

יהושע מנחם רוזנברג

## עצות אחדות להוראת תורה בגיל הרך

"... דאמר רבי יוחנן משום רבי שמעון בן יוחי:  
כל ת"ח שאומרים דבר שמועה מפיו בעולם הזה,  
שפתותיו דובבות בקבר" (בבלי, יבמות צז, ע"א)

במאמר זה מציג המחבר דרכי הוראה ואמצעים דידקטיים שונים להוראת סיפורי התורה בגיל הרך, בעיקר בכיתות א-ב בבית הספר היסודי, ומדגים אותם מפרקי לימוד שונים מספר בראשית. כמסופר להלן, הדברים ברובם נתבררו ונתגבשו במהלך התייעצות ולימוד משותף עם מורו וחברו דב וירצבורג ז"ל.

לכל אחד יש דב שלו. דב שלי היה בראש ובראשונה חבר טוב. חבר טוב לנעמי ז"ל אשר מתוך ל"ה שנות הוראה לימדה ל"ג שנים בבית הספר "דוגמא ע"ש הרב עוזיאל", ומהן כ"ו שנים תחת הנהלתו של מר דב וירצבורג. שנים אחדות שימשה כסגניתו. דרך נעמי היה דב חבר טוב גם לי.

כאשר נתבקשתי, בעת עבודתי באגף לתכניות לימודים, לכתוב מאמר על הוראת התורה בכיתות א-ב ועל ההבדל שבין ההוראה בכיתות אלה לבין סיפורי התורה בגן הילדים (נתפרסם באתר האגף במרשתת), הייתי זקוק לעזרה שכן לא היה לי ניסיון בהוראה בגיל הרך. היה זה אך טבעי שאפנה לדב שיהיה לי ליועץ. דב היה איש חינוך אמתי. ידיעתו העמוקה והמקיפה בדרכי החינוך, באה לו מאינטואיציה מיוחדת במינה שבה נחן, ומהעשרה עצמית מתמדת שרכש באמצעות קריאה מרובה בספרות החינוך. דב היה אוטודידקט אמתי. סקרן וער לכל גילוי חדש הנוגע לעולם בית הספר בכלל, ועולם התלמידים בפרט. בהתלהבותו הצליח להדביק את מורי בית הספר "דוגמא עוזיאל" ואת פרחי ההוראה מסמינר ליפשיץ שאותם הדריך, לשאיפה פנימית לעבודה איכותית

מים מדלן, 25-26 (למדין מן ההגדות), תשע"ד-תשע"ה

ואכפתית, חכמה ומלווה בלימוד מתמיד, בחתירה לקדם את מטרות החינוך וההוראה.

דב בלט בשליטה רבת-תחומית במקצועות הוראה מגוונים. אזכיר כאן רק שלושה תחומים עיקריים שבהם היה נושא דגל לרבים.

א. הוראת המתמטיקה, שבה התמחה ובהוראתה פיתח שיטות חדשניות, שהביאו את תלמידיו להישגים מיוחדים, ושימשו למורים מקור לחשיבה ולפיתוח דרכים חדשניות לשיפור ההוראה כאשר הוא לכולם מדרוך ומוביל.

ב. מקצועות הספרות והלשון – כמי שבקיא בלשון העברית על רבדיה, ששבילי הדקדוק נהירים לו על חוקיותם והגיונם הפנימי, ובעיקר כקורא בלתי נלאה בעל נגישות לתחומי ספרות שונים ומגוונים, היווה דב דוגמה למחנך עברי שלשונו עשירה והשומר על כבוד הלשון. הלשון השגורה בפיו, שאותה ינק ממקורותיה – מלשון המקרא דרך לשון חכמים עד לשון הספרות המודרנית – הפגישה את תלמידיו ואת המורים שעשו במחיצתו עם לשון עברית עשירה ותקנית, מקור לעושר לשוני לתלמידים ולמורים כאחד. דב היה מחנך עברי הנושא את השפה העברית בגאווה ובכבוד הראוי לה.

ג. וראש לכול – הוראת תורה ונביאים. אף שלא פרסם מאמרים בכתבי העת החינוכיים, ונשמר מלעשות ספרים הרבה, הייתה לדב משנת הוראה סדורה וערוכה. דב פיתח דרכים ייחודיות ומקוריות להוראת התורה הנשענות ומבוססות על הכרה מלאה של הלומד, על הערכת יכולתו בהתאם לגילו ולרמת מוכנותו לקליטת החומר הנלמד. בהנהגתו שימש בית הספר "דוגמא" כחלון ראווה למורים, למבקרים ולפרחי הוראה אשר שיעוריו החכימום והיו להם חוויה בלתי נשכחת. ממעיין זה שתו רבים והשפעתו עליהם הייתה מרובה וברוכה.

דב נענה מיד, ברצון וללא היסוסים לבקשתי, ואף התעקש שהוא יגיע אליי למשרדי כדי לדון יחד בנושא. דב הביא אתו לפגישה מחברת ובה דוגמאות למכביר להוראת ספר בראשית בכיתות א-ב. ישבתי לפניו שעות רבות כתלמיד לפני רבו, אך דב התעקש להציג זאת כאילו אנחנו לומדים יחדיו את הנושא. אחת מתכונותיו הרבות של דב הייתה יחס הכבוד שנתן לכל אדם, לחברים, למורים ולתלמידים. אף שפער הגילים בינינו היה גדול, התייחס אליי כאילו הייתי חבר בן גילו ובעל ידע נרחב כשלו.

כשהיה המאמר מוכן ביקשתי לצרף את שמו של דב כאחד מכותבי המאמר. דב, שצניעותו וענוותנותו היו מן הבולטות שבתכונותיו, סירב בצורה נחרצת. כל שהסכים היה שאציין שאת הדוגמאות ראיתי בבית הספר "דוגמא עוזיאל".

לזכרו של דב, אשר כל עולמו היה חינוך דורות העתיד, אעלה כאן משהו מן הדברים שעליהם שוחחנו.

\*\*\*

השנים הראשונות של הלימוד בבית הספר היסודי הן שנים גורליות בעיצוב מערכת הערכים והעמדות אצל הילדים, שנים שבהן הילדים נתונים להשפעות לקראת עיצוב אופיים ועולמם המוסרי, יותר מאשר בכל גיל אחר. בשנים אלה נקבע בסיס החשיבה של התלמידים. הם מעצבים לעצמם דפוסי למידה ומגבשים דרכי לימוד. המודעות לעובדות אלה מטילה עלינו, המורים, המחנכים, אחריות כבדה לאתר דרכי הוראה שיתאימו להם, דרכים שיותירו בהם משקעים חיוביים בשנים אלה בהמשך לימודיהם, וחשוב לא פחות – גם בהמשך חייהם. יש אפוא חשיבות יתרה לאווירה הלימודית, לדרכי ההוראה ולתנאים הפיזיים שבהם לומדים התלמידים.

הקניית דרכי חשיבה מגוונות, פיתוח הדמיון והרגש, עיצוב עמדות והשקפות חברתיות הם חלק מן המטרות שנשאף להשיגן תוך כדי הוראת תורה. את כל אלה אי אפשר להשיג מבלי שהתלמיד מעורב ושותף פעיל בתהליך הלמידה. בסיפורי ספר בראשית טמון יסוד לחינוך אדם רגיש, מתחשב, אמין ומאמין, המכיר בחובתו ובמחויבותו לזולתו: למשפחתו, לקהילה ולחברה שעליה הוא נמנה. וכדברי רמב"ן בהקדמתו לספר בראשית: "התורה יכלול הספורים מתחילת בראשית כי הוא מורה אנשים בדרך בענין האמונה".

במפגש של ילדים בגיל הרך עם סיפורי התורה יש להדגיש את היסודות הריגושיים שבלמידה כדי לעורר בהם יחס מיוחד לדמויות ולערכים שהם מייצגים. כדי שהיכרותם עם סיפורי היסוד של תרבות עם ישראל תהיה מלווה במעורבות אישית, עלינו להשתדל להביא את התלמידים ל"נוכחות" באירוע המתואר בכתובים, ליצור אמפתיה ולגרום להשתתפות ערנית, רגשית-חוייתית במסופר. ככל שה"נוכחות" תהיה חזקה יותר, כן תגבר הזדהותם עם הנפשות הפועלות ותגבר הבנתם לקשרים שבין מעשים לתוצאותיהם, ובהמשך הלימוד – להבנת גורמים וסיבות.

#### סיפור התורה בבית הספר

בבית הספר, כמו בגן הילדים, משתמש המורה בטכניקה של סיפור. אלא שהסיפור בבית הספר אינו מטרה בפני עצמה, אלא שלב לקראת עצמאות

בלימוד, לקראת מגע ישיר של הלומד עם הכתוב ללא תיווך המורה. המורה משלב סיפור במקומות שונים ברצף השיעור, בהתאם לתפקידים השונים שהוא מייעד לו. הסיפור יכול לבוא כגורם הפתיחה לשיעור, כמגרה וכמעורר מוטיבציה לקריאה. לעתים יפתח השיעור בקישור אל מה שנלמד קודם, ובכך ייווצר – משיעור לשיעור – רצף של סיפור מתמשך לאורך ספר בראשית: מארג של סיפורי משפחה. לעתים יהווה הסיפור הרחבה ממקומות אחרים. כאמור, לסיפור תפקידים רבים ושונים. למשל: סיפור הבא לצורך הכוונה, לשם סילוק קשיי רצף והבנה ולקישור אל הקודם, או סיפור כשיחת הכוונה לקראת העתיד לבוא. להמחשת ההבדלים בין הסיפור בגן הילדים לסיפור בבית הספר אביא דוגמה קצרה – חלק מסיפור יוסף ואחיו.

את הדרך שבה הציגו אחי יוסף את הכתונת לאביהם מתאר הכתוב כך:

וַיִּקְחוּ אֶת כְּתֹנֶת יוֹסֵף וַיִּשְׁחֲטוּ שָׁעִיר עֲזִים וַיִּטְבְּלוּ אֶת הַכְּתֹנֶת בַּדָּם. וַיִּשְׁלְחוּ אֶת כְּתֹנֶת הַפְּסִים וַיָּבִיאוּ אֶל אֲבִיהֶם וַיֹּאמְרוּ זֹאת מְצָאנוּ הֲפֹר נָא הַכְּתֹנֶת בְּנֵךְ הוּא אִם לֹא. וַיִּכְרְהוּ וַיֹּאמְרוּ כְּתֹנֶת בְּנֵי חַיָּה רָעָה אֲכָלְתָּהּוּ טָרֶף טָרֶף יוֹסֵף (בראשית לו, לא–ג).

