

מכללת אורנים לחנוך והוראה

מדריך לכתיבת חיבור אקדמי

במדעי החברה והרוח

חגי רוגני

כולל:

הנחיות APA לפי מהדורת 2010

נספח הדגמה מאת נעמי נמרוד

מכללת אורנים, תש"ע 2010

מבוא

מדריך זה בא לסייע לסטודנטים במדעי החברה והרוח במטלות הכתיבה המהוות חלק מחובות הלימודים באקדמיה. יש לזכור כי כתיבת חיבור אקדמי היא מטלה לא פשוטה, שאת הקושי הכרוך בה (מעבר לזה הכרוך בכתיבת חיבור עברי בכלל) מגלים סטודנטים רבים, בדרך כלל, רק בשלב מאוחר יחסית של לימודיהם. מצד אחד אמור החיבור להיות בעל אמירה ממשית ובעל תוכן משמעותי, להציג הנחות מעניינות ולבנות טיעונים ראויים; מצד שני עליו להיות בנוי על פי כללים מבניים נוקשים למדי בהתאם לדרישות האקדמיה, כללים שיש ללמוד אותם וליישם היטב. כמו כן צריך החיבור להציג שילוב של אמירה אישית, של רעיונות מקוריים ושל ממצאי מחקר שאליהם הגיע הסטודנט¹ בכוחות עצמו, יחד עם שימוש מושכל במקורות מגוונים ובחומרי עזר, שגם הדרך להגיע אליהם היא תורה הצריכה לימוד. היושרה האקדמית מחייבת עבודה מקורית והצגת מקורות העזר באופן מלא, שקוף ומדויק. הניסיון מלמד שסטודנטים עלולים להגיע למצוקה קשה במהלך העבודה על חיבור מסוג זה, להיתקע בו ולעתים אף "להישבר" בגללו. שימוש נכון במדריך עשוי לעזור להתגבר על מצוקת הכתיבה.

בחוברת זו מוצגים עיקרי המבנה של חיבור אקדמי בשילוב דוגמאות. השתדלתי להתמקד רק בעקרונות הכלליים ולא להכביד בפרטים קטנים, כך שמן הסתם לא תימצאנה כאן תשובות לכל השאלות. מכיוון שאני קרוב לתחום הספרות, הדוגמאות העיקריות הן מתחום זה, אך קרוב לוודאי שניתן להקיש מהן על כל אחד מתחומי החברה והרוח, ולעתים אף על מדעי הטבע.

אני מודה לתלמידי לשעבר הילה בר-און וחגי יחידי על שהתירו לי להשתמש בעבודות הגמר שלהם לצורך הדגמה, ולרעייתי נעמי נמרוד על שהעמידה לרשות מדריך זה את העבודה הסמינריונית שכתבה במסגרת לימודיה לתואר שני באוניברסיטת בן-גוריון. חלקים גדולים מעבודתה מוצגים במלואם בנספח. ותודה לחני חץ מצוות הספרייה במכללת אורנים על עזרתה בעדכון ההנחיות לרישום המקורות.

המדריך עומד לרשותכם. אני מקווה שתשכילו להיעזר בו ותפיקו ממנו את מלוא התועלת.

חגי רוגני, מכללת אורנים, תש"ע, 2010.

¹ בכל מקום שבו מופיעה המילה סטודנט – הכוונה לשני המינים.

א. כללי

המונח 'חיבור אקדמי' או 'עבודה אקדמית' מתייחס למגוון חיבורים הנכתבים במסגרת האקדמיה כחלק מן המטלות במוסדות הלימוד השונים. הכוונה היא לעבודות כגון 'רפראט', 'פרו-סמינריון', 'עבודה סמינריונית', 'עבודת מ.א.' וכדומה, ובהתאמה מסוימת גם למאמרים הנמסרים לשיפוט ולפרסום בכתבי עת אקדמיים.²

הגדרה: חיבור אקדמי (או עבודה אקדמית) הוא חיבור עיוני בתחום ידע כלשהו, הכתוב, בנוי, ערוך ומעוצב בהתאם לקריטריונים תוכניים, מבניים וצורניים מוסכמים המקובלים באקדמיה.

בלשון הדיבור מוכר החיבור האקדמי מן הסוג הנדון כאן בכינוי 'עבודה', וכך גם ייקרא בחוברת זו. באנגלית הוא מכונה 'Paper'.

מטרות העבודה:

- א. לשמש כלי המאפשר ללמוד נושא מסוים ולחקור אותו לעומקו ביעילות.
 - ב. להציג את הנושא הנחקר, את המחקר ואת הממצאים באופן המקובל באקדמיה.
- מדריך זה עוסק בעיקר בדרישות המבניות והצורניות של העבודה האקדמית ולא בתכנים, כלומר – בכלים ובמיומנויות הטכניות.

הנחיה ואחריות:

את העבודה האקדמית המהווה חלק מהמטלות האקדמיה יכתוב הסטודנט בהדרכתו של מנחה (שהוא לעתים קרובות המרצה). האחריות לביצוע העבודה על כל שלביה וכן לתוצאתה הסופית מוטלת על הסטודנט.

ב. הנושא והשאלה

נושא העבודה נבחר בהתאם לצרכים הלימודיים, לתחום הנלמד ולהעדפותיו של הסטודנט, ובתיאום עם המרצה או המנחה. ברמות הראשוניות (למשל: בשנה א') יועדף נושא שניתן למצוא עבורו חומר ביבליוגרפי ספרייתי.

השאלה: העבודה כולה היא מעין תשובה לשאלה **מרכזית**, או **שאלת חקר** אחת. השאלה מתייחסת לתחום מוגדר ומצומצם בתוך הנושא הנבחר. ניסוח השאלה מחייב חשיבה ותכנון, והוא ייקבע, קרוב לוודאי, בסיכום בין הסטודנט לבין המרצה או המנחה. רק לאחר קביעת השאלה יוכל הסטודנט לגשת לתכנון העבודה ולכתיבתה.

² המונח מתאים גם לעבודות מסוימות בבית הספר התיכון, כגון ביוטופ, עבודה במדעי החברה או עבודת גמר.

ג. איסוף החומר

לאחר הגדרת הנושא וניסוח השאלה ייגש הסטודנט לאיסוף החומר. יש להבחין בין חומר ראשוני לבין חומר עזר, אם כי לא בכל עבודה זה קיים.

החומר הראשוני הוא תעודות, מסמכים, מכתבים, תצלומים, ראיונות, מפות, טקסטים לא מעובדים וחומר ארכיוני מסוגים שונים. בתחום הספרות, לדוגמה, החומר הראשוני הוא היצירות הנדונות: שיר, סיפור, מחזה, וכן כתבי יד של טקסטים אלה; בתחום המקרא – הטקסט המקראי עצמו, וכן ממצאים ארכיאולוגיים, כתבים עתיקים וכדומה. לפני שהסטודנט ניגש לבניית ראשי הפרקים ולכתיבת העבודה, עליו לקרוא את היצירות שהוא רוצה לעסוק בהן, או לקרוא חומר ראשוני רב כדי לבחור מתוכו את החומר הרצוי, המתייחס לשאלה המרכזית של עבודתו. חומר זה נקרא "קורפוס", שהוא מאגר היצירות, המונחים והטקסטים שעליו בנויה העבודה. לדוגמה: אם סטודנט רוצה לעסוק בסיפורי חניכה מאת יהושע קנז, בשירים בנושא ירושלים מאת יהודה עמיחי, במוטיב היתמות בשירי ילדים וכיוצא באלה – עליו לעבור על מספר ניכר של יצירות כדי לבחור את אלה שייכללו בעבודתו. רצוי שהמנחה יהיה שותף למיון ולבחירה של החומר.

חומר העזר הוא מחקרים ומאמרים שנכתבו על הנושא. כדי להגיע לחומר העזר הנדרש יש להכיר את דרכי החיפוש בספריות, בקטלוגים, במאגרי המידע, במקורות שונים באינטרנט ועוד. ניתן ורצוי להיעזר בספרנים ובמנחה. המקורות לחומר העזר הם:

- **ספרי עזר** הם ספרי עיון המכילים מחקרים ומאמרים בתחומים השונים. הם ממוינים בספרייה לפי נושאים השונים: היסטוריה, פסיכולוגיה, מקרא, גיאוגרפיה.
 - **כתבי עת** הם גיליונות היוצאים במועדים קבועים, כגון אחת לחודש (ירחון), אחת לשלושה חדשים (רבעון) וכדומה, והם מכילים בין השאר מאמרים עיוניים. כתבי עת מסוימים הם אקדמיים, כלומר המאמרים המתפרסמים בהם עוברים תהליך של שיפוט אקדמי. יש גם **כתבי עת מקוונים** המתפרסמים באינטרנט.
 - **עיתונות**: בספריות ובארכיונים מצויים תיקי עיתונות. יש מקומות שבהם ניתן למצוא אותם בשלמותם, ויש מקומות שניתן למצוא אותם כשהם סרוקים או ממוזערים. יש והם ממוינים לפי נושאים שונים. כיום עיתונים רבים מופיעים גם בגרסה אלקטרונית (באינטרנט).
 - **האנציקלופדיה**: קיימות אנציקלופדיות כלליות האמורות להקיף כל נושא: האנציקלופדיה העברית, The Encyclopaedia Britannica וכד'. אנציקלופדיות רבות מצויות באינטרנט. קיימות אנציקלופדיות **ספציפיות** לתחומים מוגדרים, כגון: אנציקלופדיה מקראית (כמה סוגים), אנציקלופדיה חינוכית, אנציקלופדיה לחקלאות וכו'. גם **הלקסיקון** הוא סוג מסוים של אנציקלופדיה.
 - **מאגרי מידע**: מלבד ההיצע הספרייתי מצויים מאגרי מידע שונים באינטרנט ובתקליטורים. ניתן להגיע אליהם בין השאר באמצעות אתר הספרייה שבמוסד הלימוד.
- לאחר איסוף החומר והעיון בו יגבש הסטודנט בעזרת המנחה את ראשי הפרקים (על רישום החומר הביבליוגרפי ועל דרכי הציטוט שלו – ראו להלן).

ד. מבנה העבודה

חלוקה לפרקים ולסעיפים:

- **מבוא:** הפרק הפותח נקרא **מבוא**, ובו מוצגים נושא העבודה וכן השאלה המרכזית או שאלת החקר.
- **גוף העבודה (הפרקים):** אחרי המבוא באים **הפרקים**, המהווים את **גוף העבודה**. כל פרק יענה על **שאלת משנה**, הנובעת מן השאלה המרכזית. מכלול התשובות לשאלות משנה אלה מהווה את התשובה לשאלה המרכזית. יש והפרקים יתחלקו חלוקת-משנה ל**סעיפים**.
- **סיכום:** הפרק המסיים נקרא סיכום. המבוא והסיכום מהווים סוגים בפני עצמם, והם שונים משאר הפרקים מבחינת התוכן ומבחינת המבנה (על המבוא והסיכום ראו להלן).

ראשי הפרקים:

ראשי הפרקים הם כותרות הפרקים. קביעת ראשי הפרקים משמעה – החלטה לגבי החלוקה לפרקים. זו החלטה **מבנית** שמשמעה קביעת מבנה העבודה. בשלב קביעת ראשי הפרקים נקבעת בדרך כלל גם החלוקה לסעיפים. לניסוח ראשי הפרקים (והסעיפים, אם יש) יש להגיע לאחר שלבי ההכנה: לאחר שהוגדר הנושא והוצגה השאלה, ולאחר שהסטודנט אסף חומר, עיין בו וקיבל מושג על מה שלפניו.

מספר הפרקים:

מומלץ להימנע מריבוי פרקים קצרים. מספר הפרקים ייקבע בהתאם להיקף העבודה. חמישה עד שישה פרקים באורך סביר עשויים להספיק ברוב המקרים.

סדר הפרקים:

סדר הפרקים יהיה לפי היגיון מסוים: מן הקל אל הכבד, סדר הטיעון העולה, עיקרון סיבתי, סדר כרונולוגי וכדומה. ניתן לשנות את סדר הפרקים גם לאחר התחלת הכתיבה.

שיטות מספור:

קיימות שיטות שונות למספור הפרקים והסעיפים.

לדוגמה: **הפרקים** ימוספרו **באותיות**: פרק א', פרק ב', פרק ג'. **הסעיפים** ימוספרו **בספרות**: 1, 2, 3, או בשילוב אותיות וספרות: א1, א2, א3. שיטת מספור נפוצה אחרת היא: 1, 1.1, 1.2, 2, 2.1, 2.2, 2.3, 3, 3.1, 3.1 וכו'. (הסבר: 1 – פרק א, 1.1 – סעיף 1 בפרק א; 1.2 – סעיף ב' בפרק א; 2.1 – סעיף א' בפרק ב'; בדרך זו נוח לסמן גם תת-סעיפים).

לאחר שנקבעו ראשי הפרקים (והסעיפים, אם יש), ייגש הסטודנט לכתיבת הפרק הראשון.

