

המקרא והדהודיו בתרבות היהודית והאוניברסלית כאמצעי בהבניית זהות הלומד

גלי דינור

תקציר

בני אדם נולדים לתוך תרבות, המכוננת את זהותם. התרבות מספקת הן את חומרי הזיכרון הן את העיצוב התודעתי, ויש לה תפקיד חשוב בהבניית דפוסי ההווה והעתיד. המקרא, שהינו יצירה מכוננת של התרבות היהודית והישראלית ואף של התרבות המערבית בכלל, מהווה מקור לערכים, ומתוך כך מקור להבניית זהות של היחיד ושל החברה. לפיכך, הוראת המקרא, המתמקדת בשיח בין תוכני המקרא לבין הלומדים (תלמידים ומורה) שבמרכזו שאלות מערערות, מאפשרת התמודדות עם התכנים בדרך של חקר וגילוי. דרך זו מתפתחת תוך התמודדותו עם תכנים, המתקיימת מתוך שיח והחלפת דעות בין עמיתים.

לקשרי הגומלין בין הלומד לבין הסביבה החברתית-תרבותית יש השפעה מכרעת על הבניית הידע, ומתוך כך על הבניית הזהות. לפיכך, חשיפת הלומדים לפריזמה רעיונית רחבה, המבוססת על ניסיון חייהם, מחנכת להקשבה, לסובלנות ולהתייחסות מכובדת לכל ייצוג תרבותי, שבה כל יחיד בולט ומעשיר את חבריו. מרכיב זה הינו נדבך מרכזי בהבניית חברה רב תרבותית בכלל, ובחברה הישראלית בפרט, המורכבת מיהודים, בני דתות אחרות, דתיים, חילונים עולים וותיקים. הוראת המקרא במבט רב תחומי, המשלבת תכנים מתחומי דעת אחרים – מאפשרת הרחבת שיח הלומדים, הנפגשים עם יצירות מגוונות, המהדהדות את טקסט המקרא, ובד בבד מעשירה את מרכיבי הזהות שעומים נפגשים הלומדים. עולה, כי בהשוואה להוראה המתרכזת רק בטקסט המקראי, המפגש הרב תחומי מעמיק ומזקק ביתר שאת את תהליך הבניית הזהות.

מילות מפתח: הדהוד, הבניית זהות, ערכים, תרבות, הוראה רב תחומית

פתח דבר

שאלות של זהות ושל זהויות מלוות את האדם מקדמת דנא. הניסיון להגדיר את העצמי (self) מתפתח ונתון לשינויים בהתאם לזמן, למקום ולהקשרים החברתיים והתרבותיים: "הבניית זהות מייצגת את התהליך שבאמצעותו האדם חותר לשלב בין המיצובים, התפקידים וההתנסויות השונים שלו בחברה, לכלל דימוי עקבי של העצמי" (קוזמינסקי וקלור, 2010, עמ' 11). גם המקרא מעלה בפני קוראיו שאלות מן הסוג הזה.

המקרא הינו יצירה דתית מכוננת, המהווה תשתית תרבותית, מקור השראה ומסד תרבותי ורוחני של החברה היהודית לדורותיה בארץ ובגולה (גרינברג, 1979; אמית, 2010). הוא מהווה את הזיכרון הקולקטיבי של העם היהודי, שעליו מבוססים סמלי ישראל ומועדיו (זקוביץ, 1995). השפה העברית, מקורה במקרא, וחוקי התורה מהווים תשתית לחוק העברי בימינו. המקרא הוביל למהפכה בתרבות המערבית, שאימצה מתוכו שורה של תפיסות ושל אמונות: מונותאיזם טרנסצנדנטי שהחליף את הפוליתאיזם הנטורליסטי; יום מנוחה אחד בשבוע; תורת הנביאים כבסיס לחברה מוסרית ועוד (סימון, 2002). אפשר לומר כי המקרא, שהינו מורשת העבר, מהווה תשתית לדיון בערכים, ומתוך כך מהווה בסיס בבניית זהות (אדר, 1991; סרוקה, 1997).

התבוננות במקרא מלמדת על עיסוק אינטנסיבי בהיבטים של זהות: תחילה בזהותה של האנושות בפתיחת ספר בראשית (א-יא 9), עבור בהבניית זהותם של אבות האומה וזהותו הלאומית של עם ישראל ביחס לעמים הסובבים (למשל, בראשית יב 1-3; שמות יט 4-6) וכלה בימי שיבת ציון וימי הבית השני, בהבניית זהות בדלנית (עזרא י, נחמיה יג 23-30). לצד פתיחות לקבלת האחר, כפי שעולה למשל, מדברי הנביא ישעיהו המאוחר (נו 3-9)¹ ומגילת רות.² ראוי שבהוראת המקרא תהיה התייחסות לנתונים הללו, שעשויה ליצור הוראה שטמון בה הכוח לעורר ולעודד שיח על אודות זהות. הוראה שאינה מקדשת לימוד תוכני בלבד, אלא הוראה החותרת ללמידה קונסטרוקטיביסטית ודיאלוגית בין הטקסט המקראי לבין עולמו של הלומד – רכיבים בזהותו. מאמר זה מבקש לדון באופן שבו עיקרון מרכזי בהוראת המקרא – הוראה רב תחומית – מעלה לדיון שאלות הנוגעות לרכיבים בזהותו של הלומד, הן האישיים והן הקוגניטיביים-התנהגותיים. לשם כך ייעשה הדיון בסדר הבא: מבוא – שבו תוצג סקירה מחקרית על אודות הבניית זהות, שתשמש עוגן תיאורטי ומסגרת קונספטואלית לשני החלקים שיבואו לאחריה. שני החלקים הבאים יעסקו בהוראת המקרא בשתי רמות: בחלק הראשון – רמת המאקרו – יוצג מפגש של הלומד עם הטקסט המקראי, והפוטנציאל הדידקטי שנוצר במפגש מעין זה; החלק השני – רמת המיקרו – יתמקד בעיקרון המרכזי שצוין לעיל, והוא הסתכלות רב ממדית והקשרית על סוגיה מקראית: דיאלוג בין הטקסט המקראי לבין ארון הספרים היהודי לדורותיו לבין היצירה האוניברסלית לדורותיה.

מפגש בין טקסטים השונים זה מזה בזמן ובמקום, מרחיב את המנעד הדיאלוגי ומעורר שיח אקטואלי פלורליסטי. לדוגמה, כששואלים: "היכן הטקסט המקראי נפגש עם השיר של ריטה 'עבד של הזמן', העוסק בעבדות מודרנית?" מיד מביע התלמיד גם רגשי הזדהות/דחייה מתוך מקום של שיח עם רכיבים מזהותו. לפיכך, אפשר לומר כי דיאלוג זה מהווה נדבך משמעותי בהבניית זהות.³ במרכזה של ההוראה בשני חלקיה, יעמדו שאלות מערערות (הרפז, 2008), שייבילו לחשיבה מחודשת על הנושאים שנדונו. ולבסוף: פרק סיכום ומסקנות.

מבוא – הבניית זהות

הבנייה (construction) היא תהליך שבו מגדירים את המציאות באמצעות אינטראקציה תרבותית. טיילור טבע את המונח "זהות דיאלוגית", שמשמעותו תהליך אשר במסגרתו מבין האדם מיהו ומה המאפיינים הבסיסיים המגדירים אותו כאדם. משמע, הזהות היא "יש" המתהווה תמידית מתוך דיאלוג עם האחר (Taylor, 1992). חמו (2009) מדגישה את תהליך התהוותה של תודעה רפלקטיבית ונסמכת על טיילור. בתהליך זה בורר ומעצב הפרט את מסגרות השייכות שלו ואת השקפת עולמו, ובכך מבנה את זהותו. תודעת הזהות, המתפתחת כפועל יוצא מקיומו של דיאלוג, משתכללת בהתאם לאיכות הדיאלוג, למורכבותו ולרב ממדיותו בדרך של דיאלוג תוך אישי ובין אישי, בין יחידים ובין קבוצות.

¹ על המגמה הבדלנית והמגמה האוניברסלית בתקופת שיבת ציון (ויינפלד, 1974).

² על איחורה של מגילת רות לימי בית שני (זקוביץ, 1990).

³ חלק זה במאמר מתבסס על מחקר שקיימתי במכון מופ"ת, שנתפרסם באתר מס"ע של מכון מופ"ת. <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=12632>

טיילור הרחיב את המושג דיאלוג בין יחידים לדיאלוג בין תרבויות. התרבות אינה רק תוצר של התפתחות פנים תרבותית, אלא תוצר של דיאלוג מתמשך, שבמהלכו חומרים מתרבויות אחרות משתרגים באופן גלוי או סמוי במארג שלה (Taylor, 1992). תרבות מתפתחת ומתגבשת במפגש עם תרבויות אחרות, שמתקיים ביניהן יחס של קבלה מצד אחד ושל דחייה מהצד האחר. הניגודים תלויים זה בזה, ובכך יוצרים אחדות דיאלקטית (קסירר, 1956). תהליך דיאלקטי זה מאפשר צמיחה של תפיסות חדשות, ובכך משפיע על הבניית זהות. תרבות מסוגרת, הקופאת על שמריה ואינה קשובה לשינויי המציאות, סופה להיעלם.

כל מציאות תרבותית אנושית מתפתחת ומתעצבת על ידי שני הקשרים בסיסיים: דיאכרוני וסינכרוני. מבחינה דיאכרונית בני אדם מעוצבים על ידי תרבות ומסורת שלתוכה הם נולדים ושבתוכה הם מצויים – מסורת שאותה הם מפרשים בחייהם באופן מתמיד, המכוננת את זהותם, את שפתם ואת מרבית המנגנונים שדרכם הם מתנסים בקיום. התרבות מספקת הן את חומרי הזיכרון הן את עיצובו התודעתי, ויש לה תפקיד חשוב בעיצוב דפוסי התקוות והעתיד (שגיא, 2006). משמע, האדם הוא יצור "מסורתי", שקיומו מעוצב בזיקה למסורת.

המסורת אינה כופה עצמה על בני אדם, אלא היא נקלטת בזמן ובמקום נתונים ומתפרשת על ידם מחדש. פעמים רבות המושג "מסורת", משמעותו עיצוב מחדש שנתנו בני האדם למסורת, אשר משקף את מכלול ההקשרים החדש שלהם בעת מפגשם עם המסורת עצמה (חמו, 2009). על הציר הדיאכרוני נדרש האדם לחקור את מגוון הפרשנויות והמשמעויות שהוענקו לרכיבי זהות בעבר.

הוא נדרש גם לבחון באופן רפלקטיבי אילו ערכים, אמונות, עמדות ואורחות חיים שמקורם בעבר – הן היהודי והציוני הן בתרבות האוניברסלית – מוכרים לו. חלק מהם הוא מפנים ומיישם באורחות חייו, וחלק מהם נותרים בשולי מארג זהותו או נתפסים כלא־רלוונטיים עבורו. ההיבט הדיאכרוני מתווך לרוב באמצעות פרקטיקות, טקסטים, אתוסים או נורמות שאומצו על ידי בני אדם, שהיו בזיקה סינכרונית לבני אדם אחרים (חמו, 2009).

