

גישה אקדמית מול גישה חווייתית ומחנכת', בהוראת התנ"ך במכללה הדתית

אראלה ידגר

מאמר זה מוקדש לזכרה של נחמה ליכוביץ זצ"ל,
פרשנית ומחנכת דגולה, הגדולה במורי המורים, אשר
התחילה את עבודתה החינוכית במכללת אפרתה.

מבוא

המוסדות הדתיים להכשרת מורים מתלבטים, מאז ומתמיד, בין שתי מגמות בתחום ההוראה הדיסציפלינרית. מגמות אלו מוצגות לעיתים בצורה דיכוטומית ונראות כמתנגדות וכמתנגשות. האחת רואה את תפקידו של המוסד בהקניית ידע ומיומנויות למידה. השניה רואה את תפקיד המוסד כמוסד מחנך. המגמה הראשונה מחייבת גישה אובייקטיבית, המעמידה את תחומי התוכן במרכז העיסוק של קהילת הלומדים ומוריהם, גם אם יש בכך ויתור על המסר החינוכי שלהם והשפעתם על התלמיד. השניה היא גישה סובייקטיבית המעמידה במרכז את המסרים הערכיים-דתיים הטמונים בתחומי התוכן השונים, את הלימוד החווייתי ואת עיצוב אישיותו של המורה המתלמד, גם אם יש בכך ויתור על מידה מסוימת של מקצועיות בעיון בתחומי תוכן אלו. מתח זה ניכר במיוחד במקצועות היהדות, אשר מעצם טיבם נועדו לחנך. בעבר, מורי המורים מצאו פתרונות שונים, ברובם אינטואיטיביים, כיצד

1. המאמר ידון בו זמנית בשני נושאים. הנושא האחד הוא היחס בין גישה אקדמית לגישה חינוכית. כעוד שהגישה האקדמית מתרכזת בטקסט עצמו ובמה שהוא אומר, הגישה החינוכית שואלת מה הטקסט אומר לאדם. מהו המסר הערכי שלו ולמה הוא מחייב את לומדיו. הנושא האחר הוא היחס בין ההוראה קוגניטיבית להוראת חרייתית. ההוראה חרייתית פונה אל רגשות האדם, בעיותיו, ניסיון חייו. ההוראה הקוגניטיבית פונה אל האינטלקט בלבד. הגישה האקדמית נוטה לערב בלמידה תהליכים קוגניטיביים בלבד. הגישה החינוכית, לעומתה, מערבת תהליכים קוגניטיביים ואפקטיביים כאחד. הגישה החינוכית הדתית רוצה להקנות חוויה דתית ולא רק ללמד פילוסופיה דתית. לכן, למרות ששני נושאים אלו שונים זה מזה ומצריכים טיפול עצמאי, חייב הדיון בכעייתיות שבהוראת התנ"ך במכללות על רקע האקדמיזציה להתייחס לשני ההיבטים, החווייתי והחינוכי כאחד.

לקיים את מחויבותם לשתי המגמות, בדרך כלל תוך העדפת המטרה החינוכית. האקדמיזציה של המוסדות להכשרת המורים הגבירה את המתח בין שתי מגמות אלו וחידדה את הבעייתיות שבו, הן מנקודת המוצא של מורי המורים הן מבחינתם של תלמידי המכללות.² מצד אחד, העמדת מקצוע ההוראה על קריטריונים אקדמיים הבאים מהעולם האקדמי הכללי, בחירה בצוות הוראה של מומחים לדיסציפלינה שהוא בוגר מוסדות אקדמיים והגברת החופש האקדמי, מעבירים את מרכז הכובד לכיוון ההוראה האובייקטיבית, המקצועית, על חשבון הגישה החינוכית.

מצד אחר, המוסדות הדתיים להכשרת המורים הם בהכרח מוסדות מחנכים. ההצדקה לקיומם כגוף נפרד מהמערכת הכללית היא בהכשרת המורה הדתי, כדי ללמד בבתי ספר דתיים, על פי ערכים דתיים, תוך שימוש בתחומי התוכן כמכשיר חינוכי. המכללות צריכות להכשיר את תלמידיהן להקנות לתלמידיהם העתידים ידע וכלי למידה, אך בו בזמן להשתמש בתחומי התוכן כמכשיר חינוכי. לפיכך צריכים תלמידי המכללות לעבור שני תהליכים אלו במהלך לימודיהם במכללה. במקביל, תלמידי מוסדות אלו מחפשים את הלימוד החוויתי והמחנך, במיוחד במקצועות היהדות. הם מחקשים להשלים עם לימוד שאינו מעשיר את עולמם הדתי ומגיבים על כך באנטגוניזם כלפי המוסד ומוריו. מצב זה מחייב את ראשי המכללות ומוריהן לתת את הדעת על סוגיה זו באופן מקצועי, שיטתי, מודע. עליהם להציע תיאוריות חינוכיות וכלים מעשיים. במאמרי, ברצוני לפתוח דיון זה ולהציע קווים לפתרון במסגרת הוראת התנ"ך.

הגדרת הבעיה:

א. מהותה של האקדמיזציה

דיון במהותה של האקדמיזציה ובדרישותיה מהמוסדות להכשרת המורים עשוי לחדד את הבעיה ואת הצורך בבחינה תיאורטית ומעשית של דרכים לפתרונה. דיון זה יבהיר שהאקדמיזציה אינה רק דרישה להתמקדות בתחומי התוכן ולרמת לימודים גבוהה יותר, כפי שנשתמע מהסעיפים הקודמים, אלא עיצוב דימוי שונה לחלוטין של המורה ושל תפקידו החינוכי.

למטרת המוסדות להכשרת מורים במקצועות הדיסציפלינריים שנוסחה במונח – "הכשרת לומד עצמאי" נוסף מונח המקובל כיום בעגה האקדמית, והוא – "אוריינות

2. בעיה זו אינה ייחודית למוסדות הדתיים. היא מובנה כעצם מהותם של המוסדות להכשרת המורים, ראה אלוני, 1995; הרומי, 1987. היא חריפה יותר במוסדות הדתיים, כיוון שבהם יש בעיה עם עצם המחקר האקדמי הטהור במקצועות היהדות וכיוון שהשליחות החינוכית מוצהרת בהם יותר, גם כמשקל נגד לעמדות השליטות בחברה הכללית. כך יעסוק מאמר זה (יש לציין, שהדיון בכתבי העת העוסקים בחינוך בשאלה כיצד לשלב אקדמיזציה עם תפקיד המכללות להכשיר מחנכים מוגבל ביותר, והוא הולך ומתמעט עם השנים. לעומת זאת מתורבה והולך הדיון בדרכי האקדמיזציה והדיון בסכנת הסוציאליזציה המכפיפה את התלמיד לערכי התפיסות השליטות בחברה כרגע, וראיית ההוראה כ"הנחלת" ערכים אלו).

אקדמית"³. שרה זיו (זיו 1996, עמ' 92-93), במאמרה "העמקת האקדמיזציה במערכת הכשרת עובדי הוראה" רואה את תפקידן העיקרי של המכללות (נוסף על הכשרת מורה "אוטונומי" ו"רפלקטיבי") בהקניית "אוריינות אקדמית". לדעתה, על כל תלמיד מכללה המתכשר להוראה להיות "כר אורזין אקדמי". זיו מציעה למושג "אוריינות אקדמית" שתי הגדרות, האחת צרה יותר ומתייחסת רק לתחום הדיסציפלינרי:

מכלול כושרי החשיבה, התרבות, התקשורת והלשון, המאפשרים רכישת דעת, הצגתה והרחבתה על פי הנורמות המקובלות במוסדות להשכלה גבוהה⁴ (אלוני, 1992).

השניה מורכבת יותר, בשני מובנים: ראשית, היא מרחיבה את ההגדרה הדיסציפלינרית. שנית, היא מתייחסת להשתמעות הנובעת ממנה לתפקידי המורה ולהכשרתו:

אוריינות אקדמית משמעה רכישת נורמות תרבותיות, איסטרטגיות ומיומנויות הקשורות בלמידה וחשיבה, בכתיבה ובהבעה בעל פה, בשימוש מחשב, במתודות חקירה שונות, תוך זיקה לדיסציפלינות שונות גם יחד.

מורה צריך להיות מסוגל היום יותר מבעבר ללמוד חומר חדש באופן עצמאי, לאתר ידע חדש, להבין מאמר מספרות מחקר, לעבד סוגי מידע שונים, לארגן ולהציגם בכתב ובעל פה בהתאם לצרכים המשתנים, להשתתף בצוות מחקר בית ספרי ולהקנות לתלמידיו את מיומנויות המחקר והלימוד העצמי (מנור, 1993).

זיו גוזרת מהגדרות אלו את המסקנות המתחייבות לגבי תפקיד המוסדות להכשרת המורים:

* הכשרת מורה מקצועי פרופסיונלי – אוטונומי ורפלקטיבי – הפועל לאורך חייו המקצועיים על פי מערך שיקולי דעת והמפעיל חשיבה רפלקטיבית מתאימה על עבודתו. מורה המאחר ידע ומשתמש בו, יוצר ומפעיל ידע תוך שימוש משולב בטכנולוגיות מתקדמות בתחום המחקר, התקשוב והמולטימדיה. מורה המפתח לומד אוטונומי ועצמאי בעולם עתיר ידע.

* הכשרת "מורה מומחה מקצועי" בתחומי הוראתו, השולט בגוף הידע המקצועי ובהקשרו למקצועות אחרים ומודע להשתנותו המהירה. מורה המכיר את הכלים

3. תהליך האקדמיזציה של המוסדות להכשרת המורים מתאפיין בשימוש במושגים חדשים המברילים את המוסד מתקופתו הקדם אקדמית, בחלקם הגדול מושגים המאפיינים את המוסדות להשכלה גבוהה. לעיתים מייצג עולם מושגים זה את התיאוריות החינוכיות של מחוללי השינוי, אך לעיתים הוא נועד לתת תוקף וחשיבות לתהליך ולמוסד, גם בטרם צבר השינוי החיצוני עומק ומשמעות מעשית. עם זאת, בהדרגה הוא משפיע על מבנה המוסד והתהליכים המתרחשים בו וגורם ליצירת השינוי המיוחל. הקשר הדו סטרי בין האקדמיזציה ושינוי המושגים נידון במאמר: "קווים לאקדמיזציה של ההכשרה להוראה" (גוטליב, 1994).

4. שרה זיו אחראית על מורי הכשרת מורים במשרד החינוך ולכן נמנית עם קובעי המדיניות והדפוסים של מוסדות אלו. מאמרה זה הוא הרצאה שנשאה בכנס מנהלים ב"ז שבת תשנ"ו. הציטוטים לקוחים מהפרק הנקרא "הרובד הקונספטואלי", העוסק, בין השאר, בגיבוש הקונספציה של המורה כ"כר אורזין אקדמי". ניתן לראות, אפוא, מאמר זה, כמייצג את הכיוון המתגבש בתפיסת הכשרת המורים לקראת השנים הבאות.

5. ההדגשות בסעיף זה ובכל הציטוט ממאמרה של זיו הן שלי (א.י.).

ליצירת ידע מתחום מקצועו ומסוגל לאחר ידע ולהתעדכן בו לאורך חייו המקצועיים כצרכן נכון ואף להוסיף עליו לצרכי עבודתו מתוך נסיונו הוא. מורה היכול להפעיל מערכת הערכה ובקרה על המידע העומד לרשותו ועל אופני השימוש בו והמתחן תלמיד להערכה ולבקרה של עולם ידע זה.

* הכשרת "מורה מומחה לשכבת הגיל" (גן, בית ספר יסודי, חטיבת ביניים). מורה המשלב ידע חינוכי, פסיכולוגי-התפתחותי ופדגוגי-דידקטי, המתאים לאוכלוסיית הלומדים שהוא מופקר עליה, תוך יכולת לעקוב אחר השינויים המתרחשים בשדה המחקר והחינוך ולהפנים אותם בעבודתו. מורה המנחיל את הערכים והמורשת של החברה שבה אנו חיים.

בחניית ההגדרות של מושג 'האוריינות האקדמית' מראה שהוא מציע שינויים רבים ותובעניים ביותר, רובם ככולם בתחום הקוגניטיבי. בראש ובראשונה, התאמת הכישורים לנורמות של המוסדות להשכלה גבוהה. הדרישה מהמוסדות להכשרת המורים היא, איפוא, להתאים את רמת הלימודים, תוכנם וסגנונם לדרישות אלו. שנית, מעבר למתודות של מחקר, תוך ציפיה לפיתוח יכולת חקר ולימוד עצמי אצל תלמידי המורים המתכשרים במכללות. שלישית, גמישות ורב-יכולתיות: יכולת בחירה, שילוב והערכה של ידע ושל מתודות מחקר שונות. רביעית, התעדכנות מתמדת בחדש: ידע חדש, מיומנויות חדשות, טכנולוגיות חדשות, יכולת לחיות בעולם שבו הידע משתנה בתכיפות ולהתאים את כלי ההוראה ותכניה לעולם זה. הסעיף הראשון במסקנותיה של זיו לגבי הכשרת המורים מתייחס להכשרתו האישית הכללית של המורה, השני לשליטתו בתחום מקצועי מוגדר והשלישי להתאמתו לשכבת גיל ספציפית. המורה אינו עוד "מורה כולל" אלא "מומחה". בכל שלשת הסעיפים מודגש שהמורה צריך ליצור ידע ולהפעילו, להתעדכן בידע חדש, להתאימו לעולם משתנה, להיות אוטונומי ועצמאי ולחנך תלמיד כזה. המילים החוזרות הן "חדש", "משתנה", "עצמאי", "מומחה", "ידע".