ה. רישום מקורות (ביבליוגרפיה)

שיטת הרישום

- רישומו של הפריט הביבליוגרפי יהיה תמיד בסדר אחיד. גם סימני הפיסוק ואופני ההדגשה של רכיבים מסוימים הם חלק משיטת הרישום.
- השיטה המובאת כאן היא על פי הנחיות **האגודה הפסיכולוגית האמריקאית APA** (Publication manual of the APA, 6th edition, 2010). ההתאמה לעברית היא על פי כללי הפרסום הנהוגים בכתב העת 'מגמות' של מכון הנרייטה סאלד.³ שיטה זו מקובלת כיום בפרסומים רבים במדעי החברה והרוח, וכן במכללת אורנים ובכתב העת האקדמי 'אורנים' היוצא לאור במכללה. **עם זאת יש לזכור שקיימות שיטות נוספות לרישום מקורות, ורצוי לתאם מראש עם המרצה את שיטת הרישום.**
- לכל סוג של פריט ביבליוגרפי יש רישום שונה: ספר, מאמר מכתב-עת, מאמר מקובץ, מאמרים מסוגים שונים מן האינטרנט וכו'. כמו כן יש דרכי רישום מיוחדות במקרים שבהם יש יותר ממחבר אחד, כאשר יש עורך במקום מחבר ועוד.
- יש להקפיד על **סדר** הרכיבים בתוך הכותר, על שימוש נכון ב**סימני פיסוק** (נקודה, פסיק, סוגריים, נקודתיים, גרש), על גופן **שמן (bold)** בעברית או נטוי (*italic*) באנגלית, ועוד.

רישום בעברית:

ברישום בעברית יש לשים לב לכללים הבאים:

- אחרי אות ראשונה של שמו הפרטי של מחבר יבוא גרש ('), לדוגמה עוז, ע'. אם השם הפרטי הוא בעל שני חלקים, דוגמת שמואל יוסף עגנון, יבוא ביניהם גרשיים (''), דוגמה: עגנון, ש"י.
- ברישום פרק מספר ערוך יש לכתוב את ראשי התיבות של שמות העורכים לפני שם המשפחה.
- אם מחבר הפריט אינו ידוע, יש להתחיל את כתיבת הפריט עם שם הכותר.
- רישום שנה על פי הלוח העברי (כגון באנציקלופדיה העברית) הוא ללא גרשיים (תשנ"ט, תשס"ט), וכך גם במספר כרך (כרך כג) ובמספר עמוד, כגון בכתבי עגנון (עמ' קנד).
- כאשר תאריך פרסום הפריט אינו ידוע יש לכתוב בתוך הסוגריים, במקום השנה: ח"ת (חסר תאריך). באנגלית – n.d. (no date).
- ברישום בעברית ההדגשה היא באמצעות גופן **שמן (bold)**.
- יש להדגיש שם של ספר, של כתב עת, של עיתון וכו'. במקרה של כתב עת יודגש גם מספר הכרך או הגיליון (ולפניו יבוא פסיק). כשיש גם מספר כרך וגם מספר חוברת, מספר החוברת יושם בסוגריים ולא יודגש. דוגמאות: **הספרות**, א(2), *Prooftexts*, 13(1).
- כאשר יש לפריט **כותרת משנה**, יוצבו נקודתיים אחרי הכותרת העיקרית, וכותרת המשנה תבוא אחריהן (דוגמה: **אהבות לא מאושרות: תסכול אירוטי, אמנות ומוות ביצירת עגנון**).
- מספרי עמודים יסודרו מימין לשמאל.

³ כללים אלה מופיעים באתר http://www.szold.org.il/Content/Articles/Site_Articles.asp?Article=251

דוגמאות:

מאמר בכתב עת:

שחר, שי' (2007). הסובוטניקים ברוסיה: סיפורה של כת קטנטונת. **זמנים**, 97, 73-80.

קורן, שי' וארן, שי' (1997), האם ניתן לשפר מבטא לאחר סיום קורס מבטא? **חלקת לשון**, 25, 85-102.

ספר:

בן-דב, ני' (1997). **אהבות לא מאושרות: תסכול אירוטי, אמנות ומוות ביצירת עגנון**. תל-אביב: עם עובד.

גרייבס, ר' ופטאי, ר' (1967). **מיתוסים עבריים**. תל-אביב: מסדה.

פרק בקובץ (ספר ערוך):

אפרתי, ני' (2009). אל-נהד'ה אל-נסא'נה: הופעת תנועות נשים במזרח התיכון וביטוייה בעיראק. בתוך ר' רודד וני' אפרתי (עורכות), **נשים ומגדר במזרח התיכון במאה העשרים** (עמ' 27-52). ירושלים: מאגנס.

ערך באנציקלופדיה:

ברגמן, ש"ה (תשלג). מנדלסזון, משה. **האנציקלופדיה העברית, כרך כג** (עמ' 958-962). ירושלים ותל-אביב: חברה להוצאת אנציקלופדיות.

דיסרטציה (דוקטורט):

בנג'ו, ע' (1993). **השיח הפוליטי של משטר הבעת' העיראקי** (חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת תל-אביב.

מאמר בעיתון:

גרוסמן, ד' (2009, 27 בספטמבר). כל האפשר האינסופי. **ידיעות אחרונות, מוסף ספרות**, עמ' 2-7.

שני כותרים באותה שנה לאותו מחבר:

אם לאותו מחבר יש שני כותרים שיצאו לאור באותה שנה, יסומן הראשון באות א (וכשהפריט באנגלית באות a) לאחר השנה, והשני יסומן באות ב (ובאנגלית – b):

רתוק, ל' (1988א). דיוקן האשה כמשוררת ישראלית. **מאזניים**, סב(2-3), 56-62.
רתוק, ל' (1988ב). הדיוקן החסר: בעיית הזהות בספרות-נשים ישראלית. **מאזניים**, סב(5-6), 80-86.

מקור אלקטרוני (מן האינטרנט):

מקור זה יכול אותם רכיבים כמו מאמר, בתוספת המילים "אוחזר מתוך" (באנגלית retrieved from), והעתקת כתובת האתר במלואה (הערה: לפי ההנחיות העדכניות, ובניגוד להנחיות הקודמות, אין צורך לציין את התאריך שבו בוצע האחזור).⁴

דוגמאות:

מאמר בכתב עת מקוון:

כהן, א' (2008). אי-ודאות או על הניסים ועל הנפלאות בימים ההם ובזמן הזה. **אורנים**, 1. אוחזר מתוך

<http://www.ornanim.ac.il/sites/heb/about/ktav-et/mag/uncertainty2008/pages/miracles.aspx>

מאמר בעיתון מקוון:

שטרנר, ק' (2009, 16 באוקטובר). פרס הנובל האחרון? **הארץ Online**. אוחזר מתוך

<http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/1121465.html>

רישום באנגלית

ברישום מקורות באנגלית יש לשים לב לפרטים הבאים:

בהקלדה באנגלית יש להקפיד על כיוון טקסט משמאל לימין.

יש להקפיד על שימוש נכון באותיות רישיות (Capital letters). אותיות רישיות בשם ספר או מאמר יושמו רק במילה הראשונה של שם הפריט (וכן לאחר נקודתיים, בשם אדם, בשם מקום וכדומה).

ההדגשה באנגלית היא באמצעות *כתב נטוי (Italic)*.

אחרי אות ראשונה של שם פרטי של מחבר תבוא נקודה, ולא גרש כמו בעברית.

לציון יותר ממחבר אחד, לפני השם האחרון יש להשתמש בסימן & (ולפניו פסיק) ולא במילה and.

בספר ערוך יש לציין בסוגריים (Ed.) (=עורך) או (Eds.) (=עורכים).

ברישום ספר באנגלית יש להוסיף אחרי שם העיר את שם המדינה. בארצות הברית יירשמו קיצורי שמות המדינות (DC, NY וכו').⁵

דוגמאות:

Journal article:

מאמר בכתב עת

Kronfeld, C. (1993). Fogel and modernism: A liminal moment in Hebrew literary history. *Prooftexts*, 13(1), 45-63.

⁴ ראו Publication manual of the APA, 2010, pp.199 (אחרי דוגמה 3).

⁵ ראו דוגמאות: Publication manual of the APA, 2010, pp.203-204.

Entire book:**ספר**

Hamburger, M. (1982). *The truth of poetry: Tensions in modern poetry from Baudelaire to the 1960s*. London, England & New York, NY: Methuen.

Book chapter:**פרק בספר (קובץ ערוך)**

Thompson, P. (1969). Victorian architecture. In P. Kidson, P. Murray, & P. Thompson (Eds.), *A history of English architecture* (pp. 267-297). Harmondsworth, England: Penguin.

Newspaper article:**מאמר בעיתון**

Schwartz, J. (1993, September 30). Obesity Economic, social status. *The Washington Post*, pp. A1, A4.

מאמר מהאינטרנט מתוך כתב עת מקוון ללא DOI (ראו להלן)

מקור זה יכול אותם רכיבים כמו מאמר, בתוספת המילים (ובעברית: "אוחזר מתוך") והעתקת כתובת האתר במלואה (כאמור, אין צורך לציין את התאריך שבו בוצע האחזור).
דוגמה:

Resch, R. C. (2009). Through the eyes of... *Persimmon Tree*, 11. Retrieved from http://www.persimmontree.org/articles/Issue11/articles/RuthResch_ThroughTheEyesOf.php

מאמר מהאינטרנט מתוך כתב עת מקוון עם DOI (מזהה עצם דיגיטלי)⁶

'מזהה עצם דיגיטלי' או DOI

לעתים נוסף למסמך אלקטרוני, בנוסף על כתובת האתר, קוד זיהוי המכונה **DOI**, קיצור של digital object identifier, ובעברית: 'מזהה עצם דיגיטלי'. הקוד אינו תלוי במקומו הפיזי של המסמך ואינו משתנה גם כאשר האתר משתנה או מוסר מהרשת.

אם ברישום הפריט ברשת מצוין קוד DOI, יש לכלול אותו ברישום, במקום כתובת האתר, ללא ציון Retrieved from או אוחזר מתוך, כמו בדוגמאות שלהלן:

⁶ ראו 198, Publication manual of the APA, 2010, סעיף 7.01

Gorney, E. (2007). (Un)natural selection: The drainage of the Hula wetlands, an ecofeminist reading. *International feminist journal of politics*, 9, 465-474. doi: 10.1080/14616740701607960

Amara, M. (2007). Teaching Hebrew to Palestinian pupils in Israel. *Current issues in language planning*, 8(2), 243-254. doi: 10.2167/cilp107.0

סדר הכותרים ברשימת המקורות

סדר אלפביתי

ברשימת המקורות אין להפריד בין מקורות שהם ספרים לבין כתבי עת. הפריטים הביבליוגרפיים מסודרים ברשימת המקורות בסדר אלפביתי, על פי שמות המשפחה של המחברים. תחילה הפריטים בעברית, אחר כך הפריטים בלועזית, אף הם בסדר אלפביתי. הסדר האלפביתי נשמר גם בחלוקה הפנימית של המילים (מהאות השנייה והלאה). ניתן לסדר את הפריטים באמצעות לחצן המיון (AZ↓) שבסרגל הכלים של תוכנת Word.

כניסה תלויה

ברשימת המקורות יש לעצב כניסה תלויה לכל כותר, כאשר השורה השנייה ואלו שאחריה מוזחות כלפי פנים (הערה: יש לקבוע את הכניסה התלויה מראש באמצעות תוכנת עיצוב הפסקה, ולא ליצור אותה בכל פעם מחדש באמצעות מקש tab או מקש הרווח).

דוגמה לרשימת מקורות (כפי שהיא מופיעה בסיום העבודה):

ביבליוגרפיה:

- אפרתי, ני (2009). אל-נהדֶה אל-נְסֵאָנָה: הופעת תנועות נשים במזרח התיכון וביטוייה בעיראק. בתוך ר' רודד וני אפרתי (עורכות), **נשים ומגדר במזרח התיכון במאה העשרים** (עמ' 27-52). ירושלים: מאגנס.
- בנג'י, ע' (1993). **השיח הפוליטי של משטר הבעת' העיראקי** (חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת תל-אביב.
- בן-דב, ני (1997). **אהבות לא מאושרות: תסכול אירוטי, אמנות ומוות ביצירת עגנון**. תל-אביב: עם עובד.
- ברגמן, ש"ה (תשלג). מנדלסזון, משה. **האנציקלופדיה העברית, כרך כג** (עמ' 958-962). ירושלים ותל-אביב: חברה להוצאת אנציקלופדיות.
- גרוסמן, ד' (2009, 27 בספטמבר). כל האפשר האינסופי. **ידיעות אחרונות, מוסף ספרות**, עמ' 2-7.
- גרייבס, ר' ופטאי, ר' (1967). **מיתוסים עבריים**. תל-אביב: מסדה.
- כהן, א' (2008). אי-ודאות או על הניסים ועל הנפלאות בימים ההם ובזמן הזה. **אורנים**, 1. אוחר מתוך <http://www.ornanim.ac.il/sites/heb/about/ktav-et/mag/uncertainty2008/pages/miracles.aspx>
- קורן, ש' וארן, ש' (1997), האם ניתן לשפר מבטא לאחר סיום קורס מבטא? **חלקת לשון**, 25, 102-85.
- רתוק, ל' (1988א). דיוקן האשה כמשוררת ישראלית. **מאזניים**, סב(2-3), 56-62.
- רתוק, ל' (1988ב). הדיוקן החסר: בעיית הזהות בספרות-נשים ישראלית. **מאזניים**, סב(5-6), 86-80.
- שחר, ש' (2007). הסובוטניקים ברוסיה: סיפורה של כת קטנטונת. **זמנים**, 97, 73-80.
- שטרנגר, ק' (2009, 16 באוקטובר). פרס הנובל האחרון? **הארץ Online**. אוחר מתוך <http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/1121465.html>
- Amara, M. (2007). Teaching Hebrew to Palestinian pupils in Israel. *Current issues in language planning*, 8(2), 243-254. doi: 10.2167/cilp107.0
- Gorney, E. (2007). (Un)natural selection: The drainage of the Hula wetlands, an ecofeminist reading. *International feminist journal of politics*, 9, 465-474. doi: 10.1080/14616740701607960
- Hamburger, M. (1982). *The truth of poetry: Tensions in modern poetry from Baudelaire to the 1960s*. London, England & New York, NY: Methuen.
- Kronfeld, C. (1993). Fogel and modernism: A liminal moment in Hebrew literary history. *Prooftexts*, 13(1), 45-63.

