

“הנני”: על חינוך קונטמפלטיבי בהוראת תנ”ך

רחל שאול, נעמי לוסין, שחם גבע

תקציר

המאמר בוחן את הפוטנציאל שיש לגישת החינוך הקונטמפלטיבי להעשיר את הוראת התנ”ך במערכת החינוך הציבורית בישראל. גישה זו מוסיפה לממד האינטלקטואלי של הלמידה רכיבים חווייתיים, העשויים לאפשר לתלמידים לפתח חשיבה מעמיקה יותר על המפגש עם הטקסט המקראי ועם השאלות הקיומיות והמוסריות העולות ממנו. שילוב עקרונות כגון הפנמה גופנית, הקשבה פנימית ותרגול רפלקטיבי מאפשר יצירת סביבת למידה שבה הטקסט משמש לא רק כמושא לימודי אלא גם כמקור להתבוננות ולפיתוח משמעות אישית וחברתית.

מן ההתנסות והתהליכים המתוארים עולה כי במקרים מסוימים פרקטיקות קונטמפלטיביות עשויות לתמוך במעורבות לימודית, לטפח תחושת שייכות, ולעודד חקירה ערכית-רגשית של הטקסט. אף שלא נבחנה השפעתן של פרקטיקות אלה על הישגים לימודיים, המגמות שתוארו מציעות כיוון פדגוגי ראוי לבחינה מחקרית נוספת.

המאמר מציג מודל ראשוני להוראת תנ”ך לכגרות בגישה קונטמפלטיבית, ומדגים כיצד ניתן לשלב למידה חווייתית ורגשית בתוך מסגרת תוכנית לימודים קיימת, באופן שבכוחו להעשיר את ההוראה מבלי להידרש לשינויים מערכתיים רחבי היקף.

* תודה מיוחדת ל'רוח המקום', מרכז מנדל ללימודי רוח בקהילה על שם ג'ק, ג'וזף ומורטון מנדל, אוניברסיטת תל אביב ולצוות מורי תנ”ך בגימנסיה העברית “הרצליה” אשר תמכו במחקר זה.

מבוא

ללימודי מדעי הרוח, ובהם לימודי התנ"ך, תרומה ייחודית שכן הם מזמנים עיסוק בסוגיות חברתיות וערכיות מהותיות. סיפורי המקרא מציעים מרחב להתבוננות מעמיקה במצבים אנושיים, לרבות מצבים טעונים. גיבורי התנ"ך, על הבחירות, ההתלבטויות והכישלונות שלהם, מספקים הזדמנות להעלות שאלות יסוד הנוגעות לאתיקה ולרגש, ולבחון באמצעותן מה מניע בני אדם בתוך המרקם החברתי שבתוכו הם פועלים. אף על פי כן, בעשורים האחרונים ניכרת בקרב לומדים מגמה של התרחקות או ניכור מסיפורי המקרא.

מאמר זה מבקש לבחון דרכים לחיבור בין תכני הלמידה, כפי שהם נקבעים על ידי משרד החינוך, לבין עולמם האישי של בני הנוער. ללימודי התנ"ך פוטנציאל להפוך את הלמידה למשמעותית באמצעות פיתוח יכולת התבוננות רלוונטית לחיי הלומדים. חינוך קונטמפלטיבי (Contemplative Education) המכונה במחקר גם "פדגוגיה מתבוננת", מדגיש את הממד הנפשי-גופני לצד הממד האינטלקטואלי, ועל כן עשוי ליצור תנאים ללמידה מעמיקה יותר, ולאפשר נקודות מגע בין תוכן השיעורים לבין חיי היום-יום של הלומדים.

מטרת מאמר זה להציג מהלך פדגוגי ראשוני העוסק בשילוב הפנמה באמצעות הגוף בלימודי תנ"ך לבגרות. המאמר מציג נקודות מבט וכלי גוף-נפש התומכים בבניית מערכי שיעור בגישה קונטמפלטיבית. המהלך בוצע בקרב כיתות י' בתיכון הגימנסיה העברית הרצליה, במסגרת הוראת תנ"ך על פי תוכנית הלימודים של משרד החינוך (תשפ"ה). המהלך ביקש לבחון אילו תנאים עשויים לעודד מוטיבציה ללמידה, לאפשר מעורבות רגשית, ולטפח בלומד הבנה מעמיקה יותר של עצמו ושל עולמו – מבעד ללימוד סיפורי המקרא, ולא כדי להיענות לדרישות הלימוד. המאמר בנוי משלושה חלקים: החלק הראשון מציג את מושגי היסוד של החינוך הקונטמפלטיבי בזיקה לגישות קרובות בתחום, במטרה להבהיר את ייחודיותה של למידה זו. החלק השני פורש את מסגרת המהלך החינוכי שהתבצע, תוך הדגמת מערכי השיעור. החלק השלישי מציג הצעה למודל הוראה קונטמפלטיבי בלימודי תנ"ך.

רקע: על המקרא והוראתו

במאמרו "בן-דורנו והמקרא" ציין בובר כי המקרא נותר טקסט חיוני לכל דור, אך התריע מפני התהום ההולכת ונפערת בין בני זמנו למקרא (בובר, 1978). פער זה ממשיך להיות רלוונטי גם כיום, חרף תוכניות חינוכיות חדשות כדוגמת "שורשים", שמטרתן לבסס תחושת שייכות ומשמעות בלימודי הליבה, ובכללן ההחלטה להכליל את לימודי התנ"ך במבחני מיצ"ב החל משנה"ל תשפ"ז (משרד החינוך, 2025).

תחושת השבר והניכור כלפי המקרא אינה תופעה חדשה. כבר מראשיתו של החינוך הציוני היה למקרא מקום מרכזי (שחר, 2021), אך כפי שהראתה שפירא (2005), הוויכוחים על דרכי הוראתו והמשמעות שיש לייחס לו לא חדלו. לצד מקומו המכונן בזהות היהודית והלאומית (שביד, 2004), הפכה הוראת המקרא מוקד לוויכוח על אופיו של החינוך הציוני כולו (למפרום, 2021), והתרופפות מעמדו בחברה הישראלית עשתה את הוראתו מורכבת יותר (שפירא, 2005). כך, ירידה בבקיאות התלמידים וניכור כלפי המקרא תועדו כבר משנות החמישים (אמית, 2005), ותוארו על ידי סימון (2002) כמעבר מגאווה ובקיאות לבורות גלויה.

השינויים הרבים שנעשו בתוכניות הלימודים וצמצום שעות ההוראה לא תרמו להקטנת פער זה (אמית, 2010; סתוי, 2021), והותירו את התהום שנפערה בין התלמידים למקרא ללא פתרון מספק (כ"ץ וקצין, 2020). לפנינו אפוא טקסט בעל מעמד קנוני, שהוראתו הופכת לאתגר חוזר ונשנה דווקא לאור מעמדו וייחודו. כפתרון, הציע סימון לשחרר את קריאת המקרא מההקשר הלאומי-ציוני ולמקד אותה בשאלות יסוד אנושיות שנשארות רלוונטיות בכל דור (סימון, 2002). מחקרים עדכניים מראים כי תלמידים מבקשים הוראה פלורליסטית המאפשרת ריבוי פרשנויות וקולות (כ"ץ וקצין, 2020). מורי המקרא נדרשים אפוא לזהות את אותן שאלות יסוד אנושיות, ולהביאן לקדמת הבמה במסגרת השיעורים.

תוכנית הלימודים הנוכחית בתנ"ך אכן מבקשת לעודד חיבור אישי ורלוונטיות (משרד החינוך, 2018), ואף מגדירה מטרות כמו חשיבה ביקורתית, אמפתיה ואינטליגנציה רגשית. עם זאת, בשל אילוצי זמן ולחצי בחינות, מורים מתקשים ליישם בפועל למידה חווייתית ומעשית. יתר על כן, בתוכנית הלימודים עצמה לא נאמר כיצד יש לפתור מתח זה, ואף לא כיצד להקנות את אותן מיומנויות על בסיס החומר הנלמד. בדומה לכך, גם כאשר אחד מן העקרונות המנחים להוראת

המקצוע על פי התוכנית הינו "לימוד חווייתי – חווית הלימוד יכולה להיות חוויה אינטלקטואלית, רגשית, ביקורתית ודיאלוגית" (שם, עמ' 10), הרי שהתוכנית אינה מפרטת את הדרך שבה יכולים המורים לקיים לימוד חווייתי כזה. ניכר כי לא עומדים לרשות המורים כלים ושיטות מעשיות לקיום למידה שתהייה חווייתית, רגשית ובעלת ערך אישי עבור התלמידים. כאמור, מאמר זה מבקש להציע את שיטת החינוך הקונטמפלטיבי כדרך שבה יוכלו המורים למקרא להשיג מטרה זו. תהליך חינוכי-קוריקולרי הוצע כמענה למגבלות שצוינו לעיל, כפי שיורחב במהלך המאמר.

