידולו), היא מאמצת חיית מחמד באופן בלתי רשמי, ואולי אף לא מודעת לתהליך האימוץ. כחודש לפני מות הכלבה היא החלה להאכיל שני חתולי רחוב. היא סידרה להם שמיכות וכלים למזון ומים ליד דלתה ולאט לאט היא גם מאפשרת להם להיכנס הביתה. נוסף על כך, סמוך מאוד למות הכלבה היא נענית לבקשת חברתה שאושפזה בבית חולים, ומגיעה לביתה מדי יום ביומו כדי לטפל בחתולתה שנשארה לבדה בדירה.

גם בת הזוג הבאה מתמקדת באימוץ ביוזמתה, בתיאור תחושת הצער, כשהחתול החדש שוכב לצידה, נוכח, ומשמש הפוגה:

> הייתי מאוד עצובה, אבל לא ירדתי מהפסים, זה מה שהציל אותי, **מאוד** [מצביעה על החתול החדש], תוך חודשיים להביא משהו חדש... הוא **מייד** שבה את ליבי.

גם בפגישה מקרית עם החוקרת, חודשים לאחר הריאיון, היא שבה ומדגישה שהחתול הציל אותה. הדגשה המלמדת עוד יותר על חשיבות האימוץ בעבורה.

בת זוג אחרת מגדירה את האימוץ כהחלמה ממשית ממצב של דיכאון ופגיעה מסוכנת בתפקוד הריאות:

> הגעתי לפרופסור... קיבלתי משאף, ויחסית הוא חשב שאני אצטרך [אותו] שנה, אבל תוך חודשיים ירדתי מזה, וגם מה שעשיתי – לקחתי לי כלבה [שאומצה כחודש וחצי-חודשיים לאחר המוות, כלומר שמועד אימוצה היה באותו הזמן שבו יכלה לנשום גם בלי המשאף...].

בהמשך השיחה היא מתייחסת לתגובות הסביבה להחלטתה (פירוט בתמת הלגיטימציה), ואז מדגישה שוב ביוזמתה את מקום הכלבה החדשה בחייה כמנגנון החלמה:

> כל הזמן אמרתי: זה כיף, עד גיל 75 תהיה לי כלבה... ועם מולי, לא לקחתי אותה כתחליף לקליאו, לא, ממש לא! ממקום של אני צריכה לעזור לעצמי להחלים ולא לחכות לשום דבר אחר שיגרום לי להחלים.

הרצון לאמץ חיית מחמד חדשה מעורב ברצון לשמר את זיכרון הקשר עם חיית המחמד הקודמת:

> אני חושב על זה [על אימוץ] מהר, אני גם מצד שני, מרגיש עם זה לא נעים, כאילו כשמישהו מת, אתה מחליף אותו במישהו אחר?... לא שאני חושב שאני אקבל את אותה כלבה, אני אקבל את אותה תחושה של כלב שאוהב אותי ושאני אוהב אותו, ושהוא ייכנס למקום הזה. אני לא מחפש את צורת הכלבה הזאת עם השם של הכלבה הזאת.

לחלופין, בן הזוג מתאר את רצון בתו לשמר את אותה כלבה:

יום אחרי [המוות], היא חשבה שאפשר להחליף את זה. היא אמרה: אני רוצה כלב שהוא יראה כמו ג'יני, שהוא ידבר כמו ג'יני ונקרא לו ג'יני...

ובת זוג אחרת, בתיאור תחושת העצב לאחר מות הכלבה:

אני הייתי נורא עצובה והחלטתי... התחלתי לחפש... אני יודעת שזה הכי הכי עוזר אם מביאים אחד חדש הביתה. לא שאת אוהבת אותו מייד. לא. זה לוקח זמן, אחר כך אמרתי [בדמעות] שטייגר רואה מהשמיים... אמרתי: שטויות. טייגר זה היה הגולדן (שגדל במשפחה לפני רוזי) וכל כך אהבנו את רוזי (הנוכחית שמתה)...

ובת זוג אחרת, בתיאור נסיעתה (הדחופה) לקחת את הכלבה החדשה לפני שתורדם:

בהתחלה כל הזמן קראתי לה בשם של קליאו ובכיתי. ואז אמרתי לעצמי שהיא לא במקום קליאו, אני לא יכולה כל הזמן כאילו לחלק את האהבה שלי בין קליאו לבינה, זה לא לעניין. עדיין בורחים לי שמות החיבה שנתתי לקליאו, לפעמים כשאני מרעיפה עליה חיבה, פתאום אני קוראת לה בשם חיבה שנתתי לקליאו, אבל אני מרגישה שזה עדיין טרי.

תיאורים אלה ממחישים אחדים מהקשיים המלווים את האימוץ המיידי. תחילה, תחושת בגידה בכלב הקודם. שנית, תשוקה שהכלב החדש יהיה בדיוק כמו הקודם, כך שייכנס בדיוק למקום החסר במבנה המשפחתי, למרות ההבנה שאי אפשר לעשות זאת. שלישית, הקושי להיקשר ולאהוב מייד את הכלב החדש, כאשר הזיכרונות טריים ומכאיבים וההשוואה בין הכלבים צפה ועולה, לעיתים בלי שליטה, כדרך נוספת לעיבוד האבל. ממצא זה ענה על תת השאלה הרביעית: מהם הלבטים שחוו בני הזוג בנוגע לאפשרות לאמץ חיית מחמד חדשה?

ממצא 5: העיסוק בממוות בהווה ובעבר (מות החיה הנוכחית לצד הזכרת אירועי מוות בעבר), לצד העיסוק בממוות ובחיים בו בזמן (מות החיה הנוכחית לצד הזכרת החיה המאומצת החדשה)

תמה זו כללה שני נושאים: הראשון, עיסוק בממות חיית המחמד ובו בזמן היזכרות באירועי מוות קודמים; והשני, עיסוק בממות חיית המחמד ובו בזמן שילוב חיית מחמד החדשה כנושא לשיחה או באמצעות מגע בה ודיבור אליה.

בקרב רוב המשפחות תוארו אירועי המוות של בעלי החיים הקודמים. הם תוארו כרצף סיפורי, כהמשך לתיאור אירוע המוות הנוכחי. לדוגמה:

זה סוג של עצב, כשאתה מבין לאן זה הולך, וזה הולך ומידרדר וחסר... אתה בא הביתה ואין את הכלב הזה שרץ, זה מרוקן את הבית. וזה עברנו גם עם נלה [הכלבה הקודמת], הבית מתרוקן... יש עוד נשמה שמסתובבת, שמדברים איתה, וזה לא היה...

מלבד הזכרת אירועי מוות של חיות מחמד קודמות, בכמה משפחות הוזכרו אירועי מוות קודמים של בני משפחה אהובים. כך, למשל, בן הזוג מתאר את האבל על הכלבה:

הם [בעלי החיים] מאוד חסרים לי כשזה קורה, אבל אני לא מאמין באבל גם אצל בני אדם. גם כשסבתא שלי נפטרה, זה מאוד השפיע עליי, מאוד הייתי בבאסה הרבה זמן, אבל מצד שני מבחינתי, זה ללכת באותו יום לעבוד... מבחינתי לשבת בבית ולא לעשות כלום זה לא, לא אצל חיות ולא אצל בני אדם. לא מאמין בזה. מצד שני אני כן חושב עליהם גם על החיה וגם על סבתא שלי – זה אותו דבר מבחינתי...

התיאורים מלמדים על הדמיון הרב ביחסים המשפחתיים של המרואיינים עם האנשים ועם חיות המחמד, הן בתחושות הקרבה אליהם והן בתחושות האובדן הקשות לאחר המוות,

שעשויות להשפיע מאוד על המבנה המשפחתי.

חלקה השני של תמה זו היה עיסוק במות חיית המחמד ובו בזמן שילוב חיית המחמד החדשה בשיחה. כאשר הקשיבה לבן הזוג שתיאר את תמיכתו בה לאחר מות הכלבה, התערבה פתאום בת הזוג בדבריו, והם המשיכו ודיברו במשותף: "ואני עכשיו חזרתי לטפל בחתולה של חברתי ואמרו לי כמה זמן את יכולה לעשות את זה? יום, יום..."

בן הזוג: "וזה הפתיע אותי מאוד שבכל זאת זו טרחה גדולה."

בת הזוג: "לקום כל יום ולנסוע."

בן הזוג: "ואין שם חנייה ולעלות 70 מדרגות."

בת הזוג: "בלי מעלית."

בן הזוג: "בלי מעלית, ולתת לה לאכול, לחכות איתה וללטף אותה איזה חצי שעה, כדי שהיא לא תהיה בודדה, לנקות את השתן זה עומס, כל יום!"

בת הזוג: "זה באמת טרחה, אבל אני גם חושבת שהיא כבר ארבעה וחצי חודשים לבד, בקור, בחושך, והנחמה היחידה שיש לה זה שמישהו בא פעם ביום ומלטף אותה קצת ונותן לה אהבה – זה יותר חזק מאשר הטרחה."

בן הזוג: "גם אני הייתי בא כשהיא לא יכלה!"

תיאור זה מלמד על יכולת בני הזוג להתנחם ולהתחזק בשעת הריאיון זה מנוכחותו של זה, באמצעות שיתוף הפעולה והסטת הנושא מכאב האובדן לדאגה המשותפת לחתולה של החברה, וכמובן, על עוצמת הטיפול המשותף – הזוגי – בחתולה, כשלעצמו סוג של אימוץ בעל חיים חדש להשבת האיזון למבנה המשפחתי הקודם (להרחבה – בתמת האימוץ).

בן זוג אחר, בתיאור היעדר הקשר שלו עם החתולה שהייתה שייכת רק לאשתו:

> היא לא, בחיים היא לא ניגשה אליי – והיא נמצאת אצלנו במיטה, ומיטה היא מן הסתם מתחם לא גדול, מיקה הייתה באזור של ענת, ומעולם לא עברה לאזור שלי. מעולם לא עברה. עכשיו החתול הזה, אני, כשאני נכנס למיטה, צריך לשים לב שהוא לא על הכרית, כי הוא מתפשט לכל האזור שלי, מזיזים אותו, הוא לא שורט, החתולה ההיא – כמה שריטות שענת קבלה...

שילוב זה של החיות המאומצות בחיי הזוג – הנכנסות מייד ובטבעיות למבנים המשפחתיים הקודמים שכללו את החיות – מאפשר אולי הפוגה ומרגוע מהתחושות הקשות העולות מתוך האובדן או רצון להתנחם בחיות המחמד החדשות. ממצא זה ענה על תת השאלה החמישית: האם נמצאו יחסי גומלין בין מות חיות המחמד לבין אירועי מוות קודמים, וכיצד הם באו לידי ביטוי אצל בני הזוג?

ממצא 6: תמיכה ונחמה לאחר האובדן

הצורך להיתמך, לקבל נחמה מבני הזוג השותפים לגידול חיות המחמד נמצא מתאים אף הוא לעוצמת הקשר – לעוצמת תחושת הצער והאבל בעקבות מותן. בקרב זוגות שבהם שני בני הזוג היו דומים בעוצמת הקשר ובעוצמת הצער, גם מקום התמיכה היה ניכר יותר. בקרב שניים משלושת הזוגות, נמצא הבדל ניכר בין גברים לנשים בצורך בתמיכה. הגברים שהרגישו פחות צורך להביע את רגשות הצער, גם הביעו פחות צורך בתמיכה. הם הציעו תמיכה לנשים שהביעו את צערן בגלוי, באמצעות מגע של נשיקות וחיבוקים, לצד מילות נחמה המבטאות את הצד

הרציונלי יותר באישיותם בעזרת משפטים, כגון "יהיה בסדר", "הזמן יעשה את שלו". הנשים היו בהחלט מודעות לצד רציונלי זה, אך הרגישו שהן יכולות לאפשר לעצמן את ההבעה הרגשית הפתוחה המתאימה להן בדרך של בכי, הבעת צער ודיבור רב על היעדרה של חיית המחמד. זאת לצד היותן מאפשרות לגברים לבטא את הצער בדרך המתאימה להם – להביע אותו פחות, להיות חזקים יותר כלפי חוץ – ובכך אולי לשמש בסיס יציב שמאפשר להן להיתמך. הדוגמה שלהלן ממחישה כיצד הדמיון ביניהם מאפשר להם לקבל בשלווה את השוני המגדרי בהבעת הצער ולהתנחם זה בזה.

בן הזוג:

> אני ידעתי שהזמן יעשה את שלו ואריאלה תתגבר, זה מה שחשבתי, לא זוכר שאמרתי לה את זה במילים האלה, אבל היה לי ברור שזה מה שיהיה והזדהיתי איתה.

בת הזוג מקבלת בחיבה את הצד הרציונלי ומתנחמת באהבתו לחיות:

> הוא חיבק אותי ואמר: אלה החיים, מה אפשר לעשות... הוא יותר רציונלי, אז הוא הסתכל על זה בצורה יותר רציונלית, אבל הוא מאוד אוהב בעלי חיים, אני אתן לך דוגמה: בשבוע שעבר הוא ראה חתולה תוקפת יונה. הוא לקח את היונה, שם אותה בארגז והביא אותה לכאן, וניסה להתקשר לווטרינרים אם אפשר לעשות משהו... זה רק אומר לך מה היחס שלו לבעלי חיים.

בתיאור זה היא מאשרת ומחזקת מבנה זוגי תומך משותף של אהבה לבעלי חיים, שבו אפשר להרגיש נוח להביע בדרכים אחרות הן את הצער והן את הצורך בתמיכה.

נראה שבקרב זוגות אלה החולקים את האהבה לחיית המחמד שמתה ואת הצער על אובדנה, קל יותר לשני בני הזוג להביע את צערם ואת הצורך בתמיכה בדרך המתאימה להם, כשהם מאפשרים ומקבלים את השונות, ומציעים תמיכה מותאמת.

בקרב שלושת הזוגות שבהם שני בני הזוג היו דומים בעוצמת הקשר ובעוצמת הצער, בלט הדיבור הרב בלשון "אנחנו" – שנראה כשלעצמו מספק מנגנון תמיכה ונחמה, כאשר בני הזוג מבטאים בגוף ראשון את תחושת החוויה המשותפת. הם חולקים אובדן משותף של בן משפחה חשוב, ועצם השיח המשתף מאפשר תמיכה ונחמה.

בני המשפחה שאינם גרים בבית – בעיקר הילדים והנכדים – נתפסים בעיני רוב הזוגות כשותפים לצער (לרוב מרחוק, בשיחות טלפוניות) אך פחות כמקורות לתמיכה. נראה כי גורמים כמו מגוריהם הרחוקים ועיסוקיהם במשפחותיהם שלהם, ואולי גם רצון ההורים שלא להכביד עליהם, מחלישים את רצון/יכולת הזוגות לבקש את תמיכתם. נראה שהם מעדיפים לפנות לתמיכה למקורות קרובים וזמינים יותר.

נמצא שבקרב כל הזוגות ישנה פנייה לתמיכה לאחרים שאוהבים ומגדלים בעלי חיים, אך נראה שהתמיכה הזאת, החיצונית למשפחה, מאפיינת יותר את הזוגות שבהם בני הזוג שונים זה מזה בעוצמת הקשר, כלומר בעוצמת תחושת האובדן. בקרב זוגות אלה הציעו בני הזוג הקשורים פחות לחיית המחמד, פחות תמיכה לבני הזוג האבלים. נראה שהתקשו יותר להזדהות עם כאבם בשל רגשותיהם השונים כלפי האובדן. ייתכן גם שבן הזוג הקשור יותר, התרגל עם הזמן לכך שעוצמת הקשר של בן הזוג עם חיית המחמד שונה משלו, ואולי חלק יותר את החוויות הקשורות לגידולה עם הסביבה, שבאופן טבעי משמשת קבוצת תמיכה גם בהתמודדות עם אובדנה.

בקרב כל הזוגות (מלבד בת הזוג שרותקה למיטתה לאחר האובדן), החזרה לתפקוד מלא הייתה מיידית, ובכך סייעה להפחית את הצורך להיתמך. מקצתם אף תיארו פעילות יתר כדי להיות עסוקים ולהימנע ממחשבות על האובדן. ממצא זה ענה על תת השאלה השישית: מהו אופי

התמיכה וכן סוגי התמיכה שנמצאו בקרב בני הזוג לאחר אובדן חיית המחמד?

ממצא 7: לגיטימציה להתאבל

הלגיטימציה להתאבל על אובדן חיית המחמד ניכרת בתגובות הסביבה הקרובה. כמעט כל המשתתפים בחרו מלכתחילה עם מי לחלוק את האובדן ובכך יצרו לעצמם מראש "כר נוח" שנתן לגיטימציה להבעת האבל. הם הבדילו בין אנשים המגדלים בעלי חיים – כאלה שמסוגלים להבין את עוצמת הקשר עימם, ומכאן גם את עוצמת תחושת האובדן המלווה את סיומו – ובין אחרים שאינם מגדלים, ולכן לתחושתם יתקשו להבין את רגשותיהם הקשים. לדוגמה:

> דרך קליאו הכרתי אנשים אוהבי חיות, ואלה אנשים מאוד מאוד מיוחדים... וכשהזלתי דמעה אז הייתה הבנה, כאילו זה לא פסול שאת... [לעומת זאת] היו כאלה שהיו רואים אותי, היו אומרים: מה, כולה כלב, מי שיישמע, אז מה, ואנשים לא חולים בסרטן? אז מה, את בוכה גם עליהם? היה חוסר הבנה מוחלט... ואז נזהרתי כבר מלשתף אנשים שהם לא מגדלי כלבים כי נפגעתי... זה שפה רגשית שונה לחלוטין.

נוסף על כך, נראה היה שהזוגות לא נזקקו לקבלת הלגיטימציה מצד אלה שאינם מגדלים בעלי חיים:

> הוא ממוצב כחלק מהבית, כילד, אז מתייחסים אליו כמו לילד. זה כמו עם תינוק, אני משוויצה עם התמונות כמו עם תינוק, ואולי אם מישהו היה רוצה להגיד (זה רק כלב למשל), הוא לא יגיד... זה הרבה יותר קל עם אנשים שכן יש להם חיות... כי אם אני מדברת עם מישהו שלא גידל אף פעם חיית מחמד, אז, איך את נותנת לו לישון במיטה שלך... מי שאין לו, לא מבין לא את זה [מקום חיית המחמד במשפחה] ולא את זה [התגובה הקשה על מותה] אבל לא כל כך מעניין אותי מה חושבים, זאת האמת.

כך מעבר לבחירת המרואיינים במושאי הלגיטימציה, נראה שלתפיסתם, גם אם אחרים לא יבינו את זכותם לכאוב את אובדן חיית המחמד, עדיין זה בסדר להתאבל בקרב אלה המבינים ומקבלים את הכאב. ממצא זה ענה על תת השאלה השביעית: כיצד נתפסה הלגיטימציה להתאבל בקרב בני הזוג?

ממצא 8: זיכרון והנצחה

חלק מהמשתתפים בחרו לשמור לזיכרון כמה מחפצי חיות המחמד שמתו: סלסילה, מעיל, בגדים, משחקים ורצועה. בת הזוג שבחרה ללוות את החוקרת למכוניתה, סיפרה לה כי רצועת הכלבה עדיין שמורה ברכבה. זאת למרות הידיעה הברורה שלא תתאים לכלב חדש. היא לא הייתה מסוגלת להזיזה ממקומה הקבוע. לבת זוג אחת הזכירו החפצים דווקא את כאב האובדן ומכאן הייתה הבחירה שלא לשומרם כדרך להדחקת הכאב. כך בחרה לפני הליך ההרדמה להשאיר קולר יקר ערך על צווארה של הכלבה. נראה שמעבר לחפצים, התמונות – מקצתן ממוסגרות או באלבומים והאחרות בפלאפונים – שהוצגו במהלך הראיונות, מאפשרות זיכרון והנצחה בדרך זמינה ביותר, כאשר המשתתפים בוחרים להביט בהן ולהציגן כרצונם, כדרך לתעד זיכרונות מהקשר עם חיות המחמד. הבחירה להביט בהן בעת הראיונות, שימשה זיכרון חי ומוחשי מאוד, כשההתבוננות מחיה את הקשר ומעוררת מחדש רגשות של עצב לצד ערגה ואהבה. מקום מרכזי במיוחד קיבלו התמונות בחייה של בת הזוג שנתנה לכלבה תפקיד חיוני בדינמיקה הזוגית. תמונותיה, כשהיא מחובקת בידי בת הזוג, גדולות וממוסגרות והוצבו במקומות המרכזיים ביותר בדירה: בסלון, על שולחן צידי הצמוד לכורסה האהובה עליה, ועל השידה ליד מיטתה. כך נשארה דמותה מוחשית ותמידית עבורה. גם השיחות המשפחתיות, הסיפורים, ההשוואות בין החיות המאומצות החדשות לאלו שמתו, מאפשרים הנצחה וזיכרון.

ולבסוף כל המשפחות בחרו בהמתות חסד של חיות המחמד וכולן השאירו את החיות במרפאות הווטרינריות. כך הן ויתרו על מקום קבורה, מקום להנצחה והתייחדות עם חיות המחמד שמתו. ממצא זה ענה על תת השאלה השמינית: כיצד נושא הפרידה מחיות המחמד מתבטא בקרב בני הזוג?

דיון

ממצאי המחקר מדגישים את עוצמת הקשר עם חיות המחמד בקרב רבים מבני הזוג שהשתתפו, בדומה לספרות (Petrich, 2008; Wong et al., 2017) המדגישה את חשיבותן כבנות משפחה קרובות. הן חלקו עם בני הזוג את השגרה היומית ואת יחסי הגומלין, והשפיעו רבות על דפוסי התקשורת וההתנהגות. אובדנן הביא לרגשות קשים של צער וכאב. הממצאים גילו גם שעוצמת הקשר עם חיות המחמד אינה בהכרח דומה בין בני זוג אף שהסכימו לגדלה ביחד. נמצאו שני דפוסי יחסי גומלין בין בני זוג לבין חיות המחמד: זוגות שבהם שני בני הזוג דומים בעוצמת הקשר עם חיית המחמד וזוגות שבהם בני הזוג שונים זה מזה בעוצמת הקשר עימה. הדיון יעסוק תחילה בשני דפוסי יחסי גומלין אלה בין בני הזוג לבין חיית המחמד המשפחתית, ובהמשך יעסוק בארבעה נושאים מרכזיים אחרים: בסיכון לפגיעה באיזון המבנה הזוגי בשל אובדן חיית המחמד; באימוץ חיית מחמד חדשה כאמצעי להחלמה ולהחזרת המבנה הזוגי/משפחתי לקדמותו; בהכרה, לגיטימציה להתאבל ותמיכה לאחר אובדן חיית המחמד; וביתרונות שילוב איכויות המחקר האיכותני במחקר הזה.

שני דפוסי יחסי גומלין בין בני זוג לחיית המחמד המשפחתית

כאמור לעיל, נמצאו שני דפוסי יחסי גומלין בין בני זוג לחיית המחמד: זוגות שבהם שני בני הזוג דומים בעוצמת הקשר עם חיית המחמד, וזוגות שבהם בני הזוג שונים זה מזה בעוצמת הקשר עם חיית המחמד. למיטב ידיעתי, מחקר זה הוא הראשון שדן בהשפעת ההבדלים בעוצמת הקשר על המערכת הזוגית הלכה למעשה. המחקר היחיד שמצא הבדלים בעוצמת הקשר בין בני זוג לכלב המשפחה דן מבחינה כמותית בלבד בהבדלים אלו (Gage, 1988). הוא בדק בני זוג עם ילד ראשון, כשהעומס הניכר של טיפול בילד הדורש משאבים זוגיים רבים ומאחד את בני הזוג בדאגה לו, עשוי לטשטש את השפעת הפערים בתפיסות בני הזוג את הקשר עם חיית המחמד. זאת שלא כמו רוב הזוגות במחקר זה, שהיו בשלב עזיבת הילדים את הבית. בשלב זה הקשר עם חיית המחמד עשוי לתפוס מקום מרכזי מאוד – בדומה מאוד לילד – במבנה הזוגי-מערכתי, כאשר משאבים רבים שהופנו בעבר לטיפול בילדים, מופנים לטיפול בחיית המחמד המקבלת את מקומם (גילשטרום (וינברגר), 2013; Turner, 2005). מקומה המרכזי של חיית המחמד במבנה הזוגי עשוי להדגיש עוד יותר הבדלים בין בני הזוג באופי הקשר עימה. חשוב להדגיש את מקום המסירות מצד בני הזוג הקשורים פחות אל חיית המחמד, בקרב הזוגות שבהם בני הזוג שונים זה מזה בעוצמת הקשר עימה. המוכנות לחיות ולשתף פעולה עם בן הזוג הקשור מאוד לחיית המחמד בגידולה (גם אם לא שיתוף פעיל, אלא בהסכמה שבשתיקה המאפשרת השקעת משאבים זוגיים בבעל החיים), מאירה אולי זווית נוספת של החיים עם חיות מחמד ושל שיווי המשקל במערכת הזוגית הנדרש ומאפשר את החשבתן לבנות משפחה חשובות. למיטב ידיעתי, לא נמצא בספרות מידע דומה היכול להוסיף על הבנת דינמיקה זוגית זו.

הבדלים אלו בעוצמת הקשר של בני הזוג עם חיית המחמד היו מהותיים מאוד. הם ניכרו ביתר שאת לקראת סיום חיי החיות ולאחר מותן, והשפיעו מאוד על עוצמת הצער והאבל של בני הזוג.

אובדן הקשר הקרוב עם חיית המחמד כבת משפחה קרובה עורר רגשות חזקים של צער, כאב ועצב עמוק שהגיע לעיתים עד כדי דיכאון. רגשות אלו מתוארים בספרות כתגובות בעלים

יחידים למוות של חיות מחמד אהובות (Rémillard et al., 2017), וגם נמצאו בקרב המשפחות במחקרה של פטריץ (Petrich, 2008), ובישראל (Tzivian et al., 2014).

המחקר היחיד שבדק ומצא הבדלים בין בני זוג בעוצמת הצער לאחר אובדן חיית מחמד (Gage & Holcomb, 1991), היה כמותי. למיטב ידיעתי, מציאת דפוסי הדמיון או השוני בתגובות בני הזוג והשפעתם על הדינמיקה הזוגית היא ראשונית למחקר איכותני זה, והיא פועל יוצא של ראיונות אישיים עם בני הזוג שאפשרו ניתוחי עומק והשוואת תגובותיהם לאובדן.

הממצאים הראו שכאשר שני בני הזוג היו דומים בעוצמת הקשר עם חיית המחמד, הם היו דומים גם בעוצמת הצער לאחר אובדנה, וכך יכלו הזוגות ליהנות משותפות במסע המייסר, הכלה והדדיות בצער. לעומת זאת, כאשר בקרב זוגות אחרים שני בני הזוג היו שונים זה מזה בעוצמת הקשר עם חיית המחמד, ומכאן שונים זה מזה בעוצמת הצער לאחר אובדנה, היו גם הבעות הצער שונות זו מזו ולעיתים בן הזוג הקשור והכואב נשאר לבדו ביגונו.

הספרות מתארת הבדלים בין גברים לנשים בהבעת האבל (לסקירה: גילשטרום (וינברגר), 2012). המחקרים המתבססים על רוב נשי, מציינים בין השאר כי לנשים מידת פתיחות גבוהה יותר לדבר על רגשותיהן, ולכן נראה שהן מסכימות להשתתף במחקרים בקלות רבה יותר ולבטא בקלות רבה יותר את רגשותיהן כלפי האובדן. גם מחקרים אחרונים מציינים שהיה רוב נשי בקרב המרואיינים בנושא השפעת אובדן חיית מחמד (Wong et al., 2017), וגם בישראל (Tzivian et al., 2014). מחקרי הוא הראשון, למיטב ידיעתי, שבדק הבדלים אלו בקרב זוגות. בדומה למתואר בספרות, נמצא שהנשים ביטאו את רגשותיהן ומחשבותיהן בהרחבה ובקלות רבה יחסית. לעומתן הגברים היו מאופקים הרבה יותר ורובם (חוץ מאחד) ביטאו פחות בקלות את תחושותיהם. ייתכן שהבדלים אלו כשלעצמם תורמים להבדל בהבעת הצער ובצורך בתמיכה בקרב הזוגות המתאבלים. ייתכן גם שהבדלים אלו ניכרים יותר בקרב זוגות שבהם שני בני הזוג שונים זה מזה בעוצמת הקשר עם חיית המחמד, כאשר הנשים הן שקשורות יותר לחיית המחמד. במצב זה, הן עלולות לחוות פגיעות רבה. תקצר היריעה במחקר הנוכחי מלעמוד על השפעת הבדל זה. נדרשים מחקרים נוספים עם מספר משתתפים גבוה יותר לבדיקת השפעת הבדלים אלה.