לדעת זיו, תפקידן העיקרי של המכללות הוא לעצב "בר אוריינות אקדמית". לאור הגדרותיה מסתבר שמושג זה מתייחס כולו לתחום מיומנויות השימוש בידע. לדעתה, תפקיד המורה בבחי"ס מתמצה, כשלב הראשון, באיתור ידע, ארגונו, עיבודו, חקירתו והערכתו. וכשלב השני – בהקניית דרכים לאיתורו, עיבודו וניצולו הנכון והאוטונומי על ידי תלמידיו. המורה אינו ממונה על הקניית ידע מוגמר לתלמידיו.

רק במשפט האחרון כותבת זיו: "מורה המנחיל את הערכים והמורשת של החברה שבה אנו חיים". בסעיפים שקדמו לו אין שום מידע באשר לידע ולדרכים המכשירים אותו לתפקיד זה.⁶ יתר על כן, תפקיד זה של הנחלת ערכים עומד, למעשה, בסתירה לכל הנכתב לפניו. ראשית, כיוון שהנחלת ערכים ומורשת מחייבת להתייחס גם לישן, למצטבר, לאשר אינו משתנה, לתרבות אשר נולדים לתוכה וצורכים אותה בעקבות קשר היסטורי והתקשרות

6. אמנם בשתי ההגדרות המובאות במאמר מדובר על רכישת 'נורמות תרבותיות', אך נראה מההקשר שהכוונה לנורמות של תרבות אקדמית (שחוננה אינו מפורט) המאפשרת פיתוח כלי חשיבה וביטוי, קניית ידע ועיבודו ולא תרבות כמובן הערכי מורשת. לכן אין בכך בסיס לתפקיד המורה כמנחיל מורשת וערכים.

קבוצתית ולא בעקבות מסקנות מחקריות עדכניות. שנית, כיוון שהנחלת ערכים גוררת בהכרח גם נקיטת עמדה כלפי ערכים אלו וקבלת (או אי קבלת) מחוייבות כלפיהם ולא רק את בחינתם וחקירתם. שלישית, כיוון שהיא כוללת בהכרח גם מרכיבים רגשיים-חוייתיים, העומדים בניגוד לכלים האקדמיים. אך מעל לכל, כיוון שהמורה נתפש לפתע כ"מנחיל",⁷ כדמות סמכותית, בניגוד לדימוי הדמוקרטי של מורה שהוא צרכן ידע נכון, חוקר אוטונומי ומתחדש, המדריך את תלמידו להיות צרכן ידע עצמאי וביקורתי.

ניסוח זה, במאמרה של זיו, משקף את המפנה בדימוי העצמי של המורה והמוסדות להכשרת המורים בארץ ואת הבעיות שבו. מצד אחד, ברור לכל שלמורה יש תפקיד חברתי-סוציולוגי גם בימינו אלה: ברור שעליו להנחיל ערכים⁸ ומורשת ואף להטמיע אידיאולוגיות ואתוסים המנחים את החברה הישראלית (בין אם זו יהדות, ציונות או דמוקרטיה). אך מצד אחר, קשה לתת למגמה זו הצדקה תיאורטית בעולם הפוסט-מודרני העכשווי ובעולם האקדמי כאחד.

בעוד שבשנות קיומה הראשונות של המדינה היתה תודעת השליחות גלויה ומפורשת והשותפות בעשייה החינוכית ובהשפעה חברתית נתפסה כמלאכת קודש, נתפסת היום גישה כזו כסמכותית ואנטי דמוקרטית, כמכשיר לאינדוקטרינציה ולכפייה אידיאולוגית. לפיכך, המורה אינו נתפס עוד כ"שליח" אלא כ"מספק שירותים", בחברת צריכה, שידע נמנה על מוצרי הצריכה שלה. כתוצאה מכך, הופך מוסד הכשרת המורים, בהדרגה, למוסד המכשיר אנשי מקצוע, בעלי תודעה "פרופסיונאליזם", האמורים להכשיר את תלמידיהם לצורך ידע ולהשתמש בו בצורה נכונה, אך אינם אמורים לראות עצמם כזכאים להשפיע על מערכת הערכים של תלמידיהם ולהכתיב את האידיאולוגיה שלהם.⁹ מגמה זו נמנית על הגורמים שהחדירו את האקדמיזציה למוסדות הכשרת המורים, אך היא גם תוצאה בולטת שלה. לפיכך עוסק הדיון הקונסטואלי של זיו בהרחבה בדרכי האקדמיזציה ובמטרתה לעצב "בר-אוריינות אקדמית". עם זאת, כאמור, במקביל, קיימת גם ההכרה או התחושה, שיש למוסדות החינוך, ולכן גם לעוסקים בהכשרת המורים, תפקיד תרבותי, חברתי ולאומי. לכן מוקדש לתפקידו של

7. ראה, למשל, מאמרו של זאב לוי (1891) המתנגד בחריפות למתנחים: "מנחיל", "מעצב", "מעביר" ומעדיף במקומם את המונח: "הכשרת הקרקע לקליטת ערכים".

8. אלכסנדר ברזל, במאמרו "על חינוך לערכים ועל חינוך פתוח" (1981) מגדיר את היקפו של מושג הערכים ואת ההכרחיות שבחינוך לערכים הנובעת מהיקף זה: "בדרך של שגרה אנו מדברים על 'ערכים' רק בהקשר מוסרי. אולם היקפם רחב הרבה יותר, הוא משתרע על פני כל תחומי ההעדרה שבלעדיה אין העדרה בהכרח ובמעשה... קשה לרבים להודות בכך שבחלק המכריע של חינוכנו המתמיד, דהיינו חינוכנו המשולב באורגניזם של החיים השוטפים, אנו מוסרים לכאם אחריו ולזולתנו ודאיות חד משמעית לגבי העדפות ללא כל 'נייטרליות': בענייני אכזריות, רחמים, יחסי חזק-חלש, הדריית כנות ועוד ועוד..." (עמ' 21-22).

9. ראה, למשל, את מאמרה של דיאנה קלר, "המורה הישראלי בשנות ה-80: ריהביליטציה של שליחות". במאמר זה היא מנתחת את המתח שבין תפקיד המורה כאיש מקצוע לעומת תפקידו כסוכן תרבות, תוך טענה שמטרתו המובלעת של משרד החינוך היא שהמורה יפעל כאיש מקצוע רק אחרי שהפנים את הערכים האידיאולוגיים הדרושים כסוכן התרבות. קלר מגיעה למסקנה זו בעקבות מחקר טקסטואלי, אוביקטיבי לכאורה, אך קשה להתעלם מהנימה הביקורתית המובלעת כלפי מגמה זו.

המורה כסוכן תרבות משפט קצר ובלתי מחייב בסוף הדיון בתפקיד המכללות, ללא דיון מהותי בדרכיו, תחומיו, גבולותיו והשתלבותו בתהליך האקדמיזציה. הסכנה בניסוח זה היא בכך שהוא משאיר את תפקידו החינוכי של המוסד להכשרת המורים, של המורה בביה"ס ושל השיעור עצמו, מחוץ לעולם הדיונים האקדמיים והמעשיים של מעצבי המדיניות של מוסדות הכשרת המורים, ובכך הוא עלול לתרום להיעלמותו מאליו. כאמור לעיל¹⁰, סכנה זו קיימת גם בחינוך הכללי, הן במקצועות המדעיים שבהם הכרעות מוסריות, הבנויות על גישות תרבותיות ומערכות ערכים, מתלוות בהכרח לשיקולים המקצועיים, והן במקצועות ההומניסטיים ובמדעי החברה, העוסקים בערכים ומחוייבים לעיצוב אורח בעל תפיסה מוסרית, מערכת ערכים ותרבות שמעבר לידע הדיסציפלינרי. אך מאמרי זה מתמקד בביטוייה של סכנה זו בחינוך הדתי. המוסדות הדתיים, אשר עברו את תהליכי האקדמיזציה, קיבלו על עצמם מחויבות לתהליכים אלו, על כל המשתמע מהם. אך בניגוד לאיורה החברתית הכללית, הם מודעים, כאמור, לתפקידם התרבותי ורואים בחינוך שליחות עלינה אשר בלעדית אין משמעות לקיומם. ההתמקדות בחינוך בלבד עלולה להשאיר את המכללות מחוץ למהלך האקדמי המהותי ובכך לחטוא לתפקידו המקצועי של המורה בהכשרת תלמיד אוטונומי המתפקד בהצלחה בעולם משתנה ועתיר ידע. אך עיסוק היתר בעיצוב "בר אוריין אקדמי" עלול "לחנוק" את המרכיב החינוכי והחייטי ובכך להפוך את המורה הדתי למיותר.

ב. תחום המקרא

העיסוק האקדמי במקרא מחייב שלשה מרכיבי עיסוק כלליים:

א. דיון בזמנו ובדרכי התהוותו של הנוסח המצוי בידיו, כמו גם בידע ההיסטורי המצוי בו, בדיקת הנוסח הראשוני באמצעות ניתוח פילולוגי היסטורי ועדי נוסח, על פי ממצאי המחקר, ללא התחייבות כלפי עמדת המסורת היהודית.

ב. בחינת הכתוב בהשוואה לתרבויות המזרח הקדום והתרבות העולמית בכלל.

ג. שימוש במדעי עזר, כגון ארכיאולוגיה, אנתרופולוגיה, בלשנות שמית ומצרית לבחינת הכתוב.

בתחום המחקר והעיון בכתוב עצמו כוללת הגישה האקדמית כמה מרכיבים:

א. בדיקת הכתוב ללא התחייבות מוקדמת כלפי מסריו: ההבנה שהמחקר מכתוב את התוצאות ולא עמדתו המוקדמת של החוקר או העמדה המסורתית המוסמכת — קבלת תוצאות אלו אף אם הן סותרות עמדה זו.

ב. גישה מתודולוגית: יכולת לנסח את שיטת המחקר ולהעמידה לביקורת פתוחה, יכולת לבסס את תוצאות המחקר על סמך שיטה זו ונכונות להעמיד לביקורת את הממצאים.

ג. הכרת מתודות מחקר שונות על מעלותיהן וחסרונותיהן, יכולת שימוש מבוקר בהן.

ד. יכולת שימוש בספרות המחקרית, בספרי העזר ובמדעי העזר הנחוצים להבנת הכתוב.

10. ראה הערה 2.

ה. עמדת ביקורת וסלקציה כלפי הפרשנים והחוקרים הקודמים.

ו. צמידות לכתוב, התייחסות לכל פרטיו ומרכיביו, להקשרו ורקעו, לתחומים המשיקים לו.

ז. דיון בבעיות העולות מהכתוב עצמו, ללא התייחסות למידת הרלוונטיות שלהן לקורא.

באחת — גישה אקדמית מחייבת עמדת ריחוק מהכתובים. השאלה היא — "מה אומר הכתוב", ולא — "מה הוא אומר לי". יתר על כן, הקורא עומד מעל הכתוב בעמדת שיפוט ובחירה, תוך פתיחות לכל מסר אפשרי.

לעומת זאת, הגישה החינוכית הדתית כוללת התייחסות הפוכה:

א. הכרה בקדושתו של הכתוב ובהיותו נעלה מעל לקורא, טיפוח יחס של כבוד ומחויבות כלפיו.

ב. מחויבות כלפי סמכותם של חז"ל והפרשנים המסורתיים (למרות האפשרות לפרשנות מקורית, תוך הצדקתה החיאלוגית במסגרת "הפשטים המתחדשים בכל יום"). ממצאים הסותרים עמדות אלו מהווים בעיה המצריכה טיפול והתמודדות, אם לא שלילה מראש.

ג. עיון בכתוב כדי לחשוף ערכים חינוכיים ומסרים תיאולוגיים.

ד. מעקב אחרי התפתחות הפרשנות היהודית המסורתית לדורותיה. המקרא נלמד כפי שיהודי כל הדורות הבינוהו ולא דווקא כפי שהוא משתקף בעיון בו עצמו, כניתוח מחקר, על רקע השוואתו לתרבויות המזרח הקדום ולשונויותיו.

ה. בגישה זו יש לעיתים מחויבות למסר ידוע מראש, חד משמעי, שאותו מבקשים לחשוף באמצעים פרשניים בפרק המסוים, ואותו רוצים להקנות ללומד. הפרשנות מזוהה אז עם הטקסט עצמו ולא נתפשת כאחת מהאפשרויות הפרשניות שלו.

ו. לעיתים, נוח להתפשר עם גישה בלתי מתודולוגית. שיטת המחקר חשוכה פחות מהמסקנה המתבקשת ממנה. לכן יקרה שיש ערכוב בלתי מבוקר של גישות פרשניות, ללא הגדרתן וללא ביקורת השימוש בהן: האם הן הגישות המתאימות לניתוח הכתוב, האם המסר המושג באמצעותן נלמד בדרך שעומדת בקני המידה שלהן עצמן.

ז. חיפוש רלוונטיות בכתוב: מסרים רלוונטיים הן ללומד היחיד והן לתקופה בה נלמד הכתוב. זאת, בהנחה שהמקרא הוא מודל שנועד לענות על צורכי כל הדורות. הוא לא מתאר מה קרה או מה חשבו בעבר אלא מה הם קני המידה להתנהגות כיום וכיצד לתת משמעות לאירועים העכשוויים.

ח. לפיכך, הדיון מתמקד בשאלות הרלוונטיות לקורא ולא דווקא באלו הנובעות מהכתוב עצמו. לחילופין, מבין השאלות הנובעות מהכתוב נבחרות אלו החשובות לחינוכו של הלומד.

ט. מעורבות רגשית בתהליכי הלמידה: הן נקטת עמדה רגשית במקום בחינה מדעית אובייקטיבית, והן מרכיבים חיוניים במהלך השיעור.

באחת: הלומד נמצא בעמדת קרבה לכתוב. הוא שואל "מה הפרק אומר לי". הוא אומר לצאת עם תובנה דתית חדשה, עם הרגשת העומק האינסופי והנעלות של הכתובים. הוא חש ענווה

כלפי הכתובים וכלפי בעלי הסמכא המסורתיים, אך בו בזמן, גם תחושת אינטימיות כלפיהם. השאלה העומדת בפני מורי המורים היא האם ניתן לקיים שתי מגמות מנוגדות כל כך בעיון בתנ"ך וכיצד לעשות זאת.