- Resch, R. C. (2009). Through the eyes of... *Persimmon Tree*, 11. Retrieved from http://www.persimmontree.org/articles/Issue11/articles/RuthResch_ThroughTheEyesOf.php
- Schwartz, J. (1993, September 30). Obesity Economic, social status. *The Washington Post*, pp. A1, A4.
- Thompson, P. (1969). Victorian architecture. In P. Kidson, P. Murray, & P. Thompson (Eds.), *A history of English architecture* (pp. 267-297). Harmondsworth, England: Penguin.

קובץ ביבליוגרפיה ראשוני

המלצתנו היא, שכבר מראשיתו של שלב איסוף החומר ירכז הסטודנט את כל פרטי המקורות בקובץ ביבליוגרפיה ראשוני. למן השלב הראשון יירשם הכותר הביבליוגרפי על כל פרטיו ברישום מלא ולפי הכללים. קובץ זה הוא גמיש, ניתן לחזור אליו ולשנותו בכל עת, ותרומתו במהלך העבודה רבה ביותר.

1. דרכי ציטוט, או: כללי הדיווח האקדמי

אמרו חז"ל: "כל האומר דבר בשם אומרו, מביא גאולה לעולם" (אבות, ו'). כאשר אנו מסתמכים על מקור כלשהו או מצטטים ממנו, חובה עלינו לציין את המקור. זהו קוד אקדמי ראשוני. הציטוט יהיה מדויק, וישמור על הכתיב ('מלא' או 'חסר', ואפילו שגוי) שבמקור.

1. מראה מקום

מראה מקום הוא הפניה ביבליוגרפית בגוף הטקסט (טעות נפוצה היא חוסר ההבחנה בין המונחים 'מראה מקום' ו'הערה'. על ההערה ראו להלן). מראה המקום יבוא **בסוגריים**, לאחר הציטוט או הציון העקיף (ראו להלן), והוא יכלול רק: (שם משפחה של מחבר, שנת הוצאה, מספרי עמודים). לדוגמה: (אפרתי, 2009, עמ' 32). כשבאים שני מראי מקום רצופים מאותו מקור (ואין ביניהם מראה מקום ממקור אחר), יסומן מראה המקום השני כך: (שם, עמ' 49). מראה מקום חוזר מאותו מקור ומאותו עמוד יסומן: (שם).

עקרון האזכור הכפול של המקורות

יש לזכור שהביבליוגרפיה אמורה להכיל רק פריטים ביבליוגרפיים שנעשה בהם שימוש בעבודה. ולכן, **כל מקור המוזכר בעבודה חייב להופיע בשני מקומות: גם בביבליוגרפיה וגם במראה מקום בגוף הטקסט**. במילים אחרות: כל מראה מקום המופיע בטקסט צריך להפנות אל פריט המופיע בביבליוגרפיה, וכל פריט הנרשם בביבליוגרפיה חייב להיות מוזכר בעבודה במראה מקום. מצב שבו פריט מאוזכר רק במקום אחד אינו תקין.

2. ציטוט קצר

ציטוט קצר (עד 40 מילים) יובא **במירכאות** וישתלב בטקסט. והטקסט הכולל את הציטוט ייראה כך:

בעיית המבטא של ישראלים שלמדו אנגלית בבית הספר אינה נובעת רק מקשיי ההסתגלות של הצברים. מסתבר ששורש הרע הוא במורי האנגלית שהאנגלית אינה שפת אמם: "שפתם מתאפיינת במבטא גרוע או, במקרה הטוב, לוקה בחסר" (קורן וארן, 1997, עמ' 85). לכן מאמינות החוקרות שיש לאמן את המורים לאנגלית לדבר במבטא הנכון.

3. ציטוט ארוך

ציטוט בן למעלה מ-40 מילים ייכתב **ללא מירכאות**, וייבדל מהטקסט העיקרי בכך שייכתב כפסקה נפרדת בשורות צרות יותר, בין שוליים רחבים יותר משני הצדדים (הזחה מימין ומשמאל). טקסט המכיל ציטוט ארוך ייראה כך:

מה קרה להבל לאחר שנרצח בידי קין? המיתוס הקדום מתמודד עם שאלת הראשוניות של הרצח, ולמעשה של המוות בכלל, בצורה מעניינת:

נשמתו של הבל יצאה מגופו אך לא יכלה למצוא מקלט; לא בשמיים – לשם טרם עלתה נשמה אחרת; ולא בשאול – לשם טרם ירדה נשמה אחרת. לכן התעופפה אנה ואנה בקירבת מקום. דמו

היה מוטל, רוחש ומפעפע, במקום בו נשפך. הסביבה כולה אינה מצמיחה עשב או עצים עד היום הזה. (גרייבס ופטאי, 1967, עמ' 85).

מתיאור זה עולה שלא רק קין החי לא יכול היה לנוח לאחר הרצח, אלא גם נשמת קורבנו, שהיה המת הראשון עלי אדמות, וכמובן גם הראשון לנרצחים.

4. ציטוט שיר

בציטוט שיר, או קטע משיר, יש לשמור על החלוקה לשורות, על הכתיב המקורי, ובדרך כלל יש לנקד.
דוגמה:

נוֹרָא הוֹדוּ,	עֲמוֹק סוֹדוּ,
כְּבִדָּה יָדוּ,	לוֹ לְבָדוּ
זִיו כּוֹכְבֵי	כְּשִׁמִּי סְתָנְיוֹ
לְאוֹהֲבָיו.	גַּם אֲבִיבָיו.

("שבחי הלילה", גולדברג, 1959, עמ' 113).

ניתן לצטט קטע משיר גם בלי לכתוב את השורות זו מתחת זו, ואז תסומן החלוקה לשורות בלוחסן (/). הפרדה בין בתים תסומן בלוחסן כפול (//).
דוגמה:

"נוֹרָא הוֹדוּ, / כְּבִדָּה יָדוּ, / זִיו כּוֹכְבֵי / לְאוֹהֲבָיו. // עֲמוֹק סוֹדוּ, / לוֹ לְבָדוּ / כְּשִׁמִּי סְתָנְיוֹ / גַּם אֲבִיבָיו."
(גולדברג, שם).

5. השמטה וקיטוע

לעתים משמיטים קטע מתוך הטקסט המצוטט. ההשמטה תסומן כך: [...].
קטע שצוטט רק בחלקו ונקטע, תסומן הקטיעה ב... דוגמה:

"נשמתו של הבל יצאה מגופו אך לא יכלה למצוא מקלט; לא בשמיים – לשם טרם עלתה נשמה אחרת; ולא בשאול – לשם טרם ירדה נשמה אחרת [...] דמו היה מוטל, רוחש ומפעפע..." (גרייבס ופטאי, 1967, עמ' 85).

6. ציון עקיף

יש ומשתמשים בחומר ביבליוגרפי בלי לצטט ממנו במדויק, אלא באמצעות ציון עקיף. במקרה כזה אין צורך במירכאות, אך יש צורך במראה מקום:
דוגמה:

לדברי נגה אפרתי, אחת הסיבות להתפתחות המאוחרת והמוגבלת של תנועת הנשים בעיראק היא העובדה ששכבת הנשים המשכילות בעיראק בסוף המאה התשע-עשרה ובראשית המאה העשרים היתה קטנה בהשוואה לאלו שבמצרים ובמחוזות חלב ובירות (אפרתי, 2009, עמ' 50-51).

ז. הערת השוליים

כאמור לעיל, יש להבחין בין **מראה מקום** (ראו לעיל) לבין **הערה** (או: **הערת שוליים**). הערת השוליים היא תוספת חיונית לנאמר בטקסט, מעין מאמר מוסגר המהווה סטייה מההרצאה השוטפת של הדברים. כדי שלא ייפגם השטף הטבעי של הקריאה, נכתבת ההערה מחוץ לטקסט העיקרי, והקורא מופנה אליה באמצעות הפניה מתאימה.

הפניות להערות

ההפניה להערה תהיה באמצעות מספר סידורי קטן, מעל לקצה השמאלי של המילה (בתוכנת Word יש כלי יעיל לרישום ולארגון הערות שוליים, המופיע בתפריט "הפניות" או "הוספה").

מיקום ההערות

קיימות מספר דרכים למיקום ההערות:

א. **תחתית הדף**: הנוהגים בדרך זו ממקמים את ההערות בתחתית הדף (מכאן הכינוי 'הערת שוליים', footnote).

ב. **ריכוז הערות**: בשיטה זו מרוכזות ההערות **בסוף פרק** או **בסוף העבודה**, לאחר הסיכום ולפני הביבליוגרפיה. במקרה כזה יופיעו הכותרות: הערות למבוא, הערות לפרק א' וכדומה.

דוגמה לשימוש בהערה:

בקטע הבא מופיע הפניה להערה בסיום הפסקה. מספרה של ההערה כאן הוא 7, מכיוון שהערות שמספרן 1 – 6 הופיעו בחוברת זו קודם לכן. ההערה עצמה מופיעה בתחתית הדף.

עבודה זו היא ניסיון לראות כיצד השכלתן של נשים בחברה היהודית במזרח אירופה במעבר המאות ובתחילת המאה העשרים משתקפת בכמה מיצירות עגנון. ב'השכלה' כוונתי לפעולות הקשורות בחינוך, בלימוד, בקניית דעת, בהכשרה מקצועית: הוראה לבנות הצעירות, כתיבה, קריאה, שפות, לימודי קודש וחול בתחומי דעת שונים; לימודים במוסדות שונים; לימודים פרטיים על ידי 'מלמדים' ומורים 'משכילים'; פעולות אוטו-דידקטיות, קריאת רומנים וכן – הכשרה מקצועית. בכך נכללים גם ביטויי השכלה העולים מתאורים ישירים של הדמות מפי המספר, או באים לידי ביטוי בדכים אחרות, כגון: מחשבותיה של הדמות, עולמה הפנימי, עיסוקיה, תחומי התעניינותה, התנהגותה, ייצוג נורמות של ידע הקשורות בזיווגים, בשידוכים או בבחירת בני זוג, וכן - עדויות של דמויות אחרות.⁷

מתוך: **חינוך והשכלה של נשים והשתקפותם בכמה מיצירות עגנון**, מאת נעמי נמרוד, עבודה סמינריונית, המחלקה לספרות עברית, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, 1999 (ראו נספח, עמ' III).

⁷ בהקשר זה אני מתייחסת למשמעות המילונית היסודית של המילה 'השכלה': "ידיעות כלליות שאדם קונה בלימודיו; הקניית ידיעות" (מילון אבן שושן). הגדרה זו אינה כוללת את הקונוטציה המתקשרת לתנועה הרוחנית המכונה "תנועת ההשכלה", שפשטה בחברה האירופית והיהודית החל מהמאה הי"ח. מובן שביטויים הקשורים ב"תנועת ההשכלה" יופיעו בעבודתי, אך הם יהיו "מסומנים" בהתאם. למשל: הביטוי מורה 'משכיל' המוזכר בפסקה מסמן את שייכותו של זה לאותה תנועה.

ח. הכתיבה

לאחר שנקבעו ראשי הפרקים יחזור הסטודנט לעיין בחומר שאסף, והפעם יכוון עצמו לחומר המתייחס ישירות לשאלות שבכל פרק: יכין קטעים לציטוט או יסכם קטעים מהמקורות לציון עקיף. לשם כך רצוי להשתמש בקובצי טיוטה או בקובצי כרטיסיות. בשלב זה יש להקפיד במיוחד על רישום מלא של מראה המקום (אם לא יפעל כך, לא יוכל הכותב לדעת, בשלב מאוחר יותר, מאין נלקח הציטוט).

את החוכמה של בניית הטקסט – יצירת טיעונים, ניסוחים, שילוב חומר מן המוכן עם טקסט מקורי וכדומה – מדריך זה אינו יכול להקנות.

נחזור ונזכיר: בכל מקרה של ציטוט חומר ביבליוגרפי, או הסתמכות על חומר כזה, יש להקפיד, כבר בשלב הטיוטה, על רישום מדויק של המקור בגוף הטקסט.

ט. מבוא וסיכום

1. המבוא

כפי שכבר נאמר לעיל, המבוא מהווה סוג בפני עצמו. הוא שונה משאר הפרקים, מהווה יחידה עצמאית ואינו נכלל בגוף העבודה. גרסתו הסופית של המבוא תיכתב תמיד לאחר כתיבת גוף העבודה (דהיינו – הפרקים), אם כי מקומו בעבודה המוכנה יהיה, כמובן, בראש. למבוא חשיבות רבה ביותר, וקוראים רבים קובעים את יחסם לעבודה לפי המבוא.

תפקידו העיקרי של המבוא – להציג את **השאלה המרכזית** או **שאלת החקר** של העבודה. לצדה ניתן להציג גם את **שאלות המשנה**. עם זאת יכול המבוא להכיל נקודות נוספות, כגון: **הנחות היסוד**, **שיטת העבודה** ולעתים גם **חומר רקע** המתייחס לתוכן העבודה. לשיטתנו – אין צורך לנמק במבוא מדוע נבחר הנושא, וכן לא רצוי להוסיף פרטים אישיים על הכותב. אך במקרה שהדבר נראה חיוני יכריעו בעניין זה הסטודנט והמנחה, לפי המקרה המסוים. כדי לפתור את הבעיה יש המוסיפים **הקדמה** למבוא.