חינוך קונטמפלטיבי (Contemplative Education)

"פדגוגיה מתבוננת" היא שם כולל לגישות חינוך, הוראה ולמידה המפנות את המבט לנפש האדם ולרוחו, לזיקתו אל זולתו ולעולם" (נישטט-בורנשטיין ובר יוסף-פז, 2022, עמ' 9). אף שהמושג רחב ועטוף רבדים שונים של משמעות, הוא מדגיש מודעות מתבוננת הקשורה למגוון תרגולי גוף ונפש. במאמר זה אנו משתמשים במונח "חינוך קונטמפלטיבי" מתוך זיקה לשיח הגלובלי העכשווי בתחום. בהקשר זה נזכיר גישות חינוכיות נוספות המשתלבות בלימוד המקרא, כגון תורה-יוגה (Torah Yoga) (Bloomfield, 2004) וביבליודרמה (Bibliodrama) (Lukinsky, 1999; Sinclair, 2004), המשלבות תנועה, דמיון מודרך וחקירה חווייתית של הטקסט. בשתייהן ההתבוננות מהווה רכיב מרכזי המאפשר ללומד להפנות קשב לתהליכים פנימיים המתעוררים במפגש עם הסיפור המקראי.

הדגש בחינוך הקונטמפלטיבי הוא בגמישות של כלים פדגוגיים המאפשרים חיבור ומעורבות של הלומד עם רעיונות טקסטואליים. זוהי גישה שאינה שיטתית במובן המסורתי, אלא כזו הפותחת אפשרויות ללמידה מותאמת מצב ולחקירת תחושות, מחשבות ותגובות סובייקטיביות. התבוננות זו היא דינמית ומשתנה, שכן היא מושפעת מן ההקשר ומן הנסיבות. בהיבט זה קיים דמיון מסוים בינה ובין עקרונות Understanding by Design (Wiggins & McTighe, 2005), המכוונים להדגשת רעיונות יסוד ולזיהוי "הבנות מתמשכות" העולות מן הטקסט ולא רק מתוכנו המילולי.

מחקרים עדכניים מצביעים על כך שגישה קונטמפלטיבית בחינוך עשויה לעודד סקרנות ומוטיבציה מתמשכת, ולתמוך בפיתוח ערכים של חמלה, אמפתיה וטוב לב

קטכניקה פדגוגית אלא כמנגנון מוסרי-תרבותי המטפח הכרה באחר לצד היכרות מעמיקה עם העצמי. (Houck, 2019; Maloney, 2015; Regier, 2012). ההתבוננות משמשת אפוא לא רק

מושגי יסוד מרכזיים

למידה רגשית-חברתית-אתית (Social, Emotional and Ethical Learning – SEEL) חינוך קונטמפלטיבי מבסס למידה חברתית-רגשית-אתית שמקודמת במערכות חינוך רבות ברחבי העולם. למידה זו מציעה כלים לפיתוח אינטליגנציה רגשית, אמפתיה ויכולת קבלת החלטות, וכך קושרת את עולמו של היחיד לסביבתו וחותרת לחשיבה ולפעולה התומכת בקיום החברה והסביבה. מרכיבים אלו נחשבים כיום חיוניים ומהווים בסיס להצלחה אישית ולימודית כאחד. הגישה כוללת עקרונות מעשיים שניתן להטמיעם בתרבות הכיתה ובכית הספר (Emory University, Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics, 2019; Borden, 2019; CASEL, 2020; Hansen, 2019; Jones, McGarrah, & Kahn, 2019).

למידה כזו מכוונת להביא לטרנספורמציה אישית של הלומדים. חוקרים שונים הגדירו אותה "התפנית הקונטמפלטיבית בחינוך". כלומר, חינוך אשר מצוי על הרצף שבין ריפוי מצד אחד ורוחניות מן הצד השני, שואף לשפר תפקודים לקויים, וגם מעודד התפתחות אישית וקולקטיבית (Acosta, 2022; Ergas, 2019).

הפנמה גופנית: הקשר בין גוף, הכרה ולמידה

יסוד מרכזי בחינוך הקונטמפלטיבי הוא הפנמה באמצעות מעורבות משמעותית של הגוף. הפנמה גופנית בלמידה (embodied learning) מתארת מצב שבו המידע אינו נשאר ברובד הקוגניטיבי בלבד אלא נטמע בגוף והופך חלק מהוויית הלומד. תהליך זה עשוי להתממש בעקבות חזרה מרובה, צבירת מיומנות, הענקת משמעות אישית לתכנים הנלמדים ורפלקציה עליהם, ומעורבות ישירה ומודעת של גוף הלומד. הפנמה כזו מכירה גם בהשפעתם הישירה של מצבי גוף ונפש – כגון רמת ערנות, כאב, יציבה, מצב רוח וטרדות אישיות – על יכולת הלמידה. בהקשר זה, הגוף אינו רק "כלי" ללמידה, אלא ערוץ בפני עצמו: מרחב קולט, מעבד ואף יוזם

של הבנה, חיבור ויצירת משמעות. בהפנמה גופנית של הלמידה הגוף אינו נתפס כישות נפרדת אלא כמרכיב חיוני, פעיל ומהותי בהבניית ידע, רגש וזהות. בלמידה מסוג זה, התהליכים החושיים-תנועתיים משתלבים באופן בלתי נפרד עם הפעילות הקוגניטיבית. ההתנסות הפיזית הישירה, חקר תחושות הגוף והקשר המתמיד עם הסביבה מהווים תשתית הכרחית להבנה (Faella et al., 2025).

המקור לגישת ההפנמה הגופנית בפנומנולוגיה של מרלו-פונטי (Maurice Merleau-Ponty), אשר ראה את הגוף כ-"being-in-the-world" – כלומר, כנקודת מוצא לקיום האנושי, לתודעה וליצירת משמעות (Maurice Merleau-Ponty & Thompson, 2022). בהמשך לכך, פרנסיסקו ורלה (Francisco Varela) ועמיתיו פיתחו את המושג "קוגניציה גופנית", לפיו הקוגניציה מגולמת בגוף (embodied), מוטבעת בהקשר (embedded) ומתרחשת באמצעות פעולה (enactive). בעיניהם, התודעה אינה רק משקפת את העולם אלא יוצרת אותו דרך פעולה, והגוף מהווה מקור ללמידה רפלקטיבית ורגשית. ורלה, כחוקר מוח, קישר בין פרקטיקות גופניות-קונטמפלטיביות, כגון מדיטציה, לבין חקירה של התודעה. הוא הדגיש כי פרקטיקות אלו מאפשרות גישה ישירה לחוויה התודעתית, ולכן לא רק שהן כלי לחקר עצמי אלא גם גשר בין גוף לנפש בתהליך הלמידה (Varela, Thompson & Rosch, 1991). במובן זה מתקיים חיבור עמוק בין הפנמה גופנית לחינוך קונטמפלטיבי, המדגיש נוכחות מודעת, רפלקציה פנימית, קשיבות (mindfulness) והשהיית תגובה אוטומטית. כאשר לומד מתבקש לזהות את התחושות שמתעוררות בגופו במהלך פעילות לימודית, מתפתחת בו מודעות גופנית ורגשית שמובילה ללמידה מעמיקה יותר. זהו מרחב של "knowing from within" ("ידיעה מבפנים") – ידע הנובע מחוויה ולא רק מתוך מושגים אבסטרקטיים (Murriss & Thompson, 2022). המחקר העכשווי אף מאשש את הקשר הזה. כך, כאשר תלמידים משתתפים בפעילויות גופניות תוך מודעות – כגון יוגה, ריצה תוך קשיבות, או שילוב תנועה בהוראה רב-תחומית – הם לא רק משפרים את הביצועים האקדמיים שלהם, אלא גם מפתחים מודעות עצמית, כושר ביטוי רגשי וחוסן חברתי (Faella et al., 2025).

יישום למידה קונטמפלטיבית בהוראת תנ"ך

חלק זה מתאר את המהלך החינוכי שהתבצע, ולאחר מכן מדגים את יישומו במערכי השיעור.

מהלך חינוכי: תפיסת המורה-חוקר

תפיסת המורה ככלי להוראת התוכן הנדרש לבגרות עלולה לפגום בחיבור הלומד עם הטקסט המקראי. לכן, המהלך הפדגוגי שבוצע התבסס על תפיסת המורה-חוקר. תפיסה זו מבוססת על מחקר פעיל של המורים בסביבת עבודתם. אלו מזהים בעיות פדגוגיות, מתכננים מענים, מיישמים ומנתחים אותם, ומעריכים את השלכותיהם. זהו תהליך למידה מחזורי הכולל תכנון, פעולה, תצפית ורפלקציה (Mayer et al., 2010; Wang et al., 2019; היימן, 2003). תפיסה זו מאפשרת לאנשי חינוך לקחת חלק בהתפתחותם המקצועית, לטפח חשיבה ביקורתית ורפלקטיבית, ולהשפיע על תרבות בית הספר, דרכי ההערכה ותוכניות הלימודים. במובן זה, המורה הוא שותף ביצירת ידע חינוכי ולא רק ספק שלו.

במסגרת התהליך החינוכי-קוריקולרי הנוכחי יושמו עקרונות מורה-חוקר בהוראת תנ"ך לבגרות, תוך שילוב חינוך קונטמפלטיבי עם דגש על הפנמה גופנית. בכך נוצר גשר בין תיאוריה אקדמית לפרקטיקה חינוכית בשטח, Garcia & Roblin (2015); Vescio & Adams, 2017; Vangrieken et al., 2008).