נעיין בפסוקים:

פסוק לב מעורר אצל הקורא קושי: אם האחים שלחו את הכתונת אל אביהם ("וַיִּשְׁלְחוּ אֶת כְּתֹנֶת הַפְּסִים") מיהו הנושא של חלקו השני של הפסוק (וַיָּבִיאוּ... וַיֹּאמְרוּ... מְצָאנוּ) האם הכוונה לשליחים? לאחים? ובפסוק לג אנו יכולים לשאול: כיצד הסיק יעקב ממראה הכתונת הטבולה בדם שבנו נטרף דווקא ("חַיָּה רָעָה אֲכָלְתָּהּוּ טָרֶף טָרֶף יוֹסֵף")? ושמה נרצח או נפל מצוק סלע ונפגע? רמב"ן מציע לפסוק לב ארבעה פירושים שונים:

1. וַיִּשְׁלְחוּ אֶת כְּתֹנֶת הַפְּסִים וַיָּבִיאוּ אֶל אֲבִיהֶם – בצווי.
2. או: ויביאו – השלוחים המביאים, כי שלחו אותה ועודם בדותן, ואמרו: זאת מְצָאנוּ הֲפֹר נָא.
3. או: ששלחוה אל חברון לבית האחד מהן, ובבואם הכניסוה לפני אביהם ואמרו לו: זאת מְצָאנוּ. וכל זה להתנכר בעניין, כי אם שתקו היה חושד אותם לאמר: אתם הרגתם אותו, כי ידע קנאתם בו.
4. ויש מפרשים: וַיִּשְׁלְחוּ – שתקעו בה השלח לקרעה במקומות רבים כדמות שיני חיות, מלשון בְּשִׁלַח יַעֲבֹרוּ (איוב לו, יב).

על פי הפירוש הראשון, "בציווי" – הכוונה שהפעולה נקראת על שם המצווה או השולח (כלומר: האחים) ולא על שם השליח המבצע. כך מפרש אבן-עזרא את הפסוק בבראשית מו, כט: "וַיֹּאסֶר יוֹסֵף מְרַפְּבָתוֹ – על ידי צווי, כמו וַיִּבֶן שְׁלֹמֹה אֶת הַבַּיִת" (מל"א ו, יד), וכן במדבר כב, כא: "וַיַּחֲבֹשׂ אֶת אֶתְנֹוֹ – בצווי". לפי פירושו השני של רמב"ן, השליחים הם המביאים והם גם האומרים. לפי הפירוש השלישי, "וַיִּשְׁלְחוּ" הם האחים. "וַיִּבְיֵאוּ" – השליחים יביאוהו לבית אחד מן האחים, והאחים לקחוהו מביתו והביאו לאביהם, והם אלה שאמרו: "זאת מְצָאנוּ הַכֹּהֵן נָא".

אולם שלושת הפירושים האלה אינם נותנים מענה לשאלה מדוע בא הפועל "וַיִּשְׁלְחוּ" בבניין פיעל. שהרי לשון של"ח בפיעל משמעה "שחרור", "הוצאה לחופשי", "מתן רישיון ללכת". וכן "גירש", "סילק".<sup>1</sup> מדוע, אם כן, בא כאן הפועל בפיעל ולא בבניין קל (פָּעַל) ככל פועלי השליחות?

ואכן, פירושו הרביעי של רמב"ן משיב גם על שאלה זו: "שתקעו בה השלח (חרב קצרה) לקרעה במקומות רבים כדמות שיני חיות". אין כאן לשון שליחות אלא פועל הנגזר מן השם "שְׁלַח". האחים הם נושא כל הפעלים. על פי פירוש זה אנו יכולים להבין גם את תגובתו המיידית של יעקב: "חַיָּה רָעָה אֲכַלְתָּהּ טֶרֶף טֶרֶף יוֹסֵף".

גם רד"ק מציע שני פירושים:

וַיִּשְׁלְחוּ – שלחוהו בידי מקצתם. ויש מפרשים לשון בְּשֵׁלַח יַעֲבֹרוּ פירושו חרב, כלומר כרתו כדמות כריתת שיני חיות (מהד' קמלהר, תש"ל, עמ' קפא).

לפי פירושו הראשון, השליחים היו חלק מן האחים והם (השליחים, האחים) אמרו "הַכֹּהֵן נָא". פירושו השני זהה אפוא לפירושו הרביעי של רמב"ן. פירושו הראשון יכול להתיישב עם דברי המדרש: "וַיִּשְׁלְחוּ אֶת כְּתֻבֹת הַפְּסִים וגו', אמר רבי יוחנן אמר הקב"ה ליהודה אתה אמרת הַכֹּהֵן נָא חייך שתמר אומרת לך הַכֹּהֵן נָא", ואכן, בהמשך פירושו מצטט רד"ק את דברי ר' יוחנן.

<sup>1</sup> ראו, למשל, רש"י לבראשית ח, ח: "וַיִּשְׁלַח אֶת הַיּוֹנָה מֵאֶתְנֹוֹ" – "וַיִּשְׁלַח" – אין זה לשון שליחות אלא לשון שלוח, שלחה ללכת לדרכה".

ההבדלים בדרך הסיפור בגן הילדים לעומת הסיפור בבית הספר בגן הילדים חייבת הגננת לבחור בקו הפרשני שבו תלך בסיפורה. לאחר שקבעה את דרך הפירוש היא מכינה את הסיפור. להלן שתי הצעות סיפור: האחד – על פי הפירוש השני של רמב"ן, והשני – על פי הפירוש הרביעי של רמב"ן.

האחים שחטו שעיר עזים (תיש), לקחו את  
 כתנת הפסים של יוסף וטבלו אותה בדם.  
 צבע הדם של הצאן דומה לדם אדם. למה,  
 לדעתכם, הם עשו כך? הם רצו שאביהם,  
 יעקב, יחשוב שזה הדם של יוסף. ואז  
 לקחו האחים חרב קטנה – שֶׁלַח – ודקרו  
 בה את הכותונת. הם עשו בה חורים חורים  
 כמו נשיכה של חיה. למה? הם רצו  
 שאביהם יחשוב שחיה טרפה את יוסף. כך  
 לא יידע שהם מכרו אותו. הם באו אליו  
 ואמרו: "זאת מְצָאנוּ הֶפְרָר נָא הַפְתֵּנִי בְּנֵךְ  
 הוּא אִם לֹא." ובאמת הכיר יעקב את  
 הכותונת שהכין לבנו האהוב יוסף ואמר:  
 פְּתַנְתָּ בְּנִי! חֲזָה רְעָה אֲכַלְתָּהּ, טָרַף טָרַף יוֹסֵף!  
 יוֹסֵף!

הגננת יכולה, כמובן, לשלב בין הגרסאות: האחים "העבירו את הכותונת בשֶׁלַח" וגם "שלחוה בידי מקצתם".

בבית הספר נמצא הטקסט לפני התלמידים. המורה או המורה<sup>2</sup> קוראים לתלמידים את הפסוקים והם עוקבים אחריהם בחומש שבידם:

נִיקְחוּ אֶת כְּתֹנֶת יוֹסֵף וְיִשְׁחֲטוּ שְׂעִיר עִזִּים וְיִטְבְּלוּ אֶת הַכְּתֹנֶת בְּדָם. וְיִשְׁלְחוּ אֶת  
 כְּתֹנֶת הַפָּסִים וְיָבִיאוּ אֶל אָבִיהֶם וְיֹאמְרוּ זֹאת מְצָאנוּ הֶפְרָר נָא הַפְתֵּנִי בְּנֵךְ הוּא אִם  
 לֹא.

<sup>2</sup> מכאן ואילך נשתמש בלשון זכר כמקובל בלשון העברית.

המורה מבקש מן התלמידים לספר בלשונם את שקרה. יש להניח שבהבנה הראשונה יבינו התלמידים את התיבה "וַיִּשְׁלַחוּ" במשמעות של "שליחות" (רובם אינם מכירים את המילה "שִׁלַּח"). הם עשויים לעורר את השאלות האלה: אם האחים שלחו את הכתונת כיצד הביאו אותה אל אביהם? מי היו אלה שאמרו "הֲפֹר נָא הַפְּתַנֶּת בְּנֶךְ הוּא אִם לֹא?" (האחים? השליחים?). אפשר לכוון אותם לפירושו הראשון של רד"ק: "שלחיה בידי מקצתם". מי היה עם האחים בדותן? את מי יכולים היו לשלוח? המורה יכול להגיע עם תלמידיה למסקנה שהאחים בחרו משלחת מתוכם להביא את הכתונת, הטבולה בדם שעיר העזים, אל אביהם. המורה יכול לשאול: "מי, לדעתכם, לא יסכים להיות במשלחת?". בעזרת התלמידים יגיעו למסקנה שראובן, אשר ידו לא הייתה במעשה, לא היה חבר במשלחת. על מי יטילו האחים להיות ראש המשלחת? מי יהיה הדובר? מי יציג את הכתונת לאבא? יש לשער שיהיו תלמידים שיבחרו במציע ההצעה למכור את יוסף, ביהודה. אם אכן כך יהיה, אזי בעתיד, כאשר יגיעו לפרשת יהודה ותמר, יוכל המורה לשלב בקלות את דברי המדרש: "אמר רבי חמא ברבי חנינא בהֲפֹר בישור לאביו, בהֲפֹר בישרוהו. בהֲפֹר בישור – הֲפֹר נָא הַפְּתַנֶּת בְּנֶךְ הוּא [בראשית לז, לב] בהֲפֹר בישרוהו – הֲפֹר נָא לְמִי [שם, לח, כה]" (בבלי, סוטה י, ע"ב).

#### סיפור בדרך התמורה

אחת מאפשרויות הסיפור היא הסיפור ב"דרך התמורה". כלומר: המורה יספר את הסיפור וישבץ בו מילים וביטויים מן התורה, ובזמנית ימיר אותם במילים ובביטויים משפת הדיבור. צורה כזו של סיפור תסייע בהקניית מילות הטקסט וגם בפירושו. כן ישתף המורה את התלמידים באמצעות שאלות, ולפעמים רטוריות, לפעמים שאלות המבקשות מענה, וכן באמצעות הערות שהתלמידים יגיבו עליהן. דרך כזו מתאימה, כמובן, גם לגן הילדים.