מבנה המבוא יכול להיות כדלקמן (הצעה):

- חומר רקע על הנושא הנבחר;
- סקירת ספרות מחקרית על הנושא;
- השאלה המרכזית / שאלת החקר (או: השאלות המרכזיות);
- הנחות היסוד;
- שיטת העבודה (מתודת המחקר).

הערה על לשון המבוא: מכיוון שהמבוא נכתב לאחר שנכתב גוף העבודה, עלול הסטודנט להיכשל בלשונו ולכתוב בלשון עבר (לדוגמה: "בעבודה זו חקרתי את..."). יש הממליצים לכתוב בלשון עתיד, כדי 'להערים' על הקורא (לדוגמה: "בעבודה זו אחקור את..."). המלצתנו: לכתוב את המבוא בלשון הווה: "עבודה זו עוסקת ב...".

אורכו של המבוא – קצר ביחס לשאר העבודה (בעבודה של עשרים עמודים רצוי שאורכו של המבוא לא יעלה על שני עמודים).

2. הסיכום

תפקיד הסיכום – להציג בקצרה את הממצאים ואת המסקנות שהעלתה העבודה, כלומר – לתת את התשובות לשאלות שנשאלו במבוא. הסיכום – כשמו כן הוא: סיכום, ולכן יסוכם בו בקצרה ובנוסף אחר **רק** מה שנאמר בגוף העבודה. בדרך כלל אין בו מקום לחומר חדש, לרעיונות חדשים או לטיעונים חדשים.

מכיוון שתפקיד הסיכום להביא את התשובות לשאלות שבמבוא, כלומר – ממצאים ומסקנות, אין צורך לחזור בסיכום על השאלות, על שלבי הדיון, או על הטיעונים שהוצגו בגוף העבודה. כמו כן אין צורך לחזור ולהפנות בסיכום אל החומר הביבליוגרפי. אורך מומלץ של סיכום – כמחצית מאורך המבוא.

3. המבוא והסיכום

המבוא והסיכום מהווים שלמות אחת, וניתן לקרוא אותם ברצף, בזה אחר זה, בלי לקרוא בעבודה. המבוא שואל את השאלות והסיכום משיב עליהן. קריאת המבוא והסיכום מקנה מושג טוב על תוכן העבודה.

4. מבוא וסיכום (דוגמה)

(דוגמה מקוצרת על-פי עבודת הגמר של חגי יחידי – "היגיון בארץ הפלאות, עיון ב'עליסה בארץ הפלאות' של לואיס קארול", הרי אפרים, תשנ"א).⁸

מבוא

"הכל כל-כך מוזר ומשונה כאן למטה" (קארול, 1987: 24), חשבה עליסה המסכנה, שנקלעה לארץ הפלאות המפורסמת ביותר בתולדות הספרות. "מוזר ומשונה", חושב הילד, הפוגש לראשונה בחייו בסיפור, שמאז שמעו אותו בנותיו של כומר אנגלי מפי פרופסור ביישן למתמטיקה בשם דודסון (הידוע יותר בשם העט שלו – לואיס קארול), לא חדלו הורים בכל העולם מלספרו לילדיהם. "מוזר ומשונה", חושב גם הקורא הבוגר, המופתע לגלות בסיפור מעמקים שלא שיער מעולם למצוא בו.

⁸ הדוגמאות שלהלן הן מתוך עבודות שנכתבו במסגרת בית הספר התיכון. בחרתי להציג כאן אף שלא נכתבו במסגרת אקדמית, הן בשל איכותן והן בשל עמידתן בקריטריונים האקדמיים העיקריים. דוגמאות נוספות למבוא, לסיכום ולרכיבים נוספים בעבודה סמינריונית ראו בנספח.

ואכן, השאלה שבמרכזו של חיבור זה היא, **האם יש היגיון בארץ הפלאות של לואיס קארול? ואם כן – מה טיבו של היגיון זה, ובמה שונה הוא מההיגיון שלנו, כאן על-פני אדמה?** השערתו היא, שיש היגיון כזה, והאתגר הניצב בפניו הוא לגלותו ולהסבירו.

כדי לענות על שאלה זו בחרתי להתבונן **בשלושה היבטים** של ארץ הפלאות, כפי שהם באים לידי ביטוי בסיפור: **משחקי המילים, מוטיב המשחק וגלגוליהם של שירים**. כל אחד מפרקי העבודה דן בהיבט אחר, מתוך כוונה לחשוף את ההיגיון שבאי-ההיגיון של ארץ הפלאות. ברצוני לבדוק היבטים אלה הן מנקודת ראות חברתית-סאטירית והן מזווית ראייה פסיכולוגית.

ועתה – הבה נצא למסע הקסם המסתורי בעקבות עליסה, ואולי נגלה שארץ הפלאות איננה כה חסרת-היגיון. ושמא נגלה במסע זה, לאחר שניטיב להתבונן סביבנו, שדווקא עולמנו ההגון אינו כה הגיוני כפי שנראה לנו עד עתה...

סיכום

מסענו הקצר בארץ הפלאות הגיע לסיומו. מסתבר שארץ הפלאות איננה דמיונית כלל: אין היא אלא בבואה מעוותת של העולם שבו אנו חיים, וההיגיון שבה הוא חוסר ההיגיון של עולמנו. הבנתי זאת לאחר שהתבוננתי בסיפור מנקודת ראות **חברתית-סאטירית**, שעל-פיה ארץ הפלאות מבליטה את חוסר ההיגיון ואת אופייה הנלעג של החברה האנגלית הוויקטוריאנית, על ערכי המוסר הצדקניים שלה. כל אחד מההיבטים שנבדקו מאשר מסקנה זו:

ארץ הפלאות היא ארץ של מילים, או מוטב לומר של **משחקי מילים**. העולם המבולבל המתגלה במשחקי המילים מבליט את הבלבול שאליו חשוף כל אדם בעולמנו, שאף הוא עולם של מילים. זו גם ארץ של **משחקים**, שאת חוקיהם זר לא יבין, שכן - חוקי המשחק המדומים השוררים שם הם השתקפות החוקים שבעולמנו, שכל בעל זרוע יכול לפרשם לטובתו. **השירים** באותה ארץ אינם אלא בבואות פארודיסטיות של שירים חסודים שרווחו באנגליה של קארול, ובגלגולם החדש – במקום להטיף לערכים הצדקניים הם מטיפים לאלומות ולפריעת מוסר.

דרך אחרת שבה בחנתי היבטים אלה היא זווית הראייה **הפסיכולוגית**, לפיה ארץ הפלאות מבטאת את התת-מודע האנושי, וגם בכך חושפת את העיוות שבעולם.

מסקנות העבודה הן, שיש אפוא היגיון בארץ הפלאות, אולם רק במידה שיש היגיון בעולמנו שלנו, שאותה ארץ איננה אלא ראי עקום שלו.

י. הצורה הסופית

עריכה סופית: לאחר שטייטת העבודה נבדקה, תוקנה ואושרה על ידי המנחה – יערוך הסטודנט את העבודה ויכין אותה להגשה.

עיצוב: העיצוב המקובל הוא גופן David, גודל גופן 12, מרווח בין שורות כפול או 1½. הטקסט מיושר לשני הצדדים. עיצוב הדף – בהתאם לברירת המחדל של המעבד.

כתורות בגודל 16 או 14, מודגש בגופן **שמן** (bolt).

לשון וסגנון: העבודה תהיה כתובה בלשון תקינה. המשפטים – קצרים ובהירים. הסגנון עיוני-ענייני, נאה, אך לא מליצי.

כתיב ופיסוק: הכתיב – לפי כללי הכתיב חסר הניקוד ('כתיב מלא') של האקדמיה ללשון עברית (תשסב). הפיסוק – תקני, לפי כללי הפיסוק של האקדמיה ללשון עברית (תשסב).

מספרים ייכתבו בדרך כלל **במילים** (לדוגמה: "שלושה עשר ימים"), פרט לציון מספרי עמודים, תאריכים, פעולות חשבוניות וכדומה, שייכתבו **בספרות**.

ראשי תיבות וקיצורים: בעבודות מסוג זה יש להימנע מראשי תיבות (כגון: כ"כ, אעפ"י, ע"י), ולכתוב את הצירופים במלואם (כמו כן, אף על פי, על ידי). עם זאת יש להשתמש בראשי תיבות המשמשים קיצורים מוסכמים של שמות (כגון: חז"ל, רמטכ"ל, או"ם).

פסקות: הדף הכתוב יהיה מחולק לפסקות. כל פסקה מביעה **רעיון** מסוים (או: בנויה סביב רעיון מרכזי). בין פסקה לפסקה – רווח של שורה. דוגמה לחלוקת הטקסט לפסקות – ראו לעיל, בהדגמת המבוא והסיכום.

מספור העמודים: העמודים יהיו ממוספרים באמצעות כלי המספור של תוכנת Word, בתפריט הוספה. המספר ייכתב בראש העמוד או בתחתיתו, במרכז.

דף השער ותוכן העניינים לא יהיו ממוספרים.

עמוד מס' 1 הוא העמוד הראשון של המבוא.

סדר העמודים בעבודה

- שער (ללא מספר עמוד)
- תוכן העניינים (ללא מספר עמוד)
- מבוא (מעמ' 1 ואילך)
- גוף העבודה
- סיכום
- ביבליוגרפיה
- נספחים (אם יש).

השער

בשער יכתב: שם העבודה, שם הסטודנט, שם המנחה, סוג העבודה (סמינריון, רפראט, עבודת גמר), השיעור או הקורס, שם המוסד, השנה.

שער (דוגמה):

**למואל גוליבר – מביקורת חברתית לשנאת אדם:
תמורות בראייתו הביקורתית של גיבור 'מסעי גוליבר'**

מאת: הילה בר-און

בהדרכת: חגי רוגני

עבודת גמר

בית הספר השש-שנתי "הרי-אפרים"

תשנ"ב

התוכן (דוגמה)

עמוד		
1	.....	מבוא
4	..... מאפיינים ז'אנריים ב"מסעי גוליבר"	פרק א':
4	..... סוג הרומן	1.
5	..... דמות המספר	2.
5	..... מהימנות המספר ועמדת המחבר המשתמעת	3.
9	..... אפקט ה'הזרה' ב'מסעי גוליבר'	4.
17	..... מסע ההתחנכות של גוליבר	פרק ב':
17	..... מבוא לפרק ב'	1.
17	..... אופיו של גוליבר לפני מסעותיו	2.
19	..... גוליבר בליליפוט	3.
20	..... גוליבר בברוב-דין-נג ארץ הענקים	4.
26	..... המסע לארץ ההוינהונים : גוליבר הופך למיזנטרופ	5.
30	..... שיגעונו של גוליבר	פרק ג':
30	..... האם גוליבר מייצג את סוויפט?	1.
30	..... הסיבה לשיגעונו של גוליבר	2.
31	..... מכתב גוליבר אל סימפסון – פרק הסיום	3.
35	.....	סיכום
39	.....	ביבליוגרפיה

הערה : קיימת אפשרות לבנות 'תוכן עניינים' במעבד התמלילים. תוכן העניינים של מדריך זה (ראו דף שער פנימי) נבנה באמצעות המעבד.

ביבליוגרפיה (דוגמה)

מקור :

סויפט, יונתן (1990). **מסעי גוליבר** (תרגום מ' מבש"ן). ירושלים ותל-אביב : שוקן.

עזר :

אבינור, ג' (תשכז). יונתן סויפט והאקדמיה הגדולה למדעים. **מאזניים**, כד, 470-473.
אבן, י' (תשלח). **מילון מונחי הסיפורת**. ירושלים : אקדמון.

מונק, ס' (1990). הגאווה של למואל גוליבר. בתוך י' סויפט, **מסעי גוליבר** (עמ' VII-XXXV), ירושלים ותל אביב: שוקן.

פירשטיין, א' (1961). **סופרי מופת**. תל אביב: השכלה.

קוט, י' (1954). **בית ספר של קלאסיקנים**. מרחביה: ספרית פועלים.

רנן, י' (1973). לשמוע את רחש הגלים: ה'הזרה' – החייאתה של קליטת המציאות ביצירה הספרותית. **סימן קריאה**, 2, 361-343.

שטרנברג, מ' (1968). הרטוריקה של הספרות לפי ו. ס. בות'. **הספרות**, א(1), 139-130.

שנהר, י' (1990). אחרית דבר. בתוך סויפט, י', **מסעי גוליבר** (עמ' 311-319). ירושלים ותל אביב: שוקן.

Quintana, R. (1985). Swift, Jonathan. *The Encyclopaedia Britannica, Micropaedia, Vol. 11* (pp. 443-444). Chicago, Il: Encyclopaedia Britannica Inc.

יא. תהליך ההנחיה : הצעה לתכנית פגישות אפשרית בין הסטודנט והמנחה

לפני הפגישה הראשונה : בחירת נושא כללי.

1. פגישה ראשונה עם המנחה :

- הגדרת הנושא וניסוח השאלה.
 - קביעת קווי-מתאר (outlines) ראשוניים של העבודה.
 - המנחה יכוון את הסטודנט לחומר ראשוני ולחומר עזר וידריך אותו בחיפוש חומר ובאיסופו.
- מטלות הסטודנט :** איסוף החומר, קריאת החומר ומיונו.

2. פגישה שנייה עם המנחה : קביעת ראשי פרקים.

מטלות הסטודנט : הסטודנט יכתוב פרק אחד (או יותר) וימסור אותו למנחה. המנחה יקרא ויחזיר לסטודנט עם הערותיו.

3. פגישה שלישית : המנחה ישוחח עם הסטודנט על הפרק הכתוב ויכוון את הסטודנט להמשך הכתיבה.