הספרות דנה רבות בנושא התמיכה בבעלים אבלים לאחר אובדן חיות מחמד. נמצא כי לתמיכה מקום חשוב מאוד בהתמודדות ובהשלמת תהליך האבל של הבעלים (Rémillard, 2014; Tzivian et al., 2014; Wong et al., 2017). בעלים אבלים הרבו לתאר את מקום התמיכה מצד בני המשפחה והאחרים, כמסייעת בהתמודדותם עם תהליך האבל. מחקר זה הוא הראשון למיטב ידיעתי שבדק את נושא התמיכה בקרב משפחות וזוגות. הוא מצא שהצורך להיתמך ולקבל נחמה מבני הזוג השותפים בגידולה של חיית המחמד, נמצא מתאים אף הוא לעוצמת הקשר ולעוצמת תחושת הצער לאחר מותה. בקרב הזוגות שבהם בני הזוג היו דומים בעוצמת הקשר ובעוצמת הצער, גם מקום התמיכה היה ניכר יותר. בקרב הזוגות שבהם בני הזוג היו שונים זה מזה בעוצמת הקשר ובעוצמת הצער, בני הזוג הקשורים פחות לחיית המחמד תמכו פחות בבני הזוג האבלים. נראה היה שהתקשו יותר להזדהות עם צערם הרב בשל רגשותיהם השונים כלפי האובדן.

מלבד תמיכת בני הזוג, תיארו המשתתפים גם פנייה לאנשים שאוהבים ומגדלים בעלי חיים לצורך קבלת תמיכה חוץ-משפחתית. בקשת תמיכה זו אפיינה יותר את בני הזוג הקשורים יותר לחיות המחמד בקרב הזוגות שבהם בני הזוג היו שונים זה מזה בעוצמת הקשר עם החיות. נראה שהרגישו צורך רב יותר להישען על תמיכה זו בשל קשיי בני הזוג להעניק את התמיכה החיונית, מצב שהשאירם חשופים ובודדים יותר בצערם.

לסיכום, ניתן לומר שהדינמיקה בין בני זוג לחיית המחמד על פי שני דפוסי יחסי הגומלין, ניכרת הן בעוצמת הקשר עימה והן בתחושות הצער ובמקום התמיכה בקרב הזוגות לאחר אובדנה. אופי הדינמיקה הזוגית, על פי חלוקה לשני דפוסי יחסי הגומלין של בני הזוג עם חיית המחמד המשפחתית, מלמד גם על הסיכון לפגיעה באיזון המבנה הזוגי בשל האובדן, במיוחד בקרב זוגות שבהם בני הזוג שונים זה מזה בעוצמת הקשר עם חיית המחמד, כפי שמציע הנושא הבא בדיון.

הסיכון לפגיעה באיזון המבנה הזוגי בשל אובדן חיות מחמד

תחושות הצער בקרב הזוגות נראו גם בתיאור תחושות חוסר וריקנות לאחר מות חיית המחמד. תחושות אלה מוצגות בספרות כחלק מתסמיני הצער והכאב לאחר אובדן חיית מחמד בקרב בעלים יחידים (Pockman et al., 2014; Reisbig et al., 2017). הן מתוארות כהיעדר אינטראקציות מסוימות הייחודיות לקשר האדם עם חיית המחמד. הדוגמאות להלן כפי שנמצאו בישראל (Tzivian et al., 2014) ממחישות את החלל והחוסר:

> אני מתגעגע לחמש הדקות של ליטוף הכלב לפני שאני נכנס למיטה.
>
> אני עדיין מחפשת אחריו בכל מקום: בחדר השינה, במטבח, ואני בטוחה שאמשיך בכך למשך זמן רב.

מרואיינת אחרת תיארה שכאשר היא מתעוררת בבוקר, היא נוהגת לצאת מהמיטה באיטיות (כפי שנהגה תמיד), חוששת לדרוך על הכלב. הרגלים אלה מתוארים כחלק מקשר אינטימי בין המרואיינים לכלבם, ללא קשר להשפעתם על בני משפחה אחרים.

אולם כאשר ההרגלים החסרים היו משולבים בתוך יחסי הגומלין הזוגיים/משפחתיים, היעדרם יוצר חלל רב משמעות. האינטראקציה החסרה ביותר, כפי שחזרה בתיאורים רבים של בני הזוג במחקר זה, הייתה קבלת הפנים היומית של חיית המחמד בכניסה הביתה. היא התבטאה בדרך מוחשית ביותר עם פתיחת הדלת – המפגש עם בני המשפחה – כאשר תחושת החוסר של בת המשפחה הקרובה פוגעת בבני הזוג הנכנסים, ואינה יכולה להתמלא בידי בן הזוג האחר. ניסיונה של בת הזוג לעשות הצגה לבן הזוג בכניסה לבית ולחקות את קבלת הפנים השמחה של הכלבה, ממחיש היטב את הרצון למלא את תחושת החלל המוחשית כל כך. דוגמה זו מלמדת גם על יכולת בני הזוג בעלי הדמיון בעוצמת הקשר ובעוצמת הצער להתנחם זה בזה, כאשר תחושת החוסר העזה מורגשת אצל שניהם והם מבינים זה את כאבו של זה.

מעבר לקבלת הפנים הקבועה עם חזרת בני הזוג לביתם, גם היעדר אינטראקציות שהיו סביב חלוקת תפקידים הקשורים לדאגה לחיה, או ביצוע משותף שלהם, או יחסי גומלין שהיו חלק מהאינטימיות הזוגית, כמו שינה קבועה של חיית המחמד במיטת הזוג, בילוי עימה על הספה מול הטלוויזיה וכדומה, ממחיש את תחושות החוסר והחלל של בני הזוג. כאשר תחושות החוסר מורגשות ומאושרות בידי שני בני הזוג, תחושת החלל גדלה עוד יותר.

גם כאשר תחושת החוסר הנוקבת – היעדר אינטראקציה קבועה ומתגמלת עם חיית המחמד – מופיעה בקרב בן הזוג הקשור יותר, ואינה קיימת בקרב בן הזוג שאינו קשור (כפי שנמצא בקרב זוגות שבהם שני בני הזוג היו שונים זה מזה בעוצמת הקשר ובעוצמת הצער), עלול החלל הריק שהשאירה אחריה חיית המחמד, להיות קשה וכואב ומכאן לפגוע לא פחות באיזון המערכת הזוגית.

ניתן להציע שתחושות החוסר והחלל בולטות במיוחד כאשר האינטראקציות הקבועות עם חיית המחמד קיבלו תפקיד חיוני בדינמיקה הזוגית. אובדן אינטראקציות ייחודיות אלה עלול להשפיע מאוד על יציבות המבנה הזוגי (Walsh, 2009). המחשה להשפעה פוטנציאלית זו הודגמה בתיאור בת הזוג את התפקיד הייחודי שהעניקה לכלבתה (ראו לעיל ציטוט בממצא 3: תחושות

חלל וחוסר). בשל האובדנים הרבים שחוותה בעברה, היא בחרה להעניק לכלבה תפקיד טיפולי של מסייעת בהתמודדות עם כאב האובדנים. התפקיד שחרר אותה מהעלאת הנושא בקשר עם בן הזוג, וכך יכלה להיות פנויה יותר לקשר עימו בהווה. ניתן לשער את השפעת החוסר הרב הנוצר כאשר הכלבה כמקור עיקרי לנחמה, להישענות עליה לאחר אובדנים אלה, כבר אינה יכולה למלא את התפקיד הטיפולי. מעבר לכך שאובדנה עלול לגרום לתחושות קשות יותר של צער בשל אובדן התפקיד הטיפולי, האיזון הזוגי שהכלבה הייתה חלק ממנו, עלול להיפגע עוד יותר כאשר בת הזוג עשויה להביא תכנים אלו הקשורים לאובדנים הקודמים לקשר הזוגי, בניסיון להעביר לבן הזוג את תפקיד התומך.

נראה שתחושות החוסר באינטראקציות הקבועות עם חיית המחמד השזורות בתוך המבנה הזוגי משפחתי, מדגישות עוד יותר את מקומן החשוב כחלק ממבנה זוגי מאוזן, כאשר היעלמותן פוגעת מאוד במבנה זה. נראה שדרכם של הזוגות להחזיר את המבנה לקדמותו, מתגלה ברצון לאמץ במהירות חיית מחמד חדשה, כפי שמתואר בהמשך בנושא האימוץ.

הספרות מציעה שפעמים רבות המוות האחרון מעורר ומזכיר אירועי מוות קודמים, כשבעקבותיו האדם מתאבל לראשונה גם על אירועים אלה. בשל ההשפעה המצטברת של האובדנים הקודמים, האבל האחרון עלול להיות קשה ומורכב יותר (Ross & Baron-Sorensen, 2007; Toray, 2004). מתוך ציטוטי המשתתפים אכן נמצאו תיאורים של אירועי מוות קודמים של חיות מחמד אהובות, שנראה שעלו ברצף הדיבור מתוך היזכרות בעבר. נראה שהיעדר הזדמנויות בעבר לעבד את תהליך האבל לאחר אובדנים אלה ולסיימו כהלכה (לדוגמה בשל חזרה מהירה לתפקוד, או אימוץ מיידי של בעלי חיים חדשים), אפשר בריאיון זה מעין במה להעלותם ממרחק הזמן, כאשר הדיבור הרציף, המאורגן וההשוואה יצרו לדעת החוקרת דווקא תחושת שקט ושלווה מתוך ההתבוננות על המסירות בטיפול בחיות המחמד הקודמות ובמותן בשיבה טובה.

ההיזכרות הספונטנית באובדנים קודמים של בני המשפחה הקרובים במהלך השיחה על אובדן חיית המחמד המשפחתית, מתאימה לספרות שמציעה שבשל הקשר העמוק לחיית המחמד, שעשוי להיות דומה מאוד לקשר עם אנשים חשובים או אף עמוק יותר (Brown & Symons, 2016), גם רגשות הצער והאבל בשל אובדנה הם לעיתים קרובות עמוקים ומכאיבים בדומה לרגשות הכאב העולים מתוך אובדן אנשים חשובים או אף עמוקים יותר (Pockman et al., 2014). השוואה זו מלמדת על עוצמת השפעת האובדן, על עוצמת הפגיעה האפשרית בבני זוג ועל תהליך האבל הנדרש, כזה שעשוי להיות דומה לתהליך הנדרש לאחר אובדן בן משפחה יקר. פגיעה זו עשויה להשפיע מאוד על תפקודם האישי ועל תפקודם כזוג: כאשר השוואה זו מתרחשת בקרב זוגות שבהם שני בני הזוג דומים בעוצמת הקשר עם חיית המחמד, בן הזוג שאינו עסוק בהשפעת אובדנים קודמים (ואולי לכן חש פגוע פחות), יכול להציע תמיכה לבן הזוג. אולם כאשר היא מתרחשת בקרב שני בני הזוג, הפגיעה באיזון המערכתי הזוגי עשויה להיות קשה עוד יותר, כאשר הם מתקשים עוד יותר להציע נחמה או להישען זה על זה לצורך תמיכה.

כאשר השוואה כואבת זו לקשר עם בן משפחה יקר שמת, מתרחשת בקרב זוגות שבהם בני הזוג שונים זה מזה בעוצמת הקשר עם חיית המחמד, הפגיעה בבן הזוג הקשור לבעל חיים עלולה להיות קשה במיוחד, כאשר הוא עלול להישאר לבד עם תחושת האובדן הקשה, כשבן הזוג מתקשה או אינו פנוי להבינו ולהציע לו את התמיכה הנדרשת. אפשר, כמובן, שגם בן הזוג הקשור פחות לחיית המחמד, הוא שחווה את ההשוואה לבן משפחה שנפטר. השוואה זו עשויה לגרום לו להתרחקות רבה יותר בשל העיסוק בכאבו המורכב האישי. במצבים אלה של רגשות צער וכאב על חיית המחמד שנפטרה, המעורבים ברגשות צער וכאב על מות אנשים קרובים מהעבר, אפשר לשקול פנייה לטיפול.

לסיכום, ניתן לומר שלחוסר ולאובדן של אינטראקציות קבועות עם חיות המחמד שהיו משולבות ביחסי הגומלין הזוגיים/משפחתיים, וכן להשוואת רגשות הצער בשל אובדן חיות המחמד לרגשות הצער העולים מתוך אובדן אנשים חשובים, יש פוטנציאל לפגיעה באיזון המבנה הזוגי. האיזון במבנה הזוגי בקרב זוגות שבהם בני הזוג שונים זה מזה בעוצמת הקשר עם חיית המחמד נוטה להיות פגיע יותר בשל אובדנה.

אימוץ חיית מחמד חדשה כמנגנון להחלמה ולהחזרת המבנה הזוגי/משפחתי לקדמותו

במחקר הנוכחי בחרו כמעט כל המשפחות (חוץ מאחת) לאמץ חיות מחמד חדשות לאחר אובדן חיות המחמד הקודמות. על פי הספרות (Wong et al., 2017), אימוץ במועד המתאים הוא אחד מהאמצעים להמשיך בתהליך ההחלמה של הבעלים לאחר אובדן חיית המחמד הקודמת. עם זאת יש להיות ערים למניעים לאימוץ: אם הוא נעשה לשם הסחת הדעת מתהליך הצער הכרוך באבל, להדחקת רגשות אשם או להפגת צערם של בני משפחה אחרים, הוא אינו מומלץ. גם כשיש חשש לכישלון הקשר החדש, עדיף להימנע מאימוץ (Ross & Baron-Sorensen, 2007; Toray, 2004). מחקרים אחרונים (Petrich, 2008; Wong et al., 2017) עוסקים ביחסם של הנחקרים לנושא זה. המחקר בישראל (Tzivian et al., 2014) מצא שרוב הבעלים שגידלו חיות מחמד אחרות, הצליחו למצוא בהן נחמה, ונראה שלא ביקשו לאמץ חיות אחרות (אף שהמחברים נמנעו מלשאול, כך שאולי כמה מהם היו עשויים לחשוב על כך). מבין האחרים שהשתתפו ונשאלו האם ירצו לאמץ חיית מחמד חדשה, רבים (8 מתוך 14), אמרו שלא יאמצו בשל הכאב הכרוך באובדן. האחרים לא היו בטוחים או אמרו שיחכו עד אשר יגיע "הכלב הנכון". במחקרה של פטריץ (Petrich, 2008), נמצא שכל המשפחות היו מאוחדות באמונה שלבסוף אימוץ חיית מחמד אחרת יפחית את צערן ויסייע להחזיר את האיזון למשפחה. כאמור לעיל, גם במחקר הזה בחרו כמעט כל המשפחות לאמץ חיות מחמד חדשות. ייחודו של המחקר הוא בכך שהוא מגלה כיצד ההחלטה לאמץ חיית מחמד חדשה מגיעה לצד תחושות הצער, הכאב והאבל בשל מותה של חיית המחמד. בני הזוג אינם ממתינים לשאלות בנושא האימוץ, כפי שהציעו המחקרים הקודמים. הם יוזמים ומתארים את החלטתם לאמץ, כרצף בשטף דיבור, במהלך תיאור רגשות העצב. בדרך זו הם חושפים את מנגנון האימוץ כאמצעי להתגבר על הצער והאבל. השאיפה המיידית, לעיתים עוד לפני מות החיה הקודמת (כאשר האיזון הזוגי הכולל את חיית המחמד נפגע בשל ההרעה בבריאותה), לאמץ חיה חדשה בביטחון מוחלט שזו אכן הדרך, מלמדת על הרצון העז שאולי אפילו אינו מודע לחלוטין למשתתפים להחזיר את המבנה הזוגי/משפחתי המוכר עם חיית המחמד לקדמותו. לאור הסכמת שניים מתוך שלושת בני הזוג שהיו קשורים הרבה פחות לחיית המחמד לאימוץ החדש אולי ניתן להציע שאף הם מרגישים את הפגיעה באיזון הזוגי ולכן אינם מתנגדים לאימוץ, למרות שאינם נלהבים מקשר חדש עם חיית מחמד. אף שחלק מהזוגות מודעים לקשיים שייתכנו בשל אימוץ מהיר, הם מוצאים את הדרך להתאים את אופי האימוץ ליכולותיהם (לדוגמה בחירת בני הזוג לאמץ חתולי רחוב וחתולה של חברה שאושפזה במקום לגדל כלב משלהם בשל גילם המתקדם). תיאור מנגנון האימוץ כאמצעי להחלמה אינו מתאים כמובן לכל זוג. כך לדוגמה בשלב של משפחות עם ילדים צעירים, שלב שבו נמצאים בני הזוג הצעיר במחקר זה, בשל המחויבות לטפל בילדים הקטנים יש פחות זמן להקדיש לחיית מחמד (Albert & Bulcroft, 1988). בשלב זה יש מקום להתלבטות ולחשיבה מחודשת על אימוץ חיית מחמד חדשה. גם בשלב ההתפתחותי האחרון בחיי המשפחה: משפחות בחיים המאוחרים, שלב שבו מתרחשים שינויים רבים בעלי פוטנציאל למצוקה כגון יציאה לגמלאות, מחלה, מוות של אחד מבני הזוג או מעבר למקום מגורים חדש, יש מקום רב לשקול האם מתאים לגדל חיית מחמד חדשה, במיוחד בשל הדאגה לגורלה אם תחיה אחריהם

(Turner, 2005), כפי ששקלו בני הזוג במחקר.

התמה העוסקת במוות לצד החיים, תיארה את העיסוק במותה של חיית המחמד ובו בזמן שילוב חיית המחמד החדשה בשיחה. התמקדות זו היא ההמשך הטבעי לבחירת המשפחות לאמץ חיות מחמד חדשות כאמצעי להחלמה ולהשבת המבנה הזוגי/משפחתי לקדמותו. נראה ששילובן בשיחה על מות חיית המחמד הקודמת ממחיש בדיוק רב את מנגנון ההחלמה שבעזרתו מסייעות חיות המחמד המאומצות החדשות לבני הזוג להחזיר את המבנה הבסיסי לקדמותו, כמובן בלי לאבד את זיכרון החיה הקודמת האהובה. כך מתוך שיחה עליהן/אליהן, מבט, מגע או ליטוף נוצרות הסחת דעת, נחמה מיידית בנוכחותן, ואולי אף חזרה רגעית ומנחמת למבנה הזוגי/משפחתי המוכר עם חיית המחמד. נחמה מיידית זו היא גם הבסיס לקשר חזק ואיתן עם חיית המחמד החדשה. תיאורים אלה של בו בזמן – המוות לצד החיים – לא נמצאו בספרות עד כה למיטב ידיעתי.

גם בחירת המשפחות המשתתפות לאמץ בעלי חיים נטושים, לדעתי מתוארת לראשונה במחקר זה. דיון נרחב על בתי מחסה דווקא כמקומות למסירת בעלי חיים שאינם רצויים, מצוי בספרות העוסקת בנטישתם (ראו בסקירה: גילשטרום (וינברגר), 2017). היא מתארת את בחירתם של בעלים רבים למסור את חיות המחמד לבתי מחסה. גם אלו מביניהם שבחרו לאמץ את החיות מבתי המחסה, מחליטים להחזירן אליהם לאחר פרקי זמן קצרים, לרוב בשל קשיי הגידול (Shore, Burdsal, & Douglas, 2008; Stavisky, Brennan, Downes, & Dean, 2012). על סמך ספרות זו המלמדת על המתות נרחבות של בעלי חיים בריאים בשל הקשיים של בתי המחסה להתמודד עם מספר הנטישות העצום (Shore, Petersen, & Douglas, 2003; Stavisky et al., 2012), אפשר להעריך עוד יותר את בחירת הזוגות להעניק לחיות המחמד הנטושות חיי רווחה עד למותן בשיבה טובה (מלבד בשני אירועי המוות בצעירותן עקב מחלה והרעלה). בחירה ערכית זו ממשיכה להנחות את הזוגות גם לאחר מות חיית המחמד, כאשר גם חיות המחמד המאומצות החדשות נאספות בכוונה רבה מהרחוב, מבתי מחסה או ממשפחות שלא רצו בהן עוד.

הכרה, לגיטימציה להתאבל ותמיכה לאחר אובדן חיות מחמד

הלגיטימציה להתאבל ולקבל תמיכה מהסביבה הקרובה אינה מובנת מאליה. הספרות רואה במונח "צער שאין לו זכות" (disenfranchised grief), צער שאינו מוכר או מאושר בגלוי בחברה. צער לאחר אובדן בעל חיים נחשב לצער שאין לו זכות. כאשר הסביבה הקרובה אינה תומכת ואף רואה את צערו של האדם המתאבל כלא ראוי, גדלים רגשות הצער והכאב וגדלה הפגיעה ביכולתו של האדם האבל להשלים את תהליך האבל על חיית המחמד שנפטרה (Chur-Hansen, 2010; Rémillard, 2014).

בישראל, באירוע מוות של אדם קרוב, מקובל לקחת חופשה של שבוע מהעבודה כדי לשבת "שבעה" – להתאבל בדרך היהודית המסורתית, לאחר טקס לוויה וקבורת המת. כך זוכה האדם האבל באופן טבעי בהכרה, לגיטימציה ותמיכה חברתית ורגשית. לעומת זאת, פטירת חיית מחמד קרובה אינה זוכה למענה בישראל (Tzivian et al., 2014). כך נשאר האדם האבל לאחר מות חיית מחמד אהובה ללא הכרה חברתית ברורה ומקובלת והוא נאלץ למצוא בכוחות עצמו את הדרך להתמודד עם האובדן הכבד, שעלול להיות פוגע כאובדן בן משפחה אנושי ולעיתים אף עולה עליו בעוצמתו (Pockman et al., 2014).

מחקרים רבים מצאו שהסביבה מתקשה להציע לבעלים אבלים של חיות מחמד את הלגיטימציה להתאבל ואת התמיכה באבלם. קשיי הסביבה יכולים להתבטא בהימנעות מלעסוק בנושא האובדן, כשבכך היא מונעת מהאבלים לשתף בצערם, ואף בהגחכת צערם באמצעות שימוש

במשפטים פוגעים, כגון "זה רק כלב" (Reisbig et al., 2017; Wong et al., 2017). גם בישראל (Tzivian et al., 2014) מתארים כמה מהמשתתפים את היעדר התמיכה, כשלעיתים הם עצמם נמנעים מלספר על צערם מחשש שלא יובנו.

במחקר זה נמצא כי כמעט כל המשתתפים בחרו מלכתחילה עם מי לחלוק את רגשות הצער והכאב לאחר אובדן חיית המחמד, ובכך יצרו לעצמם מראש את הסביבה המתאימה, מעין "כר נוח" הנותן לגיטימציה לצערם ותמיכה בו. בחירה זו בסביבה מסוימת מאוד, הדומה במאפייניי אהבת בעלי חיים למאפייניי בני הזוג האבלים, כשלעצמה עשויה ללמד על היעדר לגיטימציה בחברה הישראלית להתאבל על חיית מחמד, מעין מוסכמה חברתית ברורה שבעטייה הם אינם רוצים להסתכן בפגיעה נוספת ברגשותיהם.

תיאור ההתמודדות של בת הזוג (מבין הזוגות שבהם בני הזוג שונים זה מזה בעוצמת הצער) עם האובדן הקשה של כלבתה, ממחיש את היעדר הלגיטימציה להתאבל: עוצמת תחושות הצער והאבל נמצאו גבוהות במיוחד בקרב בת הזוג שהתמודדה לבדה עם ההידרדרות הקשה בבריאות כלבתה, עד למצב של מחלה קשה ואובדן תפקוד. תגובות רגשיות וגופניות אלה מתאימות למונח "צער שאין לו זכות", כפי שתואר לעיל. כאשר הסביבה הקרובה התקשתה לתמוך בה ואף החשיבה את צערה לחריג ("מוגזם"), גדלו רגשות הצער והכאב וגדלה הפגיעה ביכולתה להשלים את תהליך האבל, כפי שתיארה. אירוע זה ממחיש ומלמד עוד יותר על חשיבות התמיכה (הזוגית-משפחתית) לאחר אובדן חיית מחמד. היות שבקרב הזוגות בעלי השוני בעוצמת השפעת האובדן, עלולים בני הזוג הקשורים יותר לחיית המחמד שלא לקבל את התמיכה והלגיטימציה להתאבל, נראה שיש מקום במצבים אלה לשקול תמיכה טיפולית כדי להקטין את הפגיעה הן בבני הזוג האלה והן במבנה הזוגי משפחתי.

חלק מהזוגות במחקר בחרו לשמור כמה מהחפצים של חיות המחמד לזיכרון, וכולם שמרו את תמונותיהן. הספרות מציעה את המונח "קשר מתמשך" (continuing bond), לתיאור תגובות רגשיות והתנהגותיות מסוימות שהבעלים מציגים במהלך האבל על חיית המחמד, המסייעות להם לשמור על הקשר הרגשי עימה גם לאחר אובדנה. תגובות אלה מאפשרות להם למלא תפקיד פעיל בתהליך הפרידה מבעל החיים, להביע כאב וצער, לרכך ולווסת את הרגשות הקשים, להפחית את עוצמת הצער ובעיקר מנחמות אותם. לתגובות אלה תפקיד חשוב בתהליך עיבוד האבל והשלמתו (Pockman et al., 2012).

ניתן להציע שלתגובות אלה של הנצחה וזיכרון – ובהן הזיכרונות הנשזרים בשיח הזוגי, וכן השוואות לחיות המחמד החדשות – תפקיד חשוב במיוחד בתהליך עיבוד האבל והשלמתו בשל היעדר הלגיטימציה להתאבל בגלוי לאחר אובדן חיית המחמד.

היות שכל הזוגות בחרו בהמתת חסד וכולם השאירו את החיות המתות במרפאת הווטרינר, הם בחרו לוותר על מקום קבורה כמקום להנצחה והתייחדות עם חיות המחמד. ייתכן אולי שתהליך האימוץ המהיר, החזרה המהירה למבנה המשפחתי המוכר והאהוב עם חיית המחמד החדשה, משאיר פחות מקום/צורך בטקסי קבורה ממשיים, זאת לצד ההימנעות אולי מאפשרות זו גם בשל החשש מהיעדר הלגיטימציה (Tzivian et al., 2014). גם במחקר קודם בישראל, נמצא שרוב הבעלים בחרו להשאיר את החיות המתות אצל הווטרינר, ולהשערת המחברים ייתכן שזו הדרך הקלה ביותר להוציא מרשותם את הגופות. עם זאת הם התרשמו במחקרם שבעלים שבחרו בקבורה נראו רגועים יותר, התרשמות התואמת לממצאים קודמים, המציעים שהליך הקבורה משפר את מצבו הרגשי של הבעלים, ומוסיפים שאולי רגיעה זו עשויה להיות אחת הסיבות לכך שבתי קברות לחיות מחמד הופכים לשכיחים יותר ברחבי העולם (Tzivian et al., 2014).

יתרונות שילוב איכויות המחקר האיכותני במחקר הנוכחי

צבר-בן יהושע (1990) עוסקת בכמה ממאפייני המחקר האיכותני: שהיית החוקר במקום ההתרחשות; איסוף נתונים באופן תיאורי; עניין רב בתהליך יותר מאשר בתוצאה; מתן חשיבות רבה למשמעות ההתרחשות בעיני משתתפי המחקר. נראה שאיכויות אלה של המחקר האיכותני תרמו רבות להבנת החוקרת את ההתנסות בחוויית אובדן חיית מחמד משפחתית ואהובה. תחילה, קיום הראיונות במקום ההתרחשות אפשר לבני הזוג לחוש בטוחים וניוחים בביתם, במקום שבו חלקו את הקשר הקרוב עם חיית המחמד ולכן הוא מוקף בפינות המוחשיות והאהובות ביותר שבהן בילו בחברת החיות ומלא בזיכרונות הקשר האין-סופיים. שהיית החוקרת עם בני הזוג בביתם יצרה שותפות מיידית בהתנסות הכואבת וסייעה למשתתפים לחשוף את רגשותיהם ומחשבותיהם בכנות רבה ובכאב רב. השהייה בבית אפשרה להם גם להציג בספונטניות ובזמינות מיידית, תמונות וחפצים של חיית המחמד כדרך לשתף ולקרב לאינטימיות הרגשית עימן.

בעזרת תהליך איסוף נתונים באופן תיאורי, המאמר משלב ציטוטים רבים של בני הזוג בתוך ממצאי המחקר הנוכחי. אלה ממחישים ומקרבים את הקורא להתנסות האובדן הכואבת של בני הזוג.

חקר התהליך היה בעל משמעות במיוחד במחקר זה, בחשיפת מנגנון האימוץ של חיית מחמד חדשה כאמצעי המסייע להתגבר על האובדן ולהחזיר את המבנה הזוגי/משפחתי המוכר עימה לקדמותו. המיקוד בתהליך אפשר לחוקרת לגלות כיצד מתוך תיאור תחושות העצב והכאב עברו בני הזוג לתאר ברצף השיחה את ההחלטה לאמץ, בלי שנשאלו על כך. כך נמצא שרגשות הכאב והצער המלווים את האובדן, תורגמו בסמיכות רבה לאובדן לעשייה, להכנסת חיית מחמד חדשה למשפחה.

בגישה האיכותנית "המציאות הנחקרת נתפסת כמכלול של אינטראקציות" (צבר-בן יהושע, 1990, עמ' 25), שבהן החוקר שואף להבין את מחשבותיהם, אמונותיהם, הנחותיהם ורגשותיהם של המשתתפים כלפי התופעה הנחקרת. נראה כי המאמץ הכן להתעניינות אמיתית, ממושכת ואמפתית בהתנסות האותנטית של בני הזוג, אפשר להם, מעבר לתחושת האינטימיות שנוצרה מתוך המפגש בביתם, בחלל המשותף שחלקו עם חיית המחמד, לחשוף את הידע הרב הטמון בחוויה הקשה והמורכבת של אובדן בת משפחה קרובה ואהובה.

