

כעת

כתב עת תלפיות

כרך ב, תשע"ז

עורכת ראשית: ד"ר זוכמן לאה
עורכת ורכות מערכת: ד"ר הרצליה וגנר
עורכת לשון: ד"ר הרצליה וגנר

חברי מועצת המערכת (לפי סדר א"ב)

ד"ר אזהרי נאוה
ד"ר ברגר רחלי
ד"ר וגנר הרצליה
זיתון רחל
פרופ' נחשון ישראל
ד"ר צברי אביגיל
ד"ר קאפח דוד
פרופ' רוזנברג שלום
פרופ' רקובר נחום

דוא"ל המערכת kaet@talpiot.ac.il

הספר יצא לאור בסיוע
אגודת שוחרי מכללת "תלפיות"



כל הזכויות שמורות

2016

הוצאת הספרים

שליד

תלפיות – המכללה האקדמית לחינוך

רח' יטבתה 7, חולון, 5850030

www.talpiot.ac.il

תוכן העניינים

בשער – דבר ראש המכללה
דבר המנכ"ל
דבר העורכת

רשימת המחברים
רשימת התורמים לגיליון

בשדה החקר והעיון

- ג'ודי גולדנברג, דבי ורדיגר
17 תפיסת תפקיד החונך הבית ספרי
בעקבות השתתפות בקורס חונכים במכללת 'תלפיות'
- רמה קלור, נעמי מגיד
43 חוויה של למידה מצמיחה ושמחה בסביבה רב-תרבותית
פורום הסטודנטים הבין-מכללתי של תכנית רג"ב
- אביגיל צברי, שרית קובלר
64 יכולת מרחבית של מתכשרים להוראת מתמטיקה
תקוה עובדיה
- 91 קדום פתרון בעיות מתמטיות בקרב תלמידות תיכון חלשות
באמצעות אסטרטגיה היוריסטית "בניית קשרי דמיון בין בעיות"
- נאוה אזהרי, שרית קובלר
123 פיתוח חשיבה מתמטית בגן הילדים, כן או לא
- גודי גולדנברג, רמה קלור, ליאת בסיס
141 אקלים בית הספר ואיכות ההוראה: הקשר לתכנית רג"ב
- רינת חלאבי, מלכה שנוולד, רינת גולן, נאוה אזהרי
167 מרחבי שאילה בלמידה ובהוראה
- אורנה שניידר
184 הטכס בגן הילדים בשליחות לאומית-דתית

א מ נ ו ת

- 205 דליה- רות הלפרין
מיקרוגרפיה – מסורת וחידוש
- 223 טליה הורביץ
אורי צבי גרינברג כאמן רב- סוגתי בזכות "אם וכנה וירושלים"
- 241 רות דורות
בלה – פלטת הצבעים של מארק שאגאל
- 266 נירה טסלר
פרחים וגורדי שחקים : דפוסי חשיבה "נשיים"
לעומת דפוסי חשיבה "גבריים" בתרבות ובאמנות המערבית
- 286 אלעד פיכמן, יפעת בן דוד קוליקנט
עקרונות חשיבה שנמצאו אצל במאי קולנוע מצטיינים
כמתווה להוראת חשיבה

י ה ד ו ת

- 305 שמואל גבעון
הסמל מגן דוד באמנות היהודית הקדומה
- 332 בת ציון ימיני
ריבוי צורות הסביל במגילת אסתר – ביטוי לשוני להסתר פנים
- 345 צחי כהן
בר קפרא כועס
- 353 אסתר סגל-איתן
המאבק של רב סעדיה גאון באמונות ה"הישנות"
- 371 הרצליה וגנר
ר' אברהם אבן עזרא כדוגמא וכמופת למשכיל
שסופו להתכלל ב'כל האלה'

בשער

דבר ראש המכללה

כתב עת זה מופיע בשנתה ה-80 של המכללה האקדמית לחינוך תלפיות, מכללה ששורשיה מעוגנים היטב במערכת החינוך במדינת ישראל, וראשה עולה מעלה לקידום המקצועות העיוניים והטכנולוגיים, וכל רוח נושבת לא תוכל להזיזה ממקומה.

בשנת תשנ"ה (1995) זכתה המכללה בהכרה כמכללה אקדמית, המעניקה את התואר B.Ed ותעודת הוראה במגוון גדול של התמחויות ומסלולי הוראה. מספר הסטודנטיות הסדירות, ולצדן המורות בפועל, שהגיעו אלינו להשלמת התואר ולהסבה, הלך וגדל, עד כי צר היה המבנה מלהכיל את יושביו; המכללה נדדה ממרכז תל-אביב לדרומה עד שקבעה את משכנה הנוכחי בקמפוס רחב ידיים בעיר חולון.

בשנת תשע"ו (2016) הוכרה המכללה על ידי המועצה להשכלה גבוהה כמוסד המוסמך להעניק תואר שני (M.Ed) בגיל הרך ובאנגלית.

המשנה מציינת: "בן שמונים לגבורות" (אבות פרק ה, משנה כא), וזאת כדברי המזמור:

מִי־שָׁנוּתֵינוּ בְּהֶם שְׁבָעִים שָׁנָה וְאֵם בְּגִבּוֹרָת – שְׁמוֹנִים שָׁנָה (תהלים, צ, י)

מהי הגבורה בגיל שמונים? ר' שמואל די אוזידא בעל מדרש שמואל מפרש: "אף אם האדם הגיע לשמונים שנה, אל יתיאש מלהתגבר על יצרו באומרו, כי אחר שהגיע לשמונים לא יסיתהו היצר הרע. עוד [אל יאמר] כי אין בו כח". לאמור, אדם שהגיע לשנת חייו השמונים עלול לחשוב, שהוא כבר סיים את שלב מלחמותיו עם היצר הרע, וכי הוא מחוסן מפניו. ברם, המשנה מדגישה, כי בגיל זה צריך להתגבר כארי נגד יצר הרע. רש"י מפרש: "שמונים שנה – לישנא דקרא: 'ואם בגבורות שמונים שנה'", לאמור, אם אדם זוכה לעבור את גיל שבעים ולהגיע לגיל שמונים, עליו לאסוף כוחות ולהמשיך להשקיע מאמץ.

כזאת היא מכללתנו, אין היא מפסיקה את מאמצי החינוכיים והאקדמיים להכשיר את המורות הטובות ביותר, שתמצאנה את הדרך לכל תלמיד ותלמידה, ותמשכנה את הכשרתן לתארים אקדמיים מתקדמים יותר באמצעות מחקרי חינוך עדכניים לצד התפתחותן הדיסציפלינרית בתחומי התמחותן.

מוסד אקדמי מחויב לפרסם את מחקריהם הכמותיים והאיכותניים של מרצים הנמנים על הסגל האקדמי שלו. ובמכללתנו נמנים על סגל זה אף מרצים מהשורה הראשונה באוניברסיטאות השונות בארץ.

המאמרים המפורסמים בכתב עת זה עברו את הביקורות הנחוצות להערכה כמאמרים שפיטים, וכתב עת זה מצטרף לכתבי העת האקדמיים השפיטים שבארץ ובעולם.

תחומי הדעת בו מעוגנים בפסיכולוגיה הלימודית על השלכותיה בתחומי הכשרת מורים כלכל והחונכות בפרט; הכשרת מורות מצוינות, פיתוח חשיבה מתמטית בגן הילדים וכיוצ"ב.

מקום מרכזי במכללה תופסת הכשרת מורות לאמנות; בכתב עת זה היא באה לידי ביטוי כשפה מיוחדת המצליחה להביע את דעתה באמצעות צבעים וסמלים שעליהם נכתבו המאמרים.

תודתי העמוקה והכנה נתונה לכל כותבי המאמרים, ובראשם לעורכת כתב העת ד"ר לאה זוכמן ולמזכירת המערכת המסייעת בידה, ד"ר הרצליה וגנר. ברי לי, שניסיונך הרב בכתיבה ובעריכה תרם רבות לעיצובו של כתב העת היוצא לרגל שנת השמונים למכללה, ויפתח את רצונם של חברי סגל נוספים להיות שותפים בכתיבת מאמרים בכתבי העת שיבואו אחריו.

בנימין בהגון
ראש המכללה

דבר המנכ"ל

כתב עת של מוסד אקדמי הוא חלק מהותי מקיומו. מטרתו להכיל מחקרים שיסייעו לתת, בידי פרחי ההוראה ובידי כל המתכשרים להוראה, כלים שיעזרו להם בעבודתם הקשה ורבת האתגרים כמורים בתחילת דרכם וכנושאי תפקידים בכירים בתחום החינוך בהמשך.

כותבי המאמרים, בעיקר אלו ששקדו על עריכת מחקרים בנושאים כגון: החשיבה המתמטית, קידום פתרון בעיות מתמטיות, הוראת מתמטיקה, תפקיד החונך, מרחבי שאילה בלמידה ובהוראה, חווית הלמידה, אקלים בית ספר ואיכות ההוראה, ולצדם אלה שעסקו במאמריהם באמנות, בספרות ובמקרא, עמדו במחקריהם על הקשיים שבהם נתקלים המתכשרים להוראה, והציעו כלים שיעזרו להם לגבור עליהם.

כתב עת זה יצא בין כתלי המכללה האקדמית לחינוך "תלפיות" החוגגת השנה את שנתה ה-80. זהו כתב העת השני אשר יוצא במתכונתו הנוכחית. כל המאמרים הכלולים בו עברו שיפוט בתקנים מחמירים, ועתה השעה כשרה להוציאו לאור.

תודה גדולה אני חב לכל כותבי המאמרים שהשקיעו רבות בעריכת מחקרים, ברי לי שמחקריהם ישמשו דורות רבים של פרחי הוראה, מתכשרים להוראה ואף מורים מנוסים. כמו כן יבואו על הברכה כל אלו שתרמו בהערותיהם החכמות לגיליון זה.

תודתי נתונה לד"ר לאה זוכמן, עורכת כתב העת, ולמזכירת המערכת, ד"ר הרצל ויגנר, על המלאכה הקשה של קריאת המאמרים, סילוק שגיאות ושיבושים, עריכתם, מסירתם לשיפוט והתקנתם לדפוס. הן עשו לילות כימים כדי להביאו לידי גמר, ועל כך אני חב להם תודה גדולה.

יהי נא כתב עת זה אבן דרך לגיליונות הבאים.

קותי אורן
מנכ"ל המכללה

דבר העורכת

בשבח והודיה להשם יתברך מונח לפניכם הגיליון השני של כתב העת "כעת" בהוצאת מכללת תלפיות. הגיליון יוצא לאור בעיצומן של חגיגות שנות השמונים למכללה. גיליון זה יוצא אל רשות הרבים, אל קהל שוחרי הדעת ואוהבי המחקר, אל קהל אוהבי מקרא ספרות ואמנות, בזכותם של כותבי המאמרים, שלא חסכו עמל, בחנו ובדקו וחקרו פרטי פרטים עד שהוציאו מתחת ידם מאמרים מרתקים.

הגיליון הראשון עסק בתחומי הדעת השונים בדיון האקדמי והציבורי המתמשך למעמדן של נשים. בעבודתה הראויה לשבח של עורכת הגיליון הראשון, ד"ר אסנת רובין, ניכרת מקצועיות ורגישות רבה לנושא, כמו גם לכותבי המאמרים. ד"ר רובין פתחה פתח לעיסוק בנושא חשוב זה מהיבטים שונים שלכולם נגיעה כזו או אחרת בתחום החינוך וההוראה. בגיליון זה הבאנו בפני הקוראים מאמרים העוסקים בתחומי דעת, שמכללת תלפיות רואה בהם נושאי דגל בהכשרת מורים וגננות. חשיבות ממדרגה ראשונה ניתנת לשדה המחקר אשר בלעדיו אין להצדיק קיומו של מוסד אקדמי.

בשער בשדה החקר והעיון פורסמו שמונה מאמרים שהם פרי מחקרים שבוצעו במספר תחומי דעת: הדגשת חשיבותו של מקצוע המתמטיקה בשנת הלימודים החולפת (בעקבות המלצתו של שר החינוך נפתלי בנט), הניבה מספר מאמרים המתארים מחקרים אשר עוסקים בהוראת המקצוע בדרגות החינוך השונות, החל מגן הילדים ועד בית הספר העל יסודי. מחקרים בעלי חשיבות נוספת הוכנסו לשער זה בתחום איכות ההוראה והשבחת אקלים בית הספר. גם למקומו של הטקס בגן הילדים ניתן מקום בשער זה.

השער השני בגיליון נותן במה נרחבת לתחום האמנות והוראתה במכללה. הגלריה מתפארת בהצגת תערוכות של בוגרות המכללה ואמנים נוספים מחוצה לה.

השער השלישי מוקדש לתחום היהדות שהוא מאבני היסוד של המכללה. בשער זה מאמרים העוסקים בטקסטים מן התנ"ך, התלמוד והפילוסופיה היהודית.

ד"ר ג'ודי גולדנברג ודבי ורדיגר פותחות את הגיליון בדיון על תפיסת תפקיד החונך הבית ספרי בעקבות השתתפות בקורס חונכים במכללת תלפיות. מאמרן נוגע בשינוי שעברו החונכים לגבי תפיסת וגיבוש זהות החונכת במעבר ממתן עזרה בפדגוגיה ודידקטיקה אל תמיכה וסיוע רגשי, בחיזוק בטחונו ותחושת מסוגלותו של המורה המתמחה.

לפורום הסטודנטים הבין-מכללתי של תכנית רג"ב (=ראש גדול בהוראה) מקום נכבד בתכנית הכשרת מורים מצטיינים. ד"ר רמה קלויר, המרכזת הארצית של תכנית המצוינים, וד"ר נעמי מגיד, מרכזת הפורום וראש תכנית רג"ב במכללת תלפיות, עמלו יחד על שאלת תרומתו של הפורום מעבר להכשרת סטודנטים להיות מורים מצוינים. במאמרן: חוויה של למידה מצמיחה ושמחה בסביבה רבת תרבותית – פורום הסטודנטים הבין-מכללתי של תכנית רג"ב, הן

מתארות מסגרת של מפגשים לחשיבה-למידה משותפת, מעין פלטפורמה ייחודית שמפגישה סטודנטים מצטיינים מכל המגזרים והמכללות במכון מופ"ת; התוצאה – תהליך של למידה מהנה, טיפוח של 'ראש גדול', ומנהיגות יצירתית בהכשרת הסטודנטים בעיצוב התכנית המתפתחת והמגבשת את דרכה, בחיפוש פתרונות לקשיי הסטודנטים המצוינים במכללות. בעולמנו, שהוא בחלקו וירטואלי, ניכרת חשיבות רבה ליכולת המרחבת שהינה אחת המיומנויות הבסיסיות שמסייעות לאדם לפעול בסביבה. במחקרן העוסק **ביכולת מרחבית של מתכשרים להוראת מתמטיקה**, בוחנות ד"ר אביגיל צברי וד"ר שרית קובלר את השאלה האם ניתן לפתח ולשפר את היכולת המרחבית במהלך החיים? מה חשיבותה של יכולת זו בהוראת המתמטיקה בכלל והגיאוטריה בפרט.

אסטרטגיות היוריסטיות הינן ככלי אצבע המהווים אמצעי לקידום יכולת פתרון בעיות במתמטיקה. ד"ר תקווה עובדיה במאמרה **קידום פתרון בעיות מתמטיות בקרב תלמידות תיכון חלשות באמצעות אסטרטגיה היוריסטית: "בניית קשרי דמיון בין בעיות"** מתארת הזדמנות לקדם פתרון בעיות מתמטיות באמצעות מציאות קשרי דמיון בין בעיות נפרדות לאחרות שנפתרו. המחקר מזמן חוויה והשתתפות בשיח מתמטי ייחודי, שיש בו רעיונות חדשים עבור התלמידים החלשים בכיתות התיכון, שהיו פיגומים מתאימים ללמידת פתרון בעיות במתמטיקה.

האם סטודנטיות מאמינות ביכולתם של ילדי גן חובה לפתור בעיות הדורשות חשיבה מתמטית? מחקרן של ד"ר נאוה אזהרי וד"ר שרית קובלר עוסק בדילמה **פיתוח חשיבה מתמטית בגן הילדים, כן או לא**. לאחר הצגת ממצאי מחקרים ולאחר שערכו ראיון פעיל עם ילדים, השתנתה אמונת הנחקרות לגבי יכולת ילדי גן לפתור בעיות חשיבה במתמטיקה. אקלים בית הספר נמצא כאחד הגורמים המשפיעים ביותר על הבריאות המנטלית והנפשית של תלמידים, על הישגיהם ועל שיפור (או לחילופין על הרעה) בתפקודיהם הקוגניטיביים, האקדמיים, החברתיים והרגשיים. זוהי הנחת היסוד במאמרו של ד"ר ג'ודי גולדנברג, ד"ר רמה קלויר וד"ר ליאת בסיס **אקלים בית ספר ואיכות ההוראה: הקשר לתכנית רג"ב**. מחקרן בודק מהם הגורמים החיצוניים הבאים לביטוי באקלים בית הספר? האם השפעתם דומה בקרב מורים בוגרי תכנית רג"ב? והתשובה: הממצאים לגבי המורים שהינם בוגרי רג"ב שונים מאלה שהתקבלו לגבי אלה שאינם בוגרי רג"ב.

במאמר **מרחבי שאילה בלמידה ובהוראה** עוסקות במשותף בחקר החשיבה בהוראה ד"ר רינת חלאבי, ד"ר מלכה שנוולד, ד"ר רינת גולן וד"ר נאוה אזהרי. החוקרות עובדות עם סטודנטיות, משלושה תחומי דעת: תנ"ך, מתמטיקה ועברית, הן מתכשרות להוראה במסלול העל יסודי. מטרת החוקרות היא להכשירן לתכנון מערכי שיעור מעודדי חשיבה והבנה. מחקרן הניב כלי חדש – "מרחבי שאילה" – שמכוון לחיבור שאלות מעודדות חשיבה, בתחומי תוכן שונים, בשלושה מישורים: אישי, טקסטואלי ודיאלוגי.

ד"ר ארנה שניידר בוחנת מה תפקידו של הטכס בכינון הזהות הדתית של גן ילדים בחינוך הממלכתי-דתי. מאמרה **הטכס בגן הילדים בשליחות לאומית-דתית** מתאר את תפקידו של הגן כסוכן סוציאליזציה שמטרתו להלאים את כל מעשי האדם לתוך קולקטיב יהודי-דתי, ובכך לשלול את האינדיבידואליות.

בתחום **האמנות** – ייצוג חזותי מרתק מצוי במאמרה של ד"ר דליה-רות הלפרין **מיקרוגרפיה מסורת וחדוש**. הלפרין מתארת את אמנות המיקרוגרפיה, המהווה שם המושאל לאמנות יהודית ייחודית באמנות היוצרת את קווי המתאר של עיטורים בכתבי-יד בכתובה זעורית; היא מראה, שמבחינת המוטיבים האיקונוגרפיים והסגנוניים בעיטור כתבי-יד עבריים, שימשה גם התרבות המארכת בארצות מושבם של היהודים מקור השפעה על היוצרות העיטורים.

"בְּזִכּוֹת אִם וּבְנֶה וְיִרוּשָׁלַיִם" הינה מחרוזת שירים מאת אורי צבי גרינברג. במאמרה חשפה פרופ' טליה הורוביץ את פניה הרב-סוגתיים (=ז'אנריים) של יצירה זו, המחזיקה בתוכה בלדות עצמיות, בלדת על, סונטה וקינה, ומצביעה על הימצאותן של כל אלה במחרוזת שירה נוספות של המחבר.

הצייר מארק שאגאל הוא נושא מחקרה של ד"ר רות דורות במאמרה **בלה** – **פלטת הצבעים של מארק שאגאל**. דורות מתארת את מופעי דיוקנה המגוונים של בלה רוזנפלד-שאגאל, שהייתה הדמות הנשית המרכזית בחייו וביצירותיו, ובאמצעותם נחשפת בין היתר השקפת עולמו על זוגיות ואהבה.

ד"ר נירה טסלר חקרה את העובדה שבמהלך ההיסטוריה זוהו הנשים ביצירות האמנות עם עולם דימויים מצומצם שמקורו בטבע ובעולמן הביתי, ובראש כל אלה דימויי פרחים, ביטויים של פריז, גידול ילדים ופעילות ביתית. במאמרה **פרחים וגורדי-שחקים: דפוסי חשיבה נשיים** לעומת דפוסי חשיבה "גבריים" בתרבות ובאמנות המערבית, הבחינה בין דפוסי חשיבה 'גבריים' לבין דפוסי חשיבה 'נשיים' באמצעות דימויי גורדי שחקים ופרחים, ובכך היא מרחיבה את עולם הדימויים הנשי לעולם שעד אז זוהה אך ורק עם עולמם של אמנים גברים.

במאמרה **עקרונות חשיבה שנמצאו אצל במאי קולנוע מצטיינים כמתווה להוראת החשיבה** מבקשים ד"ר אלעד פיקמן וד"ר יפעת בן דוד קוליקנט למפות עקרונות חשיבה של במאים מצטיינים תוך התמקדות באלה שעשויים להיות רלוונטיים לתהליך חינוכי המקדם חשיבה ויצירתיות גם בחינוך הכללי. הם חוקרים את השאלה: סביב אלו עקרונות מתאפיינת חשיבתם של במאי קולנוע מצטיינים? ומכאן מגיעים גם להמלצות פדגוגיות.

בשער **יהדות** רוכזו חמישה מאמרים המעידים על ריבוי הפנים בתוכנו. פותח את השער מאמרו של שמואל גבעון **הסמל מגן דוד באמנות היהודית הקדומה**. במחקרו מוצא ד"ר גבעון שהסמל מופיע לראשונה בתקופת המשנה והתלמוד, אז גם קיבל את שמו. הסמלים החזותיים שופכים אור רב על תולדותיה של תקופה זו, ובהיבט היהודי יש להופעתם משמעויות מיוחדות לאורכה, ובהמשך לימי הביניים, עד לאימוצו של המגן דוד כסמל החזותי המרכזי של התנועה הציונית ומדינת ישראל.

תופעה לשונית מיוחדת נידונה במאמרה של ד"ר בת ציון ימיני **ריבוי צורות הסביל במגילת אסתר** – **ביטוי לשוני להסתר פנים**. ד"ר ימיני דנה בשאלה האמונית האם ריבוי צורת הסביל במגילה מעיד על תפיסת "הסתר הפנים" המקובלת בפרשנותה.

שאלת כפל תפקידם של חז"ל כמחנכים וכמורי הלכה מחוקקים נידונה במאמרו של צחי כהן **בר קפרא כועס**. המאמר דן בקונפליקט המושקט המסתתר בין קפלי הסיפור והדן בשאלת פריצתו של המעמד החברתי בדרך לגיבוש מעמד דתי.

הקיום שמעבר למוות והשיבה מעפר לחיים בספרות הפנים והחוץ-חז"לית, או בלשונו של רס"ג גלגול נשמות, הוא נושא מאמרה של ד"ר אסתר סגל-איתן: **המאבק של רב סעדיה גאון באמונות ה"הישנות"**. רס"ג נאבק בהשתרשות כפירה יהודית וספקנות אמונית ובבלימת חדירת רעיונות זרים למחשבת היהודי המאמין.

חותם את הגיליון מאמרה של ד"ר הרצליה וגנר הדן באידיאל ההשכלתי בו דוגל ר' אברהם אבן עזרא. מאמרה ר' אברהם אבן עזרא כדוגמא וכמופת למשכיל שסופו להתכלל ב'כל האלהי' דן במאמציו של ראב"ע להטיף להשתלמות בכל החכמות. שכן לדבריו רק מי שהשתלם במכלול המדעים יעלה בסולם כל החכמות ויגיע לדרגה הגבוהה ביותר שיכול האדם להגיע בחייו – לדבקות עם האלהים.

יעמדו על התודה ועל הברכה ראש המכללה, בנימין בהגון, מנכ"ל המכללה, קותי אורן, שסייעו בנדיבותם להוצאת כתב העת, לא חסכו כל מאמץ והתמידו במסירות בקשר רציף עמי עד שעלתה המלאכה בידי.

תודה נתונה למחברים שתרמו מפרי עבודתם ומחקרם; תודה נתונה גם לתורמים בהערותיהם לתוכן המאמרים. אלה גם אלה עשו רבות לקדם את הופעת הגיליון.

ראויה לשבח מיוחד רכזת המערכת המסורה, ד"ר הרצליה וגנר, שסייעה לי בעצה ובמעשה ככל שהתבקשה, לא חסכה עמל, בחנה ובדקה פרטים ופרטי פרטים, סילקה שגיאות ושיבושים, ערכה את לשון הספר והתקינה אותו לדפוס באחריות ובמסירות.

ספר זה יצא לאור בין כתלי המכללה האקדמית לחינוך תלפיות, ובסיועה של עמותת שוחרי תלפיות.

יהי גיליון זה ביטוי נאמן לתודה ולהכרת טובה לאלה שסייעו להוצאתו לאור.

**רשימת המשתתפים (לפי סדר א"ב) רשימת המשתתפים (לפי
סדר א"ב)**

מכללת תלפיות	—	ד"ר אזהרי נאווה
האוניברסיטה העברית, ירושלים	—	ד"ר בן-דוד קוליקנט יפעת
אוניברסיטת בר-אילן	—	ד"ר בסיס ליאת
מכללת תלפיות	—	ד"ר שמואל גבעון
מכללת תלפיות	—	ד"ר גולדנברג ג'ודי
מכללת תלפיות	—	ד"ר גולן רינת
אוניברסיטת אריאל	—	ד"ר דורות רות
מכללת שאנן	—	פרופ' הורוביץ טליה
מכללת תלפיות	—	ד"ר הלפרין דליה-רות
מכללת תלפיות, אוניברסיטת בר-אילן	—	ד"ר ונגר הרצליה
מכללת תלפיות	—	ורדיגר דבי
מכללת תלפיות	—	ד"ר חלאבי רינת
מכללת תלפיות	—	ד"ר טסלר נירה
מכללת תלפיות, מכללת לוינסקי	—	ד"ר ימיני בת-ציון
הקריה האקדמית אוננו, מכללת הרצוג	—	כהן צחי
מכללת תלפיות	—	ד"ר מגיד נעמי
מכללת תלפיות	—	ד"ר סגל-איתן אסתר
הטכניון	—	ד"ר עובדיה תקוה
מכללת דוד ילין	—	ד"ר פיכמן אלעד
מכללת תלפיות	—	ד"ר צברי אביגיל
מכללת תלפיות	—	ד"ר קובלר שרית
מכללת קיי	—	ד"ר קלויר רמה
מכללת תלפיות	—	ד"ר שנוולד מלכה
מכללת שאנן	—	ד"ר שניידר אורנה

תרמו בהערותיהם לגיליון זה (לפי סדר א"ב)

בהגון בני
ד"ר בורשטיין אריה
ד"ר דורות רות
ד"ר הלפרין דליה רות
ד"ר זוכמן לאה
ד"ר חלאבי רינת
ד"ר טסלר נירה
ד"ר ימיני בת-ציון
לאופרט נילי
ד"ר מגיד נעמי
פרופ' מונדשיין אהרן
ד"ר נוימאיר מרים
ד"ר פישל דיתה
ד"ר פישר מתי
פסטרנק עידית
ד"ר צברי אביגיל
ד"ר צדרבוים נורית
פרופ' קורט דבורה
ד"ר קלויר רמה

ב ש ד ה ה ח ק ר
ו ה ע י ו ן

תפיסת תפקיד החונך הבית-ספרי בעקבות השתתפות בקורס חונכים במכללת תלפיות

ג'ודי גולדנברג ודבורה ורדיגר

מחקר זה התמקד בבדיקת התרומה של קורס החונכים לתפיסת תפקיד החונך ולהצלחת תהליך ההתמחות בעיני המשתתפים בקורס חונכות במכללת 'תלפיות'. ההנחה הייתה כי ההכשרה בקורס החונכות מסייעת לחונך לגבש תפיסת תפקיד ברורה ולפתח מיומנויות חניכה, תוך שימוש בשיטות הדרכה ומתן משוב מתאימות.

יחודו של המחקר בכך שבדק וליווה במשך שנתיים את התפתחות החונכים והכשרתם לתפקיד החונך, בתחילתו ובסופו, ומדד את השינויים שחלו בעקבותיו במשתתפים. תרומתו של הקורס נבדקה באמצעות השוואה בין חונכים שהתחילו את השנה הראשונה לבין אלה שסיימו את השנה השנייה, ובכך הדגימה את התהליך שעברו החונכים בין השנים.

סיכום הממצאים מעיד על מספר מסקנות עיקריות:

א. מרבית החונכים סבורים, שיש להתנות את תפקיד החונכות בהשתתפות בקורס חונכים. ממצא זה גורף אף יותר כאשר מדובר בחונכי שנה ב', שסיימו את כלל ההכשרה.

ב. לדעת המשתתפים, שלושת הנושאים החשובים ביותר, שיש לכלול בקורס להכשרת חונכים, קשורים בהתמודדות של המתמחה עם קשיים שונים במקצוע: קשיים של מורה מתחיל, טיפול בבעיות משמעת (בעיקר אצל החונכים בשנה א'), ניהול כיתה והתמודדות עם הורים.

ג. השינוי הגדול שהיה על החונכים לעשות לגבי תפיסת התפקיד היה במעבר ממתן עזרה בפדגוגיה ודידקטיקה לתמיכה וסיוע רגשי. לכן, מוקדי הקושי בהם הם נתקלו בתפקיד החניכה בשנים א' וב' היו בתחומים אלה. בשנה א' צוינו שני נושאים מרכזיים: ניהול זמן נכון ויעיל, קשיים רגשיים בתהליך החונכות, הזדהות עם המתמחה, רגישות יתר וקושי לפרוץ את החומות שמעמיד המתמחה. בשנה ב' בהכשרה ציינו החונכים בעיקר קשיים רגשיים הנוגעים לרגישות כלפי המתמחה, הזדהות אתו ורצון שלא לפגוע בו בעת מתן ביקורת. אמנם בשנה א' המתמחים נזקקו לעזרה גם בהיבטים פדגוגיים ובתקשורת מורה-הורה, אך הקושי העיקרי שלהם התמקד בשינוי החשיבה ממתן עזרה קונקרטי לליווי בצמיחה מקצועית לקראת הפעלת שיקולי דעת עצמאיים.

ד. הנושאים העיקריים שהחונכים עוסקים בהם קשורים בתחום הרגשי: בחיזוק בטחונו ותחושת מסוגלותו של המורה המתמחה, הגברת תחושת הביטחון, מתן חיזוקים ותמיכה רגשית. למעלה מ-95% מהמשיבים ציינו כי הם עוסקים בנושאים אלו במידה רבה עד רבה מאוד.

¹ תודתנו לעידית פסטרנק, ראש מחלקת הסטאז', שיזמה מחקר זה ותמכה בו לאורך כל שלבי ביצועו. לולא עזרתה מחקר זה לא היה יוצא לפועל.

אם כן, נמצא שוני משמעותי במהלך הקורס לגבי התפתחות תפיסת התפקיד ודפוסי החניכה. כמו כן, כמעט בכל הנושאים נמצא שוני בין החונכים בשנת ההכשרה הראשונה לאלו שבשנת הכשרתם השנייה. באופן כללי ניתן לומר, כי לאחר שתי שנות הכשרה בקורס החונכות משפיעה בצורה מאוד משמעותית על החונכים, כאשר עיקר עיסוקם הוא בחיזוק התחום הרגשי של המתמחה.

קורס החונכים במכללת תלפיות מועבר באמצעות שילוב בין סדנאות והרצאות. מסגרת זו מאפשרת למורים ותיקים לקיים דיונים, להעלות למודעות ולחוות נושאים וסוגיות משמעותיים בתהליך החניכה. בקורס הוכנס רכיב נוסף להכשרה – הסופרוויז'ן האישי, הניתן לכל משתתף פעמיים עד ארבע פעמים בכל אחת מהשנים. במסגרת זו החונכים העלו סוגיות שנוגעות ישירות למתמחים או לתהליך החניכה, והתקיים דיון שהתייחס בצורה ממוקדת אל הקושי, וברמה עקרונית יותר אל הסוגיה באופן כללי. במפגשי הסופרוויז'ן החונכים חשו שהם נתרמו מאד וקבלו מענה מכוון יותר לצורך האישי.

מחקר זה מבוסס על מדגם קטן יחסית של משתתפים בקורס חונכים במכללה, אך הוא הסתמך בחלקו על ממצאים של מחקר ארצי שנערך לפני כשנתיים (גולדנברג ושות', 2012) ואשר עסק גם הוא בתהליך ההתמחות מנקודת מבטו של החונך. המחקר הקודם בחן מדגם רחב של חונכים בפועל (ולא חניכים בקורס חונכות), והשוואה בין ממצאיו לממצאים הנוכחים שימש עוגן לתקיפות הממצאים במחקר זה.

לסיכום, ממצאי מחקר זה מצביעים על חשיבותו של קורס החונכות לגיבוש תפיסת התפקיד כחלק מתהליך החניכה ועל הערך המוסף שיש לו ברמה האישית והמקצועית של המורה המתחיל והחונך גם יחד.

מבוא

בשנת תש"ס / 2000 הוטמעה לראשונה תכנית ההתמחות למורים מתחילים בישראל. המטרה: לטפח ולסייע למורה המתחיל להצליח בדרכו כמורה, לתמוך בעבודתו ולסייע לו להפיג את חששותיו. תכנית ההתמחות זו עומדת בהלימה לספרות המקצועית, שמצביעה על שלב הכניסה להוראה כשלב מכריע להצלחתו או לנשירתו של המורה המתחיל ממקצוע ההוראה. בתכנית מעורבים באופן ישיר שותפים רבים, ביניהם המנהל, מורה חונך, צוות ההוראה ומנחה הסדנא הקבוצתית מהמוסד המכשיר. כל אלה אמונים על הכשרת המורה המתחיל ועל מניעת נשירתו מן המערכת.

האגף להתמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך הקים מערך קורסי הכשרה למורים ותיקים, אשר מעוניינים לעסוק בחונכות של מתמחים להוראה בבתי הספר ובגנים. קורסי חונכים נועדו להכשיר מורים וגננות לחנוך וללוות מתמחים ומורים מתחילים עם קליטתם למערכת. קורסים אלה פזורים במוסדות להשכלה גבוהה בארץ, פועלים על פי תכנית אב להכשרת חונכים ומלווים במסגרת מתווה ההתפתחות המקצועית של עובדי ההוראה, שמטרתה לאפשר הכשרה מקצועית, בזיקה לשילובם של עובדי הוראה מתחילים במערכת החינוך.

קידום מורים ובעלי תפקידים שונים לתפקיד החונכות והליווי מאפשר לפתח יכולת מקצועית חדשה בתחום הפרטני-האישי, בתחום הפדגוגי-דיסציפלינארי ובתחום המערכתי-ארגוני. הקורסים מעצימים גם את הלומדים עצמם, כעובדי הוראה, בנוסף לעבודתם אחר כך עם מתמחים ומורים חדשים.

תלפיות הינה מהמכללות הראשונות שהקימה כבר לפני שנים רבות קורס חונכים, שמועבר על-ידי שילוב בין סדנאות והרצאות. מסגרת זו מאפשרת למורים ותיקים לקיים דיונים, להעלות למודעות ולחווות נושאים וסוגיות משמעותיים בתהליך החניכה.

נושא החניכה ומשמעותה מקבלים מקום מרכזי כ"ציר" מתפתח לאורך שנתיים. השנה הראשונה עוסקת בשאלות יסוד של מהות החניכה וגיבוש תפקיד החונך, תוך 'דגימה' של בעיות מחיי הסטאז'רים. השנה השנייה עוסקת בשאלות יותר ממוקדות סביב תהליך ההערכה והתמודדות עם סוגיות מורכבות בכיתה.

המעבר מתפקיד מורה בכיתה לתפקיד מורה חונך מחייב שינוי בתפיסה ובדפוס החשיבה. בעוד המורה מקנה ידע ומיומנויות בתחומי דעת שונים ומחנך לערכים, תוך ניהול מערכות יחסים בתוך הכיתה, בצוות ועם ההורים, הרי שכחונך עליו להכיר תחילה בצורך במרחק ובנפרדות כבסיס לקשר. כדברי בובר במאמר "רחק וזיקה" (Buber, 1965, 117–131), הצורך בשמירה על מרחק ונפרדות מהווה את הבסיס לקיום דיאלוג, כדי להגיע להבנה העמוקה של קשר ודו-שיח, בשונה מסימביוזה. כדבריו: "השיחה האמתית, וכן כל התגשמות של ממש של הזיקה בין אדם לחברו, משמעה הודאה באחרות" (שם, 128). כלומר, על החונך להבין את הבסיס לקשר הדיאלוגי כתנאי לגיבוש תפיסת תפקידו. קשר החניכה יוכל להתפתח רק מתוך מצב של נפרדות ושמירה על גבולות ששני הצדדים מכירים בהם.

תנאי זה יאפשר את הפתיחות לחוויה של האחר ואת האוטנטיות של ההתרחשות בדיאלוג. קרבת יתר עלולה להביא לאובדן גבולות והזדהות, בעוד ריחוק יתר עלול להביא לניכור ושיפוטיות. רק במצב בו החונך יגיע למפגש מתוך הכרה באחרותו של המתמחה יתאפשר תהליך הליווי והצמיחה המקצועית. בדיאלוג כזה החונך יוכל לתת למתמחה מרחב להעלות את הסוגיות שלו, תוך כדי הקשבה, פתיחות ובירור שיקולי דעת שמנחים אותו. למרות הפיתוי הגדול לתת למתמחה הדרכה קונקרטיית עם פתרונות ו"מרשמים" מתוך ארגו הכלים האישי והניסיון המקצועי, הרי השינוי הגדול בדפוס החשיבה מחייב תמיכה רגשית מתוך אמון ביכולת ומתן מרחב להתנסות עצמאית של המתמחה. אין פירוש הדבר קבלה ללא תנאי של המתמחה אלא הכרה במקומו כמתחיל וב'אחרותו' כאדם שמעצב את תפיסת תפקידו המקצועי.

העמדה הדיאלוגית לפי בובר משמעותה – מתן אישור שהמתמחה הוא אדם אחר, ואין מטרת החונכות ל"עצב אותו בדמותי". רק אישור כזה יאפשר שותפות בדיאלוג ללא שוויון או ללא סימטריה אלא כשני אנשים שמאשרים זה את זה למרות השוני ביניהם, ומתוך חוזה ומטרה משותפים.

מחקרנו בודק את תפיסת תפקיד החונך של חונכים מתחילים שעברו קורס חונכות במכללת תלפיות. עמדות כלפי תפקידם ומקומם בתוכנית ההתמחות נבדקו בעבר כחלק ממחקרים רחבי היקף. מחקרים אלה בדקו תחומים רבים הקשורים בעמדות חונכים כלפי החונכות וכללו מדגמים כלל ארציים של חונכים הנמצאים בתהליך ההתמחות (נאסר-אבו-אלהיג'א, רייכנברג

ופרסקו, 2006; גולדנברג, שוובסקי, שץ-אופנהיימר ובסיס, 2012), אמונות כלפי הפעולות המשפיעות על המתמחה בהוראה (Youngs, 2007) או תפקיד המנהל בגיוס המתמחים בהוראה (Watkins, 2005). עמדות מנהלי בתי הספר לתהליך ההתמחות ותפקיד החונך נבדקו במחקר כלל ארצי רחב (גולדנברג, שוובסקי, שץ-אופנהיימר ובסיס, 2012). בנוסף, תפקיד המנהל נחקר בפיתוח מומחיותם של מורים חדשים, וב'סלילת דרכם' לתרבות המקצועית בבית הספר ולהשתלבותם המוצלחת בהוראה (Roberson, Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Wynne, Carboni and Patall, 2007; & Roberson, 2009).

האגף להתמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך משקיע מאמצים רבים בהכשרת חונכים למלא תפקיד זה בכל בתי הספר בארץ, וללוות את תהליך החונכות בצורך להעריך את המתמחים במהלך ובתום שנת ההתמחות. מערך גדול של חונכים וקורסי חונכים פועל בבתי ספר ובמכללות. באגף עוקבים ובודקים את יעילות מערך זה, את אופן התנהלותו, את התרומות המרכזיות של תהליך החונכות לחונך ולמתמחה, במטרה להבין את המרכיבים הגורמים שתורמים או מעכבים את הצלחת החונכות.

המחקר הנוכחי מתמקד בתרומה של קורס החונכים לתפיסת תפקיד החונך בעיני המשתתפים בקורס חונכות במכללת תלפיות. הוא נערך בתמיכת האגף להתמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך והמכללה. הנחת המחקר היא שההכשרה בקורס החונכות מסייעת לחונך לגבש תפיסת תפקיד ברורה ופיתוח מיומנויות חניכה ותמיכה, תוך שימוש בשיטות הדרכה ומתן משוב מתאימות. קורס זה כולל רכיב חדשני בהכשרת חונכים והוא: הסופרוויז'ון האישי לכל חונך. המחקר מלווה את החונכים בקורס ומודד את השינויים שחלו במשתתפים בעקבותיו. תרומת הקורס נבדקה באמצעות השוואה בין חונכים שהתחילו את השנה הראשונה לבין חונכים שסיימו את השנה השנייה, ובכך מדגימה את התהליך שעברו החונכים בין השנים.

ההתמחות בהוראה

שלב הכניסה להוראה, שמגיע לאחר סיום הלימודים האקדמיים בדרך להיות מורה בישראל, מובנה משלוש שנים. בשנה הראשונה, שנת ההתמחות, עובד ההוראה מלמד בתנאי אמת ובסופה מקבל רישיון הוראה. שלב זה ייחודי בכך שבמהלכו המתמחה מקבל תמיכה פדגוגית, רגשית וכן הערכה על עבודתו המקצועית (שץ-אופנהיימר, 2011; נאסר-אבו אלהיג'א, פרסקו ורייכנברג, 2011). מטרתה העיקרית של שנת ההתמחות היא להקל על המתמחה את כניסתו לעולם ההוראה, להכינו למורכבות התפקיד באופן אפקטיבי ולמנוע נשירה של מורים מן המקצוע (Grudnoff, 2011). בשנתיים הבאות עובד ההוראה משמש כמורה לכל דבר, אך מקבל ליווי מקצועי בעבודתו. בתום שנתיים אלה, הוא מקבל קביעות מקצועית.

בעולם כולו נבחנות דרכים שונות לנצל את שלב הכניסה להוראה, על מנת לתת למורה החדש את הכלים האפקטיביים ביותר להתמודד עם מורכבות המקצוע ולמנוע את נשירתו ממערכת החינוך. בשלב הכניסה להוראה עולות מורכבויות שונות הקשורות בתפקיד, בהיבטים מקצועיים ואישיים, כגון: הוראת תחומי דעת, הבנת צורכי התלמידים, הנהגת הכיתה, ביצוע משימות הערכה, עבודה עם הורים, הבנת בית הספר כארגון. כמו כן עולים גם קשיים שונים במקצוע והמורה המתמחה מתנסה בהתמודדות איתם, כגון: חוסר ניסיון בהכרת תכניות

לימודים ודרכי הוראתן, התמודדות עם בעיות משמעת ותחושת ניכור מצד תלמידים, חוסר מיומנות בהוראה ובהערכת התלמידים, ביקורתיות מצד ההורים, תחושות של לחץ ועומס עבודה, תחושות של בדידות ועוד (זילברשטרום, 2011).

חונכות משמעותה תמיכה הניתנת למונחה בתהליך הכשרה או למורה מתחיל על ידי מורה מנוסה ממנו, במצב של "אחד על אחד" (Hennisen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, Bergen., "אחד על אחד", 2011; Hobson et al., 2009). החונכות היא אחד הרכיבים המשמעותיים ביותר בתהליך ההתמחות בישראל. מלבדה כל מתמחה חייב גם בהשתתפות בסדנת התמחות, שבה הוא מתדיין עם עמיתיו למקצוע באופן קבוצתי, מתוך הקשבה לצרכים האינדיבידואליים ומתן תמיכה והדרכה (שץ-אופנהיימר וזילברשטרום, 2012).

תהליך החונכות אינו ייחודי לישראל; בשנים האחרונות נפוץ כחלק מתוכניות הכניסה להוראה במדינות רבות. מחקרים רבים מצאו מטרות שונות לתהליך החונכות, דוגמת: מתן תמיכה מקצועית, פיתוח כישורי ההוראה של המורה המתחיל (Lindgren, 2005), מתן אפשרות לקליטה מיטבית של המתמחה במערכת שבה הוא עובד (Bullough & Draper, 2005), מתן תמיכה אישית-רגשית במעבר מההכשרה (שבה הדגש הוא על היבטים תיאורטיים) לשלב העבודה, שבו הדגש הינו על עצמאות ופרקטיקות הוראה (Marable & Raimondi, 2007), וכן מניעת נשירה של מורים מתחילים מהלימודים ומעבודה (Hobson, Malderez, Tracey,) (Giannakaki, Pell, Kerr, Chambers, Tomlinson, 2006).

עבודת החונכות כוללת הקדשת זמן משותף בין המתמחה לחונך לצורך חניכה. תהליך הליווי הוא שבועי, ובו מתקיימים דיאלוג ושיתוף המתמחה במגוון קשיים, סוגיות וחוויות שהוא עובר. על החונך ליצור קשר בין-אישי עם המתמחה, לספק לו תמיכה רגשית, אמפתיה, מתוך הקשבה לקשיים ולהתמודדויות השונות שאותן הוא חווה. במקביל החונך נדרש לתת גם תמיכה מקצועית, לצפות בשיעורים, לקיים שיחות משוב ועוד. תהליך החונכות בישראל כולל גם מתן הערכה מעצבת באמצע שנת ההתמחות והערכה מסכמת בסופה. מתמחים העומדים בהצלחה בהערכה מקבלים בסוף השנה את רישיון ההוראה. מחקרים שונים הראו כי המורים החונכים מתקשים לשלב את התמיכה המקצועית והתמיכה הרגשית (Butcher, 2002; Hobson, 2002); אך השילוב מאתגר את החונך ומאפשר לו להיות מקצוען ואחראי לתהליך החניכה (שץ-אופנהיימר, 2011; Yusko & Feiman-Nemser, 2008).

בחירת המורה החונך

למורה החונך תפקיד מרכזי בהכשרת המורה המתחיל. האם מורה מיומן ומקצועי יהיה גם מורה חונך טוב? לכאורה התשובה חיובית, אך לא בהכרח. לתפקיד החונכות דרושה מחויבות מסוג שונה מזו הנדרשת ממורה רגיל (Lindgren, 2005). והשאלה היא: אילו שיקולים נלקחים בחשבון בתהליך בחירת המורה החונך? שני ההיבטים העיקריים בתהליך בחירתו הם:

- **ההיבט המקצועי** – הוראה יעילה הינה רכיב משמעותי בבחירה (Roehrig et al., 2008). היבט זה כולל בחירה של מורים בעלי תחום דעת דומה, ושביכולתם לשתף את המתמחה בשיקולי הדעת המנחים אותם בהוראה (Simpson, Hastings, & Hill, 2007).

● **ההיבט האישי** – גם הוא משמעותי, וכולל מורים בעלי כישורים רגשיים ייחודיים, יכולתם להיות תומכים, נגישים, אמינים ולא-שיפוטיים, בעלי גישה חיובית וכישורי האזנה וכן נכונות להתעניין בעבודה ובחיים של המורה המתחיל (Rippon & Martin, 2006). המורה החונך מביא מניסיונו ומכישוריו הרגשיים למפגשים בין-אישיים עם המתמחה, ובאמצעותם הוא מספק תמיכה אישית להתפתחותו המקצועית. תמיכה זו מגבירה את תחושת הביטחון של המורה המתחיל, מצמיחה את מקצועיותו, משפרת את מיומנויות הרפלקציה שלו ומפחיתה את תחושת בדידותו (Hobson et al., 2009). מחקרים על מורים חונכים מצביעים על הצורך שלהם להתמודד בהצלחה עם סוגיות הקשורות בהיבטים מקצועיים ופדגוגיים; בסוגיות הקשורות לתוכנית הלימודים וביעדים המקצועיים. בחוברת החונכות למתמחים בהוראה: קווים מנחים לעבודת החונך משרטטים שן-אופנהיימר וזילברשטרום (2009) חמישה אפיונים לבחירת חונך, המעידים על יכולותיו: א. ידע וניסיון בהוראה, ב. ידע מקצועי בתחומים שונים, ג. ניסיון ויכולת תמיכה באמצעות שאילת שאלות ומציאת פתרונות, ד. מודעות לצורכי ההתערות והחברות במסגרת החינוכית באמצעות הכרת התרבות הארגונית במקום, (ה) ויכולת ונכונות לתת תמיכה רגשית למורה המתחיל.

הכשרת המורה החונך

אף על פי שהכשרת חונכים לעבודת החונכות חשובה, לא כל התכניות מקיימות קורסים ייעודיים להכשרת חונכים למורים מתחילים. מחקרים שונים ממליצים על קורסים כדי להבטיח חונכות טובה (Crasborn, 2008), ואף מפרטים את התחומים שאותם יש לכסות במסגרת ההכשרה: פיתוח והכרה של אסטרטגיות מתוכננות לסיוע לפיתוח זהות של חונך (Bullough, 2004), פיתוח דיון משותף ופיתוח כשירויות באמצעות שיחות על חונכות ועל פדגוגיה (Carroll, 2005). פיתוח כישורי תקשורת בין אישיים ויכולות של החונכים כדי לעודד את המונחים לרפלקציה על פעולותיהם (Crasborn, 2008) ועוד.

משרד החינוך מקיים קורסים להכשרת מורים חונכים מזה מספר שנים. הרציונל בבסיס הכשרתם הוא ש"מורה טוב" הוא אמנם תנאי הכרחי לחונכות מוצלחת, אך אינו תנאי מספיק על מנת להיות "חונך טוב" (זילברשטרום, 2011). כמו כן, נמצא שהגדרת תפקיד החונך וציפיות החונכים מהתפקיד אינן ברורות. חונכים רבים חשים שחסרים להם: ידע אקדמי, ידע דידקטי, כישורי הנחיה וקשר עם המכללה שהכשירה את המורים המתחילים שאותם הם חונכים (רייכנברג, לזובסקי וזייגר, 2007). על מנת לצייד את החונך במיומנויות גבוהות ככל שניתן, חשוב להכשירו לתפקידו, ממצא שעולה גם בספרות המקצועית הנרחבת בתחום זה (נאסר אבו-אלהיג'א ושות', 2006; פרידמן, 2002; Forsbach-Rothman, 2007; Cuningham, 2007; Ganser, 2002; Kajs, 2002; Schneider, 2008).

תכניות ההכשרה מאפשרות לחונכים לפתח אמפתיה וקשר למורה המתחיל באמצעות מידע וידע, שחסר למתמחה ומועבר אליו. מנקודת מבטם של החונכים – החונכות לא רק מכשירה את המורה המנוסה והוותיק, אלא גם מאתגרת את תפיסת המורה בכלל (Rajuan Tuchin, 2011). מנקודת מבט המתמחים – המורים החונכים שעברו הכשרה הצליחו להכשיר מתמחים בצורה טובה יותר מאשר עמיתיהם שלא עברו הכשרה (Margolis, 2008).

יתרון זה בא לידי ביטוי בשיחות המשוב עם המתמחים בשני תחומים – בתמיכה האישית-רגשית (הפגנת תשומת לב, מתן דעה חיובית וכד') וכן בתמיכה המקצועית (Hennisen et al., 2011).

קורסי ההכשרה למורים החונכים כוללים תכנים מגוונים, וביניהם: צפייה בהוראתם של המתמחים והחונכים אלה באלה, שיחות הנחייה למורים, למידה על התפתחותם של מורים, על צרכי המורים, הוראה אפקטיבית, ועידוד להתפתחות מקצועית (Godley, 1987). הקורסים כוללים גם הסתכלות ב'אני', התמקדות בפיתוח המקצועיות, ההוראה והלמידה, התמקדות בחדר המורים ובתחומים ארגוניים – מערכתיים, חברתיים ואידאולוגיים, כגון חוקים ונהלים, תרבות בית הספר, שחיקה, פוליטיקה בית ספרית וההתמודדות בה.

בעקבות רפורמת "אופק חדש" בישראל פותחו קורסי הכשרה הכוללים שלושה שלבים: קורס חונכים בסיסי (60 שעות) קורס חונכים למומחים (150 שעות) קורס ל'חונכות על חונכות' – להדרכת החונכים בפועל. מדרג זה משקף תפיסה מקצועית של עבודת החונכות לאורך כל רצף ההתפתחות המקצועית של החונך (שץ-אופנהיימר זילברשטרום, וליבוויץ, 2012). אם כן, תרומתה של הכשרת החונכים לתפקיד אמנם ניכרת בספרות המחקרית, אך יחד עם זאת ישנה מחלוקת באשר לשאלה העקרונית האם יש צורך לחייב חונכים בהכשרה לתפקידם. בעוד שחלק מהחונכים תומכים ברעיון זה, אצל חלקם הוא מעורר התנגדות (רייכנברג, לזובסקי וזייגר וזייגר, 2007).

תפקיד החונך הוא תפקיד מורכב הדורש מיומנויות ייחודיות ושונות ממיומנויות המורה בכיתה, לפיכך הקים האגף להתמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך את קורסי החונכים הייעודיים שמטרתם להכשיר את המורים הוותיקים בבתי הספר לקראת תפקיד החונך. במסגרת המחקר נבחנו עמדות המורים החונכים כלפי החונכות, הנושאים העיקריים שמעסיקים אותם במהלכה, השפעתה על ההתפתחות המקצועית של החונך ומידת שביעות הרצון שלו מתהליך ההתמחות. כמו כן נערכה לאחר שנתיים השוואה בין תשובות המורים בתחילת הקורס לבין אלו שבסופו.

כיום אין די ידע על הקשר שבין השתתפות המורה בקורס החונכים לבין הצלחת תהליך ההתמחות וההתמדה או הנשירה של המתמחים ממקצוע ההוראה, אם כי ברור שהצלחת החונכות תלויה גם בהקשר שבה היא מתקיימת, בהמשכיותה ובמידת מיצובה כחלק משמעותי בתהליך ההתמחות (Ingersoll & Strong, 2011).

מטרת המחקר

המטרה במחקר זה לבדוק את התהליך שאותו עברו משתתפי קורס החונכים במכללת תלפיות, ולנסות להצביע על שינויים שחלו בתפיסת תפקידם כחונכים, מתפיסה של "מורה" בכיתה לתפיסה של "חונך". ההנחה: ההכשרה בקורס החונכים מסייעת לחונך לגבש תפיסת תפקיד ברורה ולרכוש מיומנויות חניכה ותמיכה, תוך שימוש בשיטות הדרכה ומתן משוב מתאימות.

מרכיבי המחקר

אוכלוסייה. במדגם השתתפו 40 חונכים מהמכללה. מתוכם 23 היו בוגרי שנה א' בהכשרה לחניכה ו-17 בוגרי שנה ב' של ההכשרה. מבין המשיבים: 82%, עובדים בהוראה מעל 20 שנים. ממוצע הוותק של המשיבים בהוראה: 26 שנים עם סטיית תקן 5.6. המשיבים נשאלו לגבי ותק בתפקיד חונך. על פי דיווחם הוותק הממוצע כחונכי שנה א' הוא 1.5 שנים, סטיית התקן היא 0.75 ואילו של חונכי שנה ב' – הממוצע הוא 3.6 שנים עם סטיית תקן של 4.3. המשיבים נשאלו לגבי מספר המתמחים אותם חנכו עד היום. בקרב שנה א' ממוצע התשובות היה 1.6 (סטיית תקן 0.94) ואילו בקרב שנה ב' הממוצע היה 2.8 (סטיית תקן 1.51).

כלים. כלי המחקר: שאלון דיווח עצמי לחונכים שהתמקד בנושא ההתמחות ודפי משוב שהועברו להם בתום הקורס. השאלון היה אנונימי לדיווח עצמי, ובו שאלות רב-ברירתיות, ושאלות על רצף על פי סולם ליקרט. נכללו בו שאלות אינפורמטיביות, לאיסוף נתונים אודות הנבדקים. כגון שנות ותק, מספר חונכים, ועוד. כמו כן כלל השאלון שאלות פתוחות, ועל הנבדקים הוטל לנסח את תשחובותיהם באופן עצמאי ואותנטי. במאמר נתייחס לחלק מן התשובות, בשאלון בלבד, הרלוונטי לשאלת המחקר.

שאלון בחינת תהליך החונכות. השאלון הורכב ממספר חלקים. להלן תיאור קצר ונתוני מהימנות אלפא קרונבך של חלקיו.

- **שאלות רקע.** המשתתפות נשאלו אודות ותק בהוראה, בבית הספר הנוכחי, בחניכה.
- **נושאי עיסוק בתהליך החונכות.** בחלק זה הוצגו למשתתפות נושאים שונים העולים במסגרת תהליך החונכות; הן התבקשו להשיב באיזו מידה הן עוסקות בנושאים אלו עם המתמחה (1 – כלל לא; 5 – במידה רבה מאוד).
הנושאים חולקו לשלושה תחומים:
 1. **התחום הדידקטי.** הוצגו 12 נושאי עיסוק. מהימנות פרק זה $\text{Alpha}=0.79$. לדוגמא: התאמת חומר הלימוד ושיטות ההוראה לצורכי התלמידים. העמקה בתוכנית הלימודים שהמתמחה מלמד.
 2. **התחום המערכתי.** הוצגו 7 נושאי עיסוק. מהימנות פרק זה $\text{Alpha}=0.85$. לדוגמא: חשיפה לנהלים ולנורמות של בית-הספר. סיוע במילוי תפקידים נוספים בבית-הספר.
 3. **התחום הרגשי.** הוצגו 16 נושאי עיסוק. מהימנות פרק זה $\text{Alpha}=0.91$. לדוגמא: התמודדות רגשית בכיתה (לחץ, עומס, תסכול, חוסר ביטחון). מתן חיזוקים חיוביים על המאמצים ועל ההצלחות בעבודה.
- **סיבות לעיסוק בחונכות והשפעה על ההתפתחות המקצועית.** המשתתפות נשאלו מה הן ארבע הסיבות המרכזיות שבזכותן הן עוסקות בחונכות (היה עליהן לבחור 4 סיבות מתוך 14 אפשרויות) וכן באיזו מידה החונכות משפיעה על ההתפתחות המקצועית שלהן.

● **השפעת היבטים שונים בחונכות על החונך.** למשתתפות הוצגו השפעות אפשריות שונות של תהליך החונכות על החונך. הן התבקשו להשיב באיזו מידה כל אחד מההיגדים השפיע עליהן (1 – כלל לא; 5 – במידה רבה מאוד).

ההיגדים חולקו לשלושה תחומים:

התחום האישי-רגשי. הוצגו 14 היגדים. מהימנות פרק זה $\text{Alpha}=0.94$.

לדוגמא: יש בידי יותר אחריות וסמכות; אני מגיעה לבית הספר בהתלהבות רבה יותר.

התחום הארגוני-מערכתי. הוצגו 5 היגדים. מהימנות פרק זה $\text{Alpha}=0.96$.

לדוגמא: אני מעורה יותר בנהלים ובנורמות של בית הספר; אני ממלאת ביעילות רבה יותר תפקידים נוספים בבית הספר.

התחום הדידקטי. הוצגו 11 היגדים. מהימנות פרק זה $\text{Alpha}=0.98$.

לדוגמא: הרחבתי את כישורי בתחום הדיסציפלינה שאני מלמדת; אני מטפלת טוב יותר בבעיות משמעת בכיתתי.

עמדות כלפי החונכות. בחלק זה נשאלו המשתתפות מספר שאלות הקשורות בעמדות כלפי תהליך החונכות. בין היתר: האם חשוב להתנות השתתפות בקורס חונכים כתנאי לקבלת חונכות וכן אודות מאפיינים אישיים שונים שמשפיעים לדעתן על הצלחה כחונכת.

הליך. השאלונים הועברו במסגרת קורס החונכים בשתי נקודות זמן לשתי אוכלוסיות שונות: בתחילת שנת ההכשרה הראשונה, ובסוף השנה השנייה להכשרה לתפקיד חונך. כך ניתן היה לבחון את התפתחותן של המשתתפות לאורך קורס החונכות.

עיבודים. עיבוד הממצאים הכמותיים נערך באמצעות חישובים תיאוריים (כגון שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן) וחישובים היסקיים להשוואה בין קבוצות (כגון מבחני t וניתוחי שונות). תהליך ניתוח הנתונים של השאלות הפתוחות נערך באמצעות הבניית קטגוריות שנבעו מתוך הטקסטים הכתובים.

ממצאים

עמדות כלפי החונכות. שאלת מפתח שהחונכים נשאלו: האם הקורס צריך להיות תנאי לקבלת תפקיד של חונכות? מרבית החונכים סבורים שיש להתנות את תפקיד החונכות בהשתתפות בקורס. ממצא זה גורף אף יותר כאשר מדובר בחונכי שנה ב', שסיימו את כלל ההכשרה. (93% אחוז מבוגרי שנה ב' היו סבורים שהקורס חיוני לקבלת התפקיד לעומת 71% משנה א'). הוא מעיד על התהליך המשמעותי שעברו החונכים במהלך הקורס, ועל ההשפעתו על תפיסת התפקיד.

לוח 1 מציג את הנושאים שיש לכלול בקורס, לדעת החונכים, במדרג יורד מהנושא החשוב ביותר, לנושא הפחות חשוב.

לוח 1 : נושאים מרכזיים שיש לכלול בקורס ההכשרה
(לפי סדר קרימויות בשנה ב')

אחוז הבוחרים שנה ב' (N=17)	אחוז הבוחרים שנה א' (N=23)	סמני ארבעה נושאים מרכזיים שחשוב לכלול בקורס להכשרת מורים חונכים
65%	48%	התמודדות עם קשיים של מורה מתחיל
35%	35%	פיתוח זהות מקצועית למורה
35%	48%	דרכים למתן משוב
35%	35%	ניהול כיתה
29%	22%	תקשורת בינאישית
29%	35%	הערכת מתמחים
29%	52%	טיפול בבעיות משמעת
29%	48%	התמודדות עם הורים
24%	30%	צפייה בשיעור

*נושאים נוספים כגון הכנת תכנים להוראה, השתלבות בעבודת צוות בית הספר, הכרת נהלים ונורמות של המערכת החינוכית, ושיתוף פעולה עם המכללה קיבלו אחוזי בחירה בודדים.

אם כן, לדעת המורים חונכים שלושת הנושאים החשובים ביותר שיש לכלול בקורס להכשרת חונכים הם: התמודדות עם הקשיים של המורה המתחיל, פיתוח זהות מקצועית, ודרכים למתן משוב. נושאים אלה ממחישים את מוקד השינוי בתפיסת התפקיד שעוברים החונכים במהלך ההכשרה, במיוחד בשנה השנייה. החונכים חווים בסדנא ובמסגרת הסופרוויז'ן את הצורך במתן המרחב למתמחה כדי לפתח זהות מקצועית כבסיס לבניית שיקולי דעת מותאמים בהתמודדות עם קשיים במישורים השונים. הם מפנימים ומתרגלים את מהות הדיאלוג המצמיח, שצריך להתקיים בשיחות ההדרכה ובמתן המשוב למתמחים. המתמחים בסטאז' מוטרדים מאד מבעיות משמעת, מניהול כיתה ומתקשורת עם ההורים. לפי הממצאים, בשנה א' החונכים מעוניינים בקבלת עזרה כדי לתת מענה לקשיים אלו, אך בשנה ב' ניתן לצפות בשינוי שחל בדפוסי חשיבתם. בשנה זו הם עוסקים פחות בנושאים פדגוגיים, ומתרכזים יותר בסוגיות מהותיות של חניכה, דוגמת קשיים בתהליך החניכה, הליווי הנכון שיש לתת למתמחה (65%). ממצא זה משמעותי ביותר ומעיד על המעבר מהצורך בהדרכה הקונקרטי לגיבוש תפיסת תפקיד החניכה.

ניתן ללמוד על צרכים שונים של החונכים מקורס ההכשרה באמצעות תשובותיהם לשתי שאלות פתוחות שנשאלו:

א. מהם תחומי החולשה שלהם כחונכים?

בקרב חונכי השנה הראשונה להכשרה עלו שני נושאים מרכזיים כתחומי החולשה העיקריים. האחד: מרבית המשיבים (6 מתוך 9) קבלו על כך שאין להם מספיק פנאי לשבת עם המתמחה ולהדריך אותה. דבר שמקשה עליהם. ייתכן שמדובר בקושי אובייקטיבי של חוסר פנאי שמצריך אולי הקניית מיומנויות של ניהול זמן, אך יתכן שמדובר בזמן הנדרש לשינוי בתפיסת התפקיד. החונך בשנה הראשונה מאמין שעליו לתת ליווי צמוד לעיתים כמו ה"מורה המאמנת" לסטודנטים, ואין לו את הפנאי הרצוי להשקעה כזו. לאחר תהליך גיבוש הזהות החונך מבין כיצד עליו להשקיע נכון את משאב הפנאי מול הצרכים של המתמחה.

יתר המשיבים (3 מתוך 9) ציינו קשיים רגשיים בתהליך החונכות – הזדהות עם המתמחה, רגישות יתר וקושי לפרוץ את החומות שמעמיד המתמחה. קשיים אלה מעידים על הצורך בבניית התפיסה של נפרדות כבסיס לקשר דיאלוגי נכון. בקרב חונכי השנה השנייה להכשרה (7 מתוך 13), עלו בעיקר קשיים רגשיים הנוגעים לרגישות כלפי המתמחה, הזדהות אתה ורצון להימנע מפגיעה בה בעת מתן ביקורת. ממצאים אלה מעידים שגם בשנה ב' יש צורך מרכזי במהלך הקורס לבסס את תפיסת התפקיד של החונך, מתוך הבנה עמוקה של משמעות הקשר בין החונך והמתמחה. הבנה זו מבוססת על תהליך משולב של סדנא וסופרוויזן.

ב. לאיזו עזרה, מיומנות או תחום לימודים הם זקוקים כדי להתמקצע בתחום החונכות?

לגבי הצרכים של החונכים, בקרב חונכי השנה הראשונה להכשרה הנושא המרכזי שעלה אצל 4 מתוך 8 משיבים עסק בהיבטים פדגוגיים של הנחיית המתמחה: מיומנויות צפייה בשיעור, מיומנויות מתן משוב, והנחיית המתמחה באשר לתקשורת מורה-הורה. לעומת זאת, בקרב חונכי השנה השנייה ניכרת שביעות רצון מכל תהליך ההכשרה כש-4 מתוך 10 מהמשיבים כתבו כי אינם זקוקים לחיזוקים נוספים.

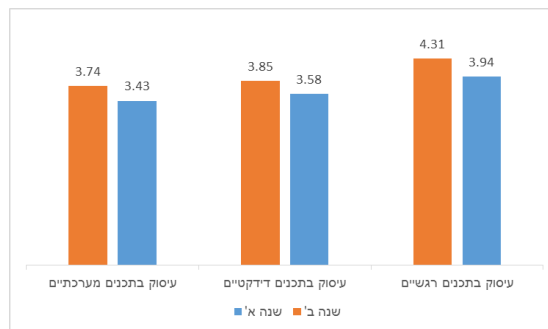
תחומי העיסוק בתהליך החונכות

כדי להתחקות אחר התכנים בהם עסוקים החונך והמתמחה במפגשים, הוצגה רשימת נושאים שנחלקה לשלושה תחומים – הרגשי הדידקטי והמערכתי. הלוחות המלאים של תשובות החונכים לכל ההיגדים מוצגים בנספחים מספר 1–3.

לסיכום מידת העיסוק של החונכים בנושאים השונים במהלך תהליך החונכות נבנה ציון כללי לכל תחום עיסוק על-ידי חישוב ממוצע ההערכות לכל ההיגדים בתחום. בצורה זו נבנה ציון סופי לתחום הרגשי, התחום המערכתי והתחום הדידקטי.

התרשים הבא מסייע להשוות בין מידת העיסוק בשלושת עולמות התוכן על-ידי השוואת הציונים הסופיים בינם לבין עצמם וכן השוואה בין שנות הכשרת החונכים: א' מול ב'. בדיקת ניתוח שונות דו-כיוונית בין ממוצע ציוני העיסוק בשלושת התחומים שהזכרנו לעיל מראה כי ההבדלים בין שלושת התחומים מובהקים סטטיסטית ($f_{(2)}=16.27, p<0.001$).

תרשים 1: ממוצע מידת העיסוק בתכנים בתחומים שונים במסגרת החונכות



מן התרשים עולה, שעיקר עיסוק החונכים הוא בחיזוק התחום הרגשי של המתמחה, תחום בו עוסקים במידה רבה עד רבה מאד (ציון ממוצע 3.94–4.31). חמשת הנושאים העיקריים בתחום זה קשורים בחיזוק בטחונו ותחושת מסוגלותו של המורה המתמחה: הגברת תחושת הביטחון, מתן חיזוקים ותמיכה רגשית. למעלה מ-95% מהמשיבים ציינו כי הם עוסקים בנושאים אלו במידה רבה עד רבה מאוד. ניכר כי למעלה מ-60% מהחונכים עסקו גם ביתר הנושאים הקשורים בהתמודדות הרגשית של המורה עם התפקיד. (ראו הממצאים המלאים בנספחים מספר 1–3).

בבחינת ההבדלים בין חונכים בוגרי שנה ראשונה להכשרה לבין בוגרי שנה שנייה – נמצאו הבדלים במידת העיסוק במספר נושאים:

- א. תמיכה רגשית ועידוד להתמודדות עם תסכולים.
 - ב. דרכים להגברת המוטיבציה של התלמידים ללמוד.
 - ג. הגברת המוטיבציה של המתמחה לעסוק בהוראה.
 - ד. התמודדות רגשית בכיתה.
 - ה. עידוד לנסות דברים חדשים ללא חשש מביקורת.
- נמצא שבחמשת הנושאים הללו חונכים בשנתם השנייה עוסקים במידה רבה יותר מאשר חונכים משנה א'.

מסקנה: ההבנה שתפקיד החונכות מחייב עיסוק רב בהיבטים רגשיים של המתמחה ושל עצמם מחייבת שינוי בתפיסת התפקיד ובדפוס החשיבה לגבי גיבוש מושג העזרה הנכונה'.

ממצאי הבדיקה של התחום הדידקטי עולה, כי העיסוק בו רב יחסית (ציון הממוצע של ההיגדים בתחום זה נע בין 3.58–3.85). חמשת הנושאים שבהם העיסוק הוא רב ביותר (מעל 70% דיווחו שעוסקים בהם במידה רבה עד רבה מאוד) קשורים בעבודה מול התלמידים: דוגמת התמודדות עם בעיות וקשיים לימודיים, התאמת חומרי הלימוד לצורכיהם, התמודדות עם בעיות משמעת. בבחינת ההבדלים בין בוגרי שנה ראשונה להכשרה לבין בוגרי שנה שנייה לא נמצאו הבדלים מובהקים במידת העיסוק בנושאים השונים הקשורים בתחום זה.

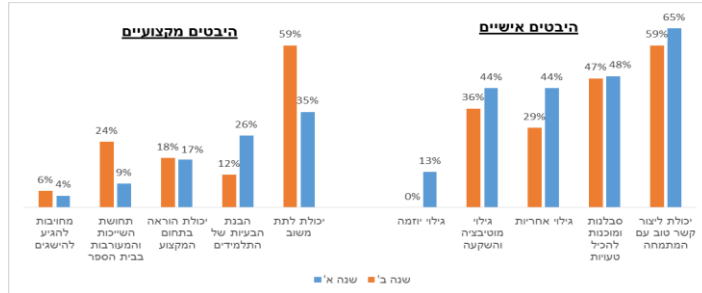
ממצאי הבדיקה של התחום המערכתי מעידים שגם העיסוק בו יחסית רב, אם כי מעט נמוך משני התחומים האחרים (ציון הממוצע של ההיגדים בתחום זה נע בין 3.43–3.74). ממצאי בדיקת ההיגדים המוצגים בנספח מעידים שיש עיסוק רב יחסית בנושאים הקשורים בהשתלבות בצוות בית הספר, חשיפה לנהלים ונורמות שלו, השתלבות בעבודת צוות והתמודדות עם בעיות פרקטיות בכיתה ובבית-הספר. בבחינת ההבדלים בין בוגרי שנה ראשונה להכשרה לבין בוגרי שנה שנייה, נמצא הבדל מובהק רק במידת העיסוק בסיוע בהשתלבות בעבודת צוות ביה"ס.

מאפייני המחנך

הצלחת ההתמחות תלויה בהתרחשות הבית-ספרית, אך בעיקר בהתרחשות הבין-אישית ובין-אנושית בין החונך והמתמחה. תרשים 2 מתאר את המאפיינים האישיים המשפיעים על הצלחת החונך בתפקידו, לדעת החונכים, וכן השוואה בין חונכי שנה א' לחונכי שנה ב'. החונכים התבקשו לבחור את שלושת המאפיינים המשפיעים ביותר, לדעתם. התרשים הבא מציג את

אחוז המאפיינים שנבחרו בכל שנתון, ההיגדים צומצמו לשתי קבוצות: היבטים אישיים של החונך, והיבטים מקצועיים.

רשים 2: אחוז הבחורים במאפיינים אישיים שונים של החונך כמשפיעים על ההצלחה בתפקיד החונך



מהתרשים, נראה כי המאפיינים האישיים הם המשמעותיים ביותר להצלחת החונך בתפקידו. הגורם המשמעותי ביותר להצלחתו הוא יכולותיו ליצור קשר טוב עם המתמחה מהווה, (65% בחירה בשנה א' ו-59% בשנה ב').

באשר להבדלים בין גישתם של חונכים בשנה הראשונה לבין אלו שבשנה השנייה ניכר כי לדעתם החונכים בשנה ב' 'היכולת למתן משוב' שקיבלה אחוז בחירה זהה ל'יכולת ליצור קשר טוב עם המתמחה' היא אחת החשובות ביותר, בעוד שעבור החונכים בשנה א' יכולת זו אינה חשובה במידה דומה. ממצאים אלה מעידים על ההבנה שהצלחת החונך אינה תלויה בידע פדגוגי או דיספלינארי, גם לא בתפקודו הבית ספרי, אלא ביכולת לקיים דיאלוג שכולל משוב בונה, מתוך מקום מכבד ואחראי.

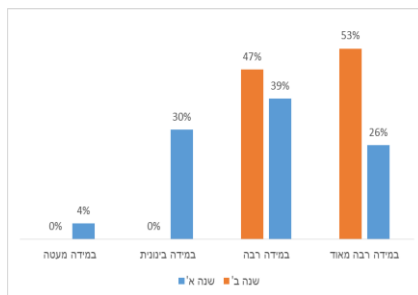
על שאלה 'מהי תפיסת תפקיד החונכות בעיניהם'. ניתנה לחונכים אפשרות לענות בצורה פתוחה וללא מגבלה. תשובותיהם התחלקו לשני תחומים עיקריים הדומים גם לחלוקה של מאפייני החונך שלעיל: סיוע למתמחה בהיבטים האישיים וסיוע למתמחה בהיבטים המקצועיים. מרבית החונכים התייחסו לשני היבטים אלה בתשובותיהם וציינו כי תפקיד החונכות הינו ללוות ראשית מבחינה רגשית ואח"כ מקצועית את המתמחה. ניתן לראות שרוב החונכים הצליחו לגבש תפיסת תפקיד שעיקרה ליווי רגשי ורק לאחריו ליווי מקצועי. נוסף על כך, חונכים בוגרי שנת ההכשרה השנייה התייחסו לתחום ייחודי – החונכות כשליחות. הם דיברו על חשיבות תפקיד החונך בעיצוב דור המחנכים הבא ועל החשיבות שבמתן דוגמא אישית ומודל לחיקוי למתמחים. ממצא זה מעיד על הערך המוסף של קורס החונכים, תפיסת התפקיד כשליחות.

השפעת החונכות על החונך

החונכים נשאלו מספר שאלות הקשורות להשפעת תהליך החונכות על היבטים שונים בתפקידם כמורים.

תחילה הם נשאלו כיצד החונכות משפיעה על התפתחותם המקצועית. תרשים מספר 3 מציג את תשובות החונכים לשאלה זו בהשוואה בין שנים א' ו-ב'.

**תרשים 3: התפלגות התשובות לשאלה
"באיזו מידה החונכות משפיעה על ההתפתחות המקצועית שלך?"**



כפי שעולה מהתרשים, החונכות משפיעה רק על 65% מקרב על חונכי שנה א' במידה רבה עד רבה מאוד, לעומתם היא משפיעה במידה רבה עד רבה מאוד על כלל חונכי שנה ב'. בהמשך נשאלו החונכים בצורה מפורטת יותר על האופן שבו משפיעה החונכות על תחומים שונים בקריירה שלהם: בתחום האישי-רגשי, בתחום הארגוני-מערכתי ובתחום הדידקטי. הלוח הבא מציג את התפלגות התשובות של החונכים לאופן שבו החונכות השפיעה על נושאים שונים בתחום האישי-רגשי.

**לוח 2: השפעת החונכות על החונך - בתחום האישי-רגשי
(לפי סדר קדימויות בשנה ב')**

מובהקות ההבדל	שנה ב' (N=17)		שנה א' (N=23)		באיזו מידה משפיע תפקידך כחונכת על כל אחד מהיבטים הבאים עבורך בתחום האישי-רגשי
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	
t=-3.47**	4.35	0.61	3.48	0.90	יש לי מיומנויות תקשורת בין-אישיות מפותחות יותר
t=-3.20**	4.29	0.47	3.41	1.18	יש לי מוטיבציה והשקעה רבות יותר בעבודת ההוראה
t=-1.40	4.25	0.68	3.87	0.92	יש בידי יותר אחריות וסמכות
t=-2.46*	4.24	0.56	3.70	0.76	אני נותנת משוב יעיל יותר
t=-3.48**	4.24	0.56	3.30	1.11	יש לי יותר סיפוק מעבודתי
t=-0.48	4.24	0.56	4.13	0.76	מעצים את תחושת המסוגלות המקצועית
t=-2.45*	4.12	0.70	3.43	1.03	יש לי מוכנות רבה יותר לקבל ביקורת
t=-2.26*	4.12	0.70	3.43	1.20	אני רגישה יותר לבעיות אישיות של תלמידים

מובהקות ההבדל	שנה ב' (N=17)		שנה א' (N=23)		באיזו מידה משפיע תפקידך כחונכת על כל אחד מהיבטים הבאים עבורך בתחום האישי-רגשי
	ממוצע	ס.ט.	ממוצע	ס.ט.	
t=-2.57*	0.90	4.06	0.98	3.27	תחושת המסוגלות העצמית המקצועית התחזקה
t=-1.60	1.06	4.06	1.16	3.48	מגביר את הביטחון העצמי שלי כמורה
t=-2.60*	0.94	4.00	1.01	3.18	תחושת השייכות שלי ביחס לביה"ס התחזקה
t=-2.48*	0.93	3.65	1.28	2.78	המנהל מעריך אותי ומתייעץ עמי יותר
t=-2.55*	0.62	3.53	1.01	2.82	אני מגיעה לביה"ס בהתלהבות רבה יותר
t=-3.32**	0.70	3.88	1.06	2.86	אני מקבלת הערכה מקצועית רבה יותר מצוות המורים

* ההבדל מובהק ברמת ביטחון של 95%

** ההבדל מובהק ברמת ביטחון של 99%

אם כן, ישנו הבדל משמעותי כמעט בכל הנושאים בין חונכי שנה א' לאלו שבשנה ב'. עבור החונכים בשנת ההכשרה הראשונה: ההיבט שמושפע במידה הרבה ביותר מהחונכות קשור בהעצמת תחושת המסוגלות המקצועית של החונך; 87% השיבו כי נושא זה הושפע מהחונכות במידה רבה עד רבה מאוד. נראה כי ההיבטים שמושפעים בצורה הרבה יותר מהחונכות קשורים לתחושת המסוגלות האישית של המורים וליכולותיהם המקצועיות: מתן משוב, תחושת אחריות וסמכות, מיומנויות בין-אישיות וכד'. היבטים שנראה שפחות מושפעים מתפקיד החונכות קשורים למקום החונך בבית הספר: כיצד מתייחסים אליו מורים אחרים או המנהל, תחושת השייכות של המורה לבית הספר ועוד.

עבור אלו שבשנת ההכשרה השנייה: ההיבט שמושפע במידה הרבה ביותר מהחונכות קשור במיומנויות תקשורת בין-אישיות טובות יותר ומוטיבציה לעיסוק במקצוע ההוראה; 100% השיבו כי נושא זה הושפע מהחונכות במידה רבה עד רבה מאוד. מספר היבטים נוספים קיבלו 94% הסכמה וביניהם: העצמת תחושת האחריות והסמכות, יכולת מתן משוב יעיל יותר, הגברת הסיפוק מהעבודה, מוכנות רבה יותר לקבל ביקורת והגברת תחושת המסוגלות.

באופן כללי ניתן לומר כי לאחר שתי שנות הכשרה החונכות משפיעה בצורה משמעותית על החונכים הן ברמה האישית והן ברמה המקצועית. העיסוק הרב בשאלת הזהות המקצועית, בבניית 'אני מאמין' מקצועי בעבור המתמחים עזר להם לעבור תהליך גיבוש אישי וביסס את תפיסת התפקיד ברמה שהשפיעה מאד על תפקודם במכלול התחומים. השפעה זו ניכרת במיוחד בקרב בוגרי השנה השנייה לעומת מסיימי השנה הראשונה.

הלוח הבא מציג את התפלגות התשובות של החונכים לאופן שבו החונכות השפיעה על נושאים שונים בתחום הארגוני-מערכתי.

לוח 3: השפעת החונכות על החונך - בתחום הארגוני-מערכתי
(לפי סדר קדימויות בשנה ב')

מובהקות ההבדל	שנה ב' (N=17)		שנה א' (N=23)		באיזו מידה משפיע תפקידך בחונכת על כל אחד מהיבטים הבאים עבורך בתחום הארגוני-מערכתי
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	
t=-1.94	1.11	3.88	1.04	3.22	אני משתלבת טוב יותר בעבודת צוות בביה"ס
t=-2.39*	0.95	3.82	1.07	3.04	יש לי קשר טוב יותר עם גורמים שונים בביה"ס
t=- 2.94**	1.01	3.82	1.01	2.87	אני ממלאת ביעילות רבה יותר תפקידים נוספים בביה"ס
t=-1.02	1.15	3.76	0.90	3.43	אני מעודה יותר בנהלים ובנורמות של ביה"ס
t=-2.50*	1.21	3.71	1.11	2.77	אני מארגנת ביעילות רבה יותר פעילויות כמו אסיפת הורים, טיולים, ועד כיתה, מסיבות וכד'

* ההבדל מובהק ברמת ביטחון של 95%

** ההבדל מובהק ברמת ביטחון של 99%

כפי שעולה מלוח זה, קיים הבדל בין חונכים בשנת ההכשרה הראשונה לאלו שבשנייה במרבית הנושאים.

המתכשרים בשנה א'

לגביהם משפיעה החונכות בעיקר על היותם מעורים יותר בנהלים ובנורמות של בית-הספר וכן על השתלבותם בעבודת הצוות בו.

המתכשרים בשנה ב'

לגביהם היא משפיעה על השתלבותם בעבודת צוות בבית-הספר ועל הקשר שלהם עם גורמים שונים בו. יחד עם זאת, גם יתר הנושאים הושפעו במידה רבה (65% ומעלה).
המסקנה: לאחר שתי שנות הכשרה החונכות משפיעה בצורה משמעותית הרבה יותר מאשר בתום השנה הראשונה להכשרה. כלומר, ע"י עיבוד נושאים אלה יצאו החונכים נשכרים והשיגו העצמה אישית.

הלוח הבא מציג את התפלגות התשובות של החונכים לאופן שבו החונכות השפיעה על נושאים שונים בתחום הדידקטי.

לוח 4: השפעת החונכות על החונך - בתחום הדידקטי
(לפי סדר קדימויות בשנה ב')

מובהקות ההבדל	שנה ב' (N=17)		שנה א' (N=23)		באיזו מידה משפיע תפקידך בחונכת על כל אחד מההיבטים הבאים עבורך – בתחום הדידקטי
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	
t=-3.91**	4.47	0.51	3.43	1.12	בתחום ההוראה אני מבינה את האירועים ואת ההתרחשויות ויכולה לקשר אותם לתיאוריות
t=-2.93**	4.29	0.85	3.35	1.11	הרחבתי את כישורי בתחום הדיסציפלינה שאני מלמדת
t=-1.32	4.24	0.66	3.36	1.01	אני מגלה יותר אמפתיה לקשיים של ילדים
t=-2.27*	4.24	0.66	3.59	1.10	אני מגוונת יותר את השיעורים
t=-2.49*	4.24	0.53	3.50	1.01	אני קשובה יותר לפניות של הורים
t=-2.00	4.13	0.72	3.52	1.16	אני מעודדת יותר את התלמידים ללמוד
t=-2.23*	4.06	0.66	3.41	1.14	אני מטפלת טוב יותר בבעיות משמעת בכיתתי
t=-2.59*	4.06	0.66	3.35	1.07	אני מלמדת טוב יותר
t=-2.76**	4.06	0.77	3.26	0.96	אני עושה יותר שימוש בעזרי ההוראה
t=-2.44*	3.94	0.57	3.26	1.14	ההישגים של תלמידיי עלו
t=-1.78	3.88	0.60	3.43	0.99	אני מעריכה את תלמידיי בכלים מגוונים יותר

* ההבדל מובהק ברמת ביטחון של 95%

** ההבדל מובהק ברמת ביטחון של 99%

כפי שעולה והלוח ומהתרשים שלמעלה, ישנו הבדל משמעותי כמעט בכל הנושאים בין שנה א' לשנה ב'.

ניתן לראות שגם בתחום הדידקטי ציינו החונכים בשנה א' שהחונכות השפיעה בעיקר בגילוי אמפתיה לקשיים של ילדים. תחומים נוספים שהושפעו (מעל 50% בחירה ב"במידה רבה – במידה רבה מאוד"): עידוד תלמידים ללמוד, קשב לפניות של הורים וקישור האירועים בתחום ההוראה לתיאוריות. ממצאים אלה מעידים על ההשלכות המשמעותיות של השינוי בתפיסת התפקיד גם לתפקיד ההוראה בכיתה.

לגבי שנה ב' החונכות השפיעה בעיקר על היכולת לקשר את האירועים וההתרחשויות בכיתה לתיאוריות שנלמדו (100% בחירה). תחומים נוספים שהושפעו (מעל 85% בחירה ב"במידה רבה – במידה רבה מאוד"): הרחבת הכישורים בתחום הדיסציפלינה אותה הן מלמדות, גילוי אמפתיה לקשיי התלמידים, גיוון השיעורים, קשב לפניות של הורים, ועידוד התלמידים.

סיכום ודיון

מחקרנו התמקד בבדיקת תרומתו של קורס החונכים על תפיסת תפקיד החונך בעיני המשתתפים ולהצלחת ההתמחות בקורס במכללת תלפיות. כמו כן, נבדקה התפתחות החונכים במהלך הכשרתם לתפקיד, בתחילת קורס החונכים ובסופו של הקורס בן השנתיים הנערך במכללת 'תלפיות' ובכך הדגימה את התהליך שעברו החונכים ואת השינויים שחלו בעמדותיהם בין השנים. קורס זה כולל בתוכו רכיב חדשני בהכשרת חונכים והוא הסופרוויז'ן האישי/קבוצתי לכל חונך.

סיכום הממצאים מעיד על מספר מסקנות עיקריות: מרבית החונכים סבורים כי יש להתנות את תפקיד החונכות בהשתתפות בקורס חונכים. ממצא זה גורף אף יותר כאשר מדובר בחונכי שנה ב', שסיימו את כלל ההכשרה. מכאן ניתן ללמוד על התהליך המשמעותי שעברו החונכים במהלך הקורס, ועל ההשפעה שלו את תפיסת התפקיד.

המורים בקורס חונכים סבורים כי שלושת הנושאים החשובים ביותר שיש לכלול בקורס זה הם: התמודדות עם הקשיים של המורה המתחיל; פיתוח זהות מקצועית; דרכים למתן משוב. נושאים אלה ממחישים את מוקד השינוי בתפיסת התפקיד שעוברים החונכים במהלך ההכשרה, במיוחד בשנה השנייה.

ניתן לאפיין את השינוי שחל במשתתפי הקורס בתחילת הקורס בשנה א', לסימו בשנה ב' כמעבר מתפיסה חשיבתית של "מורה" לתפיסה של "חונך". מעבר זה בא לידי ביטוי בממצאים רבים מתוך המחקר, כדלקמן:

- א. **הקשיים בתפקיד.** מרבית חונכי שנה א' העלו את הסוגיה של ניהול פנאי נכון ויעיל. מיעוטם העלו גם את הנושא של קשיים רגשיים בתהליך החונכות: הזדהות עם המתמחה, רגישות יתר וקושי לפרוץ את החומות שמעמיד המתמחה. חונכים אלה חשו כי עליהם לתת למתמחה ליווי צמוד, בדומה ל"מורה המאמנת" המלווה סטודנט בהכשרתו במכללה, והתלוננו שאין להם את הפנאי המתחייב להשקעה כזו. לאחר תהליך גיבוש הזהות מבין החונך כיצד עליו להשקיע נכון משאב זה מול צרכי המתמחה. הדיווח על הקשיים הרגשיים מעיד על הצורך בבניית התפיסה של נפרדות כבסיס לקשר הדיאלוגי הנכון.
- חונכי השנה השנייה בהכשרה כבר לא ציינו קשיים פדגוגיים, אלא התמקדו במדדים הקשורים לתהליכי חניכה. הם ציינו בעיקר קשיים רגשיים הנוגעים לרגישות כלפי המתמחה, הזדהות אתו ורצון שלא לפגוע בו בעת מתן ביקורת. ממצאים אלה מעידים שגם במהלך הקורס בשנה ב' יש צורך מרכזי לבסס את תפיסת התפקיד של החונך, מתוך הבנה עמוקה של משמעות הקשר בין החונך והמתמחה. הבנה זו מבוססת על תהליך משולב של סדנא וסופרוויז'ן.
- ב. **מוקדי העזרה להם החונכים נזקקו.** בשנה א' העלו החונכים צורך בקבלת עזרה בהנחיית המתמחה בהיבטים הפדגוגיים ובתקשורת מורה-הורה. בשנה ב' דיווחו החונכים על שביעות רצון ניכרת מתהליך ההכשרה, שחלקם אף ציינו שאינם זקוקים לחיזוקים נוספים.
- ג. **הנושאים העיקריים בהם עוסקים החונכים עם המתמחה.** בשני השנתונים הנושאים הם בתחום הרגשי, והם קשורים בחיזוק בטחונו ותחושת מסוגלותו של המורה המתמחה:

הגברת תחושת הביטחון, מתן חיזוקים ותמיכה רגשית. בין חונכים בוגרי שנה א' להכשרה לחבריהם בוגרי שנה ב' לא נמצאו הבדלים ניכרים בתחום הדידקטי.

ד. **השפעת ההכשרה על החונך.** שני שלישים מחונכי שנה א', וכלל חניכי שנה ב' השיבו כי החונכות משפיעה עליהם במידה רבה עד רבה מאד. ניתוח ההשפעה בתחום האישי-רגשי הצביעה על כך שבשנת ההכשרה הראשונה החונכים מושפעים בעיקר מהעצמת תחושת המסוגלות המקצועית של החונך, ובעיקר מתחושת המסוגלות האישית-מקצועית: מתן משוב, תחושת אחריות וסמכות, מיומנויות בין-אישיות וכד'. בשנה השנייה ההשפעה העיקרית ניכרת במיומנויות תקשורת בין-אישיות טובות יותר ובמוטיבציה לעיסוק במקצוע ההוראה: העצמת תחושת המסוגלות, יכולת מתן משוב יעיל יותר, הגברת הסיפוק מהעבודה, ומוכנות רבה יותר לקבל ביקורת. ככלל, ניתן לומר כי בתום שתי שנות הכשרה החונכות משפיעה בצורה משמעותית מאד על החונכים מאשר בתום השנה הראשונה.

- עיקר עיסוק החונכים הוא בחיזוק התחום הרגשי של המתמחה, (במידה רבה עד רבה מאד). העיסוק בתכנים הדידקטיים דומה; עוסקים בו במידה רבה בין שנה א' ל-ב', אם כי מידת העיסוק בכלל התחומים מעט גבוהה יותר בשנה ב'.
 - בשנה הראשונה החונכות השפיעה בעיקר בגילוי אמפתיה לקשיים של התלמידים. ובמידה מועטה יותר בקשב לפניות של הורים וקישור האירועים בתחום ההוראה לתיאוריות. בשנה השנייה היא השפיעה בעיקר על היכולת של החונכים לקשר את האירועים וההתרחשויות בכיתה לתיאוריות שנלמדו. תחומים נוספים שהושפעו היו קשב לפניות של הורים, גילוי אמפתיה לקשיי התלמידים והרחבת הכישורים בתחום הדיסציפלינה אותה הן מלמדות.
- מתוך ממצאי המחקר ניתן ללמוד שהמעבר מתפקיד מורה בכיתה לתפקיד מורה חונך מחייב שינוי בתפיסת התפקיד ובדפוסי החשיבה. בעוד המורה מקנה ידע ומיומנויות בתחומי דעת שונים, ומחנך לערכים תוך ניהול מערכות יחסים בתוך הכיתה, בצוות ועם ההורים, הרי שכחונך עליו להכיר תחילה בצורך במרחק ובנפרדות כבסיס לקשר. כדברי בובר, הצורך בשמירה על מרחק ונפרדות מהווה בסיס לקיום דיאלוג, כדי להגיע להבנה העמוקה של קשר ודו-שיח, בשונה מסימביוזה. כלומר, על החונך להבין את הבסיס לקשר הדיאלוגי כתנאי לגיבוש תפיסת התפקיד שלו. קשר החניכה יוכל להתפתח רק מתוך מצב של נפרדות ושמירה על גבולות ששני הצדדים מכירים בהם. תנאי זה יאפשר את הפתיחות לחוויה של האחר ואת האותנטיות של ההתרחשות בדיאלוג. קרבת יתר עלולה להביא לאובדן גבולות והזדהות; אולם ריחוק יתר עלול להביא לניכור ושיפוטיות. רק במצב בו החונך יגיע למפגש מתוך הכרה באחרותו של המתמחה – יתאפשר תהליך הליווי והצמיחה המקצועית. בדיאלוג כזה החונך יוכל לתת למתמחה מרחב להעלות את הסוגיות שלו, תוך כדי הקשבה, פתיחות ובירור שיקולי דעת שמנחים אותו. למרות הפיתוי הגדול לתת למתמחה הדרכה קונקרטיית עם פתרונות ומרשמים מתוך ארגז הכלים האישי והניסיון המקצועי, הרי השינוי הגדול בדפוס החשיבה מחייב תמיכה רגשית מתוך אמון ביכולת ומתן מרחב להתנסות עצמאית של

המתמחה. אין פירוש הדבר קבלה ללא תנאי של המתמחה אלא הכרה במקומו כמתחיל וב"אחרותו" כאדם שמעצב את תפיסת תפקידו המקצועי.

קורס החונכים במכללת תלפיות נלמד על ידי שילוב בין סדנאות והרצאות. זוהי מסגרת המאפשרת למורים ותיקים לקיים דיונים, להעלות למודעות ולחוות נושאים וסוגיות משמעותיים בתהליך החניכה.

במובן הרחב המושגים "לחונך" ו"לחנך" מתכתבים ביניהם, והתנועה על הציר ביניהם יכולה להסביר את התרומה המשמעותית של הקורס ושל תהליך החונכות על החונך ותפקודו המקצועי באופן כללי. נושא החניכה ומשמעותה מקבלים מקום מרכזי כ"ציר" מתפתח לאורך השנתיים. השנה הראשונה עוסקת בשאלות יסוד של מהות החניכה וגיבוש תפקיד החונך תוך 'דגימה' של בעיות מחיי הסטאז'רים. השנה השנייה עוסקת בשאלות יותר ממוקדות סביב תהליך ההערכה והתמודדות עם סוגיות מורכבות בכיתה.

במהלך הקורס מעובדים נושאים העוסקים בשאלות "על" עמן מתמודדים המורים בחיי העבודה השוטפים אך בדרך כלל לא עוצרים ולא מקדישים זמן להתבוננות ומחשבה בפרספקטיבה רחבה אודותיהן. בתהליך ההכשרה להיותם 'חונכים' המורים מתחברים ברמה חווייתית לשאלת הזהות המקצועית, בודקים את הקשר בין "אמונות היסוד" עליהן גדלו והתחנכו, ובין חוויות ילדותם כתלמידים לבין הזהות המקצועית ומטרות החינוך ששמו לנגד עיניהם. בירור זה מאפשר להם לגבש את תפיסת התפקיד ולהתאימה לתהליך הצמיחה של המתמחה.

בסדנא ניתנת האפשרות לבדוק את הרקע האישי, החברתי והתרבותי והשפעתו על התפקוד המקצועי בכיתה, מול ההורים והמערכת. תהליך זה של מודעות מוליך לתובנות ומשמש כתינוך להבנת חוויות הסטאז'רים, לעזרה ולעיבוד ההתלבטויות והתסכולים עמם הם נפגשים. במסגרת הקורס והסדנא מתקיים 'תהליך מקביל' לשדה, והדיונים מתקיימים ע"י יצירת אווירה פתוחה ובטוחה, אמפתית וקשובה המדגימה את התהליך שאמור לקרות בין החונך והסטאז'ר. בדיונים מושם דגש על 'שאלת שאלות' שמיועדות לברר עם המורה את התהליכים ה'תוך אישיים' ו'בין אישיים' שמהווים רקע להתנהלות בפועל.

החונך בודק מה הרקע להתנהלות שלו מול הסטאז'ר: מה הרציונל, שיקולי הדעת והמטרה בתגובות אלה או אחרות. כלומר, ניתן מקום נרחב לבירור המטה-קוגניציה ככלי חשוב בדיאלוג בין החונך לסטאז'ר. כך, בתהליך המקביל החונך לומד לשאול את הסטאז'ר שאלות, ולנסות להביאו למודעות ולתובנה מה הרקע שעומד מאחורי תגובותיו השונות תוך הסתכלות רחבה על ההקשרים, הסיבות והמטרות של ההתערבות.

בדרך כלל מורים נוטים לתת עצות, מרשמים, לחלוק ולתת מניסיונם האישי או לתת ציונים ולשפוט את ההתנהלות של הסטאז'ר בהקשרים השונים. במסגרת הסדנא החונכים מגבשים את תפקיד החניכה כליווי תומך, מאפשר ומצמיח כפי שכתבה במשוב אחת החונכות שהיא יועצת במקצועה:

למדתי בעבר קורסים בנושא החניכה ואני חונכת יועצות ומורים חדשים, ובכל זאת, הקורס היה משמעותי מאד עבורי. בקורס התמקדנו בעולמו הפנימי של המורה – המקצועי והאישי. ההתייחסות המעמיקה לעולמו של המורה והשיתופיות של המורים

בקורס, אפשרה לי לפתח אמפתיה ולהבין, ביתר שאת, עד כמה תפקיד המורה מורכב ולמה הוא זקוק בתחילת דרכו כמורה חדש [...]. בקורס למדתי כלים ליצירת שיח מעצים עם הסטאז'ר [...] ברור לי שאני כחונכת מרגישה מועצמת וכך אוכל להעצים, בתהליך המקביל את הסטאז'ר ובסיום היא כותבת: "תודה על שהדגמתם הלכה למעשה את התכנים שלימדתן". מתוך משוב של חונכת נוספת:

אם התחלתי את הקורס בסימני שאלה ופקפוק, הרי היום, בסופו, אני שמחה על שהייתי שותפה בו. אמנם מטרת הקורס היא הסטאז'רית וקבלת כלים כיצד להתמודד אתה, הרי שאני יצאתי נשכרת ולמדתי המון להעשרה אישית שלי [...].

למדתי להמשיג תהליכים, לחשוב להתבונן פנימה ולערוך חשבון נפש בכל עשייה [...]; הקורס חידד נושאים רבים לי אישית כמורה, וקבלתי כלים להתמודדות מול הסטאז'רית. אם בעבר נהגתי כראות עיני כחונכת, כיום רכשתי כלים להוביל את הסטאז'רית בתהליך קליטתה במערכת ולהעצימה [...]. יחד עם זאת, אני רואה אחריות גדולה בנתינת הערכה לסטאז'רית, עלי לגייס את ניסיוני, את מידת היושר והמצפון המקצועי כדי שאכריע בהמלצתי על המשך עבודתה, כאשר מעל הכל טובת התלמיד והמערכת מול עיני.

משובים אלו יכולים להסביר את חשיבות ההכשרה של מורים חונכים, את תוצאות המחקר המעידים על שינויים משמעותיים בעיקר בהתמודדות עם נושאים רגשיים בשנים א' וב', ואת ההשפעה הניכרת על התפקוד שלהן כמורות ברמה האישית.

הסופרוויז'ן הינו חידוש של מכללת תלפיות, הוא ניתן לכל משתתף 2–4 פעמים בכל אחת מהשנים. במסגרת זו החונכים העלו סוגיות שנוגעות ישירות לסטאז'רים או לתהליך החניכה והתקיים דיון שהתייחס אל הקושי בצורה ממוקדת, ברמה עקרונית יותר אל הסוגיה באופן כללי. בקבוצות אלו החונכים חשו שהם נתרמו מאד וקבלו מענה מכונן יותר לצורך האישי. לפי משוב של אחת החונכות: "מפגשי הסופרוויז'ן היו היעילים ביותר לצורך העלאת צרכים ובעיות שהתעוררו בשטח, ואשר זכו למענה מיטבי. כאן ברצוני להמליץ על הרחבת מפגשי הסופרוויז'ן".

אם כן, ממצאי מחקר זה מצביעים על חשיבותו של קורס מורים חונכים כתנאי לתהליך החניכה, ועל הערך המוסף שיש לו ברמה האישית והמקצועית של המורה המתחיל ושל החונך גם יחד.

מקורות

- גולדנברג, ג', שוובסקי, נ', ש"ץ-אופנהיימר, א', ובסיס, ל' (2012). תהליך ההתמחות בהוראה והגורמים המשפיעים על הצלחתו: מנקודת מבט של החונכים בבתי הספר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטרום, ש' (2011). דבר מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית, וש' זילברשטרום (עורכות), להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 9–12). תל-אביב: משרד החינוך ומכון מופ"ת.
- לזובסקי, ר', רייכנברג, ר', וזיגר, ט' (2007). המורה החונך במסגרת ההתמחות בהוראה: מאפייני התפקיד הרצוי, הבחירה בתפקיד, ההכשרה לקראתו והערכת התרומה למתמחה. דפים, 45, 56–89.

- נאסר-אבו-אלהיג'א, פ', רייכנברג, ר', ופרסקו, ב' (2006). תהליך ההתמחות בהוראה – סטאז'. דו"ח מחקר שהוגש למדרש החינוך והתרבות. אוחזר בתאריך: 25 באוגוסט, 2009 מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Staj/MerkazMashabim/MaamarimMla im.htm>
- נאסר-אבו-אלהיג'א, פ', פרסקו, ב' ורייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה – מבט כולל. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות). **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 55–87)**. תל-אביב: משרד החינוך ומכון מופ"ת.
- פרידמן, ר' (2002). **השפעת גישת ההדרכה של המורה החונך על הדימוי העצמי-מקצועי של החניך בתהליך הסטאז'**. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח. אוניברסיטת בר אילן.
- רייכנברג, ר', לזובסקי, ר', וזיגר, ט' (2002). **הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחותו המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה – שלב ב'**, (דו"ח מחקר R657). תל אביב: מכון מופ"ת.
- שץ-אופנהיימר, א' (2011). מתח קונפליקטים ומורכבות בתפקיד החונכות. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית, וש' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 183–199)**. תל-אביב: משרד החינוך ומכון מופ"ת, עמ' 183–199.
- שץ-אופנהיימר, א' וזילברשטרום, ש' (עורכות) (2009). **החונכות למתמחים בהוראה: קווים מנחים לעבודת החונך**. ירושלים: גף התמחות בהוראה, משרד החינוך.
- שץ-אופנהיימר, א' וזילברשטרום, ש' (עורכות) (2010). **מתמחים בסיפור: סיפורם של מתמחים בהוראה: קובץ ששי**. ירושלים: גף התמחות בהוראה, משרד החינוך.
- שץ-אופנהיימר, א' וזילברשטרום, ש' (עורכות) (2012). **מתמחים בסיפור: אסופת סיפורם של מתמחים בהוראה**. ירושלים: גף התמחות בהוראה, משרד החינוך.
- שץ-אופנהיימר, א. וזילברשטרום, ש', ליבוביץ, מ' (עורכות), (2012). **מתווה לקורסים להכשרת חונכים ומלווים במסגרת מתווה ההתפתחות המקצועית של עובדי ההוראה**. ירושלים: גף התמחות בהוראה, משרד החינוך.
- Buber, M. (1965). *The knowledge of man: A philosophy of the inter-human*. In Friedman, M. (Trans. and Ed.) London: Allen & Unwin.
- Bullough, R., & Draper, R. (2004). Making sense of the failed triad: mentors, university supervisors and positioning theory, *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407–420.
- Butcher, J. (2002). A case for mentor challenge? The problem of learning to teach post-16, *Mentoring & Tutoring*, 10(3), 197–220.
- Carroll, D. (2005). Learning through interactive talk: A school-based mentor-teacher study group as a context for professional learning, *Teaching and Teacher Education*, 21, 457–473.
- Crasborn, F., (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills, *Teaching and Teacher Education*, 24, 499–514.
- Cunningham, B. (2007). All the right features: towards an 'architecture' for mentoring trainee teachers in UK further education colleges. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 83–97.
- Forsbach-Rothman, T. (2006). The mentor role: is training necessary? *Journal of In-service education*, 33(2), 245–247.
- Ganser, T. (2002). How teachers compare the roles of cooperating teacher and mentor, *The Educational Forum*, 66, 380–385.

- Godley, L.B. (1987). 'The Teacher Consultant Role: Impact on the Profession, *Action in Teacher Education*, Vol 16 :1.
- Hennisen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011) Clarifying Preservice teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills, *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049–1055
- Hobson, A. (2002). Student teachers' perceptions of school-based mentoring in initial teacher training (ITT), *Mentoring & Tutoring*, 10(1), 5–20.
- Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M.S., Pell, R.G., Kerr, K., Chambers, G.N., Tomlinson, P.D. & Roper, T. (2006). *Becoming a teacher: student teachers' experiences of ITT in England*, Nottingham: DfES.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research, *Review of Educational Research*, Vol. 81(2), 201–233.
- Kajs, L. T. (2002) Framework for designing a mentoring program for novice teachers, *Mentoring & Tutoring*, 10(1), 57–69.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden, *Educational Studies*, 21(3), 251–263.
- Marable, M., & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their 1st year of teaching, *Mentoring & Tutoring*, 15, 25–37.
- Margolis, J. (2008). What will keep today's teachers teaching? Looking for a hook as anew career cycle emerges, *Teachers College Record*, 110(1), 160–194.
- Rajuan, M., Tuchin, I., & Zuckerman, T., (2011). Mentoring the mentors: first-order description of experience in context, *The New Educator*, 7, 172–190.
- Rippon, J.H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22, 84–99.
- Roberson, S., & Roberson, R. (2009). The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers. *Clearing House*, 82(3), 113–118. Retrieved from Education Research Complete database.
- Schneider, R. (2008). Mentoring New Mentors: Learning to Mentor Preservice Science Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 19, 113–116.
- Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). 'I knew that she was watching me': the professional benefits of mentoring, *Teachers and Teaching*, 13 (5), 481–498.
- Watkins. P. (2005). The principal's role in attracting, Retaining, and developing new teachers. *Clearing House*, 79(2), 83–87.
- Wynn, S., Carboni, L., & Patall, E. (2007). Beginning teachers' perceptions of mentoring, climate, and leadership: promoting retention through a learning communities perspective. *Leadership & Policy in Schools*, 6(3), 209–229.

Youngs, P. (2007). How elementary principals' beliefs and actions influence new teachers' experiences. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 101–137.

Yusko, B., & Feiman-Nemser, S., (2008). Embracing contraries: combining assistance and assessment in new teacher induction, *Teachers College Record*, 110(7), 1–12.

נספחים

נספח מספר 1 : הנושאים בהם עוסק החונך עם המתמחה - בתחום הרגשי

מובהקות ההבדל	שנה ב' (N=17)		שנה א' (N=22)		עבור כל אחד מהנושאים הבאים צייני באיזו מידה את עוסקת בו עם המתמחה – בתחום הרגשי
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	
t=-0.82	4.65	0.49	4.50	0.60	מתן חיזוקים חיוביים על המאמצים והצלחות בעבודה
t=-1.34	4.65	0.49	4.41	0.59	תחושת ביטחון וגיבוי לתפקוד בעבודה
t=-1.11	4.59	0.62	4.32	0.84	הגברת הביטחון העצמי שלו כמורה
t=-1.46	4.59	0.51	4.27	0.77	יחס מקבל, מעריך ומעודד, גם לאחר תפקוד לקוי או לא מוצלח של המתמחה
t=-2.63*	4.71	0.51	4.09	0.81	תמיכה רגשית ועידוד להתמודדות עם תסכולים
t=-0.67	4.27	0.80	4.05	1.09	זמינות כללית להתייעצות
t=-1.06	4.29	0.77	4.00	0.93	תקשורת חיובית עם תלמידים
t=0.25	3.88	1.03	3.95	0.95	התמודדות עם קשיים שאינם לימודיים העולים במסגרת העבודה
t=-1.22	4.29	0.92	3.91	1.02	יצירת אקלים כיתה חיובי
t=-2.18*	4.41	0.71	3.80	0.95	הגברת המוטיבציה של המתמחה לעסוק בהוראה
t=-2.22*	4.35	0.79	3.73	0.94	התמודדות רגשית בכיתה
t=-2.05*	4.24	0.66	3.68	0.95	עידוד לנסות דברים חדשים ללא חשש מביקורת

מובהקות ההבדל	שנה ב' (N=17)		שנה א' (N=22)		עבור כל אחד מהנושאים הבאים צייני באיזו מידה את עוסקת בו עם המתמחה – בתחום הרגשי
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	
t=-1.13	4.00	1.00	3.64	1.00	הכנה לקראת אינטראקציה עם ההורים וייעוץ לגבי בעיות שעשויות לעלות
t=-2.70*	4.35	0.70	3.59	1.05	דרכים להגברת המוטיבציה של התלמידים ללמוד
t=-0.65	3.82	1.07	3.59	1.14	התמודדות מול צוות ביה"ס
t=-1.56	4.00	1.06	3.45	1.10	התמודדות עם בעיות אישיות של תלמידים

* ההבדל מובהק ברמת ביטחון של 95%

** ההבדל מובהק ברמת ביטחון של 99%

נספח מספר 2: הנושאים בהם עוסק החונך עם המתמחה - בתחום הדידקטי

מובהקות ההבדל	שנה ב' (N=17)		שנה א' (N=23)		עבור כל אחד מהנושאים הבאים צייני באיזו מידה את עוסקת בו עם המתמחה – בתחום הדידקטי
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	
t=0.73	4.12	0.78	4.30	0.82	התאמת חומר הלימוד ושיטת ההוראה לצרכי התלמידים
t=-0.64	4.41	0.71	4.26	0.74	התמודדות עם בעיות דידיקטיות וקשיים לימודיים, העולים במהלך עבודת המתמחה בכיתה
t=-1.97	4.47	0.72	3.96	0.88	סיוע וייעוץ בבעיות פדגוגיות עם תלמידים
t=-0.86	4.19	0.75	3.96	0.88	מתן ייעוץ בהכנת חומרי הלימוד המותאמים לצרכי הלומדים
t=-0.13	4.00	1.06	3.95	1.17	סיוע וייעוץ בבעיות משמעת
t=0.01	3.82	1.07	3.83	0.94	התמודדות עם ניהול זמן
t=-1.57	4.12	0.78	3.61	1.16	צפייה בשיעורים ומתן משוב על היבטים פדגוגיים
t=-1.76	4.06	0.75	3.57	0.93	העמקה בתוכנית הלימודים שהמתמחה מלמד
t=-1.46	3.82	1.02	3.35	1.03	הערכת הישגי תלמידים

מובהקות ההבדל	שנה ב' (N=17)		שנה א' (N=23)		עבור כל אחד מהנושאים הבאים צייני באיזו מידה את עוסקת בו עם המתמחה - בתחום הדידקטי
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	
t=-0.76	3.53	1.01	3.27	1.08	שימוש בעזרי הוראה
t=-0.66	3.24	1.15	3.00	1.07	טיפול בנושא שיעורי בית

* ההבדל מובהק ברמת ביטחון של 95%

** ההבדל מובהק ברמת ביטחון של 99%

נספח מספר 3: הנושאים בהם עוסק החונך עם המתמחה - בתחום המערכתי

מובהקות ההבדל	שנה ב' (N=17)		שנה א' (N=23)		עבור כל אחד מהנושאים הבאים צייני באיזו מידה את עוסקת בו עם המתמחה - בתחום המערכתי
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	
t=-0.38	3.94	1.09	3.83	0.83	חשיפה לנהלים ולנורמות של ביה"ס
t=-0.83	4.00	1.06	3.73	0.99	התמודדות עם בעיות פרקטיות בכיתה ובביה"ס
t=-2.15*	4.35	0.70	3.68	1.13	סיוע בהשתלבות בעבודת צוות ביה"ס
t=-0.68	3.71	0.99	3.48	1.08	קישור לגורמים שונים בביה"ס
t=-0.72	3.65	1.06	3.36	1.33	היכרות עם סביבת ביה"ס ועם הצוות שלו
t=-0.38	3.35	1.27	3.19	1.33	סיוע בארגון פעילויות כמו אסיפות הורים, טיולים, ועד כיתה וכד'
t=-1.35	3.18	1.19	2.70	1.06	סיוע במילוי תפקידים נוספים בביה"ס

* ההבדל מובהק ברמת ביטחון של 95%

** ההבדל מובהק ברמת ביטחון של 99%

חווייה של למידה מצמיחה ושמחה בסביבה רב תרבותית: פורום הסטודנטים הבין-מכללתי של תכנית רג"ב (ראש גדול בהוראה)

רמה קלויר ונעמי מגיד

פורום הסטודנטים הבין-מכללתי הפועל במסגרת רג"ב – תכנית המצוינים להוראה של משרד החינוך, הינו מסגרת למידה ייחודית ללומדים ולמלמדים. הלומדים הם סטודנטים מצטיינים מכלל המכללות האקדמיות לחינוך בארץ, המרצים – מורי מורים הרפתקנים, שלקחו על עצמם ללמוד וללמד בערוצי הפורום השונים. במאמר נתאר את מתכונת פעולתו של הפורום כיום, לאחר שינויים שהוכנסו בו בהדרגה על מנת להשביחו. המחקר מתמקד בערך המוסף של הלמידה בפורום זה, כפי שהדברים נראים בעיני הסטודנטים שהשתתפו בו. אוכלוסיית המחקר כללה 164 סטודנטים בוגרי שלושה מחזורים של הפורום, שהשיבו על שאלוני משוב. המחקר מציג ניתוח איכותני וכמותי של תשובות הבוגרים. תוצאות המחקר מצביעות על מתכון מעניין להכשרת מורים בתהליך של למידה משמעותית חווייתית ושמחה.

מבוא

רקע והיסטוריה

תכנית המצוינים הארצית (הנקראת כיום תכנית רג"ב) נוסדה בשנת תשנ"ט/1999. בשנתה הראשונה השתתפו בה 73 סטודנטים מ-6 מכללות לחינוך ברחבי הארץ. היא עברה תהליך של התרחבות, התפתחות והתמקצעות, וכיום היא פועלת בכל המכללות האקדמיות לחינוך. במקביל להתפתחותה בתוך כל אחת מהמכללות, זיהו מוביליה את המשאב הבין-מכללתי כגורם בעל פוטנציאל רב להוות כוח המעודד מצוינות, רוחב אופקים, גיבוש הזהות העצמית של הסטודנטים כקבוצה בעלת כוח להניע שינוי ורתימתם להיות שותפים בעיצוב התכנית. הצעד הראשון היה ייסוד כנסים ארציים שנתיים, שהפכו כיום כבר למסורת בכנסים אלה מתקיים מפגש בלתי אמצעי של הסטודנטים מכל תחומי ההתמחויות, מכל המכללות בכל חלקי הארץ ומכל המגזרים (קלויר, כהן ועבאדי, 2009, 47). בשנה הרביעית לקיומה שולבו לראשונה סטודנטים מהתכנית לצורך חשיבה על הכנס הראשון לאותה השנה. המטרה הייתה לערב את הסטודנטים בתכני הכנס ובאופן התנהלותו וארגונו. בהשפעת המפגשים האלה, שכללו דיונים פוריים עם קבוצת סטודנטים מכל המכללות בארץ, הועלה בפורום רכזי התכנית הרעיון להקים פורום משותף של סטודנטים מהמכללות השונות. כך, בשנת תשס"ב / 2001: "בצעד מהפכני הוקם לראשונה פורום סטודנטים ממכללות שונות. זאת לשם הידברות ויצירת קשר לקראת עשייה וחשיבה משותפת. את הפורום הובילו במשותף מרכזי תכניות משתי מכללות [...]” (קלויר, כהן ועבאדי, 2009, 48). מלכתחילה, ייעודו של הפורום היה מסגרת של מפגשים לחשיבה-למידה משותפת, מעין פלטפורמה שתאפשר שיתוף הסטודנטים לא רק בקביעת האופי והתכנים של הכנסים הארציים, אלא גם בעיצוב התכנית המתפתחת והמגבשת את דרכה. בפורום (כפי שמסגרת זו כונתה בקרב משתתפיה), השתתפו מספר מצומצם של סטודנטים,

וההידברות ביניהם נערכה במפגשים פנים אל פנים שהתקיימו לעתים מזומנות במכללות השונות או באמצעות האינטרנט.

שנתיים לאחר מכן, במקביל להתבססות התוכנית ובעקבות שיחות שוטפות עם סטודנטים שלקחו חלק בפעילות הפורום, הופקו לקחים והוכנסו שינויים במטרות וביעדים, כדי לשוות לו צביון עקבי ומוסדר, וכדי שמשתתפיו יידרשו להתמדה, למעורבות אישית ולאחריות לעצמם ולקבוצה. מסיבה זו הוחלט שהפורום יתבסס על למידה משותפת בתחום ידע ספציפי, ויקנה אקדמיטציה אקדמית, כפי שאכן קרה. הנושאים שהוכנסו למוקד התוכני של הפורום היו מנהיגות בתשס"ד (2003/4) ויזמות חינוכית בתשס"ו – תשס"ט (2005–2009). באותן שנים הובילו את הפורום במשותף רכו התכנית באחת המכללות, שהכיר את רוח התכנית ואת הנעשה בה, ומנחה חיצוני המומחה בתחום התוכן האקדמי שבו עסק הפורום. ברם, בניגוד למצופה שינויים אלה לא זכו להתלהבות מצד הסטודנטים, ולדבריהם לא יצרו אצלם תחושה שיש בלמידה בפורום הזה 'ערך מוסף', המצדיק דיו את מאמץ להגיע ולהשתתף בו באופן סדיר. עם זאת, ההזדמנות להיפגש עם סטודנטים איכותיים מכלל המגזרים נראתה להם כחד פעמית ללמידה חווייתית ומשמעותית. כך, למרות שבכל שנה הוכנסו שיפורים מסוגים שונים, מספר הסטודנטים שהשתתף בפורום בשנים אלה היה נמוך עדיין וההשתתפות בו הייתה לא רצופה; לדוגמה, מתוך 1000 סטודנטים בתוכנית שלמדו בשנה"ל תשס"ט (2008–2009), ב-23 מכללות, השתתפו בפורום רק 31 סטודנטים, נציגי 7 מכללות. בשיחות ובדיונים שערכו מוביליה המאוכזבים של תכנית רג"ב עם הסטודנטים של אותן השנים עלו נקודות רבות הראויות לשינוי כדי שהפורום יהפוך להיות מסגרת יותר משמעותית ומרכזית בחיי הלומדים ברג"ב, ויהווה גורם משיכה למספר גדול יותר של סטודנטים שיגיעו ממספר רב יותר של מכללות. כל השותפים לדיונים שנערכו עד אז, באופן פורמאלי ובלתי פורמאלי, לאמור הרכזים והסטודנטים, חשו שמתהווה מסגרת בעלת פוטנציאל לקידום ההתפתחות האישית והמקצועית של הסטודנטים, אמנם בעלת גוונים מיוחדים, אך הפוטנציאל הגלום בה אינו ממומש דיו. מובילי הפורום תרו אחר דרכים לחולל שינוי מהותי אשר ישביח אותו ויעלה את שביעות רצון משתתפיו. היה ברור שהפוטנציאל הייחודי של סטודנטים בעלי יכולות גבוהות וממגזרים שונים בשילוב נושאים ודרכים של למידה בלתי שגרתיות עשויים למנף את הפורום ואת הכשרתם של ברוח התכנית: להיות מורים מובילים, מנהיגים חינוכיים ומחנכים מצוינים. הדרך לעשות זאת לא הייתה ברורה, השינויים שהוכנסו בהדרגה נבחנו באופן תדיר באמצעות הערכה שוטפת, שהביאה את מובילי הפורום לחשב מחדש את מה שזקוק לשינוי ומה שטעון שיפור נוסף.

השינויים שקודמו בהדרגה החל ב-2009 / תש"ע

החל בשנת 2009 מובילי הפורום נקטו מספר מהלכים רדיקלים, שנבעו מרצונם ליצור סביבת למידה חדשנית ומלהיבה. מטרתם הייתה שהסטודנטים יראו בהשתתפות בפורום חוויה רצויה ומוערכת. בנוסף, הם שאפו להפוך את המפגש בפורום לבעל מאפיינים ייחודיים, כך שמספר רב של סטודנטים מכל המכללות השותפות בתכנית יזהו, שהפורום הוא מסגרת בלתי שגרתית של למידה משמעותית, יבקשו להצטרף אליו וישתתפו בו באופן קבוע מתוך מוטיבציה

והתלהבות. הפורום יהפוך למפגש של פיתוח מקצועי מרתק ואטרקטיבי אשר ישפיע על כיווני החשיבה של הסטודנטים ועל תפיסת המצוינות שלהם בהוראה ובחינוך, וזאת ברוח התכנית: מובילות, חדשנות, יזמות.

להלן ארבעה עקרונות שגובשו, ומאז 2009 הולכים ומתפתחים:

1. **חידוד הסיבות לחשיבותו של הפורום וההשתמעויות לגבי דרכי פעולתו.** אחד מעקרונותיה של תכנית המצוינים הינה לאפשר לסטודנטים לחוות דרכי למידה/הוראה גמישות, מגוונות ויצירתיות. הדבר נכון בתוך כל מכללה ועל כן, כך החליטו ראשי תכנית רג"ב, עקרון זה יכול להיות נכון גם במסגרת ארצית, כמו פורום הסטודנטים (חוזר התכנית¹). הסיבות להחלטה זו כללו בראש ובראשונה סיבה פדגוגית אך גם סיבות ארגוניות-מנהליות.

- **הסיבה הפדגוגית:** מתייחסת לרצונם של מובילי התכנית להכשיר את הסטודנטים להיות מורים איכותיים, פדגוגים וגמישים, המסוגלים לנקוט דרכי הוראה עדכניות, דינאמיות, מערבות ומשמעותיות, לשנות באופן יצירתי את דרכי ההוראה שלהם בהתאם לנסיבות משתנות ולאפשר לתלמידיהם ללמוד באופן גמיש ויצירתי. לדברי חוקרים שונים בארץ ובעולם (Hoban, 2004; Zeichner & Gore, 1990) להכשרת המורים יש השפעה רבה על עיצוב תפיסות הלמידה-ההוראה של הסטודנטים, ולכן יש לנצל זאת כהזדמנות לעצב ולפתח תפיסות אלה עוד בשלב הכשרתם להוראה על בסיס חוויותיהם האישיות כלומדים (Karmon, 2013), כאשר המנחים יכולים להוות עבורם מודלינג למורים/מנחים הנוקטים דרכי הוראה/הנחייה מגוונות (ראו אצל גלסנר, 2014).

- **הסיבה הארגונית-מנהלתית:** מתייחסת לקיצור משך לימודי תואר ה-B.Ed בתכנית רג"ב ל-3 שנים (במקום 4). האצת לימודים זו אין משמעותה דחיסת כל החובות האקדמיים ב-3 שנים, אלא בניית תכניות לימודים מותאמות, מעמיקות וגמישות לסטודנטים ברג"ב, השמות דגש על תכנים ומיומנויות המותאמים ליעדי תכנית המצוינים ולרמת הסטודנטים שלה. תכניות אלה מאפשרות המרות של קורסים מסוימים באחרים ומוסיפות קורסים ייחודיים, המאפשרים לסטודנטים להשלים את מה שהחסירו לפי התכנית הרגילה ולהרחיב עליה, בדגש על דרכים אחרות ויצירתיות. מתן אקדיטציה אקדמית על ההשתתפות בפורום, בתנאי שיצטרכו לעמוד גם במשימות מאתגרות מבחינה אקדמית ומקצועית, יכולה לעלות בקנה אחד עם יעדי התכנית ולתת מענה לצורך הארגוני-מנהלתי שלה. מכאן ואילך, כך הוחלט, יהפוך הפורום למסגרת מעבדתית-ניסויית של חדשנות שתהווה חלק מרכזי ממסגרת ההכשרה בתכנית המצוינים. לפיכך תכניה, דרך פעולתה ואופייה של מסגרת הפורום ייגזרו מיעדי התכנית, יהלמו אותם ויחתרו להשגת מטרתיה. ועדיין נותרה השאלה הפתוחה, כיצד לרתום לכך את הסטודנטים. עקרונות 2, 3, 4 מתייחסים לכך.

¹ ראו אתר תכנית רג"ב:

2. **הצעת מבחר של נושאי העשרה ותכנים לבחירה.** הוחלט להגדיר מספר נושאים, ולהרחיב בהתאם את מספר ערוצים מאחד לשלושה (כל ערוץ יעסוק בנושא מרכזי אחד). לסטודנטים ניתנה אפשרות בחירה. בהמשך, כפי שנראה להלן, נוסף ערוץ רביעי. הרעיון שעמד מאחורי החלטה זו היה שהרחבת האפשרויות לגבי מוקדי הלמידה בפורום ומתן אפשרות בחירה בידי הסטודנטים, עשויים:

- **להגביר את שיעור ההצטרפות ואת רמת שביעות הרצון מההשתתפות.** זאת על סמך מסקנות מהספרות המחקרית, שלפיהן מתן אפשרויות בחירה ללומדים בתחומי למידה התואמים את רצונם, צרכיהם ונטיותיהם, עשויה להעלות את המוטיבציה הפנימית שלהם להצטרף למסגרות למידה שנראות בעיניהן חשובות, מתחשבות, מעניינות ורלוונטיות (Pintrich, 2002; Phillips, 2005; 2014).

- **מתן אפשרות בחירה עשוי להגביר את תחושת האוטונומיה של הלומדים.** התקווה הייתה שבכך יעלו הסיכויים שהסטודנטים יתפסו את ההשתתפות בפורום כחוויה שנשלטת בידיהם ומכוונת על ידם (Assor & Kaplan, 2002; Deci & Ryan, 2000; Pualick, Retelsdorf & Moller, 2013; Ryan & Deci, 2000; Zimmerman & Schunk, 2001).

כאן המקום להדגיש כי הספרות ממליצה לנקוט בדרכים כאלה ודומות לגבי כלל התלמידים. עם זאת ישנה הדגשה מיוחדת לגבי חשיבותה של אסטרטגיה זו של מתן אפשרויות להעשרה ובחירה באופן ספציפי לסטודנטים באקדמיה (למשל Dembo, 2012) כמו גם לגבי תלמידים בעלי יכולת גבוהה אך חסרי מוטיבציה ללמידה (למשל, Theroux, 1994). כיוון שברג"ב מדובר בסטודנטים מצטיינים שהמסגרת באופן התנהלותה עד כה לא עוררה בהם הנעה להצטרף ולהשתתף באופן פעיל ומחייב, הועלתה המחשבה שיש סיכויים שהשינויים הנוכחיים יסייעו ושהפעם סיכויי ההצלחה גדולים יותר.

3. **להשתמש ברב-תרבותיות כמנוף המצמיח חשיבה ועשייה פדגוגית יצירתית כדי לקדם מצוינות בהוראה.** רב תרבותיות הינה מציאות חיים שמורים ואנשי חינוך יכולים בקלות לראות בה מחסום ומקור בלתי נדלה לבעיות וקשיים. אולם, כפי שכותב פלדי (2005), ראוי לראות בה את נקודת המוצא של התהליך החינוכי ואת אתגרו המרכזי. זאת ואף יותר, במחקרים של השנים האחרונות עולה כי מסגרות, המאפשרות לתלמידים לחוות למידה ועשייה בסביבה רב תרבותית החושפת אותם לדעות, רעיונות, תפיסות ומחשבות מגוונות, מסייעות לפיתוח חשיבה פורייה, גמישה ויצירתית (Chang, Hsu, Shih & Chen, 2014; Leung & Chiu, 2010; Markman, 2015; Leung, Maddux, Galinsky & Chiu, 2008). כך למשל במחקר שנערך על ידי ליאונג ועמיתיה (Leung, Maddux, Galinsky & Chiu, 2008) נמצא, שהתנסות בסביבה רב-תרבותית השפיעה אצל המשתתפים על מספר פרמטרים הקשורים לחשיבה יצירתית: גיוס של רעיונות מתרבויות לא מוכרות (recruitment of ideas from unfamiliar cultures), שליפה של ידע בלתי שגורתי להרחבת רעיון יצירתי (retrieval of unconventional knowledge for), למידת תובנה (insight learning), העלאת אסוציאציות רחוקות ובלתי שגרתיות (remote association) ויצירת רעיונות (idea generation).

כיוון שמובילי הפורום סברו, שאחד המאפיינים האטרקטיביים והייחודיים ביותר, שהסטודנטים התייחסו אליהם בשיחתם על הפורום, הינו ההזדמנות הניתנת להם לפגוש סטודנטים איכותיים מכלל המגזרים החולקים מטרות משותפות (לפחות אלה הנגזרות מהתכנית שבה כולם משתתפים), וכיוון, שכאמור, למידה בסביבה רב-תרבותית עשויה לפתח אצל הלומדים חשיבה יצירתית, גמישה, רב כיוונית, הלא הדבר את אחת ממטרות הפורום: ניצול הרב-תרבותיות כמנוף לקידום גישה יצירתית לחינוך ולהוראה אצל הסטודנטים, כאמצעי לקידום מצוינותם העתידית בהוראה. לכן הוחלט לבסס את הפורום על המגוון אפשרויות: תרבותי, חברתי, דתי וגיאוגרפי. לשם כך נתקבלו מספר החלטות אופרטיביות:

- הקפדה על בניית קבוצות רב-תרבותיות בכל הערוצים.
- העמקת תהליכי השיתוף של הסטודנטים בלמידה, בכל ערוץ בנפרד, ובמליאה, שיהווה בכל אחד מהמפגשים מסגרת קבועה ללמידה משותפת על ידי כלל הסטודנטים מכלל הערוצים.
- המגוון הרב-תרבותי יהווה פלטפורמה לפיתוח תפיסות חינוכיות מתקדמות שמכירות בשונות כערך, ומנצלות אותה לטיפול הפוטנציאל של ההון האנושי ולהשגת מטרות התכנית.
- ייתן זמן לשיח פתוח ולדיונים סביב סוגיות חינוכיות המשותפות לסטודנטים המתכשרים להוראה, כך שהקולות השונים יתרמו להעשרת החשיבה, הלמידה, העשייה וההתנסות.

4. מאפייני הפעילות בפורום. מובילי הפורום ורכזי תכניות המצוינים במכללות סברו שיום של למידה בפורום, הממיר יום של למידה במכללות, צריך לעמוד בסטנדרטים אקדמיים ראויים. ושהמאמץ הנדרש מהסטודנטים כדי להגיע למפגשי הפורום הינו גדול (הן בשל המרחק הגיאוגרפי והן בשל הצורך להשלים ימי למידה המתקיימים במקביל במכללות האם) ולכן הפעילות בפורום צריכה להיות אטרקטיבית דיה ומשמעותית במידה כזו שתגרום לסטודנטים לרצות להשקיע את המאמץ הנדרש. משום כך נתקבלה החלטה להפוך את הפעילות בפורום ללמידה שמחה, שוברת שגרה, כזו הדומה במאפייניה למה שפרנפס ווינסטוק (2013) מכנים: "חויית למידה משמעותית". לדבריהם: "חויית למידה משמעותית כוללת יותר מ"למידה משמעותית"; יש בה רגש, תשוקה והשתנות". ה"דלתות", קרי, הדוגמאות לטכניקות של הוראה-למידה-הערכה, שמובאות במסמך של יו"ר המזכירות הפדגוגית² מדגימות, היטב מה ואיך ניתן לעשות כדי להכניס לומדים למצבים שיאפשרו להם למידה משמעותית חווייתית. בין הדלתות נמנות טכניקות כגון: למידה באמצעות תהליכי חקר / למידה מבוססת פרויקטים, שיג ושיח – דיבייט, למידת עמיתים, פדגוגיה דיגיטאלית, למידה בינתחומית, שילוב אמנות בתחומי הדעת, דיוני

2 ראו: http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A7D79162-E987-4377-9D31-0C7F24987EE1/174654/resource_1438377233.pdf

דילמה ולמידה במרחבים חוץ-כיתתיים. מובילי הפורום הבינו ששילוב טכניקות כגון אלה הכלולות ב"דלתות" ורבות נוספות, וכן למידה בסביבה חדשה, ניטרלית, 'חוץ מכללתית', עשויות להוביל ליצירת מסגרת חדשנית של למידה חווייתית, משמעותית ורלוונטית לסטודנטים מכל הארץ. לפיכך התקבלו ההחלטות הבאות:

- הפורום יתקיים במכון מופ"ת. הוא ייתן מסגרת אקדמית פרופסיונאלית הולמת על ידי שיתוף ראש המכון ומומחים בחשיבה על המסגרת ותכניה. כך גם תושג המטרה שהלמידה לא תתקיים בסביבה ה'שגרתית' שבמכללות האם אלא במקום 'אחר', חדש, שמהותו היא פיתוח פרופסיונאלי בחינוך ובהוראה, ואשר מקרין יוקרה וכבוד ללומדיו.
- כל אחד ממפגשי הפורום יהיה שונה מקודמו.
- כל אחד מהמפגשים ייבנה סביב המטרה לאפשר ללומדים מפגש עם מגוון רחב של טכניקות ללמידה-הוראה ויחתור להיות יום של שיא: שמח ומלהיב, מערב ומאתגר.

מה קרה בעקבות השינויים שהוכנסו?

מאז 2010 / תשע"א חלה עלייה דרמטית בביקוש לפורום. הדי החוויות של משתתפיו הביאו עוד ועוד סטודנטים שהיו סקרנים וביקשו להצטרף למחזור הבא. מספר הסטודנטים המשתתפים בפורום נמצא במגמת עליה מתמדת: 71 ב-2000 / תשס"א, 105 ב-2002 / תשס"ג, לקראת שנה"ל 2015 מספר המבקשים להצטרף הביא את מוביליו להחלטה לפתוח ערוץ למידה נוסף, כך שבשנה זו פעלו בפורום ארבעה ערוצי למידה עם 121 סטודנטים. בשנת 2015 (שנה"ל תשע"ו) הצטרפו 141 סטודנטים מכל תכניות רג"ב. הביקוש עלה בעשרות רבות על מספר המקומות האפשריים, ורבים מהמבקשים נדחו מחוסר מקום.

במהלך מחזור פעילות אחד של הפורום, המקנה למשתתפיו אקדמיציה אקדמית של 2 נקודות זכות, משתתפים הסטודנטים במכון מופ"ת בימי עיון מלאים הכוללים סיור, למידה מקוונת ועבודת צוות בקבוצות הטרוגניות, המשלבות סטודנטים ממכללות שונות; הלמידה מתקיימת ברובה בערוצים השונים אך גם במסגרת של מליאה.

ארבעת הערוצים המתקיימים בשנתיים האחרונות, שונים זה מזה הן בתכניהם והן באופיים. הבחירה בכל אחד מהם מתבססת על קשר בין כל ערוץ למטרות התכנית:

- "מסע ויזואלי" – ערוץ העוסק בקשר בין למידה/הוראה לבין המצלמה והתקשורת החזותית, כאמצעי בידי המורה.
- יצירתיות משנה למידה" – ערוץ העוסק בפיתוח חשיבה יצירתית של הסטודנטים כמי שהתכנית מצפה מהם שיהיו מורים איכותיים: יצירתיים, מטפחי יצירתיות.
- "לומדים לשחק" – מאפשר לדור המורים העתידי ללמוד כיצד לפתח משחקי למידה באמצעות כלים דיגיטאליים מתקדמים.
- "חוויות מפתח – הזמנה ללמידה" – ערוץ שהחל את פעילותו בתשע"ו ומעניק למשתתפים הזדמנויות ללמידה משמעותית, בהתבסס על תהליך של קבלת ההחלטות בשיח עמיתים דמוקרטי, במטרה שיהווה מודל לגישה של "קהילת לומדים".

הפורום נבנה כאחת המסגרות הייחודיות של תכנית רג"ב, כפי שפורט לעיל. מטרת המחקר הינה אפוא: לבחון כיצד נחוה פורום הסטודנטים הבין-מכללתי במתכונת פעולתו החדשה, על ידי משתתפיו, ובאיזו מידה אכן משיג את מטרתיה של התכנית: להכשירם להיות מורים איכותיים, מחנכים מצוינים, מנהיגים חינוכיים.

שאלות המחקר הנגזרות מכך הינן:

- איך הסטודנטים חווים את השתתפותם בפורום?
- האם ובאיזו מידה הם תופסים את ההשתתפות בפורום כבעלת תרומה להכשרתם להיות מורים ומחנכים מצוינים, מנהיגים חינוכיים (בהלימה למטרות רג"ב)?

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר. כללה 164 סטודנטים שהשיבו על שאלוני המשוב, 56% מתוך 295 סטודנטים, שהשתתפו בפורום במהלך שלוש שנים: 2013 – 2015.

התפלגותם לפי שנים. 42 סטודנטים, המהווים 54% מתוך 78 מסיימי מחזור 2013 (שהשיבו על שאלון מספר 1), 53 סטודנטים המהווים 50% מתוך 107 מסיימי מחזור 2014, (שהשיבו על שאלון מספר 2), 69 סטודנטים המהווים 63% מתוך 110 מסיימי מחזור 2015, (שהשיבו על שאלון מספר 3).

התפלגותם לפי שנתונים. 50% מכלל המשיבים למדו בשנתון א', 39% למדו בשנתון ב' ו 11% למדו בשנתון ג'.

ההתפלגות לפי מגדר. 25% מהם בנים ו-75% בנות. יחס הזהה ליחס שבין המגדרים של המשתתפים בתכנית.

ההתפלגות לפי מגזר. 39% יהודים חילוניים, 40% יהודים דתיים 21% ערבים. יחס הדומה לזה שמתקיים בין הסטודנטים המשתתפים בתכנית רג"ב. הרכב זה בא לביטוי לאורך השנים בפורום כולו ובכל אחד מערוציו בנפרד.

כלי המחקר

שאלונים. נערכו מספר משובים מקוונים לבוגרי הפורום אשר יכוננו להלן: שאלון 1 (בוגרי מחזור 2013), שאלון 2 (בוגרי מחזור 2014) ושאלון 3 (בוגרי מחזור 2015). השאלונים נשלחו לסטודנטים באופן מקוון (Google Form) מיד בתום פעילותם בפורום. לאחר כחודש קיבלו תזכורת נוספת. אמנם חלק מהשאלות חזרו על עצמן בשלושת השאלונים, אך נכללו בכל אחד מהם גם שאלות אחרות. כל אחד מהשאלונים מורכב משאלות סגורות ושאלות פתוחות. השאלות הסגורות כללו שני סוגים: שאלות שהמשיבים צריכים להשיב עליהן תוך בחירה בין תשובות דיכוטומיות של "כן/לא" ושאלות שהתשובות עליהן מסודרות באופן הירארכי על פני סולם ליקרט הכולל סקאלה של חמש רמות: 5. במידה רבה מאד, 4. במידה משמעותית, 3. במידה בינונית, 2. במידה מועטה, 1. כלל לא.

השאלות הפתוחות כללו שאלות שבהן המשיבים נתבקשו לנמק את בחירתם לתשובה סגורה באופן מילולי וחיפשי, או שהסטודנטים נתבקשו להתייחס לסוגיה כלשהי במילותיהם כגון:

“כאן תוכל/י לכתוב באופן חופשי מחשבות, קשיים, מתחים, בעיות, דילמות, וכל דבר הקשור לדעתך לפורום”.

במחקר זה נתייחס רק לשאלות שהן רלוונטיות למאמר הנוכחי, ביניהן שאלות שהופיעו רק באחד השאלונים או אחרות שחזרו על עצמן בכל אחד מהם. לכשהופיעו השאלות ביותר משאלון אחד הממצאים נאספו מכולם לניתוח משותף.

אופן הניתוח. המחקר משלב בין מתודה כמותנית לבין מתודה איכותנית. החלק הכמותי במחקר מבוסס על ניתוח התשובות לשאלות הסגורות ואילו החלק האיכותני כולל ניתוח תוכן של תשובות הסטודנטים לשאלות הפתוחות בשאלונים.

הניתוח האיכותני של התשובות לשאלות הפתוחות איפשר לנו להפיק בתהליך של bottom-up הסטודנטים כמענה לשאלת המחקר הראשונה ואת מרכיבי תרומתו להכשרתם כמורים איכותיים, מחנכים מצוינים ומנהיגים חינוכיים. חשוב להדגיש: בשל השתלבותם של מאפיינים אלה – זה בזה בתוך תשובות הסטודנטים – בחלק מהציטוטים שיובאו להלן בהקשר אחד נמצא גם ביטויים המתאימים להקשרים אחרים המתוארים בפרק הממצאים.

ממצאי המחקר

שאלת המחקר הראשונה: איך הסטודנטים חווים את השתתפותם בפורום? המענה על שאלת זו התבסס על ניתוח תשובות הסטודנטים לארבע שאלות: שתיים פתוחות ושתיים סגורות כפי שיפורט להלן.

ראשית נערך ניתוח התשובות שניתנו לשתי השאלות הראשונות והפתוחות שנכללות בשאלון 1 (בוגרי מחזור 2013):

- תאר את פורום הסטודנטים כפי שהוא נראה בעיניך,
 - הפורום בעיניך הוא כמו [...] (בפירוט כמידת האפשר).
- התשובות לשאלות אלה שזורות בעושר של דימויים ומושגים, שננקטו על ידי הסטודנטים כדי לתאר את האופן שבו הם תופסים את הפורום הבין-מכללתי וחווים את ההשתתפות בו. הניתוח מצביע על מאפיינים שונים, שהשתלבותם יחד יוצרת אצל הסטודנטים תחושה שאכן היה כאן משהו 'אחר' ושונה מזה שהם התנסו בו עד כה, ואחר מהדפוס שהם מורגלים אליו.

א. הפורום מתואר כמסגרת שמאפשרת צמיחה קוגניטיבית:

מאפשרת למידה, מעודדת חשיבה ובכלל זה גם מפתחת חשיבה יצירתית

הדבר הבלט ביותר בתשובות הסטודנטים: הפורום מתואר כמסגרת שהשתתפות בה איפשרה להם למידה ועודדה אצלם חשיבה. באשר ללמידה: כל 42 המשיבים התייחסו לפורום כמקום או מסגרת שאפשרה ועודדה למידה. ניתוח דבריהם מצביע על מגוון של פעלים שבהם נקטו (אצל חלק מהסטודנטים – יותר מפעם אחת ואף ביותר מפועל אחד). 71% מהסטודנטים [30] נקטו בפועל 'המפורש' 'למד' על הטיותיו השונות, כפי שעולה מהדוגמאות הבאות: "פורום הסטודנטים הוא מקום שבו נפגשים סטודנטים מעולמות שונים כדי ליצור שיח פורה [...]". הלמידה בפורום היא למידה משותפת של כל חברי הפורום, בו כל אחד מן המשתתפים תורם

את חלקו ומעולמו" [א7]. "הפורום הוא מקום ממנו יוצאות שלוחות לכל הארץ ליצור וללמד" [12]. "מפגש מגוון של סטודנטים ממכללות שונות בארץ". "במפגשים יש במות של למידה מגורם חיצוני או אחד מהשני בנושא יצירתיות בחינוך" [23], "מעניין, מגוון, משתף, מלמד". הסטודנטים האחרים, נקטו במושגים קרובים כגון: רכשתי/רכשנו/איפשר לרכוש [...] (ידע, כלים, מיומנויות [...]), קיבלתי/לקחתי (ידע, עושר של רעיונות), העשרתי (את הידע שלי, את עולם המושגים שלי, את ההבנה שלי), הרחבתי, העמקתי, פגשתי, נחשפתי (לידע/תיאוריות/תפיסות/דעות), הפרייה-הדדית, כמו בדוגמאות הבאות: הפורום מייצג עבורי חשיפה לתרבויות ומגזרים שונים ולהרחבת הידע בנושאים שונים עם דגש על נושא ספציפי שעליו עסקנו במהלך התוכנית [...] מושג המצוינות עלה במהלך המפגשים, בתוך התרבויות השונות, באופן תיאורטי ולאחריו התבקשנו לעשותו באופן מעשי כפרויקט גמר. זו הייתה חוויה חשובה" [א42], "הפורום נראה בעיני כהזדמנות לנקודת מפגש של תרבויות, סעור מוחות והפרייה הדדית [6].

בצד מושג הלמידה והמושגים הקרובים לו חשוב לציין גם את המושג חשיבה, ובעיקר חשיבה יצירתית (אחרת, רב כיוונית, פתוחה, לא שגרתית, חשיבה מחדש או באופן חדש על דברים ידועים ומוכרים). גם מושג זה קיבל ביטוי רב בדברי הסטודנטים עת הוזכר על ידי כ-36% מהם. המושג "חשיבה" בוטא באמצעות הפועל מהשורש 'המפורש': חשב (על הטיותיו השונות): "בפורום יש מקום לראש האחר, יש את העניין של עצור דקה ואל תסחף לחשוב כמקובל [...] וזה בנה כי חשיבה אחרת ולא ברורה לצד החיובי [...] שלא הכול מובנה [...] זה איפשר לי חשיבה על הדברים" [2]. ביטויים קרובים אחרים בהם השתמשו: להגיע לתובנות, לצאת מהקופסא (איפשר זאת, עודד זאת [...]) "הרצון להיות מורה שחושב מחוץ לקופסא=מורה טוב!" [14], לגלות, להחכים, לפתוח את הראש: "הפורום מרענן ופותח את הראש" [א9].

בתוך כך המושג יצירתיות צובע את התגובות שנוגעות ללמידה ולחשיבה באופן בולט במיוחד, שכן על כל נגזרותיו הוא משובץ בחלק ניכר מתשובות הסטודנטים כאשר הם מתייחסים לנושאי הלמידה "העשרה והעמקה בתחום היצירתיות [...]" [26], כמו גם לאופן שבו הם מייחסים אותו לתהליך הלמידה שחוו בפורום: "תחומי המפגשים מפעם לפעם יצירתיים ומעניינים ולא נצמדים לכיוון אחד מתמשך" [10], "הפורום היה עשיר בחומרים מיוחדים וחשוב לנו כמורים בעתיד, וגם הצגת הנושאים הייתה בדרכים שונות ויצירתיות" [27], השפעתה של היצירתיות על תפיסותיהם המקצועיות והאישיות ניכרת אף היא בחלק מהתשובות [...] הפורום הוא מן טעימה ממהו שממנו טעמנו את טעם היצירתיות ואתה נרצה להמשיך ולטעם גם כשנהיה מורים" [21]. השפעה זו מיוחסת לאופי הפורום כמסגרת שמאפשרת ללומדים לעבור חוויה יצירתית בעלת השפעה משמעותית: "מאגר גדול של דרכי למידה יצירתיות מאד [...] הפורום בעיני הוא להסתכל על דברים ממבט שונה ממה שהייתי רגיל [...] שינוי בתפיסה והגעה אל כל אחד ואחד בדרכו שלו" [...] [23], "חממה המאפשרת יצירתיות ופתיחת אופקים ללא כל לחץ ובשונה מכל חוויית למידה בה נתקלתי" [39]. מושג דומיננטי נוסף הקשור ללמידה, ושנמצא (בהטיותיו השונות) ב-26% מהתשובות (11 סטודנטים) הוא: ידע שבו פגשו ושאותו למדו במסגרת הפורום. הוא מוגדר על ידם כרלוונטי

להוראה וכולל ידע של תיאוריות וגישות (למשל לגבי מנהיגות), ידע של דרכי הוראה (למשל שימוש בכלים מתוקשרים מתקדמים במהלך ההוראה), ידע על עצמם כמו גם על אחרים וכן היכרות עם רעיונות חדשים, תפיסות מגוונות ומחשבות אחרות, וכן ידע על אנשים ממגזרים אחרים ומרקע תרבותי-גיאוגרפי-חברתי שונה משלהם. מי ומה אחראי ללמידה זו? לידע? להזדמנות לחשוב אחרת, מחדש? מהתשובות ניכר שהאחרים לכך הם הרכזים ומורי המורים המובילים את ערוצי הפורום, מרצים אורחים, אך לא פחות מכך גם הסטודנטים האחרים מתכנית רג"ב שמשתתפים בפורום, כפי שמתואר במובאות מספר [7א] ו-[12] שהובאו לעיל, וכן בדברים הבאים: "הפורום מורכב מחברה הטרוגנית וסגונית. לכן אין ספק שניתן ללמוד מהאנשים, מהידע שלהם ומהדעות השונות. וגם [...] לדעת לקבל אנשים שונים ממך" [8], "זהו משאב של ידע, גם מהתלמידים וגם מהמרצים, נתן לי הזדמנות ללמוד וליהנות, שונה, נותן הזדמנות לנסות כמה שאפשר לחשוב מעבר ולראות את הדברים מזוויות שונות ולא רק מזווית אחת, חוויית" [32].

ב. הפורום מתואר כמסגרת מרגשת המעוררת אצל משתתפיה שמחה ונתפסת כפעילות חווייתית, חברתית, מעצימה ומערבת

כבר במובאות שלעיל ניתן להבחין במילות התואר, שנבחרו על ידי הסטודנטים כדי לתאר את חוויית ההשתתפות שלהם בפורום. 32 מתוך 42 המשיבים (76%) בחרו לתארו תוך שימוש במילות תואר המבטאות תחושות חזקות של שמחה, הנאה וחוויה. הסטודנטים נקטו בכ-20 מילות תואר מגוונות, כדי לתאר את חווייתם והנאתם מההשתתפות בו. לעיתים תשובה אחת כללה יותר ממילת תואר אחת ולעיתים – אותה מילת תואר יותר מפעם אחת בהטיות שונות. מילות התואר הדומיננטיות ביותר: מהנה/הנאה, חוויה (שכל אחת מהן חזרה על עצמה בתשובות הסטודנטים 10–11 פעמים, לדוגמא: "בראש ובראשונה מפגש חברתי. היה כייף. כמו תנועת נוער כזאת. אבל, בתוספת למידה והתנסות בחוויית למידה אחרת". [13א], ראו גם דוגמאות במובאות [32] ו-[42א] שלעיל). אחריהן מבחינת השכיחות: נהדר, נפלא וכיף: "הפורום הוא כמו תבשיל נהדר: כל אחד בא מעולם אחר וממקום שונה. ואחרי עיבודים נוצר תבשיל נהדר. כל סטודנט הוא מעין חומר גלם שהפורום גורם לעיבודו ולמימוש הפוטנציאל הגלום בו" [7ב], "הזדמנות נפלאה למפגש מסוג אחר, ימי כייף מעשירים ומעניינים" [29]. מילות תואר נוספות שחזרו על עצמן בהקשר זה: מעורר השראה ומעורר מוטיבציה: "הפורום זה דבר מקסים, מעורר השראה, נותן המון רעיונות ומעורר מוטיבציה לשינוי ולעשייה חיובית" [1], 'ממלא', שמח, אוירה משכרת, מרתק, מקסים, אטרקציה, נעים, מעניין, יפה, מעורר ציפייה (להפתעות), מיוחד/ייחודי ואפילו: מרענן (כפי שמתואר במובאה [9א] לעיל); מחבק, כפי שמתאר זאת אחד הסטודנטים: "הפורום בעיני הוא המקום המחבק אנשים מיוחדים וייחודיים מכל רחבי הארץ. חושף אותם קודם כל לעצמם, לאחר ולדברים ייחודיים ומעניינים" [42ב].

ג. הפורום מתואר על ידי הסטודנטים כמסגרת שלאופייה הרב-תרבותי יש תרומה סגולית עבורם

63% מהמשיבים (31) מציינים, לפחות פעם אחת, את המגוון הרב-תרבותי והמגוון של הפורום: האנשים, הסטודנטים, המחנכים לעתיד כקבוצה, קהילה של אנשים/ מורים בעלי מטרה משותפת, המצוינים כאנשים מיוחדים מכל הארץ, אנשים שלא הייתי פוגש בדרך אחרת

[...] מפגש זה מתואר כמפגש המאפשר אינטראקציות מסוגים שונים. בפי חלק מהסטודנטים הוא הזדמנות ל'חשיפה' ול'היכרות': "מפגש עם אנשים שגם בצבא לעולם לא הייתי פוגש: להכיר את עולמם, להזדהות איתם [...]". [35]. בפי אחרים הוא הזדמנות ל'מפגש של למידה' שבו הסטודנטים, אשר באים ממגוון המגזרים, התרבויות, המכללות, המגדרים, תחומי ההתמחות והאזורים הגיאוגרפיים, לומדים ומלמדים אלה את אלה ואלה מאלה; "תא מגובש של לומדים ומלמדים. נקודת מפגש בין כל גווני הקשת – דתיים, חילונים, ישראלים וערבים, במה לביטוי כישרונות, שיח יצירתי-מקצועי, ומוקד אשר מהווה מרכז למוטיבציה בשדה החינוכי" [25]. באופן כזה הלמידה נעשית משמעותית יותר: "מפגש בין סטודנטים רבים הבאים ממגזרים שונים וממילא בעלי השקפות ודעות שונות משלי. ביחד אנחנו לומדים זה מזה תוך לימוד תוכני הפורום. שמיעת דעות אחרות מחכימה כל אחד ועל ידי כך הלימוד נהיה איכותי יותר" [38], וחוויתית במיוחד: "בפורום היה לי כף [...] למדתי דברים חדשים וגם הייתה לי ההזדמנות להוכיח את עצמי וגם לפגוש אנשים חדשים מתרבויות שונות [3], "מגיעים לפורום סטודנטים מכל רחבי הארץ – בנים, בנות, דתיים, חילונים, יהודים וערבים; באמת כל הסגנונות! נפגשים כל כמה חודשים למפגש מיוחד ומושקע ביותר!!! מחולק בדרך כלל לחלק שבו רק אנחנו חברי פורום יצירתיות בחינוך וחלק שכולם נמצאים בו [...]". [39].

הרב תרבותיות מייצרת הזדמנויות לשיח פורה ועשיר במיוחד: "הרכב של אוכלוסיות שבשום מקרה אחר לא היו נפגשות ומנהלות דיונים תרבותיים. עושר של רעיונות, מידע, שיחות, מנהיגים ועוד" [4], אצל חלקם המפגש מצית את ההבנה כי למרות השוני יש ביניהם משותף ומאחד "מאחד המון סטודנטים ממגוון מקומות ועם מטרה משותפת" [36], ואצל חלקם נולדת מכך שותפות פוריה בקידום יוזמות ופרויקטים חינוכיים: "סביבה לימודית בה נפגשים סטודנטים משאר המכללות, משתתפים בבניית פרויקט משותף, יוצרים משהו ביחד" [37].

ד. האווירה השוררת בפורום הסטודנטים הבין-מכללתי תרמה לחוויית הלמידה של הסטודנטים, כך לדבריהם

בשאלונים שניתנו לכל אחד ממחזורי הפורום תשע"ג, תשע"ד, תשע"ה (2013, 2014, 2015) חזרה על עצמה השאלה (הסגורה): באיזו מידה תרמה האווירה בפורום לחוויית הלמידה שלך? התפלגות התשובות המופיעה בטבלה 1 מצביעה על כך שלמעלה מ-90% מהסטודנטים מציינים כי האווירה בפורום תרמה לחוויית הלמידה שלהם. קרי, אותה אווירה המפורטת בסעיפים א–ג שלעיל וכוללת את החוויה הלימודית, המרגשת והרב תרבותית שתוארה על ידם בתשובותיהם הפתוחות.

טבלה 1: התפלגות תשובות הסטודנטים לשאלה:

באיזו מידה תרמה האווירה בפורום לחוויית הלמידה שלך?

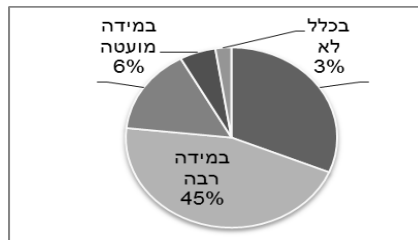
סה"כ	בכלל לא	במידה מועטה	במידה חלקית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
40 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (5%)	16 (40%)	22 (55%)	תשע"ג
53 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (15%)	15 (28%)	30 (57%)	תשע"ד
69 (100%)	1 (1.5%)	1 (1.5%)	9 (13%)	29 (42%)	29 (42%)	תשע"ה
(100%)	1 (100%)	1 (100%)	19 (100%)	60 (100%)	81 (100%)	סה"כ

ה. **לפורום הסטודנטים הבין-מכללתי יש ערך מוסף על הלמידה במסגרת המכללה**
 בשאלון 3 נשאלו בוגרי מחזור 2015 את השאלה הבאה (שאלה 7 בשאלון): "האם לדעתך יש להשתתפות בפורום הסטודנטים הבין-מכללתי ערך מוסף על הלמידה במסגרת המכללה?" 68 מהמשיבים השיבו בחיוב ורק אחד השיב בשלילה. תוצאות אלה מצביעות על מקומו של הפורום כמסגרת של למידה חווייתית המוסיפה לסטודנטים הזדמנות ללמידה מסוג/באופן שאינם חווים בדרך כלל, במכללות האם.
שאלת המחקר השנייה: האם ובאיזו מידה הם תופסים את ההשתתפות בפורום כבעלת תרומה להכשרתם להיות מורים איכותיים, מחנכים מצוינים, מנהיגים חינוכיים (בהלימה למטרות רג"ב)?

אם בשאלת המחקר הראשונה התמקדנו בחוויית הלמידה של הסטודנטים, הרי שבתוך כך חשוב היה לנו גם לדעת האם חוויה זו, כפי שהיא מתוארת על ידם, גם משיגה את יעדי התכנית. כלומר, האם ובאיזו מידה ההשתתפות בפורום תרמה לדעתם להכשרתם להיות מורים איכותיים, מחנכים מצוינים ומנהיגים חינוכיים? מניתוח הממצאים שהתקבלו לשלוש השאלות הסגורות (בהן נשאלו: באיזו מידה [...], ראו להלן) ולשלוש השאלות הפתוחות (שבהן נתבקשו לנמק את תשובתם לכל אחת משלוש השאלות הסגורות) בכל אחת משלוש השנים (2013–2015) בשאלונים 1–3, עולה שאכן, לדעת הסטודנטים, יעדים אלה הושגו. כלומר שההשתתפות בפורום תרמה להכשרתם להיות מורים איכותיים, מחנכים מצוינים ומנהיגים חינוכיים. וביתר פירוט:

1. **תשובותיהם לשאלה הסגורה: "באיזו מידה תרם הפורום להכשרתך כמורה איכותי"**
 גרף 1 הינו סיכום תשובותיהם של 163 סטודנטים, משלושת השנתונים, שענו על שאלה זו. עולה ממנו שלדברי 76% מהמשיבים הפורום תרם להכשרתם להיות מורים מצוינים. רק 3% לא זיהו פה תרומה כזו.

גרף 1: התפלגות התשובות של סטודנטים משלושת המחזורים לשאלה:
באיזו מידה תרם הפורום להכשרתך כמורה איכותי?



ניתוח איכותי של נימוקי הסטודנטים מעלה מספר תמות מרכזיות:

- **הפורום העניק לסטודנטים כלים להשכחת ההוראה**
 כלים אלה כוללים מגוון רחב של דרכי הוראה-למידה שיאומצו על ידם בעתיד, כפי שציינה אחת הבוגרות: "מגוון ההרצאות, הדרכים השונות להעברת השיעורים, הפכו לכלים בהם אני משתמש ואמשיך להשתמש בעתיד" [25], כלומר, חוויית הלמידה המגוונת, היצירתית,

הדיפרנציאלית שחוו כסטודנטים בעצמם יתורגמו על ידם בעתיד גם כלפי תלמידיהם, כדברי הסטודנטים: "נחשפתי להמון רעיונות מתודיים שונים שאני יכולה להכניס לשיטות הלימוד שלי" [12], "אני אקח מהפורום דרכים יצירתיות ומגוונות כדי להתאים את הלמידה למגוון רחב של תלמידים" [1].

● **הפורום עיצב אצל הסטודנטים מכוונות לחשיבה פדגוגית וקשר בינה לבין מצוינות בהוראה**
 ההתכוונות להיות מורים מצוינים תורמת לעיצוב זהותם כמורים איכותיים ועוזרת להם לקשור בין האופן שבו מורה רואה את תפקידו לבין יכולתו להיות לא 'עוד מורה' אלא 'מורה מצוין': "מורה מצוין מתייחס להוראה כאל אמנות עדינה ונמצא כל הזמן בתהליכי חשיבה למידה והתבוננות עליה. המפתח הוא לצאת מהשבלונה של עצמך (אפילו אם אתה בטוח שאתה הכי מקורי ויצירתי בעולם), ולהתבונן על אחרים ולתת להם להתבונן בך" [28]. הדבר נתון בידי של המורה ותלוי בשאיפותיו ובהתנהלותו: "אני הגעתי לפורום כאשר הזהות המקצועית שלי כמורה כבר נעה בנתיב מסוים: חינוך לחשיבה, יצירתיות, הכיתה כמרחב של למידה פעילה, מורה כמנחה וכשותף בכיר, אסטרטגיות הוראה המבוססות על פעילות תלמיד. מצאתי בפורום מרחב שיח בו יכולתי לדבר ולשתף בשפה המקצועית שלי, והוא היה עבורי פלטפורמה לחשיבה ולהתחדשות" [29], כמו גם בתפיסת תפקידו: "הפורום נתן לי נקודות מבט שונות על הוראה: הוראה דיגיטאלית, הוראה ברוח ההוראה הפתוחה, ובכלל גם לי לחשוב ולהפעיל שיקולי דעת רבים בתחום. כעין זרע שנטמן והתפתח והשתרש במהלך שנה שעברה וימשיך לגדול ולהתפתח בעתיד" [6].

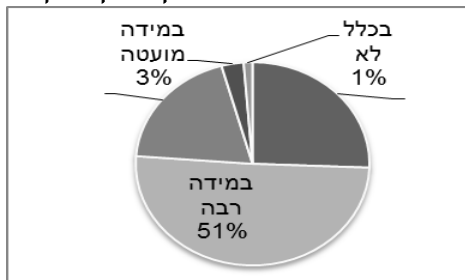
● **הפורום העניק לסטודנטים תחושת העצמה ומסוגלות**

תחושה זו משודרת בטקסט כמו גם בסב-טקסט של הפורום: "ישנה העצמה (זה יותר בין השורות אבל ממש מרגישים את זה) שגורמת לך להרגיש שאתה מורה מצוין ושאתה עתיד להיות כזה! זה גם מביא חשק להגיע גבוה, ולשנות ולהשפיע ולא סתם להיות מורה מן המניין [...] [9].

2. **תשובותיהם לשאלה הסגורה: "באיזו מידה תרם הפורום להכשרתך כמחנך מצוין"**

גרף 2 הוא סיכום תשובותיהם של 164 סטודנטים, משלושת השנתונים, שענו על שאלה זו. מהגרף עולה שלדברי 77% מהמשיבים, הפורום תרם להכשרתם להיות מחנכים מצוינים. רק 1% לא זיהו פה תרומה כזו.

גרף 2: התפלגות התשובות של סטודנטים משלושת המחזוריים לשאלה: באיזו מידה תרם הפורום להכשרתך כמחנך מצוין?



ניתוח איכותי של נימוקי הסטודנטים מעלה מספר תמות מרכזיות:

● **הפורום תרם לפיתוח תפיסתם, שלפיה מחנך מצוין הוא מי שיכול להכיל שונות ולקדם כל אחד על פי תרבותו, יכולותיו ואישיותו**

תפיסת הקשר בין "מחנך מצוין" לבין היכולת להבין את השונות, הנובעת גם מה"מה" וגם מה"איך" שחוו במסגרת הייחודית של הפורום, ניכרת בדברי הסטודנטים. נראה שגם תכניו וגם החוויה האישית שלהם השפיעו על ההבנה, שמורה הוא קודם כל מחנך, ומחנך איכותי הוא מי שמסוגל באמת להכיל שונות, להבינה לעומק, לטפל בה בעדינות ולהתייחס אליה כנתון שמובנה באוכלוסיית התלמידים ובכל כיוון שהוא: יכולות, תרבויות, כמו גם רצונות וצרכים. להלן מספר דוגמאות לתשובות מדגימות זאת: "תפקידנו כמורים היא לפני הכל לחנך, גם בתור מורים מקצועיים. הפורום נתן היבט כללי על החינוך, על הגישה של הבנת התלמיד, וכל תלמיד באשר הוא. לאפשר לתלמיד ללמוד בדרך שתהיה טובה לו, וזה תפקידנו כמחנכים" [40]; "מכיוון שהפורום מגוון מאוד גם בתכנים וגם באוכלוסייה זה פותח את הראש, ולומדים להכיל את השונה וזה לדעתי אחד התכונות החשובות של מחנך – הכלה" [20]; "אני עובדת בבית ספר שבו המון תלמידים מצטיינים. זהו בית ספר ברמה מאוד גבוהה ואני מרגישה שהתכנית הכינה אותי בצורה מעולה להתמודדות עם מגוון התלמידים המצטיינים שאני עובדת איתם כיום" [33].

● **הפורום תרם להעשרת הידע והכלים שנדרשים ממחנך מצוין**

גם כאן ניכר, שהתפתחה אצל הסטודנטים התפיסה שיש קשר בין מה שמחנך עושה וחושב לבין יכולתו להפוך מ"מחנך" ל"מחנך מצוין". כדי להיות מחנך כזה עליו לשאוף להעניק חינוך איכותי לתלמידים. לדברי הסטודנטים הפורום איפשר להם להכיר דרכים שונות שיכולות לסייע להם בכך כפי שמודגם בדברים הבאים: "החומרים והכלים שמועברים לנו בפורום הם ברמה הכי גבוהה שיש לדעתי. תודעת החינוך שבי התעצמה ואני מאמין שבשימוש נכון בכלים האלו אני גם אוכל להעניק חינוך איכותי יותר לתלמידים שלי" [15], "אני חושבת שמחנך מצוין צריך להכיר זרמים שונים ולחשוב על הדברים לעומק בכדי לפתח את זהותי כמחנכת" [6], "בפורום קיבלנו כלים שמשפרים את דרכי ההוראה והכי חשוב את דרכי החינוך של המחנך! כשמביאים את התכנים בצורה יצירתית זה יותר חודר לתלמידים ויותר מושך אותם להקשבה וליישום של התכנים הנלמדים!" [35].

● **הפורום סייע לגיבוש הזהות שלהם כמחנכים ערכיים**

התפיסות שפותחו על ידי הסטודנטים מתורגמות על ידם לגיבוש של זהות מקצועית על ידי הפגשתם עם עצמם, עם תפיסותיהם הפרטיות וחוויותיהם האישיות. מפגש זה מעורר אצלם מחשבות ותובנות המקדמות שינוי בהגדרת זהותם כמחנכים בעתיד; "הבסיס למחנך איכותי הוא יכולת להקשיב לאחר באופן נקי ומקבל. להביע את עצמך באותנטיות לנוכח האחר. להקשיב מתוך הסיפור שלך ולחבר בין הסיפורים. במובן מסוים זה היה סוג של סבטקסט בכל מפגשי הפורום" [28]. מסקנותיהם מתורגמות על ידם למה שכדאי להם לאמץ לעצמם כמורים ומחנכים ששואפים להיות איכותיים במיוחד: "למדתי דרכים שונות ומגוונות להתחבר אל התלמידים ולהתקרב אליהם" [13]. מסקנה זו איננה רק אינסטרומנטלית (אילו כלים נדרשים

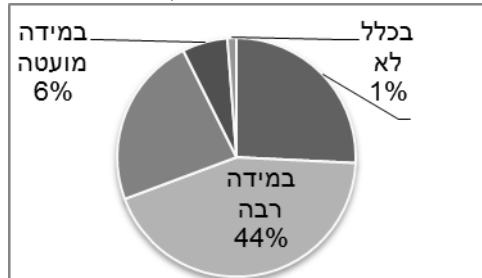
(...) אלא מהותית, מעוגנת תפיסה. אימוץ של תפיסה כזו עשויה להוליד גם שימוש בכלים ומיומנויות הולמים שיגשימו אותה ונגזרים ממנה "אני רואה את הפעילות היצירתית לא רק כאמצעי לקירוב הידע אל התלמיד אלא גם כאמצעי לקירוב לבבות" [31].

