

# מוזאונים בראי החברה והחינוך היסטוריה הגות ריאליה

קובץ מחקרים

בעקבות כנס מחקרי שנערך במכללת אפרתה  
בנושא 'מוזאונים בראי החברה והחינוך'

עורכות  
סיגלית רוזמרין ואורה פיקל-צברי

הוצאת אפרתה  
מיסודה של מכללת אפרתה  
ירושלים, תשע"ז (2017)

## **עריכת הלשון**

אריאל סמואל

חנה פורטגנג

## **מזכירת המערכת**

שלומית זמיר

## **תמונות הכריכה**

פעילות במועדון הבנים שהפעילו חברי אגודת הסטודנטים הדתיים 'בנה'

ברובע היהודי בירושלים בשנות הארבעים של המאה ה־20.

התמונה באדיבות מוזאון חצר היישוב הישן.

צילם: יהושע מרקוביץ

מסת"ב: 7-16-7234-965-978

©

כל הזכויות שמורות להוצאת אפרתה

מיסודה של מכללת אפרתה

רח' בן יפונה 17

ת"ד 10263 ירושלים 9110201

טל': 02-6717744; פקס: 02-6738660

וא"ל: [efrata@emef.ac.il](mailto:efrata@emef.ac.il)

## תוכן העניינים

5	פתח דבר	
	כאן, שם ובכל מקום – מוזאוני השואה הלאומיים בישראל ובארצות הברית והגלובליזציה של הזיכרון	אורית אנגלברג־ברעם
7	מאסון לניצחון – מהפך בהתייחסות חברי בארות יצחק למורשתם	נחום ברוכי
33	פיתוח מוזאון חינוכי אינטראקטיבי לקהילה היהודית בצ'ילה: היבטים אפיסטמולוגיים, פדגוגיים וטכנולוגיים	מרסלו דורפסמן וגבריאל הורנצ'ק
47	בתוך לבי מוזאון: מוזאון להיסטוריה ומורשת כמרחב ללמידה מעמיקה	ענת חן
69	המרכז העולמי למורשת יהודי צפון אפריקה בירושלים – מרכז תרבות	משה עובדיה
95	מוזאונים מנציחים דמויות – על מקרי בית אוסישקין ובית יגאל אלון	ישראל רוזנסון
105	לגעת – לדעת: סיור במוזאון מדע – רק חוויה או גם למידה?	דסי שטיינר ומרים מנדלוביץ
129	חינוך לאהבת המולדת והאדמה: הקמת המוזאונים לחקלאות ולטבע בארץ ישראל בתקופת המנדט הבריטי	עודד שי
159	מוזאונים ואתרי הנצחה למפעל ההתיישבות החלוצית סביב ירושלים עד תש"ח	יוסי שפנייר
191	אסטרטגיית העכביש: חינוך וחזון במוזאונים	שלי שנהב־קלר
221		

## רשימת המחברים המשתתפים בקובץ

אורית אנגלברג-ברעם	אוצרת עצמאית בתחומי ההיסטוריה והחברה של עם וארץ ישראל
ד"ר נחום ברוכי	חוקר תולדות הקיבוץ הדתי
ד"ר מרסלו דורפסמן	האוניברסיטה העברית
פרופ' גבריאל הורנצ'ק	האוניברסיטה העברית
ד"ר ענת חן	מכללת אמונה-אפרתה
ד"ר משה עובדיה	המכללה האקדמית עמק יזרעאל
מרים מנדלוביץ	מדריכת מדע וטכנולוגיה, משרד החינוך
פרופ' ישראל רוזנסון	מכללת אפרתה
דסי שטיינר	מכללת אפרתה
ד"ר עודד שי	אוניברסיטת אריאל מכללת בית ברל
ד"ר יוסי שפנייר	מכללת אפרתה
שלי שנהב-קלר	מכללת בית ברל

# פיתוח מוזאון חינוכי אינטראקטיבי לקהילה היהודית בצ'ילה: היבטים אפיסטמולוגיים, פדגוגיים וטכנולוגיים

מרסלו דורפסמן וגבריאל הורנצ'יק

## תקציר

במאמר זה בכוונתנו לתאר את תהליך ההתפתחות של הקמת המוזאון האינטראקטיבי היהודי בצ'ילה על היבטיו האפיסטמולוגיים, הפדגוגיים והטכנולוגיים, בעקבות גיבוש דגם חינוכי־מוזאלי רב־תרבותי. במאמר דוגמאות לדיונים בין גורמים המעורבים בתהליך עיצוב המוזאון, ונידונות בו משמעות תהליך הפיתוח והשלכותיו החינוכיות בתחום החינוך המוזאלי הרב־תרבותי ובתחום החינוך היהודי.

ניתוח התהליך מעלה סוגיות רבות: מקום ה'אותנטיות' בתהליך תכנון המוזאון ובעיצובו; תפקיד המוזאון החינוכי והאתגרים שהוא עומד מולם; מקומו של הנרטיב כמרכיב מרכזי במוזאון חינוכי בהקשר של רב־תרבותיות; מקומם של מגוון הגורמים בצוות המקצועי, ובעיקר של המחנך – כגורם מוביל בתכנון המוזאון החינוכי ובעיצובו.

## מבוא

### המוזאון החינוכי־אינטראקטיבי

משמעותו של מוזאון חינוכי היא פיתוח סביבה הגורמת חוויית למידה למבקרים בה. בסביבה זו יש ייצוגים דידיקטיים הכוללים את מגוון המרכיבים הפדגוגיים הדרושים כדי לעורר למידה (שאלות, משימות, דילמות, הסברים, הנחיות וכיוצא באלה). חוויה לימודית במוזאון נתפסת כחוויה קוגניטיבית הנגרמת בתהליך בניית משמעויות עם תיווך המוצגים הערוכים בו.<sup>1</sup>

1. הופר־גרניהיל, 1999, עמ' 1-12.

המוזאון החינוכי האינטראקטיבי להוראת ההיסטוריה היהודית בצ'ילה משמש ייצוג דידיקטי שמטרתו לבנות סביבה חינוכית עשירה, ידידותית וגמישה שתאפשר לקהלים מגוונים ליהנות ולהעמיק בנושאים ספציפיים של ההיסטוריה היהודית.

המוזאון נבנה על פי הצעת משפחה צ'יליאנית שביקשה להפיץ בצ'ילה – בעיקר בקרב האוכלוסייה שאינה יהודית – את ההיסטוריה ואת התרבות של העם היהודי. לשם כך פנתה המשפחה לקהילה היהודית בצ'ילה כדי לתרום לה את המשאבים לבניית המוזאון במתחם הקהילה. צוות מקצועי, שהורכב מאנשי אקדמיה, עיצוב, גרפיקה ומולטימדיה, הוציא את המיזם לפועל בפיקוח ועדה אקדמית מטעם המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון באוניברסיטה העברית.

תוכני המוזאון מוצגים באמצעות מוצגים 'לא אותנטיים' – ובעיקר באמצעות סרטוני מולטימדיה, מוצרי טכנולוגיה וגרפיקה. המוזאון נועד בתחילת הדרך למלא חלל מצומצם שגודלו 80 מ"ר בשטחו של מרכז קהילתי בעיר סנטיאגו, אולם הקצאת שטחו גדלה במהלך תהליך הפיתוח נוכח התפתחות תפיסה הוליסטית-חוויתית. המבנה הותאם להצעות הצוותים המקצועיים של מרכז מלטון, והוא מכיל תערוכות היסטוריות-חינוכיות המשקפות בדרכים מגוונות את התפיסה החינוכית של הצוות המקצועי – גם בהוראת ההיסטוריה וגם בתפיסות חינוכיות של הוראה לאיפורמלית בעזרת מוזאונים ומשאבים מולטימדיאליים.

