

קהילת מורים קוראת הומניסטית בירושלים



חוברת הקהילה לשנת תשע"ז:

שאלות לדיון וסיכומי דיון בנושא הוראת הומניסטיקה ברמה גבוהה
וכן דוגמאות לפעילויות ומערכי שיעור

השתתפו:

יעל אליאסף עבודי, רחל ארליך, אפרת גל, ליאורה הררי עמדי,
יעל יוסטוס סגל, אריאלה להמן, אמנון סדובסקי, סופי פפר.

מורה מוביל:

גדי איתי

קהילת המורים שלנו ומפגשיה התאפשרו בזכות תכנית מורים מובילים קהילות של מנהל חינוך ירושלים (מנח"י) במשרד החינוך, כחלק מקהילות השקפה של משרד החינוך. דלית דננברג, הילה ברגר וענבל פיקהולץ ממכון כרם הנחו את המורה המוביל. הקהילה קיבלה תמיכה נוספת מתורם נדיב דרך עמותת פלך. הרעיון לקהילת המורים ההומניסטית פותח בעמותת "רוח צעירה" בראשות זאב אליצור. הקהילה זכתה לאירוח נדיב ונעים בבית הספר התיכון התורני לבנות פלך. המורות המשתתפות מלמדות בבתי הספר: התיכון הישראלי למדעים ולאמנות (יאס"א), התיכון התורני לבנות פלך, התיכון שליד האוניברסיטה (ליד"ה) ואולפנת טליה. אנו מודים מקרב לב לכל האנשים והגופים המעורבים.

קהילת מורים קוראת הומניסטית בירושלים נפגשה לשמונה מפגשים בני ארבע שעות אקדמיות בשנת הלימודים תשע"ז. בכל מפגש בילינו את השעה הראשונה בקריאה משותפת של אינאיס של וירגיליוס.¹ לאחר מכן אחד המשתתפים לימד שיעור לדוגמא (שאינו קשור לאינאיס) שהוא לימד או מלמד את תלמידיו. מגוון השיעורים מוצגים כמערכי שיעור בחוברת שלהלן. בחלק השלישי של כל מפגש הנחה אותו משתתף דיון על שאלות סביב סוגיה או נושא פדגוגי בהוראת הומניסטיקה לתלמידים מצטיינים. כל משתתף היה אחראי על הכנת מפגש אחד. החוברת שלהלן מביאה את מערכי השיעור ומסכמת את הדיונים שערכנו.

המורים שנאספו לקהילה היוו קהילה רופפת גם לפני הקמתה ה"רשמית". היתה קיימת רשת מסועפת של קשרים בין המשתתפים השונים וכמעט כולם הכירו את כל האחרים. מפגשי הקהילה היו הנאה צרופה. זו היתה חוויה נהדרת של למידה, העמקה ודיון. אנו מקווים שהקריאה בחוברת תהיה מהנה ושימושית עבורכם.

תמונת השער: אינאיס בורח מטרויה - פדריקו ברוקי

¹ פובליוס וירגיליוס מרו אינאיס תרגום: שלמה דיקמן (ירושלים: מוסד ביאליק 1962)

תוכן

1. ההקשר האידיאולוגי של הוראת ההומניסטיקה 3
- מערך שיעור: מרתה נוסבאום - למה לקרוא? 12
2. כיצד ללמד מיומנויות? 13
- דוגמא ליחידת לימוד בהיסטוריה 18
3. הוראה דיסציפלינרית מול הוראה בגישה בינתחומית 19
- מערך שיעור: "הספר" מאת ברוננו שולץ 31
4. שאילת שאלות ודיון בכיתה 36
- מערך שיעור לדוגמא: הולדת משה 42
5. הערכה רגילה וחלופית 44
- מערך שיעור: היחס לשאלת הסבל והייסורים ביהדות ובנצרות הקדומות 49
6. היבטים רגשיים 52
- מערך שיעור: איך קוראים טקסט מעצבן? - רחל ארליך 55
- מערך שיעור: טומאות הגוף בספר ויקרא - אפרת גל 57
7. ארוס ותשוקה ללמידה 59
- מהלך שיעור: אהבה ולמידה 63

1. ההקשר האידיאולוגי של הוראת ההומניסטיקה

גדי איתי

*יש ובקהל אנשים תפרוץ מריבה ובן-רגע
כל ההמון רוגז: זה לפיד מידה ברעהו,
זה אבנים יזרוק, זה סכין ישלוף, ולפתע
איש זקן ונכבד, צדיק וגדל-רוח יופיע.
כל העדה אז תידום וכולם לדבריו יטו אוזן:
הוא ישדלם בדברים וידבר על לבם בטוב-טעם.
ורגיליוס אינאיס I : 154-148*

שאלות לדיון²:

- א. מדוע חשוב ללמד הומניסטיקה? מה זה נותן?
- ב. מדוע חשוב ללמד הומניסטיקה לכלל התלמידים?
- ג. האם יש חשיבות מיוחדת לטפח בני נוער בעלי כשרון בתחום?
- ד. האם ההשקעה בקידום מדעי הרוח משתלמת באיזשהו אופן בעבור המדינה? החברה בכללותה? האם יש להוראת ההומניסטיקה ערך כלכלי או לאומי?
- ה. מדוע חשוב שתלמידים יכירו את מורשת התרבות בה הם חיים ואליה נולדו? האם הוראת המורשת הזו מעודדת דבקות במורשת?
- ו. האם יש מרכיבים תרבותיים בעייתיים מבחינה ערכית שעדיף שיישכחו או שלא יילמדו?
- ז. האם יש תרבויות בעלות מורשת שעדיף שתעורר ניכור ורצון לשינוי אצל הלומדים אותה?
- ח. האם הוראת המקצועות ההומניסטיים מעודדת אנשים להיות יותר ליברליים, "שמאלנים" או אמפאתיים לחלשים?
- ט. האם הערך של הוראת ההומניסטיקה להתפתחות הערכית והזהותית של התלמידים תלויה בעיקר במה מלמדים או באופן שבו מלמדים את זה?

² בדיון לא הספקנו לעסוק בכל השאלות ובוודאי שלא דנו בהן באופן ממצה. אנו מביאים את השאלות בראש כל פרק כדי לעודד דיונים בפורומים נוספים.

א. הגדרת התחום

איך נגדיר את תחום לימודי ההומניסטיקה? החלוקה המקובלת היום בין תחומי מדעי הרוח

לבין תחומי מדעי החברה היא תוצאה של הסדרים כלכליים וארגוניים ותוצאה של ההיסטוריה של האוניברסיטאות בסוף המאה ה-18 וראשית המאה ה-19, בעיקר בגרמניה.

במקומות שונים החלוקה שונה, ולא תמיד ישנו נימוק מספק לחלוקה זו. למשל, במוסדות

מסוימים, בעיקר בארה"ב, היסטוריה שייכת למדעי החברה, במקומות אחרים

הארכיאולוגיה שייכת לשם בעוד שההיסטוריה נטועה במדעי הרוח. מבחינה עניינית גם

האנתרופולוגיה ומרכיבים של ההגות הפסיכולוגית, אלה שהם מבוססי פרשנות וטקסט,

היו צריכים להיות שייכים למדעי הרוח וברוב המוסדות הם לא. גם בקבוצה שלנו עלו

מספר הגדרות: התחומים העוסקים בתוצרי רוחו של האדם כאובייקט למחקר ולמידה;

התחומים העוסקים במה שאנשים עושים עם מילים; התחומים העוסקים בטקסטים במובן

הרחב (הכוללים גם אמנות פלסטית ומוסיקה) ועוד. אפילו אם לא מסכימים על הגבולות,

אפשר להסכים על הליבה: ספרות, פילוסופיה, דתות, היסטוריה (בעיקר של הרעיונות),

לימודי תרבות, תולדות האמנות...

ב. המורשת התרבותית

השאלה כיצד מוגדרים תחומי ההומניסטיקה ומה משתייך אליהם היא שאלה שאינה חפה

מאידיאולוגיה. היא קשורה קשר ישיר להיבטים אידיאולוגיים המשפיעים על התשובה

לשאלה "מדוע ללמוד תחומים אלה?". תכניות לימודים מסוג הספרים הגדולים (Great

Books) או Liberal Arts חביבות בארה"ב הן על הימין השמרני המתון והן על השמאל

הליברלי המתון. הנימוק הימני המופיע, למשל, אצל אלן בלום, הוא שהספרים הגדולים -

הקאנון התרבותי - נותן משמעות והקשר לעולם הנפשי של האדם ויוצר את זהותו התרבותית. אדם שאיננו מכיר את הומרוס ושייקספיר, את התנ"ך ואת טולסטוי, הוא לא רק בור, ולא רק חסר את הידע התרבותי המאפשר לו להבין וליהנות ממוסיקה, ציור, נופים וכד', אלא גם אדם שעולמו הנפשי שטוח. רגשותיו חסרים את העומק, ההקשר וההדהוד אותם מספקים הספרים הגדולים: אלה מלמדים אותנו, לפעמים, מה להרגיש וכיצד, אבל גם את משמעותם של רגשות ותחושות שונים שאנו חשים. כך אנו הופכים לחלק מן הקהילה והתרבות שלנו - שבה אנשים מייחסים משמעויות דומות לרגשות ומצבים דומים. אדם החסר את זה הוא חסר זהות במובנה העמוק.

כמובן שהוראת המורשת התרבותית של התלמיד לא בהכרח תעורר דבקות פשוטה וישירה במורשת הזו. מפגש עם הטקסטים מאפשר לתלמידים לאמץ חלקים מהמורשת התרבותית בדרך אישית. עדיין, בעולם העכשווי יש להוראת המורשת הזו חשיבות רבה: למשל, הוראת המורשת היהודית לציבור החילוני מפרקת את התפישה של "פעם ועכשיו". לדעת תלמידים רבים ה"פעם" הוא פרימיטיבי, פשטני וה"עכשיו" הוא מודרני, ליברלי ומתוחכם. אך ישנם דברים רבים שקדמונינו כבר ידעו ועשו שהתלמידים בטוחים ששייכים ל"עכשיו". ההבנה שפעם לא היה כל כך שונה - כבר היו ידע רב, הבנה, יכולת חשיבה ויכולת טכנית, היא חשובה ומעוררת ענווה היסטורית מסוימת ופרספקטיבה צנועה יותר על ההווה ומחזקת את המוכנות לאמץ את המורשת כמגדירה שייכות.

הנימוק הליברלי לטובת קריאת הספרים הגדולים, המקבל ניסוח טוב אצל מרתה נוסבאום בספרה "צדק פואטי", הוא שקריאתם היא דרך לאמן ולדייק את האמפתיה שלנו. האמפתיה היא רגש מאתגר, היכול לסבול גם משימוש במידה יתרה הגורם לאיבוד נקודת המבט האישית, וגם לשימוש במידה חסרה המכשיל את הניסיון להזדהות עם אנשים

הזקוקים להזדהותנו. כבר אפלטון ראה את הפוטנציאל (השלילי לטענתו) של ספרות טובה

- בעיקר של שירת הומרוס ושל הטרגדיות - לגרום הזדהות ולפתות לאמונות שאינן מוצדקות (סברות). נוסבאום מדייקת ואומרת שקריאת ספרות טובה היא תרגיל בהזדהות שהיא מרוחקת באופן מדויק: אנו מזדהים עם הגיבור הספרותי, אך היותו גיבור ספרותי מאפשר לנו לא לאבד את ההבדל בין נקודת המבט שלו ושלנו. תפישת הפער הזו מאפשרת אמפתיה: הזדהות והבנה מבלי לאבד את נקודת המבט. אמפתיה כזו, נוסבאום חושבת, היא כלי מרכזי לקידום ערכים דמוקרטיים-ליברליים בעלי גוון סוציאלי-דמוקרטי.

שני הנימוקים בעלי הגוון האידיאולוגי השונה לטובת לימוד הספרים הגדולים, מובילים גם לתפישה שונה של הקאנון הספרותי שצריך ללמוד, למרות תחום משותף נרחב. בשני המקרים יש קבוצה של יצירות שעמדו במבחן הדורות ונחשבות יצירות מופת (גם על ידי אנשים שלא קראו אותן) - יצירות שנחשבות לקלאסיקות בתרבות. הקאנון הזה ספג ביקורת ממבקרות פמיניסטיות, מרקסיסטים ובני תרבויות מיעוט הטוענות שהוא מנציח קאנון מסורתי, לבן וגברי שנועד להגן ולשמר את יחסי הכוח והשליטה בחברה. הקאנון נדחה גם על ידי הימין הדתי משום שהוא מלמד ערכים הומניסטיים, אוניברסאליים וזרים ומקנה ערך שווה לנצרות ולפגאניות, לקודש ולחול. שתי הביקורות שותפות להנחה האפלטונית על כוחה של הספרות וחשיבותה של הקריאה מתוך הזדהות. השאלה שנשארת היא: "מה צריך להיקרא (ומה אסור או לא רצוי שייקרא)?" האמונה באפקטיביות הערכית של חווית הקריאה משותפת לאידיאולוגיות לרוחב כל הקשת הפוליטית: אצל אחדים זו סיבה לצנזר, אצל אחרים סיבה לעודד תכני קריאה מסוימים, אך אצל כולם יש הנחה של האפקטיביות האידיאולוגית והמוסרית של הטקסט.

בהקשר הישראלי ישנה דוגמה לשאלה אידיאולוגית כזו: השאלה שעולה בזרם הממלכתי-דתי האם ללמוד תנ"ך מעבר לבקיאות הנדרשת מאדם דתי. לנו ברור שגם תנ"ך וגם גמרא הם חלק ממדעי הרוח, אבל דווקא בהקשר של חינוך דתי הדבר אינו ברור: האם יש הצדקה ללמוד את הטקסטים האלה מעבר להקשריהם ההלכתיים הישירים? ברור גם שבהקשר הישראלי לימודי ההומניסטיקה משמשים חינוך לאומי אידיאולוגי דתי או חילוני. דבר זה מחייב בחירת תמות מסוימות ונושאים מסוימים. הדבר בולט בעיקר במקצועות החובה עם הדגש על מודרניזם בספרות, על היסטוריה של עם ישראל (ושל המאות הי"ט-כ) ועל אופן לימוד התנ"ך.

ג. נימוקים נוספים

חברים בקהילה הציגו נימוקים נוספים בעד לימודי ההומניסטיקה שהם בעלי גוון אידיאולוגי, אך אינם נמצאים באופן ישיר על הציר ימין-שמאל שהוצג לעיל. ראשית, לימודי ההומניסטיקה מהווים קרב מאסף נגד הבערות וצמצום האופקים המאפיין את העשורים האחרונים. החרדה מכך שבוגרי מערכת החינוך יהיו בעלי ידע מדעי כלשהו ושליטה בטכנולוגיה אך נעדרים כמעט בכלל ידע כללי ומטען תרבותי, היא חרדה אמיתית ומוצדקת. ישנה חשיבות פשוט לדעת דברים על העולם האנושי והתרבותי, על עברו והווה שלו וחשיבות כפולה להכיר במחשבה המוסרית של קודמינו. בנוסף לכך רבים מן הטקסטים מספקים נקודת מבט נוספת, שונה מזו של הקורא, על העולם, האנשים בו, אירועים היסטוריים, רגשות, ערכים ומעשים. הטקסטים הופכים להיות פשוט "עוד זוג משקפיים" דרכם ניתן לראות את העולם. הקורא המיומן המתמודד עם קשיי ואתגרי החיים, לומד ומאמץ טקסטים כאמצעי לפתרון בעיות או כדרך לקדם

הבנה חדשה או שינוי פרספקטיבה על חוויות העוברות עליו. הספרים הקלאסיים מציעים לנו תפיסות שונות של מוות, אהבה, מלחמה, חורבן, תשוקה, קנאה... נקודות המבט הנוספות האלה מאפשרות ומעודדות הסתכלות מורכבת על דברים ולא רק ברמה המקצועית - שם יש לאנשים ראייה מורכבת ויכולת פתרון בעיות. אתה נחשף לטיעוניהם ונקודות הראות של האחרים וכך לומד לראות את מורכבותם של החיים. ההבנה הזו אינה נוגעת רק למאפיינים שונים של המציאות החיצונית, אלא גם ואולי בעיקר למציאות הרגשית. בעולם בו התקשורת המיידית שיטחה ופישטה את הרגשות המובעים באינטראקציות חברתיות, יש חשיבות עצומה לטקסטים המאפשרים פרשנות והבנה עמוקה ומורכבת של העולם הרגשי. כך יש לקורא כלים להתמודד ולפרש רגשות שחסרה למי שהתרגל לתקשר במסרים מידיים.

ד. תוכן ואופן הוראה

ישנן סיבות נוספות לכך שלימודי ההומניסטיקה חשובים. סיבות אלה אינן נובעות מכך שתכני הלימוד הם חשובים, אלא מכך שלמידת טקסטים מכוננים של התרבות באמצעות קריאה אישית מאומצת היא פעילות בעלת ערך בפני עצמה. ראשית זו פשוט פעילות מענגת. ישנה הנאה עצומה בקריאת טקסטים ופענוחם. קריאה רצינית של טקסטים ולמידת ההומניסטיקה זו עבודה קשה הדורשת משמעת תיאורטית ולא מהווה רק הפגה - יש מרכיב של זיעה. העבודה המאומצת והממושמת הזו מענגת אנשים רבים (ברור שלא את כולם).

יותר מכך, קריאת טקסטים קלאסיים מעודדת ענווה אינטלקטואלית. הקריאה מחייבת התמודדות של תפישת העולם שלך מול מה שחשבו על הנושא קודם. זהו דבר שמעורר צניעות ומרסן את אהבת העצמי.

ישנן השפעות חיוביות גם ברמת הקבוצה הלומדת: לימודי הומניסטיקה מעשירים את האינטראקציות בין תלמידים. זה לא רק משהו בין המורה לתלמיד. כשבין התלמידים יש טקסטים וידע, יש מקום לאינטראקציה מורכבת ועמוקה יותר. האינטראקציות החברתיות, ההומור, אופי השיח, הכבוד ההדדי בתוך קבוצות שחוו למידה כזו מעמיקה והולכת, הופכת מורכבת עדינה, מתחשבת ומעניינת יותר.