יישום בגימנסיה העברית הרצליה

מתוך רצון להעמיק את חווית שיעורי התנ"ך ולחשוף את מורי הצוות והתלמידים לגישת החינוך הקונטמפלטיבי, התקיימו במהלך שנת הלימודים תשפ"ה בתיכון הגימנסיה העברית הרצליה מפגשי תנ"ך קונטמפלטיביים עם תלמידי כיתות י'. המפגשים התקיימו בקבוצות של חצאי כיתות (כ-15-17 תלמידים) והשתלבו בשיעורי התנ"ך במערכת באמצעות תוכנית "אתנחתא" – תוכנית חינוכית אשר הוקמה ופועלת בבית הספר מאז 2017, ומופעלת על ידי מורי בית הספר למקצוע אתנחתא המשלב הוראה מבוססת גוף ונפש (Shaoul & Lossin, 2025).

בהתאם לעקרונות הלמידה החברתית-רגשית-אתית, מטרת המפגשים לא הייתה שיפור ההישגים האקדמיים, אלא טיפוח הלך רוח לימודי המעורר מוטיבציה, מעורבות רגשית וקוגניטיבית, והבנה עצמית וחברתית בקרב המורים המנחים והתלמידים כאחד. מפגשי הלימוד טיפחו מרחב בטוח, גמיש ורב-קולי, שהתלמידים הוזמנו להתבטא בו בפתיחות. מהלך חינוכי זה עיצב אפוא הוראה בגישה קונטמפלטיבית, המבוססת על חקר ושיתוף פעולה בין כמה ממורי בית הספר.

סיפורי המקרא ומערכי השיעור

המהלך החינוכי החל בבחירת סיפורים מקראיים מתוך אלה הנלמדים לבגרות, שמורי צוות התנ"ך ראו בהם פוטנציאל לשיח מעמיק ואישי. התכנון נעשה תוך שיתוף פעולה בין רכז התנ"ך, מורי המקצוע ומורי אתנחתא, אשר בחרו יחדיו תמות מתוך הסיפורים הנבחרים כדי להנגיש אותם. התמות המרכזיות נבחרו תוך התחשבות במה שמכונה במסגרת רפורמת הבגרויות הגמישה "רעיונות גדולים", שעל פי הנחיות מפמ"ר תנ"ך אמורים לשמש את התלמידים כבסיס להעמקה בעבודות ובחינות (משרד החינוך, "תכנית הבגרויות הגמישה", 2025).

מורי אתנחתא:

- למדו בעזרת צוות התנ"ך את מבנה ותוכן הפרקים שנבחרו, את עיקרי הפרשנות ואת התמות העיקריות.
 - דנו בדרכים להמחיש סוגיות אלו באמצעות כלים של גוף ונפש כגון רפלקציה, עיבוד רגשי והרפיה.
 - פיתחו מערכי שיעור מותאמים לסגנון ההוראה האישי של כל אחד מהם, כתוצר של הפריה הדדית וחקירה משותפת, והציגו בפני צוות מורי התנ"ך את המהלך הקונטמפלטיבי.
 - קבעו מסגרת למפגשים (מספר המפגשים, משכם ורצף הלמידה).
- כל שיעור כלל: שיח שעסק בחיבור בין חוויות החיים של התלמידים לבין סוגיות חברתיות, ערכיות או מוסריות העולות מן הטקסט המקראי; עיבוד גופני באמצעות מגוון תרגילי תנועה, נשימה, מדיטציה ומשחק; חתימת המפגש בהרהור רפלקטיבי. בשלב הרפלקציה התבקשו התלמידים לזהות תחושות גוף שהתעוררו בהם בעקבות התרגול, להבחין בסימנים פיזיולוגיים (כגון התרחבות או התכווצות, שינוי טמפרטורת הגוף, דופק מואץ וכדומה), ולהתייחס לשאלות כגון: מה אני לומד. על עצמי דרך הפרק הזה? הם הוזמנו להתבונן פנימה ולבחון האם חל שינוי, ואם כן, באילו מובנים. נשמרה גמישות בסדר מרכיבי השיעור, בהתאם לצורכי ההוראה הייחודיים לכל פרק, אולם בכל המפגשים נשמרו שלושה מרכיבים: חיבור לטקסט ושיח, הפנמה גופנית ורפלקציה. להלן תיאור שלושה סיפורים שנבחרו מבין שלל הפרקים המקראיים הנלמדים לבגרות: קין והבל, עקידת יצחק ונישואי יעקב ללאה ורחל.

קין והבל (בראשית ד'): על כעס, קנאה ויכולת בחירה

סיפור קין והבל נלמד במערכת החינוך פעמיים – בכיתה ב' ובכיתה י'. המרחק בין שנות הלימוד מספק אפשרות לקריאה מחדשת ומעמיקה בפרק. לימוד הפרק זימן העמקה בשאלות הנוגעות לקנאה, כעס ויכולת הבחירה בדרך ההתמודדות איתם – זאת בהתבסס על הצעת תוכנית הלימודים הגמישה להעמיק ב"רעיון הגדול" – "יחסי קרבה וריחוק בין האל והאדם מעניקים לו כוחות לצד לקיחת אחריות על מעשיו" (משרד החינוך, 2025, עמ' 2).

בובר (1978) טען כבר כי בפועל, סיפור קין והבל הינו סיפור על היותו של האדם "בן-חורין" ועל הקושי הגדול הכרוך בכך. קרי, על האדם מוטלת האחריות לבחור כיצד לנהוג אל מול המציאות, אל מול האחר ואל מול המאבק הפנימי בין טוב ורע המתחולל בנפשו. לשיטתו, אלוהים פנה לקין מתוך רצון לעורר בו מודעות למאבק המתחולל בתוכו: "לִפְתַּח חַטָּאת רִבֵּץ וְאֵלֶיךָ תִּשׁוּקָתוֹ וְאַתָּה תִּמְשָׁל בּוֹ" (בראשית ד, ז). לאור פירושו של בובר, הרי סיפור זה מהווה מלכתחילה שיעור על נפש האדם ועל התמודדות עם רגשות טבעיים שקיימים בכל עת. בעוד שעל פי בובר רגשות הכעס והקנאה שייכים באופן ברור לחטא ולרע, הרי שלילתם המוחלטת של רגשות אלו – דמוניזציה שלהם – יש בה כדי ליצור קונפליקט פנימי באדם, שכן היחס לכעס ואופן הבעתו תלויים, בין השאר, בזמן ובתרבות (רוזנטל, גת וצור, 2008, עמ' 156-174).

ניתן אפוא לראות כי פרק זה עוסק באופן ישיר לא רק בסוגייה אנושית שהיא בוודאי רלוונטית לבני ובנות נוער בימינו, אלא גם בבחינת המתח והקשר שבין גוף ונפש, שכל ורגש. לפיכך הבחירה בפרק זה נסובה על הרצון לבחון, על בסיסו, את עמדותיהם של תלמידים כלפי רגש הכעס וההתמודדות עמו.

מערך השיעור

חיבור לטקסט ושיח: המפגש נפתח בקריאה משותפת של עיקרי הסיפור, תוך הדגשה של הציטוט המרכזי שבו פונה אלוהים אל קין: "לִמָּה תָרָה לְךָ וְלָמָּה נִפְלֵוּ פָנֶיךָ [...] וְאַתָּה תִּמְשָׁל-בּוֹ" (בראשית ד, ו-ז). דברים אלה שימשו בסיס לדיון על חופש הבחירה, שליטה עצמית והיכולת האנושית להתמודד עם רגשות חזקים. לאחר שפורשו בדיון הרעיונות הגדולים העולים מהציווי האלוהי לקין, נערך שיח שבדק את יחס המשתתפים לסוגייה באמצעות סבב, שבו כל תלמידה נשאלה אם חווה בעבר רגש בעוצמה גבוהה, והוזמן להשתף דוגמה. כמו כן נשאלו התלמידים

האם לדעתם ניתן "למשול" ברגשות חזקים, ומהן, לדעתם, הדרכים להתמודד עם רגשות כאלה.

לקראת סיום, השיח נסוב סביב השאלה האם ייתכן שאלוהים העמיד את קין בניסיון שלא היה לו סיכוי לעמוד בו. התפתח דיון סביב תחושת אובדן שליטה, וסביב השאלה האם במצבים כאלה האדם עדיין נושא באחריות למעשיו.

עיבוד גופני – חוויתי: בהמשך לשיח על יכולת שליטה עצמית, התנסו התלמידים בתרגילים שמפתחים יכולת ויסות של המנגנונים הרגשיים והפיזיולוגיים. כך, למשל, התלמידים הוזמנו להתנסות בתרגול האטת קצב הנשימה והתבקשו לנסות לנשום בקצב ספירה זהה של ארבע פעימות שאיפה וארבע פעימות נשיפה. נאמר להם שאם הדבר קל מדי, הם רשאים להוסיף פעימות לספירה ואם קשה מדי – להקטין את מספר הפעימות. התנסות נוספת הייתה ביצוע תרגילי תנועה פשוטים שיש בכוחם להרפות מתחים, כגון תרגילי ניעור של חלקי גוף שונים – כפות ידיים, זרועות, רגליים וכתפיים, או סיבובי מפרקים, תוך מתן תשומת לב לתנועה ולתחושה. המסר לתלמידים היה כי תרגול עקבי של תרגילים אלה דרך שגרה מאפשר לפתח מיומנות שתעמוד לרשותם גם ברגעי משבר, כביטוי לאחריות אישית.

