



כתב עת אלקטרוני  
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 12, תשפ"ג, 2023

ניתן לקריאה באתר כתב העת  
[https://www.dyellin.ac.il/publications/journal\\_education](https://www.dyellin.ac.il/publications/journal_education)

---

**מילים מחברות - כתיבת דיאלוג אישי עם המקרא**

מיכל שמחון, גילת כץ

---

## תקציר

אחד האתגרים החינוכיים המרכזיים העומד בפני המורים למקרא היום, הוא יצירת חיבור בין הלומדים לבין המקרא. מחקר איכותני זה מציג ובוחר שיטת הוראה המזמינה את הלומדים לקיים דיאלוג אישי עם הטקסט המקראי, אם מתוך התחברות ואם מתוך התנגדות, כדרך נוספת להבנתו. הלומדים יוזמנו 'להיכנס', באופנים שונים, לרווחים שבין שורות הסיפור המקראי, ולמלאם באמצעות כתיבה. המחקר מתבסס על התאוריה הספרותית של 'תורת הקוראים' שמדגישה את תגובותיו הסובייקטיביות של הקורא לטקסט. תאוריה זו מהווה גם את הבסיס לביבליותרפיה, שמזמינה את המטופל ליצור דיאלוג אישי עם טקסטים ספרותיים, כדרך להבנת עולמו הפנימי. ההתערבות הפדגוגית המוצעת היא כתיבת דיאלוגים אישיים עם הדמויות המקראיות, הפניית שאלות אישיות אליהן ושימוש במטפורות. מחקר זה מראה כיצד כלי פדגוגי זה הביא את הלומדים לראייה מגוונת ורבת פנים של הדמויות המקראיות, נתן מקום לפרשנות ייחודית של כל לומד ואפשר פרשנויות סותרות ואפילו חתרניות כלפי הטקסט המקראי. כלי זה חיבר את הלומדים בו בזמן לעולמם הפנימי ולטקסט העתיק לאור המציאות המשתנה.

## 1. רקע תאורטי

### 1.1 אתגרים בהוראת המקרא

רבות נכתב על האתגרים שטמונים בהוראת המקרא במערכת החינוך הממלכתית העל-יסודי. ועדות שונות הוקמו ותוכניות הלימוד השתנו, בהתאם לאידאולוגיה החינוכית של כותבי התוכניות, מתוך רצון לשאוב מן המקרא ערכים לאומיים, אישיים ופלורליסטיים-ליברליים (סתוי, 2021). ועדת מקצוע המקרא (2018), בראשותה של פרופ' ואזנה כתבה שהמטרה היא "להאחיב את התנ"ך על תלמידי ישראל". אולם ממחקר שעשו כ"ץ וקצין (2020), עולה שהלומדים 'מחוכרים לתנ"ך' אבל 'מנוכרים לשיעור'. לדבריהן הניכור נובע מכך ששפת התנ"ך קשה ושההוראה מתמקדת בהעברת מידע ללא מעורבות הלומדים. כמו כן, התלמידים מעוניינים בהוראה פלורליסטית, שתעסוק במספר פרשנויות, ושיינתן בשיעורים מקום למגוון הקולות של תלמידי הכיתה. לדברי התלמידים הצגת אידאולוגיה אחת 'נכונה', בין אם היא עמדה אמונית ובין אם עמדה חילונית, נתפסת בעיניהם כעוול ומרחיקה אותם מהשיעור. במיוחד הפתיע את החוקרות שלצד הביקורת על השיעורים, התלמידים מדור ה-Z רואים בתנ"ך ספר יסוד מעורר השראה המהווה רכיב בסיסי בכינון זהותם.

הסוגיה שמחקר זה מתמודד איתה היא זו: איך לנצל את החיבור הראשוני של הלומדים לתנ"ך ולנתבו ללמידה משמעותית שתהווה את ציפיותיהם.

הרב שטיינזליץ (2011) ראה את הפסוק: "לֹא אֶת אֲבוֹתֵינוּ כָּרַת יְהוָה אֶת-הַבְּרִית הַזֹּאת כִּי אָתָּנוּ אֲנִינּוּ אֲלֵה פַּה הַיּוֹם פְּלֹנְנוּ חַיִּים" (דברים ה' 3), כהנחיה ללומד בכל דור לקרוא את התנ"ך כנכתב עבורו ובשבילו. בעקבות דברים אלה ברצוננו לאפשר למקרא, בתהליך הלמידה בכיתה, לעורר ולטלטל את הקוראים, לגרום ללומדים לדבר, להתווכח, להסכים וגם להתנגד, ובדרך זו להתמודד באופן אישי עם תוכניו של הספר.

### 1.2 גישות ללימוד המקרא באופן אישי

הצעות להוראה המזמנת מפגש אישי עם המקרא כבר הועלו בעבר, ונזכיר רק אחדות: אשת החינוך, בן נתן (1989), העלתה על נס את הלמידה האישית, 'האמפטיית' כלשונה, כנגד הלמידה האינטלקטואלית. היא ביקשה להזמין את הלומדים בחינוך הממלכתי לעצב עמדה חופשית כלפי המקרא שתביא לדעתה לכינון "יחס של כבוד ושייכות לנכס התרבותי החשוב ביותר של עמנו" (שם, עמ' 25). היא הביאה בספרה שפע של הצעות עשירות (שכוללות עבודה במדיומים שונים — דרמה, תנועה, קול ואומנות), המאפשרות קריאה אישית במקרא. אולם, היא סברה שיש מחויבות "להאזנה נאמנה לכתוב המקראי כפי שהוא" (שם, עמ' 39). לדעתה יש 'מהויות' מסוימות בכל פרק, שבהן היא מבקשת לגעת. בן נתן מאפשרת חירות רבה ללומד. יחד עם זאת, הצעותיה בעלות אופי דידקטי ומכוונות לעיתים להבנה מדויקת של המקרא.

בשנים האחרונות נכתבה תוכנית שנקראת 'לב לדעת' של מנהל החינוך הדתי בשיתוף עם מכללת הרצוג, שרואה את הלמידה בתור 'ידע מצמיח חינוך'. התוכנית, כשמה, מבקשת לשלב בין הדעת ללב, כשהמטרה המוצהרת שבאה לידי ביטוי באתר התוכנית היא שהשיעור ישמש "פתח למפגש משמעותי של התלמידים עם החומר הנלמד, ודרכו עם עצמם, עם חבריהם, עם העולם ועם הקב"ה".

אומנם, המשותף להצעות אלה היא הבקשה לחבר את הלומדים למקרא, אך הן בכל זאת מגבילות את הלומה, כיוון שהמרחב הפרשני האישי אפשרי רק בתנאי שמתיישב עם פשט הכתובים. בניגוד להצעות אלה, אנו מבקשות לפתוח את הטקסט המקראי לגמרי, ולאפשר ללומדים 'לחלום' את הפרק, ולהיות במגע חופשי עם כל מה שהוא מעלה. במיזם '929 - תנ"ך ביחד', יש ניסיון כזה, אולם שם מוזמנים הקוראים לראות איך אנשי ציבור מדברים עם התנ"ך. אנו מעוניינת לעורר תגובות אישיות כאלה, חופשיות ונועזות, אצל הלומדים עצמם.

### 1.3 תורת הקוראים

התאוריה הספרותית של 'תורת הקוראים' (The Reader Response Criticism), מאפשרת את הדיאלוג שברצוננו להציע. תאוריה זו החלה להתפתח בשנות השישים של המאה העשרים, והיא מעמידה במרכז תהליך הקריאה לא את עולמו של המחבר, לא את היצירה הכתובה עצמה, אלא את תגובותיהם המגוונות של הקוראים לטקסט (Freund, 2013). חקר הספרות פנה מן הטקסט אל השפעתו על הקורא כשותף שמעניק לטקסט את משמעותו. בארת במאמרו 'מות המחבר' (2005), טוען שמשמעות הטקסט נבנית בכל פעם מחדש אצל הקורא, והטקסט יכול להתפרש שוב ושוב באין-סוף דרכים. הוא נמצא כל הזמן בתהליך השתנות. עם 'מות המחבר' אנו עדים להולדת הקורא שהולך ותופס את מרכז הבמה. עמדה זו הולכת ומתחזקת בעקבות השיח הפוסט-מודרני שכופר במציאות של אמת אחת, היסטוריה אחת וגם פרשנות אחת (Derrida, 1973). הקורא, אם כן, מקבל את התפקיד המרכזי בתהליך הקריאה. לכן תאוריה זו נקראת התאוריה של 'תורת הקוראים'.

בכל טקסט ספרותי ישנם פערים והם המאפשרים את ריבוי הקריאות. הפערים יוצרים עמימות, ומהווים 'שטח הפקר של אי מוגדרות' (איזה, 1975). לפערים אלו, לרווחים שבין השורות, נכנס הקורא ודרכם הוא מממש את הטקסט באופן סובייקטיבי. הפערים הם 'המתג' שמפעיל את תגובת הקורא, והם האלמנט היסודי שמאפשר את התגובה. כל קריאה פותחת אפשרות אחרת למילוי הפערים, תלוי במצבו של הקורא באותו הזמן. ככל שהאי מוגדרות רבה יותר, כך גדלה השתתפות הקורא. מילוי הפערים מביא לא רק לגילוי הנעלם שביצירה, אלא מביא גם לגילוי הנעלם בקורא עצמו (שם). כך הופך הטקסט לישות שניתן לנהל איתה דיאלוג. לדעת איזר (2006) הקורא נתקל בפערים, ממלאם, והטקסט, בהמשך הקריאה, מלמד אם המילוי אכן מתאים, או שעל הקורא להעלות משמעויות חדשות. כך יש דיאלוג דינמי וממושך בין הטקסט לקורא.

