

התנסות בלימוד בין-תחומי של סוגיות מקראיות – התרומה להוראת המקרא

תקציר

לידתו של הפרויקט באי-נחת במכללה להכשרת-מורים ובבתי-ספר-מאמנים. סטודנטיות למקרא, אשר התוודעו בשנת לימודיהם הראשונה בעיקר למבואות, שהעומס העובדתי בהם מייגע ופונה בעיקר לאינטליגנציה קוגניטיבית, ביקשו לחוות אינטליגנציות נוספות ומורים מאמנים ביקשו לסייע בידם לחבב מקצוע בלתי-אהוב.

נענינו לאתגר, ובחרנו בהוראה בין-תחומית, שתהפוך את לימוד המקרא לרלוונטי.

בתשס"ד התנסו בהוראת סוגיית העקדה. בתשס"ה הפעלנו במשך ארבעה ימים אינטנסיביים שתי-סוגיות: עקדה – לבוגרות שנה ראשונה, צדק חברתי – לבוגרות שנה שנייה.

המחצית הראשונה של סוגיית-העקדה הוקדשה לבירור דיסציפלינרי. מוינו קשיים העולים מן הפשט, לובן בסדנאות. נערכה התנסות סדנתית במוסיקה משולבת-מחשבים ובדרמה; מוטיב השתיקה עובד בתנועה ומוזיקה. לאחר התנסות בראייה סימבולית, נלמד מוטיב העקדה בפסיפסי-בתי-כנסת עתיקים.

המחצית המתודית הוקדשה לשיקולי-דעת פסיכולוגיים-התפתחותיים בהוראת נושאים – רגשיים; למתן כלים – דידקטיים להוראת-מקרא לילדים ולמבט בין-תחומי נוסף – כרקע להקמת ימיני-מוזאון. הפרויקט הסתיים באלתור-קבוצתי בתזמור העקדה, בהמחה – דרמטית של מוטיב-העקדה ובסיוור בימיני-מוזאון.

את הפרויקט השני פתח שופט-נוער, שהדגים צדק – שיקומי ופורמלי. לאחריו הוקדש יום להבנת הצורך בחוקים – כמסגרת לקיומה של חברה, אשר פלל התנסות אמנותית-חוויתית בסדנאות-דרמה ומוזיקה ולימוד מעמיק של סוגיות-מקרא הלכתיות (קין והבל, פילגש בגבעה וכרם-נבות).

היום השני, שהתמקד בפיתוח-אמפתי – כבסיס לרוח החוק, התחיל בהתנסויות אמנותיות-חוויתיות ולאחריהן נלמדו אותן סוגיות-מקרא מנקודת-תצפית אמפתית.

הימים המתודיים עסקו בפיתוח יחידות-הוראה, בהמחשת המושג צדק בתרבות החומרית של תקופות עתיקות ובהתנסות בדילמות מוסריות-עכשוויות.

בסדנה דרמטית התמודדו עם חמש דילמות, שמתוכן נבחרה אחת לעמוד במרכזו של משפט ציבורי.

סיוור-הכנה בבית-משפט מחוזי אָפֶּשֶׁר לִסטודנטיות השופטות לנהל משפט רשמי, שְׁפָּלָל עֵדִים – חלקם אנשי-סגל, שייצגו נקודות-מבט מקראיות, חינוכיות וטיפוליות.

תאריכים: הוראת המקרא, הוראה בין-תחומית

מילות מפתח: העקדה, צדק חברתי, מוסר, מוסיקה, דרמה, אמנות, משפט, בית משפט

איכות-המשפט העידה על הפנמת מורכבות המושג צדק, על ההבנה, שהתנהגות מוסרית היא תהליך פנימי, שכל אחד חייב לעבור עם עצמו ובעיקר הפכה את התני"ך לרלבנטי. הפרויקטים לוו במחקר איכותי וכמותי, הבודק השפעת הוראה בין-תחומית על לימוד-מקרא.

מבוא

לידתו של הפרויקט – באי-נחת בשני שְׁדוֹת למידה-הוראה: במכללה להכשרת-מורים ובבתי הספר המְאֻמָּנים.

במהלך שנת לימודיהן הראשונה התוודעו סטודנטיות למקרא – בעיקר למבואות הכרחיים בתחום הדיסציפלינה כגון: "מבוא למקרא", "המקרא ועולמו", "לשון המקרא", שהעומס העובדתי המרוכז בהם – מייגע ופונה בעיקר לאינטליגנציה קוגניטיבית. אינטליגנציה זו עומדת לעתים בסתירה ליתפסות נאיביות של הלומדים, ר"ל עמדתן הראשונית של הסטודנטיות ביחס לחומר הנלמד – מעין 'חכמות חיים', שאינן עולות בקנה אחד עם הידע המדעי (פונדק, רוזנר, מהרשק, 2005).

הסטודנטיות ביקשו לחוות גם אינטליגנציות מסוג אחר, ומורים מאמנים בבתי-ספר-יסודיים ביקשו לסייע להם לחבב את המקצוע הבלתי אהוב על תלמידיהם.

נענינו לאתגר ליצור חוויה לימודית מעמיקה לסטודנטיות – מתוך הבנה, שרק כאשר הן תחוּוּנה למידה חווייתית, הן תלמדנה את התלמידים באופן דומה. לכן בחרנו בהוראה בין-תחומית, שתיישם לימוד מקרא בדרך חווייתית ותהפוך אותו לרלוונטי ומשמעותי.

כניסיון ראשון בחרנו בסוגיית מקרא סיפורית – סוגיית עקדת-יצחק, אשר הופעלה בשלהי תשס"ד. כשנוכחנו בהצלחתה הבלתי-מעוררת, נערכנו לתכנון קורס נוסף.

היה ברור, שחוויה לימודית אחת – ותהא טובה ככל שתהיה – תישאר ברמת אפיזודה חולפת, ועל מנת להצליח להטמיע את תהליך לימוד המקרא בדרך חווייתית – יש צורך ליצור מספר קורסים בין-תחומיים במגוון נושאים, המהווים אב-טיפוס של נושאים תנ"כיים. התנסות בלימוד במגוון קורסים בין-תחומיים תִּזְמַן לסטודנטיות רצף משמעותי של חוויות לימודיות, הבנה מעמיקה יותר של מהות הלמידה הבין-תחומית וצבירת כלים יישומיים להוראה מסוג זה בשדה.

הסוגיה השנייה שנבחרה הייתה סוגיה הלכתית-חוקתית – צדק חברתי, שכקודמתה חורגת הרבה מעבר לגבולות העבר ומשיקה לחיי הווה יהודיים (ושאינם יהודיים) בכל אתר ואתר.

בשלהי תשס"ה הופעלו שני הפרויקטים במשך ארבעה ימים אינטנסיביים:

בסוגיית העקדה נתנסו בוגרות שנת-הלימודים הראשונה, ובסוגיית הצדק החברתי – בוגרות שנת-הלימודים השנייה.

להלן יתואר תהליך גיבושו של הפרויקט – מבנהו וכלי-המחקר, שיבדקו את תרומתו להוראת מקרא וללימודו מתוך אהבה.

תיאור הפרויקט

מטרות כלליות של הפרויקט

ארבע מטרות ראשיות לפרויקט:

- א. התנסות בתהליכי למידה-הוראה חווייתיים ומעמיקים של הסוגייה;
- ב. הבנת משמעותה של למידה-הוראה בין-תחומית;
- ג. הכרת דרכי-ההוראה, שתחבבנה את לימוד המקרא על לומדים צעירים;
- ד. הכרת מודלים שיטתיים של למידה-לקראת הוראה ברמת לומד מבוגר (סטודנט) וברמת לומד צעיר.

גיבוש מבנה הפרויקט וכליו

גובש צוות מרצים מומחים מדיסציפלינות שונות הקשורות לנושא:

מפעילת הפרויקט – מרכזת מסלול במכללה – הקימה צוות-היגוי ופיתוח בן עשרה מורים, שהפך לימים לצוות, שכלל מומחים בתחומי הדעת (מקרא) ובמקצועות-העזר שלו (מדרש ולשון), מרכזי מסלולים ומומחים לספרות, לאמנות פלסטית, למוסיקה, לדרמה, לחינוך מיוחד, לפסיכולוגיה ולגאוגרפיה, וכן – מומחים מן החוץ בתחומים ייחודיים.

תחילה עסק הצוות בבירור מעמיק של הצורך בהוראה בין-תחומית.

לאחר-מכן מופו הקשיים בהוראת מקרא לסטודנטיות במכללה ולתלמידים בבתי-הספר. נבחר הנושא הראשון – עקדת-יצחק – נושא מורכב ורב-פנים, המשיק לתחומי-דעת רבים.

בשלב הבא למד הצוות במשותף את הסוגיה שנבחרה:

הוא פתח בלימוד פשוט הכתובים ועבר אל פרשנים קלאסיים ומודרניים – בתחומי המקרא והאמנויות. כל תחום-דעת הונחה על-ידי 'מומחה בתחום' – מתכרי הצוות המוביל.

לנושא השני, שתוכנן שנה לאחר מכן, נבחר נושא מהתחום ההלכתי-חוקתי: צדק חברתי.

לתכנון נושא זה נוספו לצוות הפיתוח מרצים נוספים מתחום התנ"ך. הצוות, שעסק בבירור המושג צדק במקרא, בחר שלושה סיפורים תנ"כיים: קין והבל, פילגש בגבעה, אחאב וכרם נבות, שנלמדו על-ידי הצוות במשותף – בהנחיית אנשי דיסציפלינת התנ"ך.

כל סיפור נלמד משתי נקודות מבט: 1. החוק – משפט וצדקה 2. האמפתיה והרגישות.

באמצעות מומחים מהדיסציפלינות הנוספות – העמיק הצוות בהבנת מורכבות המושג צדק וביצירת מגוון פעילויות בין-תחומיות, התורמות ליצירת למידה חווייתית ולהפנמת הרעיון המרכזי של הקורס "טיפוח התנהגות מוסרית" ו"משפט החותר לרוחו האמיתית של החוק ואינו מסתפק בצדק פורמלי" (בזק, עמ' 142).

בעקבות הלמידה המשותפת הכיר כל מומחה את המושגים המרכזיים בתחומי ההתמחות של חבריו, את נקודות-ההתצפית שלהם ואת כלי-התמודדותם. כך נוצרו כלים חדשים בין-תחומיים להוראת הטקסט המקראי, הן ברמת הלומד המבוגר (הסטודנטיות) והן ברמת הלומד הצעיר (התלמידים בבית-הספר).

זאת – ועוד: בעקבות הלמידה המשותפת נוצרה קבוצה חדשה – 'טרנסדיסציפלינרית', שחצתה גבולות קבועים של תחומי-דעת 'טהורים' ויצרה סינתזה מחודשת (כהן, תשנ"ו).

לביאור הרציונל של הוראה בין-תחומית

בלימוד נושא – משלבת הוראה בין-תחומית דיסציפלינות אחדות, המשלימות זו את זו, כגון מקצוע מתחום מדעי הרוח עם מקצוע מתחום האמנות, או מספר תחומים עיוניים או מדעיים – כמו גם אצל Korey (2005).

הוראה מסוג זה דורשת שליטה בכל תחום בפני עצמו וגם יוצרת מפגש בין התחומים. ההנחה היא, כי תחום למידה אחד מפרה את השני ויוצר שלם גדול יותר מסכום חלקיו.

על אף עצמיותן של הדיסציפלינות הן משלימות זו את זו בהוראה בין-תחומית ויוצרות קשרים מעניינים – כמו ב'חיים האמיתיים'. ראה שחר ושרן (1998).

מן הניסיון נלמד, כי התלמיד, הלומד בדרך בין-תחומית, חווה למידה, המפעילה חושים שונים וסוגי-עיבוד מגוונים. חוויה זו מעודדת זיהוי-קשרים בין תחומי-דעת, מפתחת סקרנות ומעורבות ותורמת להעמקה בלמידה (שמיר, תשנ"א).

הלמידה נתפסת כרלוונטית לתלמיד (כהן, תשנ"ו) ומקדמת התמודדות גמישה והוליסטית עם בעיות. מאחר שהיא נענית לצרכים מגוונים של תלמידים (כהן, תשנ"ו; וקס, 1999), היא יוצרת אווירה שוויונית, שמעודדת התנסות אצל לומדים בעלי סגנונות שונים.

זאת – ועוד: כאשר הלומד חוֹנֵה למידה מסוג זה, אפשר, שימצא בתהליך של חיפוש – גם משמעות אישית (כספי, תשנ"ה).

בתוצאות הלימודיות בשדה ההוראה – התברר, כי התחום הרגשי השתלב עם התחום הקוגניטיבי, וכן התברר, שמקומם של תהליכי הלמידה שווה למשקלו של התוכן הנלמד (וקס, 1999).

מתברר, שדרך הוראה בין-תחומית זו מיישמת אפוא תאוריות-למידה, המתמקדות בתלמידים, בצורכיהם וביכולתם, כגון התאוריה בדבר האינטליגנציות המרובות (גרדנר, 1996), או התאוריה הקונסטרוקטיביסטית (Fosnot, 1996).

בנוסף, ההוראה הבין-תחומית מקדמת שיתוף פעולה בין מורים לתלמידים. במהלך הלמידה המשותפת נוצרים תהליכים, "המעודדים מורים ותלמידים לחפש ולעצב דרך עבודה ויחסים הדדיים חופשיים ומשחררים יותר" (כספי, תשנ"ו).

כך נוצרת קהילה של מורים ותלמידים, המכבדים זה את דעותיו של זה, המוכנים ויכולים לקחת סיכונים, והם מעודדים את עצמם להתנסות בנושאים, בבעיות ובפרויקטים, העולים מתוך מצבים ואירועים, שבאמת מעניינים אותם (כספי, תשנ"ה).

תיאור פרויקט הסוגיה הסיפורית: "אל תשלח ידך אל הנער" (בראשית כ"ב, 12)

מחציתו של הפרויקט הוקדשה ללימוד הדיסציפלינה, ומחציתו – ללימוד המתודה רבת-הפנים. בפרויקט השתתפו סטודנטיות ממסלולי-לימוד שונים – כולן בוגרות שנת הלימודים הראשונה, שבחרו במקרא כאחד מתחומי-הדעת של לימודיהן. הלומדות ומוריהן קיבלו מקראה, שהכילה מקורות ראשוניים ומשניים, מאמרים, מפות, תמונות, יחידות-הוראה מפורטות של הסדנאות והפניה למקורות ביבליוגרפיים נוספים לכל יחידת-לימוד. כל אלה הועלו בסיום הפרויקט על דיסק, הכולל תוספות, שעלו במהלך הפרויקט.

שני הימים הראשונים הוקדשו לבירורי-דיסציפלינה. מוסיקת-רקע וסרטון קצרצר קדמו להרצאת מְלִיאָה מְשׁוֹתֶפֶת וחוויתית, אשר בה הוצגו ומויינו רוב הקשיים, שעלו מהפשט (תאולוגיים-אמוניים,

תוכניים ולשוניים).

אחריה התקיימה למידה מונחית בקבוצות, שעסקה בשתי סוגיות-משנה בלבד:

1. מטרות הנסיון (הנוגעות למְנוּסָה, למנוסָה, להערכתו הבלתי-מסויגת של המנוסָה (אברהם) – מזה, ולענישתו הנוראה – מזה.
2. זיהוי 'גיבור' העקדה (אברהם, יצחק או שרה).

נערכה התנסות סדנתית במוסיקה משולבת – מחשבים, המבוססת על לחנים לפסוקי-מקרא, לפיוטים ולשירה מודרנית.

התנסות דומה ניתנה בדרמה.