המורה יביא בחשבון שהסיפורים ידועים לתלמידים במידה זו או אחרת, כי את מרביתם הם שמעו בגן או בבית מפי הוריהם, או בשיעורי פרשת השבוע בתחילת שנת הלימודים. המורה ישאל את עצמו מהו המשקע שהשאירו הסיפורים שסופרו בגן בזיכרון הילדים, וכשייגש ללמד את הסיפור מחדש, יקבע לעצמה מהו החידוש החווייתי שיחדש בו. ייתכן שהמורה ייאלץ לתקן טעויות שכבר רווחות אצל התלמידים מה"לימוד" הקודם. למשל, "תהו וְבִהוּ" – בלגן, אי-סדר.

### כרטיסי מילים

המורה יכין מצגת ובה מקבץ מילים הטעונות הסבר מול מקבץ של פירושי המילים, או שישתמש בלוח האינטראקטיבי. אפשר כמובן להמשיך בדרך המסורתית של כרטיסי מילים: מקבץ אחד של כרטיסי מילים ומקבץ נוסף של כרטיסים ובהם פירושי המילים. במהלך הסיפור בעל פה הוא ישלף את הכרטיסים הרלוונטיים, ויצג לעיני התלמידים את המילה ופירושה. רצוי ליעד מקום מיוחד על הקיר לכרטיסים אלה, כדי שיהיו לעיני התלמידים לאורך זמן. אפשר גם לסדר את הדברים כמשחק מחשב.

### פירוט ההכללות והכללת הפרטים

בשעת הסיפור על המורה לפרט את ההכללות ולהכליל את הפרטים בעזרת התלמידים. למשל, הכללה של צאן – יבקש המורה מן התלמידים לפרט: כבשים, עזים, אילים, גדיים וכד'; פירוט של פרות, שוורים, חמורים, גמלים – יכלילו הילדים במילה בקר.

### פירוש המופשט והמחשתו

בתחום הפירוט יבוא גם פירוש המופשט והמחשתו. למשל, בהקשר לפסוק "כִּי מְלֹאָה הָאָרֶץ חֶמְסַם מִפְּנֵיהֶם..." (בראשית ו, יג), יתארו התלמידים מעשים שבהם בא חמס זה לידי ביטוי. או: "וְאֲנֹשֵׁי סְדֵם רָעִים וְחֹטְאִים לְה' מְאֹד" (שם, יג, יג) – התלמידים יתארו מעשים הכלולים בביטוי "רָעִים וְחֹטְאִים" או יבהירו את המושג "נָחַ אִישׁ צַדִּיק תְּמִים הָיָה בְּדַרְתָּיו" (שם, ו, ט).

### הרחבת הסיפור

את סיפור התורה רצוי לספר וללמוד תוך כדי הרחבתו. כדי לראות תמונה שלמה ולהבין את הסיפור חשוב להרחיבו. ההרחבה תאפשר לתלמידים ללכת בעקבות הפרשנות הקדומה, המסורתית, ויחד עם זאת לשמור על מידה רבה של יצירתיות בדיאלוג שלהם עם הכתובים ובהבנת משמעותם עבור הלומדים בני תקופתנו.

בספר דברים הכתוב מכנה את התורה בשם שירה: "וְעַתָּה כְּתֹבוּ לָכֶם אֶת הַשִּׁירָה הַזֹּאת וְלַמָּדָה אֶת בְּנֵי יִשְׂרָאֵל שִׁמָּה בְּפִיהֶם לְמַעַן תִּהְיֶה לִּי הַשִּׁירָה הַזֹּאת לְעֵד בְּבְנֵי יִשְׂרָאֵל" (דברים לא, יט). על כך העיר הנצי"ב מוולוז'ין בהקדמתו ל"העמק דבר" – "קדמת העמק": "כי התורה "יש בה טבע וסגולת השירה" (אות



ג.<sup>3</sup> ואחת מתכונות השירה היא ההדחסה. הדחסה היא דרך של ביטוי תמציתי, אמירת תוכן מרובה במילים מועטות וברמיזות שעל הקורא לגלותן (גולדברג, תשי"ז, עמ' יב). ההוראה על דרך ההרחבה היא פעולה הפוכה להדחסה. היא עוסקת בסגירת פערים, במילוי חסרים.

ההרחבה יכולה להיעשות בכיוונים אחדים:

**הרחבה בפרטים:** אצל התלמידים יש נטייה לנסות ולזהות אנשים או עצמים עלומים (כפי שנהגו חז"ל במדרש האגדה). למשל, איזה עץ היה "עץ הדעת טוב ורע" (תאנה?); מה היה שמה של אשת נח ("נאחות תוכל קין נעמה"?); מיהו עבד אברהם שנשלח לחפש אישה (אליעזר?); מי היו נעריו של אברהם שהלכו עמו ועם יצחק לעקדה? ועוד. התלמידים יוכלו לשער השערות, ואם השערותיהם יהיו מבוססות והגיוניות, המורה יקבל אותן תוך כדי אמירה: "יכול להיות שזה כך". למשל, בשעת לימוד הכתוב "וַתֵּלֶךְ לְדָרֶשׁ אֶת ה'" (בראשית כה, כב) – יבררו התלמידים לעצמם כיצד "דורשים את ה'", אל מי הולכים. יהיו תלמידים שיגידו שהולכים לשאול חכם, רב, או כפי שמעיר רש"י על פי מדרש בראשית רבה: "לבית מדרשו של שם". על פי רשימת הדורות מימי נח ועד ימי האבות וציון שנות חייהם, אפשר ללמוד ששם ועבר האריכו ימים עד אחרי אברהם (אברהם נפטר לפניו), ולפיכך יכולה הייתה רבקה אמנו לדרוש את ה' בבית מדרשו של שם. אחרים יאמרו שהולכים אל הנביא. התלמידים שמעו על אברהם שהיה נביא: "וַעֲתָה הָשָׁב אֶשֶׁת הָאִישׁ כִּי נָבִיא הוּא וַיִּתְפַּלֵּל בְּעַדְךָ וַחַיָּה" (בראשית כ, ז), וינסו לשאול את עצמם מי יכול היה להיות נביא בדור של יצחק ורבקה. ההרחבה אינה חופשית ושרירותית. היא חייבת להיות מעוגנת בפרטים המצויים בפרקים קודמים לפרק זה או בפרקים שאחריו ובפירוש נכון של לשון המקרא תוך התחשבות בהקשר.

להמחשת הפסוק בבראשית יג, יג: "וַאֲנֹשֵׁי סְדֹם רָעִים וְחַטָּאִים לֹה' מְאֹד", הביאו חז"ל סיפורים אחדים:

ומהו מעשיהם של אנשי סדום, כשהיה אורח עובר עליהם היה כל אחד ואחד נותן זהוב, אבל פת לא היו נותנים לו, והיה מת ברעב, לאחר שהיה מת היה כל אחד ואחד נוטל זהב שלו, פעם אחת היה שם עני והיה מת ברעב והיתה בת לוט ושמה כלה, והיתה הולכת לשאוב מים, והיתה משימה פת בכדה ונותנת לאותו

<sup>3</sup> וראו שם דבריו בהרחבה.

עני, אמרו אנשי סדום מאין הוא חי זה העני, בדקו בדברים והבינו שבתו של לוט היתה מפרנסת אותו, ומה עשו הלכו והפשיטוה וטשוה דבש, והיו הדבורים והזבובים אוכלים את הדבש ונושכין אותה עד שהמיתוה, ולכך אמר עשו כלה (מדרש אגדה (בובר), בראשית פרק יח).

כשנודמן להם עני היה כל אחד ואחד נותן לו דינר וכותב שמו עליו. ופת לא היו נותנים לו. וכשמת העני היה בא כל אחד ונוטל דינר שלו. הייתה שם ריבה אחת שהוציאה פת לעני בכדה. עברו שלושה ימים ולא מת – ונתגלה הדבר. טשו את הריבה בדבש והעמידוה על גג החומה ובאו דבורים ואכלוה. זהו שנאמר: 'זַעֲקֵת סְדוֹם וְעַמּוֹתָהּ כִּי רָבָה וְחַטָּאתָם כִּי כְבֹדָה מְאֹד' על עסקי ריבה (ילקוט שמעוני, תורה, רמז ע; וראו בבלי, סנהדרין קט ע"ב).

מעשה בשתי נערות שירדו למלאות מים מן המעיין. אמרה אחת לחברתה: למה פניך חולניות? אמרה לה: כלו מזונותינו וכבר אנו נוטים למות. מה עשתה? מלאה את הכד קמח והחליפו: נטלה זו מה שביד זו וזו מה שביד זו, כיוון שהרגישו אנשי סדום בדבר – נטלוה ושרפוה. אמר הקדוש ברוך הוא: אפילו אני מבקש לשתוק – דינה של נערה אינו מניח אותי לשתוק. זהו שנאמר: 'הכצעקתה' – צעקתה של נערה (בראשית רבה (וילנא), פרשה מט).

ר' יהודה אומר: הכריזו בסדום ואמרו: כל מי שהוא מחזיק בפת לחם לגר ולעני ואביון ישרף באש. פלוטית בתו של לוט הייתה נשואה לאחד מגדולי סדום, ראתה עני אחד מדוקדק ברחוב העיר ועגמה נפשה עליו. מה הייתה עושה? בכל יום כשהייתה יוצאה לשאוב מים הייתה נותנת בכד שלה מכל מזון ביתה ומכלכלת אותו העני. אמרו אנשי סדום: העני הזה מאין הוא חי? – עד שידעו הדבר והוציאו אותה להישרף, אמרה: אלוהי העולם, עשה משפטי ודיני מאנשי סדום! ועלתה צעקתה לפני כסא הכבוד. אמר הקדוש ברוך הוא: 'אֲרַבְּךָ נָא וְאֲרַבְּךָ הַכְּצַעֲקָתָה הַבְּאָה אֵלַי' (בראשית יח, כא) – אם כצעקת הנערה הזאת עשו אנשי סדום אהפוך יסודותיה למעלה ופניה למטה (פרקי דרבי אליעזר (היגר), חורב, פרק כה).