לעומתו, פיש, מרחיק לכת וטוען שהקורא אינו רק מגיב לטקסט הנתון, אלא הוא זה שיוצר את הטקסט וכותב אותו מחדש במהלך הקריאה. בספרו 'היש טקסטים בשיעור הזה' (2012), מביא פיש דוגמאות רבות ל'יצירת הטקסט' בידי קוראים שונים, עד כדי כך שהוא תוהה היש בכלל טקסטים בשיעור שהוא מלמד. כך שובר פיש, לכאורה, את כל האוטוריטה של הטקסט הספרותי ומניח שהטקסט נמצא רק בתודעת הקורא, שכן לדעתו תגובות הקוראים הן מקור כל המשמעויות האפשריות. כיוון זה מוביל כמובן לנטישתה של כל אינטרפרטציה מסוימת ולהתמקדות הולכת וגוברת ב'עצמי'. אולי בשל כך שינה פיש, בהמשך, את עמדותיו וציין שהקורא אינו חופשי לגמרי בפרשנותו, אלא מושפע בדרך קריאתו מן הקהילות הפרשניות שאליהן הוא שייך. את התפיסה של 'קהילות פרשניות' פיתח התיאורטיקן בלייך (Bleich, 1978). תפיסה זו טוענת שהקורא אינו ממציא את דרכי הקריאה והפרשנות שלו באופן עצמאי, אלא הוא קולט את דרכי הקריאה והפרשנות שלו מן הקהילות שאליהן הוא שייך. כלומר מוסכמות הקריאה והמשמעות המועלית בעזרתן, מתגבשות בתוך קהילות של פרשנים (Interpretive communities).

### 1.4 'תורת הקוראים' בחקר המקרא

חשוב לציין שרבים מחוקרי המקרא מתנגדים לחירות הפרשנית של המצדדים בתאוריה של 'תורת הקוראים' ומבקשים לצמצם את ריבוי הפרשנויות על כתוב מקראי אחד. זאנד (2016), למשל, סובר שניתן להגיע לניתוח אוניברסיטאי 'נכון' של הטקסט המקראי דרך שימוש בכלים מבניים, לשוניים ותמטיים בסדר קבוע מראש. לדעתו, יש

קשר פנימי חד-ערכי בין התוכן למבע שלו, ואם הניתוח ייעשה על פי התבוננות יסודית במבע, יהיה אפשר להגיע לפרשנות אחת. דוגמאות לדרך פרשנות זו ניתן למצוא גם אצל וייס שעצם שמות ספריו כבר מעידים על תפיסתו: 'מקראות ככוונתם' (1987) ו'מקרא כדמותו' (1987): למקראות יש כוונה ודמות, ותפקיד הקורא לחשוף זאת'. התנגדות מפורשת לתאוריה של 'תורת הקוראים' בחקר המקרא, משמיע ברטון המתבטא בחריפות נגדה (Barton, 2002). לדעתו לכתבי הקודש יש משמעות מוגדרת, והוא חושש ש'תורת הקוראים' יכולה לתת לגיטימציה אפילו לקריאה נאצית או פשיסטית. זאת ועוד, האפשרות שהטקסט כשלעצמו אינו אומר דבר, אלא משמש רק השראה לקולו של הקורא, מתנגשת בעיניו עם הלגיטימיות והאוטוריטה של המקרא, הבאות ללמד משהו ערכי, מוסרי ודת.

בניגוד להתנגדות זו, שרווד (Sherwood, 2000) מצדדת בקריאה חופשית ואסוציאטיבית במקרא. היא תומכת בקריאה פוסט-סטרואטורלית, פוסט-מודרנית שמאפשרת לסיפורים חדשים לעלות ולהשתתף במסורות קריאה קודמות. שרווד מבקשת לבטל את העקרונות הנוקשים של לגיטימיות ואוטוריטה ולהפוך אותם לשאלות, לחבר בין עבר להווה ולאפשר לקורא להרחיב, למתוח ואף להגזים את משמעות הטקסט. שרווד רואה את הקריאה כהארכת הלא-מודע של הקורא.

### 1.5 הביבליותרפיה

'תורת הקוראים' היא הבסיס התאורטי לביבליותרפיה. הביבליותרפיה היא "שיטת טיפול בתחום הטיפול באומנויות [...] המציעה להציג במרכז הדיאלוג הטיפולי, תהליכי קריאה וכתובה בטקסט ספרותי, ולראות בהם ערוץ מרכזי שדרכו מתקיים הדיאלוג הטיפולי. תהליכי הקריאה והכתובה בטקסט מתווכים על ידי הביבליותרפיסט, ופעולת התיווך מתועלת לתכליות תרפויטיות" (צורן, 2000, עמ' 53-54). בזכות האופי העמום והעשיר ברווחים של הטקסט הספרותי ושפתו הפואטית, הרב-משמעית, מוזמן הקורא "לכתוב אותו כביכול, מחדש" (צורן, 2009, עמ' 52), וכך לגלות את עולמו הפנימי. כל טקסט ספרותי מזמין סוג אחר של דיאלוג איתו, והביבליותרפיסט מציע דרכי התקשרות שמתאימים לו. הקריאה בטקסט הספרותי, והכתובה דרכו, מחוללים כעין מפגש בין שתי 'ישויות' – זו של הקורא וזו של הטקסט, מפגש שיכול לסייע בדיבוב עולמו הפנימי של הקורא, לתרום לעיצוב זהותו ואפילו לחולל בו שינוי (צורן, 2000; 2009).

### 1.6 שילוב בין הביבליותרפיה להוראת מקרא – לקראת 'ביבליותרפיה מקראית'

לאור התאוריות של 'תורת הקוראים' והביבליותרפיה, ובעקבות הצעתה של שרווד (Sherwood, 2000), אנו מציעות דרך נוספת להוראה. דרך זו מזמינה את הקוראים להיכנס לרווחים שבין שורות הטקסט המקראי ולמלאם, כחלק מתהליך ההוראה, בלי לבטל את הניתוח הביקורתי של הטקסט שילמד בהמשך. מחקר זה בודק את אפשרות קירוב הלומדים לתוכני המקרא דרך הזמנתם להיענות לדרכי ההתקשרות עם הפרק, שהמורה מציע, ולכתוב באופן אישי וחופשי את מה שעולה אצלם נוכח פרקי המקרא. זאת ועוד, לפעמים הכתיבה מפגישה את האדם עם תכנים שאינם זמינים בשפת הדיבור הרגילה, ומאפשרת גילוי והפתעה (Simchon, 2013). לשם כך יש ליצור דרכי התקשרות עם הפרק, כלומר, הזמנות מגוונות לכתובה שיאפשרו את הגשר שבין הקורא למקרא. חשוב לציין שיש חשיבות גם לשיתוף בקבוצה, להקשבה לקולות המגוונים של הקוראים האחרים, כפי שטוען וונגר בתאוריית הלמידה החברתית. תאוריה זו מסבירה כי הלמידה נעשית בתוך 'קהילת מעשה', דרך היחסים שבין האדם לחברה שסביבו. השילוב בין החברתי והאינדיבידואלי הם שיוצרים לימוד של משמעות וזהות (Wenger, 1998). אפשרות זו מתעצמת במיוחד בהוראת המקרא שלשונו רזה, שסגנונו מרומז, שאינו מרבה בתיאורי המחשבות והרגשות של גיבוריו ושמותיר הרבה רווחים בין שורותיו (או ארבע, תשמ"ג). לכן הקורא מוזמן, כמעט בעל כורחו, להשלים את החסר. דרך ההוראה המוצעת מאפשרת ללומדים להמשיך ליצור, לחדש ולהתחדש, וגם להצטרף למסורת הפרשנית היהודית והכללית, לדורותיה? חשוב לציין שבניגוד לטיפול הביבליותרפי, אין מדובר כאן בטיפול נפשי, אלא בגיוס הביבליותרפיה לתהליך ההוראה שיביא להתחברות אישית, שאינה מתאפשרת בשיעור הפרונטלי הרגיל.

1 עיינו גם בפרשנותם של אלטה, 1988; פולק, 1999, ועוד.

2 ניתן למצוא הצעה שכזו בספרה של בן ששון- "מסע עם אשת לוט, מהמקרא אל הנפש" (2021).

## 2. מתודולוגיה

המחקר נערך בגישה האיכותנית, המדגישה את ההבנה ההוליסטית של התופעות ואת חשיבות ההקשר בפרשנותן. הבנה זו עשויה לצמוח דרך הניסיון להבין את עולמם הפנימי של החווים את התופעה (Shkedi, 2019). אסטרטגיית המחקר היא חקר מקרים (multiple Case studies), המושתת על ההנחה כי ניתן ללמוד ממקרה ספציפי, ייחודי, על ההתנהגות האנושית. מחקר זה נעשה בגישה האיכותנית מכיוון שהוא מברר את הפרשנות האישית והחוויות הסובייקטיביות של הסטודנטים.

