

לימוד המקרא בגן-הילדים כדגם ללמידה משמעותית

תקציר

לימוד התנ"ך בגן-הילדים נחשב כלימוד משמעותי בעבור ילדים רבים, בעוד שהוראת התנ"ך בבית-הספר הופכת למקצוע לא אהוד בלשון המעטה.
המאמר – מנקודת-המבט של מדריכים פדגוגיים במכללה – מציע לעשות שימוש בעקרונות ובמתודות-לימוד, שהצליחו בהוראת התנ"ך בגן-הילדים, ביישום בהוראת התנ"ך בבית-הספר היסודי ובבית-הספר התיכון.

מילות מפתח: מוטיבציית למידה; למידה חווייתית; פיתוח חשיבה; הזדהות עם הכתוב; הוראת תנ"ך.

מבוא

כמדריכים פדגוגיים במכללה – נראה לנו להציע להשתמש בעקרונות ובמתודות-לימוד, שהצליחו בהוראת התנ"ך במסגרת גן-הילדים – גם בהוראת התנ"ך במסגרת בית-הספר היסודי ובית-הספר התיכון. ההצעה מבוססת – כמבואר להלן – על מסקנות, שהגיעו אליהן הוגים וחוקרים בתחומי החינוך וההוראה.

כידוע, הדברים, העשויים להשפיע ביותר על התפתחות האדם, הם הידע והלמידה, ומאחר שעיצובה של החברה האנושית תלוי בחינוך שבני-האדם רוכשים, ישנה חשיבות רבה לפתח את המוטיבציה ללימוד בקרב ילדים ומבוגרים כאחת, לפני פיתוח כלי הלמידה המגוונים, שאפשר לרכוש בשלב מאוחר יותר. בעניין זה ראוי לציין את דבריו המוכרים של רבי יהודה הנשיא: "אין אדם לומד תורה אלא ממקום שליבו חפץ" (בבלי, עבודה זרה יט, א).

אחד המשפטים, המבטא את הגותו החינוכית של ז'אן ז'אק רוסו (1712-1778), הוא: "את הצמחים – מעצב העיבוד, את בני-האדם – החינוך" (רוסו, 2009). במקום אחר הוא תולה את החולשה של הצמיחה בחברה האנושית:

החברה החלישה את האדם, לא רק בקפחה את זכותו לנצל את כוחותיו, אלא בעיקר בכך שהפכה את כוחותיו ללוקים בחסר (רוסו, 2009).

אכן, מחקרים רבים מצביעים על הקשר שבין חוסר המוטיבציה של התלמידים ללמוד – לבין הייכולות הלימודיות". ענבר (1997) חקר את המטפורות והדימויים של ילדים ושל מורים ביחס לבית-הספר: הדימויים, שהיו נפוצים ביותר (33.2%) בקרב הילדים ביחס לשאלה למה דומה

התלמיד – קשורים לסמכותיות הרבה, שהם מרגישים מצד המורים, ובעיקר – כ"תלמיד שבו". בניגוד לדברי התלמידים – מעט מהמחנכים (7.8%) סבורים שדימוי זה נכון. גם השאלה, המתארת את הדימוי של המורים בעיני התלמידים – זכתה לפער גדול בין דימויו כ"רב-בריח" (44.5%), לבין המורים והמחנכים שסבורים שדימוי זה נכון (13.3%).

מנתונים אלו אפשר ללמוד, עד כמה גדול ערכה של המוטיבציה ללמידה, ובשירו של ח"נ ביאליק "שיר ערש" אפשר למצוא את המשאלה, שבנו יחכם ויהגה בלימודה, ויקיים את מצוותיה:

דְּבָרֵי תוֹרָה מְקֵם מְתוּקִים; דְּבָרֵי תוֹרָה פִּיָּם עֲמֻקִּים, דְּבָרֵי תוֹרָה מִפִּי יְקָרִים. יְחַפֵּס בְּנֵי יִיִּתֵב סְפָרִים. יְגַדֵּל שְׁמוֹ וְיִצְרִיף יָמִים וְיִהְיֶה יְהוּדֵי פֶשֶׁר וְתָמִים (ביאליק, 2008).

דבריו של ביאליק נכונים שבעתיים, כאשר מדובר בהתוויית חשיבותו של המקרא, כפי שכותב רייזמן:

כאשר היכרות זאת נעשית בגיל הרך ובאמצעות יצירות ספרותיות מעולות, היא יוצרת משקע אסוציאטיבי, שאינו נכחד בקלות ועומד לרשות הילד גם בעתיד. משקע זה הוא הבונה מכנה משותף לכל לומדי המקרא (רייזמן, 1992).

