

חמדת



## משמעותו ואופיו של דף המקורות התרבותיים בקורסי שיח זהויות במכללה להכשרת מורים:

### דילמות של מרצה-מנחה

אוהד דוד

#### תקציר

קורס שיח זהויות, שבמסגרתו סטודנטים מתנסים בשיח דיאלוגי, מעמיק ופורה בנוגע לזהויותיהם הלאומיות, התרבותיות והדתיות המגוונות, הוא בעל חשיבות רבה בתהליך ההכשרה של מורים בחברה הישראלית. מאמר זה מעמיד במרכזו מרכיב חשוב אחד של תכנון הלימודים בקורס: דף המקורות התרבותיים שעל בסיסו מתקיים שיח הזהויות. למאמר שתי מטרות: הראשונה, לתאר ולנתח את משמעותו ואופיו של דף המקורות התרבותיים כתשתית נדרשת לקיום שיח זהויות. בהקשר זה מוסבר הרציונל הפילוסופי שבבסיס דפי המקורות כתשתית לדיאלוג דיאכרוני וסינכרוני, וכן מוצגות תפיסת הלמידה ההתנסותית והפדגוגיה הייחודית לקורס, בד בבד עם ניתוח תפקידו הכפול של מלמד הקורס כמרצה מומחה ידע וכמנחה תהליך קבוצתי. המטרה השנייה היא לאפיין, לנתח ולהדגים דילמות ושיקולי דעת שצריכים להיות לנגד עיניו של המרצה-המנחה בעת שהוא בונה את דפי המקורות. מוצגות שלוש דילמות, והן מנוסחות כמתח פנימי וכתנועה מתמדת בין שני כוחות אשר צריכים להתבטא בפעולתו החינוכית של המרצה-המנחה: בין העמקת תוכן להעמקת תהליך; בין אותנטיות לרלוונטיות ובין האישי-משפחתי והקהילתי לבין הפוליטי והקונפליקטואלי.

**ד"ר אוהד דוד,**  
המרכז האקדמי לוינסקי-  
וינגייט, הפקולטה לחינוך.  
דוא"ל:  
ohad.david@l-w.ac.il

**לציטוט:** (מדעי החברה) – דוד, א'  
(תשפ"ו). משמעותו ואופיו של דף  
המקורות התרבותיים בקורסי שיח  
זהויות במכללה למורים: דילמות  
של מרצה-מנחה חמדעת כ'.

**מילות מפתח:**  
זהות, דיאלוג, טקסט, הנחיה,  
הכשרה להוראה

## מבוא

בקרבת חוקרי התרבות היהודית יש תמימות דעים בנוגע לכך שזוהי תרבות שבמוקד שלה מצוי הטקסט כיסוד ליבה של זהות משותפת. הלברטל (Halbertal, 1997) גורס שהקנוניזציה של המקרא, ובהמשך – של המשנה והתלמוד, לא הייתה רק נורמטיבית, כלומר קביעת אמונות ואורחות חיים מחייבים של העם, אלא גם פורמטיבית, כזו שעיצבה את שפת העומק המשותפת, את מרחב האסוציאציות התרבותיות, הסמלים והנרטיבים, ויצרה תחושת שייכות תרבותית. פיקאר (2016) מציב במוקד ניתוחו את המתח בין סמכות המסורת של הטקסט הכתוב לבין פרשנות מתפתחת, לעיתים מהפכנית, שאפשרה לכל דור להיאחז בטקסט הקדום כדי להקנות משמעות קיומית לחיים הקולקטיביים במציאות משתנה. עוז ועוזלצברגר (2014) רואים את הטקסט כיסוד החשוב ביותר שאפשר את המשכיות הקיום היהודי בממדי הזמן והמרחב. הם מדמים את השיחה היהודית חוצת הדורות וחוצת המרחבים ל"מין ויכוח מתמיד סביב שולחן שבת אין סופי. לא סדר והרמוניה מחזיקים אותם אלא אי השקט התמידי, שאלות גדולות ויחסי קרבה עמוקים" (עוז ועוזלצברגר, 2014, עמ' 73–74).

כיצד ניתן ליצור את המשך אותו ויכוח ואת המשך השיחה על השאלות הגדולות באמצעות טקסטים במציאות של קרע חברתי, תרבותי ופוליטי עמוק בישראל של ימינו? כיצד משתפים בשיחת "שולחן השבת" האין סופי הזה גם בני ובנות עמים אחרים, אזרחי מדינת ישראל? מה מקומם של טקסטים תרבותיים בשיח זהות דיאלוגי, כזה שבו ישראלים בני ובנות כל המגזרים החברתיים והתרבותיים מספרים על זהותם, על המשמעויות שהם מקנים לשייכותם לחברה הישראלית? אלה הן שאלות היסוד שמצויות בבסיס מאמר זה.

לפחות שני חסמים עומדים בפני קיום שיח זהות שמושגת על טקסטים בחינוך הישראלי. הראשון, בניגוד לקנוניזציה הפורמטיבית שתיאר הלברטל, אין לחברה הישראלית טקסטים קנוניים שסביבם היא מתאגדת לשם יצירת זהות משותפת לכל חלקיה. המבנה המפוצל מאוד של מערכת החינוך הישראלית מעצב מציאות שבה עולם האסוציאציות הטקסטואלי, התרבותי-זהותי, של בוגרי כל מערכת חינוך הוא שונה (גם אם יש קווי השקה מסוימים ביניהם, למשל התנ"ך כטקסט יסוד בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי) (ארצי סרור ודנינו, 2025; רובינשטיין, 2017). החסם השני נובע מהקיטוב החברתי, התרבותי והפוליטי בישראל, שמקשה מאוד על יכולתם של אנשי חינוך להוביל דיאלוגים פוריים בין תלמידים בנושאים הקשורים לערכי ליבה של החברה הישראלית על כל חלקיה. החשש מעיסוק בסוגיות שנויות במחלוקת וגם חוסר הידע התרבותי והפדגוגי הנדרש להובלת שיח כזה מרחיקים מורים

מקיום שיח זהות מעמיק (שור, 2012; Erlich Ron & Gindi, 2023). מכאן שהכשרה של מורים לקיום שיח זהויות המושתת על טקסטים תרבותיים היא חיונית ביותר במציאות הישראלית.

אומנם מחקרים קודמים בתחום עסקו בחשיבות פיתוח האוריינות התרבותית-טקסטואלית של מורים כחלק מהכשרתם לעבודה בסביבות רבת-תרבותיות (Maine & Vrikiki, 2021; Nagda & Maxwell, 2011; Ochoa & McDonald, 2020). אולם הם לא עשו זאת מנקודת מבט של המרצה-המנחה, אשר מכשיר את המורים במסגרת לימודיהם באקדמיה לקיום שיח זהויות שמושתת על מקורות תרבותיים, והם אף לא מיפו את מכלול הדילמות ושיקולי הדעת שעליו להפעיל כמתכנן לימודים וכמי שמוציא לפועל את תוכנית הלימודים. לעומת זאת, המאמר הנוכחי מציב סוגיות אלה במוקד.

בשנים האחרונות פיתחתי ולימדתי כמה קורסים לתואר ראשון ולתואר שני שנועדו להכשיר פרחי הוראה ומורים לקיים שיח זהויות בבתי הספר. במאמר זה אבקש להציב במוקד היבט אחד מרכזי של תכנון הלימודים בקורס זה: דף המקורות התרבותיים שעל בסיסו מתקיים שיח הזהויות. למאמר שתי מטרות: הראשונה, לתאר ולנתח את משמעותו ואופיו של דף המקורות התרבותיים כתשתית נדרשת לקיום שיח זהויות. השנייה, לאפיין, לנתח ולהדגים דילמות ושיקולי דעת שצריכים להיות לנגד עיניו של המרצה-המנחה בעת שהוא בונה את דפי המקורות ומשתמש בהם בפועל. מיפוי הדילמות והזיקות ביניהן וכן פריסת מכלול שיקולי הדעת עשויים לתת בידי מרצים-מנחים של קורסי שיח זהות הן את התפיסות הרעיוניות שינחו את פעולתם והן את אבני הדרך הפדגוגיות ליישום מקיף ומושכל של תפיסות אלה.

### מהו שיח זהויות? – הרציונל הפילוסופי בבסיס דפי המקורות

נקודת המוצא לדיון היא המושג "תודעת זהות קולקטיבית". מושג זה עוסק במכלול הרגשות שאנשים חשים, האמונות, הערכים והתפיסות שלהם, וכן ההתנהגויות ואורחות החיים שהם מאמצים כתולדה מתחושת השייכות שלהם לקולקטיב (David & Bar-Tal, 2009). משמעות ההגדרה הזו היא שבניגוד לתפיסה מהותנית של "זהות קולקטיבית" במובן של עולמות תוכן, נורמות ופרקטיקות ייחודיים שמאפיינים קולקטיב מסוים ושנכפים על היחיד הר כגיגית מעצם שייכותו הבלתי מותנית אליו, התהוות תודעת הזהות הקולקטיבית היא תהליך מתמיד, מתמשך ודינמי של פרשנות, ובמסגרתו היחיד מקנה משמעות לתחושת השייכות שלו לקולקטיב. משמעות זו מקבלת תוקף ומענה בשלושת הממדים של התודעה

האנושית: ההכרה (תפיסות, אמונות, ערכים), הרגש וההתנהגות (חמו, 2009). מכאן, ששיח זהויות הוא קודם לכול מפגש בין אנשים בעלי תודעות זהות שונות, בין אם כאלה שחשים שייכות לאותו קולקטיב אך מקנים משמעויות שונות לשייכותם זו, ובין אם כאלה ששייכים לקולקטיבים שונים ומשוחחים ביניהם על כך.

תודעת הזהות הקולקטיבית מתהווה באמצעות תהליכים דיאלוגיים שמתרחשים על שני הצירים בוני הזהות: הדיאכרוני – הציר המקשר בתודעת האדם בין עבר, הווה ועתיד, והסינכרוני – הציר המקשר בין בעלי תודעות זהות שונות בנקודת זמן ההווה. נעמיק בהבנת כל אחד מהדיאלוגים הללו ובהשלכות שלהם על בניית דפי המקורות התרבותיים.

הציר הדיאכרוני הוא התשתית לשיח הזהות, שכן ההנחה היא שבני אדם הם סובייקטים היסטוריים-תרבותיים ה"מושלכים" מרגע לידתם לקבוצה היסטורית-תרבותית ייחודית בעלת עבר (שגיא, 2006). הפילוסוף הנס גאורג גַדְמֶר (Gadamer, 1975) הציב דגם תרבותי-דיאלוגי של התהוות הזהות בדגש על ההקשר הדיאכרוני. במרכז גישתו עומדת בעיית הגישור על פערי הזמן שבין תוכני התרבות – טקסים, טקסטים, סמלים, ערכים ואמונות, שפה וזיכרון קולקטיבי – שהתהוו בעבר בהקשרים היסטוריים קונקרטיים לבין יכולתו של האדם לגזור מהם משמעויות לקיומו בהווה. תשובתו של גַדְמֶר לבעיית יסוד זו טמונה במונח "מיזוג אופקים": בשעה שהאדם פוגש בתכנים שהתהוו בעבר התרבותי, הוא אינו ניגש אליהם כאל לוח חלק, שכן הוא עצמו בעל הנחות יסוד מוקדמות הנובעות מהוויית חייו. במפגשו עם תוכני התרבות הוא משליך עליהם את תודעת ההווה שלו ובה בעת קולט מהם מסרים הגלומים בהם. בתהליך זה האדם מפרש את תוכני התרבות מחדש כמפגש בין משמעויות הגלומות בהם לבין התודעה העצמית שלו. כפי שמציינת מנדלילוי (2016, עמ' 33), "מיזוג אופקים מתרחש כאשר שיפוטם מוקדמים עומדים לבחינה מחדשת ובעקבות זאת משתנה זוויית הראייה של המתבונן [על הטקסט או על מציאות חייו]". יש להדגיש: בגישה זו תוכני הזהות שמגולמים בטקסטים נתפסים כעשויים רבדים של משמעויות שונות שהפרשן בהווה יכול להפיק מהם, שכן הם עצמם התהוו בתהליך פרשנות דיאלוגית בדורות קודמים. לגישתו של גַדְמֶר יש כמה השלכות חשובות על יצירת דפי מקורות תרבותיים בקורסי שיח זהות. ראשית, גישתו מבהירה את הקשר האינהרנטי בין התהוות תודעת זהות עמוקה ומושכלת לבין תוכני תרבות שמקורם בעבר. ניסן (Nisan, 2010) דן במתח בין הממד הרגשי לממד ההכרתי בתודעת הזהות. לגישתו, הממד הרגשי קודם לממד ההכרתי, שכן רק תחושת השייכות והמחויבות של האדם כלפי הקולקטיב עשויות להפוך את הידע על