הצעת מפתח לפתרון:

א. במישור התיאורטי

ראשית, יש להכיר בכך שהמכללה אינה אוניברסיטה ולא לנסות להיטמע בתפיסותיה. הנסיון להידמות לאוניברסיטאות בדרישות האקדמיות אסור שיעמעם את ההבדל בין תפקידי שני המוסדות. בעוד שהאוניברסיטה היא, במהותה, מוסד מחקר, המכללה היא מוסד המכשיר בעלי מקצוע בתחום מוגדר. תפקיד האוניברסיטה הוא לייצר ידע. תפקיד המכללה הוא לעבד את הידע הקיים בצורה ביקורתית, ולא לייצרו. נוסף על כך, כלשון הדומי (1987, 10), תפקידן של המכללות להפוך "ידע" ל"דעת", כלומר – כלי להבחין בין טוב לרע. הנטייה להכשיר מורה חוקר טובה במידה שמטרתה היא להבהיר למורה את תהליכי ייצור הידע כדי להכשירו לצריכה נכונה, אך אסור שתחליף את הכשרת המורה המלמד והמחנך.¹¹

בתחום המחקר הכול פתוח. כל נושא ראוי למחקר. החוקר צריך לחקור בצורה אוניברסיטאית ככל האפשר. השאלות שהוא מעורר, מתודות החקירה, הממצאים, כל אלו חייבים להיבדק בקני מידה אוניברסיטאיים, נייטרליים, מרוחקים. אך מורי המורים צריכים לבחור מתוכם את אלו שיש בהם בסיס ראוי להשכלתו של המורה בביה"ס לאחר שנות הכשרתו במכללה. לכן רשאים ואף חייבים מורי המורים לבחור את תחומי ההוראה ואת הנחות היסוד שלהם שלא על פי שיקולים מחקרניים בלעדיים. זאת, בהנחה, שלא כל דבר הראוי להיחקר ראוי להילמד בכל מסגרת ולכל מטרה. יתר על כן, ההנחה המקובלת היא שהמתכשרים להוראה צריכים לעבור במכללה תהליכים דומים לאלו שהם יעבירו אחר כך את תלמידיהם. הם יצטרכו לבחור מתוך הידע שלהם את הראוי לתלמידיהם. לכן, בהתאם לכך, על מורי המורים לבחור מתוך הידע שברשותם את הידע הראוי לתלמידיהם. מצב זה יש בו כדי לתת למכללות עדיפות על האוניברסיטאות, גם בתחום האקדמי, בשלושה מובנים:

א. המוסדות להכשרת המורים אינם יכולים ללמד, אוטומטית, את מה שמקובל בין חוקרי זמנם. הם גם לא יכולים ללמד ולהניח כמובן מאליו שהסטודנט יעשה בזה כרצונו

11. טיעון זה אינו שולל את עצם העיסוק במחקר בתוך המכללות. המדיניות של שילוב מחקר ב"סדר היום" של המכללות מוצדקת, כיוון שהעיסוק במחקר מחייב את צוותי המורים במכללות להיות מעורבים באופן פעיל בעולם המדעי – בידע המתחדש ובתחום החינוך בכלל ובתהליכי המחקר, מפגיש את מורי המכללות עם עמיתים, מנטרל חלק מהשחיקה שבהוראה. דבר זה שומר על התחדשות מקצועית של מורי המורים ומסייע למכללות לתכנן את עתידן כראוי ולא לשקוט על השמרים. אך המחקר אינו הבסיס לרימו העצמי של המכללות ומקומו חייב להיות שולי ביותר. המוסדות להכשרת מורים צריכים להדמות לבתי ספר לרפואה ולא למכוני מחקר של מדעי החיים. אמנם יש קשר הכרחי בין השניים, אך אי אפשר להחליף ביניהם.

וכיכולתו, יצליח או ייכשל. בגלל אחריותם למערכת החינוך, הם חייבים לדון בפנייה של מתודות המחקר ותוכני הלימוד, כיעילות המתודות לגבי הלומדים ובדרכים האופטימליות להקנותם להם. לפיכך, המורה במכללה חייב להיות מורה טוב, מורי החוג חייבים לעבוד כצוות ויש הזדמנות לביקורת עצמית ושיקולי דעת.

ב. בניגוד לאוניברסיטאות, יש הכרח והזדמנות לשלב מתודות מחקר שונות באותו קורס ואף באותו שיעור, כמו גם לעסוק בצורה יזומה בהוראה בין-תחומית ואינטגרטיבית, הן בין תחומי תוכן משיקים, הן בשילוב האומנויות והן בקשר שבין תחום התוכן הדיסציפלינרי והמקצועות הדידקטיים.

ג. המכללות יכולות להרשות לעצמן לנסות מתודות חדשות כמו חקר ופרשנות באמצעות המחשב והאינטרנט, מתודות הבנויות על גישות פסיכולוגיות ספציפיות (כגון: מתחומי האוריינות, ספרותרפיה, הוראה משקמת).

יוצא, איפוא, שהמכללות יכולות וחייבות לפתח "שיח מושגי" משלהן ולא רק לייצר "בר אוריין אקדמי" שהוא מעין "תואם אוניברסיטה".

שנית, בתחום העיסוק האקדמי במקרא יש להבחין בין מחקר לפרשנות. המחקר עוסק בתהליכי התהוותו ועריכתו של הכתוב והמקרא בכללותו, בנוסחו המקורי והמודיק, בניתוחו הפילולוגי ובדרכי אימונו של הידע ההיסטורי שבו. הפרשנות, כשמה, מחפשת פשר. היא שואלת מהי משמעות הכתוב ומה מובנו, מהם מסריו הגלויים והמובלעים, מהו הדיאלוג שהכותב רצה לנהל עם קוראיו. היא מתייחסת אל הטקסט (רק, או גם) כפי שהוא קיים בצורתו הסופית ואל משמעויותיו כפי שהוא בידינו. היא משתמשת בידע הנשאל מתחום המחקר, בביקורת הנוסח, בהשוואות תרבותיות ובתאור הריאליה, לא כמטרה לעצמה, אלא כמכשיר להבהרת מובנו של הכתוב ומשמעותו כפי שהוא נראה מנקודת מבטו של הקורא העכשווי.

ייתכן לומר, שהוראה מחנכת עומדת בסתירה מוחלטת לגישה אקדמית מחקרית, אך לא לגישה הפרשנית. המרת הפרשנות במחקר במוסדות האוניברסיטאים ביטאה החשבת יתר של המחקר ובעקבותיה, בהכרח, המעטת ערכה של הפרשנות. המכללות, שאינן מוסדות מחקר מובהקים, רשאיות להתמקד בגישה הפרשנית ולאפשר בכך גם את העיסוק בהוראה מחנכת.

גרינברג (1983, תשמ"ג) טוען טענה דומה, תוך שהוא מתאר שתי גישות לחקר ה"ביבליה" (הכרית הישנה והחדשה כאחד) ותרגומה¹².

הגישה הראשונה רואה במחקר שטח להפגנת ידע ומומחיות. הכתוב הוא יצור פגום

12. גרינברג מבחין בין שתי "שיטות מחקר". שרה יפת, בהרצאותיה בעל פה, בשעורה 'סדנת פרשנות בספר קהלת' (1992) הבהירה בין 'פרשנות' ל'מחקר' ובהגדרתה הלכתי במידה רבה בעקבות הבחנה זאת. נראה לי שהגדרת גרינברג את שיטת המחקר השנייה תואמת במידה רבה את הגדרת המושג 'פרשנות' של יפת. לא במקרה גרינברג הבהיר את עמדתו זאת, בין השאר, כהסבר ליוזמתו להוציא את סדרת 'מקרא לישראל' הכוללת פרוש מודרני למקרא וכתאור עקרונותיו של פרוש זה.

הזקוק לטיפולם של מומחים כדי להחזירו להדרו. מודגש שהוא אינו "מקור". כדרכם של מומחים מעלימים מן ההדיוטות את העראיות והספקות [...] המלאכה מצטיינת בהעדר מעורבות של העוסקים בה: זהו סימן היכר של מקצועיות מדעית [...] ולבסוף, [...] אין רמז לתחושת אחריות כלפי ציבור כלשהו, וכלפי מסורת מלבד שלשלת הקבלה המקצועית.

הגישה השניה מצטיירת כשליחות: לדלות את עושר המשמעויות שבכתוב, כשהכתוב עצמו מצטייר כאוצר של סודות שרק הדגירה עליו עשויה לגלות מקצתם. כדי לדגור דגירה כזו הועמד החוקר מטעם הציבור ונתמך על ידי. הלכות הוא אחיו של החוקר. החוקר עמל לפרוש מידע לפניו, לשתפו בספקות, בארציות החלטותיו. [...] החוקר חש אחריות כלפי אחיו המנועים מלגשת אל מקור שבעיניו אחיו אוצר בו "אמת". הוא רגיש למעמד הקדושה (הנכס הרוחני) שיש לכתוב בעיני הציבור ושאף לגלות את יסוד הערכה זו בכתובים. הוא בעצמו חש שהוא חוליה בשרשרת נמשכת של מוסרי מסר הכתוב לאחיו.

גרינברג מבחין בין אחריותו של החוקר כלפי עמיתיו למקצוע לבין אחריותו כלפי "אחיו" ה"לקוחות" שלו, ציבור הקוראים. בין מי שרואה עצמו ממשיך את שלשלת הקבלה המקצועית לבין זה הרואה עצמו ממשיך את שלשלת מוסרי מסר הכתוב. הוא טוען שהחוקרים הנוצריים, בהתייחסותם למקרא (הברית הישנה), אימצו את שיטת המחקר הראשונה, המנוכרת, ה"מדעית", תוך ראיית עצמם כאחראים בפני עמיתיהם החוקרים בלבד. לעומת זאת, בחקר הברית החדשה נקטו את הגישה השנייה, תוך תחושת שליחות ואחריות כלפי "אחיהם", ציבור הקוראים, אשר להם יש לגלות את המסרים של הכתוב מתוך עמדת קדושה והערכה. לדעתו, המחקר בארץ טעה כאשר אימץ בלעדית את נקודת המוצא הנוצרית כלפי המקרא ודחה את השיטה השנייה, הראויה, למעשה, לטיפול, גם כלפי המקרא עצמו. בכך וויתר ציבור החוקרים בארץ על "מחקר יהודי" ויש להחזירו למקומו הראוי. את המונח "מחקר יהודי" הוא מגדיר:

ענוה — היינו פתיחות למתחדש ולוויכוח המתמיד, המכתיבה צניעות והעדר פסקנות; הערכה כלפי הכתוב — המתבטאת בחיפוש שיטתי אחר ה"אמת" הרוחנית הכללית-אנושית והפרטית-יהודית שבו: אחר עושר משמעויותיו בעבר ובהווה, ואחר אמנות המבע שבו; ואחרון אחרון חשוב: תחושת אחריות כלפי חברה שפרטיה, אחיו של החוקר מצפים שגילה להם את מסרו של הכתוב.

מאמרו של גרינברג יכול להוות בסיס להסבר הרקע לתחושת הסתירה המהותית בין הוראה אקדמית והוראה מחנכת. כאשר מבינים את מושג המחקר על פי הגישה הראשונה, הוא עומד בסתירה להוראה מחנכת וחוייתית. אך אם נוקטים את השנייה ומגדירים את המחקר כפרשנות שיש לה אחריות כלפי הידע ההיסטורי-פילולוגי, אך מטרתה היא לחשוף את המסרים מתוך מחויבות לציבור, הסתירה בין שני סוגי ההוראה אינה הכרחית. ודוק: ההבדל בין שתי תפיסות המחקר אינו במידת המחויבות לאמת המחקרית אלא בתחומים שבהם עוסק המחקר או הפירוש ובמטרתו הסופית. גרינברג עצמו מגדיר את תפקידם של הפרשן המדעי היהודי, של

המורה למקרא בביה"ס הכללי ושל מבנה הכשרת המורים למקרא על פי עמדה זו¹³. ניתן, איפוא, לכלול את עקרונותיו הכלליים, כפי שיוצגו להלן, כחלק מסיכום טיעוננו:

א. המכללה אינה מוסד מחקרי. מטרתה להקנות ידע קיים וללמד כיצד לצרוך אותו, תוך ביסוסו על מתודות אקדמיות, בהתאם לצרכי הכשרת המורים.

ב. האחריות הראשונית של המורה/הפרשן היא כלפי הלומדים, אליהם הוא שלוח, כדי להמשיך את שלשלת מוסרי המסר. מובן מאליו שיש לו מחויבות כלפי המתודות המחקריות וכלפי מסקנותיהן, אך זכותו (וחובתו) לבחור את תחומי ההוראה, תכניה והדגשה בהתאם לנושאים הרלוונטיים לקהל.

ג. על המכללה להשתמש בעיקר בידע הפרשני-מדעי, הנכתב מתוך עמדת הערכה לכתוב ואחריות ציבורית. הוא כולל את הכנת לשון הכתוב, סגנונו הספרותי וה"ראליה" שבו; הדגשת מובנו של הכתוב, מבעו ומסריו; התמודדות עם משמעות המסרים המקראיים עבור האדם המודרני.

ד. נקודת המוצא היא יהודית. אמנם יש להתייחס אל המקרא גם בהקשרו התרבותי הקדום וגם בהקשרו האוניברסלי והמודרני, אך מטרת-העל היא הכנתו במונחים יהודיים, הכוללים: מפגש עם המסר המקראי היחודי, השונה מתרבויות סביבתו, כפי שנלמד על ידי המחקר המודרני; הכרת גישת חז"ל למקרא והדרכים שבהן הבינה אותו היהדות לדורותיה; התייחסות לחשיבותו של המקרא עבור היהדות אז והיום.

