המכללה האקדמית העברית לחינוך בישראל - חיפה



Daruna

Scientific, Educational & Literary Journal Vol. 40

Published by The Academic Arab College For Education in Israel – Haifa

August 2011

Editor-in-chief: Dr. Salman Ilyian

Editor: Dr. Muhamad Hugerat

כתב עת מדעי, פדגוגי וחברתי

תשס"ט 2011

חברי מערכת דארנא:
עורכים: ד"ר סלמאן עליאן - עורך ראשי
ד"ר חוג'יראת מוחמד - עורך משנה ומרכז המערכת
ד"ר נביה קאסם - חבר מערכת
ד"ר איילת אטינגר - חבר מערכת
ד"ר אבראהים בסל - חבר מערכת
ד"ר חוסין חמזה - חבר מערכת

עריכה לשונית: ד"ר חוסין חמזה, ד"ר איילת אטינגר, ד"ר סלים זידאני, ד"ר עאמר דהאמשה

ועדת המערכת:
פרופ' אורי גניאל - מכון ויצמן והמכללה
פרופ' אסמאעיל אבו סעד - אוניברסיטת בן גוריון
פרופ' מיכאל ל. קריינדלר - מכללת אורט בראודה
פרופ' אזר משה - אוניברסיטת חיפה והמכללה הערבית
פרופ' יורי אורליק - אוניברסיטת בוגוטה - קולומביה
פרופ' פיטר שוורץ - אוניברסיטת פרנקפורט - גרמניה
פרופ' מחמוד גנאים - אוניברסיטת תל-אביב והמכללה
פרופ' פואד פארס - טכניון, אוניברסיטת חיפה והמכללה
פרופ' אורי צולר - אוניברסיטת חיפה ומכללת אורנים
פרופ' סלים אבו רביעה - אוניברסיטת חיפה והמכללה הערבית
ד"ר יוסף ג'ריפאת - המכללה הערבית
ד"ר ריאם אבו מוך - המכללה הערבית
ד"ר האני קרידין - המכללה הערבית
ד"ר ג'נאן פלאח - המכללה הערבית
ד"ר עאליה אבו ריש - המכללה הערבית
ד"ר ראיד זידאן - המכללה הערבית
ד"ר ראפע ספדי - המכללה הערבית
ד"ר אחמד בשיר - המכללה הערבית
ד"ר רנדה עבאס - המכללה הערבית
ד"ר רביעה בסיס - המכללה הערבית
ד"ר יוסף ממן - המכללה הערבית
ד"ר ופא סעיד זידאן - המכללה הערבית

מזכירת המערכת: ניבין מיכאל

עיצוב עטיפה: טארק שריף

© **כל הזכויות שמורות - 2011** جميع حقوق النشر محفوظة
رقم الايداع **ISPN 978-965-7439-029**

הדפסה: **אלנהדה** - בית דפוס והוצאה לאור/ 04-6554201

המשתתפים

(לפי סדר המאמרים)

- د. محمد صفوري، الكلية الأكاديمية العربية للتربية – حيفا
- **ד"ר יוסי ממן**, המכללה האקדמית הערבית - חיפה
- **ד"ר ישראלה וייס** המכללה האקדמית הערבית - חיפה
- **ד"ר סלמאן עליאן, ד"ר האני פראג, ד"ר זהבה תורן**

  המכללה האקדמית הערבית - חיפה
- **ד"ר אמאל שריף-רסלאן** המכללה האקדמית הערבית - חיפה
- **פרופ' יצחק אבישור** אוניברסיטת חיפה והמכללה האקדמית הערבית - חיפה
- **ד"ר רנדה עבאס, ד"ר מאגי נבואני** המכללה האקדמית הערבית - חיפה
- **ד"ר עבד שלאעטה, ד"ר מרים אנטון, ד"ר זהירה חלאילה ו ד"ר גאליה גואן**

  המכללה האקדמית הערבית - חיפה, חברת פרוטוויט, מרכז טכנולוגי ,משגב.
- **ד"ר נאג'י קורטאם, ד"ר נעים נג'מי, ד"ר מוחמד חוג'יראת**

  המכללה האקדמית הערבית - חיפה
- **Hana Sharon and Sarah Inbar** The Academic Arab College
- **Alexandra Saad , Patrice L. (Tamar) Weiss, Naomi Schreuer** The Academic Arab College, University of Haifa

תוכן העניינים

זכי כמאל

אקדמת מילין 6

סלמאן עליאן

דבר המערכת..... 7

محمد صفوري

الأدب النَّسَوي : إشكاليّة المصطلح وثورة في المضامين (الجزء الأول) 8

יוסי ממן

"סטנדרטים של ביצוע, הוראה ומה שביניהם" עיון, ניתוח וביקורת נושא
הסטנדרטים בספרה של פרופ' נירה חטיבה - תהליכי הוראה בכיתה 33

ישראלה וייס

מקומה של האינטונציה בשיח הנשי של סוניה עיון ברומן "החטא ועונשו"..... 48

סלמאן עליאן, האני פראג, זהבה תורן

מסוגלות עצמית ולחץ בהתנסות המעשית של מתכשרים בהוראה כפונקציה
של מוקדי עניין, תפקוד המדריך הפדגוגי ותפקוד המורה המאמן 74

אמאל שריף-רסלאן

משובים ארציים ובין-לאומיים להערכת הישגים במתמטיקה:
המצב במגזר הערבי 106

יצחק אבישור

לשון השירה המקראית העתיקה וסגנונה
עיוני לשון וסגנון ב"שירת הים" (שמות ט"ו) ו"שירת האזינו" (דברים ל"ב)..... 124

רנדה עבאס, מאגי נבואני

למידה פרטנית ותרומתה לפיתוח יחסי הגומלין בין מורה ותלמיד בבית הספר -
חקר מקרה בקרב תלמידי כיתה ה'/ 152

עבד שלאעטה,מרים אנטון, זהירה חלאילה וגאליה גואן

השפעת ריכוזים שונים של מיצוי מאגוז מוסקט, קינמון, ויטמין C וחומצה
ליפואית לחוד ובתערובת על מניעת ההשחמה, על הקשיות, ועל אחוז הסוכר
והמשקל, בתפוח עץ חתוך שמאוחסן ב- 6° C. 176

נאג'י קורטאם, נעים נג'מי, מוחמד חוג'יראת
הוראת מדעים בבית ספר תיכון במגזר הערבי: מקרה של קבלת החלטות 186

Hana Sharon and Sarah Inbar
The Importance and the Challenge of a Values Education System in an Era of Change / 203

Alexandra Saad, Patrice L. (Tamar) Weiss, Naomi Schreuer
Assessment of Computer Task Performance (ACTP): The Arabic Version 212

אקדמת מילין

אחת הבמות החשובות והעומדות לביקורת עניינית, אינטלקטואלית, מדעית ואקדמית הינה הכתיבה המחקרית של המלומד, המדען ואיש האקדמיה.
הכתיבה המדעית הינה הכלי המפרה שכלית, תרבותית והשכלתית של כלל בני האנוש אשר צורכים בחייהם את פירות המדע והטכנולוגיה, אשר עומדים על אדני החינוך וההשכלה.
המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה רואה את יעודה במתן הזדמנויות ראויות לבעלי הדעה האקדמית לאנשי מחקר, למדענים, לאינטלקטואלים ולאנשי ההשכלה והדעת להביא את דבריהם בכתב עת "דארנא" שחרת על דגלו ועומד בבסיסו הכתיבה המדעית הצלולה והאיכותית מכל בחינה של מחקר של השוואת עמדות, דעות, מסקנות ויצירות.
המכללה האקדמית הערבית לחינוך שוקדת ועושה רבות הן בתחום האקדמי והן בתחום ההשקעה בכל אשר מתחייב, כדי להעמיד אנשי מחקר מצטיינים בין כותליה שיצטרפו לכותבי המאמרים "בדארנא".
כתב העת "דארנא" שמובא לפניכם, היוצא לאור מטעם המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה חובק בין דפיו מאמרים מדעיים וסקירות ספרות הניצבים בצמתים מדעיים ולימודי תרבות בתחומי דעת שונים. כתב העת נותן ביטוי לדעות שונות ומגוונות, כך גם בתחומו דרים אלה עם אלה פרסומים בשלוש שפות, עברית, ערבית ואנגלית.
כאשר הדגש הינו על כך שהדרך הטובה ביותר להכיר את האחר הינה באמצעות המדע והחינוך.
ב"דארנא" ימצא הקורא פרסומים של חוקרים בעלי שם אשר נימנים על שורות המכללה, אנשי אקדמיה וחוקרים הנמנים על מוסדות להשכלה גבוהה ואוניברסיטאות מהארץ ומחוץ לה.
עורכי וחברי המערכת של "דארנא" עמלים קשות בהנהגת קריטריונים וכללים אקדמים ומדעיים שמנחים אותם בקביעת מי שזכאים לפרסום בכתב העת "דראנא" תוך דגש על הרמה האקדמית, המדעית וההשכלתית הגבוהה ביותר, ואכן זכתה מערכת זו להוקרה ולהכרה מדעית ראויות בקרב כתבי העת המדעיים בארץ ובעולם בזכות טיב וחשיבות הפרסומים.
יתרה מזו המחקרים והפרסומים המתפרסמים בכתב העת "דארנא" משמשים מקור חיוני ועשיר לקהילה האקדמית ולשוחרי המדע. בין שאלה חוקרים, סטודנטים באקדמיה לתואר ראשון ולתארים מתקדמים ובין שאלה אנשי מדע ואקדמיה, מחנכים ועובדי הוראה, הואיל ובכתב העת "דארנא" יש מענה לשאלותיהם ולסוגיות האקדמיות שעומדות ו/או תעמודנה בפניהם.
המכללה ומערכת כתב העת "דארנא" רואות צורך חשוב להביא ממאמריהם של טובי המשכילים, החוקרים, המדענים והאינטלקטואלים , כדי שישמש הידע שצברו אלה חומר לדעת ולמידע לכלל בני האנוש, כי למדע ולהשכלה אין גבולות.

חיפה, מאי 2011.

זכי כמאל, עו"ד
נשיא
יו"ר ההנהלה וחבר הנאמנים

דבר המערכת

כתב העת 'דארנא', היוצא לאור מטעם המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה, הוא רב תחומי שפיט הפועל על פי כללי הלקטורה והשיפוט האקדמיים המקובלים והמאמרים מתפרסמים בו בשלוש שפות: ערבית, עברית ואנגלית. כתב העת שם לו למטרה להעמיק את הדיון בתחומי הדעת הנלמדים במכללה: חינוך על מגוון תחומי, ספרות ולשון (ערבית, עברית ואנגלית); מדעים, חינוך מיוחד וגיל הרך (ביולוגיה, כימיה, פיסיקה, מתמטיקה ומדעי המחשב) ואומנות. כתב העת מקבל בברכה מחקרים אקדמיים מקוריים המעמיקים ומאירים גילויים חדשים בתחומי המחקר הפדגוגי, הספרותי, האומנותי והמדעי. כתב העת רואה אור אחת לשנה, מאז ראשית שנות השמונים. על מערכת כתב-העת נמנים חוקרים ומלומדים מתחום החינוך ומתחומי דעת שונים, אשר מלמדים במוסדות אקדמיים מוכרים בארץ ומחוץ לה. לאחרונה עבר כתב-העת שינויים שמטרתם להקנות לו תפוצה רחבה ומעמד אקדמי בכיר.

אני מנצל הזדמנות זו בכדי להודות לחברי המערכת, הקריינים ומזכירת המערכת אשר השקיעו מאמצים ועמל רב להוצאת כתב עת זה לאור.

ד"ר סלמאן עאליאן
עורך ראשי
מנהל המכללה

الأدب النَّسَوي: إشكاليّة المصطلح وثورة في المضامين (الجزء الأول).

محمد صفوري

ملخص

يعالج هذا المقال مصطلح " الأدب النسوي" الذي تبلور في الساحة الأدبية الغربية ، ويوضح إشكالية تعريفه في العالمين الغربي والعربي ، كما ويكشف مواقف الكاتبات العربيات الرافضة للمصطلح في مجملها ؛ لكونه نتاج المؤسسة الأدبية الذكورية التي تسعى دائمًا إلى الانتقاص من قيمة أدب المرأة.

لا تعتبر كل كتابات المرأة نسوية ، ولا يمكن لرجل أن يكتب أدبًا نسويًا ، إنما الأدب النسوي هو ذلك الأدب الذي تكتبه المرأة جاعلة عنايتها الأولى مقاومة الأعراف الأدبية الذكورية والعمل على تقويضها ، وفي المقابل تسعى لتأسيس أعراف أدبية خاصة بها . وقد نضجت ملامح هذا الأدب خلال العقود الثلاثة الأخيرة ، أي ابتداء من أواخر ثمانينات القرن العشرين إلى اليوم.

يتمحور المقال في أبرز مضامين الأدب النسوي العربي الحديث، ويمكن توزيعها في محورين أساسيين: خاص وعام . عني المحور الخاص بتعزيز الهوية الأنثوية مقابل سحق هوية الرجل، رفض مؤسسة الزواج ، توظيف مكثف لموضوعة الجنس ونحو ذلك . أما المحور العام فقد تركز في المسائل التاريخية ، السياسية ، الدينية وكل ما يؤرق الإنسان العربي من قضايا مصيرية. وقد أثبتت المرأة العربية من خلال هذا المحور انخراطها في قضايا وطنها وأمتها ، وعكست وعيًا ناضجًا على مختلف الأصعدة.

1. إشكالية المصطلح

تشير الدراسات الأدبية الحديثة إلى أنّ مصطلح الأدب النَّسَوي مصطلح تبلور في الساحة الأدبية الغربية؛ نتيجة المخاض الأدبي – النقدي في النصف الأول من القرن التاسع عشر، فقد شهدت الساحة الأدبية الإنجليزية أكثف حضور نسوي في سوق الرواية، مما يؤكد أن المصطلح غربي الجذور([1]).

أثار مصطلح الأدب النَّسَوي جدلا طويلا في الأوساط الأدبية والنقدية. ففي محاولة ماري

1 . سجلت ببلوغرافيا «كمبردج» للأدب الإنجليزي حضور أكثر من أربعين كاتبة روائية بين 1830 – 1940، نشرت ما يقارب ثلاثمائة رواية. انظر: نازك الأعرجي. (1997). **صوت الأنثى – دراسات في الكتابة النسوية العربية**. دمشق: الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، ص: 25.

إيجلتون Mary Eagleton لتعريف الأدب النسوي تتساءل: هل هناك علامات تميز الأدب النسوي عن غيره؟ ثم ما الذي يحدد إذا كان الأدب نسويا أم لا؟ أهو تصريح الكاتبة أم جمهور القراء؟! وهل هناك دور للمضمون في تحديد جنس الأدب؟ في نهاية هذه التساؤلات تخلص إلى نتيجة تقرر فيها صعوبة تحديد تعريف للأدب النسوي([2]). يعارض فريق آخر من النقاد أي محاولة لتعريف الأدب النسوي؛ لأن التعريف برأيهم، لا بد أن يعيد إلى الذاكرة بنية التضاد الثنائي التي تقوم عليها بنية الفكر الذكوري([3]). أما روبين ليكوف Robin Lakoff وهي إحدى دارسات علم اجتماع اللغة، فتدعو المرأة إلى ضرورة تبني منظومة الخطاب الذكوري إذا رغبت في تحقيق المساواة الاجتماعية بالرجل؛ لأن خطاب المرأة ضعيف، لا يقين فيه، تافه وطائش. أما خطاب الرجل فقوي وعلى المرأة أن تتبناه([4]).

في مقالة تعتبر مانيفستو الكتابة النسوية تحرض هيلين سيكسو Helene Cixous المرأة على أن تكتب نفسها وتزج بذاتها في النص، في العالم وفي التاريخ، داعية إلى كسر الأعراف الأدبية السابقة وتدميرها. وتعتقد أن إبداع المرأة لا بد أن يتخطى الخطاب الذي يحدده المنطق الذكوري؛ لأنه يحدث في مناطق غير تابعة لهيمنة النظرية الأدبية الذكورية([5]). وعليه، يمكن القول، اعتمادا على آراء سيكسو Cixous إن الكتابة النسوية هي الكتابة التي تمنح المرأة الكاتبة مساحة واسعة من الحرية تجعلها مسؤولة عن كل قضاياها لتكتب بحرية مطلقة متجاهلة الأعراف الأدبية التي أرست قواعدها المؤسسة الذكورية.

يتفق كثير من الدارسين العرب على أن المصطلح غربي الجذور، وهو وليد حركة التحرر النسوية في العالم الغربي، وقد استعمل في العالم العربي في مرحلة النهضة، عندما أدرك المتنورون أهمية دور المرأة في نهوض المجتمع، مما استدعى تعليمها وأفسح لها المجال للمشاركة في النشاطات الاجتماعية والثقافية والإنتاج الأدبي([6]).

تدعم فاديا فقير هذا الرأي مشيرة إلى أن مصطلح الأدب النَّسَوي لا يتصل بالحضارة العربية الإسلامية ولا جذور له في هذه الحضارة([7]). وتؤكد نوار الحسن أن الحركة النسوية

2 . انظر:Mary Eagleton. (1996). **Feminist Literary Theory:A Reader**. Mass Cambridge, Blackwell, pp.148 -150.

3 . انظر التفاصيل في: شيرين أبو النجا. (1998). **عاطفة الاختلاف – قراءة في كتابات نسوية**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص: 26–27.

4 . لمزيد من التفاصيل عن علاقة الخطاب والقوة، انظر: ميشيل فوكو وإدوارد سعيد. في: رامان سلدن. (1991).«الخطاب والقوة». **النظرية الأدبية المعاصرة**. ترجمة: جابر عصفور. القاهرة: دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، ص:134–152.

5 . تفاصيل تامة عن هذه الآراء، انظر:Helene Cixous. (1976)."The Laugh of the Medusa",tra. By Keith Cohen&Paula Cohen. **Signs:Journal of Women in Culture and Society**.1:4,pp.875-893.

6 . انظر تفصيلا للرأي المذكور في: يمنى العيد.(2004). «أدب نسائي في عالم عربي». ديوان العرب. ص : 2 . www.diwanalarab.com/article.php3?id:article=1543.

7 . انظر:. Fadia Faqir(ed.). (1998). **In the House of Silence:Autobiographical Essays by Arab Women Writers**.

العربية لم تستورد من الغرب، وإنما كانت نتيجة حتمية للمتغيرات التي طرأت على المنطقة العربية وشملت جميع مجالات الحياة، ومنها الحركة الأدبية التي أفرزت هذا المصطلح([8]).

مما تقدم تتضح الإشكالية التي يثيرها المصطلح في العالمين الغربي والعربي، وتتعدد الآراء متشابهة ومتضاربة لتؤكد الصعوبة البالغة في مهمة التأصيل والتجنيس لأي نوع أدبي بصورة عامة، الأمر الذي جعل مريم كوك Miriam Cooke تقترح مصطلحا بديلا لأدب المرأة العربية، وهو النسوية الإسلامية عوضا عن مصطلح سابق هو الأنثوية الإسلامية؛ تجنبا للمنافسة والجدل الطويل حول المصطلح([9]).

قوبل مصطلح الأدب النَّسَوي في الأوساط الأدبية تارة بالسخرية وطورًا بالنفور والرفض. فقد أطلقت عليه عدة مسميات أبرزها: الأدب النسائي، الأدب النسوي، الأنثوي، أدب المرأة، الأدب المرأوي وغيرها. وقد أحاطت بأدب المرأة سخرية لاذعة من جمهور الكتاب الذكور الذين تنافسوا في ابتكار أسماء تحط من قيمة هذا الأدب، فمنهم من دعاه أدب الملائكة والسكاكين، ويطلق عليه أنيس منصور أدب الأظافر الطويلة، أما إحسان عبد القدوس فيسميه أدب الروج والمانيكير، ثم يأتي إدوار الخراط ليطلق عليه اسم موسم كتابة البنات، باعتباره ظاهرة عابرة سرعان ما تتلاشى ويزول أثرها([10]). وهناك من يعارض مصطلح الأدب النَّسَوي مفضلا عليه مصطلحا آخر هو الأدب الإنساني، ويراد به ذلك الأدب الذي يكتبه الرجال والنساء على حد سواء([11]).

تظهر النزعة الهجومية على الأدب النَّسَوي في اعتبار بعض الدارسين، أنه أدب يدور في فلك الكتابة الذاتية، لا يعبأ إلا بطازج الإحساس دون رقة في التعبير([12]). وتشتد النزعة الهجومية على هذا الأدب عندما يصفه آخرون بأنه أدب بورنوغرافي يعكس نفسا مجهدة، وعقولا خاوية ضحلة، طغى عليها الشذوذ، فأخرجت ما تكتبه غثاء للناس متوهمة غير ذلك([13]). وفي هذا ما يذكر بالفكر البطريركي ونظرته السلبية للمرأة وإبداعها، ذلك الفكر

Reading England: Garnet Publishing,p.175.

8 . انظر: Nawar Al-Hassan Golley. (2003).**Reading Arab Women›s Autobiographies:Shahrazad Tells her Story**.Texas.Austin: University of Texas Press,pp.27 – 34.

9 . انظر: Miriam Cooke. «Ayyam Min Hayati:the Prison Memories of a Muslim Sister». Journal of Arabic Literature.Vol.xxvi:1-2,pp. 147-164.

10 . انظر:أشرف توفيق.(1998). **اعترافات نساء أديبات**. القاهرة: دار الأمين، ص: 9–11؛ شيرين أبو النجا.(1998). **عاطفة الاختلاف**. (ن.م.)، ص:13.

11 . انظر: نازك الأعرجي.(1997). **صوت الأنثى**.(ن.م.)، ص: 25.

12 . انظر: أشرف توفيق. (1998). **اعترافات نساء أديبات**. (ن.م.)، ص:10.

13 . انظر التفصيل في: عبدالعاطي كيوان.(2003). **أدب الجسد بين الفن والإسفاف–دراسة في السرد النسائي** . القاهرة: مركز الحضارة العربية، ص : 58.

الذي يعتبر إبداع المرأة لعنة ويرى في تعليمها القراءة والكتابة بمثابة بطاقة دخول إلى عالم الفجور والخلاعة([14]). هذه الآراء الهجومية على أدب المرأة العربية قد تعود إلى تصاعد قوة التيار الديني في العالم العربي، الذي ينشغل كثيرا بالمرأة، ويعتبر كتابتها من المحرمات([15]).

يرفض كثير من الدارسين تصنيف الأدب وفقا لهوية مبدعه الجنسية، فلا يمكن أن يكون الأدب نسائيا أو ذكوريا، لكن قد يكون أحد الكتاب، رجلا أم امرأة، أقدر من غيره على تصوير جانب من جوانب الحياة، بحكم معرفته وخبرته الخاصة. انطلاقا من هذا التصور يرى هذا الفريق أن المرأة أقدر من الرجل على رصد أزقة المرأة وحواريها الداخلية وكشف عوالمها المتقلبة([16]).

يدعو فريق آخر من الدارسين إلى ضرورة توخي الموضوعية والصدق في الحكم على أي نتاج أدبي سواء كان منتجه رجلا أم امرأة، فالأدب لا جنس له، والمشاعر الإنسانية ليس لها خريطة، ولا فرق بين ما يكتبه الرجل أو المرأة، إنما يكمن الفرق في السؤال: هل يدخل العمل في عداد الإبداع الأدبي أم لا؟!!([17]). تزداد هذه النظرة الموضوعية لأدب المرأة ومصطلح الأدب النَّسَوي عند من يعتبر الكتابة النسوية عملية كشف وإزاحة عناصر المنظور الذكوري لصالح المرأة؛ من أجل تشخيص الواقع النسوي وتصحيح النظرة غير المنصفة، حتى يتاح للأدب النسوي أن يعمل كديناميكية أساسية في تثوير البنية الكلية لثقافة المجتمع ومن ثم لينتمي إلى الثقافة([18]).

اعتمادا على هذه النظرة، يمكن القول: إن أحد ملامح الأدب النسوي البارزة هو تحرر أدب المرأة من الأعراف الأدبية الذكورية السائدة، وتبنيه فكرا نسويا جديدا يعمل على تثوير المجتمع ضد الأحكام التقليدية التي عزلت المرأة عن ساحة الأدب والثقافة.

1.1. موقف الكاتبة العربية من المصطلح

أثار مصطلح الأدب النَّسَوي سخطا كبيرا في أوساط النساء الكاتبات، ورفضن تصنيف أدبهن في باب الأدب النَّسَوي؛ لما ينطوي عليه المصطلح من تحقير للمرأة؛ ولأنه يضع نتاجها

---

14 . انظر: Margot Badran& Miriam Cooke.(1990).**Opening the Gates: A Century of Arab Feminist Writing**.London: Virago Press,pp. xxix.

15 . انظر: شيرين أبو النجا. (1998). **عاطفة الاختلاف**. (ن.م.)، ص : 18.

16 . انظر: نزيه أبو نضال.(2004). **تمرد الأنثى في رواية المرأة العربية وببلوغرافيا الرواية النسوية العربية(1885– 2004)**. بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص: 11.

17 . انظر الرأي في: محمود فوزي.(1987). **أدب الأظافر الطويلة**. القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، ص: 16.

18 . انظر: نازك الأعرجي.(1997). **صوت الأنثى**. (ن.م.)، ص: 36.

الأدبي في مرتبة دونية. كما يعتبرن المصطلح وليد المجتمع الذكوري الذي يسعى حثيثا إلى تعزيز سلطة الرجل من جهة واحدة، ويعمل من جهة أخرى على سحق هوية المرأة، مكانتها، وإبداعها الأدبي([19]). من هؤلاء الكاتبات اللاتي يرفضن المصطلح، نذكر على سبيل المثال لا الحصر، الكاتبة التونسية عروسية النالوتي، مي التلمساني، سلوى بكر، سهام بيومي (مصر)، الشاعرة المغربية مليكة العاصمي والسعودية صباح أبو عزة وغيرهن كثيرات([20]).

تثير مواقف بعض الكاتبات العربيات، الدهشة والعجب؛ إذ يلجأن إلى وصف أدبهن بالأدب الرجولي؛ هربا من المصطلح، على غرار ما فعلت الكاتبة اللبنانية هدى بركات في تصريحها الذي تقول فيه: « أنا كاتبة أكتب مثل الرجال، بل إن كتابتي ضد نسوية [...]، رواية «أهل الهوى» مثلا وحجر الضحك» كتبتهما للدفاع عن قضايا أقرب لأن تكون قضايا رجال. في «أهل الهوى» تستطيع أن تجد مقاطع عديدة ضد النسوان»([21]). عندما تدرك المرأة الكاتبة أن المصطلح لا يشكل لعنة، بل مبعثا للفخر تتراجع عن موقفها الرافض له مثلما حدث مع الكاتبة المصرية لطيفة الزيات، فقد رفضت أول الأمر وصف أدبها بالأدب النسوي؛ لما ترى فيه من انتقاص لأدب المرأة، ثم عادت وتراجعت عن موقفها معلنة أنها تكتب أدبا نسويا([22]).

مقابل هذا الرفض الذي يكاد أن يكون شاملا، نجد فريقا من الكاتبات الشابات لا يفزعن من المصطلح، بل يقبلنه ويدافعن عنه، أمثال المصرية نورا أمين التي تعترف بوجود أدب نسائي، ونقد نسائي، ومسرح نسائي. ومثلها منى حلمي (هي ابنة الدكتورة الكاتبة نوال السعداوي)، التي تعتبر من أجرأ الأصوات النسائية في قبول المصطلح، إذ تقول بوجود كتابة نسائية حقيقية وأخرى تقليدية تدور في فلك الذكورة، وكذلك الكاتبة الفلسطينية سحر خليفة التي تفرق بين الأدب النسائي الذي تكتبه كل النساء والأدب النسوي الذي يتبنى القضية النسوية والمندرج في الأدب النسائي([23]).

---

19 . يؤكد الدكتور «إبراهيم طه» موقف الكاتبات في رفض المصطلح لأنه من صنع الرجال، وهدفه الحط من قيمة الإبداع النسوي، انظر: Ibrahim Taha.(2006)."Beware Men,they are All Wild Animals-Arabic Feminist Literature: Challenge,Fight,and Repudiation", **Al-Karmil:Studies in Arabic Language and Literature**.(ed.) by Shimon Ballas. Haifa: University of Haifa,p.27

20 . (أصبحت كتابا الأجدى أن يميل إليه) لمزيد من أسماء الكاتبات العربيات اللاتي يرفضن المصطلح، انظر: محمد صفوري.(2008). **شعرية السرد النسوي العربي الحديث(1980–2007)**.(رسالة دكتوراة). حيفا: جامعة حيفا– كلية العلوم الإنسانية ، قسم اللغة العربية وآدابها، ص: 31–32.

21 . انظر الرأي مفصلا في: شيرين أبو النجا.(1998). **عاطفة الاختلاف**.(ن.م.). ص: 11.

22 . انظر موقف»لطيفة الزيات» في: شيرين أبو النجا.(**م.س.**)، ص: 18.

23 . انظر: محمد صفوري.(2008). **شعرية السرد النسوي العربي الحديث**.(ن.م.)، ص : 33–34.

وهكذا بدأ المصطلح يلقى رواجا وقبولا حتى تكرّس في الأوساط الأدبية وشرع جمهور النقاد، من النساء خاصة، يدافعن عنه. ومن نماذج هذا الدفاع ما صرحت به الدكتورة بثينة شعبان في قولها: «إن قراءة متعمقة للأدب النسائي العربي تولد الدهشة لردود أفعال معظم الكاتبات العربيات اللواتي يرغبن بنفي تهمة (نسائي) عن أعمالهن. إن فهم ما ساهمت به الحساسية النسائية من إغناء للبعد الاجتماعي والسياسي والموضوعي للعمل الأدبي، يجعل ولا شك من هذه الصفة (نسائي)، صفة قيمة يحق للكاتبات أن يفخرن بها بدلا من أن يخشينها ويتجنبنها»([24]).

وبعد؛ فرغم الحساسية التي لا يزال المصطلح يثيرها إلا أنه قبل وكرس في الساحة الأدبية عربيا وعالميا. ومما يؤكد ذلك الكم الهائل من المؤلفات التي تحمل اسم المصطلح، وهي تقارب نتاج الكاتبات العربيات، خاصة في العقود الثلاثة الأخيرة من العصر الحاضر([25]).

مما تقدم تتضح، في اعتقادنا، إشكالية المصطلح في ساحة النقد، وتتضارب الآراء بين مؤيد ورافض، وتنجلي كذلك مواقف الكاتبات العربيات الرافضة في مجملها للمصطلح، وما كل هذا الخلاف والتضارب إلا نتيجة للأعراف الاجتماعية والأدبية التي سعت إلى تهميش دور المرأة في المجتمع، ونظرت إلى نتاجها الأدبي نظرة دونية، واصفة إياه بأوصاف محبطة مثل الأدب المكشوف أو أدب الجسد، سواء كان شعرا أم نثرا([26]).

2.1. مراحل نشوء وتطور أدب المرأة العربية

في سبيل الخروج من إشكالية المصطلح، ومحاولة عرض تعريف واضح له، لا بد من الإشارة إلى مراحل نشوء وتطور أدب المرأة العربية في العصر الحديث، ويمكن حصرها في ثلاث مراحل أساسية وهي:

1. مرحلة تقليد الأدب السائد: وهي أطول المراحل، إذ امتدت منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر حتى نهاية النصف الأول من القرن العشرين. تتفرع هذه المرحلة إلى طورين: طور الريادة، وطور الانطلاق. في هذه المرحلة، خاصة خلال طور الريادة، تبنت الكاتبة العربية وجهة النظر للثقافة الذكورية السائدة واتبعت أعرافها الأدبية، ثم بدأت تخرج عن هذه الأعراف الأدبية على المستوى الثيماتي خلال الطور الثاني لهذه المرحلة.

2. مرحلة التمرد: وهي مرحلة امتدت منذ نهاية النصف الأول من القرن العشرين وحتى

24 . انظر: بثينة شعبان.(1993). «الرواية النسائية العربية». **مواقف**. العددان 70/ 71، بيروت : دار الساقي، ص: 232.

25 . نماذج عن هذه المؤلفات انظر قائمة المصادرفي: محمد صفوري.(2008).(ن.م.)، ص: 410-433.

26 . عن الأدب المكشوف، انظر: مجدي وهبة و كامل المهندس.(1984). **معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب**. بيروت : مكتبة لبنان، ص: 22.

ثمانينات هذا القرن. تميزت هذه المرحلة بخروج الكاتبة العربية عن المضامين التقليدية المعهودة إلى مضامين جديدة خاصة بها، كما تجرأت على اختراق المحظورات المرفوعة في وجهها، أي الثالوث المحرم : الدين، السياسة، والجنس.