הקולקטיב לבעל משמעות בערכיו, אמונותיו ואורחות חייו. עם זאת, הממד ההכרתי הוא זה שיוצר את רובד העומק של תודעת הזהות, בכך שהוא מארגן את מכלול הידע ומבנה את משמעויות התוכן שהאדם מקנה לתחושת השייכות. משמעויות תוכן אלה שאובות מתוך התרבות ארוכת הדורות ומאורגנות סביב תמות גדולות – הקשרי משמעות שהתהוו במהלך ההתפתחות ההיסטורית של הקולקטיב, כגון זיקה לארץ המולדת, ערכים ואמונות, שפה, זיכרון קולקטיבי ופרקטיקות דתיות (David & Bar-Tal, 2009; חמו, 2009). מכאן, ששיח זהות ברובד העומק צריך להעמיד במוקדו את עולמות התוכן התרבותיים. אם כן, דפי המקורות נועדו להיות הפיגום הפדגוגי (Sinai, Kaplan & Flum, 2012) שלאורו מתקיים הדיאלוג הדיאכרוני.

השלכה חשובה שנייה של גישת גדמר מתייחסת לריבוי המשמעויות שניתנו בדורות קודמים לכל אחד מעולמות התוכן של הזהות. כאמור, הקשרי המשמעות של הזהות אינם בבחינת מקשה אחת, קופסאות סגורות וחתומות, שכן הם עצמם התהוו בתהליך של פרשנות דיאלוגית ארוכת דורות. בניגוד לדימויה, המסורת התרבותית עצמה היא מאוד רבגונית ורבת פנים, כזו שחלו בה תמורות, לעיתים מהפכניות (שגיא, 2003). מכאן, שכדי שמיזוג האופקים בין שיפוטים מוקדמים שעמים מגיעים המשתתפים בשיח הזהויות בנוגע לעולמות התוכן של זהותם לבין תרבות העבר יתקיים כתהליך פתוח ודיאלוגי, דפי המקורות צריכים להיבנות כך שיציגו מגוון של משמעויות ופרשנויות שהוקנו לעולמות התוכן הללו.

השלכה שלישית חשובה של גישת גדמר היא שדפי המקורות אמורים לעורר בקרב משתתפי השיח שאלות קיומיות בנוגע לערכיהם, אמונותיהם ואורחות חייהם כחלק מקולקטיב. אלה שאלות שהתשובות עליהן אינן ברורות מאליהן, אלא הן מחייבות תהליך חקר פנימי מעמיק. זוהי המשמעות הקיומית של מיזוג האופקים בין הקורא־הפרשן לבין הטקסט – הנכונות להעמיד בסימן שאלה ובמבחן הביקורת העצמית את השיפוטים המוקדמים שעמים מגיעים המשתתפים לשיח בנוגע למרכיבי התוכן של תודעת זהותם (מנדל־לוי, 2016). מכאן שתחושת הערעור היא אינהרנטית לקיום שיח זהויות דיאלוגי, פורה ומעמיק (Ochoa & McDonald, 2020), ודף המקורות אמור לעורר אותה בשתי דרכים: באמצעות הצגת ריבוי המשמעויות והפרשנויות למרכיבי הזהות, מה שמערער את ההנחה המהותנית כאילו זהות היא "יש" יציב וקבוע, וגם באמצעות הצגת שאלות קיומיות שנלוות למקורות ומניעות את המשתתפים בשיח לעבר קיום מיזוג האופקים (גורביץ', 2022).

השאלות הקיומיות שעולות בשיח הזהויות אינן תחומות רק בגדרי הזהות העצמית בכל

הקשור לדיאלוג הדיאכרוני, שכן כאמור תודעת הזהות הקולקטיבית מתהווה גם באמצעות דיאלוג סינכרוני. הגותו של מרטין בובר מציבה במוקד שלה את הדיאלוג הזה. ביסוד תפיסתו ניצבת ההנחה כי ה"אני" אינו מתקיים כשלעצמו אלא רק כתוצאה מזיקתו אל האחר. הבחנתו הידועה היא בין זיקת "אני-לזו" ובין זיקת "אני-אתה": בראשונה, האחר הוא אמצעי המשמש את העצמי להשגת מטרה מסוימת והיחס אליו הוא כאל אובייקט. בשנייה, העצמי מתייחס אל האחר כאל סובייקט שלם וייחודי (בובר, 1964). על פי בובר, הדיאלוג המתהווה בזיקת "אני-אתה" הוא "סיטואציה ביני ובין העולם שבה מתאפשרת ההזדמנות לדעת את עצמי מתוך התקרבות מודעת, סקרנית, קשובה, פתוחת לב ופקוחת עין אל מהותו של הדבר שעמו אני נפגש" (אבנון, 2008, עמ' 231). במצב כזה האדם הוא "הווה נוכח", כלומר הוא חש את האחר ("אתה") במלוא הווייתו שלו, אך לא פחות מכך חש את עצמו ויודע את זהותו, כתוצר של הדיאלוג עם האחר.

הגותו של צ'רלס טיילור חשובה לענייננו גם כן. בחיבורו "הפוליטיקה של ההכרה" (טיילור, 2003) הוא טען שתודעת הזהות היא "יש" המתהווה תמידית בדיאלוג עם "אחרים משמעותיים". הוא לא הסתפק בניתוח התהליך הזה אצל יחידים, אלא הדגיש את החשיבות הרבה שמייחסת המודרנה להכרה בתרבות שנושא עימו האדם, ולכן הרחיב את מושג הדיאלוג מן היחידים לתרבויות. כפי שבני אדם אינם "מתחמים סגורים" של זהות, כך גם תרבויות: הן אינן תוצר של התפתחות פניס-תרבותית בלבד, אלא תוצר של משא ומתן תמידי, שבמהלכו מרכיבי תוכן שמקורם בתרבויות אחרות משתרגים באופן גלוי יותר או פחות במארג התרבות העצמית. ההשלכה המרכזית של תפיסות אלה של דיאלוג סינכרוני לבניית דפי המקורות היא החשיבות הרבה של הכללת מקורות ממגוון התרבויות של המשתתפים בשיח. כדוגמה לכך, אם בקורס לוקחים חלק סטודנטים יהודים וערבים מוסלמים, הרי יש חשיבות לכך שדפי המקורות יכללו טקסטים הן מהתרבות היהודית והן מהתרבות הערבית המוסלמית. הכללת הטקסטים משתי התרבויות תאפשר את הדיאלוג הדיאכרוני של סטודנטים מכל קבוצת שייכות בנוגע למקורות התרבות העצמית שלהם, ותעצים את הדיאלוג הסינכרוני, שכן הוא יתבסס על מקורות משתי התרבויות ולא רק על עצם הדיבור המשותף של סטודנטים משתי התרבויות. כך בתהליך מיזוג האופקים הסטודנטים יוכלו לבחון שאלות כמו: באילו מובנים שתי התרבויות דומות זו לזו ובאילו מובנים הן שונות זו מזו בנוגע למרכיב הזהות הנדון? אילו מרכיבי תוכן של שתי התרבויות השתרגו בעבר אלה באלה, דהיינו באילו מובנים שתי התרבויות הללו הפרו זו את זו? ועוד (Agbaria & Statman, 2022).

בדומה לנאמר על הציר הדיאכרוני, גם השאלות הללו מעוררות שאלות קיומיות בנוגע לתודעת הזהות של המשתתפים. זאת משום שהן מעמידות בסימן שאלה שיפוטים מוקדמים שלהם; הפעם, בקשר לזיקות הבינתרבותיות. מחקרים מלמדים שבחברות מקוטבות ככלל, ובחברות המעורבות בסכסוכים אלימים בפרט – שבהן הרגשות הביקבוצתיים הדומיננטיים הם שליליים (למשל, פחד ושנאה) – אנשים נוטים לאמץ תפיסה מהותנית של זהות, שלפיה התרבות העצמית התהוותה במהלך הדורות בתוך גדריה הפנימיים, ללא זיקה של דיאלוג מפרה עם תרבויות אחרות (Chen & Hogg, 2024; Segall et al., 2015; Smeekes & Verkuyten, 2015). התוצאה היא יחס של מידור ואף דה לגיטימציה ודה הומניזציה של הקבוצה האחרת. הצבת המקורות של שתי הקבוצות זו לצד זו במסגרת דף המקורות עשויה לסייע לערער את התפיסה המהותנית של הזהות ולעודד חקר פנימי שתוהה על אופי הזיקה בין הזהות העצמית לזהות האחרת (Nasie, 2023).

לסיכום, הדגם התרבותי של הזהות מניח שתודעת זהות מתהווה כמפגש בין שני צירים דיאלוגיים, דיאכרוני וסינכרוני. בני אדם לא בהכרח עורכים את הדיאלוגים הללו באופן מודע, רפלקטיבי ותמתי. למשל, מחקרים מלמדים על כך שהמודעות והרפלקטיביות לגבי מרכיבי הזהות עשויה להיות חלקית בלבד במצבים של תחושת ביטחון יחסי בזהות. לעומת זאת, מצבים של ערעור עשויים לעודד רפלקטיביות גבוהה ומעבר מחוסר תהייה מעמיקה לחקירה פנימית שחותרת לבהירות תמתי (Ochoa & McDonald, 2020; Pinney & Ong, 2007; Sinai, Kaplan & Flum, 2012). דפי המקורות התרבותיים נועדו לעורר בקרב הסטודנטים המשוחחים את אותה חקירה פנימית, על ידי כך שהם מעוררים בקרבם שאלות קיומיות בנוגע לשני הצירים. מכאן גם התפקיד החשוב שממלא המרצה המנחה, כמי שנדרש להפעיל מכלול שיקולי דעת בעת בניית דפי המקורות.

### תפיסת הלמידה בקורסי שיח זהות: התנסות בזיקה לדפי המקורות

שיח זהויות שמושגת על לימוד טקסטים תרבותיים עשוי להתקיים במגוון זירות ציבוריות חברתיות וחינוכיות (גוזמן כרמלי, 2020; סמו ואליה-לוי, 2023; Agbaria & Statman, 2023; Molloy, 2024; Muszkat-Barkan, 2022). ענייננו במאמר הנוכחי הוא במפגשים המתקיימים בזירה מסוימת – קורסים אקדמיים במוסדות להכשרת מורים. אבקש לנתח כאן את אופיים כקורסים סדנאיים המושגתים על למידה התנסותית, עם תשומת לב לתפקידו הכפול של המרצה כמורה מומחה לידע וכמנחה תהליך. בדרך זו אבהיר את תפקידו ביצירת

דפי המקורות התרבותיים.