התערוכה לקהילה היהודית בצ'ילה כונתה 'נתיבים בהיסטוריה היהודית'. בתערוכה זו מוצגות ארבע תקופות היסטוריות באמצעות דמות מרכזית ובהתייחסות ליצירה תרבותית ענפה ולדילמות קיומיות שהיה על הציבור היהודי להתמודד אתן בכל תקופה ותקופה; הציבור המבקר מתמודד עם מורכבות התופעות ההיסטוריות בראייה ביקורתית מנקודות מבט שונות ומגוונות.

מטרות המיזם היו:

1. לעצב מרחב ללמידה אינטראקטיבית לציבור מגוון (ילדים, צעירים ומבוגרים – יהודים ושאינם יהודים), שבו יוכל כל קהל יעד להתחבר לתכנים נבחרים של ההיסטוריה היהודית;
2. לעודד את הציבור היהודי ואת הציבור הכללי בצ'ילה לערוך היכרות עם ההיסטוריה היהודית, להבינה וליצור אמפתיה לאשר התרחש בה;

3. להעמיד את הקהל הרחב מול הדו־שיח התרבותי שהתנהל בין התרבות היהודית לבין התרבות שסבבה אותה בתקופות שונות ובמקומות שונים;
4. לשחזר חוויות ודילמות רלוונטיות בנרטיב של העם היהודי במשך ההיסטוריה באמצעות ייצוגים גרפיים ופדגוגיים אינטראקטיביים;
5. לבנות מרחב חווייתי שבו יוכלו המבקרים להעריך את הזיכרון כערך מכונן בהיסטוריה הלאומית של העם היהודי.

### תוכן המוזאון החינוכי אינטראקטיבי

מבנה המוזאון הוקם בהתאם להצעת צוות של מרכז מלטון.<sup>2</sup> יועצים אקדמיים ייעצו בנוגע לכל תקופה ותקופה. לאחר אישור הצעת התוכן נמסר החומר לתהליך ממושך של תרגום דידיקטי ומולטימדיאלי כדי להתאימו לשפה המוזאלית שנוצרה תוך כדי התהליך.

תחנות המוזאון הן:

- מיצג פתיחה: מופע אודיו־ויזואלי ב־360 מעלות, שהמוזאון מוצג בו ועולה בו השאלה המרכזית: 'מהו העם היהודי?'
  - 'בית מדרש' אינטראקטיבי שמוצעות בו אפשרויות פעילות במגוון נושאים, כגון סוגיות הלכתיות, ערכים אוניברסליים ועוד.
  - הקהילה היהודית בצ'ילה: תערוכה קבועה במבואת המוזאון המורכבת מחמישה פרקים בהיסטוריה של הקהילה היהודית בצ'ילה.
  - לב המוזאון: ארבעה שערים בהיסטוריה היהודית – ובכל שער מוצגת תקופה באמצעות 'גיבור' ראשי, מיצג פתיחה, מוצגים ויזואליים ופעילויות.
1. שער דוד המלך – התקופה העתיקה וראשית ההיסטוריה המתועדת: עם ריבוי בעל מרכז רוחני;

2. הצוות האקדמי הורכב מהיועצים האקדמיים, שהגדירו את תוכן המוזאון, מהיועצים החינוכיים, שטיפלו בתרגום החינוכי של התוכן האקדמי ומאנשי התוכן, שעיבדו את החומרים להעברתם לצוות המולטימדיה.

2. שער רבי עקיבא – מחורבן הבית והמעבר לחיים בלי בית מקדש: עם חסר ריבונות ומרכז רוחני;

3. שער רמב"ם – התמודדות העם היהודי עם אתגרי החיים בגולה והשתלבות במרחבי תרבות;

4. שער הרצל – העת החדשה בראיית התנועה הציונית: אתגרי העם היהודי; הציונות כאחת מדרכי ההתמודדות של היהדות עם המודרנה; בניין המולדת.

- קולות השואה: אתר לזכר קרבנות השואה בדגש על משפחות ניצולי השואה שהתיישבו בצ"לה;
- מיצג סיום: מופע קולי בבית הכנסת של הקהילה, שמוצג בו בית הכנסת כמוסד מרכזי בהווה היהודית במשך ההיסטוריה ובו מסוכם הסיור במוזאון.

גיבוש התפיסה המוזאלית בבניית המוזאון עומד בבסיס ההרחבה ההדרגתית של המוזאון. לטענתנו, תפיסה חינוכית־מוזאלית היא פועל יוצא מתהליך ממושך של משא ומתן בין כל הגורמים המעורבים בפיתוח המוזאון, שאנו עדים בו לניגודים, למאבקים ולפשרות רבות. תפיסה זו היא גם מנוע להתפתחות מוזאון לכיווני אינטראקציה מורחבת, הווה אומר אינטראקציה המתרחשת בכמה ממדים: בין המשתתף לטכנולוגיה, בין כמה משתתפים למשתתף ולקבוצה ועוד.

להלן נתאר את תהליך בניית המוזאון בעקבות גיבוש דגם חינוכי־מוזאלי רב־תרבותי, נדגים דיונים בין גורמים המעורבים בתהליך פיתוח המוזאון ונדון במשמעות תהליך הפיתוח והשלכותיו החינוכיות בתחום החינוך המוזאלי הרב־תרבותי ובתחום החינוך היהודי.

## המוזאונים בראיית ההיסטוריה: תפיסות מוזאליות והתפתחות

על פי טלבויס, מוזאון הוא מוסד או מרחב פתוח המיועד להצגת מוצגים אותנטיים מתחום האמנות, הארכאולוגיה, ההיסטוריה ועוד. תפקידו המסורתי של המוזאון הוא שימור המוצגים האותנטיים, ארגונם, קטלוגם והצגתם לקהל הרחב. המוזאון הוא מוסד ייעודי לשימור הזיכרון התרבותי־לאומי שאנשים אמורים לצפות בו, לקבל ממנו השראה וכן ללמוד ממורשתם התרבותית או ממורשת תרבויות אחרות – בעצם, מהתרבות



האנושית – וליהנות ממנה.<sup>3</sup> אחד מיעדי המוזאון – הצגת תערוכות לפני הציבור הרחב – מצביע על תפקיד חינוכי שמוסד זה קיבל מראשית קיומו.<sup>4</sup>

פרס ומוליני הציעו ארבע הגדרות אפשריות למוזאון: (1) מקום ששומרים בו עצמים או אוספים אמנותיים, היסטוריים, ארכאולוגיים ועוד, כדי לשמר אותם ולבחנם; (2) מוסד בלי מטרת רווח, פתוח לקהל, שמטרתו לרכוש את העצמים ואת האוספים הרלוונטיים לתרבות האנושית, לשמרם, לחקורם ולהציגם; (3) מקום שמוצגים בו עצמים או חפצים מיוחדים העשויים לעניין את הציבור, למטרות תיירותיות; (4) בניין או מקום המיועד לחקר המדעים, הספרות והתרבות.<sup>5</sup>

לטענת רוברטס, מאז המאה ה־17 עבר המוסד המוזאוני תהליך של 'פופולריזציה'. מוזאונים ראשונים במאות ה־17-18 היו מיועדים לאליטות חברתיות ותרבותיות באירופה ובארצות הברית. בסוף המאה ה־19 ובתחילת המאה ה־20 התחילו המוזאונים להפוך בהדרגה לעממיים, שמם הופץ בקרב הציבור הרחב וכן הופקו בהם חומרים שיועדו להנגשת התערוכות לכל הבאים אליהן.<sup>6</sup> אם כך, יש הטוענים שהמוזאונים נוסדו כדי לחנך את האזרח וכדי לשפר את ההיבטים המוסריים והתרבותיים של 'האזרח החדש'.<sup>7</sup> מעבודתם של הנקינט וסווג' עולה גם שהציבור תופס אותו כספק חינוך ופנאי.<sup>8</sup>

כדי להבין את תהליך הפיתוח של המוזאון האינטראקטיבי נתמקד בתפיסות המוזאוליות-חינוכיות של הגורמים המעורבים בפיתוח המיזם, ובאמצעות ניתוח תפיסות אלו ננסה להבין אילו מניעים הובילו את הצוות המקצועי-אקדמי בבניית דגם מוזאון זה.

