



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

גליון מס' 14, תשפ"ה, 2025

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

על זהות, תבונה ורגישות: המפגש בין התלמידים המסורתיים, מורי היהדות והספרות היהודית

עמית אלון, תיכון ברנקו וייס אית"ן

שירה פרץ, קרן פוזן, כי"ח ומשרד החינוך



תקציר

בבתי הספר העל-יסודיים הממלכתיים בישראל נלמדים מקצועות לימוד שבהם התלמידים פוגשים מקורות מהספרות היהודית. בהוראת מקצועות אלו המורים נדרשים מפורשות לעסוק בזהותם היהודית והישראלית של התלמידים. במדינת ישראל חי ציבור רחב המגדיר את זהותו כמסורתית, ומשולכות בה זהות הדתית והחילונית. מערכת החינוך הממלכתית פועלת מתוך עמדה מודרנית ומושפעת מתפיסת האקדמיה הרואה ערך בביקורתיות ובהטלת ספק, וכך גם למקצועות היהדות אופי ביקורתי. יוצא אפוא שהתלמיד בעל הזהות המסורתית פוגש בשיעורי היהדות השקפת עולם שונה מהשקפתו, ומולה הוא נדרש לעצב את זהותו היהודית. מורי היהדות, אף הם בעלי זהויות יהודיות מגוונות, מתמודדים עם מגוון אתגרים הנובעים מהפער בין הזהויות השונות. מאמר זה מתבסס על מחקר איכותני שבו רואיינו שבעה מורי יהדות בחינוך הממלכתי העל-יסודי שנשאלו על אתגרים בהוראת יהדות בחינוך הממלכתי הנובעים מהמפגש בין הזהויות השונות של התלמידים והמורים, תוך התייחסות מפורשת לתלמידים המסורתיים. מחקר זה מבקש ללמוד על תפיסותיהם של מורי היהדות ועל הדרכים שבהן הם מתמודדים עם האתגר של הוראת יהדות בכיתה מרובת זהויות. המורים תיארו אתגרים הנובעים משני פערים: פער בין זהותם של התלמידים המסורתיים לבין זהות מורי היהדות ופער בין הדרך שבה התלמידים המסורתיים תופסים את היהדות לבין היהדות המשתקפת בספרי הלימוד. חלק מהמורים התמודד עם האתגרים בכך שעודד את התלמידים לערער על המסורת, חלקם העדיפו לגנון על התלמידים המסורתיים ולמנוע מהם ערעור, ומורים אחרים מצאו דרך ביניים ושילבו בין יחס מכבד למסורת לבין ערעור עליה. אנו סבורים כי התובנות העולות במאמר יכולות לסייע בהכשרת מורי יהדות בעלי הבנה ורגישות באשר למורכבות תפקידם כמערורי שיח זהות מרובת זהויות.¹

רקע תאורטי: הזהות המסורתית בשיעורי היהדות בחינוך הממלכתי

שיעורי היהדות בחינוך הממלכתי העל-יסודי

בשנת 1994 פורסמו המלצות "ועדת שנהר" - ועדה שבחנה את לימודי היהדות בחינוך הממלכתי והוקמה בשנת 1991 מיוזמתו של שר החינוך דאז, זבולון המר. מסקנותיה קראו להנחלת יהדות מתוך עמדה פלורליסטית ומנקודת מבט ביקורתית (דו"ח שנהר, 1994). המלצות הוועדה התייחסו בפירוט לנושא הכשרתם של מורי היהדות והביעו "צורך להעמיד את דמות המורה והכשרתו בראש סדר העדיפויות בחתירה לשינוי מעמדם של מורי היהדות" (עמ' 24). בעקבות ההמלצות נפתחו הכשרות מורים ייעודיות במספר מוסדות להכשרת מורים.²

בשנת 2003 החלה לפעול בחטיבות הביניים הממלכתיות התוכנית "מאה מושגי יסוד". התוכנית שפעלה במשך שלוש שנים, הייתה יוזמתה של שרת החינוך דאז לימור לבנת ושאפה להנחיל לתלמידים ידע מושגי בתחומי היהדות והציונות. בשנת 2011 החלו תלמידי כיתות ה'-ח' בלימודי המקצוע "מורשת ותרבות ישראל" - במשרד החינוך הוקם מטה להוראת המקצוע ונכתבו ספרי לימוד חדשים. בשנת 2017 הוחלף המקצוע במקצוע חדש: "תרבות יהודית-ישראלית", הנלמד כיום בכיתות א'-ט' בכל בתי הספר הממלכתיים בארץ. עשרות בתי ספר בחרו בהוראת יהדות גם בתיכון ומלמדים אחד משני המקצועות: "תורה שבעל-פה" ו"מחשבת ישראל", תחום דעת שנלמד בתיכונים הממלכתיים החל מאמצע שנות השמונים, ולאור המלצות ועדת שנהר הפך בשנת 1996 למקצוע בחירה לבגרות במגמות בבתי ספר תיכוניים ממלכתיים.

1 מאמר זה הוא פרי מחקר שנערך במסגרת קבוצת חשיבה בתוכנית "אשכולות" (הכשרת מורים להוראת המקצוע "תרבות יהודית-ישראלית") במכון כרם לחינוך הומניסטי יהודי (מכללת דוד ילין וכל ישראל חברים) ובתמיכת קרן פוזן. תודתנו נתונה לאלו שתמכו וסייעו למחקר. תודה מיוחדת נתונה לד"ר גילת כץ ולד"ר ענבר גלילי-שכטר שליוו אותנו בתהליך המחקר.

2 בשנת 2000 נפתחה באוניברסיטה העברית תוכנית "רביבים"; תוכנית להכשרת סטודנטים מצטיינים להוראת יהדות (שקדי, 2016). בשנת 2005 נפתחה באוניברסיטת תל אביב תוכנית דומה בשם "אופקים".



מקצועות היהדות בבתי הספר הממלכתיים כוללים במטרותיהם את העיסוק בזהותם היהודית והישראלית של התלמידים. כך מתואר המקצוע "תרבות יהודית-ישראלית" בחוזר מנכ"ל משרד החינוך משנת תשע"ט:

תחום דעת זה נועד לחזק ולהעמיק את הזהות היהודית-ציונית-ישראלית של תלמידי מערכת החינוך הממלכית, את הידע שלהם ואת תחושת השייכות שלהם וכן את אחריותם ואת מחויבותם לעם, למורשת ולתרבות היהודית-ישראלית. (משרד החינוך, 2019)

תחום הדעת מוקדש להעמקת הזהות, הידע, השייכות והאחריות לעם, למורשת ולתרבות. לא כל המורים המלמדים את המקצוע הוכשרו להוראתו ולחלקם אין ידע אקדמי מספק בתחומי היהדות. נראה שאף המורים בוגרי ההכשרות המקצועיות שרכשו ידע עיוני ופדגוגי בתחום הדעת, לא הוכשרו לנהל שיח זהותי עם תלמידיהם.

אקספלורציה זהותית בשיעורי היהדות

הדיון החינוכי בנושא זהות מתבסס במידה רבה על מחקריו בתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית של אריקסון (Erikson, 1968), שהציג תאוריה המתארת שמונה שלבי התפתחות של האדם וזהותו, שמהלכם התקין מביאים אותו לתפקוד אופטימלי בחברה. הוא תיאר את גיל ההתבגרות כשלב שבו בני הנוער בוחנים את המידע שצברו בילדותם ואת דרישות החברה ומגבשים זהות אישית.

אריקסון זיהה את תקופת עיצוב הזהות בגיל ההתבגרות כתקופה משברית הנובעת מקונפליקט בין הזהות שהופנמה בשלבים מוקדמים יותר לבין טשטושה של זהות זו. מרסיה (Marcia, 1980) פיתח רעיון זה ותיאר שני ממדים בזהות המתפתחת של המתבגרים: משבר זהותי לצד מחויבות זהותית. מרסיה תיאר את תהליך רכישת הזהות כמושג אקספלורציה (חקירה, בחינה של זהות) שהפך למושג מפתח בדיון על זהות ועל חינוך. האקספלורציה מתארת מגוון דרכים שבהן המתבגרים אוספים מידע והתנסויות באשר לזהותם האישית מתוך התבוננות ואינטראקציה עם זהויות שונות משלהם.