מטלות הסטודנט : לתקן ולערוך את הכתוב על פי הערות המנחה, למסור אותו שוב לבדיקה, עד שהמנחה יאשר שהפרק מוכן. לסיים את כתיבת גוף העבודה ולמסור למנחה לבדיקה.

4. פגישה רביעית :

- שיחה על החומר הכתוב והערות.
 - הנחיית הסטודנט לכתיבת מבוא וסיכום.
- מטלות הסטודנט :** לתקן ולערוך את הכתוב על פי הערות המנחה. לאחר מכן לסיים את כתיבת העבודה (כולל מבוא, סיכום, ביבליוגרפיה). למסור למנחה לבדיקה. לאחר בדיקה ותיקונים – יערוך הסטודנט את עבודתו באופן סופי ויגיש אותה להערכה. המנחה יקרא ויאשר, או יחזיר לסטודנט לתיקונים נוספים. העבודה תהיה מוכנה לאחר אישור סופי של המנחה.

יב. מילון מונחים וקיצורים הנהוגים בחיבור אקדמי

אוחזר מתוך	צוטט מן האינטרנט. רכיב ברישום מקור שצוטט מן האינטרנט לציון כתובת האתר. באנגלית: retrieved from.
הערות שוליים	תוספת חיונית לנאמר בטקסט, המהווה מעין מאמר מוסגר ונכתבת מחוץ לטקסט העיקרי. ההפניה להערת השוליים היא באמצעות מספר סידורי קטן, מעל לקצה השמאלי של המילה. באנגלית: footnote.
ואחרים	ציון מחברים נוספים לפריט ביבליוגרפי בתוך מראה מקום. אם יש שני מחברים לפריט, יש להזכיר את שניהם בכל הפניה; אם יש יותר משניים יש להזכיר את כולם בהפניה הראשונה, ומן ההפניה השנייה ואילך יש לכתוב את שם המחבר הראשון בתוספת "ואחרים". במקור לועזי יכתב "et al."
ח"ת	ראשי תיבות של "חסר תאריך". יירשם בביבליוגרפיה בסוגריים במקום השנה כאשר התאריך בלתי ידוע. באנגלית: n.d. (no date)
לְעִיל	למעלה, לפני כן, קודם. מצביע על דבר שכבר צוין, נזכר או נידון לפני כן.
לְהֵלן	הלאה, בהמשך הדברים, כפי שכתוב אחר-כך. משמש לפני הצגת פירוט של משהו או כשמזכירים דבר מה שידובר עליו בהמשך.
מזהה עצם דיגיטלי (DOI)	DOI, קיצור של digital object identifier. קוד זיהוי למסמך אלקטרוני, בנוסף על כתובת האתר. הקוד אינו תלוי במקומו הפיזי של המסמך ואינו משתנה גם כאשר האתר משתנה או מוסר מהרשת.
מראה מקום	הפניה ביבליוגרפית בגוף הטקסט. מראה המקום יבוא בסוגריים, לאחר הציטוט או הציון העקיף, והוא יכול רק: (שם משפחה של מחבר, שנת הוצאה, מספרי עמודים). לדוגמה: (אפרתי, 2009, עמ' 32).
ע"ע	ראשי תיבות של "עיין ערך". הערה המפנה את הקורא אל ערך מסוים באנציקלופדיה, בלקסיקון וכדומה, שבו נמצא ההסבר לנאמר או שיש לו נגיעה אליו. באנגלית: see entry. (מקובל גם הקיצור בלטינית qv).
קורפוס	מכלול הטקסטים, המאמרים, הספרים וכו' המהווים את החומר הנחקר של החיבור האקדמי. לדוגמה: קורפוס העבודה על השכלת נשים ביצירת עגנון הוא היצירות הבאות: בדמי ימיה, סיפור פשוט, תהילה, הרופא וגרושתו, גבריאלה.
ר'	קיצור של "ראו" או של "ראה" (ראו להלן). אינו נהוג כיום.
רְאוּ	משמש בכתובה כהפניה לערך, למאמר, לספר וכדומה. בעבר היה נהוג לכתוב "ראה" או את הקיצור ר'. על פי ההנחיות המקובלות עלינו אין לכתוב ר' או "ראה" אלא "ראו". באנגלית: see.
שם	סימון מקובל במראי מקום. כשבאים שני מראי מקום רצופים מאותו מקור (ואין ביניהם מראה מקום ממקור אחר), יסומן מראה המקום השני כך: (שם, עמ' 49). מראה מקום חוזר מאותו מקור ומאותו עמוד יסומן: (שם). באנגלית: ibid.

מזהה עצם דיגיטלי. קיצור של digital object identifier.	DOI
Ed. – קיצור של Editor (עורך). Eds. קיצור של Editors (עורכים).	Ed., Eds.
”ואחרים”. קיצור הצירופים et alii (=ואחרים) או et aliae (=ואחרות) בלטינית.	et al.
”שם”. קיצור המילה הלטינית ibidem שפירושה: באותו מקום.	ibid.
no date – ללא תאריך	n.d.
קיצור של page, עמוד (ביחיד). ברישום מקורות באנגלית נהוג הקיצור p. לציון עמוד אחד. לדוגמה: p.201.	p.
קיצור של pages, עמודים (ברבים). ברישום מקורות באנגלית נהוג הקיצור pp. לציון יותר מעמוד אחד. לדוגמה: pp. 370-375.	pp.
עין ערך (לטינית: quod vide)	qv
אוחזר	retrieved
ראו	see
עין ערך	see entry

ביבליוגרפיה נבחרת בנושא כתיבה אקדמית

- אפרתי, נ', לידור, ר', צדקיהו, ש' וקאופמן, ח' (2002). **העבודה הסמינריונית במוסד אקדמי**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- אפרתי, נ', קאופמן, ח' ולידור, ר' (2001). **המאמר המדעי: מבנהו והגשתו לפרסום**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- אשל, ר' (1992). **מדריך לעבודה סמינריונית במדעי הרוח**. ירושלים: אקדמון.
- בירנבוים, מ' (1993). **מי מפחד מעבודת מחקר?! תל-אביב: מפעלים אוניברסיטאיים**.
- בן-דב, צ' (1987). **להבין ולכתוב: דרכי סיכום וכתיבה לטקסט עיוני**. תל-אביב: מודן.
- וולפה, ע' ועמית, ע' (1998). **לכתוב עבודת מחקר: כלים וכללים**. תל-אביב: דיונון.
- זאבי, ע' וטנצר, מ' (ח"ת). **כתיבת עבודה עיונית-אקדמית**. קרית טבעון: מכללת אורנים. אוחזר מתוך <http://info.oranim.ac.il/home/home.exe/27026>
- כללי כתיבה לפי מדריך APA (ח"ת). מכון הנרייטה סאלד. אוחזר מתוך http://www.szold.org.il/Content/Articles/Site_Articles.asp?Article=251#
- לב-ציון, ת' (1994). **הסדנה לכתיבה עיונית ולעבודות גמר**. ירושלים: מעלות.
- מרבך, ע' (2001). **תיהלוך החשיבה האקדמית**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- Publication manual of the American Psychological Association* (2010). (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

נספח

דוגמאות מתוך עבודה סמינריונית

מאת: נעמי נמרוד

תוכן העניינים של הנספח:

I	.....	דף שער
II	.....	תוכן עניינים
III	.....	מבוא
V	.....	פרק ראשון
XII	.....	סיכום
XIII	.....	ביבליוגרפיה

התוכן

2	מבוא
3	א. כללי
3	ב. הנושא והשאלה
4	ג. איסוף החומר
5	ד. מבנה העבודה
6	ה. רישום מקורות (ביבליוגרפיה)
13	ו. דרכי ציטוט, או: כללי הדיווח האקדמי
15	ז. הערת השוליים
16	ח. הכתיבה
16	ט. מבוא וסיכום
19	י. הצורה הסופית
23	יא. תהליך ההנחה: הצעה לתכנית פגישות אפשרית בין הסטודנט והמנחה
24	יב. מילון מונחים וקיצורים הנהוגים בחיבור אקדמי
25	ביבליוגרפיה נבחרת בנושא כתיבה אקדמית
26	נספח: דוגמאות מתוך עבודה סמינריונית

**חינוך והשכלה של נשים
והשתקפותם בכמה מיצירות עגנון**

**מאת: נעמי נמרוד
מוגש לד"ר אריס פרוש**

**עבודה סמינריונית במסגרת הסמינר:
בערות אוריינות וקאנון
בחברה היהודית המזרח אירופאית במאה ה-19**

**המחלקה לספרות עברית
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
כסלו תש"ס, דצמבר 1999.**

התוכן

עמוד

1	..... מבוא. עיין ערך : חינוך נשים
3	..... פרק ראשון : מוסדות לימוד ומורים פרטיים
3	..... א. תרצה כמשל
3	..... ב. בית הספר הפולני
4	..... ג. הסמינריון של תרצה
5	..... ד. הפנסיון של מינה
5	..... ה. הפדגוגיון בווינה
6	..... ו. מורים פרטיים
8	..... ז. "לנערות המשכילות בדור העבר" : השכלה בדור האימהות
10	..... פרק שני : בין 'משכילה' לבין 'יודעת ספר'
10	..... א. "מינה עלמה משכילה"
11	..... ב. "קלה היתה בלומה ללמוד"
14	..... ג. תרצה : גם משכילה גם יודעת ספר
15	..... פרק שלישי : נשים הקוראות ברומנים
15	..... א. "והספר פותח לפניה פתחי עולם"
15	..... ב. "מתוך כך משתלשל ועולה רומן שלישי"
17	..... ג. על הכוח המרפא שבספרים
17	..... ד. "מה לו אצל רומנים"
19	..... פרק רביעי : השכלה, זיווגים ושידוכים
19	..... א. מה רואים השדכנים
20	..... ב. "כשנודמנו בחור ובתולה כאחד"
22	..... ג. ההשכלה לשידוך – מעלה או חיסרון?
23	..... סיכום
24	..... ביבליוגרפיה

מבוא. עיין ערך: חינוך נשים

עגנון מתאר ביצירותיו פנורמה רחבה של החיים בעיר הולדתו, בוצ'ץ' שבגליציה המזרחית. גם שנים לאחר שעזב את העיר שבה חי בעשרים השנים הראשונות לחייו, הוא ממשיך לכתוב ולרקום עלילות ולהעמיד דמויות, והוא חוזר ומביא לנו את אותן הדמויות ביותר מיצירה אחת. כבר נאמר לא אחת שעגנון יכול להוות מקור מִמְפָּה של החיים היהודיים בעירו בפרט ובגליציה (ואולי מזרח אירופה כולה) בכלל. רסס (תשמט, עמ' 7) מציע לראות ביצירתו מעין 'קומדיה אנושית' של החברה היהודית. וגם אם עגנון לא הצהיר, כבלזאק, על כוונה כזו, הרי היא – בהיקפה, במספר הדמויות החוזרות בה, בתיאור המדויק של המקום ובדפוק החיים הפועם בה – 'קומדיה אנושית' אנושית מאד, הממפה את שבוש, היא בוצ'ץ', ואת סביבותיה, ואולי את החברה היהודית המזרח-אירופית כולה. ניתן לשאול בהקשר זה את המונח 'טקסט אנציקלופדי', בו משתמש נורתרוף פריי בדברו על יצירות המהוות מבע כולל של תרבות מסוימת, כגון התנ"ך, ה'קומדיה' של דנטה והאפוסים של ג'ויס (Frye, 1971, p. 365). גם על יצירתו של עגנון ניתן לומר שהיא אנציקלופדית (הירשפלד, 1994, עמ' 141), בהציגה בפנינו תמונה רחבה בנושאים שונים הקשורים לתקופה ולאורח החיים, ותחומי ההשכלה והחינוך – ביניהם.

ואם יצירתו היא אנציקלופדית, הרי ניתן ליטול אותה ולומר: "עיין ערך: חינוך נשים", והמעין ידלה פרטים רבים על חינוך נשים ועל השכלתן, על לימודן, על תלמודן ועל הדברים שהן יודעות. פעמים יהיו בידינו נתונים מדויקים, כגון חינוכה והשכלתה של תרצה מינץ ('בדמי ימיה'), ופעמים נתוודע אל מגוון ידיעותיה של אישה, אך איך והיכן רכשה אותן – זאת נוכל רק לשער או לשחזר.

עבודה זו היא ניסיון לראות כיצד השכלתן של נשים בחברה היהודית במזרח אירופה במעבר המאות ובתחילת המאה העשרים משתקפת בכמה מיצירות עגנון. ב'השכלה' כוונתי לפעולות הקשורות בחינוך, בלימוד, בקניית דעת, בהכשרה מקצועית: הוראה לבנות הצעירות, כתיבה, קריאה, שפות, לימודי קודש וחול בתחומי דעת שונים; לימודים במוסדות שונים; לימודים פרטיים על ידי 'מלמדים' ומורים 'משכילים'; פעולות אוטו-דידקטיות, קריאת רומנים וכן – הכשרה מקצועית. בכך נכללים גם ביטויי השכלה העולים מתיאורים ישירים של הדמות מפי המספר, או באים לידי ביטוי בדכים אחרות, כגון: מחשבותיה של הדמות, עולמה הפנימי, עיסוקיה, תחומי התעניינותה, התנהגותה, ייצוג נורמות של ידע הקשורות בזיווגים, בשידוכים או בבחירת בני זוג, וכן - עדויות של דמויות אחרות.⁹

לאור ראייתנו את כתיבת עגנון כאנציקלופדית, הנחתי היא, כי ניתן לקבל תמונה רחבה למדי על לימודי נשים ועל השכלתן מקריאה ביצירת עגנון.