## תפיסות חינוכיות בפיתוח מוזאון חינוכי

בנוגע לתפקידו החינוכי של המוזאון נשאלו כמה שאלות, כגון: מדוע לחנך באמצעות מוזאונים? איך לנצל את המרחב המוזאלי כסביבה חינוכית מכוונת? האם אפשר לבנות דגם חינוכי באמצעות מוזאונים? מה תפקיד הפדגוגיה והטכנולוגיה בפיתוח מיזם חינוכי-מוזאלי?

3. טלבויס, 2012.

4. רוברטס, 1997.

5. פרץ ומוליני, 2004, עמ' 1-26.

6. רוברטס, 1997.

7. אורוס, 2001, עמ' 108-140.

8. האנקווינט וסבג, 2012, עמ' 42-59.

סמל הדגישה את חשיבות השילוב בין עשייה לבין חוויה. לדבריה, היות שהחינוך הוא הוליסטי. יש לחבר בין חינוך פורמלי לחינוך שאינו פורמלי ולהביא בחשבון את כל ממדי הלמידה: הלמידה המתמשכת, הלמידה מעבר לבית הספר ותרומת הטכנולוגיות לטשטוש הגבולות בין מרחבי הוראה שונים. היא דיברה על שלושה היבטים בחינוך ההוליסטי: (1) ההיבט הכללי – התקף לכלל האוכלוסייה, לדוגמה: לחנך ילדים חינוך רב־תרבותי; (2) ההיבט התפקודי – הקשור לכישורים, לדוגמה: אוריינות, פתרון בעיות וכיוצא בהם; (3) ההיבט הפרטיקולרי – הקשור לתרבויות ולהיבטים מקומיים ומוקדים.<sup>9</sup>

המוזאון העתיר בטכנולוגיות מציע כמה סוגי 'טקסטים'<sup>10</sup> המיועדים לצרכים שונים: הפעלת כישורים קוגניטיביים שונים ושימוש מלא בכל החושים;<sup>11</sup> הבאת קהלים מגוונים לקשר עם מורשתם התרבותית כתרומה לחינוך רב־תרבותי ופלורליסטי;<sup>12</sup> הבאה למודעות אזרחית, קהילתית וחברתית.<sup>13</sup>

בעיני דוקלוס־אורסלו, במוזאון אפשר להוציא לפועל דברים שאינם ניתנים לביצוע בבית הספר, ולכן הוא עשוי להביא גם לשיפור מעמד בית הספר. לדעת רוברטס, תפקיד החינוך והמחנכים אינו רק לפרש את משמעות המוצגים והתצוגות של המוזאון אלא לקדם משא ומתן של משמעויות באינטראקציה בין המבקרים ובין התערוכה. היא טוענת שאנחנו עומדים מול שינוי פרדיגמה – ממוזאון כמדע למוזאון כנרטיב.<sup>14</sup>

תפיסות של מוזאונים ושל תפקידם התפתחו במשך הזמן. מאלוס טענה שתפקידו המרכזי של מוזאון אמנות הוא לעודד מעורבות של צעירים ביצירה האמנותית של האמנים. לדבריה, לשם כך יש שלושה 'חלונות' במוזאון: 'החלון החווייתי', 'החלון הנרטיבי' ו'החלון האסתטי', שכל אחד מהם תורם ליצירת חוויה חינוכית ייחודית לקהל המבקרים.<sup>15</sup> לטענת דודק, תפקידו העיקרי של מוזאון הוא להביא את המבקרים בו לחוויה רב־חושית,<sup>16</sup> וטענה זו מתיישבת בקו אחד עם התפיסות המעניקות למרכיב הטכנולוגי־דיגיטלי חשיבות מרכזית

9. סמל, 2012, עמ' 17-28.

10. הכוונה ב'טקסטים' היא לטקסטים הבנויים ממילים וממשפטים, מתמונות, מסרטונים ועוד; ראו עשת, 2004.

11. דודק, 2012, עמ' 115-124; גרדנר, 2006.

12. טריינר ואחרים, 2012, עמ' 101-114.

13. דוקלוס־אורסלו, 2013, עמ' 121-128; טיסדל, 2013, עמ' 3-8.

14. רוברטס, 1997.

15. מאלוס, 2012, עמ' 69-80.

16. דודק, 2012, עמ' 115-124.

בלמידה.<sup>17</sup> בסיום פסקה זו ניגע בתפיסתה של דוקלוס־אורסלו, ולפיה תפקיד המוזאון לשמש סוכן שינוי ביקורתי בחברה,<sup>18</sup> ובתפיסתה של טריינר, המחברת את תפקיד המוזאון להיבטים זהותיים וערכיים של המבקרים.<sup>19</sup>

ריבוי עמדות זה יאפשר לנו להעמיק בתפיסות הקיימות בקרב הגורמים המעורבים בפיתוח דגם מוזאני־חינוכי, וכך נוכל לזהות תפיסות שונות הקשורות למניעים – הן אישיים, הן מקצועיים, הן אידאולוגיים – ונוכל להבין ביתר עומק את הממדים בתהליך הפיתוח של כל דגם ודגם.

## דגמים ב'חויית המבקר'

בשלב זה ניגע בחויית המבקר כחוויה חינוכית־מוזאלית במסגרת החינוך לרב־תרבותיות; נבדוק תחילה את משמעות המושג 'חויית המבקר', נבחן את אחד הדגמים הנפוצים להבנת החוויה ונידרש גם לתפיסת האוריינות הזהותית כתפיסה העשויה לתרום להרחבת הדגם של החוויה המוזאלית.

המוזאון היהודי האינטראקטיבי מאפשר פעולה חינוכית רב־תרבותית מעצם מהותו וייעודו. כמוזאון להיסטוריה יהודית, המוזאון מיועד לקהלים יהודיים ובעיקר לשאינם יהודים. יתר על כן, המוזאון מיועד לבני גילים רבים ולשכבות אוכלוסייה שונות. מטרת המוזאון אפוא היא להציע סביבה חינוכית הולמת לכל אוכלוסייה שתגיע אליו.

חינוך רב־תרבותי מציע בעיקר מרחב של דו־שיח. במקרה של המוזאון, הדו־שיח מתנהל בין המבקרים ובין מרחבי המוזאון באמצעות הפעילויות האינטראקטיביות המוצעות בו עם הטכנולוגיות, עם הסרטים, עם המוצגים ועם המדריכים המלווים את הביקור. מרחבי דו־שיח נוספים עשויים להיווצר בין מבקרים וגם בין המבקר לעצמו.

17. דורפסמן, 2012; האריס ואחרים, 2009, עמ' 393-416.

18. דוקלוס־אורסלו, 2013, עמ' 121-128.

19. טריינר ואחרים, 2012, עמ' 101-114.