התרומה התאורטית והמעשית של המחקר

חיות המחמד נחשבו בקרב הזוגות לבנות משפחה אהובות. הן חלקו עם בני הזוג את השגרה היומית ואת יחסי הגומלין, והשפיעו רבות על דפוסי התקשורת וההתנהגות. אובדנן הביא לידי רגשות קשים של צער וכאב. הממצאים גילו שעוצמת הקשר עימן אינה בהכרח דומה בין בני זוג למרות הסכמתם לגדלה במשותף. נמצאו שני דפוסים של יחסי גומלין בין בני זוג ובין חיית המחמד: זוגות שבהם שני בני הזוג דומים בעוצמת הקשר עם חיית המחמד, וזוגות שבהם בני הזוג שונים זה מזה בעוצמת הקשר עימה. רגשות הצער והכאב שעלו מתוך אובדן חיית המחמד – ובהם תחושות חוסר וחלל, וכך גם מקום התמיכה בקרב הזוגות, הותאמו לשני דפוסי יחסי גומלין אלה בין בני הזוג ובין חיית המחמד.

ממצאי המחקר מציעים שאופי הדינמיקה הזוגית עם חיית המחמד מתבטא בהשפעת אובדנה על בני הזוג ועל מבנה הזוגיות, ובדרכי התמודדותם עם האובדן.

האיזון במבנה הזוגי עלול להיפגע בשל החוסר והאובדן של אינטראקציות קבועות עם חיית המחמד, שהיו שזורות בתוך יחסי הגומלין הזוגיים/משפחתיים.

גם להשוואת רגשות הצער והאבל שעולים מתוך אובדן חיית מחמד לרגשות הכאב שעולים מתוך

אובדן אנשים חשובים, יש פוטנציאל לפגוע בבני זוג.

האיזון במבנה הזוגי בקרב זוגות שבהם בני הזוג שונים זה מזה בעוצמת הקשר עם חיית המחמד, נוטה להיות פגיע יותר בשל אובדנה. גם מקורות התמיכה הזוגית בקרב זוגות אלה עלולים להיפגע בשל האובדן. ראוי לשקול פנייה לתמיכה טיפולית במקרה הצורך.

המחקר הנוכחי מציע שההחלטה לאמץ חיית מחמד חדשה בסמיכות רבה לאובדן החיה הקודמת, משמשת מנגנון או אמצעי פוטנציאלי חשוב המסייע להתגבר על הצער והאבל ולהחזיר את המבנה הזוגי/משפחתי המוכר עם חיית המחמד לקדמותו.

זהו מחקר ראשוני הבוחן את השפעת אובדנה של חיית מחמד משפחתית על הדינמיקה הזוגית-משפחתית. קשה להכליל את תוצאותיו בשל גודל המדגם המצומצם. יש מקום לעוד מחקרים לאישוש הממצאים. רוב הזוגות היו בשלב של עזיבת הילדים את הבית. יש מקום לבדיקת השפעת האובדן גם על משפחות בשלבים אחרים בהתפתחות המשפחה, כאשר הדינמיקה מושפעת ממשתנים כגון גודל המשפחה, זמן בילוי עם חיית המחמד וכדומה.

התרומה המעשית היא מכלול של עצות והמלצות למטפלים משפחתיים שעובדים עם משפחות שאיבדו חיית מחמד:

- בדרך כלל יש לכלול את חיית המחמד במפגשים טיפוליים עם בני הזוג ובני משפחה אחרים.
- יש לשאול על אופי הקשרים עם חיית המחמד ולאפשר לגיטימציה לקשרים אלה. יש לבדוק אינטראקציות, תפקידים ודפוסי יחסים של כל אחד מבני הזוג עם חיית המחמד, ואף עם בני משפחה אחרים.
- חשוב להבחין האם הדינמיקה הזוגית היא של דמיון או שוני בעוצמת הקשרים עם חיית המחמד.
- יש לבדוק האם הזוג חווה אובדן של חיית מחמד ואם כן, לנסות לאתר את הסיכון לפגיעה על סמך דפוס היחסים עימה.
- היות שבני הזוג הקשורים במיוחד לחיית המחמד בקרב זוגות שבהם בני הזוג שונים זה מזה בעוצמת הקשר עימה, נוטים להיות פגיעים במיוחד להשפעת אובדנה, כדאי לברר מהם מקורות התמיכה העומדים לרשותם ולסייע במידת הצורך.
- לעודד שיחה על אפשרות האימוץ כאמצעי מסייע להחלמה ולסייע לבני הזוג להביע את רגשותיהם ומחשבותיהם בנושא.

רשימת מקורות

בר-צורי, ר' (2011). **צרכנות פנאי – שוק חיות המחמד והוצאות משקי בית לגידולן.** ירושלים: משרד התמ"ת – מחקר וכלכלה.

גילשטרום (וינברגר), ר' (2012). השפעת אובדן חיות מחמד על בעליהן. **חיות וחברה, 47,** 41-54.

גילשטרום (וינברגר), ר' (2013). מקומן של חיות המחמד במשפחה: תרומתן המשמעותית לתפקודה. **חיות וחברה, 48,** 36-43.

גילשטרום (וינברגר), ר' (2017). **חיות מחמד במשפחה: הגלוי, הסמוי ומה שביניהם, הקשרים טיפוליים.** תל-אביב: גוונים.

צבר-בן יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה** (א' שמיר, עורכת). גבעתיים: מסדה.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום.** תל-אביב: רמות.

Albert, A., & Bulcroft, K. (1988). Pets, families and the life course. *Journal of Marriage and the Family, 50*(2), 543-552. doi:10.2307/352019

Brown, O. K., & Symons, D. K. (2016). "My pet has passed": Relations of adult attachment styles and current feelings of grief and trauma after the event. *Death studies, 40*(4), 247-255. doi:10.1080/07481187.2015.1128499

Bowen, M. (1965). Family psychotherapy with schizophrenia in the hospital and in private practice. In I. Boszormenyi-Nagy & J. L. Framo (Eds.), *Intensive family therapy: Theoretical and practical aspects* (pp. 213-243). New York: Hoeber Medical Division, Harper & Row.

Chur-Hansen, A. (2010). Grief and bereavements issues and the loss of a companion animal: People living with a companion animal, pet owners of livestock, and animal support workers. *Clinical Psychologist, 14*(1), 14-21. doi:10.1080/13284201003662800

Carmack, B. J. (1985). The effects on family members and functioning after the death of a pet. *Marriage & Family Review, 8*(3-4), 149-161. doi:10.1300/J002v08n03_11

Gage, M. G. (1988). *Family careers and companion animal experience: A study of anticipatory socialization.* Minneapolis: University of Minnesota. The Center to Study Human – Animal Relationships and Environments.

Gage, M. G., & Holcomb, R. (1991). Couples' perception of stressfulness of death of the family pet. *Family Relations, 40*(1), 103-105. doi:10.2307/585666

Petrich, D. K. (2008). *Pet bereavement and families: A qualitative view* (Doctoral dissertation). The University of Akron, Ohio.

Pockman, W., Carmack, B. J., & Ronen, R. (2012). Therapeutic implications of continuing bonds expressions following the death of a pet. *OMEGA – Journal of Death and Dying, 64*(4), 335-356. doi:10.2190/OM.64.4.d

Pockman, W., Carmack, B. J., Katz, R., Carlos, F., Field, N. P., & Landers, C. (2014). Online survey as empathic bridging for the disenfranchised grief of pet loss. *OMEGA – Journal of Death and Dying, 69*(4), 333-356. doi:10.2190/OM.69.4.a.

Reisbig, A. M., Hafen Jr, M., Siqueira Drake, A. A., Girard, D., & Breunig, Z. B. (2017). Companion animal death: A qualitative analysis of relationship quality, loss, and coping. *OMEGA – Journal of Death and Dying, 75*(2), 124-150. doi:10.1177/0030222815612607

Rémillard, L. (2014). *Exploring the grief experience among bereaved pet owners* (Doctoral dissertation). The University of Guelph, Ontario, Canada.

Rémillard, L. W., Meehan, M. P., Kelton, D. F., & Coe, J. B. (2017). Exploring the grief experience among callers to a pet loss support hotline. *Anthrozoös, 30*(1), 149-161. doi:10.1080/08927936.2017.1270600

Ross, C. B., & Baron-Sorensen, J. (2007). *Pet loss and human emotion: A guide to recovery*. New York: Routledge.

Rujoiu, Q., & Rujoiu, V. (2016). Animal companion loss and the veterinarian-client relationship-exploratory study. *Revista de Psihologie, 62*(3), 211-226.

Shir-Vertesh, D. (2012). "Flexible personhood": Loving animals as family members in Israel. *American Anthropologist ,114*(3), 420-432. doi:10.1111/j.1548-1433.2012.01443.x

Shore, E. R., Petersen, C. L., & Douglas, D. K. (2003). Moving as a reason for pet relinquishment: A closer look. *Journal of Applied Animal Welfare Science, 6*(1), 39-52.

Shore, E. R., Burdsal, C., & Douglas, D. K. (2008). Pet owners' views of pet behavior problems and

willingness to consult experts for assistance. *Journal of Applied Animal Welfare Science, 11*(1), 63-73. doi:10.1080/10888700701729221

Stavisky, J., Brennan, M. L., Downes, M., & Dean, R. (2012). Demographics and economic burden of un-owned cats and dogs in the UK: Results of a 2010 census. *BMC Veterinary Research, 8*(1), 163. doi:10.1186/1746-6148-8-163

Triebenbacher-Lookabaugh, S. (2006). The companion animal within the family system: The manner in which animals enhance life within the home. In A. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical and guidelines for practice* (pp. 357-374). San Diego: Academic Press.

Toray, T. (2004). The human-animal bond and loss: Providing support for grieving clients. *Journal of Mental Health Counseling, 26*(3), 244-259. doi:10.17744/mehc.26.3.udj040fw2gj75lqp

Turner, W. G. (2005). The role of companion animals throughout the family life cycle. *Journal of Family Social Work, 9*(4), 11-21. doi:10.1300/J039v09n04_02

Tzivian, L., Friger, M., & Kushnir, T. (2014). Grief and bereavement of Israeli dog owners: exploring short-term phases pre-and post-euthanization. *Death studies*, *38*(2), 109-117. doi:10.1080/07481187.2012.738764

Walsh, F. (2009). Human-animal bond II: the role of pet in family systems and family therapy. *Family Process, 48*(4), 481-499. doi:10.1111/j.1545-5300.2009.01297.x

Williams, B., & Green, R. (2016a). Experiences of bereavement following the death of animals: Bronwen Williams and Rebecca Green discuss the types of grief experienced by people whose animals have died, and how mental health professionals can assess and support them by understanding their relationship and significance. *Mental Health Practice*, *19*(9), 29-33. doi:10.7748/mhp.19.9.29.s21

Williams, B., & Green, R. (2016b). Understanding bereavement in animal owners. *In Practice, 38*(3), 140-146. doi:10.1136/inp.i899

Wong, P. W. C., Lau, K. C. T., Liu, L. L., Yuen, G. S. N., & Wing-Lok, P. (2017). Beyond recovery understanding the postbereavement growth from companion animal loss. *OMEGA – Journal of Death and Dying, 75*(2), 103-123. doi:10.1177/0030222815612603

אבי סיגלר, שולה וייסמן ומשה סטופל

השימוש במשפטים ובנוסחאות שמוכרים פחות ככלי להשגת פתרונות אלגנטיים בגאומטריה אוקלידית

תקציר

היכולת להתמודד עם משימות למיניהן, מקצתן קשות או מורכבות, בגאומטריה אוקלידית, תלויה במידה רבה ב"ארגז הכלים המתמטי" העומד לרשותו של התלמיד. ככל שהוא רחב יותר ועשיר יותר במשפטים ובנוסחאות שמוכרים פחות, גדלה במידה ניכרת יכולת ההתמודדות של התלמיד וסביר מאוד שהוא יצליח להשיג פתרונות אלגנטיים קצרים ויפים. להמחשת החשיבות של "ארגז הכלים המתמטי" מוצגות שבע משימות מעניינות בגאומטריה אוקלידית שלצורך ההתמודדות איתן זקוקים למשפטים ולנוסחאות שבדרך כלל אינם נמצאים במאגר הידע של התלמידים. לשש מהמשימות הוצגו יותר מפתרון אחד. בדרך כלל הפתרון שהוצג באמצעות משפט או נוסחה שאינם מוכרים, מפתיע, קצר ויפה מהפתרונות האחרים.

מילות מפתח: *השבחת הוראת גאומטריה; משפטים בגאומטריה שידועים פחות; פתרון משימות גאומטריה בדרכים מגוונות.*

הקדמה

פתרונות של בעיות הוכחה ובעיות חישוב בגאומטריה מחייבים הכרת תכונות יסוד של צורות גאומטריות, הכרת משפטים והכרת נוסחאות למיניהן. ככל ש"ארגז הכלים המתמטי" של התלמיד רחב יותר והוא יודע להשתמש בו, יהיה לו קל יותר להתמודד עם משימות למיניהן. ב"ארגז הכלים המתמטי" יש לכלול גם ידע בענפי המתמטיקה האחרים, כגון אלגברה, טריגונומטריה, גאומטריה אנליטית, חשבון דיפרנציאלי ואינטגרלי ועוד, כי ענפי המתמטיקה הם ענפים של "עץ" רחב שמשתלבים זה בזה. לעיתים קרובות אפשר לפתור בעיות גאומטריות בעזרת כלים של ענף מתמטיקה אחר, וכמובן להפך. האוסף העשיר של הכלים במתמטיקה מאפשר להתמודד עם בעיה מסוימת ולמצוא לה פתרון בדרכים מגוונות, כמה מהן קצרות ביותר ומפתיעות, ובכך הן מבליטות את היופי של המתמטיקה. די אם נציין שלהוכחת משפט פיתגורס נמצאו מאות הוכחות מגוונות, מקצתן קרובות זו לזו אך גם כאלו ששונות זו מזו במידה רבה.

לכל מדינה יש תוכנית הלימודים שלה ובתוכנית מפורטים נושאי הלימוד ורמותיהם, וכן מאגר משפטים ונוסחאות שעל התלמידים להכיר ושרק בהם יוכלו להשתמש להוכחה ולפתרון תרגילים. מצד אחר ישנם מקומות שמטפחים מאוד את לימודי המתמטיקה הן באמצעות

הגדלת מספר שעות הלימוד הפרונטלי והן באמצעות חוגי העשרה, חוגי חידות מתמטיות וחוגים המשלבים העשרה עם חקר מלווה בשימוש בטכנולוגיה ממוחשבת. במקומות אלה מעשירים את הידע של התלמידים במשפטי גאומטריה שמוכרים פחות: משפט שטיינר לטרפז, משפט תלמי למרובע, משפט ברייט-שניידר למרובע, שלא לדבר על משפטים אלה: סטיוארט, צ'בה, מנלאוס, פסקל ואחרים, שעוסקים בכל מיני נוסחאות לחישוב גדלים בצורות גאומטריות מסוימות, וכן אי-שוויונים בין גדלים גאומטריים למיניהם. מידע על משפטים, נוסחאות ואי-שוויונים, שלרוב אינם מוכרים לתלמידי החינוך העל-יסודי ולרוב המורים שלהם, אפשר למצוא בספרי העשרה בגאומטריה ובמאמרים מסוימים (Coxeter & Greitzer, 1967; Grünbaum & Shepard, 1995; Smith, 1959). לדוגמה את ההוכחה לכך שאם במשולש שניים מחוצי הזוויות שלו שווים באורכיהם, אז המשולש הוא שווה שוקיים (נקרא משפט שטיינר-למוס, Beran, 1992; Parry, 1992). אפשר להוכיח באמצעות נוסחאות בשילוב מניפולציות אלגבריות.

מי שקיבל נושאי העשרה אלו ובקיא בהם, מסוגל להגיע לפתרונות מרהיבים ביופיים וקצרים בדרכם, משימות שמהתלמיד הרגיל ידרשו מאמץ וזמן רב. אכן, במאמרים למיניהם שהתפרסמו בשנים אחרונות, הודגשה החשיבות של יכולת ההוכחה או פתרון משימה באמצעות שימוש בכלים מגוונים או באינטגרציה של מספר כלים (Leikin, 2009; Levav-Waynberg & Leikin, 2009; Stupel & Ben-Chaim, 2013b).

כדי להראות עד כמה חשובה העשרת הידע, נציג שש משימות גאומטריות ולכל אחת מהן נציג שני פתרונות או יותר ואין לנו צל של ספק מי מהם ייבחר כפתרון העדיף והיפה יותר.

משימה 1: חישוב שטח משולש בדרכים מגוונות

משימה זו פשוטה ואפשר לפתור אותה בכל מיני דרכים על פי הידע של התלמידים.

המושג שטח נלמד בגילים 10-11 ואחריו לומדים לחשב שטח של צורות גאומטריות פשוטות ובהן חישוב שטח משולש שהוא מחצית מכפלת אורך צלע באורך הגובה לצלע זו.

לתלמידים בגילים שונים זה מזה ניתנה משימה לחשב את שטחו של משולש שאורכי צלעותיו 13, 14 ו-15 ס"מ (ראו איור 1).



איור 1

א. חישוב שטח המשולש על ידי תלמידים בני 10-13

בגילים אלו התלמידים יודעים להשתמש בסרגל מדידה ובמשולש ישר-זווית. בעזרת סרגל משולש הם מסרטטים את הגובה AD ובעזרת סרגל הם מודדים את אורכו ומחשבים את השטח. הדיוק של התוצאה מותנה בדיוק המדידות.

ב. חישוב שטח המשולש על ידי תלמידים בני 14-15

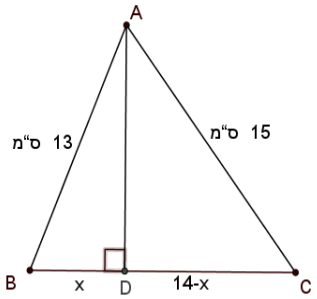
בגילים אלו התלמידים מכירים את משפט פיתגורס ויודעים לפתור משוואות ריבועיות. הם מסרטטים את הגובה AD ומסמנים:

$BD = x$ ו-$DC = 14 - x$ (ראו איור 2).

מתקבלות שתי משוואות ריבועיות:

$$\left.\begin{aligned}(AD)^2 &= 13^2 - x^2 \\ (AD)^2 &= 15^2 - (14-x)^2\end{aligned}\right\} \Rightarrow AD = 12\text{ס"מ}$$

מכאן מקבלים: 84 סמ"ר = S.



איור 2

ג. חישוב שטח המשולש על ידי תלמידים בני 16-18

תלמידים אלו יודעים טריגונומטריה ובעזרת משפט הקוסינוסים הם מוציאים את הגודל של אחת הזוויות ובעזרת הנוסחה $S = 0.5 \cdot a \cdot b \cdot \sin\gamma$ מוצאים את שטח המשולש.

ד. חישוב שטח המשולש באמצעות נוסחת הרון

נוסחת הרון לחישוב שטח משולש היא $S = \sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)}$

כאשר a,b,c צלעות המשולש ו-p מחצית היקפו ($p = \frac{a+b+c}{2}$).

הנוסחה מאפשרת חישוב שטח המשולש לכל גיל של תלמידים שיודעים להציב בנוסחה ולחשב את הערך המספרי של הביטוי המתקבל. אין צורך במדידת גובה, בשימוש במשפט פיתגורס או במשפט הקוסינוסים.

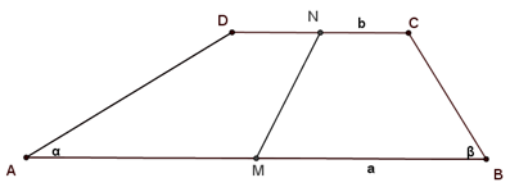
הצגת דרך ד באה להדגיש את העובדה שהכרת נוסחה אלגברית מאפשרת להגיע לערך השטח בדרך הקצרה ביותר.

הערה: כשנתון משולש במערכת צירים ויש לחשב את שטחו אז ברור שחישוב שטח המשולש בעזרת דטרמיננטה עדיפה על חישוב בדרך גאומטרית, או באמצעות גאומטריה אנליטית או בשילוב של גאומטריה אנליטית וטריגונומטריה.

משימה 2: חישוב אורך הקטע המחבר את נקודות האמצע של בסיסי טרפז

נתון טרפז ABCD שסכום זוויות הבסיס שלו $\alpha + \beta = 90°$ ואורכי בסיסיו הם: $AB = a$ ו-$DC = b$ $a > b$ (ראו איור 3).

יש לבטא את אורך הקטע MN כאשר הנקודות M ו-N הן נקודות האמצע של הבסיס התחתון ושל הבסיס העליון בהתאמה.



איור 3

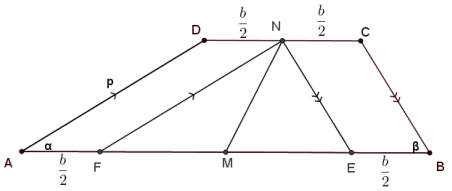
דרך א: גאומטריה עם בניית עזר

בונים $NF \| DA$, $NE \| CB$. נוצרו שתי מקביליות ADNF ו-NCBE כמתואר באיור 4.

מחישוב מתקבל $FE = a - b$.

משולש FNE הוא ישר זווית $\angle FNE = 90^\circ$,

NM הוא תיכון ליתר שלו לכן $MN = \frac{a-b}{2}$.



איור 4

המשפט ההפוך:

נתון טרפז ABCD שאורכי בסיסיו הם: $AB = a$ ו-$DC = b$. כמו כן נתון שאורך הקטע המחבר את נקודות האמצע של בסיסיו M ו-N הוא $MN = \frac{a-b}{2}$ כמתואר באיור 3. יש להוכיח שסכום הזוויות שליד הבסיס התחתון הוא $\alpha + \beta = 90^\circ$.

דרך א: גאומטריה

על פי הבנייה המתוארת בדרך א (איור 4 להלן) עם העברת המקבילים לשוקיים מתקבל $FM = ME = \frac{a-b}{2}$, ומאחר שנתון $MN = \frac{a-b}{2}$, הרי ש-MN הוא תיכון לצלע FE במשולש NFE ושווה למחצית אורכה ולכן המשולש הוא ישר זווית: $\angle FNE = 90^\circ$, לפיכך $\angle NFE + \angle NEF = 90^\circ$. מכאן לפי המקבילות של קווי העזר NF ו-NE לשוקי הטרפז נובע שסכום זוויות הבסיס שלו 90° .

דרך ב: בעזרת משפט שטיינר

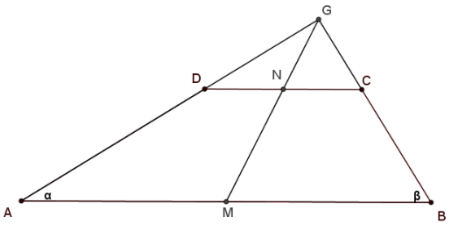
על פי משפט שטיינר ולפי הסימון באיור 5 להלן מתקיים:

$GM - GN = \frac{a-b}{2}$ ו- $\frac{GN}{GM} = \frac{b}{a}$ (דמיון משולשים).

משני קשרים אלו מקבלים $GN = \frac{b}{2}$.

GN הוא תיכון לצלע DC במשולש GDC ושווה למחצית אורך הצלע DC ולכן $\angle CGD = 90^\circ$ ולכן סכום זוויות הבסיס של הטרפז הוא 90° .

דרך ב: גאומטריה עם משפט שטיינר



איור 5

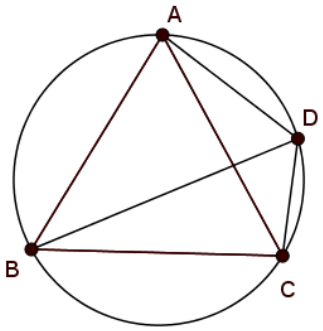
המשכי השוקיים נחתכים בנקודה G (ראו איור 5).

על פי משפט שטיינר (Stupel & Ben-Chaim, 2013a): נקודות האמצע של בסיסי הטרפז, נקודת חיתוך אלכסוני הטרפז ונקודת חיתוך המשכי שוקיו נמצאים על קו ישר אחד. לכן,

$$GM=\frac{a}{2}\,,\ GN=\frac{b}{2}\ \ \Rightarrow\ \ MN=\frac{a-b}{2}\,.$$

משימה 3: תכונת שימור אורכי מיתרים

נתון משולש שווה צלעות ABC החסום במעגל, נעביר מיתר כלשהו BD, יש להוכיח כי $BD=AD+DC$ (ראו איור 6).



איור 6

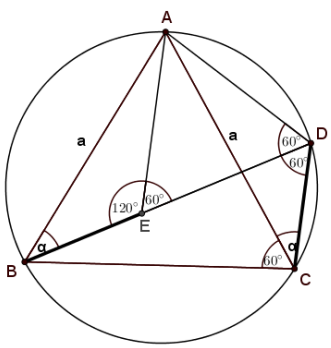
להדגמת התכונה של שימור סכום אורכי שני המיתרים לאורכו של המיתר השלישי הוכן יישומון ג'אוג'ברה שבו אפשר לגרור את הנקודה D על קשת המעגל ובכך לשנות את אורכי שלושת המיתרים. בכל שלב מופיעים על צג היישומון אורכי שלושת המיתרים וכן סכום אורכי המיתרים AD+DC.

אל היישומון אפשר להגיע באמצעות הקישור:

Link: https://www.geogebra.org/m/dwybrhe9

דרך א: גאומטריה בעזרת בניית עזר

על המיתר BD מסמנים נקודה E כך ש- $AD=DE$ (ראו איור 7). מסמנים: $\angle ABD=\alpha$ ונשתמש במשפט: זוויות היקפיות הנשענות על אותה קשת שוות זו לזו. המשולש שמתקבל AED הוא משולש שווה צלעות (משולש שווה שוקיים בעל זווית ראש של 60°). המשולשים ABE ו-ADC שווים בזווית α (זווית היקפית) והם בעלי זווית של 120° $(\angle AEB=ADC)$ ולכן שווים גם בזווית השלישית.



איור 7

כמו כן הם בעלי צלע שווה a, ולכן על סמך ז.צ.ז הם חופפים. מהחפיפה נובע $EB=DC$.

מכאן, $BD=DE+EB=AD+DC$.

דרך ב: טריגונומטריה – משפט הסינוס

שימוש במשפט הסינוס במשולש BDC נותן:

$$\frac{BD}{\sin(60°+\alpha)}=\frac{a}{\sin 60°}\Rightarrow BD=\frac{2a}{\sqrt{3}}\sin(60°+\alpha)$$

$$\frac{DC}{\sin(60-\alpha)}=\frac{a}{\sin 60}\Rightarrow DC=\frac{2a}{\sqrt{3}}\sin(60-\alpha)$$

שימוש במשפט הסינוס במשולש ADB נותן:

$$\frac{AD}{\sin\alpha}=\frac{a}{\sin 60°}\Rightarrow AD=\frac{2a}{\sqrt{3}}\sin\alpha$$

מכאן,

$$AD+DC=\frac{2a}{\sqrt{3}}\left[\sin(60°-\alpha)+\sin\alpha\right]=\frac{2a}{\sqrt{3}}\cdot 2\sin 30°\cos(30°-\alpha)=\frac{2a}{\sqrt{3}}\sin(60°+\alpha)=BD$$

דרך ג: טריגונומטריה – משפט הקוסינוס

שימוש במשפט הקוסינוס במשולש ADB נותן:

$$a^2=(AD)^2+(BD)^2-2AD\cdot BD\cos 60^\circ=(AD)^2+(BD)^2-AD\cdot BD$$

שימוש במשפט הקוסינוס במשולש ADC נותן:

$$a^2=(DC)^2+(BD)^2-2DC\cdot BD\cos 60^\circ=(DC)^2+(BD)^2-DC\cdot BD$$

חיסור שני הקשרים נותן:

$$0=(AD)^2-(DC)^2-BD(AD-DC)=(AD-DC)(AD+DC-BD)$$

אם $AD-DC=0$ אז $AD=DC$ ולכן $\angle ABD=\angle DBC=30^\circ$.

המשולשים BDC ו-BAC הם בעלי זוויות 90°, 60°, 30°, ולכן מתקיים

$$BD=2DC=2AD$$

או $BD=AD+DC$ מ.ש.ל

אם $AD+DC-BD=0$ אז $BD=AD+DC$ מ.ש.ל

בטרם תוצג דרך ד מוסיפים ל"ארגז הכלים" את משפט תלמי (פטולמיאוס) (Coxeter & Greitzer, 1967; Smith, 1956).

משפט תלמי (פטולמיאוס): בכל מרובע ABCD קיים $ac+bd\geq mn$ כאשר a,c זוג צלעות נגדיות, b,d הזוג השני של צלעות נגדיות ו-m,n אלכסוני המרובע. שוויון מתקיים כאשר המרובע ABCD הוא מרובע ציקלי (מרובע בר-חסימה במעגל).