אוכלוסיית המחקר – המחקר התקיים במכון 'כרם' המכשיר סטודנטים, במסלול הסבה להוראת מדעי הרוח והחברה בחטיבות הביניים ובבתי ספר על-יסודיים. הסטודנטים במגוון גילאים ובעלי מוטיבציה גבוהה. נתוני המחקר נאספו בקורס שנקרא 'דיאלוג אישי עם המקרא', ובו השתתפו 15 סטודנטים, רובם בעלי תואר ראשון במקרא, יהודים, גברים ונשים, חילונים, אתאיסטים, מסורתיים ודתיים.

מיצוב החוקרות – מיכל: מלמדת 27 שנים במכון כרם. מורה למקרא שעשתה הסבה ללימודי ביבליותרפיה, לימדה את הסדנא הדידקטית להוראת מקרא, ואת הקורס 'הסיפור המקראי', ומוזה 10 שנים מלמדת את הקורס המתואר במחקר.

גילת: מלמדת כעשר שנים במכון, עוסקת בהדרכה פדגוגית של הוראת מקרא, למדה אצל מיכל את תורת הקוראים' ומשלבת אותה בקורסים שמלמדת.

הליך – הלומדים נפגשו בקורס סמסטריאלי שהתקיים מדי שבוע. הלימוד החל במבוא קצר שבו תוארה אפשרות השילוב בין ביבליותרפיה להוראת מקרא. לאחר מכן, בכל שיעור הוזמנו הלומדים ליצור דיאלוגים אישיים עם המקרא. במהלך השיעור הוקראו פסוקים מהמקרא, הוקדש זמן לכתיבה בהתאם להנחיה שניתנה, ולאחר מכן נעשה שיתוף בקבוצה. הנחיות הכתיבה כללו מגוון של התערבויות ביבליותרפיות כגון, כתיבת דו-שיח עם דמות מקראית, הפניית שאלות אל דמויות מקראיות ויצירת מטפורות על הדמויות. כמו כן, הסטודנטים התבקשו לכתוב משובים רפלקטיביים בין מפגש למפגש ובהם התייחסו לתהליך שעברו בכל השיעור. נוסף על כך, בסיום הקורס כתבו עבודה מסכמת, וכן השיבו למשובי הערכה. כל המשימות היו חלק משגרת הלמידה ולא הייתה בהן תוספת לשם המחקר. הטקסטים שכתבו הסטודנטים בכל שלבי הקורס מהווים את מסד הנתונים למחקר זה, מתוכם בחרנו את הטקסטים הבהירים המייצגים את מגוון הקולות כדי לענות על שאלות המחקר שלהלן. ניתוח הנתונים נעשה בגישת 'תאוריה המעוגנת בשדה' (Shkedi, 2019). התבוננו בכל סיפור כשלעצמו דרך העדשה האישית, כדי לראות מה מאפיין את החיבור האישי של הכותב לסיפור המקראי. מלבד זאת, התבוננו דרך העדשה המקראית כדי לזהות מה מוסיפה הקריאה האישית לפרשנות הפרק, באיזה אופן הסיפורים שנכתבו שופכים אור חדש ומקורי על הפסוקים, כלומר, מה מן האישי יכול להרחיב את המקראי. התמות שהופקו מן הממצאים התייחסו למאפייני הפרשנויות שכתבו משתתפי המחקר, כגון: פרשנות ביקורתית, פרשנות אמפטיית, פרשנות חתרנית ועוד. לצורך תיקוף הממצאים, בוצעה טריאנגולציה של הצלבת מקורות בין הנתונים שנאספו בכלים השונים. הטריאנגולציה מאפשרת לפרש מזוויות ראייה שונות ולקבל תיאור יותר מורכב ומהימן (הכהן וזמרון, 1999). מתוך התמות עלו שאלות המחקר האלה:

1. באילו אופנים שילוב תהליכי קריאה וכתיבה אישיים יכולים להשפיע על החיבור בין המקרא ללומדיו?
2. כיצד הדיאלוג האישי עם הטקסט המקראי והשיח והקבוצתי עשויים להרחיב את זהות הלומדים, ואיך הם גם מרחיבים את משמעויות הפרק המקראי?

אתיקה – החוקרות התחייבו בפני משתתפי המחקר לשמור על חיסיון מלא ולהציג את הנתונים שהתקבלו ללא סימנים מזהים. הוסברו להם מטרות המחקר והשלכותיו, וכל אחת ואחד מהם הביע את הסכמתם להשתתף מרצונם החופשי (דושניק וצבר-בן יהושע, 2016). ניתוח הנתונים התבצע לאחר שהסתיימו יחסי המרות, והסטודנטים סיימו את לימודיהם במכון.

### 3. ממצאים

בפרק זה נציג טקסטים מתוך ההזמנות לכתיבה שניתנו בשיעור שבהם השלימו הסטודנטים פערים בטקסט המקראי וכתבו פרשנות אישית משלהם. בממצאים יש גם משובים רפלקטיביים שכתבו הסטודנטים על התהליך שעברו, אחדים נכתבו בסמוך לשיעור, ואחדים נכתבו בסיום הקורס. נתאר את הממצאים מתוך חלוקה לשלש התערבויות ביבליותרפיות שניתנו בשיעורים: כתיבת דו-שיח, שאילת שאלות ומטפורות.

#### 3.1 יצירת דיאלוג אישי עם המקרא דרך כתיבת דו-שיח:

סיפור גירוש ישמעאל והגר אל המדבר בידי אברהם ושרה (בראשית, כא) מקומם קוראים רבים. על פי הסיפור המקראי שרה, אשת אברהם, דורשת את גירוש הגר ובנה ישמעאל, כי ראתה אותו 'מצחק'. הדבר רע בעיני אברהם, ואלוהים מנחה אותו לעשות כדברי שרה. אברהם משלח למדבר עם לחם וחמת מים. המים אוזלים וברוב ייאוש משליכה האם את ישמעאל תחת אחד השיחים. היא נושאת קולה בבכי, אלוהים שומע את קול הנעה, ומלאך אלוהים נגלה להגר ומברך אותה ואת בנה. הקול של הגר וישמעאל מניע את הסיפור, אבל לקול אין מילים. המילים הכרחיות להבנת הסיטואציה הקשה שלפנינו. לכן, בעבודת סיום הקורס, התבקשו התלמידים להיכנס לפער הסיפורי הזה ולתת קול לישמעאל או להגר. נביא כאן את הטקסט שכתבה תהילה, סטודנטית דתיה, שבחרה להשמיע את קולו של ישמעאל באמצעות הרחבת הפסוק "וישמע אלוהים אל קול הנער" (בראשית, כא 17). תהילה כתבה דו-שיח בין ישמעאל למלאך:

ריבוננו של עולם קורא אני לך מתחת לשיח אשר בשיממון המדבר ותובע אני אותך בכמה סעיפים. רוצה אני להבין כיצד זה אלוהי האמת נכנע לרגשותיה השפלים של אם הקנאית לבנה. רוצה אני להבין כיצד זה לא נכמרו רחמיו של 'האל הרחום והחנון' אל מול פניו של אבי אשר כאב להיפרד מאיתנו לשלחנו אל הלא נודע. רוצה אני לדעת מה היה עוונה של אימי, מדוע מגיע לה גירוש זה? ומעבר לכך אלוהי האמת הרי הבטחת לאמי ולאבי שאהיה לגוי גדול והנה אני כאן מתייבש במדבר [...]

האם כך תרצה לבנות את עולמך? עולם שמתקדם על ידי כך שהחזק מגרש את החלש. הוזהו 'עולם חסד יבנה?' ויען מלאך אלוהים ויאמר: ישמעאל, כבר אינך ילה, הנך נעה, וכבר ראית כי דרכי העולם מורכבות. אולי עולם חסד יבנה מתוך הריחוק? לעיתים דווקא המעשה הקיצוני הוא המאפשר אחר כך לשני הצדדים לחיות בטוב ובחסד.

ויאמר ישמעאל: אך מדוע צריכה הייתה שרה לפרק את המשפחה?  
ויען המלאך: ישמעאל, שרה לא פרקה, שרה בנתה. היא בנתה גבולות בין בני המשפחה לבני השפחה. גבולות שלאביך היה קשה להגדיר. גבולות חשובים לקיום יחסים תקינים [...]. אך צודק אתה בני, שרה דיברה בקיצוניות יתרה ועליך ללמוד כיצד לנהוג וגם כיצד שלא לנהוג. זכור כיצד אביך נפרד ממך ומאמך במסירות ודאגה ויעמוד הוא מול עינך. שמע נא לי ישמעאל, רוצה אתה בעולם של חסד? לשם כך עליך כל חיך לעמול, ואם בחרת בדרך זו, של אביך, עוד נכוננו לך התלבטויות רבות, וברכתי אליך שלוחה.  
וישא ישמעאל קולו ויאנה ויאמר: עדיין העניין סבוך ומסובך, עדיין נותרו בי עוד הרבה קושיות. אינני יודע אם אבחר בדרך זו..