3. مرحلة الثورة: منذ ثمانينات القرن العشرين إلى يومنا هذا. هذه هي المرحلة الجديرة بتسميتها أدبا نسويا؛ لما اتسمت به من عمل على تقويض النظرية الأدبية الذكورية، في المستويين المضموني والأساليب الجمالية والفنية الموظفة في إبداع المرأة العربية المعاصرة([27]).

اعتمادا على هذه التقسيمات يمكن القول: إن الأدب النَّسَوي هو ذلك الأدب الذي تنتجه المرأة في سبيل تحقيق الفكر الأيديولوجي الذي باتت تؤمن به، وهو الثورة على النظرية الأدبية الذكورية والاعتماد على ذاتها في تأسيس أعراف أدبية جديدة خاصة بها. وعليه فقد عملت على تهميش وتحييد الرجل عن عالم النص جاعلة المرأة بؤرة الإبداع النسوي، فصارت المرأة هي المبدعة، الراوية، الشخصية المركزية الفاعلة والمهيمنة على عالم النص أملا منها في هيمنتها على العالم الواقعي بعد أن كفرت بوصاية الرجل عليها.

في ختام مقاربتنا لإشكالية المصطلح نود الإشارة إلى أن استخدام كلمة نسَويّ في نعت أدب المرأة أدق في التعبير وأدل في المعنى من كلمة نسائي؛ لأن كلمة نساء تشمل جمهور النساء برمته، لكن قلة من النساء يمارسن الأدب لا كلهن. ولما كانت كلمة نسوة (بكسر النون وضمها) من جموع القلة، من وزن فِعْلة، اعتبرناها أكثر دقة في نعت أدب المرأة من كلمة نسائي. أما النسبة لكلمة نسوة فهي، برأي سيبويه، نِسْويّ بكسر النون، ليصبح المصطلح الأدب النِّسْويّ، وهو الصحيح فيما نعتقد. ولما جرت لفظة النَّسَويّ (بفتح النون والسين) على لسان الدارسين، وكثر استخدامها لسهولة التلفظ بها، على ما يبدو، آثرنا استخدامها لوصف أدب المرأة بمصطلح الأدب النَّسَويّ ([28]).

---

27 . اعتمدنا في هذا التقسيم على ما عرضه كل من «صبري حافظ»، «سوسن ناجي»، وهما ينسجمان مع تقسيم كل من «إلين شوالتر» "Elaine Showalter" . و «جوليا كريستيفا»، «Julia Kristeva" ، لمراحل أدب المرأة في العالم الغربي، انظر:

Sabry Hafez.(1995). "Women's Narrative in Modern Arabic Literature:A Typology",in Roger Allen,et. al.(eds.),**Love and Sexuality**.London: Saqi Books,p.158; Elaine Showalter.(1999).**A Literature of their Own:British Women Novelists from Bronte to Lessing**.Princeton,Nj. :Princeton University Press,p.13;Ibrahim Taha.(2006). "Beware Men,they are All Wild Animals",**Ibid**.,p.32.

ومن المصادر العربية، انظر: محمد برادة.(1998). «رواية المرأة». **فصول**. 1 / 17، ص:444–445؛ سوسن ناجي.(1995). **صورة الرجل في القصص النسائي**. ج1، القاهرة: وكالة الأهرام للنشر والتوزيع، ص: 23.

28 . انظر: ابن منظور.(د.ت.). **لسان العرب**. مجلد: 15، بيروت : دار الفكر– دار صادر، ص : 321.

2. السرد النَّسَوي: ثورة في المضامين

تميز الاتجاه الثائر في السرد النسوي العربي الحديث بثورة أدبية شاملة تمثلت في المضامين المطروحة كما تمثلت في التقنيات الفنية والأساليب الثورية التي يوظفها هذا السرد لتحقيق هدفه في تقويض النظرية الأدبية الذكورية أو رفضها على الأقل؛ لأن المرأة لم تعد بحاجة لوصاية الرجل، ولا حاجة لها في تبني ما أرساه من قواعد أدبية، وهي القادرة على تأسيس أعراف أدبية جديدة، خاصة بعد أن طرقت المرأة العربية أبواب الجامعات والمعاهد العليا، فنهلت من مواردها الغنية حتى العلل، ناهيك عن اطلاعها على مستجدات الأدب والحياة الثقافية في العالم الغربي، مما أدى إلى صقل موهبتها وأكسبها آليات أدبية مكنتها من خوض غمار التجربة الأدبية دون حاجة للاتكاء على الأعراف الأدبية السائدة.

تجلت ثورة الكاتبة العربية على صعيد المضمون في جرأتها على انتهاك الأعراف الاجتماعية والأدبية، فخرقت ما يسمى بالثالوث المحرم عليها: الدين، السياسة، والجنس، ولم تتنازل عن بث أفكارها مهما كان الثمن([29]).

عندما اشتد سوط المؤسسة الذكورية على المرأة الكاتبة ولاحقتها المؤسسة الحاكمة، وزجت بها في السجن، عمدت الكاتبة العربية إلى مغادرة وطنها والعيش في الغربة بحثا عن مساحة أوسع من الحرية. وفي هذا ما يشير إلى استعداد الكاتبة العربية لدفع ثمن غال في سبيل أن تنعم كغيرها بالحرية([30]).

يمكن حصر مضامين السرد النسوي العربي الحديث في تسعة مواضيع رئيسية، ترتبط بمحورين بارزين، خاص وعام . يتوزع المحور الخاص على خمسة مواضيع وهي: صورة الرجل في السرد النسوي، تعزيز الهوية الأنثوية ورفض التبعية، رفض مؤسسة الزواج، عناية بالغة بموضوعة الجنس، جسد الأنثى والعلاقات السحاقية.

أما المحور العام، الذي سنناقشه في الجزء الثاني للمقال، فيصبّ في دائرة التاريخ، السياسة، الدين، وخطابات أخرى متفرقة تؤكد انخراط المرأة الكاتبة في كل القضايا التي

---

29 . انظر: Fadia Faqir.(1998).**In the House of Silence**.Ibid.,p.38.

30 . من الكاتبات اللواتي تعرضن للسجن بسبب كتاباتهن: نوال السعداوي، سلوى بكر(مصر)، ظبية خميس(الإمارات)، سهير التل (الأردن). كما تعرضت للمحاكمة كل من: ليلى العثمان وعالية شعيب(الكويت)، ليلى بعلبكي(لبنان).

وممن غادرن بلادهن إلى بلاد عربية أو أوروبية: حميدة نعنع وسلوى النعيمي(سوريا)، حنان الشيخ،هدى ونجوى بركات(لبنان)، فاديا فقير(الأردن)، فوزية رشيد (البحرين)، زينب حفني(السعودية)، وغيرهن. انظر:

Dalya Cohen-Mor.(2005).**Arab Women Writers:An Anthology of Short Stories**.NewYork:State University of NewYork Press,Albany,pp.4-5;Fadia Faqir.(1998).**In the House of Silence**.Ibid.,pp.12-13;170-171;Nathalie Handal.(2000).**The poetry of Arab Women:A Contemporary Anthology**. NewYork- Northampton:Interlink Books,pp.40-60.

تؤرق الإنسان في وطنها والعالم العريض، وفيما يلي تفصيل ذلك.

1.2. صورة الرجل في السرد النسوي

يسعى السرد النسوي العربي الحديث إلى النيل من مكانة الرجل، فيظهره تارة قاسيا، فظا، مستغلا، خائنا، وقيدا للمرأة، وطورا يصوره بائسا، تعِسًا، ضعيفا، خجولا، بكاء، دفاعيا، مرتبكا، معتذرا، وعاجزا جنسيا. تتخذ المرأة هذه الصور السلبية للرجل وسيلة لإثبات ما تؤمن به من فكر أيديولوجي، وتنادي بعدم جدارة الرجل لمواصلة قيادة العالم بعد أن نشر الحروب والدمار، الظلم والاستغلال. وقد نالت المرأة نصيبا وافرا من الاضطهاد والظلم والتغييب عن جميع مجالات الحياة. وعليه يعمل السرد النسوي على تحييد الرجل وإقصائه عن مركز النص واستبداله بالمرأة؛ لتصبح هي المهيمنة على عالم النص المتخيل، أملا في سيطرتها، فيما بعد، على العالم الواقعي والحقيقي([31]).

في رواية «امرأة من هذا العصر» للسورية هيفاء بيطار، تصرح البطلة بعدم حاجتها للرجل قائلة: «لم أعد أفكر في الرجل كقدر وحيد، ولا كإله أعبده، ولم أعد أشعر بحاجة إليه»([32]). تبالغ المرأة في تعميم نظرتها السلبية على كل الرجال، نتيجة تجربة محبطة مع أحدهم. ففي قصة «الظلال قد تحرق مرتين» للمصرية منى رجب تعمّم البطلة هذه النظرة على كل الرجال، وفيها تخطب البطلة لزميل لها في الدراسة، يحاول الرجل ثنيها عن مواصلة دراستها لنيل شهادة الدكتوراة، عندها تتذكر ما قالت لها أمها محذرة إياها من الرجال: « الرجال كلهم خرجوا من وعاء واحد مع بعض الاختلافات الصغيرة، فكوني حذرة دائما»([33]).

في رواية «صمت الفراشات» للكويتية ليلى العثمان، تتعرض البطلة «نادية» لأقسى أنواع التعذيب سواء كان من والدها الذي ينهال عليها ضربا لأنها رفضت زواجها من رجل عجوز، أو من ذلك الزوج العجوز الذي يحرمها حتى من زيارة أهلها. عندما تحتج على هذه المعاملة القاسية يصفعها ويبصق في وجهها، ثم يأمر عبده بجلدها، فلا يتأخر عن تلبية أمر سيده. تقول «نادية»: «سحبني، قذفني بوحشية على الأرض، وبدأ ينفذ أوامر سيده اللعين، يؤرجح السوط على جسدي وكأن بيني وبينه ثأرا بائتا. كان في كل جلدة يسحق آدميتي ويزهق روحي، ظل يجلد حتى شعرت وكأنه وصل إلى ذاكرتي وقشر كل بطانتها، فلم أعد أتذكر من أنا، ولماذا أنا هنا»([34]).

31 . انظر مبحثا مفصلا عن صورة الرجل في السرد النسوي في: محمد صفوري.(2008). **شعرية السرد النسوي العربي الحديث**. (ن.م.)، ص : 106 – 153.

32 . هيفاء بيطار.(2004). **امرأة من هذا العصر**. بيروت : دار الساقي، ص : 181.

33 . منى رجب.(1998).» الظلال قد تحرق مرتين». **عندما تثور النساء**. القاهرة: دار قباء للنشر والترجمة والتوزيع، ص : 49.

34 . ليلى العثمان.(2007). **صمت الفراشات**. بيروت : دار الآداب، ص : 49.

يكشف السرد النسوي العربي من وصف ممارسات الرجل البذيئة ضد المرأة كالعنف الجسدي، اختراق حرمة جسد المرأة من خلال إرغامها على الخضوع لفحص سلامة غشاء بكارتها حتى وصل الأمر بالرجل إلى إزهاق روح المرأة وقتلها([35]).

إن هذه الممارسات التي يسلطها الرجل على المرأة بأشكالها المختلفة، دفعت السرد النسوي إلى تبني فكرة إقصاء الرجل عن عالم النص، لتستحوذ المرأة على الأدوار المركزية والثانوية أيضا، مستعيدة بذلك مكانتها السابقة التي سلبت منها. نسمع مثل هذه الدعوة على لسان «ليلى»، بطلة رواية «دعوة إلى الرقص» للسورية أميمة الخش، وفيها تقول: «وجدت أن المرأة كانت البداية والأصل، وأن جوهر الأشياء منذ الأزل يكمن في ذاتها، وأن قيمتها في الماضي وصلت إلى حد العبادة والتقديس، وأنها لم تذل أو تهان إلا حينما بدأ عهد التسلط»([36]).

لعل أكثر الأمور إيلاما للرجل الشرقي رميه بالعجز الجنسي، وعليه يركز السرد النسوي على عجز الرجل الجنسي في سبيل مقاومة الأعراف الاجتماعية السائدة في النظام الذكوري، ومحاولة خصاء الرجل لتدمير الآليات المستخدمة في تعزيز سلطة الرجل والتقليل من قيمة المرأة([37]).

في قصة «حذاء بدون كعب» للمغربية لطيفة باقا تنقل الراوية ما حكت لها البطلة «أمينة» عن علاقتها برجل فتقول: «حكت لي كيف كانت تتجرد من ملابسها كاملة وتسدل شعرها الأشقر على وجهها ونهديها وتجلس قبالته، كان يناولها كؤوس البيرة واحدة تلو الأخرى وهي تنتظر[...]، وفي الصباح تكتشف أنها مرة أخرى لم تستطع أن تصل قعر البرميل»([38]). يتضح فيما بعد أن الرجل يعاني من ظاهرة العنة التي تحول دون وصول الرجل إلى قمة النشوة، وهي ظاهرة شائعة بين الرجال حسبما توضح البطلة «أمينة»، لذا يكشف السرد النسوي العربي الحديث توظيفها للنيل من قيمة الرجل([39]).

تتحول المرأة في السرد النسوي إلى كابوس يلاحق الرجل ويفقده فحولته التي يستمد

---

35 . يظهر موتيف عذرية المرأة في نماذج كثيرة من السرد النسوي العربي الحديث. انظر: فوزية رشيد.(1997). **امرأة ورجل**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص:-45 48؛حنان الشيخ.(1998). **حكاية زهرة**.بيروت : دار الآداب، ص: 36،102،132؛ أنيسة عبود. (2002). **باب الحيرة**. دمشق:دار كنعان للدراسات والنشر والتوزيع، ص:345-351؛ علوية صبح.(2002). **مريم الحكايا**. بيروت : دار الآداب، ص:114، 331؛ زينب حفني.(2004). **لم أعد أبكي**. بيروت : دار الساقي، ص:27. ومن النماذج التي تصور قتل المرأة، انظر: هدى بركات.(2002).**أهل الهوى**. بيروت : دار النهار، ص:188؛ سميرة المانع.(1997). **القامعون**. دمشق: دار المدى للثقافة والنشر، ص:13، وغيرها.

36 . أميمة الخش.(1991). **دعوة إلى الرقص**. دمشق: دار الأهالي للطباعة والتوزيع، ص: 58.

37 . يعتقد الدكتور « إبراهيم طه» أن رمي الرجل الشرقي بالعجز الجنسي يعتبر اتهاما رهيبا إذ ترتبط الرجولة في العرف الشرقي بالفحولة وقدرة الرجل على استعمال عضوه الذكري. انظر: *Ibrahim Taha.(2006) «Beware Men, They Are All Wild Animals», Ibid,p.39.*

38 . لطيفة باقا.(1994). «حذاء دون كعب». **كل هذا الصوت الجميل**. القاهرة: نور -دار المرأة العربية للنشر، ص: 105.

39 . نماذج عن توظيف ظاهرة العنة في السرد النسوي،انظر: هيفاء بيطار.(1997). **نسر بجناح وحيد**. اللاذقية: مكتبة بالميرا، ص: 12؛ هيفاء بيطار.(2004). **امرأة من هذا العصر**. بيروت : دار الساقي، ص: 110-112.

منها تسلطه على المرأة، فإذا ما خلا بنفسه تحققت فحولته، كما يظهر في قصة « كان رجلا حقيقيا» للكويتية عالية شعيب، يقول الراوي: «لم يستطع أن يكون (رجلا) أمامها. كانت نبضات قلبه تدق له الطبول.(انتبه. تذكر). وكان ينهض عنها ويفتح نافذة الذل ويتنفس. غمر وجهه عند فخذيه. بكى. لماذا أستطيع أمام نفسي وليس أمامها؟ لماذا معها.. لا أتحقق.. لا أكون»([40]). هكذا يدمر السرد النسوي فحولة الرجل، ويظهره عاجزا جنسيا في معظم الحالات؛ ليتم له تقويض سلطة الرجل، فيفقد أهليته في قيادة العالم، ومن ثم تخلو الساحة للمرأة في تسلم السلطة وسيادة الكون([41]).

هذه الأنماط من الشخصيات القاتمة والسلبية التي ينتجها السرد النسوي لشخصية الرجل، شرسة كانت أم ضعيفة، تأتي لتحقق أمرين بارزين هما: تأكيد قدرة المرأة في تحدي الرجل دون خشية منه ومن ممارساته القمعية، وتغييب شخصية الرجل عن مركز النص ودوره القيادي، بعد أن بات هشا، عاجزا، ومتوسلا، مما يفسح لها المجال لتسلم الدور المركزي في النص ومن ثم في الحياة الواقعية.

2.2.تعزيز الهوية الأنثوية ورفض التبعية

تحقيقا لفكرة هيمنة المرأة على السلطة نيابة عن الرجل، صارت القاعدة العامة للسرد النسوي هي التركيز على شخصية البطلة لا البطل. لذا يسعى هذا السرد، إلى تحرير المرأة من دائرة الخضوع للرجل، من خلال إسناد دور فاعل للمرأة يتسم بالتحدي، الرفض، والمواجهة. وعليه فقد ظهرت المرأة شخصية فاعلة في النص النسوي، تحركها دوافع إيجابية وعقل متفتح وإرادة قوية لتحقيق أهدافها واستعادة هويتها المغيبة. وعليه فقد تركزت كتابات المرأة العربية بالدرجة الأولى في البحث عن الذات والهوية ورفض تبعيتها للرجل والعمل على تحقيق رغبتها في الحياة([42]).

في قصة «هوية امرأة» للمصرية منى ماهر طه تضحي المرأة بكل شيء، مهما كان عزيزا،

---

40 . عالية شعيب.(1990). «كان رجلا حقيقيا»، **الناقد**. عدد28، تشرين الأول، ص: 48.

41 . نماذج عن عجز الرجل الجنسي، انظر: زينب حفني.(2000). «لم تكن تدري»، «وغسلت وحياتها». **هناك أشياء تغيب**. بيروت: رياض الريس للكتب والنشر، ص:67-71،79-84؛ سمية عبد الحميد.(2000).«ليلة العمر». **مجلة القصة**. عدد102، القاهرة: نادي القصة- الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص:87-91؛ ابتهال سالم.(1995). «الواجب اليومي». **إبداع**. عدد9، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب،ص:50-51.

42 . أطلق على هذا النوع من النساء في العالم الغربي مصطلح « المرأة المجنونة»، وهو مصطلح شائع في أدبيات نساء القرن التاسع عشر، ويقصد به المرأة التي ترفض أن تنكر ذاتها، فتسلك حسب رغبتها،لها قصة تحكيها باختصار، وتعترض على الدور المفروض عليها سلفا أو توارث من أجلها. انظر: Toril Moi.(1985).**Sexual Textual Politics:Feminist Literary Theory**. London and NewYork: Methuen, pp.57-69.

دون أن تخسر هويتها. فعلى الرغم من الحب الذي جمع بين البطلة وزوجها إلا أنها تتخلى عنه؛ لأنه كان أنانيا وحاول تهميشها، وحياة الهامش لا تستهويها. ترى البطلة أنها هي الرابحة في فض تلك العلاقة رغم خسارتها الفادحة، فتقول: «خسرت حبا أسرني ولكنني كسبت نفسي، استعادت روحي حريتها التي كادت تسلب منها، خسرت زواجي ولكنني كسبت هويتي كامرأة»([43]).

لم يعد الحب سببا لخضوع المرأة، ولم يعد شيء أثمن عند المرأة من تحقيق هويتها. فإذا ما هدد هوية المرأة أمر، تخلت عنه غير آسفة ولا نادمة فـ «النساء لا يردن أن يكن منصهرات أو مرتبطات كليا بعشاقهن، فإذا كان الحب الحقيقي يشوه أو يمحو هويتها الذاتية، فلدى المرأة القدرة على أن لا تكون مقيدة بالرجل حتى ولا في رباطات غرامية مثيرة»([44]).

تصر المرأة في السرد النسوي على ممارسة حقها كالرجل وإثبات هويتها كأنثى، ولا تسمح لأحد الانتقاص من حقها، حسبما تكشف قصة «اسمي» للمصرية منى حلمي. تدعو البطلة أخاها وأصدقاءه لسهرة في أحد المراقص بمناسبة عيد ميلاده، تفاجأ بفتاة المرقص وهي تطلب منها تسجيل اسم أحد الذكور في دفتر الحضور، بدلا من اسمها. ترفض البطلة الأمر، رغم ما هو متبع من نظام في ذلك المرقص؛ حفاظا على كرامة المرأة، كما أوضح لها أحد المسؤولين، إلا أنها لا تقتنع بكلامه وتصر على تسجيل اسمها حتى يتحقق لها ما أرادت. في تلك الليلة ترقص بنشوة لم تشعر بمثلها من قبل، فتقول: «رقصت كأنها المرة الأولى والأخيرة، ليس لأنني أعشق الرقص فقط، ليس لحلاوة الإيقاع فقط، وليس لأن من رقصت معه يفهم حركتي، لكنني تذكرت اسمي المكتوب في الدفتر المخترق أسماء الرجال، المخترق النظام، رقصت بانتشاء معه ولا أتذكر أن رجلا ما أسعدني في الرقص مثلما أسعدني الرقص مع كل حرف من حروف اسمي»([45]). في هذه القصة تحقق الكاتبة عدة أهداف: إثبات هويتها كامرأة، ثم مساواتها بالرجل بصورة تامة، تقويض قوانين المؤسسة الذكورية ورفضها؛ لأنها لا تناسب المرأة، إضافة إلى تغيير النظرة الذكورية إلى المرأة، أنها مسالمة، ناعمة، وخاضعة.

يكثف السرد النسوي العربي الحديث من توظيف هذا الاتجاه النسوي الرافض لخضوع المرأة ومحاولات طمس هويتها الأنثوية، ويظهر المرأة حرة، فخورة بأنوثتها، غير تابعة إلا لرغباتها وإرادتها، وراضية بكل ما يصدر عنها. في رواية «امرأة من هذا العصر» للسورية هيفاء بيطار، تدافع البطلة «مريم» عن سلوكها قائلة: «لا أحد له سلطة علي سوى

43 . منى ماهر طه.(2004).«هوية امرأة». **رائحة الورد**. القاهرة: سنابل للنشر والتوزيع، ص: 16.

44 . Ibrahim Taha.(2006)."Beware Men, they are All Animals" ,**Ibid**. p.43.

45 . منى حلمي.(1987). «اسمي». **أجمل يوم اختلفنا فيه**. القاهرة: مكتبة مدبولي، ص: 113.

سلطة ضميري، فأنا أنثى حرة، سيدة مُطَلَّقة، لست بحاجة إلى وصاية أحد على روحي وجسدي»([46]).

تسعى الكاتبة العربية المعاصرة لتقويض النظرة الذكورية إلى المرأة واعتبارها مجرد متعة جنسية؛ رغبة من المرأة في بلورة شخصيتها وفق نظرتها الذاتية لنفسها. نعم، تتوق المرأة إلى استنطاق جسدها بحثا عن مواطن متعتها الجنسية، لكنها تصر على إقامة علاقة مع الرجل الذي يعاملها كإنسان له كيان كامل، حسبما تصرح «نعمة»، بطلة رواية «الوجه المكسور» للسورية ابتسام شاكوش في قولها: «رحت أبحث عمن يحبني، يحب إنسانيتي، ثم ليأت الاشتهاء بعد ذلك فلن أمانع، لكن كل من التقيتهم كانوا يبدأون بنظرات نارية إلى جسدي فأسارع باحتقارهم»([47]).

في قصة « أبدا لن أضيع» للمصرية منى رجب تسعى البطلة إلى هدم حياتها الزوجية هربا من نظرة زوجها الذي لا يرى فيها سوى متعة جسدية مجردة من العقل، فتقول: « كان علي أن أقرر، إما جسد بلا رأس..أو رأس ومن تحته جسد.. إما زوجة له أعيش معه بشروطه هو، أو مطلقة أمضي بمفردي في طرقات الوحدة.. وقد اخترت ألا أغتال عقلي.. وها أنا اليوم أحمل لقب مطلقة»([48]).

إن موقفا كهذا يعكس ما تتمتع به المرأة من ثقة عالية بنفسها، ويؤكد قدرتها على مواجهة الحياة بعيدا عن ممارسات الرجل المحبطة، الأمر الذي يفصح عن اتجاه السرد النسوي العربي الحديث في رفضه لصور المرأة التقليدية، وسعيه لإنتاج صور بديلة وإيجابية لامرأة عصامية تتخذ من عقلها موجها لها بعيدا عن الانجراف وراء الغريزة المدمرة.

3.2. رفض مؤسسة الزواج

تعتبر موضوعة الزواج من المواضيع البارزة في السرد النسوي العربي الحديث. تعكس نماذج كثيرة من السرد النسوي موقف الكاتبة العربية الرافض لمؤسسة الزواج؛ لما فيها من تعزيز لسلطة الرجل، نتيجة ما يمنحه الشرع للرجل من امتيازات دون المرأة([49]).

ترى الكاتبة العربية المعاصرة في الزواج مصادرة لحريتها وعودة إلى عهد العبودية، كما

46 . هيفاء بيطار.(2004). **امرأة من هذا العصر**. (ن.م.)، ص: 95.

47 . ابتسام شاكوش.(1999). **الوجه المكسور**. دمشق: اتحاد الكتاب العرب، ص: 46-47.

48 . منى رجب.(1998). « أبدا لن أضيع». **عندما تثور النساء**.(ن.م.)، ص: 77-78.

49 . من نماذج السرد النسوي الذي يعالج موضوعة الزواج، انظر: رشيدة التركي.(1999). « المرايا». **عصر الحنين**. الجيزة: وكالة الصحافة العربية، ص: 39-55؛ منى حلمي.(1987). « ظروف طارئة». **أجمل يوم اختلفنا فيه**.(ن.م.)،ص: 97-105؛ أميمة الخميس. (2003). «جسر نهى». **الترياق**. دمشق: دار المدى للثقافة والنشر، ص: 73-78؛ قماشة العليان.(2000). «وداعا أيها الحب». **دموع في ليلة الزفاف**. بيروت : رشاد برس، ص:169-176؛ لطيفة الحاج.(2000). **مواويل الغربة**. بيروت : دار الفارابي، ص:19؛ بتول الخضيري. (2004). **غايب**. بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص:144،138؛ بدرية الشحي.(1999). **الطواف حول الجمر**. بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص: 18-19 وغيرها.

يفهم من كلام «مريم» بطلة رواية «امرأة من هذا العصر» للسورية هيفاء بيطار، إذ تقول عن حياتها بعد الزواج: « كنت حرة وأصبحت جارية». وفي موضع آخر من الرواية نسمع نهيا صريحا عن الزواج، وحثا على التمتع بالحياة، وذلك على لسان إحدى النساء التي تقول للبطلة: «عيشي حياتك، لا تزالين شابة، من حقك أن يكون لديك عشيق، لكن إياك والزواج، الزواج يعني العبودية»([50]).

إن هذه المواقف النسائية الرافضة للزواج تعتبر خروجا عن شرائع كل الديانات التي حثت على الزواج؛ لما فيه من ضمان لاستمرارية الجنس البشري. فكيف تحارب هؤلاء الكاتبات مؤسسة الزواج ويقبل نتاجهن الأدبي في العالمين العربي والإسلامي؟!! يبدو أنهن يعارضن الزواج لا كواجب ديني وإنساني، كما لا يسعين إلى الخروج عن أحكام الدين، إنما يكمن رفضهن للزواج لما فيه من تعزيز لسلطة الرجل وهيمنته على حياة المرأة، فالزواج في العرف الذكوري هو أداة رجولية / ذكورية، تمكن الرجال من إثبات سموهم الاجتماعي، الاقتصادي، السياسي. وعليه جاءت فكرة معارضة النساء للزواج آلية لمقاومة الرجال([51]).

ترى الكاتبة العربية المعاصرة أن الزواج لا يصادر حرية المرأة فقط، إنما يعمل على تشويه العلاقة بين الرجل والمرأة؛ لما في الحياة الزوجية من روتين يجعل من الزوجين قريبين جسما متباعدين نفسا، إضافة لما فيه من امتهان لجسد المرأة. في رواية «الباذنجانة الزرقاء» للمصرية ميرال الطحاوي، تعزز البطلة «ندى» هذه النظرة للزواج في قولها: «وعلى المرأة أن تتعامل بمنطق ملكية جسدها، ملكية عفته وبكارته في مقابل تسليع الجسد أو سقوطه وعهره حتى داخل المؤسسات الاجتماعية، وأولها الزواج بما يحمل في أشكاله التقليدية من اهتراء قيمي وامتهان لجسد المرأة»([52]).

إن هذه المواقف النسائية الرافضة للزواج نابعة عن تجارب حقيقية عاشتها المرأة وعانت كثيرا من ممارسات الرجل المحبطة، مما جعلها ترفض الزواج وترى فيه فخا منصوبا للرجال والنساء، وأكبر أكذوبة عرفها التاريخ، حسبما ورد على لسان بطلة قصة «زفة» للمصرية منى حلمي إذ تقول: «الزواج..الزواج..الزواج.. الكل يلهث من أجل الزواج..ذلك الفخ المنصوب للرجال والنساء»([53]).

---

50 . هيفاء بيطار.(2004). **امرأة من هذا العصر**.(ن.م.)، ص:73، 159–160. تتفق هذه النظرة إلى الزواج مع نظرة نوال السعداوي وفيها تقول: «وجدت أن مؤسسة الزواج وقوانينها ما هي إلا بقايا العبودية، يجب أن تغير داخل مؤسسة إنسانية مبنية على الحب، العدل، والحرية، لا على الطاعة والعبودية»، انظر: Fadia Faqir.(1998).**In the House of Silence**. Ibid., p.117.

51 . انظر تفصيلا لموقف الكاتبات العربيات من الزواج في: Ibrahim Taha.(2006). Beware Men...." Ibid.,p.50

52 . ميرال الطحاوي.(2000). **الباذنجانة الزرقاء**. بيروت : دار الآداب، ص:129.

53 . منى حلمي.(1993). « زفة». **البحر بيننا**. الكويت : دار سعاد الصباح، ص: 93.

هذا الرفض الحازم للزواج يدفع القارئ إلى التساؤل: هل وجدت المرأة بديلا عن الزواج؟ والجواب قاطع وحاسم: نعم، الكتابة هي البديل الحقيقي الذي اتخذته المرأة ووجدت نفسها معه، حرة، طليقة تشعر بنشوة لم تشعر بمثلها من قبل، حسبما تصور نصوص كثيرة من السرد النسوي العربي الحديث([54]).

في رواية «الرواية» للمصرية نوال السعداوي يصف «رستم» نشوة زوجته «كارمن» كلما أتمت عملا أدبيا، تندفع إلى الغناء معبرة عن نشوتها بذلك، إذ يقول: «لم تكن تغني بهذا الصوت العذب إلا بعد أن تنتهي من الرواية. كأنها بلغت قمة الأورجازم ودخلت تستحم، تملأ البانيو بالماء الدافئ، تدلك جسدها بالليفة والصابون كأنما تغسل عن نفسها إثم اللذة»([55]).

تتحول الكتابة في نظر المرأة الكاتبة إلى بديل حقيقي عن الرجل وقد التحمت نفسها بالكتابة حتى غدت هي والكتابة شيئا واحدا، كما تعلن عن ذلك بطلة رواية « امرأة من طابقين» للسورية هيفاء بيطار، في قولها : « كنت متوحدة مع الكتابة بكل حواسي لدرجة كنت أردد بيني وبين نفسي أنا الكتابة والكتابة أنا»([56]).

الكتابة كبديل عن الرجل، حررت المرأة من القيود، ومنحتها مساحة واسعة من الحرية، وحققت لها النشوة التي غابت عنها خلال علاقتها بالرجل، ناهيك عن السعادة التي غمرتها مع ولادة كل عمل أدبي جعلته بديلا آخر عن ذرية الرجل.

4.2. الجنس قطب السرد النسوي العربي الحديث

تؤمن الكاتبة العربية المعاصرة أنها مساوية للرجل في شتى المجالات، وعليه فهي لا تشعر بأي حرج في الكتابة عن الجنس ووصف مغامرات بطلاتها الجنسية؛ إيمانا منها بأن ذلك حق لها كما هو حق للرجل، إضافة لاتخاذ موضوعة الجنس آلية لمقاومة الأعراف الأدبية والاجتماعية الذكورية، وهي موضوعة يمكن اعتبارها قطبا مركزيا في السرد النسوي لانتشارها بصورة كبيرة جدا في أعمال معظم الكاتبات العربيات المعاصرات([57]).