לכאורה באים המדרשים להשיב על קושי בפסוק: מדוע כתוב "הכצעקתה" ולא ה"כצעקתם" כפי שכתוב בפסוקים הקודמים: "וחטאתם"? לקושי זה פתרון פשוט המובא ברש"י: "הכצעקתה של מדינה" (שם). המדרשים מנסים כביכול לפתור את הקושי ולומר צעקתה של נערה, ולמעשה באים להמחיש את רעת אנשי סדום ועמורה. האכזריות המתוארת בקטעי אגדה אלה רחוקה מאוד מעולמם של ילדינו, ואינה יכולה להיות בשבילם המחשה מתאימה. מעשי האכזריות האלה עלולים להרתיע אותם. זאת ועוד, התלמידים יתפסו את האגדה כמעשה שהיה וישאלו איזה מן הסיפורים התרחש באמת. קריאת סיפורי המדרש

עלולה לתת בעיני התלמידים לגיטימציה להתנהגות שהיא כשלעצמה פסולה אך אינה כה חמורה כמו המקרים המתוארים במדרש. התלמיד עלול לומר לעצמו שמה שהמדרש מתאר זה מעשה רע, אך לקלל חבר או קצת להעליב אותו אולי זה לגיטימי. לכן עדיף בשעת הוראת הפרשייה הזאת שלא להביא את האגדות בפני התלמידים, אלא לבקש מהם לתאר מעשי אכזריות הכלולים לדעתם בביטוי "רָעִים וְחָטְאִים". כך נהפוך אותם למעורבים ונקשור את הכתובים לניסיון החיים שלהם.

בשעת הוראת הפסוק "פִּי מְלֹאָה הָאָרֶץ חֶמְסַם מִפְּנֵיהֶם" (בראשית ו, יג), יצינו התלמידים מעשים שיתארו כיצד בא חמס זה לידי ביטוי. הם ישתמשו בדוגמאות מן המציאות המוכרת להם. כך יהפכו הלומדים לבעלי שיח עם הכתוב.

הרחבה מתוך "הבנת הנפשות הפועלות ותחושותיהן": לדוגמה, את הפסוק הראשון של פרשת "לך-לך": "וַיֵּאמֶר ה' אֶל אַבְרָם לֵךְ לְךָ מֵאֶרֶץ וּמְמֹלֶתְךָ וּמְבֵית אָבִיךָ... (בראשית יב, א) – אפשר להרחיב לנושא שיתפרס על פני שיעור שלם: הניסיון הראשון של אברהם – למה נגלה ה' דווקא אליו? האם יש לפנינו פקודה או פנייה בלשון רכה: "לך לך" – לטובתך? ננסה לדייק עם התלמידים: "מֵאֶרֶץ וּמְמֹלֶתְךָ וּמְבֵית אָבִיךָ... (שם, יב, א). לאחר שיבינו את המילים ברמה המילולית, ננסה לשים לב לסדר. מבחינה גאוגרפית הדירוג הפוך: אדם עוזב קודם את משפחתו ורק אחר כך את ארצו. מדוע, אם כן, הדירוג בפסוק אינו כך? התלמידים יגיעו למסקנה שהדירוג המופיע כאן אינו גאוגרפי אלא רגשי, לפי קשיי הפרידה, ומבחינה זו הוא מסודר מן הקל – "אֶרֶץ" – אל הכבד – "מְמֹלֶתְךָ" – ואל הקשה מכול – "בֵּית אָבִיךָ". התלמידים יתארו את תחושותיו של אברהם הנאלץ לעזוב את בית אביו, להינתק מעברו, מכל המוכר, הקרוב והחביב, וללכת אל מקום בלתי נודע: "אֶל הָאָרֶץ אֲשֶׁר אֶרְאֶה" (שם). האם היה קשה לאברהם להישמע לצו? כאן המקום לאפשר לתלמידים להביע את עצמם ולתאר את תחושותיהם. דיון כזה מעלה אפשרות להבחין בכתוב ברובדי משמעות רחבים הרבה יותר מאשר כשמספרים את הדברים ללא הרחבה. הוא מעלה את הבנת הסיפור לרמה של "למדך הכתוב" ושל חשיפת ערך האמונה והעמידה בניסיון קשה. הוא גם מגביר את רגישותם של התלמידים לטקסט ולמשמעות של כל תיבה ותיבה בו. כשיגיעו בלימודם אל הניסיון האחרון, ניסיון העקדה, ישימו לב לדמיון הרב בדרכי הסיפור – לריבוי השימוש בתמורה תחבירית: "אֶת בְּנֵיךָ אֶת יְחִידֶיךָ אֲשֶׁר אֶהְבֶּתָּ אֶת יְצִחָק" (בראשית כב, ב) (בדיון ינסו התלמידים להבין את פשר הניסוח הזה); לחזרה על לשון הציווי: "לֵךְ לְךָ"; לאי-הידיעה לאן הולכים: "אֶל הָאָרֶץ אֲשֶׁר אֶרְאֶה" – על אחד הָהָרִים אֲשֶׁר אָמַר

אֱלֵיךְ"; לזריזות הביצוע: "וַיֵּלֶךְ אַבְרָם פְּאֶשֶׁר דִּבֶּר אֵלָיו ה'" (שם, יב, ד) – "וַיֵּשְׁכֶם אַבְרָהָם בְּבֶקֶר וַיַּחֲבֹשׂ אֶת חֲמֹרוֹ... וַיָּקָם וַיֵּלֶךְ..." (שם, כב, ג). בשני המאורעות הוטל על אברהם לוותר על דברים שבשבילו היו חשובים מאוד: ב"לֶךְ לְךָ" – על בית אביו המסמל את עברו, ובעקדה – על בנו המסמל את עתידו; בשניהם הוא הזדרז לבצע את הציווי.<sup>4</sup>

בסיפורי התורה מובעים רגשותיהם של הגיבורים באמצעות מעשים ודיבורים, כגון צער או שמחה יתרה – בכי, לדוגמה: "וַיֵּשָׂא עֵשׂו קְלוֹ וַיִּבְכֶּה" (שם, כז, לח), "וַיִּפֹּל עַל צְנֹאָרָיו בְּנִימָן אָחִיו וַיִּבְכֶּה וּבְנִימָן בָּכָה עַל צְנֹאָרָיו. וַיִּנְשָׁק לְכָל אָחִיו וַיִּבְכֶּה עֲלֵהֶם" (שם, מה, יד–טו). גם באמצעות כעס, מצוקה – צעקה, לדוגמה: "כְּשָׁמַע עֵשָׂו אֶת דְּבָרֵי אָבִיו וַיִּצְעַק צָעָקָה גְדֹלָה וּמָרָה עַד מְאֹד" (שם, כז, לד), "וַתִּרְעַב כָּל אֶרֶץ מִצְרַיִם וַיִּצְעַק הָעָם אֶל פְּרֹעֹה לֵאמֹר" (שם, מא, נה); אהבה – נשיקה, חיבוק, למשל: "וַיֵּשְׁכֶם לְבָן בְּבֶקֶר וַיִּנְשָׁק לְבָנָיו וּלְבָנוֹתָיו וַיִּבְרָךְ אֶתְהֶם" (שם, לב, א), "וַיְהִי כְשָׁמַע לְבָן אֶת שְׁמַע יַעֲקֹב בֶּן אָחִיתוֹ וַיִּרְץ לְקָרְאָתוֹ וַיַּחֲבֹק לּוֹ וַיִּנְשָׁק לּוֹ" (שם, כט, יג). צורה זו של הבעת רגשות מקובלת גם אצל הילדים השומעים, לכן הם עשויים "להבין" את הגיבור ולהזדהות אתו על פי דרכם.

הגיבורים המקראיים אינם מוצגים באופן אידאלי. הם מוצגים כבני אדם, כדמויות אנושיות, ולא כסמלים. לפעמים הם טועים ולעתים נכשלים. בצד המעלות יש להם גם חולשות. צורת הצגה זו של הדמויות מקרבת את התלמידים אל הגיבורים ששוב אינם דבר נשגב, רחוק ובלתי ניתן לחיקוי. יש בכך גם משום מענה לצרכים הרגשיים של הילדים.

דרך החינוך באמצעות חוויה אמנותית ורגשית ובאמצעות הזדהות עם דמויות הגיבורים מתאימה במיוחד למבנה הנפש של ילדים בגיל הרך.

הרחבה בכיוון של מילוי פערים בכתוב: למשל: מה אמר קין להבל לפני שהרגו? וכן בשעת הוראת הפסוק: "...וַיָּבֵא אַבְרָהָם לְסֹפֵד לְשָׂרָה וְלִבְכָתֶּהָ" (בראשית כג, ב) יחברו התלמידים הספד לשרה על סמך כל מה שלמדו עליה עד לאותו שלב בלימוד ("את זוכרת איך הסתכנת ואמרת שאת אחותי"; "היית מכניסת אורחים. כמה מיהרת ללוש ולאפות עוגות לאורחים" וכו'). כל תלמיד יוסיף נדבך חדש להספד, מבלי לחזור על דברי חברו, והמורה תרשום את ההספד

<sup>4</sup> הניתוח על פי ליבוביץ, 1999, עמ' 79–87; תשל"ה, עמ' 67.

על הלוח. בצד חיבור ההספד הכללי, המשותף, יחבר כל תלמיד בכתב, במחברתו, הספד אישי. מאחר ש"אבני הבניין" כבר יהיו בידי, תהיה המשימה קלה יותר. מבחר מן הסיפורים ניתן לפרסם בדף בית הספר באינטרנט.

**הרחבה בכיוון של הבנת הסיבות והתוצאות של הנכתב במפורש בכתוב ובכיוון של הערכת הדמויות ומעשיהן – באמצעות הצגתו של ה"אנטי גיבור" (קין לעומת הבל, ישמעאל לעומת יצחק, עשיו לעומת יעקב) אנו יכולים להשיג אצל התלמידים עידון שפיטה. תמיד יימצאו תלמיד או תלמידה שיהפכו בזכותם של אלה השפויים בסיפור לחובה. תלמידים יבינו, למשל, את קנאתו של קין בהבל. נאפשר להם להביע את עמדתם, וכך נוכל לדון בנושא: "רחמים מול צדק". באמצעות לימוד תוכחת ה' לקין יוכלו להבין מהו כוחה של תשובה. באמצעות הסיפורים נוכל להתמודד עם דילמות כגון כיצד נוהגים במקרה של התנגשות בין ערכים – שלום בין הבריות לעומת אמת, פיקוח נפש מול שקר (בסיפור אברהם ושרה במצרים) וכיו"ב. חשוב להתמודד גם עם סיפורים שאינם עוסקים בטוב לעומת הרע דווקא אלא בין טוב לפחות טוב (כגון סיפור גירוש הגר).**

המסרים השונים, כגון: "שכר ועונש", "השגחה" ודומיהם, אינם מועברים ישירות בדרך של הטפה או של הכרזה, אלא באמצעות הסיפור ובאמצעות תיאור התנהגות הגיבורים.