בהמשך דבריה על התהליך שעברה עם עצמה ועם הדיאלוג שניהלה עם הפרק תהילה כתבה:

חשבתי שאני מכירה את הפרק הזה טוב, כי אני שומעת אותו כל שנה בבית הכנסת. אבל הכתיבה חשפה בפני דברים חדשים. מצד אחד גיליתי שיש לי אמפתיה לישמעאל, ומאידך - הרגשתי השתתפות בדילמה הגדולה של אברהם בקושי בהצבת גבולות. הודהיתי עם הילד ישמעאל שנפגע מעקרונות של מבוגרים ומתאכזב מהם. אני מתרגשת מהחידוש שבקריאתי. הבנתי תוך כדי כתיבה שלפעמים ריחוק פיזי מיטיב, הוא יכול לבנות את הגבולות בתוך המשפחה וליצור חיבור רגשי. אבל כעסתי על גרוש שיכול לגרום למוות במדבר. הכתיבה קרבה אותי לתחושותי כילדה, חסרת אונים, מול העקרונות של ה'גדולים', והמחיש לי את הדילמות שיש לי בהצבת גבולות מחשש של פגיעה ופירוק. אני בטוחה שכשאשמע את הפרק הזה שוב בבית הכנסת, זה יהיה אחרת. למדתי לזהות פערים במקרא, וכשאני שומעת כל שבוע את הקריאה בתורה, אני מחפשת פערים נוספים בפרשת השבוע.



תהילה מתחברת לטקסט המקראי, באופן אישי, דרך חוויית חוסר האונים שלה כ'ילדה' מול עולם המבוגרים, ודרך הקושי האישי שלה להציב גבולות. במיוחד קשה לה לקבל את מעשה אברהם שנראה לה לא מוסרי וזוכה באישור האל. את שני הקשיים, האישי והמקראי, פותרת תהילה דרך חיבור סיפור שמצדיק את המעשה ומוצא בו פשר: הגירוש נועד לא לפרק, אלא לחבר. ניתן לסמוך על המבוגרים שמנהלים את העולם באופן מוסרי, שלפעמים סמוי מהבנת הילד. בסיפורה, ישמעאל מתלבט אם לקבל את ההסבר. אך לבסוף, משלים עם המציאות. תהילה, שבתחילת כתיבתה הביעה תרעומת על הגירוש, עוברת טרנספורמציה דרך הכתיבה האישית, היא מקבלת את ההתרחסות ואפילו מצדיקה אותה. תהילה נענית לאתגר של יצירת דיאלוג אישי עם המקרא, היא מעיזה להתריס ומביאה פתרון שמתאים לתפיסת עולמה. היא קוראת את הטקסט המקראי באופן מסורתי ששומר על גיבוריו, גם האל וגם אברהם מוארים באור חיובי (גם סגנון כתיבתה מחקה את לשון המקרא), ועוד היא כותבת שבזכות הקורס היא ערנית יותר לפערים בפרשת השבוע ונדרכת למלאם.

### 3.2. דיאלוג דרך כתיבה של שאלות ותשובות

שאלות שאלות לדמות מקראית יוצרת זיקה קרובה בין הקורא לדמות. עבודה זו יושמה כבראשית כט, הפרק המספר על התרמית הגדולה של לבן, הנותן ליעקב, מקץ שבע שנות עבודה, את לאה תחת רחל. סיפור זה עורר את סקרנותם של קוראים רבים, במיוחד נוכח אהבתו הגדולה של יעקב לרחל שבאה לידי ביטוי בפרק, והעיכוב במימושה של אהבה זו (שם, 20). הבקשה בשיעור הייתה לבחור דמות שמסקרנת, ולהפנות אליה, בכתב, שלוש שאלות אישיות. בהמשך, כל לומד לקח את דף השאלות שקיבל ממשתתף אחר, וענה על שאלה אחת, בקולה של הדמות. ענבל, שהיא לסבית, קיבלה שאלה לרחל: 'איך הרגשת כשלאה ניתנה ליעקב ולא את?' התשובה שכתבה ענבל בדמות רחל:

רחל: אני? אני בכלל אוהבת בנות, שמחתי שלאה ניתנה ליעקב, כך אני יכולה להמשיך בחיי ולהתפתח בדרכי, עם אהובתי, ואיני מחויבת לקשר עם גבר.

תשובה זו הפתיעה עד מאוד את המשתתפים שחשבו שענבל הרחיקה לכת בקריאתה. אבל תשובתה קראה לחזור ולעיין בפרק. הסתבר שבאף מקום במקרא לא נאמר שרחל אוהבת את יעקב, ואילו אהבתו של יעקב לרחל מוזכרת שלוש פעמים! (כ"ט 18, 20, 30). מה שנראה כמילוי פערם בשל זהותה המגדרית של ענבל (היותה לסבית), פתח לפני הלומדים, מתוך פשט הכתובים, מחשבה מאתגרת, והאיר את היחסים שמתוארים שם באופן מורכב יותר. לאחר השיעור תיארה ענבל איך האמצעי הביבליוטרי של שאלות שאלות כשלעצמו פתח בה משהו שלא הייתה עימו במגע קודם. היא גם כתבה על התמורה שחלה בתוכה בתפיסתה את רחל כמייצגת את הנשים, מדמות נשית פסיבית לאישה בעלת כוח:

השאלות שקיבלתי היו שונות מהשאלות שאני כתבתי. אני שאלתי על לאה ופתאום קיבלתי שאלות על רחל שחוללו אצלי תפנית: כל השנים רחל הצטיירה אצלי כדמות מסכנה, שנתנו את אחותה לאהובה, והפריעה לי חולשת הנשים שהגברים עושים בהן כרצונם. עתה, עלתה בי אפשרות הפוכה שרחל חופשיה, וחיה במלאות את בחירותיה. כתיבתי הפתיעה אותי. במיוחד כשגילינו בשיעור שזו אופציה פרשנית ולא רק קריאה אישית שנובעת מהפמיניזם שלי.

בהמשך לקולה של ענבל, סטודנטית אחרת כתבה במשוב בסיום הקורס כי הכלי של שאלות שאלות היה עבורה עוצמתי ופותח:

למדתי שאין תשובה נכונה אחת, ושאיני יכולה 'להתפרע' ולהפתח לאפשרויות רגשיות שונות. אני מקווה להצליח לתת לתלמידים שלי תחושה כזו שאין משהו ספציפי שהם צריכים לענות, שיפתחו לתהליך.

משוב נוסף התייחס לשלב השני של העבודה, שבו מתבקשים הלומדים להשיב בשם הדמות על שאלות שעמית לקבוצה כתב. המשוב מאיר על התרומה של כתיבת התשובות ליצירת חיבור גם עם הדמות במקרא וגם עם המשתתפים בקבוצה:

נוכחתי לראות עד כמה הדיון יכול להיות עשיר ומעניין, כמה אפשר להפיק מארבעה פסוקים. אהבתי מאוד את התרגיל שהתבקשנו להגיב לשאלות שכתב תלמיד אחר בכיתה. זה יצר קשר שונה ומיוחד גם עם הטקסט וגם עם תלמידי הכיתה.

### 3.3. דיאלוג דרך מטפורות: סיפור עקדת יצחק

בחרנו להביא בהרחבה את הסיפורים שכתבו הסטודנטים על סיפור עקדת יצחק (בראשית כב), כי במיוחד לסיפור זה קשה ללומדים היום להתחבר. זהו סיפור שמעורר התנגדות רבה בקרב הקוראים שמתרעמים הן על הציווי האלוהי לעקוד את יצחק הן על ההיענות של אברהם לציווי: גם אם לא שחט בסוף את בנו, עצם עקידתו על המזבח כבר מעוררת כעס רב.

בפרק זה הזמנו את הכותבים ליצור דיאלוג חדש עם דמותו של אברהם באמצעות מטפורות. כדי להרחיב את הקריאה בסיפור העקדה, בחרנו להשתמש במטפורה כאמצעי להתחדשות, ולהתעוררות<sup>3</sup>. המטפורה מפגישה בין שתי מחשבות או שני מושגים מתחומים שונים. היא מאפשרת להסביר דבר אחד במונחים שלקוחים מתוך עולם תוכן אחר וחסרים בעולם התוכן של הראשון, ובאמצעותה ניתן לבטא נושאים מורכבים או מצבים חדשים (Ritchie, 2006). בחרנו באמצעי מעורר כתיבה זה, כי חשבנו שדרך המטפורה, יהיה אפשר למצוא משמעויות חדשות, יצירתיות, מקוריות ועכשוויות לסיפור העקדה. לאחר קריאת הפרק הזמנו המשתתפים להציע מטפורות חופשיות ומגוונות לדמותו של אברהם בעקדה: אם אברהם היה צבע – איזה צבע הוא היה? ואם היה ריח? וטעם? ובעל חיים? וצמח? ומאכל? ונוף? ועונת שנה? ובעל מלאכה? וכלי נגינה? ומנגינה? לאחר כתיבת המטפורות הזמנו המשתתפים לכתוב סיפור על דמותו של אברהם בעקדה בתוך שיבוץ המטפורות הללו, או חלקן, בכתיבתם.