מוטיב השתיקה עוֹבַד בתנועה ובמוסיקה.

נוסתה הראייה הסימבולית, ונלמד מוטיב העקדה בפסיפסי בתי-כנסת עתיקים.

המחצית השנייה (המתודית), שנועדה להתנסות בתהליך התכנון וההוראה ללומדים, פתחה בשתי הרצאות-מְלִיָּאָה:

הראשונה הוקדשה לשיקולי-דעת פסיכולוגיים-התפתחותיים – בהוראת נושאים מורכבים בחומש מבחינה רגשית.

בשנייה – ניתן רקע דידיקטי-כללי להוראת-מקרא לילדים בעלי צרכים מיוחדים, מפני שמשותפות-הפרויקט אינן נחשפות אליו בשנת הלימודים הראשונה במכללה, אשר מיד בסיומה התקיים הפרויקט.

אחרי ההרצאות נערכה פעילות סדנתית מיישמת, אשר מויינה לפי המסלולים השונים, וסדנת-תרגול בקריאת הפרק בטעמי-המקרא.

מבט בין-תחומי נוסף, שניתן למְלִיָּאָה, התמקד בשלושה תחומים (מדרשי-חז"ל, הנוגעים לסוגיה המקראית; התמַצָּאוֹת גאוגרפית במְלִיָּאָה של האירוע; הדגשים מתחומי הטבע והאמנות, התורמים להבנתה), אשר נועדו לשמש (בנוסף להרצאה על מוטיב העקדה בפסיפסי בתי הכנסת) – כרקע להקמת 'מִינִי-מוֹזָאוֹן' בן ארבעה מוקדים:

- א. הכנת תמונות פסיפס (בהדרכת אמנית-פסיפס);
- ב. יצירת תמונת נוף קבוצתית, ה'משחזרת' את תוואי העקדה;
- ג. מדרש יוצר בנושא: "דרך שלושת ימים";
- ד. עיצוב קיר לימודי תלת-ממדי.

הפרויקט הסתיים בפעילויות מסכמות של הסטודנטיות, שכללו את העניינים הבאים: אלתור קבוצתי בתזמור של סיפור העקדה, הַמְחָזָה דרמטית של מוטיב העקדה לאורך הדורות, סיור משותף ב'מיני-מוֹזָאוֹן'.

בכל אחת מהסדנאות נדרשו המשתתפות להכין סיכום משותף של הפעילות, והוא הופץ במְלִיָּאָה.

עם תום הפרויקט – נתבקשו המשתתפות להגיש עבודת סיכום, אשר בה נדרשו לתכנן שיעור-מקרא בכל נושא שהוא, לפי בחירתן, בגישה בין-תחומית.

בפרויקט נעשה מאמץ להתחשב בשבע האינטליגנציות (גרדנר, 1996): המוסיקלית, המרחבית (אשר כוללת אמנות והתמצאות במרחב), הגופנית-תנועתית, הלשונית, הבין-אישית, התוך-אישית והלוגית-מתמטית (מְטָבֵע הדברים, יותר לוגית ופחות מתמטית, אף-כי בניית הפסיפסים, וה'מיני מוֹזָאוֹן' – דרשה הפעלת אינטליגנציה מתמטית).

סטודנטיות ומרצים הופתעו לגלות בתוכם כישורים, שלא היו מודעים לקיומם. כמו-כן הם הופתעו

לגלות יכולות חדשות לא-מוכרות בעמיתיהם. אחת הסדנאות, שעסקה בביאור קשרים בין אבות לבנים, לאו-דווקא בהקשר המקראי, חשפה, למשל, רגשות סמויים מודחקים אצל חלק מהמשתתפות.

להלן תיאור מפורט של העיונים בתחום הדעת של המקרא ושל ההתנסות בתחום האמנויות; תרומתן של האמנויות להעמקת ההבנה והחוויה; תיאור קצר של הסדנאות ודוגמה מפורטת של סדנה אחת.

עיונים בתחום הדעת:

א. הרצאה למליאה: עיונים בפשוטו של מקרא ומיון התהיות שהוא מעורר.

הפשוט, נטול הפרשנות הצמודה, מעורר תהיות לרוב:

חלקן תאולוגיות-אמוניות (כגון: האם העובדה, שאלוקים נזקק לנסיון, מעידה, כי ידיעת אלוקים היא חלקית בלבד? מהם גבולות האמונה? האם ציות עיוור הוא תנאי לאמונה מוחלטת?).

חלקן קשורות בתוכן ובמילוי פעריו (כגון: כיצד תתפרש ההתעלמות משרה – אשת המקריב ואם המוקרב? כיצד זיהה אברהם את המקום הלא מוגדר – "אחד ההרים" – שנצטוו להגיע אליו? מה פשר התשובה המעורפלת: "אלהים יראה לו השה לעולה בניי")?

קושיות אלה ואחרות – מתעוררות בגלל צמצומו המכוון של הסגנון המקראי.

לצד אלה, מצויות גם קושיות לשוניות (כגון פשוטו של הצירוף המוזר: "קח-נא", המערב ציווי בתחינה, וכגון משמעותו של הצירוף: "והנה איל אחר נאחז בסבך בקרניו").

החזרות הרבות שייכות אף הן לתחום הלשוני, כשם שהן שייכות לתחום התכנים.

הלמידה הסדנתית המונחית בקבוצות מצומצמות המתוארת להלן – בחרה לדון רק בשתיים מהסוגיות – אמונית ותוכנית – במשך שתיים ורבע, כולל סיכום הידע הפרשני והפצתו.

ב. למידה מונחית – ביאור מטרות הניסיון:

דף המקורות, שניתן לכל משתתף, כל תשעה פרשני-אב. לחלקם הוצמדו ניסוחי-פרשנות משיקה בחלקה או ברובה.

בראשיתה של הפעילות נתבקש כל אחד מחברי הקבוצה לעיין במקור אחד בלבד. לאחריה נתגבשו קבוצות דיון, אשר כל אחת מהן ייצגה שיטה פרשנית שונה.

להלן תמצית השיטות שנבדקו:

רש"י ור' יוסף בכור שור (בפירושיהם לפרק כ"ב) הובאו כדוגמה לשיטה, הגורסת, שהעקדה היא תשובה למקטרגים בכל הרמות (החל מ'חיצוניים' – וכלה ב'מקטרגים מבית') על מעמדו של אברהם.

רמב"ן (בפירושו לכ"ב, 1) מייצג שיטה, הטוענת, שְׁפָל ניסיון מקראי – בפרשה זו ובכל מקום אחר במקרא – לא בא להעיד על מוגבלות הבורא. מטרתו היא להוציא מן הכוח אל הפועל יכולות מולדות במתנסה בן-התמותה.

ר' יצחק עראמה, בעל ספר העיקרים (במאמר ד', י"ג) וספורנו (בפירושו לכ"ב, 1) דוגלים בשיטה דומה, אף כי אינם שותפים למגמה.

ספורנו מדגיש את הצורך בהתנסויות קשות כדי להידמות לבורא, "שהוא טוב לעולם בפועל", ואילו קודמיו מדגישים את רצון ה' לתת למנוסה "שכר מעשה טוב, לא שכר לב טוב בלבד".

ר' אברהם אבן עזרא מסתפק במטרה פרגמטית אחת, "כדי שיקבל שכר", אולם הוא מנסחה

רק בסופו של מהלך רב-שלבי, אשר בו הוא דוחה, לעתים בלשון קשה, חמש מטרות אחרות – חלקן אפולוגטי, כגון: "יש אומרים כי הסמ"ך – תחת שי"ן, והה"א – תחת אל"ף" (נ.ש.א. ולא נ.ס.ה).

ראבי"ע דוחה פירוש כזה ("וטעם כל הפרשה יכחישם, רק נ.ס.ה – כמשמעו"), כשם שאינו מקבל את כל ארבעת האחרים.

הרמב"ם (מורה נבוכים, חלק ג', פרק כ"ד) סבור, כי קיימות שתי מטרות-על לעקדה:

"העניין **האחד** הוא להודיענו, את קצה גבול האהבה לאל יתעלה והיראה מפניו. [...] והעניין השני הוא להודיענו, שהנביאים מקבלים באמת את מה שבא אליהם בהתגלות[...]. [...] וְשָׁפַל מה שרואה נביא במראה הנבואה הוא אמת ודאית בעיני הנביא" (והשווה דברי הרב סולובייצ'יק ב"ימי זיכרון", עמ' 225).

אחת המטרות הידועות מדגישה, שהעקדה באה לשלול קרבן אדם, וממילא באה לשלול סתירה בין מצווה אלוהית לבין תחושה מוסרית טבעית – כנוסח מיכה ו', 7-8, וכמקבילותיו אצל הראי"ה קוק (בסידורו "עולת ראי"ה", עמ' צ"ב), בדברי האדמו"ר רבי מרדכי-יוסף מאיזביצא (באסופת תורתו "מי השילוח", ח"ב, פרשת "אחרי"), וכמותם סבורים גם **הרב שביב** – במאמרו, "מצווה מול מוסר" **והרב יעקב אריאל** – במאמרו, "מוסר העקדה" (אצל רוזנסון, לאו – עורכים).

לכך נתכוון אחד הניסוחים המוכרים של מטרה זו: "לא **המוות** על קידוש ה' הוא הערך **העליון**, אלא **חינם** על קידוש ה'".

בירושלמי, תענית פ"ב מצאנו, כי העקדה נועדה לשמש סנגוריה על ישראל בזמנים מאוחרים: "שבשעה שיהיו בניו של יצחק נכנסים לידי צרה, ואין להם מי (ש)ילמד עליהם סנגוריא, אתה תהא מלמד עליהם סנגוריא, ה' יראה', תהי נזכר להם עקדתו של יצחק אביהם ומתמלא עליהם רחמים".

הרב שג"ר (במאמרו "אי הוודאות כנסיון העקדה", אצל שנאן, עמ' 68-81) אינו 'מעדף את 'הנורא' המוצג בפשט ומדגיש, כי "דווקא אקט המחאה הוא ביטוי של דבקות דתית [...] ובסופו של חשבון הוא המצדיק את הציות עצמו". כן הוא מדגיש, כי "קיים מצב של עשייה בתוך מצאיות של ספק".

כיוון שונה במהותו מאלה שזכרו עד כה, השותפים להערכתו החיובית ביותר של אבי-האומה, מצוי בדברי **הרשב"ם** (בפירושו לכ"ב, 1), הסבור, כי ניסיון העקדה הוא עונש על חטא שחטא אברהם: "אחר הדברים, שכרת ברית לאבימלך... וחרה אפו של הקב"ה על זאת... קינתו וציערו...".

סמיכות פרשיות היא שהביאתהו לפרש כך. הוא מצא סימוכין לפירושו במדרש שמואל (מהדורת באבער י"ב, א, עמ' 80-81).

חזקוני שותף לתפיסת העקדה כעונש.

הרב יואל בן נון – במאמרו: "עקדת יצחק עונש או ניסיון", (רוזנסון, לאו, עמ' 335-337) מציע גרסה מרוככת לפירושו הנועז של הרשב"ם, המפשרת בין עמדת חז"ל ורש"י לעמדתו:

"יש בעקדה מידה של צער לאברהם על כריתת הברית עם אבימלך, אבל בעיקר היא באה כניסיון, שאברהם צריך לעמוד בו, כדי לחדש את בחירתו – בעקבות הליכתו לגרר ולארץ פלשתים".

במפגש זה הוצגו אפוא פירושים לא מעטים – כולם של פרשנים קלסיים מסורתיים קדומים ומאוחרים, המהלכים בנתיבים שונים :
 חלקם עוסק במשמעותו הראשונית של השורש נ.ס.ה :
 לדידם, אכן במרכז העקדה מצוי ניסיון, אך מטרתו אינה לנסות את הבורא, אלא את יציר כפיו – בעל האמונה האולטימטיבי.
 אחרים מפתחים דיון סביב משמעות שונה של אותיות השורש (נס, כמו דגל – מהשורש נ.ס.ס, או נ.ס.ה – כמו נ.ש.א).
 יש החותרים לזהות קו חינוכי לאור השגב של הניסיון, כגון חינוך למסירות נפש והקרבה או חינוך לעשייה תוך כדי ביקורת והטלת ספק.
 אחרים סבורים, שהעקדה מעמידה את האמונה מעל המוסר, וכנגדם יש הטוענים, שכל מטרתה ללמד, שאמונה מקבילה למוסר, ויש המהפכים את קערת ההתבוננות על פיה ומזהים בה עונש למפר ברית.
 מטרת המפגש הייתה להציג את ריבוי השיטות, כדי להתנסות בפועל בהבנת הגישה, כי "אלה ואלה דברי אלהים חיים" – חוויה, שנקודת זינוקה היא קוגניטיבית-שכלתנית, אך קו הסיום מעורר ריגושים וסערות ממין אחר, שהפרויקט הציב כיעדים מועדפים.

ג. למידה מונחית : דיון בשאלת זיהוי גיבור העקדה

ליבון הסוגיה נלמד בשיטת ג'יגסו (jigsaw) :
 שלוש קבוצות הלומדים קבלו צילומי טקסטים, אשר לוו בדף הנחייה :
 כל אחד מדפי ההנחיה התמקד ב'גיבור' אחר של העקדה : הראשון – באברהם ; השני – ביצחק, והשלישי – בשרה.
 דף ההנחיה שהתמקד **באברהם** התבסס על מדרש איכה פתיחתא כ"ד ועל מאמרי הרב ישראל מאיר לאו והרב אליהו גרוסברג (רוזנסון-לאו, עמ' 17-26).
 דף ההנחיה שהתמקד **ביצחק** התבסס על הפיוט בן המאה השתים עשרה, "עת שערי רצון" מאת יהודה אבן עבאס (מכללת שאנן, מקראה, עמ' 50 ובמחזור יוה"כ לפני נעילה) ועל מאמרו של ציון ששון.
 דף ההנחיה שהתמקד **בשרה** – הפנה את הלומדים לפרקי מקרא נוספים מבראשית המלווים בפרשנות (פרקים י"ב, ט"ז, כ' וכ"א) ; למדרש תנחומא לפרשת וירא ולשלושה מאמרים (של הרב בני לאו, "תפלה לעני כי יעטוף" – יצחק שאחרי העקדה ; של רחל עופר, "עם אמהות לא משחקים מחבואים", סיפור-העקדה מזווית אמהית על פי השיר 'בקשה' מאת חוה פינחס-כהן ; ושל חנה קהת, עקדת יצחק ומות שרה. - כולם אצל רוזנסון-לאו עמ' 393-397 ; 425-429).
 העיון בטקסטים השונים חשף את הלומדים לריבוי-פניה של הפרשנות ולמורכבות הסוגיה.
 בראשיתו של הדיון זיהתה כל קבוצת לומדים גיבור אחד בפרשת העקדה – כפועל יוצא מדף ההנחיה שניתן לה. בסופו של הדיון התנסו הלומדים באימוץ זיהויים אחדים בו-זמנית.
 העיון המשותף אִפְשֵׁר אפוא ללומדים להתנסות בפועל בהבנת האמרות הקשות לתפיסה, כי "אלה ואלה דברי אלוהים חיים" ו"שבעים פנים לתורה".
 שתי הסדנאות נתנו מענה לא רק לאינטליגנציה הקוגניטיבית – כצפוי וכנדרש מעיון דיסציפלינרי טהור, אלא גם לחלק מסוגי האינטליגנציה הרגשית, שבאו לכלל מיצוי מרכזי

יותר בחלקים אחרים של הפרויקט (כגון בסדנת-דרמה, שניתנה בסופו של יום הפעילות הראשון, שנושאה: 'סיפור העקדה אינו סיפור אחד').