ה. איך מלמדים

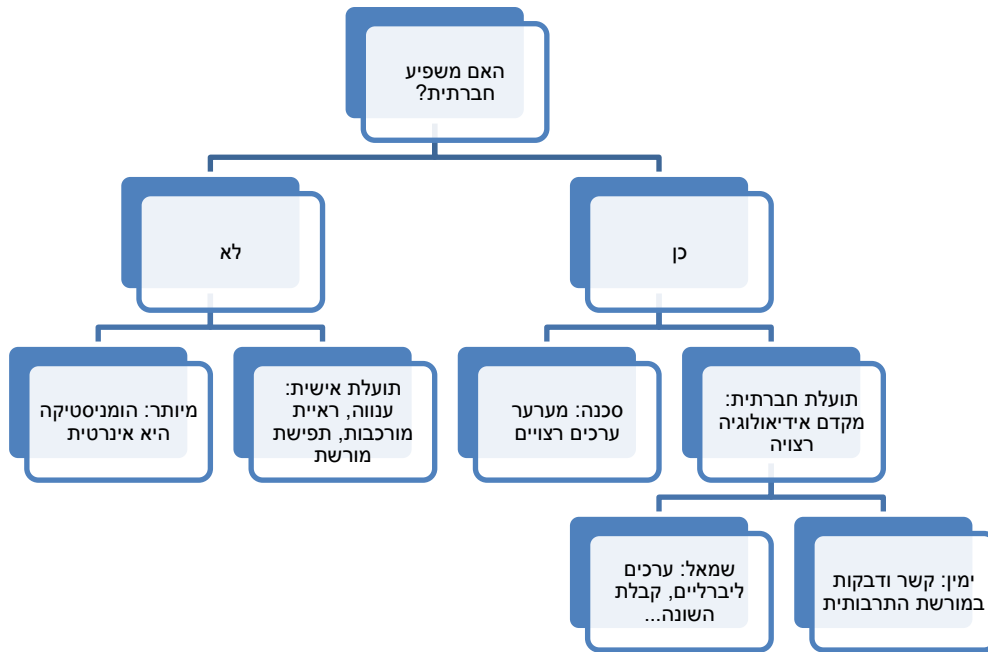
גם ההחלטה איך מלמדים ולא רק מה מלמדים היא החלטה בעלת השלכות (ולפעמים נימוקים) אידיאולוגיים. ניתן למפות את הגישות על ציר שבקצה אחד שלו עמדה קונסטרוקטיביסטית קיצונית, הדוגלת בקריאה כמעט יחפה ובמפגש הגולמי בין התלמידה לטקסט. בקצה השני ניתן להציב תפיסות שהן שמרניות גם לגבי אופני הקריאה והלמידה: ישנה פרשנות נכונה (או כמה כאלה) ופרשנויות חסרות ערך. על המורה ללמד ועל התלמיד להכיר את הפרשנויות הנכונות ולהבין מדוע יש לדחות את השגויות. בין שתי העמדות הקיצוניות האלה ניתן למפות תפישות השמות דגש גדול יותר על ההקשר ועל ידע פילולוגי ולשוני וכאלה השמות דגש גדול יותר על יכולתו של התלמיד בעבודה ובמאמץ להגיע לקריאה משלו של הטקסט. מידת העצמאות של התלמידה הקוראת, כמות חומר הרקע שתלמד, אופי הדיון בכיתה, היקף המושגים הטכניים והמיומנויות הטכניות שיילמדו, עשויים גם הם להיות תלויים באידיאולוגיה המנחה את המורה.

1. סיכום

בחיבורו "הקיפוד והשועל" מבחין ישעיהו ברלין בין שני סוגים של הוגים:

"שכן תהום עמוקה פעורה בין העומדים מעבר מזה, הכורכים כל דבר בחזון מרכזי אחד, במערכת אחת לכידה או נהירה פחות או יותר, אשר במסגרתה הם מבינים חושבים וחשים - עיקרון אוניברסאלי אחד, שבמסגרתו בלבד יש חשיבות לכל ישותם והבעתם - לבין אלה שבעבר האחר, החותרים אל מטרות רבות, תכופות חסרות-זיקה ביניהן ואפילו סותרות, שהקשר ביניהן, אם בכלל יש קשר, אינו אלא בדיעבד, פרי סיבה נפשית או גופנית כלשהי, בלא קיומה של זיקה הדדית ועקרונית, מוסרית או אסתטית; אלה האחרונים מנהלים אורחות-חיים, עושים מעשים ומגבשים רעיונות שהם צנטריפוגליים יותר מאשר צנטריפטאליים, הגותם פזורה ומפורדת, מקיפה רמות רבות, נתפסת במהותה למגוון עצום של חוויות ושל מושאים כפי שהם, בלא לשאוף במודע או שלא במודע להכלילם בתוך חזון פנימי אחיד, הבלתי משתנה וחובק כל, שעתים סותר הוא את-עצמו ובלתי-מושלם, ועתים הוא פאנאטי. הנמנים עם הסוג הראשון ... הם הקיפודים, הנמנים עם הסוג השני הם השועלים" (ע"מ 10-9).

ואולי המזג קודם לאידיאולוגיה? אולי הקוראים והמלמדים כשועלים ילמדו קאנון רחב באופנים המאפשרים קריאה עצמאית ואישית של התלמיד המבוססת על פיתוח האמפתיה, בעוד הקוראים והמלמדים כקיפודים ינקטו בדרכי הקריאה ובחומרי הקריאה השמרניים.



ביבליוגרפיה:

- מירי אליאב פלדון "מי צריך אשורית" *הארץ ספרים* 8.6.2010.
 אפלטון "פוליטיאה" בתוך *כתבי אפלטון* כרך ב' צרגם: יוסף ליבס (ירושלים: שוקן 1979)
 ספר י' ע"מ 577-537
 ג'ון ארסקין "לקרוא את הקלאסיקות ברגש" תרגם: עידו חברוני אתר מרכז שלם:
[/http://shalem.ac.il/content-channel/classic-books-arskine](http://shalem.ac.il/content-channel/classic-books-arskine)
 דרור בורשטיין "קידמה היא דבר נורא" *הארץ ספרים* 10.9.2011.
 אלן בלום *דלדולה של הרוח* (תל אביב: עם עובד 1989)
 ישעיהו ברלין *הקיפוד והשועל* תרגם: יעקב שרת (בן שמן: מודן 2002)
 מרתה נוסבאום *צדק פואטי: הדמיון הספרותי והחיים הציבוריים* תרגם: מיכאל שקודניקוב
 (חיפה: אוני' חיפה 2003)
 עדי צמח "ספרות בחינוך לדמוקרטיה" *קתרזיס* 3 תשס"ה ע"מ 48-66.
 Stanley Fish "Will the Humanities Save us" *New York Times* Jan. 6, 2008.

מערך שיעור: מרתה נוסבאום – למה לקרוא?

נושא השיעור: דיון בטיעונה של מרתה נוסבאום בספר "צדק פואטי" בחשיבותה המוסרית של קריאת רומאנים.

מטרות:

- חשיפה וחידוד של עמדות התלמידים לגבי חשיבות הקריאה.
- היכרות עם טיעון מעניין בתחום הפילוסופיה של האמנות והמוסר.
- חידוד היכולת לחשיבה ביקורתית על טיעונים פילוסופיים.
- העמקת מיומנויות קריאת טקסט טיעוני וויכוחי.
- העמקת ההיכרות בין התלמידים בכיתה .

שלבים ופעילות:

לפני השיעור – התלמידים קוראים את הטקסט של נוסבאום ושל צמח.

1. שאלות לדיון:

- א. מה הטיעון המרכזי של נוסבאום?
 - ב. מהי טענתה לגבי רגשות?
 - ג. מהי טענתה לגבי שיפוט מוסרי?
 - ד. מהי טענתה לגבי חשיבותה של קריאת רומאנים?
2. רפלקציה: מה היה הספר הראשון (או העיקרי) שהשפיע עליכם בכך שהזדהיתם עם גיבורו?
3. הצגה פרונטאלית: טיעון מסך הבערות של ג'ון רולס.³
4. דיון: האם גם רולס חושב שחשיבה מוסרית מבוססת על אמפתיה?
5. דיון: מהן הסכנות של הזדהות או אמפתיה?

חוסר אמפתיה (חוסר יכולת להתגבר על נקודת המבט שלי)	???	יתר אמפתיה (איבוד נקודת המבט שלי)
---	-----	-----------------------------------

- 6. רפלקציה: האם היה ספר שעשה עבורכם שינוי מוסרי?
- 7. דיון: מהי ביקורתו של צמח על נוסבאום והאם היא מוצדקת?

³ מופיע ב 1971 John Rawls *Theory of Justice*

2. כיצד ללמד מיומנויות?

אמנון סדובסקי

נתבקשתי להנחות את הדיון בקבוצתנו בשאלה הכללית: כיצד ללמד מיומנויות במדעי הרוח? או ביתר פירוט: כיצד ניתן לשפר את מיומנויות הקריאה, הכתיבה, הדיון, הרטוריקה וכיו"ב, דרך קריאת הטקסטים השונים במדעי הרוח?

במהרה התברר כי דיון זה הוא רק "קצה הקרחון" של דיון עמוק יותר הדורש מכל אחד ואחת מאיתנו הבאים בשערי הכיתה עמוסים לעייפה בטקסטים⁴, לעצור רגע, לשאול את עצמנו את השאלה, ובעקבותיה לנסות ולגבש לעצמנו השקפת עולם משלנו בשאלה הרבה יותר כללית ועקרונית: מה אנחנו רוצים שהתלמיד ילמד, יבין ויעשה בלמידה שלו? או: למה נועדה בעצם הלמידה, הקריאה בטקסט מכונן זה או אחר?

דמיינו לעצמכם שכחלק מן ההכנה לשיעור, נשאל את עצמנו לא רק מה אנחנו מתכוונים "להעביר בשיעור", אלא מה חשוב לנו בהתרחשות הלימודית שתהיה בכיתה, באותו מרחב בעל שלושת הקודקודים של התלמיד, המורה והטקסט? מה חשיבותו של התוכן המתחבא בטקסט שהבאנו? ובאופן ספציפי יותר, האם כמורה להיסטוריה חשוב לי שבעקבות קריאת הטקסט התלמידים יספרו בשפה שלהם את עלילות המהפכה הצרפתית? או אולי יסדרו את אירועי המהפכה בציר זמן כדי שאפשר יהיה להבין את מורכבותה? אולי בכלל עדיף שיכתבו סיכום על הרעיונות המרכזיים הגלומים בה, חירות שוויון ואחוזה? או לחילופין יכתבו את חוויות "העם הצרפתי" בדרכו לכבוש את הבסטיליה, כאילו הם עצמם היו שם?

⁴ הכוונה במילה "טקסט" היא כמובן טקסט מסוגים שונים כתוב או חזותי.

א. לא על הטקסט לבדו או אולי כן

מה בכלל הופך טקסט להיות חשוב באופן ש"חייבים להביא אותו לכיתה"? התכנים המעניינים שלו או דווקא האפשרות "להוציא מן הטקסט" את מה שלא כתוב בו באופן גלוי ולנסות להתייחס לטקסט כפלטפורמה למטרות הלמידה⁵ שלנו (מושגים, תובנות, מיומנויות) כפי שהגדרנו לעצמנו בתכנון יחידת הלימוד? האם מה שחשוב לנו הן המיומנויות⁶ האורייניות הקשורות בקריאת הטקסט או דווקא להבין ממנו עוד דבר מה על התובנה המעסיקה אותנו בשיעורים האחרונים? ושוב, כמורה להיסטוריה: האם טקסט זה משרת אותי בעיסוק בתובנה/בדילמה: למה המהפכה הצרפתית הייתה כל כך חשובה או שאולי אינה כזו?

שאלת המיומנויות גם מעלה בעקבותיה שאלה משנית המעסיקה אותנו לא מעט: האם כדאי ללמד את המיומנויות בנפרד ובאופן מובחן מן "החומר הלימודי", קרי: הטקסט? או ללמד אותן בשילוב עם הטקסטים של מקצועות ההומניסטיקה?⁷ מה היחס הראוי בין מיומנויות לתוכן?

האם עיקר הלימוד הוא תוכן הטקסט, "החומר" כפי שאנחנו נוהגים לכנות אותו, והמיומנויות הן "על הדרך"? או להיפך?

⁵ מטרות הלמידה כוללות בעיקרן את המושגים המרכזיים והתובנה המרכזית (insight) שחשוב לנו שתלמידים יבינו בנושא הנלמד, וכמובן המיומנויות (דיסציפלינאריות וכלליות) שהיינו רוצים שתלמידים ירכשו בנושא.

⁶ לא אעסוק כאן בפירוט בנושא המיומנויות (skills) הלימודיות, אציין כי ישנם סוגים שונים של מיומנויות כולל מיומנויות דיסציפלינאריות המתאימות לכל אחת מהדיסציפלינות, מיומנויות חשיבה, מיומנויות חקר וכמובן מיומנויות נוספות אשר פחות מתייחסות לקריאת טקסטים כמו למשל מיומנויות תקשורת, מיומנויות טכנולוגיות וכו'.

⁷ מה שקרוי שלהב"ת – שילוב ההבעה במקצועות הלימוד.

ב. על מה התווכחנו?

מצאנו עצמנו בדיון מעניין בו פרשנו את תפישות עולמנו השונות בשאלות אלו.

האם כדי להכין אוכל טעים צריך או לא צריך ספר מתכונים? ובהשאלה: האם כדי לקרוא טקסט ראוי צריכים התלמידים ערכה מלווה של מיומנויות אורייניות שתעזור להם בפענוח הטקסט, או שמספיק להסתמך על הבנתם האינטואיטיבית בלבד? ושאלה לא פחות חשובה מזו: האם המטרה היא רק שהתלמידים יהנו מן האוכל הטעים או שגם יהיו מסוגלים להגיד עליו משהו רחב יותר? ושוב בהשאלה: האם קריאת הטקסט רק תגרום לתלמידנו ולנו הנאה אינטלקטואלית, או תאפשר להם ליצור מהלכי חשיבה על הטקסט בהקשר לטקסטים האחרים שהבאנו בשיעור, או ביחס לשאלה/לתובנה שבה אנו דנים?

מהצד האחד היו בינינו שגרסו כי למידה היא דבר פנימי, והקריאה בטקסט (וכדאי שיהיה טקסט איכותי) היא הדבר החשוב, הנאה צרופה כשלעצמה, מסוג זו שהייתה לנו במפגשים. לא צריך ספר מתכונים. אין צורך להכביד על הטקסט בתובנות ובמיומנויות, הרי כל אחת ואחד מאתנו הבאים לקרוא את הטקסט ישאלו את עצמם באופן אינטואיטיבי שאלות שונות. החשוב הוא המפגש עם הטקסט האיכותי, ואז הדיון "שאחרי" או החברותא "שתוך כדי" יביאו ללמידה.

מהצד השני נשאלה השאלה כיצד תיווצר הבנה מן הטקסט אם לא נשאל עליו שאלה טובה, כזו שתערער על מה שחשבנו קודם? ואולי גם כדאי להניח בצד הטקסט תובנה מעניינת שתקשור אותו לטקסטים אחרים, תובנה כזו שתחבר מושגי יסוד זה לזה ותיצור הבנה עמוקה יותר של נושא הטקסט?

ומה עם המיומנויות? לגביהן הדיון היה כבר אחר. כאן הייתה הסכמה שיש חשיבות רבה לכך שהתלמידים "ילמדו לקרוא" וגם ייהנו לקרוא! ועוד הוסכם בינינו כי אותן מיומנויות

הדרושות לכך, מעין "קביים" לקריאה ולהבנת הטקסט, ראוי להן בסופו של יום להפוך לאורח חיים, בבחינת כך קוראים טקסט. אך האם מיומנויות הקריאה מתפתחות מעצמן? האם זה קורה לנו באופן אינטואיטיבי, ככל שנרבה לקרוא טקסטים? ומעבר לכך, האם הקריאה מובילה בהכרח גם להבנה? או אולי כדאי שתוך כדי הקריאה ניתן לתלמידים משימות ומטלות שונות, מה שנקרא ביצועי הבנה⁸, כמו לדוגמא: לפרש, להסביר, לכתוב תשובה לשאלה, לסכם, לתמצת, לטעון טענה מרכזית וכו' וכך יוכלו להגיע לרמות הבנה גבוהות של הטקסט.

ג. מה אפשר לעשות עם "טקסט טוב"?

לסיכום, אחד הכלים המרכזיים שלנו בלימודי מדעי הרוח הוא הטקסט. זוהי הפלטפורמה להתרחשות הלימודית בין המורה לבין התלמיד. לכן חשוב שניתן את הדעת מה ניתן לעשות עם "טקסט טוב".

המלצות ליישום:

- הטקסט צריך להיות טקסט מעניין, מערער, מעשיר, כזה שיעורר תלמידים לקרוא אותו.

- הטקסט צריך להיות כזה התואם את המטרות הלימודיות שלנו בהוראת יחידות הלימוד: הוא אמור להיות קשור לנושא המרכזי, "הרעיון הגדול", שבו אנחנו עוסקים, הוא אמור לעזור לנו לענות על השאלה/הדילמה הגדולה העומדת לפתחו של השיעור, הוא אמור לקשר בין המושגים השונים אותם אנחנו רוצים

⁸ ביצועי ההבנה הם אותם מהלכי החשיבה שהתלמיד עושה בפועל ובכך הופך להיות מעורב בלמידה ומגלה הבנה בתוצר. (כהגדרתו של פרקינס, ראה רשימה ביבליוגרפית). מומלץ כי לאורך השיעור תהיה למורה רשימה של ביצועי הבנה בהתאם למטרות הלמידה שבה יוכל להיעזר על מנת לעזור לתלמידים להבין טוב יותר את הטקסט, בצמוד לקריאה בטקסט ולא בנפרד.

שהתלמידים יבינו, והוא גם אמור לעזור לנו להבהיר טוב יותר את התובנה של

היחידה הלימודית שבה אנחנו עוסקים.