• **ההשתתפות בפורום העצימה אותם, חיזקה את הערכתם לגבי יכולתם להשיג את היעד ואת תחושת המסוגלות שלהם**

מתוך תשובותיהם עולה כי הסטודנטים זכו בפורום להזדמנות לפגוש את עצמם ועמיתים איכותיים רבים נוספים. הזדמנות זו איפשרה להם לחוש שאינם לבד בבחירתם בתחום החינוך, ושהם אכן מסוגלים להיות מחנכים מצוינים עם נבחרת כמו זו שמשתתפת איתם בפורום: "כיוון שעצם המפגש עם מורים שבאמת רוצים להיות מורים (קשה למצוא כאלה סתם במכללה [...]) מעצים את התחושה שלך כמורה שהוא איכותי!! עצם הקבוצה שבה חברים מורים לעתיד, שהם אנשים איכותיים, גורמת לך להרגיש גם כזה, וזה מה שאקח איתי הלאה. בנוסף, ישנה העצמה במהלך הפורום שגורמת לך להרגיש איכותי וגם לרצות להיות כזה בהמשך!" [9]. כך חוויית הלמידה לא רק שמחה אותם והעשירה אותם במידע אלא גם העצימה אותם: "טוב לצאת מהשגרה, ללמוד, להשתנות ולהתחדש [...]" (על כן) אני שמחה על השתתפותי בפורום [...], החוויה הזאת תרמה לי והעצימה אותי" [8], ואף עוררה בהם תקווה שהדבר אפשרי ותלוי במידה רבה בהתחדשות שלהם, בהתפתחות שלהם ובלמידה: "הפורום גם הראה לי כמה כישורים צריך מחנך, מצד אחד זה מפחיד אבל מצד שני זה נותן מקום להתפתחות וללמידה!" [35].

3. **תשובותיהם לשאלה הסגורה: "באיזו מידה תרם הפורום להכשרתך כמנהיג חינוכי"**
 גרף 3 הינו סיכום תשובותיהם של 163 סטודנטים, משלושת השנתונים, שענו השאלה זו. מהגרף עולה שלדברי 70% מהמשיבים, הפורום תרם להכשרתם להיות מנהיגים חינוכיים. רק 1% לא זיהו פה תרומה כזו.

גרף 3: התפלגות התשובות של סטודנטים משלושת המחזורים לשאלה: **באיזו מידה תרם הפורום להכשרתך כמנהיג חינוכי?**



ניתוח איכותי של נימוקי הסטודנטים מעלה מספר תימות מרכזיות:

• **הפורום סייע בגיבוש הזהות העצמית שלהם כמנהיגים**
 אחת ממטרותיה של תכנית רג"ב היא להביא את הסטודנטים להיות מורים מובילים. תפיסת עולם של מובילות, פרואקטיביות, העזה ומוטיבציה להנהיג עשויה להיתפס לא פעם כמטבע שחוק, כהצהרה שאין מאחוריה ממש. אלא שלדברי הסטודנטים חוויית ההשתתפות בפורום על

כל מרכיביה אכן הובילה אותם לחשוב על תפקידם כמורים, על זהותם המקצועית, כדברי אחד הבוגרים: "הפורום תרם לעיצוב דמותי כמנהיג ממספר סיבות: ראשית, הפורום כפלטפורמה לא מאפשר לסטודנט הלוקח בו חלק לשבת מהצד, כולם פעילים. שנית, הפורום מביא את הסטודנט לחוויה אישית-לימודית המעוררת מחשבה וחשיבה רפלקטיבית לאחר כל מפגש (לפחות עבורי). ולבסוף, עצם ההבנה שאתה לא רק תלמיד בתכנית המצוינים אלא שותף גם בפורום, שבעיני נכון לקרוא לו 'פורום ההנהגה של תכנית המצוינים' [...] מעצם היותו גולת הכותרת וספינת הדגל של התכנית. זהו היחס שצריך להינתן לפורום, זו הזדמנות אדירה למנף את הסטודנטים ואת התכנית. זה קורה בפועל, ואני מאמין כי ברבות השנים הדבר אף יתעצם" [24]. סטודנט זה מציין כי מה שתורם לו בגיבושה של הזהות בזו הם היחס אל הסטודנטים, היכרות עם מודלים והזדמנות לפגוש בתוך כל אלה גם את עצמו. מפגש שאיפשר לו לחשוב על דרכו העתידית. כך גם בדוגמאות הבאות שמובאות מפיהן של שתיים מבוגרות הפורום: "ראינו סרטים, פגשנו אנשים הנהגנו פרויקט [...] כל אלו גרמו לי להכיר דרכי הנהגה שונות – חיוביות ושליטיות – ולגבש את הדרך בה אני רוצה להנהיג ואיזה סוג של מנהיגה אני רוצה להיות" [4]; "משום שלמדנו ונפגשנו בתכנים היוצרים ומפגישים אותנו עם המנהיגות בתוכנו" [26]. בנוסף, הסטודנטים, כך נראה מתוך דבריהם, התנסו בעצמם בהובלה על הקשיים, האתגרים והדילמות הכרוכות בכך: "במסגרת הפורום חלקנו ניהלנו צוותים, שנפגשו הן בטלפון, הן במייל, והן פנים מול פנים. הצורך להוביל קבוצה לכדי יצירת תוצר מוחשי העמידה בפנינו דילמות מנהיגות חשובות" [16].

• **הפורום איפשר להם חשיפה והיכרות עם כלים ואסטרטגיות הנדרשות מהם כמנהיגים**

וקידם חשיבה יצירתית ורב כיוונית

התנסויותיהם במצבי הובלה, מלבד הפיתוח של תפיסת מובילות והבניית זהות מקצועית הולמת, כפי שתואר בסעיף הקודם, אף זימנה בפניהם מצבים שאיפשרו להם להתנסות בכאלה הדורשים מנהיגות, וכך רכשו כלים חשובים, כדברי אחד הבוגרים: "הייתי צריך גם לחשוב בעצמי, ולא רק 'לזרום' כמו שאני עושה בדרך כלל בלימודי במכללה. פתאום הייתי צריך לעמוד מול ציבור ולדבר על מה שאני עושה. בפורום הסטודנטים רוכשים כלים להיות מנהיגים חינוכיים [...] אין לי ספק, כי כמוני גם כל אחד אחר קיבל כלים שיכולים להפוך אותו למנהיג" [7]. מעניין להבין כיצד הם קושרים בין הכלים והאסטרטגיות הנדרשים ממנהיג חינוכי, שלדבריהם הם רכשו, למדו, פיתחו במסגרת הפורום לבין היכולת לראות את המציאות ולהתמודד איתה באופן יצירתי – רב פנים, רב אפשרויות. נראה שהם קושרים בין גמישות המחשבה והרב כיוונית שלה לבין היכולת להנהיג ולסחוף אחרים עימם. יצירתיות זו, גמישות זו, ראייה רב כיוונית של המציאות, פותחו אצלם תוך כדי הפעילות בפורום הסטודנטים הבין-מכללתי: "הפורום מעניק לכל אחד ראייה מורחבת יותר לדברים מה שגורם לו לראות את הדברים אחרת ולהנהיג את האחרים" [30], "מנהיג חינוכי בשבילי זה מורה היודע לסחוף את כולם, ואני חוזרת: את כולם! דבר זה דורש יצירתיות רבה" [21].

● **הפורום היווה מסגרת שהעצימה את משתתפיה ועוררה בהם תחושה שהם בחרו במקצוע הנכון ושהם מסוגלים לבצע אותו מתוך עמדה של מובילות ומנהיגות חינוכית**

המפגש עם רבים, שהינם גם אחרים וגם איכותיים, גם שונים וגם שותפים לאותן מטרות, העצימה את משתתפי הפורום, שכן הם חשו שייכים לקבוצה שמצפים ממנה להיות קבוצה מובילה ושגם היא מצפה לכך מעצמה. לקבוצתיות המיוחדת שנוצרה בפורום, לעמיתות עם רבים נוספים, שכולם שווים-למרות שהם שונים, כולם שייכים לקבוצה נבחרת, איכותית, החותרת למובילות והנהגה, הייתה השפעה על משתתפי הפורום שחשו שאינם לבד ועל כן הם מסוגלים להניע מהלכים: "מטבעי אני לא מתבודד, וגם אני חושב שקשה לאמן את עצמך להיות מנהיג באופן כזה. לעומת זאת, הרבה יותר קל וטבעי לי באופי שלי, להיות שותף לקבוצת מנהיגות. השותפות, התחושה שאני עכשיו נמצא בכיתה שלי בעוד שאר חברי הקבוצה נמצאים בכיתות אחרות, נותן לך את העוצמה, שאתה צריך כדי להיות המנהיג של הכיתה שלך. הקבוצתיות הזאת היא הפורום בשבילי. כשבתודעה שלי נוסף עכשיו, בזכות הפורום, שיש עוד מורים שאכפת להם ורוצים להוביל למקום טוב יותר, זה ממש נותן לי את הכוח הדרוש כדי להנהיג חינוכית את הכיתה שלי" [15]. הבוגרים מציינים עוד כי הפורום תרם לחיזוק תחושת השליחות החינוכית: "הפורום חיזק בי את משמעות השליחות החינוכית שלי" [37] ולהעצמה האישית. לדבריהם התחזקה אצלם גאוות יחידה ובעיקר התחושה שבחרו בתחום המקצועי הנכון. אך מעל לכל, הוא תרם להם להבנה כי מובילות היא עניין של בחירה, מוטיבציה, מאמץ ודבקות במטרה. הם הבינו, תוך כדי השתתפות בפורום, כי במקצוע ההוראה המושכות תהיינה בידיהם אם רק יבחרו ליטול אותן ולהשתמש בהן כדי להנהיג, ליזום, להוביל. דברים ברוח זו באים לכיטוי בדבריהם של רבים מבוגרי הפורום שכל אחד מהם בחר לנסח תחושה זו באופנים אחרים. נדגים זאת באמצעות שתי הדוגמאות הבאות: "הרבה פעמים כשאני אומר לאנשים שאני לומד חינוך התגובה הראשונית היא, 'מה? לא חבל?', או שאין כסף בתחום וכדו', אבל כשמגיעים למקום כזה ומבינים את היוקרה שיש במקצוע, את החשיבות ואת כוח ההשפעה שיש לנו בידיים לוקחים את הדברים בצורה הרבה יותר רצינית ונכונה!" [35]. "למדתי שהכל אפשרי, אם רק מעזים" [18].

סיכום, דיון ומסקנות

לאחר שנים של דשדושים החל פורום הסטודנטים, אחת ממסגרות הלמידה הייחודית של רג"ב, לפרוח. מטרת מחקר זה הייתה לנסות ולבדוק מה יכול להסביר את פריחתו של הפורום, כיצד ממסגרת מאולצת ודלת משתתפים הפך למסגרת, שמספר הפונים אליה גדל משנה לשנה, וגם הרחבת ערוצי פעולתה לא מצליחה לעמוד במגמת הביקוש ההולכת וגדלה. מובילי רג"ב, רכזי התכנית ומובילי פורום הסטודנטים עסקו בדבקות בחיפוש אחר דרכים להחיות את הפורום, ולהפכו להיות אבן שואבת בתכנית רג"ב. לשם כך הם ביצעו שני תהליכים בו זמנית. האחד: נערך ברור פנימי לגבי מטרותיו, אופיו, תפקידו של הפורום, ובהתאם לכך מטרותיו גובשו מחדש, תכניו עוצבו מחדש, כמו גם אופן פעולתו ואופיו, כפי שתואר לעיל. במקביל בוצע תהליך הערכה שוטף שליווה את פעולתו החל מ-2013. ממצאי השאלונים סייעו לנו לעצב באופן שוטף את דמותו של הפורום, ולשנות את פניו בכל שנה במטרה לשפרו. מספר

הסטודנטים הגדול שכיום מביע רצון להצטרף אליו, והמספר הגדל והולך של סטודנטים, שסיימו מחזור באחד מערוצי הפורום ועתה מבקשים להצטרף אליו פעם נוספת כדי להשתתף בערוץ נוסף, הובילו אותנו, כותבות המאמר, לנסות לברר את פשר התפנית שחלה, כדי ללמוד מה השינוי שחל בו היום, אשר מהווה, כפי שכה רצינו, אבן שואבת לסטודנטים נוספים בכל שנה. לצורך כך, התמקדנו במחקר זה בשתי שאלות: 1. איך הסטודנטים חווים את השתתפותם בפורום? 2. האם ובאיזו מידה הם תופסים את ההשתתפות בפורום כבעלת תרומה להכשרתם להיות מורים איכותיים, מתנכים מצוינים, מנהיגים חינוכיים (ממטרות רג"ב).

בחרנו להדגיש שתי נקודות מרכזיות העולות מממצאי המחקר:

חוויה של למידה מצמיחה ושמחה בסביבה רב-תרבותית

ניתוח איכותי-תמטי וכמותי של תשובות הסטודנטים לשאלות שהופיעו בשאלונים שניתנו בתום כל אחד משלושת מחזורי הפורום האחרונים (2013–2015) מעלה תמונה של הפורום כפי שזו מצטיירת בעיני בוגריו: מסגרת שמאפשרת צמיחה קוגניטיבית: מאפשרת למידה, מעודדת חשיבה ובכלל זה גם מפתחת חשיבה יצירתית, מסגרת מרגשת המעוררת אצל משתתפיה שמחה ונתפסת כפעילות חווייתית, חברתית, מעצימה ומערכת, מסגרת שאופייה הרב תרבותי והאווירה השוררת בה, תרמו במידה רבה לחוויית הלמידה שלהם. טובין (2010) דנה בדמותו של המורה האיכותי. לדבריה מורה כזה צריך להיות מומחה למידה, בשונה מהתפיסה שראתה במורה מומחה בהוראה. אין מדובר בהפרדה מוחלטת בין שתי ההסתכלויות על המורה אלא בהסתטת כובד המשקל מהמורה על יכולותיו ומומחיותו בהוראה, אל עבר תלמידיו כלומדים; שכן בסופו של דבר מטרת המומחיות בהוראה אינה בעצם ההוראה, אלא בחוויית הלמידה ומשמעותה עבור הלומדים. או כפי כדברי טובין: מטרתה של הוראה איכותית ומשמעותית היא: "לעזור לתלמידים לחוות את ההנאה ואת השמחה שבלמידה" (2010, 45). במחקר הנוכחי לא הושם הדגש על המורים והמנחים שהובילו את הפורום, שבוודאי היה להם תפקיד, ותרומתם ומומחיותם בלמידה ניכרת באופן שבו הסטודנטים חוו אותו. במקום זאת הושם כאן דגש על הלומדים שהינם סטודנטים להוראה. אלה הגיעו לפורום הבין-מכללתי ועברו לדבריהם תהליך של למידה חווייתית, מהנה, מצמיחה ושמחה. כך, לדבריהם. אווירת הפורום והסביבה האנושית הרב תרבותית שהוא זימן להם הוסיפו תרומה סגולית וערך מוסף על הלמידה במסגרת המכללה.

תרומת החוויה של הפורום לעיצוב זהות של משתתפיו כמורים איכותיים, מתנכים מצוינים ומנהיגים חינוכיים

סיכום הממצאים הנוגעים לשאלת המחקר השנייה מצביע על כך שלדעת למעלה מ-90% מבוגרי הפורום לאורך שלוש שנים הוא היווה מסגרת שהשתתפות בה תרמה להתפתחות זהותם האישית והמקצועית הנושקת ליעדי התכנית: כמורים איכותיים, כמתנכים מצוינים וכמנהיגים חינוכיים. 70% ומעלה מקרב המשיבים אף העריכו את התרומה הזו במידה רבה עד רבה מאד. ייתכן שהדמיון בשיעורי ההערכה שהתקבלו נובע מהקרבה בין הזהויות: מורה איכותי, מורה מצוין ומנהיג חינוכי. למרות זאת, השיעור הגבוה של הסטודנטים לגבי כל אחת מהזהויות, מצביע לדעתנו על כך שרובם, על פי תפיסתם, חוו כאן חוויות מעצבות זהות ויותר מכך זהות מקצועית ואישית המתחברת למצוינות חינוכית.

בספרו "מחוויות מפתח לנקודות מפנה" (2006), בוחן גד יאיר מגוון רחב של חוויות מפתח חינוכיות "אשר בזכות העוצמה הרבה שלהן, השפעותיהן נחקקות בלומדים לכל חייהם" (על הכריכה). הוא מחפש מה משותף לחוויות כאלה ואילו עקרונות ניתן לדלות מהן כדי להגדירן באופן מכליל כחוויות מפתח המחוללות נקודות מפנה, מעבר לחוויה ספציפית זו או אחרת וכן מעבר למרכיב האישיותי של מלמד מסוים או/וגם של לומד/משתתף מסוים. לשלושת העקרונות שמוצעים על ידו הוא בוחר לקרוא: מנועים, שכן מרגע שהם ניצתים כתוצאה מחוויות מפתח, הם מחוללים באדם תמורות הממשיכות להתפתח ולהשפיע על האדם. לעתים השפעתן היא כה מכרעת שהן עשויות לשמש נקודות מפנה ביוגרפיות בחייו. מהם שלושת המנועים הללו? (1) שינוי הכרתי – פתיחת עולם ידע והעשרתו. מהפך באופן המחשבה, התפיסה והבנת העולם. (2) רכיב רגשי – התרגשות, התאהבות, התלהבות, אושר ושמחה, (3) גילוי עצמי – אשר בשיאו מחולל תמורה בזהותם של המשתתפים אשר למדו על עצמם דברים שלא ידעו ועיצבו את דמות זהותם מחדש. את דבריו מסכם יאיר: "כאשר שלושת המנגנונים הללו הוצתו בצוותא, היו לפעילות השפעות חזקות מאד על המשתתפים בה" (2010, 246).

נימוקיהם של הסטודנטים עולים בקנה אחד עם שלושת המרכיבים שמציין יאיר: כאשר הם מנמקים מה היה בפורום שחיוק את הכשרתם להיות מורים איכותיים, מחנכים מציניים ומנהיגים חינוכיים, הם משתמשים בהנמקות הנוגעות לשלושת המנועים. הם העשירו את הידע ונחשפו לכלים להשבחת ההוראה כמו גם קיבלו הזדמנויות לפיתוח החשיבה בכלל והיצירתיות בפרט, הנדרשת לדבריהם ממנהיגים ואנשי חינוך בולטים. בכך ניכר שבא לביטוי המרכיב ההכרתי. המרכיב הרגשי הכולל התרגשות התלהבות ושמחה, תואר בפירוט לעיל. ואילו המנוע של הגילוי העצמי בא לביטוי בנימוקים הכוללים התייחסות לצמיחתם, העצמתם וחיוק הכרתם ביכולתם להוביל ולהשיג את יעדיהם.

"ספר זה" ממשיך יאיר וכותב על ספרו, "המחיש, כי למידה וזהות קשורים זה בזה; כי בתנאים מסוימים למידה מוליכה לשינוי בזהות, ובאחרים התמורה בדימוי העצמי היא שמעוררת למידה. בחוויות מפתח רבות מצאנו כי הרגע המשמעותי ביותר התגשם שעה שהפעילות נגעה בזהותם של המשתתפים. שהיה מפגש שבו השתקפה זהותם של המשתתפים על מראת ה'מלמד', וכשבמהלך הפעילות איתו הם גילו עצמם באור חדש" (2010, 249). נראה שזהויותיהם של אנשי הפורום שבאו ממגוון רחב של תרבויות ומגזרים, של תחומי התמחות ושל תחומי עניין אישי, הפכו להיות קרקע פורייה שהצמיחה למידה חווייתית ושמחה במיוחד. חווית למידה המשלבת צמיחה קוגניטיבית, רגשית וחברתית. חוויה שלדבריהם נגעה בזהותם האישית והשפיעה על עיצוב זהותם המקצועית כמורים מובילים במערכת החינוך. אף כי קשה בנקודת זמן זו של חייהם המקצועיים לדעת אם חווית הפורום תמשיך להשפיע על חייהם בעתיד באופן מהותי, וכן קשה לבודד את תרומתו של הפורום מתרומתם של מרכיבים נוספים שנכללו בהכשרתם להוראה במכללות ובתכנית רג"ב, הרי שבכל זאת בדיקת הדברים, שאמרו בסמוך לנקודת הסיום של מסגרת למידה ייחודית זו, מצביעה על דמיון עם דבריו של גד יאיר. על כן, הדברים מציתים בנו אופטימיות זהירה. אין לנו אלא לקוות שחוויתם המיוחדת בפורום תמשיך לעצב את זהותם ותתרום להם בעתיד להיות אנשי חינוך מובילים; שאת חוויית הלמידה בפורום ישאירו חקוקה בליבם גם לכשיהיו מורים ובעלי תפקידים בשדה החינוך.

מקורות

- גלסנר, א. (2014). תחושות של למידה משמעותית והשלכותיהן לחינוך ולהכשרת מורים. לקסי-קיי, ינואר (1). ראו: http://www.kaye.ac.il/images/files/KnowledgeCircle/LexicalMagazin/2014/1-January_2014/LexiKaye_1-2014.pdf.
- טובין, ד' (2010). המורה כמומחה למידה. **מעוף ומעשה**, 13, 45–70.
- אייר, ג' (2006). מחוויות מפתח לנגודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית. ספריית פועלים-הקיבוץ המאוחד בע"מ.
- פלדי, א' (2005). תהליך השיפור המתמיד ודרכי יישומו בבית הספר. בתוך א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן 2** (עמ' 437–457). אבן יהודה: רכס. <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/improvement.aspx>; ראו: מקוון, ראו: <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/improvement.aspx>.
- פרפנס, א' ווינשטוק, מ' (2013). חוויית למידה משמעותית. **הד החינוך**, פ"ח (1), 82–85.
- קלויר, מ' כהן, נ' ועבאדי ר' (2009). התפתחות התכנית לאורך השנים. בתוך קלויר, ר', כהן, נ', עבאדי, ר' וגרינפלד, נ' (עורכים) **הלכה מעשה וחזון – הכשרת סטודנטים מצוינים להוראה במכללות האקדמיות לחינוך** (עמ' 22–53). תל אביב: מכון מופ"ת.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), Reeve 261–278.
- Chang, J.-H., Hsu, C.-C., Shih, N.-H., & Chen, H.-C. (2014). Multicultural families and creative children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(8), 1288–1296. Available on-line at: <https://www.psychologytoday.com/blog/culture-conscious/201502/creativity-and-multicultural-experiences>.
- Markman, A., (2015). *Why People With Multicultural Experience Are More Creative*. Fast Company: Leadership. Available on-line at: <http://www.fastcompany.com/3043220/why-people-with-multicultural-experience-are-more-creative>
- Chen, Z.-H. (2014). Facilitating Learning Preferences and Motivation of Different Ability Students for Social-Competition or Self-Competition. *Educational Technology & Society*, 17 (1), pp. 283–293.
- Deci, E.L. & Ryan, M. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior, 227-268.
- Dembo, M.H. & Seli, H. (2012). *Motivation and Learning Strategies for College Success: A Focus on Self-Regulated Learning*. NY: Erlbaum.
- Hoban, G.F. (2004). Seeking quality in teacher education design: a four-dimensional approach. *Australian Journal of Education*. 48 (2), 117-133.
- Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing Autonomy-Supportive I-Thou Dialogue in Schools: Conceptualization and Socio-Emotional Effects of an Intervention Program. *Social Psychology of Education*. 15 (2), 251-269.

- Karmon, A., (2013). Teacher Policy along a Pedagogical Fault Line. In *Toward a New Paradigm in Israeli Education. The Eli Hurvitz Conference on Economy and Society* (pp.5-21). November 6–7, 2013 , Hilton Eilat Queen of Sheba Hotel, Eilat. Available on-line at: <http://en.idi.org.il/media/2791929/Hurvitz-2013-Education.pdf>
- Leung, A.K.-y. & Chiu, C.-y. (2010). Multicultural experience, idea receptiveness, and creativity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(5-6), 723-741. Available on-line at: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.63.3.169>
- Leung, A.K.-y., Maddux, W., Galinsky, A.D., & Chiu, C.-y. (2008). Multicultural experience enhances creativity: The when and how. *American Psychologist*, 63(3), 169-181. Available on-line at: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.63.3.169>
- Markman, A., (2015). Why People With Multicultural Experience Are More Creative. *Fast Company: Leadership*. Available on-line at: <http://www.fastcompany.com/3043220/why-people-with-multicultural-experience-are-more-creative>
- Maykut, P., & Morehouse, R., (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.
- Phillips, A.H. (2005). The Effects of Student-centered, Technology-based Instruction on the intrinsic motivation of secondary students. *Action Research Exchange*, 4(2) Available on-line at: <http://pdfcast.org/pdf/theeffects-of-student-entered-technology-based-instruction-on-the-intrinsic-motivation-of-secondarystudents>
- Pintrich, P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3). Retrieved February 11, 2005 from Academic Search Premier.
- Ryan, R., & Deci, E (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Saldana, J., (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Available at: https://books.google.co.il/books?hl=iw&lr=&id=jh1iCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT13&ots=OuBwZhXemU&sig=gBDiUpAru3LOw1BHurmPQpVvk3RU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Theroux, P. (1994). Enhance learning with technology. Available on-line at: <http://members.shaw.ca/priscillatheroux/motivation.html>
- Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

יכולת מרחבית של מתכשרים להוראת מתמטיקה

אביגיל צברי, קובלר שרית

יכולת מרחבית הינה מרכיב חשוב בקוגניציה האנושית. היא מאפשרת לאדם להתנהל במיטביות בעולם התלת-מימדי שבו אנו חיים. במאמר זה, שמטרתו הייתה לבדוק באיזו מידה משפיעה תכנית התערבות על יכולת מרחבית, נציע הגדרה למרכיביה. במחקר נמדדו שלושה מדדי הישג: ידע של הגדרות, מושגים ותכונות של גופים; שליטה בכישורי תפיסה מרחבית; יכולת הנמקה וכתובה מתמטית של הוכחות. כן נמדדה תחושת מסוגלות להבין וללמד גיאומטריה-המרחב. המחקר נערך בגישה המשלבת שיטה כמותית ואיכותנית. השתתפו בו 25 סטודנטים המתכשרים להוראת מתמטיקה במסלולים יסודי ועל-יסודי. תהליך ההתערבות נערך במסגרת קורס אקדמי. כלי המחקר היו שאלון ידע ושאלון מסוגלות שהועברו למשתתפים לפני תכנית ההתערבות ואחריה. נמצא, שלפני תכנית ההתערבות היה הבדל מובהק בשליטה במדדי הישג בין הקבוצות. בעקבות התכנית חל שיפור מובהק בהישגי הנבדקים בכל שלושת מדדי ההישג, ללא הבחנה בין הקבוצות. על פי ממצאי שאלון המסוגלות – כל הסטודנטים חשו שלמדו במהלך הקורס מהי תפיסה מרחבית (למרות שהגיעו מרקע מתמטי) והם שיפרו את תפיסתם המרחבית.

ממצאי המחקר מסייעים לגבש תובנות לגבי מספר תחומים: ידע שמתפתח אצל לומדי הקורס; שליטתם בכישורי תפיסה מרחבית ובמיומנויות המשנה שלה; קשיים של משתתפי הקורס וכיצד עליהם להתמודד עימם; רעיונות דידקטיים שמסייעים להוראה ואמונות בדבר תחושות מסוגלות להוראת גיאומטריה-המרחב.

מבוא

העולם שבו אנו חיים הוא עולם תלת-מימדי, וכדי להתנהל בו במיטביות שומה עלינו להיות בעלי תובנה-מרחבית המסייעת להתייחס לכיוונים, לעצמים ולמיקום במרחב (Tversky, 2004; Olkun, 2003). התמצאות במרחב מתאפשרת על ידי זיהוי מרכיביו ומציאת קשרים ויחסי גומלין בין מרכיבים אלו (Battista, 1999; Battista & Clements, 2002). אנשים נבדלים זה מזה בתפיסתם המרחבית, ובעלי יכולת מרחבית מתנהלים בו בצורה עדיפה על חסרי מיומנות זאת (גארנדר, 1996). לדעת מומחים ניתן לפתח ולשפר את היכולת המרחבית במהלך החיים (Hoffer, 1977). מפתחי תכניות לימודים למתמטיקה בארץ ובעולם מודעים לצורך לפתח תובנה מרחבית וממליצים לשלב בתכנית הלימודים פרקים מגיאומטריה המרחב החל מכיתות הגיל הרך ועד לסיום הלימודים בבית הספר העל יסודי (NCTM, 2000). בין הנושאים המומלצים להוראה: הכרת גופים תלת-מימדיים, פריסותיהם ומדידתם. בישראל נחשפים תלמידים לגיאומטריה המרחב החל מכיתות הגן ועד לסיום כיתה יב (משרד החינוך, 2006; משרד החינוך, 2009), אולם מחקרים מעידים שאצל תלמידים רבים התפיסה המרחבית לקויה, דבר הגורם לקשיי לומדים, לרתיעה ולפחד הקיימים בתחום לימודי זה, וכן לרתיעה גם אצל מורים (פטיקין ומילאט, 1999). בנייתו הישגי מורים שהתמקצעו להורות מתמטיקה בבית הספר היסודי התקבל ציון ממוצע נמוך ביותר בתחום הגיאומטריה (62), זאת לעומת ממוצע של 82 במספרים רציונאליים, וממוצע של 78 בפתרון בעיות מילוליות (שילד, פרידמן, אסולין, 2003). ממוצע ההישגים במתמטיקה של תלמידי כיתות ח' בישראל במחקר הבינלאומי TIMSS 2007

היה 463, גבוה במקצת מהממוצע הבינלאומי – 451 (נחמיאס וזוובסקי, 2007). לפיו ישראל מדורגת במקום ה-24 מבין 49 מדינות משתתפות. אך בגיאומטריה מיקומה של ישראל הוא מתחת לממוצע הבינלאומי (ציון ממוצע 436), לאמור, נמוך מההישגים בתחומי המתמטיקה האחרים (מספרים, אלגברה, נתונים והסתברות), ונמוך באופן מובהק סטטיסטית מהממוצע של סולם TIMSS האחיד (500). כמו כן מצביעים ממצאי המחקר על שיעור גדול של תלמידים בישראל שמוריהם הם בעלי ביטחון עצמי רב במוכנותם ללמד מתמטיקה (84% לעומת הממוצע הבינלאומי – 79%), אך בעלי ביטחון נמוך יותר ללמד גיאומטריה (80%), ובפרט נושאים השייכים ליחסים בין צורות דו-מימדיות ותלת-מימדיות (66%). לאמונותיהם של מורים יש השלכה רבה על יכולותיהם להורות, ולפיכך יש חשוב מאוד לחזק את תחושת מסוגלותם העצמית ואת אמונותיהם בהוראת גיאומטריה המישור והמרחב (פטקין, מילאת, 1999). זאת ועוד, בניתוח מבחני כניסה למכללות, נמצאו הישגים נמוכים בגיאומטריה, גם בקרב מתמחים להוראת מתמטיקה (Jones & Mooney, 2002), וביטחונם העצמי ללמד גיאומטריה היה נמוך.

במטרה להכשיר מורים למתמטיקה בעלי ידע דיסציפלינארי ומתודי, הבטוחים ביכולותיהם ללמד גיאומטריה של המרחב, פיתחנו קורס אקדמי, שהועבר במכללה אקדמית להוראה במרכז הארץ. מטרתו היו: לפתח מודעות של מורים למיומנויות של תפיסה מרחבית, לפתח תפיסה מרחבית, להקנות ידע פורמלי אודות גופים ומרחב, ללמד הנמקות וכתובות הוכחות למשפטים וטענות העוסקים בגופים ומרחב, לשפר את הישגי הלומדים בשליטה במדדי הישג, ולפתח את יכולותיהם להקנות את הידע שרכשו לתלמידים. באשר למורים – לפתח את אמונותיהם בדבר חשיבות הנושא ויעילותו ואת תחושת מסוגלותם ללמדו בבתי הספר. משך הקורס היה סמסטריאלי בהיקף של 1 ש"ש לסטודנטים המתכשרים להורות מתמטיקה בבית הספר היסודי והעל-יסודי, והוא הועבר על ידינו במשך שלוש שנים (כל שנה לקבוצת מתמחים אחרת), במהלכו חקרנו האפקטיביות של הקורס האקדמי, וביררנו סוגיות הקשורות להכשרה נאותה של סטודנטים להוראה בנושא זה.

מבחינה תיאורטית תורם המחקר לידיע של מרצים במכללות אודות שיפור שליטה במיומנויות תפיסה מרחבית בקרב סטודנטים להוראה. בעזרת המחקר ניתן להגדיר אלו תת-הכשרים של תפיסה מרחבית יש להקנות למורים למתמטיקה בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים, לזהות אמצעים לפיתוח שליטה בהם אצל סטודנטים אלו, להמליץ על מטרות לקורס אקדמי בנושא, ולברר אילו קשיים בהתפתחותה של תפיסה מרחבית נצפו אצל הנחקרים. מבחינה מעשית מאפשר המחקר להמליץ על דרך אופרטיבית להכשיר מורים בתחום. דהיינו: איזה ידע מתחום הדעת יש להציג בפני פרחי ההוראה וכיצד? באילו רעיונות דידקטיים יש לצייד את פרחי ההוראה על מנת שיוכלו לסייע לתלמידיהם להתמודד עם הנושא בעתיד? איזה שילוב יש לערוך בין ויזואליזציה לאנליזה של המרחב כדי לפתח מיומנויות שונות אצל לומדי הקורס? חקר אמונות של מורים מאפשר להשתמש בידע שמסתמך על מחקר זה לצורך שיפור ההוראה. הממצאים יאפשרו לבנות מודל לקורס המקדם ידע דיסציפלינארי ומתודי, מודעות לכישורי תפיסה מרחבית לצד פיתוח אמונות ותחושת מסוגלות להקנות ידע זה לתלמידי בית ספר.

רקע תיאורטי : מהי יכולת מרחבית

יכולת מרחבית הינה אחת המיומנויות הבסיסיות שמסייעות לאדם לפעול בסביבה בה אנו חיים ומתפתחים. גארדנר (1996) במודל ריבוי האינטליגנציות מבחין בה כאחת מהן, ומגדיר: אינטליגנציה מרחבית היא היכולת ליצור דימוי מנטאלי של עולם מרחבי, לתמרן בו, ולבצע אופרציות במהלך השימוש בו. יכולת זו מאפשרת לתפוס את העולם החזותי בצורה מדויקת, לבצע עיבודים, שינויים והתאמות בתפיסה החזותית. בעזרתה ניתן לשחזר, לדמיין ולתפעל חלקים מהעולם החזותי גם בלי לראותם בפועל (ארמסטרונג, 1997). מחקרים שניתחו גורמים הצביעו על הבחנה ברורה בין יכולת מרחבית ליכולת מילולית, והציגו אותם כשני מרכיבים המשלימים את האינטליגנציה האנושית (אגוזי, 2006). הבחנה זאת נתמכת על ידי מחקרים נורו-קוגניטיביים, המראים שאזורים שונים במוח פעילים בעת עיבוד מידע חזותי-מרחבי (אזורים בחציו הימני של המוח), לעומת אזורים הפעילים בעת עיבוד מידע מילולי (אזורים בחציו השמאלי של המוח).

היכולת המרחבית מורכבת ממכלול של מיומנויות קוגניטיביות בלתי מילוליות, שבעזרתן הפרט קולט, מפענח ומתפעל מייצוגים ויזואליים היוצרים את תמונת המרחב. חוקרים שונים מפרטים בדרך שונה מיומנויות משנה אלה. גארדנר (1996) שבר שמיומנויות אלה הן: תיאום חזותי-מוטורי, תפיסת עומק, הבחנה בין דמות מתוך רקע, תודעת כיוון, זיכרון מרחבי, הבחנה בצורות ובקביעותן, תפיסת מיקום ויחסים במרחב. ארמסטרונג (1997) מפרק את האינטליגנציה המרחבית לשלושה רכיבים:

- היכולת לקלוט ולהבין מידע ויזואלי. דוגמת היכולת להבחין בדמיון ושוני, תפיסה גלובלית של צורה, תפיסת יחסים בין גורמים ויזואליים והיכולת לזהות דמות-רקע. יכולת זאת מתרגמת מידע חזותי תלת-מימדי לתכונות.
 - היכולת ליצור תמונה מנטלית – לדמיין גופים מתוך ייצוגים דו-ממדיים או מתוך אינפורמציה מילולית.
 - היכולת לבצע מניפולציות בדמיון על תמונה מנטאלית. יכולת זו כוללת: יכולת לדמיין תנועה של גופים, או לדמיין שינויים ותהליכים בהם. המקור והתוצר של העיבוד המנטאלי הם חזותיים, והדגש הוא על התהליך המנטאלי שעובר האובייקט.
- בשפה מתמטית ארגון המרחב משמעו: המשגתו במונחים של קווים, זוויות, מצולעים, גופים וכד', תוך ביצוע טרנספורמציות עליהם (Duval, 1999). מלאך-פיינס (1998) מגדירה: "יכולת מרחבית" (Spatial Ability) היא היכולת להצליח בפתרון בעיות הדורשות לדמיין סידור או ארגון מרחבי כלשהו, וביצוע פעולות שכליות הכרוכות בו. לדוגמה, היכולת לדמיין את המסלול עד ליעד מסוים שאליו רוצים להגיע (כבישים מובילים, תוואי הדרך, וכו').
- (Linn & Petersen, 1985) מבחינים בשלושה תתי-כשרים שיוצרים את היכולת המרחבית: התמצאות במרחב (Spatial Perception), רוטציה מנטלית (Mental Rotation) והדמיה מרחבית (Spatial Visualization).
- **התמצאות במרחב** משמעה היכולת של היחיד לקבוע את היחסים המרחביים של גירוי מסוים ביחס לאוריינטציה של גופו. אחד המבחנים לבדיקתה הוא מבחן המוט והמסגרת.

במבחן זה שוהים הנבדקים בחדר חשוך שיש בו מסגרת ובתוכה מוט. הנסיין מטה את המוט ואת המסגרת והנבדקים מתבקשים ליישר את המוט כך שיהיה ניצב לרצפה, בלי להתחשב במצב המסגרת. אנשים המסתמכים על השיפוט הפנימי שלהם, ואינם מושפעים מן השדה הנתון וממסגרת ההתייחסות המוצעת להם, מצליחים במשימה זו טוב מאחרים (בלתי תלויי שדה).

- **רוטציה מנטלית** היא היכולת להזיז בדמיון צורה דו-ממדית או תלת-ממדית במהירות ובמדויק. אחד המבחנים לבדיקתה הוא להציג בפני הנבדק עצם תלת מימדי (או דו-מימדי) כלשהו ולצידו מספר עצמים שונים (או צורות שונות). על הנבדק לבחור איזה עצם מאלו שמוצגים בפניו זהה לעצם המקורי. כדי להצליח במטלה, עליו לבצע "סיבוב מנטלי" של העצם המקורי ולחשוב כיצד יראה מזווית אחרת.
 - **הדמיה מרחבית** היא הכושר ליצור דימוי ולהפעיל עליו מניפולציות שונות. כושר זה נבדק למשל באמצעות מבחן הצורות החבויות. במבחן זה מראים לנבדק כמה צורות מורכבות ולאחר מכן מציגים בפניו צורה פשוטה. מסתירים את הצורה הפשוטה והנבדק צריך לאתר אותה בתוך אחת מהצורות המורכבות. כושר זה בא לידי ביטוי במשימות שבהן נדרשות מניפולציות מורכבות ורב שלביות של מידע.
- כהן (2005) מוסיפה לשלושת תתי הכישורים הללו גם את יכולת הפירוק. ומגדירה: יכולת פירוק היא היכולת לפרק אובייקט ולראות חלקים מוסתרים של גופים.

חשיבות השליטה בתפיסה מרחבית

היכולת לדמיין רשת מובנת של חוקים, קשרים ויחסים, ולבצע אופרציות מתמטיות, שאינן מתמטיות באופן מנטאלי, מאפשרת לגייס מידע הדרוש לפתרון בעיות (Brown & Wheatley, 1990) ומסייעת להתנהל כמומחים בפתרון. יכולת זאת מאפשרת לבנות ולהפוך בדמיון ומובילה לגמישות מחשבתית; תלמידים בעלי כישורים מרחביים גבוהים מבצעים משימות בתחומי מתמטיקה ומדעים טוב יותר מאחרים, בעיקר משימות המבוססות על שימוש בייצוגים מנטליים, משימות הדורשות ביצוע טרנספורמציות מרחביות וביצוע של מניפולציות מנטליות על אינפורמציה חזותית. כן נמצא, שלטיפוח חשיבה מרחבית תרומה משמעותית להבנת מספרים ומדידות, לשליטה בשפה גיאומטרית ולהבנת נושאים מתמטיים מורכבים, המבוססים על יכולת הפשטה (Hoffer, 1977). חוקרים מצביעים על תפיסה מרחבית מפותחת כגורם להצלחה בלימודי גיאומטריה (Battista & Clements, 1996, Battista, 1999; Bishop, 1983) ועל קשר הדוק בין רמת אינטלגנציה מרחבית של הפרט לבין הישגיו בתחומים מדע וטכנולוגיה (לטנר, 1999). בחיי היום-יום כדי לנווט בעיר כלשהי חשוב לראות בדמיון את מפת רחובותיה והאזורים השונים בה, ולדמיין כיצד לנוע בה. תפיסה מרחבית מפותחת מאפשרת להבין מפות ורישומים גאומטריים (ארמסטרונג, 1997). עוד נמצא שתפיסה מרחבית תורמת לתוכנה גיאומטרית גם אצל סטודנטים להוראה (Unal, 2005).

יכולת מרחבית בתכנית הלימודים הבית-ספרית

תפיסה מרחבית ניתנת לפיתוח ושיכלול בכל מהלך החיים בהתאם לגירוים שמקבל האדם (Dickson, Brown, Gibson, 1984). במסמך הסטנדרטים של המועצה הלאומית למורי מתמטיקה בארה"ב (NCTM, 2000) נקבע, שעל תלמידים בגילאי גן עד י"ב להיות מסוגלים לנתח מאפיינים ותכונות של צורות גיאומטריות דו-ממדיות ותלת-ממדיות, ולפתח טיעונים מתמטיים לגבי יחסים וקשרים גיאומטריים. בהתאם לכך מצופה שלומדים יבצעו, באופן הדרגתי, משימות מהסוגים הבאים:

- זיהוי, שיום, בניה, ציור, השוואה ומיון של צורות בעלות שניים או שלושה מימדים.
 - תיאור מאפיינים וחלקים של צורות בעלות שניים או שלושה מימדים, והגדרת קבוצות של צורות בהתאם לתכונותיהן (כגון משולשים, פירמידות).
 - חקירה, תיאור וניבוי תוצאות המתקבלות מהרכבת צורות והפרדתן.
 - תיאור, שיום, פרשנות, ויישום רעיונות של מיקום יחסי, כיוון ומרחק במרחב (מציאה ושיום של מקומות עם יחסים פשוטים, כמו "קרוב ל [...]"), שימוש במערכת צירים בדומה לנהוגה במפות, זיהוי ויישום הזווית, שיקופים וסיבובים).
 - זיהוי ויצירת צורות שיש להן סימטריה.
 - העלאת השערות לגבי תכונות וקשרים גיאומטריים, בחינתם, ופיתוח טיעונים לוגיים להצדקת המסקנות (כגון חפיפה ודמיון).
 - תיאור, סיווג והבנה של קשרים בין סוגים של אובייקטים דו-ממדיים ותלת-ממדיים, תוך שימוש בהגדרותיהם (הבנת קשרים בין זוויות, אורכי צלעות, היקפים, שטחים ונפחים של אובייקטים דומים).
 - עוד ממליץ מסמך הסטנדרטים שתלמידים בגילאי גן עד י"ב ישתמשו בוויזואליזציה, בהנמקה מרחבית ובמודלים גיאומטריים לפתרון בעיות. לשם כך עליהם להיות בעלי יכולת:
 - ליצור דימוי מנטאלי של צורות גיאומטריות על ידי שימוש בזיכרון וראיה מרחבית.
 - לזהות ולבנות אובייקט תלת-ממדי מייצוג דו-מימדי שלו, וההיפך: לזהות ולבנות אובייקט דו-מימדי מייצוג תלת-מימדי שלו.
 - לשרטט אובייקטים גיאומטריים עם תכונות ספציפיות הקשורות למספרים ומדידות, כגון – אורכי צלעות ומידות זוויות.
 - להתמודד עם בעיות הקשורות לשטח פנים ולנפח של גופים.
- זוג המתמטיקאים ואן-הילה מדרג את התפתחות החשיבה הגיאומטרית, בסדר הירארכי בן 5 רמות (אצל רייז וחובריה, 1997), ומצביע על קשיים של תלמידים בתהליכים קוגניטיביים מהסדר הגבוה (רמות 4 ו-5 – דדוקציה ודיוק). במיוחד מתקשים תלמידים כאשר עליהם להתמודד עם מתן הוכחות (שם), כפי הנראה מכיוון שמוריהם עברו מלימוד פרוצדורלי למושגי ללא הכנת תשתית מתאימה, הנרכשת בעקבות פעילויות שונות עם צורות דו-ממדיות ותלת-ממדיות.

בישראל נלמד הנושא 'גופים' בבית הספר היסודי בכיתות ב', ד', ו' החל מהכרת שמותיהם ועד להכרת תכונותיהם והקשרים ביניהם. הלימוד נערך בשילוב עצמים מוחשיים וייצוגים ממוחשבים. הרפלקציה על פעילויות אלה מביאה להפנמת המושגים הגיאומטריים. מתוך פעילויות אלה מתפתחים כשרים גיאומטריים, כגון: היכולת לדמיין שינויים שעשויים לקרות בצורה בעקבות ביצוע טרנספורמציה כלשהי, מבלי לבצעה בפועל, חשיבה לוגית והבנת המבנה הגיאומטרי של הסביבה (משרד החינוך, 2006).

בחטיבות הביניים, לומדים גיאומטרית המרחב: בכיתה ז' מתמקדים בנפחים ושטח פנים של קוביות ותיבות, בכיתה ח' עוסקים במנסרות ובפירמידות (בשילוב עם משפט פיתגורס), ובכיתה ט' – גליל, חרוט, וכדור ומשפטים דוגמת: 'שר, העובר בנקודה שבמישור וניצב שם לשני ישרים שונים שבמישור זה, ניצב גם לכל ישר הנמצא באותו מישור ועובר באותה נקודה' (משרד החינוך, 2009).

מהו "ידע של מורה"?

ידע של מורה מורכב מתחומים אחדים, שניים מהם הרלוונטיים למחקר הנוכחי הם ידע תחום התוכן וידע פדגוגי להוראת תחום התוכן (Shulman, 1987): ידע תחום התוכן משמעו ידע של תכנים, עובדות, מושגים, תהליכים ותיאוריות בתחום. וכן ידע של אמיתות השייכות לתחום ומדוע הן מתקיימות. ידע פדגוגי להוראת תחום התוכן הוא היכולת להציג אותו באופן שמובן לתלמיד. לשם כך נדרש המורה לדעת כיצד מיוצגים התכנים הנלמדים אצל תלמידים, ולהתאים דרך הוראה שתתרום לקידום הבנת התלמידים (Shulman, 1987; Wilson, Shulman & Richert, 1987).

חוקרים שונים (Darling-Hammond, 2003; Ball & McDiarmid, 1988; Peterson, Putnam, 1992; Bergsten, 2003; Vredevoogd, & Reineke, 1992) מצביעים על קשר בין ידע המורה את תחום התוכן לבין איכות ההוראה. קיימת הסכמה בין החוקרים שידע המורים הוא בין הגורמים המרכזיים הקובעים מה הם מלמדים וכיצד (Fennema & Franke, 1992). לידע תחום התוכן תפקיד חיוני בתהליך החינוכי (Ball, 1988). מורים, ששליטתם בידע מרובה, מעשירים את התוכן הנלמד ומעמיקים בו, מציגים לתלמידיהם שאלות רבות וברמה קוגניטיבית גבוהה (חטיבה 2003). מורים אלה מסוגלים לגלות ולזהות שגיאות אופייניות של תלמידים, להתייחס לאמונות מוטעות ודרכי חשיבה של תלמידים ולפתח פעילויות המתאימות לרמתם (למשל לצורך הבנת מושגים מתמטיים, Even & Tirosh, 1995). משימות שבוחר מורה להציג, אופן הצגתן, רצף ההוראה ואופן ההתייחסות לשאלות תלמידים נקבעים, בין היתר, על-ידי ידע המורה את תחום התוכן שהוא מלמד.

שילוב בין ידע תוכני ופדגוגי עם התנסות בהוראה

שליטתם של מורים בידע תוכני אינה מבטיחה הצלחה בהוראה. לעיתים, גם כאשר ידע המורה משביע רצון, עדיין לוקה ההוראה בפועל בחסר. זוהר (Zohar, 2004) מצביעה על גורמים שיכולים לעכב השפעת ידע המורה על הפרקטיקה. לדוגמה: חוסר ניסיון, אמונות בדבר גישות להעברת ידע ואקלים בית-ספרי. על המורה לדעת היטב את תחום התוכן כדי שיוכל להציג מגוון דרכי הוראה, לשאול שאלות ולהציע פעילויות מסוגים שונים; אולם ידיעה זאת אינה מספקת, ויש להתייחס למרכיבים נוספים כמו: כיצד חושבים תלמידים? מהי היכולת והמוטיבציה שלהם? באלו סגנונות למידה הם נוקטים? מה קשה להם? וכן חומרי למידה מגוונים, מעורבות בתוכניות לימודים וידע לנהל כיתה. נמצא כי מורים מתקשים לנתח מצבי הוראה ולעגנם ברקע תיאורטי רלוונטי.

פער בין שליטה בתיאוריה להצלחה בהתנסות מעשית נמצא גם אצל סטודנטים להוראה (Harrington, 1991; Wubbels, 1993; Lamm, 1993), המתקשים ליישם את הידע התיאורטי בעבודה המעשית (פריצקר, 2001), ואינם עורכים את ההקשרים המצופים בין ידע תחום התוכן לידע הפדגוגי של תחום התוכן. ההמלצה היא לבנות קורסים שמשלבים את שני סוגי הידע.

אמונות מורים והשפעתן על התנהגות מורים ותלמידים

פילוסופיה אישית של מורים (תפיסותיהם, הידע שלהם וחשיבתם) לגבי תלמידים, תחום התוכן, הסביבה הלימודית ותהליך ההוראה משפיעים באופן משמעותי על התנהגות מורים ולומדים (חטיבה, 2003; Good, 1987). נמצא שיש קשר מובהק בין גישת מורים, ציפיותיהם והתנהגותם לבין הישגי תלמידיהם, ושיחם המורים לתלמידים בעלי יכולת נמוכה משפיע על הישגיהם (Good, 1987), לפיכך יש חשיבות ניכרת לחקור אמונות של מורים.

פילוסופיה אישית של מורים משפיעה על אופן שיפוטם ועל החלטותיהם לגבי השאלה כיצד איך תלמידים לומדים, ומכתיבה את דרכי הוראתם בהתאם. לדוגמא: מורים, המאמינים שיכולת חשובה ממאמץ והיא משפיעה יותר על הישגי תלמידים, מתרכזים בדרך כלל רק בתלמידים הטובים ומזניחים את חלשים יותר. התייחסות לחשיבה של מורים ולאמונות, שבאמצעותן הם מגדירים את עבודתם, מבהירה את דרך ההוראה מנקודת מבט של מורים; מורים המודעים לתיאוריות סמויות שלהם נמצאים בעמדה טובה יותר ומסוגלים לשפר את איכות דרכי ההוראה. חקר אמונות של מורים מאפשר להשתמש במסקנותיו לצורך שיפור ההוראה (חטיבה, 2003). Bloom (1976) מסווג אמונות של מורים לקטגוריות: אמונות לגבי תלמידים טובים, אמונות בדבר אחריות להצלחה וכישלון של תלמידים ואמונות העוסקות בסיבות להתנהגות תלמידים.

כיצד מתפתחות אמונות של מורים? מה מעצב או משנה את אמונות המורים?

מעט מאוד ידוע כיצד מתפתחות אמונות של מורים, וכיצד הן מתעצמות או נחלשות. יש הנוטים לחשוב כי הן מתעצבות בתקופות חייהם הראשונות (במהלך חינוכם בבית הספר ובקרב סביבתם הטבעית), והכשרה בבתי ספר לחינוך לא תשנה אותן (Pajares, 1992). חוקרים אחרים מייחסים למהלך ההכשרה להוראה תרומה רבה להתייצבות אמונות מורים. Strauss, 1996

מייחס להתנסות המעשית תפקיד בהתפתחות של האמונות. לדעתו במהלך התנסות מעשית חשובים מורים לתפיסות חדשות, דבר הגורם לעימות בין ידע קודם לידע חדש ועשוי ליצור שינוי באמונות. על פי חטיבה (2003), מורים, אשר עורכים רפלקציה על התנסות מעשית בבית הספר ומורים היוצרים אינטראקציה מסוגים שונים עם הסביבה הלימודית ועם מורים אחרים, שוקלים ומארגנים מחדש את אמונותיהם ומעצבים תיאוריות פילוסופיות סמויות. רוס (Ross, 1995) רואה בהשתלמות את אחד האמצעים לשינוי אמונותיו של מורה אודות מתמטיקה ודרכי הוראתה. השתלמות המושתתת על סדנאות והתנסויות קצרות מאפשרת הזדמנות לבחון את הנלמד בכיתת בית-הספר, מזמנת היזון חוזר ורפלקציה משותפת. כל אלה גורמים לשינויים בידע, בדרכי הוראה ובתפיסות של מורים ותלמידים.

מסוגלות עצמית ואמונות הקשורות להוראת מתמטיקה

בספרות המקצועית מדגישים את חשיבותן של אמונות מורים ותלמידיהם ואת השפעתן על ההישגים הלימודיים של לומדי מתמטיקה. המסקנה ממחקרים שבדקו את הוראת המתמטיקה (לדוגמא: Wilson & Lloyd, 2000) היא שההוראה מושפעת באופן ישיר מאמונות מורים ותלמידים אודות טבעה, דרכי הוראתה ולמידתה של המתמטיקה, ותחושת מסוגלות עצמית. אמונות אודות דרכי הוראה ולמידה של מתמטיקה מסודרות על פני רצף, כאשר בקצהו האחד מצויה הגישה המסורתית השמה את המורה במרכז, לעומתה גישה חדשנית רואה את התלמיד במרכז. גישה זו, המתבססת על עקרונות של קונסטרוקטיביזם (הבניית הידע על ידי התלמיד), מתבצעת תוך פעילות חקרנית ואקטיבית. דרכי ההוראה בה משלבים אסטרטגיות של למידה שיתופית ושימוש בתקשורת מתמטית כאמצעי הוראה ולמידה.

אמונות אודות מסוגלות עצמית פירושן הערכות אודות היכולת לארגן וליישם את רצף הפעילויות הנדרש כדי להשיג תפוקות מיועדות. תחושת מסוגלות עצמית של לומדים משפיעה על ההנעה ללמידה ומנבאת את הישגיהם האקדמיים (Pajares, 1996).

שאלות המחקר

מטרת המחקר היתה לבחון תהליך שעוברים משתתפים בקורס אקדמי בנושא "גופים ותפיסה מרחבית", ולזהות מרכיבים בידע מרחבי שהתפתחו אצל סטודנטים בעקבות תכנית התערבות. שאלות המחקר בחנו שלבים ותהליכים בהתפתחות תפיסה-מרחבית אצל המתכשרים להורות מתמטיקה בבית-הספר היסודי ובחטיבות הביניים. שאלות המחקר היו:

- מהו הידע ומהי רמת התפיסה המרחבית אצל הלומדים בתחילת הקורס ובסיומו ובאיזו מידה חלו תמורות במרכיבים אלו אצל לומדים מתמחי מתמטיקה שהשתתפו בקורס? (לדוגמא: האם התפתחה יכולת לקלוט ולהבין מידע ויזואלי, יכולת לדמיין גופים מתוך ייצוגים דו-מימדיים, יכולת לדמיין גופים מתוך אינפורמציה מילולית, יכולת לבצע מניפולציות בדמיון על תמונה מנטלית? האם התפתח ידע אחר?).
- באיזו מידה חלו שינויים באמונות ובתחושת המסוגלות להורות את הנושא בקרב הלומדים בקורס ומה הקשרים בין ההשתתפות בקורס לשינויים אלה?

- אילו רעיונות דידקטיים שיסייעו בכתות ההתנסות יש להקנות לסטודנטים על פי ממצאי המחקר ותחושות המשתתפים בקורס?

שיטת המחקר

סוגה מחקרית: במחקר זה לימדנו ידע ותובנה בנושאים מרחביים ובחנו את הפרקטיקה שלנו. לפיכך המחקר נערך כמחקר-פעולה. ניתוח הממצאים נעשה במתודולוגיה משולבת, לאמור, ניתוח כמותי ואיכותני לממצאים. המתודולוגיה המשולבת, המכונה הפרדיגמה השלישית, מאפשרת להשלים נקודות חולשה של סוגה מחקרית אחת בעזרת נקודות החוזק של האחרת (Johnson & Onwuegbuize, 2004).

אוכלוסיית המחקר: במחקר השתתפו סטודנטים המתמחים להוראת מתמטיקה בבתי-הספר היסודי והעל-יסודי. הם השתתפו בקורס סמסטריאלי בהיקף 1 ש"ש שהקנה ידע בנושאים מרחביים ושליטה במיומנויות מרחביות.

לוח 1: התפלגות הנחקרים בזיקה למשתני רקע

משתנה רקע	N	%
מסלול הלימודים		
יסודי	13	52
על יסודי	12	48
סך הכול (N)	25	100%
שנתון		
א	1	4
ב	8	32
ג	3	12
לימודי הסבה או הרחבת הסמכה	13	52
סך הכול (N)	25	100%
הקורס בו למדו		
גופים ותפיסה מרחבית	13	52
גיאומטרית המרחב	12	48
סך הכול (N)	25	100%
מיגדר		
זכר	1	4
נקבה	24	96
סך הכול (N)	25	100%

כפי שניתן לראות מלוח 1 :

- לא ניתן לערוך השוואות על פי מגדר, שכן מרבית המשתתפים בקורסים היו סטודנטיות (רק משתתף אחד ממין זכר).
- כמחצית הלומדות בקורסים השתייכו למסלול יסודי (52%), וכמחציתן למסלול העל-יסודי (48%). נתון זה מאפשר להשוות בין האוכלוסיות. אלה מהמסלול היסודי למדו בקורס "גופים ותפיסה מרחבית", ואחלה מהמסלול העל-יסודי – בקורס "גיאומטריה המרחב".
- כמחצית מן המשתתפות בקורסים אלה היו סדירות (48%), וכמחציתן – (52%) סטודנטיות שהן מורות בפועל (בעלות תואר ותעודת הוראה למתמטיקה בבית הספר היסודי, אובעלות תואר במקצוע הקרוב למתמטיקה ותעודת הוראה) והן לומדות להרחבת הסמכה, ומבקשות ללמד מתמטיקה בבית הספר העל-יסודי. נתון זה מאפשר ללמוד במקביל על סטודנטים לעומת מורים בפועל.

משתני המחקר : במחקר נמדדו משתנים תלויים ובלתי תלויים.

המשתנים הבלתי תלויים : זמן שנמדד על פני מדרג בן 2 ערכים (תחילת קורס, וסוף קורס),

מסלול הכשרה (ללמד בבית-ספר יסודי, וללמד בבית-ספר על-יסודי).

המשתנים התלויים : מדדי הישג שבדקו את היכולת המרחבית של הנבדקים. נמדדו שלושה מדדי הישג ראשיים (חלקם פורטו למשתני עזר), הגדרנו אותם כמדדים ליכולת מרחבית, בהתאם לרקע התיאורטי ולמבחן-קדם שערכו. משתני הישג שנמדדו היו :

- **ידע של הגדרות, מושגים ותכונות של גופים**
- **כישורי תפיסה מרחבית.** שליטה בכישורי "תפיסה מרחבית" נמדדה על-פי רמת השליטה במיומנויות המשנה: הכרה של האובייקט מנקודות ראות שונות, הנעתו בדמיון, ביצוע מנטאלי של טרנספורמציות ומניפולציות על גופים או אובייקטים מרחביים, יצירת תמונה מנטאלית מתוך מידע מילולי או ויזואלי, ומעברים בין מימדים (מדו מימד לתלת מימד ולהפך).
- **יכולת הנמקה מילולית וכתובה פורמאלית של הוכחות.** מדדי הישג נמדדו על פני סולם בן חמישה ערכים: 1 – מצייין חוסר שליטה, 5 – מצייין שליטה מלאה. בבדיקת α של קרוונך נמצאה עקביות פנימית טובה בכל אחד ממדדי הישג הן במדידה שלפני תכנית ההתערבות והן במדידה שאחרי תכנית ההתערבות, כפי שניתן לראות מלוח 2.

לוח 2 : עקביות פנימית של מדדי הישג על פי מדידות שנערכו לפני ואחרי תכנית ההתערבות

מדדי הישג	לפני תכנית התערבות	אחרי תכנית התערבות
ידע של מושגים והגדרות	$\alpha = .78$	$\alpha = .74$
שליטה בכישורי תפיסה מרחבית	$\alpha = .86$	$\alpha = .89$
יכולת הנמקה מילולית וכתובה פורמלית של הוכחות	$\alpha = .79$	$\alpha = .82$

כמו כן הוגדר משתנה הישג נוסף: ידע אלגוריתמי (ביצוע חישובים שונים באובייקטים מרחביים), אולם לא נמצאה עקביות פנימית גבוהה בין הפריטים שבדקו משתנה זה ולפיכך לא הוא לא נכלל בממצאים ובניתוחם.

במקביל למדידת הישגים נבדקו אמונות ותחושת מסוגלות של הנחקרים לעסוק בנושא גיאומטריה-המרחב. האמונות ותחושת המסוגלות נבדקו בעזרת שאלון שהועבר לפני ההשתתפות בקורס ובסיומו. ההיגדים בשאלון עסקו בתחושת המסוגלות של הנבדקים ללמד, בתחושתיהם לגבי הידע המתמטי והמתודי שלהם, ביכולת לתכנן שעור ולהעבירו, באיזו מידה מהווה לגביהם גיאומטריה-המרחב נקודת חוזק, באיזו מידה יש חשיבות לקורס אקדמי בנושא, עד כמה הם אוהבים את גיאומטריה-המרחב, ואמונתם עד כמה ניתן לפתח תפיסה מרחבית בכל גיל. אמונות הסטודנטים ותחושת המסוגלות נבדקו על פני סולם בן 4 ערכים: 1 – מצויין חסר מסוגלות ואמונה, 4 – מצויין מסוגלות ואמונה במידה מרובה. כן נבדקו היבטים דידקטיים המסייעים לפיתוח תובנה גיאומטרית ונבחנו קשיים של סטודנטים בנושאים מרחביים.

כלי המחקר

1. שאלונים הבודקים את מדדי ההישג הועברו לנבדקים לפני הקורס ולאחריו.
2. כך לגבי שאלון אמונות ותחושת מסוגלות.
3. משוב שהועבר בסיום הקורס שבו התבקשו הסטודנטים לכתוב מה רכשו לעצמם במהלכו.
4. משימות לפיתוח תפיסה מרחבית שניתנו במהלך הקורסים.

הליך המחקר

שלב א: מחקר גישוש. התקיים במהלך שנת הלימודים תשס"ה, על קבוצה של כ-25 סטודנטים המתכשרים להוראה לגילאי גן – כיתה ב', שהשתתפו בקורס אקדמי. במהלכו נבנו כלים למדידת ידע, להערכת התפתחות תפיסה מרחבית, ולהערכת מסוגלות ואמונות פרחי הוראה בחשיבות הקניית הנושא וביכולתם ללמדו. נערכו מעקב ותצפיות להתנהגות לומדים והתהליך שהם עוברים במטרה לתעד ולזהות משתנים רלוונטיים. הממצאים מראים כי חל שיפור רב באמונותיהם וביכולתם של הסטודנטים לעסוק במשימות תלת-ממדיות. בעקבות המחקר תוקנו הכלים, הקורס האקדמי נבחן מחדש, והתקיים מחקר על פי השלבים ב-ה:

שלב ב: מבחן קדם – אבחון ידע התחלתי (pre-test). בדק שליטה בידע מרחבי וכישורי תפיסה מרחבית אצל 25 נבדקים המתכשרים להוראת מתמטיקה בבית-הספר היסודי והעל-יסודי. השאלון הועבר לפני ההשתתפות בקורס. הנתונים ממבחן הקדם עובדו בכלים לניתוח סטטיסטי של נתונים כמותיים.

שלב ג: שאלון לקביעת אמונות תחיליות ותחושת מסוגלות. הועבר שאלון שבחן אמונות ותחושת מסוגלות של הסטודנטים לפני השתתפות בקורס לגבי יכולותיהם להבין וללמד היבטים מרחביים.

שלב ד: תכנית התערבות. בתכנית השתתפה קבוצת הניסוי; במהלכה הוקנו לנבדקים כלים לפיתוח יכולות מרחביות, ידע תוכן וידע דידקטי. ההקניה התבצעה במסגרת קורס סמסטריאלי במהלך שלב זה נערכו:

- תצפיות בשיעורים הניתנים במסגרת הקורס במטרה לזהות התנהגות לומדים והיבטים רלוונטיים במהלך השיעורים.
- ראיונות של הסטודנטים המשתתפים בקורס.
- ראיון שקיימו לומדי הקורס עם תלמידים בבית-הספר. במהלך הקורס נדרשו המשתתפים לראיין תלמיד מכיתות האימון שלהם אודות ידיעותיהם בנושא גופים.
- ניתוח משימות שניתנו לתלמידי הקורס (לדוגמה תכנון שיעור שערכו במטרה ללמד בכיתות האימון, והתנסות-הוראתית).

שלב ה: בחינת המדדים לאתר תכנית ההתערבות. בסיום קורס נערך מבחן בטר (דומה למבחן הקדם) בו נבדקו ידע-פורמאלי, כישורי תפיסה מרחבית, יכולת הנמקה מילולית והוכחה מתמטית, ואמונות אצל הנחקרים. המטרה הייתה לאבחן את תרומת תכנית ההתערבות לשלושת מדדי ההישג ולאמונות ותחושת מסוגלות. לפיכך הועבר שאלון הזהה לזה שהועבר בתחילת הקורס.

עיבוד נתונים

נתונים כמותיים: נערך ניתוח כמותי של שלושת מדדי ההישג כפי שהתקבל משתי ההעברות של מבחנים ושאלוני הערכה. חושבו התפלגות שכיחויות, ממוצעי שליטה בכל אחד מן המבחנים, סטיית תקן, וניתוחי שונות.

נתונים איכותניים: נערך ניתוח תוכן לתכנית הלימודים בקורס, למשימות שניתנו לסטודנטים שהשתתפו בתכנית ההתערבות, נערכה חלוקה קטגוריאלי ליהיגרי הסטודנטים.

הבטחת זכויות נחקרים

במחקר נשמרו כללי אתיקה. השתתפו בו רק נחקרים שהביעו הסכמתם להיחקר, לאחר שקיבלו תיאור והסבר על המחקר ועל חלקם בו. הובטח להם חיסיון מלא על פרטיהם האישיים, וכי שלא יעשה שימוש במידע ללא רשותם לצרכים אחרים (שאינם המחקר הנוכחי). תנאי בסיסי לאיסוף מידע אמין הושגת על יחסי אמון עם הנחקרים.

ממצאים

ממצאים לגבי ידע תוכן ותפיסה מרחבית של הסטודנטים

במטרה לבדוק את השפעת תכנית ההתערבות על הישגי הלומדים במדדים:

- ידע של הגדרות, מושגים ותכונות של גופים
 - תפיסה מרחבית וכישוריה
 - יכולת הנמקה מילולית וכתובה פורמלית של הוכחות מתמטיות
- נערך בתחילה ניתוח MANOVA חד-כיווני להשוואה בין הקבוצות השונות לפני תכנית ההתערבות. בניתוח MANOVA זה נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות:
- $$= 49 F(3,21)=6.81, p < .01, \text{Eta}^2$$
- במקביל נמדדו בשתי קבוצות המחקר ממוצעים, סטיות תקן, וניתוח שונות לכל אחד ממדדי ההישג לפני תכנית ההתערבות. הממצאים מוצגים בלוח מספר 3.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן, וניתוחי שונות של שלושת מדדי ההישג במדידה שנערכה לפני תכנית ההתערבות, בחלוקה לפי קבוצת הכשרה (יסודי/ על-יסודי)

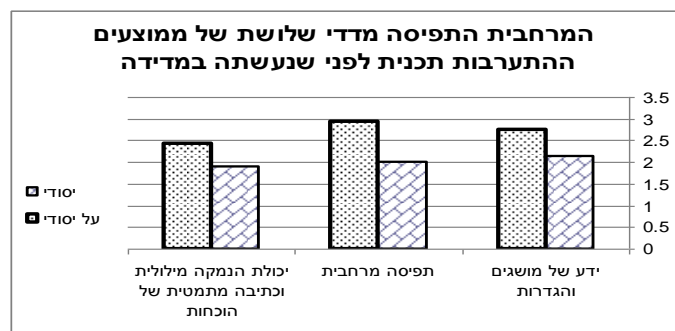
ETA ²	F(1, 23)	קבוצות				מדדי הישג
		על יסודי		יסודי		
		S.D.	M	S.D.	M	
.13	3.28	.89	2.76	.86	2.13	ידע של מושגים והגדרות
.29	9.35**	.67	2.93	.85	2.00	תפיסה מרחבית
.12	3.14	.76	2.44	.78	1.89	יכולת הנמקה מילולית וכתובה מתמטית של הוכחות

**p<.01

שליטת הסטודנטים במדדי ההישג נמדדה על פני סולם בן 5 ערכים (1- חוסר שליטה, 5 - שליטה מלאה). כפי שעולה מלוח 3:

- ממוצע השליטה של סטודנטים המתמחים ללמד מתמטיקה לפני תכנית ההתערבות בעל-יסודי גבוה מזה של המתמחים ללמד בבית הספר היסודי, בכל אחד ממדדי השליטה.
- השליטה הנמוכה ביותר אצל שתי הקבוצות היא ביכולת הנמקה ובכתיבת הוכחה פורמאלית (ממוצעי שליטה: 1.89 ו-2.44).
- השליטה הגבוהה ביותר אצל המתמחים ללמד בבית-ספר יסודי התקבלה בידע של מושגים והגדרות (2.13) ואילו אצל המתמחים ללמד בבית הספר העל-יסודי התקבלה שליטה מירבית בכישורי תפיסה מרחבית (2.93).
- בניתוחי השונות שנעשו לכל מדד בנפרד נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות בכישורי התפיסה המרחבית (2.93 ; $p < .01$; $F(1,23) = 9.35$; $\eta^2 = .29$). כלומר, כישורי התפיסה המרחבית של סטודנטים המתמחים להוראת מתמטיקה בבית הספר העל-יסודי לפני ההתערבות, גבוהה באופן מובהק מזה של סטודנטים המתמחים להוראה בבית הספר היסודי. בתרשים ניתן לראות בבירור את ההבדלים בין הקבוצות לפני תכנית ההתערבות.

תרשים 1: ממוצע השליטה של הנבדקים בשלושת מדדי ההישג, לפני תכנית ההתערבות, ממוינים על פי גיל ההכשרה



לבדיקת ההבדלים בין מדידות שנערכו לפני תכנית ההתערבות לאלו שנערכו לאחריה, וכן להבדלים שחלו בין שתי הקבוצות לאורך הזמן נעשה ניתוח 2x2 MANOVA (קבוצות x זמן). בניתוח זה נמצא הבדל מובהק בין שתי המדידות: $F(3,19) = 25.72, p < .001, \eta^2 = .80$, אך יש לציין שלא נמצאה אינטראקציה מובהקת של קבוצות x זמן. התקבל: $F(3,19) = 1.12, p > .05$. כלומר נצפה שיפור רב במדדים השונים בעקבות תכנית ההתערבות, ולא נמצאו הבדלים בשינוי בין הקבוצות. מגמת השינוי, הן אצל המתמחים ללמד מתמטיקה בבית-הספר היסודי, והן אצל חבריהם בבית הספר על-יסודי הייתה זהה. בלוח 4 שלהלן מוצגת השוואה בין ממוצעי השליטה בשלושת המדדים לפני ואחרי תכנית ההתערבות.

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן, וניתוחי שונות של שלושת מדדי ההישג לפני תכנית התערבות ואחריה

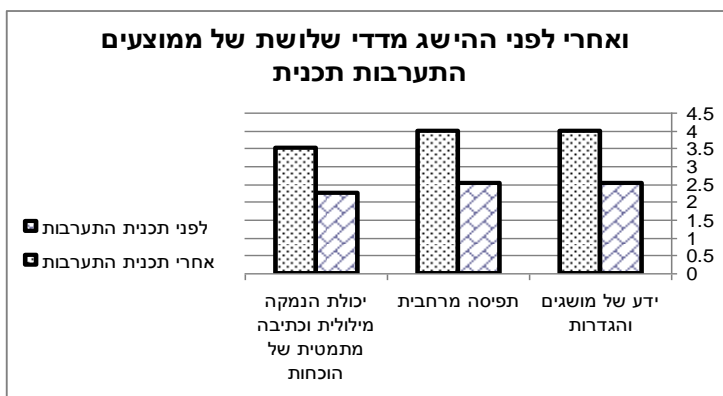
ETA ²	F(1, 21)	זמן				מדדי הישג
		אחרי תכנית התערבות		לפני תכנית התערבות		
		S.D.	M	S.D.	M	
.78	74.04***	.84	3.98	.91	2.53	ידע של מושגים והגדרות
.75	62.29***	.90	4.00	.90	2.54	תפיסה מרחבית
.77	70.01***	.85	3.50	.79	2.25	יכולת הנמקה מילולית וכתובה מתמטית של הוכחות

p < .001

כפי שעולה מלוח 4:

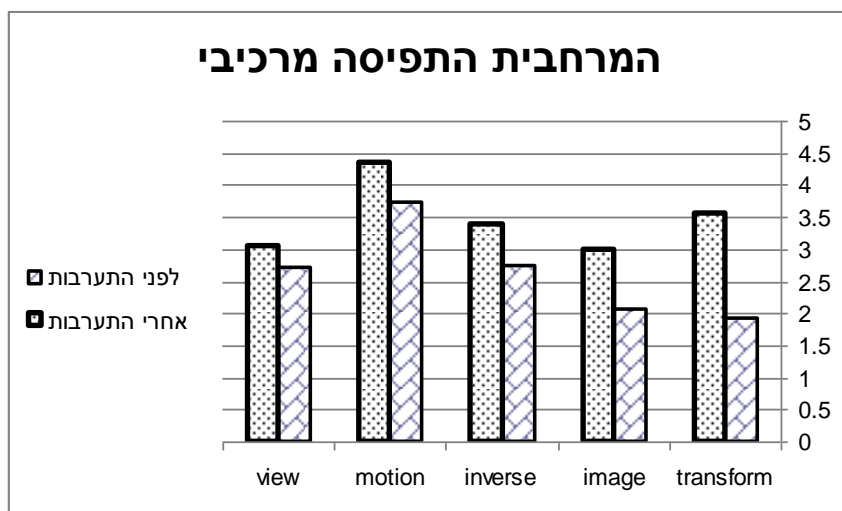
- שליטתם של המשתתפים בתכנית ההתערבות בכל אחד משלושת מדדי ההישג השתפרה משליטה נמוכה-בינונית (דרוג 2–3 על פני סולם של 5 ערכים) לשליטה טובה (3.5–4 על פני סולם של 5 ערכים).
- השליטה הגבוהה ביותר נמצאה בכישורי תפיסה מרחבית (ציון ממוצע 2.5 לפני תכנית ההתערבות ו-4.00 אחריה).
- בניתוחי השונות שנעשו לכל מדד בנפרד נמצאו הבדלים מובהקים בין מדידות שנערכו לפני תכנית ההתערבות לאלו שאחריה בכל שלושת המדדים.
- על פי הממוצעים: בכל המדדים חל שיפור בין שתי המדידות. מימדי השיפור כמעט זהים בשלושתם (גודל השינוי: בין 1.25 ל 1.46).
- בתרשים 2 מוצגים ממוצעי השליטה של הנבדקים בשלושת מדדי ההישג לפני תכנית ההתערבות ולאחריה.

תרשים 2: ממוצע שליטה של הנבדקים בשלושת מדדי ההישג לפני תכנית ההתערבות ואחריה



המשתנה "תפיסה מרחבית" נמדד בעזרת חמישה משתני עזר: הכרה של האובייקט מנקודות ראות שונות (יופיע בתרשים להלן כ-view), הנעה של האובייקט בדמיון (יופיע בתרשים כ-motion), ביצוע טרנספורמציות ומניפולציות על הגוף (יופיע בתרשים כ-transform), הדמיה של הגוף בדמיון (יופיע בתרשים כ-image), ומעברים בין דו-מימד לתלת-מימד וההיפך (יופיע בתרשים כ-inverse). בתרשים 3 שלהלן מופיעה שליטה ממוצעת של הנבדקים בכל אחד מן המרכיבים של התפיסה המרחבית לפני ואחרי תכנית ההתערבות.

תרשים 3: שליטה ממוצעת של הנבדקים במרכיבים השונים של ה"תפיסה מרחבית", לפני תכנית ההתערבות ואחריה



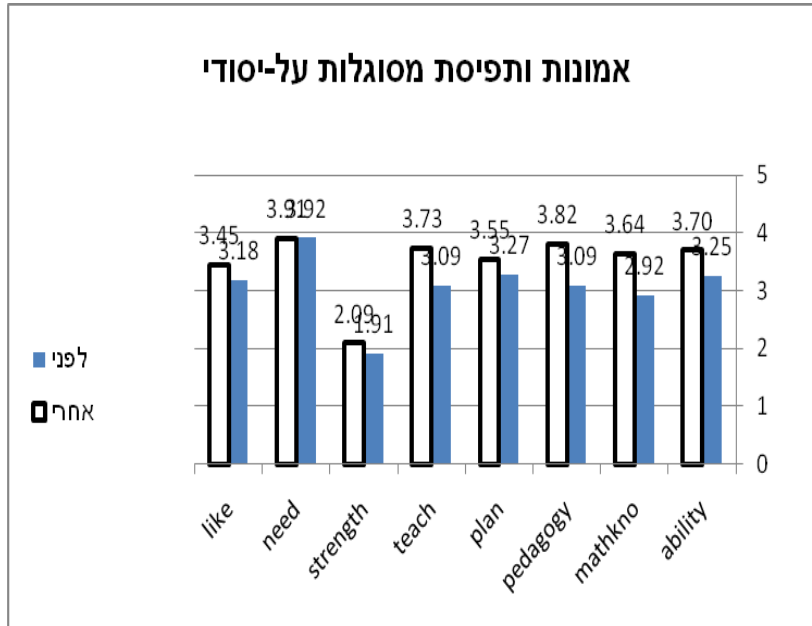
מן התרשים עולה:

- שליטתם של הנבדקים במרכיבים השונים של תפיסה מרחבית השתפרה בעקבות השתתפותם בקורס אקדמי.
- השליטה הגבוהה ביותר של הנבדקים לפני תכנית ההתערבות ולאחריה התקבלה ביכולת להניע את הגוף בדמיון (ציון של 3.72 ו 4.36 בהתאמה מתוך ציון מכסימלי 5). בדיקה חוזרת של הפריטים בשאלון שבדקו יכולת זאת מראה שהיה מקום לשפרם.
- במרבית המרכיבים של תפיסה מרחבית – לפני תכנית ההתערבות התפיסה הייתה ברמה נמוכה, ואילו לאחריה ברמה טובה.
- השליטה ברמה הנמוכה ביותר לפני תכנית ההתערבות התקבלה אצל הנבדקים ביכולת לבצע טרנספורמציות ומניפולציות על הגוף (ציון של 1.93 מתוך ציון מכסימלי 5).
- השליטה ברמה הנמוכה ביותר לאחר תכנית ההתערבות התקבלה אצל הנבדקים ביכולת לראות את הגוף בדמיון (ציון של 2.99 מתוך ציון מכסימלי 5).
- השינוי המכסימלי בין מדידות שנערכו לפני תכנית ההתערבות לאלה שנערכו לאחר מכן התקבל ביכולת לבצע טרנספורמציות ומניפולציות על גופים (פער של 1.62 בין המדידות).
- שיפור משמעותי חל אצל הנבדקים בעקבות תכנית ההתערבות ביכולת לראות את הגוף בדמיון. גודל השיפור: כמעט בציון אחד מתוך חמישה אפשריים (מ- 2.05 ל- 2.99).
- השינוי הקטן ביותר בין מדידות שנערכו לפני תכנית ההתערבות לאלה שנערכו לאחר מכן התקבל ביכולת לראות את הגוף מנקודות ראות שונות (פער של 0.34 בין המדידות).

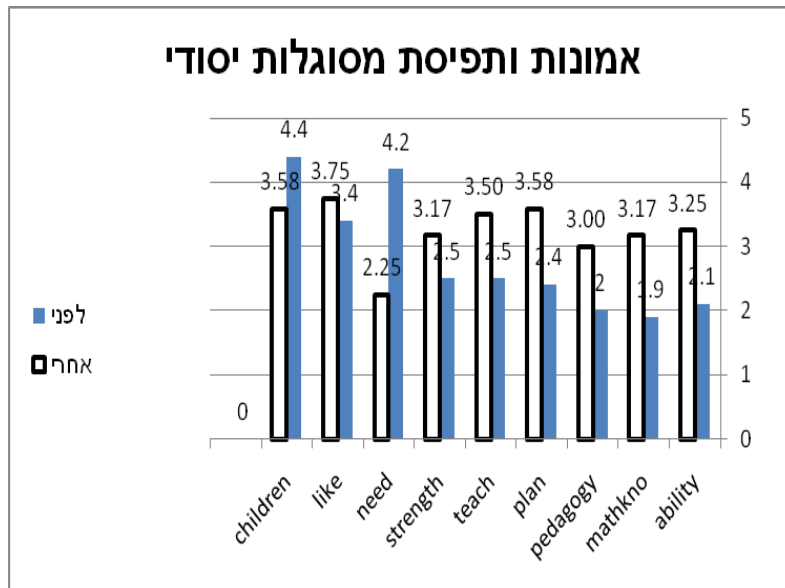
ממצאים לגבי השינוי באמונות הסטודנטים

במטרה לבדוק באיזו מידה חלו שינויים בתחושת המסוגלות להורות את הנושא בעקבות הקורס, התבקשו הנבדקים למלא שאלון ובו היגדים המתייחסים לתחושת מסוגלותם לעסוק בנושאים מרחביים. הם התבקשו לדרג היגדים שונים מ-1 (כלל לא מסכים) ועד 4 (מסכים בהחלט). ממצאים מניתוח השאלונים לפני ההתערבות ואחריה מוצגים בגרפים שלהלן. הניתוח נעשה לכל אחת מהקבוצות לחוד שכן הממוצע ההתחלתי בקבוצת הסטודנטים המתכשרים להוראה בבית-הספר העל-יסודי היה גבוה יותר מאשר אצל חבריהם בבית-הספר היסודי.

תרשים 4 : אמונות הסטודנטים המתכשרים להוראה בביה"ס העל-יסודי לפני תכנית ההתערבות ואחריה



תרשים 5 : אמונות הסטודנטים המתכשרים להוראה בביה"ס היסודי, לפני תכנית ההתערבות ואחריה



מקרא לציר ה X בתרשימים 4 ו-5: רמת הביטחון של הנחקרים:

- Ability – ביכולת ללמד גופים בכיתה.
- Mathkno – בידע המתמטי הדרוש כדי ללמד גופים בכיתות בית הספר.
- Pedagogy – בידע מתודי הדרוש כדי ללמד גופים.
- Plan – ביכולת לתכנן מערך שיעור להוראת גופים.
- Teach – ביכולת להעביר שיעור בנושא גופים.
- Strength – "תפיסה מרחבית" מעולם לא היה הצד החזק שלי.
- Need – הצורך בעיני הנחקרים לקיים קורס להוראת גופים במסגרת הכשרת מורים ובמסגרת השתלמויות.
- Like – מידת האהבה של הנחקרים לגיאומטריה המרחב.

- שני התרשימים (4,5) מראים כי חל שיפור באמונות ובתחושת המסוגלות של הסטודנטים על פני ציר הזמן (לפני ההתערבות ולאחריה).
 - לגבי כל אחד מההיגדים: הממוצע של המשיבים שלומדים במסלול העל-יסודי גבוה יותר אחרי הלמידה בקורס.
 - לגבי מרבית ההיגדים: הממוצע של המשיבים שלומדים במסלול היסודי גבוה יותר אחרי הלמידה בקורס (פרט למשתנה need).
 - נמצא, שלגבי הסטודנטים המתכשרים להוראה בבית-הספר היסודי, הפער לפני התכנית ולאחריה גבוה יותר. לפני התכנית רמת האמונות של סטודנטים המתמחים להוראה בבית-הספר היסודי הייתה נמוכה יותר מאלה המתמחים ללמד בבית-הספר העל-יסודי. אחריה הצטמצם הפער בין הקבוצות.
 - סטודנטים מהמסלול העל-יסודי מציינים, לפני הקורס ולאחריו, שתפיסה מרחבית אינה הצד החזק אצלם, לאם כי לדבריהם הקורס פיתח אצלם את כל שאר מדדי תחושת המסוגלות.
- מניתוח תוכן, שנערך לשוב שהועבר בסוף הקורס, ניתן ללמוד על קשרים בין השתתפות בקורס לבין שינויים באמונות ובעמדות הסטודנטים. תשובותיהם מוינו לקטגוריות כמפורט בלוח 5.

לוח 5: ניתוחי תוכן ושכיחויות להיגדי הסטודנטים לגבי אמונות ותחושת מסוגלות ללמד גופים ומרחב

שכיחות	היגדים לדוגמה	קטגוריות
100%	למדתי [...] שלא אקח כמובן מאליו ויש תרגילים על מנת לשפר [...] חשיבתי התפתחה בנושא, זה עניין וסיקורן לגלות דברים חדשים, בתחילה תפיסה מרחבית לא היתה נתפסת אצלי [...]	שיפור התפיסה המרחבית
100%	לא ידעתי את ההגדרות של הגופים קודם..., למדתי את שמות הגופים ותכונותיהם [...], נחשפתי לגופים שלא הכרתי.	ידע על גופים ותכונותיהם
84%	למדתי על המוגבלות של התלמיד, על הבעיות שיכולות	ידע על קשיים בנושאים

	להיות [...] החשיבות לגלות קושי זה וכיצד הוא גורם לבעיות גם בנושאים אחרים. [...] ילדים מתקשים בהתחלה משום שאינם מיומנים בנושא אך נהנים מאוד לפעול ומגיעים להישגים [...].	מרחביים
92%	אופן הוראת הנושא היה חדש עבורי [...] למדתי שיטות המחשה שעשויות לעזור ולפשט את הנושא המורכב הזה, למדתי איך אפשר ליישם נושא זה ולשלבו בכל תחום לימודי כמו גיאוגרפיה, אני וביתי. לתת לילדים לחוש את הגופים ולנסות להרכיב כל מיני חומרים, דרך משחקים, לחוש, למיין, לבדוק תכונות וכן בעזרת מחשב.	ידע של דרכי הוראה
80%	מה שהדהים אותי זה שלילדים יש את היכולת לראות דברים בתפיסה מרחבית, גרם לי לקוות שאוכל לגרום לתלמידי לראות במתמטיקה אתגר ולא "אגוז קשה לפיצוח". הפעילות שעשינו עם הילדים - הפליא אותי לראות את היכולת שלהם, ילדים רואים גופים בצורה יצירתית מאוד ואפשר ללמודם כל דבר בהתאם לרמות החשיבה.	אמנות לגבי יכולת תלמידים
10%	למדתי את חשיבות הנושא בגיל הרך כדי שעליו יהיה אפשר לבסס נושאים אחרים בגיאומטריה וכד'.	חשיבות ורלוונטיות לחיי היום יום

מלוח 5 עולה כי:

- כל הסטודנטים (100%) ציינו כי למדו על תפיסה מרחבית ושיפרו את הישגיהם ותפסתם.
- כל הסטודנטים ציינו שלמדו בקורס (ולא ידעו קודם) על גופים ותכונותיהם. יש להדגיש את חשיבותו של ממצא זה שמתקבל למרות שהסטודנטים צופים ומלמדים בבתי ספר במסגרת ההתנסות המעשית, וחלקם אף מורים למתמטיקה בפועל. צפוי היה מלכתחילה שיכירו את הנושאים הנלמדים. מהיכרות עם הנעשה בבתי הספר מורות בשטח ממעטות ללמד שעורים העוסקים בגופים, ויתכן שעובדה זאת מסבירה ממצא זה.
- מרבית הסטודנטים (84%) ציינו שלמדו בקורסים על קשיי תלמידים ומבוגרים להתמודד עם משימות הדורשות תפיסה מרחבית וידע של גופים ותכונותיהם. נציין שלעיתים קרובות במהלך הקורס היה צורך במתן הדגמות והמחשות בגלל קשיים של תפיסה מרחבית בקרב הסטודנטים הלומדים.
- 92% מן הסטודנטים ציינו כי למדו כיצד ניתן להורות נושאים אלו בבית הספר. ממצא זה מקבל תיקוף ממקורות נוספים: מתשובותיהם לשאלון העמדות לגבי מסוגלות ללמד גופים ומרחב ניכר שיפור באמונותיהם; בתצפיות שנערכו במהלך שיעורים שהעבירו היה מעניין לראות כי הם חיקו (מודליזציה) חלק ממערכי השיעור של המרצה בקורס.
- 80% מן הסטודנטים ציינו כי שינו את אמונותיהם לגבי יכולת הילדים להתמודד עם משימות בגיאומטריה המרחב. הקורס חשף אותם ליכולות של תלמידים.
- 10% מהסטודנטים ציינו כי הבינו את חשיבות ורלוונטיות הנושא לחיי היום יום.

ממצאים לגבי הרעיונות דידקטיים שיש להקנות לסטודנטים במהלך קורס לפיתוח ידע-תוכן וידע דידקטי בנושא הנדסת המרחב

במטרה לבחון אילו רעיונות דידקטיים יש להקנות לסטודנטים במהלך הקורס כך שיסייעו להם בכיתות ההתנסות (שאלת המחקר השלישית) חקרנו את דרך עבודתנו תוך התייחסות לממצאים הכמותיים במחקר ולניתוח תחושות המשתתפים בקורס. **תכנית הלימודים של הקורס**. שולבו בה ההיבטים הבאים:

- שיפור התפיסה המרחבית של הסטודנט נעשתה על ידי פתרון משימות שלוקטו מכתבי עת וספרים (לדוגמה: הלוי ובוהדנה, 1997; Hoffer, 1977) ומהתנסות אינטראקטיבית באתרי אינטרנט, המכילים פעילויות מגוונות שמטרתן לשפר את תפיסה זו. כל אחת מהמשימות התייחסה למרכיבים השונים של תפיסה מרחבית כפי שפירטנו בפרק המתודולוגיה.
 - למידה של ידע תוכן – הגדרות של גופים והכרת פריסותיהם. מדידות נפח ושטח פנים. בחטיבה העליונה נלמדו גם אכסיומות המרחב, הוכחו משפטים בגיאומטריית המרחב, הסטודנטים עסקו בפתרון בעיות חישוב והוכחות פורמליות במרחב.
 - למידה של ידע פדגוגי – במהלך הקורס למדו הסטודנטים תיאוריות הדנות בדרך שבה מתפתחת תפיסת המרחב אצל ילדים, אילו קשיים ותפיסות מוטעות מתעוררים אצל לומדים (לדוגמה: גל, 2003), מהן רמות ואן הילה לגבי המרחב (פסקין ומלאת, 1999). כן הוצגו מגוון של עזרי הוראה: ערכות של גופים חלולים, קשיות וקלקר, פלסטלינה ושיפודים. הלמידה התבססה על קריאה רפלקטיבית של מאמרים, ועל ידי צפייה וניתוח סרטוני וידאו המציגים שיעורים של מורים (לדוגמה: טוליבר, 2002).
 - הוצגו נושאי העשרה: תעוועי ראייה ושילוב הגיאומטריה באמנות (הציירים אָשֶׁר ווסארלי).
 - **ביצועי הבנה**. לשם פיתוח הבנה כישורים הדידקטיים התבקשו הסטודנטים:
 - לתכנן מערכי שיעור המשלבים פעילויות לביצוע עם תלמידים.
 - להעביר שיעורים על פי המערכים.
 - לראיין תלמיד בית ספר בעקבות השיעור במטרה להתחקות אחרי דרכי חשיבתו והקשיים שנתקל בהם.
 - לערוך ניתוח לראיון.
 - לנתח פעילויות מתוך ספרי לימוד בהתאם לרמות ואן-הילה.
- תכני הקורס וביצועי ההבנה נמצאו יעילים לאור השיפור בהישגי הסטודנטים, ובתחושת מסוגלותם.

דיון ומסקנות

במחקר זה הוגדרה יכולת מרחבית, ונבדקה השפעתה של תכנית התערבות על ידע תוכני ומתודי, על שיפור שליטה בכישורי תפיסה מרחבית ועל תחושת מסוגלות להוראת גופים ומרחב בקרב סטודנטים במכללה להוראה. תכנית ההתערבות הועברה במסגרת שני קורסים אקדמיים במכללה לחינוך. האחד (גופים ותפיסה מרחבית) הועבר לסטודנטים המתמחים

להוראת מתמטיקה בבית הספר היסודי. האחר (גיאוטרית המרחב) הועבר לסטודנטים המתמחים להוראת מתמטיקה בבית הספר העל-יסודי. כמחצית מן הלומדים בקורסים השתייכו למסלול יסודי (52%), ומחציתם למסלול העל-יסודי (48%). נתון זה מאפשר להשוות בין האוכלוסיות בשני הקורסים. מרבית המשתתפים בקורסים היו סטודנטיות (רק משתתף אחד ממין זכר). ממצא זה לא מאפשר לערוך השוואות על פי מגדר, שהיה מעניין לדון בהן בעקבות דיווחים מחקרניים על יכולת מרחבית של בנים, הגבוהה כביכול מיכולתן של בנות (כהן, 2005; מלאך-פיינס, 1998), ממצא שאפשר שהוא נובע מהתנהגות תרבותית, שאינה נותנת הזדמנות שווה לנשים ולא דווקא מנתונים ביולוגיים (Hyde, 2009).

כמחצית מן המשתתפים בקורסים אלה היו סטודנטים סדירים (48%), וכמחציתם (52%) סטודנטים שהינם מורים בפועל בעל-יסודי (בעלי תואר ותעודת הוראה למתמטיקה ביסודי), הלומדים להרחבת הסמכה ללמד מתמטיקה, או הסבה להוראת מתמטיקה (בעלי תואר במקצוע הקרוב למתמטיקה, ותעודת הוראה). נתון זה מאפשר ללמוד במקביל על סטודנטים לעומת מורים בפועל.

המחקר נערך במתודולוגיה של מחקר משולב: נערכו בו ראיונות וניתוחי תוכן ובמקביל גם חושבו מדדים כמותיים. במחקר נמדדו ידע התוכן ושליטה בכישורי תפיסה מרחבית של הסטודנטים, ואמונות ותחושת מסוגלות של הסטודנטים.

הגדרת מרכיביה של היכולת המרחבית

במטרה לחקור את היכולת המרחבית של אוכלוסיית המחקר הגדרנו ארבעה מדדי הישג, המודדים, לדעתנו, את מרכיביה של היכולת המרחבית. מדד הישג אחד פורט למיומנויות משנה. מדדי ההישג היו:

- א. ידע של הגדרות, מושגים ותכונות של גופים.
- ב. כישורי תפיסה מרחבית. שליטה בכישורי "תפיסה מרחבית" נמדדה על-פי רמת השליטה במיומנויות המשנה:
 1. הכרה של אובייקט מנקודות ראות שונות.
 2. הנעה של אובייקט בדמיון.
 3. ביצוע מנטאלי של טרנספורמציות ומניפולציות על גופים או אובייקטים מרחביים.
 4. יצירת תמונה מנטאלית מתוך מידע מילולי או ויזואלי.
 5. מעברים בין מימדים (מדו מימד לתל מימד, ומתלת מימד לדו מימד).
- ג. ידע אלגוריתמי (ביצוע חישובים שונים באובייקטים מרחביים).
- ד. יכולת הנמקה מילולית וכתובה פורמאלית של הוכחות.

בבדיקת α של קרונבך נמצאה עקביות פנימית טובה בכל אחד ממדדי ההישג הן במדידה שלפני תכנית ההתערבות והן זו שאחריה, פרט למשתנה ידע אלגוריתמי (משתנה ג' לעיל). העקביות הפנימית הגבוהה אפשרה לנו להציע משתנים אלה כמדגירים יכולת מרחבית, תוך הסתייגות מן השימוש במרכיב "ידע אלגוריתמי".

השפעת תכנית ההתערבות על ידע התוכן וכישורי תפיסה מרחבית של הנחקרים

ידע תוכן וכישורי תפיסה מרחבית נמדדו בעזרת שאלון ידע שהועבר לפני התכנית ואחריה, ובדק הצלחה בשלושה מדדי הישג. בניתוח 2×2 MANOVA (קבוצות x זמן) נמצא שתכנית ההתערבות שיפרה באופן מובהק את הישגי הסטודנטים. ממצא זה תואם את טענתו של Hoffer, (1977) שתפיסה מרחבית ניתנת לפיתוח ולשיכלול בכל מהלך החיים בהתאם לגירויים שמקבל האדם.

מניתוח השונויות ניתן להסיק שתכנית ההתערבות תרמה לשיפור במדדי ההישג של שתי הקבוצות, למרות ההבדל בין המרצים שהעבירו את הקורסים והשוני בין המשתתפים בשני הקורסים. לדעת ואן הילה (רייז, ואן-דורמולן-אברהמי, פטקין, 1997) ההתקדמות בין רמות ההבנה בגיאומטריה תלויה יותר בהוראה מאשר בגיל או בבגרות ביולוגית. ואכן תכנית ההתערבות, שפעלה על אוכלוסייה שרמת הידע המתמטי שלה שונה, שיפרה את היכולת המרחבית של שתי הקבוצות באופן זהה.

בבדיקה שנערכה לכל אחד מן המדדים בנפרד נמצא ששליטתם של המשתתפים בתכנית ההתערבות בכל אחד משלושת מדדי ההישג השתפרה משליטה נמוכה-בינונית לשליטה טובה. השליטה הגבוהה ביותר נמצאה בכישורי תפיסה מרחבית.

גם בניתוחי השונויות שנעשו לכל מדד בנפרד נמצאו הבדלים מובהקים בין מדידות שנערכו לפני התכנית לאלה שנערכו אחריה בכל שלושת המדדים. על פי הממוצעים ניתן לראות שבכל המדדים חל שיפור בין שתי המדידות. ממצאים אלה מלמדים, שיש חשיבות לקיומו של קורס השם, בין השאר, דגש על משימות לפיתוח שליטה בכישורי תפיסה מרחבית, מכיוון שיכולת זאת חשובה לכל אדם בחיי היומיום (ארמסטרונג, 1994). יכולת של חשיבה מרחבית משפרת את כישורי הלמידה של נושאים מתמטיים ונושאים אחרים בבית הספר, חשובה במיוחד למדענים ודרושה למגוון רב של מקצועות (לטנר, 1998).

השליטה במיומנויות המשנה של התפיסה המרחבית אצל הנחקרים נמדדה בעזרת חמישה משתנים משניים. במרבית המרכיבים היתה תפיסתם לפני תכנית ההתערבות ברמה נמוכה, ואילו לאחריה – ברמה טובה. ממצאים אלה מראים כי תכנית ההתערבות שיפרה את הצלחת הנחקרים בשלושת מדדי ההישג, וכי השינויים שחלו בהישגיהם בעקבותיה היו מובהקים.

לממצאים אלה חשיבות מרובה בהכשרת מורים למתמטיקה, שכן ממצאי מחקרים מצביעים על כך שאיכות ההוראה קשורה לידע המורה את תחום התוכן (Ball; Darling-Hammond, 2003; Peterson, Putnam, Vredevoogd, & Reineke, 1992; Bergsten, 2003). בין החוקרים קיימת הסכמה, שידע המורים הוא בין הגורמים המרכזיים הקובעים מה מלמדים מורים וכיצד (Fennema & Franke, 1992). מורים, ששליטתם בידע מרובה, מעשירים את התוכן הנלמד ומעמיקים בו, ומציגים לתלמידיהם שאלות רבות וברמה קוגניטיבית גבוהה (חטיבה 2003).

היכולת המרחבית מפתחת כישורים לדמיין רשת מובנת של חוקים, קשרים ויחסים, ולבצע אופרציות מתמטיות וכאלה שאינן מתמטיות באופן מנטאלי (Brown & Wheatley, 1990). לדעתנו יכולת זאת מאפשרת לבנות ולהפוך בדמיון ומובילה לגמישות מחשבתית. ולפיכך נמצאה קורלציה גבוהה בין השליטה בכישורי תפיסה מרחבית להצלחה בפתרון בעיות.

השפעת תכנית ההתערבות על אמונות ותחושת מסוגלות של הנחקרים

מן הממצאים עולה, כי לאחר ההתערבות הסטודנטים היו בטוחים יותר ביכולתם לתכנן מערך שיעור וללמד גיאומטריית-מרחב, זאת בזכות הידע המתמטי והידע המתודי שרכשו בקורס. היינו תחושת מסוגלותם העצמית השתפרה. לממצאים אלה השפעה ישירה על טיב ההוראה, בהלימה לדיווחי מחקרים שכן: לאמונות המורים, לידע התוכן, לתהליכים הקוגניטיביים והביקורתיים, לשיפוטם ולמחשבתם יש השפעה עמוקה על הדרך בה הם מלמדים ועל ההישגים הלימודיים של התלמידים בכיתות אלו (לדוגמא: Peterson, Carpenter, Fenema, Chiang, & Loef, 1989; Clark & Peterson, 1986).

הסטודנטים העידו כי חל שיפור ב"תפיסה מרחבית" שלהם, וכי קיים צורך לכלול קורס להוראת גופים במסגרת הכשרת מורים ובמסגרת השתלמויות. כמו כן ניכר שיפור ב"אהבתם" את הנושא גיאומטריית המרחב. ממצא שאינו תואם את דיווחיהם של פטקיין ומילאת (1999) הסבורים שהמורים נרתעים מללמד גופים ומרחב, ומלמד שהקורס השיג את מטרתו. אמונתם ביכולת הילדים השתפרה אף היא. דבר זה חשוב מאוד כי יש לו השפעה על רמת הציפיות שלהם מהתלמידים ובכך גם על הישגיהם (Clark & Peterson, 1986). שהרי כשמורה משפר את תחושת המסוגלות העצמית של התלמיד – מושפעת ההנעה ללמידה ומקדמת את הישגיו האקדמיים (Pajares, 1996).

ידע של תלמידי בית הספר

הסטודנטים בקורס נתבקשו לראיין תלמידים מבית הספר היסודי ולבדוק את מידת יכולתם להתמודד עם משימות שונות הדורשות תפיסה מרחבית והכרת גופים ופריסותיהם. נמצא כי ישנן פעילויות, דוגמת אבחנה בין פריסות ל"לא פריסות" של פירמידות, איתן מסוגלים להתמודד כבר בכיתה א'. תלמידי הכיתות הגבוהות (ה', ו') הצליחו להתמודד עם כל המשימות. ממצא זה נתמך בסקירת הספרות שהוזכרה לעיל: תלמידים עוברים מרמת חשיבה אחת בגיאומטריה לאחרת לפי הסדר וללא דילוג על אף רמה. אם לא ישלטו שליטה מלאה ברמות נמוכות יותר – לא יוכלו התלמידים להתמודד עם משימות הדורשות תפקוד ברמה גבוהה, (ואן הילה, בתוך פטקיין, מילאת, 1999).

קשיי המחקר ומגבלותיו

המחקר הנוכחי נערך בתכניות שכמעט כל המשתתפים בהן היו בנות. לפיכך לא ניתן לנתח ממצאים מן המחקר בפילוח לפי מגדר, למרות דיווחים במחקרים אחרים המוצאים הבדל בין בנים לבין בנות בתפיסתם המרחבית. מומלץ לפיכך, לקיים תכנית התערבות דומה בקורסים שבהם מספר גבוה יותר של משתתפים ממין זכר, ולבדוק הבדלים בין בנים לבנות. גודל המדגם הכיל 25 נבדקים ולכן נאספו גם נתונים איכותניים כדי לקבל תמונה ברורה יותר של הממצאים הכמותיים במחקר. הקורס התקיים במהלך סמסטר אחד בלבד. יתכן שזה פרק זמן קצר מדי להוראת התכנים וההתנסויות המצריכות פיתוח תפיסה מרחבית. במהלך המחקר נעשה ניסיון לבדוק האם קיימת מגמת שיפור ביכולת החישובית של הנבדקים לפני הקורס ולאחריו (הידע האלגוריתמי לבצע חישובים שונים באובייקטים

מרחביים). בבדיקת עקביות פנימית של השאלון נמצאה למשתנה זה עקביות פנימית נמוכה ולכן לא נערכו ניתוחים הבודקים שיפור במשתנה זה אצל לומדים. מומלץ לבדוק זאת במחקרים נוספים.

בדיקה מחודשת של שאלון הידע מגלה, שחסרים בו פריטים שעוסקים בהנעה של גופים בדמיון, ומומלץ להוסיפם כדי לקבל מהימנות טובה יותר של השאלון בתת כישורי התפיסה המרחבית.

השלכות להוראה

השיפור בהישגי הנחקרים בשלושת מדדי ההישג מראה שניתן לשפר את היכולת המרחבית של סטודנטים, גם בגילאים בוגרים, ללא תלות בידע וברקע מתמטי קודם שלהם. בנוסף לשיפור בהישגים, פיתוח תכנית ההתערבות אצל הסטודנטים ביטחון רב יותר במסוגלותם להוראה דבר שסייע להם ל"אהוב" יותר את הנושא שבדרך כלל מתקשים בו מורים ותלמידים (כפי שמשקף מדיווחי נחמיאס וזוובסקי, 2007).

ידע הסטודנטים והתייחסותם החיובית משליכים על דרכי ההוראה, בהתנסותם בכיתות אימון, ועל אמונתם בדבר יכולות של תלמידים. מכאן שיש חשיבות מרובה לקיומו של קורס מסוג זה בהכשרת מורים הן מצד פיתוח הידע והן מצד פיתוח תחושת ביטחון במסוגלות ההוראה ובהכרת דרכי הוראה.

מקורות

- אגוזי, ג' (2006). **הבדלי מגדר ביכולת מרחבית בקרב ילדים צעירים**. חיבור לשם קבת תואר "דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בר אילן.
- ארמסטרונג, ת' (1994). **גילוי היכולות הטבעיות של ילדך**. חיפה: אח.
- ארמסטרונג, ת' (1997). **אינטליגנציות מרובות בכיתה (עמ' 115–133)**. ירושלים: ברנקו וייס.
- גארדנר, ה' (1996). **אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה**: ירושלים: ברנקו וייס.
- גל, ה' (2003). **המצ"ב מזווית אחרת – מצבי הוראה בעייתיים בגאומטריה**. תל-אביב: מכון מופ"ת הלוי, ת' ובוהדנה, ר' (1997). **רואים ועושים גיאומטריה**. רחובות: מכון ויצמן למדע.
- חטיבה, נ' (2003). **תהליכי הוראה בכיתה**. תל אביב: ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה.
- טוליבר, ק' (2002). **מתמטיקה הלכה למעשה – סדנת המתמטיקה של קיי טוליבר**, קלטת וידאו וחוברת הדרכה, טל-ידע, קורסים והשתלמויות. הטלוויזיה החינוכית הישראלית.
- כהן, א' (2005). **יכולת מרחבית בגיאומטריה של תלמידי תיכון**. נדלה מתוך: <http://mathcenter-k6.haifa.ac.il/conf2005/artzi/lectures/cohen.pdf>
- לטנר ל' (1998) **גיאומטריית המרחב המצוי מול הרצוי, על"ה 23, 73–76**.
- מלאך-פיינס, א' (1998). **פסיכולוגיה של המינים**. (ב', 6). האוניברסיטה הפתוחה.
- משרד החינוך, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים. (2006). **תכנית לימודים במתמטיקה לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי דתי**. <http://cms.education.gov.il>
- משרד החינוך, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים. (2009). **תכנית לימודים חדשה במתמטיקה לכיתות ז', ח', ט', בכל המגזרים**, http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Math_Chataav/Tachn/itLimudim
- נחמיאס, ר' וזוובסקי, ר' (2007). **ממצאי המחקר הבינלאומי TIMSS 2007**, 29–124, 208 תל-אביב: רמות.

- פטיקין, ד', מילאח, ש' (1999). ידע עצמי בהנדסת המרחב של מורים למתמטיקה בבית הספר היסודי, בתוך ענבר, ד', זיו, ש' (עורכים) דפים, 28, 91–106.
- פריצקר, ד' (2001). העצמתו של הניסיון המעשי כמענה לפער בין תיאוריה ומעשה בהכשרת מורים. הכנס הבינלאומי להכשרת מורים, תל אביב: מכון מופ"ת.
- רייז, ר', ואן-דורמולן-אברהמי, נ', פטיקין, ד' (1997). תיאורית ואן הילה והוראת גיאומטריה. **מחר**, 98. שילד, ג', פרידמן, ט', אסולין, מ' (2003). תוצאות מבחני מתמטיקה למורים מתמקצעים ומשוב על ההשתלמות מסיימי שנה ב', תשס"ג. ירושלים: משרד החינוך.
- Ball, D. (1988). *Research on teaching mathematics: Making subject matter knowledge part of the equation* (Research Report 88–2). East Lansing, MI: The National Center for Research on Teacher Education.
- Ball, D. & McDiarmid, G. (1988). The subject-matter preparation of teachers. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (437–449). New York: Macmillan.
- Battista, M. T. (1999). The importance of spatial structuring in geometric reasoning. *Teaching Children Mathematics*, 6, 170–177
- Battista, M. T., & Clements, D. H. (1996). Students' understanding of three-dimensional rectangular arrays of cubes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 258–292.
- Battista, M. T., & Clements, D. H. (2002). Using spatial imagery in geometric reasoning. In D. L. Chambers (Ed.), *Putting research into practice in the elementary grades* (pp. 174–178). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics
- Bergsten, C. (2003). *Theory—practice relationships in mathematics education*. Paper presented at the European Society for Research in Mathematics Education, Bellaria, Italia.
- Bishop, A. J. (1983). Space and Geometry, In R. Lesh, M. Landau (Eds.), *Acquisition of Mathematics Concepts and Processes* (pp. 175–203). Orlando, Florida, USA: Academic Press Inc.
- Bloom, B. S. (ed.). (1976). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain* New York: McKay
- Brown D.L., & Wheatley, G.H.(1990). The role of imagery in mathematics reasoning. *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting International Group for Psychology of Mathematics Education Conference*, Mexico, 217–224.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255–296). N.Y: Macmillan.
- Darling-Hammond, L. (2003). Defining "highly qualified teachers": What does "Scientifically based research" actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13–25.
- Dickson, L., Brown, M., Gibson, O. (1984). Children Learning Mathematics, *A Teacher's Guide to Recent Research*. London : Cassell Education Ltd, p.44.
- Duval R. (1999). Representation, vision and visualization: Cognitive function in mathematical thinking. Proceeding of the annual meeting of the international group for the psychology of mathematics education, (October) Mexico, 23–26.
- Even, R. & Tirosh, D. (1995). Subject matter knowledge and knowledge about students as sources of teacher presentations of the subject matter. *Educational Studies in Mathematics*, 29, 1–20.

- Fennema, E., & Franke, M. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, (pp. 147–163). New York: Macmillan.
- Good, T. L. (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education* (July-August) pp. 32–47
- Harrington, H. (1991, April). *Developing cases for teacher education: issues and concerns*. A paper prepared for the Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- Hoffer A. R. (1977). Mathematics Resource Project : Geometry and Visualization. Creative Publications (ed.), Californie, Palo Alto.
- Hyde, J.S. (2009). *Culture, not biology, underpins math gender gap*. university of Vinsconsin-Madison:http://www.eurekalert.org/pub_releases/2009-06/uow-cnb052709.php
- Johnson, R.B. & Onwuegbuize, A.J. (2004), Mix method research: A research paradigm whose time has come, *Educational Researcher*, Proquest psychology journals, 33,7 (pp. 14–23).
- Jones, K. and Mooney, C. (2002), Trainee primary teachers' knowledge of geometry for teaching. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 22 (2), pp. 95–100.
- Lamm, Z. (1993) Practice in teacher education - theoretical assumptions, In L. Kremer – Hayon, H. C. Vonk & R. Fessler (Eds.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach*, (pp. 45–57). Amsterdam, Lisse, Swets & Zeitlinger B.V.
- Linn, M. C. & Petersen, A. C. (1985). Emergence and Characterization of Sex Differences in Spatial Ability: A Meta-Analysis. *Child Development*, 56(6), pp.1479–1498.
- NCTM, National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, Va.
- Olkun, S. (2003). Making connections: Improving Spatial Abilities with Engineering Drawing Activities, *International Journal of Mathematics Teaching and Learning*, <http://www.ex.ac.uk/cimt/ijmtl/ijabout.htm>.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), pp. 307–332
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 4, pp. 543–578.
- Peterson, P. L., Carpenter, T. P., Fennema, E., Chiang, C. P., & Loef, M. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. *American Educational Research Journal*, 26, pp. 499–531.
- Peterson, P.L., Putnam, R.T., Vredevoogd, J, & Reineke, J. (1992). Profiles of practice: Elementary school teachers' views of their mathematics teaching. In W.G. Secada (Ed.), *The reform of school mathematics in the United States, special issue of the International Journal of Educational Research*, 17(5), pp. 471–488.
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97(2), pp. 227–251.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1–22.
- Strauss, S. (1996). Confessions of a born-again structuralist. *Educational Psychologist*, 31, pp. 15–21.

- Tversky, B. (2004). Visuospatial Reasoning in Shah, P. and Miyake, A. (Editors). *Handbook of higher-level visuospatial thinking and cognition*. (pp. 472–548). Cambridge: Cambridge University Press.
- Unal, H. (2005). *The influence of curiosity and spatial ability on preservice middle and secondary mathematics teachers' understanding of geometry*. A Dissertation submitted to the college of education the Florida State University.
- Wilson, M.S., & Lloyd, G.M. (2000). Sharing mathematical authority with students: The challenge for high school teachers [Editorial]. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(2), pp. 146–169.
- Wilson, S.M., Shulman, L.S. & Richert, A.E. (1987). '150 different ways' of knowing: Representation of knowledge in teaching. In Calderhead, J. (Ed.). *Exploring teacher's thinking*, pp. 104–124. London: Cassell.
- Wubbels, T. (1993) Professionalism in teaching: How to save an endangered species. Paper presented at the *International Conference, Teacher education: From practice to theory*, Tel-Aviv, Israel.
- Zohar, A. (2004). *Higher order thinking in science classrooms: Students' learning and teachers' professional development*. The Netherlands: Kluwer Academic Press.

קידום פתרון בעיות מתמטיות בקרב תלמידות תיכון חלשות באמצעות אסטרטגיה היוריסטית: "בניית קשרי דמיון בין בעיות"

תקוה עובדיה

במחקר זה עסקנו בבדיקת אפשרות לפתח מיומנות, כדי לפתור באופן עצמאי בעיות מתמטיות, בקרב תלמידות חלשות מכיתות יא ו-יב, והתמקדנו באסטרטגיה היוריסטית "בניית קשרי דמיון בין בעיות מתמטיות". שאלת המחקר מתייחסת לסוגי הקשרים בין הבעיות המתמטיות, שהתלמידות זיהו בתחילת תהליך ההתערבות, באמצעו ובסופו, ולהתפתחות אוריינות היוריסטית לאורך תקופת ההתערבות השנתית. התשובה לשאלה התבססה על ניתוח 36 ראיונות, שנערכו עם 12 תלמידות, בשלוש תקופות זמן לאורך שנת לימודים, שנקבעה למשך ההתערבות. נמצא כי התלמידות מזהות קשרי דמיון בין בעיות מתמטיות בשלוש רמות, שמתייחסות לקשרים מסוג "ניסוח", קשרים מסוג "אלגוריתם", וקשרים מסוג "היוריסטי". מעיבוד 36 הראיונות זוהו שלושה פרופילים של פותרות בעיות באמצעות בניית קשרי דמיון בין הבעיות. הפרופילים מתארים מעבר של התלמידה ממצב של בניית קשרים מסוג אחד למצב של בניית קשרים מסוג אחר. המעבר מתאר התפתחות אוריינות היוריסטית ועצמאות בפתרון בעיות מתמטיות. במאמר הנוכחי אציג את סוגי הקשרים שנמצאו בראיונות, הקשר שבין מרכיבי הדמיון וזיהוי שלושת הפרופילים של הפותרות. על מנת להדגים את הממצאים אתאר מקרה, של תלמידה אחת לעומק. המקרה מציג פרופיל אחד מתוך השלושה ומדגים את שלבי ההתפתחות של העצמאות בפתרון בעיות מתמטיות הנגזרים מהתפתחות המיומנות לבנות קשרי דמיון משמעותיים בין הבעיות המתמטיות.

רקע תיאורטי למחקר

נקודת המוצא של המחקר היא חיבור בין מסקנות של מחקרים קודמים, המתייחסים לסביבת למידה אשר כוללת הוראה מפורשת של אסטרטגיות היוריסטיות ובניית קשרי דמיון בין בעיות מתמטיות. Koichu, Berman & Moore (2003) הסיקו כי תלמידים חלשים נתרמים ומשפרים הישגים בסביבת למידה הכוללת הוראה מפורשת של אסטרטגיות היוריסטיות לפתרון בעיות במתמטיקה. Rossow (2005) ו-Mayer (1998) מצאו, כי בניית קשרים בין בעיות מתמטיות עשויה להיות תהליך המקדם בניית סכמות קוגניטיביות יעילות לפתרון בעיות.

פתרון בעיות במתמטיקה והוראת אסטרטגיות היוריסטיות

לפי ה-NCTM (2000), פתרון בעיות אינו רק מטרה של למידת מתמטיקה, אלא הוא גם אמצעי עיקרי לרכישת דרכים יעילות לחשיבה בסיטואציות לא מוכרות. הוראה מתוך פרספקטיבות של פתרון בעיות פירושה פיתוח יכולת בפתרון בעיות מתמטיות, או שימוש בידע מגוון (כגון: ייצוג בעיה באמצעות ציורים, Diezmann, & English, 2001) אשר מאפשר לתלמיד לחשוב

מחקר זה בוצע בטכניון בפקולטה לחינוך למדע וטכנולוגיה בהנחיית פרופסור בוריס קויצ'ו, ובתמיכת הטכניון.

בעצמו. ללמידה מתוך פרספקטיבה של פתרון בעיות יש פוטנציאל לפתח כישורים קוגניטיביים (Tripathi, 2011) ומטה קוגניטיביים לפתרון בעיות (Dowker 2004; De Jong, 2010; Geary, 2003; Mayer, 2004; Pólya, 1973).

לדרך ההצגה של הבעיות על ידי המורים יש לעיתים תרומה לקיבוען; כאשר הדגש בהוראה הוא על האלגוריתם, נמנעת הזדמנות לחשיבה מתמטית מורכבת יותר (למשל: Ferrucci, Yeap & Carter, 2003). אמונותיהם של מורים לגבי דרכי החשיבה של התלמידים משפיעה במידה רבה על דרכי ההוראתם (למשל: Leikin, 2001; Koichu, Berman & Moore, 2003; Gates, 2001; Nathan & Koedinger, 2000; Berman, and Zaslavsky, 2000). לפי גישות ההוראה המסורתיות, מורים לתלמידים חלשים פותרים עמם רק בעיות הדורשות מיומנויות חשיבה בסיסיות, ובשלבם מאוחרים של הלמידה נתקלים התלמידים בבעיות הדורשות מהם מיומנויות חשיבה גבוהות כגון: לוגיקה ושרשור של הסקת מסקנות, או יישום ידע מתמטי מנושאים מתמטיים שונים בפתרון בעיה אחת, מיומנויות אותן מתבקשים להפעיל בטווח קצר מאוד של למידה. חוסר ניסיון ומיומנות באסטרטגיות לפתרון בעיות מורכבות הוא אחד הגורמים להישגים דלים של תלמידים במתמטיקה (הרכבי וקרסנטי 2001; Chazan, 2000). במחקרה של (Watson 2001) נמצא, שתלמידים חלשים, אשר נחשפו להוראה של בעיות מתמטיות לא רוטיניות, יישמו פתרון בעיות באמצעות אסטרטגיות המייצגות מיומנויות כגון: יישום ידע מתמטי המשלב מספר נושאים מתמטיים, שרשור לוגי, או ייצוג מגוון של פתרונות לבעיה אחת. מיומנויות אלה מיוחסות בדרך כלל לתלמידים המצטיינים. Watson הסיקה שתלמידים חלשים שחווים הוראה, המזמנת חשיבה ופתרון בעיות לא רוטיניות, נענים לאתגר ומצליחים אף לעמוד בו. המחקר הנוכחי בוחן את הטענה ומציג את התהליך את התהליך, שעשוי להיות הזרוז לקיומה בקרב תלמידות תיכון.

תהליך בניית סכמות מנטליות לפתרון בעיות

שלב מקדים הכרחי לצורך פיתוח יכולת ומיומנות לפתרון בעיות הוא שלב, שבו הלומד בונה בזיכרון לטווח הארוך סכמות קוגניטיביות או מודלים מנטאליים (בדומה לרשת של קורי עכביש, Herbert & Carpenter, 1994), הכוללות ידע קריטי (Gick & Holyoak, 1987) שיאוחזר בעתיד במהלך פתרון בעיות חדשות (Herbert & Towers, 2008). (Fischbein 1987) מתאר את הלומד כאקטיבי, המפתח מודלים מנטאליים של המושגים שהוא לומד. הוא מאחד את הידע הפורמאלי והבלתי פורמאלי לסכמות תפיסתיות, המושפעות ומעוצבות מסך כל החוויות וההתנסויות שלו.

Rossow (2005) מתאר את הסכמה הקוגניטיבית כמרכיב שכולל פיסות ידע וקשר בניהן. כאשר הסכמה מאורגנת נכון, ידע מסוים מתוך הסכמה יאוחזר לזיכרון העבודה בעת הצורך בהקשר הנכון. ככל שהלומד מסוגל להשתמש בידע מאוחסן לטווח ארוך באופן אוטומטי ועל ידי מאמץ מנטאלי מינימאלי, ניתן לומר כי הוא יצר אוטומטיזציה של הסכמה הקוגניטיבית. חשיבה באמצעות מודלים וסכמות יעילה בעיקר לצורך פיתוח הבנה אנלוגית (Mayer, 1998; Mayer, 2005). חשיבה אנלוגית יעילה היא כזו שיש בה מיפוי בין שתי סכמות רלוונטיות, שאותן מנתח הלומד על פי דמיון חיצוני (מילים, מושגים) או על פי דמיון מבני (אסטרטגיות

היוריסטיות, פרוצדורות ואלגוריתמים) או שניהם יחד. פעולת מיפוי בין שתי סכמות עשויה לשכלל את המבנה המנטאלי של כל סכמה, על ידי העשרת הקשרים והיחסים בין מרכיבי הסכמה. פעולה זו גם עשויה לקדם את ההבנה של התלמיד לפתרון בעיות אחרות הדומות לסכמות שהכיר ובנה. תהליך פתרון בעיות מאופיין על ידי (Kischer Sweller & Clark, 2006) כהליך שבו הפותר צריך לבחור מתוך מאגר-סכמות מובנה מצטבר, את הסכמה הרלוונטית הכוללת את חלקי הידע המסוים הנדרש. ככל שהפותר מומחה יותר, הוא מזהה בקלות רבה יותר את הסכמה הרלוונטית, בכך מונע הוא מעצמו עומס קוגניטיבי מיותר על זיכרון העבודה (Jaeggi, Buschkuhl, Jonides & Perrig, 2008). לומד, שאינו מומחה לפתרון בעיות, בבואו לפתור בעיה – סורק את כל מאגר הסכמות הקשור לפתרון בעיות, הנמצא בזיכרון לטווח הארוך, מאחר שאינו מצליח לזכור בקלות את הסכמה הרלוונטית שלה שייכת הבעיה. בתהליך סריקה ארוך זה מעמס הלומד הבלתי מומחה על זיכרון העבודה עומס מיותר, כמו כן, חלק מהלומדים עוצרים את הסריקה טרם סיומה בשל מגבלות של קשב או זיכרון העבודה (De Jong, 2010). תת פרק זה הציג את תהליך בניית הסכמות לפתרון בעיות על מורכבותו. בד בבד עם ציון המורכבות, הוצגו רעיונות התומכים בבניית סכמה כגון: קישור בין ידע חדש לידע ישן-קודם. רעיון זה מיושם בתהליך ההתערבות של המחקר הנוכחי.

הוראת אסטרטגיות היוריסטיות לפתרון בעיות במתמטיקה

אחת הדרכים היעילות לפתח יכולת לפתרון בעיות, היא הוראה הכוללת דרכי הוראה מפורשות של אסטרטגיות היוריסטיות לפתרון (Koichu, 2004) והכוונה מפורשת ליישומן (Nelson, 2007). (Verschaffel 1999) מסביר את המושג היוריסטיקות כאסטרטגיית חקר שיטתית לניתוח ולטרנספורמציה של פתרון בעיות. (Pólya 1945) התייחס לאסטרטגייה היוריסטית כאל שאלות, שהפותר שואל את עצמו בתהליך הטרנספורמץ, במטרה לזהות דרכן את הדרך היעילה לפתרון הבעיה. (Schoenfeld, 1985) מתייחס לאסטרטגיות ההיוריסטיות כאל חוקים שמסייעים בפתרון בעיות, כך שהיחיד מבין דרכם את הבעיה טוב יותר, או מצליח לפתח יכולת לייצור התחלה של תהליך פתרון. התאמת מגוון שיטות היוריסטיות לסוגים של בעיות מתמטיות היא אחת השיטות המקובלות בפתרון בעיות. היוריסטיקה מוגדרת ככלי קוגניטיבי, כגישה שיטתית לייצוג, כאנליזה וכטרנספורמציה לפתרון בעיות מתמטיות (או אחרות), שיעילותו אינה ידועה בברור מראש. בהכללה, היוריסטיקות הן כללי אצבע, או המלצות, לפותרי בעיות, ייצוגים שונים לתיאור ולאנליזה של דרכי חשיבה מתמטיות וכלים קוגניטיביים ומטא-קוגניטיביים לפתרון בעיות מתמטיות הלכה למעשה (Koichu, Berman & Moore 2007). בתהליך פתרון של משימה מתמטית לא שגרתית, המומחים בפתרון בעיות משתמשים בשיטות מתוחכמות ללא מאמץ מודע, וארסנל האסטרטגיות ההיוריסטיות שלהם רחב. מטיונים מצופה ללמוד את השיטות ואת הסברן, ומגוון האסטרטגיות ההיוריסטיות המיושמות על ידם הוא מצומצם (Koichu, 2004; Chi, Feltovich & Glaser, 1981; Reed, 1993). קידום ידיעת השפה היוריסטית של התלמידים עשוי להיות כלי מועיל לפתרון בעיות מתמטיות מתוכנית הלימודים, או לפתרון בעיות אחרות, ביחד עם לימוד השיטות על ידי מוריהם. במחקר הנוכחי למדו התלמידים את

האסטרטגיות היוריסטיות המתאימות לסוגים שונים של בעיות מתמטיות, ופתחו מומחיות ליישום של אסטרטגיית העל "בניית קשרי דמיון" בין הבעיות.

בניית קשרים בין בעיות מתמטיות ככלי לקידום מיומנויות לפתרון בעיות

בניית קשרים בין נושאים מתמטיים, בין בעיות מתמטיות, או בתוך אותה בעיה במרכיבים שונים שלה היא מיומנות. מיומנות זו אמורה להיות, חלק ממטרות של כל תוכנית לימודים במתמטיקה כפי ההמלצות של (NCTM, 2000). היכולת לראות קשרים בין בעיות עשויה לסייע ללומד להעביר ידע ומיומנויות מבעיות שנלמדו בעבר לפתרון בעיות יעד.

היברט וגקווס (Hiebert & Grouws's NCTM 2011, 17) טוענים, כי התייחסות מפורשת למושגים, תוך כדי הוראה, מקדמת למידה של פתרון בעיות במתמטיקה. כאשר תלמידים התעסקו בפתרון בעיות של כיתות התיכון, שיתפו, בתוצאות ובתהליכי פתרונן, זה את זה, והפכו את ההמשגה של הקשר בין הפתרונות למפורשת, הם קידמו את יכולתם בפתרון בעיות.

למידה במונחים של קשרים היא אחד מאבני היסוד של למידת מתמטיקה, ההופכת את הלמידה למפורשת, מובנת ומשמעותית. גיק והוליק (Gick & Holyoak, 1980) מסבירים כי פעולה קוגניטיבית של איתור קשרי דמיון בין שתי בעיות מפתחת את הסכימה הקוגניטיבית המושגית, שקשורה בנושאי הבעיה, וכן את הסכמות הקשורות באסטרטגיות היוריסטיות לפתרון הבעיה. ככל שהסכימה מפותחת יותר, הסיכוי להצליח בפתרון בעייה חדשה יהיה גדול יותר, Gick, & Holyoak (1980; 1983; 1987). Schoenfeld (1999) טען שחיפוש קשרים רלוונטיים מסוג מסוים הוא האתגר שבחקירת מצבי למידה. במחקריו של Dixon (2012) נמצא, כי סטודנטים שהשתתפו בקורסים, שבהם הושם דגש על בניית קשרים בין מושגים, בין פתרון בעיות ובין תהליכים, הצליחו יותר מאחרים גם במבחני פתע (שלא כללו אימון מוקדם כמקובל לפני בחינה), וגם בזכירת הנלמד לטווח הארוך. Bahadir (2013) מגדיר למידה אותנטית כסיטואציה הכוללת התייחסות מפורשת לקשרים בין תחומי הדעת השונים, בין כל המושגים הנלמדים בנושא ובין תהליכים ואסטרטגיות לפתרון בעיות בתוכנית הלימודים המוצהרת ובתוכנית הלימודים המופעלת. עד המחקר הנוכחי ממצאי המחקרים הנזכרים לא יושמו בקרב תלמידי תיכון.

בניית קשרים ויישום למידה

העברת למידה היא אחד האתגרים המרכזיים בחינוך מתמטי עכשווי. Schoenfeld (1999) מתייחס בחשיבות רבה למחקר עתידי, שינסה להסביר את מנגנון העברת הלמידה. הוא מצייין כי האתגר במחקר גדול ומרכזי למאה ה-21, מאחר שאין עדיין תובנה ברורה מדוע לעתים מתקיימת העברת למידה מתחום לתחום וממצב למצב, ולעתים לא מתקיימת.

המושג "העברה" שנוי במחלוקת בין אסכולות חוקרים שונים. אי לכך, בסעיף זה אגדיר במספר הגדרות קריטיות מושג זה, אך בהמשך לא אתייחס אליו במשמעותו הרחבה והשנויה במחלוקת. להלן אתייחס רק למרכיב אחד מתוך מנגנון העברה, המתייחס ל"יישום הלמידה". מטרת סעיף זה היא להסביר את הפוטנציאל הטמון בתהליכי בניית קשרי דמיון כמקדמים תהליכי יישום למידה בפתרון בעיות מתמטיות לא רוטיניות. העברת למידה מוגדרת כתהליך שבו מועבר ידע שנלמד במצב אחד למצב אחר (Detterman, & Sternberg, 1993; Detterman,

כשימוש יעיל ומנומק בעקרונות, יחסים ואסטרטגיות בעת ביצוע משימה, שנתפסת על ידי המעביר כשונה באופן מובהק מהמשימות שבמסגרתן הן נלמדו. העברה זו מכונה "העברה רחוקה", המחייבת הפשטה של עיקרון או מושג כלשהו, ניתוקו מההקשר שבו נלמד ויישומו במצב אחר (קניאל, 2003). סלומון ופרקינס (Perkins & Salomon, 1992) קובעים כי ייחודה העיקרי של ההעברה רחוקה היא יצירה מושכלת של הפשטה במהלך הלמידה, ויישומה לאחר מכן בבעיה או במצב חדש, שרכיבים בסיסיים בהם מופשטים בדרך דומה. יכולת העברה רחוקה מתבטאת ביכולת להבין ולפתור בעיות מורכבות, שנראה שאין קשר בנייהן, באמצעות קשרים של הלומד הממופים מידע לסוגיו (Jaeggi, Buschkuhl, Jonides & Perrig, 2008). לעומתה "העברה קרובה" משקפת תרגול רב, מרחק ההעברה תלוי בכמות התרגול ובמגוון ההקשרים שבהם התרחשה (Dixon, 2012; Perkins & Salomon, 1992; Reed, 1993). בתהליכי "העברה קרובה" הלומד מזהה בעיקר מצבי למידה דומים לחלוטין, כך שהדמיון בין בעיית מקור לבעיית היעד רב, ויש רמזים ברורים לקשר ביניהן. תהליך יישום למידה כולם דורשים מהלומד בניית קשרים בין סוגי ידע, תוכן, בין מיומנויות, בין מושגים ואסטרטגיות לצורך בניית סכמה לפתרון בעיות (Jaeggi, Buschkuhl, Jonides & Perrig, 2008; Lobato, 2003; Logan, et al, 1996; Reed, 1993; Robins & Mayer, 1993).

מחקר זה מאמץ שני רעיונות שהוסקו מהמחקרים הנזכרים. האחד מתייחס לפעילויות המקדמות בניית סכמה באמצעות בניית קשרי דמיון בין בעיות מתמטיות. השני מתייחס להמשגת הקשרים בין בעיות מורכבות וניתוחם לצורך העמקת היכולת של יישום הלמידה הנחת המחקר היא, שעיסוק בבניית קשרי דמיון בין בעיות היא מיומנות שתקדם יישום למידה של פתרון בעיות היעד. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על תהליך העברה של אסטרטגיות היוריסטיות מתחום מתמטי אחד לתחום מתמטי אחר, באמצעות מיומנות של בניית קשרי דמיון בין בעיות. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על תהליך העברה של אסטרטגיות היוריסטיות, מתחום מתמטי אחד לתחום מתמטי אחר, באמצעות מיומנות של בניית קשרי דמיון בין בעיות.

מערך ושיטת המחקר

הממצאים שלהלן הם חלק ממחקר מקיף. למחקר קדמו שני מחקרים מכוננים. האחד בחן את תוכנית הלימודים במתמטיקה כרלוונטיות למימוש עקרונות ההתערבות; השני בחן את שיטת ההתערבות והריאיון המתאימה לאיסוף נתונים בקרב אוכלוסיות של תלמידות בוגרות חלשות במתמטיקה. כתוצאה משני המחקרים המכוננים נבנה מערך המחקר הנוכחי.

במחקר השתתפו שתי כיתות יא ו-יב לאורך שנת לימודים מלאה. כל כיתה מנתה כ-15 תלמידות. מתוכן השתתפו בראיונות אישיים, בשיטת חקר הוראה יחידני (Mason, 2010) כ-6-7 תלמידות מכל כיתה. הריאיון כלל מענה על שאלון שבו 5-7-9 בעיות מתמטיות, שנפתרו על ידי המרואיינות בשלושה פרקי זמן לאורך ההתערבות.

בתום התהליך הצטברו נתונים משלושה מקורות מידע: תיעוד כל שיעורי המתמטיקה לאורך שנת לימודים מליאה; 36 חקרי הוראה יחידניים בשלוש תקופות זמן לאורך שנת

התערבות; יומן תיעוד של כל החוויות והאירועים שלוו את תקופת המחקר. הממצאים שיתוארו להלן מתייחסים בעיקר לנתונים מתוך 36 חקרי הוראה יחידניים, שבוצעו בשלוש תקופות זמן לאורך שנת התערבות, ולמעט ציטוטים מתוך יומן המחקר.

ממצאים

בשלב ראשון סווגו ציטוטים של ניסוחי הקשרים שהגו התלמידות בראיונות, וגובשו שלוש הגדרות המתארות שלושה סוגים של תהליך בניית קשרים. בשלב השני נותחו 36 הראיונות, תוך התמקדות בשלושה מרכיבים מרכזיים: בניית קשרי דמיון, בחירת בעיה לפתרון ופתרונה. בשלב זה פרוטוקולים של ראיונות תורגמו לסכמות גרפיות (תרשימי זרימה), במטרה לתאר באופן הנראה לעין את הבעיות שנבחרו לפתרון ואת המקרים בהם נפתרו בעיות באמצעות רעיונות מקשרי דמיון שנוסחו בהקשרן. הסכמות מייצגות את האירועים הקשורים בכל אחד משלושת המרכיבים בראיון.

רעיון דומה להתמקדות בשלושת אלמנטים אלו נמצא גם אצל Mason (1987, 1989, 2008) והוא מכונה: "Shift of Attention". ה-Shift of Attention Model של Model Of למצב של Model For. במחקר זה ההתבוננות הייתה במיקוד תשומת הלב של התלמידה בשלושת המרכיבים: בניית קשרי דמיון, בחירת בעיה לפתרון ופתרונה, ובחירות התלמידה תוך כדי ראיון. ההתבוננות בתלמידה בשלב בחירת הבעיה התייחסה להיבטים הבאים: שיקולים לבחירה: האם נבחרה בסמוך לבניית קשר דמיון? האם נבחרה בעקבות הצהרתה שהיא יודעת כיצד לפתור? או כיוון שהצהירה שאינה יודעת לפתור? ממה מורכב הפתרון? מאלגוריתם? מרעיונות כלליים?

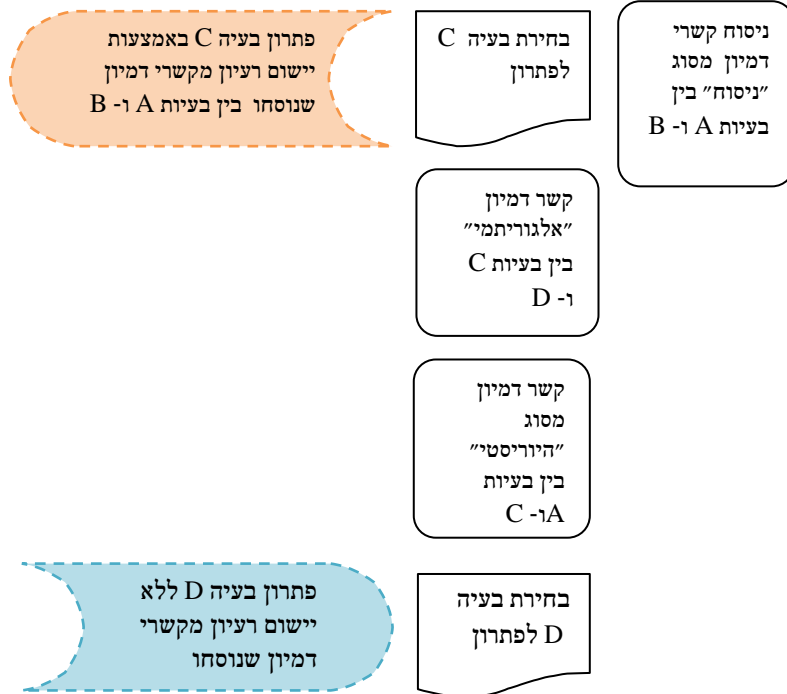
בשלב זה בניתי תרשים זרימה כללי המתאר את בחירות התלמידה וממפה את מיקוד תשומת לבה תוך כדי ראיון.

- תרשימי הזרימה נקראים מימין לשמאל. כל שורה חדשה מתארת שלב נוסף כרונולוגי בראיון.
- הצבע הכתום מסמן פתרון בעיה שיש בו יישום של קשר דמיון שנוסח.
- צבע התכלת מסמן פתרון ללא יישום קשר זה. הצורות מסמנות את שלושת המרכיבים (בניית קשרי דמיון, בחירת בעיה לפתרון ופתרונה).

תרשימי הזרימה מאפשרים להסיק את שכיחות האירועים, שבהם התרחשו בצמוד לבניית קשרי דמיון ופתרון בעיות, ואת שכיחות הסיטואציות שבהן בניית קשרי דמיון הייתה סיטואציה בפני עצמה ולא התייחסה לפתרון הבעיה. בנוסף, באמצעות תרשימי הזרימה, נמצאו שלושה פרופילים מרכזיים, המתארים יחסים הדדניים, בין בניית קשרי דמיון לבין פתרון בעיות מתמטיות.

להלן דוגמא של סכמת קשרים כללית:

תרשים 1: סכמת קשרים כללית לתיאור ראיון



סוגי קשרי דמיון בין בעיות מתמטיות

הממצא הראשון בהקשר של שאלת המחקר מתייחס להגדרת שלושת סוגי קשרים, שנמצאו לאורך תקופת המחקר, לכל אחד מהם הגדרה ומאפיינים. שלושת הסוגים מתארים את כל המצבים שהתרחשו בשיעורים בראיונות ובסיטואציות שהשתקפו ביומן. הקשרים הם: קשר מסוג "ניסוח"² קשר מסוג "אלגוריתם" וקשר מסוג "היוריסטי".

- **קשר בין בעיות מתמטיות המוגדר "ניסוח":** מבוטא על ידי התלמידה באמצעות שימוש במושגים, במילים, בסמלים או במשפטים מתוך הניסוחים של שתי בעיות מתמטיות, שנבחרו על ידי התלמידה להשוואה, למיפוי ולדמיון. קשר מסוג זה מתייחס בדרך כלל לתשומת הלב של הפותרת, למבנה החיצוני של הבעיה (Reed, 1987), ומקורו בניסוח שטחי של הבעיה, ולא בהבנה משמעותית שלה. (Bassok (2001) כינתה את המבנה החיצוני של הבעיה כמבנה סמנטי, המבנה הממסגר את השפה שבה מתוארת הבעיה. (Willingham (2007) כינה את המבנה החיצוני (surface structure) של הבעיה כמבנה שטח, לעומת התייחסות

² להלן לאחר הגדרת שלושת המושגים, אציג אותם ללא מירכאות.

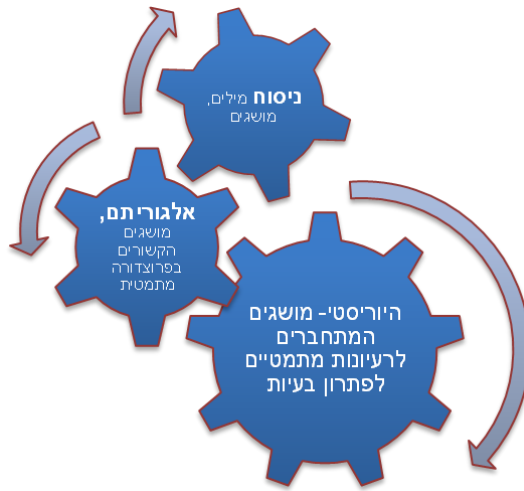
למבנה עומק של הבעיה. לטענתו התייחסות למבנה שטח נובע מידע דל של הפותר בתחום נושאי פתרון הבעיה. קשר זה מבטא רמה בסיסית של ניתוח בעיה ואיתור קשרים סמנטיים על ידי הפותר.

- **קשר בין בעיות מתמטיות המוגדר "אלגוריתם":** מבוטא על ידי התלמידה באמצעות נוסחה, משוואה או אלגוריתם משותף לפתרון הבעיה (לעיתים בנוסף לקשר ברמת "ניסוח"). קשר מסוג זה נמצא בקרב פותרות שזיהו בבעיה אלגוריתם ידוע להן, העשוי להיות מתאים כחלק מהפתרון הכולל של הבעיה. במקרה זה הפותר מתייחס למבנה החיצוני של הבעיה, אבל מנסה להתייחס גם למבנה הפנימי. (2001) Bassok הגדירה קשרים מסוג זה כקשרים המתייחסים למבנה הסמנטי ולמבנה המתמטי של הבעיה. קשר ברמת "אלגוריתם" נבנה בדרך כלל כתוצאה מניתוח הבעיה, ומחיפוש אלגוריתם או נוסחה שעשויים להיות כלי להתחלה של פתרון.

- **קשר בין בעיות מתמטיות המוגדר "היוריסטי":** מבוטא על ידי הפותר באמצעות רעיון מתמטי כללי, הקשור באסטרטגיה היוריסטית שיושמה בעבר. הרעיון מוכר לפותר מפתרון בעיות מתמטיות קודמות דומות ויש לו רמת ודאות מסוימת, שיישומו בדרך כלל יעיל. יחד עם זאת רמת הודאות, שהרעיון יוביל לפתרון, לא ברורה. הרעיון המוצהר על ידי הפותר אינו מתאר בהכרח את פתרון הבעיה לשלביה, אלא את האופן שבו ניתן להתחיל לחשוב ולכתוב התחלה לפתרון. קשר ברמה זו הוא תוצאה של ניתוח מבנה פנימי של הבעיה, וניסיון להבין לעומק את מהותה. על פי (2007) Willingham התייחסות למבנה עומק של הבעיה נובעת מידע עשיר של הפותר אודותיה, ואודות בעיות אחרות הדומות לה, ושיש לפותר ידע מקיף וכללי אודותיהן.

לסיכום, על פי שלוש ההגדרות, המוזכרות לסוגי קשרים, ניתן להיווכח כי נמצאו שלוש רמות של בניית קשרים בין בעיות מתמטיות. קשר מסוג "ניסוח" – מתייחס לפעולת מיפוי מילים, מושגים, וסמלים מתמטיים זהים בין בעיות. קשר זה אינו אפשרי בהכרח לקידום פתרון בעיה. קשר מסוג "אלגוריתם" – הוא קשר המוביל את התלמידה לכתיבת אלגוריתם ידוע, הרמוז בנתוני הבעיה. פתרון באמצעות האלגוריתם עשוי להיות חלק מהתשובה או התשובה לבעיה, בדרך כלל קיימת וודאות של התלמידה לגבי האלגוריתם והתרומה שלו לפתרון, קשר זה לא בהכרח מקדם פתרון בעיות לא רוטיניות. קשר מהסוג "היוריסטי" – מבטא הגדרה של רעיון כללי, המתאר את ההתחלה של הפתרון, או אפילו את המבנה האפשרי של הרעיונות בהקשר של הפתרון. קשר מסוג זה עשוי להוביל לפתרון בעיות נוספות דומות בעתיד.

תרשים 2: תהליך התפתחות קשרי דמיון



טבלה 1: דוגמאות של היגדי קשרי דמיון

קשרים מסוג "ניסוח"	קשרים מסוג "אלגוריתם"	קשרים מסוג "היוריסטי"
"בעיות זהות בנתונים"	"נפתור בשתייהן משוואה ריבועית"	"לשתי הבעיות ניתן לצייר ציור שיהיה חלק מהפתרון"
"כאן יש פרמטר וכאן יש פרמטר"	"נעשה נוסחת ממצע הנרסי"	"לבעיות יש שיטה משותפת לפתרון, מאורע משלים"
"לשתייהן X ומספר בריבוע"	"נעשה נגזרת בכולן"	"ניתן להתבונן בנתונים ולדעת חלק מהפתרון"
"שתייהן סידרה הנדסית"	"אולי נפתור בשתייהן נוסחת איבר כללי בסדרה הנדסית"	"אפשר בכלום להתחיל למצוא מה שיודעים ומשם להמשיך"

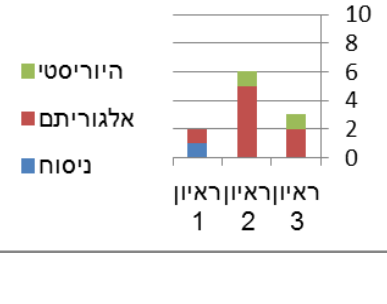
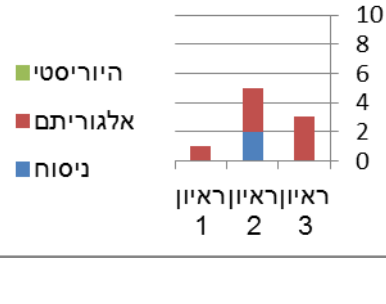
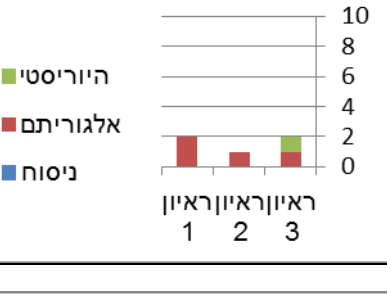
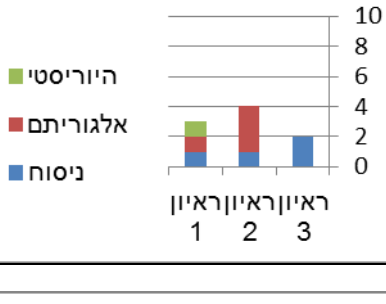
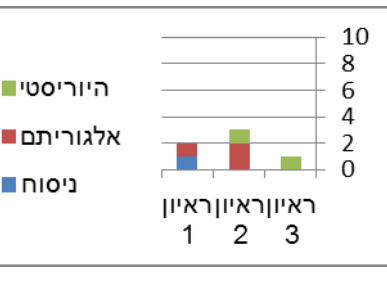
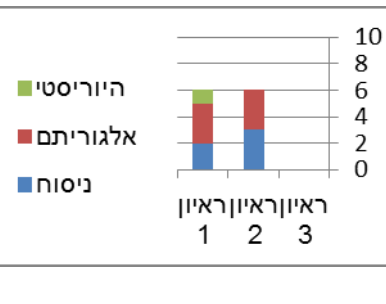
טבלה מס' 1 מציגה ניסוחים אותנטיים של קשרים שבנו תלמידות בראיונות. מיון הקשרים נובע מניתוח הסיטואציה בכללותה ולא מהתייחסות ל"היגד הקשר" בלבד. תלמידה שבנתה קשר: "כאן יש פרמטר וכאן יש פרמטר", ובהמשך לא התייחסה לקשר זה בפתרון הבעיות, מרמזת שהיא התבוננה באופן כללי בשתי הבעיות, וזיהתה את הפרמטר כמושג משותף. היא לא ניתחה את הבעיה באופן מעמיק כניתוח מקדים לפתרון, אלא התרשמה מהמבנה החיצוני שלה. לעומתה, תלמידה שבנתה קשר כגון: "לשתי הבעיות ניתן לצייר ציור שיהיה חלק מהפתרון", ופתרה את שתייהן, והתחילה את הפתרון מציור המייצג את הבעיה (ואולי גם תחילתו של פתרון), מבטאת חשיבה היוריסטית שלה בהקשר לפתרון הבעיות.

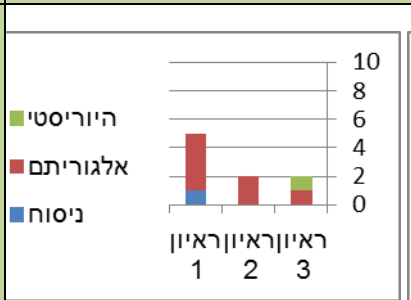
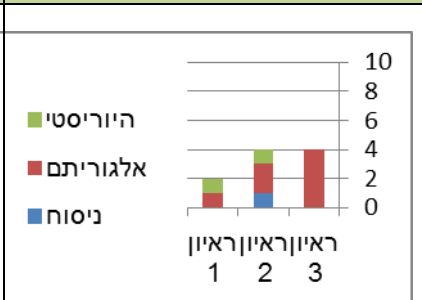
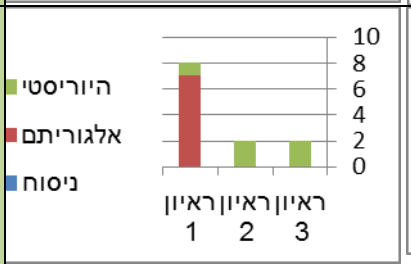
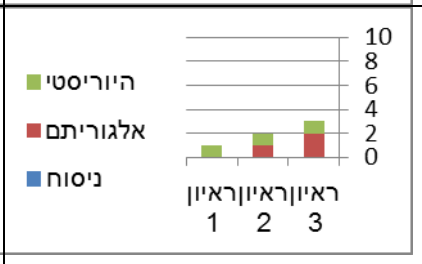
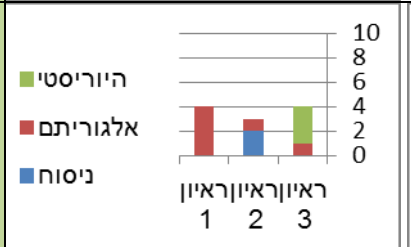
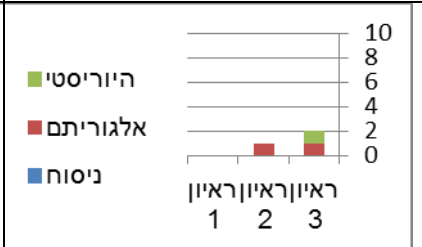
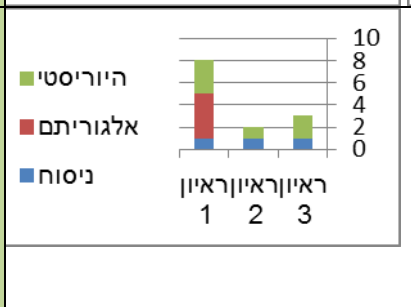
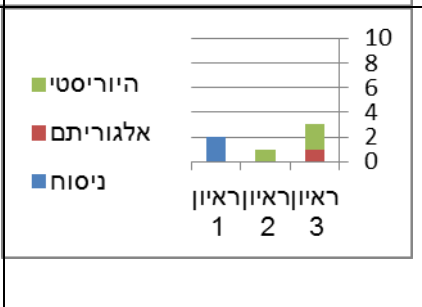
שלושה פרופילים מרכזיים של בניית קשרים

נמצאו שלושה פרופילים מרכזיים המתארים התפתחות תהליך של בניית קשרי דמיון בין בעיות מתמטיות:

- א. התפתחות תלת שלבית מקשרים מסוג ניסוח לקשרים מסוג אלגוריתם ולקשרים מסוג היוריסטי. להלן אכנה פרופיל זה בקיצור: "התפתחות תלת שלבית כל סוגי הקשרים".
 - ב. התפתחות דו שלבית מקשרים מסוג אלגוריתם לקשרים מסוג היוריסטי. בפרופיל זה נמצאו עדויות מעטות וזניחות של "קשרים מסוג ניסוח". להלן אכנה פרופיל זה בקיצור: "התפתחות דו שלבית מאלגוריתם להיוריסטי".
 - ג. התפתחות דו שלבית מקשרים מסוג ניסוח, לקשרים מסוג היוריסטי. בפרופיל זה נמצאו עדויות מעטות מאוד וזניחות של "קשרים מסוג אלגוריתם". להלן אכנה פרופיל זה בקיצור: "התפתחות דו שלבית מניסוח להיוריסטי".
- תלמידה אחת בלבד יצגה פרופיל רביעי (בתייה). הפרופיל: "התפתחות דו שלבית מניסוח לאלגוריתם". לא התייחסתי לפרופיל זה בהדגמות. הייתה בו חזרה על אותן תופעות של פרופילים אחרים שהודגמו, למעט החיסרון של הקשרים היוריסטיים.
- טבלה מס' 2 להלן, מציגה את ממצאי התלמידות בשלושת הראיונות. לכל תלמידה (כל השמות בדויים, הנחקרות בחרו לעצמן שמות שייצגו אותן בכתיבת העבודה) ייצוג כמותי ואיכותי של קשרים שהביעה בכל ראיון ובכל שלב בו. הצבע מדגים את השינוי שחל לאורך הזמן ברמת הקשרים. הייצוג הכמותי נועד לצורך הצגת הפרופילים שחזרו על עצמם (ואין בו כוונה לניתוח כמותי) וכתוצאה מחזרה זו הוגדרו שלושת הפרופילים המרכזיים (שקדי, 2003).

תלמידה	שלב א' בראיון (ניסוח קשרי דמיון לפני פתרון בעיות)		שלב ב' בראיון (ניסוח קשרי דמיון אחרי פתרון בעיות)	
	ניסוח	אלגוריתם	ניסוח	אלגוריתם
מורן	ראיון 1	2	2	0
	ראיון 2	1	3	0
	ראיון 3	1	3	0
"השאלה האם כל התפתחות תלת שלבית"	ראיון 1	2	2	0
	ראיון 2	3	3	0
	ראיון 3	1	3	0

שנות הפעילות	שלב ב' בראיון (ניסוח קשרי דמיון אחרי פתרון בעיות)	שלב א' בראיון (ניסוח קשרי דמיון לפני פתרון בעיות)	תלמיד
"אמסטרדאם, הולנד"			אוריה
"הולנד, אמסטרדאם"			אביטל
"אמסטרדאם, הולנד"			רלי

זמן ממוצע לסיור	שלב ב' בראיון (ניסוח קשרי דמיון אחרי פתרון בעיות)	שלב א' בראיון (ניסוח קשרי דמיון לפני פתרון בעיות)	תלמידה
"היוריסטיקה היא סוג של חשיבה יצירתית"			איל
"היוריסטיקה היא סוג של חשיבה יצירתית"			ניצית
"היוריסטיקה היא סוג של חשיבה יצירתית"			איל
"היוריסטיקה היא סוג של חשיבה יצירתית"			ליטל

תלמיד	שלב א' בראיון (ניסוח קשרי דמיון לפני פתרון בעיות)	שלב ב' בראיון (ניסוח קשרי דמיון אחרי פתרון בעיות)
גיא		
גית		
נתן		
עמ		

טבלה 2: מיון פרופילים של תלמידות מרואיינות

המקרה של רוני

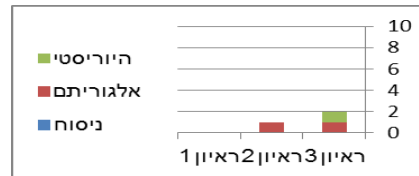
הפרופיל של רוני "התפתחות תלת שלבית – כל סוגי הקשרים"

רוני מייצגת את קבוצת התלמידות ה"שייכות" לפרופיל המתאר התקדמות תלת שלבית. המקרה שלה מנותח להלן כ- best case מאחר שרוני הייתה מרואיינת אידיאלית. היא חשבה וכתבה

בקול, והביעה, מבלי שאדוכב אותה, רעיונות ומחשבות. את סיפוריה אציג בפירוט. הניתוח לראיון יתייחס לשלושת המרכיבים: בחירת בעיה, בניית הקשרים והתווית הפתרון. ראשית, אציג את הגרפים המתארים את סוגי הקשרים של רוני לאורך שלושת הראיונות, בהמשך אתאר, מתוך שלושת הראיונות, עובדות שניתן להבין באמצעותן, תהליכי התפתחות, מיומנות בניית קשרי דמיון והקשר שבין בניית הקשרים ופתרון הבעיות של רוני.

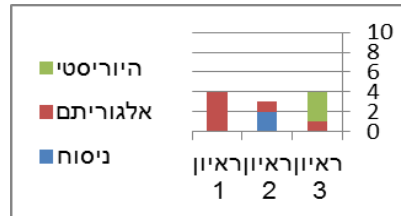
תרשים 3: בניית קשרים על ידי רוני לשלב א' לפני פתרון הבעיות

בראיון הראשון רוני לא בונה קשרים לפני פתרון בעיה. בראיון השני רוני בונה קשר אחד מסוג אלגוריתם ובשלישי בונה קשר אחד אלגוריתמי ואחד היוריסטי.



תרשים 4: בניית קשרים על ידי רוני לשלב ב' אחרי פתרון הבעיות

בראיון הראשון רוני בונה ארבעה קשרים מסוג אלגוריתם. בראיון השני היא בונה קשרים מסוג אלגוריתם וגם ניסוח ובשלישי בונה שלושה קשרים היוריסטיים.



תיאור ההתפתחות של רוני בבניית קשרי דמיון ובפתרון בעיות

בראיון הראשון רוני אינה מוכנה לבנות קשרי דמיון בין הבעיות לפני שהתנסתה בפתרון, היא מבקשת לפתור רק לאחר מכן לבנות קשרים. היא אומרת: "תני לי לפתור. נכון צריך אחר כך לפתור? אז אני קודם אפתור". עובדה המלמדת כנראה על היות רוני תלמידה שאינה מוכנה להתנסות במצבים לא וודאיים, ושמימנות בניית קשרים זרה לה ואינה נחשבת בעיניה כפעולה שהיא בקיאה בה, או שמקדמת אותה לפתרון בעיות. ניתן להוסיף ולפרש כי לרוני אין אימון בפעולת בניית קשרים כמקדמת פתרון בעיות. לטענתה: "חבל, עכשיו שאני אתך לא נפסיד זמן בזה [בניית קשרי דמיון]. וגם זה לא עוזר, אז אם נפתור בעיות, זה מקדם אותי". היא בוחרת לפתור את בעיה 1 המוצגת בטופס הראיון: $4^{x-1} + 2^{x+2} = 68$. להלן יוצג פתרונו באופן כללי. בתחילה מתעלמת מבסיסי החזקה ומשווה בין המעריכים כך: $x-1 + x-2 = 68$. אין היא מבינה את התוצאה הסופית שקיבלה. אני מעירה לה שבסיסי החזקה לא שווים. מכאן היא מבינה שאסור היה לה להשוות מעריכים. היא משווה בסיסים ופותרת כך:

תרשים 2: פתרון של רוני לבעיה 1 לשלב א'

$$\begin{aligned} (2^x)^{x-1} \cdot 2^{x-2} &= 68 \\ 2^{x(x-1)} \cdot 2^{x-2} &= 68 \\ 2^{x^2-x+x-2} &= 68 \\ 2^{x^2-2} &= 68 \\ a^2 : 4 + a^2 : 4 &= 68 \end{aligned}$$

רוני טעתה בחישובים (היא חיברה מעריכים למרות שבין שני הביטויים יש פעולת חיבור), אך בכל זאת הייתה סבורה שהפתרון נכון, אין היא מבינה את פשר שתיקתי, ואינה מעריכה את הפתרון. היא שואלת: "מה לא בסדר?" אני אומרת שיש שגיאה בפתרון, אך אין היא מוצאת מהי. אני מזכירה שאסור לבטל בסיסי חזקה, כי הפעולה בין שני הביטויים היא חיבור. תשובתה: "אז אני לא יודעת מה עושים". אני כותבת לה רמז לפתרון (ולא מסבירה לה אותו):

תרשים 3: רמז לבעיה 1 עבור רוני

$$\begin{aligned} 4^x &= 2^{2x} = 64 \\ 2^{2x} &= 2^6 \\ \boxed{2^x = a} \end{aligned}$$

רוני מבינה את הרמז ומיישמת אותו במשוואה המקורית. הפתרון שלה:

תרשים 4: פתרון מתוקן של רוני לבעיה 1

$$\begin{aligned} a^2 + a - 2 &= 0 \\ x^2 - 1 &= \sqrt{1^2 - 4 \cdot 1 \cdot (-2)} \\ x_1, x_2 &= -1 \pm \frac{\sqrt{1+8}}{2} \\ &= -1 \pm \frac{\sqrt{9}}{2} \\ &= -1 \pm \frac{3}{2} \\ a_1 &= -1 + \frac{3}{2} = \frac{2-1+3}{2} = \frac{4}{2} = 2 \\ a_2 &= -1 - \frac{3}{2} = \frac{-2-3}{2} = \frac{-5}{2} \end{aligned}$$

אחרי הפתרון, מתבקשת רוני לבנות קשרי דמיון לבעיות אחרות. היא אומרת: "אולי בעיה 3 דומה לבעיה 1, כי בשתיהן משוואה מעריכית, ואפשר לפתור באמצעות איבר (a), אפשר

לצמצם את הביטוי ולקרא לו (a). כדי להבין את הקשר שבנתה רוני, נתבונן בבעיה 3 ובפעולות האלגוריתמיות שהיא מבצעת כשהיא בוחרת לפתור את הבעיה. להלן בעיה 3:

אם : $2^x = 3$

אז : $2^{2x} = \underline{\hspace{2cm}}$

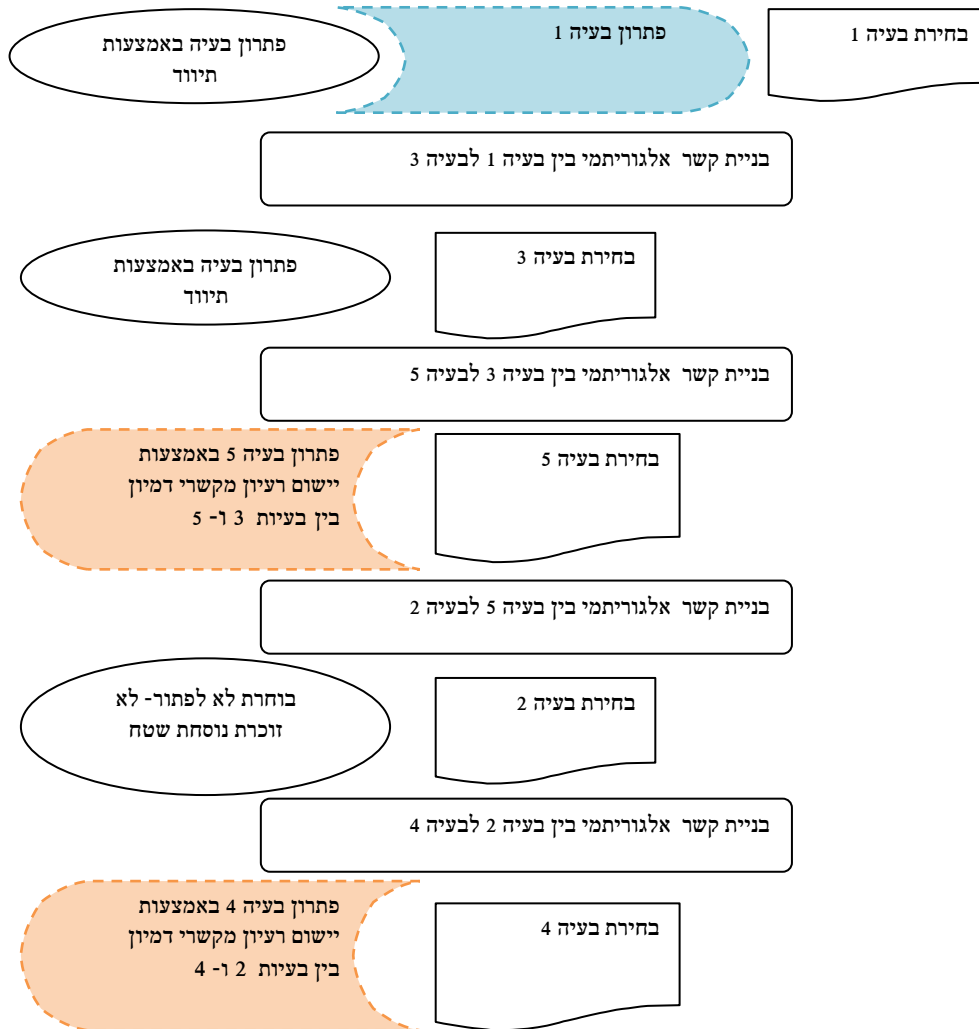
האם: $2^x, 2^{2x}, 2^{4x}$ יכולים להיות איברים עוקבים בסדרה הנדסית? נמקי.

רוני מנסה לפתור את בעיה 3 ולא מצליחה ליישם את הרעיון שהציעה, כשבנתה קשרי דמיון. היא אומרת: "בעצם לא חייב להציב את a, כי יש לי פתרון לביטוי המעריכי $2^x = 3$ ". היא לא מנתחת לעומק את בעיה 3, אלא מבחינה שהמבנה החיצוני של הביטויים כולל מעריכי חזקה, ומציעה להציב איבר (a) במקום ביטוי מעריכי, כפי שפתרה בבעיה 1. אני מציעה לקרוא את הבעיה שנית ולנסות להבינה. היא קוראת וחוזרת בה מהרעיון הקודם. "אחה בכלל לא צריך a יש לי פה שווה שלוש". היא מבינה שאפשר לפתור את החלק הראשון של הבעיה באמצעות הצבה, היא מבצעת זאת נכון ועוברת לפתור את חלקה השני, וטוענת שאכן שלושת האיברים הם סדרה הנדסית, כי הבחינה "שיש במעריכים הפרשים של המספר 2". אני טוענת שהנימוק לא מדויק ומבקשת לנמק נכון. רוני מבקשת רמז. אני רומזת לה לנסות למצוא את מנת הסדרה. היא זוכרת את תכונת הסדרה ההנדסית, ומנסה לכתוב ממצע הנדסי. רוני רושמת נכון את הממצע, אך פותרת אותו שגוי כי היא מתעלמת מ-x שבמעריכי החזקה, טעות שכבר טעחה בפתרון בעיה מס' 1. אני מצביעה על השגיאה. היא מבצעת את תיקון פתרון בעיה 3 באמצעות ממצע הנדסי. למרות שחישבה נכון את המנה (2^2) שבין האיבר השני (a_2) לאיבר הראשון (a_1) ואת המנה (2^{2x}) בין האיבר השלישי (a_3) לאיבר השני (a_2) היא לא מזהה שקבלה שתי תוצאות שונות. רוני לא מביעה תשובה לשאלה בתום ביצוע פעולת המנה. היא מתבוננת בדף המלווה את הריאיון בבעיות אחרות ובי לסירוגין. נראה לי שאולי שכחה מהי המטרה של חישוב המנות. אני מסבה את תשומת לבה בחזרה לשאלה, ואז היא מחליטה שהאיברים אינם מהווים סדרה. היא בונה קשר בין בעיה 3 שפתרה לבעיה 5. להלן הבעיה:

$3x+4, 3x+4, x^2+6$
 הם שלושה איברים עוקבים בסדרה הנדסית?
 מהו סכום עשרת האיברים הראשונים?