התנסות בתחום האמנויות

אמנות, מוסיקה, תנועה ודרמה היוו כלים לפרשנות והבנה מעמיקה של משמעויות, של הבעת רגשות, של עמדות ושל רעיונות בפרשת העקדה ובהעמקה במושג: "צדק חברתי".

הלומד הוא שצריך לעבור אינטגרציה, ולא מקצועות הלימוד. הלומד עובר חוויה לימודית, אשר בה פועלים רבים מתפקודי החשיבה והמוח: הכרה, רגש, חושים, אינטואיציה ודומיהם; או לפי הגדרתה של שומייקר (Shoemaker 1989): "ההוראה והלמידה נתפסות בדרך הוליסטית ומשקפת את העולם האמיתי, שהוא אינטגרטיבי בטיבו, מערבת את הלומד, את מחשבותיו, רגשותיו, חושי ואת האינטואיציה שלו ומשקפת חוויות לימודיות המאחדות מידע, הבנה וראייה כוללת של הנלמד" (הר ציון, 1998).

שילוב האמנויות הוא מהותי להבנת המורכבות הרגשית ביסוד הסיפור המקראי. הוא אינו רק עוד כלי דידיקטי – כדי לגוון את ההוראה וליצור מוטיבציה (כהן, תשנ"ו), אלא הוא מעודד התבוננות פנימית ויוצר לגיטימציה לגילויי רגשות אישיים. אמונה ואמנות נובעות מהשורש אמ"ן שמשמעותו אמת – האמת הפנימית של האדם. החינוך לאמונה ולאמנות מתחיל מאותו מקום – מחינוך להתבוננות. התבוננות פירושה עיון, הסתכלות פנימית מעמיקה – בתוספת בינה, שיש בה חקירה וגילוי, המאפשרים תובנה חדשה.

בנוסף לכך, האמנויות השונות מהוות סוג של מדרש ייחודי, שנותן לנו הזדמנות לעמוד בפליאה מול רעיון; להיות מסוגלים למצוא דרכים להתחבר לבורא עולם באמצעות היופי, המייצג את עולמו. אין ספק, שניתן לבטא רעיונות אלה במלים, והם מצויים בדברי חז"ל, אך לא כולם מסוגלים להעריך את הפליאה שבעולם באמצעות המילה, ולא כולם מסוגלים להעריך את האהבה המבוטאת בבדיאה באמצעות השימוש בשפה בלבד (ברובנדר, 2004).

מטרות הסדנאות האמנותיות התמקדו ברכישת כלים להעשרת תכני הלימוד; בהבעת תכנים באמצעים אמנותיים; בהעמקת החוויה הדתית ובהבנת תפקידם של הלחן ושל היצירה האמנותית כמפרשי טקסט.

לאחר התלבטויות רבות של הצוות – הוחלט על קונספציה שונה וייחודית לכל אחד מהקורסים. בעוד שבקורס "אל תשלח ידך אל הנער" – האמנויות השונות, ובכללן – המוסיקה והדרמה, עסקו בעיקר בתגובה על הלימוד העיוני ובפרשנותו, הרי בקורס "צדק צדק" שימשו האמנות והמוסיקה בעיקר בתהליך ההכנה, שתפקידו – לאפשר למידה משמעותית ורב-ממדים, ואילו הדרמה שימשה כלי לביטוי-התהליך ולסיכומו.

הבדלים אלו נבעו מהשוני באופיו של הנושא:

בנושא הראשון – מדובר בטקסט קצר ומוגדר.

לעומתו, הנושא השני הקיף טקסט רחב-יריעה, כאשר עמוד השדרה שנבחר לבטאו התבסס, מִטְבֵּעַ הדברים, על תפיסות חברתיות – חשיבות החוקים; על התייחסויות רגשיות – חשיבות האמפתיה, המשמשות מסד לחברה צודקת. הללו הודגמו בטקסטים שונים, שנבחרו לייצג אותן.

הסדנאות השונות עסקו בגירוי לחשיבה אסוציאטיבית חופשית, בלתי-מבוקרת, המתחברת למושג טעון ומורכב כמו "צדק". היה כאן ניסיון לנתינת משקל וחשיבות למושגים, שנראים כולם חשובים,

וזאת – תוך התחברות רגשית למושג.

להלן תיאור התנסויות אמנותיות במסגרת הפרויקט: "אל תשלח ידך אל הנער".

בקורס זה עסקו האמנויות באינטרפטציה על-ידי ציור קבוצתי – 'דרך שלושה ימים':
בציור ביטאו תפיסה כוללת לסיפור-העקדה, תוך עמידה על פרשנות היחסים שבין הפרטים השונים,
כגון: הדמויות האנושיות, האיל, עצמים שונים, פרטי-נוף ועוד.
סדנת הציור – בעקבות יצירות אמנות או פסיפסים – עסקה במציאת קשר בין הפירושים
האמנותיים השונים על פי הפירושים הקיימים הנלמדים בקורס.
כמו-כן עסקה הקבוצה בעיבוד הפרק באמצעים ויזואליים, לא מילוליים, ובהסמלה, השמה דגש
ברצף ההתרחשות.

סדנאות המוסיקה הופעלו בשלוש דרכים: א. עבודה אישית מול מחשב; ב. פעילות בקבוצות קטנות,
בתנועה; ג. עבודה קבוצתית – באלתור.

המשתתפות האזינו לארבע יצירות-עקדה: "עקדת יצחק" מאת נעמי שמר; "עת שערי רצון" מאת
ר' יהודה בן שמואל אבן עבאס בנוסח יהודי מרוקו ובנוסח ירושלמי, "מוריה" – בלחנו של מונה
רוזנבלום ו"עקדת יצחק" – מאת אהרן רזאל.

ניתנו שאלות סגורות ופתוחות (וגם כאלה המזמינות את המשתתפות לענות תשובות בדרכים
יצירתיות, כגון ציור סְכֵמָה לאנרגיה המובעת ביצירה) בשני תחומי-דעת: ספרות ומוסיקה.

לאחר הסדנה התקיימה שיחת-משוב במליאה.

במפגש ניכר, שהמשתתפות עברו חוויות אישיות שונות במהותן:

היו, שדמעות חנקו את גרונו, עת 'פיצחו' לעומק פיוט מבית אבא, שצלילו מְרַגְשִׁים אותן בימים
הנוראים מדי שנה בשנה;

היו, שהתוודעו לשיר בפעם הראשונה;

היו, שבעקבות הסדנה שינו את הסתכלותן בשיר מוכר.

לעתים הובעה מורת-רוח מלחן או מטקסט מסוים או נמתחה ביקורת עליהם, אך כולן פיתחו
מוֹדְעוֹת לאוצר הגלום בציורן של טקסט ולחן – מעבר להבחנה במרכיבי-מוסיקה שונים: עמידה על
היחס בין המהירות במוסיקה לבין פרשנויות שונות לקצב התרחשות העלילה; הבחנה בייחודו של גון
הקול, או כלי נגינה מסוים – כמייצג את אומר הדברים; יחסים בין מלודיה פשוטה לבין מלודיה
מורכבת; הבחנה בבניית אנרגיה בלחן – כפרשנות לבניית האנרגיה בטקסט (כגון: בנייה הדרגתית או
פתאומית).

ארבע סדנאות הוקדשו לתהליך פנימי של המשתתפות, שעזר להן לדמיין ולהזדהות עם מצבים
רגשיים שונים, המשמעותיים לסיפור העקדה, ומנקודת-מבט זו התאפשר להן גילוי של תובנות
וזוויות-ראיה חדשות על הסיפור.

סדנת מדרש תאטרון עסקה במדרש, שבו מתוארת התערבותו של השטן, וביטאה גורמים מעכבים
פנימיים: רגשי אשם, איומים, האשמות, פחדים, ספקות, שיכולים לבוא לידי ביטוי בניסיון העקדה
– תוך התייחסות לעקדה התנ"כית ו'לעקדה האישית'.

סדנת תנועה ומוסיקה עסקה ב'מוטיב השתיקה':

המשתתפות נתבקשו להגיב על קטע עליז, שְׁפָלַל שתיקות ועצירות פתאומיות. שתיקות אלה הושוו ל'שתיקות העקדה'.

בהמשך הגיבו המשתתפות בתנועה ובציור על האזנה ללקט שירים בנושא העקדה, אשר לווה בעצירות קצרות וארוכות לסירוגין. זאת – תוך היענות להנחיה מוקדמת, לדמיין ב'רגעי העצירה' את מחשבות אברהם ויצחק.

פעילות זו לוותה מאוחר יותר בדיון על אפיונה של שתיקה – כמרחיקה או כמקרבת. בעקבות הפעילות היו משתתפות, ששינו את עמדתן המוקדמת לגבי שירים שהושמעו בסדנה.

סדנת האמנות עסקה בכתיבת טקסט יצירתי – תוך הדרכה חשיבתית לשכתוב סיפור העלילה; תוך דיון בזוויות-ראיה חדשות החבויות בסיפור; תוך הסתכלות מנקודת-מבטם של השכנים, של הנערים, של האֵל וכדומה.

העשייה הסתמכה על יצירתיות ופענוח רב-כיווני של התוכן.

אלתור קבוצתי ותזמור של סיפור העקדה – איפשר למשתתפות לעבור תהליך של חקר אפשרויות הפקת צלילים מכלי-נגינה מגוונים שהוצגו בפניהן – כשופר וכאבזורים מן הטבע (למשל, אבנים ומקלות). בסדנה זו הן נתבקשו להתאים צלילים לתוכני-טקסט ולקבוע קודים מוסכמים בין מנחה למנגנים.

הסדנאות נצפו ותומללו על-ידי אנשים, שלא השתתפו בהן בפועל, ובסופן מולאו משובים פתוחים.

תיאור פרויקט הסוגיה החוקתית: "צדק צדק תרדף" (דברים ט"ז, 20) – צדק חברתי

מטרות-העל של הפרויקט: פיתוח רגישות גבוהה לצדק והפנמת התנהגות מוסרית.

העקרונות המנחים המרכזיים בפרויקט היו העקרונות הבאים:

הבנה מעמיקה של מושג הצדק המקראי, המושתת על "חקים ומשפטים צדיקים" (דברים ד', 8) ויישום הבנה זו – תוך התמודדות עם דילמות מוסריות עכשוויות ותוך הקשבה מעמיקה, המביאה להבנת הרוח האמיתית של החוק – מעבר לצדק הפורמלי.

הרצאתו של שופט הנוער, מר אהרון מלמד, בנושא: " צדק פורמלי וצדק שיקומי" – פתחה את הלמידה באמצעות הצגת מורכבות המושג צדק – תוך מתן דוגמאות מרתקות להצגת צדק **שיקומי** בהשוואה לצדק **פורמלי**.

היום הראשון – **'יום המשפט'** – התמקד בהבנת הצורך בחוקים – כמסגרת לקיומה של חברה. הלמידה כללה התנסות אמנותית חווייתית בסדנאות דרמה ומוזיקה, שהמחישו את הצורך בחוקים. לאחריו בא לימוד מעמיק של שלושה סיפורים תנ"כיים: קין והבל, פילגש בגבעה וסיפור אחאב וקרם נבות.

היום השני – **'יום הצדקה'** – התמקד בפיתוח רגישות ואמפתיה כבסיס לרוחו האמיתית של החוק. גם הבנת המושג אמפתיה התחילה בהתנסות אמנותית חווייתית בסדנאות מוזיקה ואמנות, שלאחריהן נלמדו אותם סיפורים תנ"כיים – תוך הדגשת המבט האמפתי.

הימים המתודיים עסקו בפיתוח יחידות-הוראה בנושא: רגישותו של משה רבנו לצדק חברתי; ניתן מבט בין-תחומי נוסף למושג צדק – אגב התבוננות בראליה ובתרבות החומרית של תקופות המקרא, המשנה והתלמוד, אך עיקר הזמן הוקדש לדילמות מוסריות עכשוויות.

בסדנה דרמטית, שנקראה: "מי האחראים?" – התמודדו הסטודנטיות עם חמש סיטואציות מורכבות, בחנו דילמות חברתיות מוסריות, הלכות מעולמן הקרוב; הן זיהו אנשים שונים, שהיו אמורים להתערב, ומאחר שלא התערבו בַּזְמַן, יצרו הסלמה והתנגשות, וכן הציגו לכל דמות טענות מקטרגות לעומת טענות מסגרות.

אחת הדילמות, שעסקה בסוגיה חינוכית של גנבה בבית הספר, נבחרה לעמוד במרכזו של 'משפט ציבורי', שהיווה את נקודת השיא בפרויקט.

'הסטודנטיות השופטות', אשר ערכו סיור הכנה בבית-משפט מחוזי במחוז הצפון, ניהלו את המשפט במתכונת של משפט רשמי:

הסנגוריה והקטגוריה העלו ארבעה עדים מטעמן:

שני עדים היו חברי-סגל, שייצגו דמויות תנ"כיות; שני עדים היו אנשי-חינוך וטיפול, וארבעה עדים גולמו על-ידי הסטודנטיות.

איכותו ורמתו הגבוהה של המשפט – העידו על הפנמת מונחיות המושג צדק ועל הפיכת התנ"ך לרלוונטי ומשמעותי.

בנוסף ליתרונות הרבים של למידה אקטיבית שצויינו למעלה – סימלה למידה זו את העקרונות של התנהגות מוסרית. במהלך הלמידה הוטל על הסטודנטיות להתמודד עם דילמות מוסריות עכשוויות, וגם להבין את הרעיון, שהפנמת התנהגות מוסרית כרוכה במאבקים פנימיים. זה תהליך, שכל אחד חייב לעבור עם עצמו, והוא אינו יכול ללמוד מהרצאה בלבד.

בעבודת הסיכום לקורס נתבקשו הסטודנטיות לבחור סיפור מקראי, שעניינו – נושא צדק, לנתח אותו משתי זוויות-ראייה שונות: חוקית ואמפתית – על פי עיון בפשוטו של מקרא ובפרשנות קלסית ומודרנית. כמו-כן הן נתבקשו לתכנן מערך בין-תחומי מובנה ומנומק להוראת סיפור זה. עבודה זו הייתה רחבה ומעמיקה – בהשוואה לעבודת-הסיום של השנה הראשונה, המתבססת על הניסיון המצטבר של הסטודנטיות בשני קורסים בין-תחומיים. העמקה זו באה לידי ביטוי בשני ההיבטים העיקריים של הפרויקט: ההוראה הבין-תחומית ולימוד המקרא.

להלן תיאור מפורט של העיונים בתחום הדעת של המקרא ושל ההתנסות בתחום האמנויות; ההבדל בין שילוב-האמנויות בקורס השני לבין שילובן בקורס הראשון; תרומתן של האמנויות להעמקת ההבנה והחוויה; תיאור קצר של הסדנאות ודוגמה מפורטת של סדנה אחת.

עיונים בתחום הדעת

לצורך הבנת הצורך בחוקים ובמסגרות, מחד גיסא, ובחיוניותה של אמפתיה, מאידך גיסא – בחר צוות ההיגוי של הפרויקט, כנזכר לעיל, שלושה אירועים מקראיים, הממוקדים בסוגיות של צדק חברתי: פרשת קין והבל, פרשת פילגש בגבעה ופרשת כרם נבות היזרעאלי.

משתתפי הפרויקט חולקו לשלוש קבוצות, שכל אחת מהן 'התמחתה' באירוע אחד בלבד, אשר בחנה אותו משתי זוויות-ראיה: חוקתית-משפטית ואמפתית. כל אחת מזוויות-הראיה נידונה ביום נפרד.