רפלקציה אישית: בהמשך המפגש התבקשו התלמידים להקדיש מחשבה לתחושות שעלו בהם בעקבות ההיכרות עם הסיפור, בעזרת שאלות כגון: מה קרה לי בתרגול? מה אני מרגיש.ה בעקבות התרגול? מה אני לוקח.ת איתי מהמפגש הזה? שמתי לב ...ש

עקדת יצחק (בראשית כב, א-יט): על שתיקה, שקט ודיבור פנימי

אירועי בראשית פרק כב, המוכרים בשם "עקדת יצחק", היוו לאורך הדורות מצע נרחב לפרשנות, דיונים ועיבודים במסורת היהודית ומחוצה לה. עם זאת, כפי שהגדירה זאת דויטש (2017, עמ' 359), דווקא בשל מעמדה הבולט, העקדה היא "מקרה קצה", המוכיח שהסטנדרטים המוסריים של ימי המקרא לא עומדים בדרישות המוסריות של ימינו. סימון (2002, עמ' 54) הגדיר זאת כניגוד בין "המחויבות הדתית" של אברהם, המצוּנה על ידי אלוהים להעלות את בנו לעולה ובין "המחויבות האנושית" שלו כלפי בנו האהוב. יש אפוא טעם לחקור עם תלמידים ותלמידות את הדרך שבה התמודד אברהם עם ניגוד זה בפרק, ובעיקר את תחושתם

לגבי טקסט שיכול לגרום ניכור בגין הפער המוסרי בינו ובין העקרונות שלאורם התחנך הקורא. תמה זו נבחרה לאור מה שתואר בתוכנית הלימודים כ"רעיון הגדול" הבא: "מחויבות האדם לתוכנית האלוהית מובילה להתנגשות ערכית מוסרית" (משרד החינוך, 2025, עמ' 4).

ואכן, כותבי תוכנית הלימודים לא התעלמו מהקושי המוסרי המתעורר בהוראת פרק זה. גם סיפור זה נלמד בחינוך הממלכתי פעמיים, בבית-הספר היסודי ובלימודי הבגרות בתיכון, אך ברשימת פרקי ההוראה לכיתה ב' מצוינת הערה: "בשל מורכבותו, ייִלמד הפרק על פי שיקול דעתם של המורים תוך התאמה פדגוגית לאוכלוסיית התלמידים" (משרד החינוך, 2018, עמ' 23). קרי, ניתנת הרשאה רשמית לדלג על הפרק לאור מורכבות הוראתו בגיל זה. הערה זו לא חוזרת על עצמה באף פרק אחר בתוכנית, והדבר מעיד על עוצמת המתח המוסרי הגלום בסיפור, שהוראתו עלולה להיות מורכבת גם בכיתות גבוהות יותר. חשוב אפוא למצוא גישה פדגוגית להוראת הפרק, בדרך אשר תאפשר קיום שיח דיאלוגי ורלוונטי על אף הפער המוסרי הכולט – אבל מבלי להתעלם ממנו.

כבסיס ללימוד פרק זה נבחר נושא השתיקה, מוטיב רוֹנֵחַ במקרא ובספרות הדתית ובהוויה האנושית ככלל (שוורץ, 2024). מוטיב השתיקה בא לידי ביטוי בצורה מובהקת בסיפור העקדה. דויטש טענה כי אחד האתגרים המוסריים הכולטים בסיפור הוא שתיקתו של אברהם (דויטש, 2017, עמ' 359), ויפת חידדה זאת ישירות: "מול דברנותו של אברם בסיפור סדום בולטת שבעתיים שתקנותו בסיפור העקדה" (יפת, 1993, עמ' 13).

יש שראו את שתיקתו של אברהם כביטוי למאבק האדיר המתחולל בנפשו (צמודי, 1985). לא לחינם תיארה אפרת, בספרה על שתיקות ומקומן בתרבות, את סיפור העקדה כאירוע שתיקה מכונן בתרבות המערבית (אפרת, 2007). בנייתו אף הציגה כיצד באים לידי ביטוי בסיפור סוגים שונים של שתיקה, אשר לכל אחד מהם מניע פסיכולוגי שונה והשלכה מוסרית אחרת. נדמה כי בעוד ששאלות על מקור המוסר ועל חובת הציות או אי-הציות לאל הינן שאלות פילוסופיות ותיאולוגיות חשובות, הרי בשיעור תנ"ך בבית הספר הממלכתי, יש טעם דווקא להרחיב על שאלת השתיקה כמוטיב הנושא בחובו מטען מוסרי לא מבוטל. הרי השתיקה וזיהוי המסר הגלום בה הינם מאפיינים בולטים ומורכבים של ההוויה והתרבות האנושית, ומבוססים על הגבול העמום שבין שפה וגוף. במילים אחרות, שפת הגוף, טון הקול, תחושת הבטן וההקשר חושפים פנים שונות שאותן מביעה השתיקה. לתעלומה

שבשתיקת אברהם ויצחק יש פוטנציאל לעורר דיון פרשני על מהות שתיקה זו, ושתיקות בכלל.

לפיכך, הבחירה להורות את סיפור העקדה בגישה קונטמפלטיבית נובעת לא רק מחשיבותו התרבותית או מהיותו בסיס לדיון מוסרי, אלא היא גם הזדמנות לעסוק עם התלמידים בשתיקות מחיי היומיום: בכיתה, עם חברים, מורים ובני משפחה.

מערך השיעור

רפלקציה אישית: בתחילת המפגש התלמידים התבקשו לתרגל כתיבה חופשית: שתי דקות של כתיבה ברצף, מבלי לעצור, כשעליהם לרשום כל מילה, תחושה או מחשבה שעוברת להם בראש. המטרה הייתה להמחיש את השיח הפנימי שמתרחש גם אם לא מדברים בקול. הכתיבה שימשה דרך לתפוס את תנועת המחשבות ולתת להן ביטוי (שמחון וכץ, 2023). הדיון שהתפתח אפשר לתלמידים לבחון את השתיקה מנקודות מבט שונות: מתי הם שותקים? באילו נסיבות? מה משמעות השתיקה עבורם?

התלמידים הבחינו בין סוגים שונים של שתיקות שלהם, כגון שתיקה מחוסר עניין, שתיקה של חוסר אונים, שתיקה מתוך פחד או שתיקה מתוך כבוד. כך החל תהליך אישי ורגשי שבו החלו לפרש את שתיקת אברהם דרך פריזמה של שתיקות שהם עצמם מכירים מחייהם – דבר שהפך את הפרשנות הרגשית לנגישה יותר. אחת המסקנות המרכזיות שלהם הייתה ששתיקה אינה בהכרח שקט – לעיתים דווקא שתיקה מבטאת סערה פנימית. כמו כן, הודגש כי שתיקה איננה תמיד סימן להסכמה. מתוך נקודת מוצא זו אפשר היה להתחיל להתבונן לעומק במניעים ובתחושות של אברהם ויצחק, תוך ניסיון לדמיין את הלך רוחם בדרכם אל ראש הר המוריה.

עיבוד גופני – חווייתי: התלמידים חולקו לקבוצות והתבקשו לבנות מגדל מכוסות חד-פעמיות תוך שמירה על שתיקה מוחלטת. כל דיבור היה כרוך באיפוס הפעולה והתחלה מחדש. התרגיל העלה באופן מובהק את נושא התקשורת הלא-מילולית: שפת גוף, הבעות פנים, היכרות מוקדמת ואינטואיציה חברית. בסיום התרגיל התקיים שיח רפלקטיבי – כיצד הצליחו לתקשר בלי מילים? מה זה דרש מהם? בהמשך השיעור, התקיים תרגול מדיטציה בהשראת מסורת הַזֵּן – תרגול של "אפס מעשה" (מכונה ביפנית שיקנטאזה), במהלכו התלמידים ישבו בדומיה, לאחר

שקיבלו הנחיה לשבת ולאפשר למחשבות לצוף, וללמוד להתבונן בהן. העיבוד הקצר לאחר מכן עסק בערך של ההתבוננות בהתרחשות הפנימית.

חיבור לטקסט ושיח: בין השאלות המרכזיות שעלו היו: האם שתיקה מעידה על שקט? האם שתיקה היא ההפך מדיבור? עלתה ההצעה כי שתיקה יכולה לכלול גם דיבור פנימי עמוק ומשמעותי.

השיעור על עקדת יצחק לא התמקד בשאלות דתיות או מוסריות גרידא, אלא במרחב הפנימי של התלמידים – במפגש בין טקסט מקראי עתיק לבין דיבור פנימי חי, שמתרחש בליבם שלהם. כמו כן, באמצעות שיתוף הגורמים לשתיקה בחייהם, יכלו התלמידים לנסות להיכנס לנעלי אברהם ויצחק ולפרש את שתיקתם בסיפור.