התפיסה שרווחה בעבר בנוגע לתהליך ההוראה והלמידה באקדמיה הייתה ליניארית. לפיה, המרצה הוא מומחה ידע תאורטי ואמפירי בתחום שאותו הוא חוקר, ולכן בקורסים שהוא מלמד עליו להרצות את הידע הזה לסטודנטים, והם קולטים אותו באופן פסיבי. משמעות הלמידה שלהם היא ספיגה של הידע, ארגונו והיכולת לשלוף אותו מזיכרוןם ולהשתמש בו בעת הצורך (Kolb & Kolb, 2017). ואולם בשנים האחרונות ניכר שינוי בתפיסה זו. קורסים היברידיים המשלבים הרצאות עם משימות מתוקשבות המונחות מרחוק, וקורסים שבמרכזם ביצוע פרויקטים בידי סטודנטים או כאלה שמאמצים את מודל הכיתה ההפוכה, מעמידים בסימן שאלה את התפיסה המקובלת בנוגע לידע האקדמי, לאופני יצירתו ולדרכי הפצתו, וכן בנוגע לתפיסת ההוראה והלמידה (Bovill & Woolmer, 2019; Guo et. al., 2020). קורסי שיח הזהות משתלבים במגמה זו, בהיותם מממשים עקרונות של תאוריית הלמידה ההתנסותית (Kolb & Kolb, 2009; Kolb & Kolb, 2017). תאוריה זו, אשר מבוססת על גישות ללמידה שפותחו, למשל, בידי ג'והן דיואי, ז'אן פיאז'ה וקורט לוין, מושתתת על כמה הנחות יסוד, ובהן: למידה היא תהליך, לא תוצאה, וככזו היא מחייבת מעורבות פעילה של הלומד; היא מתרחשת כאשר ידע קודם ואמונות שיש ללומד מוצבים תחת סימני שאלה, נבחנים ומאורגנים מחדש במסגרת רעיונית משוכללת יותר; היא תולדה של התמודדות עם קונפליקטים ומתחים דיאלקטיים בין תפיסות שונות, ולכן על הלומד לנוע באופן מתמיד בין הקטבים של המתחים הללו; היא תהליך בו מתהווה מפגש הדדי, מתמיד וסינרגטי בין הלומד לבין התנסויות חדשות שמקורן בסביבתו; היא תהליך אקטיבי מתמיד של יצירת ידע בידי הלומד.

בהתאם להנחות יסוד אלה תאוריית הלמידה ההתנסותית מציבה את ההתנסות בנוגע לידע תוכן מסוים במוקד מעייניה, כאשר גם המרצה המוביל את התהליך וגם הסטודנטים נעים במעגל למידה ספירלי בן ארבעה שלבים בהתייחסם לתוכן זה: התנסות ראשונית בנוגע לידע; רפלקציה על התהליך שחוו בעת התנסותם; המשגה של תוצאות ההתנסות במונחים עיוניים-תאורטיים; יצירה אקטיבית של התנסות חדשה, מורכבת ומשוכללת יותר, בנוגע לידע התוכן. מכאן שתאוריה זו תופסת הן את איש החינוך (לענייננו – המרצה בהכשרת המורים) והן את הסטודנטים כשותפים פעילים בתהליך הלמידה, ככאלה שיוצרים ידע ומשתנים כתולדה מהתנסותם הפעילה (Kolb & Kolb, 2017).

יישום התאוריה על קורסי שיח הזהות מציב את דפי המקורות התרבותיים כידע שבנוגע

אליו מתקיימת ההתנסות של הסטודנטים והמרצה כאחד. מנקודת המבט של הסטודנטים, קריאת המקורות והבנת המשמעויות הרעיוניות הגלומות בהם הן השלב הראשון במעגל הלמידה. לאחריו מגיע השלב הרפלקטיבי – התהייה והחקר של תודעת הזהות, בד בבד עם מיזוג האופקים: שאילת השאלות הקיומיות, הדיאכרוניות והסינכרוניות, כפי שהוסבר לעיל. לאחריו מגיע השלב של המשגת התהליכים הקבוצתיים והאישיים שהתרחשו במונחים עיוניים תאורטיים, ולבסוף, השלב של הסקת מסקנות יישומיות לעבודה החינוכית של הסטודנטים, וחוזר חלילה. מחקרים מראים עד כמה הלמידה ההתנסותית הזו, על ארבעת שלביה, מסייעת לבניית תודעת זהות קולקטיבית מודעת, מורכבת ומשוכללת יותר בקרב סטודנטים, וגם מפתחת תפיסות ומיומנויות של אוריינות תרבותית, כלומר נכונות ויכולת להעמיק בלימוד טקסטים שמקורם בתרבות העצמית ובתרבויות אחרות, ולבחון באמצעותם באופן דיאלוגי את תודעת הזהות (David, 2025; Maine & Vrikki, 2021; Ochoa & McDonald, 2020). בהקשר זה אציין שגלילי-שכטר ושכטר (Galili-Schachter & Schachter, 2013) מציעים להמיר את המונח "אוריינות תרבותית" במונח "אוריינות זהותית". המונח הראשון עוסק במכלול הידע שנדרש לאדם כדי להתקיים, לתקשר ולשגשג כבן לתרבות מסוימת. לעומת זאת, המונח השני עוסק ביכולת ובנטייה לקרוא ולהבין טקסטים תרבותיים כך שהם יאפשרו לאדם לבחון היבטים מרכזיים בתודעת זהותו ולמקם את עצמו במרחב זהותי ביחס לאחרים. במחקרם על מורי מחשבת ישראל בתיכונים ממלכתיים הם הראו כי מורים אלה מתייחסים לטקסטים הנלמדים לא כאל גוף ידע שעל התלמידים לדעת, אלא כאל תשתית תרבותית שביחס אליה נבנית זהותם; זאת בדומה לתפקידם של הטקסטים בלמידה ההתנסותית שהוצגה לעיל.

מנקודת המבט של המרצה, מעגל הלמידה מתחיל כאשר הוא נדרש, בהיותו מומחה ידע תרבותי וסוציולוגי, לבחור את הטקסטים שיופיעו בדף המקורות ולהפעיל מכלול שיקולי דעת שיפורטו בהמשך; מעגל הלמידה ממשיך בהתבוננות רפלקטיבית שלו על ההתנסות של הסטודנטים ושלו בעת הסדנה (למשל, מידת הרלוונטיות של המקורות לעולמם של הסטודנטים, יכולתם לפענח את מלוא המשמעויות הגלומות בטקסטים ולהסתייע בהם בעת שיח הזהות, ועוד); ממשיך בהמשגה עיונית שלו את המסקנות מתוך ההתנסות הזו, בד בבד עם בחינת המתח שבין היותו מרצה מומחה ידע שמציב את הפיגומים הפדגוגיים לשיח הזהות לבין היותו מנחה תהליך שבו המוקד הוא שיח הזהות הדיאלוגי בין הסטודנטים, ומעגל הלמידה מסתיים בשעה שהוא יוצר את דף המקורות לשיעור הבא באופן משוכלל

יותר, על בסיס המסקנות העיוניות, וחוזר חלילה. אם כן, תפיסת הלמידה בקורסי שיח הזהות מניחה התנסות מתמדת של הסטודנטים והמרצה המנחה כאחד בנוגע לדפי המקורות התרבותיים. הידע הנלמד לא נתפס ככזה שמוקנה חד צדדית, אלא ככזה שמתהווה בתהליכים מעגליים-ספירליים. הוא תולדה של המפגש בין ידע מוקדם שיש לסטודנטים ולמרצה המנחה לבין ידע חדש שמתהווה כתולדה מקריאה של הטקסטים ודיון בהם, וכן כתולדה של המפגש בין שני אלה לבין גישות תאורטיות-עיוניות ששאובות מדיסציפלינות רלוונטיות (בעיקר סוציולוגיה, פסיכולוגיה חברתית ולימודי תרבות), אשר מאפשרות למקם את תוצאות ההתנסות הספציפית בהקשרים כוללניים ולהמשיגם במונחים אקדמיים. מסקנה מעשית מכך היא שהתפיסה שמנחה את קורס שיח הזהות מנתקת אותו מהקשר דיסציפלינרי ספציפי; לא מדובר בקורס של הקניית ידע דיסציפלינרי, אלא בקורס שבו הידע משמש תשתית לחקר פנימי-אישי וקבוצתי של זהות (Galili-Schachter & Schachter, 2013). לכן גם הפדגוגיה שנהוגה במסגרתו, זו הבית מדרשית, שאובה מעולם שאינו קשור ישירות לדיסציפלינה ספציפית.

#### פדגוגיה בית מדרשית: שיח זהויות מושתת דפי מקורות

מקורו של המונח "בית מדרש" הוא בתרבות היהודית הדתית. משמעות המונח היא המקום שבו תלמידי חכמים לומדים את כתבי הקודש בהדרכתם החינוכית של רבנים. בית המדרש כמוסד חברתי מרכזי בקהילה היהודית סימל לאורך דורות רבים את החשיבות היתרה שיוחסה לטקסט כמרכיב מכונן זהות, תודעה ותרבות קולקטיבית. הלימוד הבית מדרשי הדתי הציב במוקד את הקריאה הקולית של הטקסט, את שאילת השאלות לגביו כדי להבין את כוונתו וכדי לדרוש אותו, ואת ההתפלגות בנוגע אליו מצד תלמידי חכמים בשיטה המכונה "חברותא", זוגות הלומדים יחדיו (גוזמן כרמלי, 2020; כהן, 2023; Holzer, 2006). בדור האחרון נפוצו בחברה היהודית בישראל בתי מדרש פלורליסטיים שבהם לומדים חילונים ומסורתיים, לעיתים לצד דתיים. יתר על כן, גם בחברה הדתית בישראל מתקיימים כיום בתי מדרש שמאמצים תכנים ופרקטיקות ששאובים מעולמות מודרניים, שאינם אופייניים לבית המדרש הדתי הקלאסי (שרלו, תשע"ד). גוזמן כרמלי (2020) ניתח בספרו את הלימוד הבית מדרשי במסגרות דתיות-חרדיות וחילוניות-פלורליסטיות כאחד מנקודת מבט אנתרופולוגית, עם התייחסות לפעולת הלימוד הטקסטואלי שמתרחשת בהם כאל טקס. לדבריו, הטקסט כשלעצמו כמובן אינו טקס, אך הוא זוכה למעמד טקסי בכל המסגרות שאותן חקר, כי

באמצעותו מבוצעת פעולה חברתית טקסית של לימוד אשר מתקיימת בתוך מסגרת של נורמות מחייבות, המוכרות ומקובלות על המשתתפים ומאפשרות שוב ושוב בידי חבריהן. אם נשאל לענייננו את המינוחים האנתרופולוגיים הללו, נוכל לומר שבמוקד הטקס שמתרחש בקורסי שיח הזהות מצויה התנועה שבין תוכן הטקסט לבין השיח על אודות תודעות הזהות של הסטודנטים (מאיר, 2012). המבנה הצורני של דף המקורות הוא קבוע, אך תכניו משתנים בכל שיעור. בראש הדף מנוסחת שאלת הזהות שעימה הסטודנטים נדרשים להתמודד. דוגמאות לכך הן: "על רציפות ושינוי בזהותנו: מה ולשם מה אנו זוכרים ושוכחים, ממשיכים וגם משנים?"; "מהי התייוונות אז והיום? לשאלת הדיאלוג הבינתרבותי"; "מה משמעותה של שפה בחיים הפרטיים, המשפחתיים והחברתיים?" ועוד.

מתחת לשאלת הזהות המרכזית מצויות שאלות מנחות לדיון קבוצתי, ומסביבן טקסטים שלקוחים ממקורות תרבותיים מגוונים. בניגוד ללמידה הבית מדרשית הדתית הקלאסית, דף המקורות מציג באופן שוויוני ובלתי היררכי את הטקסטים: פסוקי תנ"ך ומדרשים תלמודיים מצויים לצד הגות ציונית ושירה עברית מודרנית, ואלה מצויים לצד פסוקים מן הקוראן ושירה ערבית מודרנית (גוזמן כרמלי, 2020). ברוידא ודקל (2022) מסתמכים על השורות הראשונות בשירה של לאה גולדברג "סליחות" – "באת אליי את עיני לפקוח, וגופך לי מבט וחלון וראי" – כדי להציע תהליך תלת-שלבי ללמידה מסביב לטקסט. השלב הראשון, "מבט", מפנה את קשב הסטודנטים לטקסט עצמו, להבנתו המילולית ולמסרים הערכיים הגלומים בו. בשלב השני, "ראי", הטקסט משמש מראה לבחינת תודעת זהותם. שלב זה מאופיין בדיאלקטיקה שבין היחיד והקבוצה: מצד אחד מאפשר התבוננות אישית ב"מראה" ומיזוג אופקים ייחודי לכל סטודנט, ומצד שני דורש את כל ה"מראות" של חברי הקבוצה כדי לאפשר לסטודנטים לנוע במרחב הזהותי – לנסח מחדש את יחסם לתוכני זהות בעקבות היחשפות ל"מראות" שונות משלהם. השלב השלישי, "חלון", מפנה את המבט החוצה אל החברה הישראלית ואל המעשה החינוכי. שלב זה נועד למקם את התובנות שעלו בשלב השני בתוך הקשרים חברתיים-תרבותיים וחינוכיים רחבים, כגון דינמיקות של יחסי כוח, הדרה ואישוויון בין קבוצות בחברה, אמונות חברתיות שנתפסות כמובנות מאליהן כתולדה מאידאולוגיה שלטת בחברה, וכמובן המעשה החינוכי הנדרש ממורים במציאות שבה תופעות אלה מתקיימות. כל אחד משלושת השלבים מתאפיין בשאלות מנחות ייחודיות. הסטודנטים יכולים להתקדם ברצף השאלות או לקיים שיחה ספירלית החוזרת לשאלות מוקדמות לאחר דיון בשאלות מאוחרות יותר.