תיאור התפתחות הזהות כמותנה באקספלורציה, בבחינת ידע ובמגע עם זהויות שונות קושר אותה לדיון החינוכי. פלום וקפלן (Flum & Kaplan, 2006) טוענים שתפקידו המרכזי של בית הספר כיום הוא פיתוח למידה ביקורתית, מוכנות לשינוי תפיסות אישיות ועיצוב זהות דינמית. לדבריהם הכלים הפדגוגיים למימוש תפקיד זה של בית הספר הם ערעור על הידע הקיים ויצירת פער בין הידע החדש לידע הקודם, עידוד התלמידים אל מול הפער והנחיה של המורה בתהליך האקספלורציה של התלמידים. גלילי-שכטר ושכטר (Galili-Schachter & Schachter, 2013) טבעו את המושג "אוריינות זהותית" על בסיס מחקר איכותני על הוראה של מקצועות היהדות בחינוך הממלכתי. המושג מתאר יכולת של תלמידים לקיים תהליך משמעותי של אקספלורציה זהותית. שכטר וונטורה (Schachter & Ventura, 2008) טבעו את המושג "סוכני זהות" (בהתייחסם להורים) והראו-לוי וקרפלמן (Harrell-Levy & Kerpelman, 2010) קשרו את המושג למורים. לדבריהן, מורים המשמשים סוכני זהות הם מורים השואפים לחולל שינוי זהותי בקרב התלמידים ומעודדים אותם לפתח את זהותם באופן פעיל. הם אינם רק מלמדים בכיתה, אלא מיישמים בה השקפת עולם הרואה חשיבות בהתפתחות זהויותיהם השונות של תלמידיהם. גלילי-שכטר מצאה שמורים למחשבת ישראל בחינוך הממלכתי "סבורים שתפקידם כמורים ליצור אצל תלמידיהם תחושת שייכות וזהות עם התרבות היהודית, כדי שיוכלו לפתח את זהותם" (גלילי-שכטר, 2009, עמ' 188).

תלמידי החינוך העל-יסודי מצויים בשלב מהותי בתהליך עיצוב זהותם. הם נפרדים מהזהות שרכשו בילדותם ומתמודדים עם משבר ובחירה. הם בוחנים מחדש אמונות וערכים ופוגשים תלמידים בעלי זהויות שונות משלהם, שאף הם בתהליכי עיצוב ובדיקה. כאמור, במערכת החינוך הישראלית זיהו את תפקידם של שיעורי היהדות ככאלו שנועדו לעורר ולסייע לתלמידים בתהליך האקספלורציה מתוך רצון שיגבשו זהות יהודית-ישראלית איתנה (גלילי-שכטר, 2009; Galili-Schachter & Schachter, 2013). בכיתה בבית הספר הממלכתי לומדים תלמידים בעלי זהויות יהודיות שונות ומגוונות השקפות עולם. אנו מבקשים לטעון, כי עיסוקם הישיר של המורים בזהות תלמידיהם מחייב אותם לגלות מודעות ורגישות למגוון הזהויות שבכיתה ואף לזהותם האישית ולאופן שבו היא באה לידי ביטוי בשיעור.



הזהות המסורתית במדינת ישראל בראשית המאה ה-21

בראשית המאה ה-21 בין רבע לשליש מהיהודים הבוגרים בישראל מזהים עצמם כמסורתיים (אריאן וקיסר-שוגרמן, 2011; הל"מ"ס, 2018, 2024). במחקר נמצא קשר סטטיסטי בין זהות מזרחית ומסורתיות: 44% מהמזרחיים מגדירים עצמם מסורתיים ורק 18% מהאשכנזים מגדירים עצמם כך (אריאן וקיסר-שוגרמן, 2011). בסוף המאה ה-20 חל שינוי במעמדה של המסורתיות בישראל הן בשיח האקדמי והן בציבוריות הישראלית. המסורתיות הפכה למאפיין זהותי של ציבור רחב מבין בני הדור השני והשלישי לעולי ארצות האסלאם (ידגר, 2010). בין אלו שכתבו על אודות המסורתיות המזרחית היו שתיארו אותה כזהות הממזגת באופן הרמוני בין מסורת ומודרנה ושונה במהותה מהחלוקה הדיכוטומית של דתיים וחילוניים המאפיינת את התרבות האירופית (אבישר, 2021; בוזגלו, 2008; מימרן, 2015). הנתונים הסטטיסטיים שהוצגו בראש הפרק מציגים כאמור זיקה מובהקת בין מזרחיות ומסורתיות. זיקה זו קשורה לסוגיות חברתיות וזהותיות ונוגעת במתחים מהותיים בחברה הישראלית.

החל מסוף שנות התשעים של המאה ה-20 ניסח מאיר בוזגלו הסבר פילוסופי למסורתיות. בסדרת הרצאות ומאמרים שפרסם וכונסו בספר "שפה לנאמנים" (בוזגלו, 2008) תיאר בוזגלו את המסורתיות באופן שונה משתארו בעבר; בעבר הם תוארו כ"דתיים חלשים" או כ"חילוניים חלשים", ואילו בתפיסתו של בוזגלו המסורתיות מתוארת כזהות ייחודית השונה מזו הדתית ומזו החילונית ומקשרת בין השתיים: "בערכים רבים הוא [המסורתי] שותף לחילוני ובערכים רבים אחרים הוא שותף לדתי החרדי [...] איכות זו של המסורתי מקנה לו מקום של כבוד בציבור הישראלי, שכן עצם קיומם של מסורתיים הוא חוליה מקשרת בין חלקים של עם ישראל שקשה לקשר ביניהם בלעדיו" (בוזגלו, 2008, עמ' 57-58). בשנת 2010 יצא ספרו של יעקב ידגר "המסורתיות בישראל: מודרניות ללא חילון" המבוסס על ראיונות עם ישראלים המזהים עצמם כמסורתיים והתמקד בעולמם הפנימי. ידגר יצא כנגד הטענה הרואה במסורתיות תופעה פרה-מודרנית נטולת שיקול דעת, ולאורך כל ספרו הוא מדגיש שהמסורתיות היא בחירה דתית בלתי פוסקת. הבחירה בה אינה מתוארת כמהלך פילוסופי, אלא כמהלך פרקטי המשקף דילמות פילוסופיות המבוססות על התנגשות בין ערכים, רגשות ואמונות. ידגר מתאר את הבחירה כבעלת אופי אקזיסטנציאלי דתי המציג הלך חשיבה עכשווי המנוגד להלך המחשבה המודרני-דיכוטומי. לדברי ידגר: "המסורתיים שבים וממציאים את הזהות שלהם, מתחזקים אותה, מאשררים ומערכנים אותה" (ידגר, 2010, עמ' 16). הם מודעים לזהות הדתית ולזו החילונית ומקיימים בחירה בין אלמנטים משתי הזהויות. הבחירה קשורה לתחושת משמעות ולחירות אישית ומלווה לעיתים בתחושת קרע פנימי. המסורתיים בוחרים במסורת אך לא בדת ורואים במסורת ביטוי מהותי לזהותם היהודית היקרה לליבם. בחינת המסורתיות מנקודת מבט פילוסופית ודתית עולה גם במאמרים של אבי שגיא (2006), חזקי שוהם (2014), אריה קיזל (2011, 2014) ואחרים.

בראשית המאה ה-21 החלו יוזמות חינוכיות ברוח המסורתיות. בעשורים האחרונים פעלו מספר תוכניות הקשורות ברובן לארגון "כל ישראל חברים" ומטרתן להנכיח את הזהות המסורתית במרחב הציבורי ובכלל זה בבתי הספר. בשנת 2000 הוקם בית המדרש למנהיגות "ממזרח שמש", ולצידו פועלת תוכנית "מורשה" שמלווה בתי ספר בעיסוק בזהות יהודית ומעמידה את העיסוק במסורתיות כתוכן מרכזי. בקרב אנשי חינוך הפועלים להנכחת המסורתיות במערכת החינוך עולה הטענה שהממסד החינוכי הממלכתי מוטה באופן היסטורי כלפי המורשת החילונית האשכנזית ונוטה להתעלם מעולמו התרבותי של התלמיד המסורתי המזרחי (מימרן, 2015). מבין אנשי החינוך המסורתי היו שהציעו פדגוגיה הנובעת מהעולם המסורתי ומאפשרת הנכחה חיובית של הזהות המסורתית בבתי הספר (ברקת, 2021; מימרן, 2015).

ספרות המחקר מציגה בפנינו את השקפת עולמם ואת אורחות חייהם של המסורתיים הבוגרים, אך עולמם של המתבגרים המסורתיים כמעט ולא נחקר באופן מעמיק. ענבר מיכלזון-דרורי מצאה שבני נוער מסורתיים מרבים לבטא את זהותם המסורתית ברשתות החברתיות הדיגיטליות ומורדים בחלוקה החברתית של דתיים וחילוניים (מיכלזון-דרורי, 2024). המתבגרים המסורתיים, שחלקם לומד בבתי ספר ממלכתיים, מצויים בשלב גיבוש זהותם האישית ופוגשים בשיעורי היהדות מורים ותלמידים שחלקם בעלי זהות שונה המחזיקים בהשקפת עולם יהודית שונה מזו שלהם ושל הוריהם. מאמר זה עוסק במפגש הזהויות שבכיתה ומתמקד במפגש בין התלמידים המסורתיים, מורי היהדות (מסורתיים, חילוניים ודתיים) והטקסט היהודי. תפקידם של מורי היהדות כולל התוויה וליטוי של תהליך האקספלורציה הזהותית של תלמידיהם, ובמאמר אנו בוחנים את המפגש הזהותי מנקודת מבטם של המורים.