לדוגמה: ה' ציווה את נח להכניס לתיבה "מכל הבהמה הטהורה תקח לך שבעה שבעה איש ואשתו ומן הבהמה אשר לא טהרה הוא שנים איש ואשתו" (בראשית ז, ב). נח מבצע על פי צו ה': "ויבא נח וּבְנָיו וְאִשְׁתּוֹ וְנִשְׁי בָנָיו אִתּוֹ אֶל הַתֵּבָה מִפְּנֵי מִי הַמַּבּוּל. מִן הַבְּהֵמָה הַטְּהוֹרָה וּמִן הַבְּהֵמָה אֲשֶׁר אֵינְנָה טְהוֹרָה וּמִן הָעוֹף וְכָל אֲשֶׁר רִמַּשׁ עַל הָאָדָמָה. שְׁנַיִם שְׁנַיִם בָּאוּ אֵל נֹחַ אֶל הַתֵּבָה זָכָר וּנְקֵבָה כַּאֲשֶׁר צִוָּה אֱלֹהִים אֶת נֹחַ" (שם, ז, ה-ט). בתלמוד הבבלי אומר רבי יהושע בן לוי: "לעולם אל יוציא אדם דבר מגונה מפיו, שהרי עקם הכתוב שמונה אותיות ולא הוציא דבר מגונה מפיו, שנאמר מן הבהמה הטהורה ומן הבהמה אשר איננה טהרה [בראשית ז, ח]" (פסחים ג, ע"א). התלמידים היודעים שהניגוד לטהור הוא טמא, והרגילים לשימוש הזה בלשון, ישימו לב לכך שהתורה, שדרכה לקצר, האריכה כאן על מנת שלא לכתוב מילה מגונה, ומכאן המסר של שמירת לשון נקייה, הימנעות מניבול פה וכיו"ב.

דוגמה נוספת: לאחר שאברהם נימול, מספרת התורה כי בשעה שה' נראה אליו ראה אברהם "וַהֲנִיחַ שְׁלֵשָׁה אַנְשִׁים נֹצְבִים עָלָיו וַיֵּרָא וַיִּרְץ לְקָרְאָתָם מִפֶּתַח הָאֵהָל וַיִּשְׁתַּחוּ אַרְצָה". אברהם ביקש מהקב"ה "לחכות" לו: "וַיֹּאמֶר ה' אִם נָא

מְצֹאֲתֵי חֵן בְּעֵינֶיךָ אֵל נָא תַעֲבֹר מֵעַל עֵבְרֶךָ", והוא מתפנה להכנסת האורחים: "יִקַּח נָא מֵעַט מֵיָם וְרַחֲצוּ רַגְלֵיכֶם וְהִשְׁעֲנוּ תַּחַת הָעֵץ" (בראשית יח, א–ד). מכאן מגיע האמורא רב בתלמוד הבבלי למסקנה: "גדולה הכנסת אורחין מהקבלת פני שכינה, דכתיב וַיֹּאמֶר ה' אִם נָא מְצֹאֲתֵי חֵן בְּעֵינֶיךָ אֵל נָא תַעֲבֹר [שם, יח, ב] וגו'. אמר רבי אלעזר: בא וראה, שלא כמידת הקדוש ברוך הוא מדת בשר ודם. מדת בשר ודם – אין קטן יכול לומר לגדול המתן עד שאבא אצלך, ואילו בהקדוש ברוך הוא כתיב וַיֹּאמֶר ה' אִם נָא מְצֹאֲתֵי חֵן בְּעֵינֶיךָ וגו'" (שבת קכז, ע"א). המסר נכתב בעקיפין ולא בצורה ישירה. תוך כדי שמיעת הסיפור מפנימים הלומדים מסרים ערכיים כמו זה. רצוי שהמורה לא תחשוף באופן ישיר את "מוסר ההשכל". המסר הערכי ייבנה באופן פעיל על ידי הילדים עצמם על פי הבנתם, התפתחותם המוסרית, ניסיונם החברתי והמסרים הגלויים והסמויים שהחברה והתרבות הקרובה מעבירים אליהם תדיר. אל כל אלה יצטרף המסר של הסיפור המקראי.

כאמור, כדי להגביר את עצמת החוויה של התלמידים וכדי להגביר את מעורבותם בלימוד ולעורר בהם עניין, עלינו להפעיל את חושיהם במידה רבה; עלינו לאפשר להם להתבטא לפני הסיפור (בדיון על הבעיות והנושאים שיוצגו בטקסט), במהלכו ובסופו.

תוך כדי הסיפור חשוב להקשיב להערותיהם של התלמידים. אחת מן הדרכים היא לאפשר לתלמידים "חשיבה אלטרנטיבית" באמצעות שאלות כמו "מה היה קורה אילו...". בדרך זו היא יתפתחו אצלם גם חשיבה וגם יכולת ביטוי.

#### קריאה בכיתה

לקריאה בכיתה, הן זו המדגימה – של המורה, הן זו של התלמידים, יש כמה תפקידים. היא נועדה לקדם את התלמידים בקריאה ולסייע להם להתגבר על חלק מן הקשיים שמניתי לעיל. יש לעשות הרבה לתקנתה של הקריאה בתורה!

#### קריאת המורה

בראש ובראשונה יש להקפיד על כך שקריאת המורה תהיה מדויקת ובהתאם לטעמי המקרא. קריאה נאה של המורה תכין את השומעים – התלמידים בגיל הרך הלומדים בדרך של חיקוי – לקריאה נאה ומכובדת בעתיד. כדי שהסיפור ישפיע השפעה חזקה על התלמידים, חשוב שהמורה הקורא קריאה חווייתית (בדומה לגננת המספרת) יקפיד על הגייה נכונה ועל הנגנה מתאימה של המילים

(דיקציה), ייעזר בדרמטיזציה קולית ותגוון את קולה (ללא פתוס מדומה), ישתמש בהבעות פנים מתאימות (מימיקה) ובהפעלת שפת גוף (ג'סטטיקה) וכך ישלים את שהמילים אינן אומרות.

### הקריאה בקול

הקריאה המילולית והעיסוק בפירושן המדוקדק של תיבות הם תנאי הכרחי לקריאה "בין השיטין", והם מזמנים "פעילות יוצרת" של התלמידים. לשם כך יש אפוא להרבות בקריאה בקול בכיתה.

### הקריאה השתוקה (הדמומה)

מקום חשוב יש גם לקריאה ה"שתוקה", ה"דמומה", הקריאה "בעיניים". הקריאה ה"שתוקה" משמשת הן כהכנה לקריאה בקול, הן לאיתור נושא ולמציאת מילה חשובה לצורך הדיון, הן כתרגיל התמצאות, הן למעקב אחר הקורא בקול, הן לקריאה מהירה וסורקת ועוד.

### תיקון שגיאות קריאה

לעומת הנטייה הקיימת אצל מורים רבים שלא לתקן שגיאות קריאה של תלמידים מחשש לפגיעה בכבודם, יש, לדעתי, לעמוד על דיוק בקריאה. יש לתקן ולשוב ולתקן שגיאות קריאה של התלמידים, שאם לא כן ימשיכו לקרוא קריאה רשלנית ולא מדויקת גם בהמשך. התלמידים מכירים את מעמד קריאת התורה בבית הכנסת, וניתן להסב תשומת לבם לעובדה שאפילו שם הציבור מתקן שגיאות קריאה של קורא שטועה. מובן שניתן להבחין בשגיאות התלמידים רק בקריאה בקול, שיש להרבות בה גם מטעמים נוספים. חשוב להרגיל תלמידים גם בטון קריאה נכון, כמו קריאת משפטי שאלה: "אֵיכָהּ?" (בראשית, ג, ט), "מִי הַגִּיד לְךָ כִּי עִירָם אֶתָּה? הַמֶּן הָעֵץ אֲשֶׁר צִוִּיתִיךָ לְבַלְתִּי אֶכֶל מִמֶּנּוּ אֶכְלֹתָ?" (שם, ג, יא), "הַשֶּׁמֶר אָחִי אֲנִי?" (שם, ד, ט) ועוד.

### הבדלים בסגנונות הלמידה

כידוע, מגבש כל לומד דפוסי למידה משלו, ואלו תלויים הן בגורמים גנטיים הן בגורמים סביבתיים. תלמידים חושבים בצורות שונות ולומדים בדרכים שונות. אחד אוהב סדר ומבנה ואחר אוהב אסוציאטיביות וספונטניות. יש תלמידים המתלהבים מדרכי ביצוע חדשות ויש היראים מפניהן.

ההבדלים בדרכי הלמידה אינם קשורים בהכרח ברמת היכולת של התלמיד. סגנונות הלמידה תלויים בנטיות ולא דווקא בכישרונות. חשוב שהמורים יהיו מודעים לסגנון הלימוד שכל אחד מתלמידיהם מעדיף, ויתאימו אליו את הפעילויות השונות בכיתה. פעילות המושכת תלמיד אחד עלולה לשעמם את זולתו, מכיוון שסגנון הלמידה אינו מדבר אליו. לפיכך יש לגוון ככל האפשר את דרכי ההוראה ואת פעילויות הלמידה, ולהביא לידי ביטוי מגוון רב של סגנונות למידה.

כדי להגיע אל מרבית התלמידים, עלינו לעסוק בפרופילים שונים של הוראה ולנסות להתאים את עצמנו לחלק גדול מסגנונות הלמידה שלהם. אנו חייבים "להתחבר" אל התלמידים, אל מוחם ואל לבם, אל מחשבותיהם ואל רגשותיהם, כדי להפעיל אצלם חושים רבים ככל האפשר.<sup>5</sup> לפיכך, הדרך החזיתית (הפרונטלית) אינה יכולה להיות דרך בלעדית להוראה.