לצד הציר הדיאכרוני מתקיים הדיאלוג גם על הציר הסינכרוני. הוויית האדם הינה גם תולדה של מפגשו עם האחר. כדברי בובר, ה"אני" אינו מתקיים כשלעצמו, אלא כתוצאה מזיקתו אל האחר: "אני – אתה" (בובר, 1964). ביחס זה חש האדם את זולתו ובו בזמן חש גם את עצמו. הזהות העצמית מגיעה לדיאלוג עם האחר כאשר היא נושאת עמה את תשתית היסוד שלה עצמה, תוצר של העבר – שגם הוא התהווה, בין היתר, בדיאלוג עם זהויות אחרות, שעמן הוא נמצא במגע ישיר או עקיף. למשל, עם אנשים בעלי זהויות יהודיות מגוונות, זהויות לא יהודיות וזהויות ישראליות על גוניהן.

בדיאלוג עם האחר בוחנים בני אדם – יחידים וקבוצות – מה מתוך זהותו של האחר ייספג בזהותם העצמית ויתפרש מחדש במסגרתה, ומה יידחה ויישאר מחוץ לגבולותיה. המפגש של הפרט עם יצירות מצד אחד, והמפגש עם האחר – יחיד או קבוצה – מהצד האחר, מעמת את הפרט לא רק עם היצירה שמולו, אלא גם עם התובנות של האחר מאותה היצירה. דיאלוג כפול זה מעורר בפרט חשיבה מחודשת על התובנות שהעלתה בו היצירה בתחילה, כשעמד מולה לבדו. שני הקשרים הללו: הדיאכרוני והסינכרוני, מצויים בזיקה הדדית, ויחד הם מעצבים את הווייתו של האדם כיצור תרבותי. בכך הם מהווים נדבך משמעותי בפיתוח שיח של זהויות (חמו, 2009).

גדמר (Gadamer, 1975) מציג את המונח "מיזוג אופקים", לפיו כאשר האדם נפגש עם תרבות שהתהוותה בעבר, הוא קולט ממנה מסרים ובה בעת משליך עליה את תודעת ההווה שלו. מכך עולה כי בבניית הזהות על פני שני הצירים הללו מתחולל תהליך הנע בין שמירה על הייחודיות מחד גיסא ובין בחירה לשלב רכיבים מתרבויות אחרות בזהות העצמית, מאידך גיסא. תהליך דיאלקטי זה הוא המבנה את הזהות הייחודית של הפרט או של החברה.

ההתניידות של יחידים ושל קולקטיבים בתוך מרחב התרבות היא העומדת בלב הגישה ההבנייתית – לעיתים הם קרובים יותר לקוטב האחד (ייחודיות) ולעיתים לקוטב הנגדי (רכיבים מהתרבות האחרת) (דוד, 2016). נוכל אפוא לומר כי הפרספקטיבה הסינכרונית והדיאכרונית מצביעה על כך שהאדם הוא יצור רב תרבותי המכונן על ידי רשת של קשרים ושל זיקות, הניזון על ידי יותר מתרבות אחת ומעורב בדיאלוגים עם בני אדם אחרים ועם תרבויות אחרות, המאמץ או דוחה היבטים שונים מעולמו של האחר.

עד כה התרכזנו בממד הקוגניטיבי בתהליך בניית הזהות, תהליך המבוסס על חשיבה מסדר גבוה ונשען על מגוון טקסטים הקיימים בשיח האנושי, אשר מתוכם יחלץ האדם את הגדרת זהותו. שיח, המתקיים מתוך ידע פנימי וחיצוני (חמו, 2009) ומתוך המפגש עם האחר. שיח היוצר תודעת זהות, כולל לצד הממד הקוגניטיבי גם ממד רגשי. הממד הרגשי הינו בבחינת תנאי לתהליך הלמידה (יאיר, 2006; Rogers & Freiberg, 1993). מכך עולה כי על מנת שתתרחש למידה שתהווה בסיס להבניית זהות, יש לשלב בין תהליך קוגניטיבי-חשיבתי לבין אירוע חווייתי-רגשי. חוויה רגשית מהווה בסיס ליצירתיות – הכרוכה בהפעלת הדמיון, ולעשייה – המתבטאת בכתיבה, בציור, בפיסול או במוזיקה. פעילות זו מאפשרת ספונטניות ושחרור מהכללים הפורמליים ומובילה להנאה של לומדים במפגשם עם היצירות ועם האחר – יחיד או קבוצה.

המקרא כתשתית להבניית זהות

התרבות המקראית התגבשה מתוך דיאלוג מתמיד עם זו של עמי הסביבה: התרבות המסופוטמית, הכנענית והמצרית (Machinist, 1991). דיאלוג זה התבטא בקבלה מחד גיסא ובדחייה מאידך גיסא, והוא הוביל לפיתוח התרבות המקראית, הייחודית ביחס לסביבתה. כך לדוגמה בסיפורי ראשית העולם (בראשית א-יא) אפשר לראות כיצד מצד אחד אימצו הכותבים המקראיים שורה של מיתוסים (סיפור הבריאה, קין והבל, סיפור נח מגדל בבל), ומהצד האחר דחו את האמונה הפוליתאיסטית הנטורליסטית ועיגנו סיפורים אלה באמונה מונותאיסטית. כזו היא גם מערכת החוק המקראית, שהושפעה מחוקי המזרח הקדום ובמקביל הציגה חידושים. למעשה, הדבר מתקיים באופן זה לאורך המקרא כולו (מלול, 2006; Wolff, 2008). תיאור זה מלמד כי בעם ישראל לא התקיים הפסוק: "עם לבדד ישכון" – נהפוך הוא, המפגש עם עמי הסביבה היה מנוף לצמיחת התרבות המקראית.

במקביל לדיאלוג החיצוני קיים המקרא דיאלוג פנימי, שבו טקסטים מקראיים התכתבו ביניהם, התפלמסו ביניהם (אמית, 2003), באופן שאחד זרה אור על משנהו. הדהוד בין טקסטים מקראיים הוא קול לפרשנות ולהבנות חדשות שניתנו לנושאים שכבר עלו במקרא בעבר (זקוביץ, 1987, 1995א), שהותאמו למציאות שהשתנתה ולמפגש עם התרבות שסבבה אותם, שגם בה חלו תמורות ושינויים לאורך הזמן. הדהוד זה מאפשר להתוודע לתפיסה הפלורליסטית

שמציג המקרא בנושאים שונים, לדוגמה תפיסת הגמול, היחס לגר, חוקי החגים ועוד. מפגש עם התרבות שהתהוותה בעבר, היינו עם מגוון המשמעויות והפרשנויות שדורות קודמים הקנו לסוגיה הנדונה, ייתכן בשני סוגי מקורות: האחד הוא ארון הספרים היהודי והציוני. החשיפה צריכה להיות למגוון רחב ככל האפשר של הקשרים היסטוריים-תרבותיים, מן המקרא דרך שלל היצירה היהודית ההיסטורית ועד היצירה העברית בת זמננו; השני הוא מגוון היצירות האוניברסליות, המהדהדת את המקורות הללו, וכאלה העומדות בפני עצמן.

ככל שהשדה הסמנטי של המונחים הקשורים לנושא הנדון רחב יותר וככל ששרשרת הקשרים הבין המושגיים רחבה יותר, כך ההבנה טובה יותר. כדי שתושג הבנה כזאת יש ליצור מפגש של הפרט או של הקבוצה עם ידע ועם רעיונות בדרכים מאתגרות, באופן שיוכל לבחינת עמדותיהם מול הידע והרעיונות הללו. את הידע יש לארגן סביב שאלות ורעיונות עקרוניים, שאותם יש לחקור (פרקינס, 2000). חקירה כזאת מסייעת לפרט להבין את העולם הסובב אותו ואת מקומו בו.

לסיכום, תרבות מורכבת מרבדים רבדים של משמעויות שונות, כשהפרט במפגשו עימה יוצר רובד נוסף. הזהות, המתהווה בהווה, מעגנת עצמה במקורות העבר ובפרשנותם במקורות מאוחרים יותר על כל גוניהם הפרטיקולריים והאוניברסליים, ובמפגשה עם האחר. לפיכך, הבניית הזהות הינה תהליך דינמי, המתהווה תמידית בין המכלול התרבותי שבתוכו חי האדם, לבין האמונות, הרגשות והידע בהווה, המצויים בתהליכי שינוי כתוצאה מהקשרים תרבותיים משתנים.

בתהליך זה מתקיים דיאלוג כפול: דיאכרוני, המפגיש את האדם עם מורשת העבר שאותה הוא מפרש מחדש מנקודת מבטו בהווה; וסינכרוני, המאפשר לו לבחון את זהותו ביחס למרחב התרבותי והחברתי שבו הוא מצוי בהווה. שני הדיאלוגים הללו ארוגים זה בזה ומתקיימים תוך קבלה ודחייה. בתהליך זה מתעצבת הזהות מתוך בחירה ובאופן פעיל. זהו תהליך שיש עמו ממד של ביקורת, רפלקטיביות ונכונות לחפש באופן יזום אחר מגוון של משמעויות ופרשנויות לזהותו (ניסן, 2004).

המפגש עם הטקסט המקראי

מפגש בין האדם לבין יצירה, בין אדם לבין רעהו ושניהם גם יחד, יכול להיות משמעותי, כשהוא מוביל לחשיבה, לערעור על התפיסות המקובלות ולחשיבה מחודשת עליהן. ערעור, המחולל תמורה תודעתית ואף עשוי להוביל לשינוי התנהגותי. הטקסט המקראי הינו יצירה מורכבת, המכילה טקסטים הדורשים התנהגות מוסרית מחד גיסא, לדוגמה מערכת החוקים הדורשים סיוע לחברה החלשה – עני, גר, יתום ואלמנה; מערכת ענישה לפגיעה באחר; תורת הנביאים ועוד. מאידך גיסא, המקרא מכיל גם טקסטים המעוררים התנגשות ערכית עם ערכי מוסר אוניברסליים – דוגמת חוקי החרם, ענישה קולקטיבית קשה, התנהגות בלתי מוסרית של דמויות מקראיות מרכזיות [למשל, סיפור דוד ובת שבע (שמואל ב' א)] ועוד.

מפגש זה על שני פניו – דרישה להתנהגות מוסרית מצד אחד והתנגשות עם כללי מוסר של חברה מתוקנת מצד שני – מעורר שאלות המובילות לביורר הנושא של הפרט עם עצמו ושל הפרט עם סביבתו. שאלות מסוג זה הינן שאלות מערערות, הדורשות בחינה מחודשת של הנחות יסוד וערעור

על ודאותן. שאלות שיש בכוחן לטלטל את "המובן מאליו", לחשוף קונפליקטים יסודיים נטולי פתרון ולתבוע חשיבה על שורשי הדברים (הרפז, 2008). טלטול מסוג זה מהווה מרכיב חיוני בחינוך להטלת ספק וליחס ביקורתי למוסכמות. ביקורת, שהינה ערך בפני עצמו, מהווה מרכיב מרכזי בהבניית זהות. שאלות מערערות בדרך כלל רלוונטיות לחיי הפרט, ולרוב יש בהן ממד אתי.