עד עתה עסקנו בסתירה בין התפיסה האקדמית והחינוכית מבחינת מטרת המחקר וההוראה — האם בנוסח או במסר; מבחינת מוקד האחריות של המורה/הפרשן — האם כלפי הלומד או החוקר; וכן מבחינת מידת המעורבות האישית של המורה. ראינו שהבהרת תפקידי המכללה ושינוי בהגדרת הגישה המחקרית פותחים פתח לגישה חינוכית שבה תיתכן סלקציה של תכנים, התמודדות עם ערכים, נקיטת עמדה, מעורבות אישית ואמונה בזכות לחנך, למרות האקדמיזציה ודרישותיה.

טענה זו יפה לכל מסגרת לימודית ולכל מוסד להכשרת מורים. ואכן, גרינברג התמודד עם פרשנות המקרא הפונה אל הציבור הכללי. עם זאת, ישנם הבדלים בין הציפיות מהפרשנות וההוראה אליבא דגרינברג לאלו הנקטים בחינוך הדתי. הצבור הדתי מתלבט בשאלה נוספת והיא — ההתמודדות עם הסתירות העקרוניות בין הגישה המחקרית-אקדמית לבין הגישה הדתית המקובלת ועם משמעויותיהן התיאולוגיות והפרשניות.

כתב העת "דעות" פתח את הדיון בנושא זה והמשיך בו לאורך כמה גליונות רצופים¹⁴.

13. ראה מאמרו של גרינברג: 1985 א' רב'; 1995 (באנגלית). וכן: אמית, 1994.

14. ראה ארנד — דעות מז (תשל"ז); כהן, בריאר — דעות מז (תשל"ח); ארנד, בן ישר — דעות מז (תש"ס); סימון, כהן, ארנד — דעות מז (תשמ"ב). המשתתפים בדיון התייחסו לשתי בעיות: האחת, השאלה העקרונית של מחקר באוניברסיטה דתית, הוזה אומר, לשאלת המחויבות הכפולה: מצד אחד, לגישות דתיות מחייבות, ומצד אחר, למתודות מדעיות "טהורות", אשר מעצם הגדרתן אינן נכפפות להנחות יסוד דתיות מוקדמות. השניה, שאלת ההשתמעויות החינוכיות הנובעות מכך: באיזו מידה

ניתן להבדיל בין גישתם של המתדיינים כלפי מחקר במסגרת האקדמית הצרופה לבין גישתם לחינוך כביה"ס ולהכשרת המורים. לדעת כולם, במסגרת המחקר האוניברסיטאי, הגישה צריכה להיות מדעית טהורה. עם זאת, הם עוסקים, בידועין, במחקר הנ"ך בלבד ונמנעים מלעסוק במחקר התורה, כדי להתחמק משאלת מקורה האלקי של התורה, תוך שהם מודים שיש בכך התפשרות עם האמת המדעית הצרופה. כאשר לתחום החינוכי, הם חלוקים ביניהם בשאלה עד כמה וכיצד ניתן להשתמש במחקר במהלך ההוראה. יש לציין שסימון וכהן רואים בשימוש במחקר מטרה חינוכית-דתית לעצמה. עם זאת, סבורים כולם, שהמטרה הראשונית היא חינוכית: להביא את ה"בשורה הדתית". הם מתלבטים בשאלת קני המידה לשמירת המחויבות למתודות המדעיות ולמסר הדתי כאחד. נושא זה מצריך דיון מעמיק וקשה שאינו אפשרי במסגרת זו. מאמר זה טוען שהמודעות לבעיות היא מפתח ראשוני למתן דרכים לשמירה על מחויבות להנחות היסוד הדתיות ועם זאת לקיים מרכיבים אקדמיים בהוראה במכללות. הטענות העקרוניות בדבר ייחודן של המכללות והצמידות למחקר פרשני בניגוד לזה המתמקד בהתהוות הנוסח, מאפשרות, תיאורטית, שילוב זה.

שלישית, נראה שהבעיה המרכזית אינה בהצדקה התיאורטית של השילוב בין הגישה האקדמית והחינוכית ואף לא בצדדים המעשיים של שילוב זה, אלא ברקע הסוציולוגי והפסיכולוגי להצגה הדיכוטומית של שתי הגישות – האקדמית והחינוכית.

אם בוחנים את שתי הגישות באופן תיאורטי, כגישות "נקיות", הן, אכן, סותרות. אך השאלה איננה מהן הגישות אלא מהו יחסו של האדם אליהן. לעיתים נוצרת הזדהות בין האדם לעמדה שהוא נוקט עד כדי היטמעות בה. סטייה ממנה נראית לו כפשרנות, העדר עקביות, חוסר נאמנות לעצמו. המדען רואה עצמו כחוטא לגישתו המדעית אם הוא מחפש משמעות, נוקט עמדה או מגלה מעורבות אישית בתחום המחקר. האדם הדתי רואה עצמו חוטא לאמונתו אם הוא חוקר ומבקר אותה ואם אינו מעורב בה רגשית, במלוא אישיותו. אנשים אלו רואים סתירה בלתי ניתנת לגישור בין תפיסה אקדמית לדתית-חינוכית. אך ייתכן מצב שבו בעל העמדה אינו נטמע בה ומסוגל להגדיר לעצמו מתי וכיצד להשתמש בגישות סותרות.

קופלנד (Copeland, 1989) עסק בתופעה דומה שיש לה השלכה על דיונו, כמאמר המנסה להצדיק, תיאורטית, פרשנות מטפורית של מקורות יהודיים¹⁵, במקביל לפרשנות מחקרית. במאמרו, הוא מבדיל בין תפיסת המציאות של האדם בדרות הקודמים, הקרוי

וכיצד יש להשתמש במתודות המחקריות הנ"ל וכממצאיהן בחינוך ובהכשרת המורים בחינוך הדתי והוא אופייה הכללי הראוי של הוראת המקרא במסגרות אלו. דיון זה ראוי להמשך עצמאי, רציני ומעמיק, שאינו בתחום היקפו של מאמרנו. כמאמר זה צוינו רק המרכיבים העיקריים המהווים מפתח ראשוני לפתרון הבעיה שהוצגה בו.

15. הוא מביא דוגמאות מפרשנות חז"ל, הרמב"ם וספרות טעמי המצוות, אך מתמקד בפרשנות אישית, מקורית, מדרגית, החושפת את המשמעות הערכית והסימבולית שמאחורי הארועים והחוקים המתוארים במקרא ולא עוסקת בגילויים החיצוניים של הכתוב, כגון ההיכטים ההלכתיים, הראליה או השפה.

בלשונו "מיתו-פואטי", לבין זו של האדם המערבי המודרני¹⁶. האדם ה"מיתו-פואטי" ראה את העולם כולו כמערכת סמלים. הוא ראה משמעות בכל תופעה חיצונית וקרא את תופעות הטבע כטקסטים, כדי לדעת "מה הם אומרים לו". כך, עבור האדם הדתי, הדומה, גם כיום, במהותו, למיתו-פואטי, הטבע עמוס משמעות דתית. האדם החילוני, המערבי, המודרני, בעת החדשה, איבד יכולת זו. בעקבות החשבת היתר של המדעים, הן מדעי הטבע והן מדעי החברה, הוא מתאפיין בראיית העולם כאובייקט, כמכונה, ללא כל משמעות. האדם הקדום לא כחן את העולם מתוך עמדה חיצונית, מרוחקת. או בלשונו – יחסו אל העולם לא היה "רציונלי". לכן הגיע לעיתים להיטמעות ב"עצמי", להעדר ביקורת כלפי עצמו וכלפי תפיסת העולם שלו, לחוסר יכולת לתקשר עם השונה, ולעיתים אף לקנאות ואקסטזה. אך מצד אחר, גישתו המטפורית היא המגדירה אותו כ"אדם", היא המבדילה אותו באופן מהותי משאר בעלי החיים. בניגוד לחיה, הוא עומד בנבדל מהטבע ומסוגל לתת לו משמעות. האדם המודרני, שלתרבותו יש אוריינטציה מדעית, מתבונן אל העולם כולו "מבחוץ", ללא מעורבות רגשית, ללא מתן משמעות וללא חיפוש משמעות, בעמדת בחינה וחקירה. הוא, אמנם, יותר "רציונלי" וביקורתי, אך ה"טקסטים" של המציאות לא "אומרים" לו דבר. למעשה, הוא איבד קשר עם חלק מאד מהותי של עצמו – יכולת ההסמלה וההתמודדות עם משמעות. הפיכת העולם לאובייקט גררה בעקבותיה גם את הפיכת האדם עצמו לחלק מן הטבע, לעוד בעל חיים, לאובייקט.

יחסו של האדם לעולם קובע את יחסו לטקסטים הכתובים, ומכאן, את הסכנות הטמונות בכך. האדם הדתי מחפש בכתבים המקודשים רמזים לגורלו האישי והציבורי והנחות להתנהגותו, בעוד שהמודרני נוטה לחקור אותם במתודות מדעיות ללא מעורבות אישית וללא חיפוש משמעות.

לדעת קופלנד, האפשרות לחבר את הרציונלי והמטפורי, את החולין והמקודש, את האינטלקטואלי והחוייתי עומדת כנגד שתי הסכנות. סכנת ההיטמעות בעצמי, אובדן הרציונליות, השליטה והתקשורת עם הזולת, מחד, וסכנת האובייקטיביות של האדם, הניתוק שלו מעצמו ומהעולם, העדר היכולת להתעלות מעל הריאלי והמידי והעיוורון לסמלים ומשמעויות, מאידך. אפשרות זו מותנית בשתי יכולות. האחת, היכולת לבצע אינטגרציה פנימית של האדם – לרכוש תפיסה רב-תחומית ורב-תרבותית שאינה מכוונת רק כלפי חוץ, כלפי התרבויות שמחוץ לאדם, אלא גם כלפי פנים, לכוחות הנפש וליכולות הפנימיות שלה. השנייה, היכולת לשנות בגמישות את נקודת המבט על העולם, את המרחק ממנו מביטים בו. על האדם לרכוש את היכולת להתרחק ולהתקרב לסרוגין. האדם המיתו-פואטי והדתי, שואל: מי, מה, למה, לשם מה. המדען שואל: איך. בשאלת "האיך" יש לשמור על מרחק המאפשר בחינה אובייקטיבית. בשאלת ה"מה", ה"למה" ו"הלשם מה" יש מקום לקרבה ולמעורבות אישית. האדם בעל האינטגרציה הפנימית ידע לעשות את שניהם. בעבר היו אנשים אינטגרטיביים שמצאו דרך (מודעת או לא) לשלב בין שתי נקודות המבט.

16. קופלנד מנגד, לצורך הדיון, טיפוסים קוטביים, תופעות קוטביות. במציאות ישנו גם האדם המורכב, אותו רוצה קופלנד להביא למודעות ולהפכו למודל הזדהות. הטיפוס החביב עליו הוא הרמב"ם, שלטענתו, הצליח להגיע לאינטגרציה פנימית בין גישה רציונליסטית לבין מטפורית.

כך עשו, למשל, פרשנים קדומים כמו חז"ל, רס"ג, הרמב"ם, רש"י, ראב"ע ורבים מהעוסקים בטעמי המצוות. יתר על כן, המקרא, במהותו, בהיותו ספר בעל מערכת משמעויות וסמלים שערכיו מנוגדים לאלו המיתולוגיים, מחייב את לומדיו לחבר נקודות מבט אלו. החוקר, הפרשן או המורה המודרני, האינטגרטיבי, הוא זה המחברן במודעות ובשליטה. בעקבות עמדתו של קופלנד ניתן לומר, שההוראה המחנכת צריכה לכלול את שני המרכיבים: המקרי-אובייקטיבי והסימבולי-מטפורי. לכן צריכים מורי המורים להגיע לאינטגרציה פנימית של דרכי ההתייחסות לתחום עיסוקם, ובעקבות זאת, לרכוש את המיומנות לשנות את המרחק בינם לבין מושא הוראתם, לעבור בגמישות בין תפיסה "סימבולית" של העולם ושל הטקסטים הכתובים ובין תפיסה מדעית, ביקורתית. כך גם בתחום העמדות הערכיות: "בתחום החינוך, חוסר האובייקטיביות הוא מהמאפיינים המרכזיים. לכן משחק בין האובייקטיביות לסובייקטיביות הוא משחק שאנחנו חייבים לשמור עליו בעידן האקדמיזציה (הדומי 1987, 10) ... ביסוד האקדמייה ישנה אובייקטיביות, בעוד שאנחנו בחינוך איננו מחנכים לאובייקטיביות, אלא אנו רוצים לחנך לבחינה של מציאות ולהתייחסות ערכית למציאות זו" (שם, 12).¹⁷ לא תמיד קל להפריד בין התחומים באופן מעשי, במיוחד בשיעורי המקרא, במכללה הדתית. אך עצם המודעות להבדל ביניהם ולצורך לעבור מהאחד לאחר, מהווה בסיס לשליטה וליישום משמעותי ומבוקר שלהם במהלך ההוראה.

ב. במישור המעשי

בפרק התיאורטי עלו שלוש ההבחנות: הבחנה בין אוניברסיטה כמייצרת ידע לבין מכללה כמעבדת ידע; הבחנה בין מחקר לבין פרשנות; הבחנה בין הגישה הרציונלית לבין הגישה הסימבולית. בשים לב להבחנות אלה נבוא עתה להציע קווים לפעולה בהוראת התנ"ך.¹⁸ ההצעות להוראת התנ"ך יהיו בשלושה תחומים: האקדמי, הערכי, החייתית.

17. הדומי מתריע על סכנת הניתוק בין העיסוק באובייקטיבי ובסובייקטיבי — הטלת האובייקטיות על המורים האקדמיים והסובייקטיות על המדריכים הפרדוגיים. לדעתו, המורים האקדמיים עצמם צריכים להיות מודעים לתפקידם כמכשירי מחנכים ולהשלכות הערכיות של שיעוריהם ולהיות מסוגלים לעבוד מהתייחסות אחת לחברתה.