מאחר שהוראת שלושת האירועים נעשתה על-ידי שלושה מורים מתחום הדעת (בניגוד להוראת סוגית-העקדה, שהודגמה על-ידי מורה אחד בלבד), זכתה כל קבוצת לומדות למתודת-הוראה שונה, שנבחרה על-ידי מנחה הקבוצה.

בסיומו של כל יום ניתנה משימה קבוצתית לכל אחת משלוש הקבוצות, אשר התמקדה בבירור רעיון ייחודי מרכזי הנלמד מהסיפור, ואשר אותו נדרשו הלומדים להציג (באופן דרמטי) בפני המליאה

במשך חמש עשרה דקות בערך.

מאחר שכל קבוצה התמקדה בפרשה אחת וקיבלה 'דיווח דרמטי' ממשתתפות שתי הקבוצות האחרות, התוודעו שלוש הקבוצות לכל שלוש 'סוגיות הצדק החברתי'.¹ להלן תיאור הוראת שלוש הפרשיות.

1. פרשת קין והבל (בראשית ד')

1.1. היבטים משפטיים:

התורה אינה מספרת לנו, מה הביא את קין לרצוח את הבל אחיו:

חז"ל מצאו שלוש סיבות עיקריות לרצח: ריב על רכוש, על אידאולוגיה דתית או על האשה (בראשית רבה כ"ב, ז'), אולם אלה הם מניעים כלליים, אשר אינם מבוססים על ניתוח טקסטואלי.

בפרויקט הוצע ללומדים לנסות לזהות את הסיבות העמוקות לרצח בעזרת ארבעה כלים ספרותיים: המלה המנחה, מלת המסגרת, סוגי המסגרת (סגורה ופתוחה) ותקבולת כיאסטית.

להלן מקצת מתוכני הדיון:

א. תיחום היחידה: חזרה על נוסחת פתיחה קבועה:

פסוק 1: "והאדם ידע את חוה אשתו, ותהר ותלד את קין, ותאמר: קניתי איש את ה'!"

פסוק 17: "וַיִּדַע קַיִן אֶת אֶשְׁתּוֹ, וַתְּהַר וַתֵּלֶד אֶת חֲנוֹךְ, וַיְהִי בֵּנָה עֵיר וַיְקַרְא שֵׁם הָעֵיר כְּשֵׁם בְּנוֹ, חֲנוֹךְ."

מילות המסגרת: "ידע", "אשתו", "ותהר", "ותלד" – אינן מופיעות בגוף היחידה, ולכן הן מאופיינות כמילות-מסגרת.

מילות-מסגרת אלה אינן סוגרות מעגל בתוך הסיפור עצמו, אלא הן מילות-פתיחה של שני סיפורים עצמאיים.

מכאן, שסיפור משפחת אדם וחוה אינו תָּחוּם במסגרת עצמאית. מסגרת-הסיפור היא פתוחה. בהשלכה למציאות המתוארת ביחידה – לא הייתה קיימת מסגרת משפחתית. אין זכר בסיפור כולו להתערבות הורים או לקשר משפחתי כלשהו בין האחים (ראה פסוק 9: "הַשְׁמֵר אַחִי אַנְכִי?!").

יתרה מזו, הפועל י.ד.ע מופיע בפסוק זה במשמע הפנך מזה הנמצא בפסוקים 1 ו-17:

כאשר מסופר על יחסי-אישות, כתוב: "והאדם יָדַע את חוה אשתו", "וַיִּדַע קַיִן אֶת אֶשְׁתּוֹ". וכאשר מדובר ביחס מתנכר של קין להבל אחיו, משתמשת התורה שוב באותו פועל י.ד.ע, אך כעת במובן מנוגד: "לא ידעתי (=אינני יודע – במשמעות של הוזה!) הַשְׁמֵר אַחִי אַנְכִי?!" (פסוק 9).

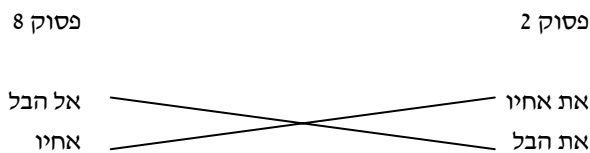
השימוש בפסוקית: "לא ידעתי" – מיותר. מאומה לא היה חסר בעוצמת ההתגרות של קין כלפי שמים, לו הייתה התורה מסתפקת במילים: "השמר אחי אנכי?!"

תוספת הפסוקית, אשר מצוי בה הפועל י.ד.ע, נועדה להנגיד את יחס הקירבה המשפחתית בין אדם – לאשתו, ובין קין – לאשתו, מצד אחד, ובין קין – להבל, מצד שני:

1. תודותינו – לרב ד"ר אפרים זאנד ולד"ר עמיחי נחשון ממכללת שאנן. בהשראתם נכתבו פרקי קין והבל ופילגש בגבעה.

בין הראשונים היה קשר משפחתי, לפחות, בשעת הזיווג; מהאחרונים הוא נעדר לחלוטין. מסגרת משפחתית מאופיינת בכללי התנהגות: איסורים וחובות, זכויות וחובות ביחס לתא המשפחתי. כל אלה לא היו קיימים במשפחת אדם וחווה.

ב. גם דברי ה' נתונים במסגרת, הנקבעת בעזרת נוסחת פתיחה קבועה:
 פסוק 6: "ויאמר ה' אל קין: למה חרה לך, ולמה נפלו פניך?!"
 פסוק 9: "ויאמר ה' אל קין: אי הבל אחיך?! ויאמר: לא ידעתי! השמר אחי אנכי?!"
 הנוסחה היא "ויאמר ה' אל קין". מלים אלה אינן מופיעות בתוך יחידת המשנה, ולכן הן מילות-מסגרת.
 מכאן, שגם פניית-ה' אל קין אינה תחומה במסגרת עצמאית. בהשלכה למציאות המתוארת – דברי ה' לא נאמרו כחלק ממסגרת דתית או משפטית קיימת.
 בתת-היחידה הראשונה קשורים הפסוקים זה לזה בעזרת מילות-שרשור:
 בין פסוקים 2-3: "אדמה"; בין פסוקים 3-4: "ויבא", "מנחה" // "הביא", "מנחתו"; בין פסוקים 4-5: "וישע", "מנחתו" // "מנחתו" "שעה".
 דברי ה' הם תגובה על השתלשלות הדברים, ולכן האקספוזיציה של דברי ה' קשורה בפסוק הקודם-בעזרת מילות שרשור: "ויחר", "ויפלו פניו" // "חרה", "נפלו פניך".
 אך מטרת ה' היא להפסיק את השתלשלות הדברים, לפני שהם יגיעו למצב של אל-חזור. לכן דבריו בפסוק העוקב (7) אינם קשורים לשונית לפסוקים הקודמים. המילה המודגשת בדברי ה' היא "תיטיב", החוזרת פעמיים בדברי ה' אל קין.
 אולם דברי ה' אינם משיגים את מטרתם, וקין הורג את הבל. הפסוק, המתאר את רצח הבל בידי קין, קשור לשונית, למרבה הפלא, לא עם פסוק 5 ("ואל קין ואל מנחתו לא שעה; ויחר לקין מאד, ויפלו פניו"), אלא עם תחילת הסיפור (פסוק 2: "ותסף ללדת את אחיו, את הבל. ויהי הבל רעה צאן, וקין היה עבד אדמה"). קשר המילים כעת הוא כיאסטי, ומילות הקישור אינן מופיעות כלל בטקסט בין שני הפסוקים.



לפי הקשר הספרותי רצח הבל בידי קין הוא תוצאה של היותם אחים ושל העדר מסגרת משפחתית וחוקתית (ראינו, שלא קיימת מסגרת ספרותית עצמאית לא לסיפור של משפחת אדם וחווה ולא לדברי ה' אל קין). הרצח לא נגרם אפוא מהיענות ה' לקרבן הבל – מצד אחד, ומאי היענות ה' לקרבן קין – מצד שני: הרצח קרה בגלל היותם אחים. לכן מודגשת המילה "אחי" בפסוקים 8-11 (החוזרת על עצמה, כביכול, ללא צורך – שש פעמים), שהרי ידוע, שהבל היה אחיו של קין. זוהי, ללא ספק, מילה מנחה מובילת-משמעות בקטע זה.

מבחינה תמטית – הצו: "לא תרצח" לא ניתן בשום מקום בתורה לפני סיפור קין והבל. לכן התלבטו הפרשנים כיצד להסביר "עונש ללא אזהרה":

בדברי חז"ל וחכמי יה"ב נמצא שתי גישות:

א1. "אמר ר' יהודה: באו בהמה, חיה ועוף לתבוע דיוקנו (=עונשו) של הבל לפני הקב"ה. אמר הקב"ה: לא כדין רוצחים – דינו של קין, שהרי לא שמע פרשת רוצחים, אלא דינו בגלות שהוא שוגג, ולכך נע ונד יהיה בארץ" (תנחומא כתי"י דה-רוסי, מובא במבוא של בובר למהדורתו של מדרש תנחומא, דף ע"ט ע"א).

ב1. "וכן קיצרה בפסוק: 'ויצו ה' אלהים על האדם לאמר' (בראשית ב', 16), ולא אמרה: 'אנכי ה' אלהיך', 'לא תרצח', 'לא תנאף', ו'לא תגנוב', כיון שהשכל מורה על כל אלה" (רס"ג [תש"ל], אמונות ודעות מהדורת הרב קאפח, מאמר תשיעי, פרק ב', ירושלים, עמ' רס"ד). לפי גישה זו, מעניש אלוקים את קין בגלות, כי שָׁכַל היה צריך להגיד לו שאסור לרצוח. עֲבָה על נורמה אנושית – נחשבת אפוא עֲבָה כלפי שמים, ולכן מעניש אלוקים את קין, אולם היות ולא היה כאן ציווי מפורש, ולא הייתה אזהרה – אין עונשו מוות.

וקיימת גישה אחרת:

א2. "כ"י אם בתורת ה' חפצו" (תהלים א', 2). אמר ר' לוי: אלו שש מצות, שנתן הקב"ה לאדם הראשון, שנאמר 'ויצו ה' אלקים על האדם" (בראשית ב', 16)" (מדרש תהלים א', מהדורת באבער, עמ' 10).

ב2. "על ששה דברים נצטווה אדם הראשון: על עבודה זרה, ועל ברכת השם, ועל שפיכות דמים, ועל גילוי עריות, ועל הגזל, ועל הדינים. אף על פי שכולן הן קבלה בידינו ממושה רבינו, והדעת נוטה להן, מכלל דברי-תורה יְנַאֵה, שְׁעַל אלו נצטווה" (רמב"ם, הלכות מלכים, פרק ט' הלכה א').

לפי גישת מדרש תהלים ורמב"ם, אין מקום בהלכה לנורמת אנוש. רמב"ם מצביע על חולשת הטענה הפרשנית, כי אין זכר בכתובים לשש מצוות שנצטווה אדם, אבל הכף ההגיונית והמשפטית מכריעה את פשט הכתוב. רמב"ם פוסק, שחייבים לומר, שקין נענש, משום שצווה בידי אלוקים שלא לרצוח.

2.1. היבטים אמפתיים:

לאחר הרצח ותגובת ה' עליו – פונה קין אל ה' במילים: "גדול עוני מְנַשָּׂא!" (פסוק 13).

למה התכוון קין באמרו: "גדול עוני מְנַשָּׂא!"?

אם התריס כלפי שמים: 'העונש (מטונימיה: עוון – בהוראת עונש, לפי ראב"ע), שהטלת עלי גדול – משאוכל לשאת!', 'ולכן עליך להקל עלי': "כי גרשת אתי מעל פני האדמה, ומפניך אסתר, והייתי נע ונד בארץ, והיה כל מְצַאֵי יִהְרַגְנִי". על כך עונה ה': "לכן כל הֲרַג קין – שבעתים יָקָם! וישם ה' לקין אות – לבלתי הכות אֹתוֹ כל מְצַאֵוֹ".

לפי קו פרשני זה, מתרכז ה' ומגן על חיי קין.

זהו פירושו של ראב"ע.

ואולי קיבל עליו את הדין: אמת, עוונתי הוא כה גדול, שאין מקום להקל על העונש. ואז חוזר קין ומִפְרֵט את משמעות גזר הדין, "נע ונד תהיה בארץ" – מהפרטים ("גרשת אותי מעל פני האדמה"; "ומפניך אסתר") – אל הכלל ("והייתי נע ונד בארץ"). 'אולם', ממשיך קין, 'יש תוצאה אפשרית לעונש שלי, שלא התכוונת לה ("והיה כל מְצַאֵי יִהְרַגְנִי")', וממילא עונשי חמור מדי. על כך עונה ה': "לכן כל הֲרַג קין – שבעתים יָקָם! וישם ה' לקין אות – לבלתי הכות אֹתוֹ כל מְצַאֵוֹ".

לפי קו פרשני זה, מבהיר ה' לכל חי את גבולות עונשו של קין: אין לפגוע בו פיסית.

זהו פירושו של רמב"ן.

לפי ראב"ע, יש לה' אמפתיה לקין הרוצח, ולכן הוא מקל עליו את עונשו. לפי רמב"ן, אין לה' אמפתיה לקין: אין הוא מקל עליו את עונשו, אלא מבהיר לכולם את גבולות עונשו.

מי מבין פרשני הפשט (ראב"ע – רמב"ן) צודק, על פי פשוטו של מקרא? ניתוח ספרותי של הסיפור יכול לעזור לנו במציאת התשובה על השאלה: האם יש לה' אמפתיה לרוצח-אח?

הכלים שישמשו בניתוח זה הם: (1) מצלול (2) קריאה צמודה (3) תקבולת כיאסטית.

תחילת פסוק 15 חוזרת על סדר המילים בפסוק 13, ובכך תוחמת את היחידה מבחינה ספרותית.

פסוק 15	פסוק 13
ויאמר _____	ויאמר _____
לו	קין _____
ה' _____	ה' _____

אולם הטקסט משמיט את שמו של קין בתיאור דבריו של ה' אליו (לא כתוב: "ויאמר ה' אל קין" אלא: "ויאמר לו ה'"). ייתכן, שהדבר נעשה – כדי לא להכביד על-ידי חזרה משולשת של השם "קין" בפסוק: "ויאמר ה' אל קין: לכן כל הרג קין – שבעתים יקם! וישם ה' לקין אות – לבלתי הכות אתו כל מִצְאוֹ".

אולם אפשר היה למנוע חזרה משולשת זו בהחלפת התיבה "קין" השלישית ב"לו" ("ויאמר ה' אל קין: לכן כל הרג קין – שבעתים יקם! וישם ה' לו אות – לבלתי הכות אתו כל מִצְאוֹ"). היינו מרויחים בכך גם אסוננס (חזרה על תנועה) מְרָשִׁים ("לו אות לבלתי הכות אתו כל מִצְאוֹ").

כתוצאה מהבחירה לפתוח את דברי ה' אל קין במילים: "ויאמר לו ה'" – אין המעטפת של היחידה בנויה בסדר כיאסטי, אלא בסדר מקביל. ה' גם אינו מתייחס ישירות לפניית קין אליו ופונה אליו בלשון נסתר ("ויאמר לו").

מכאן, שבחירת הנוסח לא הושפעה מטעמים אסתטיים, אלא מטעמים תוכניים:

עתה ה' אינו מתייחס אל קין שוב – כאל אדם בעל שם ואישיות, כי ברוצחו את הבל – איבד קין צלם אנוש וצלם אלוקים. אולם ה' כן מתייחס לטענת קין: "והיה כל מִצְאֵי יהרגני", ולכן "כל הרג קין – שבעתים יקם!".