רוני בונה קשר אלגוריתמי: "בעיה 5 פותרים באמצעות ממצע הנדסי כמו בעיה 3". רוני מצליחה לפתור את בעיה 5 באמצעות הקשר האלגוריתמי באופן עצמאי לחלוטין, ואז טוענת: "שבעיה 2 דומה גם לבעיה 5, כי גם אותה ניתן לפתור באמצעות ממצע הנדסי", אך אינה זוכרת את נוסחת שטח המעגל, ולכן מוותרת. היא מצהירה ש"גם בעיה 4 תיפתר באמצעות אותה נוסחה למציאת מנת הסדרה", פותרת אותה באופן עצמאי לחלוטין, ומסבירה לעצמה כל שלב בפתרון. היא אכן משתמשת בממצע ההנדסי, כאלגוריתם לפתרון. הריאיון מסתיים מיוזמתה, שכן היא לא מוצאת עניין לא בבניית קשרים נוספים ולא בפתרון בעיות נוספות. להלן סכמה המתארת את הבחירות של רוני לראיון ראשון:

תרשים 5: מיפוי בחירות של רוני לראיון ראשון



סיכום ראיון ראשון. מהדוגמאות לעיל נראה כי רוני בונה קשרים אלגוריתמיים בין בעיות. פתרון בעיה 1 סיפק לה תזכורת לתכנים המתמטיים, מושגים הגדרות ואלגוריתמים שנלמדו, ועובדה זו עודדה אותה לבנות קשרים. כאשר קישרה בין בעיות 1 ו-3 ("שתיהן משוואה מעריכית") הקשר לא רמז לה כיצד לפתור את בעיה 3. יתכן שהניתוח שלה את בעיה 3 (שבחרה לקשר לבעיה 1 שפתרה), לא היה די מעמיק, וייצג גם חוסר ידע שלה בנושא תכונות של ביטויים מעריכים וחוקי החזקות, ולכן הקשר שהגתה לא קידם את הפתרון. פתרון בעיה 3

באמצעות הרמזים תרם להרחבת הידע המושגי והאלגוריתמי המתמטי שלה, והגביר את המוטיבציה שלה להמשיך לבנות קשרי דמיון ובהקשרם לפתור בעיות. בהמשך, בניית קשר אלגוריתמי כגון: "נפתור באמצעות ממצע הנדסי" סייע לה לפתור את בעיות 5 ו-4. לרוני חוסר בידע אלגברי (למשל נוסחת שטח מעגל) שמונע ממנה ליישם אלגוריתם, שרמוז בקשרי דמיון שהיא בונה. כתוצאה מכך, היא קישרה בין בעיות 5 ו-2 אבל בחרה לא לפתור את בעיה 2. היא מבינה, תוך כדי ראיון ובניית קשרי דמיון בין בעיות, את משמעות האלגוריתם ותפקידו המסוים בפתרון הבעיה. כתוצאה מתובנה זו היא מסוגלת לקשר אלגוריתם, באופן נכון, לבעיות אחרות, ולפתור אותן (אם הן דומות במאפיינים האלגבריים). אירוע זה התרחש בבעיות שרמת הוודאות של רוני אודות פתרון הייתה נמוכה מלכתחילה. מידת הספציפיות של הרעיון המנוסח כקשר (במקרה של הבעיות הנ"ל הקשר היה פתרון באמצעות ממצע הנדסי), וכן המשמעות הפרקטית מתמטית של הקשר שמנוסח, הובילה לפתרון בעיות דומות. התפיסה שלה את פעולת "בניית הקשרים" אינה מתייחסת לניתוח הבעיה, ה"קשר" מהווה מבחינתה רמז לתהליך פתרון הבעיה. בהמשך הריאיון, בחירת בעיה לפתרון נובע מאמון שלה בעצמה, שהיא יודעת לפתור את הבעיה, כתוצאה מקשר הדמיון שבנתה.

הראיון השני התקיים כשלושה חודשים לאחר הראשון. רוני בנתה קשרי דמיון בין בעיות לפני פתרוןן (שלב א'), היא הצהירה כי כל הבעיות קשורות "בתכונה של הסדרה ההנדסית", אבל בפועל סימנה קשרים רק בין שתי בעיות (3, 5). היא כתבה את הממצע ההנדסי כנוסחה לפתרון הבעיות. רוני חושבת, במידה מסוימת של ודאות, שקשר זה יסייע לה לפתור את הבעיות, ואומרת: "נראה לי שאני אפתור עם זה (מצביעה על ממצע הנדסי שכתבה)". בהמשך היא בונה קשר נוסף בין שתי בעיות אחרות (2, 4) "שהן סדרה הנדסית", כי זיהתה נתונים ומושגים דומים (כך הסבירה את המקור לקשר) זהו קשר דמיון מסוג "ניסוח". לאחר הצהרת שני קשרים אלה בחרה להתחיל לפתור את הבעיות. היא בוחרת לפתור את בעיה 7, שלא הוזכרה בתהליך בניית הקשרים, ומצהירה שהיא בטוחה, שהיא יודעת לפתור את הבעיות האחרות להן בנתה קשרי דמיון, ואת בעיה 7 (להלן במסגרת) לא קישרה לאף בעיה ומעניין אותה פתרונה.

בציור שלפניך משורטט גרף הפונקציה

$$y = x^2 + 3x - 4$$

א. מצאי נקודות חיתוך עם הצירים.
ב. עבור אילו ערכי x הפונקציה הנתונה חיובית? הדגימי.

רוני לא מבינה את סעיף א' של הבעיה, ובוחרת להתחיל מסעיף ב'. אני מתווכת לבקשתה את דרישות הבעיה. היא פותרת את סעיף ב', ופוסקת: "בעיה 7 דומה לבעיה 1 כי בשתייהן פותרים משוואה ריבועית". קשר שנראה שהוא מסוג אלגוריתמי, אך לא ברור אם היא העמיקה לנתח את בעיה 1 והגיעה למסקנה שיש בה משוואה ריבועית, או רק התרשמה מהמבנה החיצוני הכללי של הבעיה, וכתוצאה מהתרשמות זו בנתה את הקשר. היא מתכוונת שוב בשבע הבעיות ומצהירה קשר מסוג ניסוח: "בעיה 1 דומה לבעיה 4 כי בשתייהן יש $a_1 - 1 = q$ " כלומר לשתי הבעיות נתונים דומים בעיניה. היא בוחרת לפתור את בעיה 6 (להלן במסגרת), ומסבירה כי לא נוסחו קשרי דמיון בהקשר שלה, ו"אולי הפתרון יביא לי רעיונות חדשים [לקשרי דמיון? לפתרונות?], בין בעיה 6 לבעיות אחרות".

חומר רדיואקטיבי מסוים מאבד $p\%$ ממשקלו כל שנה.
 בתאריך 1.1.1994 היה משקל החומר k_0
 בתאריך 1.1.2004 היה משקל החומר $0.7k_0$.
 מצאי את אחוז הדעיכה.
 מהי כמות החומר שתהיה בתאריך 1.1.2010 ?

רוני מציבה נתונים בנוסחת גידול מעריכי, מחשבת, מתכוונת בפתרון ונראה לה שהפתרון שמצאה הולם. היא אומרת: "הנה התשובה":

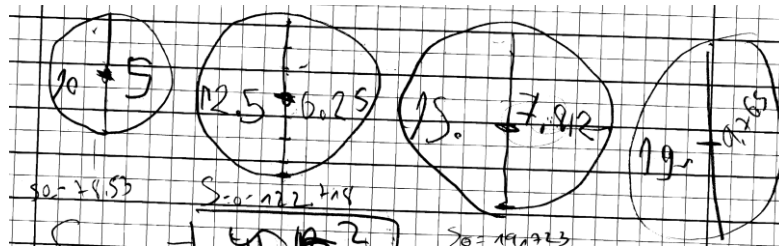
תרשים 6: פתרון של רוני לבעיה 6

$k_{16} = k_0 - 0.964^{16}$
$k_{16} = k_0 \cdot 0.956$
$k_{16} = 0.956 k_0$

לשאלתי: "מה מצאת? מה זה?" היא מנסה להסביר, "זו התוצאה, זו הכמות" תוך כדי דיבור היא מעיינת שוב בתשובה שכתבה, ומחשבת במחשבון שנית ואומרת: "נראה לי שיש לי שגיאות בטכניקה אלגברית", ומחליטה שאינה מבינה את הבעיה ואת הפתרון. היא מבקשת ממני הסבר כדי להמשיך את הפתרון. אני מתווכת לה שגיאה אחת בטכניקה אלגברית, בעקבות התיווך היא פותרת נכון, ומתקנת את כל החישוב. בתום הפתרון היא מבינה את הקשר שבין התוצאה לבין השאלה שנשאלה בבעיה; היא מצהירה קשר בין בעיה 6 לשתי בעיות נוספות, 2 ו-4, את הקשר היא מנסחת בכלליות כ"סדרה הנדסית". עובדה זו מתמיהה אותי. רוני בחרה לפתור את בעיה 6 כדי להעלות באמצעותה קשרי דמיון חדשים, האם שכחה את המטרה? בהמשך הריאיון בחרה לפתור את בעיה 2.

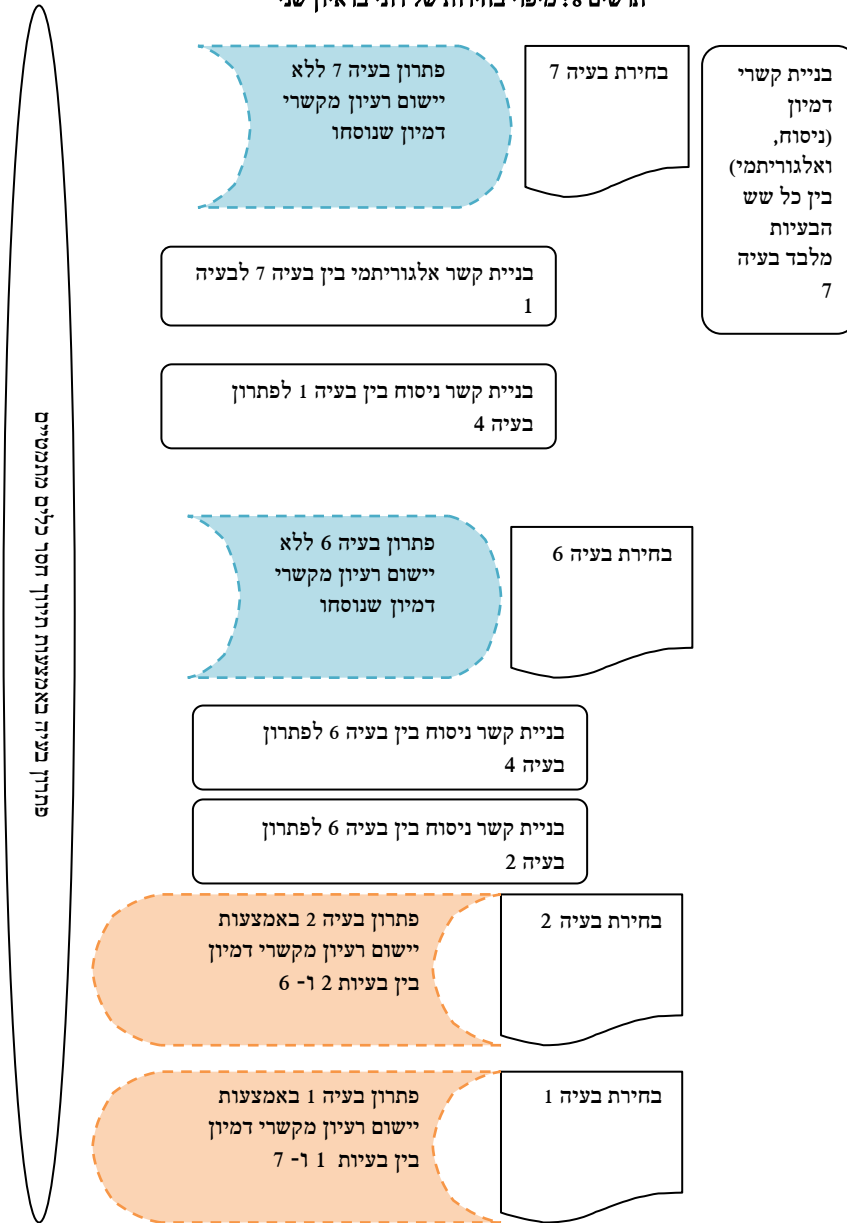
נתונים ארבעה מעגלים שקוטרם מהווה סידרה הנדסית.
 רדיוס המעגל הראשון 5 ס"מ ומנת הסדרה היא 1.25.
 האם: שטח המעגלים יהווה סידרה הנדסית?

רוני מציירת מעגלים. אחרי הציור אינה יודעת מה לעשות. לשאלתי: "מה הבעיה ומה צריך למצוא?" אינה מצליחה להגדיר את הבעיה. אני מגדירה את הבעיה. היא מגדירה מה צריך למצוא, אבל אינה יודעת איזו פעולה או פעולות עליה לבצע. אני מתווכת לה את נוסחת השטח, את הקשר שבין הנתונים "רדיוס" ו"מנה" לבעיה. היא מוצאת את הקטרים של המעגלים.
תרשים 7: תמונה של רוני לבעיה 2



הבעיה עייפה מאוד אותה, והיא אינה מוצאת עניין להמשיך בפתרונה. אני מסכמת את הפתרון. **סיכום ראיון שני:** בראיון זה נוסחו שני קשרים: "פותרים על ידי משוואה ריבועית", "שתיהן סידרה הנדסית". רוני לא הצליחה לפתור באופן עצמאי אף לא בעיה אחת, גם לא בהמשך לבניית קשרי דמיון. היא הצליחה לבצע חישובים אלגוריתמיים חלקיים, המהווים חלק מפתרון הבעיה, כגון כבעיה 6. אך לא הצליחה להסביר מדוע בחרה לבצע את הפעולה שביצעה, הן כאשר הציבה נתונים בנוסחת גידול באופן שגוי כבעיה 6, והן כאשר ציירה ארבעה מעגלים (שזו אסטרטגיה היוריסטית יעילה במקרה הנוכחי) בניסיון לפתור את בעיה 2. היא בחרה פעמיים לפתור בעיות, שלא בנתה עבורן קשרי דמיון. עובדה זו מעידה אולי על האומץ המתפתח שלה להתעמת עם מצבי אי ודאות, ועל אמונתה, שהפתרון עשוי להניב קשרי דמיון יעילים לפתרון בעיות. קשרים שנוסחו לפני פתרון הבעיות ייצגו ניתוח שטחי שלה את הבעיות. יחד עם זאת, ניתן להסיק שהיא מתייחסת לפעולת בניית קשרי דמיון כאירוע המקדם מוטיבציה שלה להתעמת עם מצבי אי ודאות בפתרון בעיה, אבל לאו דווקא עשוי להוביל לרעיון התחלתי של הפתרון. לרוני חוסר ידע של תכנון פתרון, וגם חוסר ידע מתמטי זמין לפתרון. לא נמצא בפתרונות תכנון פעולות, הנובע מרעיונות מאורגנים לפתרון בעיה. על פי ראיון זה ניכר שהיא מסוגלת לסווג בעיות לפי נושא מתמטי זהה, מסוגלת להגות רעיון אלגוריתמי וליישם אותו. יתכן שהמניע שלה בבחירת בעיה לפתרון הוא רצון להתעמת עם מצבי אי ודאות. היא מגיעה לעצמאות מסוימת בפתרון הבעיות, בכל בעיה יש חלקים נכונים שפתרה. להלן הסכמה המתארת את הבחירות של רוני בראיון השני:

תרשים 8 : מיפוי בחירות של רוני בראיון שני



בראיון השלישי בונה רוני שני קשרים בשלב א' המקדים לפתרון הבעיות, המאגדים בתוכם ארבע בעיות. היא אומרת: "בעיות 3,4,5 נפתרות באמצעות שימוש בממצע הנדסי"; בעיות 5, 6 אם נמצא את q נוכל להמשיך ולמצוא את מה שהבעיה דורשת"; בעיות 7, 9 בשתייהן עושים

אחד פחות משהו [...] (כותבת 1-?)". שני הקשרים האחרונים הינם היוריסטיים. משלב זה, ניתן להיווכח שרוני מסוגלת להביע רעיון להתחלת פתרון בעיה. בהמשך היא בוחרת לפתור את בעיה 9. רוני מצהירה שאולי אינה יודעת לפתרה.

ההסתברות שירד גשם בט"ו בשבט היא 0.3
 ההסתברות שירד גשם בפורים היא 0.4
 ההסתברות שירד גשם בליל הסדר היא 0.1
 א. מהי ההסתברות שבט"ו בשבט ובלייל הסדר ירד גשם ובפורים לא ירד גשם?
 ב. מהי ההסתברות שבאף אחד מהמועדים הנ"ל לא ירד גשם?
 ג. מהי ההסתברות שלפחות באחד מהמועדים הנ"ל לא ירד גשם?

הפתרון:

חרשים 9: פתרון של רוני לבעיה 9

$$P(A \cap B \cap C) = 0.3 \cdot 0.1 \cdot 0.6 = 0.018$$

$$P(A \cup B \cup C) = 0.3 + 0.1 + 0.6 = 0.9$$

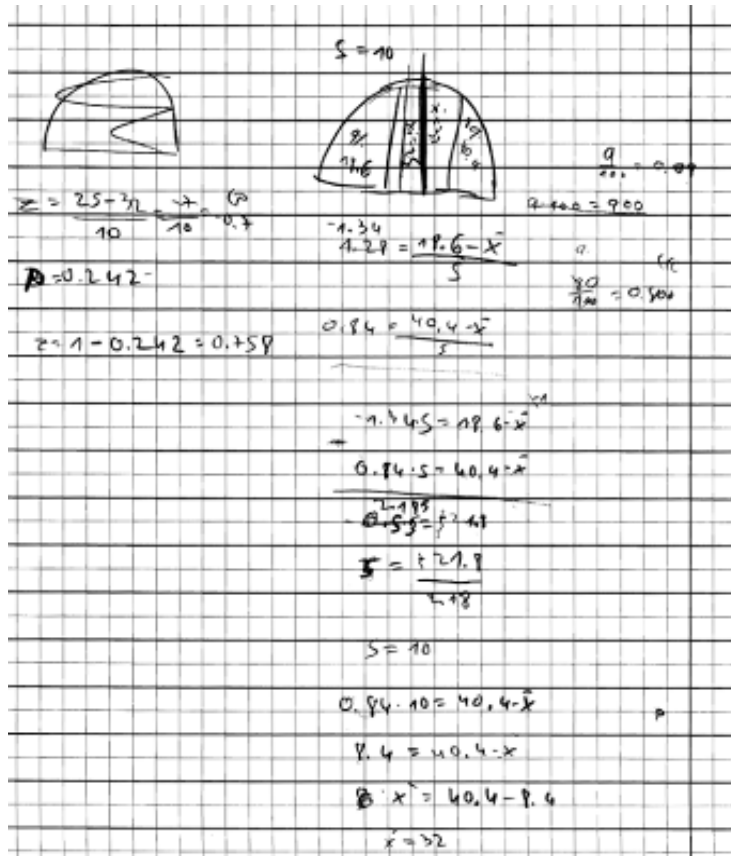
$$P(\bar{A} \cap \bar{B} \cap \bar{C}) = 1 - 0.9 = 0.1$$

החלק שבו רוני הייתה פחות עצמאית הוא פתרון סעיף ג'. בתחילה היא מנתה בקול את כל האירועים השייכים למקרה: "ההסתברות שלפחות באחד מהמועדים הנ"ל לא ירד גשם", ואז הבינה, שאינה מצליחה להבחין האם סיכמה את כל האירועים אם לאו. היא אומרת בהיסוס: "אז נראה לי שעושים אחד פחות התשובה של ב'". אני רוצה להיות בטוחה שרוני לא מנחשת, ולכן שואלת: "מדוע?" תשובתה: "שבאף אחד לא יכול, יש לי הרבה מקרים כן ולא, כן ולא. אבל בזה אף אחד [מהמועדים] לא ירד [גשם] זה מתקשר ביניהם. זה האירוע היחיד החריג שאינו יכול להתקיים". אחרי הפתרון היא מקשרת את בעיה 9 לבעיה 6: "הקשר שבשתיהן, אם זוכרים את שיטת "אחד פחות" אז פותרים". היא מביעה קשר, שהוא רעיון כללי (שיטת מאורע משלים) היוריסטי; בוחרת לפתור את בעיה 8 (ולא את 6 שהוזכרה) ואז מקשרת בינה לבין בעיה 2: "בכולן הציור הוא התחלה טובה לפתרון". רוני פותרת את בעיה 8. לטענתה, אינה יודעת לפתור, היא תתחיל לפתור באמצעות ציור ותראה מה הלאה.

תנובת החלב היומית של פרות מתפלגת נורמאלית. ידוע ש 9% מהפרות מניבות פחות מ-18.6 ליטר ביום, וש-80% מהפרות מניבות פחות מ-40.4 ליטר ביום. א. חשב את הממצע ואת סטיית התקן של תנובת החלב היומית של הפרות. ב. מהו אחוז הפרות שמניבות יותר מ-25 ליטר?

הפתרון של רוני:

תרשים 10: פתרון של רוני לבעיה 8



רוני מתחילה מעקומה נורמאלית, מוסיפה לה אלמנטים נוספים בכל שלב של הפתרון: קו המייצג את הנתון, אחוז, כמות וכדומה. היא מקשרת את פתרון בעיה זו לבעיה 7 בקשר אלגוריתמי "משוואה ריבועית". פותרת את בעיה 6 ומקשרת אותה לבעיה 4: "בשתייהן צריך למצוא קודם את q ואז להמשיך"; קשר היוריסטי מהסוג "נמצא מה שניתן למצוא". היא אינה מסכימה לסיים את הריאיון, ומבקשת לפתור בעיות שלא נכללו בטופס הריאיון: "אני חייבת

לראות מה אני יודעת". היא בוחרת בעיות אקראיות מתוך ספר הכנה לבחינת הבגרות (מיקוד 2010 במתמטיקה בהוצאת רכס), פותרת שלוש בעיות, מקשרת מיוזמתה בין הרעיונות של הפתרונות לבין הבעיות שבטופס, ובתחושת הצלחה וסיפוק היא מסכימה לסיים את הריאיון: "טוב, עכשיו אני מרגישה שאני ממש יודעת [...] אני גם חושבת שבמבחן אני אחשוב למה הבעיה דומה, כי זה מזכיר לי גם איזה נושא זה וגם את הדרכים שלמדנו" להלן סכמה לתיאור בחירות של רוני לראיון שלישי:

תרשים 11: מיפוי בחירות של רוני לראיון שלישי



סיכום ראיון שלישי: בראיון זה רוני פתרה בשלמות ובעצמאות מליאה ארבע בעיות, ועל אלה שלא פתרה, הצהירה שיודעת לפתור. לאורך כל הריאיון היא בנתה קשרי דמיון מיוזמתה. כמו כן חשבה בעקבות הקשרים על תכנון של בעיות שפתרה, גם אם לא קישרה בניהן. היא פתרה את הבעיות, שלדעתה אינה יודעת לפתור, לפי סדר ובחירה שלה, ובתום הפתרון ניסתה, באמצעות הכללת הרעיון של הפתרון, לבנות קשרי דמיון לבעיות אחרות מהריאיון. ראיון זה, מציג אותה כמסוגלת לפתור בעיות שמלכתחילה היה נראה לה שאינה יודעת לפתור. באמצעות דיבור בקול, שמהותו שאילת שאלות אודות קשרי דמיון בין הבעיות, רוני מצאה תשובות הולמות בעיניה, המהוות קשרי דמיון. היא מארגנת לעצמה את האסטרטגיות היוריסטיות לפתרון באמצעות בניית הקשרים. בנוסף, מתחילה ההתערבות, היא הגדילה את ארסנל הנוסחאות הרעיונות והמושגים המתמטיים שהיא יודעת, כך שיש לה כלים מתמטיים עשירים לפתרון בעיות. היא למדה כי התמודדות עם מצבי אי ודאות, כחלק מתהליך של פתרון בעיות, היא טבעית ואפילו מעשית. היא מתנהגת בראיון זה בכיטחון, יש אמירות של שביעות רצון שלה מעצמה הן בשלב הקשרים והן לאחר הפתרונות. (למשל: "אני אצליח לפתור. אני כבר הבנתי את הטעויות שפעם עשיתי בפתרון בעיות"; "תני לי בעיות אחרות שאין כאן בטופס, בואי נבדוק שאני מצליחה"). בראיון זה רוני בחרה להתחיל לפתור בעיה שנראית לה לא ידועה, ושיוחס לה קשר דמיון היוריסטי (פתרון בעיה 9 בהסתברות באמצעות מאורע משלים). בהמשך היא פתרה בעיות וייחסה להן קשרי דמיון היוריסטיים, ואף יישמה בפתרון את קשרי הדמיון שבנתה. בניית קשרי דמיון היא פעולה המארגנת לרוני את ארסנל הרעיונות שלה לפתרון בעיות, בנוסף, פעילות זו (של בניית קשרים), מעוררת בה מוטיבציה להתחיל פתרון בעיה, גם כאשר ברור לה מראש, שאין לה רעיון או תוכנית שלמה לפתרון.

סיכום הפרופיל של רוני

תיאור שלושת הראיונות של רוני מאפשר גיבוש שתי מסקנות: האחת: מתייחסת לשיפור באיכות הקשרים שרוני בונה. השנייה: לשיפור תפיסתה אודות פעולת בניית הקשרים; מתפסה שהפעולה מיותרת, היא רואה בה סיטואציית ניתוח בעיה, ובהמשך גם סיטואציית פתרון בעיה. רוני מתייחסת לפעולת בניית קשרים כפעולה שמסייעת לה להזכיר לעצמה ידע מתמטי ולארגן רעיונות לפתרון בעיות. היא גם משפרת את עצמאותה בפתרון בעיות. בראיון ראשון רוני בחרה לפתור בעיות שבנתה להן קשרי דמיון, ושהיא חושבת שהיא יודעת לפתור, בהמשך בחרה לפתור בעיות שאינה יודעת לפתור, וקשרי דמיון הפכו להיות רמזים אלגוריתמים או / וגם היוריסטיים לפתרון.

סיכום ודיון

מיומנות בניית קשרי דמיון בין בעיות מתמטיות

במרכז העבודה הנוכחית נבחנה הצלחה בלמידת פתרון בעיות מתמטיות על ידי תלמידות חלשות. הפתרון לבעיה התמקד ברעיון לטפח אוריינות היוריסטית באמצעות הוראה מפורשת של אסטרטגיות היוריסטיות ואסטרטגיית-על, לאמור: בניית קשרי דמיון בין בעיות. בסופו של תהליך ניתן לומר, כי למידה מפורשת של האסטרטגיות היוריסטיות ויישום האסטרטגיה לבנות

קשרי דמיון בין בעיות הוו פיגומים מתאימים ללמידת פתרון בעיות. תהליך בניית קשרים בין בעיות הוכיח את עצמו כיעיל בכמה היבטים. בהיבט האחד: הוא התווה תהליכי שיח בכיתה, אודות ידע מתמטי בהקשר של הבעיה. היבט זה מחזק את המסקנה, כי פותר בעיות שאינם מומחים (כגון: Karmersky & Mevarech, 2003) זקוקים לכללים מכוונים שינחו אותם בתהליך החיפוש אחר הפתרון. ההיבט השני מתייחס לקשר הישיר וההפוך שנמצא בין בניית קשרי דמיון לפתרון בעיות. התברר כי לחלק מהתלמידות תהליך בניית קשרים סייע לארגן את מאגר המושגים והאלגוריתמים שבתודעתן לכדי סכמה שיש בה ידע תוכן מתמטי, אלגוריתמים וגם רעיונות היוריסטיים לפתרון בעיות. לעומתן, נמצאו תלמידות, שתהליך בניית הקשרים תרם עבורן בתחילת תהליך ההתערבות, אך בהמשך הן לא ראו בו כלי "טבעי" לפתרון בעיות, אלא כלי מאולץ, ולכן לא נענו לנורמה בניית קשרי דמיון. יתכן שתלמידות אלה התרגלו לבצע תהליכי "בניית קשרים" בינן לבין עצמן בתודעה, מבלי לחשוב עליהם בקול, או מבלי לשתף בהם את הסביבה. בשני המקרים הנזכרים אסטרטגיה זו נמצאה יעילה, ויתכן שה"יופיי" שבה מתבטא בכך שהיא ניתנת לאימוץ וסיגול ברמות שונות, כך שהפותרת מתאימה אותה לצרכיה האינטלקטואליים, כפי שהיא מתפתחת בתהליכי פתרון בעיות.

בניית קשרי דמיון ותמיכה בפעולות הזיכרון

אחת הדאגות בהוראת מתמטיקה לתלמידים חלשים (או לקויי למידה) היא בעיית הזיכרון על מרכיביו (Artino, 2008), שמתבטאת בעובדות מגוונות, שהעיקריות שבהן: קושי לבצע רצף של פעולות (Ginsburg, 1972–1977; Ginsburg, Balfanz, and Greenes, 1999) כאשר הבעיה דורשת פתרון המורכב מיותר משלושה שלבים (Geary, 2003; Geary, 2004), וקושי לזכור לטווח ארוך תכנים מתמטיים שנלמדו (Sweller, 1998; Ashcraft, & Krause, 2007). במחקר הנוכחי, תהליך ההתערבות כלל עקרונות שתמכו בתהליכי זיכרון, כך שפעולות, שנעשו כחלק מהלמידה, הקטינו עומס קוגניטיבי מהלומד. תהליך פתרון בעיות כלל "שרשרת צעדים" שחזרה על עצמה ובנתה תהליך שיש לו התחלה, וברור שלא ידוע בוודאות מהו הסוף. מסתבר שמציאות זו "הקטינה" את הפעולות שהתלמידה הייתה צריכה ל"שמור בזיכרון" כתהליך לפתרון בעיות. במחקר שביצעו אטקינסון ושפרין (Atkinson & Shiffrin, 1968) נמצא כי ככל שהסביבה, שבה האדם נדרש לבצע פעולות זיכרון, דומה לסביבה שבה הוא פגש לראשונה את הידע, יהיה קל לו יותר לזכור את המידע. בניית קשרי הדמיון, בהקשר של פתרון בעיות מתמטיות מנושאים שונים, יצרה סביבה, שיש בה מרכיבים דומים רבים לסביבה ה"חדשה" שבה התלמידות פתרו בעיות חדשות להן. הדמיון בין שני המצבים, קדם את היכולת לשלוף מידע רלוונטי מהזיכרון. Ausubel (1968) הגדיר את המושג "למידה משמעותית" הוא קבע, שיש לקלוט רעיונות חדשים מתוך יצירת קשרים לא שרירותיים בניהם לבין הרעיונות הישנים הקיימים במאגר הזיכרון. ככל שהזוכר מסוגל ליצור קשרים רבים ומגוונים יותר בין החדש לישן כך תשתפר הזכירה. במחקר הנוכחי המציאות בתחילת תקופת ההתערבות הייתה כזו, שכאשר תלמידות נדרשו לפתור בעיה, הן פעלו בשיטת "בניית קשרים" לבעיות אחרות שפתרו בעבר. בניית הקשרים ויישום רעיון מהקשרים המנוסחים קידם פיתוח רעיונות להמשך פתרון. תהליכים, רעיונות ופרוצדורות מתמטיות, שחזרו על עצמם, הפכו במשך הזמן לסכמות, והיה

קל יותר לתלמידות לזכור אותם (Carlson & Bloom, 2005) ולשלוף אותם מהזיכרון בעת הצורך. אוסבל מייחס חשיבות רבה למשמעות המידע שהתלמיד מאחסן בזיכרון. למידע יש משמעות לוגית ומשמעות פסיכולוגית. דבריו עולים בקנה אחד עם מה שמצאתי ביומן חוקרת כרשמים לאחר הריאיון עם ליטל (פברואר 2010): "ליטל מתייחסת לפתרון בעיה, אפילו מורכבת, כמו ידע שצריך לשלוף מהזיכרון. ליטל אומרת בראיון: "אני חושבת שאני לא זוכרת את הבעיה הזו". אני אומרת לליטל: "את לא צריכה לזכור את הבעיה הזו". ליטל: "אני לא צריכה לזכור, יופי. אז אני אחשוב עליה". ליטל מתייחסת בשמחה להוראה שלי, "את לא צריכה לזכור" כי אם היא לא צריכה לזכור, היא יכולה לחשוב. ונראה שזה אחד היתרונות של בניית קשרי דמיון בין בעיות. מיומנות שמעוררת לחשוב ולא דווקא לזכור. יכול להיות שבחוויה של ליטל לזכור זה תהליך מורכב, לחשוב זו פעולה פשוטה יותר, שהיא יודעת מהם הכלים שהיא צריכה לגייס כדי לחשוב. לקראת תום תקופת ההתערבות רשמתי ביומן (אפריל 2010): "אנחנו פותרות בעיות לקראת בחינת הבגרות". באותה נשימה שאני שומעת את שלי אומרת: "אני לא זוכרת" אני רואה אותה מחפשת דוגמא פתורה בנושא, ומנסה לשחזר ידע בקול. ושואלת את עצמה בקול: "זה דומה לבעיה בתכנון לינארי בלי טבלה?" הדוגמאות הפתורות ובניית הקשרים הפכו למקור לבניית ידע התחלתי של הבנת בעיה חדשה ומקור לבניית רעיונות התחלתיים לפתרונה".

קידום כישורים מטה קוגניטיביים

של תלמידות חלשות בפתרון בעיות מתמטיקה

בעשורים האחרונים קיימת מודעות בקרב פסיכולוגים, סוציולוגים, מורים וחוקרים בחינוך מתמטי (Geary, 2003, 2004) לצורך בבניית תוכניות לקידום יכולת מתמטית של תלמידים חלשים או לקויי למידה (Dowker, 2004–2010). תכניות אלה מתייחסות בדרך כלל לדרכי הוראת המתמטיקה. חוקרים מצאו כי תהליכי התערבות, שכללו אימון קוגניטיבי, השפיעו לטובה על לומדים מתקשים וגם על לומדים נורמטיביים (Adey and Shayer, 1994; Desoete,) (Roeyers and De Clercq, 2003; Verschaffel, DeCorte et al, 1999) טבע Flavel, 1979 הוא הגדירו כ"חשיבה על חשיבה" (cognition on cognition). לדבריו, מטה-קוגניציה מתייחסת לשני מרכיבים: מודעות לתהליך הקוגניטיבי ובקרה על התהליך הקוגניטיבי. מחקרן של Mevarech & Kramarski (1997) מראה, כי "מומחים" (experts) מפעילים תהליכים מטה-קוגניטיביים בתדירות גבוהה יותר וביעילות רבה יותר מ"טירונים" (novices). מחקרים בתחום (Desoete, et al 2002) מראים שקיים מידע סביר אודות תלמידים צעירים שמתקשים ברכישת האריתמטיקה, ומציעים דרכים לקדם תהליכים מטה קוגניטיביים ללמידה, אך עדין חסר מידע אודות תהליכים מטה קוגניטיביים של תלמידי תיכון מתקשים, הלומדים מתמטיקה. במחקר הנוכחי, תוך כדי פתרון בעיות, התלמידות היו ערות לאסטרטגיות היוריסטיות שהן יישמו, ופיתחו מיומנות להשוואה בין אסטרטגיות היוריסטיות יעילות וחסכוניות לפתרון לבין כאלה שאינן יעילות ואינן חסכוניות. בנוסף, הן בנו קשרי דמיון בין רעיונות לפתרון בעיות, ובקרו את הקשרים בהקשר של התקדמות הפתרון. פעולות אלה מייצגות תהליכים מטה קוגניטיביים שקידמו עצמאות בפתרון בעיות מתמטיות.

מקורות

- Adey, P. & Shayer, M. (1994). Really raising standards: Cognitive intervention and academic achievement. London: Routledge.
- Adams, M. J. (1989). Thinking skills curricula: their promise and progress. *Educational Psychologist*, 24,25–77.
- Anderson, R.C. (1990). Cognitive Psychology and its Implications (3rd ed). NY: W.H Freeman.
- Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 243–248.
- Artino, A.R., Jr. (2008). Cognitive load theory and the role of learner experience: An abbreviated review for educational practitioners. *AACE Journal*, 16(4), 425–439.
- Bahadir, M.E. (2013). Authentic teaching and learning through extra-curricular activities. *Technology Interface International Journal*, 13 (2),87–95.
- Bassok, M. & Holyoak, K. J. (1993).Pragmatic knowledge and conceptual structure: determinants of transfer between quantitative domains. In D.K. Detterman & R.J. Sternberg (Eds), *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition and Instruction*. Norwood, NJ: Ablex.
- Carlson, M. P. & Bloom, I. (2005). The cyclic nature of problem solving: An emergent multidimensional problem-solving framework. *Educational Studies in Mathematics*, 58, 45–75.
- Chazan, D. (1996). Algebra for All Students? *Journal of Mathematical Behavior*, 15, 455–477.
- Chazan, D. (2000). *Beyond formulas in mathematics and teaching: Dynamics of the high school algebra classroom*. New York: Teachers College Press.
- Chazan, D., Callis, S, & Lehman, M. (Eds.) (2008). *Embracing reason: Egalitarian ideals and teaching of high school mathematics*. Abingdon.UK: Taylor Francis.
- Chi, M.T., Flatovich P.J. & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121–52.
- Chi, M.T.H., Bassok, M., Lewis, M.W., Reimann, P.,& Glaser, R. (1989). Self-explanations: how students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*,13, 145–182.
- De Jong, T., & Ferguson-Hessler, M. (1986). Cognitive structures of good and poor novice problem solvers in physics. *Journal of Educational Psychology*, 78, 279–288.
- De Jong, T. (2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: some food for thought. *Instructional Science*, 38, 105–134.
- Desoete, A., Roeyers, H., & De Clercq, A. (2002). The measurement of individual metacognitive differences in mathematical problem solving. In M. Valcke, D. Gombeir and W.C. Smith (Eds.). Learning Styles. Reliability & Validity. *Proceedings of the 7th annual ELSIN Conference Ghent University, Belgium* (pp. 93–102) Academia Press Scientific Publishers: Gent.

- Detterman, D.K., & Sternberg, R. (1993). *Transfer on trial: intelligence, cognition and instruction*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Diezmann, C. M., & English, L.D. (2001). Promoting the use of diagrams as tools for thinking. In A.A. Cuoco & F. R. Curico (Eds.), *The roles of representations in school mathematics* (pp. 77–89). Reston, VA: *National Council of Teachers of Mathematics*.
- Dowker, A. (2005). Early identification and intervention for students with mathematical difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 324–33
- Dowker, A. (2007). What can intervention tell us about the development of arithmetic. *Educational and Child Psychology*, 24, 64–82.
- Dowker, A. D. (2009). *What works for children with mathematical difficulties? The effectiveness of interventions*. London, UK: DCSF.
- Ferrucci, Beverly, J., Yeap, B. H., Carter, Jack, A. (2003). A modeling approach for enhancing problem solving in the middle grades. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 8(9), 470–476.
- Fischbein, E. (1987). *Intuition in Science and Mathematics*. D. Reidel Publishing Company, Dordrecht, Holland.
- Geary, D.C., & Brown, S.C. (1991). Cognitive addition: strategy choice and speed-of processing. differences in gifted, normal and mathematically disabled children. *Developmental Psychology*, 27, 398–406.
- Geary, D.C., & Widaman, K.F. (1992). Numerical cognition: On the convergence of componential and psychometric models. *Intelligence*, 16, 47–80.
- Geary, D.C., Hoard, M.K., & Hamson, C.O. (1999). Numerical and arithmetical cognition patterns of functions and deficits in children at risk for a learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, 213–239.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 4–15.
- Geary, D. C. (2003). Arithmetical development: Commentary and future directions. In A. Gick, M., & Holyoak, K. J. (1980). Analogical problem solving. *Cognitive Psychology*, 12, 306–355.
- Gick, M., & Holyoak, K. J. (1983). Schema induction and analogical transfer. *Cognitive Psychology*, 15, 1–38.
- Gick, M.L., & Holyoak, K. J. (1987). The cognitive basis of knowledge Transfer. In S.M. Cormier and J.D. Hagman (Eds.). *Transfer of learning: contemporary research and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Ginsburg, H.P. (1977). *Children's Arithmetic: How They Learn It and How You Teach It*. New York, N.Y: Teachers' College Press.
- Ginsburg, H.P., Balfanz, R. and Greenes, C. (1999). Challenging Mathematics For Young Children. In A. Costa (Ed.), *Teaching for Intelligence, II: A Collection of Articles*, Arlington. Heights, IL: Skylight.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York, NY: Aldine Publishing Company.
- Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Etienne, A., Ozdoba, C., Perrig, W. J., & NirKKo, A. C. (2007). On how high performers keep cool brains in situations of cognitive overload. *Cognitive Affective & Behavioral Neuroscience*, 7, 75–89.
- Jaeggi, M., Buschkuhl, M., Jonides, J., & Perrig, W. (2008). Improving fluid intelligence with training on working memory. *PNAS*, 105(19), 6829–6833.
- Koichu, B. (2004). Junior high school students' heuristic behaviors in mathematical problem solving. Unpublished Doctoral Dissertation, Technion, Haifa.
- Koichu, B., Berman, A., & Moore, M. (2004). Promotion heuristic literacy in a regular mathematics classroom. *For the Learning of Mathematics*, 24(1), 33–39.
- Koichu, B., Berman, A., & Moore, M. (2007). Heuristic literacy development and its relation to mathematical achievements of middle school students. *Instructional Science*, 35, 99–139.
- Koichu, B., Berman, A., & Moore, M. (2007). The effect of promoting heuristic literacy on the mathematic aptitude of middle-school students. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 38(1), 1–17.
- Kramarski, B. and Mevarech, Z.R. (1997). Cognitive-metacognitive training within a problem solving based Logo environment, *British Journal of Educational Psychology*, 67, 425–445.
- Mevarech, Z. R. & Kramarski, B. (2003). The effects of metacognitive training vs. worked-out examples on students' mathematical reasoning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 449–471.
- Leikin, R. (2005). Teachers' learning in teaching: Developing teachers' mathematical knowledge through instructional interactions. *The paper presented at the 15th ICMI Study: The Professional Education and Development of Teachers of Mathematics*. http://stwww.weizmann.ac.il/G-math/ICMI/log_in.html
- Leikin, R. (2006). About four types of mathematical connections and solving problems in different ways. *Aleh – The (Israeli) Senior School Mathematics Journal*, 36, 8–14. (in Hebrew).
- Leikin, R. (2006). About four types of mathematical connections and solving problems in different ways. *Aleh – The (Israeli) Senior School Mathematics Journal*, 36, 8–14. (in Hebrew).
- Leikin, R., Berman, A., and Zaslavsky, O. (2000). Learning through Teaching: The Case of Symmetry. *Mathematics Education Research Journal*, 12(1), 17–36.
- Lerman, S. (2000). The social turn in mathematics education research. In J. Boaler (Ed.), *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning* (pp. 19–44). Westport, CT: Ablex.
- Lobato, J. (2003). How Design Experiments Can Inform a Rethinking of Transfer and Vice Versa. *Educational Researcher*, 32 (1), 17–20.

- Mason, J. (1998). *Researching from the inside in mathematics education* (pp. 357–377). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Mason, J. (2002) *Researching your own practice: the discipline of noticing*, London, UK: Routledge Falmer Press.
- Mason, J. (2010). Mathematics education: Theory, practice and memories over 50 years. *For the Learning of Mathematics*, 30(3), 3–9.
- Mayer, R. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49–63.
- Mayer, R. (1998). Analogical Reasoning: Thinking as Based on Analogs, Models, and Examples In *Thinking problem solving cognition*. Edition: 2nd ed. Published: New York : W.H. Freeman and Company.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59, 14–19.
- NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) (2000). *Principles and standards for teaching mathematics*. Reston: Author.
- NCTM (2011). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author
- Nelson, B. (2007). Exploring the use of individualized, reflective guidance in an educational multi-user virtual environment. *The Journal of Science Education and Technology*, 16(1), 83–97.
- Pólya, G. (1945/1973). *How to solve it*. Princeton, NJ: Princeton University Press. Teachers College Press.
- Reed, S.K. (1993). A schema-based theory of transfer. in D.K. Detterman & R.J. Sternberg (Eds). *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition and Instruction*, Norwood, NJ. Ablex.
- Robins, S. & Mayer, R.E. (1993). Schema training in analogical reasoning, *Journal of Educational Psychology*, 85, pp. 529–538.
- Rosow, M. P. (2005) *Theoretical Basis for Learning Statics by Studying Worked Examples*. Presentation to the American Educational Research Association, New Orleans LA.
- Schoenfeld, A. H. (1999). Looking toward the 21st century: challenges of educational theory and practice. *Educational Research*, 28(7), 4–14.
<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=1999074>.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning,
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. G. W. C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10, 251–296.
- Tripathi, P.N.(2011) *Problem Solving in Mathematics: A tool for Cognitive Development. A paper presented at the International conference to review research on Science, Technology and Mathematics Education.(epiSTEME3)*. January 5–9, 2009, Homi Bhabha Centre for Science Education, TIFR, Mumbai, India .Sourced from the conference website:
http://cvs.gnowledge.org/episteme3/pro_pdfs/27-tripathi.pdf (October 2009).

- Verschaffel, L. (1999). Realistic mathematical modeling and problem solving. In J.H. M. Hamers, J.E.H. Van Luit, & B. Csapo (Eds.), *Teaching and learning thinking skills* (pp.215–239). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verschaffel, L., DeCorte, E., Lasure, S., Van-Vaerenburgh, G., Bogaerts, H. and Ratinckxx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: a design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking and Learning*, 1, 195–229.
- Watson A. (2001). Low attainers exhibiting higher-order mathematical thinking Support for learning 16(4) Nov pp.179–183. ISSN 0268–2141 Wong, R. M. F.
- Zaslavsky, (2005). Seizing the Opportunity to Create Uncertainty in Learning Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*. Volume 60, Number 3, November 2005 , pp. 297–321(25).

פיתוח חשיבה מתמטית בגן הילדים, כן או לא

נאוה אזהרי, שרית קובלר

במחקר זה, המבוסס על מחקר שהתבצע בשנת תשס"ב בסיוע מכון מופ"ת, בדקנו האם סטודנטיות וגננות המתכשרות להוראה בגיל הרך מודעות לחשיבותו של פיתוח החשיבה המתמטית בגן על ידי פתרון של בעיות פתוחות בחשבון.

ממחקרים שונים עולה, שסטודנטיות, כמו גם הגננות, סבורות שאין ביכולתם של ילדים הלומדים בגן חובה לפתור בעיות הדורשות חשיבה מתמטית. ברם, לאחר שהוצגו לפנייהם ממצאי מחקרים ולאחר שערכו ראיון פעיל עם ילד השתנתה דעתן בדבר יכולתם של ילדי גן לפתור בעיות חשיבה במתמטיקה.

מחקרים מצביעים על קשר חיובי בין אמונותן ודעתן של המורות לבין הישגי התלמידים בפתרון בעיות הדורשות חשיבה מתמטית. השאלה היא, מי הן המורות שלהן אמונות אלה? האם הן גננות מנוסות? האם הן סטודנטיות? או שמא, כפי שמצביעים מחקרים אחרים, הן רק אותן מורות שעדות לכך בשטח שהילדים מסוגלים להתמודד עם משימות בחשיבה מתמטית.

מבוא

השפה המתמטית שזורה בחיי היום יום ומהווה חלק בלתי נפרד מהם. אנו משתמשים בה למטרות שונות: בעבודתנו המדעית, לחישוב הזמן העומד לרשותנו, כאשר אנו מכינים תכנית לאירוע או כאשר אנו מחשבים את התקציב שלנו. מבלי לתת את הדעת על כך, אנו משתמשים בה כמעט בכל עת בחיינו. לדוגמא, בחישובי מרחק ומהירות, בהתייחסות למרחב, ובתכנון פעולות פשוטות כגון, הוספת פריט למדף הספרים או בנטילת אומדן של התאמת הבגד לגודל הגוף (סלע, ספוקיני, הילרוביץ וכץ, 1997).

התשתית לפיתוח השפה המתמטית ולטיפוח החשיבה הלוגית מונחת בגן הילדים. אנו פותחים לילדים צוהר לעולם שבו יש ביטויים קצרים, ענייניים ומדויקים, המתייחסים לכמויות וליחסים ביניהן. בגן אנו מטפחים אוריינות מתמטית.

במדריך למחנכים "טיפוח חשיבה חשבונית בגיל הרך" (סלע, ספוקיני, הילרוביץ, וכץ, 1997), ניתנת הוראה להקנות לילדים ידע מתמטי תוך התאמת הפעילויות לרמת התפתחותם, באופן שמאפשר להם להתמודד עם משימות כלומדים עצמאיים וכחוויה מהנה ומשמחת. חלק ממטרות הוראת החשבון בגיל הרך הן:

- פיתוח הסקרנות והרצון לחקור ולהתנסות בתחום הלוגי-מתמטי, תוך הקניית ביטחון והנאה מן העיסוק בנושא.

- פיתוח כשרים של התבוננות, חקירה, תיעוד והסקה.

- פיתוח כשרים המאפשרים מנייה, השוואה, ייצוג גרפי ופתרון בעיות.

בתכנית הלימודים במתמטיקה לחינוך הקדם יסודי (תשס"ח) נאמר: "כבר בגיל הרך ילדים מנסים לפתור בעיות שונות בחיי היומיום שלהם, הם משתמשים במספרים ובפעולות כמו חיבור חיסור וחילוק של כמויות שונות. יש לעודד פתרון בעיות בגיל הרך, זוהי התשתית ליכולת הילד להתמודד

עם הנושא החשוב (והלא פשוט) של פתרון בעיות בהמשך דרכו". כלומר, פתרון בעיות בחשבון הוא אחד הנושאים שיש ללמד בגיל הרך.

מתוך ניסיונו הסקנו שהסטודנטיות במכללות סבורות שאין ביכולתם של הילדים בגיל הרך להתמודד עם פתרון בעיות חשיבה מתמטיות. ממחקרנו וממחקרים דומים (Fennema, Franke, Carpenter & Carey, 1993, Steinberg, Carpenter & Fennema, 1994), עולה, שסטודנטיות שהתנסו עם ילדים בגיל הרך וחזו בהצלחתם בפתרון בעיות חשיבה כאלו, שינו את דעתן, ובעקבות כך פעילותן עם ילדי הגן השתפרה והשתדרגה. מחקרנו התבסס על שלוש סיבות עיקריות:

- א. צורך בשינוי בדרכי הוראת המתמטיקה, זאת לאור תוצאות נמוכות במבחנים השוואתיים בינלאומיים במתמטיקה (Timms, 1999; Pisa, 2000).
- ב. אמנות מורים הן מהגורמים המשפיעים על ההוראה, לכן חשוב להכירן ולשנותן במידת הצורך.
- ג. פתרון בעיות ופיתוח חשיבה הוא אחד הנושאים הקשים אך החשובים ביותר במתמטיקה. נרחיב אודות מחקרים שנעשו בנושאים אלה.

א. הצורך בשינוי בדרכי הוראת המתמטיקה

הקהילייה של הוראת המתמטיקה בעולם קוראת לרפורמה ולהכנסת שינויים משמעותיים בהוראתה (NCTM, 1989, 1991). בהתאם לכך נעשו שינויים בתוכנית הלימודים לבית הספר היסודי ובה הושם דגש רחב יותר על הבנת המתמטיקה ופחות על חישובים טכניים. ידועות מספר גישות להצדקת השינוי:

- גישתו של אייזנר (Eisner, 1994), גישת התהליכים הקוגניטיביים, הטוענת שמטרת תוכנית הלימודים היא לפתח את התהליכים הקוגניטיביים אצל הלומד. החינוך המתמקד בתהליך הלמידה, הינו מערכת המפתחת כלים ומיומנויות אינטלקטואליות שיאפשרו התמודדות עם סיטואציות בעתיד.
- גישתו של Guilford (1968) שלפיה המטרה היא פיתוח יכולות אינטלקטואליות גבוהות אצל הלומד. לפיכך יש ללמד על ידי תוכן שיהיה משמעותי ללומד ולהציב בעיות המהוות אתגר אינטלקטואלי. בעיות המפתחות מיומנויות חשיבה, ניתוח, אבחנה בין פריטים, אבחנה בין עיקר לטפל, דרכי התמודדות וכיוצא ב.
- הגישה הקונסטרוקטיביסטית (שטיינברג, 1997), שלפיה התלמיד יוצר את הידע ובונה אותו בעצמו. תפקיד המורה המסורתי עתה הוא לכוון ולעזור לילדים ליצור ידע בעצמם על ידי השתתפותם הפעילה. לשם כך המורות לומדות להכיר לעומק דרכי חשיבה של ילדים בפתרון בעיות מתמטיות ואת המחקר העוסק בתחום זה. ידע זה משמש לתכנון ההוראה. במהלך ההוראה מוצגות בעיות מאתגרות, שהילדים פותרים באסטרטגיות פתרון שונות תוך כדי דיון (שטיינברג, 1997). גישה זו נוסתה בארצות הברית במסגרת פרויקט מחקרי (Cognitively Guided Instruction – CGI), שמטרתה לפתח ילדים חושבים, יוצרים ומפתחים מתמטיקה משמעותית להם.

דרכי הוראה בכלל, והוראת מתמטיקה בפרט, השתנו בהתאם לשלוש גישות אלה המדגישות את הצורך לתת לתלמיד כלים להתמודד עם סיטואציות עתידיות, להציג לו בעיות המפתחות מיומנויות חשיבה, וללמד זאת בדרך בה התלמיד ייצר ויבנה את הידע שלו בעצמו.

ב. אמונות של מורים

הוראה בכיתה היא תהליך מורכב ותובעני מבחינה קוגניטיבית. היא מורכבת מאלמנטים רבים, בלתי צפויים מראש, הנובעים מהאינטראקציות עם התלמידים. הן מתנהלות לרוב על בסיס של חשיבה, של אמונות ושל תפיסות סמויות של המורה והתלמידים כמו גם על רגשות גלויים וסמויים. כדי להתמודד עם המורכבות של כל הגורמים הללו המורים מפתחים תיאוריות העוזרות לארגן את ההתנסויות שלהם ולהגיב בהתאם.

במהלך 20 השנים האחרונות נערכו מחקרים רבים אודות גישות ואמונות של מורים (חטיבה, 2003). מחקרים אלו מראים שאמונות של מורים, תפיסותיהם, הידע שלהם וחשיבתם (הפילוסופיה האישית) לגבי התלמידים, תחום התוכן, הסביבה הלימודית, ותהליך ההוראה משפיעים באופן משמעותי על הדרכים בהן הם מלמדים ומגבשים החלטותיהם אודות דרכי הלימוד של תלמידים. לדוגמה, ישנם מורים המאמינים שיכולת חשובה ממאמץ ומשפיעה יותר על הישגי תלמידים. הם מתרכזים רק בתלמידים הטובים ומזניחים את החלשים יותר. לפיכך, כדי להבין את ההוראה מנקודת המבט של המורים יש להבין את החשיבה והאמונות שבאמצעותן הם מגדירים את עבודתם (שם).

חקר אמונות המורים מאפשר להשתמש בידע שנאסף כדי לשפר את ההוראה. אם מורים יהיו מודעים לתיאוריות הסמויות שלהם, הם יהיו בעמדה טובה יותר לשפר את איכות הוראתם. אחדים מההיבטים של התנהגות המורה בכיתה שנמצאו כמושפעים על ידי חשיבת המורים, אמונותיהם ותפיסותיהם הם:

- פירוש תכנית הלימודים והפעלתה למטרות למידה. למשל, לפעילויות הוראתיות המותאמות לקבוצות של תלמידים עם שונות רבה ביניהן.
- תקשורת ואינטראקציה עם התלמידים.
- בנייה משותפת (מורה – תלמידים) של משמעות לחומר הנלמד.
- החלטות אינטראקטיביות שמורים עושים בשעת ההוראה.
- התייחסות שונה לתלמידים שונים בשיעור.

ישנם סוגים שונים של אמונות מורים (קומבס ועמיתים, 1981) כגון אמונות לגבי תלמידים טובים או לגבי האחריות להצלחה ולכשלון של תלמידים, או כאלה העוסקות בסיבות להתנהגות תלמידים לדוגמא:

במחקרם של Bennett & Bennett (1994) עולה שתגובות מורים להתנהגות תלמידיהם מבוססות על אמונותיהם, תוך התעלמות מהסיבה האמתית להתנהגותם. המחקר מצביע גם על אמונות לגבי יכולת טובה יותר של בנים ללמוד מקצועות מסוימים, ובהתאם לכך מתן התנסות שונה לפי אמונת המורה ולא לפי יכולת אובייקטיבית של הבן או הבת.

Good (1984) הוכיח במחקרו כי אין ספק שגישת המורים, ציפיותיהם והתנהגותם משפיעה באופן מעשי על הישגי תלמידיהם. כך לדוגמה יחסם של מורים לתלמידים בעלי יכולת נמוכה משפיע על הישגים.

כיצד מתפתחות אמונות של מורים? מה מעצב או משנה אותן?

מעט מאוד ידוע על אופן התפתחותן של אמונות מורים, על הסיבות להתחזקותן או להיחלשותן. חוקרים רבים נוטים לחשוב כי הן מתעצבות במהלך חינוכם בבית הספר ובקרב משפחתם ולכן ימשיכו להחזיק בהן. לדעת Strauss (1996) חשיפת המורים לתפיסות חדשות תוך התנסות מעשית, המאפשרת השוואה בין הידע הקודם לידע החדש, עשויה ליצור שינוי באמונות המורה. גם לדעת חטיבה (2003), ניתן לשנותן על ידי התבוננות עיונית (רפלקציה) על התנסויות ההוראה שלהם. המורים צופים בעבודה המעשית בבית הספר, יוצרים קשר עם מורים אחרים ואינטראקציה מסוגים נוספים עם הסביבה הלימודית, ובעקבותיה הם שוקלים ומארגנים מחדש את אמונותיהם, וכך, מהווה גורם חשוב בעיצוב תיאוריות סמויות של מורים. Ross (1995) סבור שההשתלמות היא אחד האמצעים לשינוי אמונות המורה על המתמטיקה, כאשר היא מושתתת על סדנאות והתנסויות קצרות, ובכך מקנה הזדמנות לבדוק את הנרכש בכיתה על ידי היזון חוזר ורפלקציה משותפת. כל אלה חשובים כדי ליצור שינויים בידע, בדרכי ההוראה ובתפיסות של המורים ושל התלמידים.

אמונות הקשורות להוראת מתמטיקה ופתרון בעיות

בספרות המקצועית מודגשת חשיבותה של אמונות מורים ותלמידיהם על המתמטיקה ואת השפעתן על ההישגים הלימודיים במקצוע זה.

מסקירת מחקרים שבדקו את הוראת המתמטיקה (דוגמת Wilson & Lloyd, 2000) עולה, שההוראה מושפעת באופן ישיר מאמונות המורים והתלמידים אודות טבעה של המתמטיקה, דרכי הוראתה ולמידתה ומסוגלות עצמית של המורים ושל התלמידים.

אמונות אודות טבע המתמטיקה מסווגות על רצף דיכוטומי: מצד אחד יש השקפה הרואה במתמטיקה מערכת לוגית מורכבת שניתן לנצלה כדי לפתור בעיות מורכבות, ומצד שני יש השקפה הרואה בה אוסף שימושי לא מקושר של עובדות וחוקים. התפיסה הראשונה מאפיינת את המגמות החדשות בהוראת מקצוע זה.

אמונות אודות דרכי ההוראה והלמידה: מצד אחד הגישה המסורתית ששמה את המורה במרכז, לעומתה הגישה החדשה מדגישה את חשיבות התלמיד, ושמה אותו במרכז. גישה זו מתבססת על עקרונות הקונסטרוקטיביזם בלמידה, לאמור, הבניית הלמידה על ידי התלמיד במטרה לאפשר לו להגיע להבנה מתוך פעילות חקרנית ואקטיבית. דרכי ההוראה בגישה זו משלבים טכניקות של למידה שיתופית ושימוש בתקשורת מתמטית כאמצעי הוראה ולמידה.

אמונות אודות המסוגלות העצמית בהוראה ובלמידת המתמטיקה הן הערכות ביכולת לארגן וליישם את רצף הפעילויות הנדרש, כדי להשיג תפוקות מיועדות. תחושת מסוגלות עצמית של התלמיד משפיעה על ההנעה ללמידה ומנבאת את הישגיו האקדמיים (Pajares, 1996).

Benken & Wilson (1998) שחקרו את אמונותיה של מורה בכיתה ב' בתחום המתמטיקה והקשר שלהן לדרכי המשמשות אותה בהוראה, הסיקו שאמונות המורה אודות הצורך בהוראת פרוצדורות הפריעו לה לתת משימות חקר לתלמידיה. ואילו במחקר שמטרתו לגלות מהן אמונותיהם של מורים בנושא פתרון בעיות במתמטיקה ומה ההשפעה על אמונות תלמידיהם, הסיק Ford (1988), שמורים המעיטו בהערכת יכולתם של התלמידים לפתור בעיות חשיבה והרבו להעריך את יכולתם בבעיות הקשורות לחישובים. גם במחקרם של Fennema, Franke, Carpenter, Carey (1993); Steinberg, Carpenter, Fennema, (1994) לחשוב שאין ביכולת התלמידים לפתור בעצמם בעיות חקר שונות.

מאחר שלאמונות מורים השפעה רבה על דרך ההוראתם בכיתה, חשוב לנסות ולשנותן. נסיון מעין זה נעשה על ידי שטיינברג (1997), אשר חקרה מורות בבתי ספר שעבדו על פי השיטה הקונסטרוקטיביסטית. המורות נוכחו לדעת שיש ביכולת התלמידים לפתור בעצמם בעיות חקר ולמצוא אסטרטגיות פתרון נכונות.

המסקנה ממחקרים אלו: מורות יכולות ללמוד על דרכי חשיבה של ילדים במתמטיקה, לשנות את אמונותיהן לגבי מהות הוראת המקצוע, ולשנות את ההוראה כך שדרכי החשיבה של הילדים תילקחנה בחשבון במידה רבה. החוקרים מדווחים שהדרך לשינוי קשה ודרך כלל נמשכת מספר שנים.

בפריקט שנערך בארצות הברית (Cognitively Guided Instruction – CGI) לימדו מורות דרכי חשיבה של תלמידים ודרך לימוד זה בנו את ההוראה. המורות בחרו פעילויות המתאימות לתלמידים על פי הידע שצברו, הנושאים נבחרו מתחומים רלוונטיים לחייהם, ואלה פתרו את הבעיות בדרכים שונות, כל אחד על פי האסטרטגיה שלו (Carpenter & Fennema, 1992).
נתייחס למספר ממצאי המחקר:

- מורות יכולות ללמוד להכיר דרכי החשיבה של תלמידים ולבנות עליהן את ההוראה (Carpenter, Fennema, Peterson, Chaing & Loef, 1989; Fennema, Franke, Carpenter & Peterson, 1994; Steinberg, Carpenter & Fennema, 1994). הישגי התלמידים בכיתה מורות, שידעו רבות על דרכי חשיבה של תלמידים, היו גבוהים יותר במיוחד בפתרון בעיות מורכבות (Carpenter, Fennema, Peterson & Carey, 1988; Peterson, Carpenter & Fennema, 1989).
- נמצא קשר (מתאם חיובי) בין אמונות המורות לבין הישגי התלמידים בפתרון בעיות. מורות שתלמידיהן הצליחו בפתרון נטו להסכים יותר שההוראה צריכה להיבנות על ידע קודם של התלמידים, ושתפקיד המורה הוא לעזור להם ליצור ידע מתמטי בעצמם ולא רק 'להעביר' לתלמידים חומר (Peterson, Fennema, Carpenter & Loef, 1989).
- אצל 18 מהמורות שהשתתפו במחקר חל שינוי. התלמידים בכיתותיהן בילו זמן רב יותר בפתרון בעיות וכשיחה על דרכי חשיבתם. אמונת המורות השתנתה, והתחזקה בהן ההכרה שתלמידים יכולים לפתור בעיות ללא הוראה ישירה. אצל רוב המורות חל שינוי; הן שמו דגש רחב יותר על פתרון בעיות ופחות על תרגול פרוצדורות, דבר שלא גרם לירידה בהישגי

התלמידים במיומנויות חישוב, (Fennema, Carpenter, Franke, Levi, Jacobs & Empson, 1994; Fennema, Carpenter, Franke, Levi, Jacobs & Empson, 1996)

ג. פתרון בעיות המפתחות חשיבה מתמטית אצל ילדים

חשיבה ופתרון בעיות שזורים זו בזו. בהקשר המתמטי, פיתוח החשיבה המתמטית נעשה תוך כדי פתרון בעיות מסוגים שונים, כגון שאלות לא שגרתיות בעלות גוון חידתי. מחקר שנערך לאחרונה מצא כי שאלות מסוג זה עשויות אף להעלות את העניין בלימודי המתמטיקה בקרב התלמידים, ובכך להביא לשיפור מוטיבציה והישגים (אפלברום, 2014).

מהי חשיבה ומהי חשיבה מתמטית?

החשיבה היא תהליך פנימי, ניתן להסיק אודותיה תוך התבוננות בפעולות שעורך הלומד בעצמים, באירועים ובייצוגיהם השונים, ועל פי האופן בו הוא ממיין ומארגן אותם ויוצר הקשרים ולוגיים, מסקנות והכללות. התפתחותן של יכולות אלה תלויה בבשלות ובשלב ההתפתחותי בו נמצא הילד, אך היא ניתנת לטיפול על ידי חשיפתו לגירויים והתנסויות. מאפייני החשיבה המופשטת הם:

- **יכולת הכללה** – מאפשרת לקשר בין אירועים ולשייכם לקטגוריות מוכללות על סמך ייצוג מנטלי ומילולי. יכולת זו מתאפשרת כאשר הלומד משתמש במיומנויות חשיבה מסדר גבוה כגון: מיון, השוואה, סדירה, שימור והסקת מסקנות, ומגיע בעזרתן לקישוריות, להבחנה ברצף בין האירועים ולראייתם בהקשר כולל.
 - **יכולת חשיבה בסמלים** – מהווה חלק חשוב במעבר מהמוחשי למופשט. בעזרת הסמלה יכול הלומד להבחין בקיומם של ייצוגים שונים לאותו מושג, לעבור בין הייצוגים ולתרגם מייצוג אחד לאחר. לדוגמה, צורות שונות, בגדלים שונים ובמצבים שונים במרחב.
 - **יכולת העברה ויישום** – מאפשרת ליצור מושגים חדשים מתוך ניסיון קודם ולבנות סכמות לשימוש בעתיד (אילני, בן יהודה, 2008).
- בחינוך המתמטי מיוחס המושג "חשיבה מתמטית" ליכולתו של התלמיד להתמודד עם בעיות מתמטיות – החל מבעיות סטנדרטיות פשוטות, דרך בעיות מורכבות, ועד בעיות לא שגרתיות. המורה מצפה מתלמידיו לגלות שליטה ולהשתמש באופן מושכל בטכניקות, מודלים ואלגוריתמים (סיניצקי, 2003).
- הבעיות המתמטיות הרצויות ביותר הן אלה המתעוררות באופן טבעי בחיי הילדים ובמציאות הסובבת אותם, שהרי היכולת לפתור בעיות אלה, ואותן הבעיות שעתידות או שעלולות לעלות בפניהם, היא אחת מהמטרות העיקריות של כל לימוד החשבון. לכן סוגי הבעיות בהן נדרון הם אותן מחיי היום יום של ילדים. כמו כן, מחקר שנערך לאחרונה מצא ששאלות לא שגרתיות בעלות גוון חידתי עשויות להגביר עניין בלימודי המתמטיקה בקרב התלמידים (אפלברום, 2014), לפיכך יש לשלבן.

מהי בעיה, מה פירוש לפתור בעיה ?

לדעת Lester: "בעיה היא מצב בו אדם או קבוצה של אנשים נקראים לבצע משימה שעבורה אין אלגוריתם מוכן ומידי, המגדיר באופן שלם את שיטת הפתרון. פתרון בעיות מצריך ביצוע סדרה של פעולות שבאמצעותן מגיעים למטרה מסוימת" (בתוך ארבל, 1990). לפתור בעיה פירושו למצוא צעד או סדרה של צעדים, החל מהמצב הנתון בבעיה ועד למטרה המיוחלת, כך שכל צעד מתקבל מקודמו על ידי פעולה לוגית. הפעולה הלוגית יכולה להיות באמצעות המחשבה, ציור, ביטויים אלגבריים (תרגילים) וכיוצ"ב. ניתן להתייחס לצעדים כלליים לפתרון בעיות על פי Descartes (ארבל, 1990):

- **ניתוח הבעיה והבנתה המלאה** – יש צורך לבחון את הנתונים, את המטרה ולהבין היטב במה מדובר.
- **ייחוס הבעיה לקטגוריה מוכרת היטב** – על פותר בעיה מסוימת לנסות לשייכה לבעיה (או בעיות) שאת פתרונה הוא מכיר. עליו לאמץ את זכרונו כדי לדלות מתוכו רעיונות, עובדות, הנחות, משפטים, נוסחאות וניסיון הקשורים לבעיה שאותה רצונו לפתור. פותר הבעיה יכול לצמצם את המצב על ידי בחירת מטרות חלקיות ופתרון הבעיה במקרים מצומצמים אלה. בעקבות פתרון המטרות החלקיות, עליו לנסות להשתמש בדרך או בתוצאות שהתקבלו כדי לפתור את הבעיה המקורית.
- **חיפוש אחר אסטרטגיה** – פותר הבעיה חייב לזהות את העובדות הידועות ואת התנאים והמשתנים המופיעים, ועל ידי ארגונם להיות מסוגל לבחור אסטרטגיה (או אולי מספר אסטרטגיות) לחיפוש פתרון הבעיה.
- **יישום האסטרטגיה** – על פותר הבעיה להפעיל את האסטרטגיה במקרה הנדון, ולבחון לאן היא מובילה אותו. אם היא מובילה אותו למה שנחשב בעיניו כפתרון – עליו לגשת לצעד הבא, ולא – עליו לחזור לאסטרטגית חיפוש אחרת (שכן באה בחשבון).
- **בדיקת הפתרון** – יש לבדוק את פתרון הבעיה שהושג על ידי שימוש בכל הנתונים ואם הפתרון נראה סביר (אומדן).
- **ניתוח הפתרון** – לאחר השגת הפתרון, רצוי לבחון אותו היטב ולבדוק את כל המהלכים שנבעו מהנתונים, ואשר הובילו למטרה המיוחלת. יש לבדוק אם אפשר לקצר את התהליך, האם ניתן לשפרו אם לאו, האם אפשר לפתור את הבעיה בדרך אחרת. אלה שאלות הכרחיות בפתרון בעיות. חשיבותו של צעד זה הוא לא רק בפתרון הבעיה הנדונה, אלא בעיקר במה שקשור לאימון בפתרון בעיות.
- **הכללת הבעיה**, הצבה מחדש – צעד בעל חשיבות עליונה הן בפתרון בעיות ובהבנה מעמיקה של המתמטיקה. מדובר בניסיון ליישם את פתרון הבעיה למצבים שבהם הנתונים או המטרה ישתנו. רצוי לבחון את יישומו של הפתרון ולבחון את מגבלותיו. אם כן בהכללת הבעיה מדובר בשינוי בנתונים, בשינוי במטרה ובפתרון הבעיות החדשות שהוצבו. השאלה שיש לשאול ולהשיב עליה היא: האם מאחורי הבעיה מסתתר משפט או עקרון יסודי.

לפי (Newell & Simon, 1972), אדם מתמודד עם בעיה כאשר הוא רוצה דבר מה ואינו יודע מיד מהי סדרת הפעולות שעליו לבצע על מנת להשיגו. הדבר הרצוי יכול להיות ממשי (עצם), או מופשט (הוכחת משפט); דבר ספציפי (עצם מסוים), או כללי; עצם פיזי (מבנה מורכב), או ביטוי סמלי (פתרון של משוואה). הפעולות הכלולות בהשגת דבר מבוקש הן פיזיות (הליכה, כתיבה, דיבור), תפיסיות (הסתכלות, הקשבה) ומנטליות (הערכת דמיון בין שני סמלים, זכירה של אירוע ועוד).

לפי (Meadows, 1993) פתרון בעיות הוא תהליך המתבצע כאשר רוצים להשיג מטרה ולא יודעים באופן מידי מהי הדרך להשיגה. מצב זה עשוי לכלול תהליכים קוגניטיביים רבים: זיכרון, תפיסה, העברה, חשיבה באמצעות אנלוגיות ועוד.

הקשיים בפתרון של בעיית חשיבה מתמטית

בעיה מתמטית כוללת מספר קשיים. בבעיה לא מוגדר מהי הפעולה החשבונית שיש לנקוט, ועל כן יש לעבד מידע נתון ולבחור את דרך הפעולה. המחקרים בנושא מצביעים על שני כיוונים עיקריים (נשר, 1980):

1. **גישת ה'תרגום'** – הקושי של תרגום ממערכת סמלית אחת אל מערכת סמלית שניה. כל שאלה חשבונית מכילה מספר שפות השונות זו מזו והמופיעות יחד בערבוביה: השפה הטבעית לעומת השפה המתמטית; מבנה השפה המתמטית מדויק ולא גמיש כמו השפה הטבעית. נשר (1980) מציינת כי קביעת פירוש מתמטי אחד ויחיד למילים, אשר בשפה הטבעית יכולות להופיע בהקשרים שונים, עלולה להוות מקור קושי לפותר, אשר יתרגל לתרגום מכני של מילים אלו לנוסח מתמטי יחיד.

2. **גישת 'מרכיבי קושי'** – ניתן למצוא מספר משתנים המשפיעים על דרגות קושי הבעיה:

- מספר הצעדים לפתרון – הצורך, למשל, בשתי פעולות בינריות על מנת להגיע לפתרון כנגד פתרון ישיר, כאשר המידע הדרוש לפתרון הבעיה אינו נתון בבעיה באופן מידי והפתרון אינו יכול להיות מושג על ידי פעולה בינרית אחת, מתבקש למעשה עיבוד מסוים של הנתונים. העיבוד הנו אחד הקשיים של פתרון הבעיות.
- עודף נתונים – תוספת מידע מספרי לממד, אשר אינו נוגד חישובים שיש לבצע לשם פתרון בעיה. יש להבדיל בין תוספת מידע איכותי ולתוספת מידע כמותי.
- רמז מילולי – מילות מפתח מקצועיות, המופיעות בטקסט הבעיה. מילה מסוימת המסייעת כרמז לבחירת הפעולה החשבונית המתאימה לפתרון הבעיה.

יכולתם של ילדי גן לפתור בעיות חשיבה מתמטית

Geary (1994) מתאר ניסוי שבו הוצגו לפני ילדים בני חמש בעיות מסוגים שונים. כעזרים להשגת פתרון ניתנו להם קוביות משחק ללא סימון. נמצא שהם לא התקשו בפתרון בעיות שאותן ניתן היה לייצג באופן ישיר באמצעות המניפולציות על הקוביות, לאמור בעיות שבהן היה צורך להוסיף או לגרוע פריטים.

חשיבות ממצאים אלה עבור מחנכים בגיל הרך היא בעיקר בהרחבת המודעות לאפשרות של הצגת בעיות אתגר מסוגים שונים לילדים בגיל זה. גם במחקר שערך (1982) Hiebert בקרב ילדים צעירים נמצא שילדים בגיל הגן מסוגלים לפתור בעיות סיפוריות בעלות מבנה חיבורי ללא הוראה מתמטית פורמלית. פתרון הבעיה נעשה תוך כדי ייצוג של מצב דמוי מציאות באמצעות עצמים.

ממחקר שערך שטיינברג (1989) עולה שילדים בני 5–6 מסוגלים לפתור בעיות מילוליות אם מאפשרים להם להשתמש באסטרטגיות הלא פורמליות שלהם. אסטרטגיות אלו יתבססו על ייצוג של הבעיות באמצעות אבזורים, ציורים או ייצוגים גרפיים. ילדים בגיל זה מגלים יותר הבנה ורגישות למבנה הסמנטי של בעיות מילוליות שונות. במחקרה אף נמצא שילדים מפתחים לעצמם דרכי פתרון מגוונות ואישיות.

שאלות המחקר

המחקר מורכב משני תתי מחקרים:

תת מחקר א' – סטודנטיות: משווה בין סטודנטיות משתי מכללות ממגזרים שונים: האחת דתית והאחרת לא. מטרתו לבדוק שינוי באמונות של מתכשרות להוראה ממגזרים שונים:

- האם סטודנטיות, המתכשרות להוראה בגיל הרך, מאמינות ביכולת הילדים בגן חובה לפתור בעיות פתוחות בחשבון, לפני התנסותן בגן ולאחריה?
- האם קיים הבדל בין הסטודנטיות, המתכשרות להוראה בגיל הרך, בשתי מכללות שונות, לגבי אמונתן ביכולת הילדים בגן חובה לפתור בעיות פתוחות בחשבון לפני התנסותן בגן ולאחריה?

תת מחקר ב' – גננות: מבקש לבדוק את השינוי באמונותיהן של גננות, בעלות וותק ונסיון, והאם יש הבדל בינן לבין הסטודנטיות המתכשרות להוראה. מחד גיסא יתכן שהגננות מקובעות יותר ומאידך גיסא יתכן שדווקא הנסיון לימד אותן אחרת.

- האם גננות העובדות בגני הילדים, מאמינות ביכולת הילדים בגן חובה לפתור בעיות פתוחות בחשבון לפני התנסותן בגן ולאחריה?
- האם יש הבדל באמונות הסטודנטיות המתכשרות להוראה בגיל הרך לבין גננות העובדות בגני הילדים, לגבי יכולת הילדים בגן חובה לפתור בעיות פתוחות בחשבון לפני התנסותן בגן ולאחריה?

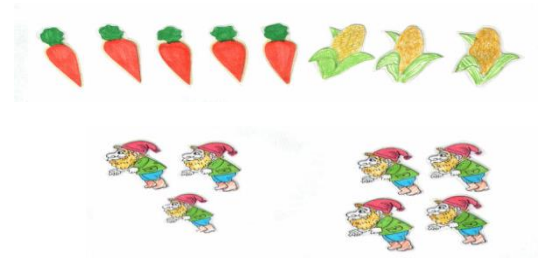
שיטת המחקר ומהלכו

אוכלוסייה ומדגם

תת-מחקר א'. כאמור, מטרתו – להשוות סטודנטיות משתי מכללות ממגזרים שונים, ולאפשר הכללת הממצאים לגביהן

- כ- 35 סטודנטיות המתכשרות להוראה בגיל הרך, שזו שנתם השלישית ללימודים במכללה א', שבאזור המרכז.

- כ-35 סטודנטיות המתכשרות להוראה בגיל הרך, שזו שנתם השלישית ללימודים במכללה ב', שבאזור המרכז.
- נבחרו סטודנטיות בשנת לימודיהן השלישית, בעלות ידע תיאורטי וניסיון מעשי מסוים בהוראה לגיל הרך. בעת המחקר הן מתנסות בגני ילדים, דבר היוצר גישה נוחה לשדה.
- תת מחקר ב'. מטרתו – להשוות בין סטודנטיות המתעדות להיות גננות לבין גננות מנוסות:
- כ-35 סטודנטיות המתכשרות להוראה בגיל הרך, שזו שנת לימודיהן השלישית במכללה א'.
- כ-50 גננות המשתתפות בפרויקט הכשרה לגננות פרטיות במכללה א', בעלות 6–7 שנות וותק (בממוצע) בהוראה.
- איסוף הנתונים בשני תתי המחקר, התבצע באופן זהה, על פי השלבים הבאים:
- הנחקרות התבקשו לפתור בעצמן את השאלות. המטרה: לאפשר להן להתנסות בתהליך החשיבה השונה, הנדרש בכל שאלה. הפתרונות השונים הוצגו בפני כל הכיתה, כדי לוודא שאכן הן מבינות מה נדרש בכל שאלה.
- לאחר מכן התבקשו לענות על השאלון (נספח א'), ובו עליהן להביע דעתם לגבי התאמת שאלות אלו לילדי גן.
- הנחקרות הונחו כיצד לבצע ראיונות עם ילדי הגן. מטרת הריאיון: התנסות ושכנוע ביכולת הילדים להתמודד עם בעיות אתגר. דו"ח הריאיון הכיל את דרכי הפתרון בהן השתמש הילד בבואו לפתור בעיות אלו.
- את הבעיות שהוצגו לילדי הגן ניתן לפתור במספר דרכים. על ידי הצגת קלטת "מת-קט" ושימוש באמצעי המחשה שונים, כגון כרטיסיות המאפשרות סידורים שונים של ערוגות או גמדים, לפי נתוני הבעיה:
- הועבר שאלון בטר לנחקרים



כלים

- כל נחקרת התבקשה לתעד את מהלך הריאיון ואת רשמיה מהילד המתראיין. דוחות הראיונות נאספו לצורך המחקר.
- שאלון קדם/בטר (נספח א') הכולל בעיות מסוגים שונים בחשבון המתאימות לילדי גן, וליד כל שאלה התבקשו הסטודנטיות להביע דעתן על יכולת ילדי גן לפתור בעיות אלו.

שאלון זה מכיל פריטים מהסוגים הבאים: שאלות 5,7 הן שאלות חיבור פשוטות, שאלות 3,6 הן שאלות כפל במספרים קטנים שניתן לפותרן על ידי חיבור חוזר, שאלות 4,8 הן שאלות שלהן מספר אפשרויות לפתרון, שאלות 1,2 אינן שאלות פשוטות, אלא דורשות חשיבה, ובדרך כלל לא ניתנות לילדי גן.

ממצאים

נתייחס לממצאים בהתאמה לשאלות המחקר: תת מחקר א'. השוואה בין אמונות סטודנטיות משתי מכללות שונות (מכללה א' ומכללה ב') לפני ההתנסות בגן ולאחריה.

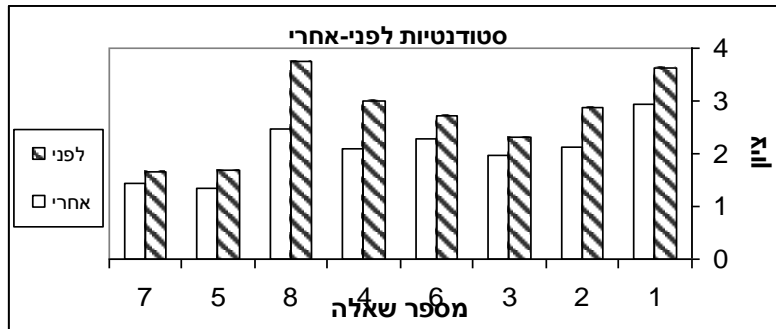
טבלה 1: ממוצע, ופרוש התשובות של הסטודנטיות (משתי המכללות), בשאלון הקדם והבחר

חיבור		מס' אפשרויות		כפל		חשיבה		סוג שאלה
7	5	8	4	6	3	2	1	שאלה מספר
1.65	1.63	3.65	2.91	2.71	2.27	2.77	3.50	קדם
ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	פרוש
1.45	1.34	2.48	2.10	2.28	1.97	2.14	2.93	בחר
פרוש	פרוש	פרוש	פרוש	פרוש	פרוש	פרוש	פרוש	פרוש

הציון הממוצע הוא מ 1-5, ילדי גן יכולים לפתור בעיה זו, ועד 5- לא, ילדי גן אינם יכולים לפתור בעיה זו.

מסקנה: מהטבלה עולה שלפני הניסוי, למעט השאלות הפשוטות 3,5,7 (חיבור וכפל עם מספרים קטנים), ניכרת התלבטות אצל הסטודנטיות משתי המכללות, ואילו לאחריו ניכרת הסכמה לפיה אפשר לתת לילדים את כל סוגי הבעיות, מלבד בעיה מספר 1, שלגביה, גם לאחר הניסוי, יש המתלבטות ביכולת הילדים בגן חובה לפתור בעיה זו.

גרף 1: השוואת תשובות הסטודנטיות לפני ואחרי ההתנסות

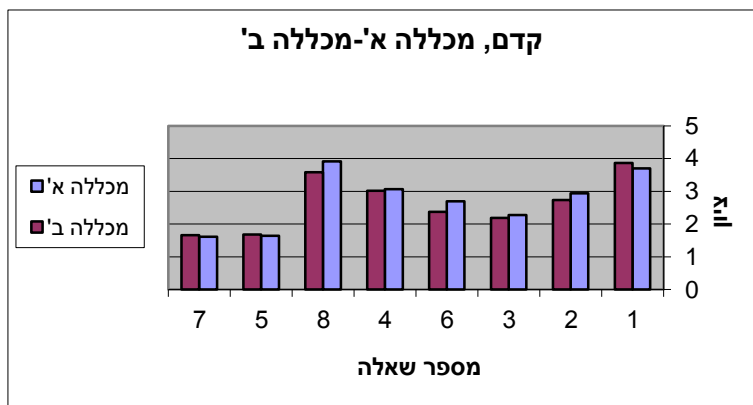


ציון: 1 = מתאים לילדים, 5 = לא מתאים לילדים

גרף 1 משקף את ממוצע אמונת הסטודנטיות (בשתי המכללות) ביכולת הילדים לפני ההתנסות ולאחריה. מניתוחו עולה כי לגבי כל הבעיות יש שיפור באמונת הסטודנטיות ביכולת הילדים לפתור בעיות שונות במתמטיקה.

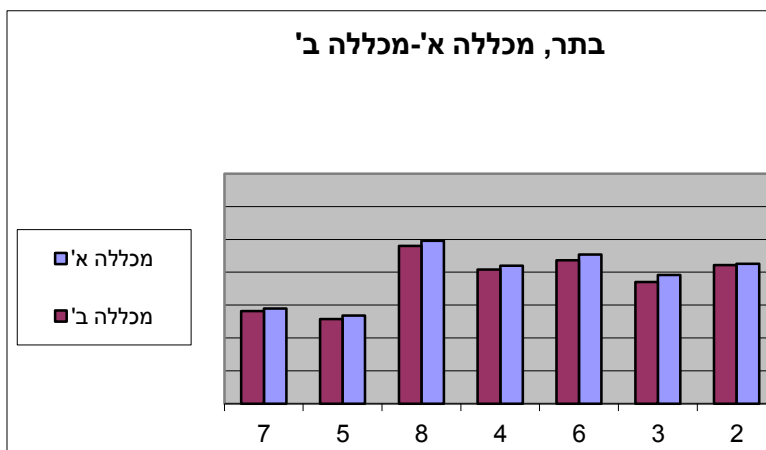
לגבי שאלת המחקר השנייה, מתוך השוואה של מדדים שונים, ומהסתכלות בגרפים 2 ו-3, קל להבחין שאין הבדל מהותי בין תשובות הסטודנטיות משתי המכללות במבחן הקדם (גרף 2) ובמבחן הבתר (גרף 3).

גרף 2: ממוצע תשובות הסטודנטיות משתי המכללות בנפרד, בשאלון הקדם



ציון: 1 = מתאים לילדים, 5 = לא מתאים לילדים

גרף 3: ממוצע תשובות הסטודנטיות משתי המכללות בנפרד, בשאלון הבתר



ציון: 1 = מתאים לילדים, 5 = לא מתאים לילדים

מגרף מספר 3 עולה אף שלאחר הניסוי סבורות הסטודנטיות משתי המכללות שאפשר לתת את כל הבעיות לילדי הגן (כל הממוצעים מתחת ל-3, וכאמור 1 מציין את הדעה שהבעיה מתאימה לילדי הגן).

מספר נימוקים שעלו ממבחן הקדם, לפיהן מדוע אין לתת בעיה זו לילדי גן: דוגמאות לנימוקים לגבי שאלה 1:

- "לא, כי זה תרגיל שרשרת שיכול להיות מסובך וסתם לתסכל".
- "שאלות מילוליות – נלמד רק בכיתה ב'".
- "השאלה מבלבלת – זה לא דבר שמדבר אליהם".
- "זו שאלת חשיבה, הילד רק מכיר את המספר".
- "זה לא מתאים לגיל הזה ולהתפתחות שלהם".

דוגמאות לנימוקים לגבי שאלה 4:

- "לא, כי זה הסתברות וזה לא לרמה שלהם".
- "פתרון השאלה מורכב מדי".
- "רמה גבוהה וגורמת לתסכול".
- "הם לא בשלים לחשיבה כזו".

מסקנות

א. לדעת הסטודנטיות אין להציב בפני הילד אתגר מעבר ליכולתו כדי לא לתסכל אותו. שכן ידוע כי תחום פתרון בעיות הוא תחום מתסכל.

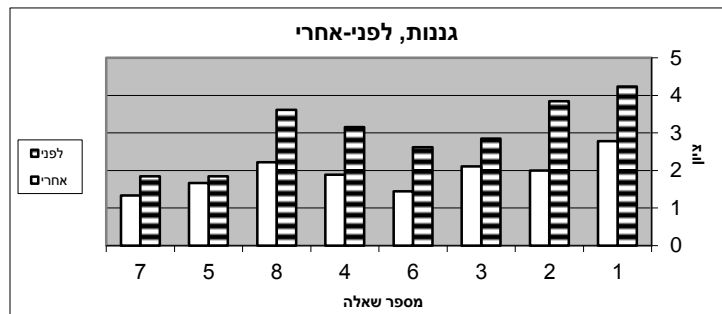
ב. הן מסתפקות בכתוב בתוכנית הלימודים, ואינן חורגות ואינן שואפות ללמד יותר.

ג. בעיניהן, רמת הילדים אחידה וגילם לא מאפשר להם לחשוב.

תת מחקר ב'. השוואה בין גננות לבין סטודנטיות משתי המכללות.

על פי גרף 4 קיים פער גדול בשינוי אמונות הגננות בכל השאלות לפני המחקר ולאחריו

גרף 4: ממוצע תשובות הגננות, בשאלון הקדם ובשאלון הבתר



ציון: 1 = מתאים לילדים, 5 = לא מתאים לילדים

טבלה 5: ממוצע, שכיח, ופרוש של תשובות הנחקרים (הסטודנטיות המתכשרות להוראה בגיל הרך בשתי המכללות והגננות), בשאלון הקדם

סוג שאלה		חשיבה		כפל		מס' אפשרויות		חיבור	
שאלה מספר		1	2	3	6	4	8	5	7
מכללה א	ממוצע	3.70	2.94	2.27	2.70	3.06	3.91	1.64	1.61
	שכיח	4	4	2	3	2	4	1	1
	פרוש	לא	אולי	כן	אולי	אולי	לא	כן	כן
מכללה ב	ממוצע	3.86	2.73	2.19	2.37	3.02	3.58	1.68	1.66
	שכיח	5	3	2	2	3	4	1	2
	פרוש	לא	אולי	כן	כן	אולי	לא	כן	כן
גננות	ממוצע	4.23	3.85	2.85	2.62	3.15	3.62	1.85	1.85
	שכיח	5	5	2	3	2	5	2	2
	פרוש	לא	לא	אולי	אולי	אולי	לא	כן	כן

הציון הממוצע הוא מ 1-כן, ילדי גן יכולים לפתור בעיה זו, ועד 5-לא, ילדי גן אינם יכולים לפתור בעיה זו.

מסקנה: מטבלה 5 עולה, כי לגבי רוב השאלות אין הבדל מהותי בין תשובות הנחקרות משתי המכללות לבין הגננות, פרט לשאלות החשיבה, שלגביהן הגננות פחות מאמינות ביכולת הילדים.

טבלה 6: ממוצע, שכיח, ופרוש של תשובות הנחקרים (הסטודנטיות המתכשרות להוראה בגיל הרך בשתי המכללות והגננות) בשאלון הבתר.

סוג שאלה		חשיבה		כפל		מספר אפשרויות		חיבור	
שאלה מספר		1	2	3	6	4	8	5	7
מכללה א	ממוצע	2.93	2.13	1.96	2.27	2.10	2.48	1.34	1.45
	שכיח	2	2	2	2	2	2	1	1
	פרוש	אולי	כן	כן	כן	כן	כן	כן	כן
מכללה ב	ממוצע	3.03	2.11	1.85	2.18	2.04	2.40	1.29	1.41
	שכיח	3	2	2	2	2	3	1	1
	פרוש	אולי	כן	כן	כן	כן	כן	כן	כן
גננות	ממוצע	2.78	2.00	2.11	1.44	1.89	2.22	1.67	1.33
	שכיח	3	2	2	1	2	3	1	1
	פרוש	אולי	כן	כן	כן	כן	כן	כן	כן

הציון הממוצע הוא מ 1-כן, ילדי גן יכולים לפתור בעיה זו, ועד 5-לא, ילדי גן אינם יכולים לפתור בעיה זו.

מסקנה: על פי טבלה 6 אין הבדל מהותי בין תשובות הנחקרות משתי המכללות לבין הגננות, כלומר אמונת שתי קבוצות אלו דומה לגבי יכולת הילדים בגן חובה לפתור סוגי בעיות שונות.

מסקנות וסיכום

במשך שנות הוראתנו במכללה נחשפנו לחוסר אמונתן של הסטודנטיות ביכולת הילדים לפתור בעיות מתמטיות בגן. כל אימת שהצענו משימות ופעילויות המערבות חשיבה מתמטית הועלתה התנגדות. במחקר שערכנו נמצא כי אכן כל משתתפות המחקר, סטודנטיות ממכללות שונות וממגזרים שונים וגננות המלמדות בפועל, לא מאמינות ביכולתם של הילדים (טבלה 5). ממצא זה תואם את מחקרו של Ford (1988), לפיו מורים המעיטו בהערכת יכולתם של התלמידים לפתור בעיות חשיבה. גם במחקרה של שטיינברג וחובריה נמצא כי מורות נוטות לחשוב שאין ביכולת התלמידים לפתור בעיות חקר שונות בעצמם (Fennema, Franke, Carpenter & Carey, 1993, Steinberg, Carpenter & Fennema, 1994).

מחקרים שונים בחינוך מתמטי הצביעו על הבדלים בין מגזרים שונים (קרמרסקי, בהכנה; דמבו, לויין וסיגלר, 1997). לכן כדי לאפשר הכללת הממצאים, בדקנו אוכלוסיות ממגזרים שונים ומצאנו שלגבי לפתרון בעיות בגיל הרך – אין ביניהם הבדל באמונתם. השיפור באמונתן של הנחקרות במחקר זה (גרף 1, גרף 4) לגבי יכולת הילדים לפתור בעיות פתוחות בחשבון, בעקבות ההתנסות עם ילדי הגן מצטרף למחקרים שונים המצביעים אף הם על שיפור בשינוי אמונות מורים בכלל ואמונות לגבי מתמטיקה בפרט (חטיבה, 2001; Strauss, 1996; Russ, 1999).

מחקרים מראים כי מורים מומחים יעילים יותר בחשיבתם וניתן היה לצפות שיהיו כך גם באמונותיהם (Fennema & Loef Franke, 1992), ברם ממחקרנו עולה שגננות מאמינות פחות ביכולת הילדים מאשר פרחי ההוראה (טבלה 5),

לדעתו של Pajares (1992) כמעט שלא ניתן לשנות אמונות אצל מבוגרים, ממחקרנו עולה אמונת הגננות השתנתה, ונמצאה דומה מאוד לזו של פרחי ההוראה.

לסיכום, מחקרים מראים (חטיבה, 2001) כי אמונות של מורים, תפיסותיהם, הידע שלהם וחשיבתם (הפילוסופיה האישית שלהם) לגבי התלמידים, משפיעים באופן משמעותי על הדרכים שבהן הם מלמדים, לכן יש חשיבות בשינוי אמונות העוסקים בהוראה לגבי יכולת ילדי גן לפתור בעיות שונות במתמטיקה.

בדומה ל-Ross (1995) שהסיק, כי המסגרת המתאימה ביותר לשנות אמונות אודות מתמטיקה היא במסגרת קורס למורים מבוסס על התנסויות, גם ממחקרנו עולה המסקנה שבאמצעות התנסות מתאימה עם ילדי גן השתנו אמונות המשתתפים במחקר, ויש להתייחס לממצא זה בכובד ראש בהכשרת מורים

ולגבי השלכות המחקר להכשרת מורים: ממחקרנו עולה, שהצגת ממצאים מחקריים ועריכת ריאיון פעיל עם ילד משנה את אמונות הנחקרים לגבי יכולת ילדי גן לפתור בעיות שונות במתמטיקה. שינוי זה מוביל את המתנסים לשלב את נושא פתרון הבעיות בהוראת המתמטיקה בגני הילדים.

המלצתנו: לנסות ולשלב, בכל קורס הנלמד במכללה, התנסות מתאימה בשדה מלווה ביעוץ של המרצה. דבר זה ממחיש לסטודנטית את החשיבות של מה שנלמד בקורס, ומובילו לשילוב התאוריה במעשה, וערכו עולה על שמיעה פסיבית בלבד.

מקורות

- אילני ב', בן יהודה, מ' (2008). פיתוח חשיבה מתמטית בגיל הרך : תיאוריה, מחקר ומעשה בהכשרת מורים, מכון מופ"ת .
- אפלברום, מ' (2014). תפיסת המושגים 'קושי' ו'אתגר' בבעיות מתמטיות שגרתיות ולא שגרתיות, **כתב עת למחקר ולעיון בחינוך מתמטי** 1, 39–56.
- ארבל, ב' (1990). **אסטרטגיות לפתרון בעיות מתמטיות**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- דמבו, י', לוי, א', וסיגלר, ר"ס (1997). חרדים וחילונים: פתרון בעיות בקרב תלמידים משני מגזרי חינוך. **מגמות לח** (4), 469–503.
- חטיבה, נ' (2003). **תהליכי הוראה בכיתה**. ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה: תל אביב.
- נשר, פ' (1980). **שלושה מרכיבי קושי של שאלה מילולית במתמטיקה**, אוניברסיטת חיפה.
- סלע, ע', ספוקיני, ש', הילרוביץ, י' וכץ, א' (1997). **טיפוח חשיבה חשבונית בגיל הרך, מדריך למחנך**, המחלקה לתכניות לימודים (ת"ל): משרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- סיניצקי, א' (2003). בעיות פתוחות ככלי לפיתוח חשיבה מתמטית בקרב פרחי הוראה, **עיון ומחקר בהכשרת מורים** 9, 151–172.
- קומבס, א' ו', בלום, ר' א', ניומן, א' ג' והנלור, ו' ל' (1981). **חינוכם המקצועי של מצורים (י', שדה, תרגום)**. תל אביב: מסדה בע"מ.
- שטיינברג, ר' (1989). התפתחות דרכי חשיבה מתמטית של ילדים בגילאים 5–8, **החינוך וסביבו י"א**, 78–91, סמינר הקיבוצים.
- שטיינברג, ר. (1997). **מורים בתהליכי שינוי: הבניית הוראת המתמטיקה על דרכי חשיבה של ילדים**. המחלקה למיומנויות היסוד, האגף לחינוך יסודי, משרד החינוך והתרבות והספורט, ירושלים.
- תכנית הלימודים החדשה לבית הספר היסודי** (2003). משרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- Benken, B.M., Wilson, M. (1998). *The Impact of a Secondary Preservice Teacher's Beliefs about Mathematics on Her Teaching Practice*. Paper presented at the Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Raleigh, NC, October 31–November 3).
- Bennett, C. K., Bennett, M. J. A. (1994). *Teachers' Attributions and Beliefs in Relation to Gender and Success of Students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4–8).
- Carpenter, T. P. & Fennema, E. (1992). Cognitively Guid Instruction: Building on the knowledge of students and teachers. *International Journal of Research in Education*.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L. & Carey, D. A. (1988). Teacher's pedagogical content knowledge in mathematics. *Journal for Research in mathematics Education*, 19, 385–401.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., Chaing, C. & Loef, M. (1989). Using knowledge of children's mathematical thinking in classroom teaching: An experimental study. *American Educational Research Journal*, 26, 499–532.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*, New York: Teachers College, Columbia University.
- Fennema, E & Loef Franke, M. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 209–221). New York: Macmillan Publishing Company.
- Fennema, E., Carpenter, T. P., Franke, M. L., Levi, L., Jacobs, V. R. & Empson, S. B. (1994). *Mathematics instruction and teacher's beliefs: A longitudinal study of using children's thinking*. Unpublished paper, Wisconsin Center for Research in mathematics Education.

- Fennema, E., Carpenter, T. P., Franke, M. L., Levi, L., Jacobs, V. R. & Empson, S. B. (1996). A longitudinal study of learning to use children's thinking in mathematics instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 403–434.
- Fennema, E., Franke, M. L., Carpenter, T. P. & Carey, D. A. (1993). Using children's mathematical knowledge in instruction, *American Educational Research Journal*, 30(3), 555–583.
- Ford, M. I. (1988). *Fifth Grade Teachers and Their Students: An Analysis of Beliefs about Mathematical Problem Solving*. Reports – Research/Technical
- Geary, D. C. (1994). *Children's Mathematics Development*, American Psychology Association, Washington DC.
- Good, T. L. (1984). Research on Teacher Expectations. In: "Making Our Schools More Effective: Proceedings of Three State Conferences."
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implication*, San Diego, Calif.: R. R. Knapp.
- Hiebert, J. (1982). The position of the unknown set and children's solutions of verbal arithmetic problems. *Journal of Research in Mathematics Education*, 13 (5), 341–349.
- Meadows, S. (1993). *Understanding Child Development*, Routledge, London.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1989). Curriculum and evaluation standards for school mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1991). Professional standards for teaching mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Newell, A. & Simon, H. A. (1972). *Human Problem Solving*, Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, NJ.
- Pajares, F.M. (1992). Teachers beliefs and educational research. Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Peterson, P. L., Carpenter, T. P. & Fennema, E. (1989). Teacher's knowledge of Students' knowledge in mathematics problem solving: Correlations and case analyses? *Journal of Educational Psychology*, 81(4), 558–569.
- Peterson, P. L., Fennema, E., Carpenter, T. P. & Loef, M. (1989). Teacher's pedagogical content beliefs in mathematics. *Cognition and Instruction*, 6, 1–40.
- Ross, J.A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97 (2), 227–251.
- Steinberg, R. M., Carpenter, T. P. & Fennema, E. (April, 1994). *Toward instructional reform in the math classroom: A teacher's process of change*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Strauss, S. (1996). Confession of a born-again constructivist. *Educational Psychologist*, 31, 15–21.
- Wilson, M.S. & Lloyd, G.M. (2000). Sharing mathematical authority with students: The challenge for high school teachers. *Journal of Curriculum & Supervision*, 15 (2), 146–149.

נספח א': שאלון לתלמידות גיל הרך

- 1 בארצנו יש מטבעות של 5/10 אג', 5/10 נח.
בכוכב פלוטו יש רק מטבעות של 2 דולדי ו 3 דולדי. איך ניתן לשלם על מוצר שמחירו 7 דולדי? ו-10 דולדי? כיצד? האם יש אפשרויות נוספות?
- 2 התרנגולת של גב' כהן הטילה ביום ראשון 2 ביצים לבנות, ביום שני 3 חומות, ביום שלישי 4 גדולות, ביום רביעי 5 קטנות, וביום חמישי 6 מנוקדות. בשבת בקעו 15 אפרוחים. האם כל הביצים בקעו?
- 3 בחניה עומדות 3 מכוניות. כמה גלגלים בחניה?
- 4 מושיבים 7 גמדים לאכול סביב שני שולחנות. מהן כל האפשרויות יש להושיבם?
- 5 בעגלה של רונית 7 בובות ו 5 דובים. כמה צעצועים יש לה בעגלה?
- 6 חמישה ילדים קטפו תפוחים. כל ילד קטף 3 תפוחים. כמה תפוחים קטפו יחד?
- 7 ליואב היו 9 מדבקות פוקימון. הוא קיבל מסבתא עוד 4 מדבקות. כמה מדבקות יש לו עכשיו?
- 8 לערן 12 קלפים של שחקני כדורגל. הוא רוצה לסדרם באלבום כך שבכל עמוד יהיו אותו מספר קלפים. מהם כל האפשרויות לסדר את הקלפים?

האם היית מציגה שאלות אלו לילדי גן חובה?

מספר שאלה	בהחלט כן	כן	אולי	לא	בהחלט לא	נימוק או הסבר
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						

האם היית מציגה שאלות אלו לילדי כיתה ב'?

מספר שאלה	בהחלט כן	כן	אולי	לא	בהחלט לא	נימוק או הסבר
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						

אקלים בית ספר ואיכות ההוראה: הקשר לתכנית רג"ב

ג'ודי גולדנברג, רמה קלויר, ליאת בסיס

במחקר זה בחנו באיזו מידה עשיית המורים בתוך הכתה מושפעת מתנאים חיצוניים בבית הספר, והאם מידת השפעה זו שונה אצל מורים מתכניות שונות של הכשרת מורים. התמקדנו בקשר בין אקלים בית ספר, לבין אקלים כיתה ולבין איכות הוראה, כפי שאלה נתפסים בעיני המורים. קשרים אלה נבדקו באמצעות שאלון מקוון בקרב שתי קבוצות מורים: בוגרי תכנית רג"ב (המצוינים להוראה) ובוגרי תכניות הכשרה כלליות. נמצא, שבקרב קבוצת הבוגרים מתכניות ההכשרה הכלליות קיים קשר מובהק בין אקלים בית ספר לבין אקלים כיתה, ובין אקלים בית ספר לבין איכות הוראה. ברם, לא כן המצב בקרב בוגרי תכנית רג"ב; אצלם הקשר בין אקלים בית ספר לבין אקלים כיתה, על מדדיו השונים, נמוך ואף בחלק מהמדדים אין כלל קשר; ובין אקלים בית ספר לבין איכות הוראה – לא נמצא כלל קשר. הממצאים מצביעים, אפוא, על השפעה נמוכה של גורמים חיצוניים – כמו אלה הבאים לביטוי באקלים בית הספר – על אקלים הכיתה, ויתרה מכך על איכות ההוראה של מורים שהם בוגרי תכנית המצוינים רג"ב, לעומת אחרים. במאמר הועלו מספר סיבות אפשריות שעשויות להסביר את ההבדלים הללו, ואת עמידתם של הבוגרים בפני לחצים שונים מבחוץ.

מבוא

מטרת המחקר הנוכחי לבחון באיזו מידה העשייה של מורים בתוך הכתה מושפעת מתנאים חיצוניים בבית הספר, והאם מידת השפעה זו שונה אצל מורים מתכניות שונות של הכשרת מורים. המחקר בוחן את שלוש המושגים: אקלים בית ספר, אקלים כיתה ואיכות הוראה, ואת הקשרים ביניהם. קשרים אלה נבדקו בקרב שתי קבוצות של מורים אשר סיימו את הכשרתם להוראה בשנים תשס"ח עד תשע"א: 272 מורים בוגרי תכנית המצוינים ו-198 מורים בוגרי תכניות הכשרה 'רגילות'. המורים משתי הקבוצות השיבו על שאלון מקוון שכלל מדדים של אקלים בית ספר, אקלים כיתה ואיכות הוראה, כפי שאלה נתפסים בעינינו. נמצא שבקרב קבוצת הבוגרים מתכניות ההכשרה ה'רגילות', קיים מתאם מובהק סטטיסטית בין אקלים בית ספר ואקלים כיתה (גם כשמדובר בגורם הכולל וגם כשמדובר במדדיו). כך גם לגבי המתאם בין אקלים בית ספר ואיכות הוראה (בין הגורמים: מתאם בינוני גבוה של 0.38 ו-0.37 בהתאמה). לא כן המצב בקרב בוגרי תכנית רג"ב; אצלם הקשר בין אקלים בית ספר לבין אקלים כיתה על מדדיו השונים הוא נמוך (בחלק מהמדדים אין כלל קשר) ואילו לגבי הקשר בין אקלים בית ספר ואיכות הוראה לא נמצא קשר כלל (בין הגורמים: מתאמים של 0.21 ו-0.07 בהתאמה).

¹ תודתנו לד"ר דיתה פישל עבור תרומתה הרבה לגיבוש ופיתוח מחקר זה.

הממצאים מצביעים אפוא על השפעה נמוכה של גורמים חיצוניים כמו אלה הבאים לביטוי באקלים בית הספר – על אקלים הכיתה, ועוד יותר על איכות ההוראה, של מורים שהינם בוגרי תכנית המצוינים רג"ב, לעומת אחרים. במאמר מועלות מספר סיבות אפשריות שעשויות להסביר הבדלים אלה, בין היתר יכולותיהם הגבוהות של המורים בוגרי רג"ב והכרתם ביכולות אלה המסייעת להם בעמידה אל מול השפעות חיצוניות כמו אלה שבאות לביטוי באקלים בית ספר. ייתכן שגם עצם ההשתייכות לתכניות המצוינים מוסיפה לתחושת המסוגלות שלהם ולהכרה בערך עצמם, מה שעשוי לחזק את עמידתם בפני לחצים שונים מבחוץ. ולבסוף, ייתכן גם שההכשרה בתכנית מגבירה את עמידות בוגריה הן בשל הקשיים והאתגרים שהיא מעמידה בפניהם בעת הלימודים והן בשל המסר שלה כלפיהם, לאמור, מאמינה במצוינותם ומצפה מהם להמשיך ולחתור לכך גם בהיותם מורים במערכת.

אקלים בית הספר

אקלים בית הספר נמצא כאחד הגורמים המשפיעים ביותר על הבריאות המנטלית והנפשית של תלמידים, על הישגיהם ועל שיפור (או לחילופין על הרעה) בתפקודיהם הקוגניטיביים, האקדמיים, החברתיים והרגשיים (Brand et al., 2003; Cohen, Pickeral & McCloskey, 2008-9; Freiberg, 1998). בנוסף, המחקר מצביע על כך שבית ספר עם אקלים בריא הוא בית ספר בו המנהיג אפקטיבי והמורים מרוצים מעבודתם ומחבריהם לעבודה, על כן גם מעורבותם בחיי בית הספר גבוהה וכך גם נכונותם להשקיע בפיתוח דרכי חינוך והוראה איכותיות (Freiberg, 1998; Goddard et al., 2000; Heck, 2000; Hoyle, English, & Steffy, 1985, p. 15; Thapa, Cohen, Guffey & Higgins, 2013).

למושג מוצעות הגדרות רבות בספרות כגון: "אקלים בית ספר מעצם הגדרתו משקף התנסויות של תלמידים, של מורים ושל שותפים אחרים במונחים רגשיים, חברתיים, אזרחיים, אתיים כמו גם אקדמיים" (Thapa et al., 2013, p. 13); או "הלב והנפש של בית הספר", קרי, הנכס העיקרי שמושך מורים ותלמידים לאהוב אותו ולרצות להיות חלק ממנו" (Freiberg & Stein, 1999, p.11). או: "מעריך המאפיינים הפנימיים שמבדילים בית ספר אחד ממשנהו ומשפיעים על כל אחד מאנשי בית הספר" (Hoy & Miskel, 2005, p. 185). למרות השונות הקיימת בין ההגדרות הרי שבהכללה ניתן לומר שמדובר ב"מושג הטרוגני המתייחס לשורת מדדים המאפיינים את החוויה של כל אחד מהחברים בקהילת בית הספר (תלמידים, אנשי צוות ומשפחות התלמידים), לאור מערכות היחסים, דפוסי החיים, נורמות, ערכים, הוראה, למידה, מנהיגות בית הספר והמבנה הארגוני" (ברקוביץ', מור ואסטר, 2015, עמ' 1).

במחקר זה נעזרנו בהגדרתם של הוי וחובריו (Hoy, Tartar & Kottkamp, 1991) אשר הגדירו אקלים בית ספר במונחים של "בריאות ארגונית" של אנשי הצוות. הגדרתם מתבססת על התפיסה לפיה המורה משתייך לארגון והוא גם משפיע וגם מושפע מאקלים הארגון. ההגדרה כוללת מבנה מפורט המאפשר זיהוי אקלים בית ספר במונחים התנהגותיים בני צפייה, לפי שלושה מימדים: הטכני, הניהולי והמוסדי.

- **המימד הטכני כולל: מורל** (תחושה של חברתיות, פתיחות, התלהבות ואמון בין המורים); **לכידות** (המידה שבה יוצרים מורים ואנשי הנהלה קבוצה מלוכדת); ודגש לימודי (המידה שבה בית הספר חותר למצוינות בתחום הלימודי).
- **המימד הניהולי כולל:** השפעת המנהל (יכולתו של המנהל להשפיע על פעולותיהם של אלו שהוא ממונה עליהם); התחשבות (התנהגותו של המנהל כלפי צוותו – חברית, תומכת, פתוחה וקולגיאלית); יזמות (המידה שבה מאפשר המנהל לצוותו לבצע משימות שהן פרי יזמתם); וריכוז משאבים (מושם דגש על תקינות הציוד הלימודי וזמינותו למורים).
- **המימד המוסדי כולל:** הגינות מוסדית (שמירה של המוסד על הגינות התכניות החינוכיות הפועלות בו).
כפי שנראה, לאקלים בית ספר יש השפעה הן על אקלים הכיתה והן על איכות ההוראה. באופן כללי נראה שכאשר האקלים חיובי – התלמידים פחות אלימים, יש להם תחושת מוגנות גבוהה והישגיהם גבוהים: אקדמית והתנהגותית. באשר למורים, נמצא, כי נוסף להצלחתם להוביל את תלמידיהם להישגים גבוהים, הם גם מגלים מחויבות גבוהה למערכת, קולגיאליות וצוותיות גבוהה, שרידות בעבודה ושביעות רצון גבוהה מהמערכת ומההוראה (O'Brennan & Bradshaw, 2013).

אקלים כיתה

אקלים כיתה הינו מושג רחב, הכולל בתוכו ממדים רבים. בפי חוקרים הוא מכונה גם "אווירת כיתה" או "סביבת כיתה", כשההתייחסות היא לחדר הכיתה, שבו מתקיימים תהליכי הוראה ולמידה, ולמרכיבים המשתתפים והמשפיעים על תהליכים אלה ועל תוצאותיהם (Dorman, Aldridge & Fraser, 2006).

למרות שיש דמיון בין מרכיבי אקלים בית ספר לבין אלו של אקלים כיתה, עדיין לכל אחד מהם גם ייחוד משלו (Cheng, 2001), במיוחד לאור העובדה שהמורה מלמד בדרך כלל בכיתות שונות ונדרש להתאים הן את חומרי ההוראה והן את עצמו (ברמה האישית) לכל אחת מהכיתות. על פי המרכז לחדשנות בהוראה ולמידה (Center for Innovative Teaching and Learning, 2015) אקלים כיתה מתייחס לשילוב בין ארבעה מרכיבים: האינטלקטואלי, הרגשי, החברתי, והפיסי. כאשר מדובר על אקלים כיתה חיובי מנקודת המבט האינטלקטואלית המשמעות היא שהמורים מספקים לתלמידים תכנים באופן מאורגן ומרתק והזדמנויות לתרגול מניע ומאתגר, כך שהתלמידים מסוגלים לבצע משימות אותנטיות בדיסציפלינה. מנקודת המבט הרגשית, אקלים כיתה חיובי מתייחס למידת האווירה המעודדת, שיוצרים המורים, ושבה התלמידים מרגישים בטחון ליטול סיכונים, חשים שהם מקבלים תמיכה גם כאשר מתרחשים אירועים שעלולים להפריע לתהליך הלמידה, ומאמינים שהם יכולים להצליח אם שישקיעו מאמצים. מנקודת המבט החברתית מדובר באקלים חיובי כאשר המורים מחזקים ותומכים באינטראקציות חברתיות תומכות בתלמידים ובין התלמידים, כך שהלמידה נתפסת על ידי התלמידים כתהליך הדורש מאמץ שיתופי ולא תחרותי. מנקודת המבט הפיסי, אקלים חיובי מתייחס למידה שבה המורים מפחיתים שיבושים והפרעות ומסירים מחסומי לימוד כך שחומרי

הלמידה נגישים לכלל התלמידים. צדקיהו (1988) מאפיין אקלים כיתה מיטבי באופן דומה תוך שהוא מתייחס לארבעה מרכיבים: א. יכולת התלמידים והמורה להעלות נושאים לדיון ולבטא דעה עצמאית גם אם אינה עולה בקנה אחד עם הדעות המקובלות; ב. תמיכת המורה בתלמידים; ג. יחס שוויוני של המורה כלפי תלמידים; ד. קיום סדר ונוהל כיתתי.

לדברי ברקוביץ', מור ואסטור (2015): אקלים הכיתה מושפע במידה רבה מאקלים בית הספר ובמידה מסוימת אף משקף אותו ואת התרבות השוררת בו. זאת משום ששתי רמות האקלים, זו הבית ספרית וזו הכיתתית, מושפעות מהסביבה ונתונות להשפעות חיצוניות: פוליטיות, חברתיות, תרבותיות וכלכליות. עם זאת, בעוד שהסביבה הבית ספרית קבועה, הרי שהאקלים הכיתתי משתנה משיעור לשיעור: "מקצועות, מורים ותלמידים שונים יוצרים סביבות חברתיות מגוונות המשפיעות על התנהגויות בכיתה" (ברקוביץ', מור ואסטור, 2015, 7). גם לדעת בר לב (2007) אקלים הכיתה קשור לאקלים הבית ספר ומשפע ממנו. עם זאת, בתוך אותו בית ספר, בכל כיתה עדיין קיים אקלים ייחודי. לטענת בר לב (2007) ואנדרסון (Anderson, 1982), למעשה, המורה גם תורם לאופיו של אקלים הכיתה וגם מושפע ממנו. זאת מפני שהאופן בו המורה מנהל את הכיתה משפיע על היחסים שלו עם התלמידים, על התנהגותם ועל יחסם זה לזה. אקלים כיתתי על ממדיו השונים נחקר במגוון כלים: תצפיות ישירות על סביבת הכיתה, שאלונים וראיונות עם תלמידים ואף ראיונות עם המורים כדי שיתארו כיצד הם תופסים את האקלים בכיתותיהם (ראו לדוגמא אצל Mucherah, 2003).

איכות הוראה

במאמרו שואל ברלינר (Berliner, 2005): כיצד ניתן לדעת אם שלושת מיליון המורים בארה"ב הינם אכן איכותיים? כיוון שלדעתו איכות ההוראה צריכה להיבחן בין היתר על ידי בחינת היכולת של המורים לקדם את הלמידה של תלמידיהם הרי שהדרך לענות על השאלה שהציג צריכה לכלול איסוף עדויות שונות שיכולות להעיד על למידת התלמידים ועל מידת התקדמותם. חוקרים נוספים (כגון: Byrne & Flood, 2003; Felder & Brent, 1999; Gravestock & Gregor-Greenleaf, 2008) מתייחסים בהרחבה לדרך נוספת שנפוצה כיום בעיקר במוסדות להשכלה גבוהה וכוללת שאלוני משוב של סטודנטים ותלמידים לגבי איכות ההוראה של המורים והמרצים. השימוש במשובי תלמידים וסטודנטים היא אחת הדרכים הנפוצות והמבוקרות ביותר² ולבסוף, אחת הדרכים להעריך את איכות הוראה היא על ידי תשאול המורים עצמם. הערכה עצמית של מורים יעילה, כיוון שהיא זמינה. קרי, ניתן לאסוף אותה בכל סביבה חינוכית. זאת ועוד, כיוון שמדובר בהערכת המורים את עצמם, כלומר בדברים שהם אומרים מגרונם – ייתכן שלממצאים עשויה להיות יכולת השפעה גבוהה: הם יכולים לעורר הקשבה, ולחזק הזדהות עם הדברים (Marsh & Roche, 1997).

² להרחבה בנושא זה, ראו גיליון מספר 1 של כתב העת: הוראה באקדמיה, המוקדש למשובי סטודנטים כאמצעי לקביעת איכות הוראה של המרצים במוסדות להשכלה גבוהה: <http://www.academicteaching.net/176149/%D7%92%D7%99%D7%9C%D7%99%D7%95%D7%9F-%D7%9E%D7%A8%D7%A5>

אמנם יש מגוון דרכים לבחון את איכות ההוראה, ברם, עדיין מדובר בנושא שהקושי בבדיקתו נעוץ תחילה בקושי להגדירו: מצד אחד ברור כיום שלדמות המורה ולאיכות ההוראה יש השפעה רבה על יכולתם של התלמידים ללמוד ולהגיע להישגים גבוהים (Croninge et al., 2005; Rivkin, Hanushek & Kain, 2007). מצד שני, כדברי ברלינר (Berliner, 2005): מדובר במושג עמום שמערב תמיד שיפוט ערכי שאף מושפע מגורמים תרבותיים, חברתיים ואחרים. בניסיון להבהירו הציע ברלינר (Berliner, 1987) לדון במושג 'איכות ההוראה' מתוך שתי נקודות מבט השונות באופן קונספטואלי: האחת: הוראה טובה והשנייה: הוראה יעילה. הוראה טובה מתרחשת לדבריו כאשר הסטנדרטים הידועים של המקצוע מתקיימים, כלומר מתקיים בה מה שמצופה ממורה. לעומתה הוראה יעילה, לדבריו, עניינה בהשגת מטרות, בלמידת התלמידים את מה שמצופה מהם בכיתה מסוימת, בגיל מסוים או בנושא מסוים. דבריו אלה על הוראה יעילה עולים בקנה אחד עם דברי דארלינג-האמונד (Darling-Hammond, 2000, p. 167) בהביאה את דבריו של בירן (Byrne, 1983):

Byrne (1983) suggests, insofar as a teacher's knowledge provides the basis for his or her effectiveness, the most relevant knowledge will be that which concerns the particular topic being taught and the relevant pedagogical strategies for teaching it to the particular types of pupils to whom it will be taught. (p. 14)

ברלינר (Berliner, 2005) מסכם ואומר כי אצל מורה איכותי נמצא גם הוראה טובה וגם הוראה יעילה. במאמרו הוא מביא גם את דעתם של פנסטרמאכר וריצ'רדסון (Fenstermacher & Richardson, 2005) שאף הם התייחסו לשתי נקודות המבט הללו אך באופן מעט שונה. הם כינו אותן: "הוראה טובה" ו"הוראה מצליחה" (successful). לטענתם, הוראה איכותית משמעותה ציונים גבוהים בשני המרכיבים הללו. אלא שבעוד שב"הוראה טובה" הכוונה היא לכך שהמורה מלמד את התוכן הנדרש בהתאמה לסטנדרטים דיסציפלינאריים, ושהשיטות שבהן הוא משתמש מתאימות לגיל הלומדים וננקטות מתוך כוונה לקדם את יכולות הלומדים ביחס לתכנים, הרי שב"הוראה מצליחה" הכוונה היא שהתלמידים אכן מצליחים ללמוד (וברמה סבירה) את מה שהמורים מלמדים. ברלינר (Berliner, 2005) ממשיך ומסכם את הדברים באמצעות שלוש קביעות חשובות: א. ההבחנה בין הוראה טובה לבין הוראה מצליחה מכוונת אותנו להתמקד במורה ובהוראה (באמצעות המושג הוראה טובה) כמו גם בתלמיד ובלמידה (באמצעות המושג הוראה מצליחה). ב. כאשר ההוראה היא מצליחה וטובה אנו יכולים לדבר על הוראה איכותית. ג. הוראה איכותית מושפעת גם מאופייה של הסביבה: התנאים הפיסיים, האמצעים שהיא מספקת ומידת התמיכה החברתית והרגשית. בכך למעשה קושר ברלינר בין איכות ההוראה לבין אקלים בית ספר. קשר זה מתואר בהרחבה אצל חוקרים נוספים (כגון, ברקוביץ', מור ואסטור, 2015; בר לב, 2007; 2013; Thapa et al., 2013).

יכולות אישיות גבוהות ועמידה אל מול השפעות מבחן

למיטב הבנתנו נמצא עד כה קשר בין אקלים בית ספר לבין שני המשתנים: אקלים כיתה ואיכות ההוראה. המשמעות היא: כאשר אקלים בית הספר טוב/חיובי/בריא, אזי קיים סיכוי שאיכות

ההוראה תהיה גבוהה; ולהיפך, כאשר שורר אקלים שלילי בבית הספר תהא לו השפעה על אקלים הכיתה ועל איכות ההוראה של המורים.

השאלה: האם הקשר בין אקלים בית הספר לבין אקלים הכיתה או איכות ההוראה דומה כאשר מדובר במורים שונים? לאמור, הייתכן שלגבי מורים מסוימים קשר זה יהיה חיובי ואילו לגבי האחרים הוא לא יתקיים כלל או יהיה שלילי? שאלה זו משמעותית בעיקר למקרים שבהם אקלים בית הספר אינו טוב. מכאן נובעת השאלה: האם אפשר שמורים מסוימים לא יושפעו מאקלים שלילי כזה, כך שאקלים הכיתה שלהם ואיכות ההוראה יהיו חיוביים הגם שבבית הספר שורר אקלים שלילי?

אילו היה עלינו לחפש אוכלוסיית מורים שמסוגלת לעמוד אל מול השפעות מבחון לעומת קבוצת מורים אחרת היה עלינו למצוא קבוצה שתוכל לתפקד היטב למרות שהתנאים החיצוניים מקשים עליה. ברם, איזו אוכלוסיית מורים עלינו לבחור לצורך מחקר מסוג זה? מה צריך לאפיין את חבריה כדי שנוכל להניח שהם יושפעו פחות מלחצים ומתנאים חיצוניים? ישנם מספר מאפיינים שמפחיתים השפעה של לחצים מבחון. אחד המרכזיים שביניהם קשור ליכולות האישיות. ספרות המחקר מצביעה על כך שלומדים בעלי יכולות קוגניטיביות גבוהות (דוגמת תלמידים מחוננים) מאופיינים, יותר מלומדים אחרים, באמון ביכולתם לעשות ולהשפיע, חרף קשיים בסביבה החיצונית וחרף כישלונות. נראה שהדבר קשור לתפיסת יכולותיהם, לאמון שלהם ביכולותיהם להצליח, למיקוד שליטה פנימי שמכוון אותם יותר מאחרים לסמוך על עצמם, לתבוע מעצמם ולפעול ביושרה, על פי דעתם ויכולתם (Ablard, 1997; Assouline et al., 2006; Colangelo, Kelly, & Schrepfer, 1987; Litster & Roberts, 2011; Yong, 1994). מעניין במיוחד שהמאפיינים הללו, אשר מתקשרים ליכולות גבוהות של הלומדים, מאפשרים עמידה בפני לחצים מבחון לא רק כאשר מדובר בתלמידים מחוננים אלא גם בלומדים מצטיינים, כולל סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה (Anazonwu, 1995; Mathiasen, 1985; Rinn & Cunningham, 2008). התמודדות כזו עם השפעות מבחון באה לביטוי בדרכים שונות: הימנעות מהעתקות במבחנים, גילוי התנהגויות יותר אתיות, התנהגויות המונחות על ידי עקרונות אישיים ללא היסחפות אחר הכלל או אחר דרכים "קלות" להצלחה (Coleman, & Mahaffey, 2000; Kirkpatrick et al., 2008).

מעניינים במיוחד הממצאים המתוארים על ידי רין (Rinn, 2007; Rinn et al., 2014) ואשר מצביעים על הדבר הבולט במיוחד אצל סטודנטים בעלי יכולות גבוהות, שלומדים בתכניות של מצטיינים. אצלם תפיסת היכולת, האמון שלהם ביכולתם להצליח בזכות עצמם (בזכות יכולותיהם, המאמץ והעשייה שלהם) גבוהים יותר לא רק מאלה של סטודנטים בעלי יכולות יותר נמוכות אלא אף מסטודנטים בעלי יכולות גבוהות אך שאינם לומדים בתכניות מצוינים. השערתנו היא: מורים שהוגדרו כבעלי יכולות גבוהות עשויים להיות פחות מושפעים מהשפעות מבחון כמו אלה הבאות לביטוי באקלים הבית ספרי. הדבר עשוי להתבטא אצלם בקשר נמוך יותר מאשר אצל מורים אחרים בין אקלים בית הספר הכולל גורמים שונים הפועלים בסביבה החינוכית שבה הם פועלים לבין האקלים בכיתותיהם ואיכות ההוראה שלהם.

תוכנית רג"ב במכללות להכשרת מורים בישראל

במסגרת הכשרות המורים במדינת ישראל ישנן כמה קבוצות הלומדות בתכניות הכשרה ייחודיות. אחת מהן היא רג"ב (ראש גדול בהוראה) תכנית להכשרת סטודנטים מצוינים להוראה (ראו על התכנית בהרחבה: קלויר וחובריה 2009; קלויר וגולדנברג, 2015; קלויר ומגיד, 2016; Klavir & Goldenberg, 2014). בין הקריטריונים המרכזיים לקבלה לתכנית נימנים יכולות קוגניטיביות (פסיכומטרי) ואקדמיות (ציוני בגרות) גבוהות וכן מוטיבציה גבוהה לעסוק בחינוך ובהוראה. על יכולותיהם הגבוהות לבוא לידי ביטוי גם במהלך הלימודים: המעבר משנה לשנה בתכנית מותנה גם בציוני מעבר גבוהים במיוחד (ציון 90 בממוצע) בתכנית מואצת, ובעמידה בהצלחה יתרה במשימות ופעילויות מאתגרות נוספות כגון התנסות מורחבת בהוראה, הכנת כנסים וימי עיון במכללות, מעורבות בקהילה. אין ספק שמדובר בסטודנטים שנדרשת מהם הוכחת מצוינות הן בנקודת הכניסה לתכנית (עמידה בקריטריונים של מצוינות קוגניטיבית, אקדמית, חברתית ואישית) והן במהלך ההכשרה להוראה (עמידה באתגרים לימודיים ומעשיים בהצלחה מרובה כתנאי למעבר משנה לשנה וכתנאי לסיום התכנית). ייתכן, אפוא, שאם השערותנו, לגבי השפעת היכולות האישיות הגבוהות של המורים על עמידותם בפני לחצים ונסיונות חיצוניות כמו אלה הבאות לביטוי באקלים בית הספר, נכונה. יתבטא הדבר בקרב מורים שהם בוגרי תכנית רג"ב. לפיכך הגדרנו שתי השערות למחקר:

השערות המחקר

השערה ראשונה: ימצא קשר בין אקלים בית ספר לאקלים כיתה בקרב מורים בוגרי התכניות הרגילות, אולם קשר זה יהיה חלש יותר בקרב בוגרי רג"ב.

השערה שנייה: ימצא קשר בין אקלים בית ספר לבין איכות הוראה בקרב מורים בוגרי התכניות הרגילות, אולם קשר זה יהיה חלש יותר בקרב בוגרי רג"ב.

משתנים:

המשתנים הבלתי תלויים במחקר הנוכחי הם:

- אקלים בית ספר
- קבוצת בוגרים (בוגרי רג"ב לעומת בוגרי תכניות ההכשרה האחרות במכללות)
- המשתנים התלויים במחקר הם:
- אקלים כיתה
- איכות ההוראה

שיטת המחקר

דגימה ומשתתפים

מחקר זה נערך במסגרת רשת מחקר של בוגרי תכנית המצוינים להוראה (רג"ב) (בסיס ופישל, 2013). לצורך זה נשלחו שאלונים מקוונים דרך הדואר האלקטרוני לקבוצת בוגרים, של מכללות להוראה הן בוגרי תכנית רג"ב והן בוגרי תכניות ההכשרה הרגילות, שהיוותה מדגם.

עמדו לרשותנו שתי רשימות של בוגרים שסיימו את לימודיהם בשנים תשס"ז–תשע"א, האחת – של בוגרי תכנית המצוינים, שכללה 1691 שמות וכתובות דוא"ל. השנייה – של קבוצת ההשוואה (בוגרי תכניות הכשרה רגילות) שכללה אלפי שמות של בוגרים בין השנים הללו. לבירור אוכלוסיית המדגם נבדק כל שם עשירי ברשימת הבוגרים, מתוך 3704 שיחות התקבלו 1371 כתובות דוא"ל.

לאחר גיבוש הרשימות ועיבוד השאלון (על ידי בסיס ופישל, 2013) נשלחו השאלונים על ידי יחידת הסקרים המקוונים של מכון מופ"ת בליווי הקדמה לשתי הקבוצות: בוגרי תכנית המצוינים והבוגרים של התכנית הרגילה. כשבועיים לאחר מכן נשלחה תזכורת. השאלונים המלאים התווספו באופן אוטומטי לקובץ מקוון בשפת אקסל ללא פרטים מזהים של השולח. לבסוף התקבלו 470 מענים לשאלון, והחלוקה: 272 (16%) בוגרי תכנית המצוינים ו-198 (14%) בוגרי תכניות רגילות.

בקרב המשיבים משתי הקבוצות, היה רוב משמעותי לנשים, הן היו למעלה מ-80% מכל קבוצה. לא ניכרו הבדלים משמעותיים בין הגברים והנשים בתשובותיהם. המורים במדגם המחקר סיימו את לימודיהם בשנים תשס"ח (2008) (19%), תשס"ט (2009) (23%), תש"ע (2010) (28%) ותשע"א (2011) (30%). הוותק בהוראתם הוא 2.94 שנים בעת מילוי השאלון, סטיית התקן 1.61.

כלים

כלי המחקר היה שאלון אנונימי, מקוון, לדיווח עצמי, אשר הועבר לבוגרי תכנית המצוינים ובוגרי התכניות הרגילות. על בסיס הרקע מתוך הספרות לגבי המושגים שנבדקו במחקר זה הוגדרה אסופת היגדים העונים על התיאור התיאורטי של המושגים: אקלים בית ספר, אקלים כיתה ואיכות הוראה. פריטים אלו נבנו על סמך התייעצות עם מומחי תוכן ואנשי הוראה, ביניהם מרצים בכירים במספר מכללות להוראה.

על סמך פריטים אלה נבנה שאלון המחקר בו עורכבו ההיגדים והתווספו משתני רקע. השאלון כלל 102 שאלות, רובן בסולם ליקרט (1=בכלל לא; ועד 5=במידה רבה מאוד; ראן שאלון המחקר בנספח 1). הוא הועבר למדגם המורים שבמחקר. על סמך התשובות שהתקבלו בבדיקתו האמפירית בוצע ניתוח גורמים של השאלות. מתוך כלל השאלות (שחלקן אינן רלוונטיות למחקר הנוכחי אלא משמשות למחקרים נוספים) הוגדרו מספר מדדים לבחינת שלושת המשתנים, אשר מנויים לעיל, שנבדקו במחקר הנוכחי – אקלים בית ספר, אקלים כיתה ואיכות הוראה. בעבור כל משתנה חושב ציון גורם כללי, וכן ציונים בודדים במדדים המרכיבים את המשתנה. גורמים אלו נמצאו בעלי מהימנות פנימית ותוקף המבנה.

- **אקלים בית ספר:** הערכה סובייקטיבית של המורה לגבי חמשת המדדים הבאים: לכידות צוות בית הספר; עידוד יוזמות ושיתופי פעולה מקצועיים; מיגור אלימות; תקינות ונגישות הציוד הלימודי ועזרי ההוראה; המידה שבה בית הספר חותר למצוינות בתחום הלימודי. מהימנות גורם זה בבדיקת אלפא קרוינבך הינה: 0.79, ממוצע הגורם 3.85, סטיית התקן הינה 0.629.

- **אקלים כיתה:** הערכה סובייקטיבית של המורה לגבי ששת המדדים הבאים: תמיכת התלמידים זה בזה; המורה נותן דוגמא אישית; יחס שוויוני של המורה כלפי תלמידים; עידוד התנדבות; יכולת התלמידים להעלות דעה עצמאית; מורה תומכת ומשמעותית לתלמידיה. מהימנות גורם זה בבדיקת אלפא קרוונבך הינה: 0.70, ממוצע הגורם 4.12, סטיית התקן הינה 0.423.
 - **איכות ההוראה:** הערכה סובייקטיבית של המורה לגבי שבעת המדדים הבאים: קידום יוזמות ותהליכי שינוי בכיתה ובבית הספר; תכנון תהליכי הוראה והערכה לטוות קצר וארוך; קידום הישגים לימודיים; התעדכנות והוראה חדשנית ומגוונת; השקעה בשיעורי בית; השתתפות בקורסים והשתלמויות רלבנטיים לשיטות הוראה ותחום הדעת; הישגי התלמידים. מהימנות גורם זה בבדיקת אלפא קרוונבך הינה: 0.77, ממוצע הגורם 3.60, סטיית התקן הינה 0.572.
- חשוב לזכור שכל אחד מהמשתנים הללו מהווה ערך נתפס (למשל איכות הוראה נתפסת) ולא אובייקטיבי, שכן הוא מתבסס על דיווחי המשיבים (המורים) לגבי עצמם.

ממצאים

כפי שמוסבר בפרק "כלים", השאלון למורים הורכב משאלות שהתחלקן לשלושה גורמים מובחנים: אקלים בית הספר, אקלים כיתה ואיכות ההוראה. נספח מספר 2 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של השאלות בכל גורם בקרב כלל המדגם. ניתן לראות בלוח שבנספח זה כי קיימת שונות בתשובות המורים בכל השאלות וכן בציוני שלושת הגורמים. שונות זו חשובה כתנאי מוקדם לבדיקת המתאמים בין הגורמים, כפי שיוצג בבדיקות הבאות.

הקשר בין אקלים בית ספר ואקלים כיתה

השערת המחקר הראשונה גרסה כי ימצא קשר בין אקלים בית ספר לאקלים כיתה בקרב מורים בוגרי התכניות הרגילות וקשר זה יהיה חלש יותר בקרב בוגרי רג"ב. כדי לבדוק השערה זו חושבו מתאמים בין ציון אקלים בית ספר לבין אקלים הכיתה בכל קבוצת בוגרים בנפרד. לוח מספר 1 מציג קשרים אלה.

לוח 1: מקדמי מתאם פירסון בין אקלים בית ספר לבין אקלים כיתה בקרב בוגרי תכניות ההכשרה הרגילות ובוגרי תכנית רג"ב

קבוצה	מתאם בין אקלים בית ספר ואקלים כיתה
בוגרי תכניות רגילות (N=198)	0.38*
בוגרי רג"ב (N=272)	0.21*

*המתאם מובהק סטטיסטית $P < 0.01$

כפי שניתן לראות מלוח זה, השוואת המתאם בין אקלים בית ספר לבין אקלים כיתה בשתי קבוצות הבוגרים מורה על הבדל כך שבקרב בוגרי התכניות הרגילות ($r=0.38$) המתאם גבוה יותר מאשר בקרב בוגרי תכנית רג"ב ($r=0.21$). על פי מבחן Z לבדיקת הבדלים בין מתאמים הבדל זה מובהק ($p < 0.05$). משמעות ההבדל בין המתאמים הוא, שבקרב המורים בוגרי תכניות

ההכשרה הרגילות אקלים הכיתה קשור לאקלים בית הספר יותר מאשר בקרב בוגרי תכנית רג"ב שבה קשר זה חלש יותר, ומעיד על כך שאקלים בכיתה מושפע פחות מאקלים בית הספר. כדי לשפוך עוד מעט אור על הקשרים שנחקרו, לוח מספר 2 מציג את הקשרים בין המדדים שהרכיבו את הגורם של אקלים בית ספר לבין ציון הגורם של אקלים כיתה, בשתי הקבוצות.

לוח 2: מקדמי מתאם פירסון בין מדדי אקלים בית ספר לבין אקלים כיתה בקרב קבוצות המחקר

מובהקות ההבדל בין הקבוצות	אקלים כיתה			
	בוגרי תכנית רג"ב (N=272)	בוגרי תכניות רגילות (N=198)		
	.19**	.30**	לכידות צוות בית הספר	מדדים של אקלים בית ספר
	.22**	.30**	עידוד יוזמות ושיתופי פעולה מקצועיים	
**	.15 *	.35**	מיגור אלימות	
*	.06	.26**	תקינות ונגישות הציוד הלימודי ועזרי ההוראה	
	.28*	.40**	המידה שבה בית הספר חותר למצוינות בתחום הלימודי	

*P<0.05 **p<0.01

ניתן לראות כי בקרב בוגרי תכניות ההכשרה הרגילות כל המדדים של אקלים בית ספר קשורים בקשר חיובי מובהק בעוצמה בינונית לאקלים כיתה (המתאמים נעים בין 0.26–0.40). לעומת זאת בעבור בוגרי תכנית רג"ב מקדמי המתאמים נמוכים יותר מאשר בקבוצת ההשוואה או לא קיים קשר כלל (המתאמים נעים בין 0.06–0.28). ההפרש בין המתאמים נמצא מובהק לגבי שני היגדים: מיגור האלימות ותקינות ונגישות הציוד הלימודי ועזרי ההוראה. לוח 3 מציג את המתאמים בין ציון הגורם של אקלים בית ספר לבין המדדים שהרכיבו אותו בקרב שתי הקבוצות.

לוח 3: מקדמי מתאם פירסון בין ציון הגורם אקלים בית ספר לבין מדדים של אקלים כיתה בקרב קבוצות המחקר

מובהקות ההבדל בין הקבוצות	אקלים בית ספר			מדדים של אקלים כיתה
	בוגרי תכנית רג"ב (N=272)	בוגרי תכניות רגילות (N=198)		
	.28**	.39**	תמיכת התלמידים זה בזה	
	.15*	.19**	המורה נותן דוגמא אישית	
	.05	.14	יחס שוויוני של המורה כלפי תלמידים	
*	.19*	.36**	עידוד התנדבות	
	.12*	.24**	יכולת התלמידים להעלות דעה עצמאית	
**	.09	.42**	מורה תומכת ומשמעותית לתלמידיה	

*P<0.05 **p<0.01

משגיאה! מקור ההפניה לא נמצא. זה עולה שבשתי קבוצות אלה מרבית המדדים של אקלים כיתה מצויים בקשר עם אקלים בית ספר, אלא שבדומה לבדיקה בלוח 2, בקבוצת בוגרי תכניות ההכשרה הרגילות קשרים אלה חזקים במרבית המדדים (המתאמים נעים בין 0.14-0.42) בהשוואה לקבוצת בוגרי רג"ב (המתאמים נעים בין 0.05-0.28). ההפרש בין המתאמים נמצא מובהק סטטיסטית לגבי שני היגדים: עידוד התנדבות ומורה תומכת ומשמעותית לתלמידיה הממצאים מלוחות 1-3 מאששים את ההשערה הראשונה, כי קיים קשר בין אקלים בית ספר לבין אקלים כיתה, אך קשר זה מתמתן בקרב המורים בוגרי תכנית רג"ב ביחס לעמיתיהם בוגרי התכניות הרגילות. אישוש השערה זו מחזק את הנאמר לעיל: הסטודנטים בתכנית רג"ב כנראה "עמידים" יותר מפני השפעות סביבתיות של האקלים בבית הספר מאשר שאר הבוגרים.

הקשר בין אקלים בית ספר ואיכות הוראה

ההשערה המחקר השנייה. על פיה נמצא קשר בין אקלים בית ספר לבין איכות הוראה בקרב מורים בוגרי תכניות ההכשרה הרגילות וקשר זה חלש יותר בקרב בוגרי רג"ב. **שגיאה! מקור ההפניה לא נמצא.** מספר 4 מציג את המתאמים בין אקלים בית ספר לבין איכות הוראה עבור בוגרי תכניות ההכשרה הרגילות ובוגרי תכנית רג"ב.

לוח 4: מקדמי מתאם פירסון בין אקלים בית ספר לבין איכות ההוראה בקרב בוגרי תכניות ההכשרה הרגילות ובוגרי תכנית רג"ב

מתאם בין אקלים בית הספר ואיכות ההוראה	קבוצה
0.37*	בוגרי תכניות רגילות (N=198)
0.07	בוגרי רג"ב (N=272)

*המתאם מובהק סטטיסטית P<0.01

כפי שניתן לראות מלוח זה, השוואת המתאם בין אקלים בית ספר לבין איכות הוראה בשתי קבוצות הבוגרים מצביע על הבדל משמעותי. בקרב בוגרי התכניות הרגילות – המתאם בין אקלים בית ספר לבין איכות ההוראה הוא בינוני ומובהק ($r=0.37$). אולם בקרב קבוצת רג"ב קשר זה נעלם ונמצא מתאם נמוך ולא מובהק של $r=0.07$ בלבד. פער זה בין שתי הקבוצות מובהק סטטיסטית ($p<0.001$). (מבחן Z שימש לבדיקת ההבדלים בין המתאמים בשתי הקבוצות).

כדי לחדד את הממצאים הללו ולנסות להבין את מקור ההבדלים, לוח מספר 5 מציג את הקשרים בין המדדים שהרכיבו את הגורם של אקלים בית ספר לבין ציון הגורם הכללי איכות הוראה בשתי הקבוצות.

לוח 5: מקדמי מתאם פירסון בין מדדי אקלים בית ספר לבין איכות ההוראה בקרב קבוצות המחקר

מובהקות ההבדל בין הקבוצות	איכות הוראה			
	בוגרי תכנית רג"ב (N=272)	בוגרי תכניות רגילות (N=198)		
**	-.05	.20**	לכידות צוות בית הספר	מדדים של אקלים בית ספר
**	.12*	.34**	עידוד יוזמות ושיתופי פעולה מקצועיים	
	.07	.21**	מיגור אלימות	
**	.04	.33**	תקינות ונגישות הציוד הלימודי ועזרי ההוראה	
*	.24**	.38**	המידה שבה בית הספר חותר למצוינות בתחום הלימודי	

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

ניתן לראות כי בקרב בוגרי תכניות ההכשרה הרגילות כל המדדים של אקלים בית ספר קשורים בקשר חיובי מובהק בעוצמה בינונית לאיכות ההוראה (המתאמים נעים בין 0.20-0.38). לעומת זאת עבור בוגרי תכנית רג"ב, לגבי מרבית המדדים לא נמצאו כלל קשרים עם איכות ההוראה, ואם נמצאו הם היו נמוכים. (המתאמים נעים בין 0.24-0.05). ההפרש בין המתאמים נמצא מובהק סטטיסטית לגבי ארבעה מתוך חמישה היגדים.

לוח 6 מציג את המתאמים בין ציון הגורם של אקלים בית ספר לבין המדדים שהרכיבו את ציון איכות ההוראה בקרב שתי הקבוצות.

לוח 6: מקדמי מתאם פירסון בין ציון גורם אקלים בית ספר לבין מדדי איכות הוראה בקרב קבוצות המחקר

מובהקות ההבדל בין הקבוצות	אקלים בית ספר			
	בוגרי תכנית רג"ב (N=272)	בוגרי תכניות רגילות (N=198)		
**	.10	.32**	קידום יוזמות ותהליכי שינוי בכיתה ובבית הספר	מדדים של איכות ההוראה
**	-.05	.29**	תכנון תהליכי הוראה והערכה לטווח קצר וארוך	
	.11	.22**	קידום הישגים לימודיים	
*	.05	.22**	התעדכנות והוראה חדשנית ומגוונת	
*	.09	.25**	השקעה בשיעורי בית	
**	-.08	.14	השתתפות בקורסים והשתלמויות רלבנטיים לשיטות הוראה ותחום הדעת	
	.01	.11	הישגי התלמידים	

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

מלוח זה עולה, שמרבית המדדים של איכות הוראה קשורים בקשר חיובי לאקלים בית ספר בקרב בוגרי תכניות ההכשרה הרגילות. לעומת זאת ובאופן גורף, נמצא כי בקרב קבוצת המצוינים אף אחד מהמדדים של איכות הוראה אינו קשור לאקלים בית הספר. בדיקת ההפרש בין המתאמים מראה, שנמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין הקבוצות לגבי חמישה מתוך שבעת ההיגדים.

ממצאים אלה מלוחות 4–6 מאששים את ההשערה השנייה במחקר זה לפיה נמצא קשר בין אקלים בית ספר לבין איכות הוראה, אך קשר זה מתמתן בקרב המורים בוגרי תכנית רג"ב ביחס לעמיתיהם בוגרי תכניות ההכשרה הרגילות. הממצאים מראים כי לא זו בלבד שהקשר מתמתן בקרב בוגרי רג"ב, אלא נמצא כי הקשר נעלם לחלוטין, וכי אין שום זיקה בין אקלים בית ספר ואיכות ההוראה בקרב בוגרי רג"ב. ממצאי ההשערה השנייה שוב מעידים על כך שבוגרי תכנית רג"ב פחות מושפעים מהאקלים בבית הספר, ואיכות ההוראה שלהם אינה תלויה במשתנה סביבתי זה. בפרק הדיון ננסה להסביר חוסר קשר זה על רקע מרכיבי תכנית רג"ב ומאפייני בוגריה.

מספר 4 מציג את המתאמים בין אקלים בית ספר לבין איכות הוראה עבור בוגרי תכניות ההכשרה הרגילות ובוגרי תכנית רג"ב.

דיון ומסקנות

מחקר זה התמקד בקשר שבין אקלים בית ספר לבין שני משתנים: אקלים כיתה ואיכות ההוראה של המורה. אף על פי שבספרות נמצא קשר כזה בין אקלים בית ספר לשני המשתנים האחרים, מחקרנו התמקד בשאלה האם ייתכן שישנה אוכלוסיית מורים שלגביה הקשרים הללו פועלים

באופן שונה או בעוצמה שונה. בעבודה הנוכחית ניסינו לאפיין אוכלוסייה שבה השפעת האקלים בבית הספר תהיה נמוכה ולא תשפיע על האקלים בכיתה או על איכות ההוראה. המסקנה: אוכלוסיות המצוינים המאופיינת על ידי יכולות אישיות גבוהות, השפעת אקלים בית הספר תמתן וימצא קשר נמוך בינו לבין האקלים בכיתה ואיכות ההוראה. כדי לבדוק תיזה זו, נבחרה מתודולוגיה של העברת שאלון למורים בפועל למדידת התפיסה הסובייקטיבית שלהם בכיתתם לגבי המשתנים: אקלים בית ספר, אקלים כיתה ואיכות ההוראה. נערכה השוואה בין שתי קבוצות של מורים בתחילת דרכם: בוגרי קבוצת המצוינים מתכנית רג"ב, ובוגרים שסיימו תכניות רגילות של הכשרת מורים, באותן השנים.

ההשערה הראשונה אוששה. בשתי הקבוצות נמצא מתאם מובהק סטטיסטית בין אקלים בית ספר לבין אקלים כיתה, כפי שאלה נתפסים על ידי המורים עצמם. נראה כי בשתי הקבוצות האופן שבו המורים תופסים את אקלים כיתתם קשור לזה שבו הם תופסים את אקלים בית ספרם. גם חלקה השני של ההשערה אוששה: נמצא, שעוצמת הקשר בין שני סוגי האקלים חלשה יותר אצל קבוצת המורים בוגרי תכנית רג"ב לעומת האחרים. לאמור, האופן שבו הם תופסים את אקלים כיתתם קשור פחות לאקלים בית הספר מכפי שהוא נתפס על ידי מורים שאינם בוגרי רג"ב. ממצא זה נכון הן לציון הגורם הכללי של אקלים כיתה, והן לרוב המדדים הספציפיים המרכיבים ציון זה.

ההשערה השנייה: לגביה נתקבלה תמונה דומה ואף חזקה יותר. ראשית, גם כאן נמצא כי לגבי בוגרי תכניות ההכשרה הרגילות יש קשר בין אקלים בית ספר לבין איכות ההוראה. אולם בעוד שבקרב הבוגרים מהתכניות הרגילות קשר זה נראה מובהק הן לגבי ציון הגורם הכללי של איכות ההוראה והן לגבי כמעט כל המדדים המרכיבים את הגורם איכות ההוראה, הרי שבקרב בוגרי רג"ב הקשר נעלם לחלוטין ולא נמצא בציון הגורם הכללי, ואף לא לגבי כלל המדדים הספציפיים המרכיבים את הגורם איכות ההוראה.

הנחת החוקרות, כפי שזו הוצגה במבוא למחקר זה ואשר מתבססת על ממצאים אמפיריים רחבים, הייתה שהמורים שהינם בוגרי רג"ב עשויים לעמוד בזכות יכולותיהם הגבוהות והכרתם ביכולות אלה אל מול השפעות חיצוניות, כגון אלה שבאות לביטוי באקלים בית ספר. ואכן, הממצאים מאששים זאת. עם זאת השאלה שמתעוררת לאחר קבלת ממצאים אלה היא: האם ייתכן שמדובר רק ביכולותיהם הגבוהות? אפשר, כפי שמצאה רין (Rinn, 2007; Rinn e al., 2014), יש 'משהו' גם בעצם ההשתייכות לתכנית יוקרתית כתכניות המצוינים, שמוסיף לתחושת המסוגלות של הסטודנטים ולהכרה בערך עצמם, דבר שעשוי לחזק את עמידתם בפני לחצים שונים מבחוץ. אין ספק, כפי שנמצא גם במחקרי בוגרים קודמים (דוגמת גולדנברג, שחר ומלצר-גבע, 2009): לעצם ההשתייכות הזו יש יוקרה וחשיבות, בעיני הבוגרים. אלה מחזקים אצלם את תחושת המסוגלות והמחויבות לעשייה חינוכית מצוינת וכן את תחושת המסוגלות שלהם להשיג זאת. ייתכן, אפוא, שגורמים אלה (הנגזרים מעצם ההשתייכות לתכנית המצוינים) מצטרפים לתחושת היכולת הגבוהה של בוגרי רג"ב לעמוד בפני השפעות חיצוניות, אף כי הדבר לא נחקר במחקר זה. ולבסוף, אפשר שיש גורם נוסף המצטרף לשני קודמיו ואשר תורם את חלקו לעמידתם מול תנאים חיצוניים, כמו אלה הבאים לביטוי במחקר הנוכחי במסגרת האקלים הבית ספרי. הכוונה למושג העמידות (resilience). בעבר היה מושג זה

בשימוש הפסיכולוגיה ההתפתחותית והפסיכיאטריה וננקט כדי לתאר את היכולת של הפרט להתאושש ממצב קשה או טראומתי (Block & Block, 1980). בעשורים האחרונים מחקרים בתחום העמידות שינו את פניהם מחקירת ההתמודדות והקשיים של הפרט למאפיינים חיוביים, כגון כוחות ויתרונות שמסייעים הסתגלות או למעברים מוצלחים (Henderson & Milstein, 2003).

אפשר שיש גורם נוסף המאפיין את אופי ההכשרה שקיבלו הסטודנטים במסגרת תכנית המצוינים, אשר תרם, יחד עם יכולותיהם הגבוהות ותחושת המסוגלות שלהם, לתמונה המתקבלת ממחקר זה. מצד אחד, כפי שתואר לעיל מדובר בתכנית מואצת, תובענית ומאתגרת שהעמידה בתנאיה מחייבת יכולות גבוהות ועמידות בפני לחץ של זמן ועומסים אקדמיים, מקצועיים ואישיים. בנוסף, ייתכן שהתכנית שידרה להם, בכל דרך ובגלוי, שהצפייה מהם היא להיות מורים איכותיים ועליהם לחתור למצוינות בהוראה. אם יש צורך, כך התכנית מעודדת את הסטודנטים שלומדים בה, הרי בעת היותם מורים עליהם לפעול לשינוי הסביבה באמצעות יזמות וחדשנות, במטרה לעמוד ביעד זה של איכות ומצוינות בהוראה. אפשר שאתוס זה של התכנית שמשודר ללומדים בה חיזק את עמידותם של בוגריה, בהיותם מורים, בפני השפעות מבחוץ כאשר אלה הוגדרו על ידם כהשפעות שיש לעמוד בפניהן. רמז אפשרי לנכונותו של הסבר זה ניתן לשאוב ממחקרי בוגרים קודמים, כגון זה שנערך על ידי קלויר, כהן וגרינפלד (2009) ואשר עסק בתחושות הבוגרים. בסיכום דברי הבוגרים נאמר:

עצם הקבלה לתכנית, ההשתייכות לקבוצת עלית, הציפיות הגבוהות מהסטודנטים כלומדים בהווה וכמורים מצוינים בעתיד וכן ההצלחה לעמוד בדרישותיה הרבות של התכנית ובאתגריה הקשים - כל אלה הפכו את המצוינות [בעיני הבוגרים] לא רק למותג המוזכר כשלעצמו כמרכיב מעצים אלא אף למרכיב בעל השפעת פיגמליונית: הציפיות הגבוהות, האמון מצד המערכת ביכולתם לעמוד בציפיות אלה, והאמץ שהם השקיעו לעמוד בהם, כל אלה חברו יחד והובילו את הבוגרים להישגים גבוהים ברמה האישית והמקצועית (קלויר, כהן וגרינפלד, 2009, 483).

ממחקר זה עולה שאכן יש קשר בין אקלים בית ספר לבין אקלים כיתה ובין אקלים בית ספר לבין איכות ההוראה. ממצא זה אושש כנכון באופן כללי לגבי מורים במערכת החינוך. עם זאת לגבי בוגרי תכנית רג"ב הקשרים הללו נמוכים יותר ונמצא שהם מושפעים פחות מהאקלים החיצוני שמסביבם. כאשר בחרנו בהם התבססנו על ההנחה (שהוכחה במחקר זה כתקפה) שליכולתם הגבוהה יש תרומה לעמידות זו בפני החוץ. עם זאת, ייתכן שעמידות זו מתחברת לא רק ליכולותיהם הגבוהות אלא גם לציפיות מהם, לציפיות שלהם ולאופייה של התכנית שבה הוכשרו להוראה, שכן אפשר שהיא מחסנת ותורמת לעמידותם ולעמידתם האיתנה על חזונם, מעניקה להם כוחות להמשיך ולחתור לממש את שאיפותיהם להיות מורים מצוינים.

כפי שציינה אחת הבוגרות (ק.ו.) לאחר שנה של עבודה כמורה בבית ספר (מתוך מחקרם של קלויר, כהן וגרינפלד, 2009, ע"ע 441-442):

אני מרגישה שלי התכנית תרמה [...] יש לי היכולת לבוא...לתפקיד של ריכוז [...] להיות מורה שפועלת יותר מהרגיל [...] ליצור קשר עם מורים אחרים [...] לבנות תכנית ייחודית ואישית לכל אחד [...] קיבלתי את זה מהתכנית [...] קיבלנו ראייה

מערכתית...נראה לי שזה הדבר שעזר לי [...] אפשר לי להרגיש את המערכת [...] לקדם את התפיסה שלי [...] למדנו איך מובילים שינויים וזה אפשר לי להרגיש מסוגלת [...] שאני יכולה [...] התכנית בכלל עבדה על מה שאנחנו יכולות [...] וציפו מאתנו [...] ואת מרגישה שמצפים ממך אז את עושה דברים קשים ומצליחה וזה [...] הביטחון הזה שאת מצליחה נותן לך בטחון להמשיך, ומאפשר [...] לי בכל אופן! כל הדברים האלה נתנו כוח [...] להרגיש שאפשר [...] שאני מסוגלת להוליך קדימה.

מקורות

- בסיס, ל' ופישל, ד' (2013). רק בגלל הרוח? השפעת האקלים הבית ספרי על איכות ההוראה בקרב מורים בוגרי תכנית המצוינים לעומת מורים בוגרי תכניות רגילות. דוח מחקר במסגרת רשת המחקר: המצוינים להוראה. תל אביב: מכון מופ"ת.
- בר לב, א' (2007). **אקלים בית הספר: מציאות וחזון**. באר שבע: המרכז הארצי להשתלמויות עובדי הוראה, "בית יציב" והמכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.
- ברקוביץ, ר', מור, ה' ואסטור, א"ר (2015). **קשרים בין אקלים הכיתה ובית הספר, היבטים חברתיים-כלכליים ואישויון וזיקתם להישגים בלימודים**. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הצוות, אי שוויון וחינוך: קשרים בין גידול באי שוויון חברתי כלכלי לבין שוויון בהזדמנויות ובהישגים בחינוך היוזמה למחקר יישומי בחינוך. מקוון, ראו: <http://education.academy.ac.il/Uploads/BackgroundMaterials/Hebrew/SESClimate.pdf>
- גולדנברג, ג', שחר, ר' ומלצר וגבע, מ' (2009) (תס"ט). **המצוינים להוראה: השתלבות בוגרי תכנית המצוינים במערכת החינוך**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- צדקיהו, ש' (1988). אקלים הכיתה וחשיבותו. בתוך: א' בר לב (2007). **אקלים בית הספר: מציאות וחזון**. באר שבע: הוצאת המרכז הארצי להשתלמויות עובדי הוראה, "בית יציב" והמכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, עמ' 21–35.
- קלויר, ר', וגולדנברג, ג' (2015). עיצוב המדיניות של תכנית המצוינים במכללות) רג"ב: ראש גדול בהוראה) באמצעות שימוש במחקרי בוגרים. **דפים**, 59, 79–114.
- מקוון: <http://www.mofet.macam.ac.il/ktiva/publish/catalog/Documents/dapim59.pdf>
- קלויר, ר', כהן, נ', עבאדי, ר', וגרינפלד, נ' (2009). מפי בוגרי תכניות המצוינים. בתוך: ר', קלויר, נ', כהן ונ' גרינפלד, (עורכים). (ע"ע 431–485). **הלכה מעשה וחזון: הכשרת סטודנטים מצוינים להוראה במכללות האקדמיות לחינוך**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קלויר, ר', כהן, נ', עבאדי, ר', וגרינפלד, נ' (2009). הלכה מעשה וחזון: הכשרת סטודנטים מצוינים להוראה במכללות האקדמיות לחינוך. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קלויר, ר', ומגיד, נ' (2016). חוויה של למידה מצמיחה ושמחה בסביבה רב תרבותית: פורום הסטודנטים הבין-מכללתי של תכנית רג"ב (ראש גדול בהוראה). **כעת**, ב, 42–63. חולון: תלפיות.
- Ablard, K. E. (1997). Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *ROeper Review*, 20, 110–115. doi: 10.1080/02783199709553870.
- Anazonwu, C. O. (1995). Locus of control, academic self-concept, and attribution of responsibility for performance in statistics. *Psychological Reports*, 77, 367–370. doi: 10.2466/pr0.1995.77.2.367.

- Anderson, C.S., (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368–420.
- Assouline, S. G., Colangelo, H., Ihrig, D., & Forstadt, L. (2006). Attributional choices for academic success and failure by intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 50, 283–294. doi: 10.1177/001698620605000402.
- Berliner, D. (2005). The Near Impossibility of testing teacher quality, *Journal of Teacher Education*, 56, 214–220.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22–26.
- Berliner, D., (1987). Simple views of effective teaching and a simple theory of classroom instruction, In: D.C.Berliner & Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp.93–110). NY: Random House.
- Block, J., & Block, J. (1980). The role of ego control and ego resiliency in the organization of behavior. In W.A. Collins (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology* (vol. 13, pp. 39–101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T., (2003). Middle School Improvement and Reform: Development and Validation of a School-Level Assessment of Climate, Cultural Pluralism, and School Safety. *Journal of Educational*, 95 (3), 570–588.
- Byrne, M., & Flood, B. (2003) Assessing the Teaching Quality of Accounting Programmers: An evaluation of the Course Experience Questionnaire, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28:2, 135–145, Available on-line at: <http://eprints.teachingandlearning.ie/1895/1/Byrne%20and%20Flood%202003.pdf>
- Byrne, M. (1983). Teacher knowledge and teacher effectiveness: A literature review, theoretical analysis, and discussion of research strategy. Paper presented at the meeting of the Northeastern Educational Research Association, Ellenville, NY.
- Cheng, Y.C. (2001). New Teacher Education for the Future: International Perspectives. Hong Kong: The Hong Kong Institute for Education, In: In: E. Bar-Lev (2007). *School Climate: Reality and Vision*. Beer-Sheva: Beit Yaziv and Kaye College (In Hebrew), pp. 21–35.
- Center for Innovative Teaching and Learning (2015). Classroom Climate. Indiana University Bloomington. Available on-line at: http://citl.indiana.edu/resources_files/teaching-resources1/classroom-climate.php
- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M., (2008–2009). The challenge of assessing school climate, *Educational Leadership*, 66(4), available on-line at: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec08/vol66/num04/The-Challenge-of-Assessing-School-Climate.aspx>.
- Colangelo, N., Kelly, K. R., & Schrepfer, R. M. (1987). A comparison of gifted, general, and special learning needs students on academic and social self-concept. *Journal of Counseling and Development*, 66, 73–77. doi: 10.1002/j.1556-6676.1987.tb00802.x

- Coleman, N., & Mahaffey, T. (2000). Business student ethics: Selected predictors of attitudes toward cheating. *Teaching Business Ethics*, 4, 121–136.
doi: 10.1023/A:1009855128668.
- Croninge, R.G., King Rice, J., Rathbun, A., & Nishio, M. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26, 312–324.
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.457.4220&rep=rep1&type=pdf>
- Dorman, J.P., Aldridge, M. & Fraser, B.J. (2006). Using students' assessment of classroom environment to develop a typology of secondary school classrooms. *International Education Journal*, 2006, 7(7), 158–915.
- Felder, R.M., & Brent, R., (1999). How to Improve Teaching Quality. *QMU (Queen Margaret University)* 6(2), 9–21. Available on-line at:
[Evaluations_Research,%20Models%20and%20Trends.pdf](http://www.qmu.ac.uk/evaluations_research_models_and_trends.pdf)
- Fenstermacher, G. D. & Richardson, V (2005). On making determinations of quality in teaching, *Teachers College Record*, 107(1), pp.186–215.
- Freiberg, H. J. and Stein, T. A. (1999) Measuring, improving and sustaining healthy learning environments, in: H. J. Freiberg (ed.) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (Philadelphia, PA: Falmer Press), p. 11.
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2). pp. 479–507.
- Gravestock, P., & Gregor-Greenleaf, E. (2008). *Student Course Evaluations: Research, Models and Trends*. The Higher Education Quality Council of Ontario, Canada. Available on-line at:
<http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Student%20Course%20>
ובעברית, ראו הוראה באקדמיה בקישור:
[http://www.academicteaching.net/image/users/176149/ftp/my_files/Articles/%D7%9E%D7%94%2B%D7%90%D7%95%D7%9E%D7%A8%2B%D7%94%D7%9E%D7%97%D7%A7%D7%A8%2B%D7%94%D7%A2%D7%95%D7%9C%D7%9E%D7%99%2B%D7%A2%D7%9C%2B%D7%94%D7%A2%D7%A8%D7%9B%D7%95%D7%A%D7%94%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94%2B%D7%A2%D7%9C%2B%D7%99%D7%93%D7%99%2B%D7%94%D7%A1%D7%98%D7%95%D7%93%D7%A0%D7%98%D7%99%D7%9D\(1\).pdf?id=7920618](http://www.academicteaching.net/image/users/176149/ftp/my_files/Articles/%D7%9E%D7%94%2B%D7%90%D7%95%D7%9E%D7%A8%2B%D7%94%D7%9E%D7%97%D7%A7%D7%A8%2B%D7%94%D7%A2%D7%95%D7%9C%D7%9E%D7%99%2B%D7%A2%D7%9C%2B%D7%94%D7%A2%D7%A8%D7%9B%D7%95%D7%A%D7%94%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94%2B%D7%A2%D7%9C%2B%D7%99%D7%93%D7%99%2B%D7%94%D7%A1%D7%98%D7%95%D7%93%D7%A0%D7%98%D7%99%D7%9D(1).pdf?id=7920618)
- Heck, R. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), pp. 513–552.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Education administration: Theory, research, and practice* (7th ed.). New York: McGraw-Hill
- Hoy, W.K., Tartar, C.J., & Kottkamp, R.B., (1991). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Sage. In: E. Bar-Lev (2007). *School Climate: Reality and Vision*. Beer-Sheva: Beit Yaziv and Kaye College , pp. 9–20.
- Hoyle, J., English, E., & Steffy, B. (1985). *Skills for Successful Leaders*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Kirkpatrick, M. A., Stant, K., & Downes, S., & Gaither, L. (2008). Perceived locus of control and academic performance: Broadening the construct's applicability. *Journal of College Student Development*, 49, 486–496. doi: 10.1353/csd.0.0032
- Klavir, R. & Goldenberg, J., (2014). Graduate Follow-up Studies as a Means to Advance and Improve a Program for Excellent Students. *The Gifted and Talented International (GTI)*, 29(1&2), 147–160.
- Litster, K., & Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: A meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11, 130–140. doi: 10.1111/j.1471–3802.2010.01166.x.
- Marsh, H.W. & Roche, L.A. (1997). Making Students' Evaluations of Teaching Effectiveness Effective: The Critical Issues of Validity, Bias, and Utility. *American Psychologist* 52(11), 1187–1197.
- Mathiasen, R. E. (1985). Characteristics of the college honors student. *Journal of College Student Personnel*, 26, 171–173.
- Mucherah, W. M. (2003). The influence of technology on the classroom climate of social studies classrooms: A multidimensional approach. *Learning Environments Research*, 6, 37–57.
- O'Brennan, L., & Bradshaw, C., (2013). Importance of school climate research brief. *National Education Association (NEA)*. Johns Hopkins Center for the Prevention of Youth Violence. Available online at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.643.2526&rep=rep1&type=pdf>.
- Rinn, A.N., Boazman, J., Jackson, A., & Barrio, B., (2014). Locus of control, academic self-concept, and academic dishonesty among high ability college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(4), 88–114.
- Rinn, A. N. (2007). Effects of programmatic selectivity on the academic achievement, academic self-concepts, and aspirations of gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 232–245. doi: 10.1177/0016986207302718
- Rinn, A. N., & Cunningham, L. G. (2008). Using self-concept instruments with high ability college students: Reliability and validity evidence. *Gifted Child Quarterly*, 52, 232–242. doi: 10.1177/0016986208319458.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 417–458.

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins, A. (2013). A review of school climate research, *Review of Educational Research*, 83 (3), 357–385
- Yong, F. L. (1994). Self-concepts, locus of control, and Machiavellianism of ethnically diverse middle school students who are gifted. *Roeper Review*, 16, 192–194. doi: 10.1080/02783199409553571.