18. א. תחילה תיארת את המרכיבים בהוראה האקדמית המתחייבים ממבנהו של תחום התיכון, שיש להקנות לתלמיד המכללה. בהמשך, הצעתי מרכיבים מבחינת הנדרש בתהליך ההוראה ממורי המורים. לבסוף הצעתי מודל ללימוד עצמאי של יחידה מוגדרת, כדוגמה לדגמים שיש, לדעתי, לבנות, ככל אחת מהגישות הפרשניות למקרא. לפיכך חוזרים כמה מן הנושאים בכמה סעיפים, בהתאם לנקודות המוצא השונות.

ב. לא ציינתי את המשקל היחסי של כל מרכיב. דבר זה נתון לשיקול דעתו של המורה בהתאם למומחיותו, התחום הנלמד וצרכי הכיתה. ייתכן שיש מקום לפרישת המרכיבים והתכנים הנלמדים בישיבת מורי החוג כדי להבטיח את כיסוי כולם במשך שנות ההכשרה במכללה.

בתחום האקדמי

כבסיס ליישום עקרונות אלו להוראת התנ"ך במכללה הדתית יש להבהיר שנקודת המוצא במכללות אלו אינה יכולה להיות פתוחה כמו בגישה המחקרית-אוניברסיטאית. הגישה היא דתית ובנויה על האמונה בתורה מהשמים ובקשר בין תורה שבכתב ותורה שבע"פ. התנ"ך הוא הספר המקודש של העם היהודי, סמכותם של חז"ל אינה מוטלת בספק, והלימוד יוצא מעמדה של כבוד כלפי וכלפי פרשניו המסורתיים. על רקע זה יש להגדיר את משמעות "ההוראה האקדמית" במסגרת זו:

א. מרכיבים בגישה אקדמית ללימוד התנ"ך.

1. הקניית כלים לניתוח ספרותי וקריאה צמודה (בהתאם לסגנונות המקראיים השונים).
2. עיסוק בפרשנות פנים מקראית, בהשוואות, בנושאי רוח ובמבט כללי.
3. הקניית יסודות בלשון המקרא, עיון במילונים, בקונקורדנציה ובמחשב.
4. עיון ביקורתי בפרשנות (חז"ל, פרשנים קלאסיים, פרשנים בני זמננו):
 - א. בדיקת שאלותיהם — מי מהם עונה על שאלות הלומד (וכיצד) ומי עונה על שאלות אחרות המתחייבות לכתוב שבו עוסק הלומד. השוואות ובחירת התשובות ההולמות את צרכי הלומד.
 - ב. לימוד שיטותיהם ותפיסת עולמם של המפרשים השונים על רקע זמנם ומקומם.
 - ג. יסודות בהרמנויטיקה (מהות הפרשנות, גבולותיה, הזיקה בינה לבין הכתוב עצמו, הזיקה בין הלומד לכתוב ולפרשנות וכו').
5. עיסוק בריאליה המקראית ובמדעי העזר הנחוצים כמכשיר להבנתו (אנתרופולוגיה; ארכיאולוגיה; גיאוגרפיה מקראית; הצומח והחי במקרא; היסטוריה של תקופת המקרא; החוק הקדום וכו'), הקניית גישה לספרי העזר המסייעים בכך.
6. הקניית דרכים לקריאה ביקורתית של אנציקלופדיות ושל מאמרים מדעיים והגותיים ודרכים לשימוש מבוקר בהם בתהליך הפרשני; הכרת הספרייה של תחום התוכן והתחומים המשיקים לו (איפה ואיך למצוא ידע מסוגים שונים).
7. מתן מבואות למקרא (תהליכי הקנוניזציה; סוגי ספרות ותחומי עיסוק; גבולות הזמן והמקום בו הוא עוסק ובו הוא נכתב; תולדות התרגומים והפרשנות; מקומו בספרות היהודית לדורותיה; מקומו בתרבות מורח הקדום; רעיונות כלליים המופיעים לכל אורכו וכו').
8. הצגת הנחות היסוד של חקר המקרא וכליו (ויכולת שימוש ביקורתי בו בהתאם לצרכים הפרשניים).¹⁹

ב. מרכיבים בהוראה של מורי המורים:

1. הצגת גישות שונות ללימוד המקרא (כגון: לשונית, פילוסופית, ערכית-מוסרית, אנתרופולוגית וכו') / מאפייני סגנון, סטרוקטורה ועריכה/מושגים כמו פשט, דרש, וכו'.
19. כפי שנאמר לעיל, נושא זה מצריך דיון נוסף.

2. הדרכה מנומקת כיצד לשאול את השאלות ה"נכונות" למקצוע, לסוגיה²⁰.
3. גישה מתודולוגית: המורה צריך לחשוף בפני תלמידי המכללה את המתודה בה הוא משתמש. לאפשר להם להכיר את הנחות היסוד, האיפיונים, דרכי ההוכחה, היתרונות, החסרונות, הגבולות והנימוקים לשימוש במתודה זו. עליו לאפשר להם לבקר את גישתו, לבחון את יישומה במקרים הספציפיים ולהציע גישות חלופיות. עליו לציין ולנמק את המעבר ממתודה למתודה, כאשר הוא עושה זאת.
4. הקניית חשיבה אקדמית: חשיבה לוגית ושיטתית, אינדוקטיבית ודידוקטיבית, חשיבה ביקורתית, ספקנית, מנמקת את עצמה, ממושמת מבחינה דיסציפלינרית, מתקנת את עצמה ורגישה למסקנות, חשיבה רפלקטיבית.
5. הבהרת מושגים: על המורה להבהיר את מושגי היסוד של המקצוע, של המתודה ושל הכתוב הספציפי ולהכשיר את תלמידיו להגדיר מושגים כאלו בעצמם.
6. תיאור תופעות כוללות בצד לימוד צמוד: מצד אחד, על המורה לתת מבט כולל — לתאר תופעות חזרות לאורך המקרא — ולא להתמקד ביחידות לימוד מצומצמות בלבד. מצד אחר, עליו להדגים את גישתו בעזרת לימוד מעמיק של יחידות ספציפיות: "ללמוד את" ולא "לדבר על".
7. גישה דיפרנציאלית והתפתחותית: הצגת שינויים בין ספרי המקרא עצמו בשפתם ובגישתם לבעיות שונות; הצגת ההבדלים בין הפרשנים בזיקה לתקופותיהם ומקומותיהם, תיאור התפתחות גישות פרשניות ופילוסופיות בפרשנות המקרא.
8. גישה מטקונוגטיבית: הנחת השיטה המטקונוגטיבית היא שככל שהלומד מודע יותר לתהליכי הלמידה שהוא עובר, הוא מסוגל לנצל את כלי הלמידה בצורה יעילה ומבוקרת יותר (מליץ, 1990). המורה צריך, איפוא, לזמן אפשרות לרפלקציה של החוויה הלימודית, כדי שהתלמיד יעמיק את השימוש בה בעתיד²¹.
9. הבטחת מעורבות של התלמידים: בתהליך הלמידה כשיעור; בקריאת פרשנות ומאמרים
20. הנחת היסוד של דרישה זו היא שלכל תחום תוכן יש שאלות המאפיינות אותו. לא הרי השאלות הנכונות במתמטיקה לאלו הנכונות בחקר הספרות. ידיעת סוג השאלות המתאימות לתחום היא הצעד הראשון להבנתו. הרחוק ביותר מהבנה הוא זה "שאינו יודע לשאול". ועליו נאמר "את פתח לו". תפיסה סמכותית, מנחילה, המצפה שהלומד יקבל את הידע מנותנו המוסמך ללא חקר עצמאי, עשויה להעלים את השאלות ולהתמקד במתן התשובות, או להציע את השאלה ותשובתה בצידה. פרוש "את פתח לו" — הקנה לו את הידע באופן חד סטרי. אך גישה דמוקרטית או מדעית, המכשירה לומד אוטונומי, חייבת להנחות את הלומד כיצד לשאול בעצמו וכיצד לנסח את השאלות המתאימות לתחום התוכן ומהות תנאי להבנתו. פרוש "את פתח לו" — למד אותו לשאול.
21. ברצוני לחדד את ההבדל בין הגישה המתודולוגית לבין הגישה המטקונוגטיבית. הגישה המתודולוגית מציגה — תוך הצדקה תיאורטית — את כיווני המחקר, כלליו וכלי. היא מסבירה למה מתודה מסוימת נכונה מבחינתו של המדע וכיצד היא עובדת. יסודה של הגישה המטקונוגטיבית בפסיכולוגיה של הלמידה. היא עוסקת בדרך שבה הלומד מעכל ומעבד את המתודה וכיצד הוא משתמש בה. היא מביאה למודעות הלומד את התהליכים הקוגניטיביים שהוא עובר, את קשייו, את דרכי פתרונם ואת שלבי הלימוד עד להבנת הנלמד, מסבירה למה מתודה מסוימת יעילה מבחינתו של הלומד וכיצד היא משפיעה עליו.

- והצגתם לפני הכיתה; בהכנה עצמאית לקראת השיעורים על פי כלליה של מתודה נתונה; בכתיבת עבודות; בביקורת גישתו של המורה; בגיבוש עמדה אישית — אינטלקטואלית, ערכית, רגשית או אומנותית. יתרונה של מעורבות זו היא גם בהקניית אוטונומיה בתחום הביקורתי-אקדמי, וגם בטיפוח יצירתיות ונטיות אישיות של הלומד.
10. חיפוש משמעות הכתוב ומסריו כפי שהם משתקפים במקרא לאור המתודות שנקטו בשיעורים.
- ג. הצעת מודל ללימוד עצמאי המתאים לנושאי הלימוד והמתודה המרכזית שמפעיל המורה:
 - בסעיף זה מוצע מודל לעיון שיטתי ביחידת לימוד מוגדרת²². או במילים אחרות: כיצד לגשת להכנת פרק בתנ"ך. קביעת מבנה זה של המודל בנויה על הנחה אישית שלי בדבר סדר הלימוד ההגיוני: א. תחילה נאבחן מה יש וכיצד הוא מאורגן, אח"כ נבדוק מה מתוכו טעון ברור. בשלב שני נפרש את היש כולו ובמיוחד את הטעון ברור. רק בעקבות זאת ניתן להגיע למסקנות ותגובות. ב. לדעתי, הדרך הנוחה לארגון דעת היא: כלל-פרטים-כלל-מסקנה-תגובה. עם זאת, בפועל, לעיתים יש לשנות את סדר העיון, על פי היחידה הנתונה. כמו כן, מוצע לחזור על התהליכים מספר פעמים במהלך לימוד היחידה. להלן המודל המוצע:
 1. בדיקת מבנה היחידה; ניתוח צורני ושימוש בכלי הקריאה הצמודה (בהתאם לסוגו וסגנונו של הפרק); שילוב פרטי היחידה במבנה הכולל; תשומת לב לכל המרכיבים, גם לאלו הנראים, לכאורה, מובנים.
 2. ניסוח השאלות העולות מהכתוב, סיווגן, בחירת השאלות המהותיות להכנת הכתוב ואת אלו הרלוונטיות ללומד. הכרעה מנומקת במה מעוניינים לעסוק.
 - א. במאמר זה מוצע, כהדגמה לגישתי, דגם אחד ללימוד עצמאי שיטתי, המתייחס ליחידה מוגדרת. ניתן, כמובן, להציג דגמים חלופיים. היתרון של דגם כזה הוא, שהוא נותן לתלמיד הנחיה כיצד לעבור את כל שלבי הלמידה עד להבנת היחידה כולה וליכולת הסקת מסקנות, ראייה כללית או הבנת המסר. לא מוצע במאמר דגם ללימוד עצמאי של יחידות נרחבות (כגון דברים א'–יא'), תופעות כוללות (כגון מושג הנבואה), נושאי רוחב (כגון שלבי כיבוש הארץ; האשה במגילות). טענתי היא שמורה המלמד בדרך מסוימת צריך לנסח לעצמו את מהלכיו בניתוח הטקסט שלב אחר שלב, להנחות את תלמידיו כיצד לבצע מהלכים אלו בעצמם (כמידת יכולתם ועל פי הכלים שבדיהם), לנמק את בחירתו בדגם זה (יסודותיו התיאורטיים, יתרונותיו, חסרונותיו וגבולותיו), ולספק הודמגיות לתרגול ויישום. ההנחה שהתלמיד ילמד את המתודה המודגמת בשיעורים ויישם אותה בעצמו במשך הזמן, לא תמיד עובדת. בוודאי לא כאשר מספר השיעורים קטן והתלמיד קונה בו בזמן שיטות לימוד שונות. למורי המכללה יש אחריות אישית להכשרת לומד עצמאי, שיוכל למלא כהלכה את תפקידו כמורה. בעקבות הגישה המטקונוגטיבית אני מניחה שהקניית מודלים ללימוד עצמי עשויה לסייע בכך ושימוש מודע ומנומק במודל כזה משפרת את יישומו.
 - ב. לא הכאתי במאמר זה ביסוס תיאורטי להנחותי בדבר דרכי הלמידה ושלביה המומלצים, אלא ציינתי את דעתי. מודל זה בנוי על ניסיון אישי רב שנים והיוון חוזר של תלמידות המכללה. לדעתי, יש מקום לדיון עקרוני בשיתוף מורי החוג ופסיכולוגים העוסקים בתורות למידה, בשאלה כיצד התלמיד לומד ומהו מודל למידה טוב המתאים למתודות שונות בלימוד המקרא.

3. חיפוש תשובות: הן בעזרת הנתונים שנאספו בשלב הקריאה הצמודה והן בעזרת פרשנים, מאמרים, מדעי עזר וספרי עזר.
4. ראיית הכתוב בהקשרים כלליים — טקסטואליים וקונטקסטואליים — באמצעות פרשנות פנים מקראית, המכלול המקראי, גישה סטרוקטורלית, תרבות המזרח הקדום וכו' (עפ"י הצורך).²³
5. סיכומים, מסקנות ותגובות.