اتخذت الكاتبة العربية أشكالا عديدة للتعبير عن حاجات بطلاتها الجنسية، وهي ترفض معايير المجتمع المزدوجة، فتبيح للرجل كل ممارساته الجنسية، وتختلق له الأعذار لسلوك

---

54 . محمد صفوري.(2008). **شعرية السرد النسوي العربي الحديث (1980-2007)**. (ن.م.)، ص: 183.

55 . نوال السعداوي.(2004). **الرواية**. القاهرة: دار الهلال، ص:172.

56 . هيفاء بيطار.(1999). **امرأة من طابقين**. اللاذقية : مكتبة باميرا، ص: 15.

57 . تشير نوال السعداوي إلى أن حضور موضوعة الجنس في سرد المرأة العربية هي خطوة لمقاومة النظرة الذكورية إلى المرأة. انظر: Georges Tarabishi.(1988).**Woman Against her Sex:A Critique of Nawal El-Saadawi**.tra.by Basil Hatim&Elisabeth Orsini.London: Saqi Books,pp.198-199.

جنسي محرم، وفي نفس الوقت تحظر ذلك على المرأة. في قصة «ضجيج الجسد» للسورية هيفاء بيطار، تتساءل بطلة القصة قائلة: «لماذا يبرر للرجل أن يقيم علاقة مع امرأة تصغره في العمر كثيرا ولا يسمح للمرأة في المقابل». لكن البطلة لا تلقي بالا لتقاليد مجتمعها وأحكامه المزدوجة، فتتواصل مع تلميذ لها في علاقة غرامية دون أن تشعر بالذنب. يقول الراوي: «كانت عواطفها المحتفية باستفاقة الجسد من سباته الطويل قد أحرقت آخر شعور بالذنب لديها»([58]).

لا تتردد المرأة في خوض غمار تجربة جنسية حينما تشعر بحاجتها إلى الجنس، وهي تتعمد ذلك لتثبت أن هذا هو حقها، كما هو حق للرجل، ومن ناحية أخرى تسعى إلى خرق التابوهات والمحظورات التي يرفعها المجتمع الذكوري في وجهها، وقد أضحى هذا السعي لخرق المحظورات أحد المبادئ الأساسية للفكر النسوي المعاصر.

في رواية هيفاء بيطار «امرأة من هذا العصر»، تجهر البطلة «مريم» بعلاقاتها الجنسية العديدة مع كثير من الرجال، وتفسر ذلك بقولها: «فكرت في أنه ليس في هذا الزمن أفكار أخلاقية وأفكار لا أخلاقية، فالفيزيولوجيا تفرض نفسها. لا أريد أن أكون معقدة. ما معنى أني امرأة متحررة؟! ألا يعني أن أخوض تجارب عاطفية بالعفوية والانطلاق اللذين يقوم بهما الرجل!»([59]).

لا يكتفي السرد النسوي بعرض نماذج نسوية جريئة، مبادرة، ومجاهرة بعلاقاتها الجنسية، إنما يزود هذه الشخصيات بقدرة بالغة على مواجهة المجتمع، مناقشته، وتجذير الفكر النسوي بين صفوفه، دون الرضوخ لأعرافه وقوانينه. في رواية « لم نعد جواري لكم» للفلسطينية سحر خليفة، تعرب «سهى» صراحة عن شهوتها للرجل في قولها: « فما وجه العجب في أن أتمنى رجلا؟! أليست هذه سنة الطبيعة؟ ولماذا يحق للرجل أن يشتهيني ولا يحق لي أن أشتهيه؟ ألأنهم قالوا بأن ذلك عيب؟ أنا لا أعترف بصواب أحكامهم ولا بأصالة تصرفاتهم ولذا فأنا أتمنى وأشتهي وأحب كما يحلو لي»([60]).

تبدو المرأة في السرد النسوي واثقة الخطى في كل ما يصدر عنها، غير آبهة بآراء الناس وأعراف المجتمع؛ لأنها باتت تؤمن أنها المسؤولة الوحيدة عن حياتها وسلوكها، وهي مستعدة لتحمل تبعات تصرفاتها.

في رواية «كم بدت السماء قريبة» للعراقية بتول الخضيري، تسافر البطلة مع والدتها للعلاج في فرنسا، وهناك ترتبط بشاب فرنسي يدعى «آرنو». تتطور علاقتهما إلى ممارسة

58 . هيفاء بيطار.(2002). «ضجيج الجسد». **ضجيج الجسد**. بيروت : دار النهار، ص: 46 ، 50.

59 . هيفاء بيطار.(2004). **امرأة من هذا العصر**. (ن.م.)، ص: 136.

60 . سحر خليفة.(1999). **لم نعد جواري لكم**. بيروت : دار الآداب، ص: 24.

الجنس، وفي أثناء ذلك يتوقف الشاب عن مواصلة العملية، إلا أن البطلة تحثه على المتابعة، وعندما تكتشف فيما بعد، أنها حامل، تسرع لإجهاض نفسها دون أن تنتظر رأي شريكها؛ كي لا تكرر خطأ أمها الذي أتى بها إلى العالم. بذلك تقدم الخضيري نموذجا للمرأة التي لا ترى في ممارسة الجنس عارا، ولا تأسف كذلك على أي سلوك صدر عنها، بل هي مستعدة لتحمل المسؤولية، فتجهض نفسها لأنها ليست في حاجة لذلك الجنين([61]).

وبعد، فهل يمكن اعتبار هذه الكتابة المكثفة عن الجنس دعوة إلى الإباحية والكتابة البورنوغرافية، كما يرى عبد العاطي كيوان؟ أم أن هناك فكرا أيديولوجيا تؤمن به المرأة يدعوها لهذا الإقبال الشديد على موضوعة الجنس؟!

في اعتقادنا أن المرأة تسعى من خلال هذه الكتابة إلى اعتبار الجنس رغبة بيولوجية يتمتع بها الرجال والنساء على حد سواء، ومن حق المرأة أن تكتب عن الجنس دون قيود مثلما يفعل الرجل منذ الأزل، ومن ناحية أخرى تتخذ المرأة موضوعة الجنس آلية لمقاومة المحظورات الذكورية وتحديها، ومن ثم تعمل على تقويض القوانين التي أرست قواعدها المؤسسة الذكورية([62]).

تحتدم ثورة المرأة العربية على الرجل، فترفضه زوجا وشريكا في العملية الجنسية مستعيضة عنه بوسائل مختلفة لإشباع غريزتها الجنسية، مثل ممارسة العادة السرية، أو الجنس السحاقي، وبذلك تعلن المرأة تنازلها عن الرجل بصورة قاطعة. في رواية « إنها لندن يا عزيزي» للبنانية حنان الشيخ، تكشف البطلة « لميس» عن مدى متعتها وهي تمارس العادة السرية، إذ تشعر بلذة لم تشعر بمثلها مع زوجها. وعن ذلك تقول الباحثة يسرى مقدم : «في السر خاضت لميس(عادتها) الجنسية الأولى، فأدمنت ملامسة الخشب ولم تعد بعدها لتأنس لذة سواها. هي اللذة المؤودة عينها التي ما عرفتها لميس في فراشها الزوجي ملخصة بذلك الحرمان المكتوم لنساء أخريات كن يلتمسنها ببدائل سرية آثمة»([63]).

تصل مقاومة المرأة للأعراف الاجتماعية أوجها عندما تتنازل عن الرجل كشريك في الممارسة الجنسية، لتغرق في علاقات سحاقية يعتبرها السرد النسوي وسيلة احتجاج على إهمال الرجل للمرأة، أو بديلا عن الزوج العاجز، أو عوضا عن الزوج الذي انتظرته طويلا ولم تحظ به. هذه العلاقات السحاقية منتشرة بصورة كبيرة في السرد النسوي العربي

61 . بتول الخضيري.(1999). **كم بدت السماء قريبة**. بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص: 184-197.

62 . نموذج عمن يعتبر كتابة المرأة الجريئة كتابة فورنوغرافية، انظر: عبد العاطي كيوان.(2003). **أدب الجسد بين الفن والإسفاف**. (ن.م.)؛ وعن توظيف موضوعة الجنس كآلية وهدف في السرد النسوي ، انظر:

Ibrahim Taha.(2006)."Beware men,...". **Ibid**.,pp. 60-61.

63 . يسرى مقدم.(2005). **مؤنث الرواية: الذات، الصورة، الكتابة**. بيروت : دار الجديد، ص:154.

الحديث، إلا أنها تبقى في حيز آليات المقاومة واحتجاج المرأة على ممارسات الرجل ضدها دون أن تتحقق في الواقع والحياة الحقيقية. وهذا ما يؤكده محمد قرانيا في قوله: « قد يختلف الواقع المرصود في الرواية عما هو عليه في القناعة الاجتماعية، إذ تجعل الرواية من الحرية الجنسية إشكالية كبيرة معقدة يعاني منها الفرد والمجتمع»([64]).

5.2. في البدء كان الجسد

يشغل الحديث عن جسد المرأة مساحة واسعة من السرد النسوي العربي الحديث، وتحتج الكاتبة العربية على الفكر الذكوري الذي يحيط جسد الأنثى بهالة من القدسية، فيدعوها إلى التنكر لجسدها ورغباتها حتى باتت المرأة العربية تخشى جسدها وتعتبره لعنة اللعنات.

في رواية «فوضى الحواس» للجزائرية أحلام مستغانمي، تسخر البطلة «حياة» من الأعراف الاجتماعية التي تصادر حق المرأة في جسدها، فحين ترافق أمها إلى حمام النساء التركي، تقول محدثة نفسها: « هنا أنت تتعلمين من عيون الآخرين كيف تنكرين جسدك، وتضطهدين رغباتك، وتتبرأين من أنوثتك. فقد علموك أن ليس الجنس وحده عيبا، وإنما الأنوثة أيضا.. وكل ما يشي بها ولو صمتا». وعندما تطلب منها أمها أن تنزع فوطتها عن جسدها ترفض طلبها قائلة: «تراها تظن جسدي أحد أملاكها الخاصة؛ لأنها أنجبتني، ومن حقها إذن أن تستعرضه أيضا على الناس، كأحد إنجازاتها، واجدة فيه عزاء وتعويضا عما آل إليه جسدها هي؟»([65]).

توجه الكاتبة العربية نقدا لاذعا للمجتمعات العربية التي تجعل جلّ همها منصبا في الجسد الأنثوي، وكأنه القضية الأسمى التي أرقت وما زالت تؤرق الإنسان العربي في هذه الحياة، الأمر الذي صرف الفكر العربي عن قضايا حياتية، وطنية، ومصيرية، هددت الكيان العربي حتى ضاعت الأمصار العربية. يتمثل ذلك في حديث «يوسف»، حبيب «هاجر»، بطلة رواية « وصف البلبل» للمصرية سلوى بكر، إذ تستعرض البطلة أعضاء حبيبها الجسدية واحدا تلو الآخر، لكنها تجوز عن ذكر عضوه الذكري رافضة نطق اسمه، عندها يثور «يوسف» وهو يقول: « لن تنطقي اسم أقدس الأقداس المجلل بالأسرار، الذي عبدناه ذات يوم وما زلنا

---

64 . محمد قرانيا.(2004). **الستائر المخملية – ملامح الأنثى في الرواية السورية حتى عام 2000**. دمشق: مطبعة اتحاد الكتاب العرب، ص: 329؛ نماذج عن السحاق في السرد النسوي، انظر: حنان الشيخ.(1988). **مسك الغزال**. بيروت : دار الآداب، ص:47–54؛ زينب حفني.(2006). **ملامح**. بيروت : دار الساقي، ص:110–130؛ هناء عطية.(1993). « الخالة تغني». **شرفات قريبة**. القاهرة: دار شرقيات، ص:47–48؛ هناء عطية.(2003). « قصة عادية لا يمكن تجاوزها». **هي وخادمتها**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص: 99 – 102.

65 . أحلام مستغانمي.(1998). **فوضى الحواس**. بيروت : دار الآداب، ص:231–232.

عبيدا له، سر تخلفنا وانحطاطنا، مبعث فصامنا الاجتماعي وجبننا الأخلاقي، أخلصنا له من الليل إلى الليل حتى التهم نهاراتنا وغيب شمس حضارتنا فسقطت بغداد والقاهرة، وراحت الأندلس كلها»([66]).

توضح نماذج عديدة من السرد النسوي سخرية المرأة العربية واحتجاجها على ممارسات المجتمع الذكوري بأشكالها المختلفة، من أبرزها ظاهرة الختان التي تنال من جسد الأنثى وتحرمها من المتعة الجنسية، ناهيك عما ينتج عنها من عذاب وآلام. في قصة « طقوس» للسودانية بثينة خضر مكي، يهجر زوج سوداني زوجته لعدم ختانها، تسرع الزوجة لختان نفسها إبقاء على زوجها الذي تحب، لكنها تفقد مشاعر الحب مع فقدان متعتها الجنسية بعد عملية الختان، للآلام التي تشعر بها في كل ممارسة جنسية، دون أن يشعر الزوج بما تعاني، ظنا منه أنها تأوهات اللذة، تقول البطلة: « لقد جفت دماء الحب واللهفة ورومانسية لقائي بزوجي في ذروة الألم الجسدي الذي كنت استشعره في كل مرة.. بينما زوجي يبدو أكثر انتعاشا وزهوا كذكر الطاووس، ويعتبر تأوهاتي وتوجعي نوعا من الدلال الأنثوي، يقوي في نفسه الشعور بفحولته»([67]). هذا السلوك يؤكد أنانية الرجل وحبه للتسلط وهو يشعر بمتعة اللقاء على حساب ألم المرأة وحرمانها من المتعة، كما يعكس غفلته عن إدراك ما يجيش في نفس المرأة من مشاعر، فيبدو مزهوا بفحولته وقد غاب عنه أنها تتأوه ألما لا لذة.

لم تعد المرأة، كما يصورها السرد النسوي، ترضى بأي نوع من هذه الممارسات، فهي ترفض أي سلطة عليها أو على جسدها. في رواية «حكاية زهرة» للبنانية حنان الشيخ، تقول البطلة: « أريد أن أكون نفسي، أن يكون جسدي لي، حتى المسافة الأرضية والفضائية من حولي، يجب أن تكون ملكي. وإذا رضي زوجي أن يبتعد عن جسدي، لا أريده أن يتنفس ضمن هذه المسافة(مسافتي)»([68]).

هكذا استعادت المرأة سلطتها على جسدها وحررته من كل القيود التي كانت تحيط به، وبدت وحدها صاحبة الحق في التصرف بجسدها كما تشاء، وفي ذلك تقول الكاتبة اللبنانية نجوى بركات : «جسدي ليس ملكا لغيري. جسدي الذي ترغبون يرشح هو أيضا بالرغبات. عوالمه دفينة وغنية وله عقل يتكتك قنبلة موقوتة فاحذروه. صار لجسدي وعي بعد أن عرف بأنه ليس لعنة تنبغي مواراتها خلف الجدران، فهم جسدي أخيرا بأنه البوصلة إلى الاتجاه الصحيح، وبأنه قضية تستحق أجمل الثورات»([69]).

---

66 . سلوى بكر.(2004). **وصف البلبل**. القاهرة: مكتبة مدبولي، ص:8.

67 . بثينة خضر مكي.(1996).» طقوس». **مجلة القصة**. عدد86، القاهرة: نادي القصة- الهيئة المصرية العامة للكتاب،ص:76.

68 . حنان الشيخ.(1998). **حكاية زهرة**. بيروت : دار الآداب، ص:112.

69 . نجوى بركات.(1999). «المرأة والكتابة، أية حرية. المرأة والحرية، أية كتابة». **الرواية العربية النسائية: الملتقى الثالث للمبدعات**

تعنى الكاتبة العربية عناية بالغة بجسدها، تتأمله، تداعبه، تنصت لنبضاته، وتهدي له نتاجها الأدبي، على غرار ما فعلت الروائية المصرية ميرال الطحاوي في روايتها «الخباء» التي تهديها لجسدها، وفيه تقول: «إلى جسدي.. وتد خيمة مصلوبة في العراء»([70]).

قد تبرر عناية المرأة الفائقة بجسدها، رفضها لفكرة الزواج؛ لما فيه من امتهان لجسدها، وحط من قيمته. يبلغ احتفاء المرأة بجسدها أقصاه وهي تستعير قالبا لغويا من إنجيل يوحنا. فقد ورد فيه القول: «في البدء كان الكلمة، والكلمة كان عند الله، وكان الكلمة الله». تستعير «كارمن»، إحدى شخصيات رواية «الرواية» لـ نوال السعداوي، هذا القالب اللغوي؛ لتقول في لحظة انتشاء جنسي مع زوجها «رستم» : « في البدء كان الجسد وليست الكلمة يا رستم، أعني الجسد الكلي، ويشمل العقل والروح والقلب والوجدان والنخاع والعظام»([71]).

تنتشر هذه النظرة المحتفية بالجسد الأنثوي في نصوص سردية نسوية كثيرة، تعكس متعة النساء وهن يتحدثن عن أجسادهن، يتأملنها، يلامسنها، يداعبنها مستجيبات لدعوة هيلين سيكسو Helene Cixous بضرورة إصغاء المرأة لجسدها([72]).

تتبنى الكاتبة العربية المعاصرة هذه النظرة، وتحث المرأة على الإصغاء لجسدها والتمرد على خرافة التقاليد والأعراف، فلا حليف لها إلا نفسها، كما ورد على لسان» تيسا» وهي تحث «سهيلة» بطلة رواية «المحبوبات» للعراقية عالية ممدوح، على التمتع بجسدها وهي تراقص رجلا يدعى» فاو» قائلة: «تجسسي على جسمك، انزفيه قطرة قطرة، احرقيه مليمترا بعد مليمتر. انسي الخرافة والتراجيديا. لا تبحثي عن أي حلول، لا تخافي النبذ والدنس. خربي واهزئي من الموت، ليس موتك أو موتي أو موت رجلك. عليك أن تعرفي أن لا نصير لك إلاك وحدك وفنك. لن يحصل فاو سوى على ما تبعثينه فيه»([73]).

لا يردع الكاتبة العربية المعاصرة شيء عن التوغل في وصف أجساد بطلاتها والتصريح الواضح بأعضائها الجنسية دون أن يصدها عن ذلك خلق ولا دين. ففي رواية « امرأة من طابقين» للسورية هيفاء بيطار تشير الراوية إلى جرأة البطلة « نازك» على تحدي الأعراف الاجتماعية والدينية التي تقضي بضرورة تستر المرأة على جسدها، تقول الراوية : «ترفض التعليم الديني الذي أزهق روحها وأعصابها بمفهومي الحرام والحلال، تتوق حلمتاها لشق القميص والتعمد بنور الشمس، تتوق شفتاها لقبلة تعطي فيها روحها وتأخذ روح الحبيب،

العربيات. تونس : دار كتابات ومهرجان سوسة الدولي، ص: 142-143.

70 . ميرال الطحاوي.(1999).» إهداء». **الخباء**. بيروت : دار الآداب.

71 .العهد الجديد.(1977). **إنجيل يوحنا**. ص: 145؛ نوال السعداوي.(2004). **الرواية**.(ن.م.)، ص: 121.

72 . Helene Cixous.(1976)."The Laugh Of The Medusa", Ibid.,pp.875-893.

73 . عالية ممدوح.(2003). **المحبوبات**. بيروت : دار الساقي، ص:229.

الفم لم يخلق للطعام بل للقبلة، واليدان لم تخلقا للاشتباك والصلاة فقط، بل لاحتضان الحبيب وتحسسه»([74]).

مما تقدم يمكن القول: إن الكاتبة العربية المعاصرة توظف الجسد الأنثوي في نتاجها السردي كهدف ووسيلة، إذ تتخذ الجسد هدفا لمقاومة الأعراف الأدبية الذكورية، ومن ناحية ثانية تجعله وسيلة لإمتاعها ولذتها وهي تتأمل جسدها، تداعبه، أو تتحدث عنه.

1. النصوص المدروسة

أ. الروايات

- بركات، هـ.(2002). **أهل الهوى**. بيروت : دار النهار.
- بكر، س.(2004). **وصف البلبل**. القاهرة : مكتبة مدبولي.
- بيطار، هـ.(2004). **امرأة من هذا العصر**. بيروت : دار الساقي.
- بيطار، هـ.(1999). **امرأة من طابقين**. اللاذقية : مكتبة بالميرا.
- بيطار، هـ.(1997). **نسر بجناح وحيد**. اللاذقية : مكتبة بالميرا.
- الحاج، ل.(2000). **مواويل الغربة**. بيروت : دار الفارابي.
- حفني، ز.(2006). **ملامح**. بيروت : دار الساقي.
- حفني، ز.(2004). **لم أعد أبكي**. بيروت : دار الساقي.
- الخش، أ.(1991). **دعوة إلى الرقص**. دمشق : الأهالي للطباعة والتوزيع.
- الخضيري، ب.(2004). **غايب**. بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- الخضيري، ب.(1999). **كم بدت السماء قريبة**. بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- خليفة، س.(1999). **لم نعد جواري لكم**. بيروت : دار الآداب.
- السعداوي، ن.(2004). **الرواية**. القاهرة : دار الهلال.
- شاكوش، إ.(1999). **الوجه المكسور**. دمشق : اتحاد الكتاب العرب.
- الشحي، ب.(1999). **الطواف حيث الجمر**. بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- الشيخ، ح.(2001). **إنها لندن يا عزيزي**. بيروت: دار الآداب.
- الشيخ، ح.(1998). **حكاية زهرة**. بيروت : دار الآداب.
- الشيخ، ح.(1988). **مسك الغزال**. بيروت : دار الآداب.
- صبح، ع.(2002). **مريم الحكايا**. بيروت : دار الآداب.
- الطحاوي، م.(2000). **الباذنجانة الزرقاء**. بيروت : دار الآداب.

74 . هيفاء بيطار.(1999). **امرأة من طابقين**. اللاذقية : مكتبة بالميرا، ص: 33. يبدو تأثر الكاتبة جليا بقصيدة للشاعر السوري «نزار قباني» بعنوان « نهداك» يقول فيها:» نهداك ما خلقا للثم الثوب...لكن..للفم»،انظر: نزار قباني.(1973). **قالت لي السمراء**. بيروت : منشورات نزار قباني، ص: 124-127.

- الطحاوي، م.(1999). **الخباء**. بيروت : دار الآداب.
- عبود، أ.(2002). **باب الحيرة**. دمشق : دار كنعان للدراسات والنشر والتوزيع.
- العثمان، ل.(2007). **صمت الفراشات**. بيروت : دار الآداب.
- المانع، س.(1997). **القامعون**. دمشق : دار المدى للثقافة والنشر.
- مستغانمي، أ.(1998). **فوضى الحواس**. بيروت : دار الآداب.
- ممدوح، ع.(2003). **المحبوبات**. بيروت : دار الساقي.

ب. المجموعات القصصية والقصص

- باقا، ل.(1994). «حذاء بدون كعب». **كل هذا الصوت الجميل**. جمع: لطيفة الزيات. القاهرة : نور- دار المرأة العربية للنشر، ص: 95-107.
- بيطار، هـ.(2002). **ضجيج الجسد**. بيروت : دار النهار.
- التركي، ر.(1999). **عصر الحنين**. الجيزة : وكالة الصحافة العربية.
- حفني، ز.(2000). **هناك أشياء تغيب**. بيروت : رياض الريس للكتب والنشر.
- حلمي، م.(1993). **البحر بيننا**. الكويت : دار سعاد الصباح.
- حلمي، م.(1987). **أجمل يوم اختلفنا فيه**. القاهرة : مكتبة مدبولي.
- الخميس، أ.(2003). **الترياق**. دمشق : دار المدى للثقافة والنشر.
- رجب، م.(1998). **عندما تثور النساء**. القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- رشيد، ف.(1997). **امرأة ورجل**. القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- سالم، إ.(1995). « الواجب اليومي». **إبداع**. عدد 9، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص: 50-51.
- شعيب، ع.(1990). « كان رجلا حقيقيا». **الناقد**. عدد 28، تشرين الأول ، ص: 48.
- طه، م.م.(2004). **رائحة الورد**. القاهرة : سنابل للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، س.(2000). «ليلة العمر». **مجلة القصة**. عدد 102، القاهرة : نادي القصة بالتعاون مع الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص: 87 - 91.
- عطية، هـ.(2003). **هي وخادمتها**. القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عطية، هـ.(1993). **شرفات قريبة**. القاهرة : دار شرقيات.
- العليان، ق.(2000). **دموع في ليلة الزفاف**. بيروت : رشاد برس.
- مكي ، ب. خ.(1996). « طقوس». **مجلة القصة**. عدد 86، القاهرة : نادي القصة بالتعاون مع الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص: 70 - 76.

2. المصادر والمراجع العربية

- العهد الجديد.(1977). **إنجيل يوحنا**.
- ابن منظور.(د.ت.). **لسان العرب**. م15، بيروت : دار الفكر – دار صادر.
- أبو النجا، ش.(1998). **عاطفة الاختلاف – قراءة في كتابات نسوية**. القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- أبو نضال، ن.(2004). **تمرد الأنثى في رواية المرأة العربية وببلوغرافيا الرواية النسوية العربية (1885–2004)**. بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- الأعرجي، ن.(1997). **صوت الأنثى – دراسة في الكتابة النسوية العربية**. دمشق : الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع.
- برادة، م.(1998). « رواية المرأة». **فصول**. 1/17 ، ص: 435 461–.
- بركات، ن.(1999). « المرأة والكتابة، أية حرية. المرأة والحرية، أية كتابة». **الرواية العربية النسائية: الملتقى الثالث للمبدعات العربيات**. تونس : دار كتابات ومهرجان سوسة الدولي، ص: 142–144.
- توفيق، أ.(1998). **اعترافات نساء أديبات**. القاهرة : دار الأمين.
- سلدن، ر.(1991). **النظرية الأدبية المعاصرة**. ترجمة: جابر عصفور. القاهرة : دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع.
- شعبان، ب.(1993). « الرواية النسائية العربية». **مواقف**. العددان 70/71 ، بيروت : دار الساقي ، ص: 211–234.
- صفوري، م.(2008). **شعرية السرد النسوي العربي الحديث** (1980–2007). (أطروحة دكتوراة). حيفا : جامعة حيفا– كلية العلوم الإنسانية ، قسم اللغة العربية.
- العيد، ي.(2004). «أدب نسائي في عالم عربي». موقع ديوان العرب: www.diwanalarab.com/article.php3?id:article=1543
- فوزي، م.(1987). **أدب الأظافر الطويلة**. القاهرة : دار نهضة مصر للطبع والنشر.
- قباني، ن.(1973). **قالت لي السمراء**. بيروت : منشورات نزار قباني.
- قرانيا، م.(2004). **الستائر المخملية– ملامح الأنثى في الرواية السورية حتى عام 2000**. دمشق : مطبعة اتحاد الكتاب العرب.
- كيوان، ع.(2003). **أدب الجسد بين الفن والإسفاف – دراسة في السرد النسائي**. القاهرة : مركز الحضارة العربية.
- مقدم، ي.(2005). **مؤنث الرواية: الذات ، الصورة ، الكتابة**. بيروت : دار الجديد.
- ناجي، س.(1995). **صورة الرجل في القصص النسائي**. ج1 ، القاهرة : وكالة الأهرام للنشر والتوزيع.

- وهبة، م. و المهندس ، ك.(1984). **معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب.** لبنان : مكتبة لبنان.

3. المصادر الأجنبية

- Al-Hassan- Golley, N.(2003). **Reading Arab Women's Autobiographies: Shahrazad Tells her Story.** Texas, Austin: University of Texas Press.
- Badran, M. and Cooke, M.(1990). **Opening the Gates: A Century of Arab Feminist Writing**. London: Verago Press.
- Cixous, H.(1976). «The Laugh of the Medusa» ,tra. By Keith Cohen and Paula Cohen. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**. 1:4,pp.875 -893.
- Cohen-Mor, D.(2005). **Arab Women Writers: An Anthology of Short** Stories. New York: State University of New York Press,Albany.
- Cooke, M.(1995).« Ayyam min Hayati: the Prison Memories of A Muslim Sister» , **Journal of Arabic Literature**. Vol.xxvi: 12-,pp.147- 164.
- Eagleton, M.(1996). **Feminist Literary Theory: A Reader**. Cambridge,Mass. : Blackwell.
- Faqir, F.(1998). **In the House of Silence: Autobiographical Essays by Arab Women Writers**.Reading,England: Garnet Publishing.
- Hafez, S.(1995). «Women's Narrative in Modern Arabic Literature: A Typology» ,in Roger Allen,et. Al.(eds.), **Love and Sexuality**. London: SaqiBooks,pp. 174- 270.
- Handal, N.(2000). **The Poetry of Arab Women: A Contemporary Anthology**. New York- Northampton: Interlink Books.
- Moi, T.(1985). **Sexual Textual Politics: Feminist Literary Theory**. London and New York: Methuen.
- Showalter,E. (1999). **A Literature of their Own: British Women from**
- **Bronte to Lessing**. Princeton,NJ. : Princeton University Press.

- Taha, I.(2006).«Beware Men, they are All Wild Animals- Arabic Feminist Literature: Challwnge,Fight, and Repuiation», **Al-Karmil: Studies in ArabicLanguage and Literature**. (ed.) by Shimon Ballas. Haifa: University of Haifa,Vol.27,pp.25 -71.
- Tarabishi, G.(1988). **Woman Against her Sex: A Critique of Nawal El-Saadawi**. Tra. By Basil Hatim and Elisabeth Orsini. London: Saqi Books.

"סטנדרטים של ביצוע, הוראה ומה שביניהם"

עיון, ניתוח וביקורת נושא הסטנדרטים בספרה של פרופ' נירה חטיבה - תהליכי הוראה בכיתה

יוסי ממן

תקציר

השיח אודות סטנדרטים בהוראה עומד לאחרונה במרכז השיח החינוכי. יתרה מכך, תכניות הלימודים לתואר שני במסלול "הוראה ולמידה" מחייבות הכללת הנושא כחלק ממגוון התכנים אליהם עתיד להיחשף הסטודנט במסגרת לימודיו. בשנה החולפת נטלתי חלק בצוות מתוך המכללה האקדמית הערבית לחינוך בכתיבת התכנית לתואר מוסמך למל"ג והתבקשתי להגיב על הפרק העוסק בסטנדרטים מתוך ספרה של פרופ' נירה חטיבה - תהליכי הוראה בכיתה (פרק יג). מטרת המאמר הנוכחי היא לשתף את הקורא בהתמודדות שלי עם משימה זו. במבוא אתייחס לסיבות וגורמים אשר הובילו להתפתחותה של תנועת הסטנדרטים בארץ ובעולם. בהמשך אגיש מסגרת קונצפטואלית שבניתי על בסיס הספרות המקצועית העוסקת ב"זהות המקצועית" של המורה מתוך מטרה שתאפשר לי בהמשך להעריך את תרומת הסטנדרטים להתמקצעות של האחרון. מוקד המאמר הינו רשימת (כקבצים) סטנדרטים שבניתי לאור ניתוח והרכבת קטגוריות משמעותיות על בסיס ספרה של פרופ' חטיבה. אסיים את המאמר בהרחבת הדיון בנושא הסטנדרטים בהוראה ובהערכת חיוניותה של רשימת הסטנדרטים שבניתי לאור המסגרת הקונצפטואלית העיונית.

א.מבוא - תנועת הסטנדרטים

א- 1 : חשיבות הדירוג במבחנים בינלאומיים

מערכות החינוך בעולם המערבי - וישראל בתוכן, מצויות בעידן הצלחה הנמדדת לפי תוצאות. בתי הספר וגני הילדים נדרשים להפגין הישגים לימודיים,שניתן למדוד אותם באופן כמותי. תם עידן המושגים "השקעה", "תשומת לב" או "טיפוח", שהשתמשו בהם הצוותים החינוכיים. הדרישה הברורה היא להפגין תוצאות ולהראות הישגים בתמורה למשאבים ההולכים ומצטמצמים. ארגונים בינלאומיים מכינים מבחנים סטנדרטיים המודדים את ההישגים של התלמידים בתחומי ידע שונים (במיוחד במדעים ובמתמטיקה), והמדינות מדורגות על פי מידת ההצלחה של תלמידיהן. בשנים האחרונות ישראל דורגה במקומות נמוכים יחסית בדירוג ועקב כך הוקם "כוח משימה לאומי" (ועדת דוברת), שהמליץ בין היתר על הגדרת סטנדרטים ברורים במערכת החינוך. (פרידמן, 2006 ; אבגנים, ברנדס ורגב, 2005).

א - 2: רפורמות בהוראה ותנועת הסטנדרטים בהוראה (על פי חטיבה, 2003 עמ' 342 - 351).