אם כן, הפדגוגיה של קורסי שיח הזהות מניחה כי הטקסטים הם נקודת מוצא לשיחה על תודעת זהותם של הסטודנטים ועל דינמיקת היחסים בין זהויות בחברה הישראלית. בניגוד לבית המדרש הדתי הקלאסי, השאלות לא מתייחסות רק לטקסט עצמו ולמשמעותו הנורמטיבית, ובניגוד להוראה אקדמית – השאלות לא מבקשות רק להעמיק הבנה עיונית-תאורטית ומתודולוגית, אלא מבקשות להפנות את המבט פנימה, לתודעת זהותם של הסטודנטים (כהן, 2023; מאיר, 2012). לדיאלקטיקה הזו השלכות מרחיקות לכת בכל הקשור לשיקולי הדעת שיש להפעיל בעת יצירת דפי המקורות ובעת שימוש בהם בזמן השיעור.

### דילמות ושיקולי דעת של המרצה-המנחה בנוגע לדפי המקורות

להלן יוצגו שלוש דילמות שהמרצה-המנחה צריך להיות מודע להן ושבונוגע להן עליו להפעיל מכלול שיקולי דעת בשעה שהוא מתכנן את דפי המקורות ומשתמש בהם בסדנאות. כל אחת מהן מנוסחת כמתח פנימי בין שני כוחות אשר צריכים להיות נוכחים בעולמו ולהתבטא בפעולתו החינוכית. חלק זה של המאמר הוא בעל אופי של ניתוח עיוני-מושגי מתוך זיקה לשדה הפדגוגי שבו אני, המרצה-המנחה, פועל. במילים אחרות, מטרת חלק זה היא להמשיג את הדילמות, בהתבסס על התאוריות והמודלים שהוצגו בחלקים הקודמים של המאמר, וכן להדגים אותן בהקשר לעבודתי כמרצה-המנחה של קורסי שיח הזהות. זיהוי הדילמות ושיקולי הדעת שמאפיינים כל אחת מהן התבצע על בסיס ניתוח ביקורתי-רפלקטיבי של גרסאות שונות של דפי המקורות שהכנתי בארבע השנים שבהן אני מלמד את הקורס (תשפ"ג–תשפ"ו) וכן על בסיס קטעים רלוונטיים מתוך יומן מרצה שכתבתי בשנת הלימודים תשפ"ה, בעת ששלוש קבוצות שונות למדו את הקורס.

### דילמה 1: בין העמקת תוכן לבין העמקת תהליך

דילמה זו מציבה במוקד את התנועה של המרצה-המנחה בין היותו מומחה ידע לבין היותו מנחה תהליך. כמרצה הוא בעל מומחיות בידע סוציולוגי, היסטורי, תרבותי ופסיכוחברתי רלוונטי לשאלות הזהות העולות בקורס. לפיכך הוא אחראי על תכנון הלימודים על כל שלביו: ארגון תוכן הקורס במסגרת תמתית בעלת רצף לוגי באמצעות שאלות זהות מרכזיות; בניית פיגומים פדגוגיים לשיח באמצעות דפי מקורות; איסוף הידע שהתהווה בקבוצות הסדנאיות ויצירת טרנספורמציה בידע זה, מרמת החוויה לרמת ההמשגה העיונית המאפיינת הוראה אקדמית; הערכת הסטודנטים בהתאם לקריטריונים קבועים בסילבוס. לעומת זאת, כמנחה תהליך הוא אחראי להובלה מיטבית של תהליכים אישיים וקבוצתיים: יצירת מרחב בטוח המאפשר לסטודנטים לבטא את תודעת

זהותם; עידוד צמיחת ידע "מלמטה" מתוך השיחה הדיאלוגית; תמיכה בדינמיקה קבוצתית חיובית המאפשרת למגוון הקולות להישמע; סיוע לקבוצה בניהול קונפליקטים באופן מקדם והעמקת ההתבוננות הרפלקטיבית של הסטודנטים על סיפורי הזהות ועל התהליך כפי שהם חווים אותו (איצקסון וכן דוד, 2020; Yeakley, 2011; Nagda & Maxwell, 2011).

באופן ממוקד, בשלב בניית דפי המקורות הדילמה שנעה בין העמקת תוכן להעמקת תהליך מתבטאת בשאלה: כיצד ובאיזו מידה לתת ביטוי לריבוי משמעויות בנוגע לסוגיית הזהות הנידונה בתוך כל תרבות עצמית? שאלה זו מחייבת את המרצה/המנחה למקד מבטו לאופן שבו הציר הדיאכרוני של שיח הזהות, הציר המקשר בין העבר להווה בתודעת האדם, מובנה (שגיא, 2006). שני שיקולים תומכים בהצגת מגוון רחב ככל שניתן של טקסטים מתוך כל תרבות עצמית. הראשון הוא שיקול ערכי: גיוון המקורות הוא ביטוי לפלורליות בתוך התרבות עצמה, והמרצה/המנחה מעוניין לתת לכך ביטוי כחלק מתפיסה ערכית שבבסיס הקורס וכחלק מתפקידו להעמיק את הידע התרבותי של הסטודנטים (Mushkat-Barkan & Marmur, 2014). השיקול השני הוא פדגוגי: גיוון המקורות מאפשר לסטודנטים לתהות על משמעות מרכיב הזהות מנקודות מבט שלא בהכרח גלויות להם, כמי שחווים את חיי ההווה וחשופים למסרים מסוימים ממשפחתם וקהילתם בנוגע למסורת התרבותית. חבלין (2009) מדגימה במחקרה עד כמה סטודנטים שלמדו קורס שיח זהות שהציר המארגן שלו היה לוח השנה הופתעו לגלות שישנו פער ניכר בין הדימוי שלהם בנוגע למסורת היהודית לבין המסורת עצמה כפי שבאה לידי ביטוי בטקסטים שנלמדו. דימוי המסורת היה כאל מסגרת אחידה של נורמות, ערכים ואמונות (תפיסה מהותנית של זהות), ואילו המסורת כפי שנחשפו אליה בעת קריאת המקורות הייתה מגוונת, משתנה בתהליך ביקריות ולכן רבת פנים. תחושת האיום על תודעת זהותם, שחשו כמה מהם כתוצאה מגילוי זה, התפוגגה ככל שתהליך הלמידה התקדם, עד כי "הם אמרו באופן מפורש שחשיפת היסוד הדינאמי של המסורת... השפיעה עליהם השפעה עמוקה יותר משחעריכו בתחילה" (חבלין, 2009 עמ' 172–173).

במונחיו של גַדְמֶר (Gadamer, 1975) נוכל לומר על כך, שמיזוג האופקים שמתהווה על הציר הדיאכרוני בין המגוון הרחב של עולמות התוכן מן העבר התרבותי לבין הנחות היסוד של האדם בהווה בנוגע לתרבות, הוא זה אשר מחולל את תהליך הלמידה במובנו העמוק, תהליך שיש בו ממד רגשי חזק ולא רק ממד אינטלקטואליקוגניטיבי. זאת משום שהערעור על המוכר, הידוע והמוכן מאליו באמצעות מגוון של מקורות מן המסורת התרבותית מכניס את השותפים לשיח למרחב של עמימות (און, 2022). מרחב כזה טומן בחובו את הפוטנציאל להתבוננות המחודשת על תודעת הזהות ואף לארגונה המחודש, כולל המבט הפנימי על ה"עצמי" כפי שהגיע לסדנה ועל

ה"עצמי" כפי שהוא מתהווה בעת וכתולדה מהסדנה.

מן הצד השני של מותרס הדילמה, שיקול דעת חשוב מגביל את ריבוי מקורות מתוך כל תרבות עצמית: ריבוי כזה עלול להסיט את השיח הקבוצתי מהעמקת תהליך פנימיאיש וקבוצתי להעמקת יתר בטקסטים כשלעצמם, בתוכניהם ובהקשרים ההיסטוריים, החברתיים והתרבותיים שבהם התהוו. ההשלכה של העמקת יתר כזו היא הימנעות מכניסה לאזור העמימות שמתהווה בעת מיזוג האופקים הגדמרי, וכתולדה מכך הימנעות מתהליך אישי פנימי וגם קבוצתי בעל משמעות. המתח הפנימי הזה, בין תוכן לתהליך, מוכר מן הלימוד בבתי המדרש הפלורליסטיים, משום שיש הרואים בלימוד בהם אתגר אינטלקטואלי גרידא והזדמנות להעמקה ידע תרבותי, ואילו אחרים רואים בהם מסגרת לימוד חברתית המאפשרת שיח על "הכאן והעכשיו" האישי והקבוצתי (מאיר, 2012). מתח זה עלול להחריף בקורסים אקדמיים, שכן אלה מראש נתפסים ככאלה שהמוקד בהם הוא הענקת תשתית ידע.

הדילמה שבין העמקת תוכן להעמקת תהליך רלוונטית גם בשלב המעשי של הסדנאות עצמן. במונחי התהליך התלת-שלבי שהציעו ברוידא ודקל (2022), השאלה שעומדת בפני המרצה-המנחה היא מהו התזמון הנכון לכוון את חברי הקבוצה לעבור מ"שלב המבט", שבו המיקוד הוא בקריאת והבנת הטקסטים כשלעצמם, אל "שלב הראי", שבו המיקוד הוא ההתבוננות הפנימית, האישית והקבוצתית, שלהם על תודעת זהותם. על המרצה-המנחה להפעיל מכלול שיקולי דעת: מחד גיסא, ההתעמקות בטקסטים תאפשר לקיים שיח זהות המבוסס על ידע עשיר יותר, וגם כזה אשר פתוח לפרשנויות מגוונות יותר של מרכיבי הזהות הנידונים בסדנאות. מאידך גיסא, דרישה להתעמק בטקסטים מעבר לסף מסוים עלולה להסיט את מרכז הכובד יתר על המידה לעבר תוכני המקורות וכרוך בכך ויתור על חלב הפועם של התהליך לשמו הסדנה מתקיימת בשלב "הראי": בירור אישי וקבוצתי של תודעת הזהות, הדורש זמן ואנרגיות ומחייב בניית דינמיקה קבוצתית שבמרכזה שיחה פתוחה במרחב בטוח. יתר על כן, העמקה בתכנים עלולה להיתפס בעיני המשתתפים בסדנה כבלתי רלוונטית לעולמם האישי-פנימי, שכן התכנים מוכתבים בידי המרצה, מה שיצמצם את המוטיבציה שלהם להתנסות ולהשתתפות פעילה בשלב שיח הזהות.