בספרות המחקר הקשורה לחינוך מוזאלי מרבים לדבר על המושג 'חווית המבקר'<sup>20</sup> הכוללת את ההתרחשויות הפנימיות של המבקר מרגע שהחליט להגיע למוזאון ועד סיום הביקור. נכנה חוויה זו 'חוויה חינוכית-מוזאלית'.

אפשר להתייחס לסוגיית חוויית המבקר כחוויה החינוכית-מוזאלית במסגרת חינוך לרב-תרבותיות בשתי דרכים שונות: מצד אחד, **החוויה האישית-חינוכית** של המבקר, הווה אומר המרכיבים הפנימיים של החוויה החינוכית-מוזאלית; ומצד אחר, סביבת המבקר כגורמת לחוויה ההיא, הווה אומר המרכיבים החיצוניים של החוויה החינוכית-מוזאלית. פלק ואחרים<sup>21</sup> קראו לשני היבטים אלו 'האג'נדה' והמוטיבציה של המבקר.

כדי לנתח את חוויית המבקר נציג תחילה את הדגם של החוויה המוזאלית של פלק ודיירקינג.<sup>22</sup> דגם זה מתבסס על תפיסה הממוקדת במבקר, ובהבנה שכל חוויה לימודית מתרחשת בהקשר מסוים (Contextualized learning). דגם החוויה המוזאלית מבוסס על שלושה הקשרים קשורים זה בזה: ההקשר האישי שהמבקר מביא עמו, וכולל את מבנהו הפסיכולוגי המיוחד, ידע קודם, ניסיון, תפיסות, אישיות ועוד; ההקשר הפיזי, הכולל את מוצגי המוזאון, האדריכלות, אופי העיצוב ועוד; ההקשר החברתי, הכולל מפגשים עם מבקרים או עם אנשים אחרים במוזאון (כגון מדריכים, אנשים בחנות המוזאון, בקפטריה וכיוצא באלה), שיחות מזדמנות ועוד.

לטענת פלק ואחרים, בבדיקת תופעת החוויה החינוכית-המוזאלית עולה שיש השפעה ניכרת לתפיסות המבקרים את המוזאון ולהכנה מוקדמת. הם ציינו שני ממדים: מצד אחד כאמור 'האג'נדה' של המבקרים, ומצד אחר האסטרטגיה של המבקרים בבחירתם את הביקור.

חוויית המבקר כרוכה בשלל תופעות המתרחשות אצלו בתהליך הביקור, מהלך שמעורבים בו על פי הדגם, ההקשר האישי, החברתי והפיזי, כשכל אחד מהם מביא לידי ביטוי סוג מסוים של מעורבות ושל אינטראקציה. המבקר בונה תוך כדי אינטראקציה זו מגוון משמעויות, והן משמשות חלק מהתהליך החינוכי שלו.<sup>23</sup>

20. בנקס, 1993; קרייג, 2012, עמ' 75-148; פלק ודיירקינג, 1992; אברל, 2008, עמ' 265-272; פלק ואחרים,

1998; סיון, 2004; טלבויס, 2010.

21. פלק ואחרים, 1998, עמ' 107-120.

22. פלק ודיירקינג, 1992.

23. פלק ואחרים, 1998, עמ' 107-120.

הבנת תהליך זה דורשת ליבון מושג נוסף, האוריינות, כמושג בסיסי בכל תהליך למידה. בניגוד להבנות ראשונות, האוריינות מובנת כעת כפרקטיקה חברתית. ארגון אונסקו הגדיר אוריינות כך: "יכולת לזהות, להבין, לפענח, ליצור, לתקשר, להשתמש במחשב, בחומר מודפס וכתוב הקשור להקשרים שונים. אוריינות משמעותה תהליך ממושך של למידה שיאפשר ליחיד להגיע למטרותיו, לפתח את הידע שלו ולהשתתף באופן מלא בחברה".<sup>24</sup>

שכטר וגלילישכטר עסקו בשני סוגי אוריינות בסיסיים: **האוריינות התרבותית** – שהיא בכללה הידע שצבר האדם במשך חייו, והוא המאפשר לו להבין את הידע החדש; **האוריינות הביקורתית** – המאפשרת להבין שמידע אינו ניטרלי ושיש צורך 'לקרוא בין השורות' כדי להבין את מקורות הכוח שמאחורי כל מידע. למבנה זה הוסיפו שכטר-גלילי ושכטר ממד נוסף: **האוריינות הזהותית**, שהיא יכולת האדם ורצונו להפוך את הטקסט שהוא קורא לחלק מתהליך התהוות הזהות שלו כפי שהוא בונה אותו לעצמו ובקשר למקומו בעולם.<sup>25</sup>

נחזור לדגם של פלק על החוויה החינוכית: המוזאולית ונציע הקשר נוסף: ההקשר הזהותי-תרבותי. בעוד **ההקשר האישי** עוסק בהיבטים סובייקטיביים השייכים להיסטוריה האישית, לדעות קדומות ולידע קודם של המבקר; **ההקשר החברתי** עוסק ביחסים המובנים והמזדמנים שנוקמים במשך הביקור, ו**ההקשר הפיזי** עוסק ביחסי גומלין שנוקמים בין המבקר לסביבה הפיזית של המוזאון – **ההקשר הזהותי-תרבותי** עוסק ביחסי הגומלין הנרקמים בין הסביבה המוזאולית לזהות האישית-תרבותית של המבקר ולהשתייכותו לתרבות, לקהילה, למגזר או לדת מסוימת. כל אלה ישפיעו השפעה ניכרת על החוויה החינוכית.

לסיכום נביא דוגמה שהתרחשה בתהליך פיתוח המוזאון: על מוזאון יהודי חינוכי-אינטראקטיבי הפועל באמריקה הלטינית להתמודד עם אתגרי אופי והבניית ידע רבים: מיהו הלומד? איך הוא לומד ואיך הסביבה אמורה להשפיע על הבניית זהותו התרבותית שלו? ולהפך, איך תשפיע זהותו האישית על חווייתו הלימודית?

בפיתוח המרחב העוסק בימי הביניים עלתה השאלה האם בסרגל הזמנים יצוין 'גילוי אמריקה' או 'הגעת קולומבוס לאמריקה'.<sup>26</sup> לטענת בנקס, הבניית הידע יוצאת מההנחה שכל ידע

24. אונסקו, 2004, עמ' 13.

25. שכטר וגלילישכטר, 2012, עמ' 1-37.

26. המושג 'גילוי אמריקה', הנפוץ מאוד עד לא מזמן גם באמריקה הלטינית, הוא מושג בעייתי מבחינה אידאולוגית הרואה את העולם רק מנקודת המבט האירופאית, ורומזת לכך שקולומבוס הגיע למקום 'ריק', וגילה אותו.