בתחום הערכי

1. מטרת הלימוד להגיע למסרים, לחשוף את המשמעויות שבכתוב. הן משמעויות נקודתיות והן כוללות, המבוטאות בספרים מסויימים או לאורך המקרא; אמונות היסוד של המקרא כגון דעתו על מהות האדם, יחסו לאלקים, ההשגחה, תפיסת הזמן וכו'; הערכים המכונים את חוקי ודרישותיו החברתיות וכו'. כמו כן יידונו התפיסות התיאולוגיות של פרשני המקרא לדורותיהם, אך זאת רק במידה שהם גלויים בקטע הפרשני הנלמד ורלוונטיים להבנת הכתוב.²⁴
2. דיון בשאלות חינוכיות: שאלות ערכיות, מוסריות, תיאולוגיות, במישור האישי, הלאומי או האוניברסלי. יש חשיבות חינוכית לעצם העיסוק 'בשאלה' ולא (רק) בחיפוש מסר ומשמעות. ראשית, שאלה מעידה על קשר דו סטרי. היא נובעת מעמדתו של הלומד ומניחה דיאלוג בינו לבין הכתוב, בניגוד למסר שהוא העברה חד סטרית מהכותב אל הקורא. שנית, היא עוסקת במה שלא ברור, שמטריד. המסר עשוי לתאר את מה שידוע ומוחלט. מטבע הדברים, האדם מוטרד בבעיות רבות במישור הקיומי והדתי. העיסוק בשאלות אלו במסגרת לימוד המקרא נותן הזדמנות לנסח את שאלותיו ולהתמודד עמן, כמו גם להכיר את דעת המקרא ופרשניו בשאלות אלו. שלישית, היא נותנת לגיטימציה לעצם השאלה וההתלבטות ביהדות.²⁵ לכן חשוב לעודד את התלמידים לשאול וללמד
23. לא התייחסתי במאמר להשוואת המקרא לספרות הכללית, הן הקלאסית והן המודרנית. נושא זה מצריך דיון נוסף שאינו אקדמי אלא ערכי. השאלה היא באיזו מסגרת התייחסות נמצא התנ"ך לפי הגישה העקרונית של החברה או היחיד בעוסקים בו. האם הוא נתפס כחלק מתרבות זמנו, כחלק מהתרבות היהודית לדורותיה, או כחלק מהתרבות האנושית הכללית — ההיסטורית והמודרנית. נקודת המוצא המרכזית של החברה הדתית רואה את התנ"ך בהקשרו היהודי. יש שרואים הקשר זה כהקשר בלעדי. אך יש המכירים בלגטימיות של ההקשרים האחרים כהקשרים משניים. גם לדידם, שאלת מקומם, משקלם ותכליתם של שני ההקשרים האחרים דורשת דיון מעמיק.
24. לדוגמה, אי אפשר שלא לדון במושג "מעשה אבות סימן לבנים" בתפיסת הרמב"ן, כיוון שהיא מנחה אותו בפרשנות ספר בראשית כולו ומשפיעה על הבנת פירושו לפסוקים ספציפיים. אך אין מקום לדון בהרחבה בגישתו הקבלית העקרונית בהשוואה לגישות הקבליות האחרות ברור, או בגישתו הניאוואלטונית של ראב"ע. מקומם של נושאים אלו בשיעורי פילוסופיה יהודית. המורה נדרש לשיקול דעת דידקטי כדי להחליט עד כמה לעסוק בהגות בשיעורי המקרא.
25. במישור הדידקטי והאקדמי יש חשיבות רבה לשאלה כיוון שהיא ממקדת את החיפוש בפרשנות סביב

- כיצד לעשות זאת, כמו גם לדון במהלך השיעור (ובעבודות של התלמידים) בשאלות שהוצגו או נבחרו על ידי התלמידים ולא רק באילו של המורה.²⁶
3. הצגת מספר תשובות ובחינתן²⁷, כמו גם הפיכת השיעור לדיון פילוסופי פתוח בין התלמידים למורה ולא רק להצגה חד סטרית של האפשרויות. גישה זו מאפשרת פלורליזם בתוך החברה היהודית, מכוונת לסובלנות כלפי דעות השונות מאלו שהתלמיד מורגל בהן, מזמינה את התלמיד להמשיך ללמוד ולחפש תשובות לשאלות שלא שוכנע בתשובות שניתנו להן. בתחום המדעי ברור שמסקנה מחקרית תקפה עד שתבוא עמדה שתסתור אותה ותציע חלופה טובה ממנה. בתחום הערכי, הדתי והפילוסופי לא תמיד העמדה ההגותית מתיישנת עם בואה של עמדה חדשה הסותרת אותה ומציעה לה חלופה. לעיתים קרובות מאד יש תוקף וחשיבות לכולן. אך גם בתחום זה יש לחנך לחיפוש מתמיד, להכרה שבמישור האישי, התלמיד עשוי לשנות את דעתו ולקבל בעתיד גישה אחרת, להזמין לביקורת עצמית, לאוטונומיה ולצמיחה מתמדת.
4. הצגת העומק, הרב משמעויות והמורכבות של המקרא, של סגנונו, נושאו, שאלותיו ותשובותיו.
5. השארת שאלות פתוחות. הבהרה שלא הכל ניתן ללמוד ולא לכל שאלה יש תשובה.
6. הוראה דיאלוגית, דיאלקטית ואמפיתית כלפי התלמידים²⁸. התלמידים באים למכללות לאחר שנים של לימודי יהדות ושל עיצוב אישי ודתי. הם באים מרקעים שונים, ממוסדות חינוך שונים, מסגנונות דתיים שונים. על המורה למקרא לגלות יחס של כבוד לעולמות הדתיים השונים ולגישות הפרשניות כלפי המקרא שהם מציגים בשיעורים. באוניברסיטה, התלמיד אמור להתאים עצמו לדיסציפלינה, כפי שהיא מוצגת לו: להנחות היסוד שלה ולכלים האקדמיים המקובלים בה ובאוניברסיטה בכלל. ואכן, ההגדרה הראשונה של זיו למושג 'בר אוריין אקדמי' טוענת שתלמיד המכללה צריך להתאים עצמו לכללי החשיבה האוניברסיטאיים. בתחום ההומניסטי בכלל ובמישור הדתי בפרט, דבר זה בלתי אפשרי ובלתי רצוי: ראייה כזו מגבילה את ממדי ההתייחסות של האדם אל העולם הרוחני. לכן, המורה במכללה צריך להקנות לתלמידיו כלי חשיבה אוניברסיטאיים, אך לא להציגם כבלעדיים. על המורה לנהל דיאלוג עם התלמיד ועם הכיתה כולה, ולא לצפות שהתלמיד יתאים עצמו אל גישתו האקדמית תוך איבוד זהותו האישית.
7. לסיכום, הימנעות מהטפה דתית ומסיסמאות. המשמעות הערכית צריכה לנבוע מניתוח עומק של הכתוב, מדו שיח עם המקורות ועם התלמיד.
- נושא מוגדר ונותנת קריטריון לבחינת הפרשנות: האם וכיצד היא עונה על השאלה, האם תשובתה מספקת. במידה מסוימת הדבר דומה לשאלת מחקר בעבודה מדעית. כל עיסוק אקדמי מתחיל בשאלה:.
26. ראה במודל ללימוד עצמי שהצעתי.
27. מידת השימוש בכלל זה נותנה, כמובן, לשיקול דעתו הדידקטי והחינוכי של המורה. יש נושאים בהם יש להגיע למסקנה חד משמעית בסוף הדיון או אף להביא עמדה אחת בלבד. כוונתי כסעיף זה היא להעמיד על חשיבות הגישה של ריבוי הדעות, אך לא לטעון לבלעדיותה.
28. ראה רון 1990.

בתחום החויית

1. הוראה משמעותית. הפנמה של לימוד מתרחשת רק כאשר הלימוד משמעותי, כלומר, עוסק במסרים רלוונטיים ללומד. במסרים רלוונטיים אין הכוונה בהכרח למסרים אקטואליים במישור הפוליטי או חברתי המיידי, אלא לאלו הרלוונטיים לאדם בכלל. (אקטואליה היא לפעמים הוזה של הנלמד, רלוונטיות היא יצירת תקשורת אישית אתו, ללא הוזה). לכן:
2. בחירה בשאלות העונות על צרכים קיומיים של התלמיד, על השאלות הנצחיות, האנושיות. החוייה הדתית במהותה קשורה בחוייה האנושית. חוייה אינה בהכרח ריגושת בלבד. כאשר ההתמודדות האינטלקטואלית מלווה בהתרחשות מתח, או במשמעות הנוגעת לחיי האדם או כתובנה חדשה, ישנה מעורבות של רגש בתהליך השכלי, כלומר חוייה לימודית.
3. שיעור שיש בו פנייה אל כל האדם: שכלו, רגשותיו, חושיו, נסיון חייו, כאביו ושמחותיו, דמינו ולבטיו. נכונות מצד המורה להקשיב אל כל אדם ואל כל האדם, ללא דעה מוקדמת.
4. יצירת מעורבות רגשית בשיעור. הודהות עם הדמויות או המצבים, התפעלות, התרשמות ותחושת יופי.
5. שילוב אומנויות כמכשיר פרשני או כביטוי להזדהות אישית, חופשית, יצירתית עם הכתוב. אך זאת, בהסתייגות חשובה: שילוב האומנויות יכול להיעשות רק אם הוא אימננטי לשיעור ואם אינו בא במקום עיון אקדמי. זאת, במידה נכונה, בדרך מתוכננת ובבקרה אינטלקטואלית מצד המורה.
6. שילוב מכוון²⁹ של גישה יצירתית בגישה האקדמית, הן בתחום האמנויות והן בתחום האקדמי.
7. נכונות להיחשפות של המורה. הגישה האקדמית מחייבת הימנעות ממעורבות אישית של החוקר או המורה. התלמיד/הקורא אמור לצאת מהשיעור/מקריאת המחקר ללא הכרת עולמו הרוחני של המורה. אך כאשר עולמו האישי של המורה נשאר חסוי והמתודה המחקרית שלטת בשיעור באופן בלעדי, הניכור בין התלמיד למורה הופך לניכור בין התלמיד לנלמד. האינטראקציה הכווריאנטית (אני-אתה) בין התלמיד למורה היא תנאי הכרחי ללמידה משמעותית וחוייתית.
- עם זאת, היחשפות זו הופכת את המורה לפגיע. המורה היוצר גשר בין חוייתיו האישיות הצפונות לחוייתיו של התלמיד עשוי להרגיש שנוצרת ביניהם קרבה מופרזת המסכנת את מעמדו כמורה ואת סמכותו האקדמית. הוראה חוייתית מותנה, איפוא, מצד אחד, בנכונות וביכולת המורה להחשף, ומצד אחר, ביכולתו להגביל את החשיפה ולנטרל את סכנותיה
29. אין חולק על העובדה שתפקיד המכללה להקנות חשיבה יצירתית, כיוון שהמורה בביה"ס אמור לפתח יצירות אצל תלמידיו. אך ישנה מגמה של הפרדה בין התחום האקדמי שהוא תפקיד מורי הדיסציפלינה לבין התחום היצירתי שהוא תפקיד המד"פים ומורי האומנויות. הטענה במאמר זה היא שעל מורי הדיסציפלינה למצוא דרכים לשילוב היצירות גם בשיעור הדיסציפלינרי, כמכשיר חוייתי ולימודי כאחד.

באמצעות ההוראה האקדמית. כלומר, לנהל, במודעות ובשליטה, שיעור מאוזן שיש בו הוראה אקדמית, חוייתית ומחנכת המפקחות זו על זו.

טענתי היא, איפוא, שמודעות מורי המורים היא המפתח לחיפוש דרכים לשילוב בין התחום החינוכי והאקדמי. מודעות זו חייבת לגרור חיפוש יזום ומבוקר של דרכים נכונות להוראה אינטגרטיבית (אקדמית, ערכית, יצירתית, חוייתית וכו'). ולהיפך: כאשר המודעות חסרה, חסרים גם התכנון והבקרה העצמית. את מקומו של השילוב תופס אז בלבול וערוב מקרי אשר אינו תורם לאף אחד מהתחומים.

נראה מכל האמור לעיל, שמבחינת הדרישה האקדמית "הטהורה", הציפיה מההוראה במכללה נמוכה, אולי, מההוראה באוניברסיטה. אך מבחינת הדרישה האישית, הציפיה גבוהה בהרבה: נוסף על יכולת אקדמית, המורה נדרש לגלות כשרון הוראה ויכולת רידקטית; אחריות ומעורבות כלפי התלמיד ומערכת החינוך; ידע מסויים בפסיכולוגיה של הלמידה; נכונות ויכולת לחשיפה אישית וקיום דו שיח עם התלמיד; עניין בערכים ובמשמעותיות שבכתוב; הכרת עולמם הערכי של התלמידים השונים; יכולת שילוב בין מתודות הוראה, בין סוגי הוראה ובין תחומי הוראה, הכרת המחשב ושילוב אומנויות. ומעבר לכך, יכולת "לשנות מרחק" בין מעורבות אישית והוראה אקדמית; מודעות לכל שנדרש ממנו³⁰.

ג. כיוונים בשילוב התחומים

בפרק זה, ברצוני להציע שלוש דרכים עקרוניות לשילוב בין תחומים אלו, האקדמי, הערכי, החוייתי, ולהדגים לאחר מכן את אחת הדרכים.

א. בניית שיעור סביב שאלה מרכזית, שאלה ערכית-חינוכית, המוצגת בתחילת השיעור. הניתוח השיטתי של יחידת הלימוד יתייחס לכל מרכיבי הכתוב ויענה על שאלות פרשניות, בכלים או בקריטריונים אקדמיים. אך מטרת-העל תהיה להציע בעזרתם תשובה או תשובות לשאלה החינוכית. בהתאם לכך, ייתכן ששאלות פרשניות שאין להן כל זיקה לשאלה הערכית יידחו או יידונו בקצרה (על סמך ההנחה שמורי המורים רשאים לבחור את השאלות הראויות לדיון, שלא על פי קריטריונים מדעיים בלבד³¹).