- לא כולנו בשלנים (בלי ספר מתכונים...), לא כולנו יודעים לקרוא טקסט כמו שצריך. לשם כך יש צורך להגדיר את אותן מיומנויות שיעזרו לתלמידים בהבנת הטקסט, וליישם אותן בכיתה בביצועי הבנה, במטלות הניתנות לתלמידים על מנת לערב אותם בלמידה, לגרום להם להבין טוב יותר את הטקסט ולהפוך אותם למומחים בקריאת טקסטים, ורצוי מתוך בחירה...

- הבנה טובה של הטקסט עשויה לשפר את החשיבה של התלמידים: היא עשויה ליצור אצלם חשיבה אמפאיתית (רגישות כלפי עמדות אחרות), חשיבה ביקורתית, פרספקטיבה בחשיבה (לראות דברים מנקודות מבט שונות), חשיבה רפלקטיבית, ועוד.

- קריאת הטקסט עשויה ליצור אצל התלמידים גם הרגלי למידה (habits of mind) חשובים, ערכים שראוי שיהיו לתלמידים, כמו למשל העמקה, שיטתיות, יצירתיות (יצירה בעקבות הטקסט), ועוד.

ביבליוגרפיה

יורם הרפז, המודל השלישי הוראה ולמידה בקהילת חשיבה, ספרית הפועלים, 2008.
אייל נווה ואסתר יוגב, היסטוריות לקראת דיאלוג עם האתמול, בבל, 2002.
דיוויד פרקינס ועמיתים, נופי החשיבה מאמרים על חינוך לחשיבה טובה, מכון ברנקו וייס, 2000.

דוגמא ליחידת לימוד בהיסטוריה

נושא השיעור: לימוד היסטוריה דרך נרטיבים

השאלה הפורייה: האם ניתן לתאר את ההיסטוריה "כפי שהייתה באמת"?

האם ההיסטוריה היא סיפור אחד?

המושגים המרכזיים: נרטיב בהיסטוריה, עובדות בהיסטוריה.

התובנות:

- לאותו אירוע ישנן פרשנויות שונות, נרטיבים שונים, נקודות מבט שונות.

- תפקיד ההיסטוריון להציג את ההיסטוריה על כלל הנרטיבים שבה תוך מתן הסברים לנקודות המבט השונות.

המיומנויות/נטיות חשיבה/הרגלי למידה: לאתר מידע, לשאול שאלת מחקר, לבטא ידע במילים שלך, להסביר את המושג נרטיב, לתאר ידע מנקודות מבט שונות (לראות בפרספקטיבה), לחוש אמפתיה גם כלפי הנרטיב של האחר, ליצור משהו לא כתוב (חשיבה יצירתית).

מהלך הלמידה:

התלמידים בוחרים סוגיה/אירוע/ מקרה היסטורי שמעניין אותם ושניתן לגביו למצוא לפחות שני נרטיבים שונים וברורים. מנסחים שאלת מחקר, וכותבים עבודה בה הם מסבירים את שני הנרטיבים ובוחרים עם איזה מהם הם מזדהים ולמה. התלמידים מגישים עבודה כתובה קצרה וציור המייצג את הדבר המרכזי (התובנה) שלמדו בעבודה ושהם לוקחים איתם לחיים.

3. הוראה דיסציפלינרית מול הוראה בגישה בינתחומית

יעל אליאסף עבודי

ייסורי לידה / רירי סילביה מנור

לגור כפליט
באֶהֱלָה שֶׁל שְׁפָה אַחֶרֶת
שָׁבָה הַחֲפָצִים הַמְפָזְרִים עַל הַרְצָפָה
מְכִילִים צְלִילֵי שְׁפַת הָאֵם.
לגור כפליט בשפה, לחבר בקלידים אחרים מנגינה,
להשתמש במלה זו או אחרת כהתקטה על חיים או מות,
לאֶנֶס שְׁתֵי שְׁפּוֹת לְשִׁתֵּי פֶעֱלָה,
להיות בְּמִשָּׁא וּמִתֵּן תְּמִידֵי עִם הַדְּקִדּוֹק שֶׁלֹא לְמִדָּת,
להסתגל, להסתהרן, להסתבך, לקלל, להשתנות ולשנות,
להיות הצועני שֶׁשָׁר לְפִי הָאֶזֶן, לְשֵׁאת לֹא בְּכָבוֹד אֶת הַנְּכוֹת
הַלְּשׁוֹנִית, לְשֵׁאל שְׁאֵלוֹת,
להיות סוף סוף מְחוֹץ לְאֶהֱלָה,
בְּעַל הַבֵּית,
נִזְרָמְלִי.

נזרמלי - איזו הגדרה מוזרה!⁹

שאלות לדיון:

- א. מה הוא הפוטנציאל בהוראה ולמידה דיסציפלינרית מול הוראה ולמידה בגישה בינתחומית ומה מוחמץ בכל אחת מן הגישות?
- ב. בתוך כך, האם הלמידה הדיסציפלינרית היא "כלא" או בעצם "מי מעמקים"?
- ג. מהו פרופיל הלומד ופרופיל המורה בכל גישה?
- ד. האם יש תנאים מוקדמים ללמידה בינתחומית? האם חובה להכיר קודם את תחום הדעת ומבני הדעת (למידה תחומית)? האם יש גבולות לבינתחומיות?
- ה. "הלחם והמים" - בהתייחס לתחום הדעת שלכם, מהם העקרונות והמושגים הבסיסיים ביותר שהם חובה מבחינתכם?
- ו. "הילכו שניים יחדיו בלתי אם נועדו?" - אילו קישורים בינתחומיים אתם מוצאים

⁹ רירי סילביה מנור, שירת המדע, אנתולוגיה של פרס עידוד היצירה בין מדענים, לשנת 2007, עמ' 21.
<https://www.weizmann.ac.il/ofer/2007ant.pdf>

כפוריים? אילו קישורים פחות מוצלחים? בתוך כך, האם ההבחנות במדעי הרוח בין תחומים כמו: ספרות, היסטוריה, פילוסופיה, מקרא וכדומה הן הבחנות מהותיות/חותכות? ז. פרקטיקה- כיצד ניתן לייצר הוראה החוצה דיסציפלינות ועם זאת אינה בגדר "חלטורה" רדודה?

א. "שפה אחת ודברים אחדים" – המשגה והבחנות מקובלות¹⁰

מקובל להבחין בין למידה דיסציפלינרית/תחומית- המעמיקה בכל דיסציפלינה כאילו היא עומדת לבדה. לבין הוראה המשלבת מספר דיסציפלינות על פי החלוקה הבאה:

למידה בינתחומית – עיסוק בנושא הנמצא על הגבול או בתחום המשותף של תחומים שונים. הדגשת הקשרים בכל אחד מהתחומים ואת נקודות הממשק ביניהן. כמו: ביוטכנולוגיה, ביוכימיה, ספרותרפיה.

למידה רב תחומית – עיסוק בנושא אחד באמצעות תחומי דעת שונים. תחום הדעת שומר על ייחודיותו ומתאר את הנושא מזווית הראיה שלו. כך לדוגמא, שילוב רב תחומי יכול לשאת בעיקרו אופי ארגוני, כאשר מורים שונים מתייחסים בו זמנית לסוגיה או לנושא דומה במסגרת שיעוריהם.

למידה על תחומית – עיסוק בנושא כלשהו תוך טשטוש או ויתור על חלוקה לדיסציפלינות מקובלות.

ההוראה הדיסציפלינרית במערכת החינוך העל-יסודי היא במידה רבה בבואה של המקובל באוניברסיטאות. העולם האקדמי מתאפיין בפיצול לתחומי דעת שונים והתמחות מקצועית,

¹⁰ ההבחנות על פי:

מהי הוראה רב-תחומית? כיצד ניתן לשלב נושאים מתחומים שונים ליצירת יחידות הוראה מאתגרות ומשמעותיות? סרטון שצולם במהלך מפגש צוותי הוראת המחוננים והמצטיינים בחנוכה תשע"ב במכון דוידסון לחינוך מדעי. <http://gifted.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=odb174f2-9e72-4d2a-8608-84a3b33f3762&lang=HEB> משה אילן, לימודים בינתחומיים בתחומי הרוח והחברה בחטיבה העליונה: דגמים ורעיונות לחשיבה (2012, 10), <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A5726070-8DB4-4D83-87Fo-237C7BAEA451/162638/100.doc>

צרה וממוקדת. המורה לעתיד מתמחה איפוא בדרך כלל בתחום דעת אחד או שניים, מגמה המתמידה גם בלימודיו במסגרת הכשרת המורים האוניברסיטאית, בה לצד מבואות כלליים בפדגוגיה וסוציולוגיה של החינוך, הוא מתמחה בפדגוגיה הרלבנטית לתחום הדעת אותו למד.¹¹

בעשורים האחרונים אנו עדים להתעצמותה של הגישה המשלבת מספר דיסציפלינות, בשדה האקדמי והחינוכי. כך נוצרו תחומי עיסוק כביוטכנולוגיה, ביוכימיה, ספרותרפיה ועוד, כך נמצא באוניברסיטאות רבות בארץ ובעולם קבוצות לימוד ומחקר בינתחומיות, וכך נראה כי גם במערכת החינוך בארץ¹² ובעולם ישנה העדפה הולכת וגוברת של הוראה והערכה בינתחומית. זוהי הגישה המובילה, שעה שהגישה הדיסציפלינרית הולכת ומאבדת את מקומה כמאפיינת את איכות החקר והחשיבה.

הגישה הבין תחומית מציעה איפוא לטשטש ואף לבטל את הגבולות בין תחומי הדעת ותחומי העיסוק האנושיים שבעבר היו מובהקים למדי. ניתן להצביע על קישורים בין תחומי דעת הנחשבים רחוקים יותר כמו מדע וספרות, אך ייתכנו קישורים בין תחומים שנראים כביכול קרובים זה לזה כמדע וטכנולוגיה, ספרות והיסטוריה, אמנות פלסטית

¹¹ מבחינה זו, קיים שוני בין מורי החטיבה והתיכון המתמחים ומלמדים כאמור תחום דעת אחד או שניים, לבין המורים בחינוך היסודי- המתמחים ומלמדים בדרך כלל מספר מקצועות. יוער כי גם כאשר הכשרת המורים הינה אינטרדיסציפלינרית, יישומה בשטח על ידי מורים, עלול להיתקל בקשיים לנוכח הוראות ארציות ומקומיות (סטנדרטים), דרישה להדגיש דיסציפלינות מסוימות (מתמטיקה, אוריינות) ולא אחרות (מדעי הטבע, מדעי החברה), העדר חופש בבחירת סגנון ההוראה, אילוצי זמן, התמודדות עם קשיים ולחצים של מורה מתחיל. על כך ראה עוד Brand, R.B., & Triplett, C.F. (2012). Interdisciplinary curriculum: An abandoned concept? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(3), 381-393.

המאמר סוכם מאנגלית ושוכתב לעברית ע"י ד"ר פנינה כץ ממכון מופ"ת

<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=5166>

¹² כהמחשה להתעצמות מגמה זו בארץ, ניתן להביא את ההצעות והיוזמות הבאות: טלילה נשר, שיעורי בית בספרות: ללמוד אזרחות. "מיתוס רחל" מנקודת מבט מגדרית ותהליך טיפולי ב"בדמי ימיה". משרד החינוך משלב תחומים שונים בלימודי הספרות כחלק מ"עידן שבירת הכלא הדיסציפלינארי" (הארץ 31.12.2012)

<https://www.haaretz.co.il/news/education/1.1896818>

משה אילן, לימודים בינתחומיים בתחומי הרוח והחברה בחטיבה העליונה: דגמים ורעיונות לחשיבה

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A5726070-8DB4-4D83-87Fo-237C7BAEA451/162638/100.doc>

ושירה וכדומה.

חשוב להדגיש כי הגישה הבין תחומית או הרב תחומית איננה רק עניין ארגוני, אלא היא תפיסה פילוסופית ודרך חשיבה. התודעה הבין תחומית, המדגישה את נקודות הממשק בין התחומים השונים, היא פרי של ידע והבנה רב תחומית, הרוחשת כבוד ורגישות לקיומם של תחומים אחרים. תפיסה זו מושתתת על התובנה שלתחומים שונים ישנם מבני דעת שונים (כך למשל, מבנה הדעת המדעי מושתתת על עיסוק בכללי וגיבוש חוקים כלליים, מתוך עניין בתופעה ולא במקרה הפרטי, בעוד שהאמנות והספרות נוטות לעסוק באישי ובגילומו החד פעמי) ושלמושגים זהים (כגון: "יופי", "אמת", "פשטות", "מושא המחקר" וכדומה) עשויה להיות משמעות שונה בכל אחד מתחומי הדעת, ושהשימוש במושגים נושא עמו מטען שמעבר לפירוש המילולי, והוא תלוי הקשר דיסציפלינרי לא פחות משהוא הקשר שפתי, תרבותי או חברתי. חשיבה או יצירתיות הן אולי מהויות חוצות דיסציפלינות, אך הן מקבלות מובן ייחודי בכל דיסציפלינה.¹³

להתעצמותה של הגישה המשלבת דיסציפלינות שונות ייתכנו הסברים שונים: חלקם פרי התפתחות פנימית בתחומי הדעת השונים¹⁴, והתפתחות של גישות חינוכיות, חלקם פרי

¹³ הדברים כאן ובהמשך הסקירה נשענים במידה רבה על תובנותיה וניסוחיה של מירה טנצר, "בין שתי שפות: מחשבות על השפה המדעית ועל שפת השירה", דברים (מכללת אורנים) נובמבר 2012, עמ' 57-66. <http://app.oranim.ac.il/dvarim/wp-content/uploads/2012/11/mira-tenzre-between-two-languages.pdf>

מאמר מומלץ שבדיעבד, הדהד, המשיג וביסס עבורי תופעות וחוויות אותן חלקנו במרוצת השנה בקהילת מורי רוח.

¹⁴ מירה טנצר מתארת במאמרה הנ"ל את הופעת תנועת ה-STS (Science-Technology-Society), שהתרחשה בשנות ה-60 וה-70 במאה הקודמת ואיפשרה מתן מקום מרכזי יותר לסוגיות חברתיות הקשורות למדע ולטכנולוגיה, הביאה לביצוע מחקרים ברוח זה ותרמה להפיכתה של הגישה הבין תחומית לגישה מרכזית בהוראת המדעים בעולם המערבי. הנסיון להבין מהם ערכים וכיצד הם מתפתחים בתרבות האנושית, הביא להתבוננות מחודשת במדעי הרוח והחברה ולטיפוח תפיסה מערכתית הקושרת בין מתודות ומושגים שונים; בשדה הספרות, למשל, ניתן להצביע על תאוריית ה-New Criticism האנגלוסקסית ששלטה בכיפה בשנות ה-30 וה-40 והעמידה באופן קיצוני את הטקסט במרכז - כנטול הקשרים חברתיים וביוגרפיים. היה זה במידה רבה כריאקציה לגישות המאה ה-19 שנטו לראות בטקסט אילוסטרציה לביוגרפיה של היוצר. רק בעשורים שלאחר מכן, נתבססו גישות כמו "תגובת הקורא" (Reader's response theory) ותיאוריות של התקבלות שתרמו לחקר הספרות הקשרים מתחומי דעת נוספים (בהיסטוריה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה ועוד).

התקדמות טכנולוגית ההופכת את העולם לכפר קטן וגלובלי נטול גבולות ומנגישה את הידע והיכולת ללמוד תחומים חדשים בלחיצת מקלדת... וחלקם הסברים כלליים הנעוצים במעבר מהעידן המודרני בו הגיעה ההתמקצעות לשיאה, אל העידן הפוסט מודרני בו ישנה, מצד אחד, נהייה אל תפיסה חובקת כל, המבטאת ערגה ל"איש האשכולות" הרנסאנסי היודע לקשור בין תחומי דעת, רעיונות ומלים; וביטוי לערעור מבני חשיבה בינאריים, הירארכיים, תוך חיפוש מתמיד של כלים ותפיסות להתמודדות עם עולם מורכב, מצד אחר.

ב. תובנות ופרקטיקות שעלו במהלך הדיון:

מסקירת היתרונות והחסרונות של הגישה האינטרדיסציפלינרית מול הגישה

הדיסציפלינרית עולה התמונה הבאה:

הוראה דיסציפלינארית	הוראה בינתחומית	יתרונות
<p>דגם "המומחה". יסודיות, העמקה, ספציפיקציה, היכרות מעמיקה עם מושגים ומתודות הייחודיים לתחום הדעת. שכלול רגישות בתחום הדעת. הכנה לעולם האקדמי.</p>	<p>רוחב אופקים, השכלה כללית, חווייה אותנטית- "כמו במציאות": לבעיה/סוגיה בעולם ישנם היבטים שונים. ראיית העולם כמכלול. מתאימה לגילאים צעירים ומאפיינת אותם. למידה חווייתית, הנאה, התרגשות, סקרנות ועניין. השוואה של מושגים בתחומי דעת שונים עשויה להביא להבנה מהירה ועמוקה יותר של מושגים; שמירה, זכירה, העברה וביטוי קלים יותר של הידע. פיתוח הידע האנושי. חקר המוח מלמד כי למידה</p>	

<p>אינטרדיסציפלינרית מקדמת למידה באמצעות דפוסים וקשרים. פיתוח חשיבה רוחבית מסתעפת. חשיבה מטאפורית- יצירתית.</p>		
<p>רדידות. "זיקוקי די נור". כדי להימנע משטחיות ורדידות- מחויבת היכרות עם מבני הדעת. כלומר תנאי יסוד הוא למידה תחומית.</p>	<p>עודף מקצועיות עלול ל"ייבש" תלמידים.</p>	<p>חסרונות/ סכנות</p>

ככלל, דומה כי המשתתפים בדיון מצדדים בגישה השואפת לצאת מדיסציפלינריות צרה ומבקשים לקיים קשר וזיקות עם תחומי דעת נוספים, ברמה כזאת או אחרת. כמו כן, ישנה מודעות לסכנת הרדידות וההשטחה של תחומי הידע השונים וחשיבה משותפת כיצד ניתן למנוע אותה. עם זאת, המנעד של המחשבות, ההתנסויות והאסטרטגיות של המשתתפים מגוון ורחב למדי:

הצורך ברקע, הקשר וכלים עולה כל אימת שקבוצת מורים כותבת בצוותא תכנית רב תחומית, כל אחד מהמשתתפים חש כי אם לא יינתנו הכלים המקצועיים של תחום הדעת שלו, החוויה וההבנה של התלמידים יהיו חסרות מאוד...