שנלמד, נקלט ומובן מנקודות ההתייחסות התרבותית-זהותית של הלומד.<sup>27</sup> נוסף על כך, אפשר לטעון שסוגיית השפעת ההיבט הזהותי-תרבותי על הבניית הידע תואמת את טענות שכטר וגליליזשכטר באשר למקומה המרכזי של האוריינות הזהותית, בעיקר בהקשרי חינוך מוזאלי להיסטוריה ולמורשת.<sup>28</sup>

## החוויה החינוכית-מוזאלית בסביבה אינטראקטיבית ודיגיטלית

בלי שום ספק המהפכה הדיגיטלית השפיעה השפעה עמוקה על כל תחומי החיים. החינוך בכלל והחינוך המוזאלי בפרט הם חלק מתהליך מהפכני זה. ניגע בעיקר בשינויים שהתרחשו בהתפתחות המרשתת, ונתמקד בשינויים שחלו במעבר מהווב (Web) 1.0 לווּב (Web) 2.0. אפיוני הוּוב (Web) 2.0: (1) המשתמש יכול להעלות תכנים ולשנות נתונים בלי כל ידע טכנולוגי מתקדם; (2) הרשת היא שיתופית, מעודדת אינטראקציה בין הגולשים וביניהם לבין מפיקי התוכן; (3) הרשת מאפשרת בדיקת תכנים ונתונים ופרסומם, המידע ברשת הוא דינמי; (4) הרשת מעודדת שימוש בתכנות חינוכיות ובקוד פתוח הקשורות לפרדיגמה חדשה בהפצת הידע; (5) השיח הוא רב-ממדי, בלי היררכיה בולטת. בתוך פחות מעשר שנים התפתחה הרשת ממצב שבו הגולש סביל למצב שבו הוא גורם פעיל ומכריע, ומתכנים קשוחים לגמישות מוחלטת. המרשתת כבר אינה 'אוטוסטרדה' להעברת מידע, היא כעת סביבה דיגיטלית מולטימדיאלית.

דגם חינוכי המשלב את המרכיב הטכנולוגי הוא דגם TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) שהציעו האריס ואחרים, המתבסס על עבודתו של שולמן,<sup>29</sup> ובנוי משלושה מרכיבים: המרכיבים הפדגוגיים של הדיסציפלינה (PK-Pedagogical Knowledge), המרכיבים הטכנולוגיים של הדיסציפלינה (TK-Technological Knowledge) ותוכני הדיסציפלינה (CK-Content Knowledge). מרכיבים אלה מתחברים ויוצרים את שילוב הידע הרצוי למורה – כשהדגם המושלם כולל שילוב כל אחד מאלו בדגם TPACK – הידע הדרוש למורה כדי לתכנן את ההוראה בפועל, להוציאה לפועל ולהעריכה.<sup>30</sup> דגם זה מאפשר לנו להבין את החיבורים המורכבים בין תוכן לבין פדגוגיה וטכנולוגיה המאפשרים עיצוב אסטרטגיות הוראה בשילוב טכנולוגיות ובהתאם להקשרים שאנחנו נמצאים בהם.

27. בנקס, 1993; עמ' 3-49.

28. שכטר וגליליזשכטר, 2012, עמ' 1-37.

29. שולמן, 1986, עמ' 4-14.

30. שם; האריס ואחרים, 2009, עמ' 393-416.

סביבה טכנולוגית נעשית מרכזית ומשמעותית יותר בסביבות מוזאליות. אם כך, נציע לדגם של פלק ודיירקינג<sup>31</sup> מרכיב חמישי: ההקשר הדיגיטלי.

לסיכום, לבדיקת הדגם החינוכי־מוזאלי נתמקד בדגם של פלק ודיירקינג שישודרג באמצעות ההקשר הזהותי־תרבותי והדיגיטלי, נבדוק תפיסות חינוכיות של כמה גורמים המעורבים במיזם החינוכי ונשתדל להבין את טבע התפיסות הן ומשמעויותיהן במסגרת פיתוח הדגם לחינוך מוזאלי רב־תרבותי.

## פרופילים מוזאליים בתהליך פיתוח המוזאון החינוכי־אינטראקטיבי

בעבודה קודמת הגדרנו שלושה פרופילים של גורמים השותפים לפיתוח המיזם המוזאלי: הפרופיל האקדמי־חינוכי (AEP), הפרופיל האמנותי־מולטימדיאלי (AMP) והפרופיל התרבותי־זהותי (ICEP).<sup>32</sup>

הפרופיל האקדמי־חינוכי הוא הפרופיל של המפתח המייחס עדיפות גבוהה לתוכן האקדמי והחינוכי של המוזאון. אנו מכוונים כאן במיוחד לאנשי האקדמיה והתוכן של צוות המוזאון, וכמו כן ליועצים החינוכיים שבו. פרופיל זה נוגע במיוחד לדיוק הנתונים והמקורות ולהקפדת המוזאון בענייני אותנטיות ואמינות. המוזאון מאורגן בו לפי עקרונות אפיסטמולוגיים וחינוכיים הקשורים לדיסציפלינות עצמן. הפרופיל האמנותי־מולטימדיאלי הוא הפרופיל של המפתח המתרכז בהיבטים האמנותיים והרגשיים של המוזאון, ולפיו ההשפעה והחוויה הרגשית של המוזאון היא במרכז העניין; אם כן, האותנטיות של התוכן אינה קשורה כל כך להיבטו האפיסטמולוגי אלא לאפשרות לגרום למבקרים לחוויה חינוכית־מוזאלית; ומדובר כאן באותנטיות של חוויה שמעבר לאותנטיות של העצמים המוזאליים. המוזאון מאורגן במפתח זה לפי עקרונות נרטיביים הקשורים לחוויה הרגשית־חברתית שהמוזאון עשוי לגרום למבקרים.

הפרופיל התרבותי־זהותי הוא הפרופיל של המפתח שמתרכז בהיבטים התרבותיים והזהותיים של המוזאון, ולפיו תפקיד המוזאון (בעיקר כשמדובר במוזאון מורשת) הוא לאפשר למבקר לעצב את זהותו ואת השתייכותו התרבותית לקהילה. כמו בפרופיל הקודם החוויה הרגשית היא במרכז העניין, אך כאן נוספת מטרת החוויה – לשרת חינוך

31. פלק ודיירקינג, 1992, עמ' 1-7.

32. דורפסמן והורנצ'ק, 2014. <http://revistas.um.es/red/article/download/234481/180331>.

לרב־תרבותיות, שבאמצעותו המבקר עשוי להבין את זהותו התרבותית ולבנותה, וגם להבין באמפתיה את תרבותו של האחר. מדובר כאן באותנטיות שאינה קשורה להיבטים רגשיים בלבד אלא להיבטים תרבותיים־זהותיים. המוזאון מאורגן במפתח זה לפי עקרונות נרטיביים הקשורים לתפיסה חינוכית רב־תרבותית וזהותית.<sup>33</sup>

במשך תהליך תכנון המוזאון ופיתוחו התרחשו כמה דינאים בין הגורמים המעורבים, שברצוננו להביא כדוגמה להמחשת התהליך, ובהמשך נביא עוד כמה דוגמאות שיעזרו לנו להבין גם את מקום גורמים הרלוונטיים בתהליך הפיתוח.

## דוד המלך – דמות היסטורית או מיתית?

הדיון החל כשהצוות המקצועי הציע את דמותו של משה רבנו לדמות המובילה בהיסטוריה היהודית בעת העתיקה, והיועצת האקדמית התנגדה נחרצות באמרה שאין כיום עדויות היסטוריות לקיומו של משה, והציעה להתחיל את הסקירה ההיסטורית בדמותו של דוד המלך, שאכן יש עדות היסטורית לקיומו.<sup>34</sup>

בשלב מאוחר, ולאחר קבלת ההמלצה, החל כל תהליך בניית התוכן ותרגומו למולטימדיה. בעת עיצוב החומר התייעצו אנשי המולטימדיה עם היועצת האקדמית בנוגע למראה דמותו של דוד המלך. הם היו משוכנעים שדוד היה אדום שער – שהרי כך הוא מצויר בספרי ילדים וכך אויר בכל עולם האמנות, כיוון שבלשון המקרא הוא כונה 'אדמוני' – אבל התברר להם שהכיני 'אדמוני' לא נובע בהכרח מקישור לצבע אדום אלא קשור ל'אדמה', ועורו של דוד כנראה היה שחום.<sup>35</sup>

בראיון עם במאי התערוכה הוא ציין שהיה המום מבשורה זו, ושהגיע בסוף לפשרה עם היועצת לעצב את שערו של דוד בצבע שחור, אך עורו אינו כה שחום... היועצת מצדה התייחסה בראיון לאירוע ההוא, והודתה שהפשרה סיפקה אותה אך היא אינה משוכנעת שלאורך המוזאון האנשים יוכלו להבחין בין 'מיתוס' ובין 'אמת היסטורית' למרות המאמצים שהושקעו בנקודה זו.