יתרה מזו, הוא אף שם "לקין אות – לבלתי הכות אתו כל מִצְאוֹ". הכתוב מתאר את האות בעזרת מצלול מרשים ('אות', 'הכות', 'אותו') ואסוננס החולם ("אות [...] הכות אתו כל מִצְאוֹ"). הדגש הוא ב'אות', ולא בקין, האדם.

מטרת האות ("לבלתי הכות אתו כל מִצְאוֹ") – נאמרת בתקבולת כיאסטית לטענת קין:

פסוק 15	פסוק 14
בלתי הכות אתו	כל מִצְאוֹ
כל מִצְאוֹ	יהרגני

יש לשים לב, שדברי ה' בפסוק 15 מענה על דברי קין בפסוק 14. לולא פניית קין אל ה' – לא היו נאמרים הדברים בפסוק 15. על כן פותחים דברי ה' בתיבה "לכן": ה' מתחשב בטענות קין.

אולם היות והתקבולת היא כיאסטית, קיים מתח בין בקשת קין להגנה – ובין ההגנה, שה' מעניק לו. לקין לא הייתה אמפתיה לא לאחיו ולא לה'; לה' יש אמפתיה לקין. לכן אינו מסתפק בהוראה ש"כל הורג קין – שבעתים יקם!", אלא טורח ושם לו אות.

גם בדיקת קשר המילים בין הפסוקים מראה, שלא קיים קשר בין פסוק 13 לפסוק 14. תשובת ה' בפסוק 15 קשורה מילולית עם פסוק 13 יותר מאשר עם פסוק 14.

15 – מענה ה' אל קין	13, 14 – דברי קין אל ה'		
✓		✓	אמר
✓✓		✓	קין
✓✓		✓	ה'
		✓	גדול
		✓	עון
		✓	שאת
	✓		גרש
	✓		אתי
	✓		היום
	✓✓		פני
	✓		האדמה
	✓		סתר
	✓		נע
	✓		נד
	✓		ארץ
✓	✓		מצא
	✓		הרג
✓			שבעה
✓			נקם
✓			שם
✓			אות
✓			הכה

רק מילה אחת מקשרת בין דברי קין בפסוק 14 ובין מענה ה' בפסוק 15 ("מצא"). הקשר החזק יותר הוא בין תחילת פסוק 13 ובין פסוק 15 ("ויאמר קין אל ה'" – "ויאמר לו ה'").

מהניתוח הספרותי עולה, שקין טען שני דברים כלפי שמים: (1) שאינו מסוגל לשאת עונש כה כבד (2) שהוא נמצא כעת בסכנת מוות – דבר, שה' לא גזר עליו.

אולם סכנת המוות, שקין נמצא בה כעת, היא פועל יוצא מכך שה' סר ממנו. אין בו עוד "צלם אלוקים" וצלם אנוש (ולכן אין ה' פונה אליו בשמו).

מי שחוטא – יָדַע, שמצבו החדש גורר מציאות חדשה.

2. פרשת פילגש בגבעה (שופטים י"ט):

1.2. היבטים משפטיים:

בדומה לפרשת קין והבל – הוקדש יומו הראשון של הפרויקט לבירור חיוניותו של החוק. לצורך כך הושו פסוקים רלוונטיים מפרשת פילגש בגבעה (שופטים י"ט, 22-26) לפסוקים מקבילים בסיפור האונס בסדום (בראשית י"ט, 4-9).

לאחר הגדרת הדמיון הספרותי והענייני בין שני הסיפורים ולאחר הגדרת משמעותו – עומת הניגוד בין האונס לבין מעשי-החסד בפרשה בעזרת השוואה לאזכורי-חסד נוספים בספר בראשית, כגון בראשית י"ח, 1-8; י"ט, 1-4; כ"ד, 17-20, 25.

כל אלה העצימו את השאלה: "הלסדום היינו, לעמורה דמינו?!" או כנוסח הרמב"ן, בפירושו לבראשית י"ט, 8:

"... ודע והבן, כי ענין פילגש בגבעה – אף על פי שהוא נדמה לענין הזה, איננו כמוהו לרוע, כי הרשעים ההם לא היה דעתם לְכַלּוֹת הַקָּנָל מִמְקוֹמָם, אבל היו שטופי-זימה ורצו גם במשכב האיש האורח, וכאשר הוציאו אליהם (את) פילגשו, נתפייסו בה. והאיש הזקן שאמר להם: "הנה בתי הבתולה ופילגשהו – אוציאה נא אותם, ועשו להם הטוב בעיניכם!" (י"ט, 24) – יודע היה, שלא יחפצו בבתו, ולא יעשו עמה רעה, ועל כן לא אבו לשמוע לו; וכאשר הוציא את פילגשו לבדה, שתקו ממנו (=הניחו לו). והאיש, בעל הבית, גם האורח – כולם היו חפצים להציל את האיש בפילגשו, כי פילגש היתה, לא אשת איש, וכבר זנתה עליו. ובפרץ (=בשערורייה) ההוא עוד לא היו בו כל אנשי העיר – כאשר בסדום, שנאמר בו: "מנער ועד זקן, כל העם מקצה" (שם, 4), אבל בגבעה נאמר: "והנה אנשי העיר, אנשי בני בליעל" (י"ט, 22) – מקצתם, שהיו שרים ותקיפים בעיר [...], ועל כן לא מוחו האחרים בידם..."

דברים דומים נמצא אצל המלבי"ם בפירושו לשופטים י"ט, 22:

"כבר דברו בזה חקרי-לב, מה נשתנה ענין הגבעה מחטאת סדום, אשר המטיר עליהם גפרית ואש ויהפוך משורש – ערים (עפ"י איוב כ"ח, 9), ואלה עשו כמעשה סדום, ולא חלו בס ידי שמים להענישם:

ויאמרו: כי יש הבדל בין הרשע ובין החוטא, רצה לומר, כי **אנשי סדום היה חטאם מצד השכל**, כי חקקו להם חוקים לא טובים ומשפטים, בל יחיו בהם חיי המדיניות, וקיבלו עליהם החוקים האלה – למשפטים צדיקים: בל יעבור אורח דרך ארצם, והעובר – ענוש יֵעֲנֹש כפי נימוסיהם, ולא עשו מה שעשו מפני תאוותם, רק מפני נימוסיהם הנשחתות. לא כן **אנשי הגבעה**: לא שְׁכַלְם היה במעל הזה, ולא מפני חוק ונימוס עשו זאת, רק **מפני תאוותם** שְׁמָה שלא האריחו (=אירחו) את האיש היה, מפני כי היו כילים וצרי-עין, ומה שרצו לבעול אותו היה מפני תאוותם לבד..."

לדיון צורפו שני מאמרי חז"ל, שנועדו לחדד את הבנת הסוגיה הנידונה.

1. ילקוט שמעוני שופטים רמז ס"ח:

"אם תאמר אותם שניים ושבעים אלף, שנהרגו בגבעת בנימין – מפני מה נהרגו?

היה להם לסנהדרי גדולה, שהניח משה ויהושע ופנחס בן אלעזר עמהם, שיקשרו חבלים של ברזל במתניהם ויגביהו בגדיהם למעלה מארכובותיהם ויחזרו בכל עיירותיהם של ישראל: יום אחד – ללכיש, יום אחד – לעגלון, יום אחד – לחברון, יום אחד – לבית אל, יום אחד –

לירושלים, וילמדו אותם דרך ארץ בשנה, בשנים, בשלש, בארבע, בחמש, עד שיתיישבו ישראל בארצם.

יתגדל [ו] יתקדש שמו של הקב"ה בעולם כלו, שברא מסוף העולם ועד סופו ; הם לא עשו כן, אלא כיון שנכנסו ישראל לארצם, כל אחד ואחד רץ לכרמו ולזיתו ואומר: "שלום עלי נפשי!" – שלא להרבות הטורח.

שנו חכמים במשנה: "הוי ממעט בעסק, וְעִסֹק בתורה, והוי שפל רוח בפני כל אדם, ואם בטלת מן התורה, יש לך בטלים הרבה כנגדך" (אבות ד', י'). וכשעשו בגבעת בנימין דרכים מכוערים ודברים שאינם ראויים, יצא הקב"ה להחריב את העולם כולו, ונפלו מהם שבעים ושנים אלף. ומי הרג אותם? סנהדרי גדולה, שהניח משה ויהושע ופנחס עמהם...".
2. תלמוד בבלי שבועות ל"ט, עמ' א' וב': "וכשלו איש באחיו" (ויקרא כ"ו, 37) – איש בעון אחיו. מלמד, שכל ישראל ערבים זה בזה! התם (=שם), במקרה שלנו קיים עקרון הערבות ההדדית, מפני) שיש בידם למחות, ולא מיחו".

לאחר עיבוד כל המקורות – נדרשו הלומדות להתמקד ברעיון מרכזי ייחודי ולהציגו בפני המליאה במשך חמש עשרה דקות בערך.

2.2 היבטים אמפטיים:

יומו השני של הפרויקט התמקד בבירור יחסי הבעל והפילגש – כדגם מסוכן של חוסר אמפתיה. תיאור חלקי של חוסר האמפתיה של הבעל לאשתו מצוי אצל יונתן פיינטוך (מגדים ל"ה, עמ' 53), המוכיח, כי התמונה, המתקבלת מקריאת הפרק, ודאי איננה תמונה פשוטה של הכנסת אורחים. ההיפך הוא הנכון:

אף כי נוצרת תחושה שעל פני השטח – הכל שפיר, הרי מתחת לפני השטח משהו אינו כשורה ואינו נורמלי – בלי שניתן כרגע להגדירו בדיוק.

"הגורם העיקרי לכך הוא התנהגות החותן. את התנהגותו המוזרה ניתן (ואף סביר) לפרש – כחשש ממשו (שאינו ידוע כרגע, לא לאב ולא לקורא), מעין ניסיון נואש לעכב את הזוג אצלו ככל שניתן, כדי למנוע משהו או לפחות לדחות את הקץ. דמותו של האב המעוצבת כאן דומה לדמותה של אם, המגינה נואשות על ילדיה מפני סכנה, שאין באפשרותה למנוע. ייתכן, שהאב התרשם לרעה מחותנו במשך שלושת הימים הראשונים (אף שבתחילה שמח לקראתו). אולי ניחן ב'תחושת בטן' של סכנה האורבת לבתו, והוא חושש לתת לה ללכת עם האיש – למרות שאינו יכול למנוע את הליכתם, אלא רק לעכבם למספר ימים. אלא שזוהי, כאמור, רק 'תחושת בטן'; רגישות, הקוראת נכון את אופיו האמיתי של החתן ואת יחסו לפילגשו, המסתתר תחת חזות תמימה (יחס, שהקורא יגלה בהמשך). האב אינו יכול לבסס את תחושתו על מעשה ספציפי של החתן, ועל כן אינו יכול לטעון כנגדו במפורש, וודאי שלא לדרוש בתוקף, שיישאר תחת חסותו. ממילא הוא נאלץ להסתיר את סערת התחושות הזו מאחורי הפצרות אדיבות ומוגזמות, מה שמעניק לו דמות ציורית, מסכנה ונלעגת משהו, בתיאור הכתוב".

לגבי האונס עצמו מאשים הרמב"ן (בפירושו לבראשית י"ט, 8) את הבעל במות אשתו; וכמותו – גם אברבנאל (בפירושו לשופטים י"ט, 26).

הרב יגאל אריאל (עמ' 356-357) מעלה מספר נקודות לחובתו של הבעל:

- א. הוא נהג כפחדן והציל את עורו – באמצעות סבלה וקלונה של פילגשו (י"ט, 25).
 - ב. בניגוד לחותן, ש"החזיק בו" "להאכילו ולהשקותו" (פסוק 4), החזיק בה הבעל – כדי להוציאה החוצה (פסוק 25) וכדי לנתח לגזרים לאחר מותה (פסוק 29).
 - ג. לאחר שהציל את עצמו ומסר את פילגשו להמון המשתולל, לא נשארה אוזנו כרויה בדאגה לנעשה בחוץ, ושנתו לא נדדה מעיניו; וכאשר חזרה פילגשו תשושה לפנות בוקר, לא המתין לה ולא סייע לה. בעלה השלים עם אָבדנה והשאיר אותה ליפול בחוץ בקור, פצועה עד מוות, כשידיה פשוטות אל הדלת הנעולה.
 - ד. הבעל יצא לדרכו בלעדיה, בלי להתעניין בגורלה, ולפתע ("והנה") מצא אותה בפתח הבית.
 - ה. הוא לא הגיב על מותה מיד, מתוך התרגשות ספונטנית, אלא הלך למקומו ועשה את מעשיו, אחר כך, באופן שקול ומחושב.
 - ו. נתיחתה של גופת האשה זעזעה את כל ישראל והביאה את כל העם למצפה, אלא שמעשה האונס עצמו "זעק לשמים", ואפשר היה לעורר את העם גם בלי המעשה הבוטה שעשה, אבל הבעל לא נרתע מלהתעלל בה לאחר מותה: בביתור גופתה חזר והעיד על אדישותו וקהות גשותיו כלפיה.
 - ז. הבעל תיאר באזני העם את השתלשלות הדברים: "אותי דָּמוּ להרג, ואת פילגשי עָנוּ ותמת" (כ"ו, 5).
- בתיאור האירוע בכתוב – אין אחיזה לטענתו, שביקשו להרוג אותו. נראה, שלא מדובר כאן ברצח מכוון; הם ביקשו להתהולל, אבל לא חשבו להרוג. את הפילגש המעונה – שחררו ושלחו, כאשר באו על סיפוקם. היא מתה מחולשה, מדימום, מקור ומחוסר טיפול מתאים (רמב"ן, לברי' י"ט, 8).

כל הדברים הללו – אין בהם כדי להקל, ולו במשהו, את אשמתם של אנשי הגבעה, אבל גם הבעל לא היה יכול לרחוץ בניקיון כפיו, כשתבע את נקמת העם.

הדיון נחתם בלימוד מדרש ידוע ממסכת גיטין ו', עמ' ב':

ותזנה עליו פילגשו (שופטים י"ט, 2)

(ומתלבטים חכמים בבעיה, מה היה אותו מעשה,

שבגללו כעס עליה, עד שברחה ממנו).

ר' אביתר אמר: זבוב מצא לה (בתבשיל שבישלה לו).

ר' יונתן אמר: נומא (=שערה) מצא לה (בתבשיל).

"ואשכחיה (=מָצְאוּ) ר' אביתר לאליהו.

אמר ליה: מאי קא עביד (=עושה) הקב"ה?

אמר ליה: עסיק (=עוסק) בפילגש בגבעה.

ומאי קאמר?

אמר ליה: אביתר, בני – כך הוא אומר; יונתן, בני – כך הוא אומר.

אמר ליה: חס וחלילה, ומי איכא ספיקא קמי שמיא? (= האם יש ספק לקב"ה מה אירע?)

אמר ליה: אלו ואלו דברי אלהים חיים הן: זבוב מצא – ולא הקפיד, אבל נימא (=שערה) מצא – והקפיד.

אמר רב יהודה:

זבוב – בקערה, ונימא – באותו מקום; זבוב – מאיסותא (=מיאוס), ונימא-סכנתא (=סכנה).

איכא דאמרי: אידי ואידי (=זה וזה) – בקערה: זבוב – אונסא, ונימא – פשיעותא.

אמר רב חסדא:

לעולם אל יטיל אדם אימה יתרה בתוך ביתו, שהרי פילגש בגבעה – הטיל עליה בעלה אימה יתרה והפילה (=גרמה שיפלו) כמה רבבות מישראל.

אמר רב יהודה אמר רב:

כל המטיל אימה יתירה בתוך ביתו – סוף הוא בא לידי שלש עבירות: גילוי עריות, ושפיכות דמים וחילול שבת.