הפוליטיקאים וההורים תולים את האשם במורים ובשיטות ההוראה ובד בבד אנשי חינוך מציעים חדשות לבקרים רפורמות בבחינת "בשורות" (**עמ' 349**). וכך בבתי הספר בארץ

מופעלים פרויקטים רבים בלי לשאול - מה ידוע באופן מבוסס מחקר על התוצאות הצפויות מהפרויקטים הללו ? (**עמ'351**) יתרה מכך, במהלך השנים בתי הספר אימצו **שיטות למידה ממוקדות תלמיד**, כגון: הוראה יחידנית, הטרוגנית, קבוצתית תוך שימוש בחוברות עבודה עצמית כאשר המורה "מקצה עמודים" והתלמיד עובד לפי ההנחיות בחוברת (**עמ' 348 - 347**). במקביל, ההתקדמות הטכנולוגית המואצת יצרה ציפיות למהפך בלמידה על סמך הנגישות לאינטרנט. אך, מחקרים מקיפים וארוכי טווח בעולם הוכיחו כי הרפורמות, השינויים הטכנולוגיים ושיטות ההוראה הממוקדות תלמיד אינם "תרופת פלא" היות ולא הובילו לתוצאות או להישגים משמעותיים ברמה הכיתתית (**עמ' 345 - 342**). נהפוך הוא הוכח מחקרית כי בכל ההיבטים של הלמידה כגון קריאה, פתרון בעיות וחשבון בשיטת **למידה ממוקדת מורה** הושגו תוצאות גבוהות יותר (**עמ'346**).

בשנת 1992 קמה בארה"ב **"תנועת הסטנדרטים"** מתוך רצון לנסח קריטריונים ותקנים שיגדירו את הידע, הכישורים והיכולות הנוגעים לכל המורים ובכל סוגי הקונטקסט (כיתה, בית ספר, מול הורים). כאשר השאלה המרכזית הייתה - לא איך צריך ללמד אלא מה כל מורה צריך לדעת ולהיות מסוגל לעשות? יש **סטנדרטים של תוכן** (Content Standards), המ־תייחסים לכל תחום תוכן בנפרד ומבהירים מה המורים אמורים ללמד בתחום התוכן של המ־קצוע המסוים (אנגלית, מדעים), ויש **סטנדרטים של ביצוע** (Performance standard), שכוללים ידע פדגוגי הנחוץ לכל מורה ומבוססים על הביצוע (**עמ'356 - 355**). הסטנדרטים אמורים להעצים את המורים, להפוך אותם לקהילה מקצועית תוך קשר הדוק שבין קיום הס־טנדרטים להערכתם (**עמ'357**).

ב. מסגרת קונצפטואלית - הזהות המקצועית של המורה

הזהות המקצועית היא חלק מהזהות הפנימית של האדם והיא מעניקה מענה לשאלות כגון - מי אני ומה אני כאיש מקצוע? הזהות המקצועית של המורה מוגדרת כתחושת השייכות והזדהות עם מקצוע ההוראה (**Tickle,1999**). תפיסה של זהות מקצועית הינה בעלת ערך רב שכן היא משפיעה על המסוגלות העצמית, על השיפוט המקצועי ולכן גם על ההחלטות המקצועיות (**Beijaard & Verloop & Vermunt, 2000**), ובהקשר להוראה היא אשר תקבע את ההתפתחות המקצועית של המורים ואת יחסם לרפורמות ולשינויים חינוכיים (**Knowles,1992**).

Connelly & Clandinin (**1995**), קוראים לחזק את הדימוי העצמי של המחנכים לגבי התפתחותם המקצועית ו- **Rodgers & Scott** (**2008**), קוראים למורים לחזק את המו־דעות שלהם לגבי הזהות המקצועית וסבורים כי על המורים לבצע שינוי בחשיבה ביחס לעצמם כאנשי מקצוע. לעומתם, **Eraut** (**1994**), סבור כי המחנכים מונחים בעבודתם היום

יומית על ידי שאיפה למקצועיות ולמקצוענות (**Professionalism**). עניין אליו מתייחסים **Kelchtermans & Vandenberghe (1994)**, ולהבנתם המורים מייחסים משמעות רבה לסיטואציה המקצועית ולהתנהגותם המקצועית בכלל באמצעות המערכת האינטרפרטי־בית הנשענת על האני המקצועי של המורה ועל התיאוריה החינוכית האישית שלו (**Subjec-tive educational theory**.

אחרים טוענים כי מה שמסייע ליצירת זהות מקצועית זה ההשתייכות לקבוצת ייחוס מקצועית (**Pratt, 1998 ; Pajars, 1992**), מה ש **Brown & Campione (1994)** מכנים "קהילה לומדת", זו הנוצרת מקבוצת אנשים העוסקים בעקביות בלמידה משותפת ושיטתית לאורך זמן ולאור מטרות משותפות לכלל חברי הקהילה, אשר במהותה מחברת בין אנשים שיש להם מכנה משותף או אינטרס משותף. **Lave & Wanger (1991)** טוענים כי בכדי להשתייך לקהילה כזו הפרט עובר שלב של "טירונות" (**Novise**), לפיו המצטרף והמשתלב בקהילה המקצועית אמור לרכוש את הידע הקיים בה בדרך אל צמיחתו להוויה של "בעל ניסיון".
כשר (2003,2007), מתייחס לסוגיית הקהילה המקצועית מן ההיבט של פיתוח "קוד אתי". לטעמו, האתיקה היא חלק משפת התרבות הארגונית שנועדה לטפח התנהגות מצופה והיא מבטאת מקצוענות. לפיו, מורה אמור להיות בעל ידע שיטתי, מיומנות מובהקת, הבנה עמוקה, נאמנות יציבה לערכים ולנורמות האתיים המסמנים "רף ברור" של התנהגות רצויה. אלו בונים תפיסה סדורה של האידיאל המעשי במסגרת המקצועית שנשענת על גוף ידע שיטתי. במושגי **ספקטור - מרזל (2008)**, אוסף של תכונות ברורות.
בשלב זה בקשתי להתחקות בספרות אחר מודלים של הוראה המשקפים את הזהות המקצועית של המורה בשדה החינוכי :

* **הגישה הביהביוריסטית**: המורה כאדם שלמד הוראה (**Learning to teach**), מיומנויות וכישורים שהוכחו כיעילים על סמך מחקרים. ממצאי המחקרים מהווים ידע תיאורטי לצורך הוראה (**Knowledge for practice**), והופכים לחוקים הקובעים את דרכי הפעולה בהוראה (**Cochran - Smith & Lytle,1999**).

* **חשיבות הקונטקסט** : ההשקפה החינוכית של המורה מושפעת מההקשרים הייחודיים שבהם הוא פועל ומאופי האינטראקציות שהוא מקיים עם עמיתים בסביבה החינוכית (**Bendixen & Rule, 2004**).

* **האוריינטציה הפרקטית(Practical Orientation)**: ההוראה היא התנסותית ואינה מתבצעת על פי מתכונים או מרשמים, אלא תוך כדי עשייה והתנסות ומתוך מודעות לדינאמיקה הנוצרת בעקבות ההתנסות עצמה (**זילברשטיין, 1998 ; Elbaz - Luwisch, 2007**). כך, הידע שהמורה זקוק לו בכדי לשפר את ההוראה מעוגן בהתנסות ובניסיון של מורים מנוסים

והוא ידע מעשי כאומנות הנוצר בהתנסות (**Feiman - Nemser, 1990 ; Fang, 1996 ; Zinn, 1998**).

* **הגישה הפרוגרסיבית**: חינוך הוא חלק מהחיים הממשיים והמורה אחראי לארגון, גירוי והערכה של התהליך החינוכי ומספק את מערך הלמידה אך הופך ללומד בעצמו. מערכת היחסים בין המורה ללומד היא הדדית והמורה אינו כופה את תפיסתו (**אלוני, 1998** ; Elias & Merriam, 1995).

* **ההשקפה ההומניסטית**: המורה מכבד את ההתנסויות הקודמות של הלומדים ורואה בהן פוטנציאל לקידום הלמידה. הוא מכוון את התהליך ומנחה אותו אך הדגש הוא על הלמידה ולא על ההוראה מתוך מטרה שהלומד ישא באחריות על למידתו (**Tkenye,1998**).

* **המורה הראדיקלי**: שואף לשנות את היחסים דעת - כוח לטובת ערכים של שוויון ודמוקרטיה. הלומד נתפס כמכשיר לביצוע שינוי ולא כאובייקט לשינוי (**דגני, 1998**). המורה אחראי על דיאלוג בין "עולם הדעת הלגיטימי" לבין עולם הלומדים. הוא לומד עם הלומדים מתוך אחריות ורצון להקנות להם ערכים (**Nesbit, 1998**).

* **המורה כאינדווידואל**: לכל מורה יש סגנון ודרכים המיוחדים לו. מורה שיצליח להיות מודע לסגנונו יוכל להשתמש בהבנה זו כמנוף לעוצמה אישית וישמש מודל לתלמידיו שגם הם מיוחדים ושונים בסגנונם האישי (**Shifron, 2007**).

* **גישת הסטנדרטים בהוראה**: על פי הגדרת חוק החינוך בארה"ב "מורה איכותי" נתפס כמורה שהוסמך לאור הכשרתו המשלבת התמחות וידע מקצועי בתחום הדעת ובדרכי ההוראה בהתאם לסטנדרטים קפדניים, שיטתיים ומכוונים יעדים (**פולן ו-הארגריבס,; Co- 1999 chran - Smith, 2006**).

ג. סטנדרטים של ביצוע (על פי חטיבה, 2003)

בחלק זה מופיעים רשימות של סטנדרטים שקיבצתי בקטגוריות על בסיס ניתוח התכנים המופיעים בספרה של פרופ' נירה חטיבה - תהליכי הוראה בכיתה. מבחינה מתודולוגית התבססתי על גישת המחקר האיכותנית ובתוכה על הסוגה העיונית - הרמנויטית שלפיה הממצאים, המסקנות והתיאוריות אמורים להתפתח מתוך עיון וחקירה של הנתונים כתהליך אינדוקטיבי (**צבר, 1990 ; שקדי, 2003**), כאשר החוקר איננו מביא נתונים חדשים אלא מציג טיפולוגיה חדשה של החומר הקיים (**דרגיש וצבר, 2010**). זאת תוך ביצוע ניתוח תוכן - פירוק הטקסט למילים, משפטים ולאחר מכן קיבוצם במסגרת תמות - קטגוריות אחרות (**ליבליך ותובל - משיח, 2010**), במושגי **רבינוביץ וקסן (2010)**, שלב שניתן לכנותו "איחוי מחדש".

קובץ 1 - ריכוז סטנדרטים המופיעים בעמ' 342 - 352 בקטגוריות

תקשורת

- להנחות דיון.
- לנהל שיחות בהם יבואו לביטוי גם התלמידים החלשים.
- לאפשר הפריה הדדית בכיתה.
- להנהיג בכיתה "תרבות שיח והקשבה".
- לקיים אינטראקציה מתמשכת עם התלמידים.
- ליצור תקשורת טובה עם התלמידים.

חשיבה

- לדעת להפעיל את התלמידים מבחינה קוגנטיבית.
- לדעת לעשות רפלקציה על עבודת ההוראה.
- לעודד את התלמידים לחשוב.

פן חברתי

- ליצור בכיתה את תחושת "הביחד".
- לדעת לפתור בעיות בין תלמידים.
- ליצור אקלים של הוגנות ביחסים עם התלמידים.
- לשדר תקווה לכל תלמיד.
- להנהיג כללי התנהגות בכיתה.

התייחסות לתוכן הנלמד

- לבחון את החומר מזוויות שונות.
- לדעת לבצע שיקולים בבחירת התוכן הנלמד.
- לדעת לעשות אינטראקציה בין - תחומית של נושאי הלימוד.
- לדעת לנסח מטרות הוראתיות.
- לדעת לבצע קשרים בין תוכן שנלמד בעבר - נלמד בהווה - ויילמד בעתיד.
- להבהיר לתלמידים את מטרות הלמידה.
- להעביר את התוכן באופן ברור.

סגנונות הוראה

- להכיר מגוון של שיטות הוראה על היתרונות והחסרונות שבהם ולדעת להשתמש בהם.
- ללמד תוך כדי מאורעות בלתי צפויים.
- לדעת להסתגל לתנאים חדשים ומשתנים
- לקדם הוראה המקדמת למידה משמעותית.

- לשלוט ברפרטואר של שיטות הוראה.
- לדעת לבחור אסטרטגיית הוראה.
- להפעיל מגוון אמצעים.
- להדגים הוראה יעילה.

פן ניהולי

- לדעת לקבל החלטות.
- לדעת לנהל תהליכים בכיתה.
- לדעת לבחור פעילויות למידה וחומרי הוראה.
- לשמור על סביבה בטוחה פיזית ללמידה.
- להשתמש באופן יעיל בזמן.

פן רב תרבותי

- להתמודד עם צורכי התלמידים השונים.
- להתמודד עם אוכלוסיות מגוונות של תלמידים מבחינה תרבותית.

הערכה והישגים

- לבדוק ולהעריך את עבודות התלמידים.
- מסוגלות המורה להוביל את תלמידיו להישגים.
- להכיר את ההיבטים הרלוונטיים של הידע, הרקע והניסיון של התלמידים.
- לתת משוב לתלמידים.
- לחשוב על מידת ההצלחה של השגת המטרות.

פן קולגיאלי

- היכולת של המורה לעבוד עם אחרים כגון מורים עמיתים .
- לבנות יחסים קולגיאליים עם עמיתים (חלוקה בידע מצטבר, תיאום פעולות, לדעת לפרגן על הצלחה ולעודד במצבי קושי).

הורי התלמידים

- לדעת לעבוד מול הורים.
- לקיים תקשורת רציפה עם ההורים בקשר ללמידה של התלמידים.

קובץ 2 - ריכוז סטנדרטים מאוסטרליה המופיעים בעמ' 353 - 354 בקטגוריות

1.להבנות התנסויות למידה גמישות ויצירתיות ליחידים ולקבוצות

(מטרות, מידע על תלמידים, תמיכה בבעלי צרכים מיוחדים, יישום, הערכת ההתנסות).

2.לתרום להתפתחות יכולות בשפה/לשון, אוריינות

(התפתחות השפה, פיתוח אוריינות, הערכת ההתקדמות).

3.לבנות התנסויות למידה המאתגרות באופן אינטלקטואלי

(תלמידים בוחנים רעיונות מרכזיים, חולקים בידע, חושבים באופן מבוקר).

4.להבנות התנסויות למידה המתחברות לעולם שמחוץ לבית הספר

(התבססות על ידע קודם, ניסיון החיים ותחומי העניין של התלמיד, קישור לעולם מחוץ לכיתה, לעודד יזמות).

5.להבנות התנסויות למידה כוללניות

(התחשבות בהבדלים אינדבידואליים, התלמיד שותף באזרחות פעילה)

6.לשלב טכנולוגיות של מידע ושל תקשורת

(שימוש בטכנולוגיות, אסטרטגיות למידה, שימוש פעיל כדי לארגן, לחקור, לפרש, לנתח ולהציג)

7.להעריך את למידת התלמידים ולדווח עליה

(לנסח קריטריונים להערכה ולידע את התלמידים, עדויות להישגים ממקורות שונים, להשתמש בתוצאות ההערכה לצורך תכנון).

8.לתמוך בהתפתחות החברתית ובהשתתפות של התלמידים

(לפתח זהות + הערכה עצמית חיובית, לפתח אמפטיה לזולת, אסטרטגיות למידה שיתופיות).

9.ליצור סביבת למידה בטוחה ותומכת בלמידה

(אמון הדדי וכבוד, אחריות של התלמיד על הלמידה, ניהול כיתה).

10.לבנות יחסים עם הקהילה הרחבה

(לחזק את הקשר עם המשפחות + קהילה + עסקים, התחשבות בערכים ובתרבויות המקומיות)

11.לתרום לצוותים מקצועיים

(פעילות בצוותים מקצועיים, עבודה עם מורים ועמיתים ובעלי מקצוע רלוונטיים אחרים).

12.להראות מחויבות לעבודה המקצועית

(רפלקציה אישית על העבודה, לתרום בקהילה מקצועית, להשתתף בניהול בית הספר, לקיים דרישות של אתיקה + אחריות + מקצוענות).

קובץ 3 - ריכוז סטנדרטים מארה"ב עמ' 365 - 372 בקטגוריות

א.מחויבות ללמידת התלמידים הכרה בהבדלים בין התלמידים

להפוך את הידע נגיש לכל התלמידים, לנהוג שוויון בכל התלמידים, להכיר בשונות בין

התלמידים ולהתחשב בכך במהלך עבודת ההוראה (כולל הפן הרב תרבותי, להתאים את אההוראה לנושאי העניין של התלמידים + יכולות + רקע משפחתי + ידע קודם + מצב חברתי)

להבין איך התלמידים מתפתחים ולומדים

לבסס את ההוראה על תיאוריות של למידה, חשיבה ואינטלגנציה. לדעת לספק סביבת למידה מגוונת, בה יבואו לביטוי יכולות התלמיד לספק התנסויות למידה על סמך הרפרטואר של למידה וחשיבה שהתלמידים מגיעים איתו.

להתייחס לתלמידים באופן שוויוני

לתת תשומת לב שווה לכל תלמיד ללא אפליה (יכולת, רקע, מוגבלות, תרבות, שפה, גזע, אמונה ומין).

לקדם את התלמידים מבחינת פוטנציאלית במובן רחב

לחזק בתלמידים את ההערכה העצמית + מוטיבציה + אופי + מוסר ואתיקה + אחריות חברתית וכבוד לזולת ולשונה.

ב.להכיר את נושאי הלימוד ולדעת איך ללמד

להבין איך הידע בתחום של התלמידים נוצר מאורגן וקשור לתחומים אחרים לשלוט בעובדות + מושגים ותהליכים + קישור לתחומים אחרים + דרכי המחקר שהובילו לדברים, לפתח בקרב התלמידים הבנה עשירה של תחום התוכן, לעודד את התלמידים להטיל ספק, לעודד את התלמידים לחשוב באופן עצמאי, לעודד את הביקורתיות בקרב התלמידים, לפתח יכולות של ניתוח, לפתח יכולות של כישורי חשיבה גבוהים.

לדעת איך להעביר נושא לתלמידים

למורים יש את הידע הפדגוגי של תחום התוכן, לדעת להציג לתלמידים את החומר בעזרת אנלוגיות, מטאפורות, ניסויים והדגמות, דוגמאות, (תוספת - הומור); לדעת מה האסטרטגיות וחומרי הלמידה שיכולים לסייע לו בהוראה; לדעת איך להתאים את ההוראה כדי להתמודד עם קשיים, לקבל החלטות על מה רצוי להדגיש בחומרי הלימוד ומה צריך להיות קצב ההוראה האופטימאלי;להכיר מקורות ועזרי הוראה שונים כולל שימוש בטכנולוגיות שונות; להכיר את תכניות הלימוד והחומרים המתעדכנים בהן.

לסייע בפתרון בעיות בדרכים חלופיות

לעודד את התלמידים לגילוי, לעודד פתרון בדרך חלופית, ללמד להסתכל על נושא מכיוונים שונים, לעודד יישום של ידע בבעיות חדשות.

ג.לנהל ולפקח על למידת התלמידים

להשתמש בשיטות הוראה מגוונות כדי להגיש את מטרות ההוראה

לגרות ולתחזק את העניין של התלמידים; לנצל את זמן השיעור באופן יעיל; לשלוט בידע כללי גֶנֶרי מעבר לתחום התוכן. לדעת איך להרצות; לדעת איך לפקח על קבוצות קטנות של תלמידים - למידה שיתופית, לדעת מה רצוי לכסות בשיעור שלם; לדעת מתי לתת לתלמידים ללמוד באופן עצמאי; לדעת מתי לעזור לתלמידים; לדעת באיזה שאלות להשתמש במהלך השיעור; להבטיח אווירת למידה ממושמעת; איך לקדם את המוטיבציה של התלמידים; לערב את התלמידים באופן פעיל בלמידה, להעביר מסר כי למידה היא משימה מורכבת (כתיבת טיוטות; תוצר רצוי; עריכה; קבלת משוב; ביצוע תיקונים). ללמד את הילדים ללמוד ממקורות מגוונים.

הערכה קבועה של התקדמות התלמידים

המורה ידע להעריך מה התלמידים מצליחים או לא מצליחים ללמוד; המורה ידע שלכל תלמיד יש קצב לימוד שונה, לדעת להעריך את כל הכיתה כיחידה לומדת, לדעת לטפל בילדים שהממוצע שלהם מעל או מתחת לממוצע; לדעת להשתמש בשיטות הערכה מסורתיות ולצידן לדעת להשתמש לדוגמא בתלקיט. לדעת להשתמש בשאלות במהלך השיעור כדי להעריך את הבנת התלמידים; לספק לתלמידים משוב מועיל.

ערנות המורה כלפי מטרות ההוראה

לחשוב על מטרות חינוכיות ולפתח פעולות להשגת המטרות.

ד.לחשוב באופן שיטתי וללמוד מהניסיון העצמי

לקבל באופן קבוע החלטות מכל סוג וגם קשות

לאמץ רעיונות ושיטות ולהתאימן למטרות ולתלמידים, העמקה בחומר על חשבון כיסוי, להקריב מטרה אחת לטובת השנייה, ההחלטות מעוגנות בספרות המקצועית אך גם בניסיון החיים.

להיוועץ באחרים ולהיבנות על מחקר בחינוך

להיות מעוניין בקבלת משוב מעמיתים, לתעד את העבודה, לשמש מודל חיקוי לתלמידים; להתעדכן אחר עדכונים מחקריים; להפגין סקרנות+סובלנות+יושרה+הוגנות+פתיחות לדעות, כבוד לשונות ולהבדלים תרבותיים, עיסוק בלמידה כדרך-חיים.

ה.מורים טובים הם חברים בקהילות למידה

לתרום לשיפור היעילות של בית הספר, להכיר את מטרות הלמידה כפי שנוסחו על ידי משרד החינוך, להכיר את משאבי בית הספר והקהילה, לדעת לעבוד באופן יצירתי מול ועם ההורים, לצפות בשיעורים של עמיתים, להיות מעורבים בדיונים על הוראה, להגיע למצוינות בהוראה, לחלוק את הידע עם אחרים.

עבודה בשיתוף פעולה עם ההורים

להיות בקשר עם ההורים, לכבד את נקודת המבט של ההורים, ליידע את ההורים על ביצועי

הילדים, להעמיד כשיקול עליון את טובת התלמיד ומטרות החינוך, לחזק יחסי שיתוף בין בית-הספר לבית התלמיד, להיות מחויב להתפתחות האינטלקטואלית של התלמידים.

לנצל את המשאבים של הקהילה

לאסוף ראיות היסטוריות על הקהילה, ללמוד על האקולוגיה המקומית, לבקר באתרים במקום, לטפח הערכה כלפי הבדלים עדתיים, ללמוד על תרבויות שונות בקהילה, לעודד לסבלנות ולהבנת הבדלים בין-אישיים.

קובץ 4 - סטנדרטים לרישיון הוראה של מורים מתחילים עפ"י INTASC **עמ'374**

על בסיס תפיסה הוליסטית של פיתוח מורים כמקצוענים הרי הציפיות ממורה מתחיל:

1. להבין את המושגים המרכזיים, כלי החקר והמבנים של תחום התוכן שהם מלמדים ויכולים ליצור הזדמנויות למידה שנותנות משמעות להם.
2. להבין איך ילדים מתפתחים ולספק תנאים התומכים בהתפתחות האינטלקטואלית-חברתית-אישית של הילדים.
3. להבין שהילדים שונים בסגנונות הלמידה וליצור תנאים המותאמים לשונות.
4. להשתמש במגוון אסטרטגיות הוראה המקדמות חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות וכישורי ביצוע.
5. לעודד בכיתה אינטראקציה חיובית, מעורבות פעילה ומוטיבציה פנימית.
6. המורה ישתמש בתקשורת יעילה מילולית ולא מילולית.
7. לתכנן את ההוראה על בסיס תחום התוכן, התלמידים, הקהילה ומטרות תכנית הלימודים.
8. להשתמש באסטרטגיות הערכה פורמאליות ובלתי פורמאליות.
9. לדעת לעשות רפלקציה, להעריך את פעולותיהם ולהתקדם באופן מקצועי.
10. לפתח קשרים עם עמיתים, עם הורים ועם ארגונים מקצועיים.
11. ההכרה בתלות בקונטקסט המקומי, במטרות תכנית הלימודים ובנתוני התלמידים וצורכיהם.

ד.אחרית דבר:

בהווה משרד החינוך דוגל בתהליכי סטנדרטיזציה בחינוך, בניהול ובכל תחומי הפדגוגיה. מערכת הסטנדרטים אמורה לחייב את כלל בתי הספר בכל התחומים: שיפור ההישגים הלימודיים, תכניות לימודים מחייבות, הפחתת רמת האלימות, הענקת הזדמנויות למידה, תנאי למידה פיסיים והפיכת בתי הספר למוסדות חינוך דמוקרטיים המתחשבים בצורכי התלמידים. עם הזמן נחלקו הדעות באשר לצורך בסטנדרטים בחינוך. **מזור (2005)** טוענת כי הסטנדרטים הם "ציוני דרך" המאפשרים תכנון לטווח ארוך ושמירה על רצף למידה. הפירוט המוצג

בסטנדרטים הוא תאור הציפיות הספציפיות אשר מנחים את המורה בעבודתו. ואילו **מקטי (2005)** סוברת כי באמצעותם ניתנת הזדמנות לילדים לבחון את עבודתם כנגד קריטריונים ידועים וסטנדרטים של ביצוע שאליהם יש לשאוף. **רייכל ומור (2007)** טוענות כי הסטנדרט הינו רף הנשען על חשיבה פדגוגית ומשמש אמת מידה - רף חשוב ורצוי. לעומתם, **גזיאל (רייכמן, 2007)** מביע דאגה מכך שהסטנדרטים עלולים לפגוע בשונות ויכולים להוביל להורדת רמה ולדעתו יש להשקיע במורים טובים שהם בעלי סמכות בשדה החינוכי. **וחן (שקד, 2000)**, מבקר את השלטונות על החלת הרפורמה בחינוך ברוח שיטת הסטנדרטים האמריקאית וטוען כי היא מתעלמת מהשונות בין התלמידים ומההשפעה המכרעת של התורשה על היכולת המנטאלית. כך מי שייהנו מהסטנדרטים יהיו התלמידים החזקים ואילו מערכת החינוך זקוקה לסביבה חינוכית עשירה שתיתן מענה לשונות בין התלמידים.

עניינו של מאמר זה פיתוח סטנדרטים של ביצוע למורי המורים במכללה להוראה. ובשלב זה ברצוני להביע דעתי בהקשר לכך. ברמה האישית ברצוני להדגיש שאני מתחבר באופן טבעי למודל של **המורה כאינדווידואל Shifron , 2007**, כי אני סבור שכל מורה חדש או ותיק מפתח סגנון הוראה המיוחד רק לו. יחד עם זאת אני בהחלט מצדד בפיתוח **"קוד אתי" (כשר, 2003, 2007)**, למורים כחלק חשוב מהפיכתם ל**"קהילייה מקצועית"** לכל דבר ועניין. ולכן, לטעמי, יש ברשימת הסטנדרטים של ביצוע המוגשת במאמר זה פוטנציאל להפוך לתפיסה סדורה של האידיאל המעשי הרצוי היות והיא יכולה לשמש בסיס - גוף ידע שיטתי, כאוסף של תכונות ברורות **(ספקטור - מרזל, 2008)**, עבור המורים. לסיום, אני תקווה שמורי המורים במכללה ידעו להשתמש ברשימת הסטנדרטים של ביצוע באופן מושכל לשם שיפור מעשה ההוראה בכיתות. יתרה מכך, שיצליחו להטמיע בסטודנטים פרחי ההוראה את הסטנדרטים לקראת הפיכתם של האחרונים בעצמם למורים בעתיד.

ה. ביבליוגרפיה:

- אבגנים,ח. ברנדס, ע. ורגב, י. (עורכים) (2005). *התכנית הלאומית לחינוך* . משרד החינוך: דוקופרינט.
- אלוני, נ. (1998). *להיות אדם*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- דגני, ז. (1998). "חינוך רדיקלי" (ערך בלקסיקון. בתוך: א, קשתי. מ, אריאלי וש, שלסקי. (עורכים). *לקסיקון החינוך וההוראה* (עמ'216 - 215). תל אביב: רמות.
- דרגיש, ר. צבר, נ. (2010). הרמנויטיקה ומחקר הרמנויטי. בתוך: ל, קסן. מ, נבו. (עורכות). *ניתוח נתונים במחקר איכותני*. (99 - 77). באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון.

- זילברשטיין, מ. (1998). *ההוראה כעיסוק פרקטי - רפלקטיבי: קווים לתכניות הכשרה והשתלמות חלופיות*. תל אביב: משרד החינוך התרבות והספורט ומכון מופ"ת. עמ'8 - 10
- חטיבה, נ. (2003). *תהליכי הוראה בכיתה*. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה.
- כשר, א. (2003). על ההצטיינות, גם בהוראה. *על הגובה* (2), 51 - 48
- כשר, א. (2007). אתיקה מקצועית - פרק ראשון. בתוך: ג, שפלר. אכמון, י. (עורכים). *סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי* (29 - 15). ירושלים: הוצאת מאגנס.
- ליבליך, ע. תובל - משיח, ר. (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך: ל, קסן. מ, נבו. (עורכות). *ניתוח נתונים במחקר איכותני*. (42 - 21). באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון.
- מזור, ש. (2005). הערכה מבוססת סטנדרטים: מהות, תהליך ותרומה (21), 5 - 1. מקטי, ג. (2005). מה קורה בין הערכה להערכה. *אאוריקה* (21), 19 - 14
- ספקטור-מרזל, ג. (2008). הסיפור של הזהות או הזהות של הסיפור. *שבילי מחקר* (15), 26-18
- פולן, מ. הרגריבס, ר. (1999). *על מה כדאי להלחם בבית ספר*? ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- פרידמן, י. (2006). הזכות לשינויים שמורה - הערכה מבוססת תיאוריה. *הד הגן* (ב), 51 - 40.
- צבר, נ. (1990). *המחקר האיכותני בהוראה ובלמידה*. תל אביב: מסדה.
- רבינוביץ, מ. קסן, ל. (2010). מודל איכותני פרשני של דפוסים בין-אישיים. בתוך: ל, קסן. מ, נבו. (עורכות). *ניתוח נתונים במחקר איכותני*. (435 - 413). באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון.
- רייכל, נ. מור, ע. (2007). תרומתן של תכנון לימודים בית ספרי ייחודי ותוצריו להוויית בית הספר. *הלכה ומעשה בתכנון לימודים* (19), 181 - 131.
- רייכמן, ר. (2007). יעדים, סטנדרטים וערכים. *שיעור חופשי* (74).
- שקד, ג. (2000). חינוך מבוסס סטנדרטים מחזיר אותנו 40 שנה אחורה. *שיעור חופשי*.
- שקדי, א. (2003). *מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני - תאוריה ויישום*. אוניברסיטת תל אביב: רמות. בן גוריון.

- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers perceptions of professional identity: An exploratory study from a

personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764

- Bendixen, L.D. & Rule, C.D. (2004). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist*, 39(1), 69-80.

- Brown, A. L. & Campione, J. S. (1994). Guided discovery in a community of learners. In: K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory andclassroom practice* (229-272). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.

- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 251-307

- Cochran-Smith, M. (2006). Policy, practice, and politics in teacher education Editorials from the *Journal of Teacher Education*. Thousand Oaks: CA ,A joint publication of *The American Association of Colleges for Teacher Education and Corwin Press*, p. 50-55

- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995). Narrative and Education. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 1(1), 73-76.

- Elias, J.L. & Merriam, S.B. (1995). *Philosophical foundation of adult education* (2nd.Ed). Florida: Krieger publishing.

- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teachers lives and experience In: D. J Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*)357-382 .(London-NY: Sage Publications.

- Eraut, M. (1994). Developing professional knowledge and competence. London: Falmer Press

- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and

practices *Educational Research*, 38(1), 47-65

- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternative. In W.K. Houston, M. Haberman & A.J. Sikula (Eds.) *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New-York MacMillan

- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). Terachers professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculam Studies*, 26 (1), 45-62

- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers biographies. In: I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers lives* (99-152). London: Routledge.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Nesbit, T. (1998). *The social reform perspective: Seeking better society*. In D.D Pratt & associates (Eds.), Five perspectives on teaching adult and higher education (pp. 173-202). Florida: Krieger Publishing.

- Pajares, M.F. (1992). Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research,* 62, 307-332.