פרקטיקה אפשרית (אם כי מורכבת מבחינה לוגיסטית וכלכלית) הינה של שני מורים, משני תחומי דעת, הנוכחים שניהם באותו שיעור, ומתוך השיח ביניהם ובינם לבין התלמידים, מקבלים האחרונים תמונה מורכבת יותר של הנלמד, השקות אפשריות בין התחומים, וזאת, ללא ויתור על מושגים ומבני חשיבה האופייניים לתחומי הדעת השונים. כאן, דומני, חשוב לא רק ללמד בצוותא, אלא לאפשר לתלמידים ולמורים לנסח, מעת לעת, באופן רפלקטיבי ומודע, את השוני והדמיון בין המושגים (בכלל זה, השונות הסמנטית במלים זהות בהן נעשה שימוש בכל אחד מן התחומים) ומבני החשיבה בכל אחת מן הדיסציפלינות.

אופרציה אחרת המבקשת להתמודד עם החלוקה למקצועות במערכת, היא שאותו מורה, המסוגל ללמד תחומי דעת שונים, למשל: מדע המדינה, גיאוגרפיה והיסטוריה, ילמד זאת בו זמנית. זהו פתרון נוח כשחוששים מכיוון על תחומי, שאולי מתאים יותר לתלמידי יסודי, ומנסים לכוון לכיוון יותר אקדמי. אסטרטגיה נוספת שהוצעה הינה לבחור טקסטים שיערערו את החשיבה הדיסציפלינרית.

חוויה רב תחומית טובה הניבה וריאציה נוספת שהוצעה: שיתוף פעולה בין המורה להיסטוריה והמורה לספרות שלימדו תחום משותף, בשיעורים נפרדים באותה כיתה (ט'). כל אחת לימדה במסגרת השיעורים שלה, ועם עולם ההמשגה וכלים שלה: המורה להיסטוריה לימדה את העליות הראשונה והשנייה, ואילו המורה לספרות לימדה את הרומאן "גיא אוני" מאת שולמית לפיד, העוסק בתקופה היסטורית זו. התלמידות חשו שיש תיאומים בין המורות, והחפיפה בתקופה הנלמדת היתה נוכחת "על השולחן". בבית ספר אחר, נקבע בעבר נושא שנתי בית ספרי (כמו: אור, זמן) אליו התייחסו מורים שונים בשיעוריהם במרוצת השנה. ואריאציה נוספת היתה: קבוצת תלמידות מצטיינות ומחוננות מכיתות ט'-י' שיצאו אחת לחודש, במשך שנה, לסדרת מפגשים שעסקה בנושא מסוים בהיבטים דיסציפלינריים שונים.

דגם אחר מצוי בתכנית מוגברת במדעי הרוח הנלמדת בתיכון הישראלי למדעים ולאמנויות (יאסא) במשך שלוש שנים בכיתות י'-י"ב, כמגמה בתיכון פלך או כמגמה על-איזורית המשלבת תלמידים מבתי ספר שונים (רוח צעירה), קוראים טקסטים מסוגים שונים: היסטוריה, ספרות, מדעי הדתות, פילוסופיה ועוד. הטקסטים נלמדים במסגרת קורסים שאינם תחומים למקצוע מסוים (כמו ספרות, היסטוריה וכדומה) - חלוקה המקובלת ברגיל (בתיכון), באמצעות מורים שונים. המורים הינם מורים בעלי הכשרה בתחומי דעת שונים,

ולעתים הם אף מזמינים מרצים אורחים המתמחים בנושא מסוים. מעניין לגלות, שלמרות שלא בהכרח ההבדלים וקווי ההשקה בין התחומים מדובבים ומומשגים, במרוצת השנים התלמידים לומדים תחומיות ולומדים לזהותה עם המורים. כך למשל, ברור להם שמורה אחד הוא פילוסוף בגישתו, מורה שני איש ספרות, מורה נוסף איש מדע הדתות ואחר היסטוריון... יתירה מכך, אפילו כשמורים בתכנית זו התחלפו בהוראת הקורסים השונים (הבנויים למעשה על פי רצף כרונולוגי בתולדות הרוח המערבית), והיו מחויבים לכאורה לאותה תכנית לימודים, הורגש שינוי בגישה ובדגשים.

עניין נוסף שיש לתת עליו את הדעת הוא, שגם אם נעשה שימוש בכלים ובדרכי חשיבה שונות, נודעת חשיבות רבה לשאלות הנשאלות!

יש בינינו מי שחשה כי החלוקה לתחומים מעט מיושנת, לעתים לא תופסת, ולעתים "לא מספקת את הסחורה". ועל כן, בשיעור של קריאת טקסטים, היא מעידה, לא תשאל מה היה ההיסטוריון עושה עם הטקסט הזה, אלא תנסה לקרוא את הטקסט בקריאות שונות: מבחינה ספרותית, היסטורית, לשונית - על פי מגוון הכלים שסיגלה לעצמה במהלך השנים, כאדם קורא וחושב, ואת הכלים הללו תנסה לחלוק עם תלמידיה.

יש לזכור כי לא רק לתחום הדעת ותחום העניין המרכזי של המורים יש משקל וביטוי בחשיפה לתלמידים, אלא גם דרך הארגון וסדר ההוראה, מבטאים צורת חשיבה מסוימת. כך למשל, בתכנית הנ"ל במדעי הרוח, עצם המבנה והרצף הכרונולוגי של הקורס בהכרח מייצר מבנה חשיבה והיבט היסטורי: תולדות הרוח המערבית. כלומר, הוראה על פי הסדר הכרונולוגי, לבד מהיבטים דידקטיים של רצף וסדר, יוצרת הטייה דיסציפלינרית שיש להביאה בחשבון.

שאלת הזיקה הרצויה והמצויה בין הוראה ולמידה בתיכון לבין האקדמיה שבה ועלתה

בדיון: אף שהלימודים בתיכון הם במידה רבה בבואה של הלימודים באקדמיה, ולמרות שמורים רבים הוכשרו באקדמיה, דומה כי יש להבחין בין תחומי הדעת של ביה"ס לתחומי הדעת של האקדמיה. כך למשל, באקדמיה מדעי הטבע הוא תחום רב תחומי ואילו בבית הספר, התחום מובחן מאוד ולא פעם תלמיד צמא ידע המבקש לתגבר את לימודיו, צריך, בשל אילוצי מערכת, להכריע בין תגבור בכימיה או בפיזיקה או בביולוגיה.

יתירה מכך, מעבר להכתבת ההפרדה הדיסציפלינרית שביטוייה בשעות נפרדות למקצועות שונים, בבית הספר המורה כבול לסילבוס, להספקי בגרות, ולדרכי תשאל והערכה שמכתיב המפמ"ר בתחום. כך למשל, תשובה בטבלה אינה קבילה בספרות, אך קבילה במדעי החברה. ואפילו למילות תשאל כמו: הצג, תאר וכדומה, יש משמעויות שונות במקצועות שונים, אפילו אם מדובר במקצועות רבי מלל קרובים כמו ספרות והיסטוריה.

אחת המשתתפות העלתה את השאלה האם צריך בכלל לכוון לאוניברסיטה, או אולי, למשהו ראשוני יותר אצל התלמידים. האם ההבחנה בין תחומים הינה טבעית עבורם או להיפך, מבלבלת, לא טבעית? כאן, דומה כי עלינו לשוב ולברר לעצמנו מהן המטרות שלנו בהוראה. לבד מהאילוצים או הכבלים הנ"ל בתכנית הלימודים, רבים מאתנו מנסחים לעצמם את מטרות ההוראה, ומתוך כך גם את הזיקה להוראה תחומית או משלבת, מתוך חוויות אישיות שלנו כתלמידים, ומתוך המפגש שלנו עם סוגים שונים של תלמידים.

יש מי שמטרת ההוראה שלו הינה בראש ובראשונה יצירת הנאה מלמידה. כתלמיד חש כי המורים "הרגו" לו את הנאת הקריאה בשל "טכניזציה" שלה: שאלות מסוג מסוים, תשובות מסוג מסוים, הסתגרות בתחום דעת אחד. הוא נהנה מקריאה בבית, אך סבל מהקריאה בבית הספר, שנתפסה אצלו כחוויה מנכרת. גם כמורה לפילוסופיה, התרחק מטקסטים ומקריאה, וביכר לוגיקה וטיעונים פילוסופיים. אך בשלב מסוים אולץ להכניס

טקסטים, קרא את דקארט ולימד אותו כטקסט שתלמידיו ייהנו ממנו. וכאן, התאהב בטקסטים בעצמו. החיבור עם הסקרנות של התלמידים והאהבה שלהם לנלמד חיברה אותו אל הטקסטים.

משתתף אחר סבור כי החלוקה לדיסציפלינות הינה שרירותית, מלאכותית. העולם שלנו הוא רב תחומי ועל כן יש לשאוף לצאת מהדיסציפלינות הבית ספריות ולשאול שאלות משמעותיות. כך בפרויקטים בית ספריים, בחקר. אך גם אם ניוותר בתוך הדיסציפלינות – המטרה היא לחפש את המשמעות!

משתתפת אחרת זוכרת כיצד קריאה במאמר אקדמי מבריק בשנות התיכון הביאה אותה לרגע של הארה, לחוויה של ארוס אינטלקטואלי והכרה כי את ההתמקצעות הזו בתחום הדעת היתה רוצה לרכוש, ומכאן קצרה בדרך ללימוד תחום זה באקדמיה ולהוראתו.

כלומר, גם ללמידה תחומית מעמיקה ומשמעותית יש יתרונות מוכחים וקסם! לעומתה, בחוויה הקיומית של חברה אחרת בקהילת החשיבה, אין דיסציפלינות. הללו משרתות עבודה את הבנת העולם. להבנתה, אם רוצים שיותר אנשים ייהנו ממה שיש למדעי הרוח להציע, צריך מודל הרבה פחות קשיח ויותר פורה. ליאונרדו דה וינצ'י הוא דוגמא לאדם רב תחומי שהיה במגע עם החיים. לעומת זאת, כיום, האנשים הכי רציניים במדעי הרוח הם אלו שחוסמים אותם, שמים אותם ב"ארון עם מנעול". יש להחיות את מדעי הרוח, להנגיש אותם, לא לנעול בארון הדיסציפלינריות.

חלקנו איפוא חוויות סובייקטיביות גם של מורים וגם של תלמידים וניכר כי יש סוגים שונים של תלמידים¹⁵, וצריך לבנות תכניות לימודים שמתאימות לשני הסוגים.

¹⁵ לסוגי טמפרמנט שונים של תלמידים, ניתן כאמור גם להוסיף, בהכרעה בין גישה תחומית לגישה משלבת, את קריטריון הגיל וגם את אופי המשימה הלימודית.

בגישה הרב תחומית, או העל תחומית, הזרקור הוא על "האובייקט הנלמד". אנו מגייסים

תחומי דעת שונים וכלים שונים כדי להבין תופעה. זה האידיאל. כך למשל, העיסוק

ב"מגיפה השחורה" לא יהיה רק בהיבט היסטורי, אלא גם בהיבט ביולוגי. הדבר מאפשר

"לפתוח את הראש" לצאת מהמשבצת, ובכלל, לעסוק בעניינים מלהיבים. עם זאת,

כשמגיעים לעבודת חקר עם תלמידים, חשוב כי נוודא שיש להם כלים של דיסציפלינה

כלשהי, אחרת יתקבל מחקר מאוד שטחי ולא רציני.

ללא ספק, בסיכומו של דיון, אנו מסכימים כי אתגר גדול הוא לחשוב איך לשמר את

התחומיות, ההבנה המעמיקה של הידע ומבני החשיבה המארגנים אותו, ומצד שני לפורר

בו זמנית את החומות והגבולות.

בחרתי לפתוח את הדיון בשירה של רירי סילביה מנור. רופאת עיניים ויוצרת שקורות חייה

הם ביטוי לאפשרות לשילוב בין מדע ושירה¹⁶. השיר "ייסורי לידה" יכול להיקרא כשיר

ארספואטי המבטא את כאבי ההגירה של הכותבת ונסיונותיה להתערות וליצור בעברית,

שאינה שפת אם עבורה. עם זאת, מילותיו עשויות להיקרא גם כאילוסטרציה לתחושותיי

כמורה שהתמקצה בתחום דעת אחד או שניים, משלבת בהוראה שלה תחומי דעת נוספים,

אך לעתים מרגישה בהם כ"פליט באהלה של שפה אחרת", מצויה ב"משא ומתן תמידי עם

הדקדוק" שלא למדה מעולם בצורה שיטתית ומסודרת, ומקווה שלמרות שהיא שרה "לפי

האוזן", אינה "מזייפת" או "מרדדת", ועם זאת, שואפת ומקווה "להשתנות ולשנות".

¹⁶ על הביוגרפיה של הכותבת ראה בחוברת המקוונת - שירת המדע, אנתולוגיה של פרס עידוד היצירה בין מדענים, לשנת 2007, עמ' 19.

<https://www.weizmann.ac.il/ofar/2007ant.pdf>

ביבליוגרפיה:

משה אילן, לימודים בינתחומיים בתחומי הרוח והחברה בחטיבה העליונה: דגמים ורעיונות לחשיבה (2012.10),

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A5726070-8DB4-4D83-87Fo-237C7BAEA451/162638/100.doc>

ליאת ביברמן-שלו, שטחת התוכן ושטחת הפדגוגיה בתרבות תחום הדעת. דפים 2017, file:///C:/Users/User/Downloads/Biberman- 64, 43-11.

[Shalev%20\(1\).pdf](#)

מירה טנצר, "בין שתי שפות: מחשבות על השפה המדעית ועל שפת השירה". דברים (מכללת אורנים) נובמבר 2012, עמ' 57-

<http://app.oranim.ac.il/dvarim/wp-.66>

<content/uploads/2012/11/mira-tenzre-between-two-languages.pdf>

רירי סילביה מנור, שירת המדע, אנתולוגיה של פרס עידוד היצירה בין מדענים, לשנת 2007, מכון ויצמן, עמ' 19, עמ'

<https://www.weizmann.ac.il/ofer/2007ant.pdf>.21

טלילה נשר, שיעורי בית בספרות: ללמוד אזרחות. "מיתוס רחל" מנקודת מבט מגדרית ותהליך טיפולי ב"בדמי ימיה". משרד החינוך משלב תחומים שונים בלימודי הספרות כחלק מ"עידן שבירת הכלא הדיסיפלינארי" (הארץ 31.12.2012)

<https://www.haaretz.co.il/news/education/1.1896818>

ורד עמית, "תכניות לימודים אינטגרטיביות- יתרונות ואתגרים", פדגוגיה ומתודולוגיה, גיליון 12 - בינתחומיות, 2010.

http://www.matnasim.org.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/veredamit.pdf

Brand, R.B., & Triplett, C.F. (2012). Interdisciplinary curriculum: An abandoned concept? **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 18(3), 381-393.

המאמר סוכם מאנגלית ושוכתב לעברית ע"י ד"ר פנינה כץ ממכון מופ"ת

<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=5166>

מערך שיעור: "הספר" מאת ברוננו שולץ¹⁷

השיעור שלהלן נלמד במסגרת שיעורים במגמת ספרות. מקצוע שכשלעצמו יש בו השקה לתחומי דעת נוספים (כמו: פסיכולוגיה, פילוסופיה, אמנות, בלשנות, סוציולוגיה, היסטוריה, תקשורת ופרסום ועוד) ולעולם המושגים, עולם התוכן והחשיבה שמאפיינים אותם.

בשיעור שלהלן, הדיסציפלינה הספרותית עומדת במרכז, עם זאת, היא מנהלת דיאלוג עם מושגים, גופי ידע ומבני חשיבה הלקוחים מתחומים כמו פילוסופיה (מעמדו האונטולוגי של טקסט), בלשנות (מסמן ומסומן), פסיכולוגיה (חלומות, מודע ותת מודע, ילדות), סוציולוגיה (מודל פטריארכלי) אמנות ועוד.

קהל היעד: תלמידות מגמת ספרות י"ב. תלמידות מצטיינות/מחוננות ברובן שזו להן שנת הלימודים השניה במגמה.

ההקשר: במסגרת חטיבה העוסקת בתהליכי קריאה.

מטרות השיעור: לחוות קריאה ומתוך כך להציף ולמפות את הידיעות והמודעות של התלמידות לנושא של תהליכי קריאה.

אפרט: זוהי היחידה הפותחת חטיבה שפיתחתי עוסקת בתהליכי קריאה. ללא יותר מדי הסברים והכנות, בחרתי לפתוח בטקסט מורכב, מאתגר ומעניין של ברוננו שולץ. זהו טקסט שתוכנו עוסק בתהליכי קריאה, ועצם הקריאה העצמית ואחר כך הקריאה המשותפת בביתה, תאפשר להתחקות אחר דרך הקריאה של התלמידות, רמת הקריאה שלהן ותאפשר להציף נושאים הנוגעים בתהליכי קריאה, מתוך רפלקציה על תהליך הקריאה שחוות התלמידות. בשיעורים הבאים, יינתן מצע תיאורטי, אך בשיעור הפותח העדפתי לא לדבר על קריאה אלא לחוות אותה.

"הספר" מתאר, בגוף ראשון, את זכרון הילדות הראשון של שולץ, שהיה בעצם המפגש הראשון שלו עם האות הכתובה ועם הציור שלצדה. הספר האוטנטי הזה ריתק את דמיונו של שולץ בהיותו פעוט היושב על ברכי אביו. כמה שנים אחר כך, כשהתעורר מחלום לילה, נזכר שולץ הילד בספר ודרש מבני משפחתו למצוא אותו. מאחר שלא ידע לתארו, ניסו בני המשפחה את כוחם בניחושים שונים. כשאביו הציע לו לבסוף תנ"ך עם איורים, עורר הדבר את זעמו של הילד: "מדוע נתת לי את הספר הפגום הזה מהספרים החיצוניים,

¹⁷ ברוננו שולץ, "הספר" בתוך: בית המרפא בסימן שיעון החול (בתרגום אורי אורלב ורחל קליימן), ת"א 1986, עמ' 85-96.