דרך ד: שימוש במשפט תלמי

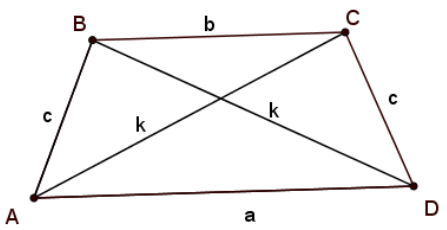
המרובע ABCD חסום במעגל, ולכן מתקיים

$$AB\cdot DC+AD\cdot BC=BD\cdot AC$$
$$\Downarrow$$
$$a\cdot DC+AD\cdot a=BD\cdot a$$
$$\Downarrow$$
$$DC+AD=BD$$

למשימה זו הוצגו ארבעה פתרונות בדרכים מגוונות. הקורא מוזמן לבחור את הפתרון הפשוט והיפה ביותר. סביר שיבחר בפתרון ד שאינו מחייב בניית עזר או ידע טריגונומטרי.

משימה 4: חישוב אורך בסיסו העליון של טרפז

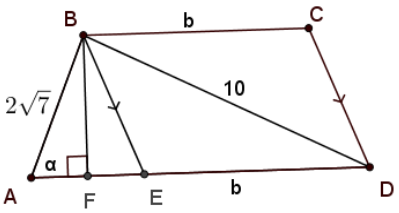
נתון טרפז שווה שוקיים שאורך בסיסו $a=12$ ס"מ, אורך השוק $c=2\sqrt{7}$ ס"מ ואורך אלכסונו $k=10$ ס"מ, יש לחשב את בסיסו השני b (ראו איור 8).



איור 8

דרך א: שימוש בטריגונומטריה

מסמנים: $\angle BAD=\alpha$. באמצעות שימוש במשפט הקוסינוסים במשולש ΔBAD מקבלים $\cos\alpha=\frac{3}{2\sqrt{7}}$. בונים מקביל $BE\parallel CD$ (ראו איור 9). נוצר משולש שווה שוקיים ΔBAE $(AB=BE)$.



איור 9

במשולש זה בונים את הגובה BF ומקבלים $AF=\frac{a-b}{2}$.

בהצגת $\cos\alpha$ ממשולש ΔBAF מקבלים $\cos\alpha=\frac{AF}{AB}=\frac{\frac{a-b}{2}}{2\sqrt{7}}\Rightarrow a-b=6\Rightarrow b=6$

דרך ב: שימוש במשפט פיתגורס

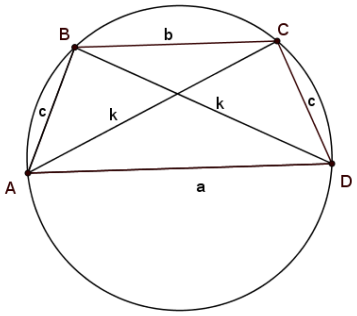
משיקולים שהוזכרו בדרך א מקבלים $FD=\frac{a+b}{2}$, $AF=\frac{a-b}{2}$.

על פי משפט פיתגורס במשולש ΔBAF מקבלים $(BF)^2=\left(2\sqrt{7}\right)^2-\left(\frac{a-b}{2}\right)^2$.

על פי משפט פיתגורס במשולש ΔBDF מקבלים $(BF)^2=10^2-\left(\frac{a+b}{2}\right)^2$.

מהשוואת שני הביטויים מקבלים $b=6$ ס"מ $\Rightarrow$ $ab=72$.

דרך ג: שימוש במשפט תלמי



איור 10

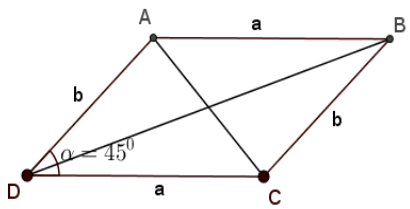
אפשר לחסום את הטרפז הנתון במעגל משום שהוא שווה שוקיים (ראו איור 10).

על פי משפט תלמי $c^2+ab=k^2$.

מכאן 6 ס"מ $b=\dfrac{k^2-c^2}{a}=\dfrac{100-28}{12}$.

לא קשה לומר מהו הפתרון האלגנטי והפשוט ביותר מבין שלוש הדרכים שהוצגו.

משימה 5: קשר מתמטי בין צלעות מקבילית לאלכסוניה



איור 11

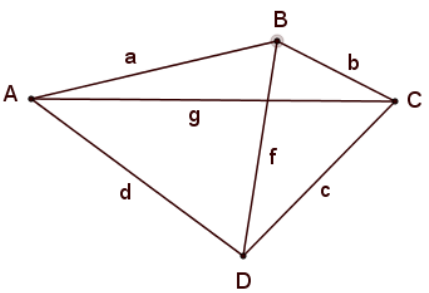
נתונה מקבילית ABCD בעלת זווית חדה בת 45°. יש להוכיח שמכפלת ריבועי האלכסונים שלה שווה לסכום החזקות הרביעיות של צלעות המקבילית.

כלומר יש להוכיח $(AC)^2\cdot(BD)^2=a^4+b^4$ (ראו איור 11).

דרך א: שימוש במשפט הקוסינוסים

$$(AC)^2=a^2+b^2-2ab\cos 45^\circ=a^2+b^2-\sqrt{2}ab$$
$$(BD)^2=a^2+b^2-2ab\cos 135^\circ=a^2+b^2+\sqrt{2}ab$$
$$(AC)^2\cdot(BD)^2=\left(a^2+b^2-\sqrt{2}ab\right)\left(a^2+b^2+\sqrt{2}ab\right)=\left(a^2+b^2\right)^2-2a^2b^2=a^4+b^4$$

דרך ב: שימוש במשפט ברייט-שניידר



איור 12

להעשרת ארגז הכלים המתמטי, יוצג משפט ברייט-שניידר (מוגילבסקי וסטופל, 2005).

לכל מרובע קמור שצלעותיו $a,\ b,\ c\ ,d$, אלכסוניו $g,\ f$ ושתי זוויות נגדיות שלו הן $(\angle A\ ,\ \angle C)$ (ראו איור 12) מתקיים,

$$g^2f^2=a^2b^2+c^2d^2-2abcd\cos(\angle A+\angle C)$$

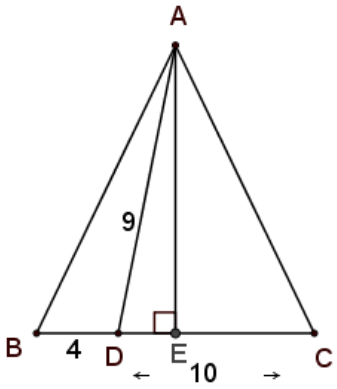
הבעיה הנתונה היא מקרה פרטי של משפט ברייט-שניידר. כאן הצלעות הנגדיות שוות וסכום הזוויות הנגדיות הוא 90° ולכן מתקבל $g^2\cdot f^2=a^4+b^4$.

הערה: משפט תלמי הוא מקרה פרטי של משפט ברייט-שניידר עבור מרובע בר-חסימה (מרובע המקיים: $\angle A+\angle C=180^\circ$).

משימה 6: חישוב אורך השוק של משולש שווה שוקיים

נתון משולש שווה שוקיים ΔABC $(AB = AC)$.

D נקודה על הבסיס BC כך ש: $DC = 10$ ס"מ , $BD = 4$ ס"מ. כמו כן נתון ש-$AD = 9$ ס"מ. יש למצוא את אורך השוק של המשולש (ראו איור 13).



איור 13

דרך א: שימוש במשפט פיתגורס

בונים את הגובה AE לבסיס ומחשבים $DE = 3$ ס"מ.

על פי משפט פיתגורס במשולש ΔADE מקבלים $AE = \sqrt{72}$ ס"מ. על פי משפט פיתגורס במשולש ΔABE מקבלים $AB = AC = 11$ ס"מ.

דרך ב: שימוש במשפט הקוסינוסים

נסמן $\angle ADB = \delta$ (ראו איור 14).

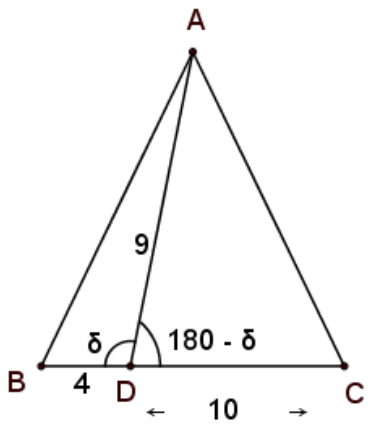
על פי משפט הקוסינוסים במשולשים ΔADC , ΔABD מקבלים:

$$(AB)^2 = 4^2 + 9^2 - 2\cdot 4\cdot 9\cos\delta$$

$$(AC)^2 = 10^2 + 9^2 - 2\cdot 10\cdot 9\cos(180-\delta) =$$

$$= 10^2 + 9^2 + 2\cdot 10\cdot 9\cos\delta$$

על ידי חילוץ $\cos\delta$ ממשוואה הראשונה והצבתו בשנייה מקבלים $AB = 11$ ס"מ.



איור 14

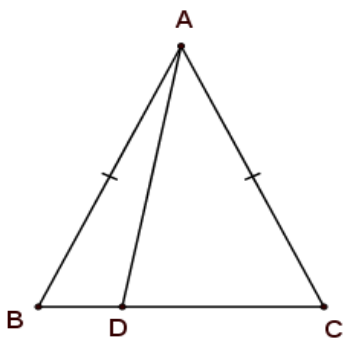
דרך ג: שימוש במשפט Hoehn (שהתגלה בשנת 2000)

על פי משפט הויהן (Hoehn, 2011) למשולש שווה-שוקיים קיים: $(AB)^2 = (AD)^2 + BD\cdot DC$

כאשר AD קטע היוצא מזווית הראש אל הבסיס (ראו איור 15).

באמצעות הצבת הנתונים במשפט הנ"ל מקבלים

$$(AB)^2 = 9^2 + 4\cdot 10 = 121 \quad \Rightarrow \quad AB = 11 \text{ ס"מ}$$



איור 15

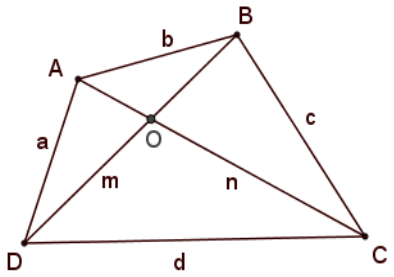
משפט זה מאפשר מציאה מיידית של אחד הגדלים אם נתונים שלושת הגדלים האחרים.

משימה 7: מרובע שמתפתחות בו שאלות

במשימה זו כדי לפתור את השאלות צריך בכל שלב לתגבר את מאגר המידע של הפותר.

נתון מרובע קמור שבו אורכי זוג צלעות נגדיות הם a ו-c. אורכי זוג הצלעות הנגדיות האחרות הם b ו-d ואורכי אלכסוניו m ו-n.

תהא O נקודת פגישת האלכסונים (ראו איור 16).



איור 16

שאלה א

יש להוכיח שאורכי הקטעים: $a+c$, $b+d$ ו- $m+n$ מקיימים את אי-שוויון המשולש (סכום אורכי כל זוג צלעות גדול מאורך הצלע השלישית).

שלב 1: מוכיחים ש- $m+n>a+c$

$$\left.\begin{array}{l} m=DO+OB \\ n=AO+OC \end{array}\right\} \Rightarrow \quad m+n=\left(DO+AO\right)+\left(OB+OC\right)$$

מאי-שוויון המשולש במשולש ΔAOD מקבלים $DO+AO>a$.

מאי-שוויון המשולש במשולש ΔBOC מקבלים $OB+OC>c$.

מכאן: $m+n>a+c$.

שלב 2: מוכיחים $m+n>b+d$ באותו אופן שהוכח שלב 1.

שלב 3: מוכיחים $\left(a+b\right)+\left(b+d\right)>\left(m+n\right)$.

מאי-שוויון המשולש במשולש ΔABD מקבלים $a+b>m$.

מאי-שוויון המשולש במשולש ΔBCD מקבלים $c+d>m$.

מכאן: $a+b+c+d>2m$. מאי-שוויון המשולש במשולש ΔABC מקבלים $b+c>n$.

מאי-שוויון המשולש במשולש ΔABC מקבלים $a+d>n$.

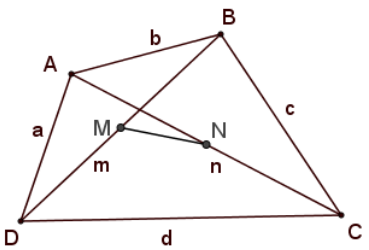
מכאן, $a+b+c+d>2n$. ומכאן נובע:

$$2\left(a+b\right)+2\left(b+d\right)>2\left(m+n\right)$$
$$\Downarrow$$
$$\left(a+b\right)+\left(b+d\right)>\left(m+n\right)$$

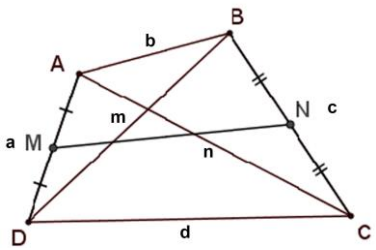
לפני הצגת שאלות ב ו-ג יוספו ל"ארגז הכלים המתמטי" שני משפטים: משפט אוילר המוכלל למרובע ומשפט הקוסינוסים למרובע.

משפט אוילר המוכלל למרובע

תהיינה M ו-N נקודות האמצע של האלכסונים BD ו-AC בהתאמה (כנראה באיור 17 א), ונקודות האמצע של צלעות נגדיות כנראה באיורים 17 ב-ג, הדרושים לרישום הקשרים בין אורכי צלעות המרובע, אורכי אלכסוניו והמרחק בין נקודות האמצע M ו-N, על פי משפט אוילר המוכלל למרובע (Hoehn, 2011; Kandall, 2002).



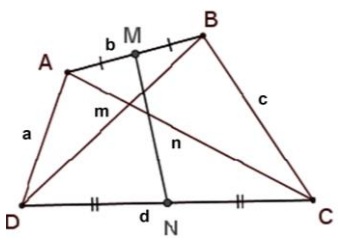
איור 17 א



איור 17 ב

לפי המשפט קיימים הקשרים 1-3:

1. $\left(a^2+c^2\right)+\left(b^2+d^2\right)=m^2+n^2+4\left(MN\right)^2$ (איור 17 א)
2. $\left(b^2+d^2\right)+\left(m^2+n^2\right)=a^2+c^2+4\left(MN\right)^2$ (איור 17 ב)
3. $\left(a^2+c^2\right)+\left(m^2+n^2\right)=b^2+d^2+4\left(MN\right)^2$ (איור 17 ג)

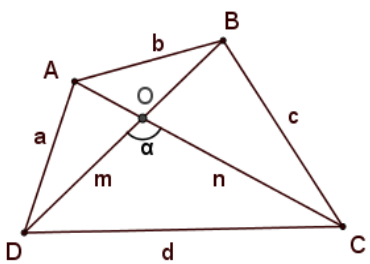


איור 17 ג

משפט הקוסינוסים למרובע:

$\left(a^2+c^2\right)-\left(b^2+d^2\right)=2mn\cos\alpha$ כאשר הזווית α היא הזווית בין האלכסונים (ראו איור 18).

הערה: תלמיד שמכיר את משפט הקוסינוסים במשולש ואת הזהות $\cos\alpha=-\cos\left(180°-\alpha\right)$ יוכל להוכיח בקלות את משפט הקוסינוסים למרובע.



איור 18

שאלה ב

בהינתן אותם הנתונים יש להוכיח שהקטעים שאורכיהם $\sqrt{a^2+c^2}$, $\sqrt{b^2+d^2}$, $\sqrt{m^2+n^2}$ יוצרים משולש חד-זוויות.

ברור שאורכי קטעים אלו מקיימים את אי-השוויון של המשולש ונשאר להוכיח שזוויותיו קטנות מ-90°.

משלושת הקשרים של משפט אוילר המוכלל למרובע נובעים האי-שוויונים האלה:

1. $\left(\sqrt{a^2+c^2}\right)^2+\left(\sqrt{b^2+d^2}\right)^2-\left(\sqrt{m^2+n^2}\right)^2>0$
2. $\left(\sqrt{b^2+d^2}\right)^2+\left(\sqrt{m^2+n^2}\right)^2-\left(\sqrt{a^2+c^2}\right)^2>0$
3. $\left(\sqrt{a^2+c^2}\right)^2+\left(\sqrt{m^2+n^2}\right)^2-\left(\sqrt{b^2+d^2}\right)^2>0$

כל אחד משלושת האי-שוויונים מבטא את קוסינוס של אחת מזוויות המשולש ומאחר שכל אחד מהביטויים הוא חיובי הרי שכל הזוויות של המשולש חדות.

הערה 1: הקטעים יוצרים משולש חד-זוויות להוציא את המקרה שהמרובע ABCD הוא מקבילית (ריבוע, מלבן, מעוין) שאז נוצר משולש ישר זווית משום שאורך הקטע שבין נקודות האמצע של האלכסונים הוא MN=0.

הערה 2: את השאלה אפשר להוכיח גם בעזרת משפט הקוסינוסים למרובע.

שאלה ג

יש להוכיח כי $m+n$, $b+d$, $a+c$ יוצרים משולש חד-זוויות.

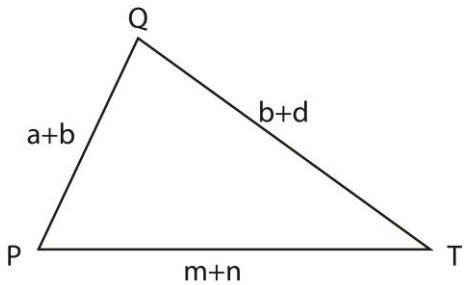
הוכחה: על פי נוסחת אוילר: $\left(a^2+c^2\right)+\left(b^2+d^2\right)>m^2+n^2$

על פי משפט תלמי $2ac+2bd\geq 2mn$

באמצעות צירוף שני האי-שוויונים מקבלים $(a+c)^2+(b+d)^2>(m+n)^2$

אבל בשאלה א הוכחנו ש- $m+n>a+c$ ו- $m+n>b+d$.

כלומר $m+n$ היא הצלע הארוכה ביותר במשולש ומולה נמצאת הזווית הגדולה ביותר $\angle PQT$ (כנראה באיור 19).



איור 19

ולכן $(a+c)^2+(b+d)^2-(m+n)^2>0$, ומכאן על פי משפט הקוסינוסים למשולש ΔPQT, $\cos\angle PQT>0$, כלומר הזווית הגדולה ביותר במשולש היא זווית חדה.

סיכום

הוצגו שבע משימות הדגמה לחשיבות ולתרומה הרבה של הכרת משפטים ונוסחאות ידועים פחות, שהשימוש בהם להוכחה ופתרון משימות בגאומטריה אוקלידית מאפשר להתמודד איתן ביתר קלות ולקבל הוכחות ופתרונות אלגנטיים יפים וקצרים.

רשימת מקורות

מוגילבסקי, ר' וסטופל, מ' (2005). משפטים שנשכחו בהנדסת מישור והדגמת השימוש בהם לפתרון בעיות. **שאנן, י,** 231-252.

Beran, D. (1992). SSA and the Steiner-Lehmus Theorem. *The Mathematics Teacher, 85*(5), 381- 383.

Coxeter, H. S. M., & Greitzer, S. L. (1967). *Geometry revisited*. Washington, DC: Mathematical Association of America.

Grünbaum, B., & Shepard, G. C. (1995). Ceva, Menelaus, and the area principle. *Mathematics Magazine, 68*(4), 254-268. doi:10.1080/0025570X.1995.11996330

Hoehn, L. (2000). 84.03 A neglected Pythagorean-like formula. *The Mathematical Gazette, 84*(499), 71-73. doi:10.2307/3621478

Kandall, G. A. (2002). Euler's theorem for generalized quadrilaterals. *The College Mathematics Journal, 33*(5), 403-404. doi:10.2307/1559015

Leikin, R. (2009). Multiple proof tasks: Teacher practice and teacher education. In F-L. Lin, F-J. Hsieh, G. Hana, & M. De Villiers (Eds.), *The proceeding of the 19th ICMI Study conference: Proofs and proving in mathematics education* (vol. 2, pp. 31-36). Taiwan: National Taipei University.

Levav-Waynberg, A., & Leikin, R. (2009). Multiple solutions for a problem: A tool for evaluation of mathematical thinking in geometry. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne, & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of the sixth conference of the European society for research in mathematics education – CERME-6 Working Group 5: Geometrical thinking* (pp. 776-785). Lyon, France: INRP.

Parry, C. F. (1992). A variation on the Steiner-Lehmus theorem. *The Mathematical Gazette, 62*(420), 89-94. doi:10.2307/3617662

Smith, D. E. (1959). *A source book in mathematics*. New York: Dover Publications.

Stupel, M., & Ben-Chaim, D. (2013a). A fascinating application of Steiner's Theorem for Trapezoids-Geometric constructions using straightedge alone. *The Australian Senior Mathematics Journal, 27*(2), 6-24.

Stupel, M., & Ben-Chaim, D. (2013b). One problem, multiple solutions: How multiple proofs can connect several areas of mathematics. *The Far East Journal of Mathematical Education, 11*(2), 129-161.

נורית רונן וחנה יורב

כוחה של אומנות בהנחלת זיכרון השואה והגבורה לילדים: תוכנית להנחלה משמעותית של זיכרון השואה בהכשרת פרחי הוראה

"ונתתי להם בביתי ובחומותי יד ושם,
טוב מבנים ומבנות. שם עולם אתן לו,
אשר לא יכרת" (ישעיהו נו 5).

תקציר

בשנים תשע"ו-תשע"ז נבנתה ובוצעה בשאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך תוכנית שהתמקדה בנושא: "יוצרים זיכרון". התוכנית הורכבה מפעילות לימודית וסדנה לפרחי הוראה, ואחריה פעילות עם ילדים בהנחיית כותבות המאמר ופרחי ההוראה. בתוכנית שולבו קריאה וחשיפה לסיפורי ילדים בשואה ולאחריהן פעילות יצירה. מטרת מחקר זה לבדוק כיצד השפיעה השתתפות פרחי הוראה ותלמידים בפעילות הקריאה והיצירה על עמדותיהם ורגשותיהם כלפי זיכרון השואה והגבורה לעומת פרחי הוראה ותלמידים שלא השתתפו בפעילות. תוצאות המחקר מראות הבדלים בולטים בין שתי הקבוצות בעמדותיהם כלפי חשיבות העיסוק בנושא השואה והגבורה וביחסם הרגשי כלפי נושא זה. המשתתפים בפעילות גילו נכונות רבה יותר ללמוד וללמד את הנושא, לעומת אלו שלא השתתפו בפעילות. תוצאות המחקר תומכות בחיבור בין אומנות להנחלת זיכרון השואה, כדרך להסרת חסמים רגשיים בקרב מורים, פרחי הוראה ותלמידים וכלמידה חווייתית שנוגעת בלומדים ומטביעה בהם את חותמה. הפעלת תוכנית, כפי שהוצעה במאמר, תוכל לתרום ללמידה טובה יותר של נושא חשוב ורגיש זה בגילים הצעירים.

מילות מפתח: *זיכרון השואה והגבורה; אומנות ויצירה; פרחי הוראה; הנחלת הזיכרון.*

מבוא וסקירת ספרות

חשיבות העיסוק בזיכרון השואה והגבורה לדורות הבאים זוכה להסכמה רחבה בציבור הישראלי וגם בעולם. מדינת ישראל, הרבנות הראשית והאומות המאוחדות ראו חשיבות בשמירה על זיכרון השואה והגבורה בכך שקבעו ימי זיכרון לשואה ולגבורה. אומנם יום זיכרון לשואה ולגבורה הוא יום שבו כל אדם באשר הוא שומע, נחשף ואולי גם מזדהה עם האסון הנורא שהיה לעם היהודי. אך חשיפה זו אינה מספיקה כדי להנחיל את זיכרון השואה והגבורה לדורות הבאים. אירוע קשה כל כך בעם ישראל ובחברה האנושית, אסור שיישכח.

מאמר זה נכתב מתוך הנחת יסוד ברורה שחובה עלינו לשמר את זיכרון השואה והגבורה בתודעה הלאומית והכללית ולהנחילו לדורות הבאים ומתוך רצון לעשות זאת בדרכים נכונות

ובעלות משמעות, כך שבני הדור הבא יישאו עימם את זיכרון השואה ויפעלו להעברתו לדורות שאחריהם. תחילה נתמקד בשימור זיכרון השואה והגבורה במדינת ישראל בכלל ובמערכת החינוך בפרט ובהתפתחויות שחלו במרוצת השנים. לאחר מכן נדון בכוחן של אומנות ויצירה ובצורך לפתח עוד דרכים בעלות משמעות לשימור זיכרון השואה בדורות הבאים.

שימור זיכרון השואה והגבורה במדינת ישראל

בשנותיה הראשונות של המדינה נקבעו שני ימי זיכרון לשואה. הרבנות הראשית לישראל קבעה את יום צום העשירי בטבת כיום הקדיש הכללי לזכר קורבנות השואה, שיום מותם אינו ידוע. החלטה זו שהתקבלה בדצמבר 1948, י"ב בכסלו תש"ט, רואה בשואת יהדות אירופה חלק מהאסונות הקשים שקרו לעם ישראל במהלך ההיסטוריה (אתר השירותים והמידע הממשלתי, הרבנות הראשית לישראל, 2018).

באפריל 1959 נחקק חוק 'יום הזיכרון לשואה ולגבורה' שנקבע ליום כ"ז בניסן, יום פרוץ מרד גטו ורשה (הכנסת, 1959). כך הופרד זיכרון השואה משאר ימי האבל היהודיים והוקדש כיום מיוחד לנושא זה. ביום זה הוחלט להדגיש במיוחד את גבורת היהודים שמרדו או נלחמו בנאצים ובעוזריהם.

באחד בנובמבר 2005 קבעה העצרת הכללית של האו"ם בהחלטתה שכותרתה "זיכרון השואה" (Israel Ministry of Foreign Affairs, 2013) לקיים מדי שנה בשנה יום זיכרון בין-לאומי לשואה. בהחלטה זו נקבע שבעשרים ושבעה בינואר, היום שבו שוחרר מחנה ההשמדה אושוויץ בידי הצבא האדום, יתקיים יום הזיכרון הבין-לאומי לשואה, שעיקרו בישיבה מיוחדת באו"ם שבה מציינים כי בשואה נרצחו שליש מהעם היהודי, וכן מיעוטים אחרים.

ימי הזיכרון מציינים ומשמרים את זיכרון האירוע בטקסים רשמיים המיועדים לכלל הציבור, מבוגרים וצעירים כאחד. אך אין די בכך. כדי להנחיל את זיכרון השואה והגבורה לדורות הבאים, נדרשת עשייה חינוכית שמכוונת יותר אל הדור הצעיר. אם כן, למערכת החינוך תפקיד מפתח בקידום מטרה זו.

שימור זיכרון השואה והגבורה במערכת החינוך בישראל

בכל השנים ציינו בתי הספר בישראל את זיכרון השואה והגבורה בטקסים בימי הזיכרון ובלימוד בסיסי בשיעורי ההיסטוריה. בדרך כלל בימי הזיכרון התקיים טקס רשמי שהדגיש מצד אחד את האסון והסבל של עם ישראל (בעשרה בטבת בבתי הספר הדתיים) ומצד אחר הבליט את אירועי הגבורה וההתנגדות של המורדים והפרטיזנים (ביום השואה והגבורה בכל מערכת החינוך) (קרן וסמל, 2014).

שינוי בגישה כלפי זיכרון השואה והגבורה במדינת ישראל בכלל ובמערכת החינוך בפרט חל בשנות השבעים, לאחר מלחמת ששת הימים ומלחמת יום הכיפורים – ייתכן שעל רקע התערערות הביטחון והתגברות החרדה שעוררו המלחמות בחברה הישראלית. השינוי שחל בחברה הישראלית לאחר המלחמות, הכשיר את הלבבות להבנה שגם הישרדות ומלחמת קיום בתנאים קשים מאוד היא גבורה. שינוי זה מתבטא בתוכני הטקסים ופעילויות הזיכרון בבתי הספר. אל סיפורם של לוחמי מרד גטו ורשה ודומיהם, נוספו סיפורים אישיים של ילדים ומבוגרים ששמרו על צלם אנוש בגטאות ובמחנות, 'גיבורים פסיביים' לפי בן-עמוס ובית-אל (1999, עמ' 471).

בתחילת שנות השמונים של המאה העשרים, נושא 'השואה והגבורה' התווסף כנושא חובה לתוכנית הלימודים בהיסטוריה בבתי הספר העל-יסודיים (משרד החינוך, 2010). דו"ח מבקר המדינה משנת 2009 התריע על כך שמלבד התוכנית להוראת הנושא בלימודי היסטוריה בחטיבה

העליונה ובלימודי ספרות בחינוך הממ"ד, משרד החינוך לא פיתח תוכניות להוראת הנושא בגיל הרך ובבית הספר היסודי (משרד החינוך, 2010; ספיר ויץ, 2015). בשל ביקורת זו יצא משרד החינוך בשנים 2013-2015 בתוכנית להוראת נושא השואה והגבורה החל מגן הילדים. ד"ר מצליח-ליברמן מסבירה את חשיבות העיסוק בנושא באופן מתאים והדרגתי כבר בגילים צעירים: "דווקא בגלל שאנחנו מזהים את זה כנקודת תורפה, הנזק שנגרם לילד משום שלא מדברים איתו על כך הוא פי כמה וכמה גדול מהנזק שיכול להיגרם לו אם כן מדברים איתו. ילד לא יכול להישאר עם דיסוננס כי הוא ימצא לעצמו פתרונות מיד. ולכן לא רק שאי אפשר להתעלם. אסור" (ספיר ויץ, 2015).