בשאלות מסוג זה, אין "חתיירה להגיע לאיזון, במובן של שימור הקיים. נהפוך הוא, הפרת האיזון היא הבסיס לצמיחה" (לוי, 1999, עמ' 153). מהותו של האדם נובעת מיכולתו לבחון מה חסר, תוך חיפוש אחר מענה. לפיכך, למידה מתחילה בערעור המוביל לשאלה, וכאשר היא נענית, מתחילה רכישת הידע (אפלטון, 1979). כלומר, ידע משמעותי נוצר בזיקה לשאלות מערערות, שהולידו אותו, והוא ייחשב לפורה אם הוא יסתיים בסימן שאלה נוסף. לפיכך, במרכזה של כל למידה צריכה לעמוד שאילת שאלות.

כדי להגיע ללמידה רב כיוונית של הלומדים, שבה כל אחד תורם את חלקו לגיבוש הידע, על המורה להוביל את תלמידיו – שהינם גם מקבלי הידע וגם מייצרי הידע – לרכישת מיומנות של שאילת שאלות (Williams, 2010). למידה מסוג זה מובילה לחשיבה מסדר גבוה, המסוגלת לבנות טיעונים, לערוך השוואה, לחשוף קונפליקטים. כל אלו מצריכים הפעלת שיקולי דעת ערכיים ונקיטת עמדה מנומקת. דרך זו תורמת לשינוי תפיסות ולארגון חדש של הידע (1992, Perkins) באופן המקדם יצירתיות והעמקת הדיון (Lord, 2007). מרכיבים אלה הם תשתית בהבניית הזהות.

הידע האנושי הראשון, על פי המקרא, נוצר מהערעור שחוותה חוה. ערעור זה החל בדברי הנחש, שגרם לה לבחון מחדש את צו האל (בראשית ג 2-5). תהליך זה החל בהתבוננות בעץ, בבחינת תועלתו – "להשכיל", מול הפסד של חיים בגן תוך הגנה מוחלטת של האל. החלטתה של חוה לאכול מפריו (פס' 6) הובילה את האדם אל מסע תבונה, בגרות ועצמאות, אשר שינה את גורלו ואת מעמדו ביקום. הפרת הצו בנתה זהות חדשה לאדם שיצא מגן עדן. הוא הפך לאדם מעוז, תבוני, בעל ידע ובעל יכולת להשתמש בו: "וַיֵּדְעוּ כִּי עֵרְוָם הֵם וַיִּתְּפְרוּ עֲלֵיהֶם תְּאֵנָה וַיַּעֲשׂוּ לָהֶם חֲגֹרֹת" (בראשית ג 7), עצמאי הדואג למחייטו: "בַּיָּעַת אֶפְיָה תֹאכַל לָחֶם" (בראשית ג 19) – אדם הפועל על פי בחירתו ואחראי לתוצאותיה (דינור, 2014א).

על מנת להוביל את הלומד ללמידה משמעותית מערערת, כזו שתטריד את מנוחתו, צריך שיתקיים מפגש בין עולמו של הלומד – הכולל את רגשותיו, צרכיו, זיכרונות ילדותו, תפיסת עולמו ותת המודע האישי והקולקטיבי הקיים בנפשו – לבין תוכן חינוכי שעמו הוא בא במגע (דיואי, 1960; בן נתן, 1968; ברוקס וברוקס, 1997; עמנואל, ברקוביץ ואח', 2003; בן-ארי ואליאסי, 2008; קשת, 2013; דינור, 2014, 2018). מפגש זה, המאופיין בתחושת גילוי והתחדשות (הרפז, 2012), מאפשר ללומד להגדיר את יעדיו ולמצוא דרכים לממשם.

למידה זו מושתתת על שלושה רכיבים: א. ערכיות – הנושא משמעותי עבור הלומד ועבור החברה; ב. רלוונטיות – הנושא נותן מענה לצרכיו האינטלקטואליים, הרגשיים והחברתיים-ערכיים של הלומד (יאיר, 2006); ושני הרכיבים הללו מובילים לרכיב השלישי: מעורבות – הלומד בוחר את הנושא הנלמד ואת תכניו, תוך קיומו של תהליך ביקורתי. כך הופך כל לומד לשותף פעיל ביצירת ידע.

במאמר הנוכחי אבקש להציג נקודת מוצא מורכבת, שבה מצד אחד נשמרת זהותו המרכזית

של היחיד – החוקר, התר אחר ידע, ומצד שני, זהותו האישית נבנית ומשתכללת באמצעות קבוצת הלומדים. יחסי גומלין אלה, שהכרחי שיתקיימו בהם שיתופיות לצד אוטונומיה אישית, מעצימים הן את הלומד היחיד הן את הקבוצה שהוא חלק ממנה.

חלק א: הוראת המקרא בשדה
לפנינו קטעים מתוך מפגש הלומדים עם הטקסט המקראי, שהתקיים בשיעורי המקרא במסגרת עבודתם של הסטודנטים בבתי ספר יסודיים ובחטיבת ביניים. מפגש, שבמרכזו שאלות מערערות, שיצרו תהליך שבו השליכו הלומדים את זהותם על הטקסט המקראי, וכך תרם להעצמת זהותם.

הנושא: גירוש אדם וחווה מגן עדן (בראשית ג) – דיון בקבוצה תלמידים בכיתה ב', שמנתה ארבעה תלמידים

תלמידה: "מה היה קורה אם חווה לא היתה מצליחה לשכנע את אדם לאכול את הפרי, האם אלוהים היה מגרש רק את חווה ומשאיר את אדם לבד?"
הסטודנטית העבירה את השאלה לחברי הקבוצה.

ס: "שאלה מצוינת, מה דעתכם?"

ת1: "אני חושב שאלוהים היה מגרש רק את חווה ובורא לאדם אישה חדשה שתחיה איתו בגן".

ת2: "אני חושב שאדם לא היה מוכן לעזוב את חווה והוא היה מבקש מאלוהים שיסלח לה".

ת3: "אולי הוא היה צריך להגיד לחווה שתבקש סליחה מאלוהים כדי שישאיר אותה בגן עדן עם אדם".

ת4: "אני לא חושב ככה. אולי הוא כל כך אהב את חווה שאם אלוהים לא היה סולח לחווה ומגרש אותה מגן עדן, אז אדם היה הולך איתה. כי היא אשתו".

השיח חל בשאלה מערערת של תלמידה, שבמענה עליה, נחשפו הלומדים למגוון דעות בנושא מהותי בחיי אדם. משמעותה של זוגיות ושותפות, שעלתה מתוך חוויותיהם האישיות. בהצעותיהם ל"אדם" ביטאו התלמידים כושר שיפוטי (גרטר-ארגמן, 2005), המצביע על למידה שדרשה עיבוד קוגניטיבי של הטקסט (חורין, 2004).

הנושא: רצח סיסרא (שופטים ד-ה) – כיתה ד'

1. "סטודנטית: מסופר כי יעל רצחה את סיסרא. בשירת דבורה הכותב מהלל הכותב את רצח סיסרא".

2. "מדוע הכותב מהלל את יעל?" (שאלת תוכן).

3. ת1. "כי בזכות זה ניצחו בני ישראל את המלחמה נגד יבין מלך חצור".

4. ת2. "לא רק בזכות יעל גם בזכות דבורה וברק וכמובן ה' שעזר בכול".

5. ס: "מה דעתכם, האם ייתכן מצב שבו יהללו רצח?"

6. ת3. "אני חושב שבמקרה הזה זה מוצדק. כי אם בני ישראל היו מפסידים במלחמה ואז היה אסון לעם. בזכות זה 7. ניצחו בני ישראל".
8. ת4. "לא נכון. בני ישראל ניצחו בזכות הנס של ה'. נראה לי שגם בלי הרצח הזה הם היו מנצחים".
9. ת5. "אני חושב שיעל רצחה את סיסרא כדי להראות לבני ישראל שהיא נאמנה להם. היא הרי לא הייתה מבני ישראל".
10. ת6. "בעשרת הדברות כתוב שאסור לרצוח. אז הרצח לא נכון. חוץ מזה, סיסרא חשב שהיא נאמנה לו ולכן בא
11. אליה למצוא מחסה. הבדויים, אפילו שמגיע אליהם אויב הם לא יהרגו אותו באוהל שלהם".
12. ת7. "אז מה אתה רוצה שהיא תעשה?"
13. ת6. "שתשוב על דרך אחרת. למשל להסגיר אותו לבני ישראל".
14. ת5. "אבל ככה זה במלחמה. הנה, גם רחב הלשינה על המרגלים כדי להגן על עצמה".
15. ת8. "אולי מותר לרצוח רק במלחמה. כמו שבמלחמה הורגים מחבלים".
16. ת9. "אבל סיסרא היה נגד בני ישראל, לא נגד יעל. אני חושבת שזה לא בסדר. אפילו שבני ישראל ניצחו".
17. ס: "השאלה שאנו צריכים לחשוב עליה, אילו עוד אפשרויות עמדו בפני יעל כדי להוכיח את נאמנותה לבני ישראל?"

גם דיון זה נפתח בשאלה מערערת שהעלתה הסטודנטית (שורה 5), שבאמצעותה ביקשה לבחון מחדש את התפיסה המקראית, המהללת ומשבחת את מעשה יעל (שופטים ה 24). טקסט זה זימן דיון בשאלה עקרונית – האם רצח יכול להיות מוצדק? השיח מראה שחלק מהתלמידים הבחינו בין רצח של אויב לבין רצח של מי שאין לו כל כוונה לפגוע באחר, ושבא לקבל חסות ממי שהוא נותן בו אמון (שורות 10, 11, 16). אחרים צידדו בדעת הכותב המקראי, ששיבח את פועלה של יעל. המפגש עם דעות שונות גרם לכלל הלומדים להתבוננות מחודשת בנושא. אלה שביקרו את המעשה והציגו נימוקים לכך, וגם אלה שהצדיקו את המעשה, שהיו צריכים להתמודד עם דעת חבריהם ולנמק את דעתם.

הנושא: הדילמה שבה שרוי היה שאל לפני מלחמתו בפלישתים במכמש והכרעתו (שמואל א' יג 9-1) – קטע מתוך שיעור בקבוצות שהתקיים בכיתה ה'
 השיעור נפתח במליאה ובה התקיים דיון במשמעות המושג "דילמה". בהמשך הוצגה השאלה:
 ס: "בפני איזה דילמה עמד שאל? וכיצד החליט לפעול?"
 ת: "שאל עמד בפני הדילמה, האם להמשיך לחכות לשמואל שיבוא להעלות את העולה גם לאחר שבעה ימים, כשבזמן זה חלק מהעם נסוג ומתחבא והפלישתים מתחזקים, או להעלות בעצמו את העולה ולצאת למלחמה. שאל החליט לבסוף להעלות בעצמו את

העולה כדי להתחיל את הלחימה".

ס: "עתה התחלקו לקבוצות ודונו בשאלה: האם לדעתכם פעל שאול נכון? או שהיה עליו לחכות לשמואל כמה זמן שיידרש? על כל קבוצה לכתוב: א. את הטיעונים והנימוקים לכך; ב. קבלת הכרעה; ג. הצגתה במליאה".

שאלה זו העלתה את הסוגיה: עד כמה לשאול, כמלך שנבחר על מנת למגר את הבעיה הפלישתית, יש מרחב לשיקול דעת כמצביא?