את עותק האלף, את הזיוף הלא-מוצלח? מה עשית עם הספר?" שולץ חיפש את "הספר" החד-פעמי, שעליו כתב כי הוא "מסמך אמיתי, מקור קדוש". רק מאוחר יותר, ובאורח מקרי לחלוטין, גילה הילד את מושא חיפושיו - והפואנטה היא כי הספר האוטנטי הזה אינו אלא כרך של עיתון, שרוב עמודיו כבר היו תלויים. מה שנותר ממנו היו רק עמודי הפרסומת האחוריים... ששימשו לבני הבית בנייר עטיפה לסנדוויצ'ים...

זהו טקסט דחוס מאוד, הכתוב בלשונו הבארוקית של ברוננו שולץ, שכולה מטאפורה על גבי מטאפורה. ואף בכך, אתגר לתלמידות. הפואנטה מצויה הן בטקסט עצמו, והן במהלך הוראתו בשיעור, כפי שיפורט להלן.

- פתיחה בקריאת הקטע. עצירת הקריאה בשלב החיפושים של בני הבית אחר הספר האבוד, והעלאת השערות מהו לדעת התלמידות אותו טקסט אבוד... לאחר מכן, סיום קריאת הטקסט ושיחה קצרה על הפואנטה שבסיומו.

- מתן עבודה עצמית שבמרכזה השאלה: **אילו תפיסות פסיכולוגיות, פילוסופיות, חברתיות ואחרות ביחס לספר גלומות בטקסט?** ובהמשך, דיון במליאה סביב תשובות התלמידות. כיוונים שעשויים לעלות:

הספר כאוביקט חומרי, הספר כביטוי למורשת תרבותית פטריארכלית (שכן הספר נקשר לאב ולא לאם), הקיום האונטולוגי של הספר המתפתח תוך כדי קריאה "גבולותיו פרוצים מכל העברים, לכל השינויים והתנודות" - מהי משמעותה של מטאפורה זו?, ספר של תמונות ומלים - נקשר לחוויה של ילד צעיר החווה את הקריאה כמערכת סימנים שהבולטים שבהם הינן התמונות (מבוגר היה מדלג, מן הסתם, על פענוח התמונות).

מה מיוחד באותו ספר המכונה "הספר"? בסיום הקטע מסתבר באופן אירוני כי הטקסט המדהים והעשיר שחיפש שולץ, ושהתנ"ך לעומתו היה נראה כהעתק דהוי וחיוור, אינו אלא חוברת פרסומות או עיתון! מהי האמירה שעולה מהפואנטה הזו? התמימות הילדותית. האירוניה העצמית. האם יש כאן אמירה על תרבות? מהו היחס בין ספר ועיתון? היש הבדל מבחינת הקריאה? מהו המעמד של הטקסט?

- מושג "העידן הגאוני" - מושג מפתח אצל ברוננו שולץ. באיזה מובן הוא מאיר את הסיפור שקראנו על "הספר"?

ובכן, האמנם התחולל העידן הגאוני או לא? קשה להשיב. כן ולא. כי יש דברים שאינם יכולים לקרות לגמרי, עד הסוף. הם עצומים מכדי למצוא מקום בהתרחשות

ומופלאים מדי. הם רק מנסים לקרות, מנסים את קרקע הממשות, האם תישא אותם. ומיד הם נסוגים, חוששים לאבד את שלמותם העצמית בהתממשותם הפגומה. ואם פגעו בהונם, אם איבדו דבר זה או אחר בניסיונותיהם ללבוש צורה, הרי שמיד הם מחזירים לעצמם בקנאה את רכושם, משיבים אותו חזרה, מוציאים את עצמם מכלל השייכות, ואחר כך בביוגרפיה שלנו נותרים אותם כתמים לבנים, אותות ריחניים, אותן עקבות כסף אבודות של רגלי מלאכים יחפות, הפזורות בצעדי ענק על פני ימינו ולילותינו [...]

[...] ובכן, כך נלקט את הרמזים, את החיקויים הארציים, את התחנות והשלבים שבדרך חיינו, כשברי מראה. נלקט חלקים – חלקים את אשר הוא אחד ובלתי מתחלק – תקופתנו הגדולה, העידן הגאוני של חיינו¹⁸.

”הספר” נתפס כספר האוטנטי, המקורי, הקדוש. שכל מה שמצוי בידי המשפחה, הם שרידים שלו. תפיסה תרבותית של ניוון, ירידה תרבותית לצד געגוע עמוק לתקופה אחרת, הקשורה לילדות, הנתפסת כעידן מיתי, קיום חלופי.

- עיון חוזר משותף בקטעים המתארים את הספר – ובעיקר את אנה צ’ילאג. ניתוח תיאוריו. מרבית הקוראות תופסות את התיאורים כמטאפורות, עשירות, צבעוניות. בשלב זה ניתן להזכיר כי שולץ היה אומן. צייר ותחריטאי. היכן רואים זאת בתיאורים?
- חידה – מיהי אנה צ’ילאג? מתן קישור אינטרנטי, המגלה מיהי..._

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Anna_Csillag.jpg

אנה צ’ילאג, כפי שמתאר שולץ את הפרסומת,

”היתה נגועה בגזרת-הבורא בשיער דליל (...) ומעשה שהיה כך היה שתפילותיה נענו והקללה הוסרה מראשה. היא זכתה בהארה, קיבלה סימנים והוראות ורקחה מרקחת, תרופת פלא, אשר השיבה פוריות לראשה. שעה פרץ וצמח, ולא עוד אלא שבעלה, אחיה, בני-דודיה גם הם העלו מיום ליום פרוות שער שחור ועבות (...). הפרסומת על אנה צ’ילאג הופיעה בעיתונים רבים ברחבי הקיסרות ההבסבורגית החל בשנות השמונים המאוחרות של המאה ה-19, והציתה את דמיונם של עוד כמה אנשים ידועים.¹⁹

כיצד מאיר הגילוי הזה את תהליך הקריאה שלנו? אמנם נאמר בסיום הטקסט כי מדובר בעיתון, אך בשל הפואטיקה של שולץ, התיאורים נראים לנו כתיאורים מטאפוריים ולא

¹⁸ שם, עמ' 95.

¹⁹ על כך ראה רחל מנקין, שרת השעירות של האימפריה ההבסבורגית – מי היתה אנה צ’ילאג, שהציתה את דמיונם של ברונו שולץ ואדולף היטלר?, ”הארץ”, ספרים, 14.04.2009, <https://www.haaretz.co.il/literature/1.1255583>

בהכרח כתיאור קונקרטי של חוברת פרסומות מראשית המאה העשרים... מה שבקריאה ראשונה נתפס כטקסט מומצא, הזוי, מיתי, טקסט מטאפורי וחושני מתגלה כתיעוד מדוייק של פרסומות בנות הזמן בפולין ובגרמניה. (ניתן, אגב, לתת כתרגיל יצירתי, לכתוב טקסט מיתי על פרסומת בת הזמן בימינו...).

- האם הגילוי הזה משנה את משמעות הטקסט? האם בני הדור של שולץ, שזיהו כפי הנראה את הרפרנס החוץ ספרותי, הבינו את הטקסט אחרת מאיתנו?
- סיכום - השאלות העקרוניות שעלו בדיון - מעמדו של הטקסט, מי קובע איזה טקסט זוכה למעמד מרכזי קאנוני (תנ"ך) ואיזה טקסט דינו לחלוף מן העולם כנייר עטיפה לכריכים, קריאה ראשונה מול קריאה שנייה, רפרנס חוץ ספרותי, זיהוי הספר עם תרבות, עם הנחלת ערכי האב וכדומה.

דף מטלה לבית:

א. מיהו ברוננו שולץ כותב הסיפור? דלו מידע אודות חייו ויצירתו מתוך:

1. דף המידע המצורף (עיבוד מתוך: רישומים של ברוננו שולץ, מוזיאון ישראל חורף תש"ן, עמ' 87).
2. המאמר של דויד גרוסמן - "ספרים שקראו אותי", מתוך האנתולוגיה: מאין נחלתי את שירי - סופרים ומשוררים מדברים על מקורות השראה (בעריכת רות קרטון בלום) ת"א 2002, עמ' 46-33. (מצורף קטע רלוונטי מתוך המאמר).
3. קישור לתמונות ולתחריטים שלו: חגי חיטרון, האוצר הגנוז של ברוננו שולץ נחשף, "עכבר העיר", 19 בפברואר 2009
<http://www.mouse.co.il/gallery/1.3350172>

ב. חוויית הקריאה המכוננת שלי (בילדות/בבגרות) והבעתה באחת מן האפשרויות הבאות: פרוזה חופשית, כתיבת שיר, ציור, צילום /אחר.

ביבליוגרפיה לשיעור

דויד גרוסמן, "ספרים שקראו אותי", מתוך האנתולוגיה: מאין נחלתי את שירי- סופרים ומשוררים מדברים על מקורות השראה (בעריכת רות קרטון בלום) ת"א 2002, עמ' 33-46.

חגי חיטרון, האוצר הגנוז של ברונו שולץ נחשף, "עכבר העיר", 19 בפברואר 2009

<http://www.mouse.co.il/gallery/1.3350172>

רחל מנקין, שרת השעירות של האימפריה ההבסבורגית- מי היתה אנה צ'ילאג, שהציתה

את דמיונם של ברונו שולץ ואדולף היטלר?, "הארץ", ספרים, 14.04.2009

<https://www.haaretz.co.il/literature/1.1255583>

ברונו שולץ, "הספר" בתוך: בית המרפא בסימן שעון החול, (בתרגום אורי אורלב ורחל

קליימן), ת"א 1986, עמ' 85-88.

4. שאילת שאלות ודיון בכיתה

אריאלה להמן

השאלות שהנחו את הדיון

הדיון על שאילת שאלות ודיון בכיתה התבסס על הטבלה הבאה, שמחלקת סוגים שונים של דיון לפי כמות המשתתפים בדיון ולפי רמת הפעילות של המורה, ועל השאלות להלן.

מורה	משתתף יחיד	השתתפות חלקית	כולם משתתפים
מורה פעיל מאוד = דיון מובנה	פינג פונג	דיבייט איסוף שאלות תלמידים	משפטי דמה דיון בשיטת שתי וערב / ג'יגסו (מחלקים לקבוצות דיון שכל אחד עוסק בנושא אחד, ואז מערבבים מחדש את הקבוצות, כך שבכל קבוצה יש נציג מכל אחת מהקבוצות). כולם כותבים תגובה לשאלה לפני פתיחת הדיון.
מורה פעיל = דיון מובנה למחצה	שאלת מורה ומתן רשות דיבור לתלמיד	אקווריום (כמה תלמידים יושבים באמצע ומתדיינים, התלמידים האחרים צופים בדיון) דיון בקבוצות קטנות	סבב מעגלי דיון
מורה סביל = דיון לא מובנה	שאלה או הבעת עמדה לא יזומה של תלמיד	ויכוח בין חלק מהתלמידים חברותא	דיון חופשי

א. אילו שאלות לדיון מעודדות השתתפות של תלמידים?

ב. האם סוגי שאלות מסוימים (שאלות תיאור, שאלות הסבר, שאלות טיעון/שיפוט)

מקדמים סוגי דיון מסוימים?

ג. האם דיון חופשי הוא האידיאל?

ד. מה עושים כשהדיון "נתקע"?

ה. יעילות הדיון כפונקציה של גודל הכיתה: האם יש גודל מינימלי לדיון? גודל מקסימלי?

ז. האם שאילת שאלות מקדמת דיון בכיתה?

א. רעיונות או המשגות מרכזיות מהדיון

הדיון האידיאלי – כדי לדון בדיון ובתפקידי השאלות בדיון, נדרשנו לגבש תפיסה של דיון אידיאלי. עלו שתי גישות מרכזיות בנוגע לדיון האידיאלי. לפי הגישה הראשונה, דיון אידיאלי הוא דיון חופשי, שבו כל התלמידים משתתפים מבלי ניהול פורמאלי מצד המורה. גישה זו מתמקדת במאפיינים החיצוניים של הדיון ותרבות הדיון. הגישה השנייה מתמקדת דווקא בתוצאת הדיון. לפי הגישה השנייה, דיון אידיאלי הוא דיון עשיר-תובנות, שאדם יוצא ממנו עם מחשבות נוספות או סימני שאלה חדשים על הדברים שחשב בעצמו לפני הדיון.

בשתי הגישות קיים מתח דומה, בין דיון מסודר לבין דיון שמקדם את החשיבה ומערב יותר תלמידים. מצב נפוץ של דיון לא מסודר הוא "דיוני גרילה" – התפרקות הדיון הכיתתי לקבוצות קטנות של וויכוחים בשולי הכיתה. המצב הזה מעיד מצד אחד על רמת ההתעניינות של התלמידים בנושא הדיון ועל הרצון שלהם להגיב, אך במצב הזה גם אין אפשרות של המורה לשמוע את דברי התלמידים ושל התלמידים לשמוע את דברי חבריהם. בצד השני של המטבע, דיון יכול להיות מאוד מסודר – לדוגמה, דיון שבו כל תלמיד מקבל את זכות הדיבור פעם אחת, לזמן קצוב, או דיבייט – אך לא בהכרח יקדם את החשיבה על הנושא הנלמד. לעיתים קרובות דיונים כאלו הופכים למעגליים, כאשר כל תלמיד עסוק בניסוח של רעיונותיו, מבלי לבנות על דברי התלמידים האחרים. מתיאורי קהילת המורים, דיונים לא מסודרים ולא מקדמים יכולים להתרחש בכיתות בכל הגדלים.

שתי הגישות לדין אידיאלי דורשות "איזון נכון בין חי ומעניין לבין לא מתפוצץ",
כדברי אחת המורות, אך הטכניקות לעידוד דיון מסודר ולעידוד דיון מקדם שונות זו מזו.
ייתכן שמורים ששואפים לדין חופשי בכיתותיהם יבחרו להתמקד מעט יותר בטכניקות
לעידוד דיון מסודר, ומורים ששואפים לדין עשיר-תובנות יתמקדו מעט יותר בטכניקות
לעידוד דיון מקדם. (על טכניקות אלו ראו להלן, חלק ג.)

שאלות בדיון – לרוב, דיון מתחיל בשאלות שעולות מטקסט ספציפי אך מספיק כלליות
כדי שיוכלו להיות רלוונטיות לעולם התלמיד וכדי שיהיה טעם לדון בהן. שאלות אלו,
המכונות גם "שאלות פוריות", יהיו שאלות הדורשות מהתלמידים לשפוט את הטקסט ואת
הרעיונות המובעים בו, ולא רק לתאר או להסביר אותו, ולכן הדיון בעקבותיהן יגיע
לנקודה רחוקה מהטקסט. אפשר ואף רצוי ששאלות אלו, שהן נקודת המוצא של הדיון,
יעלו מצד התלמידים, אך יש להם קושי ואף התנגדות ל"חילופי התפקיד" עם המורה, שכן
רוב התלמידים רגילים למודל של מורה ששואל שאלות ותלמידים שעונים תשובות.
על אף שנקודת המוצא של הדיון היא שאלה, שאלות הן לא האמצעי היחיד ואפילו
לא היעיל ביותר לקידום הדיון. הייתה הסכמה רחבה על היעילות של ההשגחה והצגת
עמדה במקום שאלה, לצד המלצה לערוך עם התלמידים דיון על הדיון עצמו.

סיכום דיון – גם אם התקיים דיון אידיאלי, קשה לזהות במה הדיון קידם את הכיתה. מה
היו השאלות והרעיונות המרכזיים שעלו בדיון? עם מה התלמידים והמורה יצאו מהדיון,
מעבר לעמדות עמן הם נכנסו לדיון? הייתה הסכמה רחבה על החשיבות של קיום סיכום
דיון שעונה על השאלות האלו, בין השאר כי השאלות האלו מעודדת חשיבה רפלקטיבית

הן אצל התלמידים והן אצל המורה. החשיבה הרפלקטיבית הזו יכולה לעזור לתלמידים להשתחרר מהצורך לקבל תשובה "נכונה" מפי המורה, דבר שמונע מהם לראות בדיון אמצעי בעל ערך ללמידה.

דיון ודינמיקה חברתית – מעבר להתייחסויות לדיון מהצד הלימודי, יש חשיבות לדיון מבחינת הדינמיקה החברתית בכיתה. ניתוח הדיון יכול להעניק למורה מידע חשוב על מי משתתף, כמה, איך ומדוע, שכן הדיון חושף דינמיקות קבוצתיות בעיתיות. לעיתים תלמידים בודדים משתלטים על הדיון והופכים אותו למונולוג ולעיתים דיון בין שני תלמידים על נושא השיעור הוא בפועל המשך של וויכוח או סכסוך שהחל מחוץ לכיתה. חשיבה רפלקטיבית של תלמידים על ההשתתפות שלהם בדיונים ועל תהליך הלמידה שלהם במהלך הדיון גם היא בעלת ערך.