## דילמה 2: בין אותנטיות לבין רלוונטיות

דילמה זו מציבה במוקד את התנועה בין נאמנות לטקסט האותנטי ולכוונות המקוריות של מחבריו לבין הרלוונטיות לעולמם של הסטודנטים. המתח העקרוני בין השניים נוסח בידי רוזנק (2015) בהידרשו להוראת תרבות יהודית בבתי ספר ממלכתיים. לטענתו, המתח

נוצר משום שהטקסטים היהודיים הטרומ־מודרניים התהוו בהקשר דתי וביטאו מחויבות מוחלטת לנורמות של קיום מצוות ואמונה באל, ואילו התלמידים בחינוך הממלכתי חיים בעידן מחולן, והמחויבות שלהם היא לרוב למסורת היהודית במובנה הרחב ולא לאורח חיים דתי־הלכתי. יתר על כן, אוצר המילים והתחביר בטקסטים הטרומ־מודרניים שונים מהשפה העברית המוכרת לתלמידים. רוזנק גורס שכדי להתגבר על המתח, הלימוד צריך להתנהל בגישה "ערכית־רלוונטית", המציבה במוקד את הערכים הגלומים בטקסטים, את ההתנגשות הדילמית בין ערכים שונים ואת משמעותם של הערכים והדילמות לחיינו כאן ועכשיו.

קורסי שיח הזהות אינם קורסים דיסציפלינריים ביהדות, וההוראה בהם אינה בגדר הרצאת דברים. דווקא בשל כך הדילמה שבין אותנטיות לבין רלוונטיות נוכחת בעבודת המרצה־המנחה ביתר תוקף, והיא נכונה בנוגע לכל סוגי הטקסטים, טרום־מודרניים ומודרניים כאחד, שהרי גם מקורות מן ההגות הציונית הקלאסית וגם שירה עברית מתקופת התחייה וראשית המדינה עלולים להיתפס כבלתי רלוונטיים לעולמם של הסטודנטים בני המאה ה־21. גם דילמה זו, כמו קודמתה, מתמקדת באופן הבניית הציר הדיאכרוני של הזהות ובמיוזוג האופקים של העבר התרבותי (הדגשת אותנטיות) עם מציאות ההווה של השותפים לשיח (הדגשת רלוונטיות) (Gadamer, 1975). וכמו קודמתה, גם דילמה זו יכולה להיות מנוסחת במונחים של ברוידא ודקל (2022) כמתח בין שני השלבים הראשונים שהם הציעו לתהליך העבודה עם מקורות: התנועה לעבר קוטב האותנטיות משמעה הדגשת ה"מבט", כלומר מיקוד בטקסט – בהקשריו, תכניו ומסריו לכשעצמם. לעומת זאת, התנועה לעבר קוטב הרלוונטיות משמעה הדגשת ה"ראי", כלומר הפנייה אל עולמם הפנימי של השותפים לשיח. לאור זאת, שאלות מרכזיות שעל המרצה־המנחה להתחבט בהן בעת בחירת הטקסטים הן: האם ובאיזו מידה לשלב טקסטים שכתובים במשלב לשוני גבוה או כאלה שמציגים רעיונות מורכבים? האם ובאיזו מידה לבחור טקסטים שקל לחברם לעולמם של הסטודנטים או דווקא לבחור טקסטים שתוכניהם יאפשרו הזרה והרחקה מ"הכאן והעכשיו" של עולמם? האם להציג את הטקסטים כפי שנכתבו במקור או לשנותם – לקצרים, להחליף בהם מילים כך שיתאימו לשפה בת זמננו או להוסיף בתוכם בסוגריים מילים נרדפות שמוכרות יותר לסטודנטים, אשר יקלו על הבנת הטקסט? האם ובאיזה אופן להוסיף דברי הסבר שיסייעו בהבנת ההקשר התרבותי וההיסטורי שבו נכתבו הטקסטים?

כל החלטה בנוגע לשאלות אלה עשויה להשפיע על מידת הרלוונטיות שהסטודנטים יחוו כלפי הטקסטים וגם על הפרשנות שהם יקנו להם, וכתולדה מכך על אופי שיח הזהות שינהלו

ביניהם. לכן שיקולי הדעת שעל המרצה-המנחה לשקול הם מגוונים. מן הצד האחד, הצגה אותנטית עד כמה שניתן של המקורות מאפשרת לטקסט "לדבר" בפני עצמו ולסטודנטים לפגוש את התרבות כפי שהיא, עד כדי מיצוי מלא של ה"מבט" אל הטקסט התרבותי כשלעצמו. גלילי-שכטר (2005) גורסת בהקשר זה ששמירה על אותנטיות הטקסט והתלמיד כאחד היא הכרחית בלמידה דיאלוגית: צמצום, רדוקציה או הצגה סלקטיבית של הטקסט עלולים להיחוו על ידי הסטודנטים כזיוף ומניפולציה. יש לאפשר תגובה אותנטית לטקסט האותנטי. אולם מן הצד השני, יש להכיר בכך שעצם העובדה שהמרצה-המנחה הוא זה שקובע אילו טקסטים נכללים בדף המקורות פוגמת במידה מסוימת באותנטיות, שכן ברירה בין טקסטים משמעה הוא בהכרח הצגה חלקית של התרבות בפני הסטודנטים. מעבר לכך, הצגה אותנטית לגמרי של הטקסטים משמעה התעלמות מקשיים שעלולים לעלות בקרב הסטודנטים להבין את המילים, הרעיונות וההקשרים הלשוניים וההיסטוריים שבתוכם הטקסטים נטועים. קשיים אלה עלולים להעצים תחושות של חוסר רלוונטיות בקרב הסטודנטים ולפגום במוטיבציה שלהם לקיים שיח זהויות מעמיק. במילים אחרות, הפגיעה ברלוונטיות תפגום בסיכוי להגיע אל מיזוג האופקים הגדמרי, וכתולדה מכך תפגם האפשרות של חברי הקבוצה להגיע לשלב ה"ראיי".

### דילמה 3: בין האישי-משפחתי והקהילתי לבין הפוליטי והקונפליקטואלי

דילמה זו מציבה במוקד את התנועה שבין תודעת זהות שנבנית בהקשרים אישיים-משפחתיים וקהילתיים לבין תודעת זהות שנבנית בהקשרים פוליטיים שהם גם קונפליקטואליים, כאלה שמציבים סימני שאלה בנוגע ליחסי כוח שקיימים בין קבוצות בחברה הישראלית ומחייבים מבט ביקורתי על סוגיות של מוסר וצדק בזירה הציבורית ועל האופן שבו מרכיבים של הזהות הקולקטיבית עומדים אל מול ערכים דמוקרטיים (נווה, 2014). ברמה התאורטית הדילמה הזו נקשרת לאופן הבניית הציר הסינכרוני של שיח הזהות. כאמור, עצם ההכללה של מקורות ממגוון תרבויות הוא חשוב גם כדי שסטודנטים מקבוצות שייכות שונות יוכלו לקיים את הדיאלוג הדיאכרוני בנוגע למקורות התרבות העצמית שלהם, וגם כדי שיהיה בסיס של מקורות מכמה תרבויות לשם קיום הדיאלוג הסינכרוני. אולם הדילמה הנוכחית מחדדת סוגיה נוספת שעניינה הממדים שבהם מתקיים הדיאלוג הסינכרוני. לעניין זה חשוב המושג הטיילוריאני (טיילור, 2003) של ההכרה בזהותו של האחר. שיח זהות שנע לעבר הקוטב של הקשרים אישיים-משפחתיים מאפשר, כמובן, הכרה בהבדל, בשוני, בזהותם של

"אחרים" באשר הם, במובן זה שהוא מאפשר לכל אחד משותפי השיח לספר על עולמו ועל ההקשרים התרבותיים שבתוכם התהוותה תודעת זהותו בעודו מסתמך על מקורות מתרבותו שלו. אולם שיח זהות כזה לא מאפשר הכרה באי־שוויון הקיים במעמדן של זהויות שונות בחברה. במונחיו של טיילור, שיח כזה מושתת על ערך שוויון כבוד האדם (equal dignity), ולא על שוויון ערכן של כלל התרבויות (equal respect). רק תנועה לעבר קוטב ההקשרים הפוליטיים־קונפליקטואליים יוצרת את הטרנספורמציה הערכית הזאת ומאפשרת דיון שפותח אפשרות לערעור יחסי כוח שקיימים בין קבוצות בחברה.

כדי להבהיר את ההבחנה בין שתי האפשרויות אדגים את הדברים: בסדנה שעניינה משמעות השפה בתודעת הזהות ניתן לכלול בדף המקורות טקסטים שמשמשים פתח לשיחה על דור לשוניות של הסטודנטים ובני משפחותיהם והמשמעויות החברתיות והרגשיות של התופעה בחייהם. כאלה הם, למשל, טקסט מתוך "מדינת היהודים" מאת הרצל (1997 [1895], עמ' 77) שמתייחס לשפה כאל "המולדת היקרה ביותר של מחשבות האדם" ומניח שבמדינה שתוקם יהודים ימשיכו לדבר ביניהם בשפות האם אך גם ששפת הרוב תהפוך מאליה לדומיננטית; וכן קטע מתוך "ערבי, דבר עברית!" מאת הסופר הערבי־ישראלי סייד קשוע (2012), שבו הוא מנסה להסביר לבתו שלומדת בבית ספר יהודי־ערבי את חשיבות שימור הערבית בטיעון ש"שפה זה זהות, שפה זה שייכות", בעוד הוא עצמו כותב את יצירותיו בעברית. אומנם, כל דיון בדור־לשוניות בעקבות מקורות אלה עשוי לעסוק ביחסי כוח בין דוברי שפת הרוב לדוברי לשונות המיעוט, אולם הטקסטים והשאלות הנובעות מהם עשויים להישאר ברמה האישית־משפחתית של הסטודנטים ולאפשר לכל אחד מהם לספר על יחסו לשפה כמרכיב בזהותו ככלל ועל מפגשו האישי־משפחתי עם מצבים של דור־לשוניות. אולם כאשר לטקסטים אלה מתווספים נוסח החוקה למדינה העתידית שכתב ז'בוטינסקי המבטיח שוויון מלא בשימוש בעברית ובערבית בידי מוסדות המדינה (נאור, 2014), וכן פסקת הערכים במגילת העצמאות המעגנת את ערך השוויון כערך יסודי, הדיון מוסלל בהכרח להקשר הפוליטי של מעמדן השונה של העברית והערבית בישראל, המחלוקת על מעמד השפה בחוק יסודי: הלאום, ותפיסות הסטודנטים בנוגע לערך השוויון האזרחי ככלל (מנדל, יצחקי ופינטו, 2016).

דוגמה זו מאפשרת לחזור אל ניתוח הדילמה שבין האישי־משפחתי לבין הפוליטי־קונפליקטואלי. ברמה המעשית של עבודת המרצה־המנחה ניתן לומר שבמונחי המודל התלת־שלבי של ברוידא ודקל (2022) הדילמה נעה במתח שבין שלב ה"ראוי", היינו מיקוד בתהליך האישי והקבוצתי, לבין שלב ה"חלון", שפירושו הפניית המבט החוצה, אל מעבר ל"כאן והעכשיו" הקבוצתי,

ומיקוד השיחה בהשלכות של סוגיית הזהות הנידונה על החיים החברתיים-פוליטיים הישראליים ועל המעשה החינוכי הראוי בזיקה אליהם. הטקסטים שנבחרים לדף המקורות וגם השאלות שנשאלות בנוגע להם עשויים להטות את הכף לאחד מן הכיוונים הללו או ליצור איזון ביניהם.