אהבת יעקב לרחל (בראשית כט) – התאהבות, אהבה ודחייה

הסיפור המקראי המתואר בבראשית פרק כט עוסק לכאורה בנושא פשוט להוראה – אהבת יעקב לרחל. אולם, הפרק אינו נעדר שאלות מוסריות כדוגמת מעשה הרמייה של לבן, שתיקת לאה בליל הכלולות, מוטיב ה"מידה כנגד מידה" שבמעשה המרמה ועוד (גרוסמן, 2019, עמ' 229-275). אך דווקא בחירה בנושא האהבה יש בה הזדמנות כמעט יחידה להרחיב, על בסיס הטקסט התנ"כי הנלמד, את השיח על יחסים בין-אישיים בקרב קבוצות מעורבות מגדרית – בפרט בגיל ההתבגרות. שלוש פעמים מזכיר הסופר המקראי בפרק זה את אהבתו של יעקב לרחל, והיא זו המניעה את העלילה כולה. ראוי לעיין בעובדה זו שכן לעומת סיפורים מקראיים שבמרכזם מוטיבים של כעס, אלימות או שתיקה, סיפורי אהבה הם נדירים בתנ"ך.

תכנית הלימודים הגמישה קוראת למורים לעסוק ב"רעיונות גדולים" הקשורים לאהבה כגון: "בחירת בן/בת זוג מאהבה גדולה או בשידוך אינה ערובה לחיי זוגיות טובים וארוכים" וכן "האהבה, בשעה שהיא נותנת לנו כוחות גדולים, גם משבשת את כושר השיפוט" (משרד החינוך, 2025, עמ' 3). שתי תמות אלו באות לידי ביטוי מובהק בסיפור זה. גולדפרב הציג את סיפור אהבתם של יעקב ורחל כסיפור האהבה היחיד במקרא שבו הרגש מתואר בעוצמה ובישירות (גולדפרב, 1976). בן-זאב קרא את הסיפור כייצוג של אהבה רומנטית, המבוססת על תשוקה והתמסרות, ואשר עבורה מוכן האוהב להקריב לעיתים מרצונותיו האישיים. יעקב מתפשר, לטענת בן-זאב, על מימוש אהבתו עם רחל למשך שבע שנים ואף כי רומה על

ידי לבן מוכן הוא להקריב שבע שנים נוספות כדי לממש את אהבתו (בן-זאב, 2020). רייך מצביעה על אהבתו הרבה של יעקב אשר סימאה את עיניו כך שלא זיהה את התרמית בליל הכלולות. לדעתה, נקודת המבט הפטריארכלית של הסיפור מתעלמת באופן טבעי ולכל אורך עלילת עסקת החתונה והתרמית עצמה מזווית הראייה של בנות לבן, פער המותיר מקום נרחב לפרשנות ולדמיון הקורא (רייך, 2005). לטענת גולדפרב, אהבתו העוצמתית של יעקב לרחל, היא זו אשר גם גורמת לו לשנוא את לאה ואף יוצרת את התנאים המשפחתיים שעתידים להוביל למתח אשר יגיע לשיאו בשנאת האחים את יוסף (גולדפרב, 1976). נושא האהבה הינו רלוונטי גם בעת הוראת הפרק בבתי הספר היסודיים, ותוכנית הלימודים מבקשת מהמורה ללמד את תלמידי כיתה ג' את לשון הפסוק: "וַיְהִי כִּעֲיִנְיוּ כִּימִים אֶחָדִים, בְּאֶהְבֶּתוּ אִתָּהּ" (בראשית כט, כ) כאחד מניבי וכיטיי "צאן ברזל בשפה העברית" (משרד החינוך, 2018, עמ' 50). אבל נדמה כי להרחבת הנושא בלימודי התיכון יש חשיבות מיוחדת. בגיל ההתבגרות בפרט, טומנת בחובה ההתאהבות הרומנטית לא רק ראשוניות אלא משמעות, בהיותה חלק מתהליך ההתבגרות שבו מבססים בני הנוער את זהותם האישית והחברתית (Duvall, 1964). להתאהבות השפעה רבה גם על מצב הרוח של בני הנוער ולפיכך גם לתפקודם בתחומי חיים אחרים (Tienda, et al., 2023). הבחירה לדון בנושא האהבה באמצעות הוראה קונטמפלטיבית הייתה הזדמנות שאפשרה לתלמידים להתבונן במערכות יחסים בחייהם ולבחון את חוויות האהבה, הדחייה והכמיהה מנקודת מבט אישית. הלימוד אפשר חיבור רגשי וחוויתי עמוק בין הטקסט המקראי לבין עולמם הרגשי והחברתי של התלמידים.

מעריך השיעור

חיבור לטקסט ושיח: סיפור "משולש האהבה" בין יעקב, רחל ולאה שימש פתח לדיון רחב על כמיהה לאהבה, רצון להיראות ולהיות רצויים כפי שאנחנו, והקושי שבדחייה וחוסר הדדיות. השיעור נפתח בקישור ישיר לפרק הקודם (בעקבות בראשית כה, כד-לד): יעקב, שרימה את עשיו, מוצא את עצמו כעת מרומה על ידי לבן, שמשיא אותו ללאה במקום לרחל. השיח הפרשני נסוב סביב התהייה, האם יש כאן עונש, תיקון או שמא הדהוד מוסרי.

לאחר מכן חזרה הכיתה על עיקרי הסיפור, הפעם מנקודת מבטן של שלוש הנפשות הפועלות: מה עובר על יעקב ברגע שבו הוא פוגש את רחל? כיצד מרגישה רחל כמושא ההתאהבות, אף שקולה אינו נשמע? ומה מרגישה לאה שזוכה בנישואין

ובילדים אך לא באהבה? כדי להקל את השיתוף הוצע למשתתפים לנסות לפענח את מערכות היחסים בסיפור כאילו היו תסריטאים ובמאים שרוצים ליצור סרט מבוסס על משולש האהבה המקראי. בעקבות זאת, עלו שאלות על אהבה וקשרים, כגון: מה קורה כשאהבה אינה הדדית? האם אפשר "להפסיק לאהוב"? האם כל אהבה מתחילה מהופעה חיצונית, או שיש עוד מניעים עמוקים יותר?

עיבוד גופני-חוייתי: התרגול החוייתי כלל מדיטציה בתנוחה נוחה (כגון ישיבה או שכיבה), והרהור מעמיק, שבבסיסו אימוץ נקודת מבטן של הדמויות באמצעות "כניסה לנעליהן".

בהנחיה הופנתה תשומת הלב לתחושות הגוף שעולות תוך כדי הרהור בשאלות הבאות:

מתי היית יעקב? מתי הרגשתם.ן התאהבות עמוקה, תשוקה, רצון להתמסר? האם מוכרת לכם.ן אכזבה כשמהו משמעותי התרחש אחרת מהמצופה?
מתי היית רחל? מתי חשתם.ן שמישהו חושק בכס.ן או אוהב אתכם.ן? האם חוויתם גם קושי בביטוי עצמי בהקשר כזה או דומה?
מתי היית לאה? מתי הרגשתם.ן דחייה, קנאה, או כמיהה להיות אהוב.ה ונראה.ית באמת? איך בכל זאת נולד מתוך כוח – יצירה, פוריות, השפעה – גם מבלי שהיית במרכז הקשר?

רפלקציה אישית: לאחר המדיטציה הוזמנו התלמידים לשתף בתחושה, מחשבה או תובנה שעלתה בהם במהלך התרגול. הם נשאלו שאלות רפלקטיביות, כגון: האם שמתם.ן לב לתגובה הגופנית לזיכרונות שלכם על אהבה ודחייה? מה אני לומד.ת על עצמי דרך סיפור האהבה המשולש? מה הערך של הסיפור הזה בעיניי? אילו הייתי כותבת.ת תסריט לסרט המבוסס על הסיפור המקראי הזה, מה הייתי מדגישה? אם הקבוצה פתוחה לכך, אפשר לשאול גם שאלות העוסקות ישירות באהבה והתאהבות. איזו אהבה אני מחפשת? איך אני יודעת.ת שזו אהבה? השיח סיפק הזדמנות נדירה לבירור אישי, לא שיפוטי, על יחסים, צורך בקרבה ופחדים מדחייה.

אל עבר מודל להוראת תנ"ך בגישה קונטמפלטיבית

על בסיס המהלך החינוכי שנעשה בבית הספר, ניתן אפוא להציע מודל הוראה ראשוני שנוצר ונבנה על ידי מורים בפועל. המודל מציע פרקטיקות קונטמפלטיביות ליצירת תנאים ללמידה עם משמעות, מעורבות פעילה ורפלקציה. ביסוס מודל קונטמפלטיבי זה בהוראה הרשמית בבית הספר אינו מותנה בהפעלת תכנית חיצונית או הכשרה ייעודית. ניתן לממש את עקרונותיו גם ביוזמה עצמאית של מורים המבקשים להעמיק את החיבור הרגשי, הרפלקטיבי והחושי של התלמידים לתכנים הנלמדים. הרעיון המונח בבסיס המודל הוא שלמידה צריכה להיות חיה, ישירה וחוייטית כדי להיות משמעותית. למידה כזאת מאפשרת לתלמידים לנכס את סיפורי התנ"ך לעצמם על ידי הפיכה מוצהרת ומכוונת של החוויה הלימודית ללמידה סובייקטיבית ואישית. עקרונותיו הפדגוגיים של המודל משלימים זה את זה ותומכים בשלושת המרכיבים המרכזיים שהוצגו כשלב מערכי השיעור: שיה, עיבוד גופני ורפלקציה.