ב. דוגמאות פרקטיות –

- שיטות הוראה שחברי הקבוצה הציעו או שהכותבת רוצה להציע
- "כיתה שואלת": עבודה במהלך השיעורים על שאילת שאלות, על ההבדלים במילות שאלה ועל זיהוי שאלות פוריות.
 - שיעורי בית ומבחנים שדורשים מהתלמידים לשאול שאלות ולא לענות עליהן. בעבודות ארוכות יותר, ניתן לדרוש שהכותרות יהיו מנוסחות כשאלות.
 - לתלות בנק של שאלות או מילות שאלה בכיתה.
 - דיון מובנה: כל תלמיד מדבר פעם אחת בלבד. כל אחד חייב להתחיל עם התייחסות למה שנאמר הקודם, ולכל אחד יש זמן קצוב לדיבור. ההבניה המלאכותית של

- הדיון מוודאת שהדיון נשאר מסודר ושכל אחד יכול לומר את דבריו, אך גורמת לאובדן הדינמיקה החיה של דיון חופשי. ההגבלה על הדיבור – פעם אחת לכל תלמיד – גורמת לתלמידים לחשוש "לשרוף" את זכות הדיבור שלהם. החובה לחזור על דברי הקודם יוצרת אצל התלמידים קשב ומאפשרת להם לשמוע מה הובן מתוך דבריהם. החסרונות של השיטה: המלאכותיות של הדיון מקשה על דיון חי.
- דיון בכתב: תלמידים מגיבים אחד לשני בכתב, בקבוצות של שניים או שלושה. התלמיד הראשון כותב על טקסט ושואל שאלה, התלמיד השני עונה לשאלתו, והתלמיד השלישי (או התלמיד הראשון) מגיב לתשובה. וריאציה לשיטה הזו היא דיון בווטסאפ – מדיום שבו יותר קל לחלק מהתלמידים להתבטא – ומאפשר גם מטא-דיון על המגבלות של דיון בווטסאפ בפרט ובמדיום הכתוב בכלל.
 - מינוי תלמיד כיו"ר הדיון, שאחראי על מתן זכות הדיבור לתלמידי הכיתה.
 - ניסוח כללי דיון בכיתה.
 - השהיה: לחכות באופן מודע, מבלי לענות לשאלה או לשאול שאלה אחרת. אפשרות נוספת היא לתת לתלמידים לענות בכתב על השאלה.
 - הבעת עמדה: להביע עמדת מיעוט או עמדה מוזרה כדי לעורר את הדיון.
 - הזרת טענות: להעתיק את הטענה של התלמיד לתחום אחר. לדוגמה, אם תלמיד טוען על בדיון על השיטה הקפיטליסטית שאין סיבה לעזור למובטלים, שכן אם הם היו רוצים הם היו יכולים לעבוד ולהצליח, אפשר להחליף את המילה "מובטלים" ב"תלמידים חלשים" ולראות כיצד התלמיד יגיב.
 - דיון על הדיון: לשאול על סוגי הטענות שתלמידים מעלים (כאשר תלמידים אומרים "אסור להשוות" אפשר לשאול מדוע) או לשאול מדוע הדיון נתקע.

- לזהות את הנקודות המרכזיות של הדיון במהלך השיעור.
- "כרטיס יציאה": לבקש מהתלמידים לכתוב מה הם לקחו מהדיון בדקות האחרונות של השיעור, ולהגיש את מה שכתבו למורה. יש חשיבות לרפלקציה גם מצד המורה.
- להקליט את השיעור ולשמוע שוב את הדיון, תוך תשומת לב לאחוזי הדיבור של המורה לעומת התלמידים, נקודות שבהן הדיון נתקע ודרכי ההתמודדות עם התקיעות.

ביבליוגרפיה

מאיה בוזו-שוורץ, שאילת שאלות בכיתה. מאתר אבני ראשה: המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית:

<http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/resourcesdocs/askingquestions.pdf> (וראו ביבליוגרפיה שם)

יורם הרפז, "הפדגוגיה של השאלה", בתוך: יורם הרפז (עורך), הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב, חוברת 18, ינואר 2000, עמ' 103-109.

J.T. Dillon, "Using Questions to Foil Discussion", *Teaching and Teacher Education* 1:2 (1985)

מערכ שיעור לדוגמא: הולדת משה

השיעור לדוגמא שהועבר במפגש עסק בסיפור הולדת משה והשוואתו לסיפורים אחרים מהמזרח הקדום. השיעור נפתח באיסוף שאלות של התלמידים על הטקסט המקראי, שמספר סיפור מוכר מאוד, ומסתיים בשאלה כללית על המשמעות של תבנית הולדת הגיבור, והשימוש בתבניות ספרותיות בכלל כאמצעי לענות על שאלות פרשניות.

השיעור נבנה עבור תלמידים בכיתות ט'-י' במגמה על-אזורית במדעי הרוח, הכוללת תלמידים דתיים וחילוניים, כחלק מעיסוק בנושא המיתוס. כמו כן, השיעור הועבר בצורה פשוטה יותר (ללא ההשוואה לסיפור הולדת כורש ואדיפוס) בשיעור תנ"ך בכיתה ז' בבי"ס ממלכתי.

1. קריאה משותפת של שמות א 22 – ב 10 ואיסוף שאלות מהתלמידים. מה לא

הגיורי/לא ברור/מוזר בטקסט?

2. קריאה משותפת של סיפור הולדת סרגון²⁰ (בלי רקע).

- מה הסיפור?

- דמיון/שוני לסיפור של משה? לשים לב גם לדמיון בנק' הקטנות.

- מי השפיע על מי?

○ מקור מאוחר עושה שינויים במקור הקדום. איך קובעים מה הקדום?

קוהרנטיות, סיבה לשינויים.

○ מקור שלישי קדום, מתוכו שני הטקסטים שואבים. צריך למצוא מקור

כזה.

○ דגם "אוניברסאלי". צריך למצוא הסבר לדגם.

3. הרחבת הדגם: השוואה לסיפור הולדת כורש²¹ וסיפור הולדת אדיפוס²² (ניתן

להוסיף עוד מקורות שמתאימים לדגם, כמו קומיקס של סופרמן). בשלב הזה ניתן

²⁰ סיפור הולדת סרגון, מתוך: ש' שפרה וי' קליין (עורכים), בימים הרחוקים ההם: אנתולוגיה משירת המזרח הקדום, תל אביב, תשנ"ד, עמ' 631 – 633.

²¹ הרודוטוס, היסטוריה (תרגום: ב' שמרון ור' צלניק-אברמוביץ), תל אביב, 1998, עמ' 76 – 79.

²² א' שבתאי, פתח דבר, מתוך: סופקלס, אדיפוס המלך (תרגום: א' שבתאי), ירושלים, תשנ"ד, עמ' 17 –

- לעבוד בקבוצות שכל קבוצה קוראת מקור אחר ואז מתחברים לקבוצות חדשות, בהן יש נציג שעבד על כל מקור (ג'יקסו) או לעבוד בזוגות. על התלמידים להבין את הסיפור ולברר את תבנית הולדת הגיבור שעולה מתוך הטקסטים: ניסיון רצח ← הישרדות כנגד כל הסיכויים ← ניתוק מהמשפחה ← עלייה לגדולה.
4. לאחר בירור התבנית, לבקש מהתלמידים להציע עוד דמויות שמתאימות לתבנית, כמו ישו, הארי פוטר, סימבה...
5. חזרה למשה: מה לא מתאים בתבנית? איך אפשר להסביר את חוסר ההתאמה?
6. מה המטרה של הדגם? מה המטרה/המניע של שבירתו אצל משה?
7. סיכום השיעור: אפשר לחזור לרשימת השאלות המקוריות של התלמידים ולראות אם חלקן "נפתרו" באמצעות זיהוי הדגם הספרותי (והחריגות ממנו) בסיפור הולדת משה.

5. הערכה רגילה וחלופית

ליאורה הררי עמדי

שאלות לדיון

- א. תארו הערכה חלופית טובה שהשתמשתם בה. מה הפך אותה להערכה חלופית טובה?
- ב. מהי הערכה חלופית טובה בעיניכם ומהי הערכה חלופית שאינה טובה?
- ג. מהו האיזון הנכון בין שאלות סגורות לשאלות פתוחות? האם יש מקום לשאלות סגורות? האם חובה לתת שאלות פתוחות?
- ד. מה דעתכן/ם על בתי ספר ללא הערכה מספרית?
- ה. מהו מחוון טוב? האם מחוון שמחלק את הציון לקטגוריות רבות הוא טוב? האם מחוון עם רשימת "מילים מתאימות" הוא טוב? האם תמיד צריך מחוון?
- ו. מה ההערכה אמורה להעריך? (ידע? הבנה? מיומנויות כתיבה, ניסוח וארגון? יישום של החומר? יצירתיות? חשיבה ביקורתית? הכל ביחד? דברים נוספים?)

הדברים שהמשתתפים העלו בדיון לגבי הערכה חלופית:

גדי: הערכה היא מפגש או דיאלוג בין שני בני אדם על הערך של המעשה של אדם א' בעיניי אדם ב', ועל האפשרות של א' להתקדם בסולם של א' והערכים של א' והאפשרות של ב' לעזור לו.

אמנון: מאוד בעד הערכה חלופית. זה דורש הרבה הכנה והכשרה. מדובר בתהליך של הערכה, שכולל הרבה מרכיבים כגון רפלקסיה, דיאלוג, הערכה מעצבת ועוד.

רחל: חוששת שנוצר מצב של היפוך לא רצוי לפיו מוקדש יותר ערך להערכה ופחות ללימוד. הניסיון היה לשנות את צורת הלמידה דרך שינוי ההערכה אבל זה לא עובד.

אפרת: ישנו קושי ממשי למספר משימות שלא מתאימות למספור. נוצר אי שוויון בין בתי ספר שונים.

אריאלה: הרבה פעמים נדרשים להוסיף "פן אישי" להערכות חלופיות ובנושאים מסוימים זה מאולץ ומיותר.

ליאורה: חוששת מנתינת הערכה "חלופית" שבעצם לא קשורה למה שהתרחש בתהליך הלמידה ולא באמת מאתגרת את התלמידים בהמשך ללמידה שנעשתה. מעין לבנות דגם של תיבת נוח כסיכום הלמידה על המבול. מאידך לא מאמינה במבחנים בלבד ובטח לא במבחנים ששואלים שאלות נקודתיות.

יעל: חושבת שנכון לתת משוב חלופי ללא מספרים כלל. ברגע שבסוף ההערכה מסתכמת במספר זה לא חלופי. חושבת שצריך להעריך על מספר מגוון של יכולות.

עלתה השאלה: "מהי הערכה חלופית?" המאפיינים שזיהינו הם: לא מבחן, לא אירועי הערכה מבודדים וחד-פעמיים שמבוטאים במספר, אלא מגוון תוצרים שמוערכים בתהליך מתמשך ודיאלוגי.

דוגמה להערכה חלופית טובה והסבר למה היא טובה:

אפרת: עבודה בנושא סיפור מגדל בבל. שלב א' – חשיפה לציורים קלאסיים שעוסקים במגדל בבל. המטלה היא להתאים בין היצירות לפירושים השונים שנלמדו על מהות החטא. וגם להתאים לציורים בני זמננו. שלב ב' – יצירת מגדל בבל משלך שמבטא את תפיסתך לגבי החטא.

רחל: עבודה בנושא מלחמת העולם הראשונה. תלמידות התקבצו לקבוצות, כל קבוצה הייתה צריכה לבחור 3 עד 5 כרזות ש"מספרות סיפור כלשהו" (אם משום שהן מאותה מדינה, אם משום שהן עוסקות באותו נושא וכו') ולהסביר מהו הסיפור המסופר ע"י הכרזות. בשלב שני, הקבוצה נדרשה להוסיף תגובה ל"סיפור" של הכרזות: אם ע"י המשך וחיזוק הטיעון של הכרזות או אם ע"י וויכוח אתו. בשלב האחרון הקבוצה נדרשה ליצור

כרזה שמבטאת את התהליך הנ"ל. זה היה טוב משום שהיה תהליך עבודה ולא אירוע בודד של מבחן (חלק מהציון היה על עצם קיום מפגשי עבודה עם המורה), הייתה למידה עצמאית ובחירה. ה"חלופיות" מתבטאת במשימה עצמה (יצירתית, נותנת בחירה) וגם בתפקיד המורה: המורה מנחה את הקבוצות בתהליך העבודה ושתוף הפעולה עם הנחייה זו הוא חלק מהקריטריונים להערכה.

אמנון: עבודה בנושא המהפכות בעת החדשה המוקדמת. בכיתה נלמד רקע לתקופה והוצגו מספר מהפכות. התלמידים היו צריכים לבחור מהפכה ע"פ השאלה: איזו מהמהפכות שהתחוללה בתקופה הייתה בעלת ההשפעה הרבה ביותר עד ימינו. היו כמה שלבים כדי לעבוד ולענות על השאלה – לימוד על המהפכה והצגה שלה בכיתה, בחירת דמות שקשורה במהפכה וכתובת "ראיון" עם הדמות ועוד. מראש ניתנו הקריטריונים להערכת המטלה: תלמידאות, מיומנויות כתיבת עבודה, אמפתיה (יכולה הזדהות עם הדמות), פרספקטיבה, רפלקסיה, שאילת שאלות. לקראת סוף התהליך כל תלמיד/ה היה צריך להגיש "רפלקסיה", לכתוב מה עשה לו המפגש עם הדמות ומה עשתה לו כתיבת העבודה וכו'. אח"כ המורה נפגש עם כל קבוצה לשיחה על הרפלקסיה (בדיעבד עדיף היה להיפגש באופן אישי) ונתן משוב של מה ואיזה קריטריונים צריך לשפר ורק אח"כ הוגשה העבודה הסופית. ה"חלופיות" מתבטאת גם במשימה עצמה (יצירתית, דורשת יישום, אמפתיה, חשיבה ביקורתית ולא רק "ידע") וגם בהערכת התוצר (כתיבת רפלקסיה, מפגשים אישיים).

גדי: דוגמה ראשונה: במקביל לנתינת הציונים הרגילים בתעודה (יום לפני), המורה מזמין את התלמידים לשיחות אישיות כנות ופתוחות בהם הוא מציע לתלמידים שהוא יגיד להם באמת מה הוא חושב עליהם כתלמידים וכבני אדם בהקשר הכיתתי. כשליש מהתלמידים

בוחרים לקיים שיחות כאלו. בשיחות מדברים על מה באמת עניין את התלמיד, מה באמת חשוב לו, כיצד הוא עובד, מה המוטיבציה שלו וכו'. הציון בתעודה משקף את הישגיהם בתחום הנלמד והוא "פוליטי" כי הוא מוצג גם להורים, למחנך ולהנהלה. השיחה היא אישית, כנה והוליסטית יותר, היא לא עוסקת בהישגים של התלמיד אלא במה שמאפיין אותו בעיניי המורה כאדם לומד.

דוגמה שנייה: תהליך ארוך ומתמשך של הערכה ושיפור כתיבה. התלמידים מגישים לאורך השנה מספר מטלות ונעשה תהליך מתמשך של שיפור כתיבה ע"י משובים והגשת טיוטות ללא ציונים כלל בשום שלב. לבסוף התלמידים בוחרים את המטלות שייכנסו לתלקיט והמורה נותן ציון גם על התהליך: מספר ההגשות, השיפור והמאמץ, וגם על התוצר הסופי: באיזה אופן הטקסטים שהגישו אפקטיביים ומה ההשפעה שלהם על הקורא.

יעל: הערכה חלופית בתוך מבחן: המבחן הוא בנושא ימי הביניים, הוא מבחן בית של 4 שעות והוא כולל אנסין, חיבור ו"משחק הזיווגים". התלמידים מקבלים כ-16 מושגים, עליהם להסביר כל מושג, לצמד את כל המושגים לצמדים ולהסביר מדוע הם צמדים. דואגת שלא יהיו אפשרויות צימוד מובנות מאליהן. הניקוד ניתן על הבנת המושג ועל יצירתיות. זו הערכה מוצלחת משום שזה מאוד מעניין לקרוא ולבדוק, מתקיימת הערכה לא רק של הידע אלא גם של יצירתיות, של ראיית תמונה כוללת ואף של חוש הומור כלשהו.

ליאורה: ההערכה החלופית שאני משתמשת בה בד"כ לא משלבת אמנות, כל החשיבה היצירתית שלי מתנקזת לעט ולנייר, או למחשב ומקלדת. דוגמה להערכה חלופית נחמדה: אחרי מקבץ שיעורים על מדרשים אני מבקשת מתלמידים לאסוף 3-4 מדרשים על פסוק/יחידת פסוקים מהמקרא. עליהם לתאר במילים שלהם מה קורה בכל מדרש, להסביר

מהן ההכרעות הפרשניות שכל מדרש מבצע. לאחר מכן התלמידים כותבים מדרש משלהם על הפסוקים ועליהם לנתח מהי ההכרעה הפרשנית שהם ביצעו במדרש. זה לא ממש חלופי אבל זה לא מבחן. התלמידים צריכים להשתמש בידע שנלמד בכיתה של ניתוח מדרשים והבנת ההכרעות הפרשניות שלהן וליישם על מדרשים חדשים. וגם זה נחמד לתת פתח ליצירתיות שלהם.

אריאלה: הכנת עיתון על נושא שנלמד בתנ"ך. המורה מחלקת לתלמידים תפקידים שונים בהכנת העיתון: כתיבת חדשות, מאמר דעה, כתבה וכו'. מי שסיימ/ה מכינ/ה פרסומות וציורים. ועורכים יחד את העיתון. כל תלמיד/ה מקבל הערכה מילולית על מה שכתב ועשה.

גדי מוסיף שהוא מסתייג ממתן מחוונים למטלות. זה חוסם את התלמידים ומכוון אותם לכוון למה שהמורה מצפה מהם ולא נותן להם למצוא מה הם באמת רוצים להגיד ולכתוב.

לסיכום ניתן לראות שהערכה חלופית בעצם מתחלקת לשני היבטים: המטלה עצמה והמשוב עליה. חלקנו דיבר על מטלות חלופיות, כלומר לא רק מבחן על החומר שנלמד בכיתה אלא מטלה שמשלבת יישום, חשיבה יצירתית, התייחסות ליצירות אמנות, וכו'. חלקנו דיבר על מתן משוב חלופי, כלומר לא רק מתן ציון מספרי מ-0 עד 100 אלא משוב שמשלב דיאלוג, תהליך כלשהו מול התלמידים הכולל שיחות או התייחסות בכתב וכו'. למעשה, עקרון חשוב שעולה מהדברים הוא שבהערכה חלופית טובה ישנו דיאלוג מתמשך (ההערכה היא תהליך ולא אירוע נקודתי חד פעמי) ומכבד בין המורה לתלמידים על התוצר ועל תהליך העבודה שלהם.