אמר רבה בר בר חנה:

הא דאמרי רבנן: שלשה דברים צריך אדם לומר בתוך ביתו ערב שבת עם חשיכה: עשרתם? ערבתם? הדליקו את הנר! – צריך למימרניהו בניחותא, כי היכי דליקבלו מיניה" (צריך לאומרם בנחת, ולא בכעס) – כדי שיקבלו את דבריו ברצון).

בסיומו של הדיון – נדרשו הלומדות להכין דגם של סיפור, המתאר אפשרות, אשר יכלה למנוע את האונס של הפילגש ואת רציחתה.

3. פרשת כרם נבות (מלכים א', כ"א):

3.1. היבטים משפטיים:

פרשת נבות היזרעאלי מעוררת שאלות משפטיות, הנוגעות לכל אחד מגיבורי הפרשה, כגון: מדוע מאן נבות להמיר את כרמו בכרם טוב מכרמו או בתמורה כספית הולמת?

על איזה חוק מקראי התבסס אחאב בפנייתו לנבות?

מדוע לא ירשו בני נבות את כרם אביהם?

בזכות מה זכה בו אחאב?

האם היה בסיס חוקי לפעולות איזבל?

מדוע נדחה עונשו של אחאב?

לשם התמודדות עם שאלת מיאונו של נבות להיעתר לאחאב – ניתנו ללומדות מקורות, שכללו את חוקי הנחלות, כפי שהם מנוסחים בבמדבר ל"ו, 7-8; בויקרא כ"ה, 10, 23 וכן מקורות נוספים, שמהם נלמד, שמכירת קרקע, שהיא, בעצם, רק השכרתה, הותרה רק בדוחק, ורק לצורך המשך הקיום הפיזי – לשם סיפוק מזונותיו של אדם (רמב"ם, הלכות שמיטה ויובל פרק י"א, הלכות אי-ג'), והואיל ולא הוצרך נבות לכספים, סירב לתת לאחאב את נחלת-אבותיו (היא "שדה אחוזתו" – בלשון ויקרא, כ"ז, 16).

עם זאת, מן הראוי להעיר, שאין התורה אוסרת מכירת-קרקעות לפרק זמן קצוב. ובעל "הואיל משה" פירש, שההטעמה על "לך" (דווקא) בפסוק 3 היא שהרגיזה את אחאב (ר"ל לאחרים אני מוכן, אך לא – לך).

על כל פנים, נבות עבר על עצת החכם מכל אדם, שלימד: "אני פי מלך שְׁמֹר, ועל דְּבַרְתְּ שְׁבוּעַת אֱלֹהִים" (קהלת ח', 2), וְכִּי אֵת ה', בְּנִי, וְנִמְלֶךְ" (משלי כד, 21).

גם אברבנאל בפירושו לפסי' 3 סבור כך:

"וְנִשְׁתַּיְבוּ נְבוֹת: 'חֲלִילָה לִי' [...]". ואחשוב, שהייתה כוונתו, שאחרי שהתורה ציוותה, שהארץ לא תימכר לצמיתות (ויקרא כ"ה, 23), ותמיד יהיה כל חלק מהארץ ביד יורשיה, כמו שבא (=שנכתב) בחלוקת הארץ לבית אבותם, שמפני (=הרי מפני) זה יהיה עוון פלילי בתתו את כרמו, לא במחיר כסף, ולא בחליפין כרם אחר, אחרי שהייתה נחלת אבותיו מזמן חלוקת הארץ. [...] לפי שנבות חשב, שה' אסר זה, והיה רע בעיניו, להיותו (=בגלל היותה) נחלת אבותיו".

אולם במקורות אחרים נמצא, שנבות יכול היה לנהוג באופן שהיה מונע את הריגתו:

כך, למשל, נמצא בתנחומא, בובר, ויצא, ה':

"בשעה שאתה רואה השעה (=ששעה) חצופה (=מסוכנת) עומדת נגדך, לא תעמוד כנגדה, אלא תן לה מקום [...], שכל מי שעומד כנגד השעה – נופל בידה. וכל מי שנותן מקום לשעה, השעה נופלת בידו. נבות עמד כנגד השעה – ונפל בידה [...]".

ע"צ מלמד (עמ' 35) מוסיף, ש"במקומות, שמקח וממכר קרקעות בין שני אנשים [...] היה אסור, אפשר היה להערים על החוק בדרכים שונות, ואחת מהן הייתה **נתינת הקרקע במתנה**. הנה התורה אוסרת למכור את האדמה לצמיתות [...] ועל כן אנו מוצאים באחאב, שאינו מציע לנבות "מכור לי את כרמך", אלא אומר הוא לו: " **תנה לי את כרמך** [...] **ואתנה** לך תחתיו כרם טוב ממנו, אם טוב בעיניך **אתנה** לך כסף מחיר זה"; ונבות עונה: חלילה לי מה' **מתתני** את נחלת אבותי לך".

גם כאן אין הפועל 'מכר' או 'קנה', אלא 'נתן'. מותר היה לנבות לתת את כרמו במתנה ולקבל תמורתו כרם אחר, אלא שלא חפץ לעשות זאת (מתוך שראה לאחאב). ודבר זה – הימנעותו של נבות מעשות את רצון מלכו אחאב בצורה שהחוק מְתִיכָה – הוא שהעלה את חמתה של איזבל המרשעת".

יש הסבורים, שגאוותו של נבות הביאה עליו את מותו:

"נבות – היה קולו נאה, והיה עולה לירושלים, וכל ישראל מתכנסין לשמוע קולו. פעם אחת לא עלה, והעידו עליו בני בליעל – ואבד מן העולם" (ילקוט שמעוני מל"א כ"א רמז רכ"ב ופסיקתא רבתי מהדורת איש שלום, דף קכ"ז ע"א).

'פיתוח מאוחר' של מדרש קדום זה – מצאנו בספרו של הרב ישראל מאיר לאו, המתאר שיחה בינו לבין הרב שלמה זלמן אויערבך, בהיותו תלמיד בישיבת "קול תורה" (עמ' 158-159):

" [...] אמר לי: ישראל מאיר, [...] אתה זוכר את הסיפור של אליהו הנביא שבא להוכיח את אחאב מלך ישראל על רצח נבות היזרעאלי וגזילת כרמו, במילים: "הרצחת וגם ירשת?". עניתי שאני אכן זוכר, אך לא הבנתי את כוונת הרב. והוא המשיך: "הרי ברור מה קרה לאליהו, ברור מה קרה לאחאב, אך השאלה היא למה כל זה קרה לנבות. יש לו כרם ביזרעאל שאותו המלך חומד, אך הוא אינו מוכן למכרו שכן זו נחלת אבותיו. "חלילה לי מה' מתתי נחלת אבתי לך", מסביר נבות. מדוע הגיע לו עונש? מדוע הוציאו אותו להורג? כדי להבהיר ולחזק את כוונתו, סיפר הרב באוזני מדרש חז"ל על עונשו של נבות. אלוקים חנן את נבות בקול שירה שלא היה כמוהו בכל דורו. שלוש פעמים בשנה היו עולים לרגל לירושלים, ונבות היה שָׁר בְּהַר הַבַּיִת וְכָל עוֹלֵי הַרְגֵל נִהְנִים מִיְּפֵי שִׁירָתוֹ. עד אשר הגאווה עלתה לראשו, הוא הסתחרר מהערצת ההמונים, והיוהרה מילאה אותו. בפעמים הבאות כשהגיע לירושלים, הוא כבר לא רצה לשיר עד שיפצירו בו, יתחננו ויבקשו ממנו שוב ושוב, וְנָאוֹת רַק מִשְׁנַלְחוּ אֵלָיו שָׁרִים וְנִכְבְּדִים, עד שחדל לגמרי לשיר. אמר לו הקב"ה: היה לך תפקיד בעולם והוא לשמח

את הבריות. אני נתתי לך את הכישרון הזה. אני שמתי בגרוך את הפעמון נעים הצלילים, כדי שתוכל לצלצל בו וקולך יגיע למרחוק, ואתה – מונע מבריותי את אשר מגיע להם ולא לך. אל תמנע טוב מבעליו. אני לוקח אותך אלי חזרה כי אין לך עוד ייעוד ומטרה בחיים. את המטרה שלשמה הועדתי אותך – לא מ'לאת.

"ישראל מאיר", אמר לי רבי שלמה זלמן אחרי הפסקה קלה, "אלוקים נתן לך כושר דיבר. יש לך מטרה בחיים. אתה, כנראה, דומה לאבא. עליך לכוון את חייך לדרך הזו. יש לך מתנה ואסור לך להחמיצה. לא בועטים בחסדי הבורא ולא מפנים לו עורף. הוא חנן אותך. אני לא יודע לומר אם זה מה שמשך אותך בציציות ראשך והוציא אותך מערמות האפר באירופה. אני לא יודע לנהל את חשבונותי של ריבונ-של-עולם. דבר אחד ברור לי: אתה חייב להקדיש את עצמך ללמוד, להוסיף ידע, עוד ועוד, כדי שבבוא היום תצלצל בפעמון הזה למרחקים".

השיחה הזו שהתנהלה בשנת תשס"ו בינות העצים, בין גאון הדור וביני, הנער בן ה-18, היא אחת השיחות המשמעותיות ביותר שהיו לי בחיי. היא מעצבת, מכוננת ומשפיעה עלי מאז, בכל רגע ורגע בחיי".

בירור זכויותיו של מלך וחובות אזרחיו – נעשה באמצעות המצוות, המוטלות על המלך, כפי שהן מופיעות בדברים י"ז, 14-20 – מחד גיסא, ומשפט המלך, כפי שמנסחו שמואל (שמ"א, ח') – מאידך גיסא.

משפט המלך טוען, לכאורה, לשליטה מוחלטת של המלך על נתיניו:

זו הייתה בסיס למחלוקת הידועה בסנהדרין כ', ע"ב:

"אמר רב יהודה אמר שמואל: כל האמור בפרשת מלך [...] – מלך מותר בו (=הוא חלק מזכויותיו כמלך).

רב אמר: לא נאמרה פרשה זו אלא לאיים עליהם..."

וזו, למעשה, מחלוקת תנאים: רב יהודה בשם שמואל סובר כר' יוסי, ואילו רב סובר כר' יהודה.

לדעת ר' יהודה, מכוון המונח 'משפט' – לינוהג' (ואולי הוא ביטוי אירוני, כדעת אברבנאל).

לדעתו, שאלתנו אינה שאלה, שֶׁכֵּן לאחאב לא הייתה כל זכות לתבוע את כרם נבות, אולם לדעת שמואל, שמלך מותר בכל אלה, מדוע לא הסתמך אחאב על 'משפט המלך'?

תשובה על-כך ניתן למצוא ברמב"ם (הלכות מלכים, פרק ד' הלכה ו') – וממנה לומדים את ההלכות הבאות:

א. זכותו היא רק על היבול, ולא על עצם הקרקע (כהבנת רד"ק בפירושו לשמואל א', ח', 18 ולמל"א כ"א, 10)

ב. גם הפירות הם לצרכי חייליו בעת מלחמה, ורק כשאינן אפשרות אחרת.

ג. המלך משלם על הפירות לבעל הקרקע (ראה עוד ביחזקאל מ"ו, 18; סמט, עמ' 72-76, הערה 4; איזנברג, אתר "דעת").

בפירושו של רש"י למל"א כ"א, 15 – נוכל למצוא את התשובה על הקושי בעניין הירושה, שזיכתה את אחאב בכרם, ולא את בני נבות:

'קום רש' – יש מחכמים אומרים: הרוגי מלכות – נכסיהם למלך (תוספתא סנהדרין ד', ו' רמב"ם, הלכות מלכים ד', ט); ויש אומרים: (אחאב) בן אחי אביו היה, ואותו ואת בניו הרג, וראוי ליורשו". (ראה גם סנהדרין מ"ח, ע"ב).

לעניין האסטרטגיה שנקטה איזבל, אשר ממנה עולה, לכאורה, כי לא התחשבה בחוקי ישראל – מוכיחה הפרשנות, כי הייתה בקיאה בחוקים אלה וניסתה להתאים עצמה אליהם. זוהי עמדתם של רד"ק (בפירושו למל"א, כ"א, 10) ושל רלב"ג (שם שם 8).

אופנהיימר (עמ' 226) מוסיף, כי "עיקרה של הפרשה הוא להראות את הפער הגדול שבין אחיזת העיניים הלגליסטית שבמעשה איזבל ובין טיבו האמיתי של מעשה זה:

כלפי חוץ היתה המלכה שקודה לשוות לכל צעד וצעד – אופי חוקי, ללמדך, כי אפילו הרודנית הנכרייה לא היה לא לידה לשתול בכרם ישראל את מושגי המלוכה האבסולוטית המזרחית. [...] המלך נחשב לראשון בין שווים. כיתר העם היה כפוף לחוק ולמנהג [...] מעולם לא נתעלה מעבר לחוק. מוצא פיו ומעשיו נבחנו, נבדקו והוערכו בהשוואה לחוק הכתוב. עצם תשובתו הפסקנית, הבלתי אדיבה של נבות – תובן אך ורק אם נניח, כי אצילי יזרעאל, החורים והזקנים, לא התייחסו אל המלך אלא כאל אחד מהם".

המתקת דינו של אחאב תבורר להלן, בסעיף 2.3.

בסיום בירור ההיבטים החוקתיים-משפטיים של הפרשה נתבקשה קבוצה זו – כקודמותיה – להגדיר לעצמה רעיון ייחודי מרכזי שנלמד מהסיפור, ולהציגו בפני המליאה במשך חמש עשרה דקות בערך.

2.3 היבטים אמפתיים:

בירור ההיבטים המשפטיים לימד, כי כמו לרוב הדברים – גם לפרשת נבות קיימים צדדים אחדים. נוכחנו, כי נבות, הנחשב כ'קרוב' של עריצות, אטימות וחמדנות, לפי רוב המפרשים – והזוכה, משום-כך, באמפתיה מלאה מצדו של הקורא – מוצג כ'אשם' על-ידי אחרים – וכמי שבמו ידיו הביא עליו את מותו.

השאלה הבאה מורכבת יותר:

האם פשוטו של מקרא מאפשר לאפיין את מערכת היחסים הזוגית של אחאב ואיזבל באופן שונה מהמקובל?

האם ניתן להתייחס לכל אחד מבני הזוג, בנפרד, באופן אמפתי?

לכאורה, הדבר בלתי-אפשרי:

איזבל העריצה, המאוהבת בעצמה ובכוחה, שולחת חצי-רעל ממשיים לכיוונו של נבות, ואמוציונליים – לכיוונו של בעלה ("אתה עתה תעשה מלוכה על ישראל!"), פסוק 7, ואחאב, החמדן והפחדן, מסתיר ממנה את פרטי מפגשו עם נבות, כפי שהתרחשו באמת:

הוא מקדים את הצעתו הכספית לנבות להצעת הנדל"ן שוות-הערך ("כרם טוב ממנו") ומעלים את נימוקו של נבות ("חלילה לי מה' – מתתי את נחלת אבותי לך"); הוא מניח לה לפעול לבדה, כשהוא עצמו משחק "סר וזעף", שוכב על מיטתו ואינו אוכל לחם – כתינוק מגודל. כיצד אפשר להבין, התנהגויות כאלה?

לכאורה, אחאב ואיזבל אינם יכולים לזכות בגילויים אמפתיים.

אולם קיל סבור, שניתן לגלות בין השורות קשר אישי חם בין איזבל ואחאב:

"ותדבר אליו" (מל"א כ"א, 5), בצורה אישית מאוד, מעין "וידבר על לב הנערה" (בראשית ל"ד, 3); "וידבר אליה" (שם, שם, 6), באותה צורה אישית [...]."