שני שיקולי דעת תומכים בהדגשת הקוטב האישי-משפחתי של השיח. ראשית, שביד (2015) עומד על כך שהתפתחות האדם כאינדיווידואל שהוא בן תרבות מתקיימת תמיד בתוך מעגלי שייכות הולכים ומתרחבים: המשפחה, הקהילה, העם. מכאן, שאין אפשרות לקיים שיח זהויות אותנטי, כזה שמציף מורכבויות זהות ממשיות שקיימות בתודעתם ובחיהם של אנשים ללא מתן ביטוי (קודם לכל) למעגלים האישיים-משפחתיים והקהילתיים-חברתיים. שנית, מחקרים מעולם הפסיכולוגיה החברתית מעלים כי תהליכים של דהקטגוריזציה ואינדיווידואציה מאפשרים יצירת דינמיקה קבוצתית חיובית בד בבד עם הפחתת הנטייה להפגנת דעות קדומות בין חברי קבוצות שיש ביניהן קונפליקט. פירוש הדהקטגוריזציה הוא שאנשים תופסים את עצמם וגם נתפסים בידי אחרים כאינדיווידואלים בעלי תודעת זהות המייחדת אותם ופחות כמייצגים הפרוטוטיפיים של הקבוצה שהם שייכים לה (Nasie, 2023). במילים אחרות, טקסטים ושאלות על אודותיהם שמדגישים את הקוטב האישי-משפחתי עשויים לעודד דינמיקה קבוצתית חיובית, לצמצם דעות קדומות ולהנכיח את השונות והגיוון בתוך כל אחת מקבוצות השייכות של המשתתפים (דתיים/ חילוניים; יהודים/ ערבים וכדומה), ובכך לתרום לשיח שמתרחק מקטלוגים חברתיים פשטניים (דוד, 2023). יש בתהליכים הללו פוטנציאל ממשי ליצירת קרקע לדיאלוג בובריאני שבו כל אחד מן המשוחחים הוא סובייקט, נוכח בשיח בפני עצמו, ולא משמש עבור האחר כאובייקט לתלות עליו הנחות מוקדמות (בובר, 1964).

מנגד, שיקולי דעת בעלי משקל תומכים דווקא בהדגשת הקוטב הפוליטי-קונפליקטואלי של שיח הזהות. החינוך הפוליטי, על הגישות העיוניות שמנחות אותו והפרקטיקות הפדגוגיות שמאפיינות אותו, הוא מעבר לנושא המאמר הנוכחי (ראו למשל: מיכאלי, 2014; שגיא, פז וגילת, 2025; McAvoy & Hess, 2015). בהקשר הנדון כאן ברצוני להתמקד רק בשני שיקולי דעת שמחייבים את הדגשת הקוטב הזה על פני הקוטב האישי-משפחתי. הראשון מתייחס לכך שמרכיבי התוכן של זהויות קולקטיביות הם תמיד בעלי מטען פוליטי, במובן זה שיש לגביהם מחלוקות בין קבוצות חברתיות שונות אשר עושות בהם שימוש במשא ומתן החברתי-פוליטי כחלק משימור כוחן או צבירת כוח עודף לעומת קבוצות חברתיות

אחרות. דוגמה מובהקת לכך היא סוגיית משמעות המקום בזהות, היינו זיקת השייכות לארץ ולמדינה. בישראל מרכיב זהות זה קשור בשאלות פוליטיות הרות גורל שעליהן יש מחלוקות עמוקות בקרב היהודים-הישראלים כמו גם בין היהודים לבין הערבים בישראל, כגון זיקת השייכות העמוקה של שני עמים לכברת ארץ אחת, גבולות המדינה, וערכיה של ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית (ראו, למשל: ברק, 2025; גבזון ועוזלצברגר, 2012; גנז, 2013). מכאן שטטטוש ההיבט הפוליטי של מרכיבי הזהות משמעו הוא בהכרח דילול ממשי של שיח הזהות עצמו (להדגמה של מהלך חינוכי שיצר בקרב מורים תנועה מדילול של שיח הזהות אל עבר הפוליטיקונפליקטואלי בהקשר לגבולות המדינה, ראו: דוד, 2020). השיקול השני נוגע לחשיבות העצומה שיש לפיתוח תפיסות ערכיות וכישורים פדגוגיים בקרב מורים לצורך עיסוק בסוגיות פוליטיות שנויות במחלוקת. חוקרים בתחום החינוך הפוליטי מזהירים מפני "אטומיזם חברתי" – הקושי של יחידים שחיים בעידן של אינדיווידואליזם מוקצן לתפוס עצמם כשייכים למרחב פוליטי וכמחויבים לפעולה אזרחית משותפת שמטרתה יישום ערכי ליבה דמוקרטיים-ליברליים כמו שוויון, חירות וכבוד האדם (מיכאלי, 2018; קטקוראיילי, כהן ומיכאלי, 2024). חוקרים בתחום הפסיכולוגיה החברתית רואים בנהייה אחר "שיח של אחדות" והימנעות ממחלוקת אידיאולוגית במערכת החינוך את אחת הסיבות המרכזיות לכך שקבוצות קיצוניות אשר מונעות משנאת הזר והאחר ותובעות מונופול על הזהות היהודית "האותנטית" כביכול עברו מן השוליים החברתיים-פוליטיים אל עמדות כוח בישראל. ההימנעות ממחלוקת פוליטית ומהצבת תפיסה ערכית ברורה שמוציאה עמדות אנטי דמוקרטיות ואנטי הומניסטיות אל מחוץ לשיח הנורמטיבי משדרת שהאחדות חשובה מכל ערך אחר וצריכה להכיל את כל עמדות הקצה (הלפרין, 2024). פרסיקו (2024) מציע גישה משלימה לכך, אשר בוחנת מפריזמה פילוסופית את חולשות הסדר הדמוקרטי-ליברלי ואת ההתקפות נגדו מצד ימין פופוליסטי ושמאל זהותני רדיקלי כאחד. לדידו, ניצחון הסדר הדמוקרטי-ליברלי על כל האידאולוגיות של המאה ה-20 טומן בחובו מלכודת, שכן הוא מתקשה לספק לאינדיווידואל האוטונומי מסגרת של זהות ומשמעות. פרסיקו גורס שיש לבסס תודעת זהות לאומית-תרבותית משותפת, שתשלים את הסדר הדמוקרטי-ליברלי ותעגן את הערכים הדמוקרטיים-ליברליים במסורות תרבותיות של קבוצות זהות לאומיות. בהקשר החינוכי גישה כזו מחייבת התמודדות מתמדת עם דיאלקטיקות בין ערכים שמקורם במסורת לאומית לבין ערכים שמקורם בסדר הדמוקרטי-ליברלי, בדומה לפרקטיקה הפדגוגית שהציע כהן (2012) לחינוך יהודי-דמוקרטי.

## זיקות דיאלקטיות בין הדילמות

עד כה הצגתי כל אחת משלוש הדילמות כעומדת בפני עצמה ופירטתי את שיקולי הדעת שאמורים לתת מענה לצרכים הממשיים שעולים מכל אחד מהקטבים בכל דילמה. כעת ברצוני לטעון ששלוש הדילמות קשורות זו בזו במתחים דיאלקטיים. אדגים זאת בשתיים מהן: הדילמה הראשונה, שנעה בין העמקת תוכן לבין העמקת תהליך, והדילמה השלישית, שנעה בין האישימשפחתי לפוליטיקונפליקטואלי. הטיעון שאציג הוא שהתנועה מהקוטב האישימשפחתי לעבר הפוליטיקונפליקטואלי מחייבת תנועה מהעמקת תהליך לעבר העמקת תוכן (וכן התנועה בכיוון ההופכי בשתי הדילמות), וזאת בשני מובנים חשובים.

במובן אחד, התנועה אל הקוטב הפוליטיקונפליקטואלי מחייבת העמקת תוכן, משום שהיא מחייבת לתת ביטוי בדף המקורות לטקסטים מתרבויות של קבוצות מגוונות שיש ביניהן קונפליקטים פוליטיים (מה שאפשרי ורצוי אך לא מחויב בשיח זהות שנותר בקוטב האישימשפחתי). עצם ההנכחה של מקורות מתרבויותיהן של קבוצות מיעוט לאומיות ודתיות בחברה הישראלית מערערת את יחסי הכוח המובנים מאליהם בין רוב ומיעוט, משדרת מסר ערכי של "שוויון בין" ו"שייכות שלי" כלל הסטודנטים הלומדים בקורס, וגם מציפה את הציפייה הנורמטיבית מבני ובנות קבוצות חברתיות שיש ביניהן קונפליקטים ללמוד טקסטים תרבותיים אלה של אלה. במציאות הכה מקוטבת בישראל, עצם הציפייה מסטודנטים יהודים לקרוא טקסט מהקוראן, מסטודנטים ערבים – להבין טקסט מהמשנה, ומסטודנטים ישראלים באשר הם – להעמיק בפקאות ממגילת העצמאות, יוצרת סיטואציות חינוכיות שטמונים בהן הקונפליקטים הפוליטיים הישראליים ללא תלות בשאלת התכנים הספציפיים שנידונים בטקסטים הללו.

במובן שני, הקוטב הפוליטיקונפליקטואלי מחייב העמקת תוכן, משום שהוא דורש היכרות והבנה של ההקשרים ההיסטוריים והממדים הפוליטיים של סוגיות הזהות, מה שלא מתחייב בעת שיח זהות שנוטה לקוטב האישימשפחתי. דוגמה לכך לקוחה מסדנה שעוסקת בזיכרון ושכחה ובהמשכיות ושינוי בהבניית הזהות. המקורות עשויים להתייחס לכך מנקודת מבט של האדם היחיד התוהה על ההשלכות של רצף העבר המשפחתי והקהילתי על חייו. כאלה הם למשל, השירים "בחיי, בחיי" מאת יהודה עמיחי ו"הילדים" מאת ג'ובראן חליל ג'ובראן, וכן טקסט מהתלמוד במסכת פסחים (דף נ"ד, ע"ב) שעניינו השתכחות המת מליבות אלה שהוא היה יקר לליבם. שאלות אשר ימקדו את המבט בסיפורי החיים האישיים-משפחתיים של הסטודנטים הן, למשל: באילו מובנים אתם ממשיכים ובאילו מובנים אינכם ממשיכים

את המסורות והערכים המשפחתיים והקהילתיים שלכם? באילו מובנים זיכרונות של דורות קודמים במשפחה משפיעים על אמונות וערכים שלכם? מהי חשיבות הזיכרון של העבר ובמה הזיכרון עלול לבלום את האדם?

מטבע הדברים, גם הדיון שיתפתח בעקבות קריאת המקורות והשאלות שלעיל עשוי להעלות חילוקי דעות בין משתתפי השיח, למשל בין סטודנטים שבעולמם הערכי מודגשת האוטונומיה של היחיד לבין סטודנטים שהנאמנות למסורת משפחתית וקהילתית מנחה אותם (לעניין זה ראו: Schwartz et al., 2012). אולם, שיח הזהות שיתפתח לא מחייב ידע היסטורי ופוליטי באופיו. לעומת זאת, הוספת קטע מתוך המסה "אושויץ או סיני" מאת הרב דוד הרטמן (2005 [1985]) פותח פתח לשיח זהות שמחייב ידע היסטורי ופוליטי. בטקסט זה הרטמן נאחז בזיכרון היהודי של מעמד הר סיני ובעיקר בערכי המוסר שנובעים מזיכרון השעבוד במצרים כדי לצאת נגד מעמד־העל שניתן לזיכרון השואה בחברה הישראלית והשימוש הבלתי ביקורתי בו בידי פוליטיקאים, ומבקש לשאול: מהן ההשלכות של תודעת עבר קורבנית על ההתנהלות הקולקטיבית ועל היכולת להכיר בסבלו של האחר ולהכיל אותו רגשית? (ברטל, 2007. לביקורת זיכרון הנכבה באתוס הקורבנות הפלסטינית, ראו: שגיב, 2015).

באופן פרדוקסלי, ככל שהעמקת התוכן בעת התנועה לעבר הקוטב הפוליטיקונפליקטואלי נעשית בולטת יותר וחושפת רבדים של שיח הזהות שכלפיהם יש מחלוקות עמוקות יותר בין המשתתפים, כך נדרשת תנועת מטוטלת חזרה מצידו של המרצה־המנחה לעבר העמקת התהליך, היינו נדרשת התנועה ההפוכה להעמקת התוכן. זאת משום שבמצב כזה בניית המרחב הקבוצתי הבטוח, שמירת כללי החוזה הקבוצתי שקובעים את אופן התנהלות השיח, ליבון הרגשות המורכבים, לעיתים הקשים, שמציפים את המשתתפים ועידוד דינמיקה שמעודדת התמודדות בונה עם הקונפליקטים הקבוצתיים שצפים כלפי מעלה, הופכים להיות קריטיים לקיומו של שיח זהויות שמפרה את הצדדים ומאפשר להם להכיר במורכבויות שמאפיינות את תודעת זהותם ואת תודעת הזהות של האחרים (Yeakley, Nagda & Maxwell, 2011).