מערך שיעור: היחס לשאלת הסבל והייסורים ביהדות ובנצרות הקדומות

הקשר: השיעור נלמד כחלק מהקורס "בני אברהם - התפתחותן של דתות הספר בעת העתיקה המאוחרת". הקורס עצמו הוא יחידה אחת מתוך שש בתכנית הייחודית במדעי הרוח "רעיונות מרכזיים בתרבות המערב". התכנית היא כרונולוגית ובינתחומית ושמה דגש על קריאה מרובה של מקורות ראשוניים ועל כתיבה עיונית.

מטרות השיעור:

התלמידים ייחשפו למאפיין מרכזי של הנצרות הקדומה - המרטירים וסבל הרדיפות. התלמידים ישוו בין התייחסויות שונות לסבל, הן מבחינת התוכן והן מבחינה סגנונית. התלמידים יבחינו בנטייה האנושית להסתקן מסבל וינסו לעמוד על טיבה.

מהלך השיעור:

הכנה: התלמידים יקראו לקראת השיעור את ספר היובלים ד'²³ ואת המרטירים של פרפטואה ופליקיטאס²⁴

הקדמה: המורה תסביר בע"פ שהשיעור יעסוק בשאלת הסבל: מדוע יש חוויה של רוע בעולם? מדוע בני אדם סובלים? האם יש משמעות לסבלם? שאלה זו בעלת משנה תוקף בדתות מונותאיסטיות. בדתות פוליטיאיסטיות ניתן לומר שהרוע הוא תוצאה של מריבות בין האלים או שאל אחד הוא הטוב אבל אל אחר, רע, הוא שגורם לסבל. בדתות מונותאיסטיות גם הטוב וגם הרע מגיעים מאותו אל ויש בכך קושי תיאולוגי (תיאודיצאה - כיצד ניתן להצדיק את האל) וקיומי כאחד. כבר במקרא נדרשו לסוגיה "צדיק ורע לו, רשע וטוב לו" למשל בספר איוב או בהגותו של ירמיה הנביא, או בהתייחסויות כלליות לשאלת הגמול. בנצרות הקדומה זה נושא מרכזי בגלל שתי סיבות: האחת, הנצרות הקדומה ידעה מבחינה היסטורית הרבה רדיפות, השנייה, ישוע עצמו סבל בחייו ומת בביזיון ובייסורים על הצלב. בשיעור נבחן התייחסויות של שלושה טקסטים שונים לשאלה זו.

התייחסות ל"מרטירים של פרפטואה": מה היחס של הטקסט לסבל ולייסורים? עיינו שוב בטקסט וסמנו את הקטעים הרלוונטיים לשאלה זו. לאחר 5 דקות בהן התלמידים קוראים שוב את הטקסט ומסמנים קטעים מתאימים, התלמידים יענו את תשובותיהם וייווצרו דיון וניתוח קבוצתיים.

²³ "ספר מקבים ד' הספרים החיצוניים" בעריכת אברהם כהנא (ירושלים: בית הלל)
²⁴ "המרטירים של פרפטואה ופליקיטס" בתוך א. קלינברג רגל החזיר של האח ג'ינפרו (תל אביב: זמורה ביתן) תש"ס, 70-83.

בטקסט ישנה התייחסות לסבל כאל דבר משמח שמזמן התעלות רוחנית והזדהות דתית עם ישוע עצמו. לעיתים אף עולה השאלה: האם מדובר בסבל, שהרי מתוך חוויה אקסטטית הוא אפילו לא מורגש?

התייחסות ל"מקבים ד": תישאל אותה שאלה, מה היחס של הטקסט לסבל ולייסורים? עיינו שוב בטקסט וסמנו את הקטעים הרלוונטיים לשאלה זו. בטקסט ישנה התייחסות פילוסופית לסבל. הסבל וההתגברות עליו הם כלים לתרגל את עליונות השכל על היצרים של הגוף. האם ע"פ מקבים ד' לסבל יש ערך כשלעצמו? לא נראה שיש לו משמעות בפני עצמו אלא הוא דוגמה לכוח ההתגברות של השכל על הגוף. יכולות להיות דוגמות אחרות והן טובות לא פחות. אין משמעות וחשיבות לסבל דווקא. זו דעתי, אך בהחלט ניתן לפתח דיון בשאלה זו וכל תשובה צריכה להביא תימוכין מהטקסט.

האם אתם רואים הבדל ביחס לסבל בין שני הטקסטים שקראנו? ניתן לראות שבמקבים ד יש שימוש בתיאורים מפורטים וציוריים של הסבל. ממה לדעתכם זה נובע? על מה לדעתכם זה מעיד? לדעתי תיאור מפורט של הסבל לא רק מעיד על סגנון ספרותי אלא יש בו אלמנט של הפקת הנאה מסוימת מהסבל, מעין "פורנוגרפיה" של סבל. האם אתם מכירים תופעות של "הנאה" מצפייה בסבל? מה דעתכם על תופעות כאלה? ממה זה נובע? האם זה ראוי ולגיטימי? דיון שעוסק במשיכה האנושית להתבוננות בסבל וניסיון להבין את שורשי התופעה. כמו כן ניסיון להצביע על הבעייתיות המוסרית שיכולה להיות בהתבוננות בסבל. אולי פורנוגרפיה של הסבל היא כלי ביד המשטר שמטרתו "לאלחש" את הציבור מסבלותיו שלו, אולי זו משיכה אנושית שאינה בעייתית מוסרית כשלעצמה אך עלולה להוביל לבעיות מוסריות כגון: קהות חושים כלפי סבל, שתוף פעולה עם גרימת סבל, רצון לגרום סבל וכו'.

התייחסות לסיפור האם והבנים מהתלמוד: הקראת הסיפור התלמודי שמתאר את מקרה האם ושבעת הבנים שמתואר גם במקבים ד'²⁵. מה היחס לסבל שמתואר בסיפור זה? במה דומה ובמה שונה מהסיפור במקבים ד'?

בטקסט יש התייחסות תיאולוגית לסבל. ההתגברות על הסבל ממחישה את קבלת עול מלכות שמיים. גם כאן לא נראה שהסבל בעל ערך כשלעצמו, אם כי מחלקים מסוימים של הטקסט ניתן לזהות שמחה מהסבל והייסורים (הציטוט "אם הבנים שמחה"). בנוסף לכך,

²⁵ בבלי תענית יא ע"א.

מאוד בולט שהטקסט ממעט מאוד או לא משתמש כלל בתיאורים ציוריים גרפיים, בשונה משני הטקסטים הקודמים שקראנו. על מה לדעתכם זה מצביע? לדעתי, זה גם מצביע על הבדל סגנוני, אבל זה גם נותן פחות "זמן טקסט" לסבל ובכך ממעיט מחשיבותו וממרכזיותו. בטקסט הנוצרי ה"קלאסי" יש מעמד דתי משמח לסבל, כהזדהות עם סבלו של ישוע. בטקסט היהודי ה"קלאסי" יש המעטה בחשיבותו של הסבל ובמרכז מושמת קבלת עול מלכות שמיים. בטקסט היהודי ה"כיתתי", יש השפעה הלניסטית ניכרת גם מבחינת סגנון (תיאורי וציורי) וגם מבחינת התוכן (חשיבות הפילוסופיה, מקום מרכזי לסבל).²⁶

השיעור הוא דוגמה ללמידה בינתחומית במדעי הרוח (מחשבת ישראל ונצרות), לשילוב היבטים רגשיים בתהליך הלמידה (דיון על משיכה להתבוננות בסבל) ולארוס בלמידה (הוא נורא מעניין).

הקישור לנושא הדיון "הערכה", לא הכרחי. המטלה שאני נותנת לתלמידים שכוללת גם את תכני השיעור הזה היא כתיבת "מסה" (essay), בה עליהם לבחור שניים מהטקסטים שנלמדו בתקופת לימוד מסוימת ולנתח אותם לאור אחת מהשאלות שניתנו. למשל גוף ונפש אצל יהודים ונוצרים, או היחס בין דת לפילוסופיה. נושאי החיבור אינם הנושאים שעסקנו בהם ישירות בכיתה, אבל הדיונים שערכנו בכיתה בהחלט רלוונטיים לנושאי החיבור. כלומר בכתיבת החיבור יש עיבוד מחדש של הידע שנלמד בשיעור.

²⁶ חשוב לציין בשיעור את זמני חיבור הטקסטים השונים: מקבים ד' במאה ה-2 לפנה"ס, פרפטואה ופליקיטאס במאה ה-3 לספירה והתלמוד נערך לקראת תחילת המאה ה-6 לספירה בקירוב. התלמידים אמורים להכיר את הנתונים הללו מהשיעורים הקודמים.

6. היבטים רגשיים

רחל ארליך ואפרת גל

א. רגשות ולמידה

האם מותר, או אסור, ואולי חובה, לעורר רגשות בלמידה? האם זה חלק מהכוונה

הפדגוגית שלנו כמורים?

הדיון החל במחאה על עצם השאילה על רגשות: אין מקום להפרדה בין "אנחנו" לבין

"הרגשות שלנו", וההפרדה מלאכותית. מאידך חשוב להבחין בין תגובה רגשית לתגובה

אחרת. חלקנו מרגישים שעצם ההפרדה מייצרת חדות מחשבה, חשיבה ביקורתית ויוצרת

סדר.

הוסכם על כולנו, כי רגשות הם חלק מהאדם, ולפיכך בהכרח גם חלק מהלמידה: השאלה

האם יש מקום לרגש בלמידה – דומה לשאלה האם יש מקום לקוגניציה, או למיומנויות

בלמידה... אנחנו לומדים כדי להבין את העולם, והרגש הוא חלק מהמרכיב את העולם –

ולפיכך העיסוק ברגשות הוא חלק מתפקידו של המורה. נראה לנו שיש לכך מקום במיוחד

כשמדובר בתלמידים מחוננים, שחשוב להרגיל אותם לשיח רגשי הקשה להם.

בנוסף, מאחר שאנו נתונים בעידן של חוסר ודאות לגבי המיומנויות שיידרשו מתלמידינו

בעתיד, יש לציין כי דבר אחד ודאי: הם יהיו בני אדם, ולפיכך – בעלי רגשות. עולה

המחשבה כי חלק מן האחריות שלנו הוא גם לעזור לתלמידים לעדן ולדייק את רגשותיהם,

לא לנוע בין לוגיקה קרה לבין מלודרמה, אלא לפתח מנעד רחב יותר.

הוסכם גם כי יש למידה שהיא באופן מובהק ומכוון רגשית יותר או פחות, וכי כמורים אנו

חייבים לדעת ולבחור איזו למידה "רגשית" ברצוננו לקיים:

- שימוש ברגש כדי לקדם למידה דיסציפלינרית או תוכן מסוים (השיעור המצורף, העוסק בהבלגה ותגובה, עושה זאת), ולהיפך -
- שימוש בלמידה כדי לקדם עבודה רגשית (שני השיעורים המצורפים עושים זאת).
- הצפת רגש במהלך השיעור דווקא כדי להסיט אותו ממסלול הלמידה, ולהביא ללמידה שהיא אינטלקטואלית בלבד, בלי שהרגש יפריע לה (זה מה שנעשה בתחילת השיעור המצורף, בדיני טומאה וטהרה).

ב. מה עושים עם הרגש בשיעור?

- כאשר מחליטים שהרגש אינו חלק מהשיעור, יש להקפיד על כך בהוראה גלויה: עכשיו קוראים את הטקסט ומבינים/מסבירים אותו, חולקים עליו או מסכימים איתו - עניינית בלבד, ומפרידים באופן מלאכותי בין אלה לבין הרגש שהוא מעורר בקוראים. יהיה גם מקום לדון ברגשות, אך לאחר או בנפרד מהלימוד האינטלקטואלי. ניתן לומר שהפרדת הרגשות נעשית בעצם כדי לטפל בהם באופן מושכל.
- כאשר מחליטים שהרגש הוא חלק מהשיעור, יש להתייחס אליו ברצינות - ממש כמו ללמידה אקדמית. כך, בספרות למשל, כאשר הרגש הוא חלק בלתי נפרד מהתגובות לקריאת יצירה - חשוב לדרוש "כיסוי", הסבר לרגש: מה הרגז, מה הפעים? - כדאי לפרק את הרגש ולהסביר אותו.
- למידת מדעי הרוח נועדה להבנת האדם. לפעמים ניתן להבין טקסט באופן עמוק יותר אם אנחנו משקפים אותו על גבי הרגשות שלנו: ההבנה האינטלקטואלית מעדנת את הרגש, והרגש מסייע להבנת התוכן.
- כשאנחנו משתמשים ברגש, יש לשאול גם - איפה התוכן זר לרגש שלי?

- לצד הדיכוטומיה, שמעמידה למידה אינטלקטואלית מול למידה רגשית, יש לזכור כי ללמידה אינטלקטואלית עשויות להיות תוצאות רגשיות, וללמד גם את התלמידים לקחת זאת בחשבון.

- יש מקום לעיסוק אינטלקטואלי ברגש עצמו, בלי החיבור האישי.

ג. האם מותר למורה להפגין רגש בשיעור?

- בהיותנו בני אדם גם אנחנו בעלי רגשות. לחלקנו נראה שלא תיתכן למידה טובה בכיתה בלי שגם אנחנו נתן ביטוי לצדדים רגשיים שבנו. עם זאת, ברור שעלינו לשלוט, לנווט, להיות מודעים מאוד לרגשותינו ולביטוייהם בכיתה.

- יש מצבים בהם המורה מתכנן הבעת רגש כחלק מהשיעור.

- יש אמירות או מצבים שטבעי שיביאו לתגובה – גם רגשית – של המורה. למשל, התבטאות של תלמיד שמשתקפים בה באופן קיצוני ערכים שאינם לגיטימיים (לדוגמא: גזענות, ניאוו-נאציזם). במקרה כזה, תגובה אינטלקטואלית לבדה לא מספיקה. עם זאת יש לשים לב שלא להגיע למצב של פתטיות, להשתמש בתגובות כאלה במשורה.

- כאשר מורה מביע רגש, זה עשוי להכביד על תלמידים, שיודעים שהכעיסו או העציבו את המורה. לתגובה כזו כוח רב, ולכן יש לשים לב גם למחירה של האותנטיות של התגובה הרגשית.

מערכ שיעור: איך קוראים טקסט מעצבן? – רחל ארליך

הקשר:

במסגרת לימודי היסטוריה, נתקלים בסוגיות היסטוריות שיש בהן ממד אקטואלי. במקרים אלה יש נטייה להתייחסות שיפוטית ואינטואיטיבית של התלמידים. פעילות זו נועדה לתרגל קריאה של טקסט מעורר התנגדות ודרכי תגובה מתאימות. מהלך השיעור נבנה עבור תלמידות בכיתה יא בבית ספר ממלכתי דתי.

מטרות:

ביסוס לגיטימציה לעמדות שונות כלפי נושא טעון רגשית. התמודדות עם עמדות מנוגדות מתוך כבוד והערכה. הבנת אירוע היסטורי (ובעקבות כך הבנת המציאות) כמורכבים מנקודות הסתכלות שונות.

הכנה:

יש לבחור בסוגיה היסטורית שיש בה נגיעה אקטואלית טעונה, והמזמנת מקורות סותרים. בשיעור מקדים יש להעלות את הרקע להתעוררות הסוגיה. אני השתמשתי בויכוח על הבלגה ותגובה בשנות ב-30 ביישוב היהודי בא"י.

מבנה הפעילות:

התלמידים מתבקשים לנקוט עמדה לפני קריאת המקורות. כל תלמיד יקרא מקור הנוגד את דעתו, וישיב לו בכתב. הדיון במליאה מתחיל בשאלה: "איך זה לקרוא טקסט מעצבן?" (בשיעור שלי, התגובות נעו בין "מעצבן!" ל"איזה שטויות הוא כתב" ועד "ממש פחדתי שהוא ישכנע אותי").

נקודות לדיון:

האם מותר להתייחס לעמדת הכותב כ"אלה שטויות"? האם זה כדאי?
מה גרם ל"כמעט השתכנעתי", ומדוע זה מפחיד, להשתכנע? מתי כדאי להיות פתוחים לשכנוע?

מהי עמדת הכותב, ואילו טענות העלה להנמקת עמדתו? האם הנימוקים אכן מבססים את העמדה? (כאן הפרדנו בין הכתיבה העניינית לבין העמדה)
על אילו עובדות לא היה לתלמידים ויכוח עם הכותב? ממה נובעת המחלוקת - מהבנת המציאות, מעמדות קודמות, ממחלוקת של תפישת-עולם עקרונית?
כיצד כתבו התלמידים תגובות - האם התווכחו עם העמדה, עם הכותב, עם הנחות-היסוד שלו?

ביצועי הבנה:

התלמידים חוזרים ומנסחים תגובה למקור שקראו, תוך התייחסות לנקודות שעלו בדיון.

מקורות:

דוד בן גוריון, *זיכרונות*, כרך ג, עמ' 379: מכתב מלונדון למועצת "האיחוד" בז'נבה,

18.8.1936

מאמר מערכת, *דבר*, 28.8.1936

מאמר מערכת, *דבר*, 17.10.1936

יהושע השל ייבין, פשע הדמים של הסוכנות: הפקרת הישוב (מהבלגה ל'קאנטוניות')

ירושלים: דפוס ש' וינגרטן, תרצ"ז.

דוד רזיאל *במרכ*, נובמבר; 1937

הבלגה או תגובה: הויכוח ביישוב היהודי תרצ"ו-תרצ"ט ערך: יעקב שביט, הוצאת

אוניברסיטת בר-אילן 1983.