33. קברה, 2008, עמ' 427-447; שטיינר ורזינגר, 2006, עמ' 299-318.

34. כתובת תל־דן.

35. פרט זה נמסר לנו בשיחה עם ד"ר נילי וזאנה המתמצאת בנושא.



אנחנו נטען שהבמאי הונע מהשקפה אמנותית־מולטימדיאלית שבמרכזה החוויה הרגשית של המבקרים, ומבחינתו אותנטיות המוזאון מחוברת לאותנטיות החוויה. לעומתו, היועצת האקדמית הונעה מהשקפה אקדמית־חינוכית שבמרכזה החוויה האינטלקטואלית של המבקרים, ומבחינתה האותנטיות של המוזאון היא האותנטיות ההיסטורית־אפיסטמולוגית של כל אחד ממרכיביו. דאגת הבמאי היא דאגה הקשורה לחוויית המבקר ולהשפעה הרגשית של המוזאון עליו; דאגת היועצת קשורה לאותנטיות של המוזאון על כל מרכיביו. היא הבינה שהחוויה צריכה להיות חוויה של הבנה, ובמקרה זה גם הודתה שאינה אשת חינוך.

## בניית הנרטיב בסיפור השואה

אחד ממסלולי המוזאון הוא מסלול השואה, הנשען על סיפור השואה ומחולק לשלושה חלקים; הראשון מתחיל במאה ה־19 באירופה שלאחר המהפכה הצרפתית, מעביר אותנו אל חלקה השני בתחילת האנטישמיות המודרנית וממנה אל החלק השלישי: הקמת התנועה הנאצית, עלייתה לשלטון בגרמניה, מלחמת העולם השנייה ו'הפתרון הסופי'. כל הסיפור בנוי על תסריט קפדני מאוד שפיתחו אנשי אקדמיה. הבימוי נעשה בידי אנשי האמנות והמולטימדיה, והחלק הראשון פותח כדי להקרין בתבנית של 360 מעלות בחדר גדול. מעבר לתיקונים קלים לאורך הסרט, יש אירוע אחד המזגים את 'ניגוד ההשקפות' שבין שני הפרופילים של צוות פיתוח המוזאון – הפרופיל האמנותי־מולטימדיאלי והפרופיל האקדמי־חינוכי.

בפתיחת הסרט, בבימוי אמנותי, נראים יהודים לבושים במדי הגטו, יושבים מאחורי סורגים, מסתכלים ודוממים, וברקע נשמעים קולות רכבת הולכים ומתחזקים. לאחר מכן יש מעבר כמעט פתאומי למוזיקה אחרת ולסיפור המהפכה הצרפתית ולתקופה 'הטובה' של היהודים באירופה. בשיבת הצוות נוצר דיון בין אנשי האקדמיה לבין אנשי האמנות ובמוקדו השאלה האם להשאיר את פתיחת הסרט כמו שהיא. הנימוק של אנשי האקדמיה היה שהתחלה כזו מבשרת את ההמשך, ומעיד על תפיסה דטרמיניסטית של ההיסטוריה. זה לא נראה להם נכון, לא מבחינה היסטוריוגרפית ולא מבחינה חינוכית. הנימוק של אנשי האמנות היה שמדובר בקטע אמנותי שכל מטרתו היא לגרום לצופה לחוויה רגשית כבר מראשית הצפייה, כשהניגוד עשוי להוביל אותו לחשיבה ולסקרנות.

הנימוק של אנשי האמנות התקבל והקטע לא שונה, אך בהמשך שונו הרבה קטעים תוך כדי בדיקה. דוגמה לכך היא קטע נוסף של שניות מספר: לאחר שהוסבר על המשרפות

באשוויץ, רואים יד הסוגרת את פתח המשרפה. הקטע עצמו אינו אותנטי, כיוון שלא צולם בתקופה ההיא. מבחינת הנרטיב הקטע נכון; מבחינת האמינות ההיסטורית של האירוע הקטע נכון, אך מבחינת אמינות המקור הקטע אינו נכון – וכך כמה קטעים אחרים שנספפו במשך פיתוח הסרטונים, אך הוסרו לאחר דין ודברים.

לאורך התהליך היינו עדים לאירועים רבים שבהם דנו הנהלת המיזם ואנשי החינוך שבצוותו על נושאי תרבות וזהות יהודית עם אנשי גרפיקה, מולטימדיה, עיצוב ועוד. לדוגמה, בריאיון עם הבמאי האמנותי הוא נזכר שבזמנו פנה למנהל המיזם בבקשה להוסיף לתוכן המוזאון חומר על חגים ומנהגים יהודיים. כמו כן, בטיפול בעת החדשה ובציונות היו בקרב צוות המולטימדיה דיונים אינטנסיביים על מקומה של מדינת ישראל, על בעיית הפליטים ועל הסכסוך היהודי-ערבי. בהתחשב בכך אפשר להעלות שאלה נוספת: האם בפיתוח מוזאון מורשת, שבו סוגיית התרבות והזהות קרוב לכל המעורבים בו, תהליך הפיתוח עשוי להיות מורכב יותר בשל רצון הכול לתרום ולהשפיע?

לאחר דוגמות אלו נציג בהמשך את השלבים בהתפתחות המוזאון האינטראקטיבי, שכל אחד מהם משקף תפיסה מוזאלית-חינוכית מסוימת. בתיאור ההתפתחות ננתח את השלבים באמצעות הדגם החינוכי של פלק ודיירקינג,<sup>36</sup> וננסה להבין את השפעת הגורמים החינוכיים שהשתתפו בעיצוב תפיסה זו.

## המוזאון המקורי

בשלב הראשון דובר על מוזאון ברמת טכנולוגיה בסיסית (Low Tech) מוגבל מבחינה תקציבית ובנוי בשטח מצומצם בן 80 מ"ר, שכלל ארבעה חדרים וחדר נוסף לזיכרון השואה.

המוזאון לא היה מסודר כלל בסדר כרונולוגי; המבקרים היו רשאים לעבור מתקופה לתקופה בלי מגבלות, ומרכז המוזאון היה במרכז הגאומטרי של החלל. במעבר מחדר לחדר היו המבקרים אמורים להתוודע למוצגים גרפיים ולהפעיל מספר משחקים אינטראקטיביים שימשכו את תשומת לבם.

אם נדון בדגם של פלק ודיירקינג, נראה הקשר פיזי מובהק; אין כמעט התייחסות להקשר חברתי והדגם בנוי על ביקור חופשי מצד המבקרים, הווה אומר על הקשר אישי מתפתח.

36. פלק ודיירקינג, 1992, עמ' 1-7.

## המוזאון החינוכי-טכנולוגי

בשלב השני בהתפתחות המוזאון דובר על מוזאון חינוכי-טכנולוגי. באותו שלב הורחב המוזאון וגם הועשר מבחינה טכנולוגית עקב הגדלת התקציב שעמד לרשות המבצעים. בכניסת המוזאון התווסף פרוזדור בשטח 120 מ"ר, שנועד להציג את יהדות צ'ילה.