קטע מתוך הדיון בקבוצה:

1. ת: "שאל לקח סיכון ובחר להקריב עולה. גם אנחנו לפעמים מתלבטים בדברים ומחליטים החלטה שגויה. וכך
2. לדעתי קרה לשאול. היה עליו לסמוך על שמואל שהוא שליחו של ה' ולחכות".
3. ת: "לדעתי הוא חיכה כמה זמן שביקש ממנו שמואל. מאחר ושמואל לא הגיע הוא הבין שהוא כמלך האחראי על
4. המלחמות לא יכול עוד לחכות, כי כל העם כבר התפזר ובסוף לא יהיה לו עם מי להילחם".
5. ת: "בחרו אותו למלך כדי שילחם במלחמות וינצח את הפלישתים. הוא חייב לחשוב על העניין הצבאי. וחופ מזה הוא חיכה שבעה ימים כמו ששמואל ביקש".
6. ת: "ה' אמר לו לחכות, הוא צריך לחכות. נכון שהוא המלך שמנהל את המלחמות אבל הוא צריך
7. לנהל אותם כמו שה' אומר לו".

כבר בראשית הדיון אפשר לראות כיצד השליך התלמיד את מעשה שאול על עצמו ועל סביבתו: "גם אנחנו לפעמים מתלבטים בדברים ומחליטים החלטה שגויה".

מצד אחד שאלת הסטודנטית הובילה את התלמידים לבחון את החלטת שאול, מהצד האחר היא אפשרה לתלמידים לערער על יחסו של הכותב כלפי החלטת שאול, שנתפסה כחטא חמור, שבעקבותיו נענש שאול על סיוע מלוכתו. השאלה עוררה דיון ביקורתי מנומק, שגם בו חלק הצדיק את החלטת שאול (שורות 3, 4, 5). האחרים – ששללו את החלטת שאול – התבססו על הנימוקים המופיעים בטקסט ואף הוסיפו נימוקים משלהם (שורות 2, 6, 7). תיעוד זה מצביע על הדרך שבו מבנה הלומד את הידע שלו, קובע את דעתו וחושב כיצד להגן עליה, לעמוד על זכותו לשאול, לחקור ולהציע. באופן עמוק יותר אפשר לומר שהדיון העלה סוגיה מרכזית הקיימת בחברה הישראלית בין החרדים לבין החילונים: האם צו דתי גובר על הצורך לפעול בהתאם למציאות המשתנה.

קטע מתוך הדין במליאה לאחר הדין בקבוצות

1. נציג הקבוצה: "הגענו למסקנה ששאל לא פעל נכון. בהחלטתו הוא סיכן את העם. כי לפלישתים יש צבא חזק והוא
2. והוא התחיל את המלחמה בלי אישור מה' לכן ה' לא יעזור לעם והעם יפסיד".
3. נציג הקבוצה השנייה: "הגענו למסקנה שלשאל לא הייתה ברירה. הוא היה לחוץ
4. מאוד כי העם התפזר ולכן החליט להקריב את הקורבן".
5. ס: "האם מישהו רוצה להתייחס להחלטה של הקבוצה שהציגה?"
6. ת' פונה לקבוצה: "אני רוצה לשאול, אמרתם ששאל היה מאוד לחוץ והוא הקריב
7. את הקורבן מתוך לחץ, איזה מין מלך הוא שהוא נלחץ?"
8. ת' מהקבוצה עונה: "נכון הוא מלך אבל הוא גם בן אדם וחלק העם ברח וחלק התלונן.
9. אז לא הייתה לו ברירה הוא צריך להקשיב גם לעם ולהתחשב במצב".
10. ת' עונה לו: "ממש לא. הוא היה צריך להאמין בה' ולחכות לשמואל כמו ששמואל ציווה עליו".
11. נציג הקבוצה השלישית: "אני רוצה להגיד שלקבוצה שלנו היה קשה לכתוב בעד שאל כי אנחנו היינו נגד. אנחנו 12. האמנו שה' יציל אותם. אבל אז דיברנו וראינו ששאל לא כל כך אשם. הוא בסך הכול עשה מה שכל מפקד היה עושה".
13. עושה".
14. ת' מהמליאה: "כן, אבל עובדה שהוא קיבל עונש, סימן שה' חושב שהוא עשה טעות".
15. ת' הקבוצה עונה: "מה הקשר, אנחנו עכשיו אומרים את דעתנו. העונש שלו בכלל לא מוצדק".

דבריו של נציג הקבוצה השלישית (שורה 11) מלמדים, כי השיח גרם לשינוי בעמדת חלק מהקבוצה, שנוצר בהשפעת הדיאלוג עם חבריו. הדיונים שלעיל הוכיחו כיצד הטקסט המקראי, שנכתב לפני כ-3,000 שנה, הפך לרלוונטי לחיי הלומדים, לסביבתם ולזהותם.

חלק ב: הוראת המקרא במבט רב תחומי

בחלק זה אציג את המחקר שערכתי, הן בהוראת המקרא במבט רב תחומי, ואת המסקנות שעלו ממנו.

שאלות המחקר היו:

- א. האם מתקיימים מרכיבי הוראה משמעותית בהוראת המקרא במבט רב תחומי, המעודדת התבוננות ביצירה מקראית תוך שיח אינטר־טקסטואלי עם יצירות אחרות ועם עולמות אחרים (Kristeva, 1986)?

ב. האם הוראת המקרא בדרך זו תהווה מודל שאותו יאמצו הסטודנטים במסגרת הוראתם בבתי הספר?

רב תחומיות

"את חייה הפוריים והמתוחים ביותר חיה התרבות על הגבולות שבין תחומיה השונים" [בחטין, 2008, עמ' 217 (בעקבות Kristeva, 1886)]. לפיכך, משמעות אינה נמצאת בטקסט המבודד, אלא מתפתחת במפגש בין טקסטים. כל אחד מהטקסטים משפיע על זולתו ומושפע ממנו (Chandler, 2003). האדם נמצא בדיאלוג מתמיד עם סביבתו, מגיב אליה באופן גלוי או סמוי, מתוך הסכמה או מתוך התנגדות. שימוש במודל אינטגרטיבי זה מפעיל מגוון אינטליגנציות (גרדנר, 1996; לוין, 1998), המאפשרות להגיע ללומדים רבים יותר המבנים ידע, ומתוך כך לרכיבי זהות רבים יותר.

בניית זיקה בין הזהות העצמית לזהויות אחרות כמקור להפריה הדדית יכולה להתקיים באמצעות הצגת טקסטים שמקורם בתרבות היהודית, בתורות מוסר אוניברסליות, בהגות ספרותית וביצירות אמנותיות על גוניהן. הפנייה למקורות תרבותיים אוניברסליים, תכליתה להזין את הזהות הייחודית בהווה ולעגן את עולם ערכיו של האדם בידע רחב יותר. זיקה בין הזהות העצמית לזהויות אחרות בוחנת כיצד עשויות גישות אלו לתרום להבנת סוגיית הזהות העצמית. המפגש בין התרבות היהודית לתרבויות אחרות יוצר הפריה של התרבות היהודית, התורמת לחידושה ולהשתנותה במהלך הדורות.

לאורך הדרך נבעה עוצמתה של התרבות המקראית מכך שידעה להשתנות ולהתחדש בהתאם למציאות השונה וביקרה לתרבויות שסבבו אותה.⁴

חשיפה למגוון טקסטים, יהודיים ואוניברסליים, מאפשרת ליצור את שני צירי הזהות – הדיאכרוני והסינכרוני – באופן דיאלקטי: רציפות לצד תמורה ומהפכנות, מחויבות לקיום זהות יהודית ייחודית לצד פתיחות לזהויות אחרות ולתרבות העמים (דוד, 2016).

הדיאלוג הרב תחומי מרחיב את הפריזמה הרעיונית, הלשונית והאמנותית, הן של היצירה המקראית הן של היצירה הנמצאת בשיח עמה. זאת משום שהוא מציג את היצירה המקראית מנקודת מבט חדשה ומאתגרת ומעניק לכלל היצירות ממד נוסף בהבנת עולם המשמעויות והמסרים הקיימים בהן ובאופן עיצובם (אלקד־להמן, 2007): "תחום למידה אחד מפרה את השני ויוצר שלם הגדול יותר מסכום חלקיו" (הורוביץ ואח', 2008, עמ' 179).

חשיפה זו עשויה להוביל את הלומד להעזה אינטלקטואלית ולמבט ביקורתי בטקסט המקראי (פלוישר ואח', 2008). "הקריאה האינטר־טקסטואלית דומה ל'פרישת מניפה החוצה', אל כלל עולם היצירה האנושית, אל עולמו של היוצר ואל עולמותיהם של יוצרים אחרים אשר עמהם היצירה מנהלת שיח" (אזולאי, 2014, עמ' 24). ראוי לציין כי גילוי זיקה בין יצירתית תלוי בראש ובראשונה בעומק "תיבת התהודה" התרבותית של הלומד. משמע, ללומד תפקיד מכריע בפרשנות הטקסטים, והוא תלוי בידע האישי שלו וביכולתו האסוציאטיבית.

הוראה רב תחומית, המאופיינת בחקר וגילוי, הופכת ללמידה פעילה המחוברת לעולם הלומד ומובילה אותו ליצירת ידע, שאותו הוא חולק עם קבוצת הלומדים. גישה זו יוצרת פסיפס

⁴ לעיל, עמ' 5.

חשיבתי ויצירתי, ומשלבת יסוד אינטלקטואלי ויסוד רגשי, מעוררת סקרנות והנאה ומתקיימת תוך שיתוף וכבוד הדדי.

תיאור המחקר

במרכזו תהליכי ההוראה הועמדה סוגיה מקראית והתייחסות אליה מתחומי דעת שונים: ספרות, מחול, תיאטרון, קולנוע (דינור, 2008; גניס ודינור, 2009), המציגים את המשותף והרלוונטי בהתמודדות עמה. מחקר זה נעשה בשיטת המחקר האיכותני.

איסוף הנתונים נערך באמצעות תיעוד מוקלט ומשוקלט של המפגשים בסדנה; בחינה של יומנים אישיים ורפלקטיביים של הסטודנטים ושל החוקרת; שקלוט שיעורים שלימדו הסטודנטים בבית הספר ורפלקציה בעקבותיהם; ושאלונים שמילאו הסטודנטים בסוף השנה על התהליך כולו.

המשתתפים במחקר: סטודנטים מתמחי מקרא המכשירים עצמם להוראה בבית ספר יסודי ועל-יסודי, שנים בוגרות הראשון וכן סטודנטים לתואר שני בהוראה M. Teach שנה א. המחקר כלל מקרי מבחן שהתקיימו בין ספטמבר 2013 לאוקטובר 2015, והתבצע בשלושה שלבים:

שלב ראשון: ההוראה בסדנה: "המקרא במבט רב תחומי";
 שלב שני: הוראת הסטודנטים בשדה בהדרכת החוקרת;
 שלב שלישי: התבוננות רפלקטיבית של התלמידים על הוראת הסטודנטים.