הנגשה

כאשר רוצים לעסוק בפעולה פרשנית, למשל במקרים מסובכים כמו התנהגותו של אברהם בעקירת יצחק, ההתבוננות בעצמי מזמנת צעדים נגישים להעמקה בטקסט (בן-נתן, 1989). עקרון ההנגשה מיושם באמצעות חיבור להקשר האישי והחברתי של הלומד. אחת הטכניקות המרכזיות המשמשות לכך היא "כניסה לנעלי הדמויות". זוהי הזמנה לתלמידים לפגוש את הדמויות המקראיות באמצעות תחושותיהם, דמיונם וחייהם האישיים. כך הופך הסיפור המקראי ממושא עיוני להתנסות פנימית חיה: התלמידים מרגישים את הדמות, חווים את עולמה, ופוגשים דרכה את עצמם—בין אם על ידי הזדהות, ובין אם באמצעות חקירה תחושתית רגשית של מקומה בגוף ובתודעה. הטקסטים המקראיים זוכים לעיגון משמעותי כאשר הם נלמדים מתוך התייחסות ישירה לעולמם הפנימי והחברתי של התלמידים ונוגעים למצבים יומיומיים בחייהם, כגון קונפליקטים חברתיים, תחושת דחייה, או התמודדות עם כעס ותסכול. כך הופך הטקסט המקראי ממושא דידקטי לעולם חי של הדהוד אישי ואפיק לחקירה פנימית.

בין התוצאות של עקרון ההנגשה בולטות החייאת הטקסט המקראי, הפיכתו רלוונטי לחייהם של הלומדים, ועשייתו בכך לברור ומוכן יותר. הוכחות לכך ניכרו

במפגשים, ובפרט ברכיבי השיח והרפלקציה של המפגש. במרבית המקרים, השיח בשיעורים התאפיין במעורבות רחבה ובשיתוף מגוון. העובדה כי סיפורי המקרא הוצגו כלשונם, מתוך ניסיון לא להעמיס פרשנויות או להכתיב מוסר חד-משמעי, העניקה לתלמידים הזדמנות להפעלת הדמיון ולהצגת תהיות. גישה זו התבררה כמועילה ביותר לקידום שיח רב-קולות ותרמה ליצירת התנאים הנדרשים ללמידה מבוססת תחושת שייכות, נראות וביטחון. בשיח ניכרו הבחנות מסוימות, כמו, למשל, הבדלים מגדריים באופן ההתמודדות עם רגשות עזים כגון כעס. במפגש על קיץ והבל, תיארו רבות מן התלמידות נטייה להתכנסות או התבודדות, בעוד שחלק גדול מהתלמידים דיברו על צורך בפעולה פיזית (כגון בעיטה בכדור או לשבור משהו). שיתופים אישיים אלה היו הזדמנות להיכרות מעמיקה יותר, העשויה להוביל לחמלה והבנה ביחסים בין תלמידי הכיתה.

הנגשת המקור המקראי התבצעה גם ברובד נוסף שביקש לחדד את מקום ההפנמה הגופנית בלמידה, רובד של משחק. הומצאו והתבצעו שלל פעילויות שנבעו מהסיפורים ותוארו קודם לכן במערכי השיעור השונים. ביניהן כתיבה אינטואיטיבית, בניית מגדלי כוסות תוך שמירה על שתיקה ומשחקי תפקידים של בימוי ותסריטאות. כפי שהתבטא אחד המורים הוותיקים לתנ"ך:

השלב הפיזי של השיעור היה עבורי המשמעותי ביותר. אני נוהג מזה שנים לשלב פעילויות שונות בשיעורים, אך בדרך כלל הן באות לידי ביטוי בעזרת דפי עבודה, דיונים או פעילויות אחרות שלא דורשות בעיקרן תנועה פיזית. המחשבה לשלב תנועה ומשחקיות פיזית בשיעורים התגלתה כפעילות שוברת שגרה וחיונית להחייאת נושא הדיון בקרב התלמידים והתלמידות.

בניית אמון

במפגשים הודגשה חקירה רגשית ופיתוח תוכנות אישיות. דגש הושם גם על מרחב למידה המאפשר קבלה, הרפיה וקשב. השיח שנוצר בתנאים אלה היה תשתית ללמידה שאפשרה לתלמידים לעסוק בתכנים מתוך עניין פנימי ולא מתוך ציפייה לחייוי חיצוני. תלמידים רבים שיתפו בתחושת הערכה לכך שהם נתפסים כבני אדם שלמים, עם רגשות, חוויות ותהליכים אישיים, ולא מוערכים רק על סמך ציונים והישגים לימודיים. כך, למשל, בדיונים על סיפור נישואי יעקב ללאה ולרחל, אפשר היה להבחין בכך שנוצרה קרקע רגשית בטוחה לביטוי עצמי. תלמידים הרשו

לעצמם להעלות מחשבות ורגשות פגיעים ולבחון את הקשרים האישיים שלהם דרך עולמן הרגשי של הדמויות המקראיות.

הפנמה גופנית ולמידה פעילה

התרגול הוא חלק עיקרי בהוראה ואינו מהווה רק משימת סיכום בשולי המפגש. הוא נועד להפנות את תשומת לב הלומד למגוון ערוצים חושיים, רגשיים וקוגניטיביים. בזכות עקרון זה מתפתחת אוריינות גופנית שבבסיסה היכולת לזהות ולהבין רגשות ותחושות פיזיות המתעוררות בהתאם להתנסויות שונות, בלמידה פורמלית ובכל רגע בחיים. ההתייחסות לגוף עשויה להתבטא בהפניית תשומת הלב למנח הגוף, לצלילים או למרקמים שעמם הוא בא במגע, למודעות לנשימה הרגילה ולסריקה גופנית של תחושות, וזאת גם על ידי שינוי קל בתנוחת הגוף, תנועת מפרקים עדינה והאטת קצב הנשימה באופן נוח ופשוט.

לאחר מבוכה ראשונית שמקורה בחוסר היכרות עם התייחסות למצב הגוף בלמידה, ניתן היה להבחין כי התלמידים נכונים להתנסות וליטול חלק בתרגול שבא בזיקה לחומר הנלמד. היענות זו משקפת לא רק את פתיחותם לנושא אלא גם את בגרותם, ככני שש עשרה המצויים בשלב משמעותי של התפתחות רגשית ופיזית וזקוקים להבנה של מצבם ולדרכי התמודדות איתו. זהו גיל שבו יש רגישות גבוהה לדימוי גוף, מלווה בלחץ חברתי ובעומסים רגשיים. על כן, השימוש בפרקטיקות של הפנמה גופנית מעניק משמעות לחוויית החיים, שהופכת את הלמידה להוליסטית יותר.

שינוי המרחב והיחסים בכיתה

יסוד מרכזי ביישום למידה קונטמפלטיבית הוא התאמת סביבות הלמידה והיחסים בהן. שינויים פשוטים שנערכו במרחב שבו התקיימו השיעורים – כגון הסרת נעליים, ישיבה במעגל, ואף ישיבה על הרצפה או בחוץ, ושינוי מיקום המורה – סימנו לתלמידים שחל שינוי פרדיגמטי במבנה המפגש החינוכי. שינויים אלה צמצמו את הממד ההיררכי, יצרו אווירה פתוחה, וזימנו תקשורת בגובה העיניים, שבה עיסוק ברגשות, תחושות ורפלקציה הוא חלק אינטגרלי מן הלמידה. באופן זה נוצרת קהילה לומדת שבה נתפסים מעורבות רגשית, הזדהות ושיתוף כחלק חיוני מהלמידה עצמה.

קריאה לעבודת מידות רגשיות ומוסריות:

הערך החינוכי בלמידה ובהוראה קונטמפלטיבית טמון בחשיפה לאפשרויות של שינוי – שינוי דפוסי תגובה, פיתוח מודעות עצמית והתפתחות אישית. זוהי קריאה לעבודה פנימית, שמטרתה עידון המידות ועיצוב מוסרי-רגשי של הלומד. מהפכת המיינדרפולנס וחלחולה ההדרגתי אל מערכת החינוך מציינים שלב ראשון בהטמעת תרגול התבוננות, שמטרתו להבחין בין תחושה לפעולה. ההנחה המרכזית היא שתרגול קשוב ועקבי מפתח מודעות שמונעת תגובה אוטומטית, כזו שלעתים קרובות משעתקת דפוסים מזיקים כגון התפרצות כעס או אלימות מילולית לנוכח התנהגות מפריעה בכיתה. אף כי תרגול מיינדרפולנס טרם שולב באופן נרחב בבתי ספר ציבוריים, יש לו ערך חשוב בהצבת הכוונה לעורר בתלמידים ובמורים מודעות לאפשרויות לשנות הרגלים, לאמן את תשומת הלב ולבסס דרכה ערכים כמו הקשבה, סבלנות, ערבות הדדית יושר וחמלה. ערכים אלו באים לידי ביטוי, בין היתר, גם בלימוד סיפורי המקרא, המאפשרים מפגש חי עם עולמות מוסריים ורגשיים.