כיצד אפשר לגרום לתלמידים לרצות ללמוד תנ"ך, או מהן דרכי ההוראה שיקרבו את התנ"ך אל לבם של התלמידים?

רייס (תשע"ג) מתאר בפרוטרוט את היחס ללימוד התנ"ך לאורך הדורות ועומד על ההתפתחות בלימוד התנ"ך בדור האחרון, שאחד ממאפייניו היה בחשיבות לימוד 'פשוטו של מקרא'.

במאמר זה לא באנו לחלוק על חשיבות הוראת ה'פשוט' והעמידה על עקרונות ניתוח פרקי המקרא באופן ספרותי (ראו: גרוסמן, תשע"ג), אלא לשוב ולהזכיר את חשיבות גורמי ההניעה (מוטיבציה) להוראה – בכלל ולהוראת התנ"ך – בפרט!

שליסל, מפמ"רית תנ"ך בחמ"ד – תיארה לאחרונה (אוקטובר 2014) את הצורך בחיבור נפשי עמוק לטקסט המקראי, וכתמיכה לדבריה היא מביאה מדבריהם של הוגים ומחנכים כמו פרופ' נחמה ליבוביץ, פרופ' אליעזר שביד והרב סולובייצ'יק, ומסכמת:

אם ננסה למצות את העיקר מדבריהם, דומה שהדרישה בלימוד היא חיפוש אחר המקום בו נוצר המפגש בין הלומד ובין הכתוב [...] הלימוד אינו רק רכישת ידע אלא עליו להיות מתורגם לעיצוב השקפת עולמו, זהותו והמחויבויות המעשיות שמקבל הלומד על עצמו (שליסל, 2014).

מהו השלב, שלימוד התורה המתוק והחביב בגן הופך למורת רוחם של התלמידים? מהו השלב, אשר בו הופכת קריאת ה"יש" של ילדי הגן לפני סיפורי-התורה של הגננת לקריאת ה"אוף", שוב שיעור תורה/תנ"ך" של תלמידי בית-הספר? מהו הקו הדק המפריד בין הנאה לחובה, בין למידה משמעותית ללמידה לצורך מבחן, כאשר בסיומו שוכחים את מרבית החומר הנלמד?

במאמר זה נעיין בגורמי ההניעה ללימוד מקרא בגן – דבר, שעשוי להתוות דרך בהוראת המקרא בשלבים מאוחרים יותר.

מתודות לימוד תורה בגן

א. חגיגות וטקסיות

לפני תחילת לימוד הסיפור הראשון בספר בראשית בגן, עורכת הגננת טקס חגיגי, שבו ילדי הגן מקבלים סמל או כתר, שכתוב עליו "התחלתי ללמוד תורה". היא עורכת עם הילדים חגיגה קטנה לקראת תחילת לימודי התורה, והילדים מפנימים, שמדובר בספר אחר מאשר סיפורי ילדים מוכרים כמו "מיץ פטל" או "תירס חם". הגננת אוחזת בחרדת-קודש את ספר-התורה, מנשקת אותו ונותנת לילדים ללטף, לחבק ולנשק את ספר-התורה. היחס המכובד, שמפגינה הגננת כלפי התורה – מהווה מודל חיקוי לילדים, שהרי כאשר היא מקריאה סיפור או שיר מספר כלשהו של ספרות-ילדים, נעדרת הטקסיות, המשווה לסיפור פן עילאי כל-כך. הגננת מתחילה לספר מתוך המקרא – "בראשית ברא א-לוהים את השמים ואת הארץ". לרוב הילדים זו הפעם הראשונה, שהם שומעים בצורה ברורה על כך שיש בורא לעולם, שיצר את הטבע המופלא, את גרמי-השמים וגם את בני-האדם – דברים, שנראים לנו, המבוגרים, ברורים ומוכרים כל-כך, אך הם בעלי משמעות רבה בעבור הילדים.