אם נמשיך את קו המחשבה הזה, כי אז אין לראות בפסוק 7, כדעת פרשנים רבים, ביטוי של לעג ("אתה עתה תעשה מלוכה על ישראל!"), אלא הצעה פרגמטית ('הגיעה העת שְׁתוּכַח מלכותך').

מתוך אהבתה אותו וידיעתה, שמצב רוחו – היותו "סר וזעף [...] ויסב את פניו ולא אכל לחם" – אינו מאפשר פעילות יעילה, 'גייסה' איזבל את עצמה לפעולה עצמאית ("אני אתן לך את כרם נבות היזרעאלי" שם, שם, 7).

התעלמות מפרשנות מאשימה – מאפשרת להתבונן גם באחאב באופן אמפתי יותר, שהרי בסופו של דבר הוא לא חשב – כך, לכאורה, לפי פשוטו של מקרא – לגזול את הכרם. הצעתו להמירו ב"כרם טוב ממנו" – עשויה להעיד על רחב-לב, שאולי אינו יאה למלך – והראָיָה, שאינו מעז לדווח על כך לאשתו (פסוק 5), ובכל זאת לא נמנע מלהציעה.

(עם זאת, אי אפשר להתעלם מהעובדה, שאחרי שקיבל את הכרם, קם "אחאב לרדת אל כרם נבות היזרעאלי לרשתו" (16 – ללא שאלות וללא כל בירור).

בנוסף: למרות הפשע הנורא של אחאב – חזרתו בתשובה נתקבלה על-ידי ה' (פסוק 29).

הנה מה שנמצא בעניין זה בפרקי דרבי אליעזר, פרק מ"ג:

"תדע לך כח הצדקה והתשובה:

בוא וראה מאחאב מלך ישראל, שעשה תשובה גדולה, שגזל וחמס ורצח, שנאמר: "הרצחת וגם ירשת!"; (שם שם 19) ושלח וקרא ליהושפט מלך יהודה, והיה (יהושפט) נותן לו מלקות ארבעים בכל יום שלוש פעמים, ובצום ובתפילה היה משכים ומעריב לפני הקב"ה, והיה עוסק בתורה כל ימיו, ולא חזר למעשיו הרעים עוד, ונרצית תשובתו, שנאמר: "הֲרָאִיתָ כִּי נִכְנַע אַחֲבָא מִלְפָּנַי?!"; (שם שם 29).

אמנם, יש הממעיטים בהערכת איכות התשובה של אחאב.

המלבי"ם מבחין בין "מלפני" ובין "מפני" (פסוק 29):

"מלפני" – הוא מפני גודלו ורוממותו, "ומפני" הוא מפני יראת העונש: הנכנע לפניו – ישתדל להתקרב אל ה' ולעבדו, וייכנע מרוממותו. והנכנע מלפניו – יתחבא ויברח מפניו להינצל מעונשו. רוצה לומר: הגם שידמה לך שנכנע מלפני ("הראית כי נכנע אחאב מלפני?"), אינו כן, כי רק נכנע מיראת העונש ("יען כי נכנע מפני") לכן: על-ידי שנכנע מפני – לא אביא הרעה בימיו, ועל-ידי (=ומפני) שלא נכנע מלפני – אביא הרעה בימי בנו, ולא תבוטל הגזירה בהחלט [...] ("וראה גם יומא, פ"ז, ע"א).

התייחסות אמפתית אל אחאב, תצא מהנחה, כי יש לשפוט את אחאב על-פי סך כול פעולותיו (בכל 'פרקי-אחאב', ולא רק בפרק כ"א). ואכן, ניתן למצוא ביניהן מספר לא מבוטל של מצוות, כגון: קיום דברי הנביא, חזרה בתשובה (פעמיים: מל"א י"ח וכ"א) ומסירת נפשו על קידוש-השם במלחמת-מצוה.

נמצא, שפשוטו של מקרא מאפשר אפוא קריאה, העשויה לעורר אמפתיה חלקית לאחאב.

ברוח זו יש להבין את דברי חז"ל, הדורשים את שמו: "אחאב – אח לשמיים, אב לעבודה זרה" (סנהדרין, ק"ב, ע"ב).

בכיוון דומה יש להבין גם את דברי רב נחמן (שם): "אחאב שקול היה", ופירש רש"י: "שהיו לו מחצה עוונות, ומחצה זכויות".

אופיו הבין-תחומי של הפרויקט איפשר להתבונן בתחומי דעת חוץ-מקראיים.

והנה בתחום הספרות היפה – מצאנו התייחסות אמפתית ל'דמות הרעה', איזבל.

כך מזדהה עמה יהודית קציר (עמ' 109-110).

אחר כך דפדפתי בספר מלכים, והגעתי לסיפור על איזבל, המלכה הצידונית, בת מלך מפונדרקת שחשבה שהכל מגיע לה, גם את כרם נבות היזרעאלי, וגרמה לזה שיהרגו את נבות כדי שאחאב בעלה יקבל את הכרם. והמשכתי וקראתי איך יהוא בן יהושפט הורג את יהורם מלך ישראל, הבן של איזבל, ואת אחזיהו מלך יהודה, הנכד של איזבל, ואז הוא מגיע ליזרעאל כדי להרוג את איזבל, והיא, שכבר יודעת שהרגו את בנה ואת הנכד שלה, ועכשיו מגיע תורה, לא בורחת ולא מתחבאת, אלא מתאפרת ומסתרקת, ועומדת בחלון בגאווה מלכותית לקבל את פני האיש שעוד מעט יביא עליה את מותה, ואפילו מוצאת בתוכה כוח ללעוג לו, "השלום זמרי הורג אדוניו", וידעתי שאת הגאווה שלה אני מבינה הרבה יותר מאשר את נמיכות הרוח של בת יפתח, וקצת כאב לי עליה, היא הרי באה מארץ אחרת ומדת אחרת, והנביאים אליהו ואלישע לא כיבדו את האמונה שלה בבעל, ושנאו אותה בגלל שהייתה אשה חזקה ושולטת, והפכו אותה לשעיר-לעזאזל של מלחמת הדת שלהם, וחשבתי שגם למי שעשה רע לא מגיע למות בצורה כל כך אכזרית; הסריסים שלה, שהיו אמורים להיות הכי נאמנים לה, השליכו אותה מהחלון, והסוסים של יהוא רמסו אותה, והיא אפילו לא נקברה, כי הכלבים אכלו את בשרה, כפי שרצה אליהו הנביא, ואז החלטתי לכתוב עליה, מלכה זרה, גאה ולא מובנת. ידעתי שאף אחד אחר לא יכתב על איזבל, ובהבנות האחרות יכתבו על נשים צפוניות וחיוביות כמו שרה, רחל, או דבורה. [...] בכל אופן כשהתיישבתי לכתוב את החיבור יצא לי פתאם שיר.

הנה השיר:

איזבל

ביום הגורלי ההוא	כשהושלכת מן החלון	את עוד בוכה, אשה?
שבו שכלת את בנך,	בידי נאמנים,	חדלי, כעת כולם שבעים:
השחיר הפוך את לחיך	הסכיתו לאבלך, מלכה,	גם הכלבים מלקקי דמך,
וכתר שערך נזרה ברוח	כל אלילי צידון.	גם הנביאים.
	רק את לבם פלחה הזעקה	
	ואת לבי, אחרי אלפי שנים.	

קטעי הספרות עוררו דיון על הלגיטימיות של פרשנות חוץ-מקראית במסגרת דיון מקראי 'טהור', אולם אלה חורגים ממסגרתו של מאמר זה.

מכל מקום, הכתוב עצמו מצביע על 'מגלה האמפתייה האולטימטיבי' בפרשה זו, המוזכר בה בשם הווייה, הרומז לפני החומלים: "ויהי דבר ה' אל אליהו התשבי לאמר: הראית כי נכנע אחאב מלפני! יען כי נכנע מפני, לא אביא הרעה בימיו" (פסוק 29).

נראה, כי השתמש במילים: "לא אביא" ו"יען" – כניגוד לדברי נמענו, אליהו, אשר ניבא לאחאב: "יען התמכרך לעשות הרע בעיני ה', הנני מביא עליך רעה [...]..." (פסוק 21) – ללמדנו כוחה של תשובה, גם אם היא חלקית, כפי שהוזכר לעיל.

מי שנענה לקין, רוצח אחיו – נענה לאחאב, רוצח נבות.

בסיומו של הדיון נתבקשו הלומדות לבחור בדמות אחת מפרשת כרם נבות ולהציגה באופן מקוטב – אמפתי ואנטיפתי – ולנסות להבהיר למליאה לאיזה משני אופני ההצגה נוטה לבן.

לסיכום: התייחסות סימולטנית (משפטית ואמפתית) לדמויות, אשר נטלו חלק בכל אחת משלוש הפרשות הנדונות – נועדה להבהיר ללומדות את מורכבותו של המושג "צדק חברתי", את ההכרח

לנסות להתרחק מעמדות נוקשות, הנשענות על חוק יבש בלבד, ולדבוק בפניה האדיביים של רוח החוק.

התנסות בתחום האמנויות

בקורס "צדק צדק תרדף" השתתפו 'האמנויות' בתהליך ההכנה ללימוד סוגיות ייצוגיות של הנושא: חשיבות החוקים והאמפתיה לצדק חברתי. לכל מרכיב – הוקדש יום אחד. ביום הראשון חוו המשתתפות, באופן סימבולי, את חשיבות קיום החוקים ונחשפו למגוון חוקים על מורכבותם.

בסדנת האמנות בדקו את מהות קוביית המשחק והאפשרויות הפתוחות והרב-גוניות בשימוש ובחקיקה שביב ההתנסות באכיפת החוקים ויצירה בהשראתם.

בסדנת המוסיקה חוו המשתתפות את הכרחיות החוקים – ממצב של כאוס, בנגינת 'קקופוניה' בכלי-הקשה שונים – אל עבר יצירה מוסיקלית בעלת מבנה סימטרי וחוקים מאוד ברורים (ולס הדנובה הכחולה למלחין יוהן שטראוס) – תוך השוואתה ליצירה בעלת חוקים מפתיעים וקשים יותר לפענוח (איינשטיין על החוף מאת המלחין פיליפ גלס). זאת – תוך בירור הקשר בין התהליך הסימבולי לבין הנושא התוכני.

תוך כדי התהליך התברר, שקיים הבדל עצום בין התבוננות חיצונית בחוקים (בהאזנה) לעומת השתתפות פעילה בהם (באלתור): חוקים, שנתפסו, בראייה חיצונית, כמתים ומשעממים – נחו, בעשייתם, כמרתקים ומאתגרים.

ביום השני נחשפו המשתתפות לרגשות מנוגדים: אמפתיה לעומת ניכור – ברמות שונות.

בסדנת האמנות הודגם הנושא על-ידי עבודה זוגית – כאשר, בכל פעם, משתתפת אחת מציינת רק על מחצית הדף, בעוד חברתה מונחית לצפות בה במלוא תשומת-הלב בלי לדבר.

בסדנת המוסיקה נתבקשו המשתתפות לאלתר על כלי-הקשה – סוגים שונים של 'דו-שיח', הכוללים תגובה מנוכרת ותגובה אמפתית.

בהמשך – נתבקשו המשתתפות ללכת בחדר, ללא יצירת קשר-עין עם הנוכחות, וזאת – למשמע צליליה של היצירה, "סנטרל פארק בחושך", למלחין צ'רלס אייבס. לעומת זאת, חוו המשתתפות רגשות אמפתיים, בפעילות זוגית עם מטפחות – לנעימת "שירת הדולפינים".

בסיום שתי הסדנאות התנהלה שיחה על אודות החוויה ועל קשרים אפשריים בינה ובין הנושא התוכני.

כמו כן התנהלה, ביום האחרון, סדנת-יצירה מכינה לנושא: "מאזני צדק – מה בין איזון לשוויון?".

כפתיחה ליום המתודי – ניתנה אינטרפרטציה מוסיקלית לנושא המרכזי: "רגישותו של משה לצדק חברתי", וזאת – באמצעות חשיפה לשירים, שהולחנו בהקשר זה: למן שירי מחאה אוניברסליים, המביעים צעקה על היעדרו של צדק חברתי – ועד לשירים שנתחברו על משה רבנו עצמו.

במשפט הציבורי, שהיווה שיאו של התהליך, נעשה שימוש בדרמה לצורך המחזה. זו תרמה ליישום הנלמד בעיון בתנ"ך על דילמות חברתיות אקטואליות.

מחקר מלווה:

הפרויקט היה מלווה במחקר, שמטרתו הייתה לבדוק את ההשפעה המצטברת של שנתיים בלמידה

בקורסים בין-תחומיים – על איכות הלמידה של טקסט מקראי ועל דרכי ההוראה. בפרויקט נחקרה השפעת ההוראה הבין-תחומית על לימוד סוגיה מקראית סבוכה ברמת הלומד המבוגר (הסטודנטית להוראה) ועל היישום בהוראה.

כלי-המחקר כוללים: שאלונים סגורים לפני תחילת הפרויקטים, ובסיומם – שאלונים חוזרים, משובים פתוחים וראיונות עומק עם משתתפות, המייצגות מסלולי לימוד שונים.

להלן ניתוח תגובות הסטודנטיות שהשתתפו בקורס הראשון – עקדת יצחק – בשנת תשס"ד (התוצאות הוצגו בכנס בינלאומי של האגודה הישראלית לחקר החינוך היהודי והאגודה הישראלית לחקר תולדות החינוך בנושא: "חידושים והתחדשות בחינוך היהודי", באוניברסיטת תל אביב בימים 28 ו-29 ביוני 2005, ופורסמו בספר הכנס, הנושא אותו שם – ב-2007).

התוצאות הראו, שלימוד מקרא בדרך בין-תחומית גרם לסטודנטיות חוויה רגשית וקוגניטיבית: חוויה זו נתפסה אצלן – כמאתגרת, פתחה ערוצי-מחשבה חדשים, הפכה את הלמידה – למרתקת ורלוונטית ויצרה אחוות-לומדים ומלמדים.

מתגובות המשתתפות בראיונות, שנתקבלו לאחר שנה, ניתן לראות, שלקורס הייתה תרומה מתמשכת גם ביישום בהוראה.

המסקנה: התנסויות נוספות בסוג למידה כזה – חיוניות להתפתחותן המקצועית של הסטודנטיות.

להלן סיכום תהליך המחקר והממצאים מקורס 'עקדת יצחק', תשס"ד:

המשתתפות מילאו שאלון לפני תחילת הקורס ובסיומו. מטרת השאלון הייתה לבדוק את עמדותיהן ביחס ללימוד של סוגיה תנ"כית רגשית ומורכבת וביחס להוראה של סוגיה מסוג זה. בנוסף, הן נשאלו על מידת ההיכרות שלהן עם כלי-ההוראה הבין-תחומית.

תוצאות השאלונים העידו, שחל שינוי בעמדות המשתתפות בקורס ביחס לדרך הלימוד של טקסט מקראי סבוך, וגם בנוגע לכישוריהן ולמידת-נכונותן ללמוד טקסט כזה. הן זיהו שינוי בתפיסתן את הטקסט של סיפור העקדה – כולל הכרה בהיבטיו הרגשיים.

הן גם הכירו בהשפעה של תחומי-דעת מגוונים – על דרך הבנתו של הסיפור. הן דיווחו על שינוי בתפיסתן הכללית – כמורות, במידת הכשרתן להשתמש בכלים מתחומי-דעת אלה בהוראה וגם בנכונותן ללמוד טקסטים מקראיים בעלי תוכן רגשי מורכב.