נספח מספר 1

שאלון למורה

הקדמה בגוף הדו"ל

למורה שלום רב,

מחקר זה הינו מחקר ארצי מקוון למורים, שמטרתו לבחון את ההשתלבות בהוראה מנקודת מבטם של מורים מבתי ספר שונים בישראל. נודה לך על היענותך להשתתף במחקר. אורך המילוי כ-7 דקות. השאלון מנוסח בלשון נקבה אך מופנה לגברים ולנשים כאחד. על מנת להשיב על הסקר הכנס לקישור הבא :

הקדמה בגוף השאלון

מחקר זה הינו מחקר כלל ארצי מקוון, שמטרתו לבחון השתלבות בהוראה של מורים, בבתי ספר שונים בישראל.

המחקר נערך לבקשת האגף להכשרת מורים.

ממצאי השאלון נאספים באופן חסוי באמצעות מכון מופ"ת.

ממצאי המחקר ילמדו את מקבלי ההחלטות על דפוסי ההשתלבות בבתי הספר ויסייעו בעיצוב תהליכים בהכשרת מורים.

השאלון אורך כ-7 דקות. השאלון מנוסח בלשון נקבה אך מיועד למורות ולמורים כאחד.

לא ייעשה במידע כל שימוש מעבר למחקר הנוכחי.

נודה לך על מתן תשובות כנות ומדויקות בכדי שנוכל להפיק ממצאים המשקפים את המציאות כפי שהיא בפועל

שימו לב – אם יש היגד שאינו רלבנטי עבורך, אל תסמן עבורו תשובה ועבור להיגד הבא.

תודה מראש על שיתוף הפעולה,

צוות המחקר,

מכון מופ"ת

- המספור המופיע בשאלון הוא לפי מפתח המדדים המתוכננים ולא כפי שהוצג בשאלון עצמו

מספר ההיגור בשאלון	ההיגורים עוסקים בבית הספר בו את מלמדת השנה	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	בכלל לא	לא רלבנטי
1	בין המורים בבית הספר מתקיימים יחסי אמון	5	4	3	2	1	99
10	בית הספר מעודד יוזמות של מורים	5	4	3	2	1	99
7	בית הספר משקיע מאמצים רבים לקידום הישגים לימודיים	5	4	3	2	1	99
4	צוות ההנהלה מתייחס למורים ב"גובה העיניים"	5	4	3	2	1	99
3	יש תחושה של שותפות ומטרה משותפת בין המורים להנהלה	5	4	3	2	1	99
11	מורים בבית הספר מרבים ליזום ולחדש	5	4	3	2	1	99
12	כל מורה שיש לו רעיון טוב, בית הספר עוזר לו לממש אותו	5	4	3	2	1	99
13	רוב המורים בבית הספר מעדכנים את חומרי ההוראה מספר פעמים בשנה	5	4	3	2	1	99
5	בית הספר נוהג בי בצורה שקופה והוגנת	5	4	3	2	1	99
14	בבית הספר יש תרבות של הכנת חומרים משותפת בין המורים	5	4	3	2	1	99
6	חתירה להישגים לימודיים גבוהים היא אחת משלושת היעדים המרכזיים של בית הספר	5	4	3	2	1	99
17	שירותי הסגל תקינים ושמישים	5	4	3	2	1	99
19	בבית הספר מטפלים בחומרה רבה בכל תופעת אלימות	5	4	3	2	1	99
8	למיטב ידיעתי ההישגים הלימודיים של תלמידים בבית ספר זה גבוהים ביחס לבתי ספר מקבילים	5	4	3	2	1	99
16	עזרי ההוראה בבית הספר זמינים ונגישים לשימוש	5	4	3	2	1	99
18	בית הספר אסתטי ומטופח	5	4	3	2	1	99
2	קיימים יחסים טובים וחבריים בין המורים בבית הספר	5	4	3	2	1	99
15	עזרי ההוראה בבית הספר תקינים	5	4	3	2	1	99
9	בית הספר דורש מהמורים להשקיע להעלאת הישגי התלמידים	5	4	3	2	1	99

לא רלבנטי	כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	ההיגדים הבאים עוסקים בכ כמורה ובכיתה בה את מלמדת השנה את מירב השעות	
99	1	2	3	4	5	אני מרבה להציע הצעות לשיפור בבית הספר	82
99	1	2	3	4	5	אני מעודדת את תלמידי הכיתה להתנדב	48
99	1	2	3	4	5	ביחס למורים האחרים אני נחשבת מורה חדשנית ומגוונת	61
99	1	2	3	4	5	אני תמיד בודקת את שיעורי הבית	67
99	1	2	3	4	5	אני מתייחסת בצורה שווה לתלמידי הכיתה	34
99	1	2	3	4	5	אני מבקשת מתלמיד לתקן שיעורי בית כשאנים נכונים	69
99	1	2	3	4	5	חשוב לי להיות יוזמת בבית הספר	84
99	1	2	3	4	5	הכיתה שלי מלוכדת ומגובשת	24
99	1	2	3	4	5	אני גולשת באינטרנט וקוראת חומרים בנושא הוראה ותחום הדעת שאני מלמדת	77
99	1	2	3	4	5	אני מעריכה באופן שוטף את התלמידים באמצעות בדיקת עבודות	66
99	1	2	3	4	5	אני מקפידה מאוד על אופן הדיבור שלי מול התלמידים	46
99	1	2	3	4	5	לתלמידים בכיתתי יש בטחון להתווכח עמי בנושאים שונים	33
99	1	2	3	4	5	יש תלמידים בכיתה שאני מעדיפה על פני תלמידים אחרים	35
99	1	2	3	4	5	יש תלמידים בכיתה שאני יוצרת עבורם הזדמנויות למידה מותאמת בהתאם לצרכיהם	39
99	1	2	3	4	5	לרוב התלמידים בכיתה שלי יש עם מי להיות בהפסקות	25
99	1	2	3	4	5	אני מרגישה משמעותית וחשובה לתלמידי	56
99	1	2	3	4	5	אני מקפידה להתנהג באופן ערכי מול התלמידים	47
99	1	2	3	4	5	אני מתנדבת בפעילויות שונות או עמותה מחוץ למסגרת בית הספר	49
99	1	2	3	4	5	לתלמידים בכיתה אכפת זה מזה	27
99	1	2	3	4	5	חשוב לי שכל התלמידים בכיתה יגיעו להישגים גבוהים מאוד	80
99	1	2	3	4	5	יש לי מערכי שיעור מוכנים לפחות חודשיים קדימה	62

לא רלבנטי	בכלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	ההיגדים הבאים עוסקים כך כמורה ובכיתה בה את מלמדת השנה את מירב השעות	
99	1	2	3	4	5	אני מעבירה חומרי הוראה שונים בדרכים שונות	59
99	1	2	3	4	5	ביחס לשכבת הגיל, תלמידים רבים מהכיתה שותפים למנגנונים בית ספריים ועדות, עיתון בית ספר, מועצת תלמידים	51
99	1	2	3	4	5	אני דואגת להקפיד על סדר וניקיון בכיתה לפני שמתחיל השיעור	43
99	1	2	3	4	5	אני נוהגת ללכת להשתלמויות וקורסים בתחום הדעת אותו אני מלמדת	75
99	1	2	3	4	5	בחרתי בהוראה כיוון שזוהי עבודה שיש בה משמעות	57
99	1	2	3	4	5	יש לי יעדים כיתתיים ברורים עד לסוף השנה	64
99	1	2	3	4	5	יש לי ציפיות גבוהות מאוד מתלמידי בתחום הלימודי	81
99	1	2	3	4	5	אני מצליחה להגיע לכל תלמיד ותלמיד	22
99	1	2	3	4	5	בדרך כלל אני מצליחה להספיק את הדברים שתכננתי לאותו השיעור	42
99	1	2	3	4	5	לדעתי שיעורי הבית חשובים לא פחות מהלימודים בכיתה	72
99	1	2	3	4	5	יש לי שאיפות וציפיות גבוהות מתלמידי	55
99	1	2	3	4	5	אני מעודדת תלמידים להשמיע דעתם גם כשהיא שונה מדעתי	30
99	1	2	3	4	5	אני מסבירה לתלמידים בתחילת השיעור במה יעסוק השיעור	41
99	1	2	3	4	5	התלמידים מקבלים משימות שונות בהם הם מתבקשים לחוות דעתם	31
99	1	2	3	4	5	חשוב מאוד שמורים יקיימו בעצמם את מה שהם דורשים מתלמידים	45
99	1	2	3	4	5	אני משקיעה מאמצים רבים לקידום ההישגים הלימודיים של התלמידים	78
99	1	2	3	4	5	המורים מתאמים ביניהם את שיעורי הבית הניתנים לתלמידים	70
99	1	2	3	4	5	אני נותנת דוגמא אישית לתלמידים בהתנהגותי	44
99	1	2	3	4	5	אני פותחת כל שיעור בצורה דומה (כותבת תאריך, נושא שיעור וכו')	40
99	1	2	3	4	5	יש תלמידים בכיתה שאני מעריכה פחות	37

לא רלבנטי	לא בכלל	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	ההיגדים הבאים עוסקים כך כמורה ובכיתה בה את מלמדת השנה את מירב השעות	
99	1	2	3	4	5	בכיתה שלי יש אווירה טובה בין התלמידים	28
99	1	2	3	4	5	רוב השיעורים שלי הם פרונטאליים	60
99	1	2	3	4	5	יש בביה"ס תקנות בנוגע לשיעורי הבית	71
99	1	2	3	4	5	אני יודעת כשתלמיד לא מכין שיעורי בית	68
99	1	2	3	4	5	התלמידים בכיתתי מביעים את דעתם	32
99	1	2	3	4	5	אני מעודדת את התלמידים להשמיע דעתם	29
99	1	2	3	4	5	לרוב התלמידים בכיתה שלי חשוב לעזור אחד לשני	26
99	1	2	3	4	5	אני מרגישה שאני מעודדת כל תלמיד להצליח	21
99	1	2	3	4	5	אני נעזרת בעזרים טכנולוגיים במהלך השיעור	58
99	1	2	3	4	5	אני קוראת מאמרים בתחום הדעת אותו אני מלמדת	73
99	1	2	3	4	5	אני משקיעה זמן רב בתכנון היעדים הכיתתיים והדרכים להשגתם	65
99	1	2	3	4	5	אני מעודדת את התלמידים לסייע זה לזה	50
99	1	2	3	4	5	אני מתעדכנת בדרכי הוראה חדשות	74
99	1	2	3	4	5	אני נוהגת ללכת להשתלמויות וקורסים הקשורים לשיטות הוראה	76
99	1	2	3	4	5	מעבר להיותי מורה התנדבתי לתפקיד פורמאלי / תחום אחריות נוסף בבית הספר	85
99	1	2	3	4	5	בשנה האחרונה המנהל יישם לפחות הצעה אחת שאני העלתי	83
99	1	2	3	4	5	יש תלמידים בכיתה שאינני מחבבת	36
99	1	2	3	4	5	ההישגים בכיתה שלי גבוהים ביחס לכיתות אחרות בשכבה	79
99	1	2	3	4	5	יש תלמידים בכיתה שאני משתפת יותר	38
99	1	2	3	4	5	יש לי סבלנות לתלמידים	20
99	1	2	3	4	5	אני מתכננת עבור כל תלמיד יעדים שאני רוצה לקדם איתו	63
99	1	2	3	4	5	אני מכירה את נקודות החוזק של כל התלמידים בכיתתי	23

לא רלבנטי	בכלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	ההיגדים הבאים עוסקים כך כמורה ובכיתה בה את מלמדת השנה את מירב השעות	
	1	2	3	4	5	אני חושבת שאני מסוג המורים שתלמידים זוכרים לטובה לאורך שנים	54

	לסיום, כמה משתני רקע:		
96	מיץ	(1 זכר 2 נקבה)	
86	מסלול הכשרה	(1 גני ילדים 2 יסודי 3 על יסודי 4 חינוך מיוחד 5) אחר: _____	
88	כמה שנים את מורה:	פתוחה	
89	כמה שנים את מלמדת בבית הספר הנוכחי:	פתוחה	
90	מהו המגזר וסוג הפיקוח של בית הספר בו את מלמדת כיום:	(1 ממלכתי-יהודי; 2 ממלכתי לא יהודי 3 ממלכתי דתי)	
93	היכן נמצא בית הספר בו את מלמדת כיום:	(1 ירושלים; 2 מנח"י; 3 צפון; 4 חיפה; 5 תל אביב 6 מרכז; 7 דרום; 8 התיישבותי)	
95	מהו סוג בית הספר בו את מלמדת כיום:	(1 א-1; 2 א-ח; 3 ז-ט; 4 ז-יב; 5 י-יב; 6 ט-יב 7 אחר, פרט: _____)	
91	באיזו שכבת גיל את מלמדת מספר הרב ביותר של שעות?	(1 א 2 ב 3 ג 4 ד 5 ה 6 ו 7 ז 8 ח 9 ט 10 י 11 יא 12 יב)	
97	אילו מקצועות את מלמדת השנה?	פתוח	
98	האם את ממלאת תפקידים נוספים על ההוראה (רכו שכבה, מחנך כיתה וכו')?	(1 לא 2 כן, אילו: _____)	
94	באיזו מכללה למדת הוראה?	פתוח	
102	באיזו שנה סיימת את הלימודים לתואר ראשון במכללה?	פתוח – נומרי	
92	האם למדת הוראה במסגרת תכנית המצוינים?	(1 לא 2 כן)	
87	האם המורים בבית הספר שלך יודעים מי מהמורים למד בתכנית מצוינים:	(1 כולם יודעים; 2 הרוב יודעים; 3 כמחצית יודעים 4 בודדים יודעים; 5 לא יודעים; 6 לא רלבנטי – בבית הספר אין מורים שלמדו בתכנית המצוינים)	
99	האם המנהל יודע מי מהמורים למד בתכנית מצוינים:	(1 לא; 2 כן)	
100	האם בשנתך הראשונה בהוראה עזר לך מישהו (תמך, הדריך, פיקח) בבית הספר בו לימדת?	(1 לא 2 כן)	
101	האם בשנתך השנייה בהוראה מישהו תמך, הדריך, פיקח עליך בבית הספר בו לימדת?	(1 לא 2 כן)	

נספח מספר 2

**ממוצעים וסטיות תקן של ההיגדים המרכיבים את שלושת הגורמים:
איכות הוראה, אקלים כיתה, ואקלים בית ספר בכלל המדגם
(N=470)**

סטיית תקן	מדגם הבוגרים	
0.57	3.60	גורם איכות הוראה
1.25	3.51	קידום יוזמות ותהליכי שינוי בכיתה ובבית הספר
0.83	3.66	תכנון תהליכי הוראה והערכה לטוות קצר וארוך
0.60	4.11	קידום הישגים לימודיים
1.25	3.51	התעדכנות והוראה חדשנית ומגוונת
0.83	3.66	השקעה בשיעורי בית
1.25	3.51	השתתפות בקורסים והשתלמויות רלבנטיים לשיטות הוראה ותחום הדעת
1.09	3.12	הישגי התלמידים
0.42	4.12	גורם אקלים כיתה
0.68	3.77	תמיכת התלמידים זה בזה
0.46	4.57	המורה נותן דוגמא אישית
0.80	3.89	יחס שוויוני של המורה כלפי תלמידים
0.81	3.90	עידוד התנדבות
0.42	4.12	יכולת התלמידים להעלות דעה עצמאית
0.55	4.28	מורה תומכת ומשמעותית לתלמידיה
0.63	3.85	גורם אקלים בית ספר
0.63	3.85	לכידות צוות בית הספר
0.69	4.02	עידוד יוזמות ושיתופי פעולה מקצועיים
0.93	4.19	מיגור אלימות
0.85	3.71	תקינות ונגישות הציוד הלימודי ועזרי ההוראה
0.68	4.02	המידה שבה בית הספר חותר למצוינות בתחום הלימודי

מרחבי שאילה בלמידה ובהוראה

רינת חלאבי, מלכה שנוולד, רינת גולן, נאוה אזהרי

בשנים האחרונות ניכרת מגמה, הן במחקר והן בתוכניות מעשיות, לעודד ולטפח חשיבה בבתי הספר, וזאת כדי לסייע לתלמידים לשפר ולהעמיק את אופן חשיבתם וליהנות מלמידה משמעותית (פירון, 2014). משום כך, טיפוח חשיבה הפך לאחד מהיעדים המרכזיים של צוותי הכשרה במכללות להוראה. מחקר זה נועד לסייע לסטודנטיות המתכשרות להוראה בחטיבה העליונה לתכנן מערכי שיעור, שמכוונים לפיתוח חשיבה והבנה וליצור מעורבות של התלמידים בשיעור.

במחקר השתתפו 30 סטודנטיות מהמסלול העל-יסודי משלושה תחומי דעת: תנ"ך, מתמטיקה ועברית. איסוף הנתונים התבסס על תלמידיים שנכתבו על ידי הסטודנטיות, תצפיות בשיעוריהן, פרוטוקולים של ישיבות צוות, קבוצות מיקוד ושיחות משוב. המחקר הניב כלי חדש – "מרחבי שאילה" – המנחה את המורה לחבר שאלות מעודדות חשיבה בתחומי תכן שונים. הסטודנטיות שהשתתפו במחקר דווחו שהכלי החדש אכן סייע להן בבניית מערכי השיעור, ואף תרם לחשיבה ולהבנת עומק של התכנים שנלמדו. מוצע אפוא, להשתמש ב"מרחבי השאילה" ככלי עזר בהכשרת המורים, ובה בעת להמשיך ולחקור את ישימותו לתכנון שיעורים ולהוראת תחומי דעת נוספים.

מבוא

לתמורות שחלו במאה ה-21 בכל אחד מתחומי החיים השפעה מכרעת על מטרות החינוך בארץ ובעולם. מצד אחד, השתנתה התפיסה בנוגע לתפקידו של בית הספר, וזאת בשל הכמויות האדירות של מידע עדכני, שטכנולוגיות חדשניות הפכוהו לזמין ולנגיש לכל. מצד שני, דרישות שוק העבודה בעולם השתנו: במדינות בעלות כלכלה מפותחת ניכרת ירידה תלולה במשרות הדורשות כישורים קוגניטיביים נמוכים, במקביל לעלייה תלולה שחלה במשרות הדורשות כישורי חשיבה ברמה גבוהה. טשטוש הגבולות בין ידע למיומנות מעמיד בפני המחנך אתגר מורכב המחייב היערכות (זוהר, 2012).

בד בבד גוברת ההכרה בקרב מורים, שלא די בהקניית ידע בסיסי לתלמידים, ויש ללמדם אף להפעיל שיקול דעת, יצירתיות וביקורתיות, דהיינו, ללמדם את אופני השימוש במידע, ולא רק את המידע עצמו. על המורים לשאוף להכשיר לומד עצמאי "לטיפול" בידע על פי נורמות האוריינות המקובלות בקהילות שיח אקדמיות בעולם המערבי המתקדם ולפתח בלומד כישורים אינטלקטואליים, המאפשרים טיפול בו. במקביל חייב להתחולל שינוי בהכשרת המורים, באופן שטיפוח החשיבה יתפוס מקום מרכזי בסדר היום של צוות ההכשרה במכללות.

מחקרנו נועד לבדוק כיצד מדריכות פדגוגיות משלושה תחומי דעת שונים יכולות לסייע לסטודנטיות המתכשרות להוראה, לפעול ברוח המגמות האמורות, דהיינו לתכנן ולהפיק שיעורים

שמכוונים לפיתוח חשיבה, לאמור שיעורים שמכוונים ללמידה משמעותית המאפשרים ללומדים להיות מעורבים בלמידה, להבנות את הידע שלהם ולטפל בו באופן ביקורתי ומושכל.

למידה משמעותית – מהי, ועד כמה היא מיושמת במערכת החינוך?

בשנת 2013 יצא משרד החינוך בתכנית מקיפה "ישראל עולה כיתה", שאחת ממטרותיה – קידום למידה משמעותית שתוביל להישגים לימודיים, למימוש עצמי ולמצוינות. על פי התכנית, יישומה של מטרה זו תאפשר לכל אחד מהלומדים לזהות את יכולותיו, להכיר בחלקים החזקים שלו לצד החלקים המאתגרים ולהמשיך לטפחם ולממשם באופן מיטבי.

בגישת הלמידה המשמעותית המורה חדל להיות מקור של ידע ו'צינור' להעברתו אל התלמידים. תחת זאת, הוא נדרש ליזום, להנחות ולכוון את תהליכי הלמידה והחשיבה; עליו לעורר את הסקרנות הטבעית של תלמידיו ולהביא לידי ביטוי את היכולות הגלומות בכל תלמיד ותלמידה. כדי שיוכל למלא את תפקידו, עליו להתמקד בפיתוח יכולות שיח ברמה הכיתתית, הפרטנית והקבוצתית (ד"ח חינוך לחשיבה, 2009).

מתוך הכרה בחשיבותו של השיח בכתה ובתרומתו ללמידה משמעותית ולפיתוח החשיבה של התלמידים, ניתחו פלד ובלום-קולקה (תשנ"ז) את מאפייניו של השיח בבתי הספר בישראל, ומצאו כי השיח הרווח הוא שיח של העברת ידע, שאינו תורם ללמידה משמעותית. בהקשר זה החוקרות תיארו שני סוגי שיח: "דיאלוג לכאורה", ו"מונולוג שהתחפש לדיאלוג". לעומתם, דיאלוג אמיתי המבוסס על הקשבה והבנה פעילות, המבטאות חשיבה גבוהה פחות נפוץ. שיח המבוסס על הקשבה והבנה פעילות הוא "אמיתי" באשר הוא מאפשר ללומד מרחב אוטונומי להתייחס אליו, אינו מאיים עליו ומאפשר לו להיות שותף פעיל בהבניית הידע הנלמד.

נוסף על הבניית הידע הנלמד בכתה, השיח הרצוי תורם להשגת מטרות בשלושה ממדים: ממד הקוגניטיבי הוא תורם לקידום חשיבה ביקורתית ויצירתית בקרב הלומדים, מאפשר פיתוח כישורים של לומד עצמאי ומזמן רפלקציה על הלמידה. בממד הריגושי הוא תורם לגיבוש עמדות בנוגע לנושא הנלמד, לעניין בנושא, להגברת המוטיבציה ללמידה, הביטחון העצמי ותחושת המסוגלות של הלומדים. ובממד כישורי החיים הוא תורם לפיתוח כישורים חברתיים, כגון: היכולת לעבוד בצוות, לנהל רגשות ולערוך רפלקציה על התפקוד היום יומי. בהקשר זה, עמיר ומישר (2006) טוענות כי טיפוח מודעות מטה קוגניטיבית אצל הלומדים, דהיינו טיפוח היכולת לערוך רפלקציה, חשוב מאוד, שכן הוא מאפשר להם להתמודד באופן יעיל עם הטקסט הלימודי. הן ממליצות למורים לפתח תהליכי הוראה המבוססים על דיאלוג מתוכנן ומובנה עם התלמידים תוך כדי שימת דגש על תהליכים מטה-קוגניטיביים, ובעיקר התייחסות למאפייני החומר הנלמד ומרכיביו מצד אחד, ולניסיונם של הלומדים מצד שני.

מחקרים שפורסמו לאחרונה מתייחסים להנחיית הסטודנטים במכללה לנהל דיאלוג המפתח חשיבה על ידי תרגול שאילת השאלות המתאימות. כך סדן (2014), שלדעתה זהו העיקרון הראשון של הכוונת מתכשרים להוראה, שיוביל את תלמידיהם ללמידה משמעותית. לדבריה, על המתכשרים

לעצב את הוראתם כך שכל נושא שיילמד יכוון את תלמידיהם אל "השאלות הגדולות של חייהם". רק מתכשר, שיחווה התנסות לימודית הנוגעת בשורשי קיומו ובשאלות המשמעותיות של חיו, יוכל להוביל את תלמידיו ללמידה משמעותיות לכשיהיה מורה בפועל. שאילת שאלות והניסיון לתת מענה אישי מותנים באינטראקציה עם אחרים ועם הסביבה ובאווירה לימודית מעודדת שיתופיות בפיתוח ובתכנון של תהליכי למידה.

זוהי אף דעתם של ארגז (2014) ואבינון (2014) הסבורים שבדרך זו מתרחש תהליך דיאלוגי של הדיינות וחקירה, המבוסס על יצירת ידע לשם הבנה ומחויבות לכבוד האדם. התרגול נועד לעודד סקרנותם של התלמידים ולדרבנם לשאול שאלות, להטיל ספק, לפתח יחס ביקורתי ולהיות בלתי תלויים. הם מציעים קבוצת שאלות, שבאמצעותן מפיה המורה בחומר הלימוד חסר החיים את עצמיותו כגון: "מה אני מלמד כאשר אני נכנס לכיתה?" "מה אני מצפה שהתלמיד יזכור ממה שאני מלמד בעוד עשר – עשרים שנה?" שכן "כאשר אנו מגדירים את הציפייה מן התלמיד אנו מגדירים את עצמנו כמוריו וכדמויות העומדות נוכח חיו" (ארגז, 2014, 52); שאלה נוספת שניתן לשאול: "כיצד אני יכול לעזור לתלמידי למצוא מקורות בדרכים שיובילו אותם למציאת תשובות לשאלות המעניינות אותם" (אבינון, 2014, 30).

נראה, אפוא, שעידוד דיאלוג בכתה, תורם לקידום הלמידה והחשיבה. בהקשר זה, קובן (Cuban, 1984) טוען, כי מבין כל השינויים שניתן ליישם בבית הספר, שיפור כישורי ההוראה של המורים הוא השינוי שבכוחו להביא לשיפור המשמעותי ביותר לחשיבה וללמידה של התלמידים. לכן, שומה עלינו לתת על כך את הדעת בהכשרת המורים. גרין (2010) סבור, כי המוסדות להכשרת מורים אינם מקנים למורים את הכישורים והמיומנויות הדרושים, במידה מספקת. ולראיה, במחקר שנערך במכללת אורנים בשנת 2005 נמצא, שמרבית הסטודנטים מתקשים ליישם בפועל הוראה המשלבת דיון וחשיבה, וזאת על אף שהם מכירים בחשיבותה ובנחיצותה במערכת החינוך. לפי מחקר זה, רק בודדים הצליחו ליזום ולפתח פעילויות מפתחות חשיבה חדשות ומקוריות, שלא הודגמו בלמידה בקורסים שלהם (פירשטיין, וינברגר וסטינגר, 2005).

הכשרת מורים להוראה משמעותית

האם ניתן להכשיר מורים להוראה משמעותית של חומרי הלימוד? לדברי גלילי-שכטר (2014) הוראה משמעותית של טקסטים היא הוראה שבה הרעיונות המצויים בטקסט מקבלים משמעות עבור הלומד, מהווים נדבך בהתפתחותו האינטלקטואלית והרגשית ומסייעים לו בפיתוח זהותו והשקפת עולמו. במסגרת המחקר שערכה חוקרת זו נבחנה מורה בכיתה, שלימדה טקסט בשיעור מחשבת ישראל. לדברי המורה, היא בחרה טקסטים רלוונטיים לתלמידים שעסקו בשאלות פילוסופיות הנוגעות לכל אדם, וכלשונה: "הוראה משמעותית של טקסט היא לצאת מהספר והתלמידים באים עם העולם שלהם ועושים חיבור. מתחילים עם טקסט ואז עוברים לעצמנו וחוזרים שוב אל הטקסט ויש איזהו דיאלוג בין הטקסט ובינינו" (גלילי-שכטר (2014, 15).

מכאן שלפי תפיסתה – תפקידה של המורה הוא ליצור אוירה המאפשרת התרחשות של למידה משמעותית, כלומר, של דיאלוג. לשם כך עליה להיות קשובה לתלמידיה. הטקסט נתפס כשותף בדיאלוג, והתלמידים מוזמנים להביא את עצמם למפגש אתו. כדי להתמודד עם אתגרי ההוראה הפרשנית, יש להכשיר את המורים לקריאה קשובה של טקסטים מתוך כוונה אמיתית ללמוד מהם וכן להקנות להם מיומנויות ניהול דיון באופן שיאפשר להם לוותר על שליטה מלאה במהלך הרעיוני שיתרחש בכיתה. לדעתה, יש ללמד פרשנות של טקסט באופן ביקורתי רפלקטיבי, להתלבט ולחלוק ידע ותובנות כדי לפתח יכולת הוראה משמעותית של טקסטים. ניתן להשיג מטרה זו בתצפיות משותפות בשיעורים לתלמידים, בלימוד של חקרי מקרה או בתכנון משותף של הוראת טקסטים, תוך שימת דגש על שאילת שאלות.

שאלות המחקר

- כיצד נוכל לסייע לסטודנטיות המתכשרות להוראה במסלול העל-יסודי לתכנן שיעורים מעוררי חשיבה?
- במה תורם תכנון וביצוע שיעורים מעוררי חשיבה להבנה ולחשיבה של הסטודנטיות?

המחקר

המחקר שערכנו הוא מחקר פעולה, ולו שני עקרונות: א. ההתערבות או הפעולה הנמצאת במקרה המחקר, מבוצעת בידי האנשים החוקרים אותה, ולכן החוקרים מעורבים במחקר. ב. תהליך המחקר, שתכליתו שיפור תהליכים יישומיים, מוצג על פי רוב כמודל ספירלי; תחילתו בזיהוי נושא לטיפול וסופו בהצבת תכנית יישומית לשיפור (הכהן וזימרון, 1999). כמו כן, מחקר פעולה מאפשר בנייה של קבוצת עמיתים לומדת ומתפתחת (Feldman, 1996).

כמקובל במחקר פעולה, מחקרנו עוסק בתהליך התערבות ומטרתו היא להפיק לקחים ולתרום לשיפורה. ההתערבות נערכה בקרב סטודנטיות מתכשרות להוראה במסלול העל-יסודי והיא נועדה לסייע להן לתכנן מערכי שיעור טובים, ולהורות באופן שיעצים את החשיבה וההבנה שלהן ושל תלמידיהן. תהליך המחקר זימן לנו, החוקרות, דיאלוג פורה, ואפשר לנו ללמוד האחת מניסיונה של רעותה, באופן שקידם את התהליך ואותנו כקבוצה לומדת ומתפתחת. שיתוף הפעולה בינינו והתשומות ההדדיות הניבו פירות שאחד מתוצריהם הוא מחקר זה.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו שלושים סטודנטיות מן המסלול להוראה בחינוך העל-יסודי על פי החלוקה הבאה: 6 סטודנטיות להוראת עברית משנתון ג'; 12 סטודנטיות להוראת מתימטיקה משנתונים ב'–ג'; 12 סטודנטיות להוראת תנ"ך משנתון ב'. כל הסטודנטיות הכלולות במחקר משתתפות בעבודה המעשית בבתי ספר על-יסודיים, בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה כחלק מהכשרתן להוראה. הן דתיות, בשנות העשרים לחייהן, וכולן מתעתדות לעסוק בהוראה בתום לימודיהן במכללה.

כלים

נעשה שימוש במספר טכניקות וכלים לאיסוף הנתונים.

תלקיטים

כל הסטודנטיות התבקשו לתעד את מערכי השיעור שלהן ואת שהתרחש בהוראה בפועל. בתלקיט נאספו גם דפי העבודה והמשימות שהוכנו על ידן בעבור תלמידיהן. כמו כן הוא כלל גם ניתוח ורפלקציה שהתבצעו בשתי נקודות זמן בעקבות כל שיעור: הראשונה – לאחר תכנון מערך השיעור; השנייה – לאחר העברת השיעור בכתה.

הרפלקציה שהתבקשו הסטודנטיות לבצע התבססה על שאלות שהוכנו מראש. בשלב התכנון נשאלה השאלה: "איזו הבנה וחשיבה תרצי לקדם אצל התלמיד, ואלו פעולות תנקטי לצורך זה?". לאחר ההוראה בפועל נשאלו שתי שאלות נוספות:

- במה קידמת את ההבנה והחשיבה של התלמיד? התייחסי למיומנויות חשיבה שבהן הוא התנסה במהלך השיעור. הביאי דוגמאות רבות ככל האפשר.
- מה היית משפרת בשיעור כדי לקדם את ההבנה והחשיבה של התלמיד? התייחסי לשאלות ששאלת, למטלות שנתת, לדרכי ההוראה ולחומרים שבהם השתמשת תוך כדי השיעור. הביאי דוגמאות רבות ככל האפשר.

תצפיות בשיעורים

כחלק משגרת עבודתנו צפינו בשיעורים שהועברו על ידי הסטודנטיות שהשתתפו במחקר. אצל מרבית הסטודנטיות הסתפקנו בתייעוד בכתב. נוסף על כך, נבחרו 3 סטודנטיות מכל תחום דעת: תנ"ך, לשון ומתמטיקה, ששיעוריהן תועדו באמצעים אורקוליים. הן הדגימו שלוש רמות שונות של תפקוד בהוראה. מכל תחום דעת נבחרה סטודנטית מצטיינת, סטודנטית בינונית וסטודנטית בעלת כישורי הוראה נמוכים יחסית. הבחירה התבססה על היכרותנו עם הסטודנטיות ועל הערכה קודמת את תפקודן בהוראה.

שיחות משוב

כל מד"פית ערכה שיחת משוב עם הסטודנטיות שלה. השיחות התבצעו על פי עקרונות של קבוצת מיקוד, ומטרתן הייתה לבחון את תחושתן של הסטודנטיות אודות תרומת תהליך ההתערבות להתפתחותן המקצועית, וזאת כדי ללמוד עד כמה ההתערבות עונה על צרכיהן ועל צרכי ההוראה. קבוצות המיקוד נערכו בסוף כל סמסטר של שנת הלימודים תשע"ד.

תכתובת בין החוקרות ופרוטוקולים של ישיבות הצוות

לצורך תיעוד עקיב ורצוף של הנעשה בנינו אתר במודל (moodle) שאליו הוכנסו כל מסמכי המחקר: פרוטוקולים של הישיבות שנערכו בינינו, הערכות של מערכי שיעור שנבנו על ידי

הסטודנטיות, שיעורים שצולמו בווידאו ורפלקציות שנכתבו על ידי הסטודנטיות. החומרים כללו גם את התכתובת בינינו בנוגע לכלים שפיתחנו במסגרת ההתערבות, משימות שקבענו לעצמנו לצורך ההתקדמות בה ותוצאותיהן. נציין, כי מרבית המפגשים בינינו נערכו באופן סינכרוני ברשת (באמצעות תוכנת אילומינייט), ותועדו באמצעים דיגיטליים (איסוף הנתונים באמצעות האתר הקל על התייעוד והווה תשתית רחבה ונוחה למחקר המשך, אם יוחלט על קיומו של מחקר כזה).

מהלך המחקר

תהליך המחקר כלל שלושה שלבים:

- **שלב מקדים:** זיהוי בעיה, ניסוח מטרה וגיבוש שאלות המחקר
נקודת המוצא למחקר הייתה הקושי של הסטודנטיות לתכנן ולהפיק שיעורים שמבוססים על חשיבה והבנת עומק של התכנים הנלמדים. החלטנו לבדוק, אם ניתן לפתח כלי שיסייע לתכנון שיעורים מכווני חשיבה. כיוון שצוות המחקר כלל מדריכות פדגוגיות משלושת תחומי דעת תנ"ך, עברית ומתמטיקה, הצבנו שאלה נוספת: האם ניתן להשתמש בכלי אחד לצורך תכנון מערכי שיעור בתחומי הדעת השונים או שנדרשות "התאמות" לתחום הדעת?

- **שלב שני: מיפוי הקשיים**
לאחר איסוף נתונים ממערכי השיעור, מדו"חות הסטודנטיות ומהתצפיות בשיעורים הגענו למסקנה שבפנינו ניצבים מספר קשיים: א. היו סטודנטיות שלא הצליחו לרדת לעומקם של התכנים שהיו אמורות ללמד, ולכן התקשו בתכנון מערכי שיעור מעוררי חשיבה. ב. רוב הסטודנטיות העדיפו לבסס את תכנון השיעור על מערכים מוכנים, סטנדרטיים, במקום להתמודד עם האתגר שבהפקת מערך המבוסס על חשיבה עצמאית. ג. נוסף על כך, המורות המאמנות לא שיתפו פעולה עם ההתנסות בהוראה מעוררת חשיבה.

- **שלב שלישי: פיתוח "מרחבי שאילה" – כלי לשאילת שאלות**
לאור הקשיים שמופו בשלב הקודם, החלטנו לבחון מחדש את הספרות המחקרית הנוגעת בשאילת שאלות מעוררות חשיבה. בדיקתה העלתה, שהספרות מכוונת בעיקר לפיתוח חשיבה לוגית, בהקשר של תוכן נלמד, ופחות לפיתוח חשיבה רפלקטיבית, יצירתית וביקורתית. מסקנה זו עודדה אותנו לפתח כלי חדש לשאילת שאלות, שאותו כינינו – "מרחבי השאילה".

ממצאים

שאלת המחקר שהצבנו לעצמנו היא: כיצד נוכל לסייע לסטודנטיות לתכנן מערכי שיעור מעוררי חשיבה ולהורותם בפועל, באופן שיטפח בקרב הלומדים חשיבה והבנה. הקשיים שביטאו הסטודנטיות בתכנון מערכי שיעור כאלה, כמו גם היעדר כלים אופרטיביים בתחום של שאילת שאלות, עודדו אותנו לפתח כלי לשאילת שאלות בשיעור.
נתאר את סיפור התפתחותו של הכלי "מרחבי השאילה", את מבנהו ואת הממצאים שהתקבלו תוך כדי השימוש בו לצורך תכנון מערכי שיעור ולצורך ההוראה בפועל.

הרקע לפיתוח "מרחבי השאילה"

בשנת הלימודים תשע"ג החלו הסטודנטיות הלומדות במסלול העל-יסודי במכללה, להשתמש במחווה לשאילת שאלות, שפותח על ידי מדריכות פדגוגיות מהמסלול. מטרת המחווה היא לסייע לסטודנטיות לפתח את נטייתן לחשיבה ולתכנון מערכי שיעור מכווני חשיבה בעבור תלמידיהן. הוא היה מבוסס על שלוש טקסונומיות מקובלות לשאילת שאלות: "הטקסונומיה של בלוס" (1959), "ממדי ההבנה" (פיזה, 2013, OECD, 2009) ו"פרופיל מטלה" (עמיר ומישר, 2006).

בתחילת שנת הלימודים תשע"ד ביקשנו (שלוש מדריכות פדגוגיות משלושה תחומי דעת וחוקרת מתחום טיפוח החשיבה) לתכנן מחקר שיעקוב אחר עבודתנו עם הסטודנטיות ויסייע בעיצובה. כיוון שצוות המחקר כלל מדריכות פדגוגיות משלושה תחומי דעת, החלטנו לבצע מחקר פעולה שבו נוכל לעקוב באופן משמעותי אחר תהליך המחקר, להפיק תובנות, ליישם אותן בעבודתנו כמדריכות פדגוגיות חוקרות, להפיק תובנות חדשות וחזור חלילה. בשלב זה מטרת המחקר הייתה להמשיך לפתח את המחווה הקיים.

מאופי המחקר וממטרתו נגזרו שתי שאלות; האחת: כיצד ניתן לסייע לסטודנטיות לשכלל את מערכי השיעור שלהן ואת דרכי הוראתן באופן שיאפשר פיתוח חשיבה הן בקרבן והן בקרב תלמידיהן. השנייה: האם ניתן להשתמש במחווה אחת לתכנון מערכי שיעור בשלושה תחומי דעת שונים: תנ"ך, עברית ומתמטיקה?

המחווה נלמד במסגרת שיעורי ההתנסות בתנ"ך, בעברית ובמתמטיקה. לפני כל שיעור ובעקבותיו, התבקשו הסטודנטיות לכתוב משוב שנועד להעריך את תרומתו של המחווה לתכנון מערכי השיעור ולהוראתם בפועל. איסוף הנתונים נערך במספר שלבים; בראשון: נאספו השאלות שנוסחו על ידי הסטודנטיות במערכי השיעור שהן הכינו. בשני: נאספו נתוני המשוב של הסטודנטיות על התכנון וההוראה, בשלישי: נערכו צילומי וידאו של שיעורים בעבודה המעשית וברביעי: תועדו הערות שנכתבו על ידי המדריכות הפדגוגיות במהלך עבודתן עם הסטודנטיות ובמהלך הצפייה בשיעורים.

מניתוח שאלותיהן של הסטודנטיות למדנו על קשייהן בהבנת עומק של התכנים. רובן התקשו בהפעלת חשיבה עצמאית ובניסוח שאלות חשיבה הנוגעות לחומר הנלמד. מרביתן העדיפו להסתפק בכתיבת מערכי שיעור שגרתיים, שלא תרמו באופן משמעותי לפיתוח חשיבה. בתנ"ך ובמתמטיקה למדנו כי מרבית השאלות שנוסחו ושנשאלו בפועל היו שאלות סגורות, פשוטות, המכוונות להבנה בסיסית של התכנים הנלמדים. המצב בשיעורי העברית היה שונה במעט, ומערכי השיעור הדגימו מספר שאלות שאין להן תשובה אחידה, וכן שאלות שדורשת עיבוד רפלקטיבי וביקורתי של החומר הנלמד.

בעקבות הממצאים הללו הבנו, שעלינו לשנות את המחווה כדי לשפר את מיומנותן של הסטודנטיות בשאילת שאלות מעוררות חשיבה. בהסתמך על מקורות מספרות מקצועית, שעניינם מהי "שאלה טובה" ומהם מאפייניה (לדוגמה, פלד ובלום-קולקה, תשנ"ז; הרפז, 1999; 2008)

בנינו פרופיל של שאלות חשיבה שכלל שאלות פתוחות, שאינן מכוונות לתשובה אחת, שאלות המערערות על תפיסות מקובלות, ושאלות "מחוברות" הרלוונטיות לחיי הלומד ומעוררות רגש ולא רק היגיון קר. בשלב זה בחנו שנית את המחווון, שהיה מבוסס על טקסונומיות מקובלות, והגענו למסקנה כי בחלקו הגדול אינו הולם את פרופיל "השאלה הטובה" האמור, כיוון שהוא לא הנחה את הסטודנטית לניסוח שאלות פתוחות ומערערות. זאת ועוד, מרבית השאלות במחווון כוונו להבנת החומר הנלמד, ללא קשר לתפיסותיו ולעולמו של הלומד, וכמעט שלא נדרשה מעורבות רגשית של הלומד כדי להשיב עליהן.

כפועל יוצא, פיתחנו מחווון חדש: "מרחבי השאילה". לצורך פיתוח כלי זה, עבדנו "מלמטה למעלה" (bottom-up), דהיינו, יצאנו מנתונים בשדה המחקר ולא מן התיאוריה. זאת בניגוד למחווון הקודם שהיה מבוסס על טקסונומיות קיימות ולא על נתוני השדה. בשלב זה ניסינו לזהות מאפיינים משותפים ומאפיינים ייחודיים לכל השאלות במערכי השיעור שכבר נבנו, על מנת לחלק את השאלות לקבוצות מובחנות.

ממפוי השאלות בשלושת תחומי הדעת למדנו כי מערכי השיעור בתנ"ך ובמתמטיקה כללו בעיקר שאלות מרמות חשיבה שונות, שנגעו לטקסט ולא דרשו מן הלומד לבחון את עולמו ואת חייו שלו בהקשר של החומר הנלמד. לעומת זאת, בלשון הופיעו, בחלק ממערכי השיעור, שאלות שדרשו חשיבה רפלקטיבית, בדיקה והערכה של תפיסות ואמונות אישיות ביחס לחומר הנלמד, וכן בדיקה של הרלוונטיות של התוכן הנלמד לחיי הלומד. המפוי של השאלות במערכי השיעור בשלושת תחומי הדעת הוביל לזיהוי שלוש קבוצות של שאלות, או שלושה "מרחבי שאילה".

"מרחבי השאילה": ייחוד ומאפיינים

באמצעות ניתוח מערכי השיעור זיהינו שלושה "מרחבים" של שאלות שאלות:

- **מרחב הטקסט:** כלל שאלות ברמות חשיבה שונות הנוגעות לפרטי הטקסט הגלויים והמשתמעים, ללא כל קשר לתפיסותיו ולאמונותיו של הלומד. מרבית השאלות שנהוג לשאול בשיעורים שייכות למרחב זה ולכן הן מופיעות בכל הטקסונומיות הקיימות בספרות המחקרית (כגון: הטקסונומיה של בלום וטקסונומית ממדי ההבנה של פיזה).
- **המרחב האישי:** כלל שאלות המכוונות את הלומד להתבוננות פנימית ומסייעות לו לבחון את עולמו ואת תפיסותיו. שאלות במרחב האישי לא היו קשורות באופן ישיר לטקסט הנלמד, ולכן הלומד לא היה צריך להישען על הטקסט בבואו להשיב עליהן. יתרון של שאלות במרחב האישי הוא בכך שהן "מכינות את הקרקע" ללימוד הטקסט. לדוגמה, בשיעור בתנ"ך, שעסק בהבטחה לאברהם, נשאלו שאלות כגון: "באלו נסיבות הבטיחו לך הבטחות?", "כיצד ההבטחה השפיעה על הקשר בינך לבין המבטיח?". שאלות אלו שייכות למרחב האישי, וכאמור, הן מכינות את הלומד לקראת לימוד הטקסט, מסייעות לו לראותו כרלוונטי לחייו ולהבינו מתוך עולמו הפנימי.

● **מרחב הדיאלוג:** כלל שאלות המכוונות את התלמידים להתבונן בטקסט מנקודת מבטם האישית והייחודית ומאפשרות להם להפיק ממפגש זה בין עולמם לבין הטקסט לקחים לחייהם. במרחב זה ניתן להבחין בין שני סוגי שאלות: שאלות היוצאות מן הלומדים אל הטקסט ושאלות היוצאות מן הטקסט אל הלומדים.

שאלות המכוונות מן הלומדים אל הטקסט תובעות מן הלומדים לפנות אל ניסיונם האישי ואל הידע הפרטי והפרקטי שלהם ולהסתייע בו לצורך הבנת הטקסט, ובכך הן מעשירות את הדיון בטקסט ומרחיבות את משמעותו בעיני הלומדים. לדוגמה: בשיעור במתמטיקה שאלה אחת הסטודנטיות את סדרת השאלות הבאה: "האם קרה לכן שהייתן צריכות לקנות קופסה כדי להכניס בה דברים? כיצד החלטתן מהו הגודל של הקופסה שעליכן לקנות? האם ניתן ליישם את השיטה הזו בפתרון הבעיה שלפניכם?". שאלות כאלו תובעות מהלומדים להשתמש בניסיונם האישי כדי להבין את הבעיה הניצבת בפניהם ולפתור אותה. הן מחברות את הלומדים לנושא הנלמד ותורמות להבנתו.

בשיעור בתנ"ך, שעוסק במפגש בין יוסף לאחיו במצרים, נשאלה השאלה: "כיצד יכול יהודה לשכנע את יוסף לשחרר את בנימין?". שאלה זו דורשת מן הלומדים לבדוק באלו אסטרטגיות הם עצמם משתמשים בבואם לשכנע אחרים, וכך באלו אסטרטגיות השתמשו אחרים על מנת לשכנע אותם בדבר מה, ולהקיש מניסיונם זה על המצב שמתואר בטקסט הנלמד. התבוננות זו מעשירה את משמעותו של הטקסט, וכאשר הטקסט נלמד בקבוצה שבה כל לומד מביא מניסיונו שלו בסוגיה שעל הפרק, הטקסט נתרם שבעתיים.

שאלות המכוונות מן הטקסט אל הלומדים פועלות בכיוון הפוך; מטרתן להפיק תובנות מתוך הטקסט ולהעשיר את עולמם של הלומדים ואת הפרקטיקה שלהם. לדוגמה, בשיעור בעברית, שעסק בכתיבה טיעונית, שאלה הסטודנטית בסוף השיעור: "במה קידמה אותך הכתיבה הטיעונית?". שאלה זו סייעה לתלמידות לבחון את תרומת השיעור להתפתחותן האישית והמקצועית. באופן דומה, בשיעור תנ"ך, שעוסק בדילמה מוסרית המופיעה בכתובים, ניתן לשאול: "אילו דילמות מוסריות מתעוררות אצלכן בעקבות קריאת הפסוקים? והאם הייתן מתמודדות עם הדילמה באופן המוצע בטקסט?".

"מרחבי השאילה" יוצא לשדה

לאחר זיהוי שלושת מרחבי השאילה ומיפוי השאלות, השייכות לכל אחד מהם, שבנו אל הסטודנטיות, הצגנו בפניהן את הכלי החדש, וביקשנו מהן לתכנן את מערכי השיעור בהתאמה לשלושת המרחבים. כמו כן, תרגלנו איתן שאילת שאלות במרחבים השונים בהתאם לתכנים שהן התבקשו ללמד. מטבע הדברים מרבית השאלות שנשאלו היו במרחב הטקסט. כדי להרחיב את מנעד השאלות שלהן, הסטודנטיות התבקשו לנסח לכל שאלה ששאלו במרחב הטקסט, שאלה מקבילה בשני המרחבים האחרים. תהליך זה של פיתוח הכלי וההתנסות בו, הן על ידינו הן על ידי הסטודנטיות, נמשך לאורך כל הסמסטר השני של שנת הלימודים, וסייע לנו לחדד את ההבחנה בין

שלושת מרחבי השאילה, למפות את השאלות השייכות לכל מרחב ולהרחיב את מנעד השאלות בכל אחד מהם.

תוך כדי התהליך למדנו, שלכל אחד מן המרחבים יש שפה משלו, כך שניתן להעביר שאלה ממרחב אחד למשנהו באמצעות שיבוץ ביטויים ייחודיים לשפת המרחב האחד בשאלה שהועברה למרחב האחר, וזאת בלי לשנות את תכן השאלה. לדוגמה, מצאנו, כי שאלה ממרחב הטקסט יכולה להפוך בקלות לשאלה ממרחב הדיאלוג על ידי הוספת הביטוי "מה דעתך [...]", כשתכן השאלה נשמר למרות התוספת. שינוי טכני לכאורה בנוסח השאלה מייצר ציפייה חדשה מן הלומד, ומזמן למידה משמעותית. לדוגמה, אחת הסטודנטיות שאלה בשיעור בעברית: "מהי הטענה המרכזית של הכותב?". בשאלה זו חבוייה ההנחה שטענת הכותב מופיעה בטקסט או משתמעת ממנו בבירור. לכן הציפייה היא שהתלמיד יחליץ את המידע מתוכו. הוספת המלה "לדעתך" ("מהי, לדעתך, הטענה המרכזית של הכותב?") משנה את הציפייה של הלומד, ומזמינה אותו לבדוק כיצד הוא תופס את טענת הכותב. משאלה זו משתמע, שניתן להבין את דברי הכותב ולהעריכם בצורות שונות, ולכן היא מזמנת דיאלוג בין הלומד לבין הטקסט. באמצעות שינוי קל, טכני לכאורה, הפכה, אפוא, שאלה ממרחב הטקסט לשאלה ממרחב הדיאלוג. השאלה החדשה, הכוללת את המלה "לדעתך", או מילים דומות לה במשמעותן ובהוראתן, מעצימה את הלומד ונותנת לו "מקום" במפגש עם הטקסט. צורת השאלה והביטויים המשובצים בה עשויים, אפוא, לקבוע את שיוכה למרחבים השונים.

שאלות "פתוחות" המתחילות בביטויים כמו: "האם יש לכן דרך לפרש [...]?", "מה אתן מציעות בנוגע [...]?", "מה דעתכן על [...]?" שייכות למרחב של הדיאלוג בין הלומד לבין הטקסט בעוד ששאלות שמתחילות בביטויים כמו: "כיצד ניתן להבין?", "מהי הדרך לפתור [...]?", "מה צריך לעשות כדי [...]?" "מה ההבדל בין [...] לבין [...]?" שייכות למרחב הטקסט. אלו שאלות "סגורות" משום שמשמע מהן כי יש תשובה נכונה אחת בלבד, שאינה מושפעת, או שאינה קשורה לעולמו של הלומד.

נציין, שמעבר ממרחב אחד למשנהו באמצעות שימוש בביטויים מעולם המושגים של המרחבים שונים היא מיומנות פשוטה, שניתן ללמדה בקלות יחסית. יתר על כן, יתרונה בכך שהיא תורמת ליצירת עניין בשיעור ולהפעלת חשיבה גבוהה בקרב הלומדים, משום שהיא מאפשרת להם לנוע בין הטקסט לבין עולמם שלהם, במקום להישאר במקום אחד – במרחב הטקסט.

רמה גבוהה יותר של מעבר בין המרחבים כרוכה בהפעלת חשיבה מעמיקה בהקשר של התכן הנלמד. רמה זו של שאילת שאלות אינה מכוונת ל"שינויים קוסמטיים" המסתכמים בשיבוץ ביטוי זה או אחר בגוף השאלה, ובמסגרת ההדרכה לסטודנטיות שלנו ניסינו לסייע להן לפתח שאלות ברמה זו. בתנ"ך, לדוגמה, אחת הסטודנטיות שאלה: "באלו מקרים התורה מתארת את סיפור המקרה בפרטי פרטים?". ביקשנו למצוא שאלות שניתן לשאול באותו הקשר השייכות למרחבים אחרים. במרחב האישי הציעה הסטודנטית את השאלה: "באלו מצבים את מספרת משהו בפרטי

פרטים? ובמרחב הדיאלוג היא הציעה: "מה את לוקחת מן הדיון לחיידך?". ניתן לראות כי שאלות אלו שונות מן השאלה המקורית שנמצאת במרחב הטקסט. עם זאת, הן קשורות אליה בתכנון, ולכן ניתן לשאול אותן באותו ההקשר שבו נשאלה השאלה המקורית.

"מרחבי השאילה" בעיני הסטודנטיות ובעיני צוות המחקר

שאלת המחקר השנייה הייתה: במה תורם תכנון וביצוע שיעורים מעוררי חשיבה להבנה ולחשיבה של הסטודנטיות? מהמשוב של הסטודנטיות ביחס ל"מרחבי השאילה" למדנו כי השימוש בכלי סייע להן לתרגם את המטרה "פיתוח חשיבה בשיעור" לכלל מעשה, או כפי שניסחה זאת אחת הסטודנטיות:

זה בעצם לצאת מהמקום שלך ולחשוב אחרת. ידעתי שצריך לעודד חשיבה, אבל לא ידעתי איך לעשות את זה בפועל.

נוסף על כך, הסטודנטיות אמרו שהשימוש ב"מרחבי השאילה" מטפח את כשרי ההתבוננות והמודעות העצמית. לדוגמה, סטודנטית אמרה:

ורק כשמעבירים שיעור ובונים מערך שיעור בעצמך אתה מגיע למרחב השלישי [מרחב אישין] שצריך לעשות חיפוש אצלו.

זאת ועוד, מדברי הסטודנטיות השתמע, שהשימוש ב"מרחבי השאילה" סייע להן לשאול שאלות שתרמו ליצירת תחושת מסוגלות בקרב תלמידים, למעורבותם בשיעור ולהכרה ברלוונטיות של החומר הנלמד לחייהם.

אנחנו חושבים שהילד צריך לחשוב על דרך מסוימת, ויש אפשרויות לחשוב על דרך חשיבה אחרת. התלמיד רואה שהוא יכול להפעיל את החשיבה שלו, זה נותן לו גם ביטחון אישי. מוסף גם משמעות לחיי היום יום, למה אני צריך ללמוד את זה.

יש הבדל בין שאלה שאתה נותן לתלמיד את הסיטואציה מחיי היום יום, לבין שאלה ששואלת איפה אתה נתקלת, הוא צריך ל"נבור", לחפש אצלו בראש, והוא צריך לקשר להרבה סיטואציות, למצוא את המתאימה ביותר מתוך כל הסיטואציות שהוא מכיר. לכן צריך להבין את החומר יותר טוב, השליטה שלו צריכה להיות שלמה.

נוכחנו לדעת גם, שהסטודנטיות תפסו את "מרחבי השאילה" ככלי להערכת הישגים, ולא רק ככלי לשאלת שאלות מעודדות חשיבה. בהקשר זה אמרה אחת הסטודנטיות:

כשאני שואלת שאלה באחד המרחבים, ובמיוחד במרחב האישי, זו בדיקה בשבילי עד כמה הוא מבין מה אני לימדתי, זה כמו הערכה חלופית עבורי, אם הוא יכול לעשות העברה לתחום משלו. נראה, אפוא, שהסטודנטיות סבורות, כי הן ותלמידיהן נתרמים מן השימוש שהן עושות ב"מרחבי השאילה" בתכנון השיעור, בהוראתו הלכה למעשה ובהערכת הישגי התלמידים. הסטודנטיות חוות את "מרחבי השאילה" ככלי שמאתגר ומשפר את החשיבה, ולא רק במובן הלוגי-רציונלי, אלא בעיקר בהיבטים של ביקורת וחשיבה רפלקטיבית.

דיון

על רקע הדגש, הניתן היום לחינוך החשיבה וללמידה משמעותית, מחקרנו בחן דרכים שבאמצעותן מדריכות פדגוגיות יכולות לעודד חשיבה בקרב סטודנטיות להוראה במסלול העל-יסודי ולהנחות אותן לפיתוח חשיבה בקרב תלמידיהן.

במפגש בין חומרי הלימוד לבין תלמידי בית הספר, ובמפגש של פרחי ההוראה עמם, איתרנו בעיה של היעדר שאלות חשיבה. אחת מסוגיות המשנה של בעיה זו קשורה להשפעת המורה על פיתוח תכנית הלימודים. המדריך הפדגוגי ניצב מול פרדוקס: מחד גיסא, יעדי הלימוד מובחנים ומוצהרים לעין כל, ומאידך גיסא, מעשה ההוראה תלוי באישיותו של פרח ההוראה. מודל ההדרכה מגלם את כוחו של המדריך הפדגוגי – בידע, בחשיבה, בדיאלוג ובהפקת תובנות.

בעיה נוספת, שבפניה עומד המדריך הפדגוגי, היא הצורך להתמודד עם הידע הרב המצוי סביבנו בספרי הלימוד ובאתרים שונים במרחבי המרשתת. בעידן זה נדרש שימוש בדרכי הוראה מגוונות שיתנו ביטוי להבנה, לחשיבה, להבעה וליצירתיות של התלמיד. שינוי זה מחייב את המורים למקד את דרכי הוראתם ולהפוך את הלמידה למשמעותית ומעמיקה, כלומר ליישם דרך הוראה המעודדת חשיבה ביקורתית ורפלקטיבית.

המחקר הוביל לפיתוחו של כלי חדש – "מרחבי השאילה" – שמעודד הוראה המכוונת לחשיבה ביקורתית ורפלקטיבית. יתר על כן, מצאנו כי השימוש ב"מרחבי השאילה" רלוונטי ואפקטיבי בשלושת תחומי הדעת: תנ"ך, עברית ומתמטיקה, וזאת אף על פי שתחומי דעת אלו שונים זה מזה באופיים.

בהוראת תנ"ך לשאלות חשיבה יש ערך רב. על פי רוב מורי התנ"ך עסוקים בתכנים מסועפים (שפה, סיפור, חוק, סוגות, השקפה), ומעטים מהם נוגעים בשאלות חשיבה. (Ilus & Rich, 2003). לאור המשבר שהתחולל בשנים תש"ע-תשע"ד בבחינות הבגרות בתנ"ך ולנוכח הרחבת לימודי השפה במשרד החינוך, מצאנו ששאלות החשיבה ראויות להיות נקודת מוצא בהדרכה הפדגוגית בתנ"ך. ממצאי המחקר מלמדים שהעיסוק בשאלות חשיבה מרענן את ההדרכה הפדגוגית בתנ"ך ומסייע בהסדרתה ובארגונה. יתר על כן, מערכי השיעור של הסטודנטיות היוו דוגמה למורות שצפו בהן, ואף הן עצמן נתרמו מהם.

בהוראת העברית הציע משרד החינוך ליישם למידה משמעותית בתחום החקר, שבה המורה מכוון את התלמידים לחקור את עקרונות החומר הנלמד ולגלותם בכוחות עצמם, מתוך כוונה לטפח לומד עצמאי בעל מסוגלות לחשיבה מעמיקה, הבנה רחבה, יכולת כתיבה עיונית, הסקת מסקנות, הבעת דעה וכיו"ב. משרד החינוך החל לנקוט שיטה זו החל בשנת תשע"ד (חוזר מפמ"ר תשע"ד/1 במקצוע העברית), כשהמגמה היא לטפח למידה התורמת לשליטה טובה במיומנויות הלימודיות והאורייניות השונות וכד בבד תורמת גם לפיתוח החשיבה של התלמיד והמורה.

גם בקרב מורי מתמטיקה התעורר צורך בטיפוח חשיבה. נשר והרשקוביץ (2004) מצאו כי קיים קונפליקט בין הידע הפדגוגי לבין הידע התכני של מורים למתמטיקה. מבחינה פדגוגית המורים

יודעים שעליהם לגלות גמישות ויצירתיות בהוראה, אולם הדבר אינו עולה בקנה אחד עם תכניות הלימוד הקיימות. בהקשר זה טוענת גם זוהר (2012), כי חשיבה אינה באה לידי ביטוי בצורה משמעותית בתכניות הלימוד ובשיטות ההוראה והלמידה הנוכחיות.

כמדריכות פדגוגיות בבתי הספר, אף אנו עדות לכך שהמורים מהווים מקור כמעט בלעדי להעברת ידע, ותורמים באופן חלקי לפיתוח חשיבה בקרב תלמידיהם. גם הסטודנטיות המתכשרות להוראה אינן מודעות לכך, שעליהן לשמש כמנחות וכמובילות חשיבה יותר מהיותן מקור לידע. הנחתינו הייתה, שתכנון נכון של השיעור באמצעות שאילת שאלות המכוונות למרחבים השונים – מרחב הטקסט, מרחב הדיאלוג והמרחב האישי – תסייע לנו להנחות את הסטודנטיות להרחיב את דרכי התשואל שלהן במהלך השיעורים ובכך לשנות, ולו במעט, את דרכי ההוראה המסורתיות. כל זאת באמצעות בניית מערכי שיעור מעוררי חשיבה בקרב תלמידותיהן. כמו כן, לדעתנו, על ידי פיתוח הידע הפדגוגי של הסטודנטיות תרמנו להעמקת הידע התוכני שלהן. תהליך זה לווה בתחילתו בקשיים, תהיות וספקות, אך לאחר ההתנסות בשאילת השאלות, החלה להסתמן הצלחה ותחושה חיובית של קידום חשיבה ועידודה.

המשוב של הסטודנטיות והחווייה האישית שלנו כחוקרות במהלך הפיתוח וההתנסות בכלי מצביעים על תרומתו לפיתוח חשיבה, להפקת משמעות ולהבנה. נראה, אפוא, ששימוש ב"מרחבי השאילה" מנכיח את שפת החשיבה במערכי השיעור של הסטודנטיות, ומעודד חשיבה והבנה. כתוצאה מכך הכלי משפיע על רמת הידע שלהן, על טיב הוראתן ועל תפיסתן החינוכית. למעשה בתהליך המחקר יצרנו לא רק כלי לשאילת שאלות מעודדות חשיבה, אלא גם מודל להדרכה פדגוגית ברוח הקונסטרוקטיביזם. הדרכה כזו מביאה בחשבון שלושה גורמים: החומר הנלמד – "הטקסט", הלומדים, ויחסי הגומלין בין הלומדים לבין הטקסט. נראה לנו שמודל זה של הדרכה פדגוגית מתאים למטרות ולצרכים של מערכת החינוך ושל הכשרת המורים, אשר תוארו לעיל בסקירת הספרות.

הדרכה פדגוגית המבוססת על "מרחבי השאילה" מקנה לסטודנטית הרגלים של עיון ושימוש בטקסטים לצורכי ההוראה. כל טקסט הוא למעשה נוסח כתוב של חומרי לימוד, כלים ללמידה, שיטות, עקרונות לפיתוח חשיבה בשיעורים, מערכי שיעור, דפי עבודה ועוד. כאשר המדריכה הפדגוגית בכל תחום דעת – מתמטיקה, תנ"ך, מדעים או עברית – משתמשת בטקסט ושואלת שאלות לגביו, היא תורמת להעלאת רמת החשיבה של הסטודנטית. מפגשים עם טקסטים מהסוגות השונות והבעה בכתב בסוגות שונות מסייעים לסטודנטיות לבטא מחשבות, רעיונות, רגשות ודעות. בכך הופכת ההדרכה הפדגוגית להדרכה המדגישה ביטוי אישי ומודעות עצמית ומטפחת סטודנטית "עצמאית, ביקורתית ובעלת תרבות דיבור" (תכנית הלימודים בעברית לבתי הספר העל-יסודיים, תשס"ג, עמ' 40)

בהוראת תנ"ך: מוערך מרחב הטקסט כרום פסגת לימודי התנ"ך. שאיפת תכנית הלימודים מוגדרת בהתמצאות, בזיכרון פסוקים, יצירת זיקה בין פרקים, השוואה, הרחבת מסד נתונים ועוד. מבחר

עצום זה של יעדים מלמד וודאי על השאיפה החינוכית שגלומה בהוראתו: "ללמוד וללמד" לאמור, לדעת, לזכור, לשנן. אין עוררין על כך שללא מרחב טקסטואלי הוראת המקרא חסרת משמעות, ברם, מרחב זה מותנה בחיבור לשני המרחבים האחרים: הדיאלוג והאישי. אין לו משמעות במנותק מהמרחבים האחרים. השינוי הגדול שהתרחש בהוראת לימודי תנ"ך בעקבות השימוש ב"מרחבי השאילה" מקורו בעובדה ששיח הלימודים חניך אותנו מחדש להידברות עם יחידות הלימוד. כאן, לראשונה, הסטודנטיות חדלו מלחשוש מלימוד התנ"ך. אם עד כה העזו הסטודנטיות להביא דברים ששמעו או קראו "בשם אומרם", מפי בעלי סמכות, הרי ההתעמקות השיטתית בכתובים, באמצעות שאילת שאלות משלושת מרחבי החשיבה, ייסדה לראשונה גישה בלתי אמצעית לכתובים. הסטודנטיות הפסיקו להתחקות אחר "פנינים" בכתבי אחרים וניגשו ללמידה באופן אישי ואוטנטי. אמנם עיקר הדגש היה בשינוי הפנימי שהסטודנטיות עשו בלמידה ובחשיבה שלהן, אך משם הדרך להוראה מטפחת חשיבה ומרובת משמעות הייתה קצרה.

בהוראת עברית: המרחבים השונים משלבים בין שאלות על הטקסט, הדורשות איתור מידע ואחזורו, פרשנות והיסק והערכה וביקורת, כפי שנקבע עפ"י פיז"ה (2013), לבין צורכי השעה של משרד החינוך: למידה משמעותית תוך מתן מענה לשונות, כלומר למגוון דרכי החשיבה של התלמידות ולעידוד כל רעיון של חשיבה מבלי לפסול אותו. מרחב הדיאלוג והמרחב האישי ב"מרחבי השאילה" עונים על צרכים אלו בכך שהם מאפשרים ביטוי עצמי ואוטנטי.

בהוראת מתמטיקה: בניגוד להוראת מקצועות אחרים, השימוש במרחבים – הדיאלוג והאישי – אינו אפשרי תמיד. לעיתים ישנה מטרה ספציפית לשיעור, דוגמת לימוד אלגוריתם, שהוראתו מותנית בשיקולים טכניים, כמו מגבלת זמן ואילווצים אחרים שמקורם בתכנית הלימודים. אילווצים אלה מונעים מהמורה לנהל שיח של שאלות שאינו ממרחב הטקסט. עם זאת, ברור כי שימוש בשאלות ממרחב הדיאלוג ומן המרחב האישי תורם ללומד והופך אותו לחלק בלתי נפרד מחומר הלימוד, ואף יוצר אצלו הנעה ועניין בלימוד.

נראה, כי ייחודו של הכלי "מרחבי השאילה" הוא בהעלאת המודעות לצורך בשאילת שאלות שהן מעבר למרחב הטקסט, לאמור, שאלות במרחב הדיאלוג ובמרחב האישי הנוגעות בלומד עצמו, ובכך יוצרות משמעות עבורו ומניעות אותו ללמידה. יחד עם זאת, השימוש במרחב הדיאלוג ובמרחב האישי אינו קל כלל ועיקר, ולכן יש להמשיך לחקור אותו, במקביל לשימוש בו.

המרחב האישי, הוא חלק בלתי נפרד מההדרכה הפדגוגית, היות שהוא נוגע לרפלקציה שהסטודנטית נדרשת לבצע במשך כל תקופת ההכשרה שלה. באמצעות הרפלקציה הסטודנטיות אמורות לבדוק כיצד ההדרכה וההתנסות בהוראה תורמות להתפתחותן המקצועית. בניגוד לשני המרחבים הקודמים, הטקסטואלי מחד גיסא והדיאלוג מאידך גיסא, הלמידה במרחב האישי נוסקת וממריאה לעולמות פרטיים. יש בכך כדי לבטא את השפעת התהליך בעבודה המעשית על התפתחות האישי של הסטודנטית. נקודת המוצא של עבודתנו עם הסטודנטיות במרחב הזה היא שיש לנהוג בגישה חיובית, דהיינו: לחזק את הסטודנטית, לעזור לה לסלול את דרכה שלה בלימוד

ובהוראה. לכן, עלינו להרבות בקשב ולמעט בדיבור, ליצור מסגרת של שיחה אישית תדירה. זוויות הראיה של הסטודנטיות הן רבות, עד כדי כך שלעיתים כמספר הסטודנטיות כן מספר גישות ההוראה. תפקידה של המדריכה הפדגוגית לסייע לסטודנטית בקריאת הכיוון שלה עצמה ולעגן את מטרתיה בפעילויות למידה שיסייעו להגשימן. המעבר מן הנושא הנלמד אל התחום האישי, הסובייקטיבי, אינו קל למורה הוותיק ולמדריכה הפדגוגית, קל וחומר שאינו קל לסטודנטית להוראה. ראיית התלמיד כמי שניתן לחלוק עמו בידע, ולא כמי שנחשב מתוקף היותו תלמיד חסר ידע חדש, היא ראייה העומדת בבסיסה של תיאוריית התלמיד במרכז. התלמיד הוא זה שאמור להיות פעיל ולהעמיק את חשיבתו (חלאבי ובהגון, 2003). הלמידה במרחב האישי נעשית מתוך עולמו של התלמיד ובשיתופו המלא, ולכן היא הופכת ללמידה פעילה הנשמרת לאורך זמן. לפיכך כדי להביא את הסטודנטית למעורבות בלמידה ולהצלחתה בהוראה חשוב לטפח את הלימוד במרחב האישי.

סיכום

הטמעת השימוש ב"מרחבי השאילה" היא תהליך ממושך, מורכב ורצוף התנגדויות, שכן הוא כרוך בשינוי דפוסי חשיבה ובאימוץ דרכי הוראה שונות וחדשניות בקרב סטודנטיות ומדריכות פדגוגיות כאחד. עם זאת, נוכחנו לדעת כי שכרו של התהליך בצדו, והתרומה הנשקפת ממנו רבה לאין ערוך מן הקשיים הכרוכים בהטמעתו. תרגול והתנסות הם המפתח להצלחה, ובעזרתם משתכללת יותר ויותר מיומנות שאילת השאלות במרחבים השונים. התנסותנו כמדריכות פדגוגיות בפיתוח ויישום "מרחבי השאילה" בתכנון מערכי שיעור המחישה לכל אחת מאתנו כיצד חיבור השאלות משמש בסיס ללמידה קונסטרוקטיביסטית ועוגן עבור הסטודנטיות לתכנון השיעורים שלהן. נוכחנו לדעת שבאמצעות "מרחבי השאילה" ניתן לעורר חשיבה גבוהה, הן ברמת הסטודנטיות והן ברמת התלמידים בבתי הספר.

יתר על כן, אנו סבורות כי ניתן להשתמש ב"מרחבי השאילה" בכל מרכיבי ההוראה והלמידה: החל בתכנון שיעור, דרך ההוראה בפועל וכלה בהכנת משימות ולמידה לקראת בחינות. נושא "ההערכה החלופית" תופס מקום מרכזי בשיח החינוכי, ובעיקר עקב כישלונה של הערכה באמצעות בחינה לשקף למידה משמעותית. אנו סבורות, כי שימוש ב"מרחבי חשיבה" לצורך הכנת בחינות עשוי להוות חלופה טובה ל"הערכה חלופית", שכן הוא תובע מן הלומד לעבד את החומר הנלמד באופן ביקורתי ורפלקטיבי, ובכך הוא משיג את המטרה שלשמה פותחו שיטות שונות של הערכה חלופית. זאת ועוד, אנו סבורות שכשם שיש לשאוף להקניית ההרגל לחשוב בשיעורים, יש לשאוף להקניית ההרגל לחשוב מחוץ לשיעורים, ובין השאר גם במהלך ההכנה לקראת בחינות. במילים אחרות: לדעתנו יש להרגיל את התלמידים לענות על מבחנים הדורשים עיבוד פעיל, אישי וסובייקטיבי של החומר הנלמד במקום, להרגילם לשנן את החומר לקראת הבחינה ולהתייחס אליו בבחינת "כזה ראה וקדש".

אמנם, בשנים האחרונות מסתמנת מגמה של טיפוח חשיבה בשיעורים, אך התהליך עדיין רחוק מלהיות מושלם. חשוב להתמקד בנושא כבר בשלב ההכשרה להוראה, ולעשות זאת תוך כדי דיאלוג עם הסטודנטים להוראה, שיש הרואים בהם נושאי דגל החדשנות והמחקר האקדמי. אנו ממליצים אפוא להשתמש ב"מרחבי שאילה" הן כמודל להדרכה פדגוגית ברוח קונסטרוקטיביסטית, המשתפת את הסטודנטיות בעיצוב הידע הנלמד, והן כמודל לשאילת שאלות המכוונות לחשיבה ולהבנה של תכנים.

כחוקרות את הכשרת המורים אנו שואלות: האם אוכלוסיית המורים הקיימת כיום מסוגלת להוביל את השינויים הנדרשים בהוראה? אין ספק שבקבוצות תהליכים של פיתוח מקצועי חלק ניכר מהמורים מאמצים בהצלחה את דרכי העבודה הדרושות כדי לעסוק בהבניית ידע, הבנה מעמיקה וחשיבה. עם זאת, נראה כי עדיין קיימת בבתי הספר הנטייה לעסוק בהקניה ובהוראה של ידע במקום לעסוק בטיפוח חשיבה. לכן הטמעת השימוש ב"מרחבי שאילה" עשוי לסייע למכשירי המורים, למלא את המשימה החשובה והמאתגרת שבפניה הם עומדים.

מקורות

- אבינון, י' (2014). להיות מורה משמעותי. תל-אביב: **ביטאון מכון מופ"ת**, 52, 29–32.
- ארגז, א' (2014). רק את עצמי ללמד ידעתי: הוראה משמעותית והכשרת מורים משמעותיים. תל-אביב: **ביטאון מכון מופ"ת**, 52, 50–56.
- בלום, ב' (1956) **טקסונומיות של מטרות חינוכיות**. ניו-יורק, קולג' אונברסיטי.
- גלילי-שכטר, ע' (2014). האם ניתן להכשיר מורים להוראה משמעותית של טקסטים. תל-אביב: **ביטאון מכון מופ"ת**, 52, 14–20.
- דו"ח חינוך לחשיבה (2009). **אופק פדגוגי 2006–2009**. מסמך המזכירות הפדגוגית. ירושלים: משה"ח. הכהן, ר' וזימרון, א' (1999). **מחקר פעולה, מורים חוקרים את עבודתם**. תל-אביב: כליל, מכון מופ"ת.
- הרפז, י' (1999). **הפדגוגיה של שאילה: להמציא שאלות פוריות. חינוך החשיבה**, 18.
- הרפז, י' (2008). **המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה**. תל-אביב: ספריית הפועלים.
- זוהר, ע' (2012). מטרות החינוך במאה ה-21 ופיתוח החשיבה במקומות שונים בעולם. **קריאת ביניים**, 19, 11–14.
- חלאבי, ר' ובהגון, ב' (2003). **דידקטיקה וחשיבה: חינוך לחשיבה ביקורתית ורפלקטיבית במהלך הקניית דרכי הוראה. דפי יוזמה**, 2, 77–91.
- משרד החינוך (תשע"ד/1). חוזר מפמ"ר במקצוע העברית, מתוך אתר מפמ"ר עברית: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Ivrit/Mshulchan
- נשר, פ' והרשקוביץ, ש' (2004). חינוך מקצועי של מורים למתמטיקה בבית הספר היסודי. בתוך גורי-רוזנבלט, ש' (עורכת), **מורים בעולם של שינויים, מגמות ואחרים**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- סדן, מ' (2014). מה ניתן ללמוד מצירוי המערות על למידה משמעותית בהכשרת מורים. תל-אביב: **ביטאון מכון מופ"ת**, 52, 32–39.
- עמיר, ע' ומישר, מ' (2006). הדיאלוג עם הטקסט הלימודי. **קריאת ביניים – ביטאון למורי מדע וטכנולוגיה בחט"ב**, 10, 7–11.
- פירשטיין, מ' וינברגר, י' וסטינגר, מ' (2005). **"בשיעור הזה חושבים" – הכשרת מורים עתירת חשיבה**. מכללת אורנים – היחידה למחקר ועריכה, מס"ע, פורטל תוכן בהוראה והכשרת מורים, מכון מופ"ת.

- פיז"ה, (2013). *חוברות מיצ"ב משרד החינוך*. מתוך: אתר משרד החינוך:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimBenLeumiyim/OdotPisa.htm>
פירון, ש' (2014). דבר שר החינוך. *ביטאון מכון מופ"ת*, 52, 3.
פלד, נ' ובלום-קולקה, ש' (תשנ"ז). דיאלוגיות בשיח הכיתה, *חלקת לשון*. 24, 28–61.
ת"ל, (תשס"ג). *תכנית הלימודים בעברית לבתי הספר העל יסודיים*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות,
האגף לתכניות לימודים.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890–1980*. New York: Longman.
- Feldman, A. (1996). Enhancing the practice of physics teachers: Mechanisms for the generation and Sharing of Knowledge and understanding in collaborative action research, *Journal of Research in Science Teaching*, 33(5), 513–540.
- Ilus, S., Rich, Y. (2003). Perceptions of the purposes of education among religious teacher education students in Israel. *Religious Education*, 98 (2), 180-196.
- OECD, (2009). PISA 2009 Assessment Framework: Key competencies in reading, mathematics and science. <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>, retrieved November 2010.

הטכס בגן הילדים בשליחות לאומית-דתית

אורנה שניידר

הטכסים בעיני האנתרופולוגים משקפים את תמצית ההוויה החברתית-תרבותית הנמסרת מדור לדור. החזרה הסדירה והקבועה על טכסים מדי יום, מדי שבוע, או מדי חודש בגן הילדים חורטת את הערכים המרכזיים של התרבות בזיכרון של הילד באופן לא מודע, עד הפיכתם למרכיב בסיסי ומובן מאליו בזהותו. בעקבות המשמעויות הרבות שתורם הטכס לשעתוק החברתי ובעקבות עושר הטכסים, המתקיימים לכל אורך השנה בגן הילדים, נבקש במאמר זה להאיר את הסוגיה באמצעות חקר מקרה ולבחון מה תפקידו של הטכס בכינון הזהות הדתית של גן ילדים בחינוך הממלכתי-דתי.

מניחות הממצאים נמצאו במהלך קיום הטכסים פרקטיקות מנסות ושיחים אישיים וציבוריים, שמטרתם להלאים את ילדי הגן לתוך קולקטיב יהודי-דתי. הטכסים השתלבו בחיי הגן הן במישור האישי של טכסיות החוזרת על עצמה במבניות קבועה מדי בוקר והן במישור הקולקטיבי, הקלנדרי במהלך ימי ההולדת בגן. באמצעות הטכסים בנתה הגננת מודל פדגוגי-דתי שכונה "קוסמולוגיה אלוקית", לפיו האדם הוא יצור שכל מעשיו נצפים בקוסמוס חיצוני על ידי האל שיכולותיו אין-סופיות. אי-לכך על האדם להקפיד על מעשיו ואף לנקוט בפרקטיקות מיוחדות כדי למנוע עונש עתידי. בטכסים אין סטייה מהכללים, מה שמצביע על אחריות אוניברסאלית של הפרט כלפי הכלל. כמו כן אין בהם הפרטה לבודדים, דבר המסביר את המרכיב המונוליתי המשותף לכל הטכסים, לאמור, היעדר אינדיבידואליות והלאמת כל מעשי האדם לתוך קולקטיב יהודי-דתי.

תפקידו של גן הילדים כסוכן סוציאליזציה

כל קהילה מייחסת חשיבות למערכת החינוך שלה בתור סוכן חברות (שלסקי, אלפרט וצבר-בן יהושע 2013; כץ, 2006; פרי, 2007; סדן, 2009; Souza, 2000; Young, 1971), ובעיקר קהילות דתיות, השואפות ליצור בקרב הדור הצעיר הזדהות עם ערכיה הדתיים ומחויבות אליהם (ועקנין, 2001; רוזנק, 2003; שכטר ועירם, 2002; שכטר ריץ ורובין, 2006). כיוון שכך, הפרקטיקות המקצועיות של העוסקים בחינוך לגיל הרך נתונות להשפעות פוליטיות, תרבותיות וחינוכיות, ונמצאות בתהליך תמידי של שינוי ושל הבניה מחדש (Urban, 2008; Dayan, 2008). גן הילדים הוא מסגרת חינוכית המיועדת לילדים בגילאי שלוש עד שש, ומטרתו היא לאפשר לילד להתפתח בתחומים שונים ולהיחשף לערכים ולנורמות תרבותיות, כל זאת באמצעות פעילות חווייתית, משמעותית ורלוונטית ובאמצעות התנסות ומשחק. הצוות החינוכי בגן פועל בגישה מערכתית, המתמייחסת לילדים, להוריהם, למשפחותיהם ולקהילה (לימור, 2000; מיכלוביץ, 2002; סברלדוב, גולדהירש, ברוקס ואחרים, 2010), זאת על סמך התפיסה

המאמר מבוסס על חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה" שנכתב בבית-ספר לחינוך של אוניברסיטת בר-אילן בהנחיית פרופ' דבורה קורט. המחקר זכה בתמיכת מרכז לוקשטיין לחינוך יהודי בתפוצות וכן בתמיכת המכון לחקר החינוך היהודי ולקידומו.

שבגן הילדים מוטבע בילד הצעיר האתוס והסדר החברתי של הקהילה שאליה הוא משתייך, ומתחילה להתגבש אצלו מערכת של עמדות, אמונות, דעות והתנהגויות, שתאפיין את דרכו כלומד וכבוגר (Handelman, & Shamgar-Handelman, 2004). זאת ועוד, מכיוון שתחילת דרכם של הילדים במערכת החינוך מעצבת את יחסם לחברה ולערכיה, ללמידה ולתהליכה, הרי שלחוויות שהם חווים בשנים אלה ולאיכותן יש השפעה חשובה על התפתחותם העתידית (Clodie, & Yinon, 2009). גן הילדים הוא המקום הראשון שבו מוסטת מרכזיותה של המשפחה והשפעתה על הילד, ומתחילה יציאתו אל הקהילה והשפעתה של זו עליו. זהו מעבר מהכרה בסמכות הבלעדית של ההורים להכרה בקיומו של סדר חברתי רחב יותר, הכפוף למעגלים ההולכים ומתרחבים של קהילתיות עד כדי חביקת הפרט בתוך הלאומיות (Handelman, & Shamgar-Handelman, 2004). בהתאם לכך, הגננת, בהיותה סוכנת התרבות של הקהילה, בוחרת להקנות לילדים את הערכים של התרבות שבה הם גדלים (יפה ורפופורט, 2013; Clodie & Yinon, 2009). בשל כך נודעת חשיבות רבה לעבודתה, לבחירת הצוות החינוכי של הגן ולמבנהו הארגוני, שכן כל אלה משפיעים על חינוכם של הילדים בגיל הרך (מיכלוביץ, 2002; קליין ויבלון, 2007).

בשנים האחרונות התחזק המונופול של גן הילדים כסוכן החברות הראשוני האחראי להצמיח דור שבבגרותו ישתלב בחברה ובמדינה (Golden & Mayseless, 2008). הגננת מתרגמת את הקודים החברתיים-דתיים הנורמטיביים, אשר מאפיינים את המרחב הפרטי ואת המרחב הציבורי של הילד, לשפה פדגוגית, ובכך הופך הגן למיקרוקוסמוס של העולם (מנצורה, 2007).

הטמעת הזהות היהודית בגן הילדים

שעתוק חברתי בגן הילדים הממלכתי, ובעיקר בגן הממלכתי-דתי, מעוגן במרחב הזמן של המסורת היהודית, ובא לידי ביטוי בפרקטיקות המיוחדות לימים בעלי משמעות ביהדות, ימים הכוללות סיפורים, סמלים וטכסים הקשורים למועדים ולחגים (יפה ורפופורט, 2013). מטרת השימוש בפרקטיקות אלה היא לעורר בילדים חוויה רגשית המתקשרת לאירוע היסטורי יהודי או לאומי, חוויה שהיא חלק מתהליך הפיכתם לחברים בקהילה המדומיינת של עם ישראל (בן נון, 2008; 2004; Handelman, & Shamgar-Handelman, 2004). לטענת האס, מנצורה וגביש (2011) המודעות לתוכן הרוחני של כל חג אמורה להיעשות באמצעות קיום מצוות רק בהקשר תרבותי של מעשי המבוגרים, ולא באמצעות סמלים של "תרבות גנית" המייצגים באופן סמלי בלבד את המציאות. זהות יהודית אותנטית בגיל הרך מתפתחת בהתנסות עצמית ובתוך הקשר חברתי-תרבותי של חברה בוגרת. ההשלכות הפדגוגיות לכך הן חיבור לסביבה החברתית-תרבותית שבה מתחנכים הילדים. המטרה היא שהילדים ילמדו על ידי חוויות במציאות הכוללת את הסביבה המשפחתית והקהילתית. גננת, המודעת לתפקיד הגן בעיצוב הזהות היהודית, תדאג לזמן חוויות אותנטיות בהקשר חברתי-תרבותי, תזמין לגן אישים מהקהילה להדגים ולספר על קיום המצוות ותצא למרחב הסביבתי כדי לקשר את הסיפור המכונן לכל חג האמור להוות את הציר המוביל את העשייה של הילדים. אחד המרחבים הנוספים המשמשים להבניית הזהות

היהודית הוא הטקס בגן הילדים, שכן הטכסים מהווים מרכיב מהותי בסדר יומו של גן הילדים בכלל ושל גן הילדים הדתי בפרט (יפה ורפפורט, 2013; שניידר, 2015).

הטקס כמעצב תרבות

"For the child, it is the cumulative accretion of such experiences that has enculturating impact" (Handelman, 2004, pp. 63)

טכסים הם דפוסי התנהגות החוזרים ונשנים במועדים קבועים, ומטרתם – לעצב זהות ולכונן סולידריות חברתית תוך שימוש במערכות של סמלים (חזן, 1992). השפעתו החינוכית של הטקס נובעת במידה רבה מהיותו מופע, חזיון, דרמה, שהמשתתפים והצופים בו הם חלק ממנו (Handelman & Shamgar-Handelman, 1990). החזרה הסדירה והקבועה על טכסים מדי יום, מדי שבוע, מדי חודש או כל זמן שהוא, חורטת את הערכים המרכזיים של התרבות בזיכרון של הילד באופן לא מודע (יפה ורפפורט, 2013), עד הפיכתם למרכיב בסיסי ומובן מאליו בזהותו (אלמוג, 1997). חשיבותם של טכסים כה גדולה בעיני האנתרופולוגים, עד כי הם רואים בהם את תמצית ההוויה החברתית-תרבותית הנמסרת מדור לדור (גירץ, 1990; Rappaport, 1999), בעיקר לאור העובדה שמבעיו של הטקס מקבלים מגוון ביטויים בתוך אותה תרבות (יפה ורפפורט, 2013).

Handelman, & Shamgar-Handelman (2004) מבחינים בין שני סוגי טכסים: האחד – טכסים הקשורים למדינה, שמטרתם לחבר בין קהילות זהות השונות המרכיבות את החברה הישראלית, ובכך לכונן שותפות תרבותית ולכידות חברתית ביניהן. האחר – הטכסים הדתיים של הקהילות המסורתיות בחברה, שמטרתן לבצע טרנספורמציות של הדת במטרה ליצור לכידות חברתית בין החברים הדתיים בקהילה.

כאמור, תפקידם של מוסדות החינוך הוא לכונן זהות משותפת לבני החברה באמצעות הבניות חברתיות-תרבותיות של ערכים ושל אמונות, המשעתקים את האתוסים ואת המיתוסים של החברה (Chappell & Margolis, 2011). מוסדות החינוך עושים זאת באמצעות תכני הידע הנלמדים ובאמצעות טכסים המציינים את המועדים ואת המסורות המקומיות. במוסדות החינוך הממלכתיים כוללים הטכסים מרכיב בולט של הבניית זהות, ומשקפים הן את המשותף לכלל החברה, היינו, הזיקה למדינה וללאום, והן את הייחודי לקהילה החברתית הספציפית שאותה המוסד החינוכי משרת (שלסקי, אלפרט וצבר-בן יהושע, 2013). בהתאם לכך כל מוסד חינוכי מעצב את הפרקטיקות החינוכיות ואת הסמלים שהוא בוחר להשתמש בהם בדרך משלו, כך שהם ישקפו את תרבותו הייחודית. הטכסים במערכת החינוך הדתית הם בעלי מגמות דתיות, ומכוונים לטפח ערכים שהחברה רואה אותם מקודשים ונשגבים. הילדים משתלבים בטכסים מתוך חיקוי ואינטראקציה בלתי פורמאלית עם מרכיבי השונים, כאשר המחנכת עוזרת לילד להפוך את הטקס לרוטינה על ידי חזרה, שינון ושירה (הד ושוורץ, 2011).

החיים בגן עשירים בטכסים חווייתיים (שלסקי, אלפרט, וצבר-בן-יהושע, 2013), מהווים מרכיב אימננטי בחיי הגן, ומשמשים זירה ללמידה תרבותית (פרומן, 2004). ואכן, הטכסים שבהם בוחרת הגננת יכולים ללמד על אופיו של החינוך בגן (יפה ורפפורט, 2013). זאת ועוד, לדעת תאומים (1997), לאור חשיבותו של הטקס לחיזוק זהותו הדתית של הילד הרך, על הגננת

להראות נאמנות למסגרת המקובלת והמשותפת לכל מגוון הפלגים של קהילת ההורים המזינה את הגן שאותו היא מנהלת.

הטכסים בגן הילדים מתחלקים לשני סוגים בהתאם למרחב הזמן שבו הם מתקיימים: האחד סובב סביב מעגל הזמן היומי והשבועי, למשל, קבלת שבת (יפה ורפפורט, 2013), ובגן הדתי גם טכס התפילה וטכס מתן צדקה; השני סובב סביב מעגל השנה היהודי-ישראלי, וכולל טכסי חגים היוצקים סדר ומשמעות לזמן החולף ומחברים בין החוגגים לבין הבניית הזמן המקובלת בתרבותם (Handelman, & Shamgar-Handelman, 2004). כתוצאה מכך הטכס ממלא תפקיד סוציאליזטורי, עד כי אפשר לומר שהטכסים מבנים את תכנית הלימודים (Golden, 2006; Handelman and Shamgar-Handelman, 1990). בטכסים המתקיימים בגן הילדים מתנהלים יחסי גומלין שונים בין הפרקטיקה לשיח, וכן בין טקסט לקונטקסט, ולכן ניתוח המרכיבים של הטכסים השונים המתקיימים בו מסייע לחשוף את המסרים הגלויים והחבויים השזורים בהם (יפה ורפפורט, 2013).

סוג נוסף של טכס, המשמש להעברת מסרי תרבות וסוציאליזציה, הם החגיגות בגן הילדים. לדעת Handelman, & Shamgar-Handelman, 2004 החגיגות המתקיימות בגן הילדים בהשתתפות ההורים הן פעולה מניפולטיבית שנועדה, בין היתר, להעביר מסרים גלויים וסמויים כאחד. הדבר בא לידי ביטוי בעיקר במבנה הארכיטקטוני של החגיגות השונות. סדר הפעולות בהן חשוב משום שהוא משקף את ההיגיון ואת המסרים הנלווים אליהם, ובהתאם לכך מיקומה של כל פעולה ביחס לאחרות מרמזת על חשיבותה. ההיגיון של יצירת המבנים, שמציגים הילדים במהלך החגיגות, מצביע, באמצעות שפע של סמלים המבוזרים באופן מאורגן על ידי הגננת, על שיוך או על ריחוק ועל ההיררכיה של הייצוג בתוך סולם הערכים והאידיאולוגיה. זאת ועוד, צירופם של ייצוגים סמליים למהלך החגיגה מצביע אף הוא על דרגת חשיבותו של הערך (Handelman, & Shamgar-Handelman, 2004).

בשל המשמעות הרבות שתורם הטכס לשעתוק החברתי ובשל עושר הטכסים המתקיימים לכל אורך השנה בגן הילדים, נאיר במאמר זה את הסוגיה באמצעות חקר מקרה, ונבחן מה תפקידו של הטכס בכינון הזהות הדתית של גן הילדים בחינוך הממלכתי-דתי. הממצאים שלהלן נאספו באחד מגני החמ"ד כחלק מהליך רחב, שכלל מחקר מרובה מקרים של מספר גנים המשתייכים לחינוך הממלכתי-דתי (שניידר, 2015). מניתוח הממצאים נמצא כי הטכס שירת את השעתוק התרבותי, והטמיע את ליבת הזהות של הגן באמצעות קטגוריות הליכה "קוסמולוגיה-אלוהית" שנועדה להלאים את ילדי הגן לתוך קולקטיב יהודי-דתי.

מתודולוגיה

שיטת המחקר: המחקר בוצע בהתאם לשיטה האתנוגראפית, המתארת תרבות של סביבה או של מקום באמצעות תצפיות, ראיונות ואיסוף מסמכי תרבות (Atkinson & Hammersley, 2000), ואשר מספקים אפשרות לטריאנגולציה לצורך תיקוף הממצאים (שקדי, 2003; שלסקי ואלפרט, 2007; Guba, & Lincoln, 2005). הנתונים במחקר נאספו על פני שתי שנות לימוד, תוך התמקדות במרחבים הניהוליים המרובים שעליהם ממונה הגננת.

אוכלוסיית המחקר

במחקר הרחב יותר נבחרו חמישה גנים המשתייכים למערכת החמ"ד בעלי הרכבי אוכלוסייה שונים מבחינה דתית. הם נבחרו בדגימה בלתי-הסתברותית מסוג 'מדגם מכוון' (purposeful sample), הדוגם פרטים שיספקו מידע עשיר שישרת את מטרת המחקר. במאמר נתמקד בגן שנבחר לייצג את הזרם של הציונות הדתית הקלאסית. הוא ממוקם בלב שכונה מבוססת בעיר. מנהלת הגן, הגנת שמוזכרת בשם הברוי "יעל", סיימה את לימודי ההוראה במכללה ציונית דתית לפני כעשר שנים ומאז היא מנהלת את הגן שנחקר.

כלי המחקר

תצפיות: אחת לששה שבועות נערכו תצפיות על עבודתה החינוכית של הגנת בכל אחד מהגנים בחלקו הראשון של יום הלימודים שנקבע: קבלת הילדים לגן, טקסים מקדימים לתפילה, תפילת שחרית, מפגשי בוקר, סיפורי תורה וטקסי קודש (קבלת שבת, וטקסי חגים). בכל ביקור נערכה גם תצפית על ארגון הסביבה החינוכית (דיאמנט, 2005; Handelman, 2004). בנוסף נערכו תצפיות לא מעורבות על אירועי תרבות שלהם היו שותפים ההורים, ואשר כללו חגיגות וימי הולדת. סך הכל כ-15 תצפיות בכל אחד מהגנים שנבחרו.

ראיונות: ראיונות עם גנות נערכו בסמיכות לכל אחת מהתצפיות כגון: ראיון טלפוני מטרים, שנערך מספר ימים לפני התצפית, ראיונות לאחר תצפית, שכללו ראיון קְזָמָן, אשר בו התבקשה הגנת להגיב באופן חופשי על הפעילות, שעליה נערכה התצפית, וראיון מאוחר, שהתבסס על שאלות שנאספו במהלך התצפית. כמו כן נערכו ראיונות עם נציגי ועד ההורים.

חקר מסמכי תרבות: שכתבו הגנות, וכללו מסמכים המתארים את תכנית העבודה הפדגוגית השנתית שלהן בהתאם למבנה שנדרש על ידי מפקחת הגן, ודפי קשר להורים הנשלחים בסיום הוראת כל נושא, ושבהם מפורטים תכני הלימוד ואירועים מיוחדים שהתרחשו בגן (צבר-בן יהושע, 2001; Hodder, 2003).

שיטות ניתוח

כל הנתונים שנאספו רוכזו לתוך תוכנת "נרלייזר" (Narralizer) המסייעת לממש את היכולות האינטואיטיביות של החוקר, ובמקביל גם לשמור על היסוד האנליטי המחזק את השימוש הנכון בשפה ובמילים כפי שנאספו בשדה הטבעי (שקדי, 2011). הניתוח התבצע בשני ממדים:

- **התוכן** בהתאם למודל שהציעו קסן וקרומר-נבו (2010) המתבסס על המודל של שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1990) וכוללת מספר שלבי ניתוח: קריאה הוליסטית של הנתונים, ארגון הנתונים וצמצומם, "שבירת" הנתונים ליחידות קטנות, הבנייה מחדש ו/או המשגה תאורטית, קריאה הוליסטית חוזרת, אמות הממצאים ושלב כתיבה.

- **ממד הצורה בהתאם לחקר השיח הביקורתי** (Critical Discourse Analysis – CDA) העוסק ביחסי הכוח הדיסקורסיביים המשוקעים בטקסט דבור וכתוב של קהילות זהות (Blommaert, 2005; Gee, 2004). שיטה זו מתבססת על התפיסה שכדי לחשוף תופעות תרבותיות, יש לבחון את ההבניה האינטראקטיבית שלהן בשיח המתבטאת בין היתר במיצוב (discursive position) הדובר לעומת האחר (קופפרברג, 2010; Kupferberg, & Green, 2005).

ממצאים

גננת בשליחות

"מה התפקיד שלי? השליחות שלי?" (יעל, 2.10.10)

בריאיון הראשון שהתנהל עם יעל, מנהלת הגן, עוד בשלב איתור הגנים למחקר, היא נשאלה: מי הגורמים המשפיעים על המתרחש בגן? תשובתה תמצתה את כל חזונה החינוכי: "הגננת. הראייה שלי בעבודה, מי אני כגננת? מה התפקיד שלי? השליחות שלי? תראי במהלך העבודה" (יעל, 2.10.10). שלוש פעמים חזרה יעל על כינוי הגוף "שלי", ביטוי שיח של בעלות המתחזק לאור השימוש במילה "הגננת" המייצגת עולם טריטוריאלי בלעדי. יחידת שיח זו מייצגת תפיסה חינוכית אוטונומית, המגולמת במטרה אידיאלית של שליחות אישית: "כשבחרתי לעבוד בעבודה הזו, הכנסתי לעצמי את הרעיון שקודם כל זו שליחות, ולכן אתה נותן מאה אחוז" (יעל, 26.6.12).

בהתאם לתפיסתה החינוכית, יעל הרואה את עבודתה זו בגן כשליחות, מגייסת את הטכסים המהווים מרכיב אימננטי מסדר היום של הגן כדי לסייע לה בשליחותה. השליחות מגולמת במעטפת מטאפיזית, ולפיה קיומו של האדם בעולם מותנה בכוח אלוהי עליון השולט על כל הקוסמוס האנושי. תפיסות אלו מהוות את התשתית לכינונו של הדגם הפדגוגי-דתי שבנתה יעל, דגם "קוסמולוגיה אלוהית".

יעל רואה עצמה שליחה להפצת רוח היהדות; בהתאם לתפיסתה זו היא מקפידה לחבור אל ילדי הגן באמצעות שיח תואם ובאמצעות שימוש בפרקטיקות דתיות המגולמות בטכסים מיוחדים, שנועדו לקדם את שליחותם האוניברסאלית.

טכס התפילה

"במקום שנדב לא יהיה בין החיים, הוא מתאושש, בזכות התפילה שלכם" (יעל, 28.11.11)

טכס התפילה ממוסגר בפרקטיקות ובשיח המופעלים לפני התפילה, ולאחריה ומדגישים את תלותו של האדם באל. לפני תפילת הבוקר פוצחת יעל בשירה הממצבת את מקומו של האדם בעולם ביחס לאל:

"עומד אני בתפילה, לפני ריבון העולמים. רוצה אני לקבלה כקורבן כשה תמים, קבל

אלי את תפילותי העולות מבין שפתיי. בהם אוקיר לך תודה, קבל באהבה".

האדם מיוצג במטאפורה של קורבן, הממצבת אותו בתור מי שצריך להתפלל כדי לזכות בחסדיו של האל. גישה זו תואמת את האידיאה שלפיה קיומה של האנושות בעולם תלויה באל המעניק לאדם את כוח חיותו. כל מפגשי הבוקר נפתחו בפנייתה של יעל לילדים ובציפייה לתשובה אחידה מפייהם: "מה שלומכם ילדים? כל הילדים עונים במקלה: 'ברוך ה' בסדר'".

יעל אף מחדדת את מערכת היחסים התלותית שבין האדם לאל בכך, שלעתים היא מציגה קשר ישיר ומידי בין מצבו של האדם לבין יכולת התפילה שלו: "אני שמחה שהוספתם את המילה ברוך ה', כי למדתם שבזכותו קמתם היום, ובזכות הקב"ה אתם בריאים, ולכן אנחנו כל יום מתחילים את הבוקר בתפילה" (יעל, 15.5.12). היא מציגה לילדים היררכיה קוסמית, שלפיה מערכת היחסים בין האדם לבין העולם היא כזו שהאדם תלוי בחסדיו של האל, ולכן

הוא מחויב להודות לו על כל הטוב שהעניק לו. כדי לחזק את הקשר הסיבתי בין תפילת האדם לבין היענותו של האל, היא נעזרת בשני מצבי שיח: האחד: פנייה לחזן שהוביל את התפילה: "יישר כוח לחזן עידו, שהקב"ה ימלא כל משאלות ליבנו לטובה"; והאחרת: פנייה לכל ילדי הגן: "אתם מקסימים! התפללתם והרגשתי ששוחחתם עם ה' [...] אני בטוחה שהקב"ה שומע את התפילה וגאה בכם. גם אני." (יעל, 8.11.11). כדי להטמיע בילדים את מהות הקשר שבין האדם לאל נעזרת יעל גם בדוגמאות חיות שבהן תפילות האדם צלחו בשני מרחבי זמן:

1. בהווה - מרחב בו שותפים הילדים. לשם כך יעל קושרת קשר ישיר בין תפילת הילדים להחלטתו של חולה:

אמרתם תהלים לרפואת נדב בן שירה [...] ביום רביעי התקשרו הרופאים לאישה ולילדים, האב עלול למות, והם לא איבדו תקווה וביקשו להתפלל שלושה ימים. כך אנחנו התפללנו שלושה ימים, ונס משמיים, האדם הזה יצא מכלל סכנה, והוא לאט לאט התאושש. זו הוכחה [...] התפילה שלכם היא עזרה [...] במקום שנדב לא יהיה בין החיים, הוא מתאושש בזכות התפילה שלכם. (יעל, 28.11.11)

יעל מספרת באריכות על מחלתו של החולה כדי להעצים את גודל הנס שהתרחש בזכות אמירת תהלים של ילדי הגן, ומתוך כך, לחזק את האמונה בכוחו של האל.

2. העבר – הזיכרון ההיסטורי הקולקטיבי המגולם בתנ"ך:

סיפרתי על חנה ועלי שבזכות התפילה, הקב"ה שמע את תפילתה, והיא זכתה בבן. ופה בעצם הדגשתי את העניין הזה שלתפילה יש כוח, ובזכותה אנחנו יכולים לשנות דברים (יעל, 25.9.11).

יעל מגייסת את ההווה הקולקטיבי של ילדי הגן ואת העבר הקולקטיבי של האומה כדי להטמיע בילדים את החשיבות של הפנייה לאל שתפקידו לדאוג לרווחת האנושות על פני האדמה.

טכס אמירת תהלים

לטכס התפילה היומי מתלווה טקס נוסף שתפקידו להמשיך ולהטמיע את טיבה התלתי של מערכת היחסים שבין האדם לאל – טכס אמירת תהלים לרפואת החולים. במהלך אמירתם יעל אוחזת בידיה ספר תהלים עטוף, אך דהוי. צבעו מלמד שהשתמשו בו רבות. מזמורי תהלים נאמרים לכל אורך השנה ומתחלפים כל מספר שבועות בהתאם ללוח השנה העברי, כפי שהסבירה יעל על המזמור שבו בחרה לקרוא טו בשבט.

אני מלמדת פרק תהילים לפי נושא [...] המושג 'והיה כעץ שתול על פלגי מים', ויש פה את המשל והמשמעות, ומה קורה כשהעץ נמצא ליד מקור מים? ודיברנו על זה [...] (יעל 31.1.12)

הילדים נחשפים למספר מזמורים במהלך השנה. כדי לקרבם לטכסט נבחר פסוק מולחן, המזמן לילדים פסק זמן של שירה, ומסייע בקירובם לטכסט עתיק היומין. לרוב, הילדים משתרכים אחרי יעל בניסיונות לבטא את המילים הקשות, הרחוקות מעולמם. לאט לאט משתתקים הילדים עד כי יעל נותרת לומר לבדה את המשכו של הפרק. בסיומו היא מכריזה כי אמירת תהלים מוקדשת לרפואת חולים ששמותיהם התקבצו לידיה מאנשים שונים לאורך תקופה ארוכה, עד כי נוצרה רשימה של עשרים שמות של חולים:

"פרק התהלים שאמרנו עכשיו יהיו לרפואת" [...] יעל עוצרת את דבריה כדי לקחת לידה דף נייר ומיד פותחת בהקראת שמות: "מרדכי חיים בן אסנת" והילדים מכריזים בקול גבוה: "אמן", יעל ממשיכה: "ברכה בת תמר" והילדים מכריזים: "אמן". כך ממשיך הטכס בצורה רוטינית, כשיעל מקריאה שם אחר שם וזוכה בתמורה לברכתם של הילדים. משבוע לשבוע הרשימה התארכה ולפעמים באמצע הטכס הייתה הסייעת מבקשת מיעל לצרף שם חדש לרשימה. לחתימת הטכס מכריזה יעל בקול חזק: "ולכל חולי עמך ישראל" והילדים עונים בהכרזה "אמן ואמן ואמן" (יעל, 22.11.10)

כל חולה ששמו מופיע ברשימה זוכה לרגעי התייחדות אינדיבידואלית להחלמתו השלמה, הן בהקראת שמו, והן באמירת "אמן" על ידי הילדים. כך הילדים, שאינם מכירים כלל את החולים, מגויסים לשליחות הלאומית של הצלת הזולת.

גם במרחב השיח הציבורי, שבו שותפים הורי הגן, משלבת יעל אמירת תהלים. למשל במסיבת החנוכה יעל שילבה את מזמור ל', שתוכנו שיר תודה והלל לה' על חנוכת הבית, ושאותו נוהגים לקרוא לאחר הדלקת נרות החנוכה; יעל פונה להורים, משפשפת את ידיה זו בזו ואומרת:

"הורים יקרים, אנחנו לפני כחודש התחלנו להתאמן באמירת פרק ל' בתהלים. הפרק הזה קשה, אנחנו נשתדל לומר אותו, ואני אעזור לכם קצת". אחד הילדים מכריז: "לא, אני רוצה לבד". מה שעורר בקהל ההורים צחוק קל. יעל מסתובבת לילדים ומכריזה: "שלוש ארבע ו [...]". הילדים מתחילים בקול גדול: "מזמור שיר חנוכת הבית לרוד [...]"; יעל האוחזת בידה את התכנייה שבה מצולם המזמור, מובילה את מקהלת הילדים. בסיום היא אומרת בהתלהבות: "כל הכבוד". הכרזה שעוררה את הקהל למחוא כפיים ולחזור על קריאת "כל הכבוד" (יעל, 18.12.11)

נראה שהזמן עצר מלכת; רצף המסיבה הססגונית נעצר כדי ליחד זמן ומקום לאמירת המזמור. ציון הקושי של הטקסט מעצים את גודל ההצלחה של הילדים להתמודד עמו. ההורים ישבו בזמן הקראתו מאחור קשובים בדממה, ובמרכז החדר נותרו רק הילדים ויעל ההופכים בזאת לישות אחת הנתונה במעטפת אינטימית רוחנית, שמטרה להתקרב לאל.

נוסף לתפילה הקנונית בעלת הנוסח האחיד שבסידור יעל מבקשת מהילדים להוסיף תפילות אישיות ולאומיות בשני טכסים המתנהלים בגן: התפילה וקבלת שבת. תפילה אישית מתקיימת לקראת סיום טכס התפילה: "יעל פונה לילדי הגן תוך כדי כיסוי עיניה על ידי כפות ידיה ואומרת: 'אני רוצה שכל אחד יוסיף תפילה אישית'. בגן משתררת דומיה לחצי דקה כשילדי הגן מחקים את פעולת כיסוי העיניים וממלמלים בשקט את תפילתם האישית" (יעל, 31.1.12).

כאמור, יעל משלבת תפילה אישית גם בטכס קבלת שבת המתקיים מדי יום שישי:

אני מאוד מאמינה בקטע זה של כניסת שבת, רגע מאוד מאוד יש בו עת רצון [...] דווקא בשעה הזו כשהשבת נכנסת, אני מעדיפה לחנך ילדים שיידעו לבקש מה' מה שצריך, מה שחושבים לנכון. אחר כך במהלך השנה, אני מספרת להם מה אני מבקשת, ומתוך זה הם לומדים מה הם צריכים לבקש" (יעל, 22.10.10).

יעל משתמשת בצירי זמן יהודיים ייחודיים, תפילת הבוקר וטכס קבלת השבת המשוחרר בגן מדי יום שישי, כדי להטמיע בקרב הילדים את פעולת הבקשה האישית, שבאמצעות חזרתה מדי יום מחזקת בילדים את מחויבותם להתפלל לאל.

סוג שני של בקשות שנמצא בתצפיות שנערכו על הגן הוא **בקשות לאומיות**. דוגמה לכך היה מפגש הבוקר ביום פטירת רחל אמנו. יעל שיתפה את הילדים בפרקטיקת הזיכרון שביצעה בביתה כחלק מכונן לקראת הבקשות הלאומיות: "אתמול בבית שלי הדלקתי נר והתפללתי, וביקשתי שרחל תרחם על עם ישראל. כל ילד יתפלל תפילה אישית. כולם עוצמים עיניים" (יעל, 8.11.11). שזירת התפילה הלאומית על כלל ישראל כמרכיב אינטגרלי מהתפילה האישית מחנכת את הילדים, שתפילה הלאומית ותפילה האישית שזורות זו בזו, ושעל האדם מוטלת האחריות להתפלל הן לשלומו של הפרט והן לשלומו של הכלל. יעל רואה בתפילת הילדים יתרון: "אני חושבת שלתפילת תינוקות של בית רבן יש הרבה כוח" (יעל, 22.11.10), ועל כן היא פועלת לנווט את כוח תפילתם במהלך מפגשי הבוקר, החל מההכנה לתפילה כפי שצוין לעיל, וכלה בסיומה, בטקס תהלים לחולים, שגם הוא מחזק את מערכת היחסים התלותית שבין האדם לאל.

יעל מחנכת את הילדים לכך שהזדקקותו של האדם לחסדי האל היא ארוכת טווח ומגיעה עד ערוב ימיו של אדם. ואכן, בסיום מפגש הבוקר במסגרת נושא המשפחה שנלמד בגן, היא פוצחת בשירת יחיד נוגה של טקסט שמקורו בספר תהלים, הילדים, שטקסט זה אינו מוכר להם, אינם מצליחים להצטרף למילותיו: "ימלא פי תהילתך, כל היום תפארתך" (תהלים עא, 1), "אל תשליכני לעת זקנה, ככלות כוחי אל תעזבני" (תהלים עא, 8; יעל, 20.2.12). מכך למדים הילדים הקטנים כי ההזדקקות לאל היא אין סופית, ועל כן עליהם להיערך מקטנותם לקראת זקנותם.

בתפילת הבוקר נוסף בגן קטע תפילה שלא נצפה בגנים האחרים שנכללו במחקר, ומהיכרותי את המערכת, גם לא בגני חמ"ד נוספים. הסיבה להוספת הקטע מתוארת בדף הקשר להורים: "נחשפנו לפרשה השנייה בקריאת שמע, המדגישה את הקשר בין הגשם למעשי האדם" (דף קשר חורף, 20.1.11). התפילה מלמדת על קשר הדוק בין מעשי האדם ובין גרמי השמיים. יעל בחרה להוסיף קטע זה למרות שאורכו ותוכנו, אינם מתאימים לגיל הילדים, מפאת חשיבותו להבנת תפקידו של האדם בעולם:

"והיה אם שמוע תשמעו אל מצותי אשר אנוכי מצווה אתכם היום...הישמרו לכם פן יפתה לבבכם אחרי אלוהים אחרים [...] וחרה אף ה' בכם ועצר את השמיים ולא יהיה מטר, והאדמה לא תיתן את יבולה..." (מתוך סדור התפילה).

חטאו של האדם מביא לעונש קולקטיבי לכל היקום בעצירת הגשמים.

יעל מלמדת את תכלית בריאת האדם בעולם בעיני בורא העולם לפי תפיסת עולמה הדתית: "המעשים הטובים הם הדברים החשובים ביותר. למה ברא ה' את האדם אחרון? כדי שיעשה מעשים טובים" (יעל, 8.11.11). מאחר שתכלית קיומה של האנושות הוא לעשות מעשים טובים ובכך להימנע מהעונש, העבר הקולקטיבי המתועד מעל דפי ההיסטוריה היהודית משמש תשתית חינוכית לילדי הגן בהווה. לאור זאת, כדי להתרחק מבעוד מועד מהחטא, ובעקבותיו – מהעונש, מרוכזים מאמציה של יעל בכינון פרקטיקות שיחנכו את הילדים לעשיית מעשים

טובים. הפרקטיקות מוטמעות בקרב הילדים לכל אורך השנה באמצעות שני טקסים קנוניים ייחודיים: המעשים הטובים והצדקה. יעל מחזקת את חשיבותם בכך שהיא מצמידה אותם לטקסים חשובים אחרים בחיי הגן: טכס התפילה וחגיגות ימי ההולדת של ילדי הגן.

טכס המעשים הטובים

לסיום התפילה ממתינה על השולחן שלייד יעל קופסת המעשים הטובים, שהושקע רבות בעטיפתה ובצורתה המרהיבה. הקופסה מלבנית ועטופה בנייר מבריק ורוד, ובראשה מכסה עטוף בנייר פרחוני שאליו מוצמד סרט ססגוני. בחזיתה כתוב "מעשים טובים". בסיום התפילה יעל מניחה את הקופסה ברכות על ברכיה תוך כדי תנועות ליטוף. במקביל היא אוחזת באחת מידיה פתקים קטנים צבעוניים: "בואו נראה מי מוכן לשמוע את המעשים הטובים?" [...] אני קוראת את כל הפתקים, גם אם ילד עשה שני מעשים טובים, אני אקרא ה-כ-ו-ל. "גלית התנהגה נפלא ביום שבת. מחיאות כפיים". ילדי הגן מוחאים כפיים וגלית ניגשת בצעדים עליזים לכיוון יעל וחיוך גדול פרוס על פניה כדי לזכות במדבקה המיוחלת המוצמדת לדש בגדה. בסיום, מקפלת יעל את הפתק ומשלשלת אותו לתוך קופסת המעשים הטובים. כך היא ממשיכה לקרוא את הפתקים בזה אחר זה תוך חיזוק הילדים. כשמסתיימים הפתקים, הילדים מבקשים מיעל לספור אותם. יעל שופכת את כל הפתקים על גבי הרצפה לקריאות הנלהבות של ילדי הגן: "ואוו, ואוו, כמה הרבה". ופונה לילדים "אבל בתנאי שכולכם עוזרים לספור". כל ילדי הגן מונים בקול נלהב: "אחת, שתיים [...]". יעל מקפידה שהמנייה תהיה בהתאם לקצב הכנסת הפתקים לקופסה ומקפידה לעצור בכל פעם שהילדים מונים בטרם שלשלה את הפתק לקופסה. לסיום היא מכריזה: "יש לנו עשרים וחמישה מעשים טובים. ככל שתביאו ככה יגדלו המעשים הטובים" ואחד הילדים מוסיף: "תהיה לנו אבן לבית המקדש" (גן יעל, 22.11.10).

החשיבות הגדולה שיעל מייחסת לטכס המעשים הטובים משתקפת בכל מרכיביו החל מהמראה המרהיב של הקופסה וכלה במספר הרב של הפעולות, המעניקות משנה תוקף וחשיבות לאידיאה החינוכית; ייחוד זמן וחשיבות לכל פתק, החיזוקים השונים על מעשי הילדים המתחילים בעצם תיעוד המעשה על ידי ההורה, והמשכו בהקראתו על ידי הגננת, בקבלת מדבקה ובמחיאות הכפיים של החברים. כל אלה הופכים את הילדים לשותפים מלאים ונלהבים לכל שלבי הטכס. הפרקטיקות שנוקטת יעל, נוסף לשיח המכוון, מכניסות את ילדי הגן לעולם קוסמי. מעשיהם האישיים עוברים על פני שלושה מרחבים, עד הלאמתם במרחב הלאומי:

- **המרחב האישי.** הגננת מקריאה את המעשה האישי שעשה כל ילד
- **המרחב הקולקטיבי הגני.** הגננת מחברת את כל הפתקים ליחידה אחת משותפת באמצעות הכנסתם לקופסה אחת ומנייתם כחטיבה אחת
- **המרחב הלאומי.** מעשי הילדים מופקעים מרשותם ומולאמים לטובת הקולקטיביות הלאומית, למען אבנים שיבנו את בית המקדש. בכך לומדים הילדים לקיים את השליחות הלאומית שלשמה נברא האדם בבריאת העולם – עשיית מעשים טובים.

יעל נעזרת גם בבימת השיח הציבורי של טכס יום ההולדת, המתקיים במעמד ההורים, כדי להטמיע בילדים את האחריות האישית למען הקולקטיב הלאומי:

שני ילדי יום ההולדת יושבים במרכז החדר משני צדי שולחן שעליו פרוסה מפה לבנה. יעל פונה לילדים החוגגים: "מה כל אחד רוצה לקבל על עצמו יותר עד ליום הולדת גיל שש?", הילדים נבוכים, מסתכלים זה על זה, ולא עונים. יעל: "נשאל את אימא, ומסתובבת לכוון האם היושבת מאחור ומחייכת: "מה את חושבת שהוא צריך להשתדל בבית כדי להראות באמת שהוא בוגר יותר? את זוכרת שאמרת לי שהוא לא מקשיב לך?", האם: "כן, לא מקשיב לי". יעל פונה לילד החוגג: "וזה אומר דבר ראשון שאתה השנה משתדל להקשיב לאימא. אם אימא אומרת לך: 'ניב, אני מבקשת שלא תצא עכשיו'; יעל מסתכלת על הילד שמרכין את ראשו ועונה במקומו: "לא יוצא" יעל ממשיכה: "ואם אימא אומרת: 'ניב, עכשיו אתה נכנס להתקלח', אתה מתקלח, משתדל. כי אימא תספר לי, ואז אנחנו ניתן מדבקות. מי שיצליח לעמוד בקבלה שלו, באחריות שלו, מקבל על זה מדבקה" (גן יעל, 14.1.11).

יום ההולדת הוא טכס מעבר אישי המציין את גדילתו בשנה של הילד. יעל הופכת אותו לטכס מעבר לאומי שבו הילד מתחייב לקבל על עצמו עשיית מעשים טובים. האוניברסאליות מובילה את הפרקטיקה, הן בשל טיבו של המעשה הנבחר, מעשה חסד בעל אוריינטציה דתית, והן בשל העובדה שפרטיותו של הפרט נעלמת מתוקף הטכסיות הקנונית, ששלביה מוכתבים מראש ואינם ניתנים לבחירתו של הילד; זאת ועוד, הפרטיות פוקעת גם מתוקף שתירתו של הילד ואילוץ לקבל בהכנעה את המשימה שהוטלה עליו על ידי המבוגרים. כל הסובבים נרתמים להצלחת כוח המשימה הלאומי; האימא מוזמנת לסייע בהנצחת המעשה הטוב, ואילו ילדי הגן משמשים עדים להצהרת הכוונות של הילד.

אולם מה קורה כשהילדים חדלים מלמלא את שליחותם, ומפסיקים לשתף פעולה בהנצחת המעשים הטובים? יעל מחזירה את הילדים ללקחי העבר למען ילמדו לקח בהווה. כך נשזרים שתי וערב הסיפור הקולקטיבי מהעבר עם התנהגות הילדים בהווה:

אתם רואים את הקופסה הזו? אתמול, לאחר שכל הילדים הלכו הביתה, ניגשת לקופסה. היא כל כך קורנת ומבריקה. הקופסה רוצה להתמלא מחדש. מה, הילדים בגן לא עושים מעשים טובים?" תוך כדי דבריה יעל מלטפת את הקופסה כשמדי פעם היא גם דואגת להרימה ולכוונה כלפי הילדים היושבים מולה. "רצייתי להזכיר לכם שהיא קיימת ומחכה להתמלא במעשים הטובים שלכם [...] הם הדברים החשובים ביותר [...] זוכרים שסיפרתי מה קרה לאנשים שחיו בתקופתו של נח? הילדים מנסים לענות: "נהרגו". גננת: "לא סתם נהרגו, אלא אנחנו רוצים לדבר על המעשים שלהם, הם התנהגו בצורה לא יפה. הם עשו מעשים לא טובים, ובגלל זה ה' הביא מבול כי אמר: 'לא בראתי את העולם כדי שיבוא האדם ויעשה מעשים לא טובים' (גן יעל 8.11.11).

כדי לעודד את הילדים להביא פתקים על מעשיהם הטובים משתמשת יעל ברטוריקת האיום, המושתתת על הזיכרון הקולקטיבי הדתי מהתנ"ך לשם הפקת לקחים בהווה. סיפור התורה על העונש שקיבלו אנשי דור המבול שחיו בתקופת נח אמור לשמש חוויה מאיימת, שתוביל לכינון מחודש של המעשים הטובים. העבר וההווה מתלכדים לישות אחת שמהלכה

משפיעים על כל היקום. ביחידה הסיפורית שזורים אמצעים רטוריים מנוגדים; עבר מול הווה, טוב מול רע, תגמול שלילי מול תגמול חיובי, שולט מול נשלט. הניגודים הרבים מסייעים להעצים את המגמה החינוכית על אודות החשיבות של קיום מעשים טובים כבסיס קיומי לכל אדם על פני האדמה.

טכס הצדקה

אחד המעשים הטובים שיעל מתמקדת בו הוא **מצוות הצדקה** שגם אותה היא קושרת לנושא שכר ועונש. העיסוק בה נשמר באדיקות מדי יום בטכס מובנה במסגרת תפילת הבוקר. טכס זה, כמו טכס המעשים הטובים, משובץ אף הוא בתור אחד המרכיבים המרכזיים ביום ההולדת. אחת המטרות של העיסוק בו היא חינוך הילדים לעשיית מעשים טובים כהצלה מפני המוות. הטכס מתקיים לעתים לפני התפילה ולעתים אחריה:

יעל פותחת בהכרזה: "היום שלנו מתחיל במעשים טובים". הילדים שרים יחדיו: **"מטבע נתנה לי אמא [...] כדאי לי מאוד לקנות בה כמה מצוות [...] אחת שתיים שלוש, הכנסתי אותם לקופה בשביל איש עני...".** תחילת השיר משמשת אות סמוי לילדי הגן, וכמה מהם קמים לעבר המגרות כדי להוציא מטבעות כסף שהונחו שם עם הגיעם לגן. עם המטבעות הילדים צועדים לכיוון קופת הצדקה המונחת על השולחן ליד יעל ומסתדרים בטור מופתי. בסיום השיר הילד הראשון שנעמד מול קופת הצדקה, מכריז: "צדקה תציל ממוות", ומשלשל את המטבע לקופה. כמענה עונים כל ילדי הגן בניגון מיוחד: "תזכה למצוות ולמעשים טובים". הילד משיב: "כן אזכה לעשותם". אחד אחרי האחר נדרשים הילדים למלא את חלקם הן בשלשול המטבע לקופת הצדקה והן באמירת הבקשה המלווה את הפעולה, כשבסיום שאר הילדים מברכים את הילד. אחד הילדים מתקשה לומר את המשפט, ויעל מגיבה: "זו זכות גדולה, ולכן עליך לומר את המשפט: צדקה תציל ממוות" (גן יעל, 31.1.12).

הילדים מתורגלים בכל מרכיבי הטכס וכל ילד ממלא את חלקו הידוע מראש בלא צורך בהכוונת הגננת. משימתם של הילדים היא להביא מטבעות לצדקה, אבל בעיקר להכריז את המשפט "צדקה תציל ממות". מאחר שמדובר במעשה חשוב שנועד להציל מכליה, יעל מקדישה לו זמן ובימת שיח אישי. כל ילד נדרש לומר את המשפט כדי לייצר מעטפת מגוננת. אסור להחסיר ולו פרט אחד מכללי הטכס. בהתאם לתפיסה זו גם בטכס מעבר קלנדרי, יום ההולדת, המסמל את גדילתו של הילד בשנה, נערך טכס הענקת הצדקה על ידי חתני השמחה. לאחר הריקוד, המבשר על פתיחת החגיגה, מוזמנים ילדי יום ההולדת לעמוד על רגליהם לכבוד טכס הצדקה. הקופה מונחת במרכז השולחן החגיגי מבעוד מועד. כל הילדים פוצחים בשיר הצדקה המוכר להם מטכס הבוקר. בסיום השיר ניגשת האם לילד ומעניקה לו מספר מטבעות כמספר שנותיו ועוד מטבע נוסף לשנה הבאה. יעל פונה לילדים: 'מה אתם אומרים בדרך כלל לפני שנותנים צדקה?' הילדים: 'צדקה תציל ממוות'. הגננת: 'נכון, צדקה מצילה אותנו מכל מיני דברים רעים' (גן יעל, 14.1.11). כל ילד נותן ביום הולדתו מטבעות בהתאם למספר שנותיו בתוספת מטבע לשנה הבאה. כך הוא לומד כי גדילתו בשנים, ובהמשך גם חיותו, מותנים בכל מטבע ומטבע שישלשל לקופה,

ושסך כל המטבעות מעניקות לו לגיטימיות קיומית. הטקס משמש מעין קמע שמירה על חיי הילדים, ותפקידם של המטבעות הוא להקים חיץ שיהדוף את המוות. גם לטקס זה חוברות האמהות המעניקות לילדיהן את המטבעות. בכך הופכת האם לחוליה בשרשרת הפרקטיקות שנועדו לייצר מעטפת מגוננת על הילדים מפני איום המוות.

חשוב לציין כי בימת השיח הציבורי של יעל תואמת את בימת השיח האישי שלה עם ילדי הגן. במהלך אסיפת ההורים, יעל הדגישה בפניהם את חשיבותם של טקסי המעשים הטובים והצדקה, ומנגד, כלל לא התייחסה לתכנית הלימודים כפי שנצפה בגנים האחרים:

אמרתי לילדים אנחנו רוצים לעודד התנהגות טובה גם בבית, גם בגן, אז מאוד חשוב שתשלחו פתקי נחת [...] נמשיך עם המנהג עד לסוף השנה. זו מזכרת מאוד יפה לקבל את כל המעשים הטובים שהילד עשה [...]. עניין נוסף, מצוות צדקה. מצווה חשובה שאנחנו מקפידים עליה כל בוקר בסיום התפילה. אני מקנה לילדים את הערך שלא משנה כמה, העיקר שניתן [...] יש משפחות קשות יום [...] תמיד לפני החגים תשלחו יותר מעשר אגורות כדי שתזכו גם אתם (יעל, 19.9.11).

אם כן בעולם הטרונסצנדנטלי, שעליו מושתתת זהותו הדתית של הגן, יחסי האדם עם האל מגולמים בתפילה ובתהלים, אך אף ביחסים היררכיים דרך מוטיב השכר והעונש. הטקסים מבנים את תכנית הלימודים (Golden, 2006; Handelman and Shamgar-Handelman, 1990) ומובילים את יעל לעסוק במוטיב השכר והעונש גם במהלך מפגשי הבוקר.

שכר ועונש: "הם חטאו ולכן צריכים להיענש" (יעל, 8.11.11)

מוטיב השכר והעונש חוזר פעמים רבות בפרקטיקות וביחסי שיעל בוחרת להנגיש לילדים. גם במוטיב זה יעל נעה בין שני המרחבים: ההווה האישי והעבר הקולקטיבי, זאת כדי להטמיע בילדים את הרעיון האידיאי של תפקידו של האדם בעולם. הסיפורים המכוננים של עם ישראל כאומה משמשים זיכרון קולקטיבי המסייעים להבניית הרעיון של שכר ועונש. דוגמה לכך היא הפעילות שקיימה יעל ביום הזיכרון לרחל אמנו:

כשבית המקדש חרב, בא אברהם אבינו בוכה לה': 'תראה את הבנים, זה עם ישראל, ה' תרחם עליהם'. ה' שומע, אבל עם ישראל חטא, ולכן הוא צריך להיענש! בא יצחק ואומר: 'ה' אבל אני מקשיב לדבריך, אנא רחם על עם ישראל, תציל אותם'. אומר ה': 'הם חטאו, ולכן צריכים להיענש!' בא יעקב והוא בוכה: 'תציל את עם ישראל. עם ישראל בצרה כי פיזרו אותם לגלות.' [...], בא אפילו משה רבינו [...] ופתאום קמה צילה ובוכה: 'ה' תציל את עם ישראל, תשמור על הבנים'. ואז עונה ה' בשירה: 'מנעי קולך מבכי ועיניך מדמעה, כי יש שכר לפעולתך. את, שוויתרת על הסימנים לאחותך, ונתת לה להתחתן עם יעקב ראשונה, לך יש המון זכויות, ותפילותייך יתקבלו. היו לך רק שני בנים, גם לא נקברת ליד בעלך יעקב האהוב, לך אני אקשיב ואשמע לתפילתך' (יעל, 8.11.11).

אם כן, כל אבות, אברהם, יצחק, יעקב ומשה, האומה פונים לה' בבכי, אולם תחינתם לא נענית, וה' מתעקש ומסרב שוב ושוב לגאול את עם ישראל מייסוריו בגולה בשל חטאו. המוטיבים החוזרים של הבכי ושל סירוב הקב"ה מעצימים את החשיבות שבהתנהגותו של האדם עלי האדמות, שכן רק רחל הצליחה להפר את הגזרה של הקב"ה, וכל זאת רק בזכות

מעשי החסד שנהגה לעשות עם הזולת החל בסיועה לאחותה, וכלה בתפילתה לגאולת כלל עם ישראל. דמותה של רחל אמורה לשמש מודל נכסף לחיקוי לילדי הגן. סיפור זה ממחיש לילדים את הנושא של שכר ועונש כחלק ממערכת היחסים שבין האדם לאל. הם לומדים שמעשיו של האדם מתפרשים בקוסמוס העליון כטוב ורע, ובהתאם לכך הוא מתוגמל. זאת ועוד, האדם לא חי בעולם אינדיבידואלי, ולכן מעשיו משפיעים על כלל עם ישראל, ובחירותיו מצטרפות לאלו של הקולקטיב הלאומי.

דיון

בשנים האחרונות התחזק המונופול של גן הילדים כסוכן החברות הראשוני האחראי להצמיח דור שבבגרותו ישתלב בחברה ובמדינה (Golden & Mayseless, 2008). לשם כך רותמת יעל את הטכסים בגן כדי לתרגם את הקודים החברתיים-דתיים לשפה פדגוגית, ובכך להפוך את הגן למיקרוקוסמוס של העולם (מנצורה, 2007). הטכסים השתלבו בחיי הגן, הן במישור האישי, באמצעות החזרה הקבועה והיום יומית עליהם, והן במישור הקולקטיבי, הקלנדר, במהלך ימי ההולדת (Handelman, & Shamgar-Handelman, 2004). ניתוח כל מרכיבי הטכסים שנצפו בגן, הוביל לניסוח דגם פדגוגי-דתי "קוסמולוגיה אלוהית" שלפיו האדם כפוף לסמכות שיפוטית על-טבעית.

טכסי הדת ששילבו שיח היסטורי מהעבר היהודי לצד שיח רטורי-פסיכולוגי התמשכו מעבר לזמן המקובל בגן הילדים הממלכתי-דתי (שניידר, 2015), פעולה המלמדת על חשיבות המסרים שביקשה יעל להקנות לילדי הגן. יעל בוחרת בטכס התפילה כטכס ראשי ומשמעותי שאליו מתלווים טכסים משניים: אמירת תהילים, תפילה אישית ותפילה לאומית לצד טכס ברכות לחולים, שכלל הקראת רשימה ארוכה של חולים. נוסף על כך התקיימו טכסים מתמשכים של נתינת צדקה והמעשים הטובים שקיבל גיבוי וחיזוק באמצעות רטוריקה של שכר ועונש. המסרים הדתיים, שהשתקפו מניתוח הפרטיקות והשיחים שהתנהלו במהלך הטכסים, מיצבו את האדם על פני האדמה ביחס לבורא העולם. מעשיו של האדם נצפים בקוסמוס החיצוני על ידי האל שיכולותו אין-סופיות, ואי לכך על האדם להקפיד על מעשיו ואף לנקוט בעשייה מבוקרת כדי למנוע עונש עתידי.

בנוסף לטכס תפילת הבוקר יעל משתמשת בצירי זמן יהודיים ייחודיים כמו טכס קבלת השבת המשוחזר בגן מדי יום שישי, כדי להטמיע בקרב הילדים את מוטיב התפילה הכולל את פעולת הבקשה האישית, פעולה שבאמצעות חזרתה מדי יום מחזקת בילדים את מחויבותם להתפלל לאל. התפילה הלאומית והתפילה האישית שזורות זו בזו, ועל האדם מוטלת האחריות להתפלל הן לשלומה של הפרט והן לשלומה של הכלל.

האל והאדם מקיימים מדי יום יחסי ריבוד קוסמיים, שבהם האדם תלוי בכוחו המטאפיזי של האל, ומתממשים באמצעות טכסים קנוניים הנעים על פני מרחבי זמן בין עבר להווה. הסיפורים הקולקטיביים של האומה מהעבר נשזרו שתי וערב עם ההווה והמשיכו אף הם לשמש לילדים אות ומופת כיצד עליהם לנהוג בעולם הזה. באמצעות הטכסים הקנוניים הדתיים בוצעו טרנספורמציות של הדת במטרה ליצור לכידות חברתית בין החברים הדתיים בקהילה (Handelman, & Shamgar-Handelman, 2004) ומחויבות כלפי הקהילה היהודית (שניידר,

(2015). האחריות האוניברסאלית של הפרט כלפי הכלל משתקפת במספר היבטים: בקיומם של הטכסים לכל אורך השנה ולא רק בסמוך לראש השנה וליום כיפור, כפי שהתרחש בגנים האחרים שבמחקר הרחב (שניידר, 2015), בהעדר סטייה מכללי הטכס ובמרכיב המונוליתי המשותף לכל הטכסים, שכלל היעדר אינדיבידואליות והלאמת כל מעשי האדם לתוך קולקטיב יהודי-דתי.

הגננת, כסוכנת התרבות של הקהילה (יפה ורפפורט, 2013; Clodie & Yinon, 2009), ראתה שתפקידה הוא לרתום את ילדי הגן בשליחות למען הקולקטיב. החזרה הסדירה והקבועה על טכסים חורטת את הערכים המרכזיים של התרבות בזיכרון של הילד באופן לא מודע (יפה ורפפורט, 2013) עד הפיכתם למרכיב בסיסי ומובן מאליו בזהותו. אוסף הפרקטיקות והשיחים שהופעלו בגן במהלך הטכסים, סייעו להטמיע את קוד הליבה התרבותי של העם היהודי כמרכיב אימננטי מזהותם הדתית של הילדים כאחראים על קיומה של האומה היהודית.

סיכום

יעל ביקשה להגשים את חלום השליחות, ולשם כך הרחיבה את הטכסים הדתיים מעבר לגבולות הנורמטיביות של הגן הממלכתי-דתי (שניידר, 2015). ההימצאות אלוהית העוקבת בהתמדה אחר פעולת האדם, באה לידי ביטוי בהרחבת מרחב הזמן המוקדש לטכסים העוסקים בכך. גם במרחב התוכן נעשו קישורים מרחיבים לעולמות של חיים ומוות שאינם מתאימים לגילם הצעיר של הילדים. במהלך השנה השנייה של המחקר "שליחותם" המשותפת של יעל ושל ילדי הגן, שכאמור, פרצה את גבולות זהותו של הגן הממלכתי-דתי, הובילה את המפקחת על הגן להורות ליעל לצמצם את גבולות הטכסים הדתיים באופן גורף ומידי. שני הטכסים הקנוניים הנטועים עמוק בליבת הגן – הצדקה ואמירת תהלים לרפואת החולים – צומצמו לפי צו המפקחת עד כדי הכחדתם כליל ממרחבי הגן.

הקונפליקט הטריד את מנוחתה של יעל במשך מספר חודשים, ובכל ריאיון עימה סתתה לפתע מהנושא שעליו נשאלה, ושיתפה בניסיונות ההתמודדות שלה, ובמקביל גם בקושי של הילדים להתמודד עם השינוי. החזרה על הנושא שוב ושוב בכל ריאיון הנכחה ביתר שאת את הקונפליקט שבו היא נתונה. ההחלטה החד-צדדית של המפקחת העמידה אותה בפני קונפליקט אישי, וגרמה לה לצאת למסע חיפוש למציאת פתרון, שמצד אחד, לא יפגע בטכסי השליחות הלאומיים שמכוננים את הזהות הדתית של ילדי הגן, ומצד שני יתאים לרוחה של המפקחת. לשם כך, יעל הפעילה פרקטיקה עוקפת.

אני החלטתי בגלל שהמפקחת לא אוהבת שאני אומרת את רשימות החולים [...] כשאנחנו מסיימים לקרוא פרק תהלים, אני אומרת 'הי רצון שתהיה רפואה שלמה לכל חולי עמך ישראל', ושמות החולים אני אומרת בשקט [...] אני אומרת אותה בלב [...] הילדים שאלו אותי: 'למה את אומרת בשקט ולא בקול?' לא הייתה לי תשובה. לא ענית. אבל זה הניח לי יותר את הדעת, כי ברגע שהילדים רואים אותי ממלמלת שמות, הם יודעים שזה לחולים (יעל, 20.2.12).

יעל הפעילה שני טכסים הנעים על ציר הזמן זה לצד זה: הטכס הקולקטיבי של ילדי הגן והטכס האישי שהיא עורכת, ושבנו אין ביכולתה לשתף את ילדי הגן. לא נותר לה אלא לחלום

על שינוי עתידי במגמות הפדגוגיות-דתיות, אשר יחזיר את כוחה של השליחות העומדת בבסיס הפדגוגיה הדתית שלה:

אני יכולה אולי להזכיר להם שכל אחד יבקש לעצמו. מדי פעם לשאול מישהו מי רוצה לשתף אותנו על מי הוא התפלל? בהחלט אפשר, ואז ייתן רעיונות לאחרים. אני מקווה שאני אצליח [...] כן אנחנו השליחים (יעל, 8.11.11).

מקורות

- אלמוג, ע' (1997). **הצבר: דיוקן**. תל-אביב: עם עובד.
- גירץ, ק' (1990). **פרשנות של תרבויות** (י' מייזלר, מתרגם). ירושלים: כתר. (המקור פורסם ב-1973).
- דיאמנט, ר' (2005). **גן הילדים כחלק מן המודל הטריטוריאלי של הילד בעוספיא וקריית טבעון**. עבודת מגיסטר שלא פורסמה. חיפה: הטכניון, מכון טכנולוגי לישראל.
- האס, מ', מנצורה, ש' וגביש, צ' (2011). במקום "אמא של שבת": זהות יהודית מתגבשת בילדות המוקדמת. *הד הגן*, 76(1), עמ' 40-44.
- הד, מ' ושוורץ, ב' (2011). מבוא. בתוך ע' אטקס, ת' אלאור, מ' הד וב' שוורץ (עורכים), **חינוך ודת: סמכות ואוטונומיה** (עמ' 1-14). ירושלים: מאגנס.
- ועקנין, ר' (2001). **הוראה מחנכת: גישה פסיכולוגית חינוכית בהוראת תוכני לימוד**. ירושלים: טורו קולג'.
- חזן, ח' (1992). **השיח האנתרופולוגי**. תל-אביב: משרד הביטחון.
- יפה, א' ורפפורט, ת' (2013). על חינוך וחילוניות – קבלת שבת בגן הילדים הלא דתי בישראל. בתוך ב' אלפרט וש' שלסקי (עורכים), **הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך** (עמ' 231-271). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- כץ, י' (2006). **תוכנית ליבה בישראל: מכנה משותף חינוכי לכל מגזרי החינוך**. בתוך ד' ענבר (עורך), **לקראת מהפיכה חינוכית?** (עמ' 186-194). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- לימור, ד' (2000). הגנת לשונות 2000. *הד הגן*, 64(2), עמ' 4-7.
- מיכלוביץ, ר' (2002). מה שהיה ומה שיהיה – תמורות בגני הילדים. *הד הגן*, 66(3), עמ' 10-15.
- מנצורה, ש' (2007). גן הילדים כמראה חברתית: "תקרת הזכוכית" בגן הדתי. בתוך ט' כהן (עורכת), **להיות אישה יהודייה: דברי הכנס הבינלאומי הרביעי 'אישה ויהדותה'** (עמ' 207-217). ירושלים: קולך – פורום נשים דתיות.
- סברלדוב, א', גולדהירש, א', ברוקס, א', רון, א', בודניק, ג', ביגר, ח' ואחרים (2010). **עשייה חינוכית בגן הילדים: קוים מנחים לצוות החינוכי**. ירושלים: גף פרסומים משרד החינוך.
- סדן, א' (2009). **עבודה קהילתית: שיטות לשינוי חברתי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פרומן, ר' (2004). מה עושים בחגים? החילונים והחגים היהודיים. בתוך א' קליינברג (עורך), **לא להאמין: מבט אחר על דתיות וחילוניות** (עמ' 205-263). תל-אביב: כתר.
- פרי, פ' (2007). מבוא – חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין סטעים תרבותיים. בתוך פ' פרי (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבויות** (עמ' 9-26). ירושלים: כרמל.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכות** (עמ' 102-140). לוד: דביר.
- קופרברג, ע' (2010). מודל ארבעת העולמות לניתוח שיח אינטראקטיבי. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 155-180). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

- קליין, פ"ש ויבלון, י' (2007). **ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך**. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). מבוא לניתוח נתונים איכותיים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 1–18). באר-שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- רוזנק, מ' (2003). **צריך עיון: מסורת ומודרנה בחינוך היהודי בזמננו**. ירושלים: מאגנס.
- שכטר, א', ריץ, י' ורובין, א' (2006). **דיוקן פיתוח ממדים למדידת תהליכים חינוכיים מעצבי זהות בחינוך הממלכתי-דתי**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- שכטר, מ' ועירם, י' (2002). מבית ספר – לבית חינוך. בתוך נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים** (עמ' 449–474). תל-אביב: רמות.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שלסקי, ש', אלפרט ב', וצבר-בן יהושע, נ' (2013). המחקר האתנוגרפי על החינוך בישראל. בתוך ב' אלפרט וש' שלסקי (עורכים), **הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך** (עמ' 21–68). תל-אביב: מכון מופ"ת. **ראו הערה למעלה**
- שניידר, א' (2015). **הבניית הזהות הדתית של גן הילדים בחינוך הממלכתי-דתי (חמ"ד): בין הגמוניות לעצמאות**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.
- 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.
- טאומים, ש' (1997). לשמה, ומתוך שלא לשמה בא לשמה: החינוך למצוות בגן הילדים הממלכתי-דתי. **בשדה חמ"ד**, מ(א), עמ' 85–92.
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (2000). *Ethnography and participant observation*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 248–261). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: Key topics in sociolinguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chappell, D., Chappell, S., & Margolis, E. (2011). School as ceremony and ritual: How photography illuminates performances of ideological transfer. *Qualitative Inquiry*, 17(1), 56–73.
- Clodie T., & Yinon, Y. (2009). *Teachers' values in the classroom*. *International handbook of research on teachers and teaching*, 21, 259–276.
- Dayan, Y. (2008). Towards professionalism in early childhood practicum supervision- a personal journey. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 153–170.
- Gee, J. P. (2004). Discourse analysis: What makes it critical? In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 19–50). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Golden, D. (2006). Structured looseness: Everyday social order at an Israeli kindergarten. *Ethos*, 34, 367–390.
- Golden, D., & Mayseless, O. (2008). On the alert in an unpredictable environment. *Culture & Psychology*, 14(2), 155–179.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191–216). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Handelman, D. (2004). *Nationalism and the Israeli state :Bureaucratic logic in public events*. Oxford, UK: Berg.
- Handelman, D., & Shamgar-Hendelman, L. (2004). Celebration of the national: Holiday occasion in kindergartens. In D. Handelman (Ed.), *Nationalism and the Israeli state: Bureaucratic login in public event* (pp. 61–66). Oxford: Berg.
- Hodder, I. (2003). The interpretation of documents and material culture. *Collecting and interpreting qualitative materials*, 2, 155–175.
- Kupferberg, I., & Green, D. (2005). *Troubled talk: Metaphorical negotiation in problem discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Rappaport, R. A. (1999). *Ritual and religion in making of humanity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Souza, P. R. (2000). Values education and cultural diversity. In M. Leicester, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Systems of education: Theories, policies and implicit values*. London: Falmer Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Lonon: Sage
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135–152.
- Young, M. F. D. (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control* (pp. 100–127).

א מ נ ת

מיקרוגרפיה – מסורת וחידוש

דליה-רות הלפרין

מיקרוגרפיה, שפרושה כתב זעיר ביוונית, מהווה שם מושאל לאמנות סופרים יהודית וייחודית, שבה נוצר העיטור על-ידי כתיבה זעירה על קווי המתאר של הצורה הרצויה. המאמר סוקר את מקורות אמנות זו ואת ביטוייה בפזרות השונות לאורך ימי הבינים ועד לימינו.

מבוא

מיקרוגרפיה, כנובע מצמד המילים המרכיבות את המילה ביוונית: מיקרו = זעיר, גרפיה = כתיבה, היא כתיבה בכתב זעור, המוכרת כבר למן האלף השני לפנה"ס בתרבות השומרית על לוח טין שגודלו כ-3 ס"מ ומתאורו של ההיסטוריון הרומי פליני שחי במאה הראשונה לספירה.¹ אולם "מיקרוגרפיה" היא גם שם המושאל לאמנות יהודית ייחודית היוצרת את קווי המתאר של עיטורים בכתב-יד בכתיבה זעורית, ושם זה הפך לכינוייה של אמנות זו במחקר.² רוב עיטורי המיקרוגרפיה נעשו בשולי כתב-יד של התנ"ך, ואפשר לראותם כבר בכתב-היד המזרחיים הראשונים ששרדו מהמאה העשירית. היא מעטרת שוליים, עמודי שטיח (עמוד שלם מעוטר בדגמים גאומטריים או בדגמים צמחיים) לוחיות פתיחה,³ סכומי פסוקים⁴ וקולופונים.⁵ חוקרי אמנות מציינים שזוהי אמנות יהודית ייחודית מובהקת, ואף על פי כן לא רבים המאמרים שנכתבו על אמנות זו.⁶

הטקסט המשמש לעיטור – המסורה

הטקסטים המשמשים לעיטור המיקרוגרפי לקוחים בעיקר מרשימות המסורה הגדולה, שהיא טקסט לקסיקלי, המסייע לשימורו של הטקסט המקראי ולהקפדה על דיוקו. היא מביאה את הטעמים, את הניקוד, את סכומי המילים והפסוקים בכל ספר מספרי התנ"ך, מציינת חילופי נוסחאות של מילים יחידאיות, קרי וכתוב, מספר היקרויות של כל מילה בתנ"ך על פי כתיבה

1 אין לבלבל כתיבה זעורית זו עם הכתב הקרוי מינוסקיול (minuscule) שממנו התפתח הכתב הלטיני.
2 לעתים המחקר משתמש בשם "מיקרוגרפיה פיגורטה" כדי למנוע בלבול עם כתיבה זעורית נטולת עיטור, ראו נרקיס (1882), 18–20; אברין (1991), 136–137.
3 המילה הראשונה הפותחת את הטקסט נקראת "מילת פתיחה". פעמים רבות היא תחומה בעיטור היוצר לוחית, ונקראת במחקר "לוחית פתיחה".
4 סכום פסוקים הוא המספר הנמנה של הפסוקים בספר. ספירתם הוא אחד האמצעים למניעת שינויים בטקסט. המסורה מונה גם את מחצית פסוקי הספר.
5 בקולופון הסופר מציין את שמו, ופעמים אף מוסר למען מי העתיק את כתב-היד, היכן ומתי הושלמה המלאכה ועוד. לתמונה ראה נרקיס (1982), 46.
6 נרקיס (1982), 18–20; אברין (1991), 136–137. לספרות נוספת ראה: אברין (1975); אברין (1979); אברין (1987); אברין (1991); אברין (1981); גארל (1978); גארל (1991); גוטמן (1978); גוטמן (1989); הלפרין (2000); הלפרין (2014); הלפרין (2008); הלפרין (2013); מילשטיין (1999); מילשטיין (2002); מצגר (1974); מצגר (1990); נרקיס (1990); נרקיס (1998); נרקיס, כהן-מושליו וצ'ריקובר (1982); סד-ריינה (1975); סד-ריינה (1994); סד-ריינה (1997); סיטבון (2000); סיראט (2004); סיראט ואברין (1998); פרבר (1977); קוגמן-אפל (2001); רבל-נהר (1998).

וניקודה, ואת מקום הופעתה של המילה. המסורה נוצרה בד בבד עם העלאת התלמוד על הכתב וראשית המעבר לקודקס וללמידה מהכתב.⁷ הסופרים שערכו וכתבו את המסורה מכונים "בעלי המסורה". שתי משפחות שפעלו בטבריה סביב סוף המאה השמינית מוכרות לנו: בן-אשר ובן-נפתלי.⁸ המסורה מעולם לא נערכה ואין בידינו שני כתבי-יד של התנ"ך הכוללים מסורה שבהם טקסט המסורה זהה לחלוטין. הבדלים אלו מזעריים ונסכים לרוב על כתיב מלא. ממאה העשירית קיימים בידינו חיבורי מסורה שונים ביניהם חיבורו של אהרון בן-אשר דקדוק הטעמים והחיבור האנונימי ספר אוכלה ואוכלה. המסרנים שהכניסו את טקסט המסורה לכתבי-יד הסתמכו על חיבורים אלו.⁹

המסורה מורכבת מ'מסורה קטנה', מ'מסורה גדולה' ומרשימות 'המסורה המצרפת' המונה צירופי מילים במקרא. המסורה הקטנה מונה באותיות או בסימני קיצור את מספר ההיקרויות של כל מילה או צירוף מילים בתנ"ך. הרישום נעשה באמצעות עיגול קטן מעל מילה שנמנתה או בין שתי מילים שהן צירוף נמנה. מימין לטור הטקסט או משמאלו מופיעה אות שערכה מציין את מספר היקרויותיה של המילה בתנ"ך.

המסורה הגדולה כתובה בשוליים העליונים והתחתונים של כתבי-היד; היא מביאה את מראי המקום של המסורה הקטנה למילים הנמנות בה בצייטוט שלוש המילים הראשונות של הפסוק שבו מופיעה המילה הנמנית.¹⁰ דרך הפניה זו מלמדת שהחכמים הכירו את טקסט התנ"ך על בוריו בכתב ובעל-פה. היא התקיימה עד תקופת הרנסנס. בהשפעת כתבי-היד הלטיניים הוכנס לאלה העבריים בתקופה זו ספרור הפסוקים המוכר לנו כיום.¹¹

התפתחות עיטור המיקרוגרפיה

את הבסיס להתפתחות העיטור בכתב זעיר אפשר לראות בספרות העולם העתיק. למשל בנוהג כתיבת מגילות בכתב זעיר, כדוגמת התפילין הזעירים ששרדו מקומראן (הנמצאים בהיכל הספר); וכן בנוהג של כתיבת סכום הפסוקים בסוף מגילות בתקופה ההלניסטית. ספירת השורות שנכתבו נעשתה לשם קבלת תשלום. מרעיון זה שאלו את סכום הפסוקים המופיע בסוף כל אחד מספרי התנ"ך, אם כי אצל הסופרים העבריים מנו את הפסוקים שנכתבו לא לשם קבלת

⁷ אברין (1975), 66–71; לייאנס (2000), 3–5.

⁸ סיראט (2004), 40; סטרן (2008), 170–172, 179–181. עדות להעברה בעל-פה היא ריבוי פועלי הדיבור במשנה ובתלמודים, כגון אמר, גרס, שנה, תנא.

⁹ "בעלי המסורה" יצרו את הרשימות הלקסיקליות, ואילו תפקיד ה"מסרן" בימי הביניים היה להעתיק את הרשימות האלה לכתבי-יד של התנ"ך. בספר מוכרת התופעה של טבלאות השוואת חילופי נוסח המסורה בין משפחת בן-אשר למשפחת בן-נפתלי. ראו על כך בדיון בעיטור המסורה בספר. ראו אברין (1991), 110, 121; איזנברג (1967), 19–32; סטרן, "ספרים ראשונים וקריאה", 173–174.

¹⁰ להדגמה ראו תמונה מתוך ויזר (1992), 14. מימין לטור הטקסט הימני, לצד עיטור לסדרה (החלוקה למקטעי קריאת התורה בארץ-ישראל), בשורה הראשונה מופיע סימון מסורה קטנה בצורת האות ד המציין את מניית צירוף המילים ב'מסורה מצרפת' ל"ויהי אחרי מות". בטקסט בעמוד הפותח במילים אלו מצויים שני עיגולים קטנים מעל הרווח שבין שלוש המילים בצירוף המנוי (לעתים במניית 'מסורה מצרפת' מופיע העיגול בין שתי המילים הנמנות). בשורה הראשונה של המסורה הגדולה. בשוליים העליונים. מופיעה ההפניה: "ויהי אחרי מות ד' וסימנהין [...]".

¹¹ אברין (1991), 137; אברין (1987), 41; פליישר (1984), 491.

תשלום אלא למניעת אפשרות של הכנסת שינויים בטקסט. הערות שוליים אפשר למצוא כבר בכתבי-היד הסוריים והאוקטאטויכים הביזנטיים, אך הן לא שימשו לעיטור.¹² קרמינה פיגורטה (Carmina Figurata) – שירה מצוירת המופיעה בכתבי-היד מהעת העתיקה ובהעתקיהם הקרולינגיים – קרובה ביותר במהותה לעיטור המיקרוגרפיה.¹³ כפי שמעיד שמה היא שימשה לכתובה צורנית ויזואלית של תוכן השיר, והייתה לה זיקה ישירה לתוכן הטקסט.¹⁴ הצורה נוצרה בכתובת שורות מקבילות של טקסט. כל שורה לפי אורכה סייעה ליצירת הצורה הרצויה ולמילוייה. להשלמתה הוסיפו גם קווים ציוריים. שירה הכתובה בעיטור כזה מוכרת בעולם ההלניסטי ביצירתם של אראטוס מסולי (Aratus) במאה השלישית לפנה"ס בחצר מלך מקדוניה ובחצר אנטיוכוס הראשון מסוריה; בעולם הנוצרי המוקדם במאה הרביעית לספירה ביצירתו של פורפיריוס (Porphyrius) בחצר קונסטנטין וביצירתו של ונאנטיאוס פורטונאטוס (Venantius Fortunatus) במאה השישית באירופה. כאמור, עיטור כזה מופיע שוב בכתבי-יד קרולינגיים שהיו העתקים של אותם טקסטים הלניסטיים ונוצריים קדומים, למשל בטקסט של הראבאנוס מאורוס (Hrabanus Maurus) במאה התשיעית.¹⁵ טכניקת קרמינה פיגורטה המבוססת על מילוי הצורה בשורות כתב שימשה בכתבי-יד עבריים רק לעתים רחוקות, בעיקר ליצירת קולופונים מטקסט המסורה.

מספר הבדלים מהותיים שוללים את הסברה שקרמינה פיגורטה שימשה מקור ויזואלי ליצירת המיקרוגרפיה המעוטרת בכתבי-יד עבריים: הטקסט בקרמינה פיגורטה קשור קשר ישיר לצורה הנוצרת: שורות הטקסט הן המילוי של הצורה והכתב אינו זעיר. לעומתה המיקרוגרפיה נוצרת מכתובה על קו המתאר של הצורה בכתב זעיר; לעתים אין כל קשר בין העיטור לטקסט; לעתים יש קשר סמלי. רק אחדות מהדוגמאות שבידינו מעידות על קשר הדוק, ברור וישיר.

מספר גורמים מלמדים שהאמנות האסלאמית היא מקור ההשפעה הראשוני והדומיננטי על אמנות העיטור בכתבי-יד עבריים ובכללם על עיטורי המיקרוגרפיה.¹⁶ באמנות האסלאמית מושם דגש רב על עיטור בכתב. הוא מצוי על כלים זעירים, על טקסטיל, בכתבי-יד, בייחוד בכתבי-יד של הקוראן, וכן בארכיטקטורה סביב מחראבים (mihrab).¹⁷ דלתות וחלונות.¹⁸ פגיס כבר הציע שהדגש האסתטי, התחכום הצורני הרב בקליגרפיה היהודית ועצם מסורת המסורה

¹² ראו אברין (1987), 40; גוטמן (1978), 14; גוטמן (1989), 51.

¹³ אברין (1991א), 250; גארל (1978); גוטמן (1989), 51–52; נרקיס (1982), 13; פרבר (1977), 14.

¹⁴ לתמונה ראה כתב-יד אראטוס בספריה הבריטית, הרלי 647,

http://www.bl.uk/manuscripts/Viewer.aspx?ref=harley_ms_647_f002v

¹⁵ אברין (1981), 5; גוטמן (1978), 14.

¹⁶ על ההשפעה של האמנות האסלאמית על עיצוב ספרי התנ"ך ועל עיטורם ראו גוטמן (1989), 51; סד-ריינה (1975); קוגמן-אפל (2001), 46–58, 61–62, 90.

¹⁷ נישה בקיר המסגד הפונה למכה המסמן את כיוון התפילה. ראו הטנשטין ודליוס (2000), 626.

¹⁸ אטינגהאוזן וגרבר מציינים שעוטורי הכתב בארכיטקטורה הם בסיס אפשרי לעיטורי כתבי-היד האסלאמיים. ראו אטינגהאוזן וגרבר (1987), 119.

היו מצע נוח לקליטת השפעות אלו,¹⁹ לפיכך אפשר לשער שכתובות ארכיטקטוניות אלו השפיעו על מלאכת הסופרים העבריים, ועל יצירת המסגרות הקליגרפיות בכתבי-יד עבריים.²⁰ גם לפונקציונליות העיטורית בכתבי-יד של הקוראן אפשר למצוא מקבילות עיטוריות באלו העבריים. כמו שבספרי הקוראן יש עיטורים שונים זה מזה המפרידים בין פסוק אחד למשנהו, אחרי כל חמישה פסוקים, אחרי כל עשרה פסוקים ואחרי כל פרק (sura) – כך כבר בכתבי-היד המזרחיים יש עיטורים לשירות המקראיות (בייחוד לשירת הים), דפי שטיח המפרידים בין חלקי כתב-היד וסכומי פסוקים.²¹ השפעות אלו ניכרות היטב בדמיון הרב שבין עיטור ספרי קוראן מהמאות התשיעית והעשירית לבין כתבי-יד מזרחיים דוגמת קודקס משה בן-אשר מראשית המאה האחת-עשרה.²² גם בכתובת השירה הצורנית, הקיימת באסלאם מהמאה השמינית, אפשר לראות מקור הראה להתפתחות המיקרוגרפיה. אף שהשירה הצורנית לא נכתבה בכתב זעיר, גם לצורה שנוצרה באסלאם מהטקסט השירי לא היה בהכרח קשר לטקסט היוצר אותה.²³

על בסיס השפעה זו ומתוך השוואת העיטור שבכתבי-יד עבריים לזה שכתבי-יד מהתרבות הסובבת אפשר לקבוע, שמבחינת המוטיבים האיזונוגרפיים והסגנוניים בעיטור כתבי-יד עבריים שימשה גם התרבות המארכת בארצות מושבם של היהודים מקור השפעה על היווצרות העיטורים. כמו כן חל מעבר מוטיבים מקהילה לקהילה בשל קשרי מסחר ולימוד, נדודי סופרים ממקום למקום בענייני פרנסה וכן בהשפעת גירוש היהודים מארצותיהם, שהביא לעקירת קהילות ממקומן ולשילובן – על מסורותיהן הייחודיות – בתרבות המקום שאליה הגיעו. הכרת ההשפעות האמנותיות הפנימיות והחיצוניות הללו חשובה להבנת התפתחות העיטור במיקרוגרפיה ותפקידו. אולם הניסיון לנתח את המקורות הסגנוניים והאיזונוגרפיים של עיטורי מיקרוגרפיה בהקשרם התרבותי הרחב מעלה קשיים רבים.

הקושי העיקרי הוא השוואת עיטורים שנעשו בטכניקות שונות לחלוטין זו מזו.²⁴ לקו המצויר בעיפרון חורט או במכחול יש איכות זורמת ורכה, ואילו לקו הנוצר מאותיות כתב עברי יש אופי קופסתי היוצר קו ציורי מקוטע וזוויתי.²⁵ הבדלים ויזואליים אלו בין שני סוגי הקווים

¹⁹ פגיס (1993), 90.

²⁰ הקשרים ויזואליים אלו ניכרים בדמיון שבין הכיתוב ותזרים כתיבתו לבין מסגרות הכתב בעמודי השטיח בכתבי-יד של התנ"ך. מאמר בנושא זה נמצא בהכנה.

²¹ ראו אטינגהאוזן וגרבר (1987), 120; קוגמן-אפל (2001), 46–47, 51, 90; סטרן (2008), 188.

²² לתמונה ראה אטינגהאוזן וגרבר (1987), 123.

²³ שירי צורה מוכרים בתרבות האסלאם ב"ספר הפרחים" (כיתאב אל-זהרה) מהמאות השמינית והתשיעית, וייתכן שמקורם במאה השביעית. שירי תמונה בכתבי-יד עבריים מוכרים כבר בספרד המוסלמית, שבה נפוצו שעשועי צורה מובהקים כדוגמת שיר בצורת אילן של ר' אברהם אבן עזרא (1089–1164), ואחר כך אצל משוררים חשובים כטודרוס אבולעפיה (1247–1298), ראו פגיס (1993), 84–85 ותמונות 102–103. עיטור בכתב זעיר אפשר למצוא בכתבי-יד אסלאמיים במאה השש-עשרה בטורקיה וכן בכתבי-יד מגרבי משנת 1641. עיטור זה בכתבי-יד אסלאמיים הושפע מעיטור המיקרוגרפיה בכתבי-יד עבריים. ראו דרוש (2001), 67 והערה לתמונה 37.

²⁴ סופרים ומאייירים של כתבי-יד עבריים הושפעו מהסביבה שבה חיו, וממנה שאבו את מקורותיהם האיזונוגרפיים, הסגנוניים והקודיקולוגיים. כתבי-היד משקפים השפעות בין-תרבותיות אלו. ראו נרקיס (1982), 28–40; קוגמן-אפל (2001), 61–55; בית-אריה (2003), 14.

²⁵ הבדל זה ניכר בבירור בהשוואה לכתב הערבי, שגם הוא שימש מקור עיקרי לעיטור. הכתב הערבי ניחן בקשתיות המאפשרת לו בנקל לשמש עיטור. חשיבותו בעיטור הובילה לפיתוח סוגות כתב עיטוריות, כדוגמת הכתב הכופי

מקשים על איתור הזיקות הסגנוניות והמודלים האיכונוגרפיים ששימשו את המסרנים להעמקה. קושי זה ברור ורלוונטי במיוחד כאשר בוחנים את ההבדל בין קו רישום ההכנה הנוצר בעיפרון לבין הקו הנוצר באפליקציה של הכתב מעליו. הכתב הזעיר של המיקרוגרפיה משנה לחלוטין את הסגנון של הרישום בעיפרון, ומאבד מגמישותו הפלסטית.²⁶ לפיכך גילוי שרידים של רישומי ההכנה המבצבצים מתחת לכתב המיקרוגרפי וניתוחם יכול לספק רמזים הנחוצים להבהרת הרקע האמנותי של העיטורים.²⁷

המיקרוגרפיה בימי הביניים

כאמור לעיל, כתבי-היד המוקדמים ביותר שבידינו הם ספרי תנ"ך מהמזרח התיכון. בעיטורי המיקרוגרפיה שבהם יש תשליבים (interlace) עם מוטיבים גאומטריים ועיטורי צמחים; עמודי שטיח בעלי אלמנטים ארכיטקטוניים וצורות גאומטריות; עיטור לשירות (ברובם לשירת הים); ציון סכומי פסוקים ועיטורים בפתחי הספרים.²⁸ את ההימנעות משימוש בדמויות או בחיות בעיטור יש לייחס להשפעה של המרחב האסלאמי הסובב, שבו הקפידו על הדיבר השני. למרחב זה יש לשייך גם כתבי-יד מתימן ששרדו רק מהמאה החמש-עשרה ואילך. סגנונם מושפע מאמנות חרושת המתכת האסלאמית, ובמוטיבים ששימשו לעיטור המיקרוגרפי היו צמחים, דגים וציפורים.²⁹

בחצי האי האיברי לא שרדו כתבי-יד מעוטרים מהתקופה האסלאמית. הראשונים ששרדו הם מאמצע המאה השלוש-עשרה.³⁰ ובהם יש עיטורים במיקרוגרפיה שנעשו במרווחים קבועים בקונטרס,³¹ במפתח אמצע הקונטרס ובמפתחי המעבר שבין קונטרסים.³² מסורות העיטור של כתבי-יד מזרחיים בהשפעות העיטור האסלאמי הנוכח בהם באו לידי ביטוי בספרד בעמודי שטיח, באלמנטים עיטוריים גאומטריים ובכינוי התנ"ך 'מקדש-יה'.³³ בתכנית העיטור בכתבי-

העלעלי, הפרחוני, המגרבי והכתב הנסח"י. ראו: חסון (1995), 12–18. לעומתו הכתב העברי המרובע ואף הכתב הבינוני הניחן בקשתיות מסיימת בבסיסי האותיות – שומרים על מראה כללי מרובע, ורישומם נותר זוויתי ומקוטע. לפיכך התאמצו המסרנים לרכך את קו המיקרוגרפיה על-ידי הרחבת אותיות, הטיית דגלי הלמ"ד, הטיית דגלי הקו"ף והאותיות הסופיות, ופעמים רבות הוסיפו גם קווי ציור קטנים להשלמת הצורות.

²⁶ אין מתודולוגיה המאפשרת להשוות איורים העשויים במיקרוגרפיה לאיורים המצוירים במכחול ובצבע, ורב הפיתוי לעבור על קו האותיות וליצור "קו ציורי", אך מהלך זה שגוי מיסודו, שכן "הקו הציורי" המתקבל הוא הכתב של החוקר עצמו. תודתי נתונה לעליזה כהן-מושלין מהאוניברסיטה העברית בירושלים שהאירה את עיניי להבנת טעות בסיסית זו.

²⁷ על חשיבות גילוי רישום ההכנה ראו הלפרין (2007).

²⁸ אברין (1981), 6–5; גוטמן (1989), 53; נרקיס (1982), 25–24. לתמונות ראו נרקיס (1982), כתבי-יד עבריים, לוח 1–3; סד-ריינה (1997), 448–449.

²⁹ אברין (1979), 115. לתמונה ראו נרקיס (1982), לוח 4.

³⁰ על האפשרות לשייך את כתב-יד סנקט פטרבורג II B 116 למאה האחת-עשרה בחצי האי האיברי ובכך לשייך את זמן הפקתו לספרד המוסלמית ראו הלפרין (2013), 142–144; הלפרין (2013), 85–88.

³¹ בימי הביניים נוצר כתב-יד (קודקס) מאיגוד כמה קבוצות של מחברות דפי קלף או נייר. כל אחת ממחברות אלו נקראת קונטרס. הקונטרס נתפר באמצעו ואחר כך נכרכו יחד בתפירה כל הקונטרסים. שיטה זו משמשת עד היום בספרים בכריכה קשה. בית-אריה (1997), 41–50.

³² הלפרין (2000), 14–18; הלפרין (2014).

³³ במזרח התיכון ובספרד נתפס התנ"ך (תורה, נביאים, כתובים) כמקבילה למבנה המקדש (אולם, קודש/היכל, קודש קודש/דביר) ונקרא 'מקדש-יה'. מילים עבריות רבות מתחום הארכיטקטורה, כמו שער, עמוד, בבא, טור ועוד, משמשות לתיאור חלקי הקודקס. לפי השם שהוענק לתנ"ך במזרח ובספרד אפשר לראות באלמנטים

היד מחצי האי האיברי יש גם מאפיינים ייחודיים למרחב: טבלאות השוואה של חילופי נוסח המסורה,³⁴ עמודי כלי משכן/מקדש;³⁵ עיטור במיקרוגרפיה של עצי מנורה.³⁶ שלא ככתבי-היד המזרחיים, באלו שבחצי האי האיברי ובאשכנז יש גם אלמנטים פיגורטיביים של בעלי חיים, גרוטסקות ודמויות שנלקחו מהתרבות הגותית.³⁷ בשני מרחבים תרבותיים אלו גם נהגה שיטת עיטור מפתח המעבר שבין קונטרסים.³⁸

בכתבי-יד איטלקיים עיטורי מיקרוגרפיה נדירים. כאשר מגלים עיטור מיקרוגרפי במרחב זה, הניתוח הפלאוגרפי מלמד שהסופר היה מהגר ממוצא אשכנזי או ספרדי שהוסיף להשתמש במסורת עיטור הסופרים שרווחה במקום שממנו הגיר.³⁹

טקסט ואיור – הקשר והמשמעות

עד סוף המאה העשרים טענו החוקרים שברוב העיטורים המיקרוגרפיים אין קשר בין הטקסט המיקרוגרפי לבין העיטור שהוא יוצר אף לא בין העיטור לבין הטקסט המעוט. לאחרונה הצביעה רחל מילשטיין על קשר בין הטקסט לבין העיטור בכתבי-יד מזרחיים. לדבריה, בדיקת הפסוקים והמסורה הבונים עמודי שטיח מראה שעיטורים אלו לא נועדו רק ליצור הפרדה ויזואלית בין חלקי התנ"ך; אלא להוות קומפוזיציות בעלות משמעות סמלית.