## דיון וסיכום

מטרת המאמר הייתה כפולה. הראשונה, לתאר ולנתח את משמעותו ואופיו של דף המקורות התרבותיים כתשתית נדרשת לקיום שיח זהויות. בעיסוקי במטרה זו, בחלקו הראשון של המאמר פרסתי את הרעיונות הפילוסופיים שבבסיס שיח הזהויות ואת האופן שבו דף

המקורות מיישם רעיונות אלה; הצגתי את הלמידה בקורסים כמונחת בידי תפיסה של התנסות כפולה – של המרצה־המנחה ושל הסטודנטים – בהוראה ולמידה המבוססים על דף המקורות, והסברתי את הפדגוגיה הייחודית לקורסים, הפדגוגיה הבית מדרשית. התרומה הייחודית של חלק זה היא בהצבת התשתית התאורטית והמושגית לעבודתו של המרצה־המנחה כמי שיוצר את דפי המקורות. המטרה השנייה הייתה לאפיין, לנתח ולהדגים דילמות ושיקולי דעת שצריכים להיות לנגד עיניו של המרצה־המנחה בעת שהוא בונה את דפי המקורות לקראת השיעורים ומשתמש בהם בעת הסדנאות. בהיבט זה, התרומה הייחודית של חלקו השני של המאמר היא במיפוי הדילמות ושיקולי הדעת: הצגתי שלוש דילמות ומגוון שיקולי דעת בנוגע לכל אחת מהן שעל המרצה־המנחה להביא בחשבון בבואו לבחור את המקורות, וניתחתי את הקשרים הדיאלקטיים שקיימים בין הדילמות. בחלק המסכם ברצוני להציג שלוש מסקנות יישומיות שנובעות מן הדברים; כולן עוסקות בהתמקצעות הנדרשת מן המרצה־המנחה בקורסי שיח זהות.

המסקנה הראשונה נוגעת לתפיסה המערכתית שצריכה להנחות את המרצה־המנחה: עליו להפעיל באופן מודע ומתמיד מכלול רחב מאוד של שיקולי דעת שמעוגנים בתפיסות תאורטיות שמקורן בדיסציפלינות מגוונות בעת בניית דפי המקורות והשימוש בהם בפועל בסדנאות. לא מדובר בהחלטות מקריות של שימוש בטקסט זה או אחר, אלא בתפיסה מערכתית שצריכה להנחות פעולה מורכבת ביותר (Shaked & Schechter, 2013); תפיסה שמכירה בכוחות רבים שמצויים בזיקות חיוביות, אך גם במתחים פנימיים זה כלפי זה, שפועלים בו זמנית ושלמערכת היחסים ביניהם עשויה להיות השפעה מכרעת על אופיו של שיח הזהויות שיתקיים בכיתה. השימוש במינוח "תנועה בין לבין" שליווה את ניתוח הדילמות ופריסת מכלול שיקולי הדעת מעידים על כך.

המסקנה השנייה נוגעת לפיתוח האוריינות התרבותית של המרצה־המנחה בהיבט של מגוון התרבויות בחברה הישראלית. כפי שהוסבר, הציר הסינכרוני של שיח הזהויות צריך לקבל ביטוי באמצעות הנכחת מקורות של תרבויות מגוונות. כדי לבנות דפי מקורות כה אקלקטיים מבחינה תרבותית יש צורך שהמרצה־המנחה יפתח בעצמו אוריינות רבת־תרבותית: אם הוא יהודי (כמו כותב שורות אלה) עליו להכיר על בוריו את הרצף הטקסטואלי היהודי והציוני לדורותיו, אך לא פחות מכך להיות בעל נגישות ויכולת קריאה והבנה של טקסטים מכתבי קודש ומן הספרות והפילוסופיה של הדתות האחרות – הנצרות והאסלאם – וכן של שירה, ספרות והגות ערבית־פלסטינית (לחשיבות היתרה של יכולת זו בקרב מנחי קבוצות בית

מדרש, ראו: מאיר, 2012; Agbaria & Statman, 2022). כמובן מאליו ייאמר שאין הכוונה היא למומחיות בכל ההקשרים התרבותיים הללו; מומחיות כזו היא לא בגדר האפשר. אך התפתחות מקצועית של המרצה המנחה שיש עימה טיפוח של האוריינות הרבת-רבותית הזו בהחלט נדרשת ואפשרית.

מסקנה שלישית נוגעת לתהליך תכנון הלימודים בקורסים, אשר עליו לנוע על הרצף בין המובנה למתהווה. מצד אחד, מרצים אשר מלמדים כמה שנים ברציפות את קורסי שיח הזהות בוודאי עשויים לבנות לעצמם מתווה שחוזר על עצמו בנוגע לרצף סוגיות הזהות שיידונו במהלך הקורס, וכן לעשות שימוש חוזר ונשנה בדפי מקורות, שהוכח כי הם מקדמים שיח זהות דיאלוגי ופורה. עם זאת, חשיבה מחודשת בנוגע למכלול שיקולי הדעת והחלטות על הורדת מקורות מן הדף והחלפתם באחרים ושינוי נוסח השאלות המנחות, הן פעולות הכרחיות שנובעות מן הדינמיקה הקבוצתית השונה שמתהווה בכל קורס. מודלים של תכנון לימודים שמניחים הקשריות, דינמיות ואוריינטציה כללית של bottom-up הפכו לשכיחים יותר בהשכלה הגבוהה בשנים האחרונות (Bovill & Woolmer, 2019; Chamo, 2022). בקורסי שיח הזהות יש לגישה הזו חשיבות ייחודית בהיותם סדנאיים באופיים ומושתתים על דינמיקה קבוצתית ועל תהליך התפתחות קבוצתית, שהם ייחודיים לכל קורס, ואשר להם המרצה המנחה צריך להיות ער (Quaye & Johnson, 2016).

כל שלוש המסקנות היישומיות הללו קשורות בטבורן למתח הבסיסי שאמור להכווין את המרצה המנחה בעבודתו, בין מרחב של ודאות למרחב של עמימות. בהסתמכו על גישתו של משה זילברשטיין מנתח און (2022) את עבודת ההנחיה כתהליך של הפקת משמעות. בניגוד לתפיסה המקובלת, שלפיה הנחיה אמורה להוביל את המונחה ממרחב של אידיעה ועמימות למרחב של ידיעה, ודאות ובהירות, און מציע לראות את ההנחיה כפעולה של התהוות מתמשכת ודיאלקטית, שבה המנחה וגם המונחה מצויים בתנועה בתוך שבין לבין, עם חתירה של שניהם ליצירתה של פרשנות ומשמעות מחודשת למציאות. מרחב הביניים הזה "מאפשר התבוננות, עיבוד וחוויה משחקית-יצרנית... [אשר עשויה] לספק חוויה המזמנת צמיחה... מתוך שינויים ומצבי אי ודאות" (עמ' 117). אם כן, לא רק הסטודנטים בקורס שיח הזהות נדרשים להפקת משמעויות בנוגע למרכיבי הזהות שלהם; גם המרצה המנחה נדרש להפקת משמעויות תוך כדי תנועה בין הוודאי לבין העמום – בין הידע האקדמי שבו הוא בקי, המקורות המוכרים לו מתרבותו שלו, ודפי טקסטים שבהם כבר התנסה, לבין הנחיית התהליך הקבוצתי, אשר תמיד מציפה סוגיות חדשות ובלתי צפויות, מה שמחייב התבוננות

מחודשת על דפי המקורות.

זוהי תובנה עקרונית, אך גם כזו ששיש לה השלכות יישומיות שעולות מן המחקר הנוכחי, שכן היא תובעת מן המרצה־המנחה עצמו לשנות את תפיסת התפקיד שלו ממרצה (היודע), המצוי בוודאות) למנחה (הנע לעבר מרחבי עמימות) שמצוי בתהליך מתמיד של התפתחות מקצועית. תובנה זו גם קוראת לסביבה הארגונית שבה עובד המרצה־המנחה (המכללה להכשרת מורים או בית הספר לחינוך באוניברסיטה) להכיר בשינוי זה ולתמוך בו באמצעות בניית מערכים ייעודיים להתפתחות מקצועית של מרצ־מנחי קורסי שיח זהויות. הנחיית קורסים אלה ככלל, והכנת דפי המקורות עם התייחסות להקשר המשתנה בפרט, מחייבים תהליך למידה מתמיד של המרצה־המנחה והתמקצעות של המרצה כמנחה קבוצות. התמקצעות כזו של סגל אקדמי במוסדות להכשרת מורים היא חשובה ביותר, שכן היא הערובה לכך שקורסי שיח הזהות יממשו את ייעודם להקנות לפרחי הוראה ולמורים בפועל את התפיסות והכישורים הנדרשים לקיום שיח זהויות דיאלוגי, מעמיק ופורה.

### רשימת מקורות

- אבנון, ד' (2008). הדיאלוג הבובריאני: מפגשים אישיים, לימוד אנושי. בתוך: נ' אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 143–156). הקיבוץ המאוחד.
- און, ל' (2022). "הילכו שניים יחדיו!" תנועת הלמידה שבין ודאות לבין עמימות במרחב ההדרכה. דברים, 15, עמ' 105–125.
- איצקסון, ת', ובן דוד, י' (2020). בין הידוע והמתהווה, בין המרצה והמנחה: אתגרים בהנחיית קבוצות במרחב אקדמי. מקבץ, 25, עמ' 85–102.
- ארצי סרור, ח', ודנינו, ע' (2025). שבט אחים: מערכת הפעלה חדשה לישראל. ידיעות אחרונות.
- בובר, מ' (1964). בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה (מגרמנית צבי וויסלבסקי). מוסד ביאליק.
- ברטל, ד' (2007). לחיות עם הסכסוך: ניתוח פסיכותרטי של החברה היהודית בישראל. כרמל.
- ברוידא, נ', ודקל, א' (2022). מבט, ראי וחלון: גישה פרשנית חדשה ליצירת מדרש קיומי. כיכר העיר, 4, עמ' 41–59.
- ברק, א' (2025). מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. כנרת זמורה דביר ואוניברסיטת רייכמן.