#### עיון בארבעה סיפורי עקדה:

בחרנו בארבעה סיפורים שכתבו סטודנטים שהשתתפו באותה קבוצת לימוד. כל סיפור מבטא התבוננות ייחודית של הלומד על הסיפור, ודרכם ניתן לראות את התרומה המיוחדת שבדרך הוראה זו ללומד, לקבוצה ולהבנה חדשה של הפרק.

#### 3.3.1 רותי – אברהם כקורבן בשואה

אלה המטפורות שרותי כתבה: "אם אברהם היה צבע הוא היה – אפור; ריח – כביסה; טעם – דייסה; בעל חיים – דב; מקצוע – מתמטיקאי; נוף – חומת אבן מסותתת; מנגינה – "יה ריבון עולם".  
רותי חיברה ממטפורות אלה את הסיפור הזה:

אברהם השכים לעוד יום אפרפר. אכל את דייסתו, אמר תודה לאשתו. החזיק בידי המחוספסות את ראשה ונשק למצחה כהרגלו. יצחק גדול העיניים התבונן באבא דב ושאל – "אבא מה עושים היום?" אברהם ענה: "היום הולכים לכה". "מה זה כה?" יצחק שאל. "הפתעה" אברהם ענה, ושק. באו הנערים, ארוז פקלאות, יצאו לדרך. אברהם שר "יה ריבון עולם", כמו שסבא היה שר, במין מעגליות עולה ויורדת. אבל זה לא גבר על השתיקה. החול בדרך הזכיר ליצחק את הדייסה שאכל בבוקר. האמת שאבא הזכיר ליצחק מתמטיקה, משהו לא ברור, שהחליטו בשבילו שזה חשוב. העצים שהדוב הגדול העמיס עליו היו כבדים אבל הלז אמר שאסור להתלונן. הוא רצה הביתה, הוא רצה להיות שם, לא כאן, ובסוף הם הגיעו לכה. החברים נטשו בדרך ועכשיו רק יצחק עם ההוא שהחזיק אבוקה וסכין ענקית. יום ממוצע. נראה מה יהיה.

לאחר השיעור, כתבה רותי משוב רפלקטיבי, המתייחס לתהליך שעברה ובו כתבה:

התהליך שעברתי תוך כדי כתיבה היה מאוד ויזואלי, המטפורות עזרו לי ליצור דמות שבהמשך גיליתי שאני כבר מכירה – סבא שלי ואבא שלי. מה שהתחיל בתור מטלה מצמצמת ומגבילה, לכאורה, נתן לי כיוון והשראה

3 המטפורה נחקרה הרבה בספרות, נביא כאן בקצרה את מה שרלוונטי למאמר זה.



להמשך. הרגשתי שאין לי מנוס מלבקר את אברהם ואת סבא שלי, ניצול שואה. אברהם עקד את יצחק וסבי עקד את אבי בכך שהעביר לו וגם לי, את טראומת השואה. עכשיו, במבט לאחור אני מבינה שסבי, היה בעצם גם יצחק בשואה שניצל בנס לא מוסבר, וגם אבא שלי הוא יצחק. שניהם קורבנות. השואה השתיקה אותו ובכך פגעה באבי שהיה הקורבן. לכאורה, אני כועסת עליו, על כך שלא הצליח להתגבר על נוראות השואה והעביר את הטראומה לדור הבא ובהמשך גם אליי. אבל סבא שלי לא היה יכול שלא להעביר את הטראומה ואברהם לא היה יכול שלא לעשות את שאמרו לו. אני אוהבת את אברהם ואני אוהבת את סבא שלי. הם חלק משמעותי מכינון הזהות שלי. הכתיבה של הקטע נתנה לי מעין הצצה דמיונית לתוך העולם של סבי ואבי. ציירתי אותם בדמיוני. השיתוף של הסיפור בקבוצה היה מאוד מעניין, עבורי, משום שדווקא בגלל שכולם כעסו על אברהם הרגשתי אחרי הקריאה, אהבה וחמלה כלפיו. רציתי לחבק אותו ולהגיד לו שזה לא אשמתו ושהוא עשה רק מה שאמרו לו. הרגשתי קצת כמו ילדה קטנה – מצד אחד לא בוגרת ולא מסוגלת לבקר את אבותיה ומצד שני תמימה ומוכנה לתת אהבה.

רותי קוראת את הסיפור מצד אחד באופן רך וסלחני: יש דייסה, יש נשיקת פרידה לשרה, אברהם הוא כסבא ששר 'יה ריבון עולם' (שיר מזמירות שבת), שכולו שבח לאל על מעשיו המיטיבים בעולם. מצד אחר, בטקסט מועמסים העצים, מוחזקים אבוקה וסכין ענקית. האב מכונה 'אברהם', 'דב גדול', 'הלז' ו'ההוא' אבל אין עקדה. רותי משאירה את הסיפור פתוח: "נראה מה יהיה". הסיפור מחזיק תקווה שרמוזה גם באמצעות הפסוק היחידאי והסתום "ונלכה עד כה" (כב' 5), שבטקסט של רותי מהווה תשובה לשאלת יצחק "מה עושים היום? הולכים לכה". ולשאלת יצחק "מה הוא כה" משיב אברהם "הפתע". אולי גם הקורא יופתע ויגיע למקום שאינו מקום, ואולי אפילו לא תהיה עקדה.

נוסף על כך, ההליכה 'עד כה' של אברהם ויצחק מבטאת את ההליכה של סבה ואביה וגם את ההליכה שלה. העקדה ממשיכה, היא משפיעה על המשך הקיום היהודי: אברהם ויצחק הם קורבנות, סבה ניצול השואה, ואביה ואפילו היא – כולם קורבנות של הציווי האלוהי שאין ממנו מנוס. הם אומנם ניצלו, כמו יצחק, אבל כולם משלמים את המחיר. אך אין ביקורת על איש מהם ואף לא על אלוהים. יש כאן אהבה, חמלה, רחמים וקבלת הדין. ההתחברות של רותי לאברהם היא מיידית דרך זיהוי עם סבה, עם אביה ועם עצמה. סיפור העקדה נראה כטקסט אוטוביוגרפי, והיא מביעה הזדהות עמוקה איתו.

אם נחזור לסיפור המקראי – רותי רואה בסיפור, סיפור של קורבנות מכאן, והצלה מכאן. היא מתייחסת לעוול שעשה אברהם ליצחק, (אברהם הופך לדב, לההוא, ללז) שאולי מתבטא בסיפור המקראי בהיעדרה של המילה "שניהם" בסיום הסיפור (פס' 19). מילה שחזרה, כפזמון, לכל אורך הפרק: "וילכו שניהם יחדיו" (פס' 6, 8). רותי מתעלמת ממעשה העקדה עצמו, אולם מקבלת את עדות הסיפור: "כי עתה ידעתי כי ירא אלוהים אתה" (פס' 12), וכך היא משלימה עם גיבורי הסיפור שמחללים לסיפור חייה. היא אוהבת את אברהם שמייצג את סבה ואביה.

### 3.3.2 ענת – אברהם כאדם שלא שרד את העקדה

המטפורות שענת, סטודנטית נוספת בקבוצה, בחרה הן: "צבע – שחור; ריח – זיתים; טעם – מר; חיה – חתול; נוף – שדה; כלי עבודה – מזמרה; עונה – קיץ; מקצוע – שוטר; כלי נגינה – כינור". הסיפור שכתבה ענת:

אברהם שלימים יהפוך להיות אברהם אבינו, היה בזמנו, דווקא, גבר שלא תאם את המיתוס שהתפתח סביבו. אחרי אותו קיץ שבו רצה להוכיח נאמנות לאלוהים על חשבון בנו, הפך אברהם לאיש אחר, לאיש שחור. רגשות האשמה הפכו אותו לאיש מר. המבחן שאלוהים העמיד אותו, ושלצער הרב הצליח לעמוד בו, רוקן את אברהם מרוח החיים. כמו כינור שנסדק יצא אברהם מכלל שימוש, לפחות בעיני עצמו. כך העביר אברהם את הימים הארוכים כשהוא בעצם הצל של עצמו. צלילי הדרבוקות שעליהן ניגן יצחק, לא חדרו אל ליבו של אברהם, וכל הסיפור המפורסם שבו הפך אברהם לאברהם אבינו, אולי מוכר אצלנו כמופת ודוגמה, אך עבור אברהם זה היה סימן ראשון לגסיסה ארוכה.

בהמשך דבריה על התהליך שעברה עם עצמה כותבת ענת כך:

הכתיבה אודות אברהם תיקנה לי את דמותו. בתור בוגרת מערכת החינוך הלא דתית, תמיד ביקרתי את אברהם. הכתיבה אפשרה לי הכרות מחודשת ומעמיקה יותר עם אברהם. הכתיבה הפגישה אותי עם דמותו המבוגרת, המיואשת, האפלה והעצובה. אבל דווקא בתיאור הקשה של אברהם, ספוג רגשות האשמה, היה משהו מאוד אנושי ומקרב. בשבילי, סיפור העקדה הוא אירוע בלתי נתפס, קשה לי להתמודד עם המחשבה שזה הלך מחשבתי של אלוהים. הקטע שכתבתי מחזיר לאברהם את האנושיות שלו ומציג אותו כאדם שמודע להשלכות של מעשיו ומתמודד אתם בכאב אמיתי ואנושי. השיתוף הקבוצתי הראה שיש בסיפור צדדים קשים שעליהם התנ"ך אינו מדבר. מה שעלה בקבוצה אפשר לצדדים האנושיים של אברהם לעלות וכך יכולנו יותר להתחבר אליו.