בכתב-יד של תנ"ך מהשנים 1021–1022⁴⁰ הטימפנום מורכב מפסוקים שעוסקים באל ובתורה. המדרגות בו בנויות מ'מסורה מצרפת' של השורש יר"ד במשמעות של 'ירידה על'. המדרגות הפנימיות ביותר מתארות את הירידה על הר סיני ואת מתן התורה. המבנה עשוי פסוקים המדברים בשבח התורה וחכמתה, והבסיס והכד עשויים פסוקים המתארים את הברכות

הארכיטקטוניים המצוינים הזכרה של המקדש. ראו אברין (1975), 184–186, אברין (1979), 114, 200; גוטמן (1978), 18; גוטמן (1967–1968), 172; הילגרט ונרקיס (1961), 319; נרקיס (1982), 29, 69; מילשטיין (2002), 432, 426; מילשטיין (1999), 431–432.

³⁴ טבלאות אלו משוות בין חילופי נוסח המסורה של משפחות בן-אשר ובן-נפתלי. העיטורים לא נעשו במיקרוגרפיה. לתמונה ראו נרקיס (1982), 34.

³⁵ עמודי כלי משכן/מקדש הם מפתח עמודים המתאר כלי המקדש בתפוזות. הכלים מופיעים עם או בלי כתובות מזהות. רוב עמודי הכלים מצויים בכתבי-יד קטלאניים. כתבי-היד הכוללים תיאור של עמודי כלי משכן/מקדש במיקרוגרפיה הם *חומש דומא* ספריית הקהילה היהודית (Comunita Israelitica Ms 3 (19a)) ומחזור המיקרוגרפיה הקטלאני, כתב-יד עברי Heb 86527 בבית הספרים הלאומי והאוניברסיטאי בירושלים. הוא מופיע באתר הספרייה:

http://web.nli.org.il/sites/NLI/English/collections/treasures/shapell_manuscripts/pray/catalon/Pages/default.aspx. לספרות עיקרית ראו קוגמן-אפל (2001); רבל-נהר (1998); הלפרין (2008), 148–157; הלפרין (2013), 92–105.

³⁶ "עץ מנורה" הוא השם במחקר לעיטור הנמצא בשוליים החיצוניים של כתבי-יד ספרדיים של התנ"ך. העיטור דמוי צמח בעל ענף מרכזי שממנו יוצאים לצדדים ענפים נוספים. בכך הצורה מזכירה מנורה. עיטור זה נעשה תדיר במיקרוגרפיה. הלפרין (2008), 140–148; הלפרין (2013), 83–91; מצגר (1974).

³⁷ אברין (1981), 5–6; אברין (1987), 43; גוטמן (1989), 54–55; נרקיס (1982), 36, 45, 51; סיראט ואברין, 48–53; גארל (1978); הלפרין (2000), 1–3; הלפרין (2014). על עיטורי מיקרוגרפיה בחצי האי האיברי ראה לאו (1988); הלפרין (2007); הלפרין (2009). על קבוצת כתבי-יד המעוטרים במיקרוגרפיה באשכנז מידי סופר אחד ראה מאמרה של פרונדה (2013).

³⁸ הלפרין (2000); הלפרין (2014). לתמונות ראה נרקיס (1982), 37, 46–49.

³⁹ על שמירת מסורות סופרים על-ידי מעתיקים מהגרים ראו בית-אריה (1993), 7.

⁴⁰ סנקט פטרבורג II B 1548, דף 12א. לתמונה ראה מילשטיין (2002), לוחית 11.

להולך בדרכי התורה. מילשטין סבורה כי לכל רכיב יש משמעות תְּכֵנִית, היוצרת מבנה מרחבי בעל כיוון תנועה על ציר אנכי, והתורה והברכה נפרשות לאורכו בסדר הייררכי יורד.⁴¹ באשכנז אפשר למצוא קשר בין העיטור הנוצר מטקסט המסורה לבין הטקסט המרכזי שהיא מעטרת כבר בכתב-יד של התנ"ך וטיקן 14 משנת 1239, שנעתק כנראה ברואן (Rouen) שבצרפת. המסרן והנקדן היה אליהו בן-ברכיה. כמו בכתב-היד המוקדם שלו, המסורה הגדולה בשוליים התחתונים היא עיטור למעבר בין קונטרסים.⁴² בשוליים של דף 71, איור של אליעזר על הגמל, ובדף 72, איור של רבקה הדולה מים מן הבאר.⁴³ עיטור השוליים על מפתח זה מאייר אפוא לא רק את הטקסט המרכזי של בראשית כד, 16–44; תיאור הגמל מעטר גם את שומר הקונטרס שבתחתית עמוד ב – "עומד על הגמלים" שבפסוק 30.⁴⁴

גם בספרד ניכר קשר בין טקסט לאיור. כך למשל בכתב-יד פריז הלאומית 20 (ס' בירושלים: 2930) שהופק בטודלה בשנת 1300 ועוטר בידי יהושע אבן גאון, שהיה ממשפחת סופרים ומסרנים ידועה.⁴⁵ בתחתית העמוד בדף 170, מופיע טקסט משמואל א יז, 35–54, המתאר את ניצחון דוד על גלית. מתוארים שם דב, קלע ואריה, ובשוליים החיצוניים מצוירת חרב, מלבדה שאר הכלים עשויים כתב מיקרוגרפי שאינו טקסט המסורה, אלא פסוקי מקרא הקשורים לדמות שהם יוצרים. גם כתב-יד זה מדגים את הקשר בין הטקסט לאיור המיקרוגרפי ובין העיטור הנוצר לטקסט המרכזי.

כתב-יד עברי 24 הנמצא בספרייה הלאומית בפריז (ס' בירושלים: 31434) הופק כנראה בסוף המאה השלוש-עשרה בקסטיליה או באראגון, ויש בו עיטור גאומטרי מפואר סביב שירת הים.⁴⁶ הוא משתרע על מפתח הדפים 37–38, מישל גארל העלה את ההשערה שבצד ימין של המפתח, דף 37, תוארו מרכבות המצרים, והמרכבה המפוארת יותר שבראש העמוד היא מרכבתו של פרעה. בצד שמאל של המפתח, דף 38, מוצגות קשתות המתארות את גלי הים שבהם טבעו המצרים. הגל בחתך צדי מימין מדגיש שמדובר בגלי הים. בחלק העליון של העמוד יש עיטור גאומטרי המורכב מעיטור סרט תחום בעיגולים ומשולש בקצותיהם. אין זה עיטור מקרי. זה תיאורו של רֶסֶן הקרוי בערבית "יד חזקה". דרך המסורה נוצר אפוא עיטור שהוא הסמלה של הטקסט הראשי, אבל אין קשר בין טקסט המסורה ובין העיטור שנוצר.

סוזי סיטבון⁴⁷ הציעה לראות בעיטור המיקרוגרפי של כמה עמודי שטיח בשני כתבי-יד מסביבות טולדו ובורגוס מסוף המאה השלוש-עשרה ביטוי לרעיונות קבליים. בעמודי שטיח אלו יש מעגלים חופפים היוצרים "ג עיגולים, ולעתים האות א מופיעה בעיגול המרכזי. לדעתה הדפים מבטאים את צירופי שמותיו של אלוהים, והם אמצעי מדיטטיבי לעיון.

⁴¹ מילשטין (2002), 426–430; מילשטין (1999), 436–437.

⁴² הלפרין (2000), 11–12; הלפרין (2014).

⁴³ לתמונה ראה הלפרין (2000) תמונה 2.

⁴⁴ "שומר קונטרס" היא מילה הנכתבת בשוליים התחתונים של הדף האחרון בקונטרס. מילה זו היא גם הראשונה המופיעה בקונטרס הבא. תפקידו של אמצעי זה הוא לשמור על סדר נכון של כריכת כתב-היד. בית-אריה (1997), 51–54. על השימוש במיקרוגרפיה כאמצעי לשמירת סדר הקונטרסים ראו הלפרין (2000); הלפרין (2014).

⁴⁵ מצגר (1990); קוגמן-אפל (2001), 92–114 ותמונה 20.

⁴⁶ לתמונה ראו גארל (1991), 56–57.

⁴⁷ סיטבון (2000), 71–73; סיטבון (2004). לתמונה ראו קוגמן-אפל (2001), תמונה 12.

דוגמה נוספת לקשר ההדוק בין העיטור לבין הטקסט היוצר אותו נמצאת במחזור המיקרוגרפיה הקטלאני בבית הספרים הלאומי והאוניברסיטאי בירושלים (Heb8:6527) המעוטר ב-23 עמודי מיקרוגרפיה מלאים וב-36 עיטורי שוליים לצד הטקסט.⁴⁸ הקודקס הוא כתב-יד יחידאי של מחזור ספרדי שיש בו עיטור מיקרוגרפי. מחקר העיטור כולו מלמד שהמיקרוגרפיה היא לא רק כלי עיטורי פונקציונלי: חשיבות רבה יש לעמודי העיטור המלאים, שבשילוב האזור והטקסט יוצרים ביטוי ויזואלי המשקף את תפיסת הקבלה התאוסופית של חוג הרמב"ן וממשיכיו, ונותנים מענה פולמוסי חריף נגד תפיסת הנצרות.⁴⁹

אף שנמצאו עיטורים מיקרוגרפיים שבהם יש קשר בין הטקסט המעטר לאזור הנוצר ובין העיטור הנוצר לטקסט המרכזי, כאמור לעיל, היבט זה לא צוין כאחד ממאפייני המיקרוגרפיה, ומספר חוקרים אף לא ראו בו מאפיין אפשרי.⁵⁰

ייתכן כי בבסיס גישה זו נעוץ הקושי העצום שהיה בקריאת המיקרוגרפיה בעבר. הקושי נגרם לא רק מהבלאי שעבר הדיו במאות השנים מאז נכתבו אותיות זעירות אלו, אלא גם מגודל האותיות. בכתבי-יד מזרחיים מוקדמים הקפידו המסרנים בדרך כלל על הכנסת טקסט המסורה במדויק, ונראה, שלכן הכתב ברור וגדול יחסית, כמו בכתב-יד סנט פטרבורג II B 19a,⁵¹ לעומת זאת בסוף ימי-הביניים נעשה טקסט המסורה קריא פחות ופחות, עד שאפשר להבחין רק בעצם היותו עשוי אותיות. בספרד נמצא הכתב הזעיר ביותר.⁵² היבט זה תמך בהנחה שבסוף ימי-הביניים הייתה המסורה המעטרת רק כלי למשחק ויזואלי ואסטי.⁵³ הנחה זו התבססה גם על הטעויות הרבות שמצא בן-חיים בהעתקות המסורה בעת ההכנה לדפוס של תנ"ך בומברג השני בשנים 1524–1525. מטעויות אלו הסיק שלא היה נוסח אחיד לטקסט המסורה, ושבימי-הביניים המאוחרים היה עניינו של המסרן עצם העיטור ולא הדיוק בכתובת המסורה. עם זאת ייתכן שהכתב הזעיר, הקושי הרב בהעתקת טקסט שנכתב בתבנית צורנית והדגש על עיטור מורכב, כל אלה גרמו לטעויות העתקה מקובלות, ואין הדבר מלמד בהכרח כל כך שהמסרנים לא ייחסו חשיבות להעתקה מדויקת של טקסט.⁵⁴

כיום עומדים לרשותנו אמצעים טכניים המאפשרים את הגדלת הכתב, חידודו, היפוכו וסיבובו, והמלאכה כבר אינה מסובכת כבעבר.⁵⁵ נוסף על כך עומד לרשותנו פרויקט השו"ת של אוניברסיטת בר-אילן, המאפשר דלייה מהירה של טקסטים. בעזרת אמצעים אלו אפשר לוודא קשרים טקסטואליים ביתר קלות, ואמנם כך נחשף הקשר ההדוק בין הטקסט המיקרוגרפי לבין האזור שהוא יוצר; קשרים אלו – כבמחזור המיקרוגרפיה הקטלאני – מראים, שהעיטורים

⁴⁸ ראו לעיל הערה 35.

⁴⁹ הלפרין (2008), בפרט פרק ד', הלפרין (2013), פרק 6. ראה קישורית לכתב-היד בהערה לעיל 36.

⁵⁰ פרבר (1977), 20.

⁵¹ לתמונה ראה מילשטיין (2002), לוחית 11.

⁵² השו"ת גארל (1991), 52–53 לעומת 58–59; נרקיס (1982), לוח 2, 5.

⁵³ נוכחות טקסט המסורה בצמוד לטקסט התנ"ך נותרה מסורת הכרחית באשכנז עד למחצית המאה הארבע-עשרה,

ובספרד עד לסוף המאה החמש-עשרה, ראו אברין (1975), 52, 73.

⁵⁴ בית-אריה (2000), 231–234; אברין (1975), 66–71.

⁵⁵ אמצעי הצילום הדיגיטלי והשימוש במחשב מונעים גם נזק הנגרם לכתב-יד במניפולציה הידנית לקריאת מיקרוגרפיה.

נועדו להיות תמונות טקסטואליות, ושמשמעות עיטור השוליים בעצי המנורה אינה רק אסתטית אלא גם טקסטואלית, ויש קשר בין הטקסט היוצר את העיטור לבין הטקסט הראשי שלצדו הוא עומד ושאותו הוא מעטר.⁵⁶ לפיכך אין לקבל עוד את הקביעה שלפיה המיקרוגרפיה היא אמנות עיטור גרידא.

גם על עיטורי השוליים שבכתבי-היד הגותיים נאמר בעבר שאין הם אלא עיטורים גרידא, ויש אף שכינו אותם "מגוחכים" (drolleries). בעשורים האחרונים הראו ליליאן רנדל (Lilian Randall) ומישל קמיל (Michael Camille)⁵⁷ שאמנות זו לא רק שאינה מגוחכת אלא מגלמת בתוכה אמירה על הטקסט המרכזי. מרי קרְתֶרס (Mary Caruthers)⁵⁸ הצביעה על הקשר בין התפתחות עיטור זה לבין חידושה של טכניקת השינון של אד הרניאום (Ad Herennium) על ידי הדומיניקנים. כמו כן הדגימה את תפקידן של תמונות בימי הביניים לשמש טקסט ויזואלי. קרְתֶרס הציעה לראות בשינון ובזיכרון (memoria) את אחד המאפיינים התרבותיים העיקריים של החברה בימי הביניים שהשפיעו על היצירה.⁵⁹ הביטוי לתרבות זו בכתבי-יד היו העיטורים ששימשו עזר ויזואלי לשינון ולזכירה. בהיותם עזר ויזואלי היו בהם מוטיבים לסימון ולהדגשה של טקסט כדי להעבירו לזיכרון. גם העימוד של העיטור על הדף – כדוגמת טבלאות קנוניות⁶⁰ ואיורים שהיו טקסט ויזואלי – שימשו כלי לשינון וזכירה.⁶¹

הקבלה לעיטור הפוקציונלי הזה אפשר לראות במיקרוגרפיה בכתבי-היד העבריים: העיטורים שליד השירות הגדולות (כבר בכתבי-היד הראשונים); העיטורים ליד החלוקה לפרשות או לסדרות; העיטורים בתחילת ספרים ובסיומם; העיטורים בעמודי השטיח ובטבלאות חילופי נוסח המסורה בין משפחות בן-אשר ובן-נפתלי. כל אלה מאפשרים להעלות את ההשערה שהעיטור התפתח לא רק כאמצעי נוי אלא בעיקר כאמצעי לשינון ולזכירה וכשיטה להארת הטקסט, שהרי התרבות הייתה מושתתת על זיכרון, והמסירה בעל-פה הוסיפה להיות בה יסוד חשוב גם בתקופה שבה הועלו המסורות לכתב.⁶²

לאחרונה הציע דיוויד סטרן (David Stern)⁶³ לראות בעיטור המסורה לא רק כלי פונקציונלי המשמש עזר לשינון וסימנייה לטקסט שיש לשנן, אלא גם פרשנות טקסט ויזואלית למושג 'סייג לתורה' שבמסכת אבות ג יג. כמו כן קשר סטרן את צמיחת השימוש במסורה לא רק למעבר לקודקס ביהדות, אלא גם לצורת למידה חדשה של התנ"ך. זו לא התבססה עוד רק על לימוד בעל-פה של התנ"ך, אלא הייתה קשורה בצמיחת פרשנות הפשט.⁶⁴

⁵⁶ הלפרין (2008). ראו בהרחבה את הדיון בפרק ד'; הלפרין (2013) פרק 6.

⁵⁷ ראו רנדל (1966); קמיל (1992).

⁵⁸ קרְתֶרס מציינת את תכנון פריסת הדף כחלק מאמצעי השינון. בכללם גם הטבלאות הקנוניות, ויש להסיק מהן, לדעתי, על טבלאות השוואת נוסח המסורה של בן-אשר ובן-נפתלי. ראו קרְתֶרס (1990), 211–230, 245, 248.

⁵⁹ קרְתֶרס (1990), 1–3, 259–260.

⁶⁰ טבלאות אלו בכתבי-יד לטיניים מביאות את מראי המקומות לסיפורים זהים בברית החדשה בארבעת ספרי האוונגליון.

⁶¹ קרְתֶרס (1990), פרק 7 ובפרט 221–230; 242–258.

⁶² יפה (2000), 28; אלמן וגרשוני (2000), 13, 18.

⁶³ סטרן (2008), 189–195.

⁶⁴ סטרן (2008), 195–199.

לפיכך צריך לדון מחדש בתפקיד העיטור המיקרוגרפי בעיטור כתבי-יד בימי הביניים. בבחינה מחודשת נראה שהמיקרוגרפיה שימשה כלי עזר ויזואלי לשינון, תמונה טקסטואלית, וכמו כן הייתה איור שבו הטקסט המיקרוגרפי מעמיק את הבנת העיטור ואת משמעותו ומעניק לו ממד נוסף. שינוי ההגדרה הזה אינו סמנטי בלבד. חשיבותו נובעת מכך שההתייחסות שלנו אל איור שאינו עיטור גרדא היא התייחסות איכותית. אמנות המיקרוגרפיה אינה רק מדרש ויזואלי ל'סייג לתורה', כפי שהציע דייוויד סטרן, אלא גם מדרש קונקרטי למסכת אבות ה' כב: "הפוך בה והפוך בה דכלא בה ובה תחזי".

המיקרוגרפיה - מעידן הדפוס עד ימינו

המצאת הדפוס הביאה לידי שקיעה וניוון באמנות עיטור כתבי-היד. הדפוס אפשר הפצה נרחבת של ספרים והזויל את מחירם, וכך פחתה הדרישה לכתבי-יד מפוארים ויקרים. במצב הזה לא הייתה עוד דרישה לסופרים ולאמנים של כתבי-היד כמו לפני המצאת הדפוס. בתחילה הם הוסיפו לעטר ביד את הספרים המודפסים, אך החיפוש אחר טכניקות שישתלבו בתהליך ההדפסה, כמו חיתוך עץ ותחריט, הביא להפסקה מוחלטת של העיטור הידני ובכללו העיטור במיקרוגרפיה. הדפוס אף גרם לניוון קליגרפי מסוים: בהתחלה ביקשו המדפיסים לחקות את אותיות כתבי-היד, אחר כך החלו סופרים להעתיק את צורת אותיות הדפוס.⁶⁵

במאות השבע-עשרה והשמונה-עשרה התפתח באיטליה עיטור פתוח בסגנון בארוקי עם אלמנטים גאומטריים אדריכליים ושלטים הראלדיים. בכתובות רבות השתמשו לעיטור במיקרוגרפיה, והטקסט ששימש לעיטור היה מגילת רות, שיר השירים וברכות לחתן ולכלה.⁶⁶ רק עם המצאת הליטוגרפיה בגרמניה בסוף המאה השמונה-עשרה נמצאה טכניקה שאפשרה לאמנים עבודת ציור ישירה על מצע הדפוס. הדבר הביא לידי פריחה מחודשת של המיקרוגרפיה, וזו הפכה לאמנות עממית ופתחה את הדרך להפצה רחבה וזולה של יצירות אמנות. חידושה התרחש בעיקר בארץ ישראל, בארצות הברית ובמזרח אירופה. עיטורים במיקרוגרפיה יש ללוחות ספירת העומר, לקישוטי סוכה, ללוחות שיווית, ל'מזרח'; לספרי ברכות לברית מילה, לחופה ולתמונות לפורים. מאמצע המאה התשע-עשרה נוספו למגוון הזאנר גם פורטרטים של אישים ידועים, ברכות לשנה טובה ולימי נישואים, ודפים בודדים עם איורים לסיפור המקראי שהיו פופולריים במיוחד.⁶⁷

בחירת עבודות אלו מלמדת שחל שינוי מהותי באופן יצירת עיטור המיקרוגרפיה בתקופה זו. ברוב העבודות יש קשר ישיר בין הטקסט היוצר את העיטור לבין העיטור הנוצר, וכך האור הוא ביטוי ויזואלי לטקסט שממנו נוצר, כמו רעיון הקרמינה פיגורטה. גם אופן יצירת העיטור מזכיר את הקרמינה פיגורטה, שכן בדרך כלל בתקופה זו נוצר העיטור מטקסט היוצר לא את קו המתאר אלא מטקסט הממלא את הצורה, ומבחינה טכנית הם ביטוי לרעיון הקרמינה פיגורטה.

⁶⁵ אברין (1981), 6; נרקיס (1982), 14.

⁶⁶ צבר (1989), 45. לתמונות ראו אברין (1981), תמונה 23, 26; צבר (1994). עיטור כתובות מוכר כבר בימי הביניים. עיטור במיקרוגרפיה סביב טקסט של כתובה נמצא בפרגמנט בגניזה מהמאה ה-11 במצרים (Cambridge, T-S K 0.4). עיטור זה נעשה כדי למנוע אפשרות של שינוי התנאים והכנסת תיקונים בכתובה.

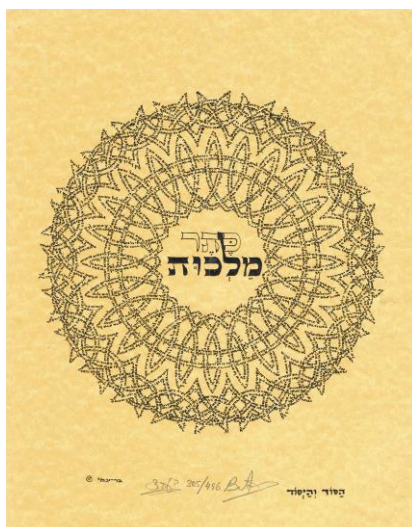
⁶⁷ לתמונות ראו אברין (1981), תמונה 28, 37.

בין עיטורים אלו יש לציין בפרט את עבודותיו של הסופר אהרן וולף הרלינגן בן המאה הי"ח מוינה, שנוצרו לא רק מכתובה בעברית, אלא גם ביידיש וגרמנית. גם כיום יש אמנים רבים היוצרים במיקרוגרפיה. מקצתם החלו לעסוק בה עם פרישתם לגמלאות, כך האמן אברהם חבה ז"ל מתל-אביב. יש שהמיקרוגרפיה היא דרך ביטוי אמנותי, למשל גלוית הדואר של 'הגמל המעופף' שיצר בשנת 1930 צבי דושניק⁶⁸ מטקסט של מגילת אסתר בטכניקה של מילוי שורות. בין אמני המיקרוגרפיה לא נעדר מקומם של סופרי סת"ם, בהם הרב בן-ציון בר-עמ"י, בן למשפחת סופרים וצורפים מתימן זה חמש מאות שנה. בעבודתו נמצאות כל צורות העיטור במיקרוגרפיה שנודונו כאן. יש עבודות שבהן נוצר העיטור בקו המתאר, למשל עבודתו 'כתר מלכות' לשלמה אבן גבירול, שבה על פני השטח אין קשר בין הטקסט ובין צורת העיטור (תמונה 1). מצד אחר יש עבודות בעלות קשר ישיר בין הטקסט ובין הצורה, כדוגמת 'עלייה רוחנית' שבה מתוארות ירושלים, המנורה ושמש המפיצה את האור ('אור חדש על ציון תאיר'). יצירה זו עשויה מחמישה-עשר שירי המעלות. התמונה והטקסט מתארים עלייה רוחנית, ופרטי התמונה מבוססים על אין-ספור מדרשים ומאמרי חז"ל (תמונה 2). יש גם עבודות שנוצרו במילוי שורות שהן מעין קרמינה פיגורטה, כדוגמת העבודה המתארת את דיוקנו של 'חפץ חיים'. הטקסט המשמש לעיטור נלקח מספרו שמירת הלשון.⁶⁹ (תמונה 3). חידוש טכני יש ביצירתו של פרד פאוקר. היצירה נראית כעבודת מיקרוגרפיה לכל דבר (תמונה 4). הטקסט 'ברכת הדרך', המשמש לעיטור, יוצר תדמית של שתי יונים. בין הטקסט לבין הצורה שנוצרה אין קשר תוכני (אחד ממאפייניה של המיקרוגרפיה בימי הביניים). אולם העיטור הנוצר מקו המתאר שיוצר הכתב הוא הסממן העיקרי והייחודי לאמנות המיקרוגרפיה העברית.⁷⁰ החידוש הטכני הוא באופן הביצוע הטכני השונה מאופן הביצוע של מסרני ימי הביניים: המסרנים השתמשו בכתב זעיר, ואילו פאוקר יצר את עבודתו בכתב קליגרפי גדול על גיליון שרוחבו כמטר, ורק לאחר מכן הקטין אותה. אין הוא גורע בכך מאומה משיוכה של העבודה המוגמרת לאמנות המיקרוגרפיה, ועבודתו היא נדבך בהתפתחותה של אמנות זו. אם נבדוק את שטרות הכסף שאך היו בידינו לאחרונה, נבחין שאף הם עשויים מיקרוגרפיה היוצרת מראשי התיבות של שם הדמות את תווי הצורה בשיטת הקרמינה פיגורטה. עבודתם זו של נעמי ומאיר אשל היא לפיכך המשך לתמונות הפורטרטים במיקרוגרפיה של המאה הי"ט. אין ספק, האמנים בימינו מכירים היטב את אמנות המיקרוגרפיה של כתבי-היד המאוירים ומיישמים אותה בעבודתם המודרנית. בכך הם חוליית המשך לדורות של אמני הכתב העברי.

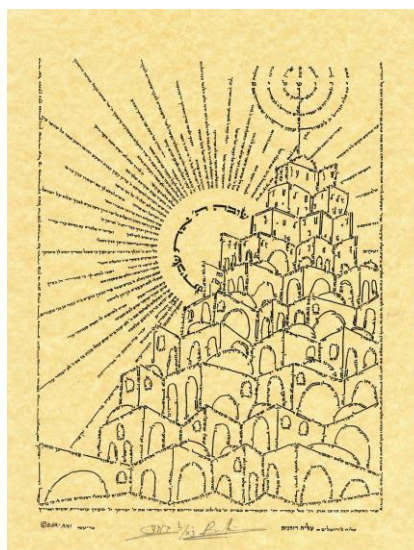
⁶⁸ לתמונות ראו אברין (1981), תמונה 46.

⁶⁹ לדיון של האמן ביצירתו ראו בר-עמ"י (2009). לתמונה 1 ראו 553–557; לתמונה 9 ראו 136–148, לתמונה 10 ראו 396–402.

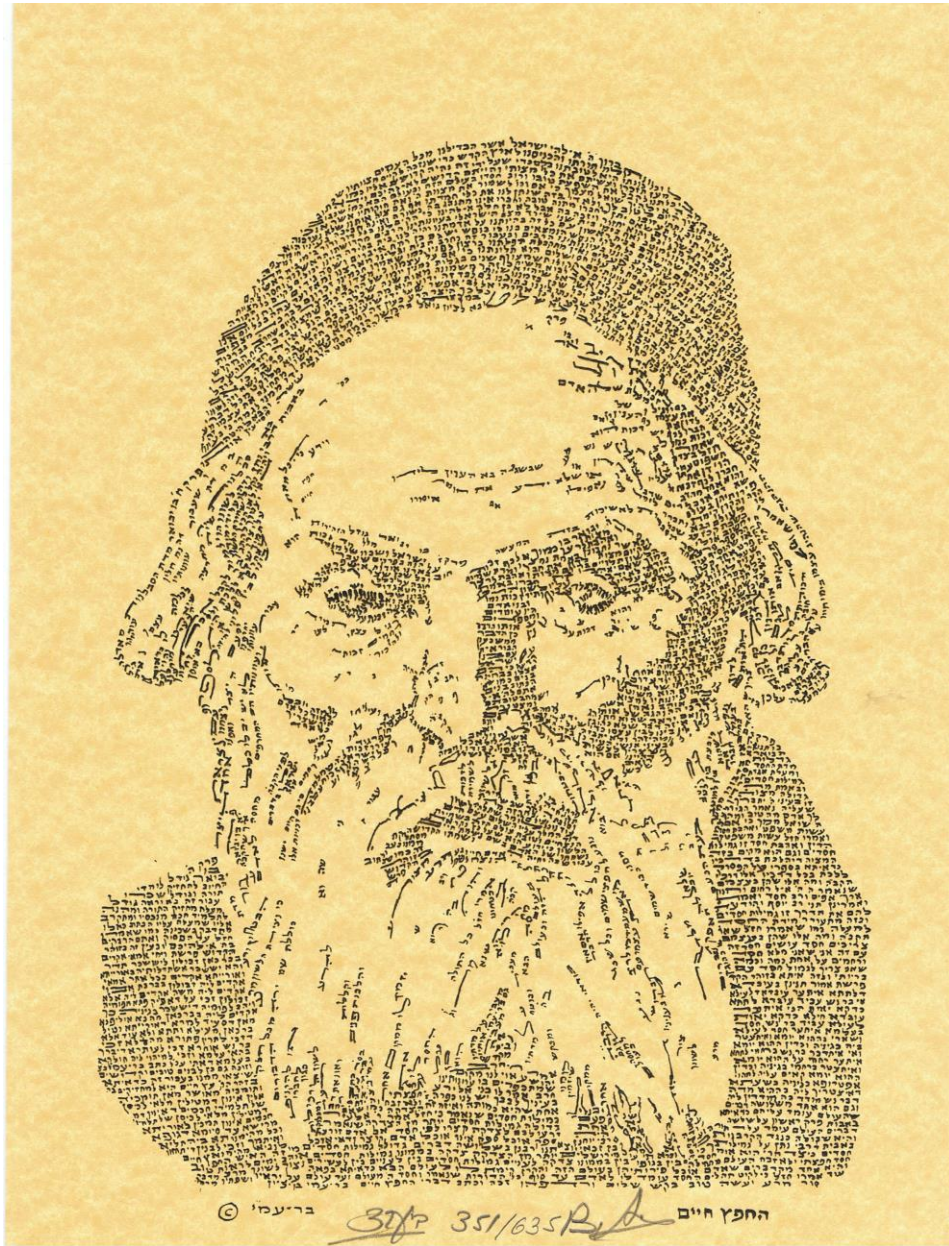
⁷⁰ השימוש בכתב זעורוי לעיטור כדוגמת המיקרוגרפיה התפתח באירופה עם התפתחות הדפוס במאה הט"ז ולחלוף היה השפעה של כתבי יד עבריים על נוהג מצומצם בכתבי-יד עותמניים. ראה הערה 24 לעיל.



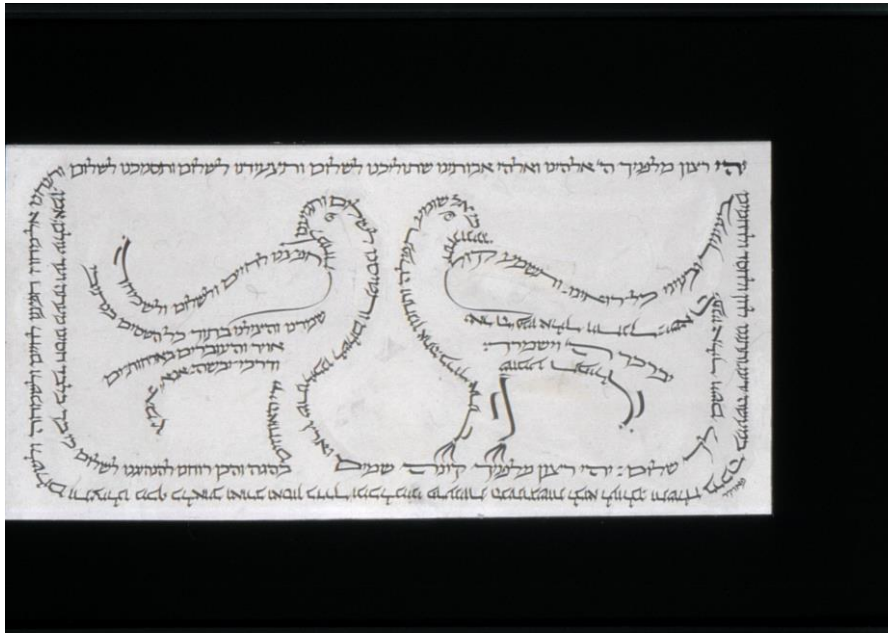
תמונה 1: בן-ציון בר-עמי, "כתר מלכות", ליטוגרפיה



תמונה 2: בן-ציון בר-עמי, "עלייה רוחנית", ליטוגרפיה



תמונה 3 : בן-ציון בר-עמי, "החפץ חיים", ליטורגיה



תמונה 4: פרד פאוקר, אוסף שכטר, מכללת אמונה, ירושלים

מקורות

אברין, ל' (1979). Note on Micrography: A Jewish Art form, *Journal of Jewish Art*, 6, 112–117.

אברין, ל' (1981). אלף שנות אמנות כתב ועיר (ל' אברין, עורכת). ירושלים: מוזיאון ישראל.

אברין, ל' (1987). Hebrew Micrographers *Calligraphy Idea Exchange*, 4, 40–50.

אברין, ל' (1991). *Scribes, Script & Book Arts – From Antiquity to the Renaissance*. Chicago/London.

אברין, ל' (1991). The Mocatta Haggadah & Other Works by the Master of the Catalan Mahzor Hebrew Studies: Papers Presented at a Colloquium on Resources for Hebraica in Europe. *British Library Occasional Papers 13*, London, 139–148.

אטינגהאוזן, ר', וגרבר, א' (1987). *The Art and Architecture of Islam 650–1250*. New Haven and London.

איזנברג, ר' (1967). תורה מסיני: השתלשלות תורה שבכתב ושבע"פ ואמונת היהדות, ירושלים: השכל.

אלמן, י' וגרשוני, י' (2000). Transmitting Tradition: Orality and Textuality in Jewish Cultures, *Transmitting* (2000).

- Jewish Traditions: Orality, Textuality and Cultural Diffusion*, (Ed. Elman, Y & Gershoni, I.) 1–26, New Haven/London.
- נפלא-אות: סודות מיצרפי הכתב, "אות לעולם". רחובות: מרכז לחקר הכתב והלשון בישראל. (2009) בר-עמ"י, ב"צ
- Beit-Arié M., *Hebrew Codicology: Tentative Typology of Technical Practices Employed in Hebrew Dated Medieval Manuscripts*, 2nd. ed. 1981 (first edition 1977). בית-אריה, מ' (1977)
- Beit-Arié M., (1993). *Hebrew Manuscripts of East and West: Towards a Comparative Codicology*, London. בית-אריה, מ' (1993)
- Beit-Arié M., (2000). *Publication and Reproduction of Literary Texts in Medieval Jewish Civilization: Jewish Scribality and its Impact on the Texts Transmitted, Transmitting Jewish Traditions: Orality, Textuality and Cultural Diffusion*, Yale Univ. Press, New Haven and London, 225–247. בית-אריה, מ' (2000)
- Beit-Arié M., (2003). *Unveiled Faces of Medieval Hebrew Books The Evolution of Manuscript Production – Progression or Regression?* Jerusalem. בית-אריה, מ' (2003)
- Garel, M., (1978). Un ornement propre aux manuscrits hébreux médiévaux: la micrographie, *Bulletin de la Bibliothèque nationale III*, 158–166. גארל, מ' (1978)
- Garel M., (1991). *D'une main forte: Manuscrits Hébreux des collections Françaises*, Bibliothèque Nationale, Paris. גארל, מ' (1991)
- Gutmann, J., (1967–1968). When Kingdom Comes. Messianic Themes in Medieval Jewish Art, *Art Journal* 27/2, 168–175. גוטמן, י' 1967–1968
- Gutman J., (1978). *Hebrew Manuscript Painting*, New York. גוטמן, י' (1978)
- Déroche F., (2001). "Écritures maghrébines", *L'art du livre arabe: du manuscrit au livre d'artiste*, (Marie-Geneviève Guesdon et Annie Vernay-Nouri Eds.), Bibliothèque nationale de France, Paris, 65–76. דרוש, פ' (2001)
- Hattestein M., Delius P., (Eds.), (2000), *Islam Art and Architecture*, Köln. הטנשטיין, מ' ודליוס, פ' (2000)
- Hillgarth J. N. & Narkiss B., (1961). "A List of Hebrew Books (1330) and a Contract to Illuminated Manuscripts (11350 From Majorca", *Revue des etudes Juives III (CXX)*, 297–320. **הילגת, י"ג ונרקיס**, ב' (1961)
- Jaffee M.S., (2000). The Oral-Cultural Context of the Talmud Yerushalmi", In *Transmitting Oral Culture* (Yaakov Elman and Israel Geersshoni Eds.), 27–73, New Haven. הלפרין, ד"ר (2000)
- Halperin, D.R., (2007). A Jew among Us: The Catalan Micrography Mahzor Artist and the Ferrer Bassa Atelier, הלפרין, ד"ר (2007)

- Ars Judaica* 3, 19–30.
- הלפרין, ד"ר
(2008). בין כתב למכחול "מחזור המיקרוגרפיה הקטלאני" כתב יד Heb 8°6527 בבית הספרים הלאומי והאוניברסיטאי בירושלים, חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". האוניברסיטה העברית.
- הלפרין, ד"ר
(2009). Halperin, D.R., (2009). The Hidden Couple: An Unexecuted Under-Drawing in the Catalan Micrography Mahzor. In: *Between Judaism and Christianity: Art Historical Essays in Honor of Elisheva (Elisabeth) Revel Neher*, (Kogman-Appel, K, & Meyer, M, Eds.), Lieden and Boston, 353–369.
- הלפרין, ד"ר
(2010). Halperin, D.R. (2010). Maiestas Domini Converted, *Ars Judaica*, 6, 45–68.
- הלפרין, ד"ר
(2013). Halperin, D.R. (2013). Maiestas Domini Converted, *Ars Judaica* 6 (2010), 45–68. Illuminating in Micrography: The Catalan Micrography Mahzor MS Heb 8°6527 in the National Library of Israel, Brill Academic publishers, Leiden. *Series: The Medieval and Early Modern Iberian World* 51, Leiden.
- הלפרין, ד"ר
(2014). Halperin, D.R. (2013). Decorated Masorah on the Openings between Quires. upon request of the *Journal of Jewish Studies* 65(2), 321–348.
- וייזר, א' (1992). וייזר ר' (עורך). **ספרים מספרד**, קטלוג תערוכה. ירושלים: מוזיאון ישראל והאוניברסיטה העברית.
- חסון, ר' (1995). חסון ר' (עורכת). **אמנות הכתב הערבי, קטלוג תערוכה**. ירושלים: יד ל"א מאיר, מוזיאון לאמנות האסלאם.
- יפה, מ"ס (2000). Jaffee M.S., (2000). The Oral-Cultural Context of the Talmud Yerushalmi. In *Transmitting Oral Culture* (Yaakov Elman and Israel Geershoni Eds.), 27–73, New Haven.
- לאו, ר' (1998). Loewe, R., (1998) (Ed.), *The Rylands Haggadah: A Medieval Sephardi Masterpiece in Facsimile*, London.
- לייאנס, ד' (2000). **המסורה המצרפת – דרכיה וסוגיה על פי כתב-יד קהיר של הנביאים**. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- מילשטיין, ר' (1999). Milstein R., (1999). Hebrew Book Illumination in the Fatamid Era, *L'Egypte Fatamite son art et son histoire*, (Barrucand, M. Ed.), 429–440, Paris.
- מילשטיין, ר' (2002). לשון הסמלים הרב-תרבותית בעיטורי התנ"ך הקדומים ביותר. בתוך נ' אילן (עורך) **האסלאם ועולמות שזורים**, קובץ מאמרים לזכרה של חוה לצרוס-יפה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- מצגר, ט' (1974). Metzger, T., (1974). Josué ben Abraham ibn Gaon et la masora du Ms. Iluminado 72 de la Biblioteca Nacional de Lisbonne., *Codices Manuscripti* 15/5, 1–27.
- מצגר, ט' (1990). Metzger, T., (1990) *La masora ornamentale et le décor calligraphique dans les manuscrits hébreux Espagnols au*

- Moyen Age", La paléographie hébraïque médiévale, Paris 1974, 86–116.
- נרקיס, ב' (1984). **כתבי-יד עבריים מצוירים, ירושלים: כתר.**
- נרקיס, ב' (1990). עיטור האות העברית בימי הביניים. בתוך **אות היא לעולם: קובץ מאמרים לעיצוב האות העברית, 47–66.** ירושלים: משרד החינוך.
- נרקיס, ב' (1998). **המנורה בכתבי יד עבריים בימי הביניים. בתוך א' פישוף (עורכת), לאור המנורה: גלגולו של סמל.** ירושלים: מוזיאון ישראל.
- Narkiss, B., Cohen-Mushlin, A., & Tcherikover, A., (1982). *Hebrew Illuminated manuscripts in the British Isles, Catalogue raisonné: I: Spanish & Portuguese Manuscripts,* Jerusalem & London. נרקיס, ב'; כהן-מישל, א' וצ'ריקובר, א' (1982).
- Sed-Rayna, G., (1975). Toledo or Burgos., *Journal of Jewish Art*, 2, 6–21. סד-ריינה (1975).
- Sed-Rayna, G., (1987). *The Hebraic Bible,* Fribourg. סד-ריינה, ג' (1987).
- Sed-Rajna, G., (1994). *Les manuscrits Hébreux enluminés des Bibliothèques de France,* Paris. סד-ריינה, ג' (1994).
- Sed-Rajna, G., (1997). *Jewish Art,* New York. סד-ריינה, ג' (1997).
- Stern, D., (2008). The First Jewish Books and the Early History of Jewish Reading, *J. Q. R.* 98 (2), 163–202. סטרן, ד' (2008).
- Sitbon S., (2000). La part de l'énigme dans l'écriture:l'exemple de l'hébreu, *Sommaire* 260, 70–73. סיטבון, ש' (2000).
- Sitbon S., (2004). Interdit de la representation dans le Judaisme et creation artistique: Leçons des bibles medievales de l'Espagne, *EPHE,* Paris Sorbonne. סיטבון, ש' (2004).
- Sirat, C., (1994). *Du Scribe au Livre, les manuscrits Hébreux au Moyen age,* Paris. סיראט, ק' (1994).
- Sirat, C., & Avrin, L., 1998. *La lettre hébraïque et sa signification, Micrography as Art,* Jerusalem–Paris. סיראט, ק' ואברין, ל' (1998).
- השיר דבור על אופניו, מחקרים ומסות בשירה העברית של ימי הביניים.** ירושלים: מאגנס. פגיס, ד' (1993).
- היצירות בהתהוותם והתפתחותם.** ירושלים: מאגנס. פליישר, ע' (1984).
- Ferber S., (1997). Micrography: A Jewish Art Form, *Journal of Jewish Art* 3–4, 12–24. פרבר, ס' (1997).
- Frona, R., (2013). Attributing of Three Ashkenazi Bibles with Micrographic Images, *Ars Judaica*, 9, 45–49. פרונדה, ר' (2013).
- Sabar. S., (1989). *Fakes and Forgeries of Jewish Marriage Contracts, Then and Now,* צבר (1989).
- מזל טוב: כתובות מצוירות מאוסף מוזיאון ישראל.** ירושלים: מוזיאון ישראל. צבר, ש' (1994).
- אמנות יהודית בין איסלאם לנצרות: עיטורי ספרי תנ"ך עבריים בספרד.** תל אביב: הקיבוץ המאוחד. קוגמן-אפל, ק' (2001).

- Carruthers M., (1990). *The Book of Memory: A Study of Memory in Medieval Culture*, Cambridge. קרְתֵס, מ' (1990).
- Camille M., (1992). *Image on the Edge: The Margins of Medieval Art*, London. קמיל, מ' (1992).
- Randall L., (1996). *Images in the Margins of Gothic Manuscripts*, Berkley and Los Angeles. רנדל, ל' (1996).
- Revel-Neher, E., (1998). *Le Témoignage de l'Absence – les objets du sanctuaire à Byzance et dans l'art Juif du XI au XV siècles*, Paris. רבל נהר, א' (1998).

אורי צבי גרינברג כאמן רב-סוגתי ב"בְּזִכּוֹת אֵם וּבְנָה וִירוּשָׁלַיִם"

טליה הורוביץ

היחס לשירי אורי צבי גרינברג (אצ"ג) נע בין החשבתם כמוקצים מחמת-מיאוס לבין הערכתם כשירי-על נבואיים. הערכות מקוטבות אלה התייחסו בעיקר לתכניהם ופחות לסוגותיהם רבות הפנים. עניינו של מאמר זה בחשיפת פניה הרב-סוגתיות (=ז'אנריים) של אחת ממחרוזות-שיריו: "בְּזִכּוֹת אֵם וּבְנָה וִירוּשָׁלַיִם" (אצ"ג, תשנ"ד) ובהוכחת היותה דוגמה למחרוזות שירים מרובות סוגות כמותה.

מבוא

אפתח ב'קוריוז סוגתי'. בשולי המחרוזת בת ששת השירים, שחמישה מהם מסומנים באותיות א"ב ולשישי – כותר משלו ("חֲתִימַת אֶהְבָּה: יְרוּשָׁלַיִם הַפֶּלֶא"), מצוין תאריך כתיבתה (י' כסלו – י"ח אלול תש"ח). ראשיתה, אפוא, חודשים ספורים לפני הקמת המדינה, וחתימתה – חדשים מעטים אחר כך. לפני הכנסתה לכל כתבי אצ"ג, היא פורסמה בכמות אחדות.¹ בפרסום האחרון 'נחתך' השיר השישי. האם כָּגִין אורכו לא נמצא לו מקום בעיתון? האם בטעות נחשבו חמשת שיריו הראשונים שסומנו באותיות א"ב כיחידה עצמאית, או שמא 'קוצץ' בכוונה תחילה? שכן כשלושה שבועות לאחר פרסומו (17.5.1977) נערכו בחירות לכנסת התשיעית בישראל, המכונות 'בחירות המהפך'. הייתה זו הפעם הראשונה שבה הצליח הליכוד לקבל את השלטון במדינה, ובכך סיים את ההגמוניה של מפלגות הפועלים, אשר שלטו במסדות היישוב והמדינה במשך כמעט חמישים שנה. אצ"ג נבחר לכנסת הראשונה לאחר הקמת המדינה מטעם חרות, אמה יולדתה של הליכוד. השיר השישי במחרוזת רומז לתמצית המצע האידאולוגי של הכותב ושל תנועתו. היש מקום להשערה, שלו התפרסם לאחר הבחירות לא היה 'נחתך'?

שני חלקים במחקר: בראשון – דיון באפיונה הסוגתי המורכב של המחרוזת 'השלמה', 'בְּזִכּוֹת אֵם וּבְנָה וִירוּשָׁלַיִם', המחזיקה בתוכה בלדות עצמיות, בלדת על, סוניטה, ובין אלה לאלה גם יסודות ליריים המאוגדים בתוך סוגת על היא סוגת הקינה. בשני – הוכחת הימצאותן של כל אלה במחרוזות שירה נוספות.

¹ לראשונה פורסמה בתוך "חרות" בכ"ד בחשוון תש"ט (26.11.1948). לאחר כעשור – ב"סיקריקין": שירת מלחמה וגבורה בישראל (ליקטו וסידרו ר' אבינועם וש' שפאן, תל-אביב, 1958, עמ' 202–205), וכשני עשורים מאוחר יותר, ב' באייר תשל"ז (20.4.1977) בידיעות אחרונות.

השיר כמחרוזת פתוחה וסגורה

מקובל להבחין בין שני סוגי מחרוזות: סגורות ופתוחות. במחרוזת סגורה קשור כל אחד מהשירים לקודמו בתכניו ובדרכי עיצובו באופן בהיר, ובדרך כלל גם כרונולוגי, בניגוד למחרוזת פתוחה, שבה לכל אחד מהשירים מעמד עצמאי לחלוטין. עם זאת קשרים סמויים חושפים חיבור הדוק בין חלקי התצורה השירי, הכביכול מקרי, עד כדי כך שניתוקם זה מזה עשוי לחבל בתוצר הסופי. המחרוזת, "בְּכֹחַ אֵם וּבְנֵה יְרוּשָׁלַיִם" שייכת, לכאורה, לסוגה הראשונה. שתי דמויות ראשיות של אם ובנה מופיעות בכל אחד מהשירים. בשירים א, ב ו-ג מקוננת אם על מות בנה. כתשובה לקינתה, 'נענה' לה בנה המת בשיר ד – עובדה היכולה להתרחש רק בבלדה, המאפשרת הימצאותם של מת וחי זה בצד זה. כך יש להבין את הטורים הבאים, המצביעים על מודעות האני השר לאבסורדיותם:

וְלוֹ יָכְלוּ הַמֵּתִים לְדַבֵּר בְּפִיהֶם הַמְעֵסָה / דָּם וְרִגְבִים, וְיִכְלְנוּ לְשָׁמַע מֵעֵנָה / הַבֵּן לְאִמּוֹ וּלְרַעְיוֹ:

נְאוּם פִּי הַמְּקַסָּה / רִגְבִים וְכַפִּים: אֵין אֲנִי אֶת דְּעִתִּי מְשַׁנָּה

בשיר זה מתאר האני השר היודע כל את תגובת האם למשמע דברי בנה. שני הטורים הראשונים נאמרים בוודאות על ידיו. הבאים אחריהם מושמים ספק בפיו, ספק בפי המקוננת, המאמינה שבנה אינו עוד בקברו, כי "הוא כָּלוּ יְרוּשָׁלַיִם" (האותיות מוטות במקור). קשה להכריע אם בטורים אלה באים לידי ביטוי מאוויי לב אימהיים, או שמא אלה דברי האני השר, המבאר את התמורה שחלה בשניהם. הוא – "כָּלוּ יְרוּשָׁלַיִם", במשמעותה המיסטית אלוקית. היא – העניקה לעיר פני אלוקות אמהית ("עיר אֱלֹהִים נִכְנְנָה וְהִיא אֲמָהִית"). השיר השישי, חֲתִימַת אֶהְבֶּה: "ירוּשָׁלַיִם הַפֶּל", נאמר, לכאורה, על ידי הבן, כנרמז מהטור השלישי בבית הראשון: ("אֲנִי אֶהְבֶּה"). אך מהבית האחרון ניתן להסיק, כי נאמר על ידי האני השר, המתאר אותם בגוף נסתר ("בְּכֹחַ אֵם שְׁנַתְנָה אֶת בְּנָה כְּלָפִיד בְּלִילָף"), אף כי אין לפסול הסבר שלפיו גם אלה הם דברי הבן העובר במודע מגוף מדבר לנסתר.

שתי דמויות ראשיות – אם ובנה, ודמות נלווית אחת – האני השר – המקיימות ביניהן דיאלוג על מהות הקרבת חיים על מזבח ירושלים הופכות, אפוא, מחרוזת זו לסגורה כמעט הרמטית, הפותחת בקינה מספידה ומסיימת בהשלמה עמה, כעולה בבירור מהשיר השישי, מהדיאלוגים הכרונולוגיים ומהעובדה ששניים מהשירים (ד ו-ה) נפתחים ב-ר' החיבור. עם זאת נראה, כי לולא נאגדו ששת השירים במחרוזת אחת, ניתן היה להעמיד כל אחד מהם בנפרד; כל כולו של שיר א – בצלה של קינה. הרישא פותחת בקינת אם ("אֵם עַל בְּנָה מְקוֹנְנָת"). שאלת "אֵיךְ" פותחת את השיר ושבה אליו לקראת סופו. זוהי יחידה עצמאית. גם שיר ב הוא 'חי הנושא את עצמו'. תחילתו בתיאור גבורת הבן; סופו – בציון מותו; ובטור האחרון נסגר מעגל חייו כולו ("אֶבֶל תְּחַלַּת בְּנִי – בְּחִיקִי, וּבְבוֹר בְּדֶרֶךְ יְרוּשָׁלַיִם – סוּפו"). נמעני שיר ב הם רעי הבן, שאותם משביעה האם שלא יאפשרו לאויב הערבי לרשת את ירושלים, כדי שמות בנה לא יהיה לשווא, כניסוחה:

אֵל תִּדְרֹךְ בְּמָקוֹם שָׁם עוֹד רָגַל עָרַב, / פֶּן בְּבוֹר יֵאמֵר בְּנִי: נְהַרְגֵתִי לְשׂוֹא - - [...]

הַשְּׁבַעֲתִיכֶם [...]: / אֵם יְבוֹא הַמּוֹדֵד הַמְחַלֵּק קְרָקְעוֹת, / אֵל תִּתְּנוּהוּ לְבוֹא לְמָקוֹם הַקָּדוֹשׁ!

שירים ד ו-ה אינם עומדים, לכאורה, בפני עצמם, בעיקר מפני שהם פותחים ב-ו' החיבור, אולם דווקא עובדה זו יוצרת מתח שירי אמוציונלי, המאפיין שיר בלדי לירי – סוגת שיר זה, כפי שיוכח בהמשך. לפיכך, לפנינו מחרוזת פתוחה.

אילו משתי האפשרויות משכנעת יותר? נראה כי הראשונה, פגין סימון שיריה באותיות א"ב, בשל הדגשת חלק מטוריה, ומפני שניתן להצביע בה על מהלך כרונולוגי בעל אופי בלדי דרמטי, המתקיים לכל אורכה. עם זאת, אין בכך כדי לפסול את השנייה. ממילא נראה שפנים כפולים לה.

השיר כבלדה

ספרי עזר למדע הספרות מציעים הגדרות כלליות מדי או צרות מדי לסוגת הבלדה. רובם פותחים בהסבר אטימולוגי ועוברים ממנו אל ממד היסטורי, בו נערכת הסקירה לפי ארצות מוצאן של הבלדות. אצל Shipley (1970, 25–26) ובאנציקלופדיה העברית מצוינת בפירוש המשמעות הרב-גונית של המושג. דוגמה להכללה מרחיבה נוכל למצוא אצל אוכמני (תשל"ז, 105–106), המציין שהיום כל שיר סיפורי קצר סטרופי, שנושא היסטורי או אגדי, הוא בלדה – אך גם בפואמה יש שירים סיפוריים ואורכיה משתנים.

סיבה נוספת לקשיי הגדרה נעוצה בעובדה, שקובעי ההגדרות, ביניהם פרמינגר, ברנט וליץ (אצל יניב, תשמ"ו, 258, 5), ראו נגד עיניהם בלדה עממית בלבד בבואם לקבוע את גבולות הז'אנר. סיבות אלה גרמו ליניב (תשמ"ו, 15) לוותר על הגדרה להעדיף עליה בדיקת תת הסוגים; הוא מבחין באופן גס בין שתי תבניות יסוד של הז'אנר: עממית וספרותית, ובין שש תבניות משנה: שתיים של בלדה עממית וארבע של בלדה ספרותית. תבניות היסוד שונות אשה מרעותה, לדעתו – המנוגדת לזו של הרדר ((אצל יניב, תשמ"ו, 15) באופן מהותי. בבלדה ספרותית מוטבע חותמו האישי של המשורר על הטקסט. אין הוא שלם עם תמצות היתר של העלילה. נוסחו פחות שגרתי ויש בו נטייה לאלגוריה או לסמלנות – ארבעה מאפיינים שאינם קיימים בבלדה עממית, אשר אינה עשויה, כנזכר, מעור אחד. הסקוטית שונה מהמזרח אירופאית ובמזרח אירופאית נמצא גווני משנה (הבלקנית שונה, למשל, מהרומנית). יניב (תשמ"ו, 30–31) מונה שמונה הבדלים בין בלדה סקוטית ובין בלדה דרום מזרח אירופאית. משנעיין בהם נתמה האם אין המבדיל רב על המשותף? ! לדעתו, שתי התבניות הללו הטביעו את חותמן על הבלדה של אצ"ג.

שמונת המאפיינים של הבלדה הסקוטית מצטמצמים על-ידי לאור (1973, 89), המכנה אותה "בלדה מסורתית", לשלושה: תבניתה דרמטית, סגנונה ריטורי והתמטיקה שלה רוויה ברוח הטרגדיה. אולם כל אחד מהשלושה מתפרק למרכיבים אחדים.

גם הגדרות הבלדה הספרותית אינן מספקות. שלושה יסודות לה לפי גיתה: אפי, לירי ודרמטי (יניב, תשמ"ו, 31), אולם גינדולף ושפר (יניב תשמ"ו, 32–33) חלקו עליו; לדעתם, משמשת הבלדה אירוע בהרף עין ועיקר ייחודה בשאיפת מחברה לטרנסצנדנטליות. גם מי שקיבל את הגדרת גיתה, חלק עליו בעניין שיוויון הכוח של יסודותיה השונים. מינכהאוזן וקייזר (יניב, תשמ"ו, 33–34) העניקו מעמד בכורה ליסוד האפי והדגישו את אופייה הסמלי. סטפן סטפנסן (יניב תשמ"ו, 33–34)

הדגיש את יסודותיה האפיים והליריים, ואילו קטה המבורגר (יניב, תשמ"ו, 33–34) הדגישה בעיקר את היסוד הלירי. מאחר שהבלדה הספרותית הגרמנית מתחלקת לסוגי משנה, עשויה רב-גונית זו לבלבל, כגון בתחום הגדרת ההבדלים שבין בלדה לבין רומנסה, שמשוררים ומבקרי שירה מחליפים אותם זה בזה. (יניב, תשמ"ו, 35, 82, 81)

בין המבחינים בין הסוגות יש המתמקדים בתחום המבני. מהלכה של הבלדה, לפיהם, ליניארי (היא אצה לקראת שיאה), ואילו מהלכה של הרומנסה מעגלי. אחרים מבחינים בין חשכת הבלדה לבהירות הרומנסה. יניב (תשמ"ו, 35, ראו גם לנדאו, תשל"ל, 224) מציע לקבוע את ההבדל לאור בדיקת הלירי, האפי והדרמטי בכל אחת מהן. ברומנסה שולט הלירי, ואילו בבלדה – האפי והדרמטי באופן שווה. יש להניח, שקטה המבורגר הייתה שוללת הבחנה מעין זו. גם אורבך (תשמ"ד, 64), שהתמקדה בבלדה הסקוטית בלבד, מבקרת את ניסיונות ההגדרה השונים, בעיקר מפני שלא גובשו בהן מסקנות על משחק הגומלין שבתפקוד המרכיבים הגלויים, גם לא נוסחה התשתית הסמויה. תיאור שלם ותקף של בלדה מחייב, לדעתה, גם ניסוח של תשתית.

בין כך ובין כך, הכל שותפים לעקרונותיה הראשיים: היותה עלילה בעלת קווי מתאר חלקיים בלבד, המאופיינת ביסודות דרמטיים מובהקים, אשר נבנים לרוב מכוחו של דיאלוג בין דמויות שאינן בהכרח אנושיות; אוירתה מתוחה ומטילת אימה; סיומה קטסטרופלי ונושאה שאובים מסיפורים קלסיים מובהקים כסיפורי תנ"ך ומיתולוגיה.

מאפיינים אלה קיימים בחמישה מתוך ששת שירי "בְּזָכוֹת אִם וּבְנָה וִירוֹשָׁלַיִם". 'העלילה' בשיר א כרונולוגית. חדשי הריונה של האם מתוארים בבית הראשון: "בְּנִי, בְּנִי, תִּשְׁעָה יָרַחֵי לְדָה, / וְלֵילוֹת לְפָנַי הָרִיזוֹן, לֵילוֹת כְּמִיָּה...".² אחריהם: ימי ילדות מוקדמים, כמתואר בשני הטורים הפותחים את הבית השני ("אֲזַנְּךָ בְּנִי, הַתְּלַתֵּל לְגִדּוֹת מְצַח, / כִּפְּךָ יָדְךָ בְּנִי, הַחִיּוֹף הָעֵינִי.. צַד כְּתָף.."), ולאחריהם – אירוע חד פעמי, עת שב מטויל וסיפר: "אִמָּא! זֶה הָיָה כְּדָאֵי.. לוֹ רְאִית / – וְרוֹשָׁלַיִם שָׁל זָהָב לְעַת עָרָב! / כְּתַנּוֹ רְגְלֵינוּ הֵיטָב / בְּהָרִים וּבְקַעוֹת.. אֲנִי עֵיף!". אולם תיאור שליו זה נחתם בבית הרביעי במוות: "אֵיךְ הָרַגְךָ פְּדוֹר עוֹפְרֶת קֶטֶן! / וְדִי, אֵיךְ לִי בֵּן.. בְּנִי, בְּנִי! / אַתָּה לֹא תָבֹא עוֹד הַבִּיטָה וְתִגִּיד / שְׁלוֹם אִמָּא.. וְלֹא אֲרָאָה גַם פְּנִיךָ בְּרָאִי". אף כי מרביתו של השיר בתיאור ימי שלווה רחוקים, ראשיתו וסופו – בסימן של אימה. להוציא הריגתו בשדה, המאזכרת רציחתו של הבל בשדה (בראשית ד, ח), אין בשיר זה ולו רמז אחד נוסף לסיבותיה ולנסיבותיה.

תשתיתו הקלסית של השיר אינה רק זו מבראשית ד. מאוזכרת בה שוב ושוב קינת דוד על אבשלום (שמואל ב יט, א). הצירוף הקינתי "בְּנִי, בְּנִי" לקוח ממנה, אף כי בשינוי מהותי, שכן אבשלום מרד באביו וביקש את מותו, בניגוד גמור למערכת היחסים הקרובה בין הבן לאמו, וכן המקונן המקראי, דוד, הוא אב, ואילו המקוננת בשיר היא אם. שני אלה, דוד ואם, יופיעו כיישיות פרטיות וסמליות גם בשירים הבאים.

² כך במקור. ברבים משיריו של אצ"ג שתי הנקודות מחליפות את שלוש הנקודות.

כמו לשיר א גם לשיר ב אפיונים בלדיים מובהקים. שיר זה משלים את פערי קודמו; ממנו נלמד היכן נפל, ומה מהות הקשר הסמביוטי שהתקיים בין האם לבנה. לדבריה, לו ידעה, "כִּי יֵשׁ נוֹף וּמְבוֹא בְּמֹתוֹ", הייתה פותחת את עורקיה, כדי להלך "בְּקֶוֶן דָּם לְנוֹפוֹ", אולם נגזר עליה שלא תתאחד עמו, כמצוין בטור הבא: "אָבֵל תְּחַלֵּת-בְּנִי – בְּחִיקִי, וּבְבוֹר בְּדֶרֶךְ יְרוּשָׁלַיִם – סוֹפוֹ". מעתה ואילך מתקיים בין שני שירים עצמאיים אלה קשר אמיץ. הראשון שואל, השני משיב; הראשון פותח בתחילת חיי הבן, השני – בסופם. ירושלים היא מחוז חפץ בשיר א, ובשיר ב – "שְׁמָמָה אֶלְהִית וּדְמָמָה".

יחסי האם עם ירושלים הופכים בשיר ג ליחסי אם וכלה, כמתבקש מהיותה "אֵשֶׁת חֵיק[ו]". בסיומו מושביעה האם את רעיו לבל יאפשרו לבני ערב לשוב לירושלים. השבעה זו, המפייחה חיים במת, מאירה את השיר באופטימיות שאינה אופיינית לבלדה שסיומה לרוב קטסטרופלי. נראה שלפיכך בחר המשורר באזכור אופטימי ממגילת שיר השירים, הכורך שבועה וירושלים זו בזו ("השבעתי אתכם בנות ירושלים" שיה"ש ב, ז; ג, ה; ה, ח; ח, ט, ד).

מתוך נאמנות לז'אנר הבלדי, המאפשר מפגשי חי ומת, מציג הדובר השר בשיר ד את דברי הבן המת, לו יכול היה לדבר. דבריו מהווים מענה לקינת האם החיה, כאילו שְׁמָעָה. הוא חוזר ומאשר שנאמנותו לירושלים אינה יודעת גבולות, וכי היה שב ומקריב את חייו לו נתבע לכך, כי "מִי שְׁמֵבִין מֶה יָקָר לְאָדָם, מֶה כְּבוֹד, / יְבִין אֶת מַתַּת נְעוּרֵי לְבִינֵת הָאָבוֹת". האני השר אינו משתמש במושג "קרבן", הטעון במשמעות שלילית, אלא ב"מַתַּת" – מונח בעל מטען ערך חיובי. השיר המעניק לאם כוחות, בהבינה שבנה עבר תמורה, שהפכתו מאדם פרטי לבעל ישות מיסטית לאומית ("הוא פְּלוֹ יְרוּשָׁלַיִם הָעִיר הַגְּדוֹלָה בְּנִגְהוֹת / הָיָה גוֹף קָטָן בְּחַיִּיו וְהוּא גוֹף בְּגִבְהוֹת..."). כשירים הקודמים חוזר שיר זה אל דוד וירושלים, ההופכת מעתה ל"עיר אֶלְהִים" ולעיר "אֶמְהִית". אם ובנה הפכו מבני אנוש לסמלי אומה.

הפחת חיים בבר מינן אינה ייחודית לאצ"ג. היא מופיעה כבר ב"חזון העצמות היבשות" (לז, א – יד), אולם פניו של הנביא יחזקאל אל העם, ולא ליחידים – כבשיר, ולבשורתו מגמה פרגמטית. חוויה דומה נמצאת בשירה של דליה רביקוביץ, "בְּשָׁעָה שְׁאֲנִי אֶכְרִים"³. להלן הבית הראשון והבית האחרון מתוך חמשת בתי השיר:

בְּשָׁעָה שְׁאֲנִי אֶכְרִים וְגִידִים וּנְשָׁמָה
מוֹטָל אָבִי בְּקֶבְרוֹ שְׁבִבֵית הָעֵלְמִין
וְהַשְׁבֵּתִי אֲנִי אֶל לְבִי שְׁלֵא כָּכֵל הַמַּתִּים
הָאִישׁ אָבִי-מוֹלִידִי אֵינִי מִתְגַּלְגֵּל בְּעֶפֶר.⁴

³ אחד מתוך אחד-עשר שירים גנוזים מאת דליה רביקוביץ. התפרסמו בכתב העת הו, 12, 2015, ועתידיים לראות אור בספר בהוצאת הקיבוץ המאוחד. השיר פורסם במקור ראשון, שבת, י"ט בשבט תשע"ו (29.1.2016) גיליון 964.

[...]

וְתָבֵא אֵלָיו הַשְּׁמוּעָה וַיְהִי לוֹ מְשׁוֹשׁ בְּקִבְרוֹ
 תְּגַלְגֵּלָה כָּל עֲצָמוֹתָיו, יָשׁוּב בְּשָׂרוֹ וַיִּפְרַח (על פי יש' לה א)
 שֶׁהוּא פְּדוּי מֵעֶפֶר וְהוּא עֲמָנוּ כִּיּוֹם
 וַיֵּשׁ לוֹ דְּמוֹת הַגּוֹף⁵ וַיֵּשׁ לוֹ קוֹמַת אַנְשִׁים.

כמו בשירו של אצ"ג, גם בשיר זה מתוארים יחסים בתוך המשפחה, לא של אם ובנה, אלא של אב ובתו. גם בו מתרחש שינוי ב'מצבו' של מת. בשני השירים קיימת התייחסות מפורשת לקבר ולמצבה של גופה בתוכו, בולט בו מילונו הפיוטי של חזון יחזקאל, יותר מאשר בשירו של אצ"ג, שכן עצמות ובשר מוזכרות בו במפורש; אולם כיסופיה של האני השרה שואפים אל עולמה הפרטי, או המשפחתי, כעולה מהבית הרביעי העובר מיחיד לרבים: "וְרַב עֲמָנוּ חָלְקוּ מִחָלְקוֹ בְּבֵית הָעֶלְמִין", ואילו שירו של אצ"ג שואף לשגב לאומי מועצם, כפי שעולה משיר ה: "בְּקִבְרֵי אֵין בְּנֵה... [....] / הוּא כְּלוֹ יְרוּשָׁלַיִם הָעֵיר הַגְּדוֹלָה בְּנֵהוֹת".

לסיכום, חמשת שירי המחרוזת שנידונו עד כה: חי ומת, מציאות ודמיון, דיאלוג ראלי ופנטסטי ואווירת מסתורין, מאפשרים להתייחס אליהם כבלדיים – כל אחד בנפרד וכולם כאחת. יוצא דופן הוא השיר השישי המעוצב כסוניטה. כמו כל אחד מחמשת השירים שקדמו לו, ניתן להתייחס גם אליו בלבדיותו, אולם הימצאותו בתוך מחרוזת מעצימה את איכויותיו השיריות, כמבואר להלן.

[ו] "קְתִימַת אֶהְבֶּה: יְרוּשָׁלַיִם הַפֶּל" כסוניטה

ב"כלפי תשעים ותשעה", שהתפרסם שנים רבות לפני פרסום מחרוזת השירים⁷ "בְּזָכוֹת אֶם וּבְנֵה יְרוּשָׁלַיִם", קורא אצ"ג תיגר על תשעים ותשעה משוררים עבריים בני זמנו, מראשי הממסד הספרותי, אשר אִמְצוּ דרכי כתיבה זרות, לדעתו, ליישות יהודית, ביניהן סוניטות ואידיליות. כך הוא זועק בשצף קצף:

סרקו בשרי במסרקות של ברזל – ומן השאלה לא אחדל: – כיצד כותב משורר עברי סוניטות ואידיליה? פטררקה – כן. לונגפילו – כן. משורר עברי – לא! אנו, יהודים שכמותינו, וסטרקטורה אמנותית לשם אמנות סתם, לשם יעודים ספרותיים בעלמא, בהמשיכנו לחיות חיים בין הבתרים, [...]. אנו ומכניסמוס ספרותי, בדומה ללועזיות? לא. מהותנו האנושית

⁴ תשתית שני טורי בית זה – בין השאר – בקהלת ג, כ. כל כולו מתעמת עם מגילת קהלת, אולם דיון בכך חורג מגבולות מחקר זה.

⁵ בהיפוך לעיקרון השלישי של הרמב"ם ("ואין לו דמות הגוף").

⁶ האות ו' אינה מופיעה במקור בכותר. הוספתה בין סוגריים מרובעים, כדי שיובן כי שיר זה הוא השישי במחרוזת.

⁷ ראה אור כספר בן 48 עמודים בתל-אביב, תרפ"ח (מהדורה מצולמת הוגשה למשורר במלאת שלושים שנה למדינת-ישראל על-ידי ספריית הקיבוץ המאוחד).

יהודית תובעת צלומה העברי [...]. החלופה שהוא מציע נראית לו פי כמה: "הכי לא מוטב לעיין בתנ"ך, במדרש תנחומא, בחרוזים לבנים לבנים? (אצ"ג, תרפ"ח, ו, ז) לכאורה, הצהרה מחייבת; אף על פי כן נמצאו שבעים ושבע סוניטות בכתביו העברים (!) (הורוביץ, תשס"ח, 198–206). לא כולן קלסיות, אולם אין בכך כדי לפסול את שיוכן הסוגי, מפני שגם התבנית הקלסית עברה גלגולים רבים מאז נולדה, כמבואר להלן. סוניטה הקלסית הבנויה, כידוע, מארבעה עשר טורים, ואשר נקראה גם שיר זה"ב – רמז לערכה ולצורתה,⁸ מכילה שני חלקים שונים בצורתם. הראשון, האוקטט (=השמינייה), בנוי שתי סטרופות מרובעות, חרוזות לרוב אבבא/אבבא. השני, הססטט (=השישייה), נבנה על חרוזים חדשים, המסודרים באופן שונה, ובנוי שתי סטרופות משולשות. צירוף שני החלקים, על השינויים המותרים בהם, הוליד טיפוסים סוניטות רבים,⁹ אך בעיקרו של דבר שמרה הסוניטה על מהותה המקורית, שהיא אחדות מתוך ניגוד. האוקטט מציג לרוב מצב, הנחה או בעיה, ואילו הססטט מביא עמו פתרון, מסקנה או תפנית מפתיעה, לכן הוא מתחיל במילים המביעות סיכום, סיווג או קריאה. גם אם אינן מופיעות באופן מפורש בשיר, הן משתמעות ממנו.¹⁰ לא תמיד חולקן הסוניטות לבתים, פעמים נתחלקו באופן שונה, לשלושה קוורטטים ולקופלט, הסוגר את השיר.¹¹ אין בידנו כלים מספיקים לבדיקת מודעותו של אצ"ג לשימוש בסוניטה, כדרך שהיה מודע לשימוש בבלדה, מלבד שיר הפתיחה ל"סדר ראשון: אדם במרחקו" ("סיום: שיעור שמחה ושיעור תוגה", גרינברג, תשנ"ה, 64), הרומז לתבנית הסוניטה ולמהותה, ואשר פותח קובץ שירים המכיל שלוש סוניטות; בשנה שפורסם, תשי"א, פרסם אצ"ג תשע סוניטות – המספר הגדול ביותר בגבולות שנה אחת.¹² הנה שיר הפתיחה, שהוא עצמו אינו סוניטה.

⁸ זה"ב בגימטריא: 14. עמנואל פראנסיס הציע לכנותה "די-זהב", וזה חידוד כפול: שם מקראי (דברים א', 1) וגם פעמיים 14 (ראו אצל פגיס, 1976, 315; 1976, 315; טשרנחובסקי, תרפ"ב, כג, הערה 869).

⁹ ב-1332 פרסם אנטוניו דה טמפא חיבור על השיר ובו שש עשרה אפשרויות של בניין הסוניטה. מאז נוספו צורות נוספות (ראו לנדאו תש"ל, 213–218; פגיס, 1976, 315; אוכמני, 1976, 91; טשרנחובסקי, תרפ"ב, טו–יח).

¹⁰ לנדאו סבור, שהקשר בין שני החלקים הוא קשר שבין שאלה לתשובה. לפי זה יש בקוורטטים מעין עלייה לקראת שיא, הבאה להתרתה בטרצטים – עובדה היכולה לשוות לסוניטה אופי דרמטי, על-ידי-כך שנוצר רושם של דו-שיח בין שני החלקים (לעיל הערה 19), עמ' 214, טשרנחובסקי (תרפ"ב, י"ט) מדגיש קשר בין תמונה ופירושה (תיזה ומטתיזה).

¹¹ פגיס (1976, 32) מבחין בין סוניטה פטררקית, שרק היא נהגה באיטליה, ובין סוניטה שקספירית, שסיומה חריף ומכתמי באופיו, שנהגה במקומות אחרים. אל אלה צריך להוסיף את הסוניטה הספנסריינית, שקבעה אדמונד ספנסר בקובץ של שמונים ותשע סוניטות אהבה (AMORETTI), שנתפרסמו ב-1595, כשהחרוז האחרון של כל קוורטט הוא חרוז ראשון של הקוורטט הבא אחריו (ראו אוכמני, 1976, 33).

¹² בלוח הארץ, תשי"א נתפרסמו שתי סונטות בנות 14 טורים: "סיום: שיעור שמחה ושיעור תוגה" (עמ' יז) ושיר ג בתוך "שלושה שירים על אבדן החצוצר.." (עמ' לז), ואחת בת 13 טורים – דוגמת סוניטת אהבה של לאה גולדברג (שיר א באותה מחרוזת, עמ' לה). סלם פרסם בשנה זו חמש סוניטות מלאות, בנות 14 טורים: שיר ב במחזור "עליונים למטה א–ד" (שנה ב', תשי"א, גיליון ט, עמ' 2–3); "קרבן אהבה" (שם, עמ' 4); שלוש

בַּעֲגוּל הַזֶּה: כָּל מְשֻׁשָׁה כָּל רְבוּעַ וְכָל מְשֻׁלָּשׁ:
 בו עָמַד קְדָמוֹן-כָּל-יָצוּר וְכִיּוֹר דְּמוֹת הָאָדָם בְּמַגְבֵּשׁ:
 בו עָמַד אָבִינוּ אֲבָרָם וְלֹשׁ אֶת פֶּת חֲזוֹנָנוּ בְּדָבָשׁ
 וּבוּ הוֹבָא עָלַי סֵלַע הַבֵּן הַיָּחִיד לְעֻקְדָה
 וּמָאָז בּוּ הַבְּטָח: כָּל אֲשֶׁר אוֹבֵד אֵינוֹ אֲבָדָה.

משושה, ריבוע ומשולש הם מרכיבי סוניטה. גיבוש – מאדני היסוד שלה. הפכים, הבאים בה לידי אחדות, המודגמים בשיר על ידי דבש ואבדה – מסימניה הראשיים. על כן ניתן, אולי, לראות בפתיחה הזו רמז לתבנית הסוניטה, שהעסיקה את המשורר במיוחד בשנה זו. זוהי השערה פרועה, אך יש לה על מה לסמוך, שכן בשיר הסיום של "סֶדֶר רֵאשׁוֹן: אָדָם בְּמַרְחָקָיו" ("סיום: שְׁעוֹר שְׂמֻחָה וְשְׁעוֹר תּוֹנָה") – ישנם יסודות של סוניטה. ארבעה עשר טורים לו. הפכים מקיימים אותו. החלק האחרון נחלץ מהראשון בעזרת מילת ניגוד, "וְאוֹלָם". ה"בְּלִי הַרְף" האנפורי שבבית הראשון, המתאר, כביכול, שמחה אינסופית, מופרך על ידי הבית המסיים. שמה של הסוניטה מעיד על טיבה ועל הדיאלקטיקה שהיא מציבה. הסוניטה נוטה להיות הגותית (פגיס 1976, 316; לנדאו תש"ל, 214), וכזה הוא השיר. אין בו, אמנם, אוקטט וסטט. הוא מורכב משני ססטטים וקופלט, וכן אינו מקיים חריזה קלסית, אבל המגוון הרב הקיים ממילא בסוניטה מאפשר להכלילו בתחומיה – כך שנוכל לומר, ששיר הפתיחה רומז לסוניטה החותמת את המחרוזת (נוכל להסתמך גם על הצעתו של עריידי (תשמ"ה, ב; 11), הסבור שלאצ"ג טכניקה מרמזת ממין זה. שלושת השירים הפותחים את "רחובות הנהר" מהווים, לדעתו, שלושה שערים לשלושה חלקים של הספר).

מעטים נתנו את הדעת על קיומה של סוגת הסוניטה בשירי אצ"ג. מירון משוכנע שאצ"ג היה מודע לשימוש בסוגה. "אָסִימוֹן לְכֶם" (גרינברג, תשנ"א, 119). הוא, לדעתו, מלכתחילה סוניטה הפוכה ("סוניטה על הראש"). לדעתו, אצ"ג השתמש בה כדי לדחות מתוך נאמנות להצהרתו הפואטית, הדוחה (ב"כלפי תשעים ותשעה") שימוש בסוגה זו (מירון, 1993, 245; 265–326). ברזל הציע אינטרפרטציה מפורטת ל"ואחרי הלילה בא העוף" – שיר השומר, לדעתו, על איכות לירית רכה יותר מאשר בסוניטה (ארנון, תשמ"א, כא–כב).¹³ פירושיה של דבי-גורי (1980, 198–199) ל"לוח בַּמְבוּא ג'" תורמים לזיהוי שיוכו הסוגי (היא הבחינה בחריזה משתנה על פי סדר של ארבעה טורים, שישה טורים ושוב ארבעה, וקיומה של מסגרת מעגלית של גאולה, גלות וגאולה מתחדשת, המזכירה תיזה, אנטייתזה וסינתיזה) גם פירושה של אפק (תשמ"ג, 20) לשיר "כְּרִיתַת כְּנָף" תורם לאפיונו כסוניטה (אפק דנה באמצעי הנגדה, התורמים לאפיון השיר כסוניטה. השיר מופיע בלוח הארץ תשט"ו, עמ' טז).

הסוניטות הראשונות ב"בתוך רבוע הצווי א–ד" (שם, גליון יב, עמ' 2–3), ושתיים חסרות, בנות 13 טורים: שיר ג במחזור "עליונים למטה א–ד" (עמ' 3); שיר ד ב"בתוך רבוע הצווי", (שם, עמ' 3).

¹³ השיר הופיע בתוך "מנופים רחוקי מהות אלה מסעי אדם", הארץ, 14.9.1958.

בין אם היה מודע לשימוש בסוגה, בין אם לאו אי אפשר להתעלם מקיומה המרשים בשירת אצ"ג. מחקר זה יוכיח לא רק כי השיר, "חתימת אהבה: ירושלים הפל", הנו סוניטה, אלא שאצ"ג השתמש בה בכוונת מכוון.

הנה השיר (ההדגשות במקור):

חתימת אהבה: ירושלים הפל

- 1 יְפִיפִית מְכַל הַיְפּוֹת, ע"כ אֶהְבֹּךְ אוֹהֲבִים
- 2 וּבְגָדוֹ כֶּךָ וּשְׂכַחוּךְ.. וְנִפְשָׁם לֹא כוֹאֲבֹת..
- 3 אָךְ אֲנִי אֶהְבֶּךָ וְאֶהֱבֶנּוּ עֲדֵי תָם גּוֹף הָאֶהָב
- 4 וְתַחֲשִׁיךְ בּוֹ נִפְשֵׁי הָאוֹהֲבֹת.
- 5 בְּקֶצֶה הַסֵּנְדֵל מְסַתֵּימֵת-נוֹגָה אֶהְבֶּה אֲנוּשִׁית.
- 6 אָךְ לֹא-כֵן עֲמֻדָךְ לֹא-כֵן עֲמָדִי.
- 7 אֲנִי תַחַת יָדְךָ וְשָׁם נִכַּל עֲשׂוֹר
- 8 וְעָלִי מִיַּתְרִי מְלַמֶּדֶת יָדִי.
- 9 אֲשֶׁר פָּכָה יֵאָהֵב בְּסוּד נִימֵי נִבְלָךְ,
- 10 לֹא יִתְנַנְּנוּ שִׁירוֹ לְכַגְזָה לְלֶךְ:
- 11 לְכֶרֶת שְׁאֲנָנִים לְחוּף יָם.. אֲנִי תִפְלָה לְאַלְךְ,
- 12 בְּזָכוֹת אִם שְׁנַתְנָה אֶת בְּנָה כְּלִפִּיד בְּלִילָךְ..
- 13 עַד יִבְקִיעַ שַׁחַרְךָ וְיִדְרֹךְ בְּגִבְתְּ חֵילְךָ
- 14 וְעָלוּ מִן בְּגָדָה בְּשֵׁרוֹן לְבַקֵּר הַיְכָלְךָ —

לית מאן דפליג כי בשיר ארבעה עשר טורים, הבנויים משני קוורטטים ומססטט (=שני טרצטים). בשני הטרצטים משווה האני השר את אהבתו לאהבת 'אוהבי ירושלים'. לטענתו, אהבתם איננה נצחית, גם אינה אמתית, לכן בגידתם בה אינה מייסרת אותם, בניגוד גמור לאני השר שאהבתו אינה יודעת גבולות. רק המוות יפריד ביניהם, כלשונו: "עֲדֵי תָם גּוֹף הָאֶהָב / וְתַחֲשִׁיךְ בּוֹ נִפְשֵׁי הָאוֹהֲבֹת". צירוף כפול של "לא-כן" במרובע השני, ההופך למילה מנחה בשיר כולו, מדגיש את השוני (פעם במרובע הראשון, פעמיים בשני ופעם נוספת בשלישי): "אָךְ לֹא-כֵן עֲמֻדָךְ, לֹא-כֵן עֲמָדִי". שני המרובעים מציגים תיזה המעוצבת באמצעות השוואה ניגודית – עצם מעצמותיה של סוניטה לסוגיה. אצ"ג אינו מסתפק בכך; הוא חוזר ומסבירה בססטט, הפעם תוך הבחנה פואטית בין השקפות עולם 'תלאביביות' ל'ירושלמיות'. הראשונות הן פרגמטיות, אופרוטוניסטיות, נטולות מחויבות אידאולוגית, ואילו האחרונות, המעוצבות באמצעות מילים מגביהות כ"תִפְלָה", "לְפִיד" "גִבְתְּ" ו"הַיְכָל" הן היפוכן הגמור. 'תל-אביב' (ונרדפתה "שרון") מסתפקת ב"כֶרֶת שְׁאֲנָנִים" לחוף-ימה, ואילו ירושלים כְּמַהֵה ל"תִפְלָה" ול"היכל".

אין זה השיר היחיד שבו ירושלים ותל-אביב מסמלות הפכים; בשיר "ירושלים עדי עד" (אצ"ג, תשנ"ד, 39) נמצא: "פי קרית מלכי היא / ולא תל-אביב, צרתה המלבלבת / ששקחה שהיא בת העולה מן הים"; השיר "בגדה בשרון" (אצ"ג, תשנ"ד, 98) מאופיין במוטיב הבגידה. כל כולו הוא בהצגת תיזה, אנטיתזה ובהבאתן לכלל סינתיזה, שתתרחש כש"יבקיע שחרף וידרוף בגבתי חילף / ועלו מן בגדה בשרון לבקר היקלף —" (כבישעיהו נח, ח: "אז יבקע פשחר אוֹרף").

השורש אה"ב, המופיע שש פעמים בהטיות שונות, מעצים את הניגוד בין הבוגדים, שאהבתם מסתיימת לכל היותר "בקצה הסנדל", לבין אוהבי ירושלים, שאהבתם אינסופית. סמליה נטולים מכלי נגינה במזמורי תהלים, "נבל עשור" (תהלים לג, ב) ומפרשת העקדה (בראשית כב), הנרמזת בשני אופנים: "אם שנתנה את בנה", כמותה כאברהם, ו"לפיד בלילף", כמותו כ"אש ועצים" וכ"לפיד אש אשר עבר בין הגזרים" שברית-בין-הבתרים' (כבראשית טו, יז). אולם מאחר שאברהם לא הקריב את בנו, נראה שנרמזה באיזכורים אלה פרשה אחרת, בה נעקדו שבעה בנים. על השביעי ציוותה אמו, מרים בת רבי תנחום, לילך לאברהם ולומר לו באירוניה: "אל תזוח דעתך עליך! אתה עקדת מזבח אחד, ואני עקדתי שבעה מזבחות, אתה — נסיון, ואני — מעשה" (איכה רבה א, נ).¹⁴

בסוויטה זו תמצת אצ"ג את עיקרי משנתו הדתית לאומית, לפיה עתידה ירושלים המובסת לשוב ולתפוס את מקומה כבירת נצח של עם-ישראל. אמונה זו מתנסחת ביסודות ליריים מובהקים: השיר קצר, כתוב בגוף ראשון, מביע עצמו בתמונות, כ"קצה הסנדל" וכ"כרת שאַננים" ומתומצת, בחינת מעט המכיל את המרובה, עד כדי כך, שלולא קדמו לו חמשת השירים הבלדיים, קשה היה לפענחו. אם כן, בנוסף להיותה בלדית ומיסטית חותרת המחרוזת גם להבהרת הגותה, לפיכך נזקק אצ"ג לחתמה בסוויטה. כך עולה גם מכותרה הכה מזוקק, "חתימת אהבה: ירושלים הפל".

"בזכות אם ובנה ירושלים" כקינה

בספרי על סוגת הקינה של אצ"ג (הורוביץ, תשס"ח, 52–53) נמצא, כי שפע האפשרויות, שמציעה סוגת הקינה העברית בממדיה התמטיים והמבניים סגנוניים, מאפשר להצביע על אצ"ג כעל ממשיך מובהק של מורשת זו. בדומה למאגריה, מכיל מאגר קינותיו סוגי משנה אחדים, המתחלקים לתת-סוגים (קינה מקראית לסוגיה ולסוגי סוגיה: יחיד, ציבור, נבואית, אוניברסלית; קינות תלמודיות וקינות קודש וחול של ימי-הביניים. ראו: הורוביץ, תשס"ח, 19–51). חלק נכבד מהן נוצק לתוך מחרוזות פתוחות או סגורות, מצומצמות או רחבות היקף — תבניות שתשתיתן בקינה העברית לדורותיה. לצדן של קינות מאופקות נמצאות קינות אכספרסיוניסטיות צעקניות, ולצדן של קינות צנועות בציוריותן — משופעות אחרות בתכסיסי צורה. מושאן מגוון, כמושאה של הקינה העברית. עימות זמנים הוא כלי מרכזי לעיצובן, כמצוי בדגם העתיק. כמותו מאופיינת קינתו של אצ"ג ביציאה מאיליה (=קינה) אל הכוח, ומהספד המת לנחמת מי שנותר בחיים, וכמו בקינה העברית,

¹⁴ סיפור "האם ושבעת בניה" מופיע בתלמוד הבבלי, מסכת גיטין נו, ע"ב (בספר המקבים ב, פרק ז א-ו ובמקורות נוספים). שמות שונים לאם בגרסאות השונות: מרים בת ר' תנחום, חנה או ששמה אינו נזכר כלל.

אף בה משמשים כוחות נפש מקוטבים בערבוביה, וברובן מצוי המקונן השר בעיצומו של קונפליקט תיאולוגי כזה או אחר.

עם זאת, קינה עברית נחלקת לרוב לסוגות משנה חד ממדיות, מבחינות אחדות, כגון מבחינת הסיווג (יחיד, ציבור, נבואית, אוניברסלית, של קודש או של חול) או המגמה (מתן ביטוי לכאב, שבת, תנחומים, הגות). גם כשהסוגים מעורבים בה, ניתן לנתקם זה מזה. כך, למשל, קינת "הגבר" (איכה ג) היא קינת יחיד, מפני שדוברת משתמש בגוף ראשון ומספר על מצוקות אישיות, אך היא גם קינת רבים, אם נקבל כהנחה מוקדמת שדוברת שימש לפה לרבים. מרגע שאימצנו את ההנחה, אנו קוראים את הקינה בשני אופנים שונים הניצבים זה בצד זה. לעומת זאת, קינת אצ"ג היא רב-סוגית; קינת יחיד היא גם קינת רבים. קינה עצמית היא גם קינה אוניברסלית והיא נכנעת בו זמנית לתביעות ז'אנריות מקוטבות.

אלה גם פניה של המחרוזת, "בְּזָכוֹת אִם וּבְנֵה וִירוּשָׁלַיִם". קינת יחיד של אם על בנה בחמשת השירים הבלדיים הופכת בשיר השישי לקינה לאומית על נופלים בקרב. מושאיה מתחלפים מבין אל אם ומאם פרטית לאם לאומית. זו קינה מתפרצת (בעיקר בשירים ג, ד ו-ה), המשתמשת בקריאות "אֵיךְ", כבקינה המקראית (השוו קינת דוד על שאול ויהונתן [שמ"ב א, יט, כה, כז]; קינות איכה [א, א; ב, ב; ד, א]. ראו עוד הורוביץ, תשמ"ח 2). במקביל להיותה קינה מעודנת (בעיקר בשיר א). הקונפליקט בין המקוננת לבין עצמה ובין שתי תפיסות עולם הוא עצם מעצמיה. כוחות נפש מקוטבים משמשים בה בערבוביה, ומגמותיה מתהפכות מקינה אל 'אנטי קינה'. ולעניינו של נושא המחקר: עיצובה רב-סוגית; יש בה חמש בלדות נפרדות, המתלכדות לבלדת אם אחת, שסומנה במכוון באותיות א"ב; אליה מצטרפת סוניטה לירית. כולן נתונות בתוך מחרוזת סגורה פתוחה. כולן חוברות לסוגת על קינתית.

רב-סוגיות במחרוזות נוספות

שילוב סוגות אחדות בסוגת אם ראשית אינו ייחודי למחרוזת "בְּזָכוֹת אִם וּבְנֵה וִירוּשָׁלַיִם" בלבד, לדוגמא, שיר ב במחרוזת "שְׁלֹשָׁה שִׁירִים עַל אֲבֹדֵן הַחֲצוּצָר.. (=חצוצרה קטנה)" הוא דוגמה לציורף שלוש סוגות: סוניטה, בלדה וקינה. שלושה מתוך ארבעת שיריה מסומנים באותיות א"ב לרביעי כותר משלו: "סיום: הַרְחֵק וְגִבֵּה לְמַחֲזוֹ חֲפֵץ אָדָם" (גרינברג, תשנ"ה, 80–82; השיר האחרון – הרביעי במחרוזת נדפס גם ב"ספר העמודים", גרינברג, תשנ"ד, 69).

שיר ג במחרוזת זו, המובא להלן, מעוצב כסוניטה.

- 1 מָה אֶהְיֶה אֶת זֶה הַחֲצוּצָר שֶׁנִּתְּנָה לִי אִמִּי!
- 2 לִילָה עִם זֶה בְּיָדִי גַם נִרְדָּם הוּא עִמִּי.
- 3 רַק בְּלִיל הַשָּׁשִׁי וְכָל יוֹם הַשֶּׁבֶת לְמַחֲרָת
- 4 שְׁבַקְתִּיו בְּמַגְרָה בְּכָאֵב לֵב כְּמַצּוֹת הַשֶּׁבֶת.
- 5 כָּחַל אֶדְמָדָם וְזָהָב הוּא הִיָּה בְּצַבְעִיו

- 6 וְרִיחַ-הַפֶּחַח-וְהַצֶּבַע-שָׁלוּ בְּאָפִי
 7 הָיָה לִי כְּבֹשׁ וְכַנְרֵךְ בְּצַנְצָנֹת זָהָב
 8 וְכָמִי שְׁמֵחֵזֶק דּוֹכִיפֶת הַחֲזִיקָתִי בְּכַפִּי
 9 עַד שִׁפְעַם בְּעָרְב הֶלְכָתִי כְּלִתְפֹלֶת שָׁדָה
 10 וּבְהַחֲל הַצָּרָר לְצָרָר – עֲנִיתִי אָנִי
 11 בְּתַרְוֵעַת חֲצוּצָר, שֶׁעֲצָרָה כָּל חֲרָגוֹל מְדָדָה..
 12 וּבָא מְאָחֹר-לִי הַגּוֹי-אֲשֶׁר-לוֹ-הַשָּׁדָה
 13 וַיִּפְנֵי קְדָקֵד וּכְפָשְׁנִי פָּנִים בְּעָפָר – –
 14 וּמָאֵז אֵין לִי עוֹד חֲצוּצָר.

בשני בתיו הראשונים מתוארת אהבת ילד לחצוצרו. הוא מנגן בו בימים ונרדם עמו בלילות. בכמירת לב הוא מספר על יחסו הכמעט עוין לשבת, שנגינה אסורה בה. חריזה שונת אות ("אָמִי", "עָמִי") מדגישה את הקשר האמיץ בין הילד לאמו, שהעניקה לו את החצוצר. צבעיו וריחו נדמים לו "כְּבֹשׁ וְכַנְרֵךְ" – דימויים שתשיתם במגילת שיר השירים (ד, י-יד) האופטימית. להוציא שברון לב בשבתות, מצוירת אפוא בשני המרובעים אידיליה במיטבה. אך זו מתנפצת באחת על ידי גוי רע לב, שהיכה את הילד ושבר (או העלים) את חצוצרו. אן הסבר בשיר מדוע עשה זאת. הכעס על שהשיג גבולו? האם קולו החזק של החצוצר, שעצר "כָּל חֲרָגוֹל מְדָדָה..", הוציאו מדעתו. הילד השר מתאר עובדות. אין לו עניין בביאורן, כי הוא ילד, לכן אבדן חצוצרו חמור בעיניו ממכות הרצח שחטף. הססטט נבדל אפוא מהקוורטטים בהיותו אנטייתיזה.

לפנינו, לכאורה, שיר ילדים. אמנם מילונו הפיוטי גבוה וסיומו קשה, אולם הערכת מילון פיוטי כגבוה או נמוך, היא במידה רבה תוצר של תקופה ושל מתן לגיטימציה לשימוש בעגה, שמקומה לא יכירנה בשירת אצ"ג. אשר לסיום הקטסטרופלי של השיר, נזכור שבעבר הלא רחוק נחשבו אגדות, כ"כיפה אדומה", "שלגיה", "במבי" ודומיהן, כמתאימות לגיל הרך, על אף 'נוראיותן'. כמותן גם שירי ילדים.

אולם משמעותם הסמלית של הילד ומכהו, הצרצר והחצוצר, פורצת את גבולות שירת הילדים. בלקחו חלק בפולחן הדתי והצבאי של עם ישראל מתחילת דרכו, מסמל החצוצר יהודים לדורותיהם. הצרצר כפול ההברות (צר+צר) מסמל גויים, המצרים מאז ומעולם דרכם של יהודים, כאותו "צר ואויב, המן הרע הזה" (אסתר ז, ו). "צָרָר", "מְצָרָר" ו"חֲצוּצָר" יוצרים אונומטופאה, הממחישה בו זמנית את מקומם הצר של יהודים בין גויים (פיזית ואמוציונלית), ואת צרות עיניהם של מעניהם. זו כנראה הסיבה לחיבור לא מקובל במקפים של המשפט, "וּבָא מְאָחֹר-לִי הַגּוֹי-אֲשֶׁר-לוֹ-הַשָּׁדָה". כך נוצרה ישות גויית בעלת רכוש, החוזרת ופוגעת במפתיע ו"מְאָחֹר" בישות יהודית. הילד וחצוצרו הם אפוא סמלי עם יהודי קטן, תמים דרך, ירא אלוקים (כעולה מהמשפט: "הֶלְכָתִי כְּלִתְפֹלֶת שָׁדָה"), הנתקל שוב ושוב באנטישמיות. זוהי אפוא קינה דמוית סוניטה המחופשת לשיר ילדים. באוקטט מתואר מצב שהיה. בססטט – מצב שנשתנה. המעבר מתיאור אידילי אל ניפוצו

נעשה באמצעות ציון זמן ("עד שפּעם בְּעָרְב"). החריזה השיגרתית של הקוורטטים, המשתנה לחריזה פחות קונבנציונלית בטרצטים, תורמת לעיצוב המהפך. בשמינייה – תיזה אידיאלית, ההופכת בשישייה לאנטיתיזה קטסטרופלית. לא תיתכן סינתיזה בסוניטה זו, שכן לא נותר מה לאחות.

בנוסף להיותו סוניטה, השיר הוא בלדי מפני שהוא מכיל 'סיפור מתח' עמום. אין בו התייחסות בהירה למניעי המפּה. לא ברור אם הסתפק בהכאה, או ניסה לרצוח. מעשהו מעיד על כעס בלתי נשלט, שפגע בילד ובחצוצרו ("וַיִּכְנֵי קֶדְדִּי וַיִּכְפְּשֵׁנִי פְּנִים בְּעֶפֶר – –"). את מקומה של שפה מילולית (דיאלוג) תופשת בשיר שפת גוף רצחנית. זו היא אפוא בלדה סמלנית. בכך לא מוצה אפיונו הז'אנרי של השיר, שכן מעבר להיותו סוניטה לירית הגותית ובלדה סמלנית, הרי הוא קינת יחיד במישור הגלוי וקינת לאום ברובד הסמוי – כבמחרוזת, "בְּזִכּוֹת אִם וּבְנֶה וִירוּשָׁלַיִם".

בהיותו חלק ממחרוזת, אין שיר זה עומד בפני עצמו, ואמנם בשירים הקודמים לו מתואר הרקע למתרחש בו. מסתבר לפיהם כי חיי הילד נתונים בסכנה מתמדת, כי אינו שולט במשיכתו לצרצר, הנמצא בשדהו של גוי, כמובע בטורים הבאים:

אַיִזָּה טַעַם עֲצָבוֹת מְתוּקָה בָּהּ הַנְּרִד נֹתֵן רֵוִי (=רוויה, שובע) / חֲשָׁתִי בְּעֵת שֶׁצָּרָצַר הַצָּרָצַר
בְּשִׂדָּה! / אֵף גַּם פֶּחַד הָיָה מְהַלֵּךְ וּמְצַנֵּן סְבִיב-עֵינַי / [...] / וְאֲשׁוּב שׁוֹתֶת-דָּם לְאִמִּי וְאָבִי..
אֲתַנְדֶּה, שֶׁהֲנִי נִמְשָׁף לְצָרָצַר הַצָּרָצַר בְּשִׂדָּה!.

גם בשיר זה נמצא שימוש לא שגרתי במקפים ("הגוי-אָשֶׁר-לוֹ-הַשִּׂדָּה- / וְגַם-הַצָּרָצַר"). כאילו ביקש האני השר לומר, שהגוי אינו חסר דבר, לא שדה. גם לא צרצר. לוי התפתינו לחשוב כי רק קסמו של השדה וצרצרו משכו את הילד כבעבותות, בא סופו של השיר ומלמד על הסיבה האמתית להימשכות זו: קנאתו ביש החומרי רב השפע של הגוי ("וְזַעַקְתִּי אֶת כָּאֵב הַפְּסוּף אֲזוּ בְּזָה הַחֲצוּצָר"). אם כך הוא, כי אז תרועת החצוצר בשיר ב מסמלת כיסופי יהודים להתמודד עם גויים מְצָרִים. כשיר ג גם שירים א ו-ב מהתלים בקוראיהם. לרגע הם מתחזים לשיר ילדים. אולם משהוסרה המסכה, נמצא שאינם אלא קינה בלדית לירית, ובה גם סוניטה.

כצפוי בקינות אצ"ג, המתהפכות מאיליה אל נחמה, ממיר השיר החותם את המחרוזת את אווירת הנכאים בפנטזיה מיסטית אופטימית. את מקום החצוצר נוטלים שופרות משיח, המלווים את המתים-החיים בדרכם למחרוזת נצח ("אֲכַן מִתִּי מְזָה וְחִי-הוֹלֵךְ-שָׁם – – / שִׁירֵי הוֹלֵךְ וְגוֹבֵר: מְחוּז חֲפֵץ אָדָם").

לאצ"ג שתי מחרוזות קינה נוספות, המשלבות את שלוש הסוגות. שתיהן מ-1973. השיר העשירי, "יוסף מקאוב פתח פיו" (גרינברג, תשנ"ה, 142–143). במחרוזת פתוחה, "מִסְכַּת שִׁירִים: הַלֵּב עַל מְלֶאֶת" (גרינברג תשנ"ו, 135–147), בעלת שישה עשר שירים הוא סוניטה בלדית, וכן גם "מְעֵשָׂה בְּשִׁתֵּי נְשִׁים" (גרינברג תשנ"ו, 183) – שיר עשירי במחרוזת הפתוחה, "מִמְתְּכַת הַשְּׁכָל חֲצוּב", בת שמונה עשר שירים. (גרינברג תשנ"ו, 171–195).

הנה הראשונה :

יוסף מקאוב פתח פיו

- 1 — אַז יוֹסֵף מְקַאוֹב פֶּתַח פִּיו : פִּי כְנוֹר חַד מִיָּתֵר :
- 2 גַּם אֲנִי זֶה בְּגִלְגוּל שׁוֹעֵל פְּעַם הַיִּיְתִי מִמֵּתִין
- 3 לְסִיּוּם רְקוּד שֶׁל אִישׁ וְאִשָּׁה יִפְתּוּ תֵּאֵר דְּבָקִים
- 4 שְׂאֲגֵשׁ אֶקֶד לְאִשָּׁה אֲבִקְשׁנָה לְמַחֹל אֲתִי
- 5 וְלִבִּי כָּלֵב הַשׁוֹעֵל וְעֵינַי כְּעֵינַי שׁוֹעֵל
- 6 אֶל זוֹ הָאִשָּׁה הַפְּרָמִית... וְהִיא גְּאוּתָה לְאַחַד.
- 7 זֶה הִיָּה בְּלֵיל תְּאֻנֹּת שׁוֹעֲלִים בְּבִגְדֵי זָכָרִים וְנִקְבוֹת
- 8 וּגְפָנִים הָיוּ בְּנִגְהוֹת מְלוֹא דָם עֲנַב לְבָקִיעָה.
- 9 זָכָה הָאֶחָד זְכוּת בְּעַל שְׁעֵשָׁה הַגֹּדֵר לְכַרְמוֹ
- 10 וְאָנּוּ מֵעֵבֶר מִזֶּה – זְכוּת לְכַסּוּף וְלִקְנָאָה,
- 11 אוֹ לְתוֹר אַחֲרֵי כָרֵם שְׁלֵא קִדְשׁוֹ וְגִדְרוֹ אַחֵר
- 12 כְּפִי שֶׁחֲקוּק בְּשִׁירִים.
- 13 זֶה עֲצוּב, זֶה עָרֵב, זֶה מוֹשֵׁף כְּמִגְנֵט הָרָה
- 14 וְזֶה כַּחַק הַמְּקוֹר הַנִּשְׁרִי אֶל הַלֵּב.

והנה השנייה :

מצשה בשתי נשים..

- 1 — אַחַת הִיָּתָה נְגוּנִית : כְּלָה מִמַּהוּת הַעוֹגֵב
- 2 וְקוֹל עָרֵב לֹא הִיָּה לָהּ לְשִׁיר כְּסוּפֵי לֵב לְלֵב.
- 3 אֲבִיב לְבָלוּבִין הִיָּה בָּהּ וְתַמוּז בְּטַבְעָה :
- 4 טַעַם תְּבוּאוֹת שְׁמֵשׁ וְאֲשָׁכוֹל הַגֶּפֶן לְרוּי.
- 5 וְאַחַת הִיָּתָה כְּנוֹר וְנִבֵּל, חֵיק כְּקֵן וּפְלוּמָה,
- 6 אֶךְ יַד הַכְּסוּף לֹא הִיָּתָה לְמַגֵּעַ בְּנִימִים.
- 7 יִפְתּוּ תֵּאֵר שֶׁהִיא ! שֶׁחֲסָרָה לָהּ יַד הַכְּסוּף.
- 8 וְאַתָּה עֲמַד גָּבֵר בְּגִבְרִים לְחַפְתּוֹת כְּלוּלוֹת
- 9 חֵם לֵב וְכַאוֹב :
- 10 בְּמַעֲרַת הַקְּבֵר לְמִלְךָ דוֹד.. וְרִיחַ מִשְׁמֵן הַמֶּר
- 11 שֶׁל בַּת שְׂבַע הַהִיא עַל הַנֶּגֶז בֶּא לְנַחֲרֵי הָאִישׁ
- 12 וְטַעַם דְּבִלָּה בְּשִׁלָּה וְאַתְרוּג.
- 13 שֵׁם טַבְעַת קְדוּשִׁין עַל אֲצָבָעָה וְאָמַר :
- 14 בְּכַמִּירַת כָּאֵב : הָרִי אֶת [...] וְתִרְעַד.

בשתייהן ארבעה עשר טורים, שאינם נחלקים למרובעים, משולשים, או שמיניות ושישיות, אולם אין בכך כדי להפקיע את זכותן להימנות על סוגת סוניטה, המאפשרת חלוקות פנימיות נוספות. שני גברים ו"אשה פְּרָמִית" – בסוניטה הראשונה. שתי נשים וגבר – בשנייה. בשתייהן סיפורה של אהבה מוחמצת. בראשונה אין האני השר האוהב זוכה לרקוד עם אהובתו. לא כל שכן לשאתה לאשה. העלילה עלומה הן במישור אישי והן במישור לאומי (שכן האני השר כורך עצמו עם אחרים בטור העשירי, בו "אָנִי" הופך ל"אָנוּ"). יש בשיר כרם, שועלים, גדר, מחול ואשה אוהבת בוגדנית – כבמגילת שיר השירים (הורוביץ, תשס"ט), אולם, שלא כבמגילה, אין האוהבים שבים זה לזה. אף על פי כן נראה שלשיר פשר אלגורי לאומי, שכן השועלים מופיעים גם בשיר הקודם לסוניטה זו ("הַשּׁוֹעֲלִים הַמְחַבְּלִים") והכרם מופיע בשירים נוספים. אפשר, שהאשה הכרמית ומי שלא זכה בה מסמלים את אכזבת הקב"ה מכנסת ישראל, כפירושה האלגורי לאומי של מגילת שיר השירים. שתי הנשים בסוניטה השנייה מדומות לכלי זמר. האחת – לעוגב. השנייה – לכינור ונבל. שלושת הכלים שימשו במקדש ככלי נגינה. אל שלושתם ניתן אפוא להתייחס כאל דימויים מעצימים. לא כך בשיר. כל אחת מהנשים פגומה. האחת נעדרת קול ערב. השנייה יפה, אולם נעדרת שאיפות. אותה נושא הדובר השר לאשה – מודע לתחושות החמצה. גם בסוניטה בלדית זו רב העמום על הברור. גם היא מהלכת במסלול כפול: אישי ולאומי. אוצר מילותיה שאול אף הוא ממגילת שיר השירים. מאחר שהנישואים מתרחשים במערת קבר דוד, ומפני שבת שבע מוזכרת בשיר, מילקה השיר יהודי. עצמת אהבתו של דוד לבת שבע היא זו המחבלת בחיבור נעדרת הכיסופים לחתנה. אף לשיר זה פשר לאומי, כעולה מתשתיותיו ומשירים נוספים במחרוזת, כ"הדודי יָרַד לְגִנּוֹ", המסמל ללא ספק אבדן עם.

דודי יָרַד לְגִנּוֹ

דודי יָרַד לְגִנּוֹ וּמָצָא בָתָהּ. (בהשוואה למשל הכרם בישעיהו ה, א–ז).
 דודי כְּמֵה לְגִפְנוֹ וַיְרַד הַגֶּתֶה.
 וּמָצָא שָׁם שְׁלָדִים וְדָם קָצֵף קְרוֹשׁ (בניגוד גמור ל"חזון העצמות היבשות" יחזקאל לז, א–יד)
 וַרְצָה לִילָל וַיְגִרוֹנוּ אֶזְרָטוֹשׁ.

וַיִּזְעֲקוּ בְקִרְבּוֹ כְּסוֹפִים חֲנוּקִים
 וַיִּרַח בְּחִשְׁכָה אֶת מִתְיוֹ הַשְּׁבוּקִים..
 וְהִפִּיל אֶת עֲצָמוֹ אֶל צְדָם – וּמָאֵז:¹⁵
 אֵלוֹ מִתְיוֹ עִם חֲחֵי חֲבוּקִים.
 וְאֵין זֶה חֲלוֹם, זֶה מְרָאָה בְּהַקִּיץ
 אֱלֵהִים סָגַר שַׁעַר לְבַלְתִּי יָצִיץ –

¹⁵ תיאור דומה נמצא ב"שיר מן היער: חיה הצוחקת" בתוך: גרינברג, תשנ"ג, 88–90.

שתי הסוניטות הבלדיות הללו חוברות לסוגת הקינה, בה מעוצבת המחרוזת כולה. צירוף חלק מהסוגות – כבלדה וקינה בלבד, ללא סוניטה – מצוי לרוב בשירתו. עתים שולב באופן מפורש בכותר השיר, כ"בַּלְדָּה וְהִיא אֵלֶּיָּת (=קינה) הַבְּתָרוֹת הַיְפָּה" (גרינברג תשנ"ה, 77–78), עתים במרומז בשם, כמו אוקסימורוני, "בַּלְדָּה שֶׁל חֶדְוָה עַל סֵף בְּכוֹת" (חדווה=היפוכה של בכות. גרינברג, תשנ"ו, 97); ולשמונה משיריו, כולם קינות, צירף את המונח הז'אנרי, בלדה.¹⁶ בחינת הטקסטים השיריים מגלה, שלבלדה שם נרדף ביצירת אצ"ג, "מַעֲשָׂה". שמונה מתוך עשרה שירים, ש"מעשה" משולב בכותרתם, הם בלדות.¹⁷ צירוף שלוש הסוגות – בלדה, סוניטה וקינה ושתי סוגות – בלדה וקינה בלבד – הנו אפוא תופעה קיימת בשירת אצ"ג לאורך שנות כתיבה רבות.

סיכום

במאמר זה נבדקה סוגת מחרוזת השירים, "בְּזָכוֹת אִם וּבְנָה וִירוּשָׁלַיִם". היותה מחרוזה אינה טעונה הוכחה, שכן כותריה מעידים על כך, אולם שלא כמקובל ברבות ממחרוזות שיר נורמטיביות, המסווגות כסגורות או כפתוחות – מחרוזת זו סגורה ופתוחה כאחת. עוד נמצא, כי כל אחד מחמשת שירי המחרוזת, המסומנים באותיות א"ב, הנם בלדה עצמאית, אך כולן יחדיו חוברות לבלדת-על אחת, המהלכת במסלול שראשיתו במישור אנושי כרונולוגי וסופו במישור מיסטי סמלי לאומי מטאפיזי. האם והבן מהלכים בשירים אלה באותו מסלול: הופעתם הראשונה נושאת סמנים אנושיים אישיים. בהמשך הם הופכים לסמלי לאום בעל מצע אידאולוגי חד. השיר השישי הוצג כסוניטה לירית, כל השישה הוגדרו כמחרוזת קינתית בת חמש בלדות המתאחדות לבלדת-על ולסוניטה. בחלקו השני של המאמר נטען, כי העיצוב הרב-סוגתי אינו ייחודי רק למחרוזת שירים זו ומצוי במחרוזות שירה נוספות, וכן גם בשירים בודדים בתוכן, הנשמעים באופן דיאלקטי לתביעות שלוש סוגות שונות במהותן – בלדה, סוניטה וקינה. עתים משולבים בהם גם יסודות ליריים. מורכב? מסובך? בלתי אפשרי? אפשרי גם אפשי בשירת אורי צבי גרינברג.

¹⁶ "בלדה מן החיי", זהו העצב זהו הנס, זהו הנגה, (גרינברג, תשנ"ו, 39); "בלדה על שני חתנים", מן החכליל ומן הכחל מהלך של ארץ רבה", תשנ"ו, 9; 28); "בלדה מן גוף השר", תשנ"ד, 66–67); "בלדה על כחו של נגון עוגב", (תשנ"ד, 68, תשנ"ה, 51); "בלדה על רעים וחשוקי משחק", תשנ"ה, 53–54); "בלדה והיא אלית הבחרות היפה", תשנ"ה, 77–78); "בלדה על אחד", תשנ"ה, 135). נדפס גם ב"ספר העמודים" תשנ"ד, 82); "בלדה של חדווה על סף בכות", תשנ"ו, 97.

¹⁷ "מעשה בירושלמי קדמון מימי ינאי המלך" (גרינברג, תשנ"ג, 122–129); "מעשה בשתי אמהות", (תשנ"ג, 91–94); "מעשה במנגן ירושלמי" (תשנ"ד, עמ' 75–76); "מעשה הבאר והדג" (תשנ"ה, 120–124); "מעשה באחד שיצא ממנעליו" (תשנ"ה, 211); "מעשה בסוס ורוכבו" (תשנ"ה, 107–111). "מעשה כד הוינא טליא..", תשנ"ח, 112); "מעשה שחזרתי מבואי חשבון מבוא תמיון תשנ"ח, 113); "מעשה הזמן במארבו" (תשנ"ח, 161); "מעשה חגלה" (תשנ"ח, 67–68); "מעשה בשתי נשים", "ממתכת השכל חצוב" (תשנ"ו, 183).

מקורות

אוכמני, ע' (עורך). (תשל"ז). תכנים וצורות: לקסיקון מונחים ספרותיים א. תל-אביב: ספרית הפועלים. אורבך, ל' (תשמ"ד). מעמד הבלדה בשירתו של נתן אלתרמן: עיון מדגים בפואטיקה של "כוכבים בחוץ" בהקבלה לפואטיקה של הבלדה העממית הסקוטית-אנגלית, חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.

אפק, ע' (תשמ"ג). עיון בשירו של אורי צבי גרינברג 'כריתת כנף', מעלות טו (א) (תשמ"ג), 20. ארנון, י' (תשמ"א). אורי צבי גרינברג: ביבליוגרפיה של מפעלו הספרותי ומה שנכתב עליו בשנים תרע"ב-תשל"ח, 1978-1912. תל-אביב: עדי מוזס.

גרינברג א"צ (תשנ"א). כל כתביו א, ירושלים: מוסד ביאליק.

גרינברג א"צ (תשנ"ג). כל כתביו ה – ו, ירושלים: מוסד ביאליק.

גרינברג א"צ (תשנ"ד). כל כתביו ז – ח, ירושלים: מוסד ביאליק.

גרינברג א"צ (תשנ"ה). כל כתביו ט – י, ירושלים: מוסד ביאליק.

גרינברג א"צ (תשנ"ו). כל כתביו יא, ירושלים: מוסד ביאליק.

גרינברג א"צ (תשנ"ח). כל כתביו יב – יג, ירושלים: מוסד ביאליק.

גרינברג, א"צ (תרפ"ח). כלפי תשעים ותשעה (ד"צ 1948): תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

הורוביץ, ט' (תשס"ח₂). הקינה בשירת אורי צבי גרינברג. חיפה: מכללת שאנן.

הורוביץ, ט' (תשס"ט). שירה ומורשה – מגילת שיר השירים כמקור השראה ליצירות ספרות. בתוך: טובים

השניים: פרקי מקרא – פרשנותם והשתקפותם בספרות (עמ' 92–94). חיפה: מחברת. מכללת שאנן.

דבי-גורי, ל' (1980). "גלות וגאולה בשירת אורי צבי גרינברג". ביקורת ופרשנות 15, 198–199.

טשרנחובסקי, ש' (תרפ"ב). מחברת הסונטות, ברלין וירושלים: דביר.

יניב, ש' (תשמ"ו). הבלדה העברית פרקים בהתפתחותה, חיפה: אוניברסיטת חיפה.

לאור, ד' (1973). 'יסודות הבאלאדה בשירי 'הטור השביעי' לנתן אלתרמן', הספרות ד (1), 89–98

לנדאו, ד' (תשל"ל). היסודות הריתמיים של השירה. ירושלים ותל-אביב: שוקן.

מירון, ד' (2002). אקדמות לאצ"ג. ירושלים: מוסד ביאליק.

מירון, ד' (2000). "טורא בטורא, אינש באינש, יחסי ביאליק – אצ"ג כמפגש היסטורי וכמודל פואטי",

המתכונת והדמות. בתוך ה' וויס (עורך). מחקרים ועיונים בשירת אורי צבי גרינברג (עמ' 67–141). רמת

גן: בר-אילן.

מירון, ד' (1993). מבוא ל'אנקראון על קוטב העצבון'מאת אורי צבי גרינברג, חדשות מאזור הקוטב, עיונים

בשירה העברית החדשה. תל-אביב: זמורה.

ערידי, נ' (תשמ"ה). זיקתן של תבניות-יסוד ב"רחובות הנהר" לפואטיקה של אצ"ג. מחקר-משלים להמשך

לימודים לקראת תואר שלישי, אוניברסיטת בר-אילן.

פגיס, ד' (1976). חידוש ומסורת בשירת החול העברית: ספרד ואיטליה, ירושלים: כתר.

ShIPLEY, J.T (Ed). (1970). "Ballad", *Dictionary of World Literature Terms*, George Allen and Unwin L.T.D., London,

ביזכות אם ובנה וירושלים

א

אם על בנה מקוננת:
בני, בני, תשעה ירחי לדה,
לילות לפגי תריון, לילות כמיהה...
איה אבדת בשרי'דמי בשדה אבדה?

אורך בני, התלמל לגדות מצה,
כף ירך בני, תחידו העיני- צד כתי...
פעם שבת מן טיול ואמרת בכל לב:
- אפא! זה היה כדאי.. לו ראית
ירושלים של זהב לעת ערב!
פתחני ורלינו היטב
בהרים ובקעוות... אני עיף!

בני, בני, והצעתי לך מסתף צחה.
ושכבת לישן, ושכבתי אני לישן.
מה מאד מתק לילה זה, בני, בני!
פרי קמד חבת לילה ראשון - -

איה תרנד כדור עופרת קטן!
ודי, ואין לי בן- בני, בני.
אתה לא תבוא עוד הביתה ותגיד
שלום אפא... ולא אראך גם פניו בראי.

ב

בני נמל בגבורים, בני היה גבור,
בדרך ירושלמי'ם השוחתת דים בצמא -
גם היא אמנו ובני בנה ושלה בלו הוא אכשור
אי בדרך ירושלמי'ם...
כמה שמטה אלהית שם ודממה!

אלו ידעתי כי יש נוף ומבוא במותו
ופתחתי עורקי וקלכתי בקו דים לגופו...
קדי ששם נפגש ונהיה: אם אבנה עדי עד,
אקל תחלד-בני - בחיקי, ובבור בדרך ירושלמים - סופו.

ג

ירושלים של מי? - ירושלמים שלי,
כי של בני.. כי ארשה לו בדם אל חיקי;
היא אקשו כלתי: אשת חיק של בני -
וזה גיל וזה בני.

הוא ישן עמקות שם.. הוא אהב אהבה
ועלית הרי- בגללה בא לקרב-
אל תדרך בטקום שם עיר רגל ארב,
פן בבור יאמר בני: גהרגתי לשוא - -

השבעתיים, רעי בני, בדם בני, שבועיה:
אם יבוא הפורד המחלק טרקעות,
אל תתווהו לבוא לסקום תגדוש!
כי זה המקום לאלהים לבני וצבאות.

ד

ולו יקלו השמים לדר במיהם המקסה
דים ורגבים, ויכלנו לשמע מענה
הבן לאמו ולרעיו: נאום פי המקסה
רגבים וכפיים: אין אני את דעתי משנה.

היטבתי עשה, כי תלכתי עם כל הנערים
לקרב עם אויב בהרים,
ולו קמתי מבור - וחפשי' שנית את הגוד
לאלל בדמים את הר אבותי השדוד.

כי יקרו לי תי - ונתתי'ם כבוד בהרי
לפתיחת הדרך שלי לנגה כפי.
מי ששבין סה יקר לאדם, מה כבוד,
יבין את מתת נעורי לבית האבות.

ה

ושקעה זאת האם מרשטותהכי בלילות
והדקה פי בקבר אין גוה.. ועסו שאלות.
הוא בלו ירושלמים העיר הדולה בנהות.
היה נוף קטן בחייו והוא נוף בבהות..

נעלה אל העיר, וגראנו באשר נביט:
כאן חלמתי המלך ויד ושל בו לזוד..
חיות וחסימות בכל גלוי וכל מרן זווית,
פי השקו עלומים את העיר אהבה אדירה לבבית.

עיר אלהים נבונה והיא אפחית.
מעל להרה נוצעת קטרת דוד - -

חתימות אהבה: ירושלמים הכל

ימיסית מכל הופות, על בן אהבך אהבים
ובניו בך ישכחו- ונפטים לא כאבת..
אך אני אהבך ואתך עדי חם עוף האהב
ותחשי' בו נפשי האהבת.

בקצה הסנדל מסוממתנוה אהבה אנושית..
אך לא בן עמוד, לא בן עקרי.
אני תחת ירך וישם נבל עשור
ועלי מיתרי מלמדתי יני.

אשר זכה יאהב כבוד נימי נבלה,
לא יתנו שיוו לרגוה לקי:
לברת שאננים לחוף ים.. אני תפלה לאלה,
בזכות אם שתוננה את בנה כלפי' בלילי..
עד יקעש שחרד וידך נגלה חילך
ועלו מן בגיה בשרון לבקר הי'לד - -

בלה – פלטת הצבעים של מארק שאגאל

רות דורות

בחיינו קיים רק צבע אחד המספק
את משמעות החיים והאמנות [...]]
צבע האהבה.
מארק שאגאל

המאמר מבקש לבחון את מבחר דיוקנאותיה של בלה רוזנפלד-שאגאל, שהייתה הדמות הנשית המרכזית בחייו וביצירתו של הצייר מארק שאגאל. באמצעות ההתוודעות לדיוקנאותיה מתאפשרת גם הכרות עם השקפת עולמו של שאגאל באשר לזוגיות, אהבה, ההיבט הארס-פואטי ומקורות השראתו. הדיוקנאות שנבחרו למטרה זו הם אלה שבהם קיים דמיון פיסי בין בלה המציאותית לזו האמנותית, בכותרותיהם מופיע שמה, ובאלה אשר הנסיבות מצביעות על בלה באופן מובהק.

המאמר יבחן את דמותה ותדמיתה של בלה בתחנות חייה השונות כפי שהן עולות ביצירתו של שאגאל במקביל לחשיבותה בחייו. תחנות אלה כללו חיי שפע ומותרות בהיותה בת למשפחה אמידה מאד בוויטבסק; הצטיינותה בבית הספר התיכון ולאחר מכן נישואיה למארק שאגאל והיותה לאם. בתחנה נוספת חוותה בלה טלטלה עזה בתקופת מלחמת העולם הראשונה והמהפכה הרוסית בה ידעה ימים של עוני ומחסור קיצוני. התנודות בחייה שוב הביאו עמם מהפך קוטבי, הפעם חיובי, עם הגירת משפחת שאגאל למערב אירופה ובמיוחד לפריז, שם טעמה את מנעמי החיים כאשתו של האמן הדגול וכאשת חברה מוערכת כשהיא נעזרת בכישרונותיה בתחומי הספרות והתיאטרון. ים חייה המשיך לסעור ומלחמת העולם השנייה הביאה בעקבותיה גלות נוספת, הפעם לארה"ב. זו הייתה תחנתה האחרונה, ולאחר שנים מספר של סבל נפשי וגעגועים ל"מולדתה השנייה" נפטרה בטרם הצליחה להגשים את חלומה ולשוב לפריז.

מילדה לאם

מארק שאגאל הבכור מתוך שמונה ובלה רוזנפלד הצעירה מתוך שמונה נפגשו לראשונה ב-1909, פגישה שתועדה בזיכרונותיהם:

שתיקתה שלי היא, עיניה אף הן. כאילו הכירה אותי מאז ומתמיד; היא יודעת כל אשר יש לדעת על ילדוּתִי, על ההווה שלי, על עתידִי כאילו תמיד השגיחה עלי, ראתה דרכי, פיענחה את עומק ישוּתִי, אם כי זו לי הפעם הראשונה שרואה אני אותה. ידעתי כי זו היא, אשתי. עורה החיוור, עיניה. מה גדולות, עגולות, שחורות עיניה. עיני הן. נשמתי (Baal-Teshuva, 1988, 22).

הוא הופיע כלהבה וניפץ את רוגע ימי. הופתעתי למראה עיניו. כחולות כשמיים. מוזרות, לא כמו של אחרים, ארוכות, כשקדים. מימי לא ראיתי עיני עופר כאלה אלא

¹ עורכת המאמר: נילי לאופרט.

בסיפורי חיות מצוירים. אשכולות תלתלים כיסו את ראשו, גבותיו, תלויים מעל עיניו. פניו חיות בתוכי כאלו היו הן 'עצמי' האחר. קולו נשמע באזני [...] על מה הוא חושב? הוא מתקרב אלי; אני משפילה את עיני. שנינו שותקים. כל אחד מאיתנו מקשיב להלמות לבו של השני. פניו בתוכי כ'עצמי' האחר (Baal-Teshuva, 1988, 3).

וכדברי וולשלגר (Wullschlager, 2008, 88): "מעט לפני פגישתם הראשונה, בלה וחברתה תיאה הצטלמו יחד. שתיהן נראו רציניות, מהורהרות [...] מאחורי תיאה בלה העדינה והרכה [...] מביעה חום ומלנכוליה שתרמה לכינויה 'מלכת השקט'".

אישיותה הייחודית של בלה בה השתלבו הערכה עמוקה ושורשית לתרבות היהודית-חסידיית, עם נוסטלגיה לעבר שנעלם, תחכום קוסמופוליטי שנגע באמנות ובתיאטרון ומשיכה עזה להווה חילוני – ה"שטטל" מול הכרך – עולה משלושה מקורות מרכזיים: 1. יצירתו העניפה של מארק שאגאל אשר תיעד את אהובתו, ארוסתו, כלתו, אשתו, אם בתו, המודל וה"מוזה" של חייו ואמנותו. ראו דברי וילסון (Wilson, 2007, 147): "במשך 35 שנה הייתה בלה בת לווייתו המושלמת וה'מוזה' התמידית שלו"; 2. שני ספריה האוטוביוגרפיים **נרות דולקים** (*Burning Lights*, 1946), ו**פגישה ראשונה** (*First Encounter*, 1983), המעידים, ממקור ראשון, עליה ועל כישורנותיה; 3. ספרו האוטוביוגרפי של מארק שאגאל **חיי** (*My Life*, 1922), שתורגם על-ידי (Williams, 1965), ה"מצייר", הפעם במלים, את חייה וחייו ומהווה עדות להערכתו הרבה אותה. הערכה זו ניתן למצוא כבר בהקדשה לגירסה הראשונה של ספרו שם כותב הוא: "לרמברנדט, לסזאן, ללאונרדו, מאנה, פיקאסו ולאשתי, הווה אומר שרק בלה, אהובת נעוריו יכולה להבינו לעומק כעמיתיו האמנים" (Harshav, 2003, 162).

שאגאל שחייו ועבודתו האמנותית כרוכים זה בזה ומשולבים כחוליות בשרשרת, משקף ביצירתו את תכונותיה של בלה המרכיבות פסיפס של אישיות קורנת, רב-גונית, מקורית ובלתי נשכחת – תכונות המקבלות ביסוס בביוגרפיה שלה. לצד אלו הוא מרבה להציג את תדמיתה כפי שהוא רואה אותה, או לעתים גם את זו המבוססת על משאלות, חלומות ואף געגועים בעיקר לאחר מותה. לרוב ניתן לזהות את בלה בציוריו, על אף סטייתו, לעתים, מהקו הפיגורטיבי בסגנונו או בעוותו את דמותה; למשל, באמצעות מיקומה המפתיע ויוצא הדופן או שימוש בצבעים לא טבעיים. לבלה, היפה והמסתורית, שהייתה ציירת מוכשרת, משוררת, עיתונאית, סופרת, שחקנית, יועצת, מבקרת ומנהלת הקריירה האמנותית של שאגאל, הוענקו "תפקידים" רבים על ידי הצייר כשהמרכזי בהם הוא גילומו של אידיאל האהבה הרומנטית והמושלמת בציוריו. שאגאל מקדיש לה מספר לא מבוטל של דיוקנאות החל מ-1909 והמשך אף לאחר מותה ב-1944 בהם בולטת האישה הצעירה המרשימה, שחורת השיער וארוכת הצוואר, בעלת החוש האסתטי המפותח המככבת בפנטסיה האידיאלית של הצייר, מבלי שפגעי הזמן נתנו בה אותותיהם. בצד עלומיה נמהלים בציורים עצב, דאגה וזיכרונות נוסטלגיים.

מרכזיותה וחשיבותה של בלה בחייו וביצירתו של שאגאל הינן בעלות ערך סגולי כפי שהעיר הצייר עצמו: "היא הדמות המרכזית באמנותי" (Chagall, 1922, 151).

הרשב (Harshav, 2006, 69) על בלה בת 20: "בראשית כשהייתה בפריס, 'קיצצה' [...] במסמכים רשמיים 6 שנים מגילה וקבעה את יום הולדתה כ-2.12.1895 שינוי שהחזירה לגיל 28 במקום 34, וביצור ארוסתי בכפפות שחורות הפכה לנערה בגיל 14 הלא משכנע. מחיקת

מספר פרטים מן העבר הועילה למהגרים", בלה בת ה-20 עולה מתוך הפורטרט הראשון ארוסתי בכפפות שחורות² (*My Fiancée with Black Gloves*, 1909, תמונה 1), שצויר בידי מארק הצעיר בקיץ הראשון להיכרותם, עת גמר בלבו אומר שתהיה לאשתו (Meyer, 1964, 84). פורטרט זה הוא עדות ברורה לאהבתו אותה בשל יופייה החיצוני וכוחה הפנימי, כדברי ריינר (Rajner, 2001, 1): "לרוב, התפרש ציור זה כהבעת הערצתו של שאגאל את בלה ואהבתו אליה – הסטודנטית להיסטוריה, ספרות ופילוסופיה. כשציור זה מועמד בצד דיוקן עצמי עם מכחולים מאותה שנה, גם אם אין הדמויות מסתכלות אחת לכוון האחרת, מתקבל הרושם שהן יוצרות דיוקן כפול".



תמונה 1: ארוסתי בכפפות שחורות, 1909

מתוך דיוקן זה עולים מבטא המהורהר, זקיפות קומתה, חיוניותה הנחרצת ואישיותה המגובשת; כבר בשלב מוקדם זה של חייה הוצגה כבעלת אופי עיקש, עצמאי והחלטי. תכונות אלו גלומות בהסבת ראשה הנחושה, במבטה הנועז, החכם והממוקד (Meyer, 1964, 84), במחשבתה המרוכזת ובשפת גופה המשוחרר המודגם בשתי ידיה המונחות בביטחון עצמי

² ראו מאייר (Meyer, 1964, 84): "בכל יצירתו של שאגאל הציור היחיד שהוא בר השוואה לבלה עם ציפורן הוא ארוסתי בכפפות שחורות, 1909. בשתי היצירות הללו עיניה של בלה מביטות למרחק, ללא התייחסות למתרחש לפנייהן. בשתייהן, בלה אינה מאורסת או אהובה, אינה אמא או אשת איש. היא אשה. באחת – נערה צעירה; בשניה – אשה בשלה; אולם בשתייהן העניק שאגאל לדיוקן הנשי עוצמת קסם, שהיא הביטוי הישיר והמגדיר-חיים של האשה הנצחית. הגוון התיאטרלי שכבר היה מובחן בארוסתי בכפפות שחורות, כולט יותר בבלה עם ציפורן, לא כמובן של תרמית או הסוואה, אלא כהגבהת הספירה האנושית בפרדיגמה החיונית".

מודגש על מותניה. גווה המוארך ממלא את הברד כשפניה, בהם מובחנת א-סימטריה, מופנים בחצי צדודית, כשמסתורין ניבט מעיניה (Meyer, 1964, 699), ומועצם באמצעות הניגוד הכרומטי של שחור-כפופתיה האלגנטיות הבולט על הרקע הלבן הבהק: "אלו מעניקות לדמות מונומנטליות מסוימת כפי שנהוגה הייתה בסגנון הקלאסי" (Charles, Guerman, Forestier, 2011, 16); שצורה הארוך והמשתפל מוסיף להידור המוקפד האופף אותה. שמלתה הלבנה האלגנטית, מותאמת בקפידה ומבליטה את גיזרתה. השמלה בעלת הצווארון המסולסל – לו שולי תחרה – בו נעוצה סיכה בגווני כחול המקבילים כהד לכובע הברט, משדרת חוש אסתטי. בצידה השמאלי מציץ צמח בעל תפרחת בעציץ ועל הספה מונחים תפוח וספר הרומזים על טבע, דעת ולימוד.

בלה שניחנה בכישורים אינטלקטואליים ייחודיים (אלכסנדר, 1990, 158), שלטה היטב בחמש שפות והייתה בעלת כשרון כתיבה יוצא דופן, התבלטה כאחת מארבעת המצטיינים בהישגים הלימודיים בכל הממלכה הרוסית. כפרס, זכתה במדליית זהב עת סיימה את בית-ספר התיכון ב-1907, הישג מרשים ביותר בהתחשב בעובדה שרק 3% מהאוכלוסייה בסנט פטרסבורג היו יהודים. היא נשלחה ללמוד באוניברסיטת מוסקבה – עובדה המעידה על יכולותיה והתמדתה – וסיימה את לימודיה בהצלחה מרובה. היא כתבה תיזה על דוסטויבסקי ולמדה את אמנות הדרמה אצל סטניסלבסקי (Harshav, 2004, 165). את החלטתה יוצאת הדופן לנערה יהודייה בתקופתה ללמוד תיאטרון בצעה ללא ידיעת הוריה – מעשה המעיד על נחישות המחשבה ונועזות הביצוע, המשתקפים בברור בדיוקן מוקדם זה כפי התואר על-ידי מאייר (Meyer, 1964, 84). עצמאותה כאשה ראויה לציון במיוחד לנוכח העובדה כי בשנים אלה טרם הוענקה זכות ההצבעה לנשים ברוסיה והיחס הרשמי כלפיהן כנחותות לא גרע כהוא-זה מהעזתה לפעול בדרכה שלה ומנקיטת יוזמה בנושאים החשובים לה. במוסקבה בשנות העשרה לחייה, מצאה בלה חיים אינטלקטואליים חילוניים והתרחקה עד כמה שיכולה הייתה מחייהם הפרובינציאליים והמסחריים של הוריה. היא זנחה את הקשר לרת ולחסידות אולם זיכרונותיה נותרו ספוגים בטקסים היהודיים ובמסורת החגים. כשפגשה את מארק, המירה את להט ומיסטיות החסידות ואת היהדות האורתודוקסית המקפידה והמחמירה, ב"דת" חדשה – האמנות שהייתה משאת נפשה אשר סחפה אותה והיוותה עבורה כרטיס יציאה מוויטבסק. בלימודי התיאטרון חיפשה את ההתגשמות הרוחנית אותה מצאו הוריה בדת, ובעזרת חיי הבמה השילה הבחורה המופנמת את ביישנותה: "אני מרגישה בטוחה בעצמי על הבמה [...] יושבת עליה ולא הייתי רוצה להיות בשום מקום אחר" (Wullschlager, 2008, 84). יתכן כי אהבתה את הדרמה היוותה את הדחף לתיאטרליות המופגנת בצירור זה (Wullschlager, 2008, 96).

הוכחה נוספת לאופייה הנחוש היא נקיטת צעדים בלתי שיגרתיים, כשינוי שמה. בבית הוריה נקראה פֶּאֶשֶׁה או פֶּשֶׁנְקָה. בין חברותיה – פֶּרְתָה, ואילו היא אימצה לעצמה את השם פֶּלָה שפרושו "יפה" באיטלקית אותו מצאה כמתאים יותר לאשתו של אמן צרפתי. את דעתנותה וסרבנותה מול הוריה אנו מוצאים בהקשר להתנגדותם לנישואיה עם שאגאל, התנגדות שנבעה מהפער החברתי-כלכלי אשר שרר בין שתי המשפחות. בעוד אביו של מארק מכר מליחים בשוק, באה משפחתה מרקע עשיר ביותר כשבבעלות אביה שלוש חנויות תכשיטים או בשפתו של שאגאל: "אבי אכל בצלים ואילו אביה – ענבים" (Wullschlager, 2008, 96).

התנגדות הוריה לשירוך נבעה מ"מקצוע" החתן והחשש שיתקשה להרוויח למחייתו ולפרנסת משפחתו, ואילו בלה דבקה בדעתה ונישאה לו על אף התנגדותם הנמרצת. דוגמא נוספת לדעתנותה הקוטבית, והפעם לרצונו של שאגאל, הייתה כאשר "נטה לקבל הצעת עבודה בניהול מדור האמנויות היפות במשרד התרבות במוסקבה. תשובתה: 'בוא נחזור לוויטבסק', שנבעה מהבנתה העמוקה הכפולה שמעורבות בפוליטיקה אינה רצויה, וכי כישרונות בעלה הם כ'נווה מידבר בשימון' וראויים להגשמה" (Baal-Teshuva, 1988, 79). בלה לא ויתרה ושאגאל הגיב: "היא תמיד צודקת. מתי כבר אלמד לשמוע בקולה?" (אלכסנדר, 1990, 174).

בלה הפכה לאם. אידה בתם נולדה ב-1916, שנה לאחר נישואיהם. ההיבט האימהי נוכח ביצירתו בציורים הקרובים לסגנון הריאליסטי: הרישום **בלה ואידה** (1916, *Bella and Ida*), האם ותינוקתה הטריה במיטה ומוצץ בפיה, **רחיצת תינוקת בלה** (1916, *Bathing of a Baby*), **ואידה ליד החלון** (1916, *Bella and Ida by the Window*), **בלה ואידה ליד השולחן עם תותים** (1916, *Interior with Strawberries*), **בלה ואידה תחת אור הירח** (1930, *Moon*). כשהנערה אידה מתבגרת, מתארן שאגאל כשהאם וכתה חופשות בפירה **קאווה** (1931, *Bella and Ida at Piera Cava*).

בשנת 1917 צייר שאגאל, על-פי צילום, את **בלה עם צווארון לבן** (1917, *Bella with White Collar*) תמונה 2). מידותיו המרשימות של הציור המשתרע לגובה מאפשרים ליצור דמות מונומנטלית בממדי ענק, גדולה מן החיים, העולה מעל ויטבסק אשר לרגליה, בדומה לדמות מיתית או למדונה, כשהעננים הלבנים הסופרמטיסטיים – קוביסטיים מכתרים ראשה כהילה. כאם דואגת ומגוננת, מביטה היא על הנוף בו "נטועים" אידה ושאגאל האבא המלווה את בתם בצעדיה הראשונים. בלה לבושה בשמלה שחורה המעוטרת בצווארון לבן תחרתי, נפחי ודרמטי.



תמונה 2: בלה עם צווארון לבן, 1917

הופעתה הדומיננטית וחסרת הפרופורציה ביחס לחלק התחתון של הציור, מאפשרת לצייר לתת ביטוי לעוצמות האמהיות (אלכסנדר, 1990, 174). אלו מקבלות חיזוק באמצעות השימוש ביסודות הקוביסטים השליטים, בתיאור התסרוקת, השמלה, הצווארון והחפתים, השמים והנוף הירוק הרגוע והרענן. בספרו *חיי My Life*, 1922, שתורגם על-ידי (Williams, 1965), התייחס שאגאל לציור זה: "לבושה פְּלה בלבן או פְּלה בשחור, היא נראתה מרחפת מעל בדי [...] כשהיא מנחה את אמנותי" (Baal-Teshuva, 1988, 96).

אחרון הדיוקנאות ה"קלאסיים" של בלה הוא *בלה בירוק* (*Bella in Green*, 1934–1935) תמונה 3), בו ניכרות, אצילות, עדינות נשית, רגישות ושבריריות על רקע פרחים סגולים פיוטיים המדגישים נשיות זו. בפורטרט המפורט ממלאת בלה את הרקע כשהיא אלגנטית, לבושה קטיפה ירוקה – הצבע האהוב עליה – המלווה בצווארון ובחפתי תחרה עדינה המנהלת דיאלוג עם המניפה התחרתית העשירה והמקושטת שבידה הימנית. את אישיותה המורכבת והמרתקת כמו גם את רצינותה ועצבותה מעביר שאגאל באמצעות זווית הטיית ראשה, מבטה המוסט אלכסונית אל על, ידיה ופניה החיוורים המוארים כמבפנים ובעיקר באמצעות מבטה המפליג למרחקים בהיותה קשובה לפנימיותה בלבד. בתקופה זו נישאה אידה בת ה-18 ועזבה את הבית. אמה חסרה אותה מאד. געגועיה לבתה תרמו לאיבוד חיוניותה, ולדעיכת חוסנה הפיסי והרגשי. מ-1934 ואילך פקדו את בלה התקפי דכאון שהתווספו לניתוחים השונים להם נזקקה בשנים שלפני ואחרי שנה זו. מכאן החל לשקוע תפקידה כמסייעת ומייעצת לבעלה בענייני עבודתו וכ"שגרירתו". אידה החלה ממלאת את מקום אמה כנציגתו של אביה וכמי שמסוככת עליו. מתוך שיחותיו של הצייר לאחר שנים עם חתנו פרנץ מאייר עולה כי באותה תקופה עסק שאגאל בהכנת תחריטים לתנ"ך ובלה ביושבה לדגמן לפניו, קראה באזניו פרקים באידיש. עוד טוען מאייר כי מבטה בציור זה מזכיר את הדמויות המקראיות של שאגאל באידיש. (Meyer, 1964, 400). מעורבותה הפעילה בעבודתו האמנותית של אישה מלמדת על העניין שגילתה בתנ"ך, באמנות, בעבודתו של בעלה ומעבר לכל על הקשר המיוחד בין השניים.



תמונה 3: בלה בירוק, 1934–1935

המוזה

מושג "המוזה" מקורו ביוון העתיקה שם שלטו על היצירה, האמנויות והמדעים בנותיו של זאוס ראש האלים ומְנְמוֹסִינָה אלת הזיכרון. עוד בימי יוון ורומא נקראו ה"מוזות" גם פּאָרִידוֹת, הֶלִיקוֹנִידוֹת או אֱלִימִפִּיאָדוֹת כשתפקידן היה לשמש השראה ליוצרים השונים, להנעים את זמנם של אלי האולימפוס בנגינה, בזמרה ובריקוד ולשעשעם במהלך חגיגותיהם. "מוזה", היתה הגדרתן של האלות – הפטרוניות – אשר בהיותן מקור הידע באמנות, בספרות, במחזאות, בשירה, במחול, במוסיקה, בהיסטוריה ובאסטרונומיה, הלהיבו את הדמיון היצירתי של העוסקים בתחומים אלה. המוזיאון, כפי שמרמז שמו, היה בראשיתו מקדש ל"מוזות".

אמנים יוונים ורומים רבים תיארו אותן בפסלים ועל גבי ציורים וכדומים. למן תקופת הרנסאנס, משחודש הקשר האמנותי עם המסורת הקלאסית, פשט הנוהג לשייך לכל "מוזה" חפץ מיוחד ולעתים, אף תנוחה מסוימת – המייצגים את תחום שלטונה. מספר ה"מוזות" הקלאסיות שהתקבע בתודעה, היה תשע לפי קביעתו של הומרוס: קליופה, קליאו, ארטו, יוטרפה, מלפומנה, פוליהימניה, טרפסיכורה, תאליה ואורניה.

תפקידן הנוסף של ה"מוזות" – למרות היותן בנותיה של אלת הזיכרון – היה לגרום לעולם לשכוח את הרוע, לגרש את העצב והדאגה ולשבח את האלים. אפולו היה מנהיגן – אותו ליווה הן בטיוליו – שרות ורוקדות ברגליהן הרכות על עלי דפנה בזמן שהוא ניגן על הלירה. באותה תקופה, כשהתחיל אמן לחבר יצירה חדשה, היה פונה אליהן ומבקש הנחייה וסיוע בעבודתו. יצירות קלאסיות דוגמת "האודיסיאה" של הומרוס ויצירות מודרניות יותר כגון "התופת" של דנטה, פותחות במילות שבח והודיה ל"מוזות" ובבקשת עזרה מהן.

בניגוד למה שסימלה ה"מוזה" במיתולוגיה היוונית, מהווה היא כיום דמות השראה לאמן. בלה היא ה"מוזה" המרכזית בחייו וביצירתו של מארק שאגאל. הוא מתארה כיפה, לירית וצעירה נצחית גם לאחר פטירתה. גישה ייחודית זו נועדה בלעדית לבלה העל-זמנית והאלמותית. וכך כותב שאגאל בזיכרונותיו: "היא היתה משמעות חיי [...] השראתי [...] היא היתה 'המוזה' שלי התגלמות האמנות היהודית, היופי והאהבה. בלעדיה תמונותי לא היו כפי שהן" (Meyer, 1964, 347).

התייחסותו של שאגאל אל נושא ה"מוזה" מתגלה בשני מישורים: 1. ההשראה האמנותית, זו המעתירה על יכולת היצירה 2. ההשראה בתחום האינטימי, האהבה, כששני המישורים מתמזגים לעתים זה בזה.

בציור **בין הערביים** (*Between Darkness and Light*, 1938–1948, תמונה 4) מודגשת חשיבותה של בלה כ"מוזה" אמנותית המשמשת "תמרור מכוון" שקובע את עתידו המקצועי של האמן אשר נקרע בין הישארותו בוויטבסק אשר מהווה חלק ממנו, לבין המעבר לצרפת אשר מפתה אותו מאי שם. הוא עומד בצומת דרכים עם הפלטה והמכחולים אל מול פן הציור שממנו מגיחה בלה כשצדודיתה הלבנה מתאחדת עם מחצית פניו הכחולות; "הפנים איבדו את האינדיבידואליות הדיוקנאית שלהם והפכו לפנים 'טיפוסיות' של אוהב צעיר שאליו מתחברת אוהבתו" (Meyer, 1964, 443). פניה מודאגות ביוצרים דמות אחת בעלת אף ופה משותפים. בלה היא היסוד הנשי החובר לגברי ויחד הם יוצרים אחדות פיסית, רגשית ופסיכולוגית בהיותה

קשורה בעברו, מצויה עמו בהווה ובעיקר מסמלת את עתידו המקצועי כמו גם עתידים המשותף. לצווארה צעיף אדום הנע ברוח רמז לשקיעה – זמן בין הערביים – התלבטותו בין ויטבסק החורפית המושלגת והקודרת, לבין פריס הדינמית והקלילה. באווירה הקודרת של הנוף החורפי, המקבילה לפלטת הציור חסרת הצבעים, נחשפת בלה במעופה כ"מוזה" המביאה עמה את האדום החי והחיוני המתחבר ללבן ולכחול היוצרים יחדיו את שלושת צבעי דגל צרפת החופשית והקורצת, המסמלים חרות, שוויון ואחוזה – הכרעתו כצייר לטובת פריס.



תמונה 4: בין הערביים, 1938–1948

כאשת האמן (*The Artist's Wife*, 1971, תמונה 5), בניגוד לבלה ה"מוזה" הסוערת והדינמית בציור **בין הערביים** הסוחפת את האמן לקראת החלטה, מופיעה בלה, שנים לאחר מותה, כאשת האמן וכ"מוזה" שלוהו ביותר. באמצעות הקומפוזיציה, צבעי הגואש העדינים והבעתה הרגועה, משרה היא עליו שקט נפשי ביושבו לפני קַן הציור. שניהם לבושים באופן זהה באדום וכחול, כשהיא ישובה מאחוריו והחלק התחתון של גופם הנו "שורש" משותף לשני "עצים" הצומחים מתוכו. האחדות כאן ברורה, עד כדי הקבלה במזגם של השניים והאווירה האופפת אותם. קיים אף דמיון פיסי ביניהם המושג באמצעות קווי מתאר שחורים וצבע שערם השחור. תוצאת השראתה ברורה: על הקַן, ציור מלבב של זר פרחים צבעוני וציפור מעליו. בלה, כאמור, היא מקור האנרגיה האמנותית של הצייר המובע בקרבתה הפיסית אליו, עת מניחה היא את כף ידה על זרועו הימנית, כמחבת אתו וכמעבירה אליו את אותם זרמי אנרגיה. יד זו מקבילה לפלטה ולצבעים בהם הוא אוהז ושני אלה מקבילים ליד המונחת על הקַן. מעניין לציין כי בלה הסוערת והסוחפת **בבין הערביים** ובלה הנינוחה והשלווה **כאשת האמן** הנם שני היבטים מרכזיים של תפקיד מעניקת ההשראה, בהיות שניהם חיוניים לאמן באותה מידה, בהתאם למזגו וצרכיו ברגע נתון.

הדמויות המרכזיות ברבים מציוריו של שאגאל הנם זוגות אוהבים, לרוב הכוונה לשאגאל ולבלה, החווים את ניצוצות ההתלהבות הראשונית של האהבה, את שכרון החושים של התשוקה וההתמסרות המוחלטת ההדדית מהאחד לשנייה. "שאגאל ראה את עצמו ואת בלה פזוג בכלה היהודייה לרמברנדט (The Jewish Bride, 1666), ציור המצביע על מפגש של גוף ונפש" (Rosen, 2009, 24). "מוזת" האהבה המושלמת, הלירית והאידיאלית מקבלת ביטוי דרך



תמונה 5: אשת האמן, 1971

מוטיב הריחוף כשהוא משמש מטאפורה לחופש המוחלט, לחרות, להתעלות ולאהבה ההרמונית. מוטיב זה קושר בין היצירות: יום הולדת, דיוקן כפול עם כוס יין, הטיול ומעל העיר. בציורים אלה, בולטת מגמה ברורה של סטייה מהקו הפיגורטיבי ופניה אל עולם הדמיון בו מקבלת בלה עיצוב אמנותי מקורי, בהוותה עבור שאגאל מעיין אהבה. כדמות המרכזית בחיי האהבה של שאגאל מופיעה בלה כהשראה המביאה אותו להתעלות מעל המציאות, להתגברות מעל לשגרה כשהיא גורמת לאושר המשותף, לשמחת החיים ולשיכרון האחדות הזוגית. ב-1915 צייר את יום ההולדת (Birthday, 1915, תמונה 6): "מוטיב

ריחוף האוהבים הופיע לראשונה ביום ההולדת, 1915, כהדגמת ההתלהבות האמוציונלית להפתעה. שאגאל מפתיע את בלה בחלל חדרם המשותף, באמצעות ריחוף אקרובטי, בלתי צפוי וכמעט בלתי ישים לביצוע מבחינה ריאליסטית (Charles, Guerman, Forestier, 2011, 105). בלה היא הכוח המניע – המפיקה את היצירתיות אצל שאגאל, המנציח באופן מקורי ובלתי נשכח רגע אינטימי שכמעט והיה בנאלי. הוא "מתרגם" רגשות פנימיים לתנועה חיצונית. תדהמתה של בלה מפתיעה גם את הצופה. היא לבושה שמלה כהה בעלת צווארון וחתים לבנים משוננים, עינה הפקוחה לרווחה מביעה התפעלות, וכשמחצית מפניו של מארק מתאחדת



תמונה 6: יום הולדת, 1915

עם מחצית פניה בנשיקה – מתנתקת היא מהרצפה. "עבותות" כח המשיכה אינם ישימים כאשר המשיכה ההדדית של בני הזוג יכולה להם. הציור הצבעוני הוא שילוב של פנטסיה, קסם ומציאות, מבטא את התקווה, האהבה והרגשות הפיוטיים שבלה הביאה עמה לנישואין, שאליהם התייחס שאגאל: "כל שהייתי צריך לעשות היה לפתוח את חלון חדרי ואוויר כחול, אהבה ופרחים זרמו אתה פנימה [...] מעולם לא סיימתי ציור מבלי לקבל את הסכמתה או התנגדותה. היא באמת חשה אותי, היא הייתה שותפה להמצאותי השיגעונית שמעולם לא נראו מוזרות בעיניה" (Chagall, 1965, 77). על מקומה של בלה כ"מוזה" בחייו של שאגאל מעידה גם וירג'יניה האגארד, בת לווייתו בתקופה הראשונה לאחר מות בלה: "תפקידה של בלה בתור 'מוזה', שהביאה עמה השראה עוצמתית ביותר, הפך דומיננטי. היא הייתה אינטלקטואלית, מבריקה, אישה מעודנת ביותר. מארק לא היה מודע לשליטתה בו בשל אישיותיהם ש'נמסו' האחת לתוך השניה" (Wullschlager, 2008, 205). בספרה **מפגש ראשון** תיארה בלה כיצד חפצה לקשט את חדרו של שאגאל בפרחים וצעפים צבעוניים ביום הולדתו. באוהזה בזר הפרחים ביקש ממנה שאגאל לעמוד ללא תזוזה במקומה, כך שיוכל לציירה. על כך כתבה: "עמדתי לשים את הזר במים על מנת שלא יבלו הפרחים,

אולם אתה הטחת עצמך על הבד שרטט תחת ירך. חטפת את המכחולים, טבלת אותם בצבע והצבעים קלחו מהשופרת – אדום, כחול, שחור, לבן, עפו באוויר ואני הפכתי לזרם צבעוני. אתה גורר אותי אל שיטפונות של צבע. לפתע אתה תולש אותי מעל הקרקע, מתרומם בעצמך וממריא ברגל אחת, כאילו צר לך מדי המקום בחדר הקטן. אתה עולה לתקרה וצף מעליה, מותח אבריך. ראשך סובב על צירו, מופנה אלי. אתה מסובב את ראשי בכיווןך...אתה מחליק על אוזני בשפתיך וממלמל, לוחש משהו [...] אני שומעת את מנגינת קולך המתוק והרציני. אפילו בעיניך נשמע השיר הזה, ויחד, פה אחד, ריחפנו שנינו מעל לחדר המקושט, הגענו לחלון ורצינו לעוף החוצה דרכו, ישר החוצה [...] בחוץ יש עננים, שמי תכלת הקוראים לנו. הקירות עטורי הצעפים מסתחררים ומסחררים את ראשינו. עפנו מעל שדות-פרחים, בתים מוגפים בתריסים, גגות, חצרות, כנסיות השטים תחתינו. 'אה, יפהפה. כל כך יפה, כאלו התעופפת בתוכו...נקרא לו "יום ההולדת"' אתה אומר. 'התבואי מחר שוב? אני אצייר עוד תמונה [...] נעוף [...]'" (אלכסנדר, 1990, 78). אין ספק כי כאן מביעה בלה בפרוזה הלירית הכה אופיינית לה, את פרץ הרגשות השוצף שחוו שניהם באותו אירוע, יום לפני חתונתם, ואת התייחסותה לאמנותו בדומה לעיסוקה בתיאטרון כאל משהו קדוש.



תמונה 7 : דיוקן כפול עם כוס יין, 1917-1918

בפורטרט כפול עם כוס יין (*Double Portrait with Wine Glass*, 1917-1918, תמונה 7), משמשת בלה עוגן כצוק איתן מחד גיסא ובסיס להתרוממות רוחו של שאגאל מאידך גיסא (Meyer, 1964, 256). לבושה לבן, עומדת היא כששתי רגליה נטועות בוויטבסק המופיעה בקנה מידה זעיר, בעיקר זו הרשמית על גשריה, הקתדרלה ונהר הדווינה, כשעל כתפיה "רכוב" שאגאל לבוש מקטורן באדום עז וחולצה ירוקה – צבעים עליזים ופוביסטים הבולטים במיוחד על רקע לובן שמלתה. מתוח על רקע השמים משיק הוא כוס לחיי האהבה ויתכן אף לקראת השחרור כתגובה למהפכה הרוסית – כשהבעתו כשל ליצן עליז אולי שיכור ולא רק מיין, אומרת שמחה נטולת מיצרים בעוד הוא מכסה את עינה של כלתו. מעל שניהם מגיח ומרחף מלאך צעיר המזכיר את בתם אידה. כאן נתפשת בלה כעמוד במקדש המשפחתי כשהוודאות

הפנימית שבה תומכת במבנה חייו של שאגאל ובשורשיו הטמונים בביטחון שוויטבסק מעניקה לו. האווירה הנוצרת היא של הרמוניה, עליזות וחיוניות. "שאגאל משתף את כל העולם באושרו במקמו את השמש משמאל, כוכבים נוצצים סביב המלאך החותם על האושר המשפחתי, ובימין – צעיף צהוב כשמש יורד לארץ – זהב השמים" (Kamensky, 1989, 298).

בציור **הטיול** (*Promenade*, 1913, תמונה 8), מתפקדת בלה כמנוף המוציא מן השיגרה והגורם "להתעלות נפשית ופסיכולוגית" (Meyer, 1964, 255). מעל ויטבסק החדה, הקווית, המנוכרת, בצבעי כחול-ירוק, זו המרוקנת מתחושת אנושיות, מרחפת בלה בשמלה קוביסטית בצבעי סגול-ורוד, כשקפליה מעצימים את התנועה הדינמית. על רקע מרחבי השמים הפרושים – היסוד הקוסמי הצומח אצל שאגאל מתוך חיי היומיום – אותם שמים בעלי הצורות הגיאומטריות השקופות – בלה, על אף רצינותה, הינה סמל הפיזיות והחופש, ואילו האמן המחייך, מציאותי יותר בלבושו הכהה ובקרבתו לקרקע. אושרם העילאי ניכר במובהק כשידיהם משלימות זו את זו: היא שואפת להעלותו אליה כשידה הימנית "שואבת" את ידו הנעתרת לה בבקשו – עת רגליו מתנתקות מן הקרקע – לעלות אליה ועמה לספירות העליונות. כאות לאושר המושלם אוחד שאגאל בידו הימנית ציפור המסמלת את **ציפור האושר הכחולה** של מטרלינק (Wullschlager, 2008, 227).



תמונה 8 : הטיול, 1913

בציור **מעל העיר** (*Over the Town*, 1914–1918, תמונה 9), מתעצם מוטיב הריחוף, ההופך בציור זה מ"משחק" לעל-מציאות, ומגיע לשיא כשהוא נוגע בעל-טבעי, בהיות שאגאל ובלה, הנישאים על כנפי האהבה, מצויים בכועה חלומית, "מוקסמים מנס המיסתורין של אחדותם" (Meyer, 1964, 256). היוצרת עולם מושלם משלהם. השניים משייטים לרוחב השמים הפתוחים והחופשיים בניתוק מוחלט מכוח הכבידה ומהקרקע המושלגת והופכים משניים לאחד כמו קלע אותם, האמן, לישות אחת, בהתמזג הגברי עם הנשי ובהשתלבו בתוכה. פלג גופו העליון משמש גם את גופה, ופלג גופה התחתון – גם את גופו. ידו השמאלית מונחת עליה בעוד ידה

הימנית מונפת באוויר כמגנה על עיר מולדתה ושתייהן כשתי ידי גופם האחד. שתי רגליה מאוזנות באוויר ומתמזגות עם רגלו השמאלית בעוד רגלו הימנית חורגת ומצביעה אל העיר, ומשמשת כרגל שניה של השניים. הוא בירוקים והיא בכחולים – צבעים המקבילים לכתמי צבע הפזורים למטה, אות לקשר השניים לעירם. הבעתה של בלה אינה תמימה כביום ההולדת אלא רצינית ומלאת כמיהה כשדמותה הצעירה, היפה והתיאטרלית פרושה לרוחב השמים כמאזניים בהיותה החלק המאזן בציור.



תמונה 9: מעל העיר, 1914–1918

קדרות

ברוב ציורי שאגאל מצטיירת בלה כאשה רצינית, מאופקת, נוגה אשר רק לעתים נדירות מופיע חיוך על פניה. בניגוד לשאגאל אשר ספג בטחון, התרוממות רוח ויציבות במיוחד מ"רוח החסידות והמיסטיות היהודית שהיו (מאוחר יותר) למקורות חיוניים באמנותו" (Compton, 1935, 31); ובניגוד לו, שביתו התמלא כל שנה באח נוסף, שהשמחה שרתה במעונו ושנהנה מיחס של כבוד במשפחה בהיותו הבכור, התרוקן ביתה של בלה מדי שנה בעזוב אח נוסף את הבית למטרות לימודים או עבודה והפך קודר ועצוב. היות שסבלה ממעמדה ה"נחות" בהיותה "רק" בת והצעירה ביותר, גדלה היא בבדידות, אמנם בעולם של שפע כשהיא מבלה את רוב זמנה בקריאה או בחלימה בהקיץ, "והתפתחה לנערה מופנמת החוששת מפוגרומים ודעות קדומות של הקיסרות הרוסית שהופנו כלפי היהודים" (Wullschlager, 2008, 94). **זוג האוהבים** (*The Lovers*, 1928, תמונה 10), מדגים את עגמומיותה של בלה בצד האלגנטיות והרגישות כשהיא משמשת סעד ותומך לשאגאל ה"חוסה ומקנן בצלה" כמבקש: "הכניסיני תחת כנפך". הוא מקטין עצמו ואינו חושש מלהראות כתלוי בה ובחיבוקה, המכיל את כל כלו. הוא מדגיש

את בלה כדומיננטית יחד עם יכולתה להעניק לו אהבה, תמיכה ובטחון להם נזקק, בחסות האור הרך והשקט כבחלום. נטייתה זו לעצב התפתחה בהתבגרותה לדיכאון עת ציפתה שבוששו להגיע בוויטבסק או במוסקבה: "יקירי, כלל אינני מבינה מה קורה" כתבה ממוסקבה כסטודנטית: 'האם אינך מקבל את מכתבי? האם אתה חולה? עסוק בעבודתך? אינני יכולה להעלות על דעתי את סיבת שתיקתך. אם משהו חשוב היה קורה, לבטח היית מיידעני'" (Wullschlager, 2008, 94). שאגאל שלא תמיד שעה לתחנוניה ענה לעתים נדירות והיא המשיכה בסבלה: "אתה חייב להבין. אלו אינן מלים ריקות. חוששתי שאשבר ולא אשרוד. מכירה אני את עצמי. אני חיה רק למען הקשר הנפשי בינינו. לעולם לא אחדל לאהוב אותך ולעולם לא אוהב אחר. אף אחד לא אוהב אותי מלבדך" (Wullschlager 2008,146).



תמונה 10 : זוג אוהבים, 1928

לא תמיד האירו החיים לבלה פנים ולא תמיד היו סוגים בשושנים. בכל דיוקנאותיה משנות ה-20 וה-30, בולטים חיוורון, סגירות ונסיגה לתוך עצמה. בחורף 1920 עשה הזוג שאגאל את דרכו מוויטבסק למוסקבה בקרון בקר של רכבת משא איטית, בערמות אנושיות, בין קללות ועלבונות. בהגיעם למוסקבה החלו לחפש מקום להניח בו ראשם. כספם הידלדל והספיק לחדר אחד אשר הדיף באשת תחב. עובש נמצא במיטות ובמצעים. השמיכות היו לחות, אגלי רטיבות זלגו על הקירות. בבוקר מצא, שאגאל, פתיתי שלג על כיסוי המיטה של אידה, שנשרו מבעד לחור שבגג. אביב 1920 היה המשך לחורף, חורף שאין לו סוף. הוא דישדש ברחובות חסר פרוטה. יום אחר יום היה יוצא עם עוד אלפי מוסקבאים לגיחות של חיפוש מזון למשפחתו –

בייחוד חלב לקטנה. מנות המזון שקיבלו היו במשורה. האמנים לא ציירו משום שלא נמצאו קונים. "בלה ניסתה למכור מתכשיטיה בשוק בתקווה להחליפם בחמאה" (Wilson, 2007, 73). לאחרדה, נלכדה עם אחרים על ידי המיליציה בעוון מסחר בשוק השחור והוחזקה במעצר למשך יום אחד כמתנגדת למהפכה. דירתם לא חוממה ופחדם היה גדול שמא אידה תקפא למוות כבנו של קנדינסקי שהיה צעיר ממנה בשנה. (Wullschlager, 2008, 254). הצלה הגיעה כעבור חודשים מספר כאשר התיאטרון היהודי החדש שהגיע לעיר שכר את שרותיו של שאגאל בתור מעצב במה (אלכסנדר, 1990, 213–214).

גם מבחינה בריאותית לא שפר עליה גורלה. החל משנת 1924 עברה מספר ניתוחים, מצבה הגופני לוה במתחים ותסכולים מסיבות שונות וכוחותיה החלו אוזלים. דאגתה למשפחה העיקה עליה; הזוג שאגאל העתיק מגוריו מספר רב של פעמים וההסתגלות התכופה לחדש, גבתה מחיר רגשי גבוה, במיוחד המעבר לגולה החדשה – אמריקה. רגישותה לאנטישמיות הביאה בעקבותיה תגובות קשות והמתח הנלווה גרם לחולי ולניתוחים נוספים. בעטיו של המשבר הכלכלי בארה"ב שהחל ב-1929, אבד הזוג שאגאל את בטחונו הכלכלי, מה שהעיב על מצב רוחה של בלה באופן קיצוני. מ-1935 ואילך הידלדלה האנרגיה הפיסית והתערער איזונה הנפשי של בלה, אף יותר, בעקבות געגועיה לבתה בת ה-19 שנעדרה מסביבתה הקרובה בשל נסיעות עסקיות ותערוכות של אביה כאשר נמנע מאמה לעשות כן. בדידות אפפה את בלה כמו גם כמיהתה לסביבה ואווירה יהודית.