תכנית המוזאון החינוכי-טכנולוגי תואמה תיאום מלא עם הוועדה האקדמית ועם צוות היועצים החינוכיים של מרכז מלטון. דגם זה בנוי על עקרונות חינוכיים ואפיסטמולוגיים, ועל עמדות טכנולוגיות המאפשרות בכל חלל כארבע פעילויות אינטראקטיביות, הן אינדיבידואליות הן בזוגות.

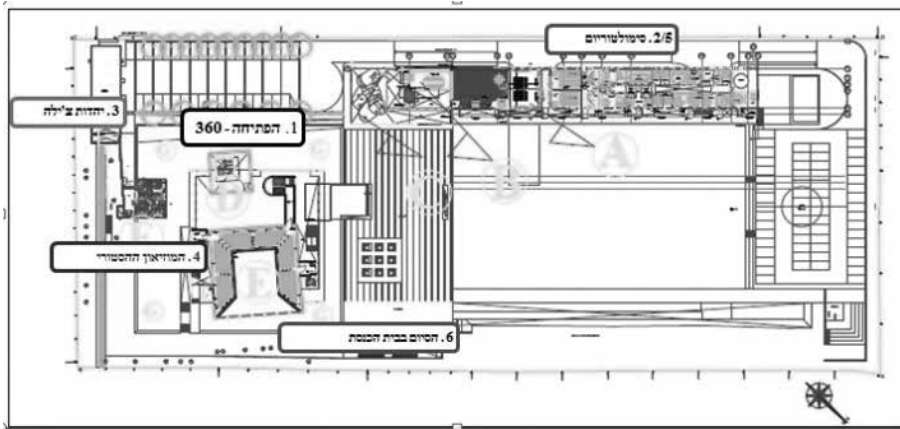
אפשר לומר שבשלב זה, לפי הדגם של פלק ודיירקינג, עדיין ניתן מקום חשוב להקשר הפיזי (שהורחב אבל גם הוסדר ואורגן לפי קריטריונים חינוכיים ואפיסטמולוגיים) ולהקשר האישי; אין הרבה מקום להקשר החברתי כי האינטראקציה נותרה מוגבלת לזוגות,<sup>37</sup> אך התווסף מרכיב חדש – שקראנו לו ההקשר הטכנולוגי-מולטימדיאלי – המאפשר אינטראקציה ומקל על יצירת נרטיב באמצעות הסרטונים המוקרנים בכל חדר וחדר. אפשר גם לומר שבשלב זה החל להירקם ההקשר הזהותי-תרבותי, כפי שהצגנוהו במאמר קודם.<sup>38</sup>

## המוזאון הנרטיבי-אינטראקטיבי

השלב האחרון בהתפתחות המוזאון מתאפיין בהרחבתו הפיזית של מרחב הפעילות ובהשפעת המוזאון במתחם הקהילה: הוכנסו מרחבי פעולה חדשים – בית הכנסת הקטן, בית הכנסת הגדול ושתי כיתות המשמשות לקיום פעילות אינטראקטיבית קבוצתית. אפשר לדבר בשלב זה על תפיסה הוליסטית של ביקור עתיר חוויות ופעילויות במתחם הקהילה. בתמונה 1 אפשר לראות תכנון כולל של כל מתחם הקהילה היהודית בצ'ילה, שבו מצוי המוזאון, שמסומנים בו השטחים שהמוזאון פועל בהם.

37. פלק ודיירקינג, 1992, עמ' 7-1, 97-114.

38. דורפסמן והורנצ'יק, 2014.



תמונה 1: תכנית המוזאון הנרטיבי־אינטראקטיבי

בשלב זה הביקור מתחיל בבית הכנסת הקטן במופע מרשים של סרט ב־360 מעלות, ממשיך בפעילות אינטראקטיבית בהדרכת מנחה בשתי כיתות שאוחדו, ממשיך במתחם המרכזי שעליו דיברנו עד כאן, ולאחר סבב פעילויות אינטראקטיביות נוסף, המסלול מסתיים במופע קולי מרגש בבית הכנסת הגדול.<sup>39</sup>

השימוש בכל מרחב המוזאון אִפשר את השלמת העיקרון הנרטיבי־אינטראקטיבי: למסלול יש התחלה, אמצע וסוף; ההתחלה נפתחת בשאלת המוזאון, 'מי הם היהודים?', ומציגה את העיקרון המנחה של הנרטיב החינוכי, המשולש המביא לידי ביטוי את היבטי הזהות של היהודים ומורכב משלושה מושגים: 'עם', 'ארץ' ו'דת', המתכנסים במושג 'תרבות'. הפעילות האינטראקטיבית בכיתות משמשת מרחב חברתי־אינטראקטיבי שלא היה קיים עד כאן, ומאפשרת את השלמת מרחב האינטראקציה האישית והזוגית שהיה קיים בשלבים הקודמים במתחם המרכזי.

אנו סבורים ששילוב המרחב החברתי עם גיבוש העיקרון הנרטיבי־אינטראקטיבי מאפשר את השלמת הדגם של פלק ודיירקינג בשילוב ההקשר החברתי וההקשר הזהותי־תרבותי למרחב הפעולה.<sup>40</sup>

בכל אחת מהדוגמות שהבאנו עד כאן יכולנו ללמוד על טבע האינטראקציה בין הגורמים השונים המשתתפים בפיתוח המוזאון, ואת השפעתה על תהליך ההתפתחות של התפיסה

39. בתי הכנסת לא השתנו שינוי פיזי, והם ממשיכים לשמש מקום תפילה בשבתות ובחגים.

40. פלק ודיירקינג, 1992, עמ' 1-7, 97-114.

החינוכית־מוזאלית הרב־תרבותית של המוזאון. במקרה זה אנו סבורים שהתפתחות המוזאון האינטראקטיבי והרחבתו מקבילה להתפתחות תפיסה זו.

## סיכום

במהלך העבודה היינו עדים לתהליך פיתוח המוזאון, ובהיבט לתהליך פיתוח הדגם החינוכי־מוזאלי הרב־תרבותי. טענתנו היא שפיתוח המוזאון היה פועל יוצא של גורמים פנימיים וחיצוניים לצוות המוזאון; הגורמים החיצוניים היו כאמור תנאים תקציביים מחד גיסא ואישור לשימוש במרחבים מסוימים במתחם הקהילה היהודית מאידך גיסא. הגורמים הפנימיים הם ההתפתחות של התפיסה החינוכית־מוזאלית של צוות המוזאון, שאפשרה את ההרחבה הזאת והעניקה לה תוכן ומשמעות.

בפיתוח הדגם המוזאלי היינו עדים לשלושה שלבים: השלב הראשון, שבו היה המוזאון מוגבל מבחינת שטח ואינטראקטיביות. במוזאון כזה היה לכאורה ההקשר החברתי מזערי. יתר על כן, ייתכן שהיעדר נרטיב מוזאלי השפיע על היעדר התייחסות לחוויה חינוכית־מוזאלית רב־תרבותית משמעותית.

בשלב השני היה המוזאון חינוכי־טכנולוגי, ובו החלו להירקם מרכיבים ראשוניים לנרטיב מוזאלי. אם כך, אפשר לומר שהנרטיב של המוזאון בהתהוות עדיין אינו די חזק ואינו מרכיב חווייתי מרכזי בביקור.

בשלב השלישי היה המוזאון הנרטיבי־אינטראקטיבי, ובו התגבש המרכיב הנרטיבי על בסיס תפיסה מוזאלית־חינוכית רב־תרבותית מובהקת. בשלב זה גבשה תפיסה שעודדה חוויה רגשית של המבקרים, ונוספו בבת אחת גם ההקשר החברתי וגם ההקשר הזהותי־תרבותי.