שלב ראשון: ההוראה בסדנה

קטע מתוך ההוראה בסדנה:

המפגש להלן התקיים לאחר כמה שיעורים שבהם דנו בסיפור בת יפתח (שופטים יא 40-34), בסיפור עקדת יצחק (בראשית כב 1-19), במדרש תנחומא (סימן ז) ובמיתוס אפיגניה לאייסכילוס.⁵ הסטודנטים ישבו, כתמיד, במעגל. להלן קטעים מהמפגש:



⁵ אפיגניה לאייסכילוס, תרגום א' שבתאי, 1990, תל אביב: שוקן.

- בפתח השיעור הוצג ציורה של קרולין דאדי: מתוך הספר "פרופיל תל אביבי", 2004.
- בעקבות ההתבוננות בציור התפתח השיח הבא:
1. יעל: "ההקבלה בין הסיפור לתמונה גורמת לי להרגיש את המצוקה של בת יפתח, ממחישה את העצבות שלה".
 2. מיכל: "הביטוי 'ללא שם' מבטא באופן חזק את ההתעלמות מרגשותיה. אף אחד לא שאל אותה אם היא מוכנה
 3. להיות קורבן. היא פשוט קורבן כמו בעל חיים שאין לו שם והוא רק אמצעי. כמו תרנגול כפרות".
 4. נטע: "יש כאן אמירה פמיניסטית, שבה היוצרת באמצעות הסיפור בת יפתח אומרת שהאישה נחותה, קורבן בחברה.
 5. אולי יש כאן התרסה זעקה נגד רצח נשים בזה הנשים קורבן".
 6. זיו: "בהמשך לדברי נטע. המסגרת של התמונה מזכירה מודעת אבל. מסגרת מרובעת שחורה וזה מחזק את
 7. המחשבה שהיוצרת ביטאה באמצעות בת יפתח את הזעזוע שלה מרצח נשים".
 8. דנה: "כל האנשים הנרצחים הם קורבן של חברה אכזרית שנשלטת על ידי גברים. בת יפתח היא קורבן לאל, אבל
 9. בעצם היא קורבן של האגו של אביה. גם הנרצחים בשואה הם קורבן אגו של שליטים אכזריים".
 10. זיו: "המילה 'שם' מעלה בי אסוציאציה של 'יד ושם', את השואה ורצח בכלל, לא רק של נשים. 11. כל נרצח הוא קורבן של חברה. כולל זה שבמלחמה. לגבי בת יפתח היא קורבן לאל אבל בעצם כמו שנאמר, היא קורבן של האגו
 12. של אביה. כפי שמלמד המדרש. האגו הוא שהנחה את פנחס-הכהן. הוא לא היה
 13. מוכן להוריד מכבודו ולבוא אל יפתח על מנת להתיר את הנדר. ויפתח שראה עצמו שליט לא היה מוכן להוריד מכבודו ולפנות לכהן.⁶ גם הנרצחים
 14. בשואה הם קורבן של אגו של שליטים אכזריים".
 15. מיכל: "הציור מציג את הפרופיל, כשהדבר הבולט בו הוא האותיות שנושרות כמו דמעות. כאילו הדמעות הם ביטוי
 16. למה שהיא רוצה לומר ולא יכולה. בסיפור, בת יפתח מדברת ומבקשת מאביה שיקיים את הנדר".
 17. גיל: "לדעתי, האומנית מוחה על כך שהבת אפשרה לאביה לקיים את הנדר, כדי שלא יפגע מאי קיום הנדר".
 18. אלי: "בסיפור אפיגניה ראינו שהאימא מתערבת ודורשת לא לקיים את הנדר, והאב מתעקש וגם הבת עצמה כמו בת
 19. יפתח דורשת שיקימו את הנדר. אף שאף אחד לא שאל את הבנות אם הן מוכנות להיות קורבן".

⁶ תיאור המופיע במדרש תנחומא.

20. מאיר: "סיפור אפיגניה הוא סיפור של אגו גברי. שאיפותיו לשל האב לניצחון במלחמה גרמו לו לנדוד לאל להעלות
21. את בתו לעולה".
22. אני: "חשוב לציין שבעולם העתיק הרעיון להעלות קורבן בן לאל לפני מלחמה היה מקובל. יש לנו מסורת כזאת
23. בספר מלכים, המציין כי מישע מלך מואב הקריב את בכורו לכמוש על מנת שהאל יוביל לניצחונו".
24. אילנה: "הילדים הם קורבנות של אגו גברי".
25. מיה: "כשאני מסתכלת על הציור אני חושבת שהציור הזה יכול להיות פוסטר לנושא אלימות נגד נשים".
26. מורן: "זה מחזיר אותי לעקדת יצחק. הייתי מצפה מאברהם שיאמר לאל, שאם הוא רוצה לנסותו שיעלה עצמו
27. לעולה ולא את בנו".
28. יעל: "התייחסות בזויה לאישה מופיע לא רק בסיפור בת יפתח. גם בסיפור לוט, כשהוא מציע את בנותיו לאונס
29. במקום את אורחיו. כך בסיפור פילגש בגבעה, שכדי להגן על האורח שבה ללון, המארח מציע לגברים את הפילגש
30. והיא נאנסת עד מוות".
31. גל: "ובסוף הפילגש אפילו לא נקברת, כדי לציין את הנבלה שעשו בה, 'הגדילו לעשות' חתכו את גופה לחתיכות
32. ושלחו אותן כדי להלהיט את רוח הלחימה. נראה שאין שוביניזם גדול מזה וקורבנות גדולה מכך" [...]
33. זיו: "מעניין מה דעתכם, האם תמונה כזאת אפשר להציג בכיתה ד' או בכיתה ח' שלפי תכנית הלימודים
34. לומדים שופטים בשנים האלה?"
35. גל: "אני חושבת שכן, צריך לחנך כבר מכיתה ד' נגד אלימות כלפי נשים. וחשוב שיבינו את הביקורת כלפי יפתח. לדעתי גם בכיתה ד' אפשר לראות את העצבות והקושי של בת יפתח דרך הציור".

השיח שלפנינו מראה כיצד עורר המפגש בין הטקסט המקראי לבין יצירות קדומות מארון הספרים היהודי – יצירה אוניברסלית קדומה לצד יצירה מודרנית – התבוננות ביקורתית על נושא האלימות בכלל וכלפי נשים בפרט, בעבר ובהווה. בהמשך הדיון, הציג הסטודנט זיו פסל של בת יפתח. הנה קטע מתוך יומנו האישי שנכתב לאחר השיעור:

1. "בחרתי בפסל, שמייצג בעיני את בת יפתח בצורה מרתקת. בת יפתח מוצגת בצורה נשית [...]. יצירה זו



2. מדגישה... את האנונימיות של בת יפתח שאין יודעים את שמה. מחד, ניתן לראות את הרגע טרם הקרבתה ובכי על
3. מר גורלה, ומאידך את יציאתה אל אביה בשמחה כשחזר מן המלחמה [...]. ניתן לראות את הקיר מבעד לפנייה
4. ה'מחוררות' וחסרות פנים, כמו בסיפור. הצגתי את הפסל בפני הכיתה ואת התובנות שלי.
5. התפתח דיון רחב בסדנה, שאותו ניהלתי, כשהמרצה לקחה חלק כמו כולם".

להצגת היצירה על ידי הסטודנט שתי פנים: מבחינת הלומדים, אפשר לראות שהיא סייעה בהרחבת הדיון, כפי שמציין הסטודנט (שורה 5). מבחינת הסטודנט, היצירה מבטאת חשיבה מעמיקה על הנושא, שהובילה ליוזמה לחפש ולבחור יצירה, המשקפת את דמותה של בת יפתח. נימוקיו לבחירתו מבטאים את ביקורתו ואת תחושותיו כלפי הדמויות בטקסט. כמו כן, אפשר לראות את העצמת הסטודנט, שהתבטאה בגאוותו על ניהול השיח (שורה 5). קטע מתוך השיח בסדנה, שהתקיים לאחר הדיון בסיפור עקדת יצחק (בראשית כב 1-19) ובשירו של חיים גורי "ירושה":

דנה: "בסיפור העקדה אף אחד לא שאל את יצחק. אלוהים פנה לאברהם וציווה עליו לעקוד את בנו. אברהם התכוון לקיים את הצו כדי שיראה כמי שמציית לאל, וזה על חשבון יצחק".

לאורך הדיונים הציגו הסטודנטים ביקורת על הדמויות המקראיות ועל מעשיהם. אך ביקורת זו נתפסת כנועזת. זאת משום היחס הקונצנזואלי בתרבות היהודית למעשה זה. המקרא מציג את

העקדה כשיא בחיי אברהם, שבעקבותיו אומר האל: "עתה ידעתי כי ירא אלהים אתה" (בראשית כב 12). יחס זה מופיע גם בדברי חז"ל, המציינים כי עשרה ניסיונות נתנסה אברהם, וניסיון העקדה גדול מכולם (מסכת אבות, פרק ה משנה ג). נראה כי המפגש של הטקסט המקראי עם שירו של חיים גורי, שבו קיימת בקורת מרומזת על המעשה אברהם, הוא שעורר בסטודנטית מבט ביקורתי חד.

דברי הסטודנט בעקבות הוראת עקדת יצחק בשילוב סרט בסדנה:

"היום ראינו את הסרט 'השיבה'⁷ במסגרת הסדנה. הסרט מאוד עוצמתי וקשה, אבל גרם לי להבין את ולחוש את סיפור העקדה. לפתע אלמנטים כמו השתיקות הארוכות במהלך הסרט גרמו לטקסט המקראי 'לקום לתחייה' ולקבל פנים אחרות".

מדבריו עולה כי ההוראה הבין תחומית "מחיה" את האירוע המתואר בטקסט, מאפשרת להשלים פערים המעניקים פרשנות אישית על הנושא ואף מעצימה את המסרים. כל אלה מובילים לתובנות חדשות לגבי הסיפור. קטעים מתוך היומנים האישיים של סטודנטים ושלי, המעידים על העצמה:

"המרצה הציגה תמונה המתייחסת לבת יפתח. היה מעניין לראות את התגובות השונות בכיתה. סטודנטים שבדרך כלל לא שומעים אותם – השתתפו".

"הלמידה בסדנה הייתה עבורי משמעותית כיוון שנתנה לי הזדמנות להביע את דעתי ללא חשש, גם אם דברי נכונים או לא".

"הקורסים האחרים במקרא מבוססים על הרצאות – המרצה הוא מקור הידע, ואילו בקורס הזה ה'במה' שניתנה לנו הסטודנטים הפכה אותנו למקור ידע".

"בדרך כלל אני כמעט לא משתתפת בשיעורים, אבל בסדנה הרגשתי יותר אומץ לדבר ולהביע את דעתי. השיח יותר התרכז בתחושות שלנו ולא בשאלות אינפורמטיביות. בעיקר מה שעזר לי להיפתח ולהשתתף זה שכולם דיברו ונתנו כבוד לכל תשובה".

העצמת הסטודנטים התבטאה הן בתעוזתם להשתתף באופן פעיל בדיון, שלא כמנהגם, הן בתובנה שידעויותיהם ודעותיהם מעשירות ותורמות לשיח בדומה לדברי המרצה. דברים אלו מוכחים גם מתוך הדברים שכתבתי ביומני.