- Pratt, D.D. (1998). *Alternative frames of understanding: Introduction to five perspectives*. In D.D. Pratt & associates (Eds.), Five perspectives on teaching adult and higher education (pp. 57-82). Florida: Krieger Publishing Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: M. Cochran-Smith S. Feiman- Nemser, D.

J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), Handbook of research on teacher education (732-746). New York: Routledge.

- Shifron, R. (2007). The dance of two lifestyles: An Adlerian model for supervision, using recollections. *Therapy Today*, 18(1), 41-42

- Tickle, L. (1999). *Teacher self-appraisal and appraisal of self.* In: R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), The role of self in teacher development (121- 141). New York: State University of New York Press.

- Tkenye, C. (1998). *The nurturing perspective: Facilitating self-efficacy*. In D.D Pratt & associates (Eds.), Five perspectives on teaching adult and higher education (pp. 151-172). Florida: Krieger Publishing.

- Zinn, L.M. (1998). *Philosophy of Adult Education Inventory, Identifying your personal orientation.*
In M.W. Galbraith (Ed.), Adult learning methods: A guide for effective instruction (pp. 39-58). Malabar, FL Krieger.

מקומה של האינטונציה בשיח הנשי של סוניה

עיון ברומן "החטא ועונשו"

וייס ישראלה

תקציר

השיח של אישה הנתונה למרות ברומן של המאה ה-19 עדיין חי [1]: הוא נתון למגוון פרשנויות, המשתנות בהתמדה לפי אופי הקורא והתקופה. הספרות היא כלי בעל השפעה בהפגשת הקוראים עם מערכות יחסים בחברה האנושית, ובכלל זה עם מורכבותן של בעיות מגדר, והיא טוענת כי נשים יכולות לשלוט בגורלן למרות מיקומן החברתי. במאמר זה אבקש לחשוף את אופן עיצובה של האינטונציה הנלווית לפן המילולי של שיח אישה הנתונה למרות ברומן של דוסטויבסקי "החטא ועונשו", זאת מתוך שימוש בכלים משדות מחקר שונים ועדכניים כפי שהציע באחטין. [1]הרומן "החטא ועונשו" תורגם לעברית שלש פעמים[2]. הוא נכלל בתוכנית הלימודים הישנה בספרות (תשל"ט) ובתוכנית הלימודים החדשה, והוא אבן יסוד בתוכנית הלימודים בספרות בחטיבה העליונה. מחקרי יכול לשמש דוגמה לאופן שבו טקסטים ספרותיים משפיעים על תפיסת האישה את יכולתה לקבוע את גורלה. הוא יכול להיות מצע לפיתוח דיון חינוכי בנושאים חשובים המעסיקים את התלמידים ואת החברה, כגון בעיות של מגדר ויכולתו של הפרט לפעול למען שינוי.

מבוא

במאמר זה אעסוק באינטונציה בשיח המילולי של אישה הנתונה למרות ברומן מפרי עטו של סופר מוערך: "החטא ועונשו" מאת פיודור דוסטויבסקי, סופר רוסי בן המאה ה-19 ומגדולי הסופרים בכל הזמנים, שיצירותיו הם נכסי צאן ברזל של תרבות המערב. דוסטוייבסקי הוביל מבחינת סגנון כתיבתו וחידש את הרומן האירופאי.

בחרתי לבחון את דמותה של סוניה ברומן "החטא ועונשו". הגדרתי אותה "אישה הנתונה למרות". המונח "מרות" פירושו לפי אבן-שושן "אדנות, שליטה, משמעת".[3] במונח "אישה הנתונה למרות" כוונתי לאישה המצויה תחת השפעתה וסמכותה של דמות אחרת. הדמות האחרת בחרה להכפיף את האישה למרותה, או שהאישה שתחת מרות היא שבחרה במרות זו מרצונה. הדמות הנשית מקבלת עליה את דרישותיה של הדמות בעלת המרות ומחזקת את מעמדה של זו.

במונח זה התכוונתי למצבה של האישה המצויה תחת השפעתו וסמכותו של גבר, אבל במהלך הרומן היא מתפתחת בזכות בעל מרות אוהד וקשוב ומגבשת את תפיסתה ומקבלת עליה אחריות על עתידה. שינוי זה ניכר במעבר ממאפיינים של שיח אישה הנתונה למרות - למאפיינים של

1. מאמר זה הוא חלק מעבודת דוקטורט בהנחיית פרופ' זו'לייט חסין ז"ל שהוגשה לאוניברסיטת בר אילן.
2. במאמר זה אדרש לתרגום האחרון והעדכני מאת פטר קריקסונוב (2004).
3. אבן-שושן 1992.

שיח החלטי ומגובש. שיח חדש זה משנה את מערכת היחסים בינה ובין בעל המרות, והיא לוקחת אחריות על גורלה. בסופו של הרומן היא מתנתקת ממשפחתה הביולוגית ונעשית סובייקט עצמאי.

הגיבורה הנשית ברומן היא סוניה: נערה בגיל ה"עשרה" שלא מכבר עזבה את ביתה, אחר כך נפטר אביה, ומיד היא "מוצאת" פטרון בדמותו של רסקולניקוב. סוניה בוחרת להיות בת-חסותו של רוצח. פשעו ידוע לה, ובכל זאת היא בוחרת לדבוק בו, ויחסיהם מתפתחים באמצעות הדיאלוג שביניהם.

במאמר אתמקד בשיח של סוניה, שלא נחקר עד כה, ואבחן כיצד היא מצליחה לחדור לבדידות הנרקסיסטית של רסקולניקוב. אבחן כיצד היא מגבשת את עמדתה, ואיך היא - הנחשבת דמות שטחית בעיני חוקרים רבים - נעשית הכוח המניע את השינוי שעובר גיבור הרומן, ובתוך כך היא משנה את מעמדה. מאמר זה יכול לשמש בסיס לחקר השיח הנשי ברומנים אחרים מן המאה ה-19, ובייחוד ברומנים של דוסטויבסקי.

נקודת המוצא למחקרי היא הגישה התאורטית של מיכאיל באחטין מיכאלוביץ' (1895-1975). באחטין טען שהשיח בחיי היום-יום אינו עומד בפני עצמו, אלא מושפע מן החיים, ולפיכך הוא הציע לנתח אותו באמצעות כלים מתחום המחקר הסוציולוגי. לדעת באחטין, יש לשים דגש **על המהות הסוציולוגית** המוחשית של השיח. ההתבטאות במציאות נעשית במהלך אינטראקציה חברתית. כאשר ההתבטאות מנותקת מהחברה אנו מאבדים את היכולת לפענח את הצורה ואת המשמעות. להערכות החברה יש חשיבות, הן מושפעות ישירות ממאפייניה הייחודיים. הערכות אלה משתקפות באופן מילולי וגם באופנים חוץ-מילוליים. יחדיו הם מתמזגים לשיח אחיד שאינו ניתן להפרדה.

לדברי באחטין במאמרו "Discourse in Life and Discourse in Art", מאחר שב־מציאות, השיח המילולי נובע ממצב מעשי חוץ-מילולי, ויש לו קשר ישיר לחיים עצמם, אי-אפשר לנתק את השיח מהחיים. ההקשר החוץ-מילולי הוא ההופך את המילה לדיבור בעל משמעות בעבור המאזין. הניתוח הסוציולוגי מתחיל בבדיקה בלשנית, אבל מרגע הקליטה תמונה זו מפנה דרך לגורמים מילוליים אחרים: **הטעמה, צליל ואינטונציה, שלוקחים את הקורא אל מעבר לגבולות המילולי.**

באחטין מציע שני כלים לניתוח ההתבטאויות בחיי היום-יום: מטפורת אינטונציה ומטפורת מחווה. במאמר זה אתמקד במטפורת אינטונציה. באחטין כתב על האינטונציה: "**הקשר חוץ-מילולי** זה של ההתבטאות מורכב משלושה גורמים: (1) **תחום הפעולה המרחבי המשותף** של המשתתפים בשיחה; (2) **הידע וההבנה המשותפים של המצב** על ידי המשתתפים בשיחה; (3) **הערכתם המשותפת** את המצב" (Bakhtin, 1998, 475, 478). לפיכך המצב החוץ-מילולי "**נכנס לתוך ההתבטאות כחלק מרכיב מהותי במבנה המשמעות שלה**" (ההדגשות במקור

(Bakhtin, 1998, 475). לכן כאשר אנו מנתחים יצירה עלינו לשים לב לחלק הממומש במילים וגם למה שנלכד בהם מבחינת האינטונציה. ההקשר "הנלכד" יכול להיות גם מוגבל לזמן ההתרחשות ולמקומה וגם להקיף ממדים רחבים יותר של חלל וזמן: הוא יכול להקיף זיכרון של משפחה, שבט או אומה, וכן הוא יכול להקיף ימים, שנים או תקופות שלמות. ככל שתחום הפעולה הכולל וקבוצתו החברתית רחבים יותר, כך הגורמים הנלכדים בהתבטאות נעשים קבועים יותר (Bakhtin, 1998, 476). לדעת באחטין, שיפוט ערכי "מוצא את ביטויו הטהור ביותר **באינטונציה.** האינטונציה יוצרת קשר הדוק בין השיח המילולי ובין ההקשר החוץ-מילולי. אינטונציה אמיתית וחיה מניעה את השיח המילולי אל מעבר לגבול המילולי כביכול" (ההדגשות במקור, Bakhtin, 1998, 477). באמצעות האינטונציה השיח נמצא במגע ישיר עם החיים.

האינטונציה מגנה או מחבקת, מבקרת או משבחת. החיים חודרים ומשפיעים על ההתבטאות מבפנים כך שזו מכילה שותפות בין הדובר ובין השיפוטים הערכיים והחברתיים הנובעים מאותה הוויה, שותפות שבלעדיה אין ההוויה מובנת.

במאמר זה אאפיין את האינטונציה בשיח אישה הנתונה למרות, ואמחיש את השינוי שעברה הגיבורה באמצעותו. ברומן מתקיימת בעקבות השיח חוויה מכוננת המבשרת את השינוי: קריאתה של סוניה את הפרק על תחיית אלעזר בברית החדשה והזדהותה עמו מחזקת בלבה את רעיון ההקרבה.

המאמר מורכב משלושה פרקים, וכל פרק מציג כלי לניתוח האינטונציה בשיח הנשי ויישום שלו על דמותה של סוניה. הפרק "היבטים סוציולוגיים של הלשון בשיח הנשי" מתבסס על מחקרים סוציולוגיים שבאחטין המליץ להסתייע בהם. יתר הפרקים - בנושא הדיבור הדו-קולי (הכולל תת-סעיף בעניין הווידוי) ובנושא ההטרוגלוסיה - מבוססים על כלים שהציע באחטין. כדי לעמוד על מאפייני האינטונציה בשיח הנשי של האישה הנתונה למרות, בחרתי לנתח שלושה מפגשים בין רסקולניקוב לסוניה. השיח הראשון מתקיים ביוזמה של רסקולניקוב. הוא בא לבקרה בחדרה מיד לאחר מות אביה, והיא מופתעת מהביקור הלא מתוכנן. במפגש זה היא מתוודה ומקריאה מתוך הברית החדשה את הפרק על "החייאת אלעזר".[4] השיח השני הוא בין סוניה לפיוטר פטרוביץ' בשעת סעודת אבלים (בעקבות מות אביה) בנוכחות בני אדם רבים ובהם רסקולניקוב. השיח השלישי מתקיים במפגש בין רסקולניקוב לסוניה בחדרה, ובו הוא מתוודה לפניה על רצח ליזבטה. ממפגשים אלו אפשר ללמוד על מאפייני השיח של אישה הנתונה למרות.

4 אלעזר (לאזארוס) הוא אחיהן של מרתה ומרים. הוא נפטר ממחלה קשה, ולאחר קבורתו החזירו ישו לחיים בדרך נס.

1. היבטים סוציולוגיים של הלשון בשיח הנשי

על פי מחקרים סוציולוגיים רבים, לשיח הנשי במציאות יש מאפיינים ייחודיים. מאחר שיצירת הספרות מחקה את המציאות, היא מחקה גם את השיח. בפרק זה אנסה לעמוד על מאפייני לשונה של האישה, ובייחוד של זו הנתונה למרות, כפי שהוא בא ליד ביטוי במחקרים סוציולוגיים, כדי לחשוף את מאפייניו של שיח האישה הנתונה למרות ברומן "החטא ועונשו".

הבלשנית האמריקנית לייקוף (Lakoff 1975, 50), מחלוצות המחקר המדעי בנושא ההבדלים בין המינים בשימוש בשפה, טוענת כי גברים ונשים משתמשים בשפה שימוש שונה עד כדי כך שאפשר לקרוא לשימושים אלו "שפת נשים" או "שפת גברים". לדבריה, שפת הדיבור של גברים מאופיינת בתכנים הנתפסים חשובים בעיני החברה ובסגנון דיבור המבטא ביטחון, וזאת בביטוי של רגשות חזקים ושל עמדות שאינן משתמעות לשתי פנים. שפת הדיבור של נשים, לעומת זאת, מאופיינת בתכנים הנחשבים טריוויאליים בעיני החברה ובסגנון דיבור המבטא חוסר פסקנות וחוסר ביטחון, וזאת בביטוי עמדות הססניות ובהימנעות מביטויים המשקפים רגשות חזקים.

לייקוף מצאה עוד אפיונים: (א) נשים עושות שימוש רב יותר במילים מגבירות, כגון "כל-כך", "כה הרבה" (So, such); (ב) הן נוטות להשתמש בתארים "ריקים, מוגזמים ומתחנחנים" שגברים אינם נוהגים להשתמש בהם, כגון "אלוהי", "מקסים", "נהדר", "מתוק" (divine, adorable, charming, cut, sweet, lovely); (ג) נשים נוטות להשתמש במילים המבי־עות אי-ודאות: "אני חושבת", "אולי", "נדמה לי", "בערך", - ואילו גברים נוטים להשתמש בתיאורים מדויקים; (ד) נשים נוקטות אינטונציה של שאלה גם במשפטים שאינם שאלות מפורשות; (ה) שפתם של גברים נוטה להיות ישירה ולגופו של עניין, ואילו שפתן של נשים נוטה להתמקד בהבהרת היחסים הבין-אישיים בין הדוברים.

ממצאיה של לייקוף עוררו ביקורת מפני שלא התבססו על מחקרים תקניים, אלא על אנקדו־טות. מבקריה טענו כי מחקרה מוגבל בהיקפו, וכי לא הביאה בחשבון את הטיית המרואיינים. קרמר ושותפיה (Kramer et al. 1978, 638-651) טענו שממצאיה של לייקוף התמקדו בניתוח של דובר יחיד, ולא בניתוח של שיח.

לפי ג'ספרסן (Jespersen 1922, 237-254), תואר הפועל נחשב תוספת המאפיינת נשים, והן גם מרבות להשתמש במגבירים, כגון "יפה מאוד" ו"כל כך". גם קיי (Key 1975, 75) מצאה כי נשים משתמשות יותר מגברים במגבירים, כגון "די", "כל-כך", "מאוד" (Quite, such, so). הייט (Hiatt 1977, 90-106) במחקרה על לשון הספרות האנגלית מצאה כי נשים בספרות זו הרבו להשתמש במילה "באמת" (Really) והשתמשו יותר מגברים בתוארי פועל המביעים רגשות (self-consciously, perfectly, painfully, desperately). קרוסבי וניקיסט (Crosby and Nyquist 1977, 313-322) ערכו מחקרים על שיחות סטודנטים

וסטודנטיות. הם מצאו בלשון הסטודנטיות "סגנון נשי" שכלל שימוש במילות נימוס תקניות דקדוקית ושימוש בצורות פועל מודולריות, כגון "התוכל", "התואיל" (Could you, would you).

מכאן שאפשר לצפות בשיח נשי לשפה תקנית ונימוסית. מאפייניה יהיו שפע של ביטויים המעצימים את הרגש. היא תכיל מילים הקשורות לחוסר ודאות, ומבנה השאלות יתמוך באווירה זו.

במחקרים סוציולוגיים שבהם נבחן שיח האישה נמצא שימוש מוגבר באינטונציית שאלה. בחלק זה של המאמר אציג ממצאים מחקריים בנושא אינטונציית שאלה והמבנה שלה. לייקוף הראתה מאפיינים אחדים: נשים עושות שימוש רב יותר ב**"שאלות נספחות"**. שאלה נספחת היא דרך ניסוח של היגד (כלומר משפט הכולל מידע) באופן הססני, וכך מדרך הצגתו משתמע שאין ודאות בדבר נכונותו. שאלה כזאת היא מעין נוסח ביניים בין הצהרה לשאלה, ויש לה כמה מטרות. מדובר בשאלה המבטאת הנחה והמבקשת אישור, וזאת כאשר למדברת יש דעה על המצב, והיא מנסה למשוך את המאזין להצטרף לדעתה או שהיא חוששת להצהיר עליה. הצגת ההצהרה בנוסח של שאלה מאפשרת להסכים עם כל תשובה של המאזין וכך להימנע מוויכוח.

הצגת ההצהרה בנוסח של שאלה יוצרת את הרושם שאין המדברת בטוחה בעצמה, או שהיא מבקשת אישור לדעותיה. רושם זה, טוענת לייקוף, מחוזק על-ידי **אינטונציה** מיוחדת, הרמת קול, המופיעה בסוף משפט והופכת אותו מהצהרה לשאלה. הרמת קול זו, האופיינית כמעט אך ורק לנשים, תורמת לרושם כאילו אין הדוברת בטוחה בעצמה והיא זקוקה לאישור, גם כאשר ברור שבידיה המידע הנוגע לעניין. גם קרמר (Kramer 1975, 43-55) מצאה שנשים מרבות להשתמש בשאלות אישור (Tag Questions) ובשאלות מדומות (הנגנת שאלה בסוף משפט חיווי).

הולמס (Holmes 1984, 47-62) חקרה שאלות נספחות. היא חילקה אותן לשני סוגים: "שאלות מכוונות דובר" ו"שאלות מכוונות נמען". **בשאלות מכוונות דובר** הדובר מבקש מבן שיחו לאשר את אמירתו (של הדובר). בשאלות אלה מובע חוסר ביטחונו של הדובר באמירתו שלו עצמו. **שאלות מכוונות נמען** הן שאלות נספחות שתפקידן הראשוני רגשי: לבטא את יחסו של הדובר לנמען, לעודדו. שאלות נספחות אלו נקראות גם "שאלות מנחות". הולמס מצאה שנשים שאלו שאלות נספחות רק מעט יותר מן הגברים. נשים שאלו יותר שאלות מנחות מכוונות נמען, וגברים שאלו יותר שאלות מכוונות דובר. הולמס אינה מסכימה עם טענתה של לייקוף שהשאלות הנספחות מביעות הססנות. לדבריה, נשים שואלות שאלות נספחות יותר מגברים אם משום תפקידן כמקדמות וכמעודדות את השיחה, אם משום שהמידע חסר להן, ואם משום שהן מרגישות חופשיות יותר לבקש מידע.

ספנס ושותפיה (Spence et al. 1975, 29-39) ערכו מחקר לבדיקת תכונות המינים וגילו שנשים מתוארות כרגישות, חמות, מתחשבות, נדיבות, יצירתיות, מביעות רגשות, תלותיות ואקספרסיביות. מכאן סביר להניח ששיח נשי יהיה בלשון תקנית, בשפה גבוהה, בדימויים ובמטפורות ובהבעת אי-ודאות. אי-הוודאות יכולה להתבטא במילות ספק: אולי, בערך, מעין, כנראה, נדמה וכמעט.

1.1 לשונה של סוניה מן הבחינה הסוציולוגית - שיח אישה הנתונה למרות

בשיח של סוניה ברומן "החטא ועונשו" אפשר לזהות מאפיינים של השיח הנשי שנמצאו במחקרים סוציולוגיים, ובכללם: שפה תקנית, סגנון דיבור אקספרסיבי ומבעים של חוסר ודאות. מבעי חוסר הוודאות כוללים שימוש בשאלות נספחות מכוונות דובר או מכוונות נמען ובאינטונציה בעלת מאפיינים של חשש. היא נתונה להשפעתו של רסקולניקוב, קשובה למוצא פיו ולצרכיו ולומדת לזהות את מצב רוחו.

סוניה חסרת שייכות מעמדית. אין היא שייכת למעמד האינטלקטואלים משום שלא זכתה לחינוך, אבל גם אינה שייכת למעמד הנמוך.[5] באמצעות הרומן הפוליפוני הצליח דוסטויבסקי ליצור מגע בין דמויות ממעמדות שונים על בסיס שוויוני בעיקרו. אין הוא מסיר את המחיצות בין המעמדות. הוא מתרכז בדמויות נעדרות מעמד אשר הובלו על-ידי תהפוכות הגורל אל מחוץ לחוג השתייכותן החברתית. לפיכך המפגשים בין רסקולניקוב לסוניה הם ישירים ואישיים, למרות היותו סטודנט והיותה זונה.

בשפתה של סוניה אפשר למצוא את רוב מאפייניה של השפה הנשית הנזכרים במחקרה של לייקוף.

לרוב, שפתה של סוניה מנומסת, והיא פונה אל רסקולניקוב בכבוד ובגוף שלישי רבים.[6] בעברית אין צורת פנייה ברבים, ולכן יש להסתמך על המקור הרוסי בלבד. להלן דוגמה לפנייתה המנומסת בגוף שלישי רבים:

"אז בשביל מה זה... אז למה אמרת: כדי לשדוד, ואחר כך בעצמך לא לקחת כלום?" (462)

"- Ну, так зачем же...как же вы сказали: чтоб ограбить, а сами ничего не взяли?" (стр.317)

---

5 זונות ביצירות ספרותיות באותה תקופה אינן מעוררות מיניות, אלא רחמים (בנות המעמד הגבוה, הן בלבד מעוררות מתח מיני). סוניה, כמו דמויות נשיות אחרות ברומנים של דוסטוייבסקי, מייצגת יצור אנדוגני-שמימי, מעין מלאך שרק המחשבה על קיום יחסי מין עמה מאשרת את העובדה שקיים רוע בעולם.

6 פעמים מעטות מאוד סוניה פונה אל רסקולניקוב בגוף שני יחיד, אבל זאת בעיקר כשהיא מעורבת רגשית ומתרגשת. דוגמה לכך היא פנייתה אליו מיד לאחר וידויו, מזועזעת מהגילוי ומנסה לעכלו. ייתכן שבגלל הזעזוע היא שוכחת את כללי הנימוס, או שבעקבות הגילוי היא מרגישה כלפי רסקולניקוב קִרבה יתרה. מכל מקום פנייה כזו אינה מנומסת ואינה מקובלת בין זרים.

שני מאפייני סגנון נוספים החוזרים בדיבורה של סוניה ואי-אפשר לתרגמם לעברית: סיומת המילים ב-To - שריד של הא הידיעה בשפה רוסית עתיקה. שימוש מרובה בסיומת זו יכול להעיד, בין השאר, על רגשנות (עוד מאפיין של השפה הנשית על פי לייקוף).

"и ведь так верит! так верит **фантазиям-то**!...А **сама-то весь-то** день сегодня моет,чистит, чинит. корыто сама, с своею слабенькою-то силой..." (стр.244)[7] **купцах-то**, что недостало..." (стр.244)[8]

סוניה מרבה להשתמש בפתיחת המשפטים ב-A , ואף בכך יש כדי להעיד על רגשנות:

"**А** я говорю: " мне идти пора"... **А** Катерине Ивановне очень понравились,...**А** куда ей надевать?... **А** я и отдать пожалела..." (стр.244-245)

סוניה משתמשת בדימוי ילדותי כשהיא מתארת את אמה החורגת קטרינה איוונובנה. היא מדמה אותה שלוש פעמים לילד וגם לילדה,[9] לדוגמה:

"היא גם מתעצבנת... ממש כמו ילד קטן, כמו ילד קטן!" (357).

"и раздражается...**Как** ребёнок, **как** ребёнок!" (стр.243)

עולם דימוייה של סוניה מוגבל, וחזרתה עליהם מלמדת על דלות מחשבתה ודמיונה, בעיקר משום שאין קשר בין הדימוי למציאות, שהרי קטרינה היא אישה בוגרת המטופלת בשלושה ילדים. הדימוי תפקידו לעורר את חמלת רסקולניקוב והקוראים, ולפיכך שפתה אקספרסיבית. האקספרסיביות באה לידי ביטוי בצורות נוספות. סוניה משתמשת בתארים רבים, וכאמור, אלה מאפיינים את השיח הנשי. היא אף חוזרת עליהם כדי להדגיש את עוצמת הדברים:

"בעלי הבית הם אנשים טובים מאוד, מסבירי פנים מאוד - ענתה סוניה, שעדיין כמו לא התאוששה ולא עמדה על המתרחש,- וכול הרהיטים, והכול... הכול של בעלי הבית, והם טובי-לב אפילו מאוד, וגם הילדים באים אלי הרבה..." (356, ההדגשות הן שלי).

גם תואר הפועל נחשב לתוספת נשית, לדעת ג'ספרסן,[10] ונשים מרבות להשתמש במגבירים. סוניה משתמשת שימוש נרחב במילים המעצימות את הרגש, כגון מה (358), כל-כך (358), מאוד (359), שום (359), כמה (358), באמת (358), קשה (359).

---

7 "כל-כך מאמינה בדמיונות האלה! אבל מי יעז להרוס לה אותם, מי? והיא עצמה היום עוד מהבוקר שוטפת, מנקה, מתקנת, סחבה בעצמה גיגית מלאה אל החדר, וזאת עם הכוחות החלשים שלה..." (358).

8 "אבל לא הספיק לנו הכסף לפי החישוב... אז היא התחילה ישר לבכות, בלי לצאת מן החנות, מול המוכרים שם כי לא הספיק הכסף..." (358).

9 " אז אני אומרת: "אני כבר צריכה ללכת... ובעיני קטרינה איוו נובנה הם מאוד מצאו חן... בשביל מה היא צריכה אותם? ואני התקמצנתי..." (359).

10 בתרגום של פטר קריקסונוב ראה עמודים 357-358 (ברוסית 243-244).

הביטויים בשפתה של סוניה מוגבלים, והיא מרבה לחזור על אותם צירופים. רק לאלוהים יש שני כינויים: "אלוהים" ו-"אדוני". אלה באים לידי ביטוי במקור הרוסי (321), אך אינם מובחנים בתרגום לעברית:

"הו, תשתוק, תשתוק!- צעקה סוניה, סופקת כפיה. התרחקת מאלוהים, ואלוהים פגע בך - הוא מסר אותך לשטן!... שתוק אל תצחק מחלל אלוהים שכמוך; אתה לא מבין כלום, שום דבר אתה לא מבין! הו אלי! שום דבר, שום דבר הוא לא יבין!" (467)

הביטויים "אוך" ו"אח" (Ox, Ax), שהם ביטוי לרגש, חוזרים בדבריה לעתים קרובות מאוד. אלו ביטויים אישיים, והשימוש בהם נעשה בתחילת משפט או באמצעו: "אוך, אני... אבל למה אני מספרת לך את זה?... הרי לא איכפת לך בכלל!" (359) וגם "אח, מה פתאום אמרת להם את זה?! ועוד בנוכחותה?" (362)

בסגנון דיבורה של סוניה בולטת תבנית השאלה הנספחת, המעידה על הססנות. כאמור, בשאלות הנספחות המכוונות דובר - הדובר מבקש מבן שיחו לאשר את אמירתו (של הדובר). בשאלות אלה מובע חוסר הביטחון של הדובר באמירתו שלו. האינטונציה של סוניה - אמיתית וחיה - יוצרת קשר הדוק בין השיח המילולי ובין ההקשר החוץ-מילולי ומעבירה את השיח המילולי אל מעבר לגבולותיו המילוליים.

במפגש השלישי רסקולניקוב מגיע לחדרה של סוניה לאחר הסעודה לזכר אביה, שבה היא הואשמה בגנבה. רסקולניקוב כורע תחת נטל ייסוריו בעקבות הרצח הכפול שביצע. הוא הולך לביתה של סוניה ובלבו החלטה להתוודות כדי להקל על מצפונו, ומהר ככל האפשר (454). סוניה נמצאת בחדרה. במקום להיות בבית אמה החורגת שהשתגעה ולסייע לילדים - היא יושבת מכונסת בחדרה ומחכה לרסקולניקוב.

הדיון בחלק זה יתבסס על שאלתה של סוניה מיד עם כניסתו של רסקולניקוב לחדרה: **"מה היה קורה איתי בלעדייך?"** (454).

" - Что бы со мной без вас-то было!" (стр.312)

כשסוניה מהרהרת על גורלה ועל האפשרויות העומדות לפניה היא יודעת שאינה יכולה לפרוץ לה דרך ולשנות בכוחות עצמה, ולכן ברוסית מופיע כאן סימן קריאה, כפי שקבע דוסטויבסקי, אך המתרגם לעברית פטר קריקסונוב שינה זאת לסימן שאלה. לדבריו, לא התחשב דוסטויבסקי יתר על המידה בכללי השפה המקובלים כשקבע את סימני הקריאה והשאלה בספריו והתעקש לסמן על-פי תחושותיו ואף נהג להתעמת על כך עם המוציאים לאור. ואולם המתרגם חש כאן אינטונציה של שאלה - ותומכים בה מילת השאלה "מה" והסיומת "To" - ולכן הוא החליף את סימן הקריאה שבמקור בסימן שאלה. שינויים ברוח זו עשה המתרגם גם במקומות אחרים. הוא חש שהשינוי נדרש כדי שהסיטואציה והמסר יובנו. זוהי דוגמה לכך שהאינטונציה

משקפת את הדיבור החי, והקורא (או המתרגם בהקשר זה) מפרש את הטקסט באופן חדש בכל קריאה.

בעיית תקשורת ביניהם באה לידי ביטוי בדבריו של רסקולניקוב. הוא חושב שסוניה מתכוונת בדבריה למפגש עם לוז'ין ומנסה להסביר לה שהאשמותיו של לוז'ין נובעות מדעות קדומות ומסטיגמות "הרי כל הפרשה הזאת הסתמכה על 'המצב החברתי וההרגלים הכרוכים בכך' (454). ואילו סוניה באמרה משפט זה התכוונה לאחד משני הדברים האלה או לשניהם כאחד: ראשית, היא שמחה שיש לה ידיד שהיא יכולה לדבר אתו ולסמוך עליו בבידודה מן החברה, ושנית, בעת ביקורו הראשון בבית אביה נתן רסקולניקוב למשפחתה מעות בלי לבקש תמורה. לכן היא ראתה בו אדם אידאלי ומיוחד, נעלה ונדיב. יחסי האמון בין סוניה לרסקולניקוב מבוססים אפוא על תחושותיה הראשוניות. הערכתם של רסקולניקוב וסוניה את המצב משותפת לשניהם: הם מבינים שהמצב מסובך וחסר מוצא, שכן סוניה לא תוכל להחזיק את הילדים ולכלכלם משתמות קטרינה איוונובנה. אלא שרסקולניקוב מדבר על כך ישירות ומציג תמונה קשה, בחוסר רגישותו, ואילו סוניה - אף שגם היא יודעת מהו טווח האפשרויות וגם היא חסרת מנוחה - מוחה על דבריו. היא מעדיפה לבטוח בישועה משמים. אפשר לחוש את האינטונציה: דיבורה המהיר והדרוך של סוניה מהול באנחת רווחה על שציפייתה לו לא נכזבה, ובעיקר לאור הצעתו במפגש הקודם בחדרה שילכו יחדיו.

כאמור, תפקידן הראשוני של שאלות נספחות מכוונות נמען הוא רגשי: הן מעודדות את הנמען. גם לשאלות אלה מקום מרכזי בשיח של סוניה משום שהיא שמחה בקשר החדש שנוצר עם רסקולניקוב במצוקתה לאחר שאיבדה את חברתה היחידה ואת אביה. היא מעוניינת ליצור קשר של קרבה עם רסקולניקוב, ולפיכך היא מעודדת אותו לספר על עצמו. הוא צעיר מרשים, סטודנט ואינטלקטואל, ולכן סוניה חשה כלפיו כבוד רב.

שפתה של סוניה עמוסה בהתלבטויות, בדיבור פנימי זר. (ראו להלן בפרק על הדיבור הדו-קולי). המתרגמים חשו בכך, ובהם גם פטר קריקסונוב. גם כאן החליט המתרגם לשנות את סימני הקריאה, ואיתם - את המשמעות. כך לדוגמה, כשסוניה מבררת עם רסקולניקוב את סיבת הרצח היא שואלת: "ומה, אתה בעצמך לא סובל?!" (463)

" - Да разве ты тоже не мучаешься?" (стр.318)

המתרגם חש שסוניה מתלבטת, ולכן החליט שיש כאן שאלה רטורית ושינה את סימן השאלה לסימן שאלה וסימן קריאה, ובכך הדגיש את התלבטותה. דוסטויבסקי יצר בעיה למתרגמים וגם לנו, הקוראים, והזמין אותנו להתייחס לשיח של הגיבורים כאל תופעה רבת משמעות. השאלות מדגישות את מעורבותה הרגשית של סוניה. היא מעוניינת להבין את הדברים כהווייתם.