הבנת הצורך במתן מענה לילד ששואל על השואה את השאלות 'מה זה?' 'למה?' הובילה לבניית תוכניות לימודים מדורגות מגיל גן ומעלה. לאחר למעלה מארבעים שנה החלה מערכת החינוך בישראל בחשיבה ועשייה לקראת מענה שיטתי ומערכתי לצורך הזה. אך את המענה נתנו בדרך כלל גופים חיצוניים: מוזאונים ומרכזים להוראת השואה והגבורה או תוכניות לימודים שפיתחו משרד החינוך ומכונים להוראת השואה, לדוגמה התוכנית "בשבילי הזיכרון" שפיתח יד ושם – בית הספר הבין-לאומי להוראת השואה בשיתוף עם משרד החינוך (משרד החינוך, 2018).

כוחן של אומנות ויצירה בהנחלת זיכרון השואה והגבורה לדור הצעיר

נושא השואה הוא בעל מטען רגשי רב, ולכן חשיפת ילדים צעירים לנושא זה צריכה להתבצע בהתאמה לשלב ההתפתחותי שלהם. פולק-רוזנברג (2007), בריאיון עם מנהלת בית ספר להוראת השואה ב'יד ושם', דורית נובק, היא מציינת את כוחה של החוויה בהטמעת הלמידה לטווח ארוך. לטענת נובק, הוראת נושא השואה באמצעות יצירה ואומנות מעניקה ללומדים חוויה עמוקה ומשמעותית. עין גדי (2016), גננת ואומנית שעוסקת בנושא, טוענת שיש לטעת בילדים ביטחון, אמון ותקווה ולהטמיע בהם את הזיכרון הקולקטיבי של עם ישראל והזהות היהודית. כאומנית, היא מדגישה את תרומתה של היצירה להתמודדות עם נושאים ומצבים טעונים ומציעה לשלב בעיסוק בנושא השואה פעילות יצירה ומשחקי דמיון, שבהם הילדים יוכלו להביע את עולמם הפנימי. ביום הזיכרון לשואה ולגבורה, נתנה עין גדי לילדי הגן חומרי יצירה למיניהם המעוררים תחושה, כמו צבעי ידיים, חימר, פלסטלינה וצבעי גואש. עין גדי רצתה לתת לילדים לעבוד בחומרים אלה כדי שיוכלו לעבור תהליך של עיבוד רגשות וסובלימציה. איתן (2012) מציין את כוחה של ההתנסות באמצעות האומנות לפיתוח היכולת ללמוד מושגים מופשטים. לדבריו: "האמנויות מטבען עוסקות בהתבוננות, פרשנות ונקיטת עמדה כלפי תופעות ותהליכים בעולם... ומאפשרות שיחה פתוחה ועשירה" (עמ' 61). לפי ונגרוביץ-פלר (2009) כוחה של יצירה בהיותה חוויה שמאפשרת קתרזיס רגשי לצד תהליך מחבר שיש בו, לדבריה, "חיבור בין חוץ לפנים: הסתכלות במסובב ועיבוד פנימי של ההתבוננות שהוא חיבור בין חשיבה לבין רגשות" (עמ' 44). על כן, כוחה של יצירה נדרש במיוחד בעיסוק בנושא השואה והגבורה, נושא טעון ורגיש כל כך. ונגרוביץ-פלר ממליצה לשלב בתוכניות החינוכיות שעוסקות בנושא השואה והגבורה סדנאות יצירה. כמו כן היא מדגישה את כוחה של תמונה ואת חשיבותם של הדימויים החזותיים בכלל בתהליך למידה משמעותי, ומעירה על הצורך לבחור בקפידה את היצירות ולהתאימן לגיל הלומדים.

הצורך במציאת דרכים מתאימות להעברת זיכרון השואה והגבורה לדורות הבאים

כפי שהוצג לעיל, לאורך השנים נעשה מהלך מסודר ורשמי להנצחת זיכרון השואה והגבורה במדינת ישראל בכלל ובמערכת החינוך בפרט, הן בקביעת ימי זיכרון בלוח השנה והן בהכנסת הנושא לתוכנית הלימודים הרשמית. אך אין די בזה. ככל שעוברות השנים, יש פחות ופחות שורדי שואה שיכולים לספר את סיפורם האישי. ללא סיפורים אישיים ועדויות חיות, הזיכרון

הופך להיות אירוע נוסף ברצף האירועים ההיסטוריים. ברוטין (2009) מציינת שני קשרים שבהם מתקיים עיסוק בנושא השואה והגבורה במערכת החינוך: קשר דיסצפלינרי וקשר ללוח השנה. הקשר הדיסצפלינרי מתבצע בעיקר בלימודי ההיסטוריה בבית הספר העל-יסודי, ואינו מתבטא בגיל גן ובית ספר יסודי. מבחינת לוח השנה, העיסוק בשואה מתבטא בטקסטים ופעילויות סביב יום הזיכרון לשואה ולגבורה מגיל הגן ועד לחטיבה העליונה. עם זה מורים מתקשים לעסוק בנושא השואה ונמנעים מכך במיוחד בבית הספר היסודי. ברוטין מציינת את חשיבות המפגש עם נושא השואה בגיל הצעיר, הן משום שילדים נחשפים לנושא ולומדים מהסביבה באקראי ובלי תמיכה, הן מפני שהעיסוק בנושא יכול לשמש בסיס לחינוך לערכים כגון אנושיות וקבלת האחר, וגם בשל הצורך ביצירת אמפתיה לנושא כבר בגיל צעיר, כהכנה ללימוד המורחב על רקע לימודי ההיסטוריה בכיתות הגבוהות.

ברוטין (2009) סקרה את חומרי הלמידה בנושא המותאמים לגיל היסודי: מקראות כלליות, ספרות ילדים וערכות לימוד ומצאה שהם משמשים מקור טוב ללמידה. הם מכילים סיפורים אישיים על ילדים בשואה וכתובים בדרך שמרככת את אימת השואה. ספרות זו מזמנת לילדים מפגש רגשי מעודן עם אירועים מן השואה.

כדור שני לשורדי השואה והגבורה, כותבות מאמר זה רואות צורך בעשייה משמעותית להעברת זיכרון השואה והגבורה בדרך עוצמתית לדורות הבאים, שתחילתו בגיל צעיר. כמרצות בשאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, בחרו הכותבות לפעול לשם כך עם מחנכי הדורות הבאים: פרחי הוראה שהכשרתם בחינוך והוראה בגיל בית הספר היסודי.

הרציונל לביצוע מחקר זה היה הרצון לבחון את כוחה של פעילות יצירה ואומנות בהנחלת זיכרון השואה לדורות הבאים, בהכשרת פרחי הוראה ובמפגש עם תלמידים בגיל בית ספר יסודי, כדי למצוא דרך משמעותית להנחלת זיכרון השואה לדורות הבאים.

מטרת המחקר הייתה לחשוף פרחי הוראה לנושא השואה והגבורה באמצעות מסע אישי שמתחיל בקריאת יצירות ספרות לילדים שעוסקות בסיפורם של ילדים בשואה, מתוך מקראות של בתי הספר היסודיים וספרי קריאה. לאחר מכן התנסות של הלומדים באומנות ויצירה כדי לקרבם מבחינה רגשית לנושא ולחזק את מודעותם לחשיבות שמירת זיכרון השואה והגבורה. ההתנסות של פרחי ההוראה כללה התנסות אישית והתנסות בשיתוף ילדים צעירים בחוויה ובלמידה של נושא השואה והגבורה בתהליך דומה לתהליך שהם חוו, בשילוב בין מפגש עם יצירות ספרות לילדים ובעקבותיו – סדנת יצירה.

שאלות המחקר

מה היה פרופיל תפיסת חשיבות זיכרון השואה והגבורה של נחקרים שלא השתתפו בהתערבות?

אילו התנסויות היו לנחקרים שלא השתתפו בפעילות?

אילו רגשות ותחושות היו לנחקרים שלא השתתפו בפעילות?

מה היה פרופיל תפיסת חשיבות זיכרון השואה והגבורה של נחקרים שהשתתפו בהתערבות?

אילו התנסויות היו לנחקרים שהשתתפו בפעילות?

אילו רגשות ותחושות היו לנחקרים שהשתתפו בפעילות?

מה הייתה תרומת ההתנסות בעיני הנחקרים בקבוצת פרחי ההוראה שהשתתפו בפעילות?

מתודולוגיה

המשתתפים

המשתתפים במחקר הם 21 פרחי הוראה ו-6 תלמידות בבית ספר יסודי, מחציתם השתתפו בפעילות אומנות ויצירה בנושא 'השואה והגבורה' במכללה ובבית הספר ומחציתם לא השתתפו בפעילות זו. פרחי ההוראה הן סטודנטיות לחינוך בשאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך בחיפה במסלול בית ספר יסודי, בשנה השלישית ללימודיהן. רוב פרחי ההוראה מהמגזר הממלכתי-דתי בני 22-30. הפעילות נערכה כשהיו בשנה השנייה ללימודיהן. התלמידות נחקרו כשלמדו בכיתה ג' בבית ספר ממלכתי-דתי לבנות בחיפה. הפעילות התקיימה לקראת סיום כיתה ב'.

מערך המחקר

המחקר הוא מחקר איכותני יישומי, שבו לחוקרות, כמדריכות ומרצות במכללה לחינוך, יש עניין לבחון את השפעת תוכנית ההתערבות על אוכלוסיית פרחי הוראה ותלמידים.

זהו חקר מקרה איכותני. "חקר מקרה" מוגדר כמחקר שבודק תוכנית בזיקה לעניין מסוים. החוקרות העריכו את תוכנית ההתערבות שהפעילו באמצעות כלי הערכה שמאפיינים חקר מקרה ובאמצעות מיקוד בשאלות של "איך" ו"למה" (יוסיפון, 2016, עמ' 181). המחקר התבצע בשתי קבוצות של נחקרים: פרחי הוראה ותלמידים שהשתתפו בפעילות ההתערבות ופרחי הוראה ותלמידים שלא השתתפו בפעילות.

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בשלושה כלים לאיסוף נתונים על תפיסת נושא "שימור זיכרון השואה והגבורה" בקרב הנחקרים: שאלון פתוח, ריאיון עומק פתוח ומשוב בשתי קבוצות: בקבוצה הראשונה הייתה סדנת יצירה בעקבות סיפורי ילדים בשואה ובקבוצה השנייה לא הייתה סדנה כזו.

1. **שאלון פתוח**

הועברו עשרים ואחד שאלונים פתוחים לפרחי הוראה. נושא השאלון היה התפיסה האישית, עמדות, התנסויות ורגשות של הנחקרים וזיקתם לנושא "השואה והגבורה". השאלונים כללו שאלות פתוחות שאפשרו לנחקרים להשיב בכתב ולהתבטא בחופשיות. תשובות הנחקרים צוטטו ככתבן וכלשונן, גם שגיאות לשון וכתיב.

2. **ראיון עומק פתוח**

נערכו שנים עשר ראיונות עומק פתוחים עם פרחי הוראה ותלמידים. שישה ראיונות עם נחקרים שהשתתפו בפעילות ושישה ראיונות עם נחקרים שלא השתתפו. נושא הריאיון היה התפיסה האישית, עמדות, התנסויות ורגשות של הנחקרים כלפי נושא 'השואה והגבורה', וכן הכרה בחשיבות העברתו לדורות הבאים. המראיין נעזר בשאלות מנחות שתוכננו מראש. הביצוע נעשה בגמישות, מתוך שיחה פתוחה שאיפשרה דיבור שוטף ואישי של המרואיין (צבר-בן יהושע, 1995, עמ' 65-68; שקדי, 2003; שקדי, 2011, עמ' 121). במהלך הראיונות התבקשו הנחקרים לספר על הקשר המשפחתי והאישי שלהם לנושא השואה, על התנסויות ודפוסי התנהגות בימי הזיכרון לשואה ולגבורה. כן התבקשו להעריך את מידת השפעתה של פעילות ההתערבות על יחסם לנושא השואה והגבורה ולהציע דרכים לחיזוק הזיקה לזיכרון השואה והגבורה בקרב תלמידים.

3. משובים רפלקטיביים

הועברו שאלוני משוב אישיים לעשרה פרחי הוראה שהשתתפו בפעילות שבה התבקשו לקרוא יצירת ספרות לילדים בנושא השואה ולעבור סדנת אומנות "יוצרים זיכרון". שאלוני המשוב נכתבו מייד עם סיום הפעילות. המשוב כלל שש שאלות פתוחות שעסקו בתהליך ובתוצרי הפעילות, וכן ברגשות ובתובנות של המשתתפים במחקר, במהלך ההתנסות ומייד לאחריה. המשוב הזמין את המשתתפים לכתיבה פתוחה וחופשית. דוגמה לשאלות מנחות שהופיעו במשוב: "אילו רגשות התעוררו אצלך בעקבות קריאת הסיפור ובמהלך הסדנה? כיצד השפיע תהליך היצירה שעברת על העיבוד הרגשי של נושא השואה?" תשובות הנחקרים צוטטו ככתבן וכלשונן, גם שגיאות לשון וכתיב.

כלים להתערבות

1. פעילות לימודית וסדנאית לפרחי הוראה ותלמידים

תוכנית ההתערבות הורכבה מפעילות לימודית וסדנאית לפרחי הוראה ולאחריה פעילות עם ילדים במכללה ובבתי הספר, בהנחיית כותבות המאמר ופרחי הוראה. בתוכנית שולבו קריאה וחשיפה לסיפורי ילדים בשואה ופעילות יצירה ואומנות בעקבות המפגש עם הסיפורים.

השלב הראשון בתוכנית נבנה כמודל מצומצם של 'למידה מבוססת פרויקטים' (P.B.L). המטרה בשלב זה: חשיפת פרחי ההוראה באמצעות מסע אישי והתנסות לכוחה של אומנות ויצירה במפגש עם נושא השואה והגבורה. השאלה שעמדה במוקד הלמידה: "שואה ואומנות – הילכו שתיהן יחדיו?". פרחי ההוראה נתבקשו לצייר משהו שמסמל בעבורן את המילה 'שואה'. בסיום היצירה הראשונית נתבקשו פרחי ההוראה לקרוא סיפורי ילדים שמותאמים לגיל בית ספר היסודי ובהם סיפורים אישיים על ילדים בשואה. כל פרח הוראה התבקש לבחור סיפור אחד ולכתוב עליו תקציר. לאחר מכן התקיימה סדנת יצירה עם מרצות לאומנות במכללה. במהלך הסדנה התנסו פרחי ההוראה בפעילות יצירתית עם מגוון חומרים, ובה חקרו וחוו את כוחן של האומנות והיצירה במפגש עם נושא השואה. הם יצרו בצבע ובצורה תמונות ומיצגים בהשראת הלמידה והסיפורים שקראו. יום הסדנה נפתח בסקירה היסטורית ובסיפורים אישיים שסיפרו המרצות, דור שני לשורדי שואה. לאחר מכן בחרו פרחי ההוראה לצייר או לבנות מיצג תלת-ממד בהשראת סיפור הילדים שקראו. הפעילות לוותה ב'יומן מסע' שבו העלו המשתתפים תובנות ורגשות בשלבים למיניהם בתוכנית. בסיום הסדנה הוקמה תערוכת "יוצרים זיכרון", שבה הוצגו היצירות בליווי תקצירי הסיפורים ובתוספת הסברים קצרים שכתבו היוצרות (פרחי ההוראה). פרחי ההוראה התבוננו בתערוכה וזיהו מוטיב חוזר ברוב היצירות: "מעבר מחושך לאור", "ממשבר לתקווה".

פעילות זו הייתה הכנה לקראת תערוכה משולבת שהתקיימה במכללת שאנן, ובה השתתפו תלמידים ופרחי הוראה. בתערוכה הוצגו עבודות פרי יצירה של פרחי ההוראה בסדנה ועבודות שיצרו תלמידים. התלמידים עברו תהליך דומה לזה שעברו פרחי ההוראה. הפעילות עם התלמידים התקיימה בגנים ובבתי הספר בהנחיית כותבות מאמר זה. גננות, מורים בשטח ופרחי הוראה צעירים נחשפו ולמדו כיצד אפשר ללמד שואה בדרך אחרת, חווייתית ובעלת משמעות.









2. סיור לימודי של פרחי הוראה לפולין

קבוצת פרחי הוראה יצאה לסיור לימודי לפולין, שמטרתו הכרת העולם היהודי טרם מלחמת העולם השנייה והחורבן שפקד את עם ישראל בימי השואה. כל פרח הוראה שיצאה למסע הייתה שותפה בשנה שלאחר מכן, בשנת תשע"ז, בפרויקט "הנחלת זיכרון השואה" בקהילה. פרחי הוראה סדירות וסטודנטיות שהן מורות בפועל עשו פעילות בגן או בבית הספר שבהם הן מתנסות או מלמדות. הפעילות עסקה ב"ילדים יוצרים זיכרון" – מתוך דגש בלימוד נושא השואה ושילוב האומנות בלמידה. הפעילויות נעשו סמוך לעשרה בטבת או בשבוע של יום השואה והגבורה.

מהלך המחקר

המחקר נערך בשתי קבוצות: פרחי הוראה ותלמידים שהשתתפו בפעילות ההתערבות ופרחי הוראה ותלמידים שלא השתתפו בפעילות. פעילות ההתערבות כללה סדנאות יצירה ואומנות בעקבות קריאת סיפורי ילדים בשואה, לפרחי הוראה ואחר כך לתלמידים, וכן מסע לימודי לפולין לפרחי הוראה. פרחי ההוראה שהשתתפו בסדנת היצירה השיבו על שאלוני משוב רפלקטיביים סמוך לאירוע. כעבור פרק זמן הועברו שאלונים פתוחים לפרחי הוראה שהשתתפו בפעילות ולפרחי הוראה שלא השתתפו בפעילויות. נוסף על כך, נערכו ראיונות עומק פתוחים עם פרחי הוראה ותלמידים שהשתתפו בפעילויות ועם פרחי הוראה ותלמידים שלא השתתפו בפעילות. השתמשנו בכלי המחקר: משוב רפלקטיבי, שאלון פתוח וראיון עומק כדי לגלות עמדות, רגשות ומחשבות של הנחקרים בשתי הקבוצות. לאחר מכן שתי הקבוצות נבדקו והושוו, ונערך דיון בממצאי המחקר.

שיטות לניתוח נתונים

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות ניתוח תוכן איכותני קטגוריאלי-שיטתי של הנתונים שנאספו באמצעות כלי המחקר. מחקר איכותני הוא מחקר שמתבצע בקשר ישיר עם בני אדם ועל כן עוסק בחוויות אנושיות מתוך הנחה שאפשר ללמוד מאמירות חוזרות או מדפוסי התנהגות חוזרים, אם כי לא במידה מדויקת ומתמטית.

הניתוח במחקר זה התבצע באמצעות "ניתוח נושאי" מתוך שימוש בקטעי טקסט ולא רק במילים בודדות (שקדי, 2003, עמ' 93-94). שיטת המחקר נשענת על המודל של שטראוס וקורבין "תיאוריה מעוגנת בשדה" (שם, עמ' 95).

תאוריה מעוגנת בשדה היא מתודולוגיית מחקר איכותנית. המחקר מתחיל בשאלת מחקר ראשונית וכללית ועם אוסף נתונים ראשוני. אחר נסקרים הנתונים שנאספו, ממוינים לקטגוריות משנה לפי רעיונות חוזרים. שקדי טוען שבשלב זה על החוקר לקשר מודלים תאורטיים לקטגוריה מרכזית, כדי להבנות תיאורים והסברים מושגיים-תאורטיים על התופעה הנחקרת. ככל שנאספים יותר נתונים, כך יהיה אפשר לקבץ קודים למושגים אחרים, ולאחר מכן לקטגוריות. על פי קטגוריות אלה אפשר לבנות בסיס לתאוריה חדשה (שקדי, 2003).

השלבים שהתבצעו במהלך מחקר זה: קריאת הנתונים במידה מקיפה ואנליטית, חלוקת התוכן ליחידות קטנות בעלות משמעות, איתור קטגוריות ראשוניות בולטות, זיהוי תמות ונושאים מרכזיים שחוזרים על עצמם. השלב הבא הוא דיוק בהגדרה של הקטגוריות, כך שהקטגוריה תתאר בבירור את התכנים הייחודיים שעלו באותה התמה. אחר כך איתור קטגוריות גרעין שהופיעו בתדירות גבוהה וקשורות לקטגוריות רבות שנמצאו והעמדתן במוקד המחקר. בהמשך, ארגון והבניית הנתונים בהתאמה לקטגוריות וגודלן, ניתוח הממצאים והבנייה מחדש של מערך הקטגוריות והקשרים ביניהן תוך בחינת ממדים של שכיחות ובולטות, אימות הממצאים וכתיבה מסכמת (קסן וקרומר-נבו, 2010).

אתיקה

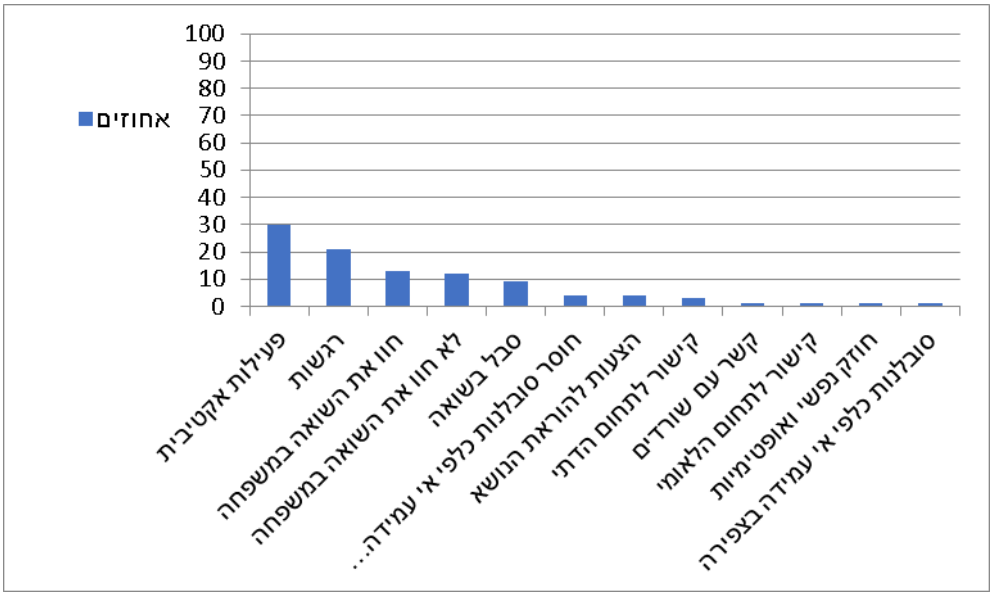
השימוש בכלי המחקר נעשה מתוך הקפדה על כללים אתיים.

לנחקרים ולנשאלים הוצגו מטרת המחקר והסבר כללי על אודות המחקר והם נתבקשו לתת את הסכמתם להשתתפות במחקר ולפרסום הממצאים. חלק מהמשתתפים במחקר היו קטינים, ולכן הוריהם נתנו את הסכמתם בכתב.

ממצאים

נעשו שני ניתוחים מרכזיים: עם התערבות וללא התערבות. מתוך הניתוחים עלו 562 ראיות. מטרת הניתוח הראשון הייתה ליצור תמונה של עמדות, רגשות ומחשבות ללא התערבות. מטרת הניתוח השני הייתה ליצור תמונה של עמדות, רגשות ומחשבות לאחר התערבות.

ממצא 1 מראה את פרופיל תפיסת חשיבות זיכרון השואה והגבורה של הנחקרים שלא השתתפו בהתערבות כפי שנראה להלן בתרשים 1:



תרשים 1: פרופיל תפיסת חשיבות זיכרון השואה והגבורה של הנחקרים שלא השתתפו בהתערבות

מקרא: פ"ה – פרחי הוראה / תל' – תלמידים / ר"ס – ראיונות פרחי הוראה / ר"ת – ראיונות תלמידות / רפ' – רפלקציה פרחי הוראה

תרשים 1 מציג את תפיסת חשיבות זיכרון השואה והגבורה בקרב נחקרים שלא השתתפו בהתערבות בשנים עשר נושאים, לפי אחוזי התמיכה בכל אחד מהם:

30% מההיגדים שציינו הנחקרים נגעו לפעילות אקטיבית, כגון "אוהבת לקרוא על השואה" (רפ').

21% מההיגדים כללו רגשות, כגון "השואה מעוררת בי צער" (רפ').

13% מהנחקרים ציינו שחוו את השואה במשפחה: "סבתא שלי חייתה שואה לא יודעת איפה" (ר"ס).

12% מהנחקרים ציינו שאיש מבני משפחתם לא עבר את השואה: "אף אחד ממשפחתי לא היה בשואה" (ר"ס).

9% דיברו על הסבל בשואה: "התעללות" (ר"ס).

4% גילו חוסר סובלנות כלפי אי עמידה בצפירה: "כשאני רואה אנשים שלא עומדים זה כמובן מרגיז אותי מאוד" (ר"ס).

4% העלו הצעות להוראת נושא השואה: "בהתאמה לגיל הלומדים" (ר"ס).

3% קישרו את זיכרון השואה לתחום הדתי: "אומרת פרקי תהילים לזכר הנספים" (רפ').

1% תיארו קשר עם השורדים: "לא מספרים" (ר"ס).

1% קישרו את זיכרון השואה לתחום הלאומי: "אנו חייבים לשמור על אחדותו של עם ישראל" (ר"ס).

1% גילו בדבריהם אופטימיות: "זה היה מזמן" (ר"ת).

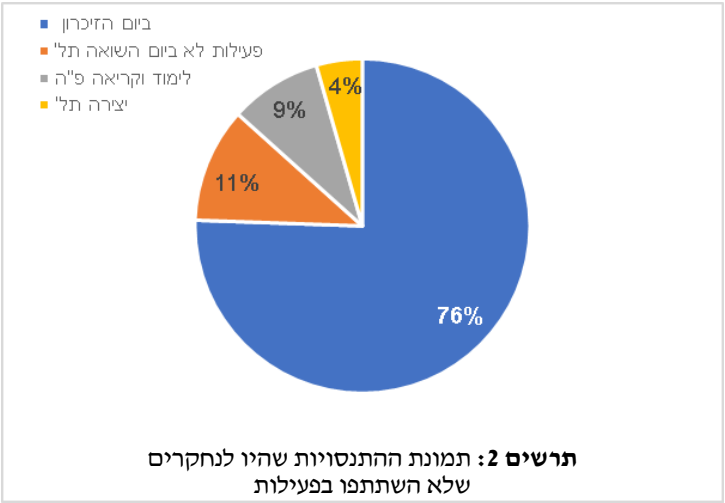
1% גילו סובלנות כלפי עמידה בצפירה: "מי שיושב ואומר תהילים מתוך הלכה שלא ללכת בחוקות הגויים אני מכבדת" (ר"ס).

בדיקת מידת היחס או התמיכה בכל אחד מהנושאים שהעלו נחקרים שלא השתתפו בפעילות מראה ששני הרכיבים החשובים ביותר היו דיווח על השתתפות בפעילות אקטיבית בנושא

השואה והגבורה (30% מההיגדים) והבעת רגשות כלפי הנושא (21% מההיגדים).

ממצא זה ענה על שאלת המחקר הראשונה.

ממצא 2 מראה את התמונה של סוגי פעילות אקטיבית שעברו נחקרים שלא השתתפו בפעילות (תשובה על שאלה 2). בחרנו לנתח זאת כי בממצא 1 נמצא שפעילות אקטיבית הייתה 30% מפרופיל תפיסת חשיבות זיכרון השואה והגבורה. תוצאות הניתוח יובאו להלן:



תרשים 2: תמונת ההתנסויות שהיו לנחקרים שלא השתתפו בפעילות

תרשים 2 מציג את תמונת ההתנסויות שהיו לנחקרים שלא השתתפו בפעילות בארבעה נושאים, לפי אחוזי התמיכה בכל אחד מהם:

76% מהנחקרים ציינו פעילות שהתקיימה ביום הזיכרון לשואה ולגבורה: "ביום השואה אני צופה בסיפורי ניצולים" (פ"ה).

11% ציינו פעילות שהתקיימה בזמן אחר, לא בימי הזיכרון: "אוהבת לשמוע ישירות מאנשים על השואה" (תל').