אולם בצד הקשיים שפקדו את המשפחה, ידעה בלה גם חוויות מרגשות ומלהיבות: ב-1922 כשהמשפחה תקעה יתד בברלין, בלה ששלטה היטב בגרמנית, שילבה את משפחתה בחברה האוונגרדיסטית כוזג כריזמטי ונוצץ. בתצלומיה היא נראית עוטה מעילים יקרי ערך וחובשת כובעים הדורים. את התנהלותה האצילית וניסיונה העסקי, רכשה עוד מימי חנות הוריה ונעזרה בניסיון זה על מנת לרכוש לקוחות אמידים ליצירות בעלה. בדומה לאביה, היה בה שילוב של סמכות מופגנת ואווירה רוחנית אשר נטעו בלקוחות אמון ובטחון כלפיה. בחושיה השתלטה על האפיק העסקי המעשי של יצירת שאגאל. היא ניהלה מו"מים, הקסימה או דחתה אספנים כראות עיניה. ב-1925 בפריס – חמש שנים בלבד לאחר שידעו מחסור, קור ורעב במוסקבה, עלו מניותיו של שאגאל, ולראשונה בחייהם, חוו הם את טעם ההצלחה הכלכלית. שאגאל הפך מבוקש על ידי אספנים וגלריות. תערוכותיו היו לשם דבר. סגנון חייהם השתנה לבלי הכר. הם בילו תכופות במעגלי "החברה הגבוהה" הקוסמופוליטית והמשכילה בה נטלו חלק סופרים, משוררים, אמנים, מלחינים, פילוסופים – מוצאם של רבים מאלה מרוסיה של טרום המהפכה – והשניים פיתחו חברויות אמיצות עם שמנה וסלתה של החברה (Harshav, 2003, 15). בלה רכשה פרוות ובגדי משי בבוטיקי "שיק" ידועי שם, בעבורה ובעבור הצייר שאימץ תדמית של בוחמיין. השניים ערכו נסיעות עסקים לבירות אירופה כמו גם טיולים לכפרים, למרחצאות מים חמים בעיירות ספא, צברו נכסים ורכשו מגרשים ובתים. בלה בקרה במשך השנים בערים ובארצות רבות כגון ברלין, ישראל, מקסיקו, איטליה, הולנד, פולין, מצרים, יוון, וזאת בצד הקשר הנוסטלגי החזק לרוסיה מכורתה, אשר את זכרה שימרה כישות חיה ועל גחלתה שמרה. ב-1935 קיבל הזוג הזמנה מהמכון המדעי האידי בוילנה לפתיחת מוזיאון לאמנות יהודית. עבורם וילנה היתה תמיד "ירושלים של ליטא" – מרכז החיים היהודיים בתחום המושב וקרובה

לוויטבסק שבזיכרונם בשל האווירה היהודית המזרח אירופאית: בניני אבן בארוקיים וניאו-קלאסיים מוקפים בגבעות נמוכות, בתי עץ, האידיש הנשמעת ברחובות המתעקלים, הלבוש היהודי המסורתי, מזון יהודי בשווקים – לכל זאת הייתה השפעה כמעט היפנוטית על השניים. כאלו חזרו אחורנית בשנים. מצב היהודים בוילנה היה בכי רע מבחינת המחסור במזון ואנטישמיות פולנית אלימה. עיר זו חוללה מהפכה של ממש בנשמתה של בלה. היא שבנעוריה רכשה שליטה מלאה בצרפתית וגרמנית משום שחפצה לעזוב את ויטבסק הכובלת, וחלומה היה לנדוד מערבה, התרגשה בצורה יוצאת דופן לכששמעה שוב אידיש מדוברת ברחובות העיר לאחר עשר שנות היעדרות. שם ואז גמלה בלבה ההחלטה לכתוב זיכרונותיה באידיש. הטלטלה הבאה הייתה, ללא ספק, עליית הנאצים וההכרח להימלט לארה"ב. ידם של הזוג שאגאל, לא הייתה משגת לרכוש כרטיס להפלגה הטרנס-אטלנטית; הוא נעצר ואלמלא חילצום ידידים היה גורלם נחרץ כשל מיליונים רבים אחרים. בהגיע תאריך הפלגתם לניו יורק, היתה בלה משוכנעת, בהיותה קרובה להתמוטטות, כי המעבר לארה"ב יהווה עבורה גזר דין מוות, ושוב לא תראה את אירופה. עם הגיעם לניו יורק התאוששה בלה והזוג שאגאל שוב היה מקובל ומבוקש בקרב חבריהם. הם ארחו תכופות, עוגת הבננה שלה הפכה לשם דבר, תה בימי ראשון הפך לטקס קבוע וחגים כפסח נחגגו בחברת חבריהם הקרובים ביותר – משפחת אופטושו.

נוסטלגיה

עוצמת אהבתם של מארק ובלה מעולם לא קתה. משיכתו והערצתו אליה אף התעצמו לאחר פטירתה בהמשיכו לחוות את השפעתה על חייו ויצירתו. אף לאחר שנשא שאגאל את ואוה, לא האפילה מציאות חייהם המשותפים היומיומיים, ולו במעט, על רגעי הנצח המיתיים שיצר סביב בלה, ולא צמצמה את אותם רגשות עמוקים כלפיה שהוטבעו לעד במוחו, דמיונו וזיכרונותיו החוצים גבולות וזמנים.

רגשות אלה צפים כאשר הצייר האבֵּל עם הפלטה והמכחולים כשראשו הפוך, ובלה הענוגה והנוגה, המהווה את מושא הגעגועים והערגה של שאגאל, שומרים יחדיו על זיכרון עירם ויטבסק באודותיה (*Around Her*, 1945, תמונה 11). ציור מלנכולי זה מתאר את התקופה הטראגית בחיי שאגאל לאחר פטירתה ב-1944 ומקים לה יד זיכרון. אהבתה ורוחה הלהיבו והאירו את חייו; עם מותה כבה האור והוא נותר בעלטה. שאגאל אשר, לפי עדות בתו, לא נראה מימיו ללא מכחול בידו, לא ניגש לבדיו, אותם כיסה, במשך תשעה חודשים מאז פטירתה של בלה. (Doschka, 1998, 28). בציור מספר שאגאל את אהבתם הנצחית במשיכות מכחול עדינות, באמצעות הכחולים הכהים והאפורים-שחורים העשנים של בין הערביים ההופך ללילה. בלה מקבלת תפקיד מרכזי בציור שכלו דמיון, זיכרון וחלום מוקפא בהשענה דומעת על מעגל קסם הזורח ככדור בדולח, אלא שהפעם, בניגוד לצפוי, מגלה הכדור, אשר בתוך החישוק הנישא בידי דמות הצוללת פנימה, את העבר – סיפור בקתות העץ והקש של ויטבסק בזיכרונם המשותף. בצבעי הוורוד הפיוטי הזוהר של שמלתה ובשחור-עיניה מלאות ההבעה, מונצחת היא כאילו והייתה עדיין נוכחת במציאות חייו – רצינית ויפה כתמיד. יש לציין, ששמלתה האלגנטית בעלת הצווארון וחפתי התחרה המקבילים למניפת התחרה, מזכירים, כמעט בכל, פרט לצבעה, את שמלת הקטיפה הירוקה מהציור בלה בירוק. בשל העובדה כי הכל עולה

מדמיונו וגעגועיו של הצייר, מחליף הוורוד העז החלומי את הירוק המציאותי. כנוכחות מטושטשת ורחוקה יותר, מופיעה היא, פעם נוספת, בתוך עץ ירוק מלבלב, בדמות הכלה העוטה לבן החבוקה בזרועות חתנה, כששניהם מצויים במעוף כלולות, ושובל שביס הכלה משתלשל מטה עד לכתפה של בלה בוורוד. בלה היא האמצעי דרכו מתחבר האמן העצוב אל זיכרונותיו מבית אבא וכחתן צעיר אל כלתו האהובה. "שאגאל ובלה נשאר זוג אוהבים גם בהיותם נשואים; הם חוו מונוגמיה אך לא מונוטוניות; "התגוררו" בגן עדן יומימי רווי אושר; בלה כאלה; בלה כוונס; בלה כבת-שבע; בלה כשולמית משיר השירים; בלה ככוכב שביט חושני" (אלכסנדר, 1990, 80).



תמונה 11 : אודותיה, 1945

במנעד דיוקנאותיה של בלה מתארה שאגאל משתי זוויות מנוגדות: זו הטהורה הזכה והתמימה, ככלה בכלולותיה, וזו החושנית-אירוטית, לעתים בערום, כביטוי לתשוקה ומשיכה אליה למרות כי מתוך צילומיה של בלה לא בולטת זו היצרית המפתה. הצגת אמן את עצמו כחתן לצד אהובתו ככלה שנים לאחר האירוע, אינה שכיחה, לא כל שכן לאחר מות כלתו-אשתו. בין ציוריו של שאגאל ניתן לפגוש בכלה ככלה שנים רבות לאחר נישואיהם ואף לאחר פטירתה בהצגת יכולתה הייחודית והבלעדית לחולל את התלהבות ראשוניות האהבה גם בחלוף הזמן ואף החיים. סידני אלכסנדר התייחס לנושא הנישואין בציורי שאגאל: "כל אימת שצייר כלה [...] תמיד הייתה זו בלה [...] ובמציאות היו חייהם ליל כלולות אחד ארוך" (אלכסנדר, 1990, 80).

בארוסת חולמת (*My Fiancée Dreaming*, 1952, תמונה 12), אשר צויר בשנה בה נשא את ואוה לאשה, כעשור לאחר פטירתה של בלה, ממשיך שאגאל לתאר את בלה אהובתו, ככלה שחריצי הזמן, לא הותירו בה חותמם, כשהיא מאורסת לו שוב, ומופיעה על פני הרקיע תחת

אור זוהרו של הסהר. מנגד, מקדים הוא את ציוריה ככלה, שנים לפני נישואיהם, כפי שציירה בכלה עם מניפה (*Bride with Fan*, 1911).



תמונה 12 : ארוסתי חולמת, 1952



תמונה 13 : הזוג הנישא, 1927–1935

בהזוג הנישא (*The Bridal Couple*, 1927–1935, תמונה 13), צומח לו זר פרחים ענק ממדים באדום לבן מתוך הזוג המשמש כאגרטל אשר גודלו הדיספרופורציונלי של הזר הדומיננטי מנציח אהבה זוגית זו. הפרחים ממלאים את היקום ומכריזים על אושרם של השניים. המלאך בדמות אישה באדום מלווה את אהבת הנישאים, ומעגן את ההיבט הרוחני של האחוד בצד הפיסי. בלה נדמית אמנם פאסיבית ברגע המכונן עבורם, אך אין הדבר מונע את הדגשת אהבתו העוטפת של מארק אותה ואת ניסיונו להכיל אל תוכו ופנימיותו את כל מהותה ואת כל ישותה.

בפרחי יום הנישואין (*Anniversary Flowers*, 1946, תמונה 14), עולה אחד מאפיוני יצירתו של שאגאל: שבירת וביטולן של המחיצות מבחינת חלל וזמן וערוב התחומים של מציאות ודמיון הווה ועבר. לענייננו, מתרחשת התופעה באופן התייחסותו אל בלה כשהיא נוכחת בכל מקום וזמן, על אף היעדרותה הפיסית. על פן הציור, המייצג את המציאות, זר פרחים זוהר וגדול פרי מכחולו של הצייר המגיח מלמעלה עם הפלטה והמכחולים. פן זה נטוע בנבכי העבר – בוויטבסק על בתי ה"שטטעל" כאשר על רקע העיירה מגיע הצייר המואר בצהוב בתנועה המקבילה לזו של עצמו מעל לפן, כשהוא חובר לבלה ככלה אף כי אינה עוד בין החיים ונמצאת שם כזיכרון פיוטי בלבד. המפגש הכוכבי בינו ובין אהובתו הבאה לקראתו לברכו לשלום מוכיח כי האהבה מנצחת אף את המוות בחבק האמן את רוחה – רוח הרפאים. ברקע עולה זר מטושטש קמעא וגדול במיוחד, של פרחים בסגולים, כחולים ולבנים – זר מן העבר. שאגאל רואה בעיני רוחו את האיחוד הדמיוני המחודש עם כלתו.



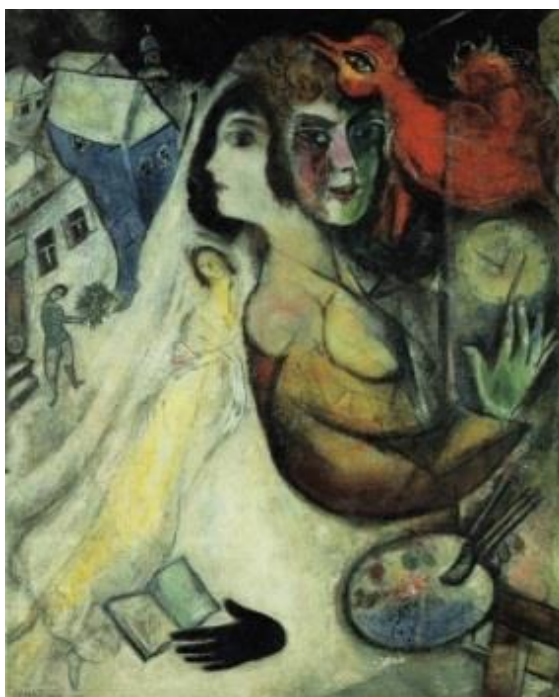
תמונה 14 : פרחי יום הנישואין, 1946

ההיבט הארוטי בא לידי ביטוי, בציור **לאשתי** (*A Ma Femme*, 1933–1944, תמונה 15), שם מתוארת בלה ישובה עירומה על מיטה הצבועה באדום לוהט, בתנוחה טיציאנית – מעין אלת

היופי והאהבה הארוטית. זאת, כשברקע, גם היא באדום, עומדת החופה היהודית כפי שהייתה ביום כלולותיהם, ב-25.7.1915 (Wilson, 2007, 66).



תמונה 15 : לאשתי, 1933–1944



תמונה 16 : הכפפה השחורה, 1923–1948

גם בהכפפה השחורה (*The Black Glove*, 1923–1948, תמונה 16), ציור המתאבל על שהיה ואיננו עוד, כשהכפפה הבודדת, נטושה על קרקע לבנה, נרמזים אנו על הציור הראשון של בלה – ארוסתי בכפפות שחורות. כאן מופיעה בלה כדמות הנשית המרכזית בציור כשפניה מופנות בצדודית, פלג גופה העליון, החבוק על ידי האמן, מעורטל. סמוך לפניה עולות פניו הפוביסטיות של שאגאל המתאר עצמו כצייר ליד קן הציור, כשגופו מתאחד עם שלה בהדגישו את האפיק הארוטי ואת המשיכה העזה שחש כלפיה. אוירת הציור ספוגה, ללא ספק, בלהט התשוקה והכמיהה. עוצמת משיכה זו מקבלת ביטוי בתאריכים המיוחסים לציור זה. הוא החל בציור ב-1923 עת הגיע עם בלה לפריס וסיימו ב-1948 עת שב לפריס לאחר גלות בארה"ב, אך הפעם בלעדיה.



תמונה 17 : אהבים תחת חבצלות, 1925

בפורטרט הזוגי תחת החבצלות (*Lovers Under the Lilies*, 1925, תמונה 17; Wulschlagler; 2008, 331) מודגש ההיבט הפיסי באמצעות הקרבה הגופנית לבלה העירומה בעלת החזה השופע כשמעל השניים, העומדים לחוות נשיקה, מאהיל זר שזור חבצלות ואדמוניות חושניות. זר הפרחים המתרומם שהוא מעל למידות הקונבנציונליות, אופייני לשאגאל ביצירות רבות הקשורות באושר האהבה, כשהזוג תחתיו בולט במיוחד על רקע הצבעים הפסטליים הבהירים, המשוכים באימפסטו. בשיחה ב-1946 עם דניאל קטון ריץ' מנהל המוזיאון לאמנות בשיקגו התורדה האמן: "בלה התמזגה לחלוטין בעולמי, בחיי, עבורם הייתה ההשראה ואותם היא

הלהיבה וניהלה [...] לשפתיה היה אותו ניחוח כפי שחוויתי בנשיקה הראשונה, נשיקה כמו צימאון לצדק" (Baal-Teshuva, 1988, 77).

תמיד הייתה בלה לצדו של מארק וכחומה בצורה לרוחו. תמיד הייתה נוכחת, שומרת, מייעצת, מלטשת, סיפקה כהד את התשובות לשאלות בתחום האמנות; יצרה קשרים גם במסגרת יחסי הציבור והשיווק; הסירה מכשולים. "בלה בתמונות כה רבות הייתה הארכיטיפ של האישה הנאהבת, של הכלה הנשענת על חתנה הצעיר, הנערה הרכה החולמת בזרועות אהובה" (Meyer, 2008, 465–466) היא מעולם לא התמקדה בכישרונותיה ובחלומותיה מלאי הלהט להגשים עצמה וויתרה על קריירה מבטיחה כשחקנית ועיתונאית למענו, יצקה את כל מהותה לתוך עבודתו כדי ללכת אחריו ולקדם את הצלחתו (Meyer, 2008, 465–466).

שאגאל שמורשתו הייתה חשובה לו, הרגיש כי עליו לפרסם בצרפתית את זיכרונותיו הספוגים בזהותו היהודית מול הזרמים הצרפתיים החילוניים והסביבה העוינת. בלה, שכאמור שלטה היטב בחמש שפות, (נעזרה על ידי הסופרת ג'ין פולהן) לקחה על עצמה את המשימה. חיי הופיע ב-1931. התוצאה הייתה שילוב מוצלח ביותר בין הצייר-המשורר ובין הסופרת הלירית. היא השקיעה כל רגע מזמנה בכתיבת טיוטות על גבי טיוטות, בשיכתוב כל משפט ברוסית, ותרגומה הפך ל"ממלא מקום" ליצירתיותה שנחסמה, בהטביעה את גוון כתיבתה המלוטש בספר, במיוחד במקומות בהם היה שאגאל בוטה בתיאוריו.

כמוזכר, היא עצמה החלה לכתוב לאחר ביקורה בפולין ב-1935 כשנדהמה מהאנטישמיות בה פגשה. מתוך דחף לשמר עולם שהנאצים לא יצליחו להכחיד, וכשחשה כי בריאותה מתרופפת וכוחה אוזל, התעורר בה הרצון ליצור, להעיד, לנצח (Wullschlager, 2008, 412). היא החלה לכתוב את אורות דולקים בשחזרה את האינטימיים וההומור של ילדותה כשהיא מפרטת את האווירה ואת הנעשה בבית סביב החגים. את זיכרונות נעוריה בוויטבסק שלפני המהפכה הרוסית תארה בפגישה ראשונה. שני הספרים נכתבו באידיש, שפת ילדותה (Harshav, 2003, 15), וכך כתבה בהקדמה: "הרגשתי צורך לכתוב, ומה שעוד יותר מזור, דווקא בלשון אמי המגומגמת, שכמעט לא הזדמן לי לדבר בה מאז עזבתי את בית אמא ואבא לפני 25 שנה [...] שנות ילדותי שהרחיקו, נשמטו ממני ונסחפו למרחקים, שבו אלי כך, לפתע פתאום, קרובות ומתקרבות – כה סמוכות, שיכולתי לחוש בנשימתן... והנה מופיעים ניחוחות הבית הישן. אזני מתחילות לצלצל מהמולת החנות ומלחן תפילת הרב בימים הנוראים [...] ורוצה אני להציל יום אחד בלבד מן החושך; שעה אחת, דקה אחת של הבית. אולם [...] כיצד ניתן להשיב רגעים כאלה? להציל פיסת חיים מתוך השרידים הקמלים. ואז נזכרת אני, ידידי היקר, שתכופות ביקשת ממני לספר לך על חיי טרום הכרותנו" (Wullschlager, 2008, 90).

ספריה אותם תרגם שאגאל לצרפתית בעזרת בתו אידה, הופיעו לאחר מותה. בכך נסגר המעגל כאשר ויטבסק הייתה תחילת חייה ואף סופם. ספריה היו המיזם המשותף האחרון של מארק ובלה כשהם מלווים ב 74 איורים מאת שאגאל. בהתייחסו לכתיבתה אמר שאגאל: "היא כתבה כפי שהיא חיה, כפי שהיא אהבה, כפי שהיא קבלה את פני חבריה. מילותיה ומשפטיה היו פרץ של צבע על בד" (Wullschlager, 2008, 90). כוונתו הייתה לצורה בה החייתה את ויטבסק "דרך החגים היהודיים והשבתות לפי ראות עיניה כילדה קטנה בשפה חסידית משולבת ומפורטת בשנינות: מורמת ומתעלה, ומצד שני – יומיומית. שפה קולחת המסתירה את המאמץ

הרשמי בתשתית" (Wullschlager, 2008, 90). בהקדמה לספריה כתב שאגאל: "היא שוב הבינה את הנשמה היהודית בשנים האחרונות הקשות ושפת הוריה שוב הפכה לשפתה שלה". כשהגיעו לצרפת בסוף סתיו 1923, לא התמהמהה בלה והכניסה את שאגאל לחברת האמנים הצרפתיים. ב-1924 כבר מכרה את **יום ההולדת** עם האווירה האקזוטית המזרחית המלווה בצעיפי הקשמיר (Wullschlager, 2008, 304), כששטיחים אוריינטליים משמשים לו כמסגרת מפוארת. בדירתם השיקה את ה"פנים הציבוריות" של חייהם כשספרי אמנות ושירה רוסית מעטרים את חדריהם. בלה לא התמקדה בכישרונותיה ובחלומותיה מלאי הלהט להגשים עצמה כשחקנית, אלא יצקה את כל מהותה לתוך עבודתו של בעלה.

תמיד פגיעה ושברירית. ב-1924 נותחה לראשונה – ניתוח אחד מני רבים, ונתקפה במחלות שהחריפו עקב קשיי הגלות והמתח המלווה בתיסכולים הקשורים לעבודתו של בעלה (Wullschlager, 2008, 317). למרות זאת, בשיחותיו עם וירגיניה האגארד, סיפר שאגאל כי "היתה הראשונה בחייו, ששימשה בתפקיד המבקר הקבוע והתמיד" שלו. היא הייתה "השופטת העליונה", שעמדה על דעתה גם אם זו הייתה שונה משלו, והוא? בדרך כלל הסכים אתה בסופו של דבר. שאגאל החשיב את אשתו כשותפה מקורית ליצירותיו. ואמנם גם אם חלקה אתה את האנרגיה היצירתית שלו, לא מצאה ביטוי לשאיפותיה האמנותיים; חסך זה הווה גם הוא סיבה לסבלה הנפשי נוסף לדאגותיה התמידיות כאשר לבריאות משפחתה הגרעינית (Wullschlager, 2008, 317). כמנהלת עסקי ניהלה את הצד המעשי של חי בעלה עם חוש וכשרון.

בהגיע הזוג שאגאל בעקבות מוראות מלחמת העולם השנייה והשוואה, בקיץ 1941 לניו יורק, אותה כינה שאגאל "בבל", היה הוא מותש ומרוסק וחסר בטחון באשר לעתידו. בניגוד לנדודיו לפריס בפעם הראשונה ב-1910, חזרתו לרוסיה ב-1914 ושוב לפריס ב-1923 שהשפיעו עליו והולידו שינויים ברורים בסגנונו, נסיעתו לארה"ב לא תרמה דבר באשר לשינויי סגנון, קרוב לוודאי עקב אי הצלחתו להתחבר ליבשת החדשה ולניו יורק שאף לא הופיעה בציוריו. בתקופה זו היו המאפיינים העיקריים של ציוריו חסרי הצבע: מלנכוליה, קדרות אפוקליפטית ואפרוריות בלתי חדירה ששיקפו את מצבם הנפשי הירוד שלו ושל בלה. מעיד על כך אוצר מוזיאון ה MoMA בניו יורק: "מכל האנרגיה המוכרת של הצייר, משקפת עבודתו לאות והפרעה [...] הצורות חסרות עליונות...ישנה חזרה על רעיונות והעדר אמון ביצירתו" (Doschka, 1998, 28) לאחר זמן התאושה בלה מהמעבר לגלות החדשה ושוב הצליחה לעטוף את בעלה ברשת בטחון ואהבה שהשיבה לו את היציבות ואפשרה לו לחזור לעבודתו תוך כדי יצירת אווירה של ארוח אירופאי בדירתם.

בשנת 1944 נודע לבלה ושאגאל על שחרורה של פריס. המלחמה טרם הסתיימה אך מולדתם השנייה, ארץ האמנות, ארץ החברים הקרובים, שוב הייתה חלק מהעולם החופשי. החדשות גרמו לה התרגשות עצומה והפיחו בה תקווה, למרות שכאמור, לבה ניבא לה שבעבורה הפרידה מצרפת ב-1941 היא לעד. ואכן, בלה שאצלה הכל היה קשור לרגש עמוק, שתמיד הייתה נוכחת, שומרת, מייעצת, מלטשת, מספקת תשובות לשאלות בנושאי אמנות, יוצרת קשרים, מסירה מכשולים, שהייתה הכלה הנשענת על בעלה הצעיר בציורים כה רבים,

הילדה העדינה והרכה החולמת בזרועות אהובה" (Meyer, 2008, 466) נפטרה ב-1944. הרשב (Harshav, 2003, 543) כתב: "בלה נפטרה מדלקת גרון חריפה שנגרמה על ידי חיידק הסטרפטוקוקוס והעדר פניצילין במקום בו שהתה".

שאגאל מצא את כל הנשים באשה אחת ובשילוב נדיר של נשמה, מוח ורוח בעולמו נטול הזמן והמרחב. האידיליה המצוירת של מארק ובלה נמשכה למרות המהפכה הרוסית, מלחמות העולם והגלות לאמריקה. על גלי ההיסטוריה הסוערים צפו השניים בבועה סגורה ומסוגרת של אושר יחיד במינו. בצירוף, באמצעות תפקידיה, מבטל הוא את הגבולות בין הפרטי לכללי; מבלה הדמות הפרטית – הופכת היא לסמל אוניברסלי של האהבה האידיאלית והיהודית. רק אישה עצמאית, מגובשת ומשחררת, "פמיניסטית" במהותה, יכולה הייתה לוותר על הגשמת מאווייה המקצועיים והקריירה האישית שהייתה פרושה לפניה, ולהמירה בתמיכה גורפת בפעילותו ובעיסוקו של בעלה. מאותה קרבה אשר נבעה, ללא ספק, מאהבתה המוחלטת והטוטאלית לשאגאל ומהכרה בכישרונו הייחודי, קיבלה סיפוק עמוק כשעמדה לצידו ובצילו.



תמונה 18 : בלה, 1930

בליתוגרפיה החיונית והעליזה, בלה (Bella, 1930, תמונה 18), בפרץ של צבע, מהווה בלה את מרכזו של היקום הכללי והפרטי של מארק שאגאל, המוצף במוטיבים הכה אופייניים ליצירתו. בלה היפה, הצעירה, עדויית ההינזמה, בעלת העיניים השחורות והעמוקות מהווה את צירו של הקוסמוס. שאגאל בדמות יונק אדום המגיח בגעגועים כמו מתוך ראשה "שר" לה את המנון שירת החיים. גופה ושמלתה מתאחדים עם היקום ומשמים לו בסיס ורקע. פרחים

צבעוניים מוצפי אור ואופטימיות סובבים את דמותה. פמוט השבת, בתי ויטבסק, דג, ציפורים, עצים, דמות מכונפת על רקע השמים – על כל אלה מנצחת בלה כקוסם המסוגל לאחד את התבל בהרמוניה אסתטית ושלמה. עולמו של שאגאל סובב אותה בציור; אך היה זה גם עולמה שלה; יתכן שהציור רומז לזהות שהייתה קיימת ביניהם גם באשר לתחומי התעניינותם: "היא אהבה את הפרחים והצמחים שהיו בכל מקום, הדקלים בעצי ענק, הפרחים הקטופים בכדים [...] המוסיקה שחדרה מבעד לחלונות מוגפים [...] הסונאטות של מוצארט ובטהובן" (אלכסנדר, 1990, 66).

בלה המשיכה להדהד במוחו, זיכרונותיו ויצירתו של שאגאל שכתב בסיום ספרו חיי: "רק את – את אתי. היחידה, אודותיה נפשי לא תשיח לשווא. בהביטי בך ברצינות נדמה לי כי את היא יצירתי [...] כל שתאמרי נכון הוא. הנחי את ידי. החזיקי במכחול וכמנצח תזמורת, שאיני למחוזות רחוקים ובלתי ידועים" (Chagall, 1957, 145).

מקורות

אלכסנדר, ס' (1990). **שאגאל**. לדורי: תל אביב.

- Baal-Teshuva, J. (1998). *Chagall*. Los Angeles: Taschen.
- Chagall, B. (1946). *Burning Lights*. New York: Schocken Book Inc.
- Chagall, B. (1983). *First Encounter*. New York: Schocken Book Inc.
- Chagall, M. (1922). *My Life*. (D. Williams, Trans, 1965). London: Peter. Owen.
- Charles, V.; Mikhail, G.; Sylvie, F. (2001). *Marc Chagall*, Parkstone: International Web Site.
- Compton, S. (1935). *Chagall*. London: Royal Academy of Arts.
- Doschka, R. (Ed). (1998). *Marc Chagall Origins and Paths*. New York: Prestel, Munich.
- Harshav, B. (2003). *Chagall and his Times, A Documentary Narrative*. Stanford : Stanford University Press.
- Harshav, B. (2003). *Marc Chagall on Art and Culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Harshav, B. (2006). *Marc Chagall and the Lost Jewish World*. New York: Rizzoli.
- Kamensky, A. (1989). *Chagall, The Russian Years, 1907–1922*. London: Thames and Hudson.
- Meyer, F. (1964). *Marc Chagall*. New York: Harry N. Abrams, Inc.
- Rajner, M. (2007). Marc Chagall's 1909 Portraits of Women. *Nashim*, 14, pp. 131–159.
- Rosen, A. (2009). *Imagining Jewish Art: Encounters with the Masters in Chagall, Guston and Kitaj*. London: Modern Humanities Research Association and W.S. Maney Publishing.
- Wilson, J. (2007). *Marc Chagall*. New York: Schocken Book Inc.
- Wullschlager, J. (2008). *Chagall*. New York: Alfred A. Knopf.

פרחים וגורדי-שחקים
דפוסי חשיבה "נשיים" לעומת דפוסי חשיבה "גבריים"
בתרבות ובאמנות המערבית

נירה טסלר

במאמר זה אעסוק בסיבות להיווצרות פערם היסטוריים בין נשים לגברים, כפי שעולים במחקר תולדות האמנות, ובראשם עולם הדימויים שמיוחס לכל אחת מקבוצות ההתייחסות. בשורש כל תיעוד היסטורי עמדו דפוסי חשיבה גבריים, גם אם מושא השיפוט היו נשים שפעלו על פי דפוסי חשיבה נשיים. באמנות, כמו באמנות, "תמונה אחת שווה אלף מילים", השיפוט נסב סביב הדימוי, מקורו, משמעויותיו ואיכותו. במהלך ההיסטוריה זוהו הנשים ביצירות האמנות עם עולם דימויים מצומצם שמקורו בטבע ובעולמן הביתי, ובראש כל אלה דימויי פרחים, ביטויים של פרוץ, גידול ילדים ופעילות ביתית. תחומים אלה מזוהים עם רגש, אחריות, אינטואיציה ואסתטיקה. לעומתן, הוגדרו הגברים באמצעות פעילות פוליטית, אינטלקטואלית, ופעילות במרחב הציבורי או העסקי, בראשן סצנות היסטוריות נרחבות של לוחמה, שליטה, צייד, כתיבה, חקיקה, בנייה והנדסה. תחומים אלה מזוהים עם יכולות פיזיות ואינטלקטואליות ועם חשיבה רציונלית.

מבוא

ההיסטוריה המסורתית היא פוליטית במהותה, ועוסקת בדרך כלל בשליטים, במלחמות ובדיפלומטיה; על רקע זה נשים מילאו בה תפקידים שוליים, בעיקר דומסטיים (ביתיים). במהלך ההיסטוריה הוגדרו הנשים, פעם אחר פעם, כפחות רציונליות וכיותר אמוציונליות מהגברים, והעיסוק ההיסטוריוגרפי בהן משקף גישה זו. למרבית הפליאה, למרות שהעיסוק באמנות נתפס במהותו כתחום אמוציונלי שמונע בידי דחפים אישיים – נפקד מקומן של נשים גם מהקנון המרכזי של האמנות, כפי שתועד במהלך הדורות (ראו גומברוך, 1989). גם בספרו [1950] הנמכר ביותר בכל הזמנים, והיה לספר המבוא לתולדות האמנות באקדמיות בעולם, לא הוזכרה אמנית אישה עד לעדכוןנו בשנות ה-80 (Read 1976; Janson, 1986), לפיכך, המקורות המהימנים היחידים, שהאירו מחדש את יצירתן של נשים במהלך ההיסטוריה והשיבו להן את כבודן האבוד, הם מחקרים פמיניסטיים שצברו תאוצה החל מראשית שנות השבעים של המאה העשרים, והם ממשיכים להנפיק מידע שעושה צדק מסוים בתחום זה. בהיעדר מידע מסודר וכרונולוגי לא ניתן להבין את המשמעות, החשיבות והחדשנות שאוצרים בתוכם הדימויים הצורניים שהגו אמניות אמריקניות נועזות בעת מאבקן להשגת זכות הצבעה לנשים. (בשנת 1869 התאחדות נשים שכוננו סופרג'יסטיות [Suffragists] למען השגת זכות בחירה, ובראשית המאה העשרים היא הוענקה להן ב-11 מדינות. ב-1915 נכשל חוק זכות הצבעה לנשים, ובשנת 1916 נבחרה האישה הראשונה לקונגרס בארה"ב. בשנת 1920 זכות הצבעתן עוגנה בחוקה. [ראו לדוגמא Reigel, 1970]).

במאמר אעמוד על הסיבות להיווצרות פערים היסטוריים בין נשים לגברים, כפי שעולים במחקר שעוסק בתולדות האמנות, ובראשם עולם הדימויים שמיוחס לכל אחת מהקבוצות. לימוד סוגיות מהותיות אלה דורש את בחינתן הביקורתית במכמני תולדות התרבות המערבית, שעוצבו ותועדו בעיקר בידי גברים מלומדים – חילוניים ודתיים – ואלה נלמדים מאז כפרדיגמות. בבסיס חיפוש המקורות, המסקנות והשיפוט שבשורש כל תיעוד היסטורי עמדו דפוסי חשיבה גבריים, גם אם מושא השיפוט היו נשים שפעלו על פי דפוסי חשיבה נשיים. באמנות, כמו באמנות, "תמונה אחת שווה אלף מילים", השיפוט נסב סביב הדימוי, מקורו, משמעויותיו ואיכותו.

כפי שאראה, גם כאשר נשים יצרו 'סטו' והעזו לעסוק בעולם הדימויים הגברי, הן לא זכו באותה הכרה גורפת שבה זכו יוצרים ממין זכר, אלה נתפסו כמוזרות וחריגות. חלוקה מלאכותית זו היא הבסיס לאפליה בין יוצרים ליוצרות בהכרה בה זכו בחקר תולדות האמנות. לאור הידוע לנו כיום, עולה הצורך בדיון מחודש בסוגיה זו ובמשמעות אופיים המשתנה של הדימויים המסורתיים, דוגמת הפרח, שזוהו עם נשים מאז ומעולם. זאת ועוד, עולה גם הצורך לבחון, האם חל שינוי בעולם הדימויים שבו בוחרות נשים יוצרות לעסוק בתקופה קריטית זו של גיבוש חברתי, פוליטי ואמנותי, ואם כן, האם בחירתן אכן משקפת שינוי במודעותן העצמית (סוגיות אלה עמדו בלב עבודת הדוקטור שלי, ראו טסלר, 2005)? האם בחירתן בדימויי מגדלים מודרניים (גורדי-שחקים), שמזוהים חד-משמעית עם יצירה גברית הנדסית ורציונלית, מצהירה על צמצום הפערים ההיסטוריים שהעמידו את יצירתם של גברים במרכז הקנון האמנותי הרשמי, בעוד שהיצירה של נשים הועמדה רק בשוליו? והאם צמצום הפערים בתחום האמנותי מהווה עדות לשינוי מהותי בדפוסי החשיבה המסורתיים ביחס למקומן, מעמדן ותפקודן של נשים בחברה ובתרבות?

גלגולי דימוי הפרח כמטפורה לנשים ולנשיות, מהעת העתיקה ועד ימינו

במהלך תולדות האמנות והספרות – הדתיות והחילוניות כאחת – נעשה שימוש עקבי בדימוי הפרח בזיקה לדמות האישה, וכוננו דפוסי חשיבה אנלוגיים ומכניזם מטפורי לפיהם אישה היא פרח, והפרח מייצג את האישה. ההקשרים השונים שעמדו בבסיס מכניזם מטפורי זה התבססו מצד אחד על הרציונל הטבעי, על פי הדגם של ונוס – אלת האהבה והיופי (=אפרודיטה או אפרודיטי [Αφροδίτη] שבמיתולוגיה היוונית היא אחת משתים עשרה האלוהויות העליונות והמרכזיות של יוון העתיקה. מקבילתה ברומא היא ונוס, שהוכרה גם כאלת החקלאות); פלורה – אלת האביב והפריחה (נודעת גם בשם Khloris); דמטר – אלת התבואה (Δημήτηρ) במיתולוגיה היוונית, ואחת משנים עשר האלים האולימפיים. מקבילתה הרומית נקראת קרס (בלטינית: Ceres), ישויות נשיות מרכזיות במיתוסים פגאניים מהעת העתיקה; ומצד אחר על הרציונל הדתי-נוצרי, על פי הדגם של מריה האם-הבתולה.

הנצרות התפתחה ממקורות ספרותיים יהודיים, וצמחה לתוך תרבות רומית מבוססת שממנה שאבה את מקורותיה הצורניים. בתהליך הגיבוש התיאולוגיים שקדו גם על יצירת ישויות רוחניות וקדושות וגם על הדרכים שבאמצעותן יסגרו להם בדת החדשה. הדפוס הדתי רואה בפרח סמל לתכונות נשיות בעלות אופי סטטי, ובראשן: בתולין, טוהר, צניעות, חרישיות,

כניעות וסגירות. לעומתו, הדפוס הטבעי רואה בו ביטוי לתכונות נשיות בעלות אופי דינמי, ובראשן: פריון, צמיחה, מיניות, חושניות, פיתוי, פתיחות ומעגליות. בהקבלה לחלוקה זו התקבל הפרח הצחור והניצן הסגור בתרבות הנוצרית כסמל של בתולין ושל טוהר, בעוד שהתרבות החילונית אימצה את הפרח הפתוח, הצבעוני והחשוף כסמל של חושניות ופריון. כדי לגשר על הפער בין הרצון לשמר במריה גם ערכים נשיים, ולהציגה כדמות יפה ונחשקת גם מבחינה חיצונית, בחרו מעצבי התרבות הנוצרית לתאר אותה במטפורה של הוורד, אך בנו סביבה חומת מגן קוצנית ובלתי חדירה. דפוסי החשיבה הסמליים הסותרים, שמקורם מצד אחד בתרבות הקלאסית ומצד שני בחשיבה הנוצרית, טרדו את מנוחתם של יוצרים חילונים ודתיים כאחד.

טקסטים, מיתוסים ויצירות אמנות, שנשתמרו והאירו תרבויות עתיקות מרכזיות, מדגישים את הזיקה בין הדמות הנשית לבין פרחים או צמחים, ובתודעת הקדמונים היא גילמה את המשמעות של "אימא אדמה" או של "אימא טבע". האנלוגיות, שנערכו באמצעות הפרחים בין ערכיה הצורניים של האישה לבין יופיו של הטבע, התחדשותו ופוריותו, או לחילופי העונות ולתהליכים של פריחה וקמילה, נבנו מנקודות מבט אסתטיות, כרונולוגיות, פונקציונליות ורוחניות. במרבית המיתוסים הפרח מתפקד במשמעות דואלית: כאובייקט צנוע ומלא חן, שהוא גם מפתה וחושני; כרחם פורה, או לחילופין כ'גן נעול' שנתפס בתודעה כסמל לבתולין ולצניעות. כאמור, לדואליות זו של הפרח ניתן מקום מרכזי גם בחשיבה הנוצרית, בתהליך גיבוש דמותה של מריה כאם-בתולה.



2. רמברנדט, ססקיה כפלורה, 1634, שמן על בד, מוזיאון הרמיטאז', סן-פטרסבורג



1. סטפן לוכנר, הבתולה של גן הוורדים, 1448, טכניקה מעורבת על עץ מוזיאון וולרף-ריכרטץ, קלן

לדעת החוקרים, שקיעת תרבות הפרחים במערב במאות הראשונות לספירה, לאחר שפרחה ושגשגה בעת העתיקה, הייתה קשורה לשאיפה הנוצרית להתרחק ולהתנתק מהדתות הפגניות, לצמצם את כל מה שנחשב למותרות ולעודד ביטויים של חסד וצדקה. דפוסי חשיבה אלה של מכוני התרבות המערבית, רובם ככולם גברים, הם שגיבשו את המשמעויות שנלוו למוטיב הפרח בהקשר לדימוי הייצוגי של האישה ושל מעמדה החברתי. ניתן לעקוב אחר דפוס חשיבה

זה החל במיתוסים ובטקסטים קדומים דוגמת "שיר השירים" המקראי (עמיר, 2001)¹ דרך המקום המרכזי שתפש מוטיב זה בגיבוש האיקונוגרפיה של מריה כאם-בתולה, וכלה בחקר תולדות האמנות המערבית באופן כללי.

אמנות ימי-הביניים, ובעקבותיה גם אמנות הרנסנס והבארוק, הייתה אמנות מושגית, שנבנתה מראשיתה כאמנות סמלית ואלגורית, כשפה בה גם האמן וגם קהלו צריכים ללמוד את אותיותיה ומילותיה. לדברי כנען-קדר (1990, 21–28), היה זה אמיל מאל (Mâle), מגדולי החוקרים של אמנות ימי-הביניים, שנתן לאמנות זו את הכינוי "כתיבה קדושה". לדעתה הסמליות של העולם הפיסי והריאלי בימי-הביניים רבת רבדים ומכוונת למציאות האידיאלית, ולעתים קרובות אף בעלת משמעות וקיום גדולים יותר, באשר היא משקפת סדר עולם גבוה יותר. במסגרת הבנה זו של המציאות ושל האובייקט הופכת האלגוריה לדימוי רב רבדים המתפקד גם כסמל; אחת הדוגמאות המופתיות לעניין זה הוא מקומו של דימוי הפרח בגיבוש תכונותיה של מריה. לדבריה, צירוף יסודות אלה הביא ליצירת שפה אמנותית שבה מקבלים הדימוי הפיגורטיבי והדימוי המסמן ערכיות שווה. (ראו: 47, 9; Grabar, 1968, 9; Mâle, 1978). (כנען-קדר מסבירה שהתיאולוגיה הנוצרית מציגה דוגמות דתיות, מושגים של היררכיות שמיות, אלוהות, מבנה היקום וערכים מוסריים, הן על-ידי תיאורים של הסיפורים הקדושים והן באמצעות דימויים פיגורטיביים השאולים מן המציאות המוחשית, כגון אדם, עץ או שמיים, צלב, עוגן או דג שמשמשים כסמלים וסימנים מוסכמים).

אופני החשיבה של ראשי הכנסייה הנוצרית ושל האוחזים בעמדות המפתח, בתחומי התרבות, החברה הפוליטיקה, קיבעו מאז את היחס החברתי כלפי נשים ואת מעמדן בשולי החברה. הם עשו זאת באמצעות סמלים ומטפורות שהמחישו את הרעיונות, הדוגמות והמטרות שעמדו לנגד עיניהם, ואלה שימשו כמודלים מוסריים וחינוכיים שאין עליהם עוררין. מודלים אלה, כדוגמת המודל של "אישה=פרח", האצילו על האישה 'הראויה' בחברה הנוצרית את תכונותיהם הפסיכיות של הפרחים; תכונות 'רצויות' אלה התקבלו כאמיתות שאין עליהן עוררין בחברה הנוצרית של ימי הביניים, והביאו להחלת חוקים חברתיים ודתיים נוקשים, שבראשם הדרת נשים מתפקידים ציבוריים והאיסור להתפלל ולהשמיע את קולן בכנסייה. שחר (1990); (1995) מתייחסת במחקרה אל מעמדן של נשים בחברת ימי-הביניים, ומשתמשת לצורך כך במונח הטעון "המעמד הרביעי". הנטייה ההיסטורית לקשור פרחים עם הרעיון של פסיכיות, או לחילופין עם היבטים של פריון או פיתוי, שימרה זיקה זו בתודעה הקולקטיבית אשר נמשכה גם במעבר אל המאה העשרים.

את המחקר הפמיניסטי, שקיבל תאוצה בעשורים האחרונים של המאה העשרים, וזכה להכרה בינלאומית נרחבת הן במחקר והן בפרקטיקה, מאפיין מודל שונה של חשיבה ביקורתית. המתודה הפמיניסטית משקפת לא רק את דפוסי החשיבה הגברית, אלא גם את דפוסי החשיבה

¹ על-פי פרשנותו של רוזנצוויג, "שיר השירים עורר מאז ומתמיד את דמיונם של פרשני המקרא. [...] על פי פשוטו מכיל טקסט קסום זה שרשרת של שירי אהבה ארוטיים, שאין כדוגמתם במקרא כולו. [...] יהודים ראו בה שיר אהבה בין אלוהים לבין כנסת ישראל (כשם שנוצרים פירשוהו כשיר אהבה בין האל לבין הנפש או הכנסייה). [...] נראה שהפרשנות האלגורית, ולצדה הפרשנות המיסטית, הן שקבעו את מקומה של המגילה בין ספרי המקרא [...]".

הנשית שנזנחו במהלך ההיסטוריה, והיא מעמידה את הנשים ואת יצירתן במרכז השיח החברתי, הציבורי, הפוליטי והאמנותי. השינוי בדפוס החשיבה הביא גם לגילוי מחדש של נשים יוצרות במהלך הדורות, והאיר גם את אלה שלקחו חלק פעיל בעשייה האמנותית בעשורים הראשונים של המאה העשרים, שנשתכחו והושמטו מההיסטוריה של האמנות. המחקרים החדשים מאפשרים לעקוב אחר יצירתן ותפקידן גם בתהליך הקריטי של המאבק לשחרור האישה ולשוויון הזדמנויות. מלבד היותן אמריקניות, מה שמאחד את אותן האמניות הוא אוצר הדימויים המקורי והנועז שיצרו, ובכלל זה המבע הוויזואלי החדש שהעניקו למוטיב הפרח בתחומי התמחותן השונים. דימויי הפרחים ה"חדשים", הנועזים והמפתים, שיצרו במדיות השונות, משקפים חשיבה נשית ביקורתית, רפלקסיבית, השונה בתכלית מזו של מעצבי התרבות המערבית, אשר בחרו להעמיד דווקא את הפרח הסגור, הצנוע והמופנם כמודל ראוי ורצוי של האישה בכלל ושל הנשיות בפרט. נקודות המפגש והשפעות הגומלין, שנוצרו בינן לבין עצמן, מאפשרות להתייחס אליהן כאל קבוצה המייצגת פן מובהק של "האישה החדשה" (The New-Woman), כפי שעוצבה בתודעה החברתית-ציבורית האמריקאית (סמית-רוזנברג, 1993). המושג "אישה חדשה" בהגדרתה של Smith-Rosenberg (1986, 176-178) מכיל אינ-ספור דימויים, אפיונים מילוליים ומודלים נודעים. בסוף המאה התשע-עשרה, התייחס המושג לתהליך התקרבות האישה בת המעמד הבינוני – בינוני-גבוה, אל המודרניות, ובאופן מיוחד בא להגדיר את המעבר שלה מהספירה הביתית אל הספירה הציבורית.

נשים שנולדו בין מחצית המאה התשע-עשרה לתחילת המאה העשרים הן שני הדורות המשמעותיים הראשונים של "נשים חדשות". במקומות רבים מיוחס המונח "אישה חדשה" לנשים שיצאו לעבוד והחלו להתפרנס באופן עצמאי. הבחירה בפרח הנועז והפתוח כדימוי מרכזי ביצירתן, שניתן לראותו בו הצהרת כוונות או טקסט ויזואלי נשי ייחודי לזירת האמנות ולחברה האמריקנית המודרניסטית, מאירה באור חדש את הגל הראשון של התנועה לשחרור האישה; מפתיעה עוד יותר בחירתן של רבות להנציח את קו הרקיע של הכרך הניו יורקי המתחדש, ובמיוחד את גורדי השחקים החדשים שהתרוממו ושינו לחלוטין את הנוף הפיזי, המנטלי והמגדרי.

למה לא היו אמניות גדולות?

בחיבורה חוקרת נוכלין (2001; Nochlin 1989) את הסוגיה המטרידה בדבר היעדרותן של אמניות גדולות מהקנון המרכזי של האמנות. טיעוניה שופכים אור על מצבן של הנשים בעולם האמנות, ומתייחסים גם לז'אנר ציורי הפרחים. לדבריה, בשנת 1893 עדיין לא התקבלו תלמידות לשיעורי רישום מודלים חיים באקדמיה המלכותית של לונדון; וכשהתקבלו לבסוף – חויב המודל להיות מכוסה חלקית. תכנית הלימודים האקדמית הפורמלית התקדמה מהעתקת רישומים ותחריטים, דרך רישום על פי יצירות גבס של יצירות פיסול מפורסמות ועד לרישום מודלים חיים. מניעת החשיפה לשלב מכריע זה (של לימודי רישום אנטומי – נ"ט) בהכשרה האמנותית הובילה לחסימת האפשרות ליצור יצירות אמנות משמעותיות. כתוצאה מכך נאלצו מרבית הנשים, ששאפתן הייתה להיות ציירות, להגביל את עצמן לז'אנרים שנחשבו משניים בחשיבותם, בראשם: ציורי דיוקן, הווי, נוף, טבע, דומם וכמובן ציורי פרחים – בניגוד לציורים

'היסטוריים' גדולי ממדים ורבי משתתפים ותנועות. לנגישות למודל העירום נודעה חשיבות מכרעת בהכשרה ההכרחית של אמנים להשגת מיומנות ומומחיות. נוכלין (2001, 48–55) מדגישה, שמדובר רק בהיבט אחד של אפליה אוטומטית ממוסדת כלפי נשים בעולם האמנות למשך תקופה ארוכה.

הסבר אחר והגיוני לא פחות להעדר אמניות גדולות נערץ, לדעת נוכלין (2001, 48) בסוגיית החופש החברתי. בניגוד לחופש ולניידות של גברים, נשים היו קרובות בעיקר לנשים ולא יכלו לנוע בעולם בחופשיות, אף לא ליצור היכרות משמעותית ולמצוא פטרונים ומימון, שיאפשרו להן להתמסר לעבודתן. לטענתה, אמן גדול נדרש בכל עת למידה רבה של בקיאות בהלכות העולם, כמו גם לתחושה של זכות טבעית לשליטה ולכוח. כל אלה נמנעו מנשים. היא מעלה לדיון מחודש תיאוריות מובילות, דוגמת אלה של זיגמונד פרויד, שקבעו בגישה מדעית, כביכול, שיצורים אנושיים בעלי רחם (במקום פיץ), חסרים יכולת ליצור משהו בעל ערך. היא דנה במחקרה גם בשאלת אותו "ניצוץ של גאונות" נדיר, המצוי רק אצל אותו "אמן גדול", ושואלת האם הוא חסר בנפש הנשית, או שמא אין זו שאלה של "גאונות" או של "כישרון" דווקא? ! למיטב הבנתה, הפמיניסטיות בחרו בדרך שגויה כדי להתמודד עם ההשמצה הגורפת, כשהביאו דוגמאות של אמניות שלא זכו להערכה מספקת לאורך ההיסטוריה, וביקשו להשיב את כבודן האבוד של קריירות צנועות, "לגלות מחדש" ציירות פרחים נשכחות ולעורר כלפיהן סקרנות ויחס של הערכה. לאמור, היה עליהן לפעול כחוקר אמנות המנסה להוכיח את חשיבותו של אמן נשכח או מקופח, מבלי להתעלם מהעיקר – שלנשים לא התאפשר עד אז לזכות בהזדמנויות שוות לאלה של הגברים? ! (נוכלין, 2001, 49)

פרחים בז'אנר של "טבע דומם"

חוקרים מהז'אנר הנרחב "טבע דומם", דוגמת שניידר (Schneider, 1996, 14–21), מערערים על הגישה ההיסטורית הסטריאוטיפית הנפוצה, לפיה "נשים הן ציירות של פרחים" ולפיכך אינן עומדות בתחרות עם ציירים "רציניים". שטיינר מציג את ציורי הפרחים של רשל רויש Rachel Ruysch, 1664–1750, הולנדית, אם לעשרה ילדים, שנודעה כציירת דומם ופרחים, ושימשה בין השנים 1713–1708 כציירת החצר של האלקטור פלטיין בדיסלדורף), וסבור שהם נחשבו כבר אז ראויים לא פחות מאלה של קודמה, יאן ברויגל (Jan Brueghel, 1625–1568), צייר פלמי שפעל אף הוא בארצות השפלה המכונה "ברויגל של קטיפה". בנו הצעיר של פיטר הראשון ואחיו של פיטר החמישי), שהצטיין בעיקר בדוממים ובפורטרטים, ושמנו מוכר גם כיום לכל שוחר אמנות, בעוד שמה של רשל רויש נשתכח. לעומתו, טיילור (Taylor, 1995), שחקר אף הוא את נושא ציורי הפרחים בהולנד במאה השבע-עשרה, מתריע מפני הנטייה ההיסטורית ליהנות מיופיו של הפרח כאובייקט אסתטי, ללא הבנת משמעויותיו והסימבוליקה שלו כפי שהייתה מוכרת לבני-התקופה בארצות השפלה. התרומה הייחודית של ציורי הפרחים ההולנדיים טמונה, להבנתו, במשמעויותיהם הנלוות, אך לדבריו יש לזכור שהן מנותקות מהפרח כאובייקט, ומושתתות על היבטים כלכליים ודתיים ועל אסוציאציות פשוטות הקשורות בדימוי ובנושא. מסתבר שאותו דימוי יפהפה של הטבע נעטף באינטרסים כלכליים, דתיים

ופוליטיים אדירים, שהונעו בידי בעלי עניין ושליטה – מרביתם גברים; לפיכך, אין להתעלם מכוחות אלה בבואנו להבין מדוע רחל רויש נשתכחה, בעוד יאן ברויגל זכור לעד.



Copyright © 2000 National Gallery, London. All rights reserved.

4. רחל רויש, **פרחים באגרטל**, 1690
שמן על לוח עץ,
הגלריה הלאומית, לונדון



© The Fitzwilliam Museum, Cambridge. UK

3. יאן ברויגל האב, **אגרטל פרחים**, 1605,
על לוח עץ, מוזיאון פיטצוויליאם, קיימברידג'

הסימבוליזם של הפרח, כפי שחוזר ומופיע באנליזות שערך זיגמונד פרויד (Sigmund Freud) למטופלותיו, חלחל אל משנתם של תיאורטיקנים רבים גם במהלך המאה העשרים. משמעות הפרח ה"חדש" ביצירתן של נשים יוצרות נלמדה והובנה בעשורים הראשונים של המאה העשרים בהקשר לתיאוריות פסיכואנליטיות ודה-קונסטרוקטיביסטיות, אשר עוסקות במיניות כחלק מהדחפים והמאוויים הבסיסיים של האדם, ואשר עומדות על המשמעות וההשלכות השונות של ההבדלים בין המינים (הרעיונות של זיגמונד פרויד, ז'אק לאקאן (Lacan) וז'אק דרידה (Jacques Derrida) מייצגים נאמנה את החשיבה הגברית המודרנית). לעומת פרויד, שעסק בסמליות בתחום חיי הנפש והרגש, דרידה עסק בעיקר בסמליות בתחום הטקסטואלי והגדיר את התיאוריה שלו "דה-קונסטרוקציה". הוא הסביר תהליכי חשיבה, המתקבלים ממשמעות המילים, גם בהקבלה לנשיות במצביה השונים. לדבריו, פרקטיקת הדה-קונסטרוקציה פועלת גם במבנה של הפרח, ולפיכך הוא קושר את הפרח לאורגניזם המיני הנשי (Derrida, 1981). רעיונותיו מחדדים את האופן בו ניתן "לקרוא" את מוטיב הפרח הנועז והארוטי, או לחלופין הסגור והבתולי, ביצירותיהן של האמניות שביצירותיהן אדון בהמשך. על פי פרשנותו של פרויד לחלומותיהן של נשים, עובדת היות הפרח אורגניזם המשמש כאיבר המין והפריון של הצמח, שמופיע בטבע כניצן סגור בפריחה מלאה או בשלב הנבילה, מאפשרת להבינו כאנלוגי לאיברי הפריון של האישה, והוא מציין באורח מטפורי פרקים שונים במסלול חייה. כבר בספרו הראשון פשר החלומות נמנע פרויד בעקביות מלהציב לקסיקון סדור של סמלים, בין אם בשיח על החלומות או בשיח על סימפטומים אחרים. כל מסמן בחלום מפורש אצלו בהתאם לדקדוק הפנימי שבונה החלום כמערכת סגורה. אמנם הוא הכיר בעוצמתם של סמלים ודימויים ויזואליים קולקטיביים בתרבות, אך עם זאת הדגים פעמים רבות כיצד אותו

סמל מקבל משמעות שונה, לעתים אף הפוכה, בהתאם לקונטקסט החלום הספציפי וביוגרפיית החולם. ניתן לעמוד על כך בחלום המכונה "שפת הפרחים", החוזר פעמיים בספרו (ראו 494–495, 465–466, 437, 430, 426, 1976, Freud); כמו כן הוא דן בחלום העוסק בקמיליות. (ראוי להזכיר בהקשר זה גם את הפילוסופיה של הדת אצל ניטשה במאה ה-19; הבלשנות של דה-סוסיר; הסימבוליזם הקולקטיבי אצל יונג; האנתרופולוגיה של לוי-שטראוס; הפסיכואנליזה של לאקאן; פילוסופיית הדת של מירצ'ה אליאדה; תורות הסמיטיקה של בארת' ואקו). סרטיליו (Sartiliot, 1988) מתייחסת במחקרה הן לפרויד והן לדרידה, וסבורה שבדומה לאנליזה שערך פרויד למטופלותיו בחלומות הפרחים, גם ב"שיח" בו עוסק דרידה משויכים הפרחים לפעולת התת-מודע; לטענתה, פרויד אינו מסתמך על תורת הבוטניקה כאשר הוא עורך אנליזות לחלומות העוסקים בפרחים, אלא על טקסטים כתובים שונים שעוסקים בפרחים, כפי שעשה בהקשר לפרחי הקמליה (Camellia) שהופיעו בחלומה של אחת ממטופלותיו, בהעניקו להם את אותה המשמעות שניתנה להם ברומן "הגברת עם הקמליות", רומן שהיה מוכר בחוגי האמנים האימפרסיוניסטים בפריז, והיותו מבוסס על סיפור אמתי מאשרת שהמתואר בו תאם את רוח התקופה בה נכתב. ועוד, השחקנית שרה ברנאר, ששיחקה את התפקיד הראשי במחזה, הפכה את הקמליות שענדה פילגש החצר לסמלים מקובלים של מיניות נשית. לדעתה, גישתם זו של התיאורטיקנים, התעלמה לחלוטין מההקשרים המסורתיים שעושים שימוש במטפורות "אישה=פרח" / "פרח-אישה", כגון "גן נעול" שיה"ש ד', 12) ו"כשושנה בין החוחים" (שם, ב', 2) ב"שיר השירים" המקראי (87–85, Davidson, 1994).

המבט הגברי והאישה המודרנית

התיאוריות של פרויד ושל ממשיכיו זכו להתייחסות נרחבת בחשיבה הפמיניסטית המוקדמת, שלא התעלמה ממיניותה של האישה. אך למרות שהמתודה הפמיניסטית לא הגיעה לגיבושה הסופי עד לשלהי המאה העשרים, הרעיון הבסיסי שעמד תמיד לנגד עיניהם של חוקריה היה, שהתייחסות למונח מגדר (Gender)² היא תנאי בסיסי ליצירה, לתוכן ולהערכה של האמנות. סוגיית המגדר כמונח תלווה גם את הדיון ביצירות האמנות במאמר זה, בהקשר לביוגרפיה של יוצרותיהן ולתפישת עולמן.

מחקרים רבים, שהתפרסמו בעשורים האחרונים, עוסקים בסוגיית המבט, והם מעלים לדיון מחודש את משמעות הופעתה של האישה במרחב הציבורי, דוגמת התיאטרון, כאחד הנושאים החדשים של המודרניזם. השינוי הגדול, לא רק בתפיסת האישה את עצמה ואת זכויותיה אלא גם את תדמיתה הציבורית ואת האופן בו ראוי להציגה באמנות ובתרבות, חל בשלהי המאה ה-19, בחסות השיח הפמיניסטי בראשיתו. ציוריה של מרי קסט (Cassatt, 1845–1926)

² "מגדר" משמעותו מנעד ההיבטים המתייחסים למינו של אדם, שאינם ביולוגיים אלא תרבותיים. במונח זה נהגה בשנת 1997 באוניברסיטת תל-אביב ידי קבוצה של מרצות, כשילוב בין המילים 'מין' ו'גדר'. עד אז המינוח המקובל במדעי החברה היה "תפקידי מין", אשר ציין את כלל ההבדלים החברתיים בין גברים לנשים. בהגדרה זו טמונה ההנחה שמקורם של ההבדלים החברתיים בין גברים לבין נשים הוא בהבדלים הביולוגיים. בשנות ה-60 החלו תאורטיקניות פמיניסטיות בעיצוב ההבחנה בין מין לבין מגדר. עד אז, שימש הביטוי הלועזי gender בעיקר במשמעות של מין דקדוקי. בתחום מדעי החברה לא הייתה ההבחנה בין מגדר (כפי שאנו מבינים את המונח כיום) לבין מין ביולוגי.

אמריקאית, שיצירותיה הוצגו במסגרת הקבוצה האימפרסיוניסטית שאליה השתייכה בפריס, מבטאים היטב, מנקודת מבטה של אישה, את רוח התקופה, האופנה, הסגנון והקונבנציות המקובלות בעולמן של נשים.

ג'ודית ברטר (Barter) חקרה את יצירתה של קסט, וערכה בשנת 1999 את קטלוג התערוכה "מרי קסט: אישה מודרנית" (Mary Cassatt: Modern Woman), הכולל חיבור מקיף, שעוסק בנושאים ובמקורות שאיתרה ביצירתה של קסט ובביטויים הוויזואליים שהיא מעניקה לאישה המודרנית בציוריה. ברטר עוסקת גם במפגן האופנתי (The Fashionable Spectacle) שאפיין את התנהלות המודרנה הפריסאית בשלהי המאה ה-19. לדבריה, קסט התיישבה בפריז באופן סופי בשנת 1874, וטענה שהייתה אז מרכז האמנות המודרנית והמקום הטוב ביותר לאמן מקצועי להתפרנס בו בכבוד. בתקופה זו עברה העיר שינויים טכנולוגיים ותרבותיים מרחיקי לכת, כגון: בנהירה למופעים באולמות התיאטרון והאופרה. בני המעמד הבינוני-גבוה ששו לקחת חלק בשינויי האופנה, וביקשו להפגין זאת במקומות ציבוריים פופולריים. בתרבות מטריאליסטית זו בלט מקומן של הנשים כ'אובייקטים' עטויים מוצרי צריכה ואופנה משתנה. לאור זאת, ובהנחה שקסט ביקשה לעצמה הצלחה מסחרית כאמנית, היה עליה לנהל חיי חברה אקטיביים על פי דרישות הדקור. לדבריה, קסט אמנם הציגה מספר מציוריה בתערוכות האימפרסיוניסטיות העצמאיות בפריז בשנים 1874, 1875 ו-1876, אך רק לאחר שנחשפה ליצירותיהם של אדגר דגה (Degas) ופייר אוגוסט רנואר (Renoir) השתנו ציוריה ללא הכר.



6. מרי קסט, בתא, 1879, שמן על בד, אוסף פרטי



5. אוגוסט רנואר, תא התיאטרון, 1874, שמן על בד, מכון קורטהאולד לאמנות, לונדון

ברטר סבורה, שהנשים המתוארות בתאי התיאטרון בציוריה של קסט מפנות את מבטן, ואינן יוצרות קשר עין עם הצופה. בניגוד אליהן, בציור של רנואר, הדמות הנשית מתעמתת ישירות עם מבטו של הצופה, בשעה שהדמות הגברית הנראית מאחוריה שקועה בצפייה אקטיבית באמצעות משקפת התיאטרון. היא מדגישה שגם קסט כללה משקפות, אורות ובדים זוהרים בציוריה, אך בניגוד לרנואר, שהתמקד בתיאור יופיו הזוהר של המודל שלו, היא בחרה להדגיש את יחסי הגומלין העוברים בין דמויות הנשים לבין התאורה והארכיטקטורה שסביבן. המבט של הדמות הנשית בציור של רנואר ישיר, ואפילו מוחצן. בניגוד אליו, הנשים של קסט אינן

מוצגות כמותה כאובייקטים שמיועדים לצפייה, אלא עסוקות בהתבוננות אקטיבית במופעים ובהתגלויות המתרחשות לנגד עיניהן (Barter, 1999, 45–49).

העניין שגילו האמנים האימפרסיוניסטים בסוגיית הראייה מבחינה פסיכולוגית ומבחינה פיזיולוגית, בחפשמ אחר הגבול שבין המציאות לאשליה, הביא לעיסוק נרחב באמצעים אופטיים שונים כגון משקפות (בתאי התיאטרון) כייצוג של אקט הראייה. מתברר, שתיאורי דמויות המשתמשות במשקפות איירו גם את המגזינים הפופולריים של התקופה. בחלל התיאטרון האישה חשפה את עצמה למבט הגברי, והאופן בו הגיבו עליו ביצירות האמנות מסגיר את האמירה האמנותית, האידאולוגית והמגדרית של האמן. לדברי ברטר, היסטוריונים מרקסיסטיים ופמיניסטיים פירשו את מפגש המבטים הישיר בין האישה לגבר כמעוגן במשמעות מינית, ולדבריהם הצופה – שאותו הם תופשים כגבר – משיג שליטה על הסובייקט שאותו הם תופשים כאישה, וממקם אותה כאובייקט המיועד לצפייה. שליטה זו מכילה הקשרים מיניים, והם שדחפו רבים מהם לכנות את מגע העין בין צופה/אמן ממין זכר, לבין סובייקט/מודל ממין נקבה, בכינוי "המבט הגברי" (Barter, 1999, 49–50).

את הדיון בסוגיה זו מסכמת ברטר בקביעה, שבעשורים האחרונים של המאה ה-20 הבינו חוקרים רבים את משמעות המפגש הישיר במבטים בין שני המינים כמו שפה של חברת הביניים (demi-monde). לאור זאת מבקשת בחירתה העקבית של קסט להדגיש את הגיונות הציבורית של הנשים. הפרחים מקשטים את השמלות או את התסרוקות ההדורות בציורי תאי התיאטרון האימפרסיוניסטים, הם אמנם חלק מהקוד הנדרש על פי צו האופנה, אך לא תמיד מעידים על צניעותה של הדמות (Berger, 1972; Clark, 1984; Garb, 1993; Bal, 1993). בציור של רנואר הדמות הנשית פונה ישירות לעבר הצופה, וחושפת לעיניו את מחשוף שמלתה המודגש באמצעות ורד גדול; ועוד, כדי להדגיש את נשיותה ואת פריחתה, האמן עיטר את שיער ראשה בשני ורדים גדולים נוספים. לעומתו, קסט בחרה לקשט את דמויות הנשים, המאכלסות את תאי התיאטרון, בפרחים צנועים, כמעט מופשטים, שמפאת סגנונם האוורירי לא ניתן לקרוא אותם בקריאה מינית. הנשים של קסט מהודרות, רעננות ויפות. הן לבושות בהידור צנוע ומקושטות בפרחים קלילים, מתעלמות מהמבט הגברי וצופות בסקרנות בעולם התופעות. הביוגרפיות של קסט מצביעות על מודעות פמיניסטית ועל מעורבותה בתנועה לשחרור האישה; על רקע זה ניתן לבחון את משמעות השינוי שחל בציוריה במעבר המאות. נראה, שבניגוד לתיאורי הנשים, שבהם הפרח מטופל בגישה מאופקת וברמה גבוהה של הפשטה ועידון (ראו תמונות 5 ו-6), הוא מטופל בסגנון שונה בציוריה המאוחרים, שמתארים נשים במרחב הביתי, וטעון גם במשמעויות חדשות. ניתן להניח, שבדומה לאינטלקטואליות וליוצרות אחרות בנות הזמן, קסט ביקשה לפתוח לדיון מחודש את התפקיד המרכזי שהנצרות העניקה לאיקונוגרפיה של הפרח בעיצוב דמותה החברתית של האישה ותכונותיה, ולצקת לתוכה מסרים חדשים ומשמעויות שיעלו בקנה אחד עם תפישת עולמה כאישה חדשה.

בניגוד למשמעותו הסימבולית של הפרח הסגור, נטו חלק מהאמניות המודרניסטיות להציגו בתקריב (Close-up) ולחשוף את "איבריו" מנקודות מבט שנתפסו כנועזות במופגן. הדיון באותו מנגנון מטפורי המאפשר השלכת המשמעויות שבנתה האיקונוגרפיות הנוצריות של הפרח, על הדימוי הנועז שלו באמנות נשים "חדשות" במאה העשרים, יכול להישען על

תפישתו הלא-מסורתית של דרידה את השימוש במונחים סמיוטיים מרכזיים כגון "מסמן" (signifier) ו"מסומן" (signified).

לאחר שבשנת 1920 זכות הנשים להצביע עוגנה בחוקה האמריקנית, ניטלו מהאישה החדשה קשריה אל הפמיניסטיות הקודמות, עוצמתה הפוליטית והרטוריקה שלה, והיא הפכה מושא לאי הבנות ולגיחוך. לאור זאת, בשנות השלושים נזנח כמעט לחלוטין החזון האמיץ של האישה האמריקאית החדשה (סמית-רוזנברג 1993, 120). בהבטיחן לעצמן את הזכות לקול ציבורי ולכוח גלוי, תבעו הנשים זכויות וזכויות יתר שמכוח הנוהג הוענקו רק לגברים לבנים בני-המעמד הבינוני. הופעתן בזירת הרטוריקה של המעמד הבינוני סימנה את מותו הסמלי של הסובייקט הנשי המוקדם יותר – גבירה ויקטוריאנית מעודנת כלואה בין כותלי ביתה (סמית-רוזנברג, 1993, 120). ההגדרה "הדור השני של נשים חדשות" מתייחסת בספרות המחקר לנשים עובדות שמפרנסות את עצמן ואינן תלויות בגבר לצורך מחייתן או מכל בחינה אחרת. הצליל המרדני שנבע מכל פעילות עצמאית של נשים, מייחס את המושג גם לאמניות העוסקות בעיסוק שהוא מעצם טבעו אוונגרדי וגברי. הכינוי "אישה חדשה" חל, אם כן, גם על יוצרות שפעלו במרכזים פורצי הדרך באמריקה בשנות העשרים והשלושים של המאה העשרים.

תרבות, השכלה ומבנה המוח הנשי

במהלך השנים פיתחו אנתרופולוגים, סוציולוגים והיסטוריונים חברתיים היפותזות שונות ומשונות ביחס לתרבות של נשים. אליין שוולטר, חוקרת פמיניסטית, רואה בביקורת אורגנית או ביולוגית ובתיאוריות, ששייכו יכולות הבעה מוגבלות למבנה הגופני של האישה, את ההצהרה הקיצונית ביותר של הבדל מגדרי, וכגורם לתפישת האנטומיה בהקשר טקסטואלי. היא מדגישה שרופאים ויקטוריאניים האמינו שהתפקוד הפיזיולוגי של נשים מנצל רק כעשרים אחוזים מתוך האנרגיה היצירתית שמפעיל המוח. להנחתה, גישתם זו נסמכה כנראה על ממצאים של אנתרופולוגים, שהאמינו כי המוח הגברי כבד יותר ומפותח יותר מהמוח הנשי, ועל כן האינטליגנציה של נשים נחותה מזו של גברים (Showalter, 1985, 250–251). זאת ועוד, בשעה שהביקורת הפמיניסטית דחתה את ההגדרות של נחיתות המבוססת על אבחנות ביולוגיות, היו תיאורטיקנים שהצביעו על השלכות מטפוריות של הבדלים ביולוגיים על הכתיבה הנשית. (Gubar & Gilbert, 1979, 6–7) מדגישות במחקרן שמחבר הטקסט הוא תמיד האב והפטריארך האסטטי, ושהעט שלו הוא כלי של כוח גנרטיבי (ממקור אנטומי); בהיעדר כוח זה עולה השאלה, במה מצוינת הכתיבה הנשית?

סמית-רוזנברג (1993, 120–133) מתייחסת גם היא לעניין זה וקובעת שנשים יוצרות בחרו באסטרטגיה הדיסקורסיבית הגברית משום שנמאס להן לדבר בשפת השוליים, אך בחירתן הייתה בעוכריהן. שכן המטפורות והסמלים ששאלו מהעולם הגברי לא ייצגו נאמנה את תחושותיהן ותשוקותיהן של נשים. אימוץ עולם דימויים גבריים אל היצירה הנשית מעוררת תהיות; כלום לא קיצצו הנשים החדשות של שנות העשרים באפשרויות הבעה שלהן עצמן כשויתרו על היכולת ליצור שפה כמקור ביקורת של זהות ועוצמה פוליטית? והאם קבוצות חברתיות ופוליטיות לוחמניות יכולות לשרוד כאשר נשללת מהן יכולת זו? לדעתה, המצב החדש של נשים משכילות, שהפכו מנהיגות פוליטיות, עורר את זעמם של מחנכים ורופאים

ויקטוריאניים, ואלה פתחו במתקפה על סוגיית השכלתן של נשים. במאבק זה הפכו הגוף הנשי הוותיק ומוחה של האישה החדשה לשדות המריבה על הסובייקטיביות הנשית. הם דיברו על הגוף והדגישו שהיה גם שברירי וגם היררכי, ושכוחות חיצוניים יכלו בנקל להפר את איזונו העדין. הגוף, כמערכת אנרגיה סגורה, הקצה מקורות אנרגיה נדירים בהתאם לסדרי עדיפויות נוקשים שנקבעו באורח ביולוגי ובזיקה למין. כצפוי, בגוף הנשי שלטו בעיקר איברי הרבייה, בעוד שבגוף הגברי שלטו איברים גבוהים יותר – בראשם המוח והלב. האישה שהעדיפה את מוחה על שחלותיה – במיוחד זו שבילתה את תקופת התבגרותה וראשית בגרותה בקולג' ובבית-ספר מקצועי – נתפשה כמי שגרמה לשיבוש האיזון הפיסיולוגי העדין של גופה.

בשנות התשעים של המאה ה-י"ט חל גידול ניכר במעורבות של נשים בורגניות בחינוך, בפוליטיקה ובתעסוקה מחוץ לבית. מגמה זו עמדה בשורש השימוש בכינוי "אישה חדשה", כמשקף שינוי שחל במעמדן החברתי כבני-אדם עצמאיים שנוטלים חלק בתהליכים ציבוריים. הביטוי היה שגור בפי כמה דורות של גברים ונשים, שניתחו, שיבחו או ביקרו את ההתנהגות המשתנה של הנשים המודרניות מפרספקטיבות פוליטיות וחברתיות. בשעה שביטויים לנשיות החדשה היו נפוצים בראש ובראשונה בשיח של בני-המעמד הבינוני, צבר המונח "אישה חדשה" משמעויות נרחבות. לדעת סמית-רוזנברג, שחקרה את שורשי התופעה באמריקה, מונח זה התייחס לסטריאוטיפים ספציפיים של מעמד מסוים, והיווה אתגר ליחסים המגדריים ולחלוקת הכוחות הקיימת. האמריקאים, שנאבקו על אבחנתם מהאירופאים המנוונים ומהאינדיאנים הפראיים, נתפשו בעיני עצמם כאזרחים מוסריים וכמנווטים של רפובליקה אידיאלית. הם הפכו את המוסר האזרחי לגברי, את הסובייקט הפוליטי והציבורי לאחד עם האיש שבנה את עצמו כמו ידיו (self-made-man), ואת המיניות הנשית – למשחיתה מבחינה פוליטית. כתגובה, התעקשו המתקנות החברתיות על-כך, שתאוות גבריות ולא נשיות הן שעודדו שחיתות פוליטית והפקרות אזרחית (סמית-רוזנברג, 1993, 120).

הנשים החדשות בנות-הדור הראשון היו משכילות ועצמאיות, ועל פי סמית-רוזנברג, בכניסתן לספרה הפרוגרסיבית, באי תלותן בגברים, בנוכחותן הפומבית ובתביעותיהן הפוליטיות, הן נתפשו בה-בעת הן כחידוש והן כאיום. הכל היו תמימי דעים על-כך שהאישה החדשה קראה תיגר על יחסי המינים ועל חלוקת הכוחות הקיימת. הגדרתה כלא טבעית מבחינה פיזיולוגית, או כתסמין של חברה חולה, בעיני אלה שעליהם איימה, העמידה אותה כמפרה את הלגיטימיות של הסדר הבורגני ואת טבעיותו.

המונח "פמיניזם" חדר ללקסיקון התרבותי של הנשיות החדשה בשנות העשרה של המאה העשרים, ונתפש לעיתים קרובות כמקביל למונח "אישה חדשה". הוא הונע בידי מיעוט קולני של נשים, ביניהן אינטלקטואליות ופעילות פוליטיות, שהיו מעורבות במהפכה התרבותית, החברתית והפוליטית שמרכזה בגריניץ' וילג' (Greenwich Village) הניו יורקי בעשורים הראשונים של המאה העשרים. מרבית הפעילות ראו בנשים חלק בלתי נפרד מבני-המעמדות המדוכאים ועל כן עיגנו את הבסיס האידיאולוגי העיקרי של ה"פמיניזם" בסוציאליזם. על רקע זה ראו בציבור הנשים העובדות ובפעילות של ארגוני המסחר מקור של עוצמה ומודל לעצמאות כלכלית.

המחקרים מלמדים שהאישה האמריקאית החדשה, האינטלקטואלית, השתתפה בשיח הציבורי, ביצירה ובפוליטיקה; היא לא הייתה רק נחמדה, נשית ואתלטית כפי שתוארה באמנות ובעיצוב במעבר למאה העשרים. היא נטלה חלק פעיל בדיונים הבלתי-פוסקים בגורלה, בעצמאותה ובזכותה להצביע. כאמור, בדומה לעמיתותיה האירופאיות, היא לא פעלה בחלל הריק1 היא מצאה סביבה תרבותית הולמת במרכזים פורצי הדרך, שהונעו בידי אנשי רוח, עיתונאים, סוציולוגים ואמנים ואשר עשו רבות לשינוי המצב הקיים (Sochen, 1972).

איזורה דנקן: רוקדת את חייה

הרקדנית האמריקאית איזורה דנקן (Isadora Duncan, 1877–1927) היא דוגמה לאישה שידעה להקשיב לגופה ולנשמתה ולתת להם ביטויים אמנותיים. את רחשי לבה וגופה הפכה לא רק למקצוע, אלא לאידיאולוגיה של ממש, שלה הטיפה וברוחה חניכה דורות שלמים של נשים וגברים. היא פיתחה צורת ריקוד שהייתה משוחררת מכבלי המסורת, ובלהט לחמה גם כנגד שיעבוד של נשים, יצאה כנגד מסגרת של נישואין וחוקים חברתיים כובלים אחרים. היא הגשימה את האידיאולוגיה שלה הלכה למעשה, אך שילמה על כך מחיר אישי וחברתי כבד. בדומה ליוצרים אחרים שחיפשו קהל אוהד במרכזים האוונגרדיים, היא עזבה את סן-פרנסיסקו, עיר הולדתה, בהיותה בת שש-עשרה, והגיעה למרכז המודרניסטי בשיקגו בתמיכת אמה שליוותה את ריקודה בנגינת פסנתר. עקירתה לניו-יורק קצרה את דרכה לאירופה. היא הייתה תופעה יוצאת דופן באורח חייה ובאופן בו תפשה את גופה ואת מיניותה, שלא שיקפה את כלל ציבור הנשים בנות זמנה. בספר זיכרונותיה מתוארים הדחפים שהניעו אותה לרקוד ולחיות לפי חוקים אישיים שקבעה לעצמה. (גיין כהן 2010, עמ' 182).



8. ג'ין סלואן, איזורה דנקן, 1911, שמן על בד, מוזיאון לאמנות, מילווקי, ארה"ב



7. ארנולד גינטה, איזורה דנקן, 1915–1918, ספריית הקונגרס, וושינגטון

היא נולדה בשם דורה אנג'לה דנקן. ילדותה עברה עליה בבית לא קונפורמי תומך, שחינכה לעצמאות ולחירות מחשבתית. המשפחה נדרה אחריה לניו-יורק, לאירופה וליוון לצורך חיפוש

מקורות חדשים לריקודיה. אימה חניכה אותה לאהוב מוסיקה ולהגיב לה, ואכן כבר בגיל צעיר למדה בלט קלאסי ועמדה על נעלי הפוינט. מאוחר יותר הגיעה למסקנה שעמידת ריקוד קלאסית זו אינה טבעית, ושלרקדן יש צורך בקשר ישיר עם הרצפה. דנקן הצליחה לשחרר את עצמה מהתפיסות שהרקדן הקלאסי הכיר עד אז, כמו השמלות הנוקשות שבמקומן לבשה טוניקות בד רפיות, ומנעלי הפוינט, והעדיפה לרקוד יחפה. בריקודיה התייחסה אל משקל הגוף ושחררה את עצמה מהצורך להתעלם מנתון זה. בדרכה האקספרסיוניסטית טענה, שהציר המרכזי של התנועה הוא החופש של היוצרת. כלומר על המחול להיות דרכו של הרקדן לביטוי אישי פנימי ולא לביטוי חיצוני, ומשום כך הייתה הכוריאוגרפית של עצמה. בלקיחת אמת פנימית והפיכתה לחיצונית, כך שהקהל יוכל לזהות ולהזדהות אתה, שינתה לחלוטין את תפיסת הריקוד המקובלת.

כבר ב-1908 בחרה דנקן בפריס כמקום מושבה, וסיירה ברחבי אירופה במסגרת מסעי הופעותיה. העובדה שחיה את רוב שנותיה באירופה (לונדון, איטליה, צרפת, רוסיה וגרמניה) והושפעה מהמנטאליות שלה ומתרבותה, חשפה אותה גם לכיוון פירוש החלומות (ברוחו של פרויד), והיא ביכרה את ההתבוננות פנימה על זו החיצונית. באמריקה לא התקבלה מעולם בשל קשריה עם אנשי רוח סובייטים, תמיכתה באידיאלוגיה הקומוניסטית, ואורחות חייה הפרטיים הלא-קונפורמיים. מורשתה החשובה ביותר הנה פרי תפיסותיה בדבר אפשרויות החופש האנושי והביטוי האישי בחיים ובמחול, אהבתה חסרת העכבות לגוף האנושי, וסירובה לקשיחות שכופה הגישה המקובלת לתנועה (ביינס, 2010, עמ' 51). גופה הגמיש והחושני היה פופולרי בשנות העשרים והשלושים בצילום ובציוריהם של אמנים רבים דוגמת ג'ון סלואן (John Sloan) ואברהם וולקוביץ (Abraham Walkowitz). סלואן פגש בה לראשונה ב-16 בנובמבר 1909, והיא הותירה בו רושם כל ימחה, כפי שהרשימה רבים אחרים. הוא צפה בהופעתה ונרעש. נדמה שהיא סיכמה בעבורו את האפשרויות שעמדו בפני נשים ואת ההומניות שהן מייצגות. כתגובה למפגש עמה כתב ביומנו: "ראינו את איזדורה רוקדת וזה היה מדהים ומרגש. חשתי שהיא רוקדת כסמל אנושי של אושר חייתי כפי שזה צריך להיות; משוחרר מכל האלמנטים הלא-טבעיים; לא מלאכית אלא חומרית; לא סופר אישה אלא כזו שמפגינה את האהבה הגדולה האנושית שלה לחיים"; הוא שב לכתוב ביומנו לאחר שראה אותה רוקדת שוב ב-15.2.1911 וציין שהיא הופיעה על הבמה הפשוטה והריקה כמגלמת את הנשיות במלואה, ושזהרה בזוהר גדול כאילו הייתה אמו של הגזע האנושי (Leeds, 2009). ציורו של סלואן משנת 1911 הוא פרי ניסיונו להעביר אל הנייר את ההתרשמות הבלתי-נשכחת, שהותיר בו המחול של דנקן (Loughery, 1995; ראו תמונה 8).

דנקן היא דוגמה ומופת לאישה שהתעלמה מהדעות הרווחות, והתירה לעצמה את החופש לפעול על פי מצפונה והשקפת עולמה. כיום יודעים שנועזותה המקצועית והאישית השפיעה רבות לא רק על אופיו של המחול המודרני, אלא גם על האופן בו נשים תפסו את עצמן באופן כללי. עם זאת, בתקופת חייה, עד למותה הטרגי, חוותה קשיים רבים, התעלמות והתכחשות מצד מעצבי דעת הקהל – הן בתחום המחול והן בתחום האישי והחברתי.

דימוי האישה באמנות של גברים

במסגרת הדיון בדחף של נשים יוצרות לבטא תכנים וסמלים שהולמים את מצבן, ולמצוא סגנון שיתאים לתחושות שביקשו להביע, יש לזכור שאת ההגדרות "מהי אישה" ו"מהי יצירת אמנות טובה" קבעו אך ורק גברים. הדברים נכונים גם ביחס למוסכמות ולסטריאוטיפים שמקורם במעצבי דעת הקהל. לטענת חוקרת האמנות הפמיניסטית, ויטני צ'דוויק (Chadwick), תרומתן של כמה יוצרות אירופאיות לאמנות נשים אמריקאיות אינה מוטלת בספק, אם כי קשה לכמת אותה כיום. אמניות דוגמת פאולה מודרסון-בקר (Modersohn-Becker, 1876-1907) הגרמנייה וסוזן ולדון (Valadon, 1865-1938) הצרפתייה, הביעו את ההתנגשות שבין האידיאלוגיה המודרניסטית למציאות החברתית. במחקרה, יוצאת צ'דוויק מנקודת מוצא לפיה אמנות של גברים מדגישה כמעט בקביעות את האספקט החושני-ארוטי במהותה של האישה. לדבריה, גברים ששילבו את המיניות ואת האמנות למקשה אחת, גם ביצירתם וגם באמירותיהם אודותיה, השוו יצירה אמנותית לאנרגיות מיניות גבריות והנציחו את האישה כיצור נטול כוח המשועבד להם. שכן, יצירות שמעניקות דגש ויזואלי מובהק להקשר המיני מעידות על שיעבוד נשים לצרכים אמנותיים של גברים ועל המשמעות החברתית העולה מאותם יחסים (Chadwick, 1993).

בעשורים הראשונים של המאה העשרים נתפסו בתודעה הקולקטיבית סגנונות אמנותיים נועזים וחדשניים, ככלים שמשקפים תפישת עולם, אשר רואה באוונגרד מכשיר להובלת אידיאלוגיות חדשות. בניגוד לציפיות, הופרכה ההנחה, שכאשר לתוך אלה יפרוץ הדור הראשון של נשים יוצרות בעלות אפשרויות שוות פחות או יותר לאלה של הגברים, יחול מהפך לטובתן. מסתבר שהאידיאלוגיה האוונגרדית דחקה את האמניות לשוליים, ממש כפי שעשו זאת הגילדות במאה ה-ט"ו והאקדמיות במאות ה-י"ז והי"ח. זאת ועוד, לא היה למי להשוות את יצירתן של האמניות החדשניות; ולא נמצא בסיס מחקרי השוואתי, פסיכואנליטי, שעסק ביצירתיות ובמיניות נשית, ואף לא אגדות רומנטיות אודות האישה האמנית כיצור מלא, מוכשר ורוחני (Chadwick, 1993:12).

פרחים וגורדי שחקים באמנות "האישה החדשה"

במקום שבו אין לדבר על שוויון הזדמנויות אקדמיות, ובוודאי שלא על שוויון הזדמנויות בתחום האמנות, נשאלת השאלה מה הן האפשרויות שעמדו בפני אמניות שביקשו לספר את סיפורן האישי ולהוסיף לשיח החברתי של תקופתן מושגים שלא היו ידועים קודם לכן? אציע את האפשרות, שאחד התחליפים שאומצו לתיאור הגוף הנשי העירום ותחושותיו באמנות של נשים הוא דימוי הפרח, שנגיש תמיד ונתפש כאובייקט תמים, והעיסוק בו נכלל בתחום המוסרי, כל עוד הוצג בצניעות ותאם את השפלת העיניים של הדמות הנשית. הפרח – שהופיע תמיד בספרות ובתולדות האמנות בצד האישה, על ביגדה או במקומה – הוא מבין הדימויים המובהקים המזוהים עם נשיות, יופי וחושניות (טסלר, 2012; Tessler, 2015). לאור זאת, ההנחה שאמניות מודרניסטיות בחרו והציגו אובייקטים או דימויים מסוימים כתחליף או כביטוי אלטרנטיבי לגופן – ובמקרה זה דימוי נועז של הפרח – מקבלת כאן משנה תוקף.

מבין הראשונות שהפגינו שימוש מתוחכם בפרחים לנשים ולנשיות, שאינו רק דקורטיבי, אלא גם דיסקורסיבי, הייתה מרי קסט, שציירה ב-1892 את הציור "אישה עם ציניה אדומה" (Woman with red zinnia). הדמות הנשית הצעירה נראית ישובה באוויר הפתוח לבדה, ידה השמאלית תומכת בראשה במחווה של הרהור ובידה הימנית היא אווזת בפרח ציניה אדום, ומתבוננת בו בריכוז, במבט שמסגיר דאגה ובחירה. בציור "המשפחה" (The Family) שצויר באותו שנה, נראית נערה צעירה בתנוחה זהה, ישובה מהורהרת בצד דמות נשית מבוגרת יותר האוחזת בזרועותיה תינוק עירום שמושיט יד לעבר הנערה. הנערה מתוארת בצדודית, בתנוחת הרהור, אווזת בפרח ורוד ומבטה מקובע הרחק, באופק. התשובות לשאלה שצריכה להישאל בהקשר לתפקידו של הפרח בשני הציורים, שקסט ציירה במהלך שנה זו, נותרות בגדר תעלומה, שכן האמנית השמידה את כל כתביה ומכתביה ומיעטה להתראיין או להסביר את עבודותיה. גריזלדה פולוק (Pollock), חוקרת אמנות בעלת אוריינטציה פמיניסטית, רואה בשתי היצירות דמויות נשים מודרניות מהורהרות, ומדגישה את חשיבות הקשר בין האימהות לבין הנערות המתבגרות, שזכה להדגשה נדירה ברבים מציוריה של קסט. היא רואה בכך ביטוי של פתיחות לעולם החדש המצפה לנשים מודרניות, ובכלל זה היכולת ליצור ולחוות אמנות (Pollock, 1998, 120).



10. מרי קסט, המשפחה, 1892, שמן על בד, מוזיאון קרייזלר, נורפולק



9. מרי קסט, אישה עם ציניה אדומה, 1892, שמן על בד, הגלריה הלאומית, וושינגטון

בהנחה שהרעיונות שפולוק העלתה ביחס לציור המשפחה תואמים את כוונותיה, יש לשאול, לדעתי, שאלות נוספות, ולהוסיף התייחסות למשמעות הסימבולית של הפרח בקודים החברתיים-תרבותיים של התקופה. מחוות הרהור וההתלבטות מאפשרת לקרוא בו התלבטויות של אישה צעירה ביחס לזוגיות או להתקשרות עתידית, ואפשר שיש בה מסר של נאמנות לבן זוג שאינו נוכח בציור. לאור זאת אני מציעה לראות בפרח הציפורן, בשני הציורים של קסט משנת 1892, אובייקט דמוי מראה המשקף הרהורים במקומה של האישה במסגרת חיי הנישואין והאימהות. אפשר שהוא מביע הרהורים של נשים צעירות מודרניות ביחס לדרך חיים אלטרנטיבית שאינה מיוצגת רק באמצעות האם והתינוק. סוגיה זו מתקשרת לכל הידוע במחקר

אודות האמנית, מרי קסט, שמעולם לא נישאה והשקיעה את זמנה ומרצה ליצירה האמנותית, שזיכתה אותה בתואר "אישה מודרנית".

כאמור, מקומן של האמניות בקבוצות המודרניסטיות שפעלו באמריקה בעשורים הראשונים של המאה העשרים נקבע תמיד בהשוואה למקומם של הגברים באותן קבוצות. הביוגרפיות של האמניות המודרניסטיות מעידות שלמרות הקשיים איתם נאלצו להתמודד במערכת שהייתה סגורה כמעט לחלוטין בפני נשים, רובן ככולן זכו בהכרה ובעצמאות פנימית שאותה השיגו במחיר כבד. מרביתן שילמו מחיר אישי מטלטל, כאשר ויתרו על הקמת משפחה מסורתית ועל אימהות. אך למרות ההערכה שבה זכו, רבים מבין מבקרי האמנות שפטו אותן מנקודת מבט מגדרית ולפי אמות המידה ה"גבריות", שהשתרשו בתולדות האמנות ושיקפו במידה רבה את דפוסי החשיבה הגברית. ברוח זו נשפטו גם הדימויים שעלו ביצירתן, בראשם דימוי של פרח מצויר או מצולם בעל מאפיינים חדשים ולא מוכרים, שלא לדבר על דימויים חדשים ו"גבריים" במופגן, דוגמת אלה של גורדי השחקים.

דפוסי החשיבה הסימבוליים עמדו גם בבסיס התיאוריות הפסיכואנליטיות והפילוסופיות המרכזיות, שנתפסו כמודלים המעצבים עליהם נבנתה התפישה האנושית. על מנת לטלטל את הדפוס הסטטי, שהגדיר עד אז את מעמדה החברתי של האישה, נדרשו תהליכים סוציולוגיים מהפכניים, ובראש כל אלה – המודרניזם והפעילות הפמיניסטית שהתגבשו במרכזים פורצי הדרך בראשית המאה העשרים.

הציירות האמריקאיות ג'ורג'יה או'קיף (O'Keeffe, 1887–1986) ופלוורין שטטהיימר (Stettheimer, 1871–1944) והצלמות אימוג'ין קנינגהם (Cunningham, 1883–1976) וטינה מודוטי (Modotti, 1896–1942) הן מפורצות הדרך בתחום זה. במהלך תשעים ותשע שנות חייה ציירה או'קיף יותר ממאתיים ציורי פרחים מסוגים שונים, מרביתם בין השנים 1920–1930. פרחיה בונים חזון ייחודי ונועז המשלב את עולם הטבע עם עולמה הפנימי כ"אישה חדשה" בעלת אוריינטציה פמיניסטית, שקוראת לשוויון בין המינים ומעורבת בתהליכים החברתיים בני הזמן. כאשר החלה לצייר את פרחיה הראשונים, עדיין לחמו הסופרג'יסטיות להשגת זכות הצבעה, ואו'קיף הגיבה על כך בדרכה. במהלך השנים זכתה לפרסום ולהכרה בזכות אותם דימויים מרהיבים ונועזים, שציירה מנקודת מבט לא מקובלת בתקריב מודרניסטי (Close up), כשהם נטולים כל הקשר נשי, סיפורי או מיתי. למרות זאת ספגה ביקורת קשה, שכן מרבית המבקרים הצביעו על זיקה, כביכול, בין אבריו של הפרח החשוף לבין אברי גופה שלה, דבר שהכעיס אותה והטריד את שלוותה במהלך חייה (טסלר, 2011, 87–99). מהלכים דומים, בתחום הצילום, אפיינו את יצירותיהן של קנינגהם ושל מודוטי, שבחרו לצלם פרחים בתקריב ולחשוף בפני העולם את מרכיביהם המרהיבים. גם במקרה זה הביקורות לא איחרו לבוא, והיו כאלה שקישרו בין התצלומים שלהן לציוריה של או'קיף מאותן שנים, וערכו גם כאן אנלוגיות בין הפרחים לאברי גופן של היוצרות. שתיהן היו אקטיביסטיות חברתיות, וידוע שקנינגהם צילמה בתקופת השפל את נופי העיר ניו יורק ומגדליה; ושמודוטי הועסקה באופן רשמי כמתעדת המורשת המקסיקנית העתיקה על מבניה, מקדשיה ויצירות האמנות שנשתמרו בה – כחלק ממהפכת התרבות המקסיקנית (טסלר 2011, 17–24).



12. ג'ורג'יה או'קיף, **ערב עירוני**, 1926
שמן על בד, המכון לאמנויות, מינאפוליס



11. אלפרד שטיגליץ, **מבט מהשלטון לכוון מערב**,
1932, הדפס כסף, מוזיאון המטרופוליטן, ניו-יורק

בשנת 1926 הפתיעה או'קיף את עולם האמנות, ואת בן זוגה הצלם והגלריסט אלפרד שטיגליץ, כאשר פנתה לצייר את גורדי השחקים המתנשאים, שהחלו להופיע בקו הרקיע של הכרך ניו יורק, אותם מבנים שאת התפתחותם הקפיד הוא עצמו לתעד במצלמתו מדי יום ביומו. המהלך חרה לשטיגליץ, הפצרותיו לזנוח מהלך זה לטובת אמנים שכמותו, שמתמצאים טוב יותר ברזי המלאכה הגברית הרציונלית שייצגו, עזרו; או'קיף אמנם ויתרה, אך כעבור שנתיים החליטה לעזוב את ניו יורק ואת שליטתו הקרובה של שטיגליץ, עקרה לניו מקסיקו, כדי להקים שם את ביתה ואת הסטודיו שלה, וכדי להמשיך לפעול באורח עצמאי על-פי דרכה.

עולם הדימויים החדשני שבחרו האמניות המודרניסטיות שפעלו באמריקה בשנות ה-20 וה-30 של המאה העשרים, בראשם דימויי פרחים בתקריב, הצטיינו באיכות אמנותית והבעתית נדירה, פרי שליטתן בטכנולוגיה של הצילום, הפיתוח והפקת מבע התקריב המודרניסטי. הפרחים שלהן אמנם התקבלו בהבנה והוגדרו 'נשיים' וחושניים, אך בחירתן בגורדי השחקים טלטלה את עולם האמנות ואת כל מה שהיה ידוע עד אז על עולמן של נשים.

ברוח הפרשנות הגברית המסורתית שניתנה לציורי ולצילומי הפרחים של או'קיף ושל חברותיה, שראתה בהם השתקפות של תכונותיהן הנשיות, ניתן לקבוע ששאיפותיו של הארכיטקט המודרני להתרומם עד כמה שניתן, ולהגדיר תוך כדי כך את העידן החדש עמדו בהתאמה עם שאיפותיהן של או'קיף ושל חברותיה האמניות למרות היותן נשים. ביטחונן ביכולתן להגדיר את עצמן, הצמיח לרגע קל דימוי מדהים: אישה מודרנית כגורד-שחקים (טסלר 2011, 22–23; ראו גם Ratcliff, 2003, 40–41).

דימויי הפרחים בתקריב, לא פחות מגורדי השחקים, מציינים, לדעתי, מעבר מגישה מסורתית לגישה מודרניסטית, ומבטאים שינוי התפתחותי במודעותן העצמית של היוצרות כ"נשים חדשות" (Tessler, 2015). שליטתן בטכנולוגיות מתקדמות, הרחבת תחומי התעניינותן גם למבנים ההנדסיים שתיעדו – שאינם עומדים בסתירה לנהייתן אחר הפן האסתטי, שעד אז התגלם בדימוי הפרח (אטינגר, 2005).



14. ג'ורג'יה או'קיף, קאלה לילי על רקע אדום, 1923, שמן על עץ, קרן שטיגליץ, מוזיאון ג' או'קיף, ניו מקסיקו



13. טינה מודוטי, קאלה לילי, 1924-1926, הדפס כסף המוזיאון לאמנות מודרנית (MoMA), ניו יורק

סיכום

עולם הדימויים החדשני שבחרו האמניות המודרניסטיות, אשר פעלו באמריקה בשנות ה-20 וה-30 של המאה העשרים, בראשם דימויי פרחים בתקריב, הצטיינו באיכות אמנותית והבעתית נדירה, פרי שליטתן בטכנולוגיה של הצילום, הפיתוח והפקת מבע התקריב המודרניסטי. הפרחים שלהן אמנם התקבלו בהבנה והוגדרו 'נשיים' וחושניים, אך בחירתן בגורדי השחקים טלטלה את עולם האמנות ואת כל מה שהיה ידוע עד אז על עולמן של נשים. בצעדן זה ניפצו באחת את 'תקרת הזכוכית' המסורתית ואפשרו ליצורות שבאו בעקבותיהן בחירה חופשית בנושאים ובתחומים שזוהו עד אז כגבריים וכרציונליים; כאלה שאינם הולמים את היכולות, האסתטיקה ודפוסי החשיבה הנשיים המקובלים.

מקורות

- אטינגר, ל"ב (2005). ריתוק הקסם (פאסינום) והשהיית ההיקסמות (פאסינוס). **היחידה להיסטוריה ותיאוריה, בצלאל II**, גיליון 1 (= <https://bezalel.secured.co.il/zope/home/.../1127749237>).
- בייניס, ס' (2010). **טרפסיכורה בסניקס: מחול פוסט-מודרני**. רמת השרון: הוצאת אסיה, עמ' 51.
- גומברייך, ארנסט, ה' (1989). **קורות האמנות**. תל אביב: עם עובד.
- טסלר, נ' (2005). **האיקונוגרפיה של הפרח: אמנות נשים חדשות** אמריקאיות בשנות ה-20 וה-30 במאה העשרים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.
- טסלר, נ' (2011). דיוקן כפרח באמנות נשים בשנות ה-20 וה-30. **מותר**, 18, (17-24).
- טסלר, נ' (2012). **פרחים תלושים משיח: גלגולי דימוי הפרח מ'שיר השירים' לאמנות מודרניסטית של נשים באמריקה**. תל אביב: רסלינג.
- כהן ס"ג (2010). **מחול כאמנות במה: אסופת רשימות על מחול, מ-1581 ועד ימינו**. רמת השרון: אסיה.
- כנען-קדר, נורית (1990). **האמנות הנוצרית בימי-הביניים**. תל-אביב: משרד הביטחון.
- נוכלין, ל' (2001). למה לא היו אמניות גדולות. **מוזה** 3, 48-55.

- סמית-רוזנברג, ק' (1993). סוגי שיח על מיניות וסובייקטיביות: האישה החדשה. **זמנים**, 46–47, 120–133.
- עמיר, י' (2001). 'עזה כמוות אהבה' – שיר השירים בהגותו של פרנץ רוזנצוויג. בתוך א' שניאן (עורך), **נהרדעה – דפי פרשת השבוע של האוניברסיטה העברית בירושלים**.
- שחר, ש' (1990). **המעמד הרביעי: האישה בחברת ימי-הביניים**. תל אביב: דביר.
- שחר, ש' (1995). **קבוצות שוליים בימי הביניים**. תל אביב: משרד הביטחון.
- Barter, J.A. (Ed.) (1999). *Mary Cassatt: Modern Woman*. New York: The Art Institute of Chicago in association with Harry N. Abrams, Inc..
- Bolt, C. (1993). *The Women's Movements in the United States and Britain from the 1790s to the 1920s*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Chadwick, W. (1993). *Woman, Art and Society*. London: Thames and Hudson, 279–287.
- Davidson, C. (Ed.), (1994). *The Iconography of Heaven*. Kalamazoo: Western Michigan University.
- Derrida, J. (1981). *Glas*. Trans. John P. Leavy, Jr., and Richard Rand, Lincoln: University of Nebraska Press, p. 36.
- Gilbert, G., & Gubar, S. (1979). *The Madwoman in the Attic*. New Haven: Yale UP.
- Grabar, A. (1968). *Christian Iconography: A Study of Its Origins*. Bollingen Series XXXV, Princeton N.J.: Princeton UP.
- Freud, S. (1976). *The Interpretation of Dreams 4*. (Translated by James Strachey). London: Penguin Books.
- Leeds, V.A. (2009). *The World of John Sloan*. Orlando, Florida: Mennello Museum of American Art.
- Loughery, J. (1995). *John. John Sloan: Painter and Rebel*. New York: Henry Holt.
- Mâle, E. (1978) *Religious Art in France (12th Century)*, Princeton N.J.: Princeton UP.
- Nochlin, L. (1989). .Why Are There No Great Women Artists?. L. Nochlin, *Women, Art and Power: And Other Essays*, New York: Westview Press.
- Ratcliff, C. (2003). "Georgia O'Keeffe and 'The Great American Thing'", *Georgia O'Keeffe, Exh. Cat.*, Bice Curiger (Ed.), Kunsthaus Zurich.
- Schneider, N. (1996). "The Early Floral Still Life". *The Art of The Flower: The Floral Still Life from the 17th to the 20th Century*. in: Herzog, Hans-Michael (ed.), Zurich: Edition Stemmler, 21–114.
- Showalter, E. (1985). .*Women's Writing and Woman's Body. The New Feminist criticism*, New York: Pantheon books.
- Smith-Rosenberg, C. (1986). Bourgeois Discourse and the Progressive Era, *Disorderly Conduct: Visions of Gender in Victorian America*. New York: Oxford UP.
- Sochen, J. (1972). *The New Woman in Greenwich Village 1910–1920*. New York: Quadrangle.
- Pollock, G. (1998). *Mary Cassatt: Painter of Modern Women*. London: Thames & Hudson.,
- Taylor, P. (1995). *Dutch Flower Painting 1600-1720*. New Haven and London: Yale UP.
- Tessler, N. (2015). *Flowers and Towers: Politics of Identity in the Art of the American "New Woman"*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

עקרונות חשיבה שנמצאו אצל במאי קולנוע מצטיינים כמתווה להוראת החשיבה

אלעד פיכמן יפעת בן דוד קוליקנט

בשל התרחבות לימודי הקולנוע ומשום המלצתם של חוקרים רבים (כגון: פרקינס, 1998; דה בונו, 1988; גרדנר, 1996) למקם את החשיבה במרכז המעשה החינוכי, במאמר זה אבקש למפות עקרונות חשיבה של במאים מצטיינים.

התפיסה העומדת בבסיס המאמר היא, שהחלטותיהם היצירתיות של במאי קולנוע מתבצעות תוך התמקדות בעקרונות, שעשויים להיות רלוונטיים לחשיבה יצירתית בתחומים נוספים, ואולי אף לתרום להעמקת החשיבה בחינוך הכללי. לשם כך נערך מחקר איכותני בשיטת ה-Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1997; Glaser, 1998; Glaser & Strauss, 1967) על ראיונות עם הבמאים, סרטים ומאמרים עליהם, וכן הערות הבמאים (תוספת בדיו.וי.די של דברי הבמאים על רקע סרטם (Commentary)). קורפוס זה נותח תוך בדיקת יחסי-גומלין עם הספרות המקצועית בנוגע ליצירתיות. דפוסים שעלו כבולטים אותרו כמושגים מרכזיים בחשיבתם של במאים.

המושגים שנמצאו חולקו לשתי קבוצות, האחת: עקרונות חשיבה שנמצאו אצל במאי קולנוע מצטיינים. השנייה: מושגים ספציפיים לעשייה קולנועית. ההבדל בין הקבוצות הוא בעיקר ברלוונטיות למקצועות נוספים. המונח "עיקרון חשיבה" מייצג היבט כולל של חשיבה יצירתית, בעוד "מושג חשיבה" מתייחס ספציפית להחלטות בימיו קולנוע שפחות רלבנטיות לחינוך הכללי.

המאמר מתמקד ב"עקרונות החשיבה" שכן מטרתו היא לאתר מוקדים התורמים לחינוך לחשיבה מעבר לקולנוע בלבד. אלה הוסברו, ונתנו סימוכין מתוך מאגר הנתונים. "עקרונות החשיבה" שנמצאו: מקוריות ויכולת שיפוט, אקסטרה קוגניציה, רעיונות חזק, פשרות וניצול מקריות, אנלוגיות, מיזוג הפכים / ניגודים.

לעקרונות אלו השלכות ויישומים והם עשויים להיות כלים לחשיבה. חוקרים רבים מדגישים את חשיבות המושגים ככלים (כגון: דה-בונו, 1998; Perkins, 1993; Hubbard, 1964; Bourne, Ekstrand & Dominowski, 1971). לפיכך הם עשויים להיות כלים למינופה בתהליך החינוכי. תלמידים ומורים יכולים להשתמש בהם כמוקדים לשיח ולתהליך יצירתי ולתרום להיותה של הכיתה חממה של חשיבה, עשייה וביטוי.

מבוא

אחד האתגרים העומדים בפני במאים ואולי החשוב מכולם, הוא האתגר של ארגון מחשבותיהם לכדי סרט קולנוע. כדברי הבמאי אורסון וולס: "אני מתרשם מהתוצאה (סרט) רק כשהיא מכילה 'ניחוח' של זיעה אנושית או חשיבה אנושית" (Welles, 1958 in Comito, 1998, 203); או כפי שהסביר הבמאי ג'ורג' לוקאס: "אני בוחר בסרטי פנטזיה כי בשבילי הם אתגרים, תרגול מאומץ של המוח [...]..." (Locus in Clouzot, 1999, 59). אתגר חשוב לא פחות, העומד בפני העוסקים בהוראת הקולנוע, הוא להסביר את ה"תרגול המאומץ" וללמדו. סוגיה שאינה פשוטה בשל מורכבות העשייה הקולנועית, הכוללת: ציוד טכני, אנשי צוות, אילוצי הפקה וקבלת

החלטות מתוך אפשרויות רבות. אך חסרה תשתית מושגית שתסייע לתרגול "חשיבה קולנועית" ותאפשר למורים לבחון את השיח ואת התהליך הלימודי כמתמקד בחשיבה. העדר זה הוליד את המחקר הנוכחי ואת הצורך במושגים אשר ממקמים במרכז העשייה החינוכית את החשיבה. החוקר¹ גילמור סבור, שהיצירה היא תוצר של תהליך עבודה ממושך, אשר כולל הן את התפתחות המחשבות והן את ביטויים החומרי במדיום היצירתי של האמן (Gilmour, 1986 in Greene, 1991, 68). אך לאילו מוקדים יש לכוון את התלמידים בחשיבתם? כיצד ניתן לבדוק את תרומת ההוראה למיומנויות חשיבה ולתהליך הממוקד בחשיבה? פירוט כיווני חשיבה של במאים מצטיינים, דילמות של יוצרי קולנוע ואתגרי חשיבה בקולנוע עשויים לספק כלים לתלמידים לחשיבה ויצירה. רעיון זה עולה בקנה אחד עם תפיסתו של החוקר פרקינס (1998) באשר לחשיבות העמדת החשיבה של התלמידים במרכז בית-הספר ויישום המחקר החינוכי. חשיבה זו של הבימאים תכונה כאן "חשיבה קולנועית". במאמר נסביר אותה על-ידי איתור היבטים מרכזיים הבולטים במחשבותיהם של בימאי קולנוע מצטיינים, ונמקם אותה במרכז המעשה היצירתי.

סקירת ספרות

בסקירה תיאורטית זו נבחן הקשר בין חשיבה לבין יצירתיות, משום שהסבר הקשר ביניהן מעניק הצדקה לאיתור ולהמשגת החשיבה של הבמאים. לאחר מכן יוסבר הקשר בין חשיבה ומושגים; בסיומה של הסקירה יתואר הבימוי כמעשה יצירתי. אלה יהיו בסיס להצדקה התיאורטית, להמשגה ולתיאור שיסביר מה בחשיבה תורם לבימוי מוצלח.

לפי החוקר דה בונו (1998, 37) "חשיבה היא חקר מודע של ההתנסות למען מטרה מסוימת"; "מטרת החשיבה היא להכין אותנו לעשייה" (שם; 46). נראה שמטרת החשיבה ומטרת המורה זהות: להכין לעשייה, לקדם לקראת מטרה. לכן חקירת החשיבה שמלווה ומעצבת את המעשה היצירתי עשויה לסייע למורים לקולנוע ולמורים בחינוך הכללי.

למרות שחוקרי יצירתיות רבים השתמשו בצמד המילים "חשיבה יצירתית" (כגון: Perkins 1990; מרזאנו, ברנדט, יוז, ג'ונס, פרסייזן, רנקין וסוהור, 2002), עלינו להיות זהירים מ"שיטתיות יתר", שתגביל את הלומדים והיוצרים. זאת משום שדפוסי חשיבה נוקשים ולא גמישים מגבילים את היצירתיות (מרזאנו, ברנדט, יוז, ג'ונס, פרסייזן, רנקין וסוהור, 2002). אחת ההגדרות ליצירתיות היא הובלה לכך שדבר חדש יהיה קיים (Awang & Ramly, 2008, 19). מקובל על חוקרים רבים, שיצירתיות כוללת מיומנויות חשיבה מסדר גבוה ושהן ניתנות ללמידה ושיפור (Awang & Ramly, 2008; Michalko, 2011). לפי החוקר ורדי (2004, 141), על מנת ליצור אנו נדרשים למכפלה של שלושה גורמים אישיתיים: סקרנות, התלהבות ומוטיבציה להגיע למטרה, מסת ידע קריטית על אודות התחום, ונכונות להתנסות, לטעות ולהפיק לקחים. שלושה גורמים אלו משתקפים גם בראיונות עם הבמאים שנבחרו למחקר. כך למשל, הבמאי טאקשי קיטאנו דיווח: "עשיית קולנוע מאוד שלמה, היא מורכבת מכל האמנויות האחרות, לא התחלתי לעסוק באמנויות האלה בגלל שרציתי לעשות סרטים [...] אלא בגלל שהן עניינו אותי,

¹ הוספת המילה "חוקר" היא לשם הבחנה בין ציטוט מבמאי לבין ציטוט ממדעי החינוך פסיכולוגיה.

הקולנוע הגיע אחר כך". המוטיבציה להגיע למטרה מתבטאת בהתגברות על קשיי הפקה. כך למשל, סיומו של הסרט "אוונטי פופולו" צולם במשך שנה וחצי בשלושה אתרי צילום שונים במקומות שונים בארץ (שור ושוב, 1990, עמ' 89–90). ישנם במאים רבים אשר מכירים היטב את תולדות הקולנוע (טריפו, סקורסזי). עם זאת אין להתעלם מבמאי כמו אורסון וולס שבקיאותו היתה דווקא בתאטרון ולא בקולנוע או הבמאי אפרים קישון שביום הראשון על סט הצילומים שאל: "רבותי איך עושים סרט?" (מתוך הסרט: "הקולנוע הישראלי של אפרים קישון"). הנכונות להתנסות, לטעות ולהפיק לקחים חוזרת אצל במאים רבים גם בבדיקות טרם ההפקה ("טסטים") וגם בתהליך העבודה.

לאחר שנסקרה החשיבה היצירתית, נפנה לסקירת תחום המושגים והקשרים של מושגים לחשיבה וליצירתיות.

מושג (Concept) הוא רגולציה (מערכת קבועה וחוזרת תדיר – Regularity) של אירועים או אובייקטים אשר מצוינת על-ידי כותרת (Label). (Novak & Gowin, 1984, 4). אחת המטרות העיקריות של החינוך היא ניסוח מושגים מתאימים (Hubbard, 1964, 10), שכן רכישתם היא מה שממיר את הבלבול ואת עומס המידע הלא ברור של העולם לסביבה שיטתית ומאורגנת יותר (Bourne, Ekstrand & Dominowski, 1971, 177). המושגים מגדילים את המבנה הקוגניטיבי והם הכלים הבסיסיים של המחשבה (Klausmeier, 1980, 22). המושגים הם כלים מכיוון שהם יכולים לשמש לפתרון בעיות או כבסיס ללמידה נוספת (Novak & Gowin, 1984; Smith, 1995). גם בקולנוע המושגים הם כלים לעשייה, לניתוח וללמידה (Kawin, 1992, 41). השאיפה במחקר זה היא להוכיח, שהמושגים אינם רק הגדרות ותוויות כלליות, אלא כלים משמעותיים **בהנחיית החשיבה לעשייה איכותית יותר ולתהליך למידה משמעותי.**

היבטים בעבודת הבימוי

במאי הקולנוע מלווים את הסרט בכל שלבי העשייה (למעט תסריט הנכתב ללא מעורבותו של הבמאי), ונוגעים, מכוונים ובוחרים בכל תחומי העשייה הקולנועית. אחד מהאתגרים בבימוי הוא התאמת סך כל המרכיבים לסרט. הבמאים צריכים להחליט על כל פרט (תלבושת, איפור, ליהוק), האם הוא מתאים לסרטם ויש לשבצו או שמא אינו מתאים ויש לשנותו/ להחליפו. דוגמה לכך היא התאמת הזמן והמקום. אורסון וולס עשה מספר שינויים בתסריט של "מגע של רשע", אשר חיזקו את התימה של גזענות באמריקה. לדוגמא, הוא שינה את זירת ההתרחשות מדרום קליפורניה (בגרסאות הקודמות) לעיירה בשם "לוס רובלס" שעל גבול ארצות-הברית למקסיקו, ובה הגזענות באה לידי ביטוי באופן אינטנסיבי (Comito, 1998, 183). אחת ההחלטות המרכזיות של במאים היא בחירת הצוות לשיתוף הפעולה היצירתי. תשובתו של הבמאי קופולה (בסיום הערות הבמאי ב"הסנדק"), לכשנשאל אודות תרומתו לאור הצוות הכישרוני שעבד עימו, הייתה: "אני בחרתי בהם". כך שלמרות החשיבות הרבה של הבמאים אין לשכוח שבעשיית הסרט ישנם אנשי צוות נוספים. כדברי קן לואץ': "בשבילי זה מובן מאילו שסרט הוא שיתוף פעולה של יוצרים" (לואץ' אצל פולר, 2000, 39). "רק אדם אחד או שניים מביטים דרך העדשה, ו[...] רק אחד או שניים יכולים לקבל החלטות בקשר למה שצריך להתרחש. אבל זה חייב להיות תהליך משותף שבו אתה כולל אחרים. זו קלישאה, אבל זה נכון, שכל אחד יכול

להרוס את הסרט ולכל אחד יש גם משהו לתרום לו" (שם, 175). הדרך לסרט איכותי לא תמיד מלווה בפירגון ובשיתוף פעולה. לעיתים הבמאים צריכים להתעקש על רעיונותיהם ללא פרגון, ולעיתים אנשי צוות שאינם נעימים עושים בסופו של דבר עבודה טובה. קופולה מספר בהערות הבמאי של "הסנדק" כי היה בסכנת פיטורין כל הזמן, הוא היה בן 30 לערך, והצוות היה מנוסה וזלזל בו, אך דווקא אותם רעיונות שזלזלו בהם הם אלה שעשו את הסרט לקלאסיקה (לדברי קופולה כך היה ב"הסנדק" הראשון; בפרקי ההמשך היחסים עם הצוות השתפרו מאוד). במאים רבים מדווחים כי הם עובדים עם אנשי צוות קבועים (לדוגמא: קוראסווא, איסטווד וג'רמוש) והדבר תורם לאווירה יצירתית ומפרגנת.

מתודולוגיה

שאלת המחקר: סביב אלו עקרונות מתאפיינת חשיבתם של במאי קולנוע מצטיינים?

במחקר נבחנה החשיבה בקולנוע. חוקרים רבים מדגישים את תפקיד המושגים בחשיבה האנושית (למשל, דה-בוננו, 1998; Perkins, 1993; Smith, 1995). לכן ה-Grounded Theory היא שיטת ניתוח איכותנית, שמטרתה לבנות פרספקטיבה המבוססת על מושגים, נמצאה מתאימה למחקר זה. אחד היישומים הרלוונטיים היתה עבודתה של מימי לי (Mimi Lee, 2004) אשר קישרה בין הדפוסים שמצאה אצל אנשי מקצוע (במקרה הספיציפי שלה, היסטוריה) לבין היישום בהוראה. למחקר זה שאיפות דומות בתחום הקולנוע ולכן עבודתה מהווה חיזוק נוסף להגיון העומד בבסיס בחירת מתודולוגית מחקר דומה בקולנוע.

פרדיגמת המחקר

מחקר זה מתבסס על שלוש הנחות יסוד:

1. בימוי קולנוע הוא בעיקר פעולה של חשיבה.
2. אין דרך אחת ליצור ואין "מתכון" לבימוי מוצלח, אך ישנם מוקדים לחשיבה שעשויים להוביל להישגים גבוהים.
3. החינוך הכללי יכול להיתרם מתחום הוראת האמנות בכלל ומתחום החינוך לקולנוע בפרט.

אוכלוסיית המחקר

ב-Grounded Theory מנסים להבין את הפעילות שבתחום המחקר מנקודת ראותם של המשתתפים עצמם (Glaser, 1998, 115). לפיכך אוכלוסיית המחקר היא במאי קולנוע שעשו יצירה בולטת במיוחד אם בארצם ואם בקולנוע העולמי. לצורך כך הורכבה רשימה הכוללת עשרים ושבעה במאים, רובם בולטים באמנות הקולנוע; חלקם נבחרו על מנת לתת גיוון בסגנונות בימוי (דוגמת ריאליזם, מדע בדיוני); בארצות מוצא (דוגמת, אמריקה, איטליה, גרמניה, צ'כוסלובקיה, צרפת, יפן, יוון וישראל) וברמת הניסיון שהיתה להם לפני יצירתם החשובה. אמנם הרשימה מתיימרת לתת ייצוג הולם להישגים האומנותיים בקולנוע, ברם, ניתן להרכיב רשימות חלופיות או נוספות לפי דגשים והשקפות של מחברי הרשימה.

רשימת הבמאים

אורסון וולס, אלפרד היצ'קוק, צ'ארלי צ'אפלין, מרטין סקורסזי, מייק ניקולס, סטיבן שפילברג, פרנסיס פורד קופולה, אקירה קוראסוה, פרדריקו פליני, ג'ורג' לוקאס, ג'ים ג'רמוש, ז'אן לוק גודאר, פרנסואה טריפו, וים ונדרס, ברנרדו ברטולוצ'י, רומן פולנסקי, מילוש פורמן, מייק לי, קן לואץ', לוקאס מדיסון, קז'ישטוף קישובסקי, תיאו אנגלופולוס, אורי זוהר, משה מזרחי, אפריים קישון, אבי נשר, רפי בוקאי.

איסוף הנתונים ומקורות המידע (Data sources)

נאספו ראיונות על הבמאים שנבחרו למחקר. כמו כן נאספו נתונים מתוך הערות במאי (Commentary), סרטים ומאמרים על הבמאים, ניתוח סרטיהם וסרטים המתעדים עשיית סרטים (Making of).

ניתוח הנתונים

בהתאם ל-Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1997; Glaser, 1998), נעשה תהליך של בניית ועידון הקטגוריות, תוך איסוף מידע נוסף וקריאה חוזרת, עד לקביעת הקטגוריות הסופיות. שני שופטים, מתחום החינוך ומתחום בימוי הקולנוע, בחנו את הקטגוריות השונות ואת הסימוכין להן, תהליך שתרם לעידון, דיוק ותקפות הממצאים.

טכניקות באיתור המושגים

1. הצהרה על עיקרון חשיבה (דוגמת "במאי יעשה סרט טוב אם [...]"), "הרגע המכריע בעבודת הבמאי הוא [...]".
2. הצבעה על טעות רווחת אצל במאים (דוגמת "אני מתרשם שקולנוענים רבים [...]"), "בדרך כלל בקולנוע נוהגים [...]", "והסבר שאין הבמאים המצטיינים נוהגים כמותם.
3. איתור דגשים בחקר היצירתיות ובפסיכולוגיה, וחיפוש סימוכין לדגשים אלו בדברי הבמאים וביצירותיהם.
4. בחינת סצנות בולטות בתולדות הקולנוע, מה היה בבסיס קבלת ההחלטות שם.
5. מה עזר לבמאים חסרי-ניסיון להגיע להישגים.
6. על מה הבמאים התעקשו למרות תנאי הפקה קשים.

ממצאים

ריבוי דעות וסתירות בין תובנות של במאים שונים וסרטים שונים עלולים להביא להערכה, שהבימוי הוא מעשה יצירתי כה מורכב ומגוון, עד כי בלתי אפשרי לחקור אותו או להכליל לגביו. אך מורכבות הנושא אינה מונעת מחקר, וההכללות או מושגים, שיפורטו בפרק זה, תרמו להחלטות של במאים.

המושגים חולקו לשתי קבוצות, האחת מכילה עקרונות חשיבה שנמצאו אצל במאי קולנוע מצטיינים. האחרת – מושגים ספציפיים לעשייה קולנועית. ההבדל ביניהן הוא בעיקר ברלוונטיות למקצועות נוספים. המונח "עיקרון חשיבה" מייצג היבט כולל של חשיבה

יצירתית, בעוד "מושג חשיבה" מתייחס ספציפית להחלטות בימוי קולנוע שפחות רלבנטיות לחינוך הכללי.

מושגי החשיבה

- **איך זה באמת?** – אם כי ישנן פרשנויות שונות ל"אמת" נמצא כי במאים רבים חושבים על "איך זה באמת" במהלך עבודתם היצירתית. כך לדוגמא על הסצנה ב"קן הקוקייה", שבה מקמפרי (בגילומו של ג'ק ניקולסון) מקבל טיפול, אמר הבמאי מילוש פורמן שהוא שאף שהסצנה תהיה "כמו שבאמת" עשו את הטיפול בשנות השישים.
- **איכות אוטוביוגרפית** – קשר אישי ליצירה ושאיפה לבטא זווית ראייה פרטית של הבמאי/ת.
- **תחליף ויזואלי** – שאיפתם של במאים רבים היא למצוא ביטוי ויזואלי בניגוד לוורבלי. או במילותיו של הבמאי ג'ון פורד: "לתת לתמונות לעשות את הדיבורים".
- **פער בין ציפייה לתוצאה** – חשיבה על מה צפוי, ובדרך כלל הימנעות מלספקו.
- **ביטוי "נשמה"** – שאיפה לבטא את ה"חיים הפנימיים" של הדמויות. נמצא כי במאים רבים מונחים על ידי שאיפה זו ומחפשים דרכים לביטוייה.
- **מה שבפריים / הדמיה** – דגש על מה שמופיע בסופו של דבר על המסך ועל הרושם שלו על הצופים, תוך התעלמות מהחלל שמחוץ לנקלט במצלמה.
- **התמצאות** – מחשבה על: עד כמה הצופים מבינים ומסוגלים לעקוב אחר ההתרחשויות, והדמויות בסרט. למשל, דמויות שלובשות אותה חליפה או נראות דומה, הצופים עלולים להתבלבל ביניהן.
- **צמצום או מתיחת הזמן** – משך הזמן בה ההתרחשות מופיעה על המסך, כאשר בדרך כלל השאיפה היא לתמצות ואם ורוצים להדגיש דבר מה – מותחים את הזמן ואף מוסיפים הדרגתיות.
- **שמיעה/הקשבה כוללת** – התייחסות לכל צליל או רחש בסרט כאלמנט שצריך להשתלב ולבנות, יחד עם שאר הצלילים והרעשים, מעין מוזיקה.
- **כבוד לצופה והפעלת דמיונו** – במאים רבים סבורים שהצופים הם בעלי דמיון ואינטליגנציה, ואין צורך "להאכילם בכפית". דווקא על ידי כך שלא מראים ולא מסבירים הכל – הצופים פעילים בניסיון לפענח את הסרט.
- **הקבלה בין דמות ראשית לצופים** – לדוגמא בחירת מראָה לאי.טי על ידי הבמאי שפילברג, כך שגם עבור הדמות הראשית וגם עבור הצופים הוא ייראה מפחיד ברבע השעה הראשונה של הסרט וחביב בהמשך (הרחבה על מושגים ראו פּיכמן [2007]).

המושגים שמהווים עקרונות חשיבה לבמאים מצטיינים

עקרונות החשיבה אשר מופיעים ברשימה שלהלן מאירים היבטים מרכזיים בחשיבה היצירתית של הבמאים. לפי החוקר דה-בונו (1998, 139–140), בתחום החשיבה יש התנגדות אינסטינקטיבית למבנה ולז'רגון, מתוך תחושה כאילו כל מבנה סוגר או מגביל את החשיבה, אך

הדבר נובע מחוסר היכולת להבדיל בין מבנים מגבילים למשחררים. כלומר, שימוש מושכל בכלי מעצים את העשייה ומאפשר ביצוע מוצלח יותר. להלן פירוט עקרונות החשיבה שנמצאו:

מקוריות ויכולת שיפוט

החוקר ראנקו סבור (Runco, 2003), שהיצירתיות תלויה במקוריות (Originality), זהו המאפיין היחיד שעליו כל החוקרים מסכימים (Runco, 2003, 17), לפיכך חשיבה יצירתית כוללת לפחות שלושה דברים: יכולת להמיר חוויה לפירושים מקוריים; רצון ליצור פירושים מקוריים, ויכולת שיפוט (discretion). לאמור, היכולת לזהות ולבחור מתי להשקיע ולהחזיק בפירוש מקורי, ומתי לחפש מסלול אחר. לשם מחשבה יצירתית צריך האדם לעיתים לדבוק ברעיונו על אף שאחרים אינם חושבים כמוהו, שכן אם אחרים חושבים באופן שונה, האדם שממשיך לדבוק ברעיונו מחזיק ברעיון מקורי. לכן ניתן לומר כי מקוריות היא מכוונת, אנו בוחרים לחשוב באופן מקורי ובוחרים מתי לעשות זאת (Runco, 2003, 19). הבמאי ג'ים ג'רמוש מדווח: "יש לי אסטרטגיה עם הצלם, אנו מזהים את הנוף הכי מוכר והכי 'דרמטי', ומפנים את המצלמה בכיוון ההפוך" (מתוך תוספות הדי.וי.די של "נרדפי החוק"). הבמאי היפני טאקשי קיטאנו מדווח על סרטו "זטואיצי" אשר, מבוסס על סדרת טלוויזיה: "לא חשבתי שזאטיצי" יהיה להיט, ניסיתי לעשות הפוך ממה שעשו בסרטי זאטיצי" (מתוך תוספות הדי.וי.די של "בובות"). מובן שהגורמים האישיותיים הם רלוונטיים ביכולת השיפוט; אדם בעל אגו עמיד (ego-strength) סביר יותר שיהיה מקורי מאשר קונפורמי (Runco, 2003, 19), שהרי חלק מלהיות יצירתי הוא להחליט על כיוון שאחרים אינם בוחרים בו, לפתח רעיון מקורי, להחזיק בו ולהגן עליו (Runco, 2003, 23). בסרט "עד כלות הנשימה" מסביר הבמאי גודאר, "ניסיתי לבצע דברים שלא היו מקובלים, או שחשבו שהם אינם אפשריים" (Godard, 1961 in Andrew, 1995, 169). ישנן פעמים בהן אנו צריכים להיות מקוריים (ולהמיר את חוויותינו בהתאם), וישנן פעמים שאין אנו צריכים להיות מקוריים. לעיתים הפרשנות הלא מקורית היא הטובה ביותר (Runco, 2003, 19), כך שחלק מיצירתיות הוא להחליט מתי להשקיע בפרשנות מקורית, ומתי להסתמך על זיכרון או קונפורמיות ולהתנהג בדרך קוננוציונאלית. כדי לנצל באופן מירבי את הפוטנציאל היצירתי יש לקבל את ההחלטות הנכונות, והן עשויות להוביל ליכולות גבוהות (Runco, 2003, 21). כך למשל, כשנשאל מדוע הוא משתמש בעדשה רחבה? ענה הבמאי אורסון וולס: "הקולנוע הוא מדיום צעיר, ואני מרגיש צורך לחקור את האפשרויות הגלומות בו. אם כולם היו משתמשים בעדשה רחבה הייתי משתמש בעדשה צרה, לא משום שברצוני לעשות דווקא, אלא משום שהדבר החשוב ביותר לזכור לגבי הקולנוע הוא 'הנעורים' שלו, ולכן תפקידו של כל אמן אחראי הוא לטפח ולטמון את הזרעים לעתיד, ולחפש זווית הסתכלות רעננה" (Welles, 1958,) (in Comito, 1998, 201). יש להדגיש שמדובר כאן על יכולת שיפוט, לא על החלטה לפיה תמיד להיות מקורי, אלא על מתי להיות מקורי.

אקסטרה-קונגניציה

האקסטרה-קונגניציה היא תחושות, העדפות ואמונות שנכללות בחשיבה. החוקרים שבינינה ושירתאן (Shavinina & Seeratan, 2003) ציינו, שהיא בעלת השפעה גדולה על יצירתיות ויכולת

גבוהה אצל מדענים ואמנים. נביא פירוט התחושות, ההעדפות והאמונות שנכללות באקסטרה-קוגניציה (Shavinina & Seeratan, 2003, 73–92) ומספר מובאות תומכות להופעתן אצל במאים מצטיינים (מתוך ראיונות עימם):

- תחושת כיוון – "תחושת בטן" שצריך להשקיע את המאמץ היצירתי בכיוון עליו אתה עובד. ג'ורג' לוקאס: "אני תמיד מדמיין אימג'ים בראשי, ופשוט חייב לעשות את הסצנות האלה. יש לי דחף אדיר לצלם את השוט האדיר הזה של שתי חלליות, כשאחת יורה על השניה [...] בחיי שאני רוצה כבר לראות את זה. האימג' כבר בראשי ולא אנוח עד שאראה אותו על המסך" (Locus in farber, 1999, 44).
- תחושה של יופי – הבמאי פליני אמר על הרעיון ההתחלתי לסרטיו: "מה שקוסם בו הוא בעיקר הטוהר" (מתוך גיליון מיוחד המוקדש לפליני, סינמטק 2006, 7); והבמאי קוראסוה: "אני מאוד אוהב קולנוע. הוקסמתי מיופיו. אני מנסה ללכוד את היופי הזה, ואמשיך בכך גם בעתיד" (קוראסוה, 1990, 21).
- התחושה המבחינה בבעיה חשובה.
- שאיפה לפתרון אלגנטי.
- העדפה ובחירה בבעיות קשות מאתגרות שנמצאות ב"חוד החנית" (cutting edge), לעיתים כאלה שלא נפתרו עשרות בשנים. לדוגמא: הסרט "אפוקליפסה עכשיו" של פרנסיס פורד קופולה היה אתגר ענק. וכדבריו: "האופן שבו עשינו את הסרט זה כמו שאמריקאים עברו את ויאטנאם. היינו בג'ונגל, היינו יותר מידי אנשים [...] ולאט לאט נשתבשה עלינו דעתנו" (קופולה, 1993, 24).
- אמונה בערך החשיבה ובכוחם של רעיונות. דברי הבמאי קוראסוה: "אני מאמין כי אתה צריך לחיות באופן ישר, ולפתח את יכולותיך עד תום" (מתוך מובאות imdb).
- פרנסיס וובר: "אם יש לאדם רעיון מגובש בראש הוא יכול לשנות את האדם החזק ביותר" (מתוך תוספות הדי.וי.די. של "סתום ת'פה").
- שימוש באינטואיציה (חשיבה המבוססת על "מה שמרגישים" ולא על "מה שיודעים"). כדברי הבמאי ג'רמוש: "קשה לעשות סרט אבל בשבילי זה מגיע ממקום של הנאה, של לנסות ללכת אחרי האינסטינקטים שלך או דברים שמרגשים אותך" (מתוך תוספות הדי.וי.די של "נרדפי החוק").
- וכדברי הבמאי ברסון: "העדף את מה שהאינטואיציה לוחשת לך על פני מה ששיננת עשר פעמים בראשך" (ברסון 1975 בתוך שוויצר, 1999, 99).
- לוקאס מדיסון: "אני עובד עם הצלם באופן אינסטנקטיבי ולכן קשה לי להסביר את זה, זה אבסטרקטי עבורי ומסתורי" (מתוך ראיון לגארדיין, 2001).
- הבמאי אנטוניוני: אני צריך להסביר לשחקן מה אני מצפה ממנו [...] אבל ברוב המקרים אני דורש ממנו דברים אינסטנקטיביים שאינני יכול בעצמי להסביר. זה כמו העבודה של צייר: איך תסביר מדוע השתמשת בורוד במקום בכחול? אתה פשוט מרגיש שזה צריך להיות ורוד וזהו" (אנטוניוני אצל פיינרו, 1995, 10).

משום השפעתה הגדולה של האקסטרא קוגניציה על התהליך היצירתי יש להתייחס אל תופעה זו בחינוך ולפתח אותה (Shavinina & Seeratan, 2003, 99–100).

רעיונות חזק

הבמאי היצ'קוק אמר, כי למרות שמבקרים מסוימים טוענים שכל סרטיו דומים זה לזה, בעיניו כל אחד מהם מייצג משהו אחר. עם זאת הוא לא הרפה מרעיון קולנועי לפני שהצליח לממש אותו לחלוטין, ולעיתים זה הגיע לכלל שלמות רק אחרי מספר סרטים (טריפו, 2003, 278). הדעה, שיצירתיות משמעה בעיקר להמציא רעיונות חדשים, מתעלמת מהאפשרויות הרבות והשונות לחיבור בין אותם רעיונות. כך לדוגמה לסרטיו של הבמאי אורי זוהר "מציצים" ו"עיניים גדולות" מספר רעיונות זהים. בשניהם גבר שבוגד באשתו, חברות בין שני גברים המגולמים על ידי אורי זוהר ואריק אנשטיין, סצינה שבזמן מריבה בין בני זוג התינוקת בוכה, סצינה בה אחד החברים שופך מים על האחר, קהל שמשתולל באופן ונדליסטי, אחרי דחייה של אישה הגבר זועק, ושניהם מסתיימים בכך שהגיבור מביט באישה/ נשים חדשות.

לפי החוקר ברנספורד וחובריו (Bransford, 2000), אצל מומחים (הכוונה למומחים בתחומים רבים כגון: שח, פיזיקה, מתמטיקה, היסטוריה = experts), הידע מאורגן באופן יעיל עם קשרים משמעותיים בין אלמנטים המקובצים לאשכולות, וגם ביניהם ישנם קשרים (Bransford, Brown & Cocking, 2000, 38). לפי זה מומחיותו / יצירתיותו של אורי זוהר התבטאה בין השאר בשימוש רב ומגוון באותם רעיונות ושילובם במסגרת חדשה. לדעת הבמאי טריפו (1987, 231): "כדי לעשות סרט טוב אתה זקוק אך ורק לשכל, לרגישות ולכמה רעיונות טובים". דוגמה ל"רעיון טוב" היא דמות הנווד של צ'ארלי צ'אפלין אשר "הספיקה" להרבה סרטים; כשצ'אפלין עשה סרטים ללא דמות הנווד הם היו בדרך כלל מוצלחים פחות. יכולת זו להשתמש באותם רעיונות עשויה לתרום לקריירה ארוכה; גם הצופה הממוצע לא רואה בכך חולשה, להיפך, הוא מצפה לכך משום שאלה רעיונות שהוא אוהב. לדעתו של הבמאי היצ'קוק (אצל טריפו, 2004, 284): "אני צריך להקפיד מאוד שלא למצוא את עצמי מחוסר רעיונות, משום שככל אמן שכותב או מצייר, אני מוגבל לתחום מסוים [...] למרות זאת אני מרגיש שנתר לי הרבה לעשות. ניתן לכנות תופעה זו "רעיונות חזק", כלומר המקומות, הנושאים, התחומים, הסיטואציות והדמויות שבמאים יכולים (ורוצים) לחבר באופנים שונים בסרטים שונים. בהקשר לחינוך הכללי – ניתן להשתמש בעיקרון חשיבה זה לעודד תלמידים לזהות רעיונות, שהם מעוניינים לעסוק בהם באופן תדיר, ולהבהיר כי אין מדובר על חולשה יצירתית אלא על עיקרון חשיבה שעשוי להובילם להישגים גבוהים.

פשרות וניצול מקריות

בימיו סרט הוא מעשה מורכב הכולל החלטות רבות. לעיתים ההחלטות הן תולדה של מקריות או שימוש במקריות. כך לדוגמה, ב"סנדק" שחקן לא מקצועי גמגם מול מרלון ברנרו וקופולה הוסיף סצינה, שהדמות מתרגשת ומתאמנת על הטקסט. ב"נהג מונית" הסצינה בה רוברט דה נירו מדבר מול המראה צולמה מספר פעמים בשל הרעש הרב שהיה באתר הצילום, ואילו צימים אלו הובילו להישגים יצירתיים בעריכה ובמשחק (טובין, 2003, 27). ב"אינדיאנה ג'ונס" הייתה

מתוכננת סצנת קרב ארוכה, אבל השחקן הריסון פורד הרגיש רע מאוד, שפילברג הבמאי התלוצץ: "למה פשוט לא תירה בו", הפתרון הצחיק את הצוות, וכך נוצר הלוחם שעושה מספר תנועות מרשימות עם חרבו, ואינדיאנה ג'ונס (הריסון פורד) שולף אקדה ויורה בו. מעבר למקוריותו איפשר פתרון זה לשחקן להתאושש ולהגיע למחרת בריא יותר. ומסקנת שפילברג: "פשרה היא לפעמים החבר הכי טוב ולפעמים היא הדבר הנכון ביותר לסרט שלך" (מתוך "שיחה עם כוכבים"). לעומתו אנטוניוני (אצל פיינרו, 1995, 14–15) סבור: "המכשול הגדול ביותר שניצב בדרכו של במאי הוא הפיתוי המתמיד, האובססיבי כמעט, לעשות ויתורים ופשרות, יש אינסוף נסיבות שבהם מתעורר הפיתוי לוותר, להתפשר ולעבור הלאה וזה בדיוק הרגע להתעקש [...] ולא להכנע לדרישות ההפקה". סתירה זו ממחישה את הדילמה של השימוש בפשרות וניצול מקריות. כל החלטה יכולה לתרום לסרט או לפגוע בו. עיקרון חשיבה זה רלבנטי למקצועות רבים בהם מתקיימים ניסויים; ישנן פשרות הנובעות משיקולי תקציב ותנאים שונים המגבילים את האפשרויות לעומת התכנון או ההעדפה הראשונית.

אנלוגיות

לחשיבה אנלוגית (analogical reasoning) יש תפקיד מרכזי ביצירתיות, בחשיבה המצאתית ובפיתוח מומחיות (Linden & Morley, 2004, 495). "אנלוגיה" משמעה – גילוי יחסים והעברתם על בסיס הדמיון בין אובייקטים שונים. בביצוע אנלוגיה חלק מהאלמנטים (מהמקור) מתורגמים בדיוק וחלקם אינם מועברים (Anderson, 2005, 251). היא מסייעת מאוד בפתרון בעיות, כי הפותר מעביר עקרונות ומערכות פתרון מתחום שבו הוא בקי לתחום חדש (קניאל, 2003, 150), לפיכך שימוש באנלוגיות יעיל הן למומחים והן למתחילים (Linden Morley, 2004, 498). כך אבי נשר שהיה חסר ניסיון בסרטו "הלהקה" עשה אנלוגיה לג'אז: "כנגן ג'אז לשעבר אני רואה שחקנים כשותפים ליצירה [...] בג'אז אתה על הבמה, או שזה יקרה או שלא, אתה צריך להיות נגן מספיק טוב כדי להגיב לרגע". הבמאי ברטולוצ'י כתב שירים לפני שעשה סרטים: "התהליך היצירתי בכתיבת שיר ובעשיית סרט זהה עבורי. הקשרים בין שירה וקולנוע הם אינסופיים" (Bertolucci in Marcorelles & Bontemps, 2000, 11). לדוגמה: "אתה תמיד מנסה לעשות מטפורות בקולנוע [...], עצם הנחת שני שוטים בזה אחר זה יוצרת מטפורה [...]" (Bertolucci in Fieshi, 1968, 36–37).

שתי אנלוגיות חזרו אצל במאים רבים:

אנלוגיה למוזיקה: כדברי הבמאי היצ'קוק (בתוך ג'אנטי, 2000: 179): "הייתי מעדיף לרשום הכל, זעירות וקצרות ככל שיהיו חתיכות סרט אלו – צריך לרשום אותן בדיוק כפי שמלחין רושם את הנקודות השחורות הקטנות האלה, שמהן אנו מקבלים צלילים יפים". וכדברי הבמאי אורסון וולס (Welles, 1958 in Comito, 1998, 202): "אני מחפש את הקצב המדוייק בין הפריים אחד לזה שאחרי, זה כמעט 'שמיעתי', הקצב של הדברים הוא הלב של הסרט, הוא הפעימה". אנלוגיה בין הסרט לעבודה עם הצוות: הבמאי קופולה השווה את אנשי הצוות שחתרו תחתיו על הסט של "הסנדק" ל"בוגדים שהקיפו את הסנדק". בהערות הבמאי הוא מספר שהיו אנשי צוות שפעלו נגדו, ובקשו שיוחלף בבמאי מנוסה יותר (מתוך תוספות הדי.וי.די.). מעבר לחוויה

הלא נעימה על הסט, ייתכן שביצוע האנלוגיה עזר לקופולה לארגן את החשיבה ושימש כמעין מנגנון בקבלת החלטות הבימוי.

מיזוג הפכים/ ניגודים

חשיבה ינוסיאנית היא אחד המאפיינים של יצירתיות אשר יכול להיחשב כדפוס חשיבה. מקור השם באל הרומי ינוס, בעל הפנים הכפולים שיכול להסתכל בו-זמנית לשני כיוונים שונים. זוהי חשיבה בהפכים ובניגודים אשר מתאחדים למארג חדש (פרקינס, 2000, 230). הבמאי איזנשטיין מהאסכולה הסובייטית הדגיש את איחוד הניגודים, שגורם להתפוצצות של משמעויות (explosion of meanings) (פרמינגר, 1995, 83). אסכולה זו איחדה בין ניגודים על ידי העריכה, אך לדעת מבקרים מסויימים הדבר מניפולטיבי ומנחה את הצופים יתר על המידה (ג'אנטי, 2000, 158). לכן אולי במאים רבים אינם בונים את סרטיהם על עריכה שמחברת בין ניגודים לכל אורך הסרט, אך עדיין ניתן למצוא מספר קאטים וסצינות שבנויות כך. ב"סנדק" לדוגמא, יש חיבור בין שני צילומים (שוטים) מנוגדים לחלוטין כמודגם בטבלה.

טבלה 1: דוגמה למיזוג ניגודים בעריכה

המאפיין	צילום ראשון	צילום שני
מספר הדמויות בפריים	אחד (הסנדק)	שניים (מייקל ואהובתו)
זוית הצילום ²	מצולם מלמטה	מצולמים מלמעלה
תאורה	חושך רב בפריים, תאורה ניגודית ועמומה.	המון אור, יום שמשי, תאורה בעוצמה גבוהה.
אתר צילום	פנים. חדר מתים	חוץ. דרך בטבע.
רגש	סבל: הסנדק מביט בבנו (סאני) לאחר שירו בו צרורות של כדורים ובהבעת כאב אומר: "תראו איך טבחו את בני".	אושר: מייקל ואהובתו נוסעים במכונית מאושרים וצוחקים.

דוגמה מפורסמת נוספת ב"סנדק": הסיקוונס אשר מחבר בעריכה מקבילה בין טקס הטבילה של תינוק בכנסייה (חיים, קדושה, טוהר ורוך) לבין שרשרת חיסולים אלימה של מבוגרים (מוות, חטאים, אלימות). הבמאי ברטולוצ'י מסביר מדוע לעיתים הוא קוטע צילום ארוך, למרות שיכול היה להשאירו ללא עריכה נוספת: "אני מרגיש שאנחנו צריכים לעבוד נגד מה שעשינו. אתה עושה דבר מה ואז סותר אותו, אחר-כך סותר את הסתירה וכך הלאה. הויטאליות נוצרת מהיכולת לסתור את עצמך באופן מתמיד, ובסופו של דבר אתה מגלה שלא סתרת את עצמך אלא הלכת אחרי האמת שלך" (Bertolucci in Apra', Ponzi & Spila, 1968, 41). הבמאי ארתור פן מתייחס לסצינה בה השוטרים יורים בבוני וקלייד: "חשתי שאני רוצה שיהיה משהו שיפעל נגד עצמו" (Penn, 2000: 20-21). גם בסרט "נהג מונית" יש מיזוג של הפכים, פול שרדר התסריטאי, מסביר כי לדמות הראשית (טראויס) היו דחפים סותרים, למשל, "חייב להיות בריא" לכן מתעמל, אך גם "בולע כדורים ושותה אלכוהול באותו הזמן" ועוד. שרדר

² המונחים המקצועיים: זוויט נמוכה (low angle), זוויט גבוהה (high angle).

מסביר כי "גם סקורסזי וגם דה- נירו הבינו את זה". טריפו מתאר אפשרות למיזוג הפכים אותה הוא מכנה "עיקרון הפער בין התמונה": "למשל, אדם מדבר על חופשה עם אישתו ומבטו מסגיר כי הוא מתעניין בעיקר ברגליה של גברת ב' (טריפו, 2004, 17–18). למעשה הפער בדוגמה זו נובע ממסרים הפוכים.

דוגמא מהקולנוע הישראלי למיזוג ניגודים מצויה בסרט "אוונטי פופולו"; הדמות שמשחק סלים דאו היא ערבי ויהודי גם יחד. בתאטרון קוראים לו "היהודי" ותפקיד חייו הוא שיילוק היהודי ובו-זמנית הוא חייל ערבי מצרי. דמות הנווד של צ'ארלי צ'אפלין היא מיזוג של עני ושל עשיר, כך בסרט "אורות הכרך" הנווד מביט על יצירת אמנות, או מעשן סיגר ומנגד בגדיו קרועים וילדים תולשים פיסת בד מבגדיו. הדמות הראשית ב"המחפשים" (במאי ג'ון פורד) היא מיזוג של ניגודים: הוא מגלה גם רוח (כלפי הילדים וכלפי אשת אחיו) וגם גזענות ואלימות. הוא "איש לבן" ואינדיאני בו-זמנית. הוא מכיר את שפתם של האינדיאנים ואת מנהגייהם, וכמותם אינו מסתדר עם אורח החיים של "האדם הלבן", אך מנגד הוא ההתגלמות של המיתוס של ה"אדם הלבן" במערב. התכונות שהוא מתעב באינדיאנים נמצאות גם בו, ולכן דמות זו מרתקת ומפתיעה.

נדמה כי במאים מצטיינים נמשכים לדמויות, לצורת בימוי, ולנושאים שיש בהם מיזוג של ניגודים / הפכים. מיזוג זה יוצר מורכבות ועניין, ממריא מעל לחשיבה רציונאלית מסודרת והגיונית ומשאיר את הצופה במעין מערבולת של עניין.

דיון והמלצות פדגוגיות

מחקר זה ממקם את החשיבה במרכז העשייה היצירתית, תוך שהוא מרחיב את התפיסה של חשיבה ככזו שכוללת גם היבטים נוספים מעבר לחשיבה רציונלית ושיטתית. עקרונות החשיבה שנמצאו עשויים לשמש כמתווה להתנסות בקולנוע ובמקצועות נוספים. על מנת שעקרונות אלו יעצימו את החינוך ליצירתיות, חייב להתנהל שיח בין המורה לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם. החוקר ויגוצקי (Vygotsky), הדגיש שהצגת מושג חדש מהווה לא את סוף תהליך הניכוס של המושג אלא את תחילתו (ויגוצקי, 2003, 74), לכן ראוי לאמץ גישה מודעת להוראת מושגים תוך הבנה שהמושג משתנה בפעילות מורכבת וממשית של חשיבה והתנסות (ויגוצקי, 2003, 17–74). יש לזכור כי חלק ממשמעות המושג הוא הקונטקסט של השימוש בו (Brown, Collins & Duguid, 1989, 35), כך שצריך להשתמש במושגים (שהם כלים) ולא רק לדעת עליהם. זאת נעשה על-ידי שימוש במושגים במצבים / פעילויות (Brown, Collins & Duguid, 1989, 36), לכן ראוי שהשימוש בעקרונות החשיבה יוביל לעשיית סרטים במקרה של קולנוע ולתוצרים (כגון פרויקטים) במקצועות נוספים. עקרונות החשיבה שפורטו בממצאים יכולים ללוות את התלמידים והמורים ולכוון את מחשבותיהם לתמיכה ביצירה. לדעתנו, הן "השקעת המחשבה" והן המשובים והעשייה היצירתית עשויים להירתם מהתשתית המושגית של עקרונות החשיבה שהוצגה במאמר, שכן הם מצביעים ישירות על מבנה העומק של חשיבה יצירתית. מטרת המושגים היא לסייע לתלמידים ולמורים בעשייה יצירתית, כך שהעיקר אינו שינון הגדרות עקרונות החשיבה אלא היותם של התלמידים פעילים בחיפוש פרשנויות שונות,

יישומים שונים, דיונים, רפלקציות וקבלת משובים (גרדנר, 1996. Wang, Biswas, Vye, Bransford & Schwartz, 2001).

משום שיצירתיות היא תהליך המסתיים בתוצר מסוים (זיו, 2001, 148–149) ישנה חשיבות עליונה להביא מטלות לידי סיום. הפסיכולוג סטרנברג משתמש בביטוי "קבורים במחשבותיהם" של הפסיכולוג גתרי (Gathrie) לאנשים שאינם מסוגלים לתרגם את מחשבותיהם למעשים (סטרנברג, 1998, 227–228), לכן החשיבה צריכה להיעשות בתוך מסגרת זמן ולהסתיים בתוצר.

אחד הגורמים שעלול לפגוע בהשלמת תהליך החשיבה היצירתית לכדי תוצאה ממשית וסופית הוא פרפקציוניזם. אין כל רע בהצבת תקנים גבוהים ובהערכת איכות, אך פרפקציוניזם קיצוני יכול לחנוק את קולן של היכולות המנסות לבקוע (קפצ'יונה וון פלט, 1998, 84). כלומר, למרות החשיבות של התהליך החשיבתי המתמשך, אסור לגלוש למצב בו החשיבה והחשיבה המחודשת הופכות למכשלה ומונעות מתלמידים לקחת אחריות ולסיים דבר שהתחילו בו.

הגבלות המחקר ומחקרים עתידיים

למושגים ולעקרונות החשיבה, שזוהו במחקר זה, פוטנציאל פדגוגי משום שהם מזהים דפוסי חשיבה שהוכחו בהיסטוריה של הקולנוע כיעילים. עם זאת, בדומה לאזהרותיה של החוקרת לי (Lee, 2004), יש לנקוט זהירות לגבי ההשלכות של הממצאים/ מושגים, משום שקיומם אינו ערובה לתהליך יצירה הכולל חשיבה אצל התלמידים, ויש צורך במחקרים נוספים על מנת לאמת את השפעתם של המושגים על המורים והתלמידים.

יש לזכור שמחקר זה הוא חלוצי בשדה הוראת הקולנוע. דרושה עבודה נוספת למיפוי מושגים ועקרונות חשיבה נוספים. כמו כן חשוב למפות את החשיבה, לא רק של במאים, אלא של בעלי תפקידים נוספים בקולנוע (צלמים, עורכים, שחקנים), כדי להבין את הקולנוע "כמערכת חשיבה". למרות חלוקתם של מושגי החשיבה למושגים ספציפיים לקולנוע ולעקרונות חשיבה שעשויים להיות רלבנטיים לתחומים נוספים, יש לבחון כל תחום תוכן לגופו וראוי לבצע מחקר דומה במקצוע הספציפי שבו מתכוונים ליישם את ממצאי מחקר זה. כיוון מחקר נוסף הוא בדיקת תהליכי הפנמת מושגי ועקרונות החשיבה על-ידי התלמידים ואופני השימוש בהם על ידי המורים והתלמידים.

מקורות

(מקורות המסומנים בכוכבית שימשו למחקר האיכותני, ברשימה מופיעים רק המקורות שצוטטו במאמר זה)

- * אנטוניוני, מ' (1995). בתוך ד' פיינרו (עורך) **סינמטק תל-אביב**, גיליון 8.
- * ברסון, ר' (1999). **הערות על הסינמטוגראף**. (א' שוויצר מתרגם) ירושלים: כרמל.
- * ג'אנטי, ל' (2000). **להבין סרטים**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- גרדנר, ה' (1996). **אינטלגנציות מרובות**. ירושלים: ברנקו-וייס.
- דה- בוננו, א' (1998). **ללמד חשיבה**. ירושלים: ברנקו-וייס.
- ויגוצקי, ל' (2003). **מחשבה ותרבות – אסופה**. ירושלים: ברנקו-וייס.
- ורדי, י' (2004). **סקיצה – הוראת הציור חניכת האמן**. תל-אביב: משכל.

- זיו, א' וזיו, נ' (2001). *פסיכולוגיה בחינוך*. תל-אביב: יחדיו.
- *טובין, א' (2003). *נהג מונית*. תל-אביב: רסלינג.
- *טריפו, פ' (2004). *היצ'קוק/ טריפו*. תל-אביב: האוון השלישית, כבל ומשכל.
- * טריפו, פ' (1987). *הסרטים בחי*. גבעתיים: מסדה.
- מרזאנו, ר', ברנדט, ר', יוז, ק', ג'ונס, ב', פרסייזן, ב', רנקין, ס' וסוהור צ' (2002). *מימדי החשיבה- מסגרת לתוכנית לימודים והוראה*. ירושלים: ברנקו-וייס.
- סטרנברג, ר' (1998). *אינטיליגנציה מצליחה*. ירושלים: ברנקו-וייס.
- *פולר, ג' (2000). *לואץ' על לואץ'*. תל-אביב: כבל.
- פיכמן, א' (2007). *הוראת קולנוע – המשגת חשיבתם של במאים מצטיינים כמתווה לעשייה*. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח". האוניברסיטה העברית.
- *פליני, פ' (1963). דברים על שמונה וחצי. בתוך א' גרין (עורך), *במאים ואנשי קולנוע על הקולנוע*. תל-אביב: עם עובד.
- *פרמינגר, ע' (1995). *מסך קסם – כרוניקה של קולנוע ותחביר*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- פרקינס, ד' ועמיתים (2000). *נופי החשיבה*. ירושלים: ברנקו-וייס.
- פרקינס, ד' (1998). *לקראת בית- ספר חכם- מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה*. ירושלים: ברנקו-וייס.
- *קוראסווה, א' (1990). בתוך *סנמטק*. מספר 53. תל-אביב.
- *קופולה, פ"פ (1993). מתוך *מסיבת עיתונאים בפסטיבל קאן 1979*. *סנמטק תל-אביב, גיליון 67*.
- ובטלוויזיה. א' מרכוס וס' נבו (עורכים). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- קניאל, ש' (2003). *פעולות התודעה – היסודות לחינוך לחשיבה*. תל אביב: רמות.
- קפצ'ינה, ל' וון פלט, פ' (1998). *לכל אחד יש כישרון*. תל-אביב: מודן.
- *שור, ר' ושוב, י' (1990). *אוונטי פופולו "שיילוק במדבר – אוונטי פופולו מהרעיון ועד לבית- הקולנוע*. כנרת.
- Anderson, J. R. (2005). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Worth publishers
- *Andrew, D. (1995). *Breathless, Jean- Luc Godard*. New Jersey: Rutgers University Press.
- *Apra, A., Ponzi M. & Spila P. (1968). In Brunette P. (general Ed.) (2000). *Bernardo Bertolucci- interviews*. Mississippi: University press.
- Awang, H., & Ramly, I. (2008). Creative thinking skill approach through Problem-Based Learning: Pedagogy and practice in the engineering classroom. *International Journal of Human and Social Sciences*, 3(1), 18–23.
- Bourne, L. E., Ekstrand, B. R. & Dominowski R. L. (1971). *The psychology of thinking*. New jersey: Prentice- hall
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking R. R. (2000). How experts differ from novices. In: *How people learn: Brain, mind, experience and school: Expanded Edition*. Washington D. C.: National research Council, National Academy press.
- Brown, Collins & Duguid. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. Educational Researcher, 18 (1), 32–42.
- *Clouzot, C. (1999). In Kline S. (Ed.). *George Locus interviews*. Mississippi: University Press of, 55–63.
- *Comito, C. (1998). *Touch of evil*. New Brunswick & London: Rutgers University Press.

- *Farber S. (1999). In Kline S. (Ed.). *George locus interviews*. Mississippi: University press, 33–44.
- *Fieshi, J. (1968). In Brunette p. (general Ed.). (2000). *Bernardo Bertolucci- interviews*. Mississippi: University press.
- Glaser, B.G. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Greene, M. (1991). The passion of thoughtfulness: Art, humanities and the life of the mind. In Maclure S. & Davis, P. (Ed). *Learning to think: thinking to learn*. Pergamon Press. London.
- Hubbard, G. (1964). Conceptual Learning in The Preparation of The Teacher of Art. *Art Education*, 10(6), 10–13.
- Kawin, B., F. (1992). *How Movies Work*. University of California press. Oxford, England.
- Wang, Y., Biswas, G., Vye N., Bransford J. & Schwartz D. (2001). Qualitative reasoning techniques to support learning by teaching: The teachable agents project. In Biswas G. (Ed.), *AAA Qualitative reasoning workshop*, 73–81.
- Linden, J. & Morley, J. (2004). *Spontaneous analogizing in design: A comparative analysis of experts and novices*. Elsevier. Lancaster.
- *Marcorelles, L. & Bontemps J. (2000). In Brunette p. (general Ed.). *Bernardo Bertolucci- interviews*. University press of Mississippi.
- Michalko, M. (2011). *Creative Thinkering: Putting your imagination to work*. Novato, CA: New World Library.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning to learn*. Cambridge University Press.
- Penn, A. (2000). In Friedman, D. (Ed). *Arthur Penn's Bonnie and Clyde*. Cambridge University press. Cambridge.
- Perkins, D. (1993) Teaching for understanding. *American Educator*, 17(3), 28–35.
- Perkins, D. (1990). "The nature and nurture of creativity", In *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, Edited by Jones B. & Idol, L. Lawrence Erlbaum. New Jersey
- Runco, M. A. (2003). Creativity as an extracognitive phenomenon. In Shavinina, L. V. & Ferrari M. (Ed.). *Beyond knowledge- Extracognitive Aspects of Developing High Ability*. Lawrence Erlbaum publishers. New Jersey.
- Shavinina, L. V. & Seeratan, K. L. (2003). Extracognitive phenomena in the intellectual functioning of *gifted*, creative and talented individuals. In Shavinina, L. V. & Ferrari M. (Ed.). *Beyond knowledge- Extracognitive Aspects of Developing High Ability*. Lawrence Erlbaum publishers. New Jersey.
- Smith, E. (1995). *Concepts and Categorization*. In Smith E. & Osherson D. (Eds.). *Thinking*. 3, 3–33.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research - Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Sage Publications. London.

נספח: רשימת הסרטים המופיעים במאמר

(הסרטים המודגשים הם אלה שנעשה גם שימוש בתוספות הדי.וי.די והערות הבמאי שלהם)

- 1982 "אי.טי" סטיבן שפילברג
- 1984 "אינדיאנה ג'ונס" סטיבן שפילברג
- 1986 "אוונטי פופולו" רפי בוקאי
- 1931 "אורות הכרך" צ'ארלי צ'אפלין
- 1979 "אפוקליפסה עכשיו" פרנסיס פורד קופולה
- 1967 "בוני וקלייד" ארתור פן
- 2003 "זטואיצי" קיטאנו
- 1979 "הלהקה" אבי נשר
- 1958 "מגע של רשע" אורסון וולס
- 1956 "המחפשים" ג'ון פורד
- 1972 "מציצים" אורי זוהר
- 1976 "נהג מונית" במאי מרטין סקורסזי
- 1986 "נרדפי החוק" ג'ים ג'רמוש
- 1972 "הסנדק" פרנסיס פורד קופולה
- 2003 "סתום ת'פה" ובר
- 1960 "עד כלות הנשימה" ז'אן לוק גודאר
- 1974 "עינים גדולות" אורי זוהר
- 1975 "קן הקוקיה" מילוש פורמן

י ה ד ו ת

הסמל מגן דוד באמנות היהודית הקדומה

שמואל גבעון

בעשרות השנים האחרונות נחשפו בארץ ישראל בתי כנסת רבים מתקופת המשנה והתלמוד, שבהם התגלו עיטורים העשויים בצורת המגן דוד. כמו כן התגלו עיטורים בדמות המגן דוד על גבי קירות של קברים ועל גבי נרות חרס השייכים כולם לתקופת המשנה והתלמוד. באותו הזמן נזכר המונח 'המגן דוד' בתלמוד כברכה. הוא נזכר אף בתפילות. והופיע גם על גבי מזוזות וקערות השבעה מארץ ישראל ומבבל. הממצאים הללו, שמקורם מתקופת המשנה והתלמוד, לא היו מוכרים לחוקרים בעבר, ולפיכך אין התייחסות למגן דוד כסמל חזותי יהודי קדום, שהייתה לו משמעות מיוחדת בעיני היהודים באותה העת. נראה, שעל פי כל הממצאים מתקופת המשנה והתלמוד ומימי הביניים הייתה למגן דוד משמעות מיוחדת בתרבות ובאמנות היהודית של תקופות אלו, עד שהפך לסמל המרכזי של התנועה הציונית ומדינת ישראל.¹

מבוא

הסמל מגן דוד הוא עיטור גיאומטרי העשוי משני משולשים שווי צלעות, המונחים זה על גבי זה כשמרכזיהם חופפים וכיוונם הפוך. בעשרות השנים האחרונות נחשפו בארץ ישראל בתי-כנסת מתקופת המשנה והתלמוד;² ברבים מהם התגלו עיטורים העשויים בצורת מגן דוד (המכונה גם בשם הקס גרמה). הממצאים האלו הבאים כולם מתקופת המשנה והתלמוד לא היו מוכרים לחוקרים בעבר, ולפיכך הם לא התייחסו למגן דוד כסמל חזותי יהודי קדום, שהייתה לו משמעות מיוחדת בעיני היהודים באותה העת. כך, למשל, סבורים רוב החוקרים, בעקבות מחקרו הראשוני של שלום (1948, 149–150; 1949, 143–144; תשס"ט, 53) כי המגן דוד אינו סמל יהודי כלל ועיקר. אולם דומה שמסקנתו של שלום נבעה מכך שבימיו לא היו מוכרים הממצאים מתקופת המשנה והתלמוד, במיוחד מאלו שנתגלו בבתי הכנסת הקדומים של ארץ ישראל. שלום מציין במאמריו רק את בית כנסת שנמצא בכפר נחום, ובו היה עיטור של מגן דוד, ואליו הוא מתייחס כממצא אקראי וחסר חשיבות לחלוטין. גם בספרו של מיכאל קוסטא (1990, 230), מופיע עיטור המגן דוד רק בשני בתי כנסת, זה שבכפר נחום וזה שבאשתמוע, וגם הוא לא מייחס להם חשיבות רבה. מחקרים אחרים אינם מזכירים כלל ועיקר את הופעות המגן דוד בבתי הכנסת הקדומים (לדוגמא: אזהרי והוך, תשס"ב; מישורי, 2003, 123–126). יתרה מזאת, מישורי, שאינו מציין בספרו אף לא בית-כנסת אחד שבו הופיע מגן דוד, כותב (בעקבות שלום) כי המגן דוד אינו סמל יהודי, ורק בקבלה המעשית שמימי הביניים הוא מתואר כסמל חזותי שמקורו בכלל בתרבויות הגויים.

תקצר היריעה מלתאר את כל המחקרים האחרים בנושא זה, שברובם אין התייחסות ההולמת את הממצאים החדשים שמתגלים מתקופת המשנה והתלמוד, כפי שיתוארו להלן.

¹ מאמר זה נכתב במסגרת מחקר שנערך במכללה באקדמית לחינוך תלפיות בשנת תשע"ג.

² עד לסוף שנות השמונים של המאה הקודמת, מתוארים בתי כנסת בארץ ישראל ובתפוצות במחקריהם של אילן, 1991; Levine, 1981. מאז מחקרים אלו נתגלו בתי-כנסת רבים אחרים, שתיאוריהם מצויים במאמרים המפורזים בכתבי-עת שונים. אולם הממצאים מבתי-כנסת האלו לא נידונו במחקרים עיוניים בנושאי חתך שונים כמו לדוגמא חקר סמל מגן דוד.

חשוב לציין כי לאור כל הממצאים מתקופה זו ניתן להניח בוודאות, שלמגן דוד הייתה משמעות מיוחדת בתרבות ובאמנות היהודית של תקופה זו.

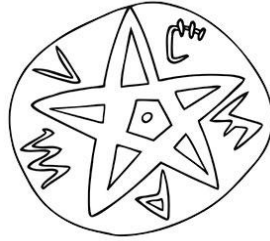
במחקר זה תובא סקירה היסטורית על הופעותיו של עיטור המגן דוד, מימי בית ראשון ושני, בהם כונה 'הקס גרמה', בשל היעדר מידע היסטורי או ארכיאולוגי, היכול לשפוך אור על משמעותו (רק מתקופת המשנה והתלמוד ניתן לה השם 'מגן דוד', על-פי אזכורו בתלמוד ובתפילות), דרך תקופת המשנה והתלמוד, ימי הביניים ועד לעת החדשה. במקביל יתוארו גם תולדות היהודים בחברות המורכבות של תקופת המשנה, התלמוד וימי הביניים, שחשיבותן רבה שכן, באשר היווצרותם של סמלים חזותיים קשורה ישירות לתרבות ולזמן בהם הם נוצרו. ויעשה ניסיון לענות על כמה שאלות כגון: מה הייתה משמעותו של סמל המגן דוד בתקופת המשנה והתלמוד ובימי הביניים? מה היו הנסיבות והתהליכים ההיסטוריים והחברתיים שהביאו לראייתו של המגן דוד בימי הביניים, כסמל חזותי יהודי לאומי של קהילות היהודים באירופה? ולבסוף מה הקשר בין הסמל החזותי העשוי בדמות 'המגן דוד' לבין דוד המלך?

המגן דוד והפנט גרמה

עיטור נוסף ששימש ככל הנראה כסמל חזותי מימי בית שני ותקופת המשנה והתלמוד ביחד עם המגן דוד, הוא הפנט גרמה (הכוכב המחומש, ראו קוסטא, 1990: פרקים ז וח; מילשטיין, חותם). כבר בתרבויות המזרח הקדום הופיע הפנט גרמה כצורת עיטור נפוצה למדי (קוסטא, 1990: 131–152; מילשטיין, חותם, 33–60). הפנט גרמה הופיעה לראשונה באמנות היהודית בתחילת ימי בית שני (המאות החמישית והרביעית לפנה"ס). אפשר שהושאלה מהתרבות ההלניסטית, שבה שימשה כסמל חזותי מגוון שהוטבע על מטבעות, על כלי חרס וכיוצא ב (קוסטא, 1990: 22 ואילך ואיורים ח-7, ח-8; Bocher, & Lipschits, 2013). היא מופיעה גם על גבי ידיות קנקנים ובין צלעות הכוכב חרות בכתב עברי קדום השם "ירשלם" (=ירושלים), ואולי

היה זה סמלה החזותי של ירושלים באותם הימים (אביגד, 1980, ציורים 54–56).