מתודולוגיה

מחקר זה מבקש לבחון ולתאר את תפיסתם של מורי היהדות בחינוך העל-יסודי הממלכתי בנוגע לאתגרים ולדרכי ההתמודדות בהוראת שיעורי יהדות בכיתה מרובת זהויות, ומתמקד בזהותם של התלמידים המסורתיים. המחקר נערך בגישה האיכותנית ומבוסס על ראיונות מובנים למחצה (צבר-בן יהושע, 2016) עם שבעה מורי יהדות בעלי זהויות שונות (חילוניים, דתיים ומסורתיים) המלמדים בחינוך העל-יסודי הממלכתי באזורים שונים בישראל.

שאלות המחקר:

1. מהם לרעת המורים האתגרים העומדים בפניהם ובפני התלמידים המסורתיים במהלך שיעורי היהדות בחינוך העל-יסודי הממלכתי?
2. מהן דרכי ההתמודדות עם אותם אתגרים, שמתארים המורים, ומהן התפיסות שבבסיסן?

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בכלי המחקר האיכותני שכלל ראיון מובנה למחצה עם שבעה מורי יהדות במטרה להבין את נקודת מבטם ואת תפיסת עולמם ביחס להוראת יהדות בכיתה מרובת זהויות בחינוך העל-יסודי הממלכתי. מחקר הנערך בגישה איכותנית שואף להגיע להבנת המשמעות של התופעה הנחקרת כפי שהמוראיינים תופסים אותה (שקדי, 2003). דברי המורים בראיונות משקפים את עמדותיהם האישיות ולא ניתן להסיק מהן על עמדותיו של ציבור מורים רחב. עם זאת, אנו סבורים שהמורים שרואיינו רכשו ניסיון וידע מקצועי רב שניתן לזקקו וליישמו גם בהקשרים רחבים.

אוכלוסיית המחקר

מורי היהדות שרואיינו במחקר אותרו בשתי דרכים: (א) היכרות מקצועית בין המורים לחוקרים; (ב) המלצות של עמיתים מתחום הכשרת מורי יהדות על מורים מנוסים ומקצועיים. אוכלוסיית המחקר כללה שני מורים שהגדירו עצמם כמסורתיים: רועי המלמד בבית ספר בירושלים ובעל ותק של ארבע שנים, ורחל המלמדת בבית ספר בדרום הארץ ובעלת ותק של 27 שנים, שבהן לימדה בעיקר תנ"ך ורק בשנים האחרונות היא מלמדת "מחשבת ישראל". שלושה מהמורים הציגו עצמם כחילוניים: יואב המלמד בבית ספר בדרום הארץ ובעל ותק של 23 שנים, עידו המלמד בבית ספר במרכז הארץ ובעל ותק של שמונה שנים, ושני המלמדת בבית ספר בירושלים ובעלת ותק של חמש שנים. שני המורים הנוספים הגדירו עצמם כדתיים: עמוס המלמד בבית ספר בדרום הארץ ובעל ותק של שבע שנים, ויעל המלמדת בבית ספר בירושלים ובעלת ותק של שמונה שנים. כל המורים שרואיינו ציינו שבכיתתם לומדים תלמידים בעלי זהות מסורתית.

הליך

לקראת הראיונות הוכנו שאלונים ובהם שאלות פתוחות הנוגעות לרקע האישי של המורים, להגדרתם הזהותית, לבחירתם בהוראת היהדות בחינוך הממלכתי, להרכב הזהותי של תלמידי כיתתם וכן באשר לאתגרים החינוכיים העומדים בפניהם בשיעורי היהדות בכיתה מרובת זהויות ולדרכי ההתמודדות שהם נוקטים. המורים נתבקשו לשתף את החוקרים בדוגמאות מאירועים בשיעורים שמדגימים את האתגרים ואת דרכי ההתמודדות וכמו כן נתבקשו לתת המלצות להוראת יהדות מיטבית בחינוך הממלכתי בכיתה מרובת זהויות תוך דגש על הזהות המסורתית. הראיונות עצמם נערכו באמצעות שיחת וידאו בתוכנת זום; כל ראיון ארך כשעה, הוקלט ולאחר מכן תומלל במלואו. הנתונים נותחו בשיטת הניתוח הנושאי, שלפיה נקודת המוצא היא שהרגשות, המחשבות, האמונות והידע של המוראיינים משתקפים במילותיהם במהלך הראיון (שקדי, 2003). בראיונות עלו מספר נושאים שחזרו בקרב חלק מהמורים, וניתן היה למייןם על פי כמה קטגוריות; בניתוח הממצאים נעשה תהליך פרשני שנבחנו בו עמדות שונות בנוגע לקטגוריות המרכזיות והוסקו מהן אמירות עקרוניות (שקדי, 2003).



הראיונות נותחו בארבעה שלבים:

- א. שלב הקטגוריזציה: בשלב זה קידרו החוקרים במשותף את תמלולי הראיונות על פי השאלות שנשאלו המורים, חילקו את דבריהם לפסקאות (יחידת הניתוח הבסיסית) ומיינו אותן לפי קטגוריות ראשוניות (למשל: תיאורים של קשיי התלמידים עם זהות המורה, תיאורים של מורים את הזהויות השונות בכיתה, תיאורים של מורים את תגובות התלמידים לטקסט הנלמד ועוד). כך התקבלה תמונה רחבה של האופן שבו המורים תופסים את האתגרים העומדים בפניהם ובפני התלמידים המסורתיים במהלך שיעורי היהדות ואת דרכי ההתמודדות שהם נוקטים אל מול אתגרים אלה. בסוף שלב זה הוקמה קבוצת עבודה לצורך חשיבה משותפת ולשם תיקוף הנתונים. קבוצת העבודה כללה בשלב זה עמיתה בכירה המלמדת במכון "כרם" ומתמחה בהכשרת מורים להוראת תנ"ך ובעריכת מחקרים איכותניים. בכל השלבים שיתפו החוקרים את העמיתה באמצעות מסמכים שיתופיים שעליהם היא העירה את הערותיה. נוסף על כך, הקבוצה נפגשה מעת לעת לפגישות זום לשם ניתוח הנתונים ודיון משותף.
- ב. ניתוח ממפה: בשלב זה בחנו החוקרים במשותף את הקטגוריות שעלו בניתוח הראשוני וחישבו קשרים ביניהן. בדיון המשותף עלו תתי-קטגוריות שהתוו את הדרך להבנת המהלך המחקרי.
- ג. ניתוח ממוקד: בשלב זה כל אחד מהחוקרים בחן ומיפה את הקטגוריות ואת תתי-הקטגוריות שזוהו בשלבים הקודמים במטרה לאתר את הקטגוריה המרכזית (שקדי, 2003). מיפוי זה הבליט את המשותף לכל המרואיינים ואת הייחודי לכל אחד מהם. לאחר מכן נפגשו החוקרים ודנו באופן משותף בקטגוריות המוצעות, עד שהחליטו יחדיו על הקטגוריות המרכזיות.
- ד. ניתוח תאורטי: בשלב זה ערכו החוקרים ניתוח מחודש של הנתונים ולאור הערות קבוצת העבודה הבנו מחדש את הקטגוריות המרכזיות ויצרו דפוסים תאורטיים שניתן היה לקשור לספרות המחקר. בשלב זה הצטרפה לקבוצת העבודה מנהלת מכון "כרם" דאז, שהיא בעלת ניסיון רב בהכשרת מורים ובמחקר איכותני בתחום החינוך היהודי. עיון בספרות המחקר הביא להמשגה מחודשת של הקטגוריות, וממצאי הראיונות נבחנו לאור המושגים החדשים.

אתיקה

שמות המורים שהשתתפו במחקר שונו על מנת לשמור על פרטיותם. החוקרים התחייבו בפניהם שלא יזכירו אותם בשםם ויימנעו מפרסום רמזים שיחשפו את זהותם. המורים נתנו את הסכמתם המפורשת לפרסם במאמר ציטוטים ורעיונות שנאמרו בריאיון.

תוקף ומהימנות

המחקר נערך בשנת תש"פ במסגרת קבוצת חשיבה בתוכנית "אשכולות" (הכשרת מורים להוראת המקצוע "תרבות יהודית-ישראלית") במכון "כרם". שירה פרץ עמדה אז בראש התוכנית ועמית אלון לימד בה (מחברי פרק זה). תיקוף תהליך המחקר משלב איסוף הנתונים דרך שלבי הניתוח ועד הממצאים הסופיים והמסקנות שנבעו מהם נעשה בדיון שוויוני מתמשך בין שני החוקרים, תוך דיאלוג עם חברות קבוצת העבודה (שכללה כאמור מרצות וחוקרות בעלות ידע וניסיון מקצועי רב). בשעת כתיבת המאמר נשלחו נוסחים שונים שלו לקבוצת העבודה לצורך תיקוף ובחינה נוספת של הנתונים.