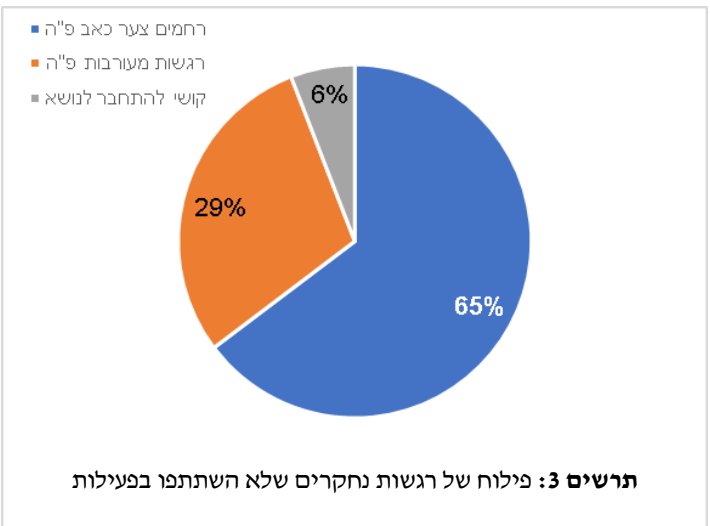
9% דיווחו על פעילות לימוד וקריאה: "אוהבת לקרוא על השואה" (פ"ה).

4% דיווחו על פעילות יצירה: "כל אחת הייתה צריכה לכתוב על השואה בציור איך נראו בני האדם" (תל').

נחקרים שלא השתתפו בפעילות דיווחו על ארבעה סוגי התנסות. סוג ההתנסות הדומיננטי ביותר היה פעילות ביום הזיכרון לשואה וגבורה (76% מההיגדים).

ממצא 3: תמונת הרגשות והתחושות של הנחקרים שלא השתתפו בפעילות (תשובה על שאלה 3).

בחרנו לנתח זאת כי בממצא 1 הרגשות והתחושות של הנחקרים שלא השתתפו בפעילות היו 21% מפרופיל תפיסת חשיבות זיכרון השואה והגבורה. תוצאות הניתוח יובאו להלן.



תרשים 3: פילוח של רגשות נחקרים שלא השתתפו בפעילות

תרשים 3 מציג את תמונת הרגשות שהעלו הנחקרים שלא השתתפו בפעילות בשלושה נושאים, לפי אחוזי התמיכה בכל אחד מהם:

65% מהרגשות היו

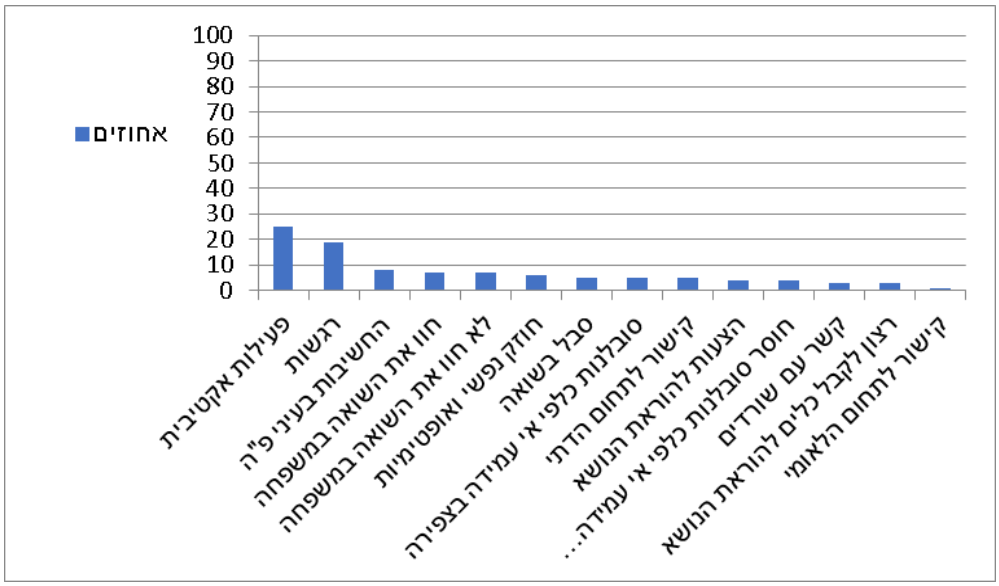
רגשות רחמים, צער, כאב: "השואה מעוררת בי צער" (פ"ה).

29% העלו רגשות מעורבים וציינו גם רגשי גאווה וחוזק: "מרגישה שייכות לעם הנבחר" (פ"ה).

6% גילו קושי להתחבר לנושא: "קשה להתחבר אם אני לא רואה סרט שקשור כי עבר כ"כ הרבה זמן ובנוסף זה לא קרה בארץ" (ר"ס).

תמונת הרגשות של הנחקרים שלא השתתפו בפעילות מראה שלוש מגמות: מגמה בולטת היא רגש של רחמים, צער וכאב (65%), ולאחריה יש מגמה של רגשות מעורבים שיש בהם גם תחושת גאווה וחוזק (29%) ומגמה שלישית היא קושי להתחבר לנושא. מגמה זו מצויה בקרב נחקרים מעטים (6%).

ממצא 4 מראה את פרופיל תפיסת חשיבות זיכרון השואה והגבורה של נחקרים שהשתתפו בהתערבות (תשובה על שאלה 4). כפי שנראה להלן בתרשים 4.



תרשים 4: פרופיל תפיסת חשיבות זיכרון השואה והגבורה של נחקרים שהשתתפו בהתערבות

תרשים 4 מציג את תפיסת חשיבות זיכרון השואה והגבורה בקרב נחקרים שהשתתפו בהתערבות בארבע עשרה נושאים, לפי אחוזי התמיכה בכל אחד מהם:

25% מההיגדים שציינו הנחקרים נגעו לפעילות אקטיבית, כגון "ביום השואה אני צופה בתשדירים בטלוויזיה בנושא זה" (ר"ס).

19% מההיגדים כללו רגשות, כגון "אני מרגישה זעזוע כל פעם מחדש" (רפ').

8% ציינו את חשיבות העיסוק בנושא: "איפשר לבטא רגשות בדרך של יצירה" (פ"ה).

7% מהנחקרים ציינו שחוו את השואה במשפחה: "סבתא מצד אמא הייתה בפולין" (רפ').

7% מהנחקרים ציינו שאיש מבני משפחתם לא עבר את השואה: "הסבים שלי עלו מתימן לארץ ישראל" (פ"ה).

6% הביעו חוזק נפשי ואופטימיות: "עולה בי מחשבות על משפחתה שמהם יצאה כל משפחתי הענפה..." (פ"ה).

5% דנו בסבל בשואה: "אחיה התינוק של סבתי נפטר בתקופה הזו ממחסור באוכל" (ר"ס).

5% קישרו את זיכרון השואה לתחום הדתי: "הם לא הפסיקו לקיים מצוות עד הרגע האחרון שלהם" (רפ').

5% גילו סובלנות כלפי אי עמידה בצפירה: "אנשים שלא עומדים, אני מאמינה שזה משום שהם לא מבינים את החשיבות שמאחורי היום הזה" (פ"ה).

4% גילו חוסר סובלנות כלפי אי עמידה בצפירה: "מתמלאת בכעס רב, שזה הכבוד המינימלי שהם צריכים לתת כלפי הנספים" (פ"ה).

4% העלו הצעות להוראת נושא השואה: "בתור מורה, תפקידי להעביר לתלמידי את הנושא בצורה רגישה" (פ"ה).

3% תיארו קשר עם השורדים: "סבא שלי לא רצה שאטוס לפולין... סיפור לא קל" (פ"ה).

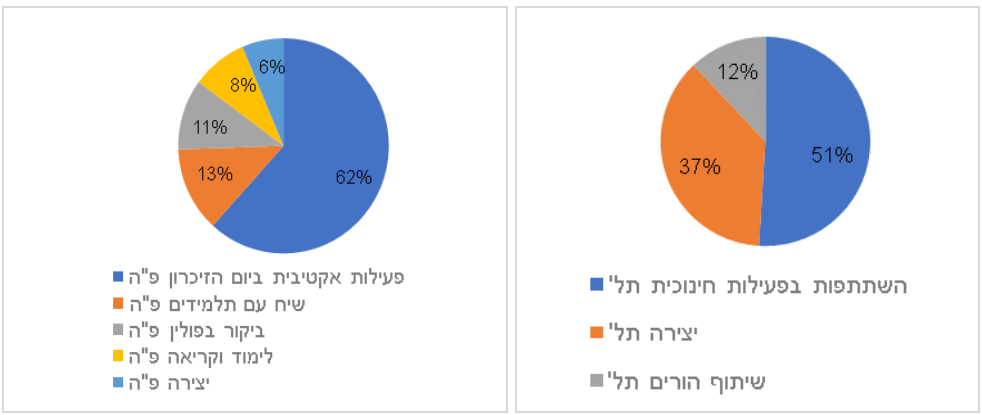
3% הביעו רצון לקבל כלים להוראת הנושא: "רוצה לדעת מה באמת מותר ללמד בכל שכבת גיל" (פ"ה).

1% קישרו את זיכרון השואה לתחום הלאומי: "עלייה לארץ ישראל" (פ"ה).

בדיקת מידת היחס או התמיכה בכל אחד מהנושאים שהעלו הנחקרים שהשתתפו בפעילות מראה ששני הרכיבים החשובים ביותר היו דיווח על השתתפות בפעילות אקטיבית בנושא השואה והגבורה (25% מההיגדים) והבעת רגשות כלפי הנושא (19% מההיגדים).

ממצא זה ענה על שאלת המחקר הרביעית.

ממצא 5 מראה את התמונה של ההתנסויות שהיו לנחקרים שהשתתפו בפעילות בקבוצת פרחי ההוראה ובקבוצת התלמידים (תשובה על שאלה 5). בחרנו לנתח זאת כי בממצא 4 נמצא שפעילות אקטיבית הייתה 25% מפרופיל תפיסת חשיבות זיכרון השואה והגבורה. תוצאות הניתוח יובאו להלן:



איור 1 **איור 2**

תרשים 5: תמונת ההתנסויות שהיו לנחקרים שהשתתפו בפעילות בקבוצת פרחי הוראה (פ"ה) ובקבוצת תלמידים (תל')

איור 1 בתרשים 5 מציג את תפיסת חשיבות זיכרון השואה והגבורה בקרב נחקרים שהשתתפו בהתערבות בקבוצת פרחי ההוראה בחמישה נושאים, לפי אחוזי התמיכה בכל אחד מהם:

62% מהנחקרים ציינו פעילות שהתקיימה ביום הזיכרון לשואה ולגבורה: "ביום השואה אני קוראת משהו שקשור" (רפ').

13% דיווחו על שיח עם תלמידים: "ברגע שהצגתי את הספר וציינתי שאני בתה של שרה 'הילדה', אחות של מוריץ, כל הבנות נזכרו בסיפור" (מתוך רפלקציה של חוקרת).

11% דיווחו על ביקור בפולין: "כשהייתי בפולין ניסיתי לדמיין איך היה שם" (רפ').

8% דיווחו על פעילות לימוד וקריאה: "לאורך השנים יצא לי לקרוא ספרות" (רפ').

6% דיווחו על פעילות יצירה: "בהתחלה ניסינו לעשות משהו מסוים ופתאום ראינו שמה שיצא לנו משקף את התפיסה שלנו על הנושא" (ר"ס).

איור 2 בתרשים 5 מציג את תפיסת חשיבות זיכרון השואה והגבורה בקרב נחקרים שהשתתפו בהתערבות בקבוצת התלמידים בשלושה נושאים, לפי אחוזי התמיכה בכל אחד מהם:

51% דיווחו על השתתפות בפעילות חינוכית: "רוב הסרט עצמתי עיניים" (ר"ת)

37% דיווחו על פעילות יצירה: "עבדנו על הספר כמה ימים" (ר"ת).

12% ציינו ששיתפו את ההורים: "סיפרתי להורים מה עשינו עם הסיפור" (ר"ת).

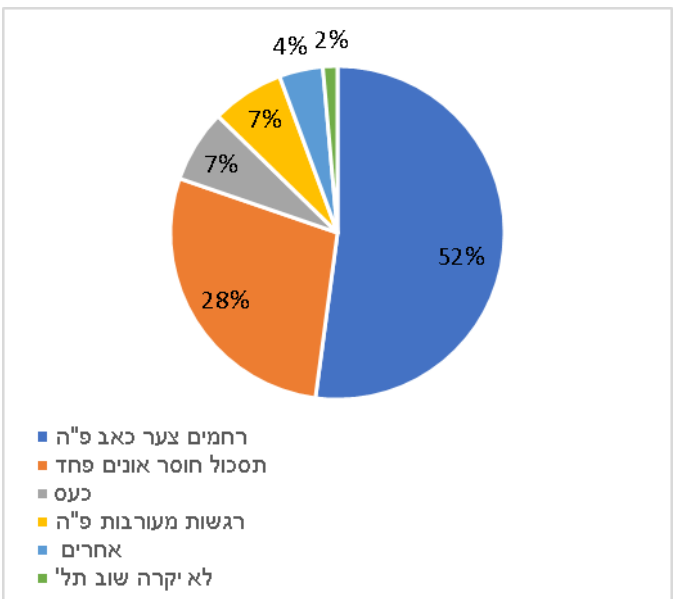
פרחי ההוראה שהשתתפו בפעילות דיווחו על חמישה סוגי התנסות. סוג ההתנסות הדומיננטי ביותר היה פעילות ביום הזיכרון לשואה וגבורה (62% מההיגדים) ואחריו שיח עם תלמידים (13%) וביקור בפולין (11%).

התלמידים שהשתתפו בפעילות דיווחו על שלושה סוגי התנסות. סוג ההתנסות הדומיננטי ביותר היה השתתפות בפעילות חינוכית (51%) ואחריו פעילות יצירה (37%) ושיתוף הורים (12%).

לפי הנתונים ניכר שבשתי הקבוצות (פרחי הוראה ותלמידים) רוב הפעילויות האקטיביות בזיקה לנושא השואה והגבורה מתקיימות סמוך ליום הזיכרון. בשתי הקבוצות צוינו פעילויות יצירה ואומנות אצל התלמידים במידה מובהקת יותר. פרחי ההוראה דיווחו גם על פעילות קריאה, שיח עם תלמידים וביקור בפולין. התלמידים דיווחו על שיתוף ההורים בנושא.

ממצא 6 מראה את התמונה של רגשות ותחושות של הנחקרים שהשתתפו בפעילות בקבוצת פרחי ההוראה ובקבוצת התלמידים (תשובה על שאלה 6). בחרנו לנתח זאת כי בממצא 4 נמצא שהרגשות והתחושות של הנחקרים שהשתתפו בפעילות היו 19% מפרופיל תפיסת חשיבות זיכרון השואה והגבורה.

תרשים 6 מציג את תמונת הרגשות והתחושות בקרב נחקרים שהשתתפו בהתערבות בקבוצת פרחי ההוראה ובקבוצת התלמידים בשישה נושאים, לפי אחוזי התמיכה בכל אחד מהם:



תרשים 6: תמונת הרגשות והתחושות של הנחקרים שהשתתפו בפעילות בקבוצת פרחי ההוראה ובקבוצת התלמידים

52% מהרגשות היו רגשות רחמים צער כאב: "כשאני חושבת על השואה אני מתמלאת בעצב" (רפ').

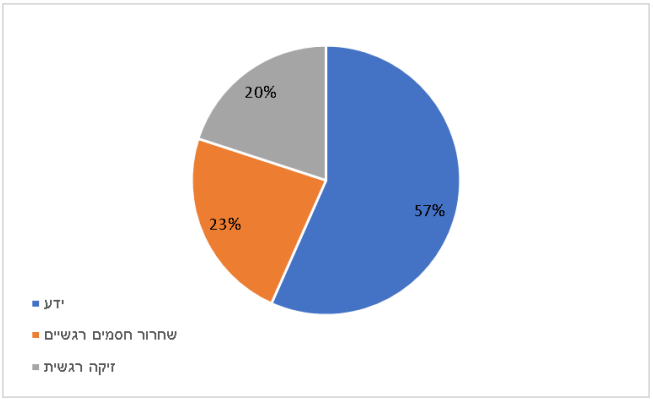
בקרב 28% עלו רגשות תסכול, חוסר אונים ופחד: "כשאני חושבת על השואה מתעוררים אצלי רגשות של פחד" (רפ').

בקרב 7% עלו רגשות של כעס: "רגשות של כעס כלפי אותם אנשים אכזריים" (רפ').

בקרב 7% עלו רגשות מעורבים: "רחמים עם תקוה" (ר"ס).

בקרב 4% עלו רגשות אחרים: "אני רגישה לנושא" (ר"ס).

בקרב 2% עלתה תחושה שזה לא יקרה שוב: "זה היה מזמן ואני לא צריכה להתרגש כי זה לא יקרה שוב" (ר"ת).



תרשים 7: תמונת חשיבות הפעילות בעיני הנחקרים בקבוצת פרחי ההוראה שהשתתפו בפעילות

תמונת הרגשות של הנחקרים השתתפו בפעילות עמדה על שישה נושאים. הבולט שבהם הוא הבעת רגשות של רחמים, צער וכאב (52%) ואחריו תסכול, חוסר אונים ופחד (28%). אחר כך הופיעו נושאים אחרים: כעס (7%); רגשות מעורבים (7%), רגשות אחרים (4%); לא יקרה שוב (2%). את האחרון הזכירו תלמידים בלבד. קושי להתחבר לנושא לא הופיע בקבוצה זו כלל.

ממצא 7 מראה את תמונת חשיבות הפעילות בעיני הנחקרים בקבוצת פרחי ההוראה שהשתתפו בפעילות (תשובה על שאלה 7).

תרשים 7 מציג את תמונת חשיבות הפעילות בקרב נחקרים שהשתתפו בהתערבות בקבוצת פרחי ההוראה בשלושה נושאים, לפי אחוזי התמיכה בכל אחד מהם:

57% מהנחקרים ציינו את חשיבות העברת הידע לדורות הבאים: "לדעתי כולם צריכים ללמוד על השואה באופן יותר מעמיק" (רפ').

23% העלו את שחרור החסמים הרגשיים כלפי נושא השואה: "בגלל שזה נושא שקשה לדבר עליו" (ר"ס).

20% דיברו על הצורך לעורר זיקה לנושא: "על מנת ליצור הזדהות כבר בגילאים הנמוכים" (רפ').

פרחי ההוראה שהשתתפו בפעילות עמדו על שלושה נושאים בעלי משמעות. המשתתפים דיווחו על תרומת הפעילות לידע בנושא (57%), שחרור חסמים רגשיים (23%) והגברת הזיקה הרגשית לנושא (20%).

ניתנו משובים לפרחי הוראה שהשתתפו בסדנת יצירה בעקבות קריאת סיפורי ילדים בשואה. המשובים נכתבו בסיום הסדנה. להלן שתי דוגמאות למשובים:

טליה

תחילה התקשרה בי כעס כלשהו והכפחות עם הילד. ואלד כשהכנסתי את עצמי לנעליו של האב הבנתי מאיכה מקום כאוב וכעון כה הגיע.

כהו ליאל טעון עבורי, אני מרגישה שהילם הפלה בי תחושות ורגשות שהיו חבויים והכילך בי שאתה מהולה בעצבם.

ברם לי להסתכל על החיים בפרספקטיבות אחרות. מנקודת מבט של זמורה, הכפחות, ובאווה לכחות היחודיות.

חשבתי שלא אהיה מסוגלת להמשיך את התחושות שלי ליכי, ילידה אך למרבה הפלאי, עם עברה מחברתי ליכורה, ילא תוכר מרשים שריגש אותי ואות כל מי שבפה בו.

בילוי של רגשות מעורבים להוצאת כעסים ואגרסיות שהוצבעו במהלך השנים ליכי ילידת מוסת המעבטאות את רגשות".

(במענה לשאלה: האם הפעילות מתאימה לתלמידים?) לחלוטין כן, ישנם תלמידים שמתקשים במציאת המילים הנכונות ביותר לשאלה: האם הפעילות מתאימה לתלמידים?) לחלוטין כן, ישנם תלמידים שמתקשים במציאת המילים הנכונות ושיפוטיות חיובית.

בכל ליאל שרק עולה על הדעת עולם הילדים הלא עולם רחב שתורם לתחומים ולנושאים רבים ומקיף אותם.

אני שמחה שהצעתי לכם הכה. יכאתי בהתחשה טובה. הרגשות המעורבים שיכו אותי במהלך חיי החלו להתחדד אל תוך מחשבה חיובית אחת גדולה.

(מתוך משוב של פרח הוראה)

שילת

לאחר קריאת הסיפור התקורכו בי רגשות של עצב וכאב. הסיפור שקראתי "עלינו להיפרד" הסתיים בסוף עצוב. פרידה של אמא ובתה. הסיפור חזכיר אותי עם מחשבות על הקשיים והתמודדויות השונות אותם הילדים נאלצו לעבור.

בתחילת הסדנה כאשר הצלינו מושגים הקשורים בליאל הרגשתי כאב ועצב. כשכל המושגים נמצאים מול הצלינים את צורמת הקלי של הילדים. כאשר התבלתי לעבוד על הדעם, הילדה, עלו בי תחושות תקלה וכמיחה. כשהתבוננתי בילדים של חברתי הרגשות שלנו בי הם - אחדות צמ"י, בהות, חלבק, בבורה, תקלה, צעמה, במיחה, אור.

כשהתחלתי את הסדנה ילידה באתי בתחשה שאני לא יודעת לידור, אני לא מוכשרת באומנות. כשהתחלנו לעבם רשון אני וחברתי, ולהתחיל לחפש באינו חומרים נשתמש, פתאום כל הילדה בראש לאך לאך, נוספו עוד רעיונות שבאמת אעבכו אנו להביא את הרגשות שבנו.

ברואה האישית תהליך הילדה מאוד עבר לי לעבד במחשבה את ליאל השואה. כשהתחלנו את הסדנה באתי עם רגשות של עצב וכאב, אך במהלך הילדה התעוררו בי רגשות תקלה וכמיחה. מהחשך שהילדים היו ועד הילם שאנחנו באולם ישראל, עם מאוחד.

אני חשבתי שחשוב מאוד לשלם ילדה בתהליכי הוראה ולמידה. לכל אחד יש את הדרך לבטא את הרגשות שבו. אחד יכול בכתיבה, אחד בציור, אחד בפיסול. ואני חשבתי כשמאפשרים ליצור מתעוררים רגשות שקשה לבטא במילים.

אני חשבתי שבכל ליאל הנלמד ניתן להשתמש בילדה ככלי למידה. לפעמים צריך להחזן את הדברים ולאפשר לתלמידים שלא אוהבים ליצור, אולפיהה להביע את עצמם באופן אחר.)

מאוד נהניתי מהילם. אשמח לעוד ימים כאלו. (לא כבדים מבחינת תוכן.)

(מתוך משוב של פרח הוראה)

דיון

בפרק הדיון הנוכחי נעסוק בנושאים האלה:

1. תפיסת חשיבות זיכרון השואה והגבורה
2. סוגי ההתנסויות בפעילות לזיכרון השואה והגבורה
3. רגשות ותחושות כלפי נושא השואה והגבורה
4. תרומת ההתנסות בתוכנית ההתערבות בעיני הנחקרים בקבוצת פרחי ההוראה

1. תפיסת חשיבות זיכרון השואה והגבורה

פרחי הוראה שהשתתפו בפעילות מבינים את חשיבות העיסוק בנושא השואה והגבורה הן בהיבט של ידע מעמיק יותר בנושא והן בהיבט הרגשי. פרחי הוראה שלא השתתפו בפעילות לא דנו כלל בחשיבות העיסוק בנושא השואה (30 לעומת 0 בקבוצת שלא השתתפו בפעילות).

"נושא השואה הוא נושא חשוב, הכרחי ורלוונטי לכל יהודי באשר הוא" (רפ').

"הדור הבא צריך לדעת" (ר"ס).

2. סוגי ההתנסויות בפעילות לזיכרון השואה והגבורה

הממצאים עומדים על שתי קטגוריות דומיננטיות: ההשתתפות בפעילות אקטיבית בנושא השואה והגבורה וראיות לרגשות של הנחקרים כלפי השואה (ממצא 1, ממצא 4).

בקבוצת המשתתפים בהתערבות עלתה קטגוריה נוספת: חשיבות הפעילות בעיני פרחי הוראה. יש מקום להסביר זאת בכך שקבוצה זו השתתפה בפעילות על רקע תוכנית ההתערבות ונראה שפעילות זו הייתה חשובה עבור חלק מהמשתתפים (ממצא 1, ממצא 4).

בכל הקבוצות רוב הפעילויות האקטיביות בזיקה לנושא השואה והגבורה מתקיימות סמוך ליום הזיכרון לשואה ולגבורה.

פרחי הוראה (פ"ה) בקבוצה שהתנסתה בפעילות דיווחו על יותר סוגי התנסות (5 לעומת 2) והוסיפו שיח עם תלמידים, ביקור בפולין ופעילות יצירה.

תלמידים בשתי הקבוצות דיווחו על שלושה סוגי התנסות. תלמידים שהתנסו בפעילות שיתפו את ההורים ודיווחו גם על פעילות יצירה.

מכאן אפשר להבין שתוכנית ההתערבות השפיעה על המשתתפים (פרחי הוראה ותלמידים) והעשירה את ההתנסות שלהם במפגש עם נושא השואה והגבורה (ממצא 2, ממצא 5).

3. רגשות ותחושות כלפי נושא השואה והגבורה

המשתתפים בפעילות העלו רגשות מגוונים יותר מהקבוצה שלא השתתפה בפעילות (6 קטגוריות לעומת 3 קטגוריות). הרגשות שנוספו הם בעיקר רגשות שמראים קושי רגשי במפגש עם זיכרון השואה והגבורה, נוסף על רגשי צער וכאב: תסכול, חוסר אונים, פחד וכעס. עם זאת המשתתפים בפעילות לא דיווחו כלל על קושי להתחבר לנושא (ממצא 3, ממצא 6).

4. תרומת ההתנסות בתוכנית ההתערבות בעיני הנחקרים בקבוצת פרחי ההוראה

השערת החוקרות: המשתתפים בפעילות פיתחו את יכולתם לדייק יותר בהבעת רגשות כלפי נושא השואה. ממצא 7 מחזק השערה זו, שכן עולה ממנו שפרחי הוראה שהשתתפו בהתערבות ציינו את שחרור חסמים רגשיים (23%) ואת הגברת הזיקה הרגשית (20%) כשני מדדים שהפעילות מחזקת ומקדמת (ממצא 7).

פרחי ההוראה שהשתתפו בפעילות מגלים עניין בהוראת נושא השואה בדרך כלל ובהתאמה לגיל ולמגזר (16 לעומת 6 בקבוצה שלא השתתפה בפעילות).

"להביא את המאורעות של אלה שנלחמו בכל הכוח בכדי לא להיכנע" (רפ').

"יש להעביר זאת בדרך המתאימה לגילאים הנמוכים" (רפ').

בקבוצת התלמידים רק תלמידה אחת הציעה הצעות אופרטיביות להוראת נושא השואה בבית הספר. זו הייתה תלמידה מקבוצה שלא השתתפה בפעילות:

"אפשר לקרוא על יאנוש קורצ'אק, להגיע למקומות שמסבירים..." (ר"ת).

(ראוי לציין שתלמידה זו נחשפה לנושא בעת טיול משפחתי באירופה.)

המשתתפים בפעילות מגלים אכפתיות להתנהגות בזמן הצפירה ביום השואה והגבורה.

גילוי סובלנות כלפי מי שאינם עומדים בצפירה (20 לעומת 1).

חוסר סובלנות כלפי מי שאינם עומדים בצפירה (14 לעומת 7).

סה"כ 34 היגדים על הנושא מצד המשתתפים לעומת 8 מהקבוצה שלא השתתפה.

נתונים אלו מלמדים על כך שהמשתתפים בפעילות מגלים רגישות רבה יותר ועל כן מביעים עמדה בנושא רגיש זה.

גילוי סובלנות: "משום שהם לא יודעים את החשיבות שמאחורי היום הזה" (ר"ס).

חוסר סובלנות: "כשאני רואה אנשים שלא עומדים בצפירה, אני מרגישה צביטה בלב" (רפ').

פרחי הוראה שהשתתפו בפעילות הביעו רצון לקבל כלים להוראת הנושא (10 לעומת 0 בקבוצה שלא השתתפה בפעילות): "מבקשת לקבל כלים בהתאם לאוכלוסיה" (ר"ס).

המשתתפים בפעילות מגלים חוזק נפשי וראייה אופטימית למרות השואה **(23 לעומת 1 בקבוצה שלא השתתפה בפעילות):**

"עולה בי מחשבות על משפחתה שמהם יצאה כל משפחתי הענפה" (ר"ס).

"ההתייחסות אל השואה מתמקדת בהמשך, במשפחה שהוקמה, פחות בצער על האובדן" (ר"ס).

בקבוצה שלא השתתפה בפעילות רק תלמידה אחת ביטאה יכולת להתמודד עם נושא השואה בכותבה "זה היה מזמן" (ר"ת).

לא היה אפשר לזהות השפעה של הרקע המשפחתי. בשתי הקבוצות יש אחוז דומה של משתתפים שבמשפחתם יש קשר כלשהו לשואה ומשתתפים שאין ברקע המשפחתי כל קשר ישיר לשואה.

וכן בשתי הקבוצות יש יחס כלפי הסבל של המשפחה ואחרים בשואה. בקבוצה שחוותה את הפעילות התייחסו קצת יותר (21 לעומת 15).