כדי להגביר את עצמת החוויה שבלימוד, יש להביא את התלמידים לידי קליטה ולידי הפנמה בדרכים רבות ומגוונות. גיוון שיטות ההוראה יסייע לנו להגיע אל תלמידים רבים. עלינו להשתדל לפתח כל תלמיד בהתאם לתכונותיו, לכישרונותיו ולמידת מוכנותו לקראת הלימוד. הפעילויות ישלבו לימוד, שינון והנאה עם פעילויות קריאה, חשיבה, השערת השערות והסקת מסקנות, לימוד בדרך הגילוי, משימות כתיבה, מלאכת כפיים והפעלה יצירתית.

להלן דוגמאות לפעילויות מגוונות בהוראת התורה בכיתות הגיל הרך:  
המורה יכול להפסיק את הסיפור מדי פעם כדי לאפשר לילדים לחשוב, להגיב, לענות או לשאול. הוא יכול להעמיד פנים כאילו דבר כלשהו לא ברור לו, ולאפשר לתלמידים להשיב ולהסביר. הוא יעורר את הילדים לחשוב כיצד מרגיש הגיבור. לעתים יכול המורה לחזור על אמירה כלשהי של אחת הדמויות ולצפות לתגובת הילדים.

מפעם לפעם המורה שותק לזמן קצר ומאפשר לילדים לקלוט את המסופר ולחשוב עליו. עם הזמן, מבינים הילדים שזוהי טכניקה המזמינה תגובה. שתיקה

<sup>5</sup> בפרפרזה למדרש תנחומא, בראשית, ט: "קול דמי אחיך צועקים מכאן אתה למד שעשה בו פציעות פציעות וחבורות חבורות", נוכל לומר שכשם שקין שלא ידע מניין הנשמה יוצאת – היכה בכל מקום אפשרי כדי שתצא, כך אנו המורים שאין אנו יודעים מניין הנשמה נכנסת, ולפיכך עלינו להשתמש בכל הכלים העומדים לרשותנו, להפעיל את כל חושי התלמידים, את רגשותיהם ואת הבנתם, מתוך תקווה לתת בהם רוח.



זו מחליפה לעתים את מקום השאלה, ומזמינה את הילדים להתייחס לנאמר (בשאלה, בהערה, בהבעת דעה וכד').

לעתים ניתן לקטוע את רצף הסיפור תוך הפעלת הטכניקה של "חיווי אירועים": המורה מפסיק את סיפורו ושואל שאלות מעוררות קשב (כגון: "מה, לדעתכם, יעשה עכשיו האיש?", "מה הוא מרגיש עכשיו?"; "מה אתם מציעים לו לעשות?"). המורה יאפשר לילדים לשער השערות לגבי המשך הסיפור: למה יכול האירוע או הסיפור להתפתח או כיצד יסתיים. תשובות התלמידים ייקשרו אל המשך הסיפור – "הבה ונראה מה באמת קרה". חשוב שהדיונים, השאלות והתשובות יהיו קצרים, כדי שרצף הסיפור לא ייקטע וסיפור העלילה יישאר שלם.

בדרכים אלה ואחרות באות לידי ביטוי תגובותיהם הרגשיות של הילדים והערכותיהם. המורה נותן לתלמידיו הזדמנות להביע את עצמם בכל דרך שהיא, שכן האזנה פעילה עדיפה על האזנה סבילה.

למקצת מן התלמידים הקבלה בין האירועים שחוותה הדמות המקראית, בין מעשיה ומחשבותיה לבין אירועים שהם עצמם התנסו בהם, עשויה לחזק את החוויה ולהגביר את ההזדהות עם המסופר.

חוויה חזקה עשויה לשמש מנוף לעיסוק בבעיות אישיות של התלמיד עצמו. חשיפת התהליכים הנפשיים שהביאו את הגיבור לפעול כפי שפעל, לנהוג עם עצמו ועם זולתו כפי שנהג, הצבעה על מורכבותה של הדמות המקראית, על החיוב, על השלילה ועל הדו-ערכיות שבה – עשויה לסייע לילדים להתבונן בעצמם ובנפשם. כל יחיד יראה (גם באמצעות חילופי דעות עם החברים) שהוא אינו בודד ואינו יוצא דופן ברגשותיו, בחששותיו ובמחשבותיו. הוא יבין שפחד, קנאה, שנאה וכדומה אינם הופכים אותו למנודה, לרע ולחסר תקנה. הוא יראה שהגיבורים, על אף חולשותיהם, מתעשתים בסופו של דבר ומעמידים לנו דמויות מופת.

תיתכן גם אפשרות הפוכה – מתוך התבוננות בעצמו יוכל היחיד להבין את הגיבור. שיחות על נושאים מעין אלה אין לקיים תוך כדי סיפור אלא אחריו, כדי לא לקטוע את רצף העלילה.

יש לאפשר לילדים לעבד, להפנים ולהביע את התרשמותם מהסיפור בכל "שפה" שיבחרו. הנה כמה הצעות מעשיות:

- ילדים לומדים ומתבטאים גם דרך עשייה, למשל באמצעות ציור. התלמידים יציירו מצבים או אירועים המופיעים בסיפור המקראי לפי דמיונם

היוצר. חשוב לא להעמיד לפנייהם דגם לציור ולא תמונת צייר, כדי לא להגביל את חירות דמיונם.

• פעילות בחומרים יצירת תבליטים ותחריטים ובניית דמויות וחפצים מחומרים שונים (למשל: הכנת לבנים מחמר – בשיעור על "מגדל בבל"; יצירת גן – הדבקת "עצים" עשויים בד, עץ, חלקי ז'ורנלים צבעוניים וכו' בשיעור העוסק בפסוקים: "מכל עץ הגן אכל תאכל. ומעץ הדעת טוב ורע לא תאכל ממנו..." (בראשית ב, טז-יז); בניית תיבת נח מקלקר, הדבקת דמויות מתמונות ועוד);

• שירה משותפת (למשל השירים: "נערה טובה יפת עיניים..." , "אל תירא עבדי יעקב", "המלאך הגאֵל אתי מפל רע יברך את הנערים ויקרא בקם שמי ושם אבתי אברהם ויצחק ויזגו לרב בקרב הארץ" [שם, מח, טז], ואחרים);

• תנועה ומחול (המחזה בתנועה לדוגמה מחול המתאר, ללא טקסט, את הפסוקים שעניינם אברהם ושלוש המלאכים וכד');<sup>6</sup>

• פנטומימה: הצגה ללא מילים, תנועה פיזית שמביעה מחשבה.<sup>6</sup> עיקר הדגש בה הוא על התנועה כדרך בלעדית להעברת המסר האמנותי. הפנטומימה היא אמצעי להבעה עצמית, להמחשת מחשבות, רגשות ורעיונות במטרה להעבירם לצופים. פנטומימה היא גם צורת תקשורת.

• בישול: למשל, בישול נזיד עדשים בשיעור על מכירת הבכורה. ריח התבשיל יעורר את תיאבונם של הילדים וביאם לכלל "נוכחות" בהתרחשות המקראית.

• אפשר לעסוק במקרא תמונה או במדרש תמונה. נבחר תמונות, ציורים או איורים, שבהם מתואר המאורע או שהם מתאימים לו, ונשתמש בהם כגיורי וכאמצעי ליצירת מעורבות בנלמד מצד התלמידים, או ככלי לחזרה – כדי להזכיר נשכחות ולעורר מחדש חוויה שכבר נחוותה בכיתה. באמצעות מדרש התמונה ייזכרו התלמידים בפרטי הסיפור המקראי שסופר להם באחד משיעורי תורה הקודמים, ויידעו לספר אותו בלשונם, ולעתים אף בלשון הספר.

• משחק תפקידים: תלמיד אחד יקבל תפקיד של הקריין ואחרים – תפקידים של גיבורי הסיפור. במשחק ידברו המשתתפים בלשון הדמויות כפי שהיא מופיעה בכתוב. לשם כך יהיה עליהם להתכונן לקראת מילוי התפקיד:

<sup>6</sup> מקור המילה פנטומימה הוא מיוונית: Pantos = הכול ו-Mimos = חקיין, כלומר, אדם שמחקה הכול.

עליהם לקרוא את הטקסט "שלהם" פעמים אחדות בקריאה שתוקה, ולאחר מכן גם בקול רם. שאר התלמידים יקשיבו ויתקנו את הטעון תיקון בקריאה ובמילוי התפקיד, כגון את ההנגנה (אינטונציה), את עמידתו של הגיבור וכדומה. לעתים אפשר להקדים שלב הכנה, שבו התלמידים ימלאו תחילה את תפקידם בלשונם, ורק אחר כך בלשון הכתוב. בדרך של משחק תפקידים התלמידים גם יתאמנו לקרוא את הדברים לפי ההטעמה וההנגנה הדרושות במשפטים השונים: לשים סימן שאלה בסוף משפט שאלה, לזעוק כשיש לזעוק, לבכות במקום הראוי, לקרוא בנימת קול (בטון) אחת את דברי המספר ובנימת קול אחרת את דברי הגיבור, וכיוצא בזה.

• דרך זו של משחק תפקידים אפשר להרחיב לכלל המחזה. המחזות העלילה בידי הילדים תאפשר להם לבטא את התרשמותם האישית ולתת פרשנות (אינטרפרטציה) משלהם לדברים. החוויה תושג באמצעות ההזדהות של הילד, ה"שחקן", עם הדמות שהוא מגלם. המורים ינהלו עם תלמידיהם דיון כיצד להמחזי את הסיפור, כגון: מה יעשה תלמיד זה או אחר? באיזו נימה ידבר? כיצד יעמוד, לאן ינוע? מהי התפאורה המתאימה ל"תמונה" (סצנה) ובכך להתקשר אל הריאליה של ימי המקרא. כל הילדים יהיו שותפים בהחייאת הדמויות וביצירת המחזה. השחקנים ייבחרו רק לאחר הדיון. בחירת שחקנים לפני הדיון עלולה לבטל את ההנעה (המוטיבציה) וההתעניינות של התלמידים אשר לא נבחרו לשחק בפעם זו. ה"שחקנים" יהיו לא רק אלה המצטיינים במשחק. יש להפעיל את כלל התלמידים לפי סדר שהמורים יקבעו עם התלמידים. חילוף בעלי התפקידים יסייע לתלמידים רבים להכיר היטב יותר מתפקיד אחד. אפשר להרגיל תלמידים להתארגן בקבוצות, להכין את המחזה ולהציג אותו מיד בתוך הקבוצה, או כל קבוצה בתורה, בפני הכיתה כולה.