ענת כותבת במפורש שדרך המטפורות היא הצליחה להתחבר סוף סוף לסיפור העקדה ולהפוך את אברהם לאנושי. אך בניגוד לכותבת הקודמת, היא מתקוממת על הצו האלוהי, ועל ההיענות לו, ובמיוחד מביעה מחאה גלויה כלפי המיתוס כולו. כדי לעכל את הסיפור הזה שנוגד את מצפונה היא מתארת את אברהם, לאחר העקדה, כאדם גוסס שהתרוקן מחיותו.

אם נחזור לסיפור המקראי הרי שענת נאמנה לסיפור עצמו, אבל כדי לתקן את דמותו של אברהם בעיניה, היא משנה את סופו – היא הופכת אותו למת בחייו. יש לכך אולי רמז בסיפור המקראי עצמו שכן אלוהים לא נגלה יותר לאברהם. כך ענת מביעה את מחאתה על הסיפור. מעניין שהפיכתו לדמות שכזו מאפשרת לה להשלים עם סיפור העקדה.

### 3.3.3 יונתן – אברהם כחייל שמבצע פקודה לא חוקית

המטפורות שכתב הסטודנט יונתן: "ריח – חלודה; טעם – דם; חיה – עקרב; מאכל – סטייק; עונה – קיץ, צחיה ויבש; נוף – מדבר; בעל מלאכה – קצב; אריג – יוטה חומה; בית – מודרני, מינימליסטי, הרבה בטון חשוף; כלי נגינה – תופים, חצוצרה; מנגינה – מארש".  
הסיפור שכתב יונתן:

העקרב מטפס על ההר. על גבו יושב יצחק, בהיר וצחור. יצחק שואל "אבי? נענה הנני". הוא מסתכל על ההר ולא רואה את הזנב העוקץ, שמכוון למרכז גבו. ריח חריף עומד באוויר. חם, צחיה, השמש יוקדת. ההליכה קצבית, מסודרת, ממושמת, כאילו תוף בלתי נראה מלווה את הצועדים. ככל שהם מתקרבים, טעם של חלודה מתחיל להתפשט בפיו של יצחק, טעם של דם. הוא יודע את התשובה, אך שואל כלא מאמין: "הנה האש והעצים, ואיה השה לעולה? תה, תה תה, דופקים התופים, "אלוהים יראה לו, השה לעולה". תה, תה תה, במקום עמוד! ויתפוס אברהם את יצחק בצבתותיו, ויעקוד אברהם את יצחק בנו וישם אותו על המזבח מעל העצים.

בהמשך דבריו על התהליך שעבר, עם עצמו, כותב יונתן:

מפריע לי שכשאברהם מגיע עם יצחק (שלקח על גבו את העצים) להר הוא לא מתמהמה. הוא בא לבצע את המוטל עליו. לא מוזכרת אפילו שיחה בין אברהם ליצחק בשלב הזה, הוא בונה את המזבח, מכין את העצים, וכמו שתי פעולות הפולחן המכניות הללו, הוא תופס את יצחק ועוקד אותו. הרגשתי שיש כאן צד ביצועי, חיילי, ממושמע ואכזרי באברהם. אני יודע שאברהם אהב את יצחק ואני בטוח שהיה לו קונפליקט אדיר בין בנו לאלוהיו, אבל בסופו של דבר הוא העדיף את אלוהים על יצחק ולכן היה לי חשוב להעצים את דמותו זו כאילו הוא חייל ממושמע שמקבל את הצו עד הסוף. כעסתי עליו ואני שמח שהצלחתי לכטא כעס זה בתיאורי.

יונתן, מתחבר לסיפור דרך הכעס, דרך שימוש בדימויים חזקים של עקרב ושל חייל שממלא פקודות בלי שיקול דעת. הוא כל כך כועס שגם מבחינה לשונית הוא חוזר על קצב ההליכה הצבאית: תה..תה.. כדי להעצים את השערורייה שהוא מרגיש. בניגוד לקודמיו יונתן משתמש בלשון בוטה וקשה, ומביע את מחאתו באופן יותר קיצוני מקודמיו: אברהם מתואר כעקרב בעל צבתות, שמסתיר את מזימתו מבנו, כחייל ממושמע שבאופן אכזרי עוקד את בנו. גם מבחינה לשונית, ה"תה תה" שמתנגן ברקע ממחיש אף הוא את הקצב הנוראי של תופים צבאיים וגם מרמז על תשובתו של אברהם על שאלת יצחק: "איה השה לעולה?" אתה, אתה, אתה. בניגוד לשני הסיפורים הקודמים, הסיפור הזה מבטא כעס נורא על אברהם, ומציירו כאכזרי וכצמא דם.

מבחינה הסיפור המקראי, יונתן וענת מתרעמים על עצם הסכמתו של אברהם לצאת לדרך. אבל בניגוד לענת, יונתן מתחבר דרך הכעס, וכעסו גורם לו להפוך את אברהם לעקרב, ללוחם ש'שש אלי קרב' (דבר שאין לו ביטוי בסיפור עצמו), ויונתן בכעסו אפילו מתעלם מהדיאלוג שבכל זאת מתקיים בין אברהם ליצחק (פס' 7).

#### 3.3.4 עומרי – אברהם כרוצח בדם קר

המטפורות שכתב עמרי: "צבע – אדום; ריח – עוגת גבינה; טעם – שוקולד מריר; בעל מלאכה – רוצח; אריג – סוודר מצמר גס; מנגינה – סתם מוזיקה".  
הסיפור שחיבר:

אני אוהב שוקולד (מריר) / ועוגות גבינה / ולהרוג את הבן שלי / כי הקול שלי בראש ציווה / אני אוהב לתור את היער / בסוודר צמר גס אדום כמו דם / וכשתראו גרון בראש של יצחק / אתם תבינו גם / מחר מחכה לי עוד יום במשרד / עם רדיו בלי קליטה / או עם סתם מוזיקה אחרת / מזל שכשאתה פקיד שומה / להרוג את הבן שלך / זו הוצאה מוכרת.

בהמשך דבריו על התהליך שעבר עם עצמו כותב עומרי:

הכתיבה העצימה את מודעותי לסיפור העקדה וגרמה לי לבחון אותו בעיניים בוגרות יותר. דרך המטפורות דמותו של אברהם קרמה עור וגידים בכל אות ובכל משפט, עד שהצלחתי להביע במילים את מה שאני מרגיש כלפיו. נהייתי מהשיתוף הקבוצתי כי התגובות היו מגוונות: חלק צחקו, חלק שתקו, חלק נעו בחוסר נוחות בכיסאם, חלק הזדהו איתי ויתכן שחלק חשבו שהגזמת. כל עוד השיר שלי עורר תגובות, אני מרגיש שאת שלי עשיתי.

עומרי מעיד על עצמו שדרך המטפורות מודעותו לסיפור התעצמה, ודמותו של אברהם קרמה עור וגידים. במילים אחרות, הוא יצר דיאלוג עם הסיפור המקראי. הטקסט שלו מרחיק לכת. הוא חתרני, בוטה, אפל ובוטט בגסות בדמותו של אברהם. הסתמיות של הריגת הבן, הקול בראש שמייצג לכאורה את הציווי האלוהי, הצמר הגס כמו הדם, התיאור הפלסטי של הגרון בראש יצחק, ובמיוחד הסיום – פקיד שומה שרואה את רצח בנו כהוצאה מוכרת, לקחו את הביקורת על סיפור העקדה לקצה. ביקורת זו מעידה על הקשר השלילי שנוצר בין עומרי לאברהם. מדבריו של עומרי ניכר שהיה בו רצון להיות נאמן לדמותו של אברהם, כפי שהצטיירה בעיניו, אבל ניכר גם רצונו להיות פרובוקטיבי. הפרובוקטיביות הביאה לבוטות ולהגזמה עזה בתיאורו את אברהם. ביקורת על אברהם הושמעה גם אצל האחרים, אבל כאן היא הגיעה לשיאה, גם בגלל כישרון הכתיבה של עומרי, וגם בשל רצונו לעורר תגובות בקרב הקבוצה. מבחינה סגנונית, עומרי כתב שיר, בעקבות שירו של יונתן גפן, 'אני אוהב' (גפן, 2005). הבחירה לעוות שיר ילדים תמים מוסיפה לסרקזם שמביע עומרי. מבחינה מקראית עומרי מתרחק מאוד מהסיפור. הוא יוצא בבירור נגד דבריו המפורשים של מלאך ה': "כי עתה ידעתי כי ירא אלוהים אתה" (כ"ב, 12), אברהם אינו ירא אלוהים שעמד בניסיון, אלא רוצח בדם קר, ובאופן סתמי.