לאחר ניתוח שלבי ההתפתחות יהיה אפשר לדון בכמה תובנות שעלו בניית התהליך: ראשית נדון במקום המרכזי של הנרטיב בבניית מוזאון. בניגוד לתפיסה מסורתית, הרואה את המוזאון כמרחב שיש לארגן ולקטלג בו עצמים אותנטיים לפי קריטריונים מסוימים, היום גוברת עליה תפיסה המעלה את הנרטיב במקום מרכזי לא־פחות מהעצמים עצמם. אם כן, בהמשך לתובנה זו יש לבדוק מחדש את המושג 'אותנטיות'. מול חפצים, מסמכים או כלים אותנטיים שהיו לב המוזאון הקלסי במאות ה־19 וה־20, אנו עומדים כיום מול אתגר 'הנרטיב האותנטי', שתפקידו החינוכי במוזאון אינו יורד מתפקיד התערוכות הקלסיות.

תובנה נוספת היא ערעור תפקידו הקלסי של המוזאון, של בעלי התפקידים ושל מושג האותנטיות בו. איזהו מקומם של הגורמים השונים המשתתפים בבניית המוזאון? האם הפרופיל האקדמי חייב להיות המוביל בבניית מוזאון, או שמא יש מקום לפרופיל אמנותי, שיתרום לבניית נרטיב יעילה ויצירתית יותר? מהו מקום המחנך בבניית התפיסה המוזאלית ובמוזאון עצמו?

שאלות אלו הן אתגר רציני לכל הדמויות המובילות בהתפתחות מוזאונים חינוכיים, ומשמשות אתגר רציני לאי־פחות לכל מחנך ומחנכת המתמודדים עם סביבות חינוכיות שונות ומגוונות – הן במוסד חינוכי הן בסביבה מקוונת הן בסביבות שאינן פורמליות, כמו המוזאונים החינוכיים.

## רשימת קיצורים וביבליוגרפיה

- S. Eberle, How a Museum discovered the transforming power of play, *Journal of Museum Education* 33(3) (2008), pp. 265-272. Doi: <http://dx.doi.org/10.1179/jme.2008.33.3.265>. אברל, 2008
- Orosz, J. J., *Curators and culture: the museum movement in America, 1740-1870*, Alabama, pp. 108-140. אורוס, 2002
- M. A. Bonn, S. M. Joseph-Mathews, M. Dai, S. Hayes, and J. Cave, Heritage/cultural attraction atmospherics: Creating the right environment for the heritage/cultural visitor, *Journal of Travel Research* 45(3) (2007), pp. 345-354. בון ואחרים, 2007
- J. A. Banks, Multicultural education: Development, dimensions, and challenges, *ENC Focus* 5(1) (1993), pp. 22-28. בנקס, 1993<sup>1</sup>
- J. A. Banks, Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice, *Review of Research in Education* 19 (1993), pp. 3-49. בנקס, 1993<sup>2</sup>
- Gardner, H., *Multiple intelligences: New horizons*, 2006.. גרדנר, 2006
- W. L. Dodek, Bringing art to life through multi-sensory tours, *Journal of Museum Education* 37(1) (2012), pp. 115-124. דודק, 2012
- E. Duclos-Orsello, Shared authority: The key to museum education as social change, *Journal of Museum Education* 38(2) (2013), pp. 121-128. דוקלוס־אורסלו, 2013
- M. Dorfsman, *The evolution of teachers' pedagogical thinking in the process of preparing on-line courses for Jewish education in the Diaspora*, Doctoral Disertation, Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem 2012. דורפסמן, 2012
- M. Dorfsman, and G. Horenczyk, La dimensión ideológico-identitaria en un proyecto multicultural de educación museal, *Revista de Educación a Distancia* (2014). דורפסמן והורנצ'יק, 2014

- Hanquinet, L., & Savage, M., 'Educative leisure' and the art museum. *Museum and Society*, 10(1) (2012), pp. 42-59. האנקוויסט וסבג, 2012
- J. Harris, P. Mishra, and M. Koehler, Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed, *Journal of Research on Technology in Education* 41(4) (2009), pp. 393-416. האריס ואחרים, 2009
- E. Hooper-Greenhill, *Museum, media, message*, London 1999. הופר־גרינהיל, 1999
- Tisdale, R., City Museums and Urban Learning. *Journal of Museum Education*, 38(1) (2013), pp. 3-8. טיסדל, 2013
- G. K. Talboys, *Using museums as an educational resource: An introductory handbook for students and teachers*, Surrey, United Kingdom, 2010. טלבויס, 2010
- L. Trainer, M. Steele-Inama, and A. Christopher, Uncovering visitor identity, *Journal of Museum Education* 37(1) (2012), pp. 101-114. טריינר ואחרים, 2012
- D. J. Leu, C. K. Kinzer, J. L. Coiro and D. W. Cammack, Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies, *Theoretical Models and Processes of Reading* 5(1) (2004), pp. 1570-1613. לאו ואחרים, 2004
- M. Lonsdale and D. McCurry, *Literacy in the New Millennium*, Adelaide, NCVER, 2004. לונסדל ומק'קורי, 2004
- M. Mallos, Collaboration is the key, *Journal of Museum Education* 37(1) (2012), pp. 69-80. מאלוס, 2012
- P. F. Marty, Finding the skills for tomorrow: Information literacy and museum information professionals, *Museum Management and Curatorship* 21(4) (2006), pp. 317-335. מארטי, 2006
- P. K. Singh, Museum and education, *Orissa Historical Research Journal* 47 (I) (2004), pp. 69-82. סין, 2004
- Semmel, M., An opportune moment, *Journal of Museum Education*, 37(1) (2012), pp. 17-28. סמל, 2012



- עשת, 2004  
 Y. Eshet, Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital era, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 13(1), (2004) pp. 93-106.
- פלק ודיירקינג, 1992  
 J. H. Falk, and L. D. Dierking, *The Interactive Experience Model: Redefining the Museum Experience*, Washington 1992, pp. 1-7, 97-114.
- פלק ואחרים, 1998  
 J. H. Falk, T. Moussouri, and D. Coulson, The effect of visitors' agendas on museum learning, *Curator: The Museum Journal* 41(2) (1998), pp. 107-120.
- פרס ומוליני, 2004  
 C. A. Pérez and A. M. V. Molini, Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios educativos no formales, *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 3(3) (2004), pp. 1-26.
- קברה, 2008  
 D. Chhabra, Positioning museums on an authenticity continuum, *Annals of Tourism Research* 35(2) (2008), pp. 427-447.
- קוהלר ומישרה, 2009  
 M. Koehler and P. Mishra, What is technological pedagogical content knowledge, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 9(1), pp. 60-70.
- קרייג, 2012  
 J. M. B. Craig, *An exploration of learning in a living History Museum*, Virginia, 2012.
- רוברטס, 1997  
 Roberts, L. C., *From knowledge to narrative: Educators and the changing museum*: Smithsonian Institution Washington, 1997.
- שולמן, 1986  
 L. Shulman, Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher* 15(2) (1986), pp. 4-14.
- שטיינר ורזינגר, 2006  
 C. J. Steiner, and Y. Reisinger, Understanding existential authenticity, *Annals of Tourism Research* 33(2) (2006), pp. 299-318.
- שכטר וגלילי-שכטר, 2012  
 E. P. Schachter and I. Galili-Schachter, Identity literacy: Reading and teaching texts as resources for identity formation, *Teachers College Record* 114(5) (2012), pp. 1-37.