⁷ סרטו של אנדריי ז'אגינסטב, 2003. הסרט מתכתב עם סיפור עקדת יצחק (גניס ודינור, 2009) והוא הוקרן לאחר הדיון בעקדת יצחק.

”בשיעור זה אני פחות מדברת. הסטודנטים הם אלה שמובילים את השיעור. אני מגיבה לנאמר כמו כל סטודנט. אני חשה שהסטודנטים שותפים להצמחת הידע. תהליך זה מופלא בעיניי, כיון שלמדתי הרבה מאוד מהתובנות שהעלו הסטודנטים והיצירות שאותן בחרו להציג. התקיים שיח פתוח וחופשי של סטודנטים, שבקורסים אחרים לא נשמע קולם. שיח זה הדגיש את השונות בין הלומדים ואת הכבוד שניתן לכל דעה. הבנתי שבסדנה זו, ההיררכיה מרצה-סטודנט הצטמצמה.”

דרך ההוראה בסדנה כמודל להוראה:

”הרבה פעמים בשיעורי מקרא אני מרגישה קושי בהבנת הפסוקים וכוונתם. המפגש, שיצר קשר ברור לעולם שלי ולתכני דעת נוספים, סייע לי להבין טוב יותר את הכתוב. נראה לי שכך אנהג עם תלמידי כדי שיהיה להם קל להבין את השפה הקשה ומשמעות הכתוב.”

”אני רואה בשילוב הרב תחומי חשיבות רבה, מעין רעננות המובילה ללמידה משמעותית ומאתגרת. הלמידה הרגילה זוהי הצידה ומפנה מקום לשילוב מאתגר ומעניין. כאוהבת מקרא אני יודעת ששילוב רב תחומי יוצר רלוונטיות. אני יודעת שאאמץ דרך למידה זו בהוראה שלי.”

”רוב השיעורים עוררו דיונים רבים ונקודות שונות למחשבה. הקורס היווה עבורנו חלק משמעותי ביותר בתהליכי ההוראה והלמידה שלנו [...]. שילוב רב תחומי סוחף אותנו ואת התלמידים שלנו לתוך עולם שלם מציג בפנינו תחומים רבים, המעשירים את הידע של כל המשתתפים בו. כך אני רוצה ללמד בכיתה שלי.”

דברי הסטודנטים אכן מלמדים שהסדנה היוותה עבורם מודל להוראה. מודל זה בא לידי ביטוי הלכה למעשה בשלב השני.

שלב שני: קטעים מתוך הוראת הסטודנטים

תהליך ההכשרה נבחן באמצעות מבט על הוראת הסטודנטים בכיתות ההתנסות שלהם. לפנינו פעילות סיכום להוראת מגילת אסתר – כיתה ז'. הפעילות כללה ארבע משימות רב תחומיות. התלמידים חולקו לקבוצות בשיטת ה”תצרף”, וכל קבוצה עבדה על המשימה אחרת באופן אחר. הסטודנט (אייל) פתח את השיעור בהוראות: כל קבוצה מקבלת משימה ובסיומה עליה להציג את ממצאיה במליאה.

לפנינו אחת המשימות:

דף עבודה בנושא: ניתוח קטע ממאמר על אסתר (קבוצה 2)

א. עיינו בקטע ממאמרה של החוקרת עתליה ברנר ובקטעים הבאים: שופטים ד 1-3; אסתר ב 5-6.

"התנ"ך מספר לנו מעט על נשים גיבורות שהכריעו את כף המערכה לטובת עמם. שני סיפורים בולטים בהקשר זה הם דבורה הנביאה ויעל בספר שופטים; ומגילת אסתר. לדעתי, מחברי הסיפורים שיבצו את דמות האישה הגיבורה דווקא בעת משבר וחולשה רוחנית וחברתית של העם, ומתוך ביקורת על ההנהגה הגברית שכשלה" (עתליה ברנר, אהבה, תשוקה ומיניות בתנ"ך, 2007, עמ' 25).

האם לדעתכם ברנר צודקת בקביעתה?
 ב. כתבו נאום של אסתר (לפחות שמונה משפטים), שבו היא מסבירה מדוע דווקא היא כאישה יכולה להציל את עם ישראל מגזרה.

קטע משקלוט עבודתה של קבוצה 2:

1. דן – "יש לנו מאמר"...
2. בלה: "נענה על השאלה וחסר לכם שאני לא מציגה במליאה".
- ...
3. יואב: "אני חושב שעתליה ברנר צודקת".
4. שני: "גם אני חושבת. עובדה שמרדכי היה צריך את אסתר. הוא לא מסוגל לעשות כלום לבד הסבא הזה".
5. בלה: "חחח כמו כל הבנים העצלנים האלה".
6. אביב: "ממש, בקושי הצלחתם להרים שולחן, יא חלשות".
7. ענת: "הנה, עובדה. בתנ"ך יש נשים גיבורות כי הגברים חלשים. תתמודדו!".
8. אביב: "וזה בגלל שקראת את המאמר".
9. ענת: "נשבעת שאני חושבת ככה. ...ואז מה אם הגבר נולד ראשון".
- ...
10. נדב: "לפי הפסוק בשופטים, גם שם אישה הצילה את ישראל".
11. בלה: "איזה מוזר... לא היה סיפור עם ברק. מה הוא היה חלש גם?".
12. ענת: "היה, אבל את רואה שאישה בסוף הצילה את כולם, היא לא מחכה שיבקשו עזרה".
13. אביב: "בסדר, לפי הסיפור פה. אבל זה לא ככה תמיד".
14. בלה: "היא (ברנר) כותבת 'בעת משבר וחולשה רוחנית'. מעניין מה היה שם?".
15. ענת: "את לא זוכרת?! שהשופטים החלשים האלה לא עזרו בכלום... נו למדנו עם ציפי בכיתה ד'".
16. אביב: "כי העם היה רע אליהם. לא הקשיב לאל".
17. שני: "נכון, וגם באסתר העם היה בחוץ לארץ כי הוא חטא. אם לא אסתר, היו מתים שם כולם".
18. ענת: "איזה מזל שהיא הייתה שם. גם אני רוצה להיות כמוה, אישה אקטיבית, אסרטיבית. אני מתה על
19. המילים האלה שלמדנו".

השיח הקבוצתי שלפנינו עשוי לשקף את ההעצמה שחשו הבנות. הדבר עלה כבר בראשית השיח, טרם הדיון בטקסט המקראי, שהתבטא באסרטיביות של התלמידה בפנייתה לחבריה (שורה 2). בדברי התלמידות (שורות: 7, 9, 12, 15, 17, 18), אפשר להבחין בהערכתן הרבה לניצחון הנשי שהוביל להצלה, שנאמרו בהתלהבות רבה. ענת בדבריה (שורות 18-19) ציינה בפירוש שאסתר מהווה מודל עבורה. יש לשים לב, לתארים שבהם ביטאה את העוצמה הנשית: "אקטיבית, אסרטיבית". מילים אלה, שבהן נפגשה במהלך הדיון בדמותה של אסתר, ושאותן בחרה לאמץ, משקפות תהליך הבניית זהותה שהשפה היא חלק בלתי נפרד ממנו.

התובנה שאישה יכולה להוביל להצלת העם עלתה גם בדברי הבנים, כפי שעולה מדברי נדב (שורה 10), שהעלה מזיכרונו את דמותה של דבורה שהובילה לניצחון במלחמה נגד חצור (שופטים ד). כך עולה גם מהמענה של אביב לדברי ענת (שורה 12): "בסדר, לפי הסיפור פה. אבל זה לא ככה תמיד".

נראה כי השיח שלפנינו משקף תהליך שבו המפגש עם מגילת אסתר ועם יצירות נוספות שהדהדו אותה, יצר שינוי בתודעת הלומדים: הבנות והבנים על מעמדה של האישה כמנהיגה.

תובנות של הסטודנט משיח התלמידים בקבוצה 2:

"השיח בעת עבודת מלמד, שהעבודה הקבוצתית עוררה דיון אודות פמיניזם, ואשר גובה בטרמינולוגיה שנלמדה בשיעורים במליאה (למשל: אקטיבית, אסרטיבית). בנוסף, נראה כי השיעורים פתחו דיון אל מחוץ לכותלי בית הספר. זוהי למידה משמעותית! יצוין כי על אף קשת הדעות, השיח בין התלמידים היה בוגר, הדדי ומכבד. ועוד, התלמידים יוצרו קשר בין הפעילות לבין לימוד ספר שופטים בכיתה ד'. השיח מלמד, שהתלמידים בעצמם, ללא הכנה מוקדמת, יכולים לייצר ידע, באם ניתנת להם ההזדמנות והדרור לכך".

שקלוט מתוך הדיון במליאה:

היצג של קבוצה 2:

1. בלה: "טוב, אנחנו עבדנו על מאמר על אסתר והוא היה ממש יפה.
2. אני קוראת את מה שכתבנו בדף... אכן עתליה ברנר צודקת, שהפסוקים בשופטים
3. ובאסתר מוכיחים שהגברים תמיד לא הצליחו, אז הנשים הצילו את העם.
4. אנחנו חושבים שגם עמליה ברנר היא אישה חזקה ובגלל זה היא כותבת ככה".
5. "סטודנט: האם אתם מסכימים עם תשובה זו?"
6. רן: "אני חושב שהיא הגזימה כי בכל זאת המלכים שלנו היו בנים והם גם כן עזרו מאוד לעם".
7. קטי: "אני חושבת שהחוקרת צודקת כי באמת הנשים הצילו את העם ברגעים הכי
8. מפחידים וקשים, כמו שלמדנו באסתר, שהעם כמעט וחוסל ושאלו למשל לא

9. הצליח להציל את עובדה שבסוף אלהים לא רצה שימשיך במלוכה". [...]
- 10 רונן: "לא לשכוח כי מרבית סיפורי המקרא מתארים דמות גברית מושיעה,
11. למשל דוד מול גלית".

תובנות הסטודנט – איל – מן ההיצג הכיתתי של קבוצה 2:

"השיח מראה על יכולת התלמידים לאפיין את אישיותה של החוקרת. תובנה זו מדהימה בעיניי, שכן תלמידים בכיתה ז' נכנסו אל נבכי החוקרת וידעו לספר אודות האג'נדה שלה. אכן מדובר בחוקרת פמיניסטית שמביעה את תפיסותיה בדיוניה על הנשים המקראיות. בנוסף, בעת ההיצג ניתן לראות שהתעורר שיח מעגלי על יחס ספרות המקרא אל דמות הגיבור והגיבורה, ובעיקר מבחינה מגדרית. השיח מלמד, כי גם תלמידים שלא מקבוצה 2 ושלא קיבלו את המשימה הזו, היו שותפים פעילים ויצרו ידע חשוב. כמו כן, שהתלמידים הצליחו לנהל את השיעור כמעט ללא התערבותי".