התקופה הבאה שבה מופיעה הפנט גרמה היא תקופת המשנה והתלמוד. היא נמצאה בשני בתי הכנסת קדומים בארץ ישראל, האחד בכפר נחום (אילן, 1991: 156–158), והשני בחורבת תלה (שם, 282), ומופיעה בתוך מדליונים עגולים, ביחד עם 'המגן דוד', עובדה המלמדת על התכונות המגוונות שהיו לצורה גיאומטרית זאת. הפנט גרמה, הכוכב בעל חמש הצלעות, מכונה באמנות היהודית "חותם שלמה", אגדה מספרת שלשלמה המלך הייתה טבעת שעליה חקוק השם המפורש, ובאמצעותה יכול היה לזמן שדים ולשלוט בהם (גיטין ס"ח, עא; יוסף בן מתתיהו, קדמוניות היהודים, ספר ח, 47; מילשטיין, חותם, 14 ואילך). על פי מדרש קדום, המלמד על הקשר בין הפנט גרמה לבין ההקס גרמה, הסמל החזותי בדמות ההקס גרמה עבר מדוד המלך לבנו שלמה, אך בשל צניעותו סירב שלמה לרשתו ובחר בסמל "נחות" יותר לשם כך הוריד ממנו צלע אחת, והסמל החזותי שלו היה בדמות הפנט גרמה (קוסטא, 1990: 129).



ציור של טביעת חותם עם הפנטגרמה והשם 'ירושלם' בכתב עברי קדום

מאוחר יותר, עברו ההקס גרמה והפנט גרמה כעיתורים חזותיים גם לאמנות המוסלמית הקדומה, שם הם מזוהים עם שלמה המלך, כנראה בעקבות הכינוי באמנות היהודית של סמל חזותי זה, ושניהם מוכרים בשם ח'אתם סולימאן (חותם שלמה). עיטורים אלו מופיעים על גבי קירות מסגדים, בפיסול, בציור, על גבי מטבעות, וחפצי אמנות אחרים (מילשטיין, חותם, 25 ואילך; בן-דב, 1989, 285–287). בשל הזיקה של שלמה המלך לכישוף, הייתה הפנט גרמה מימי הביניים ואילך לסמל חזותי של אגודות סתרים וכישוף כגון: הבונים החופשיים, אחוות ורד הצלב, וכן בספרי כישוף מימי הביניים ועד העת החדשה דוגמת מפתח שלמה, ספר הגימטריות ועוד רבים אחרים (קוסטא, 1990, 113 ואילך ושם ביבליוגרפיה). ראוי גם לציין כי לעיתים שורר במחקר בלבול רב, במיוחד בספרות העוסקת בנושאי הסמלים האלו, לפיכך מכונה לעיתים ההקס גרמה 'כחותם שלמה' והפנט גרמה 'כמגן דוד' (שלום, תשס"ט, 29; מילשטיין, חותם, 55–56; קוסטא, 1990, 113–125).

סקירה היסטורית

המגן דוד (ההקס גרמה) בימי בית ראשון

ההקס גרמה, הכוכב בעל שש הצלעות, מופיעה בארץ ישראל בימי בית ראשון על גבי חפצים שונים שבע פעמים: בחריתה על גבי קיר של מבנה במגידו (May, 1935, 7 ואיור 1); על גבי כלי חרס כמו במצפה (ברושי, 1992, 1083); בתל משוש (גבעון, 1996, איור 12–13); בגור (Macalister, 1912, לוח 12: 159) ובעציון גבר (גליק, 1954, ציור י"ט). כמו כן היא מופיעה על גבי שני חותמות עבריים קדומים: של 'הושע בן עשיהו' (Avigad & Sass, 1997, No.184), הנראית במבט על כעלי כותרת של פרח השושן ועל גבי חותם העשוי בסגנון אשורי משכם (קמפל, 1992: 1528). צורת עיטור קדומה זאת מופיעה באלף הראשון לפני הספירה גם בכמה מתרבויות המזרח הקדום, פעמים רבות ביחד עם כוכבים בעלי חמש עד שמונה צלעות, כך לדוגמה במצרים ובבל (קוסטא, 1990, 113–129; Ions, 1968) לאור ההופעות הרבות יחסית של העיטור בפרק זמן זה, ניתן להניח שהייתה לו משמעות סמלית מסוימת, ברם, בהיעדר מקורות היסטוריים בני הזמן, המתייחסים לצורת עיטור זאת, קשה לדעת מה היה טיבה של משמעות זו. בארצות המזרח הקדום מופיעה ההקס גרמה במאות הראשונות שלפני הספירה, בתרבות ההודית הקדומה כסמל דתי (קוסטא, 1990, 169–172; Khanna, 1979; Poseq, 1997). היא מתוארת שם בצורה קווית (ונקראת ינטרה – Yantra), או מוקפת במעגלים ועיטורים שונים (ונקראת מנדלה – Mandala) ומפרק זמן זה ואילך מופיעה בעיקר בציור ובפיסול תבליטים

במקדשים. יש לציין שתי עובדות חשובות: א. הופעותיה של ההקס גרמה בישראל של תקופת המקרא, כמו גם בארצות המזרח הקדום (בבל ומצרים), מקדימות במאות רבות של שנים את הופעותיה בהודו הקדומה; ב. נראה שהופעת ההקס גרמה בתרבות היהודית הקדומה, במאות הראשונות שלפני הספירה, אינה קשורה כלל להופעתה קודם לכן בתרבויות המזרח הקדום, שכן אין עדות לקשרים בין תרבויות המזרח הקדום להודו הקדומה בשנים אלו, ונראה, שגם רעיונות לא עברו מארצות המזרח הקדום להודו או ההיפך (ראו עוד Poseq, 1997).

ההקס גרמה בימי בית שני

בימי בית שני ההקס גרמה מופיעה בצורת ורדות, ולא בצורתה הגיאומטרית הרגילה (כוכב בן שש הצלעות), הוורדה היא עיטור העשוי בצירור, בחריטה או בגילוף של עלעלים בדמות עלי הורד. רוב הוורדות הופיעו בצורת שישה עלעלים, מוארכים או רחבים, המצויים בתוך מדליון עגול. הן הופיעו על גבי ארונות קבורה, בצירורי קיר, ברצפות פסיפס ובקישוטים אדריכליים שונים כמו כותרות עמודים, חלונות ועוד. (אביגד, 1980, איור 126, 162, 194; קלונר וזיסו, איורים: 5 ו-32; רוזנברג ומבורך, 122–125, 209, 250–251).



ארון קבורה מירושלים מימי בית שני עם עיטור ורדה בן שש צלעות

לציון מיוחד ראוייה דעתו של גודאינף (Goodenough, 1954, I: 142) לפיה מוצאו של עיטור המגן דוד (ההקס גרמה) באמנות היהודית הקדומה הוא בדגם העיטור דמוי הוורדה בעלת שישה המשולשים, הארוכים או הרחבים, שראשית הופעתו כבר בימי בית שני, ומעיטור הוורדה הזה צמח מאוחר יותר רעיון המגן דוד. כמו כן מקובלת דעתו של משורר (1997), שהדגם הבסיסי של הוורדות היה הדגם בן ששת העלעלים, ואילו הוורדות מרובי העלעלים, המופיעות על גבי גלוסקמאות ופסיפסים מימי הורדוס ואילך, הן התפתחות והצטעצעות של הדגם הבסיסי בן ששת העלעלים.

המגן דוד בתקופת המשנה והתלמוד

בתקופת המשנה והתלמוד, היה עיטור 'המגן דוד' סמל חזותי נפוץ באמנות היהודית, והוא קבל בפעם הראשונה משמעות מיוחדת הנובעת במישורין מהופעותיו הרבות של המגן דוד בבתי הכנסת ובבתי הקברות הקדומים שבארץ ישראל, וכן בהופעותיו על גבי מזוזות וקערות השבעה מארץ ישראל ומבבל. יש לציין במיוחד את האזכור המפורש של המונח 'מגן דוד' בתלמוד ובתפילות.

עיטור המגן דוד מופיע בפרק זמן זה בשתי צורות:

1. בדמות הצורה הגיאומטרית של הכוכב בן שש הצלעות:

בשמונה בתי כנסת קדומים מופיע המגן דוד בדמות הצורה הגיאומטרית של הכוכב המשושה. כך לדוגמא הוא חרות על גבי אבן בכפר נחום (אילן, 1991, 156–158), על גבי רצפת פסיפס בשילה (אילן, 1991, 251). רצפת הפסיפס עם המגן דוד במבנה הבזיליקה, שייכת ככל הנראה לבית כנסת קדום, שמאוחר יותר הפך לכנסיה); על גבי משקוף באשתמוע (ייבין, תשל"ב; Goodenough, 1954, I, 232–236), על גבי לוח סורג עשוי משיש בחורבת סופה הסורג התגלה בחורבות כנסיה שנבנתה ככל הנראה מעל לבית כנסת קדום. מילשטיין, חותם, 38; Reich, 1985; על גבי אבן בסיס קשת בחורבת שורה (אילן, 1991, 35; פרסטר, 1979; מילשטיין, חותם, 39); שלושה מגני דוד חרותים בתוך מדליונים על גבי משקוף בבית הכנסת של חורבת תלה (אילן, 1991, 292), חרות על גבי אבן בתוך מדליון ביחד עם שני ורדות בעלות שישה משולשים מוארכים ומנורת המקדש בכפר יאסיף (אילן, 1991, 292; מילשטיין, חותם, 57); פראוסניץ, תשמ"ו, 462). כמו כן התגלה חלקו העליון של מגן דוד (שלושת המשולשים העליונים) ברצפת הפסיפס של אחד מחדרי בית הכנסת במרות, חדר ששימש אולי כבית המדרש (אילן, 1987, איור 12, כל חלקה התחתון של רצפת הפסיפס במקום זה חסרה). בנוסף לשמונה בתי הכנסת האלו, מופיע המגן דוד גם על גבי אבן גדולה שהתגלתה בתל סימאדי (בבקעת הירדן – בין יריחו וגשר אדם), שעליה חרות המגן דוד ובתוכו ורדה בת שישה עלעלים מוקפת בעיגול נראה, שאבן זאת שייכת לבית כנסת שהיה באזור ושטרם נחשף, האבן נמצאת בתצוגה במוזיאון "השומרונים הטוב" שליד יריחו).



מגן דוד חרות על גבי אבן מבית הכנסת בכפר נחום

2. הצורה השנייה עשויה בדמות הצורה הגיאומטרית של הורדה בעלת שישה עלעלים, רחבים או מוארכים, המצויים רובם ככולם בתוך מדליון עגול, מופיעה בחמישה עשר בתי כנסת קדומים בארץ ישראל (ראו גודאינף, 1954). על התפתחות המגן דוד מתוך הוורדות בעלות ששת העלעלים, שם הערה 27). כך למשל מופיע עיטור זה על גבי משקוף מעוטר בבית הכנסת של קצרין (אילן, 1991, 111) על גבי לוח אבן בבית הכנסת של חורבת דוביל (שם, 230). שני מדליונים עם הוורדה בעלת שישה עלעלים על גבי משקוף בבית הכנסת של צפת עדי (שם, 222); על גבי משקוף בבית הכנסת של אל בורג' (שם, 295); על משקוף מאבן

בבית הכנסת של חורבת עיטון (שם, 275). חרות על גבי רצפת בית הכנסת של חורבת רימון (שם, 279); על גבי חולית קשת בבית הכנסת של כפר יתיר (שם, 300); שני מדליונים עם עיטור הוורדה בעלת שישה עלעלים, חרותים על גבי שני לוחות סורג מבית הכנסת של סוסיה (שם, 317); על גבי משקוף מעוטר עם כתובת בבית הכנסת של ברעם (נווה, תשל"ח, מס. 1). על גבי משקוף מעוטר בכתובת ושני מדליונים עם הוורדה בעלת שישה עלעלים מוארכים בבית הכנסת של אבלין (שם, מס' 21); על גבי לוח סורג מאשקלון, מופיעים שני מדליונים עם עיטור הוורדה בעלת שישה עלעלים, ביחד עם מנורה שופר וארבעת המינים (רוט-גרסון, תשמ"ז, איור ז); על גבי עמוד מעוטר בטבריה (שם, איור כ"ה); עיטור ורדה בעלת שישה עלעלים משולשים בתוך מדליון, על גבי משקוף בבית הכנסת שבגמלא (מאיר, תשע"ג, 27); עיטור ורדה בעלת שישה גזרות שוות של משולשים רחבים בתוך מדליון, על גבי משקוף בבית הכנסת שבדיר עזיז שבגולן (שם, 80); עיטור המגן דוד מופיע באותו הזמן גם בשני אתרים באיטליה. הראשון הוא עיטור העשוי בצורת שישה עלעלים רחבים המצויים בתוך מדליון, ברצפת הפסיפס של בית הכנסת של אוסטיה (Ostia), המתוארך למאות השנייה עד הרביעית לספירה (דר, תשס"ט, 4) העיטור השני עשוי בצורה הגיאומטרית של המגן דוד, ומופיע בחריטה על גבי אבן בונוסה (Venosa), אבן שמקורה ככל הנראה מבית כנסת מהמאה החמישית לספירה (האבן שעליה חרות מגן דוד ובתוכו מגן דוד נוסף, התגלתה בין אבני הקיר של כנסייה (שבנייתה טרם הסתיימה) שנבנתה ככל הנראה על חורבות בית כנסת קדום שהיה במקום במאה החמישית לס', ראו Noy, 1994).



לוח סורג של בית כנסת עם עיטורי מגני דוד
בצורת ורדות בנות שישה עלעלים ביחד עם מנורה שופר ולולב

בנוסף להופעותיו של המגן דוד בבתי הכנסת הקדומים של ארץ ישראל, מופיע עיטור 'המגן דוד' בתקופה זו, גם בציור קיר בקבר בבית שערים (אביגד, תשל"ב, 33), ועל גבי מצבת הקבר של אשת 'ליאון בן דוד' מהעיר טרנטום שבדרום איטליה, מהמאה ה-6 לספירה, לפני השם 'דוד' מופיע סמל המגן דוד (שלום, תשס"ט, 34 והערה 16). הוא נמצא חרות על גבי אבן בירושלים (קוסטא, 1990, ציור ט-9), ועל גבי נרות חרס (Goodenough, 1954, I, 142, 161). כמו כן הוא מופיע במרכזו של קמע שהתגלה במצרים מהמאה ה-6 ספירה; משני צדיו נראים שני אריות האוחזים בו ומעליו הכתובת 'חותם שלמה' בקומפוזיציה הדומה לתיאור האריות משני צדי ארונות הקודש בפסיפסי בתי הכנסת הקדומים של ארץ ישראל, (שלום, תשס"ט: 34 והערה 15).



מגן דוד ומנורה על גבי נר שמן מחרס, המאה החמישית לס'

כמו כן מופיע בתקופת התלמוד עיטור המגן דוד (הקס גרמה) על גבי מזוזות בארץ ישראל ובבבל, ככל הנראה בבחינת קמע (המכונה גם "המזוזה הירושלמית", ראה אריכא, 1988; שיר, 1997; שלום, תשס"ט, 35–36). המונח 'מגן דוד', מופיע באותו הזמן על גבי קערות השבעה מארץ ישראל ומבבל בנוסח: "במקלו של משה, ובציץ של אהרון הכהן הגדול, ובטבעת שלמה, ובמגן דוד" (הררי, תש"ע: 104–109), באותו הזמן קיים גם האזכור המפורש של המונח 'מגן דוד' בתלמוד, בנוסח הברכה "ברוך אתה ה' מגן אברהם ומגן דוד" (פסחים קיז, ע"ב). נוסח ברכה אחר המזכיר את המונח 'מגן דוד' ומתייחס ישירות לדוד המלך, התקבע מאוחר יותר, בנוסח הברכה הנאמרת בבית הכנסת לאחר ההפטרה "ובמלכות בית דוד משיחך, כי בשם קודשך נשבעת לו שלא יכבה נרו לעולם ועד, ברוך אתה ה' מגן דוד" (ראו גם דעתו של אידל, 2012: 13 והערה 35).



קערת השבעה שעליה מופיע המונח מגן דוד, מסופוטמיה המאה הרביעית לספירה

דומה שכל ההופעות האלו של המגן דוד בפרק זמן זה, בבתי הכנסת, בבתי הקברות, על גבי מזוזות, בקערות השבעה, בתלמוד ובתפילות, מעניקות לו משמעות מיוחדת של סמל חזותי יהודי מופשט, כאשר המונח 'מגן' מתייחס לתכונות המגוננות שלו. הופעות אלו של המגן דוד

מלמדות גם על משמעותו של סמל חזותי זה, משמעות הקשורה במישרין למיסטיקה ולמאגיה היהודית של אותו פרק הזמן (העובדה שהעיטורים הללו מוקפים בעיגול מלמדת על התכונות המגוננות של המגן דוד בפרק זמן זה).

דומה שהבנת המשמעות של הסמל החזותי העשוי בדמות המגן דוד, קשורה באופן ישיר גם לתהליכים ההיסטוריים ולנסיבות החברתיות של עם ישראל בתקופת המשנה והתלמוד. לאחר חורבן בית המקדש השני, חווה עם ישראל טראומה לאומית גדולה, וכך גם מאוחר יותר לאחר מרד בר כוכבא, כאשר במיוחד ראוי לציין את החורבן היישובי, שלוה במשבר כלכלי וגזירות השמד. מרכז הכובד של הישוב והחיים היהודיים בארץ ישראל עבר בתקופת המשנה והתלמוד לגליל (אופנהיימר, תשמ"ב, 75 ואילך; פרסטר, 1987, 173 ואילך). שם הוקמו ישובים חדשים ובמרכזם בתי כנסת ששימשו כמרכזים קהילתיים חברתיים ודתיים (ספראי, תשמ"ז, 105–124). אולם גם בתקופה זאת לא ידעו היהודים שקט ושלווה. חייהם היו נתונים לתהפוכות רבות, כאשר המצוקות של הישוב היהודי בארץ ישראל ובמיוחד בגליל נבעו הן מפגעי הטבע והן מהשלטון הנוצרי העוין. כך למשל בשנת 363 אירע רעש אדמה עז שבו נהרסו עשרים ושלושה ישובים בארץ ישראל (פרסטר, 1978, 178 והערה 30). עליית השלטון הנוצרי בארץ ישראל במאות הרביעית והחמישית הביאה גם לגל של קנאות נזירית נוצרית שהפיצה את הנצרות בדרכי כפיה וטרור, ורדפה את הממסד היהודי הדתי. אחד מגילוייה של רדיפה זאת הייתה החקיקה הדתית שבעקבותיה בוטל מוסד הנשיאות היהודי (רובין, תשמ"ב, 236 ואילך). חוקים אחרים שנחקקו מלמדים על הרדיפה כנגד היהודים והפגיעה בבתי הכנסת בארץ ישראל. כך למשל אסר הקיסר הרומי ארקאדיוס, בשנת 393, על הריסתם ובזיזתם של בתי כנסת (לינדר, תשמ"ג, 116–118). בשנת 397 נחקק חוק האוסר על תפיסת בתי כנסת והפיכתם לכנסיות. בשנת 420 חוקק חוק כנגד שריפת בתי כנסת. בשנת 423 נחקק חוק שבו נקבעו פיצויים לנפגעים מגזילת בתי כנסת (הכוונה להפיכתם לכנסיות) ונקבעו גם עונשים על גזילת חפצי קודש. כמו כן נאסר בחוק זה על בנייתם בתי כנסת חדשים וכן הנחיה שיש לשמור על צורתם ללא שינוי. ואכן בשנת 438 הוחרמו כמה בתי כנסת חדשים שנבנו בניגוד לחוק זה. דומה שהנסיבות ההיסטוריות והחברתיות האלו, הביאו את הממסד וראשי קהילות היהודים בארץ ישראל בתקופת המשנה והתלמוד, לפנות למיסטיקה ולמאגיה היהודית (שיר, 1997, 239 ואילך; הררי, תש"ע, 67 ואילך), זאת לצורך ההגנה על הקהילות היהודיות. המיסטיקה והמאגיה היהודית בפרק זמן זה באה בעיקר לידי ביטוי בחיבור ספרות מאגית וספרות כשפים, וכן בהכנת קערות השבעה וקמעות. המיסטיקנים הראשונים בתקופה זאת היו חכמי המשנה, התנאים. בתקופתם המיסטיקה והמאגיה היהודית באים לידי ביטוי במדרשים, בהלכות ובאגדות שנכתבו על ידם כבר בראשית המאה השנייה לספירה. כך לדוגמה התעמק התנא יונתן בן עוזיאל, תלמידו של ר' הלל, בחישובי הקיצים (סוכה כ"ח; מגילה ג'). על ר' יוחנן בן זכאי, תלמידו של ר' הלל, נאמר שעסק בתורת הסוד, בחוכמת הנסתר, שיחת מלאכי שרת ושיחת שדים (סוכה כ"ח). בתקופה זאת חוברו גם ספרות ההיכלות והמרכבה, ספר היצירה, ספר הרזים וספרי מאגיה שונים כגון 'הבדלה דר' עקיבא' ועוד (שיר, 1997, 246 ואילך; הררי, תש"ע, 109–121; שלום תשמ"א, 243–281). מאוחר יותר מזכירים גם האמוראים בתלמוד (הירושלמי והבבלי) סודות ואמונות מאגיות שונים דוגמת לחשים קמעות והשבעות.

בתקופת המשנה והתלמוד מופיעים גם קמעות רבים (Naveh & Shaked, 1987); רובם נמצאו בבתי הכנסת הקדומים של ארץ ישראל, ותפקידם העיקרי היה לשמור ולהגן על קהילות היהודים. ברובם ככולם הייתה פנייה למלאכים, בשמותיהם, שיגנו על קהילות היהודים ועל בתי-הכנסת (נוה, תשמ"ה). כאלה היו הקמעות שהתגלו בבית הכנסת של מרות (אילן, 1987, 247–250; נוה, תשמ"ה), בבית הכנסת של ברעם (אילן, 1991, 22–24), בבית הכנסת שבחורבת רימון (שם, 278–279), ובבית הכנסת שבמעון נירים (שם, 283–285). ראוי גם לציין כי המשנה מרבה להזכיר את הקמעות, ביחד עם התפילין (גיטין ס"ז; פסחים קי"א; שבת נ"ה). יחד עם הקמעות, מופיעות גם קערות השבעה, שנוצרו בעיקר במסופוטמיה ובארץ ישראל, והן מהוות סוג של מאגיה יהודית האופיינית לתקופת המשנה והתלמוד (קערות ההשבעה הוטמנו בדרך כלל מתחת לרצפות הבית, ראו שקד, תשס"א). על גבי הקערות נכתבו טקסטים מאגיים שונים בעברית או בארמית-יהודית או בסורית, כדי להגן על בני הבית בו הוטמנו הקערות. לנוכח נסיבות היסטוריות וחברתיות קשות האלו, שליוו את חיי היהודים בארץ ישראל בתקופת המשנה והתלמוד, ניתן להבין מדוע נזקקו היהודים לכשפים, לקמעות, לקערות השבעה ולסמלים מאגיים מיסטיים רבי כוח, שיגנו עליהם מפני הסובב אותם. אחת הדמויות המיסטיות ביותר ביהדות היא המשיח, המזוהה על פי רוב עם דוד המלך, האמור להציל את העם מחורבן ופורענות (שיר, 1997, 260 ואילך; סנהדרין צ"ז, ע"א). לצורך ההגנה המאגית של קהילות היהודים בארץ ישראל נבחרה בראש וראשונה דמותו של דוד המלך, שעליו ועל זרעו נאמר שהם ימלכו על ישראל באחרית הימים, כגון: "וכוננתי את כסא ממלכתו עד עולם" (שמואל ב' ז', יג), "כרתי ברית לבחירי נשבעתי לדוד עבדי, עד עולם אכין זרעך ובנתי לדור ודור כיסאך (תהלים פ"ט, ד). (מובאות נוספות ראו: זקוביץ, תשנ"ו, 161–169). גם על פי נבואת ישעיהו (י"א, א–ט) המשיח הוא "חוטור מגזע ישי".



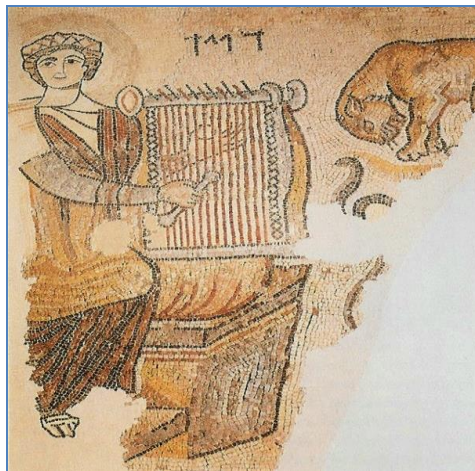
שמואל מושח את דוד למלוכה, ציור מבית הכנסת של דורה אירופוס

הרמב"ם מציין במפורש שהמשיח הוא דוד, הוא יבנה את המקדש, יחדש את הקורבנות ויקבץ את נדחי ישראל (הלכות מלכים, פרקים י"א–י"ב); וכך התחזקה בה בעת האמונה, שזכותו של

דוד המלך תעמוד לקהילות היהודים ולבתי-הכנסת ותגן עליהם מפני כל צרה ופורענות. ניתן להניח כי הסמל החזותי של הגנה מאגית מיסטית זאת (של דוד המלך) נקבע בדמות הסמל החזותי המופשט, לאמור הצורה הגיאומטרית של כוכב בן שש צלעות שכינויה היה 'מגן דוד' (על מגן דוד במאגיה היהודית ראו: Goodenough, 1954, VII, 189–199).

כבר מהעת העתיקה זכתה דמותו של דוד לתיאורים מיסטיים רבים, הן בספרות חז"ל שמתקופת המשנה והתלמוד ומימי הביניים ובעיקר בספרות של חכמי המשנה, התוספתא, שני התלמודים, במדרשי האגדה והן באמנות היהודית שמתקופת המשנה והתלמוד (שנאן, תשנ"ו; צבר, תשנ"ו). כך לדוגמא, מספר יוסף בן מתתיהו כיצד סילק דוד את הרוחות הרעות שהציקו לשאול באמצעות נגינה על כינור (קדמוניות היהודים, ספר ו', סעיפים 166–168). מאוחר יותר מסר פסאודו-פילון, (קדמוניות המקרא כרך א, 195–280), את הנוסח המלא של המזמור (הררי, תש"ע, 234–235 ושם ביבליוגרפיה), לחש שבאמצעותו סילק דוד את הרוח הרעה מעל שאול. דוד אף מציין שם כי מחלציו יצא שלמה שישלוט בשדים וברוחות באמצעות טבעת חותם. מדרש נוסף, המרמז על שליטתו של דוד ברוחות, מספר על "כינור שהיה תלוי למעלה ממיטתו של דוד וכיוון שהגיע חצות לילה, באה רוח צפונית ונושבת בו ומנגן מאליו" (ברכות ג, ע"ב).

גם באמנות היהודית החזותית של תקופת המשנה זכתה דמותו של דוד המלך להנצחה במספר ציורי קיר וציורי פסיפס שהופיעו בבתי הכנסת הקדומים של ארץ ישראל והתפוצות (צבר, תשנ"ו; רבל-נהר, 1988). כך לדוגמא מופיעה דמותו של דוד בבית הכנסת של דורה אירופוס, בציור המתאר את שמואל המושח את דוד למלוכה, כסמל לדוד המלך המשיח סוקניק, תש"ז, לוח כ). בשני ציורים אחרים, בבתי הכנסת של דורה אירופוס (שם, ציור 22) ועזה (ברש, תשל"א, לוחות נא–נב) נראה דוד (כאורפיאוס) המנגן בכינור, כסמל לדוד המשוור בעל מזמורי תהלים. בבית הכנסת של מרות נראית דמותו של דוד המלך כשסביבו כלי הנשק של גוליית. יש לציין כי גם בציור זה נראה דוד יושב וידיו מושטות לפנים, ואולי בקטע החסר שבציור פסיפס זה, אחז דוד בידיו בכינור (איל, 1987, 236–238 ואיור 3).



דוד מנגן בכינור, ציור פסיפס בבית הכנסת בעזה

אמנם הזיהוי המפורש של המונח 'מגן דוד' עם הצורה הגיאומטרית דמות הכוכב בן שש הצלעות, מופיע לראשונה רק בתקופת הגאונים (מאות ז'–י"ב לספירה) בפירוש לספר המאגי האלף בית של המלאך מטטרון, ובספר אשכול הכופר של יהודה הדסי (המאה ה-י"ב), אולם על פי תיאורי דמותו של דוד המלך בספרות ובאמנות של תקופת המשנה והתלמוד ניתן להניח, כי זיהוי זה מתייחס גם לעיטורים העשויים בדמות עיטורי 'המגן דוד' המופיעים בבתי הכנסת הקדומים בארץ ישראל, ולהופעותיהם על גבי נרות חרס, ציורי קיר, מזוזות וקערות השבעה שמתקופה זו. לפיכך, המונח 'מגן דוד' נחלק לשניים, לאמור, 'מגן' מתייחס להגנה המאגית והמיסטית של הסמל; 'דוד' מתייחס לדמותו המיסטית והמאגית של דוד המלך

המגן דוד באירופה של ימי הביניים

עם הכיבוש המוסלמי, בשנת 638 לספירה החלה תקופת ימי הביניים בארץ-ישראל. לאחר הכיבוש השתנתה המערכת הדתית והפוליטית, הנצרות שהייתה הדת השלטת הפכה לדת הנתונה לחסות האסלם. אמנם הכנסיות ובתי-הכנסת המשיכו להתקיים עד סוף שלטון בית אומיה (750 לספירה), אך מספר הנוצרים והיהודים הלך ופחת בשל ההגירות. השינוי המשמעותי התרחש עם עליית בית עבאס לשלטון באמצע המאה השביעית, שבה מחד גיסא חלה ירידה יישובית, ומאידך גיסא הוצאה התרבותם של המיעוטים בארץ ישראל, וכתוצאה מכך ישובים נוצריים ויהודיים רבים נעזבו, ואזורים רבים הפכו לדלי אוכלוסין. מרבית היהודים נדדו לארצות אירופה ולארצות המזרח (בעיקר למצרים ולבבל), שם הצטרפו לקהילות שכבר היו קיימות מזמן גלות בית שני, ובמרוצת הזמן אף הקימו קהילות חדשות. דומה שהמורשת התרבותית של יהודי ארץ-ישראל שמתקופת המשנה והתלמוד עברה, ביחד עם יהודי ארץ-ישראל, לקהילות היהודים שבאירופה, ובה אנו מוצאים את המגן דוד של ימי הביניים כסמל חזותי יהודי מגוון ששורשיו במאגיה ובמיסטיקה של תקופת המשנה והתלמוד. אך לא כן היו פני הדברים עבור היהודים שחיו אז בארצות האסלאם, שכן המוסלמים השתמשו בה בעת בפנט גרמה ובהקס גרמה כעיטורים על גבי חפצים שונים, ובשל כך נמנעו היהודים מלהשתמש בסמל המגן דוד (ההקס גרמה) כסמל חזותי יהודי מגוון או כסמל חזותי לאומי. יהודי אירופה לעומתם הרבו להשתמש בו ובסגולותיו. ורק בסוף ימי הביניים ותחילת העת החדשה, נפוץ סמל המגן דוד בכל ארצות העולם כולל ארצות האסלאם והפך לסמל חזותי יהודי לאומי, המזוהה ביותר עם היהדות והיהודים (ראו להלן).



תהלוכת שבויים יהודיים המובילים את כלי המקדש, תבליט על גבי שער טיטוס ברומא

מעט נפילתה של הקיסרות הרומית המערבית בשנת 476 ועד לאמצע המאה ה-11 לספירה חלו ימי הביניים המוקדמים באירופה; הייתה זו "תקופת החושך" (מונח שטבע פטרוקה (Petrarca) ב-1330, ראו ג'ורדן, 2004; Snyder, 1998), שנעה בפרק הזמן שבין נפילת הקיסרות הרומית ועד הרנסנס הקרולינגי, ובה חלה הידרדרות תרבותית וחברתית, בעיקר במאות השמינית עד האחת עשרה לספירה. תקופה זו באירופה של ימי-הביניים מאופיינת במיעוט מקורות היסטוריים, ולאור היעדרם, לרבות כאלו המתייחסים לקהילות היהודים שם, אין באפשרותנו לדעת פרטים על ראשית תהליך ההתיישבות של יהודי ארץ ישראל באירופה, ועל דרכי יישום המורשת התרבותית שלהם (החל מאמצע המאה ה-11 נתגלו לנו פרטים על קהילות היהודים בספרו של בנימין מטודילה, ראו מאיר, 1984; פראוור, תשמ"ו).

קרוב לוודאי, שהיהודים הביאו איתם לאירופה את מורשתם התרבותית, שכללה בעיקר את התלמוד שיש בו הלכות המתייחסות לחיי הדת וחיי היום יום עם ההתאמות לחיים בימי הביניים, וכן את מוסד בית הכנסת שריכז סביבו את רוב חיי הקהילה, וכן את הסמלים החזותיים היהודיים שמתקופת המשנה והתלמוד וביניהם הסמל המאגי המיסטי רב הכוח 'המגן דוד'.

נראה שגם בימי-הביניים המוקדמים באירופה, היו קהילות היהודים מועדות לפורענויות (גרבוסי, תשנ"ז; ברס וחובריו, תשכ"ט; זנה, תש"ז). אמנם, אין לנו תיעוד על חיי היהודים באירופה מאמצע המאה השביעית, עת החלו גלי ההגירה של יהודי ארץ ישראל לאירופה, ועד לסוף המאה העשירית, אך נראה, שהגידול במספר חברי הקהילות, כמו גם עיסוקם של יהודים רבים במסחר ובעיקר זה שבמתן הלוואות בריבית, עורר עליהם את זעם ההמונים הנוצריים. כך נאמר שהקיסר היינריך הרביעי יצא כנגד הפרעות ואיננו היהודים להמיר את דתם, והתיר לאנשים של שנת 1096 לשוב לדתם (בן ששון 1969: 98-99). תיעוד מפורט של חיי קהילות היהודים נמצא בספרו של בנימין מטודילה. מסוף המאה השתים עשרה ואילך; מעט זו הונצחו הפרעות והגירושים הרבים שחוו יהודי אירופה בטקסטים היסטוריים רבים. לדוגמא: הפרעות ביהודי גרמניה בין השנים 1298-1348; גירוש יהודי אנגליה בשנת 1290, גירוש יהודי צרפת בשנת 1306 והחזרתם בשנת 1315 וכן את הפרעות והטבח שנעשה בהם בשנת 1348, ואת הרס הישוב היהודי בתחום מלכות נאפולי בשנים 1293-1290 (בן ששון, 1969, 98-109).

ניתן להניח כי גם יסודות המאגיה והמיסטיקה היהודית, שמתקופת המשנה והתלמוד, עברו לאירופה יחד עם בתי הכנסת והסמלים החזותיים היהודיים לאירופה של ימי-הביניים. שכן גם בתקופה זו סבלו היהודים מפרעות ומרדיפות השלטון הנוצרי, ובמיוחד מהכנסייה הנוצרית, והם נזקקו לסמל חזותי מאגי ומיסטי, שיזכיר להם את בואו המיוחל של המשיח, ויגן עליהם מפני הרדיפות האלו. ושוב נבחר המגן דוד כסמל החזותי המאגי מיסטי המגונן ורב הכוח, הקשור גם לבואהמשיח, שראשיתו ביהדות של תקופת המשנה והתלמוד. זיכרון סמל זה, שהעניק לאבותיהם הגנה בארץ-ישראל מפני הנוצרים, הביא אותם להמשיך ולהשתמש בו אף ביתר שאת, והוא הופיע על גבי חפצים בתקופה זו. ניתן גם להניח כי בשלב מסוים בתחילת ימי-הביניים נזקקו היהודים באירופה לסמל חזותי לאומי, כנגד הסמל החזותי הנוצרי הצלב. במיוחד לאור העובדה שהם בארצות נוצריות ולא בארצם שלהם וסביבתם הייתה מאיימת מבחינה דתית ולאומית. סיבות אלו הביאו את היהודים באירופה בתחילת ימי הביניים לבחור במגן דוד כסמל חזותי לאומי, שיש לו מחד גיסא גוון חילוני ומאידך גיסא יסוד מיסטי

(שלום, תשס"ט, 55), אמנם היו סמלים חזותיים אחרים שהיה להם גוון דתי, דוגמת המנורה, שהייתה הסמל המובהק של בתי הכנסת הקדומים בארץ-ישראל ובתפוצות, ושימשה כסמל החזותי הראשון במעלה לזהות היהודית החל מתקופת המשנה והתלמוד ואילך, אבל זו הייתה בראש ובראשונה סמל חזותי דתי הקשור במישרין למקדש ולעבודת המקדש. (ישראלי, תשנ"ח). לפיכך, מבין כל הסמלים החזותיים היהודיים, הבחירה בסמל המגן דוד כסמל החזותי הלאומי, כנגד הצלב הנוצרי, הייתה בחירה טבעית לגמרי. וכך הפך הסמל החזותי בדמות 'המגן דוד' שמתקופת המשנה והתלמוד, שתפקידו להגן על קהילות היהודים, לסמל חזותי יהודי לאומי מובהק, המציין את הלאומיות היהודית בימי הביניים באירופה.



המגן דוד והצלב על גבי אבן גבול, שניצבה בין השכונה היהודית לשכונות הנוצריות, וינה 1656

באמנות היהודית של ימי-הביניים מופיעה שוב דמותו של דוד המלך, בעיקר באיורי כתבי-היד העבריים כמו בספרי התנ"ך, בעיקר בעטורי ספרי תהלים (רב-ל-נהר, 1988), בהגדות של פסח (פישוף, 1988) ובספרות הרבנית, כגון משנה תורה להרמב"ם. ניתן לראות קו ברור ומתמשך בתיאור דמותו של דוד מהאמנות היהודית של תקופת המשנה והתלמוד לאמנות היהודית והנוצרית של ימי הביניים (צבר, תשנ"ו, 206 סבור שלא היה קשר בין תיאורי דמותו של דוד באמנות היהודית והנוצרית של ימי-הביניים, לבין תיאורי דמותו של דוד באמנות היהודית של תקופת המשנה והתלמוד), קו זה בא לביטוי במיוחד בתיאור דמותו של דוד המגן בכינור. בעקבות ציורים שנמצאו בבתי-הכנסת של דורה אירופוס ועזה. (הכינור של תקופת המקרא דומה בצורתו לנבל של תקופת המשנה והתלמוד ואילך, ומכאן נובע השיבוש הספרותי והאמנותי בתיאור דמותו של דוד המגן בנבל).

בהשפעת האמנות היהודית זכתה דמותו של דוד המלך להתייחסות מיוחדת גם בתרבות ובאמנות הנוצרית של ימי הביניים, שם הוא מצטייר כמלך האידיאלי, בעל תכונות של מנהיג צבאי, כמו גם איש רוח כמחבר מזמורי תהלים וכמנגן בכינור. מלכים רבים באירופה ביקשו להידמות לו הן כמלך חילוני והן כדתי (ראש הכנסייה). באמנות הנוצרית הוא מתואר בשתי

סצנות מרכזיות: מלחמו בגוליית (פוסק, 1988) ושיבתו על כס מלכותו ובידיו נבל (צבר, תשנ"ו, 205 ואילך).

האמנות היהודית של ימי הביניים באירופה זכתה לפריחה יחסית החל מהמאה השלוש עשרה לספירה ואילך. בתקופה זו שימש המגן דוד כסמל חזותי יהודי המסמל את לאומיותם של היהודים, הן של הקהילות והן של היחידים. זאת בניגוד ללאומיות הנוצרית שבאה לידי ביטוי בסמל החזותי בדמות הצלב (דוגמה בולטת לשני סמלים חזותיים לאומיים אלו, מצויה על גבי אבני גבול שבין השכונות היהודיות לנוצריות בערים שונות, דוגמת אבן הגבול שהייתה בוינה משנת 1656, והפרידה בין השכונה היהודית והשכונות הנוצרים שמסביבה). סמל זה מופיע על גבי מונומנטים וחפצי אמנות רבים כגון: דגלים, חותמות ואבני גבול של קהילות, מצבות של יהודים, מזוזות, דגלי מדפיסים, תשמישי קדושה שונים, בעיטורי בתי כנסת, בכתבי-יד עבריים ועוד (Oegema, 1998).

כתבי יד עבריים: עיטורי המגן דוד הראשונים בכתבי-היד העבריים של ימי הביניים מופיעים על גבי ספרי תנ"ך מאוירים מצפון אפריקה ועד מצרים.³ לראשונה מופיע העיטור במאה התשיעית (שנת 951); ארבעה מגני דוד מצוירים על גבי שער הסיום של חומש לנינגרד השני (דף 1א), ומשולבים בתיאור חזית המקדש (קוגמן-אפל, 2001, איור 12). המגן דוד מופיע כעיטור לדף בתנ"ך מסנט פטרבורג (דף 12א) מהמאה העשירית לספירה, בתוך מדליון עגול לצד חזית המקדש (קוגמן-אפל, 2001, איור 11). כן הוא מופיע כדף מיקרוגרפיה (דף 479א) בתנ"ך סנט פטרבורג. (קוגמן-אפל, 2001, איור 41). השימוש בו במיקרוגרפיה לעיטור ספרי תנ"ך עבר גם לאירופה ומצוי בכתב-יד של התנ"ך מאשכנז, הנמצא בספרייה הלאומית בפריס (שלום, תשס"ט, 42 והערות 48 ו-49), הוא מופיע גם כמיקרוגרפיה עברית, בעיטור לספר תנ"ך, משנת 1299 בממלכת מיוקקה קוגמן-אפל, 2001, איור 41).



מגן דוד על גבי כריכת כתב יד לנינגרד משנת 1008

³ ספרי תנ"ך מאוירים נוצרו על ידי סופרים ואמנים יהודיים בארצות האסלם, ובהם מופיעים סמלים חזותיים יהודיים כגון: מנורות וכלי משכן אחרים, תבנית המשכן, תשליבים שונים ומגני דוד, אחדים מכתבי-יד אלו התגלו בגניזה שבקהיר ואחרים מצויים בספרייה הלאומית של רוסיה בסנט פטרבורג, ראו מילשטיין תשס"ב: 413-417; קוגמן-אפל, 2001: איורים: 9; 11; 31; 32; 33; 40; 41.

לאחר מכן מופיעים שני מגני דוד על גבי דף שהתגלה בגניזת קהיר. בדף זה נראית מנורת המשכן (או המקדש) בתוך מבנה עם חזית המשכן, ואפשר שחזית המבנה בדף זה שייכת לבית כנסת, והמנורה מתארת את מנורת התמיד שבו. ומשני צדיה שני מגני דוד (אחד בכל צד). הדף שייך לספר לימוד האלף-בית מן המאה האחת עשרה לספירה (מילשטיין, חותם, 40–41). ראוי להדגיש במיוחד את הופעות המגן דוד יחד עם מנורת המשכן על גבי דף זה, כמו גם ההופעות הקודמות של צירוף זה, בבתי הכנסת שמתקופת המשנה והתלמוד. נראה שתיאור זה של המנורה ומגני דוד, מעיד על הכרת הסמל החזותי של 'המגן דוד' (ההקס גרמה) כסמל רב חשיבות, השווה בערכו לסמל המנורה, גם בקרב קהילות היהודים במזרח, זאת למרות ההופעות הרבות שלו באמנות המוסלמית שם (מילשטיין, חותם, 33 ואילך). המגן דוד מופיע כמיקרוגרפיה גם בכתר דמשק משנת 1260 לספירה (קוגמן-אפל, 2001, איור 8). החוקרים חלוקים בדעתם באשר לראשית האזכור של המונח 'מגן דוד' שצורתו כוכב המשושה בספרות של ימי הביניים. כך לדוגמה נזכר בספר אשכול הכופר לקראי יהודה הדסי (מאה ה"ב), הכינוי 'מגן דוד' המתייחס להקס גרמה: "המופיע על גבי מזוזות, שאנשים הפכו אותו לפולחן ומלאכים שבעה לפני המזוזה נכתבים [...] ה' ישמרך, וסימן זה הנקרא מגן דוד כתוב בכל מלאך ובסוף המזוזה" (פרק רמ"ב). כלומר זוהי עדות להופעת סמל המגן דוד בעזת זו על גבי מזוזות כקמע. אולם לדעת שלום, ההתייחסות הראשונה של ההקס גרמה לשם מגן דוד מצויה בפירוש לספר המאגי פירוש כ"ב השמות של מטטרון (ראשית המאה ה"ב), שמקורו בתקופת הגאונים, במאות השביעית עד המאה העשירית לספירה, בישיבות של סורא ופומבדיתא שבבבל (שלום, 1948, 34 ואילך), ובספר שבעים השמות של מטטרון מהמאה ה"ג. במצוי במספר כתבי-יד ונדפס בשם "ספר החשק" (שלום, תשס"ט: 35 והערה 20). מטטרון הוא העליון שבכל שרי המלאכים. אולם לדעת שלום, השימוש במגן דוד בתקופה זו זה אינו מעיד על כך שהוא היה סמל יהודי לאומי (שם, עמ' 35; אידל, תשנ"ו). שלום סבור, שיוסף ג'יקטילה, היה המקובל הראשון שהזכיר את מגנו של דוד ששימש אותו במלחמותיו עם אויביו, ככל הנראה על יסוד אותה האגדה, כאשר את המגן המאגי הוא מסמיך לתואר 'מגן דוד' המופיע בתלמוד ובברכת ההפטרה (שם, 39 והערות 35–36). לעומתו סבור אידל, שהיה זה ר' נחמיה בן שלמה מארפורט, המקובל מן העשורים הראשונים של המאה ה"ג לספירה, שחיבר בין המונח מגן דוד לבין האגדה על מגן הזהב שהיה לדוד המלך (אידל, 2012, 12–13). ההגנה של המגן הייתה נעוצה בשימוש בשם האל בן שבעים ושתיים האותיות שהיו חקוקות על גבי המגן. בנוסף לכך הייתה חקוקה עליו גם המילה "טפטיה" שהיא אחד משבעים שמותיו של המלאך הגדול מטטרון. מאוחר יותר, מופיעה ההקס גרמה ונזכרת בשם "מגן דוד", ב'ספר רזיאל' של הרב אלעזר אשר, שמן המאה ה"ג לספירה מאוחר יותר, מופיעות שתי הקסגרות באחד מכתבי-היד של 'ספר הגבול' לר' דוד בן יהודה החסיד נכדו של הרמב"ן (המאה ה"ד), כאשר מתחת להקסגרות האלו נכתבה המילה "טפטיה", ולצידה המשפט "זה השם היה דהע"ה" (= דוד המלך עליו השלום), (שלום תשס"ט, 39 והערה 37). מספר רב של מגני דוד מופיעים באיור ל'מורה נבוכים' של הרמב"ם בתרגום לעברית של אבן תיבון משנת 1348 בברצלונה (נרקיס, 1984, לוח 18). לדעת אידל (2012, 16 ואילך) ההופעות האלו של ההקסגרות ביחד עם המונח "מגן דוד", ב'ספר רזיאל', הם תולדה של השפעת רעיונותיו של ר' נחמיה הקושרות את

"המגן דוד", לסמל החזותי היהודי, קרי ההקס גרמה, המופיע על גבי הדגל של קהילת יהודי פראג במאה ה-17. כמו כן דגל זה היה מוכר ככל הנראה גם לר' דוד בן יהודה החסיד.

חותמות: המגן דוד מופיע גם כסמלם החזותי של מספר קהילות של יהודים באירופה. לדוגמה המגן דוד הופיע על גבי חותמות של יהודים ושל קהילות היהודים בכמה ממדינות אירופה (כמו גרמניה, צרפת, אנגליה קטלוניה, סביליה), היו שני סוגי חותמות: חותמות של הקהילות השונות חותמות אישיים ומשפחתיים (בדוס-רזאק, תשס"ו, תמונות 2, 36; קוסטא, 1990, איור ט-37). נציין שרוב החותמות היהודים באירופה של ימי הביניים נשאו איורים של המגן דוד והאריה (ראו קטלוג מפורט של כל חותמות היהודים באירופה בימי הביניים אצל (Friedenberg, 1987).

דגלי קהילות: קהילות היהודים באירופה השתמשו גם בדגלים שנשאו את המגן דוד כסמל ללאומיות היהודית, בניגוד הלאומיות הנוצרית. לפי מסורות שונות הופיע סמל המגן דוד (ההקסגרמה) לראשונה על גבי דיגלו של משיח השקר דוד אלרואי בן המאה ה-17 (קוסטא, 1990, 177-178). קהיל פראג היהודית הייתה הראשונה שהשתמשה בדגל עם המגן דוד, לאחר שבשנת 1354 קיבלה את רשותו של הקיסר קרל הרביעי (1346-1378 לספירה) להניף דגל זה (שם, 178; שלום, תשס"ט, 49 והערה 78). לאחר מכן אנו מוצאים את המגן דוד גם בדגלים של קהילת פרג (משנת 1627) (שלום, תשס"ט, 49), קהילת בודה (עיר הבירה) בהונגריה (בשנת 1476), (שם, 50 והערה 83), קהילת וינה (משנת 1655), וקהילת קרמזיר מורביה (משנת 1690). במאה ה-19 השתמשו במגן דוד כסמל גם הקהילות של דרזדן ובויטן שבגרמניה (קוסטא, 1990, 178-179).



מגן דוד על דגל יהודי פראג, תחריט משנת 1716

בספרו של ר' יוסף סמברי, שנכתב בשנת 1676 במצרים, נאמר על דוד הראובני, שעשה דגלים כתב עליהם שמות הקודש והוסיף להם מגן (בצורת הקס גרמה) ואמר שזהו מגנו של דוד המלך שבו לחם את מלחמות השם (שלום, תשס"ט, 41 והערות 44-45).

דגלי מדפיסים: דגלי המדפיסים היו סמלים ייחודיים שהודפסו בשערי ספרים (יערי, חש"ד). בשערי כמה מהספרים העבריים האלו מופיע המגן דוד כסמלם של מדפיסים יהודיים באירופה. כך לדוגמא מופיע המגן דוד כסמלו של המדפיס אלעזר בן טולדנו מפורטוגל בהדפסת חומש משנת 1482, וכן אצל המדפיס דוד בן נחמיאס מקושטא מהמאה ה-ט"ו (קוסטא, 1990, 179; שלום תשס"ט, 46). מאוחר יותר משתמשת גם משפחת פואה (Foa) שהייתה בעלת בית דפוס עברי באיטליה והולנד בסמל המגן דוד כסמל המשפחתי שלה. כסמלה של משפחת פואה מופיע הסמל לראשונה בשנת 1551, בין ענפי דקל המוחזקים על ידי שני אריות, וממשיך להופיע בהרבה הדפסות עד לשנת 1804 (Grossman, ; Kleeblatt, & Mann, 1986, 56–57). בנוסף למדפיסים אלו, השתמשו גם מדפיסים אחרים באירופה במגן דוד כסמל שלהם כגון: ישראל יפה מקאפוסט שברוסיה והמדפיסים בקהילת וילהלמשדורף שבגרמניה (שלום, תשס"ט, 46–47) וכן דגל של מדפיס מפראג (מישורי, 2000, 125 ואיור 117).

תשמישי קדושה: על גבי מספר תשמישי קדושה נמצאו עיטורי המגן דוד. כגון: על גבי אבנטים וקומים הקושרים את ספרי התורה, באיטליה ספרד וגרמניה, כמו למשל האבנט מאיטליה שמן המאות ה-ט"ז או ה-י"ז, שנמצא באוסף משפחת גרוס (מילשטיין, חותם, 58). מגן דוד נמצא גם על גבי מעיל לספר תורה בבית הכנסת מברסלאו משנת 1720, וכן שני מגני דוד על פרוכת לארון קודש (שלום, תשס"ט, 52), על גבי ארון קודש של בית כנסת מעץ, משנת 1643 בוולפה שבפולניה, נחרט עיטור המגן דוד (שם). כמו כן מופיע המגן דוד על גבי צלחת למצות משנת 1770 מקלן (שם, 54).

מזוזות: באירופה של ימי הביניים מופיע עיטור 'המגן דוד' על גבי המזוזות המכונות "מזוזות מאגיות".

בדומה למזוזות שמתקופת המשנה והתלמוד בישראל ובבבל (שם, 37–38). כך לדוגמא אפשר לראות את המגן דוד על גבי מזוזה מהמאה ה-ט"ו מאיטליה⁴ ועל עוד מזוזות רבות אחרות.

טבעות: המגן דוד נזכר גם בכמה מספרי הקבלה המעשית, כמו למשל בספרו של ר' משה בן יעקב מקיוב שבספרד 'שושן סודות', משנת 1506 לספירה. שם הוא מלמד על עשיית טבעת שעליה סמל המגן דוד, שיכולה להציל את נושאה מידי אויביו (קוסטא, 1990, איור ט-6).

עיטורי בתי כנסת: עיטורים רבים העשויים בדמות המגן דוד מופיעים על ציורים, תחריטים וציילומים המתארים את חזיתות ופנים בתי-הכנסת באירופה של ימי הביניים. כך לדוגמא מופיע עיטור המגן דוד על גבי תחריט המתאר את בית הכנסת של רגנסבורג שבגרמניה (קראוטהיימר, תשנ"ד, איור 34), על גבי תחריט המתאר את בית הכנסת 'אלטנוישול' בפראג (שם, איור 17; צילום משנת 1268, נמצא במוזיאון היהודי ממלכתי בפראג ומראה את חזית בית כנסת זה כשעל ראש המגדל שלו ניצב מגן דוד, ראו ששון, 1969, ציור 16). כן ראוי לציון תיאור מגן דוד המופיע על גבי גמלון של ארון הקודש בבית הכנסת של מילטנברג שבגרמניה (קראוטהיימר, תשנ"ד, איור 66); מקשט חלון גג בבית הכנסת של המלין בגרמניה מהמאה השלוש עשרה (שלום תשס"ט, 48); כעיטור על קיר בבית הכנסת של אל-טרנזיטו שבטולדו

ספרד, מן המאה ה-י"ג, לפני שהפך לכנסיה (בן ששון, 1969, מס. 21); מגני דוד הופיעו על קירות בית הכנסת של קהילת בודוייס מהמאה ה-י"ד, בבוהמיה הדרומית (שם, 48 והערה 77); על קיר בתוך בית הכנסת של פירט בגרמניה, מראשית המאה השבע עשרה (שלום, תשס"ט, 48); בבתי הכנסת מעץ בפולין וברוסיה. בבית כנסת מעץ באוצלן שברוסיה הלבנה, (שם נמצאה על גבי הקורה המרכזית של החלון, שורה של מגני דוד מוקפים במעגל; בן ששון, 1969, 48). בחלונות בית הכנסת מעץ בויזנייה הופיעו מגני דוד על החלונות (87, Oegema, 1998). בחזית בית הכנסת מעץ שבקרסנויאסק שבסיביר הופיע מגן דוד בחזית (שם).



מגן דוד בחזית בית הכנסת בהמבורג, משנת 1844

כסגירת מעגל אפשר לראות את עיטור המגן דוד חוזר מאירופה לארץ ישראל יחד עם ר' יהודה החסיד, שעמד בראש קבוצת עולים מגרמניה, שהגיעה לירושלים בשנת 1700 ובנתה בה את בית הכנסת החורבה. בית הכנסת ניבנה לראשונה בשנת 1701, ובפעם השנייה בשנת 1857, ועל גבי קירותיו צוירו 'מגני דוד' רבים לצד מנורות וסמלים חזותיים אחרים (בן-דב, 1980, 154–155). ניתן לשער כי רעיון הציור של מגני דוד, על גבי הקירות של בית הכנסת החורבה, בא מבתי הכנסת שבאירופה, שם נפוצו עיטורים אלו. תיעוד זה של הופעות 'מגני דוד' בבתי הכנסת מימי באירופה של ימי הביניים חלקי בלבד שכן רק בתי כנסת מעטים שרדו; נראה שגם בבתי כנסת שלא שרדו היו עוד 'מגני דוד'.

מצבות: לאחר הופעת המגן דוד על גבי מצבת הקבר של אשת 'ליאון בן דוד' מהעיר טורנטו שבדרום איטליה, שמן המאה השישית לספירה (שלום, תשס"ט, 34 והערה 16) מופיע המגן דוד מאוחר יותר גם על גבי המצבה של דוד גאנס בבית הקברות היהודי של פראג, משנת (מילשטיין, חותם, איור ט-35; שלום, תשס"ט, 50 והערות 86–87). גאנס פרסם בשנת 1612 ספר בשם "מגן דוד". סמל זה הופיע גם על המצבה של ר' שמואל יעקב חיים ב"ר רפאל, הידוע גם בכינוי "הבעל שם מלונדון" ו"דוקטור פטאלק", בבית הקברות בלונדון בשנת 1782 (שלום, תשס"ט, 53 והערה 93). בבית הקברות של יהודי המבורג מופיעים מגני דוד על מצבות של יהודי הקהילה משנת 1828 ואילך (שם, 53).



מגן דוד על מצבה מפראג

אבני גבול: המגן דוד מופיע גם על אבני גבול של קהילות היהודים המתגוררות בשכונות לקהילות של נוצרים בערי אירופה. כסמל לאומי יהודי כנגד הצלב המשמש כסמל חזותי נוצרי, כאשר שניהם מופיעים יחדיו על גבי כמה אבני הגבול. כך אפשר לראות את אבן הגבול משנת 1656, הנמצאת בין השכונה היהודית והשכונות הנוצריות בעיר ווינה, שעליה חקוקים שני הסמלים החזותיים, הצלב כסמל החזותי של הנוצרים והמגן דוד מתחתיו, כסמל חזותי לאומי של היהודים (שם, איור ט-35; שלום, תשס"ט, 51 והערה 90).

חפצים שונים: בסוף ימי הביניים (מהמאה השמונה עשרה ואילך) נפוץ כבר המגן דוד בקרב כל קהילות היהודים באירופה ובארצות המזרח. הוא מופיע על גבי חפצים שונים ובעיקר תשמישי קדושה כמו, פרוכות (מילשטיין, חותם, 44 איור 26), חנוכיות (שם, איור 24), צלחות וקערות (שם, איור 100) וכן חפצים רבים אחרים כמו למשל לוחות מזרח ועוד.

כל ההופעות האלו של 'המגן דוד' בקרב קהילות היהודים באירופה, כבר מאמצע ימי הביניים ואילך, מלמדות בבירור כי המגן דוד שימש באותו הזמן, כסמל חזותי לאומי של קהילות היהודים (על גבי: חותמות של קהילות, אבני גבול, דגלי הקהילות ומצבות). חשוב גם לציין כי המשמעות הלאומית הזאת בימי הביניים, מתווספת למשמעות המאגית מיסטית שאפיינה את הופעות המגן דוד בתקופת המשנה והתלמוד, ושייחסה למגן דוד כוחות מאגיים ומיסטיים רבי כוח, היכולים להגן על קהילות היהודים באשר הם (בתי כנסת, כתבי יד עבריים, תשמישי קדושה ועוד).



המגן דוד על גבי לוח מזרח

המגן דוד בעת החדשה

נראה, שהנוצרים באירופה בעת החדשה, הכירו היטב את הסמל החזותי הלאומי של היהודים, העשוי בדמות המגן דוד, ששורשיו נטועים עמוק באדמת אירופה כבר בימי הביניים ושייכו אותו בבירור לקהילות היהודים שם. עדות להכרה זאת, עוד לפני עליית הנאצים לשלטון בגרמניה, משמשת קריקטורה אנטישמית שנוצרה בשנת 1799 בגרמניה, שבמרכזה מתנוסס המגן דוד. תופעה המעידה על הזיהוי הברור והמוחלט של היהודים באירופה עם הסמל החזותי הלאומי, העשוי בדמות המגן דוד, כבר בסוף המאה ה-18 (קוסטא, 1990, 38; שלום, תשס"ט, 54). בעת החדשה, היה כבר המגן דוד סמל חזותי יהודי לאומי, שנפוץ בקרב כל קהילות היהודים באירופה בארצות הברית וברוב ארצות העולם, ומוכר גם לשכניהם הנוצריים כסמל חזותי יהודי. במחצית השנייה של המאה התשע עשרה ואילך, אימצו גם מספר גופים יהודיים וציוניים את המגן דוד כסמלם, או ששילבו אותו בתוך סמלם. כך למשל שילבה תנועת ביל"ו את מגן דוד בתוך החותם שלה. כך נהגה גם תנועת הסטודנטים היהודים 'אחוות ציון' שהדפיסה את עיטור המגן דוד על מסמכיה. כסמל לאומי יהודי רשמי, נקבע המגן דוד על ידי התנועה הציונית בשנת 1897, בקונגרס הציוני הראשון שנערך בבזל (מישורי, 2000, 122–123; ארבל, תשנ"ח). מאז אותה שנה התקבל הנוהג לשלב את המגן דוד בכל סמלי האגודות הציוניות שברחבי העולם וכן במסמכים ובקבלות של התנועה הציונית.



מגן דוד על גבי 'הטלאי הצהוב'

אולם, בניגוד גמור לכל האמור לעיל, סבור שלום, כי המגן דוד הפך לסמל חזותי יהודי רק במאה ה-י"ט לספירה, זאת בשעה שהאדריכלים שרובם היו לא יהודים, החלו לבנות באירופה בתי כנסת ועיצבו אותם במתכונת הכנסיות הנוצריות. וכאשר חיפשו סמל חזותי שיעמוד כנגד הצלב, סמל הנוצרים, בחרו במגן דוד והפכוהו לסמל החזותי החשוב ביותר של היהדות (שלום, תשס"ט, 53 והערות 94–95). לדעת שלום רק עם עליית הנאצים לשלטון בגרמניה, משנת 1933 ואילך, התפרסם והתקדש המגן דוד כסמל חזותי יהודי, שכן השלטון הנאצי חייב את כל היהודים בגרמניה לענוד כאות קלון על דש בגדיהם את 'הטלאי הצהוב', שבמרכזו המגן דוד ובתוכו כתובה המילה 'יהודי' בגרמנית. באותו הזמן הוכרו גם חרם על חנויות ובתי עסק של היהודים בגרמניה, ופעילים נאציים סימנו את החנויות ובתי העסק של היהודים במגני דוד. ורק בעקבות כך הפך, לדעת שלום, המגן דוד לסמל המזוהה עם היהודים, בעיני אומות העולם (שלום, תשס"ט, 54–55; מישורי, 2000, 136–137). ברם, טענתו זאת של שלום, אינה עומדת במבחן הביקורת, והסיבות לכך: א. שלום לא הכיר את ההופעות המרובות של המגן דוד בתקופת המשנה והתלמוד, כמו למשל בבתי הכנסת הקדומים של ארץ ישראל, בבתי הקברות, על גבי נרות חרס, ציורי קיר, מזוזות וקערות השבעה, כמו גם אזכורו המפורש בתלמוד ובתפילות, ותפקידו החשובים והמיוחדים של המגן דוד במאגיה ובמיסטיקה היהודית של אותו פרק הזמן; ב. נראה שגם את הופעותיו המרובות של המגן דוד בימי-הביניים שלום לא הכיר, שכן בחיבוריו על המגן דוד, הוא סקר באופן חלקי בלבד כמה מהופעותיו בתקופה זו באירופה, ולפיכך הוא לא הצליח לראות בצורה נכונה את התמונה הכוללת של הופעותיו, והרי ההופעות הללו מוכיחות בבירור את היותו של המגן דוד סמל חזותי יהודי לאומי של יהודי אירופה. למעשה, זאת הייתה הסיבה, שבגינה בחרו הנאצים בגרמניה בסמל זה כמייצג את היהודים. יתר על כן, במקביל לשימוש שעשו הנאצים במגן דוד כסמל חזותי המציין את היהודים והיהדות, ישנן עדויות נוספות מתקופת מלחמת העולם השנייה, לפיהן המגן דוד הוכר על ידי אומות העולם כסמל חזותי יהודי מובהק. לדוגמא, ראש ממשלת בריטניה וינסטון צ'רצ'יל קבע את המגן דוד כסמל של הבריגדה היהודית שלחמה בנאצים. כך גם ראו הממשל והיהודים שבארצות הברית ובבריטניה במגן דוד סמל יהודי מובהק המקביל לסמל הצלב הנוצרי, וסימנו את 'המגן דוד' על קברים של חיילים יהודים שנהרגו בשורות צבאות בעלות הברית, בדומה לאופן שבו מסמנים את הצלב על קברים נוצריים.

בשנת 1948, עם הקמת מדינת ישראל, הוחלט לאמץ את דגל התנועה הציונית, שבמרכזו מגן דוד בצבע כחול, כדגל מדינת ישראל (ארבל, תשנ"ח). הוא נבחר לשמש גם כסמלם החזותי של תנועות שונות בישראל כמו למשל 'מגן דוד אדום', של אגודות הספורט 'מכבי' ועוד ארגונים ואגודות רבים אחרים. הוא נפוץ בימינו גם כאחד מהסמלים החזותיים המובהקים ביותר של היהדות והיהודים, כך לדוגמא הוא אחד מהסמלים המרכזיים של בתי הכנסת בארץ ישראל ובתפוצות, לצדו של הסמל החזותי העשוי בדמות המנורה, כמו כן משמש תליון העשוי בדמות מגן דוד ותלוי על שרשרת כסמל המזוהה את בעליו בוודאות עם היהדות, המגן דוד נפוץ גם על גבי מצבות כזיהוי ברור של קברים יהודיים.

מקורו ומשמעותו של סמל המגן דוד

אמנם אין בידנו מקורות היסטוריים מתקופת המשנה והתלמוד המתייחסים ישירות לשאלה, מדוע נבחרה הצורה הגיאומטרית העשויה בדמות הכוכב המשושה (ההקס גרמה), כסמל חזותי מופשט המתייחס לדמותו של דוד, כמלך המשיח, שכונה 'מגן דוד'. אולם אין ספק שמקורו של הסמל חזותי זה הוא באמנות היהודית של תקופת המשנה והתלמוד, ומעידים על כך ההופעות הרבות של סמל חזותי מופשט זה בבתי הכנסת הקדומים של ארץ ישראל, על גבי נרות חרס, מזוזות, קערות השבעה, כמו גם האזכור שלו בתלמוד ובתפילות. אולם ביחס למשמעותו נפוצו במרוצת הדורות מסורות ופרשנויות רבות (שנכתבו במאמרים בכתבי-עת פופולריים, דוגמת אליאב, 1970, ברנדויץ תשס"ט; דברת תשס"ד; רפל תשס"ו), וחשוב לציין שרובן ככולן הן מאמצע ימי הביניים ואילך, והן מאוחרות להופעותיה הראשונות של צורת עיטור זאת, כסמל חזותי יהודי מובהק באמנות היהודית הקדומה של תקופת המשנה והתלמוד. תקצר כאן היריעה מלהביא את כל המסורות והפרשנויות הקשורות למשמעותו של המגן דוד, ויובאו כאן רק מקצתם. ניתן להניח כי ריבוי המסורות והפרשנויות השונות, מעידים על חוסר הידיעה של הפרשנים המאוחרים אודות משמעותו הראשונית של סמל המגן דוד. כך ישנה מסורת הרואה את צורתו של המגן דוד, כצורה המזכירה את צורתו של פרח השושן, שכן פרח השושן מורכב משישה עלי כותרת שבמבט על נראים כמו המגן דוד. יתר על כן, אפשר גם לראות את השושן הצחור, כשושנה הנזכרת בשיר השירים, כדימוי לעם ישראל (שיר השירים ב', ב; וראה גם פרשנות המקרא לפסוק זה). על-פי אותה התפיסה, אפשר לראות את הכותרות שבראש העמודים שבפתח מקדש שלמה (בועז ויכין) העשויים בדמות שושן, ככותרות העשויות בדמות המגן דוד (מלכים א' ז', יט). וכך גם, 'ים הנחושת' שבחצר המקדש, ששפתו הייתה מקושטת בדמות השושן כלומר בדמות המגן דוד (דברי הימים ב' ד', ה). באותה הדרך אפשר גם לראות את הכתר שבראש הרימון, הנראה במבט על כמו צורת המגן דוד. מסורת נוספת המתייחסת למקורו של המגן דוד היא, ראיית האות 'דלת' בכתב העברי הקדום, שצורתה משולש, כסמלו של דוד המלך המורכב משני משולשים (שתי אותיות 'דלת' בכתב העברי הקדום). מסורות אחרות רואות בקבלה היהודית העיונית (בניגוד ל'קבלת המעשית', ראו שלום, תשס"ט: 32) רמז למציאותו של המגן דוד בשבע הספירות התחתונות, כאשר כל משולש מששת המשולשים, מצביע על ספירה אחרת, ומרכזו המשושה של המגן דוד מצביע על ספירת המלכות (ראו ביקורתו של שלום תשס"ט, 30–32 על ראיית המגן דוד בספר הזוהר, בכתבי האר"י ובכתבי ר' יצחק לוריא).

מעל לכל הפרשנויות האלו, עומדת המסורת המספרת על הקשר שבין הסמל החזותי העשוי בדמות המגן דוד (הכוכב בן שש הצלעות) לבין דוד המלך. על פי מסורת זאת, שבספרי הקבלה המעשית, היה חקוק על גבי מגן הזהב של דוד המלך, הסמל החזותי בדמות 'המגן דוד' (הכוכב המשושה). מקורה של מסורת זאת אינו ידוע, אולם היא מובאת לראשונה בשתי החיבורים של ר' נחמיה בן שלמה הנביא (אידל, 2011; 2012). מסורת אחת מובאת בפירוש של ר' נחמיה 'שבעים השמות של המלאך מטטרון', שעל פיה היה לדוד המלך מגן עשוי מזהב שעליו חקוקות אותיות של השמות ע"ב וטפטיה (שם, 5 ואילך). מסורת שנייה מובאת בחיבורו האחר של ר' נחמיה ב'פירוש לאלפא ביתא של מטטרון', שם נאמר כי "על המגן של דוד המלך היה

חקוק השם המפורש שכל תיבה בו היא משלוש אותיות, ולעולם היה מנצח, והיה חקוק עליו מי, מי כמוך באלים יהוה, והוריש אותו עד יהודה המכבי" (שם, 10 ואילך), ומכאן נפוצה ברבים המסורת בדבר המגן שהיה לדוד המלך שעליו היה חקוק הכוכב בן שש הצלעות. מסורת זאת באה לידי ביטוי באמנות הפופולרית היהודית דוגמת סמלה של הוצאת הספרים "מערכות", הכוללת מגן ממשי שעליו משורטט הכוכב המשושה ולצדו רומח (מישורי 2000: 125 ואיור 116).

כאמור, כל המסורות והפרשנויות האלו, ורבות אחרות מאוחרות, כלומר מימי הביניים ואילך. שכן, למרבה הצער אין מקור היסטורי או ארכיאולוגי מתקופת המקרא המעיד על כך, שלדוד המלך היה מגן, או שעל גבי מגנו של דוד המלך הופיע הסמל החזותי הכוכב בן שש הצלעות. ולמעשה, ריבוי המסורות והפרשנויות המאוחרות, והשונות זו מזו, ביחס למשמעותו של הסמל החזותי העשוי בדמות המגן דוד, מעיד בראש וראשונה על כך שהשמעות המקורית של סמל חזותי זה, שמתקופת המשנה והתלמוד, לא הייתה ידועה וברורה די הצורך לכל הפרשנים שמימי הביניים ואילך.

קשה לדעת מה הביא את האמנים היהודים בתקופת המשנה והתלמוד לאמץ את הצורה הגיאומטרית המופשטת הזאת, העשויה בדמות שני משולשים הפוכים המשולבים זה בזה, (יש הסבורים שהכוונה למפגש של העולם העליון עם העולם התחתון), ומה הקשר שבין צורה גיאומטרית מופשטת זאת לבין דמותו של דוד המלך. אולם, דומה שהשמעות הראשונית של הסמל החזותי המופשט הזה הייתה מלשון הגנה, כלומר הענקת הגנה מאגית ומיסטית לכל המחזיק בסמל זה. הגנה זאת תבוא בזכותו של דוד המלך המזוהה עם המלך המשיח, שלבואו ייחלו היהודים בכל הדורות. וכך יוחס הסמל החזותי המופשט הזה במישרין לדמותו המיסטית והמשיחית של דוד המלך, וכינויו היה 'מגן דוד'. את הסמל החזותי הזה אנו מוצאים בתקופת המשנה והתלמוד בבתי הכנסת הקדומים שבארץ ישראל, בנוסחי תפילות וכן על גבי מזוזות וקערות השבעה. כאשר תפקידו העיקרי של הסמל החזותי הזה, היה להגן על היהודים וקהילות היהודים מפני פגעי הטבע ורדיפות הנוצרים. כוחו המאגי והמיסטי של סמל זה נובע מכוח ההגנה הרוחנית שמעניקה לו ההתייחסות לדמותו של דוד המלך, הוא המלך המשיח העתיד לבוא, וזכותו תעמוד ותגן על היהודים מכל צרה ופגע. ביחד עם יהודי ארץ ישראל שהיגרו לאירופה בראשית ימי הביניים, עבר גם סמל המגן דוד. היהודים באירופה קיוו בראש וראשונה שהסמל החזותי הזה, 'המגן דוד', יגן עליהם מפני פורענויות הנוצרים, כשם שהגן על אבותיהם בתקופת המשנה והתלמוד בארץ ישראל ואולי גם יקרב את בוא המשיח. במהלך ימי הביניים, הפך המגן דוד לסמל חזותי לאומי של היהודים באירופה, ככל הנראה משום היותו סמל חזותי חילוני. משם התפשט סמל המגן דוד, בעיקר בזכות התנועה הציונית, בקרב כל קהילות היהודים בעולם והתקבל אצל כולם כסמל חזותי יהודי לאומי.

סיכום

הזיכרון ההיסטורי של הסמל החזותי המאגי המופשט (מתקופת המשנה והתלמוד), העשוי בדמות הכוכב המשושה, הקרוי המגן דוד, שהופיע בבתי הכנסת הקדומים של ארץ ישראל, כמו גם על גבי נרות חרס, מזוזות, קערות השבעה, בתלמוד ובתפילות, והעניק הגנה ליהודי ארץ ישראל כנגד פגעי הטבע והנוצרים, נועד להזכיר להם את בואו המיוחל של המלך המשיח. זיכרון זה הוא שהביא אותם להמשיך ולהשתמש בו גם בימי הביניים, ואף ביתר שאת. סמל המגן דוד מופיע בימי הביניים באירופה, על גבי חפצים שונים כמו: ספרים, חותמות, דגלים, מצבות, אבני גבול, תשמישי קדושה ובבתי הכנסת. במהלכם של ימי הביניים, הפך הסמל החזותי המאגי הזה בזכות היותו סמל חילוני, לסמל חזותי יהודי לאומי מובהק, המציין את הלאומיות היהודית בימי הביניים באירופה. סמל זה היה מוכר היטב גם לנוצרים באירופה של ימי הביניים, שזיהו אותו בבירור עם קהילות היהודים שם. מאוחר יותר בעת החדשה, עם עליית התנועה הציונית והמקום המרכזי שהיא תפסה בחיי היהודים באירופה ובעולם כולו, נבחר המגן דוד, לשמש כסמל החזותי של התנועה הציונית ולאחר מכן נבחרה גם לשמש כסמל החזותי המרכזי של מדינת ישראל והופיע על גבי דגל המדינה. ניתן להניח כי משמעותו המקורית של סמל המגן דוד, הייתה נעוצה בהגנה הרוחנית שהעניק הסמל המאגי המיסטי רב הכוח הזה, לקהילות היהודים בארץ ישראל בתקופת המשנה והתלמוד. דומה גם שהקשר בין סמל המגן דוד לבין דוד המלך, קשור במישרין לדמותו המאגית והמיסטית של דוד, שנתפס לאורך כל הדורות כמלך המשיח, שזרעו ימלוך על ישראל לעולם ועד, ולבואו ייחלו היהודים לאורך כל הדורות. לפיכך, זכותו של דוד, המלך המשיח, היא שתעמוד ותגן על היהודים ועל קהילות היהודים מפני כל פגע וצרה. יתכן ובמרוצת הזמן, ככל הנראה בתקופת החושך שבראשית ימי הביניים, השתכחה ושקעה בתהומות הנשייה, מהות הקשר שבין דמותו של דוד המלך לבין הסמל החזותי המופשט העשוי בדמות הכוכב המשושה, המכונה מגן דוד. וכך החלו יהודי אירופה שתהו על מהות הקשר שבין הסמל החזותי המופשט הזה, לבין דוד המלך, ליצור את אותם המסורות והפרשנויות הרבות והשונות זו מזו, ביחס למשמעותו של סמל חזותי זה. רק משמעות אחת של סמל 'המגן דוד' נותרה עלומה, והיא מה הייתה מהות הקשר שבין צורת הביטוי הגיאומטרית המופשטת של הכוכב בן שש הצלעות, לבין דמותו של דוד המלך. אולם, בשל היעדר מקורות כתובים מתקופת המשנה והתלמוד המתייחסים ישירות לצורה הגיאומטרית הזאת, ולמשמעותה, אי אפשר לדעת אל נכון מדוע ולמה השתמשו האמנים היהודים של תקופת המשנה והתלמוד בארץ ישראל, בצורה הגיאומטרית הזאת כצורת ביטוי ישירה לדמותו של דוד המלך. וכך נותרה מהות הקשר שבין הכוכב המשושה לבין דמותו של דוד המלך עלומה, ויתכן שהיא לא תיוודע לנו לעולם.

מקורות

- אביגד, נ' (1980). **העיר העליונה של ירושלים**. ירושלים: שקמונה.
- אופנהיימר, א' (תשמ"ב). שיקום היישוב היהודי בגליל. בתוך צ' ברס, ש' ספראי, י' צפריר, מ' שטרן (עורכים), **ארץ ישראל מחורבן בית שני ועד הכיבוש המוסלמי**, א (עמ' 75–92). ירושלים: יד בן צבי.
- אזהרי נ' והנך ל' (תשס"ב). חקירת המגן דוד, **החינוך וסביבו כ"ד**, 197–212.
- אידל מ' (תשנ"ו). מטטרון – הערות על התפתחות המיתוס ביהדות. בתוך ח' פדיה (עורכת), **המיתוס ביהדות**, 4. 29–44: באר שבע: אשל.
- אידל, מ' (2011). נחמיה בן שלמה הנביא על מגן דוד והשם טפטפיה: ממגיה יהודית, לקבלה מעשית ולקבלה עיונית. בתוך א' ריינר ואחרים (עורכים), **מחקרים במדעי היהדות לזכרו של ישראל מ' תא שמע**, א' (עמ' 326–343), אלון שבות: תבונות מכללת הרצוג.
- אילן, צ' (1987). בית הכנסת ובית המדרש במרות. בתוך א' אופנהיימר, א' כשר, א' ורפפורט (עורכים) **בתי כנסת עתיקים**, קובץ מחקרים (עמ' 231–266). ירושלים: יד בן צבי.
- אילן, צ' (1991). **בתי כנסת קדומים בארץ ישראל**. תל אביב: משרד הביטחון.
- אליאב, מ' (1970). לקורותיו של הדגל הציוני, **כיוונים**, 3, 49–59.
- ארבל, ר' (תשנ"ח). בין המנורה והמגן דוד: סמל ציוני בהתגבשותו, בתוך י' ישראלי (עורכת) **לאור מנורה גלגולו של סמל** (עמ' 187–191). ירושלים: מוזיאון ישראל.
- אריכא, י' (1988). **קבלה מעשית**. תל אביב: אריה ניר/מודן.
- בדוס-רזאק מ"ב (תשס"ו). ושמתיך כחותם (חגי ב, כג) חותמות יהודיים מצרפת של ימי הביניים. **תימורה**, 1, 47–60.
- בן-דב, מ' (1980). **אדם ואבן בירושלים**. תל אביב: מודן.
- בן ששון, ח' (1969). **תולדות ישראל בימי הביניים**. אור יהודה: דביר.
- ברושי, מ' (1992). תל נצבה (מצפה). בתוך שטרן, א' (עורך). **האנציקלופדיה החדשה לחפירות ארכיאולוגיות בארץ ישראל** (כרך 3), 1080–1084, ירושלים: כרטא.
- ברנדווין, ח' (תשס"ט). **עיצוב דמותם של דוד ושלמה. מגן בעדן ועד עיר ומלוואה**. 113–139.
- ברס, צ' ספראי ש', צפריר י', שטרן מ' (עורכים) (תשמ"ב). **ארץ ישראל מחורבן בית שני ועד הכיבוש המוסלמי** (כרך א'). ירושלים: יד בן צבי.
- ברש מ' (תשל"א). דוד המלך ברצפת פסיפס בעזה, עיון באיקונוגרפיה. **ארץ ישראל**, י, 94–99, ולוחות נא–נב.
- גבעון, ש' (1996). **החפירה בתל משוש** 1979. תל אביב.
- גליק, נ' (1954). **עבר הירדן המזרחי**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- גרבוים א' (תשנ"ז). פרעות ביהודים בראי הספרות הנוצרית. **עט הדעת**, 1, 7–13.
- דר, ש' (תשס"ט). בית הכנסת של אוסטיה, **עתמול** 206, 3–5.
- הררי, י' (תש"ע). **הכישוף היהודי הקדום**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- זנה, י' (תש"ז). איזהו הסיפור הקדום על גזירות תנ"י, **ציון** 74, 12–81.
- זקוביץ, י' (תשנ"ו). **דוד מרועה למשיח**, ירושלים: יד בן צבי.
- ייבין, ז' (תשל"ב) בית הכנסת באשתמוע. **קדמוניות**, 18, 43–45.
- יערי, א' (תש"ד). **דגלי המדפיסים העבריים מראשית הדפוס ועד סוף המאה התשע עשרה**. ירושלים: חברה להוצאת ספרים על שם האוניברסיטה העברית.

- ישראל, י' (תשנ"ח). לאור מנורה גלגולו של סמל. ירושלים: מוזיאון ישראל. לינדר, א' (עורך ומתרגם). (תשמ"ג). היהודים והיהדות בחוקי הקיסרות הרומית. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- מאיר, ד' ומאיר ע' (תשע"ג). בתי כנסת קדומים ברמת הגולן. ירושלים: יד בן צבי מאיר, מ' (1984). ספר המסעות של בנימין מטודלה. תל אביב: ספרית הפועלים.
- מילשטיין, ר' (חש"ד). חותם שלמה – חתאם סולימאן. קטלוג מגדל דוד המוזיאון לתולדות ירושלים. ירושלים.
- מישורי, א' (2003). שורו הביטו וראו: איקונות וסמלים חזותיים ציוניים בתרבות הישראלית. 120–137. תל אביב: עם עובד.
- משורר, י' (1997). אוצר מטבעות היהודים מימי שלטון פרס ועד מרד בר כוכבא. ירושלים: יד בן צבי. נוה, י' (תשל"ח). על פסיפס ואבן – הכתובות הארמיות והעבריות מבתי הכנסת העתיקים. ירושלים: החברה לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה.
- נוה, י' (תשמ"ה). כיבוש טוב אין כמוהו קמע עתיק מחורבת מריש שבגליל. תרביץ, נד, 367–382. נרקיס, ב' (1984). כתבי-יד עבריים מצוירים. ירושלים: כתר.
- סוקניק, א"ל (תש"ז). בית הכנסת של דורא-אברופוס וציריון. ירושלים: מוסד ביאליק.
- ספראי, ש' (תשמ"ו). התפקידים הקהילתיים של בית הכנסת בארץ ישראל בתקופת המשנה והתלמוד. בתוך ספראי, ז' (עורך), בית הכנסת בתקופת המשנה והתלמוד, ירושלים: מרכז זלמן שז"ר לתולדות ישראל.
- פוסק, א' (1988). דוד וגוליית אצל רמברנדט ושלום איטליה. רימונים 3, 24–35.
- פישוף, א' (1988). מן המצר קראתי יה. רימונים 3, 42–52.
- פראוסניץ, מ' (תשמ"ו). שרידי בתי כנסת שנתגלו מחדש בגליל המערבי בכפר יאסיף. בתוך ידעיה, מ' (עורך), קדמוניות הגליל המערבי: תל אביב: משרד הביטחון.
- פראוור, י' (תשמ"ו). תיאורי מסע עבריים בארץ ישראל בתקופה הצלבנית, המאה ה"ב. קתדרה 40, 112–134.
- פרסטר, ג' (1979). חורבת שורה. חדשות ארכיאולוגיות, עב, 41.
- פרסטר, ג' (1987). בית כנסת בעל תכנית 'בסיליקאלית' ואפסיס. בתוך אופנהיימר, א', כשר, א' ורפפורט, א' (עורכים), בתי כנסת עתיקים, קובץ מחקרים: ירושלים יד בן צבי.
- צבר, ש' (תשנ"ו). דוד המלך בראי האמנות היהודית. בתוך י' זקוביץ (מחבר), דוד מרועה למשיח. ירושלים: יד בן צבי.
- קוגמן-אפל, ק' (2001). אמנות יהודית בין איסלם לנצרות: עיטור ספרי תנ"ך עבריים בספרד. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קוסטא, מ' (1990). חתך הזהב: חותם שלמה ומגן דוד נושא בין תחומי. תל אביב: ספרית הפועלים.
- קמפל, א"פ, (1992). שכס. בתוך שטרן, א' (עורך). האנציקלופדיה החדשה לחפירות ארכיאולוגיות בארץ ישראל (ד', 1526–1531). ירושלים: החברה לחקירות ארץ ישראל ועתיקותיה וכרטא.
- קלונו, ע', זיסו, ב' (תשס"ג). עיר הקברים של ירושלים בימי הבית השני. ירושלים: יד בן צבי.
- קראוטהיימר, ר' (תשנ"ד). בתי כנסת בימי הביניים. ירושלים: מוסד ביאליק.
- רובין, ז' (תשמ"ב). התפשטות הנצרות בארץ ישראל מימי יוליאנוס עד תקופת יוסטיניאנוס. בתוך ברס, צ', ספראי ש', צפרירי י', שטרן מ' (עורכים) ארץ ישראל מחורבן בית שני ועד הכיבוש המוסלמי (א), ירושלים: 216–250. יד בן צבי.
- רב-לנהר, א' (1988). דגמים יהודיים באיקונוגרפיה הביזאנטית של דוד. רימונים 3, 8–13.

- רוזנברג, ס', מבורך, ד' (1993). **הורדוס: מסעו האחרון של מלך יהודה**. קטלוג. ירושלים: מוזיאון ישראל.
- רוט-גרסון ל' (תשמ"ז). **הכתובות היווניות מבתי הכנסת בארץ ישראל**. ירושלים: יד בן צבי.
- רפל, י' (תשס"ו). פרשת במדבר: הדגל – ודגל מדינת ישראל. **לקראת שבת**, 208–214.
- שיר, ר' (1997). **מאגיה ומיסטיקה ביהדות**. ירושלים: כתר.
- שלום, ג' (1948–1949). **מגן דוד: תולדותיו של סמל**. **לוח הארץ לשנת תש"ט**. תל אביב.
- שלום, ג' (תשמ"א). **הבדלה דר' עקיבא**, מקור למסורת המאגיה היהודית בתקופת הגאונים. **תרכ"ן**, נ, 281–243.
- שלום, ג' (תשס"ט). **מגן דוד: תולדותיו של סמל**. נוסח מורחב כולל השלמות מעזבונו של המחבר. עין חרוד: המשכן לאמנות.
- שנאן, א' (תשנ"ו). על דמותו של דוד המלך בספרות חז"ל. בתוך י' זקוביץ (מחבר), **דוד מרועה למשיח**. ירושלים: יד בן צבי.
- שקד, ש' (תשס"א). קערות השבעה ולוחות קמע כיצד נפטרים משדים ומזיקים. **קדמוניות**, 129, 2–13.
- Avigad, N., & Sass, B. (1997). *Corpus of West Semitic stamp seals*. Israel Academy of Sciences and Humanities: Israel Exploration Society: Institute of Archaeology, Hebrew University of Jerusalem.
- Bocher, E., & Lipschits, O. (2013). The yršlm Stamp Impressions on Jar Handles: Distribution, Chronology, Iconography and Function. *Tel Aviv*, 40(1), 99–116.
- Friedenberg, D. M. (1987). *Medieval Jewish Seals from Europe*. Wayne State University Press.
- Goodenough, E. (1954), *Jewish Symbols in the Greco-Roman Period*. Vol. IV. New York.
- Grossman, C. (1980). Womanly Arts: A Study of Italian Torah Binders in the New York Jewish Museum Collection. *Journal of Jewish Art*, 7, 35–43.
- Ions, V. (1968). *Egyptian Mythology*. Middlesex.
- Khanna, K. (1979). *Yantra*. London.
- Kleebblatt, N. L., & Mann, V. B. (1986). *Treasures of the Jewish Museum*. Universe Pub.
- Levine, L. I. (1981). *Ancient Synagogues Revealed*. Jerusalem: Israel Exploration Society.
- Macalister, R. A. S. (1912). The Excavations of Gezer III. *Lon- don*.
- May, H. G. (1935). *Material Remains of the Megiddo Cult*. The University of Chicago..
- Naveh, J., & Shaked, S. (Eds.). (1987). *Amulets and magic bowls: Aramaic incantations of late antiquity*. Jerusalem: Magnes Press.
- Noy, D. (1994). The Jewish Communities of Leontopolis and Venosa. in: J.W. Van Henten and P.W. Van der Horst (Ed.), *Studies in Early Jewish Epigraphy*, 162–182.
- Oegema, G.S. (1998). The uses of the Shield of David on Heraldic Seals and Flags, Bible Manuscripts Printer's Marks and ex Libris. *Jewish Studies Quarterly* 5,3, 241–253.
- Poseq, A. W. (1997). The 'New Jerusalem', the Star of Zion and the Mandala. In: *The Real and Ideal Jerusalem*, 325–339.
- Reich, R. (1985). On Some Byzantine Remains. *Atiqot. English Series Jérusalem*, 17, 205–213.
- Snyder, C.A. (1998). *Age of Tyrants*. University Park. Pennsylvania :State University Press.

ריבוי צורות הסביל במגילת אסתר – ביטוי לשוני להסתר פנים

בת-ציון ימיני

במאמר אבחן את השימוש המרובה בצורות הסביל במגילת אסתר ואנסה לעמוד על הסיבה לכך. מספרן החריג של צורות הסביל במגילה בהשוואה לספרי מקרא אחרים ובניגוד למקובל בלשון, מעורר את השאלה מה היו מניעיו של סופר המגילה לנקוט אסטרטגיית כתיבה כזאת. מבחינה פרגמטית הסביל מסייע בהסתרת עושה הפעולה, וייתכן כי סופר המגילה בחר בסגנון זה כדי להעמיד את הקורא בפני השאלה האמונית האם אירועי המגילה הם רצף מקרי של אירועים, או שיד האל היא שמסובבת אותם. סיבה אפשרית אחרת היא המחשת דברי הפסוק בספר דברים, לא, יח: "וְאֶנְכִי הַסְתַּר אֶסְתִּיר פְּנֵי בַיּוֹם הַהוּא עַל כָּל הַרְעָה אֲשֶׁר עָשָׂה כִּי פָנָה אֶל אֱלֹהִים אֲחֵרִים".

כותב המגילה, זמנה והיעדר האל מסיפור המגילה

מגילת אסתר היא אחד מספרי המקרא המאוחרים. זמן כתיבתה המדויק איננו ברור בשל הקושי בזיהוי המלך אחשוורוש בין שורת המלכים ששלטו בפרס העתיקה לאחר חורבן בית ראשון. הדעות הקיימות מתארכות את זמן כתיבת המגילה בין אמצע המאה החמישית לפנה"ס למאה השלישית.¹ לדעת הרטום (תשל"ח), מתוך טיבו הכללי של הספר ובעיקר על סמך הפסוקים הראשונים, נראה שהמגילה נכתבה זמן לא מועט לאחר התרחשות הסיפור המתואר בה, אך לדבריו, אין לאחר את זמן חיבורה מסוף השלטון הפרסי, אלא יש לייחסו לשנותיה האחרונות של תקופה זו. ראייה לכך היא מספרן הרב של המילים הפרסיות במגילה והעובדה שאין בה מילים יווניות (גם הירשור, תר"ץ והורביץ, תשנ"ז מציינים את הכמות הרבה של המילים הפרסיות שיש במגילה כהוכחה לכתיבתה בתקופה הפרסית). בשאלת זהותו של כותב המגילה חלוקות הדעות – על פי המסופר בה, כתבו אותה מרדכי ואסתר: "וַיִּכְתֹּב מְרַדְּכִי אֶת הַדְּבָרִים הָאֵלֶּה וַיִּשְׁלַח סְפָרִים אֶל כָּל הַיְּהוּדִים אֲשֶׁר בְּכָל מְדִינֹת הַמְּלָךְ אַחֲשֻׁרוּשׁ הַקְּרוּבִים וְהַרְחֹקִים" (אסתר ט, כ). דעה אחרת עולה מן הגמרא במסכת בבא בתרא: "אנשי כנסת הגדולה כתבו יחזקאל ושנים עשר, דניאל ומגילת אסתר" (טו, א).

חז"ל התחבטו רבות בשאלת היעדרו של אלוקים מסיפור המגילה, שכן לכל אורכה אין אפילו אזכור אחד להנהגתו ולהתערבותו בהשתלשלות האירועים (לדוגמה: הירשור, תר"ץ; אררט, תש"ם). מסיבה זו היו חכמים שראו בסיפור המגילה סיפור חילוני, ולכן הציעו לא לכלול אותה בספרי התנ"ך. ביסוס לכך אפשר למצוא גם בעובדה שמגילת אסתר היא הספר היחיד שלא נכלל בספרי המקרא שנמצאו במדבר יהודה (ליכט, תשכ"ג). בניגוד לדעה זו, היו חכמים שפירשו זאת כמגמה מכוונת של הסתרת האל: "אסתר מן התורה מניין – ואנוכי הסתר אסתיר" (דברים, לא, יח). לפי פירוש זה, כשעם ישראל בגלות, ה' מסתתר אך ממשיך לפעול מאחורי הקלעים. במאמר הזה נעמוד על השימוש המרובה בצורות הסביל במגילה, וננסה להסבירו כמגמה מכוונת של סופר המגילה להסתיר את נוכחות האל.

¹ להלן מקצת מדברי החוקרים: נתנאל (תשנ"ז, 172) סבור שנכתבה באמצע המאה החמישית לפנה"ס, הירשור (תר"ץ) מתארך אותה במאה הרביעית ולכל היותר סוף המאה החמישית לפנה"ס, ורופא (תשס"א) מעריך שנכתבה במאה השלישית לפנה"ס. ראו גם לגנדי (תשע"א).

צורות הסביל הפועלי במקרא

הסביל הפועלי במקרא מובע בבניינים פועל והופעל, שהוראתם העיקרית והיחידה היא סבילות. לאחר שנעלם הסביל של בניין קל, תפס את מקומו בניין נפעל שציין גם הוראות אחרות – חוזרת והדדית (קוטשר, תשכ"ט, 9; בלאו, תש"ע, 209). לפי זהרי (תשנ"ב, 16), בניין נפעל ציין במקרא גם פעולה אקטיבית ותיאור תהליכים ושינויים.

במחקר מקיף שערך זהרי (שם, 103), נמצא שהשימוש בסביל אינו רווח בלשון המקרא, אך ברוב ספרי הנביאים תפוצתו גבוהה יחסית. חשוב לציין כי זהרי בדק את כל הצורות בבניינים הסבילים נפעל, פועל, הופעל והתפעל ולכן כלל גם צורות המביעות משמעויות שאינן סבילות כמו: "בְּהֶאֱבֹקוּ עִמּוֹ" (בראשית, לב, כה) ואף צורות בינוני, שהן פעמים רבות שמניות דוגמת "והנה ידו מְצַרְעַת כְּשֶׁלֶג" (שמות, ד, ו). ממחקרו של זהרי עולה כי בניין נפעל הוא הנפוץ מבין הבניינים הסבילים והחוזרים (נפעל, פועל, הופעל והתפעל), בניין פועל נדיר למדי במקרא, ובניין הופעל אף נדיר ממנו. ברוב היקריותו של נפעל הוא מתפקד כסביל של קל (67.6%), אך גם כסביל של פיעל (בילע-נבלע) או סביל שאין לו מקבילה פעילה במקרא (פִּנְגָּף בישעיה, ל, כ). בלאו (תש"ע, 209) מוסיף על זהרי ומציין שבניין נפעל מתייחס גם להפעיל במקום בניין קל, למשל הפועל הסביל נִסְתַּר שהפעיל שלו הוא הִסְתַּיר. זהרי (תשנ"ב, 103) אומר שגם צורות הסביל של פועל והופעל הפועליות והשמניות מופיעות במקרא כצורות סבילות לבניינים פעילים אחרים (לא של פיעל והפעיל). שתי מטרות למחקר זה: הראשונה להוכיח שלשון המגילה עשירה בצורות סביל פועליות, והשנייה להצביע על הקשר בין תופעה זו לבין המגמה להסתיר את הנהגת האל והשפעתה על מהלכי העלילה בסיפור.

תיאור לשוני-סגנוני

על פי Enkvist (1973), Leech & Short (1981), הסגנון הוא בחירה בין מבעים חלופיים המוסרים בערך אותו מידע. נדגים זאת במשפטים שלהלן:
א. אתה טועה טעות גמורה!
ב. נדמה לי שאתה טועה.

בתיאור לשוני-סגנוני עומדים על תופעה בולטת, החוזרת בטקסט והעשויה לחשוף את מטרת הכותב. התיאור נעשה בדרכים שונות, ביניהן השיטה הכמותית שבה סופרים פריטים לשוניים בטקסט לשם אפיון סגנוני של כותב, של סוג ספרותי או של טקסט מסוים.
Lyons (1966) כותב כי מבנה הסביל מאפשר משפטים בלא ציון עושה הפעולה (אגנט) – agentless sentences (ראו גם פרוכטמן, תש"ן, 61). רביד (2003, 134) מסבירה כי "מבחינה פרגמטית הסביל משרת תפקיד של טשטוש מבצע הפעולה והרחקתו לרקע ההתרחשות תוך הבלטה של הפעולה עצמה ושל מקבל הפעולה". נעיין במשפטים אלה ובחלופותיהם הסגנוניות:

1. הקפה נשפך על המחברת, לעומת: שפכתי את הקפה על המחברת.
2. הכוס נשברה, כנגד: שברתי את הכוס.
3. הכדור נפלט מהרובה, לעומת: פלטתי את הכדור.

במשפטים הסבילים מוזכרת הפעולה, אך האגנט איננו מצוין, לעתים מתוך מגמה מכוונת להסתירו, שכן תקלות כגון אלו המתוארות בהם מצביעות על מחדל של האגנט, ואף שהמשפטים נאמרים באופן ספונטני, יש בהם התחמקות מאחריות. מאחר שהסגנון הוא בחירה בין מבעים חלופיים ננסה לבחון אסטרטגיה זו של הסתרת האגנט בכתיבת סיפור מגילת אסתר.

לשונה של מגילת אסתר

לפי בר-אשר (תשנ"ב/א), עד שנת 200 לפני הספירה הכתיבה העברית הייתה בלשון המקרא, גם בספרים המאוחרים: עזרא ונחמיה, דברי הימים ואסתר. בנדויד (תשכ"ז, 61–62) מעלה על נס את כתיבתו של סופר המגילה ומגדיר אותה מעשה ידי אמן מבחינת הכישרון לספר ומבחינת הסגנון העברי. לדבריו, אף שלשון המספר הייתה כבר מתובלת בביטויים ארמיים-משנתיים שעקבותיהם ניכרים בכל המגילה, הצליח המחבר להתגבר על כולם ולקשור את רוב משפטיו בתחביר תנ"כי להפליא, ובכך חיקה בהצלחה רבה את הסגנון של הקדומים שבספרי המקרא (גם הורביץ, תשנ"ז מציין לשבח את כותב המגילה, המיטיב להשתמש בסממני הכתיבה המקראית המסורתית, אף שכבר היה רגיל לדבר בלשון חז"ל). מחקרים לשוניים אחדים מתייחסים ללשון המגילה: בר-אשר (תשנ"ט) עומד על שינוי המשמעות שחל במילה "יהודי" בפסוק: "איש יהודי היה בשושן הבירה" (אסתר, ב, ה) ממשמעות המציינת מוצא גיאוגרפי או ייחוס שבטי להוראה מקיפה יותר המשייכת את הנקרא בשם זה לעם היהודי ולאמונה היהודית. במחקר אחר (תשס"ב) בר-אשר מדגים את הבדלי המשמעות של המילה "בירה" במגילת אסתר בהשוואה לתקופת העברית החדשה. לדבריו, כאשר מחבר המגילה כותב "שושן הבירה" הוא מבחין בינה לבין העיר שושן; הבירה היא המצודה שהמלך יושב בה, והעיר שושן היא המקום שבו יושבים התושבים. מחדשי העברית העניקו לה את המשמעות של העיר שבה יושבים ראשי השלטון במדינה (capital). כהן (תשס"ו) משווה בין לשון המגילה ללשון של מגילות מדבר יהודה בשימוש הפרדיקטיבי בצורות המקור הנטוי לקטל בעברית של בית שני. לדבריו, ריבוי צורות המקור בפסוק: "אֲשֶׁר נָתַן [...] לְהַקְהֵל וְלַעֲמֹד [...] לְהַשְׁמִיד וְלְהַרְג וְלְאַבְד" (ח, יא) משקף תהליך לשוני המביע מודליות – דפוס סגנוני הקיים גם בלשון החוק בספר סרך היחד. שראל (1998) עורך השוואה בין לשון הסיפור ללשון הדיאלוג במגילת אסתר ובסיפורים מקראיים אחרים. ממחקרו עולה כי שיעור קטעי התיאורים במגילה גדול פי ארבעה משיעור הדיאלוגים. הוא מסביר זאת בחיבתו של מחבר המגילה לתיאורים מפורטים בהשפעת הסיפור הפרסי. תיאוריו המופלגים והמפורטים מאריכים את המשפט והפסקיות בהיקף של 15-20 מילים לעומת ממוצע של 4 מילים בספרי המקרא הקדומים יותר. מחקרים לשוניים אחרים מנתחים את אמנות הכתיבה של סופר המגילה: הנשקה (תשנ"ה) מתמקד בהקבלות הלשוניות המרובות במגילה שמטרתן לרמוז על משמעות אירונית חריפה. לדבריו, סופר המגילה משבץ פסוקים מקראיים המזכירים לקורא את ההקשרים המקוריים, אך בהקשר של המגילה הכותב מלביש עליהם משמעות אירונית (לדוגמה הפסוק "כי כן ימלאו ימי מרוקהן" (ב, יב) מקביל לפסוק המקראי "כי כן ימלאו ימי החנוטים" בבראשית, נ, ג. מנקודת מבטו של כותב המגילה אחשוורוש מתייחס לנשים כאל גופות). נתנאל (תשנ"ז) מנתח מאפייני כתיבה לשוניים במגילה המשווים לה אופי של לשון בתחפושת, וגרוסמן (2013, 292) סבור כי המגילה נכתבה מתוך

מגמה ליצור הסתרה כדי לערער את תחושת הקורא שהוא מכיר את המציאות עד תום (ראו גם רופא, תשס"א, המתייחס ליסודות הגוזמה וההיתול כמאפיינים סגנוניים-רטוריים במגילה; גן, תשכ"ב, המשווה בין סיפור המגילה לקורות יוסף במצרים, חמיאל, תשכ"ו המתמקד ברעיון המרכזי של מגילת אסתר, וברנר, תשמ"א העומדת על עקרון כתיבה של מחבר המגילה שמופיע אצלו בצורה מובהקת – סימטריה והכפלה שבמישור הלשוני באות לידי ביטוי בכפל לשון כמו חן וחסד, רווח והצלה ובמקבילות נרדפות הנפוצות בלשון השירה המקראית. כדי להראות את השימוש החריג של כותב המגילה בלשון הסביל, נעייין בהשוואה בין שני טקסטים מקראיים השייכים לסוגה הסיפורית הדרמתית. כל אחד מהטקסטים מונה 148 מילים, אך שכיחות הפעלים הסבילים שבו שונה – בסיפור עקדת יצחק אין שום צורת סביל פועלית, ואילו בסיפור המגילה יש שבע צורות כאלה – כולן בבניין נפעל. הצורות נכתבו בהבלטה.

טבלה 1: שכיחות הפעלים הסבילים בשני סיפורים מקבילים במקרא

<p>וַיֹּאמֶר הַמֶּן לְמֶלֶךְ אַחְשָׁוּרוּשׁ יִשְׁנֹו עִם אָחִיד מִפְּזֹר וּמִפְּרָד בֵּין הָעַמִּים בְּכָל מְדִינֹות מְלֹכוֹתָךְ וְדַתִּיהֶם שְׁנוֹת מִכָּל עַם וְאֶת-דַּתִּי הַמֶּלֶךְ אֵינֶם עוֹשִׂים וְלִמְלֶךְ אֵין-שׁוּהָ לְהִנָּחֵם ט אִם עַל הַמֶּלֶךְ טוֹב יִכְתֹּב לְאַבְדָּם וְעִשְׂרֹת אֲלָפִים כִּפֹּר כֶּסֶף אֲשָׁקוּל עַל יְדֵי עוֹשֵׂי הַמְּלֶאכֶה לְהָבִיא אֶל גְּבוּי הַמֶּלֶךְ י וַיִּסֶר הַמֶּלֶךְ אֶת טַבְעֹתָו מֵעַל יָדֹו וַיִּתְּנָהּ לְהֶמֶן בֶּן הַמְּדִנָּה הָאֲגָגִי צֶרֶר הַיְהוּדִים יֵא וַיֹּאמֶר הַמֶּלֶךְ לְהֶמֶן הַכֶּסֶף נָתַן לָךְ וְהָעַם לַעֲשׂוֹת בּוֹ כְּטוֹב בְּעֵינֶיךָ יב וַיִּקְרָאוּ סִפְרֵי הַמֶּלֶךְ בַּחֲדָשׁ הָרִאשׁוֹן בְּשִׁלּוֹשָׁה עֶשֶׂר יוֹם בּוֹ וַיִּכְתֹּב כָּכָל אֲשֶׁר צִוָּה הַמֶּן אֶל אַחְשָׁוּרְפָנִי הַמֶּלֶךְ וְאֶל הַפָּחוֹת אֲשֶׁר עַל מְדִינָה וּמְדִינָה וְאֶל שָׂרֵי עַם וְעַם מְדִינָה וּמְדִינָה כִּכְתָבָה וְעַם וְעַם כָּל-שׁוֹנוֹ בְּשֵׁם הַמֶּלֶךְ אַחְשָׁוּרֹשׁ נִכְתָּב וַיִּנְחָתָם בְּטַבְעֹת הַמֶּלֶךְ יג וַיִּשְׁלֹוּם סִפְרִים בְּיַד הַרְצִים אֶל כָּל-מְדִינֹות הַמֶּלֶךְ לְהַשְׁמִיד לְהַרְג וּלְאַבֵּד אֶת כָּל הַיְהוּדִים מִנְעַר וְעַד זָקֵן טָף וְנָשִׁים בְּיוֹם אֶחָד בְּשִׁלּוֹשָׁה עֶשֶׂר לְחֹדֶשׁ שָׁנָיִם עֶשֶׂר הוּא חֹדֶשׁ אָדָר וּשְׁלָלָם לְבוֹז יָד פְּתֻשָׁנָן הַכְתָּב לְהַנְתִּין דָּת בְּכָל-מְדִינָה וּמְדִינָה גְלוּי לְכָל הָעַמִּים לְהִיֹּת עֲתָדִים [...]</p>	<p>א וַיְהִי אַחֵר הַדְּבָרִים הָאֵלֶּה וְהָאֱלֹהִים נָסָה אֶת אַבְרָהָם וַיֹּאמֶר אֵלָיו אַבְרָהָם וַיֹּאמֶר הֲנִנִּי ב וַיֹּאמֶר קַח נָא אֶת בְּנֶךְ אֶת-יִחִידֶךָ אֲשֶׁר אַהֲבָתָ אֶת-יִצְחָק וְלֶךְ-לָךְ אֶל-אַרְצַי הַמִּדְבָּר וְהַעֲלֵהוּ שָׁם לְעֹלָה עַל אֶחָד הַהָרִים אֲשֶׁר אִמַר אֵלֶיךָ ג וַיִּשְׁכֶם אַבְרָהָם בְּבֶקֶר וַיִּחַבֵּשׁ אֶת-חֲמֹרוֹ וַיִּקַּח אֶת-שְׁנֵי נְעָרָיו אֹתוֹ וְאֶת יִצְחָק בְּנֹו וַיִּבְקַע עֲצֵי עֹלָה וַיִּקֶם וַיִּלְךְ אֶל הַמָּקוֹם אֲשֶׁר אָמַרְלוּ הָאֱלֹהִים ד בַּיּוֹם הַשְּׁלִישִׁי וַיִּשָּׂא אַבְרָהָם אֶת עֵינָיו וַיֵּרָא אֶת- הַמָּקוֹם מֵרָחֹק ה וַיֹּאמֶר אַבְרָהָם אֶל-נְעָרָיו שָׁבוּ-לָכֶם פֹּה עִם-חֲמֹרוֹ וְאַנִּי וְהַנְעַר גִּלְכָה עַד-פֹּה וְנִשְׁתַּחֲוֶה וְנִשְׁוָכָה אֵלֵיכֶם ו וַיִּקַּח אַבְרָהָם אֶת-עֲצֵי הָעֹלָה וַיִּשֶׂם עַל-יִצְחָק בְּנֹו וַיִּקַּח בְּיָדֹו אֶת-הָאֵשׁ וְאֶת-הַמַּאֲכָלֹת וַיִּלְכוּ שְׁנֵיהֶם יַחְדָּו ז וַיֹּאמֶר יִצְחָק אֶל-אַבְרָהָם אָבִיו וַיֹּאמֶר אָבִי וַיֹּאמֶר הֲנִנִּי בְנִי וַיֹּאמֶר הִנֵּה הָאֵשׁ וְהָעֲצִים וְאֵינִי הִשָּׂה לְעֹלָה ח וַיֹּאמֶר אַבְרָהָם אֱלֹהִים יְרָאֵה-לוֹ הִשָּׂה לְעֹלָה בְנִי וַיִּלְכוּ שְׁנֵיהֶם יַחְדָּו ט וַיִּבְאוּ אֶל-הַמָּקוֹם אֲשֶׁר אָמַר לוֹ הָאֱלֹהִים וַיִּבֶן שָׁם אַבְרָהָם אֶת הַמִּזְבֵּחַ וַיַּעֲרֹף אֶת הָעֲצִים וַיַּעֲקֹד אֶת יִצְחָק בְּנֹו וַיִּשֶׂם אֹתוֹ עַל הַמִּזְבֵּחַ מִמַּעַל י וַיִּשְׁלַח אַבְרָהָם אֶת- יְדֹו וַיִּקַּח אֶת הַמַּאֲכָלֹת לְשַׂחֵט אֶת בְּנֹו. [...]</p>
--	---

שיטת המחקר

שיטת המחקר היא ספירת צורות הסביל הפועליות לאורך כל המגילה. בספירה נכללו גם צורות מקור נטוי כמו פְּהַשְׁמַע ומקור מוחלט כגון: נְשָׁלוּחַ. בלאו (תש"ע, 194) מציין כי לעתים רחוקות הוראתו של המקור המוחלט היא שם עצם, אולם על פי רוב הוראותיו פועליות: הוא מקדים לעתים צורת פועל אחרת כדי לחזקה ("יְדוּעַ תדע", בראשית, טו, יג), הוא בא לעתים במקום ציווי ("זְכוּר את יום השבת לקדשו", שמות, כ, ח) או חיווי ("בְּטוּחַ על תוהו ודבר שווא" (ישעיה, נט, ד) ועוד. בסגנון מאוחר יותר מתחבר המקור המוחלט לפועל וממשיכו. הדוגמה שנותן בלאו לכך היא פסוק ממגילת אסתר: וַיִּפְקֹד הַמֶּלֶךְ פְּקִידִים [...] וַיִּקְבְּצוּ אֶת כָּל-נְעָרָה בְּתוּלָה [...] וַנְּתוּן תְּמַרְקִיהֶן (ב, ג).

לא כללנו במניין הפעלים הסבילים ארבעה מקרים:

- א. צורות בינוני פעול שמניות כגון: חָפוּי, רָצוּי, שָׁכַן אין להן השפעה על התפתחות העלילה.²
 - ב. פעלים שאין להם תחליף בלשון פעיל במקרא דוגמת נִקְהָלוּ (אסתר, ט, ב).
 - ג. צורות סביל המבטאות לשון כבוד כמו: ויאמר ממוכן [...] אם על המלך טוב [...] וַיִּכְתֹּב [...] (שם, א, יט). צורות מסוג זה אמנם מצביעות על העדפת הפועל הסביל על פני הפעיל, אך לא לשם הסתרת האל.
 - ד. צורות שאינן מצינות פעולה ממש כגון: וַיְחַדְּשׁ אֶשֶׁר נִהְפָּךְ לָהֶם מִיָּגוֹן לְשִׁמְחָה וּמֵאֲבָל לְיוֹם טוֹב (ט, כב) (כאן הצורה מצינת אוגד במשפט שמני).
- לפני שנציג את הממצאים נשווה בין מגילת אסתר לשלושה ספרי מקרא אחרים מבחינת היקף השימוש בצורות סביל. לא הבאנו את ההשוואה של זהרי (תשנ"ב) כאמור, משום שהיא כוללת גם צורות אקטיביות וצורות חוזרות ולא רק צורות סביל. יצוין כי ספרים אלה נבחרו בשל תוכנם הדרמטי והיקפם המסתכם בתשעה פרקים לכל היותר.³

טבלה 2: היקף השימוש בצורות הסביל בארבעה מספרי התנ"ך

שם הספר	מס' הפסוקים	מס' צורות הסביל
עמוס	146	18
שיר השירים	117	10
איכה	154	17
אסתר	167	66

טבלה 2 מראה שבמגילת אסתר מצוי המספר הגדול ביותר של צורות סביל פועליות, ושהפער בינה לבין יתר הספרים מבחינת היקף השימוש בסביל גדול מאוד. גם אם מספר הפסוקים

² חוקרים רבים תופסים את צורת הבינוני הסביל כצורה שמנית, למשל: מירקין (1968), ברמן (1975), דורון (2000, 44). לעומתם בלאו (1954) מראה שכבר בלשון המקרא מוצאים בינוני פעול בהוראה אקטיבית כמו לבוש, אחוז. בעברית החדשה השימוש בכינוני הסביל כפועל הולך ומתרחב (טאובה, 1997). ראו דוגמות נוספות אצל טאובה (2007).

³ המשותף לכל ספרי המקרא האלה הוא הפעילות הרבה המתוארת בהם – עמוס הנביא מתאר בפרוטרוט את כל האירועים שיקרו כשתיפול ממלכת ישראל, במגילת איכה מתוארים אירועי חורבן הבית, ובשיר השירים יש תיאורים מפורטים של יחסי הדוד והרעיה על רקע הפעילות הרוחשת של הטבע.

בספרים האחרים קטן יותר, מספר צורות הסביל שבהם קטן בהרבה באופן יחסי. זהרי תולה את שימושיהם ושגירותם של הסבילים בגורמים ונסיבות אלה: זמנם היחסי של הכתובים, תוכנם, היקפם, אופי הפיוטי או הפרוזאי ושפעת לשונו ודרכי מבעו של המחבר או הדובר. עוד הוא מציין כי שכיחות היסודות הפועליים עשויה לשקף גוון לשוני סגנוני ומבע ייחודי.

לכאורה, רק מקרים שבהם מיוחסת צורת הסביל לאל מוכיחים, שכותב המגילה נקט תחבולה לשונית זו להסתרת נוכחות האל, אך אנו טוענים כי המרה שיטתית של צורות פעיל בצורות סביל מצביעה על מגמה מכוונת ליצור רושם, שלפיו האירועים המתרחשים במגילה הם צירוף מקרים יוצא דופן שבו הדמויות הראשיות והמשניות אינן שולטות בעלילה המתגלגלת בסיפור. נראה להלן כיצד בוחר סופר המגילה סגנון ודרכי מבע ייחודיים המשפיעים על תיאור ההתרחשויות שבה.

הממצאים

הממצאים אכן הצביעו על שימוש רב בצורות סביל; לאורך כל המגילה נמצאו 66 צורות סביל – רובן בבניין נפעל, ובתוכן 6 בהופעל, בפועל ובכינוני פעול. לפנינו התפלגות צורות הסביל הפועליות בכל עשרת פרקי המגילה:

התפלגות צורות הסביל לאורך כל פרקי המגילה:

פרק א: 1	פרק ו: 8
פרק ב: 16	פרק ז: 6
פרק ג: 10	פרק ח: 7
פרק ד: 6	פרק ט: 9
פרק ה: 3	פרק י: 0

צורות הסביל הפועליות במגילה – דוגמאות

- א. בפסוק וַיִּבְקֹשׁ הַדָּבָר וַיִּמְצָא וַיִּתְּלוּ שְׁנֵיהֶם [...] (ב, כג) היה ראוי לכתוב: וַיִּבְקֹשׁוּ עבדי המלך [...] וַיִּמְצְאוּ וַיִּתְּלוּ [...] שהרי מדובר בפעולת חקירה וגילוי ובעונש שראוי לתארם בלשון פעיל.
- ב. מה-שְׁאֵלְתָּךְ [...] וַתִּנָּתֵן לָךְ וַיְמַחֲרֶנּוּ לְךָ וַיִּמְצָאוּ לְךָ וַיִּתְּלוּ שְׁנֵיהֶם [...] וַתַּעַשׂ (ז, ב). כל אדם בעל סמכות, ובוודאי אם הוא מלך, ישאל את שאלתו בלשון פעיל: מה שאלתך [...] וַאֲתָן לְךָ [...] וַאֲעֲשֶׂה. ראוי לציין, ששאלת המלך בלשון זו חוזרת במגילה עוד פעמיים: ה, ג; ה, ו. בפרק ה, בפסוק ג היא שונה מעט, אך עדיין מנוסחת בלשון סביל: מַה לָּךְ [...] וַיְמַחֲרֶנּוּ לְךָ [...] וַיִּנָּתֵן לְךָ.
- ג. כִּכָּה יַעֲשֶׂה לְאִישׁ אֲשֶׁר הִמְלִיךְ חֲפִץ בִּיקְרוֹ (ו, ו). במקום: ככה יעשה המלך לאיש. מובאה זו היא שיבוץ הלקוח מספר דברים, כה, ט העוסק בדינו של אדם המסרב להקים את בית אהיו המת: "וניגשה יבמתו אליו [...] ואמרה: ככה ייעשה לאיש אשר לא יבנה את בית אהיו", ואפשר לטעון כי סופר המגילה בחר להשתמש בשיבוץ המקראי. אולם יש במקרא גם מקרים שבהם אחרי המילה "ככה" נכתב השורש עש"ה במשמעות פעילה, דוגמת: "ככה יעשה ה' לכל אויבכם" (יהושע, י, כה), ועדיין נשאלת השאלה מדוע בחר כותב המגילה דווקא את השיבוץ בלשון סביל.
- ד. פסוק א: בְּלִילָהּ הָהוּא נִדְּדָה שְׁנַת הַמְּלָךְ וַיִּאֱמַר לְהָבִיא אֶת-סֵפֶר הַזְּכָרוֹת דְּבָרֵי הַיָּמִים וַיִּהְיוּ

- נְקָרָאִים** לְפָנֵי הַמֶּלֶךְ. תמוה מאוד איך נאמר שהזיכרונות נקראים, כאילו מאליהם, שהרי זוהי פעולה המחייבת מבצע פעולה.
- ה. פסוק ב: **וַיִּמְצָא כְּתוּב אֲשֶׁר הִגִּיד מְרֻדְכֵי עַל בְּגַתְנָא וְתָרַשׁ** [...] **אֲשֶׁר בִּקְשׁוּ לְשַׁלַּח יָד בַּמֶּלֶךְ אַחֲשֵׁרוּשׁ**. גם בפסוק זה מוזר בעינינו תיאורו של סופר המגילה, שכן גילוי הסיפור הוא פעולה אנושית ולא פעולה שנעשתה מאליה.
- ו. פסוק ג: **וַיֹּאמֶר הַמֶּלֶךְ מַה נַּעֲשֶׂה יְקָר וְגִדְלָה לְמְרֻדְכֵי עַל-זֶה וַיֹּאמְרוּ** [...] **לֹא נַעֲשֶׂה עִמּוֹ דְּבָר**. בשאלת המלך נמשכת אותה מגמה של הצגת האירועים כאילו אינם תחת שליטה. המלך אינו שואל: מה עשיתי, או מה ציוויתי לעשות, אלא מה נעשה כדי לכבדו.
- ז. **אָחַר הַדְּבָרִים הָאֵלֶּה** [...] **זָכַר אֶת וְשֵׁתִי** [...] **וְאֵת אֲשֶׁר נִגְזַר עָלָיָהּ (ב, א)**. הפועל הסביל **נִגְזַר** יוצר רושם שלמלך אחשוורוש אין כל קשר לגזרה, ושהאירוע הזה לא היה בשליטתו.
- ח. **וּבְשָׁנִים עֶשְׂרֵת חָדָשׁ** [...] **הִגִּיעַ דְּבַר הַמֶּלֶךְ וְדָתוֹ לְהַעֲשׂוֹת (ט, א)**.
- ט. **וַיֹּאמֶר הַמֶּלֶךְ לְהַעֲשׂוֹת כֵּן וְתַנְתֵּן דָּת בְּשׁוֹשָׁן (ט, יד)**. בשתי המובאות האחרונות מקפיד סופר המגילה לא לכתוב את צורת הפעיל לעשות המתאימה ביותר בהקשר זה, שהרי היא מבטאת את סמכותו וכוחו של המלך. כאשר לצורה **וְתַנְתֵּן** – נרחיב עליה את הדיבור להלן.
- יא. **וְלִהְיוֹת הִיהוּדִים עֲתִידִים לְיוֹם הַזֶּה לְהִנָּקֵם מֵאֲבֵיהֶם (ח, יג)** – במקום לנקום באויביהם.

השימוש בסביל בסיטואציות דומות

- שלוש פעמים במגילה מתוארת הסיטואציה של שליחת הרצים למדינות מלכותו של המלך אחשוורוש: אחרי הגזרה על הדחת ושתי (א, כב), לאחר הגזרה על השמדת היהודים (ג, יב–יג) ואחרי שאחשוורוש מתיר ליהודים לעמוד על נפשם בפני הקמים עליהם (ח, יג).
- נעקוב אחר סגנונו של סופר המגילה בתיאור האירועים האלה:
- באירוע הראשון (א, כב) הפועל **וַיִּשְׁלַח** הוא בלשון פעיל. בהמשך הדגשנו את הצורות הסבילות:
- וַיִּשְׁלַח סָפְרִים אֶל כָּל-מְדִינֹת הַמֶּלֶךְ** [...] מבצע הפעולה במקרה זה הוא אחשוורוש שבפרק א מתואר כמלך שעל פיו יישק דבר.
- באירוע השני (ג, יב–יג) כל התיאור נמסר בלשון סביל, ואחת מן הצורות היא המקור המוחלט של בניין נפעל (ראו דברי בלאו, 1954, עמ' 4 על ההקבלה בין המקור המוחלט לפועל במגילת אסתר). **וַיִּקְרְאוּ סָפְרֵי הַמֶּלֶךְ** [...] **וַיִּפְתְּחוּ כָּל-אֲשֶׁר צִוָּה הֵמָּן** [...] **בְּשֵׁם הַמֶּלֶךְ אַחֲשֵׁרוּשׁ נִקְתָּב וְנִחְתָּם בְּטַבְעַת הַמֶּלֶךְ. וְנִשְׁלַחַת סָפְרִים בְּיַד הָרָצִים**.
- ידוע כי צורת המקור המוחלט נעלמה כליל מלשון חז"ל, הלשון שדוברה בתקופה שבה התרחשו אירועי המגילה (בנרוד, תשכ"ז, 493), ובכל זאת סופר המגילה השתמש בה, כמו באמצעים הלשוניים האחרים המאפיינים את לשון המקרא, כדי לשוות לכתיבתו סגנון מקראי. בקטע לעיל משתלבת היטב צורת המקור המוחלט במגמה של הסתרת האל, מאחר שאינה מחייבת את ציון האגנט.
- באירוע השלישי (ח, יג), כאשר אחשוורוש מנחה את מרדכי ואסתר לפעול להפצת הידיעה, ולאחר מכן מרדכי הוא הכותב, החותם והשולח, עובר סופר המגילה מניסוח בלשון פעיל,

לניסוח סביל, ובהמשך לסגנון הפעיל. הדגשנו את הצורות הפעילות באותיות נטויות: וְאִתָּם כָּתְבוּ עַל-הַיהוּדִים כְּטוֹב בְּעֵינֵיכֶם בְּשֵׁם הַמֶּלֶךְ, וְחַתְמוּ בְּטַבְעַת הַמֶּלֶךְ פִּי כָתָב אֲשֶׁר נִכְתָּב בְּשֵׁם הַמֶּלֶךְ וְנִחְתָּמוּ [...] וַיִּקְרְאוּ סִפְרֵי-הַמֶּלֶךְ בְּעַת הַהִיא [...] וַיִּכְתֹּב כָּכָל אֲשֶׁר צִוָּה מֶרְדֳּכָי [...] וַיִּכְתֹּב בְּשֵׁם הַמֶּלֶךְ אֲחֻשׁוּרִשׁ וַיִּחְתָּמוּ בְּטַבְעַת הַמֶּלֶךְ וַיִּשְׁלַח סִפְרִים בְּיַד הַרְצִים בְּסוּסִים

ראוי לציין כי כתחליף לצורות נשלוח ונחתום אפשר היה לכתוב ושלוח, וחתום שגם הן אינן מחייבות את ציון האגנט. דוגמה לכך מוצאים בפסוק: "וְכָתוּב בַּסֵּפֶר, וְחָתוּם וְהָעֵד עֲדִים". (ירמיהו, מד, לב), ולא זו בלבד, בפרק ט, טז-יח כותב המגילה עצמו משתמש בשבע צורות מקור מוחלט של בניין קל בזו אחר זו: וּשְׁאָר הַיהוּדִים [...] נִקְהָלוּ וְעָמְדוּ עַל-נַפְשָׁם וְנוֹחַ מְאִיבֵיהֶם וְהָרוּג בְּשִׁנְאֵיהֶם [...] וְנוֹחַ בְּאַרְבָּעָה עָשָׂר בּוֹ וְעָשָׂה אֹתוֹ יוֹם מְשֻׁתָּה [...] וְנוֹחַ בְּחַמְשָׁה עָשָׂר בּוֹ וְעָשָׂה אֹתוֹ יוֹם מְשֻׁתָּה וְשֻׁמְחָה.

נראה שסופר המגילה מבכר את צורות המקור המוחלט של נפעל, אולי מתוך מגמה להבליט את הנסתרות באמצעות בניין המוכר כבניין סביל, וכפי שראינו בעמ' 2, מבין הבניינים הסבילים, בניין נפעל הוא הנפוץ ביותר במקרא. העיון בקונקורדנציה (אבן שושן, 1989) ובמילון העברית המקראית (קדרי, תשס"ו) מעלה כי "נשלוח ונחתום" הן צורות יחידאיות במקרא ומופיעות רק במגילת אסתר. ייתכן שהן פרי יצירתו של כותב המגילה.

"להינתן דת"

על אף סגנונו העשיר והמגוון של כותב המגילה שעליו עמדו רבים (דוגמת בנדויד, תשכ"ז; וייס, תשכ"ו; נתנאל, תשנ"ז), יש במגילה פסוקים החוזרים על עצמם, שבהם בולטת העקביות לשמור על צורת הסביל ולא לסטות ממנה. שש פעמים לאורך כל המגילה נכתב הרעיון של הפצת הגזרה דווקא בלשון סביל, פעמיים בפסוקים עוקבים (דוגמאות א ו-ב; ד, ו-ה). בדוגמות א ו-ד יש חזרה מדויקת על אותו משפט:

א. פִּתְּשָׁגֶן הַכְּתָב לְהַנְתֵּן דָת בְּכָל-מְדִינָה וּמְדִינָה (ג, יד)

ב. וְהָדָת נִתְּנָה בְּשׁוֹשֵׁן הַבִּירָה (ג, טו)

ג. וְאֵת-פִּתְּשָׁגֶן כְּתָב הַדָּת אֲשֶׁר נָתַן בְּשׁוֹשֵׁן לְהַשְׁמִידֵם (ד, ח)

ד. פִּתְּשָׁגֶן הַכְּתָב לְהַנְתֵּן דָת בְּכָל-מְדִינָה וּמְדִינָה (ח, יג)

ה. וְהָדָת נִתְּנָה בְּשׁוֹשֵׁן הַבִּירָה (ח, יד)

ו. וַיֵּאמֶר הַמֶּלֶךְ לְהַעֲשׂוֹת כֵּן וְתִנָּתֵן דָת בְּשׁוֹשֵׁן (ט, יד).

יש חלופות סגנוניות אחדות לרעיון הפצת הגזרה בלשון פעיל, למשל: וַיִּתֵּן הַמֶּלֶךְ דָת בְּשׁוֹשֵׁן הַבִּירָה / ואת פתשגן כתב הדת שנתן המלך / ונתן המלך את הדת בשושן הבירה" ועוד, ולמרות זאת העדיף סופר המגילה לחרוג מהגיוון הסגנוני שהוא כלל יסוד בכתיבה, ולחזור על אותו ניסוח שש פעמים.

ראינו עד עתה כי שתי צורות מקור מוחלט יחידאיות שימשו את סופר המגילה: נְשַׁלְּוּחַ וְנִחְתָּמוּ, אף שעמדה בפניו האפשרות להחליפן בצורות מקור מוחלט של בניין קל ועדיין להשיג את אפקט ההסתרה. נראה שזו הייתה העדפתו הסגנונית של סופר המגילה, ועובדה זו מקבלת משנה תוקף בבדיקה שערכנו ושבה ביררנו מהי צורת הפעיל המקבילה של כל צורות הסביל של בניין נפעל שבמגילה. כאמור, מתוך כל צורות הסביל שבמגילה, 60 הן מבניין נפעל וכמעט

לכולן יש מקבילה בבניין קל, להוציא שני פעלים שכל אחד מהם נכתב בה פעמיים: **נְבוֹכָדְנֶצַּר** ו**נְבֻזַנְדַּנֶּצֶר**. לפועל **נְבוֹכָדְנֶצַּר** אין מקבילה בשום בניין במקרא, וחוץ מן המגילה היא מופיעה פעמיים בכל המקרא. לעומת זאת, לפועל **נְבֻזַנְדַּנֶּצֶר** יש מקבילה בבניין פיעל ב-13 פעמים במקרא – **בְּעַת**, ובצורת נפעל הוא מופיע פעם אחת בלבד בספר דניאל ופעמיים במגילה. Schwarzwald (268, 2008) מסבירה שבלשון המקרא הבניינים הסבילים אינם תמיד מקבילים הסבילים של הבניינים הפעילים שלהם, אלא גם מקבילים של בניינים אחרים. כך מוצאים במקרא צורות פועל והופעל שהפעלים האקטיביים שלהם אינם מהבניינים פיעל והופעל. דוגמה לכך היא הפועל **בְּעַת** שמקבילתו הסבילה בנפעל היא **נְבֻזַנְדַּנֶּצֶר**. בדיקה זו מראה כי העדפת צורות נפעל על פני פיעל לא הייתה בררת מחדל אלא מגמה מכוונת של סופר המגילה.

דיון

מניית צורות הסביל במגילת אסתר העלתה כי יש בה 66 צורות סביל לאורך 167 פסוקים – באופן יחסי מספר גדול בהרבה מן הממוצע בכל ספרי המקרא. בבדיקה זו עלו גם מסקנות דומות למסקנותיו של זהרי (תשנ"ב), שמצא כי הבניין הסביל הרווח בשימוש במקרא הוא בניין נפעל. זאת ועוד, זהרי שבדק את כל צורות הנפעל על כל משמעויותיו, מצא כי ברוב היקרויותיו של נפעל הוא מתפקד כסביל של קל (67.6%), אך גם כסביל של פיעל או סביל שאין לו מקבילה פועלית במקרא. ממצא זה אושש בבדיקתנו ביתר תוקף – בניין נפעל משמש כסביל של קל ב-91% מן המקרים. רק בשתי היקרויות הוא אינו משמש כסביל של קל: האחת כשהוא מופיע כסביל של פיעל בפועל **נְבֻזַנְדַּנֶּצֶר** (שמקבילתו **בְּעַת**), והשנייה בהיותו סביל לצורה שאין לה מקבילה פועלית במקרא – בצורה **נְבוֹכָדְנֶצַּר**. לדברי זהרי, שימושיהם ושגירותם של הסבילים תלויים בזמנם היחסי של הכתובים, תוכנם, היקפם, אופי הפיוטי או הפרוזאי ושפעת לשונו ודרכי מבעו של המחבר או הדובר. אמנם כתיבת מגילת אסתר מיוחסת לתקופה שבין אמצע המאה החמישית לפנה"ס למאה השלישית לפנה"ס, אך כפי שמציינים חוקרים רבים (ובראשם בנדויד, תשכ"ז, 485; ראו גם בר-אשר, תשנ"ב/ב, 132 המציין שבניין נפעל קיים בלשון חז"ל רק בגזרות ע"ו, הכפולים וחפ"נ הניטות כע"ו), סופר המגילה בחר לאמץ את סגנון לשון המקרא שבה השימוש בבניין נפעל כבניין סביל רווח מאוד, בניגוד למקובל בלשון חז"ל שבה נעלם כליל השימוש בכל הבניינים הסבילים המקראיים, ובמקומם השתמשו חז"ל בבניין נתפעל ובבניינים אחרים. באשר להיקף הסיפור ולאופיו, כבר הראה שראל (1998) כי שיעור קטעי התיאורים במגילה גדול פי ארבעה משיעור הדיאלוגים בהשפעת הסיפור הפרסי, ועל שפעת לשונו ודרכי מבעו המשובחות של כותב המגילה עמדו כבר רבים. משתנה נוסף שזהרי (תשנ"ב) מציין הוא שכיחות היסודות הפועליים בסיפור העשויה לשקף גוון לשוני סגנוני ומבע ייחודי, ואכן נוכחנו לדעת כי בהשוואה לסיפורים אחרים במקרא, השימוש המרובה בלשון הסביל הפועלי במגילה מאפיין את סגנונו של כותב המגילה. לצורות אלה מצטרפים גם הפעלים האקטיביים.

כאשר מנסים למצוא את הקשר בין היקף השימוש בצורות הסביל במגילה להשתלשלות האירועים המתוארים בה, עולה התמונה הבאה:

מראה מקום	תוכן	סגנון
פרק א	כוחו והשפעתו של המלך אחשוורוש	רק פעיל, חוץ מצורה אחת בסוף הפרק המספר על הגזרה נגד ושתי ("ונשמע פתגם המלך", א, כ)
פרקים ב-ט	כל אירועי המגילה מאז הדחת ושתי	היקרויות צורות הסביל: פרק ב: 16 פרק ג: 10 פרק ד: 6 פרק ה: 3 פרק ו: 8 פרק ז: 6 פרק ח: 7 פרק ט: 9
פרק י	שלושה פסוקים המתארים את מעשי אחשוורוש בהמשך שלטונו לאחר אירועי המגילה	רק פעיל

דומה, כי התמונה שעולה מטבלה זו מסייעת לנו להבין את האסטרטגיה של סופר המגילה. נראה שכוונת הכותב היא להראות כי אירועי המגילה יוצאים משליטת המלך אחשוורוש החל מפרק ב ועד לפרק ט – החלק העיקרי של סיפור המגילה שבו הוא למעשה מובל בידי הדמויות הראשיות והמשניות בעלילה. בפרק א הכותב מפרט בהרחבה את כוחו ועצמתו של המלך אחשוורוש, את עושרו הרב ואת גבולות שלטונו העצומים – הכול בלשון פעיל, כיאה למלך רב-עצמה. באמצע פרק א מסופר שיועצי המלך מציעים לו להדיח את ושתי, כדי שכל הנתינים בממלכה ידעו כי אין להפר את צו המלך וכדי שמעמדו לא ייפגע. צורת הסביל היחידה בפרק א היא: **וְנִשְׁמַע פֶּתְגָם הַמֶּלֶךְ אֲשֶׁר-יַעֲשֶׂה בְּכָל-מַלְכוּתוֹ** (פסוק כ), אך לידה עומדת צורת הפעיל: **יַעֲשֶׂה** (שהאגנט שלה הוא המלך) המציירת את המלך כדמות דומיננטית וחזקה, ולא הצורה **יַעֲשֶׂה הַסְּבִילָה**. החל מפרק ב שבו נותר אחשוורוש בלי מלכה, הוא מתחיל לאבד את השליטה בממלכה. המעבר מדמות אקטיבית ומשפיעה לדמות פסיבית ונשלטת מתחיל כבר בפסוק הראשון: **אֲחֵר הַדְּבָרִים הָאֵלֶּה כָּשֶׁף חֲמַת הַמֶּלֶךְ אֲחִישֶׁרוּשׁ זָכַר אֶת-וַשְׁתִּי וְאֶת אֲשֶׁר-עָשָׂתָה וְאֶת אֲשֶׁר נִגְזַר עָלֶיהָ** (ב, א). השימוש בפועל **נִגְזַר** מבטא את חוסר השליטה של המלך אחשוורוש באירוע הדחת ושתי, ומכאן ואילך ממשיכים האירועים להתגלגל באמצעות שש עשרה צורות סביל שזור כותב המגילה בפרק ב, המשוות לסיפור מסר אחר, שלפיו יד נעלמה מושכת בחוטים והופכת את המלך למריונטה חסרת שליטה עצמית. גם בשאר הפרקים שבהם מתרחשת העלילה הדרמתית בולט מאוד השימוש בצורות הסביל המציירות תמונה נלעגת של מלך "כול יכול" שאינו אחראי להתנהלות האירועים ושידיו כבולות. לאחר הסוף הטוב של ביטול הגזרה ומתן הרשות ליהודים לעמוד על נפשם, סוגר הפרק האחרון את המסגרת הסיפורית – המלך אחשוורוש מתואר שוב בתפקידו הרם כמלך החולש על האימפריה כולה, בלי שום צורות סביל: **וַיִּשֶׁם הַמֶּלֶךְ אֲחִישֶׁרוּשׁ מִסַּעַל הָאָרֶץ וַאֲיֵי הַיָּם וְכָל מַעֲשֵׂה תִקְפוֹ וּגְבוּרָתוֹ וּפְרִשְׁתֵּי גְדֻלַּת מַרְדֵּכַי אֲשֶׁר נִגְדְּלוּ הַמֶּלֶךְ הַלֵּוֹא הֵם פְּתוּבִים עַל סֵפֶר הַבְּרִי הַיָּמִים לְמַלְכֵי מְדֵי וּפְרָס** [...]. (י, א).

השלכות להוראה

לשימוש בסביל תפקידים שונים: משתמשים בו כשאינן צורך לציין את עושה הפעולה כי הפעולה חשובה יותר, כשהנושא איננו ידוע, או כשמעוניינים להסתירו. לאחר הוראת שימושי הסביל והדגמתם, מומלץ שהמרצה יפנה את הסטודנטים למגילת אסתר ויבקש מהם לציין את כל צורות הסביל שבמגילה. חשוב להסב את תשומת לבם גם לצורות המקור הנטוי והמקור המוחלט של נפעל כמו להַנְתֵן וּנְשַׁלַח. בשלב הבא יתבקשו הסטודנטים לוותר על צורות הסביל המציינות פנייה לשם כבוד וצורות בתבנית בינוני פעול שיש להן גם משמעות שמנית כמו גָלוּי. בהמשך יבקש המרצה לברוק את תוכנם של המשפטים הסבילים ולבחון על פי ההקשר אם מתאים לכתבם בלשון סביל. כשיגלו הסטודנטים משפטים שבהם נסיבות הסיטואציה מתאימות לכתובה בלשון פעיל, הם יתבקשו להמירם למשפטים פעילים. בהמשך ישאל המרצה אם נוכחותו של אלוהים מורגשת במגילה. סביר להניח שבמסגרת דתית הסטודנטים ידעו בנקל את התשובה. במסגרות אחרות אפשר להטיל עליהם לקרוא את המגילה שנית ולהיווכח שהאל איננו מוזכר בה. זה הזמן להביא את דברי חז"ל "אסתר מן התורה מניין – ואנוכי הסתר אסתיר" [...] "(דברים, לא, יח), ולחשוף את הסטודנטים לוויכוח שהתעורר בין חכמים בשאלה אם לכלול את מגילת אסתר בספרי התנ"ך. השאלה הבאה שתישאל היא האם יש קשר בין היעדרו של האל מסיפור המגילה לבחירה הסגנונית של הכותב. יש להניח שבשלב זה יגלו הסטודנטים את הקשר בין הדברים (ראו גם ימיני, 2014).

סיכום

השימוש בלשון סביל משרת מטרת אחדות שאחת מהן היא הסתרת האגנט. כשאינן מציינים את עושה הפעולה באופן עקבי, נוצר הרושם שלנפשות הפועלות אין שליטה על השתלשלות האירועים. נראה שכותב מגילת אסתר בחר בתחבולה לשונית זו כדי להעמיד את הקורא בפני השאלה האמונית המאתגרת – האם סיפור המגילה הוא רצף של אירועים מקריים, או שהוא תוצאה של התערבות אלוהית שידה בכול. מטרה אחרת של כותב המגילה יכולה להיות המחשה של דברי הפסוק בספר דברים (לא, יח): "וְאֵנֹכִי הִסְתַּר אֶסְתִּיר פָּנַי בַּיּוֹם הַהוּא עַל כָּל הָרָעָה אֲשֶׁר עָשָׂה כִּי פָּנָה אֶל אֱלֹהִים אַחֲרָיִם".

מקורות

- אבן-שושן, א' (1989). **קונקורדנציה חדשה**. ירושלים: קריית ספר.
 אררט, נ' (תש"ם). על 'חילוניתה' של מגילת אסתר ו'תפוכותיה'. **תרביץ**, מט (ג-ד), 223–236.
 בלאו, י' (1954). בינוני פעול בהוראה אקטיבית. **לשוננו**, 18, 67–81.
 בלאו, י' (תש"ע). **תורת ההגה והצורות של המקרא**. ירושלים: האקדמיה ללשון העברית.
 בנדויד, א' (תשכ"ז). **לשון מקרא ולשון חכמים**. תל-אביב, חלקים א–ב.
 בר-אשר, מ' (תשנ"ב/א). לשון חכמים – דברי מבוא. בתוך מ' בר-אשר (עורך), **ספר היובל לרב מרדכי ברויאר**: אסופת מאמרים במדעי היהדות ב (עמ' 657–666). ירושלים: אקדמון.
 בר-אשר, מ' (תשנ"ב/ב). מערכת הבניינים בלשון התנאים (עיון מורפולוגי), בתוך מ' בר-אשר (עורך), **מחקרים בלשון**, ה-1 (עמ' 123–151), ירושלים: המכון למדעי היהדות ע"ש מנדל.

- בר-אשר, מ' (תשנ"ט). איש יהודי היה בשושן הבירה. **לשוננו לעם**, נ (ב), 69–76.
- בר-אשר, מ' (תשס"ב). העברית החדשה ומורשת הדורות, בתוך ש' יזרעאל, **מדברים עברית**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- ברנר, ע' (תשמ"א). אסתר בארץ המראה. **בית מקרא**, 26, 267–278.
- ברמן, ר' (1975). מימוש המורפולוגי של תהליכים תחביריים במערכת הבניינים. **בלשנות עברית**, 9, 29–35.
- גן, מ' (תשכ"ב). מגילת אסתר באספקלריית קורות יוסף במצרים. **תרכיץ**, לא, 144–149.
- גרוסמן, י' (2013). אסתר: **מגילת סתרים**. ירושלים: ישיבת הר עציון, מגיד.
- דובנוב, ק' (תשע"ה). הוראות אספקטואליות של בניין נפעל – בין עיון סינכרוני לעיון דיאכרוני. **בלשנות עברית**, 69, 7–69.
- דורון, ע' (2000). הבינוני הסביל. **בלשנות עברית**, 47, 39–62.
- הורביץ, א' (תשנ"ז). מוקדם ומאוחר בלשון המקרא – טיבה ואופיה של העברית המקראית המאוחרת, אסופות ומבואות בלשון ב, בתוך: מ' בר-אשר (עורך), **פרקים בעברית לתקופותיה – אסופת זיכרון לשושנה בהט**, (עמ' 15–28), ירושלים: האקדמיה ללשון העברית.
- הירשלר, ג' (תר"ץ). מבוא למגילת אסתר, בתוך א' כהנא (עורך), **תורה נביאים וכתובים עם פירוש מדעי**, (עמ' רכב–רמב), תל-אביב: א' כהנא.
- הנשקה, ד' (תשנ"ה). מגילת אסתר – תחפושת ספרותית. **מגדים**, כג, 57–70.
- הרטום, א"ש (תשל"ח). הערך: "אסתר", בתוך מ"ד קאסוטו (עורך), **אנציקלופדיה מקראית א: אוצר הידיעות על המקרא ותקופתו**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- וייס, ר' (תשכ"ו). לשונה וסגנונה של מגילת אסתר. **מחניים**, קד, נו–סג.
- זהרי, מ' (תשנ"ב). **הבניינים הסבילים: שימושיהם ושגירותם בלשון המקרא**. ירושלים: כרמל.
- חמיאל, ח' (תשכ"ו). לרעיונה המרכזי של מגילת אסתר. **בשדה חמד**, ט, 297–302.
- טאובה, ד' (1997). **המבנה הסביל ושימושיהם בעברית בת ימינו**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- טאובה, ד' (2007). 'מורים מוכשרים בדוד ילין' – הערות אחדות על הבינוני הסביל בעברית בת-ימינו. **חלקת לשון**, 99–115.
- ימיני, ב' (2014). הוראת תחביר בהקשר טקסטואלי בחיי המעשה ובסוגה הספרותית. Hebrew Higher Education 16. pp. 89–98.
- כהן, א' (תשס"ו). שימושים פרדיקטיביים בצורות המקור הנטוי 'לקטל' בעברית של בית שני: בלשונה של מגילת אסתר ובלשון מגילות מדבר יהודה, בתוך מ' בר-אשר (עורך), **מחקרים בלשון י (עמ' 75–99)**, ירושלים.
- ליכט, י' (תשכ"ג). הערך: מגילות מדבר יהודה, מגילות גנוזות, בתוך מ"ד קאסוטו (עורך), **אנציקלופדיה מקראית ד**, (עמ' 639–660), ירושלים: מוסד ביאליק.
- לנדי, י' (תשע"א). **ויהי בימי האימפריה הפרסית – מגילת אסתר ממבט היסטורי, ארכיאולוגי וגיאוגרפי**. ירושלים: פלדהיים.
- מירקין, ר' (1968). מפועל בעברית הישראלית. **לשוננו**, 32, 140–152.
- נתנאל, א' (תשנ"ז). לשון בתחפושת: לשונה של מגילת אסתר, בתוך א' בזק (עורך), **הדסה היא אסתר: ספר זיכרון להדסה אסתר (דסי) רבינוביץ ז"ל: קובץ מאמרים על מגילת אסתר (עמ' 171–193)**. אלון שבות: תבונות.
- פרוכטמן, מ' (תש"ן). **לשונה של ספרות**. אבן יהודה: רכס.

- קדרי, מ"צ (תשס"ו). מילון העברית המקראית: אוצר לשון המקרא מאל"ף עד תי"ו. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- קוטשר, י' (תשכ"ט) *תולדות הלשון העברית*. ערך ש' שרביט, רמת גן.
- רביד, א', לנדאו, ה', מ' לובצקי (2003). המורפולוגיה של הסביל הפועלי בגיל בית הספר: דוגמה לרכישה מאוחרת. *סקריפט*, 5–6, 129–158.
- רופא, א' (תשס"א). *מבוא לספרות ההיסטורית שבמקרא*. ירושלים: כרמל.
- א' שורצולד (רודריג), א' (תשס"ב). *פרקים במורפולוגיה עברית*. יחידות 7–10. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שראל, צ' (1998). האם קיימת שונות לשונית משלבית בין הסיפור ובין הדיאלוג בסיפור המקראי?, *דפים*, 26, 138–157.
- N.E Enkvist, N. E. (1973). *Linguistic Stylistics*. Mouton: The Hague and Paris.
- Lyons, J. (1966). *Introduction to Theoretical Linguistics*. University Press, Cambridge: Cambridge University Press.
- Leech, G. & Short, M. (1981). *Style and Fiction: A Linguistic Introduction to English Prose*. London: Longman.
- Schwarzwald, O.R. (2008). 'The Special Status of Nif'al in Hebrew'.in: S. Armon-Lotem, G. Danon, and S. Rothstein (Ed.) *Current Issues in Generative Hebrew Linguistics* (pp. 61–75), Amsterdam: John Benjamins.

בר קפרא כועס

צחי כהן

סיפור מעשה חכמים מן התלמוד הבבלי, ברכות דף ל"ט, ע"א, עוסק בזהותו של המורה בעל הידע העומד מול תלמידים, ובכפל הזהות לה הוא נדרש. מחד גיסא על המורה להעביר ידע, להכשיר בדיסציפלינה, לעצב לומדים וממשיכי דרך בדמותו, ומאידך גיסא עוסק המורה, ובוודאי מלמד התורה, בעיצוב האדם, בחינוכו של מאמין, בהעברת מסורת מוסרית ודתית אל הדורות הבאים. לא תמיד עומדים שני תפקידים אלה בסתירה, אולם בשטף החיים וההוראה מתגלעות הסתירות מאליהן. בין קפלי הסיפור נסתר גם קונפליקט מושקט, שלא הרבו לעסוק בו בספרות חז"ל בצורה גלויה, המצוי ברקע סיפורי חכמים וביוגרפיה רבים: שאלת פריצתו של המעמד החברתי בדרך לגיבוש מעמד דתי; אפשרותו של העני להתפרץ אל תוך האליטה האינטלקטואלית המגובשת בבית המדרש ולתבוע את מקומו שם. בקריאת הסיפור נראה, כיצד מהווה גיבורו, בר קפרא, שביקש לייסד אלטרנטיבה הלכתית מדרשית לתורתו של רבי, דמות טראגית המשרטטת את קריסתו של ניסיון להכיל הרמוניה בעולם בית המדרש, ולמנוע קונפליקטים ומתחים חיצוניים מלחדור ולזהם את עולם התורה.

המורה המחנך והמודר המתפרץ

שאלת כפל תפקידים של חז"ל, כמחנכים וכמורי הלכה ומחוקקים, נידונה במחקר לא מעט. שאלה זו מייצגת את היחס שבין בית המדרש לבין המפגש עם בני האדם הסובבים את חברת החכמים. בספרו המונומנטלי חז"ל, פרקי אמונות ודעות הקדיש אורבך (תשכ"ט) פרק שלם לבירור סוגיות אלה, והדגיש כיצד, לאחר לבטים והצגת אפשרויות שונות, העדיפו חז"ל באופן גורף את התורה כערך עליון. פרנקל (1981) דן אף הוא ביחסים שבין בית המדרש ויושביו לבין העולם הסובב אותם, המבטל אותם מתלמודם ומשפיע עליהם, ובחר להראות את מורכבות היחסים ההדדיים הללו, שמהם עולה דמותם של חכמים כבני אדם המודעים לחשיבות עיסוקם, אך נתונים גם להשפעה חיצונית. חוקרים מאוחרים נטו לראיה ביקורתית יותר של חכמי התלמוד: קוסמן (2002) ביקש לקרוא בסיפורים שונים ביקורת וכנות בדבר פגמים אנושיים הבאים לידי ביטוי במפגשם של חכמים עם אלה שאינם נמנים על יושבי בית המדרש; בוירין (תשע"א) הציג את התנאים כמי שעניינם, בבואם לדרוש את פסוקי המקרא ולעסוק בפיתוח ההלכה, הוא לייצג אינטרסים, זרמים ודעות הקיימים סביבם ובעולמם, למעשה השתמשו במדרש ובהלכה ככלי ביטוי לעולם ערכי שפותח מחוץ לעולם התורה.

בין קפלי הסיפור זה נסתר גם קונפליקט מושקט, שלא הרבו לעסוק בו בספרות חז"ל בצורה גלויה, אולם מצוי ברקע סיפורי חכמים וביוגרפיה רבים: שאלת פריצתו של המעמד החברתי בדרך לגיבוש מעמד דתי. הדיון באפשרותו של העני המקופח והמודר להתפרץ אל תוך האליטה האינטלקטואלית המגובשת בבית המדרש ולתבוע את מקומו שם. אף נושא זה טופל אצל אורבך (תשכ"ט, 546–557); הוא שמצא בחז"ל גישה הרואה בחכמים ובלומדים אופציה להתעלות מעל מצוקות היום יום של חיי העולם הזה, ואצל פרנקל (1981, 91–98), שראה בבית המדרש מקום המשקיט והמעלים, במידה רבה, את המתחים החברתיים והמעמדיים

השוררים מחוצה לו. ויותר מכך: יוזם תיקון בעולם המקיף אותו, ומבקש להביא את השקט וההרמוניה השוררים בעולם המדרש אל עולם המעשה. להלן נראה כיצד הופך בר קפרא, גיבור הסיפור, אשר ביקש לייסד אלטרנטיבה הלכתית מדרשית לתורתו של רבי, לדמות טראגית המשרטטת את קריסתו של הניסיון להכיל הרמוניה בעולם בית המדרש ולמנוע קונפליקטים ומתחים חיצוניים מלחדור ולזהם את עולם התורה.

ברכה ולגלוג

נפתח בסיפור בר קפרא (בבלי, ברכות ל"ט, ע"א) על פי גרסת הדפוס (סימנו ד), ובמקום בהם יש הבדלים משמעותיים נעיר עליהם על פי נוסחאות כתבי-היד, כפי שרוכזו בדקדוקי סופרים (רבינוביץ, תשל"ז, ק), ואצל ויס, (תש"ד, 191–193), שפרסם קטע מגניזת אוסף אדלר בספריית הסמינר בניו-יורק, המכיל את סיפורנו:

- א₁ הנהו תרי תלמידי דהוו יתבי קמיה דבר קפרא
- ב₁ הביאו לפניו כרוב ודורמסקין ופרגיות
- ג₁ נתן בר קפרא רשות לאחד מהן לברך
- ד₁ קפץ וברך על הפרגיות
- ה₁ לגלג עליו חברו
- ו₁ כעס בר קפרא
- ה₂ אמר: לא על המברך אני כועס אלא על המלגלג אני כועס
- ד₂ אם חבריך דומה כמי שלא טעם טעם בשר מעולם, אתה על מה לגלגת עליו?
- ג₂ חזר ואמר לא על המלגלג אני כועס, אלא על המברך אני כועס
- ב₂ ואמר: אם חכמה אין כאן זקנה אין כאן?
- א₂ תנא ושניהם לא הוציאו שנתן

ב₁ ודורמסקין] כ"י דורמסקינין. ד₁ קפץ] אדלר קפץ אחד מהם וברך. ב₂ ואמר...כאן] כ"י חסר.

בר קפרא, החכם הגלילי, בן דורו של ר' יהודה הנשיא (ראו דיון מפורט אודות זמנו וזהותו אצל מאיר, 1999),¹ יושב ומלמד את שני תלמידיו. הסיפור אינו נוקב בשמם, האם הם חסרי שם גם בעיניו של הרב? ושמה דרכו של התלמוד היא לא לכנות בשם את מי שתפקידו בסיפור פונקציונאלי ובעיקר מי שסופו מר?! בכל מקרה, העדר השם ממקד את מבטנו ברב ולא בתלמידים. באמצע לימודם מובאת להם ארוחה טובה, עשירה ומגוונת הכוללת מנת ירקות ופירות, כרוב ודורמוסקין, כלומר שזיפים בני דמשק (לזיהויו של דורמוסקין ראו רענן, תשס"ו), ומנת בשר פרגיות. הרב נתן רשות לאחד התלמידים לברך על המזון בטרם יאכלו; התלמיד "קופץ" ומברך. מהמשך הסיפור נראה שמשמעותו של הפועל "קופץ" היא: התלמיד מקדים את פיו למחשבתו, ומברך שלא כהוגן ושלא כסדר הברכות הראוי, שכן הקדים את הברכה על

¹ ליברמן (תרצ"א, 9 הערה 2) טען כי מסכת נזיקין בירושלמי היא חיבור נפרד מן הירושלמי כולו, שנערך בטבריה, והוא תוצר של בית המדרש שישב בקיסריה ומוזהה את בר קפרא כאחד מראשי אותו בית המדרש.

הפירות לברכה על הברכה.² ברם, אפשר שיש רמז לכך שה"קופץ" ומברך הוא התלמיד שלא קיבל את רשות הברכה; הרב הרשה לתלמיד אחד לברך, והשני קפץ וברך (אפשר שזה רמז גם בגרסאות הנוסח שמביא ויס, תש"ד).

התלמיד, שלא הספיק לברך, לגלג על המברך כאשר טעה בדבר הלכה בסיסי: כיצד מברכין ובאיזה סדר, דבר שכל תלמיד מתחיל יודע. לגלוגו הפוגעני יכול לרמז על קפיצת התלמיד ללא רשות, כך שהלגלוג אינו רק תגובה על טעות בהלכה אלא גם מענה פוגעני למי שהקדים ופגע. הרב בר קפרא כועס. לא מסופר אם הביע זעמו בצעקה, בעמידה מהשולחן, אולי רק בהזעפת גבינים. מכאן וכמעט עד לסיומו של הסיפור עוברת זירת ההתרחשות לעולמו הפנימי של הרב ולשיח בינו לבין עצמו.

בר קפרא מנסה להבהיר, וכאמור, אולי רק להבהיר פנימית, על מי ועל מה בעצם הוא כועס, אפשר שכעסו מופנה לא אל המברך (שקפץ וברך שלא בתורו ושלא כהלכה) אלא על המלגלג – הסבר מוצדק, יציב, בעל נימוק חברתי-מוסרי-מעמדי: "אם חברך בלבד את סדר הברכות מכיוון שהוא דומה למי שלא טעם טעם בשר, מפאת העדפתו האישית, גרגרנותו, או עוניו המופלג שלא איפשר לו לטעום טעמו מעולם, איזה מקום ללגלוג יש כאן?" (אפשר שהמברך לא הפך את סדר הברכות, כיוון שיש לו העדפה לאחד המאכלים; אם כן, על פי מה שקבעו חז"ל, יש מקום להפוך את סדר הברכות, שכן העדפתו האישית של המברך קודמת גם למאכל החשוב ביותר).

בר קפרא מציג טיעון חברתי וחינוכי, אך גם מתנשא ודידקטי: הוא גוער בתלמיד המלגלג מבלי לשמוע פגיעה אפשרית המסתתרת בלגלוגו. הוא עצמו חש שההסבר הזה קל, חינוכי ומוסרי מידי לכעסו. הוא ניחן ביושר אישי פנימי המאפשר לו להודות שלא זאת סיבת כעסו, הוא אנושי, והכעס הוא תגובה אנושית לחוויית פגיעה. הוא מחפש את עצמו, האישי, הנפגע, שמעבר למורה ההלכה ולמחנך המוסרי-חברתי שמסתתר בתחושותיו. על כן הוא חוזר בו ומסביר שלא על המלגלג הוא כועס, כמו שמתבקש לחשוב, אלא על המברך: הוא שואל את המברך: אם חכמה אין כאן, זקנה אין כאן? כלומר אם לא ידעת את ההלכה מפאת שלא ניחנת בחכמה, מדוע לא פנית לזקן בר הסמכה היושב מולך, לבר קפרא עצמו? ועוד, אם אינך מעריך די את חכמתי כדי להיוועץ בי בדבר הלכה, מדוע לא כיבדת את זיקנתי לשואלני?

הסיפור מסתיים בטרגדיה נוראה: שנינו ולמדנו ששני התלמידים לא הוציאו את שנתם, ונפטרו עוד באותה השנה. הסיפור מסתיים בשאלה מהדהדת: מדוע מתו שני התלמידים? מהו חטאם הנורא הדורש את מיתתם בדמי ימיהם עוד באותה שנה? האם אפשר לתלות זאת רק בהקפדתו של מורם ורבם, או שמא ישנה סיבת עמוקה אחרת, הנחשפת במעשה הקדמת הברכות, שלא מאפשרת את המשך קיומם בעולם?

² ראוי להזכיר כאן כי סדר הברכות מקדים את הברכה הספציפית לברכה הכללית, ועל כן פירות וירקות שברכתן מפורטת קודמים בברכה לפרגיות שברכתן היא הברכה הכללית, "שהכל". ראה שו"ע טור אורח חיים, סי' ריא ומשנה ברורה (בעיקר) ס"ק ד', ט', י', יח', כו', לג', לה) הפוסקים לפי ההסבר הראשון בגמרא להלן המסביר שהתלמיד המברך שגה בדיון זה. הסבר שני בגמרא הוא שגם ברכתם של השלוקים, כלומר הכרובין והדורמסקין שבושלו במים, היא "שהכל" – והתלמידים נחלקו בדבר מה דק יותר מאשר דין קדימה בברכות, בשאלה האם חביב קודם או מזין קודם בברכות.

הסוד פורץ את השיח

הסיפור עשוי זוגות זוגות של צמדים, ושלישי מתווך, או מכריע ביניהם: שני תלמידים: המלגלג והקופץ ורבם הכועס; כרוב ודורמוסקין ופרגיות. הזוג יוצא הדופן, היחיד שאין לו הכרע, שאין לו שלישי הבא ומכריעו הוא החכם והזקן, ודווקא זוג זה מתווה את המבנה שבאמצעותו ניתן לערוך את כלל ניגודיו של הסיפור: חכם הוא מי שידע את ההלכה. כל אחד יכול להיות חכם, ולו חכם לדבר אחד. בחכמה ניתן לזכות בשעה קלה. הזקנה היא סיכום חיים של עמל, ושמורה למי שעמל בתורה כל ימיו. הכרוב והדורמוסקין הכנתם לבישול מהירה וקלה, בישול של משהו או שטיפה בלבד. הפרגית, באופן יחסי, מורכבת יותר להכשרה ולהכנה. הקפיצה לברך היא מהירה וחסרת מחשבה, אך הלגלוג הוא תוצר של 'דגירה פנימית' ממושכת של פגיעה, כאב ורצון להכאיב.

הסיפור עמוס מאוד גם במושגי שיח. בסיפור קטן זה, המכיל עשרות בודדות של מילים בלבד, ישנה כמות גדולה מאוד של עיסוק בנושא. שוב ושוב חוזרים ועולים ביטויים ומילים המגדירים כיצד מדברים ותוחמים את רמותיו השונות של הדיבור:

הרב יושב ותלמידיו לומדים לפניו. הוא נותן [רשות] [הדיבור] לאחד התלמידים לברך, כלומר לעשות שימוש גבוה, מקודש, רוחני, בשפה; התלמיד קופץ ומברך, כלומר שוגה בשימוש שהוא עושה בשפה, ואולי, לפי הפירוש שהצענו, אפילו גזול את זכות הדיבור מחברו. החבר, בתורו, מלגלג, כלומר עושה שימוש מנמיך בשפה, מטמא את הדיבור. והרב הכועס מברר, בקול או בשיח פנימי, את סיבת כעסו, ובמסגרת בירור זה הוא אומר דבר, ואז: "חזר ואמר", כלומר חזר בו מדבריו והציע אחרים במקומם. אף המספר עצמו משתמש במונחי שיח כדי לחתום את סיפורו: "תנא, ושניהם לא הוציאו את שנתן", לאמור, הסיפור עצמו, הופך לנושא ללימוד ולדיון, לשיח הראוי לשינון, לקאנון.

בשלוש נקודות בסיפור נפרץ השיח: בקפיצתו של המברך, בלגלוגו של המלגלג ובכעסו של בר קפרא. סודותיהם של השלושה, תוכם, עולמם הפנימי, שהיה מוסתר תחת מעטה מהוגן של נימוס של רעות הלומדים, נחשף לפתע. (אבחנה זו מעלה על הדעת את דבריו של פרויד [תש"ב] אודות פליטות הפה החושפות את הכמוס) הקופץ נחשף כתאוותן, ואולי כבעל חֶסֶד הנותן לרצונו למלא חסר זה להעבירו על מידותיו. המלגלג נחשף בגאוותנותו ובביטולו את זולתו, ובר קפרא נחשף כמי שמידת הכעס מקננת בליבו.

אף מבחינת השפה ארוג הסיפור מכמה רבדים: הוא פותח בארמית במשפט האקספוזיציה, השוטח את הסצנה, הזמן והנסיבות, ואז עובר לעברית, השזורה במושגי התקופה, המושפעים מן היוונית (=דורמוסקין).

הסיפור ערוך בצורה כיאסטית (על אמצעי ספרותי-מבני זה ראו Watson, 1981). אבר כנגד אבר המתכנסים למוקדו של הסיפור, אולם בעוד חציו הראשון של הסיפור, שורות א₁–ה₁, המתרחשות בעולם הממשי, ניתנות לתיאור ולראיה, הרי שחציו השני של הסיפור, שורות ו – ב₂ הן ציטוט שיחו הפנימי של בר קפרא: בשורות א₁+א₂ אנו מוצאים את זוג התלמידים, אולם בעוד שבשורת הפתיחה א₁ הם יושבים בשלום, בשורה ובנחת לפני רבם, בשורת הסיום, א₂, הם מוטלים מתים בתוך שנה. הצבת שתי השורות זו לצד זו מנכיחה ומחריפה את עוצמת

הקונפליקט המובע בסיפור, ומעצימה את השאלה המתרחשת בקריאתו: מהו החטא החמור שהביא למותם של התלמידים.

שורות 1+2 מעלות את קונפליקט החביב מול המזין, המידי מול ארוך הטווח, החכמה והברק מול הזקנה והניסיון. הפרגיות חביבות, בעוד השלוקין מזינים. החכמה מבריקה ומושכת, אך הזקנה מעמיקה יותר.

שורות 1+2 כפי שהצענו לקרוא לעיל, מכילות את שבירת הסדר וההיררכיה של התלמיד בפני רבו; הרב המאפשר לאחד התלמידים לברך, והתלמיד המברך שיש לכעוס עליו באשר ברך ללא **רשות הרב**. יתכן שבאופן דק ורמוז נאמרת כאן ביקורת נגד בר קפרא: בכך שנתן רשות לתלמיד לברך בפניו, גרם לאירוע ולתוצאותיו הטרגיות.

בשורות 1+2 מסופר המעשה וניתוחו: קפיצת התלמיד לברך על הפרגיות והנימוק האפשרי לאותה קפיצה: להיטותו למאכל של עשירים, ואשר לא זכה בו מפאת עניותו.

שורות 1+2 הן מעשה הלגלוג והכעס והביקורת שהוא מוציא מבר קפרא.

ובשורה ו, בלב הסיפור, נמצא כעסו של בר קפרא.

המבנה בא לרמוז לתוצאות המעשים: כיצד כל מהלך משתלשל מקודמו, אך גם משפיע על המשך הסיפור. מבנה זה מצביע גם על העיקר, על הסיבה המחוללת, הנקודה העיקרית, שבמקרה זה היא כעסו של הרב. רמזנו כבר לאפשרות שהסיפור רואה בבר קפרא אשם בהשתלשלות כולה; נראה שגם הכעס המתפרץ ממנו, המצוי במרכזו המדויק של הסיפור, חושף את הרגשות המבעבעים בתוכו למן ראשיתו.

מן הבחינה המרחבית הסיפור עוסק במוקד ובשוליים.³ הסיפור ממקד נקודת אמצע ברורה, תחומה ומוגדרת. פריצת תחום זה היא מעשה הרסני, מסוכן, קטלני: שני התלמידים יושבים לפני רבם. המאכלים מובאים בפניהם. זהו המעגל הפנימי, העולם התחום בו רצוי וראוי להתנהל, המעגל האינטימי של הרב ותלמידיו. במעגל זה יש סדר, היררכיה ברורה של קודם ומאוחר, בכיר ומשני. הכל מתנהל על מי מנוחות ובהתאם לכללים עד שהתלמיד קופץ ומברך ושובר את המעגל, מפר את כללי הקדימה. מרגע שנפרצה אינטימיות המעגל הכל מתפרק: התלמיד השני מלגלג, הרב כועס. בכעסו מופנות מחשבותיו של הרב כלפי חוץ, במקום ובזמן: במקום לעסוק רק באשר לפניו כמו בלימוד שקדם לאירוע, הוא עסוק כעת בהיסטוריה של התלמיד המברך, האם טעם טעם בשר "מעולם" (מונח מרחבי המתאר זמן!) ולאחר מכן הוא מברר ומבקר את תוכנו של המעגל הפנימי מנקודת מבטו של התלמיד המלגלג: האם יש כאן חכמה? האם יש כאן זקנה? סופו הנורא של הסיפור, תוצאתה של פריצת האינטימיות

³ הקריאה המרחבית ביצירה הספרותית נובעת מתפיסותיו וכתביו של באחטין, ראו באחטין (2003), 268–355; גינצבורג (2003). הצעה ומודל ליישום הקריאה המרחבית כטכניקה פרשנית סיפק צורן (1981), 20–34; צורן (1988), 227–248. לגבי יישומים בספרות חז"ל, ראו: כהן ולר (תרצ"א), 27–26; חז"ל בנו "עיר מדומיינת", עשויה מחומרי היום-יום המרחביים, ומרעיונות וכללים פשוטים כדי להגדיר את המרחב והמגבלות ההלכתיות המוטלות עליו. רוזנסון (2001), 60–70, העדר התייחסות חז"ל לאירועים היסטוריים משמעותיים לא נובע מהשכחה, כמקובל לטעון. בחינה מקרוב של יחס חז"ל ל"מקום" חושפת מנגנוני הנצחה אלטרנטיביים: קריאה ספרותית בטקסטים הלכתיים: גבולות הלכתיים, רשימות הלכתיות; הפיכת המרחב הגאוגרפי למרחב הלכתי כתשתית לזיכרון לאומי.

המרחבת, מנוסחת אף היא במונחי מקום ומרחב: שניהם לא הוציאו (=מונח מרחבי המתייחס לתנועה במרחב) את שנתם (פרק זמן), כשערבוב מונחי הזמן/מרחב נועד בעצם לתאר המוות, החידלון המבטל ומאיין את הזמן/מרחב כולו.