⁹ בהקשר זה אני מתייחסת למשמעות המילונית היסודית של המילה 'השכלה': "ידיעות כלליות שאדם קונה בלימודו; הקניית ידיעות" (מילון אבן שושן). הגדרה זו אינה כוללת את הקונוטציה המתקשרת לתנועה הרוחנית המכונה "תנועת ההשכלה", שפשטה בחברה האירופית והיהודית החל מהמאה הי"ח. מובן שביטויים הקשורים ב"תנועת ההשכלה" יופיעו בעבודתי, אך הם יהיו "מסומנים" בהתאם. למשל: הביטוי מורה 'משכיל' המוזכר בפסקה מסמן את שייכותו של זה לאותה תנועה.

עם זאת ברצוני להדגיש שעבודה זו היא ספרותית בעיקרה, ואין בכוונתי לערוך מחקר היסטורי. על הקשר בין היסטוריה לספרות ביצירת עגנון כתב ברוח כמעט-נבואית גוסטב קרויאנקר, עוד לפני שפורסם הרומן 'אורח נטה ללון':

בסופו של דבר, גם ההיסטוריה עצמה, שאותה הוא מגולל, היא 'א-היסטורית' כבו-זמניותם של הדורות. מה שהוא מראה אינו החומר שממנו היא עשויה, דווקא, אלא תמצית מהותה הרוחנית; הניחות הדק האחרון הבא באפו של משקיף מאוחר, לא החומר שממנו הפיק את תמציתו. ועבר זה, עולם ירא-שמים שאלוהים טרם זנחו, משתלב כמאליו בתמונתו של עתיד שאלוהים חזר לשכון בו. או במלים אחרות: עולם-הילדות ומחוזות-העתיד מתאחים לאחד (קרויאנקר, 1991, עמ' 52; הספר נכתב במקור בגרמנית בשנת 1938).

בעבודה זאת אתמקד בעיקר בנובלה 'בדמי ימיה' וברומן 'סיפור פשוט'. יוזכרו גם יצירות נוספות, ביניהן הרומן 'אורח נטה ללון', הסיפורים 'תהילה', 'הרופא וגרושתו', 'גבריאלה' 'אחות' ואחרים. הנובלה 'בדמי ימיה' היא אולי היצירה המציגה את הפירוט המלא ביותר של חינוך והשכלה של נשים, ולכן בחרתי בה כיצירת מפתח לבדיקת הנושא. הנובלה מסופרת בגוף ראשון מפיה של תרצה. עגנון השכיל להיות נאמן לנקודת מבטה של האישה הצעירה הכותבת את זיכרונותיה. הסיפור עשיר בפרטים על השכלתה של המספרת, על מוריה, על מהלך השיעורים ועל שיעורי הבית; כן מתוארים לימודיה במוסדות חינוך שונים ובאמצעות מורים פרטיים הבאים לביתה; מובאים פרטים על הכשרתה המקצועית, על התייחסותה לקריאת רומנים ולכתיבה, שלה ושלה אחרים. אכן, מידע עשיר למדי. הרומנים 'סיפור פשוט' ו'אורח נטה ללון' מציגים את הפנורמה העגנונית במיטבה. שבוש היא בוצ'ץ' על כל אורחות חייה קמה לתחייה. אנו מוזמנים להתוודע אל נשים בצעירותן ובימי לימודיהן ואל נשים בבגרותן, ואף להכיר את ידיעותיהן ולגלות את מקורן.

בשני הרומנים האלה מונחת הבטחתו המתוקה של המספר, להמשיך ולספר לנו את סיפורה של בלומה נאכט. אך סיפורה של זו לא תם, ההבטחה לא קוימה, ולנו לא נותר אלא ללמוד עליה ועל לימודיה מן המעט שיש. על אודות דמותה של בלומה נאכט ועל הפסיכולוגיה שלה רבים הפולמוסים בין בעלי הקולמוסים, אך כקוראת אני אוהבת את בלומה וחפצה לשמוע עליה עוד ועוד. אני מאמינה ביושרה ובכישרונה, בחריצותה, בסקרנותה וביכולת הלמידה שלה. העבודה נכתבה בהשראתה.

פרק ראשון: מוסדות לימוד ומורים פרטיים

א. תרצה כמשל

תרצה מינץ, גיבורת 'בדמי ימיה', כותבת את זיכרונותיה ומספרת בגוף ראשון את חוויית התייתמותה מאימה ואת סיפור התבגרותה עד לנישואיה עם עקביה מזל. את דבריה היא כותבת בעת הריונה, בתקופה של משבר ודיכאון. על מניעי הכתיבה או על הפונקציות שלה כותבות ניצה בן דב ורות גינזבורג: "...ואת קורותיה היא מעלה לבסוף על הכתב. משמע את אכזבתה ותסכולה מתעלת תרצה גם היא לעבר האומנות, במטרה למצוא אמת ומנוחה נכונה" (בן-דב, 1997, עמ' 193). "תרצה הרה ויולדת את סיפורה בייסורים שעה שהיא הרה ועומדת ללדת הן את תינוקה (כדמות) והן את זהותה העצמאית (כמספרת, כטקסט) [...] סיפורה של תרצה הוא שבירת הדממה על ידי אמירתה" (גינזבורג, 1992, עמ' 292). הגיבורה לא רק משיחה עם עצמה על חייה. היא גם נותנת ביטוי אומנותי לסיפור חייה, וממנו אנחנו לומדים לא רק על קורותיה וקורות הסובבים אותה, אלא גם על חייה הפנימיים והרוחניים: הן על לימודיה על כל גיוונם, הן על מחשבותיה, מאווייה וחלומותיה.

בפרק זה בכוונתי להעלות את השאלות העולות בקשר לבתי ספר ולמוסדות לימוד וכן ללמידה באמצעות מורים פרטיים המוזכרים בנובלה זו, וביצירות אחרות. אולי אפשר להקיש מהם משהו על מוסדות דומים שבהם ביקרו, מן הסתם, אחיותיו של עגנון, וכמותן נשים צעירות מן ה'מיליה' המוכר לעגנון בעירו.¹⁰

תרצה מסכמת את חייה עד זמן הריונה. היא מתבוננת בעצמה, בוחנת את התפתחותה מאז הייתה ילדה וגדלה בצל אם אהובה וחולה, שממנה למדה מה שלמדה, על ידי הסתכלות וכנראה גם על ידי סיפורים שאימה היתה מספרת לה, ואף קוראת באוזניה. היא הכירה צורת אות והבינה גם את חשיבות המלה הכתובה בחיי אימה עוד מגיל צעיר ביותר. גם שריפת הכתבים – שיריו של מזל – שאימה שואפת את עשנם מן התנור בערב מותה, משאירה רושם עצום על הצעירה, הכותבת על כך בעת שהיא עצמה בהריון ומחכה ללידה. עירה של תרצה (ששמה אינו מוזכר ב'בדמי ימיה'), היא שבוש העגנונית, זו בוציץ' שבמעבר המאות.¹¹

ב. בית הספר הפולני

האזכור הראשון של בית ספר כלשהו הוא סמוך לתחילת הנובלה. כאשר האב עסוק בקריאת נוסח המציבה, מספרת תרצה "אני הכינתי את שיעורי" (בדמי ימיה, עמ' 11). אין כאן פירוט מהם השיעורים שהיא מכינה, אך נראה שמדובר בימי חג נוצרי ובחופשה מלימודים, מה שאיפשר ביקור יומי בבית הקברות. בהמשך אנו קוראים ש"בימים ההם החלו הלימודים בבית הספר

¹⁰ השם תרצה שנתן עגנון לגיבורת "בדמי ימיה" הוא גם השם העברי שנתן הוא עצמו לאחותו הצעירה ביותר, צציליה, שטרם מלאו לה עשר שנים בעת מות אימה, אותה אם אהובה חולת לב שעגנון כל כך אהב וכאב את אובדנה (לאור, 1998, עמ' 20, 65, 102).

¹¹ "בוציץ' זו של ראשית המאה שתי פנים לה: זוהי עיר מודרנית בקיסרות האוסטרית, הנושאת פניה אל וינה ונטבעת בחותמה, ובה בשעה זוהי עיירה נידחת בפלך מפלכי פולין, שהרבה ממסורת החיים היהודיים שמקדמת דנא שמר בה על חיוניותו", כותב קרויאנקר (1991, עמ' 53), המציג אפיון היסטורי וגיאוגרפי של העיר.

ואשקוד על לימודי כל היום" (שם, עמ' 13). כמו כן אנו לומדים שהיה זה בית ספר מקומי, ושפת הלימוד בו פולנית: "בבית ספר פולני למדתי" (שם, עמ' 27). באותה תקופה, בלילות האביב, שואל האב את תרצה "מה תעשי?" ותשובתה: "את שיעורי אכינה". ואז שואל אותה האב "ועברית שכחת?" (שם, עמ' 13). על פי השיחה הזאת אנחנו מבינים שתרצה כבר למדה עברית בעבר, והיא תלמד עברית (ולמודים יהודיים נוספים) בנוסף ללימודיה הכלליים בבית הספר. זמן קצר לאחר מכן שוב מוזכרת חופשה: "ימי החופש באו ובית הספר נסגר" (שם, עמ' 14), והפעם החופשה מנוצלת לתפירה, לביקורו של הרופא ובעיקר לשהייה בבית גוטליב המרווח, בעל האופי הכפרי, שבקצה העיר: "ויהי בעת ההיא קראה אותי מרת גוטליב לעשות את שארית ימי החופש בביתה" (שם, עמ' 15). מדברי תרצה אין לנו מידע אם בית הספר הוא מעורב, לבנים ולבנות, ומה היתה תוכנית הלימודים בו, נראה שהמוסד המכונה 'בית ספר' הוא עד גיל 16: "אני כבת שש עשרה וחוק לימודי בבית הספר כלה" (שם, עמ' 28).

ג. הסמינריון של תרצה

עם סיום לימודיה של תרצה בבית הספר, והיא בת 16, שולח אותה אביה ללמוד בבית מדרש למורות שבעיר. מוסד זה מכשיר נשים להוראה בבתי ספר פולניים. להוראה, כמקצוע נשי, יש, כנראה, סטטוס נמוך בקרב היהודים: "קרובי ומיודעי השתוממו. איכה יעשה למלמדת מינץ את בתו" (שם, עמ' 28). למורות היהודיות צפוי גורל מר: "כי נשלחות הנה לכפר נדח וגויים ערלי לב יציקו להן באשר עבריות הנה. ושכר הלימוד, אך נסעת הכפרה ואיננו, כי אכלוהו הוצאות הדרך. בכל זאת רב מספר העבריות בבית הספר למורות" (שם). וכך – "זכרתי את המורות הזקנות ואתחלחל. האקפח חיי על ספרים אשר לא ידעתי והייתי כאחת מהנה" (שם, עמ' 32). ניתן להניח שהאב אינו רוצה לעשות את בתו למלמדת קשת יום. כמי שדואג להשכלת בתו הוא בוחר בהכשרה להוראה, מכיוון שזו האופציה הסבירה ביותר מבין אפשרויות הלימוד המעטות שהיו פתוחות בפני נערות אינטליגנטיות ושואפות השכלה כתרצה. מיעוט האופציות מסביר גם את המספר הרב יחסית של צעירות יהודיות, שמצבן הכלכלי היה פחות טוב, שבחרו במקצוע זה. יש לשים לב לכך שהאב עושה זאת למרות הביקורת החברתית, המעידה בין השאר על ההערכה הנמוכה שיש באותה חברה לסוגים מסוימים של השכלת נשים, ולראות את הצד החתרני שבהחלטתו הלא-פופולרית.

הסמינריון הוא מוסד פרטי (שם, עמ' 29). אחת לשנה נבחנות הסטודנטיות בעיר הפלך. כישלון בבחינה זו נחשב כביזיון: "על כן למדו הנערות בלי הרף ואם לא קלט המוח ושיננו בעל פה, ומה שלא יעשה השכל יעשה הזכרון" (שם). קשה לדעת מה לומדת שם תרצה. זמן קצר לאחר תחילת לימודיה, בסצנת השדכן, אנו מוצאים אותה בביתה, לוקחת בידה ספר גיאומטריה (שם, עמ' 30). ייתכן שהדבר קשור ללימודיה בסמינריון, אך אפשר שמדובר בשריד מימי בית הספר. בשנה הראשונה ללימודיה תרצה אינה אוהבת את המקום: "והסימניון היה לי לזרא. קן שעמום הבית הזה" (שם, עמ' 33). היא עוזבת את הלימודים מספר פעמים, אך חוזרת. נראה שהסיבות האמיתיות ליחסה ההפכפך אל המוסד קשורות ביחסיה עם עקביה מזל, המלמד שם.

לימודי הסמינריון נמשכים שנתיים. בשנה השנייה יחסה של תרצה ללימודים משתפר. היא מספרת: "לימודי הסמינריון החלו שנית ויעמיקו" (שם, עמ' 40). אנו לומדים משהו על לימודי פרחי ההוראה בדרך של הסתכלות והתנסות בשטח: "בשנה ההיא הובילו אותנו המורים לבתי הספר, למען נראה כוחנו בהוראה. אני לא הוספתי כשרון, אכן עשיתי ככל אשר צויתי" (שם). ללימודים אלה יש גם ערך מוסף, חברתי. היא יוצרת קשרים חברתיים עם בנות גילה, דבר נדיר בחייה: "ואני רצתי עם נערות לגמא נהר עם נעלינו. טובים היו הימים האלה שהחלקתי על הקרח", וכן – "ואני בעבור לכתי עם התלמידות בחורף ההוא להחליק על הקרח כמעט אהבתי את הסמינריון" (שם, עמ' 41). ואכן, כשהרופא מציע לה הפסקת לימודים בגלל הצטננותה, היא מתעקשת לסיים: "הן חותמת אני את לימודי בשנה הזאת" (שם).