השיח הכיתתי מלמד שכלל הלומדים הפנימו את הצלחתה של אסתר, שהתבטא בהבנה שגם אישה יכולה להיות מנהיגה ולהציל את העם. לעניות דעתי, דבריו של רן מבטאים זאת באופן משמעותי ביותר: "בכל זאת המלכים שלנו היו בנים והם גם כן עזרו מאוד לעם". המילה "גם", המופיעה במשפט ביחס לבנים, מציגה את הנשים כמרכזיות ואת הגברים כנלווים אליהן. הדיון בטקסטים המקראיים – סיפור בת יפתח (בסדנה) ובמגילת אסתר (בכיתה) – הוביל לשיח רחב שהציג את נושא הפמיניזם בשתי פניו. הדיון בסיפור בת יפתח התמקד בביקורת קשה כלפי העוצמה הגברית שהפכה את האישה לקורבן. מנגד, הדיון במגילת אסתר התמקד בעוצמה הנשית, המלמדת כי גם נשים יכולות להיות מנהיגות ולהוביל לישועה.

שלב שלישי: התבוננות רפלקטיבית של תלמידי הסטודנטים על הוראת הסטודנטים תמלול של קטע מתוך השיח של הסטודנט עם תלמידיו:

1. אייל: "בשנה זו למדנו תנ"ך בגישה רב תחומית. שילבנו תחום דעת, כגון: ספרות, אמנות, טכנולוגיה ועוד,
2. האם לדעתכם הוראה בדרך ו יצרה עניין בשיעורים?"
3. אביבית: "אני זוכרת שאחרי שלמדנו את מגילת אסתר ואת הפמיניזם, אז הנושא עניין אותי, ובבית בדקתי
4. עוד דברים ואז גם דיברתי עם אחותי הגדולה שסיפרה לי עוד דברים וזה היה ממש מעניין. למשל דיברנו על
5. איזו אישה שבאיזה אי ביוון בנתה מקלט לנשים מוכות. ואז בגלל השם של האי החליטו לקרוא לבנות
6. שמתות על בנות 'לסביות'" [התלמידה התכוונה לאי 'לסבוס'].
7. רווית: "בשיעורים אחרים תמיד אומרים לי שאני לא משתתפת הרבה ורק בשיעורים שלך הרגשתי שאני
8. יכולה לדבר מתי שבא לי ולהגיד דברים שחשבותי, וזה יפה ובגלל זה חיכיתי לשיעורים איתך".
9. חיליק: "ממש אהבתי שלמדנו על המנהיגים משה ואסתר זה באמת היה מעניין".

10. שני: "אני מאוד אבל מאוד אהבתי שגם אנחנו היינו מורים קטנים. זה היה כיף לקום ולהסביר. כי אני מתה להיות מורה גם".

העצמה – מדברי שני (שורה 10) עולה, כי ההוראה הקבוצתית שהייתה לאורך כל השנה והצגת החומרים בפני המליאה, גרמו לה להבין שהיא מסוגלת ללמד ולתרום מהידע שלה ואף להציג את תחושותיה בפני הכיתה. כך עולה גם מדברי רווית (שורה 7). התעניינותה של אביבית בנושא הפמיניזם (שורות 3-6) גם לאחר השיעור, עשויה להראות כי המרכיב הפמיניסטי התעצם בזהותה. ביקורת – ייתכן כי הדיון הביקורתי בטקסט המקראי חידד את החשיבה הביקורתית אצל התלמידים. בפתיחות רבה הציגו התלמידים ביקורת כלפי דרכי ההוראה ודרכי ההערכה של מוריהם.

ביקורת על דרך הוראה:

1. רן: "רציתי להגיד שממש אהבתי את השיעורים ככה. אף פעם לא אהבתי תנ"ך וקראתי לזה 'תנכס', והשנה פתאום 2. כאילו היה אחר אז תודה".
3. אדווה: "אני אוהבת אמנות ועד כיתה ו' למדתי והייתי בחוג ציור. התבאסתי שבכיתה ז' אין אמנות, ובשיעורי תנ"ך 4. ראיתי שיש אמנות ושמתתי".
5. שני: "השיעורים באמת היו מעניינים ולימדו אותי ידע כללי. הרבה פעמים ראיתי שמה שלמדנו איתך עלה בשיעורי 6. ספרות וגם בבית ראיתי בטלוויזיה שירים שלמדנו".
7. יואב: "קודם כול רציתי להגיד שהשיעורים היו ממש מעניינים והלוואי וככה היינו לומדים תמיד תנ"ך כי ככה 8. הרגשתי שזה לא משעמם ואני באמת זוכר את הסיפורים".
9. נדב: "ת'אמת, אף פעם לא אהבתי תנ"ך, זה היה משעמם. השנה פתאום זה היה כאילו שונה כזה. שיעורים טובים 10. עם הרבה תמונות".
11. יונת: "אני חושבת שהשיעורים תרמו לי מאוד גם בשיעורים אחרים".
12. סטודנט – איל: "כמו למשל?"
13. יונת: "בשיעורי ספרות ובגיאוגרפיה ובשפה".
14. רווית: "בשיעורים אחרים תמיד אומרים לי שאני לא משתתפת ורק בשיעורים שלך הרגשתי שאני יכולה לדבר מתי".
15. שבא לי ולהגיד דברים שחשבת, וזה יפה ובגלל זה חיכיתי לשיעורים איתך".
16. דן: "עוד דבר, אני אהבתי לעבוד בקבוצות. היה מעניין לשמוע את מה שאחרים מציעים".
17. סטודנט – איל: "זהו לימוד רב תחומי. מקווה שראיתם כיצד שיעורי תנ"ך חיזקו בעקיפין גם מקצועות אחרים".
18. כלומר קיבלתם הטבה כפולה – גם לימוד תנ"ך וגם מקצועות אחרים".

ביקורת על דרכי הערכה:

ענת: "אני מאוד אהבתי שלא היו ציונים של 80, 90 וזה. אני חושבת שמבחינים

כאלה הם בעצם שהמורה לא סומך על התלמידים ולא מאמין בהם. יותר מעניין לנו לעשות עבודה שאנחנו משקיעים בה מאשר מבחן."

לסיכום, הדיאלוג בהוראת המקרא במבט רב תחומי התקיים בשני צירי זהות, הדיאכרוני והסינכרוני. על הציר הדיאכרוני נדונו הטקסטים המקראיים על מגוון פרשנויותיו לדורותיו, אשר הציגו ערכים, אמונות, עמדות ואורחות חיים שמקורם בעבר היהודי וכן יצירות אוניברסליות. על הציר הסינכרוני התקיים דיון עם יצירות אוניברסליות מודרניות ודיאלוג עם הלומדים. דיאלוג מורכב זה הציג מנעד רחב של משמעויות ופרשנויות שניתנו הן על ידי היצירות שהתכתבו עם הטקסטים המקראיים הן על ידי הלומדים במפגשם עם טקסטים אלו. שני צירים אלו אפשרו להם לטפח את זהותם תוך ליבון הנושאים בדיון אישי ובין אישי.

המחקר הראה שהוראת הסטודנטים בסדנה, שבה התקיים דיאלוג בין המקרא לבין יצירות שהדהדו אותו, ודיאלוג בין כלל הלומדים יצרה מעורבות גבוהה של הלומד, הובילה לפרשנויות המרחיבות את משמעות הטקסט המקראי והעשירה את ידע הלומדים. אלו אפשרו להכיר ולחוות את עולם המקרא ולהבין את הרלוונטיות שלו ושל היצירות האחרות לעולמם.

השלב השני הראה כי הסטודנטים אימצו בעבודתם עם התלמידים את דרכי ההוראה שאותן חוו בסדנה, כדברי הסטודנטית שכתבה ביומנה: "במהלך הקורס ניתנה לי האפשרות לחוות בעצמי התרגשות ועניין בטקסט המקראי. הקורס אפשר לי ראייה מרחבית מעבר לדיסציפלינה ותוכן הלימוד. ניתן לצאת למציאות החיים דרך ההוראה, מה שיוצר למידה משמעותית עבור התלמידים, התעניינות, ביקורתיות והרחבת הידע. צורת החשיבה שאליה הורגלתי בקורס מסייעת לי בפועל בבניית מערכי שיעור בהתנסות וגם בעתיד".

השלב השלישי – המפגש בין עולם התלמידים – מרכיבי זהותם – לבין הטקסטים המקראיים ויצירות אחרות שנדונו בכיתה, עורר שיח ביקורתי רחב ופורה בין התלמידים. שיח זה המשיך ללוות אותם גם לאחר השיעור. כל אלו מצביעים על הוראה חווייתית ומשמעותית עבורם. ייתכן כי הדיון הביקורתי ביצירות שנלמדו סייע להם ועודד אותם להציג ללא חשש ביקורת מנומקת כלפי דרכי ההוראה והערכה של מוריהם מצד אחד, ושביעות רצונם מדרכי ההוראה וההערכה בהוראת הסטודנטים, מהצד האחר.

אסיים בדבריה של סטודנטית, המבטאים מבחינתי את משמעות ההוראה הרב התחומית:

"הקורס לימד אותי מה משמעות למידה מחוץ לקופסה. קורס שונה, מאתגר, מעניין ומפעיל את הרגש. כולם השתתפו והגיבו לדברי השני".

ובדברי התלמידים:

"אף פעם לא אהבתי תנ"ך וקראתי לזה 'תנכס', והשנה פתאום כאילו היה אחר, אז תודה".

"חיקיתי לשיעורים איתך".

סיכום ומסקנות

בני אדם נולדים לתוך תרבות, המכוננת את זהותם. התרבות מספקת הן את חומרי הזיכרון הן את עיצובו התודעתי, ויש לה תפקיד חשוב בעיצוב דפוסי ההווה והעתיד (שגיא, 2006). המקרא, שהינו יצירה מכוננת של התרבות היהודית והישראלית ואף של התרבות המערבית בכללותה, מהווה מקור לערכים, ומתוך כך מקור להבניית זהות של היחיד ושל החברה. כך למשל, מגילת העצמאות – טקסט מכונן של החברה הישראלית – שבאמצעותה ביקשו מנהיגי המדינה החדשה להציג את ראשית התהוותו וזהותו של העם בארצו כעם חופשי, התבססה ועוגנה בכתוב המקראי: "בארץ ישראל קם העם היהודי, בה עוצבה דמותו הרוחנית, הדתית והמדינית, בה חי חיי קוממיות ממלכתית, בה יצר נכסי תרבות לאומיים וכלל-אנושיים והוריש לעולם כולו את ספר הספרים הנצחי".

בהמשך ביקשו מנהיגי המדינה לעצב את ערכי העם היהודי בארצו והתוו את דרכו המוסרית, על פי חזונו של נביאי ישראל: "מדינת ישראל תהא פתוחה לעליה יהודית ולקיבוץ גלויות; תשקוד על פיתוח הארץ לטובת כל תושביה; תהא מושתת על יסודות החירות, הצדק והשלום לאור חזונו של נביאי ישראל" (מתוך מגילת העצמאות). תיאור זה, המתייחס לחברה הישראלית בכללותה, מקפל בתוכו פנייה לכל יחיד ויחיד לנהוג כך. משמע, הצגת זהותה של המדינה טומנת בחובה דרישה לזהות הפרט החי בתוכה על פי ערכים אלה. מגילת העצמאות, שהינה מסמך מחייב המהווה מצע ומסד לחוקי יסוד המדינה, מוכיחה הלכה למעשה שהמקרא מהווה מרכיב משמעותי בזהות החברה היהודית והישראלית לאורך הדורות.