כדי שהתוצרים של המהלך החינוכי יישאו פרי, היינו, יחזקו את הקשר של הלומד אל התנ"ך, נדרשת מעורבות וחדוות למידה, שבאמצעותן התלמיד ילמד על עצמו לא פחות ממה שהוא לומד על הטקסט. נדרשת התמדה בתרגול, כלומר, אימון חוזר ונשנה בהתבוננות בצורותיה השונות, ואולי גם הגדלת המספר, הנראות והנוכחות של מפגשים קונטמפלטיביים לצד הפרקים בכיתה. אפשרות נוספת ועדיפה היא שהמורים יישמו בכיתה עקרונות כגון אלה. לשם כך דרושות מעט הכשרות שמכוונות את קהל המורים לחשיבה כזו.

תרומת המערכים הקונטמפלטיביים לחיבור לטקסט

לעקרונות המודל יש פוטנציאל להניב שינוי מיטיב ביחס לסיפורי המקרא, כפי שהדגישו כמה מורים בסיום התהליך. רפלקציה של מורה אחת הדגישה את החשיבות שבשילוב טכניקות וחוויות המגוונות ומשנות את אופיו של השיעור ומאפשרות לו להעצים את ממד הרלוונטיות לחיי התלמידים. לדבריה:

המילים המקראיות מקבלות פרשנויות ותובנות דרך התבוננות פנימית של התלמיד אל עולמו שלו. דמיון מודרך, למשל, הפך את הטקסט המקראי לחי וממשי. [...] אני אישית רואה חשיבות עליונה בשילוב שעורי אתנחתא עם לימודי התנ"ך. ניכר שהתלמידים אוהבים את הפעילות על ידי שילוב

טכניקות אלו. לימודי התנ"ך הופכים מחוויה לימודית לתהליך של גילוי פנימי, המאפשר לתלמידים חווית למידה משמעותית, ברמה עמוקה ואישית יותר.

מורה נוסף ציין את ההשפעה החיובית שהייתה למהלך על עבודת הצוות עצמה:

התהליך החינוכי היה סוג של כלי בוחן ליכולת של מורי הצוות לחפש בעצמם את הדרך לגוון ולשמר את הוראת המקצוע כדבר רלוונטי ונושם. החשש הראשוני שמא שיעורים אלו יפגעו ברצף הלימודי הכיתתי התחלף במהרה בהבנה כי דווקא שינוי האווירה, הגישה והמיקוד תרמו רבות להוראת הטקסט המקראי. עקרונות אלו מיושמים על ידי מאז גם בשיעורים אחרים, גם אם אינם בהכרח בנויים על בסיס הגישה עצמה כמכלול.

אתגר נוסף נוגע ישירות לאופי הלמידה. אמנם, התרגול במפגשים זימן לתלמידים את האפשרות להתוודע אל עולמם הפנימי ואל התגובה שמעורר בו החומר הנלמד, אך האם יש בכך די כדי לגרום לשינוי בתגובתם למתרחש בחיים עצמם? האם צפוי שיפור בתרבות הבית ספרית ובמדדי האלימות הפיזית והמילולית בעקבות הפרקטיקה של החינוך הקונטמפלטיבי? בניגוד לדעה הרווחת אשר גורסת כי תרגול התבוננות מייצר "מרווח" בין התחושה לבין התגובה, מתינות ותגובה מיטיבה ובלתי אלימה מתפתחות כתוצאה מאימון מתמשך המביא למיומנות רבה. כלומר, במקרה של תרבות הלמידה בכיתות במערכת החינוך הציבורית, תקשה הוראה קונטמפלטיבית לבסס את התרגול וליישמו במעשים. זאת, בין היתר, כתוצאה ממאפייני המערכת ואילווציה (כגון, לימוד בכיתות גדולות וצפופות, מתן קדימות ועדיפות לתוצאות הלמידה על פני תהליך הלמידה—מבחיני מיצ"ב, בגרויות ועוד). בנוסף על כך, הכשרות המורים בתחום לימוד פרקטיקות של חינוך קונטמפלטיבי עדיין נמצאות בראשיתן, אך זוהי רק ההתחלה לתפנית הכרחית בישראל.

סיכום

המהלך החינוכי שתואר במאמר זה לא בחן את היתכנותו המלאה של שינוי בהלך הרוח של מערכת החינוך הממלכתית בישראל. ניתן להניח כי כל עוד תנאי המערכת אינם משתנים באופן מהותי, יישום רחב היקף של חינוך קונטמפלטיבי יוסיף להתקיים בעיקר במסגרת יוזמות מקומיות של בתי ספר ומורים.

יש להדגיש כי המחקר הנוכחי אינו כולל כלי מדידה כמותיים או שאלוני תלמידים ולכן אין ביכולתנו לטעון שחל שינוי ברור בעמדות הלומדים או בחוויותיהם. הממצאים נשענים על תצפיות פדגוגיות, רפלקציות של מורים, והתרשמות מהמפגש הקבוצתי, והם מהווים תובנות ראשוניות בלבד. בהתאם לכך, נדרש מחקר המשך שיטתי שיבחן את השפעות הלמידה הקונטמפלטיבית באמצעים אמפיריים נוספים.

עם זאת, ההתנסות עצמה חשפה מספר מגמות משמעותיות:

- ראשית, נראה כי השילוב בין תנועה, נשימה ותרגולי מודעות סייע להקטנת תחושת הריחוק כלפי הטקסט המקראי ופתח אפשרות למעורבות רגשית ומחשבתית עמוקה יותר.
- שנית, המפגשים יצרו תנאים לשיח פתוח ורכי-קולי, שבתוכו התלמידים נדרשו לבחון שאלות מוסריות וקיומיות דרך פריזמה אישית ולא רק פרשנית.
- שלישית, אופי הלמידה תרם לחיזוק הקשרים הבינאישיים בכיתה ולפיתוח מיומנויות רגשיות וחברתיות, בדומה למטרות שמודגשות בגישה החברתית-רגשית-אתית.

עדויות המורים שהשתתפו במהלך מצביעות על שכבה נוספת של השפעה: הם תיארו את המהלך ככזה שחידש את תחושת המשמעות המקצועית שלהם, העשיר את דרכי ההוראה, והעמיק את רלוונטיות לימודי התנ"ך בחיי התלמידים. חלקם אף הדגישו כי הגישה הקונטמפלטיבית הרחיבה את ארגז הכלים הפדגוגי שלהם, והשפיעה על אופני ההוראה גם בשיעורים שאינם מבוססים על גישה זו. אין די בתובנות אלה כדי להסיק שחל שינוי אצל התלמידים עצמם, אך הן בהחלט מעידות על רמת היתכנות גבוהה של המודל ועל תרומתו למורי המקצוע. ממצאים אלו מצביעים על כך שגם ללא שינוי מערכתי רחב היקף, ניתן ליצור בתוך בית הספר עצמו תנאים המקדמים למידה המשלבת גוף, נפש ופרשנות.

הניסוי החינוכי מדגים את חשיבות מעורבותם הישירה של מורים ומורות בחיפוש אחר דרכי הוראה חדשניות, ואת הערך המצטבר של תהליכי חקר-עצמי. כמו כן, הוא מדגיש כי למידה קונטמפלטיבית היא דו-כיוונית מטבעה: היא יוצרת עבור התלמידים תנאים לצמיחה, אך גם מזמינה את אנשי החינוך לבחון מחדש את נקודות העוגן והמשמעות שהם עצמם מגלים בטקסט המקראי.

לסיכום, ההתנסות מצביעה על פוטנציאל ממשי להעמקת משמעותם של לימודי התנ"ך עבור תלמידים ומורים כאחד. מוטיבציה מחודשת ורלוונטיות מעצימה,

גם אם הן ראשוניות בשלב זה, מהוות תשובה אפשרית לאתגרי הוראת המקרא בעשורים האחרונים, ומציעות נתיב פדגוגי שיש מקום להמשיך ולבחון במחקר עתידי.

במגילת קהלת נכתב כידוע "מה שְׁהִיָּה הוא שְׁיֵהִיָּה ומה שְׁנַעֲשֶׂה הוא שְׁיַעֲשֶׂה וְאִין כָּל חֶדֶשׁ תַּחַת הַשָּׁמַשׁ" (קהלת א, ט). מאמר זה ניסה אפוא לאתגר אמירה זו ולהראות כי בעיקר בשדה החינוכי, בכוחם של אנשי ונשות הוראה לחקור, לפעול ולחדש.