לדעתי, האינטונציה של סוניה היא אינטונציה של שאלה, גם כשדוסטוייבסקי בחר להשתמש בסימנים אחרים.

סוניה מקשיבה לרסקולניקוב. היא מעודדת אותו לדבר על עצמו, ומתוך כך היא למדה על עולמו. שאלותיה מקדמות את השיחה ומאפשרות לו להיפתח ולהתוודות על הרצח הכפול שביצע.

שפתה של סוניה מגומגמת, בין השאר בשל חוסר ביטחון, שאף הוא ממאפייני הלשון הנשית. גמגומה מתבטא בשלוש נקודות[11] ובדילוג על מיליות הקישור. סיבות אפשריות לחוסר ביטחונה: שפתה הדלה, מתח רגשי רב בנוכחות רסקולניקוב האהוב והנערץ או השפעת הגמגום של משפחת כפרנחומוב (356). את אמה החורגת היא מתארת באופן שאינו הולם את המציאות ומאחר שאינה יכולה להציג דוגמאות רלוונטיות לחיזוק דבריה היא מגמגמת (357).

סוניה נטולת המעמד אינה בעלת שפה ייחודית, אך היא משתמשת בשתי שפות: שפתו של מקצוע התפירה ושפת האמונה התמימה. תחום התפירה היה בידי הנשים, ורק הן שוחחו עליו, ולפיכך השיח הזה נחשב שיח נשי. סוניה משתמשת בשפה זו כשהיא מספרת על התלהבותה של קטרינה איוונובנה מהצווארונים ומתארת את הפריטים שזו אוהבת: נעליים (358), צווארונים ו"שרוולונים" (359) - השרוולים זוכים בשפה הרוסית לסיומת אופיינית של הקטנה וחיבה שאין לה מקבילה בעברית. וכך היא אומרת:

"ונכנסתי אליהם בעיקר כדי להראות לקטרינה איוונובנה כמה צווארונים; מפני שליזבטה, המוכרת, הביאה לי צווארונים ושרוולונים - בזול, חמודים כאלה, חדשים, עם דוגמה" (359).

"а зашла я к ним, главное чтоб **воротнички** показать Катерине Ивановне; мне Лизавета, торговка, **воротнички** и **нарукавнички** дёшево принесла, хорошенькие, новенькие и с узором."(стр.244-245)

השפה הנוספת שבה סוניה משתמשת, שפת האמונה התמימה, לקוחה מהברית החדשה. בהשתמשה בשפה זו היא מרגישה שהמקורות הדתיים מחזקים אותה, ולכן אפשר לחוש כאן בדיבור סמכותי. דיבור זה קשור קשר עמוק לתפיסתה התמימה את הכתוב בכתבי הקודש, זאת לעומת דיבורו של רסקולניקוב, נעדר שכנוע פנימי. בחלק זה של הרומן שתי הגישות המנוגדות מעומתות, וסוניה - הנסמכת על המקורות הדתיים ושואבת מתוכם את כוחה - מצליחה להציג תפיסת עולם מגובשת ומשכנעת. רסקולניקוב מכנה אותה "שוטה קדושה" ומאמין שהיא מקריבה את חייה לשווא, אך סוניה, בעלת האמונה הטהורה באל ובשליחו ישו, מבטאת את יראתה ואת אמונתה מתוך שהיא מדגישה את נס תחיית אלעזר באמצעות האינטונציה. ארחיב בנושא זה בפרק הבא, הדן בדיבור הדו-קולי של סוניה.

סוניה משתמשת אפוא בשיח שלה גם במאפייני לשון נשיים וגם בתכנים הלקוחים מעולמן של הנשים.

---

11. Jaspersen 1922, 237-254.

2. הדיבור הדו-קולי ברומן של דוסטויבסקי

בשיח המתקיים ביום-יום קורה שהדובר **חוזר** מילה במילה על טענות שהוצגו בפניו, וכשהוא חוזר עליהן המילים נשמעות זרות משום שהוא מוסיף לדבריו אמצעי ביטוי, כגון ספק, כעס, אירוניה, גיחוך או לעג. אמצעי זה יוצר עמדה חדשה התואמת את דעתו. לעתים החזרה האירונית היא **באמצעות שאלה**. במקרה זה הטענה הזרה, בשל עצם הפיכתה לשאלה, נשמעת בעייתית ומביאה לידי התנגשות של שני פירושים בתוך הדיבור האחד (באחטין 1978, 198-197). לעתים האינטונציה של הדובר יכולה לשנות אפילו את משמעותו של טקסט המוכר לקורא, כגון הרֶמז מתוך הברית הישנה.

יש עוד אמצעים להחדרת הדיבור הזר. לדברי באחטין, **ציון שלוש נקודות בטקסטים** יכול לרמז "כאילו נדחקו רפליקות זרות מטרימות" (באחטין 1978, 216).[12] **בהעברה של מילים מפי אחד אל פי האחר** - תוכנן נשמר, אבל הן משנות את נעימתן ואת משמעותן הסופית - זו אחת מתחבולות היסוד של דוסטויבסקי. "הוא מכריח את גיבוריו להכיר את עצמם, את האידאה שלהם, את דברם-הם, את עמדתם, את המחווה שלהם - באדם אחר, בו כל הבבואות הללו משנות את משמעותן הכוללת והסופית, נשמעות אחרת כפרודיה או כהתעללות" (באחטין 1978, 218).

ייחודם של הרומנים של דוסטויבסקי הוא בריבוי התודעות והקולות - שווי-זכויות ועצמאיים - ואתם עולמם. האידאות ברומנים אינן מוגדרות אצל דוסטויבסקי, אלא הן מושא תיאור ובזה ייחודו. האידאות מופיעות בהשתברות: אין הן מובעות ישירות, אלא מוחזרות-מהדהדות מתוך קולו של הגיבור הנושא אותן או מגיב עליהן. לפיכך אין האידאולוגיה שביצירה ישירה, חד-משמעית, אלא נמסרת מנקודת ראותו של הגיבור ומשתברת דרך מנסרת-עולמו (באחטין 1989, 155-154).

בשני אופנים הדיבור הזר משמש את הרומן. ראשית, באמירות משוחזרות של גיבורי הרומן - יום-יומיות ואידאולוגיות - ובסוגות המוכנסות לתוכו, כגון יומנים, וידויים, מאמרים וכדומה. שנית, כל אמצעי הדיבור הזר ניתנים לתיאור אמנותי של האדם המדבר ושל הדיבור שלו, והלשון משתנה שינוי אמנותי מיוחד. לכן הדו-קוליות ברומן שואפת לדו-לשוניות.

לדעת באחטין, דוסטויבסקי משתמש **בסקאז** - סיפור מסופר שמגמתו ליצור אשליה בלתי-אמצעית מאולתרת. כיוון שהדובר בו הוא המספר, והוא הקובע את הטון ואת רמת הלשון, גישתו קלה וקולחת יותר. בסקאז יש לפעמים כיוון אחד, ולפעמים יש הצלבה של שני קולות ושני דגשים. דוסטויבסקי משתמש בסקאז להדגשת אלמנטים פָרודיים (באחטין, 1978, 187).[13]

---

12 בנושא זה אעסוק באופן מפורט בפרק הבא, העוסק בדיבור הדו-קולי של סוניה.

13 באחטין מדגים זאת באמצעות ספרו של דוסטוייבסקי "הכפיל". הוא מצא שהמשפטים שגולאדקין אמר עד שלוש הנקודות ואחריו מתייחסים זה לזה כטענות של הדיאלוג הנסתר. ב"כתבים מן המרתף" מצא באחטין שמטרת שלוש הנקודות בתחילת הווידוי ללמד על שינוי הנעימה והגישה. בתחילה הוא מבקש רחמים, אך מיד נמלא כעס על הנעימה המעוררת רחמים והזקוקה

הפִרצה בדיבור "פירושה להניח לעצמי את אפשרות השינוי במשמעות הסופית של הדיבור. אם הדיבור משאיר פִרצה כזאת, הרי היא צריכה להטביע את חותמה על מבנהו. אותה אפשרות למשמעות אחרת, כלומר מציאותה של פִרצת- ההתחמקות, מלווה את הדיבור כמו צל" (באחטין 1978, 235).

הדיבור הזר קיים בכל דיבור של דוסטויבסקי, גם בדיבורו של הסיפור וגם בדיבורו של הגיבור. הדיבור הפנימי מכיל דיבורים זרים שהגיבור שמע או קרא.[14] גיבורו של דוסטויבסקי רואה הכול ויודע הכול מתחילה, אך מעמיד פנים שאיננו רואה את מה שלפניו.[15]

2.1 הדיבור הדו-קולי של סוניה

סוניה היא נערה סגורה, ומעגל האנשים שהיא מתרועעת עמם מצומצם מאוד, למרות עיסוקה בזנות. היא מושפעת בעיקר מאמה החורגת (אביה אינו דומיננטי), מליזבטה, ובמהלך העלילה - מרסקולניקוב. כאישה חסרת ביטחון אין היא נוטה להשמיע "אני מאמין" תקיף, ובוודאי לא למתוח ביקורת גלויה על השקפתו של האחר. את הסתייגותה מדבריו היא בוחרת להביע באמצעות חזרה על דבריו, אבל באינטונציה של שאלה-תמיהה, שיש בה משום הטלת ספק בדבריו. בשל אותו חוסר ביטחון אין היא נמנעת, לעומת זאת, מלמתוח ביקורת על עצמה, אם מילולית ואם חוץ-מילולית. אמצעי ביטוי כאלה ואחרים (אמירות משוחזרות, וידויים, סקאזים וכדומה) יוצרים דו-קוליות.

השפעתה של קטרינה ניכרת היטב מן השימוש התכוף של סוניה בביטוי "הו אלי!" - "Боже мой"! ביטוי זה הוא חזרה על דברי קטרינה משום שרק שתיהן משתמשות בביטוי זה, ואילו הנוסח הנפוץ הוא "אלי" "Господи!" קטרינה משתמשת בביטוי זה כשהיא מגנה בחירוף נפש על סוניה: "הו אלי! פתאום צעקה..." (453), וגם: "הו אלי! אבל למה אתם לא מגנים עליה" (444).

ביטוי זה שגור בפיה של סוניה למן המפגש הראשון (354, 358, 371) וגם משולב במחשבותיה-הזיותיה. במפגש השלישי סוניה משתמשת בביטוי "הו אלי!" לעתים קרובות. עשר פעמים הוא מופיע ובאינטונציות שונות, חלקן להבעת קינה וחלקן להבעת תדהמה. סוניה מזדעזעת לשמע

להשתתפות - כאן מתרחש המפנה הדיאלוגי ומשתנה המשמעות. לעומת זאת ב"האידיוט" הבלימות וההסתייגויות קשורות לפחד של מישקין ממחשבותיו, והדיבור הזר חוזר בהדרגה לתודעת הגיבור ולדיבורו באמצעות פסקה שאינה במקומה או דגש שאינו במקומו, המשנה את המשפט באמצעות טון גבוה, מוגזם או נרגש. גם ב"האחים קרמזוב" אצל איוון מתרחש תהליך של פיצול התודעה.

14 הדיבור הפרודי דומה בדו-קוליות שבו לדיבור האירוני ולכל דיבור זר המנוצל להבעת דו-משמעות.

15 באחטין הראה שהדיבור הפנימי של רסקולניקוב עמוס בדיבורים זרים ששמע או שקרא: ממכתבי האם בנוגע לדברי לוז'ין, דוניה וסווידריגאילוב; מדברי מרמלדוב וסוניה. דיבורו נרגש משום ששמע את כל הדיבורים הזרים ונפגע מהם. אל כל הדמויות הוא פונה בלשון "אתה" ומשנה את נעימת הדיבור של מרביתן. הדמויות נעשות סמלים בעיניו, ושמותיהן נעשים שם תואר כללי: הסווידריגאילובים, הלוז'ינים, הסוניצ'קות... סוניצ'קה, לדוגמה, מופיעה בדיבורו של רסקולניקוב כסמל ההקרבה המיותרת וחסרת-הערך. כל דמות מסמלת השקפת עולם ואידאולוגיה מסוימת.

הבשורה שאמה החורגת ואחיה נזרקו לרחוב (455-465). זו גם תגובתה הראשונה לאחר שהבינה שרסקולניקוב הוא הרוצח (459). מהאינטונציה אפשר להבין עד כמה נזדעזעה. מאחר שהיא שומעת את הביטוי הזה תדיר מפי קטרינה, ואילו יכולת הביטוי שלה עצמה לוקה בחסר, היא משתמשת בו כל אימת שהיא רוצה להביע תמיהה. מאחר שרק סוניה וקטרינה משתמשות בביטוי זה, יש בכך להדגיש את ההבדל במשמעות שכל אחת מהן מעניקה לביטוי. כשסוניה משתמשת בו היא מעניקה לו תוכן אמוני טהור, מה שאין כן בשימוש שעושה בו קטרינה. לכן כשסוניה אומרת "הו אלי", בדבריה מהדהד דיבור זר, כוונה אחרת, מכוונתה של קטרינה כשהיא אומרת את המילים הללו. כגון הרצון להציל את סוניה מהאשמותיו של לוז'ין כדי למנוע, בין השאר, את מאסרה של מפרנסת המשפחה.

סוניה שומעת את וידויו של רסקולניקוב בנוגע לרצח ומנסה להבין את מניעיו. היא חוזרת על דבריו, בעיקר משום שקשה לה למצוא מילים חלופיות. רסקולניקוב מכה על חטא וטוען שמתוך רוע שיתף אותה בסוד הנורא: "שתסבלי גם את, זה יקל עלי!". סוניה עונה לו ומשתמשת גם היא במילה סבל: "ומה, אתה בעצמך לא סובל?! - צעקה סוניה" (463). המילה "סבל", החוזרת בדבריה כהד לדבריו, יש בה דיבור זר, המדגיש את ביקורתה על גישתו: הוא אדיש לסבלו של הזולת, ואילו היא מתחשבת בזולת ופחות מתחשבת בטובתה שלה. הדיבור הדו-קולי בולט שוב כשרסקולניקוב מביע חרטה על ששיתף אותה בצרתו: "ולמה, למה באתי אלייך! לעולם לא אסלח לעצמי את הדבר הזה!" סוניה משתמשת באותה מילה "לא, לא, טוב שבאת אלי!" (463) גם כאן ההתבטאות הדומה מדגישה את הביקורת שלה על דבריו: דווקא טוב שבאת. גישתך - המתכחשת לקיומה של זולתנות (אלטרואיזם) בחברה - אינה מקובלת עליי. אני רוצה לעזור לך.

רסקולניקוב מצהיר: "הרי בסך-הכל הרגתי רק כינה, סוניה, רק כינה - חסרת תועלת, מגעילה, מרושעת", אבל סוניה חוזרת על המטפורה "כינה" באינטונציה המערערת על קביעתו הוודאית: "אז האדם הוא כינה?!" (465) במקור ברוסית הופיע סימן קריאה בלבד, ואילו המתרגם חש שיש להוסיף סימן שאלה ולהפוך את האינטונציה לשאלה רטורית. בשלב הזה סוניה כבר צברה ביטחון עצמי ויכולת לבקר את רסקולניקוב די והותר. גם תשובתו של רסקולניקוב, שהוא יודע שהאדם אינו כינה, מסייעת להבין שהמשפט שאמרה סוניה אינו משפט חיווי, אלא משפט אירוני. רסקולניקוב נענה לשאלתה ומתקן את דבריו: "אני הרי גם בעצמי יודע שהוא לא כינה" (465).

רסקולניקוב מציג את התאוריה שלו: "אני רציתי להרוג... האם אני ברייה רועדת, או יש לי זכות..." (468). על כך סוניה מגיבה: "מה, להרוג? אם יש לך זכות להרוג?!" (468) " - Убивать? Убивать-то **право** имеете?" (ההדגשה ברוסית היא במקור). במקור ברוסית סוניה שואלת שאלת הבהרה, אבל המתרגם לעברית הרגיש שיש כאן שאלה רטורית

ולכן הוסיף סימן קריאה. בדבריה נשמעת ביקורת על מעשיו. דבריה שבים וחודרים אליו, והוא מגיב בעצבנות: "אה-ח, סוניה! - צעק הוא בעצבנות, וכמו רצה להתנגד לדבריה, אבל השתתק בבוז" (468).[16] אחר כך אפשר לחוש כיצד דבריו מתערערים: "את עצמי הרגתי, לא את הזקנה! בו-במקום, בבת-אחת - חיסלתי את עצמי לעולמים!..." (469).

הדו-קוליות של סוניה מתאפשרת במגוון דרכים. אפשר לראות זאת בווידויה, שבו היא משתמשת בסקאז - שילוב דברי הוריה ותשובותיה המופנות אליהם (359). אפשר לשמוע דו-קוליות גם בעת הקראת הפרק מתוך הברית החדשה. סוניה קוראת לפני רסקולניקוב, לא קריאה מונוטונית, אלא מתוך הדגשת מילים מסוימות. במקור ברוסית מילים אלו כתובות בכתב יד, להדגשה:[17] **"אנוכי התקומה והחיים", "וגם הוא, גם הוא", "ארבעה", "ויצא המת", "ורבים מן היהודים אשר באו אל מרים, בראותם את אשר עשה ישוע, האמינו בו"** (367). הדגשות אלה בדיבורה של סוניה **מכוונות להאדיר** את הנס האלוהי ומשקפות את אמונתה התמימה בהתרחשותו. בקריאתה המדגישה היא מכוונת את רסקולניקוב (ואת קהל הקוראים) לרעיון המרכזי של הטקסט ומדגישה את המקומות הראויים, לדעתה, לתשומת לב. היא מדגישה את קדושתו של ישו ואת יכולתו להשיב לחיים ומחזקת את נושא האמונה, ואמונתה נתפסת תמימה וכנה. לפתע פתאום ההרמז מהברית החדשה מתעורר לחיים.

סוניה היא מאמינה תמימה המאמינה אמונה שלמה בטקסט הדתי ומושפעת ממנו. מתוך כך במפגש השלישי עם רסקולניקוב, לאחר התוודותו, אנו חשים בשינוי שעבר עליה. היא משתמשת בלשון הברית החדשה ומצווה על רסקולניקוב להכות על חטא. הציווי מלווה בפעלים רבים: "קום.. לך.. עמוד... השתחווה... נשק... השתחווה... לך..." (469). סוניה נתונה באקסטזה: היא נלהבת מן המחשבה שהיא גואלת את רסקולניקוב, ואוצר מילותיה נובע מכך. היא רואה את עצמה שליחה (בשם הבן) שתפקידה לגאול את רסקולניקוב מייסוריו. היא מזדהה עם הטקסט, מחקה אותו ומאמינה שגם לה יש מקום בתיקון הנדרש מרסקולניקוב, ולכן היא מבטיחה לו בלשון שבועה: "אלך אחריך, אלך לכל מקום! הו אלי!.." (460). השיח שלה הוא פונקציה של המצפון הנוצרי.

האינטונציה המלווה את דיבורה הדתי של סוניה תורמת לחשיפת הפרדוקס: מצד אחד, היא תמצית הטוהר; ומצד אחר, עיסוקה כזונה הוא התגלמות הטומאה. **סוניה עוברת שינוי מהותי במהלך העלילה: מאישה מפוחדת בעלת רגשי נחיתות היא נעשית בעלת דעה עצמאית, יוזמת והחלטית. השינוי מתחולל בה לאחר שהיא מחליטה להצטרף אל רסקולניקוב ולשאת עמו בעונשו.**

16 כבר בלחש-שיח של רסקולניקוב בדד בחשכה נשמעו קולות, ובכללם קולה של סוניה. ביניהם הוא חיפש את עצמו ובהתאם לכך שינה את הדגשיו.

17"-Э-эх, Соня! - вскрикнул он раздражительно, хотел было что-то ей возразить, но презрительно замолчал." (стр.322)

2.2 הווידוי הספרותי כמיקרו-דיאלוג על-פי באחטין

באחטין מכנה את הווידוי האישי Icherzählung (באחטין 1978, 230). הוא מצא שלווידוי של דוסטויבסקי מבנה מיוחד: המתוודה קשוב לאחר, כל עמדותיו נגזרות מן האחר: משיפוטו, ממחילתו, מן האהבה או השנאה אליו. הדיבור הזר חודר בהדרגה ובגנבה לתודעת הגיבור ולדיבורו. דוסטויבסקי משתמש בתחבולות שונות כדי להכניסו: באתנחתא שלא במקומה, במונולוג או בדגש זר המעוות את המשפט, כגון: טון גבוה, מוגזם או נרגש.

במהלך הווידוי, הגיבור של דוסטויבסקי מצפה **להערכה נגדית** מצד הזולת. הוא מאשים את עצמו כדי שהאחר יתווכח עם אותה אשמה שבהגדרתו העצמית. הוא מתפתל בלחץ הדיבור הזר, שעמו הוא מתפלמס פולמוס פנימי דרוך. נעימת דיבורו משתנה (רחמים, כעס), והוא מציג את אישיותו השלילית. לקראת סוף הווידוי הוא מתחיל לחזות את התגובה על וידויו. הסיום מחדד חיזוי גלוי של רפליקה זרה. חיזוי הרפליקות הזרות הוא בעל ייחודיות מבנית: הוא מבטיח לדובר את "המילה האחרונה". מילה אחרונה זו מבטאת את עצמאותו של הגיבור כלפי הדיבור הזר, ולכאורה יש בה לקיים ולאשר את אדישותו המוחלטת להערכה הזרה. אך דווקא בחיזוי זה של הרפליקה הזרה ובתשובה עליה הוא שוב מוכיח לזולת את תלותו בו. הוא חושש שמא יחשוב האחר שהוא חושש מדעתו, וחשש זה מוכיח את תלותו בהכרה הזרה, את חוסר יכולתו למצוא שלווה בהגדרתו העצמית. בהאשימו את עצמו, הגיבור רוצה שהאחר יתווכח עם האשמה שבהגדרתו העצמית, לכן הוא מאפשר "פִרצת התחמקות" למקרה שהאחר יסכים אתו בנוגע להאשמתו העצמית, ולא ינצל את זכותו להביע את עצמו כאחר. (באחטין 1978, 235). פרצת התחמקות פירושה להניח לגיבור את אפשרות השינוי במשמעות הסופית של הדיבור. אם הדיבור משאיר פרצה כזאת, היא צריכה להטביע את חותמה על מבנהו - את אותה אפשרות למשמעות אחרת מלווה את הדיבור.

בגלל פרצת ההתחמקות כל ההגדרות העצמיות של הגיבורים אינן סופיות. הגיבור מוכן בכל עת לשנות את נעימת דיבורו ואת משמעותו האחרונה.[18] הפרצה יוצרת סוג מיוחד של מילה אחרונה, פיקטיבית, על אודות עצמו, מילה בעלת משמעות לא סגורה. בגללה אין הגדרות הגיבור יציבות: משמעותן הסופית יכולה להשתנות בכל רגע. דוסטויבסקי השתמש במונולוג פנימי שנעשה מיקרו-דיאלוג. קולות אלה אינם סגורים ואינם חירשים זה לזה. הם שומעים זה את זה כל הזמן ומשתקפים זה בזה.

2.3 ניתוח הווידוי של סוניה על פי גישתו הספרותית של באחטין

הווידוי ב"החטא ועונשו" הוא אקט ספונטני של המתוודה. בשלושת המפגשים שבחרתי יש שני וידויים: במפגש הראשון - הווידוי של סוניה בפני רסקולניקוב, ובמפגש השלישי - הווידוי של

18 ההדגשות מופיעות במקור ברוסית ובתרגום.

רסקולניקוב בפני סוניה. בשני הווידויים המתוודה בוחן את עצמו על-פי מערכת מוסר פנימית שהיא בחלקה אינדיווידואלית ובחלקה אוניברסלית. מערכת זו משקפת את השקפת העולם של הגיבור. סוניה נמצאת משני עברי המתרס: בתחילה כמתוודה ולאחר מכן כמוודה.

את וידויה של סוניה מייחד מבנה חיצוני של דיאלוג גם כאשר המבע הוא מונולוגי. רסקולניקוב מאזין, וכך הוא מייצג את "האחר" כנציג חברתי. חנה נוה טוענת שדוסטויבסקי אינו עומד בקריטריונים של באחטין:

"כי מעבר לדמות המרתקת הזו של הפראדוקסאליסט של דוסטוייבסקי, כפי שתיאר אותה באחטין, עומדת דמות המתוודה, שאף לה אב טיפוס ביצירת דוסטוייבסקי, **בנפש כנועה**. דמות זו אינה ערה כל כך לרפליקה הזרה, ואינה עומדת בכוננות ובחרדה מתמידות כלפיה, בניסיון להטרים אותה בלי הרף. דמות זו מנותקת מהמעגל החברתי, שבו יש חיים ותוקף לרפליקה הזרה - מנותקת מאוד או מנותקת משהו... הוא אינו משער באמת את הרפליקה הזרה" (נוה 1988,158).

אני מתנגדת לטענתה ורואה בווידוי של סוניה מאפיינים דיאלוגיים שהציג באחטין ועוד מאפיינים של השיח, שאציג להלן.

בתחילה, ובעיקר בווידוי של סוניה, היא אכן "נפש כנועה". הווידוי מתרחש לאחר מות חברתה הקרובה ליזבטה ולאחר מות אביה, כאשר אמה החורגת מתמוטטת נפשית, ואחיה הקטנים מצויים בסכנה ועלולים להישאר ללא קורת גג. היא מודעת לאחריותה כלפיהם. בווידויה לפני רסקולניקוב אנו חשים **שהוא מתפקד כ"זר" וכ"אחר"** (אמנם הוא כבר שמע עליה מפי אביה, אך הוא לא שוחח עמה מעולם). וידויה של סוניה הוא תגובה ללגלוגו של רסקולניקוב על שהציגה את עצמה כ"אכזרית". "הייתי אכזרית!" היא אומרת לו, "וכמה, כמה פעמים עשיתי דברים כאלה" (358-359). היא מאמינה בדבריה, אבל רסקולניקוב מלגלג: "מה את אומרת? את - אכזרית?". יש כאן עימות מילולי ברור בין שני קולות: סוניה מציגה עמדה המנוגדת לעמדתו של רסקולניקוב ומנסה להוכיח לו את צדקתה. בהאשימה את עצמה היא רוצה שרסקולניקוב יתווכח עם האשמה שבהגדרתה העצמית. בתשובתה ללגלוגו היא אומרת: "כן, אני, אני!" (359).

סגנון הכתיבה של הווידויים ייחודי לדוסטויבסקי, והווידוי של סוניה הוא בעל מבנה טיפוסי לווידויים של הסופר: הוא מובנה כבעל אופי דיאלוגי. סוניה קשובה לתגובותיו ולשיפוטו של רסקולניקוב. הווידוי משקף את העובדה שסוניה היא דמות בעלת אידאה ושאינה אלא סמל להקרבה עצמית מיותרת וחסרת ערך.

בשלושה אופנים הדיבור הזר מופיע בווידוי זה: (א) הווידוי נעשה בפני רסקולניקוב, וסוניה מתייחסת לנוכחותו בתחילת הווידוי ובסופו. פנייתה אליו היא מעין **סיפור מסגרת**: הווידוי אמור לשכנעו שהיא אנוכית; (ב) במהלך הווידוי **סוניה מצטטת את דברי הוריה**. הציטוטים

משמשים סקאז ומשקפים את דיבורם הישיר, וכך היא משלבת את הדיבור הזר שלהם; (ג) סוניה **מצטטת את תשובותיה להוריה**, אך באינטונציה שיש בה ביקורת על דבריה, היא לועגת לעצמה על התחמקותה ומכה על חטא.

סוניה היא דמות טהורה, וערכי מוסר עומדים לנגד עיניה. בווידוי זה היא מביעה את תחושתה שלא נהגה בהוריה כראוי בדחותה את בקשותיהם מטעמים אנוכיים, אף שיכלה למלאן. במהלך הווידוי אנו שומעים את הדיבור הדו-קולי ואת הביקורת העצמית.

בווידויה היא מציגה שתי התרחשויות שאירעו בעת ביקורה בבית אביה לפני מותו. היא מתוודה על שלא נהגה באביה כראוי וסירבה לקרוא לפניו (בטענה שהיא ממהרת), אבל זה לא היה אלא תירוץ, והאמת היא שלא רצתה לקרוא לפניו. הדיבור הדו-קולי מודגש גם בסקאז שבו היא מצטטת את אביה. "והמנוח אומר לי: 'קראי לי, סוניה, הוא אומר, כי כואב לי הראש, קראי לי... הנה הספר' (359). סביר להניח שבצטטה את דברי אביה היא משנה את נעימתן ואת משמעותן ומוסיפה להם אינטונציה של תחינה. זו מודגשת גם באמצעות חזרתו על הבקשה "קראי לי". בציטוט תשובתה לאביה ובדברי ההסבר שהוסיפה - למקרה שרסקולניקוב והקוראים לא יבינו - נשמעת הביקורת העצמית: "אז אני אומרת 'אני כבר צריכה ללכת' - כי לא רציתי לקרוא" (359).

ההתרחשות השנייה שמציגה סוניה כדי להוכיח את אכזריותה אירעה באותו ביקור בבית אביה. אמה החורגת ביקשה ממנה במתנה צווארון שמצא חן בעיניה, אך סוניה סירבה באכזריות לתחינותיה. סוניה יודעת שאמה החורגת הצטערה מאוד לא משום שהצווארון לא ניתן לה, אלא בשל עצם הסירוב. דו-קוליות אפשר לשמוע גם בחזרתה על דברי אמה החורגת קטרינה "'תני לי אותם במתנה, סוניה', היא אומרת לי , 'בבקשה'. אפילו אמרה **בבקשה** - עד כדי כך רצתה אותה לעצמה... אבל כאן היא ביקשה - סימן שהצווארונים האלה מאוד-מאוד מצאו חן בעיניה!" (359, ההדגשה מופיעה במקור) אינטונציית התחינה באה לידי ביטוי בהדגשת המילה "בבקשה" ובחזרה עליה, וזאת מלבד ההסבר של סוניה בדבר רצונה העז של קטרינה איוונובנה. סוניה סירבה לתת לה את הצווארונים. היא מביאה את דבריה בסקאז, ונעימת הלעג העצמי מודגשת כאן: "ואני אז התקמצנתי ולא נתתי: 'בשביל מה את צריכה אותם, קטרינה איוונובנה?' - אני אומרת לה. בדיוק כך אמרתי: 'בשביל מה'. ודווקא את הדבר הזה כבר לא הייתי צריכה להגיד לה!" (359)

כאן סוניה משנה את נעימת דיבורה - מן השאלה שהציגה לקטרינה: "בשביל מה?" אל הקביעה המשקפת ביקורת עצמית: "בשביל מה". הלעג העצמי ניכר, ודיבורה הופך לדיבור זר של ביקורת עצמית על התנהגותה. היא מתארת את הרגשתה באשר לסירובה לקטרינה איוונובנה: "ונהיה לה כל-כך קשה על הנשמה מזה שסרבתי לבקשתה, קשה-קשה, עד שהיה ממש עצוב לראות את זה... ולא בגלל הצווארונים היה לה קשה אלא מפני שסרבתי לתת לה אותם - ואני

ראיתי שזה כך" (359).

בסוף הווידוי סוניה משאירה פרצה שבה לא נאמרה המילה האחרונה, ונראה שהיא דו-משמעית בנוגע לעצמה: "אח, עכשיו נדמה שהייתי מחזירה שוב את הרגע הזה, והייתי עושה הכול מחדש, את כל המילים האלה שאמרתי אז... אוך, אני... אבל למה אני מספרת לך את זה?... הרי לא איכפת לך בכלל!" (359).[19] במקור ברוסית גם בסוף המשפט הראשון מופיע סימן קריאה, ולא סימן שאלה, משום שסוניה מדברת אל עצמה ואינה שואלת את רסקולניקוב דבר. לפיכך במקום מילת השאלה "למה" הייתה צריכה להופיעה המילה "מה" (מה אני מספרת!). אך המתרגם חש כאן באינטונציה של שאלה או פנייה ולכן שינה את סימן הקריאה לסימן שאלה. קטיעת דיבורה כאן מעידה על ייאוש. היא חשה שלא הצליחה לשכנע את רסקולניקוב בטיעוניה, ושאין הוא מאמין שהיא אכזרית, אולי בגלל ההבדלים באופיים ובתפיסות עולמם. לביקורת על עצמה נוספת כאן ביקורת על רסקולניקוב.