ד. הפנסיון של מינה

מינה מ'סיפור פשוט' לומדת בנעוריה בפנסיון יהודי, שהוא כנראה פנימיית בנות, בעיר סטניסלב הגדולה משבוס. בעלת הפנסיון שבו גרה מינה היא יהודייה (הנישאת באותם הימים לגוי וממירה את דתה, דבר שבעטיו הוריה של מינה מוציאים משם את בתם. על כפות המנעול, עמ' קב). על תוכנית הלימודים אין לנו פרטים רבים. ידוע לנו שהיא כוללת צרפתית, רקמה ונגינה בפסנתר (שם, עמ' פט), ידע כלשהו באסטרונומיה (שם, עמ' קמ) ושירה (כגון שירי שילר ולסינג, שם, עמ' קכג). אפשר שבסטניסלב צופה מינה בתיאטרון ושומעת קונצרטים (שם, עמ' צז), אך סביר להניח שזה מחוץ לתוכנית הלימודים.

על פי עדותה של מינה, היחידה היכולה לספר לנו על הפנסיון, אנו לומדים גם על כמה מהמורים הגברים בפנסיון, שמינה כבת עשירים עניינה אותם, ולא בשל תכונותיה כתלמידה, אלא בגין הוריה המשלמים היטב:

מינה לא הכירה בחורים הרבה, חוץ מארבעה חמשה מורים צעירים שהיו באים לפנסיון ללמד את התלמידות, מהם רווקים מהם נשואים שנהגו כפנויים. מינה עצמה לא זכתה כרוב חברותיה להתחבב על מוריה, כל שכן לקשור עמהם אהבה, כל שיחתם היתה של תורה, עברה השעה נפטרו והלכו להם. לא נתוועדה עמהם בגנים ולא נשקה, רואים היו אותה כתלמידה שאבותיה משלמים להם שכר לימוד, ומחוץ ללימוד אין להם ולה ולא כלום, ואפילו את תלמודם היו מקצרים והולכים להם (על כפות המנעול, עמ' קו).

מכאן אנו למדים שהמורים היו באים אל הפנסיון ללמד את הבנות על פי שעות, ובהתאם לשכר הלימוד ששילמו ההורים. לא ברור לאיזה יחס זכו בנות אחרות, חוץ מהנשיקות בגנים שאינן תלויות בשכר הלימוד. נראה שהיו ביניהן כאלה שזכו גם להערכה על אופן לימודן. פרטים נוספים על עבודת המורים או על דרך ניהול הפנסיון אינם נמסרים לנו. על כל פנים, על אנשי שיבוס הפרובינציאליים עושה השכלתה של מינה, שאותה רכשה בפנסיון, רושם רב.

ה. הפדגוגיון בווינה

בנוסף לסמינריון בשבוס מזכיר עגנון מוסד נוסף, הוא הפדגוגיון בווינה שבו למדה אראלה מ'אורח נטה ללון', ושם רכשה את מקצוע ההוראה. לימודיה שם התאפשרו לאחר שבעת מלחמת העולם הראשונה היה אביה, דניאל ב"ח משבוס, מגויס. אימה הגיעה עם המשפחה לווינה, והתקיימה על קצבה למשפחות חיילים ועל סריגה ותפירה לצבא. מכר אמיד עזר לה להכניס את ילדיה ללימודים בפדגוגיון, והיא עצמה הלכה ללמוד לימודי מיילדות (אורח נטה ללון, עמ' 137). "על ידי אותו זקן זכתה מרת ב"ח ולמדה להיות מיילדת וזכתה ללמד את בתה ואת ירוחם א' וירוחם ב' עברית ונתקבלו בפדגוגיון וזכתה לראות את בתה מורה לעברית" (שם, עמ' 142 – 143).

עם חזרתם לשבוס לאחר המלחמה נעשית אראלה מורה בבית הספר העברי שבעיר, והרי מוסד לימודים נוסף. כעשר שנים מאוחר יותר, בעת ביקורו של המספר בשבוס (בראשית שנות השלושים) הוא מוצא את אראלה, "והרי היא מורה בבית הספר העברי שבעיר ומעמידה תלמידים ותלמידות. אם שמעת תינוקות מצפצפים בעברית, דע שאניילה לימדה אותם. אניילה זו אראלה" (שם, עמ' 143). כרוניקה קצרה זו מכילה בתוכה שלושה דורות של תלמידות ותלמידים: האם הלומדת מיילדות, הבת הלומדת הוראה בפדגוגיון, והילדים הלומדים עברית.

ו. מורים פרטיים

בנובלה 'בדמי ימיה' יש תיאור מפורט של מספר מורים פרטיים: עקביה מזל, המלמד את לאה ואת מינטשי, ושלושת מוריה של תרצה. השניים הראשונים הם מלמד התינוקות והמורה ה'משכילי':¹²

ואבי מצא לי מורה כלבבו וביאהו הביתה. ויצו אבי את המורה וילמדני דקדוק. כי כמרבית העם ראה אבי את סמל העברית בדקדוק. ויהי המורה מלמד אותי תלמוד לשון עברי, את הכללים ואת שימוש הטעמים ואת הפירוש יתרון לאדם, ולא נותר בי רוח. מלבד דקדוק למדני מלמד תינוקות חומש ותפילה. כי נתן לי אבי את המורה לדקדוק אשר לא תדענה הבנות, ואת המלמד למען יורני כל אשר יודעות הנה (בדמי ימיה, עמ' 13).

מלמד התינוקות הוא איש העולם הישן, המלמד את התחומים המסורתיים: חומש ותפילה. מדבריה של תרצה אנו למדים שנושאים אלה נלמדו על ידי בנות יהודיות בדרך כלל. ראוי לשים לב מה הן **לא** למדו: לא ספרי נביאים וכתובים, ולא גמרא. זה עשוי להסביר כמה דברים ב'בדמי ימיה'. ראשית – גילוי ספרי יהושע ושופטים על ידי תרצה, וקריאה בהם קריאה אוטו-דידקטית: "בימים ההם החילותי לקרוא ביהושע ובשופטים" (שם, עמ' 14); שנית – נימת התודה שבה היא מספרת על המורה ה'משכילי' סגל (ראה להלן), ש"גם מדרשי חז"ל לא מנע ממני" (שם, עמ' 26);

¹² הכוונה לאיש תנועת ה'השכלה', ראו הערה במבוא, וכך גם להלן.

ושלישית – הלשון המקראית שבה היא מספרת את סיפורה. מבקרים רבים התייחסו לעובדה שיבדמי ימיה כתוב בלשון המקרא, תופעה חריגה בסגנונו של עגנון, הקרוב בדרך כלל ללשון חז"ל. הסבר מתבקש הוא, אם כי לא היחיד – שזו הלשון שאותה למדה תרצה, שבכל לימודיה המגוונים לא זכתה בלימוד הגמרא, השמור לבנים, ולכן אין לשונה מושפעת מלשון חז"ל.¹³

דמותו של המלמד מוצגת בנובלה באופן נלעג. הוא משמש כתובת לאמונות התפלות של פשוטי העם, כגון של קילא המשרתת, לה הוא לוחש נגד עין רעה, בעוד תרצה מבחינה בנימת הלגלוג שבה הוא מתייחס לאישה הנבערת: "בדברו האירה בת צחוק מתוך זקנו כבמראה" (שם, עמ' 13). כך הוא גם לוחש לחשים ויורק כדי לבטל את השפעתו של חלום שחלמה קילא על "אשכנזי קטן [...] ומצנפת אדומה לראשו". הדבר גורם לעימות קשה בינו ובין המורה המשכיל, הצועק "און ותרמית, העיני הנשים התמימות תנקר", והמלמד קורא אחריו "אפיקורס, על מנהגי ישראל תלגלג" (שם, עמ' 13 – 14).

המורה, לעומתו, הוא איש ה'השכלה'. הוא אמנם מלמד את הלשון העברית, אך על פי כללי דקדוק שנכתבו בשפה הגרמנית, כנראה על ידי הבלשנים הגרמניים (הלא יהודיים) מהמאה הקודמת¹⁴. תרצה מתארת את השעמום שנסך עליה הלימוד הזה: "מערכי הדקדוק הלאוני ופירוש המלות בעדינגונגס בוכשטאבען, שפראך ווערקצייגע לא הבינותי. כמו עגור צפצפתי שמות לא ידעתי" (שם, עמ' 13). אותו מורה מלמד אותה גם מושגים שונים בתחום היהדות ("את הכללים ואת שימוש הטעמים ואת הפירוש יתרון לאדם", שם). נימת דיבורה של תרצה מלמדת על גישה ביקורתית כלפי לימוד הדקדוק: "כי כמרבית העם ראה אבי את סמל העברית בדקדוק" (שם). ייתכן שתרצה אינה מודעת לכך, שבעצם הבאת מורה לדקדוק לבתו נוקט אביה עמדה ברורה בוויכוח בין המשכילים לבין החרדים¹⁵. יש להניח שלא רק נושאי הלימוד הפריעו לתלמידה האינטליגנטית, כי אם גם דרך ההוראה ("ולא נותר בי רוח"). עם זאת היא זוכרת לטובה את המורה, לאו דווקא בזכות תוכני הוראתו כי אם בשל סיבות אחרות: "אזכרה נגינתו העריבה, כי נסכה עלי רוח חן ותחנונים" (שם, עמ' 14).

מורה 'משכיל' נוסף מופיע בחייה של תרצה שנים אחדות לאחר מכן, והוא מר סגל. אדם זה אינו בקי רק בתוכני הלימוד כי אם גם בדרכי הוראה:

שלוש פעמים בשבוע למדתי עברית, יום למדתי מקרא יום למדתי דקדוק ויום למדתי את מלאכת הכתיבה. כי לא אהב סגל לקפוץ מענין לענין על כן שילש את הלימוד ויבאר לי סגל את הכתובים באר היטב וגם מדרשי חז"ל לא מנע ממני. בספר לא למדנו הרבה

¹³ לדוגמה: "לכאורה מידת אותנטיות ביקש לו עגנון כשבחר את שפת התנ"ך כשפתה של תרצה המספרת: כאשה היא למדה עברית מתוך החומש ולא למדה משנה ותלמוד" (בן-דב, 1997, עמ' 330). ראוי לציין שבן-דב רואה זאת רק כהסבר לכאורה, ומציעה הסבר נרחב ומעמיק יותר. בעניין זה ראו גם גינזבורג, תשנב, עמ' 291.

¹⁴ כגון וילהלם גזניוס, 1786 – 1842, שספרו 'שיטה דיקדוקית ביקורתית מפורטת ללימוד הלשון העברית' יצא ב-1817.

¹⁵ לדברי פרוש, יש שראו את "היחס לדקדוק כסלע מחלוקת מרכזי בין המשכילים לחרדים" (פרוש, 1996, עמ' 73). המנהיגות הרבנית במזרח אירופה התנגדה נמרצות ללימוד הדקדוק: "העובדה שהוראה שיטתית של הדקדוק לא נכללה בתוכני הלימודים היא בעלת משמעות חברתית, אידיאולוגית מרחיקה-לכת" (שם, עמ' 76). לפי ההסבר שמציעה פרוש הדבר נובע מכך שהבנתה של הלשון העברית "נתפסה על-ידי האליטה המסורתית כבלתי-רצויה ואפילו כמסוכנת" (שם, עמ' 77).

כי עברו השעות בפרושים ובדרשות. ויספר לי דברים רבים וטובים אשר לא מצאתי בספרים. אף היה משתדל להחיות שפתנו בפי [...] סגנונו כשפת המליצים (שם, עמ' 26). נראה גם שאיש זה היה סוציאליסט גאה, ואת שכרו ("שלושה ריינוש כסף לחודש") קיבל בראש מורם. גם מינה מ'סיפור פשוט' זכתה בילדותה למורות פרטיות, אך היו אלה "מורות נוצריות בכפר" (על כפות המנעול, עמ' קעד).

ז. 'לנערות המשכילות בדור העבר': השכלה בדור האימהות

עבודה זו מתמקדת בעיקר בהשכלתן של דמויות נשים ב'בדמי ימיה' וב'סיפור פשוט', אך מעניין לבחון גם את השכלת בנות הדור שקדם להן, על פי השתקפותה ביצירות שלפנינו. ספר הזיכרון של מינטשי גוטליב נראה לתרצה "כספר אשר לנערות המשכילות בדור העבר" (בדמי ימיה, עמ' 18). אותו ספר מביא עדות למה שלימד עקביה מזל את לאה, אימה של תרצה, ואת מינטשי חברתה. בספר זיכרונותיה מעתיקה מינטשי, לדבריה, את זיכרונות עקביה מזל. אביה של לאה, יהודי נשוא פנים המאופיין בלימוד הגמרא, מארח את עקביה מזל, הסטודנט הווינאי, לומד לחבבו, רואה את כושרו האינטלקטואלי ואת רוחב אופקיו. מזל נשאר בבית המשפחה במשך כל ימי החופש ומלמד את בתם "לשון וספר": "בלמדי את לאה לשון וספר לימדתי גם עברית. מה שמחו אבותיה כי לשון הקודש למדה" (שם, עמ' 24). מעניין באיזו שפה דיברו ביניהם הנערה הגליציאית והבחור הווינאי. ניתן להניח שדיברו יידיש, ואולי גרמנית¹⁶, וייתכן גם שיכלו לתקשר בלשון תלמודם – עברית. כבר אז כתב לה שירים, על פי עדותו: "בתך תורתי לא תשכת, כי בשירי אשר כתבתי תהגה, אותי עזבה ואת תורתי תשמור" (שם).