הדיון בכיתה יעסוק הן במידת התאמתן של התשובות השונות למובנו של הכתוב כפי שהתקבל מהניתוח המתודולוגי, והן בבסיסן ההגותי של תשובות אלו, במקומן בפילוסופיה היהודית, בתוכנה הדתית שהן אוצרות בקרבן ובמשמעותן לחיי הלומד. המורה יקדיש דיון הן לתוקפן של עמדות ערכיות שאינן עומדות במבחן המתודולוגי, והן לתוקפן של עמדות ערכיות אשר עומדות במבחן זה אך משמעותן הערכית בעייתית מבחינה דתית או מוסרית, מנקודת ראותו של הלומד בן ימינו.

30. זוהי תמונה אוטופית. לא כל מורה, למשל, הוא יצירתי ומוכשר בתחום האמנויות. לא כל אחד מוכן להחשף. לכן, ניתן לסייג את הדברים ולומר שאלו התכונות הנדרשות מסך הכל של הוראת המקרא במכללה. ניתן להגיע לבחירה מודעת של מורים המייצגים יחד את התכונות האלו ול"חלוקת עבודה" ביניהם. כמו כן, חשוב ליצור מודעות לתפקיד המורכב של מורה המכללה ושאיפה להגיע אליו.

31. ראה לעיל בסעיף 'התחום הערכי'.

דרך זו מאפשרת גישה ביקורתית לא רק במישור האקדמי אלא גם במישור הערכי. הגישה האקדמית אמורה לדרון בערכים המקראיים (או אלו המובאים בפרשנות המקרא), מעמדת ריחוק, ללא שיפוט וללא התמודדות עם ההשתמעויות החינוכיות של ערכים אלו. המכללות המכשירות מורים להוראת התנ"ך בבתי הספר אינן יכולות להרשות זאת לעצמן. הדרך המוצעת מאפשרת התמודדות ערכית גלויה, נקודתית או עקרונית, בשאלת הזיקה שבין ערכי הלומד בן ימינו לבין הערכים המקראיים או אלו המובאים בפרשנות המקרא.

מצד אחר, אין כוונתי לטעון שיש לדחות כל עמדה אשר אינה עומדת בקריטריונים האקדמיים. לימוד המקרא בעיניים יהודיות כולל את תולדות פרשנות המקרא הקלאסית ואת המשמעויות המצטברות שהמקרא קיבל לאורך ההיסטוריה היהודית, ככלי להעמקת התובנה הדתית. לפיכך, המטרה אינה בהכרח לדחות כל משמעות שאינה מקראית "טהורה", אלא לתת לתלמיד כלים להבחנה ביקורתית בין הכתוב לפרשנותו המאוחרת, בין שיטות פרשנות שונות, בין מניעים מסוגים שונים של פרשני המקרא: לדעת להסביר מה הוא עושה וכיצד הוא עושה זאת.³²

ב. דיון בכתוב עצמו. העיון נעשה בכל כלי פרשני לגטימי: קריאה צמודה; איפיוני סגנון, מבנה ועריכה; גישה היסטורית או גיאוגרפית; גישה פילולוגית או פרשנות קלאסית, וכו'. המסקנה החינוכית היא תוצאה של עיון זה, אך היא מתגלה רק במהלכו של העיון, או בסופו של העיון כתוצאה מתחיבת מהדיון עצמו. המורה עשוי לבחור מראש את נושאי הדיון, בין השאר, על פי מטרתו החינוכית. אך הדיון עצמו חייב להיעשות בדרגים העומדות לביקורת מתודולוגית או אקדמית, כפי שהוצע לעיל. בדרך זו, בניגוד לקודמתה, לא יכולה להתקבל מסקנה ערכית, אף אם היא משמעותית לכשעצמה, אם אינה עונה על קריטריונים אקדמיים, כיוון שהדיון המוצהר עוסק בכתוב עצמו ולא בשאלה הערכית.³³

בשיעור מסוגים אלו, המפגש העיקרי הוא בין התחום האקדמי והערכי. החוייה היא פועל יוצא של ההתמודדות הערכית-דתית-אנושית-רלוונטית, ולא של שילוב יזום של מרכיבים רגשיים, יצירתיים או אומנותיים.

ג. שילוב יזום של מרכיבי הזדהות רגשיים. אם על ידי שילוב אומנויות גלוי, כהכנה ללימוד ככלי פרשני, או כתוספת חופשית בסופו; אם על ידי יצירת הזדהות עם הדמויות או המצבים באמצעות סימולציה, דרמה וכו'; אם על ידי פתיחה בפנייה לעולמם של התלמידים כרקע לעיון בפרק בתנ"ך.

כפי שנאמר לעיל, שילוב זה יכול להעשות רק כהשלמה לשימוש בכלים אקדמיים במהלך ניתוח הכתוב, בתהליך מטקווגטיבי וברפלקציה של הנעשה בכיתה.³⁴

32. דוגמאות רבות לשיטה זו מצויות בסדרת ספריה של נחמה ליבוביץ — עיונים בספרי התורה: בראשית — דברים, וכן במאמריה.

33. גישה זו מאפיינת את הגליונות של נחמה ליבוביץ וחלק ממאמריה, כגון: "כיצד לקרוא פרק בתנ"ך".

34. גישה מעניינת לשילוב אומנויות ככלי פרשני בהוראת המקרא במכללה מודגמת בספרה של בן-נתן (בן נתן, 1989), אך בספרה הצמידות לניתוח האקדמי אינה משמעותית כפי שאני מציעה במאמר זה. ראה גם כהן 1983, המציע שיטות רבות להוראה חוייתית וערכית בשיעורים בבית הספר היסודי.

לסיכום, אנסח מבט כללי: המכללה חייבת לקיים, כחלק מהתפיסה האקדמית, שיעורים אשר עוסקים בנושאים אקדמיים ללא השלכות חינוכיות. במעבר מהתיכון הדתי, האולפנא והישיבה אל המכללה, יש להקנות לתלמיד יכולת חשיבה אקדמית ללא מעורבות רגשית ודתית. טענת מאמר זה היא שצריך ואפשר לקיים גם שיעור שיש בו שילוב של מרכיבים אקדמיים וחינוכיים. אך, כעיקרון³⁵, לא יכול להתקיים שיעור שכולו ערכי-חוייתי ואין בו כל עיסוק בקריטריונים אקדמיים.

הדגמה

בסעיף זה ברצוני להדגים שילוב של כל המרכיבים — האקדמי, הערכי והחוייתי — בשיעור אחד, על פי הדרך השלישית — שילוב יזום של מרכיבי הזדהות רגשיים עם ניתוח בכלים אקדמיים.

השיעור המודגם עוסק בתהילים פרק ו', שהוא תפילת יחיד. השיעור ניתן במסגרת הקורס: 'פרקי תהילים בתפילה', לקראת סופו של הקורס, בכיתת הגיל הרך — שנה ג'.

השיעור היה חוייתי מאוד ונגע ברוכד הרגשי בעוצמה רבה (וכמעט מסוכנת). כאמור לעיל, הנחתי היא שאסור שהגישה החוייתית תעמעם את התפקיד האקדמי של השיעורים. לכן בחרתי לתת שיעור מעין זה רק לקראת סופו של הקורס. ראשית, בניתי אותו כך שנדרשו לו ידע וכלים קודמים שאיננו, בהמשכו, את משקל היתר של החוייה הרגשית. שנית, חששתי ששיעור כזה בשלב מוקדם של הקורס היה עלול לפתח ציפיות מוטעות לגבי שנת הלימודים כולה.

לפני תיאור השיעור נראה לי חשוב לציין את הרקע האקדמי הקודם של התלמידות: במהלך הקורס התלמידות דנו במשמעות המיוחדת של ספר תהילים לעם היהודי. הן הכירו את מבנה הספר ואת הייחודיות הייחודיות שבו, את סוגי המזמורים וזמניהם. הן התנסו בעיון בנושאים המופיעים לאורך הספר כולו ובמקרא ככלל; בחיפוש משמעות המזמורים בעזרת הריאליה המקראית (ארועים, תאורי טבע וכו') ובבעייתיות שבכך; בניית פרקי תהילים בעזרת פרשנות קלאסית (ובמידה מסוימת, גם חז"ל) ומאמרים בני זמננו; בשימוש במאפייני השירה המקראית ובגישתו של פרופ' מאיר וייס 'האינטרפטציה הכוללית' (ויס, 1967). הווה אומר, לתלמידות היה ניסיון קודם בהכרת מתודות מחקר שונות, תרומתן הייחודית, ההבדלים ביניהן ודרכי השימוש בהן.

התלמידות התבקשו להכין את הפרק לקראת השיעור על פי המודל ללימוד העצמי שהוצע בפניהן במהלך הקורס.

מהלך השיעור

שלב א' — פתיחה

השיעור נפתח במוסיקת כיסופים יהודית³⁶. התלמידות התבקשו לעצום את עיניהן ולהקשיב.

35. אלא במקרים נדירים ביותר, כגון בארועים מיוחדים, סיום קורס וכו'.

36. הקטע שנוגן היה 'ארבע הבנות' של חב"ד בביצועו של החלילן עקיבא בן הורין ולהקתו.

מטרת פתיחה זו היתה להוציא אותן מהאווירה הלימודית היומיומית ולהכניסן למצב רוח מתאים, להתבוננות אל תוך עצמן. לאחר כמה דקות המוסיקה הועמה בהדרגה. התלמידות התבקשו לחשוב על אירוע משמעותי בחייהן שבו היו שרויות בהלך נפש מיוחד (התרגשות, שמחה, דאגה, כאב וכו'). כשהרימו את עיניהן התבקשו לחבר בליבן (לא לשם דיווח!) תפילה שהיו רוצות להתפלל באותו אירוע. בשלב הבא התבקשו להעלות תפילה זו על הכתב. כל הבנות כתבו בדממה מוחלטת (חששתי שכמה מהן תרתענה, אך הן שתפו פעולה מעבר לציפיותי. השערתי היא שגרמו לכך גם הפתיחה המוסיקלית וגם האמון ההדדי שנוצר בכתה במהלך השנה).

שלב ב' – רפלקציה ודיון

בשלב זה התלמידות התבקשו לתאר את הרגשתן, את התהליך הנפשי שעברו במהלך השיעור (ללא התייחסות לתוכן תפילותיהן): מה קרה להן עד שחשבו על תפילה מסוימת, האם היה קשה להן לנסח לעצמן תפילה בעל פה, מה קרה להן במעבר מתפילה שבע"פ לכתובתה ובמהלך הכתיבה עצמה – האם היו להן מעצורים בכתיבה, אלו כישורים היו דרושים לכך, האם התפילה הכתובה יצאה לזו שחשבו בעל פה, האם רגשותיהן השתנו בזמן הכתיבה, כיצד השפיעה עליהן כתיבת התפילה.

מובן שהתשובות לא היו זהות, אך התקבלה תמונה כללית: התברר שהתלמידות עברו תהליך כלשהו של עיבוד רגשות והבהרתם כתנאי ליכולתן לנסח לעצמן תפילה³⁷. אך כתיבתה – הצורך להלביש את הרגשות במילים ולקבע מילים אלו בכתב – הבהירה רגשות אלו עוד יותר, והביאה לשינוי בהן: בין אם הגברת הרגש, ובין אם מעין קתרזיס, התפרקות והשלמה. כמה מהן דיברו על הקושי להעביר רגש למילים, על הכושה לגלות לעצמן את ליבן ועל הרחף להשתמש בנוסח תפילה מוכר במקום לעבור חויית חשיפה קשה. אחרות ספרו שהתקשו להתנסח, אך משהחלו לכתוב, מצאו עצמן אומרות דברים שלא חשבו עליהם מראש. לדבריהן, לתפילה היו "חיים משלה": כשקראו אותה ראו שהן תיארו מגוון של רגשות ואמונות יותר מורכב מהרגש הראשוני. חלקן דברו על תחושתן בדבר מידת הבטחון בהענותן של הקב"ה לתפילה ועל האומץ לכתוב דברים קשים, שלכאורה "אינם יאים" למאמין. הכתיבה הפכה עבורן "רגע של אמת" – כלי לבחינת אמונתן וזהותן.

הבנות נשאלו אם היו מוכנות, עקרונית, למסור תפילות לקריאה פומבית בכיתה (תוך ציון העובדה שאין כוונתן לקרוא בפועל). הן סרכו³⁸. כך נפתח פתח לדיון בסיבות לסרוב. כמה

37. במהלך השיחה ציינו שהן לא כתבו את התפילה בשעת האירוע עצמו אלא רק בשחזור בכיתה, כלומר, לאחר עיבוד רגשות ומתן משמעות ממרחק כלשהו. ייתכן שבשעת האירוע לא היו מתנסחות באותה צורה.

38. גם אילו נמצאו מתנדבות לקריאת תפילה בפומבי (בגלוי או באופן אנונימי) לא הייתי עושה זאת. א. כיוון שמטירתי לא היתה לעסוק בשירתן אלא להתנסות בתהליך הכתיבה כדי להבין את תהליך כתיבת מומור תהלים, כרקע ללימוד. ב. עיסוק בתפילותיהן היה מסיט את הדיון מכך, או מאריך את שלב החוייה האישית יתר על המידה. ב. התלמידות שבאו מוכנות למפגש אקדמי – אינטלקטואלי, מצאו עצמן, לפתע, חשופות רגשית ונרכית. חששתי ששלב נוסף בחשיפה יהיה מסוכן ויצא מכלל שליטה.

מהן ציינו את הקושי הכרוך במעבר מביטוי אישי חסוי לחשיפה בפני ציבור – לשיתוף זרים בעולמן הפנימי. אחרות טענו שהתפילה אינה ראויה לקריאה, בין אם כיוון שהיא מתארת אירוע חד פעמי ולא מצב אוניברסלי העשוי לקרות לכל אדם, ובין אם כיוון שסגנון היה מידי ואישי ולא טרחו על הניסוח האומנותי. רבות מהן ציינו שלגביהן, עצמן, היתה זו חוייה דתית משמעותית והן הבינו אחרת את מהות התפילה.