גילוי הקשר בין סוניה לליזבטה הפתיע והעסיק את רסקולניקוב במהלך הווידוי. בתום הווידוי סוניה מצפה שרסקולניקוב יסכים עמה שהיא אכזרית, ויביע ביקורת או הבנה, אך מתאכזבת כשהיא מגלה באמצעות שפת גופו - שאין הוא מקשיב לה. ואכן, שאלתו על ליזבטה, שאינה קשורה לנושא הווידוי, מאשרת את השערתה זו. כדי להתחמק ממסירת מידע על היכרותו עם ליזבטה וכדי שלא לחשוף את רגשותיו הוא משנה מיד את נושא השיחה ומתחיל לדבר על מצבה המדאיג של קטרינה איוונובנה.

מאחר שאין רסקולניקוב מאזין לה, ובעקבות זאת אין הוא מסכים לדבריה וגם אינו מתנגד להם - אין מקום לעימות אתו. שלוש הנקודות בסיום הווידוי מדגישות שהווידוי נשאר פתוח. הדיאלוג אינו פתח לפעולה, אלא הוא הפעולה עצמה. לכן סוניה אינה משנה את עמדתה.

אנו רואים שהתבנית האופיינית למבנה הווידוי של דוסטויבסקי חוזרת כאן וכן הדיבור הדו-קולי, המאפיין את סגנון כתיבתו, דיבור המשמש את סוניה בהעברת ביקורת עצמית על התנהגותה ועל חוסר רגישותה כדי לשכנע את המאזין באופייה האכזרי. אלא שהווידוי פועל באופן הפוך, וממנו אנו למדים שסוניה לא הצליחה לשכנע את רסקולניקוב באנוכיותה וגם לא אותנו, הקוראים.

ייתכן שתכלית הווידוי היא, בין השאר, לשמוע את דעתו של רסקולניקוב כ"אחר" - האמור לשפוט אותה כנציג החברה או שמא למחול לה או שמא לסתור את דבריה ולומר לה שאין היא אכזרית כל עיקר. אלא שרסקולניקוב, המרוכז בבעייתו, אינו מצליח למלא את תפקידו.

19 "ההאשמה-העצמית וההצדקה-העצמית מתחלקות בין שני קולות - אני מאשימה את עצמי, האחר מצדיק אותי - אך הללו, החזויות מראש על-ידי קול אחד, יוצרות בו הפרעות וכפילות פנימית. ההצדקה הנתבעת מן האחר והחזויה-מראש מתמזגת עם האשמה-עצמית, ובקול מתחילים להישמע שני טונים יחדיו תוך הפרעות חריפות ומעברים פתאומיים" (באחטין 1978, 236-237).

אין אפוא בווידוי זה לא שפיטה, לא סתירה ובוודאי לא מחילה, גם משום שהנמען חסר סמכות מחילה, ואחר כך גם נבין שחטאו גדול מחטאיה.

3. ההטרוגלוסיה ומאפייניה על פי באחטין

המונח "הטרוגלוסיה" הוא תרגום של המונח הרוסי разноречие, ובתרגום לעברית: "רב-דיבוריות". בספרו "הדיבר ברומן" מגדיר באחטין את המונח:

ברומן הדו-קוליות שולחת שורשים עמוקים לרב-דיבוריות ולרב-לשוניות המהותית, החברתית-הלשונית. אמת נכון הדבר, גם רב-דיבוריות ברומן לעולם יש בה, ביסודו של דבר, פרסוניפיקציה; היא מגולמת בדיוקנאות של בני אדם יחידים שיש להם חילוקי דעות וסתירות. אבל כאן הסתירות האלו - בין רצונות יחידים, בין נפשות יחידים- נטועות בתוך **סתירות חברתיות**, ומכוחן חל בהן שינוי משמעות. כאן סתירות בין יחידים אינן אלא פסגות שהעלו איתני הטבע של רב-דיבוריות חברתית. איתני טבע אלו משחקים ביחידים, עושים אותם לבעלי סתירות, גורמים לתודעותיהם ולדיברותיהם שיהיו רב-דיבוריים מבחינה מהותית (באחטין 1989, 128).

לפי באחטין, המונח "שפה אחידה" הוא הנחה תאורטית שהחוקרים מניחים: הנחה שיש תהליכים היסטוריים של איחוד ומרכוז של הלשון. השפה האחידה מנוגדת להטרוגלוסיה, אבל באותה העת היא מדגישה את נוכחותה. שפה אחידה שכיחה היא מערכת של נורמות לשוניות. לטענת באחטין, הכוחות הממרכזים את השפה האחידה פועלים בתוך הטרוגלוסיה, לא רק של דיאלקטים לשוניים, אלא גם של שפות חברתיות-אידאולוגיות.[20]

סצנות המוניות סייעו לדוסטויבסקי לשמור על העיקרון הדרמטי של אחדות הזמן. בסצנות אלו הוא ריכז במקום אחד ובזמן אחד דמויות ועניינים רבים עד כי לעתים הם נראו לא אמינים. מהירות ההתרחשויות סייעה לו להתגבר על בעיית הזמן. גם גיבוריו של דוסטויבסקי אינם מתייחסים לממד הזמן - הם מכירים רק אירועים והתרחשויות הנמשכים בהווה. לכן ברומן אין סיבתיות, אין ראשית ואין הבהרות מן העבר, מהשפעת הסביבה או החינוך. כל מעשה של הגיבור מתקיים בהווה ומתואר כמעשה חופשי.

מפגשים רבי משתתפים מאפשרים לראות שכל התבטאות של שיח במציאות מופנית אל אובייקט עמוס סייגים, פתוח לוויכוח וחדור מחשבות משותפות, נקודות מבט ושיפוטים ערכיים.[21] ההת-בטאות במציאות היא משתתפת פעילה בדיאלוג החברתי, ולפיכך היא משתנה במהלך הדיאלוג

20 "Ох. я ...да что!...вам ведь всё равно" (стр.245)

21 השפה מרובדת לא רק לדיאלקטים לשוניים, אלא גם לשפות חברתיות-אידאולוגיות: שפות של קבוצות חברתיות, שפות "מקצועיות וגנריות, שפות של דורות... הריבוד וההטרוגלוסיה מתרחבים ומעמיקים כל עוד השפה חיה ומתפתחת... לצד המרכוז והאיחוד המילוליים-אידאולוגיים, ממשיכים להתפתח ללא הפרעה תהליכים של ביזור ופירוד" (Bakhtin, 1998, 667-668).

הזה. כזה הוא גם הדימוי בפרוזה האמנותית, ובעיקר בפרוזה ברומן (Bakhtin, 1998, 671).

כותב הפרוזה, לדעת באחטין, חושף את הריבוי החברתי של הגדרותיו ושל שיפוטיו הערכיים. "לצד הסתירות הפנימיות שבתוך האובייקט עצמו, כותב הפרוזה עד גם להתגלותה של הטרוגלוסיה חברתית **הסובבת** את האובייקט - מגדל בבל של השפות המתערבבות, הסובב כל אובייקט" (Bakhtin, 1998, 671).

באחטין הכריז על דוסטויבסקי כיוצר הרומן הפוליפוני.[22] רומן זה חדש במהותו ולפיכך אינו כפוף לתכתיבים של חוקי הסוגה. ריבוי של אישיויות בלתי מתמזגות המתלכדות בטקסט אחד באו לידי ביטוי לראשונה ברומנים של דוסטויבסקי (באחטין 1978, 10). ייחודו בכך שהשכיל להראות, אמנותית ואובייקטיבית, כל דמות כאישיות זרה ונפרדת בלי למזג בתוכה את קולו. האידאות של סוניה הן שוות זכויות לצד האידאות של גיבורים אחרים, כגון רסקולניקוב, אך שום אידאה אינה קובעת את עולם הרומן בכללותו. בכל רומן יש ניגוד של תודעות שאינן מתמזגות, אך יחסי הגומלין שבהתרחשויות בין הדמויות הם מהות הרומן הפוליפוני.

לדעת באחטין, דוסטויבסקי ראה והבין את עולמו בעיקר במרחב (ולא בזמן), ולכן נמשך לכתיבה הדרמטית. הוא שאף להציג את כל הזמנים בעת ובעונה אחת, להעמידם זה מול זה ולעמתם באופן דרמטי, ולא להפכם לטור ברצף של זמן. השמירה על אחדות הזמן בד בבד עם השמירה על העיקרון הדרמטי הביאו להתפתחות מהירה של האירועים מתוך ניסיון להתגבר על הזמן באמצעות הזמן.

יכולתו של דוסטויבסקי לראות את הכול יחדיו ולחוש את ההתפצלויות ואת ריבוי המשמעויות והקולות אפשרה לו לכתוב באופן מורכב: בדרך של ניגוד ורב-קוליות.

הסיפור של דוסטויבסקי הוא תמיד סיפור ללא פרספקטיבה. המספר נמצא בקרבה בלתי אמצעית אל הגיבור ואל ההתרחשויות. נקודת הראות ללא פרספקטיבה מאפשרת לו לזרום עם גיבור שדמותו אינה יציבה ואינה מוגמרת ועם מאורעות שאינם מתוכננים מראש.

3.1 סוניה במערכת ההטרוגלוסית

מפגש רב-משתתפים (הטרוגלוסי) מתקיים בביתה של אמליה איוונובנה לרגל "סעודת הבראה" לזכר אביה של סוניה. המשתתפים מייצגים מגזרים שונים. במפגש זה באה לידי ביטוי ההטרוגלוסיה, ואנו נדון בהשפעתה על סוניה. במפגש רב-משתתפים זה אנו נחשפים למעגלים חברתיים שונים ולהשתברות הקולות אצל סוניה.

במעגל הראשון נמצאים המשפטנים: יועץ החצר פיוטר פטרוביץ', המכונה גם לוז'ין, ואנדרי סמיונוביץ' לבזיאטניקוב, בן חסותו לשעבר של לוז'ין ו"ניהיליסט" השואף לחיים בקומונות.

22 המושג "פוליפוניה" משמעו רוב-קולות, כמה קולות עצמאיים הנשמעים בעת ובעונה אחת בלי שנגרע מעצמאותם.

השניים חולקים חדר שכור בבית שבו גרה בשכירות גם משפחתה של סוניה. זהו הבית שבו מתקיימת הסעודה. שניהם נואמים בלשון משפטית גבוהה נאום ברור ולוגי. שפתו של לוז'ין גבוהה באופן יוצא דופן מזו של יתר המשתתפים בסעודה, וכאשר הוא פונה אל סוניה בנוכחותם אין הוא מתאים את דיבורו אליהם. הוא משתמש במילים מליציות ומשפטיות, כגון "אשמה", "לטייח את הפרשה", "התקוממתי", "שפטי נא" (439-441). גם בדבריו אל קטרינה איוונובנה הוא משתמש במילים כגון אלה: "עובדה", "מזימה", "שיתוף פעולה" (444).

לאחר שנתגלתה מזימתו ונחשפו שקריו לעיני כול, לוז'ין ממשיך להתעמר בקהל המאזינים ומטיל את האחריות עליהם, אף זאת בלשונו המשפטית: "תישאו באחריות", "להשתיק פרשה פלילית", "הגנבת נחשפה", "לפנות לערכאות" (451).

ארבע פעמים במהלך מפגש זה לוז'ין משבץ בפנייתו לסוניה את המילה הצרפתית "מדמואזל" (439-445) ואינו פונה אליה בשמה או בשם משפחתה. השימוש במילה "מדמואזל" מעיד על שייכותו של לוז'ין לחברת המשכילים, שהצרפתית שגורה בפיהם. ויש למילה זו עוד תפקוד בדבריו: להדגיש שסוניה היא צעירה שאינה נשואה, וכך הוא מתחמק מלהידרש לעיסוקה ולשפיטתה.

לבזיאטניקוב משתמש גם הוא בלשון משפטית. הוא מעיד נגד האשמותיו של לוז'ין ומשתמש במונחים "עד" ו"להעיד בשבועה" (446).

המעגל הראשון כולל משכילים ובעלי יכולת ניסוח. לוז'ין משתמש ביתרונותיו אלו כדי להאשים את סוניה על לא עוול בכפה. הוא מסתמך על התפיסה השטחית של ההמונים, שאישה העוסקת במקצוע לא מוסרי גם אינה ישרה ומסוגלת לגנוב. לעומתו לבזיאטניקוב, הניהיליסט הצעיר והמשפטן, מתנגד להאשמת שווא זו. אין לו אלא מה שראו עיניו בעת ביקורה של סוניה בחדר המשותף לו וללוז'ין. ושם, לפי עדותו, נתן לוז'ין לסוניה עשרה רובלים, ואת השטר של מאה הרובלים הכניס לכיסה ללא ידיעתה.

במעגל השני נמצאת בעלת הבית אמיליה איוונובנה, אישה פשוטה. בדיבורה משולבות כמה שפות: גרמנית, רוסית אנגלית וצרפתית, אבל אין היא שולטת אף לא באחת מהן. שפתה עי־לגת, ובעיקר היא טועה בכינויי הגוף ובכינויי הזמן: "גוט דר ברמהרציגה![23] אני בדיוק לדעת שהיא לגנוב!" (441) במקור ברוסית קריאתה של אמיליה מכילה שני פעלים בעבר, במקום בהווה, בלשון זכר, ולכן דיבורה מגוחך ועילג יותר מזה שבתרגום.

לפי תפיסת עולמה, סוניה היא בחזקת מושחתת מכל היבטי המוסר בשל עצם עיסוקה בזנות, ולכן הדעת נותנת שתשלח את ידה בכספי הזולת. אף שהיא הכירה את סוניה והייתה שותפה בהדחתה לזנות, היא מסכימה מיד עם הנחתו של לוז'ין בדבר הגנבה.

כשאמליה מגרשת את משפחתה של סוניה היא צועקת בשפתה העילגת: "גנבת! החוצה מן

23 אלי הרחום!

א-דירה! פוליס, פוליס, משטרה! [...] צריך מגרשים אותם בסיביר! א-חוצה!" (443) היא מעברת בשפתה מעט אנגלית (למשטרה היא קוראת "פוליס"), פונה אל סוניה בגוף רבים במקום בגוף יחיד, ובמקור הרוסי היא אומרת "דירות" במקום "דירה".[24] בסוף המפגש, אף שהתברר שסוניה חפה מפשע, אמיליה מגרשת את המשפחה מביתה, וגם כאן שפתה עילגת: "החוץ מן א-דירה! עכשיו! קדימה!" (452) במקור ברוסית, ב"פקודת הגירוש" היא משלבת מילה מן השפה הצרפתית: "מרש", שפירושה שיר לכת או מצעד.

במעגל השלישי: דיירי הבית, חבריו של המנוח ומי שבאו לאירוע להשביע את רעבונם, ובהזדמנות זו זכו להצגה מבדרת. המספר מכנה אותם כבר בתחילת המפגש "חבורה שכזאת", ומאפיין אותם באנלוגיה ניגודית ללוז'ין הרהוט והברור. קהל זה מגיב בקריאות המוניות ואינו מתבטא ברהיטות, אך תגובותיו משקפות היטב את דעותיו. ואכן סוניה חשה בשנאתו של קהל זה: "סוניה הסתכלה סביבה. כולם הביטו בה בפנים כל-כך איומים, חמורים, לועגים, שונאים" (441). כאשר לוז'ין מצליח לשכנע את הקהל שצדק בהאשמתו, "מכל עבר נשמעו פתאום קריאות רמות ודיבורים. כולם התחילו לנוע" (442). וכשבעלת הבית רוצה לגרש את בני משפחתה של סוניה: "מכל עבר עפו קריאות" (443).

גם כאשר לבזיאטניקוב חושף את שקריו של לוז'ין ומזכה את סוניה מאשמת הגנבה, הקהל מגיב בקריאות גנאי. כשמתברר לו שהולך שולל הוא מגיב באגרסיביות: "מה גם שהקהל, שהיה כבר די שתוי, נסער יתר על המידה... כולם צעקו והצטופפו סביב לוז'ין בקללות ואיומים" (451). "החבורה" מגיבה לאירועים בקריאות רגשניות, ולא בטיעונים ברורים וברעיונות מגובשים. אשר לאופן שבו יש לנהוג בלוז'ין הם נחלקים בדעתם ובקולותיהם. כך אנו לומדים להכיר את הפרטים המרכיבים את החבורה: את איש האספקה השיכור המביע את מחאתו בקללות ובהתנהגות אלימה (452) ואת שלושת הפולנים שהתרתחו וצעקו ללא הרף בפולנית (451).

המעגל השלישי הוא המעגל המכיל את רוב המשתתפים: דיירי הבית ואורחים שבאו להשתתף בסעודה לזכר המת - כולם פשוטים וחסרי השכלה, כולם מדברים בשפה לא מובנת ומייצגים את הרגש. בתחילה הם משתכנעים מדבריו של לוז'ין משום שהוא מציג את דבריו באופן ברור ומשכנע; ולדעתם, גם עיסוקה של סוניה בזנות מבסס את האשמתה משום שיש בעיסוק זה ללמד על מצבה המוסרי הירוד. הם מפגינים את הסכמתם בנהימות. כאשר לבזיאטניקוב סותר את דברי לוז'ין ומוכיח שאינם אלא שקר וכזב, הם משתכנעים ומוכנים לפעול נגדו.

המעגל הרביעי הוא המעגל של האלמנה קטרינה איוונובנה, אמה החורגת של סוניה. היא שהדיחה את סוניה לזנות, וגלוי וידוע לה שסוניה הקריבה את עצמה למען אביה, למענה ולמען ילדיה. אין היא מושפעת מהדעות הקדומות ויוצאת להגן על סוניה החפה מפשע.

---

24 - Воровка! Вон с квартир! Полис, полис! - завопила Амалия Ивановна, - их надо Сибирь прогналь! Вон! (стр.304)

הופעתה ההיסטרית והקרנבלית של קטרינה פוגעת באמינותה, והמשתתפים אינם משתכנעים מדבריה הכנים, אך היא נלחמת בחירוף נפש בהאשמותיו של לוז'ין ומכנה אותו "עלוקה משפטית, שפל שכמוך!" (442). בשפתה הפשוטה ובהתנהגותה ההמונית היא מגנה על בתה החורגת ומעידה על אופייה: "היא הרי את שמלתה האחרונה תפשוט ותמכור, תלך בעצמה ערומה, אבל לכם תתן את הכול, אם תצטרכו..." (444). היא מציגה באופן פרודי את דמותה של אמיליה (442): חוזרת על שיבושי לשונה ועל מבטאה ולועגת למוצאה הפרוסי ולהופעתה המגונדרת בשמלות מלמלה ("קרינולינה"). כך הפרודיה של קטרינה מתפקדת באופן דו-קולי.

במעגל החמישי נמצא רסקולניקוב. לאורך כל המפגש הוא מתבונן מן הצד ואינו נוקט עמדה (441). על אופייה של סוניה ועל הקרבתה הוא שמע מפי אביה, ובמפגש הקודם עמה כבר עמד על מידת צדיקותה, ולפיכך אין הוא מושפע מדעות קדומות. עם זאת, אין הוא יודע את העובדות, ונראה כי משום כך הוא מעדיף להמתין ולבחון את מהלך העניינים. קטרינה מתקשה להבין מדוע אין הוא מגן על סוניה ומבקשת זאת ממנו, אך הוא שומר על שתיקתו (444). את שתיקתו הוא מפר לאחר חשיפת המזימה הנתעבת. הוא מבין שאמנם לוז'ין התכוון לפגוע בסוניה, אבל מטרתו העיקרית הייתה לסכסך בין רסקולניקוב לבין אמו ואחותו (כלתו לשעבר של לוז'ין) בתקווה שכך יעלה בידו לשאת שוב חן בעיני כלתו. לוז'ין התכוון בתוך כך גם לנקום ברסקולניקוב על שהפריד בינו לבין כלתו.

רסקולניקוב מושפע מאופן דיבורו של לוז'ין ומדבר אליו כאל משפטן. המספר מדמה אותו לעורך דין: "רסקולניקוב סינגר על סוניה נגד לוז'ין כעורך-דין נמרץ ועירני..." (454). לאורך המפגש הוא שומר על זכות השתיקה, ולפיכך הצגתי אותו במעגל נפרד, אבל הוא שייך גם למעגל הראשון - מעגל המשפטנים - משום שהוא מדבר ברהיטות, ולשונו קרובה מאוד ללשון המשפטית.[25]

במעגל השישי נמצאת סוניה. בתחילה סוניה עונה לשאלותיו של לוז'ין ומתגוננת (441), אך כשהיא חשה שכולם מאמינים באשמתה (441), היא נכנעת לתפיסתם ומשתתקת. את הכוח לשתוק היא שואבת משתיקתו של רסקולניקוב: "רסקולניקוב שתק בלי לגרוע את מבטו מסוניה, ועם זאת העתיק אותו במהירות מפעם לפעם אל לוז'ין" (443).

מרסקולניקוב סוניה מקבלת את הכוח להחזיק מעמד קבל עם ועדה: "סוניה... הרגישה שבו גלומה כל הגנתה" (451). השתיקה מלאה בקול הנוכחים, המגנים אותה והחורצים את דינה מראש. היא חסרת ביטחון בחברתם של מי שחושבים עליה מחשבות שליליות, וחוסר הביטחון חודר לדיבורה. לכן בהטרוגלוסיה היא בעיקר שותקת.[26]

---

25 הלקסיקון שלו כולל את המילים: "להוכיח", "צדק בחשדותיו", "בצדק", "להגן על כבודה", "התנקם" (450).

26 לעומת זאת בדיאלוגים עם רסקולניקוב - האוהד, הנוהג בה כבוד ומבקר בחדרה- היא חושפת את מחשבותיה ואת

השיח של סוניה - סיכום ומסקנות

באחטין טען שהדיבור ברומן מחקה את הדיבור בחיים ולפיכך הדגיש את חשיבותה של מטפורת האינטונציה. בעניין זה מצאתי שני מאפיינים מרכזיים לאישה הנתונה למרות: אינטונציית השאלה. סוניה משתמשת בשאלות רבות. גיליתי שדוסטויבסקי שילב סימני שאלה וקריאה שלא תמיד התאימו לסיטואציה ולרוח הדברים ותבע מעורכיו שלא לשנות זאת. על פי הוראותיו אלו הודפסו הרומנים שלו ברוסית. המתרגם לעברית פטר קריקסונוב (2004) החליט שהוא אינו כפוף לדרישה זו ונתן לטקסט פרשנות חדשה בכך ששינה את הסימנים על-פי רוח הטקסט והסיטואציה והוסיף סימני שאלה מרובים לדיבורה של סוניה. הטקסט, שנכתב במאה ה-19, חי אפוא ומשתנה ונתון לפרשנויות חדשות גם היום, המוצאות את ביטוין בשינוי סימני הפיסוק.

מצאתי שהגיבורה משוחחת עם בעל המרות באופן פתוח וכן, למרות חילוקי הדעות והשוני האידאולוגי, ומצאתי שהשיח מחזק ומעצים אותה. לעומת זאת במפגשים ההטרוגלוסיים שתיקתה של סוניה בולטת. השתיקה נובעת משלוש סיבות. ראשית, היא חשה בעוינות, והקולות הזרים חודרים אליה ומשתקים אותה; שנית, במצבים כאלה היא חשה שאינה יכולה להניע שינוי; ושלישית, בעל המרות (רסקולניקוב) בשתיקתו הרועמת מתווה לה את אופן ההתנהגות ההולם, לדעתו, ומעודד אותה לשמור על שתיקתה. השתיקה מסמלת את ההבנה ההדדית שאינה זקוקה למילים.

במאמר בחנתי את השיח של אישה הנתונה למרות באמצעות כלים שהציע באחטין לשימוש בשיח: הדיבור הדו-קולי (כפי שהוא בא לידי ביטוי בווידוי שהוא מיקרו-דיאלוג) וכן ההטרוגלוסיה. פעלתי על-פי המלצתו של באחטין ובדקתי את הלשון הנשית מבחינה סוציולוגית ומצאתי שסוניה משתמשת בשפה אקספרסיבית ובאינטונציה של שאלות נספחות מכוונות נמען שעליהן הצביעו חוקרים שעסקו בשיח הנשי.

חוקרים שניתחו את דמותה של סוניה חשבו בטעות שהיא דמות סטטית, אבל דוסטויבסקי השתמש במגוון אמצעים לשוניים כדי להמחיש האינטונציה ובאמצעותה את השינוי שעברה סוניה מהמפגש הראשון ועד המפגש השלישי. לאחר שסוניה נחשפת לווידוי של רסקולניקוב סגנון דיבורה משתנה והיא יוזמת שינוי בחייה ובחייו: היא מחליטה להקדיש לו את חייה ובכך נחלצת ממצבה ומחלצת אותו ממצבו. סוניה גולה איתו לסיביר, בונה את חייה עמו וזוכה לאהדת הסביבה בזכות אישיותה. היא יוצאת מחוזקת מן הקשר האישי עם הגבר שלמרותו היא נתונה.

האישה ברומן של המאה ה-19 נחלצת ממצבה באמצעות השיח. השיח מסייע לה להשתחרר

דמיונותיה (356) ומתוודה על התנהגותה (כפי שראינו בפרק העוסק בווידוי). בגילוי לב היא מספרת על יחסיה עם אמה החורגת (356-357) ועם משפחת כפרנחומוב, שמהם היא שוכרת את חדרה.

מן המרות, והיא נעשית שווה במעמדה לבעל המרות ומסוגלת לבחור בעצמה את דרכה מתוך חירות.

ביבליוגרפיה

- אבן-שושן, אברהם (1992). *המילון החדש*, הערך: "מרות", ירושלים: קריית ספר.
- באחטין, מיכאיל (1989). *הדיבר ברומן*, תל-אביב: ספריית פועלים.
- באחטין, מיכאיל (1978). *סוגיות הפואטיקה של דוסטויבסקי*, תל-אביב: ספריית פועלים.
- דוסטויבסקי, פיודור(2004). *החטא ועונשו*, תרגם: פטר קריקסונוב, תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- וייס, ישראלה (2009). *השיח הנשי בהחטא ועונשו מאת דוסטוייבסקי וב "מה שמייזי ידעה" מאת הנרי ג'יימס לאור מורשתו של באחטין*, חיבור לשם קבלת תיאור ודוקטור לפילוסופיה, החוג לספרות משווה; אוניברסיטת בר-אילן.

- Bakhtin, Mikhail (1998). Discourse in Life and Discourse in Art, *Literary Criticism*, pp. 471-488.
- Bakhtin, Mikhail (1989). *Discourse in the Novel* in: Critical Theory Since 1965, ed.: Hazard Adams and Leroy Searle, Tallahassee, Florida University Press, pp. 664-678.
- Crosby, Faye and Linda Nyquist (1977). The Female Register: An Empirical Study of Lakoff's Hypotheses, *Language in Society*, 6, pp. 313-322.
- Hiatt, Mary (1977). *The Way Women Write*, New York, Teachers College press, pp. 90-106.
- Holmes, J.(1984). Hedging Your Bets and Sitting on the Fence: Some Evidence for Hedges as Support Structures, *Te Reo*, 27, pp. 47-62.
- Jespersen, Otto (1922). Language: *Its Nature, Development and Origin*, London, Allen and Unwin, pp.237-254.

- Key, Mary Ritchie (1975). *Male / Female Language*, New Jersey, Metuchen, p.75 ff.
- Kramer, C., B. Thorne & N. Henley (1978). Review Essay: Perspectives in Language and Communication, *Signs*, 3, pp. 638-651.
- Lakoff , Robin (1975). *Language and Woman's Place*, New York, Harper & Row, 1975, pp. 45-80.
- Spence, J., R. Helmreich & J. Stapp (1975). Rating of Self and Peer on Sex Tole Attributes and Their Relation to Self-Esteem and Conceptions of Masculinity and Femininity, *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, pp. 29-39.
- Достоевский Ф.М. (1973). Полное собрание сочинений в тридцати томах. Художественные произведения. Тома I-XVII. Ленинград, Лен.отд., изд-во "Наука", . [том шестой. Преступление и наказание]. 423 стр.

מסוגלות עצמית ולחץ בהתנסות המעשית של מתכשרים בהוראה כפונקציה של מוקדי עניין, תפקוד המדריך הפדגוגי ותפקוד המורה המאמן

סלמאן עליאן, האני פראג, זהבה תורן

תקציר:

מטרת המחקר היא להציע ולבדוק מודל תיאורטי המסביר את השונות ברמת הלחץ בהתנסות המעשית ובמסוגלות העצמית של מתכשרים בהוראה על-ידי מוקדי עניין, תפקוד המדריך הפדגוגי ותפקוד המורה המאמן.

אוכלוסיית המחקר מנתה 287 מתכשרים בהוראה שנדגמו באופן אקראי במכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל, חיפה.

כלי המחקר כוללים שאלון שבנוי מחמישה חלקים -כללי, מוקדי עניין, תפקוד המדריך והמורה המאמן, מסוגלות עצמית, סולם למדידת הלחץ בהתנסות המעשית.

עיבוד הנתונים כלל סטטיסטיקה תיאורית לקבלת מידע על ממוצעים וסטיות תקן וניתוח נתיבים לבדיקת השערת המחקר המרכזית.

הממצאים המרכזיים מאששים את המודל המוצע במלואו. קרי, השונות בלחץ ההתנסות המעשית מוסברת ברמה סטטיסטית מובהקת - ע"י המסוגלות העצמית, מוקדי עניין, תפקוד המדריך הפדגוגי ותפקוד המורה המאמן.

נמצאו מקדמי מתאם שליליים מובהקים בין מוקדי עניין, תפקוד המדריך ותפקוד המורה המאמן והמסוגלות העצמית לבין רמת הלחץ בהתנסות המעשית.

המסקנה המרכזית של המחקר שקיים צורך בקיום קורסים וסדנאות במוסדות ההכשרה לחיזוק המסוגלות העצמית של פרחי ההוראה.

תארנים:

מוקדי עניין, טרדות מורים, מסוגלות עצמית, לחץ בהתנסות מעשית של מתכשרים להוראה, תפקוד מדריך ומורה מאמן.

מבוא:

ככל שעולה ההשקעה הממשלתית בהכשרה המקצועית של מורים לעתיד, כן עולה הציפייה של משלם המסים להעסקה של מורים אפקטיביים יותר ורפורמות של מורים בהכשרת מורים. הלחץ ורמת המסוגלות העצמית של מתכשרים להוראה הם נושאים הזוכים לאחרונה לתשומת לב רבה של חוקרים וקובעי מדיניות בתחום ההכשרה להוראה. העניין בנושא שב ועלה על רקע תהליך הפרופסיונליזציה של ההוראה, ציפיות ודרישות החברה לאחריות, והצורך בהישגים לימודיים ברמה גבוהה. תופעות אלה יש בהם כדי ליצור לחץ שלעתים קרובות פוגע באיכות ההתנסות המעשית. סביר להניח שמתכשרים להוראה לחוצים לא ישקיעו את המאמצים הרבים הדרושים לצורך קידום התלמידים וקידום התפתחותם המקצועית. על רקע

זה עולה הצורך בהעשרת הידע הקיים בתחום זה. בזיקה לכך המטרה המרכזית של המחקר היא להיענות לצורך זה באמצעות הצעה ובדיקה של מודל תיאורטי המסביר את השונות ברמת הלחץ בהתנסות המעשית והמסוגלות העצמית של המתכשרים להוראה על-ידי מוקדי עניין, תפקוד המדריך הפדגוגי והמורה המאמן.

סקירת ספרות:

1. הכשרה להוראה

ההוראה הוגדרה כמקצוע הכרוך במיומנות קוגניטיבית מורכבת והנשען על ידע אודות הדרך בה יש ללמד ולנהל שיעור (Leinhardt & Greeno, 1986). אחרים רואים בהוראה מקבץ אסטרטגיות שהמורים משתמשים בהן לקידום הלמידה של התלמידים, ושלא ניתן לראותם בנפרד, אלא בהקשר של עבודה בכיתה (Wragg, 1984). תוכניות ההכשרה מציעות תהליך מתמשך של גיבוש זהות מקצועית, שבו נבחנות אמונות, עמדות ופרקטיקות על-ידי למידה התנסותית של המתכשרים.