ממצאים

הממצאים המובאים בפרק זה מבטאים את תפיסתם של המורים כלפי האתגרים הפדגוגיים העולים בשיעורי היהדות בחינוך העל-יסודי הממלכתי ונובעים מהמפגש עם תלמידים מסורתיים בזמן למידת טקסטים העוסקים בזהות ובתרבות היהודית-ישראלית. הממצאים יתמקדו בפערי הזהויות המתגלים בכיתה במהלך השיעור ובקשיים של התלמידים ושל המורים הנובעים מהפערים הללו. בהמשך הפרק יוצגו גישות שונות להתמודדות המורים עם אתגרים אלו.



פערים ואתגרים: המפגש בין התלמידים המסורתיים, מורי היהדות והטקסט היהודי

המורים תיארו את שיעורי היהדות כמפגש בין זהויות המעורר אתגרים פדגוגיים כמו גם קונפליקטים בין תלמידים למורה ובין קבוצות תלמידים. קונפליקטים אלו לרוב אינם שליליים ומקורם בפערי הזהות שבכיתה. המורים טענו שהקונפליקטים מתגלים במקרים רבים במהלך השיח בין המורה לתלמידים המסורתיים ומקורו כאמור בפערי הזהות שבין המורה לתלמידים אלו ובפער שבין אופי לימוד היהדות בבית הספר לבין אופי הלימוד הרצוי לדעת התלמידים המסורתיים. נבחן את הפערים המרכזיים ואת האתגרים שתיארו המורים.

פערים בזהות, באמונה ובתפיסת היהדות

בכיתה מרובת הזהויות התלמידים נחשפים לזהויות של חבריהם ולזהותו של המורה. מהראיונות זיהנו כי הרוב המכריע של המורים אינם תופסים עצמם בכיתה רק כבעלי זהות פסיבית אלא כסוכני זהות פעילים שמטרתם לעורר שיח זהותי - הם מייצגים בכיתה את זהותם האישית ואת תוכני הלימוד של המקצוע (כפי שיוצג בהמשך). התלמידים מגיעים לכיתה עם תפיסה מוקדמת על אודות היהדות שנחשפו אליה בבית הוריהם ולעיתים פוגשים במורה שזהותו ואמונותיו סותרות את תפיסתם. בקרב התלמידים המסורתיים מפגש זה מעורר קושי מיוחד. יואב, מורה חילוני בן קיבוץ המלמד בבית ספר בדרום הארץ, תיאר מספר מקרים שבהם עוררה זהותו קושי בקרב התלמידים המסורתיים. בריאיון ציטט מדברי תלמידיו המסורתיים:

למסורתיים אני קצת עוף מוזר, אני קצת צריך להיזהר לא להתנגש. הם בהתחלה לא יודעים איך לבלוע אותי. אם אתה כזה אז מה אתה מלמד את זה? [...] שונא היהדות, או המתנגד ליהדות, מין בן אדם שהולך בכיוון הפוך מהיהדות, למה דווקא נהיית מורה של הדבר הזה? זה לא ברור.

שאלתו של התלמיד, "למה דווקא נהיית מורה של הדבר הזה?" נועדה ליישב פרדוקס שמקורו בתפיסה שונה של מהות היהדות. יואב רואה בהוראת יהדות מוסרית והומניסטית את משימת חייו, ואילו התלמידים מזהים את היהדות עם ערכים שונים ומזהים את השקפתו היהודית כמנוגדת ליהדותם. ביטוי לפער בין המושגים הסותרים על אודות היהדות עולה מתיאורו הבא של יואב שבו הציג בפני התלמידים את היהדות כמהות אינטלקטואלית והומניסטית, אך תוך כך התעלם מהאופן שבו התלמידים המסורתיים תופסים אותה. כך ציטט דברים שאמר לתלמיד מסורתי שהשחית שולחן:

אתה מאמין שיש אלוהים? אתה מאמין שהוא ברא את השולחן הזה? אז למה אתה משחית אותו? זה איזה מן דיבור כזה שהוא זר להם, הוא מעצבן אותם.

יואב אומנם מגדיר עצמו כאטיאיסט, אך בדיאלוג עם התלמיד המסורתי הזכיר את אלוהים ופירש את השקפתו שקיום האל משמעו אחריות מוסרית של האדם כלפי הבריאה בכללה (טענה שהוא אינו יכול להיות נציג אותנטי שלה משום שאינו מאמין באלוהים). תוך הטפה מוסרית התייחס יואב לאמונתם הדתית של התלמידים המסורתיים והציג דימוי "נכון" של האל, שכאמור עורר את כעסם. ייתכן שבמהלך שיעור יהדות המוקדש לנושא הייתה תגובתם של התלמידים שונה, אך בסיטואציה זו דברי המורה עוררו כעס ולא שימשו פתח לדיאלוג. יואב ער לכך שדבריו מכעיסים את התלמידים ובעיניו הסיבה לכך היא שהדיבור שלו "זר להם". אנו מפרשים את דבריו ככאלו שעשויים ליצור ניכור וריחוק אשר ירחיבו את הפער הזהותי, וייתכן שיתקבלו כהתנשאות פוגעת.

פערי הזהות, האמונה ותפיסת היהדות שבין המורים החילוניים לתלמיד המסורתי ולבית הוריו יכולים להיתפס כדבר מובן מאליו, אך הופתענו לגלות כי פערים אלו קיימים גם בין התלמיד המסורתי לבין המורים הדתיים והמסורתיים. רחל היא מורה מסורתית המלמדת בבית ספר בעיירה דרומית שבו למדה כנערה, ומרבית תלמידיה הם מסורתיים. כך הגדירה אותם:

רוב התלמידים מאוד מזוהים [עם המסורת] ומאוד מסורתיים, ואני דווקא מרגישה שהם יותר דתיים ממני בכיתה.

גם עמוס, בעל זהות דתית המלמד בבית ספר שרוב תלמידיו מסורתיים, אמר:

אני הרבה פעמים מרגיש הרבה פחות דתי מהם, הדברים שברורים ופשוטים להם הרבה פעמים מאוד לא פשוטים לי [...] אני מייצג באיזה שהוא מובן מבחינתם עולם חילוני שהם מנסים למסגר לתוך העולם המסורתי שלהם.

בדברים אלו תיארו המורים את התלמידים המסורתיים כדתיים יותר מהם, ומדבריו של עמוס הדתי עולה שהם רואים בו נציג של החילוניות. מה עומד מאחורי התיאור של התלמידים המסורתיים כדתיים יותר מהמורים? בדבריו הבאים טען עמוס שהדתיות של התלמידים המסורתיים אינה מתבטאת בהקפדה הלכתית, אלא בהשקפה דתית שנראית בעיניו פחות רציונלית משלו. עובדה זו מעוררת קונפליקטים בדיונים בכיתה:

קשה להם מאוד לשמוע שאני לא מאמין בשכר ובעונש הקלאסי, אני לא חושב שמי שיחלל שבת ייפול עליו פסנתר. יש המון ויכוח סביב הנושא הזה שבעולם המסורתי יש נטייה לראות [שאם] עשית טוב תקבל טוב, עשית רע תקבל רע, למרות שכל דבר במציאות מוכיח פחות או יותר אחרת בעיניי.

הפער במקרה זה הוא בין הדתיות הרציונלית של המורה לבין הדתיות של התלמידים המסורתיים, שמקבלת עיקרי אמונה דתיים אף אם אינם רציונליים.

הפער בין אמונתם הדתית של התלמידים המסורתיים לזו של המורים מעורר קושי רגשי גם בקרב המורים. עידו הוא מורה חילוני שגדל במרכז תל אביב ומלמד כיום בבית ספר בגוש דן שרבים מתלמידיו מסורתיים. ברגע של גילוי לב תיאר את מחשבותיו אל מול תלמידה מסורתית ואמונתיה:

זה מאתגר אותי כמורה כשתלמידה מספרת לי בחרווה שהיא הלכה עם אימא שלה להתפלל אתמול על קבר בגליל למזל. זה דבר שאני סולד ממנו [...] אני צריך לעשות כאלה פלברות פוסט מודרניות עם רגשות אשמה אשכנזיים כדי איכשהו להכיל את זה. אני צריך, אה רגע, אבל זה בכלל, אוקיי, אני לא אוהב את זה היא מתפללת על קבר למשהו, אני לא אוהב את זה.

עידו משקף בכירור את הדואליות שהוא מצוי בה כמורה חילוני: בשל רגשותיו הבסיסיים הקשורים לזהות בית הוריו ולזהותו הנבחרת, הוא מתקשה לקבל אמונה דתית הנראית לו כפחותה מעצם היותה בלתי רציונלית. בה-בעת, השקפתו האידאולוגית-חינוכית מחייבת אותו להכיל אמונות דתיות אלו ולהגיב באמפתיה. עידו מבין שאין מקום לרגשות אלו בשיח עם תלמידה ומגייס את האידאולוגיה הפלורליסטית למיתון רגשותיו הבסיסיים.