בסגנון דומה מתאר שביד את יראת-הכבוד, שצריכה להיות נחלתם של מורי המקרא. יש לציין, ששביד מכוון את דבריו למורי התנ"ך בבתי-הספר הממלכתיים, ועל אחת כמה וכמה, נכונים הדברים ביחס למורי התנ"ך בחינוך הממלכתי-דתי:

מורה יכול ללמד מקרא כתורה רק אם יש לו יראת כבוד כלפיו כיצירה מכוונת, ויראת כבוד צריכה לבוא לידי ביטוי לא רק לגבי המקרא בכללו, אלא כלפי כל חלקיו, לרבות אלה הנראים סתומים או בלתי מתקבלים על הדעת או מעוררי התנגדות (שביד, תשל"ט).

ב. קצב ההתקדמות ולשון המקרא

רכישת שפה איננה דבר פשוט, ועל אחת כמה וכמה כשמדובר ב"שפה שנייה" – לשון המקרא המיוחדת בסגנונה. אוצר המושגים והמילים של לשון המקרא – שונה משפת העברית המדוברת בבית או ברחוב ושונה אף מלשון החומר הספרותי לגיל הרך:

לשון המקרא מיוחדת בסגנונה. אוצר המושגים והמילים שונה מן השפה המדוברת בבית או ברחוב ושונה אף מלשון החומר הספרותי לגיל זה. שוני זה יוצר קשיים בהבנת הנשמע ומצריך גישה דידיקטית מיוחדת, אך יש ערך למפגש הילד עם לשון המקרא; הילד יתרגל לקלוט ולהבין את שפת המקרא ויכיר ניבים ומטבעות לשון שהמקרא מצטיין בהם (רוזנברג, 2005. ראו עוד: צימרמן ובלום-קולקה, 2002).

לכן, הגננת עוצרת מדי פעם בפעם ומסבירה מילים קשות בשעת הקריאה בעזרתם של תנועה, קול, תמונה, הבעות-פנים, או הוספת מלה נרדפת לחיזוק האוצר הלשוני:

מילים קשות מן המובאות מבהירה הגננת על-ידי שימוש במילים נרדפות. כך מכירים הילדים לראשונה ניבים ומטבעות לשון מן התורה, מבינים אותם ומפתחים יכולת שימוש בהם לעת מצוא. כאשר הגננת מצטטת פסוק היא קוראת אותו מתוך החומש שבידיה בקול חגיגי יותר מאשר בסיפור רגיל. כך חשים הילדים שזו לשון התורה (גרוסברג, תשנ"ד).

קצב ההתקדמות הוא אטי ונינוח, שהרי יש לתלמידים זמן לשאול, להבין בקצב האישי ולבנות

את הידע על-ידי הסקרנות הטבעית, כפי שמתארת זאת אונגר: "רבים המקרים בהם העלו הילדים הרכים תמיהות ושאלות שפרשנים מסורתיים התלבטו בהן" (אונגר, 2005).

נמצאנו למדים, שלימוד סיפורי-התורה בשפת התורה דווקא, אינו צריך להוות גורם מעכב ומרתיע הורים ומחנכים – בבואם לספר אותם לילדים, אלא בדיוק להפך: סיפורי-התורה מהווים מקור חשוב לעיבוד, להפנמה ולהבעה של שפה במשלב לשוני גבוה, המחזקים את התפתחות השפה בגיל הרך ובכיתות הראשונות של בית-הספר היסודי.

ג. המחשה ויצירת "מתח לימודי"

הגננת מגיעה לנקודת-שיא, עוצרת ומבטיחה לילדים שמחר ימשיכו בסיפור. הילדים מצפים במתח ליום המחרת. ביום המחרת מזכירה הגננת את אשר קראו אתמול וממשיכה עוד קצת. אין איש מאיץ בה, אין לה מחויבות להגיש אותם למבחן הבגרות או לבחינות המיצ"ב. לעתים תשתמש הגננת בתחפושות או באביזר מסוים – כדי להמחיש את הסיפור. יש גננות, המקצות שטח בגן לבניית אוהל ו"באר". האוהל והבאר מצויים כמעט בכל סיפורי-התורה. לעתים תשתף את ההורים ותבקש מהם לבנות יחד עם הילדים בבית את תיבת נח. לפעמים תחליט הגננת לגעת גם בתחום הקולינרי, והיא תכין עם הילדים נזיד-עדשים בגן בסיפור מכירת הבכורה של עשו ליעקב. היא תשתדל, שהלמידה תהיה רב-חושית, כדי שתהיה משמעותית בעבור הילדים.