- גביון, ר', ועוזלצברגר, פי (2012). ישראל כמדינה לאומית וליברלית. משפט ואדם – משפט ועסקים, י"ד, עמ' 293–328.
- גוזמן כרמלי, שי (2020). מפגשים מסביב לטקסט : אתנוגרפיה של יהדות. פרדס.
- גורביץ, זי (2022). זהות ומיהות. בתוך : ג' עילם-שמיר וי" כ"ץ (עורכים), מנהיגות עכשוו (עמ' 285–292). רסלינג.
- גילי שכטר, עי (2005). התלמיד, הטקסט ומי שביניהם – על הוראה דיאלוגית של מחשבת ישראל. עיונים בחינוך היהודי, 11, עמ' 305–333.
- גנז, ח' (2013). תאוריה פוליטית לעם היהודי : שלושה נרטיבים ציוניים. הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- דוד, א' (2020). כששיח זהות פוגש אידיאולוגיה חינוכית : הפוטנציאל הקוריקולרי בהוראת נושא "תכנית החלוקה". דפים, 73, עמ' 33–65.
- דוד, א' (2023). קורסי שיח זהות במכללה לחינוך כנתיב לפיתוח מנהיגות חינוכית של מורים : נקודת המבט של מרצה כמתכנן לימודים. עיונים בחינוך, 22, עמ' 57–79.
- הלפרין, עי (2024). אזהרת שוליים : איך נתנו לשנאה ולקיצונים לפרק אותנו (ואיך נבנה חזרה). כנרת זמורה דביר.
- הרטמן, ד' (2005 [1985]). אושוויץ או סיני. בתוך : ד' הרטמן, עשה לבך חדרי חדרים (עמ' 191–194). עם עובד.
- הרצל, ב"ז (1997 [1895]). מדינת היהודים (מגרמנית : מרים קראוס). קשתרבות.
- חבלין, ר' (2009). זמן יהודי-ישראלי : חג ומועד כמפתח לשיח זהות. הקיבוץ המאוחד.
- חמו, ני (2009). משיח זהויות לעמיות יהודית. בתוך : נ' צבר בן יהושע, ג' שמעוני וני חמו (עורכים). עמיות יהודית : מתווה עיוני ומעשי להוראה ולמידה (עמ' 190–199). בית התפוצות.
- טיילור, צי (2003). הפוליטיקה של ההכרה. בתוך : א' נחתומי (עורך). רביתרבותיות במבחן הישראליות (עמ' 21–52). מאגנס.
- כהן, א' (2012). שניים יחדיו : מורה דרך לחינוך יהודי ודמוקרטי. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

- כהן, ח' (2023). שאלות בבית המדרש. הגות, 13, עמ' 105–135.
- מאיר, מ' (2012). על אומנות ההנחיה של בתי המדרש. בתוך: נ' חמו וי' דרור (עורכים). שבילים בחינוך יהודי פלורליסטי: דרכי נעמה (עמ' 115–150). מכון מופ"ת ואוניברסיטת תל אביב.
- מיכאלי, נ' (עורך) (2014). כן בבית ספרנו: מאמרים על חינוך פוליטי. הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- מיכאלי, נ' (2018). מאוריינות פוליטית התדיינותית לחינוך פוליטי מוכוון דמוקרטיה: ביקורת על תפיסת החינוך הפוליטי של צבי לם. גילוי דעת, 13, עמ' 97–110.
- מנדל, י', יצחקי, ד', ופינטו, מ' (2016). רשמית שאינה מוכרת: על מעמדה המעורער של השפה הערבית בישראל והצורך לתקנו. גילוי דעת, 10, עמ' 17–45.
- מנדל, לוי, נ' (2016). 'מיזוג אופקים': הלכה מושגית, מעשה מקראי-ציוני. בתוך: ד' אבנון וד' מ' פויכטונגר (עורכים), מיזוג אופקים: מחשבה מדינית יהודית-ישראלית (עמ' 25–46). מאגנס.
- נאור, א' (2014). "שם ירווה לו משפע ואושר" – על יחסו של זאב ז'בוטינסקי לערבים בארץ ישראל. בתוך: א' לביא (עורך). לאומיות ומוסר: השיח הציוני והשאלה הערבית (עמ' 123–142). כרמל.
- נווה, א' (2014). אפילוג: על הצורך בשיקום החינוך לתודעה פוליטית. בתוך: נ' מיכאלי (עורך), כן בבית ספרנו (עמ' 311–320). הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- סמו, ג', ואליהרלוי, ד' (2023). פדגוגיה של בית מדרש חינוכי. כעת, ח', עמ' 141–171.
- עוז, ע', ועוזלצברגר, פ' (2014). יהודים ומילים. כתר.
- פיקאר, א' (2016). לראות את הקולות: מסורת, יצירה וחירות פרשנית. מכון שלום הרטמן וידיעות אחרונות.
- פרסיקו, ת' (2024). ליברליזם: שורשיו, עקרונותיו, משבריו. כנרת זמורה דביר ואוניברסיטת רייכמן.
- קטקראיילי, ק', כהן, א', ומיכאלי, נ' (2024). חינוך פוליטי בעת משבר לאומי – המשגה

מחודשת ומודל יישומי REACT. משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.

קשוע, ס' (2012). ערבי, דבר עברית! הארץ, 5.9.2012.

רובינשטיין, א' (2017). שבטי מדינת ישראל: ביחד ולחוד, ליברליזם ורבתרבותיות בישראל. זמורה ביתן.

רוזנק, מ' (2015). הוראת תרבות ישראל: בין הערכי לרלוונטי. מכון מופ"ת.

שביד, א' (2015). פילוסופיה וחינוך. בתוך: י' תדמור וע' פריימן (עורכים), חינוך – שאלות האדם, חלק א' בהגות (עמ' 38–48). מכון מופ"ת.

שגיא, א' (2003). אתגר השיבה אל המסורת. מכון שלום הרטמן והקיבוץ המאוחד.

שגיא, א' (2006). המסע היהודי-ישראלי: שאלות של תרבות ושל זהות. מכון שלום הרטמן.

שגיא, ר', פז, ע', וגילת, י' (עורכים) (2025). חינוך, פוליטיקה וחברה. רסלינג.

שגיב, א' (2015). ביקורת התודעה הקורבנית. בתוך: ב' בשיר וע' גולדברג (עורכים), השואה והנכבה: זיכרון, זהות לאומית ושותפות יהודית-ערבית (עמ' 328–349). מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.

שור, פ' (2012). תרבות ישראל: דינמיקה של מקצוע בהתהוות. בתוך: נ' חמו, וי' דרור (עורכים). שבילים בחינוך יהודי פלורליסטי: דרכי נעמה (עמ' 209–230). מכון מופ"ת ואוניברסיטת תל אביב.

שרלו, ס' (תשע"ד). מי הזיז את התורה שלי? לימוד תורה ותרבות העידן החדש. אקדמות, כ"ט, עמ' 7–36.

Agbaria, A. K., & Statman, D. (2022) 'From the wells': Teaching openness in Judaism and Islam towards a shared society in Israel? *British Journal of Religious Education*, 44(1), 87-97. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1879016>

Bovill, C., & Woolmer, C. (2019). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum.

Higher Education, 78(3), 407-422. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8>

Chamo, N. (2022). In the footsteps of lost July: Omissions and setting directions of growth in principal education programs during the covid-19 pandemic. In: L. Biberman-Shalev, O. Broza & D. Patkin (Eds.), *Teacher education in a reality of a world crisis: The narrative of a faculty of education in a teacher education college* (pp. 305-321). World Scientific Publishing.

Chen, K., & Hogg, M. A. (2024). What makes us “we”? The positivity bias in essentialist beliefs about group attributes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 111, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2023.104581>

David, O. (2025). Identity discourse in teacher education: Developments in national-cultural identities of pre-service teachers in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 153, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104850>

David, O., & Bar-Tal, D. (2009). A socio-psychological conception of collective identity: The case of national identity as an example. *Personality and Social Psychology Review*, 13 (4), 354-379. <https://doi.org/10.1177/1088868309344412>

Erlich Ron, R., & Gindi, S. (2023). *Teaching controversial political issues in the age of social media: Research from Israel*. Routledge

Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method*. Sheed & Ward.

Galili-Schachter, I., & Schachter, E. P. (2013). The educational ethos of teachers of Jewish thought in Israeli non-religious schools: Literacy in the service of identity exploration and formation. In: Y. Rich, Y. Katz, Z. Mevarech, & S. Ohayon (Eds.), *Jewish literacy and education* (pp. 87-110). University Press of Maryland

Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International*

Journal of Educational Research, 102, 101586.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>

Halbental, M. (1997). *The People of the Book: Canon, meaning, authority*. Harvard University Press.

Holzer, E. (2006). What connects “good” teaching, text study and Hevruta learning? A conceptual argument. *Journal of Jewish Education*, 72(3), 183-204. <https://doi.org/10.1080/15244110600990163>

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). *Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development*. In: S. J. Armstrong & C. Fukami (Eds.), *The Sage handbook of management learning, education and development* (pp. 42-70). Sage Publications.

<https://doi.org/10.4135/9780857021038.n3>

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). *Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education*. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), 7-44. <https://doi.org/10.46787/elthe.v1i1.3362>

Maine, F., & Vrikiki, M. (2021). *An introduction to dialogue for intercultural understanding: Placing cultural literacy at the heart of learning*. In: F. Maine & M. Vrikiki (Eds.), *Dialogue for intercultural understanding: Placing cultural literacy at the heart of learning* (pp. 1-8). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_1)

McAvoy, P., & Hess, D. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.

Mollov, B. (2024). *Approaches to Jewish-Arab interreligious dialogue and peacebuilding: Theory and practice*. IGI Global.

Muszkat-Barkan, M. (2022). “Side by Side”: Nurturing local intercultural

competence in a professional development program for Palestinian and Jewish teachers. *Teachers College Record*, 124(2), 170-196.

<https://doi.org/10.1177/01614681221086675>

Muszkat-Barkan, M., & Marmur, M. (2014). Plurality, identity and community in pluralistic Jewish education. In M. Gillis, M. Muszkat-Barkan & A. Pomson (Eds.), *Speaking in the plural: Jewish education* (pp. 123-144). Magnes Press.

Nagda, B. (Ratnesh) A., & Maxwell, K. E. (2011) Deepening the layers of understanding and connection: A critical-dialogic approach to facilitating intergroup dialogues. In: K. E. Maxwell, B. (Ratnesh) A. Nagda, & M. C. Thompson (Eds.), *Facilitating intergroup dialogues: Bridging differences, catalyzing change* (pp. 1-22). Stylus Publication.

Nasie, M. (2023). Sociopsychological principles for intercultural interventions to reduce intergroup bias in school. *Intercultural Education*, 34(6), 612-630. <https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2265317>

Nisan, M. (2010). *Emotion and cognition in the development of Jewish identity: A psychological inquiry*. Mandel Foundation.

Ochoa, G. G., & McDonald, S. (2020). *Cultural literacy and empathy in education practice*. Palgrave MacMillan.

Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271-281. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.271>

Quaye, S. J., & Johnson, M. R. (2016). How intergroup dialogue facilitators understand their role in promoting student development and learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 27(2), 29-55.

Schwartz, S., Veccione, M., Fischer, R., Ramos, A., Demirutku, K., Dirilen -

- Gumus, O., Cieciuch, J., Davidov, E., Beierlein, C., Verkasalo, M., Lonqvist, J. - E., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663-688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
- Segall, G., Birnbaum, D., Deeb, I., & Diesendruck, G. (2015). The intergenerational transmission of ethnic essentialism: How parents talk counts the most. *Developmental Science*, 18(4), 543-555. <https://doi.org/10.1111/desc.12235>
- Shaked, H., & Schechter, C. (2013). Seeing wholes: The concept of systems thinking and its implementation in school leadership. *International Review of Education*, 59, 771–791. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9387-8>
- Sinai, M., Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Promoting identity exploration within the school curriculum: A design-based study in a junior high literature lesson in Israel. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 195-205. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.006>
- Smeekes, A., & Verkuyten, M. (2015). The presence of the past: Identity continuity and group dynamics. *European Review of Social Psychology*, 26 (2), 162-202. <https://doi.org/10.1080/10463283.2015.1112653>
- Yeakley, A. M. (2011). In the hands of facilitators: Student experiences in dialogue and implications for facilitator training. In: K. E. Maxwell, B. (Ratnesh) A. Nagda, & M. C. Thompson (Eds.), *Facilitating intergroup dialogues: Bridging differences, catalyzing change* (pp. 23-36). Stylus Publication.

## The significance and character of the cultural source sheet in identity discourse course at a teachers college: Dilemmas of a lecturer-facilitator

Ohad David

---

### Abstract

---

A course of identity discourse, within which students engage in dialogical, in-depth, and fruitful discourse regarding their diverse national, cultural, and religious identities, is of great importance in the teacher training process in Israeli society. This article places at its center one important component of curriculum design in the course: the cultural source sheet upon which the identity discourse is based. The article has two objectives: The first is to describe and analyze the significance and character of the cultural source sheet as a necessary infrastructure for conducting identity discourse. In this context, the philosophical rationale underlying the source sheets as infrastructure for diachronic and synchronic dialogue is explained; and the experiential learning approach and the unique pedagogy of the course are presented, while analyzing the dual role of the course instructor as lecturer and facilitator simultaneously. The second objective is to characterize, analyze, and demonstrate dilemmas and considerations that should guide the lecturer-facilitator when constructing the source sheets. Three dilemmas are presented, which are formulated as internal tensions and as constant movement between two forces that must guide the lecturer-facilitator in their educational practice: between deepening content and deepening process; between authenticity and relevance; and between the personal-familial and the political-conflictual.

**Keywords:** identity, dialogue, text, facilitation, teacher education.