שלב ג' – סיכום הרפלקציה – מעבר לשלב תיאורטי

תוכנו של שלב זה יתואר בפירוט, כיוון שהוא מעביר אותנו משלב החוויה הרגשית, היצירתית, המתאים גם לשיעור תפילה או ספרות, לשלב העיון האקדמי, במיוחד לזה המתחייב לתחום המקרא. הוא ניתן ברובו כהצגה, תוך תיהלוק מטקונגטיבי של שלבי הלימוד מתחילת הפגישה, כשלב מעבר ללימוד המזמור בתהלים. העיון התיאורטי:

הנושא הנידון הוא תפילת היחיד, שהיא תפילה אינטימית, על רקע אישי, גם אם הפכה לאחר מכן תפילה ריטואלית, פולחנית. זאת, בניגוד לתפילת הציבור או תפילה שנכתבה מראש לצרכים ריטואליים. למעשה, מאפייניה דומים למאפייני שירה לירית, אישית, אך בעוד שבשירה האדם עומד בפני עצמו, בתפילה הוא עומד בפני קונו (שביד, 1978, עמ' 9). התפילה משקפת הן את המערך הנפשי של האדם עצמו והן את היחסים בין המתפלל לקונו, כפי שהם מתפתחים לאורך הפרק. השלבים שעובר אדם עד לכתיבה הם: הימצאות בהלך נפש מסוים < עיבוד ראשוני של רגשות ותחילת מתן משמעות להם < תחילת הביטוי בתפילה. בשלב זה נוצר דיאלוג בין האדם לעצמו, בין רגשותיו למילותיו. ניסוח התחושות, ההתלבטויות והאמונות במילים, מאפשר לאדם שחרור ממתח ראשוני, רטרופקציה, הבהרה ועיבוד נוסף של מצבו הרגשי והרוחני. אלו מחוללים בו שינוי נפשי – רגשי או דתי – אשר מתבטא מצידו בהמשך התפילה (וולף, 1996; ידגר, 1996). אך כל עוד התפילה נשארת במישור ה"גולמי", במישור האישי לחלוטין או בניסוח "לא בשל", לא תגיע לכדי כתיבה, או, אם תיכתב, לא תשתמר לדורות. תפילה "טובה", כמו שירה "טובה" נוגעת באוניברסלי, כנצחי, למרות שהיא יוצאת מהחד פעמי, האישי. זאת, באמצעות המילים המשכילות לחדור אל האדם מעבר להן עצמן, ובאמצעות השתיקות שבין המילים (נהר, 1985). לעיתים המשורר משתמש בדפוסי תפילה קודמים, בביטויים ידועים. אך העיבוד השירי שהוא מקנה להם מאפשר "שחזור" המהלך הנפשי ושיקופו בצורה השלמה ביותר, והוא הנותן להם את ערכם. המשורר או המתפלל המנציח את תפילתו פונה, איפוא, אל שלשה נמענים: אל עצמו, אל קונו ואל קוראו. המעקב אחרי התפילה (או השירה) מאפשר לקורא מעקב אחרי המיקרו-ביוגרפיה הנפשית והדתית של המתפלל והזדהות אתה. על תפילות אלו נמנים מזמורי היחיד בספר תהלים.

עקב המעבר מהתפילה האישית הספונטנית לתפילה הממוסדת, נבצר מהמתפלל המודרני לחוות את חויית התפילה האישית, "תפילת ההבעה", והוא יכול לחוות "תפילת מאפטיה" (השל, 1978; שביד, 1978). הווה אומר, להוציא עצמו משגרת החיים ולהציב עצמו במודעות, על ידי טקסי התפילה הציבוריים, במקומו של המשורר המקורי, על ידי השימוש החוזר בתפילתו הכתובה והתעמקות בה (שביד, שם), על ידי כוונה והקשבה למילים ומשמעותן

(השל, שם). תהליך זה הוא תהליך קשה, ולעיתים קרובות נשאר המתפלל בתחושת ניכור כלפי התפילה. קושי זה ניצב גם בפני המתפללים הדתיים ובפני תלמידות המכללה בכללם. טענתי היא, שבאמצעות לימוד התפילה ניתן ללכת בכיוון הפוך לכיוונו של הכותב. לחזור מהמילים אל החוויה הראשונית שהביאה לכתיבתן, אל המהלך האנושי, הרגשי והדתי שהתלווה אליהן ואל המשמעות של הפרק כולו, על כל פרטיו וניסוחיו, כפי שהוא כתוב. בכך עשוי להמצא פתרון לקושי להזדהות עם התפילה בכלל ועם פרקי תהילים הכלולים בה בפרט. המתודה ההולמית לימוד זה היא האינטרפרטציה הכוליית (ויס, 1967).

שלב ד' – ניתוח פרק ו' עפ"י האינטרפרטציה הכוליית

בשלב זה נותח הפרק על פי מתודה זו, המוכרת להן מעיון בפרקים קודמים במהלך הקורס, לאור הכנת הפרק לקראת השיעור. כעת נעשה הניתוח בכלים אקדמיים קפדניים ובלתי מתפשרים. לא אפרט במאמר זה את כל מהלך השיעור³⁹, אלא את שלב הפתיחה בלבד, הבנוי במישור על מסקנות העיון בשלב החוייתי.

התלמידות התבקשו לבדוק מה היה הלך הנפש ומה היה היחס אל האל שבו היה מצוי המשורר בתחילת הפרק, מה השינוי בשני התחומים שחל בו במהלכו ועד איוו נקודה הגיע בסופו, לאור ניסוחו המדויק. הן השוו פרק זה לקבוצת פרקים אישיים אשר כולם יצאו מנקודה דומה (סבל וברידות), אך המערך הנפשי ההתחלתי, השינוי ונקודת הסיום של הפרק לא היו שווים. כך גם היו שונים זה מזה הרגשות של המאמין כלפי הבורא. תקוה, תחינה, כעס, תלונה, ביטחון, הודיה וכו', שהם עצמם השתנו במהלך הפרקים בצורות שונות. התלמידות עצמן הבחינו בכך שייחודו של כל פרק הוא ב"פאזל" המיוחד לו של כל המרכיבים האישיים והדתיים כפי שהם מתפתחים בו ורק בו והם הנותנים את המסר המיוחד לו.

לסיכום המהלך: רבות מהכנות ציינו שבשלב היצירתי הזה הן חוו חוויה דתית משמעותית והבינו אחרת את מהות התפילה. התגובות בכיתה היו אישיות ורגשיות מאד. התהליך בכיתה היה עלול להפוך לתהליך מעין טיפולי שהוא תהליך מסוכן אם הוא נעשה על ידי אדם בלתי מקצועי. לכן עצרתי את החשיפה. עברתי לדיון בתהליך הכתיבה אך לא "שחררתי" כפומבי את החוויות האישיות והתפילות עצמן. יתר על כן, הרפלקציה והניתוח התיאורטי איזו רגשות אלו, הכניסו אותן למסגרת אינטלקטואלית ומנעו פריצת רגשות מעבר לשליטה. אך מעבר לכך: ללא הניתוח הרפלקטיבי והתיאורטי, היתה החוויה נשארת חסרת כל משמעות לימודית אקדמית. לעומת זאת, כפי שהשיעור היה בנוי, הפתיחה החווייתית לא היתה מטרה לעצמה אלא שימשה מכשיר להבנה טובה יותר של התהליך הלימודי, כפי שנראה בכירור בשלב האקדמי של השיעור.

במהלך השנה למדו התלמידות פרקים קודמים במתודת האינטרפרטציה הכוליית. הוצגו

39. ניתוח מפורט של המומור ניתן למצוא במאמרי – ידגר, 1996. ראה גם מאמרו של ויס 1996. לצערי, בזמן מתן השיעור לא פורסם עדיין מאמרו של ויס.

בפניהן שני מאמרים של ויס וכן עיבדנו בכיתה פרקים אחרים לפי גישה זו. אך המעורבות האישית, הרגשית והבנת עוצמתה של השיטה הושגה במלואה רק אחרי שהן חוו בעצמן כתיבת תפילה ויכלו לעבור את התהליך בשני הכיוונים – מכיוון הלך הנפש של הכותב והתמודדותו הדתית הפנימית אל התפילה בניסוחה הסופי, ומכיוון התפילה המנוסחת המצויה בידינו אל ההתמודדות הדתית ואל הלך הנפש של הכותב. זאת, ככלי להבנת המשמעות הייחודית של פרק תהילים.

ביבליוגרפיה

- אלוני, נ', 1995, 'המורה הכולל בביה"ס ההומניסטי': אתגרים והכרעות לקראת המאה הבאה'. בתוך: החינוך וסביבו י, עמ' 7-3.
- אמית י' ואחרים, 1994, 'סקירת הפרקים מקרא לישראל' [כולל פרוש ליחזקאל פרק לו 1-14 / מאת משה גרינברג], בתוך: על הפרק 7, טבת שבט תשנ"ד, עמ' 69-77.
- ארנו, מ', תשל"ו, 'בעיית הפשט בהוראת המקרא', בתוך: דעות מ"ו, עמ' 42-54.
- ארנו, מ', תש"ס, 'אמונה וביקורת בהוראת המקרא', בתוך: דעות מ"ח, עמ' 184-187.
- ארנו, מ' תשמ"ט, 'חקר המקרא והוראת התנ"ך בביה"ס התיכון', בתוך: דעות מ"ט, עמ' 249-253.
- בן ישר, מ', תש"ס, 'המקרא ואנחנו', בתוך: דעות מ"ח, עמ' 188-192.
- בן נתן, ח', 1989, המקרא ואני (דרך אחרת להוראת המקרא), הוצ' הקיבוץ המאוחד, ת"א.
- בחל, א', 1981, 'על חינוך לערכים וחינוך פתוח', בתוך: אורנים, סוגיות בחינוך והוראה א', עמ' 7-27.
- ברויאר, מ', תשל"ח, 'אמונה ומדע בנוסח המקרא', בתוך: דעות מ"ז, עמ' 21-113.
- גוטליב, א' א', ד' שמרון, נ' פיגין, 1994, 'קווים לאקדמיזציה של ההכשרה להוראה', בתוך: דרכים להוראה 2, עמ' 55-78.
- גרינברג, מ', 1983 (תשמ"ג), 'הייתכן מדע בקורסי בעל אופי יהודי? בתוך: דברי הקונגרס העולמי השמיני למדעי היהדות, ישיבות מרכזות, מקרא ולשון עברית, ירושלים, עמ' 95-98.
- גרינברג, מ', 1985, א. 'הרהורים על תפקידי המורה והכשרתו', בתוך: על המקרא ועל היהדות, ובין כתבים, עם עובד, תל אביב, עמ' 293-299. ב. גישה להוראת המקרא בבית הספר, שם, עמ' 293-299.
- הדומי, ח', 1987, 'דרכים להכשרה בעידן האקדמיזציה', בתוך: דפים 6, עמ' 8-12.
- השל, י' א', 1978, 'האדם מחפש את אלהיו – הגיגים', בתוך: פתחים א-ב (41-42), עמ' 2-3.
- וולף, ר', 1996, 'מעלת התפילה – חינוך האדם', בתוך: דרך אפרתה ר', עמ' 189-205.
- זיו, ש', 1996, 'העמקת האקדמיזציה במערכת עובדי הוראה', בתוך: דפים 23, עמ' 91-111.
- ידגר, א', 1996, 'עיון בפרקים ר' ו-ל' בתהילים כאמצעי להבנת משמעות התפילה התפילה', בתוך: דרך אפרתה ר', עמ' 159-168.
- כהן, א', 1983, 'ידיקטיקה של התנ"ך' – עיון מחודש, בתוך: החינוך המשותף ל"ג (109), עמ' 77-104.
- כהן, מ', תשל"ח, 'האידאה בדבר קדושת הנוסח לאותיותיו וביקורת הטקסט', בתוך: דעות מ"ו, עמ' 83-101.
- כהן, מ', תשמ"ט, 'חקר המקרא, אוניברסיטה דתית והוראת התנ"ך בביה"ס התיכון', בתוך: דעות מ"ט, עמ' 235-247.
- לר, ד', 1981, 'חינוך לערכים – ולערכים יהודיים – כיצד?' בתוך: אורנים, סוגיות חינוך והוראה א', עמ' 41-30.
- מליך, ע', 1990, מטקוניזציה והבנת המקרא, הוצאת הר שגיא, מרכז הנגב, עמ' 39-45.
- נהר, א', 1985, 'לך דומיה תהילה', בתוך: פתחים א-ב (63-64), טבת תשמ"ה, עמ' 50-54.

סימון, א', תשמ"ב, 'לדרכה של המחלקה לתנ"ך באוניברסיטת בר-אילן', בתוך: דעות מ"ט, עמ' 229-235.
קלר, ד', 1994, 'המורה הישראלי בשנות ה-80: "ההבליטציה טקסטואלית של שליחות"', בתוך: דרכים
להוראה 2, עמ' 33-54.

רון, צ', 1990, 'הוראת התנ"ך בכיתה ההטרוגנית בגישה הדיאלקטית', בתוך: שמעון 100, עמ' 340-349, 360.
שכיד, א', 1978, 'המייחלים לתפילה', בתוך: פתחים א-ב (41-42), עמ' 7-13.

Copeland, S., 1989, 'From Outer Form to Inner Meaning And Back Again: The Metaphoric
Imagination in Jewish Learning' in: **Studies in Jewish Education**, pp. 83-110.

Greenberg, M., 1995, 'To Whom and for What Should a Bible Commentator Be Responsible?',
In: **Studies in the Bible and Jewish Thoughts**, JPS, Philadelphia / Jerusalem, pp. 235-244.