ד. יצירת הזדהות עם הכתוב ופיתוח חשיבה בעזרת שאלות

בשעת הסיפור משתמשת הגננת במספר טכניקות כדי לקרב את הילדים לסיפור: היא שואלת את הילדים שאלה, כאילו הדבר לא ברור לגננת, ומאפשרת להם להשיב ולהסביר. לעתים היא שואלת שאלה תמוהה, שהתשובה עליה ברורה מאוד, ויש שהיא שואלת שאלה, המעוררת את הילדים לחשוב כיצד מרגישה הדמות. יש גם רגע של שתיקה – הגננת שותקת ומאפשרת לילדים לקלוט את המסופר ולחשוב עליו. במשך הזמן יבינו הילדים, שזוהי טכניקה המזמינה תגובה. שתיקה זו מחליפה לעתים את מקום השאלה ומזמינה את הילדים להתייחס לנאמר (בשאלה, בהערה, בהבעת-דעה וכדומה). לסיום, היא מאפשרת לילדים לשער השערות על המשך הסיפור: כיצד יכול האירוע או הסיפור להתפתח או להסתיים.

יש מקרים, שבהם יתפתח דיון בעקבות הסיפור: מה קשה לנו בסיפור (מלים שלא הבנתי כמו: דיבה רעה, בן זקונים, התנהגות שלא הבנתי: צדק מול עוול, רוע מול טוב)? איך, לדעתכם, הרגישה הדמות בסיפור. למשל, כיצד הרגישה שרה כשנולד יצחק? איך, לדעתכם, הרגישה יוסף כאשר נזרק לבור (העלאת כל טווח הרגשות – קנאה, כעס, שנאה, פחד, אהבה, חמלה)? אילו תכונות למדנו בסיפור (צניעות, ענווה, גאווה)? מה אני מרגיש בעקבות הסיפור? מה מזכיר לכם הסיפור (דברים שקרו במשפחה שלי)? מה אהבתי בסיפור?, מה היה לי הכי מעניין?

למידה בדרך זו תואמת את התפיסה הקונסטרוקטיבית אשר מושתתת על הבנייה של חומר, בעיקר בעזרת שיתוף ומעורבות של הילד בלמידה (ראו עוד: ברוקס וברוקס, 1997).

ה. שינון וחזרה

אחת לשבוע בשעת קבלת שבת, עורכת הגננת חידון "מי אמר למי" על הסיפורים, שנלמדו במהלך השבוע: "בזעת אפיך תאכל לחם"; "בעצב תלדי בנים"; "על גחונך תלך ועפר תאכל כל ימי חיידך"; "אי הבל אחידך?"; "השומר אחי אנכי?!"; "ואני הנני מביא מבול מים על הארץ"; "את קשתי נתתי בענן והיתה לאות ברית".

במשך הזמן לומדים הילדים את החידות, שהולכות ומתווספות מדי שבוע בשבוע בעל-פה

ושואלים זה את זה, ואף את ההורים בבית. החומר הנלמד אינו נשכח, אלא משמש כבסיס ידע, אשר מתרחב עם הזמן. בהמשך לנוכח לעיל בדברי המבוא – משמעות החוויה, אינה רק בתחום הרגשי, אלא אף בתחום הקוגניטיבי, כפי שמתאר זאת יאיר (2006), שלדבריו חוויות מפתח, הכוללות לפחות אחד מההיבטים הבאים – היבט קוגניטיבי-רגשי וגילוי עצמי, הן אלו שיוצרות נקודות-מפנה בביורגפיה של האדם.

מה קורה במעבר לבית-הספר?

מכאן נעבור לשאלה הבסיסית והמטרידה: מדוע נערים שסיימו תיכון זוכרים את סיפורי-האבות לפרטיהם, כולל פרשנות מסורתית ומדרשים שהכירו בילדותם, אך שנה לאחר מבחני הבגרות אינם זוכרים דברים בסיסיים ביותר מסיפורי-המקרא?