הטקסט של עומרי היכה בתדהמה את המשתתפים. לאחר שהקטע הוקרא – השתררה דממה. היה קשה לקבוצה לעכל את תיאור אברהם כרוצח. כמו שהוא אוהב שוקולה, כך הוא אוהב לרצוח את בנו. היה דרוש זמן כדי לצאת מהתדהמה ולהגיב. הופנו שאלות אל עומרי: "האם התכוונת לאשר כתבת?" "האומנם ככה אתה רואה את אברהם?" "נראה שהגזמת". היו שאמרו שעומרי חרג מקצה גבול הפרשנות ושאוּלִי ביקש בכוונה להיות פרובוקטיבי ולמתוח את גבולות הטקסט עד כדי פירוקו. היו שאמרו שזוהי דוגמא לסכנה שיש ביצירת דיאלוג אישי וחופשי עם הטקסט המקראי. אך, על אף שהיה קשה לעכל את הפרובוקציה, התעורר בכיתה דיון משמעותי על מידת החופש שניתנה בשיעור ללומדים. הדעות היו חלוקות ומגוונות.

הרושם של התהליך שקרה בכיתה בא לידי ביטוי גם במשימת הרפלקציה שניתנה לאחר השיעור וגם במספר משובים שנכתבו עם סיום הקורס. הדברים שהסטודנטים כתבו לאחר זמן מצביעים על כך שבדרך לימוד זו נפתח מגוון פרשנויות חדשות, ואלו נתנו קול אישי לכל אחד מהמשתתפים שיכול לחרוג מהפרשנות המקובלת. כך לדוגמא כתב עומרי:

כל אחד מאיתנו בחר לפרש את הסיפור בעיניו שלו. בדרך כלל סיפור העקדה מסופר דרך הפריזומה של עד כמה יכולה להיות אמונה של אדם באלוהים, ואני שמח שבשיעור נשברה הפריזומה הזו וכל אחד זכה 'לשפוט' את אברהם באמות מידה חדשות.

במשוב הערכה בסיום הקורס, כתב סטודנט על האפשרויות שהיו בקורס להביא פרשנות חתרנית הסותרת את הפרשנות הדתית ולהפעיל חשיבה ביקורתית אישית: "מה שקיבלתי מהשיעור ואהבתי מאוד זה היכולת לקחת סיפור שלרוב מחובר לדת, לנתק אותו משם, ולחפש את המסר האחר. לחשוב איפה אפשר להודות, איפה אפשר לבקרה, ולשמוע מאחרים".

משוב קצר אחר, מחזיק את החבל בשני קצותיו, ומתאר כיצד הלימוד תרם לאהבת הסיפור המקראי וגם עורר להיכרות מעמיקה יותר עם עולמו הפנימי של הכותב: "הקריאה בכיתה גרמה לי, מצד אחד לאהוב יותר את הסיפור ומצד שני לחשוב על עצמי".

הגיוון הרב בקולות הרחבי את הסיפור המקראי ותרם לחידוד משמעותו. כל כותב בנה את דמות אברהם בצלמו שלו, מתוך ניסיון חייו, משפחתו והרקע התרבותי שממנו הוא בא. הקולות נעו ברצף שביין רחמים, אהבה, התנגדות, כעס, ניכור ובטוטים כלפי אברהם. אך ניתן גם לראות בכל סיפור ביטוי של קול שמשקף משהו שנמצא בסיפור המקראי. הכותבים סיפרו את הסיפור שלהם וגם שמעו סיפורים אחרים – סותרים, מתנגשים ולפעמים קשים עד מאוד לעיכול. אבל האתגר הקבוצתי היה להכיל את שפע הסיפורים ולראות בכל סיפור קול אפשרי בהבנת הסיפור המקראי<sup>4</sup>.

## 4. דיון

מחקר זה מראה באלו אופנים הוראה הנשענת על התאוריה הספרותית של 'תורת הקוראים' ומשלבת אמצעים ביבליותרפיים בתהליך ההוראה, יכולה להעמיק את לימודי המקרא. ממצאי המחקר מתאימים לדבריו של איזר (1975), שטען כי מילוי הפערים מביא לגילוי הנעלם שבקורא ולגילוי הנעלם שבטקסט. הממצאים מלמדים על שלוש איכויות שקיימות במשולב בדרך ההוראה המוצעת: הרחבת העולם הפנימי של הלומדים, הרחבת פרשנות המקרא וחיבור הלומדים לטקסט המקראי. הקריאה האישית בהשראת הטקסט מרחיבה גם את עולמו הפנימי של הלומד, וגם את משמעות הטקסט. קשה להבחין בין השניים: הקורא נכנס לרווחים שבטקסט, בתוך כך, משהו מתבהר לו על עולמו הפנימי (צורן, 2009). בו בזמן, גם הטקסט עצמו נפתח למשמעויות חדשות. יש כאן ריקוד הדדי בין גילוי העצמי לגילוי הטקסט. הריקוד הכפול הזה מעשיר את הפדגוגיה של ההוראה ועשוי להביא לחיבור הלומדים למקרא.

### 4.1 הרחבת עולמם הפנימי של הלומדים

הדיאלוגים האישיים שהסטודנטים כתבו, מבטאים משהו יקר ומשמעותי בחייהם ובתפיסתם הערכית והתרבותית. הדבר הולם את דבריה של צורן (2009), הטוענת שהכתיבה יוצרת כעין מפגש בין שתי ישויות – זו של הקורא וזו של הטקסט, מפגש שיכול לסייע בדיבוב עולמו הפנימי של הקורא, לתרום לעיצוב זהותו ואפילו לחולל בו שינוי. כך ניתן לראות בעצם את תהליך הקריאה כהארכת הלא-מודע של הקוראים, כפי שציינה שרווה (2000). במחקר זה הגיעו המשתתפים לקריאות מקוריות וייחודיות שחיברו אותם לערכים בזהות שלהם ובקהילות המשפחתיות והתרבותיות שמהם הגיעו, כפי שמעידים משפטים כגון: "הכתיבה עוררה אותי לחשוב על עצמי", ו-"אני אוהבת את אברהם ואני אוהבת את סבא שלי, הם חלק משמעותי מכינון הזהות שלי".

יתר על כן, בכיתה נשמעו מגוון פרשנויות של מאמינים לצד מבקרים, של חיבורים אישיים לצד ציבוריים, וכולם הושמעו באופן שווה ללא הייררכייה ושיפוטיים. הדבר עולה בקנה אחד עם דבריו של וונגר (1998), המתאר את הלמידה כתהליך שמתפתח מתוך אינטראקציות בקהילה ועוסק במשמעות ובהזות. בדרך זו הקריאה המוצעת במחקר תורמת לפיתוח זהות פלורליסטית וסובלנית.

4 כגון, יפתח-אל, (תשמ"א), וגם בשירה העברית: גורי בשירו 'ירוש' (1998), מביע את מחאתו על הסיפור במילים הנוקבות: 'יצחק כמסופר, לא הועלה קורבן/...אבל את השעה ההיא הוא הוריש לצאצאיו/ הם נולדים/ ומאכלת בליבם', וכן אלתרמן בשירו 'על הילד אברהם' (1969), גלבוץ בשיר 'יצחק' (1987), כרמי בשירו 'מעשי אבות' (1993). עמיחי בשירו 'הגיבור האמיתי של העקדה' (2004) ועוד רבים.

## 4.2 הרחבת פרשנות המקרא

הכתיבה האישית של הסטודנטים העמיקה את ההבנה של פרקי המקרא (Freund, 2013). הכתיבה הפכה את הדמויות המיתיות הרחוקות לדמויות אישיות והעשירה את אופן ההסתכלות עליהן. כך היא בנתה נדבך נוסף בפרשנותן, פרשנות שעשויה גם להשתנות ולהתרחב. מתודה זו מאששת את דברי פיש שתהליך הקריאה הוא אינ-סופי (2012). הקוראים, שדוגמאותיהם הובאו במחקר זה, נכנסו לפערים מגוונים בטקסט המקראי. פערים אלה הפכו ל"מתג" שהפעיל את תגובותיהם (איזה, 1975). תגובה ייחודית זו הולידה פרשנות חדשה שעוררה את הלומדים לעיין בפסוקים במבט מחודש. כך למשל בפרק הממצאים ניתן לראות כיצד ישמעאל, רחל ואברהם התגלו באור חדש. לאור דבריו של בארת על מות המחבר (2005), והמפנה הפוסט-מודרני (Derrida, 1973) יש כאן העמדה במרכז של דמות הקורא שניתן לו התפקיד המרכזי במשמוע היצירה הספרותית המקראית.

הפרשנות הסיפורית העצמאית מאתגרת את דרך ההוראה המסורתית. כפי שהוצג, עלו לא פעם סיפורים חתרניים שקראו תיגר על המוסכמות הפרשניות המקובלות. בדרך זו ניתן אישור לפריצת גבולות ולמתן אוטונומיה פרשנית לכל לומד, ולכן, לדרך זו יש מתנגדים הטוענים שיש סכנה ב'תורת הקוראים' המאפשרת הכנסת פרשנות 'מתועבת' למקרא (Berton, 2002). אולם, קריאות חתרניות משקפות את המתח שבין אוטונומיה לסמכות, שהוא מתח פורה שכדאי למתוח את גבולותיו. בשיח הקבוצתי, ניתן להפוך אותו לאתגר אינטלקטואלי ורגשי עבור שאר הלומדים (גינדי ופאול, 2015). זאת ועוד, אף שלעיתים הכתיבה האישית חוללה אולי עוול לדמויות המקראיות, יש לציין כי ה'ביבליותרפיה המקראית' מהווה את השלב הראשון שבו הלומדים נדרכים להתעניין בסיפור. לאחר שלב זה, כדאי להתחבר גם למסורת הפרשנית ולניתוח ספרותי-ביקורתי בשיטת הקריאה הצמודה, ההרמנויטית, המקובלת על חוקרים רבים (אלטר, 1988; וייס, 1987; פולק, 1999). לאחר שהפרק המקראי נטבע בעולמם האישי של הלומדים, הם יכולים להיפתח לפרשנות המסורתית והכללית לדורותיה, וכך קריאתם האישית תצטרף לקריאה הפרשנית והמחקרית.