הדיונים שהוצגו לפנינו – בשני החלקים – הציגו במרכזם שאלות מערערות, שהמענה עליהן עלה מתוך חוויותיהם, תפיסת עולמם וסביבתם של הלומדים. גישה זו מצביעה על הוראה ולמידה המתפתחת מתוך התמודדות עם תכנים הדורשים חקר וגילוי, ומתקיימת מתוך שיח והחלפת דעות בין עמיתים. במילים אחרות, לקשרי הגומלין בין הלומד לבין הסביבה החברתית-תרבותית יש השפעה מכרעת על הבניית הידע, ומתוך כך – על הבניית הזהות. זאת ועוד, חשיפת הלומדים לפריזמה רעיונית רחבה המבוססת על ניסיון חייהם, מחנכת להקשבה, לסובלנות ולהתייחסות מכובדת לכל ייצוג תרבותי, שבה כל יחיד בולט ומעשיר את חבריו. מרכיב זה הינו נדבך מרכזי בהבניית חברה רב תרבותית בכלל והחברה הישראלית – המורכבת מיהודים, בני דתות אחרות, דתיים, חילונים עולים וותיקים – בפרט.

בהוראת המקרא במבט רב תחומי, שבה התרחב שיח הלומדים שנפגשו עם יצירות מגוונות בנוסף לטקסט המקראי, התרחבו והתעצמו בד בבד גם מרכיבי הזהות שעמים נפגש הלומד, ועם חבריהם, שגם הם נפגשים עם שלל היצירות. לפיכך, אפשר לומר שהמפגש הרב תחומי, בהשוואה להוראה המתרכזת רק בטקסט המקראי, מכפיל ומשלש את הדיאלוג עם מרכיבי זהותם, ובכך מעמיק ומזקק ביתר שאת את תהליך הבניית הזהות.

עולה, כי הבניית הזהות הינה דינמית ומשתנה בהתאם לדינמיקה הפרשנית, הנבנית על ידי דיאלוגים שונים והקשרים שונים, אשר בהם מתנסים היחיד או החברה. מה שקודם היה "חוץ" הוא כעת חלק מה"פנים", המכונן את האופקים שבאמצעותם יתחולל המפגש הבא עם האחר, וכך הלאה (שגיא, 2006). בתהליך זה הן התלמיד הן המורה עוברים שינוי הנובע ממפגש בין תרבותי (מרגליות, 2006).

חיי האדם נעים בין דיאלוג רחב של תרבויות, היוצרות עולם מגוון של אמונות ושל דעות. מגוון זה מאפשר את קיומה של חברה פלורליסטית. כדי שחברה כזו תתקיים, מצווה כל אדם להרחיב את דעתו בלימוד, ובעיקר בקבלה ובכבוד לאחר.

ביבליוגרפיה

- אדר, צ' (1991). הערכים החינוכיים של התנ"ך. תל אביב: ניומן.
- אזולאי, א' (2014). קריאה אינטר-טקסטואלית כמאפשרת למידה משמעותית. לקסי-קיי, 2, 25-24.
- אלקד-להמן, א' (2007). הקסם שבקשר. תל אביב: מכון מופ"ת.
- אמית, י' (2003). גלוי ונסתר במקרא, פולמוסים גלויים, עקיפים ובעיקר סמויים, תל אביב: ידיעות אחרונות.
- אמית, י' (2010). עלייתה ונפילתה של אימפריית המקרא בחינוך בישראל. אבן יהודה: רכס. אמית, י' (2014). כבוד האדם יסוד מוסד במקרא – מדוע? משפט ועסקים, יח, 41-52.
- אפלטון (1979). מנון, כרך א', תרגום: ליבס י"ג. ירושלים.
- בובר, מ' (1964). בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה, צ' וויסלבסקי (מתר'). ירושלים: מוסד ביאליק.
- בחטין, מ' (2008). כתבים מאוחרים – פילוסופיה, שפה, תרבות. תל אביב: רסלינג.
- בן ארי, ר' ואליאסי, ל' (2008). בין אסטרטגיית הוראה פרונטלית לאסטרטגיית הוראה מורכבת: השפעה הנבדלת של סביבת הלמידה על המוטיבציה להישגים של התלמיד. מגמות, מה(3), 531-554.
- בן נתן, ח' (1968). המקרא ואני – דרך אחרת להוראת מקרא. תל אביב: הקיבוץ המאוחד וסמינר הקיבוצים.
- ברוקס, ז', ג', ברוקס, מ', ג' (1997). לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית בחיפוש אחר הבנה. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- גרדנר, ה' (1996). האינטליגנציות המרובות, התיאוריה הלכה למעשה. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- גרטר-ארגמן, ע' (2005). סגנונות למידה, חשיבה ודפוסי הכנת שיעורי בית בסביבה מבוססת הדמיה ממוחשבת. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- גניס, א' ודינור, ג' (2009). עקדת יצחק (בראשית כב 1-19). הסרט "השיבה" – התפכחות. מועד שנתון למדעי היהדות, י"ט, 1-11.
- גרינברג, מ' (1979). חקר המקרא והמציאות הארץ ישראלית. אורים, 10, 386-390.
- דוד, א' (2016). מהי זהות ומהו חינוך לזהות יהודית וציונית? שלוש גישות לאור שירי יהודה עמיחי. זהויות, 7 (תשע"ו), 63-92.
- דיואי, ג' (1960). הילד ותוכנית הלימודים בית הספר והחברה, ח' ברור (מתר'). תל אביב: הסתדרות המורים.
- דינור, ג' (2018). בזכות השונות. ירושלים: כרמל.
- דינור, ג' (2014). דרכים להוראה משמעותית של התנ"ך. דפי יוזמה, 8, 79-102.

- דינור, ג' (2014א). חכמתה הגורלית של חווה, נדלה מ-<https://www.jokopost.com/academy/2640>.
- דינור, ג' (2008). סיפור קין והבל (בראשית ד 1-16) – החיים כערך עליון. מועד שנתון למדעי היהדות, י"ח, 1-21.
- הרוביץ, ט', פריד, ט', ביגמן, ז', ווקר, צ' (2008). התנסות בין-תחומית של סוגיות מקראיות: תרומה להוראת במקרא. שאנן, יג. נדלה מ-http://shaanan.ac.il/?page_id=832.
- הרפז, י' (2008). המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילה חושבת. תל אביב: מודן.
- הרפז, י' (2012). למה תיאטרון. הד החינוך, פ"ו(5), 52-55.
- וודורד, ק' (2005). שאלות של זהות, בתוך מבוא לחשיבה חברתית. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ויינפלד, מ' (1974). המגמה האוניברסלית והמגמה הבלנית בתקופת שיבת ציון. תרביץ, לג (תשכ"ד), 224-228.
- זקוביץ, י' (1987). לאפיין דרכיה של הפרשנות הפנים-מקראית הסמויה, ש' יפת (עור'), מחקרים במקרא ובתלמוד, ירושלים, עמ' 55-67.
- זקוביץ, י' (1990). רות מקרא לישראל, ירושלים: מאגנס.
- זקוביץ, י' (1995). ריחוק צורך קרבה, מקרא וחינוך. טבעון: אורנים.
- זקוביץ, י' (1995א). מקראות בארץ המראות. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- חורין, א' (2004). השקפות חינוכיות ואמונות אפסטימולוגיות של מורי מורים וביטוין בתהליך ההוראה, חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- חמו, נ' (2009). משיח זהויות לעמיות יהודית, בתוך נ' צבר-בן יהושע, ג' שמעוני, נ' חמו (עורכים), מתווה עיוני ומעשי להוראה ולמידה (עמ' 190-199). תל אביב: בית התפוצות.
- יאיר, ג' (2006). מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית. בני-ברק: ספריית הפועלים.
- לוי, מ' (1998). כל ילד חושב אחרת. תל אביב: מודן.
- לוי, ת' (1999). הוראה בינתחומית, בתוך י' קשתי, מ' אריאלי, ש' שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- מלול, מ' (2006). חברה, משפט ומנהג בישראל בתקופת המקרא ובתרבויות המזרח הקדום, רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- מרגליות, א' (2006). סיכום מעובד מהרצאה בכנס הבינ"ל החמישי בהכשרת מורים – הכשרת מורים על פרשת דרכים. תל אביב: מכון מופ"ת. פורסם באתר מס"ע.
- ניסן, מ' (2004). מחויבות וחוסר ודאות. עיונים בחינוך היהודי, 10, ז-לד.
- סימון, א' (2002). מעמד המקרא בחברה הישראלית – ממדרש לאומי לפשט קיומי. בתוך בקש שלום ורדפהו (עמ' 11-46). תל אביב: ידיעות אחרונות.
- סרוקה, נ' (1997). האם יכול התנ"ך לשמש מרכיב בזהות האישית – הלאומית של האדם הישראלי. נדלה מ-<https://mikranet.cet.ac.il/mikradidact/pages/printitem.asp?item=7593>.
- עמנואל, ד', ברקוביץ, א', גינת, כ' ושולמן, א' (2003). טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: פדגוגיה של ספרות מקראית. תל אביב: מכון מופ"ת.

פליישר, צ', אלקושי, ר', דינור, ג', הופמן, נ' ולוי, ר' (2008). משפט שלמה – סיפור מקראי בגישה רב תחומית. תל אביב: מכון מופ"ת.

פרקינס, ד' (1998). לקראת בית ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך לחשיבה, ירושלים: מכון ברנקו וייס.

פרקינס, ד' (2000). נופי החשיבה. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. דפים, 49, 11-42.

קסירר, א' (1956). מסה על האדם: אקדמה לפילוסופיה של תרבות האדם, י' לנדא ו' ע' רפאל (מתר'). תל אביב: עם עובד.

קשת, ש' (2013). "תנך תנך, אתך אתך" – קורס במקרא על פי השיטה הקונסטרוקטיביסטית במכללת סמינר הקיבוצים. בתוך צ' ליבמן (עורך). ללמוד, להבין, לדעת מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית (עמ' 85-113). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

שגיא, א' (2006). המסע היהודי-ישראלי: שאלות של זהות ושל תרבות. ירושלים: מכון שלום הרטמן.

- Brodeur, D. R. (1998). Thematic teaching: Integrating cognitive and affective outcomes in elementary classrooms. *Educational Technology*, 38(6), 37-43.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University press.
- Chandler, D. (2003). *Semiotics for beginners: Intertextuality*. www.aber.ac.uk/media/Documents/s4bsem09.html
- Gadamer, G. H. (1975). *Method and truth*. Ward & Sheed: London.
- Kristeva, J. (1986). Word, dialogue and novel, In: T. Moi, (Ed.), *The Kristeva reader* (pp. 36-61). New-York: Columbia University Press.
- Lord, T. (2007). Please don't read the text before coming to lecture. *Journal of College Science Teacher*, 37(1), 52-54.
- Machinist, P. (1991). The question of distinctiveness in ancient Israel: An essay. In M. Cogan & I. Eph'al (Eds.), *Studies in Assyrian History and Ancient Near Eastern Historiography* (pp. 196-212). Jerusalem.
- Rogers, C. & Freiberg, H. J. (1993). *Freedom to learn*. New-York: Merrill.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and 'The Politics of Recognition'*. Princeton.
- Williams, J. A. (2010). Taking on the Role of Questioner: Reciprocal Teaching, *Reading Teacher*, 64(4), 278-281.