הנחת-העבודה שלנו היא, שהבעיה איננה רק במורכבות הפרשנות ובהיקף הנושאים בתיכון, אלא גם במסגרת הלימודית ובמתודות ההוראה הקיימות על-פי רוב בבתי-הספר. סוגיית הלמידה המשמעותית, שעלתה לאחרונה לכותרות – מבטאת את הצורך של המורים והמחנכים – למעשה מאז ומתמיד – בחיפוש אחר "נוסחת-הפלא", שתסייע להם לעסוק במקצוע ההוראה, ובעיקר בליבה הפדגוגית – לחנך וללמד את התלמידים באופן משמעותי. בשנים הרבות, שבהן עסקו במחקר החינוכי, הועלו תאוריות רבות ומגוונות, שהעשירו מאוד את עולם הכשרת המורים ואנשי-החינוך, אך בו בזמן, הפכו את מקצוע ההוראה לדרך שאינה יציבה – בשל פיתוח תאוריות הוראה ורפורמות חינוכיות כה רבות וכה שונות זו מזו, כפי שמתארת זוהר, יושבת ראש המזכירות הפדגוגית בשנים 2006-2009:

המערכת שלנו שבעה מרפורמות חינוכיות. בכל פעם שמתחלפים ראשי משרד החינוך מגיעה איתם למערכת הרפורמה התורנית. הרפורמה הקודמת עדיין לא הוטמעה כראוי, וכבר מגיעה לה יורשת. ותיקי המערכת מדברים על גלים חדשים שגועשים חדשות לבקרים ואחר כך מתנפצים אל החוף ואובדים במצולות – והם כבר עייפו מהם (זוהר, 2013).

כדי לשפר באופן מהותי את הוראת מקצוע המקרא בתיכון – אנו מציעים להכיר וליישם את מתודות ההוראה הנזכרות, כפי שהן נעשות בגני הילדים, ושיעילותן בדיסציפלינה זו – מוכחות. מאחר שאי-אפשר לשנות באופן מעשי את כלל מערכת-ההוראה בבתי-הספר, ברצוננו להמליץ על מספר עקרונות, שניתנים ליישום בלא מעט דיסציפלינות, אולם כאן נעסוק רק בתחום המקרא.

השלמת פערים בטקסט המקראי – בעזרת שימוש במדרשי-חז"ל

מחקרים מגוונים (ולעתים קרובות – מנוגדים זה לזה!) – עוסקים בשאלת הוראת המקרא על-פי ה'פשט' ועל-פי ה'דרש' (ראו לדוגמה: אבינר, תשע"ב; בזק, 2013; ברויאר, תשע"ג) ובצורך ללמוד וללמד את התנ"ך על-פי הפשטות המתחדשים בכל יום (גרוסמן, תשע"ג). הדיון הנרחב בסוגיית הפשט והדרש – נסב בעיקרו על אופן הבנת הטקסט המקראי, במשמעות הקרובה ביותר לכוונת הכתוב. מאורי (תשל"ט) סבור, שיש לדבוק בהוראת הפשט ומציע דרך להתמודד עם הפער שבין הפשט לדרש, תוך ביאור גישת חז"ל ומגמת המדרש:

הוראת המקרא לפי פשוטו אינה רק זכותו של המורה אלא גם חובתו, הן בחלק הסיפורי והן בחלק ההלכתי [...] אם יכירו תלמידינו כי גם למדרש פנים הרבה, וכי במרבית המקרים לא הייתה כלל כוונת חכמינו לפרש את כתובי המקרא פירוש לשוני ועניני, אין כל חשש שהדגשת הפשט בהוראת המקרא תביא לזלזול כלשהו בדברי רבותינו (מאורי, תשל"ט).

אנו רוצים להדגיש, כי הצורך בשימוש בדברי המדרש איננו רק מההיבט הקוגניטיבי; לדעתנו, אחת הדרכים החשובות והיסודיות לקרב בין הכתוב לבין הלומד היא בהשלמת הפערים שנוצרו בכתוב, אשר ממילא מרוחק מאתנו בשפה ובתרבות החומרית המופיעים בו. מדרשי-חז"ל הנם מפרשניו הקדומים של הכתוב, ובאמצעותם אפשר ל"גשר" בין הטקסט לבין הלומד, כפי שמתאר פרופ' מאק:

שתיקתו של המספר באשר לנפשותיהם של גיבוריו מעוררת שאלות מהותיות ומעודדת [...] להשלים את החסר ומדרשי האגדה למקרא הם מראשי המדברים בתחום זה (מאק, 2014, עמ' 43).

מה קורה בפועל בלימודי המקרא, ולא רק בתיכון, אלא כבר בבית-הספר היסודי? הרדיפה אחר ההספקים בבית-הספר היסודי, כחלק מהמרוץ לקראת מבחני המיצ"ב בחטיבת-הביניים ומבחני-הבגרות בתיכון, דחקה הצדה את מקומה וערכה של האגדה – כחלק מפרשנות המקרא. מדרשי-האגדה הקסומים של תקופת הגן – פינו את מקומם ללימוד הפשט, לשינון פסוקים ולעמידה על הבדלי כתיבה בין פרשנים שונים, לעתים קרובות ללא הכרת הרקע ההיסטורי והגאוגרפי, דבר המגביר את תחושת הניתוק. השלמת הפערים בכתוב, שנעשתה בגן באמצעות שאלות הגננות והפעלת הדמיון – חסרה.