אמונות ביחס להוראה מתגבשות לקראת לימודים אקדמאיים (Pajares, 1992). הן משפיעות על ההתנהגות, מנציחות את העצמי ומשמרות אותו, גם חרף היותן עומדות בסתירה לשכל הישר, לזמן, לתקופת לימודים ולניסיון. וונק (Vonk, 1995) רואה את ההתפתחות של המורים כתהליך שמבוסס על אינטראקציה מתמדת בין שלושה ממדים: אישי, מקצועי ואקולוגי. הממד האישי מתייחס למושג 'העצמי' של המורה, כלומר: המשמעות שהוא נותן לתווית "אני כמורה". הממד המקצועי הנוגע ל-'ידע ומיומנויות' כולל ידע תוכן פדגוגי, מיומנויות של ניהול כיתה ומיומנויות של הוראה. הממד 'האקולוגי' מתייחס לתהליך הסוציאליזציה שעובר המורה, ובאופן ספציפי יותר ללקיחה של התחייבויות חדשות, לימוד סביבת בית-הספר והסתגלות אליה והתמודדות עם הציפיות של האחרים כלפי המורה.

2. משתני-המחקר

א. מסוגלות עצמית של מתכשרים

תהליך גיבושן של תפיסות העולם הפדגוגיות של המתכשרים הוא מתמשך ומושפע מהידע ומהניסיון הפרופסיונאלי (Grundy & Hatton, 1998; Holt-Reynolds, 2000; Zanting et al, 2001). הוא נבנה בקביעות לאורך חייהם כתלמידים, מואץ בשלב ההכשרה שלהם ולאחר מכן ממשיך להתפתח בקצב קבוע תוך כדי עבודה. התהליך מתעדן ככל שהפרט מתעמת עם היבטים סותרים של המציאות (Gordon & Debus, 2002).

זאת ועוד, תפיסות אלה נגזרות גם מניסיונם האישי של מתכשרים כתלמידים בבית-הספר, מתרבותם, מהרקע המשפחתי שלהם בנוסף להשפעות ארכיטיפיות (כמו ההשפעות של מין,

מעמד סוציו-אקונומי). חוקרים הדגישו את הצורך להכיר בהשפעת הביוגראפיה האישית על עבודתם בהוראה (Grundy & Hatton, 1998).

למתכשרים יש אמונות ביחס להוראה וללמידה, כגון מהי למידה, מהו תפקיד המורה ואיך יכול הוא לנהל כיתה? אמונות אלה הן אישיות ונשענות על הניסיון האישי שלהם. הן משתנות במהלך ההכשרה וממשיכות להשתנות במהלך שנות העבודה הראשונות, במיוחד בשנתם הראשונה. הניסיון האישי תורם לצמיחתם במהלך הקריירה המקצועית (Gratch,1998).

חוקרים מייחסים למורה המורה המאמן (Mentor) תפקיד מכריע בגיבוש ובטיפוח תפיסות עולם פדגוגיות (Pedagogical Paradigm). הדינאמיקה המתנהלת בין מתכשרים לבין מדריכים משפיעה על תפיסות העולם הפדגוגיות של המתכשרים. מתכשרים ישנו את תפיסותיהם במצבים של סתירה בין הידע שלהם לבין היכולת להתמודד (Zanting, Verloop & Vermunt, 2001).

להנחיה אישית (Mentoring) ולרפלקציה על ההוראה בתהליך ההכשרה חשיבות רבה בטיפוח תחושת המסוגלות העצמית של מתכשרים. להם תרומה חיובית בטיפוח תחושת המסוגלות לפני שהיא יורדת בשנה הראשונה לעבודתם כמורים. אפשר לראות את ההתנסות המעשית "כאתר עשיר לתגליות נוספות" (Martinez, 1998) וכמסגרת התנסות הנשענת על תהליכי רפלקציה והבנות (Lovat, 1999).

תוכנית ההכשרה משלבת תיאוריה ופרקטיקה לעיצוב בסיס-הידע המקצועי שאמור לשמש את המורה בעבודתו בהצלחה. עם זאת, טרם נמצאה הנוסחה של הכשרה להוראה אפקטיבית שתשביע את הרצון של תלמידים, הורים ואנשי-חינוך הן בשל אופייה של ההוראה כסמי-פרופסיה (קרי: אין הכשרה שולייתית לגופי-ידע ברורים ומוסכמים ולמיומנויות ביצוע תפקיד הכרחיות להוראה) והן בשל האופי האקלקטי של החינוך (העדר בסיס דיסציפלינארי אחיד).

כמו כן, אין ברפורמות בתחום הכשרת מורים שיושמו כדי לענות על האתגרים האמיתיים המשפיעים על התפיסות הפדגוגיות של מורים בכלל ושל מתכשרים במיוחד, כגון הזדמנויות הלמידה והכשרה לניהול כיתה. בסעיפים הבאים נתייחס לתהליך הלמידה החברתית (Bandura, 1997) בהקשר התרבותי-ארגוני של הוראה בבית-ספר:

הקושי להגיע לאינטגרציה בין תיאוריה לפרקטיקה כחלק מתהליך ההכשרה מכתיב שינויים בתפיסת המסוגלות העצמית. נראה שהמסוגלות הכללית להוראה (הנוגעת למילוי תפקיד) עשויה להשתנות כאשר הסטודנטים נחשפים ללמידה עקיפה (למידה דרך חיקוי) או לדרך שכנוע חברתי כמו סדנה להכשרת מורים (Watters & Ginns, 1995), בעוד להתנסות ממשית בהוראה במהלך ההתנסות המעשית (פרקטיקום) השפעה רבה יותר על תחושת המסוגלות העצמית להוראה (Housego, 1992; Hoy & Woolfolk, 1990). במהלך ההתנסות המעשית גם תחושת המסוגלות הכללית יורדת (Hoy & Woolfolk, 1990; Spector, 1990).

הלמידה ההתנסותית מתרחשת כלמידה חברתית, שתחילתה בתצפית וסופה באומדן היכולת לחקות את המורה המאמן. מובן מאליו, שגם בהנחיות של מדריכים פדגוגיים ביחס לחובות של המתכשרים מקומה של התצפית בלתי-מעורער. תחילת תהליך הלמידה ההתנסותית הוא בלמידה עקיפה דרך חיקוי (Bandura, 1977; 1997). אך לא רק דרך תצפית מתרחשת הלמידה. גם דרך שכנוע בישיבות ההערכה המתקיימות בין המתכשר ובין המורה המאמן או בינם ובין המדריך הפדגוגי.

ישנה עדות לכך שהתנסות מעשית משפיעה על תחושת המסוגלות להוראה כללית ועל תחושת המסוגלות העצמית. המסוגלות להוראה כללית עולה במהלך השתתפות בסדנה, ולאחר מכן יורדת במהלך העבודה (Hoy & Woolfolk, 1990) משום התרסקות האופטימיות על סלעי המציאות של מצבי הוראה אמיתיים, שבהם נבחנת ההתמודדות בתנאי אמת.

המתכשרים בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה נמצאו בקשר חיובי עם התנהגויות הצגה יעילות, ניהול כיתה יעיל ומוערכים חיובית על-ידי מדריכיהם (Saklofske, Michaluk, & Randhawa, 1988). מחקרים הראו בעבר שמורים אפקטיביים בניהול כיתה, נמצאו כמורים בעלי ביטחון עצמי ביכולת שלהם לעשות כן. לפיכך הגורמים "מוכנות המורה לנהל כיתה" ו"הניסיון בניהול כיתה" נחשבים כגורמים המסייעים בטיפוח ובשימור של תחושת מסוגלות-ההוראה (Giallo, R. & Little, E., 2003).

לאור האמור לעיל ניתן **לסיכום** להסיק, כי מורים המאמינים ביכולותיהם והנוהגים בביטחון עצמי הם מורים המאמינים כי ניתן ללמד את התלמידים הקשים ביותר. מסוגלות ההוראה של מורים בהכשרה קשורה לעמדותיהם כלפי השליטה בהתנהגות תלמידים (Hoy & Woolfolk, 1990).

ב. לחץ בהתנסות מעשית

התנסות מעשית נתפסת כהמשך לניסיון אישי קודם של מתכשרים (Schmidt, 2006). מורים הטוענים כי "הניסיון הוא המורה הטוב ביותר" (Goodlad, 1984), מחשיבים את הפרקטיקום לאספקט החשוב ביותר בהכשרתם המקצועית (Bauer & Berg, 2001; Conway, 2002).

אחד החוקרים גורס שכל ניסיון מושפע מניסיון קודם, המושפע מתרבותנו, משפתנו, מצרכינו ומכל הרעיונות, הפרקטיקות והאירועים שהופכים אותנו לבני-אדם. הניסיון מעוצב גם על-ידי היכולות הגנטיות, קרי: אותן יכולות או נטיות המרכיבות את טביעות-האצבע האינטלקטואליות שלנו והמבחינות ביניינו ובין שאר בני-האדם (Eisner, 1991).

ההתנסות המעשית נחשבת לאחד המרכיבים בעלי ההשפעה הרבה ביותר על עיצוב תפיסות פדגוגיות בהכשרת מורים (עליאן ותורן, 2006; Wilson, 2006). אולם, חוקרים רבים ציינו

שעשויות להיות לה גם תוצאות שליליות. הביקורת על ההתנסות כוללת בין היתר: העדר של קוריקולום ברור במהלך ההתנסות, המתוארת לפעמים כשולייתיות; העדר אינטגרציה בין ההתנסות המעשית ובין הקורסים במוסד המכשיר; העדר עקביות ותיאום במסגרת השיחות במשולש ההדרכה המסורתי (למשל, אי התאמה בין עמדת מדריך פדגוגי ובין עמדת מורה מאמן). בנוסף מעלה המחקר את העובדה שהשפעת המדריך הפדגוגי על האמונות ודרכי העבודה של הסטודנט מועטה ביותר. יש שקראו לביטול תפקיד זה ולעומתם יש שמצאו שלמדריך הפדגוגי חשיבות בהיותו "חיצוני" בתהליך.

המחקר של בק וקוסניק (Beck & Kosnik, 2002) תומך במעורבות גדולה יותר של אנשי המוסד המכשיר בהדרכה הפדגוגית. המדריך הפדגוגי צריך להתמקד באימון המתכשרים ובעבודה משותפת עם המורה המאמן/השותף. הם טענו שכל השותפים ביטאו שביעות רצון מהדגם הזה. הם גם הצביעו על כך שבדגמי עמיתות מכללה/אוניברסיטה-שדה מורי המורים רכשו ידע רחב יותר על בית הספר. עם זאת, הם מציינים שהמודל שבו מורה המכללה משקיע זמן רב יותר בהתנסות המעשית היא פעילות הגוזלת משאבי זמן גדולים בעיקר בבתי הספר. לדעתם, תרבות האקדמיה נוטה להפחית בערך מורי המורים העובדים במסגרות בית הספר. למרות זאת הם מדגישים את חשיבות הדגם הזה בכך שהוא עשוי לגשר על הפער הקיים בין תיאוריה למעשה, לפתח קוריקולום אינטגרטיבי ויחסי אימון טובים. עם זאת, ההתנסות המעשית קשורה בלחץ המשפיע על כשירות מתכשרים (Fogarty & Yarrow, 1994).

מבדיקת הסיבות ללחצים בהתנסות מעשית התברר כי מערכת קשרי-גומלין מקצועית עם צוותי-עבודה היא גורם לחץ מובהק (Toren ;Coats & Thoresen, 1976; Jones, 1982 & Ilaiyan, 2008). יש מייחסים את הלחץ לעצות סותרות בין מדריך פדגוגי למורה מאמן (Sinclair & Nicoll, 1981). גם מערכות קשר עם תלמידים עלולות לגרום ללחץ במהלך ההתנסות המעשית (Elkerton, 1983). ניהול כיתה מפעיל לחץ עליהם יותר מהדרכה פדגוגית (Sinclair & Nicoll, 1981). איבוד שליטה על תלמידים דווח כמקור דאגה (טרדה) הלוחץ מתכשרים (שם, שם).

בספרות המקצועית יש תמימות דעים בקרב מתכשרים ביחס לחשיבות של ההתנסות המעשית. עם זאת, יש עדות לקשר בינה ובין מגוון טרדות הנוגעות להוראה. במהלך ההתנסות המעשית נחשפים מורים לעתיד ללחצים, שמן הדין לתת את הדעת עליהם כדי לייעל את הלמידה ההתנסותית שלהם. חוקרים שבדקו את תופעת הלחץ של ההתנסות המעשית מדווחים על כך שחרף החשיבות של התנסות מעשית בעיני מתכשרים, הלחץ שהיא גורמת פוגע באפקטיביות ההוראה בכיתה. ההדרכה הפדגוגית צריכה להתבסס על הגדרה שונה של תפקיד המדריך, לפיה ההדרכה באה לכלל ביטוי בעבודה משותפת עם המתכשר (Collaboration) ולא בהכוונה (Direction),

כדי לצמצם את תגובת הלחץ להתנסות מעשית (Capel, 1997; D'Rozario & Wong, 1996; MacDonald, 1993; Morton et al., 1997; עליאן ותורן, 2006).

מקורות הלחץ של התנסות מעשית הם רבים אך העיקרי ובעל ההשפעה המרכזית קשור להערכה שלהם על-ידי מדריכים (MacDonald, 1993). כמו-כן, נמצא כי סטודנטיות להוראה בסינגפור מדווחות על רמות גבוהות יותר של לחץ מאשר סטודנטים (D'Rozario & Wong, 1996; Morton et al., 1997). מוסדות להכשרת מורים ריכזו את תכניות ההכשרה להנחלה של שיטות וטכניקות ולא נתנו את הדעת להתמודדות עם לחצים וחרדות של מורים בתחילת הקריירה (Bowers, Eichner & Sacks, 1983).

חוקרים פיתחו מודל המתאר את התהליכים הפסיכולוגיים הנוגעים ללחץ (Lazarus & Folkman, 1984). הדרך הטובה ביותר להבין את המושג 'לחץ' היא על-ידי הפרשנות הקוגניטיבית של הפרט לאירועים העלולים לגרום ללחץ. הדרך בה תופס הפרט את האירועים חשובה יותר מהערך האובייקטיבי שלהם. לחץ אינו גירוי סביבתי ולא תגובה נפשית, אלא קשר בין דרישות הסביבה והיכולת להתמודד איתן. לפיכך נתפס הלחץ כקשר חילופין בין הפרט ובין הסביבה. בקשר החליפין הזה מתקיימים שני תהליכים חשובים: אומדן (Appraisal) והתמודדות (Coping). אומדן נוגע להערכה הנפשית הקבועה של המצב ולמקורות הזמינים להתמודד איתו (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 1999). כאשר נתקלים במצב המעורר תגובת לחץ עורכים אומדן לסכנה האורבת ולאפשרות להתמודד איתה. בני-אדם חווים לחץ כאשר הם תופסים את האיום כגדול מהיכולת להתמודד איתו.

התמודדות מוגדרת כמאמץ של הפרט הקוגניטיבי וההתנהגותי להתמודד עם המצב (Lazarus, 1999).

במלים אחרות, לחץ הוא תהליך דינאמי המערב את הפרט והסביבה. הסביבה מספקת את הגירוי הראשוני, אולם גורמי המפתח הקובעים אותו הם הדרך שבה הפרט תופס את הסביבה ומשאבי ההתמודדות הנבחרים לשם כך. בהקשר זה התמודדות (Coping) ואסטרטגיות ניהול לחץ (Stress management strategies) הם ביטויים נרדפים.

מקצוע ההוראה נחשב לאחד המקצועות הלוחצים. רבים המחקרים שעסקו בכך (Valero, 1997; Verdugo & Vere, 2003). kyriacouvchien (2004) ציינו חמישה מקורות לחץ על מורים שדווחו בספרות המחקרית: התנהגות תלמידים, לחצי זמן ועומס עבודה, אתוס בית-ספרי חלש, תנאי עבודה דלים ותחזית לא אופטימית.

במחקר (Brown & Ralph, 1998; Toren & Ilaiyan, 2008) על לחץ בקרב מורים דווחו הגורמים הבאים: א) קשר מורים-תלמידים; ב) קשר עם עמיתים; ג) קשר עם הורים וקהילה; ד) חדשנות ושינוי; ה) הנהלת בית-הספר וגורמי זמן - כגורמים משמעותיים בגרימת לחץ. עם זאת, ציינו החוקרים את הקשר 'מורה-תלמידים' כגורם הבולט ביותר מבין גורמי-הלחץ.

לפי הסקירה לעיל ניתן לשער כי לאפקטיביות ההדרכה הפדגוגית קרי, תפקוד המדריך והמורה המאמן, יש תפקיד מרכזי ומכריע בקביעת רמת הלחץ בהתנסות המעשית של המתכשרים להוראה.

ג. תפקוד המדריך הפדגוגי והמורה המאמן

הדרכה פדגוגית במהלך ההכשרה להוראה נתפסת כחוליה המחברת בין תיאוריה לפרקטיקה (Giebelhaus & Bowman, 2000). עם זאת, חשוב להבחין בין שני מקורות הדרכה התורמים לעיצוב הזהות המקצועית של החניך: מדריך פדגוגי; ומורה מאמן. במחקר זה נתמקד בשני תפקידי ההדרכה כחולייה חיונית בהכשרה, גם נבדוק את תפיסת האפקטיביות של תפקיד המדריך באשר הוא.

רפורמות בהכשרת מורים, שהביאו לשינויים בתפקוד של שניהם, זקוקות לעדויות אמפיריות ביחס לאפקטיביות של תפקידים קרדינאליים בעיצוב "עצמי מקצועי". המגמה בעולם היא לקדם התנסות מתכשרים על-ידי קידום ההתנסות השיתופית (Professional Development Schools - P.D.S.) שיש בה כדי להציע מודל הדרכה אחר (המועצה להשכלה גבוהה, 2006).

להלן נתייחס לתפקידי ההדרכה של המדריך הפדגוגי ושל המורה המאמן ולתרומה שלהם ללמידה ההתנסותית של המתכשרים:

המדריך הפדגוגי: 'הדרכה אפקטיבית' הוא מושג שנוי במחלוקת בקרב מומחים להדרכה וקשה להגדרה (Boydell, 1986). הציפיות מהתפקיד לא תואמות בין מדריכים פדגוגיים ובין מורים מאמנים (Applegate & Lasley, 1986). מחסור בתקשורת מהותית (Substan-tive communication), ומחסור בעבודת צוות נראים כגורמים העיקריים המסכלים את התהליך ופוגמים ביעילותו (Bhagat et al, 1989; Hoover et al., 1988).

תפקידי המורים המאמנים ומדריכים פדגוגיים הם תפקידים עמומים ואינם מוגדרים בבירור (Richardson-Koehler, 1988; Grimmett & Ratzlaff, 1986). אף על פי שספרות המחקר (Zahorik, 1988) מזהה תפקידים שונים שמדריכים מייחסים לעצמם, אין הם בהכ־רח משקפים או משתמשים בהם. זה עלול להוביל לאי-הבנה במהלך קשר-הגומלין עם המורה המאמן, במיוחד אם הם טוענים לתפקידים שונים (Wood, 1989).

אחד החוקרים זיהה שלושה תפקידי-הדרכה המתחייבים מהמשימות של המדריך הפדגוגי (Zahorik, 1988):

תיאור התנהגות - הדגשת המידה שבה רוכש המתכשר מיומנויות-יסוד בהוראה וטכניקות של ניהול כיתה;

פירוש רעיונות - הצגת האמונות ביחס לדרך שבה צריכים בתי-ספר והכיתות להיות והצעת

דרכים לשינוים חיוניים בהם;

תמיכה בפרט - קידום קבלת-ההחלטות של מתכשרים ועידודם לחשוב באופן עצמאי.

המורה המאמן: בשלהי המאה ה-20 יושמה רפורמה בהוראה שהתמקדה בשיפור יכולות הוראת המקצוע. ברם התנהגות המורים השתנתה אך במעט (Goodrum et al., 2001; Hernandez, et al, 2002; Tobin et al., 1994). בארה"ב נחשבת הכשרת המורים כמרכיב בסיסי ברפורמה (Yager, 1996).

חלקה של ההתנסות המעשית גדל בהשפעת הרפורמה (Power, Clarke, & Hine, 2002). שכן, היא הפכה לממוקדת בבית-הספר (School-based) והרחיבה את מוטת האחריות של מורים מאמנים - Mentor (Sinclair, 1997). מורים מאמנים המספקים למתכשרים הזדמנויות "ללמוד מאחרים וללמוד בשותפות איתם את ההבניה של משמעות" (Beattie, 2000). הדרכה של מורה מאמן כרוכה בשיתוף פעולה עם המדריך הפדגוגי ומהווה עורק אחד למדידה של אפקטיביות הרפורמה (Crowther & Cannon, 1998).

מורים מאמנים שנדרשים לארגן את ההתנסות המקצועית של מתכשרים צריכים לנהוג ברגישות במתכשרים בבואם לעצב את ההתנהגות המקצועית שלהם (Carlson & Gooden, 1999). מורים מאמנים שאינם בעלי הכשרה הולמת יתקשו לעשות כן.

הגם שלתוכנית ההכשרה תיתכן תרומה משמעותית לשינוי התפיסות הפדגוגיות של מתכשרים (Wideen, et al., 1998), אפשר לראות במורים מאמנים הנדרשים לעצב דעות מתכשרים ביחס להוראה וללמידה "סוכני שינוי חשובים" (Edwards & Collison, 1996). יש עדות לכך שמורים מאמנים בתוכנית אמון מצליחה, מאמינים ביכולתם לחולל הישגים מסוימים, לשים דגש רב יותר על ידע פדגוגי ולשפר את יכולות התצפית שלהם (Jarvis, et al., 2001).

ממש כפי ש"אסטרטגיות הוראה אפקטיביות" מאפשרות למורים לחולל שינוי בתפיסה ובהבנה שלהם (Kyle, Abell, & Shymansky, 1992), כן יכולות הדרכה מסוימות לסייע בפיתוח ההבנה של מתכשרים. הדרכה מוגדרת לרוב כקשר בין בעל-ניסיון למתמחה שבו מספק המדריך ליווי, ייעוץ, תמיכה ומשוב (Haney, 1997). שחקני המפתח בתהליך ההדרכה הם המדריך והמודרך. תפקיד המדריך הוא "להוביל את המודרך למידה מסוימת של כשירות להוראה" (Berliner, 1986). התוצאה של תהליך ההדרכה כרוך בשיפור מה שמתרחש בכיתה ובבית-הספר ובתיאור של התנהגויות מקצועיות ובצידוקן (Van Thielen, 1992).

מעבר לתפקידים הנ"ל של המדריך הפדגוגי המוגדרים היטב, נראה כי תפקיד המורה המאמן נהנה מעמדת השפעה בשל קשר-הגומלין הצמוד עם המתכשרים (Richardson-Koehler, 1988).

חוקרים המעיטו בתפקיד המדריך הפדגוגי והרחיקו לכת עד כדי ביטול התפקיד לגמרי המפעיל השפעה נמוכה (Zahorik, 1988). לעומתם הדגישו חוקרים את התפקיד החשוב של המדריך

הפדגוגי (Marrou, 1989; Wood, 1989) כתפקיד קריטי, אך לא כזה המשכפל את התפקיד של מורה מאמן כעורך תצפית ומעריך.

הספרות המקצועית הדגישה את תפקיד המדריך הפדגוגי של מי שנוהג בביטחון עצמי עם המורה המאמן והמתכשר (Zimpher, deVoss, & Nott, 1980), ומי ששולט בהיבטי ניהול שונים של ההדרכה ולא בהיבטים האישיים והפדגוגיים (Wood, 1989).

מחסור בתקשורת ובעבודת-צוות בין מדריך פדגוגי למורה מאמן (Bhagat et al., 1989) הופכים את תהליך ההדרכה למסובך יותר. בהיותם מנהלים קשר-גומלין מוגבל בשל אילוצי-זמן של הוראה ואחריות למחקר (Hoover et al., 1988) מדריכים פדגוגיים ומורים מאמנים אינם מתאמים ביניהם ביעילות את המטרות של חניכות; את הגישות שיש להשתמש בהן להוראה של מתכשרים (Bhagat et al., 1989; Richardson-Koehler, 1988; Za-horik, 1988); או את המטרות, המדיניות והפרקטיקות המנחות את המתכשרים (Hoover et al., 1988). כתוצאה מכך לוקים מורים מאמנים ומדריכים פדגוגיים באי-הבנה ביניהם, וחסרים תמימות דעים מול המתכשרים וממשיכים ללמד ולהדריך כפי שעשו תמיד במקום לתפקד כצוות הדרכה (Moon, Niemeyer, & Simmons, 1988).

אנו מאמינים שתפקוד המדריך הפדגוגי והמורה המאמן משפיעים על רמת האמונה ביכולת של המתכשר להוראה, כלומר תפיסת המסוגלות העצמית והלחץ בהתנסות המעשית צריכים להיות קשורים ברמה מובהקת בתפקוד המדריך הפדגוגי והמורה המאמן. ראוי לציין, כי מן הסקירה לעיל ניתן להסיק שמוקדי עניין של המתכשרים להוראה אמורים להשפיע על הלחץ בהתנסות המעשית והמסוגלות העצמית של המתכשרים להוראה.

ד. מוקדי עניין

ניתן להמשיג את התופעה של 'מוקדי עניין' בכמה דרכים. אחת הדרכים היא לבדוק את הסוגיות שעמן מתמודדים המורים בשלבים שונים של הקריירה שלהם, החל ממוקדי עניין הטבועים במורים מתחילים האופייניים לתקופת ההכשרה וכלה בשלב האחרון של פרישה מכהונה (Steffy, et al., 2000). המחקר המתנהל במסגרת זו הצביע על כך שלמורים בתחילת הדרך (ב-3 השנים הראשונות) טירדות מיוחדות (מוקדי עניין).

העבודה של פולר (Fuller, 1969) מייצגת דרך שלישית לבדיקת מוקדי עניין של מורים. פולר הציעה לראות במורים כמי שמתקדמים דרך שלושה סוגים של מוקדים. תחילה מתמקד המורה "בעצמי". התמקדותם מבטאות בעיות של הישרדות. למשל, מקובלות על תלמידים והערכה של האחראים. אח"כ המוקד השני נוגע **למשימה**, בה מתמקד המורה בחובות היומיומיות שלו. הם מוטרדים מהחובה לאתר מקורות של חומרי-למידה, או מהיעדר זמן לכיסוי יעיל של החומר. המוקד השלישי נוגע להשפעה של עבודתם על **התלמיד**. הם מוטרדים מהמידה בה יוכלו

לספק את הצרכים החברתיים, הרגשיים והאקדמיים של כל התלמידים.
בסעיף זה נתייחס למגוון המוקדים שמשפיעים על שלב בהתפתחותו המקצועית. ההגדרה של מוקדי עניין כצורך התפתחותי משקפת מצב שבו סטודנטים עוברים ממוקד התעניינות אחד למשנהו ברצף כמענה לצרכים של אותו מוקד.
פולר (Fuller, 1974) דיווחה שעל מורים להורות לפחות למשך 15 שנים לפני שיעלו מוקדי עניין אמיתיים אודות עבודתם. המורים נתונים במעבר בין השלבים, כאשר המעבר הקשה הוא בין שלב הממוקדות
בהוראה (קרי: שלב 2) ובין שלב הממוקדות בתלמיד (קרי: שלב 3). המעבר הקשה הזה כרוך בויתור על הגנה עצמית, בחיפוש קבלת גמולים אקסטרינזיים אחרים.
המושג 'ענין' (או טרדה Concern) מוגדר כבעיה נתפסת או כהיבט מסוים של ההוראה שהמורה חושב עליו לעתים קרובות, ושהיה רוצה לעשות משהו בנוגע לפרקטיקה שלו (George, 1978).
עצמי (Self)- מוקד עניין אופייני למורים מתחילים ממוקדים במורה (עצמו) או בהיבטים של ההוראה המשפיעים על יכולתו להורות, כגון הישרדות בכיתה, קבלת הערכה חיובית של עמיתים או מנהלים, רגשות של תאימות כמורה וקבלה על-ידי מורים אחרים.
הוראה (Task) - מוקדי עניין שעולים לאחר שטרדות ביחס לעצמי נפתרות; טרדות ביחס למצבי הוראה או משימת הוראה שעלולות להפריע לתפקוד כמורה, כגון מספר התלמידים שיש ללמד, העדר חומרי-למידה והמספר הגדול של חובות שאינן שייכות להוראה.
השפעה (Impact) - מוקדי עניין שעולים לאחר שטרדות ביחס להוראה נפתרות; טרדות ביחס להשפעה של ההוראה על תלמידים והיבטים של הוראה למיטביות החברתית, האמוציונאלית והחינוכית של תלמידים כמו הדרכה, איתגור וסיפוק הצרכים של מגוון תלמידים והתאמת דרכי-ההוראה לצרכים אלה (Fuller, 1969).
פולר הובילה את המחקר אודות מוקדי עניין של מורים (Fuller, 1969). בעקבות ראיונות עם מורים וסקירת ספרות רלוונטית פותח השאלון TCQ (Teacher's Concern Questionnaire) לתיאור שינויים במוקדי עניין של מורים. לדעתה, מתכשרים (בדומה לכלל המורים) מתמקדים במהלך התפתחותם המקצועית ב-3 מוקדים: **מיקוד בעצמי ← מיקוד במשימות הוראה ← מיקוד בתלמידים.**
א. השלב הראשון **<u>הישרדות</u>** (Early concerns about survival): שלב הכניסה לתפקיד בסיטואציות ממשיות של הוראה ניכר בטרדות הישרדות. בשלב זה הם דואגים להישרדותם ולשליטה בתוכני-ההוראה והערכת המפקחים. תקופה של לחץ רב בשלב זה.
ב. השלב השני **<u>התמקדות בדרכי-הוראה</u>** (Teaching situations concerns): בשלב זה עיקר הטרדות של המורים הן איך ללמד בדרך המיטבית, ואיך ליישם את מה שנלמד בסי-

טואציות של הוראה ממשית ולהגיע להישגים.

ג. השלב השלישי **<u>התמקדות בתלמיד</u>** (Concerns about pupils): בשלב זה מכוונים המורים את משאביהם לרווחת התלמיד, וההוראה מתמקדת בצורכי התלמיד, ובייחוד האישי של כל אחד.

המושג "מוקד עניין" מתואר כייצוג המורכב של רגשות, דאגות, מחשבות ושיקולים המיוחסים למשימה כלשהי. בהתאם לתפאורה האישית של הפרט, הידע והניסיון - כל פרט תופס מנטאלית ומתמודד עם סוגייה נתונה בצורה שונה, לפיכך ישנם סוגים שונים של מוקדי עניין (Hall & Hord, 1987).

בתיאוריה של האל והורד נתפס השינוי כתהליך ולא כאירוע, ומתווך על-ידי המוטיבציה, התפיסות והעמדות של הקבוצה המתמודדת עם השינוי. שינוי כרוך בהפגנה הדרגתית של ניסיון ובפיתוח של מיומנות ותחכום לשימוש בחידוש (Dooley, 1999).

לדעת (Hall & Hord 1987) והורד בתהליך השינוי קיימים מוקדי עניין צפויים, ולכן אפשר להתכונן להן. ניתן לחזות מעבר ב-3 שלבים:

א. מיקוד ברמת העצמי - טרדות אופייניות של "לא משתמשים בחידוש הטכנולוגי" המונע על - ידי הצורך לחפש מודעות ואינפורמציה.

ב. מיקוד ברמת המשימה - ניכרות בדאגה לשאלות של ניהול, מתמקדות מסביב לשימוש יעיל ולמידה ליישום יעיל של החידוש.

ג. מיקוד ברמת ההשפעה על התלמיד - ככל שהמשתמשים הופכים לבעלי-ניסיון, מוסט הדגש להשפעה הרחבה של אינטגרציה (שילוב) של השינוי.

במחקר (Reeves-Kazelskis & King, 1994) אודות התרומה של תוכניות הכשרה לגיבוש של מוקדי עניין נמצאו הבדלים בתפיסת המוקדים של מתכשרים ממסלולים שונים. נמצא, שככל שההתנסות של מתכשרים בשדה עולה המוקד של ניהול כיתה. לעומת זאת, הטרדות של מתכשרים שנכפפו לתכנית התנסות מוגברת ביחס לאיכות ההוראה שלהם וביחס לבעייה של מעורבות הורים פחתו באופן משמעותי.

בבדיקה של מסוגלות מורים בשלבי-התפתחות שונים נמצא כי מורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית נמוכה דיווחו על ממוקדות בעצמי ובמשימה (קרי: בהוראה) (Ghaith & Shaaban, 1999). במחקר אחר דווחו מורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית לאמץ חידושים כמורים הממוקדים בתלמיד (McKinney et al., 1999). מחקרים רבים שעשו שימוש בכלי-מחקר אחרים והתבססו על גישות אחרות זיהו שלבי התפתחות בקריירה המקצועית של הוראה והציעו תיאוריות זהות לתיאוריה של פולר (Berliner, 1988; Carter, 1990; Kagan, 1992). התיאוריות שהוצעו מעלים מוקדי עניין וקשיים זהים שעוברים מורים בכל שלב ושלב ללא קשר למספר השלבים, שאין הסכמה לגביהם.