המשתתפים בפעילות, בעיקר פרחי הוראה, ביטאו קשר רב יותר עם השורדים (11 לעומת 2): "כל שנה אני נוסעת לסבא שלי לשמוע עוד קצת סיפורים ועוד קצת..." (רפ').

סיכום

במחקר זה נמצאו הבדלים בולטים בין פרחי הוראה ותלמידים שהשתתפו בפעילות ובין פרחי הוראה ותלמידים שלא השתתפו בפעילות. פרחי הוראה שהשתתפו בפעילות מבינים את חשיבות העיסוק בנושא השואה והגבורה הן בהיבט של ידע מעמיק יותר בנושא והן בהיבט הרגשי. לעומתם פרחי הוראה שלא נחשפו לפעילות, לא ראו כלל חשיבות בעיסוק בנושא. פרחי הוראה שהשתתפו בפעילות מגלים עניין רב יותר בהוראת נושא השואה לעומת פרחי הוראה שלא נחשפו לפעילות. פרחי הוראה שהשתתפו בפעילות מגלים אכפתיות רבה יותר כלפי התנהגות בזמן הצפירה ביום השואה והגבורה לעומת אלו שלא נחשפו לפעילות. פרחי הוראה שהשתתפו מבקשים לקבל כלים להוראת נושא השואה והגבורה לעומת אלו שלא נחשפו לפעילות ואינם מעלים את הצורך הזה כלל. המשתתפים בפעילות מגלים חוזק נפשי וכמה מהם מבטאים ראייה אופטימית יותר בנושא השואה והגבורה, לעומת אלו שלא השתתפו בפעילות וכן מודעים לקשר עם שורדי השואה במשפחתם. אפשר ללמוד ממחקר זה ששיתוף פרחי הוראה בפעילות יצירה חווייתית בנושא זיכרון השואה והגבורה, משפיע על עמדותיהם ועל יחסם כלפי הנושא.

בקבוצת התלמידים נמצא שתלמידים שהשתתפו בפעילות דיווחו עליה ודיווחו גם על שיתוף ההורים בחוויית הלמידה שעברו. תלמידים שלא השתתפו בפעילות, דיווחו בדרך כלל על פעילות בית ספרית טקסית ביום השואה, אך לא דיווחו על שיתוף ההורים. מכאן אפשר להבין שתוכנית המעורבות עשתה רושם ניכר על התלמידים שהשתתפו בה. ממצא זה נמצא בהלימה להצעתה של ברוטין להפגיש ילדים צעירים עם נושא השואה באמצעות סיפורים אישיים ובדרך חווייתית ומעודנת (ברוטין, 2009).

נתוני המחקר מלמדים על כך שהשתתפות פרחי הוראה ותלמידים בלמידה פעילה משולבת יצירה העשירה את ההתנסות שלהם במפגש עם נושא השואה והגבורה והטביעה בהם את חותמה.

פרחי ההוראה הושפעו גם מבחינה רגשית וגם מבחינת הכרה בחשיבות הנושא, מוכנות ומוטיבציה להעביר את זיכרון השואה לדור הצעיר.

שימור זיכרון השואה והגבורה 'בוער' בעצמותיהן של כותבות מאמר זה, במיוחד בעת זו, כאשר אחרונים משורדי השואה עדיין יכולים לספר את סיפורם והתפקיד עובר לבני הדור השני ואחרים. הן מבינות את כוחה של מערכת החינוך בהעברת לפיד הזיכרון לדורות הבאים, ועל כן בחרו להתמקד בהכשרת מחנכים לגיל הצעיר. הן הפעילו תוכנית למידה שכללה למידה חוץ-כיתתית בשילוב אומנות בקרב פרחי הוראה, גננות, מורות ותלמידים בבית ספר יסודיים ובגני ילדים. כל השותפים בפעילות חוו למידה משמעותית ודיווחו על רצון ויכולת להמשיך לעסוק בנושא טעון וחשוב זה.

הוראת נושא השואה היא אתגר במיוחד בגילים הצעירים (קדוש, 2011), ועל כן חשוב מאוד שפרחי הוראה יקבלו הכשרה וכלים להוראת זיכרון השואה והגבורה לתלמידים בדרך משמעותית וחווייתית, יפתחו את תחושת המסוגלות שלהם לעסוק בנושא ויכירו בחשיבות העברת זיכרון השואה והגבורה לדורות הבאים. בדרך זו יצמח דור של מחנכים שלא רק שאינו נרתע, אלא אף יוזם ומפתח דרכים חדשות ללימוד הנושא והנחלתו בקרב ילדים צעירים.

מורים שיעברו הכשרה מתאימה ויפתחו מודעות לנושא וחשיבותו, יהיו מעורבים יותר בפעילות ובחוויה שיעברו תלמידיהם, גם כשישלבו בבית הספר תוכניות ממקורות חיצוניים, כמו יד ושם ואחרים.

החיבור בין ספרות ואומנות ובין הנחלת זיכרון השואה כפי שהוצע במאמר, מסייע בהסרת רתיעה ופחד מפני העיסוק בנושא הן בקרב מורים והן בקרב פרחי הוראה (שמתנסים במערכת החינוך) ובוודאי בקרב תלמידים. שילוב האומנות מאפשר למידה חווייתית שנוגעת בלומדים, מטביעה את חותמה גם בהיבט הרגשי ותורמת ליכולתם של הילדים להתמודד עם נושאים ומצבים טעונים (עין גדי, 2016). ללמידה החווייתית יש חשיבות מיוחדת במפגש עם נושא השואה בגילים הצעירים (קדוש, 2011).

בעקבות דו"ח מבקר המדינה משנת 2009, יצא משרד החינוך בתוכנית להוראת נושא השואה והגבורה החל מגן הילדים (משרד החינוך, 2010). דו"ח זה הוביל לבניית תוכניות לימודים מדורגות מגיל גן ומעלה, בדרך כלל תוכניות שבנו והפעילו גופים חיצוניים ולא המחנכים במוסדות החינוך (משרד החינוך, 2018).

כותבות מאמר זה רואות חשיבות ביצירת תוכניות על ידי העובדים בשטח שמכירים את מערכת החינוך מבפנים כי הם חלק ממנה. לכן ראו החוקרות, כותבות מאמר זה, חשיבות בבניית תוכנית לימודים שנותנת כלים לפרחי הוראה – מורי העתיד בבית הספר היסודי. תוכנית שמאפשרת לפרחי ההוראה להפעיל תוכניות התערבות בשטח בתי הספר שבהם הם מתנסים. גם המורים והמנהלים באותם בתי ספר שותפים לתוכנית וכולם יחד מקבלים כלי פדגוגי נגיש

ומובנה שמאפשר להם לעסוק בנושא זיכרון השואה והגבורה עם תלמידי כיתות א' עד ו' ברגישות הראויה ובהתאמה ללומדים.

הפעלת תוכנית התערבות כפי שהוצעה במאמר זה, תוכל לתרום ללמידה טובה יותר של נושא השואה והגבורה בתוך מערכת החינוך. בוודאי אין זו אלא דרך אחת מיני רבות, ועל כן יש כאן קריאה לאנשי חינוך במכללות לחינוך ובבתי הספר, לפתח ולשתף בדרכי הוראה חדשניות שעוסקות בנושא חשוב זה.

רשימת המקורות

איתן, י' (2012). הוראה וחינוך באמצעות אמנות. **הד החינוך, 86**(5), 60-61.

בן-עמוס, א' ובית-אל, א' (1999). טקסים, חינוך והיסטוריה: יום השואה ויום הזכרון בבתי ספר בישראל. בתוך ר' פלדחי וע' אטקס (עורכים), **חינוך והיסטוריה: הקשרים תרבותיים ופוליטיים** (עמ' 457-479). ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.

ברוטין, ב' (2009). הבסיס להוראת השואה בישראל: סקירה ותמורות. **עלי מועד, 27**, 8-12.

ונגרוביץ-פלר, א' (2009). זיכרון השואה – המרכיב החזותי בתהליך החינוכי. **עלי מועד, 27**, 42-44.

יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 179-216). תל-אביב: מכון מופ"ת.

אתר השירותים והמידע הממשלתי, הרבנות הראשית לישראל. (2018). **י' בטבת – יום הקדיש הכללי**. אוחזר מתוך https://www.gov.il/he/departments/news/news_kadish_clali

הכנסת. (1959). חוק יום הזיכרון לשואה ולגבורה, תשי"ט-1959. **ספר החוקים, 280**, 112. אוחזר מתוך https://www.knesset.gov.il/review/data/heb/law/kns3_shoah_memorialday.pdf

משרד החינוך. (2010). הוראת השואה והנחלת לקחיה במערכת החינוך. **דוח שנתי 60ב**, 823-842. אוחזר מתוך http://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_292/c0fdf8a5-a824-47a5-bd4f-0c8437a1ee6a/part232-shoaa.pdf?AspxAutoDetectCookieSupport=1

משרד החינוך. (2018). **בשבילי הזיכרון: תכנית חינוכית בנושא השואה.** אוחזר מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Moe/Shoa/hpnew.htm

ספיר ויץ, כ' (2015, 15 באפריל). מלמדים את זוועות השואה: "לחשוף את התלמידים לאיך אנשים חיו בתוך כאוס". **מעריב**. אוחזר מתוך https://www.maariv.co.il/news/israel/Article-471844

עין גדי, ע' (2016). מדור לדור: הקניית נושא השואה לילדי הגן. **הגיל הרך.** אוחזר מתוך http://www.gilrach.co.il/2016/04/6833/

פולק-רוזנברג, מ' (2007). חינוך הוא יותר מידע. **יד ושם ירושלים, 46**, 10-11.

צבר-בן יהושע, נ' (1995). **המחקר האיכותני בהוראה ובלמידה.** גבעתיים: מסדה.

קדוש, ר' (2011). הוראת השואה בגיל הרך ובבית הספר היסודי עיון מדגמי בסיפורים: "המפוחית של שמואליק"; "רציתי לעוף כמו פרפר". **הגיגי גבעה, 14**, 177-188.

קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). מבוא לניתוח נתונים איכותניים. בתוך ל' קסן וקרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 1-16). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

קרן, נ' וסמל, נ' (2014). דור ראשון, דור שלישי: גשר על פני תהום. **החינוך וסביבו, 36**, 181-196.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.

שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני: הלכה למעשה.** תל-אביב: רמות.

Israel Ministry of Foreign Affairs. (2013). *Holocaust remembrance*. Retrieved from https://mfa.gov.il/mfa/aboutisrael/history/holocaust/pages/un%20general%20assembly%20unanimously%20designates%20january%2027%20as%20holocaust%20remembrance%20day%201-nov-2005.aspx

רעות רוזנסון-שפירא

עיון בדמות המחנך ברומן "עד שנגיע הביתה" (מיכאל שיינפלד) ריאיון בדיוני ככלי מחקרי

תקציר

המאמר מבוסס על שתי הנחות יסוד: הראשונה, ספרות משקפת מצבים חברתיים, תרבותיים, אמונות, דעות והשקפות, ההופכות בנקודת זמן מסוימת לתפיסות מקובלות, ומקיימות יחסי הדדיות עם ציפיות הקוראים. השנייה, באמצעות כלי המחקר האיכותני, אפשר להגיע להבנה טובה יותר של רעיונות ואידאולוגיות הרווחים בחברה או בחלקים ממנה. בהתבסס על הנחות אלה, נחקר ספרו של מיכאל שיינפלד, העוסק בדמותו של מחנך דתי. שיטת המחקר התבססה על מעין ריאיון עם גיבור הספר. כמובן, דמותו בדיונית, אך היצירה מכילה מספיק פרטים המאפשרים הדמיה של ריאיון מהסוג המקובל במחקר האיכותני. הדגש הוסב על בחינת הגבריות ועל ביטוייה בדמותו כמחנך. ניתוח דמותו כגבר וכמחנך דתי העלה את השפעת האידאולוגיה של מקצועו, ואת המתח בין תפקידו כמורה גבר ובין תפקודו כאב וכבעל משפחה.

מילות מפתח: *מגדר; גבריות; חינוך דתי; מחקר איכותני; יחסי ספרות-תרבות.*

מבוא

דמות המורה והמחנך ריתקה סופרים רבים, שהעמידו אותה במרכז יצירתם. אין המקום בהערה תמציתית זו להיכנס להבחנות בין סוגי כתיבה למיניהם, סוגות ותת-סוגות מגוונות בכתיבתם של סופרים. אציין רק שלצד סופרים שהקדישו מסות או הגיגים לדמות המורה המשמעותי להם, נכתבו כמובן יצירות לסוגיהן, שבהן מצטיירות דמויות מגוונות של מורים ובהן מתפתחת העלילה מיחסי מורים ותלמידים. ביצירות כאלה אנו מתוודעים להשתקפות של מודלים למיניהם של הוראה בספרות ובחינוך. ממודלים אלו עולה כי יחסי מורים-תלמידים מושפעים מאישיותו של המורה, מערכיו ומהשקפת עולמו.

דמות המורה בספרות הכללית ובספרות העברית זכתה לעניין ולמחקר, וכך גם מערכת היחסים בין מורה לתלמיד, הנגזרת מדמות המורה ומהדילמות שמעורר המפגש בין המורה לתלמיד במרחב הבית-ספרי ובסביבות אחרות (למשל בדיונם של בן שמאי, 2015; ברץ, 2009; תדמור, 2006).

כיום דמות המחנך והמורה היא נושא למחקרים למיניהם, בין השאר גם מתוך הזווית המגדרית העוסקת בנוכחותם של מורים גברים במרחב הבית-ספרי ויחסי הכוח החברתיים הנובעים מכך.

הנחות היסוד והתובנות הבסיסיות נובעות מהמציאות המלמדת על קיומו של פער ניכר בעיסוק בהוראה בין נשים לגברים, פער שהוא תלוי תרבות ועניין חברתי. יש הרואים בחוסר האיזון המגדרי בהוראה מקור לדאגה (Parr & Gosse, 2011), בגין היעדרם של מודלים גבריים לחיקוי (Driessen, 2007). העניין במחקר על גברים בהוראה נובע בין השאר מהבנה שבמערכות מסוימות יש רצון ועניין להגיע לשילוב בעל משמעות רבה מבחינה כמותית ומבחינה מהותית של מורים גברים בהוראה לכל מיני גילים.

ככלל, ההנחות החברתיות המסורתיות רואות בהוראה מקצוע נשי (אלפרט, 2000; סבג וביברמן-שלו, 2014; עראר ואופלטקה, 2013). לעומת זאת, הגברים המשובצים במערכת החינוך נתפסים כמודל סמכותי. הנחות אלה נידונות במחקר, וכן נבחנת דמות המורה-גבר ביכולותיו להשליט משמעת, ולשמש מודל לגבריות עבור התלמידים. בה בעת נבחנות גם החולשות הגבריות, שאף הן נושאות אופי סטראוטיפי, ולו במידה מסוימת, של היעדר רכות, היעדר יכולת רגשית מספקת וכדומה.

במחקרים מסוג זה ניתנת תשומת לב לפרדיגמות הסוציולוגיות הרואות בתפקידים של המינים השונים זה מזה הבניה של החברה ושל התרבות המאפיינת אותה, המפרידה בין תכונות 'נשיות' ל'גבריות'. מאמרים בנושא מראים כי המערכת החברתית מייעדת לנשים תפקידים "אקספרסיביים" (רגשיים) המדגישים טיפול, דאגה, חום ותמיכה רגשית בילדים. לעומת זאת, לגברים יש תפקידים "אינסטרומנטליים" (ביצועיים) הדורשים יכולת עמידה בלחצים, כוח פיזי ויצר תחרות והישגיות (ראו למשל: סבג וביברמן-שלו, 2014; עראר ואופלטקה, 2013).

המחקר באשכול הרב-תחומי, המכונה 'לימודי גבריות', החל לערער את ההנחה כי יש "תכונות" אוניברסליות לגבריות המעוגנות ב"תפקיד המיני" המצופה מגבר, וכן מערער את הנורמות של האידאולוגיות הגבריות המסורתיות, שייחסו לגברים תכונות של שליטה עצמית, קשיחות, הישגיות ואנטי-נשיות (Brannon, 1976; Levant, 1996; Pleck, Sonenstein, & Ku, 1993). היקף המחקר בתחום הוא גדול. הוא מתבצע בארצות שונות, וחלק ממנו נעשה בשיטה של מחקר איכותני. במאמר זה אנסה לבחון את גיבור ספרו של שיינפלד, כאילו היה משתתף בריאיון איכותני מסוג זה.

עיון בדמותו של המורה הגבר ברומן "עד שנגיע הביתה" מאת מיכאל שיינפלד

מיכאל שיינפלד, סופר ואיש חינוך דתי, בוגר ישיבת הסדר ור"מ בישיבה, הוא אחד מאנשי הרוח שצמחו בעולם הישיבות הציוני-דתי, ושילבו למידה והוראה תורנית ביצירה ספרותית. יש לציין שהוא אחד מתלמידיו של הרב חיים סבתו, הנחשב אחד מפורצי הדרך בדרך הזאת. בספריו ליווה שיינפלד תחנות בחייו של גבר דתי, וכתב על חוויותיו של חייל דתי, על תופעת הרווקות המאוחרת וכדומה. ספרו האחרון, "עד שנגיע הביתה" (שיינפלד, 2018), מציג סיטואציה בסיסית של מורה מחנך בתיכון ממ"ד, מורה המתעמק במערכות היחסים ההדדיות בינו ובין תלמידיו ובינו ובין משפחתו.[1] להבנתי מדובר בדמות בדיונית, ולכן בשל היסודות הריאליים הטבועים בה, ראוי לבחון אותה לפי אמות המידה של המחקרים על גברים בהוראה כפי שהוצגו לעיל, ובאמצעים המזכירים ריאיון איכותני.

אתמקד בחקירת דמותו של גיבור הסיפור, איתן פלס, באמצעות שאלות הלקוחות ממחקרי על מורים. כאן אצטמצם לשאלות העוסקות בדרכו להוראה, באיזון שהוא מקיים בין הבית

1. מאמר זה נכתב בהשראת מחקר מבוסס ראיונות שאני עורכת בזמן האחרון, מחקר העוסק בדמות המחנך הגבר בחינוך הממ"ד.

לעבודה, במקומה של הגבריות במקצועו ובתפקידו כמורה וכהורה. שאלות אלו יסמנו את גבולות הדיון בממצאים להלן. כאמור, אין זה ניתוח ספרותי שגרתי; בבסיס הניתוח עומדות תאוריות סוציולוגיות על גבריות, מתוך שאיפה לדון בהיבטים הפדגוגיים של תאוריות אלה.

ספרו של שיינפלד עוסק בדמותו של איתן פלס, מורה דתי בתיכון ממ"ד, נשוי לליאת ואב לילד. הסופר בונה את דמותו של איתן כבן יחיד שיש לו בן יחיד, ומתוך כך הוא משעתק את התבנית המשפחתית של זוג הורים ובן יחיד, בתוך משפחתו בהווה. תבנית משפחתית זו רוויה לכאורה בחוויות עומק של בדידות, כמיהה לסובב משפחתי. אשתו, ליאת, היא הדמות הפרקטית, המעשית, ה'יודעת' את עבודת החינוך והאימהות מתוך ניסיונה כאחות בכורה במשפחה מרובת ילדים. בספר משתקפת חלוקת התפקידים בבית משפחת פלס על מלוא מורכבותה, כשהתחושה היא שליאת נושאת בנטל תפקידים מסוימים, שלפי הסטראוטיפים הידועים, נחשבים לתפקידים המשויכים לקבוצת התפקידים הגברית. עם זאת אין כאן היפוך טוטלי, והסופר משכיל ליצור מורכבות, כלומר רומז לערעור מסוים של המערכת ההורית המקובלת (סטראוטיפית כמובן!) שבה היחס הקשוח והקפדן נמצא בחזקתו של האב.

במהלך העלילה תמיר פורץ לתוך עולמו ולתוך משפחתו של איתן. תמיר הוא תלמיד שגם הוא חש, כמו גיבור הסיפור, תחושת בדידות, והוא מבקש להצטרף למשפחתו של איתן כבן נוסף. תחושתו של תמיר שונה במידה רבה מהבדידות האופפת את איתן ואת משפחתו בעבר ובהווה. כאן מדובר בבדידות שנולדה מתוך משבר אמון קשה בשל התנהגותם של אחיו של תמיר כלפי האב, והוא מפרש אותה כבגידה. במפגש המורכב הזה, מפגש בין ה'בדידויות' של איתן ותמיר, צומחת הדילמה בין האחריות המקצועית והמשפחתית, ובשאלת הגבול בין התמסרות לתפקיד המורה, המושתת על ערכים יהודיים וחינוכיים, ובין החובה הבסיסית הכרוכה ברגשות הטבעיים לדאוג למשפחה הגרעינית.

בדקתי וראיתי כי בזמן הקצר מאז יצא לאור, זכה הספר להדים חיוביים המתבטאים בביקורות ובתגובות קוראים שנכתבו עליו ובהם אזכור צדדיו הפדגוגיים של הרומן ואף רמז לסוגיית הגבריות. צור ארליך (2018), מבקר ספרותי בעיתון מקור ראשון, אפיין את הטקסט של שיינפלד כ'פואמה פדגוגית' (בעקבות הרומן של הסופר-המחנך הסובייטי, אנטון מקרנקו), ובביקורתו כתב כי "מעשה החינוך, התהליך החינוכי על משבריו וגליו ואפשרויותיו, הוא המכונן את הספר". את דמותו של גיבור הסיפור הוא אפיין כך:

> "איתן פלס הוא המורה האולטימטיבי שעבודתו החינוכית חוצה לעיתים את גבולות ביתו הפרטי [...] איתן הוא המורה שהיינו רוצים לעצמנו. היצירתיות שלו אינה יודעת שובע. שיעוריו הם הפעלות [...] שיחות אישיות ושיחות נפש קבוצתיות הן רכיב קבוע ביחסים בין המורה לתלמידיו...".

דומה בעיניי כי יצירה שזכתה להערכה בסיסית שכזו, ראויה גם למחקר מהסוג שמוצע כאן. אם כן, על תשתית זו של עיון ספרותי אציג כאמור גישה המבוססת על פן ביקורתי אחר, והוא בדיקת הדמויות וההתרחשויות בהתאם לתאוריות חברתיות על לימודי גבריות.

הערה מתודולוגית

כאמור, מכיוון שדמותו של איתן פלס, גיבור הסיפור, מתוארת באופן מעמיק ועתיר פרטים, יש מקום להפעיל עליה טכניקה הדומה לזו של ריאיון איכותני, בהנחה שבסיפור מצויים די פרטים כדי לבנות את תשובותיו ולהבנותן בהקשר כולל שבו מתקיימים ראיונות מסוג זה.
בראיונות שערכתי עם מורים גברים המלמדים בחמ"ד העליתי מספר שאלות העוסקות בתחנות החיים ובאבני הדרך במסעם של הגברים להוראה, ובאופן שהם רואים את עצמם כמורים וכמחנכים. במאמר זה אתמקד בשלוש שאלות מתוך המכלול המתפתח על פי רוב בריאיון על פי

כללי המחקר האיכותני. אעסוק בשאלת הדרך שלהם להוראה, שאלת איזון בית-עבודה ושאלת תפיסת הגבריות שלהם וביטויה במרחב הבית ספרי והסביבתי. השאלות הראשונות מסתמכות על הנרטיב שהמרואיין מבקש להציג, והן נשענות על מצע עובדתי שמביע הדובר. לעומתן, השאלות האחרות המבקשות לברר את תפיסת הגבריות של המורים, שונות בכך שהן שאלות הרמנויטיות המתבססות על פרדיגמות חברתיות ותרבותיות, לעיתים תומכות ולעיתים מאתגרות את תפיסת המורה הגבר. שאלות אלו מעניינות במיוחד בהקשר הדתי מתוך הבנה פרלימינרית שמורים דתיים באים ממערכת ערכים מסוימת ומונעים לפיה בדרך מסוימת. בהקשר המשפחתי, המשפחה היא ודאי אידיאל דתי – מוסד הנתפס באופן כמעט מקודש, שיש בו בסיס עדויות מסוים על מקומו של הגבר במרחב הבית ספרי (תפקידים רבניים, גורמים של סמכות וענישה וכדומה).

בריאיון אשתדל להציג את דבריו של איתן בציטוטים ישירים הלקוחים מתוך הספר, וגם להשלימם במידת הצורך לפי הבנתי (במנגנון של השלמת פערים) ולהתאים אותם לרוח הספר ולדרך שבה אני מפרשת את רמזיו. כדי להקל על הקורא, הוספתי הערות מבהירות בסוגריים מרובעים. בדיון אנתח את משמעויות התשובות ואת התמונה העולה מהן.

ריאיון בדיוני עם איתן פלס

מראיינת: ספר לי, איתן, על הדרך שלך להוראה, איך הפכת להיות המחנך והמורה שאתה היום?

איתן: "בגלל זה [כלומר זוהי הסיבה ש]הגעתי לחינוך. בגלל השנים הקשות שהיו לי, בגלל שלא היו לי מורים כמו שאני מקווה להיות. בגלל שבגילם לא ידעתי לאהוב את עצמי, איש לא לימד זאת, והאהבות שהיו כלפי היו קרובות מדי או רחוקות מדי, כך או כך הן לא שידרו אמון, לא הצמיחו ביטחון, לא הביאו אותי לאהוב את עצמי" (עמ' 71).

[והוא מוסיף:] "שנים ארוכות נדרשו לי ללמוד לאהוב את עצמי, לגלות מי אני ומה יש בי, ואת זה באתי ללמד אותם. כדי שלהם זה לא יקרה, כדי שהם יאהבו את עצמם כבר בגיל צעיר ויֵדעו מי הם, יאמינו בטוב הטמון בתוכם, שרק צריך לגלותו. לכן שיעורי החינוך, לכן שיחות אישיות, לכן שיעורי הדיבור" (עמ' 72).

[והוא מוסיף:] "כמעט שלוש שנים של עבודה פנימית נדרשו לסקל את האבנים הפנימיות, ובסופן, היה זה בערב פסח שלפני שתים עשרה שנים, יצאתי לחירות. יצאתי מעצמי אל עצמי, ובפעם הראשונה הבנתי מהי הגנות, מהו השבח, וכיצד גם אני יכול לראות את עצמי, לא כאילו, בדיוק. בשנה שאחריה נרשמתי ללימודי הוראה. ידעתי שאת זה אספר לתלמידי, ידעתי שהתלמידים שלי יראו את עצמם, כמה יפים הם, כמה טובים הם, כמה אהובים, כמה מגיע להם הכי טוב שרק אפשר. ועל קיר הכיתה יתנוסס: בכל דור ודור חייב אדם לראות את עצמו" (עמ' 169-170).

מראיינת: איפה אתה ממקם את עצמך באיזון בין בית לעבודה? ומה היחס של אשתך לכל זה?

איתן [הניסוח שלי מבוסס על קטעים רבים בספר, ר"ש]: אני מניח שהבית שלנו הוא לא בית סטנדרטי ביחס לחלוקת התפקידים שקיימת בו. אפשר לומר שזה מוכתב בעיקר בגלל המקצועות שלנו, אבל כמו שבטח תביני אצלנו זה גם הרבה מעבר [...] יש לי תפקידים מוגדרים בבית בגלל עבודתה של אשתי כאחות, תפקידים שמסגרת העבודה שלי כמורה מאפשרת לי לבצע. במקביל אני יכול להגיד שליאת מגלה גמישות גדולה כלפי העבודה שלי בבית הספר. היא מבינה את דרישות התפקיד לאירועים שאינם שגרתיים, משחררת אותי בערבים, מפרגנת לי את הטיולים השנתיים. אני חושב שהיא מרגישה את האהבה שלי למקצוע ולתלמידים שלי ולכן מאפשרת לי את התנועה הזאת בין הבית והעבודה. בגדול אני יכול לומר שבזכות המקצוע שלי אני מצליח להיות אבא כמעט במשרה מלאה. בשגרה לפחות. ואני אוהב את זה. ושמח על זה.

ועדיין, יש לי איזה בלבול. אין הפרדה בין הבית לעבודה, ויש כל הזמן זליגה של החיים המקצועיים לתוך החיים הפרטיים שלי. [והוא מוסיף:] "...שוב חש בקשיי ההפרדה, באי-היכולת להשאיר כאן מאחור את כל הטרדות עד למחר. שוב במקום לנתק בין העולמות אני מערבב ביניהם [...] שוב אני לוקח את העבודה הביתה" (עמ' 142). זה חזק במיוחד מול ליאת, שיודעת להעמיד גבולות כל כך ברורים בין הבית והעבודה, ופושטת את חלוק האחות הלבן ברגע שעוזבת את בית החולים שבו היא עובדת.