ראונו נערים ונחבאו

בר קפרא, ששמו האמתי הוא ר' אלעזר, בנו של ר' אלעזר הקפר. אפשר שהוא ר' אלעזר הקפר עצמו (ראו בריל, תרל"ו, 243–244; אורמן, תשמ"ג, 38–42) והיה בן זמנו, תלמידו אך גם יריבו של רבי יהודה הנשיא. שמו של אביו מלמד על מקצועו: הקפר הוא מעבד הקפריסין, פריו של שיח הצלף. ר' אלעזר הוא בנו של איש עמל, יהודי מלומד אך פשוט, העובד למחייתו ואינו עשיר ומיוחס כרבי. עם זאת, כפי שקורה לעיתים, שני החכמים עוסקים במשימה דומה בזמן סמוך: לבר קפרא היה סדר משניות בו קיבץ וסידר את ההלכות לקובץ קאנוני אחד, "משנת בר קפרא" (הנזכרת בבבלי בבא בתרא, קנ"ד, ע"ב). אולי על רקע זה, ואולי על רקע ביקורתו על התנהלותו של רבי כנשיא, נתגלעה בין השניים מחלוקת. בירושלמי (מועד קטן ג, ה"א) מסופר, כיצד שלח בר קפרא השנון מעין חידה שירית לרבי בידי בר אלעשא שאינו חושד בדבר: "שאל משמים נשקפה הומיה בירכתי ביתה מפחדת כל בעלי כנפים ראונו נערים ונחבאו וישישים קמו עמדו הנס יאמרו הו הו והנלכד נלכד בעונו". רבי, שלמראה בר קפרא המגחך מבין היטב את הביקורת הנסתרת המוטחת בו בדמות הניגודים החריפים המשולבים יחד בשיר, משיבו: "איני מכירך, זקן", מסר חריף שבר קפרא מבין ממנו שלא ייסמך בימיו של רבי (סיפור זה זכה לניתוחים והתייחסויות רבות, ראו מאיר, 1999).

אמצעיו הספרותיים של הסיפור ממקדים את המבט החברתי בשיח ובזוגות. שאין להם הכרע, במאבק שבין היסודי והממושך למידי ולמבריק. הקונפליקט הפנימי של בר קפרא, הכאב של חייו אותו הוא נושא, הוא הפער שבינו לבין רבי, בן דורו שלעולם לא יגיע להישגיו ולתהילתו. ככל יוצר, סופר ועורך בטוח בר קפרא שמשנתו היא זו שצריכה להיות לקאנון, והוא מבקר את הישגו ומפעלו של רבי בגלוי ובסתר, בפומבי ובינו לבינו, כאשר בר קפרא נוכח לדעת שהקונפליקט חדר גם לביתו פנימה. תלמידיו שלו ממחישים וממחזים לו את מריבתו עם רבי וכל מה שהוא מייצג. בר קפרא מתנדנד בשיחו הפנימי לקראת הבנה שהקרע הוא למעשה בתוכו: הוא עצמו אינו יודע על מי הוא כועס, עם איזו תפישת עולם הוא מזדהה פחות. משנוכח בר קפרא לדעת שהוא עצמו קרוע מבפנים, שמאבקו אינו ברבי ובשיטתו אלא מאבק פנימי בינו לבינו, עולמו חרב עליו, בית מדרשו מתמוטט, תלמידיו חדלים מלהתקיים, המעגל הפנימי ששרטט בעמל, האינטימיות שיצר עם תלמידיו בבית מדרשו, קורסת ואיננה.

חרזן וברדחן – מחנך בכעס

בר קפרא עולה מאזכוריו בסיפורי התלמוד כדמות של קונפליקט. סגולותיו כחרזן וכברדחן הן סובלימציה של אישיותו החותרת אלי ריב ואלמות. בלב הסיפור נחשף כעסו, שהוא אולי סודו השמור ביותר, ואולי המנוע המניע את חייו כולם. בשם אמונתו בצדקתו הוא מוכן להעליב ואף לפגוע בגדולי הגדולים (רבי יהודה הנשיא ובר אלעשא חתנו העשיר). אולם הוא מתואר בסיפורנו גם כמחנך היושב לשיעור פרטני עם תלמידיו, ומתאכזב מהם בשל התנהגות לא

הולמת למרות חינוכו. ערכיו משתקפים בכעסו: אלו הם ערכים של חברתיות רגישה, הדוגלת בשוויון הזדמנויות למוחלש, ושל רגישות לזולת הבאה לידי ביטוי בדרישה לביטוי חיצוני מעודך ומאופק.

המערכת החינוכית שהקים בר קפרא קרסה אל תוכה מרגע שנחשף כעסו. רב המחנך את תלמידיו מתוך קפדנות לא יצלח. הכעס לא יכול להיות מניע חינוכי כשם שהלגלוג הוא צורת שיח לא מקובלת בין תלמידים-רעים.

סיכום

תלמידיו לא מתו בחטאם הם מתו בחטאו. לזוג התלמידים האינטימי היושב לפני רבו, לומד מפיו תורה ואוכל את מאכליו בפניו, ועדיין מגיע לשבר, לתהום מוסרית של לגלוג זה על זה, אין זכות קיום בעולם. רב המנסה לחנך בכעס, לא יוכל לעקור את הלגלוג המעמדי הנטוע בלב תלמידיו. כעסו של בר קפרא חושף את הסיבה בשלה קרס בית מדרשו. תשובתו של רבי בסיפור בירושלמי, "איני מכירך, זקן" מכוונת לנקודה זו: אדם כמוך, שאינו נקי בדעתו, לא יעלה לגדולה.

מקורות

- אורבך, א"א (תשכ"ט). המאבק בין תלמוד ומעשה בעיצוב דמותו של החכם. בתוך א"א אורבך (מחבר), **חז"ל – פרקי אמונות ודעות**, 539–557, ירושלים: מאגנס.
- אורמן, ד' (תשמ"ג). לשאלת מקום בתי המדרש של בר קפרא ור' הושעיה רבה. בתוך מ' שטרן (עורך), **אומה ותולדותיה, העת העתיקה וימי הביניים א**, עמ' 38–42. ירושלים: מרכז זלמן שזר.
- באחטין, מ' (2003). צורות הזמן והכרונוטופ ברומן, מסה על פואטיקה היסטורית ('מבוא' ו'הערות סיכום'). **מחקרי ירושלים בספרות העברית, יט**. עמ' 355–368. ירושלים: מאגנס.
- בויארין, ד' (תשע"א). לקראת תיאוריה חדשה של המדרש, **מדרש תנאים אינטרטקסטואליות וקריאת מכילתא**. ירושלים: מכון הרטמן.
- בריל, י' (תרל"ו). **מבוא המשנה**, א. עמ' 243–244. פרנקפורט דימיין.
- גינצבורג, ר' (2003). זמנו של מקום ומקומו של הזמן על הכרונוטופ של באחטין. **מחקרי ירושלים בספרות העברית, יט**, (עמ' 349–354). ירושלים: מאגנס.
- ויס, א' (תש"ד). קיום השערה. בתוך **ארץ ישראל, מחקרים בדיעת הארץ ועתיקותיה**, ג', ירושלים: החברה לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה.
- כהן ולר, ש' (תרצ"א). מרחבים מדומיינים – גיאוגרפיה בין דפי התלמוד. **אופקים בגיאוגרפיה**, 76, עמ' 27–46.
- ליברמן, ש' (תרצ"א). תלמודה של קיסרין, **תרביץ ב'**, כרך ד', נספח.
- מאיר, ע' (1999). **רבי יהודה הנשיא: דיוקנו של מנהיג במסורות ארץ ישראל ובבל**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פרויד, ז' (תש"ב). **פסיכופתולוגיה של חיי יום יום: על שכחה, פליטת-פה, מעשה שגגה, אמונת-הבל וטעות**. (צ' וויסלבסקי מתרגם). תל-אביב: מסדה.
- פרנקל, י' (1981). בית המדרש והעולם שחוצה לו, **עיונים בעולמו הרוחני של ספור האגדה**. (עמ' 83–98). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- צורן, ג' (1981). לקראת תיאוריה של הרחב בסיפור. **הספרות**, 30-31 (עמ' 20–34).

- צורן, ג', 1988. "הדרך לסירקאוז – קלישות ודחיסות בעיצובו הלשוני של המרחב בטקסט. דפים למחקר בספרות 4 (עמ' 227–248).
- קוסמן, א' (2002). רבי שמעון בן אלעזר והאיש הפגוע: על כיעורו של הלמדן היהיר, מסכת גברים: רב הקצב ועוד סיפורים (עמ' 73–82), תל-אביב: כתר.
- רבינוביץ', ר"נ (תשל"ז). דקדוקי סופרים, א'. ניו יורק: מ"פ פרעס.
- רוזנסון, י' (2001). המקום, הטקסט והזכרון – עיון באחד מדפוסי הזכרון של חז"ל, 60–70. זמנים 76.
- רענן, מ' (תשס"ו). הביאו לפניו כרוב ודורמסקין ופרגיות – שזיף אירופי. פורטל הדף היומי <http://daf.yomi.com/DYItemDetails.aspx?itemId=18316>
- Watson, W.E.G, (1981). Chiasitic Patterns in Biblical Hebrew Poetry. (Pp.118–168). In J.W. Welsh (Ed.) *Chiasmus in Antiquity*, Gertesberg: Research Press.

המאבק של רב סעדיה גאון באמונות ה"הישנות"

אסתר סגל-איתן

המאמר דן במאבקו ההגותי-אמוני של רב סעדיה גאון באמונות ה"הישנות" [=ג'גול נשמות]. מאבקו זה היה חלק ממלחמותיו הבלתי נלאות בהשקפתו כפירה יהודית וספקנות אמונית ובבלימת חדירת רעיונות זרים למחשבת היהודי המאמין. בחינת דרכו העיונית-הגותית של רס"ג במלחמותיו הפולמיות חושפת את הנחיצות הרבה שראה בברור השכלי ובחקירה העיונית. והגם שלשיטתו אמת שכלית איננה רשות עצמאית, והיא כלי בלבד שמאפשר להבין במידת מה את כוונות הנמסר בהתגלות, לשיטתו יש חשיבות רבה בהשלמה שבה ובפיתוחה. תפיסת חשיבות ההגות השכלית והחשיבה העיונית-שיטתית ותכליתה אצל רס"ג נודעה לה השפעה רבה על דרכי העיון הפילוסופי היהודי בדורות שאחריו ועל התפתחותו ותפיסת כשרותו.

מבוא

בשני מקומות בספר האמונות והדעות תקף רב סעדיה גאון קבוצות אנשים שכוננו על ידו בביטוי הפולמי: "אנשים ממי שנקראים יהודים". בשניהם יצא רס"ג נגד רעיונות בתפיסתם את החבוי בנסתרי העתיד, והצפוי לאדם מעבר למוות. במאמר זה אדון במאבקו של רס"ג בהם בפרק ח', שחותם את המאמר השישי של ספרו זה. רס"ג דן בו באמונות ה"הישנות" [=השיבה החזרה לחיים], ובתפיסתן על ידי אותם "אנשים", תפיסה שלוקה לפיו בזרות מהותית למחשבת היהדות.

ספר האמונות והדעות לרס"ג (להלן: אמו"ד) הוא חיבור שיטתי שבנה לראשונה בימי הביניים מערכת מקיפה של פילוסופיה דתית יהודית רציונאליסטית. ספר חלוצי זה הוא פסגת כתיבתו העיונית-הגותית של רס"ג, ומקובל לפתוח בו את תולדות הפילוסופיה היהודית בימי הביניים. החיבור נכתב בעשור האחרון של ימי חי רס"ג, והוא נמצא בידינו בשלמותו. יצירתו זו עוסקת ביסודות העיוניים של דת ישראל, והשפעה רבה נודעה לה ולתפיסתו את חשיבות העיון השכלי על דרכי העיון הפילוסופי-יהודי בדורות שאחריו.

בהקדמה לחיבור זה הסביר רס"ג את הנחיצות הרבה בכתיבתו בשל תופעה מתרחבת של תעייה רוחנית וספקנות דתית, ובשל השתרשות כפירה בחוגים יהודיים שונים בזמנו, כלשונו: "והתעוררה נפשי לעמנו בני ישראל ממה שראיתי בזמני מרבים מן המדברים [=האנשים] המאמינים אמונתם בלתי זכה ודעותם אינם ברורים [...] בשל "התואנה והערבוב" (אמו"ד, 1860, 38–39). קרי, בשל פקפוקי הכפירה והמבוכה הדתית הרבה שכרסמה במחשבת היהודי המאמין, נוצרה דחיפות במתן מענה עיוני שיטתי לספקנות היהודית-אמונית המתפשטת ולבלבול. שכן לשיטתו, הוכחות שכליות, חקירה וברור עיוני של האמונה הם אמצעי חשוב להביא לכך ש"ו(י)סתלק הספק מעל המסתפק וישוב המאמין בקבלה [=במסורת חז"ל] להאמין בעיון והבנה" (שם). כלומר, תכלית חיפוש הוכחות שכליות לאמונה הוא סילוק הספק והמבוכה. שכן התורה מלמדת גם את מה שאין בכוח הבחינה השכלית להשיג, אך ההגות השכלית מאפשרת להבין במידת מה את כוונות הניתן בהתגלות והנמסר בנבואה. והגם שאמת שכלית איננה רשות עצמאית אלא כלי בלבד, יש נחיצות רבה בהשלמה שבה.

מצב המחקר

מעטים עסקו במאבק תקיף זה של רס"ג, חלקם התמקדו בהשערות לגבי זהות אותם 'אנשים' וחלקם נגעו בתכני תוכחתו. לדעת שי"ר. שהיה הראשון שהתייחס לזהות ה'אנשים', רס"ג התכוון בכינוי זה לקראים, ונימוקו: "הם היו הראשונים אשר הביאו דעה זו של הגלגול מן הערביים אל העבריים" (שי"ר, תקפ"ט, 28–47, ובפתח הגיון הנפש לבר חייא הנשיא). כך סברו גם פוזננסקי (1895), רובין (תרנ"ט) ומאן (1922, מע' 123; 1937, מע' 412) ששער שמדובר בכת קראים שאינה ידועה לנו, או בקבוצת פורשים אחרים מהרבים. וכך גרסו גם בן ישראל (תש"ה, רט), וקאפח (תש"ל, ו, פ"ח הערה 99). בודדים בלבד התייחסו לאמונת ה"הישנות" על מרכיביה, ורק באופן כללי ובמשפטים מעטים. מכל מקום, הדיון בסוגייה זו נותר חסר, והוא הותיר צורך ומקום רחב לעיון מחודש בה, שגם יחשוף טפח נוסף משיח ומסבך החשיבה הרעיונית-אמונית בקרב קהלי היהודים באותם זמנים, שנותר חבוי בערפל ההיסטורי.

מאבק התפיסתי-אמוני של רס"ג באמונת ה"הישנות"

תורות שונות של אמונות בגלגול נשמות וגוונים שלהן פשטו מאות שנים בתרבויות המערב והמזרח הקרוב לפני ימי רס"ג. במאות האחרונות של האלף הראשון לספירה הן כבר נפוצו במצרים והתקבלו בתפיסות יוונית, נאואפלטוניות פיתגורייית, ואחרות, ורעיונות ותפיסות משלהן הלחלו לדתות שונות והתפשטו לעמים נוספים (רובין תרנ"ט, 113; פושינסקי, 1939). כאשר לאמונת גלגול הנשמות במרקם האמוני יהודי, קשה לאתר רצף סדור של עדויות, ולהתחקות אחרי עקבות ראייתיות ברורות ומובהקות לאחיותה בפסיפס קהליה בתקופה שבפני הבית השני ולאורך האלף הראשון לספירה. עם זאת יש מספר אמירות מפורשות ורמוזות שמובילות למסקנה שלאורך אותם זמנים היו מהלכים בחוגים יהודיים שונים לאמונה בשיבת הנפטר לחיים בגוף גשמי על הארץ, ולא רק בקץ הימים.

השיבה מעפר לחיים גשמיים בספרות חז"ל

הדים לשיבת נפש המת לחיים בגוף גשמי גם לפני אחרית הימים מצויים גם בספרות חז"ל. בתלמוד ובמדרשים מתייחסים לכך רק באופן מרומז, אך נראה שהרעיון לא היה זר לתפיסותיהם האמוניות, ולא נתפס בעיניהם כבלתי כשר. רעיון זה עולה ממקורות פרשנות חז"ליים המזהים אישיות היסטורית תנכ"ית באישיות תנ"כית שחיה במרחק של דורות רבים ממנה. כגון המאמר התנאי על בלעם, לפיו: "תנא הוא בן בעור הוא כושן רשעים הוא לבן הארמי", כלומר התנא זיהה את לבן הארמי עם בלעם בן בעור שזמנו מקביל לדור יוצאי מצרים ועם כושן רשעתיים בן תקופת השופטים (שופטים ג, ח. וראו סנהדרין, ק"ה ע"א, חלק פרק י"א; ילקוט שמעוני, במדבר על בלק כב, ה). היות שניים אלו אחד נאמר מפורשות בתרגום לתורה שיוחס ליונתן בן עוזיאל אשר פרש את הפסוק: "וישלח מלאכים אל בלעם בן בעור" (במדבר כב, ה): "ושדר עזגדין לות לבן ארמי הוא בלעם [...] [= "וישלח מלאכים אל לבן הארמי הוא בלעם"] (תרגום יונתן בן עוזיאל, על אתר). הוא הדין לגבי מאמר האמורא הישראלי ר' יוחנן, שגרס שלושה שמות לנשיא שבט שמעון בן דור המדבר שנאף עם המדיינית: "זמרי בן סלוא, שאול בן הכנענית ושלומיאל בן צורישדי"

(תנחומא, במדבר, פינחס, פ"ב; מדרש רבא, פינחס, פ"ד, פרשה כ"א). מסורת זאת מתבארת גם בתרגום לתורה המיוחס ליונתן בן עוזיאל, שתרגם-פרש את הפסוק "ובני שמעון [...] ושואל בן הכנענית" (בר' מו, י): "ושואל הוא זמרי דעבד עובדא דכנעני בשטים" [= "ושואל הוא זמרי שעשה מעשה של כנעני בשטים"]. כלומר המחבר דיבר על זהות של השניים. אמנם ניתן לפרש מאמרים אלו במישור הרעיוני כהסבר למהלכים דומים בהתנהלות חיי אותן דמויות, או כהשוואה של אפיונים בהתנהלותן, כגון המדרשים על הפסוק "ויבאה יצחק האהלה שרה אמו" (בראשית, כ"ד, סז) המדברים על קווי דמיון בדיוקן של שרה ורבקה ובהתנהלותן (מדרש רבא, חיי שרה, סוף פרשה ס', אות ט"ו; זוהר על בראשית, חיי שרה, כד, סז; וראו רש"י על אתר). או לחילופין לפרשם כהפלגה דרשנית, כגון לגבי משך מופלג של חיי הדמויות המדוברות, שלזה סבירות מדרשית כמתפרש במדרש המזהה את 'הפליט' שהודיע לאברהם כי נשבה לוט בעוג מלך הבשן, ש"פלט מדור המבול" וניצל ממימיו (בראשית, יד יג, על "ויבא הפליט". ורש"י על אתר; ובראשית רבא, פרשה מב, יב), ובתום תקופת המדבר ישראל כבש את ארצו, ומשה שהרגו חשש שמא תעמוד לו זכות ההודעה לאברהם (ראו יונתן בן עוזיאל, על "ויבא הפליט", בראשית, יד יג; נידה ס"א, ע"א; ברכות ס"א; רש"י, במדבר כא, לד). אולם יש גם סבירות רבה לזיהוי עקבות רעיון התגלמות נפש מת שנית בגוף במדרשים שהובאו לעיל.

נוכחות רעיון הגלגול בולטת במסורת שנמסרה בשם האמורא ר' שמעון בן לקיש בן המאה השלישית לספירה. לפיה: "אליהו הוא פנחס" (פרקי דרב אליעזר, פמ"ז; ילקוט שמעוני, פינחס, כ"ה). כך עולה גם ממקורות חז"ליים נוספים. ונראה שבמאמר זה מצויה אסמכתא מפורשת יותר להדי אמונה בגלגול הנשמה פעם נוספת בגוף שקם מעפרו להמשך חיים על הארץ. כך מתבאר גם בתרגום המיוחס ליונתן בן עוזיאל בדבריו על "ושני חיי קהת" (שמות ו, יח), שלפיהם "חסירה מאה ותלתין ותלת שנין חייא עד רחמא ית פנחס כהנא רבא דעתיד למשתלחא לגלותא דישראל בסוף יומיא" [= שחסר מאה ושלושים ושלוש שנות חיים עד שהקב"ה יביא את פנחס הכהן הגדול שעתיד להישלח לגלות ישראל בקץ הימים"]. ובשנית ביתר הדגשה כשהתרגום אומר על דברי ה' למשה שמכוונים לפנחס בן אלעזר: "לכן אמר הנני נתן לו את בריתי שלום" (במדבר כה יב): כי "בשבועה אימר ליה מן שמי האנא גזר ליה ית קימי שלם ואעבדיניה מלאך קיים ויחי לעלמא למבשרא גאולתא בסוף יומיה" [= "בשבועה אמר לו משמי אני גוזר לו ברית שלום ואעשנו מלאך קיים ויחיה לעולם לבשר את הגאולה בקץ הימים"]. לאמור, תרגום יונתן בן עוזיאל מעלה בברור את היות פנחס הכהן ואליהו הנביא אחד. ואכן, אליהו שעלה בסערה השמימה ו'חי לעלמא', על יסוד שני הפסוקים המסיימים את נבואת מלאכי (ג, כג-כד), במקורות חז"ל שונים יועד לו תפקיד מבשר הגאולה. מבשר המשיח ומושחו שיבוא לפני בן דוד (עירובין, מ"ג ע"א וע"ב), ואף ייטול חלק בהחייאת המתים (סוטה, מ"ט ע"ב; ירושלמי, שקלים סוף פ"ג מ"ג; פסיקתא רבתי, פ"ד: "ויקח אליהו, [...] ואלהו גואלם לעתיד לבא"). נוסף על כך אליהו גם עתיד להתיר את הספקות ולהכריע בפסק-הלכה, לפתור את הסתום, ליישב את המחלוקות ולהביא את השלום לעולם (בין היתר: משנה, בבא מציעא, פ"א מח; פ"ב מח; פ"ג מד; מנחות ס"ג ע"א; מה ע"א; תוספתא עדויות ג' ד'; ירושלמי, יבמות פ"ח ה"ג; עדויות, פ"ח מ"ז; וגם בן-סירא מ"ח י"ב, של-שלא, סגל (1958); וראו: קלאוזנר, 1956, 186-191). למסורת פרושית זאת, לפיה אליהו ופנחס אחד הם, יש הדים

במקורות תלמודיים נוספים, כגון במדרשים המספרים בתמיהה על אליהו שנטמא למתים, על אף היותו כהן, (בבא מציעא, קיד, ע"א-ע"ב; ורש"י על אתר. ובמדרש משלי, פ"ט, הובא בילקוט משלי, תתקמד; וראו: גם: תוספתא יבמות ס"א ע"א). הסברן של מסורות אלו הוא באמונה חז"לית שאליהו הוא פנחס הכהן. תפיסה זו מתיישבת גם עם אמירות מדרשיות נוספות, כגון מדרש אמוראי המספר שהנבואה נסתלקה מפינחס בשל סירובו ללכת אל יפתח לשם התרת נדרו (תנחומא, בחוקותי, פרשה ה'; בראשית רבא, סוף בחוקותי פרשה לז, ד; תוספתא תענית ד, ע"א.), ושלפיו אין רציפות מדרשית לטיעון שפנחס, שימיו התארכו מאוד המשיך לשמש בתפקיד נביא גם בימים שלאחר מכן, אלא לכך שזכה מחדש לרוח נבואה מששב בדמות אליהו לחיים בממד הארצי-גשמי. בעקיפין מתקשרת לאפיון הכוהני של אליהו גם המסורת שלפיה בין שלושת הדברים שהוא עתיד להחזיר לישראל בבוא הקץ מנויים גם מטה אהרון, שהיה ביד כל המלכים עד שחרב בית המקדש ונגנז, ושלתיד ישמש את מלך המשיח (מכילתא ויסע, על במדבר יז, כה; סדר אליהו רבה, פכ"ג, 129; על גניזת המטה אשר עתיד לשמש את מלך המשיח, ראו במדבר רבא, יח, יט. על כך שכונה 'כהן צדק' ראו איש שלום, תר"ס, 8), מסורות פרושיות אלו המייחסות לאליהו אפיוני נביא וכהן גדול גם יחד, הן בעלות משמעות לענייננו. שכן בשניות התפקידית הזאת חוזר ומשתקף ביטוי חבוי לתפיסה של היות אליהו ופנחס אחד, ומרקען עולה בבהירות רעיון גלגולו של פנחס בן אלעזר בן אהרון הכהן באליהו הנביא, רעיון שלדעת רד"ק ורלב"ג 'כבר הסכימו' עליו 'חלק מרבתינו'.

תיאור הגלגול של פנחס באליהו מוצא ביטוי גם במסורת סיפור מותו של פנחס, שמתבארת בחיבור 'קדמוניות המקרא', שמיוחס לפילון בן המאה הראשונה לספירה, ומסורות רבות שכלולות בו תואמות את הרוח הפרושית ומסורתיה. במסורת בגרסת 'קדמוניות המקרא', כמו בדברי התרגום שהבאנו לעיל, פנחס חוזר "אל בני האדם" לחיות בארץ בדמות אליהו, וזאת: "למען תנסה בעת ההיא". ואחרי שינוסה הוא יעלה השמימה וישהה שם עד עת תחיית המתים (הרטום תשי"ט, מח, א, 122).

הקיום שמעבר למוות והשיבה מעפר לחיים בספרות הפנים החוץ-חז"לית

חוקרים שונים ראו בדברי יוסף בן מתתיהו, לפיהם 'הנשמות הטובות עוברות אל גוף שני' וכי הם הצדיקים יזכו לקום מחדש בעולמות הבאים ב'גופים קדושים', כמכוונים לאמונה בגלגול, שלפיו אחזו בה הפרושים.¹ אחרים סברו שהתכוון בהם לתחיית המתים. האיסיים לדבריו "מאמינים באמונה שלמה כי הגופות כלים, יען אשר אין חמרם מתקים, אולם הנשמות תשארנה לנצח ומות לא ישלוט בהם [...]". (בן מתתיהו, 1963 סימן יא). לאמור, האמינו בקיומה של הנפש לאחר המות. והיפוליטוס הוסיף כי האמונה בתחייה גופנית הייתה מקובלת עליהם (ראו: מיינ (Main) פ"ג, 1992, IX, 22 Hippolytus Refutatio omnium haereticorum).

¹ יוסף בן מתתיהו (38-95 לסה"נ לערך). לפיו הפרושים: "הם אומרים, כי הכל תלוי בגזירה (הימרמני – ההשגחה) ובאלוקים, ורק מעשה הצדק (הטוב) והפכו (הרע) נמצא ברבו בידי האדם, אפס כי גם הגזירה [ההשגחה] מסיעת לו בכל דבר. והם אומרים כי כל הנשמות אינן כלות, אולם רק הנשמות הטובות עוברות אל גוף שני (חדש) ונשמות הרשעים נדונות ליסורי עולם". (ההדגשה שלי א"א) (בן מתתיהו 1963, פ"ח, י"ד, 14).

תפיסת החיים שלאחר המוות עולה גם מעדי כתובים שונים בשרידי כתביהם של אנשי קומראן, שחוקרים רבים זיהו קרבה תפיסתית של האיסיים אליהם, או לפחות אל חלקם, אם כי יש הרואים קרבה של אנשי קומראן לצדוקים, וקצתם ייחסו להם קרבה לפרושים. מכל מקום מפירווי שרידי החיבורים הכיתתיים של 'כיתות היחד' עולים גם תיאורים של החיים שמעבר למוות. כך בחיבור הכיתתי 'סרך היחד' שמתאר גמול צדק בנצח שלאחר המוות כ'שמחת עולמים בחיי נצח' לבני העדה עושי הטוב, ו'שחת עולמים [...] זוועות נצח וחרפת עד [...] באש מחשכים לצוריהם', או שם 'כי כח אל לברית עולמים [=בזה ובכא] ולהם כל כבוד האדם ואין עולה'.² וכך גם בחיבור הכיתתי מגילת ברית דמשק, לפיו: "המחזיקים בו לחיי נצח וכל כבוד אדם להם הוא" (מב"ד, גניזה), ו' ט'. הברמן (תשי"ט, 79). ובמגילת ההודיות, "ולנהחילם בכל כבוד אדם [ב]רוב ימים" (הודיות (IQH), י"ז ט"ו. הברמן (תשי"ט, 132). וכך גם האזכור בפשר חבקוק של 'משפט אש' שישפטו בו התועים ב'יום המשפט', שנראה שהכוונה בו היא ליום הדין של המתים (פ"ח, IQpHab, טור ה, שורות 1-5; טור ו', 3-4, 12-13. הברמן, 45, 47).³ אמנם העדויות המקוטעות מכתבי קהילות אנשי קומראן לגבי הצפוי בעולם האחר אין בהן כדי לפרנס תמונה רחבה ומספקת, לא באשר לתיאור הבנת חוגים בהם את תכני האירועים העתידיים וסדרם, וגם לא לגבי תפיסתם את האמונה בשיבת הנפש אל הגוף ותחייתה ומועדה. עם זאת יש מקום לטעון כי האמונה בתחייה גופנית עולה מאמירות בכתביהם. כגון ממגילת ההודיות, לפיה: "ושוכני עפר הרימו תורן ותולעת מתים נשאו נס לך--- [או "להרים מעפר תולעת מתים לסוד [---]"]" (הודיות (IQH), ו, 34, יא, 13; הברמן (תשי"ט), 122, 127). היו שפרשו אמירות אלו על תחיית המתים העתידית, אך אחרים פרשו על תחיה בנפרד ממנה. כגון אפרת (תשי"ט, 65), שסבור, שאנשי כיתות קומראן האמינו בשיבת הנפש לגופה. אמונה זו מושמעת גם בשני חיבורים שהתגלו במערה הרביעית. האחד 4Q521, והשני "פסכרו יחזקאל" [דברי יחזקאל], שנמצאו ממנו חמישה עותקים מקוטעים מאוד [4Q385, 4Q385b, 4Q385c, 4Q388]. מצרופ מקטעי חלקם עולה התמונה החזונית של תחיית העצמות היבשות, שיקומו לחיים על פני הארץ. אלא שגם לגביה קשה לקבוע אם חזון תחיית הגולים ושובם הקרוב לארצם נחזה לימי שיבת ציון, או לאחרית הימים שנחזו להתרחש בימיהם שהם על סף הגאולה, או כוון לימים קרובים שלפני הקץ. מכל מקום אמונת שיבת

² סרך היחד, (IQS), טור ד, שורות 7-8; ו-22-23. הברמן (1959), 63, 64. את תיבת "עולמים" [=לנצח, לעד] "שחזרת בלשונם בצורת הרבים, נראה לפרש בעוה"ז ובעולם שמעבר למוות. זאת כבמשמעותה בדברי התלמוד על הפסוק: "אגורה באהליך עולמים" (תהילים סא, ה), שעליו שואלת הגמרא "וכי אפשר לאדם לגור בשני עולמות [...]?" (יבמות צו ב'; בכורות לא ב'), ומהמתפרש שם הכוונה היא, לעולם הזה ולעולם שמעבר למוות. וכך גם כבדברי הירושלמי על אותו פסוק: "וכי עלתה על דעתו של דוד שיהא חי וקים לעולמים [...]?" (ירושלמי, שקלים פ"ב ה'), קרי, במשמעות שיהא קיים לעד. וכך: "הלעולמים יזנח ה'", (תהילים עז, ח). ויצוין כי קשה לקבוע בברור לגבי אמירות קומראניות כגון אלו, שמתייחסות לעולם שמעבר למוות, אם הדובר כיוון לעתיד לבוא הסמוך למוות, כלומר לימות המשיח שלפיהם הם נמצאים על סיפם, או לעולם הבא. שכן שניהם הועמדו במובנים שונים כניגוד להווה העולם הזה, ובמקרים שונים קיימת באמירותיהם לגביהם אי בהירות ככוונת התיאור. חוקרים גם ניסו לעמוד על משמעות המינוח 'כבוד' בלשונם. בין השאר: אפרת תשי"ט, 64, 64. ליכט תשכ"ה, 104 הע' 23.

³ לא ברור אם הכוונה באמירה זו לזה שסמוך לאחר המוות או לזה שיתקיים בתחיית המתים שגם היא סמוכה. גם במקורות חז"ל עולים היגדים שמתפרשים בכפל אפשרויות בנושא יום הדין (ראו מיליקובסקי (תשמ"ד, 311-343).

שוכני עפר לחיים בגוף על הארץ נראה שנכחה יחסית בברור בגבולות רעיונותיהם האמוניים, ונראה שלא הייתה זרה לפחות לתפיסות של חלקם. גם מכתבי הספרות 'החיצונית' עולה תמונת גמול שמעבר למוות. בכתביהם השונים, בהבדלים ביניהם, ניתן ביטוי ציורי להמשך הקיום שלאחר המוות. ביטוי לאמונה באלמותיות הנפש, ובחלק מהם לתחיית הצדיקים בגופותיהם כחלק מהמקום הבולט בהם לגמול העתידי לצדיקים. כגון בתוכחות חנוך לבניו ובדברי חזיונותיו לעתיד ורזיהם שנגלו לו, בספר האפוקריפי שיוחס לחנוך המקראי שהיה מאבות העולם, ושעותקי קטעים ממנו נמצאו גם במערות קומרן.⁴ וכגון בחזונות השכר לצדיקים שבצואת לוי, ובעזרא החיצון ד', ובנימה עכשווית ברורה יותר בחזון ברוך הסורי א', לפיו: "אז יבקש להראות את החיים כי המתים יחיו וכי אשר הלכו שבים וקאים: ואם היודעים זה את זה היום יכירו איש את רעהו". שכן נראה ששובם נחזה בו עוד לימיהם. וכך גם בחיבור הבת-תנ"כי מקבים ב', לגבי שיבת קורבנות המערכה לחיים.⁵ חזונות גמול אלו לשבי עפר שבחלקם ניכרת נימה עכשווית, לפחות לגבי מקצתם קשה לקבוע בברור אם נחזו לקץ שנחזה לימיהם, או לשיבה מהעולם האחר גם לפני בואו.

העולה מעדי-הכתובים של מקורות הפנים בני אותם ימים

אם כן, אכן עולה ממקורות הפנים השונים כי לאמונות שיבת הנשמות לחיים בגוף בעולם הגשמי הייתה נוכחות ניכרת בחוגים יהודיים שונים בשלהי ימי בית שני ובאלף הראשון לספירה, ואפשר שלא רק לשיבתם לעת בוא הקץ אלא גם לפניו. אלא שאין אמירות ברורות שיש בהן תורה סדורה של גלגול, זאת גם בשל מקוטעות וחלקיות חלק מהכתובים. כאמור, שיבת שוכני עפר גם לפני עת הפקידה נכחה גם ברמזי האמירות החז"ליות שהובאו לעיל. עם זאת רעיון התחייה בשנית בגוף לפני קץ הימים והעיסוק המפורש בו מוזערו במקורות חז"ל. אזכורו בהם חבוי בהיגדים מדרשים אחדים, והוא מעומעם משהו, וגם אין בהם אמירה מובנית סדורה לגבי תפיסת הגלגול. אלא שזאת אולי גם בשל דרך תפיסת אמונת התחייה הגשמית בחוגים החוץ-פרושיים, שפעלו בימי הבית השני ואחריו, ושבתפיסותיהם מקום רחב לה. ביניהם מרכזיות אמונת תחייתו של ישו בגופו באמונה הנוצרית, וההתמקדות התיאולוגית של מאמיניה בו, והתבססותו כאחד מיסודותיה. אמונה שהייתה לה השפעה גם בקרב היהודים בדורות הראשונים להתהוותה. וכך גם בשל אורך תפיסת רעיון זה בחוגי 'הספרים החיצוניים', שחלק מספריהם נתקדשו על-ידי הנצרות, בהבדלים בין כנסיותיה. ונראה שגם בשל תפיסות

⁴ חנוך א', חיבור חיצוני מרכזי מתקופת בית שני. ראו: מהדורת כהנא תש"ל, כרך ראשון, עמ' צ"א – ק"ה, צ"ז – ט, וגם ל"ד – ע"א, וראו מ"ו – ס"ו. החיבור תוארך למאה השלישית לפני הספירה. בקומרן נמצאו ממנו אחד עשר שרידי כתבי יד בארמית במערה הרביעית, שסומנו: 4Q201 – 202; 4Q204 – 206; 4Q207 – 212; וקטע כתב-יד שלא ידוע באיזה מערה התגלה, ושסומן: XQpapEnoch. (במערה הראשונה והרביעית נמצאו גם תשעה קטעים מספר העתקים ששוך לספרי חנוך). 'עדים' שנראה שמלמדים על המשמעות שהייתה לחיבור בחוגי קומראן.

⁵ כהנא (תש"ל), צוואות השבטים, י"ח, י"א, וראו: י"ד – י"ח, עמ' קס"ז – ק"ע. עזרא החיצון ד', ל"ב, עמ' תרכ"ז. מקבים ב', ד' י"ג – י"ד, דף ר' ע"ב, ו-כ"ג, ו- י"ב מ"ג – מ"ד. חזון ברוך, א', נ', ג-ד, עמ' שפ"ח, וראו גם מ"ט. עזרא החיצון מיוחס למאות 2–3 לפני הספירה, והחיבורים צוואות השבטים ומקבים ב' למאה הראשונה לפני הספירה, וחזון ברוך הסורי – סמוך לאחר חורבן הבית

אסכטולוגיות שאחזו בהן חוגי כיתות מדבר יהודה או חלקם, ובשל תפיסת רעיון שיבת דרי העפר לחיים על הארץ בחוגים גנוסטיים במאות הראשונות של האלף הראשון לספירה (ראו: פושינסקי, 1939, 149; רובין, תרנ"ט, 113, 114). במאה השמינית מצאה תורת הגלגול את דרכה לחוגי ראשוני הקראים, ולפי עדות יפת בן עלי – ענן בן דוד מייסד הקראות חיבר בעניין זה חיבור (רובין, תרנ"ט, 113; פושינסקי, 1939, 137). עם זאת אין ראיות מספיקות כי אמונה זו קנתה שביטה דווקא בתוכם. במאה העשירית אף יצא נגד תורה זו הקראי יעקוב קירקסאני בפרק בספר האורות, דבר המלמד גם על הימצאותה בקרבם באותם ימים, אך בד בבד גם על התנגדות לה בשורותיהם.

תפיסת רס"ג את אמונות גלגול הנשמות

בימי הביניים הרבו חוגי דעות יהודים לדון בהמשך שלאחר המות, ובשכר ובעונש האינדיבידואלי והקיבוצי שיקבל האדם עבור מעשיו. התפיסה שהמוות אינו סיומו של קיום האדם, הייתה כרוכה אצלם בעיסוק בסוגיות מהותה של הנפש והאמונה בהישארותה, בקימת המתים בגופותיהם מעפר קברותיהם לחיות חיים גשמיים על הארץ בעתיד, בעיסוק בייחול לגאולה באחרית הימים, בעיסוק בימות המשיח, ובאמונה בשכר המובטח לצדיקים בחיי הנצח בעולם הבא. זאת תוך עיגון דבריהם במקורות ובדברי חז"ל, ותוך דיון באמונות אלו כעיקרים אמוניים של האמונה היהודית.

רס"ג היה ראשון ההוגים היהודיים בימי הביניים שדנו בסוגיות אלו. בחיבורו האמונות והדעות עד כולל מאמר רביעי רס"ג עסק בסוגיות המציאות האלוקית ומתן התורה, אך ממאמר חמישי עסק בגמול, ודן בזה אחר זה בנושאים המוזכרים. במאמר חמישי רס"ג דן בגמול עבור 'הזכויות והחובות', ובהשפעתן על הנפש ובצדק האלוקי שבגמול. במאמר שישי הוא דן במהות הנפש ובמצב הביניים שמעבר למוות. במאמר שביעי – בתחיית המתים, במאמר שמיני – בגאולה האחרונה ובביאת המשיח, ובמאמר התשיעי – בגמול ובעונש בעולם הנצח.

את הפרק החותם את המאמר השישי ואת המאמר השביעי (אמו"ד, ו, 'מהות הנפש', פ"ח; ז; תחיית המתים) של ספרו ייחד רס"ג להבהרת תפיסתו אודות הקימה הגופנית-גשמית של הנפשות מעפר בהמשך שמעבר למוות. תפיסה שבבסיסה מצוייה הדעה שאינה רואה במוות את סיומו של הקיום הארצי, אלא תופסת אותו כמעבר שבעתו יביא לשיבת הנפש לגוף הנפטר וקומו לחיים. בפרק המסיים את מאמר ו, פרק ח, ראה רס"ג כחשוב להתייחס לאמונת גלגול הנשמות, שכאמור כבר היו לה מהלכים במרחב התפיסות של זמנו. ובמאמר ז הוא דן בתחיית המתים מקבריהם לחיות על הארץ באחרית הימים. דיון שהקדימו לדיון בימות המשיח למרות שתחיית המתים תארע בסופם.

ברישא דיונו באמונות ה"הישנות" רס"ג עשה שימוש במונח "העתקה"⁶, ששימש בזמנו לתיאור אמונות גלגול הנשמות, ובהמשך הוא דן בשיטות השונות של האוחזים בהן בימיו.

⁶ במקור בערבית-יהודית "תנאסך" (تناسخ). ראו: קאפח, תש"ל, ריד, טור ב. מונח זה תורגם ל"העתקה", (שפרושו: 'הכפלה' / 'העברה' // 'בא בזה אחר זה' // 'התגלגל מגוף אל גוף', ראו: נוישטאט ושוטר (תש"ז), 370, טור א'; שרוני (1991), 389. ואכן במונח 'העתקה' השתמשה אז העברית ככינוי לגלגול נשמות. המינוח 'גלגול נשמות' הוא מינוח מאוחר לזמנו של רס"ג. ראו, שלום (תש"ה), 135.

מהמינוחים שהשתמש בהם ומדינו במגוון תפיסותיהם ניכר שהוא נחשף לאמונות הגלגול שרווחו בזמנו, והיה מודע לשיח החוגים השונים שבהם הן היו מקובלות. לפיכך את דבריו לגבי אמונות הגלגול נכון להבין על רקע הכרתו את תפיסותיהם השונות ועל רקע המקורות החז"ליים בדבר שיבת נפש המת לחיים.

וכך תאר את אמונת ההישנות שתקף (אמו"ד, מאמ"ו, פרק ח, 160):

אבל אומר שאנשים ממי שנקראים יהודים מצאתים אומרים בהשנות [באלכר
(بالكر) = בעניין מחזוריות השיבה בשנית]⁷ וקוראים אותו העתקה ["/אלתנאסך' (تناسخ
) ועניינו אצלם שרוח ראובן תשוב אל שמעון ואחר כך בלוי ואחר כך ביהודה. ויש מהם
רבים שאומרים יש פעמים שתהיה רוח האדם בבהמה ורוח הבהמה באדם ודברים רבים
מזה השגוען והערבוב".⁸

וזאת תוך שה"אומרים" זאת "נתלים בספקים [=מובאות] מן המקרא" (אמו"ד, 161). כלומר, שעגנו תפיסתם בפרשנותם לפסוקים שונים שנשמכו עליהם. בתשובתו רס"ג מבהיר את טעותם תוך העמדת פירוש הכתובים על "פשט הפסוק [ש]מבטל מה שסברוהו", ומפריך את דעתם שיש לראותם כאסמכתאות לאמונת גלגול הנשמה בגופים אנושיים שונים. ומעל לכל, במודגש ובתקיפות בא להפריך את דעתם לפיה כוונת הכתובים היא למחזור גלגול הנשמה מאדם לבהמה וממנה לאדם וחוזר חלילה בזרימה 'הישנותית' מתמדת. וזאת כדי לחדד למאמין את ביקורתו הנוקבת כלפיהם, וכך כתב (אמו"ד, 161):

ומהם אמרו תתהפך כחומר חותם ויתיצבו כמו לבוש (איוב לח, יד). וסברו כי אמרו תתהפך על הנפש, ואמרו זה מורה שהיא מתהפכת באדם ובבהמה תמיד ["/אבדא" = לעולם / בהמשכיות מתמדת]⁹ ולא הבינו הפתאים שהוא לא אמר כי אם על הארץ.

וכגון כך גם בהמשך התייחסותו למבחר אסמכתאות שלהם מהכתובים:

⁷ "השנות [באלכר], דעת ההשנות ["/מד'הב אלתנאסך'"]", אמו"ד, 161 (במקור אין ניקוד). קרי הגורסים שנפש האדם תשוב ב'הישנות' לחיות שנית בגוף. במקור בערבית-יהודית נכתב: "באלכר) (بالكر), [משורש כ.ר.ר. כר = חזור על...]. וקאפח תרגם מילה זאת: "גלגול", קאפח (תש"ל), ריד.

⁸ במקור בערבית-יהודית, 'שגוען' = "וסואס". כך בתרגום תיבון, ובתרגום קאפח-היות; במקור, "ערבוב" = 'תכל'ט, כך בתרגום אבן תיבון, ובתרגום קאפח 'בלבולים'. כלומר חסר טעם והגייון ולוקה בכלבול.

⁹ במקור, בערבית-יהודית הביטוי הוא "אבדא" (أبداء). (קאפח תש"ל, רט"ז טור ב). תיבה זו תורגמה על-ידי אבן תיבון "תמיד", וכך גם בתרגום קאפח. ו- Rosenblatt. (1948), 263. תירגמה "continually". ונראה להוסיף כי את התיבה "אבדא" (أبداء) יש לפרש כפסוק: "לעולם יעלה עשנה מדור לדור תחרב לנצח נצחים אין עבר בה" (ישעיהו ל"ד י), שרס"ג תרגם-פרש בתפסיר "אבדא יצעד דכאנה". קרי, נראה שמשמעות תיבה זו בדיוק הלשוני-הגותי של רס"ג היא: 'לעולם, לנצח'. וזאת כמובן מה במובחן ממשמעות המילה "תמיד": "דאימא" (دائما), שרס"ג השתמש בה בתפסיר לישעיהו מט טז "חומותיך נגדי תמיד", ולתהילים טז ח "שויתי ה' לנגדי תמיד". ניתן לראות את שתי המילים כנרדפות זו לזו. עם זאת ובזהירות הנדרשת, אפשר שהבחירה של רס"ג בעניינו בתיבה "אבדא" באה לבטא תמידיות מתמשכת שהיא מעבר לתמידיות הרגילה, וגם לתמידיות הרציפה שבפסוקים שהשתמש בהם ב'דימא'. אם כך הוא, נראה שמשמעות 'אבדא' לעניין ה'הישנות', היא תמידיות שמעבר לקיום הגשמי הנוכחי, ובלשון הגלגולים – 'במחזוריות חוזרת מתמדת'. אפשר שניתן ללמוד זאת גם מהצורך של רס"ג שלא להסתפק בתיבה "העתקה" ["/אלתנאסך'"], ולהשתמש גם בתיבה "הישנות" ["/באלכר" = חזור על עצמן], שנראה שהן באות לפרש זו את זו בהקשר של הגלגול, שאליו כיוון.

ומהם [שאמרו על] דברי הנביא נפשי ישוב (תהילים כג, ג.) וחשבו זאת השבה מגוף אל גוף, ולא הבינו הפתאים כי היא מנוחה ומרגוע והשקט מצער שהיתה בו, ואיננה השבה לאחר יציאה [=של הנפש], וזה בלשון אבותינו מבורא וגלוי.

את הדיון בפירושיהם למבחר פסוקים סיים רס"ג באמור בחזון תחיית העצמות היבשות (יחזקאל לו. רס"ג תוזר ודן בו באמו"ד, 167–168), וכך השיב רס"ג לדברי אותם 'אנשים שנקראים יהודים', ש"ו(ו) בסוף דבריהם אומרים "על הכתוב "מארבע רוחות באי הרוח ופחי בהרוגים האלה ויחיו" (יחזקאל לו, ט. אמו"ד, סוף פ"ח, 162):

ואומר ואי זו דבר נוכרי יש בזה, כי לא אמר זה כי אם מפני שהרוחות להם שקט למעלה ולמטה ובאי זה מקום שתהיה משני הצדדין ומארבע רוחותם תבא, שבוראה קורא לה, כמו שאמר החסיד, 'תקרא ואנכי אענך' (על-פי איוב יב, ד).

קרי, רס"ג הדגיש כי לפרש שכוונת הכתוב היא לכך שהנפש תחזור לאחור שהתגלגלה בגופות אחרים ב'ארבע רוחות' [=כנפות הארץ] הוא עיוות וזרות. וכנגד הדגיש כי הכתוב נותן ביטוי לתפיסה שהוא ראה בה תפיסה פנים יהודית מרכזית. לפיה בוראה קורא לה מאחת מרוחות השמיים, מקום בו שוהה הנפש במנוחה וממתנה עד בוא 'עת הפקידה'. ובבואה הבורא נופחה בגוף של עצמה ומחזירה לחיים על האדמה. (רס"ג מרחיב בעניין זה, במאמר ז, 'תחית המתים', פ"ד, אמו"ד, 167).

"המנע הטבע מעשות זה" אינו ראייה לאי-אפשרויות ההתרחשות

הרציונליזם הדתי של רס"ג שבא בתשובה למגמות מיסטייות ומשיחיות שרווחו בזמנו וחלחלו למחוזותיו בא גם לתת תשובה למגמות רציונליסטיות דתיות מקצינות, שבאו לביטוי בעיקר בשכבות העליונות של יהודי ארצות האסלאם ובקרב משכילי תקופתו פורקי העול, שלא קיבלו כפשוטם את האמונות בהתרחשויות שחורגות מסדרי הטבע הקיימים בעולם הטבע. מהם שיצקו בהם מובן על-ארצי ומהם שפרשום באורח אלגורי. במענה, בדיונו באמונה בתחיית המתים, רס"ג הרחיב בהסבר המדרון האמוני החלקלק שבפקפק ביכולותיו של הבורא, יוצר סדרי הטבע המצוי, לשנות בהם, ושבהכחשת האותות של הנביאים. לפי אזהרתו מינות רציונליסטית בשל "המנע הטבע לעשות זה [=מפני שאינו קיים בטבע הנוהג]" מביאה את המאמין "עד שיכפור בבורא ויצא מכלל המאמינים" (אמו"ד, 163).

כך, אי שכיחות גלויה של תחיית נפטר, כשאר מעשי הניסים שבכתבי הקדש, אינה שוללת את קיומם ואפשרותם, לפי שיכולת יוצר הכל אינה כפופה לסדרי הטבע המצויים. את מכחישים ואת המוציא מפשוטם את מעשה בראשית ואת הנסים והמצוות השמעיות ואת המפקפק בתחיית המתים ראה רס"ג כ"יצא מכלל תורת ישראל" וכופר בעיקר אמוני (אמו"ד, 170).

והשוו: אפרת (תשכ"ה), 152; אורבך א (תשל"א), 105–108).

המינות השכלתנית, שרס"ג יצא נגדה, נושקת גם לכפירה בכלל נושאי הגמול שמעבר למוות, ולכפירה בהבטחות המשיחיות, שאינן בנוהג הטבעי ואינן נתפסות כהגיוניות. ומכל מקום נכון לקבוע כי דבריו התקיפים נגד ה'אנשים ממי שנקראים יהודים' לגבי אמונות הגלגול, אינם נגד אחיזתם בבלתי טבעי שבקימת הגוף לחיים שנית. לקימה לחיים תוך שמירת הבחירה החופשית ואחריות היהודי למעשיו, שמאפשרת המשך עשייה למען המשך צבירת זכויות וגמול עליהן,

והשגת ההמשך המובטח של החסד האלוקי הנצחי. אם כן, שמע מינה כי רס"ג לא תקף את ה'על טבעיות' ואת הנסיות שבתורות הגלגול. עם זאת מנגד, כמו שראה כנכון לרסן את השכלתנות הדתית הגורפת, כך גם ראה כנחוץ לבלום גלישה למחוזות מיסטיים-איזוטריים שמזוהים כשדות זרים לא כשרים, כדי לעמוד בפרץ זחילת אמונות פסולות משלהם לעולם אמונות היהודי המאמין.

עיון התנגדות רס"ג לאמונות ה"השנות" בתורת הנפש שלו

כך, התנגדות רס"ג לתורות הגלגול, שנראה שאיננה ל'על-טבעי' שבהן, היא בעיקר למאפיינים של תורותיהן, העולים מפרטי דברי תקיפתו, ועמם לתפיסות ולאמונות שברקען שמתבטאות בהן. התנגדותו להן מוצאת הסברה בתורת הנפש שלו (אמו"ד, מאמר ו, 'מהות הנפש', מפ"א). תורת הנפש של רס"ג, שהוא דן בה בסיום פולמוס נוקב עם שש שיטות, גורסת כי הנפש היא "עצם נקי [...] ודק" (אמו"ד, פ"ג, 152, 154), וכי היחידה נפש-גוף היא יצירה פועלת אחת מתואמת, שנושאת באחריות משותפת למעשיה (אמו"ד, פ"ה, 156; מאמר ט', ראש פ"ה, 190). התפיסה עומדת בסתירה ברורה לתפיסות שרווחו בתורות הגלגול דאז, ונוגדת את משענתן ההגותית האפשרית. על בסיסה מנה רס"ג ודחה ארבע סוגי 'משתבשים' בעניין הגלגול (אמו"ד, מאמר ו, 160).

דיונו זה חושף את היקף מודעותו של רס"ג להתפשטות הרבה של אמונות הגלגול בזמנו, ולמרחב התפיסות הנוכריות שברקען, שכדרכו איננו נוקב מפורשות בשמן הנוכרי. בין ה'משתבשים' דחה את 'דעת השניים והרוחניים'. רס"ג קיצר בהסבר דחייתו אותה, ולהבנתה הפנה לפולמוס שלו עם תורות הנפש. נראה שכיוון לתפיסות בנות מורשת יוון, בהן תפיסת הפיתגוריים ובעיקר תורת השניות האפלטונית של נפש וגוף, שגרסה נפרדת מוחלטת של הגוף והנפש, שנוצרה לפניו ומחוצה לו ונכנסה לתוכו מבחוץ. שניות שבאה כרוכה בראיית הנפש כאחראית למעשים, מה שמעלה את התמיהה בדבר הגמול לגוף, ומה שבמובן מסוים גם שומט את הבסיס לאמונה בתחיית המתים הגופנית. בנוסף, הגם נקודות ההשקה של תפיסת רס"ג לתפיסת נפש-גוף כיחידה מלוכדת שגרס אריסטו, שהיו לה הדים גם בכלאם המוסלמי, תפיסת רס"ג מתייחדת בין השאר בכך שלא גרס כאריסטו שניות הנפש שמורכבת מצורה ועצם, מנפש אימננטית פנימית ומנפש חיצונית בת אלמוות. וגם בשונה מאריסטו ומפרשיו אצל רס"ג הנפש היא יצירת היוצר שבראה כיצירה בלתי תלויה ושלמה בבדילותה, עם זאת שהיא פועלת רק עם גופה כשהיא ככוליותה ובתוכו ועמו בלבד, ובהיפרדותה הזמנית מגופה היא יוצאת בהוליותה (אמו"ד, מאמר ו, 154 - 160; ואריסטו, על הנפש, א, ד, 408. והשוו: בן ישראל תש"ה, 163, 164; אורבך א (תשל"א), 99; אפרת (תשכ"ה), 159-165; שביד (2009)).

תורת הנפש של רס"ג, הגורסת כי הנפש נבראה עם הגוף ובקרב ואינה פועלת בנפרד מגופה ורק עמו, מתקשרת לתפיסתו הדוחה בחריפות כל התגלמות של הנפש בגוף אחר. בהתיישוב עמה, כמוחלט תפיסתו אינה מקבלת תהליך חוזר של קימה מעפר בגופים מתחלפים. דיונו בתפיסות הגלגול השונות, בברור נותן מקום להבין שהוא מתנגד לגלגול הגופים גם במשמעות של נפשות רבות שעוברות בגוף אחד שעולה כך ממדרגה למדרגה.

ההקשר התפיסתי-אמוני שרס"ג ראה בין אמונת הגלגול והאמונה בתחיית המתים

תפיסה זאת של רס"ג מתקשרת לדיונו באמונה בתחיית המתים שראה בה, בעקבות חז"ל, עיקר אמוני, ובעקבותיהם קבע שכל הכופר בה "ראוי שלא יקבל פני שכינת בוראו", כלומר שאין לו חלק לעולם הבא.¹⁰ לפיו הקימה אז מעפר תהיה באותה יחידה של נפש-גוף, והחיים החדשים הם גמול לצדיקי ישראל, שמאפשר להם צבירת זכויות נוספות. וכאן נראה להוסיף כי במובן פרשני רחב לדבריו ניתן לראות בתחיית המתים מעין גלגול. שכן היקש רחב זה משתקף בהסבר שנתן במבוא לסידורו לברכה השנייה של תפילת העמידה, ברכת "מחיה המתים": "ומחיה המתים רומז למעשה יצחק מפני שקם לתחייה בהיפדותו, כמו שנאמר וילך אברהם ויקח את האיל".¹¹ נראה שרס"ג הסתמך בזה על היקש שעשה התנא ר' יהודה משיבת נפש יצחק חזרה לגוף עצמה להמשך חיים, אחרי שפרחה בעקידה מגופו: "כיון שהגיע החרב לצואר פרח ויצאה נשמתו של יצחק. וכיון שהשמיע קולו מבין שני הכרובים אל תשלח ידך אל הנער חזרה נפשו לגופו והתירו ועמד יצחק וידע יצחק שכך עתידים המתים לחיות ופתח ואמר בא"י מחיה המתים" (ילקוט שמעוני (ל, עא) על: "ויבן שם אברהם". דברי ר' יהודה תואמים גם את הסברו של רס"ג לבראשית וירא, ראו: צוקר (תשד"ס)). היקש דומה עשה רס"ג גם באמו"ד לגבי החייאת בן האישה הצרפתית ע"י אליהו (מל"א, יז, י"ט-כד, אמו"ד, 'תחית המתים', 172) וכן השונמית על ידי אלישע (מל"ב, ד, לד-לה, אמו"ד, 'תחית המתים', 163).¹² ובמובן רחב גם לגבי תחיית פגרי ברית בין הבתרים, שלגביה באר בתשובתו לשאלות חיוי הכלכי: "כי תחיית המתים כתובה בחביונם".¹³ היקשים אלו מלמדים על הקשר התפיסתי-אמוני שרס"ג ראה בין תחיית המתים

¹⁰ זאת בהקשר לדברי רב: "לא כעולם הזה העולם הבא, העולם הבא אין בו לא אכילה ולא שתיה וכו' [...] אלא צדיקים יושבים ועטרותיהם בראשיהם ונהנים מזיו שכינה" (ברכות י"ז). מאמר שרס"ג מצטטו כלשונו במלואו בדיונו בעולם הבא (אמו"ד, 189). רס"ג גם קושר לדברי המשנה בפתח משנה א' של פרק חלק: "ואלו שאין להם חלק לעולם הבא [...] " (סנהדרין צ' ע"א), שהוא מביאם שם, שהכופר בתחיית המתים גם לא יזכה להם, (ראו: אמו"ד, 171).

¹¹ ובלשון המקור בערבית-יהודית: "ומחיה המתים יומי אלי קצה יצחק אדכאן פי פדאיה כאלמחיא כמ'ק וילך אברהם ויקח את האיל", ראו: מבוא לסדר רב סעדיה גאון, דוידזון (תש"א), ר' שורות 21-24. לתוספת הסבר של רס"ג ל"מעשה יצחק", שכלול בתשובה לטענת האוחזים באפשרות ביטול המצוות, ראו אמו"ד, מאמר ג' פ"ט, ד"ה: "והחמישית מה שאמר הבורא לאברהם על יצחק"; וגם צוקר תדש"ס, 401, ד"ה: "איך אפשר שיצווה להקריבו".

¹² רס"ג הביא את החייאת בן השונמית כטיעון למאמין המודה בעולם נברא יש מאין ובאותות הנביאים וכיו"ב, שאין תמה בכך שבורא העולם משנה בסדר הטבעי שיצר, וכך לגבי תחיית המתים שאינה מצויה בסדר הטבעי הרגיל וההגיוני

¹³ בראשית טו, יא, ראו: פוזנסקי (תרע"ו), סעיף כ', 31-32. וראו גם צוקר (תדש"ס), 359, והע' 33. נראה שרס"ג נסמך על דברי אבא חנן, ראו: מדרש הגדול על חמישה חומשי תורה, ספר בראשית, מרגליות תש"ז, לך לך, טו, יז, עמ' רס, על "וישב אותם אברהם", ד"ה: "אף הראהו תחיית המתים", השו" פניקל (תשל"ה), רסט - רפ. היקש זה של רס"ג הנדון בזה משתמע גם בדברי מדרש ויקרא רבה, כז, לפיו: "מה שהיה כבר הוא ואשר להיות כבר היה" (קהלת ג, טו) אם יאמר לך אדם שהקב"ה עתיד להחיות מתים אמר לו כבר היה ע"י אליהו וע"י אלישע וע"י יחזקאל". שכן שנינו גם על יחזקאל כי החיה את מתים בקעת דורא, (סנהדרין, צ"ב ע"ב; ילקוט שמעוני על יחזקאל לז). נראה שברקע אמירות רס"ג מונחת גם התפיסה העולה ממדרש זה, אם כי באזורי רס"ג את חזון העצמות היבשות של יחזקאל באמו"ד נראה בברור שכיוון לתחיית המתים העתידית.

העתידיה והאירועים המקראיים של השיבה לחיים שלפניה, אם כי בדיונו הפולמוסי באמו"ד בסוגיית האמונה בשיבה מעפר לחיים, ניכר בכרוך כי רס"ג כיוון לתחייה לעת הקץ, שעה ש"בוראה קורא לה" (אמו"ד, 162).¹⁴

מוקד התנגדות רס"ג הוא ל'גלגול' הנפש בגוף אחר ומיצור ליצור

כאמור, התנגדות רס"ג לגלגול נפשות ממוקדת בגלגולן מיצור ליצור כולל לזה שחורג מהמעגל האנושי. התנגדותו זאת מודגשת בהסבר מרחיב שצרף לתקיפתו את ה'משתבשים' באמונות הגלגול. את תפיסתו השמיע רס"ג גם בפתח דיונו בשיטה השביעית שבהבנת מהות הנפש, שלפיו היא דעת היהדות (אמו"ד, 151). בסיפא שלה בהישען על דברי קהלת (ג, כא; אמו"ד, 152), רס"ג גורס שקיים הבדל שבמהות בין הנפש העליונה של האדם, עטרת הברואים, ובין הנפש השפלה של הבהמה. הסבר שברקעו פסילה מהותית של האפשרות שנשמת אדם תיזקק גם לבעל חיים ולהפך. בדיונו באמונות ה"הישנות" רס"ג הבהיר דבריו והחריפם. רס"ג כינה בו את תפיסת הגלגול מאדם לבהמה וחזור – "השגעון והערבוב", וגם תמך דבריו בהסבר מקיף ומפרט, שמעמיד את האמונה בגלגול מיצור ליצור במרכז תקיפתו את ה'אנשים ממי שנקראים יהודים', ומשתמע ממנו בכרוך ש'שיבוש' זה הוא לב יציאתו נגדם, וכך כתב (אמו"ד, 160):

שראו מדות רבים מבני אדם, ומצאום דומות למדות הבהמות. כמי שרואים אותו ענו כמדות הצאן, ורע כמדות החיות, ורעבתן ככלב, וקל כעוף והדומה לו. והסכימו בעבור אלו העניינים, שאלו המידות לא היו בבני אדם, עד שהיה בהם מרוחות הבהמות. וזה ירחמך אלוקים מורה על רוב סכלותם. כי הם חושבים שגוף האדם מהפך הנפש מעצמותה, עד שישמנה נפש אדם אחר שהייתה נפש בהמה. ועוד שהיא מהפכת אותו מעצמותו, עד שתשים מדותיו כבהמות, אף על פי שצורתו כבני אדם. ולא די להם ששמו עצם הנפש מתהפך ולא קיימו לה עצם אמתי, עד שסתרו דבריהם ושמוה מהפכת הגוף ומשנה אותו, והגוף מהפך אותה ומשנה אותה, וזאת היא היציאה מן המושכל

שכן לפיו, הנפש שנוצרת עם הגוף ובתוכו כיצירה אחת, ושכלל פעולותיה היא כוח שפועל עם גופה כאחד שאין בו פיצול, היא גם 'עצם אמתי'. היא מקיימת עצמאות ושלמות והיא רוחנית ומחוננת בשכל, ועם פרידתה מגופה היא עוזבת אותו כיחידה שלמה. שכן מלכתחילה הנפש נוצרה עם הגוף לשהייה עמו פרק זמן קצוב, ובעתיד לשוב ולחבור אליו ולהתאחד עמו בלבד. תפיסה שמעיקרה שוללת כל אפשרות של גלגולה מיצור ליצור בתהליך מחזורי של שינוי החומר והנפש. תפיסה המתנגדת גם להנחה של מאבק בין הנפש והגוף, ושדווקא לאחד מהם דרוש תהליך זיכוך. וכנגד זאת עיקרי תפיסתה הם האחריות האישית המתמדת של הגוף-נפש של האינדבדואל, והגמול האישי שניתן לאדם על פי זכויותיו וחובותיו, שלפיהם האלוקים גוזר עליו את משך שנותיו וגמולו בזה ובבא.

הסוגיה מתקשרת לדיונו ב'משתבשים' גם בשאלת יישוב הצדק האלוקי עם יסוריי עוללים וכל מי שלא חטאו. בסוגיה זו הוא הפנה למאמר ח' פרק ג. עם זאת חזר על תפיסתו שהגמול אינו רק עבור מה שעבר, אלא הוא מכוון גם לטוב שיבוא למיוסרים באחריתם (אמו"ד, 161–162).

¹⁴ זאת בדונו בתחיית העצמות היבשות בחזון יחזקאל, תוך אזכור 'תקרא ואנכי אענך' (על פי איוב יב, ד). רס"ג הרחיב בהסבר חזון זה של יחזקאל על "ימי הישועה" העתידיים במאמר תחיית המתים, (או"ד, פ"ד).

החותם הזר הטבוע באמונות ה"הישנות" שרס"ג תקף

כנאמר לעיל, בימיו של רס"ג כבר רווחה האמונה בתורות גלגול הנשמות בכיתות וזרמים מסוימים במערב, במצריים ובקרב היוונים. מהם באו לתורות הגלגול משיקולים פילוסופיים, כתורת ה'גלגול' שפיתח אפלטון, ושאחזו בה הנאו-אפלטונים. תורת הנפש של רס"ג באה בתשובה גם להם. עם זאת ניכר שדבריו בעניין ה'גלגול' כווננו נגד ה"רבים" (אמו"ד, 160), שהאמינו בגלגול הנפש מיצור ליצור, אמונה שחדירתה גברה באותם ימים למרחב אמונתו של היהודי המאמיץ.

רבים מהחוקרים סבורים שהאמונה בגלגול נשמות מוצאה מהודו, שבאמונתה בהבדלי פרטים הישירות הנפש וגלגוליה מיצור ליצור נתפסו כיסוד המציאות האנושית.¹⁵ רעיונות מעגל ההתגלמות מחדש באחת מצורות הקיום של עולמנו, שזורם במחזור אין סופי של היוולדות מחדש, היו בהבדלים שונים משותפים למרקם השיטות הדתיות ההודיות השונות. השפעת רעיונות אלו התפשטה זמן רב לפני ימי רס"ג. נוכחותם התעצמה בארצות דרום מזרח אסיה במאות האחרונות של האלף הראשון לספירה, ונראה שחדרה גם לארצות מזרח הים התיכון ולארצות מערביות נוספות. האמונות ההינדואיות זלגו למערב ביתר שאת עם התגברות קשרי הסחר הבינלאומי עם ארצות האוקיינוס ההודי, שפרח לקראת סוף האלף הראשון לספירה, והמשיך לשגשג גם במאות שאחריו. עדויות שעלו מהגניזה הקהירית חשפו עובדות רבות שמצטרפות לתמונה של מעורבות הולכת וגדלה של סוחרים יהודים בסחר המזרח הרחוק. קשה לאמוד את חלקם היחסי של היהודים בסחר הבינלאומי הכללי עם ארצות המזרח הרחוק, שאפשר שהיה יחסית צנוע, אך עם זה נראה שרושמו הורגש מאוד ברחוב היהודי. בקשרי סחר זה נטלו חלק חשוב גם סוחרים מקרב בני הקהילה הרבנית וגם סוחרים מקרב בני הקהילה הקראית.¹⁶ התנועה הרצופה בנתיב סחר זה, שהיה כרוך גם בשהייה ממושכת של הסוחרים באותם מחוזות רחוקים, יצרה קשר חי עם תרבות המזרח הרחוק, ואפשר שכך זלגו ביתר שאת השפעות של אמונות משלהם גם לחוגים היהודיים.

מודעות רס"ג להשפעות הינדואיות על הרחוב היהודי דאו

התבטאויות אחדות בכתבי רס"ג, חושפות שהיה מודע להשפעות המזרח ההינדי הרחוק ולאפשרויותיו על אנשים שונים במחוזותיו, ועמם לחלחול רעיונות מעולמם האמוני. מהתבטאויותיו ניכרות מודעותו לחלומות סרק כלכליים של "עמי הארץ שבהם [...] הסוברים [...] כי כל מי שהוא הולך אל ארץ הודו יעשיר" (אמו"ד, 48), ומודעותו לדרכי אנשי הודו, כמובא בהקדמת המחבר לאמו"ד, בה הזכיר נוהג של "והנה) קצת אנשי הודו [ש]התגברו לסבול האש והיא שורפת אותם בכל עת שיקרבו אליה. וקצת מהמתפקרים בעניני הבחורות מתגברים לסבול מכות המטות והמקלות והם מכאיבים אותם בכל עת שיפגעו בס"אמו"ד, 43).

¹⁵ המר, 1990, 176–196.

¹⁶ על פרקים בסחר הודו מהמאות י"ג–י"ג שעולים מתעודות מהגניזה: ראו: Goitein (1954), 181–197; והנ"ל 1987, 449–464. ובהקשר להמשכו במאות י"א–י"ב ראו: גויטיין ופרידמן (2009). הזהירות מחייבת שלא לקבוע מסקנות מכלילות על בסיס החומר שתואר במחקרים הנזכרים, שכן הוא עדיין חלקי. עם זאת ממכלול עדי הכתובים שנצברו עולה תמונה היסטורית

התבטאויותיו חושפות גם את מודעותו לאמונותיהם, כגון שבאה לביטוי בפרושו לספר דניאל, בו תקף פעמיים את אמונתם ככפירה וכעבודת אלילים. לפיו: "ונקרא זה חמודות, לפי שהכופרים כך היא דרכם, כל צורה שרואים אותה וחומדים אותה, עובדים אותה, וזה נמצא עד עתה בארץ הודו". וכך גם בהמשך דבריו, לפיהם: "וכך מנהג היהודים והכופרים עובדים את אלהיהם בזהב וכסף ומרגליות ובגדים" (קאפח, תשמ"א, רז).

סביר להניח שרס"ג היה מודע להשפעות אמונות המזרח היהודי ולנהייה גוברת אחריהם, ונראה שהראייה מצויה בספרו האמונות ודעות, מאמר שלישי, בו נזכרים 'ברהמים': "ואלה, יישרך האלקים, טענות אין להם עקר אבל הם [=אנשים שאוחזים בטענות שהוא משיב עליהם] טוענים אותם לברהמ"ם [= "ואנמא הם אלדין אדעוהא ללבראהמה", (קאפח, תש"ל, קמ"ג; אמו"ד, 112)]. רס"ג יצא שם נגדם בהמשך לדיונו במהות הנבואה ובנחיצות השליחות של הנביאים, ולדיונו בנצחיות התורה הנתונה למשה רבנו, שאמיתתה נתקיימה גם מפי הנביאים ומהמתחייב מהאימות השכלי, ואין אפשרות שתתבטל ותינתן אחרת תחתיה. חוקרים כמו סלוצקי, בן ישראל, אפרת וקאפח זיהו את מושא אֲזֹכּוּרֵי אֱלוֹ, ברעיונות הדת הברהמית-ההינדית.¹⁷ ואכן נראה כי בעניין זה רס"ג זיהה חדירת רעיונות משלה לחוגים יהודיים, שלפיהם לא רק שבינת בני האדם מספיקה כדי להנחותם להבחין בין טוב ורע, אלא שלשיטתם תמידיותם הואצלה מקבלתם "מאדם הראשון" (אמו"ד, 121), שלה בתפיסתם נעלות סמי אלוהית, ואין צורך בשליחות הנביאים. רס"ג ראה כחשוב לדחות רעיונות אלו בתוקף, וגם להרצות על מהות הנבואה ולבסס טיעון שתבונת האדם זקוקה לסיוע שליחות הנביאים כדי לקיים נכון את המצוות, ולא רק את השמיעות שבהן, אלא אפילו את המצוות השכליות (אמו"ד, 109; 112). מודעות רס"ג לתפיסה ההגותית ההינדית, יתכן שמתבטאת גם בתוך התפלמסותו עם שורת שיטות זרות לגבי מוצא העולם, שנוגדות את אמונת היהדות שלפיה הבריאה היא יש מאין. כדרכו באמו"ד, רס"ג תיאר את הדעות שנגדן יצא מבלי לנקוב בשמן, דבר שגרם למחלוקות בין החוקרים לגבי זהות חלקן. כך לגבי תורת האצילות המובאת כ"דעה השלישית" שרס"ג תקף. את האצלה לפיה תיאר בהסבר "שבורא הגשמים בראם מעצמו" (אמו"ד, 66). חוקרים אחדים פרשוּהּ כמכוונת נגד תורת האצילות ההינדית, שלפיה הנבראים הם חלק מעצמותו של הבורא, המגשים בעצמו את כל הבריאה והוא מקור כל היצורים,¹⁸ ושגם התפרש אצלם כמתיישב עם המשך טיעוני רס"ג נגדו. מה גם שהתפיסה כרוכה הדוקות ברעיון השרשרת המחזורית של קיומים רבים שזורמת מלידה למוות ללידה מחדש.

החשש מהשפעות הינדואיות בדברי מטיף אלמוני

השפעות הינדואיות-ברהמיות בעולם היהודי דאז עולות במקביל גם מדברי תוכחות של מטיף אלמוני, שכוללים בדפי חיבור שצורפו משלושה אוספים של דפי הגניזה הקהירית שפרסם מאן.

¹⁷ ראו: סלוצקי תרכ"ד, חלק שני, מאמר ג, 71, הע' 28; Mann (1937–1938), 424; בן ישראל (תש"ה), רט; אפרת (תשכ"ה), 102; קאפח (תש"ל), קמג (הע' 19).

¹⁸ ראו: וינטורה תש"ג, שי"ד – שט"ו; אוירבך תשל"א, 69. לפניהם פרש ניימרק (תרפ"ד ב', 121) שכוונת רס"ג לתורת האצילות, שאיננה מחסרת מן המאציל, כנר מנר. ולפניו גרס גוטמן (1882, 50) כי התכוון לתורת האמגושים.

הדפים תוארכו על-ידי החוקרים למאה העשירית, והם מאפשרים הצצה חלקית נוספת לויכוח ברחוב היהודי של אותם זמנים. שם בקצה דף ד' מכ"י שכטר, T.-S. 8K 20², שעניינו דברי תוכחה נמרצים נגד תחלואי כפירה והשפעות זרות שהמוכיח האלמוני ביקר בחומרה רבה, המחבר תקף גם את אלו שאמרו אילו מצוות ראויות ומחייבות: "נכשלו כי אמרו [...] ובשקרי ברהמאנים נסתרנו האומרים על מצוות ה' אשר תעשינה ולאשר לא תעשינה" (Mann, 1937–1940, 442, Mann, 1922–1923, 140), דברים התואמים את אמירותיו התוקפות של רס"ג כלפי ה'ברהמינים'.

כך, גם מדבריו החריפים של המחבר האלמוני עולה חשש מהשפעת ה'ברהמאנים', כפי שעולה גם מאמירותיו של רס"ג. דבר שבעקיפין מעלה את סבירות הזיהוי בדבר המוצא ההינדי של מאפייני אמונות הגלגול שתקף. וכך מתחזקת המסקנה שרב סעדיה, ההוגה הלוחם, היה ער להתעצמות ההשפעות ההינדואיות על בני זמנו, ומודע לחדירתן גם לנושאי תפיסת ההמשך שמעבר למוות, שקשורים גם הם בתפיסות שאחזה בהן הברהמאניזם, שצמחה והתבטאה בתרבות ההינדואית. וכבר כתב בן ישראל (1862, צח), שעסק בהרחבה בסוגיית הגלגולים, כי ה'ברהמינים היו הראשונים אשר בארץ הודו פרסמו אמונת הגלגול' (השוו: רובין, תרנ"ט, 113).

עיון נוסף ב"השגעון והערבוב" שרס"ג תקף

נראה שבתוספת החותמת את אמירת רס"ג בעניין הגלגול: "ודברים רבים מזה השגעון והערבוב [הזיות ובלבולים (לפי קאפח ריד)] רמוזה התנגדות למעגל רעיונות שכוון באמונות גלגול הנפש ביצורים שונים. ויתכן שכוונתו בזה גם לטטוש גבולות הזהות האישית הפרטית, המתבטא ברעיון ההינדי שגורס זרימה אין סופית של לידה מחדש בצורות קיום שונות של עולמנו. קיום שרשרתי שנתפס ככלל כעובר בשווה על כולם, זרימה כללית שבה כולם יהיו בסופה לאחד. התהליך נראה משליך על גבולות האינדובדואל, שלו משמעות בקבלת הגמול. שכן, במובן מסוים בטלה בו התקיימותה הרציפה והמתמדת של האישיות הפרטית, ועמה מטושטשים במובן מה גבולות אחריותו של היחיד, והגמול שיזכה לו הפרט בהתאם לה. בניגוד לתפיסה זו, במחשבת היהדות האחריות האינדוידואלית – הבחירה החופשית – היא מתמדת, והיא בסיס מוסריות הגמול. בסוגייה זו של חרות הבחירה שניתנה לאדם, שהיא הבסיס להיותו מצווה על עשיית הטוב ומוזהר מעשיית הרע, והיא הצידוק לקבלת גמול עליהם, רס"ג עסק במאמר רביעי של האמו"ד (125, 129), ומשמעותה אצלו כבמאמר החזל"י המצוטט על-ידו: "הכל בידי שמים חוץ מיראת שמים" (ברכות ל"ג, ב). בדיונו רס"ג פורש בהרחבה מערכת טיעונים וראיות לביסוס טיעון שלמות חרות הרצון והמעשה של האדם. עד כי לשיטתו, כדי לתת אפשרות לצדיקים לצבור זכויות נוספות ולעליה ליתר שלמות, הזהות האישית ואחריותה נמשכים ומתקיימים גם בתחיית המתים, והם מודגשים גם בהיותם נמשכים אפילו לעידן העולם הבא, שגם בו היהודי מחויב בקיום מצוות.

החשש של רס"ג מהתפשטות ההשפעה הזרה הבלתי כשרה

לקראת סיום הסביר רס"ג את חשיבות הנושא, תוך שהדגיש כי "ואני מנשא דברי מקלות דעתם, וארוממם מפחיתותם, לולא יראתי מן ההשאה [=ההטפה המטעה]" (אמו"ד, 161). כלומר,

בעיניו אמונות הגלגול מיצור ליצור הם בגדר הבלים ותפלות, ולא היה מן הראוי להזכרם. וההרחבה שהרחיב בהם היא מפני החשש מההטפה המטעה להאמין באמונות מולדת חוץ אלו, ומפני שזיהה סכנה אמונית ממשית לרבים בהשפעה הזרה הלא כשרה שברעיונותיהם. מדבריו משתמע, כי השפעת הקבוצות שאחזו בסוג אמונות אלו כבר לא הייתה קיקיונית. ומחשש להתעצמותן ולהתפשטות הטעייתן ראה חובה לעצמו לקדם פני הרעה ולבלום את השפעתן ואת פיתויי רעיונותיהן, ולהאבק בהן כשם שנאבק באמונות ובכיתות ובתנועות אחרות, שגרס שהיו נגועות בכפירה ובהשפעות נוכריות וברעיונות חוץ שגויים ונפסדים.

תימוכין מהתנגדות חכמי קראים לאמונות הגלגול

בתקופה שאחרי רס"ג, התגברה חדירת רעיונות הגלגול למערב. התפשטותם המוגברת עולה גם מההתנגדות הנחרצת להם שיצאה משורות חכמי קראים שאחרי רס"ג, שתקפו בבוטות ניכרת ובהרחבה גם את אמונת גלגול נפש האדם בבעלי חיים, ששנים לפניו רס"ג נלחם בה ואליה כיוון את פולמוסו. חכמי קראים שהיו מצויים היטב בכתבי רס"ג בשל מאבקם הבלתי פוסק בו, הכירו את טיעונו ועשו בהם שימוש. מהתנגדותם התקיפה והבוטה נראה שמעגל מאמיני הגלגול מיצור ליצור בקהליהם הלך והתרחב. עם זאת קשה לקבוע כי בזמנו של רס"ג שקדם להם, אמונות הגלגול המחזורי מיצור ליצור שבעיקר אליהן כיוון רס"ג, ריוחו דווקא בחוגים קראיים. כך נראה שמאבקו זה לא כוון דווקא נגדם אלא כוון גם פניהם.

חכמי קראים, בניגוד לרס"ג, נקבו בשם הכיתות הדתיות שנגדן כיוונו את חצי ביקורתם. מפרוט טכני כפירתם עולה ברור החותם ההינדי של רעיונות הגלגול שאותם תקפו, ואפשר שיש בו תוספת הארה גם לגבי מושאי מאבקו של רס"ג, שהשפעת טיעונו בדבריהם בולטת מאוד. כבר במחצית הראשונה של המאה ה-י"א, יצא נגד תפיסה זאת הקראי יוסף בן אברהם אלבציר [=הרואה=העיוור], בספר הנעימים, חוקרים זיהו בספרו זה השפעה ניכרת של ספר האמו"ד. אלבציר תקף בספרו זה בהרחבה את טענותיהם וראיותיהם של המאמינים בגלגול נשמת אדם לגוף חיה או בהמה, אם כי האמין בגלגול נשמת אדם לגוף אדם אחר. הוא הקדיש שער מיוחד ל"הבטלת דברי אלעבדיאו האומר כי הרוח תצא מן האדם ותכנס בבהמה". גם הקראי יהודה בן אליהו הדסי בן המאה הי"ב בספרו אשכול הכופר, בתוך שתקף בני דתות שונות, בהם אלברהימי שלפיו, בדומה לדברי רס"ג, לשיטתם "שקר נביאיו וחזויו לא דבר האלהים עם בשר ודם", גם תקף את בני דת אל"עבדאי ואל"מגבריי בנושא הגלגול מיצור ליצור, ורס"ג גם הוא כינה את רעיונותיהם אלו כ"שגעונותיהם" (אות צז, 41; ושם צז, טור ב). וכך גם הקראי אהרן בן אליהו בן המאה ה-י"ד, שלדבריו בספרו 'עין חיים' (201): "(ו)כבר נתבאר שקרות זה המאמר שלא תבוא הנפש לאיזה גוף שיזדמן לה רק לגוף מיוחד ומין במינו".

סיכום

נראה שיש סבירות רבה לקביעה כי בתקיפתו את אמונות ה"הישנות" בזמנו, רס"ג יצא נגד השפעה הינדית גוברת, שחלחלה אל אמונת היהודי המאמין, אם כי אמונות גלגול נשמות נכחו בתרבויות בני ערב ומערביות שונות זמן רב לפני רס"ג, כעולה כבר מתיאורו ההיסטורי של הרודוטוס (תרצ"ה, 123). אמונות אלו התפתחו בתורות יווניות ככתפיסה הנאופלטונית שאחזה בתפיסות גלגול משלה, והתקיימו בתורת הפיתגוריים ואצל המצרים כולל האמונה

בגלגול נפש אדם בשאינו מינו – תפיסות שרס"ג דחה מכל וכל. אמונות ה"הישנות", שנגדן יצא רס"ג נחרצות ושללן בביטול כולל, הן אמונות שגרעין רעיונותיהן ועיקריהן מוצאם מהמרחב הרעיוני ההינדי, שהאמין במחזור שרשרתי של גלגולים מיצור ליצור, כולל מחוץ למעגל האנושי וחזרה אליו. קשרי המסחר המשגשגים דאז עם ארצות האוקיינוס ההודי, שהביאו למגע יותר קרוב ורצוף עמם, הגבירו לקראת ימי סוף האלף הראשון לספירה את המשך זליגת תפיסותיהם למערב. אפשר שבמידה כלשהי רעיונות אלו 'התחככו' ברעיונות מערביים מולדת חשיבה שונה מעיקרה, שכבר היו קיימים בהיקף וברמה מרגינאליים במרחב התרבותי-היסטורי בו פעל רס"ג. אלא שחדירת אמונות הגלגול ההינדואיות שהתעצמה חידדה בהן אפיונים משל המזרח הרחוק והגבירה את התפשטותן. השפעתן עולה בכרור גם מאפיוני אמונות ה'הישנות' שרס"ג תקף. מכל מקום נראה כי במאות שלהי האלף הראשון לספירה גברה פלישת תפיסות המזרח ההינדי גם למרחב התרבותי-דתי הרבני והקראי, וממאבק רס"ג בהשפעותיהן נראה שאחיותן בעולם האמוני של בני הקהל הרבני התרחבה, והיו להן ביטוי אמוני גלוי גם ברשות הרבים.

ובנוסף. רס"ג כינה את אמונות גלגול הנשמות מהמעגל האנושי ליצורים שמחוצה לו וחזור אליו כ'רוב סכלות' והגדירו כ'הציאה מן המושכל' (אמו"ד, 160). ואכן יציאת רס"ג נגד אמונות הגלגול, כרוכה בגישתו השכלתנית. אלא שבשונה מהסברי קודמי, נראה שאין מנוס מלהדגיש כי חצי התנגדותו לא הופנו נגד האי-רציונליות שבאמונה בחזרת הנפש אל גופה מעפר קברה, ומדיונו בהן גם לא עולה כי יצא נגד התכנותה גם בפרק הזמן שלפני תחיית המתים העתידיה. התנגדות רס"ג מוקדה בלבד הזר של רעיון גלגול הנשמות שתקף וברקעו ההגותי, ובמודגש בלבדו ובהגותו ההינדואיים, שמוכנת בהם זרות מהותית ליהדות. שכן בהמשך לעולה ממקורות חז"ל ובכפוף למוכל בהם, את גבולות מחשבת היהדות רס"ג לא תחם בחריגה מה'טבעי' הנוהג בעולם הטבע הנהוג הגלוי לעין, אלא בגבולותיה התפיסתיים העצמיים המשתרשים בנביעה אימננטית רציפה ממקורותיה הפנימיים.

מקורות

- אמו"ד תשכ"ב. סעדיה גאון. **האמונות והדעות**. תרגם: יהודה אבן תבון, ד"צ ביוזעפאף, תר"ך. ירושלים: מקור.
- אהרון בן אליהו (1841). **ספר עץ חיים** (1346): הוצ' דיליטש, גוולוו. נדפס בשנית בליפציג. אורבך, ש"ב (תשל"א). **עמודי המחשבה הישראלית**, ירושלים: המחלקה לחינוך ותרבות תורנית בגולה.
- איש שלום, מ' (תר"ס). (מהדיר), **מכילתא דרבי ישמעאל, ויסע**. ווינא.
- אפרת, י' (תשי"ט). **הפילוסופיה היהודית העתיקה**, המחלקה לחינוך ותרבות בגולה. ירושלים ותל אביב: דביר.
- אפרת, י' (תשכ"ה). **הפילוסופיה היהודית בימי הביניים, שיטות וסוגיות**. תל-אביב: דביר.
- אריסטו (1989). **על הנפש**, מנחם לוז(מתרגם ומפרש) ואברהם בן זאב (מפרש). קריית טבעון: ס' אורנים.
- בן ישראל, מ' (1862). **נשמת חיים**. לייפציג.
- בן ישראל, א' (תש"ה). **האמונות והדעות לרבנו סעדיה גאון (לקט)**, הערות וציונים: ירושלים: דב-בר אהרונסון.
- ברושי, מ' (תשע"א). **המגילות הגנוחות קומראן והאיסיים**. ירושלים: יד בן-צבי.

- גוטלובר א"ב הכהן (תשכ"ד). בקרת לתולדות הקראות. וילנא.
- גויטיין, ש"ד ופרידמן ע' (תש"ע). ספר הדרו, תעודות מגניזת קהיר. ירושלים: מכון בן צבי.
- הברמן, א"מ (1959). אברהם מאיר הברמן, מגילות מדבר יהודה. ירושלים ותל אביב: מחברות לספרות.
- המר, ר' (1990). לקסיקון דביר, עולם הדתות, שער רביעי, דת המזרח. תל אביב: דביר.
- הרודוטוס. (תרצ"ה). כתבי הרודוטוס. היסטוריה ב' בתרגום אלכסנדר שור. ירושלים: מס.
- הרטום, ש' (תשי"ט). הספרים החיצוניים ט' – קדמוניות המקרא. תל אביב: יבנה.
- וינטורה, מ' (תשי"ג). "סקירה על השיטות הקוסמולוגיות בכתבי רב סעדיה גאון והבריאה יש מאין".
 י"ל פרישמן (עורך), רב סעדיה גאון. ירושלים: מוסד הרב קוק.
- יהודה בן אליהו הדסי (1836). אשכול הכופר. גוזלוו. ד"צ: ירושלים תשכ"ח.
- יוסף בן מתתיהו (1923). תולדות מלחמות היהודים, תרגום מיוונית י" נ שמחוני. ורשה: שטיבל.
- יוסף בן מתתיהו (2007). חיי יוסף, תרגום ופרש דניאל שוורץ. ירושלים: יד בן-צבי.
- כהנא, א' (תרצ"ו). הספרים החיצוניים, כרכים א', ב'. תל אביב: מקורות.
- ליכט, י' (תשכ"ה). מגילת הסרכים ממגילות מדבר יהודה. ירושלים: מוסד ביאליק.
- מיליקובסקי, ח' (תשמ"ד). גיהנום ופושעי ישראל על פי סדר עולם. תרביץ נ"ה, 311–343.
- ניימרק ד' (תרפ"ד). תולדות הפילוסופיה בישראל ב'. סינסינטי. ד"צ ירושלים: מקור.
- נוישטאט ושוטר (תש"ז). מילון ערבי עברי. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- סגל, מ"צ (1958). בן סירא השלם. ירושלים: מוסד ביאליק.
- סלוצקי, ד' (תרכ"ד). ספר חכמת ישראל, חלק שני, לייפציג, וורשה.
- סעדיה גאון, (תשא). סדור רב סעדיה גאון, ידוידון, אסף, יואל (מו"ל), ירושלים: מקיצי נרדמים.
- פוזנסקי, ש"א (תרע"ו). תשובות רב סעדיה גאון על שאלות חיור, וורשא: דפוס הצפירה.
- פוזנסקי, ש"א (1895). "אנשים שנקראים יהודים אצל רב סעדיה". 3 MGWJ.
- פוזנסקי, ש' (1939). הגלגול, יבנה א' זיידמן והרכבי (עורכים), ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- פינסקי, ש' (תר"ך). ליקוטי קדמוניות. וינה, ד"צ: ירושלים, 1968.
- פינקל, י' (תשל"ה). "האגדה של תחיית הפגרים בברית בין הפגרים", בתוך: ספר היוכל לשלום ברוך, ליברמן, ש והיימן, א' (עורכים). ירושלים.
- צוקר, מ' (תשמ"ד). פירושי רב סעדיה לבראשית. ניו יורק: בית המדרש לרבנים.
- קאפח, י' (תשל"ל). אלמכ'תאר פי אלאמאנאט ואלאעתקאדאט (= הנבחר באמונות וברעות). ניו-יורק: ישיבה אוניברסיטי. ירושלים: דרוור.
- קאפח, י' (תשמ"א). דניאל עם תרגום ופרוש רס"ג. ירושלים.
- רובין, ש' (תרנ"ט). גלגולי נשמות. האשכול, מאסף ספרותי ומדעי. קראקא.
- שי"ר, שלמה יהודה ליב רפפורט (תקפ"ט). שלמה יהודה ליב רפפורט. תולדות רבנו סעדיה גאון וקורות ספריו, בכורי העתים ט'. וינה.
- שביד, א' (2009). הפילוסופים הגדולים שלנו: הפילוסופיה היהודית בימי הביניים. תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- שלום, ג' (תש"ה). לחקר תורת הגלגול בקבלה במאה ה-י"ג. תרביץ ט"ז.
- שרוני, א' (1991). המילון המקיף, הערבי עברי שימושי. תל אביב: משרד הביטחון.
- Goitein, S. D. (1944). From the Mediterranean to India *Speculum*, 19, pp. 181–197.
- Guttman J (1882). Die Religion-philosopie des Saadia, Goettingen.
- Mann, J., (1922). A Polemical Work Against Karatte and Sectaries. *J.Q.R* XII (N.S.), pp. 138 – 144
- Mann, J., (1937). .An Early Theological-Polemical Work. *HUCA* XII – XIII, pp. 411– 459
- Poznanski, S. (1898). Saadia Gaon Anti-karaite Writing. *JQR* X, pp. 238 – 276.

ר' אברהם אבן עזרא כדוגמא וכמופת למשכיל שסופו להתכלל ב'כל האלהי'

הרצליה וגנר

ביצירותיו ובפירושו נשמע ר' אברהם אבן עזרא (1089–1164) גאה, בוטח ומכיר בערך עצמו וברום תרבותו הספרדית, תרבות שחרתה על דגלה את אידיאל השלמות המקפת. הוא מדגיש את הצורך המתמיד בחתירה ללימוד כל החוכמות, וסבור "כי החכמה היא צורת הנשמה העליונה" (פירושו לקה' ז', 12), לאמור, כל לומד שיעלה בסולם כל החכמות יגיע לדבקות עם האלהים.

במאמר זה אסקור את עצותיו של ראב"ע כמורה וכמדריך כיצד ניתן להגיע לדרגה זו בחיים, ואת הדרכים בהן השתמש כדי להוכיח שהוא הגיע לדרגת דבקות עליונה בחייו. ביצירותיו, לרבות בפירושו ובכתביו ההגותיים, מסכם ראב"ע את תמצית השקפת עולמו הפילוסופית והיהודית: מותר האדם מן הבהמה הוא ב"נשמה העליונה החכמה" (כהן וסימון, תשנ"ו, 65) שהורדה אל הגוף כדי שתלמד לדעת את ה' ולעבדו. ככל חיבוריו הוא חוזר ופורט את מאפייניו של המשכיל. לכאורה פשיטא, אולם עיון מעמיק בדבריו מגלה, שהוא הסתיר ביצירותיו פנים אחרות, סמויות, והציג את עצמו כדוגמא וכמופת של המשכיל, שממנו ניתן ללמוד כיצד יש להשתלם במכלול החכמות, ומניסיונו – איזו תועלת תצמח לאדם האוחז בדרך אותה הוא מציע באופן מוצפן ורמוז.

מבוא

בתקופת 'תור הזהב' (מאות י"א–י"ב) הגיעה יהדות ספרד למיטב הישגיה, הטביעה את חותמה על התרבות היהודית והעשירה אותה. יהדות זו העמידה אנשי יצירה רבים כמו: ר' שלמה אבן גבירול, משורר ופילוסוף; ר' בחיי אבן פקודה, פייטן ומחבר הספר 'חובות הלבבות'; ר' יהודה הלוי, משורר ופילוסוף; ר' אברהם אבן עזרא, תוכן, פרשן ומשורר; ר' שמואל הנגיד, איש מדינה, חכם הלכה משורר ומדקדק ועוד.

העולם היהודי בימי הביניים נחלק לשניים: יהדות אירופה שישבה בצילה של הנצרות, שיקעה עצמה באוהלה של תורה, בתלמוד במדרשים, ויהדות המזרח, צפון אפריקה וספרד, שחייתה בצילה של תרבות האסלם אשר הייתה פתוחה לקליטת תכנים ורעיונות יוניניים, שהיה בהם כדי להעשירה ולחזקה. הפתיחות הזאת של חלק מחכמי ספרד הרתיעה את אחיהם השמרניים שחששו מן ההיסחפות אחרי רוחות החולין.¹

¹ על רקע זה מנהיגי יהדות צרפת הביעו דאגה מן המתרחש במערב, דאגה המובעת במלוא עוצמתה במאות י"א–י"ד. לעניין זה ראו מכתב ההתנצלות של ידעיה הברדשי לרשב"א, בו הוא מגן על לימודי הפילוסופיה שהצמיחו פילוסופים יהודים, אשר פתחו בפני יהדות צרפת את שערי החכמה והעשירה בחכמות שלא היו ידועות לה. באיגרתו מגנה ידעיה הברדשי את המתנגדים לפילוסופים. הוא מתאר את

בספרד המוסלמית, צמחה הקהילה היהודית שעמדה בסימן של פריחה תרבותית, וחרתה על דגלה את אידיאל השלמות המקפת, לאמור, השתלמות וידע מקיף במכלול המדעים. ההגות היהודית נועדה ליצור אינטגרציה של השכלה חיצונית עם המסורת הדתית. ההשכלה לא נחשבה לרשות, אלא "לחובה יסודית המוטלת על כל משכיל השואף לשלמות כאדם וכיהודי" (כהן וסימון, 2007, 15). היהדות עסקה בכל תחומי החכמה והמדע: תורה שבכתב, תורה שבעל-פה, פילולוגיה, שירה, פילוסופיה, אסטרונומיה, אסטרוולוגיה, רפואה, מתמטיקה ועוד. מקצועות כמו מתמטיקה, אסטרונומיה, רפואה ומדעי הטבע, כמו גם אמנות השירה והספרות, נלמדו ברמה גבוהה בערי ספרד המרכזיות. אמנם האסלם כבש בכוח החרב את פרס, בכל, סוריה ומצרים, אך למעשה נכבש על ידי תרבותן של ארצות אלו, שכן מצא שם תרבות גבוהה ומגוונת שיכול היה לסגלה לעצמו כדי להעשיר את תכניו, תוך כדי שמירה על צביונו. העימות בין התרבויות הביא לתסיסה רוחנית; התפתחות המדע והפילוסופיה היו תוצר של התמודדות זו. ליהודים שחיו בארצות הכבושות היה חלק נכבד בפריחה המדעית, שהיוותה קרקע נוחה לצמיחה ולהתפתחות הקהילה היהודית בספרד (גולדציהר, תשי"א, 59), קהילה שלא נמנעה מלחדור למקצועות המדע והתרבות החילוניים, תוך כדי דבקות בשורשים היהודים הדתיים. התנ"ך והתלמוד נשארו המקצועות הבסיסיים בלימוד ובחינוך, ובתוכם חיפשו ומצאו את כל מקצועות הלימוד. לנוער היהודי שביקש להשכיל ניתנה הזדמנות לגדול באווירה תרבותית רב-גונית: ללמוד את המורשת היהודית, שהעניקה לו בסיס רוחני-לאומי מחד גיסא, ולהשתלם במכלול המדעים, דבר שהעניק לו בסיס חברתי וכלכלי ואף פוליטי, מאידך גיסא. שילוב זה עיצב את אישיותו של הדור הצעיר, שהיה פתוח לקלוט רעיונות תוך שמירה על הצביון היהודי (גוטמן, 1983, 54 ואילך, אידל, תשנ"ב).

התוצר של התפתחות התודעה התבונית הייתה הפילוסופיה שנחשבה ל"אם המדעים", "חכמת החכמות", "החכמה הגדולה"; כל משכיל ראה חובה לעצמו ללמוד פרק ממנה ולהימנות על דורשיה. המשכיל היהודי ביקש ללומדה כיוון שהיה בכוחה להגן על אמונתו, מכוח יכולתה להצדיק או לשלול את הטענות בעד ונגד דת ואמונה, באשר העוסק בה נדרש לחקור ולבדוק אמיתות, דעות ואמונות באמצעות התבונה ובאמצעות ההיגיון ללא דעה קדומה, ולהימנע מלקבל כל דבר כמובן מאליו. שלא כמו הדת שמבוססת על אמון מלא בשליח ובשליחות², וכל ספק בהם יכול למוטט אותה, הפילוסופיה אינה מבקשת אמון ברעיונותיה, היא מלמדת לברר ולבדוק כל דבר ולהסיק מסקנות הגיוניות.

תחום זה של שליטה במכלול המדעים העמיד את המשכיל הדתי המאמין, שהתוודע ל"אם החכמות", בפני שתי ברירות: לוותר על אמונתו ולבנות את השקפת עולמו מחדש, או לנסות ולמצוא איזון בין האמונה לבין הפילוסופיה;³ אך טבעי הוא שבשל כך רבו חילוקי הדעות בין

התועלת שבלימוד מדעים רב-תחומי, ומדגיש כי המדעים רק מחזקים את האמונה של העוסקים בה. (ראו שו"ת רשב"א, סימן תיח, דף נ"ג, ע"א-ס' ע"א), ראו פרידלנדר (1887) כהן (1991), 8 ואילך, Twersky (1993), 21-48.

² ראו רמב"ם, הלכות יסוד תורה פרק ז' א': "מיסודי הדת לידע שהאל מנבא את בני אדם".

³ ראו לדוגמא רס"ג שמטיף לאיזון בין האמונה לבין הפילוסופיה גם אם מציאתו אורכת זמן רב: "ובהכרח צריך לספח לענין זה דבר שאין לעבור מעליו, והוא שנשאל ונאמר, אם כל ענייני הדת יושגו

הפילוסופים, ולא חשיבתם של אלה כחשיבתם של אלה, ולא תורתם של אלה כתורתם של אלה, דבר שהביא לצמיחת אסכולות פילוסופיות רבות, כגון:

- **הכלאם האסלמי:** תחום מחשבה תיאולוגי, שמגמתו הייתה לבסס ולהצדיק את דת האסלם על יסודות עיוניים ודרכים פילוסופיות שכליות. מראשוני זרם זה הייתה ה"מועתזלה" (בערבית: معتزلة) – זרם רעיוני רציונליסטי באסלאם של המאות התשיעית והעשירית, אשר ביקש לקבוע את עיקרי האמונה הדתית בתוך נוסחאות הגיוניות, שתוכלנה להתקבל גם מנקודת ראות שכלתנית ולוגית. אנשי הכת כונו "הפורשים" באשר הם נבדלו מהכלל למטרות הגות ועיון. אולם ממשיכי ה"מועתזלה" העלו ספקות לגבי עיקרי האמונה ויישבו אותם בעזרת "הכלאם" שבעיקרו הוא ויכוח הגיוני באמצעות 'דיבור'. הכינוי "פורשים" הורחב ל"כופרים" ול"סוררים", והפך ברבות הימים לכינוי גנאי. בתחילת המאה העשירית קמה כת "האשערייה" (الأشعريّة) על שמו של אבו אלחסן אלעשרי (أبو الحسن الأشعري, 873–945 לספירה), שראתה ב"כלאם" 'דיבור' המגן על האמונה המסורתית, וקבעה את עיקריו: אחדות האל וצידוקו; טבע האלהים כנשגב מיכולת בינת האדם; לאדם ניתן חופש הבחירה, אך הוא לא יכול ליצור ולברוא דברים; העולם מחודש שכן האל יוצר בו כל הזמן דברים חדשים.
- **הניאואפלטוניות:** התורה הניאו-אפלטונית נוסחה במצרים במאה השלישית על ידי פלוטינוס (בחיבורו "אניאדס") ולמעשה הייתה המשכה של תורת אפלטון. תומכיה פיתחו את תורת האידאות של אפלטון, לפיה יש דירוג היררכי בין "האחד", "השכל" ("האינטלקט") לבין "הנשמה". "האחד" על פי פלוטינוס והפילוסופיה הניאו-אפלטונית הוא הסיבה הראשונית לכל הדברים. "השכל" הוא הנגזרת של "האחד", ומתוכו נובעות הנשמות שהן צורות של אינטלקט. "הנשמה" יורדת אל העולם המוחשי, ולאחר שתמו חיפושיה בעולם זה היא חוזרת אל "האחד". לאמור התרחקות מעולם החושים והכרת המהות האמתית העומדת מאחורי כל הדברים. אסכולה זו גובשה משיטות פילוסופיות שונות ששאפו להקיף את הכל: מיטאפיסיקה מהפילוסופיה האפלטונית, תורת המספרים של פיתגורס וכיוצ"ב, שעיקרה: המציאות אחת, קיים מדרג ישויות שבראשו נמצאת האחדות הפשוטה והאין-סופית שהיא מקור הרוחניות המתמדת.
- **האריסטוטליות:** שיטה פילוסופית מיסודו של אריסטו, שאלו הם עיקריה:

בחקירה ובעיון הנכון, וכפי שהודיענו ה', מה היא הנקודה החכמה שנתנם לנו בדרך הנבואה ועשה על כן מופתי האותות הגלויים לא המופתים השכליים? ונשיב [...] מפני שידוע לפני החכם שהלמודים הנלמדים על ידי העיון לא יגיעו לשלמותם אלא בזמן ממושך ושהוא אם יפנה אותנו אליהם בידיעת הדת, היינו נשארים זמן רב ללא דת עד אשר תשלם לנו המלאכה [...] ולפיכך [...] שגר אלינו את שליחו ומסרם לנו בדרך הודעה והראה בעינינו אותות ומופתים מה שלא ישלוט בהם ספק [...] ועשה הדבר מחייב להאמינו תמיד [...] ולכן נתחייבו מיד לקבל ענייני הדת עם כל מה שנכלל בו, מפני שכבר נתברר בהוכחה המוחשית, ונתחייבו לקבלו כפי שנמסר לנו בראית המסורת הנאמנה [...] ונצטוינו לעיין לאטנו עד אשר יושג לנו הדבר בעיון, ולא זזנו מאותו המעמד עד אשר נתקיימה לנו ההוכחה בו ונתחייבו להאמין דתו במה שראו עינינו ושמעו אזנינו, ואף אם ימשך זמן עיונינו בו עד אשר ישלם העיון אין בכך כלום, ומי שפגר בכך בגלל איזה מעצור לא ישאר בלא דת" (קאפח, תש"ל, עמ' כז–כח).

- המציאות בנויה משני יסודות, שאינם נפרדים לעולם: חומר וצורה. בחומר יש שאיפה מתמדת להשתנות, ומי שגורם להשתנות זו הצורה.
 - בקוסמוס יש שני עולמות נפרדים: העולם התת-ירחי, הארצי, הבנוי מארבעה יסודות: שניים קשים: אדמה ומים, ושניים קלים: אויר ואש, והעולם העליון העל-ירחי הבנוי מחומר חמישי יציב ובלתי משתנה המכונה 'אתר' (ראו כהן וסימון, עמ' 199–201).
 - מעבר לעולם העל-ירחי מצוי עולם השכל והמחשבה, עולמו של האל המניע והאחראי לכל.
 - לתורה האריסטוטלית חדרו רעיונות ניאואפלטוניים. הוגים מוסלמיים כגון אבן נצר מוחמד אל-פאראבי (أبو نصر محمد الفارابي, 872–950; ידוע גם בשם אבו נצר מחמד בן מחמד בן אוזלג אלפראבי [= أبو نصر محمد بن محمد بن أوزلغ الفارابي]), מתמטיקאי, מדען, רופא ופילוסוף מוסלמי) ואבו עלי חוסן אבן עבדאללה אבן סינא 980–1037 (בפרסית: ابوعلى سینا) רופא, פילוסוף ומדען פרסי, שכתבי אריסטו המפורשים הגיעו לידיהם, החדירו רעיונות ניאואפלטוניים לגבי האצלת האל והשתלשלות המציאות ממנו.
- על רקע שלושה זרמים אלו גדל ר' אברהם בן מאיר אבן עזרא, וברי שהגותו לא נוצרה יש מאין. הוא נתגדל בסביבה רוחשת מחשבות, השקפות, רעיונות ואמונות, ספג מהם את מה שהתאים לנטיותיו, והעמיד עליהן את בניין השקפת עולמו, בדרך מתוחכמת ניסה להפיץ את תורתו כדי לא לגזור עליה כליה.

סגנונו האזוטרי של ראב"ע

אחת הדרכים בהן נקט ראב"ע להסוות את נטיותיו ולהפיץ את תורתו הייתה שימוש בסגנון אזוטרי. כתיבה אזוטריה היא מעין מסווה המיועד להסתיר מהקורא המצוי את עומקה של הפרשנות. בהגות ימי-ביניימית הייתה נפוצה טכניקה זו, והיא התבססה, בין השאר, על שימוש מיוחד ומורכב בשפה. רק האליטה התרבותית ידעה את סודה של השפה; את התרגום של שפה טבעית לשפה הגותית. רק אליטה, שידעה זה מכבר את התוכן ההגותי הנסתר, ידעה ששפה טבעית, המשתמשת במונחים יומיומיים על האל, צריכה להתפרש באופן אחר לחלוטין. בימי-הביניים ההסתרה נעשתה משיקולים דתיים וחברתיים. המגמה הייתה להסתיר מהמון העם שאינו מוכשר ואינו בשל לכך את התוכן האמתי של כוונת הפסוקים.

יחד עם זאת אחד המאפיינים של כתיבה מעין זו הוא שהמחבר מגלה את דעתו האמיתית בנושא מסוים דוקא שלא במקום הדיון המרכזי על עניין זה (שוורץ, תשנ"ו, עמ' 82).

המעין בהצהרותיו של ראב"ע מגלה שלכאורה אין ביצירותיו רבדים של כתיבה מתוחכמת ומצפינה, שהרי הוא התחייב במלאכתו הפרשנית לרדוף אחרי הפשט: "בעבותות הדקדוק נקשר ובעיני הדעת יכשר" (הקדמת הפיה"ק לתורה, הדרך השנית. לניתוח היגד זה ראו סימון, תשנ"ו); "אנחנו המדקדקים לעולם נרדוף אחרי הכתוב" (הפיה"א לשמ' כ', 1). הוא חזר והדגיש: "חלילה שידבר הנביא [= משה] בגימטרון או ברמיזות" (הפיה"ק לשמ' א', 7). "ואם

רדפנו אחרי הפשט" (הפיה"א לשמ' י"ב, 2), לאמור יש לגלות נאמנות לכללי הלשון ועמידה בדרישות הסבירות ההגיונית.

ברם, עם היותו איש פשט ורציניליסט, עם היותו שכלתן מוצהר – לא ניתן להתעלם ממציאיותו של היבט אחר במשנתו העשירה והמורכבת, שאותו היטיב להצפין ביצירותיו: סגנון אזוטרי המצוי בעוצמה ובבהירות בפירושו לספרי המקרא, אשר בהם נידונות סוגיות תאולוגיות רבות ומגוונות, וכבר עמדו על כך חוקרים אחדים:

■ שלום (1981, 411) בחיבורו על הקבלה וסמליה, דן בהערצתם הרבה של חכמי אשכנז וספרד לפרשן זה, ובקבלתו כבעל סמכות דתית, ומסקנתו: "נטיותיו המיסטיות של ר"א אבן עזרא היו ברורות להם יותר מאשר לנו, ומכל מקום הם לא ראו סתירה בינן לבין נטיותיו האחרות – הדקדוקיות, הפרשניות והתיאולוגיות".

■ אף שירמן, חוקר השירה והפיוט, מונה מאפיינים אודות היותו של ראב"ע כאיש פשט ורציניליסט, אך מסיק: "אולם מי שחודר קצת לעומק יצירותיו מגלה בהן תכונות הסותרות לחלוטין השקפה פשטנית זו. דווקא אבן-עזרא ידע להביע להט של אמונה ללא גבול ותשוקה מיסטית לדבקות עם האלוהות" (שירמן, תשכ"א, 572).

בסוגיות מהותיות הסתיר ראב"ע את תפיסתו האותנטית בעיקר על ידי שימוש בטרמינולוגיה חידתית, לאמור במונחים שמשמעותם לא ניתנת להבהרה מלאה מתוך ההקשר המקומי (שוורץ, תשס"ב, 43–44). הוא קפל את דעותיו בכתיבה בלשון חידה ובביטויים סתומים, השתמש בסגנון רמזי, בכתיבה 'סודית' ובניסוחים המעידים על מודעותו לפריצת 'קו אדום' אמוני וכניסה ל'שדה מוקשים' תיאולוגי (מונדשיין, תשס"ה, 287); כתיבתו זו היא אחת הדרכים להסתיר את נטיותיו. המינוח "בדרך קצרה" שבו השתמש מעיד על כתיבה אזוטריה ואניגמטית המיועדת לקורא המשכיל והמעמיק (פירושו לתה' י"ט, 1; קל"ט, 1: "אפרשנו בדרך קצרה"; ראו גם הפירוש הארוך לשמ' ל"א, 18; פירושו לזכ' ד', 2). דרכי הבעה אחרות ל"דרך קצרה" הן: "יש לו סוד והמשכיל ידום" (הפיה"ק לבר' י"ב, 6); "לא ארצה להאריך, רק המשכיל יבין" (הפיה"א לשמ' כ', 1); "לא אוכל לפרש למה זה, כי סוד מופלא הוא" (הפיה"ק לבר' כ"ח, 17); "לא אוכל לגלות זה הסוד, כי עמוק הוא" (הפיה"ק לבמ' כ"ב, 28), בהתבטאויות אלו ראב"ע מגלה טפח ומכסה טפחיים, ונראה שהוא מעמיד את הקורא המשכיל בפני אתגר אינטלקטואלי הדורש להתמודד עם דבריו ולהבינם באמצעות התמחותו במכלול המדעים, וכאקט דידקטי הוא מזהיר את התלמיד שלא השכיל דיו ושלא התמחה במכלול החכמות, לרבות התמחות מעמיקה בחכמת המזלות, שלא לנסות ולהבין את דברי הכתוב.

ואכן עקבות סגנונו האזוטרי ניכרים לאורך יצירותיו, ונביא דוגמאות אחדות בלבד.

- בהקדמתו לפיה"א לתורה הדרך השלישית: "והאמת, שיש לנו להתבונן בדברי התורה/ שמות השם הנכבד והנורא/ וסודות עמוקים / גם במצות וחוקים / לא שזפתם עין סכלים/ ומבוארים הם למשכילים".
- הפיה"א לבר' ו', 4: "ויש בדרש בני אלהים – מלאכים ירדו ממעלתם, וזה רמז למערכת עליונה, והמשכיל יבין".

- בפיה"א לשמ' כ'. 2: "ואשר נשאו לבו ללמוד חכמות, שהם כמו מעלות לעלות בהם אל מקום חפצו, יכיר מעשה השם במתכות, ובצמחים ובחיות, ובגוף האדם בעצמו".
 - בפיה"א לשמ' כ"ו, 1: "ואם נתן לך ה' חכמה בלבך, תבין סוד [...] ואלה הדברים הם כבוד אלוהים; בעבור זה רמזתי לך [= הסתפקתי ברמז בלבד], כי יש בדורנו אנשים חכמים בעיניהם, אולי יהתלו על דברי".
 - הפיה"א לשמ' כ"ח, 8: "רק ארמוז לך קצת הסוד, אולי יבינהו מי שהוא ידע דעת עליון והפתח שיוכל לבא אל הסוד".
 - הפיה"ק לויק' כ"ג, 24: "ואני הנה ארמוז לך סודות, ושים לבך אולי תבינם".
 - הפיה"א לדנ' י', 21: "וקודם שאדבר על דבר פרס אדבר על דבר המלאכים [...] הנה הם סודות עמוקות לא יבינם רק אחד מני אלף [...] ועתה ארמוז לך רמיזות".
 - בפירושו ל'וַיִּנְדְּעָה נִרְדְּפָה לְדַעַת אֶת ה': (הו', ו', 3): "ונדעה שנרדפה לדעת את ה', כי זה סוד כל החכמות [...], ובעבור זה לבדו נברא האדם, רק לא יוכל לדעת את השם עד שילמד חכמות הרבה שהם כמו סולם לעלות אל זאת המעלה העליונה" (סימון, תשמ"ט, 72, וראו עוד הפיה"א לשמ' כ"ח, 5; דב' י', 16).
- אמנם ראב"ע מרבה לנצור את לשונו ולהסוות את שבדעתו במשפטים קטועים, שכן הוא מנסח דבריו בחידתיות, תחת מסך מילים מעורפלות רבי משמעות, אפשר שמחשש שמא יכולע לו ולמפעלו, כפי שהוא מתלונן בשירו האוטוביוגרפי: "ושם פי ולשוני אסורים בזיקים" (Rosin, 1985, 87; כהנא, 1971, א, 22).

את השקפותיו האמתיות הוא מגלה ליחיד סגולה בלבד: "שמחשבתו מחשבת אמת, ואמונתו זכה עם הבורא" (פירושו לתה' ע"ג, 13), אולם יחד עם זאת אין להתעלם מן העובדה שהוא פורט בהרחבה דרכים שיביאו בן אנוש, המתמסר ללימוד הכולל, להבין את הסודות העמוקים הטמונים בדברי הכתוב והתועלת שתצמח לו מכך.

אידיאל הלימוד ההשכלתי

הדרך הטובה והבטוחה ביותר לתלמידיו ולקהל מעריציו להבין את ניסוחיו האזוטריים והאניגמטיים של ראב"ע, לאמור הבנת הסודות העמוקים, היא, כאמור, השתלמות במכלול המדעים והחכמות. ראב"ע עומד על הצורך הדתי בהשכלה רב-תחומית. רק מי שמצליח לחדור לכל מכמניו של עולם הדעת "יוכל לעלות גבוה למעלה, לדעת סוד הנפש ומלאכי עליון והעולם הבא, ומהתורה ומדברי הנביאים ומדברי חכמי התלמוד יחכם, ויבין סודות עמוקים שנעלמו מעיני רבים" (כהן וסימון, 2007, 90). כוחו של החכם שהתמחה במכלול המדעים, המסוגל להבין דברים שאחרים אינם מסוגלים להבינם, טמון בעושר המחשבת, בראייה הכוללת ובכלי החשיבה והחקירה. לימוד מכלול המדעים, הנובע למעשה מלימוד התורה, מרחיק את האדם מחיי החולין ומקרבו לה', שכן חיי החולין הם חסרי ערך עצמי, וככל שמתרחקים מהם מתקרבים אל ה', כלומר מתכללים ב'כל' האלהי.

בין הדרכים שעל האדם לעבור כדי להתכלל ב'כל' האלהי מנויות 'ההתבודדות' ו'הדבקות'. 'ההתבודדות' היא שלב הקודם ל'דבקות'. ראב"ע רואה בה את התכלית האנושית כמבוא הכרחי להתכללות ב'כל' האלוהי – אפילו מהחיים. (אידל, תשמ"ח, 14–44). בספרו יסוד מורא בדיון

על תכליתן של 'מצוות עשה' ומצוות 'לא תעשה' ראב"ע מנסחה כצוואה רוחנית: "וידריכוהו וירגילו לבו להדבק בשם הנכבד, כי בעבור זה נברא האדם בעולם הזה. כי לא נברא לקנות הון ועושר – שנייחהו לזולתו, ולא לבנות בניינים חזקים – ויעזבם לזרים, והוא ידור תחת הארץ [...] והמשכיל ידע כי ימי חייו מעטים וביד בוראו רוחו, ולא ידע מתי יקחנה (על הוראתו של הפועל לק"ח ראו להלן), על כן יש לו לבקש כל דבר שיביאנו להבין ולהשכיל, ללמוד חכמות ולחפש האמונה, עד שיכיר ויתבונן במעשי ה' ולשמור מצוותיו. וה' יפקח עיני לבו, ויחדש בקרבו רוח אחרת, ואז יהיה בחייו אהוב ליוצרו, ונפשו תדבק בו, ותשבע שובע שמחות את פניו" (כהן וסימון, 2007, 150–151). לנושא מרכזי זה, שבמימוש העצמי של החיים, שב ראב"ע בשער השנים עשר "הדבקות" (שם, 199–212).

'הדבקות' היא השלב העליון בסולם התפתחותו הרוחנית של האדם. (וגנר, תשע"ד, 166–170). להיגד "ולדבקה בו" (דב' י"א, 22) לדעת ראב"ע יש משמעות מיסטית. את הציווי "ובו תדבק" (דב' י', 20) הוא מפרש: "בלב"; ובפירושו לדב' י"א, 22 הוא מוסיף: "בסוף, והוא סוד גדול". בדב' י"ג, 5: "ואותו תעבדו – במעשה, ובו תדבקון – בלב, בראש ובסוף" והכוונה: ב'ראש' – לפני הלידה ו'בסוף' – אחרי המות. לאמור, הדבקות בה' חייבת להיות המטרה הקרובה בעולם הזה והאחרונה בעולם הבא של הקיום המעשי של המצוות, כפי שהסביר ביסוד מורא: "שידע שהשם אחד, ואין היות להוה רק אם ידבק בו, על כן כתוב 'ואהבת את ה' אלהיך בכל לבבך' (דב' ו', 5) – אם אתה תאהב לעמוד לנצח בעולם הזה, גם בעולם הבא, אהוב את ה'" (כהן וסימון, 2007, 175). כוונת ראב"ע היא להדגיש שהאהבה היא הדבקות הנפשית של האהוב בנאהב, ואהבת ה' פירושה דבקות בו באמצעות עיסוק מתמיד בהכרת מפעליו ובקיום מצוותיו. לפיכך אם האדם בוחר בחיי נצח, שראשיתם בעולם הזה והמשכם בעולם הבא, עליו לאהוב את ה'. גם בפירושו לתה' ק"ד, 34 מדבר ראב"ע על האפשרות שהנשמה תגיע למצב של עמידה במציאות חולפת: "כי תעמוד נשמתו ותהייה כמו כלל" (ראו גם פירושו לתה' ק"ד, 30: "וחכמי התושיה אומרים כי הכללים שמורים והפרטים אובדים").

במזמורי תהילים, בעיקר ב'מזמורים הנכבדים' מרבה ראב"ע לפרוט את תכונות הצדיק, המשכיל אשר מבקש מהאל להנחותו ולהדריכו כדי שיוכל ללכת ב'דרך האמת', לפעול על פיה עד הגיעו לעולם האצולה, שכן משאת נפשו של ראב"ע להתדבק בדעת עליון מהוה ציר מרכזי במזמורים אלה. מוטיב זה מנוסח בבקשתו: "דְרֹכֶיךָ ה' הוֹדִיעֵנִי אֶרְחוּתֶיךָ לְמַדְנִי, הַדְרִיכֵנִי בְאֲמֶתְךָ וְלִמְדֵנִי" (תה' כ"ה, 4–5) החזרת בהם בניסוחים שונים (כך אף מזמורים מ"ט, ע"ג, "ירגילוהו: [= המצוות] וירגילו לבו להדבק בשם הנכבד, כי בעבור זה נברא האדם בעולם הזה"). מטרת בקשתו היא: "שיעזרהו השם בדרך האמת עד היותו רגיל, וזה טעם 'ולמדני'" (בפיה"ק לשמ' ל"ג, 13 מובהר עניין זה טוב יותר: וטעם 'הודיעני נא את דרכיך' – כי יוצר בראשית – אין כח בנברא לדעתו כי אם בדרכיו, ומי שיודע דרכיו יִדְעֵנו"). האידאל הנכסף של ידיעת ה' מוסבר בפירוש ל"אשר פריו יתן בעתו" (תה' א', 3): "ולפי דעתי כי טעם 'פריו' – הנשמה החכמה, שתהיה מלאה תורת אלהים להכיר בוראה ומעשיו העומדים לנצח, ותדבק בעולמה העליון בְּהַפְרָדָה מעל גויתה" (ראו תה' ט"ז, 9–11; י"ט, 9–25).

● **השורשים דר"ך ורג"ל:** הוראתם היא לימוד והדרכה, והם מהווים תמרור הנחייה לאדם וסוללים את דרכו לעולם האצולה. יתרונה של התורה, לאמור קיום המצוות, הוא בכך

ש"התורה המועלת למשכיל בעולם הבא" (פירושו לתה' י"ט, 10), קיום המצוות היא היא 'דרך האמת', וראב"ע שמרעיף שבחים על התורה ומצוותיה (בעיקר בפירושו לתה' י"ט) מבקש: "שיעזרהו השם בדרך האמת עד היותו רגיל" (פירושו לכ"ה, 6). כמחנך המחויב לתלמידיו הוא מדריך ומטיף לסדר מרע ולעשות טוב, שכן עשיית הטוב, שעיקרה הוא להגות באלהים ובמצוותיו, שכרה בצידה: "ובעבור ששיויתי השם לנגדי [...] מימיני לא אמוט – שיסור מהדרך הישרה" (פירושו לתה' ט"ז, 8).

- **השורש לק"ח:** על שורש זה עומד ראב"ע בפירושו לתה' ע"ג, 24: "מלת 'לקיחה' בלא 'דבר' הוא התחברות נשמת הצדיק עם העליונים שאינם גוף, ולא ימותו לעולם"; לאמור, פועל לק"ח, שעומד בפני עצמו ואין אחריו מושא, הוראתו: לקיחה רוחנית, שפירושה היפרדות הנשמה החכמה מהגוף ועלייתה לעולם האצולה. ביסוד מורא הסביר ראב"ע שבכתוב אמנם לא מפורשת הוראתה של תיבת 'לקיחה' (כהן וסימון, 2007, 177), אך מתה' ע"ג, 24 ומתה' מ"ט, 16 ברור שהכוונה להפרדות רוחנית. על לקיחה רוחנית ניתן ללמוד ממספר סיפורים:

1. מספור חנוך (בר' ה', 17–21): בפירושו ל"זֶה יִנְחַמְנוּ מִמַּעֲשָׂנוּ" (הפיה"א לבר' ה', 29, חלק הפירוש), עומד ראב"ע על מעלותיו של חנוך: אולי חנוך ראה בדרך נבואה, כי נח החיה העולם, ועל ידו סרה הקללה מהאדמה. [...] או ראה זה במזלו, כי ספרים רבים חבר בחכמות רבות [...], או נקרא כן אחר שגדל, וראו כי הוא איש אדמה. וחכמה גדולה היא עבודת האדמה. לדעת ראב"ע חנוך סיגל לעצמו את האידיאל ההשכלתי ולמד את כל תחומי החכמה החיצונית, ובהיכחד גופו נשמתו לא נכחדת. באמצעות סיפור זה רומז ראב"ע ליכולתו של האדם להתעלות למדרגה המלאכית הגבוהה של ראיית פני ה', שעליה הוא אומר בפיה"א לשמ' ל"ג, 21: "והנקודה הקרובה אל הפועל [כלומר ה'] – שר הפנים". "חנוך", לדעתו, "צדיק גמור היה, והעד 'ויתהלך חנוך את האלהים', כמרגיל עצמו להיות בחייו עם המלאכים [...] וטעם 'ואיננו' – כי לא נמצא קברו, ומלת 'לקיחה' מפורשת בדברי המשורר 'כי יקחני סלה' (תה' מ"ט, 16) וככה 'אחר כבוד תקחני' והוא מעלה יתרה לנשמת החסידים" (הפיה"א לבר' ה', 22–24; על איפיונו של חנוך ראו סלע, 1999, 341–343). המשורר, עמו מזדהה ראב"ע, מבקש לנהוג כחנוך, ובקשתו: "עזרני ונחני", לאמור: ה' יעזור לו להתרגל לחיי המלאכים, וינחהו כיצד להגיע אליהם ולחיות בחברתם.
2. ראב"ע מגנה את צבירת העושר החומרי בעולם הזה, שאינו מועיל לעולם הבא (פירושו לתה' מ"ט, 7–9), והוא חוזר ומשבח את האיש ש"יראת השם יביאנו אל הדרך שיבחר בה" (פירושו לתה' כ"ה, 12) ואשר בסופו של תהליך תזכה נשמתו החכמה "לאור באור אדוניה שנתנה, והוא לקחה" (פירושו לתה' מ"ט, 20).
3. בפירושו ל"אֶךְ-אֱלֹהִים יִפְדֶּה נַפְשִׁי מִיַּד-שָׂאוֹל כִּי יִקְחֵנִי סֶלָה" (תה' מ"ט, 16) מסביר ראב"ע: "כבר הזכרתי בספר כי ה'נפש' וה'נשמה' וה'רוח' שם אחד לנשמת אדם העליונה, העומדת לעד ולא תמות, ונקראה 'נפש' גם 'רוח' בעבור שלא תראה לעין כי אם עם אלה, ובעבור היותו המשורר מלא רוח חכמה, ומכתב השם חרות על נשמתו על כן אמר: 'אך אלהים יפדה נפשי מיד שאול', שלא יתכן שהוא אומ' שלא ימות כשאר בני אדם, כי "מי גבר יחיה ולא יראה מות" (תה' פ"ט, 49)? וזה טעם 'יקחני', שתדבק נשמתו בנשמה העליונה שהיא נשמת

השמים וכמוהו: 'כי לקח אותו אלהים' (בר' ה', 24). לאמור, המשורר וכמוהו ראב"ע, הוא אבטיפוס לאדם שעלה במעלות החכמה, והגיע סמוך לראש סולם החכמות על ידי התבוננות במעשי ה'. ההשתלמות במכלול החוכמות כמוה כחותם ה' וכהתחייבות שנפשו לא תכחד כנפש הרשעים, אלא תדבק בה'. בעל המזמור (וכמוהו ראב"ע) הוא דוגמא לאדם שהגיע בימי חייו לדרגת דבקות גבוהה, ולפיכך אלהים פדה את נפשו. פדיון הנפש אין פירושו פדיון הגוף, גופם של כל החיים עלי אדמות, החכם והרשע, מתכלה ונכחד. אך בעוד נפשו של הרשע אובדת בהיכחד גופו, נפשו של החכם נפרדת מגופו ונאספת אל עולם האצולה. ההיגד "מי גבר יחיה" הוא ראייה לכך שאין אדם חסין ממות גופו. הוראת "ויקחני", כאמור, אינה אבדון ומוות מוחלט, אלא היפרדות הנשמה מן הגוף ועלייתה לעולם הרוחני. בכוח הדבקות בה' בעולם הזה יכולה הנשמה לנצח את המוות, כפי שמוסבר, כאמור, בפירושו ל"וְאַחַר כָּבוֹד תִּקְחֶנִי" (תה' ע"ג, 24; ראו עוד כהן, 1991, 288; כהן וסימון, 2007, 177).

הגמול לו זוכה הצדיק שנלקח לקיחה רוחנית בשל התמסרותו ללימוד כל החכמות וקרבתו לראש הסולם הוא התכללות ב'כל' האלהי, כפי שמובהר בדבריו הבאים:

- בפירושו ל"יְחַדְתִּי" (תה' כ"ב, 22): "בעבור היות כל נשמת אדם יחידה, מתבודדת עם גופה מנשמת הכל, ובהיפרדה מגוייתה אז תיאסף אל הכל [= תתכלל בכל האלהי, בעולם האצולה]".
- בפירושו לדב' ל"ב, 39: "שכר העולם הבא תלוי בדבר הנשמה [...] והאוכל מעץ החיים וחי לעולם כמלאכי השרת". שיבת הנשמה היא גמול המותנה בעבודת הלב ששכרה הוא העלייה אל מעלת דעת ה', שאליה ניתן להגיע על ידי התבוננות ודבקות. לכאורה גופו של החכם יכול לזכות בחיי נצח בעולם הזה, ולא היא, שכן הוא נכחד כגופם של כל שאר בני האדם, אולם נשמתו נשארת לנצח.
- בפירושו מרבה ראב"ע להזכיר כי נפשו של הצדיק המשכיל אינה אובדת בהיכחד הגוף: "הזכיר סבת הנשמה כי לא תמות ותאבד, תודיעני – כי במות הגוף אז תודיעני דרך החיים, והטעם שאעלה בה אל השמים להיות עם מלאכי עליון [...] והנה שכר הצדיק מפורש במזמור זה" (פירושו לתה' ט"ז, 10–11).
- בפירושו ל"הִנֵּה אֵלֶּה רְשָׁעִים וְשִׁלְוֵי עוֹלָם הַשָּׁגוּ חֵיל" (תה' ע"ג, 12) מוסבר: "שהצדיקים יודעים דעת אמת, שיש אלוה נשגב מדעת אדם, והוא חכם לב שידע הכללים שהם עומדים; והחלקים – שהם הפרטים, הם משתנים בכל עת, על כן לא ידעם השם, כי אינם עומדים". אלהים מתעניין בכללים ולא בפרטים, שכן ידיעת האל חלה רק על דברים יציבים ולא על דברים משתנים, ברם ידיעת האל את פרטי האדם תלויה בנשמה החכמה שכאמור, כדי להתכלל בכל האלהי עליה לממש את הפוטנציאל השכלי שלה, כך תוכל להקנות לאדם מעמד כללי ובלתי משתנה, תהליך מעין זה התרחש אצל משה רבנו, כפי שהוא מסביר בפיה"א לשמ' ל"ג, 21: "והנה אחרי מות המשכיל (!) תגיע נשמתו למעלה גדולה שלא יגיע בו בחיי האדם. והנה משה שב כללי, על כן אמר השם 'ידעתוך בשם' (שמ' ל"ג, 12), כי הוא לבדו יודע הפרטים וחלקיהם בדרך כלל" (ראו עוד הפיה"ק לבר י"ח, 21).

גם בפיוטיו נחשפות תכונותיו של הצדיק המשכיל ראב"ע אשר מכיר תודה לאל על שאפשר לו לטעום מקרבתו. הוא מצהיר על כמיהה ודבקות עד כדי אובדן חושים: "רבו מופתי אל מבית ומחוץ, / אם לא אדעם – למה לי חיים?! " (לויך, 1976, 34–36).

- ביסוד מורא פורט ראב"ע את תכונות המשכיל שהם תכונותיו הוא: "אם אתה תאהב לעמוד לנצח בעולם הזה גם בעולם הבא – אהוב את ה'; [...] ונשמת האדם לבדו, כאשר נתנה ה', היא כלוח מוכן לכתוב עליו. ובהכתב על זה הלוח מכתב אלוהים שהוא דעת הכללים בנולדים מהארבעה שרשים, ודעת הגלגלים, וכסא הכבוד, וסוד המרכבה, ודעת עליון – אז תהיה הנשמה דבקה בשם הנכבד בעודה באדם, וככה בעת הפרד כוחה מעל גויתה שהוא הארמון שלה. והנה אין נכון למשכיל שיבקש בעולם הזה, רק מה שיהיה לו טוב לעולם הבא" (כהן וסימון, 2007, 175–176, סימון, תשמ"ה, 181–197). אותו משכיל הוא ראב"ע עצמו שהשתלם בכל תחומי המדע, התועלת שתצמח לו מזה אינה הנאות העולם הזה אלא הנאות העולם הבא, לאמור התכללות ב'כל' האלהי.
- חכלית חייו של האדם בעולם הזה היא לשאוף להגיע לשלב הדבקות באל עוד בימי חייו (ראו פירושו לתה' ט"ז, 9; לתה' י"ט, 11). שלב זה יתקיים רק לאחר שנשמתו החכמה העליונה (שמצויה רק באדם ונעדרת מהצומח ומבעלי החיים) תבין שמעשי ה' כפי שהם מתוארים בתורה וכפי שהם משתקפים בבריאה הם דעת עליון המושגת לאחר השתלמות, התבוננות והתבודדות.
בפיה"א ל"וּרְאִיתָ אֶת אַחֲרֵי וּפְנֵי לֹא יֵרְאוּ" (שמ' ל"ג, 21) מתואר למעשה מצבו ומצב נשמתו של המשכיל אחרי היכחד גופו, אשר השתלם במכלול החכמות: "וזהו כי לא יראני האדם וחי' (שמ' ל"ג, 20), בעבור היות נשמת האדם עם הגוף. והנה אחר מות המשכיל (!) תגיע נשמתו למעלה גדולה שלא יגיע בו בחיי האדם".
- הפסוק "אָף רִיק זְכִיתִי לְכָבִד וְאַרְחֵץ בְּנִקְיוֹן פְּפִי" (תה' ע"ג, 13): לדעת ראב"ע הם "דברי המשכיל, וטע' זכיתי לכבד – שמחשבתו מחשבת אמת, ואמונתו זכה עם הבורא. ובעבור זה נברא האדם, עד היות נשמתו בחייו זכה ומזהירה ככוכבים". בביטוי "אמונתו זכה" – הכוונה להימנעות מעבודה זרה, וניתוב כל המחשבות לדעת אלהים שהיא האמת העליונה (בפירושו ל"וּיְהִי יְדִיו אֶמְוֶנָה" (שמ' י"ז, 12) פירש: "ו'אמונה" – דבר עומד וקיים").
- בפירושו ל"וּיִאֲנִי קְרַבְתָּ אֱלֹהִים לִי טוֹב שְׂתִי, בְּאֲדָנִי ה' מִחֲסִי לְסִפּוֹר כָּל מְלָאכֹתַיִךְ" (תה' ע"ג, 28) מסביר ראב"ע שהאדם נברא לדעת ולהכיר את ה' ואת מעשיו: "וכאשר יחכם המשכיל ויכיר מלאכות השם, ויוכל לספרם בלבו או אל אחר, אז ידע דעת עליון, ובעבור זה נברא כל האדם".
- בפירושו ל"הִפְכַתְּ מִסְפְּדֵי לְמַחֹל לִי" (תה' ל', 12): "שמח כי יחיה עד מלאת נשמתו לעבוד בוראו ולהכיר מעשיו כי בעבור זה נברא" (ראו עוד פירושו לתה' י"ט, 2; הפיה"א לשמ' כ"ח, 5; פירושו לדב' י', 16; כהן וסימון 2007, 64–65; 87; 149 והערות).
- בפירושו לקה' ז', 3: "ולא יוכל מבין לעמוד על האמת כי אם אחרי קריאת ספרים רבים". אם כן, השכלתו של הצדיק המשכיל, לדעת ראב"ע, רחבה מזו של האחרים, הוא ניחן בעצמאות מחשבתית, תובע את העמדת הדברים המקובלים במבחן של בדיקה והתבוננות עצמית ביקורתית, כל אלו נקנים על ידי שליטה במכלול החוכמות, שכן יש עניינים שלשם

הבנתם דרושות ידיעות בסוד הלשון ובחכמות כלליות, וכתובים רבים במקרא מפורשים כדרישה מן המשכיל הצדיק להשתלם במכלול החכמות.

ראב"ע כדוגמא וכמופת לדבקות עם האלהים

נראה שראב"ע שמכיר בערך עצמו וברום תרבותו הספרדית, מדגיש את הצורך המתמיד בחתירה ללימוד כל החוכמות. וחוזר ופורט את מאפייניו של המשכיל. ומבהיר שהוא הוא המשכיל עליו מדברים הכתובים.

בכתובים רבים הוא בונה את פירושו כך שבסופו של תהליך יהא ברור שהוא הוא עצמו המשכיל הצדיק שעליו מדבר הכתוב, והוא מהווה דוגמא ומופת לצדיק המתואר בכתובים. לאורך פירושו וחיבוריו ראב"ע מזהה כתובים שבהם הוא מוצא יתד לתלות בהם חוויה מיסטית שאותה הוא חווה, שכן כתובים אלו פורטים את תכונות 'המשכיל'. כל האמור על הנשמה החכמה העליונה, על התבוננות, התבודדות, דבקות – עליו ועל חוויותיו נאמר. רק משכיל וצדיק כמוהו יכול לחוות חוויות מעין אלו. קשה שלא לראות בפירוט מאפייניו של המשכיל את פירוט תכונותיו הוא. לאחר שפעל על פי הדרכתו של הקב"ה, לאחר שהתייחס בהתבוננות, לאחר שהתבודד – זכה להתכלל ב'כל' האלהי: "זהו השכר ותענוג הנשמה לאור באור אדוניה שנתנה, והוא לקחה" (פירושו לתה' מ"ט, 20).

- כל הכתובים שהובאו לעיל מביעים את התמסרותו לקב"ה, הוא מרבה להשתמש בגוף ראשון יחיד, דבר המעיד כי על עצמו הוא מְשִׁיח. כך לדוגמא בפירושו לשמ' ל"ג, 21: ברי שההיגד "אחרי מות המשכיל" נאמר עליו, ולא מן הנמנע שראב"ע סבור, שכמשה ש"שב כלל" אף הוא ישוב ויהיה כלל, וכך אלהים ידעו. זוהי האחרית הטובה שהצדיק זוכה לה בהיכחד גופו: "ושכר הצדיקים לעתיד לבא מפורש במזמור הזה" (פירושו לע"ג, 1); "כי לא הובא האדם בעולם הזה להתענג בו או להיותו מלך או עשיר, רק שתהיה אחריתו טובה וזה הוא שכר נפשות הצדיקים" (שם 16) (ראו עוד מירסקי, תשל"ג).
- אף ביסוד מורא על עצמו הוא מְשִׁיח: "אם אתה תאהב לעמוד לנצח בעולם הזה גם בעולם הבא, אהוב את ה' [...] כי ה' לבדו בורא הכל ויודע חלקי כל בדרך כל, כי כל החלקים משתנים, ונשמת האדם לבדו, כאשר נתנה ה', היא כלוח מוכן לכתוב עליו. ובהכתב על זה הלוח מכתב אלוהי' [ש] – שהוא דעת הכללים בנולדים מהארבעה שרשים, ודעת הגלגלים, וכסא הכבוד, וסוד המרכבה, ודעת עליון – אז תהיה הנשמה דבקה בשם הנכבד בעודה באדם, וככה בעת הפרד כוחה מעל גויתה שהוא הארמון שלה. והנה אין נכון למשכיל שיבקש בעולם הזה, רק מה שיהיה לו טוב לעולם הבא" (כהן וסימון, 175–176).
- נוכחות מצב נפשו של ראב"ע בפירושו למזמורי תהלים לרבות בפירושו למזמורים הנכבדים' שבספר תהלים (מזמורים: ט"ז, י"ט, כ"ג, כ"ה, מ"ט, ס"ח, ע"ג, קל"ט, קמ"ח) אינה מוצנעת והיא ניכרת לאורכם. לדבריו מגמתם של 'המזמורים הנכבדים' היא ללמד ולהדריך כיצד לעלות במעלות סולם החכמה, שראשו מגיע השמימה, כדי להתוודע לדעת עליון ולמופתיו בעליונים ובתחתונים, שכן "היודע דרכי העגולות יודע דעת עליון" (פירושו ליי"ט, 1), וסופה של נשמתו "לאור באור אדוניה" (פירושו למ"ט, 20). ב'מזמורים הנכבדים' מצא ראב"ע כר נרחב לפרוט בהם את תכונותיו הוא, הם מתארים את גדולת

הבורא במלאכת השמים, את שליטתו בעולם הארצי, את המחזוריות המעגלית האינסופית של צבא מרום מכאן ואת תהלוכות החיים מכאן כעדות גדולתו ואחדותו של בורא עולם, ובכל אלה שם עצמו ראב"ע בתוּך, ומתאר חוויה אקסטטיבית אליה זכה הוא להגיע מכוח היותו הצדיק המשכיל המושלם. את החוויה האקסטטיבית הוא מעביר לקוראיו-תלמידיו ביצירותיו.⁴

בפירושו: נוסף על מה שאמרנו לעיל נביא דוגמאות נוספות:

- א. מזמור קל"ט מדבר על "בינת האדם בדרכי השם ובדרכי הנשמה" (פירושו לפס' 1), ובפירושו לפסוק 18 מתואר מצב האדם בעת הדבקות בעודו בחיים: "והנה הוא כמראה אלהים והגוף שוכב בהדבק נשמת האדם בנשמה העליונה" זהו מצב אקסטטי, מצב בו "סודות האלהים לא יתגלו כי אם ליריאיו" (פירושו לתה' כ"ה, 14), מצב של שכרון חושים, מצב בו נשמת האדם מתנתקת מן המציאות, מצב בו המשכיל "יהיה בחייו אהוב ליוצרו, ונפשו תדבק בו, ותשבע שובע שמחות את פניו" (כהן, סימון, 2007, 150),
- ב. בפירושו לתה' י"ז, 15 הוא מסביר: "אין לי חפץ רק לחזות פניך, כי צדק ששמרתי היה סבה להתענגי בראותי פניך; והטעם: להכיר מעשה השם, כי הם כולם כללים ובחכמה עשויים ולנצח עומדים. ואני שבע מתענוג תמונתך, לא כאשר "תמלא בטנם" (תה' י"ז, 14), וזה איננו בחלום רק בהקיץ. וזאת המחזה אינה במראה העין, רק במראה שקול הדעת, שהם מראות אלהים באמת. ואלה הדברים לא יבינם רק מי שלמד חכמת הנפש". מצב של יקיצה יכול להתבטא בשניים: מצב של ערות בשכיבה ומצב של אקסטזה, של עלית הנשמה. במראות אלהים עזבה רוחו את תחום המציאות האמפירית ושהתה בעולם אחר בעולם הנסתר כדי לחקור ולהגיע לידיעת האמת. ראב"ע סבור, שידע מושג על ידי חקירה, והוא לא פחות אמין מידע על ידי נבואה. על ידי חקירה מגיע האדם לידיעת האמת כמו גם על ידי נבואה, שני מצבים אלו, חקירה באמצעות השכל האישי וראייה באמצעות מראות אלהים, לאמור ראייה חושית, מביאים להשגת הבורא ולגילויים אודותיו.

באגרת חי בן מקיץ

באגרת זו⁵ יש תיעוד מוסווה לחוויות אקסטטיביות אישיות. נראה שיצירה זו היא פרק אוטוביוגרפי המתאר את שעבר על ראב"ע. (ראו אידל, תשמ"ב, 7–16). העלילה נסבה סביב מסע של שני הגיבורים בעולמות מיסטיים: הנשמה וחי בן מקיץ – דמות מסורתית היודעת את

⁴ יש לציין, שראב"ע מרבה בפירושו (אמנם לא בהרחבה כמו בפיוטיו ובשירי הפתיחה ליצירותיו) לספר על חוויות אישיות שעברו עליו. כך לדוגמה על תקופת ענותו הוא משיח בפירושו ל"ענה בדרך כחי, קצר ימי" (תה' ק"ב, 24): "וידוע כי עינוי הדרך יקצר ימי האדם". ראו בהרחבה הסעיף "האיש ההוגה והפרשן על רקע תקופתו". סימון (תשמ"ח) דן בשאלה עד כמה משקפת שירת ענותו את מצבו האמיתי, ומדגיש: "בשום פנים אין להחיל את התמונה העגומה [...] על תקופת שהותו של הראב"ע בארצות הנוצרים בכללותה" שכן "שירי התלונה שלו אופייניים בעיקר לתקופת הביניים שבין פטרון לפטרון".

⁵ יצירה זו פורסמה במהדורה מדעית על ידי לוי (תשמ"ג) שהקדים מבוא מפורט המסכם את תוכנה וענייניה. החיבור נדפס גם בתוך איגר, (1886), 139 ואילך. קטעים ממנו פורסמו גם אצל שירמן (תשכ"א) 590 ואילך. חיבור זה נכתב בעקבות "חי בן יקטן" מאת הפילוסוף המוסלמי אבן סינא (980–1037). זמן חיבור היצירה אינו ידוע, אך משערים שנכתבה לפני שעזב את ספרד. ראו לוי, תשמ"ג, 13.

סודות הבריאה.⁶ הסיפור, סיפורה של הנשמה שנטשה את ביתה, מעון הנשמות שבעולם העליון, כדי לשכון בגוף האדם בעולם השפל ולהדריכו, מסופר בגוף ראשון. אחד הגיבורים, חי בן מקיץ, הבא מעיר הקודש, מתוודע לנשמה (=המחבר היצירה), מזהה את כישוריה האינטלקטואליים ומזמינה לצאת למסע לעבר היעד הנשגב. עם התנערותה מידידיה הוותיקים,⁷ ולאחר ריפוי כנפיה השבורות מתחילים השניים במסעם אל שלושת העולמות: השפל, האמצעי והעליון. המחבר מדגיש את רוממות המעמד ואת קרבתו אל המקום הקדוש ביותר, חי בן מקיץ מבקש ממלווהו (המחבר) שינסה לשחרר את נשמתו משעבודה לגוף ויתבונן רק במראה עיני הלב, בראייה רוחנית פנימית בלבד. המחבר מבקש למצוא דרך לראות, ולו דבר קט בעיניים רגילות, וחי בן מקיץ משיבו כי את הווייתו אי אפשר לקלוט באמצעות חושים. למרות זאת מבקש המחבר להכיר את הבלתי נראה, והוא מפציר בחי בן מקיץ ללמדו דרך להגיע אל הנשגב, זה משיבו: "תדע את רוחך/ כפי יכלתך וכחך / אז תוכל לדעתו/ ולחזות אותו" (לוין, תשמ"ג, 86).

קשה שלא לראות הקבלה בין נדודיו של ראב"ע חסר המנוחה לבין הדובר באיגרת התר אחר "מרגוע לנפשו", לאמור החכמה, שאותו יוכל להשיג בסוף מסעו לגלגל העשירי, הוא עולם הסוד האלוהי, עולם המלאכים. ואכן, שירתו הדתית של ראב"ע חגה סביב כיסופים להכרת האל והתאחדות עמו. שירה זו מאופיינת במתח בין חששותיו של האדם החוטא מפני האל לבין הוודאות שהאל הוא רחמן ויסלח לו. באיגרת מגיע המחבר לידי חוויה מיסטית, הבאה לידי ביטוי בסעיף כ"ו של האיגרת (לוין, תשמ"ג, 82–83):

ויהי כאשר הגענו לקצתו / וקרבתו לעבור אותו / ואראה צורות מפלאות / ומראות נוראות / מלאכים חילים גדולים וכרובים / עצומים ורבים / שרפים עומדים / משבחים ומיחדים / שנאנים ואופנים / מזמרים ומרננים / נפשות מקדישות / ורוחות / מנצחות / ואירא ואמר: מה נורא המקום הזה / אשר אני חווה / ויאמר: של נעליך מעל רגליך / והתנצל ביחידתך / מחמר גויתך / וזנח שרעפיך / והנח עפעפיך / וראה בעיני קרביך / ובאישוני לבבך.

גם כאן מתמקד ראב"ע ב'התבוננות', וב'התבודדות' שבהם הוא רואה, כאמור, את התכלית האנושית להתכלל בכל האלהי, עניינים אלו מופיעים בפירושו לתורה, שם הוא קושר כתרים לנזיר, ואף בפירושו לתהלים מפוזרות הערות מעין אלה, ובפירוט רב – כאמור, כצוואה רוחנית מרגשת – בדיון על תכליתן של מצוות 'עשה' ו'לא תעשה', ביסוד מורא (כהן וסימון, 2007, 149–151), כפי שהבאנוה לעיל.

⁶ מספר נקודות באיגרת מזכירות את מוטיב מסעו של הנטה בלוית וירגיליוס ב"קומדיה האלוהית" אותה כתב המשורר האיטלקי כמאה שנה מאוחר יותר. כתביו של ראב"ע רוויים במסורתין, בסודות וברמזים, ועוררו עניין רב אצל רוב חכמי ימי הביניים. נראה שכדי להבין על בוריים את המוטיבים השונים באיגרת יש להכיר את המקורות הפילוסופיים מהם ינק ראב"ע ואותם עיבד על פי תפיסתו.

⁷ נראה שהכוונה לכוחות שהשפיעו לרעה על הנשמה (=המחבר), ולפיכך היא נאלצה להשתחרר מהם. ראו אריסטו: "הנפש, שהתחברה אל הגוף ונכנעה לפניו [...] לא תוכל לחזור אל עולמה העצמי אלא אם כן השליכה מעליה, ביגיעה קשה, את כל הטומאות והזוהמות שדבקו בה מן הגוף, רק אז חוזרת היא אל עולמה העצמי שממנו יצאה, אבל אינה אובדת או אינה פוסקת מלהיות, כמו שיש סוברים, מפני שהיא קשורה במוצאה, אף על פי שנתרחקה ממנו" (תיאולוגיה, א' 15).

השאלה המתבקשת לגבי סעיף כ"ו בחיבור חי בן מקיץ ולגבי קטע מרגש זה, החצוב מקירות לבו של ראב"ע היא: האם הוראות הללו הן בגדר מדריך עיוני, תיאורטי, לאדם המבקש חיי קדושה והתעלות, או שיש בו פתח לעולמו הסודי הפנימי, המרמז לחוויית איחוד מיסטי שלו עם הישות העליונה? אפשר שאכן ראב"ע חווה חוויה מעין זו, המובעת גם בשיריו.

בשירתו

אף בשירת הקודש שלו בא מוטיב זה של חוויה אקסטטית אותה הוא חווה: תמונת עולמו המדעי והשקפתו הפילוסופית מובעים היטב בשירי הקודש שלו, שרבים מהם מבטאים את הרעיונות המובעים בפירושו לתהלים, אולם כדי לא לגדוש את הפרק במידע סרק ראוי שנביא את העיקרים שבהם.

אֹדָה לְאֵל חַיִּי חֲסֵדוֹ, שְׁמַנִּי / מִמֵּתִים מִחֶלֶד חֲלָקִים בְּחַיִּים. / בְּמָה אֶפֶף לָךְ? – אֵינְ לִי זוּלָתִי / פֶּה יוֹדָה כִּי טוֹב חֲסֵדְךָ מִחַיִּים. / רַבּוּ מוֹפְתֵי אֵל מִבֵּית וּמְחוּץ, / אִם לֹא אֶדְעֶם לְמָה לִי חַיִּים? / הוּא מְקוֹר הַחֲכָמָה; אֵיךְ יִבְשׁ לִבִּי, / אַחַר נֶתַן עֲלָיו מִים חַיִּים? / מַעֲשֵׂיו רְאִיתִי, / בְּאֵתִי גַן עֶדְנֹו – / שָׁם עֵץ הַדַּעַת, שָׁם עֵץ הַחַיִּים. / עֵינַי אֹרֵוּ, כִּי הָאֵל נָטַע בִּי / אֶזְנֵן שׁוֹמַעַת תּוֹכַחַת חַיִּים. / זֶה אֵלֵי הַנּוֹ, אֶמְרָה הַנְּפֹשׁ, / [אֶגִּיד] כִּי מִמְּנוֹ תוֹצֵאוֹת חַיִּים. / רְמָה הַדְּרַת חֶסֶד הַנְּחִילָנִי, / גַּם הִיא תוֹדִיעֵנִי אֶרֶח חַיִּים [...] (לוין, 1976, 34–36).⁸

על יחסי הגומלין בין שירת הקודש של ראב"ע לבין הקונספציה הפרשנית שלו את מזמורי תהלים מעידים שיתוף התכנים והרעיונות המובעים בפירושו ובשיריו, האזכורים הרבים מספר תהלים בהם הוא משבץ את שיריו, וחיורו מזמורים.⁹ וכבר כתב פליישר (שירמן, 1997, 56):
לדידנו אברהם אבן עזרא הוא האחרון מבין משוררי ישראל בספרד שביטאו בפיוטיהם השקפת עולם יהודית שלמה וכוללת, מעיין שירת הקודש העברית ודאי שלא חרב אחריו [...], אולם אף אחד מבעלי השירים האלה לא הציג לנו עוד את הגותו במלואה. מבחינה זו אבן עזרא מצטרף לחבורת קודמיו הגדולים בספרד, אבן אביתור, אבן גבירול, יצחק אבן גיא, משה אבן עזרא ויהודה הלוי ששיקפו בפיוטיהם עולם מלא, ודברו ביצירתם בכל הנושאים הגדולים של שירת הקודש העברית, בהתגלות האלהים בכריאתו, ביחסו את עמו, בבעיות היחיד והאומה, בסבל העם בגלות ובאמונתו בגאולה. בקורפוס של פיוטי אבן עזרא עצום בהיקפו ורבגוני ביותר בתכניו.

⁸ לוין (2005) מפנה לדברי רשב"ג, כתר מלכות, פסקה ד עמ' 258, ושם: "והמגיע לסודך ימצא תענוג עולם / ואכל וחי לעולם"

⁹ על הקשר ההדוק בין השירה לבין הפילוסופיה אצל ראב"ע ראו לוין, תש"ל 47 ואילך. פליישר מעיר, שבתחום יחסי הגומלין בין השירה לפילוסופיה הגדיל ראב"ע לעשות מקודמיו. **כתר מלכות** לרשב"ג יכול היה לשמש לו דוגמא, אך השפעתו הישירה של רשב"ג אינה ניכרת אצלו. רשב"ג, ר' יהודה הלוי ואחרים הכניסו אמנם לפיוטיהם עניינים מסוימים מתחום הפילוסופיה, אולם ראב"ע לא הסתפק בכך והשתמש בפיוטיו במונחים הלקוחים מהלשון המקצועית של הפילוסופים, כגון: משוכל, מקרה, יסוד, יש, אין, תכונה, צורות. המזוג בין שירה לפילוסופיה עולה יפה בשירתו. ראו שירמן, תשנ"ז, 59–60. גם שורץ (תשנ"ט, 84) סבור שקשה להבין את לשונו האניגמטית ואת תפיסותיו, ולכן "נקל להבין שתרומת השירה להבנת תפיסותיו של אבן עזרא עשויה להיות מרעט".

- ספר צחות: עקבות תשוקתו המיסטית של ראב"ע ניכרת גם ביצירתו הדקדוקית בספר צחות מצביע ראב"ע על הקשר המהותי-פנימי שבין שמותיהן של אותיות האל"ף-בי"ת לבין צורתן הגרפית והתפקיד שהן ממלאות. ראב"ע, המסביר את "הסוד הנכבד" מייחס משמעות מיסטית לצורתה של האות למ"ד המושכת כלפי מעלה ולצורתה של האות קו"ף בת זוגה ההפוכה המושכת כלפי מטה (Rodriguez 1997, 38–39).
 - ספר השם: ראב"ע ניסה לחשוף את "סוד השם הנכבד", והאמין שתפקיד פרשן התורה הוא לגלות את סודות התורה למשכילים. הוא נדרש לסוד השם באריכות בפיה"א שמ' ג', 13; כ"ג, 20; בפיה"א לשמ' ג', 13, 15 ובשער האחד עשר של יסוד מורא (ראו כהן וסימון, 2007, 54–59).
 - ספר יסוד מורא: אף בחתימת ספר זקוניו יסוד מורא בשער השנים עשר המכונה 'שער הדבקות' ניכרים יסודות מיסטיים. בשער זה עורך ראב"ע הקבלה בין האדם כ'עולם קטן', כמיקרוקוסמוס: "זוה סוד מטטרון שר הפנים" (כהן וסימון, 2007, 208), לבין העולם הגדול, הקוסמוס, זהו הסוד הרמוז בדיעת "שיעורו של יוצר בראשית" (שם), זו הדרך שבאמצעותה "יוכל המשכיל לדעת האחד; מפאת שהכל בו הוא דבק". השער חותם את הספר כולו במילים: "על כן סוד התפלות לומר 'ארוממך אלוהי המלך' (תה' קמ"ה, 1), 'ברכו ה' מלאכיו' (שם קג, כ), 'גדלו לה' אתי' (שם לד, 4), והסוד הזה הוא באמת עקר כל זה השער; 'זה השער לה' צדיקים יבאו בו' (שם קי"ח, 20)". 'סוד התפלות' הזה בא לביטוי גם באחד משיריו: "שעה אלי עת אגדלך / שמעה תפלתי ה'" (לוי, 1980, 281). אפשר שראב"ע רומז בדבריו לסוד התפילה שבכוחה אכן לגדל ולרומם את כוח האל, עד כדי כך שהצדיק בתפילתו מסוגל לבוא בשער ה', להתאחד עם כוחות עליונים ולהשפיע על תהליכים בעולם האלוהות ודרכם על המציאות. שכן בשלוש המובאות שבדבריו מצויים שלושה פעלים משדה סמנטי אחד: "ארוממך", "ברכו", "גדלו".
- וכך מצאנו במדרש אגדה:
- כשעלה משה למרום להר למחיצתו של הקב"ה, מצא להקב"ה שהיה קושר כתרים לאותיות והיה משה שותק, אמר לו הקב"ה: 'וכי אין שלום בעירך?' אמר לו משה: וכי יש עבד שנותן שלום לרבו? אמר לו הקב"ה: וכי לא היה לך להגדיל כח? מיד פתח משה ואמר: 'ועתה גדל נא כח ה' (במדבר פרשת בשלח פרק י"ד, ראו עוד בבלי שבת פרק ט, ע"א)
- מכאן ניכר שדברי ראב"ע מעידים על תפישה מיסטית של כוחה המאגי והמיסטי של התפילה.

סיכום

נראה, שראב"ע היה מודע היטב לסיכון שבדרכו הפרשנית, ויחד עם זאת הוא לא הניח לחששותיו, לתסכולו ולמאבק שהוא מנהל כדי לקדם את קהלו, להעשירו ולהתחלק עימו בהישגיהם של חכמו ספרד, לרפות את ידיו. הוא היה נחוש ואמיץ לב, דבר המתבטא בהצהרתו הנועזת והאמיצה שבשתי הקדמותיו לפירושו לתורה: "ומה' לבדו אירא ולא אשא פנים בתורה", הצהרה המביעה מחוייבות שלא לסטות מן האמת עקב חולשת דעת או בשל לחצים חברתיים. מגמה זו מאפשרת לו לחנך את קהלו מחדש ולהרגילו לחשיבה ביקורתית המעוגנת

במחוייבות לכללי הלשון מכאן ולדרישות ההגיון מכאן. הוא מוצא את הדרך הנכונה להפיץ את תורתו כדי למנוע כלייה על מפעלו. מהצהרותיו בחיבוריו השונים נראה שכאיש פשט התחייב במלאכתו הפרשנית לשניים: א. "בעבותות הדקדוק נקשר ובעיני הדעת יכשר" (שיר פתיחה לפיה"ק לתורה); ב. "אנחנו המדקדקים לעולם נרדוף אחרי הכתוב" (Rodriguez 1997, 52) עמדתו הייתה להיצמד לפשט ככל שניתן. כפי שהוא מזהיר: "משפט כל החכמים בכל לשון שישמר הטעמים, ואינם חוששים משנוי המלות אחר שהן שוות בטעמן" (הפיה"א לשמ' כ', 1), ומתריע על כי "בני הדור יבקשו טעם למלא גם לחסר" (שם), וכן: "חלילה שידבר הנביא [= משה] בגימטרון או ברמיזות" (הפיה"ק לשמ' א', 7, ראו מונדשיין, תשנ"ה) כל אלה מעידים שמטרתו לבאר את הכתוב כבעל פשט.

אמנם ראב"ע מנסה להסתיר סודותיו כדי לא לבלבל את אלו שאינם עולים בסולם החוכמות, אולם כמורה וכמדריך ביקש ביצירותיו ובפירושיו ללמד את תלמידיו את 'דרך האמת', הדרך בה הוא נוהג, ואשר באמצעותה ניתן להגיע ל"דבקות עם האלהות", לאמור להתכלל ב'כל' האלהי. בכתביו מדריך ראב"ע את תלמידיו כיצד יש לנצל את העובדה שהאדם ניהן ב"נשמה העליונה החכמה" אשר בסופו של תהליך תזכה בחיי נצח.

מקורות

- איגר, ע' (1886). דיואן לרבי אברהם אבן עזרא. ברלין.
- אידל, מ' (תשמ"ב). "המסע לגן עדן: גלגוליו של מוטיב מהמיתוס היווני לתחום היהדות, מחקרי ירושלים בפולקלור, ב (עורכת: תמר אלכסנדר פריזר), עמ' 7–16. ירושלים: המכון למדעי היהדות ע"ש מנדל.
- אידל, מ' (תשמ"ח). התבודדות כ'ריכוז' בפילוסופיה היהודית, בתוך מ' אידל, ז' הרוי, א' שביד, מחקרי ירושלים במחשבת ישראל, ז, ספר היובל לש' פינס (עמ' 39–60). ירושלים: המכון ליהדות בת זמננו.
- אידל, מ' (תשנ"ב). המחשבה היהודית בספרד של ימי הביניים. בתוך ח' ביינארט (עורך), מורשת ספרד (עמ' 207–233). ירושלים: מאגנס.
- גוטמן, י"י (1983). הפילוסופיה של היהדות (תרגם מגרמנית י"ל ברוך). ירושלים: מוסד ביאליק. גולדציהר, י"י (תשי"א). הרצאות על האיסלם (תרגם מגרמנית ריבלין). ירושלים: מוסד ביאליק.
- וגנר, ה' (תשע"ד). הדרכים לפסגת היכולת האינטלקטואלית על פי משנתו של ר' אברהם אבן עזרא, כעת א. חולון: תלפיות, חולון.
- כהן, מ' (מהדיר). (1992–2004). מקראות גדולות הכתר, בראשית, שמות (כרך ב), יהושע, שופטים, שמואל, מלכים, ישעיה, יחזקאל ותהלים. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- כהן, י' (1991). הגותו הפילוסופית של ר' אברהם אבן עזרא. ראשון לציון: שי.
- כהן, י' וסימון א' (מהדירים). (2007). ר' אברהם אבן עזרא, יסוד מורא וסוד תורה. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- כהנא, ד' (1971). ר' אברהם אבן עזרא – קובץ חכמת הראב"ע, א–ב (ורשה תרנ"ד/1894). ירושלים: קדם (מהדורת ד"צ).
- לויז, י' (1970). אברהם אבן עזרא, חייו ושירתו. תל-אביב: הקבוץ המאוחד.
- לויז, י' (1976 ו-1980). שירי הקודש של אברהם אבן עזרא, א–ב. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

- לויין, י' (מהדיר). (תשמ"ג). ר' אברהם אבן עזרא, **חי בן מִקִּיץ**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
 לויין, י' (מהדיר). (2005). **כתר מלכות לרבי שלמה אבן גבירול**. תל-אביב, אוניברסיטת תל-אביב.
 לויין, י' (מהדיר). (1985). **ספר השם**. בתוך י' לויין, **ילקוט אברהם אבן עזרא** (עמ' 417–438). ניו-יורק ותל-אביב: קרן ישראל מץ.
 מונדשיין, א' (תשס"ה). "יש לו סוד והמשכיל ידום": מסגנונו האניגמטי של ראב"ע עד הערכת אישיותו". **שנתון לחקר המקרא והמזרח הקדום**, יד (תשס"ה), 257–288. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
 מונדשיין, א' (תשנ"ה). "ליחסו של ראב"ע אל השימוש הפרשני במידת הגימטריה", **תעודה ח** [= מחקרים ביצירתו של אברהם אבן עזרא], 137–171, תל-אביב.: מירסקי, א' (תשל"ג). "דוגמאות מדרש בשירת ספרד", מחקרי ספרות מוגשים לש' הלקין. ירושלים: מאגנס.
 סימון, א' (תשמ"ח). "ר' אברהם אבן עזרא – בין המפרש לקוראיו", דברי הקונגרס העולמי התשיעי למדעי היהדות, 15–21.
 סימון, א' (מהדיר). (תשמ"ט). **שני פירושי ר' אברהם אבן עזרא לתרי-עשר**, כרך א' – הושע, יואל, עמוס, רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן
 סימון, א' (תשנ"ו), 'שני עקרונות-יסוד של פירוש התורה לראב"ע', בתוך: ד' רפל (עורך), מחקרים במקרא ובחינוך מוגשים למ' ארנד, ירושלים, עמ' 109–113.
 סלע, ש' (1999). **אסטרוולוגיה ופרשנות המקרא בהגותו של אברהם אבן עזרא**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
 קאפח י' (מהדיר). (תשל"ל). רב סעדיה גאון, **ספר הנבחר באמנות וברעות**. ירושלים: הוצאת המכון למחקר ולהוצאת הספרים סורא; ניו-יורק: ישיבה אוניברסיטה.
 שוורץ, ד' (תשנ"ו). **ישן בקנקן חדש, משנתו העיונית של החוג הנאואפלטוני בפילוסופיה היהדות במאה ה-14**. ירושלים: מוסד ביאליק ומכון בן צבי.
 שוורץ, ד' (תשנ"ט). **אסטרוולוגיה ומגיה בהגות היהודית בימי הביניים**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
 שוורץ, ד' (תשס"ב). **סתירה והסתרה בהגות היהודית בימי הביניים**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
 שלום, ג' (1981). **פרקי יסוד בהבנת הקבלה וסמליה**, ירושלים: מוסד ביאליק.
 שירמן, ח' (תשכ"א). **השירה העברית בספרד ובפרובאנס**, חלק א', ירושלים: מוסד ביאליק.
 שירמן ח' (1997). **תולדות השירה העברית בספרד הנוצרית ובדרום צרפת** (ערך והשלים ע' פליישר). ירושלים: מאגנס ומכון בן צבי.
 Twersky, I. & Harris J. M. (1993) (ed.) *Rabbi Abraham Ibn Ezra, Studies in the Writings of a Twelfth-Century Jewish Polymath*, England: Cambridge Massachusetts and London
 Friedlaender, M. (1877). *Essays on the writings Abraham Ibn ezra*, london, 1964
 Peton, L.J. (2001). *Abraham Ibn Ezra Sefer Mo'znayim*. Cordova: Ediciones El Almendro.
 Rodriguez, C. (1977). *Sefer Sahot de Abraham Ibn Ezra – Edition critica y version castellana*. Salamanca.
 Rosin, D. (1985). *Reime und Gedichte des Ibn Esra, I-II*, Breslau 1885–1894.
 Wolfson, E.R (1990). 'God' the demiurge and the intellect: Of the usage on the word 'Kol' in Abraham ibn Ezra. *REJ*, 149, 77–111.

Kaet

No. II (2016)

Editor: Lea Zuchnam

©

All Rights Reserved

Talpiot

Academic College of Education

Holon, Israel

www.talpiot.ac.il