בעניין לימודים בדור האמהות יש לנו עדות ב'סיפור פשוט' על אימה של מינה, ברטה צימליך היא בריינדיל, שאביה היה חוכר בית המזיגה שבכפר: אמנם, "למודה היתה מקטנותה לעבוד לפיכך היתה עובדת" (על כפות המנעול, עמ' קל"ח), אך מסתבר שלמדה וידעה לכתוב 'אדרסאות': גדליה בעלה "לא היה בקי באדרסאות ולא היה רגיל בבית הדואר. אבל ברטה שלחה מעות ומתנות" (שם). לדברי שטמפר (Stampfer: 1992), העוסק בלימודי בנות במזרח אירופה על ידי נשים מלמדות או ב'חדרים' לבנות, האימון בכתיבת 'אדרסאות', כלומר העתקת כתובות דואר, היה נושא לימוד חשוב, שבא להכשיר נשים לעזור בעסקים או לנהל עסק משלהן¹⁷. אבות שיכלו לאפשר לעצמם שלחו את הבנות לחדר של בנות, או שכרו להן מלמדת: "הנערות למדו אצל אלמנה זקנה [...] תוכנית הלימודים כללה תפילות, קריאה וכתובה ביידיש, חשבון וכתובת איגרות ברוסית [...] ספרי הלימוד היו הסידור ושלושה טקסטים ביידיש: 'תחינות' (תפילות הנשים), 'צאינה וראינה' ו'נחלת צבי'. גם תפירה נלמדה" (שם, עמ' 94).

¹⁶ על משיכתם של צעירי בוצ'ץ' לשפה ולתרבות הגרמנית, אנו לומדים מדברי מזל על שנים בחורים משבוס ש"תחת הגמרא למדו ספרים חיצוניים, ובעמדם לפני החל האחד לקרוא שיר אשכנזי" (בדמי ימיה, עמ' 23).
¹⁷ לכתובת האדרסאות יש היבט נוסף והוא לימוד קרוא וכתוב בשפת המקום (רוסית, פולנית), דבר שנמנע כמעט לחלוטין מן הבנים הזכרים. לדברי פרוש, "שפות זרות לא נלמדו כלל, מאחר שרכישתן השיטתית נתפסה כאיום על עצם הרקמה החברתית כולה [...] בחוגים מסוימים של החברה היהודית הנשים היו הראשונות שנחשפו באופן שיטתי פחות או יותר ללימוד שפות זרות" (Parush, 1995, pp. 184-185).

לכאן שייך גם סיפורו של עקביה מזל על לימודי אמו, בת למשפחת מומרים ששמרו את הקשר ליהדות רק כזיכרון קלוש: "ואמי נכדת הבן הצעיר. את חוקי הקתולים למדה, וכל עמל הכומר היה לריק [...] כי גם לבית נזירות מסרוה בידי מורות קשות והיא לא רצתה את דרכיהן ותהגה בסתום ובנעלם ממנה" (בדמי ימיה, עמ' 33). בחלומה היא חולמת על סבה וסבתה. הסב מחבקה בזרועותיו ואילו סבתה מלמדת אותה בחלום לקרוא בסידור:

"ופעם ראתה את זקנתה וסידור התפילות בידיה ותלמד אותה הזקנה את האותיות הקדושות, ובקומה משנתה כתבה אמי את האותיות על הלוח ויהי הדבר לפלא, כי עד היום ההוא לא ראתה אמי ספר עברי" (שם).

בעקבות אותו חלום היא לומדת על מנהגי ישראל באמצעות פקיד יהודי שעבד אצל אביה, שבה לחיק היהדות ונישאת לו. גינזבורג (1992, עמ' 294) מדגישה היבט מיגדרי מעניין בחלום: הסב הוא המחבק, ואילו הסבה מלמדת את הנכדה החולמת את אותיות הסידור. ואולי יש כאן אמירה על המעגל של 'נשים מלמדות נשים'.

גם ב'תהילה' שוכרים ההורים מלמדים לבנים ומוֹכָה לבת: "העסקים היו טובים וניהלנו את ביתנו בכבוד. החזקנו מלמדים טובים לבנינו ומורה נכרית לבתנו, שבאותם הימים היו יראי השם מרחקים את המורים היהודים, שהיו מוחזקים לאפיקורסים" (עד הנה, עמ' ר). מאוחר יותר, כשתהילה היא כבר אלמנה עשירה ועסוקה, היא מוצאת מורות לבתה וגאה בהישגיה בלשונות הארץ:

לכאורה לא היתה בתי צריכה לי, ששכרתי לה מורות והיתה שוקדת על לימודיה ואני כונסת שבחים הרבה בגלל בתי. ואפילו האומות שמלגלים עלינו שאנו מדברים בלשון עלגים, משבחים היו את בתי שהיא מדברת בלשונם כטובים שבהם. וביותר היו המורות הנכריות מתייקרות בה ומזמנות אותה לביתהן (שם, עמ' רג)¹⁸.

תהילה משווה את חינוך הבנות בימי ילדותה עם חינוך הבנות בימי זקנתה – הפרש של תשעים שנה – כשהיא מבקשת מן הסופר לכתוב לה איגרת:

אני אומר לך באידית ואתה תכתוב בלשון הקודש. שמעתי שמלמדין את הבנות לדבר ולכתוב בלשון הקודש. רואה אתה בני, הקדוש ברוך הוא בחסדו מנהג את עולמו בכל דור ודור יפה יותר. כשהייתי אני ילדה לא היו נוהגין כך. מכל מקום מבינה אני תפילה בסידור ופרשה חומש ומזמור תהילים ופרקי אבות (עד הנה, עמ' קצד).

היא, אכן, יותר משכילה ממה שהיא מעידה על עצמה, ואפשר לראות זאת על פי ההנחיות וה'ציונים' שהיא נותנת לו על כתיבתו ("עכשיו בני הנף את ידך וכתוב למד דגולה [...] אי אפשר לומר שאינה נאה. מכל מקום כדאי היה לרומם את דגלה"). שם, עמ' קצה-קצו).

¹⁸ קרובת משפחתי, ילידת גליציה, היתה מספרת בגאווה על הפולנית המושלמת של אחותה הגדולה, שלימים נספתה בשואה. יום אחד חזרה האחות בוכייה מבית הספר: המורה, ביקשה מן התלמידים לדקלם את ההמנון הפולני, ולגלגה על ההגייה הידישאית של ה'ר' של הנערה היהודייה. "אבל אסת'קה באמת ידעה פולנית מצויין", קבלה קרובתי, שנשאה עד סוף ימיה את עלבון אחותה.

סיכום

תמה העבודה הקצרה הזאת על חינוך והשכלת נשים בכמה מיצירות עגנון. היצירות העיקריות שהיו לנגד עיני בקריאה זו, ב'דמי ימיה' ו'ספור פשוט', היו עבורי הזדמנות לתייר בגליציה, ולבקר בשבוס, תאומתה הבדיונית של בוצ'ץ' של ראשית המאה. להכיר את הנשים, שעגנון מצליח להעלות כנגד עינינו את ימי נעוריהן והן מתגלות לנו במלוא חיותן ורעננותן.

כמו רבים מקוראי עגנון חשתי מעורבות עמוקה בעקבי אחר סיפורי חייהן, דאגתי כשהיו באבל או כשחלו, ושמחתי עם כל התפתחות. כאם דואגת ליוויתי את תהליך החינוך של תרצה, שהתרחש ברובו בהיעדרה של אם. וליוויתי את בלומה היתומה מיום שעזבה את ביתה ויצאה לדרך אמיצה ועצמאית. בעבודתי היתה לי הזדמנות לגלות שהמספר העגנוני שמח לשתף את קוראיו בתולדות החינוך וההשכלה של הנשים, ולהבליט את הדומה ובעיקר את השונה בין חינוך הגברים ולבין חינוך הנשים בחברה היהודית שהכיר. המספר, הכותב על גיבורותיו באהבה אמיתית, כמו גאה בהתפתחותן ובהצלחותיהן.

עבודה זו אינה עוסקת בהיבט המשלים של השכלת נשים, והוא – בערות של נשים. גם לנושא זה מתייחס עגנון ביצירתו, ואינו שוכח את אלה שהאוריינות נשללה מהן. הוא מביא יותר מדוגמה אחת לנשים שאינן קוראות, ואחת מהן אני מבקשת להזכיר כאן. זו אותה עגונה ששירתה בביתה של צירל במשך ארבעים שנה, טיפלה בצירל בילדותה וגם בהירשל: "ואותה עגונה ששימשה בבית, או שהיתה עסוקה בצרכי הבית או שהיתה עסוקה בתכריכיה ולא אמרה שירה" (על כפות המנעול, עמ' רלג), כלומר לא שרה לתינוק שטיפלה בו. עליה מסופר במקום אחר ש"לא היתה למודה לכתוב איגרות" (שם, עמ' עג), וכשעזבה את העיר לאחר שהוזעקה על ידי בעלה, שנתגלה פתאום על ערש דווי, אבד עמה הקשר: "וכשכתב ברוך מאיר לרב של אותה עיר שהעגונה נסעה לשם וביקש שיכתוב לו השיב הרב לא שמענו שיש אשה כזו בעירנו" (שם).

בעת הקריאה שמתחקה אחרי דמויות הנשים הקוראות בספרים, מצאתי אמירות שמגניב המחבר על האומנות שבכתיבה, ועל הקריאה כצריכת אומנות, ועל שתיהן כצורך אמיתי של בני אדם, גברים ונשים. בכך הוא אומר גם את דעתו על הקשר בין גברים ונשים. הרי גם אם הירשל ומינה מצאו קשר בעניינים אחרים שבינו ובינה, יש תחושה ברורה שעגנון מעדיף קשר שמבוסס גם על שותפות אינטלקטואלית, על קריאה ולימודים משותפים. זהו הערך המוסף, ואם הוא חסר ביחסים שבין הגבר והאישה – כל הקשר פגום. ראינו דוגמאות של יחסי זוגות שנכשלו כשלא היה עניין משותף בספרים.

נראה לי שעגנון כותב באהבה על כל אנשי שבוס, גם על אלה שהוא מלגלג עליהם בלשונו החדה. כקוראת-אישה שמחתי לחוש את החום ואת האהבה של המספר לדמויות הנשים שתיאר, ואת גאוותו בהישגיהן האינטלקטואליים של אותן נשים נבונות, סקרניות, לומדות. המעיין בערך: "חינוך נשים" ביצירה האנציקלופדית של עגנון מוצא לא רשימה יבשה של עובדות, בתי-ספר, מורים והרגלי קריאה, אלא תיאור עסיסי מלא הומור ואהבה. ואת הנשים שעליהן הוא מספר הוא מבין הבנה עמוקה ואוהב באמת.

ביבליוגרפיה

כתבי עגנון

- עגנון, ש"י (1991). **בדמי ימיה ועוד סיפורים**. תל אביב: שוקן.
עגנון, ש"י (1978). **על כפות המנעול**. תל אביב: שוקן.
עגנון, ש"י (תשך). **עד הנה**. ירושלים ותל אביב: שוקן.

עזר

- בן-דב, נ' (1997). **אהבות לא מאושרות: תסכול אירוטי, אמנות ומוות ביצירת עגנון**. תל אביב: עם עובד.
גינזבורג, ר' (1992). 'בדמי ימיה מתה תרצה' או: 'יפה את רעיתי כתרצה נאוה כירושלים אימה כנדגלות'. **דפים למחקר בספרות**, 8, 285-300.
הירשפלד, א' (1994). 'את שירה לא אראה לך': על סיומו של 'שירה'. בתוך א' ירון, ר' וייזר, ד' לאור ור' מירקין (עורכים), **קובץ עגנון** (עמ' 132-177). ירושלים: מאגנס.
ורסס, ש' (תשמט). דמויות ונושאים חוזרים בכתבי ש"י עגנון. **דפים למחקר בספרות**, 6/5, 27-7.
לאור, ד' (1998). **חיי עגנון**. תל אביב: שוקן.
עוז, ע' (1993). **שתיקת השמים**. ירושלים: כתר.
פרוש, א' (1996). מבט אחר על "חיי העברית הימתה": הבערות המכוונת בלשון העברית בחברה היהודית המזרח אירופית במאה הי"ט והשפעתה על הספרות העברית וקוראיה. **אלפיים**, 13, 65-104.
צורן, ר' (1991). ספרות, אמנות ופסיכותרפיה: שיטות הריפוי של ד"ר לנגזם ב'סיפור פשוט' – האומנם ביבליותרפיה? **שיחות**, ה(3), עמ' 209-214.
קרויאנקר, ג' (1991). **יצירתו של ש"י עגנון**. ירושלים: מוסד ביאליק.
Frye, N. (1971). *Anatomy of criticism: Four essays*. New Jersey, NJ: Princeton.
Halkin, H. (1985). Afterword. in S.Y. Agnon, *A simple story* (H. Halkin, Trans.) (pp. 231-246). New York, NY: Schocken Books.
Parush, I. (1994). Readers in cameo: Women readers in Jewish society in 19th century Eastern Europe. *Prooftexts*, 14(1), 1-23.
Parush, I. (1995). The politics of literacy: Women and foreign languages in Jewish society of 19th century Eastern Europe, *Modern Judaism*, 15, 183-206.
Stampfer, S. (1992). Gender differentiation and education of the Jewish woman in nineteenth century Eastern Europe, *Polin*, 7, 63-87.