כך כותב יהושע רוזנברג במאמרו "אברהם בעיני ילד בכיתה ב'" (רוזנברג, 2006):

כמה חבל, שהתורה אינה מדברת על הילד אברהם. היא רק מספרת לנו שלתָּרַח שלושה בנים: אַבְרָם, נָחור וְהָרָן. 'וַיְחִי תָּרַח שְׁבַעִים שָׁנָה וַיֻּלְּד אֶת אַבְרָם אֶת נָחור וְאֶת הָרָן' [...] התורה אינה מספרת איך גדל אברהם, היכן למד, מי היו חבריו. אני סקרן לדעת מה למד אברהם בבית-הספר, האם הציקו לו הילדים בבית-הספר, האם דחו אותו מעליהם? ואולי היה "מסמר" הכיתה, מנהיג החבורה? אילו משחקים שיחק? אילו אמיתות ידע בעודו ילד? איני יודע ואף מורתי לא תדע, גם כל אחד לא ידע. חבל, כי מעטים דברי התורה על אברהם בגודלו ויהי לנער, ומעטים דבריה על אביו ואמו [...] שהייתי בגן-הילדים שאלתי את הגננת. עכשיו כשגדלתי, ואני כבר בכיתה ב', אני חושב בעצמי ונותן תשובות. אני גם שואל את המורה ואת ההורים. לפעמים כל אחד מן המבוגרים מציע לי תשובה אחרת. גיליתי שאפשר לתת תשובות רבות.

שפת התנ"ך ועולמו התרבותי הנם רחוקים מאוד מעולם המושגים והערכים של תלמידינו בתיכון, ועל אחת כמה וכמה, מעולמם של ילדינו הצעירים בגני-הילדים. עם זאת, אפשר להבחין כיצד הגננת מוצאת את הדרך לגשר ולחבר בין התנ"ך ושפתו לבין עולמו של הילד, ובכך מופחתים הניכור ותחושת הריחוק; אדרבה, נוצרת סקרנות טבעית ורצון ללמידה. ישנה חשיבות רבה ליצור במסגרת הבית-ספרית פנאי ובעיקר פתיחות לדיונים על אודות קונפליקטים והתמודדויות, כפי שחוו גיבורי התנ"ך, ובדרך זו ליצור זהות עם הדמויות המקראיות (עוז,

2005). ישנה חשיבות רבה להכיר את התנ"ך באופן בלתי-אמצעי, ועם זאת, לדבר בשפה אקטואלית ובדיונים רלוונטיים לחייהם של הילדים.

למידה כחוויה

דבר נוסף ומשמעותי הוא תהליך הלמידה. אצל כל אדם, ועל אחת וכמה – אצל ילדים, קיים צורך לבנות את הידע בצורה נכונה ויציבה, נדבך על גבי נדבך. היכולת של הגננת "להתחיל מבראשית" (תרתי משמע) – חשובה מאוד לבניית ההיכרות עם סיפורי התנ"ך ואבות האומה. דבריו של רוג'רס בעניין זה החלטיים מאוד:

אני רואה בסיוע ללמידה את מטרת ההוראה, את האופן שבו נוכל לטפח את האדם הלומד, את הדרך שבה נוכל ללמוד לחיות כאנשים שבתהליך. סיוע ללמידה אני רואה את התיפקוד הטומן בחובו תשובות בונות, ארעיות ומשתנות, תשובות תהליכיות לאחדות מן המבוכות העמוקות המציקות כיום לאדם (רוג'רס, תשל"ד).

מהם הכלים החווייתיים העומדים לרשות המורים והתלמידים בכל בית-ספר?