רשימת מקורות

- אמית, י' (2005). ידיעה קודמת לאהבה: על מצוקת הוראת המקרא בבית הספר. בתוך ר' רוזנטל (עורך), *שורש הדברים: עיון מחודש בשאלות עם וחברה*, 287-296. כתר.
- אמית, י' (2010). *עלייתה ונפילתה של אימפריית המקרא בחינוך הישראלי*. אבן יהודה: רכס.
- אפרת, מ' (2007). *שתיקות: על מקומה של שתיקה בתרבות וביחסים בין-אישיים*. רסלינג. https://ebooks.psyk.io/book?book_id=1199
- בובר, מ"מ (1978). *בן-דורנו והמקרא*. בתוך מ"מ בובר, *דרכו של מקרא: עיונים בדפוסי סגנון בתנ"ך*. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בובר, מ"מ (1978). קין. בתוך מ"מ בובר, *דרכו של מקרא: עיונים בדפוסי סגנון בתנ"ך*. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בן-זאב, א (2020). *אהבה כמעט כל הסיפור: כיצד חיינו הרומנטיים משתנים כל הזמן*, אוניברסיטת חיפה. https://ebooks-psyk-io.ezproxy.smkb.ac.il/book?book_id=1012
- בן-נתן, ח (1989). *המקרא ואני: דרך אחרת להוראת המקרא*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גולדפרב, ש. ד. (1976). *אהבת יעקב לרחל*. בית מקרא, כא, (בסה), 289-292.
- גרוסמן, י' (2019). *יעקב: סיפורה של משפחה*. ראשון לציון: ידיעות אחרונות – ספרי חמד.
- דויטש, ח' (2017). *עקרת יצחק ושאלת הזמן*. בתוך י' ברנדס (עורך), *בעיני אלוהים ואדם: האדם המאמין והמקרא*, 359-376. חיפה: פרס.
- היימן, ר' (2003). *מורה-חוקר: שני כובעים לאחד או שני כובעים שהם יחד?* מחקר, הוראה והתפתחות מקצועית במחקר פעולה. *דפים* 37, 96-119.
- יובל, י' (2001). *מה זאת אהבה*. תל אביב: קשת.

רחל שאול, נעמי לוסין, שחם גבע | "הנני": על חינוך קונטמפלטיבי בהוראת תנ"ך

יפת, ש' (1993). ניסיון העקדה וניסיון איוב – מה ביניהם? בתוך ל' מזור (עורכת), **איוב: במקרא בהגות באמנות**, 13-33. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.

כ"ץ, ג' וקצין, א' (2020). מחוברים לתנ"ך – מנוכרים לשיעור: תפיסות תלמידי דור ה-Z בבתי ספר ממלכתיים על-יסודיים. **החינוך וסביבו** 42, 47-70.

<https://www.smkb.ac.il/media/plupqlal/hahinooh-svivo2020..pdf>

למפרום, ת' (2021). חזון הנביאים במערכת החינוך בישראל: מנכס לנטל. בתוך ע' אילני וא' בן-עמוס (עורכים), **גוי קדוש: תנ"ך ולאומיות בעידן המודרני**, 168-191. ירושלים: כרמל.

משרד החינוך (2018). **תוכנית הלימודים בתנ"ך ממלכתי מגן הילדים עד כיתה י"ב –**

תשע"ט 2018. https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/tanach/TochnitTashat.pdf

משרד החינוך (2025, 27 במאי). **השר יואב קיש מציג את "שורשים – התוכנית הלאומית לזהות יהודית וציונית": מיצ"ב בתנ"ך לכל תלמידי כיתה ד' – החל מתשפ"ו**.

<https://www.gov.il/he/pages/shorashim>

משרד החינוך (2025, 27 באוגוסט). **תכנית הבגרות הגמישה תשפ"ו**, https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/tanach/tanach2026/KOLEL2026.PDF

PDF

נישטט-בורנשטיין, ל' ובר יוסף-פז, נ' (עורכות). (2022). **פדגוגיה מתבוננת ותיקון עולם**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד. תל אביב: סמינר הקיבוצים ומכון מופ"ת.

סימון, א' (2002). **בקש שלום ורדפהו – שאלות השעה באור המקרא – המקרא באור שאלות השעה**. תל אביב: ידיעות אחרונות.

סרני, ב' (2021). **תרומתו של לימוד התנ"ך לעיצוב זהותם הקולקטיבית של הלומדים בחינוך הממלכתי**. **גילוי דעת** 18, 87-107.

https://www.smkb.ac.il/media/bkclwayw/gilui_daat_2021_stavi.pdf

צמודי, י. (1985). **המאבק הפנימי בסיפור העקדה**. **בית מקרא: כתב-עת לחקר המקרא ועולמו** (ל"ג (ק"ב)), 387-382. <http://www.jstor.org/stable/23504898>.

רוזנטל, מ', גת, ל', וצור, ח' (2008). **לא נולדים אלימים: החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

רייך, ר' (2005). **האשה אשר נתת עמדי: נשים כעילה לסכסוך ולמלחמה במקרא**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

שביד, א' (2004). **הפילוסופיה של התנ"ך כיסוד תרבות ישראל: עיון בסיפור, בהוראה ובחיקה של החומש**. תל אביב: ידיעות אחרונות.

- שוורץ, ד' (2024). על השתיקה: מטכניקה לערך בתורת המוסר היהודית בימי הביניים והרנסנס. תל אביב: אדרא.
- שחר, ד' (2021). מיתוס וחינוך: על אתוסים, מיתוסים ונרטיבים לאומיים בראשית החינוך העברי בארץ ישראל (1882-1918). תל אביב: רסלינג.
- שמחון, מ' כץ, ג' (2023), מילים מחברות – כתיבת דיאלוג אישי עם המקרא. במעגלי חינוך 12, https://www.dyellin.ac.il/sites/default/files/2025-11/personal_dialogue_with_the_bible.pdf
- שפירא, א' (2005). התנ"ך והזהות הישראלית. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- Acosta, A. (2022). *Healing-centered education: A primer* [Online course overview]. DrAngelAcosta.com. <https://www.drangelacosta.com/healing-centered-education-a-primer-october-2022>
- Bloomfield, D. (2004). *Torah Yoga: Experiencing Jewish wisdom through classic postures*. John Wiley & Sons.
- Borden, L. (2019). Social, emotional, and ethical learning: A curriculum that educates the heart and mind. *Journal of Youth Development*, 14(3), 44.
- CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Duvall, E. M. (1964). Adolescent love as a reflection of teen-agers' search for identity. *Journal of Marriage and Family*, 26 (2), 226–229. <https://doi.org/10.2307/349738>
- Emory University, Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics. (2019). *SEE Learning companion: Social, emotional, and ethical learning—Educating the heart and mind*. Emory University. https://compassion.emory.edu/includes/documents/SEE_Learning_Docs/SEE_Companion_March.pdf ISBN 978-0-9992150-3-6
- Ergas, O. (2019). A contemplative turn in education: Charting a curricular pedagogical countermovement. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(2), 251–270. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1465111>
- Faella, P., Digennaro, S., & Iannaccone, A. (2025). *Educational practices in motion: A scoping review of embodied learning approaches in school*. *Frontiers in Education*, 10:1568744. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1568744>

- Garcia, L. M. & Roblin, N. P. (2008). Innovation, research and professional development in higher education: Learning from our own experience. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 104–116.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.03.007>
- Hansen, C. B. (2019). *The heart and science of teaching: Powerful applications to link academic and social-emotional learning, K–12*. Teachers College Press. ISBN: 978-0-8077-7749-7
- Houck, A. (2019). Contemplative pedagogy: Experiments and reflections. *Horizons*, 46(1), 113–121. [doi:10.1017/hor.2019](https://doi.org/10.1017/hor.2019).
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129–143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Lukinsky, J. (1999). Scripture Windows: Towards a practice of bibliodrama. *The International Journal of Action Methods*, 51(4), 161.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/scripture-windows-towards-practice-bibliodrama/docview/211026949/se-2>
- Maloney, J. E. (2015). *Early adolescents' evaluations of MindUP: A universal mindfulness-based social and emotional learning program* (Doctoral dissertation, University of British Columbia).
<https://dx.doi.org/10.14288/1.0166337>
- Mayer, J. M., Huntley, M. A., Fonger, N. L., & Terrell, M. S. (2019). Professional learning through teacher-researcher collaborations. *The Mathematics Teacher*, 112(5), 382–385. <https://doi.org/10.5951/mathteacher.112.5.0382>
- Murris, K. & Thompson, I. (2022). *A Conceptual Framework for Embodied Learning: The Importance of the Body in Effective Teaching and Learning*. *Frontiers in Education*, 6:712626. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.712626>
- Regier, C. C. (2012). MindUp and mindfulness: An optimistic expansion of the mission and vision of the MindUp program through contemplative, moral, and ideological inquiry. <https://dx.doi.org/10.14288/1.0055417>
- Shaoul, R. & Lossin, N. (2025). Mindset Shifts in Public Education: An evaluation of a contemplative program. *Holistic Education Review*, 5(2). <https://her.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/her/article/view/3235>

- Sinclair, A. (2004). An exercise in the theory of practice: The hermeneutics of bibliodrama in the Sinclair Classroom. *Journal of Jewish Education*, 70(3), 61–73. <https://doi.org/10.1080/0021624040700308>
- Tienda, M., Villalta, S. I., Goldberg, R. E., & Koffman, D. (2023). Adolescents' love lives: Heterogeneity in relationship status trajectories and links with affect. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(7), 1325–1339. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01783-w>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262529365.001.0001>
- Vescio, V. & Adams, A. (2015). Learning in a professional learning community: The challenge evolves. In D. Scott & E. Hargreaves (Eds.), *The Sage handbook of learning*, 274–284. <http://digital.casalini.it/9781473933613>
- Wang, Y., Kretschmer, R. E., & Hartman, M. C. (2010). Teacher-as-Researcher: Theory-into-Practice. *American Annals of the Deaf*, 155(2), 105–109. <http://www.jstor.org/stable/26235034>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Association for Supervision & Curriculum Development.