## 4.3 חיבור בין הלומדים לטקסט המקראי

ממצאי המחקר מצביעים על כך שדרך הכתיבה המשלבת בין האישי למקראי נוצר מגע חדש ומפתיע בין הלומדים לבין הטקסט. הלימוד בדרך זו יצר מעורבות, בניגוד לתחושת ניכור ולהתנגדות לשיעור, שעליהם מצביעים מחקרים הדנים באתגרי הוראת המקרא (כץ וקצין 2020; סתוי, 2021). באמצעות ה'ביבליותרפיה המקראית', הלומדים הופכים להיות שותפים בהתרחשות שמתוארת בפרק, הם מציירים את הדמויות המקראיות לאור השקפת עולמם, הביוגרפיה האישית ועולמם הרגשי (צורן, 2009; Sherwood, 2000).

הוראה בדרך זו נותנת לגיטימציה לכל אחת מן הפרשנויות. המבט מופנה גם להזדהות וגם להתנגדות לתוכני הספר, שהרי יצירה ספרותית טובה אינה מעבירה משמעות סמנטית בלבד, אלא גורמת גם לחוויה (פיש, 2012). בדרך זו יכלו הלומדים לבקר את אברהם בתוקף ולהרגיש שיש מקום לפרשנות שלהם, אף על פי שהיא מנוגדת לפרשנות המסורתית. השיח שהתקיים בגובה העיניים ונתן לגיטימציה לכל קול, אפשר ללומדים להתחבר לטקסט. לעיתים החיבור הוא מתוך הזדהות, לעיתים מתוך כעס וביקורת ולעיתים תהליך הכתיבה יצר תיקון לדמות, וכך אפשר להתחבר למקרא. ממצא זה מחזק את ההמלצה לקריאה חופשית במקרא (בן נתן, 1989), וכן את טענתו של כץ וקצין (2020) כי דרך הלמידה המתאימה לדור המילניום היא הוראה שמכילה פרשנויות שונות לטקסט, גם כאלו המאתגרות את התפיסה האמונית, לעומת הוראה המציגה פרשנות אחת 'נכונה', המרחיקה את הלומדים.

מגבולות המחקר: מסד הנתונים של מחקר זה הוא הטקסטים שכתבו הסטודנטים במסגרת הקורס. מומלץ לבדוק את דרכי ה'ביבליותרפיה המקראית' גם בשיח המתקיים במהלך השיעור דרך הקלטה ותייעוד השיח בין הלומדים, כדי לבחון גם את העדשה הקבוצתית, דהיינו, את ההשפעה ההדדית של הקולות המגוונים. נוסף על כך, מומלץ לחקור יישום דרך זו לא רק בסיפורי המקרא, אלא גם בפרקי החוק, הנבואה, והשירה ובפרשיות מקראיות מורכבות אחרות. כן מומלץ לבדוק האם וכיצד בוגרי התוכנית מיישמים בכיתותיהם את דרך ההוראה המוצעת, וכיצד הם מתמודדים עם האתגרים שמעמידה שיטת לימוד זו: כיצד הם מנווטים שיח פלורליסטי הכולל התייחסות לטקסטים מקראיים שלפעמים פורצת גבולות ומתנגדת לכתוב בהם, וכיצד הם מתמודדים עם החשש מכניסה פנימית לעולם הביבליותרפי. חשוב לציין, כפי שנאמר קודם לכן, שאנו מציעות שימוש בכלים הביבליותרפיים לצרכים לימודיים ולא טיפוליים, אף על פי שהגבול ביניהם לא תמיד חד-משמעי.



לסיכום, הדיאלוג האישי, השיתוף הקבוצתי, ההאזנה לדיאלוגים מגוונים סביב הפרק המקראי, מותחים את גבולות הטקסט ומביאים לעושר של אסוציאציות ופרשנויות, ולנו, המורים, יש אפשרות להכות בברזל בעודו חם ולעורר את המקרא לחיים בועטים ונושמים בהווה.

## מקורות

- אוארבך, א' (תשמ"ג). מימזיס - התגלמות המציאות בספרות המערבית. מוסד ביאליק.  
איזה, ו' (1975). אי מוגדרות ותגובתו של הקורא בסיפורת. הספרות, ו, (21), 15-1.  
איזה, ו' (2006). מעשה הקריאה. מאגנס, האוניברסיטה העברית.  
אלטר, א' (1988). אמנות הסיפור במקרא. הוצאת מודן.  
אלתרמן, נ' (1969). "על הילד אברהם". בתוך: הטור השביעי, ספר ראשון, (עמ' 15-18). הוצאת הקיבוץ המאוחד.  
בארת, ר', ופוקו, מ' (2005). מות המחבר/ מהו המחבר. רסלינג.  
בן נתן, ח' (1989). המקרא ואני, דרך אחרת להוראת המקרא. הוצאת הקיבוץ המאוחד.  
בן ששון, נ' (2021). מסע עם אשת לוט, מהמקרא אל הנפש. פרדס.  
גלבוץ, א' (1987). "יצחק". בתוך: כל השירים (א, עמ' 213). הקיבוץ המאוחד.  
גפן, י' (2005). אני אוהב. דביר.  
גורי, ח' (1998). השירים, א, (עמ' 211). מוסד ביאליק והקיבוץ המאוחד.  
גינדי, ש' ופאול ב' (2015). מחויבות דתית מתוך בחירה: בין סמכות לאוטונומיה ברשת החינוך הדתית. דפים, 60, עמ' 59-83.  
דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2016). אתיקה של מחקר איכותני. בתוך נ. צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני (עמ' 217-235). מכון מופת.  
הכהן, ר' וזמרן, א' (1999). מחקר פעולה. מופת.  
וייס, מ' (1987). המקרא כדמותו. מוסד ביאליק.  
וייס, מ' (1987). מקראות ככוונתם. מוסד ביאליק.  
ועדת המקצוע מקרא (2018). הועדה בראשות נילי ואזנה. משרד החינוך.  
זאנה, א' (2016). מבנים ומשמעות בסיפור המקראי. שאנן.  
זנדבנק, ש' (2002). מזשיר, מדריך לשירה. כתר.  
יפתח-אל, א' (תשמ"א). פרשת העקדה - מציאות או חלום? שדמות, עח, 77-71.  
כ"ץ, ג' וקצין, א' (2020). מחוברים לתנ"ך - מנוכרים לשיעור תפיסות תלמידי דור ה-Z בבתי ספר החינוך וסביבו, 42, 70-47.  
כרמי, ט' (1993). "מעשי אבות", בתוך: אמת וחובה (עמ' 305-306). דביר.  
סתוי, ב' (2021). תרומתו של לימוד תנ"ך לעיצוב זהותם הקולקטיבית של התלמידים בחינוך הממלכתי. גילוי דעת, 18(1), 87-107.  
עמיחי, ח' (2004). הגיבור האמיתי של העקדה. בתוך: פתוח סגור פתוח (עמ' 21). שוקן.  
פולק, פ' (1999). הסיפור במקרא. מוסד ביאליק.  
פיש, ס' (2012). יש טקסטים בשיעור הזה? סמכותן של קהילות פרשניות. רסלינג.  
צורן, ר' (2000). הקול השלישי: איכויותיה המרפאות של הספרות ואפשרויות יישומן בדיאלוג הביבליותרפי. כרמל.  
צורן, ר' (2009). חותם האותיות: קריאה וזהות בדיאלוג הביבליותרפי. כרמל.  
שטיינולץ, ע' (2011). חיי עולם (עמוד לא ממוספר). ספרי מגיד, הוצאת קורן.

Aoki, T. (1993). Legitimizing lived curriculum: Towards a curricular landscape of multiplicity. *Journal of curriculum and supervision*, 8(3), 255-268.



- Barton, J. (2002). Thinking about Reader-Response Criticism. *The Expository Times*, 113 (5), 147–151.
- Bleich, D. (1978). *Subjective Criticism*. Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1973). "Differance", *Speech and Phenomena and Other Essays on Husserl's Theory of Signs*, Evanston: Northwestern University Press, pp.129.
- Freund, E. (2013). *The Return of the Reader, Reader-response criticism*. Routledge.
- Ritchie, S.M. (2006). Metaphors we write by. P.J. Aubusson, A.G. Harrison & S.M. Ritchie (Eds.), *Metaphors and Analogy in Science Education*, Frankfurt: Springer, 177-188.
- Shkedi, Asher (2019). *Data Analysis in Qualitative research: Practical and theoretical methodologies with optional use of a software tool*. Kindle Edition
- Sherwood, Y. (2000). A biblical Text and his *Afterlives: The Survival of Jonah in Western Culture*. Cambridge University press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning meaning and identity*. Cambridge University Press.