- המסדרונות הארוכים, היכולים לשמש לתערוכות מתחלפות בתחום התנ"ך, חידון בית-ספרי ועוד.
- חצר-בית-הספר היא משאב זמין וחשוב מאוד בהכרת צמחי המקרא והתרבות החומרית, המצויים לרוב בסיפורי-המקרא ובנאומי הנביאים (שניאור, תשע"ה).
- השימוש במחשב ובמצגות מולטימדיה הוא דבר זמין כמעט בכל כיתה, ואפשר להשתמש בחומרים איכותיים – כמו אתר המפמ"ר תנ"ך ("ללמוד וללמד") ואתרי בתי-ספר שונים.
- יצירה ודרמה אינם מושגים מרוחקים: בכל בית-ספר יש תלמידים כישורניים שיכולים להעשיר את הלמידה הכיתתית בתחומי התעניינותם. בחלק לא מבוטל של בתי-הספר קיימת מגמת דרמה, דבר שעשוי להפוך את הלמידה לרב-תחומית ויצירתית ביותר בעזרת שיתוף פעולה עם מורי המגמה (הורוביץ ואחרים, 2008).
- כמובן שעצם הדיון האם בכלל אפשר לראות במקרא את עקרונות הדרמה עשוי להוות כר פורה להזדהות ולהפנמת הטקסט המקראי (אררט, תשנ"ז).
- טיולים שנתיים וחד-יומיים מהווים דרך חשובה מאוד להכיר את העולם המקראי באמצעות מונחים גאוגרפיים (גרטל, תשע"א; שפניר, תשס"ח).

סיכום

המאמר פתח בתיאור מספר מאפיינים של הוראת המקרא בגן: חגיגות וטקסיות, שהנם פועל יוצא של היחס האישי של הגננת כלפי התנ"ך; קצב התקדמות, שצריך להיות סובלני, משום שהתנ"ך והתרבות של תקופה זו הם זרים בדרך כלל ללומדים. הגננת מוצאת את הדרך לגשר ולחבר בין התנ"ך ושפתו לבין עולמו של הילד, ובכך מופחתים הניכור ותחושת הריחוק – דבר,

שעשוי ליצור סקרנות טבעית ורצון ללמידה; שימוש באמצעי המחשה – כחלק בלתי-נפרד מלימוד התנ"ך; לדוגמה, שילוב אומנויות בהוראת הסיפור המקראי – מתוך מטרה להבין טוב יותר את משמעות הכתוב; יצירת הזדהות עם הכתוב ופיתוח חשיבה בעזרת שאלות והצורך לעסוק לא רק בהוראת החומר, אלא גם בדרכי חזרה מגוונות, שמטרתן לשמר את הידע הנרכש לאורך-זמן.

אחת מהדרכים האופרטיביות, המומלצות על-ידינו היא השימוש בדברי המדרש, כתוספת ללימוד מעמיק של הפשט – כדי ליצור "תמונה שלמה" של הכתוב בעבור הלומד.

הבנת הכתוב בדרך זו מקרבת את סיפורי-התורה אל הילדים, ובדרך זו נוצרת הזדהות, זיקה, ולכן גם סקרנות ורצון להעמיק את הלמידה.

דרך נוספת וחשובה לשיפור הלמידה היא הקדשת תשומת-הלב ללמידה חווייתית של שיעורי התנ"ך – תוך שימוש מיטבי במבחר אפשרויות זמינות בכל מוסד לימודים: ניצול חצר בית-הספר ומסדרונות בנייני המוסד לתערוכות קבועות ומתחלפות, שימוש באמצעי מחשוב ומולטימדיה, שהנם זמינים כמעט בכל כיתה, יכולת המחשה של סיפורי-המקרא ודילמות מקראיות – בעזרת הצגות ויצאה לטיול לימודי להכרת הראליה המקראית "דרך הרגליים".

עקרונות ומתודות-הוראה אלה, היפים להוראה במסגרת גן-הילדים – ניתנים, לדעתנו, להפעלה במסגרת בית-הספר היסודי ובית-הספר התיכון – בהתאמה ראויה. בדרך זו אנו מניחים, כי תשתפר הוראת התנ"ך במסגרות לימוד אלה.