עם זאת מאז שליאת ואני יחד קשה לה עם זה שאני זמין לתלמידים שלי בכל רגע נתון. היא מרגישה קצת כאילו שהיא נאבקת מולם על תשומת הלב שלי [והוא מוסיף שהיא:] "...שוב חשה מובסת מול תלמידי בקרב על לבי" (עמ' 41). [ומוסיף השערה:] "אולי היא נזכרת איך סיפרתי לה כשיצאנו בפגישותינו הראשונות שהמעגלים בחיי מעורבבים, כי לשאר המורים יש את המעגל המשפחתי, והתלמידים נמצאים רק במעגל שני או שלישי, אחרי האישה אחרי הילדים, אבל אני, שאין לי אישה ואין ילדים, אז התלמידים, ארצה או לא, גולשים פנימה, מתערבבים במעגל הראשון... לכן היא חששה כל כך כשאמרתי לה אז, לפני היום שלנו, שהם מוזמנים כולם, כל התלמידים. מה?! נדהמה מולי, מי מזמין שלושים תלמידים לחתונה? [...] ואני ראיתי בעיניה את הפחד שאתערבב איתם במעגלים ואולי הם ייכנסו גם אל המעגל הפרטי שלנו, שלי ושלה. ליאת, איך אסביר לך את זה? הם חלק ממני, הם כמו ילדים, והיא סיננה, נו, אתה לא יודע שמנהג ירושלים שילדים לא באים לחופת הוריהם?" (עמ' 255).

אבל יש דואליות ביחסה כלפי הנושא. היא גם יודעת להעריך את זה, את האהבה הזאת שלי אליהם [והוא מנסח זאת כך:] "...זה הזוי אבל משום מה יש בזה גם איזה קסם, כמה אתה קשור אליהם, זה מדהים כמה חזק זה, כאילו הם ילדים שלך. וכמה שאתה אוהב אותם מראה לי איזה אבא טוב תהיה" (עמ' 28). ואולי גם יודעת שהם היו שם קודם אצלי בלב, [ובמילים שלו:] "כי הרי הם היו לפניה, הם מילאו את חיי כשהייתי בחיפוש אחר אהבה, ועכשיו, כשהיא מצטרפת, היא צריכה להשתלב במקומות הפנויים" (עמ' 42).

אני מניח שלא סתם בחרתי לפתוח את הסיפור שלי בתיאור הרגע שבו אני עוזב את בני, מתן, במשפחתון. רגע שהוא סוג של מעבר בין שני תפקידי ההורות שלי – אב ביולוגי לבני הפרטי, ואב "מאומץ" או יותר נכון "מאמץ", לכל תלמידי כיתתי. [והוא מתאר:] "אבא-אבא [...] מזכיר לי את תפקידי הטבעי, אבא-אבא..." (עמ' 1). אז המצב הוא כזה, שיש לי עשרים וארבעה בנים תלמידים, ומתוכם תמיר אחד, שדפק אצלי בדלת אחרי חצות וביקש שאאמץ אותו. ביקש להיות הבן שלי. ושוב בלבול, ואני שואל את עצמי לאיזה חלק מחיי נכנס תמיר ומה המקום שלו בחיי. [והוא מתאר בדייקנות את הבירור שלו פנימה:] "האם הוא אורח, האם הוא תלמיד, האם הוא כבר בן?" (עמ' 33); "ואני מחבק אותו פתאום, חיבוק אחר [...] הכל יהיה בסדר, תמיר, נעבור את זה ביחד, אני מבטיח" (עמ' 34); "בנסיעה הקצרה אל בית הספר שנינו שותקים, נותנים לשינויי התפקיד זמן להתהפך, מבן לתלמיד, מאב למורה..." (עמ' 37).

מראיינת: בהמשך לשאלתי הקודמת אני מבקשת להיכנס קצת לרקע המשפחתי שלך. מה תוכל לספר על כך שחשוב לסוגיית בחירתך במקצוע ההוראה?

איתן: לא באתי מבית של מורים, אבי בכלל היה יהלומן! אגב, אני חושב שאת תמצאי עניין בהיותי בן יחיד. אפילו ליאת ערה לכך ו"כמעט אמרה, מה אתה מבין, הרי אתה בן יחיד, ואני אחות בכורה לשש אחיות ולשני אחים..." (עמ' 11). אגב, גם לא הייתי ביחידה קרבית, ולכן זה גם לא נושא מדובר אצלי. גם לא כמורה.

אני חייב לומר שהחוויה שלי כבן יחיד היא חוויה חזקה, מעצבת. חוויה מעצבת שהשפיעה על הדמות שלי כגבר וכמחנך. [והוא מוסיף, כפי שאמר לליאת:] "הזמן איתי הסביר לך את שלל הפחדים של בן יחיד, שאליהם נוספו הפחד להתחייב, כמו גם הפחד לאחוז והפחד להינטש" (עמ' 99). מעניין שבכיתה שלי אין אף אחד שהוא בן יחיד. כך עלה במעגל הדיבור שעשיתי עם

התלמידים שלי. בעצם, אני יכול לומר שרק פעם אחת פגשתי בן יחיד בן גילי, "והבטנו זה בזה כמו שני ניצולים יחידים מעיירה שכבר איננה קיימת" (עמ' 73). גם תמיר, אותו תלמיד שרצה לאמץ אותנו כהורים, מרגיש את עצמו כבן יחיד כי עד שהוא בגר, אחיו כבר עזבו את הבית.

מראיינת: איזה מקום יש לגבריות שלך בתפקידך החינוכי ובמערכת הבית ספרית בכלל? בלשון אחרת, איך היית מתאר את עצמך כגבר בבית הספר?

איתן: כמורה לתלמוד אני ממשיך מסורת ארוכת שנים של גברים רבנים ומורי הלכה, שהיו להם בנים, גברים, שמשתתפים בקיום הצו העתיק של "והגדת לבנך".

מראיינת: [אני מסיבה את תשומת ליבו] שים לב שאינך מספר על הצבא, אתה גם לא יוצא איתם למסעות, ולא מדבר איתם על ספורט...

איתן: לא חשבתי על כך.

מראיינת: בוא נחזור ונדבר קצת על היבטים שונים של גבריות. למשל, אתה מגלה רגשות? יכול לשתף אותי בזה?

איתן: עשרים וארבעה תלמידים יש לי, ואני אוהב אותם אהבה גדולה. ככה אני. לא מפחד לדבר על אהבה. ובכלל על רגשות. גם איתם, עם התלמידים שלי.

[והוא מוסיף:] אני מתייחס לכיתה כאל בית ומשפחה, זה מתבטא בעיקר במטרות שאני מציב להם. מטרות הנוגעות קודם כל לפיתוח הכישורים האישיים והרגשיים שלהם, וליחסים בינינו [והוא מתאר איך:] "בכל יום רביעי בשעה השלישית – הכיתה משנה צורתה. השולחנות שמסודרים בטורים ובשורות – מתפזרים, נצמדים אל הקירות, ומעגל כיסאות מתעגל במרכז החדר. בכל יום רביעי בשעה השלישית הכול נעצר, הגמרות נסגרות, התיקים מוזזים ורק אני והם מתקיימים במעגל אנושי צפוף [...] מדברים כדי להכיר, מדברים כדי לשתף, מדברים כדי לדעת לדבר, ויותר מכול מדברים כדי ללמוד להקשיב" (עמ' 72).

[והוא מתאר את עומק הקשר:] "אני יודע עליהם המון, מכיר את החולשות והעוצמות, מכיר את משפחותיהם ואת חבריהם, מכיר את כל המקומות שהם מחליטים לשתף אותי בהם. והרי זה לא הגיוני, עומק הקשר, תדרי השיתוף, עוצמת היחד. אך זה קורה כי הם מזהים בי את המניע הפנימי, יודעים שכל מה שאני רוצה בשבילם הוא שיאהבו את עצמם, שיאמינו שהם הכי טובים שיש, שמגיע להם הכי טוב שישנו" (עמ' 71). [ומרחיב:] חשובות לי מאוד השיחות האישיות עם התלמידים. זה דבר שאני לא מוותר עליו. אני מאמין בזה מאוד. [ומנמק:] "שיחות אישיות הן מטרה בעיני כי הן גשר אל העולם של האחר" (עמ' 89).

מראיינת: אני מבקשת לחדד, אז איזה מין גבר אתה?

איתן: כבר הבנת שבבית אני לא הגבר המסורתי הטיפוסי. אני מודה, לליאת זה קשה. [והוא מחדד זאת בסיפור:] "מה יש לגברים של היום, אה? ליאת רטנה אמש אחרי ההבדלה כשנלכדנו שנינו בחדר השינה לקול צרחותיו של מתן המנסות לבקוע אלינו מבעד לקיר. למה אנחנו אלה שצריכות לשים את הגבולות כשאתם מתרככים מול הילדים שלכם? הטיחה בי, איפה הגברים של פעם, המחוספסים, שנשארים אדישים מול דמעות של ילד..." (עמ' 10). לי זה קשה, קשה לי לעמוד מול הבכי שלו, מול הצעקות שלו, מול הרצון שלו אלי ואותי. ליאת היא החזקה יותר, הסמכותית, והיא נאלצת לעמוד מולו וגם מולי. לעיתים גם קצת פיזית. [והוא מדגים:] "הוא יודע לקרוא לי ולא לה – אז פניתי להיכנס לחדרו אבל היא חסמה את דרכי" (עמ' 10).

גם במערכת היחסים שלי עם ליאת אני לא חושב שאני הגבר הנורמטיבי, המקובל [והוא מדייק:] "...זוכר שכל קיומנו הוא רק בזכותך, לא שוכח לך את לכתי אחרייך, במקום שתלכי את אחרי" (עמ' 95).

מראיינת: ספר לי על היחס של הסביבה כלפי היותך מורה?

איתן: האנשים מסביב מקנאים. מקנאים בי על הזמן עם הילד, מקנאים באשתי שאני פוטר אותה מזמן עם הילד, מקנאים בחופשות. רק במשכורת הם לא מקנאים. את המשכורת הם שוכחים כשהם רואים אותי בבוקר מביא את מתן למשפחתון.

אשר לתלמידים, בדרך כלל הם מחזירים לי אהבה. אבל יש גם רגעים כאלה, שעוד לא עברו כמה דקות מתחילת השיעור והם כבר עם הראשים על השולחנות... [והוא מתאר את הרגעים הלא-טובים:] "מה יש בדור החצוף הזה שמוריד את פניו בפני מוריו. איך הם מרשים לעצמם להתעלם מקיומי. שוב אני נבעט משפלות המקצוע, במקום להיות מורה אני קבצן של הקשבה, במקום ללמד אני מלקט מבטים, מקושש קשר עין..." (עמ' 261).

דיון מסכם

איתן פלס הוא גיבור ספרותי. יש בו מן המיוחד שעשוי למשוך את עיניו ואת דעתו של הקורא. ספרות איננה תיעוד יבש של המציאות, וגם לא השתקפות פשוטה שלה. ספרות חייבת להיות מעניינת, מאתגרת מחשבתית ורגשית, וכדי לעניין ולאתגר היא מציגה את המיוחד ואת השונה בדמות וביחסה כלפי הסביבה; אם בעיצוב הדמות או במרקם היחסים שלה עם סביבתה, ואם בהשתלבותה בעלילה. ועדיין, גם אם הספרות אינה מתארת נכוחה את המציאות, ודאי שהיא מתכתבת איתה באמצעות האתגור של תפיסות חברתיות, תרבותיות ואידאולוגיות.

מחקר איכותני מבקש להתחקות אחר סיפורים אישיים, נרטיבים באשר הם. אין לו יומרה אומנותית או אסתטית, ומעבר לערכו המדעי, הוא אינו רואה צורך לעניין במיוחד את הקורא ואת החוקר. ועל כן, צפוי הבדל מהותי הכרוך במתח מסוים בין גיבור ספרותי ובין מושאו של מחקר איכותני יהא אשר יהא.

איתן פלס הועמד – על פי ההנחות שפירטתי לעיל – כנחקר במחקר איכותני. מן הריאיון המדומה איתו, עלו מספר מוטיבים המוכרים לי מעבודתי במחקר איכותני של מורים גברים בחמ"ד. הממד האידאולוגי של העברת המסורת היהודית מדור לדור, מעמדו של התלמיד והמצווה הידועה ממסכת אבות "להעמיד תלמידים הרבה", המסירות של המורה-המחנך כלפי תלמידיו, כל אלו באים לידי ביטוי חזק וממשי בעולמו של איתן.

עם זאת, בניתוח מעין זה עלינו לקחת בחשבון שבשונה מראיונות אמת, שבהם יש נטייה לרכך, "לעגל פינות" ולהציג את העמדות הרלוונטיות במידה רכה יחסית, האמירה הספרותית מאפשרת חידוד והקצנה שקשה להשיג כמותן בריאיון מציאותי. פועל יוצא מכך הוא שסיפורו של איתן מייצג מקרה קצה. ככזה הוא שופך אור על מה שעשוי להיות עמום וסמוי בראיונות מציאותיים. בסיפורו של איתן, הרקע והנסיבות המשפחתיות מעורבים עד בלי הכר בשיקולים האחרים המשפיעים בדרך כלל על כניסתם של גברים להוראה וחינוך במערכות החמ"ד. רצוני לומר, גם אם האידאולוגיה שלעיל מעוגנת בעולמו, נוכחותו הדומיננטית של הרקע המשפחתי (היותו בן יחיד, אב לבן יחיד ויחסיו עם אשתו שבאה מפרופיל משפחתי הפוך) משפיעה במידה רבה על בחירתו במקצוע ההוראה, גם אם הוא אינו מציג זאת במפורש. לא כאן המקום להרחיב על הממצאים העולים מראיונות שקיימתי עם מורים גברים בחמ"ד, אך אציין כי באף אחד מהראיונות לא מצאתי הכלאה כה מלאה בין האבהות במשמעה המשפחתי הפשוט, ובין אבהות שיש בה צד מטפורי, המייצגת סוג מסוים של קשר בין מורה לתלמיד.

אתגר מיוחד בניתוח זה היה שאלת הגבריות החדשה. אכן, דברים השתנו ודמות הגבר כפי שעולה ממחקרים שהוזכרו במבוא למאמר זה, אינה חופפת למוסכמות העבר, הן בענייני היומיום והן בכשירותו להוראה וחינוך. במיוחד בולטת כאן התפיסה המכונה במחקר "גבריות

חדשה" (new masculinity), המעלה תמות של אותנטיות וביטוי עצמי, גישה הוליסטית לתחומי החיים השונים והדגשת תקשורת בין-אישית ומודעות לקשר גוף-נפש (Kaplan, Rosenmann, & Shuhendler, 2016).

אין ספק כי בניתוח דמותו של גיבור ספרו של שיינפלד, יש מקום לביטויים רבים של רכיבים של תפיסת הגבריות החדשה, הן באישיותו ובעולמו הפרטי והן בפרופיל המקצועי שלו ובהצלחתו המקצועית. יכולתו לעודד את תלמידיו לשאול שאלות, לדבר על רגשות, ללמד איך להקשיב ולשתף בחייהם האישיים – הם ודאי מסימניה של הגבריות החדשה כגורם חינוכי מנחה.

מאמר זה נכתב כמעין ביקורת על ספר שזכה להצלחה ספרותית. במובן רחב יותר, יש בו כדי לגעת ולו ברפרוף, ביחס שבין ניתוח ספרותי למחקר פדגוגי איכותני. תחושתי היא שבסוג כזה של ריאיון פיקטיבי המוצע כאן, גם הביקורת הספרותית תתעשר, שכן נוספת מסגרת ניתוח שונה במקצת מהמקובל, וגם המחקר האיכותני יימצא נתרם, שכן הספרות מציבה מקרי קצה שבאמצעות הפרת הסדר המגדרי בבית ומחוצה לו, מסייעים להבין טוב יותר את הבעיות העומדות לפני החוקר במחקר האיכותני.

רשימת מקורות

אלפרט, ב' (2000). פדגוגיה פמיניסטית כגישה בחינוך ובהכשרת מורים. בתוך ש' שלסקי (עורך), **מיניות ומגדר בחינוך** (עמ' 29-60). תל-אביב: רמות.

ארליך, צ' (2018, 3 באוקטובר). "עד שנגיע הביתה": פואמה פדגוגית שפונה אל כולם. **מקור ראשון.** אוחזר מתוך https://www.makorrishon.co.il/culture/80957/

בן שמאי, ב' (2015). דמות המורה בספרות העברית. **עתון 77, 386,** 16-20.

ברץ, ל' (2009). מקוטב ההתלהבות לקוטב היאוש. **פנים, 47,** 51-56, 58-61.

סבג, ק' וביברמן-שלו, ל' (2014). **חינוך חברה וצדק**. חיפה: פרדס.

עראר, ח' ואופלטקה, י' (2013). האופן שבו תופסים מורים מוסלמים ויהודים את גבריותו של מנהל בית-הספר: היבטים תרבותיים וחברתיים של הקשר בין מנהל למורה. **עיונים בחינוך, 7-8,** 140-160.

שיינפלד, מ' (2018). **עד שנגיע הביתה** (ע' כהן ורדי, עורכת). ראשון לציון: ידיעות אחרונות.

תדמור, י' (2006). החוויה החינוכית. **חוקרים בעמק, 1,** 125-132.

Brannon, R. (1976). The male sex role: Our culture's blueprint of manhood, and what it's done for uslately. In D. S. David & R. Brannon (Ed.), *The Forty-nine percent majority: The male sex role* (pp. 1-48). Reading, MA: Addison-Wesley.

Driessen, G. (2007). The feminization of primary education: Effects of teacher's sex on pupil achievement, attitudes and behavior. *International Review of Education, 53*(2), 183-203. doi:10.1007/s11159-007-9039-y

Kaplan, D., Rosenmann, A., & Shuhendler, S. (2016). What about non-traditional masculinities? Toward a quantitative model of therapeutic new masculinity ideology. *Men and Masculinities, 20*(4), 393-426. doi:10.1177/1097184X16634797

Levant, R. F. (1996). The new psychology of men. *Professional Psychology Research and Practice, 27*(3), 259-265. doi:10.1037/0735-7028.27.3.259

Parr, M., & Gosse, D. (2011). The perils of being a male primary/junior teacher: Vulnerability and accusations of inappropriate contact with students. *McGill Journal of Education, 46*(3), 379-393. doi:10.7202/1009172ar

Pleck, J. H., Sonenstein, F. L., & Ku, L. C. (1993). Masculinity ideology and its correlates. In S. Oskamp & M. Costanzo (Eds.), *Claremont symposium on applied social psychology* (Vol. 6, pp. 85-110). Thousand Oaks, CA: Sage.

Michael Moore

On false friends and other hazards of translations

Abstract

False friends are one of the many difficulties faced both by translators and second language learners. These are homographs from two languages that differ in their meanings. Calques (aka loan translations) offer a further potential pitfall for translators. A calque is a word-for-word translation of a word or expression. Several examples are given.

Keywords: *Translating; false friends; calques.*

Traduttore, traditore (A Tuscan proverb)

The act of translating has given rise to extreme opinions. The above proverb, likening translators to traitors, illustrates one extreme: It is based on the argument that since a translation can never be true to the original, translations always betray the authors. Many have shared this opinion:

-- "Translation is the other side of a tapestry" (Cervantes Saavedra, 1983, p. 877).

-- "La traduction, ce crime de gens malhonnêtes qui, ne connaissant ni l'une ni l'autre langue, entreprennent avec audace de remplacer l'une par l'autre... " (Renard, 2006).

-- "A translation is like a stewed strawberry". (Attributed to Reuben Brower, to Harry de Forest Smith, and to Robert Frost; see Brower, 1959a).

-- "Robert Frost once said that what is lost in translation is poetry. Translation in verse appears impossible to Victor Hugo. For Heine it is equivalent to straw-plaiting sunbeams. Dr. Johnson and Voltaire too reflect the same ideas" (Bhandari, 2013).

A quite different school of thought is represented by George Steiner (1975). The central theme of his book After Babel is that understanding always implies translation. Translation occurs not only between languages, but also within a language: The vocabulary, syntax, accent, and register of senders must be translated by receivers into their own for understanding (or misunderstanding) to take place: "Any thorough reading of a text out of the past of one's own language and literature is a manifold act of interpretation" (Steiner,

1975, p. 17). And again: "When we read or hear any language-statement from the past, be it Leviticus or last year's best-seller, we translate" (ibid, p. 28).

Here are some supporters of this notion:

-- "A translation remains perhaps the most direct form of commentary" (The British poet D. G. Rosetti, in 1874, quoted by Fang, 1959).

-- "That translation is an interpretive art is a self-evident truth" (Poggioli, 1959).

-- "It is also worth remembering that translating is necessitated not only by differences in the national language of speakers or writers, but also by distance in space and time within a single language" (Brower, 1959b).

The task of inter-lingua translators (and foreign language learners) is often facilitated by similarity between source and target language. For example, it is easy to see how "liberté, égalité, fraternité" means "liberty, equality, fraternity", or such basic concepts as "Arm", "Hand" and "Finger" in German have the same meaning in English. Yet such similarities can occasionally be deceptive, leading to so-called "false friends" (first used by Koessler & Derocquigny, 1928),[1] defined by Chuquet & Paillard (1987) as “mots qui sont proches par la forme mais partiellement ou totalement différent par le sens” (p. 224).

Some false friends are more dangerous to translators than others. On the one hand, there is a very low probability of mistaking French "pain" (bread), "chair" (flesh), or "car" (for) for their English homographs, or of confusing German "also" (so), "die" (the), or "den" (that) with identically spelt English words.[2] On the other hand, French "diffuser" may mean broadcast, "ancient" does not always mean ancient, neither does "arrive" always translate to its English homograph.[3] And let us not forget President Macron thanking Malcolm Turnbull and his 'delicious wife' Lucy for their hospitality during his visit to Sydney (Henley, 2018).

In her doctoral dissertation on false friends Boumali (2009/2010) listed several additional French words (such as eventuellement, evidemment, or sensible) that are liable to confuse students of the English language (see also Rothwell, 1993 about English/French, as well as Gouws, Prinsloo, & De Shryver, 2004 about Afrikaans/Dutch complications).

Hebrew and Arabic – two Semitic languages -- provide additional examples of both useful similarities and of false friends. Many common Hebrew and Arabic words are similar or identical, such as: day, night, sun, son, peace, and most of the numerals. But false friends can cause difficulties here, as well: Arabic شمال (shamal: North) becomes שמאל (smol: left) in Hebrew; Arabic لحم (lahm: meat) turns into Hebrew לחם (lehem: bread).

Calques (aka loan translations) offer a further potential pitfall for translators. A calque is a

1. False friends are also known as false cognates, false pairs, false equivalents, deceptive words, deceptive cognates, treacherous twins and belles infidelles.

2. All of these are inadvertent identities, sharing the same written form, but often fulfilling totally different grammatical functions. The same goes for German "war" (was), "fast" (almost), "such" (seek!), "Most" (fruit juice), "Bier" (beer), "Stock" (stick), or for Hungarian "most" (now), "nap" (day), "pad" (bench) or "lap" (page) vis a vis their English counterparts.

3. Our son opened the door to my French cousin who came for a visit. Seeing the boy's arm in a cast he asked; "What arrived?"

word-for-word translation of a word or expression. On the one hand, calques can be very useful, as in "superman", which is a loan translation from German "Übermensch", or "skyscraper", which has been successfully translated into a great many languages (Calque, n.d.), gives 50 word-for-word translations of this object. The same holds for French "marché aux puces" (flea market), or for the world-wide literal translation of the computer "mouse" to the rodent's name in target languages. But on the other hand, a word-for-word translation can cause confusion and occasional embarrassment: German "Kopfstein" (cobblestone) is not a headstone, "Lebensraum" is not a living-room, "Seitensprung" (a bit on the side) is not a sidekick, and "Prelude" is not foreplay.[4]

In addition to the above false friends and unfriendly calques there are also plain mistranslations, failures that can be both intentional and accidental:

-- The translation of the Hebrew word "almah" in Isaiah 7:14 as a virgin, rather than as a young woman, has created the basis of the Christian faith.

-- "In 1877, Giovanni Schiaparelli, an Italian astronomer, reported seeing canali on the surface of Mars. When his report was translated into English, canali, which in Italian means channels, was rendered as canals, which are by definition man-made" (Washam, 2010). This naturally led to endless speculations about life on the Red Planet.

-- One of the most basic concepts in Freud's theory is "Trieb" (as in Todestrieb); this has been translated as instinct, rather than drive or impulse. Since instincts are by definition innate, this translation error has ruled out the possibility of acquired drives, thus altering the course psychoanalytic theory has taken.

-- In 1956 Soviet premier Nikita Khrushchev's Russian phrase, aimed at the West ("Мы вас похороним!"), was translated as "We'll bury you", instead of "We shall be present at your funeral" or "We shall outlive you" (We will bury you!, 1956). No wonder the so translated phrase heated up the Cold War…

-- Machine translations are a great source of errors. Though anecdotal, the translation of "The spirit indeed is willing, but the flesh is weak" (Matthew 26:41) into “The vodka is good but the meat is rotten” provides a good example (A gift of tongues, 1997).

-- Dozens of mistranslations, ranging from funny, through hilarious or embarrassing, to disastrous, have been collected, inter alia, by Macdonald (2015), Umansky (2015), and Nickels (n. d.),

Translators have traditionally suffered from low status and often of low remuneration, as well. Their professional life is made even more difficult by the pitfalls, listed here.

4. See also French "compromise", which is English compromised, French "conscience" which is English consciousness, or Spanish "constipado", which means a cold in English. Also note that even though German "Heim" is English home, neither English "homey" nor "homely" have anything to do with German "Heimlich" (secretive). The same holds for idioms. It would be a great mistake to literally translate "she took him to the cleaners" or "he lead her up the garden path".

References

A gift of tongues. (1997, October 16). *The Economist*. Retrieved from https://www.economist.com/science-and-technology/1997/10/16/a-gift-of-tongues

Bhandari, D. S. (2013). Complications in translation of poetry: What makes poetry untranslatable? *The Criterion, 4*(5), 1-4. Retrieved from http://www.the-criterion.com/V4/n5/Dipali.pdf

Boumali, A. (2009-2010). *False friends: A problem encountered in translation: The case of 3rd year students of Translation at Mentouri Universit* (Master's thesis). Mentouri University of Constantine, Algeria. Retrieved from https://bu.umc.edu.dz/theses/anglais/BOU1153.pdf

Brower, R. A. (1959a). Seven agamemnons. In R. A. Brower (Ed.), *On translation* (pp. 173-195). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brower, R. A. (1959b). Introduction. In R. A. Brower (Ed.), *On translation* (p. 3). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Calque. (n.d). In *Wikipedia*. Retrieved December 11, 2018, from https://en.wikipedia.org/wiki/Calque

Cervantes Saavedra, M. de. (1983). *The adventures of Don Quixote* (J. M. Cohen, Trans.). Harmondsworth, Eng: Penguin Books.

Chuquet, H., & Paillard, M. (1987). *Approche linguistique des problèmes de traduction Anglais-Français*. Paris, Gap: Ophrys.

Fang, A. (1959). Some reflections on the difficulty of translation. In R. A. Brower (Ed.), *On translation* (pp. 111-133). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gouws, R. H., Prinsloo, D. J., & De Shryver, G. M. (2004). Friends will be friends – True or false. Lexicographic approaches to the treatment of false friends. In J. Franke (Ed.), *11th international congress molded interconnect devices: Scientific proceedings: Selected, peer reviewed papers from the 11th International Congress Molded Interconnect Devices (MID 2014)* (pp. 797-806). Pfaffikon, Switzerland: TTP.

Henley, J. (2018). Lost in translation: Macron thanks Australian PM's 'delicious' wife. *The Guardian*. Retrieved from https://www.theguardian.com/world/2018/may/02/lost-in-translation-macron-thanks-australian-pms-delicious-wife

Koessler, M., & Derocquigny, J. (1928). *Les faux amis; Ou, Les trahisons du vocabulaire anglais* (conseils aux traducteurs). Paris: Librairie Vuibert.

Macdonald, F. (2015, February 2). The greatest mistranslations ever. *Culture.* Retrieved from http://www.bbc.com/culture/story/20150202-the-greatest-mistranslations-ever

Nickels, R. (n. d.). *Errors and mistranslations in the KJV*. Retrieved from http://www.angelfire.com/hi2/graphic1designer/errors.html

Poggioli, R. (1959). The added artificer. In R. A. Brower (Ed.). *On translation* (pp. 137-147). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Renard, J. (2006). *Journal de Jules Renard de 1893-1898.* Retrieved from http://www.inlibroveritas.net/oeuvres/3390/journal-de-jules-renard-de-1893-1898

Rothwell, W. (1993). The legacy of Anglo-French: Faux amis in French and English. *Zeitschrift für Romanische Philologie, 109*(1-2), 16-46. doi:10.1515/zrph.1993.109.1-2.16.

Steiner, G. (1975). *After Babel: Aspects of language and translation*. London: Oxford University Press.

Umansky, N. (2015, June 24). 12 Most embarrasing mistranslations in history. *ODDEE.* Retrieved from https://www.oddee.com/item_99365.aspx

Washam, E. (2010). Lunar Bat-men, the Planet Vulcan and Martian Canals: Five of science history's most bizarre cosmic delusions. *Smithsonian.com.* Retrieved from https://www.smithsonianmag.com/science-nature/lunar-bat-men-the-planet-vulcan-and-martian-canals-76074171/

We will bury you! (1956, November 26). *Time Magazine*. Retrieved from http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,867329,00.html

SHAANAN

Shaanan
Academic Religious Teachers College

RELIGIOUS TEACHERS COLLEGE, HAIFA
COLLEGE ANNUAL, 2019

volume 25 October 2019



COLLEGE ANNUAL

SHAANAN

Volume 25

Academic Religious Teachers College

October 2019