מערך שיעור: טומאות הגוף בספר ויקרא – אפרת גל

במרכז ספר ויקרא נמצאת חטיבת פרקים העוסקת בדיני טומאה וטהרה – פרקים י"א-ט"ו. בחטיבת השיעורים המוצגת כאן נעסוק בטומאות הגוף הנדונות בפרקים אלה: טומאת יולדת בפרק י"ב, טומאות זב, זבה, שכבת זרע ונדה בפרק ט"ו. עצם העיסוק בנושאים אלה אינו פשוט. יש בפרקים עיסוק בנושאים אינטימיים, הכלים בהם נעשה עיסוק זה הם פורמליים וחוקיים והשילוב בין שני היבטים אלה גם הוא יכול להקשות. ספר ויקרא נלמד בתכנית הלימודים הממלכתית-דתית בכיתה ט', גיל שבו עיסוק בנושאים אלה רגיש. עם זאת, נראה לי שדווקא בשל כל זאת נכון להשתמש בהזדמנות שמזמנים הפרקים המופיעים על הסדר בתורה כדי לגעת בנושאים שמעסיקים ומטרידים את התלמידים. מהלך השיעורים נבנה עבור תלמידות בכיתה ח/ט בבית ספר ממלכתי דתי.

מבוא לכל חטיבת הפרקים – המושג טומאה:

- אוורור אסוציאציות ורגשות – המושג טומאה ומה הוא מעורר.
- הגדרות טומאה בתנ"ך, אבחנה בין שתי משמעויות:
 - טומאה כמצב גופני הקורה לכל אדם במהלך חייו פעמים רבות, ובעצם מהווה תוצאה ישירה של היות האדם בעל גוף. זו המשמעות של טומאה בתורה.
 - טומאה כהגדרה מוסרית למעשה או אירוע שהוא אסור וחמור מבחינה מוסרית. זה השימוש שעושים הנביאים במושג טומאה.

הופעת המושג טומאה בתורה:

- סקירת פרקים י"א-ט"ו ובירור סוגי הטומאה הקיימים.
- טומאת מת – מוזכרת בספר במדבר פרק י"ט ולא כאן, מוגדרת אצל חז"ל כאבי אבות הטומאה.
- קריאת מאמר של הרב יהודה ברנדס.

טומאות הגוף:

- העלאת הסתירה בין הנחת היסוד שהנחנו בשלב הקודם – קשר ישיר בין מוות לטומאה – לבין טומאות הגוף הקשורות כולן להבאת חיים לעולם.
- בחינת הסתירה דרך הבנה ביולוגית של המחזור החודשי באשה, הוצאת זרע בגבר.
- בחינת הסתירה הבולטת ביותר – טומאת היולדת, והעלאת דרכים שונות להבנת משמעותה.

היבטים רגשיים ותחושות שהמהלך מאפשר:

- מסגרת לעיסוק במורכבות רגשית של תהליך ההתבגרות של התלמידות, מקום להביא אליו גם תחושות של רתיעה וקושי וגם תחושות של שמחה בגופניות. דרך המעגליות של הטומאה נעשה נירמול של מגוון רגשות מסוג זה.
- עיסוק במוות וביחס אליו.

היבטים דיסציפלינריים שהמהלך מאפשר:

- חוויה של מציאת משמעות ורלוונטיות גם בפרקים יבשים/חוקיים/מרתיעים במבט ראשון.
- הבנה שפרקי התנ"ך מספקים קרקע ומסגרת לדיון בנושאים רגשיים.

מקורות:

יהודה ברנדס "ובחרת בחיים" באתר מכללת הרצוג:

www.herzog.ac.il/vtc/0080497.doc

נחמה לייבוביץ', עיונים חדשים בספר ויקרא, הפרק "מאכלות אסורות (א)"

חיים נבון, "טומאה וטהרה", אתר בית המדרש הוירטואלי של מכללת הרצוג www.vbm-

torah.org

7. ארוס ותשוקה ללמידה

יעל יוסטוס סגל

ארוס איננו אלא ההשתוקקות לכך שהטוב יהיה שלנו לצמיתות . . . זה פירוש הדבר ללכת נכון אל הסוד שבתורת האהבה, בין אם אדם הולך לבדו ובין אם אחר מוביל אותו: הוא מתחיל בדברים היפים ועולה כל הזמן לעבר היפה, כשהדברים היפים משמשים לו מעין מדרגות: מגוף יפה אחד אל שניים ומשניים אל הגופים היפים בכללותם, ומן הגופים היפים אל העיסוקים היפים, ומן העיסוקים אל המדעים היפים ומן המדעים הוא מגיע בסוף אל אותו מדע, שאינו אלא המדע היפה כשלעצמו, וכך אכן יידע בסוף הדרך היפה מהו. ואלה החיים, סוקרטס יקירי, שראוי לו לאדם לחיות". (אפלטון, המשתה)²⁷

שאלות לדיון:

- א. מה בין הארוס האפלטוני, שמדרגותיו הראשונות באהבה החושנית וסופו בנשגב, לבין התשוקה ללמידה שאנו, כמורים, מנסים לעורר בכיתה?
- ב. האם התשוקה ללמידה היא נגזרת של תשוקה רחבה יותר? האם התשוקה האינטלקטואלית היא אותה התשוקה כמו זו החושית, אלא שמושאה שונה?
- ג. האם ארוס ביחסי מורה-תלמיד חשוב או שהוא רק מסוכן? האם קיימות דרכים לגיטימיות ומועילות (לא מיניות כמובן!) בהן הוא יכול להתבטא?
- ד. ואם אנסה להתמקד בעיסוקנו כמורים: כנראה שאחת השאלות שמעסיקות כל מורה היא השאלה כיצד לעורר בתלמידים תשוקה, עניין, אהבה או מחויבות לנושא או לרעיון מסוים? או במילים אחרות: כיצד לגרום לתלמידים לאהוב ללמוד?
- ה. מה מעורר את תשוקת הלמידה? מורה כריזמטי, נושא מסוים או אופי הוראה כזה או אחר?
- ו. האם מוטיבציה אינסטרומנטלית (למשל ציונים או אפשרויות לקריירה) תורמת או פוגעת בסיכוי לעורר ארוס אינטלקטואלי בתלמידים?
- ז. עד כמה משפיעים גורמים שונים בלמידה (למשל בחירת התלמיד, אופי הקבוצה, היחסים בין המורה לתלמידים, הסביבה הפיזית) על הופעת הארוס האינטלקטואלי? האם יש מצבים שמזמנים את התקת המבט מהחומרי והמידי אל רעיונות ותפיסות מורכבים, או שאולי תשוקת הלימוד היא עניין פרטי ופנימי של כל תלמיד לעצמו?

²⁷ אפלטון המשתה תרגמה: מרגלית פינקלברג. תל אביב: חרגול 2001. ע"מ 86-78.

ח. בהנחה שצריך להתאמן, לתרגל ולהתאמץ כדי ללמוד דבר מה לעומק, נשאל האומנם התאמצות נדרשת כדי לאהוב ללמוד באמת? האם תרגול לעיתים משעמם הוא הכרחי? האם סוג כזה של לימוד דקדקני לא עלול לכבות את התשוקה?

ראשית, מתוך ניסיוננו אובחנו שלוש קבוצות של תלמידים בכיתה לפי המוטיבציות ללמידה שלהם: יש תלמידים שלומדים כי הם מתעניינים במורה, יש תלמידים שלומדים כי הם מתעניינים בחומר הנלמד, יש תלמידים שלומדים בשביל הציון. יש כמובן קבוצה נוספת, והיא מורכבת מתלמידים שאין להם מוטיבציה ללמידה, כי הם רדומים (ויש שיגידו: אין ילדים רדומים, יש ילדים שהרדימו אותם) או שמחכים שמהו מעניין יקרה. תפקידו של המורה הוא לסחוף את כל הכיתה להיות חלק מהקבוצה השנייה: לעזור לילדים לגלות את הכוחות והמניעים הפנימיים שלהם ללמידה. כשם שלא נכון שמורה יתבשם מאהדת התלמידים אליו (ועל כך בהמשך), לא צריך להתבלבל ולנסות "לעניין" את קבוצת נטולי המוטיבציה במופע ראווה כלשהו. העניין צריך להתעורר מתוך התלמידים, ותפקידו של המורה לעורר את אותו העניין הפנימי ולא לספק לו תחליף חולף בצורה של show. מאבחנה זו, שהייתה מקובלת על כל הנוכחים בדיון, התפצלו שתי תפיסות שונות באשר לחלקו של המורה בתהליך הלמידה.

גישה אחת גרסה כי על המורה להיות שקוף – עליו לעורר בתלמידים את הרצון והאמונה ביכולתם ללמוד בעצמם, להראות להם כיצד לרכוש את הכלים (המיומנויות) ללמידה עצמאית ולשלח אותם לדרכם. אסור לערבב בין אהבת הלמידה למוטיבציות חיצוניות כאהבת המורה, או כאהבת הציון הגבוה, כי מוטיבציות חיצוניות ללמידה אינן בנות-קיימא (כלומר, חולפות כשהמורה האהוב מפסיק ללמד או כשהמבחן עבר). יתכן שמוטיבציות חיצוניות מזיקות, שכן הן מעקבות את הטמעתן של מיומנויות למידה.

הכיתה, לפי תפיסה זו, אמורה לשרת רק את הלמידה האישית-פנימית של התלמיד. מכיוון שכך ומכיוון שהתשוקה היא הדרך היעילה ביותר לגרום לתלמיד ללמוד (יותר ממוטיבציה חיצונית כלשהי), כל תשוקה שאינה קשורה או מכוונת ללמידה עצמה (למשל רצון של המורה להרשים את תלמידיו וההפך) הוא תופעת לוואי לא רצויה בכיתה.

הגישה השנייה הייתה כי המורה הוא חלק מתהליך הלמידה ולא נכון, וכנראה גם בלתי אפשרי, להעלים אותו. הנחת היסוד של המצדדים בגישה זו, היא שלמידת-עומק בדרך כלל מערבת בין המישור הרגשי למישור האינטלקטואלי. מורה שמלווה תהליך למידה עמוק, תלמידו בהכרח נקשר אליו גם בקשר רגשי, נוסף לזה האינטלקטואלי. נוסף לכך, הלמידה בדרך-כלל מתרחשת בתוך קונטקסט חברתי מסוים. קשה מאוד להפריד בין העניין החברתי לבין העניין האינטלקטואלי "הטהור". לכן, אולי כדאי להשתמש במאפיינים הרגשיים והחברתיים (הקשר עם המורה, הקשר בין חבורת הלומדים) כדי ללבות את האהבה והתשוקה ללמידה. בנוסף, כפי שסופר לא כותב לחלל ריק אלא תמיד לקהל יעד, יתכן והלומד לא לומד "לשם שמיים" בלבד, אלא כדי לקיים דיון עם עמיתים, מורים וגם תלמידים. בהקשר זה, לא יהיה זה מוגזם לטעון שלפעמים לומדים "בשביל" מישהו (כדי לשוחח איתו, למשוך אותו להחלפת רעיונות, וגם לפעמים לנצח אותו או להרשים אותו), ולא רק כדי לדעת. עצם המפגש האנושי מעורר את הארוס, ואותו אפשר להפנות גם ללימוד.

לצד הדיון העקרוני במוטיבציות של הלמידה ובאופי היחסים הראוי והמועיל בין מורה לתלמידיו, התגבשו מספר עצות כלליות למורים המעוניינים לגרום לתלמידיהם להתעניין בטקסט או בחומר הנלמד:

- א. כדאי לבחור ללמד טקסט רלוונטי לחיי הרגש של התלמידים: אם התלמידים לומדים דבר מה שרלוונטי להם, מבחינת עולמם הפנימי, הם יאהבו ללמוד אותו. בהמשך לכך, כדאי לדבר עם התלמידים על הרגשות שלהם ברגע שהמורה מזהה התעוררות שלהם במהלך הלימוד. לעיתים עניינים אינטלקטואליים מתבררים כדברים רגשיים מאוד: אפשר ויתכן שאף ראוי לדבר על הטקסטים לא מתוך הפריזמה האינטלקטואלית בלבד, אלא גם מהפריזמה הרגשית.
- ב. האהבה ללמידה צריכה להתעורר בחושים ולא רק באינטלקט. אפשר לעורר את האהבה לחומר הנלמד דרך עשייה, למידה פעילה, או דרך אמנות.
- ג. עוד דרך לעורר התלהבות כנה, תשוקה ללמידה, היא להציג דוגמה אישית: המורה מראה כמה הוא אוהב ללמוד, כמה "החומר" רלוונטי ולמלהיב אותו, לא כי הוא צריך אותו. ככה מלמדים שבלמוד יש הרבה יותר מאשר מניעים חיצוניים (ציונים וכו').
- ד. האתגר שבפענוח טקסט קשה, חידתי, גם הוא יכול לשמש מוטיבציה ללמידה. מאמץ הפענוח הוא עיסוק אינטלקטואלי אינטנסיבי וכשמתוך המילים היבשות, או הלא חדירות, לפתע מתבהר רעיון מושך, לא רק שהסיפוק גדול, אלא התלמיד לומד כי התמדה ועקשנות אינטלקטואליים מצמיחים פירות מהנים.

מהלך שיעור: אהבה ולמידה

בקורס "עידן האמונה" שאני מלמדת במחצית השנייה של כיתה י"א בתיכון הישראלי למדעים ולאמנויות, יש מקבץ שיעורים שעוסק בסכולסטיקה בימי הביניים. כחלק ממקבץ זה, התלמידים קוראים מכתבי פייר אבלר, תומס מאקווינס ודנטה אליגיירי. הטקסטים שבחרתי לקרא משל הוגים וסופרים מרכזיים אלו, כולם עוסקים, באופן כזה או אחר, במושג האהבה ובביטוייה של התשוקה. במפגש של הקהילה, קראנו שלוש טעימות מאותם הטקסטים.

התחלנו בקריאה מתוך "תולדות האסונות" של אבלר²⁸, בקטע בו המלומד מספר כיצד התקבל למשרת מורה הפרטי של אלואיז, נערה חכמה ומלומדת, רק כדי לממש את תשוקתו הפיזית אליה. בקטע שקראנו אבלר מעיד על עצמו כי תשוקתו לאלואיז ומימושה של אותה תשוקה הרחיקו אותו מלימודיו ופגעו בכושרו האינטלקטואלי. הקוראים לא מופתעים מהתפיסה של אבלר שרואה בתשוקה מינית דבר המסיט את תשומת הלב ופוגם באהבת הלימוד, אך אינם יכולים שלא לחוש שאט-נפש למול האופן שבו אבלר מנצל את מעמדו כמורה כדי לממש את תשוקותיו המיניות. כלומדים וכמורים, שאלנו את עצמנו מה התחושות הקשות האלו עושות ללימוד שלנו את הטקסט הימי ביניימי? האם הן מקרבות אותנו להבנה שלו? מושכות אותנו להמשיך לקרא ולהכיר קצת יותר את מחשבתו של הכותב, או שאנחנו נשארים עם השיפוט השלילי עליו ולא רוצים להמשיך הלאה, להבין חלקים אחרים של מכתבו של אבלר? מניסיוני בכיתה, הקטע הזה דווקא מושך את התלמידים להמשיך ולהבין את הסיפור כולו: מיהו אבלר, איך אלואיז רואה אותו? מה בין מחשבתם ותפקידם הדתי והאינטלקטואלי של השניים לסיפור אהבתם? (והאומנם לפנינו סיפור אהבה, או סיפור על דברים אחרים?)

הקטע השני שקראנו הוא מתוך שאלה מס' 26 בחלק השני של מכלול התיאולוגיה של תומס מאקווינס²⁹, העוסקת בקשר שבין אהבה לתשוקה ובמנגנון של האהבה (כיצד קורה שאדם, או יצור אחר, אוהב דבר-מה ומהי אותה אהבה). הדיון לכאורה טכני מאוד, אך לאחר מאמץ הפענוח מתברר כי תומס למעשה דן במושגים המוכרים לנו מחוויות כמעט יומיומיות. הטקסט הזה מזמן את חווית "הפיצוח" שנזכרה למעלה, אך גם מראה עד כמה

²⁸ אבלר ואלואיז מכתבי אבל ואלואיז תרגמה: שולמית שחר, תל אביב: מפרשים 2016. עמ' 25-22.
²⁹ Thomas Aquinas *Summa Theologica* Part 2-2, Q26.
<http://www.intratext.com/IXT/ENGO023/>

מאמץ אינטלקטואלי יכול למצוא תמיכה בהבנה רגשית של הטקסט, גם כשהטקסט עצמו כל-כך לא רגשי באופן הגשתו לקורא: על בסיס הדיון הסכולסטי, בכיתה עולות דוגמאות לסוגי אהבה שונים ונדונה השאלה של הקשר בין תשוקה אינטלקטואלית, אמונה ותשוקה חושנית.

הטקסט השלישי הובא מתוך השיר החמישי בתופת (מתוך *הקומדיה האלוהית של דנטה*)³⁰, בו מסופר סיפור אהבתם ועונשם של זוג אוהבים שמתוך קריאה בספר הגיעו לניאוף. השירה היפה והמרגשת של דנטה מעוררת רחמים בלב הקורא על זוג האוהבים, לא יכולה שלא להזכיר לרבים סיטואציות דומות מעברם, או מספרים או סרטים אחרים שראו, וגם פה מדגימה כיצד הבנה רגשית של סיטואציה אחת מצד הקורא פותחת פתח להבנה אינטלקטואלית של הטקסט. אצל דנטה, אנחנו לומדים, התשוקה האינטלקטואלית והתשוקה המינית שלובות זו בזו, ומובילות זו לזו (במקרה של פרנצ'סקה ופאולו בשיר החמישי הראשונה הובילה בטעות לשנייה, אך מבט כולל על הקומדיה מראה כי השנייה יכולה, ואף ראוי כי תוביל לראשונה). זוהי אחת השאלות שהובילו את הדיון בקהילה, וזוהי גם שאלה שהתלמידים עוסקים בה תוך כדי לימוד הקומדיה האלוהית. המעורבות הרגשית של התלמידים בקריאת הטקסטים עוזרת להם להתגבר על הקושי האינטלקטואלי שבהבנתם, ואף מעניקה להם "פרס" בסופו של הפענוח: התלמידים יכולים ממש לדון עם הוגים מרכזיים מימי הביניים בשאלות שמעסיקות אף אותם, ומעסיקה כנראה לא מעט בני-אנוש, בינם גם את חברי קהילת המורים שלנו.

³⁰ דנטה אלג'ירי *הקומדיה האלוהית* תרגום: ראובן כהן. ירושלים: מאגנס 2014. עמ' 46-48.