ביבליוגרפיה

- אבינר, ש"ח (תשע"ב). **תורת אמת: על לימוד תנ"ך**. ירושלים: ספריית חוה.
- אוונגר, מ' (2005). "אני חושב משמע אני קיים": על חשיבה פילוסופית-מוסרית בגיל הרך. **הד הגן**, 70(1), 56-61.
- אררט, נ' (תשנ"ז). **הדרמה במקרא**. ירושלים: המרכז העולמי לתנ"ך.
- בזק, א' (2013). **עד היום הזה: שאלות יסוד בלימוד תנ"ך** (וי פרגיון, עורך). תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- ביאליק, ח"י (2008). **שירים ופזמונות לילדים** (מהדורה מחודשת). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- ברויאר, מ' (תשע"ג). על לימוד פשוט של מקרא. בתוך י' רייס (עורך), **היא שיחתי: על דרך לימוד התנ"ך** (עמ' 121-131). אלון שבות: מכללת הרצוג.
- ברוקס, ז"ג וברוקס, מ"ג (1997). **לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית: בחיפוש אחר הבנה** (א' צוקרמן, מתרגם). ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- גרוסברגר, מ' (תשנ"ד). לימוד תורה והוראת פרשת השבוע בגן הילדים הממ"ד. **הגיגי גבעה**, ב, 241-247.
- גרוסמן, י' (תשע"ג). על הפשטות המתחדשים בכל דור ועל אהבת תורה. בתוך י' רייס (עורך), **היא שיחתי: על דרך לימוד התנ"ך** (עמ' 207-216). אלון שבות: מכללת הרצוג.
- גרטל, ג' (תשע"א). הפדגוגיה הטבעית מחשבת החינוך שביסוד טיולי בתי-הספר. בתוך ג' כהן וא' שיש (עורכים), **הטיול ככלי חינוכי ערכי** (עמ' 34-58). ירושלים: משרד החינוך.
- הורוביץ, ט', פריד, ט', ביגמן, ז' ווקר, צ' (2008). התנסות בלימוד בין-תחומי של סוגיות מקראיות – התרומה להוראת המקרא. **שאנן**, 13, 167-198.
- זוהר, ע' (2013). **ציונים זה לא הכול: לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי**. בני-ברק: ספרית פועלים - הקיבוץ המאוחד.
- יאיר, ג' (2006). **מחויבות מפתח לנקודות-מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית**. בני-ברק: ספרית פועלים.
- מאורי, י' (תשל"ט). כיצד נתייחס למדרכי חז"ל בהוראת המקרא בבית הספר הדתי. בתוך א' סימון (עורך), **המקרא ואנחנו** (עמ' 209-219). תל-אביב: דביר.
- מאק, ח' (2014). בין הפשט והדרש. **פנים**, 67, 40-53.

לימוד המקרא בגן-הילדים כדגם ללמידה משמעותית

- עוז, ל' (2005). סיפורי "יוסף ואחיו" בעטיפה רכה: סיפורי יוסף ואחיו – למידה חווייתית ומגוונת לילד הגן. **הד הגן**, 170(1), 88-101.
- ענבר, ד' (1997). הכלא החינוכי החופשי: מטאפורות ודימויים. בתוך א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן** (עמ' 109-125). תל-אביב: רמות.
- צימרמן, ח' ובלום-קולקה, ש' (2002). שיחה בין פיט ופוט: שיחה וסוגה בגן-הילדים – מחקר. **הד הגן**, 67(2), 20-31.
- רוג'רס, ק' (תשל"ד). **חופש ללמוד** (י' שטרנברג, מתרגם). מרחביה: ספרית פועלים.
- רוזנברג, מ"י (2005). מ"סיפורי תורה" להוראת תורה. **על המקרא ועל הוראתו**, 8, 1-29.
- רוסו, ז' (2009). **אמיל, או: על החינוך** (א' טיר-אפלרויט, מתרגמת). ירושלים: מאגנס.
- רייזמן, ע' (1992). **סיפורי האבות וסיפורי יוסף: בראשית לגיל הרך**. ירושלים: מעלות.
- רייס, י' (תשע"ג). שבים אל התנ"ך. בתוך י' רייס (עורך), **היא שיחתי: על דרך לימוד התנ"ך** (עמ' 31-69). אלון שבות: מכללת הרצוג.
- שביד, א' (תשל"ט). הוראת המקרא כתורה בבית-הספר הממלכתי. בתוך א' סימון (עורך), **המקרא ואנחנו** (עמ' 192-208). תל-אביב: דביר.
- שליסל, מ' (2014). להחזיר את התנ"ך לעולמו של התלמיד. **פנים**, 67, 19-26.
- שניאור, ד' (2014). למידה משמעותית בשיעורי-תנ"ך בעזרת הגינה המקראית בבית-הספר. **שאנן**, כ, 427-439.
- שפניר, י' (תשס"ח). הטיוול והסיוור: כלים לחינוך ליהדות, לקיימות ולאיכות סביבה – עבר והווה. **טללי אורות**, יד, 339-353.