פערי הזהות בכיתה משקפים את זהות התלמידים ואת זהותם של המורים. המורים עסוקים באופן שבו זהותם האישית מתבטאת בשיעור ובהשפעתה על השיח עם התלמידים. הם מודעים לכך שהתלמידים בוחנים את זהותם ומגיבים אליה.

בין הרמב"ם לספר הזוהר: פערים ביחס לטקסט הראוי להילמד ולשיטת הלימוד

קונפליקטים רבים שהציגו המורים במהלך הראיונות קשורים למפגש של תלמידים מסורתיים עם ידע מערער המצוי בספרי הלימוד ועם אופן הלימוד הביקורתי. הלימוד הטקסטואלי יכול להיתפס בעיני התלמידים המסורתיים כמערער משלוש בחינות:

א. לימוד טקסט הכרוך באיסור

לעיתים נלמד בשיעור טקסט מספר הנושא עימו איסור שמקובל על חלק מהתלמידים המסורתיים. נבחן מקרה שתיאר רועי. רועי גדל בבית מסורתי, מגדיר עצמו כמסורתי ורוב תלמידיו מסורתיים. בשיעורי "מחשבת ישראל" בתיכון הוא מלמד קטעים מ"ספר הזוהר". במסורת נחשב הספר למקודש ביותר, וכרוכים בו איסורים שהעובר עליהם עלול ללקות בשיגעון, בהם האיסור (שאינו הלכתי) ללמוד את הספר לפני גיל ארבעים. קריאה ב"זוהר" במהלך השיעור מנוגדת לאיסור המקובל על רבים מהתלמידים המסורתיים ועלולה להביא לידי קושי רגשי ולהתנגדות. אין מדובר בקושי הקשור רק לאמונות מופשטות אלא בקושי אל מול איסור פרקטי הנוגע ברגשות פחד הנובעים מקדושתו של הספר. בהקשר זה אמר רועי:

[התלמידים המסורתיים] מזדהים איתי ומרגישים שאני מזדהה איתם בהיבט הזה, והם אמרו לי: אתה גם כמונו ואיך יכול להיות לא אכפת לך?

התלמידים המסורתיים נאלצו להכריע בזמן השיעור כיצד יתמודדו עם האיסור: האם ימשיכו לראות ב"זוהר" מהות מקודשת, או שיסכימו להקשיב לדבריו של רועי שלמרות היותו מסורתי מתייחס לספר כאל מקור ידע אקדמי? רועי ציין שהתלמידים מזדהים איתו משום היותו מסורתי, ולכאורה אין פער זהותי בינם לבינו, אך פער זה נחשף בשעה שמתגלה שזהותו המסורתית שונה משלהם. רועי מודע לקושי של תלמידיו המסורתיים ומכיר את האיסורים הנוגעים לספר. כשנשאל אם היה מוותר על הוראת הספר בכיתה ענה:

לא הייתי מוותר. אני חושב שזה משהו שהם צריכים להכיר [...] שיכירו שיש דבר כזה. בגלל שהם באים מרקע מסורתי אני חושב לתת להם נקודת מבט חדשה על הדבר הזה ממה שהם מכירים.

רועי הסביר את החשיבות של נקודת מבט רחבה בספרות היהודית לשם התבוננות חדשה על המסורת. בתיאור הסיטואציה של הוראת "ספר הזוהר" בכיתה עלתה המודעות שלו לקושי הרגשי של התלמידים. כך לדבריו ענה לתלמידיו:

תראו, אני מבין שזה מפריע לכם, אבל יש דברים שאני נוהג בהם ויש דברים שלא; בזה אני לא נוהג אבל את זה אני מכיר. לצורך העניין, אם אימא שלי הייתה יושבת בכיתה גם היא הייתה סותמת את האוזניים.

רועי מבין שבסיטואציה זו הקושי של התלמידים המסורתיים אינו מול עצם הקריאה ב"זוהר", אלא מול שוויון הנפש שלו ומול זהותו המסורתית שאינה ברורה להם. העובדה שהוא כמסורתי מתנגד לדעתם מעמידה את המסורתיות שלהם בספק ומביאה לקונפליקט הנובע מהשמירה על זהותם. מדבריו עולה הבחנה בין שני סוגי מסורתיות: המסורתיות הדומה לזו של אימו, שמעניקה מרכזיות לאיסורים, והמסורתיות המורכבת והפתוחה שלו שעוברת על האיסורים כמודע לשם לימוד מעמיק ודיאלוג ביקורתי עם הטקסט.

רועי התמודד עם פער זה בכך שאילץ את התלמידים לעבור על איסור מסורתי ועורר משבר זהותי גלוי. בה בשעה גילה רגישות למצוקות התלמידים ודן בהן מפורשות. נעיר שעמדתו של רועי ביחס לאיסור המסורתי יכולה להתפרש בעיני תלמידיו לחומרה; חלקם אולי לא ימשיכו לזהותו כמסורתי ולהזדהות עימו כמסורתי.

ב. תוכן הטקסט כמערער

לעיתים הטקסט עצמו מביא השקפת עולם מנוגדת להשקפתם המסורתית של התלמידים או כזו המבקרת אותה. בין המקורות שלדברי שניים מהמורים עוררו קושי בקרב התלמידים המסורתיים מצוי גם הרמב"ם, מגדולי היהדות בכל הדורות. אמר עידו:

העמדה של הרמב"ם מאוד מאוד מאתגרת את התלמידים. פתאום לפגוש סוג דתיות, רציונליסטית כזאת חריפה שבצעם מהרבה בחינות מבקרת חלק מהדברים שהם מכירים כיהדות.

השקפתו הדתית של הרמב"ם היא רציונלית ומנוגדת לדתיות העממית; בפרקים בכתביו הוא יוצא בחריפות נגד דתיות עממית שניתן לזהותה כיום עם המסורתיות. קריאה בפרקים אלו מזמנת לתלמיד המסורתי חוויה של ערעור על תפיסתו המסורתית-אמונית שממנה נובע קושי רגשי; יש להניח שהחוויה שונה מזו של התלמיד החילוני, שייתכן שמוצא עניין בביקורת של הרמב"ם על הדתיות העממית.

ג. גישת לימוד מערער

לעיתים נלמד בשיעור טקסט מקודש או טקסט הקשור לעולם המסורת, אך אופן הלימוד הביקורתי-אקדמי של הטקסט יכול לעורר אי-נחת בקרב התלמידים המסורתיים. לדברי יואב, עצם המבט הביקורתי במנהגים ובאמונות נתפס בעיני התלמידים המסורתיים כאיסור:

הדיבורים איתן על מהות התפילה הם כבר כפירה בעיניהן, אלוהים זה לא דבר שמתווכחים עליו, אמונה זה לא דבר שמתווכחים עליו.



מוסיפה על כך יעל, מורה דתייה המלמדת בבית ספר ששליש מתלמידיו מסורתיים:

הם לא מעוניינים להיות ביקורתיים [...] 'יש משהו במסורתיות שמקדש את מה שסבתא שלי עשתה [...] ואני לא מעוניין לפתוח על זה שיח ביקורתי' [...] זאת לא תפיסה הלכתית זו תפיסה מסורתית.

בריאיון הגדירה עצמה יעל כבעלת זהות דתית פתוחה מזו של בית הוריה. בדומה לעמוס אף היא מתארת את עמדתה הדתית כנתונה לביקורת עצמית ואת עמדתם של התלמידים כשמרנית שאינה מעוניינת בביקורתיות. ממצאים אלו מעידים על כך שמורי היהדות בחינוך הממלכתי מתמודדים עם אתגרים חינוכיים העולים בעקבות הפערים הקיימים בינם לבין התלמידים המסורתיים. האתגרים עולים בעיקר במציאות שבה התלמידים המסורתיים חווים ערעור או ביקורת על תפיסתם המסורתית מצד המורים או מצד הטקסט. עבור המורים מדובר באתגר חינוכי הנובע מכך שהם רואים חשיבות בקריאה הביקורתית אך אינם רוצים לפגוע בתלמידיהם ולהעמידם במצבים רגשיים קשים. בחלק הבא בפרק הממצאים נציג את דרכי ההתמודדות השונות של המורים עם מציאות מורכבת זו.

דרכי התמודדות עם המתח שבין ערעור ורגישות זהותית

הקושי של התלמידים המסורתיים אל מול הטלת ספק במסורת מובנה בשיעורי היהדות הנלמדים ברוח ביקורתית. כך למשל כתוב באתר המקצוע תורה שבעל-פה:

לימודי תורה שבעל-פה מזמנים עיסוק פתוח וביקורתי בערכים חברתיים ומוסריים, יהודיים ואוניברסליים גם יחד, ותורמים לטיפוח ולחיזוק תחושת השייכות לתרבות ולזהות היהודית-ישראלית.