• אפשר גם "להפנות" שאלות אל הדמויות המקראיות ולנסות להשיב בשמן על השאלות. אפשר למשל להפנות שאלות לעשיו על חוויית מכירת הבכורה ואבדן הברכות או ליעקב אבינו כשגילה את רמאות לבן. שאלות כאלה יכולות להשתלב הן בהמחזה הן בהכנת תכנית טלוויזיה או עריכת עיתון וכיו"ב.<sup>7</sup>

• לקראת סוף השנה אפשר לסכם את לימוד ספר בראשית באמצעות העלאת מחזה. ב"מחזה" ייכללו פרטי ההרחבה שהוספו לסיפור בשעת הלימוד

<sup>7</sup> אני מודה לחברתי לעבודה צופיה יועד על הצעה זו.

בכיתה. הכנת מחזה על הפסוק "וַיֵּאָמֶר אֱלֹהִים לְפָרְעֹה" (בראשית מא, ח), או על "וְאַתֶּם חֲשַׁבְתֶּם עָלַי רָעָה אֲלֵהִים חֲשַׁבָה לְטֹבָה" (שם, נ, כ), והעלאתו תהיה חזרה מעניינת ומהנה על מה שלמדו התלמידים בפרשיות האחרונות של הספר ותביא להפעלת תלמידים רבים ככל האפשר. זה עשוי להיות סיכום יפה לשנת לימודים פורייה. המורה יוכל להיעזר בספרים כמו "כל אגדות ישראל" (לבנר, תש"י) או בספרו של ל' גינזבורג "אגדות היהודים" (גינזבורג, תשכ"ו–תשל"ה), וכמובן בספרות המדרש,<sup>8</sup> להרחבת הבסיס המקראי של המחזה.

• אחד המרכיבים החשובים בהפנמת הערכים התנ"כיים הוא הקשר שנוצר אצל הלומד אל הנוף התנ"כי, שחלקו לפחות נשמר עד היום. לפיכך ילווה הלימוד בסיוורים מתאימים. כך, למשל, בשעה שילמדו על בורות ובארות יצאו התלמידים לבאר סמוכה באזור המגורים שלהם כדי לראותה מקרוב.

אם אין אפשרות לסייר באופן ממשי בשטח, יוכל המורה לערוך עם התלמידים סיור וירטואלי ברשת האינטרנט, או לפחות להציג בפניהם תמונות או עדויות אחרות, כדי שיראו את תמונת הדברים לנגד עיניהם ויוכלו להבנות לעצמם את המושגים.

כל הפעילויות האמורות ופעילויות נוספות אחרות, מסייעות לילד ללמוד בקצב שלו ועל פי סגנון הלמידה המתאים לו, לזכור את הפרטים, להבין טוב יותר את הסיפור, להעצים את החוויה ולהגביר את ה"רושם" שהשאיר עליו הסיפור.

• בצד טיפוח החוויה הרגשית נדאג לחוויה האינטלקטואלית. התלמידים ילמדו בדרך של חקירה וגילוי באמצעות עבודה עצמית מודרכת (כחלק מן השיעור בלבד).

לעתים קרובות עדיף עיון מדוקדק בכתובים על הבאת דברי אגדה או פרשנות שהתלמידים יסיקו מהם מסקנות לא רצויות או מסרי לוואי שהמורה בוודאי לא התכוון להם. למשל, בעת הוראת סיפור קין והבל לא נמנעים המורים מלהביא את האגדה הנמצאת בפירוש רש"י על הפסוק "מִפְּרֵי הָאֲדָמָה" – מן הגרוע, ויש אגדה שאומרת זרע פשתן היה. נִישַׁע, ויפן, וכן: לא שעה אל מנחתו. לא פנה. וכן: וַיֵּאָל יֵשָׁעוּ (שמות ה, ט) אל יפנו. וכן: שְׁעָה מִעֲלֵיו (איוב יד, ו), פנה מעליו. וישע, ירדה אש וליחכה מנחתו (בראשית ד, ג)."

<sup>8</sup> אפשר להיעזר בין השאר ב"תורה שלמה", ספרו של הרב כשר (תשנ"ב–תשנ"ה), ובתקליטור פרויקט השו"ת אוניברסיטה בר אילן, רמת גן, או בדומיו: חלמיש, התקליטור התורני DBS וכיו"ב.

על פי הסיפור המקראי, ניגשו קין והבל להקריב קרבנותיהם מבלי שנצטוו על כך. שניהם מרגישים צורך להודות לה' על הברכה שראו בעמלם, והם מקריבים מנחה מפרותיה של אותה ברכה שבירכם ה'. במעשה זה לוקחים קין והבל משהו משל ה' ומגישים אותו בתודה לה'. התלמידים ידמו מתנה זו למתנת ילד לאביו או לאמו, שתכליתה הכרת תודה ורצון לשמח את ההורים. אולם מן האגדה יסיקו כי יש חשיבות רבה לגודלה של המתנה ולטיבה. עדיף ילד הנוטל ממון רב מהוריו ורוכש להם מתנה גדולה, ממי שמביא מתנה צנועה מעשה ידיו. האם זהו המסר שרוצה המורה להעביר לתלמידים?

המקרא מדגיש "וַיִּשַׁע ה' אֶל הַבֵּל וְאֶל מִנְחָתוֹ. וְאֶל קַיִן וְאֶל מִנְחָתוֹ לֹא שָׁעָה" ... (בראשית ד, ד-ה). לא נאמר: "אל מנחת הבל" או "אל מנחת קין". ההדגשה היא על כך, שכוונת מקריב הקרבן היא הגורם המכריע לקבלתו או לאי-קבלתו לרצון של הקרבן; הכוונה, ולא ערכו של הקרבן כשלעצמו. או, למשל, כדי להשיב על השאלה מה היה חטאו של דור הפלגה נעזרים המורים במדרש המצוי בתלמוד הבבלי במסכת סנהדרין שדור הפלגה ניהל כביכול מלחמה נגד ריבונו של עולם, או בלשון המדרש המצוי בבראשית רבה:

ודברים אחדים, שאמרו דברים על שני אחדים, על "אֶחָד הָיָה אֲבָרְהָם" (יחזקאל לג, כד) ועל "ה' אֱלֹהֵינוּ ה' אֶחָד" (דברים ו, ד), אמרו אברהם זה פרדה עקרה הוא אינו מוליד, על ה' אלוהינו ה' אחד לא כל ממנו לבור לו את העליונים וליתן לנו את התחתונים. אלא בוא ונעשה לנו מגדל וניתן עבודה זרה בראשו וניתן חרב בידה ותהי נראת כאילו עושה עימו מלחמה (בראשית רבה, פרשה לח, ו).

תלמידים השומעים אגדה זו (או את עיבודה בפירוש רש"י) והקוראים לצדה את תגובת ה': "וַיֹּאמֶר ה' הֵן עַם אֶחָד וְשִׁפְהָ אֶחָת לְכֻלָּם וְזֶה הַחֶלֶם לַעֲשׂוֹת וְעַתָּה לֹא יִבְצֹר מֵהֶם כָּל אֲשֶׁר יִזְמוּ לַעֲשׂוֹת" (בראשית יא, ו) – יסיקו כי הקב"ה חושש מבני האדם שמא ינצחו אותו חס וחלילה במלחמה. האם זו היא דמות הקב"ה שאנו רוצים לצייר לפני תלמידינו? זאת ועוד: אנו מחנכים תלמידים להיות סקרנים, לנסות ולהרחיב את הידע. אנו מתארים את התקדמות הטכנולוגיה כדבר חיובי שקורה למין האנושי. בשעה שברא האלוקים את האדם אמר להם האלוקים: "וַיִּבְרָךְ אֹתָם אֱלֹהִים וַיֹּאמֶר לָהֶם אֱלֹהִים פְּרוּ וּרְבוּ וּמְלֵאוּ אֶת הָאָרֶץ וּכְבֹּשׁוּ וּרְדוּ בְּדִגַת הַיָּם וּבְעוֹף הַשָּׁמַיִם וּבְכָל חַיַּה הָרִמְשָׁת עַל הָאָרֶץ" (שם, א, כח). ומבאר רמב"ן: "וכבשוה: נתן להם כוח וממשלה בארץ לעשות כרצונם בבהמות ובשרצים וכל זוחלי עפר, ולבנות ולעקור נטוע, ומהרריה לחצוב נחושת וכיוצא

בזה. וזה יכלול מה שאמר ובכל הארץ" (שם). כיצד נוכל לתאר עתה את מימוש הברכה כחטא?

לעניות דעתי, עדיף גם במקרה זה לוותר על האגדה, אף שהיא מצוטטת ברש"י, ולהעדיף על פניה את פירושו של רשב"ם: "... אלא לפי שצום הק' פרו ורכבו ומלאו את הארץ' (בראשית א, כח) והם בחרו להם מקום לשבת שם ואמרו פן נפוץ. לפיכך הפיצם משם בגזרתו". על פי פירושו, ייתכן שחטאם היה "קולקטיביות רעיונית": לא רק שפה אחת אלא גם דברים אחדים. כדברי רד"ק: "הסכמה אחת הייתה להם". לא רק שלא מילאו את צו ה' להיות פזורים בעולם, הם פועלים נגד הטבע האנושי, היות בני האדם שונים זה מזה בדעותיהם, ומנסים לכפות על הכול דעה אחת.

### עבודה בכתב

בכיתות א-ב רצוי להימנע מהטלת עבודה גדולה מדי בכתב. הדרישה להביע רגשות או דעות בכתב עלולה לגרום לתסוגה (רגרסיה) אצל התלמידים. בגן הילדים הגיעו התלמידים ליכולת מילולית גבוהה. הם מתבטאים בחופשיות, מעריכים את גיבורי הסיפור, דנים עם חבריהם ועם הגננת בשעת ה"ריכוז" בנושאים המטרידים אותם, מרבים לשוחח, להחליף דעות, לבקר, לשער. כל זה בעל פה. מוקדם מדי לדרוש מהם להתקרב לרמה זו בכתב. תשובותיהם יהיו, מטבע הדברים, קצרות, שטחיות, בלתי ממצות, והן עלולות להחניק אצלם את ההבעה היוצרת. הדיון בעל פה עם המורה והחברים מאפשר להגיע להבעה עצמית מלאה ומספקת יותר מאשר הכתיבה המוגבלת והמצומצמת.