כדי לקבל מדד לגבי דעותיהן של המשתתפות על החוויה של הקורס האינטנסיבי הן נתבקשו להגיב במשוב פתוח בכתב:

עשרה חודשים לאחר הקורס רואיינו חמש משתתפות ונשאלו על השפעת הקורס עליהן – בתור לומדות ובתור מורות. כל המרואיינות זכרו את הקורס כחוייתי וכנעים ודיברו עליו בהתלהבות. לכל אחת היו זיכרונות אישיים בהירים למדי של חלקים מסוימים שלו – למרות הזמן הרב שעבר. המשתתפות התייחסו הן ללמידה ברמת הלומד המבוגר וברמת הלומד הצעיר, הן לחוויית הלימוד והן להשפעתו של הקורס על עבודתן העתידית (והנוכחית) כמורות.

להלן מדגם ציטוטים מדברי הסטודנטיות, כפי שהובאו במשובים הפתוחים ובראיונות:

"הקורס האיר את הידע כלומדת ועורר בי את הרצון לעסוק יותר בתנ"ך ולדעת איך להסתכל על הפשט."

"פתאום ראיתי שיש זוויות ראייה לסיפור וכל זווית ראייה זה בעצם סיפור בפני עצמו."

"התהליך גרם לי להזדהות עם הסיפור."

"אני מרגישה שחוויתי חוויה אומנותית ומיוחדת".

"אני חושבת שהיה חשוב להביא אנשים מעולם הפסיכולוגיה על מנת לחבר אותנו למצוקות העולות מן השטח."

"ללמד תנ"ך לא רק בדרך של תנ"ך, אלא גם תנ"ך מזווית ראייה של טבע, של גיאוגרפיה, דרך מוסיקה, זה חשוב."

"והייתה לי חוויה רגשית שמעולם לא היה לי בעבר בלימוד של סיפור מקראי."

"אני מאמינה שבעתיד אני אשתמש בזה על מנת לשדר אהבה לתלמידים ולא שעמום בנושאי התנ"ך."

הקורס הראשון העניק למשתתפות חוויה רגשית וקוגניטיבית כאחת:

הן היו מודעות ליתרון ההוראה הבין-תחומית – כדרך לפתח את הלמידה של התלמידים בכיתה, ואף היו להן רעיונות לגבי יישום העקרונות הללו בעבודתן. חלקן אף עברו שינוי בתפיסת התפקיד שלהן כלפי התלמידים – כמורות בכיתה.

בסוף הקורס הראשון ניכר היה, שחווית לימוד המקרא בדרך בין-תחומית – סימנה תחילתו של תהליך.

לכן הופעל שלב נוסף של המחקר בצמוד לשני הקורסים הבין-תחומיים בשנה השנייה. בשונה מהמחקר, שנערך לאחר הקורס הראשון בתשס"ד – ביקשנו בתשס"ה לבחון הן את השפעת הקורס על הבנת הטקסט הנלמד והוראתו, והן את ההשלכה על הבנה של טקסטים תנ"כיים מסוג דומה ועל הוראתם.

מטרות המחקר:

בדיקת ההשפעה של הקורס על לימוד תנ"ך; ההשפעה של הקורס על דרכי הוראה; התרומה הייחודית של האומנויות ושל לימוד בין-תחומי בכלל – להבנה מעמיקה של טקסט מקראי וללימוד חוויתי.

בנוסף, לגבי הקורס 'עקדת יצחק' – ביקשנו לבדוק את תרומתו להזדהות רגשית עם סיפור העקדה – באופן ספציפי, ועם סיפורים תנ"כיים בעלי מטען רגשי – בכלל.

לגבי הקורס 'צדק צדק תרדוף' – חקרנו את תרומתו להפנמת המושג צדק חברתי, וכן – תרומתו לחשיבה מוסרית מורכבת.

רוב הסטודנטיות, שהשתתפו בקורס: 'צדק צדק תרדוף' – השתתפו בשנה הקודמת בקורס 'עקדת יצחק'.

במחקר הנוכחי נבדוק את מידת ההשפעתם המצטברת של שני קורסים בין-תחומיים על איכות הלמידה של טקסט מקראי ועל דרכי הוראתו.

נעשה זאת על דרך השוואת הממצאים של סטודנטיות, שהשתתפו בשני הקורסים, עם בוגרות שנה ב', שהשתתפו רק בקורס 'צדק צדק תרדוף'. תהליך עיבוד הממצאים עדיין לא הושלם.

חתימה

שני הקורסים – הסיפורי ("אל תשלח ידך אל הנער") וההלכתי-חוקתי ("צדק צדק תרדוף") – יצרו חוויה לימודית מעמיקה, רלוונטית ומשמעותית לא רק לסטודנטיות, אלא גם לצוות ההיגוי

והפיתוח, שֶׁהַפְּנִים את הצורך להרבות באירועים ממין זה – לא רק מטעמים דיסציפלינריים ומתודיים, אלא גם מפני שבסופה של דרך לא קלה – הסתבר, עד כמה הייתה נעימה. אכן זו דרכו של מחקר איכותי: ככל שאתה דש בו יותר, כך הוא מעלה שאלות חדשות. אפיון גיבוש צוות ההיגוי והפיתוח – ראוי בהחלט למחקר חדש. המסקנה: עיקר העיקרים של העשייה המחקרית, התנ"ך – שוב איננו נלמד מתוך שעמום, אלא מתוך אהבה רבה.

ביבליוגרפיה

- הערה:** הביבליוגרפיה אינה כוללת מקורות פרשניים קלסיים, שהוזכרו במאמר. אופנהיימר, ב' (תשמ"ד). **הנבואה הקדומה בישראל**, ירושלים, עמ' 206-228, 248-277. איזנברג, י' (ללא ציון שנה). **כיצד הפקיע אחאב את כרם נבות? אתר "דעת"**. www.daat.ac.il/qtanach.rshonimqkeysad-2.htm
- אמית, י' (2000). **בין דרש ופשוט, לקרוא סיפור מקראי**, תל אביב, משרד הביטחון, האוניברסיטה המשודרת עמ' 129-139. (ובאתר: מקרא-נט: <http://qqmikranet.cet.ac.il/qpagesqitem.asp?item=3492>)
- אריאל, י' (תשנ"ה). **עוז וענווה, עיונים בספר יהושע ושופטים**, חספין, מדרשת הגולן. עמ' 356-357.
- אשמן, א' (תשס"ה). **איזבל אשת חיל, על הפרק 20**, עמ' 32-42.
- בזק, י' (תשמ"ז). **למשמעות הצמד 'משפט וצדקה' במקרא, בית מקרא ק"ג**, עמ' 135-148.
- בר-אפרת, ש' (תש"מו). **העיצוב האמנותי של הסיפור במקרא**, תל אביב, ספריית פועלים עמ' 11-27.
- ברובנדר, ח' (תשס"ד). **לקראת אהבת ה', אמנות, חינוך והחוויה הדתית**, ירושלים, עתיד, עמ' 22-24.
- גרדנר, ה' (1996). **אינטליגנציות מרובות, התאוריה הלכה למעשה**, (תרגום) אמיר צוקרמן, ירושלים, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה עמ' 12-35.
- הלוי, ד' (תשס"ד). **חוזר מפמ"ר תשס"ד 1**. ירושלים, משרד החינוך והספורט והמזכירות הפדגוגית, אגף המפמ"רים, הפיקוח על הוראת תנ"ך.
- הריסון, ג' וגלובמן, ר' (תשמ"ה). **פיתוח נושא אינטגרטיבי בבית הספר – הצגת מודל וניסויי בתוך: כהן, א' (עורך), הנושא האינטגרטיבי**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות והאוניברסיטה העברית, עמ' 54-68.
- הר ציון, נ' (1998). **מוזיקה וסביבה כתכנית לימודים: הצורך בתכנון לימודים במוזיקה בגישה אינטגרטיבית בין-תחומית, מפתח, כתב-עת למורי המוזיקה 2**.
- וייס, מ' (1987). **מקראות ככוונתם**, ירושלים, מוסד ביאליק, עמ' 293-392.
- וייס, מ' (1991). **מלאכת הסיפור במקרא, בתוך: מ' בהט (מלקט), הסיפור המקראי**, אבן יהודה, הוצאת רכס. עמ' 11-18.
- וקס, נ' (1999). **הוראה בין-תחומית בבית הספר היסודי, מדוע ואיך?** <http://www.matar.ac.il/research/99.05.asp>
- כהן, א' (תשנ"ו). **שיטת הנושאים, האינטגרציה בתכנון הלימודים ומיקוד הלמידה, יישומים במיקוד, חוברת 4**, ירושלים, משרד החינוך, התרבות והספורט, עמ' 3-45.
- כספי, מ' (תשנ"ה). **מיקוד הלמידה – תבחינים איכותיים ליישומה, יישומים במיקוד, 3**, ירושלים, משרד החינוך, התרבות והספורט, עמ' 9-32.
- כספי, מ' (תשנ"ו). **מיקוד הלמידה – איכויות חדשות בלמידה – הוראה, יישומים במיקוד, 4**, ירושלים, משרד החינוך, התרבות והספורט, עמ' 46-56.
- לאו, י"מ (2005). **אל תשלח ידך אל הנער**, תל אביב, ידיעות אחרונות, ספרי חמד, עמ' 158-159.

- לאזיר, ד' (תשנ"ה). שבע דרכי הוראה – אמנות ההוראה עם אינטליגנציות מרובות, **יישומים במיקוד, חוברת 3**, ירושלים, משרד החינוך, התרבות והספורט, עמ' 100-35.
- מכללת שאנן (תשס"ד). "אל תשלח ידך אל הנער" (בראשית כ"ב, 12), **סוגיה מקראית במבט בין-תחומי, מקראה**, קרית שמואל.
- מלמד, ע"צ (תשמ"ד). קניית מערת המכפלה, **מחקרים במקרא, בתרגומו ובמפרשו**, ירושלים, מאגנס עמ' 33-41.
- מרדכי יוסף מאיזביצא (תשנ"ה). **מי השילוח**, בני-ברק. מכון להוצאת ספרי הרב מרדכי יוסף מאיזביצא.
- סולובייציק, י"ד (1996). **ימי זיכרון**. ירושלים. ספריית אלינר.
- סמט, א' (תש"ן). עיונים בפרשת נבות – מל"א כ"א, **מגדים י'**, עמ' 55-91.
- סנגי, פ"מ (1998). **הארגון הלומד**. תל-אביב. מטר.
- פוגרטי, ר' (תשנ"ה). עשר דרכים (מודלים) לשלב תכנית לימודים, **יישומים במיקוד, חוברת 3**, ירושלים משרד החינוך, התרבות והספורט.
- פונדק, ד', רוזנר, ש', מהרשק, א' (2005). למידה באמצעות פרויקטים, **על הגובה 4, כתב עת לענייני הוראה בחינוך הגבוה**, עמ' 13-17.
- פיינטוך, י' (תשס"ב). בימים ההם אין מלך בישראל: איש הישר בעיניו יעשה, **מגדים ל"ה**, עמ' 49-69.
- פרץ, א' (2003). **הוראה ואלתור – התייחסות מורות במערכת החינוך הישראלית למושג אימפרוביזציה – אלתור בהוראה: הכרח קיומי או מרכיב משחרר**. עבודת M.A.
- צבר בן-יהושוע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. תל-אביב. מודן.
- צבר בן-יהושוע, נ' (2001). אתנוגרפיה בחינוך, מחקר אסתטי בחינוך, חקר מקרה, **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. תל-אביב. דביר.
- קאסוטו, מ"ד (תשכ"ט). **פירוש על ספר בראשית, מאדם עד נח**, ירושלים, מאגנס עמ' 150-153.
- קאסוטו, ד' (1989, עורך). המוסיקה בישראל: ראיון עם פרופ' אנדרה היידו, **אמנות ויהדות**, רמת גן, האגודה לחקר שאלות היהדות לאור מחשבות דורנו עמ' 291-300.
- קוק, הראי"ה (תשמ"ה). **עולת ראי"ה**, ירושלים. מוסד הרב קוק.
- קיל, י' (תשמ"ט). **מלכים א'**, תנ"ך עם פירוש ידעת מקרא, ירושלים, מוסד הרב קוק.
- קציר, י' (תשס"ג, 2003). **הנה אני מתחילה**, תל אביב, הספירה החדשה, הקיבוץ המאוחד, ספרי סימן קריאה עמ' 109-110.
- רוזנברג, ש' (1989). אמנות והגות יהודית – עיונים ראשונים, בתוך: קאסוטו, ד' (1989, עורך), **אמנות ויהדות**, רמת גן, האגודה לחקר שאלות היהדות לאור מחשבות דורנו עמ' 157-163.
- רוזנסון, י', לאו, ב' (עורכים, תשס"ג). **עקדת יצחק לזרעו, מבט בעין ישראלית לזכרו של יצחק הירשברג**, תל-אביב. הקרן להנצחת יצחק הירשברג.
- רוזנסון, י' (תשמ"ז). עיונים במעשה פילגש בגבעה, **שומרון ובנימין, א'**, עמ' 8-16.
- רייך, ר' (תשמ"ה). **פילגש בגבעה (שופטים י"ט-כ"א) ניתוח ספרותי**, מוגש כחלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך במחלקה לתנ"ך של אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- רמב"ם (2002). **מורה נבוכים**, תרגום: מיכאל שוורץ, אוניברסיטת תל-אביב.
- רמב"ם. משנה תורה.
- שביד, א' (1992). עקרונות להוראה אינטגרטיבית, בתוך: זילברשטיין מ' (עורך), **מבני-הדעת של המקצועות וגישה אחדותית בתכנון לימודים**. ירושלים, משרד החינוך והתרבות, עמ' 75-85.
- רס"ג (ר' סעדיה גאון) (חש"ד). **הנבחר באמונות ובדעות**, מהדורת הרב י' קאפח, ירושלים-ניו יורק.
- שולמן, ל' (1995). **קהילות לומדים וקהילות מורים**. ירושלים. מכון מאנדל,
- שחר, ח', שרן, ש' (1998). עיצוב נושאים לימודיים בין-תחומיים: כיצד? **נייר עמדה פנימי כבסיס לדיון ולתכנון של ההוראה באשכולות**. טבריה, ביה"ס המקיף "עמל" בגליל.
- שטיינזלץ, ע' (תשמ"ג). איזבל המלכה הגדולה, **נשים במקרא**, תל אביב, ההוצאה לאור משרד הביטחון עמ' 72-78.
- שמיר, ח' (תשנ"א). הנושא הלימודי בכיתות היסוד, בתוך: זילברשטיין מ' (עורך), **מבני הדעת של המקצועות וגישה אחדותית בתכנון לימודים**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, עמ' 100-106.

- שנאן, א' (עורך, תשנ"ט). אי הוודאות כנסיון העקדה, הישן והחדש, הגות ומחשבה בזווית מחודשת, אסופת מאמרים לזכרם של בני משפחת פל, ירושלים.
- שקדי, א' (2004). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותי – תאוריה ויישום**. תל-אביב. רמות.
- ששון צ' (תש"ס). עקדת-יצחק כניסיונו של יצחק, **טללי אורות**, ט', שנתון מכללת אורות. אלקנה עמ' 25-32.
- Fosnot, C.T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In CT Fosnot (Ed.). **Constructivism: Theory, Perspectives and Practices**, New York, London: Teachers' College Press, pp. 8-31.
- Korey, J. (2005). Successful interdisciplinary teaching: Making one plus one equal one. <http://server.math.uoc.gr/~ictm2/Proceedings/pap123.pdf>