לפי טקסט זה, העיסוק הערכי ביקורתי נכרך עם חיזוק הזהות היהודית-ישראלית, אולם חלק מהתלמידים אינם מעוניינים ואף מתנגדים לעיסוק ביקורתי מכיוון שהוא מערער את זהותם המסורתית. עמדה הרואה ערך בביקורתיות עלתה גם בדבריו של עידו:

חשוב לי שהם ידעו לערער [...] וזה בכלל לא קשור למסורתיות, זה קשור לחינוך שחלק מהאלמנט שלו הוא ערעור על... [...] צריך לערער אותם בעדינות אבל לערער אותם.

עידו, מורה חילוני מהמרכז, תיאר את כפל הפנים של הערעור הנדרש לדעתו בשיעורי היהדות: ערעור על המסורת תוך בחינה ביקורתית וערעור עולמו של התלמיד תוך יצירת משבר זהותי מתוך מודעות ורגישות. מרבית המורים שרואיניו במחקר התייחסו בדבריהם למתח שבין רצונם להביא את התלמידים המסורתיים לתהליך זהותי מבוסס על רפלקציה ועל הטלת ספק כדי להעמיק את תפיסתם המסורתית, לבין מודעות לקושי הרגשי של התלמידים המסורתיים. למודעות לקושי של התלמידים מצטרף החשש שהערעור ירחיק אותם מהמורה ומהשיעור. המורים שואפים למצוא אופני הוראה המשלבים בין הרצון לערער לבין הכלה של הקושי הרגשי. בבחינת המקרים שהציגו המורים זיהינו שלושה דפוסים שהמורים נוקטים במתח שבין ערעור לרגישות: גוננות, ערעור ללא פשרות וערעור ולצידו דיאלוג. נבחן את שלושתם:

גוננות (Protectiveness)

הוראת מקורות המערערים על המסורתיות מבליטה את הבדלי הזהויות בכיתה ועלולה לעורר משברים וקונפליקטים שליליים. מבין המורים היו שבחרו בעמדה של גוננות: רצון לגונן על התלמידים ולמנוע מהם את הקושי שבמשבר. רחל המסורתית מזדהה עם הקושי של התלמידים המסורתיים אל מול הערעור והביקורת - היא עצמה חוותה קושי בלימודיה האקדמיים:

כשאני למדתי באוניברסיטה גם אני הרגשתי שמנפצים לי מיתוסים, אני באתי מכל המטען הזה שקיבלתי מהבית ופתאום אתה נחשף לדברים אחרים ובהתחלה זה יוצר אצלך אילו שהן סתירות, סערות. היו שיעורים אני זוכרת [...] שרציתי לסתום את האוזניים ולא רציתי לשמוע.

רחל הציגה את השקפתה לגבי הוראת יהדות ביקורתית בקרב תלמידיה שרובם מסורתיים:

אני לפעמים חוששת להגיד דברים שיגרמו להם אולי לנפץ איזושהו מיתוס אז אני מאוד בזהירות עם זה [...] התלמידים מאוד מזוהים עם הנושא של מסורת ככה שאני לא אומרת דברים שיוצרים איזה שהוא אנטגוניזם בכיתה. אתה פשוט משלים את הדברים שהם באים אתם מהבית [...] אתה רוצה לקרב, אתה לא רוצה לגרום לאיזה שהוא אנטי [...] פה אתה כן אתה מפסיד בסופו של דבר אם אתה גורם לכזה ריחוק. זאת לא הכוונה ולא המטרה.

המטרה של רחל כמורת יהדות היא להשלים את הידע המסורתי שהתלמידים רוכשים בבית ההורים, והיא אינה מעוניינת בקונפליקט או ביצירת אנטגוניזם ביחס לחומר הלימוד. היא שואפת לדיון ערכי בלתי מערער עם התלמידים, המבוסס על קשר ועל קירבה, ואילו הערעור נתפס בעיניה כמרחיק וכמנוגד למהות המקצוע. לתלמידיה היא אומרת:

יש את הדעה הזו [המחקרית] ויש את הדעה המסורתית. אתם לא חייבים לקבל את הגישה המחקרית אני מלמדת אתכם כי אתם צריכים לדעת את זה לבגרות.

רחל מגוננת על תלמידיה מפני הידע האקדמי ומתארת אותו כאינסטרומנטלי בלבד. לעומת היחס המסורתי והמקודש לטקסט היא מתארת את הידע האקדמי ככזה שמטרתו האחת היא הצלחה בבחינת הבגרות. ייתכן שהדאגה של רחל לרגשות התלמידים מונעת מהם תהליך אקספלורציה קשה אך מועיל. החשש שמשבר זהותי של התלמידים המסורתיים יעורר התנגדות והתרחקות עלה בדבריהם של מורים נוספים, ואף שני ציינה שבמקרה שבו הקונפליקט עלול לפגוע בתלמידיה ובקשר שלהם עימה, היא מעדיפה להמעיט בביקורתיות ולגונן עליהם.

ערעור ללא פשרות

מבין המורים שרואיינו היו שטענו שיש ללמד יהדות מתוך ביקורת ורצון מודע לערער את התלמידים, ועם זאת לגלות אמפתיה לקושי הרגשי ולשאוף לשמר את זהותם המסורתית. עידו הביע את עמדתו על הוראת דבריו של פרידריך ניטשה על "מות האלוהים" (הגלמים במקצוע "מחשבת ישראל" כחלק מלימוד נושא החילוניות), מושג שיכול לגרום בקלות לערעור פנימי אצל התלמיד המסורתי ומכך לקושי רגשי:

אני הולך ללמד אותו ניטשה ואני הולך להגיד את המשפט "אלוהים מת", אל"ף, כי זה חלק מתוכנית הלימודים ובי"ת, אני חושב שלהיות אדם חושב, מזרחי, אשכנזי, מסורתי חילוני זה לא משנה בכלל, עובר דרך הערעור הזה.

עידו מתאר את חשיבות הערעור כאוניברסלית ומתעלם בדבריו אלו מההבדל המהותי ביחס של התלמידים בעלי הזהויות השונות לטקסט הנלמד; גם אם נסכים שכל אדם צריך לפתח את זהותו בדרך של ערעור, הרי בסיטואציה המתוארת מצויים במשבר רק חלק מתלמידי הכיתה. בעוד שהתלמיד החילוני ימצא אולי בדבריו של ניטשה עניין, הרי עבור התלמיד המסורתי מדובר באמירה קשה ובלתי סבירה, שייתכן שתעורר תגובה רגשית. עידו העלה מפורשות את המתח שבין הרצון שלא להביא את התלמידים המסורתיים לידי קושי רגשי לבין השקפתו הנחרצת בדבר חשיבות הערעור:

יהיה לי הרבה יותר קשה אם אני אעשה מהלך אגרסיבי מידי שיגרם לילד להרגיש כאילו משהו בחיים שלו לא ראוי, זה קו דק מאוד, וזה קו דק שאין לו פתרון כל כך טוב שאתה צריך לערער ילדים.

עידו רואה את תפקיד מורה היהדות כמי ש"צריך לערער ילדים". הערעור נראה בעיניו כצורך הנובע מהגדרת תפקידו, אך הוא מודע לקושי של התלמידים ולחשש שהתלמיד יראה פסול בזהותו המסורתית ובבית הוריו. הוא טוען שלקונפליקט בין הערעור לפגיעה אין פתרון מוצלח; מדובר בתהליך הכרחי שיש לקבלו כנתון.



ערעור ולצידו דיאלוג

בדבריו של רועי על הוראת "הזהרה" הוא תיאר מתח בין החשיבות העקרונית של הלימוד לבין הקושי של התלמידים המסורתיים אל מול איסור מסורתי. רועי תיאר מקרה דומה הקשור לאיסור המסורתי להגיד או לכתוב את שמה של לילית, דמות מיתית מאיימת בספרות היהודית שסיפורה נלמד בשיעורי "מחשבת ישראל":

ברגע שהתחלתי לקרוא את זה היו שם כמה בנות שהתחילו לצרוח עליי [...] איך אני אומר את השם שלה בקול, ואסור להגיד ואז כשהם היו צריכים לכתוב תשובות הם שאלו האם הם יכולים לא לכתוב את השם הזה בתשובה ולהשאיר את זה ריק ואני אבין [...] הן בסוף לא כתבו את השם שלה, הן כן ישבו והקשיבו לי. הפשרה הייתה שהם מקשיבים והם לא כותבים את השם בתשובה.

הפשרה שנקט רועי נובעת משילוב בין החשיבות האידאולוגית שהוא רואה בלימוד נטול מגבלות לצד המודעות שלו למנהג המסורתי ולצד הכלה של הקושי הרגשי. לפשרה קדם מהלך אקספלורטיבי שבו נחשפו התלמידות ללימוד שעורר פער זהותי מלווה בקושי רגשי. הן פתחו אפוא בדיאלוג גלוי עם המורה שהוביל לתהליך דו-צדדי שבו חל שינוי בעמדתן. הפשרה, שאינה פוגמת בלימוד הטקסטואלי או ברגשות התלמידות, מבטאת מהלך של גישור בין העמדות המנוגדות תוך ויתור הדדי.