עם זאת תפקידנו, דווקא בכיתות אלה, להכשיר את התלמידים לקראת עבודה בכתב. המטלות בכתב יתבצעו תחילה בכיתה: ראשית, בניסוח משותף של התלמידים סמוך לדיון, ולאחר מכן בדרך של עבודות פתוחות יותר. כך, כאמור לעיל, לאחר החיבור המשותף של ההספד לשרה, אגב לימוד הפסוק "וַיָּבֵא אֲבָרְהָם לְסֶפֶד לְשָׂרָה וְלִבְכָתָה" (בראשית כג, ב), יכתוב כל תלמיד במחברתו "הספד" אישי.

### חזרה ושינון

השינון הוא שיטת למידה חיונית גם בגיל הרך. רק חזרה פעמים רבות על הקטעים תבטיח הטמעת הטקסט אצל התלמידים. אולם, באמרנו "שינון" אין אנו מתכוונים לשינון הטכני, זה המטיל על התלמיד לחזור על פסוק אחד פעמים רבות חזרה בלתי משמעותית, עד שייחרת בזיכרונו, מה שנקרא בפי התלמידים

"ללמוד בעל-פה". שינון כזה הוא משעמם ומכביד ובוודאי אין הוא מקרב אותנו להשגת המטרה של "יאהב ללמוד תורה". השינון צריך להיעשות בדרכים מגוונות. בשעת הסיפור ישתמש המורה פעמים אחדות בביטוי שלדעתו חשוב שהתלמידים יזכרו. לעתים הוא יעצור וייתן לתלמידים להשלים את הפסוק, והם יחזרו עליו במקלה. התלמידים יחפשו את הביטוי או את הפסוק בספר. איתור קטע על סמך ציון הפסוק והפרק מקנה לילדים מיומנות חשובה ללימוד המקרא בעתיד. התלמידים יעתיקו פסוק למחברותיהם ויעטרו אותו לפי טעמים.

המורה יבחר בתלמידים אחדים שיקראו פסוקים חשובים בקול רם. בפעילות זו חשוב להפעיל גם את התלמידים החלשים, שלא תמיד מתבטאים בקול, כדי שייקחו חלק בחוויה השיתופית. חזרות מעין אלה מפתחות את הזיכרון, משמרות את הדברים בזיכרון, ועושות אותם ל"נכסי צאן ברזל". כדאי שהתלמידים יקראו בקול רם. קריאה שתוקה אינה תורמת לשינון, גם אם יש לה, כאמור, ערך רב כהכנה לקראת הקריאה הקולית.

בתלמוד הבבלי מסופר על ברוריה (אשת רבי מאיר), שמצאה תלמיד אחד שהיה שונה בלחש. "בעטה בו ואמרה לו: כתוב 'ערוכה ושמורה בכל' [ערוכה בכל ושמרה – שמ"ב כג, ה], אם ערוכה היא ברמ"ח האיברים שלך הרי היא משתמרת. ואם לאו – אינה משתמרת" (עירובין נד, ע"א). ועוד מסופר שם: "תלמיד אחד היה לו לרבי אליעזר בן יעקב שהיה שונה בלחש. לאחר שלוש שנים שכח תלמודו".

#### ההכנה לקראת השיעור

כדי שהשיעור יתנהל באופן שהוצע לעיל, חשוב שהמורה יתכונן אליו היטב. תחילה יש לקבוע את היחידה הדידקטית לשיעור. במונח "יחידה דידיקטית" אנו מתכוונים לקטע מן הכתוב שייתפס אצל התלמידים כיחידה שלמה. היחידה אינה זהה בהכרח ל"פרק" או לסיפור שלם. גודל היחידה הלימודית אינו אחיד. לעתים פסוק אחד, כמו: "ויאמר ה' אל אברהם לך לך מארצך וממולדתך ומבית אביך אל הארץ אשר אראך" (בראשית יב, א), או: "ותמת שרה בקרית ארבע הוא חבורן בארץ פנען ויבא אברהם לספד לשרה ולבכתה" (שם, כג, ב), יהיה יחידת לימוד לשיעור שלם. לעתים ייבחר כיחידת לימוד רק חלק מסיפור שלם המהווה יחידה סיפורית בפני עצמה, למשל סיפור קבלת האורחים של אברהם (יח, א–ח). ההמשך – שיחת אברהם עם המלאכים (שם, ט–טז) – יסופר בשיעור שלאחר מכן תוך כדי חזרה מקשרת. אורך היחידות יכול לגדול בהדרגה במשך שנת הלימודים.

לשם קביעת יחידה סיפורית אפשר להיעזר בחלוקה המסורתית של המקרא לפרשיות פתוחות וסתומות.<sup>9</sup> לעתים אפשר להסתייע גם בחלוקה לפרקים לשם קביעת יחידות לימוד. כלי עזר רב חשיבות שעשוי לסייע למורים לתכנון שיעור הוא החוברת "תכנית להוראת פרשת השבוע" בהוצאת משרד החינוך (תשנ"ח). לאחר שהמורה קבע לעצמו את גבולות היחידה שברצונה ללמד בשיעור הבא, עליו ללמוד את הפרשה כדי להגיע לידיעה רחבה ולהבנה מעמיקה. כאן עליו להיעזר בפרשנים ובספרות עזר נוספת. הכנה טובה פירושה עמידה על האפשרויות שהטקסט מזמן, על הקשיים הצפויים בכיתה ועל דרכים להתמודד אתם, להתכונן היטב לדרכי הצגת הסיפור ולאופני ניווט הדיון בכיתה. בעת ההכנה לקראת השיעור יש לבחור בפרשן שעל פי דבריו יוסבר הטקסט בכיתה. רצוי לבחור בפירוש המשתלב עם התמונה הסיפורית, מוסיף לה ומשלים בה פערים. כך, למשל, לפסוק "הָלוֹא אִם תִּיטֵיב שְׂאֵת" (בראשית ד, ו) רצוי להביא את פירושו של ראב"ע (המתבאר אצל רמב"ן), כיוון שהוא עשוי לתת לילדים תמונה מוחשית יותר.

המורה יביא בחשבון שהסיפורים ידועים לתלמידים, במידה זו או אחרת, כי את מרביתם הם שמעו בגן חובה או בבית מפי הוריהם או בשיעורי פרשת השבוע בתחילת שנת הלימודים. המורה ישאל את עצמה מהו המשקע שהשאירו הסיפורים שסופרו בגן בזיכרון הילדים, וכשייגש ללמד את הסיפור מחדש, יקבע לעצמה מהו החידוש החווייתי שיחדש בו. אף ייתכן שהמורה יאלץ לתקן טעויות שכבר רווחות אצל התלמידים מה"לימוד" הקודם, למשל "תהו ובהו" – בלגן, אי-סדר.

לאחר לימוד היחידה יבחר המורה את הפסוקים, הביטויים, המילים או השמות מתוך לשון המקרא שאותם הוא מעוניין לשלב בהוראת הסיפור בכיתה. כדאי לבחור רק ערכים מעטים. הקביעה חייבת להיעשות מראש ולא בצורה מאולתרת בשעת השיעור. רצוי לסמן את הבחירה בעיפרון בספר שמלמדים ממנו. אחרי בחירת הפסוקים, המילים וכדומה יגבש המורה את מסגרת הסיפור במלואה. זוהי מסגרת סיפור בסיסית, אשר תורחב ותיבנה בשעת הסיפור בכיתה.

<sup>9</sup> על כך ראו מאורי, תשנ"ג.



על המורה להתכונן היטב לקריאה נכונה של הפסוקים, להטעמה ולפיסוק נכונים לפי טעמי המקרא. אם יש לחץ מוכר לפסוקים חשובים ביחידה, טוב יעשה המורה אם ילמד את הלחץ בכיתה או יכין קלטת להשמעה בכיתה. השירה תורמת לחוויה הקולקטיבית ומסייעת לשינון. אם יש מקום לעבודה בכתב, יכין המורה את העבודה מראש ולא ינסח אותה ברגע האחרון ניסוח אקראי וללא שיקול דעת מספיק. בשעת הכנת השיעורים יביא המורה בחשבון את גישת הפסיכולוגיה ההתפתחותית ואת הפסיכולוגיה של הלמידה.

הבאתי כאן רק רמזי דברים לדרך הוראת ספר בראשית בכיתות א–ב, מתוך תקווה שכל אחד מן המורים יפתח אותם על פי דרכו.

יהיו הדברים לעילוי נשמת חבר ורע.

... לוי בר נזירא אמר כל האומר שמועה משם אומרה שפתותיו רוחשות עמו בקבר מה טעם דובב שפתי ישנים ככומר הזה של ענבים שהוא זב מאיליו רבי חנינא בר פפאי ורבי סימון חד אמר כהדין דשתי קונדיטון וחרנה אמר כהדין דשתי חמר עתיק אע"ג דהוא שתי ליה טעמיה בפומיה (ירושלמי, ברכות פ"ב ה"א; ד, ע"ב).

### מקורות

- גינזבורג, ל' (תשכ"ו-תשל"ה). *אגדות היהודים* (תרגום וערך: הרב מ' הכהן). רמת גן: מסדה.
- כשר, מ' (תשנ"ב-תשנ"ה). *תורה שלמה*. ירושלים: הוצאת מכון תורה שלמה.
- לבנר, י"ב (תש"י). *כל אגדות ישראל*. ירושלים: תושיה.
- ליבוביץ, נ' (1999). *עיונים בספר בראשית*. ירושלים: ההסתדרות הציונית העולמית המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה.
- (תשל"ה). *לימוד פרשני התורה ודרכים להוראתם (ספר בראשית)*. ירושלים: ההסתדרות הציונית העולמית המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה.
- מאורי, י' (תשנ"ג). חלוקת התנ"ך לפרקים, לסדרים ולפרשיות. בתוך: י' רוזנברג (עורך), *על המקרא ועל הוראתו – לקט מאמרים למורה למקרא* (א, עמ' 28–32). ירושלים: משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים.
- משרד החינוך התרבות והספורט (תשנ"ח). *תכנית להוראת פרשת השבוע*. ירושלים: האגף לתכניות לימודים, מינהל החינוך הדתי, הוצאת מעלות.
- קמלר, מ' (מהדיר) (תשל"ל). *פירושי רבי דוד קמחי (רד"ק) על התורה*. ירושלים: מוסד הרב קוק.