דיון, מסקנות והמלצות

במחקר זה נבחנו עמדותיהם של מורים בנוגע להוראת יהדות בחינוך הממלכתי העל-יסודי בכיתה מרובת זהויות תוך דגש על התלמידים בעלי זהות מסורתית. בפרק הממצאים הצבענו על מספר פערים הנובעים מהמפגש בין המורה לתלמידים המסורתיים בזמן למידת טקסטים העוסקים בזהות ובתרבות יהודית. בחנו קשיים רגשיים המתעוררים לעיתים בקרב תלמידים מסורתיים ומקורם בפערי הזהויות. הצגנו אתגרים שעיימם מורי היהדות מתמודדים ושלוש דרכי התמודדות של מורים עם אתגרים אלו. הפער הראשון שבו התמקדנו הוא הפער בין זהותו והשקפתו היהודית של המורה לבין זהותם והשקפתם של התלמידים המסורתיים. הממצאים העלו שפער זה מובנה בשיעורי היהדות בחינוך הממלכתי, וזאת מעצם העובדה שהמורה, ללא קשר לזהותו האישית, מציג תפיסת יהדות שונה מזו של התלמידים המסורתיים. הפער השני שהתמקדנו בו מתייחס ללימוד הטקסטואלי. בפני התלמידים עולה קושי רגשי הנובע מקריאה בטקסט אסור, בטקסט בעל מסר מנוגד להשקפה המסורתית או בשיטת לימוד ביקורתית המערערת על השקפה זו. אתגר מרכזי שהמורים מתמודדים עימו הוא קונפליקט המתעורר לעיתים בשיעור בעקבות אותם פערי זהות והשקפה. יחסם של המורים לקונפליקט אינו אחיד: מרביתם רואים בו אתגר חיובי, מבינים שהוא מעיד על קושי רגשי ומתייחסים אליו כאל משאב לאקספלורציה זהותית מתוך רגישות. עידו ורועי הם סוכני זהות המעוררים את חקר הזהות של תלמידיהם, בין השאר בדרך של ערעור גלוי על הזהות המסורתית מתוך הבנה של האתגר הרגשי הכרוך בכך. רועי נוקט דרך דיאלוגית המציפה רגשות בגלוי ומאפשרת העמקה הן של השיח הזהותי והן של הלימוד הטקסטואלי. אנו ערים גם למחיר שהתלמידים המסורתיים עלולים לשלם מתהליך של ערעור גלוי המגיע ללא הערכה וכבוד לזהות המסורתית שהם ספגו בבית הוריהם ובסביבתם הקרובה. מורים אחרים רואים בקונפליקט ובמשבר הזהות אתגר המאיים על התלמידים ומפריע ליצירת קשר חיובי ומשמעותי עימם. הגוונות וההימנעות מערעור מונעות מהתלמידים תהליך אקספלורציה חשוב, עם זאת יש בהן ערך לתחושת הביטחון של התלמידים ולביסוס תחושת האמון ביניהם לבין המורה.

מורי היהדות כסוכני זהות

בסקירת הספרות תואר מיהו המורה המשמש סוכן זהות (Harrell-Levy & Kerpelman, 2010). מושג זה חשוב לענייננו ונרחיב לגביו: המושג סוכני זהות הוא ניטרלי במהותו וניתן לטעון שגם מחנך ששואף שזהותם של תלמידיו לא תשתנה הוא סוכן זהות בדרכו. מתוך עמדתם של אריקסון (Erikson, 1968) ומרסיה (Marcia, 1980) נגדיר מיהו המורה המתפקד כסוכן זהות אקספלורטיבי: מורה המביא את תלמידיו לאקספלורציה זהותית עמוקה ומשמעותית

מתוך כוונה לחולל אצלם תהליך התפתחות זהותית. בסקירת הספרות הובאו דבריה של ענבר גלילי-שכטר, המתארים את מורי היהדות כסוכני זהות (גלילי-שכטר, 2009). עמדה דומה עלתה גם בדבריהם של חלק מהמורים שרואיינו למאמר זה; כך למשל אמרה שני: "אני רוצה שהזהות שלהם תהיה מבוססת על יותר ידע ועל יותר הבנה. ואני רוצה שהיא תהיה פחות לעומתית". כך אמר עידו: "התפקיד שלו [של המורה] הוא לפתוח את הראש של התלמידים לאופציות יהודיות שונות, אופציות מחשבתיות שונות על נושאים שהם לא בתוכנית הלימוד".

מתוך עמדות המורים ותיאורי המקרים שהביאו, ושחלקם הובאו בפרק הממצאים, יצאנו להגדיר את העקרונות הפדגוגיים שבבסיס הפרקטיקה החינוכית של מורי יהדות המשמשים כסוכני זהות אקספלורטיביים. מורים המתפקדים כסוכני זהות אקספלורטיביים מחזיקים בתפיסה אידאולוגית המכירה בשונות ובייחודיות הזהותית של התלמידים ושואפת לחולל בהם תהליכי אקספלורציה. תפיסתם באה לידי ביטוי בפרקטיקה הפדגוגית שהם נוקטים בשיעור. בדבריהם של המורים עלו שני יסודות חשובים של הפרקטיקה הפדגוגית בכיתה מרובת זהויות: המודעות של המורה לעולמם התרבותי והרגשי של תלמידיו ושימוש בפער הזהות שבין המורה לתלמידיו לשם אקספלורציה זהותית. נרחיב על שני יסודות אלו.

מודעות תרבותית ורגשית

המורים שזיהינו כסוכני זהות משמעותיים גילו ידע היסטורי ותרבותי על אודות הזהויות השונות שבכיתה. בהקשר של הזהות המסורתית ניתן לתאר אותם כבעלי ידע על אודות ההיבט ההיסטורי של פער הזהות ועל המבט העכשווי במסורתיות המתגלה בסוגיה הפדגוגית. שני שזהותה חילונית ציינה שהמסורתיות מעניינת אותה, מסקרנת אותה והיא אף התמקדה בנושא בלימודי התואר השני. בפרק הממצאים תואר רועי כמי שגדל בסביבה מסורתית. נוסף שעם לימודיו האקדמיים הוא חש ריחוק מעולם זה ובעקבות קריאת ספרו של מאיר בוזגלו "שפה לנאמנים" עיצב זהות מסורתית בוגרת ומורכבת. מתוך המפגש האישי בין עולם האקדמיה לעולם המסורתי פיתח רועי מודעות רגשית ותרבותית המסייעת לו להכיל את המורכבות שהתלמידים המסורתיים חווים, אך לא מתוך גוננות.

עידו עסוק מאוד בזהותו החילונית-אשכנזית השונה מזהותם של רוב תלמידיו המסורתיים-מזרחיים. בדבריו שהובאו בפרק הממצאים הזכיר זאת ואמר בנוגע לתלמידה המתפללת בקברי צדיקים, שהוא "צריך לעשות פלכרות פוסט מודרניות" כדי להכיל אותה. עידו מודע לשיח העדתי העכשווי. גילוי הלב שלו באשר לקושי ולרצון שלו להכיל את התלמידה מעיד על הבנה רגשית מעמיקה הן לגבי עצמו והן לגבי התלמידה. לדבריו, חובתו של מורה היהדות לרכוש ידע תרבותי על אודות הזהויות השונות בכיתה.

מורים המתפקדים כסוכני זהות אקספלורטיביים הם בעלי ידע ותפיסת עולם חברתית וחינוכית השואפת להעניק מקום לזהויות השונות. ידע זה מעורר מודעות רגשית לקושי שהתלמיד המסורתי חווה במסגרת שיעורי היהדות.

אקספלורציה תוך שימוש בזהותו האישית של המורה

הפער הזהותי קיים כאמור בין התלמידים המסורתיים לבין המורים מכל שלושת המגזרים. הפער שבין התלמידים המסורתיים למורים החילוניים גלוי וצפוי, ואילו הפער בין התלמידים המסורתיים למורים הדתיים והמסורתיים אינו צפוי ונובע משתי סיבות: (א) זהותם והשקפתם הדתית המורכבת של מורים אלו נתפסות לעיתים בעיני התלמידים כסותרות את המסורת; (ב) חלק מחומר הלימודים הוא בעל אופי ביקורתי, והמורה המלמד את החומר לעיתים מזוהה עימו. כאמור, פערי הזהות וההשקפה יכולים להציב מכשול בפני המורה כפי שעלה למשל בדברים שהביא יואב בשם תלמידיו שאינם מבינים מדוע "שונא היהדות" מלמד יהדות.

מהממצאים עולה כי מורים המתפקדים כסוכני זהות אקספלורטיביים מנצלים את פער הזהות כדי לעורר אקספלורציה בקרב התלמידים מתוך מודעות, הקשבה וכבוד. שני תיארה כיצד זהותה החילונית השונה מזהות תלמידה עומדת בלב הקשר הטוב שביניהם:

תמיד יש לנו איזשהו קשר חיובי כזה שהוא סביב זה [פער הזהות], למרות שאנחנו יודעים שאנחנו חושבים דברים אחרים אבל יש לנו איזשהו נושא משותף. אני יכולה לחשוב על כמה תלמידים שהקשר הטוב שלי איתם נוצר סביב הקונפליקט הזה שלנו.



שני מכנה את הפער "הקונפליקט שלנו" ומתארת אותו כמרחב משותף וחיובי המבוסס על השוני הזהותי. במרחב זה התלמידים פוגשים במורה אמפתית בעלת זהות שונה משלהם, מגלים עניין בזהותה ועסוקים ככל הנראה בזהותם האישית תוך ערעור והגנה עליה. העובדה שמדובר בקונפליקט משותף מחייבת גם את המורה לקחת חלק פעיל, לדון בזהותה ולחשוף אותה בפני התלמידים.

מחקר זה דן באתגרים החינוכיים העולים בשיעורי היהדות בחינוך הממלכתי מרובה הזהויות והתמקד בתלמידים המסורתיים. ההתמקדות בהם נבעה מכך שמדובר בציבור תלמידים גדול, שטרם נחקר בהקשר זה של שיעורי היהדות, ומשום שתלמידים מסורתיים מבטאים לעיתים התנגדות לביקורתיות שבה מתנהלים שיעורי יהדות. מקצועות היהדות בחינוך הממלכתי מכוונים לתהליך עיצוב זהות יהודית-ישראלית ומורי היהדות הם בין המופקדים על תהליך זה. בשיעורי היהדות התלמידים המסורתיים פוגשים מורים שרובם שונים מהם בזהותם, והם אלו המלווים אותם בפיתוח זהותם היהודית במסגרת מערכת החינוך. חלק מהמורים מייצגים השקפה חינוכית ביקורתית שעלולה לעורר בקרב התלמידים המסורתיים קשיים רגשיים.

מורי היהדות האקספלורטיביים הם בעלי השקפת עולם חינוכית ומעוניינים לקחת חלק בעיצוב זהותו של התלמיד. מהשקפת עולם זו נגזרים מודעות רגשית, מודעות תרבותית ורצון להעשיר את הידע באשר לזהויות השונות בכיתה. השקפת העולם החינוכית דורשת מהמורים גילויי אותנטיות אל מול התלמידים ושילוב פעיל של זהותם האישית בשיח המשותף.

רוב המורים שרואיינו תיארו תהליך אישי ותהליך למידה מקצועי שבמהלכו פיתחו מודעות וכלים פדגוגיים המסייעים לתלמידים המסורתיים בתהליך האקספלורציה בשיעורי היהדות. אנו סבורים שניתן להעניק ידע זה לסטודנטים במסגרות ההכשרה להוראת יהדות ולהכין את מורי העתיד לתפקידם כסוכני זהות אקספלורטיביים. מחברי המאמר ממליצים לכלול בהכשרת המורים פרקי לימוד העוסקים באקספלורציה זהותית, בקושי הרגשי של התלמידים הנובע מתהליך גיבוש הזהות בגילי חטיבת הביניים והתיכון, בזהויות השונות בכיתה, בהן זו המסורתית, ברכישת ידע על אודות עולמם התרבותי של התלמידים השונים ובפיתוח דרכים לסייע להם לפתח ולהעמיק את זהותם מתוך רגישות, הקשבה למגוון קולות ועידוד חקירה אישית. כמו כן חשוב לכוון את פרחי ההוראה לעסוק בשאלות של זהות אישית ובמפגש בין זהותם לזהויות אחרות בחברה הישראלית. אנו סבורים שיש להמשיך ולחקור את שיעורי היהדות מנקודת מבט אקספלורטיבית, הן זו של מורים והן זו של תלמידים, ולהתייחס לזהויות נוספות בכיתה. מחקר בכיוון זה יוכל ללמדנו רבות על המתרחש בעומק שיעורי היהדות ועל הדרכים להכשיר דור מורים בעלי מודעות, ידע, רגישות ומסוגלות לסייע למגוון התלמידים בתהליך גיבוש זהותם היהודית-ישראלית.

מקורות

- אבישר, נ' (2021). חינוך מוטה-חינוך מפלה: חינוך מזרחי כאמצעי לצמצום פערים ולשינוי חברתי. סוציולוגיה ישראלית, כ"ב(1), 123-131.
- אריאן, א' וקיסר-שוגרמן, א' (2011). יהודים ישראלים-דיוקן: אמונות, שמירת מסורת וערכים של יהודים בישראל, 2009. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בוזגלו, מ' (2008). שפה לנאמנים: מחשבות על המסורת. כתה, קרן מנדל.
- ברקת, א' (2021). חינוך יהודי, מסורתיות ומזוזה. דעות, 97, 33-36.
- גלילי-שכטר, ע' (2009). הרמנויטיקה בהוראה: חקר מקרים בהוראת מחשבת ישראל בחינוך הממלכתי [עבודה לשם קבלת התואר דוקטורט לפילוסופיה]. האוניברסיטה העברית.
- הלמ"ס - הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (27 ביוני, 2018). אוכלוסיית ישראל לפי דת והגדרה עצמית של מידת דתיות: נתונים נבחרים מתוך דוח פני החברה מס' 10. <https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/> DocLib/2018/195/32_18_195b.pdf
- הלמ"ס - הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2024). הסקר החברתי 2021. <https://www.cbs.gov.il/he/publications/> DocLib/2024/1905/h_print.pdf



ידגר, י' (2010). **המסורות בישראל: מודרניות ללא חילון**. מכון שלום הרטמן, הפקולטה למשפטים, אוניברסיטת בר-אילן, כתר.

מיכלזון-דרורי, ע' (2024). **מסורתיות בקרב בני נוער יהודיים בישראל: מה ניתן ללמוד עליה דרך מעקב פעילות ברשתות חברתיות? . עיונים בחינוך, 23, 73-79.**

מימרן, י' (2015). **היהדות המסורתית – תיאוריה ופרקטיקה חינוכית**. בתוך ח' פדיה (עורכת), **המזרח כותב את עצמו** (עמ' 355-380). גמא.

משרד החינוך (6 במאי, 2019). **הוראת קבע מס' 0216: לימודי תחום הדעת תרבות יהודית-ישראלית בחינוך הממלכתי**. חוזר מנכ"ל. <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=248>

צבר-בן יהושע, נ' (2016). **אתנוגרפיה בחינוך**. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 118-86). מכון מופ"ת.

קיזל, א' (2011). **האלטרנטיבה החינוכית של בוזגלו: לא ראוי להילחם על מזרחיות מנותקת מהיהדות**. **עיונים בחינוך, 4, 215-218.**

קיזל, א' (2014). **מזרחיות חילונית ומזרחיות מסורתית במאבק רשת הנרטיבים הישראלית**. בתוך י' ידגר, ג' כ"ץ וש' רצבי (עורכים), **מעבר להלכה: מסורתיות, חילוניות ותרבות העידן החדש בישראל** (עמ' 401-433). מכון בן גוריון לחקר ישראל והציונות. קריית שדה בוקר אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

שגיא, א' (2006). **אתגר השיבה אל המסורת**. מכון שלום הרטמן; הפקולטה למשפטים, אוניברסיטת בר-אילן; כתר ספרים.

שוהם, ח' (2014). **דת', 'חילוניות' ו'מסורת' במחשבה הציבורית בישראל**. **עיונים בתקומת ישראל; מאסף לבעיות הציונות, היישוב ומדינת ישראל, 24, 29-58.**

שנהר-אלרעי, ע' (1994). **"עם ועולם" – תרבות יהודית בעולם משתנה, המלצות דו"ח הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי (ועדת שנהר)**. מחלקת הפרסומים, משרד החינוך, התרבות והספורט.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות – אוניברסיטת תל אביב.

שקדי, א' (2016). **הם לא ברחו מהכיתה: נרטיבים של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך**. מכון מופ"ת.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.

Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist, 41*(2), 99-110.

Galili-Schachter, I., & Schachter, E. (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. J. Katz, Z. Mevarech, & S. Ohayon (Eds.), *Jewish Literacy and Education* (pp.87-110). Bethesda: University Pr. of Maryland.

Harrell-Levy, M. K., & Kerpelman, J. (2010). Identity process and transformative Pedagogy: Teachers as agents of identity formation. *Identity, 10*, 76-91. <https://www.idi.org.il/books/5958>

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). Wiley.

Schachter, E. P., & Ventura, J. J. (2008). Identity agents: Parents as active and reflective participants in their children's identity formation. *Journal of Research on Adolescence, 18*(3), 449 - 476.